

Michael Becker-Mrotzek /
Michael Kämper-van den Boogaart / Juliane Köster /
Petra Stanat / Gabriele Gippner (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Michaela Mörs und Lars Hoffmann

Bildungsstandards aktuell:

Deutsch

in der Sekundarstufe II

Die Autoren und Herausgeber dieses Bandes

Michael Becker-Mrotzek ist seit 2012 Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Er studierte Germanistik und Sport für das Lehramt am Gymnasium und wurde 1986 an der Universität Hamburg promoviert. Nach dem Referendariat war er von 1990 bis 1996 Assistent an der Universität Münster, wo er sich mit einer Arbeit zur Schreibentwicklung habilitierte. Seit 1999 ist er Professor für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität zu Köln, dort seit 2011 u.a. Leiter der Kölner Graduiertenschule Fachdidaktik.

Michael Kämper-van den Boogaart wirkt seit 1997 als Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin, seit 2011 als deren Vizepräsident für Studium und Internationales. Er studierte Germanistik und Geschichte in Köln und Hamburg. Nach dem Studium und dem Referendariat war er mehrere Jahre als Lektor und Lehrer tätig. 1990 wurde er in Hamburg mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit promoviert. Von 1992 bis 1997 war er als Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Lüneburg tätig, wo er sich mit der Studie „Schönes schweres Lesen“ habilitierte. Seine Schriften bearbeiten literaturdidaktische, literaturwissenschaftliche und fachgeschichtliche Themen.

Juliane Köster ist Professorin i. R. an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie hat viele Jahre als Deutschlehrerin gearbeitet und Referendare am Studienseminar ausgebildet. 1994 wurde sie mit einer Arbeit über Vergleichsaufgaben im Literaturunterricht der Sek. II an der Universität Augsburg promoviert und hat sich dort im Jahr 2000 mit einer Studie zur Erinnerungskultur („Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz“) habilitiert. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind Prüfungsaufgaben im Kontext von Bildungsstandards und Zentralen Prüfungen.

Petra Stanat ist seit 2010 Direktorin des IQB. Sie studierte Psychologie an der Freien Universität Berlin (FU Berlin) und promovierte an der University of Massachusetts. Im Anschluss wirkte sie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung an der ersten PISA Studie mit und habilitierte sich an der FU Berlin in Erziehungswissenschaft. Von 2005 bis 2007 hatte sie eine Professur für Empirische Unterrichtsforschung an der Universität Erlangen-Nürnberg inne und leitete dort das Zentralinstitut für Interdisziplinäre Lehr-Lernforschung; 2007 wechselte sie auf eine Professur für Empirische Bildungsforschung an der FU Berlin.

Gabriele Gippner ist Schulleiterin der Senefelder-Schule Treuchtlingen. Sie studierte Anglistik und Germanistik an der LMU München. Nach Staatsexamen, Magisterabschluss und Referendariat war sie 27 Jahre Lehrerin am Jakob-Brucker-Gymnasium Kaufbeuren und u. a. als Referentin tätig. 2010 erfolgte die Abordnung an das IQB, um die Entwicklung von Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch zu koordinieren. Nach deren Verabschiedung durch die Kultusministerkonferenz kehrte sie 2013 in den Schuldienst zurück und leitet seitdem die einzige staatliche kooperative Gesamtschule in Bayern.

Michael Becker-Mrotzek /
Michael Kämper-van den Boogaart / Juliane Köster /
Petra Stanat / Gabriele Gippner (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Michaela Mörs und Lars Hoffmann

Bildungsstandards aktuell:

Deutsch

in der Sekundarstufe II



Institut zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

- Diesterweg
- Schroedel
- **westermann**

© 2015 Bildungshaus Schulbuchverlage
Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig
www.schroedel.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 5 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung gescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Auf verschiedenen Seiten dieses Buches befinden sich Verweise (Links) auf Internet-Adressen. Haftungshinweis: Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle wird die Haftung für die Inhalte der externen Seiten ausgeschlossen. Für den Inhalt dieser externen Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich. Sollten Sie bei dem angegebenen Inhalt des Anbieters dieser Seite auf kostenpflichtige, illegale oder anstößige Inhalte treffen, so bedauern wir dies ausdrücklich und bitten Sie, uns umgehend per E-Mail davon in Kenntnis zu setzen, damit beim Nachdruck der Verweis gelöscht wird.

Druck A¹ / Jahr 2015
Alle Drucke der Serie A sind im Unterricht parallel verwendbar.

Herstellung: Corinna Herrmann, Frankfurt a. M.
Umschlaggestaltung, Layout und Satz: thom bahr GRAFIK, Mainz
Druck und Bindung: Westermann Druck Zwickau GmbH, Zwickau

ISBN 978-3-507-00180-0

Inhalt

Grußwort der Präsidentin der Kultusministerkonferenz	8
Vorwort	10
1 Bildungsstandards	10
2 Bildungsstandards für das Fach Deutsch	12
2.1 Struktur der BS für das Fach Deutsch	13
2.2 Struktur der BS Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife	15
3 Struktur und Funktion der Publikation	17
3.1 Aufbau	17
3.2 Aufgabentypen	18
Literatur	19
Sprechen und Zuhören	20
1 Einleitung	20
2 Der Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ in den BS AHR	21
3 Wissenschaftliche Grundlagen: Mündliche Kommunikation – Sprechen und Zuhören	24
3.1 Merkmale mündlicher Kommunikation	24
3.2 Analyse mündlicher Kommunikation	26
3.3 Gesprächskompetenz: Teilfähigkeiten und Dimensionen	27
3.4 Zuhören	32
3.5 Bedeutung der Gesprächskompetenz in der gymnasialen Oberstufe	33
3.6 Entwicklung der Gesprächskompetenz	37
3.7 Konflikte in mündlicher Kommunikation	39
4 Lernaufgaben für den Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ ..	40
4.1 Gestaltung der Unterrichtskommunikation	40
4.2 Merkmale und Prinzipien für Aufgabenformate	40
4.3 Aufgabentypen	41
4.4 Fazit	48
4.5 Beispielaufgaben	49
Literatur	64

Schreiben	66
1 Einleitung	66
2 Der Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ in den BS AHR	68
3 Schreibaufgaben	73
4 Schreibentwicklung	80
5 Schreibunterricht	85
5.1 Schreibaufgaben: Typ, Format und Schwierigkeit	86
5.2 Feedback	87
5.3 Beispielaufgaben	89
Literatur	117
Lesen	120
1 Einleitung	120
2 Der Kompetenzbereich ‚Lesen‘ in den BS AHR	122
2.1 Auf Leseziele bezogene Standards	122
2.2 Auf Strategieerwerb bezogene Standards	124
2.3 Auf Kontexte bezogene Standards	128
2.4 Fazit	128
3 Empirische und fachdidaktische Grundlagen	129
3.1 Empirische Befunde bezogen auf Leseziele	129
3.2 Empirische Befunde zu Lesestrategieinsatz und Lesestrategiewissen	131
3.3 Anforderungen an den Leseunterricht in der Sek II	131
4 Lernaufgaben für den Kompetenzbereich ‚Lesen‘	137
4.1 Anforderungen an Aufgaben im Kompetenzbereich ‚Lesen‘	137
4.2 Beispielaufgaben	140
Literatur	173
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	176
1 Einleitung	176
2 Der Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ in den BS AHR	177
2.1 Der Kompetenzbereich und seine Verknüpfungsmöglichkeiten	177
2.2 Aufbau auf den in der Sek I erworbenen Kenntnissen	179
3 Die Teilbereiche in ihrer Spezifik	181
3.1 Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen	181
3.2 Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen	187

3.3	Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen	194
4	Kompetenz- und Wissenserwerb in der Oberstufe	206
4.1	Wissensvermittlung in der Oberstufe	206
4.2	Zum Verhältnis von Analyse und Interpretation	208
5	Lernaufgaben für den Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘	210
	Literatur	228
	Verzeichnis der auditiven Texte	235
	Verzeichnis der audiovisuellen Texte	235
	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren	236
1	Einleitung	236
2	Der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ in den BS AHR	237
3	Wissenschaftliche Grundlagen	241
3.1	Sprachliches Können und Wissen: unbewusst, routiniert und analytisch	241
3.2	Ebenen analytischen Wissens: Reflektieren über Sprache, Kommunikation und Medien	242
4	Sprachreflexion am Beispiel der Redewiedergabe	249
4.1	Reden über Reden	249
4.2	Redewiedergabe	250
5	Lernaufgaben für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘	262
	Literatur	295

Grußwort

der Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Dass uns heute gesicherte Befunde der empirischen Bildungsforschung vorliegen, verdanken wir maßgeblich der mit dem „Konstanzer Beschluss“ der Kultusministerkonferenz 1997 eingeleiteten sogenannten „empirischen Wende“. Wir müssen damit nicht länger spekulieren, worin die Stärken und Schwächen unseres Bildungssystems liegen.

Die Kultusministerkonferenz legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards. Damit sichern wir die gewünschte Qualität im Bildungssystem auf Grundlage des auch international bewährten „Dreiklangs“ von

- mehr Eigenständigkeit für Schulen
- bei gleichzeitiger Vorgabe verbindlicher Standards
- und regelmäßiger Evaluation.

Dabei beschreiben die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz Leistungserwartungen in Form fachlicher Kompetenzanforderungen, über die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Grundschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II verfügen sollen.

In den Jahren 2003 und 2004 wurden Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss verabschiedet. Im Oktober 2012 hat die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und der fortgeführten Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife verabschiedet. Mit Beginn der Einführungsphase des Schuljahres 2014/2015 bilden sie die Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für die Allgemeine Hochschulreife und gelten für standardbasierte Abiturprüfungen ab dem Schuljahr 2016/2017. Damit sind für die zentralen Fächer einheitliche Leistungsanforderungen formuliert, die für mehr Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern sorgen und ein gemeinsames Leistungsniveau zu sichern helfen.

Die Bildungsstandards, wie jede andere Innovation im Bildungswesen, entfalten ihre Wirkungen aber nur dann, wenn sie Eingang in die alltägliche Praxis der Schulen finden. Ihre Umsetzung in die schulische Praxis zielt insbesondere auf eine Unterrichtsgestaltung, die den Kompetenzerwerb als die pädagogisch zu gestaltende Verbindung von Wissen und Können in den Mittelpunkt pädagogischer Prozesse stellt. In Lernprozessen muss somit der systematische Aufbau inhaltsbezogenen Wissens und die Entwicklung der Fähigkeit, dieses Wissen flexibel zu nutzen und selbstständig in neuen Kontexten anzuwenden, konsequent berücksichtigt werden. Dies ist ohne die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, sich mit neuen fachbezogenen Anforderungen auseinanderzusetzen und den Unterricht entsprechend didaktisch und methodisch weiterzuentwickeln, nicht möglich.

Bei der Umsetzung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gilt es deshalb, den Lehrerinnen und Lehrern in der gymnasialen Oberstufe konkrete Hinweise an die Hand zu geben, wie ein kompetenzorientierter Unterricht auf Grundlage der Bildungsstandards in der Praxis gestaltet werden kann. Die bewährte Unterrichtskultur in den Schulen der Sekundarstufe II soll dabei nicht aufgegeben, sondern vielmehr schrittweise weiterentwickelt werden.

Eine Unterrichtsgestaltung, die im Sinne der Bildungsstandards den Erwerb von Wissen und Können miteinander verbindet und damit die Kompetenzentwicklung ermöglicht, spiegelt sich ganz wesentlich auch in guten Aufgaben. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gebeten, zur Unterstützung des Implementationsprozesses illustrierende Lernaufgaben zu entwickeln.

Diese fachlich fundierten und praxisnahen Anregungen für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Deutsch in der Sekundarstufe II liegen nun mit dieser Publikation vor. Dabei werden die Grundlagen eines standardbasierten Unterrichts beschrieben und mit anschaulichen Aufgabenbeispielen illustriert. So wird auch das Potenzial der Bildungsstandards, Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen wirksam zu unterstützen, anschaulich gemacht.

Ich wünsche mir, dass diese Veröffentlichung vor allem unter den Lehrkräften und den Verantwortlichen in der Lehreraus- und -fortbildung große Verbreitung und Anwendung findet, und danke allen, die an dieser grundlegenden Veröffentlichung mitgewirkt haben.

Staatsministerin Brunhild Kurth
Präsidentin der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Januar 2015

Vorwort

Michael Becker-Mrotzek, Petra Stanat und Lars Hoffmann

1 Bildungsstandards

BS als
Regelstandards

Kompetenzorientierte Bildungsstandards definieren, welche auf Wissen basierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in der Bildungslaufbahn entwickelt haben sollen (vgl. Klieme et al. 2007). Bei den Bildungsstandards (BS) der Kultusministerkonferenz (KMK) handelt es sich um Regelstandards, die als Könnensbeschreibungen (sog. Cando-Statements) formuliert sind (z. B. „Die Schülerinnen und Schüler können [...] aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen“). Sie legen für alle Länder verbindlich fest, welche Kompetenzerwartungen im *Durchschnitt* bis zu einem bestimmten Bildungsabschnitt zu erreichen sind. Als handlungsleitender Referenzrahmen sollen die BS der KMK alle Ebenen des allgemeinbildenden Schulsystems durchdringen und die Vergleichbarkeit der erreichten Kompetenzniveaus gewährleisten, die mit dem jeweiligen Abschluss verbunden ist.

Entwicklung der
BS AHR unter
Koordination
des IQB

In den Jahren 2003 und 2004 hat die KMK zunächst BS für den Primarbereich und die Sek I verabschiedet und damit entsprechende Kompetenzerwartungen für ausgewählte Fächer festgelegt. Die Entwicklung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR, KMK 2012) begann im Dezember 2009 und wurde vom 2004 als An-Institut der Humboldt-Universität zu Berlin gegründeten Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) koordiniert. Eine Steuerungsgruppe, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsministerien ausgewählter Länder zusammensetzte und von der Vorsitzenden des Schulausschusses der KMK geleitet wurde, begleitete diesen Prozess. Die Erarbeitung der BS AHR erfolgte in Fachgruppen, bestehend aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bildungsadministrationen verschiedener Länder, Lehrkräften, Professorinnen und Professoren in der jeweiligen Fachdidaktik sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des IQB. Da es sich bei BS um normative Setzungen handelt, die als verbindlicher Orientierungsrahmen für schulische Bildungsprozesse mit weitreichenden Konsequenzen verbunden sind, ist es von zentraler Bedeutung, eine möglichst breite Akzeptanz der Zielvorgaben sicherzustellen. Entsprechend erhielten zunächst die Länder mehrfach Gelegenheit, Entwürfe der BS AHR zu kommentieren. Weiterhin wurden Ende 2011 vorläufige Fassungen der BS AHR im Rahmen einer gemeinsamen Fachtagung des IQB und der KMK einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt. Die zahlreichen Rückmeldungen der Länder und Verbände flossen in die Weiterentwicklung der Dokumente ein. Im Oktober 2012 schließlich verabschiedete die KMK die BS AHR für die Fächer Deutsch, Fortgeführte Fremdsprache (Englisch, Französisch) und Mathematik, womit sich die Länder gleichzeitig verpflichteten, sie bis zum Schuljahr 2016/2017 verbindlich einzuführen.

Sicherung der
Akzeptanz der BS
AHR

Um im Sinne kumulativer Lehr-Lernprozesse die Anschlussfähigkeit der BS AHR über die Bildungsetappen hinweg sicherzustellen, orientieren sich die ihnen zugrundeliegenden Kompetenzstrukturmodelle eng an den Modellen für die Sek I. Gleichzeitig war es jedoch erforderlich, einzelne Anpassungen vorzunehmen, um den spezifischen Anforderungen der Sek II zu entsprechen. So wurde im Fach Deutsch zum Beispiel die Struktur der BS für den Mittleren Schulabschluss (BS MSA) dahingehend erweitert, dass der Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ eine separate Dimension bildet und somit ein eigenständiges Gewicht erhält (s. u.). Über solche fachspezifischen Anpassungen hinaus beinhalten die BS AHR in allen Fächern Kompetenzerwartungen, die die allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe (Vertiefung der Allgemeinbildung, Entwicklung allgemeiner Studierfähigkeit, wissenschafts- und berufspropädeutische Bildung) abbilden und sich von denen für den Mittleren Schulabschluss erkennbar abheben.

Neben den BS MSA (KMK 2004) fanden auch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA, KMK 2002) Eingang in die BS AHR. Bis zur Verabschiedung der BS bildeten die EPA den Referenzrahmen für die Ziele der gymnasialen Oberstufe und die Entwicklung von Aufgaben für die Abiturprüfung. Da die EPA in ihren letzten Fassungen von 2002 (Deutsch, Englisch, Mathematik) und 2004 (Französisch) bereits eine zumindest implizite Kompetenzorientierung aufwies, war es in vielen Fällen möglich, Leistungserwartungen der EPA zu BS AHR weiterzuentwickeln. Aus den EPA wurde ferner auch der Bezug auf zwei Anforderungsniveaus übernommen (s. u.).

Insgesamt lässt sich die Definition von Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife als Prozess der Fortführung und Systematisierung von Entwicklungen charakterisieren, die bereits in den EPA angebahnt worden waren. Auch bei den Hinweisen für die Durchführung der Abiturprüfung, die als Kapitel in den Dokumenten zu den BS AHR integriert worden sind, ist versucht worden, eine angemessene Balance zwischen Fortschreibung bewährter Traditionen und Einführung sinnvoller Neuerungen zu erreichen. Im Fach Deutsch gehört zu den wichtigsten Neuerungen die Stärkung des propädeutischen Charakters des Fachs, u. a. durch materialgestütztes Schreiben als neues Aufgabenformat (Verfassen informierender und argumentierender Texte auf der Grundlage umfangreichen Textmaterials, das das adressatenbezogene Schreiben der EPA weiterentwickelt).

Die Kompetenzbeschreibungen sind in BS zwangsläufig recht allgemein formuliert und spezifizieren nur eingeschränkt (und je nach Fach in unterschiedlichem Maße) konkrete Inhalte. Um das mit den Zielvorgaben angestrebte Anforderungsniveau zu verdeutlichen, ist es daher insbesondere in den sprachlichen Fächern erforderlich, die BS anhand von Aufgabenstellungen zu illustrieren. Entsprechend enthalten die Veröffentlichungen der BS immer auch Beispielaufgaben, die verdeutlichen, welche Anforderungen Schülerinnen und Schüler bewältigen können sollten, wenn sie die Zielvorgaben erreicht haben. So werden in den Dokumenten der BS AHR Abiturprüfungsaufgaben präsentiert, die einen Eindruck davon vermitteln, wie die Kompetenzanforderungen im Abitur geprüft werden könnten. Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz ist vorgesehen, dass die Abiturprüfungen in den Ländern ab Schuljahr 2016/2017 auf den BS AHR basieren.

Sicherung der Anschlussfähigkeit der BS AHR

Abbildung der allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe

Berücksichtigung der EPA

Hinweise für die Durchführung der Abiturprüfung

Illustrierende Beispielaufgaben

Abiturprüfung auf Basis der BS AHR ab 2016/17

BS AHR und Unterricht

Dieser Schritt setzt jedoch voraus, dass sich auch der Unterricht an den Kompetenzen orientiert, über die Schülerinnen und Schüler nach Vorgabe der Bildungsstandards bis zum Ende der Sek II verfügen sollen. Der vorliegende Band möchte einen Beitrag dazu leisten, diesen Prozess zu unterstützen, indem er die Kompetenzbereiche und Kompetenzen, die in den Bildungsstandards definiert werden, mit Bezug auf Unterrichtsprozesse konkretisiert sowie Lernaufgaben bereitstellt und kommentiert, die zur Entwicklung der Kompetenzen geeignet sind.

2 Bildungsstandards für das Fach Deutsch

Fundamentale Gebrauchsformen der Sprache nach Helmers (1984)

Die BS für das Fach Deutsch haben – wie die BS für die anderen Fächer auch – das Ziel, die zentralen Fähigkeiten oder Kompetenzen zu beschreiben, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Bildungsabschnitts in der Regel erreicht haben sollen. Inhaltlich schließen sie an die vier großen Bereiche des Faches Deutsch an, die sich aus den fundamentalen Gebrauchsformen der Sprache ergeben, wie sie bereits Helmers – erstmals 1966 – in seiner Didaktik der deutschen Sprache beschrieben hat (Helmers 1984, 58 ff.). Aus der Unterscheidung der beiden Modalitäten *Mündlichkeit* und *Schriftlichkeit* sowie der Verarbeitungsmöglichkeiten *Produktion* und *Rezeption* ergibt sich folgende Matrix:

	Produktion	Rezeption
Mündlich	Sprechen	Hören
Schriftlich	Schreiben	Lesen

Abb. 1: Die Lernbereiche des Faches Deutsch in Anlehnung an Helmers (1984)

Vier sprachliche Teilfähigkeiten: Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben

In der mündlichen Kommunikation, im Gespräch, werden Äußerungen sprechend produziert und parallel dazu hörend verarbeitet. Das ist die ursprüngliche Form der Sprachverwendung. Mit der Erfindung der Schrift wird es möglich, sprachliche Äußerungen auch schreibend zu produzieren und – unabhängig von der Produktionssituation – lesend zu rezipieren. Die fundamentalen Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erfordern die Ausbildung je eigener Fähigkeiten, nämlich *Sprechen* und *Hören* sowie *Lesen* und *Schreiben*. In dieser Unterscheidung vier verschiedener sprachlicher Teilfähigkeiten liegt der Wert der Helmers'schen Matrix.

Richtiger vs. guter / angemessener Sprachgebrauch

Ergänzt wird diese basale Differenzierung durch die zusätzliche – auf die Rhetorik zurückgehende – Unterscheidung eines richtigen (*recte*) und eines guten oder angemessenen (*bene*) Sprachgebrauchs in allen vier Feldern. Daraus ergibt sich beispielsweise, dass wir nicht nur lernen müssen, Äußerungen grammatisch richtig, sondern auch kommunikativ angemessen zu formulieren. In seiner weiteren Ausgestaltung wird das Modell um die Kategorie der Sprachbetrachtung ergänzt, weil die Sprachbewusstheit, unser Wissen über Sprache und Sprachgebrauch, ein zentrales Merkmal der menschlichen Sprachfähigkeit darstellt. Der Mensch ist fähig zur Metakommunikation, d. h. er kann Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens machen und sich darüber mit Sprache verständigen.

Sprachbewusstheit

Damit liegt seit den Anfängen der wissenschaftlichen Deutschdidaktik eine Modellierung des Faches vor, die das sprachliche Handeln und die dafür erforderlichen Kompetenzen in das Zentrum rückt. Es geht also in didaktischer Hinsicht schon immer um die Frage, welche Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler benötigen, um grammatisch richtig und kommunikativ angemessen mit Sprache handeln zu können. Ausdrücklich bezieht sich diese Modellierung bei Helmers auf Sprache *und* Literatur. Alle BS – vom Primarbereich über den Mittleren Schulabschluss bis zur Allgemeinen Hochschulreife – greifen diese Strukturierung des Faches und damit ein bewährtes Modell des Deutschunterrichts auf.

Aufgreifen von Helmers Modell in den BS

Eine grundlegende Weiterentwicklung erfährt diese Konzeptualisierung mit dem Modell von Ossner (2006), das eine kompetenzbezogene Strukturierung des Faches vorlegt. Es greift damit zugleich den aktuellen bildungstheoretischen Kompetenzbegriff auf, der die Fähigkeiten der lernenden Subjekte in den Mittelpunkt rückt. Zugleich verbindet es die traditionellen Lern- bzw. Arbeitsbereiche in einer Matrix mit vier Wissenstypen, nämlich dem *fachlichen* oder *deklarativen Wissen*, dem *Problemlösewissen*, dem *prozeduralen* sowie dem *metakognitiven Wissen*. Damit liegt eine Heuristik vor, wie die Gegenstände des Faches auf die Kompetenzen der Lerner bezogen werden können.

Modell von Ossner (2006) und Kompetenzbezug

Die vorliegenden Standards für die AHR bauen auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Fachdidaktik Deutsch auf, wie sie insbesondere in den letzten 15-20 Jahren erarbeitet wurden.

2.1 Struktur der BS für das Fach Deutsch

Wie bereits erläutert, erfolgte die Entwicklung der BS AHR u. a. unter der Vorgabe, die Anschlussfähigkeit an die BS MSA zu gewährleisten. Diese folgen in ihrer Struktur einem Modell, das sich in nahezu identischer Form auch in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (BS PRIMAR) findet. In diesem Strukturmodell wird zwischen den vier Kompetenzbereichen ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘, ‚Lesen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ unterschieden; als weitere Bereiche werden ‚Methoden und Arbeitstechniken‘ ausgewiesen, die „jeweils im Zusammenhang mit den Inhalten jedes einzelnen Kompetenzbereichs erworben [werden]“ (KMK 2005, 7). Einer grafischen Darstellung des Strukturmodells folgen zunächst sogenannte Leitideen (nur bei BS MSA) und knappe Erläuterungen zu den Kompetenzbereichen. Im Anschluss werden, separiert nach den vier Kompetenzbereichen, die eigentlichen Standards sowie Methoden und Arbeitstechniken aufgeführt. Eine Illustration und Konkretisierung der Standards erfolgt schließlich mittels zusätzlich beigefügter Beispielaufgaben.

Kompetenzstrukturmodell der BS MSA und BS PRIMAR

Anhand der grafischen Darstellung des Strukturmodells der BS MSA (vgl. Abb. 2)¹ ist ersichtlich, dass der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ quer zu den anderen drei Kompetenzbereichen liegt und diesen übergeordnet ist. Die „Sonderrolle“ (Bremerich-Vos/Granzer/Behrens/Köller 2009, 17),

Rolle von ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ in den BS MSA

¹ Eine Darstellung des nahezu identisch aufgebauten Strukturmodells der BS PRIMAR findet sich in KMK 2005, 7.

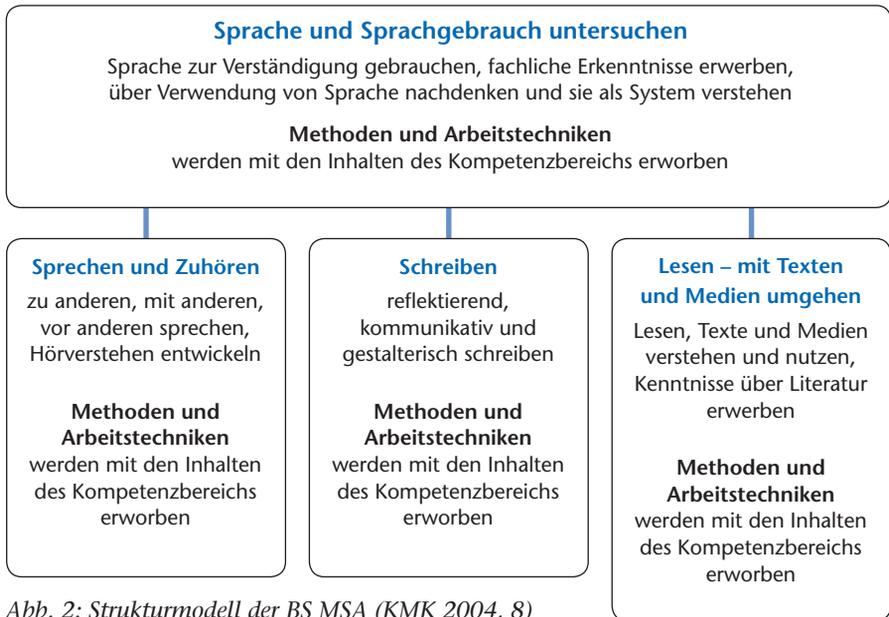


Abb. 2: Strukturmodell der BS MSA (KMK 2004, 8)

die diesem Kompetenzbereich augenscheinlich zukommen soll, wird damit begründet, dass sich die unter ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ aufgeführten Standards auf (Teil-)Kompetenzen beziehen, die „integraler Bestandteil des Deutschunterrichts [sind]“ (KMK 2005, 15).

Allerdings zeigt sich die umfassende Funktion von ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ nicht in den eigentlichen Standards. Der Kompetenzbereich erscheint hier erst im Anschluss an die drei zentralen sprachlichen Kompetenzbereiche ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘. Diese drei Kompetenzbereiche umfassen vor allem Standards, in denen prozessbezogene (Teil-)Kompetenzen benannt werden. In einigen dieser Standards werden aber auch inhaltliche Konkretisierungen vorgenommen, beispielsweise, indem relevante Textformen aufgeführt oder zentrale Themen und Wissensgebiete angegeben werden.

„Mit Texten und Medien umgehen“
in den BS MSA

Eine besondere Hervorhebung erfährt diese Integration inhaltlicher Aspekte in der Bezeichnung des Kompetenzbereichs ‚Lesen‘, der zusätzlich der Untertitel ‚mit Texten und Medien umgehen‘ beigefügt ist. Hierzu ist allerdings kritisch anzumerken, dass die alleinige Verwendung dieses Untertitels für den Kompetenzbereich ‚Lesen‘ nicht vollkommen stringent erscheint: Texte und Medien werden im Deutschunterricht nicht nur gelesen, sondern auch auditiv aufgenommen, über sie wird sowohl gesprochen als auch geschrieben. Dementsprechend finden sich auch in einigen Standards der Kompetenzbereiche ‚Sprechen und Zuhören‘ sowie ‚Schreiben‘ von BS PRIMAR und BS MSA Verweise auf Texte und Medien.

2.2 Struktur der BS Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife

Die Entwicklung von BS AHR stellt eine zweifache Herausforderung dar. Zum einen muss die Anschlussfähigkeit an die BS MSA sichergestellt werden, zum anderen sind die besonderen Bedingungen und Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe zu berücksichtigen. Hinzu kommen die grundsätzlichen Vorgaben, die zu erwerbenden Fähigkeiten auf einem mittleren Abstraktions- und Detaillierungsniveau zu beschreiben sowie auf inhaltliche Vorgaben, beispielsweise in Form von Kanons literarischer Texte oder grammatischer Theorien, zu verzichten. Und schließlich haben die BS AHR auch die EPA, die Vereinbarung über die Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung (KMK 2002) abgelöst; für diesen Zweck wurde das Kapitel (3) „Hinweise zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch“ aufgenommen, in dem die Fragen zur Abiturprüfung geregelt werden.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass die BS MSA nicht einfach auf einem höheren (Anforderungs-)Niveau fortgeschrieben werden können. Denn zum einen lassen sich die dort formulierten Anforderungen nicht ohne Weiteres steigern. Wenn es dort etwa heißt, dass die zentralen Schreibformen beherrscht und Texte adressatengerecht verfasst werden, dann können diese Anforderung nur durch Bezug auf komplexere Inhalte gesteigert werden, beispielsweise durch voraussetzungsreichere, längere oder sprachlich schwierigere Bezugstexte. Wer einen inhaltlich einfachen Text für bekannte Leser adressaten- und textsortengerecht verfassen kann, muss im nächsten Schritt lernen, auch anspruchsvolle Inhalte für unbekannte Leser adäquat zu verfassen.

Und zum anderen sind mit der Allgemeinen Hochschulreife auch qualitativ andere Erwartungen an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verbunden, die sich – sowohl für eine akademische wie eine berufliche Bildungslaufbahn – gut mit dem Begriff der *Propädeutik* erfassen lassen. In der Fachpräambel der BS AHR heißt es deshalb auch zu den Zielen des Faches: „Dabei [i.e. der Auseinandersetzung mit Sprache, Literatur und Kommunikation] erwerben die Schülerinnen und Schüler sowohl ausgeprägte produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz als auch literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein. Besonderes Gewicht erhält die Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Bereiche des Faches und in fächerübergreifenden Kontexten“ (KMK 2012, 10). Diese sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler auf ein erfolgreiches Studium oder eine erfolgreiche Berufsausbildung vorbereiten, darüber hinaus aber auch zu einer wertschätzenden Rezeption künstlerischer Produktionen und ästhetischen Urteilsbildung beitragen. Die Erfahrung mit Alterität im Deutschunterricht, d. h. der Auseinandersetzung mit kulturell und historisch unterschiedlichen Texten und Gestaltungsformen, trägt zudem zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz bei.

Vor diesem Hintergrund sind die BS AHR in fünf miteinander verzahnte Kompetenzbereiche gegliedert. Im Zentrum stehen die prozessbezogenen Kompetenzen ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘; hinzu kommen die

Entwicklung der BS AHR: Herausforderungen und Vorgaben

Progression gegenüber den BS MSA

Qualitativ andere Erwartungen in der gymnasialen Oberstufe

Fünf miteinander verzahnte Kompetenzbereiche

domänenspezifischen Kompetenzbereiche ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘. Grafisch stellt sich das wie in Abb. 3 dar:

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogener Kompetenzbereich	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	Spechen und Zuhören	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
	Schreiben	
	Lesen	

Abb. 3: Strukturmodell der BS AHR (KMK 2012, 11)

Prozessbezogene Kompetenzbereiche

Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘ knüpfen – auch terminologisch – an die BS MSA an, indem sie in einem propädeutischen Sinne weiterentwickelt werden. Sie werden verstärkt auf die Auseinandersetzung mit externen Wissensbeständen, die selbstständige Wissensaneignung, die Persönlichkeitsbildung sowie die eigene mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit bezogen. Um diese Ziele jedoch erreichen zu können, bedarf es der domänenspezifischen Kompetenzbereiche, die verdeutlichen, an welchen zentralen fachspezifischen Inhalten diese Kompetenzen zu erwerben sind. Denn nur so lassen sich die prozessbezogenen Kompetenzen in einem propädeutischen Sinne in der Sek II weiterentwickeln.

Differenzierung von grundlegendem und erhöhtem Niveau

Des Weiteren weisen die BS AHR in den beiden domänenspezifischen Kompetenzbereichen zwei unterschiedliche Anforderungsniveaus aus, nämlich für das grundlegende und das erhöhte Niveau. Diese Differenzierung wurde aus den EPA übernommen, wobei das grundlegende Niveau mit mindestens drei, das erhöhte Niveau mit vier oder mehr Wochenstunden Unterricht erreicht werden soll. Für die Kompetenzbereiche ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ konnten über die Standards für das grundlegende Niveau hinausgehende Standards für das erhöhte Niveau formuliert werden. Für die prozessbezogenen Kompetenzbereiche erschien dies hingegen nicht sinnvoll. So ließ sich im Fach Deutsch für die prozessbezogenen Kompetenzbereiche ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘ keine Differenzierung vornehmen, da sie im Sinne der propädeutischen Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe ausnahmslos für alle Schülerinnen und Schüler unverzichtbar sind.

Auseinandersetzung mit Texten und Medien als eigenständige Domäne

Der Kompetenzbereich ‚Lesen – mit Texten und Medien umgehen‘ der BS MSA ist modifiziert worden, indem Texte und Medien nicht nur als eigene Domäne ausgewiesen werden, sondern außerdem an die Stelle des *Nutzens* das anspruchsvollere *Auseinandersetzen* getreten ist. Hier werden die domänenspezifischen Kompetenzen beschrieben, nach denen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich „literarische und pragmatische Texte sowie Texte unterschiedlicher medialer Formen und Theaterinszenierungen“ unter Nutzung ihres fachlichen Wissens selbstständig zu erschließen. Dabei werden die deklarativen und prozeduralen Wissensbestände benannt, an denen die prozessbezogenen Kompetenzen erworben und gefestigt werden sollen; so sollen die Schülerinnen und Schüler etwa in der Lage sein, ihr Verständnis literarischer Texte argumentativ

durch „gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart zu stützen“.

Darin wird zugleich eine Neuerung und Besonderheit der BS AHR erkennbar: Die spezifischen Inhalte des Faches Deutsch werden – in ihrer gesamten Breite – für den Kompetenzerwerb betont. Die produktive wie rezeptive Auseinandersetzung mit Texten, worunter in einem weiten Textverständnis alle oben genannten medialen Erscheinungsformen verstanden werden, soll sich immer auch auf domänen- bzw. fachspezifische Inhalte beziehen; bei den pragmatischen Texten sind dabei auch sprach- und kommunikationstheoretische Texte zu berücksichtigen.

Als zweiter domänenspezifischer Kompetenzbereich findet sich in den BS AHR ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘, der in den BS MSA noch als übergeordnete Kompetenz beschrieben wird. Dort sind die entsprechenden Standards stark in die übrigen Bereiche integriert und funktional auf diese bezogen, beispielsweise beim Schreiben. Die BS AHR weisen diesem Kompetenzbereich eine neue Funktion zu: Die Sprache soll als System und historisch gewordenes Kommunikationsmedium analysiert werden, um so das Sprachwissen und die Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Entsprechend heißt es auch nicht mehr ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘, sondern *reflektieren*, ebenfalls Ausdruck für die propädeutische Perspektive der BS AHR.

Mit der vorgelegten Struktur der Kompetenzbereiche knüpfen die BS für die AHR einerseits an die BS für den MSA an, andererseits – und das ist neu gegenüber den bislang vorliegenden BS – weisen die BS AHR zwei domänenspezifische Kompetenzbereiche aus, die diejenigen fachspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten beschreiben, die nur unter Bezug auf die spezifischen Inhalte des Faches Deutsch erworben werden können. Damit stellen die BS AHR die eher prozessbezogenen und die eher domänen- bzw. inhaltsbezogenen Kompetenzen in ein ausgewogenes Verhältnis.

Betonung der spezifischen Inhalte des Faches für den Kompetenzerwerb

Neue Funktion von ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘

Ausgewogenes Verhältnis von prozess- und domänenbezogenen Kompetenzen

3 Struktur und Funktion der Publikation

Die vorliegende Publikation hat den Zweck aufzuzeigen, wie die BS Deutsch für die AHR in einem kompetenzorientierten Unterricht erreicht werden können. Die BS beschränken sich aus prinzipiellen Gründen auf die Angabe der zu erreichenden Kompetenzen, ohne dass diese didaktisch begründet oder methodisch erläutert würden; ergänzt werden sie um Hinweise für die Prüfungsdurchführung, die die alten EPA ersetzen, sowie um illustrierende Prüfungs- und Lernaufgaben. Es ist daher Ziel dieses Buches, die BS in ihren jeweiligen didaktischen Kontext zu stellen und anhand von exemplarischen Aufgaben aufzuzeigen, wie die Kompetenzen im Unterricht entwickelt werden können.

Ziel dieses Buches

3.1 Aufbau

Zu diesem Zweck werden die fünf Kompetenzbereiche jeweils in einem eigenen Kapitel behandelt. Die einzelnen Kapitel folgen einem einheitlichen Aufbau, der im Folgenden skizziert werden soll. Jedes Kapitel stellt nach einer Einleitung zu-

Aufbau der Kapitel

nächst knapp die Besonderheiten des Kompetenzbereichs vor; dabei fokussieren die prozessbezogenen Kapitel ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘ stärker die domänenübergreifenden Kompetenzaspekte, während die domänenspezifischen Kompetenzbereiche ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ stärker inhaltliche Aspekte aufgreifen. Danach werden die jeweiligen wissenschaftlichen Grundlagen vorgestellt; hierzu gehören zum einen die entsprechenden theoretischen Konzepte, etwa zur mündlichen Kommunikation oder zum Lesen. Zum anderen finden sich hier aber auch die Ergebnisse empirischer Studien zu Erwerbs- und Vermittlungsprozessen. Auf diesen Grundlagen werden im Anschluss Anforderungen an gute Aufgaben zur Vermittlung der Kompetenzen formuliert. Diese Anforderungen werden außerdem anhand von mindestens zwei Beispielaufgaben illustriert. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass die theoretischen Grundlagen unmittelbar auf die praktischen Umsetzungsvorschläge bezogen sind.

Aufbau der Beispielaufgaben

Ebenso wie die Kapitel folgen auch die Beispielaufgaben einer einheitlichen Struktur. In allen Aufgaben wird zunächst der Bezug zu den illustrierten Standards expliziert. Danach wird die didaktische Kernidee erläutert, die die relevanten Sachaspekte sowie die angenommene Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler beschreibt. Den umfangreichsten Teil der Aufgabenbeschreibungen nehmen die Arbeitsschritte ein. Hier wird nicht nur beschrieben, mit welchem Material und in welchen Sozialformen gearbeitet werden kann, sondern anhand von Lösungshinweisen und -beispielen wird auch gezeigt, zu welchen Resultaten die Aufgaben führen sollen; die Materialien stehen zudem digital auf der CD-ROM zur Verfügung. In einem eigenen Abschnitt werden bei einigen Aufgaben die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale erläutert, d. h. es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Aufgabenstellungen so variiert werden können, dass sie an unterschiedlich starke Lerngruppen oder für die Binnendifferenzierung eingesetzt werden können. Den Abschluss bilden Hinweise auf mögliche Anschlussaufgaben. Jedes Kapitel enthält mindestens zwei illustrierende Beispielaufgaben im Buch; zusätzliche Aufgaben finden sich auf der beiliegenden CD-ROM.

3.2 Aufgabentypen

In diesem Buch ist viel von Aufgaben die Rede; deshalb sollen an dieser Stelle kurz die wichtigsten Aufgabentypen erläutert werden. Grundsätzlich lassen sich *Lernaufgaben*, die dem Erwerb von Kompetenzen dienen, von *Leistungsaufgaben* unterscheiden, die der Überprüfung von Kompetenzen dienen.

Charakteristika von Lernaufgaben

Lernaufgaben haben zum Ziel, bestimmte (Teil-)Fähigkeiten neu einzuführen, d. h. aus Schülersicht diese zu erwerben. Sie stehen häufig am Anfang eines spezifischen Lernprozesses und sind möglichst so gestaltet, dass sich aus ihnen die Notwendigkeit des angestrebten Lernschritts offensichtlich ergibt. Das erforderliche Wissen kann auf unterschiedliche Weise bereitgestellt werden, wobei im Rahmen von Lernaufgaben forschendes Lernen und die Kooperation mit anderen eine wichtige Rolle spielen kann. Lernaufgaben verlangen in der Regel ein schrittweises Vorgehen; deshalb kommt den Arbeitsschritten in den Beispielaufgaben eine zentrale Rolle zu. Die Bearbeitung der Lernschritte soll zum Aufbau einer neuen (Teil-)Kompetenz führen.

Eine eigene Gruppe von Lernaufgaben bilden die *Übungs- und Transferaufgaben*, denen gerade in der Sek II eine besondere Bedeutung zukommt. Sie zielen darauf, die neu erworbenen Kompetenzen in unterschiedlichen, auch neuen Verwendungszusammenhängen einzusetzen. Auf diese Weise sollen die neu erworbenen Fähigkeiten zum einen gefestigt, zum anderen auf verwandte Bereiche transferiert werden.

Übungs- und
Transferaufgaben

Von den Lernaufgaben sind grundsätzlich die *Leistungsaufgaben* zu unterscheiden. Sie zielen darauf, den aktuellen Stand der Kompetenzentwicklung beim Einzelnen oder bei definierten Gruppen festzustellen. Sie müssen so beschaffen sein, dass sie dann, und nur dann, erfolgreich gelöst werden können, wenn die entsprechende Kompetenz vorhanden ist. Eine besondere Gruppe bilden die *Testaufgaben*, die insbesondere bei den großen Schulleistungsstudien wie PISA oder den Ländervergleichsstudien des IQB eingesetzt werden. Klassenarbeiten und (zentrale) Prüfungsaufgaben gehören zu den im Schulalltag am häufigsten eingesetzten Leistungsaufgaben. Aus Gründen der Prüfungsfairness und Chancengleichheit müssen auch diese Aufgaben den Anforderungen an gute Leistungsaufgaben gerecht werden. Das bedeutet konkret, dass sie *objektiv* sein müssen; alle Schülerinnen und Schüler müssen die Arbeit unter gleichen Bedingungen schreiben und die Ergebnisse müssen gleich ausgewertet werden, d. h. unabhängig vom Beurteiler sein. Außerdem müssen Leistungsaufgaben *valide* sein, d. h. die Aufgaben müssen das erfassen, was sie erfassen sollen; eine Schreibaufgabe beispielsweise, die sehr viel Textlektüre voraussetzt, misst möglicherweise eher das Textverstehen als die Schreibkompetenz. Und schließlich müssen sie *reliabel* sein, d. h. sie müssen genau und stabil messen; so wird es in der Regel nicht möglich sein, mit einer einzigen kurzen Leseaufgabe festzustellen, über welche Lesekompetenz jemand verfügt. Auch wenn es im Schulalltag kaum möglich ist, die Einhaltung der Gütekriterien zu überprüfen, sollten diese bei der Entwicklung von Aufgaben zur Leistungsüberprüfung grundsätzlich berücksichtigt werden.

Charakteristika
von Leistungs-
aufgaben

Testaufgaben

Gütekriterien
für Leistungs-
messungen

Literatur

- Bremerich-Vos, Albert / Granzer, Dietlinde / Behrens, Ulrike / Köller, Olaf (2009)
Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret: Aufgabenbeispiele - Unterrichts Anregungen – Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Helmers, Hermann (1984): Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett
- KMK (2002): Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. (Beschluss vom 1.6.1979 i. d. F. vom 24.05.2002). Neuwied: Luchterhand
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss; Beschluss vom 4.12.2003). Neuwied: Luchterhand
- KMK (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4; Beschluss vom 15.10.2004). Neuwied: Luchterhand
- KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [16.07.2013]
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch Heft 21 / 2006, 5-19

Sprechen und Zuhören

*Michael Becker-Mrotzek und Michaela Mörs
unter Mitarbeit von Wendelin Breyer und Ralf Kuschel*



1 Einleitung

Mündliche
Kommunikation
als Mittel
der Verständigung

Der mündlichen Kommunikation kommt im Alltag, in der Schule und im Studium sowie im Beruf eine zentrale Rolle zu, weil sie trotz hoher Bedeutung der Schrift in unserer Gesellschaft nach wie vor das wichtigste Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung ist. Die Sprachfähigkeit gehört zu den konstitutiven Fähigkeiten des Menschen und bildet auch in hoch literalisierten Gesellschaften die grundlegende Voraussetzung zur Teilnahme an der gesellschaftlichen Kommunikation. Trotz der fortschreitenden Technisierung von Sprache und Kommunikation, die mit der Schrift ihren Anfang nahm und ihren vorläufigen Höhepunkt in den digitalen Medien findet, verständigen sich die Menschen in privaten wie beruflichen Kontexten nach wie vor ganz überwiegend im Gespräch. Insbesondere in beruflich-institutionellen Kontexten finden sich eigene Gesprächsformen, die erst mit der entsprechenden Ausbildung erworben werden; das gilt beispielsweise für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Juristinnen und Juristen, Fachkräfte, Verwaltungsangestellte etc.

Trotz – oder vielleicht auch gerade wegen dieser unbestrittenen Bedeutung – spielt die mündliche Kommunikation in der gymnasialen Oberstufe, wie in der Schule überhaupt, eine ambivalente Rolle. Auf der einen Seite ist sie das wichtigste Unterrichtsmedium, weil Lehrende und Lernende fortwährend miteinander sprechen. Auf der anderen Seite wird jedoch unterstellt, dass die Schülerinnen und Schüler über die hierfür erforderlichen Fähigkeiten immer schon verfügen – und daher keine spezielle Unterweisung benötigen. In Folge dessen wird im Unterricht zwar viel gesprochen, die erforderlichen Fähigkeiten werden aber nur sehr selten gelehrt. Angesichts der Bedeutung und Komplexität von mündlicher Kommunikation sowie der erforderlichen Kompetenzen ist das ein erstaunliches Phänomen. Eine mögliche Erklärung ist die starke Schriftorientierung der Schule, die für den Deutschunterricht einen klaren Fokus auf die Entwicklung der literalen Fähigkeiten legt. Lesen und Schreiben lernen gehört zu den unbestrittenen Aufgaben der Schule, während die grundlegenden Fähigkeiten zum Sprechen und Zuhören von den Schülerinnen und Schülern schon weitgehend mitgebracht werden. Hierarchiehöhere Fähigkeiten sind aber noch

Schriftorientierung
in der Schule

auszubauen. Aus dieser besonderen Konstellation lässt sich die aktuelle Situation erklären, dass zur mündlichen Kommunikation deutlich weniger Studien und didaktische Konzepte vorliegen als für die Schriftlichkeit. Das gilt in besonderer Weise für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe, in der die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Sachtexten im Vordergrund steht.

Das folgende Kapitel zum Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ verfolgt vier zentrale Ziele. Zunächst sollen diejenigen Kompetenzen vorgestellt werden, die von den Schülerinnen und Schülern mit den Bildungsstandards im Fach Deutsch bis zum Erlangen der Allgemeinen Hochschulreife erwartet werden. Dann wird es darum gehen, die linguistischen Besonderheiten der mündlichen Kommunikation in der gebotenen Kürze darzustellen. Diese ergeben sich insbesondere aus der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache sowie der Interaktivität von Gesprächen, die gemeinsam zu den charakteristischen Merkmalen der mündlichen Kommunikation beitragen. Aus diesen Besonderheiten leiten sich die spezifischen Anforderungen an die Gesprächskompetenz her, die weiterhin behandelt werden. Diese Anforderungen bestehen insbesondere darin, die unterschiedlichen sprachlichen, kognitiven, kommunikativen und affektiven Aufgaben unmittelbar und parallel im laufenden Gesprächsprozess zu bewältigen. Anschließend werden didaktisch-methodische Möglichkeiten und unterschiedliche Aufgabentypen vorgestellt, mit deren Hilfe die Gesprächskompetenz in der Oberstufe weiterentwickelt werden kann. Zwei Beispielaufgaben dienen der Illustration.

Aufbau und Ziele
des Kapitels

2 Der Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ in den BS AHR

Unter Gesprächskompetenz soll im Weiteren die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, angemessen in einem Gespräch zu handeln, d. h. die kommunikativen und kognitiven Anforderungen zu erkennen und zu erfüllen, die sich aus der jeweiligen Gesprächssituation ergeben. Die Bildungsstandards bezeichnen diesen Bereich für alle Schulstufen einheitlich mit ‚Sprechen und Zuhören‘ und greifen damit eine gebräuchliche Gliederung des Faches auf, die sich der Matrix von Medialität und Modalität verdankt:

Definition
Gesprächskompetenz

	Produktion	Rezeption
Mündlich	Sprechen	Zuhören
Schriftlich	Schreiben	Lesen

Von den Fähigkeitsaspekten im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ können vier übereinstimmend für alle drei Schulstufen in den Standards ausgemacht werden, während eine fünfte neu in den BS AHR hinzukommt. Im Einzelnen handelt es sich um

Fähigkeitsaspekte

1. die Fähigkeit zum angemessenen Handeln in dialogischen Gesprächsformen,
2. die Fähigkeit zum monologischen Sprechen vor anderen,

3. die Fähigkeit zum konzentrierten, wissensbildenden Zuhören in Lernkontexten,
4. die Fähigkeit zur Reflexion und Metakommunikation sowie
5. die Fähigkeit zum analytischen Umgang mit mündlicher Kommunikation.

Während es im Primarbereich und der Sek I eher um den Auf- und Ausbau der ersten vier Fähigkeitsaspekte geht, fokussieren die BS AHR stärker das bewusste, reflektierte und selbstständige Handeln in komplexer werdenden Gesprächssituationen sowie den analytischen Umgang mit der gesprochenen Sprache.

Mündliche
Kommunikation
in den BS AHR

Die BS AHR betonen im ersten, übergreifenden Abschnitt die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, „angemessen und adressatengerecht“ in unterschiedlichen Gesprächsformen handeln zu können. So sollen sie die Fähigkeit zu einem „respektvollen, auf Verständigung zielenden“ Gesprächsverhalten erwerben, das nicht primär auf den eigenen Vorteil ausgerichtet ist, sondern auf die gemeinsame Bewältigung von kommunikativen Aufgaben. Das ist ein sehr klarer, an demokratischen Vorstellungen orientierter, durchaus normativer Bildungsauftrag an die gymnasiale Oberstufe. Die Schülerinnen und Schüler sollen des Weiteren lernen, bewusst und unter Einsatz verbaler und nonverbaler Mittel zu kommunizieren; in dieser Bewusstheit liegt die gegenüber den Bildungsstandards für den MSA neue Erwartung. Neu ist ebenfalls der Standard, mündliche Kommunikation mithilfe von Aufzeichnungen sowie Mit- und Abschriften zu analysieren; das zielt auf die Vermittlung methodischen Wissens für die Analyse mündlicher Kommunikation. Im Bereich des Zuhörens geht es darum, komplexe argumentative Zusammenhänge und die damit verbundenen Intentionen der Gesprächspartner zu erfassen, für sich selbst – etwa durch Mitschriften – zu sichern und selbstständig zusammenzufassen; darin ist eine deutliche propädeutische Funktion zu erkennen, und zwar sowohl mit Blick auf eine berufliche als auch auf eine universitäre Ausbildung.

Bewusst
kommunizieren

Erklären und
Argumentieren

Die BS AHR unterscheiden im Weiteren begrifflich zwischen den dialogischen und monologischen Gesprächsformen. Zu den dialogischen Gesprächsformen zählen diejenigen mit regelmäßigen Sprecherwechseln, die der wechselseitigen Verständigung mehrerer Gesprächspartner zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben dienen, beispielsweise Diskussionen, Beratungs- oder Planungsgespräche. In der Oberstufe stehen insbesondere erklärende und argumentierende Gesprächsformen im Fokus, die wegen der mit ihnen verbundenen kognitiven Anforderungen besondere Herausforderungen für die Beteiligten darstellen. Mit den Bildungsstandards wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie ihre eigenen Äußerungen in der laufenden Kommunikation bewusst planen, d. h. mit Blick auf ihre Wirkung, unter Berücksichtigung vorangegangener Äußerungen und orientiert am gemeinsamen Ziel einsetzen. Spezifisch für die Oberstufe ist zudem die Erwartung, Gespräche zunehmend selbstständig zu organisieren, zu reflektieren und zu besprechen. Zudem sollen außerschulische Gesprächsformen, etwa Bewerbungsgespräche, simuliert werden. Somit können erste Erfahrungen in diesen außerschulischen Gesprächsformen und den damit verbundenen Gesprächsrollen gesammelt und reflektiert werden.

Zu den monologischen Gesprächsformen zählen diejenigen ohne oder mit nur wenigen Sprecherwechseln, die zumeist der effektiven Wissensvermittlung an eine Gruppe von Zuhörern dienen, beispielsweise Vorträge, Referate oder Präsentationen. Die besondere Herausforderung dieser Gesprächsformen in der Oberstufe besteht darin, komplexe fachliche Inhalte so aufzubereiten, dass sie in einem zusammenhängenden Beitrag verständlich dargestellt werden können. Zusätzlich findet sich die Anforderung, Texte auch sinngebend und der Form entsprechend vorzutragen, um dem Zuhörer das Verstehen zu erleichtern. Ausgangspunkt sind in der Regel fremde Texte, die zu einem eigenen Beitrag verarbeitet und begleitet durch Stützttexte und Visualisierungen präsentiert werden. In diesem Sinne stellen sie eine Scharnierstelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit dar. Neu gegenüber den Bildungsstandards für den MSA ist die Fähigkeit, das eigene Vorgehen zu erläutern und zu reflektieren.

Bestandteile einer reflektierten Gesprächskompetenz, wie sie in der Oberstufe erworben bzw. erweitert werden soll, sind auch ein explizites, sprachtheoretisches Wissen über allgemeine Merkmale und Funktionsweisen von Gesprächen sowie Kenntnisse über institutionelle Gespräche. Während in der Grundschule und in der Sek I die Fähigkeit zum angemessenen kommunikativen Handeln und zum Gebrauch der Standardsprache im Vordergrund steht, wird in der Oberstufe das Wissen über Gespräche vertieft, etwa Kenntnisse über den Sprecherwechsel, den Zweck und Aufbau sowie die Funktionen unterschiedlicher Gesprächsformen, die Aufgaben eines Erzählers oder Moderators sowie die Kenntnisse jeweils angemessener sprachlicher Realisierungsformen. Aber auch Kenntnisse über die Besonderheiten bedeutsamer institutioneller Gesprächsformen zählen dazu, etwa über parlamentarische Debatten, Gespräche in der Verwaltung, Verkaufsgespräche oder Unterrichtsgespräche. Hier sind es vor allem Kenntnisse über die besonderen Handlungsmöglichkeiten, die sich aus den vorgegebenen institutionellen Rollen ergeben.

Reflektierte
Gesprächs-
kompetenz

Zusammenfassend zielen die BS AHR im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ darauf, dass die Schülerinnen und Schüler die eigenen Gesprächskompetenzen verbessern, indem sie

Zentrale Ziele

- Wissen über grundlegende Gesprächsstrukturen und -merkmale erwerben,
- Methoden zur sprachbasierten Analyse von Gesprächen kennenlernen,
- ihr erworbenes Wissen auf alltagsweltliche und institutionelle Gespräche anwenden sowie
- Sensibilität für Kommunikationsprobleme entwickeln und auftretende Probleme bearbeiten können.

3 Wissenschaftliche Grundlagen: Mündliche Kommunikation – Sprechen und Zuhören

3.1 Merkmale mündlicher Kommunikation

Der Bereich der mündlichen Kommunikation umfasst eine breite Palette unterschiedlicher Kommunikationsformen. Die einzelnen Kommunikationsformen weisen jeweils typische Merkmale auf, die sich aus den jeweils besonderen Bedingungen ergeben, denen sie unterliegen. Da sind zunächst die Formen, bei denen die Teilnehmer von Angesicht zu Angesicht kommunizieren; diese können unterschieden werden von solchen Formen, bei denen technische Medien zur Übertragung oder Konservierung eingesetzt werden, etwa Telefon oder Anrufbeantworter. Diese werden aber im Folgenden nicht berücksichtigt. Die Formen direkter mündlicher Kommunikation unterliegen nach Fiehler (2009) den folgenden Grundbedingungen:

Grund-
bedingungen
der mündlichen
Kommunikation

- i. „Mindestens zwei Parteien verständigen sich – zur Realisierung spezifischer Ziele und Zwecke
- ii. in gemeinsamer Situation füreinander präsent
- iii. in wechselseitiger sinnlicher Wahrnehmung
- iv. parallel und gleichzeitig auf verschiedenen kommunikativen Ebenen
- v. in ständiger wechselseitiger Beeinflussung
- vi. mit kurzlebigen körperlichen Hervorbringungen (lautliche Äußerungen, Körperbewegungen)
- vii. in zeitlicher Abfolge.“ (Fiehler 2009, 30)

Aus diesen Bedingungen leiten sich die Merkmale mündlicher Kommunikation her, nämlich die *Multimodalität*, die *Flüchtigkeit*, die *Sequentialität* und *Musterhaftigkeit*, die *Interaktivität* und *Kooperativität* der Gesprächspartner sowie die *Themengebundenheit* und *pragmatische Ausrichtung* von Gesprächen (vgl. Fiehler 2009, Becker-Mrotzek 2009, Becker-Mrotzek/Brünner 2006). Diese Merkmale werden im Folgenden näher erläutert.

Merkmale
der mündlichen
Kommunikation

- **Multimodalität:** In der mündlichen Kommunikation werden gleichzeitig verbale sowie nonverbale körperliche Signale eingesetzt. Die verbalen Äußerungen können durch den Gebrauch von Intonation und Lautstärke sowie durch die nonverbalen Signale (Mimik, Gestik, Körperhaltung etc.) in ihren Bedeutungen betont, ergänzt oder auch umgekehrt werden.
- **Flüchtigkeit:** Ein grundlegendes Merkmal mündlicher Kommunikation ist ihre Flüchtigkeit bzw. Kurzlebigkeit. Gesprochene Äußerungen existieren nur Bruchteile von Sekunden, bis sie verschallen, und auch körperliche Signale sind äußerst kurzlebig; sie dauern nur so lange an, wie sie ausgeführt werden. Danach sind lautliche wie körperliche Hervorbringungen – wenn überhaupt – nur noch als Repräsentationen im Gedächtnis des Sprechers und des Zuhörers vorhanden.
- **Sequentialität und Musterhaftigkeit:** Mündliche Äußerungen laufen zeitlich nacheinander ab, d. h. alle Äußerungen in einem Gespräch müssen zwingend in eine Reihenfolge gebracht werden. Nicht nur jeder einzelne Sprecher muss

sich überlegen, was er zuerst und was er später sagt, auch die Gesprächspartner müssen sich einigen, in welcher Reihenfolge sie reden. Damit Kommunikation gelingen kann, müssen bestimmte Verfahren die Vergabe des Rederechts und den Sprecherwechsel organisieren. Für häufig vorkommende Gesprächszwecke (z. B. Verkaufsgespräche) haben sich als Verbindung von (Standard-)Problemen und (Standard-)Lösungen bestimmte Ablaufschemata, sogenannte kommunikative Muster oder auch kommunikative Praktiken, entwickelt (s. auch Abschnitt 3.3: *Handlungsmuster durchführen*). Diese Muster beinhalten wiederum „Bausteine“ wie z. B. verbale Paarsequenzen (Gruß – Gegengruß, Frage – Antwort) bzw. „Slots“, die im Gespräch von den Teilnehmern gefüllt werden (vgl. Ehlich/Rehbein 1979; Fiehler 2009, 25 f.; Becker-Mrotzek 2009a, 69; Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 22).

- **Interaktivität und Kooperativität:** Durch die gemeinsame Anwesenheit von Sprecher und Hörer sind Gespräche typischerweise interaktiv und kooperativ angelegt, d. h. sie werden gemeinsam von den Beteiligten hergestellt. Die Gesprächspartner beeinflussen einander und handeln im Gespräch gemeinsam. Ein Gespräch ist folglich immer das Resultat aller daran Beteiligten, und das Gesprächsziel kann nur gemeinsam erreicht werden. Darum müssen die Gesprächspartner miteinander kooperieren. In Alltagsgesprächen bedeutet das u. a., dass sie sich gegenseitig ausreden lassen, beim Zuhören ihre Aufmerksamkeit, ihr Interesse und ihr Verständnis (ggf. auch ihr Unverständnis) signalisieren, das Erzählte kommentieren, Themen fortführen, Fragen beantworten, Bitten erfüllen oder begründet zurückweisen sowie Unterstützungsverfahren zur Verständnissicherung anwenden (s. auch Abschnitt 3.3: *Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung nutzen*). Oft sind Gespräche in einen institutionellen Zusammenhang eingebunden; dabei nehmen die Teilnehmer bestimmte soziale Rollen ein und folgen festgelegten Gesprächsregeln. Zum Kooperativitätsprinzip gehört dann auch, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zu beachten sowie feste Handlungsabläufe zu berücksichtigen.
- **Themengebundenheit und pragmatische Ausrichtung:** Kommuniziert wird stets über – mehr oder weniger genau – bestimmte Themen und mit je spezifischen Zielsetzungen, die durch die jeweilige Kommunikationsform erreicht werden sollen.

Zusätzlich zu der eigentlichen Zielsetzung erfolgt in jedem Gespräch auch eine wechselseitige und überwiegend implizite *Darstellung der eigenen Identität*. Damit verbunden ist auch die *Beziehungsgestaltung* zwischen den Gesprächspartnern (s. auch Abschnitt 3.3: *Identität der Gesprächspartner und ihre Beziehung zueinander beachten*).

Während die Kommunikationsformen die oben genannten Merkmale gemeinsam haben, unterscheiden sie sich in sprachlicher Hinsicht in Abhängigkeit von der sozialen Nähe der Gesprächspartner, der Gesprächssituation (monologisch vs. dialogisch), dem Gesprächsgegenstand, dem Gesprächsziel sowie dem Planungsgrad des Gesprächs. Dabei korrespondieren eine geringere soziale Nähe, eine monologische Gesprächssituation, eine formelle Gesprächssituation und ein höherer Planungsgrad eher mit schriftnahen Formen, auch als *konzeptionelle*

Identitäts-
und Beziehungs-
gestaltung

Sprachliche Besonderheiten

Schriftlichkeit oder *Sprache der Distanz* bezeichnet (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, 21). Dagegen erfolgen Alltagsgespräche unter Freunden in der *Sprache der Nähe*, die deutlich weniger stark normiert ist. Zu den sprachlichen Besonderheiten des Mündlichen zählen auf lautlicher Ebene das Wegfallen („sagn“ statt „sagen“) oder die Assimilation (Angleichung) von Lauten („Lebm“ statt „Leben“) sowie die Verschmelzung benachbarter Wörter („könnsema“ statt „können Sie mal“). Zudem lassen sich lexikalische Besonderheiten wie die Verwendung von deiktischen (= zeigenden) Ausdrücken, Gesprächspartikeln (z. B. „ne?“, „hmm“, „ach“) und Abtönungspartikeln (z. B. „halt“, „vielleicht“, „eigentlich“) beobachten. Zu den syntaktischen Phänomenen gesprochener Sprache zählen u. a. Umstellungen („Ich konnte nicht, weil der Zug kam zu spät.“), Auslassungen von Satzteilen (Ellipsen) und abgebrochene, neu begonnene oder grammatikalisch fehlerhaft zu Ende geführte Äußerungen (vgl. Fiehler 2009, 36 ff.). Diese Phänomene sind insgesamt als Folgen der Bedingungen, unter denen Gespräche stattfinden, zu werten. Weil zu diesen Bedingungen die Interaktivität und die Flüchtigkeit gehören, kann mündliche Kommunikation nicht an den Kriterien des Geschriebenen gemessen werden. Das gilt auch für die Beurteilung mündlicher Schüleräußerungen.

3.2 Analyse mündlicher Kommunikation

Eigene Analyse- kategorien

Die Analyse mündlicher Kommunikation stellt – im Alltag, im Unterricht und auch in der linguistischen Forschung – eine besondere Herausforderung dar, die in den o. g. Spezifika begründet ist. Denn die besondere Form und Eigenständigkeit mündlicher Kommunikation zu erkennen wird dadurch erschwert, dass das gesellschaftliche Sprachbewusstsein überwiegend schriftsprachlich dominiert ist. Aber: „[D]er für die geschriebene Sprache charakteristische Bewertungsmaßstab ‚richtig/falsch‘ bzw. ‚grammatisch/ungrammatisch‘ [kann] für die gesprochene Sprache nicht von gleicher Bedeutung sein [...]. Vielmehr gilt es, für die mündliche Kommunikation eigenständige Bewertungsmaßstäbe zu entwickeln, die die Funktionalität und Zweckerfüllung der gesprochensprachlichen Phänomene in den Vordergrund stellen“ (Fiehler 2009, 43). Für die Analyse und Beschreibung mündlicher Kommunikation bedarf es folglich der Entwicklung eigener Analyse- und Beschreibungskategorien. Dies ist vergleichsweise unproblematisch bei der Entwicklung von Kategorien zur Beschreibung solcher Phänomene, die keine unmittelbare Entsprechung im schriftlichen Bereich haben (z. B. Gesprächsstrukturen oder Phänomene der Interaktivität). Problematisch ist die Entwicklung geeigneter Kriterien jedoch im grammatischen Bereich, denn „die überwiegende Zahl der linguistischen Kategorien wurde in der und für die Analyse geschriebener Texte entwickelt“ (Fiehler 2009, 36).

Flüchtigkeit

Auch durch die Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation wird deren Analyse erschwert. Um sie überhaupt zu ermöglichen, müssen (authentische) Gespräche zunächst als Audio- oder Videodateien aufgenommen und anschließend mithilfe spezieller Verfahren verschriftet (transkribiert) werden. Die so gewonnenen „Transkripte sind *Erkenntnisinstrumente* für die Analyse sprachlich-kommunikativer Phänomene, interaktiver Strukturen und sprachlicher Mittel“ (Brünner 2009,

Transkribieren

57, Herv. im Original). Mit ihrer Hilfe können Gespräche – einschließlich der Beschaffenheit ihrer einzelnen Äußerungen, ihrer Verlaufsstrukturen und ihrer Dynamik – genau untersucht werden. Dabei wird auch ein beliebiges Vor- und Zurückspringen im Gesprächsverlauf möglich; komplexe oder schwer verständliche Stellen (z. B. bei gleichzeitigem Sprechen mehrerer Personen), die sich dem ersten, unmittelbaren Höreindruck entziehen, können wiederholt und im Detail betrachtet werden. Die Daten werden also besser handhabbar. Zu Vergleichszwecken lassen sich ähnliche Abschnitte – z. B. Eröffnungssequenzen in Verkaufsgesprächen – parallel analysieren. Dabei können z. B. typische Strukturen sowie Verfahren und Mittel identifiziert werden, die die Beteiligten einsetzen, um verschiedene kommunikative Aufgaben zu lösen, aber auch Faktoren, die zum Entstehen von Kommunikationsproblemen führen (vgl. Fiehler 2006, 33 ff.; Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 24 f.; Brünner 2009, 53 ff.).

Insgesamt birgt das Erkennen von Regularitäten mündlicher Kommunikation sowie von Faktoren, die dazu beitragen, dass Gesprächsziele erreicht oder verfehlt werden, ein großes didaktisches Potenzial: Die Arbeit mit Transkripten authentischer Gespräche kann zur Verbesserung der Gesprächskompetenz beitragen, auch indem im Anschluss an die Identifizierung konfliktauslösender Faktoren Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden.

3.3 Gesprächskompetenz: Teilfähigkeiten und Dimensionen

Unter *Gesprächskompetenz* wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, angemessen in einem Gespräch zu handeln, d. h. die kommunikativen und kognitiven Anforderungen zu erkennen und zu erfüllen, die sich aus der jeweiligen Gesprächssituation ergeben. Die konkreten Anforderungen an die Kompetenz der Gesprächsbeteiligten werden aus den Bedingungen und Merkmalen von Gesprächen hergeleitet. Damit wird die Frage beantwortet, welche spezifischen Fähigkeiten eine Person benötigt, um in einem Gespräch mit mindestens zwei Teilnehmern angemessen handeln zu können. Im Zentrum stehen hier die komplexeren Fähigkeiten, insbesondere die diskursiven und pragmatischen Qualifikationen, weil sie für die gymnasiale Oberstufe von besonderer Bedeutung sind. Damit unterstellen wir zugleich, dass die übrigen Teilfähigkeiten oder Qualifikationen bis zu diesem Zeitpunkt weitgehend erworben wurden. Ehlich et al. (2005) gehen von den folgenden sprachlichen Qualifikation aus:

- Die rezeptive und produktive *phonische Qualifikation* meint die Fähigkeit zur Lautunterscheidung und -produktion in seiner gesamten Breite, einschließlich der Intonation und einzellautübergreifenden Strukturen. In der Oberstufe wird diese Qualifikation insbesondere bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und im Fremdsprachenunterricht bedeutsam.
- Die *pragmatische Qualifikation I* meint die Fähigkeit, aus dem Sprachgebrauch anderer Gesprächsteilnehmer deren Handlungsziele zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren sowie Sprache selber für die eigenen Ziele einzusetzen, d. h. anderen mittels sprachlicher Äußerungen die eigenen Absichten zu vermitteln. Diese Qualifikation bezieht sich im Kern auf die Kommunika-

Anforderungen
an die Gesprächs-
kompetenz

Qualifikationen

tion in alltäglichen Situationen und es ist davon auszugehen, dass die Entwicklung in diesem Bereich bis zur Oberstufe weitgehend abgeschlossen ist.

- Die *pragmatische Qualifikation II* bezieht sich demgegenüber auf institutionelle Kontexte und damit auf die Fähigkeit, beispielsweise in diesen Zusammenhängen sprachlich angemessen handeln zu können. Denn in Institutionen bilden sich eigene Handlungsformen aus, die ebenfalls erworben werden müssen. In der Schule findet sich eine Reihe sprachlicher Handlungen, die unmittelbar auf Prozesse der Bildung, Erziehung und Kompetenzentwicklung bezogen sind, etwa die Lehrerfrage, das Unterrichtsgespräch oder Gespräche innerhalb von Gruppenarbeiten. Der Entwicklung dieser Qualifikation kommt in der Oberstufe, etwa beim Ausbau des strategischen Sprachgebrauchs oder bei der Selbstorganisation von Kommunikationsprozessen, eine besondere Bedeutung zu.
- Die *diskursive Qualifikation* betrifft die spezifisch auf das Mündliche bezogene Fähigkeit zum sprachlichen Handeln im Gespräch, etwa zur Organisation des Sprecherwechsels. Dazu gehört aber auch die Fähigkeit, in komplexen Interaktionsstrukturen entsprechend der relevanten Handlungsformen zu agieren, beispielsweise in Diskussionen, Verhandlungen oder Beratungsgesprächen.
- Die *semantische Qualifikation* umfasst die Fähigkeit, sprachliche Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und Vorstellungen sowie deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv zuzuordnen, d. h. ein eigenes Lexikon mit Bedeutungsvorstellungen ausbilden und anwenden zu können. Die semantische Fähigkeit entwickelt sich lebenslang, insbesondere bei der Aneignung von Fachlexik. Insofern kommt ihr in der Oberstufe eine erhebliche Bedeutung zu, weil die Aneignung neuer Wissensdomänen aufs Engste mit dem Erwerb der jeweiligen Fachsprache verbunden ist, auch wenn dies auf die mündliche und die schriftliche Kommunikation gleichermaßen zutrifft.
- Die *morphologisch-syntaktische Qualifikation* betrifft u. a. die Fähigkeit zur Produktion und Rezeption komplexer, grammatikalisch korrekter Sätze und Satzfolgen. Diese unterscheiden sich je nach Sprachtyp erheblich. Diese Fähigkeit entwickelt sich in der Oberstufe insbesondere im Bereich der Textproduktion und wird daher im Rahmen der Mündlichkeit nicht besonders berücksichtigt.

Kognitive, affektive und sprachliche Anforderungen

Konkret lassen sich die kommunikativen Erfordernisse als Anforderungen an die kognitiven, sprachlichen und affektiven Fähigkeiten der Handelnden beschreiben, wobei die psychischen Aspekte wie das innere Management der Affekte (Ärger beherrschen, mit Angst oder Freude umgehen können etc.) ausgeblendet bleiben sollen. Die hier beschriebene Gesprächskompetenz bezieht sich zunächst einmal auf typische Gespräche, wie sie etwa Zwei- oder Mehrpersonen-Gespräche mit einem konkreten Ziel darstellen, beispielsweise ein Beratungsgespräch, eine Auskunft am Bahnschalter, eine Unterhaltung unter Freunden, ein Planungsgespräch oder eine Diskussion. Die Anforderungen in komplexeren oder sehr spezifischen Konstellationen wie beispielsweise in mediengestützten Gesprächen (z. B. am Telefon oder in Videokonferenzen), Gesprächen in Medien (z. B. in Talkshows) oder in therapeutischen Gesprächen bleiben hier als besondere Fälle unberücksichtigt.

Vor diesem theoretischen Hintergrund soll nun diejenige Spezifik der Gesprächskompetenz genauer bestimmt werden, die in der besonderen Prozessqualität liegt. Denn im Mündlichen müssen die Äußerungen gemeinsam von den Gesprächsbeteiligten und in weiten Teilen auch parallel geplant, rezipiert und produziert werden. Damit können diese weder konkret vorbereitet noch aufgeschoben werden, wie es etwa beim Lesen oder Schreiben der Fall ist, wenn der Schreib- oder Leseprozess unterbrochen wird, um etwas nachzuschlagen. Das führt nicht nur zu einer erheblichen Belastung des Arbeitsgedächtnisses, sondern ist mit spezifischen Anforderungen verbunden, die sich in vier Dimensionen genauer beschreiben lassen, nämlich das *Abrufen des thematischen Wissens*, das *Durchführen von Handlungsmustern*, die *Nutzung von Unterstützungsverfahren* sowie die *Beachtung von Identität und Beziehung der Gesprächspartner*. Für deren Bewältigung stehen uns besondere Verfahren zur Verfügung, die weiter unten erläutert werden.

Prozessqualität

Dimension: Thematisches Wissen abrufen

Da jedes Gespräch ein Thema hat, müssen die Beteiligten über ausreichendes thematisches Wissen verfügen, auf das sie aktiv zugreifen können. Bei eigenen Redebeiträgen müssen entsprechende Propositionen (Inhalte) im Moment des Gesprächs ausgewählt und realisiert werden, d. h. linearisiert, in eine passende lexikalische und syntaktische Form gebracht und schließlich artikuliert werden. Anders als beim Schreiben muss das Wissen also im Gedächtnis verfügbar sein, da der Zugriff auf externe Quellen nur in bestimmten Konstellationen möglich ist; hierzu zählen beispielsweise Vorträge oder Reden nach einer – mehr oder weniger ausführlichen – Vorlage, Präsentationen mit technischer Unterstützung (PowerPoint etc.) oder auch vorbereitete Diskussionen mit Stichwortzetteln. Wie so etwas im Unterricht vermittelt werden kann, zeigen die Beispielaufgaben *Argumentieren in der Debatte* und *Präsentieren und Visualisieren*. In der Hörerrolle müssen die Äußerungen verstanden und in das eigene Wissen integriert werden. Bei Verstehensproblemen greifen die weiter unten aufgeführten Unterstützungsverfahren. Die Anforderungen an diese Dimension steigen in der gymnasialen Oberstufe mit der Komplexität, der Schwierigkeit und dem Umfang des thematischen Wissens, das in einem Gespräch behandelt wird. Insofern ist das sichere Verfügen über das erforderliche Wissen eine notwendige Voraussetzung, um beispielsweise in Unterrichtsgesprächen überzeugend argumentieren zu können.

Wissen aktivieren

Dimension: Handlungsmuster durchführen

Jedes Gespräch muss wegen der Flüchtigkeit des Gesprochenen in einem zeitlichen Nacheinander als sprachliche Handlung sequenziell durchgeführt werden, d. h. die Gesprächspartner wechseln sich in ihren Beiträgen nach bestimmten Kriterien ab. Das leisten ganz wesentlich die sog. Handlungsmuster, auch als Handlungsschemata oder kommunikative Praktiken bezeichnet. Mittels der Handlungsmuster werden Beiträge der Gesprächsbeteiligten systematisch aufeinander bezogen; sie zeigen auf, wer was wann zu tun hat. Um eine sprachliche Handlung auszuführen, benötigen wir Wissen über das Handlungsmuster, das der jeweiligen Situation zugrunde liegt:

Handlungsmuster nutzen

- Die Handelnden müssen wissen, in welcher Reihenfolge und unter welchen Voraussetzungen welche Handlungsschritte zu vollziehen sind.
- Benötigt wird des Weiteren eine Interpretations- und Einschätzungsfähigkeit, an welcher Position des Handlungsmusters sich das Gespräch befindet, d. h. welche systematische Position der Gesprächspartner gerade realisiert hat.
- Und schließlich muss der Aktant in der Lage sein, einen dem Muster und dem bisherigen Handlungsverlauf angemessenen Beitrag zu leisten.

Beispiel: Rat geben

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Beratungsgespräche, etwa zur Kurswahl in der Oberstufe, lassen sich grob in drei Phasen unterteilen: Zunächst muss in der Phase der Anliegenklärung gemeinsam mit dem Berater bestimmt werden, worin das konkrete Problem für den Ratsuchenden liegt. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass beide über dasselbe sprechen. Die Anliegenklärung endet damit, dass das Anliegen ratifiziert wird, d. h. als ein Problem bestimmt wird, für das der Berater zuständig ist. Daran schließt sich in der zweiten Phase die Lösungssuche an, in der unterschiedliche Handlungsalternativen erwogen werden, die vor allem der Berater vorschlägt. In einer dritten Phase können unter Umständen konkrete Umsetzungsmaßnahmen geplant und eingeleitet werden. In jeder der Phasen stellen sich den Beteiligten Aufgaben, deren abschließende Bearbeitung von beiden Aktanten ratifiziert werden muss. So müssen beide die laufende Aufgabe als erledigt kennzeichnen, bevor eine neue Aufgabe angegangen werden kann. Zum einen erfordert das die Fähigkeiten zu erkennen, in welcher Phase sich das Gespräch befindet, und zum anderen zu signalisieren, dass man mit dem Übergang in die nächste Phase einverstanden ist. Das bedeutet für das Gesprächsverhalten, dass man nicht willkürlich und ohne Signale zwischen den Phasen vor- und zurückzuspringen darf.

Muster erkennen

In der gymnasialen Oberstufe werden solche Fähigkeiten beispielsweise in Unterrichtsgesprächen, bei Diskussionen oder in Gruppenarbeiten verlangt, wenn jeder Einzelne erkennen muss, an welcher Stelle des Musters sich das Gespräch gerade befindet. In diesem Sinne verfrühte oder verspätete Gesprächsbeiträge gefährden nicht nur den inhaltlichen Zusammenhang des Gesprächs, sondern auch das Erreichen des Gesprächsziels. Hilfreich ist hier ein explizites Wissen über typische Gesprächsverläufe sowie Strategien, wie diese kooperativ realisiert werden können. In der Vermittlung solcher Kenntnisse liegt eine typische Aufgabe der gymnasialen Oberstufe.

Dimension: Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung nutzen

Wegen der Flüchtigkeit des Gesprochenen ist die Verständigung in der mündlichen Kommunikation in besonderer Weise gefährdet. Zur Lösung dieses unvermeidbaren Problems stehen die Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung zur Verfügung, die von den Handelnden unterschiedliche Teilfähigkeiten verlangt:

- Aufseiten des Sprechers gehören dazu das Antizipieren von Verstehensproblemen und der vorsorgliche Einsatz Verständnis sichernder Maßnahmen, etwa durch Verwenden eines einfachen Wortschatzes bei als schwierig eingeschätzten Inhalten, größere Detailliertheit, Wiederholungen des Gesagten und deutliches Artikulieren.

Verständnis aktiv sichern

- Aufseiten des Hörers besteht die Möglichkeit, Verstehensprobleme durch entsprechende Zeichen rechtzeitig zu signalisieren, etwa durch Interjektionen wie „hm?“ oder auch nonverbale Zeichen wie ein Stirnrunzeln, die zusammenfassend auch als Mittel des aktiven Zuhörens bezeichnet werden; auf der Sprecherseite müssen diese Zeichen erkannt werden.
- Neben den vorsorglichen Maßnahmen besteht schließlich noch die Möglichkeit, auf manifest gewordene Verstehensprobleme explizit zu reagieren, beispielsweise durch wörtliches Wiederholen, Reformulieren des Gesagten mit anderen Worten, Explizieren mittels zusätzlicher Erläuterungen, Nachfragen oder durch Metadiskurse, in denen die Verstehensprobleme selbst zum Gesprächsthema werden.

Das Sensibilisieren für diese Mechanismen und ihr begriffliches Bewusstmachen gehört zu den Aufgaben der Oberstufe.

Dimension: Identität der Gesprächspartner und ihre Beziehung zueinander beachten

Eine fortlaufende und zugleich unhintergehbare Aufgabe jeder Gesprächsführung besteht in der wechselseitigen Identitätsgestaltung. Wechselseitig ist diese Aufgabe deshalb, weil die eigene Identität bis zu einem gewissen Grad immer auch eine Zuschreibung von außen durch die Gesprächspartner ist. Von außen fließen beispielsweise vorgegebene Rollen ein, die die Handelnden durch den institutionellen Zusammenhang innehaben (z. B. Lehrer – Schüler) und mit denen bestimmte Rechte und Pflichten verbunden sind. Diese Rollen determinieren die Identitätsgestaltung nicht, geben aber einen bestimmten Rahmen vor. Es bleibt Aufgabe der Handelnden, die (Rollen-)Identität sowie weitere Personenmerkmale (Motivation, Einstellung etc.) des anderen einzuschätzen. Denn die Einschätzung der Identität des anderen hat z. B. Einfluss auf die Anredeform („Du“ vs. „Sie“) oder die Art der Gesprächsgestaltung (neutral, witzig, freundschaftlich, formell etc.). Zum anderen wird in den eigenen Gesprächsbeiträgen immer auch das eigene Verständnis der wechselseitigen Identitätszuschreibungen dargestellt. Aufgrund der Kopräsenz und Leibgebundenheit sind in der mündlichen Kommunikation die Möglichkeiten, die eigene Identität zu verbergen, weit weniger stark ausgeprägt als in der schriftlichen. Denn der Handlungsdruck zwingt die Beteiligten, unmittelbar und ganzheitlich, d. h. verbal und nonverbal zu handeln, ohne die Möglichkeit zu besitzen, als unpassend empfundene Handlungen ungeschehen zu machen. Denn für jedes Gespräch gilt: Gesagt ist gesagt.

Einsicht in diese Zusammenhänge zu vermitteln schafft die Voraussetzung dafür, die eigene und fremde Identität bzw. Rolle zu reflektieren und so eine gewisse Distanz zum eigenen Handeln aufzubauen. Auch das gehört zu den Aufgaben des Deutschunterrichts in der Oberstufe.

Eng verbunden mit der Identitätsgestaltung ist die Gestaltung der Beziehung zum Gesprächspartner. Hierzu gehören beispielsweise der Grad der Vertrautheit, die Art der Beziehung (formell vs. informell) oder die erwartete Dauer der Beziehung (flüchtig vs. längerfristig). Ausgedrückt wird die Beziehungsgestaltung mit ähnlichen Mitteln wie die Gestaltung der eigenen Identität, also etwa durch die

Eigene Identität darstellen

Beziehung gestalten

Wahl der Anredeform, der Gestaltungsart, der gewählten Handlungsmuster sowie der nonverbalen Mittel. Wesentliche Prozess-Aspekte bestehen im Erkennen der Beziehungsgestaltung durch den Gesprächspartner und im angemessenen Reagieren hierauf. Das stellt insbesondere dann eine Herausforderung dar, wenn die Beziehung unterschiedlich eingeschätzt und gestaltet wird. Im Unterrichtsgespräch sind die Rollen und die Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung durch den schulischen Kontext vorbestimmt, aber nicht festgelegt.

3.4 Zuhören

Zuhörabsicht

Zuhören wird „definiert als intentionale Selektion, Organisation und Integration [...] verbaler und nonverbaler Aspekte akustisch vermittelter Information“ (Imhof 2010, 18). Eine zentrale Bedingung stellt dabei die Bildung und Aufrechterhaltung einer Zuhörabsicht („Intention zur Selektion“) dar. Denn hieraus werden Selektionskriterien abgeleitet, nach denen aus dem akustischen Lautstrom die potenziell relevanten Informationen ausgewählt sowie nicht-relevante Informationen ausgeblendet werden. Die selektierten Informationen werden dann auf semantischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene untersucht; dabei werden auch paraverbale und nonverbale Informationen sowie Kontextmerkmale in die Interpretation einbezogen. Schließlich werden die Informationen mit bereits vorhandenen Wissensbeständen abgeglichen und bewertet (vgl. Imhof 2003, 53 f.).

Gehörtes verarbeiten

Wie bei den Teilprozessen des Lesens handelt es sich beim Aufnehmen, Verstehen und Interpretieren akustischer Informationen um gleichzeitig ablaufende, rekursive und interagierende Teilprozesse. Während des Zuhörprozesses finden fortlaufend Selektionen, Gliederungen, Ergänzungen, Reparaturen und Evaluationen statt (vgl. Imhof 2004, 34; Bernius 2007, 192). Der kompetente Zuhörer zeichnet sich dadurch aus, dass er diesen vielschichtigen Prozess selbstständig und effektiv steuern und die eigene Verstehensleistung evaluieren kann. Diese Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstreflexion ist für den Erfolg der Informationsaufnahme von hoher Relevanz (vgl. Imhof 2010, 19; 23). Weiterhin fällt die Informationsverarbeitung und -speicherung leichter, wenn das Gehörte mit dem eigenen Vorwissen verknüpft werden kann (vgl. ebd., 19 ff.). Aber auch Wissen über Sprachkonventionen (also über Textsorten oder Gesprächstypen und deren Handlungsmuster) muss vorhanden sein, um Äußerungen im Kontext der aktuellen Sprechhandlungssituation interpretieren zu können (vgl. Imhof 2003, Imhof 2010).

Zuhörfähigkeit

Trotz der Komplexität des Zuhörprozesses wird die Zuhörfähigkeit in der Regel als gegeben unterstellt, vielleicht deshalb, weil das Verstehen in der Alltagskommunikation entweder problemlos funktioniert oder anderenfalls durch die oben beschriebenen Verfahren der Verständnissicherung hergestellt werden kann. Allerdings wissen wir aus Schulleistungsstudien (vgl. IQB 2009), dass ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler die in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss beschriebenen Kompetenzen nicht erreicht; in den Klassenstufen 9 und 10 können sich 20% lediglich an prominente Einzelinformationen aus Hörtexten erinnern und benachbarte Informationen verknüpfen, sind aber nicht in der Lage, über den Hörtext verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen.

Mit den BS AHR wird aber von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie den „Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen [können], um Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiederzugeben bzw. zusammenzufassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften und Notizen zu sichern“. Dazu werden – neben dem Vorhandensein von thematischen Wissensbeständen und Wissen über sprachliche Konventionen sowie der Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstreflexion – die Fähigkeiten benötigt, mehrere, auch verstreute und thematisch anspruchsvolle Informationen zu verknüpfen, ein Globalverständnis zu bilden, Gesprächs- bzw. Textstrukturen zu erkennen, die Funktionen einzelner Gesprächssequenzen bzw. Textpassagen einschließlich der darin verwendeten sprachlichen Mittel zu reflektieren (siehe auch Beispielaufgabe *Ein Konfliktgespräch analysieren*) sowie geeignete Formen zur schriftlichen Konservierung/Visualisierung zu wählen (siehe auch Beispielaufgabe *Mitschriften erstellen* auf der CD-ROM).

3.5 Bedeutung der Gesprächskompetenz in der gymnasialen Oberstufe

Der Gesprächsfähigkeit kommt in der gymnasialen Oberstufe vor allem eine propädeutische Bedeutung zu, nämlich zur Vorbereitung auf eine berufliche oder universitäre Ausbildung. Die Teilhabe an Gesprächen trägt zur Entfaltung sozialer Kompetenzen ebenso bei wie zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung: „Diskussionen und argumentative Auseinandersetzungen leisten gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung“ (Voßkamp 2009, 170). Aber:

Propädeutische
Bedeutung

„Die Didaktik der mündlichen Kommunikation zielt [...] nicht nur auf die kontinuierliche Förderung sozialer Kompetenz und der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, sondern insbesondere auch auf die Entfaltung einer ästhetischen, einer ethischen, einer kulturellen und einer methodischen Kompetenz im aktiven und passiven Umgang mit der gesprochenen Sprache.“ (Paul 2009, 179)

Sie schafft damit wichtige Voraussetzungen für eine domänen- und berufsspezifische Weiterentwicklung der Gesprächskompetenz. Hierzu gehören auf der einen Seite die praktisch-prozeduralen Fähigkeiten, wie sie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurden, etwa die Fähigkeiten zum Argumentieren und Erklären in Gesprächen. Auf der anderen Seite zählen dazu aber auch explizite Kenntnisse über Strukturen und Funktionen mündlicher Kommunikation. Ihre Vermittlung ist eine der oberstufenspezifischen Aufgaben. Solche Kenntnisse erleichtern nicht nur das Sprechen über Kommunikation, sondern auch die Aneignung neuer Gesprächsfähigkeiten.

Die Gesprächskompetenz ist aber nicht nur für die künftige berufliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam, sondern auch für das schulische Lernen und Leben. Denn die mündliche Kommunikation ist das zentrale Medium von Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht, ganz unabhängig vom Fach und den zugrunde liegenden pädagogischen Konzepten.

Gesprächskompetenz im
Unterricht

„Wenn Schüler aufgrund einer eingeschränkten Diskurskompetenz nicht hinreichend in der Lage sind, mündliche Diskurseinheiten zu verstehen bzw. die globale

Organisation des Unterrichtsdiskurses nach thematischen und anderen Ordnungsprinzipien nachzuvollziehen, ist die Nutzung der mündlichen Kommunikation als Lernmedium vermutlich gravierender eingeschränkt als für den Fall, dass Wörter unbekannt sind [...].“ (Quasthoff 2009, 87)

Allerdings hängt die Gewichtung, die den einzelnen Teilaspekten der Gesprächskompetenz im Unterricht zukommt, von den gewählten Unterrichtskonzepten ab. Während ein eher lehrerorientierter, fragend-entwickelnder Unterricht von den Schülerinnen und Schülern insbesondere rezeptive Gesprächskompetenz – also Zuhörkompetenz – verlangt (s. Abschnitt 3.4), spielen in einem schülerorientierten Unterricht die produktiven Anteile der Gesprächskompetenz eine besondere Rolle (s. Abschnitt 3.3).

Schulsprache und Bildungssprache

In diesem Verständnis sind Gespräche und Gesprächskompetenz ein substantieller Teil der Schulsprache und der Bildungssprache. Unter Schulsprache sind dabei „die auf das Lehren bezogene[n] und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte[n] Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ zu verstehen (vgl. Feilke 2012, 5); Bildungssprache meint demgegenüber „allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht eigens für das ‚Lernen‘ gemacht sind, aber epistemisch genutzt werden“ (ebd.). Es ist die epistemische Funktion der Unterrichtskommunikation, aus der sich die Bedeutung der Gesprächskompetenz für schulisches Lernen ergibt. In der Oberstufe geht es hier vor allem um komplexe sprachliche Handlungsformen wie das Argumentieren und Erklären, das Moderieren und Präsentieren oder das Diskutieren. Die besonderen Anforderungen liegen hier vor allem in den komplexeren und schwierigeren Inhalten und Themen, über die die Schülerinnen und Schüler im Gespräch verfügen müssen. Die Anforderungen steigen auch dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler die sprachlichen Handlungen zunehmend selbst realisieren.

In der gymnasialen Oberstufe kommt den folgenden sprachlichen Handlungen und kommunikativen Praktiken eine besondere Bedeutung zu. Grundsätzlich ist zu den sprachlichen Handlungen zu sagen, dass diese auch schriftlich realisiert werden können. Denn selbstverständlich erklären oder argumentieren wir beispielsweise auch in Texten. Allerdings werden die sprachlichen Handlungen dafür entsprechend modifiziert, indem sie etwa expliziter oder syntaktisch komplexer gestaltet werden. Im Folgenden beziehen wir uns jedoch nur auf die mündlichen Formen. Die sprachlichen Handlungen können außerdem wechselseitig integriert werden, d. h. wir erklären etwas, indem wir eine Geschichte erzählen, oder wir bauen in Erzählungen Beschreibungen und Erklärungen ein. Die folgenden Erläuterungen beziehen sich hingegen auf den einfachen, typischen Fall. Die Darstellung beginnt mit den einfachen Formen und schreitet zu den komplexen fort.

Erklären

Sachverhalte erklären

Beim Erklären handelt es sich um eine sprachliche Handlung, die dem Zweck dient, einer anderen Person einen Sachverhalt so klarzumachen, dass diese ihn in ihr Wissen integrieren kann (vgl. Hoffmann 2013, 517 ff.). Insofern setzt eine Erklärung beim Hörer immer schon eine gewisse Kenntnis über den zu erklären-

den Sachverhalt voraus; dieses Vorwissen ist beim Erklären durch den Sprecher zu berücksichtigen. Gegenstand einer Erklärung können unterschiedliche Sachverhalte sein, aus denen sich mit Neumeister und Vogt (2009) unterschiedliche Typen des Erklärens ableiten lassen:

- Der Typ *Erklären-Wie* antwortet auf Fragen nach inneren, nicht-sichtbaren Zusammenhängen von Sachverhalten, beispielsweise Funktionszusammenhänge („Wie funktioniert ein Handy?“) oder Ereignissen („Wie kam es zum 2. Weltkrieg?“).
- Der Typ *Erklären-Warum* antwortet auf Fragen nach dem Zustandekommen eines Sachverhalts. Hierzu gehören zum einen kausale Zusammenhänge im Sinne von Ursache und Wirkung („Warum können Fische ständig unter Wasser leben?“), wie sie vor allem, aber nicht nur in den Naturwissenschaften zu finden sind. Zum anderen gehören hierzu Handlungserklärungen, die sich auf die Zwecke von Handlungen und Ziele von Handelnden beziehen („Warum gehst du jeden Samstag auf den Fußballplatz?“).
- Der Typ *Erklären-Was* antwortet auf Fragen nach der Bedeutung eines Wortes oder Ausdrucks und kann damit auch als Bedeutungserklärung bezeichnet werden („Was bedeutet ‚Ablasshandel‘?“). Dieser Typ spielt in Lehr-Lern-Kontexten eine wichtige Rolle.

Typen
des Erklärens

In Erklärzusammenhängen haben wir es also mit einem spezifischen Nicht-Wissen des Hörers zu tun, dem sog. Explanans, dem zu Erklärenden. Das Erklärende wird als Explanandum bezeichnet und sollte nach Hoffmann (2013, 518) bestimmte Bedingungen erfüllen, etwa empirisch belegbar, wahr oder für den Hörer mindestens plausibel sein, damit dieser es in sein Wissen einbauen kann. Erläuterungen, Illustrationen und ähnliche sprachliche Handlungen sind keine Erklärungen, weil sie das Wissensdefizit nicht beseitigen.

Argumentieren

Beim Argumentieren handelt es sich um eine sprachliche Handlung, die dem Zweck dient, etwas unter Kommunikationspartnern Strittiges unstrittig zu machen. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob es sich um etwas schon manifest oder nur potenziell Strittiges handelt. Immer dann, wenn zwei oder mehr Partner über eine Sache uneins sind oder sein könnten, kann argumentiert werden. Das Grundprinzip des Argumentierens besteht darin, das Strittige durch Bezug auf Unstrittiges zu klären, d. h. Gründe anzuführen, die auch der Hörer akzeptieren kann. In diesem Sinne ist das Argumentieren dem Erklären verwandt.

Über Strittiges
sprechen

Ausgangspunkt von Argumentationen können unterschiedliche sprachliche Handlungen sein, wobei sowohl der behauptete Inhalt (Proposition) als auch die kommunikative Funktion (Illokution) strittig sein können. Strittig können die Inhalte von Behauptungen sein, etwa eine Behauptung über eine Sache („Die Fahrradkette ist verrostet.“), ein Ereignis („Das Auto fuhr in der Nacht ohne Licht.“) oder eine Person („Klaus ist wirklich unzuverlässig.“), aber auch der Inhalt anderer sprachlicher Handlungen, etwa einer Forderung oder Bitte an den Kommunikationspartner („Du bist heute mit Abwasch an der Reihe.“) oder eines Vorwurfs („Du hast deine Aufgaben nicht erledigt.“). Strittig kann aber auch die

Strittiges klären

kommunikative Funktion einer Äußerung sein, wenn dem Sprecher etwa das Recht abgesprochen wird, eine Bitte, einen Vorwurf oder eine Aufforderung zu äußern („Du hast kein Recht, mir meine Verspätung vorzuwerfen.“). Dem initialen Sprechakt folgt ein Widerspruch, in dem das Strittige offenkundig wird. Daraufhin führen die Gesprächspartner Gründe für ihre jeweilige Position an. Eine Argumentation endet, wenn ihr Ziel erreicht ist und das Strittige geklärt und in einen Konsens überführt werden konnte; der Konsens kann aber auch darin bestehen, dass man einen solchen nicht erreicht hat. Argumentationen sind in der Regel in größere Handlungszusammenhänge eingelagert, etwa in Diskussionen oder Debatten.

Diskutieren und DebattierenSachverhalte
erörtern

Beim Diskutieren handelt es sich um eine sprachliche Großform oder kommunikative Praktik, die dem Zweck dient, ein Thema zu erörtern oder zu untersuchen (lat. *discutere* = untersuchen), um damit gemeinsame oder einander entgegengesetzte Interessen zu verfolgen (vgl. Vogt 2002, 29 f.). Gegenstand von Diskussionen können neben strittigen Fragen grundsätzlich alle Themen sein, die sich für eine Erörterung eignen, beispielsweise Vor- und Nachteile unterschiedlicher Kommunikationsmedien. Diskussionen können in kleinen und großen Gruppen, öffentlich oder privat durchgeführt werden. Für die Erörterung des Themas können unterschiedliche sprachliche Handlungen eingesetzt werden, etwa das Beschreiben, Berichten, Erzählen, Erklären oder das Argumentieren. Die Debatte unterscheidet sich von der Diskussion im Wesentlichen durch die zugrunde liegende Kontroverse und ihren stark formalisierten Ablauf. Wegen der zugrunde liegenden Kontroverse kommt dem Argumentieren hier eine besondere Bedeutung zu.

PräsentierenSachverhalte
darlegen

Unter Präsentationen sollen solche sprachlichen Handlungen verstanden werden, mit denen einer Gruppe von Zuhörern vorbereitetes Wissen über Sachverhalte in spezifischer Weise dargelegt wird. Die Rede eines Vortragenden (sprachliche Modalität) wird dabei mit Projektionen von Texten, Bildern und Grafiken (visuelle Modalität) sowie den Handlungen des Vortragenden auf einer Art Bühne (performative Modalität) verbunden (vgl. Lobin 2007, 67 f.). Zudem besteht die Möglichkeit, während einer Präsentation auch konkrete Objekte zu zeigen sowie Audio- oder Videosequenzen abzuspielen.

Inhaltlich dienen Präsentationen beispielsweise dem Referieren, Zusammenfassen oder Darstellen von Sachverhalten. Um dem Publikum das Verstehen zu erleichtern, also das kommunikative Ziel einer Präsentation zu erreichen, müssen relevante Informationen ausgewählt, kohärent zusammengestellt und an vorhandene Wissensbestände der Rezipienten angeknüpft werden (Berkemeier 2006, 62). Zudem müssen die sprachliche, die visuelle und die performative Modalität auf sinnvolle Weise verknüpft werden.

Moderieren

Beim Moderieren handelt es sich um solche sprachlichen Handlungen, die dem Zweck dienen, mündlich – aber auch schriftlich – realisierte Gesprächsformen zu leiten, z. B. Besprechungen, Schlichtungsgespräche, Feedbackgespräche, Chats, Foren, Talkrunden oder Round Tables. Bei allen Mehrpersonengesprächen stellt sich die Aufgabe, den Sprecherwechsel so zu regeln, dass die jeweiligen Gesprächsziele erreicht werden. Insofern ist die Moderation selbst kein eigener Gesprächstyp, sondern in andere Gespräche eingelagert. Versteht man unter Gesprächen in einem weiten Verständnis das Lösen von kommunikativen Problemen, dann kann man mit Berkemeier (2006, 177 ff.) das Moderieren als „Problemlöse-Management“ bezeichnen, aus dem sich die folgenden Anforderungen an den Moderator ergeben:

- **Formale Strukturierung:** Der Moderator muss das Gespräch formal leiten, indem er etwa das Rederecht organisiert, die zum Handlungsmuster gehörenden Besprechungseinheiten initiiert und beendet, den Verlauf zeitlich plant, Metaeinwände bearbeitet, das Einhalten von Gesprächsregeln, Feedbackregeln etc. überwacht und ggf. disziplinierende Maßnahmen ergreift, Abstimmungen ankündigt und durchführt sowie schließlich Anschlusshandlungen einleitet.
- **Inhaltliche Strukturierung:** Der Moderator muss das Gespräch des Weiteren auch inhaltlich strukturieren, indem er Vorschläge sammelt, bei Missverständnissen und offenen Fragen um Klärung bittet, inhaltliche Sprünge und Neuausrichtungen je nach Gesprächsverlauf zulässt, verhindert oder auf einen späteren Zeitpunkt verschiebt; weiterhin indem er an geeigneten Stellen den bisherigen Gesprächsverlauf in Form von Zwischenergebnissen zusammenfasst und die noch offenen Aufgaben skizziert. Das stellt erhebliche Anforderungen an die Rezeptions-, Erinnerungs- und Gliederungsfähigkeit des Moderators (vgl. Berkemeier 2006, 248), weil er zahlreiche Einzelaspekte und Gesprächszusammenhänge erfassen und miteinander verknüpfen muss.
- **Visualisierungen:** Darüber hinaus kann es zu den Aufgaben eines Moderators gehören, bestimmte Aspekte des Gesprächs zu visualisieren, etwa eine Rednerliste zu führen, bestimmte inhaltliche Zusammenhänge grafisch zu erfassen, um so Kohärenz herzustellen, oder aber auch Stimmenverhältnisse zu notieren.

Kommunikation
organisieren

Gespräche
strukturieren

3.6 Entwicklung der Gesprächskompetenz

Zur Entwicklung der Gesprächskompetenz liegt noch keine ausgearbeitete Theorie vor, die den Entwicklungsprozess jenseits des primären Spracherwerbs, d. h. von der Kindheit bis zur Adoleszenz, theoretisch und empirisch fundiert beschreibt. Die Entwicklung der Gesprächskompetenz wird im Folgenden daher lediglich in ihren wichtigsten Aspekten skizziert.

Der kindliche Spracherwerb ist von Beginn an in funktionale Zusammenhänge eingebettet, d. h. Kinder lernen sprechen, um ihre unterschiedlichen Bedürfnisse auf diese Weise besser zu erreichen:

„Wenn das Kind kommunizieren lernt, dann erwirbt es diese Fähigkeit nicht als allgemeine und unspezifische Fertigkeit, beliebige Sätze zu äußern, sondern es erlernt

Sprechen, um zu
kommunizieren

mündliche kommunikative Praktiken [...], indem es die für die einzelnen Praktiken konstitutiven Regeln lernt. Zunächst sind dies die spezifischen Praktiken und Sprachspiele der Eltern-Kind-Interaktion. Später wird in Bezugsgruppen mit Gleichaltrigen, in der Schule und in der beruflichen Ausbildung und Tätigkeit das Spektrum der individuell beherrschten Praktiken erweitert [...].“ (Fiehler 2006, 28)

Der Spracherwerb und die Gesprächsentwicklung erfolgen also nicht isoliert, abstrakt und um ihrer selbst willen, sondern sie sind funktional motiviert. Damit ist ein basales Prinzip sprachlichen Lernens angesprochen, das sich auch in der empirischen Unterrichtsforschung wiederfindet, nämlich die Situierung des Lernens (vgl. Reinmann/Mandl 2006). Danach erweisen sich Lehr-Lernszenarien dann als besonders effektiv, wenn sie sozial situiert und problemorientiert sind.

Entwicklung der Gesprächs- kompetenz

Die Gesprächskompetenz entwickelt sich – soweit sich das aus den bisherigen Entwicklungsstudien verallgemeinern lässt –, indem an die Stelle von lokalen, stark assoziativen und sprecherbezogenen Verfahren des sprachlichen Handelns zunehmend globale, vorausschauende und Hörerbezogene Verfahren treten. Kinder sind zunächst nicht in der Lage, ihre Äußerungen an die Erwartungen des Hörers und Gesprächspartners anzupassen, stattdessen bringen sie eher assoziativ und auf einzelne Äußerungen bezogen ihre Ideen zum Ausdruck. Mit der Entwicklung „einher geht die zunehmende Orientierung an konventionellen Formen im Rahmen einer Typik des sprachlichen Ausdrucks und dem jeweiligen Genre“ (Quasthoff, 2006, 90 ff.), die sich auch im spielerischen Umgang mit Konventionen und sprachlichen Mitteln zeigt. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass sich die Gesprächskompetenz bis weit in die Adoleszenz hinein entwickelt, in manchen Bereichen, etwa in beruflichen und institutionellen Kontexten, auch darüber hinaus.

Die Gesprächskompetenz reift nicht als autonomes System heran, sondern entwickelt sich in der Interaktion mit kompetenten Gesprächspartnern, weshalb dem Lernen in Gesprächssituationen eine besondere Bedeutung zukommt. Das gilt auch für die komplexen Fähigkeiten, die erst in der gymnasialen Oberstufe erworben werden. Auch hier bedarf es der gezielten unterrichtlichen Unterstützung und Vermittlung, damit sich die basalen, alltagsbezogenen Fähigkeiten weiterentwickeln, die außerhalb institutioneller Zusammenhänge seltener benötigt werden. Hierzu zählen etwa ergebnisorientierte Formen der Diskussion, stark reglementierte Formen der Debatte oder rollenbestimmte Formen des Moderierens.

Gesprächsformen vermitteln

Die angewandte Gesprächsforschung, die insbesondere auch professionelle, berufsbezogene Gespräche untersucht, stellt unterschiedliche Methoden der Schulung und Beratung bereit, die auf erwachsene Lerner und komplexe Gesprächsanlässe bezogen sind (vgl. Hartung 2011; Habscheid 2011; Fiehler/Schmitt 2011). Ausgangspunkt sind Analysen der jeweiligen Kommunikationsformen, wie sie in Abschnitt 3.2 beschrieben wurden. Hierfür bedarf es – auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler – eines begrifflichen, expliziten Wissens über die Besonderheiten der mündlichen Kommunikation, über unterschiedliche Gesprächsformen, über die Aufgaben von Sprecher und Hörer und über die besonderen Methoden der Gesprächsanalyse, um sich mit anderen darüber angemessen verständigen zu können. Die Selbstverständlichkeit, die Routiniert-

heit, die Flüchtigkeit und die weitgehende Unbewusstheit der mündlichen Kommunikation machen es erforderlich, für die Besonderheiten der unterschiedlichen Gesprächsformen zu sensibilisieren, d. h. die Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Aspekte zu lenken, um sie bewusst wahrzunehmen.

Neben diesen eher theoretisch-analytischen Kenntnissen ist die Vermittlung einer produktiven Handlungsfähigkeit zentral, d. h. der konkreten Fähigkeit, in unterschiedlichen Gesprächsformen angemessen und erfolgreich zu agieren. Deshalb kommt dem praktischen Einüben und Anwenden des Gelernten eine besondere Bedeutung zu. Und schließlich gehört zur Entwicklung einer ausgebauten Gesprächsfähigkeit auch die Fähigkeit zur Metakommunikation, d. h. die Fähigkeit, das Gespräch und das eigene kommunikative Handeln selbst zum Gegenstand des Nachdenkens und Kommunizierens zu machen. Dabei spielt das oben erwähnte begriffliche Wissen wiederum eine wichtige Rolle; denn nur wer über ein entsprechendes begriffliches und methodisches Wissen verfügt, kann über Kommunikation reflektieren und kommunizieren. In diesem Sinne hat der Deutschunterricht beim Ausbau der Gesprächskompetenz eine wichtige Funktion.

Gesprächsformen
einüben

3.7 Konflikte in mündlicher Kommunikation

Zahlreiche Konflikte des Alltags werden mündlich ausgetragen. Ein Grund für das Entstehen eines Konflikts ist die fehlende Übereinstimmung (= Dissens) zwischen mindestens zwei beteiligten Personen über einen Sachverhalt, für den Übereinstimmung zu erwarten ist. Der jeweilige Sachverhalt kann sich dabei auf eine Handlung in der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft beziehen. Auf einen Konflikt deuten die folgenden Anzeichen hin: lange Pausen, Unterbrechungen und der Kampf ums Rederecht, Lauterwerden, Ausdruck negativer Gefühle, mangelnde Zuhörbereitschaft, mangelndes Eingehen aufeinander, Nicht-Berücksichtigen der Argumente des anderen, ausweichende Antworten und Sich-dumm-Stellen, verdrehte, übertriebene und falsche Darstellungen von Sachverhalten und gegenseitige Vorwürfe. Die Anzeichen deuten in der Regel auf einen Konflikt hin, können aber auch ursächlich wirken.

Konflikte
erkennen

Um einen Konflikt beizulegen, können zum einen Strategien der Deeskalation eingesetzt werden. Dabei wird im weiteren Gesprächsverlauf alles vermieden, was zu einer weiteren Zuspitzung beitragen könnte. Zum anderen können häufige Hörersignale gesendet und das Verständnis für den Gesprächspartner geäußert werden. Die Beteiligten sollten sich hinsichtlich des Rederechts zurücknehmen, gleichwohl aber versuchen, möglichst sachlich zu argumentieren. Dabei soll durch das Anführen von guten Gründen das Strittige (der Dissens) mithilfe von Unstrittigem (den Argumenten) unstrittig gemacht (in einen Konsens überführt) werden. Als eine dritte Möglichkeit zur Beilegung eines Konflikts dient die Metakommunikation: Wenn ersichtlich ist, dass der Konflikt nicht durch Argumentieren beigelegt werden kann, sollte der Dissens ruhen und über die Konfliktaustragung selbst gesprochen werden. Es geht dann nicht mehr um den inhaltlichen Streitpunkt, sondern um die Art und Weise, in der der Streit geführt wird (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 47 ff.).

Konflikte beilegen

4 Lernaufgaben für den Kompetenzbereich 'Sprechen und Zuhören'

Aus den Bildungsstandards leitet sich die Notwendigkeit zur Entwicklung von Lernaufgaben her, mit deren Hilfe die unterschiedlichen Teilfähigkeiten im Bereich von ‚Sprechen und Zuhören‘ vermittelt werden können. Durch die Aufgaben soll das bereits vorhandene theoretisch-begriffliche Wissen über die mündliche Kommunikation erweitert werden. Zusätzlich sollen basale methodische Kenntnisse für die Analyse vermittelt werden. Die Aufgaben sollen dabei Übungs- und Anwendungsgelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler schaffen sowie zur Reflexion und Metakommunikation anregen.

4.1 Gestaltung der Unterrichtskommunikation

Unterrichtskommunikation gestalten

Da die Entwicklung der Gesprächskompetenz in erheblichem Maße von der Gestaltung der Unterrichtskommunikation beeinflusst wird, sollte die Kommunikation im Unterricht gezielt als didaktischer Rahmen für den Erwerb und die Förderung von Gesprächskompetenz genutzt werden. Den Schülerinnen und Schülern können dabei zahlreiche Möglichkeiten zu umfassenden und eigenständigen Gesprächsbeiträgen geboten werden (vgl. Becker-Mrotzek 2009b, 103 ff.). Bei der Unterrichtsplanung sind also Gesprächsanlässe zu identifizieren, die eine aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, etwa innerhalb von Gruppen- und Partnerarbeiten, Ergebnispräsentationen, Diskussionen über kontroverse Interpretationen von Texten sowie Planungs-, Konflikt- oder Klärungsgespräche. Weiterhin ist zu überlegen, welche kommunikativen Anforderungen sich jeweils ergeben und wie diese zu nutzen, zu gestalten und zu unterstützen sind. Zusätzlich sollten die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, ihr eigenes kommunikatives Handeln in regelmäßigen und strukturierten Feedbackgesprächen oder auch mithilfe von Aufzeichnungen und Transkripten zu reflektieren (vgl. Becker-Mrotzek 2009b, 112 ff.).

4.2 Merkmale und Prinzipien für Aufgabenformate

Lernen, üben, analysieren, reflektieren

Die Aufgaben im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ sollten gleichermaßen Lern-, Übungs-, Analyse- und Reflexionsphasen vorsehen, denn „[w]eder allgemein gehaltene Reflexion über mündliche Sprache noch allgemein gehaltene Übungen noch ein unkontrolliertes learning-by-doing allein werden die bewusste Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel und Formen in Handlungskontexten unterstützen“ (Berkemeier 2006, 15). Dabei können die Aufgaben je nach Lernausgangslage an unterschiedlichen Punkten einsetzen. So können zum Beispiel konkrete Schwierigkeiten im kommunikativen Handeln der Lerngruppe zum Anlass genommen werden, eben dieses kommunikative Handeln bewusst zu machen und theoretisch zu reflektieren. Auf der Basis des durch Analyse und Reflexion neu hinzugewonnenen Wissens werden anschließend Strategien entwickelt, die zunächst im Rahmen von Übungen isoliert und später beim sprach-

lichen Handeln in konkreten Handlungszusammenhängen umgesetzt werden. Durch diese Vorgehensweise werden nicht nur Lernmethoden, sondern auch Lernbereiche miteinander verknüpft, zumal die Auseinandersetzung mit der eigenen Kommunikationsfähigkeit auch Motivationspotenzial für den Lernbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ bietet.

4.3 Aufgabentypen

Im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ bieten sich verschiedene Vermittlungsformen an, die in unterschiedlicher Weise miteinander kombiniert werden können:

- Analyseaufgaben,
- Präsentationsaufgaben,
- Diskussions- und Debattenübungen,
- Moderations- und Besprechungsaufgaben,
- Zuhöraufgaben und Aufgaben zum Erstellen von Mitschriften sowie
- Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben.

Analyseaufgaben

„Im sozialen Umgang und der Auseinandersetzung mit anderen Menschen spielen Fähigkeiten eine zentrale Rolle, wie den Verlauf von Gesprächen bewusst wahrzunehmen, zu kontrollieren und zu gestalten, Kommunikationsprobleme rechtzeitig zu erkennen und angemessen auf sie zu reagieren“ (Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 3). Diese Fähigkeiten können durch die Bearbeitung von Analyseaufgaben (weiter-)entwickelt werden. Analyseaufgaben ermöglichen den Aufbau von Wissen über die Strukturen sprachlicher Kommunikation sowie die Entwicklung sprachanalytisch-methodischer Fähigkeiten. Dieses Wissen und diese Fähigkeiten sollen die Schülerinnen und Schüler miteinander verbinden und letztendlich in der eigenen Kommunikation nutzbar machen. Sie sollen dazu befähigt werden, ihr eigenes Gesprächsverhalten zu reflektieren und zu kontrollieren, Kommunikationsprobleme rechtzeitig zu erkennen und angemessen auf sie zu reagieren, um somit letztendlich die eigenen Gesprächsführungskompetenzen zu verbessern (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 3; Weber/Brünner 2009, 298 f.).

Weil mündliche Kommunikation flüchtig ist, bedarf es zur genaueren Analyse technischer Hilfsmittel (Audio- oder Video-Aufzeichnungen und Transkripte, s. auch Abschnitt 3.2). Das didaktische Potenzial der Arbeit mit Transkripten liegt darin begründet, dass „Transkripte [...] Erkenntnismittel für kommunikative Strukturen und sprachliche Mittel [sind]. Sie tragen bei zur Sensibilisierung für Sprache im Allgemeinen und Gesprächsprozesse im Besonderen, unterstützen eine kritische (Selbst-)Reflexion und stellen eine Ressource sprachlich-kommunikativer Verfahren dar, die zur Lösung kommunikativer Aufgaben und Probleme in Gesprächen eingesetzt werden können“ (Weber/Brünner 2009, 301 f.).

Die Schülerinnen und Schüler lernen also Verfahren der Transkription kennen, mit deren Hilfe sie Wissen über grundlegende Gesprächsstrukturen und -merkmale aus- und aufbauen können. Dies beinhaltet Wissen über sprachliche

Wissen über
Gespräche

Gespräche
verschriftlichen

und strukturelle sowie über funktionale Besonderheiten des Mündlichen im Unterschied zum Geschriebenen sowie Kenntnisse der grundlegenden Unterschiede zwischen Gesprächen und Texten. Weiterhin lernen die Schülerinnen und Schüler die Grundregeln des Sprecherwechsels und das Kooperationsprinzip der Kommunikation, Ursachen von Konflikten, unterschiedliche Konflikttypen sowie Strategien zur Konfliktvermeidung und -bearbeitung kennen (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2006, 3; Weber/Brünner 2009, 306, darin auch unterrichtsmethodische Hinweise).

Gespräche erforschen

Dieses methodische und fachliche Wissen können sie anschließend auf alltagsweltliche und beruflich-institutionelle Gespräche anwenden. Für die Behandlung im Unterricht eignen sich insbesondere auch institutionelle, berufsübergreifende Gesprächstypen (z. B. Besprechungen, Diskussionen, Verhandlungen, Konfliktgespräche oder Beratungen). Eigene Aufnahmen und Transkriptionen lassen sich beispielsweise gut von (anonymen) Auskünften und Beratungen, Instruktionen, medialen Gesprächen oder diversen beruflichen Gesprächstypen realisieren (vgl. Weber/Brünner 2009, 300). Mithilfe von selbst angefertigten Transkripten können die Schülerinnen und Schüler dann selber Gespräche analysieren. Dabei erkennen, beschreiben und erklären sie die Phänomene gesprochener Sprache und vertiefen somit auch ihr grammatisches Wissen. Sie werden für auftretende Verstöße gegen die Grundregeln des Sprecherwechsels oder für Anzeichen einer Kooperationsverweigerung sensibilisiert, nehmen daraus möglicherweise resultierende Konflikte wahr und können anschließend gemeinsam Strategien zur Vermeidung und Bearbeitung dieser Konflikte entwickeln (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 2006, siehe auch Beispielaufgabe *Ein Konfliktgespräch analysieren* auf der CD-ROM).

Methodenkompetenz

Das Verfahren der Gesprächsanalyse kann immer wieder und in unterschiedlichen Zusammenhängen als Methode aufgegriffen werden. Dabei kann der Fokus jeweils auf unterschiedliche Aspekte mündlicher Kommunikation gelegt werden. Weil aber analytische Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Bewusstheit und Sensibilität für kommunikative Prozesse notwendige, aber noch keine hinreichenden Bedingungen für die angemessene Verwendung sprachlicher Muster, Mittel und Strategien in eigenen Gesprächen sind, muss die Analysearbeit mit der gezielten Förderung produktiver Kommunikationskompetenz kombiniert werden (vgl. Weber/Brünner 2009, 320).

Neben der naheliegenden Verknüpfung mit dem Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ ist auch eine Verknüpfung mit dem Literaturunterricht möglich. So können Vergleiche angestellt werden zwischen authentischen und fiktiven Gesprächen aus Romanen, Dramen oder Filmen. Dabei kann auch untersucht werden, wie die Identität der Sprecher und ihre Beziehung zueinander im Gespräch gestaltet werden (vgl. Abschnitt 3.3: *Identität der Gesprächspartner und ihre Beziehung zueinander beachten*). Auch intermediale und interkulturelle Vergleiche sowie Analyseaufgaben im Rahmen von fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterrichtsprojekten sind möglich, bei denen unterschiedliche Gesprächspraktiken und die jeweils erforderlichen Kommunikationsfähigkeiten untersucht werden (vgl. Weber/Brünner 2009, 322).

Präsentationsaufgaben

Durch den Einsatz von Präsentationsaufgaben können zahlreiche Möglichkeiten geschaffen werden, die Redeanteile der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu erhöhen. Dabei können gleichzeitig fachliche Inhalte vermittelt wie auch die Präsentationsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgebaut werden. Präsentationsaufgaben gliedern sich in drei Phasen auf: die Vorbereitungs-, die Präsentations- und die Reflexionsphase. Sie weisen zwei didaktisch besonders interessante Aspekte auf, nämlich die Erstellung einer Sprechvorlage und die Erstellung von Visualisierungen.

Sachverhalte
sichtbar machen

Das Erstellen von Visualisierungen und einer Sprechvorlage ist Ziel der Vorbereitungsphase. Zu Beginn dieser Phase stehen zunächst Überlegungen zum Handlungszweck der Präsentation, also zumeist dem Wissenstransfer, sowie zu den Rezipienten, einschließlich deren Vorwissen, Interessen und Einstellungen gegenüber dem zu präsentierenden Sachverhalt. Die Auswahl von Primärtexten sowie die Zusammenstellung und Aufbereitung der aus diesen Texten extrahierten Informationen kann dann adressaten-, themen- und zielgerecht erfolgen; zudem können mögliche Verständnisschwierigkeiten antizipiert und durch den Einsatz von Verständnis sichernden Maßnahmen verhindert werden (vgl. Abschnitt 3.3: *Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung nutzen*). Hierzu zählen auch die kohärente Anordnung relevanter Informationen und deren sprachliche Verknüpfung, das Herstellen von Redundanz, z. B. durch Reformulierungen, die Einbindung von Metaäußerungen (z. B. durch gliederungsbezogene Äußerungen wie „Ich komme jetzt zu den Konsequenzen“) sowie sprecherische und nonverbale Hinweise. Diese Mittel zur Verständnissicherung können gut in isolierten Übungen thematisiert werden. Weiterhin sind in der Oberstufe insbesondere im Hinblick auf die Wissenschaftsorientierung Übungen zur Verwendung von distanzsprachlichen Mitteln und Formen wie auch die Problematisierung fehlender Markierungen wertvoll (vgl. Berkemeier 2006, 62 ff., s. auch Kapitel ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘). Werden die sprachlichen Mittel zur Verständnissicherung oder auch zur Distanzierung – ggf. farblich – in die Sprechvorlage aufgenommen, wird der Formulierungsprozess während des Vortrags dadurch entlastet (vgl. Berkemeier/Pfennig 2009, 549). In die Sprechvorlage fließt somit einerseits das erarbeitete Wissen ein; gleichzeitig enthält sie aber auch einen Plan für den mündlichen Vortrag, der sowohl konkrete Formulierungen als auch Hinweise auf besonders zu betonende Passagen sowie Regieanweisungen („Folie NN zeigen“, „die Zuhörer fragen“) beinhalten kann. Die Sprechvorlage vermittelt somit zwischen dem schriftlich repräsentierten Wissen und dem mündlichen Vortrag und bildet – medientheoretisch gesprochen – eine Schnittstelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Sprechvorlage

Bei den Visualisierungen kann unterschieden werden zwischen verlaufsbegleitenden Visualisierungen und punktuellen Visualisierungen. Verlaufsbegleitende Visualisierungen bilden die Gliederung einer Präsentation (z. B. in Form einer Vorabstrukturierung, einem *advanced organizer*) sowie die wichtigsten Inhalte (zumeist in Stichwörtern oder Stichwortsätzen) ab; sie können den Präsentierenden sowohl bei der Präsentationsplanung als auch bei der Präsentationsdurchführung unterstützen, sollen zum anderen aber vor allem den Rezipienten

Visualisieren

als Verständnisstütze dienen. Bei den punktuellen Visualisierungen handelt es sich um Informationsgrafiken, die das Verständnis einzelner Sachstrukturen erleichtern sollen – und zwar wiederum sowohl aufseiten der Rezipienten als auch aufseiten des Präsentierenden. Denn er ist gezwungen, sein Wissen und seine Darstellungsziele begrifflich möglichst präzise zu fassen und gut zu überlegen, welche Struktur am besten geeignet ist, um den jeweiligen Sachverhalt abzubilden (vgl. Berkemeier 2006, 67 f.).

Präsentationen üben

Gerade bei inhaltlich komplexen Gegenständen, wie sie im Oberstufenunterricht thematisiert werden, ist ein hohes Maß an Sorgfalt bei der Konzeption einer Präsentation, der Erstellung einer Sprechvorlage sowie der Planung des Medieneinsatzes (also Visualisierungen, aber auch Audio- oder Videoeinspielungen) geboten (vgl. ebd, 167).

Zu Übungszwecken sollten die Inhalte jedoch zunächst weniger komplex gehalten werden, damit der Fokus auf den Erwerb bzw. die Erweiterung der Präsentationsfähigkeit selbst gelegt werden kann (vgl. Beispielaufgabe *Präsentieren und Visualisieren*). Das Darstellen von Sachverhalten mittels punktueller Visualisierungen kann zudem gut innerhalb von isolierten Übungen thematisiert werden. Wenig sinnvoll ist es hingegen, im Sinne einer didaktischen Reduktion auf Visualisierungen zu verzichten, zumal sie – wie oben gezeigt – auch für den Vortragenden eine Erleichterung darstellen (vgl. Berkemeier 2009, 4 f.).

Neben Übungen zum Erstellen von Sprechvorlagen und Visualisierungen, zu denen auch deren exemplarisches Überarbeiten gehört, bestehen weitere Vermittlungsmöglichkeiten im Bereich der Präsentationsfähigkeit beispielsweise in der Auseinandersetzung mit dem Handlungsmuster „Präsentieren“ (vgl. Berkemeier 2006, 64), in Analysen von – ggf. auch selber aufgenommenen – Präsentationsschnitten, in der Nutzung von Mustern und Anforderungsprofilen und der Entwicklung von Beurteilungsfähigkeiten, mithilfe derer die Schülerinnen und Schüler sich und andere begründet einzuschätzen lernen, sowie im regelmäßigen Durchführen von Feedbackgesprächen (vgl. Berkemeier/Pfennig 2009, 551).

Diskussions- und Debattenübungen

Argumentieren im Gespräch

Weil eine zentrale Teilhandlung des Diskutierens und Debattierens das Argumentieren (siehe Abschnitt 3.5) ist, werden beide Formen – insbesondere aber das Diskutieren – in der Schule als Mittel zur Schulung der Argumentationsfähigkeit eingesetzt. Dabei unterscheidet sich die Debatte von der Diskussion durch eine – ggf. von der Lehrkraft vorgegebene – grundlegende Kontroverse und einen stark formalisierten Ablauf. So sind in einer Debatte z. B. die Redezeiten und die Reihenfolgen der Sprecher genau festgelegt, was wiederum Auswirkungen auf die Möglichkeiten und Pflichten zur verbalen Entwicklung von Argumenten hat: Die einzelnen Argumente werden dort von einem Sprecher, meist nach einer intensiven fachlichen und rhetorischen Vorbereitung, ungestört eingebracht. Diskussionen hingegen sind in ihrem Verlauf weitaus flexibler (vgl. Grundler/Vogt 2009, 490 f.).

Ausgangspunkt

Im engeren Sinne wird dabei Argumentieren als sprachliches Handeln definiert, das zum Ziel hat, andere von der Geltung einer strittigen Behauptung zu

überzeugen. Dieser Definition können folgende Einwände entgegengebracht werden: Zum einen haben die Teilnehmer von Diskussionen oftmals zu Beginn noch keine festgelegte Haltung zu einer aktuellen Problemstellung. Stattdessen sind Diskussionen meist gekennzeichnet durch eine „allmähliche interaktive Erzeugung komplexer Argumente“ (Grundler/Vogt 2009, 490; Rühl 1999; Klein 2001, 1310). Zudem ist der Ausgangspunkt für eine Diskussion oftmals eine offene Frage und nicht etwas prinzipiell Strittiges. In diesem Falle kann es nicht darum gehen, den Gesprächspartner von einer strittigen Behauptung zu überzeugen: Ausgangsoffenes Diskutieren dient vielmehr der gemeinsamen Problembewältigung. Letztendlich muss in einer Diskussion aber nicht unbedingt Konsens erreicht werden. „Das Ziel der nicht auf Konsens angelegten Diskussionen ist es, dem Gesprächspartner zumindest ein Verständnis der eigenen Handlungsmaximen zu ermöglichen, auch wenn die Positionen unterschiedlich bleiben. Das kann die Grundlage für Kompromisse (vgl. Klein 2001, 1311) oder für differenzierte, multiperspektivische Einblicke in komplexe Sachverhalte bilden (vgl. Vogt 2002, 112 ff.)“ (Grundler/Vogt 2009, 489).

Diskussionsziele

Mit diesem weiteren Verständnis des Argumentierens ergeben sich – neben Pro-/Kontra-Diskussionen und Debatten – verschiedene Möglichkeiten, die besonderen Anforderungen beim Diskutieren und Debattieren zu bearbeiten. Dazu gehören z. B. zu erkennen, an welcher Stelle des Handlungsmusters sich die Diskussion oder Debatte gerade befindet und einen passenden Beitrag zu leisten (vgl. Abschnitt 3.3: *Handlungsmuster durchführen*) oder im richtigen Moment über das Wissen zu verfügen, das jeweils benötigt wird, um überzeugend argumentieren zu können (vgl. Abschnitt 3.3: *Thematisches Wissen abrufen*).

Um explizites Wissen über die darin vorliegenden Handlungsmuster aufzubauen, können zum einen Videoanalysen von (medial vermittelten) Debatten oder Diskussionen erstellt werden. Zum anderen bietet der Unterricht zahlreiche Anlässe für Diskussionen und Debatten. So können z. B. im Zusammenhang literarischer Interpretationen Diskussions- und Debattenübungen durchgeführt werden (siehe Beispielaufgabe *Argumentieren in der Debatte*). Aber auch unterrichtliche Gesprächsformen wie Organisationsgespräche können der Förderung der Argumentationsfähigkeit dienen (vgl. Grundler/Vogt 2009, 490).

Diskutieren
im Unterricht

Moderations- und Besprechungsaufgaben

Unterrichtsgespräche können – insbesondere in der Oberstufe – mehr und mehr von den Schülerinnen und Schülern selbst gestaltet werden. Dazu kann, nach einer entsprechenden Einführungs- und Übungsphase zum Moderieren von Gesprächen (siehe Beispielaufgabe *Moderierte Diskussion* auf der CD-ROM), im Vorfeld ein Moderator bestimmt werden.

Da es sich bei der Moderatorentätigkeit insgesamt um ein sehr anspruchsvolles Aufgabenbündel handelt (siehe Abschnitt 3.5), kann ein Moderator für sich und ggf. auch für die übrigen Teilnehmer Visualisierungen oder Protokollnotizen anfertigen. Durch diese Visualisierungen kann das Arbeitsgedächtnis entlastet werden, indem Einzelaspekte sichtbar gemacht werden. Zudem wird der Aufbau einer mentalen Repräsentation durch die Verwendung visueller Strukturen vereinfacht – vorausgesetzt natürlich, es wurde eine zur Darstellung des jeweiligen

Gespräche leiten
und gestalten

Sachverhaltes geeignete Abbildungsstruktur (z. B. Cluster, Tabelle, Organigramm) gewählt. Zur Vermittlung von Moderationstechniken im Unterricht gehört also auch, dass die Schülerinnen und Schüler Visualisierungsmöglichkeiten und deren Potenziale kennenlernen, üben und reflektieren (vgl. Berkemeier 2006, 249).

Weitere Vermittlungsmöglichkeiten im Bereich der Moderationsfähigkeit bestehen in der Analyse von moderierten Diskussionen (z. B. auf der Basis von Transkripten) und der Auseinandersetzung mit Besprechungsmustern (s. Abschnitt 3.3: *Handlungsmuster durchführen*). Denn wenn den Schülerinnen und Schülern diese Muster bekannt sind, ist ihnen auch während der eigenen Anwendung eine bessere kommunikative Orientierung möglich. Moderierende Schülerinnen und Schüler können dadurch die eigene Aufgabe besser einschätzen; die Diskussionsteilnehmer können außerdem ihre Beiträge besser einpassen und ggf. inhaltliche Bewegungen markieren. Die Vermittlung von Moderationsfähigkeiten kommt damit nicht nur den moderierenden Schülerinnen und Schülern zugute, sondern auch den beitragenden.

Feedback

Weiterhin können die Schülerinnen und Schüler nach der Analyse von moderierten Diskussionen einen Kriterienkatalog erstellen, in dem die verschiedenen Moderationsaktivitäten erfasst werden. Mithilfe dieses Kriterienkatalogs können nach der Durchführung von moderierten Diskussionen Feedbackgespräche gehalten und der konkrete Förderbedarf im Hinblick auf die Moderationsfähigkeit ermittelt werden (vgl. Berkemeier 2006, 246 ff.; Berkemeier/Pfennig 2009, 551).

Zuhöraufgaben und Mitschriften

Gute Mitschriften erleichtern es, Wissensbestände, beispielsweise aus Präsentationen, zu verarbeiten und zu verinnerlichen. Denn wenn die Schülerinnen und Schüler die Technik des Mitschreibens beherrschen, kann das Anfertigen einer Mitschrift das Mitdenken erleichtern und die Konzentration auf das Zuhören erhöhen. Mitschriften liefern zudem Anhaltspunkte, um gezielt nachfragen und sich besser am Unterricht beteiligen zu können. Weiterhin können sie zur effektiven Wiederholung des behandelten Lernstoffs herangezogen werden. Damit dienen Mitschriften also dem Wissenserwerb (vgl. Beispielaufgabe *Mitschriften erstellen* auf der CD-ROM). Das Anfertigen von Mitschriften beinhaltet die folgenden Anforderungen:

- Zunächst muss eine geeignete Form für die jeweils zu erstellende Mitschrift gewählt werden. Je nach Funktion und Adressat der Mitschrift kann diese mehr oder weniger individuell gestaltet werden. Ist eine Mitschrift auch für andere bestimmt, dient sie nicht nur dem Wissenserwerb, sondern auch der Wissensvermittlung. Also muss sie auch für einen fremden Leser verständlich gestaltet sein.
- Zudem muss während des Zuhörens eine Auswahl dessen erfolgen, was relevant ist und folglich mitgeschrieben werden soll. Was aber relevant ist und was nicht, kann erst nach Klärung der Frage bestimmt werden, ob die Inhalte eines Vortrags o. ä. global erfasst werden sollen oder ob die Mitschrift auf eine bestimmte Fragestellung hin angefertigt werden soll.
- Eine weitere Schwierigkeit beim Erstellen von Mitschriften liegt darin, dass parallel zum Zuhören mündliche Äußerungen in Stichworten oder Stichwort-

Mitschreiben – Mitdenken

Auswählen

sätzen zusammengefasst werden müssen. Diese Formulierungen müssen sowohl möglichst knapp als auch präzise sein. Insbesondere zu dieser Anforderung bietet es sich an, zunächst isolierte Übungen durchzuführen.

Formulieren

- Als weitere Möglichkeit, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum Anfertigen von Mitschriften zu erweitern, kann der Fokus auf Signalwörter gelegt werden, die beispielsweise in Vorträgen oder Präsentationen vielfach als sprachliche Strukturierungselemente eingesetzt werden (z. B. „Im Folgenden möchte ich ...“ / „Drei Aspekte sind dabei von besonderer Bedeutung ...“ / „Alles in allem bedeutet das ...“). Möglich ist es, diese zunächst im Rahmen einer Analyseaufgabe zu identifizieren.
- Zudem sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse über geeignete Visualisierungsmöglichkeiten, Symbole und Abkürzungen vertiefen und Gelegenheiten haben, unterschiedliche Visualisierungsmöglichkeiten beim Erstellen von Mitschriften zu erproben und sich im Anschluss über deren Vor- und Nachteile austauschen zu können. Exemplarisch können Mitschriften auch gemeinsam überarbeitet werden.

Visualisieren

Arbeitsteilig können die Schülerinnen und Schüler Mitschriften von Unterrichtsgesprächen (z. B. literarischen Diskussionen) anfertigen, die später allen als Material zur Klausurvorbereitung zur Verfügung gestellt werden können.

Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben

Präsentationsaufgaben, Diskussions- und Debattenübungen sowie Moderations- und Besprechungsaufgaben können jeweils mit Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben verbunden werden. Dazu überlegen die Schülerinnen und Schüler zunächst gemeinsam – auch nach der vorausgegangenen Analyse der unterschiedlichen Gesprächsformen –, welche Kriterien zur Bewertung mündlichen Sprachhandelns relevant sind. Es können aber auch vorhandene Kriterienraster (z. B. in Berkemeier 2006, 158; 238 f. für das Präsentieren und Moderieren, vgl. Aufgabe *Präsentieren und Visualisieren*) verwendet werden. Da diese Kriterienraster aber sehr komplex sind, sollten sie zunächst an die jeweilige Aufgabe mit ihrem speziellen Fokus angepasst werden. Durch die Verwendung von Kriterienrastern werden auch die Anforderungen an die unterschiedlichen Gesprächsformen für die Schülerinnen und Schüler transparent. Hier ergeben sich wiederum Synergie-Effekte zwischen den Kompetenzbereichen ‚Sprechen und Zuhören‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘. Während einer Präsentation, einer Diskussion, Debatte oder Besprechung übernehmen dann einige Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zu beobachten und deren Leistungen mithilfe des Bewertungsrasters einzuschätzen. Nach Ende des Gesprächs erfolgt dann eine Feedbackrunde, in der – selbstverständlich den zuvor vereinbarten Regeln folgend – den einzelnen Schülerinnen und Schülern zurückgemeldet wird, was gut und was noch nicht gut gelungen ist. Die Schülerinnen und Schüler, die an der Präsentation, der Debatte oder der Diskussion beteiligt waren, können aber auch zunächst ihren eigenen Eindruck schildern und beschreiben, an welchen Stellen sie Schwierigkeiten hatten und warum. In einem anschließenden Gespräch mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern

Meta-
kommunikation

Feedback

können sie ihr Selbstbild mit dem Fremdbild der Beobachter abgleichen und so ihre Stärken identifizieren, wie auch Bereiche, in denen noch Verbesserungsbedarf besteht.

Nach der gemeinsamen Bearbeitung einer Aufgabe in der Gruppe kann auch über die Aufgabe selbst und die damit verbundene Kommunikationsform reflektiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können darüber sprechen, ob die jeweilige Kommunikationsform für sie von Relevanz ist, ob sie durch die Bearbeitung der Aufgabe Neues hinzugelernt haben und ob sie die jeweilige Kommunikationsform auch in Zukunft nutzen werden.

4.4 Fazit

Vielfältige Aufgaben

Im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ bieten sich mit den genannten Aufgabentypen zahlreiche Möglichkeiten, die Gesprächsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auszubauen. Diese Aufgabentypen können mit ganz unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden: So bieten sich Gesprächsanalysen für medial übermittelte, literarische sowie eigens aufgenommene Gespräche jedweden Themas an, und auch Debatten und Diskussionen können geführt werden über zahlreiche verschiedene fachliche wie auch schulische Themen, die zum Beispiel die Unterrichtsorganisation betreffen.

Es wird empfohlen, die unterschiedlichen Aufgabentypen immer wieder miteinander zu kombinieren. So können Analyseaufgaben als Vor- oder Nachbereitung von Debatten- oder Diskussionsübungen durchgeführt werden, das Erstellen von Mitschriften kann von einigen Schülerinnen und Schülern während der Durchführung von Diskussionen übernommen werden, und die so entstehenden Aufgabenfolgen können durch abschließende Feedback-Gespräche abgerundet werden.

Kompetenzbereiche vernetzen

Schließlich ergeben sich jeweils Synergie-Effekte mit den anderen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch. Das Wissen über mündliche Kommunikation, das die Schülerinnen und Schüler durch die Bearbeitung von Analyseaufgaben aufbauen, lässt sich auch unter den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ fassen. Das Erstellen von Präsentationen beinhaltet auch die Lektüre von Fachtexten sowie den Umgang mit verschiedenen Medien, sodass durch die Bearbeitung von Präsentationsaufgaben auch Kompetenzen im Bereich ‚Lesen‘ und ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ auf- und ausgebaut werden können. Und die schriftliche Ausarbeitung einer Präsentation, wie auch das Erstellen eines ausführlichen Protokolls auf der Basis einer Mitschrift, berühren den Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ (vgl. Berkemeier 2006).

4.5 Beispielaufgaben

Beispielaufgabe 1: Argumentieren in der Debatte – „Goethe!“ Darf man Goethes Leben so verfilmen?

..... Bsp 1

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler handeln in [...] fach- [...] bezogenen [...] Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht.

Die Schülerinnen und Schüler können

- in ihren Gesprächen auf Verständigung zielen und respektvolles Gesprächsverhalten zeigen,
- in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ handeln und dabei nonverbale sowie stimmliche Mittel bewusst nutzen,
- den Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen, um Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiederzugeben bzw. zusammenzufassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften und Notizen zu sichern,
- während des Zuhörens parallel eigene Äußerungen planen und diese in ihrer Wirkung einschätzen,
- sich in eigenen Gesprächsbeiträgen explizit und zielführend auf andere beziehen,
- in Kontroversen Strittiges identifizieren und eigene Positionen vertreten,
- auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen sowie
- nach Geboten der Fairness kommunizieren.

Kernidee der Aufgabe

SACHASPEKT

Anders als beim Schreiben besteht in der mündlichen Kommunikation nur wenig Zeit für Planungsprozesse, sodass nur auf das Wissen zurückgegriffen werden kann, das im Gedächtnis gespeichert ist. Diese Herausforderung soll in der Aufgabe anhand eines konkreten Beispiels bewusst gemacht und bearbeitet werden. Es geht darum, nicht nur prinzipiell, sondern auch konkret in einer mündlichen Kommunikationssituation über Argumente zu verfügen. Die Aufgabe greift damit den für das Mündliche bedeutsamen Aspekt *thematisches Wissen prozessieren* auf.

In der Aufgabe wird über die Entscheidungsfrage „Darf man das Leben von Goethe so verfilmen?“ debattiert, zu der sich die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld sowohl auf die Pro- als auch auf die Kontra-Seite intensiv vorbereiten. Die hier beschriebene Vorgehensweise kann natürlich auch bei weiteren Debatten zu kontroversen Themen angewandt werden. Im Übrigen sei darauf hingewiesen, dass mit Blick auf den Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ nicht alle literatur- und filmdidaktischen Aspekte thematisiert werden, wenngleich

..... Bsp 1

selbstverständlich auch andere als die hier angesprochenen Aspekte berücksichtigt werden können. Die Kernidee der Aufgabe besteht darin zu zeigen, wie literarische Themen auch für die Schulung mündlicher Kompetenzen genutzt werden können.

ERWERBSASPEKT

Die Bearbeitung der Aufgabe setzt Debattenkenntnisse aus der Sek I voraus, wie sie z. B. in „Jugend debattiert“ oder anderen Debattenformen Anwendung finden. Während die Schülerinnen und Schüler in der Sek I jedoch eher praktische Probleme oder einfache thematische Zusammenhänge behandelt haben, geht es in der Sek II nun vor allem um thematisch anspruchsvolle, argumentative Zusammenhänge. Die Schülerinnen und Schüler lernen in dieser Aufgabe, ihr Wissen über diese Zusammenhänge in einer mündlichen Kommunikationssituation verfügbar zu haben und passgenau anzuwenden, um so ihre kommunikativen Ziele verfolgen zu können.

In der Aufgabe stehen das Bewusstmachen der besonderen Herausforderungen des Mündlichen sowie deren Bewältigungsstrategien im Mittelpunkt. Die Beobachtergruppen und die Reflexion der Debatte sind dabei von besonderer Bedeutung.

Zu den Lernzielen gehört auch, dass die beobachtenden Schülerinnen und Schüler auf das Gesagte selbst achten und nicht vorschnell auf persönliche Eigenschaften der Debattanten schließen. Denn obwohl die Debattierenden in authentischer Weise handeln, ist die Debatte eine inszenierte Situation, ein Handeln „Als-ob“, das als eine Art spielerischer Wettkampf verstanden werden kann. Ein möglicher Sieg oder eine mögliche Niederlage erscheinen dabei nicht als wichtig.

VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE AUFGABE

Im Vorfeld der Unterrichtseinheit haben sich die Lernenden des Kurses mit Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“ beschäftigt und dabei insbesondere die Verknüpfung von Goethes Biografie und Werk in den Blick genommen. Damit steht Wissen sowohl über die konkrete Lebensgeschichte Goethes als auch über die Entwicklung der Figur des Werthers im Roman bereit. Die Verwobenheit beider Stränge im Roman wurde hervorgehoben und an Einzelbeispielen untersucht (z. B. anhand der Figur Lottes). Auf die prinzipiell zu beachtende Unterscheidung zwischen der Erzählfigur und der erzählten Figur sowie zwischen Autor und Erzähler wurde immer wieder dezidiert hingewiesen.

Methodisch wurde einerseits die Interpretation eines literarischen Textes, andererseits die Erörterung strittiger literaturwissenschaftlicher Themenstellungen angewendet und vertieft. Die Erörterung diente der Vorbereitung der Debatte und stellte Fragen wie „Ist der ‚Werther‘ ein Roman mit einer noch zeitgemäßen Aussage?“, „Hätte Werther auch anders handeln können?“, „Musste Werthers Situation in den Selbstmord führen?“ oder auch konkrete Erörterungsaufgaben wie „Erörtern Sie die Gründe für Werthers Selbstmord“ in den Mittelpunkt. Diese Fragestellungen können auch innerhalb weiterer Debatten oder Diskussionen behandelt werden.

Aufgabenschritte

Die Unterrichtseinheit umfasst insgesamt etwa sechs Unterrichtsstunden (drei Doppelstunden); sie ist konzipiert für einen Deutschkurs auf erhöhtem Niveau. Sie umfasst das Anschauen und erste Besprechen des Filmes „Goethe!“ (erste Doppelstunde), die inhaltliche Vorbereitung auf die Debatte (zweite Doppelstunde) sowie die Debatte selbst und deren Auswertung (dritte Doppelstunde, die jedoch ab einer bestimmten Anzahl von Teams u. U. zeitlich aufgestockt werden muss).

1. Orientierung der Lerngruppe über die anstehende Aufgabe, Transparentmachen der Lernziele

Die Lerngruppe wird darüber informiert, dass nach der Rezeption des Films „Goethe!“ eine literarische Debatte geführt wird – mit den Lernzielen, sich thematisch anspruchsvolles Wissen anzueignen, dieses Wissen in mündlichen Gesprächssituationen verfügbar zu haben und es auf überzeugende Weise zu verbalisieren. Damit die Schülerinnen und Schüler während der Rezeption eigene Argumente sammeln können, wird vor der Rezeption des Filmes die Problemstellung der Debatte („Darf man das Leben Goethes so verfilmen?“) bekannt gegeben.

2. Rezeption des Films „Goethe!“

Der 2010 entstandene deutsche Spielfilm „Goethe!“, der sich vor allem an ein junges Kinopublikum richtet, wird im Unterricht angesehen. Da der Film eine Gesamtlänge von 100 Min. hat, muss etwas mehr Zeit eingeplant werden. Als Ausgangspunkt für eine Debatte ist der sich an den Filmen „Amadeus“ und „Shakespeare in Love“ orientierende Film deshalb in besonderem Maße geeignet, weil die – auch frei erfundene Handlungen und Ereignisse aufnehmende – Vermischung einer Literaturverfilmung von Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werther“ mit dem Leben des jungen Goethe bereits in der Kritik heftig umstritten war. An die Filmrezeption schließt sich eine erste Besprechung an, in der spontane Rezeptionseindrücke und Antworten zu der genannten Fragestellung in Kleingruppen von drei bis vier Schülerinnen und Schülern stichwortartig auf großen Pappen unter den Kategorien „+“ (= „Positiv aufgefallen ist mir ... / Man darf das Leben Goethes so verfilmen, weil ...“), „-“ (= „Negativ aufgefallen ist mir ... / Man darf das Leben Goethes nicht so verfilmen, weil ...“) und „?“ (= „Unklar/Fraglich ist für mich ... / Diskutiert werden sollte über ...“) gesammelt und von den jeweiligen Kleingruppen kurz vorgestellt bzw. kommentiert werden.

3. Vorbereitung der Debatte

Die Vorbereitungsphase ist für das Gelingen der Aufgabe sehr wichtig, da sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase ihr thematisches Wissen aneignen und festigen. Den Schülerinnen und Schülern wird darum eine Vielzahl kontroverser Rezensionen zur Verfügung gestellt (Material 1), aus denen Pro- und Kontra-Argumente zusammengestellt werden können.

Das Setting des Debattierens sieht vor, dass der Kurs in zwei Großgruppen eingeteilt wird. Zum einen gibt es die Debattanten, die sich in jeweils vier Ler-

nende umfassende Gruppen aufteilen. Diese Vierergruppen können wiederum in zwei Zweierteams aufgeteilt werden. Die Debattanten bereiten sich in der Vierergruppe oder im Zweierteam inhaltlich mithilfe verschiedener Rezensionen über den Film und ihrer eigenen Rezeptionserfahrung auf die Debatte vor, entwickeln dabei auch eigene Sichtweisen, um ihre jeweilige Position zu untermauern und sprechen ihr Vorgehen in der Debatte durch.

Aufgabenstellung für die Debattanten

Bereiten Sie sich auf eine Debatte zum Thema „Darf man das Leben von Goethe so verfilmen?“ vor, indem Sie vor allem auf die beiden folgenden Fragestellungen eingehen:

1. Darf ein Film, in dem wichtige Ereignisse und Handlungselemente mit den historischen Fakten nicht übereinstimmen oder frei erfunden sind, noch ein Film über Goethe genannt werden?
2. Darf ein Film, der vor allem für ein junges Kinopublikum gedacht ist, so weit gehen, dass er den historischen Goethe des Jahres 1772 in vielen Szenen wie einen Jugendlichen des 21. Jahrhunderts handeln und sprechen lässt?

Sie haben dafür eine Unterrichtsstunde Zeit. Ziehen Sie für Ihre inhaltliche Vorbereitung auf die Debatte die Rezensionen und Ihre eigenen Rezeptionserfahrungen mit dem Film heran. Machen Sie sich stichpunktartig Notizen.

Für Ihre methodische Vorbereitung beziehen Sie Ihr Vorwissen aus der Mittelstufe über Debattenformen ein: Sie sollen Ihre Position sachkundig vertreten, sich verständlich ausdrücken, Ihre Position und Ansichten begründen und an die Beiträge der anderen anschließen. Außerdem sollen Sie kritische Fragen an die Gegenpartei stellen und ggf. deren Aussagen widerlegen können.

Sie müssen sich so vorbereiten, dass Sie sowohl die Pro- als auch die Kontraseite übernehmen können. Welche Position Sie einnehmen werden, erfahren Sie erst kurz vor der Debatte, wenn die Position ihres Teams per Los entschieden wird.

Zum anderen gibt es die Beobachtenden, die sich in Vierergruppen zusammenfinden. Sie ziehen das gleiche Material hinzu, um sich mit der inhaltlichen Seite des Themas auseinanderzusetzen. Darüber hinaus bereiten sie sich mithilfe eines Kriterienkatalogs auf die Bewertung der Debattanten vor (siehe Material 2). Sie sprechen sich ab, wer welchen Debattenteilnehmenden besonders beobachten und in der Auswertungsrunde bewerten bzw. Feedback geben wird. Die Debattanten wissen dies nicht, da die Vorbereitung nach Großgruppen getrennt im Klassenzimmer oder in zwei getrennten Räumen erfolgt. Dass sich beide Großgruppen tatsächlich getrennt vorbereiten können, ist wichtig, da sonst die Kenntnis der Argumente und Besprechungen der je anderen Gruppe zu groß ist. Bei einer getrennten Vorbereitung wird zudem eine motivierende Spannung für die übrigen Schülerinnen und Schüler, die nicht debattieren, erzeugt.

Aufgabenstellung für die Beobachtergruppe

Bereiten Sie sich auf die Beobachtung einer Debatte zum Thema „Darf man das Leben von Goethe so verfilmen?“ vor, indem Sie vor allem auf die beiden folgenden Fragestellungen eingehen:

1. Darf ein Film, in dem wichtige Ereignisse und Handlungselemente mit den historischen Fakten nicht übereinstimmen oder frei erfunden sind, noch ein Film über Goethe genannt werden?
2. Darf ein Film, der vor allem für ein junges Kinopublikum gedacht ist, so weit gehen, dass er den historischen Goethe des Jahres 1772 in vielen Szenen wie einen Jugendlichen des 21. Jahrhunderts handeln und sprechen lässt?

Sie haben dafür eine Unterrichtsstunde Zeit. Ziehen Sie für Ihre inhaltliche Vorbereitung auf die Debatte die Rezensionen und Ihre eigenen Rezeptionserfahrungen mit dem Film heran.

Für Ihre methodische Vorbereitung der Beobachtung beziehen Sie Ihr Vorwissen aus der Mittelstufe über verschiedene Debattenformen ein und nutzen Sie den Kriterienkatalog (vgl. Material 2): Es soll darum gehen, dass die Teilnehmenden ihre Position sachkundig vertreten, sich verständlich ausdrücken, ihre Position und Ansichten begründen und an die Beiträge der anderen anschließen können. Außerdem sollen die Debattanten kritische Fragen an die Gegenpartei stellen und ggf. deren Aussagen widerlegen können.

Einigen Sie sich darauf, wen Sie in der Debatte konkret beobachten, und überlegen Sie sich, worauf Sie besonders achten werden. Notieren Sie sich Ihre Überlegungen in das Beobachtungsraster (Material 3). Denken Sie bei der Auswertung daran, dass Sie zuerst eine positive Rückmeldung geben. Mögliche kritische Anmerkungen sollten positiv als Hinweise für die Weiterarbeit formuliert werden. Das erleichtert es den Kritisierten, die Hinweise anzunehmen, weil sie gesichtswahrend formuliert werden.

4. Durchführung der Debatte

Zu Beginn der zweiten Doppelstunde haben die Schülerinnen und Schüler etwa 10 Minuten Zeit, damit sie ihre Ergebnisse aus der vorhergehenden Doppelstunde reaktivieren können. Sie teilen sich in Debattanten und Beobachter auf. Das Debattier-Setting kann – je nach Kursgröße – so gestaltet werden, dass zwei Zweierteams oder zwei Vierergruppen gegeneinander antreten. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Debattanten zu erhöhen, sollten zwei Debatten nacheinander geführt werden.

Erst kurz vor Beginn der Debatte ziehen die Zweier- oder Vierergruppen ihre jeweilige Position (Pro oder Kontra) und haben kurz die Gelegenheit, sich in ihre jeweilige Rolle einzufinden. Nachdem die Debatte von einem weiteren Kursteilnehmer oder der Lehrperson, der/die im Folgenden auch die Zeitwacht übernimmt, anmoderiert wurde, eröffnet jeweils ein Debattant pro Zweierteam bzw. Vierergruppe die Debatte mit einem Eingangsstatement (2 Minuten). Die im Anschluss erfolgende Debattenaussprache sollte dann mindestens 10 Minuten umfassen. In der Schlussbetrachtung gibt wiederum nur ein Debattant des Zweierteams bzw. der Vierergruppe ein abschließendes Statement ab.

Als Variation besteht die Möglichkeit, in der Debatte eine weitere Position, den Zuschauerstuhl, einzurichten, um dem Wunsch der zuhörenden Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen, sich in die Debatte einzubringen und neue Argumente zu nennen. Diese Schülerinnen und Schüler melden sich mit beiden Armen (Doppelmeldung), nehmen den Platz ein und haben damit unmittelbar das Rederecht. Sie bringen ihre Anmerkungen oder Ergänzungen ein und können nach der Reaktion der Debattanten noch einmal darauf antworten. Danach gehen sie zurück auf ihren Platz.

Die jeweiligen Beobachtergruppen bewerten das Debattierverhalten ihrer Mitschüler. Dazu schreiben sie Notizen auf und nutzen das Bewertungsraster (Material 3). Die übrigen Schülerinnen und Schüler fertigen – z. B. mithilfe eines vorstrukturierten Notizzettels (Material 4 und 5) – eine knappe Mitschrift der Debatte an. Mithilfe ihrer Mitschriften können sie im Anschluss eine Bewertung der Debatte als Ganzes abgeben.

5. Auswertung der Debatte

Auf die Debatte kann eine kurze Blitzlichtrunde der Debattanten erfolgen, die entlastend wirkt. Hierbei können die Debattanten selbst zur Debatte Stellung nehmen und ihre Befindlichkeit wie auch das Erleben ihrer eigenen Debattierfähigkeit reflektieren. Erst im Anschluss daran wird die Aus- und Bewertung erfolgen. Die Blitzlichtrunde der Debatten-Teilnehmenden ist fakultativ. So ist ein gewisser methodischer und affektiver Spielraum gegeben.

In der Auswertungs- und Bewertungsphase werden dann Beurteilungskriterien angewendet, die auf denen von „Jugend debattiert“ aufbauen, hier aber weiterentwickelt wurden: Diese betreffen zum einen die inhaltliche, zum anderen die methodische Ebene. Die inhaltliche Ebene betrifft vor allem die Richtigkeit, Quantität, Qualität und Originalität der (selbst entwickelten oder aus den Rezensionen entnommenen) Argumente sowie deren Nachvollziehbarkeit und Wirksamkeit (→ *Sachkundigkeit: thematisches Wissen abrufen*). Die methodische Ebene betrifft die Passung der Argumente, das Anknüpfen an Argumente der Gegenseite sowie deren Entkräftung mit Gegenargumenten oder das Entwickeln von weiterführenden Fragen (→ *Anschlussfähigkeit: diskursive Qualifikation / Handlungsmuster durchführen*), die Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks (→ *Ausdrucksvermögen: morphologisch-syntaktische sowie semantische Qualifikation*) sowie die Beachtung von Gesprächskonventionen, die Aussprache sowie den gezielten Einsatz von Mimik, Gestik und Stimme (→ *Debattenverhalten*). Aus diesen Kriterien ergibt sich summa summarum die Überzeugungskraft, die als Globalurteil die Bewertung abschließen kann.

In der Rückmeldung wird es darum gehen, zunächst die Stärken hervorzuheben. Dann werden mit rahmenden Formeln Hinweise für die Weiterarbeit gegeben („Mir hat weniger gut gefallen, dass du ...“ / „Du könntest in Zukunft bedenken / darauf achten / daran arbeiten ...“). Die Rückmeldungen sollen als konstruktive Vorschläge zu verstehen sein. Es geht darum, die Debattanten in ihrer Rolle und nicht in ihren persönlichen Eigenschaften zu bewerten. Die Bewertung soll also gesichtswahrend bleiben.

Die Schülergruppe, die sich Notizen zum Debattenverlauf als Ganzes gemacht hat, gibt eine abschließende Bewertung der Debatte ab. In einer guten Debatte wird die Debattenfrage von unterschiedlichen Seiten betrachtet. Auf das konkrete Beispiel bezogen hieße das, das Für und Wider einer solchen literarischen Verfilmung aufzudecken.

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale

Die hier beschriebene Vorgehensweise kann bei weiteren Debatten zu kontroversen Themen angewandt werden. Da die Schwierigkeit darin besteht, das Wissen in der konkreten Situation der Debatte verfügbar zu haben und zum richtigen Zeitpunkt versprachlichen zu können, erhöht sich die Schwierigkeit der Aufgabe mit steigender Komplexität und Schwierigkeit des Debattenthemas sowie mit der steigenden Anzahl an Debattanten. Auch das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Debattierzeit trägt zur Schwierigkeit bei, da die Teilnehmer bei einer kürzeren Debattendauer gezwungen sind, genauer zu sein und schneller auf den Punkt zu kommen.

Je nach Thema kann es entlastend sein, wenn keine eigene Position eingenommen werden muss. Insofern bietet es sich als Lernerleichterung für die Teilnehmer an, die Positionen der Debatte auszulösen, weil die Debattanten somit nur eine Rolle übernehmen und damit zumindest teilweise von der Verantwortung für das Gesagte freigesprochen werden.

Eine Anschluss- bzw. Alternativaufgabe stellt die Beispielaufgabe *Moderierte Diskussion* (auf der CD-ROM) dar.

Materialien für die Vorbereitung und Durchführung der Debatte

MATERIAL 1 Rezensionen zum Film „Goethe!“

Im Folgenden werden Links angegeben, mit denen auf die offizielle Webseite des Filmes, Rezensionen und didaktisch aufbereitetes Material zum Film zugegriffen werden kann (eingesehen am 11.11.2014). Die hier angegebenen stellen dabei nur eine Auswahl dar.

<http://www.warnerbros.de/goethe/> (Offizielle Webseite des Filmes)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Goethe!>

<http://www.sueddeutsche.de/kultur/im-kino-goethe-a-star-is-born-1.1012599>

<http://www.kulthit.de/goethe.html>

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kino/im-kino-goethe-rennt-1580394.html>

<http://www.kinofenster.de/download/monatsausgabe-10-2010.pdf> (= Arbeitsmaterialien zum Film)

<http://www.cineman.ch/movie/2010/Goethe/review.html>

MATERIAL 2 Kriterien für die Beobachtung und Bewertung einer Debatte

Die gelungene Teilnahme an einer Debatte zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- Die **Sachkundigkeit** umfasst folgende Aspekte: Richtigkeit, Qualität, Quantität und Originalität der Argumente.
- Die **Anschlussfähigkeit** umfasst folgende Aspekte: Passung der Argumente, Anknüpfen können an Beiträge anderer, Entwicklung von weiterführenden Fragen.
- Das **Ausdrucksvermögen** umfasst folgende Aspekte: Wortwahl, Satzbau.
- Das **Debattenverhalten** umfasst folgende Aspekte: Ausreden lassen, Mimik, Gestik, Aufmerksamkeit, Aussprache und Stimme.
- Die **Überzeugungskraft** ergibt sich aus den vorausgegangenen Kriterien und umfasst die Nachvollziehbarkeit der vertretenen Position sowie die Wirkung der Argumentation.

MATERIAL 3 Mögliches Bewertungsraster auf der Grundlage der Kriterien

Bewertungsraster für eine Debatte		
Debattant:		
	Bewertung	Anmerkungen
Sachkundigkeit		
Anschlussfähigkeit		
Ausdrucksfähigkeit		
Debattenverhalten		
Überzeugungskraft insgesamt		
Bewertungen: ++ = sehr gut gelungen + = gut gelungen O = in Ordnung - = wenig gelungen		

MATERIAL 4 Mögliche Vorstrukturierungen von Notizzetteln für die Mitschrift und Bewertung einer Debatte

In einer ganz einfachen Form reicht es aus, die Schülerinnen und Schüler zwei Spalten anfertigen zu lassen, die die beiden Debattenparteien repräsentieren.

Notizzettel für eine Debatte [Variante 1]	
Pro-Argumente	Kontra-Argumente
...	...
...	...

Eine weitere Möglichkeit ergibt sich, wenn man die erste Spalte für die Mitschrift in der Debatte nutzt, in der einzelne Äußerungen notiert werden. Die zweite Spalte dient dann der Kommentierung der Debatte. In diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, die Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutung von Abkürzungen und anderer Zeichen, z. B. Plus- und Minuszeichen, Fragezeichen, Ausrufezeichen etc., hinzuweisen und deren Verwendung auch anzuregen.

Notizzettel für eine Debatte [Variante 2]	
Mitschrift – Äußerung ... – Äußerung ...	Kommentar

Hinweise zur Nutzung des Notizzettels Variante 2

In einer Debatte können Sie nicht jede Äußerung wortwörtlich mitschreiben, daher bietet es sich an, auf Abkürzungen und Zeichen zurückzugreifen. Solche Zeichen können in einfacher Form + und – sein. Aber auch ?- und !-Zeichen sind möglich. Hier sind Ihrer Fantasie keine Grenzen gesetzt, nur sollten die Zeichen für sich sprechen und auch noch am nächsten Tag verständlich sein.

Beispielaufgabe 2: Präsentieren und Visualisieren – „Eine Lernplattform für unsere Schule“

••• Bsp 2 •••

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler handeln in persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht.

Die Schülerinnen und Schüler können

- in ihren Gesprächen auf Verständigung zielen und respektvolles Gesprächsverhalten zeigen,
- in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ handeln und dabei nonverbale sowie stimmliche Mittel bewusst nutzen,
- anspruchsvolle Fachinhalte verständnisfördernd referieren, auch unter Verwendung selbst verfasster stützender Texte,
- einzeln und gemeinsam mit anderen argumentierende und erklärende Beiträge präsentieren,
- kontextangemessen, funktional, kreativ verschiedene Medien und Präsentationstechniken einsetzen und das eigene Vorhaben erläutern und
- umfangreiche Redebeiträge zu komplexen Sachverhalten selbstständig und adressatengerecht präsentieren.

••• Bsp 2 •••

Kernidee der Aufgabe

SACHASPEKT

Im Zentrum der Aufgabe stehen oberstufengerechte Formen des Präsentierens erklärender und argumentierender Beiträge sowie deren theoriegeleitete Reflexion. Dazu gehören auch das Erstellen von und das Nachdenken über Visualisierungen. Das sind zum einen *verlaufsbegleitende Visualisierungen*, mittels derer etwa die Gliederung, die wichtigsten Inhalte und das Fazit einer Präsentation hervorgehoben werden können, und zum anderen *punktueller Visualisierungen* wie Abbildungen, Tabellen, Grafiken etc., mit deren Hilfe komplexe Sachverhalte verdeutlicht werden können (vgl. Theorieteil, Abschnitt 4.3: *Präsentationsaufgaben*). Visualisierungen sind zum einen aus produktiver Perspektive bedeutsam: Verlaufsbegleitende Visualisierungen unterstützen den Präsentierenden sowohl bei der Präsentationsplanung als auch während der Präsentationsphase. Das Erstellen punktueller Visualisierungen kann Hilfe beim Verstehen komplexer Sachverhalte leisten: Denn die Schülerinnen und Schüler werden veranlasst, sich ihre Ideen und Gedanken selbst klar zu machen und auf den Begriff zu bringen, weil nur so eine sinnvolle Visualisierung möglich ist. Zum anderen helfen Visualisierungen aus rezeptiver Sicht – und die steht hier im Fokus – den Zuhörern etwa beim Verstehen eines Referats, da sie sichtbare Anker im ansonsten flüchtigen Vortrag bilden. Visualisierungen können mit allen möglichen technischen Medien realisiert werden (hier: Nutzung von Computer mit Präsentationsprogramm, Beamer). Sie sollen in diesem Fall eingesetzt werden, um Erklärungen und argumentative Zusammenhänge für die Zuhörer anschaulich zu machen. Visualisierungen können also den Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung zugerechnet werden (vgl. Theorieteil, Abschnitt 3.3: *Unterstützungsverfahren der Verständnissicherung nutzen*). Dies soll den Schülerinnen und Schülern durch die Bearbeitung der Aufgabe bewusst werden. Sie sollen für die Hörerrolle sensibilisiert werden, indem sie sich den Vorgang des Zuhörens vor Augen führen, sich mit dem Handlungsmuster „Präsentieren“ auseinandersetzen und ihren Vortrag auf eine heterogene Adressatengruppe ausrichten.

ERWERBSASPEKT

Aus der Sek I bringen die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen erste praktische Erfahrungen im Präsentieren und damit auch in der Erstellung von Visualisierungen mit. Die unterschiedlichen technischen Medien und Darstellungsmöglichkeiten sind ihnen bekannt, insbesondere aus dem Lese-, aber auch dem Schreibunterricht, wobei jedoch die Veranschaulichung einfacher thematischer Zusammenhänge sowie die praktischen Fähigkeiten (wie die Nutzung von Programmen zum Erstellen von Visualisierungen) im Vordergrund stehen. In der gymnasialen Oberstufe geht es nun darum, sich zum einen mit dem Handlungsmuster „Präsentieren“ auseinanderzusetzen und zum anderen, anspruchsvolle Sachverhalte nicht nur zu präsentieren, sondern die Präsentationen in ihrer Wirkung auf die Adressaten theoriegeleitet zu antizipieren und zu reflektieren. Um die Wirkung zu antizipieren, müssen auch das Vorwissen und die Einstellungen der Adressaten zum präsentierten Sachverhalt

eingeschätzt werden. Neu gegenüber der Sek I ist auch, die erwünschte Wirkung auf *unterschiedliche* Adressatengruppen zu antizipieren. Um das zu erreichen, ist es beispielsweise sinnvoll, in der Aufgabenstellung heterogene Adressatengruppen mit divergierenden Interessen und Kenntnissen vorzugeben, die in der Präsentation zu berücksichtigen sind. Denn auf diese Weise sind die Schülerinnen und Schüler angehalten, die Wirkung ihrer Veranschaulichung aus der je unterschiedlichen Perspektive der verschiedenen Adressaten zu antizipieren. Indem diese Antizipation verschriftet wird, entsteht ein strategisches Wissen.

LERNSETTING

Die Schülerinnen und Schüler sollen für eine angenommene Schulkonferenz eine Präsentation (Medien: Laptop und Beamer) erarbeiten, in der sie die Funktionsweise einer Lernplattform darlegen und für die Einrichtung einer solchen Lernplattform argumentieren. Das Plenum Schulkonferenz setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Schülerschaft, des Lehrerkollegiums, der Schulleitung und der Elternschaft zusammen, denen jeweils unterschiedliche Vorkenntnisse und Interessen unterstellt werden können.

Aufgabenschritte

1. Orientieren der Lerngruppe, Aktivieren von Vorwissen und Transparentmachen der Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler werden darüber informiert, dass es in der folgenden Aufgabe um das Präsentieren und damit auch um das Visualisieren geht. Im Plenum sprechen sie zunächst über ihre Vorerfahrungen auf diesem Gebiet.

Aufgabenstellung

Über welche Themen und vor welchem Publikum haben Sie in der Sek I Präsentationen gehalten? Wie sind Sie bei der Erstellung und Durchführung von Präsentationen vorgegangen? Welche Visualisierungsmittel haben Sie eingesetzt, wie haben Sie diese gestaltet?

Anschließend wird bekannt gegeben, dass es bei dieser Aufgabe darum geht, das Handlungsmuster „Präsentieren“ kennenzulernen, Beurteilungskriterien für Präsentationen und insbesondere für Visualisierungen innerhalb dieser aufzustellen, eine eigene Präsentation zu erarbeiten, die gewählten Visualisierungsmittel mit Blick auf die unterschiedlichen Adressaten zu begründen und ggf. Alternativen zu entwickeln. Im Vordergrund steht also weniger das Erstellen einer möglichst wirkungsvollen Visualisierung mit technischen Raffinessen, sondern vielmehr ihre theoriegeleitete Reflexion. Ziel ist es, einen komplexen Sachverhalt zu erklären, zu argumentieren und dabei Visualisierungen als Mittel der Veranschaulichung für die Zuhörer zu nutzen. Dafür müssen die Erklärungen und die Argumentation nicht nur dem Präsentierenden klar sein, sondern vor allem auch auf die heterogene Zuhörerschaft zugeschnitten sein.

2. *Lehrerpräsentation als Muster*

Als Einstieg in das Thema kann eine Lehrerpräsentation dienen (Visualisierung hierzu: siehe Materialien auf der CD-ROM), in der es um das Präsentieren – und damit auch um das Visualisieren – geht. Dadurch soll den Schülerinnen und Schülern inhaltliches Wissen über das Handlungsmuster „Präsentieren“, über den Zuhörprozess und über Merkmale gelungener Präsentationen vermittelt werden. Außerdem wird mit der Präsentation ein konkretes Beispiel für den sinnvollen Aufbau einer Präsentation und für geeignete Formen der Visualisierung geliefert, an dem sich die Schülerinnen und Schüler bei der Erstellung ihrer eigenen Präsentation orientieren können. Dabei hat die Lehrerpräsentation jedoch thematisch nichts mit der später von den Schülerinnen und Schülern zu erstellenden Präsentation zu tun, sodass weder der Inhalt noch die Anordnung oder der Aufbau der Folien übernommen werden kann.

3. *Erstellen eines Bewertungsrasters*

Auf der Grundlage ihres Vorwissens und der Präsentation, deren Visualisierung als Foliendruck vorliegt, finden die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Kriterien, die für die Bewertung von Präsentationen und insbesondere von Visualisierungen relevant sind. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden anschließend im Plenum verglichen und diskutiert mit dem Ziel, ein gemeinsames Bewertungsraster zu erstellen (Musterlösung auf der CD-ROM).

4. *Erstellen einer eigenen Präsentation*

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die folgende Aufgabe zur Bearbeitung in Vierergruppen.

Aufgabenstellung (Variante für grundlegendes Niveau)

In der Schulkonferenz soll über die Frage entschieden werden, ob eine schuleigene Lernplattform eingerichtet werden soll, sodass alle Lernenden und Lehrenden Dateien untereinander austauschen können.

Ihre Aufgabe ist es, eine 10-minütige Präsentation zu erarbeiten, in der Sie den Teilnehmern der Schulkonferenz die Funktionsweise einer Lernplattform erläutern und sie zugleich von deren Vorteilen überzeugen. Berücksichtigen Sie dabei, dass es in der Schülerschaft wie bei den Eltern und Lehrern ein unterschiedliches Maß an Vorwissen über das Thema „Lernplattformen“ gibt. Der Visualisierung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie soll Ihre Zuhörer beim Nachvollzug des Vortrags, bei dem Verständnis komplexer Inhalte und bei der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse unterstützen.

Halten Sie Ihre Präsentationen und stellen Sie sich im Anschluss der Diskussion im Klassenplenum. Dabei sollten Sie im Hinblick auf Ihre Visualisierungen ...

- begründen, warum Sie die aufgenommenen Stichpunkte und Sätze ausgewählt bzw. andere weggelassen haben,
- begründen, warum Sie sich für diese Reihenfolge entschieden haben,
- erläutern, welche Visualisierungsformen Sie gewählt haben, sowie
- begründen, warum Sie diese Visualisierungsformen gewählt haben.

Aufgabenstellung (Variante für erhöhtes Niveau)

In der Schulkonferenz soll über die Frage entschieden werden, ob eine schuleigene Lernplattform eingerichtet werden soll, sodass alle Lernenden und Lehrenden Dateien untereinander austauschen können.

Ihre Aufgabe ist es, eine kommentierte Präsentation zu erarbeiten, in der Sie den Teilnehmern der Schulkonferenz innerhalb von 10 Minuten die Funktionsweise einer Lernplattform erläutern und sie zugleich von deren Vorteilen überzeugen. Berücksichtigen Sie dabei, dass es in der Schülerschaft wie bei den Eltern und Lehrern ein unterschiedliches Maß an Vorwissen über das Thema „Lernplattformen“ gibt. Der Visualisierung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie soll Ihre Zuhörer beim Nachvollzug des Vortrags, bei dem Verständnis komplexer Inhalte und bei der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse unterstützen.

Halten Sie Ihre Präsentation und kommentieren Sie dabei Ihre Visualisierungen, indem Sie ...

- begründen, warum Sie die aufgenommenen Stichpunkte und Sätze ausgewählt bzw. andere weggelassen haben,
- begründen, warum Sie sich für diese Reihenfolge entschieden haben,
- erläutern, welche Visualisierungsformen Sie gewählt haben, sowie
- begründen, warum Sie diese Visualisierungsformen gewählt haben.

Da Sie Ihre Präsentation halten und gleichzeitig kommentieren sollen, empfiehlt es sich, in der Erarbeitungsphase die Begründungen für Ihre Vorgehensweise und Visualisierungen stichwortartig festzuhalten oder/und in geeigneter Weise schon in die Präsentationsfolien zu integrieren und für die Präsentationsphase eine geeignete Rollenverteilung vorzunehmen, sodass unterschiedliche Mitglieder Ihrer Gruppe die Präsentation halten oder die jeweilige Kommentierung übernehmen.

Die Erarbeitungsphase erfolgt in der zweiten und dritten Doppelstunde. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren im Internet zum Thema „Lernplattformen“ (als mögliche Variation erfolgt die Internetrecherche als Hausaufgabe; die Primärtexte können aber auch vorgegeben werden, siehe Linksammlung in den Materialien). Anschließend planen sie ihre Präsentationen, erstellen ihre Visualisierungen und üben ihre Vorträge ein. Dabei orientieren sie sich an dem zuvor aufgestellten Bewertungsraster.

Bei der Variante für erhöhtes Niveau halten die Arbeitsgruppen zusätzlich zur Erstellung der Präsentation die Begründungen ihrer Vorgehensweisen stichwortartig fest oder integrieren sie in geeigneter Weise schon in die Präsentationsfolien selbst (Musterlösung hierzu in den Materialien). Sie erfassen also schriftlich jeden Schritt der Gestaltung.

5. Halten (und Kommentieren) der eigenen Präsentation

In der vierten und fünften Doppelstunde stellen die einzelnen Gruppen ihre Präsentationen vor. Den Schülerinnen und Schülern im Plenum liegt dabei das zuvor gemeinsam erstellte Bewertungsraster vor, mit dessen Hilfe sie die Präsentationen – insbesondere die Visualisierungen – (ggf. arbeitsteilig) bewerten.

Bei der Variante für erhöhtes Niveau wird während der Präsentation gleich-

.... Bsp 2

zeitig die Visualisierung kommentiert: Zum Aufbau der Folien wird unmittelbar begründet Stellung genommen. Die Mitglieder der Gruppe können sich dabei abwechseln bzw. verschiedene Rollen einnehmen (Präsentation halten / Visualisierung kommentieren).

6. Diskussion über die Visualisierungen

Variante für das grundlegende Niveau

Die Gruppen stellen sich entweder direkt im Anschluss an ihre gehaltenen Präsentationen oder erst nach dem Durchlauf aller Gruppen der Diskussion. Sie begründen ihre Präsentationen, insbesondere die gewählten Veranschaulichungsmittel, d. h. sie geben an, warum sie diese mit Blick auf die Zuhörerschaft für wirksam halten. Dabei beziehen sie sich auf die im Lehrvortrag vorgestellte theoretische Rahmung. Durch die Diskussion über die zu erwartenden Überschneidungen und Divergenzen in den Entwürfen der einzelnen Gruppen können die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre eigene Arbeit komplettieren und verbessern, sondern auch die der anderen Gruppen unterstützend begleiten. Der Vergleich der unterschiedlichen Vorgehensweisen und der Gedankenaustausch über Verbesserungen bietet möglicherweise weitere Kriterien, um die das gemeinsam erstellte Bewertungsraster erweitert werden kann.

Variante für das erhöhte Niveau

Die kommentierten Versionen der Visualisierungen bieten ihrer Anlage nach eine Fülle von Ansatzpunkten für eine intensive Diskussion. Im zweiten Teil der vierten Doppelstunde nehmen die Schülerinnen und Schüler zu den gebotenen Kommentierungen Stellung. Die Rückmeldungen durch andere Gruppen bzw. den Kurs als Ganzes werden festgehalten und ausgewertet, sodass auch hier als Ergebnis des Diskussionsprozesses das gemeinsam erstellte Bewertungsraster ggf. erweitert werden kann.

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale

- Nach dem Lehrvortrag über Präsentationen und Visualisierungen müssen die Schülerinnen und Schüler die Kriterien einer gelungenen Präsentation – insbesondere deren Visualisierung – eigenständig erarbeiten bzw. zusammenstellen. Hier könnte durch die Ausgabe von Material (siehe CD-ROM) die Aufgabe vereinfacht werden.
- Das hier gewählte Thema ist nur eines von vielen möglichen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe kann durch die Wahl eines weniger komplexen oder komplexeren Themas variiert werden. Wichtig bei der Formulierung einer alternativen Aufgabenstellung ist, dass mit den zu erstellenden Präsentationen konkrete Ziele erreicht werden sollen. Die Präsentationen sollten außerdem auf fest umrissene Adressatengruppen zugeschnitten werden. Die Schwierigkeit der Aufgabe steigt, wenn – wie hier der Fall – unterschiedliche Adressatengruppen berücksichtigt werden müssen.
- Durch die Vorgabe von Primärtexten wird die Aufgabe um die Anforderung, selbst eine ziel- und adressatengerechte Auswahl an Texten zu treffen, reduziert.

- Schon durch die Differenzierung in eine einfache und eine komplexere Variante für das grundlegende und das erhöhte Niveau wird die mögliche Bandbreite dieser Aufgabe herausgestellt. Es macht einen Unterschied, ob die Präsentation gehalten wird und die Schülerinnen und Schüler erst in der danach folgenden Diskussion ihr Vorgehen begründen oder ob die Präsentation gehalten und gleichzeitig kommentiert wird. Die letztgenannte Variante stellt wegen des kleinschrittigen Vorgehens höhere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, da die Begründungen insgesamt umfangreicher und komplexer ausfallen und auch durch deren Festhalten in Stichworten bzw. deren Integration in die Folien ein höherer Aufwand nötig ist.
- Innerhalb der einzelnen Varianten lassen sich Verkürzungen beim Umfang der Aufgabenstellung denken. So könnten in beiden Varianten bei der Begründung der Vorgehensweise die Gruppen zunächst einmal nur mit der Erarbeitung der Punkte 1 (Auswahl der aufgenommenen Stichpunkte und Sätze, Weglassen anderer) und 3 (Beschreibung der gewählten Visualisierungsformen) beauftragt werden. Eine weitere Modifikation wäre dann die Hinzunahme des Punktes 2 (Begründung der bestimmten Reihenfolge) oder des Punktes 4 (Begründung der Entscheidung für die gewählte Visualisierungsform).

Anschlussaufgabe

Die Schülerinnen und Schüler könnten abweichend von der „klassischen“ Beamer-Rechner-Variante die Möglichkeiten und Grenzen der Visualisierung mithilfe anderer Medien (z. B. Tafel, Flip-Chart) erproben und dann Vergleiche anstellen. Einzelne Gruppen können sich jeweils auf die Visualisierung mittels eines anderen Mediums konzentrieren. So ließen sich, auf das Thema bezogen, die Vor- und Nachteile (Stärken und Schwächen, Grad der Eignung) des Einsatzes unterschiedlicher Medien erörtern und festhalten.

Materialien auf der CD-ROM

- Visualisierung und Erläuterungen zur Lehrerpräsentation als ppt und pdf (zu Aufgabenschritt 2)
- Bewertungsraster für Präsentationen und Visualisierungen (Musterlösung zu Aufgabenschritt 3)
- Linksammlung „Lernplattformen“ (zu Aufgabenschritt 4)
- Visualisierung der Präsentation einschließlich Kommentierung der Visualisierungsmittel (Musterlösung zu Aufgabenschritt 5)

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2009a): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 66-83
- Becker-Mrotzek, Michael (2009b): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 103-115
- Becker-Mrotzek, Michael / Brünner, Gisela (2006): Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de> [11.11.2014]
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Berkemeier, Anne (2009): Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Berkemeier, Anne / Pfennig, Lothar (2009): Schüler/innen präsentieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 544-561
- Bernius, Volker (2007): Was „Sinn“ macht. In: Bernius, Volker / Oehler, Regina / Wellmann, Karl-Heinz / Kemper, Peter (Hrsg.): Erlebnis Zuhören – Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 189-201
- Brünner, Gisela (2009): Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25-65
- Ehlich, Konrad (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11)
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, 243-274
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 233, 4-13
- Fiehler, Reinhard (2006): Was gehört in eine Grammatik gesprochener Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen DUDEN-Grammatik. In: Deppermann, Arnulf / Fiehler, Reinhard / Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 21-41 (Download unter <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/pdf/grammatik.pdf>) [11.11.2014]
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25-51
- Fiehler, Reinhard / Schmitt, Reinhold (2011): Gesprächstraining. In: Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf / Göpferich, Susanne / Grabowski, Joachim / Klemm, Michael / Villiger, Claudia (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Tübingen: Narr, 355-375
- Grundler, Elke / Vogt, Rüdiger (2009): Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 487-511
- Habscheid, Stephan (2011): Gesprächsberatung in Organisation und Institution. In: Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf /

- Göpferich, Susanne / Grabowski, Joachim / Klemm, Michael / Villiger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Narr, 334-366
- Hartung, Martin (2011): *Gesprächsanalyse in der betrieblichen Praxis*. In: Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf / Göpferich, Susanne / Grabowski, Joachim / Klemm, Michael / Villiger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Narr, 313-333
- Hoffmann, Ludger (2013): *Deutsche Grammatik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Imhof, Margarete (2003): *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Edition Zuhören. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Imhof, Margarete (2004): „Hör doch einfach zu!“ – Von der Schwierigkeit, Zuhören zu lernen und zu lehren. In: *Grundschule 2/2004*, 34-35
- Imhof, Margarete (2010): *Zuhören lernen und lehren – Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht*. In: Bernius, Volker / Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15-30
- IQB (2009): *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören – hier Zuhören – für den Mittleren Schulabschluss*, Online: http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_SekI_MSA_Deu_2.pdf [11.11.2014]
- Klein, Josef (2001): *Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen*. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 1309-1329
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: Deutschmann, Olaf / Flasche, Hans / König, Bernhard (Hrsg.): *Romanistisches Jahrbuch*, 36. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 15-43
- Lobin, Henning (2007): *Textsorte ‚Wissenschaftliche Präsentation‘ – Textlinguistische Bemerkungen zu einer komplexen Kommunikationsform*. In: Schnettler, Bernt / Knoblauch, Hubert (Hrsg.): *Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 67-82
- Neumeister, Nicole / Vogt, Rüdiger (2009): *Erklären im Unterricht*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 562-583
- Paul, Ingwer (2009): *Bildungsstandards für die Sekundarstufe II*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 179-190
- Reinmann, Gabi / Mandl, Heinz (2006): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 613-658
- Rühl, Marco (1999): *Interaktive Dynamik in argumentativen Gesprächen*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18, 3-38
- Quasthoff, Uta (2009): *Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84-100
- Voßkamp, Patrick (2009): *Bildungsstandards für die Sekundarstufe I*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 160-178
- Vogt, Rüdiger (2002): *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer
- Weber, Peter / Brünner, Gisela (2009): *Gesprächsdidaktik: Gespräche im Unterricht transkribieren und analysieren*. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 297-323

Schreiben

Astrid Neumann und Torsten Steinhoff
unter Mitarbeit von Christine Schaub und Andrea Stadter

1 Einleitung

Schreiben ist
komplexes
Handeln

Das Schreiben eines Textes ist ein komplexes schriftsprachliches Handeln, das verschiedenste Funktionen hat und einem lebenslangen Lernprozess unterliegt. Wie es genutzt und angeeignet wird, hängt mit den jeweiligen spezifischen individuellen Voraussetzungen und kontextuellen Faktoren, aber immer auch mit den *grundsätzlichen Bedingungen* der Textproduktion zusammen. Worin diese Bedingungen bestehen, zeigt sich, wenn man es mit dem *Sprechen* vergleicht. Dabei offenbaren sich die folgenden prototypischen Unterschiede (vgl. Kapitel zu ‚Sprechen und Zuhören‘ i. d. Bd.; Ehlich 1983; Pohl/Steinhoff 2010):

Getrennte
Situationen

- *Situation*: In der Mündlichkeit ist das sprachliche Handeln durch eine zeitlich und räumlich geteilte Situation gerahmt. Sprecher und Hörer nehmen ihr Umfeld und einander unmittelbar wahr. Sie handeln kooperativ in einer gemeinsamen Situation. In der Schriftlichkeit hingegen ist das sprachliche Handeln durch zwei zeitlich und räumlich getrennte Situationen gekennzeichnet. Der Schreiber nimmt, wie der Leser, nur sein eigenes Umfeld und sich selbst unmittelbar wahr. Er muss (und kann) allein in (s)einer Situation handeln.

Entschleunigter
Prozess

- *Prozess*: In der Mündlichkeit ist das sprachliche Handeln durch Schnelligkeit, Flüchtigkeit und Endgültigkeit geprägt. Sprecher und Hörer bringen abwechselnd Äußerungen hervor, die einerseits, aufgrund ihrer Lautlichkeit, kurzlebig sind, andererseits aber auch nicht ungeschehen gemacht werden können. Sie handeln beide spontan. In der Schriftlichkeit hingegen ist das sprachliche Handeln durch Langsamkeit, Sichtbarkeit und Vorläufigkeit geprägt. Der Schreiber bringt allmählich und monologisch Äußerungen hervor, die zum einen, aufgrund ihrer Schriftlichkeit, visuell (auf dem Papier oder Bildschirm) konstant sind, zum anderen aber auch geändert werden können. Er muss (und kann) geduldig handeln.

Explizites Produkt

- *Produkt*: In der Mündlichkeit ist das sprachliche Handeln auf ein Gespräch ausgerichtet. Sprecher und Hörer können sich implizit äußern, weil das Verständnis multimodal gesichert wird – durch die geteilte Situation, den dialogischen Prozess sowie den gleichzeitigen Einsatz para- und nichtsprachlicher Mittel. Sie vollziehen beide einzelne „Sprechhandlungen“ (Bühler 1934, 53 f.). In der Schriftlichkeit hingegen ist das sprachliche Handeln auf einen Text ausgerichtet. Der Schreiber muss sich explizit äußern, weil das Verständ-

nis in aller Regel monomedial gesichert werden muss, also nahezu allein – wenn man einmal von grafischen oder typografischen Elementen absieht – mit sprachlichen Mitteln (korrekte Rechtschreibung, elaborierte Grammatik, komplexer Satzbau, reicher Wortschatz, klare Textstruktur). Er muss und kann ein „Sprachwerk“ realisieren (ebd.).

Die Gegenüberstellung verdeutlicht verschiedene *Probleme* des Schreibens: Der Schreiber steht vor der schwierigen Aufgabe, allein, kleinschrittig, bedacht, selbstkritisch und größtenteils verbal einen formal und funktional angemessenen Text hervorzubringen. Diese Probleme bergen gleichzeitig enorme *Potenziale* für das Wahrnehmen, Reflektieren und Lernen: Weil der Schreiber vom kommunikativen „Stress“ der Mündlichkeit befreit ist, kann er sich ganz auf die Auseinandersetzung mit seinen Gedanken, den Inhalten, dem Leser und der Sprache konzentrieren und dadurch auf lange Sicht sein Wissen und Können erheblich ausbauen und ausdifferenzieren (vgl. Maas 2010).

Probleme und
Potenziale

Die angeführten Bedingungen des Schreibens sind, wie gesagt, prototypischer Art (vgl. Koch/Oesterreicher 1985). Die Produktion einer Facharbeit beispielsweise entspricht dem Prototyp des Schreibens sehr viel mehr als etwa das Chatten. In der Sek II geht es nun aber gerade nicht um die Ausbildung des randständigen, sondern des prototypischen, elaborierten Schreibens. Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR) formulieren den Anspruch, dass die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, die Probleme und Potenziale des Schreibens auf einem hohen Niveau zur Kommunikation, zur Wissensaneignung und zum Identitätsausdruck zu bewältigen bzw. zu nutzen.

Prototypik

Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung dieser Fähigkeiten zu unterstützen, liegt in der Verantwortung der Lehrperson. Sie muss *Schreiblernaufgaben* konzipieren, die entwicklungsangemessen bei den angeführten Problemen der Situation, des Prozesses und des Produktes ansetzen und die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Probleme als Potenziale begreifen und ausschöpfen können. Die Texte, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen dieser Aufgaben schreiben, sind folglich, anders als in der Lebenswelt, immer in einen *didaktischen Kontext* eingebunden. Es handelt sich um „Textformen“, um Formen des Lehrens und Lernens, um solche Texte also, mit denen Schreibfähigkeiten gefördert und angeeignet werden – und deren Anforderungsprofil deshalb sorgfältig zu konstruieren ist (vgl. Pohl/Steinhoff 2010).

Schreiblern-
aufgaben und
Textformen

Dieses Kapitel informiert über die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die für die Planung und Durchführung eines kompetenzfördernden Schreibunterrichts in der Sek II notwendig sind, und stellt instruktive Beispielaufgaben vor. Zu diesem Zweck werden in Abschnitt 2 die Spezifika des Kompetenzbereichs ‚Schreiben‘ dargelegt, in Abschnitt 3 Merkmale lernförderlicher Schreibaufgaben erklärt, in Abschnitt 4 Grundzüge der Entwicklung von Schreibfähigkeiten in der Adoleszenz beschrieben, in Abschnitt 5 Prinzipien eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts erläutert und exemplarische Schreiblernaufgaben präsentiert.

Überblick

2 Der Kompetenzbereich ‚Schreiben‘ in den BS AHR

Reform des Schreibunterrichts

Die BS AHR stehen für eine *Reform* des Schreibunterrichts in der Sek II. Vergleicht man die im Kompetenzbereich formulierten Erwartungen mit dem gegenwärtigen schulischen Usus, so zeigen sich mindestens sechs wesentliche Neuerungen:

- *Pragmatische Texte*: Obwohl schon seit längerem ein entsprechender Anspruch besteht, spielen pragmatische Texte nach wie vor eine untergeordnete Rolle (vgl. Becker-Mrotzek/Kepser 2010). Die BS AHR betonen deren Bedeutung mit Nachdruck. Das Schreiben soll nicht mehr nur zur Erschließung literarischer Texte und Themen eingesetzt werden, sondern in gleicher Weise der gezielten Vorbereitung auf die Produktion studien- und berufsrelevanter Texte dienen (vgl. Kapitel zu ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ i. d. Bd.).
- *Schreibprozess*: Das Konzept des traditionellen Aufsatzunterrichts mit der für ihn typischen Produktfixierung wird durch einen konsequent prozessbezogenen Ansatz abgelöst. Die bislang vernachlässigten Verfahren des Planens, Formulierens und Überarbeitens erhalten einen neuen Stellenwert. Sie werden unter dem Begriff „Schreibstrategien“ als eigene Kompetenzziele ausgewiesen. Der Text – als Zielpunkt des Prozesses – ist natürlich weiterhin von großer Bedeutung.
- *Schreibfunktion*: Literarische Texte und deren Erschließung durch bestimmte Darstellungsformen bilden nach wie vor einen Schwerpunkt des Unterrichts, jedoch erfolgt zusätzlich eine Stärkung ausgewählter Funktionen des elaborierten Schreibens (Informieren, Argumentieren und Erklären, Gestalten). Damit wird auf ein flexibles Schreibwissen abgezielt, das beim Verfassen unterschiedlicher Textformen angeeignet und erprobt wird und bei der Bewältigung der schriftlichen Prüfungsaufgaben sowie dem lebensweltlichen Schreiben in Anspruch genommen werden kann.
- *Schreibmedien*: Im Unterschied zur bisherigen Praxis, das Schreiben mit der Stift-Papier-Textproduktion mehr oder weniger gleichzusetzen, formulieren die BS AHR die Erwartung, dass die Textproduktion in und mit unterschiedlichen Medien erprobt und angeeignet werden soll. Sie reagieren damit auf den umfassenden Wandel der Schriftkommunikation (vgl. Beißwenger 2012).
- *Gestaltendes Schreiben*: Den Schülerinnen und Schülern wird Raum für ein kreatives Schreiben gegeben, das von starren Aufsatzarten, den Erfordernissen der schriftlichen Prüfungen sowie den Anforderungen des Studiums und des Berufslebens weitgehend befreit ist und neben der produktionsorientierten Erschließung literarischer Texte auch der Ausbildung des ästhetischen Ausdrucksvermögens dient.
- *Vernetzung*: Es wird ein Kompetenzaufbau angestrebt, der in einem integrierten Zusammenhang mit den anderen vier Kompetenzbereichen steht.

Schwerpunkte: Redewiedergabe und Reflexion

Um diese Vorgaben umzusetzen, schließt der Schreibunterricht an die bis zum Ende der zehnten Jahrgangsstufe erworbenen Schreibfähigkeiten an und baut sie aus. Im Vergleich zur Sek I lassen sich dabei zwei Schwerpunkte feststellen:

- *Redewiedergabe*: Die Schülerinnen und Schüler sollen das Schreiben als Werkzeug zur Wiedergabe fremder Rede einsetzen. Im Unterschied zur Sek I liegt ein besonderes Gewicht auf der Entwicklung der Fähigkeit, fremde Texte analytisch und kritisch durchdringen und in eigenen Texten produktiv und kreativ weiterverarbeiten zu können (vgl. Kapitel zu ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ i. d. Bd.). Die Relevanz dieses Aspekts lässt sich insbesondere an den neu eingeführten Prüfungsformen des „materialgestützten Schreibens“ ablesen.
- *Reflexion*: Die Schülerinnen und Schüler sollen das Schreiben als Werkzeug zur Auseinandersetzung und Reflexion einsetzen. Im Unterschied zur Sek I liegt ein besonderes Gewicht auf der Entwicklung von Fähigkeiten zur bewussten und kritischen Beschäftigung mit dem eigenen Wissen, Denken, Handeln und Lernen.

Diese Schwerpunktsetzung ist darauf zurückzuführen, dass die betreffenden Fähigkeiten erstens besonders anspruchsvoll sind, d. h. erst in der Adoleszenz zur Entfaltung kommen (vgl. Steinhoff 2014a; Steinhoff 2014b). Zweitens hängen sie mit der propädeutischen Zielsetzung des Unterrichts in der Sek II zusammen: Abiturientinnen und Abiturienten sind in Studium und Beruf gleichermaßen darauf angewiesen, sich beim Schreiben auf andere Texte zu beziehen und ihren Schreibprozess bewusst zu steuern sowie gezielt zum fachlichen Lernen einzusetzen. Empirische Ergebnisse zum akademischen und beruflichen Schreiben zeigen, dass die Schule sie darauf bislang nicht hinreichend vorbereitet (vgl. Jakobs 2008; Pohl 2007; Steinhoff 2007).

Schreibstrategien anwenden

Die Standards für die Textproduktion im Allgemeinen werden mit dem Begriff *Schreibstrategien* zusammengefasst. Schreibstrategien sind Verfahren, die dem Planen, Formulieren, Überarbeiten und Reflektieren des Schreibprozesses dienen. Sie zielen auf eine erfolgreiche Textproduktion ab, setzen Wissen voraus und erfordern Anstrengung (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 23 ff.).

Textproduktion
im Allgemeinen:
Schreibstrategien

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen,
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren und dabei auch digitale Werkzeuge einsetzen,
- aus selbst recherchierten Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten,
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren,
- Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten und
- die Stadien ihrer Schreibprozesse und Kompetenzentwicklung dokumentieren und reflektieren.

Kooperatives und computergestütztes Schreiben

Die genannten Strategien sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, formal korrekte und funktional angemessene Texte zu schreiben. Ein besonderer Akzent liegt auf den angesprochenen Bereichen der Redewiedergabe und der Reflexion. Betont wird außerdem die Relevanz kooperativer Arbeitsformen: Die Schülerinnen und Schüler sollen Gelegenheit haben, auch zusammen mit Mitschülerinnen und Mitschülern Texte zu schreiben und daraus Erkenntnisse für eigene Textproduktionen abzuleiten. Die BS AHR sind dabei so offen formuliert, dass die jeweiligen Schreibstrategien und Textformen immer auch – in jeweils spezifischer Weise – computergestützt gefördert und erworben werden können.

Schreibprodukte

Die Erwartungen an die Schreibprodukte, die aus den Prozessen hervorgehen sollen, orientierten sich an den BS der Sek I und passen diese dem erhöhten Schwierigkeitsgrad an:

„Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten. Dabei schreiben sie entsprechend der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlichen Textformen.“

Textproduktion im Speziellen: Schreibfunktionen als Leitmaßstab

Die in diesem Zusammenhang relevanten BS AHR für die *Textproduktion im Speziellen* sind nicht nach Textsorten, sondern nach *Schreibfunktionen* geordnet. Damit folgt man einer Forderung der jüngeren Schreibdidaktik, die Funktion zur Leitlinie des Unterrichts zu machen. Diese Forderung ist dadurch begründet, dass das Schreiben genau dann als erfolgreich gelten kann, wenn der gesamte Prozess auf die Funktion ausgerichtet ist:

„Leitlinie einer differenzierten Schreibdidaktik sollte die Schreibfunktion sein, über die sich die am Schreibprozess Beteiligten im Klaren sein müssen. Sie ist die motivationale und intentionale Basis des Schreibens und damit Voraussetzung für sinnvolle, prozessbezogene Entscheidungen der schreibenden Schüler *und* des unterrichtenden Lehrers.“ (Fix 2000, 321)

Vor diesem Hintergrund ist unmittelbar ersichtlich, warum empirische Studien zu dem Ergebnis kommen, dass sich die Vorgabe klarer Schreibfunktionen überaus positiv auf die Textqualität von Lernern auswirken kann (vgl. Philipp 2012, 63 f.).

Schreibfunktionen i. e. S. und i. w. S.

Die im Folgenden thematisierten Funktionen „Informieren“, „Erklären“, „Argumentieren“ und „Gestalten“ werden im Weiteren als *„Schreibfunktionen i. e. S.“* bezeichnet. Sie sind für die in der Sek II auszubildenden elaborierten Schreibfähigkeiten zentral. Ihnen liegen *„Schreibfunktionen i. w. S.“* zugrunde, die an die zentralen Funktionen der sprachlichen Zeichen anschließen (vgl. Abschnitt 3). Zu betonen ist, dass das Schreiben in den meisten Fällen nicht nur eine einzige Funktion hat und gewisse Überschneidungen deshalb zwangsläufig sind.

Informierend schreiben

Wissen strukturiert vermitteln

Beim Schreiben informierender Textformen sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, eigenes und fremdes Wissen zusammenhängend, inhaltlich korrekt und adressatengerecht zu vermitteln.

Die Schülerinnen und Schüler informieren adressatenbezogen, zielorientiert und geordnet über Sachverhalte und Texte.

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen,
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben und
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren.

Erklärend und argumentierend schreiben

Beim Schreiben erklärender und argumentierender Textformen sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, eigenes und fremdes Wissen aus einer spezifischen Perspektive für ein bestimmtes Ziel vorzubringen. Beim Erklären geht es darum, den inneren (beispielsweise kausalen) Zusammenhang von Sachverhalten verständlich vor Augen zu führen, beim Argumentieren darum, strittige Behauptungen, Forderungen oder Bitten plausibel zu begründen (vgl. Kapitel zu ‚Sprechen und Zuhören‘ i. d. Bd.). Die in der schulischen Praxis häufig als Operatoren eingesetzten Funktionen des Analysierens und Interpretierens werden diesen Oberbegriffen zugeordnet.

Wissen
zielorientiert
aufbereiten

Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- zu einem gegebenen komplexen Sachverhalt eine Untersuchungsfrage formulieren, die Auswahl der Untersuchungsaspekte begründen und den Untersuchungsgang skizzieren,
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen,
- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideen-gehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen,
- bei der Auseinandersetzung mit Texten deren historische, kulturelle, philosophische, politische oder weltanschauliche Bezüge, auch in ihrer Relevanz für die Arbeitswelt, verdeutlichen,
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren,
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben und
- wissenschaftspropädeutische Texte, zum Beispiel Fach- oder Seminararbeiten, planen, strukturieren, verfassen und überarbeiten.

Sich kreativ entfalten und selbst reflektieren

Gestaltend schreiben

Beim Schreiben gestalterischer Textformen sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, die Textproduktion zur kreativen Entfaltung und zur Selbstreflexion zu nutzen. Wenn dabei von literarischen Vorlagen ausgegangen wird, ist darauf zu achten, dass diese „nicht als bloßer Auslöser eines subjektiven oder imitativen Schreibens“ herangezogen werden. Die Textproduktion soll vielmehr „auf einem überprüfbareren Textverständnis basieren“. Eine Besonderheit des gestaltenden Schreibens liegt darin, dass es i. S. eines fiktionalen Schreibens als ausschließlicher Schreibenanlass in der Abiturprüfung entfällt.

Die Schülerinnen und Schüler halten eigene Ideen, Fragestellungen, Ergebnisse von Textanalysen und -interpretationen in kreativ gestalteten Texten fest.

Die Schülerinnen und Schüler können

- nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiterschreiben, die Korrespondenz von Vorlage und eigenem Text beachten und dabei ein ästhetisches Ausdrucksvermögen entfalten,
- ästhetische, epistemische, reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen oder pragmatischen Zusammenhängen verwenden und
- Texte für unterschiedliche Medien gestaltend schreiben.

Die Auflistung der verschiedenen Standards führt die zu Beginn angesprochene enge Verschränkung des Kompetenzbereichs ‚Schreiben‘ mit den anderen Kompetenzbereichen vor Augen. Dies zeigt sich beispielsweise im Hinblick auf Standards, die Bezüge zur *Redewiedergabe* aufweisen:

Vernetzung:
Beispiel
Redewiedergabe

- ‚Sprechen und Zuhören‘: „anspruchsvolle Fachinhalte Verständnis fördernd referieren, auch unter Verwendung selbst verfasster stützender Texte“,
- ‚Lesen‘: „Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen“,
- ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘: „den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen“ und
- ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘: „sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten“.

Die in den BS AHR formulierten Ziele des Schreibunterrichts werden in Form von zu erreichenden *Kompetenzen* benannt. Die Förderung dieser Kompetenzen geschieht in Form von *Lernaufgaben*. Sie konkretisieren, was einen kompetenzorientierten Unterricht ausmacht.

Kompetenzorientierung

- *Kompetenzen bestimmen*: Die Aufgaben verdeutlichen, welche Probleme zu lösen und welche Kompetenzen dafür erforderlich sind.
- *Kompetenzen aufbauen*: Sie verdeutlichen, wie diese Kompetenzen sukzessive angeeignet werden können.

- *Kompetenzen fördern*: Sie verdeutlichen, welche unterrichtlichen Arrangements die Aneignung dieser Kompetenzen stützen.
- *Kompetenzen beurteilen*: Sie verdeutlichen, wie die Kompetenzen kriterienge- stützt überprüft und beurteilt werden können.

Um darzulegen, wie den beschriebenen Anforderungen nachgekommen werden kann, wird nachfolgend ein prozessorientiertes Rahmenmodell für kompetenz- orientierte Schreibaufgaben vorgestellt.

3 Schreibaufgaben

Schreibkompetenz kann i. S. des *Literacy*-Ansatzes als lebenslang auszubauen- de literale Bildung zur gesellschaftlichen Teilhabe im Informationszeitalter ver- standen werden. Sie wird im Zuge der schriftlichen Bearbeitung lebensweltlicher Probleme angeeignet und an der Qualität dieser Problembearbeitungen, den ent- sprechenden Textformen, auch beurteilt. Diese Probleme können verschieden- ten Aufgabenumfeldern entstammen. Der Schreibunterricht in der Sek II steht vor der Herausforderung, *kompetenzfördernde* Aufgabenumfelder zu konzipieren und umzusetzen.

Dafür eignet sich das von Bachmann/Becker-Mrotzek (2010) entwickelte Kon- zept der *Aufgaben mit Profil*. Dieses Konzept nimmt zentrale Ergebnisse der jünge- ren Schreibforschung und Schreibdidaktik produktiv auf. Seine Kernidee besteht darin, dass eine Schreibaufgabe ein kommunikatives Problem aufwirft, das der Schreiber lösen muss.

Schreibaufgaben mit Profil haben vier Merkmale. Diese Merkmale können in unterschiedlicher Weise mit den in Abschnitt 2 erläuterten Standards in Verbin- dung gebracht werden.

- *Schreibfunktion*: Die Schülerinnen und Schüler können erkennen, welche Funktion ihr Text hat. Sie erhalten mit der Funktion Kriterien, die es ihnen ermöglichen, sinnvolle Schreibentscheidungen zu treffen.
- *Schreibwissen*: Die Schülerinnen und Schüler können sich das Welt- und Sprachwissen aneignen, das sie für den Text benötigen. Sie erfahren, worüber und wie sie schreiben können und sollen.
- *Schreibinteraktion*: Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in einem interaktiven Kontext verfassen. Sie können sich an einen realen oder fiktiven Leser wenden und sich idealerweise mit ihm austauschen.
- *Schreibwirkung*: Im Interaktionskontext haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Wirkung ihres Textes zu überprüfen. Sie erfahren, ob ihr Text seine Funktion erfüllt hat.

Das Konzept der profilierten Aufgaben wird im Weiteren mit Ansätzen der *prozessorientierten Schreibdidaktik* verknüpft. Damit ist der Anspruch verbunden, dass eine Aufgabe grundsätzlich im Zusammenhang eines sorgfältig vorbereite- ten *Textproduktionssettings* stehen sollte. Dieses Setting muss erstens *adaptiv* kon- zipiert sein, d. h. auf die allgemeine *Schreibentwicklung* der Schülerinnen und

Kompetenz-
fördernde
Aufgabenumfelder

„Schreibaufgaben
mit Profil“:
Funktion, Wissen,
Interaktion,
Wirkung

Einbettung in die
prozessorientierte
Didaktik

Schüler abgestimmt werden und von bereits erworbenen zu neuen, in der Reichweite liegenden Schreibfähigkeiten führen (vgl. Boscolo 2012). Zweitens muss das Setting mit den spezifischen *Kompetenzziele*n in Einklang gebracht werden. Zu diesem Zweck können die einzelnen Aufgabenmerkmale wie „Stellschrauben“ angepasst werden: Je nach Kompetenzziel lassen sich Aspekte der Funktion, des Wissens, der Interaktion und des Prozesses variieren.

„Stellschrauben“-
Prinzip

Auf diesen Überlegungen beruht das im Folgenden visualisierte Rahmenmodell für Schreibaufgaben in der Sek II.

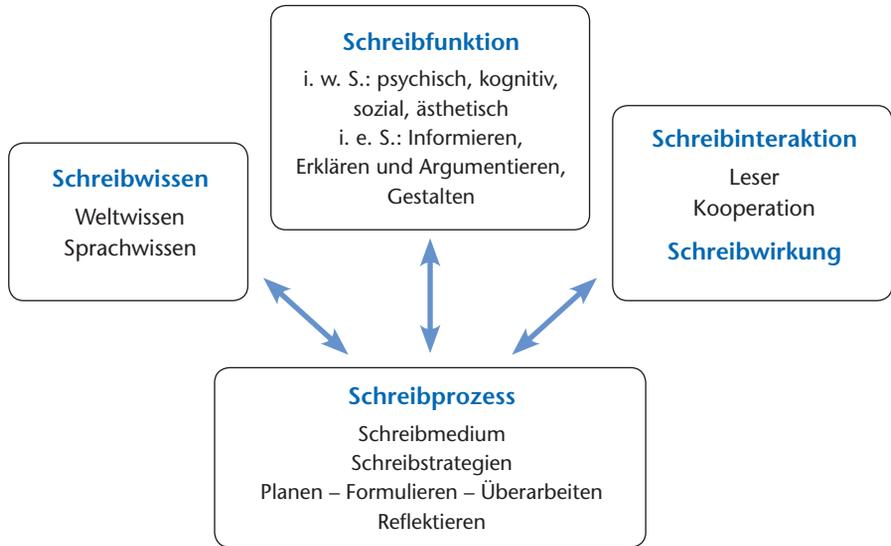


Abb. 1: Rahmenmodell für Schreibaufgaben in der Sek II

Schreibfunktion

Wie bereits erwähnt, sollte die Schreibfunktion die Leitlinie für den Schreibunterricht bilden. Der Unterricht ist auf die Funktion hin anzulegen und diesbezüglich genau zu konturieren. Dafür ist es hilfreich, die den Schreibfunktionen i. e. S. zugrunde liegenden Schreibfunktionen i. w. S. in die Überlegungen einzubeziehen (vgl. Ossner 1995):

Schreibfunktionen
i. w. S.: psychisch,
kognitiv, sozial,
ästhetisch

- Die *psychische Schreibfunktion* betrifft die Selbstentlastung. Der Schreiber schreibt für sich. Er will sich mit erfreulichen oder belastenden persönlichen Angelegenheiten auseinandersetzen. Ein typisches Beispiel ist der Tagebucheintrag.
- Die *kognitive Schreibfunktion* betrifft die Gedächtnisentlastung (*memorativ-konservierende Funktion*) und/oder den Erkenntnisgewinn (*epistemisch-heuristische Funktion*). Der Schreiber schreibt ebenfalls für sich. Er will Wissen speichern oder erwerben. Typische Beispiele sind die Notiz und das Konzeptpapier.
- Die *soziale Funktion* betrifft die Kommunikation. Der Schreiber schreibt für den Leser. Er will Wissen vermitteln, zu einer Handlung bewegen oder Gemeinschaft stiften (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 14). Ein typisches Beispiel ist ein Werbeflyer.

Gewissermaßen quer zu diesen Schreibfunktionen steht die *ästhetische Funktion* des Schreibens (vgl. Merz-Grötsch 2010, 13). Sie kann, je nach Anlass, psychisch und/oder kognitiv und/oder sozial ausgeprägt sein. Eine eigene Bezeichnung ist hier dennoch sinnvoll, weil so Effekte des Schreibens betont werden, die bei den drei anderen Funktionen vernachlässigt werden. Diese Effekte betreffen die Kreativität und die Identität des einzelnen Schreibers. Wer ästhetisch motiviert schreibt, setzt sich im Text schöpferisch mit kulturellen Errungenschaften sowie eigenen Gedanken und Gefühlen auseinander. Als ein Höhepunkt einer solchen Auseinandersetzung kann das „Flow“-Schreiben angesehen werden, ein selbst-, zeit- und ortsvergessenes Aufgehen in der Textproduktion (vgl. Ortner 2002). Im Prinzip kann aber jedes Schreiben, sei es nun primär psychisch, kognitiv oder sozial ausgerichtet, ästhetische Züge tragen.

Auch hier zeigt sich wieder, dass das Schreiben meist mehr als einer Funktion folgt. Die Wirklichkeit des Schreibens in der Lebenswelt ist multifunktional. Zu bedenken ist jedoch, dass der Unterricht die Lebenswelt ja nicht abbilden muss, sondern für sie *ausbilden* soll (vgl. Feilke 2012a). Während es beim elaborierten Schreiben in der Lebenswelt darauf ankommt, mehrere Schreibfunktionen zugleich in Anspruch zu nehmen, sind die Funktionen im Unterricht letztlich immer an die „Superfunktion“ Lernen rückgebunden, weshalb es, je nach Kompetenzziel, auch sehr sinnvoll sein kann, einzelne Funktionen isoliert zu trainieren.

Um Schreibfunktionen in den Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler erkennbar und nachvollziehbar zu gestalten, müssen bestimmte Profilierungen vorgenommen werden. Die kognitive Funktion beispielsweise erfordert eine ausgeprägte Profilierung des Prozesses, die soziale Funktion eine ausgeprägte Profilierung der Interaktion.

Schreibwissen

Keine Schreibfunktion kann ohne relevantes Wissen realisiert werden (vgl. Kapitel ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ i. d. Bd.). Ein Schreiber, der zu wenig weiß, kann keinen guten Text schreiben und den Schreibprozess nicht so gestalten, dass er daraus etwas lernt. Der Schreibunterricht in der Sek II sollte deshalb auf Schreibaufgaben setzen, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, *eigenes* Wissen einzubringen, und/oder Möglichkeiten zur Aneignung *fremden* Wissens eröffnen. Bachmann und Becker-Mrotzek (2010, 195) zufolge kann es sich dabei sowohl um Welt- als auch um Sprachwissen handeln.

Das *Weltwissen* beinhaltet allgemeine, im Langzeitgedächtnis gespeicherte Erfahrungen über Umwelt und Gesellschaft. Dabei lassen sich das allgemeine *Sachwissen* über einzelne Gegenstände oder Ereignisse, das *bereichsspezifische Wissen* zum konkret behandelten Sachverhalt, das *Schemawissen* über komplexe raumzeitliche und kausale Beziehungen und das *Skriptwissen* unterscheiden, das diese Schemata bei konkreten Ereignissen in größere, prototypische Handlungsabläufe einordnet. Das Skriptwissen ist als soziales Musterwissen so geordnet, dass es Individuen eine angemessene Reaktion ermöglicht. Es entlastet durch automatisierte Zugriffe auf das Langzeitgedächtnis das Arbeitsgedächtnis, das sich dadurch anderen Aufgaben widmen kann. Beim Schreiben zeigt sich Skriptwissen z. B. in der Anwendung eines Sets geeigneter Schreibstrategien.

Multifunktionalität

„Superfunktion“
Lernen

Funktions-
profilierung

Schreibwissen:
Welt- und Sprach-
wissen

Bereiche
des Weltwissens

Bereiche des Sprachwissens

Das *Sprachwissen* kann, je nach linguistischer Theorie, verschiedensten Bereichen zugeordnet werden. Becker-Mrotzek und Schindler (2007, 24) zufolge benötigen Schreiber Wissen in den Bereichen Orthografie, Lexik, Syntax, Textsorte und Leser. Fix (2008, 20) unterscheidet – etwas umfassender – zwischen grammatischem Wissen (Wort-, Satz- und Textebene, Orthografie) und pragmatischem Wissen (Funktion, Handlungsmuster, Leser). Diese Unterscheidung lässt sich auch empirisch sinnvoll abbilden, wie die in der DESI-Untersuchung abgeleiteten Kompetenzniveaubeschreibungen für eine sprachsystematische und eine semantisch-pragmatische Teilkompetenz zeigen (vgl. Neumann 2007).

In jüngster Zeit ist zudem auf die Relevanz von *Textprozeduren* für die Schreibkompetenz aufmerksam gemacht worden (vgl. Feilke 2012b). Darunter versteht man typisch schriftliche, konventionalisierte Formulierungen mit textsortenspezifischen Funktionen. Dazu gehören beispielsweise Prozeduren für das quellenbezogene Argumentieren, etwa für das Reformulieren (z. B. „Autor X schreibt...“, „nach Autor X...“, „laut Autor X...“, „Autor X zufolge...“, „Im Unterschied zu Autor X nimmt Autor Y an...“). Schreibentwicklungsstudien zeigen, dass die Aneignung solcher Prozeduren ein zentraler Faktor für den Ausbau von Schreibfähigkeiten ist (vgl. z. B. Gätje/Rezat/Steinhoff 2012). Jüngste Forschungsergebnisse (allerdings zur Primarstufe) lassen zudem erkennen, dass die Übung ihres Gebrauchs in entsprechenden Aufgabenumfeldern die Qualität von Lernertexten positiv beeinflussen kann (vgl. Ansket/Steinhoff 2014). Für die Aneignung dieses spezifischen Sprachwissens ist die Schule die zentral verantwortliche Sozialisationsinstanz (vgl. Neumann 2012).

Sprachwissen und Schreibstrategien aus psychologi- scher Sicht

Aus psychologischer Perspektive kann das Sprachwissen darüber hinaus den folgenden Ebenen zugeordnet werden (vgl. Becker-Mrotzek/Schindler 2007, 9):

- *deklarativ*: Faktenwissen über Sprache
- *problemlösend*: Strategiewissen zur Sprachaneignung
- *prozedural*: Routinewissen zur Sprachverwendung
- *metakognitiv*: Metawissen zur Sprachreflexion

Die im Rahmenmodell genannten *Schreibstrategien* können das problemlösende, prozedurale und/oder das metakognitive Wissen betreffen. Problemlösend ist eine Schreibstrategie demnach, wenn ein Schreiber z. B. Planungsverfahren wie das Anlegen einer Mind-Map beherrscht, prozedural, wenn er z. B. Prozeduren des Erklärens zu verwenden versteht, metakognitiv, wenn er z. B. bestimmte Überarbeitungsverfahren einzusetzen weiß.

Schreibinteraktion und Schreibwirkung

Ob Texte ihre Funktion erfüllen und genügend Wissen bereitstellen, zeigt sich erst in Bezug auf die Interaktion und Wirkung. Das gilt für Texte, die primär oder sekundär eine soziale Funktion haben – und damit für den Großteil der in der Sek II zu schreibenden Textformen.

In der prototypischen Schreibsituation ist der Schreiber allein und erfährt, wenn überhaupt, erst nach der Rezeption seiner Endfassung, ob sein Schreibprozess erfolgreich war. In der Schule kann diesem Problem mit unterstützenden *Kooperationen* begegnet werden. Lehnen (2000) und Schindler (2004) beispiels-

weise haben gezeigt, dass und wie es erwachsenen Schreibern gelingt, ihre Texte erfolgreich gemeinsam zu planen, zu formulieren und zu überarbeiten und dabei konsequent auf den Leser auszurichten.

Kooperationen können unterschiedlicher Art sein und immer auch kombiniert werden:

- *gemeinsam* oder *schrittweise*: Wenn die Kooperation gemeinsam erfolgt, verfassen mindestens zwei Schreiber zusammen einen Text. Sie können so fortwährend, in allen Schreibphasen, zwischen der Schreiber- und der Leserrolle wechseln und dabei voneinander lernen. Wenn die Kooperation schrittweise erfolgt, verfasst der Schreiber seinen Text allein, interagiert aber in bzw. nach bestimmten Prozessphasen mit dem Leser und lässt seine Textentwürfe von ihm kommentieren und beurteilen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 33 ff.).
- *mündlich* oder *schriftlich*: Wenn die Kooperation mündlich vollzogen wird, kann die Trennung zwischen der Schreib- und der Lesesituation aufgehoben und ein ebenso schneller wie direkter Austausch über den Text stattfinden. Wenn sie schriftlich erfolgt, kann – einem alternativen didaktischen Ansatz folgend – die Situationstrennung betont und dem Leser genug Zeit für ein Feedback gegeben werden.
- als *Peer-Interaktion* oder *Novizen-Experten-Interaktion*: Wenn die Kooperation als Peer-Interaktion angelegt ist, kann das gemeinsame Erleben von Autonomie, Kompetenz und innerer Verbundenheit zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text sowie dem eigenen Schreiben und damit auch zu hohen Lerneffekten führen (vgl. Rijlaarsdam et al. 2008). Wenn die Kooperation als Novizen-Experten-Interaktion angelegt ist, kann sich der leistungsschwächere Schreiber i. S. eines *Lernens am Modell* im kommunikativen Prozess vor und während der Textproduktion mit dem Handeln eines leistungsstärkeren Schreibers auseinandersetzen und so sein eigenes Schreiben reflektieren und verbessern. Dies gilt auch und gerade für eine konstruktive Kooperation mit der Lehrperson.

Kooperationen

gemeinsam oder
schrittweise

mündlich oder
schriftlich

Peer-Interaktion
oder
Novizen-Experten-
Interaktion

Die *Wirkung* des eigenen Textes wird im Rahmen derartiger Kooperationen durch die Reaktion des Lesers direkt und konkret erfahrbar gemacht. Der Schreiber erfährt beispielsweise, ob er mit seinem informierenden Text dem Leser tatsächlich Wissen vermitteln oder ihn mit seinem argumentativen Text wirklich überzeugen konnte. Durch die Sensibilisierung für die dergestalt „erschriebene“ Wirkung und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse kann die Schreibmotivation erheblich gesteigert werden. Dies setzt allerdings voraus, dass Texte nach der Überprüfung der Wirkung nicht sofort bewertet/zensiert, sondern mindestens einmal überarbeitet werden können.

Erfahrbarkeit
der Wirkung

Schreibprozess

Die Funktion, das Wissen, die Interaktion und der Prozess bedingen beim Schreiben einander. Um in diesem komplexen Bedingungsgefüge erfolgreich zu handeln, benötigen Textproduzenten geeignete *Schreibstrategien*, d. h. sinnvolle Textproduktionsverfahren.

Überarbeitung
vor Bewertung

Schreibstrategien

Eine hilfreiche Unterscheidung zweier grundlegender Schreibstrategien stammt von Bereiter/Scardamalia (1987): *knowledge telling* und *knowledge transforming*.

„knowledge telling“ und „knowledge transforming“

- Beim *knowledge telling* geht es um die schlichte, meist zeitlich strukturierte Wiedergabe von Wissen für andere, beispielsweise in einer einfachen Erzählung. Es ist v. a. für jüngere Schreiber typisch – für die Grundschule, teils auch für die Sek I.
- Beim *knowledge transforming* hingegen geht es um die anspruchsvolle, methodisch bewusste Transformation des Wissens aus einer bestimmten Perspektive für andere und sich selbst, beispielsweise in einer vielschichtigen Argumentation (vgl. Galbraith 2009). Professionelle Schreiber etwa verfassen einen Text zu großen Anteilen mithilfe fremder Quellen und stimmen ihn gleichzeitig genau auf den Schreibauftrag und die Zielgruppe ab (vgl. Leijten/van Waes 2012).

Ein anderes Modell zu Schreibstrategien hat Ortner (2000) entwickelt. Auf der Grundlage einer Analyse von Selbstauskünften professioneller Schreiber führt er insgesamt zehn Strategien an, die er zu drei Gruppen zusammenfasst:

„Schreiben in einem Zug“, „aktivitätszerlegendes Schreiben“ und „produktzerlegendes Schreiben“

- *Schreiben in einem Zug* (reines Niederschreiben),
- *aktivitätszerlegendes Schreiben* (ideengesteuertes und chronologisches Planen, Formulieren und Überarbeiten) und
- *produktzerlegendes Schreiben* (puzzleartiges Verfassen von Textteilen).

Diese Strategien können erstens *personengebunden* sein. Professionelle Schreiber wie Schriftsteller, Journalisten oder Wissenschaftler haben im Laufe ihres Lebens ein bestimmtes Strategienrepertoire entwickelt. Zweitens sind die Strategien *entwicklungsgebunden*. Junge Schreiber etwa können noch nicht produktzerlegend schreiben, weil ihnen dafür die kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen fehlen. Drittens sind die Strategien *aufgabengebunden*. Für eine SMS beispielsweise bietet sich das Schreiben in einem Zug an, für das wissenschaftliche Schreiben hingegen das aktivitätszerlegende Schreiben.

Person, Entwicklung, Aufgabe

Der Schreibunterricht in der Oberstufe nach den BS AHR zielt auf die Ausbildung des *knowledge transforming* und ein differenziertes, flexibel einsetzbares Spektrum verschiedener Schreibstrategien ab. Jüngere Forschungsergebnisse zeigen, dass das Trainieren sowohl einzelner Strategien als auch kompletter Strategieprogramme sehr erfolgreich sein kann (vgl. Philipp 2012, 63).

Breites Strategienrepertoire

Um geeignete Strategien zu modellieren und einzusetzen, ist ein genauere Blick auf die Komponenten des Schreibprozesses erforderlich. Die BS AHR orientieren sich am Prozessmodell von Hayes und Flower (1980), das auf der Beobachtung erwachsener Schreiber beruht. Nach diesem Modell ist das Schreiben ein *Problemlöseprozess*. Als Problem wird der zu schreibende Text, als Problemlösung die Textproduktion aufgefasst. Die Problemlösung findet in einem bestimmten Aufgabenumfeld statt, steht in Bezug zum Langzeitgedächtnis des Schreibers und gliedert sich in die drei Subprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten auf. Diese Subprozesse können sukzessiv, parallel und/oder „rekursiv“ (zurück-

Hayes / Flower (1980): Schreibprozess als Problemlösung

laufend) realisiert werden; nach dem Formulieren beispielsweise kann ein Schreiber zum Planen zurückgehen.

Dieses Modell ist 16 Jahre später von Hayes (1996) selbst überarbeitet worden. Ergänzt bzw. deutlicher betont werden nun motivationale, physikalische, soziale und kognitive Faktoren. Nach diesem revidierten Modell, das etliche neue Begrifflichkeiten umfasst, lässt sich der Schreibprozess in der Sek II durch die nachfolgend aufgeführten Faktoren beschreiben.

Hayes (1996):
Ergänzungen

Aufgabenumfeld	Individuum
<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Umgebung (Adressat, Ko-Aktanten) • Physikalische Umgebung (in Arbeit befindlicher Textentwurf, Schreibwerkzeug) 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation/Emotion (Ziele, Voraussetzungen, Einstellung, Aufwand-/Nutzen-Einschätzung) • Arbeitsgedächtnis (phonologisches, visuell-räumliches und semantisches Gedächtnis) • Langzeitgedächtnis (Aufgabenschemata, Weltwissen, Adressatenwissen, Sprachwissen, Textsortenwissen) • Kognitive Prozesse (Textinterpretation, Reflexion, Textproduktion)

Tab. 1: Faktoren des Schreibprozesses nach Hayes (1996)

Es ist von großer Bedeutung, sich die *Vielfalt* dieser Aspekte vor Augen zu führen. So erkennt man, an wie vielen Stellen der Unterricht positiv auf den Schreibprozess einwirken kann. Das in diesem Abschnitt vorgestellte Aufgabenmodell ist der Versuch einer begrifflich vereinfachten Bündelung eines Großteils dieser Aspekte.

Vielfalt von
Einwirkungsoptionen

Bei der prozessorientierten Umsetzung des Modells muss beachtet werden, dass die angeführten Aspekte nicht nur an sich Berücksichtigung finden, sondern während der sich dafür besonders anbietenden *Subprozesse* anvisiert werden. Diese Subprozesse werden hier, der Einfachheit halber, weiter als „Planen“, „Formulieren“ und „Überarbeiten“ bezeichnet.

- Beim *Planen* sollte es u. a. darum gehen, erstens auf das *Langzeitgedächtnis* einzuwirken, um einen hinreichenden Input von Wissen auf verschiedenen Ebenen zu geben, zweitens die *soziale Umgebung* zu explizieren, um Zieltransparenz herzustellen, und drittens die *Motivation/Emotion* anzusprechen, um Schreibfreude zu wecken oder auch Schreibängste abzubauen.
- Beim *Formulieren* sollte es u. a. darum gehen, das *Arbeitsgedächtnis* zu entlasten, um einen flüssigen und flexiblen Schreibprozess zu ermöglichen. Hierarchieniedrige Prozesse, z. B. auf Wort- und Satzebene, sollten das Arbeitsgedächtnis nicht zu sehr belasten, weil sonst nicht genug Kapazitäten für die hierarchiehohe Prozesse, z. B. auf Abschnitts- oder Ganztextebene, zur Verfügung stehen (vgl. Braaksma 2006). In der Sek II sind Schülerinnen und Schüler den hierarchieniedrigen Prozessen zwar nicht mehr so verhaftet wie zuvor. Allerdings müssen sie nun Texte schreiben, die deutlich umfangreicher

Planung:
Wissen, Funktion,
Motivation,
Interaktion

Formulierung:
Entlastung

und anspruchsvoller sind. Dies hat zur Folge, dass sie lernen müssen, eine „Vogelperspektive“ auf ihr Schreiben und ihren entstehenden Text einzunehmen. Dafür ist es unabdingbar, dass der Unterricht genügend Möglichkeiten eröffnet, das Schreiben auch auf höheren Hierarchieebenen zu *automatisieren*. Automatisiertes Niederschreiben macht Arbeitsspeicherkapazitäten im Gehirn frei, sodass Fähigkeiten für komplexe Vertextungen genutzt werden können (vgl. Boscolo 2012). Schülerinnen und Schüler sollten das Schreiben deshalb kontinuierlich, intensiv und in verschiedenen Kontexten üben. Für die Automatisierung besonders geeignet ist das computergestützte Schreiben, weil es in einer schreiberleichternden physikalischen Umgebung stattfindet (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 41 f.). Der Textentwurf kann hier sehr viel besser überblickt und verändert werden.

Überarbeitung:
Entlastung, Interaktion, Wirkung, Kooperation

- Beim Überarbeiten sollte es u. a. darum gehen, die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses fortzusetzen, um den Blick für revisionsbedürftige Textpassagen zu schärfen, v. a. aber darum, ein weiteres Mal die soziale Umgebung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, um den Textentwurf einer Endfassung zuzuführen, die adressatenangemessen ist und damit gleichzeitig ihre Funktion erfüllt. Dafür eignen sich insbesondere, wie bereits angesprochen, Kooperationen mit Peers oder der Lehrperson.

Nachdem das Schreiben nun aus der institutionellen Perspektive und der Sachperspektive beleuchtet worden ist, geht es im folgenden Abschnitt um die Subjektperspektive, die Entwicklung von Schreibfähigkeiten. Welche Fähigkeiten können in der Sek II erwartet werden, welche Fähigkeiten sind auszubauen?

4 Schreibentwicklung

Adaptiver
Schreibunterricht

Ein kompetenzfördernder Unterricht ist *adaptiv*. Er zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler genau dort zu fördern, wo sie sich in der Entwicklung gerade befinden. Zu diesem Zweck müssen Lehrkräfte wissen, welche Fähigkeiten sie voraussetzen können, welche Fähigkeiten gerade entwickelt werden und welche Fähigkeiten anschließend angebahnt werden können (vgl. Baumann/Pohl 2009, 85).

Schreibentwicklung

Der Begriff *Schreibentwicklung* bezeichnet die Aneignung textbezogener Schreibfähigkeiten, z. B. narrativer, deskriptiver oder argumentativer Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten entwickeln sich lebenslang. Sie wachsen mit den Anforderungen, mit denen die Lernenden konfrontiert werden und denen sie sich selbst stellen.

Entwicklungslogik

Die Kernidee von Schreibentwicklungsmodellen besteht darin, die *Logik* der Entwicklung zu beschreiben und zu erklären. Sie führen vor Augen, welche Teilfähigkeiten aus welchen Gründen eher früh oder eher spät angeeignet werden, und geben so wertvolle Hinweise für die Gestaltung eines entwicklungsfördernden Unterrichts. Um Missverständnissen vorzubeugen, sind die beiden folgenden Aspekte hervorzuheben (vgl. Feilke 2003):

- *Entwicklungsverlauf*: Entwicklungsmodelle beanspruchen nicht, dass die Entwicklung in altersbezogen genau abgesteckten, strikt nacheinander zu durchlaufenden Phasen vollzogen wird. Es verhält sich vielmehr so, dass manche Lernenden diese Phasen schneller, andere langsamer, wieder andere überhaupt nicht erreichen und dass sich die Phasen auch überlagern können.
- *Entwicklungseinflüsse*: Entwicklungsmodelle beanspruchen nicht, dass der Erwerb unabhängig von äußeren Einflüssen verläuft. Im Gegenteil: Diese Einflüsse bilden eine notwendige Voraussetzung dafür, dass überhaupt Entwicklungsprozesse stattfinden können. Was die Schülerinnen und Schüler lernen, ist in hohem Maße durch die schulische Praxis geprägt.

Die verschiedenen vorliegenden Entwicklungsmodelle (vgl. ebd.) können aus Raumgründen nicht im Einzelnen dargestellt werden. Ihre Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie das Schreiben als eine Handlung verstehen, deren Gelingen mit jenen Faktoren in Verbindung gebracht werden kann, die im Rahmenmodell (Abb. 1) angesprochen worden sind: Funktion, Wissen, Interaktion und Prozess. Unterschiedliche Sichtweisen offenbaren sich bei der Einschätzung, zu welchem Zeitpunkt der Entwicklung diese Faktoren jeweils im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Lernenden stehen. Sie zeigen sich außerdem in der Beurteilung dessen, was eine *entfaltete* Schreibkompetenz ausmacht. Für Bereiter (1980) etwa besteht sie im epistemisch-heuristischen, für Feilke/Augst (1989) im sozialen, für Becker-Mrotzek (1997) im funktionalen Schreiben.

Ein zusammenfassendes Modell stammt von Becker-Mrotzek/Böttcher (2012, 54 ff.). Für den Unterricht in der Sek II relevant sind die beiden letzten Phasen, die deshalb genauer ausgeführt werden.

- *Startphase: Erste Schreibversuche (5–7 Jahre)*: Konzentration auf das Verschriften einzelner Ideen
- *Ausbauphase I: Orientierung am Erlebten (7–10 Jahre)*: Konzentration auf die Wiedergabe eigener Erlebnisse
- *Ausbauphase II: Orientierung an der Sache und am Leser (10–14 Jahre)*: Konzentration auf das Thema und den Adressaten: „Die wohl zentrale Entwicklungsaufgabe dieser Phase besteht darin, das thematische Wissen unter verschiedenen Gesichtspunkten für die Textproduktion neu zu strukturieren. Dieser Übergang vom *knowledge telling* zum *knowledge transforming* [...] findet etwa ab dem zehnten Lebensjahr statt“ (ebd., 58).
- *Ausbauphase III: Literale Orientierung (ab Adoleszenz)*: Konzentration auf alle relevanten Aspekte: „Die zentrale Entwicklungsaufgabe besteht nun darin, beliebige Sachverhalte in je angemessenen Textarten für unbekannte Leser verständlich darzustellen. [...] Schreiben wird zu einem ständigen Balanceakt zwischen Leserorientierung, sachlicher Angemessenheit und eigenen Intentionen“ (ebd., 61).

Nach diesem Modell besteht die zentrale Herausforderung von Schülerinnen und Schülern in der Sek II darin, Funktion, Wissen, Interaktion und Prozess in Einklang zu bringen. Die Leitlinie bildet die Funktion. Diese Anforderung schließt die anderen Faktoren ein: die aufgabenadäquate Ausschöpfung des vor-

Entwicklungsmodelle:
Gemeinsamkeiten
und Unterschiede

Zusammenfassendes Entwicklungsmodell:
auf dem Weg zur literalen Orientierung

Leitmaßstab
Funktion

handenen und erwerbbaeren Welt- und Sprachwissens, des Interaktionspotenzials und der Optionen des Schreibprozesses. Welche Kompetenzen diesbezüglich zu erwarten sind, ist schwer auszumachen, da hierzu nur wenige gesicherte Erkenntnisse vorliegen. Deshalb können im Weiteren lediglich Tendenzen angegeben werden.

Schreibfunktion

In diesem Bereich wird der Schwerpunkt auf das *argumentative* Schreiben gelegt, weil hierzu die meisten aussagekräftigen Ergebnisse publiziert worden sind. Die Ergebnisse zeigen, dass nur ein Teil der Oberstufenschülerinnen und -schüler über elabourierte argumentative Schreibfähigkeiten in literarischen und pragmatischen Aufgabenfeldern verfügt (vgl. Abraham 1994, 110 ff.; Feilke 2003, 187 ff.). Ihnen fällt es u. a. schwer,

- eine sinnvoll gegliederte Textstruktur mit einer Einleitung und einem Schlussteil sowie metakommunikativen Passagen zu entwickeln,
- zu einer Position mehrere Argumente zusammenzuführen,
- den Leser durch die Antizipation von Gegenargumenten, Appelle und Aufmerksamkeitssteuerungen durch den Text zu führen und zu überzeugen und
- die eigene Position durch geeignete Zitate, Paraphrasen und Belege zu stützen.

Probleme beim argumentierenden Schreiben

Studium: vom gegenstandsbezogenen zum argumentierenden Schreiben

Im Studium, in dem an das schriftliche Argumentieren vergleichsweise hohe Erwartungen geknüpft sind, werden diese Probleme mehr als deutlich. Nach Pohl (2007, 376 ff.) ist dabei von drei Entwicklungsphasen auszugehen:

- *Gegenstandsbezogenes Schreiben*: Studienanfänger konzentrieren sich auf die korrekte Wiedergabe von Fachtexten und reihen (oft weitgehend unkritisch) Inhalte aneinander, häufig in Form direkter Zitate. Die argumentativen Strukturen der Fachtexte indes werden ebenso wenig artikuliert wie eigene Thesen.
- *Diskursbezogenes Schreiben*: Die Studierenden lernen, divergente Positionen herauszuarbeiten und zu vergleichen. Diese Positionen werden jedoch primär erklärt und noch nicht konsequent in eine eigenständige Argumentationsstruktur eingebettet.
- *Argumentierendes Schreiben*: Die Studierenden bringen sich aktiv in die wissenschaftliche Diskussion ein, organisieren den gesamten Text im Hinblick auf eigene Thesen und Argumente und ordnen die Darstellung der fachlichen Inhalte und Positionen diesem Zweck unter.

Defizite des traditionellen Aufsatzunterrichts

Die Langwierigkeit des Aufbaus dieser Kompetenzen ist auch eine Folge des traditionellen Schreibunterrichts in der Sek II. Befragungen von Studienanfänger zeigen, dass beim schulischen argumentativen Schreiben i. d. R. nicht dessen kommunikative, sondern dessen epistemisch-heuristische Funktion im Vordergrund steht: Es geht zumeist nicht darum, jemanden zu überzeugen, sondern darum – meist in Form einer Erörterung – über einen Sachverhalt nachzudenken (vgl. Winkler 2003, 264 ff.). Dies hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler geradezu daran gehindert werden, das Argumentieren als ein Verständigungshandeln zu erfahren (vgl. Becker-Mrotzek/Kepser 2010, 15).

Auf diese Defizite reagieren die BS AHR, indem sie der sozialen Schreibfunktion deutlich mehr Gewicht beimessen und überdies die Behandlung eines größeren Spektrums von Textformen nahelegen.

Schreibwissen

Hinsichtlich des *Weltwissens* ist zu betonen, dass das Schreiben in der Sek II eng mit dem Lesen verknüpft ist. Wie anspruchsvoll die damit verbundenen Aufgaben sind, zeigt sich an Forschungsergebnissen zum Exzerpieren in der Sek II. Auch dann, wenn die Schülerinnen und Schüler die Primärtexte inhaltlich verstehen, haben sie Probleme bei der Weiterverarbeitung des Wissens in ihren eigenen Texten (vgl. Fix/Dittmann 2008). Beim Lesen gelingt es ihnen nur bedingt, spezifische Inhalte und Argumente aus verschiedenen Texten auszuwählen, zu gewichten und für den eigenen Text aufzubereiten. Beim Schreiben wiederum haben sie Schwierigkeiten, diese Inhalte so zu paraphrasieren und zu kommentieren sowie mit eigenen Ideen zu verknüpfen, dass eine aufgabenadäquate Textstruktur entsteht (vgl. Pohl 2007, 292 ff.; Steinhoff 2007, 277 ff.).

Diese Probleme sind gravierend, weil das Wissen im Studium und im Berufsleben zumeist auf fremde Texte bezogen werden muss, die zudem in größere und oft schwer zu durchschauende Kommunikationskontexte eingebunden sind. Auf diese Anforderung sollte der Unterricht die Schülerinnen und Schüler durch Aufgaben vorbereiten, die ein *vergleichendes Rezipieren verschiedener Texte in bestimmten Diskursen* erfordern. Bei den Bezugstexten ist darauf zu achten, dass die bisherige Literaturlastigkeit zugunsten eines differenzierteren Spektrums an Themen aufgebrochen wird, das neben literarischen auch sprach-, kultur- und medienbezogene Gegenstände umfasst (vgl. Kapitel zu ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ i. d. Bd.; Steinhoff 2008; 2011; 2013).

Die Schwierigkeiten bei der Nutzung des Weltwissens für eigene Texte stehen in engem Zusammenhang mit einem nicht hinreichend entwickelten *Sprachwissen*. Den Schreibern fehlt es insbesondere an *Textprozeduren*, die es ihnen erlauben, im Text als autonome Autoren aufzutreten, die Inhalte eigenständig zu strukturieren und aus einer metakommunikativen sowie adressatenorientierten Perspektive über sie zu sprechen (vgl. Abraham 1994, 106f.; Steinhoff 2007, 418 ff.). Dazu gehören in einer Argumentation beispielsweise Prozeduren für das Positionieren („Meines Erachtens...“), das Bewerten (z. B. „Autor X übersieht...“) oder das Strukturieren (z. B. „erstens..., zweitens..., drittens...“). Im Unterricht bietet sich die Möglichkeit, die Entwicklung des Sprachwissens durch Aufgaben, in denen Textprozeduren angeboten und erprobt werden, zu beschleunigen.

Schreibinteraktion

In der Sek I lernen die Schülerinnen und Schüler, sich beim Schreiben von der eigenen Perspektive zu lösen und ihre Texte leseradäquat auszurichten. Diese Herausforderung bleibt jedoch bestehen, da die jeweils neuen Aufgaben in der Regel mit deutlich anspruchsvolleren Leserkonstellationen verbunden sind. Nach Augst/Faigel (1986, 128) etwa finden sich erst in Texten von Erwachsenen eine klare Argumentationsstruktur und eine angemessene Leseranpassung.

Weltwissen:
Schreiben und
Lesen

Diskursiver
Textvergleich

Sprachwissen:
Fehlende
Textprozeduren

Mehrfach- adressierung

Ein Grund für diese Probleme besteht darin, dass das Schreiben in der Schule im Zusammenhang mit einer schwer zu bewältigenden *Mehrfachadressierung* steht. Die Schülerinnen und Schüler wenden sich an zwei „problematische“ Adressaten: ihren Lehrer und eine zumeist generalisierte Leserschaft. Becker-Mrotzek (1997, 308) belegt am Beispiel von Anleitungen, dass es erst Zwölftklässlern gelingt, Texte adäquat auf generalisierte Adressaten auszurichten. Abraham (1994, 98 ff.) zeigt, dass in Literaturinterpretationen in der Sek II keine auf die Überzeugung von Lesern ausgerichteten, eigenständigen und gut auf die Quellen abgestimmten, begründeten literarischen Urteile entwickelt werden. Stattdessen werden altbekannte Deutungsmuster reproduziert, schematische Epocheneinordnungen vorgenommen, vermutete Autorintentionen wiedergegeben und rhetorische Figuren klassifiziert – ganz offensichtlich dem Ansinnen folgend, die antizipierten Erwartungen der Lehrkräfte zu erfüllen und eine möglichst gute Note zu erhalten.

Konkretisierung der Interaktion

Erfolg versprechend ist der Einsatz von Aufgaben, bei denen die generalisierte Leserschaft wenigstens fiktiv konkretisiert wird und/oder bei denen Mitschülerinnen und Mitschüler zu Adressaten gemacht werden, beispielsweise im Zuge kooperativer Schreibprozesse.

Schreibprozess

Schreiben als Balanceakt

In der Sek II entwickelt sich das Schreiben der Schülerinnen und Schüler langsam zu einem komplexen *Balanceakt* zwischen Funktion, Wissen und Interaktion. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass zumindest ein Teil der Schülerinnen und Schüler für die hierarchieniedrigen Prozesse auf Wort- und Satzebene Routinen ausgebildet hat und sich nun stärker den hierarchiehohen Prozessen auf Absatz- und Textebene widmen kann (vgl. Abschnitt 3). Der Schreibprozess mit seinem Zielpunkt, dem Text, kommt nach und nach in seiner Gesamtheit in den Blick.

Schreibprozess als Werkzeug des Wissenserwerbs

Im Zuge dessen wird das Schreiben allmählich auch zu einem Werkzeug des *Wissenserwerbs*, das im Unterricht u. a. beim Erschließen literarischer Texte Anwendung findet. Schon in der Primarstufe und der Sek I kann die Textproduktion mit einem Wissenserwerb einhergehen („lernendes Schreiben“), doch erst in der Adoleszenz wird es zu einem bewusst eingesetzten Instrument der Erkenntniserweiterung („epistemisch-heuristisches Schreiben“, vgl. Pohl/Steinhoff 2010, 19 f.).

Fehlende Schreibstrategien

Auch in der Sek II birgt der Schreibprozess weiterhin verschiedene Schwierigkeiten, die ihrerseits neue Aneignungsprozesse erforderlich machen und spezifische Vermittlungsprozesse nahelegen. Dies ist, wie bei den anderen angesprochenen Faktoren, wesentlich auf die Komplexität der Aufgaben zurückzuführen. Dabei spielen erstens motivationale, emotionale und volitionale, zweitens kognitive und metakognitive und drittens textstrukturelle und sprachliche Voraussetzungen eine Rolle (vgl. Fix 2000, 54). Deutlich erkennbar werden diese Schwierigkeiten z. B. bei der Produktion von Fach- und Hausarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden verfügen nicht oder nur sehr bedingt über Strategien für ein langfristiges und komplexes Planen, Formulieren und Überarbeiten (vgl. Becker-Mrotzek 1997; Keseling 2005; Steets 2003).

Derartige Schwierigkeiten sind neben der Entwicklung auch dem praktizierten Unterricht zuzuschreiben. Wenn Abiturientinnen und Abiturienten beispielsweise fast ausschließlich kreativ und spontan zu schreiben gelernt haben, werden sie beim Verfassen einer Hausarbeit unweigerlich Probleme bekommen, weil ihnen die erforderlichen Strategien für eine zielgerichtete und ordnende Zerlegung des Produktionsprozesses fehlen (vgl. Ortner 2002). Es ist deshalb nur folgerichtig, dass die BS AHR einen stark prozessorientierten und kooperativen Schreibunterricht sowie die Vermittlung der dazu benötigten Schreibstrategien einfordern.

Wie lassen sich die bisherigen Erkenntnisse nun ganz konkret im Unterricht umsetzen? Welche didaktisch-methodischen Optionen bieten sich an? Und welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus für Schreibernaufgaben ziehen?

Unterrichtsdefizite

5 Schreibunterricht

Ein kompetenzfördernder Schreibunterricht muss die in den beiden vorangegangenen Abschnitten thematisierten Aspekte in einem didaktischen Gefüge ausbalancieren. Das gelingt dann besonders gut, wenn der Schreibprozess in den Mittelpunkt gerückt und in Anlehnung an das „didaktische Dreieck“ aus drei Perspektiven beleuchtet wird (Fix 2008, 14 f.):

- *Sachperspektive*: Hier geht es um das *Schreibprodukt*, das durch die beabsichtigte Funktion, die relevante Textsorte und die benötigte Sprache gekennzeichnet ist. Was soll geschrieben werden?
- *Subjektperspektive*: Hier geht es um den *Schreiber*, der zu einem gewissen Grad über verschiedene schreibrelevante Kompetenzen verfügt und spezifische Voraussetzungen mitbringt. Wer schreibt?
- *Institutionelle Perspektive*: Hier geht es um die *Schreibumgebung*, die v. a. durch curriculare Vorgaben, die Voraussetzungen und Erwartungen der jeweiligen Schule und insbesondere den Unterricht der Lehrperson geprägt ist. Was soll in welchem Kontext gelernt werden?

Orientierung am Schreibprozess: Sache, Subjekt, Institution

Diese verschiedenen Perspektiven müssen i. S. einer „optimalen Passung“ in Einklang gebracht werden (vgl. ebd., 131 f.). Dafür muss die Lehrperson eine klare Prozesstruktur anbieten, die von der Planungs- über die Formulierungs- zur Überarbeitungsphase führt – mit Möglichkeiten zum mehrfachen Durchlaufen dieser Phasen. Diese „Sichtstruktur“ ist so anzulegen, dass sie mit der „Basisstruktur“ harmoniert, d. h. mit der von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Abfolge von Lernschritten (vgl. Oser/Sarasin 1995).

Gleichzeitig muss die Unterrichtsstruktur natürlich auch Freiräume bieten, die den Unterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern gerecht werden. Solche Unterschiede betreffen die individuellen Voraussetzungen, beispielsweise das Weltwissen zum Schreibthema und das Sprachwissen zu einer bestimmten Textform. Auch die einzelnen Schreibprozesse können sich, je nach Strategie, stark unterscheiden. Deshalb sollten im Unterricht grundsätzlich genügend Möglichkeiten zur quantitativen und qualitativen Differenzierung geschaffen und genutzt werden (vgl. Fix 2008, 134).

Optimale Passung: Struktur und Freiraum

Um den verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden, kann an die laufende Praxis angeschlossen werden: Erste Analysen von Lehrerräußerungen zeigen, dass im gymnasialen Schreibunterricht neben dem traditionellen Aufsatzunterricht auch prozess- und strategieorientierte Ansätze an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Neumann/Matthiesen 2011).

5.1 Schreibaufgaben: Typ, Format und Schwierigkeit

- Aufgabentypen** Es kann zwischen verschiedenen Typen von Schreibaufgaben differenziert werden: Lernaufgaben, Übungsaufgaben und Leistungsaufgaben. Lernaufgaben dienen der Aneignung neuer Kompetenzen, Übungsaufgaben der Festigung dieser Kompetenzen und Leistungsaufgaben der Überprüfung dieser Kompetenzen.
- Aufgabenformate** Die drei Aufgabentypen folgen zwar unterschiedlichen Zielstellungen, weisen hinsichtlich des Formats aber auch Gemeinsamkeiten auf. In einem kompetenzfördernden Schreibunterricht überwiegen offene Aufgabenformate. Sie können allerdings an verschiedenen Stellen durch kürzere, geschlossenere Formate begleitet sein. Das betrifft die Teilprozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens und die dort relevanten Faktoren in gleicher Weise.
- Variation** Aufgaben sollten darüber hinaus, unabhängig vom jeweiligen Typ, in großer Breite und verschiedenen Schwierigkeitsstufen angeboten werden. Die Faktoren, von denen die Schwierigkeit einer Aufgabe abhängt, betreffen alle Maßnahmen des Unterrichts, z. B. die Aufgabenstellungen, die Materialien, die erwarteten Textformen oder das Feedback, und können hier aus Raumgründen nicht im Einzelnen erläutert werden.
- Textformen: einfach, schwierig, komplex** Deshalb wird ein besonders relevanter Aspekt betont: die *Textform* (vgl. Pohl/Steinhoff 2010). Textformen sind, wie zu Beginn erwähnt, in einen schulischen Lehr-/Lernkontext eingebundene Textsorten. An ihrer Konstruktion lassen sich Schwierigkeitsstufen ganz konkret festmachen. Becker-Mrotzek und Böttcher (2012, 85 ff.) differenzieren zwischen drei Kategorien von Textformen. Dabei schließen sie an ihr Entwicklungsmodell an (vgl. Abschnitt 4):
- *Einfache Textformen*: Diese Textformen werden unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen und dessen innere Logik produziert. Eine Erlebniserzählung etwa ist demnach einfach, weil der Schreiber diese Textform nach der Chronologie des Erlebten strukturieren kann.
 - *Schwierige Textformen*: Diese Textformen werden unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen aus einer bestimmten Perspektive produziert. Eine Bedienungsanleitung etwa ist demnach schwierig, weil der Schreiber das Wissen bedienergerecht für den Leser aufbereiten muss.
 - *Komplexe Textformen*: Diese Textformen werden unter Rückgriff auf eigenes und fremdes Wissen aus einer bestimmten Perspektive mit dem Ziel, für sich und/oder den Leser neues Wissen zu schaffen, produziert. Eine Argumentation etwa ist demnach komplex, weil der Schreiber eigene und fremde Argumente finden, strukturieren und abwägen muss, um zu einer überzeugenden Position zu finden.

Der Schwerpunkt in der Sek II liegt auf komplexen Textformen, d. h. auf dem selbstständigen und kooperativen, durch Lektüre gestützten, sowohl funktions- als auch lesergerechten Schreiben. Die Produktion dieser Textformen dient der Aneignung einer umfassenden literalen Kompetenz für Studium und Ausbildung. Die Komplexität der Textformen kann und muss je nach Kompetenzziel angepasst werden. Welche Möglichkeiten es dafür gibt, lässt sich am Rahmenmodell (Abb. 1) festmachen. Es zeigt, wie die Konzentration auf spezifische Faktoren gelenkt werden kann.

Wenn es um die Vorbereitung auf das *berufliche* Schreiben in Wirtschafts- und Dienstleistungsunternehmen geht, sind Aufgaben im Grundsatz nicht anders zu profilieren als andere Aufgaben. Schließlich folgt auch das Schreiben im Beruf bestimmten Funktionen, setzt ein bestimmtes Wissen voraus, findet in einer bestimmten Interaktion statt und hat bestimmte Wirkungen. Zu empfehlen ist allerdings, dass die Profilierung hier durch Simulierung realer beruflicher Schreibsituationen und die Berücksichtigung der dort geltenden, oftmals sehr strikten Muster und Normen spezifiziert wird (vgl. Bitterlich/Pospiech 2007).

Schwerpunkt:
komplexe Text-
formen

Komplexitäts-
anpassung

Berufliches
Schreiben

5.2 Feedback

Es ist verschiedentlich angesprochen worden, dass das Feedback eine wichtige Komponente eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts ist. Das Feedback dient dem „fördernden Beurteilen“ (Fix 2008, 188 f.) und bezieht sich auf einen Textentwurf, der anschließend überarbeitet werden kann. Dies kann bzw. sollte, je nach Komplexität der Unterrichtseinheit, mehrmals geschehen.

Förderndes
Beurteilen

Feedback kann, wie erwähnt, von der Lehrperson, aber auch von Mitschülerinnen und Mitschülern gegeben werden. In beiden Fällen lassen sich positive Auswirkungen auf die Textqualität feststellen (vgl. Philipp 2012, 65). Besonders herauszustellen ist, wie positiv sich Feedback, das – vice versa – Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen geben, auswirken kann, insbesondere dann, wenn dieses Feedback tatsächlich Einfluss auf die Gestaltung des laufenden Unterrichts hat (vgl. Hattie 2013, 105 ff.). Schülerinnen und Schüler sollten zudem, von der Lehrperson angeleitet, lernen, sich selbst zu beurteilen, um ihre Schreibprozesse selbstständig und selbstkritisch zu steuern (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136 f.).

Feedback sollte die Textproduktion *begleiten*. Hattie (2013, 206 ff.) schlägt dafür einen Zyklus mit drei Fragen vor:

- *Feed Up* – Wohin gehe ich? (Lernintentionen, Ziele, Erfolgskriterien)
- *Feed Back* – Wie komme ich voran? (Selbstbewertung und Selbsteinschätzung)
- *Feed Forward* – Wohin geht es danach? (Fortschreiten, neue Ziele)

Vielfalt von
Feedbackoptionen

Die Fragen beziehen sich gleichermaßen auf:

- die *Aufgabe* (Wie gut werden die Aufgaben verstanden/erledigt?),
- den *Prozess* (Was muss getan werden, um die Aufgaben zu verstehen/zu meistern?) und
- die *Selbstregulation* (Selbstüberwachung und Selbststeuerung).

Feedbackprozess

Bewusst kein Bezug wird zum *Selbst* des Lerners hergestellt, zu seiner Person bzw. Persönlichkeit. Ein solches Feedback ist häufig ohne Bezug zur Aufgabe und deshalb wenig zielführend. Es kann sich sogar als kontraproduktiv erweisen, weil die Reaktion des Lerners auf persönliches Lob oder Kritik häufig darin besteht, die Risiken zu vermeiden, die mit einer anspruchsvollen Aufgabe verbunden sind.

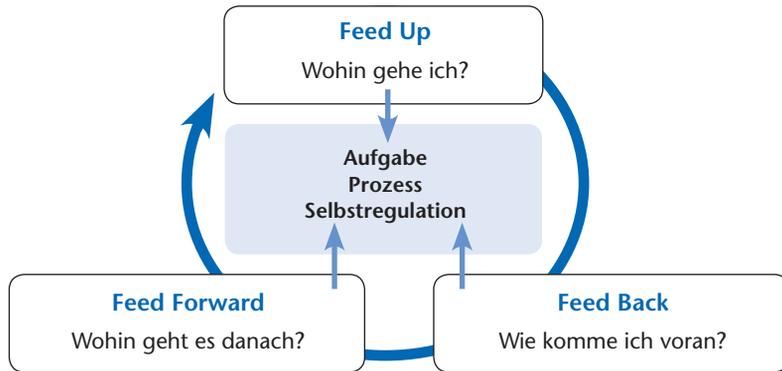


Abb. 2: Feedbackprozess nach Hattie (2013, 209)

Beurteilungs- kriterien

Für jedes Feedback sind überdies *Beurteilungskriterien* essenziell. Kriterien sorgen dafür, dass das Feedback für die Schülerinnen und Schüler *transparent* ist. Es sollten allerdings nicht irgendwelche Kriterien angelegt werden. Auch die bekannten Kriterienkataloge sind letztlich zu unspezifisch und können allenfalls eine ungefähre Orientierung geben (z. B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 132). Ziel sollte es vielmehr sein, die Kriterien an die jeweils zu bearbeitende *Aufgabe* zu koppeln. Die Kriterien sollten direkt aus der Aufgabe hervorgehen und insbesondere an die *Funktion* anknüpfen (vgl. Hattie 2013, 168).

Die Umsetzung eines solchen Feedbacks kann mündlich oder schriftlich erfolgen (vgl. Abschnitt 3). Beim schriftlichen Feedback spielt die Textsorte *Kommentar* eine wichtige Rolle. Ihre kompetente Realisierung ist keineswegs trivial, sondern setzt seitens des Beurteilenden verschiedene Fähigkeiten voraus:

Schriftliche Beurteilungs- kompetenz

„Unter schriftlicher Beurteilungskompetenz verstehen wir

- die Fähigkeit, Schülerleistungen zu beobachten, zu analysieren und bewertend einzuschätzen, also diagnostische Fähigkeiten zu entwickeln,
- die Fähigkeit, aus beobachteten Leistungen Vorschläge für die weitere Arbeit der Schülerin/des Schülers abzuleiten, also Möglichkeiten der individuellen Förderung zu bedenken und eine fördernde Rückmeldung zu geben,
- die Fähigkeit, Beurteilungen angemessen zu verbalisieren, also aufgaben- und adressatengerecht Beurteilungstexte zu formulieren“ (Jost et al. 2011, 223).

„Feedback-Kultur“

Die Entwicklung dieser Fähigkeiten sollte im Kontext einer „Feedback-Kultur“ geschehen, einer im Unterricht eingespielten sozialen Praxis samt positiver Lernatmosphäre. In einer solchen Atmosphäre kann das Erleben des eigenen Tuns verstärkt werden, der soziale Vergleich innerhalb der Lerngruppe relativiert und das fachbezogene Fähigkeitsselbstkonzept verbessert werden (vgl. Rechter 2011). Schreiben darf dafür keinesfalls als angeborenes Talent missverstanden werden,

das man hat oder nicht hat, sondern als eine lebenslang ausdifferenzierende Handlungskompetenz. Zu den Prinzipien einer Feedback-Kultur gehört es Becker-Mrotzek/Böttcher (2012, 133 ff.) zufolge,

- dass das Schreibprodukt als *Textentwurf* verstanden wird, um den Schülerinnen und Schülern vor Augen zu führen, dass Texte grundsätzlich überarbeitbar sind und es sich dabei um den Normalfall handelt,
- dass der Berater die Rolle eines echten *Lesers* verkörpert, der sich für das Schreibprodukt interessiert, es ernst nimmt, interpretiert und
- mit dem Schreibprodukt und darüber hinaus auch mit dem Schreiber in einen *Dialog* tritt – durch Lob, Fragen am Rand und/oder mündliche bzw. schriftliche Kommentare.

Bei einer diesen Prinzipien folgenden Verbalisierung eines Kommentars kann man sich an den folgenden alters- und schulformenübergreifenden Maximen orientieren:

Kommentar-
maximen

- „Sprich den Schüler persönlich an.
- Beginne möglichst mit einer positiven Anmerkung (jedoch nicht prinzipiell); ermutige den Schüler!
- Teile dem Schreiber dein Textverständnis mit.
- Teile dem Schreiber mit, was der Text ausgelöst hat.
- Lege dem Schreiber deine Verstehensschwierigkeiten dar.
- Gib deiner Antwort die Form einer subjektiven Aussage.
- Begründe deine Werturteile.
- Dein Kommentar muss je nach Alter des Schülers verständlich sein.
- Gib dem Schreiber Lernangebote oder Lernanregungen zur Überarbeitung seines Textes.
- Bewerte den Schreiber in der Breite seiner persönlichen Leistungen.
- Informiere die Eltern über Ziel und Art des Kommentars und seiner Kriterien.“
(Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 135)

Die Abschnitte 1 bis 5 zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schreibunterricht in der Sek II *profiliert* und *adaptiv* angelegt werden muss. Dazu sollte er

Fazit

- die relevante(n) Schreibfunktion(en) trainieren,
- das benötigte Welt- und Sprachwissen zugänglich machen,
- eine Interaktion konstruieren und die Wirkung erfahrbar machen sowie
- einen funktions-, wissens- und interaktionsgerechten Schreibprozess evozieren.

5.3 Beispielaufgaben

Die im Folgenden und auf der CD-ROM vorgestellten Schreiblernaufgaben für die Sek II illustrieren die in den vorangegangenen Abschnitten dargelegten Erkenntnisse. Sie dienen dazu, elaborierte Schreibfähigkeiten am Beispiel relevanter Textformen zu vermitteln. Dafür orientieren sie sich an den im Rahmenmodell angeführten Merkmalen. Dies sei am Beispiel der beiden Buchaufgaben verdeutlicht:

Orientierung am
Rahmenmodell

- *Schreibfunktion*: Beide Aufgaben sprechen die *soziale* und die *kognitive* Schreibfunktion an. Beispielaufgabe 1 fokussiert das literarische Interpretieren (als

Spezialform des Argumentierens), Beispielaufgabe 2 das pragmatische Argumentieren. Sowohl das Interpretieren als auch das Argumentieren findet zudem in Bezug zu fachlichen *Diskursen* statt, die durch ausgewählte oder selbst recherchierte Texte im Unterricht repräsentiert sind.

- *Schreibwissen*: Beispielaufgabe 1 widmet sich in thematischer Hinsicht dem klassischen Kafka-Erzähltext „Auf der Galerie“ und trainiert in sprachlicher Hinsicht *beschreibende* und *deutende Textprozeduren*. Beispielaufgabe 2 behandelt in thematischer Hinsicht die aktuelle Spitzer-Debatte zu Risiken und Chancen digitaler Medien und trainiert in sprachlicher Hinsicht *reformulierende*, *bewertende*, *positionierende* und *abwägende Textprozeduren*.
- *Schreibinteraktion und Schreibwirkung*: Beide Aufgaben ermöglichen eine durchgehende *Kooperation* zwischen Lehrpersonen und Schülern sowie Schülern untereinander. Beispielaufgabe 1 präsentiert die Textendfassung zudem einer *schulinternen*, Beispielaufgabe 2 einer *schulexternen Öffentlichkeit*.
- *Schreibprozess*: Beide Aufgaben sind stark *prozessorientiert* angelegt, umfassen verschiedene und mehrfach zu durchlaufende Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphasen und bieten verschiedenste Optionen zur Reflexion und Automatisierung des eigenen und fremden Handelns und damit auch zur An eignung effektiver *Schreibstrategien*.

Komplexität Die Beispielaufgaben sind bewusst komplex angelegt, um das didaktische Konzept und die Spezifika der durch die BS AHR initiierten Reform des Schreibunterrichts sehr deutlich vor Augen zu führen.

..... Bsp 1 **Beispielaufgabe 1: Interpretieren – Franz Kafka: „Auf der Galerie“**

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideen gehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen,
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben und
- Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten.

Kernidee

Die Aufgabe ist inhaltlich im klassischen Literaturunterricht der Sek II verankert, denn sie zielt auf eine schriftliche Interpretation von Kurzprosa als Endprodukt; ihr Schwerpunkt liegt aber auf der Entwicklung prozessbezogener Schreibkompetenzen durch die Zerlegung der komplexen Textproduktion in erlernbare Teilschritte. So sollen exemplarisch Wissensbestände genutzt und begründete Positionierungen generiert werden, bevor diese kooperativ überprüft, differenziert

und für die eigene Verschriftlichung aufbereitet werden. Die dabei erworbenen Fähigkeiten sind auch auf andere Texte und andere inhaltliche Arbeitsbereiche übertragbar. Vorausgesetzt wird ein schreibförderliches Lernklima mit respektvollem gegenseitigem Feedback.

Angestrebt wird zunächst ein im eigenen Textstudium entwickelter Deutungsansatz, der eine persönliche Lesart zeigt. Die eigenständige, epistemische Schreibarbeit steht dabei im Mittelpunkt. Diese wird im Laufe der Auseinandersetzung mit kooperativen Arbeitsmethoden sowohl inhaltlich als auch sprachlich in mehreren Schritten präzisiert und ausgebaut. Am Ende dieses Prozesses soll eine wissenschaftspropädeutisch angemessene Interpretation stehen. Eine wichtige Rolle spielen dabei geeignete Textprozeduren.

SACHASPEKT

Der im Vergleich zu anderen Kafka-Texten wenig hermetische Erzähltext „Auf der Galerie“ lädt zu unterschiedlichen Deutungen ein und bietet z. B. neben der Beschäftigung damit, was die Zirkus-Geschichte an sich bedeutet, u. a. Möglichkeiten der Übertragung in unsere Lebenswelt, z. B. indem auf mediale Parallelwelten oder auf das passiv-unkritische mediale Rezeptionsverhalten der Massengesellschaft Bezug genommen wird. Dies lässt vermuten, dass die Lernenden relativ leicht Zugänge zum Text finden. Außerdem können die vorgelegten Deutungsansätze im Schreibprozess für eine inhaltliche Schärfung genutzt werden. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern die Vielfalt textnaher und kontextualisierter Interpretationen bewusst und sie nehmen sprachliche Muster des schlüssigen, nachvollziehbaren Erklärens und Argumentierens wahr. Diese nutzen sie, um die von ihnen postulierten Deutungen plausibel zu machen.

Die eigenverantwortliche Erweiterung von Schreibkompetenzen in der Sek II setzt selbsterklärende Lernmaterialien, eine sinnvolle Prozesssteuerung etwa im Rahmen einer Schreibwerkstatt und eine effektive Schreibberatung durch Lehrpersonen voraus. Kooperative Lernformen und konzentrierte Eigenarbeit ergänzen sich sinnvoll, Lehrpersonen nutzen ihre Schreiberfahrung, um Hilfen für Textüberarbeitungen zu geben. Ihre Rückmeldungen sollten die Schreiber in die Lage versetzen, durch das Bedenken und Umsetzen begrenzter, verständlicher Überarbeitungstipps eine deutliche Steigerung der Textqualität zu erreichen: Ziel ist es, die individuelle Interpretation im Schreibprozess fortwährend zu verbessern. Dazu nutzen die Schülerinnen und Schüler eine Reihe von Textprozeduren.

LERNVORAUSSETZUNGEN

Die Schülerinnen und Schüler haben im Unterricht ausgewählte Kurzprosa von Kafka oder anderen Autoren erschlossen. Sie kennen verschiedene Formen epischer Kurztexte und sind sich des Zusammenhangs von Analyse und Interpretation bewusst. Sie verfügen auch im Schriftlichen über Erfahrungen mit dem Analysieren und Interpretieren von Erzähltexten und über dabei mögliche Kontextualisierungen: Sowohl die Biographie Kafkas und der „Brief an den Vater“ als auch die Zeitumstände und ihre Wirkung auf den modernen Menschen sind ihnen bekannt.

MATERIAL

- Textblatt: Franz Kafka, „Auf der Galerie“
- Arbeitsblätter mit Arbeitsaufträgen und Lernmaterialien im Rahmen der Schreibwerkstatt

Franz Kafka: Auf der Galerie¹

Wenn irgendeine hinfällige, lungensüchtige² Kunstreiterin in der Manege auf schwankendem Pferd vor einem unermüdlichen Publikum vom peitschenschwingenden erbarmungslosen Chef monatelang ohne Unterbrechung im Kreise rundum getrieben würde, auf dem Pferde schwirrend, Küsse werfend, in der
 5 Taille sich wiegend, und wenn dieses Spiel unter dem nichtaussetzenden Brausen des Orchesters und der Ventilatoren in die immerfort weiter sich öffnende graue Zukunft sich fortsetzte, begleitet vom vergehenden und neu anschwellenden Beifallsklatschen der Hände, die eigentlich Dampfhämmer sind – vielleicht eilte
 10 dann ein junger Galeriebesucher die lange Treppe durch alle Ränge hinab, stürzte in die Manege, rief das: Halt! durch die Fanfaren des immer sich anpassenden Orchesters.

Da es aber nicht so ist; eine schöne Dame, weiß und rot, hereinfliegt, zwischen den Vorhängen, welche die stolzen Livrierten vor ihr öffnen; der Direktor, hingebungsvoll ihre Augen suchend, in Tierhaltung ihr entgegenatmet; vorsorglich
 15 sie auf den Apfelschimmel hebt, als wäre sie seine über alles geliebte Enkelin, die sich auf gefährliche Fahrt begibt; sich nicht entschließen kann, das Peitschenzeichen zu geben; schließlich in Selbstüberwindung es knallend gibt; neben dem Pferde mit offenem Munde einherläuft; die Sprünge der Reiterin scharfen Blickes verfolgt; ihre Kunstfertigkeit kaum begreifen kann; mit englischen Ausrufen zu
 20 warnen versucht; die reifenhaltenden Reitknechte wütend zu peinlichster Aufmerksamkeit ermahnt; vor dem großen Saltomortale das Orchester mit aufgehobenen Händen beschwört, es möge schweigen; schließlich die Kleine vom zitternden Pferde hebt, auf beide Backen küßt und keine Huldigung des Publikums für genügend erachtet; während sie selbst, von ihm gestützt, hoch auf den Fußspitzen,
 25 vom Staub umweht, mit ausgebreiteten Armen, zurückgelehntem Köpfchen ihr Glück mit dem ganzen Zirkus teilen will – da dies so ist, legt der Galeriebesucher das Gesicht auf die Brüstung und, im Schlußmarsch wie in einem schweren Traum versinkend, weint er, ohne es zu wissen.

Quelle: Franz Kafka. Drucke zu Lebzeiten. Hrsg. von Hans-Gerd Koch/Wolf Kittler/ Gerhard Neumann (1994). Band 1: Textband. Frankfurt am Main: Fischer, 262-263.

.....
¹ Galerie, die = der oberste Rang in einem Theater oder einer ähnlichen Spielstätte mit billigen Plätzen zum Sitzen und Stehen; das Galeriepublikum – junge Leute, Dienstboten, Intellektuelle – pflegte zu Kafkas Zeiten Kritik oder Abneigung gegenüber Inszenierungen und Schauspielern ohne Hemmungen während der Aufführung zu äußern

² lungensüchtig = schwindsüchtig, an Lungen-Tuberkulose erkrankt

Aufgabenschritte

1. Den Erzähltext lesen

Zunächst wird der Kurs über das *Ziel der Sequenz* informiert: die Verbesserung der eigenen Interpretations- und Schreibleistung mittels kooperativen Lernens durch die Arbeit an Texten der Mitschülerinnen und Mitschüler und an Fachtexten. Dann werden der Lese- und der Schreibauftrag präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler lesen den Ausgangstext selbstständig mehrfach. Sie klären unbekannte Begriffe mithilfe von Nachschlagewerken und notieren Auffälligkeiten, Widersprüchliches und erste Deutungsansätze zu einzelnen Textpassagen. Wie viel Zeit den Schülerinnen und Schülern für diese erste Phase gegeben wird, entscheidet die Lehrperson; es hat sich aber als günstig erwiesen, den Zeitraum, der dem reinen Lesen und Annotieren gewidmet ist, nicht zu kurz anzusetzen.

Aufgabenstellungen (Lesen und Schreibauftrag 1)

- Lesen Sie Kafkas Text mehrfach. Klären Sie ggf. unbekannte Begriffe mithilfe der bereitstehenden Nachschlagewerke und notieren Sie Auffälligkeiten, Widersprüchliches und erste Deutungsansätze zu einzelnen Textpassagen.
- Untersuchen Sie den Inhalt und die Gestaltung des Textes und gehen Sie dabei auch auf die folgenden Aspekte ein: Wirklichkeitsdarstellung, Verhalten und Rolle des Galeriebesuchers und des Publikums, ggf. Übertragbarkeit auf die heutige Medienwelt.
- Schreibauftrag: Formulieren Sie eine mögliche Deutungshypothese und begründen Sie diese, indem Sie auf Ihre Untersuchungsergebnisse zurückgreifen und relevante Textstellen beschreiben und deuten.

2. Einen Interpretationsansatz formulieren

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten einzeln den Schreibauftrag (s. o.). Erwartet wird hier ein Arbeitstext, der – statt mit einer Einleitung – mit einer Deutungshypothese beginnt und deren Tragfähigkeit durch das Erschließen und Interpretieren zentraler Textstellen prüft. Auf diese Weise kondensieren die Schülerinnen und Schüler ihre Leseergebnisse und priorisieren ihre Befunde: Sie führen zunächst nur die Argumente an, die für ihre Lesart wichtig sind.

Die im Unterricht entstandenen Texte können zu Hause weitergeschrieben werden. Bis zur nächsten Stunde sollten alle Schülerinnen und Schüler ca. 400 Wörter, also etwa zwei Seiten Text, produziert haben. Damit spätere Überarbeitungen leichter fallen, sollte von Anfang an oder spätestens bei der häuslichen Nacharbeit am Computer geschrieben werden.

Ein ggf. vorgeschaltetes Lehrerfeedback kann den Schülerinnen und Schülern helfen, an ihren Texten eigenständig weiterzuarbeiten.

3. Fachliche Interpretationsansätze erschließen

In zwei Arbeitsphasen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Interpretationsansätzen von Peers und von Experten auseinander. In der ersten Arbeitsphase tauschen sie ihre selbst verfassten Texte aus und lesen mehrere Deutungen. Dabei erweitern und vertiefen sie ihr Textverständnis, indem sie sowohl inhaltliche als

auch sprachliche Anregungen festhalten und für die Überarbeitung ihres Textes bereitstellen. Sie nutzen aber auch die Ressourcen ihrer gleichaltrigen Mitschülerinnen und Mitschüler, indem sie sich mit ihnen über deren Annäherungen an den Text austauschen und so im Gespräch ihr eigenes Textverständnis klären.

Damit alle Schülerinnen und Schüler diese Phase als fruchtbringend empfinden, sollten heterogene Gruppen gebildet werden, sodass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von den Fähigkeiten ihrer leistungstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler profitieren, Deutungen zu entfalten, zu begründen und zu verschriftlichen.

Aufgabenstellung

Tauschen Sie mit drei Mitschülerinnen und Mitschülern die in der Vorstunde entstandenen Texte aus und lesen Sie sie gründlich. Nutzen Sie die Texte als inhaltliche Anregungen und Formulierungshilfen: Notieren Sie sich interessante Deutungsansätze und überzeugende Formulierungen. Tauschen Sie sich über Ihre unterschiedlichen Deutungsansätze aus.

In der zweiten Arbeitsphase lesen die Schülerinnen und Schüler exemplarische Interpretationsansätze von Experten (Schülermaterial 2 auf der CD-ROM). Sie schärfen dabei ihr Textverständnis und werden für die sprachliche Darstellung sensibilisiert. Sollten sie z. B. feststellen, dass ihre Deutungshypothese nicht durchgängig schlüssig ist, werden sie sich neu positionieren. Die Vielfalt der angebotenen Deutungshypothesen soll die unreflektierte Übernahme einer anderen Sicht auf den Kafka-Text verhindern. Nehmen die Schreiber anhand des sprachlichen Vorbilds der Fachtexte Überarbeitungsmöglichkeiten wahr, können sie deren Textprozeduren nutzen.

Den Lernenden werden Konzepte für vier Interpretationsansätze vorgelegt, die den Ausgangstext kontextualisieren und damit den Schritt von der ersten eigenen Lesart hin zur fachgerechten, aber weiterhin individuellen Interpretation leisten. Die Texte greifen inhaltlich auf Deutungen zurück, die von Literaturwissenschaftlern entwickelt wurden, sind aber didaktisch komprimiert und durchgeformt. Nur Text 4 konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit einem literaturwissenschaftlichen Originaltext. Textsortentypische Formulierungen sind fett gesetzt.

Schreibwerkstatt 1: vier Deutungsansätze

Im ersten Teil der Schreibwerkstatt erhalten die Schülerinnen und Schüler vier Deutungsansätze, die meist referiert, in einem Fall zitiert werden. Für das Interpretieren typische Formulierungen sind jeweils durch Fettdruck hervorgehoben.

Aufgabenstellung

Werten Sie die Materialien der Schreibwerkstatt 1 aus und ergänzen bzw. erweitern Sie Ihre inhaltlichen Erkenntnisse und Ihr Repertoire an geeigneten Formulierungen für das Interpretieren.

4. Den Interpretationsansatz überarbeiten

Die Schülerinnen und Schüler überarbeiten ihren ersten Textentwurf, indem sie die Erkenntnisse und Formulierungen aus der Lerngruppe sowie den Zusatztext/en einbeziehen. Sie beginnen damit ggf. in der Schule und setzen die Arbeit zu Hause fort.

Aufgabenstellung (Schreibauftrag 2)

Sie haben durch andere Deutungen und deren Begründungen Ihr eigenes Textverständnis weiterentwickelt (und sich dabei eventuell neu positioniert). Überarbeiten Sie nun Ihren Text. Nutzen Sie dazu Ihre Notizen und Überlegungen. Schreiben Sie ca. 800 Wörter und verwenden Sie den PC.

Die Lehrperson liest die überarbeiteten Schülertexte und meldet – in lernförderlicher Auswahl – Gelungenes und weniger Gelungenes zurück. Der Fokus liegt auf den Übungsschwerpunkten der Schreibwerkstatt. Zu anderen Lernbereichen werden nur bei gravierenden Fehlern Hinweise gegeben. In erster Linie agiert die Lehrkraft aber als Schreibberater, der sein Verständnis des Schülertextes zurückspiegelt und Anregungen zur Weiterarbeit gibt. Die Rückmeldung erfolgt mit Bezug zu den Materialien der Schreibwerkstatt: Deutungsansätze und Textprozeduren.

Eine Schreibberatung durch die Lehrperson könnte folgendermaßen aussehen:

Die Parabel „Auf der Galerie“ von Franz Kafka möchte uns zeigen, dass die Menschen die Realität vor ihren Augen nicht erkennen, sondern nur sehen, was sie sehen wollen.

Du hast eine klare Deutungshypothese formuliert und arbeitest im Folgenden den Gegensatz zwischen dem, was du als Realität bezeichnest, und der Selbsttäuschung der Menschen über diese Realität heraus: Beides kann ich gut nachvollziehen! Ich frage mich nur, ob der Text „uns“ etwas „zeigen“ will, oder ob nicht eher du Kafkas Text auf eine bestimmte, durch den Text gedeckte Weise verstehst.

Diese Deutung lässt sich zum einen daraus erschließen, dass im ersten Absatz der Parabel eine stark identische Situation bei einem Zirkusauftritt beschrieben wird, wie beim zweiten Abschnitt. *Nutze die Textprozeduren, um den Nebensatz zu überarbeiten: Ich verstehe nur schwer, was du meinst.* Dies lässt sich durch das Mitwirken der gleichen Protagonisten erschließen. Nur ist hier der Unterschied ihrer Funktion und Aktionen zu erkennen. *Inhaltlich weiter schlüssig, aber nenne doch hier schon Ross und Reiter: Wer sind die Protagonisten? Kannst du – ohne in die Details zu gehen – einen Hinweis darauf geben, inwiefern sich ihr Verhalten verändert? Überprüfe auch andere Oberbegriffe: Üben die Protagonisten wirklich andere Funktionen aus? Nutze die Textprozeduren, um die Wiederholung von „erschließen“ zu vermeiden.*

Während sie von Zeile 1-11 noch sehr negativ und mit Hintergrundwissen, also aus Sicht eines objektiven Betrachters erzählt wird, wie bei der „hinfällige[n], lungensüchtige[n] Kunstreiterin“ (Z. 1) oder dem „erbarmungslosen Chef“ (Z. 3). *Hier fehlt der Hauptsatz: Setze das Satzgefüge fort oder bilde kürzere Sätze, die du besser überblicken kannst. Im Rest des Absatzes ist dir das gelungen!* Im zweiten Abschnitt von Zeile 12-28 wird die Szene dagegen sehr positiv beschrieben. Die „schöne Dame“ (Z. 12) und der „Direktor, hingebungsvoll [...]“ (Z. 13f.), zeigen eine Harmonie der Künstler und der Situation auf, welche, im Vergleich mit dem im oberen

Teil Beschriebenen, ein trügerisches Bild auf das Publikum überträgt. Dieses ist auch als subjektiver Betrachter begeistert und emotional dabei (vgl. Z. 23 ff.). *Suche für „dabei“ ein treffenderes Fachwort.*

Der Zuschauer auf der Galerie scheint so stark von der Schönheit des Auftritts geblendet zu sein (vgl. Z. 12-28), dass er die Realität nicht zu erkennen vermag.

Um deine Argumentation zu vertiefen, könntest du weitere Unterschiede zwischen den beiden Absätzen untersuchen, die Gelenkstelle zwischen den Absätzen betrachten und die besondere Rolle des Galeriebesuchers (siehe Titel!) zu klären versuchen.

5. Kontextualisieren

Durch einen realen Schreibenanlass werden die Schülerinnen und Schüler zur erneuten Arbeit an den Texten motiviert. Denkbar ist folgendes Szenario: An der Schule ist ein Wettbewerb ausgeschrieben worden, an dem alle Schülerinnen und Schüler der Sek II teilnehmen können. Prämiert werden fachlich überzeugende Schreibprodukte, hier die drei besten Interpretationen von Kurzprosa, die im laufenden Schuljahr von Schülerinnen und Schülern angefertigt worden sind. Die Gewinner werden im Sommer auf dem Schulfest ausgezeichnet, es winken Buchpreise und Kinogutscheine.

Das Kontextualisieren markiert den Übergang vom epistemischen zum kommunikativen Schreiben. Indem Adressaten und ein Schreibziel vorgegeben werden, müssen eigene Lesarten intersubjektiv und unabhängig von der Lernsituation im Kurs vermittelt werden. Dazu bedarf es weiterer Professionalisierung hinsichtlich der abzusichernden Inhalte, aber vor allem hinsichtlich der Textprozeduren.

Im Unterrichtsgespräch werden die Folgen für den Schreibprozess erarbeitet, die sich aus dem Schreibenanlass ergeben.

6. Textprozeduren erschließen, ordnen und üben

Die Lehrperson gibt die durchgesehenen Schülertexte (am besten in digitaler Form) zurück. Die Schülerinnen und Schüler erhalten nach Rückgabe der Texte Zeit, um die Rückmeldungen zu lesen und die Schwerpunkte ihrer an den Erfordernissen des Schreibwettbewerbs orientierten Überarbeitung zu bestimmen.

Danach wird die Schreibwerkstatt 2 erklärt: Den Schülerinnen und Schülern werden verschiedene Interpretationstexte in mehreren Kopien zur Verfügung gestellt, z. B.:

- Goldberg, Hans-Peter (2008): Auf der Galerie. In: Ders. / Mutter, Claudia (Hrsg.): Franz Kafka. Die Verwandlung, Das Urteil und andere Erzählungen. München, 57-61
- Hermes, Roger (1994/2005): Auf der Galerie. In: Müller, Michael (Hrsg.): Interpretationen Franz Kafka. Romane und Erzählungen. Stuttgart, 215-232
- Meurer, Reinhard (1984): Franz Kafka. Erzählungen. Interpretationen für Schule und Studium. München.
- Niehaus, Michael (2010): Auf der Galerie. In: Franz Kafka. Erzählungen. München, 70-74
- Schlingmann, Carsten (1995/2007): Auf der Galerie. In: Franz Kafka. Literaturwissen. Stuttgart, 110-119

- Sudau, Ralf (2007): Auf der Galerie. In: Franz Kafka: Kurze Prosa / Erzählungen. 16 Interpretationen. Stuttgart, 6-13

In Lerntandems studieren die Schülerinnen und Schüler eine Auswahl dieser Texte. Sie vertiefen damit ihr Textverständnis und notieren sich sinnvolle inhaltliche Ergänzungen ihrer eigenen Interpretationsansätze. Für den Schreiberwerb noch wichtiger aber ist das Herausfiltern, Sammeln und Ordnen von Textprozeduren, die sich für die Interpretation von Erzähltexten eignen.

Schreibwerkstatt 2: weitere Deutungsansätze

Aufgabenstellung

- Schreiben Sie sich aus den von Ihnen gelesenen Texten Formulierungen heraus, die Sie für das Interpretieren von Erzähltexten verwenden können.
- Sammeln Sie diese in zwei Dateien: 1. Formulierungen zum Beschreiben eines Erzähltextes, 2. Formulierungen zum Deuten eines Erzähltextes.
- Ordnen Sie die Formulierungen in beiden Dateien dadurch, dass Sie geeignete Oberbegriffe festlegen und Untergruppen bilden.

Die Textprozeduren werden in größeren Gruppen überprüft. Die Ergebnisse werden zunächst unter den Gruppen ausgetauscht. Nach einer Einigung auf brauchbare Oberbegriffe werden die Untergruppen arbeitsteilig zusammengestellt.

Um die Verwendung dieser Textprozeduren zu üben, erstellen die Lehrperson und/oder die Schülerinnen und Schüler kurze Aufgaben etwa zum Einsetzen geeigneter Formulierungen in Textlücken oder zum Überarbeiten fehlerhafter Formulierungen.

Alternativ zur eigenständigen Erarbeitung können den Schülerinnen und Schülern auch einige Textprozeduren zum Interpretieren an die Hand gegeben werden (Schülermaterial 3 auf der CD-ROM), die im Laufe des Schreibprozesses eigenständig zu ergänzen sind.

7. Interpretieren

Nach Abschluss der Schreibwerkstatt 2 werden die Schülertexte ein weiteres Mal überarbeitet, sodass umfassende Interpretationen entstehen.

Aufgabenstellung (Schreibauftrag 3)

- Überarbeiten Sie Ihren Text ein zweites Mal, indem Sie das in der Schreibwerkstatt erworbene Sprachwissen anwenden und ggf. weitere Hinweise aus dem Lehrerfeedback umsetzen.
- Aus den überarbeiteten Texten werden in der folgenden Stunde die drei besten Texte vom Kurs ausgewählt und zum schulinternen Wettbewerb weitergeleitet. Bringen Sie deshalb Ihren fertigen Text ausgedruckt, aber ohne Namensnennung mit.

8. Auswählen (Optional)

Der Auswahl der Texte für den Wettbewerb kann eine weitere Überarbeitungs-
runde vorgeschaltet werden. Bewährt haben sich kooperative Verfahren, in denen die Schülerinnen und Schüler sich Feedback geben (z. B. in Kleingruppen mit der Textlupe), aber auch die Lehrperson bei Bedarf Schreibberatung leistet.

Vorab sollten im Unterrichtsgespräch die Kriterien entwickelt werden, nach denen die Texte später ausgewählt werden. Diese knüpfen an Textqualitäten an wie:

- | | |
|---------------------|--|
| <i>Funktion</i> | – eine tragfähige Deutungshypothese entfalten,
– die Deutungshypothese anhand markanter Textstellen schlüssig und differenziert begründen und
– überzeugende Zitate und Textbelege finden und in den Text integrieren. |
| <i>Fachwissen</i> | – Fachwortschatz sicher verwenden und
– fundierte Kontextualisierungen leisten. |
| <i>Sprachwissen</i> | – Textprozeduren für Überarbeitungen zielgerecht nutzen und
– einen kohärenten, verständlichen Text verfassen. |
| <i>Interaktion</i> | – Lesenden durch sinnvolle Übergänge und Verknüpfungen im Text Orientierungshilfen anbieten und
– den Text auf einen schulischen Adressatenkreis zuschneiden. |

Im Gespräch über Textqualitäten kristallisieren sich langsam die drei besten Texte heraus. Dabei haben sich verschiedene Verfahren einer Textauswahl durch die Schülerinnen und Schüler bewährt, z. B.

- die freie Lesezeit mit anschließender Bepunktung besonders gelungener Texte,
- die Arbeit mit wachsenden Gruppen, die jeweils einen Text des Tandems, dann des Quartetts und schließlich des Oktetts empfehlen,
- die Juryrunde, in der jedes Mitglied zwei Texte vorschlagen kann, sein Votum aber begründen muss.

9. Reflexion des Schreibprozesses

Am Ende der Einheit reflektieren die Schülerinnen und Schüler den Schreibprozess und leiten daraus Anregungen für ihr weiteres Lernen ab. Dies kann im Plenum, in der Kleingruppe oder allein geschehen und durch Fragebögen oder Kartenarbeit gestützt werden. Mögliche Impulsfragen sind:

- In welchen Phasen des Schreibprozesses bin ich besser bzw. schlechter mit den Anforderungen zurechtgekommen? Woran könnte das gelegen haben? Wie kann ich (mögliche) Defizite (weiter) abbauen?
- Was habe ich in der Unterrichtseinheit gelernt? Wie sicher verfüge ich über das Gelernte schon? Was muss/will ich noch lernen?
- Welche Lern- und Arbeitsformen haben mir das Schreiben erleichtert? Wie kann ich sie in Zukunft nutzen?

Die Fragen können analog zum Rahmenmodell spezifiziert werden: In welchem Bereich bzw. welchen Bereichen gibt es Fortschritte oder Defizite? *Funktion, Wissen, Interaktion* oder *Prozess*?

Schwierigkeitsbestimmende Merkmale zur Differenzierung

Die Aufgabe kann durch die Länge und Anzahl der Fachtexte dem Lernstand des Kurses angepasst werden. Statt der eigenständigen Überarbeitung können Tandems gebildet werden, in denen Textdeutungen und deren Verschriftlichung ausgehandelt werden; das Entwickeln und Verbalisieren gemeinsamer Auslegungen fördert lernstarke wie lernschwache Schülerinnen und Schüler. Auch über die Anlage der Schreibwerkstatt kann der Lernerwerb gesteuert werden. Für lernschwache Schreiber können weitere Schreibübungen konzipiert werden. Zwei Beispiele:

- *Textpuzzle*: Textbausteine könnten mithilfe von Konjunktionen, Adverbien und anderen Versatzstücken wie „Puzzleteile“ sinngerecht zu einem inhaltlich und sprachlich kohärenten Interpretationstext zusammengefügt werden.
- *Fachworttest*: In einem Interpretationstext ist an mehreren Stellen aus einer Auswahl von drei Fachbegriffen der kontextuell passende Begriff zu unterstreichen; die Auswahl ist mündlich oder schriftlich zu begründen.

Anschlussaufgaben

Beim weiteren Üben des schriftlichen Interpretierens sind die Textprozeduren aus der Schreibwerkstatt zu nutzen. Außerdem sollten kontinuierlich weitere Textprozeduren gesammelt und erprobt werden. Routiniertere Schreiber könnten Lernstationen für eine weitere Schreibwerkstatt erstellen.

Der zunehmenden Professionalisierung dienen Schreibstrategien, die zu einer objektivierten, diskursorientierten Darstellung führen. Ein erster Lernschritt dazu kann die Ersetzung von Pronomina der 1. Person Singular bzw. der damit verbundenen Verben des Wahrnehmens und Meinens, die die Schreiberperspektive implizieren, durch entsprechende Äußerungen in der 3. Person sein (aus „Ich erkenne in der Hypotaxe den Versuch zur Präzisierung.“ wird dann: „In der Hypotaxe zeigt sich der Versuch zur Präzisierung.“). Ein zweiter Lernschritt könnte die Auseinandersetzung mit mehreren professionellen Interpretationen sein, die dargestellt, verglichen und auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden („Während A. B. in der Hypotaxe den Versuch der Präzisierung sieht, macht C. D. an der starken Verschachtelung der Teilsätze die Komplexität der Verhältnisse fest. Da die Hauptfigur ein akribischer Wissenschaftler ist, haben wohl beide Interpreten recht: Die schwierige Sachlage und der Versuch des Protagonisten, diese genau zu erfassen, wird durch den hypotaktischen Satzbau deutlich.“).

.... Bsp 2 Beispielaufgabe 2: Argumentieren – Die Spitzer-Debatte

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- aus selbst recherchierten Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten,
- die Stadien der Schreibprozesse und Kompetenzentwicklung dokumentieren und reflektieren,
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren,
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren und
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben.

Kernidee

Die Aufgabe dient der Förderung des argumentierenden Schreibens und grenzt sich bewusst von der traditionellen Erörterung ab. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie

- erstens *diskursorientiert* ist, sich also auf eine bereits laufende öffentliche Debatte zu einem gesellschaftsrelevanten Thema bezieht,
- zweitens *prozessorientiert* ist, also auf die Bewältigung von Planungs-, Formulierungs-, Überarbeitungs- und Reflexionsabläufen sowie die Verknüpfung des Schreibens mit dem Lesen abzielt, und
- drittens *wissenschaftsorientiert* ist, sich also der Aneignung typischer Strategien der akademischen Textproduktion widmet.

In diesem Konzept muss das Argumentieren – wie in der lebensweltlichen Praxis – als eine hybride Textform verstanden werden, die immer auch Züge des erklärenden und informierenden Schreibens trägt.

DISKURS

Die Schülerinnen und Schüler begeben sich im Rahmen der Aufgabe in einen Diskurs, der sich im Sommer des Jahres 2012 an der Streitschrift „Digitale Demenz“ des Ulmer Psychiaters, Psychologen und Hochschullehrers Manfred Spitzer entzündete und seitdem zu zahlreichen Anschlussdebatten geführt hat. Die Debatte thematisiert Fragen nach den Risiken und Chancen digitaler Medien und betrifft damit direkt die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Zur thematischen Orientierung wird der Klappentext des Buches zitiert:

„Digitale Medien nehmen uns geistige Arbeit ab. Was wir früher einfach mit dem Kopf gemacht haben, wird heute von Computern, Smartphones, Organizern und Navis erledigt. Das birgt immense Gefahren, so der renommierte Gehirnforscher Manfred Spitzer. Die von ihm diskutierten Forschungsergebnisse sind alarmierend: Digitale Medien machen süchtig. Sie schaden langfristig dem Körper und vor allem dem Geist. Wenn wir unsere Hirnarbeit auslagern, lässt das Gedächtnis nach.“

Nervenzellen sterben ab, und nachwachsende Zellen überleben nicht, weil sie nicht gebraucht werden. Bei Kindern und Jugendlichen wird durch Bildschirmmedien die Lernfähigkeit drastisch vermindert. Die Folgen sind Lese- und Aufmerksamkeitsstörungen, Ängste und Abstumpfung, Schlafstörungen und Depressionen, Übergewicht, Gewaltbereitschaft und sozialer Abstieg. Spitzer zeigt die besorgniserregende Entwicklung und plädiert vor allem bei Kindern für Konsumbeschränkung, um der digitalen Demenz entgegenzuwirken.“

Die sich bereits hier deutlich zeigende Polarisierung provoziert bei den Schülerinnen und Schülern eine persönliche Positionierung, deren Verschriftlichung in Form eines Textes allerdings, um nicht bloße Meinungskundgabe, sondern fachlich fundiert und möglichst überzeugend zu sein, sorgfältig vorbereitet werden muss.

KOMPETENZEN

Im Zuge der Bearbeitung der Aufgabe lernen die Schülerinnen und Schüler in wechselnden Sozialformen, eine aktuelle Debatte in ihrer Komplexität zu erfassen und zu referieren, ihr Welt- und Sprachwissen systematisch zu erweitern und eine eigene, gut begründete Position zu entwickeln. Dabei erhalten sie durchgehend Feedback von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrperson.

SCHREIBPROZESS UND TEXTFORMEN

Der Schreibprozess beginnt mit der Rezeption von Fachtexten und führt über eine sorgfältige, bewusst kleinschrittige und kooperative Realisierung verschiedener Schreibstrategien sowie die Arbeit mit geeigneten Textprozeduren zur Produktion eines kommentierenden Blogeintrags für die Schulhomepage. („Blog“, die Kurzform von „Weblog“, bezeichnet ein öffentliches Internet-Journal.) Die Textform des Blogeintrags bringt auf moderne Weise die individuelle Positionierung mit einer wissenschaftspropädeutischen Fundierung zusammen. Zur Dokumentation ihrer Arbeit und zum Transfer ihrer Ergebnisse legen die Schülerinnen und Schüler schon zu Beginn eine Sammelmappe und ein elektronisches Portfolio an. In die Sammelmappe werden die ausgeteilten Materialien einsortiert, im elektronischen Portfolio die eigenen Dokumente gespeichert.

TECHNISCHE VORAUSSETZUNGEN

Da ein Großteil der Aufgabenschritte die Nutzung eines Computers erfordert, müssen die dafür nötigen technischen Voraussetzungen gegeben sein: Jede Schülerin und jeder Schüler muss mit einem PC oder Notebook arbeiten können. Zudem sollte ein Internetanschluss sowie ein OHP, ein Fernseher oder – noch besser – ein Beamer vorhanden sein.

ANFORDERUNGSNIVEAU

Die Aufgabe kann sowohl für das grundlegende als auch das erhöhte Anforderungsniveau genutzt werden. Zu empfehlen ist, dass alle Aufgabenschritte durchlaufen werden. Die Schritte selbst jedoch können natürlich mehr oder weniger differenziert ausgestaltet sein. Das gilt beispielsweise für den Umfang des Feedbacks und die Anzahl der zu bearbeitenden Texte.

PROFILIERUNG

In Bezug auf die Merkmale des Rahmenmodells (Abb. 1) ist Folgendes festzuhalten:

- *Schreibfunktion*: Die Schülerinnen und Schüler nutzen zum einen die psychische Funktion (Erkenntnisgewinn), zum anderen zwei soziale Funktionen (primär: Überzeugen, sekundär: Informieren).
- *Schreibwissen*: Die Schülerinnen und Schüler erwerben Weltwissen über den Diskurs zu Risiken und Chancen digitaler Medien und Sprachwissen zur Produktion eines argumentativen Textes.
- *Schreibinteraktion und Schreibwirkung*: Die Schülerinnen und Schüler stehen in fortwährendem Austausch mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrperson und geben sich gegenseitig Feedback. Ihr Blogbeitrag richtet sich überdies an eine interessierte Öffentlichkeit.

Aufgabenschritte und Materialien

Die Aufgabe ist für 11 bis 12 Doppelstunden konzipiert. Sie umfasst insgesamt neun Aufgabenschritte. Um einen Überblick über den Ablauf dieser komplexen Aufgabe zu geben, werden die Schritte in der folgenden Tabelle zusammengefasst. Für jeden Schritt werden die jeweils relevanten Materialien genannt und darüber hinaus Vorschläge zur Benennung von Dateiordnern und Einzeldateien unterbreitet.

Aufgabenschritte	Schülermaterial	Dateiordner und Einzeldateien
1. Sich in der Debatte orientieren	1: TV-Sendung (Internet) 2: Spitzer-Interview (CD-ROM) 3: Plavec-Zeitungsartikel	Orientieren/ Fremde_Positionen
2. Sich in der Debatte positionieren		Positionieren/ Eigene_Position
3. Zur Debatte recherchieren		Recherchieren/ Qualitätskriterien
4. Das Material sichten und perspektivieren		Aspektualisieren/Drei_Aspekte Aspektualisieren/Mein_Aspekt
5. Das Fachwissen vertiefen	4: Gigerenzer-Interview 5: Reimann-Fachtext 6: Grothe-Interview (7: Spitzer-Buchauszüge)	Aspektualisieren/ Mein_Aspekt (Fortführung) (Orientieren/Spitzers_Position)
6. Das Sprachwissen vertiefen	8: Textprozeduren: Reformulieren 9: Textprozeduren: Bewerten 10: Textprozeduren: Positionieren 11: Textprozeduren: Abwägen	Prozeduralisieren/ Textprozeduren

Aufgabenschritte	Schülermaterial	Dateiordner und Einzel-dateien
7. Die Debatte referieren		Aspektualisieren/ Mein_Aspekt (Fortführung) Prozeduralisieren/ Textprozeduren (Fortführung) Referieren/Übersicht Referieren/Entwurf Referieren/Erstfassung Referieren/Endfassung
8. Den Blogbeitrag schreiben	12: Vogt-Blogbeitrag	Prozeduralisieren/ Textprozeduren (Fortführung) Kommentieren/ Qualitätskriterien Kommentieren/Erstfassung Kommentieren/Endfassung
9. Den Schreibprozess reflektieren		Reflektieren/ Mein_Fazit

Tab. 2: Überblick: Aufgabenschritte, Schülermaterial, Dateien

1. Sich in der Debatte orientieren

MATERIAL

- Schülermaterial 1: TV-Sendung (Recherche im Internet, z. B. via YouTube)
- Schülermaterial 2: Spitzer-Interview (Zeitungsgespräch „Wir googeln uns blöd“, Financial Times Deutschland vom 24.08.2012, Copyright © Financial Times Deutschland/Picture Press)
- Schülermaterial 3: Plavec-Zeitungsartikel (Jan Georg Plavec: „Dick, dumm, aggressiv, einsam, krank – Kritik an digitalen Medien“, Stuttgarter Zeitung vom 25.08.2012)

DATEIORDNER UND EINZELDATEIEN

- Orientieren, Positionieren, Recherchieren, Aspektualisieren, Prozeduralisieren, Referieren, Kommentieren, Reflektieren
- Orientieren/Fremde_Positionen

Der erste Schritt besteht in der Planung der Aufgabe, der Einführung in den Diskurs und der Aneignung ersten Fachwissens. Die Schülerinnen und Schüler lernen das Design des Schreibprojekts und die Spitzer-Debatte kennen. In einem ersten Teil werden Anlass, Verlauf und Zielstellung des Projekts erläutert. So werden dessen Prozesshaftigkeit und Übungscharakter veranschaulicht. Darüber hinaus erhalten die Schülerinnen und Schüler konkrete Hinweise zur Planung der Aufgabe.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Legen Sie eine Sammelmappe an, in der Sie alle Materialien zusammenführen und ordnen. Führen Sie ein sogenanntes „mitlaufendes Inhaltsverzeichnis“, das Sie schrittweise ergänzen.
- Erstellen Sie ein elektronisches Portfolio. Eröffnen Sie dazu auf Ihrem Desktop einen Projekt-Ordner: „Spitzer-Debatte“. Legen Sie darunter folgende Ordner an: „Positionieren“, „Recherchieren“, „Aspektualisieren“, „Prozeduralisieren“, „Referieren“, „Kommentieren“, „Reflektieren“. Fügen Sie alle weiteren Dateien, den jeweiligen Aufgabenstellungen folgend, in diese Ordner ein.

In einem zweiten Teil wird die strittige Problematik der Spitzer-Debatte erfasst. Die Schülerinnen und Schüler sehen einen Ausschnitt aus einer von der Lehrperson ausgewählten TV-Sendung (Schülermaterial 1). Im Internet sind leicht verschiedene Sendungen zur Thematik zu finden, beispielsweise Talkshows. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich untereinander und mit der Lehrperson im Unterrichtsgespräch über den Ausschnitt aus.

In einem dritten Teil wird die Auseinandersetzung mit der Debatte durch die Rezeption und Reflexion von Fachwissen fortgeführt und durch ein erstes Peer-Feedback interaktiv eingebettet und gesichert. Die Schülerinnen und Schüler analysieren zwei Texte, in denen konträre Positionen vertreten werden: ein Zeitungsinterview, in dem Spitzer seine Position darlegt (Schülermaterial 2), und einen Zeitungsartikel, in dem Spitzers Position scharf kritisiert wird (Schülermaterial 3). Aus dem Artikel stammt beispielsweise die folgende Passage:

„Spitzer umschreibt die Wirkung des Konsums digitaler Medien mit fast denselben Worten, die er vor Jahren für seine Thesen zum Fernsehen benutzte. [...] Mit einigen Studien, darunter etliche von ihm selbst, unterstreicht der Psychiater seine Thesen: Dauer-Onlinepräsenz verändere das Gehirn; Google-Fertigkeiten seien ohne eigenes „Expertenwissen“ nichts wert; wer nur noch alleine vorm PC über Facebook mit seinen Freunden interagiere, degeneriere als soziales Wesen. [...] Unnötig zu erwähnen, dass das Netz laut Spitzer für Aufmerksamkeitsstörungen, aggressives Verhalten, Depression, Mobbing und abnehmende Selbstkontrolle verantwortlich ist. Dass es diese Probleme und Leiden schon viel länger gibt als das Internet, bleibt unerwähnt. Zumal die Online-Welt schon immer eine Art Abbild der Offline-Welt war. Hier wie dort macht die Dosis das Gift.“ (Jan Georg Plavec: „Dick, dumm, aggressiv, einsam, krank – Kritik an digitalen Medien“, Stuttgarter Zeitung vom 25.08.2012)

Die Schülerinnen und Schüler halten die Thesen und Argumente fest und tauschen sich in Partnerarbeit über ihre Ergebnisse aus.

Aufgabenstellung (Einzel- und Partnerarbeit)

- Markieren Sie die Thesen und Argumente von Spitzer und Plavec in den beiden Texten.
- Stellen Sie Ihre Ergebnisse stichpunktartig in einer Tabelle gegenüber (Datei: „Orientieren/Fremde_Positionen“).
- Diskutieren Sie die Ergebnisse mit Ihrer Sitznachbarin oder Ihrem Sitznachbarn.

2. *Sich in der Debatte positionieren*

EINZELDATEI

- Positionieren/Eigene_Position

Im zweiten Schritt schreiben die Schülerinnen und Schüler kurze Statements, die in Partnerarbeit auf ihre Stichhaltigkeit geprüft und in Einzelarbeit revidiert werden. Diese Statements dienen ihnen als Ausgangs- und Vergleichsmaterial für den komplexen Schreibprozess und verdeutlichen, dass eine Positionierung erst und nur dann fundiert ist, wenn sie sich auf deutlich mehr und bessere Informationen stützt. Hier greift die kognitive Funktion des Schreibens – die Textproduktion führt das vorhandene, v. a. aber das fehlende Wissen vor Augen.

Aufgabenstellung (Einzel- und Partnerarbeit)

- Formulieren Sie Ihren vorläufigen Standpunkt zur Spitzer-Debatte mit einer knappen Begründung (100-150 Wörter) (Datei: „Positionieren/Eigene_Position“). Drucken Sie den Text aus.
- Tauschen Sie Ihren Text mit dem Text Ihrer Sitznachbarin bzw. Ihres Sitznachbars. Notieren Sie Ihre Kommentare in Stichpunkten auf dem Ausdruck. Gehen Sie dabei von den beiden folgenden Fragen aus: Ist der persönliche Standpunkt deutlich formuliert? Sind die Begründungen überzeugend?
- Überarbeiten Sie Ihren Standpunkt, ohne den Text zu verlängern, und speichern Sie die Änderungen.

3. *Zur Debatte recherchieren*

EINZELDATEI

- Recherchieren/Qualitätskriterien

Der dritte Schritt besteht im Recherchieren zuverlässiger Informationen. Damit werden die Voraussetzungen für den Ausbau des Fachwissens geschaffen. Nachdem gemeinsam Qualitätskriterien für die Recherche festgelegt worden sind, wird in Einzelarbeit nach Texten gesucht, die für die Debatte relevant sind. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler stellt drei Texte zusammen und druckt sie aus.

Aufgabenstellung (Einzel- oder Partnerarbeit)

- Verschaffen Sie sich einen möglichst breiten Überblick über die Spitzer-Debatte.
- Nehmen Sie die gemeinsam erarbeiteten Qualitätskriterien in den Computer auf (Datei: „Recherchieren/Qualitätskriterien“).
- Recherchieren Sie im Internet drei verschiedene Texte zur Debatte. Die Texte dienen Ihrer eigenen Information, aber auch der Information aller anderen Schülerinnen und Schüler. Alle recherchierten Texte sollen zu einem Textpool zusammengestellt werden.
- Drucken Sie die Texte zweimal aus. Heften Sie die erste Kopie in Ihre Sammelmappe ein und halten Sie die zweite Kopie für das Auslegen im Unterricht bereit.
- Geben Sie auf den Ausdrucken jeweils die Quellen der Texte an.

4. Das Material sichten und perspektivieren

EINZELDATEIEN

- Aktualisieren/Drei_Aspekte
- Aktualisieren/Mein_Aспект

Der vierte Schritt besteht in der inhaltlichen Strukturierung der ermittelten Informationen. Im ersten Teil sichten die Schülerinnen und Schüler das Material des Kurses, nehmen weitere Texte in ihre Materialmappe auf und dokumentieren ihre Wissensbasis.

Aufgabenstellung (Einzel- oder Partnerarbeit)

- Verschaffen Sie sich einen Überblick über die recherchierten Texte.
- Halten Sie in einer Liste Kurztitel und Quelle geeigneter Materialien fest.

Im zweiten Teil wird das vielgestaltige Thema aus der Perspektive einzelner Aspekte beleuchtet. Ausgehend von der Lektüre werden im Unterrichtsgespräch drei relevante Inhaltsaspekte der Debatte festgehalten: *Hirnforschung*, *Suchtpotenzial*, *Verantwortung* (ggf. ist auch eine andere Auswahl möglich).

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Aspekte auf und untersuchen diesbezüglich zwei ausgewählte Texte.

Aufgabenstellung (Einzel- oder Partnerarbeit)

- Legen Sie zu den drei Aspekten *Hirnforschung*, *Suchtpotenzial* und *Verantwortung* in einer neuen Datei eine dreispaltige Tabelle an (Datei: „Aktualisieren/ Drei_Aspekte“).
- Nehmen Sie in zwei ausgewählten Texten aus Ihrer Sammelmappe zu den drei Aspekten Markierungen vor und machen Sie sich Notizen, die Sie in die Tabelle übernehmen.

Im dritten Teil werden die Texte ausgewählt, die sich zur Aneignung von Fachwissen zu den drei Aspekten eignen. So entsteht ein Textpool, von dem im Weiteren jede Schülerin bzw. jeder Schüler profitieren kann. Mit der Auswahl der Texte beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeit.

Aufgabenstellung (Gruppenarbeit)

- Diskutieren Sie in der Gruppe die Qualität Ihres Materials im Hinblick auf die drei Aspekte *Hirnforschung*, *Suchtpotenzial* und *Verantwortung*.
- Wählen Sie zu jedem Aspekt je einen Text als Empfehlung für den Kurs aus. Drucken Sie die Texte aus. Notieren Sie oben auf dem jeweils ersten Blatt die Internetquelle.
- Begründen Sie die Auswahl kurz schriftlich. Heften Sie die Begründung an den jeweiligen Text.
- Legen Sie die Texte – nach Aspekten geordnet – aus.

Im vierten Teil findet eine thematische Festlegung statt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich für einen Aspekt entscheiden, den sie im weiteren Verlauf des Projektes untersuchen möchten. Die Konzentration auf diesen einen Aspekt zwingt sie einerseits zum selektiven Erfassen komplexer Informationen und ermöglicht ihnen andererseits eine fundiertere Argumentation zur eigenen Position. Zu ihrem Aspekt wählen die Schülerinnen und Schüler drei Texte zur Weiterarbeit aus, analysieren sie und entdecken Teilaspekte.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Informieren Sie sich über das Textangebot und entscheiden Sie sich für einen Aspekt, auf den Sie sich zunächst konzentrieren möchten.
- Wählen Sie aus dem Textangebot zu Ihrem Aspekt drei Texte für ein Teilreferat der Debatte aus.
- Folgen Sie den angegebenen Internetquellen der Texte und drucken Sie sie aus.
- Nehmen Sie in den drei Texten Markierungen zum gewählten Aspekt vor.
- Legen Sie eine neue Datei an („Aspektualisieren/Mein_Aспект“). Erstellen Sie eine zweiseitige Tabelle mit mehreren Zeilen. Geben Sie bei jeder neuen Zeile links die Quelle an und notieren Sie rechts Ihre Ergebnisse. Wenn Sie zum Hauptaspekt einzelne Teilaspekte entdecken, können Sie die Tabelle – durch das Hinzufügen von Zeilen und Spalten – entsprechend erweitern.

Optional können die in der Tabelle zusammengefassten Inhalte auch auf ein Plakat geschrieben und im Kontext eines *Gallery Walk* ausgestellt werden. So erhalten die Schülerinnen und Schüler einen sehr anschaulichen Eindruck von der Debatte und werden noch stärker darauf aufmerksam, dass man fachlich gesicherte Informationen braucht, um eine qualifizierte Position zu dieser Debatte einzunehmen.

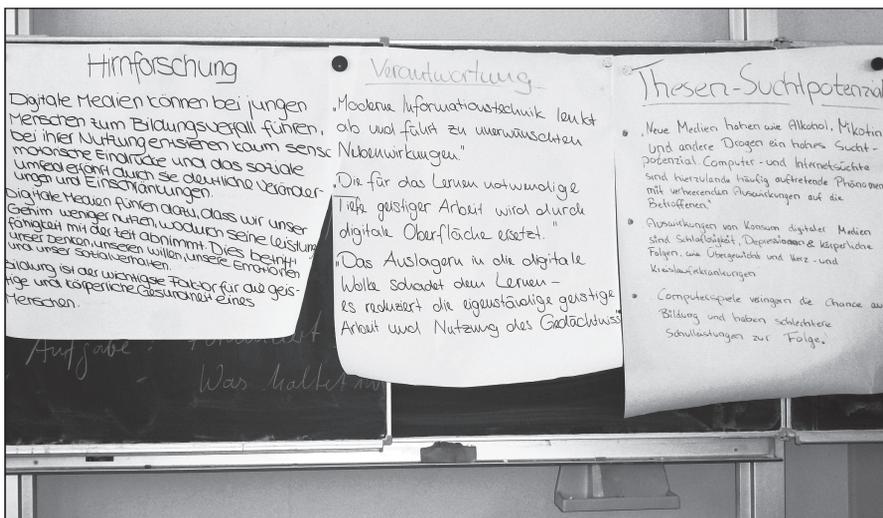


Abb. 3: Das Material perspektivieren (*Gallery Walk*)

5. Das Fachwissen vertiefen

MATERIAL

- Schülermaterial 4: Gigerenzer-Interview (Gigerenzer, Gerd (2012): Nicht Freund oder Feind. Risikoverständnis und digitale Selbstkontrolle. In: Forschung & Lehre, 12, 964-965. Online: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=12228> [11-10-2013])
- Schülermaterial 5: Reinmann-Fachtext (Reinmann, Gabi (2012): Handeln, Denken, Wollen im Netz. Durch Bildung zum selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien. In: Forschung & Lehre, 12, 970-971. Online: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=12219> [11-10-2013])
- Schülermaterial 6: Grothe-Interview (Grothe, Benedikt (2012): „Neuro“ als Erfolgsschlagler. Was wissen wir über die Auswirkungen digitaler Medien auf unser Gehirn? In: Forschung & Lehre, 12, 972-973. Online: http://www.academics.de/wissenschaft/_neuro_als_erfolgsschlagler_53669.html [11-10-2013])
- optional: Schülermaterial 7: Spitzer-Buchauszüge (Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. Droemer: München)

EINZELDATEI

- Aktualisieren/Mein_Aспект (Fortführung)
- (optional: Orientieren/Spitzers_Position)

Der fünfte Schritt besteht in der Durchdringung der fachlichen Argumentation. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den einzelnen Positionen und Argumenten auseinander, die zu dem von ihnen favorisierten Aspekt geäußert werden. Im ersten Teil konzentrieren sie sich auf die Texte, die sie bereits ausgewählt und in ihre Mappe geheftet haben.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Erfassen Sie in den Texten, die Sie zu Ihrem Aspekt ausgewählt haben, die Positionen und Argumente der Autorinnen und Autoren und nehmen Sie entsprechende Markierungen vor.
- Fügen Sie die Positionen und Argumente in Ihre Tabelle ein (Datei: „Aktualisieren/Mein Aspekt“). Achten Sie auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Texten.
- Notieren Sie die jeweilige Quelle und achten Sie auf eine korrekte Text- und Redewiedergabe.

Im zweiten Teil wird eine fachwissenschaftlich differenzierte Sicht auf den Einzelaspekt eingenommen. Die Lehrperson stellt zwei Interviews mit Wissenschaftlern und einen Fachtext bereit (Schülermaterialien 4 bis 6). Aus einem Interview mit einem Neurowissenschaftler stammt beispielsweise die folgende Passage. Sie verdeutlicht die Begrenztheit neurowissenschaftlicher Erkenntnisse:

„Was wir tun, lernen, lieben, erfahren, verursacht Veränderungen der neuronalen Schaltkreise, was wiederum zukünftiges Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln beeinflusst. Die Plastizität ist in der Entwicklung am höchsten und so ist

der Einfluss der neuen Technologien auf die Kinder notwendiger Weise stärker als auf uns Erwachsene. Zum Verständnis der neurobiologischen Mechanismen dieser Plastizität hat die neurobiologische Forschung besonders der letzten 15 Jahre Entscheidendes beigetragen. Dennoch macht das die Neurowissenschaftler nicht zu den Spezialisten in Fragen der Auswirkung von Umwelt und Erfahrung auf die Entwicklung unserer Kinder. Wir sind keine Spezialisten für Medienpädagogik. [...] Die Auswirkungen auf das Gehirn als Ganzes können wir nur am Verhalten der Menschen selber feststellen.“ (Grothe, Benedikt (2012): „Neuro“ als Erfolgsschlager. Was wissen wir über die Auswirkungen digitaler Medien auf unser Gehirn? In: Forschung & Lehre 12/12, 972-973)

Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für zwei der drei Texte im Hinblick auf die Positionen und Argumente, die darin zu dem von ihnen gewählten Aspekt vertreten werden. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, diesen Aspekt fachlich auszdifferenzieren – in verschiedene Teilaspekte.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Wählen Sie aus den drei Dokumenten der Zeitschrift „Forschung & Lehre“ zwei Texte aus, in denen sich relevante Informationen zu dem von Ihnen gewählten Aspekt finden.
- Markieren Sie in den Texten die Position(en) und Argumente, die zu diesem Aspekt eingenommen werden.
- Halten Sie die Ergebnisse in Ihrer Tabelle fest („Aspektualisieren/Mein Aspekt“). Achten Sie auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Texten. Legen Sie, um die Positionen und Argumente inhaltlich genau zuzuordnen, zu Ihrem Aspekt einzelne Teilaspekte fest.
- Notieren Sie die jeweilige Quelle und achten Sie auf korrekte Text- und Redewiedergabe.

[OPTIONAL]

Zusätzlich kann es sinnvoll sein, den Anlass der Debatte, Spitzers Buch „Digitale Demenz“, in Augenschein zu nehmen (Schülermaterial 7). Die Schülerinnen und Schüler setzen sich wieder in den bereits gebildeten Gruppen zusammen und lesen gemeinsam ausgewählte Abschnitte aus dem Buch, z. B. die Einleitung oder die Schlussthese.

Aufgabenstellung (Gruppenarbeit)

Lesen Sie in Kleingruppen die ausgewählten Auszüge aus Manfred Spitzers Buch „Digitale Demenz“ und fassen Sie seine Position und seine Argumente in Stichworten zusammen. (Datei: „Orientieren/Spitzers_Position“).

6. Das Sprachwissen vertiefen

MATERIAL

- Schülermaterial 8: Textprozeduren: Reformulieren
- Schülermaterial 9: Textprozeduren: Bewerten
- Schülermaterial 10: Textprozeduren: Positionieren
- Schülermaterial 11: Textprozeduren: Abwägen

EINZELDATEI

- Prozeduralisieren/Textprozeduren

Der sechste Schritt besteht in der Auseinandersetzung mit *Textprozeduren*. Nach dem Inhalt und der Argumentation kommt nun die *Sprache* in den Blick. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich – zunächst gemeinsam, dann in Einzelarbeit – mit Textprozeduren, die für ihre eigene Textproduktion relevant sind. Sie gewinnen einen Eindruck von den Einsatzmöglichkeiten der Prozeduren und erkennen deren Nutzen für den Lese- und Schreibprozess.

Im ersten Teil erläutert die Lehrperson den Begriff „Textprozeduren“: *Textprozeduren sind Formulierungen, die von professionellen Schreibern als Werkzeuge zum Verfassen guter Texte verwendet werden. Jeweils bestimmte Prozeduren sind für bestimmte Texte typisch und sinnvoll. Textprozeduren bestehen aus bestimmten sprachlichen Formen, die man ‚Ausdrücke‘ nennt, und den Funktionen dieser Ausdrücke.*

Entscheidend ist, dass die Textprozeduren nicht isoliert, sondern immer im Zusammenhang mit ihren Funktionen angeeignet werden. Für die Vorbereitung der im Weiteren zu schreibenden Textformen *Referat* und *Blogeintrag* bietet sich eine Auseinandersetzung mit den folgenden vier Gruppen von Textprozeduren an.

- *Reformulieren*: Neutrales Referieren von Bezugstexten
- *Bewerten*: Urteilendes Referieren von Bezugstexten
- *Positionieren*: Markieren eines Standpunktes
- *Abwägen*: Inbezugsetzen von eigenen Argumenten und Gegenargumenten

Die Lehrperson erläutert die Relevanz der vier Prozedurengruppen für argumentative Texte. Sie weist überdies darauf hin, dass die Prozedurengruppen nicht immer trennscharf sind. So gibt es beispielsweise einen fließenden Übergang zwischen dem neutralen und wertenden Referieren.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Legen Sie eine neue Datei an und notieren Sie zunächst die Definition des Begriffs *Textprozeduren* (Datei: „Prozeduralisieren/Textprozeduren“).
- Erstellen Sie darunter eine vierspaltige Tabelle. Benennen Sie jede Spalte mit einer Prozedurengruppe: „Reformulieren“, „Bewerten“, „Positionieren“, „Abwägen“.

Im zweiten Teil beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Text, den sie bereits kennen, dem Plavec-Zeitungsartikel (Schülermaterial 3). Dieser Text enthält zahlreiche relevante Prozeduren. Die Schülerinnen und Schüler nehmen in Partnerarbeit Markierungen im Text vor und ordnen die Ausdrücke den Prozedurengruppen in der Tabelle zu. Dieses Vorgehen üben sie dann in Einzelarbeit an einem weiteren Text. Das so entstandene Dokument wird dann zwecks Feedback in der Gruppe oder mit der Lehrperson ausgetauscht.

Aufgabenstellung (Partner- und Einzelarbeit)

- Tragen Sie die in der gemeinsamen Arbeit identifizierten Prozeduren aus dem Plavec-Text in die passenden Spalten ein.
- Untersuchen Sie zwei Ihrer ausgewählten Texte auf die vier Prozedurengruppen und übernehmen Sie die ermittelten Ausdrücke in ihre Tabelle.

Im dritten Teil wird die Auseinandersetzung mit Textprozeduren mit vorbereiteten Arbeitsblättern fortgeführt und vertieft (Schülermaterialien 8 bis 11). Die Lehrperson teilt eine nach den vier Gruppen geordnete Sammlung von Prozeduren aus. Die Sammlung ist nach dem Prinzip „Form – Beispiel – Funktion“ aufgebaut. Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Prozeduren und erweitern ihre Tabelle. Die Lehrperson kündigt an, dass die Sammlung bei der Produktion eigener Texte zum Einsatz kommt. Hier ein Beispiel aus dem Arbeitsblatt zu bewertenden Textprozeduren:

Form	Beispiel	Funktion
... unterscheidet nicht zwischen ... / unterscheidet weder zwischen ... noch zwischen ...	Spitzer unterscheidet nicht zwischen den Auswirkungen von Computerarbeit bei Erwachsenen und Kindern	Kritik an der fehlenden Differenziertheit einer fremden Äußerung
... wäre einzuwenden ...	Gegen Spitzers Kontrahenten wäre einzuwenden, dass sie die Schwachpunkte des Buches allzu bereitwillig offenlegen.	Kritikabmilderung durch Verwendung des Konjunktivs II

Tab. 3: Beispiele für bewertende Textprozeduren

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Sie erhalten eine Sammlung mit einer Reihe von Textprozeduren zu jeder der vier Gruppen. Die Sammlung ist nach dem Prinzip „Form – Beispiel – Funktion“ aufgebaut.
- Informieren Sie sich über die Prozeduren und nehmen Sie pro Arbeitsblatt mindestens drei von ihnen in Ihre Tabelle auf.
- Heften Sie die Prozedurensammlung in Ihre Sammelmappe. Sie können die Sammlung im Weiteren, bei der Produktion ihrer eigenen Texte, als Satz sprachlicher Werkzeuge heranziehen.

7. Die Debatte referieren**EINZELDATEIEN**

- Aktualisieren/Mein_Aspekt (Fortführung)
- Prozeduralisieren/Textprozeduren (Fortführung)

- Referieren/Übersicht
- Referieren/Entwurf
- Referieren/Erstfassung
- Referieren/Endfassung

Der siebte Schritt besteht im Anfertigen des *Debattenreferats*. Nach der extensiven Planungsphase, die aus der vorläufigen Positionierung, dem aspektualisierten Exzerpt, der stichwortartigen Zusammenfassung mehrerer Texte zu einem Aspekt und der funktionsorientierten Sammlung von Textprozeduren besteht, wird nun also die *erste geschlossene Textform* verfasst. Die Schülerinnen und Schüler stellen zu dem von ihnen gewählten Aspekt die Positionen und Argumente von drei Texten vergleichend dar.

Im ersten Teil wird das Debattenreferat vorbereitet. Dafür greifen die Schülerinnen und Schüler auf die in Stichworten verfasste tabellarische Übersicht zu den fünf von ihnen bereits referierten Texten zurück (Datei „Aspektualisieren/Mein_Aспект“). Sie entscheiden sich für drei dieser Texte. Zur Zusammenfassung dieser drei Texte formulieren sie Kommentare und bereiten so die eigene Positionierung vor. Anschließend geben sie sich in Partnerarbeit ein Feedback. Dazu arbeiten immer zwei Schülerinnen bzw. Schüler zusammen, die sich für den gleichen Hauptaspekt entschieden haben. (Alternativ kann das Feedback auch von der Lehrperson übernommen werden.) Abschließend werden die Übersichten in Einzelarbeit optimiert.

Aufgabenstellung (Einzel- und Partnerarbeit)

- Öffnen Sie die Datei „Aspektualisieren/Mein_Aспект“ und ergänzen Sie die Zusammenfassungen durch eigene, wertende Kommentare in einer zusätzlichen, rechten Spalte.
- Tauschen Sie die Übersichten mit einer Partnerin/einem Partner, die/der zum gleichen Aspekt gearbeitet hat, und geben Sie sich ein konstruktives Feedback. Beachten Sie dabei die folgenden Punkte:
 - Bearbeitung von fünf Texten
 - Konzentration auf Hauptaspekt
 - Berücksichtigung von Teilaspekten
 - Korrektes Zitieren und angemessenes Paraphrasieren
 - Kennzeichnung persönlicher Kommentare
 - Quellenangaben
 - Formulieren Sie Ihre Überarbeitungshinweise in Stichpunkten.
 - Überarbeiten Sie Ihre Übersicht.

Im zweiten Teil formulieren die Schülerinnen und Schüler, von ihrer Übersicht ausgehend, die Erstfassung für ihr Debattenreferat. Dabei beschränken sie sich auf die Wiedergabe von drei der fünf Texte und nutzen geeignete Textprozeduren. Als Orientierungshilfe dient eine verbindliche, vorgegebene Gliederung. Die Lehrperson bringt sich schreibberatend ein und gibt Hinweise zum Inhalt, zur Argumentation und zur Sprache.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Verfassen Sie die Erstfassung eines Debattenreferats. Stellen Sie auf der Grundlage Ihrer Übersicht (Datei: „Aspektualisieren/Mein_Aspekt“) die Spitzer-Debatte am Beispiel von drei Texten aus der Perspektive des von Ihnen gewählten Hauptaspekts dar. (Datei: „Referieren/Erstfassung“)
- Nutzen Sie dafür zum Reformulieren, Bewerten, Positionieren und Abwägen geeignete Textprozeduren. Machen Sie dabei von Ihrer eigenen Übersicht (Datei: „Prozeduralisieren/Textprozeduren“) und den Prozedurensammlungen Gebrauch.
- Gliederung Ihres Debattenreferats:
 1. Einleitung: Auslöser der Debatte und Hauptaspekt
 2. Hauptteil:
 - 2.1 Überblick über Standpunkte und Argumente zu Teilaspekten
 - 2.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Positionen
 3. Fazit: Kritischer Kommentar zur Debatte

Im dritten Teil erhalten die Schülerinnen und Schüler ein schriftliches Feedback von der Lehrperson. Dieses Feedback bildet den Ausgangspunkt für die Überarbeitung des Entwurfs. Überdies können geeignete Argumente und Prozeduren aus dem Text der/des zum gleichen Aspekt schreibenden Partnerin/Partners übernommen werden.

Aufgabenstellung (Partnerarbeit)

- Diskutieren Sie mit Ihrer Partnerin oder Ihrem Partner, ausgehend vom Lehrerkommentar, die Qualität der Erstfassung Ihres Debattenreferats.
- Übernehmen Sie ggf. überzeugende Argumente und sinnvolle Textprozeduren aus dem Text Ihrer/Ihres zum gleichen Hauptaspekt arbeitenden Partnerin/Partners.
- Prüfen Sie, mit welchen Textprozeduren Sie Ihre Erstfassung verbessern können.
- Achten Sie auf korrekte Quellenangaben.
- Überarbeiten Sie Ihre Erstfassung, bis Sie eine Endfassung erstellt haben (Datei: „Referieren/Endfassung“).

8. Einen Blogeintrag schreiben**MATERIAL**

- Schülermaterial 12: Vogt-Blogeintrag (CD-ROM, Vogt, Ragnar: Der Sarrazin-Kniff mit der Digitalen Demenz. In: <http://dasgehirn.info/aktuell/hirnforschung/der-sarrazin-kniff-mit-der-digitalen-demenz-4779>)

EINZELDATEIEN

- Prozeduralisieren/Textprozeduren (Fortführung)
- Kommentieren/Qualitätskriterien
- Kommentieren/Erstfassung
- Kommentieren/Endfassung

Der achte Schritt besteht in der Produktion des *Blogeintrags*. Die Schülerinnen und Schüler widmen sich damit der Produktion der *abschließenden Textform*, auf die sie durch alle vorherigen Aufgabenschritte systematisch vorbereitet worden sind.

Im ersten Teil erarbeiten sie die Qualitätsmerkmale einer kommentierenden Textform, zu der man den Blog rechnen kann. Diese Merkmale werden dann an einem fachlich fundierten Blogbeitrag sowie einem dort zu findenden, wenig fundierten Posting geprüft (Schülermaterial 12). (Mit „Posting“ ist ein (meist knapper) Gastbeitrag zu einem Blogbeitrag gemeint.) Die Schülerinnen und Schüler sollen sich am fundierten Eintrag orientieren, wenn sie ihren eigenen Text schreiben. Ihr Blogbeitrag soll gut recherchiert, sachlich gestützt und sprachlich ausgefeilt sein.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Übernehmen Sie die gemeinsam festgelegten Qualitätsmerkmale einer kommentierenden Textform in Ihre Sammelmappe.
- Lesen Sie den Vogt-Blogbeitrag und das Posting von „Linus“.
- Überprüfen Sie anhand der Qualitätsmerkmale, ob und inwiefern diese beiden Texte einem seriösen Kommentar entsprechen.
- Erfassen Sie wesentliche Qualitätsmerkmale für Ihren Blogbeitrag.

Im zweiten Teil wird die Erstfassung des Blogbeitrags produziert. Dafür greifen die Schülerinnen und Schüler auf die Materialien aus der Sammelmappe und die Texte aus ihrem elektronischen Portfolio zurück. Um die Motivation zu erhöhen, stellt die Lehrperson eine Veröffentlichung der besten Blogbeiträge auf der Schulhomepage in Aussicht. Falls der Wettbewerbsgedanke nicht erwünscht ist, kann alternativ eine Veröffentlichung aller Beiträge angestrebt werden.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Verfassen Sie einen Blogbeitrag für die Schulhomepage zum Thema „Digitale Medien – Risiko und Chance? Eine Positionierung zur Spitzer-Debatte“. Nutzen Sie für Ihren Entwurf die Sammelmappe und die digitalen Aufzeichnungen (Datei „Kommentieren/Erstfassung“).
- Formulieren Sie einen passenden Titel (ggf. auch einen Untertitel). Er sollte zu Ihrem Text passen und zu dessen Lektüre einladen.
- Konzentrieren Sie sich im Text auf einen der folgenden Aspekte: Hirnforschung, Suchtpotenzial, Verantwortung.
- Referieren Sie Argumentationen zum gewählten Aspekt. Geben Sie eine beurteilende Zusammenschau über die Spitzer-Debatte. Schwerpunkt ist eine differenzierte, begründete und fundierte, d. h. quellengestützte Positionierung, keine bloße Standpunktäußerung.
- Schreibstil: Sie können Ihren Blogbeitrag in einem eher sachlichen, eher essayistischen oder eher polemischen Stil verfassen. Immer jedoch muss die Darstellung auf fachwissenschaftlichen, seriösen Recherchen beruhen.
- Textprozeduren: Verwenden Sie zum Reformulieren, Bewerten, Positionieren und Abwägen geeignete Textprozeduren. Machen Sie dabei von Ihrer eigenen Übersicht (Datei: „Prozeduralisieren/Textprozeduren“) und den Prozeduren-sammlungen Gebrauch.

Im dritten Teil geben sich die Schülerinnen und Schüler, die zum gleichen Aspekt geschrieben haben, ein Feedback zur Erstfassung. Die Kriterien für das Feedback ergeben sich aus den Vorgaben des Schreibauftrags.

Aufgabenstellung (Partnerarbeit)

- Überprüfen Sie den Entwurf einer Mitschülerin bzw. eines Mitschülers, die bzw. der zum gleichen Hauptaspekt gearbeitet hat, hinsichtlich der für den Blogbeitrag formulierten Aufgabeneinhalte.
- Widmen Sie sich dabei insbesondere den dargestellten Inhalten (korrekt relevant?), dem Argumentationsgang (schlüssig?), der Positionierung (überzeugend?) und den dafür verwendeten Textprozeduren (passend?).
- Nehmen Sie im Text Markierungen vor und verfassen Sie einen kurzen, konstruktiven Kommentar.

Nach dem Feedback wird in Einzelarbeit die Endfassung des Blogbeitrags produziert.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Nachdem Sie Ihren Entwurf mithilfe des Feedbacks kritisch geprüft haben, überarbeiten Sie ihn und fertigen eine Endfassung an. Nehmen Sie zeitintensive Überarbeitungen zu Hause vor.
- Schreiben Sie ca. 1000 Wörter.
- Bringen Sie den Text abschließend in eine gut lesbare Form mit Absätzen und korrekter Rechtschreibung.
- Brennen Sie eine CD mit allen Dateien und legen Sie sie der Sammelmappe bei.

9. Den Schreibprozess reflektieren

EINZELDATEI

- Reflektieren/Mein_Fazit

Der neunte und letzte Schritt besteht aus zwei Teilaufgaben. Die erste Teilaufgabe betrifft die Auswahl der besten Blogbeiträge. Alle Texte werden für alle Schülerinnen und Schüler kopiert und in Gruppen gelesen. Die Gruppen entscheiden sich für die drei aus ihrer Sicht besten Texte. Die Lehrperson sammelt die Einschätzungen und präsentiert auf dem OHP oder mit dem Beamer die vom Kurs präferierten Texte, die dann gemeinsam gelesen werden. Im Falle eines Wettbewerbsverzichts können alternativ ausgewählte Blogbeiträge vergleichend besprochen werden. Anzuraten ist, die Texte dafür nicht nur vorzulesen, sondern mittels Projektionen oder Kopien lesbar zu machen. Falls die Lehrperson oder Schülerinnen und Schüler über die entsprechende Expertise verfügen, kann natürlich auch ein echter Blog zum Thema eingerichtet werden, in dem die Schülerinnen und Schüler aufeinander reagieren und die Debatte fortführen.

Aufgabenstellung (Gruppenarbeit)

- Lesen Sie die Texte und schätzen Sie sie auf der Grundlage der Kriterien aus der Aufgabenstellung ein.
- Wählen Sie die aus Ihrer Sicht drei besten Texte aus.
- Die am häufigsten genannten drei Texte werden auf der Schulhomepage veröffentlicht.

Die zweite Teilaufgabe betrifft die Reflexion. Die Schülerinnen und Schüler lassen ihre Textproduktion Revue passieren. Dann schreiben sie eine Reflexion, in der sie auf ihre individuellen Schreibprobleme und ihre zentralen Erkenntnisse eingehen. Bei dieser Reflexion kann auf die Impulsfragen aus der Aufgabe *Interpretieren – Franz Kafka: „Auf der Galerie“* zurückgegriffen werden.

Aufgabenstellung (Einzelarbeit)

- Reflektieren Sie Ihre Textproduktion in einem kurzen, eine Seite umfassenden Resümee (Datei: „Reflektieren/Mein_Fazit“). Studieren Sie dafür Ihre Sammelmappe und Ihr elektronisches Portfolio.
- In welchen Phasen des Schreibprozesses sind Sie gut bzw. schlechter mit den Anforderungen zurechtgekommen? Woran könnte das gelegen haben? Wie kann sich das (weiter) bessern?
- Was haben Sie in der Unterrichtseinheit gelernt? Wie sicher verfügen Sie schon über das Gelernte? Was müssen/wollen Sie noch lernen?
- Welche Lern- und Arbeitsformen haben Ihnen das Schreiben erleichtert? Wie können Sie sie in Zukunft nutzen?

Den Abschluss der Einheit bildet ein Unterrichtsgespräch, in dem sich die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage ihrer Reflexionen über den Arbeitsprozess austauschen und ggf. Optimierungsvorschläge vorbringen. Die Lehrperson macht darauf aufmerksam, dass sich der Schreibprozess wie auch die einzelnen Aufgabenschritte zur Bewältigung weiterer komplexer Schreibaufträge in und nach der Schulzeit als nützlich erweisen dürften. Die Sammelmappe und das elektronische Portfolio sollten deshalb gut aufbewahrt werden.

Literatur

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett
- Anskeit, Nadine/Steinhoff, Torsten (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Klett Fillibach, 129-155
- Augst, Gerhard / Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/Main: Lang
- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen, Duisburg: Gilles & Francke, 191-209, online: http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf [11-10-2013]
- Baurmann, Jürgen / Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert u.a. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen, 75-103
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen (4., überarb. Auflage). Berlin: Cornelsen
- Becker-Mrotzek, Michael / Kepser, Matthis (2010): Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht, 62 (H. 1), 14-18
- Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hrsg.) (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael / Schindler, Kirsten (Hrsg.): Texte schreiben, Duisburg: Gilles & Francke, 7-26, online: http://www.koebes.uni-koeln.de/koebes_05_2007.pdf [11-10-2013]
- Beißwenger, Michael (2012): Kompetenzen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien. In: Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett Fillibach, 233-276
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale/NJ: Erlbaum, 73-93
- Bereiter, Carl / Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale / NJ: Erlbaum
- Bitterlich, Axel / Pospiech, Ulrike (2007): „Alle wollen es schriftlich!“ Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: Der Deutschunterricht, 59 (H. 1), 19-30
- Boscolo, Pietro (2012): Teacher-Based Writing Research. In: Berninger, Virginia W. (Hrsg.): Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology. New York: Psychology Press, 61-86
- Braaksma, Martine A. H. (2006): What Observational Learning Entails: A Case Study. L1-Educational Studies in Language & Literature, 1, 31-62
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida / Assmann, Jan / Hardmeier, Christof (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. München: Fink, 24-43
- Feilke, Helmuth (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn: UTB, 178-192
- Feilke, Helmuth (2012a): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 39 (H. 233), 4-13

- Feilke, Helmuth (2012b): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfelds. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 1-31
- Feilke, Helmuth / Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd / Krings, Hans Peter (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, 297-327
- Fix, Gefion / Dittmann, Jürgen (2008): Exzerpieren. Eine empirische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe. In: Linguistik Online, 33 (Nr. 1), 17-71
- Fix, Martin (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen in acht Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh
- Galbraith, David (2009): Writing as discovery. In: British Journal of Educational Psychology Monograph Series II (H. 6), 1-23
- Gätje, Olaf / Rezat, Sara / Steinhoff, Torsten (2012): Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/Main: Lang, 125-153
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hattie, John / Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. In: Review of Educational Research 2007, 77 (1), 81-112
- Hayes, John / Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale/NJ: Erlbaum, 3-30
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, C. Michael / Ransdell, Sarah E. (Hrsg.): The Science of Writing. Mahwah/NJ: Erlbaum, 1-27
- Jakobs, Eva-Maria (2008): Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching. Überblick zum Gegenstand. In: Jakobs, Eva-Maria / Lehnen, Katrin (Hrsg.): Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching. Frankfurt/Main u. a.: Lang, 1-14
- Jost, Jörg / Lehnen, Katrin / Rezat, Sara / Schindler, Kirsten (2011): Schriftliches Beurteilen lernen. In: Bräuer, Gerd / Schindler, Kirsten (Hrsg.): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf, Freizeit. Freiburg i. Br.: Fillibach, 221-239
- Keseling, Gisbert (2005): Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43
- Lehnen, Katrin (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Bielefeld: Universität Bielefeld
- Leijten, Marielle / van Waes, Luuk (2012): Professional Writing from Multiple Sources. Presentation. The 13th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing, Wednesday July 11, Portugal, Porto. Online: http://www.academia.edu/2432256/Professional_writing_from_multiple_sources [11-10-2013]
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer Linguistische Studien, 73, 21-150
- Merz-Grötsch, Jasmin (2005): Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick (2., erw. Auflage). Freiburg i. Br.: Fillibach

- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann.
- Neumann, Astrid (2012): Blick(e) auf das Schreiben. Erste Ergebnisse aus IMOSS. In: Didaktik Deutsch, 32, 63-85
- Neumann, Astrid / Matthiesen, Freya (2011): Indikatorenmodell des schulischen Schreibens (IMOSS). Testdokumentation 2009, 2010. Lüneburg: didaktikdiskurse
- Ortner, Hanspeter (2002): Schreiben für Fortgeschrittene – vom kreativen zum wissenschaftlichen Schreiben. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lehren und Lernen. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, 233-246
- Oser, Fritz / Sarasin, Susanna (1995): Basismodelle des Unterrichts. Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. Lern- und Lehrforschung 11. Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung. Potsdam: Universität Potsdam. Online: http://info.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/LLF_PDF/LLF_11/OSERSARA.PDF [11-10-2013]
- Ossner, Jakob (1995): Prozeßorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, Jürgen / Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 29-50
- Philipp, Maik (2012): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. In: Didaktik Deutsch, 33, 59-73
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens, Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 5-26, online: http://www.koebes.uni-koeln.de/pohl_steinhoff.pdf [11-10-2013]
- Rijlaarsdam, Gert / Braaksma, Martine / Couzijn, Michel / Janssen, Tanja / Raedts, Mariet / Steendam, Elke van / Toorenaar, Anne / Bergh, Huub van den (2008): Observation of Peers in Learning to Write. Practise and Research. In: Journal of Writing Research, 1, 53-83
- Schindler, Kirsten (2004): Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen. Frankfurt/Main: Lang
- Steets, Angelika (2003): Wissenschaftspropädeutik in der Oberstufe: die Facharbeit. In: Der Deutschunterricht, 55 (H. 3), 58-69
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer
- Steinhoff, Torsten (2008): Wie viel Öffentlichkeit verträgt das Private? Meinungsbildung zu Online-Netzwerken. In: Praxis Deutsch, 35 (H. 211), 44-51
- Steinhoff, Torsten (2011): Der Guttenberg-Skandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. In: Der Deutschunterricht, 63 (H. 5), 22-33
- Steinhoff, Torsten (2013): Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse. In: Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett Fillibach, 113-135
- Steinhoff, Torsten (2014a): Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider, 316-330
- Steinhoff, Torsten (2014b): Schriftliches Referieren. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider, 331-346
- Winkler, Iris (2003): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt/Main u. a.: Lang

Lesen

Juliane Köster und Iris Winkler

unter Mitarbeit von Christian Becker, Désirée Burba und Angelika Kienzle

1 Einleitung

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR) unterscheiden zwischen *prozessbezogenen* und *domänenspezifischen* Kompetenzen. Als domänenspezifisch gelten die Bereiche ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘. Der Kompetenzbereich ‚Lesen‘ ist – wie ‚Sprechen und Zuhören‘ und ‚Schreiben‘ – den prozessbezogenen Kompetenzen zugeordnet. Die dort formulierten Standards werden in den beiden domänenspezifischen Bereichen verbindlich konkretisiert.

Lesen als
prozessbezogene
Kompetenz

Eine zentrale Neuerung der BS AHR besteht also darin, das ‚Lesen‘ als texterschließenden und -verarbeitenden Prozess von der ‚Auseinandersetzung mit Texten und Medien‘ zu separieren. Die Lese-Standards akzentuieren den Lese-prozess als strategiegeleitetes zielorientiertes Vorgehen zur Erschließung vielfältiger pragmatischer und literarischer Textformen. Deshalb hat es sich sowohl in der Deutschdidaktik als auch in der Bildungsadministration durchgesetzt, den Lese-prozess mit kognitionswissenschaftlichen Kategorien zu beschreiben: als Interaktion zwischen Text und Leser, in dessen Verlauf Textinformation und Wissensbestände des Lesers integriert werden (vgl. Kintsch 1994 und 1998). Denn diese Kategorien „bieten ein universelles Modell des Textverstehens“, das auch spezifisch literarische Verstehensdimensionen integriert (Zabka 2012, 144 f.). Dementsprechend definieren die BS AHR Lesekompetenz als Fähigkeit, „Texte [zu] verstehen [und] sie mit externen Wissensbeständen [zu] verbinden“. Darüber hinaus geht es darum, „die eigene Lesekompetenz für den analytischen, interpretatorischen sowie kreativen Umgang mit Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe [zu] nutzen“.

Prozesse beim
Textverstehen –
zwei zentrale
Unterscheidungen

Um die Komplexität des Leseprozesses durchschaubar zu machen, hat die Textverarbeitungsforschung zwei zentrale Unterscheidungen vorgenommen (vgl. Abb. 1):

1. die Unterscheidung zwischen textgeleiteten *bottom-up-Prozessen*, die sich an den vom Text gelieferten Daten orientieren, und lesergeleiteten *top-down-Prozessen*, die das Vorwissen des Lesers an den Text herantragen. Beide Bewegungen laufen synchron ab.

2. die Unterscheidung zwischen hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren *Teilprozessen* des Lesens. Als hierarchieniedrig gelten Teilprozesse, die auf Buchstaben-, Wort- und Satz- bzw. Absatzebene ablaufen. Sie münden leserseitig in die Bildung lokaler Kohärenz, die der Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs zwischen dicht aufeinander folgenden Informationen dient. Hierarchiehöhere Teilprozesse nehmen den Text als Ganzes bzw. größere Textabschnitte in den Blick und ermöglichen dem Leser die Bildung eines mentalen Modells bzw. Situationsmodells des im Text Bezeichneten.¹ Um das zu erreichen, gilt es, weiter voneinander entfernt liegende Textteile zueinander in semantische Beziehung zu setzen, d. h. globale Kohärenz zu etablieren. Zu den hierarchiehöheren Prozessen zählen auch das Erkennen und das Einbeziehen von Superstrukturen (z. B. Textarten, Gattungen) und von Darstellungsstrategien.

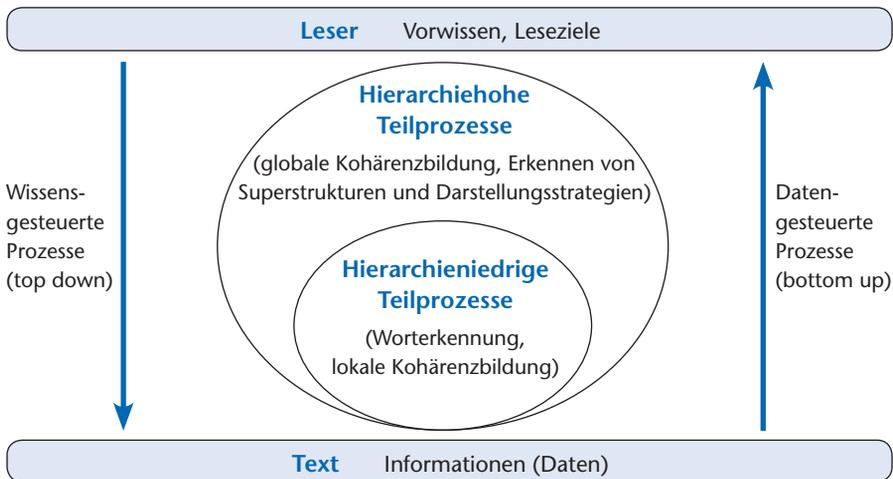


Abb. 1: Kognitive Prozesse beim Textverstehen

Es kommt in der Sek II vor allem darauf an, „selbstständig Strategien und Techniken zur Erschließung von linearen und nichtlinearen Texten unterschiedlicher medialer Form anzuwenden und zu reflektieren“. Darüber hinaus gilt es, lesend das eigene kulturhistorische und domänenspezifische Orientierungswissen zu erweitern und „dabei umfangreiche und komplexe Texte“ zu bewältigen. Diese Anforderungen sind den zwölf Lese-Standards als eine Art *Präambel* vorgeschaltet. Sie verweisen nicht nur auf den strategisch-technischen Charakter der zu erwerbenden Kompetenzen, sondern auch auf die Beschaffenheit der Texte, an denen die Kompetenzen zu realisieren sind, sowie auf das – durch Lesen zu gewinnende – kulturelle Kapital. Was konkret als „umfangreiche und komplexe Texte“ gelten darf, lässt sich aus den Aufgabenbeispielen erschließen, die den Standards beigegeben sind. Art und Umfang des geforderten Orientierungswissens bleiben demgegenüber eher unscharf. Wichtig ist jedoch, dass Erwerb und Ausprägung der in den Standards formulierten Kompetenzen nur in Verbindung mit konkreten Texten und Wissensbeständen ausgewiesen werden können.

Drei zentrale Anforderungen:
Strategieerwerb,
Aufbau von Orientierungswissen,
Bewältigung komplexer Texte

¹ Zur Verwendung der Begriffe *Situationsmodell* und *mentales Modell* vgl. Kelter (2003).

Schwerpunkt
Planungs- und
Überwachungs-
strategien

Betrachtet man die zwölf Standards im Einzelnen, dann erhält der Gewinn kulturellen Kapitals jedoch erheblich geringeres Gewicht als die Profilierung zentraler *Leseziele* und der *Strategieerwerb*. Die Standards benennen verschiedene Aspekte der für die Oberstufe angemessenen Lesekompetenz. Hinsichtlich des Strategieerwerbs liegt der Schwerpunkt – anders als in der Sek I – auf Planungs- und Überwachungsstrategien.

Anspruchsvolle
Leseziele

Die intendierten Leseziele beziehen sich (1) auf ein umfassendes Textverständnis, das Global- und Detailverstehen einschließt,² (2) auf die Textdeutung und (3) auf die Beurteilung und Bewertung von Texten.

2 Der Kompetenzbereich ‚Lesen‘ in den BS AHR

2.1 Auf Leseziele bezogene Standards

2.1.1 Leseziele im Bereich des verstehenden Lesens: Inhaltssicherung

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen,
- im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen und
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen [...].

Bezogen auf das umfassende Textverständnis erhält die Sicherung des inhaltlichen Textzusammenhangs einen prominenten Platz: Die Reihe der zwölf Lese-Standards wird eröffnet mit der Anforderung, „den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen [zu können]“. Die Textwissenschaften bezeichnen diesen Prozess, wie bereits dargestellt, als „Etablierung globaler Kohärenz“. Sie ist basales Ziel allen Leseunterrichts und verlangt Training in Form vielfältiger Übungsmöglichkeiten. Sie schließt an die für die Sek I formulierten Standards an. Dort geht es darum, „Textschemata [zu] erfassen“, „Bezüge zwischen Textteilen her[zustellen]“, „Aussagen [zu] erklären und [zu] konkretisieren“ sowie „Inhalte mit eigenen Worten wieder[zugeben“ (BS MSA). Wird dieses Ziel verfehlt, bringen textanalytische Operationen wenig oder keinen Gewinn.

Der erstgenannte BS AHR geht über die Erwartungen für den MSA deutlich hinaus. Denn er erfordert die fortwährende Bewegung

Etablierung
globaler Kohärenz
als Ziel
des Leseunterrichts

² vgl. dazu Fingerhut (2006, 142) und Fritzsche (2004, 210–215)

1. zwischen Text und Vorwissensbeständen,
2. zwischen den Einzelheiten des Textes und dem Textganzen und
3. zwischen Text und Kontext.³

Die Berücksichtigung der Text-Kontext-Beziehung wird durch den Standard „[Die Schülerinnen und Schüler können] im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen“ besonders akzentuiert. Gegenüber den in der Sek I praktizierten Verfahren steht dies im Zentrum einer vertieften Entfaltung von Lesekompetenz. Es geht dabei um Texte, deren inhaltlicher Gesamtzusammenhang sich nicht – oder nur bedingt – ohne die Kenntnis bestimmter Konzepte und Wissensbestände erschließt. Die Erfüllung dieses Standards ist abhängig von der Beschaffenheit des jeweiligen Textes. Je weniger ein Text sich selbst erklärt, desto höher ist seine Anforderung an inhalts- und kontextbezogenes Wissen beim Leser.

Text-Kontext-
Beziehung im
Fokus

Textbeschaffen-
heit

Die Anforderung, „Fach- und Weltwissen flexibel ein[zu]setzen, um das Textverständnis zu vertiefen [...]“, bezieht sich auf die Differenzierung und Vertiefung des bereits etablierten Verständnisses durch den Einbezug weiterer Wissensbestände. Demgegenüber gehört der auf Bewertung gerichtete Teil des Standards „[...] und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen“ zur folgenden Gruppe von Standards, die sich auf die Beurteilung und Bewertung von Texten beziehen.

2.1.2 Leseziele im Bereich des kritischen Lesens: Beurteilung und Bewertung

Die Schülerinnen und Schüler können

- Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen und
- die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen.

Anforderungen, die sich auf die Beurteilung und Bewertung von Texten beziehen, sind in den Lese-Standards ebenfalls deutlich markiert. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl „die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen“ als auch „Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen“.

Jürgen Habermas (1988) bezieht Geltungsansprüche auf Sprechhandlungen in der kommunikativen Alltagspraxis. Diese Sprechhandlungen sind sprecherseitig begründungspflichtig und vom Adressaten grundsätzlich kritisierbar. Mit einem erhobenen Geltungsanspruch ist also seine Kritisierbarkeit verbunden und zwar im Hinblick auf „die Wahrheit von Aussagen, die Richtigkeit von Normen, die Wahrhaftigkeit von Expressionen“ (ebd., 261). In Bezug auf die einzelnen sprachlichen Handlungen oder Textsortenfunktionen lassen sich diese Ansprüche ausdifferenzieren: So ist die – intendierte – Wahrheitsgeltung eines argumen-

Geltungsansprüche
bei Sprechhand-
lungen in der
kommunikativen
Alltagspraxis ...

³ Während es bei literarischen Texten vorrangig – vor anderen Kontexten – um den Autor, seine Zeit und die damit verbundene spezifische Weltsicht geht, sind bei pragmatischen Texten vor allem Adressaten, Veröffentlichungskontext und Diskurszusammenhänge zu berücksichtigen.

... und bei
literarischen
Texten

tativen Textes anders zu bestimmen als die eines informierenden Textes, und der Adressat wird sich entsprechend anders damit auseinandersetzen. Auch der Geltungsanspruch regulierender Texte – wie z. B. der Bildungsstandards – ist im Kontext der „Theorie des kommunikativen Handelns“ der Kritisierbarkeit ausgesetzt.

Anders verhält es sich mit den Geltungsansprüchen literarischer Texte. Habermas bezeichnet „die literarischen Sprechakte [als] illokutionär *entmächtigt*“ (ebd.) und beschränkt deren Geltungsansprüche auf die *im* literarischen Text auftretenden Personen. Davon zu unterscheiden sind ästhetische Geltungsansprüche. So kann man z. B. Goethes „Faust“ als ästhetisch herausragend anerkennen, man kann ihm aber gleichzeitig die „Klassizität“ absprechen, weil das Werk als ein offenes und formal uneinheitliches Drama keinem bekannten Begriff des „klassischen“ Dramas entspricht.

2.1.3 Leseziele im Bereich des reflexiven Lesens: Reflexion von Sinnzuschreibungen

Die Schülerinnen und Schüler können

- im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen,
- die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen und
- sich in der Anschlusskommunikation über eigene und fremde Verstehensvoraussetzungen verständigen.

Sinnzuschreibung
als implizit
formuliertes
Leseziel

Während Inhaltssicherung und Bewertungsprozeduren als Leseziele explizit in Standards überführt werden, ist das Leseziel der „Sinnzuschreibung“ bzw. der Textdeutung nur indirekt (implizit) repräsentiert. Von den fünf Standards, die dem Erwerb von verstehensförderlichen Strategien verpflichtet sind, verweisen zwei auf die Deutungsoffenheit von – literarischen – Texten bzw. auf die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner, 2006; 12): Die Schülerinnen und Schüler sollen „im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen“ und „die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen“ können. Darüber hinaus gilt es, „sich in der Anschlusskommunikation über eigene und fremde Verstehensvoraussetzungen [zu] verständigen“. Das impliziert, dass unterschiedliche Verstehensprodukte nicht nur in der Beschaffenheit der Texte, sondern auch leserseitig in unterschiedlichen Voraussetzungen begründet sind.

2.2 Auf Strategierwerb bezogene Standards

Die Schülerinnen und Schüler können

- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen,
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen und
- Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden.

Die Anforderungen, „aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ab[zu]leiten und diese für die Textrezeption [zu] nutzen“ sowie „Verstehensbarrieren [zu] identifizieren“ und diese gezielt zu überwinden, betonen in besonderem Maß den Strategieerwerb. Strategien sind immer zielgerichtet einzusetzen, sodass je nach Leseziel unterschiedliche Strategien angebracht sein können. Dieser Zusammenhang wird im erstgenannten Standard hervorgehoben.

Die Lernforschung definiert Strategien als eine „prinzipiell bewusstseinsfähige, häufig aber automatisierte Handlungsfolge, die unter bestimmten situativen Bedingungen abgerufen und situationsadäquat eingesetzt wird, um Lern- und Leistungsziele zu erreichen“ (Artelt et al. 2010, 78). Dabei werden kognitive und metakognitive Lesestrategien unterschieden. Kognitive Strategien sind nicht direkt beobachtbar und beziehen sich unmittelbar auf den Prozess der Informationsverarbeitung. Dazu zählen Elaborations-, Organisations- und Wiederholungsstrategien. Metakognitive Strategien sind auf die Planung, Steuerung, Überwachung und Evaluation des Verstehensprozesses bzw. des strategischen Vorgehens gerichtet (weiterführend Mandl/Friedrich 2006).

Zwei strategisch ausgerichtete Standards verdienen besondere Aufmerksamkeit, weil sie der Identifikation und Bewältigung von Verstehensbarrieren verpflichtet sind. Es geht zum einen darum, „Verstehensbarrieren [zu] identifizieren“, und zum anderen darum, „[Verstehensbarrieren] zu überwinden“. Dabei werden zwei unterschiedliche Wege der Überwindung genannt: „textnahes Lesen“ und „Heranziehen von Kontextwissen“. Diese beiden Standards markieren besonders deutlich die Differenz zu den Standards des Folgekapitels (‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘), denn sie sind den Strategien verpflichtet, die den Leseunterricht in der Sek II bestimmen. Ihr typisches Merkmal besteht zudem darin, dass sie sowohl auf relevante Probleme als auch auf entsprechende Lösungsmöglichkeiten verweisen.

Starke Betonung des Strategieerwerbs

Definition „Strategie“

Kognitive und metakognitive Strategien

Verstehensbarrieren erkennen und überwinden

2.2.1 Verstehensbarrieren und Strategien zu ihrer Identifikation

Es ist Folge von „Verstehensbarrieren“, dass der „komplexe [...] Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen“ häufig nicht erschlossen wird. Häufig fehlen dem Leser die Instrumente, die die Bewältigung der Barriere ermöglichen. Da die Bewältigungsstrategie aber von der Art der Barriere abhängt, ist es zweckmäßig, die Identifikation von Verstehensproblemen als Kompetenz zu etablieren, die erworben werden muss. Verstehensbarrieren resultieren zwar immer aus fehlender Passung zwischen Text und Leser, es gilt aber herauszufinden, wodurch die fehlende Passung im konkreten Fall verursacht wurde.

Es gibt eine Reihe von Textmerkmalen, auf die sich eine fehlende Passung zwischen Text und Leser zurückführen lässt und die die Schüler kennen sollten:

- Wortschatz (u. a. Fachvokabular, Fremdwörter),
- Komplexität des Satzbaus,
- Textstruktur,
- Indirektheit bzw. Uneigentlichkeit der Rede (u. a. Metaphern, Ironie, Gleichnisse, implizite Wissensvoraussetzungen und implizite Schlussfolgerungen) und
- textinterne Widersprüche (Inkohärenzen, Paradoxien).

Verstehensbarrieren als Resultat fehlender Passung zwischen Text und Leser

Textmerkmale als Ursache für Verstehensbarrieren

Durch Indirektheit veranlasste Verstehensbarrieren entstehen vornehmlich beim Umgang mit literarischen Texten. Fehlende Passung liegt dann vor, wenn der Leser die Indirektheitssignale nicht (er)kennt oder ihm Strategien fehlen, das Implizite explizit zu machen und das Gemeinte zu erklären.

Fehlendes Vorwissen als Ursache für Verstehensbarrieren

Fehlende Passung kann allerdings auch auf bereichsspezifischem (Fach-)Wissen beruhen, das ein Text voraussetzt und über das der Leser nicht verfügt. Das ist bei wissenschaftsnahen Sachtexten häufig der Fall. Solche Wissensvoraussetzungen können durch spezifischen Wortschatz angezeigt werden, der wiederum konzeptuelles Wissen einschließt. Das ist aber nicht zwingend, wie der in Abschnitt 3.3.2 vorgestellte Text von Gerhard Roth zeigt. Je voraussetzungsreicher ein Text ist, desto wahrscheinlicher (erwartbarer) sind Passungsprobleme. Zudem sind nicht nur Textmerkmale als Verstehensbarrieren zu bedenken, sondern auch die Kontextuierung. Ist das Verständnis eines Textes beispielsweise von seiner Verortung in einem bestimmten Diskurs in besonderer Weise abhängig, kann sowohl die mangelnde Reflexion dieses Aspekts als auch fehlendes Wissen zu Verstehensproblemen führen.

2.2.2 Bewältigung von Verstehensbarrieren durch textnahes Lesen

Textnahes Lesen als Lesestrategie

Wie lassen sich die bislang genannten Verstehensbarrieren überwinden? In den BS AHR wird auf „textnahes Lesen“⁴ verwiesen, wie es Elisabeth Paefgen umrissen hat: „Genaues, mehrmaliges Lesen geringer Textmengen“, das „das Nachdenken, das eigene Denken über Texte“ fördert (Paefgen 1998, 14). Will man dieses Verfahren als Lesestrategie einordnen, handelt es sich um eine spezielle Variante von Wiederholungsstrategien (Steiner 2006, 105 f.), ein „adaptives Nachfassen“ (ebd., 105) aufgrund von Verstehensproblemen. Um die Bedeutung des mehrmaligen Lesens eines Textes hervorzuheben, spricht Paefgen auch von „statarische[m] Lesen“ (Paefgen 1998, 14) im Sinne von verweilendem Lesen. In Anlehnung an Waldmann (1992) sieht Paefgen die „überstrukturierte Sprache der Lyrik [...] auch wegen ihrer großen Differenz zur Alltagssprache [für] eine statarische Lesepraxis“ als besonders geeignet an.

Textnahes Lesen zur Bewältigung lexikalisch bedingter Verstehensbarrieren

Aber auch längere komplexe pragmatische Texte machen es in der Regel erforderlich, einzelne Textpassagen wiederholt zu lesen, um Einzelheiten des Textes in das Textganze zu integrieren. Eine andere Form textnahen Lesens besteht darin, über schwierige Details oder Sätze hinweg weiter zu lesen, um im Kontext des Gelesenen das Nichtverstandene noch einmal zu lesen. Dabei verschwindet manche lexikalisch bedingte Verstehensbarriere, indem Wortbedeutungen aus dem Textzusammenhang erschlossen werden. Als Bestandteil textnahen Lesens mag auch die Konsultation des Bedeutungswörterbuchs betrachtet werden, mit dessen Hilfe sich unbekannte Wörter durch vertraute Synonyme ersetzen lassen. Anders steht es jedoch, wenn das Verstehen durch implizite Konzepte erschwert wird, die der Leser nicht kennt. Beispielhaft ist hier der Textauszug von Gerhard

⁴ Paefgen sieht in diesem Verfahren allerdings weniger ein Instrument zur Bewältigung von Verstehensbarrieren als eine Lesepraxis, die den Anforderungen bestimmter literarischer Gattungen in besonderer Weise entspricht (vgl. Paefgen 1998, 19 f.).

Roth in Abschnitt 3.3.2, der Einblick in das konstruktivistische Denken voraussetzt, dies aber nicht fachsprachlich markiert.

Besteht die Verstehensbarriere in undurchsichtiger Syntax, dann erscheint die wiederholte genaue Lektüre gleichfalls als geeignete Strategie. Dabei ist es hilfreich, bei zusammengesetzten Sätzen zunächst den Hauptsatz zu isolieren, um anschließend die inhaltliche Beziehung zwischen den Teilsätzen zu klären. Das gelingt umso besser, je präziser man die unterschiedlichen Verhältnisse (Kausalität, Finalität etc.) unterscheiden kann (vgl. Schülerduden Grammatik, DUDEN 2010, 403). Denn ein komplexer Satzbau geht häufig einher mit komplexer inhaltlicher Struktur. Um diese zu entwirren, hat sich die Visualisierung von Argumentationsstrukturen als wirksame Strategie erwiesen. Unterstützend lassen sich auf der Ebene des Satzbaus folgende syntaktische Marker nutzen: Doppelpunkt, Klammer und Gedankenstriche zur Kennzeichnung von Parenthesen. Auch semantische Marker helfen bei der Bewältigung inhaltlicher Komplexität und lassen sich in Visualisierungen überführen: „entweder ... oder“, „nicht ..., sondern“, „während dort ..., ist hier“, „demgegenüber“, „im Gegenzug“, „im Gegensatz dazu“, „sowohl ... als auch“, „darüber hinaus“ (vgl. Beispielaufgabe *Mehrfachkomplexität*). Konstruktionen mit komplexen eingeschlossenen Adjektivgruppen, wie sie vor allem in wissenschaftlichen Texten verwendet werden, behindern gleichfalls häufig das Verstehen. Auch hier muss man die Struktur auflösen, um das logische Verhältnis zu erkennen.

Textnahes Lesen zur Bewältigung syntaktisch bedingter Verstehensbarrieren

2.2.3 Bewältigung von Verstehensbarrieren durch Rückgriff auf Kontextwissen

Als zweite grundsätzliche Möglichkeit, den Verstehensbarrieren zu begegnen, nennen die Standards das Heranziehen von Kontextwissen. Da die meisten Verstehensbarrieren nicht ohne Rückgriff auf verstehensförderliches Wissen zu überwinden sind, sollte der Begriff ‚Kontextwissen‘ weit gefasst sein und wesentliche fachspezifische und fachnahe Wissensbestände umfassen.

Kontextwissen als weit gefasster Begriff

Dazu gehört beispielsweise sowohl das in der Sek I erworbene Wissen über Gattungen, rhetorische Mittel und Erschließungsverfahren als auch das in der Sek II zu erwerbende literatur- und kulturgeschichtliche Wissen.

Was den Umgang mit literarischen Texten betrifft, so stellt sich die Frage, wie die aus Formen der Indirektheit resultierenden Verstehensbarrieren zu bewältigen sind. Es gilt, Metaphern, Allegorien und Ironie zu erkennen und zu erschließen. Entscheidend ist, dass dies nicht nur auf lokaler Ebene geschieht, sondern unter Berücksichtigung des engeren oder auch weiteren Textzusammenhangs. Um das zu erreichen, ist staratisches Lesen ebenso geboten wie der Einbezug geeigneter Wissensbestände. Das heißt: mehrmaliges Lesen, Skizzieren von semantischen Bezügen innerhalb des Textes und zugleich Einbezug von Wissen über Formen der Indirektheit, um diese zu erkennen und zu qualifizieren, sowie durch geeignete analytische Prozeduren, die nicht nur bekannt, sondern auch geübt sein müssen, ihre Wirksamkeit zu erklären. Die relevanten Wissensbestände können zunächst implizit vorliegen, sollten im Unterricht jedoch durch Reflexion der Verstehensprozesse explizit gemacht werden.

Relevanz des Textzusammenhangs

2.3 Auf Kontexte bezogene Standards

Die Schülerinnen und Schüler können

- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen und
- Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen.

Lesesituation
als Rahmen für
Leseziele

Diese beiden Standards benennen Paratexte, deren Information bei der Textrezeption zu berücksichtigen ist. Mit den BS AHR wird verlangt, dass die Schülerinnen und Schüler „aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen [können]“. Ob mit ‚Aufgabenstellung‘ die Instruktion im Unterrichts- oder Prüfungszusammenhang gemeint ist oder ob der Begriff allgemeiner gefasst ist und in die Lebenswirklichkeit jenseits der Schule ausstrahlt: Immer geht es um gezieltes und fokussiertes Lesen, das sich an der Verwendungssituation orientiert.

Relevanz von
medialer Präsen-
tation und
Verbreitung für
das Textverstehen

In den BS AHR wird außerdem die Anforderung formuliert, „Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes [zu] ziehen“. Hinsichtlich der medialen Präsentation ist zu unterscheiden zwischen Druckerzeugnissen, Audio- und Filmsequenzen sowie digitalen Hypertexten. Dabei sind auch Grafiken und Animationen zu berücksichtigen. Der Verbreitungsgrad von Texten ist zum einen Sache der Zugänglichkeit. Flugschriften und Gratiszeitungen etwa sind ebenso wie die Boulevardpresse und Internet-Dokumente leicht zugänglich. Zum anderen hängt der Verbreitungsgrad auch von der Nachfrage ab. Dies gilt für bestimmte Druckerzeugnisse wie Forschungsliteratur oder Lyrik, die nur einen speziellen Leserkreis ansprechen und deshalb wenig verbreitet sind. Entscheidend ist jedoch die Frage, welche der Rückschlüsse, die man aus Präsentation und Verbreitung ziehen kann, für das Verstehen eines Textes relevant sind. So gilt es z. B für jeden einzelnen Text zu entscheiden, ob in der Art der Präsentation persuasive Strategien offenbar werden oder ob aus der Verbreitungsform auf einen intendierten Leserkreis zu schließen ist, dessen Vorwissen und Erwartungen wiederum Inhalt und Aussageabsicht des Textes beeinflussen.

2.4 Fazit

Starke
Akzentuierung
metakognitiver
Aspekte beim
Lesen

Insgesamt verlagert der Leseunterricht in der Sek II den Akzent auf die metakognitive Ebene: Es geht immer auch um den reflexiven Umgang mit dem bereits Verstandenen oder Nicht-Verstandenen. Bezogen auf das Verstandene werden dessen Reflexion und kritische Beurteilung erwartet. Das Nicht-Verstandene stellt vor allem dann ein Problem dar, wenn dem Leser die Einsicht ins Nicht-Verstehen fehlt. Für den reflexiven Umgang mit Strategien heißt das, bestimmten Verstehensbarrieren mit den passenden Strategien zu begegnen.

Insgesamt heben die Lesestandards stark die Selbstständigkeit bzw. die eigene Entscheidungsfähigkeit hervor: Wie gehe ich mit einem Text um? Was muss ich tun, um ihn verstehen zu können? Welche Strategien wende ich an? Wie kann ich den Text und mein Vorwissen gewinnbringend verknüpfen?

3 Empirische und fachdidaktische Grundlagen

3.1 Empirische Befunde bezogen auf Leseziele

3.1.1 Empirische Befunde zum verstehenden Lesen

Fortgeschrittene Leser haben die Bewältigung der hierarchieniedrigen Teilprozesse und damit auch die Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs auf lokaler Ebene automatisiert. Die in den BS AHR verankerte Sicherung des Zusammenhangs auf Textebene ist hingegen eine Anforderung, die keineswegs allen Lesern gelingt (Schnotz/Dutke 2004, 64). Dies ist damit zu erklären, dass bei hierarchiehöheren Teilprozessen eine größere Anzahl von Informationseinheiten zu berücksichtigen und in vielfältige Beziehung zu bringen ist. Wie oben bereits skizziert, sind Verknüpfungen nicht nur zwischen den Einzelheiten des Textes und dem Textganzen gefordert, sondern auch zwischen Text und Vorwissens-elementen sowie dem kontextuellen Zusammenhang des Textes. Dies stellt hohe Anforderungen an das Arbeitsgedächtnis der Lesenden. Je größer die Anzahl der einzubeziehenden Informationen und der herzustellenden Verknüpfungen ist, desto anspruchsvoller ist die Leseaufgabe (Artelt et al. 2004, 154 f.; Winkler 2011, 44 f.). Es ist empirisch gut belegt, dass die Etablierung globaler Kohärenz mit der Strukturierung des Gelesenen im Sinne eines mentalen Modells einhergeht. Dies hängt jedoch maßgeblich davon ab, ob der Leser über verstehensrelevantes Vorwissen verfügt. Zahlreiche Forschungen belegen, dass die Ausprägung des Vorwissens dasjenige Lesermerkmal ist, das die Qualität des Textverstehens am stärksten beeinflusst (Schiefele 1996, 118 ff.; Richter/Christmann 2002, 44). Didaktisch betrachtet ist dieser Befund bedeutsam, weil sich die Vorwissensbestände der Lernenden im Unterricht ausbauen lassen. Die BS AHR betonen entsprechend die Relevanz des Vorwissens beim verstehenden Lesen. Der von den BS AHR formulierte Anspruch an die Nutzung fachlichen Wissens erscheint allerdings eher als Maximal- denn als Regelstandard (vgl. Kapitel ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘). So führt Kämper-van den Boogaart (2005) vor, dass konkrete Texte oft ein sehr spezielles Vorwissen voraussetzen, über das Schülerinnen und Schüler auch in der Abiturstufe noch nicht verfügen. Meissner (2010) kann empirisch zeigen, wie literarische Verstehensprozesse durch mangelndes Fachwissen beeinträchtigt werden. Sie lässt Lernende aus einem Deutsch-Leistungskurs in Gruppendiskussionen ein Sonett von Durs Grünbein interpretieren. Ihren Befunden zufolge liegt „das Hauptproblem der Interpreten darin [...], dass sie Elemente des zugrunde gelegten lyrischen Textes isolierten und diese Elemente zudem vorwiegend in lebensweltliche Wissenskontexte stellen“ (ebd., 143). Meissner führt letzteres darauf zurück, „dass relevantes domänenspezifisches Vorwissen in Umfang, Differenziertheit und Struktur mangelhaft ausgeprägt ist“ (ebd.).

Schwierigkeit der Bewältigung hierarchiehöherer Teilprozesse

Vorwissen als stärkster Einflussfaktor auf Textverstehen

Verstehensförderndes fachliches Wissen als hoher Anspruch

3.1.2 Empirische Befunde zum kritischen Lesen

Kritisches Lesen setzt voraus, dass Lesende über bewertungsrelevantes Vorwissen verfügen und dies in eine Vergleichsrelation zum Text setzen, also als Maßstab für die Bewertung von inhaltlichen oder darstellerischen Textmerkmalen nutzen. Vor dem Hintergrund gängiger Lesekompetenz-Modelle (PISA, IGLU) betrachtet, sind derartige sog. wissensbasierte Verstehensprozesse nicht per se anspruchsvoller als sog. textimmanente Verstehensleistungen (Bremerich-Vos et al. 2012, 72).⁵ Vielmehr hängt die Schwierigkeit einer Bewertungsaufgabe u. a. davon ab, inwieweit das erforderliche Vorwissen den Lesern vertraut ist (Artelt et al. 2001, 89).

Defizite im
kritischen Lesen

Insbesondere die Ergebnisse der IGLU-Studien verdeutlichen, dass die Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen bei den wissensbasierten Verstehensleistungen – also beim kritischen Lesen – schlechter abschneiden als bei den textimmanenten Verstehensleistungen (Bos et al. 2012, 116 f.; Naumann et al. 2010, 39–41). Dass diese Tendenz sich schulstufenübergreifend zeigt, wirft in Bezug auf die Förderung kritischen Lesens im Deutschunterricht der Primarstufe und Sek I zumindest Fragen auf. Diejenigen Standards, die kritisches Lesen stark machen, erhalten vor diesem Hintergrund besonderes Gewicht.

Verstehen und
Bewerten nicht
immer separieren

Stark (2010, 122) kann zeigen, dass im individuellen Lektüreprozess Teilprozesse des verstehenden Lesens und des kritischen Lesens „nicht nur zeitgleich stattfinden, sondern dass sie sich gegenseitig bedingen und miteinander interagieren“. Für die unterrichtliche Arbeit bedeutet dieser Befund, Inhaltssicherung und Bewertung nicht starr als getrennte, aufeinander folgende Phasen der Beschäftigung mit einem Text zu betrachten. Vielmehr können die Schülerinnen und Schüler durchaus auch frühzeitig im Lektüreprozess zur Artikulation von Wertungen ermuntert werden und diese Wertungen dann zur Elaboration des Inhaltsverständnisses nutzen (vgl. ebd., 126 f.).

3.1.3 Empirische Befunde zum reflexiven Lesen

Relevanz der
Verständigung
über Sinn-
zuschreibungen

Wie Lernende unterschiedlicher Altersstufen in literarischen Gesprächen Sinnzuschreibungen entwickeln, ist in verschiedenen Forschungen dokumentiert. Besonders zu nennen sind hier die Untersuchungen der Heidelberger Forschungsgruppe um Härle (z. B. Härle/Steinbrenner 2004, Steinbrenner 2010). Es kann an den dokumentierten literarischen Gesprächen nachvollzogen werden, wie zentral intersubjektive Aushandlungsprozesse für die Überprüfung und Überarbeitung von Verstehensentwürfen sind, und auch, welche Rolle die Lehrperson in diesem Zusammenhang spielt (z. B. Härle 2004, Vogt 2004). Explizite Forschungen dazu, inwieweit Lernende Sinnzuschreibungen nicht nur vornehmen, sondern diese auch – wie von den BS AHR verlangt – auf einer Metaebene reflektieren, liegen bislang nicht vor. In diesem Punkt setzen die Standards einen hohen Anspruch und markieren zugleich ein Forschungsdesiderat.

⁵ Wie bereits in Abschnitt 1 ausgeführt, interagieren beim Lesen stets textimmanente und wissensbasierte Verstehensprozesse. Wenn in den genannten Lesekompetenzmodellen von textimmanenten Verstehensleistungen die Rede ist, dann sind das solche, bei denen das Vorwissen in Ergänzungsbeziehung zum Text tritt. Bei den sog. wissensbasierten Verstehensleistungen dagegen fungiert das Vorwissen als Bewertungsmaßstab für den Text (Vergleichsbeziehung zwischen Vorwissen und Text).

3.2 Empirische Befunde zu Lesestrategieinsatz und Lesestrategiewissen

PISA hat die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass Lernstrategiewissen einer der stärksten Prädiktoren für Lesekompetenz ist (Artelt et al. 2001, 129; Artelt et al. 2010, 110f.). Dies ist sicherlich eine Ursache dafür, dass die Lesestrategien nicht nur in zahlreichen Unterrichtsmaterialien, sondern auch in den Bildungsstandards einen hohen Stellenwert einnehmen (vgl. dazu kritisch Spinner 2006); denn auch Lernstrategiewissen lässt sich didaktisch beeinflussen.

PISA 2009 hat gezeigt, dass das getestete Lernstrategiewissen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich gut ist. Dabei schneiden die Mädchen nicht nur in Deutschland, sondern auch international besser ab als die Jungen (Artelt et al. 2010, 93 f. u. 110). Ebenfalls erhoben wurden Selbstausskünfte zur Nutzungshäufigkeit bestimmter Strategietypen (Elaborations-, Wiederholungs- und Kontrollstrategien). Solche Selbsteinschätzungen sind international nur bedingt vergleichbar (ebd., 79). Betrachtet man nur die Aussagen der deutschen Befragten, fällt auf, dass sie der Nutzung von Elaborationsstrategien deutlich weniger zustimmen als der Nutzung von Wiederholungs- und Kontrollstrategien (Artelt et al. 2010, 90). Elaborationsstrategien aber sind diejenigen Strategien, die der vertieften Durchdringung und mentalen Anreicherung eines Lerngegenstandes dienen (Artelt et al. 2010, 78 f.). Elaborationen spielen auch bei organisierenden und metakognitiven Strategien eine Rolle. Deshalb verweisen die BS AHR zum Lesen zu Recht auf die Relevanz von Elaborationsstrategien.

Lesestrategien bei PISA

Elaborationsstrategien müssen mehr Aufmerksamkeit erfahren

3.3 Anforderungen an den Leseunterricht in der Sek II

Um die in den BS AHR formulierten Leseziele zu erreichen und entsprechende Strategien zu erwerben, sind jeweils spezifische Texte und Aufgaben erforderlich. Es ist keineswegs gleichgültig, womit die jeweiligen Standards erreicht werden sollen. Es kommt darauf an, dass die Texte und Inhalte des Leseunterrichts in der Sek II exemplarisch für die zu erarbeitenden Wissensbestände sind bzw. hohes Potenzial für die Ausbildung bestimmter Teilkompetenzen haben.

Standards nur an Texten und Aufgaben zu erreichen

3.3.1 Texte, die zur Bewältigung distinkter Leseziele geeignet sind

Als prozessbezogene Kompetenz ist Lesekompetenz in erster Linie eine Sache kognitiver Strategien. Sie können durch Markierungen und Visualisierungen unterstützt werden. Die BS AHR binden den Strategieerwerb überwiegend an bestimmte Leseziele, wie sie in der Einleitung vorgestellt wurden. Die Orientierung an Lesezielen verlangt jedoch eine sachgerechte Textauswahl durch die Lehrkraft. Denn die Texte sind niemals beliebig und nie nur Vehikel für den Strategieerwerb. Nicht jeder Text fordert kritische Lektüre heraus, nicht jeder Text muss interpretiert werden, um verstanden zu werden, und zahlreiche Texte ermöglichen eine mühelose Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs. Mit dem Stichwort „Verstehensbarrieren“ akzentuieren die Standards jedoch den Erwerb metakognitiver Strategien, die den Leseprozess (Textverarbeitungsprozess) überwachen und dazu beitragen, Verstehensprobleme wahrzunehmen, zu reflek-

Kriterien für Textauswahl

tieren und zu bewältigen. Kriterien für die Textauswahl führen wir in den folgenden Abschnitten auf und erläutern sie im Hinblick auf die unterschiedlichen Leseziele und den Strategierwerb.

Leitfragen für die Etablierung globaler Kohärenz

Verstehendes Lesen: Etablierung globaler Kohärenz

Dieses Leseziel entspricht der Erschließung des „komplexen Zusammenhang[s] zwischen Teilaspekten und dem Textganzen“. Charakteristisch sind Leitfragen wie „Worum geht es in diesem Text?“ und „Welche Rolle spielen dabei die einzelnen Textinformationen?“ Die Konstruktion dieses Zusammenhangs setzt voraus, dass die Leser die Textinformationen nach ihrer Relevanz gewichten, organisieren und ggf. elaborieren. Um die Etablierung globaler Kohärenz als bewusst gesteuerten Prozess zu trainieren, braucht es Texte, die eine unwillkürliche Sicherung der inhaltlichen Kontinuität durch Relationen zwischen Textteilen und dem Textganzen erschweren. Im Bereich pragmatischer Texte ist das häufig bei wissenschaftlichen oder wissenschaftsnahen Texten der Fall. Auch philosophische oder juristische Texte verlangen verstehendes Lesen.

Schwierigkeiten literarischer Texte

Literarische Texte erschweren die Etablierung globaler Kohärenz, wenn sie beispielsweise durch „Wechsel oder Verschränkung verschiedener Inhaltsebenen“ (Zabka 2012, 156) bestimmt sind. Entsprechendes gilt für Dramenszenen, die nur im Zusammenhang des gesamten Dramas zu verstehen sind oder deren Erschließung mit hohem Inferenzbedarf verbunden ist. Gedichte stellen insofern einen Sonderfall dar, als hier die Textoberfläche häufig wenig Anhaltspunkte zur Kohärenz-Etablierung bietet und erst auf der Basis der Sinnzuschreibung ein inhaltlicher Zusammenhang konstruierbar wird.

Bezugsnorm zwischen Text und Leser

Reflexiv-kritisches Lesen: Bewertung von Texten

Das Bewerten von Texten setzt eine Bezugsnorm voraus, die eine dritte Größe zwischen Text und Leser darstellt. Der Leser misst den Text an dieser Norm, um zu einem Werturteil zu kommen. Nach Grzesik (1996, 369) muss „vollständig gelernt werden, an welchem Gegenstand was abgelehnt oder anerkannt“ werde. Grzesik betont die Abgrenzung gegen „rein feststellende Urteile über die dem Text impliziten Wertungen“ (ebd, 373). Bezogen auf Fontanes Roman „Irrungen, Wirrungen“ wäre das z. B. eine Aussage wie „Botho von Rienäcker ist ein typischer Vertreter seines Standes“. Ein Urteil wie z. B. „Dass Botho von Rienäcker Lene verlässt, finde ich schwach. Denn Liebe wiegt schwerer als gesellschaftliche Rücksichten“, orientiert sich an einer textexternen Bewertungsnorm. Was dieses auf Bewertung gerichtete Leseziel für Schülerinnen und Schüler herausfordernd macht, ist die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der „Normen“, auf deren Basis geurteilt werden soll. Auch wenn man ästhetische und inhaltliche Normen unterscheidet, lassen sich doch beide Bereiche vielfältig differenzieren.

In der schulischen Tradition haben sich sowohl literatur- als auch medienkritische Texte bewährt, denen die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres im Unterricht erworbenen Wissens argumentativ begegnen können. Um den Geltungsanspruch eines Textes zu ermitteln, eignet sich die vergleichende Gegenüberstellung zweier Texte z. B. über „Veränderungen in der deutschen Gegenwartssprache“, wie sie in die BS AHR (S. 129–144) aufgenommen sind. Der

wissenschaftliche Text, der die sprachlichen Veränderungen neutral als Entwicklungsphänomen beschreibt, hat einen anderen Geltungsanspruch als der polemische Text des Sprachpflegers, der – in Form einer Glosse – diese Veränderungen als Sprachverfall brandmarkt.

Um zu lernen, wie man den „Geltungsanspruch von Texten“ ermittelt, eignen sich Textvergleiche in besonderer Weise. Unerlässlich ist dabei jedoch der Erwerb von Kategorien, die die vergleichende Lektüre leiten und das Werturteil fundieren. Bewertungskategorien sind als Lerngegenstand zu betrachten. Neben inhaltsbezogenen Bewertungskriterien wie etwa Grundtypen der Argumentation – plausibel, moralisch, rational, taktisch – (vgl. Soudry 2006, 97 f.) oder literarischen, ästhetischen und wirkungsbezogenen Aspekten sind auch Kontexte und formale Qualitäten bedeutsam.

Auch Diagramme können manipuliert sein, um den Leser zu beeinflussen. So schließt das kritische Lesen eines Kurvendiagramms beispielsweise die Prüfung von Manipulationsmöglichkeiten ein. Dafür bieten sich Diagramme an, bei denen z. B. eine der Achsen gedehnt oder gestaucht ist. Perspektivische Verzerrungen entstehen z. B. wenn Tortendiagramme dreidimensional dargestellt werden.

Textvergleiche
anhand
von Kategorien

Reflexives Lesen: Sinnzuschreibung und Interpretation

Dieses Leseziel ist in erster Linie mit literarischen Texten verknüpft, die auf Explikation und Interpretation angewiesen sind. Die Anforderungen, „Verstehensentwürfe [zu] überprüfen“ und „die Einsicht in die Vorläufigkeit von Verstehensentwürfen zur kontinuierlichen Überarbeitung der Deutungshypothesen [zu]nutzen“, beziehen sich nicht nur auf die Polyvalenz literarischer Texte, sondern – zumindest indirekt – auch auf deren Kontextgebundenheit. Je mehr Kontextwissen in die Texterschließung einfließt, desto spezifischere Deutungen werden ermöglicht.

Um solch reflektierten Umgang mit Deutungshypothesen zu trainieren, sind Texte mit großer Deutungsoffenheit zu wählen: Texte, die stark unterdeterminiert sind, also zahlreiche Leerstellen bieten, oder allegorische Texte, deren Bedeutungspotenzial erschlossen werden muss.

Texte mit großer
Deutungs-
offenheit wählen

Blickt man auf die Traditionen des Deutschunterrichts in der Sek II, dann erfüllen parabolische Texte wie z. B. die von Franz Kafka, Günter Anders, Günther Kunert diese Bedingungen aufs Beste. Auch Texte, die Deutungen provozieren, die einander widersprechen, ohne vom Text widerlegt werden zu können, bieten ausgezeichnete Übungsmöglichkeiten. Als Beispiel sei Brechts Text „Maßnahmen gegen die Gewalt“ genannt. Demgegenüber ist Kunerts Erzählung „Mann über Bord“ exemplarisch für jene Gegenwartsprosa, die mit den Erwartungen der Leser spielt und Deutungen provoziert, die vom Text widerlegt werden können. Solche Texte eignen sich zugleich zur Identifikation und Bewältigung von Verstehensbarrieren.

z.B. Parabeln

Während der domänenspezifische Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ auch darauf gerichtet ist, die literarischen Gegenstände in ihrer jeweiligen Besonderheit und Einzigartigkeit wahrzunehmen, zielen die stärker auf Strategien ausgerichteten Lesestandards primär darauf, an verschiedenen Texten den jeweils angemessenen Umgang zu trainieren, sodass

Strategien zum
Verstehen einüben

Verstehen eintreten kann. Da Strategien hohes Transferpotenzial enthalten, geht es auch um den Erwerb von verallgemeinerbarem Wissen. Immer kommt es jedoch auf die Passung von Material und Lernziel an.

3.3.2 Texte, die zur Identifikation und Überwindung von Verstehensbarrieren geeignet sind

Texte wählen,
die sich dem spontanen Verstehen verschließen

Geeignet sind Texte, die die in 2.2.1 genannten Verstehensbarrieren auch tatsächlich erzeugen. Es geht um Texte, die sich aufgrund eines hohen Barrierepotenzials dem spontanen Verstehen verschließen. Zur Identifikation und Überwindung von wissensabhängigen Verstehensbarrieren muss ein Text verstehensnotwendiges Fach- oder Weltwissen voraussetzen, über das der Leser nicht verfügt. Damit die Schülerinnen und Schüler lernen, „im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heran[zu]ziehen“, sollten in erster Linie wissenschaftsnahe Texte aus den Domänen des Deutschunterrichts gewählt werden; Texte aus dem gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fachunterricht sind vor allem geeignet, um wissensabhängige Verstehensbarrieren zu identifizieren.⁶

Literaturwissenschaftliche Texte erschweren das Verständnis häufig durch Komplexität im Bereich von Inhalt, Argumentation und/oder Syntax. Bei Diagrammen, Grafiken und Tabellen resultieren Verstehensbarrieren gerade aus der fehlenden Verbalisierung des Zusammenhangs der einzelnen visualisierenden Bestandteile. Deshalb sollten in der Sek II vor allem solche Grafiken angeboten werden, die durch mehrfache Kurven bestimmt sind und bestimmte Wissensbestände voraussetzen, um z. B. für materialgestütztes Schreiben genutzt werden zu können.

Um Indirektheit als Ursache für Verstehensbarrieren auszumachen, eignen sich wiederum Texte, deren Sinn sich auch nach wiederholter Lektüre nicht erschließt. Bekannte Beispiele sind Kafkas Erzählung „Von den Gleichnissen“ oder auch Gedichte von Hölderlin, Trakl, Celan.

Beispiele aus
Abiturarbeiten zur
Problematik
des Vorwissens

Um zu veranschaulichen, dass mangelndes Vorwissen verstehendes Lesen erschwert oder auch verhindert, greifen wir im Folgenden auf drei Abiturarbeiten zurück, die einen Ausschnitt aus Gerhard Roth: „Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert“ (2003, 365 f.) referieren. Wir geben zunächst eine kleine Leseprobe aus dem Text, den die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an das Textreferat diskutieren sollten. Unterrichtliche Voraussetzung war die textbezogene Beschäftigung mit dem „Verhältnis von Sprechen, Denken und Wirklichkeit“.

„Das Ausmaß der Kommunikation beruht auf dem Ausmaß gemeinsamer Lebenserfahrung. Hier gilt nicht nur: Wenn zwei dasselbe tun, ist es nicht dasselbe, sondern auch: Wenn zwei dasselbe erleben, ist es überhaupt nicht dasselbe. Der Grund hierfür liegt auf der Hand: Wenn es [...] zutrifft, dass unsere Persönlichkeit sich früh formt, und zwar aufgrund genetischer Vorgaben und stark prägender früher Erleb-

⁶ Unter folgendem Link findet sich ein wissenschaftsnahe Text aus dem Bereich der Molekularbiologie, der aufgrund ausgeprägter Fachsprachlichkeit sehr gut geeignet ist, fehlendes fachliches Wissen als Verstehensbarriere dingfest zu machen: <http://www.spektrum.de/alias/molekularbiologie/von-wegen-muell/868614> (zuletzt eingesehen am 27.09.2013)

nisse, dann kommt es hierdurch sehr bald zu einem höchst individuellen Verlauf unserer „Lebensbahn“, in der ein bestimmter Schritt in der Ausformung unserer Persönlichkeit unterschiedliche Reaktionen der Umwelt auslöst. Diese wirken auf uns zurück, wir tun wieder etwas und so fort. Natürlich gibt es dabei Anlässe zur Modifikation unseres Verhaltens, meist aber wirkt unser Umgang mit der Umwelt selbststabilisierend. Auf diese Weise entwickeln Personen ihre ganz eigene Weltsicht und Lebensführung, die bei unterschiedlichen Personen sehr unterschiedlich sein kann, selbst wenn sie in ähnlichen Umgebungen leben.

Eine gemeinsame Sprache täuscht uns allerdings dabei; sie überdeckt meist die tiefgreifenden Unterschiede in der privaten Lebenserfahrung. In der Erklärung unseres eigenen Handelns gebrauchen wir diejenigen Formulierungen, von denen wir meinen, dass unsere Umwelt sie in aller Regel als Handlungserklärungen akzeptiert; ob und in welchem Maße dies auch wirklich so ist, können wir niemals abschließend feststellen.“

Textauszug aus: Roland Barthes, Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV.
Aus dem Französischen von Dieter Hornig. © 1983 by Editions du Seuil, Paris.
© der deutschen Übersetzung Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 2005.

In klarer und komplexer Argumentation wird Roths Grundposition entfaltet, dass Menschen individuell so verschieden sind, dass ein „vollkommenes“ gegenseitiges Verstehen unmöglich ist. Die Hauptursache dafür sieht Roth darin, dass Menschen in ihrem Erleben weitgehend innengeleitet sind und trotz ähnlicher Umgebungen individuelle Verschiedenheit ausbilden. Die Sprache ändere daran nicht nur nichts, vielmehr verschleierte sie diesen Umstand.

Grundpositionen
des Textes

Für die meisten Prüflinge erwies es sich als eminente Herausforderung, den Zusammenhang zwischen Teilaspekten der Argumentation herzustellen. Womit hat das zu tun? Zum einen sicher mit lexikalischen Problemen – wie „selbststabilisierend[e]“ Wirkung; „überindividuelle Argumentationsebene“; „universelle Logik der Kommunikation“; „autonome, d. h. weitgehend innengeleitete Wesen“ –, die nicht einfach durch Worterklärungen zu bewältigen, sondern konzeptuell verankert sind. Zum anderem resultieren die Verstehensbarrieren aber auch daraus, dass wissenschaftliche Konzepte mit alltagssprachlichem Wortschatz dargestellt werden, wie „Erleben“, „Sprache“ und „Lebenserfahrung“. Dadurch wird es schwierig, die Verstehensbarrieren zu identifizieren. Analysen der Schülerarbeiten zeigen, dass die Erschließung des „komplexen Zusammenhangs zwischen Teilaspekten und dem Textganzen“ zahlreichen Prüflingen nicht gelungen ist, weil sie nicht souverän über die in Roths Text wirksamen Konzepte verfügen und folglich die notwendigen Verknüpfungs- und Konstruktionsleistungen auf der Mikroebene der Argumentation nicht vollziehen. Entweder konnten sie sich nicht vom Wortlaut der Textvorlage entfernen oder sie entstellten Roths Argumentation – teilweise – bis zur Unkenntlichkeit.

Verstehens-
probleme auf
lexikalischer und
konzeptueller
Ebene

So wird in einer Prüfungsarbeit (1) die „gesellschaftlich vermittelte Sprache“ zu „Die Sprache der Gesellschaft“, die „[aus]sag[e], dass es eine überindividuelle Argumentationsebene und eine universelle Logik der Kommunikation gibt“. Diese Formulierung unterstützt die Annahme, dass nicht verstanden wurde, inwiefern Roth die Sprache als Vehikel der Täuschung ansieht. Ähnlich verhält es sich mit einer anderen Prüfungsarbeit (2), die diesen Täuschungszusammenhang ebenfalls verkennt: „Der Text [...] richtet sich an die Alltagswelt in der heutigen

Zeit und vor allem an Ehepartner. Des Weiteren ist der Text kritisch im Hinblick auf die heutige Sprache. Er kritisiert die Sprache und zeigt, dass die Gesellschafts-
sprache nicht alltagstauglich ist.“ Dabei scheint der Prüfling auf im Unterricht
Thematisiertes zurückzugreifen – wie z. B. Sprachverfall, Varietäten usw. – und
versucht das Wissen (erfolglos) auf den Text anzuwenden.

Wörtliche
Übernahmen als
Indikator für Ver-
stehensprobleme

Nicht nur die Umformulierungen, die auf fehlendes Verständnis von Kernaussagen schließen lassen, sondern auch die wörtliche Übernahme einzelner Sätze oder Textpassagen dürfte ein Indikator von Verstehensbarrieren sein. Die folgende Synopse macht die Nähe der Prüfungsarbeit zum Ausgangstext evident.

Roth	Prüfungsarbeit (3)
<p>Die gesellschaftlich vermittelte Sprache gaukelt uns vor, es gäbe eine überindividuelle Argumentationsebene, eine universelle Logik der Kommunikation. Diese gibt es vielleicht dort, wo es um abstraktes Wissen, nicht aber dort, wo es um individuelle Lebenserfahrung und individuelles Handeln geht.</p> <p>Wir werden mit dieser Tatsache nur deshalb nicht ständig konfrontiert, weil wir unseren Anspruch an erfolgreiche Kommunikation, an Verstehen variabel halten.</p>	<p>Somit wird uns von der gesellschaftlich vermittelten Sprache vorgegaukelt, dass es eine universelle Logik gibt. Das kann aber nur da zutreffen, wo es um abstraktes Wissen und nicht um individuelle Lebenserfahrungen und individuelles Handeln geht. Da wir unseren Anspruch an erfolgreiche Kommunikation an Verstehen variabel halten, werden wir mit dieser Tatsache nicht ständig konfrontiert. Wir werden mit dieser Tatsache nur deshalb nicht ständig konfrontiert, weil wir unseren Anspruch an erfolgreiche Kommunikation, an Verstehen variabel halten.</p>

Tab. 1: Gegenüberstellung von Ausgangstext und Prüfungsarbeit

Mangelndes
konzeptuelles
Vorwissen

Letztlich besteht das Verstehenshindernis auch hier in mangelndem konzeptuellen Vorwissen bzw. mangelnder Sicherheit in einer wissenschaftlichen Domäne, die über die Aspekte „Sprache und Denken“ zwar Eingang in den Deutschunterricht gefunden hat, jedoch ohne dass gewährleistet werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend über die notwendigen Konzepte verfügen. Es sind eben nicht nur Fachtermini, sondern auch Kenntnisse über Theorien und Modelle, die zum Verstehen notwendig sind. Hier spielt neben der Anlage-Umwelt-Debatte auch das Genotyp-Umwelt-Interaktionsmodell eine Rolle. Vor allem der erste Absatz ist geprägt von (entwicklungs-)psychologischen Gedanken.

Mangelndes
spezifisches
Fachwissen

Unsicherheit in einer speziellen fachlichen Domäne führt also dazu, dass „Leser zwar eine kohärente Textbasis, aber aufgrund fehlenden Hintergrundwissens nur rudimentäre Situationsmodelle aufbauen können“ (Leopold 2009, 146). Vor- und Weltwissen bildet nicht nur die Grundlage für Elaborationen und Inferenzen, es steuert auch die Selektion von adäquaten Elaborationen (vgl. ebd., 148). Unsicherheit im Umgang mit fachlichen Konzepten, die mit vertrauten Bezeichnungen einhergehen bzw. sich hinter diesen verbergen, muss als leserseitige Verstehensbarriere erkannt werden. Eng damit verbunden ist die Einsicht, dass Prozedurenwissen allein das Verständnis anspruchsvoller Texte nicht gewährleistet (vgl. Felten/Stern 2012, 34). Folglich ist Roths Text durchaus geeignet, in der Lernsituation nicht nur die wenig offensichtliche Verstehensbarriere („fehlende Kenntnis fachlicher Konzepte, die mit vertrauten Bezeichnungen einhergehen

Roths Text in
der Lernsituation

bzw. sich hinter diesen verbergen“) zu identifizieren, sondern auch deren Abbau durch textnahes Lesen zu erproben. Hier empfiehlt es sich, die Schülerinnen und Schüler zunächst ihr Textverständnis dokumentieren zu lassen und die dabei aufgetretenen Schwierigkeiten und Fehler zu diskutieren. Um Wissenslücken und Unsicherheiten zu beseitigen, gibt es vielfältige Wege: Die Nutzung von Sekundärliteratur, das Nachschlagen z. B. in Glossaren von Fachbüchern oder auch Internetrecherchen können durchaus zielführend und hilfreich sein.

4 Lernaufgaben für den Kompetenzbereich ‚Lesen‘

4.1 Anforderungen an Aufgaben im Kompetenzbereich ‚Lesen‘

4.1.1 Anpassung an das Vorwissen und kognitives Aktivierungspotenzial

Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen ist an Vermittlung gebunden. Vermittler ist die Lehrperson, indem sie gute Aufgaben stellt. Deshalb formulieren Felten/Stern (2012, 9) auch ganz entschieden: „Auf die Aufgabe kommt es an.“ Auch Lechner (2007) hat als Schulpraktiker und Ausbilder von Referendaren die „Aufgabe“ als „zentrale Planungskategorie“ bezeichnet. Dem entspricht die Forderung von Felten und Stern, dass Lernaufgaben immer mit Hilfsmitteln und auswertendem Gespräch verbunden sind: „task, tool and talk“ (ebd., 13). Als entscheidende Aufgabenmerkmale heben sie zwei hervor: die Anpassung der Aufgabe an das Vorwissen der Schüler und das kognitive Aktivierungspotenzial (ebd., 144). Der Begriff des kognitiven Aktivierungspotenzials bezeichnet das „Potenzial der Lerngelegenheit, zielgerichtete kognitive Tätigkeiten der Lernenden anzuregen“ (Kunter/Voss 2011, 88).

Anpassung an das Vorwissen setzt voraus, dass die Lernausgangslage erhoben wurde, denn die „Startillusion“ (Felten 2011) ist häufig ein Grund für misslingende Erwerbsprozesse.

Als kognitiv anregend gelten sowohl Aufgaben, die an Alltagserfahrungen anknüpfen, als auch Problemlösungsaufgaben, bei denen die gegebenen Informationen eine Lücke lassen, die durch Nachdenken und Wissensaktivierung geschlossen werden muss – so wie man ein passendes Puzzleteil findet. Kognitiv anregend sind darüber hinaus Aufgaben, die eine – begründungspflichtige – Entscheidung fordern (vgl. auch Kunter/Voss 2011, 89; Lipowsky 2006, 60 f.).

Felten und Stern (2012, 25) schlagen vor, die Schülerinnen und Schüler „den Lösungsweg beschreiben“ zu lassen. Fragen wie „Was haben Sie gemacht, um zu ermitteln, was Sie in Roths Text nicht verstanden haben?“ zielen explizit auf die Aktivierung von Metakognition ab. Dasselbe gilt für „geeignete Selbsterklärungsaufträge“ (ebd., 26). Das heißt, die Schülerinnen und Schüler „durch Erklärungsaufträge gezielt dazu anzuleiten, zentrale Lerninhalte noch einmal zu durchdenken“, z. B. „Erklären Sie, warum es schwierig ist, in Roths Text die Verstehensbarrieren zu identifizieren und zu benennen.“ Ebenfalls metakognitiv ausgerichtet sind schließlich Fragen, die zur Reflexion des Lernstands anregen. Sie müssen sorgfältig auf die jeweiligen Unterrichtsinhalte abgestimmt

„Auf die Aufgabe kommt es an“

Aufgabe an Vorwissen anpassen

Aufgaben kognitiv anregend gestalten

sein. „Mit metakognitiven Fragen kann sowohl das Verständnis von Konzepten als auch von Lösungsstrategien überprüft und vertieft werden.“ (ebd., 27), z. B.: „Lässt sich das, was ich an Gerhard Roths Text über Verstehensbarrieren gelernt habe, auf den Text von Walter zum „Sandmann“ (vgl. Beispielaufgabe *Mehrfachkomplexität*) übertragen?“

4.1.2 Unterschiedliche Aufgabenfunktionen

Was ist über diese grundsätzlichen Überlegungen hinaus bei der Entwicklung bzw. dem Einsatz von Aufgaben zur Entfaltung und Vertiefung der Lesekompetenz in der Sek II zu beachten?

Ein bis zwei
Erwerbsaspekte
pro Aufgabe

Zunächst muss zwischen verschiedenen Aufgabenfunktionen unterschieden werden. Neben Aufgaben zur Erarbeitung von etwas Neuem gibt es Aufgaben zur Übung und zum Transfer. Entscheidend ist, dass die lernerseitigen Voraussetzungen geklärt sind und das, was neu erworben werden soll, klar konturiert ist. Pro Aufgabe eignen sich am besten ein bis zwei Erwerbsaspekte.

Erarbeitungsaufgaben

Erarbeitungsaufgaben sollen einen klaren Fokus setzen, denn sie konfrontieren die Schülerinnen und Schüler mit einem neuen Wissensbereich oder einem neuen Verfahren. Wenn gelernt werden soll, dass „Indirektheit in Form von Metaphorik und Allegorie“ zur Verstehensbarriere werden kann, dann geht es um ein neues Wissensgebiet. Um hier übertragbares Wissen zu erwerben, sollten zunächst vor allem solche Texte erschlossen werden, die das Neue in ausgeprägter Weise repräsentieren, sodass aus den Ergebnissen der Textarbeit verallgemeinerbares, d. h. übertragbares, Wissen gewonnen werden kann. Wenn Metaphernfelder eine Verstehensbarriere darstellen, die zu bewältigen ist, dann eignen sich in erster Linie lyrische Texte. In journalistischen Texten, die häufig durch Metaphernfelder bestimmt sind, haben diese allerdings eher verstehensförderlichen Charakter. Die BS AHR bieten eine Abituraufgabe zu Paul Zechs Gedicht „Fabrikstraße Tags“, das durch das Metaphernfeld „Kälte versus Hitze/Wärme“ (BS AHR, 64) bestimmt ist und sich folglich auch für den Erwerbszusammenhang eignet. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass Wissen mit hohem Transferpotenzial in der Regel formalen Charakter hat. Zur Erschließung der gewählten Texte bieten sich Verfahren an, die die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf das zu erwerbende oder zu bewältigende Textmerkmal richten. Die vergleichende Erschließung von Texten bzw. der Textvergleich sind hier überaus bewährte Vermittlungsformen und es besteht eine Fülle von Variationsmöglichkeiten. Der Vorzug vergleichender Arbeit liegt im hohen Fokussierungspotenzial dieses Verfahrens, ohne dass die kognitive Anregung auf der Strecke bleibt (Köster/Spinner 2002).

Erwerb von
übertragbarem
Wissen

Erwerb
von Strategien erst
am Beispiel,
dann Übertragung

Geht es demgegenüber um den Erwerb von Strategien, mit deren Hilfe z. B. Metaphern erschlossen werden können, dann müssen diese Strategien in ihren wesentlichen Zügen zunächst an einem geeigneten Beispiel profiliert werden, um im Anschluss die Übertragbarkeit der Verfahren zu erproben. Direkte Instruktion in Form von Anleitung erscheint hier als Verfahren der Wahl. Die Anleitung kann sich sowohl auf die Schritte der zu erwerbenden Strategien beziehen als

auch auf die Evaluation vorgegebener Strategien. Für starke Schülerinnen und Schüler können auch zwei mögliche Strategien angeboten werden (sofern es sie gibt), um sie an einem geeigneten Beispiel vergleichend zu evaluieren: „Welche Strategie ist besser zu handhaben? Welche führt zu besseren Ergebnissen?“

Folgt man Felten und Stern, dann spielt der Grad des Selbstentdeckens für die Lernwirksamkeit einer Aufgabe keine entscheidende Rolle (vgl. Felten/Stern, 2012, 36). Weder die Lenkung der Wahrnehmung noch die Vorgabe eines Lösungswegs bedeuten hier „Gängelung“ der Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen der Erarbeitung von etwas Neuem sind Orientierung und Geländer (tool) in besonderem Maß geboten – unter Berücksichtigung kognitiver Aktivierung.

Orientierung
(„tool“) bieten

Übungsaufgaben

Übungsaufgaben dienen sowohl der Festigung fachlichen Wissens (z. B. „Woraus lässt sich schließen, dass eine Äußerung ironisch ist?“) als auch der Prozeduralisierung bzw. der Automatisierung von Strategien. Während Erarbeitungsaufgaben klar fokussiert und stringent sein müssen, sind Übungsaufgaben vielgestaltig und eröffnen – ebenso wie Transferaufgaben – nicht nur die Möglichkeit zur Differenzierung, sondern auch Freiraum für Entdeckungs- und Überprüfungsprozeduren. Je näher Übungsaufgaben am Gegenstand des Neuerwerbs sind, desto mehr sind sie zur Festigung bzw. Automatisierung geeignet. Das folgende Beispiel einer Übungsaufgabe bezieht sich auf „Indirektheit“ als Verstehensbarriere: „Erklären Sie, welche Art von Indirektheit in den folgenden Texten Kafkas (z. B. „Kleine Fabel“; „Der Steuermann“) vorliegt und inwiefern dadurch das unmittelbare Verständnis erschwert wird.“ Auf diese Weise üben sich die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Abstraktionen und entwickeln Sensibilität für Relationen zwischen Konkretem und Abstraktem.

Festigung und
Automatisierung

Für eine flexible Handhabung des neu Gelernten ist demgegenüber Material erforderlich, das sich vom Gegenstand des Neuerwerbs deutlich unterscheidet. Diese Funktion erfüllen in erster Linie Transferaufgaben, wobei der Übergang zur Übungsaufgabe durchaus fließend sein darf. An Kafkas „Türhüterlegende“ wäre z. B. zu überprüfen, ob hier die Verstehensbarriere ebenfalls durch „Indirektheit in Form der Allegorie“ verursacht ist oder ob andere Barrieren – Irritation des Lesers durch textinterne Widersprüche – wirksam sind.

Anderes Material
als im Erwerb
anbieten

Weitere attraktive Übungsformate bestehen darin, (1) aus einem Korpus von Texten denjenigen auszuwählen, bei dem das neu Gelernte am besten anwendbar ist, (2) verschiedene Texte in eine Reihenfolge zu bringen, die den Grad der Anwendbarkeit des neu Gelernten abbildet, oder (3) solche Texte auszuwählen, auf die es gar nicht anwendbar ist. Im Rahmen einer Transferaufgabe wären die Texte zu bestimmen, bei denen das neu Gelernte verändert werden muss, um genutzt werden zu können.

Anwendbarkeit
des Gelernten
reflektieren

Transferaufgaben

Transferaufgaben verlangen eine Anpassung sowohl des fachlichen Wissens als auch der Strategien an veränderte Zusammenhänge. Sie können unterschiedlich anspruchsvoll sein und bieten ein großes Spektrum an Differenzierungsmöglichkeiten. Das gilt sowohl für den Grad der geforderten Selbstständigkeit als auch

Anpassung
des Gelernten an
veränderte
Zusammenhänge

für die Komplexität der Aufgaben. Transferaufgaben sind umso schwieriger, je mehr Veränderungen am Gelernten vorgenommen werden müssen. Umgekehrt gilt: Je höher das Transferpotenzial des Gelernten, desto weniger Anpassungen sind i. d. R. erforderlich. Die an einem naturwissenschaftlichen Text (vgl. Anm. 7) ermittelten Verstehensbarrieren lassen sich nicht ohne Weiteres am Roth-Text nachweisen, obwohl sie jeweils in mangelndem Vorwissen begründet sind. Während das am Biologietext sehr schnell deutlich wird, braucht man bei Roth für diese Diagnose sehr viel länger. Denn der Unterschied zwischen beiden Texten besteht darin, dass die für das Verstehen nötigen Wissensvoraussetzungen im Biologietext fachsprachlich markiert sind. In Roths Text fehlen diese Markierungen, sodass es schwierig ist, die Verstehensbarriere auf der Ebene fachlichen Wissens anzusiedeln.

4.2 Beispielaufgaben

Die drei Beispielaufgaben illustrieren folgende Standards:

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen und
- im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen.

Im Bereich des Strategieerwerbs geht es darum,

- Verstehensbarrieren [zu] identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen [zu können] und
- Kontextwissen heranziehen [zu können], um Verstehensbarrieren zu überwinden.

Die Identifikation und Überwindung der Verstehensbarrieren sind sowohl bei pragmatischen als auch bei literarischen Texten gefordert. Wir haben drei sehr unterschiedliche Texte gewählt, um verschiedene Verstehensbarrieren und entsprechende Strategien zu deren Überwindung vorzustellen.

- Textgrundlage in **Beispielaufgabe 1** ist eine literaturwissenschaftliche Darstellung zu E. T. A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ von Jürgen Walter (1984). Dieser Text wird auch in Kapitel 4 („Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“) genutzt, um den Erwerb eines domänenspezifischen Standards zu konkretisieren. Die Erschließung des komplexen Zusammenhangs zwischen Teilen und dem Textganzen wird hier durch „Mehrfachkomplexität“ erschwert: Inhaltliche Komplexität schlägt sich in der Argumentationsstruktur nieder und spiegelt sich auf der Syntaxebene wider. Es geht darum, diese komplexen Strukturen zu sichten und zu sordern. Dafür lassen sich spezielle Strategien nutzen. Textnahes Lesen stützt sich hier auf semantische und syntaktische Marker und nutzt Visualisierungen, um die inhaltlichen Strukturen zu profilieren.

Textauswahl

1. Literatur-
wissenschaftliche
Darstellung

- **Beispielaufgabe 2** bezieht sich auf eine Grafik aus dem „Atlas der deutschen Sprache“, die den Zusammenhang von Textsorten und Satzlänge abbildet. Es handelt sich um ein Mehrfach-Kurvendiagramm. Hier besteht die Verstehensbarriere in der Vielzahl von Elementen, deren Zusammenhang erschlossen werden muss. Im Fall der vorliegenden Grafik sind es fünf unterschiedliche Kurven in einem Koordinatensystem sowie weitere Angaben wie Bildunterschriften etc. Um den Zusammenhang zwischen den einzelnen Elementen herzustellen, ist wissensbasierte Inferenzbildung erforderlich: Es gilt, unter Einbezug von Medien- und Textsortenwissen Schlussfolgerungen aus den Angaben zu ziehen. Auch hier ist verlangsamtes und wiederholtes Lesen Bestandteil der Strategie.
- Der literarische Text in **Beispielaufgabe 3** ist ein Beispiel für Kurzprosa der Gegenwart, die nicht nur durch Indirektheit und Paradoxie bestimmt ist, sondern auch mit den Leser-Erwartungen spielt. Wir haben einen Text gewählt, der den Titel „Lektüre“ trägt und den Leseprozess thematisiert. Hier zeigt die Arbeit an den Verstehensbarrieren deutliche Affinität zu den BS AHR, die von der Vorläufigkeit der Verstehensentwürfe ausgehen und auf die kontinuierliche Überarbeitung dieser Hypothesen zielen.

2. Grafik

3. Literarischer Text

	Kernidee	Verstehensbarriere	Bewältigungsstrategie
1	Globale Kohärenz bei wissenschaftlichen Texten etablieren	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrfachkomplexität • Inhalt • Argumentation • Syntax 	<ul style="list-style-type: none"> • Sichten und Sondern mithilfe von textnahem Lesen • semantische und syntaktische Marker beachten • Visualisierungen vornehmen
2	Globale Kohärenz bei Grafiken etablieren	Zahlreiche Elemente, deren Zusammenhang nicht verbalisiert ist	<ul style="list-style-type: none"> • Textsortenwissen anwenden und textnahes Lesen praktizieren • Angaben benennen • Bedeutungshypothesen bilden • Inferenzen bilden*
3	Sinnzuschreibung bei literarischen Texten durch Rückgriff auf Metaphernwissen ermöglichen	Inhaltliche Kontinuität ohne erkennbaren Sinn als Folge von Indirektheit	<ul style="list-style-type: none"> • Theoriewissen und analytische Prozeduren anwenden • Sprachliche Bilder / Metaphernfelder erschließen • Deutungshypothesen bilden/überprüfen

* Trotz inhaltlicher Leerstellen Schlussfolgerungen ziehen.

Tab. 2: Synopse der Beispielaufgaben

Alle drei Aufgaben sind in Teilaufgaben bzw. Aufgabenschritte untergliedert, die von der Identifikation der Verstehensbarrieren über deren Bewältigung zur verallgemeinernden Abstraktion und Anwendung führen.

.... Bsp 1 **Beispielaufgabe 1: Mehrfachkomplexität**

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen und
- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen.

Kernidee

Die Schülerinnen und Schüler sollen Strategien erwerben, mit deren Hilfe sich „Mehrfachkomplexität“ als Verstehensbarriere identifizieren und überwinden lässt. „Mehrfachkomplexität“ resultiert aus der Verbindung komplexer Inhalte mit komplexen Strukturen im Bereich der Argumentation und des Satzbaus. Zur Überwindung dient textnahes Lesen: Sondieren und Entflechten mithilfe von syntaktischen und semantischen Markern, Füllen von Leerstellen und Arbeiten mit Ordnungsschemata (z. B. Anlegen von Tabellen oder Schaubildern). Als Textgrundlage dienen drei Ausschnitte aus einem literaturwissenschaftlichen Text. Walters Rezeptionsästhetische Analyse von E. T. A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ ist nicht nur durch hohe Komplexität der Syntax, des Inhalts und der Argumentation bestimmt, sondern setzt idealerweise auch die Kenntnis des literarischen Bezugstextes voraus. Walters Text eignet sich auch deshalb für die Arbeit an der Verstehensbarriere „Mehrfachkomplexität“, weil er reich an syntaktischen und semantischen Markern ist. Nach Verstehensbarrieren im ersten Textausschnitt befragt, haben Schülerinnen und Schüler den Satzbauproblemen besonderes Gewicht beigemessen. Dieser Befund ist darauf zurückzuführen, dass grammatische Probleme leichter zu diagnostizieren sind als inhaltsbezogene Schwierigkeiten.

Das Ziel dieser Aufgabe ist ein dreifaches: (1) Einsicht in den Zusammenhang von inhaltlicher und syntaktischer Komplexität und (2) Erfahrung und Nachweis, dass stark verdichtete und verschachtelte Texte durch reduktive Strategien zugänglich werden. Darüber hinaus sollen Schülerinnen und Schüler (3) diese Strategien in weiteren Zusammenhängen nutzen.

Die inhaltliche Komplexität des vorliegenden Textauszugs resultiert aus der Darstellung zweier in Hoffmanns Erzählung angelegter konträrer Deutungsmöglichkeiten, die von Figuren der Erzählung selbst vertreten und diskutiert werden. Während die von Clara vertretene Deutung das Unheimliche als wahnhaften innerpsychischen Prozess interpretiert, sieht Nathanael die Ursache im Eingreifen übersinnlicher geheimnisvoller Mächte, denen das Individuum ausgeliefert ist. Folgt man dem literaturwissenschaftlichen Text, dann sind beide Deutungen plausibel und durch die erzählten Ereignisse nicht widerlegbar, schließen sich

aber interessanterweise gegenseitig aus. Die These des Verfassers besteht nun darin, dass die unheimliche Wirkung der Geschichte dadurch verursacht ist, dass die beiden möglichen, aber einander ausschließenden Erklärungsmöglichkeiten im Leser weiter antagonistisch wirksam sind und zu seiner Verunsicherung beitragen.

Diesen Verflechtungen kommt man leichter auf die Spur, wenn man semantische Marker beachtet, die die Beziehungen zwischen den Äußerungen kennzeichnen: Im vorliegenden Fall handelt es sich um „[entweder] – oder“, „zwar – aber“, „nicht – sondern“. Mithilfe dieser Marker lässt sich die inhaltliche Struktur des Textes leichter visualisieren, sodass diese Verflechtungen und das Fazit des Verfassers Kontur gewinnen und sich ein geordnetes Bild ergibt.

Die Sicherung dieses komplexen inhaltlichen Zusammenhangs bedeutet allerdings noch keinen Kompetenzerwerb im eigentlichen Sinn. Um bestimmte Verstehensbarrieren kompetent zu überwinden, gilt es, übertragbare Erschließungswege zu kennen und – zunehmend adaptiv (d. h. an die jeweilige Situation angepasst) – zu nutzen. Dafür sollte zunächst der beim vorliegenden Text verwendete Erschließungsweg rekonstruiert und beschrieben werden. Das geschieht am besten durch die Isolierung der einzelnen Arbeitsschritte:

- syntaktische Marker beachten, um den Hauptsatz zu isolieren und die Komplexität des Satzbaus zu reduzieren,
- semantische Marker beachten, um zentrale inhaltliche Strukturen freizulegen,
- die inhaltliche Struktur visualisieren, um den Antagonismus der beiden Deutungen und ihrer Vertreter sowie den Bezug zur These des Verfassers zu profilieren.

Um die Übertragbarkeit dieses Verfahrens zu erproben, bieten wir einen weiteren – ähnlich strukturierten – Ausschnitt aus Walters Studie an. Entsprechend dem ersten Textausschnitt finden sich Doppelpunkte und Gedankenstriche als syntaktische Marker. Auch hier deckt der Verfasser einen Antagonismus auf, und zwar zwischen Anteilnahme und Distanziertheit des Lesers. Semantischer Hinweis auf diesen Wechsel/Gegensatz ist das Wort „doch“. Den Wechsel von Nähe und Distanz begründet der Verfasser mit dem Wechsel der Erzählperspektive: Personale Perspektivierung ermögliche Anteilnahme, Kommentare des auktorialen Erzählers bewirken Distanz. Diese Parallelführung von Handlung und Erzählperspektive wird durch den semantischen Marker „je ... desto“ angezeigt.

Aufgrund der – im Vergleich mit dem ersten Textausschnitt – veränderten Argumentationslinie verlangt deren Visualisierung den adaptiven Einsatz der erworbenen Strategien. Die Visualisierung kann als entsprechend beschriftete Tabelle oder als Grafik realisiert werden. Entscheidend ist, dass sowohl die Parallelführung von Handlung und Perspektivierung als auch der abrupte Wechsel von Nähe und Distanz deutlich werden.

Aufgabenschritte

1. Verstehensbarrieren identifizieren

Aufgabenstellung (Lektüre des Textausschnitts in Einzelarbeit)

Lesen Sie den folgenden Textausschnitt. Geben Sie knapp und mit eigenen Worten wieder, was Sie verstanden haben. Markieren Sie die Stellen, deren Verständnis Ihnen Schwierigkeiten bereitet hat.

Die Schüler werden mit dem ersten der drei Textausschnitte konfrontiert, der auch in Kapitel 4 (‘Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen’, Beispielaufgabe E.T.A. Hoffmann: „Der Sandmann“) zum Erwerb literarischer Verstehenskompetenz genutzt wird. Die Kenntnis von E. T. A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ ist nicht zwingend erforderlich.

MATERIAL

[...] Die Geschichte vom „Sandmann“, so kann man zusammenfassen, ist von Hoffmann so angelegt und erzählt worden, daß sie gleichsam zweimal aufgeht – und im Ganzen doch nicht: als rationalisierbares Geschehen etwa einer psychischen Erkrankung oder abnorm auswuchernden Einbildung – eine Deutung, die in der Erzählung selbst durch Clara vertreten wird und von der erleidenden Hauptfigur zwar als „fatal verständig“ [...] zurückgewiesen, aber durch die Ereignisse niemals widerlegt wird – oder als Eingreifen äußerer, unfaßbarer, irrationaler Mächte in die Alltagswelt eines dafür sensiblen Studenten – so begreift und deutet Nathanael sein Schicksal selbst, was ebenfalls durch die Ereignisse selbst nirgends eindeutig widerlegbar ist. Zwei Rezeptionsvorgaben sind hier vom Autor mit bewußt eingesetzten erzähltechnischen Mitteln berechnend über- und ineinandergeschrieben. Liest man die Geschichte auf die erste Weise, ist sie einordbar in bürgerlich-alltägliche Rationalität, die das ihr Fremde als das Anormale begreift. Liest man sie auf die zweite Weise, ergibt sich eine phantastische, auch unterhaltende Spukgeschichte, deren Konsum von Alltagszwängen und -normen entspannen kann, ohne sie ernsthaft in Frage zu stellen. In beiden Fällen könnte sich der Leser in seiner gedeuteten Welt beruhigen. Daß er es aber schließlich doch nicht tut und als aufmerksamer Leser auch nicht tun kann, liegt daran, daß beide Rezeptionsvorgaben ebenso möglich sind, wie sie einander ausschließen. Die vorgegebenen Deutungsmöglichkeiten streiten sich gleichsam im Leser weiter – und genau das ist es, wodurch die Geschichte unheimlich wirkt. Wären die Fakten und Geschehnisse nicht so, sondern anders – etwa in durchgängiger Ich-Erzählung oder nur personaler Erzählhaltung – erzählt, wäre auch ihre Wirkung eine andere und keineswegs immer eine unheimliche.

Jürgen Walter: Das Unheimliche als Wirkungsfunktion. Eine rezeptionsästhetische Analyse von E. T. A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“. In: Mitteilungen der E. T. A. Hoffmann-Gesellschaft 30 (1984), S. 15–33, hier S. 27 (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

Lösungshinweise

Dieser Auftrag folgt der Devise, immer vom bereits Verstandenen auszugehen. Ziel ist es, sich an den Text anzunähern und eine Basis für weitere Fragen und Abklärungen zu schaffen. Die Lehrkraft erhält dabei auch Einblick in die individuellen Verstehensprobleme.

Da der Auftrag sehr offen formuliert ist und keinerlei Lenkung stattfindet, wird auch das Ergebnis stark von den individuellen Voraussetzungen abhängen. Wer das „[entweder] – oder“ als strukturbildend erkennt, hat bereits etwas Grundlegendes verstanden.

Bestimmung der Hauptbarriere – evtl. mithilfe folgender Barrieren-Liste:

Eine fehlende Passung zwischen Text und Leser lässt sich auf folgende Textmerkmale zurückführen. Diese sollten die Schülerinnen und Schüler kennen:

- Wortschatz (u. a. Fachvokabular, Fremdwörter),
- Komplexität des Satzbaus,
- Textstruktur,
- Indirektheit bzw. Uneigentlichkeit der Rede (u. a. Metaphern, Ironie, Gleichnisse, implizite Wissensvoraussetzungen und implizite Schlussfolgerungen) und
- textinterne Widersprüche (Inkohärenzen, Paradoxien).

Eine fehlende Passung kann allerdings auch auf bereichsspezifischem (Fach-) Wissen beruhen, das ein Text voraussetzt – und über das der Leser nicht verfügt. Das ist bei wissenschaftsnahen Sachtexten häufig der Fall.

Aufgabenstellung

Durch welche Hindernisse erschwert Ihnen der Text das Verstehen? Benennen Sie diese Hindernisse möglichst genau.

Als größte Verstehensbarriere haben Schülerinnen und Schüler hier die Undurchsichtigkeit des Satzbaus genannt. Erst in zweiter Linie geht es um die Komplexität des Inhalts und die damit verbundene antithetische Argumentation. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler die Schwierigkeiten direkt benennen, können Ideen für deren Überwindung entwickelt und erprobt werden.

Lösungshinweise

Probleme hinsichtlich des Satzbaus:

- sehr lange verschachtelte Sätze; viele Einschübe

Probleme hinsichtlich des Inhalts:

- Was ist mit „rationalisierbares Geschehen“ gemeint? Ist „Geschehen“ etwas, das „passiert“ oder „sich ereignet“, und wie kann es rationalisierbar sein?
- Was ist mit „fatal verständig“ gemeint, und wieso kann die Deutung zurückgewiesen werden, wenn sie doch als „verständlich“ anerkannt wird?
- Wie kann man sich als Leser „in seiner gedeuteten Welt beruhigen“ bzw. ist „sich beruhigen“ wie „sich damit abfinden“ gemeint?

- Inwiefern können die zwei Rezeptionsvorgaben „über- und ineinandergeschrieben“ sein?
- Es ist schwer nachzuvollziehen, wie ein „rationalisierbares Geschehen etwa einer psychischen Erkrankung oder abnorm auswuchernden Einbildung“ und „bürgerlich-alltägliche Rationalität, die das ihr Fremde als das Anormale begreift“ zusammenhängen.

Probleme hinsichtlich des Ausdrucks:

- Fachausdrücke und komplizierte Formulierungen (z. B. „bürgerlich-alltägliche Rationalität, die das ihr Fremde als das Anormale begreift.“ / „... deren Konsum von Alltagszwängen und -normen entspannen kann, ohne sie ernsthaft in Frage zu stellen.“)

Unterrichtsgespräch und Ergebnissicherung

Die Schülerinnen und Schüler äußern sich zur Schwierigkeit des Textausschnitts, um Verstehensbarrieren zu identifizieren und den Austausch darüber anzuregen. Es sollte deutlich werden, dass die grammatische Komplexität Anzeiger ist für inhaltliche und argumentative Komplexität.

Lösungshinweis

Mehrfachkomplexität: Inhaltliche Komplexität schlägt sich in der Argumentationsstruktur nieder und wird auf Syntaxebene unterstützt. Es geht darum, diese komplexen Strukturen zu sichten und zu sondern.

2. Verstehensbarrieren überwinden

Aufgabenstellung

Wie können Sie die Komplexität des Textes reduzieren? Schlagen Sie einzelne Maßnahmen vor, um die Verstehensbarrieren zu überwinden, und zeigen Sie deren Anwendbarkeit anhand von konkreten Textbeispielen.

Lösungshinweise

- Weglassen, was zwischen den Gedankenstrichen steht; Bestimmen weiterer syntaktischer Marker,
- Überlegungen zum Aufbau und zum Abhängigkeitsverhältnis der (Teil-)Sätze, Weglassen von Attributen oder Nebensätzen, um Grundstruktur zu ermitteln,
- Einteilung in mehrere kürzere Sätze, um den Inhalt zu fokussieren,
- Setzen von farblichen Markierungen, wobei gilt: Wenn zwei Positionen präsentiert werden, bietet es sich an, mit unterschiedlichen Farben die Äußerungen offensichtlich voneinander abzugrenzen,
- Ordnen der Textinformation mithilfe kontrastierender semantischer Marker,
- Umschreiben des Textes; stichwortartiges Aufschreiben einzelner Satzteile in eigenen Worten, ggf. auch nebeneinander schreiben (als Anzeiger der Kontrastierung) statt in einem Fließtext.

Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler könnte man eine Auswahl möglicher Strategien vorgeben.

Die nachfolgende Teilaufgabe kann mit Blick auf Differenzierungsmöglichkeiten in zwei Varianten angeboten werden.

Aufgabenstellung (Variante für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler)

Bearbeiten Sie den Textausschnitt, indem Sie die oben genannten Strategien nutzen. Formulieren Sie dann in eigenen Worten, was im vorliegenden Textausschnitt gegenübergestellt wird und welche These der Verfasser vertritt.

Lösungshinweise

Im Text werden zwei verschiedene Möglichkeiten, die Geschichte vom „Sandmann“ zu deuten, gegenübergestellt.

Bei der ersten Möglichkeit wird die Meinung von Clara vertreten, die behauptet, die übernatürlichen und irrationalen Ereignisse im Alltag, von denen die Hauptfigur Nathanael erzählt, seien nicht wirklich, sondern nur eine Einbildung oder die Folgen einer Geisteskrankheit von Nathanael. So wären die Ereignisse der Geschichte im Grunde alle alltäglich, da das angeblich Übernatürliche mit etwas Rationalem und Möglichem begründet wird.

Die zweite Deutungsmöglichkeit nimmt die Meinung von Nathanael auf, der behauptet, sich nichts einzubilden. Die übernatürlichen Ereignisse werden also wirklich mit dem Wirken von höheren Mächten begründet. Dadurch wird die Erzählung als eine Spukgeschichte gedeutet, die den Alltag anders darstellt, als er ist, und dem Leser die Möglichkeit gibt, aus ihm zu entfliehen.

Der Autor greift diese beiden Deutungen auf, belegt sie am Text und schließt nicht nur keine der beiden aus, sondern stellt sie gleichwertig nebeneinander. Da sich die beiden Deutungen aufgrund ihres unterschiedlichen Wirklichkeitsverständnisses aber gegenseitig ausschließen, kann sich der Leser nicht auf eine Deutung festlegen und bleibt selbst im Unwissen über die „wirklichen“ Geschehnisse. Der dadurch entstehende innere Konflikt und die sich anbahnende Verunsicherung des Lesers machen die Geschichte für ihn unheimlich.

Würde Hoffmann anders mit den beiden Deutungsmöglichkeiten umgehen, ginge dieser Effekt verloren.

Aufgabenstellung (Variante für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler)

Der Textausschnitt folgt einer klaren Struktur. Die folgende Tabelle greift zentrale Elemente der Textstruktur auf und visualisiert sie. Lesen Sie den Text aufmerksam und tragen Sie die entsprechenden Aussagen stichpunktartig in die Felder der Tabelle ein. Wählen Sie eigene Formulierungen.

	Deutung 1	Deutung 2
Deutung		
Vertreter der jeweiligen Deutung		
Verhältnis der Deutungen zueinander		

	Deutung 1	Deutung 2
Sprachliche Präsentation des Verhältnisses der beiden Deutungen (Syntax, Semantik)		
These des Verfassers		

Tab. 3: Arbeitsblatt 1

Das Ziel des Auftrags besteht darin, die Komplexität zu verringern und das Wichtigste herauszufiltern. Daher sollte die Tabelle mit eigenen Worten, vielleicht auch stichpunktartig ausgefüllt werden, sodass im Unterrichtsgespräch keine vorgefertigten Sätze oder vom Autor formulierten komplexen Sätze vorgetragen werden, sondern eigenständige Formulierungen.

Lösungshinweise

	Deutung 1	Deutung 2
Deutung	Das Unheimliche als wahnhafter innerpsychischer Prozess	Das Unheimliche als Eingreifen übersinnlicher geheimnisvoller Mächte, denen das Individuum ausgeliefert ist
Vertreter der jeweiligen Deutung	Clara	Nathanael
Verhältnis der Deutungen zueinander	Zwei plausible und durch die erzählten Ereignisse nicht widerlegbare Deutungen, einander ausschließend	
Sprachliche Präsentation des Verhältnisses der beiden Deutungen (Syntax, Semantik)	„[entweder] – oder“, „zwar – aber“, „nicht – sondern“	
These des Verfassers	Verursachung der unheimlichen Wirkung der Geschichte durch zwei einander ausschließende, aber im Leser weiter antagonistisch wirksame Erklärungsmöglichkeiten, die zu seiner Verunsicherung beitragen	

Tab. 4: Lösung zu Arbeitsblatt 1

Aufgabenstellung (Vortrag und Debatte im Plenum – Sicherung der Ergebnisse)

Folgende Fragen können das Plenumsgespräch leiten:

- Worin sehen Sie die zentralen Aussagen der beiden Deutungen?
- Wodurch unterscheiden sich die beiden Deutungen?
- In welchem Verhältnis stehen sie zueinander?
- Welche sprachlichen Signale verweisen auf das Angebot zweier Deutungen und auf den Charakter ihres Verhältnisses zueinander?
- Welche These vertritt der Verfasser?

Für die Sicherung der Ergebnisse erscheint es sinnvoll, die in der zweiten Variante genutzte Tabelle zu verwenden, weil sie die Inhalte klar strukturiert und durchschaubar macht.

Da die Tabelle lediglich das Antithetische sichtbar macht (Vorgabe zweier Deutungen), aber das Verhältnis der beiden Deutungen nicht präzise erfasst, kann dem Plenum folgender Auftrag gestellt werden, um den wechselseitigen Ausschluss (Antiparallelen) transparent zu machen.

Aufgabenstellung

Diskutieren Sie, welches der folgenden Symbole das Verhältnis der beiden Deutungen am besten veranschaulicht. Nennen Sie Gründe für Ihre Wahl.



Abb. 2: Symbole

Lösungshinweise

Keine der Veranschaulichungen ist völlig falsch. Aber letztlich trifft nur Veranschaulichung 3 den Kern der Aussage.

- Veranschaulichung 1 bestimmt das Verhältnis als konflikthaft.
- Veranschaulichung 2 bestimmt das Verhältnis als auseinanderstrebend.
- Veranschaulichung 3 bestimmt das Verhältnis als antiparallel/einander abschließend.

Während der semantische Marker „zweimal“ auf das Vorhandensein von zwei Optionen verweist, bestätigt der semantische Marker „entweder – oder“ den abschließenden Charakter.

Im Unterrichtsgespräch geht es darum, die Visualisierungen hinsichtlich der Passung abzuwägen. Es soll klar werden, dass es zwar für jede Visualisierung Argumente gibt, dass diese aber nicht gleich stark wiegen.

3. Strategie(n) isolieren

An dieser Stelle bietet sich Gelegenheit zur Dekontextualisierung der in Aufgabenschritt 2 genutzten Strategien. Denn der Textauszug soll nicht nur verstanden werden, um ihn (1) für die Interpretation des literarischen Bezugstextes zu nutzen, sondern um (2) darüber hinaus verallgemeinerbares Wissen über die Bewältigung von „Mehrfachkomplexität“ in wissenschaftlichen Texten zu erwerben. Dafür bietet sich eine Selbsterklärungsaufgabe an:

Aufgabenstellung

Was hat Ihnen geholfen, den vorliegenden Textauszug zu durchschauen? Erklären Sie das für eine Mitschülerin, die nicht am Unterricht teilnehmen konnte. Notieren Sie Stichpunkte.

Lösungshinweise

- Hier müsste auf die Ergebnisse aus Aufgabenschritt 2 zurückgegriffen werden:
- Mehrmaliges Lesen des Textes (auch einzelner Passagen, um sie zu verstehen),
 - Deutungen in eigenen Worten aufschreiben,
 - Text gliedern und deutlich machen, was zur einen und zur anderen Deutung gesagt wird, und
 - Ausfüllen der Tabelle aus Aufgabenschritt 2 für einen besseren Überblick.

Vortrag und Austausch im Plenum – Sicherung der Ergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler tragen ihre Stichpunkte vor. Im Gespräch sollte geprüft werden, welche Hinweise verallgemeinerbar sind.

Lösungshinweise

- Um das Grundgerüst komplexer Texte zu durchschauen, spielen v. a. folgende grammatische Strategien eine Rolle:
- Erkennen von Einschüben,
 - Entzerren von komplexen Nominalgruppen,
 - Ersetzen von Kommas durch Satzschlusszeichen und
 - Hinzudenken von ausgelassenen Elementen (Füllen von Leerstellen, z. B. weggelassene Nomen oder ausgesparte Pronomen).

Syntaktische Marker wie Gedankenstriche und Doppelpunkte können dabei hilfreich sein.

Nutzung eines Wörterbuchs bei unbekanntem Wörtern (z. B. „Rationalität“)

Für kontrastiv organisierte Texte gibt es semantische Anzeichen:

- entweder – oder
- nicht – sondern
- aber; doch; ...

Eine Sicherung der Textinformation in zwei Spalten ist immer dann hilfreich, wenn ein Text zwei Angebote enthält.

4. Strategien einüben: Übertragung auf ähnlich strukturierte Textausschnitte

Die isolierten strategischen Schritte sollen für die Erschließung eines weiteren – ähnlichen – Textausschnitts genutzt werden.

Aufgabenstellung

Ihre vorangegangenen Arbeitsschritte sollen nun für einen weiteren ähnlichen Textausschnitt genutzt werden. Lesen Sie den folgenden Textausschnitt. Wo liegen Ihre Verstehensbarrieren? Benennen Sie diese ganz konkret.

MATERIAL

Dieses Sich-Entziehen des Erzählers zugunsten einer personalen Erzählperspektive bei gleichzeitigem Bewußtbleiben der auktorialen Erzählsituation hat für den Leser beabsichtigte Wirkung: der Lesevollzug kann so zwischen emotionalem Hineingezogenwerden ins fiktive Geschehen und einer rational-distanzierten Aufnahme schwanken, die auf Deutung und Kommentar des Erzählers hofft und, durch dessen Entzug verunsichert, zur Reflexion und Selbstdeutung des Erzählten angehalten ist.

Hoffmann spielt ganz offensichtlich die Wirkungsmöglichkeiten der verschiedenen Erzählperspektiven gezielt aus. Nach der Ich-Erzählung in den Briefen setzt er beide genau kalkuliert gegeneinander und miteinander ein. Je mehr sich die Erzählung Handlungshöhepunkten nähert – und das sind vor allem die Ereignisse im Hause des Professors Spalanzani [...] und schließlich die auf dem Turm [...], beide enden jeweils mit einem Wahnsinnsanfall des Nathanael –, desto stärker tritt die auktoriale Erzählsituation zurück, die Erzählperspektive wird personal, szenische Darstellung aus dem Blickwinkel des Nathanael überwiegt, d. h. eine Einfühlung des Lesers wird möglich, das Geschehen packt ihn, reißt mit. Doch nach diesen Höhepunkten wird der Leser abrupt aus solcher Einfühlung wieder herausgerissen: „Ehe ich, günstiger Leser! Dir zu erzählen fortfahre, was sich weiter mit dem unglücklichen Nathanael zugetragen, kann ich dir, solltest du einigen Anteil an dem geschickten Mechanikus und Automat-Fabrikanten Spalanzani nehmen, versichern, daß er von seinen Wunden völlig geheilt wurde“ [...]. (S. 24 f.)

Lösungshinweise

Die Verstehensbarriere besteht aus der Verbindung von komplexem Inhalt und komplexem Satzbau (Mehrfachkomplexität).

Komplexer Inhalt: Erzähltheorie

- Die Bedeutung der jeweiligen Erzählperspektiven (Was ist „personal“ und „auktorial“?) könnte unklar sein.
- Schüler, die wenig lesen, können es vielleicht nicht verstehen, wie oder wieso man in eine Geschichte hinein- oder aus ihr herausgerissen wird, oder sie kennen Erzählerkommentare bei der auktorialen Perspektive nicht und können sich deswegen weniger unter den Erklärungen vorstellen.
- Die Einordnung der Verweise auf den literarischen Text sowie des Zitats in den inhaltlichen Zusammenhang des Textes kann nicht vorgenommen werden.

Komplexer Satzbau: Parenthesen, Doppelpunkte, Satzlänge

Aufgabenstellung

Reduzieren Sie die Komplexität des Satzbaus, indem Sie die syntaktischen Marker (Anzeiger) farblich markieren und Zusätze ausklammern. Unterstreichen Sie anschließend kurze Sätze, anhand derer Sie einen Überblick über den Inhalt gewinnen können. Formulieren Sie ggf. Satzanschlüsse um, damit der Text leichter verständlich wird.

Lösungshinweise

Entsprechend dem ersten Textausschnitt finden sich Doppelpunkte und Gedankenstriche als syntaktische Marker.

„Dieses Sich-Entziehen des Erzählers zugunsten einer personalen Erzählperspektive bei gleichzeitigem Bewusstbleiben der auktorialen Erzählsituation hat für den Leser beabsichtigte Wirkung: [...]

Nach der Ich-Erzählung in den Briefen setzt er beide genau kalkuliert gegeneinander und miteinander ein. Je mehr sich die Erzählung Handlungshöhepunkten nähert – [...] –, desto stärker tritt die auktoriale Erzählhaltung zurück, die Erzählperspektive wird personal, szenische Darstellung aus dem Blickwinkel des Nathanael überwiegt, [...].

Doch nach diesen Höhepunkten wird der Leser abrupt aus solcher Einfühlung wieder herausgerissen [...]“ (S. 24 f.)

Aufgabenstellung

Überprüfen Sie, ob es semantische Hinweise auf eine antithetische Struktur des Textes gibt, und benennen Sie ggf. die Gegenüberstellungen (Oppositionen).

Lösungshinweise

Auch hier deckt der Verfasser einen Antagonismus auf. Semantischer Hinweis auf diesen Wechsel/Gegensatz ist das Wort „doch“. Den Wechsel von Nähe und Distanz begründet der Verfasser mit dem Wechsel der Erzählperspektive: Personale Perspektivierung ermöglicht Anteilnahme, Kommentare des auktorialen Erzählers bewirken Distanz.

Auch die Phrasen „zwischen [etwas] schwanken“; „verschiedene[] Erzählperspektiven“; „gegeneinander und miteinander“ verweisen auf eine Gegenüberstellung.

Anteilnahme des Lesers am Geschehen durch personale Perspektivierung.	Distanz des Lesers zum Geschehen durch Kommentare des auktorialen Erzählers
---	---

Diese Parallelführung von Handlung und Erzählperspektive wird durch die semantischen Marker „je ... desto“ angezeigt.

Aufgabenstellung

Erstellen Sie eine Tabelle, in der Sie zentrale inhaltliche Aspekte des Textauszugs abbilden.

Lösungshinweise

Handlung	Vor Handlungshöhepunkten	Nach Handlungshöhepunkten
Erzählperspektive	Wechselhaft und gezielt eingesetzt	
	Personale Perspektivierung	Erzählerpräsenz, Erzählerkommentar
Wirkung auf den Leser	Anteilnahme	Distanznahme
	Verunsicherung des Lesers Impulse zur Reflexion und eigenen Deutung	

Aufgabenstellung

Diskutieren Sie Ihre Lösungen in der Kleingruppe oder im Plenum.

5. *Strategien adaptiv einsetzen:* *Übertragung auf anders strukturierte Textausschnitte*

Aufgabenstellung

Nun sollen Sie Ihre erworbenen Strategien auf den folgenden Textausschnitt übertragen. Lesen Sie den folgenden Textausschnitt und identifizieren Sie mögliche Verstehensbarrieren.

MATERIAL

Auffällig ist, daß die meisten Deutungsversuche, bei aller Gegensätzlichkeit, etwas gemeinsam haben: sie vereindeutigen das dem ersten Lesen keineswegs immer eindeutig erscheinende Geschehen, sie alle unterlegen den fiktiven Ereignissen einen bestimmten, wenn auch jeweils anderen Symbolwert, unterstellen eine Bedeutung (Zeugnis des Zeitgeistes, Ausdruck von Neurosen, Widerspiegelung gesellschaftlicher Verhältnisse), die der Text als eine ihm vorgegebene gleichsam illustrieren soll – und bleiben doch und gerade deswegen unbefriedigend, reizen – das zeigt die wissenschaftliche Rezeptionsgeschichte – trotz jeweils stringenter Argumentation zu neuen, anderen Deutungsversuchen. (S. 15)

Lösungshinweise

Die Textpassage besteht aus einem einzigen Satz von 79 Wörtern.

Sie enthält eine stark ausgebaute Nominalgruppe (2./3. Zeile: „das dem ersten Lesen keineswegs immer eindeutig erscheinende Geschehen“), Einschübe („bei aller Gegensätzlichkeit“; Klammerung in der Mitte), Fremdwörter („Neurosen“, „fiktive“, „Symbolwert“ und „stringent“) und eine elliptische Nominalgruppe („eine ihm vorgegebene“).

Eigentlich liegen in der Textpassage unterschiedliche Sätze vor, die aber nicht durch Satzschlusszeichen und Großschreibung angezeigt werden.

Aufgabenstellung

Überprüfen Sie, welche der in den vorangegangenen Arbeitsschritten erworbenen Strategien hilfreich sind, um den vorliegenden Textausschnitt zu erschließen.

Lösungshinweise

Die Berücksichtigung der syntaktischen Marker „Doppelpunkt“ und „Gedankenstriche“ ist nicht gänzlich zielführend.

Um das Grundgerüst des Textes zu durchschauen, d. h. Einschübe zu erkennen, können die folgenden Maßnahmen nützlich sein:

- Entzerrung von komplexen Nominalgruppen,
- Ersetzung von Kommas durch Satzschlusszeichen (bietet sich in diesem Auszug sehr gut an, um „Denkpausen“ zu setzen und die Auflistung zu erkennen) und
- Hinzudenken von ausgelassenen Elementen (Füllen von Leerstellen, z. B. das weggelassene Nomen in der drittletzten Zeile oder das ausgesparte Pronomen „sie“).

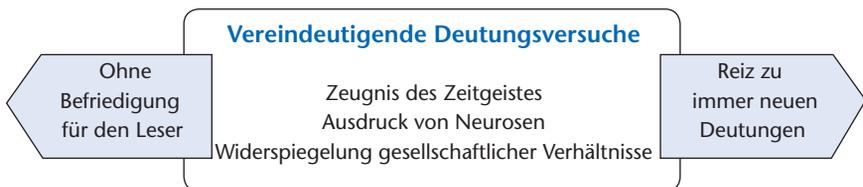
Anders als bei den beiden anderen Textausschnitten ist eine Tabelle hier nicht unbedingt hilfreich.

Aufgabenstellung

Überprüfen Sie, ob die inhaltliche Struktur dieses Textausschnitts antithetisch angelegt ist, und visualisieren Sie die inhaltliche Struktur dieses Textausschnitts.

Lösungshinweise

Die vorliegende Textpassage ist zunächst durch das Prinzip der Reihung bestimmt. Gereiht werden unterschiedliche Deutungsversuche. Deren Wirkung auf den Leser lässt sich als antithetisch bestimmen.



Als antithetisch kann hier die beschriebene Wirkung der Deutungsversuche gesehen werden. Einerseits bieten sie Orientierung und Erklärungen, andererseits sind sie jedoch nie gänzlich zufriedenstellend und regen zu neuen Deutungsversuchen an.

•••• Bsp 2 •••• **Beispielaufgabe 2: „Kurven – Nichts als Kurven?“** **Verstehensbarrieren bei diskontinuierlichen Texten**

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- Verstehensbarrieren identifizieren,
- Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden, und
- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und Textganzem erschließen.

Kernidee

Im „dtv-Atlas zur deutschen Sprache“, dem das Diagramm entnommen ist, wird die Entwicklungsgeschichte der deutschen Sprache anhand umfangreichen Datenmaterials dargestellt und illustriert. Das Kapitel „Zum Neuhochdeutschen“

•••• Bsp 2 ••••

gibt neben anderen statistischen Daten Auskunft über die „Entwicklungstendenzen im gegenwärtigen Deutsch“. In diesem Kontext beschreibt das Diagramm die relativen Häufigkeiten unterschiedlicher Satzlängen (Wortzahl pro Satz) in verschiedenen Medien.

Die Aufgabe zielt auf die Kompetenz, „selbstständig Strategien und Techniken zur Erschließung von [...] nichtlinearen Texten unterschiedlicher medialer Form anzuwenden und zu reflektieren.“ Die Kernidee der Aufgabe besteht darin, Barrieren beim Verstehen von diskontinuierlichen Texten zu überwinden. Verstehensbarrieren sind *textseitig* bedingt durch

- die rein grafische Darstellung statt kontinuierlich verbaler Darstellung,
- die Verkürzung der grafischen Darstellung (hier: Verkürzung des Kurvenverlaufs ‚Film-Dialog‘) und
- die fehlende Erklärung des Zusammenhangs zwischen den Kurven untereinander und zwischen den Achsen und Kurven, sodass diese vom Leser hergestellt werden muss.

Leserseitig sind die Verstehensbarrieren bedingt durch

- fehlendes Diagrammwissen bzw. mathematisches Wissen (z. B. Bedeutung von Prozentzahlen, Streubreite oder Mittelwerten) und fehlende Erfahrung in der Nutzung dieses Wissens für Gegenstände des Deutschunterrichts,
- unzureichende medienspezifische Kenntnisse und
- lexikalische und syntaktische Unsicherheiten bei der Verbalisierung von diagrammspezifischen Merkmalen und Zusammenhängen.

Ziel der Aufgabe ist es, aus der Gestalt der Kurven (Extremwerte, Anstieg, Gefälle) in Abhängigkeit von der x- und y-Achse (mit deren Einheiten) die Aussage(n) des Diagramms abzuleiten.

BESCHREIBUNG DES DIAGRAMMS

Das Diagramm zeigt fünf Kurven. Deren unterschiedliche strukturelle bzw. (im Original) farbliche Gestaltung dient der besseren Übersichtlichkeit bzw. Unterscheidbarkeit. Die Kurven der beiden Printmedien sind farbig (magenta/rot) markiert, zwei Kurven sind durchgezogen, drei perforiert (wissenschaftlicher Text, Verwaltungstexte und FAZ).

Die y-Achse ist abgebildet bis 20 %, reicht aber im nicht dargestellten Bereich bis 36,9 %; die x-Achse zeigt die Satzlängen (Wörter pro Satz), aufgetragen in Intervallen von drei Wörtern. Das Maximum liegt bei 67–69 Wörtern pro Satz.

Das Diagramm besitzt keinen Koordinatenursprung im eigentlichen Sinn. Lediglich die y-Achse beginnt mit dem Wert 0, die x-Achse jedoch mit dem Intervall „1–3“.

Die *Film-Dialog-Kurve* ist unvollständig wiedergegeben: Den Verlauf zwischen den auf der y-Achse genannten 20 % und den nicht sichtbaren 36,9 % müssen die Leser interpolieren. Der Kurvenhöhepunkt kann allerdings nicht mit Sicherheit ermittelt werden, da der tatsächliche Verlauf aufgrund der fehlenden Werte nicht rekonstruiert werden kann. Es kann jedoch vermutet werden, dass der Höhepunkt beim Intervall „1–3 Wörter pro Satz“ angesiedelt ist. Der Kurvenverlauf

zeigt, dass nur selten mehr als 16–18 Wörter pro Satz innerhalb des Film-Dialogs auftreten. Erklärbar wird die abgebildete prozentuale Verteilung durch die spezifische Funktion des Dialogs im Film, der einen Teil des komplexen Zusammenspiels von Bild- und Ton-Komponenten darstellt und den Traditionen der Mündlichkeit folgt.

Die *Kurve der Bild-Zeitung* hat eine geringe Streubreite (zwischen 4–6 und 28–30 Wörtern pro Satz); ihr Maximum liegt bei 10–12 Wörtern pro Satz. Sie liegt weit links auf der x-Achse, was bedeutet, dass die meisten Sätze der Bild-Zeitung eine geringe Anzahl an Wörtern pro Satz aufweisen.

Die *Kurve der FAZ* hat eine hohe Streubreite (zwischen 4–6 und 67–69 Wörtern pro Satz). Am häufigsten kommen Satztlängen zwischen 16–18 Wörtern vor. Die maximale Satztlänge liegt bei 67–69 Wörtern pro Satz.

Vergleicht man die Kurvenverläufe, so ergibt sich folgendes Bild: Es gibt eine Ähnlichkeit zwischen den Kurvenverläufen der Verwaltungstexte, der wissenschaftlichen Texte und der FAZ: Sie haben eine höhere Streubreite als die Kurven des Film-Dialogs und der Bild-Zeitung. Ebenso ist eine Ähnlichkeit zwischen den Kurven der FAZ und des wissenschaftlichen Textes nachzuweisen: Beide Kurven haben einen fast parallelen Verlauf ab 25–27 Wörtern pro Satz.

Die Film-Dialog-Kurve und die Bild-Zeitungs-Kurve weisen im Kurvenverlauf Ähnlichkeiten auf: Beide beinhalten überwiegend kürzere Sätze und zeigen einen steilen Abfall (von 20 % auf 3 %).

FAZIT

- Es ist eine deutliche Ähnlichkeit zwischen der Bild-Zeitungs-Kurve und der Film-Dialog-Kurve festzustellen.
- Die Streubreite der Kurven von FAZ, wissenschaftlichen Texten und Verwaltungstexten ist annähernd gleich.
- Die Kurven der beiden Printmedien weisen deutliche Unterschiede auf: Die Bild-Zeitungs-Kurve hat eine geringe Streubreite, die der FAZ eine hohe Streubreite.
- Texte der Bildzeitung haben eine signifikant geringere Anzahl von Wörtern pro Satz als Texte in der FAZ.
- Die Texte der Bild-Zeitung sind im Hinblick auf die Anzahl der Wörter pro Satz denen eines Film-Dialoges ähnlich.
- Die Texte der FAZ sind bezüglich der Anzahl der Wörter pro Satz denen eines wissenschaftlichen Textes oder Verwaltungstextes ähnlich.

Das Diagramm erlaubt keine weitergehenden Schlussfolgerungen in Bezug auf Lesbarkeit, Verständlichkeit oder Anspruchsniveau der genannten Texte. Aus dem insgesamt Dargestellten resultieren folgende Verstehensbarrieren:

- hohe Informationsdichte,
- hoher Abstraktionsgrad, zu dessen Verständnis zudem medienspezifisches und mathematisches Kontextwissen notwendig ist,
- ungewöhnliche Gestaltung der x-Achse mit Intervallen (Gefahr von Fehlangaben),
- Unverbundenheit unterschiedlicher Elemente und
- notwendige Übersetzung der grafischen Darstellung in eine sprachliche.

LERNAUSGANGSLAGE/VORAUSSETZUNGEN

Einfaches Diagrammwissen, beispielsweise die Bedeutung von Farbe und grafischen Zeichen, kann vorausgesetzt werden. Differenziertes Vorwissen, z. B. über das Konzept der Streubreite bei Diagrammen, steht auch den Schülerinnen und Schülern der Sek II oft noch nicht zur Verfügung. An dieser Stelle soll jedoch nicht trainiert werden, detailliertes mathematisches Wissen aufzubauen, sondern Diagramme zu lesen, die auch in deutsch-spezifischen Fachbüchern zu finden sind.

Hinzu kommt die Schwierigkeit, bei der sprachlichen Formulierung Lexeme und Konstruktionen sinnvoll zu verwenden, die den Beobachtungen der mathematischen Domäne angehören.

Grundlegendes medienpezifisches Vorwissen und Wissen um die Besonderheiten von Filmdialogen können vorausgesetzt werden.

Charakteristisch für diese Aufgabe ist, dass es nicht um Reduktion von Komplexität geht, sondern um die Koordinierung und Verknüpfung unterschiedlicher Informationen. Den Schülerinnen und Schülern sind unterschiedliche Verstehensbarrieren bekannt.

Aufgabenschritte

Die Arbeit an Einzelementen (Aufgabenschritte 1 und 2) hat deskriptiven und vergleichenden Charakter, die Herstellung des Zusammenhangs (Aufgabenschritt 3) ist verbunden mit der Überprüfung von Hypothesen zur Aussage des Diagramms.

1. Verstehensbarrieren identifizieren

Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Diagramm (s. folgende Seite, als Farbkopie) mit der Aufforderung:

Aufgabenstellung

Lesen Sie das Diagramm und notieren Sie, was Sie verstanden haben und was Ihnen das Verstehen erschwert hat.

Lösungshinweise

Schülerarbeiten haben folgende Verstehensbarrieren gezeigt:

- die Verkürzung der Film-Dialog-Kurve,
- die Markierung durch die gestrichelte Linie in der Mitte des Diagramms (bei der 10 %-Marke),
- fehlender Zusammenhang zwischen den Kurven und den zwei Achsen,
- fehlendes Vokabular zur Beschreibung des Diagramms,
- Verunsicherung durch die Angabe „Rowohlts Deutsche Enzyklopädie“ und
- Verunsicherung durch die Kombination des Operators „Lesen“ mit dem Diagramm (Konflikt mit bisher aufseiten der Schülerinnen und Schüler etablierten prototypischen Konzepten).

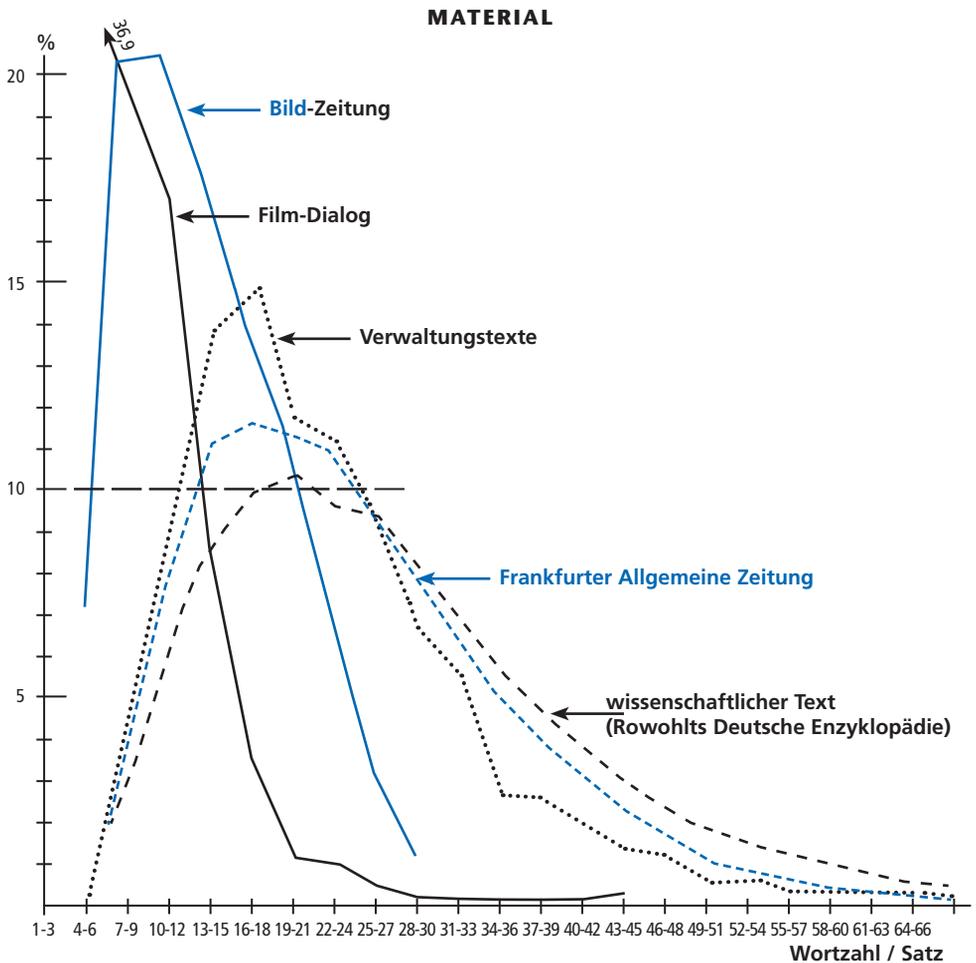


Abb. 4: Diagramm zum Verhältnis von Wortzahl pro Satz

(Werner König: dtv-Atlas Deutsche Sprache (S. 116), Illustriert von Hans-Joachim Paul, © 1978 Deutscher Taschenbuch Verlag, München)

2. Verstehensbarrieren überwinden

Die Schülerinnen und Schüler benennen und beschreiben die Bestandteile des Diagramms. Die hier verwendeten Operatoren ‚Nennen‘ und ‚Beschreiben‘ fokussieren den Leseprozess im Sinne des textnahen Lesens auf die einzelnen Komponenten des Diagramms.

Aufgabenstellung

Nennen Sie die einzelnen Elemente/Bestandteile des Diagramms.

..... Bsp 2

Die Teilaufgabe wird zuerst in Einzelarbeit, dann zum Abgleich der gefundenen Ergebnisse im Unterrichtsgespräch bearbeitet.

Lösungshinweise

Das Diagramm besteht aus *fünf beschrifteten Kurven* (Bild-Zeitung, Film-Dialog, Verwaltungstexte, Frankfurter Allgemeine Zeitung, wissenschaftlicher Text/Ro-wohlts Deutsche Enzyklopädie), die zwischen der vertikalen *y*- und der horizontalen *x*-Achse liegen. Außerdem ist eine perforierte *Markierungslinie* parallel zur *x*-Achse eingetragen.

Aufgabenstellung

Beschreiben Sie die ausfindig gemachten Diagrammbestandteile.

Die Beschreibung der Elemente ist eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis des Diagramms. Der Auftrag wird als mühsam empfunden und daher oft von den Schülerinnen und Schülern übersprungen. Gleichwohl hat die Erprobung gezeigt, dass die Hilfestellung durch den Kursleiter ggf. erforderlich ist.

Erwartet werden Angaben zu Farbe, Perforation, Verlauf (Maximum und Minimum) und Streubreite der Kurven sowie zu Skalierung und Einheiten der Achsen.

Aus der Erprobung der Aufgabe geht hervor, dass die Schülerinnen und Schüler zwar eigenständig und in kurzer Zeit zutreffende Angaben machen, diese jedoch häufig unvollständig ausfallen (beispielsweise werden nur die Streubreite oder nur der Kurvenverlauf betrachtet) oder ungenau sind. Formulierungen wie: „Die Kurven sind sich sehr ähnlich“ zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler oft den nächsten Aufgabenschritt vorwegnehmen. Sie riskieren dabei, auf Kosten der Beschreibungsgenauigkeit den Fokus zu früh auf den Kurvenvergleich zu richten.

Um den Schwierigkeitsgrad der Teilaufgabe zu senken, können Beobachtungsschwerpunkte vorgegeben werden. Hierzu eignet sich folgendes Differenzierungsangebot:

Aufgabenstellung

Beschreiben Sie die einzelnen Elemente. Gehen Sie dabei auf folgende Aspekte ein: Farbe, Perforation, Verlauf (Maximum und Minimum) und Streubreite der Kurven; Einteilung und Beschriftung der Achsen.

Für die Anschlusskommunikation ist jedoch zentral, dass das Diagramm als Ganzes trotz der Konzentration auf einzelne Aspekte nicht vernachlässigt wird. Die Aufgabe der Lehrperson besteht demnach darin, das Unterrichtsgespräch so zu lenken, dass strukturiert die einzelnen Charakteristika schrittweise ermittelt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Damit die Schülerinnen und Schüler die Relevanz dieses Diagramms erkennen, müssen Vermutungen darüber angestellt werden, welche Bedeutung und Funktion die Satzlänge haben kann. Aus rhetorischer Perspektive gilt: Mithilfe unterschiedlicher Satztlängen kann die Wirkung einer Rede bzw. eines Textes beeinflusst werden. Die Ballung kurzer Sätze kann ebenso irritieren, wie die Reihung langer Sätze. Eine Handreichung der

RWTH Aachen (TiK, 2004) gibt dazu erhellende Hinweise: „Die richtige Satzlänge orientiert sich an der Rede: Eine Atemlänge entspricht einem Satz. Kurze Sätze wirken spannend und impulsiv, hektisch und aufgeregt. Lange Sätze wirken sachlich und nüchtern, aber auch pietätvoll und anstrengend. Einheitliche Satzlängen gestalten einen Text langatmig und ermüdend. Unterschiedliche Satzlängen unterstreichen szenische und inhaltliche Wechsel. Form folgt der Funktion: Suche die richtige Satzlänge für jede Aussage!“

Die Ermittlung der Vergleichsaspekte erfordert Inferenzbildung (Verbalisierung der Gemeinsamkeiten der Kurven), da im Diagramm die Zusammenhänge zwischen den Kurven nicht explizit genannt werden, sondern vom Leser hergestellt werden müssen. Die Verkürzung der grafischen Darstellung bei der y-Achse setzt Vorstellungsbildung voraus, denn die Markierungen von 20 % bis 36,9 % müssen gedanklich rekonstruiert werden.

Auch die rudimentäre Beschriftung des Diagramms erschwert das Verständnis. Es fehlt die Überschrift, und nur die Angabe „Wortzahl/Satz“ auf der x-Achse gibt dem Leser Orientierung. Im Unterrichtsverlauf bietet es sich jedoch an, eine Überschrift für das Diagramm zu entwickeln, denn mit diesem Schritt werden die Schülerinnen und Schüler zu einer prägnanten Benennung des Themas aufgefordert. Da es hierfür notwendig ist, die Aussageabsicht des Diagramms zu durchschauen, werden hohe Anforderungen an das Abstraktionsvermögen gestellt.

Lösungshinweise

Achsen: Die y-Achse ist in 1-Prozentschritten untergliedert, wobei eine Beschriftung lediglich in 5-Prozent-Stufen erfolgt. Die abgebildete Skala reicht von 0 bis 20 %. Die Einheit der x-Achse ist „Wortzahl pro Satz“, d. h. es wird die Satzlänge dargestellt. Im Gegensatz zur y-Achse sind die Werte in Intervallen angegeben, weshalb keine einzelnen Zahlen abgelesen werden können. Zudem haben die beiden Achsen keinen gemeinsamen Ursprung. Die y-Achse beginnt bei 0, die x-Achse mit dem Intervall „1–3“.

Kurven: Die fünf Kurven unterscheiden sich in ihrer Gestaltung sowohl hinsichtlich der Farbe (Printmedien rot) als auch hinsichtlich der Perforation der Linien. Die Kurve „Film-Dialog“ ist nicht vollständig, denn das Maximum von 36,9 % ist nicht im Diagramm dargestellt, sondern wird nummerisch angegeben. Jede Kurve zeigt einen unterschiedlich steilen Anstieg und Abfall (Streubreite) sowie variierende Minimal- und Maximalwerte.

Darstellungsabsicht: Das Diagramm zeigt den prozentualen Anteil von unterschiedlichen Satzlengthen in verschiedenen Medien.

Um den Zusammenhang zwischen Deskription und Verstehen transparent zu machen, wird sich das auswertende Gespräch auf folgende Fragen konzentrieren:

- Warum gibt es auf der x-Achse keine Null? Antwort: Sätze mit null Wörtern sind keine Sätze.
- Warum aber ist eine 1 möglich? Antwort: Es gibt elliptische Sätze und nicht-elliptische Imperativsätze.

- Warum ist es sinnvoll, Intervalle zu bilden? Warum ist dagegen auf der y-Achse die Null möglich? Antwort: Es gibt Texte, die keinen Satz < 4 Wörter enthalten.

Die Diskussion der Darstellungsabsicht muss darauf hinweisen, dass Satzbau und Wortlänge, Abstraktionsgrad und Redundanz, Typografie und Vorhandensein von Bildern unberücksichtigt bleiben. Auf dieser Folie stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Satzlänge in Texten.

Aufgabenstellung

Vergleichen Sie den Verlauf der einzelnen Kurven miteinander:

- Benennen Sie zuerst mindestens zwei, maximal drei Vergleichsaspekte.
- Dokumentieren Sie die Ergebnisse Ihres Vergleichs in folgender Tabelle.

	Bild-Zeitung	Film-Dialog	Verwaltungs- texte	Frankfurter Allgemeine Zeitung	Wissen- schaftlicher Text
Vergleichs- aspekt 1					
Vergleichs- aspekt 2					
Vergleichs- aspekt 3					

Tab. 7: Arbeitsblatt 1

Lösungshinweise

	Bild-Zeitung	Film-Dialog	Verwaltungs- texte	Frankfurter Allgemeine Zeitung	Wissen- schaftlicher Text
Vergleichs- aspekt 1 Hochpunkt	ca. 20 % bei 7–9 W/S	36,9 % bei unter 7–9 W/S	ca. 15 % bei 18–21 W/S	11,5 % bei 16–18 W/S	ca. 10 % bei 19–21 W/S
Vergleichs- aspekt 2 Breite	4-6 W/S- 28–30 W/S	4-6 W/S- 43–45 W/S	4-6 W/S- 67–69 W/S	4-6 W/S- 67–69 W/S	4-6 W/S- 67–69 W/S
Vergleichs- aspekt 3 Anstieg / Gefälle	starker Anstieg, starkes Gefälle	starkes Gefälle	starker Anstieg, leichtes Gefälle	stärkerer Anstieg, langsam auslaufend	stärkerer Anstieg, langsam auslaufend

Tab. 8: Lösung zu Arbeitsblatt 1

Weitere Begrifflichkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern genannt wurden, sind: Extrempunkt, Lage der Kurve.

Das Unterrichtsgespräch könnte Klärungsbedarf im Hinblick auf folgende Aspekte erbringen:

- Der Begriff „Film-Dialog“ kann sowohl als schriftlich fixierter Dialog als auch als gesprochener Dialog aufgefasst werden. Der gesprochene Dialog ist relevant, um die Nähe der Bild-Zeitung zur Mündlichkeit transparent zu machen.
- Die Formulierung „mögliche Vergleichsaspekte“ könnte als ungenau empfunden werden, weil keine Hierarchisierung nach Wichtigkeit vorgegeben ist.
- Es können keine genauen Wortzahlen, sondern nur Intervalle abgelesen werden.

Lösungshinweise

Es muss deutlich werden, was die Vergleichsaspekte und deren Ausprägung bei den Kurven aussagen sollen. Es ist nicht zielführend, lediglich einzelne Werte aus dem Diagramm in die Tabelle zu übertragen. Vielmehr bietet die tabellarische Strukturierung eine wichtige Hilfestellung, um die Ergebnisse des Vergleichs schrittweise zu verbalisieren. Indem zunächst jeder Vergleichsaspekt einzeln zu verhandeln ist, wird die Vorarbeit zur nächsten – die komplexen Zusammenhänge thematisierenden – Teilaufgabe geleistet. Methodisch ist dieser Schritt umzusetzen, indem entweder die Tabelle um die Spalte „Konklusion“ erweitert wird oder die Lehrperson das Unterrichtsgespräch dahingehend lenkt.

Als Gewinn dieses Vergleichs bieten sich folgende Erträge an:

Je flacher die Kurve (je weniger steil), desto gleichmäßiger ist die Zahl der Wörter verteilt. Was aber lässt das für einen Schluss auf die Passung von Inhalt und Form / die kommunikative Funktion der Satzlänge zu? Wenn es stimmt, was oben steht: „Unterschiedliche Satzlängen unterstreichen szenische und inhaltliche Wechsel. Form folgt der Funktion“ – dann hat die FAZ ein breiteres inhaltliches Spektrum und breitere Aussageabsichten als BILD.

Einfacher wird die Aufgabe durch gemeinsame Erarbeitung der Vergleichsaspekte im Plenum oder durch deren Vorgabe auf dem Arbeitsblatt:

Vergleichen Sie die Kurven anhand folgender Aspekte:

Lage, Verlauf (Hochpunkt, Breite, Anstieg/Gefälle).

3. Textverstehen überprüfen

Aufgabenstellung

Fassen Sie Ihre Ergebnisse in einem kurzen Fazit zusammen.

Wenn in dieser Teilaufgabe das Verständnis in einem eigenen kleinen Text dokumentiert werden soll, besteht die Schwierigkeit neben der selbstständigen Formulierungsleistung in der geforderten Abstraktionsleistung.

Lösungshinweise

Zwischen Film-Dialog und Bild-Zeitung besteht die Gemeinsamkeit darin, dass die Mehrheit der Sätze kürzer ist als in den übrigen dargestellten Medien. Die Streubreite ist hingegen bei den Verwaltungstexten, der FAZ und dem wissenschaftlichen Text stärker ausgeprägt. Es treten seltener kürzere, aber vereinzelt

sehr lange Sätze auf. Obwohl Bild-Zeitung und FAZ Printmedien sind, unterscheiden sie sich hinsichtlich der Häufigkeit der unterschiedlichen Satztlängen. Während die Bild-Zeitung nah am Film-Dialog ist, der den mündlichen Traditionen folgt, weist die Wortanzahl pro Satz der FAZ Gemeinsamkeiten mit dem wissenschaftlichen Text auf.

Unpassende Lösungen sind entweder ungenaue („Die meisten Texte haben etwa 13–15 Wörter, es gibt jedoch Ausnahmen mit besonders vielen oder besonders wenigen Wörtern pro Satz.“ – „Das Mittelmaß der Kurven liegt zwischen 13 und 27, jedoch gibt es Ausnahmen.“ – „Alle Kurven steigen am Anfang an und fallen dann ab.“) oder falsche Angaben.

Aufgabenstellung

Überprüfen Sie, welche der folgenden in der Tabelle aufgeführten Aussagen sich aus dem Diagramm ableiten lassen und welche nicht ableitbar sind. Notieren Sie jeweils eine kurze Begründung.

Die Tabelle wird den Schülerinnen und Schülern ohne die kursivierten Lösungen vorgegeben. Erwartete Lösungen sind hier bereits *kursiv* ergänzt.

Lösungshinweise

	Aussage	aus dem Diagramm ableitbar	nicht aus dem Diagramm ableitbar
1	Kurze Sätze sind ein Indikator für Verständlichkeit.		X <i>Grafik macht keine Aussage über Lesbarkeit.</i>
2	Die FAZ ist ebenso verständlich wie ein Verwaltungstext oder ein wissenschaftlicher Text.		X <i>Grafik macht keine Aussage über Lesbarkeit.</i>
3	Die Bild-Zeitung orientiert sich an mündlichem Sprachgebrauch.	X <i>Die Nähe der beiden Kurvenverläufe erlaubt diesen Schluss.</i>	
4	Die FAZ ist anspruchsvoller als Bild		X <i>Grafik macht keine Aussagen über Anspruchsniveau.</i>
5	Verwaltungstexte sind abstrakter als wissenschaftliche Texte.		X <i>Grafik macht keine Aussage über den Abstraktionsgrad von Textsorten.</i>
6	Die Satztlänge zeigt das Abstraktionsniveau eines Textes an.		X <i>Grafik macht keine Aussage über diesen Zusammenhang.</i>

	Aussage	aus dem Diagramm ableitbar	nicht aus dem Diagramm ableitbar
7	Der Schwierigkeitsgrad eines Textes hängt von dessen Wortzahl ab.		X <i>Grafik macht keine Aussage über Textschwierigkeit.</i>
8	Das Anspruchsniveau der FAZ liegt zwischen wissenschaftlichen Texten und Verwaltungstexten.		X <i>Grafik macht keine Aussage über Anspruchsniveau.</i>
9	Es gibt geringere Gemeinsamkeiten zwischen der FAZ und dem Film-Dialog als zwischen Bild-Zeitung und dem Film-Dialog.	X <i>Die Kurvenverläufe erlauben diesen Schluss.</i>	

Tab. 9: Arbeitsblatt 2 mit Lösungen

Diese Teilaufgabe ist kognitiv aktivierend und zielt auf die Herstellung des Zusammenhangs zwischen den Diagramm-Elementen und auf die Reflexion möglicher Ableitungen aus diesen Zusammenhängen.

Indem die Schülerinnen und Schüler die Aussagen in der Spalte 1 als „ableitbar“ oder „nicht ableitbar“ klassifizieren und diese Klassifikation begründen, zeigen sie, ob sie den Zusammenhang adäquat hergestellt haben. Unvollständige oder falsche Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass der Fokus stärker auf die Etablierung des Zusammenhangs zwischen den Kurven gelegt werden muss.

Die Bewertung der verschiedenen Aussagen ist unterschiedlich schwierig. Die Aussagen 1 und 2 sowie 4 bis 9 sind eher einfach zu bewerten. Die Aussage 3 ist die schwierigste, denn sie erfordert die Verknüpfung von drei Elementen des Diagramms (Film-Dialog, Bild-Zeitung und Satzlänge) zusätzlich mit dem Begriff der „Lesbarkeit“.

Aussagen 1, 6 und 7 sind allgemein gehalten. Aussagen 2 bis 5 sowie 8 und 9 zielen auf die konkreten Medien bzw. deren Vergleiche ab.

Aufgabenstellung

Erklären Sie, welche Funktionen die Kurven der Verwaltungstexte und des wissenschaftlichen Textes für die Aussage des Diagramms haben.

Im Unterschied zur vorausgegangenen Teilaufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler ihr Textverständnis hier in einem eigenen kleinen Text dokumentieren. Diese Anforderung ist höher als die Überprüfung und die Begründung vorgegebener Verstehenshypothesen.

Die Differenzierung innerhalb der Antworten liegt vor allem im semantischen Bereich und illustriert das generelle Problem der Schülerinnen und Schüler, formale Beobachtungen sprachlich präzise wiederzugeben.

Auf der Sachebene überrascht die Häufigkeit von richtigen Darstellungen bei den Antworten: Hier könnte die im vorausgegangenen Aufgabenschritt geforderte Reflexion zu den Aussagen der Tabelle Wirkung zeigen.

So wird oft angeführt, dass die Kurven bezüglich der Verwaltungstexte und des Wissenschaftstextes aufgrund ihrer nahen Relation zur FAZ-Kurve ein wesentliches Merkmal dieser Zeitung veranschaulichen, den relativ hohen Anteil komplexer Sätze.

Will man die Arbeit am Diagramm auch auf das „kritische Lesen“ ausweiten, bietet es sich an, Aufgaben zum Geltungsanspruch des Diagramms zu stellen.

4. Strategien isolieren

Aufgabenstellung

Rekapitulieren Sie die einzelnen Schritte, mit denen Sie das Diagramm erschlossen haben. Erstellen Sie eine Liste der Arbeitsschritte, die im Hinblick auf weitere Diagramme hilfreich sein können.

Lösungshinweise

- Diagramm lesen,
- Einzelelemente beschreiben,
- benennen, was problematisch ist,
- eine Überschrift finden,
- Hypothesen zur Bedeutung des im Diagramm Gezeigten formulieren,
- Vergleichsaspekte finden (Abtragen der Daten und verbale Zusammenfassung),
- Elemente zueinander in Beziehung setzen und
- Bedeutungshypothesen überprüfen.

5. Einübung durch Transfer

Die Teilaufgabe 5 findet sich auf der dem Buch beiliegenden CD-ROM.

Beispielaufgabe 3: „Was vom Lesen übrig bleibt“

•••• Bsp 3 ••••

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen und
- Kontextwissen (hier: Wissen über Metaphernfelder) heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden.

Kernidee

ERWERBSASPEKT

Der Kurzprosatext „Lektüre“ von Michael Augustin thematisiert den Vorgang des sinnstiftenden (bzw. hier eher „sinnvernichtenden“) Lesens und problematisiert dabei auf einer Metaebene die grundlegende Rolle und das Selbstverständnis des

•••• Bsp 3 ••••

Lesers sowie die Beziehung von Leser und Text. Die Verstehensbarriere der Indirektheit in Form von Metaphernfeldern erschwert dabei das Textverständnis in besonderem Maß.

Erprobungen haben gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler diesem Text bei der Erstrezeption nur schwer Sinn zuweisen konnten und darüber hinaus Schwierigkeiten hatten, die Ursache ihres Nichtverstehens zu ermitteln. Folglich fokussiert die Aufgabe das Erkennen und Erschließen eines Metaphernfeldes, das formal durch den Vergleich überlagert wird. Dabei spielen sowohl die Unterscheidung zwischen Bildspender und Bildempfänger als auch die Verknüpfung mit dem Kotext (dem textlichen Kontext) eine zentrale Rolle. Anders als die Metapher nennt der Vergleich den Bildempfänger und stellt die Verbindung zum Bildspender her (vgl. Kohl 2007, 74). Wie die Metapher erhält der Vergleich seine Bedeutung aus dem Kotext (vgl. ebd.) und kann durchaus komplexe Verstehensleistungen erfordern. Aufgrund der Parallelität der Verstehensprozesse ist die kategoriale Unterscheidung in der Praxis allerdings nur bedingt sinnvoll. Augustins Text eignet sich nicht zuletzt deshalb, weil er kurz und nicht überkomplex ist, vor allem aber, weil keine Auslegungstradition mit ihm verbunden ist. Zugleich bietet er Anlass zu differenzierender Sprachreflexion, etwa im Hinblick auf die Spezifik von Metapher und Vergleich.

Indirektheit tritt hier in Form eines Metaphernfeldes auf, das im Textzusammenhang erschlossen werden muss. Die Metaphern erschweren sowohl die Etablierung globaler Kohärenz als auch die Sinnzuschreibung. Um globale Kohärenz etablieren zu können, ist eine metaphorische Relationierung der zwei Konzepte – im vorliegenden Fall „Lesen“ und „Auslöschung“ – erforderlich. Es ist keineswegs einfach zu bestimmen, wodurch die Auslöschung der Zeichen und Wörter verursacht wird: Ist es nur der Blick des Lesers oder ist es der gesamte Lektüreprozess?

Deshalb lernen die Schülerinnen und Schüler im Sinne gängiger Metaphertheorie zwischen Bildspender und Bildempfänger zu unterscheiden und dieses Wissen zu nutzen, um den vorliegenden Text zu deuten. Jedoch stehen die Möglichkeiten, das Verschwinden der Schrift beim Lesen zu interpretieren, nicht im Zentrum dieser prozessbezogenen Lernaufgabe. Vielmehr soll diese Form textnahen Lesens als Strategieerwerb etabliert werden, um den Transfer auf vergleichbare Texte zu ermöglichen. Die im Rahmen des Strategieerwerbs notwendige Verallgemeinerung ist Voraussetzung für die Nutzung des Gelernten in anderen bzw. neuen Zusammenhängen.

Aufgrund seiner Kürze bietet Augustins Text signifikantes Material für den Umgang mit Metaphernfeldern. Das ist nicht nur für den Umgang mit Polyvalenz in literarischen Texten bedeutsam, sondern auch für semantische Erläuterungen, wie sie im Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ gefordert sind.

SACHASPEKTE

Augustins Text ist keine Parabel, sondern eine Allegorie, in der wörtlich Gemeintes und nicht-wörtlich Gemeintes ineinander greifen. Der Titel „Lektüre“ bezeichnet sowohl den Leseprozess als auch den Lesestoff. Der Inhalt des Textes

irritiert dadurch, dass er den gewöhnlichen Vorstellungen vom Lesen zuwider läuft und letztlich nicht in eine kohärente Vorstellung überführt werden kann.

Wortschatz- sowie Satzbauprobleme bei der Textrezeption sind nicht zu erwarten, „Lektüre“ operiert mit sprachlichen Bildern und vermittelt damit seine Sinnpotenziale indirekt bzw. implizit.

Erprobungen in verschiedenen Kursen der gymnasialen Oberstufe zeigen, dass Schülerinnen und Schüler rückmelden, der Text erscheine ihnen widersinnig. Hierbei wird in erster Linie auf den Schluss Bezug genommen, der im logischen Widerspruch zum Vorherigen steht. Warum, so fragen sie, erscheint der Schluss aufbewahrenswert, obwohl vom Gelesenen nur „Müll“ übrig bleibt? Hierbei wird in erster Linie auf den Schluss Bezug genommen, der durch seine Paradoxie irritiert. Die damit verbundene Deutungsoffenheit des Textes ermöglicht das Experimentieren mit Deutungshypothesen. Es gilt also die Frage zu beantworten, was die Vergleiche zwischen Lesen und Radieren und Staubsaugen zeigen, also bedeuten können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Vergleiche eine metaphorische Struktur haben. Es gilt also, den Leseprozess als Bildempfänger, Staubsauger und Radiergummi als Bildspender zu identifizieren. Gemeinsam ist den beiden Bildspendern, dass sie den Leseprozess als Beseitigung von Unpassendem oder Störendem erscheinen lassen: als eine Art Reinigungsprozess. Allerdings aktualisieren die Bildspender unterschiedliche Aspekte dieses Prozesses. Während der Staubsauger eine Art Behälter darstellt, der etwas in sich aufnimmt und damit eine Brücke zum verschlingenden Lesen schlägt, betont der Vergleich mit dem Radiergummi den zersetzenden Aspekt und damit die Vernichtung des Geschriebenen. Damit würde der Leser zum Kontrahenten des Autors. Zudem wird die Deutung dadurch erschwert, dass es sich um ein Metaphernfeld handelt, das nur bedingt zu bestimmende Relationen zwischen Spender- und Empfängerbereich aufweist.

Hebt man hervor, dass der Text Lesen mit Sehen gleichsetzt und die kognitiven Prozesse, die das Lesen bestimmen, unberücksichtigt bleiben, dann lässt sich der Text auch als Kritik am flüchtigen/unaufmerksamen Lesen interpretieren. Die Deutungsoffenheit des Textes ermöglicht das Experimentieren mit Deutungshypothesen und schließt an zwei weitere Anforderungen der Lesestandards an: „die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen [zu] nutzen“ und „sich in der Anschlusskommunikation über eigene und fremde Verstehensvoraussetzungen [zu] verständigen“.

LERNAUSGANGSLAGE/LERNVORAUSSETZUNGEN

In der Sek II ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern)“ (BS MSA, 14).

Neu an Augustins Text „Lektüre“ ist das Erschließen eines Metaphernfelds mit unterschiedlichen Bildspendern, dessen Kernmetapher als Basis des Metaphernfeldes rekonstruiert werden muss. Ebenso erschwerend sind der letztlich unauflösbare inhaltliche Widerspruch und die anspruchsvolle, auf profundes Lek-

türewissen rekurrende selbstreferenzielle Thematik. Die Vorstellung von Indirektheit in literarischen Texten ist bei den Schülerinnen und Schülern zwar vorauszusetzen, nicht aber auf diesem Anspruchsniveau. Zudem besitzen und kennen die Schülerinnen und Schüler die bereits eingeführte „Liste der Verstehensbarrieren“ (siehe Material auf der CD-ROM) als Hilfsmittel.

Aufgabenschritte

1. Verstehensbarrieren identifizieren

MATERIAL *Michael Augustin: Lektüre*

Nicht ohne ein gewisses Befremden halte ich das Buch in den Händen.
Denn jedes Wort, das ich lese, ganze Sätze und Kapitel verschwinden, sobald mein Auge sie erfaßt hat.

Ich schlage zwei Seiten zurück und blicke auf weißes Papier.

Ich blättere vor und fahre in meiner Lektüre fort. Wie ein Radiergummi gleitet mein Blick über die Seiten, wie ein Staubsauger, und nähert sich dem Ende der Geschichte.

Im letzten Moment kneife ich die Augen zu.

So bleibt wenigstens der Schluß.

Michael Augustin (1994): Klein-Klein. Bremen: Edition Temmen (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

Aufgabenstellung

Notieren Sie die Erwartungen, die eine kurze Erzählung mit dem Titel „Lektüre“ in Ihnen auslöst.

Diese Teilaufgabe soll die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisieren, dass Augustins Text einen erwartungswidrigen Leseprozess vorführt. Die Schülerinnen und Schüler formulieren Erfahrungen und Assoziationen in Bezug auf das Thema Lesen/Literaturaneignung. Sowohl der Leseprozess als auch der Lesegegenstand können hier im auswertenden Plenumsgespräch thematisiert werden. Im Anschluss daran wird der Text verteilt und im Kursplenum gemeinsam gelesen.

Aufgabenstellung

Geben Sie mit eigenen Worten wieder, was im Text geschieht.

Diese Teilaufgabe zielt auf die Rekonstruktion des dargestellten Leseprozesses sowie auf den Zusammenhang zwischen dem Blick des Lesers und der Auslöschung der Zeichen. Um möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, bietet es sich an, die Inhaltsklärung in Form der Think-Pair-Share-Methode durchzuführen. Gerade der Austausch in Paaren und Kleingruppen führt die Schülerinnen und Schüler bereits zum Problem des Textes.

Lösungshinweise

Exemplarische Schülerlösung, die den Textinhalt zutreffend beschreibt:

Die Wörter im Buch verschwinden, sobald sie von der Person gelesen werden. So verschwindet das gesamte Gedruckte im Buch. Nur der Schluss bleibt, da der Lesende im letzten Moment die Augen schließt.

Beispiel für eine falsche Lösung, die statt der Beschreibung bereits eine (fragwürdige) Interpretation anbietet:

Der Ich-Erzähler versucht ein Buch zu lesen. Er begreift den Inhalt nicht oder will ihn gar nicht erfahren. Den Schluss liest er daher nicht.

Aufgabenstellung

Notieren Sie, was Sie an Augustins Text irritiert.

Hier ist zu erwarten, dass in allen Partnergruppen ein deutlicher Fokus auf die Indirektheit des Textes gelegt wird. Erwartungsgemäß wird es zu Klärungsbedarf bezüglich der Beziehung von Staubsauger, Radiergummi und weißem Papier kommen. Im Plenum gibt es daraufhin eine kurze Austauschphase, in der ggf. Unklarheiten auf lexikalischer etc. Ebene geklärt werden können.

Lösungshinweise

- Was hat es mit Staubsauger, Radiergummi und dem weißem Papier auf sich?
- Warum verschwinden die Wörter?
- Wie können die Wörter verschwinden?
- Verschwinden die Wörter wirklich?
- Warum kneift der Leser am Ende die Augen zu?
- Was ist mit dem Text gemeint?

Unterrichtsgespräch

Wenn die Schülerinnen und Schüler darauf hinweisen, dass die Vergleiche („Staubsauger“ und „Radiergummi“) keineswegs erhellend wirken, sondern wie Metaphern der Erschließung bedürfen, dann sollte das Gespräch dort ansetzen. Wenn das nicht der Fall ist, dann sollte gemeinsam überlegt werden, welche Textelemente das Verständnis behindern, um das an die Vergleiche gebundene Metaphernfeld als Verstehensbarriere zu identifizieren. Das schließt nicht aus, dass sprachliche Bilder auch Verständnishilfen darstellen können.

2. Verstehensbarrieren überwinden*Einführung eines Metaphernkonzepts*

„Staubsauger“ und „Radiergummi“ sind Bestandteile von Metaphern, sogenannte „Bildspender“, die gemeinsam mit „Lesen“ als Bildempfänger das Verschwinden der Wörter und Sätze beim Lesevorgang konkretisieren und dadurch die Vorstellung des Lesers anreichern.

Lehrervortrag: Eine Metapher besteht aus Bildspender und Bildempfänger.

„Der Mensch ist nur ein Schilfrohr, das schwächste der Natur; aber er ist ein denkendes Schilfrohr.“ Blaise Pascal: Pensées (1670)

„Der Bildspender [Schilfrohr] stellt den Menschen [Bildempfänger] in seiner Schwäche, seiner Zerbrechlichkeit, seinem Schwanken vor. Von den vielen möglichen Merkmalen des Bildsenders werden gerade diese Merkmale durch die semantische Interaktion mit dem Bildempfänger und dem Kontext aktualisiert. Es geht dabei darum, den Bildempfänger unter bestimmten Aspekten [...] zu sehen, wahrzunehmen, vorzustellen, zu erleben. Vieles ist dabei deutlich, vieles verschwommen, unbewusst, angedeutet.“ (Kurz 2004, 24 f)

Metaphern bestehen also immer aus einem Bildempfänger, auf den ein Bildspender bezogen wird. Allerdings treten Metaphern nur selten in der Form „X ist Y“ (z. B. „Der Mensch ist ein Schilfrohr“) auf. Normalerweise ist einer der beiden Bestandteile (oft der Bildempfänger) nur indirekt im Text angelegt. Der Leser muss das fehlende Element also aus dem Kotext interpretierend rekonstruieren, um auf dieser Basis Bedeutungshypothesen anstellen zu können. Beispielsweise steckt in dem Satz „Die Weltwirtschaft steuert auf den Eisberg zu“ die Metapher „Weltwirtschaft ist Titanic“. Die „Titanic“, in diesem Fall also der Bildspender, muss durch den (hier fehlenden) Kotext und Vorwissen rekonstruiert werden. Erst dann kann überlegt werden, welche Bedeutungsoptionen die Metapher eröffnet, wobei wiederum die Verknüpfung mit dem Kotext entscheidend ist (vgl. Lessing/Wieser 2013, 106 f.).

Aufgabenstellung

In Augustins Text fungieren Radiergummi und Staubsauger als Bildspender. Markieren Sie alle Wörter im Text, auf die sich diese beiden Bildspender beziehen lassen.

Es soll ein Beziehungsnetz entstehen, das die Wörter „Lektüre“, „verschwinden“, „Auge“, „Augen“, „blicken“, „Blick“ verknüpft und als Bildempfänger identifiziert. Die Schüler differenzieren dabei die sprachlich realisierten Elemente von Bildspender und Bildempfänger.

Lösungshinweise

Lektüre

Nicht ohne ein gewisses Befremden halte ich das Buch in den Händen.
Denn jedes Wort, das ich lese, ganze Sätze und Kapitel *verschwinden*, sobald mein *Auge* sie erfaßt hat.

Ich schlage zwei Seiten zurück und *blicke* auf weißes Papier.

Ich blättere vor und fahre in meiner *Lektüre* fort. Wie ein Radiergummi gleitet mein *Blick* über die Seiten, wie ein Staubsauger, und nähert sich dem Ende der Geschichte.

Im letzten Moment kneife ich die *Augen* zu.

So bleibt wenigstens der Schluß.

Die mit Kursivschrift hervorgehobenen Elemente markieren mögliche Lösungen.

Aufgabenstellung

Was ist das Gemeinsame der Elemente des Bildspenders? Was ist das Gemeinsame der Elemente des Bildempfängers? Sammeln Sie die Gemeinsamkeiten und notieren Sie Ihre Ergebnisse.

Lösungshinweise

- Die Elemente des Bildspenders entfernen etwas.
- Die Elemente des Bildspenders beseitigen Unerwünschtes.
- Die Elemente des Bildspenders benötigen die menschliche Hand.
- Die Elemente des Bildspenders werden bewusst/gezielt eingesetzt.
- Die Elemente des Bildempfängers sind bestimmt durch Aspekte des Lesens, die mit dem Auge, dem Blick, dem Sehen zu tun haben.

Falsche Lösungen beziehen sich auf (für den Text) Irrelevantes: z. B. „Es sind alltägliche Gegenstände.“ oder „Es sind Kulturwerkzeuge.“

Aufgabenstellung

Die Bildspender stellen die Bildempfänger in ein neues Licht. Welche Bedeutungen ergeben sich aus der Zusammenführung des bildspendenden und bildempfangenden Bereichs? Berücksichtigen Sie die Ergebnisse der vorausgegangenen Teilaufgaben.

Die Schülerinnen und Schüler bestimmen den Bildspender- und Bildempfängerbereich näher (mit Bezug auf den Kotext) und rekonstruieren auf diese Weise den Kernvergleich, z. B. „Lesen ist wie Auslöschen“. Was bedeutet der Zusammenhang zwischen dem Leseprozess und der Auslöschung der Zeichen? Folgt man den Bildspendern „Radiergummi“ und „Staubsauger“, dann erscheint der Leseprozess als eine Art „Entsorgungsleistung“. Die Wörter, Sätze, Kapitel erscheinen in einem wenig attraktiven Licht. Warum aber dann den Schluss des Textes bewahren? Der Schluss macht wiederum Sinn, wenn man das Bild des Staubsaugers zentral setzt und den Leseprozess als ein „Verschlingen“ deutet. Betrachtet man Lesen als Konstruktionsprozess mit hoher Aktivität des Lesers, dann zieht diese Konstruktionsleistung im Kopf des Lesers eine Auslöschung der Zeichen nach sich. Wenn erst im Leseprozess Bedeutung hervorgebracht wird, dann haben die Zeichen ihren Dienst geleistet.

Lösungshinweise

Die Zusammenführung/Überblendung von „Radiergummi“, „Staubsauger“, „verschwinden“ und dem „Leseprozess“ lässt die Polyvalenz des Metaphernfeldes deutlich werden. In diesem Fall führt auch die Einbettung in den Kotext nur zu einer bedingten Reduktion der Deutungsoptionen. Es geht folglich vorrangig um das Ausloten möglicher Varianten.

3. Verknüpfung der Ergebnisse mit dem gesamten Text

Aufgabenstellung

Diskutieren Sie mindestens drei der folgenden Deutungshypothesen.

(1) Wählen Sie aus der folgenden Liste drei Deutungsangebote aus und formulieren Sie passende Begründungen.

Der Leser des Buches ist ein

- gieriger Leser, der das Buch „verschlingt“,
- unkonzentrierter Leser, der das Gelesene vergessen hat,
- überforderter Leser, der das Gelesene nicht verstanden hat,
- distanzierter Leser, dem das Gelesene nicht gefällt,
- enttäuschter Leser, der sich von dem Buch mehr erwartet hat,
- konzentrierter Leser, der sich das Gelesene völlig angeeignet hat oder
- kreativer Leser, der das Gelesene als Auslöser für seine eigene Fantasie benutzt.

(2) Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse in der Kleingruppe.

Dieser Aufgabenschritt zielt auf die kompetente Begründung von Deutungsthese. Da der Text kaum eine kohärente Deutung zulässt, geht es bei dieser Aufgabe vorrangig um die qualifizierte Begründung unterschiedlicher Deutungshypothesen. Die Herausforderung besteht darin, möglichst vielen Aspekten des Textes gerecht zu werden.

4. Strategie(n) isolieren

Aufgabenstellung

Wie Sie gesehen haben, können Metaphern herausfordernde Verstehensbarrieren bei der Erschließung von Texten sein. Erklären Sie mit eigenen Worten, welche Strategien Sie bei der Beschäftigung mit „Lektüre“ kennengelernt haben, um diese Art von Verstehensbarrieren zu überwinden.

Der folgende finale Arbeitsschritt führt von der konkreten Beschäftigung mit dem Kurzprosatext „Lektüre“ zum prinzipiellen Umgang mit der Verstehensbarriere „Indirektheit in Form von Metaphern“.

Hier sollen die Schülerinnen und Schüler ihr bisher erworbenes einschlägiges Strategiewissen zur Erschließung von Metaphernfeldern reflektieren und möglichst selbstständig (in schwächeren Lerngruppen entsprechend mit größerer Lehrerlenkung) als Leitfaden für vergleichbare Texte/Verstehensbarrieren verallgemeinern.

Da die Erschließung des Metaphernfelds bei diesem Text tendenziell scheitert bzw. zur Erkenntnis der Polyvalenz führt, ist dieser Schritt möglicherweise schwierig.

Lösungshinweise

- Polyvalenzen erkennen, die sich auf die Komplexität der Bildspender zurückführen lassen,
- Bildspender und Bildempfänger identifizieren,
- Kernmetapher durch Beschreibung von Bildempfänger- und Bildspenderbereich rekonstruieren,
- Deutungen des Metaphernfelds durch die folgende Fragestellung an den Text zurückbinden: Welche Deutungen lassen sich durch den Gesamttext stützen, welche nicht?
- Deutungsoptionen formulieren und
- eingrenzen, worum es im Text eigentlich geht.

5. Strategien einüben und adaptiv einsetzen

Geeignete Anschlussaufgaben mit gymnasialem Oberstufenniveau sollten idealer Weise ebenfalls Metaphernfelder aufweisen. Geeignet erscheint Günter Eich: Maulwürfe. Präambel (1968). Aus dem Bereich des Journalismus bietet sich zum Beispiel an: „Terrorismus ist Krebsgeschwür“ (<http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2002/02/19/a0136>, zuletzt eingesehen am 24.09.2013).

Literatur

- Artelt, Cordula / Demmrich, Anke / Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches-PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 271-298
- Artelt, Cordula / Naumann, Johannes / Schneider, Wolfgang (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: Klieme, Eckhard / Artelt, Cordula / Hartig, Johannes / Jude, Nina / Köller, Olaf / Prenzel, Manfred / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): PISA. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, 73-112
- Artelt, Cordula / Stanat, Petra / Schneider, Wolfgang / Schiefele, Ulrich / Lehmann, Rainer (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz. Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 139-168
- Bos, Wilfried / Bremerich-Vos, Albert / Tarelli, Irmela / Valtin, Renate (2012): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried / Tarelli, Irmela / Bremerich-Vos, Albert / Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 91-135
- Bremerich-Vos, Albert / Tarelli, Irmela / Valtin, Renate (2012): Das Konzept von Lesekompetenz in IGLU 2011. In: Bos, Wilfried / Tarelli, Irmela / Bremerich-Vos, Albert / Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 69-89
- DUDEN (2010): Schülerduden Grammatik. Mannheim: Duden Verlag
- Eich, Günter (1968): Maulwürfe. Prosa. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Felten, Michael / Stern, Elsbeth (2012): Lernwirksam unterrichten – Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin: Cornelson Scriptor
- Fingerhut, Karlheinz (2006): Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Münster: Klett-Kallmeyer, 134-157

- Fritzsche, Joachim (2004): Chancen und Probleme von Multiple-Choice-Tests zur Ermittlung des Textverständnisses im Unterricht. In: Köster, Juliane / Lütgert, Will / Creutzburg, Jürgen (Hrsg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt/Main: Peter Lang, 209-227
- Grzesik, Jürgen (1996): Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart: Klett
- Habermas, Jürgen (1988, 1992): Philosophie und Wissenschaft als Literatur? In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): Nachmetaphysisches Denken. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft
- Härle, Gerhard (2004): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107-139
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2004): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -Lehrern. Eine Einführung. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-24
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt/Main: Peter Lang, 27-50
- Kelter, Stephanie (2003): Mentale Modelle. In: Rickheit, Gert / Herrmann, Theo / Deutsch, Werner (Hrsg.): Psycholinguistik – Psycholinguistics. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, 505-517
- Kintsch, Walter (1994): Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, Kurt / Reusser-Weyeneth, Marianne (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, 39-54
- Kintsch, Walter (1998): Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press
- Kohl, Katrin M. (2007): Metapher. Stuttgart: Metzler
- Köster, Juliane / Spinner, Kaspar H. (2002): Vergleichendes Lesen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, 173, 6-15
- Kunter, Mareike / Voss, Tamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 85-113
- Kurz, Gerhard (2004): Metapher, Allegorie, Symbol. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lechner, Manfred (2007): Unterrichten heißt: Aufgaben stellen. Befunde und Konsequenzen. In: Seminar, 2, 122-133
- Leopold, Claudia (2009): Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien. München: Waxmann
- Lessing, Marie / Wieser, Dorothee (2013): Didaktische Zugänge zur Metapher. In: Lessing, Marie / Wieser, Dorothee (Hrsg.): Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Paderborn: Fink, 101-116
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 51. Beiheft, 47-70
- Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe
- Meissner, Almuth (2010): Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literatur-

- didaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 133-147
- Naumann, Johannes / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard / Artelt, Cordula / Hartig, Johannes / Jude, Nina / Köller, Olaf / Prenzel, Manfred / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): PISA. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, 23-71
- Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. Sechs Thesen aus didaktischer Perspektive, Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Richter, Tobias / Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, 25-58.
- Roth, Gerhard (2003): Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Schiefele, Ulrich (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe
- Schnotz, Wolfgang / Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99
- Soudry, Rouven (2006): Kleine Schule der Argumentation. In: Soudry, Rouven (Hrsg.): Rhetorik. Heidelberg: C. F. Müller, 93-105.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, 6-16
- Stark, Tobias (2010): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen – Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 114-132
- Steinbrenner, Marcus (2010): Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 37-54
- Steiner, Gerhard (2006): Wiederholungsstrategien. In: Mandl, Heinz / Friedrich, Helmut Felix (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 101-113
- TiK (2004): Zur Wirkung von Texten. Online: www.tik.rwth-aachen.de/files/fohlen/doc/wirkung.doc [11.08.2013]
- Vogt, Rüdiger (2004): Symbolische Textdeutungen entwickeln: Lehrer und Schüler interpretieren Peter Hacks' Geschichte ‚Der Bär auf dem Försterball‘ im Unterrichtsgespräch. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 241-264
- Waldmann, Günter (1992): Produktiver Umgang mit Lyrik (2. korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela A. / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme, Freiburg i. Br.: Fillibach, 139-162

Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen

*Volker Frederking und Dorothee Wieser
unter Mitarbeit von Robert Grüschow, Ute Kamlah und Elke Mitzenheim*



1 Einleitung

Reflektierte Auseinandersetzung mit Texten und Medien als Kern des Deutschunterrichts

Die reflektierte Auseinandersetzung mit Texten bzw. Medien kann als Kern des Deutschunterrichts in der Oberstufe betrachtet werden. Diese Aussage erscheint auch mit Blick auf die sich historisch wandelnden Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen als gültig. Veränderungen sind in der Geschichte des (gymnasialen) Deutschunterrichts in Bezug auf die Auswahl der Texte bzw. Medien und hinsichtlich der angestrebten Umgangsformen zu verzeichnen. So stand lange Zeit die Diskussion über die Auswahl der zu lesenden Texte, kurz die Kanonfrage, im Vordergrund. Obwohl dieser Frage in Zeiten des Zentralabiturs neues Gewicht verliehen wird, ist sie im Kontext der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR) nachgeordnet. Hier werden die zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben, d. h. die Blickrichtung ändert sich: Zu fragen ist, welche Texte bzw. Medien als geeignet erscheinen, um den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen zu fördern. In dem vorliegenden Kapitel wird versucht, in einem ersten Schritt die in den BS AHR formulierten Standards zu erläutern und vor dem Hintergrund empirischer Befunde zu kommentieren. Dabei findet die Frage nach den sich ergebenden Konsequenzen für die Textauswahl stets Berücksichtigung. In einem zweiten Schritt werden grundlegende Aspekte des Deutschunterrichts in der Oberstufe wie die Wissensvermittlung und das Verhältnis von Analyse und Interpretation einer näheren Betrachtung unterzogen. Aber auch die Verknüpfung mit den anderen Kompetenzbereichen soll erläutert werden. Denn die Auseinandersetzung mit Texten bzw. Medien ist nur auf der Grundlage respektive unter Einbeziehung von Kompetenzen in den Bereichen ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ sowie ‚Lesen‘ möglich. Gleichzeitig werden Lerngelegenheiten für den Bereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ eröffnet.

Aufbau des Kapitels

2 Der Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ in den BS AHR

Die im Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ beschriebenen Standards weisen einerseits Übereinstimmungen mit denen im Bereich ‚Lesen‘ auf, andererseits setzen sie sich von diesen ab, insofern sie spezifisch auf Aspekte der Textualität und Medialität abheben, die (1) literarische Texte, (2) pragmatische Texte sowie (3) Texte anderer medialer Form einschließlich Theaterinszenierungen kennzeichnen. Die Fähigkeit zu einem kompetenten Umgang mit literarischen Texten, wie sie in den Standards unter ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ im Detail beschrieben ist, wird in der Literaturdidaktik zumeist als literarische bzw. poetische Kompetenz bezeichnet (vgl. Kreft 1982, 217 ff.; Abraham 2005, 20 ff.; Kammler 2006; Frederking 2010). Der Umgang mit pragmatischen Texten, wie er Gegenstand von ‚Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen‘ ist, steht im Fokus allgemeiner informatorischer, auf Sachtexte bezogener Lesekompetenz, wie noch im Detail zu erläutern und zu problematisieren sein wird. Ästhetische Kompetenz umfasst demgegenüber neben dem Umgang mit literarischen Texten auch die Auseinandersetzung mit anderen Künsten wie Musik, bildende Kunst, Theater etc. (vgl. Spinner 1998; Paule 2013; Zabka 2013a) und anderen medialen Formen wie Bild, Hörbuch, Film oder Hypertext (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 75 ff.; Wermke 2013; Maiwald 2013; Krommer 2013). Ästhetische Kompetenz in diesem Sinne steht somit in einem engen Zusammenhang mit den meisten Standards, die unter ‚Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen‘ beschrieben werden. Bevor im Rahmen dieses Kapitels auf die Spezifika der einzelnen Teilkompetenzen und ihrer jeweiligen Gegenstandsbereiche eingegangen wird, sollen nachfolgend zunächst einige Gemeinsamkeiten skizziert werden. Terminologische Präzisierungen bilden den Ausgangspunkt.

Schwerpunkte
des Kompetenz-
bereichs

Literarische
Kompetenz,
ästhetische
Kompetenz und
allgemeine
Lesekompetenz

2.1 Der Kompetenzbereich und seine Verknüpfungsmöglichkeiten

Dem Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ liegt ein Text- und Medienbegriff zugrunde, wie er auch in Rahmenlehrplänen und in den Bildungsstandards für die Grundschule, die Hauptschule und den Mittleren Schulabschluss Anwendung gefunden hat. Damit sind – im Horizont des aktuellen medientheoretischen bzw. mediendidaktischen Forschungsstandes (vgl. Faulstich 2002; Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 11 ff.) betrachtet – leider gewisse terminologische Unschärfen verbunden. Denn die Wendung „Texte und Medien“ legt den Eindruck nahe, als handele es sich dabei um prinzipiell Verschiedenes. Damit gerät aus dem Blick, dass schriftsprachliche Texte als Medien bzw. mediale Formen verstanden werden können und Filme oder Hörspiele als Texte. Die für den gesamten Kompetenzbereich in den BS AHR verwendete Formel „Texte und Medien“ ist folglich nicht optimal. Aus medientheoretischer Sicht wäre die Bezeichnung „Texte und andere Medien“ adäquater gewesen. In diesem Sinne werden beide Begriffe nachfolgend verwendet.

Text- und
Medienbegriff
der BS AHR

Anwendbarkeit des Lesebegriffs	<p>Der in der Überschrift zum Kompetenzbereich genannte Aspekt der „Auseinandersetzung“ hebt zutreffend auf Gemeinsamkeiten im Umgang mit Texten bzw. Medien ab. Diese lassen sich – mit Einschränkungen – unter einem erweiterten, semiotisch fundierten Lesebegriff subsumieren, der das Lesen von Printtexten ebenso umfasst wie das Lesen von Hörtexten, von Filmen (vgl. Maiwald 2005) oder von symmedialen digitalen Texten (vgl. Frederking 2013a). Allerdings hat die Anwendbarkeit des Lesebegriffs im vorliegenden Zusammenhang Grenzen. Denn dem Zuhören ist ein eigener Kompetenzbereich zugewiesen, sodass es eigentlich keinen Sinn macht, vom „Lesen von Hörtexten“ zu sprechen, wenn es doch das Verb und den Kompetenzbereich des Zuhörens gibt, der das Gemeinte sehr präzise beschreibt.</p>
„Auseinander- setzung“ als Rezeptionsprozess und -kompetenz	<p>Aus diesem Grund ist der Begriff der Rezeption zur Erfassung des Kompetenzbereichs ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ besser geeignet, weil er präziser ist und sowohl Printtexte als auch auditive, audiovisuelle und multi- bzw. symmediale Texte umfasst. In diesem Sinne wird die im Kompetenzbereich für Texte und Medien in den Fokus gerückte „Auseinandersetzung“ vor allem als Rezeptionsprozess und Rezeptionskompetenz verstanden (Kämper-van den Boogaart 2005; Abraham/Kepser 2009; Frederking 2010). Dass damit auch produktive Verarbeitungen verbunden sind, wird noch eigens zu reflektieren sein.</p>
Gemeinsamkeiten der kognitiven Operationen bei der Rezeption verschiedener medialer Formen	<p>Zu klären ist überdies, welche Verstehensoperationen bzw. -kompetenzen in Bezug auf die unterschiedlichen medialen Realisierungsformen grundlegend und damit potenziell übertragbar sind. Hier zeigt sich, dass die Beschreibung der notwendigen kognitiven Operationen im Verstehensprozess häufig eher Gemeinsamkeiten in den Blick kommen lässt als die Analyse der spezifischen medialen Gestaltungsweisen, die doch eher die Differenzen markiert. So ist die Wahrnehmung inhaltlich-struktureller Zusammenhänge, die sich beispielsweise durch die Analyse von Isotopie-Ebenen, d. h. semantischen Netzen eines Textes, oder durch die Untersuchung wiederkehrender Motive schulen lässt, für viele der Medien bzw. Texte zentral. Ebenso ist das Erfassen der Perspektivierung des Dargestellten in allen drei Gegenstandsbereichen relevant, auch wenn je unterschiedliche Gestaltungsprinzipien hier eine Rolle spielen: die Lenkung durch die Erzählinstanz in literarischen Texten, das Spektrum von scheinbar neutraler Berichterstattung bis zu dezidierter Polarisierung in pragmatischen Texten, die vielfältigen Formen der Perspektivierung durch Kameraführung und -einstellungen, aber auch durch auditive Aspekte wie Geräusche und Musik. Ebenso grundlegend ist die Betrachtung der Texte in ihren historischen und intertextuellen Zusammenhängen. Darüber hinaus kann wiederum die Analyse von intermedialen Aspekten (Medienkombination, intermediale Bezüge, Medienwechsel, vgl. Bönnighausen 2013) zu vertieften Einsichten in die medialen Besonderheiten führen. Schließlich ist auch der bewusste Umgang mit Fiktionalität bzw. die Frage nach der Situierung der Texte im Spannungsfeld von Fiktionalität und Nonfiktionalität als eine wesentliche Kompetenz im Umgang mit Texten jeglicher medialer Form anzusehen.</p>
Lernförderliche Verknüpfungen zwischen den Teilbereichen	<p>Auch wenn in den BS AHR nicht explizit auf diese, die Textformate verbindenden Kompetenzen verwiesen wird, sind sie doch an den teilweise parallelen Formulierungen zu erkennen. Für die Konzipierung von Unterricht ist die Refle-</p>

xion der genannten Aspekte grundlegend, da in der Planung zu bedenken ist, wo bestimmte Kompetenzen und Wissensbestände reaktiviert oder kontrastiert werden können. Um das Beispiel der Perspektivierung aufzugreifen: Es lässt sich gut begründen, entsprechende Untersuchungen zunächst an filmischen Erzähltexten vorzunehmen, um im Anschluss mit einer erhöhten Sensibilität vergleichbare Fragen im Zusammenhang mit literarischen Erzählungen zu stellen und zu diskutieren. Die Analyse von Theaterinszenierungen wiederum kann aufzeigen, dass das für literarische und filmische Erzählungen so zentrale Moment der Perspektivierung des Erzählten in theatralen Texten nicht in Erscheinung tritt.

2.2 Aufbau auf den in der Sek I erworbenen Kenntnissen

Hinsichtlich curricularer Überlegungen ist selbstverständlich von zentraler Bedeutung, dass die BS AHR die in der Sek I erworbenen Kompetenzen aufgreifen und weiterentwickeln. Deshalb soll an dieser Stelle präzisiert werden, a) welche der angestrebten Kompetenzen in der Sek I angebahnt wurden und deshalb in der Sek II „nur“ gefestigt und ausgebaut werden müssen, und b) welche Kompetenzen kaum oder noch gar nicht entwickelt worden sind und folglich von Grund auf neu erworben werden müssen. Beide Fragen sind nicht unabhängig von der Textschwierigkeit/Textkomplexität und der Wissensbasiertheit der erwarteten Umgangsformen zu beantworten. Deshalb soll hierauf gesondert eingegangen werden.

2.2.1 Kompetenzen, die bereits in der Sek I angelegt sind und nun ausgebaut werden müssen

Die Inhalte von Texten¹ zu erschließen und lokale wie globale Kohärenz zu etablieren, dabei die sprachliche Gestaltung zu berücksichtigen und zudem die Bezüge beispielsweise zwischen den semantischen, strukturalen und stilistischen Elementen zu erkennen, dies sind auch schon zentrale Ziele des Deutschunterrichts der Sek I. Die entsprechenden Kompetenzen werden in der Sek II allerdings ausgebaut, da nun Texte Gegenstand des Unterrichts sind, die eine höhere Komplexität der entsprechenden Bezüge aufweisen. Welche Aspekte bzw. Elemente komplexitätssteigernd wirken, ist abhängig von Textfunktionen und medialen Formaten, sodass diese in den entsprechenden Teilkapiteln thematisiert werden.

Stärker in den Fokus der Schülerinnen und Schüler sollte auch der reflektierte Umgang mit der Polyvalenz von Texten rücken. Während insbesondere in Bezug auf literarische Texte das Ausbalancieren, Abwägen und ggf. Offenhalten von Textdeutungen schon in der Sek I angestrebt wird, ist dies nun auch in Bezug auf die anderen fiktionalen und pragmatischen medialen Formate zu berücksichtigen. Dies führt zu der Frage, inwieweit die Polyvalenz systematisch angelegt ist. Damit geht die Reflexion von Textfunktionen einher.

Schließlich wird auch die reflektierte Bewertung von Texten bereits in der Sek I grundgelegt. Hier ist die Weiterentwicklung darin zu sehen, dass sich die Bewer-

Etablierung globaler und lokaler Kohärenz bei komplexen Texten

Reflektierter Umgang mit Polyvalenz

¹ Wenn im Folgenden allgemein von „Texten“ gesprochen wird, sind stets alle drei Gegenstandsbereiche (literarische Texte, pragmatische Texte sowie Texte unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen) gemeint.

Reflektierte
Bewertung von
Texten unter
Berücksichtigung
ästhetischer und
funktional-prag-
matischer Aspekte

tungsbasis, d. h. die zur Bewertung herangezogenen Kriterien, deutlich verbreitert und die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, verschiedene Perspektiven miteinander zu vernetzen. Denn während in den BS MSA lediglich inhaltsbezogene Wertungen thematisiert werden, was durchaus kritisch zu hinterfragen ist, sollen in der Oberstufe insbesondere auch ästhetische und funktional-pragmatische Aspekte Berücksichtigung finden.

2.2.2 Kompetenzen, die schwerpunktmäßig in der Sek II erworben werden

Textbetrachtung
unter Heranzie-
hung und
Reflexion von
Kontextwissen als
entscheidender
Entwicklungs-
schritt

Will man den entscheidenden Entwicklungsschritt in der Sek II allgemein beschreiben, so wäre dies wohl die Textbetrachtung unter Berücksichtigung und Reflexion von spezifischen Wissensbeständen. Zu diesen Wissensbeständen zählen z. B. zeit-, literatur- und mediengeschichtliche Kenntnisse, Gattungs- bzw. Genrewissen, Wissen über Textsorten und -funktionen, poetologische und ästhetische Aspekte und Wissen um mediale Spezifika. Diese Aufzählung macht deutlich, dass diese Wissensbestände einerseits in der Auseinandersetzung mit Texten erworben werden, andererseits eben zu einem vertieften Verständnis von Texten führen sollen. Hieraus resultieren einige nicht ganz unproblematische, wenn auch möglicherweise in Teilen unabdingbare Verflechtungen, denen in Abschnitt 4.1 (*Wissensvermittlung in der Oberstufe*) nachgegangen werden soll.

Systematische
Verknüpfung
verschiedener
Analyseaspekte

Neue Anforderungen ergeben sich auch durch die systematische Verbindung verschiedener Analyseaspekte und die sich aus intertextuellen und intermedialen Betrachtungen ergebenden Verknüpfungen. Diese Verknüpfungen können sehr unterschiedlich gelagert und mit unterschiedlichen Erkenntniszielen verbunden sein: Handelt es sich (1) um den Vergleich themengleicher pragmatischer Texte, (2) um die Analyse und Beurteilung pragmatischer Texte, deren Gegenstand literarische Texte sind, (3) die Analyse von intertextuellen oder intermedialen Bezügen oder sollen (4) Gestaltungsprinzipien im intermedialen Vergleich erschlossen werden? Die hier jeweils zentralen Fragestellungen sollen in den entsprechenden Teilkapiteln ausgeführt werden. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerb in der Oberstufe ist festzuhalten, dass die reflektierte Vernetzung und das In-Beziehung-Setzen von Texten und Fragestellungen wesentliche Herausforderungen darstellen.

Reflexion
des vermittelten
Fachwissens

Eine Erweiterung und Vertiefung der in der Sek I erworbenen Kenntnisse ist darüber hinaus in Bezug auf die Reflexion von Gattungen, Epochen oder auch Textsortenbegriffen anzustreben. Während in der Sek I vorrangig der Erwerb von entsprechenden Kenntnissen im Vordergrund steht, sind nun die Begrenztheit und Unzulänglichkeit, aber zugleich auch die Funktion und der Nutzen von entsprechenden Systematisierungen zu thematisieren.

3 Die Teilbereiche in ihrer Spezifik

Der Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ nimmt im Hinblick auf seinen Umfang und seine Komplexität sicherlich eine Sonderstellung innerhalb der BS AHR ein. In ihm werden – ähnlich wie in den BS MSA – *literarische und pragmatische Texte* separaten Bereichen zugeordnet und durch je eigene Standards spezifiziert. Gleichwohl weisen beide Teilbereiche zwei grundsätzliche Übereinstimmungen auf. Zum einen ist für beide der prozessbezogene Kompetenzbereich ‚Lesen‘ von grundlegender Bedeutung, zum anderen beziehen sich beide auf den printmedialen und den digitalen Bereich zugleich. Mit anderen Worten: Sowohl der Umgang mit literarischen als auch der mit pragmatischen Texten haben gleichermaßen das Medium *Buch* bzw. *gedruckte Texte* und die Digitalmedien *Computer, PC, Tablet etc.* bzw. alle Formen *digitaler Texte* zum Gegenstand. Der dritte Teilbereich ‚Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen‘ umfasst vor allem Hörtexte, Filme und Theaterinszenierungen und damit auditive, audiovisuelle und theatrale Texte bzw. Interpretationen. Noch stärker als bei den literarischen und pragmatischen Texten wird dabei die prozessbezogene Kompetenz des ‚Sprechens und Zuhörens‘ berührt.

3.1 Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen

3.1.1 Der Teilbereich ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ in den BS AHR

In den BS AHR spielt der kompetente Umgang mit literarischen Texten eine exponierte Rolle. Im Zentrum stehen dabei „literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart“. Damit ist ein Brückenschlag zwischen geistesgeschichtlicher Tradition und der kulturellen und interkulturellen Gegenwart intendiert, wie die in der Präambel verwendete Formulierung verdeutlicht: „[Die Schülerinnen und Schüler] stellen Zusammenhänge zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur auch unter interkulturellen Gesichtspunkten her“. Die Fähigkeit zum literarischen Verstehen ist dabei durch einen Doppelcharakter geprägt: Sie vereint Fachwissen und ästhetische Sensibilität im Zusammenhang mit printmedial wie digital präsentierten literarischen Texten. Schülerinnen und Schüler sollen „über ein literaturgeschichtliches ästhetisches und poetologisches Überblickswissen“ verfügen und das „Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis“ erfassen können.

Auf grundlegendem Niveau ist damit ein ganzes Bündel an Standards verbunden, die sich unter drei Kategorien subsumieren lassen.

Inhaltliche und formale Besonderheiten

Dieser Bereich wird durch drei Standards spezifiziert: (1) „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen“; (2) „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen“ und (3) „literarische Texte aller

Literarische Tradition und Gegenwartsliteratur

Domänen-spezifisches Wissen und ästhetische Sensibilität

Erfassen semantischer und formalästhetischer Besonderheiten

Gattungen als Produkte künstlerischer Gestaltung erschließen“. In diesen drei Standards werden mit unterschiedlichem Schwerpunkt jeweils Fähigkeitsaspekte zum Erfassen semantischer und formalästhetischer Besonderheiten fokussiert: textimmanent in der Verbindung lokaler und zunehmend komplexer Aspekte bis hin zur Ausbildung globalen Verstehens (1) und in der Sensibilisierung für Mehrdeutigkeit und produktionsästhetische Aspekte (2, 3).

Fachwissen und Kontexte

Einbezug von
Fach- und
Kontextwissen

Unter dieser Überschrift lassen sich die folgenden vier Standards zusammenfassen: „[Die Schülerinnen und Schüler können] ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen“; „relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können, vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen“; „die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produktes aufgrund eines breit angelegten literarischen Vorwissens erfassen und ihre Befunde in das Textverständnis einbeziehen“; „diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen“. Alle vier Standards nehmen auf textexterne Aspekte Bezug, die entweder als fachliches Wissen oder als zu rezipierender und einzubeziehender Kontext zur Anwendung zu bringen sind. Beim erstgenannten Standard sind dies Aspekte der Gattungspoetik, der Epocheneinteilung und der Literaturgeschichte, beim zweiten motiv-, form- und kulturgeschichtliche Fragen, der dritte hebt auf literarisches Fachwissen und der vierte auf das Verhältnis verschiedener literarischer Texte und Kontexte zueinander ab. Die vier Standards benennen, wie bereits erwähnt, jene Kompetenzen, die vorrangig in der Sek II erworben werden und die eng an spezifische Wissensbestände gekoppelt sind.

Reflektieren und Bewerten

Reflexion und
Bewertung von
Texten mit Blick
auf individuelle
und überindividuelle
Perspektiven
und Kriterien

Unter dieser an PISA angelegten Kategorie können die folgenden Standards subsumiert werden: „Die Schülerinnen und Schüler können eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen“; „die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“; „literarische Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen“. In allen drei aufgeführten Standards geht es mithin um eine übergeordnete Perspektive im Rahmen literarischer Verstehensprozesse. Dabei fokussieren die beiden erstgenannten Standards die personale Dimension und den subjektiven Reflexions- und Verstehenshorizont der Schülerinnen und Schüler, wobei auch Fragen des Selbst- und Weltverständnisses und damit von Identität und Werten in den Blick gelangen. Demgegenüber wird im letztgenannten Standard der Bewertungsaspekt für das erhöhte Niveau nicht personal, sondern textuell verortet und mit Aspekten der Produktion, Rezeption und Wirkung ei-

nes literarischen Textes verknüpft. In basaler Form können diese Teilkompetenzen u. E. aber durchaus schon auf grundlegendem Niveau angebahnt werden.

Einen Sonderstatus hat der Standard „kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten“, insofern es sich hierbei um den einzigen nicht-rezeptiv-analytischen Standard handelt. Dieser lässt sich unter der Kategorie *Kreative Produktion* begrifflich fassen. Damit finden auch handelnd-produktive Formen der Literaturbegegnung, bei denen weniger die Vertiefung des Textverstehens als vielmehr die Erweiterung der individuellen gestalterischen Möglichkeiten im Vordergrund stehen, eine Berücksichtigung (vgl. Kapitel ‚Schreiben‘, Abschnitt 2 *Gestaltend schreiben*).

Literarisches
Probehandeln

Kontextwissen und Kontextualisierung

Auf erhöhtem Niveau werden für den Teilbereich ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ noch komplexere Fähigkeitsbereiche benannt. Alle vier lassen sich unter der Kategorie *Kontextwissen und Kontextualisierung* fassen. Allerdings sind dabei in zwei Fällen auch Kombinationen mit zwei anderen Bereichen festzustellen. Ohne Verknüpfung zu den zuvor genannten Kategorien können dem kontextuellen Verstehen die folgenden beiden Standards zugeordnet werden: „[Die Schülerinnen und Schüler können] in ihre Erörterung der in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen geistes-, kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklungen einbeziehen“; „Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke einbeziehen“. Hier wird jeweils die Anwendung textexterner Aspekte, Wissensbestände bzw. Texte als wesentlicher Bestandteil literarischer Verstehenskompetenz ausgewiesen, eine Fähigkeit, die bereits auf grundständigem Niveau im Zusammenhang mit den unter *Fachwissen und Kontexte* subsumierten Standards angebahnt wird, auf erhöhtem Niveau allerdings in komplexerer Form entwickelt werden muss. Dabei bietet sich die Einbeziehung des Internets als Recherchemedium an. Dies ist natürlich auch im Zusammenhang mit den weiteren Standards auf erhöhtem Niveau sinnvoll, die zudem eine Verknüpfung mit anderen Kompetenzbereichen nahelegen. Wenn Schülerinnen und Schüler fähig sein sollen, „den besonderen poetischen Anspruch und die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik“ zu erfassen, lässt sich dies als spezifische Verbindung von *inhaltlichen und formalen Besonderheiten* auf der einen und kontextuellen und wissensspezifischen Aspekten auf der anderen Seite interpretieren. Auf eine besondere Verbindung von Kontextwissen und der Fähigkeit zum *Reflektieren und Bewerten* wiederum hebt der Standard „[Die Schülerinnen und Schüler können] ihre literarischen Wertungen differenziert begründen und dabei auf ihr größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen“ ab.

Einbezug text-
externer Wissens-
bestände
und Texte als
Verstehensvoraus-
setzung

Verknüpfung
von Verstehens-
dimensionen

3.1.2 Allgemeine literaturdidaktische Modellierungen und empirische Befunde

Obschon wissenschaftlich durchaus kontrovers diskutiert wird, was literarische Texte von pragmatischen Texten unterscheidet und ob eine Zuschreibung immer

Spezifik der Kompetenzen im Umgang mit Literatur als Prämisse

trennscharf vorgenommen werden kann (vgl. Krommer 2003; Frederking/Roick/Steinhauer 2011; Bremerich-Vos 2012), ist mit den BS AHR eine klare Positionierung verbunden, die die *opinio communis* in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik widerspiegelt. Denn der Umgang mit literarischen und pragmatischen Texten wird im Kompetenzbereich ‚Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen‘ zwei verschiedenen Teilbereichen zugeordnet. Damit liegt den BS AHR die Prämisse zugrunde, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten andere Fähigkeitskomponenten und Wissensbestände voraussetzt, obschon es natürlich Berührungen und Übereinstimmungen gibt.

Literarische Rezeptionskompetenz im Fokus der BS AHR

In der Literaturdidaktik findet diese Prämisse eine weitreichende Entsprechung. Tatsächlich liegen einschlägige konzeptionelle Beschreibungen und theoretische Modellierungen literarischer Kompetenz vor (vgl. hierzu im Überblick Kammler 2006 und Frederking 2010). Grundlegend ist hier zunächst die Unterscheidung von produktiven und rezeptiven Formen literarischer Kompetenz, die auch in den BS AHR implizit anzutreffen ist. In der Literaturdidaktik wird in diesem Sinne zwischen „Erschließungs- und Produktions-Kompetenz“ (Kreft 1977/1982, 218) bzw. „literarästhetischer Produktions- und Rezeptionskompetenz“ (Abraham/Kepser 2009, 51 ff.) differenziert. Allerdings machen die produktiven Formen literarischer Kompetenz in den Standardbeschreibungen des Teilbereichs ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ den geringsten Teil aus. Was in der Literaturdidaktik als handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994; Waldmann 1998; Spinner 2013) bekannt ist, wird, wie erläutert, nur im Standard „kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten“ aufgegriffen. In das Zentrum rücken die produktiven Formen literarischer Kompetenz hingegen im Teilbereich ‚Gestaltend schreiben‘ (s. o.).

Die rezeptive Ausprägung literarischer Kompetenz, die mit insgesamt 14 Standards im Fokus des Teilbereichs ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ steht, wird in der Literaturdidaktik unter Bezeichnungen wie *literarisches Lernen* (vgl. Spinner 2006), *literarisches Lesen* (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008) oder *literarische Rezeptions-, Interpretations- bzw. Verstehenskompetenz* behandelt (vgl. Zabka 2003; Kämper-van den Boogaart 2005, 28; Abraham/Kepser 2009, 55 ff.; Frederking 2010).

Abgrenzung von allgemeiner Lesekompetenz

Dies geschieht in teils expliziter, teils impliziter Abgrenzung zur allgemeinen Lesekompetenz. Während Lesekompetenz „schriftsprachliche Rezeptionsfähigkeit im weiten Sinn“ (Rosebrock 2005, 154) meint und insofern auf *faktuale* und *fiktionale* Texte gleichermaßen abzielt, bezieht sich literarische Rezeptionskompetenz auf einen besonderen Typus von Texten bzw. eine damit korrespondierende kulturelle Praxis (Abraham 2005, 19). Während letztere mit gesellschaftlich kodierten „Vorstellungen einer gelungenen (hoch-)literarischen Sozialisation“ (Kämper-van den Boogaart 2005, 28) einhergeht, sind mit dem Literaturbegriff neben kulturell-habituellen Konventionen textuelle Besonderheiten und damit einhergehende spezifische Verstehensanforderungen verbunden.

Empirische Belege für die Spezifik

Anhaltspunkte, dass diese sich auch empirisch abbilden, konnten in einem ersten Zugriff auf Basis von Re-Analysen der PISA-Daten ermittelt werden. Die Befunde legen nahe, „dass der kompetente Umgang mit literarischen Texten als

ein separater Teilaspekt der Lesekompetenz verstanden werden sollte“ (Artelt/Schlagmüller 2004, 189). In einem von Literaturdidaktik und empirischer Bildungsforschung gemeinsam durchgeführten interdisziplinären Forschungsprojekt zur literarästhetischen Urteils- bzw. Verstehenskompetenz (LUK) hat sich auf der Grundlage systematischer theoretischer Modellierungen und empirischer Überprüfungen in mehreren unabhängigen Studien gezeigt, dass literarische Textverstehenskompetenz sich nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lässt (vgl. Frederking/Roick/Steinhauer 2011; 2012b; Roick et al. 2010).

Was aber macht die Spezifik literarischer Texte und darauf bezogener Verstehenskompetenzen aus, von der die Literaturdidaktik wie die BS AHR übereinstimmend ausgehen? Zu nennen sind hier beispielsweise Polyvalenz und Deutungsoffenheit (Eco 1962), Leerstellen (vgl. Iser 1976) und ein hohes Maß an Verknüpfungsdichte und Indirektheit (vgl. Zabka 2006, 83) – Aspekte, die sich beispielsweise in den Standards in komprimierter Form widerspiegeln, die im Abschnitt 3.1.1 unter der Überschrift *Inhaltliche und formale Besonderheiten* zusammengefasst wurden.² Hinzu kommt die Fähigkeit zur sukzessiven Entwicklung kohärenter und ggf. vielschichtiger Verstehensansätze im Zuge literarischen Lesens (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008). Im Rahmen der bereits erwähnten literaturdidaktischen Forschungen im LUK-Projekt wurden diese Elemente als semantische Ausprägung literarästhetischer Verstehenskompetenz theoretisch modelliert und als eigene Teilkompetenz empirisch bestätigt (Frederking/Roick/Steinhauer 2011).

Fiktionalität kann mit bestimmten Einschränkungen ebenfalls als Bestimmungsmerkmal des Literarischen gelten (vgl. Nickel-Bacon/Groeben/Schreier 2000; Spinner 2006) – sofern auf ontologisierende Zuschreibungen verzichtet wird (Krommer 2003). Gleiches gilt für sprachliche Gestaltungsmittel und Strukturmerkmale, die Möglichkeiten zur Identifizierung literarischer Texte bieten. So lassen sich gattungsspezifische formale Charakteristika benennen, deren Verstehen ggf. literarisches Fachwissen zur Voraussetzung hat (Winkler 2007, 2010; Pieper/Wieser 2012; Meier et al. 2012) – ein teils theoretisch abgeleiteter, teils empirisch bestätigter Befund, der die Bestimmungen in den BS AHR zu ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ untermauert. Überdies kann auf Roman Jakobson Bezug genommen werden. Dieser hat in seiner Linguistik sechs Funktionen von Sprache unterschieden. Darunter befindet sich die poetische Funktion, die in besonderer Weise in literarischen Texten in Erscheinung tritt, insofern Sprache hier selbstreferenziell wird und zur „Zentrierung auf die Sprache um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1971, 151) führt. Umberto Eco (1972, 146) hat in seiner semiotischen Ästhetik in Weiterentwicklung dieses Gedankens mit der „ästhetischen Funktion“ poetischer Sprache und dem Idiolekt als dem impliziten strukturalen Schema literarischer Texte weitere Ansatzpunkte zum Verständ-

Spezifik
literarischer Texte
und Verstehens-
kompetenzen

Literarizitäts-
merkmale:
Jakobson und Eco

² Thomas Zabka hat jedoch zurecht vor einem simplifizierenden Verständnis gewarnt: „Welche Texteigenschaften Gegenstand eines spezifisch ästhetischen Verstehens sind und welche Modi ästhetischen Verstehens bei der Lektüre eines bestimmten Textes aktiviert werden, diktiert weder automatisch der Text noch eine bestimmte Verstehenskonvention“ (Zabka, 2012b, 146).

Erfassen
literarischer Form-
und Funktions-
merkmale als
Element literari-
schen Lernens

nis der Besonderheiten des Literarästhetischen entwickelt – ein Aspekt, der die schon in der Präambel des Teilbereichs ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ betonte spezifische Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum Erfassen der ästhetischen Qualität eines Textes stützt. Allerdings weist nicht jeder von einem Autor und/oder Leser als literarisch eingestufte Text einen selbstreferenziellen Sprachgebrauch auf, sodass die poetische Funktion kein uneingeschränkt zuverlässiges Bestimmungsmerkmal ist (vgl. dazu auch Bremerich-Vos 2012, 22). Gleichwohl wird dem Erfassen sprachlicher Form- und Strukturelemente literarischer Texte in den Bildungsstandards wie in der Literaturdidaktik – z. B. als wesentliches Element literarischer Interpretationskompetenz (Zabka 2003) oder literarischen Lernens (Spinner 2006) – eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Überdies hat sie sich im Rahmen der LUK-Erhebungen als eigenständige *idiomatische* Teilkompetenz literarischen Verstehens empirisch validieren lassen (vgl. Frederking/ Roick/Steinhauer 2011).

Kontextwissen und
Kontextuali-
sierung

Ein weiterer zentraler Bereich des kompetenten Umgangs mit literarischen Texten, der auf eine ganze Reihe von Standards unter der Überschrift *Fachwissen und Kontexte* bzw. *Kontextwissen und Kontextualisierung* zusammengefasst wurde, ist nicht nur in Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft theoretisch umfassend modelliert, sondern auch empirisch bereits in Ansätzen erschlossen. Fachwissen und Kontexte haben gemeinsam, dass sie nicht textintern, sondern textextern verortet sind. Fachwissen bezeichnet dabei Wissensbestände, über die die Schülerinnen und Schüler verfügen, Kontexte lassen sich als Formen von Fachwissen definieren, bei denen die Inhalte bei Lern- und Testaufgaben nicht als Wissensbestandteile vorausgesetzt, sondern als separate Informationen oder literarische Stimuli präsentiert werden. Ein zentrales Element des Kontextwissens sind intertextuelle Bezüge (vgl. Kammler 2013). Diese beziehen sich u. a. auf Aspekte wie Epoche, Gattung, Motiv- und Geistesgeschichte oder intermediale Korrelationen (vgl. Wichert 2013; Pfeiffer 2013; Kammler 2013; Bönnighausen 2013). Das Verstehen kontextueller Bezüge und die Einbeziehung von kontextuellem Fachwissen wurden im Rahmen von LUK als eigene Teilkompetenzen theoretisch modelliert und haben sich in quantitativen Studien empirisch abgebildet (vgl. Frederking et al. 2011; Meier et al. 2012). In qualitativen Untersuchungen hat sich die Bedeutung des Fachwissens ebenfalls in umfassender Weise nachweisen und spezifizieren lassen, wobei zugleich die Komplexität der entsprechenden Erwerbsprozesse deutlich wird (vgl. Winkler 2007; Pieper/Wieser 2012, vgl. Abschnitt 4.1).

Bedeutung von
subjektiven
Zugangsweisen
und Emotionen

Wenige empirische Forschungen liegen bislang zu subjektiven Zugangsweisen und Verarbeitungen literarischer Texte und zur Bedeutung von Emotionen vor, denen in der Literaturdidaktik traditionell eine exponierte Bedeutung zugesprochen wird. Mit Kaspar H. Spinner (2006) sind hier vor allem Vorstellungsbildung, subjektive Involviertheit und Perspektivübernahme zu nennen. Weil es sich bei den Standards um Kompetenzbeschreibungen handelt, die auf Operationalisierbarkeit ausgerichtet sind, können diese weitreichenden Ziele literarischen Lernens, die eher auf der Ebene von Bildung als von Kompetenzen angesiedelt sind, in den BS AHR nicht in toto erfasst werden. Immerhin werden sie berührt, wenn „persönliche Leseerfahrungen“ genannt werden. Dass diese

für literarische Verstehensprozesse von grundlegender Bedeutung sind, belegen aktuelle Studien (vgl. Steinhauer 2010; Henschel/Roick 2013). Die Bedeutung literarisch kodierter Emotionen für literarische Verstehensprozesse hat Simone Winko (2003) umfassend aufgearbeitet. Empirisch erhoben und in ihrer Bedeutung bestätigt wurden sie im Rahmen der dritten Phase des LUK-Projekts. Hier zeigte sich auf der Grundlage der von Frederking/Brüggemann (2012) getroffenen Unterscheidung von literarisch präsentierten, thematisierten, intendierten und evozierten Emotionen, dass sich das kognitive Erfassen der im Text präsentierten und thematisierten Emotionen als Teil semantischer Verstehensprozesse theoretisch fassen und empirisch nachweisen lässt, während sich das Erkennen textseitig intendierter Emotionen, also von Emotionen, die der Modell-Leser des literarischen Textes idealiter besitzen soll, empirisch sogar als eine eigene Teilkompetenz literarischen Textverstehens darstellt.

Empirische Belege

Empirisch noch weniger untersucht sind die mit literarischen Texten verbundenen und literaturdidaktisch umfassender aufgearbeiteten Herausforderungen, das Gelesene im Horizont des eigenen Selbst- und Weltverständnisses zu hinterfragen (vgl. dazu Kreft 1977; Frederking 2013b) und die Fähigkeit zu einem bewussten Umgang mit Alterität zu entwickeln (Maiwald 2001). Diese Fähigkeitsaspekte finden sich in mehreren Standards wieder – so in der Formulierung „eigenständig ein Textverständnis formulieren [...] und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen“ oder in „die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“. Zu diesen Standards und den damit verbundenen theoretischen Modellierungen besteht noch erheblicher Forschungsbedarf.

Forschungsbedarf im Hinblick auf den kritischen und selbstreflexiven Umgang mit Texten

3.2 Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen

3.2.1 Der Teilbereich ‚Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen‘ in den BS AHR

In der Präambel werden die beiden Schwerpunkte des Teilbereiches benannt: Dies ist zum einen die Nutzung „vielschichtige[r], voraussetzungsreiche[r] Sachtexte, darunter auch wissenschaftsnahe[r] und berufsbezogene[r] Fachtexte aus unterschiedlichen Domänen“ für individuelle Erkenntnisprozesse, zum anderen die Analyse und Beurteilung von „Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht pragmatischer Texte“. Nun ist es offensichtlich, dass diese beiden Aspekte, die jeweils sowohl auf Printtexte als auch auf digitale Texte, d. h. Texte aus dem Internet etc. bezogen sind, nicht getrennt voneinander zu denken sind: Die Nutzung von Texten für den Erkenntnisprozess setzt deren Analyse und Beurteilung voraus. Und doch lassen sich je nach Leseziel unterschiedliche Akzentuierungen dieses Verhältnisses denken, denn die Erschließung von Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht pragmatischer Texte kann eher implizit erfolgen, wenn die Nutzung der Texte für die Erweiterung von Wissensbeständen oder die Differenzierung von Vorstellungen vorrangig ist. Steht jedoch explizit die sprachliche Struktur und Gestaltung pragmatischer Texte im Vordergrund, wenn beispielsweise die Beurteilung von Wirkungsabsichten gefordert ist, wird dieses

Schwerpunkte des Teilbereichs

Zusammenspiel
von Inhalt,
Gestaltung und
Wirkungsabsicht

Zusammenspiel von Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht zum Erkenntnisgegenstand. Im Unterricht sollte stets geklärt werden, auf welchem der beiden Aspekte der Schwerpunkt liegt, ohne die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten zu vernachlässigen. Unter Abschnitt 5 und auf der CD-ROM findet sich zu dem Themenkomplex eine mehrstufige Lernaufgabe zu den in den Feuilletons der überregionalen Tageszeitungen und im Netz geführten Debatten um den Plagiatsvorwurf gegenüber der jungen Autorin Helene Hegemann im Zusammenhang mit ihrem Romanerstling „Axolotl Roadkill“.

Domänenspezifik
der zu erschließenden
Texte

Sehr deutlich herausgestellt wird in der Formulierung der BS AHR die Komplexität und Domänenspezifik der zu erschließenden Texte: Die benannten Kompetenzen sollen insbesondere im Sinne der Wissenschaftspropädeutik an solchen Texten geschult werden, die im Studium oder in beruflichen Kontexten relevant sind. Welche Herausforderungen mit den damit verbundenen Textmerkmalen korrespondieren und welche Lesestrategien folglich verfügbar gemacht werden müssen, wurde bereits im Kapitel zum Kompetenzbereich ‚Lesen‘ herausgestellt.

Die im Anschluss aufgeführten Bildungsstandards für das grundlegende Niveau lassen sich wie folgt gruppieren:

Erschließung des Textsinns als übergeordnetes Ziel

Komplexe
Abstraktions-
leistungen: z.B.
bewusster Umgang
mit Begriffen

Dem Ziel der Erschließung des Textsinns sind die beiden ersten Standards mit jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen zuzuordnen: „den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen“ und „ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren“. Der erste Standard thematisiert die komplexe Abstraktionsleistungen erfordernde Fähigkeit, voraussetzungsreiche Texte auf ihre zentralen Aussagen zu reduzieren und dabei die jeweils verwendeten Fachtermini zu berücksichtigen. Wie das Textbeispiel von Gerhard Roth und die Auszüge aus den Prüfungsarbeiten im Kapitel ‚Lesen‘ (Abschnitt 3.3.2) zeigen, ist der bewusste Umgang und die Differenzierung von Begriffen eine nicht zu unterschätzende Herausforderung, die auch in der Oberstufe explizit geübt werden muss.

Der zweite Standard („ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren“) erweitert die Perspektive, indem er die Ebene des Sachgegenstands durch die Einbettung des Textes in eine kommunikative Situation ergänzt. Die Reflexion der genannten Aspekte erhält in Abhängigkeit vom Zweck der Lektüre, vor allem aber auch durch die konkrete Ausprägung dieser Dimensionen bei einem Text, ein je anderes Gewicht.

Bezüge zum
Bereich ‚Lesen‘

Sowohl die inhaltliche Sicherung des Zusammenhangs als auch die Reflexion eines Textes in seinem kommunikativen bzw. diskursiven Kontext sind voraussetzungsreiche Prozesse. Ein Teil der notwendigen Teilkompetenzen, insbesondere in Bezug auf die Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs (Etablierung globaler Kohärenz), wird im Bereich ‚Lesen‘ benannt. Dabei sind diejenigen Teilkompetenzen, die auf die Analyse und Beurteilung von „Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht pragmatischer Texte“ abzielen, besonders herausgestellt worden, da sie im Fokus des Teilbereichs ‚Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen‘ stehen.

Analyse, Deutung und Beurteilung verschiedener Gestaltungsaspekte

Hierzu zählen die vier folgenden Standards: „sprachliche Handlungen ermitteln“, „Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen“, „sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern“ sowie „Elemente der Textgestaltung [...] in ihrer Funktion analysieren“. Sie bilden die Grundlage für das angestrebte „umfassende Textverständnis“. Betont wird deshalb auch in allen Standardformulierungen der Zusammenhang zwischen Form und Funktion. Zudem stehen die Standards auch untereinander in vielfältigen Beziehungen: So basiert die Bestimmung der Funktionen eines pragmatischen Textes u. a. auf der Ermittlung der sprachlichen Handlungen. Die Wirkungsweise der sprachlich-stilistischen Gestaltung ist wiederum nur in Verbindung mit den Funktionen des Textes zu erläutern. Vor allem journalistische oder essayistische Texte, bei denen die sprachlichen Handlungen, die resultierenden Funktionen und Wirkungsabsichten nicht offensichtlich oder naheliegender sind, machen die Notwendigkeit entsprechender Kompetenzen ersichtlich. Ein wissenschaftlicher Fachtext hingegen wäre eher daraufhin zu untersuchen, ob die gewählte Gestaltung der Funktion (Wissensvermittlung) zuträglich ist.

Für den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen gilt es, wie bei der Erschließung literarischer Texte, Analyse und Interpretation in ein konstruktives Verhältnis zu setzen, sodass weder vorschnell Funktionen und Wirkungsabsichten eines Textes benannt und beurteilt werden noch eine präzise Beschreibung der sprachlich-stilistischen Gestaltung ohne Erkenntniswert bleibt. Dies wird in Abschnitt 4.2 näher ausgeführt.

Verknüpfung und Kontrastierung des Gelesenen

Wie bereits beschrieben, ist die Verknüpfung und Kontrastierung von Texten eine spezifische Anforderung für die Oberstufe. Dabei kann die Verknüpfung darin bestehen, einen Text besser zu verstehen, indem Wissen aus einem anderen Text reaktiviert wird. Auf diese Weise werden Verstehensbarrieren überwunden. „Zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren“ zu können, meint aber etwas anderes: Hier geht es um die zielgerichtete Recherche beispielsweise im Rahmen einer Facharbeit und damit die Einbettung, Erweiterung und Relativierung des Gelesenen. Dabei ist genau zu prüfen, wo sich Vergleichbares zeigt bzw. ein neuer Aspekt auszumachen ist. Auch hier spielt wiederum die präzise terminologische Erschließung und Formulierung von Sachverhalten eine große Rolle. Zusammen mit dem Standard bzw. der Kompetenz, „themengleiche Texte methodisch fachgerecht [zu] vergleichen“, sind hier zentrale Voraussetzungen für das wissenschaftliche Arbeiten benannt.

Aber der Umgang mit pragmatischen Texten in der Oberstufe sollte keineswegs nur mit Blick auf die Propädeutik erfolgen, vielmehr geht es auch darum, die in unterschiedlichen medialen Formaten zugänglichen Texte für die Erweiterung der eigenen „Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive“ zu nutzen. Dabei sind im Deutschunterricht vorrangig sprachlich-kulturelle Themenfelder relevant. Neben der Vermittlung von Kompetenzen und

Zusammenhang
zwischen Form
und Funktion

Verknüpfung und
Kontrastierung
von Texten als
oberstufenspezifische
Anforderung

Auswahl
geeigneter Texte
aus sprachlich-
kulturellen
Themenfeldern

Wissensbeständen, die zur Erschließung solcher Texte notwendig sind, besteht die Aufgabe des Deutschunterrichts auch darin, überhaupt Zugänge zu geeigneten Texten zu eröffnen.

Die Standards auf erhöhtem Niveau

Vertiefungsmöglichkeiten in einzelnen Bereichen

Die drei Standards für das erhöhte Niveau erweitern nicht das Spektrum der bereits erläuterten Kompetenzen, sondern zeigen Vertiefungsmöglichkeiten in einzelnen Bereichen an. Dabei zielt die Reflexion der Zuordnung „von Texten zu Textformen und Textsorten“ auf den bewussten Umgang mit diesen Kategorien, sodass deren prinzipielle Unzulänglichkeit, zugleich aber auch ihre Bedeutung für Textproduktion und -rezeption bewusst wird.

Die besondere Bedeutung argumentativer Textsorten in der Oberstufe wird durch den folgenden zweiten Standard auf erhöhtem Niveau hervorgehoben, der die theoriegestützte Analyse der Argumentationsstrukturen beispielsweise mit dem Toulmin'schen Argumentationsschema kennzeichnet. Komplexe sprach- oder literaturwissenschaftliche Texte oder auch die häufig kaum markierten Argumentationen in Literaturkritiken sind hier ergiebige Lerngegenstände, welche erfahrbar machen, dass die Analyse der Argumentationsstrukturen ein zentraler Aspekt im Rahmen der Erschließung ist. In besonderer Weise gilt dies für die Bewertung von Texten.

Die Relevanz der Berücksichtigung von Situierung und Adressierung von Texten für das Textverständnis wurde bereits für das grundlegende Niveau herausgestellt. Auf erhöhtem Niveau wird zudem die Reflexion der spezifischen, sowohl historisch als auch medial differierenden Produktionsbedingungen erwartet. Dies setzt Wissen über die entsprechenden Produktions- und Rezeptionskontexte voraus. Dieses Wissen ist zudem – beispielsweise im Bereich des Online-Journalismus – stets auf seine Aktualität hin zu überprüfen.

Heterogenität pragmatischer Texte

Betrachtet man die Standards im Überblick, wird deutlich, dass einzelne Standards nicht auf die Gesamtheit der pragmatischen Texte bezogen sind, sondern in der Auseinandersetzung mit sehr spezifischen Textformen und Textsorten zu erwerben sind. Dies ist durch die Heterogenität der Texte, die unter dem Begriff „pragmatische Texte“ gefasst werden, bedingt. Deshalb soll im Folgenden zum einen auf die vorliegenden empirischen Befunde und theoretischen Modellierungen, zum anderen auf die Frage nach der Vielfältigkeit pragmatischer Texte und den damit verbundenen Erkenntnispotenzialen eingegangen werden.

3.2.2 Theoretische Modellierung und empirische Befunde

Abgrenzung vom Kompetenzbereich ‚Lesen‘

Die vorliegenden Befunde und Modellierungen zur Lesekompetenz sind bereits im Kapitel ‚Lesen‘ dargelegt worden. Hier soll nun ausgeführt werden, welche der Aspekte für den Bereich der kritischen bzw. reflektierten Auseinandersetzung mit pragmatischen Texten relevant sind. Denn in dem Teilbereich ‚Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen‘ geht es zwar auch um das Erschließen von Sachtexten für den eigenen Erkenntnisprozess, doch eben nicht nur. Vielmehr soll das Zusammenwirken von sprachlicher Gestaltung, Wirkungsabsichten und Kontextuierung analysiert und reflektiert werden.

Prüft man die vorliegenden empirischen Studien zum Leseverstehen, wird

schnell ersichtlich, dass Verstehen hier vorrangig mit Blick auf das Erfassen von Informationen und Zusammenhängen bzw. mit Blick auf den Wissenserwerb untersucht wird (vgl. zusammenfassend Christmann/Groeben 2002, zum Wissenserwerb aus Texten z. B. Schnotz 1994). Im englischsprachigen Raum finden sich zwar zahlreiche Anleitungen und Publikationen zum *Critical reading* – ein Konzept, welches deutliche Überschneidungen mit den Bildungsstandards in diesem Bereich aufweist. Die Wirksamkeit dieser Methoden und Trainings ist hingegen bisher kaum Gegenstand von empirischen Forschungsvorhaben gewesen.

Empirische
Befunde

Konzeptionell, so Christmann/Groeben, sind die Überschneidungen mit Modellierungen kritischen Denkens auffällig. So unterscheiden beispielsweise Bruning/Schraw/Norby (1995) vier Fähigkeitsbereiche: „(1) Wissen als Grundvoraussetzung für die Beurteilung von Fakten, Meinungen, Argumenten, Glaubwürdigkeit etc.; (2) Inferenzbildung; (3) Evaluieren im Sinne von Analysieren, Vergleichen, Beurteilen, Gewichten und Werturteile abgeben; (4) metakognitive Überwachung der eigenen Denkvorgänge“ (Christmann/Groeben 2002, 158), die auch für das kritische Lesen relevant sein dürften. Insbesondere der zuletzt genannte Aspekt, die metakognitive Überwachung, verweist auf einen entscheidenden Punkt: „Während auch schon beim Verstehen des Textes Sach- und Werturteile gefällt werden, wird die Sach- und Wertkritik eines Textes ausdrücklich veranstaltet“ (Grzesik 2005, 347). Grzesik nennt zudem zwei entscheidende Grundbedingungen rationaler Textkritik: die Distanzierung vom Gelesenen, welche „die Transformation des Modus der Gegebenheit des Textsinns in den Modus der Setzung durch Autor und Leser erfordert“ (ebd., 350), und die reflexive Kontrolle der Kritik.

Parallelen zu
Modellierungen
kritischen Denkens

Aufschlussreich sind auch die vier Formen der Textkritik, die Grzesik unterscheidet: Wahrheitskritik, logische Kritik, Wert- und Normkritik sowie ästhetische Kritik. Schon allein die Reflexion der Frage, auf welchen der genannten Bereiche sich die geäußerte Kritik bezieht, dürfte für Schülerinnen und Schüler herausfordernd und erhellend zugleich sein. Offensichtlich ist aber auch, dass jeweils sehr unterschiedliche kognitive Operationen vollzogen werden müssen, die äußerst voraussetzungsreich sind (vgl. hierzu die Ausführungen zu den einzelnen Kritikformen bei Grzesik). Empirische Befunde liegen jedoch lediglich für den Bereich der Plausibilitätsprüfung beim Lesen vor. Insbesondere Tobias Richter hat in mehreren empirischen Studien sowohl oberflächliche epistemische Verarbeitungsprozesse (routinierte Plausibilitätsprüfung) als auch die Auflösung epistemischer Inkonsistenzen (strategische epistemische Verarbeitung) untersucht (vgl. z. B. Richter 2003, Maier/Richter i. Dr.). Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass als plausibel eingeschätzte Informationen von Lernenden mit größerer Wahrscheinlichkeit in das Situationsmodell integriert werden, wohingegen konfligierende Informationen tendenziell unberücksichtigt bleiben. Zum anderen zeigte sich, dass ein epistemisches Verarbeitungsziel (z. B. Verfassen eines argumentativen Essays) die strategische epistemische Verarbeitung stärker begünstigt als ein rezeptives (z. B. Erstellen einer Zusammenfassung) (vgl. Maier/Richter i. Dr.).

Formen
der Textkritik

Empirische
Befunde zum
kritischen Lesen

Neben der fehlenden empirischen Fokussierung der Verstehensdimensionen, die über die Etablierung globaler Kohärenz hinausgehen, zeigt sich aber noch ein

Probleme der
Abgrenzung von
fiktionalen und
nicht-fiktionalen
Texten

zweites Problem: Das Feld der pragmatischen Texte hat mehr als unscharfe Ränder. Die Abgrenzung von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten ist keineswegs immer möglich und sagt zudem wenig über die Struktur der entsprechenden Texte aus (vgl. z. B. Eagleton 1997, 1 f.).

Insbesondere journalistische Textformen, beispielsweise Reportagen, schwanken zwischen Fiktionalität und Nicht-Fiktionalität, dezidierter Instrumentalisierung und Nicht-Instrumentellem. Auch wird hier das „Übergreifen“ von Literarizitätsmerkmalen, die eben keineswegs auf den Bereich des Literarischen beschränkt sind, besonders offensichtlich (vgl. hierzu auch die Beispielaufgabe *Autorschaft* zu dem auf Helene Hegemann bezogenen Plagiatsdiskurs). Zugleich wird damit deutlich, dass die Abgrenzung der Teilbereiche ‚Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen‘ und ‚Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen‘ im Unterricht keineswegs dazu führen sollte, dass bestimmte Formen der Auseinandersetzung mit Texten nur für den einen oder den anderen Bereich in Anschlag gebracht werden (vgl. Jost 2005, 22).

Die Reflexion dieser Überschneidungen birgt für die Oberstufe ein nicht zu unterschätzendes Erkenntnispotenzial. Diese Überlappungen sind ins Bewusstsein zu rücken, da sie alltäglichen Grundannahmen entgegenstehen. Ein mögliches Untersuchungsfeld wäre hier, wie bereits angedeutet, der Vergleich von literarischen und journalistischen Erzählformen, womit zugleich auch die prinzipielle Frage nach der Unterscheidbarkeit von fiktional-literarischem und faktual-journalistischem Erzählen aufgeworfen wird (vgl. Martínez 2009). Des Weiteren kann in diesem Zusammenhang die Reflexion von Konventionen bzw. konventionellen Erwartungen an bestimmte Textsorten, welche die Lektürehaltung in erheblichem Maße bestimmen, angeregt werden (vgl. Jost 2005, 22 f.). Aufschlussreich ist zudem der Vergleich mit anderen medialen Formaten und deren Umgang bzw. Spiel mit Authentizität und Fiktionalität.

Herausforderungen
der Textsorten-
klassifikation

Schließlich zeigt sich ein drittes Problem: Wenn man über pragmatische Texte spricht oder schreibt, ist man damit konfrontiert, dass die innere Differenzierung des Feldes zu mannigfaltigen und wenig befriedigenden Systematisierungsversuchen führt (vgl. Baumann 2009, Porombka 2009; ausführlich zur Textsortendifferenzierung: Heinemann 2000). Christmann/Groeben unterscheiden mit Blick auf die Lesekompetenz drei Textgruppen: (1) didaktische Texte oder Lehrtexte, (2) Persuasionstexte und (3) Instruktionstexte, für die sie dann die jeweils vorliegenden Forschungsbefunde darstellen (Christmann/Groeben 2002, 150 f.). Allerdings zeigt sich, dass die Studien vor allem die Wirkung bestimmter textueller Merkmale beispielsweise auf die Behaltensleistung oder die Änderung von Einstellungen untersuchen. Als entscheidendes rezipientenseitiges Merkmal wird die Quantität und Qualität des Vorwissens herausgestellt (ebd., 165), ein Merkmal, welches bekanntlich aus didaktischer Sicht problematisch ist, denn die relevanten Vorwissensstrukturen resultieren bzw. basieren häufig nicht aus dem vorangegangenen Unterricht.

Fandrych und Thurmair verweisen hinsichtlich der Frage nach Möglichkeiten der Textsortendifferenzierung aber auf einen weiteren, insbesondere für die Oberstufe relevanten Aspekt:

„Derartige Klassifikationen, die Textsorten aufgrund eines bestimmten, als dominant gesetzten Merkmals bündeln, haben vornehmlich klassifikatorischen Wert. Sorgfältige, stärker empirisch-induktiv vorgehende Textsortenanalysen machen deutlich, dass Textsorten immer als Bündel verschiedener Merkmale, als spezifische Kombination unterschiedlichster Eigenschaften gesehen werden müssen, die bei Klassifikationen nach einem dominanten Merkmal – sei es der Kommunikationsbereich, das Medium oder auch die Textfunktion – notwendigerweise ausgeblendet bleiben [...]“ (Fandrych/Thurmair 2011, 13 f.)

Textsorten als Bündel verschiedener Merkmale

Die Relevanz für die Oberstufe ergibt sich aus dem Umstand, dass ebendiese Bündelung von Merkmalen und auch die Kombination unterschiedlicher Textfunktionen zum Reflexionsgegenstand werden sollten, d. h. dass die je spezifischen Konstellationen hinsichtlich ihrer (intendierten) Wirkung zu untersuchen sind. Das textlinguistische Problem der Textsortenklassifikation ist in gewisser Weise ein Glücksfall für den Deutschunterricht, da es auf verschiedenen Ebenen heuristisch wirken kann: So erfordert die Auseinandersetzung mit Fragen möglicher Typenbildung und der Bestimmung von Textfunktionen von den Schülerinnen und Schülern die Zusammenführung verschiedener Analysebefunde, da beispielsweise die Differenzierung verschiedener sprachlicher Handlungen und der mit ihnen verknüpften kommunikativen Funktionen eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten sowie häufig komplexe Inferenzen erfordert. Dies lässt sich z. B. an der Erschließung von Literaturkritiken erkennen (vgl. das Aufgabenbeispiel „Franka Potentes *Zehn*“ im Annex der BS AHR).

Reflexion der spezifischen Konstellationen im Unterricht

Folglich stellt sich die Frage nach Kriterien für die Auswahl geeigneter Texte, welche den Erwerb der angestrebten Kompetenzen ermöglichen: „Man kann es auch so sagen: Der Deutschunterricht muss sich seine Sachtexte mit einiger Mühe suchen, die anderen Fächer haben fast nur solche“ (Sitta 2005, 156). Eingedenk der zentralen Bedeutung von Vorwissensbeständen für das Textverstehen auf der einen und der je fachspezifischen Textmuster auf der anderen Seite ist die Konzentration auf Texte, welche für den Deutschunterricht genuine Themenfelder aufgreifen, als sinnvoll zu erachten. Dabei kann entweder der Wissenserwerb im Vordergrund stehen (zum Beispiel im Hinblick auf Sprachgeschichte, Theorien des Spracherwerbs, Kommunikationstheorien, Literatur- und Kulturgeschichte etc.) oder die Reflexion der textuellen Strukturen im Kontext der jeweiligen kommunikativen Zusammenhänge, wobei selbstverständlich stets beide Dimensionen zu berücksichtigen sind.

Konzentration auf Texte, die genuine Themenfelder des Deutschunterrichts aufgreifen

Ohne Zweifel ist die Analyse pragmatischer Texte nicht losgelöst vom Erwerb von Schreibkompetenzen zu betrachten und beide Bereiche sind im Unterricht möglichst eng miteinander zu verzahnen. Dies bestätigen zum einen empirische Studien, welche belegen, dass sich die Analyse argumentativer Texte positiv auf die Produktion argumentativer Texte auswirkt (s. z. B. Newell et al. 2011, 282). Zum anderen ist das gegenwärtig viel diskutierte Konzept der Textroutinen auf eine enge Verknüpfung von Textproduktion und -rezeption ausgerichtet (vgl. Feilke 2012). Die explizite In-Bezug-Setzung der beiden Kompetenzbereiche eröffnet zudem Lernanlässe im Bereich der Sprachreflexion. Auch wenn sichergestellt werden muss, dass für die Schülerinnen und Schüler stets nachvollziehbar ist, worauf der Schwerpunkt liegt, stellt die Stärkung solcher Verzahnungen ein Desiderat für die Sek. II dar.

Verknüpfung mit anderen Kompetenzbereichen

3.3 Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen

Berücksichtigung digitaler Texte

In diesem Teilbereich der Standards finden neben den explizit genannten theatralen Formen, die nach Faulstich (2002) dem Bereich der Menschmedien zuzurechnen sind, zwei technisch generierte mediale Formen explizit Berücksichtigung: auditive und audiovisuelle Medien. In den Standardformulierungen ist in diesem Sinne fast durchweg zusammenhängend von Hörtexten, Filmen und Theaterinszenierungen die Rede. Digitale Texte hingegen fehlen erstaunlicherweise. Sie sind in diesem, eigens medialen Formen gewidmeten Abschnitt natürlich ebenso mitzudenken wie in den vorausgegangenen Abschnitten, in denen sie auch jeweils bereits thematisiert worden sind. Schließlich stehen mit Laptop, Tablet-PC, Smartphone etc. mobile digitale Medienträger zur Verfügung, die überall und jederzeit nutzbar sind und den fruchtbaren Einsatz gerade auch von auditiven und audiovisuellen medialen Formen im Deutschunterricht erleichtern. Dabei bieten sich intermediale, d. h. analytisch vergleichende (vgl. Bönninghausen 2013) wie symmediale, d. h. analytisch vergleichende und produktiv-kreative Nutzungsformen technischer Medien an (Frederking 2013a), um im Deutschunterricht die vielfach zu literarischen Texten vorliegenden Medienverbünde aus Buch, Hörtext, Film, Hypertext, Computeranimation, Internetblog etc. in gewinnbringender Weise zu nutzen.

Obschon Hörtexte, Filme und Theaterinszenierungen in den Standardformulierungen der BS AHR jeweils zusammen aufgeführt werden, ist es sinnvoll, zur Beschreibung der theoretischen Modellierungen und empirischen Forschungen die einzelnen medialen Formen jeweils separat in Teilkapiteln zu behandeln. Schließlich bilden Hördidaktik, Filmdidaktik und Theaterdidaktik je eigene Forschungsrichtungen innerhalb der Deutschdidaktik. Auch fachwissenschaftlich haben sich eigenständige Forschungsschwerpunkte zu Hörtext, Film und Theater etabliert, die die Standardbeschreibungen ausdifferenzieren und theoretisch fundieren können.

3.3.1 Sich mit Hörtexten auseinandersetzen – Theoretische Modellierungen und empirische Forschungen

Definition ‚Hörtext‘

Hörtexte sind seit zwei Jahrzehnten in den Fokus deutschdidaktischer Modellierungen gerückt (vgl. Müller 2004; 2013; Wermke 2010; 2013; Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 99 ff.). Definieren lässt sich ein Hörtext als auditive mediale Form, die gesprochene Sprache und andere akustische Signale (Musik, Tierstimmen, Geräusche) enthält, die auf einem analogen oder digitalen Reproduktionsgerät bzw. Datenträger (Schallplatte, CD, PC, MP3-Player, Smartphone, Internet-Portal etc.) gespeichert sind. Während mündliche Kommunikation (Rede, Gespräch, Poetry Slam etc.) die Kopräsenz von Sprecher und Hörer voraussetzt – es sei denn, Übermittlungstechnik wie Telefon, Internet-Telefonie etc. überbrückt die physische Distanz zwischen den zeitgleich miteinander kommunizierenden Interaktionspartnern –, können Hörtexte orts- und zeitunabhängig genutzt werden, weil sie gespeichert vorliegen. Auf dieser Basis erlauben sie die ubiquitäre und asynchrone Rezeption gesprochener Worte.

Dabei lassen sich zwei inhaltliche Grundtypen sprachlich dominierter Hörtexte unterscheiden – solche mit literarischer und solche mit faktualer Ausrichtung bzw. Grundlage. Zu kompetenztheoretischen Implikationen der Auseinandersetzung mit literarischen bzw. faktualen Hörtexten und den damit verbundenen Lern- und Bildungspotenzialen liegen leider noch keine empirischen Forschungen vor. Allein zur quantitativen Nutzung gibt es empirisches Material. Dieses allerdings deutet im Hinblick auf den fachspezifischen Einsatz von Hörtexten auf eine eklatante Kluft zwischen dem in den Bildungsstandards formulierten Anspruch und der aktuellen unterrichtlichen Wirklichkeit hin. Von 786 Schülerinnen und Schülern der zehnten Klasse an bayerischen Gymnasien und Realschulen, die im Rahmen einer Untersuchung 2012 befragt wurden (vgl. Frederking 2014), hatten nur 3,6 % erlebt, dass in ihrem Deutschunterricht Hörspiele oder Hörfassungen von literarischen Texten (z. B. Gedicht, Kurzgeschichte, Roman, Theaterstück) oder Ausschnitte daraus behandelt wurden, während 74,3 % angaben, dass dies nicht zuträfe, und 22,0 %, dass dies eher nicht zuträfe. In Bezug auf die fachspezifische Nutzung von Hörfassungen mit faktualer Ausrichtung im Deutschunterricht (z. B. Podcast, Nachrichten, Rede, Biografie) waren die Zahlen ähnlich gering. Angekreuzt haben 82,0 % der befragten Schülerinnen und Schüler „Trifft nicht zu“, 12,4 % „Trifft eher nicht zu“, 4,6 % „Trifft eher zu“ und 1,0 % „Trifft zu“.

Sollten diese Zahlen auch für andere Bundesländer und andere Klassenstufen Gültigkeit haben, was zu vermuten ist, ergibt sich als Befund, dass Hörtexte sowohl zu literarischen als auch zu pragmatischen Texten bislang nur in sehr geringem Umfang im Deutschunterricht der Sekundarstufe I zum Einsatz gelangen. Lehrerinnen und Lehrer können zu Beginn des Oberstufenunterrichts zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt mithin nicht von umfangreicheren Kenntnissen und Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in diesem von den BS AHR als durchaus zentral gewichteten Teilbereich ausgehen. Folglich sollten hier entsprechende Schwerpunkte im Unterricht gesetzt werden, um die erforderlichen Kompetenzen im Umgang mit Hörtexten sukzessive aufzubauen. Entsprechende didaktische Modellierungen liegen zu allen mit Bezug auf Hörtexte formulierten Standards vor (vgl. Wermke 2013; Müller 2013; Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 99 ff.).

Sowohl die Fähigkeit, „Hörtexte sachgerecht analysieren“ als auch ihre „ästhetische Qualität ... beurteilen“ zu können, setzt eine umfassende Kenntnis der medialen Besonderheiten von Hörtexten und ihrer unterschiedlichen Grundtypen voraus. Hinzu kommt die in den BS AHR genannte und auf Hörtexte anzuwendende Kompetenz, mediale Aneignungen „als Textinterpretationen erfassen und beurteilen“ zu können.

Von grundlegender Bedeutung für das Verständnis von Hörtexten vor allem mit literarischer Ausrichtung ist hier zunächst die Unterscheidung zwischen Lesung und Hörspiel (vgl. Wermke 2004; Müller 2013; Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 105 ff.). Beide Formen besitzen unterschiedliche medienkulturgeschichtliche Wurzeln bzw. Bezugspunkte. So hat die Lesung das Buch bzw. den geschriebenen oder gedruckten Text zur Grundlage und bietet den Zuhörern zumeist eine unveränderte auditive Wiedergabe des zugrunde liegenden Lese-

Fehlende empirische Befunde zur Kompetenzmodellierung

Befunde zum Einsatz von Hörtexten im Deutschunterricht

Notwendige Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe

Umfassende Kenntnisse der medialen Besonderheiten von Hörtexten als Voraussetzung für den Kompetenzerwerb

Kontrastierung von Lesung und Hörspiel

textes. Der Wechsel der medialen Form geht allerdings mit einer veränderten ästhetischen Perspektive einher: „Während der gedruckte Text an die Flächenhaftigkeit gebunden bleibt und sich somit zweidimensional erstreckt, entfaltet sich Stimme in einem mehrdimensionalen, nicht-flächenhaften Klangraum“ (Hachenberg 2004, 31). Das Hörspiel verstärkt diesen Effekt, insofern es in der Regel die Dramatisierung einer lyrischen, epischen oder dramatischen Textvorlage darstellt. Es kann aber auch unabhängig von einer printmedialen Vorlage entstehen. Gerade in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts waren viele Hörspiele künstlerisch anspruchsvolle Radioproduktionen, die eigens für das damals sehr populäre Medium entwickelt wurden.

Die in den BS AHR genannte Analyse der Hörtexte sollte diese formspezifischen Aspekte in den Blick nehmen. Die außerdem geforderte Beurteilung der ästhetischen Qualität setzt hingegen eine gezielte Wahrnehmung der gestalterischen Besonderheiten voraus. Bei der Lesung stehen der Sprecher und seine Stimme im Zentrum der ästhetischen Gestaltung. Artikulation, Sprechmelodie, Lautstärkewechsel, Tempo und Pausen sind die wichtigsten Gestaltungsmittel, mit denen der Sprecher Text und Figuren lebendig werden lassen kann. Das Hörspiel erreicht Lebendigkeit zusätzlich über eine Vielzahl an Stimmen und miteinander interagierenden Figuren. Musik, Klänge, Geräusche und akustische Effekte verstärken die sinnlichen Eindrücke. Lässt sich die Lesung als „vertonte“ Lyrik oder Prosa verstehen, kann das Hörspiel als akustisches Theaterstück bezeichnet werden. Im Unterschied zur Lesung kommen im Hörspiel mehrere Sprecher zum Einsatz, oftmals werden auch Hintergrundgeräusche, musikalische Untermalungen und klangliche Überleitungen integriert, um das Hörerlebnis zu verstärken. Seltener sind auch Lesungen musikalisch eingerahmt oder begleitet (vgl. z. B. André Eisermanns berühmte Werther-Lesung (1999) im Unterschied zu Rufus Becks nicht minder berühmten Harry-Potter-Lesungen (2001)). In ästhetisch-reflexiver Perspektive kann mit Schülerinnen und Schülern die Wirkung der im Hörtext verwendeten Gestaltungsmittel in den Blick genommen und das Gelingen bzw. Misslingen einer Lesung, eines Sprechereinsatzes oder einer akustisch-musikalischen Untermalung untersucht und diskutiert werden. Den Ausgangspunkt können dabei durchaus subjektive Eindrücke und ausgelöste Gefühle bilden. Denn ein Hörtext lässt beim Zuhörenden ein „Kino im Kopf“ entstehen. Mithilfe der eigenen Vorstellungskraft müssen die Zuhörer ein Bild von der dargestellten Situation und den geschilderten oder dargestellten Personen entwickeln. Besonders intensiv erfolgt dies beim Hörspiel. Musik und Hintergrundgeräusche schaffen hier bewusst sinnliche Erlebnisse, erzeugen Stimmungen, Gefühle, Dramatik und bringen so die Potenziale des akustisch-auditiven Mediums und die damit verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten konsequenter und umfassender zur Geltung als dies bei der am Buch orientierten Lesung geschieht.

In beiden Fällen aber liegt nach dem Austausch von Rezeptionseindrücken ein Vergleich zwischen literalem und auditivem Text und damit eine intermediale Analyse der medienspezifischen Besonderheiten von printmedialer Vorlage und Hörfassung nahe. Hier kann im Unterricht untersucht werden, ob der Hörtext eher der Gattung ‚Lesung‘ oder ‚Hörspiel‘ zuzurechnen ist, ob die Textvorlage

Reflexion der
Gestaltungsmittel

Intermediale
Analyse der
medienspezifischen
Besonderheiten

unverändert übernommen wurde oder ob Textpassagen gekürzt, ergänzt oder wiederholt wurden, wie viele Vorlesende bzw. Sprecher beteiligt sind, ob es Erzählerkommentare, Untermalungen durch Musik oder Geräusche gibt etc.

Dabei sollte auch der in den BS AHR genannte Aspekt der Textinterpretationen Berücksichtigung finden, der mit jeder medialen Adaption verbunden ist. Denn natürlich ist jede stimmliche Rezitation zugleich eine Interpretation, die die Rezeption und das inhaltliche Verstehen beim Zuhörer beeinflusst. So ist Hören in gewisser Hinsicht „Lesen mit den Ohren“ (Hachenberg 2004, 34). Dabei wird literarisches Verstehen eingebettet und überlagert durch hörästhetische Faktoren. Literarisches Hörverstehen stellt in diesem Sinn einen Rekonstruktionsprozess dar, der zur Ausbildung eines *mental*en Modells des Gehörten führt und damit zu einer Interpretation, die sich von der des literarischen Textes aufgrund der anders gelagerten ästhetischen Grundierung in den meisten Fällen unterscheiden wird (vgl. z. B. den von Reich-Ranicki (2010) herausgegebenen Hörkanon mit berühmten Erzählungen oder die Lyrik- bzw. Erzähler-Hörtext-Sammlungen von Collorio et al. 2009, 2012). Wenn im Laufe der Zeit zu einem literarischen Text mehrere Hörfassungen entstanden sind, bietet es sich natürlich an, hier mit den Schülerinnen und Schülern die jeweiligen hörästhetischen und interpretatorischen Spezifika vergleichend herauszuarbeiten (vgl. z. B. zu Kästners ‚Sachliche Romanze‘ die Hörfassungen von Kästner (1961), van Veen (1985) oder Lindenberg (1988); dazu: Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 120 ff.). Im Computer als Symmedium ist dies im Rahmen von *PowerPoint*, *Keynote* oder der speziell für den Deutschunterricht entwickelten und kostenlos als Download verfügbaren Software *SymBoard* (www.medid.de) im unmittelbaren Vergleich von literarischem Text und mehreren Hörfassungen möglich.

Auch das Verstehen eines pragmatischen bzw. faktualen Hörtextes wird sich zumindest partiell vom Verstehen des inhaltsgleichen, aber literal bzw. print-medial präsentierten Textes unterscheiden. Denn jede mediale Form prägt die Präsentation und Rezeption des Inhalts, so eine Kernthese des Medienphilosophen Marshall McLuhan (1962/1995). Die Hörfassung wird aufgrund der anders gelagerten medialen Präsentations- bzw. Rezeptionsebene in jedem Fall den ästhetischen Eindruck beeinflussen. Ob dieser wiederum das inhaltliche Verstehen verändert, ist eine Frage, für die es Argumente gibt, wie die These McLuhans belegt. Auch im Zusammenhang mit der Wirkung einer politischen Rede – man denke nur an Goebbels' Sportpalast-Rede – ist die besondere Wirkung der Hörfassung unzweifelhaft. Letztendlich lässt sich die Frage jedoch nur empirisch beantworten. Ebenso entscheidend sind aber der Inhalt, das Genre und auch der Distributionsweg. Um Letzteres aufzugreifen: Eine besondere Form der Hörtexte sind die sogenannten Audio-Podcasts. Dabei handelt es sich um Mediendateien, die über das Internet – meist kostenlos – heruntergeladen werden können. Oft liegen Rundfunkbeiträge zugrunde – Interviews, Reportagen, Nachrichten, Kommentare, Comedy-Beiträge, aber auch Buchrezensionen, Hörspiele und Gedichte –, die digital gespeichert sind und deshalb zeitunabhängig rezipiert werden können. Neben den professionellen Anbietern stehen auch private Podcasts zur Verfügung, die vielfältiges authentisches Hörmaterial enthalten (z. B. AUDIYOU, AUDIO-Lingua).

Hörtexte als Interpretationen und als zu interpretierende Texte

McLuhan: mediale Form prägt Präsentation und Rezeption des Inhalts

Podcasts für die Nutzung im Deutschunterricht

Medienkultur-
geschichtliche
Perspektive:
Hörbuch-Boom

Mit der in den BS AHR geforderten Einbeziehung der „kulturellen und historischen Dimension“ von Texten bzw. Medien ist eine medienkulturgeschichtliche Perspektive (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 25 ff. und 100 ff.) als zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts der Oberstufe ausgewiesen worden. In Bezug auf auditive Texte bietet sich hier zur Aufarbeitung vor allem der seit Anfang des Jahrhunderts zu beobachtende Hörbuch-Boom an. Der Medienphilosoph Marshall McLuhan hatte diesen schon in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts vorhergesehen: „Das gesprochene oder gesungene Wort, zusammen mit dem visuellen Bild des Sprechers ist [...] auf dem besten Wege, durch die Elektronik seine alte Bedeutung wiederzugewinnen“ (McLuhan 1962/1995, 6). Was Radio und Schallplatte eingeleitet haben, findet mit den elektronisch erzeugten akustisch-auditiven Kommunikations- und Speichermedien eine konsequente Fortsetzung. Aus medienkulturgeschichtlicher Sicht lässt sich mit Blick auf den damit verbundenen *acoustic turn* (Meyer 2008) von einer neuen Phase der Oralität sprechen: tertiäre Oralität – nach der primären Oralität vor Erfindung der Schrift und der sekundären Oralität inmitten des literalen Zeitalters (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 41 ff.). Ein markantes Beispiel für diese neue, tertiäre Oralität stellt die Poetry-Slam-Kultur dar. Ihre zumeist nicht-literal gebundenen Hörtexte, die als „Live-Literatur“ aufgeführt werden, stehen teilweise aber auch als Audio-Aufzeichnungen in digital gespeicherter Form zur Verfügung (vgl. z. B. Böttcher 2009; dazu: Anders/Krommer 2007).

Mögliche
produktive
Aufgaben

Die in den BS AHR betonte Fähigkeit, „eigene Hörtexte [...] erstellen bzw. [...] szenisch umsetzen“ zu können, erweitert das Spektrum der Möglichkeiten. Schülerinnen und Schüler können zu produktiv-kreativen Anschlusshandlungen angeregt werden – zum Schreiben einer Vorgeschichte oder einer Fortsetzung, zum Nach- oder Weiterspielen eines gehörten Textauszuges, zur Gestaltung einer eigenen Hörfassung zu einer literalen Textvorlage, zur Erprobung und Aufzeichnung verschiedener stimmlicher Erschließungen, zur akustischen Dramatisierung einer literarischen Vorlage etc. Außerdem sind nach der Beschäftigung mit Hörtexten zahlreiche Anknüpfungen möglich, die andere Kompetenzbereiche einbeziehen und hier spezifische Kompetenzförderungen anbahnen können: Schreibarrangements (z. B. zusammenfassende Verschriftlichung, Rezension, Rollenbiographie, „Schreibgespräch“, Chat-Diskussion, Tagebucheintrag, fiktiver Brief an einen Protagonisten), szenische Interpretationen gehörter Passagen, audiovisuelle Umsetzungen etc.

Personale
Applikation und
Reflexion

Eine erweiterte Rezeptionsperspektive ist in den BS AHR durch die Formulierung „mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen“ gefordert. Damit wird Raum gegeben zu einer personalen Applikation und reflexiven Verarbeitung der auch in Hörtexten oftmals angelegten moralisch-ethischen und theoretisch übergreifenden Perspektive, wie sie bei PISA in der Kategorie *Reflektieren und Bewerten* (Artelt et al. 2001) verortet ist und im Horizont eines identitätsorientierten bzw. kulturtheoretischen Ansatzes didaktisch detaillierter beschrieben ist (vgl. Fingerhut 1996; Spinner 2001; Kämper-van den Boogaart 2006; Brüggemann 2009; Frederking 2013b).

3.3.2 Sich mit Filmen auseinandersetzen – Theoretische Modellierungen und empirische Forschungen

Auch der Bereich der Filme bzw. Literaturverfilmungen hat in den BS AHR eine umfassendere Berücksichtigung gefunden. Empirisch geprüfte Kompetenzmodellierungen liegen zu diesem Bereich leider ebenfalls noch nicht vor. Daten, die 2012 im Rahmen einer Studie erhoben wurden, erlauben aber immerhin einen Einblick in die aktuelle Nutzung von audiovisuellen Medien im Deutschunterricht (vgl. Frederking 2014). Allerdings sind die Befunde ähnlich ernüchternd wie im Zusammenhang mit den Hörtexten. Von 783 Schülerinnen und Schülern geben 39,6 % an, dass sie in ihrem Deutschunterricht keine Verfilmungen von literarischen Texten (z. B. Gedicht, Kurzgeschichte, Roman, Theaterstück) oder Ausschnitte daraus ansehen, weitere 51,8 % kreuzen an, dass das „Eher nicht“ zutrifft (zusammen also 91,4 %), während nur 7,5 % die Aussage als „Eher zutreffend“ und ganze 1,1 % als „Zutreffend“ werteten. Lehrerinnen und Lehrer in der Oberstufe können also auch im Hinblick auf das Medium *Film* bei ihren Schülerinnen und Schülern nur sehr eingeschränkt von bereits in der Sek I erworbenen Kompetenzen im Umgang mit audiovisuellen Texten ausgehen und müssen sich deshalb um einen umfassenderen Aufbau entsprechender Kompetenzen bemühen.

Wenn es in der Präambel des Kompetenzbereichs heißt, „die Schülerinnen und Schüler analysieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, erläutern ihre Wirkung und beurteilen die ästhetische Qualität“, dann sind damit Zielsetzungen formuliert und durch die nachfolgenden Standards spezifiziert, für deren Umsetzung in der FilmDidaktik einschlägige Modellierungen vorliegen. Auch die in den BS AHR formulierte Anforderung „Filme sachgerecht analysieren“ zu können, hebt auf Grundfragen der *ästhetisch-reflexiven* Auseinandersetzung mit audiovisuellen Texten (Film, Serie, Videoclip etc.) und der mit ihnen verbundenen Wirkpotenziale und -absichten ab. Dies setzt die Kenntnis von „Aspekten der Filmtheorie“ voraus.

Ein mediendidaktisch sehr fruchtbarer filmtheoretischer Zugang ergibt sich auf Basis der Filmsemiotik. Filme lassen sich als audiovisuelle Texte verstehen, die aus spezifischen Codes bzw. Zeichenebenen bestehen und sich auf dieser Grundlage fachgerecht deuten lassen. Zwei Zeichenebenen werden filmtheoretisch unterschieden: die visuelle und die auditive (vgl. zum Folgenden Monaco 2002, 65 ff.; Hickethier 2001, 42 ff., 94 ff.; Maiwald 2005; 2013; Pfeiffer/Staiger 2010; Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 177 ff.). Die *visuelle Zeichenebene des Films* wird über die Kamera und das über sie für die Zuschauer „Sichtbar-Gemachte“ konstituiert. Sie beeinflusst den Grad an Nähe oder Distanz und damit an emotionaler Involviertheit durch Einstellungsgrößen (Totale, Halbtotale, Groß- und Naheinstellungen etc.), Lichtverhältnisse, Schärfe, Farbe und Kontrast. Nicht minder einflussreich sind die *Kameraperspektive* und der durch sie erzeugte Blickwinkel (Point of View Shot oder POV). Dieser steuert die Sicht auf das Geschehen (Normal-, Frosch- oder Vogelperspektive; neutrale oder subjektive Kameraeinstellung). *Kamerabewegungen* – Kamerafahrt, Schwenk, Neigung, Rollen etc. – und *Zoom* (nah zu fern, fern zu nah) sind weitere zentrale Elemente der visuellen Zuschauerlenkung (vgl. Hildebrand 2006, 251 ff.; Frederking/

Nutzung audiovisueller Medien im Deutschunterricht

Filmsemiotik als didaktisch fruchtbarer Zugang

Elemente der visuellen Zeichenebene

Krommer/Maiwald 2012, 177 ff.). Auch die *Beleuchtung* einer Szene prägt die emotionale Wirkung eines Filmes oder einer Filmszene (hell oder dunkel, High- bzw. Low-Key-Stil), ebenso der Schnitt bzw. *Cut* (z. B. Short Cut, Schnitt- und Gegenschnitt-Verfahren). Für die Analyse einer Szene oder eines Einzelbildes, eines sogenannten *Frames*, ist überdies die Unterscheidung von Denotation und Konnotation hilfreich. Denn damit lässt sich im Akt der Interpretation zwischen dem unmittelbar erkennbaren „Sachbezug eines Zeichens“ (denotative Ebene) und „unterschwelligem Bedeutungen“ (konnotative Ebene) (Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 179) differenzieren. Zu einem Gesamtbild fügt sich die Analyse der Kameraeinstellungen, des Point of View, der Bildschnitte, der Montage der einzelnen Bilder etc. in der Betrachtung des gesamten Szenenarrangements (*Mise en Scène*, fr. = Regie, Inszenierung) und der darin erkennbar werdenden Regieintention.

Elemente der auditiven Zeichenebene

Auch mit der *auditiven Zeichenebene* lässt sich im Unterricht im Sinne der BS AHR ein zweites filmtheoretisch einschlägiges Codesystem des Films untersuchen, das eigenständig ist und gleichwohl natürlich mit der visuellen Ebene korrespondiert bzw. komplementär und kommentierend auf sie bezogen ist. Dabei werden drei Grundtypen auditiver Texte bzw. Subtexte im Film unterschieden: *Sprache* (z. B. Dialoge, Monologe, Ausrufe von Einzelnen oder Gruppen), *Geräusche* (z. B. Plätschern des Wassers, das Brechen von Holz) und *Musik* (z. B. Soundtrack, Begleitmusik). Die auditiven Texte können dabei als On- und als Off-Ton in Erscheinung treten. On-Töne sind jeweils unmittelbar und synchron mit dem visuell präsentierten Handlungsgeschehen verbunden und stehen in einem kausal identifizierbaren Zusammenhang (z. B. der auditiv wahrnehmbare Teil einer Rede eines visuell als Redner in Erscheinung tretenden Protagonisten oder das Klingeln des im Bild zu sehenden Telefons). Off-Töne hingegen sind nicht in dieser Weise unmittelbar mit dem visuell sichtbaren Handlungsgeschehen verbunden. Der in nahezu allen Filmen zum Einsatz kommende Off-Ton ist die zur akustischen „Untermalung“ eingesetzte Musik oder ein aus typischen Begleitgeräuschen zusammengesetzter auditiver Hintergrund (z. B. Straßengeräusche). Beides sind wichtige ästhetische Gestaltungsmittel, mit denen visuell erzeugte Eindrücke oder Stimmungen verstärkt (z. B. ruhige harmonische Klänge zu einer idyllischen Familienszene) oder konterkariert werden (z. B. ein auf der visuellen Ebene dargestellter heiterer Abschied zweier Menschen wird durch schrille Musik akustisch „untermalt“, wodurch die Zuschauer auf kommendes Ungemach eingestimmt werden). In Filmen, Serien oder Blockbustern finden oftmals musikalische Sequenzen Verwendung, die am Anfang und am Ende eingespielt werden und den Wiedererkennungswert und die Identifikationsmöglichkeiten erhöhen. Auch der Erzählerkommentar ist ein typischer Off-Ton (vgl. z. B. die Anfangssequenz der unter der Regie von Rolf Thiele 1964 erschienenen Verfilmung von Thomas Manns „Tonio Kröger“).

Elemente der narrativen Ebene

Neben der Ebene visueller und auditiver Zeichen ist die *narrative Ebene* für die Filmanalyse im Sinne der BS AHR von entscheidender Bedeutung (vgl. Hickethier 2001, 110 ff.). Im Zentrum filmischer Narration stehen visuell und auditiv in Erscheinung tretende *Figuren*, die miteinander interagieren und deren Erlebnisse, Handlungen, Schicksale in einer audiovisuell präsentierten Geschich-

te erzählt werden. Ähnlich wie bei literal präsentierten Erzählungen oder Dramen lassen sich auch beim Film Nebenfiguren und Hauptfiguren unterscheiden. Nach literarischem Vorbild stehen sich bei den Hauptfiguren oft Protagonist(en) und Antagonist(en), Held(en) und Widersacher, „komplexe“ und rollengeprägte „flache“ Charaktere gegenüber.

In der Filmanalyse können diese Aspekte im Sinne der BS AHR fruchtbar gemacht werden. Darüber hinaus bietet es sich aber ebenfalls an, andere mediale Aspekte in den vergleichenden Blick zu nehmen. So steht im Mittelpunkt der filmischen Narration äußeres Handlungsgeschehen, das durch „story“ und „discourse“ (vgl. Chatman 1978), Aktion und Interaktion geprägt ist. Hier ähnelt der Film dem Theater. Gleiches gilt für die eingeschränkten Optionen zur Darstellung innerer Prozesse und Entwicklungen. Zwar können gute Schauspielerinnen und Schauspieler das innere Geschehen der von ihnen dargestellten Figuren überzeugend darstellen, ohne dass sie Gefühle und Gedanken so differenziert zum Ausdruck bringen können, wie der innere Monolog dies in einer Erzählung vermag. Stattdessen erhalten Zuschauer Einblick in Gefühlslagen durch Dialoge, Monologe oder *Erzählerkommentare*. Oftmals wird im Film emotionale Betroffenheit und Spannung zusätzlich aufgebaut, indem der Zuschauer einen Wissensvorsprung gegenüber dem noch ahnungslosen Helden besitzt und dadurch umso stärker emotional eingebunden ist.

Ein interessantes Element der Filmanalyse ergibt sich mit Bezug auf die Fähigkeit, „die ästhetische Qualität von [...] Filmen“ beurteilen und Aspekte der Filmtheorie einbeziehen zu können, im Hinblick auf den Erzähler. Im Sinne von Seymour Chatmans kommunikativ eingebetteter filmischer Narrationstheorie ist hier zunächst zu berücksichtigen, dass sich analog zu literaturtheoretischen Modellierungen auch beim Film nicht nur ein realer und ein implizier Autor und ein realer und ein impliziter Leser unterscheiden lassen (Chatman 1978, 147 ff.), sondern auch ein filmischer Erzähler, ein „cinematic narrator“ (Chatman 1990, 143), „der auch dann vorhanden ist, wenn er sich nicht explizit, z. B. durch Voice-over-Kommentare oder Zwischentitel, zu erkennen gibt“ (Pinkas 2010, 116). Die Analyse des Erzählers bzw. der Erzählerinstanz bildet denn auch einen fruchtbaren Ansatzpunkt zum Vergleich von Literatur und Verfilmung. Denn die Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Differenzen der medienpezifischen erzählerischen Möglichkeiten bei der Vermittlung eines Geschehens sensibilisieren für die prinzipielle Geformtheit des Gelesenen oder Gesehenen.

Ähnlich aufschlussreich ist die Analyse der filmischen Erzähleinheiten. So wie die Dramenanalyse formale Strukturierungen wie Auftritt, Szene und Akt in den Blick nimmt, lässt sich filmisches Erzählen durch die Analyse dreier narrativer Grundeinheiten erschließen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2012, 183 ff.): a) Die *Einstellung* als kleinste narrative Einheit ist das Ergebnis von zwei Kameraschnitten (*Cuts*), die den Anfangs- und Endpunkt setzen. Mehrere aufeinander folgende Einstellungen fügen sich zu einer thematischen Einheit, der sogenannten *Szene*. Mehrere zusammenhängende Szenen wiederum bilden eine Handlungseinheit, die *Sequenz* genannt wird (vgl. dazu die Lernaufgabe *Analyse einer Filmsequenz* aus dem unter der Regie von Andreas Dahn entstandenen Film zu E.T.A. Hoffmanns „Der Sandmann“ auf der CD-ROM). Zu berücksichtigen

Medial
bedingte Spezifika
des filmischen
Erzählens

Narrative
Grundeinheiten
filmischen
Erzählens

Filmische Narrationsmuster

hat eine filmtheoretisch fundierte Analyse darüber hinaus die filmischen Narrationsmuster, in die Einstellungen, Szenen und Sequenzen eingebunden sind. So lassen sich wie beim Drama geschlossene und offene Formen unterscheiden, d. h. solche, in denen eine filmische Handlung linear und ohne Brüche zur Darstellung gelangt, und solche, in denen mit Voraus- und Rückblenden (*flashbacks*) gearbeitet wird, in denen sich das Geschehen auf mehreren Realitätsebenen ereignet oder in unterschiedlichen medialen Formen erzählt wird – z. B. im Wechsel von Film und Zeichentrick oder unter Einbeziehung computeranimierter Figuren und Handlungen.

Methodische Möglichkeiten im Unterricht

Die in den BS AHR geforderte Kompetenz zur sachgerechten Analyse von Filmen wird durch die Untersuchung von visuellen, auditiven und narrativen Elementen eingelöst. Die Einbeziehung bzw. der Aufbau filmtheoretischer und filmkritischer Aspekte (vgl. z. B. Diederichs 2004) kann solche Analysen nachhaltig fundieren und vertiefen. Dabei lässt sich das Bewusstsein für die Bedeutung der einzelnen semiotischen Ebenen erhöhen, wenn bei ausgewählten Filmszenen z. B. zunächst der Ton ausgeschaltet ist und ausschließlich die visuelle Gestaltung untersucht wird, und dann umgekehrt die Bildebene ausgeblendet wird und die auditive Zeichenebene in den Fokus rückt. Auf diese Weise wird die Fähigkeit zu „symmedialen Leseweisen“ (Frederking 2013a, 543) gefördert, mit der die einzelnen semiotischen Ebenen einerseits in ihrer Besonderheit und andererseits in ihrer ästhetischen Funktion für das „Gesamtkunstwerk“ bzw. „Symmedium“ Film ins Blickfeld treten. Filmanalysen im Deutschunterricht der Oberstufe sollten aber auch die Spezifika filmischer Erzählweisen, Plots und Genres, das Figurenensemble sowie typische Aspekte der Kameraführung, der Schnittformen, der Beleuchtung etc. in den Blick nehmen und als Mittel filmästhetischer Gestaltung verstehen lernen, um „Visual Literacy“ (vgl. Abraham 2012, 25) aufzubauen.

Einsatz von Literatur- verfilmungen

Neben der filmästhetischen Analyse bieten sich besonders bei Literaturverfilmungen überdies natürlich intermediale Betrachtungsweisen an. Tatsächlich lassen sich mit Elisabeth Paefgen (2009) Buchvorlage und Verfilmung als „Wahlverwandte“ verstehen, deren Wechselbeziehung sich auf der Grundlage einer systematischen vergleichenden Betrachtung erschließt. Auch Fragen der Rollenbesetzung können als Elemente einer analytischen Erschließung dienen (vgl. Abraham 2006). Die in den BS AHR formulierte Anforderung „Literaturverfilmungen als Textinterpretationen erfassen und beurteilen“ zu können, findet in diesen und anderen analytischen Zugriffen eine konsequente Umsetzung. Ein *intermedialer* Vergleich zwischen Printvorlage und audiovisueller Umsetzung sollte dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Blick nehmen und gleichzeitig den jeweiligen Eigenwert von Buch und Film herausarbeiten bzw. berücksichtigen (vgl. Paech 1997, 183; Staiger 2010). Am Computer kann dies besonders „text- und filmnah“ erfolgen, weil sich nebeneinander ein digitalisierter Auszug aus einem literarischen Text und der entsprechende Ausschnitt aus einer Verfilmung platzieren, rezipieren, vergleichen und digital kommentieren lassen – kollektiv per Beamerprojektion, am WhiteBoard etc. oder individuell am PC oder Tablet-PC. Auf diese Weise finden Rezeption und Produktion eine besondere Verbindung. So wie in einem Buch das Lesen der Zeilen und das Interpretieren des Gelesenen durch Unterstreichen, Markieren und Kommentieren

Nutzung des Computers im Rahmen des Text-Film- Vergleichs

am Buchrand auf einer medialen Ebene erfolgen kann, so ist es mit spezieller Software wie PowerPoint, Keynote oder SymBoard (www.medid.de) möglich, einen literarischen und einen audiovisuellen Text unmittelbar nebeneinander zu platzieren, zu rezipieren und in einem digitalen Schreibfeld auf derselben medialen Ebene anschließend schriftlich zu kommentieren und zu analysieren. Auf die gleiche Weise können auch unterschiedliche Verfilmungen eines literarischen Textes nebeneinander platziert, rezipiert, kommentiert und verglichen werden (vgl. Frederking/Schneider 2010). Abb. 1 zeigt einen Vergleich der Anfangsszene der Gretchentragödie in den Inszenierungsverfilmungen von Gründgens (1960), Dorn (1987) und Stein (2000) im SymBoard). Hier lässt sich die Fähigkeit, „die ästhetische Qualität von Theaterinszenierungen [...] oder Filmen [...] auch vor dem Hintergrund ihrer kulturellen und historischen Dimension“ reflektieren und beurteilen zu können, in sehr einfacher und gleichzeitig umfassender Weise entwickeln bzw. medial erproben.



Abb. 1: Szene ‚Straße‘ aus Goethes ‚Faust‘ in den Inszenierungen von Gründgens (1960), Dorn (1987) und Stein (2000) im SymBoard

Auch produktive Anschlusshandlungen, wie sie in der Formulierung „eigene [...] Filme oder andere audiovisuelle Präsentationsformen erstellen“ zu können, angesprochen werden, lassen sich mit der neuen Digitaltechnik sehr gut realisieren. Ebenso können die Schülerinnen und Schüler im Computer auf Basis des SymBoards o. Ä. im Anschluss an die Rezeption eines Filmausschnittes im Schreibfeld unmittelbar neben dem Film einen inneren Monolog eines im Filmausschnitt zu sehenden Protagonisten verfassen, eine Filmszene weiterschreiben etc. (Frederking 2013b). Aber auch produktive Anschlusshandlungen im Heft o. Ä. sind möglich: das Schreiben einer ohne Ton präsentierten Szene, eine theatrale Umsetzung in Rollenspielform etc. (vgl. Abraham 2012, 84 ff.).

Weitere
Möglichkeiten
des SymBoards

Die in den BS AHR sowohl im Hinblick auf die Rezeption wie die Produktion von Filmen geforderte reflexive Einbeziehung eigener „Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive“ stellt eine Verbindung mit übergeordneten Zielen zur Medienbildung im Fach Deutsch her (vgl. Frederking/Krommer 2014).

3.3.3 Sich mit Theaterinszenierungen auseinandersetzen – Theoretische Modellierungen und empirische Forschungen

Unsicherheiten
im Umgang
mit Theater-
inszenierungen

Auch die Auseinandersetzung mit Theaterinszenierungen und die enge Verknüpfung von Damentext und Inszenierung finden nur mühsam den Weg in den Deutschunterricht. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen lenkt die Annahme, dass der literarische (Dramen-)Text den Ausgangspunkt und die Motivation für die Beschäftigung mit einer Inszenierung darstellt, die didaktischen Überlegungen und führt zu einer tendenziell eingeschränkten Sicht auf Theaterinszenierungen. Zum anderen bestehen häufig – ähnlich wie in Bezug auf die Filmanalyse – Unsicherheiten bei den Lehrenden, da theaterwissenschaftliche Aspekte im Studium eine geringe Rolle spielen und auch die Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit dem Medium Theater in den Unterricht einbringen.

Sich wandelnde
Verhältnisse
von Text und
Inszenierung

Wenn Theaterinszenierungen als eigenständige künstlerische Produkte wahrgenommen werden sollen und den Schülerinnen und Schülern ein Zugang – auch zu neuen – Theaterformen eröffnet werden soll, ist das Verhältnis von Text und Inszenierung zunächst grundsätzlich zu klären. Sowohl aus theatergeschichtlicher als auch aus literatur- und theaterwissenschaftlicher Perspektive lassen sich hier sehr unterschiedliche Konstellationen beobachten. Während beispielsweise die deutsche Aufführungspraxis des 19. Jahrhunderts und die literaturwissenschaftlich lange Zeit maßgebliche Arbeit von Manfred Pfister Damentext und Inszenierung als eine Werkeinheit betrachten, wird das Primat des Damentextes als verbindliches Textsubstrat schon durch die Theaterreformen um 1900 in Frage gestellt und durch postdramatische Ansätze letztlich obsolet (vgl. Pfister 1994; Balme 2008, 77 ff.; Brauneck 1995). Zudem erscheint die Kategorie der Werkreue als eine historisch-bedingte (vgl. Fischer-Lichte 1985, Zabka/Dresen 1995). Im Unterricht wären diese historischen und kulturellen Konstellationen und die durch Konventionen bestimmten Erwartungen an das Theater mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren (vgl. Paule 2010, 168 ff.).

Bedeutung der
individuellen
Wahrnehmungen
und Erfahrungen
während des
Zuschauens

Aktuelle didaktische Ansätze plädieren folglich für eine aufführungsbezogene Arbeit und damit für eine zumindest partielle Zurückstellung des Bezugs auf den Damentext bzw. die Textvorlage: Eine Inszenierungsanalyse muss keineswegs mit der Analyse des Textes beginnen (vgl. ebd.; Kurzenberger 2004). Aber auch der analytische Zugriff auf die Inszenierung sollte nicht den Zugang bestimmen. Vielmehr ist es geboten, die individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen während des Zuschauens aufzugreifen. Dies ist nicht nur ein theaterdidaktisches oder theaterpädagogisches Plädoyer, sondern entspricht aktuellen theaterwissenschaftlichen Ansätzen, welche semiotische Modelle der Inszenierungsanalyse als unzureichend beschreiben, da diese das Ereignishafte des Theaters und die konstitutive Interaktion zwischen Zuschauer und Bühne nicht fassen können.

Eine Ergänzung durch phänomenologische Perspektiven erscheint daher als notwendig (vgl. Fischer-Lichte 2010, 72 ff.). Das Erinnerungsprotokoll oder virtuelle Zwischenrufe stellen hier methodische Möglichkeiten dar, um individuelle Erfahrungen und Wahrnehmungen zugänglich zu machen und als Ausgangspunkt für eine analytisch-strukturierte, vertiefende Beschäftigung mit einer Aufführung bzw. einer Inszenierung zu nutzen (vgl. Roselt 2011, Warstat 2011 und die Beispielaufgabe *Emilia Galotti* auf der CD-ROM).

Die analytische Erschließung von Inszenierungen ist zum einen durch die medialen Besonderheiten, insbesondere die Flüchtigkeit der Erscheinungen und die Synthese der Zeichensysteme (vgl. Hiß 2004), vor spezifische Herausforderungen gestellt. Zum anderen stellen die vorschnelle Fixierung von Bedeutungen oder das statische Auflisten von Analysebefunden – ähnlich wie in der Auseinandersetzung mit literarischen oder pragmatischen Texten – zwei problematische Tendenzen im Unterricht dar (vgl. Paule 2010; 171 und Abschnitt 4.2). Und auch im Kontext der analytischen Erschließung ist die individuelle Kognition zu berücksichtigen:

„Sie [die Analyse] versucht, die je realisierten Kombinationsentscheidungen zu rekonstruieren, die in die fertige Aufführung eingegangen sind. Analyse will in der Kombination der Elemente die Strategien ihrer Anordnung entdecken. [...] Dass wir [aber] ein bestimmtes Zeichenarrangement als „Gehetztheit“ verstehen, erklärt sich nicht aus der puren (materialen) Addition disparater Elemente. So wenig wie der Sinn eines Gedichts in gedruckten Buchstaben liegt. Erst in den subjektiven Akten der Wahrnehmung realisiert sich der dialektische Sprung von der Synchronisation zur Synthese.“ (Hiß 2004, 23)

Zu bedenken ist aber auch, dass die Erschließung einer Theaterinszenierung in ihrer Gesamtheit eine für den Unterricht unrealistische Zielsetzung darstellt. Es sollte um die Sensibilisierung für theatrale Phänomene gehen sowie um die Auseinandersetzung mit exemplarischen Aspekten, deren Auswahl durchaus durch die je individuellen Sichtweisen und Wahrnehmungen bestimmt sein kann (vgl. Paule 2009, 258).

Das Verhältnis von phänomenologischen und semiotischen Zugängen im Unterricht sowie die Bedeutung des Dramentextes sind dabei in Abhängigkeit von der gewählten Schwerpunktsetzung zu bestimmen. Gabriele Paule unterscheidet fünf mögliche Dimensionen: (1) den Blick der Schülerinnen und Schüler für die Inszenierung und die Tatsache des Inszeniertseins zu schärfen, (2) ästhetische Erfahrungen nach einem Theaterbesuch zu thematisieren, d. h. Verbalisierungen zu ermöglichen, (3) die Erschließung der theatralen Formen einer Inszenierung, (4) die Frage nach der Interpretation durch die Inszenierung und schließlich (5) die Reflexion und Beurteilung von Inszenierungskonzepten (Paule 2013).

Alle bisherigen Ausführungen basieren auf der Annahme, dass Theateraufführungen als mediales Ereignis durch die „leibliche Ko-Präsenz von ‚Akteuren‘ und ‚Zuschauern‘“ (Fischer-Lichte 2010, 25) bestimmt sind. Somit sollte der Besuch „realer“ Aufführungen nicht nur eine Option darstellen, sondern nur in Ausnahmefällen durch Videoaufzeichnungen ersetzt werden. Gleichwohl ist die ergänzende Arbeit mit Videoaufzeichnungen bzw. Fernseaufzeichnungen ein

Herausforderungen der Inszenierungsanalyse

Prinzip des exemplarischen Arbeitens

Mögliche Schwerpunktsetzungen im Unterricht

sehr nützliches Instrument, um die Flüchtigkeit der Ereignisse „einzuholen“. Sie sind neben Erinnerungsprotokollen der Ausgangspunkt für Inszenierungsanalysen im Unterricht und bieten zugleich einen Anlass zur Reflexion der medialen Transformationsprozesse.

4 Kompetenz- und Wissenserwerb in der Oberstufe

4.1 Wissensvermittlung in der Oberstufe

Fachspezifische
Wissensbestände
als Basis des
Kompetenzerwerbs

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden ist, kommt der Frage der Wissensvermittlung in der Sek II eine erhebliche Bedeutung zu. Fachspezifische Wissensbestände sind die Basis für den Erwerb der in den Standards beschriebenen Kompetenzen. Diese nahezu triviale Feststellung erhält jedoch eine gewisse Brisanz durch die Beobachtung, dass die erworbenen Wissensbestände keineswegs immer das Verstehen von Texten fördern, sondern sogar behindern oder auf Abwege führen können (vgl. z. B. Spinner 2012, Freudenberg 2012). Die vorschnelle Applikation von Wissen über eine Textsorte, Gattung, Epoche etc. auf einen Text in der Hoffnung, damit das Verstehen zu beschleunigen, lässt die Spezifika des einzelnen Textes häufig in den Hintergrund treten. Es besteht also ein nicht unerhebliches Spannungsverhältnis zwischen dem gerade in der Oberstufe erwarteten Umgang mit Texten, der sich durch reichhaltige Kontextuierungen auszeichnet, und den aus dieser Erwartung resultierenden Lektürepraktiken der Schülerinnen und Schüler.

Probleme
der Wissens-
applikation

Anforderungen
an die Wissens-
anwendung

Häufig wird in Beiträgen zur skizzierten Problematik auf die Beschaffenheit der Wissensbestände verwiesen, insbesondere die Flexibilität der Wissensanwendung wird dabei als Qualitätskriterium herausgestellt. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, in der Auseinandersetzung mit einem konkreten Text zu entscheiden, welche der erworbenen Wissensbestände in welcher Form bzw. Ausprägung in Anschlag zu bringen sind. Dabei muss ihnen bewusst sein, dass sowohl bestimmte Prozeduren der Texterschließung als auch beispielsweise die Heranziehung kulturgeschichtlicher Aspekte, die sich bei einem Text als nützlich erwiesen haben, bei einem scheinbar ähnlichen Text (und einer vergleichbaren Lektüreaufgabe) wenig hilfreich sind. Dies trifft auf nahezu alle relevanten Wissensbestände zu, weshalb die Vermittlung von Lesestrategien in der Oberstufe auch schnell an ihre Grenzen stößt. Aber welche Möglichkeiten gibt es dann, den Wissens- und Kompetenzerwerb im Umgang mit Texten sinnvoll zu unterstützen?

Wissen um
Gestaltungsmerk-
male und
-konventionen

Zunächst kann eine Differenzierung hilfreich sein: Wenn es um relevantes Vorwissen in der Oberstufe geht, kann Wissen um die Gestaltungsmerkmale bzw. -konventionen von Texten bzw. Medien unterschieden werden von Wissen, welches sich auf Entstehungs-, Produktions- sowie Rezeptionskontexte bezieht. Auch wenn die Zusammenführung beider Wissensbereiche sich häufig als besonders reizvoll für den Literaturunterricht erweist, indem z. B. Formen des parabolischen Erzählens über einen größeren historischen Zeitraum hinweg untersucht werden, stellen sich doch unterschiedliche Fragen: Für den *Bereich des Wissens*

um Gestaltungsmerkmale und -konventionen von Texten bzw. Medien ist vor allem zu prüfen, welche Wissensbestände sich im Verstehensprozess als funktional erweisen. Konkret: Welche rhetorischen Figuren müssen Schülerinnen und Schüler kennen? Was müssen sie über die Merkmale einzelner Gattungen wissen? Über welche Kenntnisse im Bereich der Erzählanalyse müssen sie verfügen? Welche Elemente der Film- oder Inszenierungsanalyse sind für Schülerinnen und Schüler relevant?

Misst man den entsprechenden Wissensbeständen keinen eigenen Wert (als deklaratives Wissen) bei, sondern bewertet sie danach, inwiefern sie beispielsweise Verstehensprozesse unterstützen und vertiefen oder den angemessenen Vortrag eines Gedichts vorbereiten, dann kommt das Verhältnis von Analyse und Interpretation in den Blick. Es ist zu fragen, welche Wissensbestände im Rahmen der Text- bzw. Medienanalyse unter welchen Bedingungen sinnvoll eingesetzt werden. Da dieses Verhältnis für die Oberstufe als grundlegend einzuschätzen ist, was auch die Kommentierung der Standards gezeigt hat, soll dieses unter 4.2 eingehender betrachtet werden.

Zwei Aspekte sollen aber schon hier herausgestellt werden. Zum einen sind textform- sowie medienkontrastierende Zugänge als konstruktiv einzuschätzen, da die Kontrastierung die Funktion(en) und Wirkung(smöglichkeiten) bestimmter Gestaltungselemente sehr eindringlich erfahrbar macht und zugleich die medialen sowie textsortenabhängigen Spezifika diskutiert werden können. Zum anderen ist es grundlegend, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Verstehensprozesse reflektieren: Was ist übertragbar auf andere Texte bzw. was wurde bei anderen Texten in ähnlicher Form bereits erfahren? Was ist jeweils spezifisch? Welche medienpezifischen Aspekte lassen sich feststellen (zu den entsprechenden Reflexions- und Abstraktionsprozessen vgl. Winkler 2007; Kämper-van den Boogaart/ Pieper 2008)? Aber auch epistemologische Fragen sind anzuregen, z. B.: „Ist die Bestimmung der Erzählperspektive ein interpretativer oder ein (objektiv-)analytischer Vorgang?“

Bezüglich des zweiten Bereichs, *Wissen um Entstehungs-, Produktions- sowie Rezeptionskontexte*, wird schon seit geraumer Zeit und vorrangig diskutiert, wie es gelingen kann, einen reflektierten Umgang mit literaturgeschichtlichem Wissen im Deutschunterricht zu etablieren (vgl. Wichert 2012, Tinter 2012). Unstrittig ist dabei, dass den Schülerinnen und Schülern die Konstruiertheit von Epochenbegriffen und Literaturgeschichte(n) allgemein bewusst werden und die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen (Kosseleck) in der Beschäftigung mit konkreten literarischen Texten und Kontexten erfahren werden soll. Hierzu liegen inzwischen auch didaktische Konzepte vor, wie das der Entdeckungsschneisen und Entdeckungsrouten von Maximilian Nutz (vgl. Nutz 2002): Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht Merkmale von Epochen in literarischen Texten „wiedererkennen“, sondern in der Auseinandersetzung mit Texten und Quellen eines historischen Zeitraums eigenständig die Diversität, aber auch bestehende Zusammenhänge rekonstruieren.

So überzeugend es ist, Schülerinnen und Schülern kultur- und diskursgeschichtliche Zugänge zu eröffnen und mit ihnen literaturgeschichtliche Konstruktionen aufzudecken, so problematisch ist der Kurzschluss, dass „literarhistorisches

Welche Wissensbestände unterstützen das Textverstehen?

Textform- und medienkontrastierende Zugänge

Reflexion der Verstehensprozesse anregen

Diskussionen um Vermittlung literaturgeschichtlichen Wissens

Aufbau von Orientierungswissen

Längsschnittwissen im Sinne einer formelhaften Traditionsvermittlung“ (Brüggemann 2009, 24) damit obsolet wäre. Der Aufbau eines Orientierungswissens bzw. -rahmens ist unabdingbar, um Brüche und Veränderungen aus einer literaturgeschichtlichen Perspektive nachvollziehen zu können. Zugleich kann dieses Wissen nicht auf Schematisierungen verzichten (vgl. ebd.):

„Der Lehrer muss demnach diesen ‚Scherensprung der Literaturgeschichte‘ wagen und einerseits sowohl den Facettenreichtum einer einzelnen Epoche darlegen sowie andererseits wiederkehrende literaturgeschichtliche Motive vermitteln und historische Hintergrundinformationen bereitstellen.“ (Tinter 2012, 386)

Notwendigkeit vielsträngiger Erwerbsprozesse über die Sekundarstufen hinweg

Dieser „Scherensprung“ ist wohl nur dann zu bewältigen, wenn verschiedene und durchaus gegensätzliche Zugänge im Rahmen der Vermittlung bzw. des Erwerbs literaturgeschichtlichen Wissens gewählt werden: Etablierung von Orientierungswissen *und* exemplarische Dekonstruktion bzw. Diversifikation. Weder sollte bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, dass das erworbene (schematische) Wissen über Epochen oder die Entwicklung von Gattungen der Erfolgsschlüssel zum Verstehen literarischer Texte sei, noch sollten die kognitiven (und zeitlichen) Herausforderungen, die mit fundierten historisch-kontextualisierenden (Re-)Lektüren verbunden sind, übersehen werden. Potenziert werden diese Probleme, wenn all dies in der Kürze der Oberstufe erreicht werden soll. Wesentlich realistischer erscheint die Gestaltung entsprechend vielsträngiger Erwerbsprozesse, wenn diese über die Sekundarstufen hinweg erfolgt. Zudem ist die Wertschätzung deklarativer Wissensbestände auch unabhängig von der Verknüpfung mit literarischen Verstehensprozessen zu bedenken, eben weil das notwendig schematische Wissen über Epochen und Gattungen nicht direkt verstehensförderlich werden kann, sondern nur eine Ausgangsbasis darstellt. Damit steht aber wieder das Verhältnis von Wissen und Verstehen sowie von Analyse und Interpretation im Raum, welches im Folgenden thematisiert werden soll.

4.2 Zum Verhältnis von Analyse und Interpretation

Gefahr des Schematismus von Analyseprozeduren

Der analytische Zugang zu Texten ist für die Sek II charakteristisch. Der Ausweis entsprechender Kompetenzen wird im Abitur gefordert. Zugleich stellt ein ausgewogener und angemessener Umgang mit analytischen Prozeduren Lehrende und Lernende vor komplexe Fragen und diverse Probleme. Denn sowohl in Lern- als auch in Leistungssituationen kann die vorschnelle Konzentration auf die Frage „Mit welchen Mitteln analysiere ich denn nun den vorliegenden Text?“ dazu führen, dass die Erschließung der Texte misslingt. Die schematische Ausführung der gewählten Analyseverfahren, die auf allen Seiten letztlich zu Frustrationen, meist aber zu wenig Erkenntnis führt, ist ein im Deutschunterricht allzu bekanntes Phänomen und die Parallelen zu den bereits thematisierten Problemen der Wissensapplikation sind offensichtlich. Aus diesen Gründen soll dieser methodische Zugang zu Texten hier aufgegriffen werden, ohne dass damit eine Priorisierung desselben verbunden wäre.

An den genannten unerwünschten Nebenwirkungen ändert auch das „Formfunktionalisierungsgebot“ nur wenig, sondern führt eher zu neuen Problemen:

„Die Folge ist ein curricular verankertes Formfunktionalisierungsgebot, das nicht nur die Lehrpläne durchzieht wie eine Perlschnur. Problematisch ist, dass dieses Gebot:

- in seiner universellen Ausrichtung den literarischen Gegenständen zum Teil unrecht tut (Universalisierungsproblem) und
- durch Missachtung der kognitiven Komplexität (Komplexitätsproblem) und durch Mangel an inhaltlicher Konkretion (Konkretionsproblem) genau das forciert, was es zu verhindern sucht, nämlich textblinde Wissenswiedergabe.“ (Steinmetz 2012, 117)

Die Funktionalisierung der bestimmten Formen (z. B. Reim, Strophenform, Häufung von Metaphern) bleibt häufig und zum Teil sogar notwendig sehr allgemein und damit letztlich ohne Wert bzw. erfordert, wenn die konkreten Wirkungszusammenhänge im vorliegenden Text berücksichtigt werden (müssen), komplexe kognitive Operationen und ist zudem aufgrund der eben nicht prinzipiell zu funktionalisierenden Formelemente risikobehaftet (vgl. ebd. 123). Albert Bremerich-Vos resümiert, dass keine lehr- und lernbaren Regeln zur sinnvollen Semantisierung von Formen zu formulieren seien: „Gefragt ist vielmehr Urteilskraft, eine Fähigkeit, für die es keine ‚Vorschriften‘ gibt, die nur immer wieder fallweise eingeübt werden kann“ (Bremerich-Vos 2012, 37). Er wirft aber auch die Frage auf, ob nicht der kategorialen Bestimmung der Formen in literarischen und pragmatischen Texten ein Wert an sich beigemessen werden sollte, und fordert eine realistische Einschätzung der Urteilsmöglichkeiten ein.

Dass sich trotz dieser keineswegs neuen Probleme und der zunehmenden Kritik die losgelöste, funktionslose Analyse als ein recht zähes Phänomen erweist, mag sehr unterschiedliche Gründe haben (vgl. hierzu Zabka 2012a). Vermutungen über zugrundeliegende Überzeugungen und Deutungsmuster sollen an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden, denn zentral ist letztlich die Frage, wie im Unterricht ein konstruktiver Umgang mit den entsprechenden Wissensbeständen und Verfahren vermittelt werden kann.

Zabka schlägt vor, Verfahren der Textanalyse und die entsprechenden Analysekategorien stets nur „situativ, gebunden an die Erfordernisse der jeweils ausgewählten Texte“ zu vermitteln, wobei die systematisch-reflektierte Schaffung solcher Situationen Grundvoraussetzung sei (ebd., 50). Dies erfordert vom Lehrenden zunächst aber eine spezifische Form der didaktischen Analyse der Texte, die zum einen die notwendigen kognitiven Operationen zur Erschließung des Textes bestimmt, zum anderen die Aspekte herauskristallisiert, welche den Einsatz von textanalytischen Verfahren als sinnvoll erscheinen lassen (vgl. auch Zabka 2012b). Dabei können die Verfahren sowohl zur Überprüfung von Interpretationsthesen genutzt werden als auch zur Klärung von Unverstandenen und damit zur Erkenntnisgewinnung. Entscheidend ist dabei in jedem Fall die Anbindung an die konkrete Textverstehenssituation, in der sich eben nur je spezifische Verfahren und Kategorien als sinnvoll erweisen.

Die Analyse von Formelementen an den Beginn der Textauseinandersetzung zu stellen, ist folglich zumeist unergiebig, wenn noch keine konkrete Frage oder Interpretationsthese vorliegt. Zudem ist es hilfreich, zwischen Strukturen und Elementen, die per se bedeutungstragend sind (z. B. Metaphern, Symbole, Isotopien), und jenen, denen nur in bestimmten Konstellationen eine Funktion bzw.

Nicht alle Formelemente sind zu funktionalisieren

Anbindung an die konkrete Textverstehenssituation

Gewinnung vs. Stützung von Interpretationsthesen

Bedeutung zugeschrieben werden kann (z. B. Perspektivgestaltung, Reimschemata, Metrum), zu unterscheiden. Während die erste Gruppe zur Gewinnung und Explikation von Interpretationen dienen kann, ist die Analyse von Elementen der zweiten Gruppe dann konstruktiv, wenn die Stützung von Interpretationsthesen angestrebt wird (Zabka 2013b).

5 Lernaufgaben für den Kompetenzbereich 'Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen'

.... Bsp 1 **Beispielaufgabe 1:** **E.T.A. Hoffmann „Der Sandmann“: Erzählinstanz und Leserlenkung**

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- literarische Texte aller Gattungen als Produkte künstlerischer Gestaltung erschließen und
- Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen.

Erhöhtes Anforderungsniveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke einbeziehen.

Kernidee

Die hier vorgestellte Lernaufgabe versteht sich als Ausschnitt aus einer Sequenz zu E.T.A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“. Sie ist so konzipiert, dass sie sich sowohl für den Einsatz in Kursen auf grundlegendem als auch auf erhöhtem Anforderungsniveau eignet.

Perspektivierung ist ein wichtiges Moment erzählender Texte, das für Schülerinnen und Schüler oft schwer zu erkennen ist. Vielmehr ist den Schülerinnen und Schülern häufig nicht bewusst, dass ihr Textverständnis durch die Erzählperspektive geleitet und beeinflusst wird. Die besondere Herausforderung in Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ besteht darin, dass der Erzähler durch wahrnehmbare Anwesenheit, aber auch unvermittelte Abwesenheit das Verhältnis des Lesers zum erzählten Geschehen steuert und sich zudem als unzuverlässiger Erzähler erweist. Die Verunsicherung des Lesers wird dadurch bedingt, dass die Gültigkeit des Erzählten immer wieder in Frage gestellt wird und gleichzeitig keine Absicherung möglich ist. Dieses Erzählprinzip ist konstitutiv für Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“. Somit ist die Erzählung gut geeignet, um den Schülerinnen und Schülern zu veranschaulichen, dass ein literarischer Text ein Produkt gezielter künstlerischer Gestaltung ist und dass der Leser ebendiese Gestaltungsprinzipien reflektieren sollte. Denn nur so ist es möglich, die Mehrschichtigkeit des Textes zu erschließen.

Während die skizzierten Aspekte im ersten Aufgabenschritt im Fokus stehen, haben die beiden folgenden Aufgabenschritte das Ziel, an die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Sekundärtexten heranzuführen und dabei das Reflexionsvermögen und die Argumentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erweitern. Zudem soll im konkreten Fall das Verständnis der Erzählung vertieft und differenziert werden, indem die Ergebnisse der einzelnen Teilaufgaben aufeinander bezogen werden. Diese Teilaufgaben haben nicht nur wissenschaftspropädeutische Funktion, sondern tragen auch dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu kritischen und selbstbewussten Lesern heranzubilden, die in der Lage sind, ihre eigenen und fremde Lesarten zu hinterfragen und zu begründeten Urteilen zu gelangen. Der zweite Aufgabenschritt ist so angelegt, dass er diesbezüglich einführenden Charakter hat, da zum einen mit einem Ausschnitt aus einem Sekundärtext gearbeitet wird, zum anderen die These Jürgen Walters (Material S. 218) durch die von den Schülerinnen und Schülern im ersten Aufgabenschritt erarbeiteten Ergebnisse gestützt werden kann.

Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Sekundärtexten ist für Schülerinnen und Schüler sehr anspruchsvoll. Da sie lernen müssen, sich kritisch mit vorgegebenen Interpretationen auseinanderzusetzen, kann auch im Unterricht auf grundlegendem Anforderungsniveau nicht auf wissenschaftliche Sekundärtexte verzichtet werden. Lehrkräfte sollten durch gezielte Hilfen und Lenkung Verstehensbarrieren abbauen. Zum Beispiel bietet es sich an, die Aufgabenstellung dahingehend abzuwandeln, dass komplexe Arbeitsaufträge in kleinschrittige unterteilt werden. Wo Schülerinnen und Schüler auf erhöhtem Anforderungsniveau selbstständig formulieren sollen, können ihnen auf grundlegendem Anforderungsniveau Lösungsalternativen vorgelegt werden, deren Auswahl sie aufgrund ihrer Textkenntnis begründen sollen.

Die vorgestellten Aufgabenschritte setzen die Kenntnis von Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“ voraus. Die zitierten Textstellen beziehen sich auf folgende Ausgabe: E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann. Text und Kommentar. Suhrkamp BasisBibliothek 45. Frankfurt a. M. 2003.

Aufgabenschritte

1A Reflexion des Erzählkonzepts

Erläuterung

Ziel des Aufgabenschritts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler die spezifische Vermittlungsabsicht und die von der Erzählinstanz beschriebene Problematik des Erzählens erfassen. Zudem sollten die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass der Erzähler den Erzählvorgang explizit reflektiert und seine Steuerungsmechanismen erkennen lässt.

Vorschlag für eine Anmoderation der Aufgabenstellung

Der Erzähler behauptet, eine seltsame und wunderliche Geschichte zu erzählen. Nennen Sie Elemente der Erzählung, die man als Beispiel dafür anführen könnte. (Unterrichtsgespräch)

Lösungshinweise

- Nathanael ist verliebt in einen Automaten.
- Nathanael hat lebhaftige Angstfantasien, die durch Coppola bzw. Coppelius ausgelöst werden.
- Nathanael hält auch als Erwachsener an seinen Fantasien fest.

Überleitung

Sie teilen die Einschätzung des Erzählers, dass die Geschichte seltsam und wunderbarlich ist. Im Folgenden soll untersucht werden, welche Rolle der Erzähler selbst in diesem Zusammenhang einnimmt.

Aufgabenstellung

Lesen Sie den Auszug und ermitteln Sie, welche Absichten der Erzähler mit seiner Erzählung verfolgt, welche Probleme sich hierbei ergeben und welche Lösungen aufgezeigt werden. (Einzelarbeit)

MATERIAL *E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann (Auszug)*

[...] Seltsamer und wunderlicher kann nichts erfunden werden, als dasjenige ist, was sich mit meinem armen Freunde, dem jungen Studenten Nathanael, zugetragen, und was ich dir, günstiger Leser! zu erzählen unternommen. Hast du, Geneigtester! wohl jemals etwas erlebt, das deine Brust, Sinn und Gedanken ganz und gar erfüllte, Alles Andere daraus verdrängend? Es gärte und kochte in dir, zur siedenden Glut entzündet sprang das Blut durch die Adern und färbte höher deine Wangen. Dein Blick war so seltsam als wolle er Gestalten, keinem andern Auge sichtbar, im leeren Raum erfassen und die Rede zerfloß in dunkle Seufzer. Da frugen dich die Freunde: Wie ist Ihnen, Verehrter? – Was haben Sie, Teurer? Und nun wolltest du das innere Gebilde mit allen glühenden Farben und Schatten und Lichtern aussprechen und mühtest dich ab, Worte zu finden, um nur anzufangen. Aber es war dir, als müßtest du nun gleich im ersten Wort Alles Wunderbare, Herrliche, Entsetzliche, Lustige, Grauenhafte, das sich zuge- tragen, recht zusammengreifen, so daß es, wie ein elektrischer Schlag, alle treffe. Doch jedes Wort, Alles was Rede vermag, schien dir farblos und frostig und tot. Du suchst und suchst, und stotterst und stammelst, und die nüchternen Fragen der Freunde schlagen, wie eisige Windeshauche, hinein in deine innere Glut, bis sie verlöschen will. Hattest du aber, wie ein kecker Maler, erst mit einigen verwegenen Strichen, den Umriß deines innern Bildes hingeworfen, so trugst du mit leichter Mühe immer glühender und glühender die Farben auf und das lebendige Gewühl mannigfacher Gestalten riß die Freunde fort und sie sahen, wie du, sich selbst mitten im Bilde, das aus deinem Gemüt hervorgegangen! – Mich hat, wie ich es dir, geneigter Leser! gestehen muß, eigentlich niemand nach der Geschichte des jungen Nathanael gefragt; du weißt ja aber wohl, daß ich zu dem wunderlichen Geschlechte der Autoren gehöre, denen, tragen sie etwas so in sich, wie ich es vorhin beschrieben, so zu Mute wird, als frage jeder, der in ihre Nähe kommt und nebenher auch wohl noch die ganze Welt: Was ist

es denn? Erzählen Sie Liebster? – So trieb es mich denn gar gewaltig, von Nathanaels verhängnisvollem Leben zu dir zu sprechen. Das Wunderbare, Seltsame davon erfüllte meine ganze Seele, aber eben deshalb und weil ich dich, o mein Leser! gleich geneigt machen mußte, Wunderliches zu ertragen, welches nichts geringes ist, quälte ich mich ab, Nathanaels Geschichte, bedeutend – originell, ergreifend, anzufangen: »Es war einmal« – der schönste Anfang jeder Erzählung, zu nüchtern! – »In der kleinen Provinzial-Stadt S. lebte« – etwas besser, wenigstens ausholend zum Klimax. – Oder gleich medias in res: »Scher’ Er sich zum Teufel, rief, Wut und Entsetzen im wilden Blick, der Student Nathanael, als der Wetterglashändler Giuseppe Coppola« – Das hatte ich in der Tat schon aufgeschrieben, als ich in dem wilden Blick des Studenten Nathanael etwas possierliches zu verspüren glaubte; die Geschichte ist aber gar nicht spaßhaft. Mir kam keine Rede in den Sinn, die nur im mindesten etwas von dem Farbenglanz des innern Bildes abzuspiegeln schien. Ich beschloß gar nicht anzufangen. Nimm, geneigter Leser! die drei Briefe, welche Freund Lothar mir gütigst mitteilte, für den Umriß des Gebildes, in das ich nun erzählend immer mehr und mehr Farbe hineinzutragen mich bemühen werde. Vielleicht gelingt es mir, manche Gestalt, wie ein guter Portraitmaler, so aufzufassen, daß du es ähnlich findest, ohne das Original zu kennen, ja daß es dir ist, als hättest du die Person recht oft schon mit leibhaftigen Augen gesehen. Vielleicht wirst du, o mein Leser! dann glauben, daß nichts wunderlicher und toller sei, als das wirkliche Leben und daß dieses der Dichter doch nur, wie in eines matt geschliffnen Spiegels dunklem Widerschein, auffassen könne. [...]

E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann. Text und Kommentar. Suhrkamp BasisBibliothek 45. Frankfurt a. M., 2003, S. 24-26 (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

Lösungshinweise

- Der Erzähler ist bestrebt, den Leser auf die Rezeption der wunderlichen Geschichte vorzubereiten.
- Das Ziel des Erzählers ist es, das von ihm Erlebte dem Leser mitzuteilen und dabei seine Faszination und sein Aufgewühltsein zu vermitteln. Er strebt an, den Leser so zu involvieren, dass er das Erzählte als selbst erlebt wahrnimmt.
- Der Erzähler stellt fest, dass es nicht ohne Weiteres möglich ist, „das innere Gebilde“ mit Worten darzustellen. Durch den Vergleich mit einem Maler zeigt er als Lösung das geschickte Arrangement der Elemente auf. Es bleiben aber Zweifel am Erfolg der Vermittlung.
- Der Erzähler lässt den Leser (scheinbar) am Konzeptionsprozess der Erzählung teilhaben, z. B. durch Überlegungen zum Erzählanfang und zur Glaubwürdigkeit des Erzählten.

Aufgabenstellung

Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe die Ergebnisse Ihrer Einzelarbeit und erarbeiten Sie gemeinsam eine Visualisierung, in der Sie die Absichten des Erzählers, die genannten Probleme sowie die Lösungsmöglichkeiten darstellen. (Gruppenarbeit)

Lösungshinweis

Die Visualisierung sollte die Ziele des Erzählers (z. B. Involvierung des Lesers; lebendige Darstellung des Erlebten), die sich ihm stellenden Probleme (z. B. Schwierigkeiten bei der Vermittlung des „inneren Gebildes“ durch Worte; Glaubwürdigkeit des Erzählten) und die von ihm gewählten bzw. angedeuteten Lösungsmöglichkeiten (z. B. bewusstes Arrangement der Elemente der Erzählung, d. h. Entscheidung, die Briefe an den Anfang zu stellen; lebendige Schilderung der Personen) bündeln und in einem Zusammenhang darstellen.

Die von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Modelle dienen als Anlass zur Diskussion des vom Erzähler erläuterten Erzählkonzepts. Dementsprechend gibt es mehrere Lösungen, die unterschiedliche Aspekte ins Zentrum stellen. Entscheidend ist, dass bei der Auswertung der Ergebnisse das „strategische“ Vorgehen des Erzählers und die selbstreflexive Betonung seiner Vermittlungsfunktion herausgestellt werden. Dabei kann auch schon die Frage aufgeworfen werden, welche Funktion diese Reflexionen des Erzählers haben (können).

1B *Die Umsetzung der Erzählstrategie im Text**Erläuterung*

Der folgende Aufgabenschritt hat das Ziel, die zuvor beschriebene Erzählstrategie am Text zu prüfen und zu konkretisieren.

Aufgabenstellung

Prüfen Sie die ausgewählten Textauszüge daraufhin, ob der Leser jeweils zu einer zweifelsfreien Einschätzung des „seltsamen“ und „wunderlichen“ Geschehens gelangen kann. Beschreiben und erläutern Sie, wie dies jeweils durch die unterschiedliche Erzählweise (Kommentare, Perspektivierung, Informationsvergabe etc.) bedingt wird.

Differenzierungsmöglichkeit

- In leistungsstarken Kursen suchen Schülerinnen und Schüler selbst Textstellen heraus.
- Alternativ können die Textstellen, die arbeitsteilig bearbeitet werden sollen, vorgegeben werden.

Geeignete Textstellen

Zur Bearbeitung der Aufgabenstellung eignen sich die beiden nachfolgenden Textauszüge sowie ein weiterer Textausschnitt, der sich auf der beiliegenden CD-ROM befindet. Lösungshinweise zu den Aufgabenstellungen sind ebenfalls auf der CD-ROM zu finden.

MATERIAL *E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann (Auszug)*

[...] Nathanael fand eine Einladungskarte und ging mit hochklopfendem Herzen zur bestimmten Stunde, als schon die Wagen rollten und die Lichter in den geschmückten Sälen schimmerten, zum Professor. Die Gesellschaft war zahlreich und glänzend. Olimpia erschien sehr reich und geschmackvoll gekleidet. Man

mußte ihr schöngeformtes Gesicht, ihren Wuchs bewundern. Der etwas seltsam eingebogene Rücken, die wespenartige Dünne des Leibes schien von zu starkem Einschnüren bewirkt zu sein. In Schritt und Stellung hatte sie etwas abgemessenes und steifes, das manchem unangenehm auffiel; man schrieb es dem Zwange zu, den ihr die Gesellschaft auflegte. Das Konzert begann. Olimpia spielte den Flügel mit großer Fertigkeit und trug ebenso eine Bravour-Arie mit heller, beinahe schneidender Glasglockenstimme vor. Nathanael war ganz entzückt; er stand in der hintersten Reihe und konnte im blendenden Kerzenlicht Olimpia's Züge nicht ganz erkennen. Ganz unvermerkt nahm er deshalb Coppola's Glas hervor und schaute hin nach der schönen Olimpia. Ach! – da wurde er gewahr, wie sie voll Sehnsucht nach ihm herübersah, wie jeder Ton erst deutlich aufging in dem Liebesblick der zündend sein Inneres durchdrang. Die künstlichen Rouladen* schienen dem Nathanael das Himmelsjauchzen des in Liebe verklärten Gemüts, und als nun endlich nach der Kadenz der lange Trillo recht schmetternd durch den Saal gellte, konnte er wie von glühenden Armen plötzlich erfaßt sich nicht mehr halten, er mußte vor Schmerz und Entzücken laut aufschreien: Olimpia! – Alle sahen sich um nach ihm, manche lachten. Der Domorganist schnitt aber noch ein finstres Gesicht, als vorher und sagte bloß: Nun nun! – Das Konzert war zu Ende, der Ball fing an. Mit ihr zu tanzen! – mit ihr! das war nun dem Nathanael das Ziel aller Wünsche, alles Strebens; aber wie sich erheben zu dem Mut, sie, die Königin des Festes, aufzufordern? Doch! – er selbst wußte nicht wie es geschah, daß er, als schon der Tanz angefangen, dicht neben Olimpia stand, die noch nicht aufgefordert worden, und daß er, kaum vermögend einige Worte zu stammeln, ihre Hand ergriff. Eiskalt war Olimpia's Hand, er fühlte sich durchbebt von grausigem Todesfrost, er starrte Olimpia ins Auge, das strahlte ihm voll Liebe und Sehnsucht entgegen und in dem Augenblick war es auch, als fingen an in der kalten Hand Pulse zu schlagen und des Lebensblutes Ströme zu glühen. Und auch in Nathanael's Innerm glühte höher auf die Liebeslust, er umschlang die schöne Olimpia und durchflog mit ihr die Reihen. – Er glaubte sonst recht taktmäßig getanzt zu haben, aber an der ganz eignen rhythmischen Festigkeit, womit Olimpia tanzte und die ihn oft ordentlich aus der Haltung brachte, merkte er bald, wie sehr ihm der Takt gemangelt. Er wollte jedoch mit keinem andern Frauenzimmer mehr tanzen und hätte jeden, der sich Olimpia näherte, um sie aufzufordern, nur gleich ermorden mögen. Doch nur zweimal geschah dies, zu seinem Erstaunen blieb darauf Olimpia bei jedem Tanze sitzen und er ermangete nicht, immer wieder sie aufzuziehen. Hätte Nathanael außer der schönen Olimpia noch etwas anders zu sehen vermocht, so wäre allerlei fataler Zank und Streit unvermeidlich gewesen; denn offenbar ging das halbleise, mühsam unterdrückte Gelächter, was sich in diesem und jenem Winkel unter den jungen Leuten erhob, auf die schöne Olimpia, die sie mit ganz kuriosen Blicken verfolgten, man konnte gar nicht wissen, warum? Durch den Tanz und durch den reichlich genossenen Wein erhitzt, hatte Nathanael alle ihm sonst eigne Scheu abgelegt. Er saß neben Olimpia, ihre Hand in der seinigen und sprach hoch entflammt und begeistert von seiner Liebe in Worten, die keiner verstand, weder er, noch Olimpia. Doch diese vielleicht; denn sie sah ihm unverrückt ins Auge und seufzte einmal über's andere: Ach – Ach – Ach! – worauf denn Nathanael also sprach: »O du herrliche, himmlische Frau! – Du Strahl aus dem verheißenen Jenseits der

Liebe – Du tiefes Gemüt, in dem sich mein ganzes Sein spiegelt« und noch mehr dergleichen, aber Olimpia seufzte bloß immer wieder: Ach, Ach! – Der Professor Spalanzani ging einigemal bei den Glücklichen vorüber und lächelte sie ganz seltsam zufrieden an. Dem Nathanael schien es, unerachtet er sich in einer ganz andern Welt befand, mit einemmal, als würd' es hienieden beim Professor Spalanzani merklich finster; er schaute um sich und wurde zu seinem nicht geringen Schreck gewahr, daß eben die zwei letzten Lichter in dem leeren Saal hernieder brennen und ausgehen wollten. Längst hatten Musik und Tanz aufgehört. »Trennung, Trennung«, schrie er ganz wild und verzweifelt, er küßte Olimpia's Hand, er neigte sich zu ihrem Munde, eiskalte Lippen begegneten seinen glühenden! – So wie, als er Olimpia's kalte Hand berührte, fühlte er sich von innerem Grausen erfaßt, die Legende von der toten Braut ging ihm plötzlich durch den Sinn; aber fest hatte ihn Olimpia an sich gedrückt, und in dem Kuß schienen die Lippen zum Leben zu erwärmen. [...]

*perlende Läufe im Gesang

E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann. Text und Kommentar. Suhrkamp BasisBibliothek 45. Frankfurt a. M., 2003, S. 37-40 (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

MATERIAL *E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann (Auszug)*

[...] Da standen die beiden Liebenden Arm in Arm auf der höchsten Galerie des Turmes und schauten hinein in die duftigen Waldungen, hinter denen das blaue Gebirge, wie eine Riesenstadt, sich erhob. »Sieh doch den sonderbaren kleinen grauen Busch, der ordentlich auf uns los zu schreiten scheint«, frug Clara. – Nathanael faßte mechanisch nach der Seitentasche; er fand Coppola's Perspektiv, er schaute seitwärts – Clara stand vor dem Glase! – Da zuckte es krampfhaft in seinen Pulsen und Adern – totenbleich starrte er Clara an, aber bald glühten und sprühten Feuerströme durch die rollenden Augen, gräßlich brüllte er auf, wie ein gehetztes Tier; dann sprang er hoch in die Lüfte und grausig dazwischen lachend schrie er in schneidendem Ton: »Holzpüppchen dreh dich – Holzpüppchen dreh dich« – und mit gewaltiger Kraft faßte er Clara und wollte sie herabschleudern, aber Clara krallte sich in verzweifelter Todesangst fest an das Geländer. Lothar hörte den Rasenden toben, er hörte Clara's Angstgeschrei, gräßliche Ahnung durchflog ihn, er rannte herauf, die Tür der zweiten Treppe war verschlossen – stärker hallte Clara's Jammergeschrei. Unsinnig vor Wut und Angst stieß er gegen die Tür, die endlich aufsprang – Matter und matter wurden nun Clara's Laute: »Hülfe – rettet – rettet –« so erstarb die Stimme in den Lüften. Sie ist hin – ermordet von dem Rasenden, so schrie Lothar. Auch die Tür zur Galerie war zugeschlagen. – Die Verzweiflung gab ihm Riesenkraft, er sprengte die Tür aus den Angeln. Gott im Himmel – Clara schwebte von dem rasenden Nathanael erfaßt über der Galerie in den Lüften – nur mit einer Hand hatte sie noch die Eisenstäbe umklammert. Rasch wie der Blitz erfaßte Lothar die Schwester, zog sie hinein, und schlug im demselben Augenblick mit geballter Faust dem Wütenden in's Gesicht, daß er zurückprallte und die Todesbeute fahren ließ.

Lothar rannte herab, die ohnmächtige Schwester in den Armen. – Sie war gerettet. – Nun raste Nathanael herum auf der Galerie und sprang hoch in die Lüfte und schrie »Feuerkreis dreh' dich – Feuerkreis dreh' dich« – Die Menschen liefen auf das wilde Geschrei zusammen; unter ihnen ragte riesengroß der Ad-

vokat Coppelius hervor, der eben in die Stadt gekommen und gerades Weges nach dem Markt geschritten war. Man wollte herauf, um sich des Rasenden zu bemächtigen, da lachte Coppelius sprechend: »ha ha – wartet nur, der kommt schon herunter von selbst«, und schaute wie die übrigen hinauf. Nathanael blieb plötzlich wie erstarrt stehen, er bückte sich herab, wurde den Coppelius gewahr und mit dem gellenden Schrei: »Ha! Sköne Oke – Sköne Oke«, sprang er über das Geländer. –

Als Nathanael mit zerschmettertem Kopf auf dem, Steinpflaster lag, war Coppelius im Gewühl verschwunden. –

Nach mehreren Jahren will man in einer entfernten Gegend Clara gesehen haben, wie sie mit einem freundlichen Mann, Hand in Hand vor der Türe eines schönen Landhauses saß und vor ihr zwei muntre Knaben spielten. Es wäre daraus zu schließen, daß Clara das ruhige häusliche Glück noch fand, das ihrem heitern lebenslustigen Sinn zusagte und das ihr der im Innern zerrissene Nathanael niemals hätte gewähren können. [...]

E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann. Text und Kommentar. Suhrkamp BasisBibliothek 45. Frankfurt a. M., 2003, S. 48-50 (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

Es ist durchaus möglich, dass die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase noch nicht die genannten Ambivalenzen des Erzählverhaltens benennen. Da in der folgenden Aufgabe diese Aspekte näher untersucht und diskutiert werden, ist dies aber unproblematisch. Es sollte also in diesem Schritt keine zu enge Lenkung auf die „erwünschten“ Ergebnisse erfolgen.

1C (Un-)Zuverlässigkeit des Erzählens

Ziel ist es, die bisher gewonnenen Erkenntnisse zusammenzuführen und durch die Vorgabe der beiden Thesen den Aspekt der (Un-)Zuverlässigkeit des Erzählens zu fokussieren.

Aufgabenstellung

Diskutieren Sie auf der Basis Ihrer Befunde aus der vorangegangenen Aufgabe folgende Thesen:

These A: Der Erzähler gibt die sich steigernde Verwirrung Nathanaels genau und zuverlässig wieder.

These B: Der Erzähler schafft keine Klarheit darüber, was geschehen ist, und muss als ein unzuverlässiger Erzähler gelten.

Begründen Sie Ihre Einschätzung.

(Gruppenarbeit und anschließendes Unterrichtsgespräch)

Lösungshinweis

Die Zuverlässigkeit der Erzählinstanz erscheint zumindest zweifelhaft, da sich der Leser auf die Gültigkeit des Erzählten nicht verlassen kann und der Erzähler den Realitätsgehalt des Dargestellten offen lässt.

Falls in der vorangegangenen Aufgabe eher die Plastizität der Darstellung von den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet wurde und weniger deren Unge-

.... Bsp 1

wissheit, sollten sie nun (zur Überprüfung der beiden Thesen) zu einer nochmaligen Lektüre aufgefordert werden. Hier bietet es sich an, die Figur(en) Copelius/Coppola und deren Darstellung und Bewertung aus unterschiedlichen Perspektiven (Nathanael, Clara, Erzählinstanz) zu untersuchen.

An das Fazit, dass wir uns als Leser nur bedingt auf den Erzähler verlassen können, sollte sich die Reflexion der Frage anschließen, welche Wirkung diese Erzählweise hat. (Unterrichtsgespräch)

2A Erarbeitung der These

Das Ziel des zweiten Aufgabenschrittes ist es, die Thesen Jürgen Walters zu erfassen und durch die zuvor erarbeiteten Befunde zu stützen und zu differenzieren.

Aufgabenstellung

Formulieren Sie mit eigenen Worten die zwei Deutungsmöglichkeiten, die Jürgen Walter Hoffmanns Erzählung zuschreibt. (Einzelarbeit)

MATERIAL

[...] Die Geschichte vom *Sandmann*, so kann man zusammenfassen, ist von Hoffmann so angelegt und erzählt worden, daß sie gleichsam zweimal aufgeht – und im Ganzen doch nicht: als rationalisierbares Geschehen etwa einer psychischen Erkrankung oder abnorm auswuchernden Einbildung – eine Deutung, die in der Erzählung selbst durch Clara vertreten wird und von der erleidenden Hauptfigur zwar als „fatal verständig“ [...] zurückgewiesen, aber durch die Ereignisse niemals widerlegt wird – oder als Eingreifen äußerer, unfaßbarer, irrationaler Mächte in die Alltagswelt eines dafür sensiblen Studenten – so begreift und deutet Nathanael sein Schicksal selbst, was ebenfalls durch die Ereignisse selbst nirgends eindeutig widerlegbar ist. Zwei Rezeptionsvorgaben sind hier vom Autor mit bewußt eingesetzten erzähltechnischen Mitteln berechnend über- und ineinandergeschrieben. Liest man die Geschichte auf die erste Weise, ist sie einordbar in bürgerlich-alltägliche Rationalität, die das ihr Fremde als das Anormale begreift. Liest man sie auf die zweite Weise, ergibt sich eine phantastische, auch unterhaltende Spukgeschichte, deren Konsum von Alltagszwängen und -normen entspannen kann, ohne sie ernsthaft in Frage zu stellen. In beiden Fällen könnte sich der Leser in seiner gedeuteten Welt beruhigen. Daß er es aber schließlich doch nicht tut und als aufmerksamer Leser auch nicht tun kann, liegt daran, daß beide Rezeptionsvorgaben ebenso möglich sind, wie sie einander ausschließen. Die vorgegebenen Deutungsmöglichkeiten streiten sich gleichsam im Leser weiter – und genau das ist es, wodurch die Geschichte unheimlich wirkt. Wären die Fakten und Geschehnisse nicht so, sondern anders – etwa in durchgängiger Ich-Erzählung oder nur personaler Erzählhaltung – erzählt, wäre auch ihre Wirkung eine andere und keineswegs immer eine unheimliche.

Jürgen Walter: Das Unheimliche als Wirkungsfunktion. Eine rezeptionsästhetische Analyse von E.T.A. Hoffmanns Erzählung „Der Sandmann“. In: Mitteilungen der E.T.A. Hoffmann-Gesellschaft 30 (1984), S. 15-33, hier S. 27. (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

Lösungshinweise

- Der Fall Nathanaels illustriert lebhaft, überbordende Fantasie, die als Erkrankung angesehen wird.
- Der Fall Nathanaels illustriert das Schicksal eines sensiblen Menschen, der Opfer irrationaler Mächte wird.
- Die Deutungsmöglichkeiten schließen sich gegenseitig aus, können aber jede für sich genommen Bestand haben.

Unterstützend könnte hier die Aufgabe zur Erschließung des Textes von Jürgen Walter im Kapitel ‚Lesen‘ herangezogen werden.

2B Diskussion der These*Aufgabenstellung*

Erläutern Sie, wie nach Jürgen Walters Auffassung das Moment des Unheimlichen entsteht. Diskutieren Sie diese These und berücksichtigen Sie dabei Ihre bisherigen Arbeitsergebnisse aus Teilaufgabe 1. (Partnerarbeit)

Lösungshinweise

- Im „Sandmann“ sind zwei Deutungsmöglichkeiten für das, was Nathanael widerfährt, angelegt, die als gleichberechtigte Lesarten nebeneinander stehen, aber nicht zur Kongruenz gebracht werden können.
- Wie Clara kann auch der Leser das Geschilderte als Produkt einer blühenden, die Grenzen des Rationalen und „Normalen“ sprengenden Fantasie verstehen. Bei dieser Deutung wird eine psychische Abweichung Nathanaels von üblichem Verhalten vorausgesetzt.
- Die zweite Deutung geht davon aus, dass Nathanael durch seine Sensibilität besonders empfänglich ist für unkontrollierbare, dem Bewusstsein verborgene Kräfte von außen, die in sein Leben eindringen.
- Durch die erzähltechnische Gestaltung des Textes sind laut Walter beide Deutungsmöglichkeiten miteinander verwoben, sodass sich der Leser nicht eindeutig für eine entscheiden kann. Diese auch durch genaueste Lektüre nicht auflösbare Unsicherheit verursacht das Unheimliche der Erzählung.
- Zur Stützung der These können die Befunde herangezogen werden, die die Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz verdeutlichen, durch die an verschiedenen Stellen zwei gleichberechtigte Deutungsmöglichkeiten des Geschehens angeboten werden.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten diskutieren, ob sie selbst die Erzählung unheimlich fanden oder finden und wenn ja, ob dies aus der Ungewissheit über den Status des Dargestellten bzw. aus den beiden konkurrierenden Lesarten resultiert.

Die These Walters sollte also durchaus kritisch diskutiert werden, insbesondere die Verknüpfung des Phänomens des unzuverlässigen Erzählens mit der Wirkung des Unheimlichen.

MÖGLICHE ANSCHLUSSAUFGABE

Auf der CD-ROM findet sich eine weitere Aufgabe zu E.T.A. Hoffmanns „Der Sandmann“, die sich vornehmlich an Schülerinnen und Schüler auf erhöhtem Anforderungsniveau richtet. In der Auseinandersetzung mit einem Auszug aus Freuds Abhandlung über „Das Unheimliche“ steht die Reflexion der Angemessenheit von Interpretationen unter Berücksichtigung ihrer theoretischen Fundierung im Vordergrund. Außerdem findet sich auf der CD-ROM eine Lernaufgabe zu einer Verfilmung von Hoffmanns „Der Sandmann“, die sich als Ergänzung anbietet.

•••• Bsp 2 •••• **Beispielaufgabe 2:
Analyse pragmatischer Texte: Beispiel ‚Autorschaft‘**

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen,
- ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren,
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen,
- zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren und
- sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen [...] auseinandersetzen.

Kernidee

Der Themenkreis ‚Autorschaft, Urheberrecht und Plagiat‘ ist seit einigen Jahren medial sehr präsent. Insbesondere in den Gebieten Literatur, Musik, Film, Bildung und Wissenschaft ist es zu intensiven öffentlichen Diskussionen gekommen mit teilweise gravierenden Auswirkungen auf das gesellschaftliche Ansehen und den beruflichen Erfolg der Personen, die im Zentrum der Diskussionen standen. Selbsternannte Experten haben Webseiten eingerichtet, auf denen Interessierte Textstellen, die sie für ein Plagiat halten, einstellen können. Diese Seiten haben im Bereich der Wissenschaft inzwischen sogar schon zur Aberkennung von Promotionen geführt. Im Kontext von Literatur, Musik und Film sind es vor allem Rechtfragen, die juristische Auseinandersetzungen zur Folge hatten. Die Ursache für die anscheinend hohe Anzahl von Plagiaten liegt zumindest teilweise in der Tatsache begründet, dass es durch die neuen Digitalmedien bzw. das Internet mittlerweile sehr einfach geworden ist, auf der Grundlage des sogenannten „Copy-Paste-Verfahrens“ geistige Inhalte, die in geschriebener Form vorliegen, oder im Netz verfügbare Hörtexte oder Filme zu kopieren und weiterzuverwenden. Da diese Thematik einerseits Domänen des Deutschunterrichts berührt und andererseits starke Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bietet, eignet sie sich in besonderem Maße für eine motivierende unterrichtliche Behandlung. Zudem können anhand dieses The-

mas gezielt zentrale Standards aus dem Bereich ‚Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen‘ erlernt werden – unter Einbeziehung anderer Teildimensionen wie dem kompetenten Umgang mit literarischen Texten, anderen medialen Formen wie dem Internet, mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch etc.

Das Unterrichtskonzept beginnt mit der Analyse kurzer Textzitate in den ersten zwei Aufgabenschritten. Diese stellen eine Hinführung zum Thema dar, sie lassen das Themenfeld und die damit verbundenen ersten Fragestellungen klarer hervortreten. Anschließend werden in Aufgabenschritt 3 komplexe pragmatische Texte fokussiert, die sich mit den Plagiatsvorwürfen an die junge Autorin Helene Hegemann auseinandersetzen, die im Zusammenhang mit ihrem Roman-Erstling „Axolotl Roadkill“ erhoben wurden. In den optionalen Aufgabenschritten 4, 5 und 6 (siehe CD-ROM) sollen anschließend unterschiedliche Konzepte von Autorschaft anhand einer Auswahl komplexer theoretischer Texte herausgearbeitet werden, um die erworbenen Kompetenzen zu vertiefen. Die Aufgabenschritte 4, 5 und 6 beziehen neben den Standards auf grundlegendem Niveau auch solche auf erhöhtem Niveau ein.

Aufgabenschritte

AUFGABENSCHRITT 1

Aufgabenstellung

- a) Lesen Sie das folgende Zitat aufmerksam durch. Schlagen Sie die Ihnen unbekannt Fremdwörter in einem (Online-)Lexikon nach und notieren Sie die Bedeutungen auf Ihrem Arbeitsblatt.
- b) Erörtern Sie anschließend in Partnerarbeit, was Ihrer Auffassung nach die dem Text zugrunde liegende Intention ist. Verschriftlichen Sie Ihre Auffassung, um sie später im Kurs vorzutragen.

MATERIAL

Aus einem Buch abschreiben	= Plagiat;
aus zwei Büchern abschreiben	= Essay;
aus drei	= Kompilation;
aus vier	= Dissertation.

aus: Schaltenbrand, Stefan (1994): Alles gestohlen? Vom Plagiat zur Wiederholung. Berlin: Frieling, S. 7-8

Lösungshinweise zu Aufgabenstellung a)

- Erwartet werden verständliche Definitionen der Begriffe Plagiat, Essay, Kompilation und Dissertation, die in etwa wie folgt lauten könnten:
- Plagiat = Diebstahl und Veröffentlichung des geistigen Eigentums anderer Personen;
 - Essay = literarische Abhandlung in knapper, geistvoller, allgemeinverständlicher Form;
 - Kompilation = Sammlung, Zusammentragung; aus anderen Büchern zusammengetragenes Werk; Zusammenstellung von Musiktiteln (z. B. „Greatest Hits“);
 - Dissertation = wissenschaftliche Arbeit zum Erlangen der Doktorwürde.

Lösungshinweise zu Aufgabenstellung b)

Als Grundintention des Textes sollten die folgenden Aspekte benannt werden:

- beabsichtigter komischer Effekt der Darstellung, der aus der Diskrepanz zwischen den als seriös bzw. wissenschaftlich konnotierten Begriffen „Essay“ und „Dissertation“ einerseits und „abschreiben“ andererseits zustande kommt;
- die Betonung der Tatsache, dass das Abschreiben aus anderen Werken selbst bei wissenschaftlichen Texten wie der Dissertation vorkommt.

AUFGABENSCHRITT 2

Nach dieser ersten Annäherung an das Thema wird den Schülerinnen und Schülern nun ein zweites Zitat zur Analyse vorgelegt.

Aufgabenstellung

- a) Analysieren Sie in Partnerarbeit die Definition des Begriffes „Plagiat“ von Paul Englisch und notieren Sie in Ihren eigenen Worten alle genannten Aspekte, die ein Plagiat ausmachen.
- b) Das Textzitat von Paul Englisch ist schon sehr alt. Überprüfen Sie, ob seine Definition des Begriffes „Plagiat“ heute noch zutreffend ist.
- c) Recherchieren Sie im Internet (oder in Lexika der Schul- bzw. Stadtbibliothek) die Bedeutung der folgenden Begriffe:
Fälschung, Kopie, Zitat, Remix und Sampling.

Entwickeln Sie auf dieser Grundlage Oberkategorien, denen sich die fünf Begriffe zuordnen lassen, und begründen Sie Ihre Entscheidung.

MATERIAL

Plagiat ist [...] die aus freier EntschlieÙung eines Autors oder Künstlers betätigte Entnahme eines nicht unbeträchtlichen Gedankeninhalts eines anderen für sein Werk in der Absicht, solche Zwanganleihe nach ihrer Herkunft durch entsprechende Umgestaltung zu verwischen und den Anschein eigenen Schaffens damit beim Leser oder Beschauer zu erwecken.

(aus: Englisch, Paul (1933): *Meister des Plagiats oder Die Kunst der Abschriftstellerei*. Berlin: Hannibal-Verlag)

Lösungshinweise zu a)

Die folgenden Aspekte sollten herausgearbeitet werden:

- der Diebstahl geistigen Eigentums (als strafrechtlich relevanter Tatbestand);
- die Absicht des geistigen Diebstahls („freie EntschlieÙung“);
- das Konzept des geistigen Eigentums („Gedankeninhalt“);
- es muss ein nicht unerheblicher Teil geistigen Eigentums entnommen werden, um den Tatbestand des Plagiats zu erfüllen (unklare Formulierung, die einen wichtigen Aspekt des Problems impliziert);
- „Umgestaltung“ als Teil der Verschleierung des Diebstahls;
- Aspekt der Täuschung: Absicht, fremde Gedanken als die eigenen auszugeben.

Lösungshinweise zu b)

Die folgenden Aspekte könnten herausgearbeitet werden (hier als Beispiel bezogen auf den Lexikoneintrag bei Wikipedia):

- an dem grundsätzlichen Tatbestand hat sich nichts geändert;
- jedoch ist der Geltungsbereich inzwischen auch für andere Medien wie Film oder Tonaufnahmen und sogar für Ideen und Design bedeutsam geworden;
- es existiert eine rechtliche Grauzone, in der Plagiate legal, aber nicht legitim sind.

Lösungshinweise zu c)

Die folgenden Definitionen (auch hier auf der Grundlage des Online-Lexikons Wikipedia) sind denkbar:

- Fälschung (auch: Falsifikat): Zugrundeliegende Motivation ist die bewusste Herstellung eines Objektes oder einer Information zur Täuschung Dritter. Ziel einer Fälschung ist es, ein Original so zu kopieren, dass die Kopie als das Original selbst erscheint.
- Kopie: In der Kunst steht der Begriff „Reproduktion“ für die Wiederholung eines Kunstwerkes in originaler Technik, z. B. im Bereich der Druckgrafik oder des Kunstgusses. Hier kann die Kopie Teil des künstlerischen Konzepts und als solche gewollt sein. Dann ist eine Kopie Teil einer „Auflage“.
- Zitat: Bei einem Zitat handelt es sich in der Regel um eine wörtlich übernommene und als solche kenntlich gemachte Passage aus einem Text, einem Buch, einer Internetseite etc. Zitate werden in Texten zumeist durch einfache oder doppelte Anführungszeichen eingerahmt (Müller verdeutlichte diesen Gedanken durch die Formulierung „Das Leben ist sehr schwierig“.) und durch die Angabe der Quelle, d. h. Autor und Ort der übernommenen Textstelle, ergänzt (Müller 2006, S.12). Auslassungen werden kenntlich gemacht („Das Leben ist [Š] schwierig“). Aber auch aus Hörtexten oder Filmen kann ‚zitiert‘ werden, d. h. es können originalgetreue Übernahmen erfolgen, die dann im Film z. B. im Abspann oder im Booklet als Quelle aufgeführt wird.
- Remix: Ein Remix (engl. Neuabmischung) ist eine neue Version eines Musiktittels auf der Basis des Mehrspuroriginals. Das Konzept des Remix‘ ist vor allem in der Elektronischen Tanzmusik, im Hip-Hop und im Contemporary R&B verbreitet, wo einzelne Tonspuren des Originals mit neuen Tonspuren kombiniert werden. Als Remix kann auch die Übertragung dieses Prinzips aus der Musik auf den Bereich der Literatur bezeichnet werden, wie sie z. B. von Autoren wie Benjamin von Stuckrad-Barre praktiziert wird. Hier zeigt sich eine große Nähe zur Kunstform der Collage-Technik.
- Sampling: Die postmoderne Kunst zeichnet sich unter anderem durch zitathafte Verweise auf vergangene Stile aus. In der Musik bezeichnet (Sound)Sampling den Vorgang, einen Teil einer Ton- oder Musikaufnahme (ein Sample; engl. für „Auswahl“, „Muster“, „Beispiel“) in einem neuen, häufig musikalischen Kontext zu verwenden. Diese Technik kann, ebenso wie der Remix, auch auf die Literatur übertragen werden.

Die Ergebnisse sollten in der von den Schülerinnen und Schülern angeordneten Form deutlich machen, dass einzig der Begriff der „Fälschung“ einen Diebstahl bezeichnet. Alle weiteren Begriffe verarbeiten zwar fremde Vorlagen in Form von Ton, Text oder Bild, jedoch entweder als Zitat, d. h. mit Quellenangabe als Übernahme kenntlich gemacht, oder im Sinne ästhetischer Konzepte (Kopie, Remix, Sampling) als „künstlerische Verarbeitung“. Damit sind wichtige Vergleichspunkte für die Plagiats-Problematik ins Blickfeld getreten.

AUFGABENSCHRITT 3

In der nun anschließenden Arbeitsphase sollen in konkurrierenden Gruppen zwei pragmatische Texte zum „Plagiats-Fall“ Helene Hegemann analysiert werden. Diese ist bezichtigt worden, für ihren Roman „Axolotl Roadkill“ Textstellen aus dem Roman „Strobo“ des anonymen Berliner Bloggers „Airen“ verwendet zu haben, ohne diese als solche zu kennzeichnen. Interessanterweise hält die Autorin selbst dieses Vorgehen jedoch für legitim, was einen Anknüpfungspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Schutz geistigen Eigentums bei künstlerischen Schaffensprozessen und mit der Frage bietet, ob solches im Fall ‚Hegemann‘ verletzt worden ist.

Aufgabenstellung

Lesen Sie den Ihnen vorgelegten Text (von Dirk Pilz bzw. Ulrike Schäfer) aufmerksam durch und bearbeiten Sie dann zu diesem Text in Gruppen die folgenden Aufgaben.

- a) Klären Sie unbekannte Begriffe mithilfe eines (Online-)Lexikons.
- b) Fassen Sie anschließend den Inhalt des Textes strukturiert zusammen.
- c) Beschreiben Sie, welche Wirkung der Autor/die Autorin Ihrer Meinung nach beim Leser/bei der Leserin hervorrufen will. Stellen Sie auch dar, mit welchen Argumenten der Autor/die Autorin diese Wirkung zu erzielen versucht. Verwenden Sie hierzu konkrete Textbezüge/Zitate.
- d) Setzen Sie die Aussagen des von Ihnen untersuchten Textes in Beziehung zum Text von Paul Englisch und arbeiten Sie heraus, welche Elemente des „Plagiat-Tatbestands“ der Autor/die Autorin ‚Ihres‘ Textes für erfüllt hält.
- e) Dirk Pilz und Ulrike Schäfer beziehen unterschiedliche Positionen im Hinblick auf die Plagiatsvorwürfe gegenüber Helene Hegemann. Welcher Position stimmen Sie eher zu? Erläutern Sie – nach der Präsentation und Diskussion der Gruppenarbeitsergebnisse – Ihre Einschätzung in einer Diskussionsrunde innerhalb Ihrer Lerngruppe.

MATERIAL

Schlimm? Skandal? Helene Hegemann hat für ihren Roman „Axolotl Roadkill“ abgeschrieben. Gut geklaut. (von Dirk Pilz)

Abschreiben, haben wir in der Schule gelernt, ist immer eine hilfreiche Erfolgsmethode. Wenn man die Regeln beherrscht. Die wichtigste ist: sich nicht erwischen zu lassen. Die zweitwichtigste: Falls man doch erwischt wird, sofort zugeben, bloß nicht abstreiten. Das bringt nichts. Helene Hegemann ist so gesehen

eine Musterschülerin. Sie hat abgeschrieben, wurde erwischt – und entschuldigt sich prompt. Folgendes hat sich zugetragen. Die 17-jährige Helene Hegemann hat bei Ullstein kürzlich ihren ersten Roman veröffentlicht, „Axolotl Roadkill“. Es ist ein wildes, ungestümes Coming-of-Age-Buch. Seitdem es in der Welt ist, juchzt und jubelt das Feuilleton. Was für eine grandios stilichere Sprache! Welch böse Radikalität! Und ach, all die treffenden Beobachtungen und überraschenden Gedanken. So ein Debüt hat es lange nicht gegeben, begeistert sich der begeisterungssüchtige Literaturbetrieb. Und all jene, die es nicht so mit Büchern, aber mit Sensationen haben, waren auch ganz aufgeregt: Donnerwetter, mit 16 Jahren hat sie dies Werk verfasst? Ist’s möglich? Das Staunen war allseits groß. Man nahm diesen Roman als authentischen Erfahrungsbericht, glaubte, all die schlimmen Drogen-, Sex- und Pubertätssachen habe Helene H. selbst erlebt. Denn das lässt „Axolotl Roadkill“ noch eindrücklicher erscheinen. War sie wirklich im Berghain, dem scharfen, berüchtigten, besten Club der Welt, dessen strenge Türpolitik angeblich keinem unter 21 Zugang gewährt? Hat sie sich auf dem Klo tatsächlich „drei Linien Speed“ gegönnt? Sie wurde von einem „grobporigen Typen in grünen Klamotten“ rausgeworfen? Unglaublich. Helene Hegemann hat zwar die Figur der 16-jährigen Mifti erfunden, aber irgendwie konnten die meisten nicht anders, als bei Mifti sofort an Helene zu denken. Wenn im Buch vom Vater die Rede ist, sahen alle Carl Hegemann, den berühmten ehemaligen Volksbühnen-Dramaturgen vor sich. Wenn Mifti lieblosen Autosex erlebt, über Bisexualität philosophiert und sich in der „Attitüde des arroganten Arschkindes“ gefällt, meinte man immer die echte Helene statt die erfundene Mifti zu hören. „Axolotl Roadkill“ spielt bewusst mit diesen blitzenden Effekten des Echten. Und wie gekonnt der Roman das tut! Helene Hegemann [.] der neue, bestürzend junge Star am Literaturhimmel. Und nun das: Deef Pirmasens hat vergangenen Freitag in dem Kulturblog www.gefuehlskonserve.de aufgedeckt, dass Hegemann abgekupfert hat. Sie hat die Sprache, die stilistischen Mittel, vielleicht auch die geschilderten Erfahrungen nicht einzig und allein aus sich selbst geschöpft, sondern abgeschrieben, vor allem aus „Strobo“. „Strobo“ ist ein im letzten Jahr bei dem kleinen Berliner Verlag SuKuLTuR erschienener Sex-, Drogen- und Berghain-Roman der 1981 geborenen Bloggerin³ Airen. Es ist dies ein Buch, das sehr authentisch daherkommt, aus Blog-Einträgen zusammengestöpselt wurde und Helene Hegemann offenbar so sehr gefallen hat, dass sie beim Schreiben ihres Romans „Strobo“ als Spick-Vorlage verwendete. Die Beweise sind jedenfalls schlagend. Lustige Begriffe wie „Techno-Plastizität“ oder „Vaselititten“ hat sie übernommen, auch ganze Sätze und szenische Arrangements. „Ich habe Fieber, Koordinationsschwierigkeiten, ein Promille im überhitzten Blut“, steht bei Hegemann. „Ich habe ein Grad Fieber sowie ein knappes Promill im überhitzten Blut“, heißt es bei Airen. Noch Zweifel? „Berlin is here to mix everything with everything“ – den Satz hat Airen 2008 in ihr Blog geschrieben. In „Axolotl Roadkill“ steht er auf Seite 15. Jetzt hat sich Helene Hegemann entschuldigt. Das sei „total gedankenlos und egoistisch“ gewesen, schreibt sie in ihrer Stellungnahme zu den Plagiatsvorwürfen. Sie wisse schon, dass es falsch

³ Anmerkung der Autoren: Tatsächlich handelt es sich bei Airen um einen Mann.

war, „nicht von vorneherein alle Menschen entsprechend erwähnt zu haben, deren Gedanken und Texte mir geholfen haben“. Ihren Text und ihr „Everything with everything“-Mixprinzip verteidigt sie dennoch „voll und ganz“. Denn „Originalität gibt's sowieso nicht, nur Echtheit“. Zudem sei sie ohnehin nur Untermieterin im eigenen Kopf: „Ich bediene mich überall, wo ich Inspiration finde und beflügelt werde.“ Sie sei halt eher so „regiemäßig“ vorgegangen. Der Verlag versucht inzwischen zwar, nachträglich die Abdruckgenehmigung der übernommenen Stellen zu erhalten; im juristischen Sinne ist dies wohl ein klarer Fall von Plagiat. Die Frage ist allerdings, ob die juristische Beurteilung überhaupt angemessen ist. Es ist ja nicht nur so, dass die Kulturtechnik des Plagiiers eine lange Geschichte hat – unter mittelalterlichen Mönchen war das Abschreiben und Variieren kanonischer Texte eine der wichtigsten geistigen (und geistlichen) Übungen; nicht das Angeben der Quellen war dabei entscheidend, sondern der erkenntnisfördernde Umgang damit. Es ist vor allem so, dass das „regiemäßige“, also freie, assoziierende Verwenden fremder, unausgewiesener Passagen eine der zentralen Techniken der literarischen Moderne ist. Einer der brilliantesten Meister war übrigens Thomas Mann; für seinen „Doktor Faustus“ etwa hatte er sich so sehr und so offensichtlich bei Gedanken Adornos bedient, dass dies in späteren Auflagen erwähnt werden musste. Der Romantext selbst blieb aber, natürlich, unverändert. Keiner käme auf die Idee, dass die hohe Kunst des Abschreibens den „Doktor Faustus“ künstlerisch entwerten würde. Und nur sehr naive Geister haben versucht, Mann daraus einen moralischen Strick zu drehen – mit juristischen Maßstäben ließ sich noch nie Literatur vermessen. Das jetzt anschwelende Skandalgeschrei um den „Fall Hegemann“ ist vor allem ein Reflex: Man meint, die Aura des Authentischen vertrage keine Abschreiberei. Dabei entwirft „Axolotl Roadkill“ eine Aura, die einen Unterschied zwischen dem Fiktiven und Wirklichen nicht mehr anerkennt. Helene Hegemann gehört zu jenem „Club der virtuellen Dichter“, von dem im Nachwort zu „Strobo“ die Rede ist: „Wir sind Teil eines Handlungsstranges, der bisweilen in die Fiktion abgleitet. Ganz schön schizophoren das Ganze.“ Den theoretischen Überbau zu diesem Hybrid-Künstlertum hat übrigens Carl Hegemann entwickelt. In seiner Essay-Sammlung „Plädoyer für die unglückliche Liebe“ erläutert er das postmoderne Realitätskonzept: „Eine Realität wird nicht vorgefunden, sondern von den ‚Mitgliedern‘ einer Kultur hervorgebracht.“ Die von den Mitgliedern im Club der virtuellen Dichter hervorgebrachte Realität ist eine, die vom Identitätsklau, der schizophrenen Grenzverschiebung, dem permanenten Wechsel zwischen Fiktion und Wirklichkeit lebt. In diesem Sinne hat Helene Hegemann getan, was sie am besten kann: Sie hat sich eine Romanexistenz zusammengeklaut. [...]

aus: Dirk Pilz: Gut geklaut. Schlimm? Skandal? Helene Hegemann hat für ihren Roman „Axolotl Roadkill“ abgeschrieben, Berliner Zeitung, 09.02.2010

Lösungshinweise zu a)

Mögliche unklare Begriffe:

- Das Cover des Romans zeigt einen Axolotl (Schwanzlurch); dieser ist fähig, Gliedmaßen, Organe etc. nachwachsen zu lassen;
- „Coming-of-Age-Roman“: ein Roman, der das Erwachsenwerden einer oder mehrerer Figuren thematisiert;
- „drei Linien Speed“: die Droge Speed wird in Linien „angerichtet“, bevor sie durch die Nase eingesogen wird;
- „Techno-Plastizität“: Techno ist ein Stil der elektronischen Musik; „Plastizität“ meint hier vermutlich die Verformung der Körper beim Tanzen;
- „Hybrid-Künstlertum“: Gemisch; gemeint ist die bewusste Vermischung von Realität und Fiktion;
- „schizophren“: hier: widersinnig;
- „postmodern“: philosophische Denkrichtung, die Pluralität betont und der die Tendenz zur Beliebigkeit vorgeworfen wird.

Lösungshinweise zu b)

Die strukturierte Zusammenfassung des Inhalts sollte die folgenden Aspekte enthalten:

- Einleitung anhand des Vergleichs zwischen der Schummel-Situation in der Schule und H. Hegemann als „Musterschülerin“ (Z. 1-6);
- Schilderung des Geschehenen: (ironisierte) Darstellung der Begeisterung der Kritiker für den Roman;
- Verwechslung von Realität und Fiktion durch Leser und Kritiker;
- Verzicht auf Zitate aus der Textvorlage;
- Aufdeckung des Plagiats und Entschuldigung der Autorin;
- Relativierung der Vorwürfe durch philosophische Theorien (Postmoderne) und historische Vergleiche (z. B. Thomas Manns „Doktor Faustus“);
- formale Aspekte bei der Erstellung der Schülertexte: Präsens, Konjunktiv I, Erkennen der Ironie (z. B. den implizierten Widerspruch im Titel „Gut geklaut“).

Lösungshinweise zu c)

- Autorintention: Sympathie für die junge Autorin Helene Hegemann und ihr Romankonzept wird deutlich zum Ausdruck gebracht.
- Rechtfertigen des Plagiiens als Kunstform;
- Argumentation: die juristische Einschätzung als Plagiat wird bestätigt, dann aber durch einige literaturgeschichtliche Beispiele für Plagiate von den kopierenden Mönchen des Mittelalters über Th. Manns „Doktor Faustus“ bis hin zu H. Hegemanns Roman in Abrede gestellt;
- Betonung der Tatsache, dass das Vermischen von Realität und Fiktion (bei Hegemann: „to mix everything with everything“) spätestens seit der literarischen Moderne ein angemessenes literarisches Mittel ist;
- in dem vermeintlich plagiierten Buch wird das Prinzip, dem auch Hegemann folgt, positiv erwähnt, quasi als Programm;
- das (ironische) Resümee am Textende, das Hegemanns Umgang mit Zitaten anderer Autoren als legitim darstellt.

Lösungshinweis zu d)

Die Entnahme eines nicht unbeträchtlichen Gedankeninhalts eines anderen für das eigene Werk trifft aus Sicht des Verfassers zu; die Absicht, solche Zwangsanleihe nach ihrer Herkunft durch entsprechende Umgestaltung zu verwischen und damit beim Leser oder Betrachter den Anschein eigenen Schaffens zu erwecken, ist zumindest fraglich: Eine Umgestaltung ist nur sehr bedingt nachweisbar, es handelt sich eher um bewusst eingesetzte Zitate; die Erzeugung des Anscheins eigenen Schaffens ist nach Ansicht des Autors ebenfalls nur bedingt haltbar, da nach seiner Auffassung diese Technik Teil des Konzepts der Kunst von H. Hegemann ist.

Lösungshinweis zu e)

Die Schülerinnen und Schüler sollen nach der Präsentation und Diskussion der Gruppenarbeitsergebnisse die Möglichkeit erhalten, die von Dirk Pilz und Ulrike Schäfer im Hinblick auf die Plagiatsvorwürfe gegenüber Helene Hegemann formulierten Positionen kritisch zu durchdenken, eine eigene Position zu formulieren und diese dann innerhalb der Lerngruppe zu diskutieren.

MATERIAL (auf der CD-ROM)

Text und Lösungshinweise zu Aufgabenschritt 4: Plagiatsvorwurf gegen Helene Hegemann. Fördert das Internet den Ideenklau? (von Ulrike Schäfer)

AUFGABENSCHRITTE 4, 5 UND 6 (CD-ROM)

Texte zur Theorie der Autorschaft und vertiefende literarische Beispiele (CD-ROM)

Literatur

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz.

Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/Main: Lang, 13-26

Abraham, Ulf (2006): Mehr als nur „Theater mit Videos“. Theatralität in einem medien-integrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik – Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht (Band 4). München: KoPäd, 130-144

Abraham, Ulf (2012): Filme im Deutschunterricht, Seelze: Kallmeyer

Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung (3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt

Adamzik, Kirsten / Heer, Nelly (2008): Textkompetenz. Zur analytischen Unterscheidung von Fähigkeiten im Umgang mit Texten. In: Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Narr, 247-285

Anders, Petra / Krommer, Axel (2007): Live Literatur als Lyrik des Augenblicks. In: Der Deutschunterricht, 60 (H. 6), 46-51

- Artelt, Cordula / Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich / Artelt, Cordula / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Springer VS, 169-196
- Artelt, Cordula / Stanat, Petra / Schneider, Wolfgang / Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhart / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 69-137
- Balme, Christopher (2008): Einführung in die Theaterwissenschaft (4. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt
- Baurmann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Seelze: Klett-Kallmeyer
- Bönnighausen, Marion (2013): Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Band 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 523-534
- Böttcher, Bas (2009): DIE POETRY-SLAM-EXPEDITION by Bas Böttcher, Braunschweig: Schroedel
- Brauneck, Manfred (1995): Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle (aktualisierte Neuausg.). Reinbeck: Rowohlt
- Bremerich-Vos, Albert (2012): Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren literarische Texte – Anmerkungen zu zwei „Operatoren“, insbesondere zur Zumutung, Formmerkmale zu semantisieren. In: Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach, 21-40
- Brüggemann, Jörn (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: Didaktik Deutsch, 15 (26), 12-30
- Bruning, Roger H. / Schraw, Gregory J. / Norby, Monica M. (1995): Cognitive Psychology and Instruction. Englewood Cliffs: Pentice Hall
- Chatman, Seymour Benjamin (1978): The Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film. Cornell: University Press
- Chatman, Seymour Benjamin (1990): Coming to Terms: The Makings of Anthropology: Rhetoric of Narrative in Fiction and Film. Cornell: University Press
- Christmann, Ursula / Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, 150-173
- Diederichs, Helmut H. (2004): Geschichte der Filmtheorie. Kunsttheoretische Texte von Melies bis Arnheim. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Eagleton, Terry (1997): Einführung in die Literaturtheorie (4. Aufl.). Stuttgart: Metzler
- Eco, Umberto (1962/1998): Das offene Kunstwerk. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Eco, Umberto (1972/2002): Einführung in die Semiotik. München: Fink
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria Luise (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg
- Faulstich, Werner (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme – Methoden – Domänen. München: UTB
- Feilke, Helmuth (2012): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt/Main: Lang
- Fingerhut, Karlheinz (1996): Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft. In: Belgrad, Jürgen / Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen? Literarisches Schreiben.

- Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 50-72
- Fischer, Lichte (1985): Was ist eine werktreue Inszenierung? Überlegungen zum Prozeß der Transformation eines Dramas in eine Aufführung. In Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.): Das Drama und seine Inszenierung. Tübingen: Niemeyer, 37-49
- Fischer-Lichte, Erika (2010): Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Tübingen: Francke
- Frederking, Volker (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht (3 Bände) (Schriftenreihe: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 11.1). Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 324–380
- Frederking, Volker / Schneider, Olaf (2010): Filmdidaktische Optionen des Symmediums Computer. In: Lorenz, Matthias N. (Hrsg.): Film im Literaturunterricht. Von der Frühgeschichte des Kinos zum Symmedium Computer. Freiburg i. Br.: Fillibach, 287-300
- Frederking, Volker / Roick, Torsten / Steinhauer, Lydia (2011): Literarästhetische Urteilskompetenz – Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In: Bayrhuber, Horst / Harms, Ute / Muszynski, B. / Ralle, Bernd / Rothgangel, Martin / Schön, Lutz / Vollmer, Helmut Johannes / Weigand, G. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschung (Band 1). Münster: Waxmann, 75-94
- Frederking, Volker / Brüggemann, Jörn (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A. / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg i. Br.: Fillibach, 15-40
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (2. aktual. Auflage). Berlin: Erich Schmitt
- Frederking, Volker (2013a): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik, Taschenbuch des Deutschunterrichts (Band 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 535-567
- Frederking, Volker (2013b): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Band 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 427-470
- Frederking, Volker (2014): Mediale Leerstellen. Empirische Befunde zum Einsatz analoger und digitaler Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht (Schriftenreihe: Ulrich, Winfried (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 359-379
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen, Münster: Waxmann
- Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, 123, 17-25
- Hachenberg, Katja (2004): ‚Hörbuch‘: Überlegungen zu Ästhetik und Medialität akustischer Bücher. In: Der Deutschunterricht, 4, 29-38
- Heinemann, Wolfgang (2000): Aspekte der Textsortendifferenzierung. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, 523-546

- Henschel, Sofie / Roick, Thorsten (2013): Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 2, 103-113
- Hickethier, Knut (2001): Film- und Fernsehanalyse, Metzler: Stuttgart
- Hildebrand, Jens (2006): film: ratgeber für lehrer (2., aktualisierte Aufl.). Köln: Aulis Verlag Deubner
- Hiß, Guido (2004): Was analysiere ich wie? Der postmoderne „Faust“. In: Der Deutschunterricht, 2, 20-30
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink
- Jakobson, Roman (1971): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Frankfurt/Main: Athenäum Verlag, 142-178
- Jost, Roland (2005): Sachtexthe versus literarische Texte? In: Fix, Martin / Jost, Roland (Hrsg.): Sachtexthe im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 19-24
- Kammiller, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze: Klett Kallmeyer
- Kammiller, Clemens (2013): Intertextueller Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Band 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 307-318
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/Main: Peter Lang, 27-50
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): Nach der kritischen Ära: Probleme mit der Geschichte. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000: Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt a. M.: Lang, 121-153
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Pieper, Irene (2008): Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch (Sonderheft), 46-65
- Kreft, Jürgen (1977/1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Krommer, Axel (2003): Fiktionen lesen. Ein philosophisch-didaktisches Plädoyer für eine ontologiefreie Theorie der Fiktionalität. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Lesen und Symbolverstehen. München: KoPaed, 83-99
- Krommer, Axel (2013): Didaktik und Ästhetik neuer Medien. Lesen und Verstehen symmedialer Texte. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 243-278
- Kurzenberger, Hajo (2004): Aufführungsanalyse im Deutschunterricht: Ein Vergleich der „Emilia“-Galotti-Inszenierungen von Thomas Langhoff (1984) und Michael Thalheimer (2001). In: Der Deutschunterricht, 2, 5-19
- Maier, Johanna / Richter, Tobias (im Druck): Verstehen multipler Texte zu kontroversen wissenschaftlichen Themen: Die Rolle der epistemischen Validierung. In: Unterrichtswissenschaft, 1, 24-38
- Maiwald, Klaus (2001): Deutschdidaktik aktuell. Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experimentes. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote (Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung 2). München: KoPäd

- Maiwald, Klaus (2013): Filmdidaktik und Filmästhetik. Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 221-242
- Martinez, Matias (2009): Erzählen im Journalismus. In: Klein, Christian / Martinez, Matias (Hrsg.): Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens. Stuttgart: Metzler, 179-191
- McLuhan, Herbert Marshall (1962/1995): Die Gutenberg-Galaxis: Das Ende des Buchzeitalters. Bonn/Paris: Addison-Wesley
- Meier, Christel / Henschel, Sofie / Roick, Thorsten / Frederking, Volker (2012): Literarästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen: Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt/Main: Peter Lang, 237-258
- Meyer, Petra Maria (2008): Acoustic Turn. München: Fink
- Monaco, James (2002): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien. Mit einer Einführung in Multimedia. Reinbek: Rowohlt
- Müller, Karla (2004): Literatur hören und hörbar machen. Unterrichtspraxis. In: Praxis Deutsch, 185, 6-13
- Müller, Karla (2013): Hören und Lesen am Beispiel von Kinder- und Jugendliteratur. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 682-694
- Newell, George E. / Beach, Richard / Smith, Jamie / VanDerHeide, Jennifer (2011): Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research. In: Reading Research Quarterly, 46 (3), 273-304
- Nickel-Bacon, Irmgard / Groeben, Norbert / Schreier, Margit (2000): Fiktionssignale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en). In: Poetica, 3-4, 267-299
- Nutz, Maximilian (2002): Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Mitteilungen des Germanistenverbandes, 49 (3), 330-346
- Paech, Joachim (1997): Literatur und Film (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler
- Paefgen, Elisabeth Katharina (2009): Wahlverwandte. Filmische und literarische Erzählungen im Dialog. Berlin: Bertz & Fischer
- Paule, Gabriela (2009): Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: Kopaed
- Paule, Gabriela (2013): Didaktik und Ästhetik des Theaters. Lesen und Verstehen theatraler Texte. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 161-181
- Pfeiffer, Joachim (2013): Literarische Gattungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 56-72
- Pfeiffer, Joachim / Staiger, Michael (2010): Grundkurs Film (Bd. 2): Filmkanon, Filmklassiker, Filmgeschichte. Braunschweig: Schroedel
- Pfister, Manfred (1994): Das Drama. Theorie und Analyse (8. Aufl.). München: Fink
- Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Pinkas, Claudia (2010): Der phantastische Film: Instabile Narrationen und die Narration der Instabilität. Berlin: de Gruyter

- Porombka, Stephan (2009): Emphatisch sachlich. Kulturwissenschaftliche Perspektiven für den Umgang mit Sachtexten. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 2, 286-302
- Richter, Tobias (2003): Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen. Lengerich: Pabst
- Roick, Thorsten / Stanat, Petra / Dickhäuser, Oliver / Frederking, Volker / Meier, Christel / Steinhauer, Lydia (2010): Projekt Literarästhetische Urteilskompetenz. Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. In: Klieme, Eckhart / Leutner, Detlev / Kenk, Martina (Hrsg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbericht des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz, 165-174
- Rosebrock, Cornelia (2005): Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, 153-174
- Rose, Jens (2011): Stile des Zuschauens. In: Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Münster: LIT, 65-80
- Schnotz, Wolfgang (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz
- Sitta, Horst (2005): Sachtexte im Deutschunterricht? Wozu? Welche? Ein Plädoyer für stärkere Berücksichtigung argumentativer Texte im gymnasialen Deutschunterricht. In: Fix, Martin / Jost, Roland (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 150-159
- Spinner, Kaspar H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht, 6, 46-54
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Klett Kallmeyer
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, 6-16
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt/Main: Peter Lang, 53-69
- Spinner, Kaspar H. (2013): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 319-333
- Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht (= Oldenbourg Interpretationen, Bd. 112). München: Oldenbourg
- Steinhauer, Lydia (2010): Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz. Freiburg i. Br.: Fillibach
- Steinmetz, Michael (2012): Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt/Main: Peter Lang, 113-133
- Tinter, Nina (2012): Ein >Sorgenkind< der Deutschdidaktik? – Deutschdidaktische Perspektiven auf den Gegenstand der Literaturgeschichte. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 59 (4), 379-397
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Warstat, Matthias (2011): Didaktische Potentiale und Erfordernisse der Aufführungsanalyse. Thesen zu einer theaterwissenschaftlichen Methode im Unterricht. In: Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Münster: LIT, 51-64
- Wermke, Jutta (2004): Das Hörbuch im Rahmen einer Hördidaktik. In: Der Deutschunterricht, 4, 50-63

- Wermke, Jutta (2010): Hörästhetik – Hörerziehung. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. München: KoPäd
- Wermke, Jutta (2013): Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 182-201
- Wichert, Adalbert (2013): Epochen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 43-55
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 22, 71-88
- Winkler, Iris (2010): Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 133-147
- Winko, Simone (2003): Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900. Berlin: Erich Schmidt
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch, 15, 18-32
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer, 80-101
- Zabka, Thomas (2011): Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. Wien: bifie Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_zabka_literarische_kompetenz_2011-11-03.pdf [14.10.2013]
- Zabka, Thomas (2012a): Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchungen vermuteter Zusammenhänge. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt/Main: Peter Lang, 35-52
- Zabka, Thomas (2012b): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Kammler, Clemens / Frickel, Daniela Anna / Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme (1. Aufl.). Freiburg i. Br.: Fillibach, 139-162
- Zabka, Thomas (2013a): Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hrsg.): Literatur- und Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts (Bd. 2, 2. aktual. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 471-487
- Zabka, Thomas (2013b): Schreiben über literarische Texte in der Sekundarstufe II: Leistungsanforderungen und Lehrmethoden unter Berücksichtigung des Zentralabiturs. Unveröffentlichter Vortrag
- Zabka, Thomas / Dresen, Adolf (1995): Dichter und Regisseure. Bemerkungen über das Regie-Theater. Göttingen: Wallstein Verlag
- Zipfel, Frank (2001): Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Berlin: Erich Schmidt

Verzeichnis der auditiven Texte

- Beck, Rufus (2001): Joanne K. Rowling. Harry Potter und der Stein der Weisen. München: Der HÖR Verlag DHV (Audio-CD)
- Collorio, Christiane / Hamm, Peter / Hartung, Harald / Krüger, Michael (Hrsg.) (2009): Lyrikstimmen. Die Bibliothek der Poeten. 100 Jahre Lyrik im Originalton. 122 Autorinnen & Autoren. München: Der HÖR Verlag DHV (9 Audio-CDs)
- Collorio, Christiane / Krüger, Michael / Sarkowicz, Hans (Hrsg.) (2012): Erzählerstimmen. Die Bibliothek der Autoren. 100 Jahre Erzählung im Originalton. 183 Autorinnen & Autoren. 422 Gedichte. München: Der HÖR Verlag DHV (44 Audio-CDs)
- Eisermann, André (1999): Die Leiden des jungen Werther. München: Der HÖR Verlag DHV (Audio-CD)
- Kästner, Erich (1961): Sachliche Romanze (Originallesung). In: Erich Kästner: Sachliche Romanze. Gedichte & Chansons. Gesprochen von Erich Kästner. Audio-CD. Hamburg
- Lindenberg, Udo (1988): Sachliche Romanze. In: Udo Lindenberg: Hermine. Udo Lindenberg singt Lieder von 1929 bis 1988. Hamburg (Audio-CD)
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.) (2010): Der Hörkanon. Die deutsche Literatur – Erzählungen. Eine Auswahl auf 40 CDs. Herausgegeben und kommentiert von Marcel Reich-Ranicki. Random House Audio; Auflage: Auswahl (24. Mai 2010)
- Veen, Herman van (1985): Sachliche Romanze von Erich Kästner. In: Herman van Veen: Und er geht und er singt. Hamburg (Audio-CD)

Verzeichnis der audiovisuellen Texte

- Dorn, Dieter (1987): Faust. Der Tragödie erster Teil. Film nach der Inszenierung von Dieter Dorn an den Münchener Kammerspielen. Regie Dieter Dorn. Deutschland 1987
- Gründgens, Gustaf (1960): Johann Wolfgang von Goethe: Faust. Goethes 'Faust I' in der filmischen Aufbereitung der berühmten Gustaf Gründgens Inszenierung für das Deutsche Schauspielhaus in Hamburg. Taurus Video, München 1991
- Stein, Peter (2000): Johann Wolfgang von Goethe: Faust. Fernsehfassung der Inszenierung von Peter Stein als gemeinsames Projekt von ZDF, 3sat, ARTE und ZDF Theaterkanal. 2001

Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

*Helmuth Feilke und Jörg Jost
unter Mitarbeit von Angelika Buß und Ulrich Nill*

1 Einleitung

Das Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch geschieht in jeder Verständigungssituation. Einer der Gründe dafür ist der unvermeidliche Unterschied zwischen dem, was in einer Situation gesagt wird, und dem, was jeweils verstanden werden kann. Eine einfache Äußerung wie „Es ist kalt“ kann pragmatisch sehr Unterschiedliches bedeuten. Es kann eine informative Äußerung sein, die feststellt, dass es kalt ist. Es kann aber auch eine indirekte, appellative Äußerung sein, die den Wunsch zum Ausdruck bringt, jemand möge doch bitte die Heizung höherstellen. Abhängig vom Kontext kann zudem mit „es“ jeweils auf sehr Unterschiedliches referiert werden und pragmatisch Unterschiedliches gemeint sein, z. B. „Wir können jetzt das Bier aus dem Kühlschrank holen“ oder „Das Essen muss noch mal warm gemacht werden“.

Sagen – Meinen –
Verstehen

Vom Hörer oder Leser her betrachtet, kann Kommunikation nur gelingen, wenn dieser im Verstehen über das Gesagte hinausgeht und die Äußerung im Blick auf den wahrscheinlichen Äußerungssinn interpretiert. Auch der Sprecher oder Schreiber muss sich bemühen, den Äußerungssinn jeweils deutlich zu machen und zu signalisieren, was mit dem Geäußerten gemeint ist. Das sprachliche Meinen und Verstehen funktioniert in aller Regel weitgehend unbewusst. Gleichwohl setzt es für sein Gelingen die metakommunikative und metasprachliche Reflexion der intendierten Verwendung voraus. Die Akteure berücksichtigen für ihr Handeln den Kontext der Äußerung, die Äußerungsstruktur selbst und die erwartbaren Absichten des Anderen.

Solange Sprecher/Schreiber allerdings nicht durch Missverständnisse („So habe ich das nicht gemeint“) oder Zweifelsfälle, etwa im Bereich von Orthografie und Grammatik, dazu veranlasst werden, bleibt der Sprachgebrauch weitgehend unhinterfragt. Sprechen und Schreiben ist für geübte Sprecher/Schreiber in aller Regel nicht das Ergebnis eines bewussten Nachdenkens über das eigene Tun, sondern Ergebnis eines automatisierten und unreflektierten, routinierten Handelns.

Es gibt, wie der Philosoph Gilbert Ryle zeigt, „viele Arten von Handlungen, in denen sich Intelligenz zeigt, deren Regeln oder Kriterien aber unformuliert sind. Der Witzbold, der nach den Maximen oder Regeln gefragt wird, nach denen er Witze ausdenkt und beurteilt, kann keine Antwort geben. Er kann gute Witze machen und schlechte erkennen, aber kann weder sich noch anderen Rezepte dafür geben. Die Praxis des Humors ist also nicht ein Klient seiner Theorie“ (Ryle 1969, 33). Der Witzbold, der Witze erzählen *kann*, hat Routine. Wer Routine hat, kann unbewusst, aber mit den Gedanken bei der Sache, wie Ryle (1969) sagt, einen Gegenstand bearbeiten, ein Gespräch führen, einen Text schreiben; das ist der Vorteil von Routine, wenn diese sich in *Können* zeigt.

Sprachliches
Können

Dagegen kann das bewusste Nachdenken über ansonsten routinierte Handlungen zuweilen Verunsicherungen bei Sprechern/Schreibern zur Folge haben, etwa wenn ein routinierter Schreiber über die orthografisch korrekte Schreibung eines Wortes nachzudenken beginnt. Gerade routinierte, sprachtheoretisch aber nicht versierte Schreiber, denen Beschreibungskategorien des Sprachsystems nicht oder nur ansatzweise zur Verfügung stehen, können durch das bewusste Nachdenken über ihr sprachliches Tun an Routine und Sicherheit im Umgang mit dem sprachlichen Gegenstand verlieren; sie geraten ins Stocken und werden unsicher.

Warum dann Sprachreflexion und Sprachbetrachtung? Jeder Versuch, ein Missverständnis zu klären oder etwas verständlich zu formulieren, profitiert von der Fähigkeit, nicht nur über Sprache nachdenken, sondern auch darüber sprechen, sie *thematizieren* zu können. Hier geht es um Kompetenzförderung. Die metasprachliche Kompetenz ist ein Teil der sprachlichen Kompetenz. Das sind handlungspraktische Motive. Aber auch die Klärung der sprachlichen Verhältnisse selbst, der Aufbau von Wissen über Sprache und Sprachgebrauch hat einen Wert für sich, so, wie Menschen auch verstehen möchten, wie z. B. ihr Körper funktioniert. Das sind bildungsbezogene Motive.

Warum
Sprachreflexion?

2 Der Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ in den BS AHR

Unter der Kompetenz, Sprache und Sprachgebrauch reflektieren zu können, soll die Fähigkeit verstanden werden, die Systematik und Struktur von Sprache wie auch ihre kommunikativen und medialen Verwendungsweisen zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Fassen die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss den Kompetenzbereich eher als einen methodischen Zugang zur Auseinandersetzung mit den anderen Kompetenzbereichen, erhält das Reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR) entsprechend den Aufgaben der gymnasialen Oberstufe eine propädeutische Funktion und wird deutlich als ein eigenständiger Wert gesehen. Konzeptionell wird ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ in den BS AHR als vom Handlungsfeld abhängiger Kompetenzbereich verstanden, von dem ausgehend inhaltliche Bezüge zu den zentralen prozessbezogenen Kompe-

Was ist Sprach-
reflexion?

Besonderheiten
des Kompetenz-
bereichs

tenzbereichen ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘, ‚Lesen‘ wie auch dem Bereich ‚Sich mit Texten und Medien‘ auseinandersetzen hergestellt werden sollen: „Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation“. Reflektiert werden soll Sprache demnach mit Blick auf Fragen, die sich aus ihrem Gebrauch ergeben. ‚Mit Texten und Medien umgehen‘, ‚Schreiben‘ wie auch ‚Sprechen und Zuhören‘ bringen vielfältige Anlässe hervor, die sowohl eine handlungsbegleitende Sprachreflexion als auch eine vertiefende und auf die Untersuchung der sprachlichen Hintergründe abzielende Sprachbetrachtung motivieren können. In allen Fällen ist die integrative und funktionale Einbettung sprachreflexiver und grammatischer Analysen die notwendige Voraussetzung für die Kopplung mit den anderen Lernbereichen. Dafür kann man sowohl von formalen (paradigmatisch kategorialen) Gesichtspunkten als auch von funktionalen Aspekten (handlungsbezogen, kontextbezogen) ausgehen. Beide Verfahrensweisen sollten eingeübt werden. Damit fallen Themen der „traditionellen“ Grammatik, wie etwa die Bestimmung von Satzarten oder Satzgliedern, nicht weg, sie werden aber ausgehend von ihrer Funktion erarbeitet und als Kategorien hinterfragt (vgl. etwa zur Kritik an der klassischen Satzartenlehre Granzow-Emden 2013, 109 ff.).

Handlungs-
begleitende
Sprachreflexion

Die BS AHR differenzieren auf den drei zentralen Ebenen des Reflektierens über Sprache und Sprachgebrauch folgende Kompetenzziele:

Sprache

Die Schülerinnen und Schüler können

Standards
zur Metasprach-
lichkeit

- sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren,
- sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern,
- Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben und
- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten.

Schülerinnen und Schüler sollen sich einen Begriff von Sprache machen können. Sie sollen über sprachliche Strukturen und Bedeutungen Bescheid wissen und über die Fähigkeit ihrer Beschreibung mit grammatischen und semantischen Kategorien verfügen. Über sprachliche Strukturen bzw. sprachsystematische Aspekte und Fragen nachzudenken, heißt, über Lexik, Morphologie und Syntax nachzudenken. Es ist dies die sprachsystematische (oder auch: sprachstrukturelle) Ebene, auf der das Reflektieren, d. h. das eingehende Betrachten und Analysieren sowie das Kategorisieren und Benennen, stattfindet. Auf dieser Ebene ist die Beschäftigung mit Grammatik im engeren Sinne zu verorten – mit Blick auf das Deutsche und ggf. andere Sprachen sowie auf die Standardsprache und auf Varietäten. Das Nachdenken und Sprechen über sprachliche Strukturen und Systematiken wird als *metasprachliche Reflexion* bezeichnet (= Lernziel des

Ebene
der Grammatik

Reflektierens über sprachliche Strukturen und Systematiken). In einem weiteren und von den Bildungsstandards durchaus intendierten Sinne sollte die Beschäftigung mit sprachlichen Strukturen auch über die Ebene der Sprachverwendung in der Kommunikation und der Medialität von Sprache motiviert werden.

Sprachliches Handeln

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren,
- Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren, auch auf der Basis theoretischer Modelle,
- verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten,
- verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren und
- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen [erhöhtes Niveau: theoriegestützt] bewerten.

Standards
zur Metakommunikation

Über Kommunikation und damit über Sprache in konkreten Gebrauchszusammenhängen nachzudenken, diese zu analysieren und begrifflich fassbar zu machen, rückt sprachliches Handeln in unterschiedlichen Situationen und Kontexten in den Blick. Im Mittelpunkt stehen u. a. Fragen nach Zwecken, Zielen und Intentionen der Kommunikationspartner, nach den sprachlichen Mitteln, mit denen sie diese zu erreichen suchen, aber auch nach der Organisation ihrer Gespräche (z. B. Organisation des Rederechts) und nach dem kooperativen Bemühen um Sinn und Bedeutung. Hier ist auch die Unterrichtskommunikation selbst ein interessanter Reflexionsbereich, z. B. Fragen wie: „Welche Fragen kommen im Unterricht vor?“, „Wer stellt sie?“ und „Welche Funktion haben sie?“ Die Schülerinnen und Schüler können darauf aufmerksam werden, dass Fragen im Unterricht vielfach eine andere Funktion haben als im Alltag. Die Betrachtungsebene ist hier die Pragmatik. So wie die Schülerinnen und Schüler eine Beschreibungssprache brauchen, um lexikalische, morphologische oder syntaktische Phänomene, d. h. Aspekte von sprachlicher Systematik und Struktur, beschreiben zu können, brauchen sie eine Sprache zur Beschreibung von Sprachverwendung, von Mustern und Routinen (z. B. Formulierungsmustern, Dialogmustern), von Voraussetzungen und Bedingungen von Kommunikation, etwa in institutionellen Kontexten. Das Beschreiben und das Sprechen über Kommunikation werden als *Metakommunikation* bezeichnet, das Reflektieren über Sprache auf dieser Ebene ist folglich ein metakommunikatives; dessen Objekt ist nun die Kommunikation selbst. Wenn kognitive und kommunikative Funktionen von Metaphern thematisiert werden oder wenn Schülerinnen und Schüler z. B. persuasive Strategien in Formen öffentlicher Kommunikation analysieren und bewerten sollen, dann wird die metasprachliche Beschreibung dabei zu einem Teil des metakommunikativen Handelns (= Lernziel des Reflektierens über Sprache in Verwendung bzw. Kommunikation).

Zwecke, Ziele und Intentionen

Ebene der Pragmatik

Medialität von Sprache

Die Schülerinnen und Schüler können

- Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben,
- verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten und
- persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten.

Standards zur
Metamedialität

Sprache als
Medium und
Sprache in Medien

Eine weitere Möglichkeit der reflektierenden Auseinandersetzung mit Sprache im Deutschunterricht betrifft die Medialität von Sprache. Dazu gehört das Nachdenken über Mündlichkeit bzw. gesprochene Sprache und Schriftlichkeit bzw. geschriebene Sprache. Hierzu zählen aber auch das Vorkommen von Sprache in unterschiedlichen Medien wie Zeitung, Zeitschriften, Fernsehen, Blogs, Feeds, SMS, Mail etc. und hieraus resultierende sprachliche Merkmale. Zu bedenken wären entsprechend etwa die kognitiv entlastende oder strukturierende Funktion des Schreibens – je nach Betrachtungsperspektive – und die Besonderheiten von Schriftlichkeit und Mündlichkeit im Hinblick auf die Kommunikation und die sprachliche Verarbeitung von Informationen. So kann Geschriebenes wieder zur Hand genommen und gelesen werden, wohingegen das Gesprochene flüchtig ist und in der Prosodie realisierte „Zwischentöne“ enthalten kann etc. (= Lernziel des Reflektierens über die Medialität von Sprache). Für das sprachliche Handeln ergeben sich so andere Voraussetzungen und Anforderungen, und zwar abhängig davon, ob dieses im Medium der Mündlichkeit oder der Schriftlichkeit geschieht. Entsprechend der bereits vorgenommenen Differenzierung der Betrachtungsweise nennt Bredel (2007, 88) diese Art von Sprachbetrachtung *metamedial*.

Es sind diese drei Ebenen, auf denen Schülerinnen und Schüler analytisches Wissen über den Gegenstand erwerben und zur Anwendung bringen sollen. Im Deutschunterricht gehören sie zum Grammatikunterricht, zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit Kommunikation und den Bedingungen ihres Zustandekommens, zu Medialität und Medienkommunikation. Ausgehend von solchen grundlegenden Überlegungen zum Sprachbegriff behandeln wir in den nachfolgenden Abschnitten mit Blick auf die Bildungsstandards zunächst allgemein die unterschiedlichen Ebenen, auf denen eine Sprachreflexion stattfinden kann. Wie das Reflektieren über Sprache und Sprachgebrauch am Beispiel der Redewiedergabe aussehen kann, zeigen wir in Abschnitt 4.

3 Wissenschaftliche Grundlagen

3.1 Sprachliches Können und Wissen: unbewusst, routiniert und analytisch

Sprachgebrauch und Sprachreflexion

Eine Sprachbewusstheit (im Englischen spricht man von *language awareness*), wie sie die Bildungsstandards bei den Schülerinnen und Schülern gefördert wissen möchten, wird bereits im Verlauf des primären Spracherwerbs aufgebaut; sie ist gleichzeitig aber auch Motor für den Spracherwerb selbst. Kinder erweitern ihr sprachliches Repertoire und ihre sprachlichen Fähigkeiten schrittweise über das Imitieren und Erproben von Sprache in verschiedenen Verwendungssituationen und -kontexten.

So zeigt der Anthropologe Tomasello, dass sprachliche Symbole in einer „Imitation durch Rollentausch“ erworben werden:

„Das bedeutet, daß das Kind lernen muß, ein Symbol gegenüber dem Erwachsenen auf dieselbe Weise zu gebrauchen, wie es der Erwachsene ihm gegenüber gebraucht hat. Dabei handelt es sich um einen Prozess des Imitationslernens, bei dem das Kind sich am Erwachsenen ausrichtet, und zwar sowohl im Hinblick auf das Ziel als auch auf die Mittel zur Zielerreichung.“ (Tomasello 1999/2006, 138)

Bevor Kinder z. B. lernen, das Personalpronomen „ich“ zu gebrauchen, sprechen sie von sich selbst in der dritten Person, z. B. „Lisa hat Durst“. Sie beziehen sich auf sich selbst, genau so, wie es auch andere tun. Dieser Lernweg wird von Annahmen des Kindes über den Zusammenhang von Zielerreichung und sprachlichen Mitteln begleitet. Das Kind, das den Erwachsenen beim Erreichen kommunikativer Ziele durch das Verwenden bestimmter sprachlicher Mittel beobachtet, erkennt Zusammenhänge und Systematiken und stellt Hypothesen darüber auf, wie das eine auf das andere zu beziehen ist. Das gilt freilich auch für den nächsten Schritt, in dem das Kind auf die Verwendung der Personalpronomina aufmerksam wird und lernt, das Wort „ich“ zu gebrauchen.

So wird die private Theorie des Kindes (über den Umgang mit sprachlichen Zeichen im Verhältnis zu bestimmten kommunikativen Zielen und Effekten) schließlich zu einer empirisch gestützten, bis hin zu routinierter Sprachverwendung. Das Kind verfügt dann über die Fähigkeit zu sprechen und Sprache kommunikativ zielgerichtet zu gebrauchen. Es hat auf diesem Weg aber auch Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand von kognitiven Prozessen gemacht. Dabei reicht es schon jungen Kindern nicht, nur richtig zu sprechen. Sie wollen verstehen, was sie tun, sie ordnen und strukturieren ihr sprachliches Wissen. Das betont die Entwicklungspsychologin Annette Karmiloff-Smith, die feststellt: „[...] normally developing children are not content with using the right words and structures; they go beyond expert usage to exploit the linguistic knowledge that they have already stored“ (Karmiloff-Smith 1996, 32). Das ist die Grundlage auch für die schulische Sprachbetrachtung. „Normally developing children not only become efficient users of language; they also spontaneously become little grammarians“ (ebd., 31). Die Fähigkeit, das eigene Sprachwissen zu analysieren,

Sprachbewusstheit

Einsicht in sprachliche Strukturen gewinnen

Theoriebildung des Kindes

ist nach den Ergebnissen dieser Forschungen eine den Menschen auszeichnende Fähigkeit.

„Können“ und „Wissen“ in der Sprachkompetenz

Worin sich
Wissen und
Können zeigen

An dieser Stelle wird eine weitere Unterscheidung notwendig, nämlich die zwischen der Fähigkeit von Sprechern und Schreibern im Umgang mit Sprache und ihrem Wissen über sprachliche Strukturen und ihre Funktionen in konkreter Verwendung.

Begrifflich kann dieser Unterschied mit der von Ryle eingeführten Differenzierung von Können (*knowing how*) und Wissen (*knowing that*) gefasst werden. Ryle trennt aus philosophischer Perspektive die Fähigkeit zur Anwendung von Regeln oder Richtlinien (Können) von dem Verfügen über Regeln und Richtlinien (Wissen) (Ryle 1969, 56). Mit dem *Können* ist „keine Doppeloperation, bestehend aus theoretischem Bekennen von Maximen und darauffolgender Umsetzung“ (Ryle 1969, 56) gemeint. Den morgendlichen Gruß „Hast du gut geschlafen?“ plant man nicht als Satz mit Verberststellung und Frageintonation zur Realisierung einer bestimmten Aussageabsicht. Ebenso gut gepasst hätten vielleicht „Na, gut geschlafen?“ oder „Wie war die Nacht?“ Das *Können* zeigt sich nach Ryle in der Fähigkeit, „ein Ding auf bestimmte Weise tun“ zu können (Ryle 1969, 58). Das *Wissen* zeigt sich im Unterschied dazu in der Fähigkeit, außerdem die Art und Weise des Tuns thematisieren und darstellen zu können.

Ryles Unterscheidung von Können und Wissen ist für die Linguistik ebenso von Bedeutung wie für die Sprachdidaktik, um das Umgehenkönnen mit mündlicher und schriftlicher Sprache (in konkreten Sprachverwendungssituationen) einerseits und das Reflektieren über Sprache (Sprachstruktur) und Sprachverwendung andererseits zu differenzieren.

3.2 Ebenen analytischen Wissens: Reflektieren über Sprache, Kommunikation und Medien

Bedingungen der
Sprachreflexion

Das Nachdenken über Sprache unterliegt den Bedingungen der Deautomatisierung, Dekontextualisierung und Distanzierung (Bredel 2007, 24 f.):

- *Deautomatisierung*: Dahinter steht der Gedanke, dass der zu betrachtende sprachliche Gegenstand zunächst seiner weitgehend unbewusst verlaufenden Produktion und konkreten Verwendung (vgl. Abschnitt 2) enthoben werden muss, um eingehend untersucht werden zu können: So muss bspw. ein zur Betrachtung stehender mündlicher Gesprächsbeitrag zunächst stillgestellt, der Fluktuanz des Mediums enthoben werden.
- *Dekontextualisierung*: Mit dem zweiten von Bredel aufgestellten Kriterium ist das Herauslösen des zu betrachtenden Sprach(verwendungs)ausschnittes zum Zwecke der Betrachtung aus seinem Vorkommens- und Verwendungskontext gemeint, ohne freilich diesen Kontext zu ignorieren.
- *Distanzierung*: Und schließlich verlangt jede Betrachtung in wissenschaftlicher Hinsicht vom Betrachter Distanz zum Gegenstand. Sprachlich zum Ausdruck gebracht wird diese Distanz in wissenschaftlichen Texten dadurch, dass sich das Schreibersubjekt auch sprachlich zurücknimmt und dies durch Formulie-

rungen wie „Es soll gezeigt werden“ (statt: „Ich zeige“) und „M. E.“ (statt umgangssprachlich: „Ich bin der Meinung“) anzeigt (vgl. Steinhoff 2007). Eine so hergestellte Distanz dient der Objektivierung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem betrachteten Gegenstand oder Sachverhalt.

Damit Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlernen, über Sprache nachzudenken und über sie zu sprechen, müssen sie lernen, wie Ausschnitte von Sprache methodisch „stillgestellt“ werden können. Sie müssen lernen, den sprachlichen Kontext zu identifizieren und seinen Einfluss auf den sprachlichen Ausschnitt zu bestimmen, um ihn zugunsten einer ausschnittshaften Betrachtung von Sprache für den Moment der Betrachtung „zur Seite legen“ zu können. Sprachbetrachtung ist also ein bewusstes Nachdenken über die Systematik und den Gebrauch der Sprache. Dabei findet unterrichtliche Sprachbetrachtung vor dem Hintergrund theoretischer und methodischer Entscheidungen statt und ist charakterisiert durch verstehende, beschreibende und analysierende Aktivitäten.

Eine Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, Schülerinnen und Schülern geeignete methodische Zugänge zur Analyse von Sprache und Sprachgebrauch aufzuzeigen. Gerade das Beschreibenkönnen ist ein zentraler Lernschritt, um metasprachlich über den Gegenstand Sprache (Objektsprache) sprechen zu können. Damit das gelingt, sollten Schülerinnen und Schüler zu metasprachlicher Begriffsbildung angeregt und angeleitet werden und eine fachpropädeutisch geeignete Terminologie kennenlernen. Dabei geht es nie nur um den Terminus, sondern um die Frage, ob und wie er das sprachreflexive Wissen anregen und begrifflich ordnen kann. Ein einleuchtender und fast selbstverständlicher Begriff wie z. B. „Hauptsatz“ ist nicht immer hilfreich: „Was mich am meisten stört, ist, dass ich den Hauptsatz nicht finden kann“. In diesem Beispiel besteht der Hauptsatz nur noch aus dem Verb „ist“ als Anker für die weiteren Satzglieder. Hier braucht man eine Terminologie, die deutlich macht, dass es bei einer funktionalen Analyse komplexer Sätze zunächst auf die Suche nach dem „Hauptverb“ bzw. Prädikat ankommt. Weiterhin tut sich beim Begriff „Redewiedergabe“ die Frage auf, ob damit auch die wörtliche Rede von Figuren in literarischen Texten bezeichnet werden kann. Es wird doch eigentlich gar nichts wiedergegeben, was zuvor schon gesagt worden wäre. Wie kann der Sachverhalt also passend terminologisch gefasst werden? Für das erhöhte Anspruchsniveau heißt es in den BS AHR: „Die Schülerinnen und Schüler können in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren.“ Aber auch umgekehrt gilt dann: Aus Nutzungszusammenhängen heraus sollen sie die analytischen Kategorien reflektieren können. Genau dies ist hier verlangt: Die Terminologie soll didaktisch nicht „Ausgangspunkt von Einsicht“, sondern ein „Endpunkt des Lernens“ sein (vgl. Hennig 2012, 445). Den Zusammenhang von Grammatik und Wortschatz und schließlich von Textkompetenz stellt Feilke (2009) deutlich heraus. Dabei zeigt er, dass es sinnvoll sein kann, Grammatik nicht von grammatischen Regeln ausgehend zu bearbeiten, sondern z. B. ausgehend vom Wort. So können Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Tempus lernen, dass Zeitlichkeit in Texten nicht nur mithilfe der Tempusformen, sondern insbesondere auch mit lexikalischen Mitteln zum Ausdruck gebracht wird.

Bewusstes
Nachdenken über
Sprache

Aufgabe des
Deutschunterrichts

Grammatik und
Terminologie

Zum Beispiel
„Tempus“

Form und Funktion

Eine solche Herangehensweise lässt sich für Reflexionen über Sprache nutzen, die nicht von einer isolierten Grammatik und Wortschatzarbeit ausgehen. Dabei lassen sich ausgehend von einer an der Funktion orientierten Herangehensweise grammatische Phänomene durchaus auch isoliert betrachten. Nur sollte der funktionale Bezug den Kontext dafür bilden, damit einerseits die Beschäftigung mit Grammatik nicht leere Formbetrachtung ist, damit aber auch andererseits Fehler in der Vermittlung von Grammatik, die gerade aus dem Ausblenden der Funktion resultieren, vermieden werden können (vgl. dazu ebenfalls etwa Feilke 2009).

Die Ebenen, die beim Reflektieren über Sprache und ihren Gebrauch die Betrachtungsrichtung systematisieren können, sind

- die sprachsystematische,
- die kommunikative und
- die mediale Ebene von Sprache.

Sprache Kommunikation Medium

Diese Unterscheidung ist dabei selbst schon analytisch. Denn Sprache tritt immer in bestimmten Verwendungssituationen auf, im Unterricht, in der Pause, in der Familie oder im Freundeskreis. Und Sprache ist immer mehr oder weniger institutionalisiert (dazu Ehlich/Rehbein 1986, Meer 2011) und weist entsprechende Merkmale auf. Und schließlich sind Sprache und Kommunikation immer medial gebunden: Sie erfolgen schriftlich oder mündlich; mitunter kommen aber auch Mischformen vor, wie etwa beim Videochat. Sprache und Kommunikation der Betrachtung zugänglich zu machen, setzt demnach immer schon das sorgsame Vorbereiten des ‚Präparats‘ für die eingehende Betrachtung voraus. Der Untersuchungsgegenstand „Sprache“ ist der Kontinuität seiner Produktion entnommen und stillgestellt (deautomatisiert), er ist der Situation und des Kontexts enthoben (dekontextualisiert) und zur eingehenden Reflexion zum Betrachter in Distanz gebracht (distanziert).

Im Folgenden werden für die Ziele, die in den Bildungsstandards für das Reflektierenkönnen über Sprache und ihren Gebrauch formuliert werden, entsprechend der in Abschnitt 2 skizzierten Systematik konkrete Beispiele gegeben und es werden Bezüge zu den Lernaufgaben dieses Kapitels hergestellt.

3.2.1 Reflektieren über Sprache

Beim Reflektieren über Sprache geht es um sprachsystematische und strukturelle Fragen zur Lexik, Grammatik und Semantik. Die sprachliche Betrachtung auf dieser Ebene wird als metasprachlich bezeichnet.

Sprachsystem und -struktur hinterfragen

Um die grundlegende Anforderung der BS AHR zu erfüllen, sprachliche Äußerungen auf der Basis von Kriterien analysieren zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler grammatisches und semantisches Wissen. So wäre unter dieser Anforderung bspw. die Erarbeitung so grundlegender Unterscheidungen denkbar wie die zwischen *Sprachrichtigkeit* und *Sprachangemessenheit*, die als Differenzierung bereits die lateinische Rhetorik als *ars recte dicendi* versus *ars bene dicendi* kennt. Subsumierte man unter ersterer Grammatik (und in der geschriebenen Sprache die Orthografie), so gehörten unter letztere etwa Fragen der Lexik, der Textsortenangemessenheit etc.

Während unter dem Begriff der Grammatik Fragen der Phonologie, Morphologie, Morphosyntax (Flexionen) und Syntax gefasst werden, geht es bei den semantischen Kategorien wesentlich um verschiedene Ebenen von Bedeutung (Ausdrucksbedeutung, Äußerungsbedeutung) und um Bedeutungsbeziehungen im Wortschatz. Die Bildungsstandards fordern dezidiert auch ein gesichertes Grammatikwissen und damit ein sprachliches Wissen, ein *knowing that* im Sinne Ryles (vgl. Abschnitt 3.1). Es wurde oben bereits gesagt, dass das Benennen- und das Beschreibenkönnen – ebenso wie das in den Standards geforderte Erläuternkönnen – nur unter Rückgriff auf ein solches sprachlich explizierbares Wissen möglich ist.

Auch ein Beschreiben- und Bewertenkönnen von „Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache“, wie es die Standards vorsehen, geht in diese Richtung. Damit wird einmal Wissen über die Gegenwartssprache – und damit eine synchronische Betrachtungsweise von Sprache – im Hinblick auf Lexik, Syntax und Semantik verlangt, zum anderen verweist die Reflexion von Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache aber auch in Richtung diachronischer Sprachbetrachtung und damit einer in der Zeit verlaufenden Entwicklung, die eine Sprache nimmt. Solche diachronischen Sprachbetrachtungen lassen sich bspw. anhand von syntaktischen Konstruktionen oder von Bedeutungsverschiebungen gut nachzeichnen. In diesem Sinne ließen sich etwa am Beispiel des im 19. Jahrhunderts gebräuchlichen Ausdrucks „blöde Augen“, wie ihn bspw. E.T.A Hoffmann in der Sandmann-Novelle für den heute gebräuchlichen Ausdruck „schlechte Augen“ verwendet, Fragen des Bedeutungswandels zum Gegenstand metasprachlicher Reflexion machen.

Weiterhin verweist die Forderung nach dem Beschreibenkönnen der Struktur von Sprachvarietäten in den Bereich der metasprachlichen Reflexion. Hierbei gilt es zunächst, strukturelle und damit sprachsystematisch relevante Aspekte des Deutschen einer nach Standardsprache, Dialekt oder Soziolekt, nach Jugendsprache, Sprache des Alters, Sprache beruflicher Gruppen etc. differenzierten Betrachtung gegenüberzustellen. Wo hierbei Fragen der Funktion von Sprachvarietäten berührt werden, wo also z. B. von Identitätsstiftung, Zugehörigkeit und Abgrenzung zu Gruppen durch Sprache die Rede sein wird, berühren sich metasprachliche und metakommunikative Reflexion bzw. greifen diese ineinander: *von der Form*, d. h. von den sprachstrukturellen und systematischen Fragen konkreter sprachlicher Realisierungen, *zur Funktion*, und damit zur kommunikativen Relevanz und zu den Effekten sprachlicher Realisierungen.

Bildungsstandards
und Grammatik-
wissen

Von der Form
zur Funktion

Aufgabenhinweis

Dass Sprecher auch im Alltag über ihre Sprache sprechen, nicht nur in der Schule, wird mit der Beispielaufgabe *Das schönste deutsche Wort – Objekt- und Metasprache* (Abschnitt 5) gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler können daran erkennen, dass für das Sprechen über Sprache Distanz zur besprochenen Sprache (Objektsprache) und eine Beschreibungssprache notwendig sind. Sie können weiterhin lernen, dass eine Beschreibungssprache (Metasprache) die Kategorien liefert, mit denen z. B. die Frage zur Angemessenheit eines sprachlichen Ausdrucks behandelt werden kann.

Mit der Beispielaufgabe *Verba dicendi und Redemodifikation* (auf der CD-ROM) wird z. B. gezeigt, mit welchen grammatischen Mitteln bei der Redewiedergabe der Grad der Selbstständigkeit einer Bezugsäußerung Stück für Stück aufgehoben werden kann, bis sie schließlich grammatisch vollständig in einer Wiedergabe-äußerung aufgeht. Die Schülerinnen und Schüler können daran erkennen, welchen Einfluss unterschiedliche Formen der Redewiedergabe auf die Bewertungen einer Redewiedergabe durch Leser haben können.

3.2.2 Reflektieren über Kommunikation

Sprache
in Interaktion

Sprache in der Interaktion, d. h. in konkreten Gebrauchssituationen und unter den spezifischen Bedingungen ihres Gebrauchs zu analysieren und über sie nachzudenken, ist Gegenstand metakommunikativer Reflexion. Galt das Nachdenken über Sprache noch den phonologischen, morphologischen und syntaktischen Strukturen und Systematiken sowie der Lexik, stellt das Nachdenken über Kommunikation die konkrete Sprachverwendung und deren pragmatische Dimension in den Mittelpunkt. Damit ist die Sprachbetrachtung bei der Funktion von Sprache angelangt, die über die sprachliche Form (konkrete sprachliche Realisierungen auf den unter 3.2.1. beschriebenen Ebenen) realisiert wird.

Kommunikation
und
Kooperation

Kommunikation kann verstanden werden als das beiderseitige Bemühen von Sprecher/Schreiber und Hörer/Leser um Verständigung und damit als ein Akt kooperativen Bemühens (Clark 1996, Grice 1976/1993, Tomasello 2008, 57 ff.). Die Kooperation kommt zustande, indem sich Sprecher/Schreiber und Hörer/Leser jeweils wechselseitig um das Zustandekommen von Verständigung bemühen und dieses Bemühen dem jeweils anderen auch unterstellen. So unterstellen Sprecher z. B. im Normalfall, dass der jeweils andere sich bei seinen Äußerungen wahrheitsentsprechend äußert, aber auch, dass er dabei darauf achtet, dass das Gesagte relevant für das Thema der Kommunikation ist usw. Das sind Grundzüge des Kooperationsprinzips, das Grice (1976/1993) formuliert.

Rationalität und
Kommunikation

Damit ist aber noch nicht erklärt, wie sprachliche Kommunikation zustande kommt. Es fehlt hier noch die sprachliche Ebene. Die Partner unterstellen nämlich wechselseitig nicht nur Rationalität, sondern die Rationalität hat ihren Grund im Umgang mit den sprachlichen Mitteln. Diese müssen so gewählt sein, dass sie zum Ausdruck einer ganz bestimmten Bedeutung und zum Erreichen eines kommunikativen Zwecks von dem jeweils anderen ebenfalls gewählt würden. Mit dem Gebrauch und der Funktion von Sprache tritt auch der Kontext in den Mittelpunkt, und zwar sowohl der unmittelbare sprachliche Kontext als auch der weitere Äußerungskontext und gegebenenfalls sogar der institutionelle oder familiäre Kontext (Beispiele sind: eine Geburtstagsrede im familiären Kreis, ein Referat oder eine Facharbeit in der Schule). Es treten aber auch gesellschaftliche Zwecke und individuelle Ziele von Kommunikation in den Blick und damit verbunden die Absichten (Intentionen) von Sprechern/Schreibern. Um sie zu realisieren, bedienen sich Sprecher/Schreiber sprachlicher Mittel, die als *Gegenstand der Reflexion* in Abschnitt 3.2.1 angesprochen wurden.

Angemessenheit
sprachlicher Mittel

Das Reflektieren über Kommunikation ist vor dem Hintergrund dieses Gedankens ein Reflektieren über die Angemessenheit der verwendeten sprachlichen Mittel. Dieses Beziehungsgefüge selbst zum Gegenstand von Sprachreflexion

zu machen und bei den Schülerinnen und Schülern hierfür ein Bewusstsein zu schaffen, ist eine Voraussetzung für das in den Bildungsstandards als grundlegendes Niveau formulierte Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler „sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten“ können sollen.

Wie über sprachliche Mittel die Fähigkeit zur Analyse und kritischen Bewertung persuasiver Strategien in der Kommunikation im öffentlichen Raum erreicht werden kann, zeigen wir am Beispiel der *Redewiedergabe* in Abschnitt 4. Es soll hier aber zunächst ganz grundsätzlich darauf hingewiesen werden, dass damit nicht nur der Sprachgebrauch und das Handeln mit Sprache und damit die Pragmatik thematisiert werden soll, sondern auch ihre Verwandte, die Rhetorik, zumindest partiell ins Spiel kommt – und zwar in der Unterscheidung von *Überzeugen* und *Überreden* als weiterem Gegenstand der Reflexion. Beides lässt sich mit Sprache erreichen, aber nur das Überzeugen ist, folgt man Aristoteles, an das Argument gebunden und lehr- und lernbar. Für die Sprachreflexion eröffnet dies die Möglichkeit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den sprachlichen Möglichkeiten und ihrem persuasiven Potenzial, aber auch mit ethischen Fragen. Dass ethische Fragen im Kontext der Reflexion über Sprache und ihren Gebrauch relevant sind, zeigt exemplarisch ein Blick auf Sprache in den Medien. Darauf wird auch mit den Aufgaben in diesem Kapitel eingegangen. Zunächst soll aber auch dieser Bereich im Hinblick auf die Bildungsstandards kurz umrissen werden.

Überzeugen
und Überreden

Aufgabenhinweis

Mit der Beispielaufgabe *Seneca und Platon: Zum Kontext von Zitaten* (Abschnitt 5) wird z. B. gezeigt, wie eine einzelne Äußerung: „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ (Seneca) in unterschiedlichen Kontexten gebraucht werden kann, und welche Konsequenz das für die Bedeutung haben kann. Die Schülerinnen und Schüler können anhand der Aufgabe auch die Wirkung erkennen, die mit einer Äußerung in ihrem ursprünglichen Verwendungskontext verbunden ist, und sie mit der Wirkung vergleichen, die durch das Zitieren derselben Äußerung in anderen Kontexten entsteht.

3.2.3 Reflektieren über Medialität und Medien

Mit der Medialität werden drei Perspektiven auf Sprache relevant: die Mediengebundenheit von Sprache selbst (Mündlichkeit, Schriftlichkeit, aber auch Gebärden), die Verwendung von Sprache in verschiedenen Medien (Medienkommunikation) und das Umgehen mit Sprache und Kommunikation in der Öffentlichkeit. Die Bildungsstandards bilden diese Perspektiven ab.

Wir haben oben bereits gesehen, dass die BS AHR auf das Wissen über und die kritische Bewertung von sprachlichen Strategien in öffentlichen Bereichen abzielen und damit sowohl metakommunikative wie auch metamediale Reflexionen erforderlich machen. Denn es sind natürlich gerade manipulative Strategien im Umgang mit Sprache, mit denen Meinungen gebildet, Gerüchte kolportiert und Stimmungen erzeugt werden. Um die Mechanismen dahinter wie auch ihre Wirkungsweisen verstehen und sie einer kritischen Reflexion zugänglich

Manipulativer
Umgang
mit Sprache

machen zu können, sollten Schülerinnen und Schüler das Zusammenspiel von Sprache / Sprachgebrauch und Öffentlichkeit kennen. Schülerinnen und Schüler können etwa an *verba dicendi* z. B. die Haltung von Sprechern nachvollziehen, die Äußerungen anderer in journalistischer Verwendung wiedergeben. Sie lernen die modifizierenden, bewertenden und kommentierenden Wirkungen kennen, die sich hieraus ergeben können (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2.1).

Sprachliche Mittel analysieren

Die Schülerinnen und Schüler sollen weiterhin ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit sowie ihre Fähigkeiten zur Sprachreflexion für die mündliche und schriftliche Kommunikation nutzen können. Sie sollen verschiedene Gestaltungsmittel sowohl verbaler als auch paraverbaler und nonverbaler Art analysieren und in ihrem Gebrauch (Funktion und Angemessenheit) bewerten können. Das verlangt z. B. die Verknüpfung von Wissen über den Sprachgebrauch, d. h. über Kommunikation, und über die Möglichkeiten unterschiedlicher Gestaltungsmittel in verschiedenen Medien. Prominente Vertreter dürften hier paraverbale Elemente in schriftlichen Texten sein, wie sie bspw. in Chats vorkommen, etwa durch das Markieren von Äußerungen für den Leser durch in Asterisken angegebene paraverbale Elemente (*schrei*, *gähne* etc.), aber auch syntaktische und semantische Besonderheiten von Sprache in elektronischen Medien (SMS, Forenbeiträge, Tweets). Unter medialen Gesichtspunkten interessant für das Reflektieren über Sprache sind demnach nicht nur Mündlichkeit und Schriftlichkeit, sondern auch mediale Grenzbereiche, wie wir sie in *getippten Gesprächen* (Storror 2001) in der Chat-Kommunikation vorfinden.

Elektronische Medien

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit beschreiben Koch und Oesterreicher (1985, 1994) in zwei Dimensionen: nach den sprachlichen Produktionsbedingungen (phonisch versus graphisch) und nach dem Modus der sprachlichen Realisierung (mündlich versus schriftlich). Mündlichkeit und Schriftlichkeit können nun entweder durch das Medium spezifiziert werden oder durch die zugrundeliegende Konzeption. Koch und Oesterreicher gelangen so zu einer Abstufung unterschiedlicher Vorkommen sprachlicher Realisierungen, die sich z. B. als medial schriftlich, jedoch konzeptionell mündlich (Chatkommunikation), oder als medial mündlich, konzeptionell aber schriftlich (Verlesen eines Gerichtsurteils) etc. charakterisieren lassen.

Kommunikative Praktiken

Fiehler et al. (2004) greifen den Ansatz von Koch und Oesterreicher auf und entwickeln ihr Konzept der *Kommunikativen Praktiken*. Sie gehen davon aus, dass Sprechen und Schreiben immer in kommunikativen Praktiken stattfinden und ein wesentlicher Bestandteil derselben sind. So ist z. B. die journalistische Berichterstattung eine Praktik, in der und für die das Schreiben ein wesentlicher Bestandteil ist; das Unterrichtsgespräch hingegen ist eine Praktik, für die das Sprechen wesentlich ist. *Kommunikative Praktiken* sind zu verstehen als Antworten, die sich in einer Gesellschaft und Kommunikationsgemeinschaft zur Bewältigung wiederkehrender kommunikativer Zwecke und Anforderungen herausgebildet und als probat erwiesen und etabliert haben. Als solche sind sie sozial geprägt, wobei jede Realisierung einer kommunikativen Praktik die Praktik selbst zugleich auch fortschreibt (Fiehler et al. 2004, 15). Nicht übersehen werden darf dabei, dass Praktiken nicht nur entweder schriftlich oder mündlich realisiert werden, sondern dass sie immer auch an ihre Medialität gebunden und demnach als orale oder eben literale Praktiken zu verstehen sind.

Betrachtet man Sprache und Sprachverwendung vor dem Hintergrund der Medialität von Sprache, stellen sich z. B. Fragen nach den grammatischen Besonderheiten in beiden Modalitäten. In Abschnitt 4.2.3 wird am Beispiel eines berühmt gewordenen politischen Skandals exemplarisch deutlich, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit zudem sehr verschiedene Verstehensvoraussetzungen schaffen.

Der nun folgende Abschnitt greift mit dem Thema *Redewiedergabe* ein Beispiel aus dem Gesamtbereich der Sprachreflexion und Sprachbetrachtung heraus, das metasprachliche, metakommunikative und metamediale Gesichtspunkte sehr gut zu verbinden erlaubt. Es ist zudem von erheblicher praktischer Bedeutung: Die Bezugnahme auf Texte anderer bestimmt den kommunikativen Stoffwechsel der Gesellschaft in der Politik, der Wissenschaft und in der Literatur. Verschiedene Formen der Redewiedergabe bilden auch den Modus, in dem besonders in der Oberstufe das Lernen mit und aus Texten selbst stattfindet: als Textreferat, Textanalyse und Textkritik (vgl. Feilke/Köster/Steinmetz 2013). Auch der neue Aufgabenbereich „Materialgestütztes Schreiben“ in den BS AHR setzt sprachreflexive Kompetenzen zur Redewiedergabe voraus, etwa zur Frage: „Was ist ein Plagiat?“

Redewiedergabe

Was sind die sprachstrukturellen Grundlagen der Redewiedergabe in Texten? Wie wird kommunikativ durch Redewiedergaben Fremdes und Eigenes in Beziehung gesetzt? Wie werden durch Redewiedergaben zugleich auch Einstellungen und Bewertungen zu Äußerungen anderer vermittelt? Wie prägen die medialen Voraussetzungen die Struktur und Dynamik von Redewiedergaben? Diese Fragen sprechen ein Spektrum sprachreflexiver Kompetenzen an, die für alle Lernbereiche des Deutschunterrichts bedeutsam sind.

Aufgabenhinweis

Mit der Beispielaufgabe *Eigenes und Fremdes – Plagiate in verschiedenen Bereichen* (auf der CD-ROM) wird z. B. gezeigt, welchen Einfluss die Medialität von Sprache (Mündlichkeit oder Schriftlichkeit) auf die Kennzeichnung der Wiedergabe fremder Rede hat. Die Schülerinnen und Schüler können daran auch erkennen, dass die Kennzeichnung von Redewiedergaben in Schriftlichkeit und Mündlichkeit jeweils anderen Konventionen folgt, deren Verletzung Konsequenzen haben kann.

4 Sprachreflexion am Beispiel der Redewiedergabe

4.1 Reden über Reden

In Alltagssituationen setzen Handelnde stets voraus, dass der jeweils andere weiß, was er tut, wenn er etwas sagt. „Intentionalitätserwartung“ hat der Philosoph Jürgen Habermas (1971, 118 f.) das genannt. Wenn das gut eingespielte Meinen und Verstehen ins Stocken gerät, kann man deshalb nach der Intention fragen: „Wie hast du das gemeint?“, „Was willst du damit sagen?“, und auch der Sprecher bezieht sich dann auf das Gesagte zurück: „So habe ich das gar nicht

Sprache
verwenden

Sprache
erwähnen

gesagt!“ oder „So habe ich das gar nicht gemeint!“ etc. Von der Sprachverwendung gehen Sprecher über zur Spracherwähnung. Sie reden über das Reden. Logisch geht es dabei um die Unterscheidung von objektsprachlichem und metasprachlichem Sprachgebrauch. Metasprachlich heißt: Das Geäußerte selbst wird zum Thema. Diese für die Sprachreflexion grundlegende Problematik behandelt die Beispielaufgabe *Das schönste deutsche Wort – Objektsprache und Metasprache* (Abschnitt 5). Michail Bachtin hebt in seiner Schrift „Die Ästhetik des Wortes“ (1979) die Bedeutung der metasprachlichen Praktiken für den Alltag hervor, wenn er schreibt:

„Die Wiedergabe und Erörterung fremder Reden, des fremden Wortes, ist eines der am weitesten verbreiteten und wesentlichsten Themen menschlicher Rede. [...] Das Thema vom Sprechenden Menschen ist im Alltag von großem Gewicht. Auf Schritt und Tritt ist im Alltag von jemandem, der spricht, und vom Wort die Rede. Man kann geradezu sagen: im Alltag wird am meisten über das gesprochen, was andere sagen – man übermittelt, erinnert, erwägt, erörtert fremde Wörter, Meinungen, Behauptungen, Informationen, entrüstet sich über sie, erklärt sich mit ihnen einverstanden, bestreitet sie, beruft sich auf sie usw.“ (Bachtin 1979, 225)

Bezieht man das Zitat auf die Anforderungen des Kompetenzbereichs ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘, dann lässt es sich sehr gut mit der bereits erläuterten Unterscheidung metasprachlicher, metakommunikativer und metamedialer Reflexion verbinden.

- Wovon hängt das Verständnis der Äußerung eines anderen sprachlich ab?
- Wie ist, was X gesagt hat, aufgefasst worden, und welche kommunikative Funktion hatte die Wiedergabe?
- Wie ist das, was gesagt wurde, medial dargestellt und dadurch beeinflusst worden?

4.2 Redewiedergabe

Redewiedergabe
in schriftlichen
Texten

Damit ist das Feld der „Redewiedergabe“ angesprochen, das im Folgenden exemplarisch für den Kompetenzbereich ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘ vertieft werden soll. Dafür konzentrieren wir uns auf die Redewiedergabe in schriftlichen Texten. Die Redewiedergabe ist zunächst schon in einem methodischen Sinn eine Voraussetzung der Reflexion über Sprache: Die Sprachbetrachtung löst Äußerungen aus ihren Kontexten und gibt sie wieder, um über sie sprechen und nachdenken zu können. Die Redewiedergabe eignet sich deshalb exemplarisch dafür, den Zusammenhängen von Sprachgebrauch und Sprachstruktur untersuchend, experimentierend und reflektierend nachzugehen.

Formen und
Strukturen der
Redewiedergabe

Für die Redewiedergabe haben sich spezialisierte Formen und Strukturen herausgebildet, die alle Ebenen der Sprache betreffen. Bekannt sind auf die Redewiedergabe bezogene Textsorten (z. B. Rezension, Forschungsbericht), aber auch lexikalische Formen, die als Werkzeuge der Redewiedergabe dienen, z. B. Verben des Sagens und Meinens, mit denen wiedergegebene Äußerungen qualifiziert werden, z. B. er *sagte*, sie *bestritt*, er *erzählte*, sie *legte überzeugend dar*. Sprachhistorisch hat die Redewiedergabe auch in der Grammatik einen Niederschlag gefunden, etwa die Unterscheidung von direkter und indirekter Rede mit den

jeweiligen syntaktischen Konstruktionen und Wortformen, die ein Kontinuum von größerer Direktheit zu größerer Indirektheit beschreiben.

Die Redewiedergabe gehört in den Gesamtbereich der Phänomene, die für die Intertextualität wichtig sind, unterscheidet sich aber etwa von literarischen Anspielungen auf Autoren und deren Texte. Zu unterscheiden von der Redewiedergabe ist auch die sogenannte „wiederholte Rede“ (Coseriu 1988, 255), etwa wenn Sprichwörter, Redewendungen, bekannte Formulierungen und Ausdrücke gebraucht werden, obwohl ja auch hier im wörtlichen Sinn zuvor gehörte Äußerungen benutzt und *wiedergeben* werden. Das Entscheidende an der Redewiedergabe ist nicht die *Verwendung* zuvor gehörter oder gelesener Äußerungen an sich, sondern deren *metasprachliche Erwähnung* als „Gegenstand“ (Kaufmann 1976, 13) und Thema weiterer Äußerungen. Jemand hat etwas so oder so gesagt bzw. geschrieben, und genau dies wird behauptet. Deshalb schreibt Heringer (2006, 41): „Die Wiedergabe ist eine Behauptung mit Wahrheitsanspruch.“

„Behauptung mit Wahrheitsanspruch“

4.2.1 Metasprachliche Aspekte

Die bei Heringer pragmatisch als *Behauptung* bestimmte Redewiedergabe kann textsemantisch und grammatisch auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden. Die verschiedenen Varianten beschreiben ein Kontinuum, bei dem die originale Äußerung zunehmend in die wiedergebende Äußerung integriert wird und ihre Selbstständigkeit verliert. Dies zeigen die folgenden Beispiele:

Redewiedergabe und Grammatik

- (1) Er sagte: „Zucker ist ungesund. Ich esse keine Torte mehr.“
- (2) Er sagte, Zucker sei ungesund, weshalb er keine Torte mehr esse.
- (3) Er sprach über das Aufgeben seiner bisher ungesunden Ernährungsgewohnheiten.

- Der Satz in (1) umfasst nicht nur drei Aussagen, sondern auch drei Sätze mit einem finiten Verb. Hier ist klar erkennbar, was der Originalsprecher und was der Wiedergabesprecher jeweils formuliert hat.
- In Beispiel (2) gibt es zwar auch noch drei Sätze, aber die indirekte Rede markiert diese Sätze schon als Formulierungen des wiedergebenden Sprechers. Anführungszeichen entfallen; der Wiedergabesprecher *berichtet*, was gesagt wurde und integriert dafür grammatisch die Information. Das wird z. B. deutlich in dem „*weshalb*“, das bereits eine Interpretation des Wiedergabesprechers darstellt. Die wiedergegebene Äußerung ist durch den Konjunktiv nun auch strukturell abhängig von der indikativischen Wiedergabeinleitung „*er sagte*“ des Wiedergabesprechers.
- Der Selbstständigkeitsverlust ist in Beispiel (3) noch einmal verstärkt. Hier gibt es nun nur noch *einen* Satz, nur noch *ein* finites Verb. Was der Originalsprecher gesagt hat, ist nicht nur von der Formulierung her (wie in 2), sondern nun auch syntaktisch vollständig in die Äußerung des Wiedergabesprechers integriert.

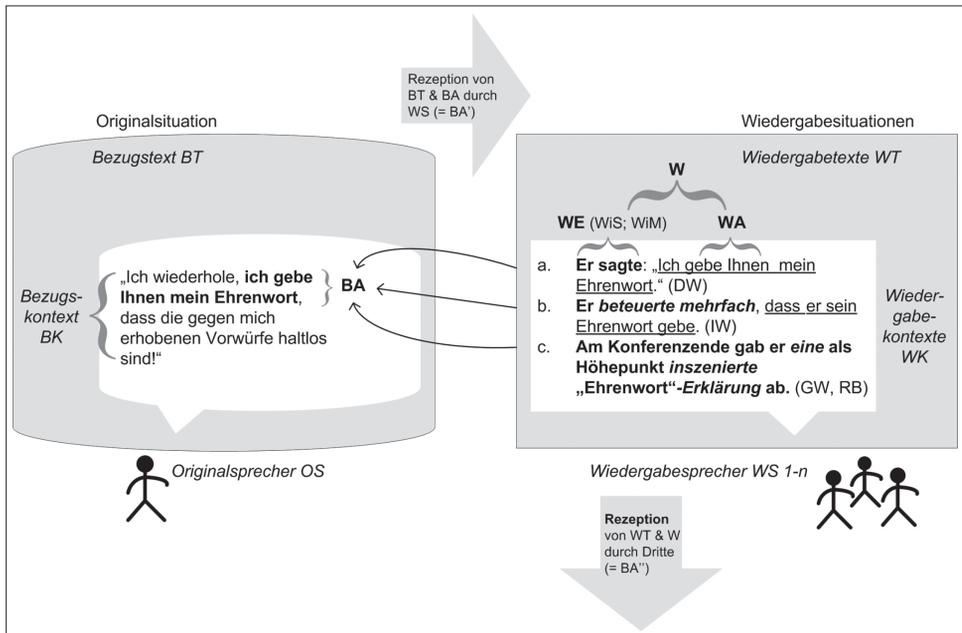
Das ist typisch für berichtende Redewiedergaben. Während der Übergang von (1) zu (2) noch grammatisch bestimmt ist – direkte Rede wird nach bestimmten Regeln in indirekte umgeformt – gibt es für den Übergang von (2) zu (3) keine grammatischen Regeln mehr. Manche Forscher sprechen deshalb mit Blick

Betrachtung der Form im Kontext ihrer Funktion

auf Redeberichte wie in (3) von „Freien Wiedergaben“ (Steyer 1997, 81 ff.) und grenzen sie von der Redewiedergabe ab. Für didaktische Zwecke erscheint es uns jedoch sinnvoll, die Redewiedergabe nicht rein grammatisch zu bestimmen und abzugrenzen. Es ist für die Sprachreflexion sehr wichtig, den ganzen Funktionsbereich in den Blick zu nehmen. Damit kann das Kontinuum von schwacher zu starker grammatischer Integriertheit, von maximaler Direktheit zu maximaler Indirektheit, von einer starken Originalsprecher-Bestimmtheit zu einer Wiedergabesprecher-Bestimmtheit thematisiert und untersucht werden (vgl. Plank 1986).

Modell der Redewiedergabe

Das Reden über Redewiedergaben braucht eine etwas differenziertere Begrifflichkeit. Im Folgenden stellen wir dazu ein Modell vor (vgl. Abb. 1). Es nutzt Konzepte von Weinrich (1993), Heringer (2006), Steyer (1997), Brendel et al. (2007) und Feilke (2007). Das Grundschema ist einfach: Der *Originalsprecher* sagt etwas in einer bestimmten Situation, etwa einer Pressekonferenz (= *Originalsituation*). Er äußert einen Text, der bei der Redewiedergabe durch andere später zum *Bezugstext* wird. Die Redewiedergabe bezieht sich in der Regel nur auf bestimmte Sequenzen des Bezugstextes, den *Bezugsausdruck* (= BA). Das ist im Beispiel die Formulierung „Ich gebe Ihnen mein Ehrenwort“. Für das Verständnis des Bezugsausdrucks wichtig ist der unmittelbare sprachliche Kontext, etwa der Satzzusammenhang, evtl. auch der Satz davor und danach. Diesen sprachlichen Kontext nennen wir *Bezugskontext*. Bei dem Vorwurf, eine Äußerung sei ‚aus dem Zusammenhang gerissen‘ worden, geht es um das Verhältnis von *Bezugsausdruck* und *Bezugskontext*.



W = Wiedergabe | WE = Wiedergabeeinleitung | WA = Wiedergabeausdruck |
WiS = Wiedergabesignale | WiM = Wiedergabemodifikator

Abb. 1: Redewiedergabe

Auf den Bezugsausdruck (BA) kann in unterschiedlicher Weise Bezug genommen werden. Das ist die rechte Seite des Modells. Ein oder auch mehrere Wiedergabesprecher (z. B. Journalisten) *erwähnen* den Bezugsausdruck in neuen *Wiedergabesituationen*, z. B. in einem Zeitungsartikel. Auch die Textzusammenhänge können dabei wieder sehr stark variieren: Meldungen, Berichte, Kommentare, literarische Texte etc. Der Bezugsausdruck wird also in *Wiedergabetexten* (= WT) gebraucht. Er wird dabei einerseits aus seinem Bezugskontext (z. B. dem Themenzusammenhang) gelöst und *dekontextualisiert* und andererseits in einen *Wiedergabekontext* gestellt und so *rekontextualisiert*. Dies alles sind nicht bloß Äußerlichkeiten der Wiedergabe. Sie sind zentral für das Verständnis und die kommunikative und metakommunikative Weiterverarbeitung der originalen Äußerung.

Ein vollständiges Bild müsste auch die Rezeptionsseite berücksichtigen (Heringer 2006): Wie hat der Wiedergabesprecher den Originalsprecher verstanden, was hat er in dieses Verständnis einbezogen, was hat er bewusst oder unbewusst ausgeklammert? (= BA¹) Und natürlich auch: Wie haben die Rezipienten wiederum die Wiedergabe des Bezugsausdrucks verstanden? (= BA²) Dieses Verstehen aber kann wiederum nur anhand des Umgangs des Wiedergabesprechers mit dem Bezugsausdruck und Bezugstext überprüft werden. Deshalb beschränkt sich das Modell auch vereinfachend auf diese beobachtbaren und für die Sprachreflexion gut zugänglichen Punkte.

Zur grammatischen Weiterverarbeitung: Jede *Wiedergabe* (= W) setzt sich aus zwei Komponenten zusammen, dem Wiedergabeausdruck (WA) und der Wiedergabeeinleitung (WE). Der Wiedergabeausdruck bezieht sich auf den Bezugsausdruck und ist bei *direkter Wiedergabe* (= DW) auch damit identisch. Dazu kommt die bekannte und bereits erwähnte *indirekte Wiedergabe* (= IW), die im Konjunktiv, aber auch indikativisch erfolgen kann (Kaufmann 1976). Im vorliegenden Beispiel sieht man sehr schön, dass auch eine grammatisch streng ausgelegte indirekte Wiedergabe mehr als nur Oberflächenveränderungen gegenüber der direkten Wiedergabe durchmacht: Das „Ihnen“ im Bezugsausdruck „Ich gebe Ihnen mein Ehrenwort“ kann in einer indirekten Wiedergabe nicht wiedergegeben werden. Sein Gebrauch als Anredepronomen ist an die Originalsituation gebunden. Außerdem ist im engeren Umfeld grammatisch relevanter Alternativen auf jeden Fall die sogenannte *gemischte Wiedergabe* (= GW), auch *slipping* genannt, zu beachten. Dabei werden Sequenzen des Bezugsausdrucks zwar scheinbar direkt verwendet (hier „Ehrenwort“), grammatisch jedoch so in die *Wiedergabe* und den *Wiedergabekontext* integriert, dass der Bezugsausdruck nicht mehr rekonstruierbar ist.

Als zweite Komponente enthält die Wiedergabe die *Wiedergabeeinleitung* (= WE), in der Grafik durch Fettdruck hervorgehoben. Sie zeigt die vom Wiedergabesprecher zu verantwortenden Äußerungskomponenten an. Abgesehen vom seltenen Fall des sogenannten „reinen Zitats“ (Brendel et al. 2007), bei dem der Wiedergabeausdruck ohne Kontext erscheint, z. B. in Zitatsammlungen und Dokumentationen, ist jede Wiedergabe durch eine Wiedergabeeinleitung gekennzeichnet. Sie macht die Äußerung als Wiedergabe kenntlich, rückt sie in einen Kontext und perspektiviert und bewertet sie oft auch explizit oder implizit. Das Kenntlichmachen geschieht über *Wiedergabesignale* (= WiS). Dazu gehören im Schrift-

Bezugsausdruck
und Wiedergabe

Grammatische
Besonderheiten der
Redewiedergabe

Slipping

Kenntlichmachung
von Redewieder-
gaben

lichen die Anführungszeichen oder andere grafische Auszeichnungen, im Gesprochenen etwa ein Heben der Stimme (Günthner 2007). Ein lohnender Ansatz für die Sprachreflexion sind Wiedergabesignale, die in den Wortschatz Eingang gefunden haben. Da gibt es etwa die vorwiegend im Schriftlichen gebrauchten unscheinbaren Wiedergabepartikel, wie *laut* Schneider, *nach* Schneider, *Schneider zufolge* etc., die es erlauben, den Wiedergabeausdruck selbst im Indikativ zu formulieren. Im Wortschatz sehr prominent, wenn auch im Gebrauch gar nicht immer die erste Wahl, sind Rede-Verben oder *verba dicendi*. Heringer (2006, 42) hat einen Ordnungsvorschlag dazu gemacht. Er unterscheidet:

Verba dicendi

- N-Gruppe *sagen, schreiben* mit eher neutraler Bedeutung
- O-Gruppe *berichten, informieren* mit objektivierender Bedeutung
- D-Gruppe *meinen, vermuten* mit distanzierender Bedeutung
- R-Gruppe *bestreiten, widersprechen, dementieren* mit reaktiver Bedeutung
- K-Gruppe *versichern, beteuern, zugeben* mit kontextbezogener Bedeutung
- U-Gruppe *bedauern, sich ärgern, beklagen* mit unterstellender Bedeutung

Von den Modell-Beispielen wäre z. B. *sagen* der N-Gruppe, *betuern* dagegen der K-Gruppe zuzurechnen. Man muss dieser Systematik nicht in allen Punkten folgen, lohnend aber kann es auf jeden Fall sein, entsprechende Verben einmal sammeln und von den Schülern nach eigenen Gesichtspunkten systematisieren zu lassen. Dies gilt auch für Redenomen, die entsprechend zu verstehen sind: „die *Erklärung*, dass er unschuldig sei ...“, „die *Mitteilung*, er habe mit der Sache nichts zu tun ...“, „der *Vorwurf*, er habe die Unwahrheit gesagt ...“, ebenso wie für Redeadverbiale wie *angeblich, vorgeblich, zugegebenermaßen, bedauerlicherweise* etc. In literarischen Texten zählen die Rede-Verben zu den für Erzählverfahren wichtigen Gestaltungsmitteln, weil mit ihnen auch viel über die redenden Figuren ausgesagt wird (vgl. hierzu den Aufgabenschritt 4 in der Beispielaufgabe *Leserlenkung durch Redewiedergabe – Tschick*).

Grammatische Mittel zur Bewertung von Sprecher und Äußerung

Die genannten Verben und Nomina dienen auch der *Bewertung* des Originalsprechers und der Bezugsäußerung. Weit wirksamer sind dafür jedoch die Darstellung und Interpretation der Äußerungsumstände durch adverbiale und attributive Charakterisierung, z. B. in Beispiel b) durch „betuerte *mehrfach*“ oder in Beispiel c) durch das Attribut „die *als Höhepunkt inszenierte* ‚Ehrenwort‘-Erklärung“. Verbreitet ist die koordinative Charakterisierung des Äußerungsverhaltens, z. B. „Er faltete die Hände *und* antwortete leise: ...“. In solchen *Wiedergabemodifikatoren* (= WiM) liegen entscheidende Gestaltungsmöglichkeiten für den Wiedergabesprecher. Neben den lexikalischen gibt es auch die grammatisch verankerten Wiedergabesignale, die zu den lexikalischen hinzutreten können, besonders prominent etwa der Konjunktiv der indirekten Rede oder auch die *sollen*-Konstruktion, z. B. „er *soll* gesagt haben, ...“. Die indirekte Rede kann auch in der Form eines Komplementsatzes auftreten: „Die Frage, *ob* ...“; „die wiederholt vorgetragene Behauptung, *dass*“. Hier ist auch der Indikativ möglich.

Doppelstruktur von Redewiedergaben

Didaktisch wichtig in diesem Zusammenhang ist vor allem das Verständnis der *Doppelstruktur von Redewiedergaben*. Das heißt, in jeder Wiedergabe wird erstens behauptet, dass der Originalsprecher gesagt habe, was im Wiedergabeausdruck erwähnt wird, und zweitens wird diese Behauptung in der Wiedergabeeinleitung verbunden mit Bewertungen und Modifikationen. Der Einfluss des Wiedergabe-

sprechers auf das Verständnis der Wiedergabe wird von den grammatisch nicht integrierten Formen der direkten Wiedergabe über die indirekte Wiedergabe bis zur gemischten Wiedergabe im Redebericht (= RB) immer größer. Damit kommt die metakommunikative Perspektive in den Blick: Wie wird mit Redewiedergaben kommunikativ gehandelt?

Aufgabenhinweis

- Wie der Bezugskontext die Bedeutung des Bezugsausdrucks bestimmt und wie die De- und Rekontextualisierung den Sinn eines Zitats verändern kann, ist Thema der Beispielaufgabe *Seneca und Platon: Zum Kontext von Zitaten* (Abschnitt 5).
- Wie mit *verba dicendi* und Wiedergabemodifikatoren sowohl in Sachtexten – etwa beim Berichten – als auch in literarischen Texten Bewertungen und Stimmungen erzeugt werden, wird exemplarisch in der Beispielaufgabe *Verba dicendi und Redemodifikation* zum Thema (auf der CD-ROM).

4.2.2 Metakommunikative Aspekte

Ist *Redewiedergabe* eigentlich ein guter Terminus für das damit Bezeichnete? In der Sprachwissenschaft ist er sehr umstritten. Wir verwenden ihn trotz der berechtigten Einwände, erstens, weil er der bekannte Terminus ist, und zweitens, weil seine Schwächen gute didaktische Ansatzpunkte für die Sprachreflexion liefern können. Zum Einstieg in die metakommunikative Betrachtung der Redewiedergabe werden deshalb im Folgenden einige problematische Seiten des Terminus selbst diskutiert.

Terminus
„Redewiedergabe“

Der Streit um den Terminus „Redewiedergabe“

Erster Einwand: Der Terminus *Redewiedergabe* lenkt den Blick sehr stark auf den wiedergegebenen Text, d. h. auf die fremde Rede, etwa in der Form eines Zitats. Danach ist die Redewiedergabe identisch mit der wiedergegebenen Rede, sozusagen ein Ausschnitt aus einem fremden Text im eigenen Text.

So intuitiv einleuchtend und scheinbar selbstverständlich dieses Verständnis ist, so sehr verstellt es den Blick auf die tatsächlichen Verhältnisse. Tatsächlich ist jede Redewiedergabe aus einem Bezugstext (= BT) in einem Wiedergabetext (= WT) eine *Reformulierung* (Gülich/Kotschi 1987; Steyer 1997). Das heißt, die Redewiedergabe ist pragmatisch stets eine Handlung des Wiedergabesprechers (WS). Der Wiedergabesprecher löst den zitierten Ausdruck, also den Bezugsausdruck (BA), aus seinem Bezugskontext (BK) und blendet ihn formulierend in den Wiedergabetext (WT) und einen entsprechenden sprachlichen Wiedergabekontext (WK) ein. Das Bild der Einblendung hat Harald Weinrich (1993, 895) in seiner Definition der Redewiedergabe verwendet: „Von Redewiedergabe spricht man dann, wenn in ein Sprachspiel ein anderes Sprachspiel als Referenz eingebildet ist.“ Damit ist aber nun ein hierarchisches Verhältnis von Wiedergabetext und Bezugstext bezeichnet.

Entgegen der zeitlichen Reihenfolge von Bezugstext und Wiedergabetext (BT als erstes und WT als darauf folgendes zweites Ereignis) ist das aktuelle Sprachspiel, also der WT, pragmatisch primär. Selbst wenn der Bezugsausdruck wie

etwa bei einem Zitat überhaupt nicht verändert wird: Stets wird die Einblendung sprachlich erst durch die Formulierung eines Wiedergabekontextes und einer Wiedergabeeinleitung vollzogen. Dabei wird textlich und im Regelfall auch syntaktisch ein klares Dependenz- und ggf. Subordinationsverhältnis hergestellt: Wiedergabeeinleitung und Wiedergabeausdruck können nur *zusammen* die Redewiedergabe bilden. Dabei ist aber die Wiedergabeeinleitung (WE) mit dem Verb und weiteren Wiedergabesignalen (WiS) und -modifikatoren (WiM) syntaktisch und semantisch die bestimmende Größe, von der die Interpretation des WA abhängig ist und gesteuert wird. Jede Redewiedergabe ist also die Handlung des Wiedergebenden. Er macht sich den fremden Text für eigene Handlungszwecke zunutze und verändert durch die Reformulierung selbst bei einem nicht veränderten Zitat dessen Inhalt. Ein Beispiel: Selbst wenn beides stimmen mag, es ist ein Unterschied, ob geschrieben wird:

- (1) *Lächelnd sagte er:* „Ich gebe Ihnen mein Ehrenwort.“ oder
- (2) *Mit bebender Stimme wiederholte er:* „Ich gebe Ihnen mein Ehrenwort.“

Terminologische Alternativen

Den Ausschlag für die Interpretation gibt die Reformulierung im Redewiedergabekontext und der Redewiedergabeeinleitung, weshalb vielfach dafür plädiert wird, den Terminus Redewiedergabe aufzugeben und von *Reformulierung* zu sprechen. Es hat auch den Vorschlag gegeben, statt von Redewiedergabe künftig von *Zitat* zu sprechen (Brendel et al. 2007). Unseres Erachtens verführt aber der Terminus *Zitat* noch stärker als *Redewiedergabe* zu einer auf den BA fokussierten Betrachtung, die unter kommunikativen und pragmatischen Aspekten nicht angemessen ist.

Didaktisch legt die hier vorgeschlagene Sichtweise nahe, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler besonders auf die Reformulierungsmöglichkeiten zu lenken und auszuprobieren, was man z. B. mit Zitaten im eigenen Text tun kann. Hier kann sich die Sprachreflexion experimentierend mit schreibdidaktischen Zielsetzungen verbinden. Die Beispielaufgabe *Verba dicendi und Redemodifikation* gibt hierzu verschiedene Anregungen.

Gibt es „Redewiedergabe“ in der Literatur?

Ist die Figurenrede Redewiedergabe?

Literarisches Darstellen ist eine Entfaltung möglicher Welten und Figuren, ihrer Handlungen und Dialoge. Ein wichtiges Mittel ist dabei die Figurenrede. Sie wird grammatisch als „Redewiedergabe“ gekennzeichnet – tatsächlich gibt es aber gar keine Rede, die wiedergegeben würde! Hier setzt eine weitere elementare Kritik am Begriff der Redewiedergabe an. Es gibt keinen Bezugstext, keine Bezugsäußerungen, keinen Originalsprecher und Wiedergabesprecher. Vielmehr ist die Figurenrede die primäre und einzige Äußerung. Auch hier kann die Beobachtung zum Ausgangspunkt einer produktiven Reflexion im Unterricht werden.

Literarische Texte sind fiktional; sie ermöglichen uns das Verstehen von Handlungen, ‚als ob‘ sie stattfänden. Die Figurenrede präsentiert also eine Äußerung so, als ob sie stattgefunden hätte bzw. gerade stattfindet. Insbesondere die wörtliche Rede dient der Inszenierung und der Erzeugung des Eindrucks von Unmittelbarkeit, während die indirekte Rede Distanz zu den Figuren schafft. Mittelbar verweist auch die Form der Redewiedergabe in literarischen Texten auf die In-

stanz des Erzählers. Der Erzähler ist anders als der Autor ja selbst Teil der Fiktion; er wird vorgestellt, „als ob“ er die Figuren beobachtet und ihre Rede wiedergebe.

Gegen den Terminus Redewiedergabe im literarischen Kontext ist auch eingewendet worden, dass damit nicht richtig erfasst werden könne, dass das Verfahren ja auch zur Wiedergabe von Denkprozessen verwendet werde (Brendel et al. 2007, 6). Dazu ein Beispiel:

Jetzt hastete er vorwärts. Schon wieder war er zu spät. *Hatte er sich nicht vorgenommen, den Bus nicht mehr zu verpassen?* Eine innere Wut ergriff ihn. *Das ist dir heute zum letzten Mal passiert!*

Die Möglichkeit der Übertragung vom Sprech- auf das Denkereignis wird literarisch vielfach genutzt. Innerer Monolog und erlebte Rede finden sich erst mit der Entwicklung zur Moderne in der erzählenden Literatur. Die Literatur nutzt diese Mittel zur Darstellung von Fühlen und Denken der Figuren. Denken kann in der Tradition Humboldts und Meads als ein nach innen verlagertes Sprechen verstanden werden. Das Denken selbst kann sprachlich nicht *gezeigt* werden; es ist privat und für andere nicht wahrnehmbar. Die literarische Fiktion der Redewiedergabe aber eröffnet die Möglichkeit, Denkvorgänge – gewissermaßen als Selbstgespräch – darzustellen (im Beispiel kursiv). Auch hier bieten sich didaktisch produktive Übergänge zu anderen Fragen des Lernbereichs ‚Reflexion über Sprache‘ an, etwa zum Problemfeld „Sprache und Denken“. Wie kommt es, dass wir uns das Denken sprachlich als Dialog vorstellen? Was sagt das über das Verhältnis von Sprechen und Denken aus?

Aus diesen Grenz-Beobachtungen zur Redewiedergabe in literarischen Texten kann man zwei alternative Schlüsse ziehen: Man kann sagen, die Redewiedergabe in der Literatur sei ein Sonderfall und eigentlich gar keine Redewiedergabe. Oder man kommt zu dem Schluss, dass sie kein Sonderfall sei und dass man gerade an ihr das Entscheidende besonders exemplarisch beobachten könne. Wir plädieren für die zweite Variante.

Pragmatisch und kommunikativ entscheidend ist die Handlung des Wiedergabesprechers. So formuliert Gülich: „Es kommt [...] nicht darauf an, ob tatsächlich ein ‚Original-Sprechakt‘ der Redewiedergabe zugrunde liegt, sondern darauf, ob ein Sprecher eine Äußerung als Wiedergabe darstellt“ (Gülich 1978, 51 f.). Es gibt kein „ursprüngliches“ Sprechereignis. Und doch werden im literarischen Gebrauch gut beschreibbare und unterscheidbare Funktionen über die sprachlichen Formen realisiert, von der direkten Figurenrede bis zum Erzählerbericht, ganz abgesehen von den Formen der Darstellung von Denken und Fühlen durch Techniken der Redewiedergabe (vgl. Martinez/Scheffel 2009). Wenn der literarische Gebrauch der Redewiedergabe ohne den Bezug auf tatsächliche Rede-Ereignisse auskommen kann, dann ist das auch für den nicht-literarischen Gebrauch bedeutsam. Freilich ist es im nicht-literarischen Bereich nach wie vor wichtig zu wissen, was jemand tatsächlich gesagt hat. Aber auch hier haben wir es stets nur mit Reformulierungen und ihren Wirkungen zu tun. Welche kommunikativen Funktionen lassen sich also mit den Formen der Redewiedergabe verbinden?

Der Begriff der Redewiedergabe in der Literatur

Denken „sichtbar“ machen

Leistung der Redewiedergabe in der Literatur

Funktionen der Direktheit

Kommunikative Funktionen

Im Alltag wie in der Literatur und in der Wissenschaft können wir den „dramatischen Modus“ (vgl. Martinez/Scheffel 2009, 62) nutzen. In Reinform besteht er in der dialogischen Wechselrede der Figuren ohne einen Erzähler. Die Figurenrede wird in der Form der direkten Wiedergabe dargestellt. In dem Maß, in dem der Erzähler hinzutritt, wird die Darstellungsweise stärker durch die Erzählerperspektive – oder sagen wir neutraler: durch die Autorenperspektive – vermittelt. Die direkte Wiedergabe hat als kommunikative Funktion die *Erzeugung von Unmittelbarkeit* des Redeerlebnisses, sie hat literarisch wie in Alltagserzählungen den Charakter einer *Inszenierung*: Die Figur spricht durch den Autor, als sei sie anwesend.

Inszenierung Authentifizierung

Nicht anders ist das beim journalistischen und beim wissenschaftlichen Zitat, nur kommt es hier nicht auf Unmittelbarkeit und Inszenierung an, sondern auf *Authentifizierung* und *Glaubwürdigkeit*. Wissenschaftlich werden Zitate typischerweise dort gebraucht, wo an einer möglicherweise kontroversen Stelle der Argumentation ein Autoritätsargument funktional ist. Es kommt nicht darauf an, einfach bloß zu zitieren, sondern erstens an den richtigen Stellen und zweitens die Argumentation auf fachlich anerkannte und kompetente Autoren zu stützen. Auch hier verweist der Gebrauch auf den dramatischen Modus zurück. Wissenschaft ist ein kontroverser Dialog, ein Streit von Positionen, und wenn man als Autor Unterstützung brauchen kann, leiht man sich die Stimme und das Votum einer anerkannten Figur, die man im Modus der direkten Wiedergabe an eigener Stelle zu Wort kommen lässt. Über die Authentifizierung hinaus geht es also um eine *Argumentfunktion* der direkten Rede, die vor allem im wissenschaftlichen Zitat zum Tragen kommt. Das gilt auch für das Argumentieren vom Gegenteil her, wenn eine Position zitiert wird, um sie zu kritisieren. Dann kann man in der Kontroverse auch Autoritäten „eins auswischen“, was aber freilich nur bei einem durch direkte Wiedergabe authentifizierten Text möglich ist.

Argumentation

Funktionen der Indirektheit

Der Abbau von Unmittelbarkeit, Inszenierung, Authentizität im Übergang zu mittelbareren, indirekten und grammatisch stärker integrierten Formen bedeutet eine Stärkung der Erzähler- und Autorenrolle.

Indirekte Wiedergabe beim nicht-literarischen Schreiben

Beim nicht-literarischen Schreiben – etwa zu Sachtexten, die wiedergegeben werden – bedeutet die indirekte Wiedergabe vor allem auch, dass der Schreiber sich fremde Äußerungen und Positionen aneignen und sie auch gedanklich integrieren und verarbeiten muss. Erst das schafft den notwendigen emotionalen und kognitiven Abstand, der für einen Bericht über das, was andere gesagt haben, oder ein Referat dessen, was andere geschrieben haben, erforderlich ist. Die Indirektheit eröffnet damit auch den Zugang zu kognitiv wichtigen Sprachfunktionen. Sprachlich und kommunikativ ist dieser Abbau von Direktheit ein Ausbau, ein Gewinn neuer Perspektiven und dafür funktionaler Mittel.

Wird die indirekte Rede grammatisch streng durchgeführt, dann stellt sie das in der direkten Rede Geäußerte – bei unverändertem Wahrheitswert – *als referiert* dar. Angenommen, es gebe für den Originalsprecher und den Wiedergabesprecher nur zwei Orte und Zeitpunkte, an denen sie sich jeweils befinden, verwandelt sich die Äußerung des OS „*Ich bin morgen nicht hier, sondern dort*“ beim WS

zu der indirekten Äußerung *Er sagte, er sei heute nicht dort, sondern hier*. Die indirekte Rede drückt schon im Blick auf die Raum-, Zeit- und Personendeixis die Perspektive des WS als *Sicht des Referenten* aus. Dabei lassen sich die Beziehungen zwischen Direktheit und Indirektheit sprachlich durch ein ganzes Spektrum von Möglichkeiten abstufen (Plank 1986). Für die Funktionen heißt das: Adressaten von Redewiedergaben nehmen außer den Inhalten immer auch die Perspektive des Wiedergabesprechers wahr und verarbeiten sie semantisch.

Distanzierung und
Perspektivierung

Jede indirekte Wiedergabe bringt pragmatisch stets eine *Distanzierung* und *Perspektivierung* zum Ausdruck. Das gilt also schon für die grammatisch strenge Transformation. In manchen Fällen kann durch die Verwendung des Konjunktivs II im Vergleich zum Konjunktiv I eine pragmatisch noch deutlichere Distanzierung des WS zum Ausdruck gebracht werden: *Er sagte, er selbst sei ein ehrlicher Mann* vs. *Er sagte, er selbst wäre ein ehrlicher Mann*. Beobachtungen im mündlichen Sprachgebrauch, vor allem aber auch in der Pressesprache, zeigen, dass der Konjunktiv I der Redewiedergabe zunehmend weniger gebraucht wird und durch den Konjunktiv II ersetzt wird. Hier kann an passenden Beispielen durch Ersatzproben überprüft werden, ob und ggf. welche Bedeutungsunterschiede in der Redewiedergabe sich dadurch ergeben.

Pragmatisch verbinden sich Formen indirekter Wiedergabe mit weiteren, auf die inhaltliche wie die soziale Seite bezogenen kommunikativen Funktionen. Dazu gehört vor allem die Funktion der *Verdichtung* und Zusammenfassung, die in allen Formen von Referaten und Berichten eine wichtige Rolle spielt. Unmittelbar damit hängt dann auch die Möglichkeit zusammen, das Referierte zu modalisieren, es resümierend mit anderen Positionen zu vergleichen und zum Gegenstand der *Kritik* zu machen. Diese kommunikativen Funktionen spielen im Journalismus und der Wissenschaft, aber freilich auch für literarisches Darstellen etwa im Erzählerbericht eine wichtige Rolle.

Verdichtung

Metakommunikation und kommunikationsethische Aspekte der Redewiedergabe

Journalismus und Wissenschaft haben explizite Normen für den Umgang mit fremder Rede festgelegt. So müssen Journalisten ein Interview und auch Auszüge daraus im Normalfall vor dem Abdruck durch den Interviewten autorisieren lassen. Für die Kommunikationsethik der Redewiedergabe (Habermann 2010) folgt aus dem Wahrheitsanspruch einer redewiedergebenden Behauptung (Heringer 2006) ein *Wahrheitsgebot*. Deshalb wird jede falsche Wiedergabe zum Problem. Hier geht es dann metakommunikativ um den Vorwurf der *Lüge* und *Verleumdung*. Journalistisch nicht unproblematisch, aber kaum sanktioniert ist der unmarkierte Gebrauch von Texten und Formulierungen, die schon andere verwendet haben. Aus Meldungen von Agenturen werden Nachrichten und aus diesen wiederum Berichte verfasst, ohne dass zitiert werden müsste. Das ist journalistisches Handwerk, kann aber im Einzelfall auch zum Nährboden folgenschwerer Gerüchte werden.

Wahrheitsgebot in
der Wissenschaft
und im Journalis-
mus

Anders sieht es aus beim literarischen und wissenschaftlichen Plagiat. Hier besteht die Normverletzung gerade nicht in einer unwahren Wiedergabe, sondern darin, dass nicht erwähnt wird, dass man jemanden zitiert, bzw. in der

Plagiat

Vorspiegelung eigener Autorschaft. Hier geht es kommunikationsethisch um den Vorwurf von *Täuschung* und *Betrug*. Während das Wahrheitsgebot für die Redewiedergabe kommunikationsethisch universal ist, ist das Erwährungsgebot, das dem Plagiatsverbot zugrunde liegt, auf besondere Kommunikationskulturen, z. B. die Wissenschaft und die Literatur, beschränkt. Für die Wissenschaft wie für die Literatur ist es zentral, die eigene „Innovation“ vom bereits Bekannten und von Vorgängerleistungen zu unterscheiden. Deshalb gelten hier auch – bezogen auf das Erwährungsgebot – strengere Maßstäbe für den Umgang mit fremden Texten als etwa im Journalismus oder gar im Alltag. Steinhoff (2011) zeigt die didaktische Relevanz der Plagiatsdiskussion gerade auch für die Oberstufe am Beispiel des Guttenberg-Skandals.

Aufgabenhinweise

In der Beispielaufgabe *Leserlenkung durch Redewiedergabe – Tschick* (Abschnitt 5) wird in Material 1 (einem Dialog zwischen dem Ich-Erzähler und Tschick) die Inszenierungsfunktion direkter Rede sehr schön deutlich. Der Erzähler hält sich ganz zurück und lässt die Figuren ohne Wiedergabeeinleitungen und -modifikationen „direkt“ reden, wodurch die Szene sehr unmittelbar und nah erscheint.

Umgekehrt werden literarische Funktionen der Indirektheit in der Beispielaufgabe *Leserlenkung durch Redewiedergabe – Tschick* in Material 2 deutlich. Hier benutzt der Ich-Erzähler verschiedene Formen indirekter Redewiedergabe, um über seine Eindrücke von der abschließenden Gerichtsverhandlung zu berichten. Literarisch geht es dabei darum, die Innensicht des Ich-Erzählers auf die Gerichtsverhandlung darzustellen.

Das Plagiierten ist Thema der Beispielaufgabe *Eigenes und Fremdes – Plagiate in verschiedenen Bereichen*.

4.2.3 Metamediale Aspekte der Redewiedergabe

Das Beispiel
Jenninger

Jede Redewiedergabe muss als Wiedergabe erkennbar sein, damit für Leser und Zuhörer der eigene Redegebrauch und die Redeerwählung unterscheidbar sind. Sonst kann es zu schwerwiegenden Missverständnissen kommen. Berühmt geworden ist der Fall des ehemaligen Bundestagspräsidenten Philipp Jenninger, der bei einer Gedenkrede im Bundestag zum 50. Jahrestag der Reichspogromnacht am 10.11.1988 im Modus der erlebten Rede versucht hat, die Sicht der Deutschen auf die Judenverfolgung nachzuzeichnen. Im Redemanuskript hatte er nationalsozialistische Formulierungen und Sichtweisen zitiert und die fremde Rede durch Anführungszeichen kenntlich gemacht. Im gesprochenen Vortrag selbst aber waren die Zitationen nicht markiert. Sätze in der Rede wie: „*bestraft wurden am Ende nur diejenigen, die sich der ‚Rassenschande‘ schuldig gemacht hatten*“ oder „*Gewiß, einige ‚querulantische Nörgler‘ wollten keine Ruhe geben und wurden von Sicherheitsdienst und Gestapo verfolgt ...*“ konnten ohne die Anführungsstriche bei *Rassenschande* und *querulantische Nörgler* so verstanden werden, als teile Jenninger die damit verbundenen Konzepte und Wertungen. Es kam zum Eklat im Bundestag und der Redner musste innerhalb eines Tages von seinem Amt zurücktreten (vgl. Heringer 1990). Das Beispiel wirft gleich zwei Schlaglichter auf metamediale Aspekte der Redewiedergabe.

Das Zitat im
gesprochenen
Vortrag

Erstens geht es sehr unmittelbar um Sprachmedialität. Fremdes und Eigenes in der Rede zu unterscheiden, ist in den unterschiedlichsten Zusammenhängen wichtig; denn was nicht ausdrücklich als fremd markiert wird, wird von den Zuhörern oder Lesern der eigenen Autorschaft und Verantwortlichkeit zugerechnet. Anführungszeichen und entsprechende Interpunktionen sind in der Schrift eigenständige Mittel, um fremde Rede explizit zu machen. Die schriftliche Distanzkommunikation (Koch/Oesterreicher 1985, 1994) ist auf solche Explizierungen angewiesen, während in der dialogischen Nähekommunikation die Zurechnung weniger problematisch ist und viele Bezüge aus der Situation und der Art des Sprechens hinreichend deutlich werden. Oft ist es auch der Übergang von privater dialogischer zu öffentlicher Kommunikation, der mit der Verschriftlichung von Redewiedergaben – etwa bei Interviews – einhergeht. Dann passiert es nicht selten, dass Interviews, die vor der Veröffentlichung vom Interviewten autorisiert werden müssen, wieder zurückgezogen werden.

Das Zitat im schriftlichen Text

Das Beispiel zeigt aber noch eine zweite Problematik: Redewiedergaben können in der Medienöffentlichkeit eine ganz eigene Dynamik entfalten. Jennings' empathischer Versuch, in der Perspektive der erlebten Rede die Begeisterung für Hitler nachzuzeichnen, setzte die Bereitschaft des Publikums voraus, alle Äußerungen im Sinn seiner Intention zu verstehen. Der Versuch scheiterte, weil diese Bereitschaft aus verschiedenen Gründen nicht allgemein vorauszusetzen war. Äußerungen Jennings' wurden ihrerseits zitiert, dabei aus dem von ihm intendierten Zusammenhang herausgelöst und in einen Kontext latent nationalsozialistischer Einstellungen eingerückt, die er nicht nur thematisiert, sondern selbst geäußert habe.

Die Medien bzw. die Journalisten spiegeln dabei nicht einfach nur die Verhältnisse, sie sind selbst entscheidende Akteure der Redewiedergabe und der Skandalisierung von Redewiedergaben (Burkhardt 2006). Berühmte, jeweils anders gelagerte Beispiele sind der bis zum Bundesverfassungsgericht gehende Streit um die Frage, ob die direkte Wiedergabe des Tucholsky-Zitats „Soldaten sind Mörder“ als Beleidigung strafbar ist. In jüngerer Zeit kann man etwa an den Skandal um die Fernsehjournalistin Eva Herman denken, die mit einer Äußerung zur nationalsozialistischen Familienpolitik einen Skandal in Gang setzte, der ebenfalls zu einer Verfassungsbeschwerde führte. Und 2007 setzte der damalige Papst Benedikt mit der Wiedergabe eines Zitats zu Mohammed im Kontext einer Vorlesung in Regensburg weltweite Unruhen in Gang.

Skandalisierung

Dabei lohnt sich – gerade auch für die metakommunikative Reflexion – das Eingehen auf textbezogene und grammatische Details der Redewiedergabe: Was bedeutet – bezogen auf die Textstruktur – z. B. der Vorwurf, dass eine Äußerung ‚aus dem Zusammenhang gerissen‘ worden sei? Was bedeutet es, wenn zwar formal gesehen eine Fremdformulierung richtig zitiert wird, aber grammatisch in einen anderen Satzzusammenhang eingerückt wird, wie es beim ‚Slipping‘ (vgl. Abschnitt 4.2.1) der Fall ist? Was bedeutet es, wenn etwas inhaltlich zwar dem Bezugsausdruck und Bezugskontext *ähnlich* wiedergegeben wird, aber der Wiedergegebene dann reklamiert: „Das habe ich so nicht gesagt!“ (Marinos 2001; Topalovic 2007)? Und was schließlich bedeutet es, wenn jemand zwar richtig zitiert wird, aber reklamiert, das „so nicht gemeint“ zu haben? Eine genaue Ana-

Metakommunikative Reflexion

Gesagt wie gemeint?

Skandalisierung
als Oberstufen-
Gegenstand

lyse ergibt in einer überraschend großen Zahl von Fällen, dass die Wiedergabete-
xte oft nur wenig mit den Bezugstexten zu tun haben. Dabei kommt es durch
wiederholte Wiedergaben von unterschiedlichen Beteiligten und ggf. auch inner-
halb derselben bzw. in verschiedenen Medien dazu, dass der ursprüngliche
Äußerungszusammenhang kaum noch bekannt ist. So wurde z. B. der vielbe-
achtete Skandal um die Berliner Rütlichschule 2007 durch die Nachricht ausge-
löst, dass die Lehrer der Schule Polizeischutz angefordert und die Auflösung ihrer
Schule gefordert hätten. Beide Forderungen hat es aber von Seiten der Lehrer der
Schule nie gegeben (Feilke 2007). Redewiedergaben eignen sich durch den Zu-
sammenhang von Dekontextualisierung und Rekontextualisierung sehr gut zur
Skandalisierung. Steinhoff (2013) zeigt, dass selbst in der öffentlichen Bericht-
erstattung zu Forschungsergebnissen die Diskursdynamik der Skandalisierung
von Redewiedergaben eine Rolle spielt. Er setzt dies didaktisch in ein Konzept
für die Oberstufe um, das Diskursanalyse, Sprachreflexion und die Förderung
von Schreibkompetenzen verbindet. Die Analyse solcher Zitatskandale ist ein
didaktisch fruchtbares Feld für die metamediale ebenso wie für die metakommuni-
kative und metasprachliche Reflexion.

Aufgabenhinweis

Im Material 4 „Recycelte Wutrede“ der Beispielaufgabe *Eigenes und Fremdes –
Plagiate in verschiedenen Bereichen* (auf der CD-ROM) wird die mediale Skandali-
sierung des Plagiiens selbst zum Thema. Mit den Schülerinnen und Schülern
können Fragen diskutiert werden wie: Ist das Benutzen eines Textmusters selbst
schon ein Plagiat? Wie gehen die Medien damit um?

In der Beispielaufgabe *Redewiedergabe in den Medien – Autorisierung von Interviews*
(auf der CD-ROM) geht es um Fragen des Sprachgebrauchs in den Medien. Am
Beispiel der Redewiedergabe werden mit den Schülerinnen und Schülern Strate-
gien untersucht, die in den Medien (z. B. Zeitungen) zur Inszenierung von Perso-
nen des öffentlichen Lebens (hier einer Schauspielerin) für PR-Zwecke eingesetzt
werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Formen der Redewiedergabe kri-
tisch zu begegnen und vor dem Hintergrund ihrer medialen Verwendung z. B.
nach Wirkungen zu fragen.

5 Lernaufgaben für den Kompetenzbereich ,Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘

Aufgaben als
methodische
Mittel

Ist der Gegenstand der Sprachreflexion erst klar, stellt sich die Frage nach seiner
Erarbeitung bzw. Vermittlung im Unterricht und damit nach geeigneten Metho-
den, um sprach- und kommunikationsbezogene Theorien für eine Erweiterung
der Sprachbewusstheit von Schülerinnen und Schülern einsetzen zu können.
Aufgaben sind methodische Mittel. In ihre Erstellung fließen theoretische Über-
legungen zum Gegenstandsbereich, Annahmen zu Erwerbsstatus und Kognition
der Lerner ebenso wie didaktische Ziele ein. Damit sind Aufgaben zu verstehen
als Instrumente, mit denen didaktische Ziele kalkuliert erreicht werden können.

Aufgabentypen

Aufgaben werden funktional in Lern-, Übungs- und Leistungsaufgaben differenziert (dazu z. B. Köster 2008). Lernaufgaben dienen dem Aufbau neuen Wissens, das mittels Übungsaufgaben verfestigt werden kann. Leistungsaufgaben ermöglichen dagegen das Überprüfen (durch Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht) bzw. Messen (z. B. durch flächendeckende Erhebungen des Lernstands) von erworbenen Fähigkeiten. Für Testaufgaben gelten Gütekriterien, die einzuhalten sind. So müssen sie valide sein, d. h. sie müssen messen, was gemessen werden soll, und sie müssen dies zuverlässig tun, d. h. reliabel sein. Schließlich müssen Aufgaben in verschiedener Hinsicht objektiv sein, z. B. in Bezug auf die Auswertung.

Die Gütekriterien sind für Testaufgaben zwingend, ihre Anwendung ist sicherzustellen. Bei Lernaufgaben hingegen dominieren didaktische Entscheidungen, die im Hinblick auf den Lerngegenstand und die Lernziele, die Lerner und ihre Entwicklung sowie auf die Vermittlung des Lerngegenstands getroffen werden müssen. Das schließt die Konkretisierung des Lerngegenstands und dessen Modellierung in einer Lernaufgabe sowie eine objektive Durchführung und Auswertung mit ein. Insofern spielen die Gütekriterien auch für Lernaufgaben eine wichtige Rolle. Dabei stellt insbesondere die Entwicklung von validen Lernaufgaben im Bereich der Sprachreflexion hohe Anforderungen. Die Validität von Lernaufgaben hängt einerseits von dem – linguistisch beschreibbaren – Gegenstandsbereich ab, der klar gefasst sein muss (Validität des Konstrukts der avisierten sprachlichen Kompetenz). Sie hängt aber andererseits auch von der sprachpragmatischen Relevanz der Aufgabe ab, weiterhin davon, ob die Lernaufgabe geeignet ist, den Übergang in die Zone der nächsten Entwicklungsstufe (Vygotski) vorzubereiten, und schließlich auch vom bildungstheoretischen Stellenwert, der Lernaufgaben als Annahmen zugrunde liegt (inhaltliche Validität). Mit der inhaltlichen Ausrichtung von Aufgaben – relational zu den Erwerbsvoraussetzungen der Lernerinnen und Lerner und den didaktischen Zielen ‚hinter‘ einer Aufgabe – variiert auch der Anforderungsbereich einer Aufgabe und damit ihre Schwierigkeit. Diese wird auch durch den Erkenntnisweg (den Zugang zum Wissen) beeinflusst.

Erkenntniswege

Für die Sprachreflexion sind unterschiedliche Erkenntniswege denkbar, wie sie auch in der Wissenschaft Anwendung finden: deduktive und induktive Zugänge. Während beim deduktiven Zugang Systematiken und Regelmäßigkeiten etwa von Sprache bereits vorgegeben werden und der Lerneffekt darin besteht, dass Schülerinnen und Schüler diese auf einzelne sprachliche Fälle anwenden müssen, gehen induktive Zugänge den umgekehrten Weg: Von Beobachtungen einzelner Fälle ausgehend werden Generalisierungen über eine ganze Gruppe vorgenommen. Ein in der Sprachdidaktik für induktive Zugänge (auch curricular in Lehramtsstudiengängen) verankerter Begriff ist der des Forschenden Lernens. So entstehen aus der induktiven Auseinandersetzung mit Sprache erste Theorien, die dann zur Grundlage einer weiteren Prüfung dienen können. Induktiv verfahren Aufgaben können gegenüber den deduktiven als didaktisch hierarchie-

Lern-, Übungs- und Leistungsaufgaben

Gütekriterien von Aufgaben

(Inhaltliche) Validität

Deduktives und induktives Vorgehen

höher bezeichnet werden, weil sie von den Schülerinnen und Schülern das Bilden von Hypothesen verlangen. Bei induktiven Lernaufgaben (vom Einzelfall auf das Allgemeine schließend) wird der zu betrachtende sprachliche Gegenstand oder Sachverhalt genutzt, die ‚dahinter‘ liegenden Systematiken und Regularitäten zu erkennen. Der Weg der Erkenntnisgewinnung ist derart, dass die Schülerinnen und Schüler auf der Basis von Sprachdaten (z. B. einzelne Formulierungen, in denen ‚fremde Rede‘ eingebettet ist, aber auch komplexe Beiträge oder Diskurse) eigene Theorien über Struktur und Systematik des Gegenstands bzw. über seine Verwendung in unterschiedlichen Kontexten entwickeln. Im Zentrum steht „die Verallgemeinerung individueller Beobachtungen“ (Eisenberg/Feilke 2001, 8).

Lernaufgaben zur Sprachreflexion

Reflexion
über Sprache am
Beispiel der
Redewiedergabe

Die Aufgaben zur Sprachreflexion als Teil dieses Kapitels sind als Lernaufgaben konzipiert. Jede einzelne Aufgabe bildet in dem oben genannten Sinne eine Annahme darüber ab, wie sich Sprachreflexion als Lerngegenstand im Unterricht der Oberstufe am Beispiel der „Redewiedergabe“ mit einem Schwerpunkt entweder auf metasprachlichen, metakommunikativen oder metamedialen Aktivitäten operationalisieren lässt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Aufgaben:

	Buch		
Aufgabe	<i>Das schönste deutsche Wort – Objektsprache und Metasprache</i>	<i>Leserlenkung durch Redewiedergabe – Tschick</i>	<i>Seneca und Platon – Zum Kontext von Zitaten</i>
Reflexionsgegenstand	Objekt- und Metasprache	Redewiedergabe in der Literatur; Redewiedergabe und Figurendarstellung	Zitat und Kontext

Tab. 1: Übersicht zu den Beispielaufgaben in diesem Kapitel

Lernaufgaben im
Überblick

	CD-ROM		
Aufgabe	<i>Eigenes und Fremdes – Plagiate in verschiedenen Bereichen</i>	<i>Verba dicendi und Redemodifikation</i>	<i>Redewiedergabe in den Medien – Autorisierung von Interviews</i>
Reflexionsgegenstand	Wiedergabe eigener und fremder Rede, Plagiate	Möglichkeiten der Wiedergabe einer fremden Rede und ihrer Bewertung und Kommentierung	Strategien zur Inszenierung von Personen des öffentlichen Lebens zu PR-Zwecken

Tab. 2: Übersicht zu den Beispielaufgaben auf der CD-ROM

Die Beispielaufgabe *Leserlenkung durch Redewiedergabe – Tschick* lenkt in den beiden ersten Aufgabenschritten durch induktive Herangehensweise die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf Oberflächenmerkmale des Textes (hier die wörtliche Rede der beiden Protagonisten im Gespräch miteinander) und auf deren Funktion für die Figurenkonstellation bzw. das Stiften eines Identifikationsangebotes durch die Figuren für den Leser. In einem weiteren Schritt soll dann eine Systematisierung der sprachlichen Mittel, die Leser zu bestimmten Urteilen über die Figuren im Roman veranlassen, erreicht werden. Damit zeigt die Aufgabe exemplarisch, wie durch induktiven Zugang neben inhaltlich relevanten Faktoren ein Inventar sprachlicher Mittel und Verfahren zur Redewiedergabe entwickelt und systematisiert werden kann, zum Beispiel: Verhältnis Erzählzeit zu erzählter Zeit, direkte Rede versus indirekte Rede oder Redebericht, Einsatz von *verba dicendi* und *verba sentiendi*. Letztere lassen sich nun in einem weiteren Schritt strukturell (grammatisch, semantisch) und funktional (pragmatisch) beschreiben, etwa indem redevorbereitende Verben eingehend und in ihrer pragmatischen Funktion des Kommentierens, Einordnens und Wertens eines Wiedergabeausdrucks betrachtet werden. Mit der Aufgabe zu „Tschick“ soll weiterhin auch illustriert werden, wie sich sprachliche Strukturen aus Sprachgebrauchszusammenhängen (hier: der Literatur) rekonstruieren und sowohl strukturell als auch funktional bestimmen lassen. Darin darf ein weiteres Merkmal für gute Lernaufgaben im Bereich Sprachreflexion gesehen werden.

Wörtliche Rede
in der Literatur:
„Tschick“

Die Beispielaufgabe *Seneca und Platon – Zum Kontext von Zitaten* geht auf die Rolle von Kontexten ein, in denen Zitate genutzt werden können. Die Schülerinnen und Schüler sollen z. B. die Funktionen von Zitaten, die in unterschiedlichen Kontexten gebraucht werden, für die Aussageabsicht (und damit die Kommunikation) kennenlernen. Sie sollen durch Modifizierungen von Kontexten deren Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung eines Wiedergabeausdrucks kennenlernen und reflektieren. Die Aufgabe ist zum Teil induktiv angelegt und verlangt von den Schülerinnen und Schülern das Entwickeln von Kategorien, indem z. B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Aussagen von Seneca und Platon herausgearbeitet werden müssen.

„Seneca und
Platon –
Zum Kontext von
Zitaten“

Mit der Beispielaufgabe *Eigenes und Fremdes – Plagiate in verschiedenen Bereichen* (auf der CD-ROM) wird unter anderem eine metamediale Perspektive auf Sprachgebrauch eingenommen: Das Kenntlichmachen fremder Rede unterliegt in der Mündlichkeit anderen Bedingungen als in der Schriftlichkeit. So gibt es z. B. für das Zitieren in der Mündlichkeit andere Konventionen als in der Schriftlichkeit. Die Aufgabe macht weiterhin deutlich, wie eine Sensibilisierung dafür bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann, dass Redewiedergaben kenntlich gemacht werden müssen. Die Aufgabe zeigt weiterhin, wie induktiv gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ein Instrumentarium für die Analyse und Beschreibung von Zitaten und Plagiaten erarbeitet werden kann.

„Eigenes
und Fremdes –
Plagiate“

Die reflexive Auseinandersetzung mit Sprache an der Schnittstelle sprachsystematischer und kommunikativer Fragestellungen ist Schwerpunkt der Beispielaufgabe *Verba dicendi und Redemodifikation* (auf der CD-ROM). Die Aufgabe zielt u. a. darauf ab, Wirkungen unterschiedlicher Redeeinleitungen in journalistischen Zusammenhängen zu untersuchen und Anlass zu schaffen für die Refle-

Redeeinleitungen
in journalistischen
Texten

xion ihrer Verwendung aus ethischer Sicht. Sind die sprachsystematischen Mittel im Kontext der Redewiedergabe gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und in ihren wesentlichen Funktionszusammenhängen betrachtet worden, lassen sich in einem weiteren Schritt Modifikationsmöglichkeiten und Variationsspielräume bei der Redewiedergabe erproben bzw. können hieraus resultierende Wirkungen auf den Wiedergabesprecher reflektiert werden. In Aufgabenschritt 5 wird ein solches Vorgehen gezeigt. Mit der sich anschließenden Produktionsaufgabe soll im Sinne der Ergebnissicherung das zuvor schrittweise entwickelte Verstehen von Rolle und Funktion der *verba dicendi* in der Redewiedergabe sowie der Redemodifikation von den Schülerinnen und Schülern verbalisiert werden. Dazu verlangt die Aufgabe die Produktion eines informierenden und erklärenden Textes. Dabei sind Objekt- und Metasprache zu trennen und die Unterscheidung ist auch produktiv umzusetzen.

„Das schönste deutsche Wort – Objekt- und Metasprache“

Dass zwischen Sprache und konkreter Sprachverwendung (Objektsprache) und Spracherwähnung (Metasprache) bei der Sprachreflexion notwendig unterschieden werden muss, zeigt die Beispielaufgabe *Das schönste deutsche Wort – Objektsprache und Metasprache*. In der Auseinandersetzung mit der vom Deutschen Sprachrat 2004 in die Öffentlichkeit gebrachten Frage nach dem schönsten deutschen Wort sollen die Schülerinnen und Schüler sich metasprachlich und metakommunikativ mit ihrer Sprache als Objektsprache auseinandersetzen. Daran können sich auch Fragen danach anschließen, welches die Kategorien für „Schönheit“ in der Sprache sind. Über die Aufgabe lässt sich eine weitere wichtige Voraussetzung für Sprachreflexion einführen: die Distanz zum Betrachtungsgegenstand, die in der Unterscheidung von Objekt- und Metasprache zum Ausdruck gebracht wird. Die Aufgabe illustriert weiterhin auch, wie gesellschaftlich relevante Fragestellungen zu Sprache und Sprachgebrauch zum Anlass sprachreflexiver Auseinandersetzungen im Unterricht gemacht werden können.

•••• Bsp 1 •••• **Beispielaufgabe 1:** **Das schönste deutsche Wort – Objektsprache und Metasprache**

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit.

Die Schülerinnen und Schüler können

- sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren,
- sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern und
- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten.

•••• Bsp 1 ••••

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren.

Kernidee

Ziel der folgenden Aufgabe ist es, dass die Schülerinnen und Schüler

- Objektsprache von Metasprache und Sprachverwendung von reflexiver und zitierender Spracherwähnung unterscheiden können,
- diese Kategorien anwenden (vor allem bei der Analyse und Bewertung von Sachverhalten),
- in der Auseinandersetzung mit konkreten Fragestellungen („Was ist das schönste deutsche Wort?“) metasprachlich und metakommunikativ argumentieren und dabei auf die in diesem Zusammenhang verwendeten Kategorien zurückgreifen.

Zu diesem Zweck sollen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst mit Beispielen (Witze bzw. witzähnliche Geschichten und ein Filmausschnitt) auseinandersetzen, in denen Probleme entstehen, weil die Unterscheidung von Objekt- und von Metasprache nicht berücksichtigt wird. Dies geschieht zunächst theoriefrei, danach mithilfe der geeigneten Begriffe.

Anschließend soll das Gelernte angewandt werden, indem metasprachlich argumentiert wird, um Einschätzungen zu reflektieren und zu begründen. Am Beispiel eines Wettbewerbs um das „schönste“ deutsche Wort setzen sich die Schülerinnen und Schüler zumindest indirekt mit der Frage auseinander, was ein Wort ist und worauf dessen mögliche Schönheit beruht: Geht es dabei um die mündliche oder schriftliche Form, um die Bedeutung oder geht es um die Handlungsmöglichkeiten, die es in der Kommunikation eröffnet? Die Schülerinnen und Schüler argumentieren also mit grammatischen und semantischen Kategorien und sind sich dabei der Tatsache bewusst, dass sie metasprachliche und metakommunikative Kategorien verwenden.

Aufgabenschritte

1. Erste Begegnung mit dem Unterschied zwischen Objekt- und Metasprache, zunächst ohne Theorie und ohne entsprechende Begriffe

Aufgabenstellung 1

Beschreiben Sie mit den Ihnen zur Verfügung stehenden Begriffen, was sich in dem folgenden Beispiel sprachlich zwischen Vanessa und ihrer Mutter abspielt.

Die 10-jährige Vanessa: „Blockflöte ist Kacke!“

Ihre Mutter: „Kacke sagt man nicht, Liebes.“

Vanessa: „Wieso? Du hast gerade selber Kacke gesagt.“

Lösungshinweise

Vanessa verwendet ihrer Mutter gegenüber einen Tabu-Ausdruck. Ihre Mutter weist sie darauf hin, dass es unangehörig sei, ein solches Wort zu verwenden. Vanessa reagiert – je nach Sichtweise – schlagfertig oder frech. Sie wirft der Mutter vor, das Wort gerade selber verwendet und damit das eigene Verbot verletzt zu haben. Dabei hatte die Mutter, die gleichsam Vanessa „zitiert“, nur gesagt, dass Vanessa dieses Wort nicht verwenden solle.

2. Erarbeitung eines theoretischen Instrumentariums und erste Anwendung des erworbenen Wissens

Aufgabenstellung 2

Erarbeiten Sie sich die Informationen aus der folgenden Info-Box (Material 1). Beschreiben Sie anschließend erneut unter Verwendung der Terminologie und des für Sie ggf. neuen Wissens,

- was sich in dem o. g. Beispiel zwischen Vanessa und ihrer Mutter abspielt,
- wie es zu der misslungenen Tätowierung des Kickboxers Mahmud kommen konnte (Material 2).

MATERIAL 1

Objektsprache und Metasprache

Sprache ist einerseits das *Werkzeug* des Sprechens über alle möglichen Themen, andererseits aber kann sie auch selbst zum *Gegenstand* des Sprechens werden. Deshalb wird zwischen zwei verschiedenen Weisen unterschieden, in denen man sprachliche Ausdrücke (Wörter) verwendet: objektsprachlich und metasprachlich.

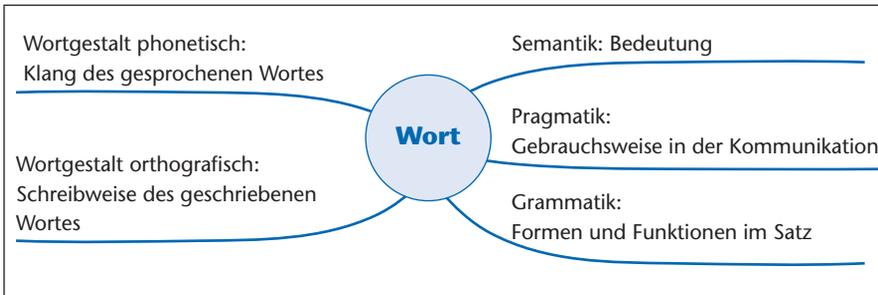
Objektsprache (= Sprachverwendung)

In den allermeisten Fällen, in denen wir sprachliche Ausdrücke verwenden, also beim ‚normalen‘ alltagssprachlichen Gebrauch, benutzen wir die Sprache als Objektsprache. Dabei führen wir mithilfe dieser Ausdrücke bestimmte Handlungen durch. Dies zeigen die folgenden Beispiele, in denen das Wort *Feuer* vorkommt.

- *Das Feuer im Kamin brennt gut.* → Wir beziehen uns auf einen konkreten Gegenstand der außersprachlichen Welt. (Referenz)
- *Feuer löscht man mit Wasser.* → Wir machen eine allgemeine Aussage z. B. über (außersprachliche) Zusammenhänge.
- *Feuer!* → Wir warnen andere und bitten um Hilfe.
- *Feuer!* → In einem entsprechenden Kontext geben wir so den Befehl zum Abfeuern einer Waffe.

Metasprache (= Spracherwähnung)

Wenn man ein Wort erwähnt, kann man sich beispielsweise zu dessen Orthografie, Semantik, Grammatik oder Phonetik äußern.



Eine solche Spracherwähnung liegt etwa in den folgenden Fällen vor.

- *Feuer* schreibt man groß! (Orthografie)
- *Feuer* bedeutet Flammenbildung bei der Verbrennung. (Semantik)
- Mit dem Ausruf *Feuer* kann man andere vor einem Brand warnen. (Pragmatik)
- *Feuer* ist für Asiaten schwer auszusprechen. (Phonetik)
- Der Plural von *Feuer* (ebenfalls *Feuer*) wird nur in wenigen Kontexten gebraucht. (Grammatik)
- Der Genitiv von *das Feuer* lautet *des Feuers* und kann als Attribut verwendet werden. (Grammatik)
- Irgendwer rief „Feuer!“ (zitierend)

Mit *Metasprache* (die griechische Vorsilbe *meta-* bedeutet *hinter* oder *über*) ist das *Sprechen über die Ausdrücke der Objektsprache* gemeint. Die Sprache bezieht sich in gewisser Weise auf sich selbst. Diesen Zusammenhang nennt man *reflexiv*.

Dass man einen Ausdruck nicht gebraucht, sondern ihn zitierend erwähnt, wird im Schriftbild in der Regel durch Anführungszeichen oder durch Kursivdruck gekennzeichnet.

MATERIAL 2

Der Kickboxer Mahmud geht ins Tätowier-Studio, weil er festgestellt hat, dass sich auf seinem Rücken noch ein größeres Stück ungenützte Haut befindet. „Da soll mein Lebensmotto hin“, sagt er zu dem Tätowierer, „Es lautet: *No risk, no fun!* Mach bloß keinen Fehler!“

Nach der etwas unangenehmen Prozedur, die freilich für Mahmud nichts Neues war, lässt er den Schriftzug mit seinem Handy fotografieren. Auf dem kleinen Display sieht man in Frakturschrift: „No risk, no fun! Mach bloß keinen Fehler!“

Lösungshinweise

Zu a) Vanessa bedient sich der *Objektsprache*, auch wenn ihr Gebrauch von *Kacke* wenig mit der eigentlichen Bedeutung dieses Wortes zu tun hat, sondern auf eine derbe, aber gängige Weise ausdrückt, dass sie wenig vom Blockflötespielen hält. Vanessas Mutter verwendet *Kacke* einerseits zitierend, andererseits macht sie eine metasprachliche Aussage über das Wort *Kacke*. Sie bezieht sich dabei weder auf den Klang noch auf die Schreibweise des Wortes, sondern weist ihre Tochter darauf hin, dass der Ausdruck tabu sei.

In ihrer zweiten Äußerung verwendet auch Vanessa das Wort zitierend. Sie wirft der Mutter vor, das getan zu haben, was sie ihr verbiete. Dabei will das Kind den Unterschied zwischen Objekt- und Metasprache nicht erkennen.

Zu b): Das Beispiel verweist auch auf den Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Zu dem Missverständnis kommt es, weil in der gesprochenen Sprache der Unterschied zwischen Sprachgebrauch und Spracherwähnung nicht so klar wie in der Schrift markiert wird. Der Tätowierer hat den Hinweis, der der Objektsprache angehört und sich auf seine eigene Arbeitsweise bezieht, so missverstanden, dass es sich um einen Teil des Textes handelt, den er Mahmud auf den Rücken stechen soll.

Aufgabenstellung 3

Lesen Sie die folgende Zusammenfassung einer Filmszene (Material 3) oder recherchieren Sie im Internet die Filmszene „Steinigung“ aus Monty Pythons „Das Leben des Brian“. Schreiben Sie einen kurzen Text, in dem Sie genau erklären, weshalb das Verhalten der Menschenmenge in der folgenden Szene so absurd ist.

MATERIAL 3

In der Filmsatire „Life of Brian“, die in Jerusalem zu Lebzeiten von Jesus spielt, gibt es eine Szene, in der ein Angeklagter zu Tode gesteinigt werden soll, und zwar als Strafe dafür, dass er den Namen des Herrn (*Jehova*) ausgesprochen habe. Um auszudrücken, wie gut ihm der Fisch geschmeckt hatte, hatte dieser alte Mann zu seiner Frau gesagt „Dieser Heilbutt wäre gut genug für Jehova gewesen!“ Die Satire beruht auf der alten Überzeugung, dass der Name Gottes so heilig sei, dass man ihn nicht verwenden dürfe. Dies dennoch zu tun wäre demnach Blasphemie (Gotteslästerung). Dem Angeklagten leuchtet das nicht ein. Er fragt: „Hören Sie, ich weiß nicht, was daran Blasphemie sein soll, wenn man nur *Jehova* sagt?“ Diese Aussage versetzt den zur Steinigung bereiten Mob (der nur aus Frauen mit angeklebten Bärten besteht, da Frauen eigentlich bei der Steinigung nicht zugelassen sind) in helle Aufregung. Der Ankläger weist den Angeklagten darauf hin, dass er alles nur noch schlimmer mache. Das beeindruckt diesen wenig: „Noch schlimmer? Was kann denn noch schlimmer sein?“ Er provoziert die anderen, indem er in einen Singsang verfällt, das Wort *Jehova* ständig wiederholt und dazu tanzt. Der Ankläger ist empört: „Ich warne dich, Schändlicher! Wenn du noch einmal *Jehova* in den Mund nimmst ...“ Daraufhin trifft der erste Stein den Ankläger. Der Ankläger stellt die Steinewerferin zur Rede. Diese rechtfertigt sich mit verstellter tiefer Stimme: „Sie haben *Jehova* gesagt.“ Diese Aussage führt sofort zu einem Steinhagel, der auf die Sprecherin niedergeht. Der Ankläger versucht Ordnung und Disziplin wieder herzustellen: „Schluss jetzt! Niemand hat irgendjemanden zu steinigen, bevor ich nicht diese Pfeife geblasen habe. Habt ihr das verstanden? Selbst wenn, und ich möchte, dass das absolut klar ist, selbst wenn irgendjemand *Jehova* sagt.“ Daraufhin ist die Meute nicht mehr zu bändigen und der Ankläger wird zu Tode gesteinigt.

Lösungshinweise

In der allerersten Situation (Fisch) wird *Jehova* tatsächlich als Element der Objektsprache gebraucht. Ansonsten geht es immer um Spracherwähnung und Zitat. Dabei wird teilweise ein Zitat wiederum zitiert, wenn die Steinwerferin dem Ankläger vorwirft, er habe *Jehova* gesagt, nachdem dieser den Angeklagten aufgefordert hatte, nicht mehr *Jehova* zu sagen. In allen Fällen ist das durch den Kontext vollkommen klar, aber der Mob giert nach der Steinigung. Hinter dem Verbot, das Wort zu gebrauchen, stehen möglicherweise wortmagische Vorstellungen, die den Unterschied zwischen Objekt- und Metasprache nicht kennen.

3. Konfrontation mit der Frage nach dem schönsten deutschen Wort*Aufgabenstellung 4*

Was ist für Sie das schönste deutsche Wort?

- Wählen Sie entweder ein Wort aus den Beispielen in Material 4 aus oder entscheiden Sie sich für ein anderes Wort, das Ihnen gut gefällt.
- Schreiben Sie eine kurze Begründung und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Mitschüler.
- Welche Unterschiede finden Sie zwischen den drei Beispielbegründungen zu den Wörtern *lieben*, *Quatsch* und *nochmal*?

MATERIAL 4

Im Jahr 2004 bat der Deutsche Sprachrat in einem Wettbewerb um Vorschläge und Begründungen für das schönste deutsche Wort. Die von der Jury unter über 20000 Einsendungen ausgewählten Gewinnerwörter lauteten: *Habseligkeiten*, *Geborgenheit*, *lieben*, *Augenblick*, *Rhabarbermarmelade*. Am häufigsten genannt wurden in den Einsendungen die Wörter: *Liebe*, *Gemütlichkeit*, *Sehnsucht*, *Heimat*, *Kindergarten*, *Freiheit*, *gemütlich*, *Frieden*, *Sonnenschein*, *Schmetterling*.

Drei Beispiele für Begründungen aus den Einsendungen:

„lieben“

Dieses Wort ist für mich das schönste deutsche Wort, weil es nur ein „i“ vom Leben entfernt ist. (Gloria Bosch, Spanien, S. 36)

„Quatsch“

Mein Lieblingswort ist „Quatsch“, weil sich das so anhört, als würde man wo drauftreten und das kommt an den Seiten wieder raus. (Tilman Strauch, 9 Jahre, S. 49)

„nochmal“

Mein Lieblingswort ist „NOCHMAL“. Wenn man „NOCHMAL“ sagt, dann kann einem der Papa NOCHMAL eine Geschichte vorlesen, oder man geht NOCHMAL ins Kino,

oder man darf NOCHMAL an den Computer,
 oder man guckt NOCHMAL einen Film.
 Deswegen ist „NOCHMAL“ mein Lieblingswort.
 (Alena Kappe, 11 Jahre, S. 90)

aus: Limbach, Jutta (2005): Das schönste deutsche Wort. Eine Auswahl der schönsten Liebeserklärungen an die deutsche Sprache. München: Hueber

Lösungshinweise

Die genannten Beispiele und Begründungen bieten die Möglichkeit, sich darüber Gedanken zu machen, was die häufig genannten Wörter so „schön“ macht. Bei den häufig genannten *Liebe*, *Freiheit* und *Frieden* liegt die Vermutung nahe, dass es eigentlich nicht die Wörter sind, die als schön empfunden werden, sondern das, was mit ihnen bezeichnet wird. Andererseits könnte man bei *Selbtsucht* und *Kindergarten* annehmen, dass hier stärker die Wörter selbst und deren Bildlichkeit im Mittelpunkt stehen. Die Beispiele zu *lieben*, *Quatsch* und *nochmal* zeigen, dass für die Begründungen metasprachlich auch auf orthografische, phonetische und pragmatische Eigenschaften zurückgegriffen wird:

Zu *lieben*: Aus dem Schriftbild wird eine wichtige Botschaft über die Liebe und das Leben abgeleitet.

Zu *Quatsch*: Ausschlaggebend ist hier der Klang des Wortes, der zu bestimmten Assoziationen führt. Da diese aber nichts mit der Bedeutung zu tun haben, handelt es sich nicht um ein onomatopoetisches Wort.

Zu *nochmal*: Argumentiert wird aus dem Blickwinkel der Pragmatik: Schön ist hier nicht das Wort selbst, vielmehr führen seine Gebrauchsmöglichkeiten in vielen Situationen zu „schönen“ Ergebnissen.

Aufgabenstellung 5

Die Einsenderin Jutta Gehrig macht einen ungewöhnlichen Vorschlag. Für sie ist *eh* das schönste deutsche Wort (vgl. Material 5).

Verfassen Sie einen erklärenden Text für eine Person, die sich für Sprache interessiert, den Wettbewerb um das schönste deutsche Wort aber nicht kennt.

Geben Sie dazu Frau Gehrigs Argumentation wieder. Genauer: Was spricht gegen ein Wort wie *Liebe*? Was spricht für *eh*? Verdeutlichen Sie die Argumente. Verwenden Sie dabei Fachbegriffe.

MATERIAL 5

Eine Einsenderin, Frau Gehrig, schlägt vor, *eh* zum schönsten deutschen Wort zu wählen. Sie begründet ihren Vorschlag sehr ausführlich. Dafür bezieht sie sich zunächst auf häufig genannte Wörter wie *Liebe*, *Heimat* und *Glück* und führt dazu Folgendes aus:

„[...] Hätte man nach dem schönsten französischen, lettischen oder russischen Wort gefragt, wäre das Ergebnis vermutlich ähnlich ausgefallen, obwohl doch „amour“, „mīlestība“ und „ljubov“ ganz anders klingen und in ihren jeweiligen Sprachen in ein anderes Beziehungsgeflecht eingebunden sind als das Wort „Lie-

be“ mit seinen Verwandten „lieben“, „liebepoll“, „liebepwürdig“, „Liebreiz“, „Liebstöckl“ [sic!]... und seinen wenig standesgemäßen Reimgenossen „Hiebe“, „Triebe“, „Diebe“, „Siebe“. [...]

Mein derzeitiger Favorit ist EH. Meines Wissens wurde „eh“ bisher von niemandem vorgeschlagen. Sie kennen das Wort nicht? Anders als das bedeutungsverwandte „sowieso“ kommt „eh“ ganz unscheinbar daher. Dabei stellt es oft die Frage nach dem Sinn und verweist gleichzeitig auf etwas, das – angeblich – alle wissen.

„Wir brauchen nicht auf ihn zu warten, er kommt eh nicht.“ „Eh“ maßt sich hier eine Gewissheit an, die nicht hinterfragt werden darf. Übersetzt heißt der Satz: „Warum warten wir denn? Wir wissen doch alle, dass er nicht kommt!“ „Eh“ macht also den Zuhörer zum Komplizen, und wenn dieser nicht genau hinhört, ist es schon passiert, bevor er etwas gemerkt hat. [...]

„Eh“ ist also ein trojanisches Pferd im Satz, ein Machtwort, an das man nie denken würde, wenn es darum geht, mal ein Machtwort zu sprechen. Ist das nicht eine Leistung angesichts der Tatsache, dass „eh“ zu den kleinsten Wörtern im Deutschen gehört? [...]

aus: Limbach, Jutta (2005): Das schönste deutsche Wort. Eine Auswahl der schönsten Liebeserklärungen an die deutsche Sprache. München: Hueber, S. 124

Lösungshinweise

Frau Gehrig spricht sich gegen Wörter wie *Liebe*, *Heimat* und *Glück* aus, weil hier nicht das Wort selbst, sondern das, was es bezeichnet, populär sei. Demgegenüber favorisiert sie das kleine Wort „eh“, von dem sie annimmt, dass es das in anderen Sprachen so nicht gibt. *Eh* gehört zur Mündlichkeit, während das bedeutungsähnliche „sowieso“ sowohl gesprochenen als auch geschrieben vorkommt.

Frau Gehrig meint, das Wort wirke zunächst sehr „unscheinbar“, auch weil es „zu den kleinsten Wörtern im Deutschen“ gehöre. Dagegen stehe dessen Leistung in der Kommunikation. Sie argumentiert also metakommunikativ und betrachtet das Wort unter pragmatischen Gesichtspunkten. *Eh* ist eine Abtönungspartikel, die die Bedeutung einer Aussage leicht, aber oft entscheidend modifiziert. Mit dem Wort kann man ein gemeinsames Wissen unterstellen, was dazu führt, dass eine Aussage als unstrittig erscheint. Deshalb spricht Frau Gehrig von einem „Machtwort“. Das kleine *eh* kann den Gesprächspartner auf subtile Weise beeinflussen.

Beispielaufgabe 2: Leserlenkung durch Redewiedergabe – Tschick

... Bsp 2 ...

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- literarische Texte aller Gattungen als Produkte künstlerischer Gestaltung erschließen und
- die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produkts aufgrund eines breit angelegten literarischen Vorwissens erfassen und ihre Befunde in das Textverständnis einbeziehen.

... Bsp 2 ...

Die Schülerinnen und Schüler können

- sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren und
- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten.

Kernidee

Die Aufgabe soll die Schülerinnen und Schüler erkennen lassen, dass der Literatur – ähnlich wie der medialen Berichterstattung – verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung stehen, das, was Figuren denken und sagen, darzustellen (= Redewiedergabe), und dass die Redewiedergabe neben anderen Faktoren für das mentale Modell verantwortlich ist, das ein Leser von einer literarischen Figur aufbaut. Damit lassen sich die Reaktionen eines Lesers auf die im Text dargestellten Figuren (z. B. Identifikation, Sympathie, Ablehnung, Verständnis) auch auf die gewählten Verfahren der Redewiedergabe zurückführen. Der Ansatz der Aufgabe ist zunächst experimentierend und produktionsorientiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen somit Literatur auch von der Produktionsseite kennen und erleben die Redewiedergabe als einen Aspekt der Leserlenkung.

Aufgabenschritte

1. Induktive Annäherung I

Aufgabenstellung 1

Lesen Sie den folgenden Auszug aus Wolfgang Herrendorfs Roman „Tschick“ (Material 1). Notieren Sie, welchen Eindruck Sie von den Figuren Maik und Tschick und ihrem Verhältnis zueinander bekommen. Entscheiden Sie auch, wie sympathisch Ihnen die Figuren erscheinen.

Vergleichen Sie anschließend Ihre Eindrücke miteinander. Erklären Sie dabei, welche Merkmale des Textes Sie zu Ihrer Meinung über die Figuren veranlasst haben könnten.

MATERIAL 1

Einführung: Der 14-jährige Tschick, eigentlich Andrej Tschichatschow, überredet seinen Klassenkameraden Maik, sich mit einem geklauten Auto auf dem Weg nach Rumänien (in die „Walachei“) zu machen, wo Tschick seine Verwandten besuchen will. Maik stammt im Unterschied zu Tschick aus einer wohlhabenden Familie, ist aber einsam. Seine psychisch labile Mutter ist in Therapie und sein Vater oft mit der Freundin unterwegs. Zudem hat ihm Tatjana, mit der er gerne befreundet wäre, gerade eine Abfuhr erteilt. Er willigt deshalb in Tschicks Vorschlag ein, obwohl er ihn kaum kennt. Auf ihrer Reise kommt es zu einer Reihe ungewöhnlicher Begegnungen. Eines Abends findet das folgende Gespräch zwischen den beiden statt:

Die Sterne über uns wurden immer mehr. Wir lagen auf dem Rücken, und zwischen den kleinen Sternen tauchten kleinere auf und zwischen den kleineren noch kleinere, und das Schwarze sackte immer weiter weg.

- «Das ist Wahnsinn», sagte Tschick.
- «Ja», sagte ich, «das ist Wahnsinn.»
- «Das ist noch viel besser als Fernsehen. Obwohl Fernsehen auch gut ist. Kennst du *Krieg der Welten*?»
- «Logisch.»
- «Kennst du *Starship Troopers*?»
- «Mit den Affen?»
- «Mit Insekten.»
- «Und am Ende so ein Gehirn? Der riesige Gehirnkäfer mit so – mit so schleimigen Dingen?»
- «Ja!»
- «Der ist Wahnsinn.»
- «Ja, der ist der Wahnsinn.»
- «Und kannst du dir vorstellen, irgendwo da oben, auf einem dieser Sterne – ist es jetzt genau so! Da leben wirklich Insekten, die sich gerade in dieser Sekunde eine Riesenschlacht um die Vorherrschaft im Weltall liefern – und keiner weiß davon.»
- «Außer uns», sagte ich.
- «Außer uns, genau.»
- «Aber wir sind die Einzigen, die das wissen. Auch die Insekten wissen nicht, dass wir das wissen.»
- «Mal im Ernst, glaubst du das?» Tschick stützte sich auf den Ellbogen und sah mich an. «Glaubst du, da ist noch irgendwas? Ich mein jetzt nicht unbedingt Insekten. Aber *irgendwas*?»
- «Ich weiß nicht. Ich hab mal gehört, dass man das ausrechnen kann. Es ist total unwahrscheinlich, dass es was gibt, aber alles ist eben auch unendlich groß, und total unwahrscheinlich mal unendlich gibt dann eben doch eine Zahl, also eine Zahl von Planeten, wo's was gibt. Weil, bei uns hat's ja auch geklappt. Und irgendwo sind garantiert auch Rieseninsekten da oben.»
- «Das ist genau meine Meinung, genau meine Meinung!»
- Tschick legte sich wieder auf den Rücken und schaute angestrengt hoch.
- «Wahnsinn, oder?», sagte er.
- «Ja, Wahnsinn.»
- «Mich reißt's gerade voll.»
- «Und kannst du dir das vorstellen: Die Insekten haben natürlich auch Insektenkino! Die drehen Filme auf ihrem Planeten, und irgendwo im Insektenkino schauen sie sich gerade einen Film an, der auf der Erde spielt und von zwei Jungen handelt, die ein Auto klauen.»
- «Und es ist der totale Horrorfilm!», sagte Tschick. «Die Insekten ekeln sich vor uns, weil wir überhaupt nicht schleimig sind.»
- «Aber alle denken, es ist nur Science-Fiction, und in Wirklichkeit gibt's uns gar nicht. Menschen und Autos – das ist für die totaler Quatsch. Das glaubt bei denen keiner.»
- «Außer zwei jungen Insekten! Die glauben das. Zwei Junginsekten in der Ausbildung, die haben gerade einen Armeehelikopter entführt und fliegen über dem Insektenplaneten rum und denken genau das Gleiche. Die denken, dass es uns gibt, weil wir ja auch denken, dass sie es gibt.»
- «Wahnsinn!»
- «Ja, Wahnsinn»

Lösungshinweise

Tschick zeigt sich sensibel für das Naturgeschehen am nächtlichen Himmel, das ihn zu phantasievollen Gedanken anregt. Maik ist begeisterungsfähig und bereit, sich auf Tschicks Gedankenreise einzulassen. In ihren gemeinsamen Medienerfahrungen, der Phantasiegeschichte und ihrer Begeisterung für die Situation (vgl. den wiederholten Ausruf „Wahnsinn!“) zeigen sich ihr gutes Verhältnis zueinander und die intensive Erfahrung von Nähe und Einklang in diesem Augenblick. Die Figuren könnten auf die Schülerinnen und Schüler sympathisch wirken, da sie ihre Sprache sprechen und jugendliche Medienthemen artikulieren.

Die Eindrücke, die der Leser von den Figuren erhält, lassen sich zum einen auf den Inhalt des Gesprächs zurückführen, zum anderen auch auf die Textgestaltung: Der dialogische Charakter des Textauszugs und der weitgehende Verzicht auf einen Erzählbericht und Erzählerkommentar verleihen dem Geschehen eine große Unmittelbarkeit und Authentizität. Der Leser hat den Eindruck, das Erzählte ganz nah mitzuerleben.

2. Induktive Annäherung II – Vertiefung der in Aufgabenstellung 1 gewonnenen Eindrücke durch kontrastierende Lektüre

Aufgabenstellung 2

Lesen Sie nun den zweiten Auszug (Material 2). Gehen Sie dabei genauso vor wie in Aufgabenstellung 1:

- Notieren Sie, welchen Eindruck Sie von den handelnden und sprechenden Figuren und ihrem Verhältnis zueinander bekommen. Entscheiden Sie auch, wie sympathisch Ihnen die Figuren erscheinen.
- Vergleichen Sie anschließend Ihre Eindrücke miteinander. Erklären Sie dabei, welche Merkmale des Textes Sie zu Ihrer Meinung über die Figuren veranlasst haben könnten.

MATERIAL 2

Einführung: Erwartungsgemäß sind Maik und Tschick nicht sehr weit gekommen. Gegen Ende des Romans findet ein Gerichtsprozess statt, in dem sie sich dafür verantworten müssen, dass sie unerlaubt und mit einem gestohlenen Auto gefahren sind und dabei einen beträchtlichen Schaden verursacht haben, als sie in einen Schweinetransporter gefahren sind.

Als ich in den Gerichtssaal reinkam, saß der Richter schon hinter seiner Theke und zeigte mir, wo ich Platz nehmen sollte, an einem Tischchen fast wie in der Schule. [...]

«Was mich mal interessieren würde, wer von euch beiden genau hat die Idee zu dieser Reise gehabt?» Die Frage ging an mich. «Na, der Russe, wer sonst!», kam es halblaut von hinten. Mein Vater, der Idiot. «Die Frage geht an den Angeklagten!», sagte der Richter. «Wenn ich Ihre Meinung wissen wollte, würde ich Sie fragen.» «Wir hatten die Idee», sagte ich. «Wir beide.» «Quatsch!», meldete sich Tschick zu Wort. «Wir wollten einfach ein bisschen rumfahren», sagte ich, «Ur-

laub wie normale Leute und –» «Quatsch», meldete sich Tschick wieder. «Du bist nicht dran», sagte der Richter. «Warte, bis ich zu dir komme.» Da war er ganz eisern, dieser Richter. Reden durfte immer nur, wer dran war. Und als Tschick dran war, erklärte er sofort, dass das mit der Walachei seine Idee gewesen wäre und dass er mich geradezu ins Auto hätte zerren müssen. Er erzählte, woher er wüsste, wie man Autos kurzschließt, während ich keine Ahnung hätte und das Gaspedal nicht von der Bremse unterscheiden könnte. Er erzählte völligen Quatsch, und ich sagte dem Richter, dass das völliger Quatsch ist, und da sagte der Richter jetzt zu mir, dass ich nicht dran wäre, und im Hintergrund stöhnte mein Vater. Und als wir schließlich genug über das Auto geredet hatten, kam der schlimmste Teil, und es wurde über uns geredet. Nämlich der Typ vom Jugendheim erklärte ausführlich, aus was für Verhältnissen Tschick kommen würde, und er redete über Tschick, als wäre der gar nicht anwesend, und sagte, dass seine Familie so eine Art asozialer Scheiße wäre, auch wenn er andere Worte dafür gebrauchte. Und dann erklärte der Typ von der Jugendgerichtshilfe, der mich und meine Eltern zu Hause besucht hatte, aus was für einem stinkreichen Elternhaus ich kommen würde und dass ich dort vernachlässigt würde und verwaorlost sei und meine Familie letztlich auch so eine Art asozialer Scheiße wäre, und als das Urteil verkündet wurde, war ich überrascht, dass sie mich nicht lebenslänglich einsperrten. Im Gegenteil, milder konnte ein Urteil gar nicht ausfallen. Tschick musste im Heim bleiben, wo er eh schon war, und an mich erging die *Weisung, Arbeitsleistungen zu erbringen*. Im Ernst, das hat der Richter gesagt. Er hat dann zum Glück auch gleich erklärt, was er damit meinte, und in meinem Fall meinte er, dass ich dreißig Stunden lang Mongos den Arsch abwischen soll. Zum Schluss kamen noch stundenlange moralische Ermahnungen, aber es waren eigentlich sehr okaye Ermahnungen. Nicht wie bei meinem Vater oder an der Schule immer, sondern schon eher so Sachen, wo man dachte, es geht am Ende um Leben und Tod, und ich hörte mir das sehr genau an, weil mir schien, dass dieser Richter nicht gerade endbescheuert war. Im Gegenteil. Der schien ziemlich vernünftig. Und er hieß Burgmüller, falls es jemanden interessiert.

Wolfgang Herrndorf, „Tschick“. Berlin: Rowohlt, 2010. S. 232-236.
Copyright © 2010 Rowohlt Berlin Verlag GmbH, Berlin

Lösungshinweise

Die Eindrücke, die der Leser von den Figuren bekommt, sind einerseits durch deren Verhalten geprägt (Handlungsebene), andererseits aber auch dadurch, wie über sie gesprochen wird (Erzähltechnik). Maik, aus dessen Sicht diese Szene berichtet wird, erscheint aufgrund seiner Loyalität zu Tschick und seiner Aufgeschlossenheit für „vernünftige“ Ermahnungen sympathisch. Das Gleiche gilt für Tschick, der Maik in Schutz nimmt, auch wenn Maik dessen Aussage als „völligen Quatsch“ bezeichnet. Der Vater erscheint sowohl wegen seiner Handlungen, der abwertenden Äußerungen über Tschick („Na, der Russe, wer sonst!“) als auch wegen der wertenden Erzählerkommentare durch Maik („Mein Vater, der Idiot.“) negativ. Der Mitarbeiter des Jugendamts könnte wegen seiner Beschreibung durch Maik („Typ“) und aufgrund dessen, was er sagt, negativ erscheinen, allerdings nicht zwingend, da der Inhalt seiner Einschätzung richtig ist und der Leser

erfährt, dass er sich nicht so abwertend geäußert hätte, wie die Wiedergabe durch den Erzähler suggerieren könnte („[Er] sagte, dass seine Familie so eine Art asozialer Scheiße wäre, auch wenn er andere Worte dafür gebrauchte.“). Der Richter schließlich erscheint sowohl aufgrund seiner Handlungen (Zurechtweisung des unsympathischen Vaters, Einhalten der am Gericht geltenden „Spielregel“, aufgrund des Urteils und der vernünftigen Ermahnungen) als sehr positiv. Die Kommentare durch den Ich-Erzähler verstärken diesen Eindruck („[Mir] schien, dass dieser Richter nicht gerade endbescheuert war. Im Gegenteil. Der schien ziemlich vernünftig.“).

3. Vertiefung – Wer spricht hier eigentlich?

Aufgabenstellung 3

Stellen Sie sich vor, dass sich nach der Lektüre des zweiten Textauszugs in Ihrer Klasse das folgende Gespräch ereignet (Material 3). Lesen Sie das Gespräch und entscheiden Sie, welche der Antworten Sie für zutreffend halten. Begründen Sie Ihre Antwort mit Bezugnahme auf die Textauszüge.

MATERIAL 3

Ceylan sagt: „Mir gefällt es nicht, dass wir die Worte des Richters nicht erfahren. Wenn diese doch offenbar einen Eindruck bei Maik hinterlassen haben, wäre es sinnvoll gewesen, genauer zu hören, was er gesagt hat.“

Jeffrey antwortet: „Ich finde es nicht besonders wichtig, was genau der Richter gesagt hat. Das eigentlich Interessante erfahren wir doch durch Folgendes: Dadurch, dass Maik – obwohl er ein Jugendlicher ist – nicht genervt auf die ermahnenden Worte reagiert, zeigt sich doch irgendwie, dass er sich verändert hat.“

Leonie erwidert: „Mir ist es eigentlich egal, ob ich die genauen Worte erfahre oder nicht, aber mich stört in diesem Zusammenhang wirklich, wie sich der Richter über Behinderte äußert.“

Lösungshinweise

Ceylans Wunsch ist u. U. verständlich, wenn man als Leser einen Wunsch nach Explizitheit hat. Allerdings kann der Leser vor dem Hintergrund seiner Textkenntnis relativ gut erschließen, was er sich unter den „Ermahnungen“ des Richters vorzustellen hat. Jeffreys Aussage zielt auf die Funktion von verschiedenen Arten der Redewiedergabe. Er sieht die Funktion der Szene und damit der gewählten Art der Redewiedergabe darin, Maiks Entwicklung widerzuspiegeln. Leonie übersieht in ihrer Kritik den Erzählmodus. Die Szene wird nicht nur aus Maiks Blickwinkel wiedergegeben, bei der Wiedergabe werden auch zumeist seine Formulierungen verwendet. Ebenso wie im Fall der Jugendamtmitarbeiter muss davon ausgegangen werden, dass der Richter eine Sprache verwendet, die seiner Rolle und der Situation angemessen ist.

4. Systematisierung – Zurückführen von Eindrücken auf Erzählverfahren

Ziel dieser Reflexion ist es, die Schülerinnen und Schüler erkennen zu lassen, dass eine ganze Reihe von Faktoren daran beteiligt ist, das Urteil über eine Figur zu formen. Dabei soll ihnen zum einen klar werden, dass der Inhalt dessen, was eine Figur sagt, oder das, was sie tut, hierzu zwar einen entscheidenden Beitrag leistet, dass aber das gewählte Erzählverfahren zudem maßgeblichen Einfluss auf die Wahrnehmung des Lesers haben kann.

Diese Aufgabe setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler mit den Begriffen *Erzählbericht*, *Erzählerkommentar*, *Erzählzeit* und *erzählte Zeit* vertraut sind.

Aufgabenstellung 4

Überlegen Sie sich, wie wir Leser zu unseren Eindrücken kommen, indem Sie prüfen, welche der folgenden Aspekte eine Rolle bei Ihrem Urteil über die Figuren gespielt haben:

- was die Figuren sagen (Redeinhalt) und wie die Figuren etwas sagen (Redeweise),
- aus wessen Perspektive die Worte der Figuren wiedergegeben werden,
- ob sich Erzählberichte finden,
- ob sich Erzählerkommentare finden,
- wie das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit ist (Umstand, ob ein Gespräch gedehnt, gerafft oder szenisch, d. h. zeitlich 1:1, wiedergegeben wird),
- ob das Gespräch in direkter Rede, indirekter Rede, im Redebericht oder durch Kombination der Verfahren wiedergegeben wird,
- welche *verba dicendi* (*er sagte, sie teilte mit, ich erklärte*) oder *verba sentiendi* (*er lachte, sie stöhnte, ich triumphierte*) sich im Umfeld der wörtlichen Rede finden und ob diese auch eine wertende Funktion haben und
- ob der Erzähler aus der Erzählgegenwart von dem Gespräch berichtet oder ob es sich um eine Rückblende oder Vorausdeutung handelt.

Lösungshinweise

Mit Blick auf die Textauszüge 1 und 2 könnten die Schülerinnen und Schüler zu dem Schluss kommen, dass ihr Urteil zum einen auf den Inhalt dessen, was die Figuren tatsächlich sagen, zurückzuführen ist. Zudem zeigt die Analyse deutlich, dass die Figurenrede aus Maiks Perspektive wiedergegeben wird und dass er bei der Redewiedergabe von verschiedenen Methoden der Leserlenkung Gebrauch macht: Er wechselt zwischen direkter Rede, die den Leser direkt in das Geschehen einbezieht und das Geschehen zeitlich 1:1 wiedergibt, und raffenden Erzählberichten, in die er wertende Kommentare einfügt (z. B. das Richterurteil). Er verwendet sowohl neutrale *verba dicendi* wie „er sagte“, die die Funktion besitzen, den Redner bei schnellen Wortwechseln anzuzeigen (vgl. Material 1), als auch *verba sentiendi* (vgl. „[Und] im Hintergrund stöhnte mein Vater.“). Bei der Wiedergabe der Gerichtsszene verfährt er rückblickend und gibt die Worte der Figuren sowohl mit wörtlicher Rede, indirekter Rede, die er mit dem Konjunktiv II bildet, und mithilfe des Redeberichts wieder. Auf diese Weise steuert er zum einen die Unmittelbarkeit des Geschehens als auch die Informationsmenge.

Der Erzähler Maik thematisiert ansatzweise den Erzählvorgang und die Interessen seiner Adressaten: „Und er hieß Burgmüller, falls es jemanden interessiert.“ Auch dadurch wird ein Einvernehmen mit den Lesern und eine besondere Nähe zu dem Ich-Erzähler erreicht.

Die Untersuchung sollte deutlich machen, an wie vielen Stellen der Erzähler Einfluss bei der Redewiedergabe und damit der Präsentation der Figuren nimmt. Zugleich sollten die Schülerinnen und Schüler angehalten werden, keine pauschalen Funktionszuschreibungen vorzunehmen (wie z. B. „Wörtliche Rede führt immer dazu, dass ich mich den Figuren näher fühle als indirekte Rede.“), sondern die Wirkung der Verfahren immer auch im Zusammenhang mit dem Inhalt zu bestimmen.

5. Produktive Erprobung – Schreibwerkstatt

Aufgabenstellung 5

Nun lenken *Sie* den Leser!

- Wählen Sie zunächst einen der folgenden Schreibaufträge aus.
- Überlegen Sie dann, auf welchen der in Aufgabenstellung 4 genannten Ebenen Sie Veränderungen vornehmen müssen, um Ihr Schreibziel zu erreichen.
- Schreiben Sie den Text.
- Bitten Sie anschließend zwei Mitschülerinnen oder Mitschüler um Rückmeldung: Haben Sie nach deren Meinung Ihr Schreibziel erreicht? Überarbeiten Sie den Text nach deren Rückmeldungen.

Schreibauftrag 1 (bezieht sich auf Material 1): Ein außenstehender Erzähler berichtet von diesem Gespräch. Er hält die Inhalte der Unterhaltung für banal und macht sich ein wenig darüber lustig. Deshalb gibt er auch die Details der Unterhaltung nicht wieder, sondern berichtet ganz kurz.

Schreibauftrag 2 (bezieht sich auf Material 1): Ein außenstehender Erzähler gibt das Gespräch ganz genau wieder und kommentiert es. Der Erzähler findet es rührend, wie sich die beiden Jungen unterhalten und er möchte durch die Erzählung genau dieses Gefühl vermitteln. Nehmen Sie sich einen überschaubaren Ausschnitt des Auszugs dafür vor.

Schreibauftrag 3 (bezieht sich auf Material 2): Schreiben Sie die Textstellen, in denen der Richter erwähnt wird, so um, dass dieser in einem negativen Licht erscheint, ohne den Inhalt seiner Worte zu ändern.

Schreibauftrag 4 (bezieht sich auf Material 2): Stellen Sie sich vor, Sie hätten für die Verfilmung des Romans den Auftritt des Mitarbeiters von der Jugendgerichtshilfe in ein Drehbuch und damit in wörtliche Rede zu überführen. Schreiben Sie diese Stelle und beschreiben Sie Ihre Erfahrungen und die Probleme, vor die Sie sich gestellt sehen.

Lösungshinweise zu Schreibauftrag 1

Dieser Schreibauftrag verlangt zum einen den Wechsel der Perspektive vom homodiegetischen Erzähler, der als Figur am Geschehen beteiligt ist, zum heterodiegetischen. Zum andern sind (abstrahierende) Verfahren des Redeberichts einzusetzen, um das Gespräch zu raffern. Mit dem Erzählerwechsel kann auch ein Wechsel in der Fokalisierung einhergehen, d. h., dass der Erzähler u. U. mehr weiß als die Figuren.

Lösungsbeispiel zu Schreibauftrag 1

Die beiden Jungen liegen im Gras und beginnen zu philosophieren. Die Gegenstände des Gesprächs sind Fernsehsendungen, „Gehirnkäfer“ und Insekten auf fremden Sternen. Immer wieder zieht einer der beiden mit den Worten „Das ist Wahnsinn“ eine Art Fazit der bisherigen Diskussion, wobei ihm dann der andere in aller Regel mit Worten wie „Ja, Wahnsinn“ beipflichtet.

Lösungshinweise zu Schreibauftrag 2

Wie im Schreibauftrag 1 ist hier der Wechsel des Erzählers erforderlich. Allerdings ist hier ein zeitdehnendes Erzählen zielführend.

Lösungsbeispiel zu Schreibauftrag 2

Maik rang um Worte. Er wollte Tschick diesen Gedanken unbedingt mitteilen, aber das war nicht einfach. Maik hoffte, dass Tschick ihn nicht auslachen oder kritisieren würde. Er begann stockend: „Ich weiß nicht. Ich hab mal gehört, dass man das ausrechnen kann.“ Maik blickte prüfend zu Tschick. Dieser hörte ihm konzentriert zu. Er schien wirklich gespannt zu sein auf das, was Maik ihm zu sagen hatte. Maik redete weiter: „Es ist total unwahrscheinlich, dass es was gibt, aber alles ist eben auch unendlich groß, und total unwahrscheinlich mal unendlich gibt dann eben doch eine Zahl, also eine Zahl von Planeten, wo’s was gibt. Weil, bei uns hat’s ja auch geklappt. Und irgendwo sind garantiert auch Rieseninsekten da oben.“

Tschicks Stimme zitterte: „Das ist genau meine Meinung, genau meine Meinung!“ Maik strahlte. Er fühlte sich in diesem Moment so wohl wie seit Jahren nicht mehr. Alles Elend war vergessen. Er dachte nicht mehr an seinen Vater und an dessen Geliebte und auch nicht an seine Mutter auf ihrer angeblichen Beauty-Farm. Auch Tatjana und die Abfuhr, die er von ihr bekommen hatte, interessierten ihn schon gar nicht mehr. Jetzt zählte nur dieser Moment. Maik hoffte, dass dieses Glück, dieses wunderbare Einverständnis, diese Harmonie mit Tschick und mit der ganzen Welt noch ein wenig andauern würde.

Lösungshinweis zu Schreibauftrag 3

Um das Schreibziel zu erreichen, ist es sinnvoll, *verba dicendi* zu verändern, adverbiale Bestimmungen und ausführlichere Erzählerkommentare einzufügen bzw. zu verändern.

Lösungsbeispiel zu Schreibauftrag 3

„Quatsch“, meldete sich Tschick wieder. „Du bist nicht dran“, brüllte der Richter. „Warte, bis ich zu dir komme.“ Sein Ton war drohend. [...]

Zum Schluss kamen noch stundenlange moralische Ermahnungen und es war wie immer bei den Erwachsenen. Sie tun immer so, als ginge es um Leben und Tod, dabei hatten wir nur einen kleinen Ausflug gemacht. Ich hörte nicht genau hin, denn die Worte des Richters schienen mir verlogen und endbescheuert. Er hieß übrigens Burgmüller, falls es jemanden interessiert.

Lösungshinweise zu Schreibauftrag 4

Der Schreibauftrag macht es erforderlich, einen gerafften Redebericht in wörtliche Rede zu überführen. Hierzu hat sich der Schreibende, der den Roman und damit die familiären Hintergründe Maiks nicht kennt, Informationen auszuholen. Zudem muss er den Mitarbeiter der Jugendgerichtshilfe mit einer Sprache und einem Sprachduktus versehen, je nachdem, auf welche Weise die Figur erscheinen soll. Dies bedeutet, dass der Drehbuchschreiber eine ganze Reihe von Entscheidungen zu treffen hat, die in Richtung Interpretation gehen.

Lösungsbeispiel zu Schreibauftrag 4

Richter: „Herr Lüders, bitte tragen Sie ihren Bericht vor.“

Herr Lüders: „Als ich die Familie besucht habe, sah zunächst alles nach geordneten Verhältnissen aus: großes Haus, zwei Garagen, drei Autos, Gärtner im Garten. Nachdem ich allerdings eine Weile mit der Familie gesprochen hatte, wurde schnell deutlich, dass es sich um alles andere als geordnete Verhältnisse handelt. Die Mutter in der Entziehungsanstalt, der Vater ständig auf „Geschäftsreisen“ und der 14-jährige Sohn alleine zu Hause. Mir scheint, dass es sich hier um einen eklatanten Fall von Vernachlässigung und Verletzung der Aufsichtspflicht handelt.“

(Hinweis: Die hier skizzierten Umstände stimmen mit denen des Romans weitgehend überein, die Schülerantworten lassen alle anderen denkbaren Umstände zu.)

Methodischer Hinweis: Möglichkeit der Differenzierung

Um den Schülerinnen und Schülern den Einstieg zu erleichtern, kann zu jedem Schreibauftrag ein Textanfang vorgegeben werden, z. B. die ersten Sätze aus den Lösungsbeispielen.

6. Sicherung, Zusammenfassung, Reflexion

Aufgabenstellung 6

In einem Workshop, in dem junge Menschen lernen sollen, Romane zu schreiben, soll ein Script erstellt werden, das die Teilnehmer darüber informiert, welche Arten von Redewiedergabe ihnen zur Verfügung stehen und was diese voneinander unterscheidet – auch in ihrer Wirkung. Erstellen Sie in der Gruppe zunächst eine Skizze, die die Verfahren erfasst, und formulieren Sie anschließend in Einzelarbeit diesen Text. Verwenden Sie dabei die Kategorien und die Terminologie aus Aufgabenstellung 4.

Sie können folgendermaßen beginnen: *Wenn Sie beim Leser einen bestimmten Eindruck einer Figur entstehen lassen wollen, so können Sie ihr ein bestimmtes Aussehen geben und sie auf eine bestimmte Weise handeln lassen. Zudem bietet aber auch die Redewiedergabe eine gute Möglichkeit, um die Figur zu modellieren. Hierfür stehen Ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, die Sie auch innerhalb eines Werks kombinieren können.*

Beispielaufgabe 3: Seneca und Platon – Zum Kontext von Zitaten

••• Bsp 3 •••

Standardbezug

Die Schülerinnen und Schüler können

- sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren,
- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten und
- persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten.

Kernidee

In dieser Aufgabe geht es um zwei Beispiele, bei denen jeweils das Zitat eines Autors aus der Antike in der Gegenwart für die eigenen Zwecke benutzt wird. In beiden Fällen wird gegen die Sorgfaltspflicht beim Zitieren verstoßen, dennoch sind beide ganz unterschiedlich gelagert: Beim bekannten Seneca-Zitat „*Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir.*“ („*Non scholae sed vitae discimus.*“) wird, wie sich zeigt, grob falsch zitiert. Dennoch bleibt der Originalsinn von Senecas Aussage über das Lernen erhalten. Bei Platon hingegen wird korrekt zitiert. Der Wortlaut seiner Aussage über Frauen und Männer („*[...] an allen Geschäften kann das Weib teilnehmen ihrer Natur nach wie der Mann an allen*“) bleibt nahezu unverändert, aber ein entscheidender Nachsatz wird weggelassen, in dem Platon auf die Unterlegenheit der Frau gegenüber dem Mann verweist. Dass Platon gern in feministischen Diskursen zum Bannerträger der Gleichberechtigung gemacht wird, entspricht also nicht den Auffassungen des Philosophen.

Ein Vergleich der beiden Fälle verdeutlicht exemplarisch die in der Redewiedergabe wirksamen Zusammenhänge von Bezugstexten, Wiedergabetexten und

••• Bsp 3 •••

ihren jeweiligen Kontexten. Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich auf die Aspekte der Redewiedergabe, wie sie die Grafik zur Aufgabenstellung 6 zeigt.

Aufgabenschritte

1. Hinführung – Fall 1 (Seneca)

Aufgabenstellung 1

Geben Sie den Inhalt des Dialogs (Material 1) mit eigenen Worten wieder.

MATERIAL 1

Klaus: Wir haben im Unterricht über falsches und sinnentstellendes Zitieren gesprochen. Da gibt es z. B. dieses Zitat, das jeder kennt: „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir.“ Auf Lateinisch heißt das „Non scholae sed vitae discimus.“

Sophie: Ja, das kenne ich. Von wem stammt das denn?

Klaus: Es stammt von dem römischen Dichter und Philosophen Seneca. Manche Leute halten es für so wichtig, dass es in Stein gemeißelt wird, z. B. am Eingang von Schulen. Der Witz ist nun: Wenn man bei Seneca nachliest, steht da etwas ganz anderes, nämlich „Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir.“

Sophie: Das nenne ich eine dreiste Fälschung. Da wird die Aussage ja ins Gegenteil verkehrt. Wenn ich sage „Nicht das Geld, die Freiheit ist mir wichtig“, dann ist das doch etwas ganz anderes als die umgedrehte Aussage „Nicht die Freiheit, das Geld ist mir wichtig.“ Eigentlich müssten die gefälschten Zitate überpinselt oder weggeschlagen werden.

Klaus: Das wäre vielleicht ein wenig übertrieben. Du brauchst nicht gleich zu Hammer oder Pinsel zu greifen. Ich glaube sogar einmal gehört zu haben, dass Seneca den Satz „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ so unterschreiben würde.

2. Erarbeitung

Aufgabenstellung 2

Betrachten und lesen Sie Material 2. Beschreiben Sie, welche Funktion das (verdrehte) Zitat hat, wenn es am Eingangportal einer Schule steht.

- An wen richtet sich die Botschaft?
- Welche Aussagen über den Zusammenhang von Schule, Leben und Lernen sollen gemacht werden?
- Was möchte man wohl mit dem Zitat erreichen?

MATERIAL 2



Abb. 2: Übersetzung der falsch zitierten Version am Eingangportal einer Grundschule

Lösungshinweise

Die Botschaft richtet sich an die Schülerinnen und Schüler und ggf. auch an deren Eltern. Sie drückt aus, welche Auffassung diese Schule vom Zusammenhang von Schule, Leben und Lernen hat: Das Ziel der Schule ist es, die Lernenden auf das Leben vorzubereiten. Mit dem Zitat könnte an die Schülerinnen und Schüler appelliert werden: Sie sollen sich anstrengen, da es in der Schule um die Vorbereitung auf das Leben geht und das Lernen darum wichtig ist.

Aufgabenstellung 3

Lesen Sie Senecas Aussagen (Material 3) in ihrem ursprünglichen Kontext und entscheiden Sie,

- welche Funktion die Aussage „Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir“ in diesem Kontext hat,
- welche Auffassung Seneca vermutlich über den Zusammenhang von Schule, Leben und Lernen hat,
- was er wohl mit der Aussage erreichen wollte.

MATERIAL 3

Seneca setzt sich in einem seiner Briefe an Lucilius mit den römischen Philosophenschulen seiner Zeit auseinander. Im Original heißt es:

„Latrunculis ludimus. In supervacuis subtilitasteritur: non faciunt bonos ista sed doctos. Apertior res est sapere, immo simplicior: paucis <satis> est ad mentem bonam uti litteris, sed nos ut cetera in supervacuum diffundimus, ita philosophiam ipsam. Quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: *non vitae sed scholae discimus.*“

L. ANNAEI. SENECAE EPISTULARUM MORALIUM AD LUCILIUM LIBER SEPTIMVS DECIMVS ET OCTAVVS DECIMVS. In: THE LATIN LIBRARY.

Online: <http://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep17-18.shtml> [12.12.2013]

Übersetzung:

„Kinderspiele sind es, die wir da spielen. An überflüssigen Problemen stumpft sich die Schärfe und Feinheit des Denkens ab; derlei Erörterungen helfen uns ja nicht, richtig zu leben, sondern allenfalls, gelehrt zu reden. Lebensweisheit liegt offener zu Tage als Schulweisheit; ja sagen wir's doch gerade heraus: Es wäre besser, wir könnten unserer gelehrten Schulbildung einen gesunden Menschenverstand abgewinnen. Aber wir verschwenden ja, wie alle unsere übrigen Güter an überflüssigen Luxus, so unser höchstes Gut, die Philosophie, an überflüssige Fragen. Wie an der unmäßigen Sucht nach allem anderen, so leiden wir an einer unmäßigen Sucht auch nach Gelehrsamkeit: *Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.*“

(Übersetzung aus: Bartels, Klaus (2006): Veni, vidi, vici. Mainz: von Zabern, 110)

Lösungshinweise

Seneca beschreibt einen defizitären Zustand. Momentan (also in dem Moment, in dem er schreibt) lernen die Schüler für die Schule und nicht für das Leben. Der Text macht aber deutlich, dass sich Seneca das Gegenteil wünscht. Insofern deckt sich Senecas Auffassung mit dem Motto an den Schulfassaden: Nach Meinung Senecas sollte man für das Leben und nicht für die Schule lernen.

3. Anwendung des Gelernten

Aufgabenstellung 4

- Schreiben Sie einen eigenen kurzen Text zum Thema „Lernen in der Schule“, den Sie im Sinn von Senecas Argumentation mit dem Satz: „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ beenden,
- oder
- schreiben Sie das Ende von Senecas Text so um, dass dessen Sinn beibehalten wird, Seneca aber den Satz „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ äußert.

Lösungsbeispiel

„Kinderspiele sind es, die wir da spielen. [...] Wie an der unmäßigen Sucht nach allem anderen, so leiden wir an einer unmäßigen Sucht auch nach Gelehrsamkeit: *Gelehrsamkeit wird zum Selbstzweck. Wir lernen also momentan nicht für das Leben, sondern für die Schule. Tatsächlich aber sollte gelten: „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir.“*

4. Erarbeitung – Fall 2 (Platon)

Aufgabenstellung 5

Lesen Sie den folgenden Text und formulieren Sie in einem groben Überblick, worum es der Verfasserin geht.

MATERIAL 4

Frau Barbara Ulreich, Geschäftsführerin Weiterbildung Hessen e.V., hält vor der IHK Offenbach am 5.10.2009 einen Vortrag zu folgendem Thema:

Diversity – Vielfalt: Fluch oder Segen für die Wirtschaft?

Sehr verehrte Frau Dude, sehr geehrter Herr Dr. Lindstaedt,
meine sehr geehrten Damen und Herren,

ich danke Ihnen sehr herzlich für Ihre Einladung, heute im Rahmen dieser Gemeinschaftsveranstaltung der IHK Offenbach und der Wirtschaftspolitischen Gesellschaft von 1947 ein viel und immer wieder auch kontrovers diskutiertes Thema zu betrachten.

„Es gibt keine Beschäftigung eigens für die Frau, nur weil sie Frau ist, und auch keine für den Mann, nur weil er Mann ist. Die Begabung [sic] finden sich gleichermaßen bei beiden verteilt“ (Platon)

„Es reicht nicht aus, Menschen aus verschiedenen Kulturen, unterschiedlichen Alters und Geschlechts nur zusammenzubringen, es kommt darauf an, wie diese Menschen dann miteinander und mit anderen, ..., [sic] umgehen.“ (Daniel Goeudevert, 2002) und „Falls es uns gelingt, einen überdurchschnittlich großen Anteil der talentiertesten Menschen weltweit für uns zu gewinnen, so können

wir damit einen Wettbewerbsvorteil erwerben. Dies ist die einfache strategische Logik, die hinter unserem Engagement für Vielfalt und Inklusion von Individuen steht – Männern und Frauen, unabhängig von Hintergrund, Glaubensbekenntnis, Rasse, Nationalität oder sexuelle Orientierung“ [sic]. (Lord Browne of Madingley, Edmund John Philip Browne, Baron Browne of Madingley, ist Präsident der Royal Academy of Engineering und war bis zum Mai 2007 Vorstandsvorsitzender von BP. Er ist Mitglied des House of Lords.)

Drei Männer – rund 2400 Jahre Zeitunterschied zwischen der ersten Aussage und den beiden letzten – und doch eine gemeinsame Herausforderung: Gleichberechtigte Einbeziehung beider Geschlechter, egal welcher Herkunft, Religion, [sic] Nationalität oder auch sexueller Orientierung in den gesellschaftlichen – und damit wirtschaftlichen – Prozess. Eine Herausforderung, meine Damen und Herren, die, wie ich Ihnen darlegen muss, bis heute nicht zufriedenstellend bewältigt werden konnte. Und doch müssen wir uns angesichts der drängenden Fragen des 21. Jahrhunderts – ich nenne nur Globalisierung – [sic] wirtschaftliche Krisen, Arbeitslosigkeit, Migration, Friedenserhalt, Bildung und Gesundheit für alle sowie Vereinbarkeit von Familie und Beruf – auf alle Ressourcen besinnen, die wir einsetzen können. Diversity – Vielfalt, Differenz – ist damit zu einem zentralen Thema gesellschaftlicher und auch wissenschaftlicher Auseinandersetzung geworden. Diversity meint damit auch im Sinne dieser drei Zitate das Erschließen vielfältiger Potenziale zur kontinuierlichen Entwicklung organisatorischer Effizienz – auch und vielleicht sogar unter besonderer Berücksichtigung von Frauen. [...]

<http://wipog.de/app/download/5783903944/DiversityRedeUlreich20091005.pdf> (abgerufen am 13.07.2013) (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

Lösungshinweise

In dem Vortrag geht es um Diversity bzw. Vielfalt: Die Belegschaft in Wirtschaftsunternehmen setzt sich aus vielen Menschen zusammen, die sich im Hinblick auf Geschlecht (gender), soziale Herkunft, Nationalität, Rasse und sexuelle Orientierung unterscheiden. Besonders interessiert sich die Sprecherin für den Gender-Aspekt: Sind Frauen in der Wirtschaft gleichberechtigt oder werden sie diskriminiert? Sie stellt die Frage, ob die Potenziale der Vielfalt in Wirtschaftsunternehmen genutzt werden.

Aufgabenstellung 6

Die Wiedergabesprecherin (WS) Frau Ulreich baut in ihre Darstellung drei verschiedene Zitate eines Philosophen und zweier Manager ein. Welche Absichten könnte sie damit verfolgen? Diskutieren Sie die Frage in einem kurzen Text und berücksichtigen Sie dabei die folgenden Punkte:

- Warum zitiert sie überhaupt?
- Warum zitiert sie unterschiedliche Verfasser?
- Was möchte Sie speziell mit dem Platon-Zitat aussagen?

Lösungshinweise

Die Wiedergabesprecherin möchte ihre eigene Position durch die Autorität der Originalsprecher stützen. Durch die Verwendung der drei Zitate unterstellt sie, dass sich alle auf dasselbe Thema (Diversity) beziehen und dazu dieselbe Auffassung haben (pro Diversity).

Aufgabenstellung 7

Auch in diesem Fall wird ein antiker Klassiker zitiert. Die Frage, ob er richtig zitiert wird, ist nicht leicht zu entscheiden. Denn neben dem formal korrekten Zitieren sind auch der Inhalt und der Zitatkontext zu berücksichtigen. Erörtern Sie die Frage, ob Frau Ulreich das Platon-Zitat korrekt in ihre Argumentation eingebaut hat. Begründen Sie Ihre Position!

Platon denkt – in seiner Schrift Politeia – mit seinem Gesprächspartner Glaukon darüber nach, wie der ideale Staat aussehen könnte und welche Rolle dabei das Verhältnis der Geschlechter spielt. Es wird die Frage diskutiert, ob es für Frauen und Männer geschlechtsspezifische Handlungsfelder (z. B. Kochen, Politik, Philosophie, Gymnastik) gebe. Das wird klar verneint. Andererseits sehen die Gesprächspartner aber auch Unterschiede. Der folgende Abschnitt zeigt das Zitat (kursiv) in seinem direkten Kontext.

MATERIAL 5

„[Platon:] Weißt du nun irgend etwas von Menschen betriebenes, worin nicht dieses alles das Geschlecht der Männer vorzüglich hat vor dem der Weiber? [...].

[Glaukon:] Ganz richtig ... sagst du, daß, um es kurz zu sagen, in alledem gar sehr das eine Geschlecht von dem andern übertroffen wird. Viele Frauen mögen zwar in vielem besser sein als viele Männer, im ganzen aber verhält es sich wie du sagst.

[Platon:] Also, o Freund, *gibt es gar kein Geschäft von allen, durch die der Staat besteht, welches dem Weibe als Weib oder dem Manne als Mann angehörte, sondern die natürlichen Anlagen sind auf ähnliche Weise in beiden verteilt, und an allen Geschäften kann das Weib teilnehmen ihrer Natur nach wie der Mann an allen; in allen aber ist das Weib schwächer als der Mann.*

[Glaukon:] Freilich. [Platon:] Wollen wir also den Männern alles auftragen und dem Weibe nichts? [Glaukon:] Woher doch? [Platon:] Sondern wirklich ist, denke ich, wie wir behaupten werden, die eine Frau von Natur ärztlich und die andere nicht, und die eine tonkünstlerisch, die andere unkünstlerisch von Natur. [Glaukon:] Wie anders? [Platon:] Und auch wohl gymnastisch die eine und kriegerisch, die andere aber unkriegerisch (456) und ohne Liebe zur Gymnastik? [Glaukon:] So denke ich gewiß.“ [Die Sprechernamen sind zur besseren Lesbarkeit des Dialogs eingefügt.]

Platon: Politeia. Werke in acht Bänden, Bd. 4, griechisch u. deutsch, hrsg. v. Gunther Eigler, Darmstadt 1990, 455d (Originale Rechtschreibung wurde beibehalten.)

Lösungshinweise

Die Schülerinnen und Schüler müssen im Zusammenhang mit dieser Aufgabe zunächst einmal erkennen, dass Platons Nachsatz, wonach „das Weib“ im Allgemeinen „schwächer als der Mann“ sei, im Wiedergabetext von Frau Ulreich weggelassen wurde. Auch der weitere Kontext des Zitats zeigt, dass hier sehr selektiv – und in der Konsequenz verfälschend – zitiert wurde. Einerseits hat die Wiedergabesprecherin (WS), Frau Ulreich, sich sinngemäß korrekt auf Platon bezogen, der sagt, Frauen und Männer seien in ihren Anlagen gleich, wobei es zwischen Frauen und ebenso zwischen Männern vielfältige Unterschiede gebe. Das verwertet Frau Ulreich für ihre Diversity-Argumentation.

Ein wichtiges Argument aus dem Bezugskontext aber blendet Frau Ulreich (unwissentlich oder wissentlich) aus: Frauen, so Platon, seien in allen Geschäften – „im ganzen“ – schwächer als Männer. Das ist wichtig, weil das Platon-Zitat von Frau Ulreich gerade dazu verwendet wird zu zeigen, dass die Geschlechtszugehörigkeit (gender) keine Rückschlüsse auf die Fähigkeiten zulasse und dass ein Wirtschaftsunternehmen, das die besten und fähigsten Mitarbeiter möchte, folglich gut daran tue, Frauen den Zugang zu allen Positionen zu ermöglichen.

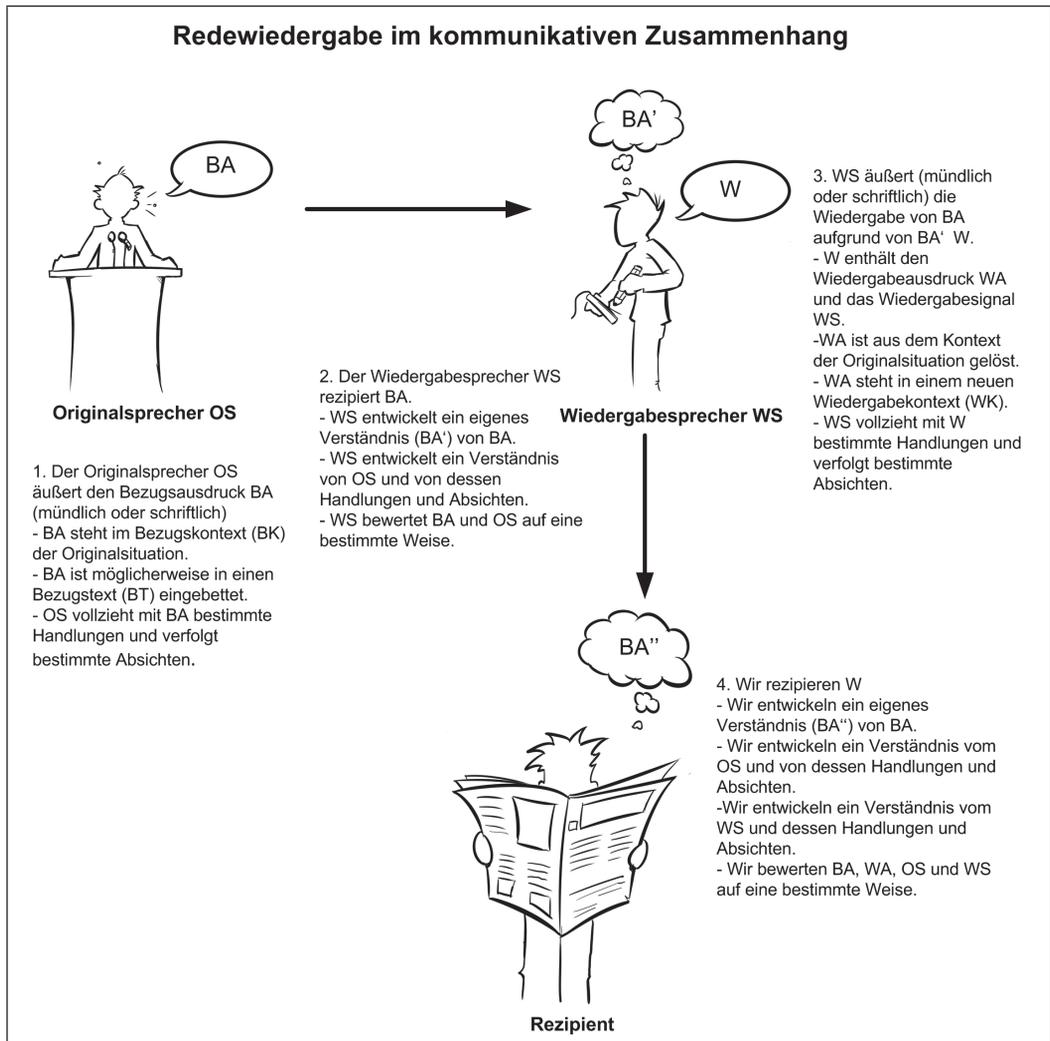
Eine Möglichkeit für die Erarbeitung wäre die Vorbereitung einer Debatte mit Pro- und Kontra-Positionen zum Zitatgebrauch der Wiedergabesprecherin.

5. Sicherung (Aufgabe für das erhöhte Niveau)*Aufgabenstellung 8*

Bei der Redewiedergabe gibt es wiederkehrende Bedingungen und Vorgehensweisen. Solche Zusammenhänge kann man in vereinfachenden Modellen erfassen, die dabei helfen, das Gleiche in verschiedenen Fällen zu erkennen. Material 6 zeigt ein Modell zur Redewiedergabe in vier Schritten.

- a) Lesen Sie das Modell und klären Sie in Partnerarbeit Verständnisfragen zum Modell. Halten Sie ungeklärte Fragen für die Diskussion fest.
- b) Beziehen Sie – wiederum in Partnerarbeit – das Modell auf den Fall „Platon“, indem Sie die Begriffe und Abkürzungen der Legende an diesem Fall konkretisieren. Was ist in dem Beispiel jeweils BA, BT, was OS, WS etc.? Halten Sie auch hier wieder offene Fragen fest.
- c) Wählen Sie mit Ihrer Partnerin oder Ihrem Partner einen der vier Schritte des Modells und erläutern Sie ihn in einem kurzen Text schriftlich mit Bezug auf den Fall „Platon“.
- d) Klären Sie offene Fragen im Plenum.

MATERIAL 6



Legende:

- OS = Originalsprecher = derjenige, von dem das Zitat stammt
 WS = Wiedergabesprecher = derjenige, der das Zitat benutzt
 BA = Bezugsausdruck = der vom OS geäußerte und vom WS zitierte Ausdruck
 BA' = das Verständnis des BA durch den WS
 BA'' = das Verständnis des wiedergegebenen BA durch uns
 BK = Bezugskontext = sprachlicher Zusammenhang, in dem der BA steht, der aber nicht mitzitiert wird
 BT = Bezugstext = der Text, aus dem der BA stammt
 W = Wiedergabe = die Äußerung, in der der WS den BA wiedergibt und reformuliert; setzt sich aus Wiedergabeausdruck (WA) und einem Wiedergabesignal (WiS) z. B. Redeverb zusammen
 WK = Wiedergabekontext = Kontext, in den das Zitat gestellt wird
 WT = Wiedergabetext = Text, in dem das Zitat wiedergegeben wird

Lösungshinweise

Modelle sind Reflexionshilfen und deshalb abstrakt, was das Verstehen zunächst erschweren kann. Die Aufgabe soll den Austausch zwischen den Schülerinnen und Schülern zum Modell anregen. Bei Unterstützungsbedarf kann die Lehrperson gegebenenfalls Teilaufgabe 8a) im Unterrichtsgespräch mit den Schülern bearbeiten und die weiteren Schritte selbstständig erarbeiten lassen. Ziel ist es, die abstrakten Kategorien anschaulich zu machen.

Schritt 1 des Modells: Platon, der Originalsprecher (OS) äußert den Bezugsausdruck in einem Bezugskontext und Bezugstext. Der Text liegt schriftlich vor, hat aber die Form eines Dialogs. Oft werden Gedanken nur versuchsweise entwickelt. Gedacht wird mit Gegensätzen und Kontrasten. Das zeigt der Bezugskontext. Der Bezugstext ist eine Art „dialogisches Gedankenexperiment“, ganz anders als der spätere Wiedergabetext, der überzeugen und überreden will.

Schritt 2 des Modells: Der Vergleich von Bezugsausdruck (BA) und Wiedergabeausdruck (WA) macht schon darauf aufmerksam, dass Frau Ulreich recht frei mit dem Bezugsausdruck umgeht. Der Originalsprecher (OS) Platon wird zwar inhaltlich sinngemäß, aber nicht genau zitiert (z. B. „natürliche Anlagen“ vs. „Begabung“). Auch sprachlich wird der WA angepasst („Frau“ statt „Weib“, „Beschäftigung“ statt „Geschäft“ etc.) Welche Unterschiede zwischen BA und WA fallen auf? Sind sie bedeutsam? Inhaltlich entwickelt die Wiedergabesprecherin ein selektives Verständnis (BA´) des Bezugsausdrucks, das den Bezugskontext nicht mit einbezieht.

Schritt 3 des Modells: Die Konzepte Bezugskontext (BK) und Wiedergabekontext (WK) sind zentral für die Beurteilung des Falls: Hier geht es um die Frage, wann eine Äußerung ‚aus dem Zusammenhang gerissen‘ ist. Das ist hier der Fall. Der Bezugskontext legt eine andere Interpretation des Zitats nahe als der Wiedergabekontext, und die Wiedergabe (W) verkürzt den Sinnzusammenhang. Im letzten Absatz wird Platons Äußerung als „Herausforderung der [...] gleichberechtigten Einbeziehung beider Geschlechter [...] in den wirtschaftlichen Prozess“ beschrieben. Mit der Qualifizierung als „Herausforderung“ wird dem Wiedergabeausdruck im Wiedergabekontext ein verfälschter Sinn zugeschrieben.

Schritt 4 des Modells: Die Adressaten der Rede müssen danach Platons Äußerung so verstehen (BA´), als habe er genau dies gefordert. Der Vergleich mit dem Bezugstext (Material 5) macht aber deutlich, dass für Platon nicht die von ihm festgestellte Gleichheit der natürlichen Anlagen, sondern – im Gegenteil – wahrgenommene Unterschiede in der Durchführung und Nutzung von Fähigkeiten zwischen den Geschlechtern im Vordergrund stehen.

6. Sicherung und Vertiefung*Aufgabenstellung 9*

Halten Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Zitatverwendung im Umgang mit den Aussagen Senecas und Platons fest.

Alternative Aufgabenstellung mit Unterstützung durch Leitfragen:

Halten Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit den Aussagen Senecas und Platons fest. Nutzen Sie folgende Fragen:

Wie erfolgt die Redewiedergabe? – Wie wird die Redewiedergabe als solche gekennzeichnet? – Welche Funktion hat die Redewiedergabe? – Welche Absicht wird mit ihr verfolgt?

Deckt sich die Äußerungsabsicht des Originalsprechers OS mit der des Wiedergabesprechers WS? – Wird OS namentlich genannt? Wie steht der Wiedergabesprecher WS zu der wiedergegebenen Äußerung BA?

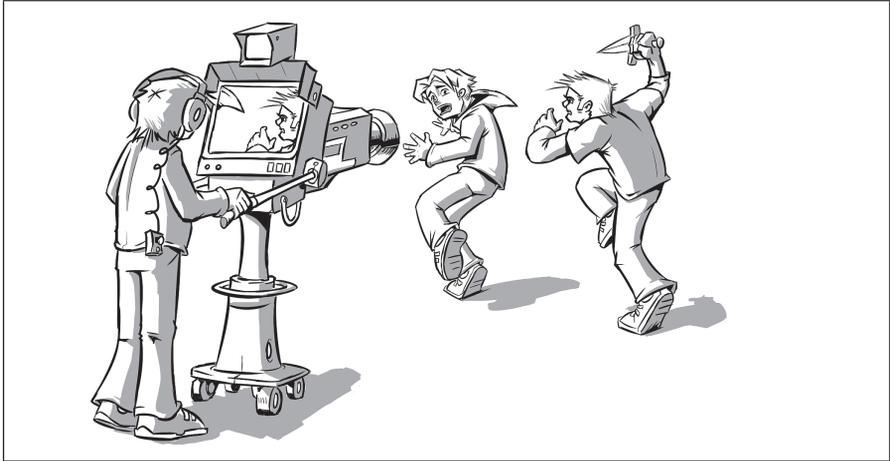
Gibt es Unterschiede zwischen dem Bezugsausdruck BA und dem Wiedergabeausdruck WA? – Wie wird mit dem Bezugskontext BK verfahren? – Wird der Sinn des Bezugsausdrucks BA entstellt? – Ist die Wiedergabe manipulativ?

Lösungshinweise

Seneca	Platon
Gemeinsamkeiten	
Redewiedergabe erfolgt mithilfe eines Zitats (direkte Wiedergabe, keine indirekte Rede oder Paraphrase).	
Es gibt ein Wiedergabesignal (Zitatmarkierung) mithilfe von Anführungszeichen, d. h. das Zitat wird als solches erkennbar. Bei der Schulinschrift macht die äußere Gestaltung und der <i>Sentenzencharakter</i> das Zitat deutlich.	
Die Autorität des OS wird herangezogen, um eine Position des WS zu stützen.	
Das Zitat BA wird im Zuge der Wiedergabe formal verändert bzw. so gekürzt, dass es zu einer inhaltlichen Änderung kommt.	
Die Änderung erfolgt mit einer bestimmten Absicht, wird jedoch meistens nicht mehr als solche wahrgenommen.	
Die Originaläußerung BA wird in einem neuen Zusammenhang wiedergegeben (Ort, Zeit, Anlass, textuelle Einbindung).	
Unterschiede	
Sinngemäße Wiedergabe	Sinnverkürzende Wiedergabe
Nicht-wörtliche Redewiedergabe: Originalaussage wird zwar sinngemäß wiedergegeben, aber nicht mit den Worten, die Seneca verwendet hat.	Wörtliche Redewiedergabe: Originalaussage wird formal und sprachlich richtig wiedergegeben, aber ohne Kontextberücksichtigung.
Urheber der Originaläußerung bei der Schulinschrift nicht benannt	Urheber der Originaläußerung benannt
Reformulierung erfüllt die Bedingung einer leichteren Rezeption.	Reformulierung dient rhetorisch-persuasiven Zwecken.

7. Resümee*Aufgabenstellung 10*

Beschreiben Sie die folgende Karikatur (Material 7) und stellen Sie einen Zusammenhang mit dem Thema *Redewiedergabe* her.

MATERIAL 7*Lösungshinweise*

Die Karikatur zeigt, dass ein Bildausschnitt so gewählt werden kann, dass der Betrachter irreführt wird. Der Bezugskontext und damit auch die Handlung selbst können nicht richtig erfasst werden. Obwohl der durch die Kamera gezeigte Ausschnitt einen Teil der ursprünglichen Handlung (Person B verfolgt Person A mit einem Messer) korrekt wiedergibt, führt die Wahl des Bildausschnitts dazu, dass der Betrachter ein völlig falsches Bild von den Ereignissen bekommt: Person A greift Person B an.

Dieses Bild ließe sich auf den Platon-Fall beziehen. Obwohl ein Auszug aus dem Platon-Text korrekt zitiert wird, wird diese Aussage im Wiedergabekontext völlig falsch verstanden. Platon will nicht zeigen, dass Frauen prinzipiell genauso begabt sind wie Männer und daher gleichberechtigten Zugang zu allen Positionen bekommen sollten. Vielmehr geht es bei ihm darum, dass man aus einer Unterlegenheit der Frauen nicht ableiten dürfe, dass diese im Staat keine Pflichten übernehmen müssten.

Aufgabenstellung 11

Formulieren Sie für Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auf der Basis der Erkenntnisse, die Sie in dieser Aufgabe gewonnen haben, drei bis vier Regeln zum richtigen Umgang mit Zitaten.

Lösungsbeispiele

- Zitiere ohne Überprüfung keine einzelnen, aus dem Zusammenhang gerissenen Sätze, die du irgendwo gefunden hast.
- Finde den Zusammenhang bzw. den Originaltext, in dem die Aussage, die du zitieren möchtest, gemacht wurde.
- Überprüfe die Aussage des Zitats in seinem Kontext.
- Entscheide nun, ob sich das Zitat für deine Aussageabsicht eignet.

Literatur

- Bachtin, Michail (1979): Die Ästhetik des Wortes (hrsg. v. Rainer Grübel). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh/UTB
- Brendel, Elke / Meibauer, Jörg / Steinbach, Markus (2007): Aspekte einer Theorie des Zitierens. In: Linguistische Berichte, Sonderheft 15, 5-25
- Burkhardt, Steffen (2006): Medienskandale. Zur moralischen Sprengkraft öffentlicher Diskurse. Köln: Halem
- Clark, Herbert H. (1996): Using Language. Cambridge: Cambridge University Press
- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Tübingen: Francke
- Coulmas, Florian (1986): Reported Speech. Some General Issues. In: Coulmas, Florian (Hrsg.): Direct and indirect speech. Berlin: Mouton de Gruyter (= Trends in linguistics / Studies and monographs; 31), 1-28
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr
- Eisenberg, Peter / Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreiben erforschen. In: Praxis Deutsch, 201, 40-49
- Feilke, Helmuth (2007): „Lehrer flehen: Schließt unsere Schule!“ Redewiedergabe in Medienereignissen – Am Beispiel des Falls der Berliner Rütli-Schule. In: Praxis Deutsch, 203, 40-49
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: Kennen – Lernen – Können - Basisartikel. In: Praxis Deutsch, 218, 4-14
- Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (2013): Zur Einleitung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. In: Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach/Klett, 7-20
- Fiehler, Reinhard / Barden, Birgit / Elstermann, Mechthild / Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr
- Granzow-Emden, Matthias (2013): Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr
- Grice, H. Paul (1976/1993): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 243-265
- Gülich, Elisabeth (1978): Redewiedergabe im Französischen. Beschreibungsmöglichkeiten im Rahmen einer Sprechaktheorie. In: Meyer-Hermann, Reinhard (Hrsg.): Sprechen – Handeln – Interaktion. Tübingen: Niemeyer, 49-100
- Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (1987): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): Satz, Text, sprachliche Handlung. Berlin: Akademie-Verlag, 199-261
- Günthner, Susanne (2007): Ansätze zur Erforschung der kommunikativen Praxis: Redewiedergabe in der Alltagsinteraktion. In: Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen: Niemeyer, 73-98
- Habermann, Mechthild (2010): Die Ethik des Zitierens aus linguistischer Sicht. In: Jacob, Joachim / Mayer, Mathias (Hrsg.): Im Namen des anderen. Die Ethik des Zitierens. Frankfurt/ Main: Fink, 109-124
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, 101-141
- Hennig, Mathilde (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 40 (3), 443-450
- Heringer, Hans-Jürgen (2006): Die Welt vom Hörensagen. In: Der Deutschunterricht, 5, 40-51

- Heringer, Hans Jürgen (1990): Wie man etwas nicht sagen darf. Der Fall Jenninger. In: Heringer, Hans Jürgen (Hrsg.): „Ich gebe Ihnen mein Ehrenwort“. Politik, Sprache, Moral. München: Beck, 163-176
- Karmiloff-Smith, Annette (1996): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Kaufmann, Gerhard R. (1976): Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung. München: Max Hueber
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36, 15-43
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin: de Gruyter, 587-604
- Köster, Juliane (2008): Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht, 5, 4-10
- Marinos, Alexander (2001): „So habe ich das nicht gesagt!“ Die Authentizität der Redewiedergabe im nachrichtlichen Zeitungstext. Berlin: Logos
- Martinez, Matias / Scheffel, Michael (2009): Einführung in die Erzähltheorie (8. Aufl.). München: C.H. Beck
- Meer, Dorothee (2011): Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition. In: Birkner, Karin / Meer, Dorothee (Hrsg.): Institutionalisierte Alltag – Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 28-50
- Plank, Frans (1986): Über den Personenwechsel und den anderer deiktischer Kategorien in der wiedergegebenen Rede. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 14, 284-308
- Ryle, Gilbert (1969): Der Begriff des Geistes (im Original: The Concept of Mind), Stuttgart: Reclam
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer
- Steinhoff, Torsten (2011): Der Guttenberg-Skandal. Unterrichtspraktische Anregungen zum journalistischen und wissenschaftlichen Schreiben. In: Der Deutschunterricht, 5, 22-33
- Steinhoff, Torsten (2013): Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse. In: Feilke, Helmuth / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 113-135
- Steyer, Katrin (1997): Reformulierungen. Sprachliche Relationen zwischen Äußerungen und Texten im öffentlichen Diskurs. Tübingen: Narr
- Storror, Angelika (2001): Getippte Gespräche oder dialogische Texte? Zur kommunikationstheoretischen Einordnung der Chat-Kommunikation. In: Lehr, Andrea / Kammerer, Matthias (Hrsg.): Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. Berlin: de Gruyter, 439-465
- Tomasello, Michael (1999/2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Aus dem Englischen von Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Tomasello, Michael (2008): Origins of Human Communication. Cambridge, MA: MIT Press
- Topalovic, Elvira (2007): Falsche Zitate in den Mund gelegt? Der Deutsche Presserat urteilt über Leserbeschwerden. In: Sprachreport 01/2007, 2-5
- Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim u.a.: Dudenverlag