

Fachdidaktische Grundlagen

Kompodium

1. Hermeneutisch-dialogisches Lehr-Lern-Modell	3
1.1 Der Lehr-Lern-Prozess im hermeneutisch-dialogischen Literaturunterricht	3
1.2 Der Lehr-Lern-Prozess im Lernbereich "Reflexion über Sprache"	6
1.3 Aufbau eines Langentwurfes - Bausteine der Unterrichtsplanung im Kontext des hermeneutisch-dialogischen Lehr-Lern-Modells	6
2. Literaturdidaktik	10
2.1 Grundlagen	10
2.1.1 Verfahren zur Texterschließung - Hermeneutik	10
2.1.2 Verfahren zur Texterschließung - Dekonstruktion	11
2.2 Erschließung literarischer Texte im Unterricht	16
2.2.1 Klassisch-analytisches Verfahren	16
2.2.2 Produktions- und Handlungsorientierung	16
2.3 Gattungsspezifische Didaktik	22
2.3.1 Didaktik des Erzähltextes (I) - Roman	22
2.3.2 Didaktik des Erzähltextes (II) - Kinder- und Jugendbuch	25
2.3.3 Didaktik der Lyrik	30
2.3.4 Didaktik des Dramas	34
2.3.5 Literaturverfilmung	39
3. Reflexion über Sprache - Sprachdidaktik	43
3.1 Modelle des Grammatikunterrichts	43
3.2 Didaktik der Rechtschreibung	46
3.3 Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS)	51
3.4 Sprach- und Kommunikationstheorie im Deutschunterricht	53
4. Sachtexte im Deutschunterricht	56
4.1 Textlinguistische Grundlagen	56
4.2 Bedeutung der Sachtexte für den Deutschunterricht	59

5. Schreibdidaktik	62
5.1 Schreibaufgaben: Konzipieren - Korrigieren - Beurteilen - Bewerten	62
5.2 Schreibunterricht statt Aufsatzerziehung - Schreiben als Prozess	66
5.2.1 Textrevision: Verfahren - Strategien - Methoden	68
5.3 Freies und kreatives Schreiben	71
6 Öffnung des Deutschunterrichts	76
6.1 LDL-Didaktik: Lernen durch Lehren im Deutschunterricht	
7 Literatúrauswahl	79

Das in Zusammenarbeit mit Marianne Gent (Fachleiterin Deutsch am Staatlichen Studienseminar Koblenz) und Alexandra Jeuck (Fachleiterin Deutsch am Staatlichen Studienseminar Koblenz/ Altenkirchen) entstandene Kompendium verfolgt die Idee, die im Zuge der Ausbildungsarbeit 'gewachsenen', relevante fachdidaktische und fachmethodische Literatur bündelnden Skripte zusammenzutragen und Referendarinnen und Referendare zur Verfügung zu stellen.

Aufgrund der stetigen Weiterentwicklung der Fachdidaktik, eines sich verändernden (Ausbildungs-)Bedarfs oder sicherlich nicht auszuschließender Unzulänglichkeiten sollte das Kompendium als etwas Veränderbares oder zu Ergänzendes betrachtet werden. Insbesondere das sechste Kapitel ("Öffnung des Deutschunterrichts") darf als eine "Baustelle" betrachtet werden, die beispielsweise durch Beiträge zum Stationenlernen, zur Projektarbeit oder zur Individualisierung/ Binnendifferenzierung abgeschlossen werden könnte.

Volker Vogt
(Fachleiter Deutsch am Staatlichen Studienseminar Koblenz)

1 Hermeneutisch-dialogisches Lehr-Lern-Modell

1.1 Der Lehr-Lern-Prozess im hermeneutisch-dialogischen Literaturunterricht

Im Lernkontext ankommen

- Sich inhaltlich-thematisch orientieren
- Eine Erarbeitungsperspektive entwickeln
- Vorwissen abrufen/ an Vorwissen anknüpfen
- Einstellungen abrufen
- Emotionen entwickeln

Den literarischen Text (erst-) rezipieren

- Wirkung, Inhalt, Aspekte der Analyse, Aspekte der Deutung thematisieren
- Verstandes (Verstehensinseln) von (noch) nicht Verstandenem abgrenzen
- Klärungsbedürftiges / Fragwürdiges festhalten
- ...

Einen Deutungsansatz oder mehrere konkurrierende Deutungsansätze gewinnen

- Die Textarbeit auf ein Deutungs-/ Untersuchungsziel ausrichten
- Die Textarbeit strukturieren

Den literarischen Text erschließen

- Den literarischen Text (vermittelt mit dem Rezeptionsstand und orientiert am Deutungsansatz) klassisch-analytisch oder produktions- und handlungsorientiert auf der Ebene von Textoberfläche (Inhalt, Handlung), Analyse (kriteriengeleitet) und Deutung erarbeiten

Lernprodukte erstellen

- Medien/ Darstellungsformen auswählen
- Ergebnisse der Textarbeit fixieren

Die Lernprodukte vorstellen und verhandeln

Die Ergebnisse der Textarbeit

- darstellen
- bewerten
- bestätigen/ modifizieren/ revidieren
- erweitern
- vertiefen

Den Lernzugewinn formulieren

- Die Tragfähigkeit des Deutungsansatzes/ der Deutungsansätze bewerten
- Den Ertrag (das Deutungskonzept) mündlich und/ oder schriftlich fixieren

Das Deutungskonzept integrieren/ erweitern

- Das Lernprodukt/ die Deutung ausdehnen, ggf. modifizieren, revidieren
- Das Lernprodukte/ die Deutung verknüpfen
- Lernperspektiven/ Ausblicke entwickeln
- Interdisziplinäre Bezüge herstellen
- (literarästhetisch) bewerten
- ...

Der oben dargestellte Vorschlag zur Phasierung des Lehr-Lern-Prozesses im Literaturunterricht bildet den Verlauf eines Reihenbausteins, also einer Sequenz innerhalb der Unterrichtsreihe ab, die zeitlich nicht (zwingend) gleichzusetzen ist mit dem Umfang einer Unterrichtsstunde. Würde man beispielsweise innerhalb einer Unterrichtsreihe zur Lyrik des Expressio-

nismus (Sek. II) neben weiteren Texten Gottfried Benns Gedicht "Kleine Aster" interpretieren wollen, so würde dessen Erschließung den eben nicht auf eine 45-Minuten Einheit zu reduzierenden Durchlauf des LLM erforderlich machen.

Darüber hinaus schließt das Modell ausdrücklich nicht aus

- Prozessschritte auszulassen oder zu reduzieren (Beispiel1: aufwändige vorentlastende Maßnahmen im Sinne eines Ankommens im Lernkontext sind verzichtbar, will man die Wirkung eines literarischen Textes nutzen, um daraus eine Basis für die Textarbeit abzuleiten, oder wurde diese Vorstrukturierung bereits reihenübergreifend geleistet; Beispiel 2: in einem frühen Stadium der Reihe sind Erweiterungen, Verknüpfungen oder Überarbeitungen von Deutungskonzepten verzichtbar)
- je nach Bedarf zu gewichten (Texterschließungsprozesse gewinnen im Verlauf einer Reihe an Bedeutung, vorstrukturierende Maßnahmen können verkürzt werden)
- Prozessschritte/ Prozessblöcke innerhalb der Sequenz zu wiederholen ('portioniert'/ stuft man den Texterschließungsvorgang, so sind die Phasen "Den literarischen Text erschließen", "Lernprodukt erstellen", "Lernprodukt vorstellen und verhandeln", "Lernzugewinn formulieren" mehrfach wiederholbar) oder aber
- Umstellungen in der Abfolge vorzunehmen (Beispiel: den Bedarf zur Überarbeitung eines Deutungskonzepts vorziehen, um davon ausgehend Textarbeit zu initiieren).

Die Strukturierung der Sequenz korrespondiert mit dem der Unterrichtsreihe, **Mikro- und Makrostruktur** folgen also weitgehend demselben Prinzip bzw. Muster:

Sequenz	Unterrichtsreihe
Ankommen im Lernkontext der Stunde/ Erarbeitungsperspektive für die Stunde, Vorentlastung, Vorstrukturierung	- Ankommen im Lernkontext der Reihe/ Erarbeitungsperspektive für die Reihe
Vorstellungen entwickeln/ Basis für die Textarbeit schaffen (Deutungsansatz)	- Die Reihe tragende Vorstellungen ent- wickeln (Rezeptionsstunde, Formulie- rung von Zielen, Szenario)
Lernprodukt erstellen/ Textarbeit	- Lernprodukte erstellen/ Reihung meh- rerer Texterschließungs-/ Schreibse- quenzen (klassische Erarbeitungsphase)
Lernprodukte vorstellen, verhandeln, Lernzugewinn definieren	- aus Text-/ Schreibarbeit resultierende Lernprodukte/ Erträge zusammenführen
Vernetzen, transferieren, erweitern von Deutungskonzepten	- Lernprodukte erweitern, vernetzen, ver- tiefen

1.2 Der Lehr-Lern-Prozess im Lernbereich "Reflexion über Sprache"

Um den Lehr-Lern-Prozess für Fachgegenstände aus dem Lernbereich "Reflexion über Sprache" homogen beschreiben und schematisch abbilden zu wollen, sind vom didaktischen Konzept abhängige Modifikationen des vom Studienseminar Koblenz entwickelten Basismodells oder des Modells für den Literaturunterrichts vorzunehmen (s. dazu auch 3.1).

Geht man demnach auch hier von einem induktiven bzw. entdeckenden oder problemorientierten Ansatz aus, so entspricht

- das **Ankommen im Lernkontext** einer Fokussierung auf das zu untersuchende Sprachphänomen und eines damit verbundenen Problem- oder Fragensammenhangs,
- das **Entwickeln von Vorstellungen** der Möglichkeit, Ansätze, gar Hypothesen zur (vorläufigen) Erklärung des Sprachphänomens zu generieren,
- die **Erschließungsphase** einer material- und aufgabenbasierten Auseinandersetzung mit dem Sprachphänomen, die wiederum in Lernprodukte mündet,
- die **Erstellung, Darstellung und Verhandlung von Lernprodukten** der Gewinnung von Erkenntnissen hinsichtlich Regelmäßigkeiten, Normen oder gar Theorien,
- die **Definition des Lernzugewinns** der Fixierung entsprechender Regelmäßigkeiten, Normen oder Theorien, die wiederum im Sinne der Überprüfung, Vernetzung oder Einübung angewendet werden sollen.

1.3 Aufbau eines Langentwurfes - Bausteine der Unterrichtsplanung im Kontext des hermeneutisch-dialogischen Lehr-Lern-Modells

(1) Intentionen einer Unterrichtsstunde

Welcher Lernfortschritt soll im Verlauf der Unterrichtsstunde bzw. durch die Unterrichtsstunde erreicht werden?

(1.1) Hauptintention

- prägnante, das zentrale/ übergeordnete Erkenntnisziel der Stunde erfassende, die Intentionen der Lernschritte rahmende Aussage
- die Hauptintention kann auf den zur Erkenntnis führenden Prozess verweisen (Operationalisierung, 'indem'-Relation)

(1.2) Teilintentionen

- bilden die Phasen/ Lernschritte bzw. den darin jeweils zu erreichenden Lernfortschritt inhaltlich ab (Operatoren bezeichnen die kognitive Tätigkeit; auch Teilintentionen sind operationalisierbar)
- erfassen antizipierte Erträge gerastert, d. h. sie ordnen diese Oberbegriffen/ Kategorien zu
- Form: Operatoren werden durch 'Fettdruck', Ergebniserwartungen durch 'Kursivdruck' kenntlich gemacht

(2) Unterrichtsvoraussetzungen

An welchen Voraussetzungen werden fachinhaltliche, konzeptionelle, didaktische und methodische Entscheidungen ausgerichtet?

(2.1) Bild der Lerngruppe

- Zusammensetzung/ Größe der Lerngruppe
- Unterrichtserfahrung in der Lerngruppe (Umfang, Dauer, eigenverantwortlicher/ angeleiteter Unterricht)
- nach Graden/ Gruppen differenzierte, am Bedarf der Stunde orientierte Darstellung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, Erstellung eines Leistungsbildes (Lernstand, Arbeitshaltung...)
- Anmerkungen zu Motivation, Arbeitsatmosphäre/ Lernklima, gruppendynamischen Prozessen
- Hinweise auf Schülerinnen/ Schüler mit Lernnachteilen (Sprachkompetenz, Behinderungen) oder Lernschwächen (ADS, ADHS, LRS etc.)

(2.2) Interdependenz

- Skizzierung der fachlichen Zielsetzung der Unterrichtsreihe und Verortung der Unterrichtsstunde im Reihenzusammenhang
- Darlegung des didaktisch-methodischen Schwerpunkts
- an den Erträgen/ Lernfortschritten und Texten/ Themen orientierte Darstellung des 'bisherigen' Unterrichtsverlaufs
- Darstellung des geplanten Fortgangs der Unterrichtsreihe

(3) Analyse des Fachgegenstandes

Welche fachlichen Potenziale entfaltet der für die Unterrichtsstunde ausgewählte Fachgegenstand?

- strukturierte Analyse des Fachgegenstandes nach fachwissenschaftlichen Kriterien
- Entwicklung eines Deutungsansatzes/ mehrerer Deutungsansätze; systematische, kriteriengeleitete, i. d. R. hermeneutisch konzipierte, textzentrierte und/ oder textübergreifende Analyse
- Entwicklung eines Deutungskonzepts

(4) Analyse des Lerngegenstandes

Welche konzeptionellen und didaktischen Entscheidungen werden getroffen und wie werden diese begründet bzw. (auf der Grundlage des Lehrplans) legitimiert?

(4.1) Lehrplan

- Verortung des Fachgegenstandes im Lehrplan (Stufe, Lernbereich) und in den Bildungsstandards, ggf. auch in einem schulinternen Curriculum/ in den Arbeitsplänen des Fachbereiches Deutsch
- Rechtfertigung von Thema/ Inhalt, Erschließungsverfahren, didaktischen und methodischen Entscheidungen auf der Grundlage des Lehrplans

- Benennung der Kompetenzförderungsschwerpunkte sowie deren Legitimation durch Lehrplan und Bildungsstandards (z. B. fachliche, kulturelle, soziale, methodische Kompetenz, Texterschließungskompetenz, Problemlösungskompetenz, Selbstkompetenz, Werteorientierung)

Kompetenzregister für die Lernbereiche "Literatur", "Sprache", "Sprechen und Schreiben" (Grundlage: Lehrplan und Bildungsstandards)

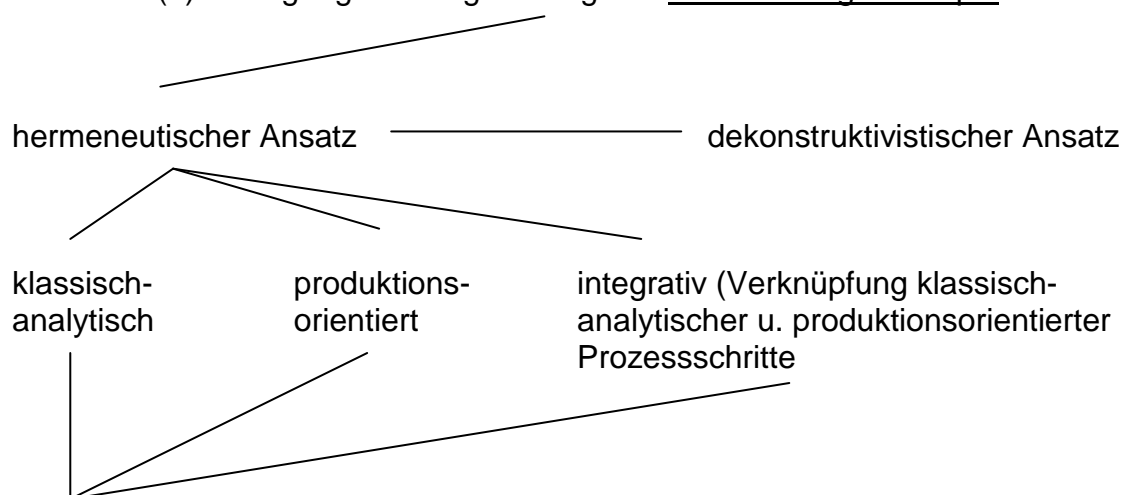
- (Text-)Erschließungskompetenz (Umgang mit Texten, Analyse, Wechsel der Darstellungsform...)
- Problemlösungskompetenz (Planung, Strukturierung eines Erarbeitungs-/ Erschließungs-/ Verstehensprozesses...)
- Methodische Kompetenzen (Medien nutzen/ erstellen/ bewerten, Dokumentation, Präsentation, Organisation...) → Medienkompetenz
- Soziale Kompetenz (Kooperation, Kommunikation → Lernbereich 'Sprechen', konstruktive Kritik...) → Kommunikationskompetenz
- Schreibkompetenz (Schreibprozess planen, Schreiben, Schreibprodukte überarbeiten/ Revision)
- Bewertungskompetenz (Lernprodukte bewerten, literarästhetische Bewertung)
- Kulturelle Kompetenz (Selbsteinordnung in ein gewachsenes/ sich veränderndes Kultur-, Werte- und Regelgefüge/ Positionierung)
- Selbstkompetenz (Reflexion der eigenen Bedingungsfaktoren, eigenverantwortliches Handeln, Einbringung von Kreativität)

(4.2) Relevanz des Themas aus Schülerperspektive

- Anbindung des Themas an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler
- Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung
- Identifikations-/ Abgrenzungsangebote
- Impulse für den Entwicklungs-/ Identitätsprozess

(4.3) Didaktische Entscheidungen

(a) Darlegung und Begründung des Erschließungskonzepts



Zuschnitt des Lehr-Lern-Modells

- Auswahl und Begründung der Prozessschritte
- ggf. Auswahl und Begründung eines Lernprinzips (z.B. problemorientiert, entdeckend, induktiv, kontrastierend, auf der Grundlage kognitiver Dissonanzen...)
- ggf. Auswahl/ Begründung eines Unterrichtsmodells (z.B. Modell für den Grammatikunterricht: integrativ, systematisch, funktional, lernbereichsverknüpfend, text-/ kontextorientiert)
- Grundsatzentscheidungen hinsichtlich der Aufgabenstellung/ Anleitung zur Textarbeit (z.B. offen - geschlossen, kriteriengeleitet, einstufig - mehrstufig/ 'portioniert')

(b) Maßnahmen zur didaktischen Reduktion (Filterung der in der Analyse des Fachgegenstandes gewonnenen Ergebnisse vor dem Hintergrund der Intentionen und der Lernvoraussetzungen)

- Ein-/ Ausblendung der für die Erschließung relevanten/ nicht relevanten fachlichen Aspekte
- Darstellung und Begründung der Textauswahl sowie redaktioneller Maßnahmen (Kürzungen, Ergänzungen, Worterklärungen, Hilfen...)

(5) Lehr-Lern-Prozess

Welche methodischen Entscheidungen werden getroffen und wie werden diese begründet?

- Erörterung der methodischen Optionen, am Lehr-Lern-Modell orientierte Darlegung der methodischen Entscheidungen (Sozialform, personale Steuerung/ Gesprächsführung, materiale Steuerung/ Arbeitsaufträge, Medien)
- Begründung der methodischen Entscheidungen
- Rückbindung der methodischen Entscheidungen an die Teilintentionen

(6) Verlaufsplan

- tabellarische Darstellung des geplanten Unterrichtsverlaufs

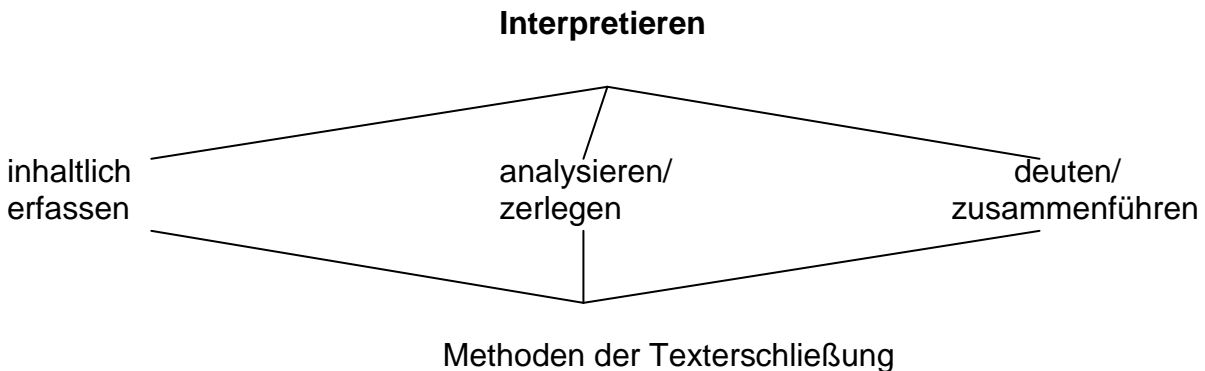
(7) Anhang

- Literaturangaben: Primärquellen, Sekundärquellen, fachdidaktische Literatur, Lehrplan/ Bildungsstandards
- Materialien, Texte
- ggf. Tafelbild

2 Literaturdidaktik

2.1 Grundlagen

2.1.1 Verfahren zur Texterschließung: Hermeneutik



textimmanent/ textzentriert:

Sinnzusammenhänge ausschließlich auf der Grundlage des lit. Textes/ Werkes entwickeln



text-/ werkübergreifend:

Sinnzusammenhänge auf der Grundlage über den Primärtext hinausgehender Quellen entwickeln

- biografischer Ansatz
- psychoanalytischer Ansatz
- literaturpsychologischer Ansatz
- geistesgeschichtlicher Ansatz
- literaturgeschichtlicher Ansatz
- literatursoziologischer Ansatz
- gendertheoretischer Ansatz
- materialistisch-dialektischer Ansatz

(Die textübergreifenden Ansätze lassen sich entsprechend ihrer Ausrichtung auf den Produzenten oder den Rezipienten unterscheiden; der Interpretationsakzent verlagert sich je nach produktions- oder rezeptionsästhetischer Orientierung.)

Hermeneutik

Lehre vom Verstehen, Methode der Geisteswissenschaften: Verstehensprozess vollzieht sich in Form eines hermeneutischen Zirkels; der Rezipient durchläuft (meist mehrfach) den Schritt von der Zerlegung in Einzelteile (Analyse) zur Erfassung des Ganzen (Synthese) und umgekehrt, gelangt vom Unbestimmten zum Bestimmten

Die Dekonstruktion wird als Anti-Hermeneutik/ Hermeneutik-Kritik oder als ein die Hermeneutik erweiterndes literaturwissenschaftliches Verfahren verstanden; Methode zur Öffnung von Sinnfixierungen, führt von der Bestimmtheit zur Unbestimmtheit

Textübergreifende Erschließungsansätze

- Biografischer Ansatz: Prüfung, inwiefern der literarische Text Lebenserfahrung der Autorin/ des Autors spiegelt
- Psychoanalytischer Ansatz: betrachtet Dichten als Ausdruck eines psychischen Prozesses/ einer psychischen Disposition der Autorin/ des Autors; wendet dazu psychoanalytische Theorien an
- Literaturpsychologischer Ansatz: psychoanalytische Theorien werden zur Erschließung literarischer Figuren herangezogen
- Geistesgeschichtlicher Ansatz: Philosophie, Theologie, Kunst, Soziallehre, Naturwissenschaften ... hinzuziehende Prüfung, inwiefern der literarische Text Ausdruck des ‚Zeitgeistes‘ ist
- Literaturgeschichtlicher Ansatz: Prüfung, inwiefern der literarische Text einer Literaturprogrammatisierung folgt (Epochenzugehörigkeit)
- Literatursoziologischer Ansatz: bindet dem literarischen Werk zugrunde liegende sozioökonomische (politisch-gesellschaftliche) Bedingungsfaktoren in die Texterschließung ein
- Gendertheoretischer Ansatz: Erschließung des literarischen Textes vor dem Hintergrund zeitbedingter geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen
- Dialektisch-materialistischer Ansatz: literatursoziologische Variante, die den Text vor dem Hintergrund marxistischer Gesellschaftstheorie beleuchtet

2.1.2 Dekonstruktion als analytisches Verfahren im Literatur-Unterricht

I Dekonstruktion als ‚neuer‘ didaktischer Ansatz

- Die Literaturdidaktik hat die **Dekonstruktion** als analytisches Verfahren in den 90er Jahren entdeckt und in Unterrichtskonzepte integriert, die eine Alternative zu „konservativen“ (hermeneutischen) Verstehensprozessen und davon ausgehenden Deutungsmodellen anbieten.
- Spezifische Textoperationen sowie handlungs- und produktionsorientierte Verfahren werden auf die These zurückgeführt, dass ‚Verstehen‘ nicht mit einem Erschließen eines bereits vorhandenen, dem literarischen Text inhärenten einzigen Sinnzusammenhangs gleichgesetzt werden könne, weil es die „letzte Bedeutung“ nicht gebe. Jede „Sinnfixierung“ stelle also nichts anderes als einen „autoritären Akt“ dar (Hurrelmann).

II Kernaussage des Dekonstruktivismus

- Der Verstehensprozess ist nicht dadurch bestimmt, einen vom Autor ausgehenden, unabänderlichen Sinnzusammenhang zu **rekonstruieren** (Abwendung von der Produktionsästhetik).

- Der Verstehensprozess kann sich auch nicht darin erschöpfen, dass der Leser Sinnzusammenhänge **konstruiert** und die erfassten inhaltlichen und formalen/ sprachlichen Textaspekte darin harmonisch einbettet (Abgrenzung zur Rezeptionsästhetik, Kritik an hermeneutischen Verfahren).
- Vielmehr dürfe die Deutung das nicht Verstandene oder nicht zu Verstehende nicht ausgrenzen und muss bereit sein, das Unbestimmte sichtbar zu machen und somit Sinnfixierungen zu **dekonstruieren**.
- Unverstandenes muss demnach nicht notwendig auf ein Scheitern zurückzuführen sein, das der Rezipient zu verantworten hat, sondern darauf, dass ein letzter, abgeschlossener Sinn nicht (re-)konstruiert werden kann.
- Die Dekonstruktion als analytisches Verfahren geht von einem „Spielcharakter des Kunstwerks“ aus. Wenn Sinn nicht „entdeckt“ werden kann, dann ist das Kunstwerk etwas Offenes (→ Ästhetik der Offenheit) und die Deutung dynamisch und nie abgeschlossen.
- Gegen ein Interpretieren, das den Text ausgehend von einer Sinnfixierung filtert und alle Einzelbeobachtungen harmonisiert, fordert die Dekonstruktion dazu auf, **gegen den Strich zu lesen**, nach Paradoxien, Widersprüchen, Inkonsistenzen (z.B. semantische Spannungen, Gegenläufigkeit von Inhalt und Form) zu suchen und bereits bestimmten Sinn in Zweifel zu ziehen. Das wiederum setzt voraus, einen Text zunächst auf der Grundlage „konventioneller“ Analysekatoren systematisch zu untersuchen und den Diskurs dieses Texten mit anderen aufzuspüren.
- Eine so verstandene Dekonstruktion geht davon aus, dass erstellte Sinnkonstrukte durch entsprechende Operationen nachhaltig gestört, also Irritationen ausgelöst werden sollen. Während hermeneutische Verfahren für Bestimmtheit sorgen wollen, öffnet die Dekonstruktion für das Unbestimmte.

III Wie begründet der Dekonstruktivismus die Abkehr vom Logozentrismus?

- Die Dekonstruktion ist eine Methode bzw. ein literaturwissenschaftliches (analytisches) Verfahren, das auf der Grundlage der poststrukturalistischen Zeichentheorie entstanden ist.
- Die poststrukturalistische Zeichentheorie hinterfragt die Möglichkeiten und Grenzen des sprachlichen Zeichens hinsichtlich der Wirklichkeitsvermittlung.
- Sie hält dem Strukturalismus entgegen, dass eine Untersuchung der als statisch angesehenen Beziehung von Zeichen (Elementen eines Textes) zueinander nichts anderes zur Folge haben kann als eine Rekonstruktion von Sinn. Eine zudem nur immanente Sinnerschließung, die von einer strukturellen Analyse ausgeht, lasse die vielfältige Bedingtheit eines Textes außer Acht.
- Die Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem sei eben nicht starr und willkürlich und die der Zeichen zueinander nicht absolut distinkt (abgegrenzt). Sprache sei „mehrdeutig und offen, weil die sprachlichen Zeichen sich nicht in ihrer konkreten Bezeichnungsfunktion erschöpfen, sondern miteinander kommunizieren“ und ein Gewebe bilden.

- Die sprachlichen Zeichen führen ein „Eigenleben“, sie sind mehr als der Sprecher/Schreiber damit intendiert, sie „streuen“ (→ Derrida: *dissémination*) hinterlassen „Spuren“ und entziehen sich vollständiger Kontrollierbarkeit. Zudem „verschieben sie den Sinn vom Bezeichneten weg auf sich selbst bzw. auf andere Zeichen hin“ (→ Derrida: *différance*). Jeder Begriff ist somit „in eine Kette oder ein System eingeschrieben, worin er durch das systematische Spiel von Differenzen auf andere Begriffe verweist“.
- Die Dekonstruktion bildet die methodologische Konsequenz des poststrukturalistischen Zeichenverständnisses. Da das Zeichengewebe vom Sender nicht vollständig verstehbar und kontrollierbar ist, enthält es Widersprüche zwischen vermeintlich Gemeintem und Gesagtem, Verweise (→ Intertextualität) und Spuren, die die Dekonstruktion offen legen will.
- Damit wendet sie sich gegen den Logozentrismus, der davon ausgeht, dass die menschliche Ratio mit Hilfe des Werkzeugs der Sprache die Wirklichkeit vollständig begreifen kann.

IV Ist der Dekonstruktivismus eine Anti-Hermeneutik?

- Die Hermeneutik als geisteswissenschaftliche Methode und Lehre vom Verstehen und einer sinngemäßen Auslegung geht von der Prämisse aus, dass der Text fixierbare Sinnzusammenhänge in sich trägt.
- Die philologische Hermeneutik bestimmt das Verstehen daher als Reproduktion des Produktionsprozesses (Schleiermacher) und beschreibt die Methodik, die das Verstehen aus dem Vorverständnis und einem Zerlegen und Zusammensetzen der Textelemente entwickelt (→ hermeneutischer Zirkel; Heidegger, Gadamer, Ast). Darüber hinaus konkurrieren oder ergänzen sich Ansätze, die die Deutung aus dem Text heraus entstehen lassen (→ text-/ werkimmanent) oder größere Bezugskreise nutzen und demnach textübergreifend (biographisch, psychologisch, geistes-/ literaturgeschichtlich, soziologisch, dialektisch-materialistisch) Sinnzusammenhänge (re-)konstruieren. Dekonstruiert man nun Texte, um hermeneutisch gewonnene Sinnfixierungen zu unterlaufen, dann versteht sich die Dekonstruktion entgegen manch radikaler Auffassung nicht als Anti-Hermeneutik, da die Verfahren nicht im eigentlichen Sinne konkurrieren. Die Dekonstruktion verhält sich zur Hermeneutik komplementär, insofern sie da beginnt (wieder zur Unbestimmtheit führt), wo die Hermeneutik mit den jeweiligen Sinnfixierungen aufhört.
- Neben den genannten Verhältnisbestimmungen lässt sich noch eine dritte ausmachen, die die Dekonstruktion als hermeneutische Spielart ausweist. Allerdings beschränkt sich die Anwendung der „Dekonstruktiven Hermeneutik“ auf moderne Prosa, da das von inhaltlicher und formaler Instabilität geprägte und somit auf eine veränderte Wirklichkeit reagierende moderne Erzählen hinsichtlich der Deutens einer ‚adäquaten‘ Methode bedürfe (N. König).

V Techniken zur Dekonstruktion literarischer Texte

„**Zweite Lektüre**“ (Fingerhut) zur Differenzierung und Irritation des ersten Verständnisses in Form von systematischer analytischer Arbeit auf syntaktischer, semantischer, rhetorischer bzw. inhaltlicher und formaler Ebene

Vorschläge für Textoperationen:

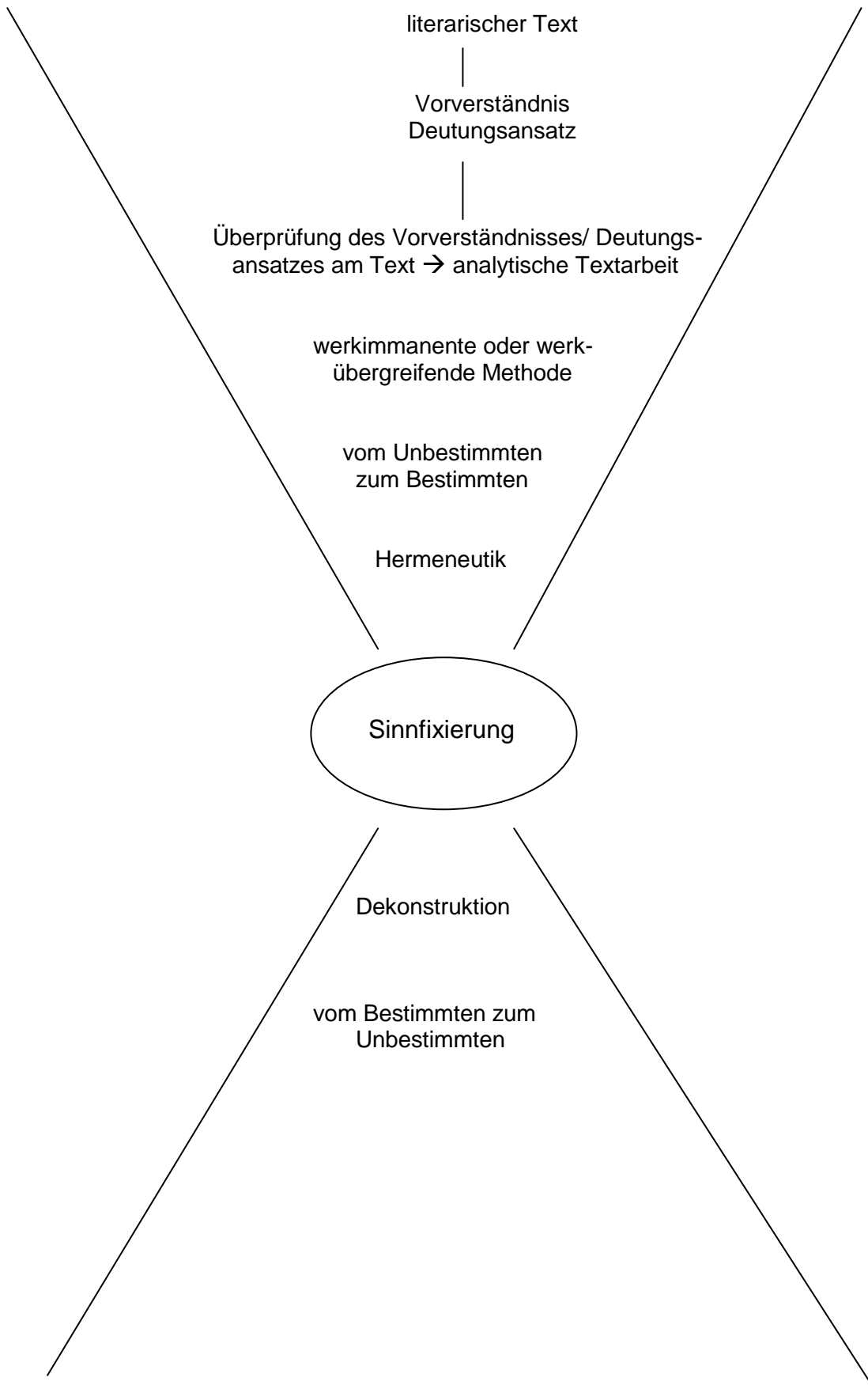
- Mehrdeutigkeit von Wörtern nachweisen
- Ersatzproben, Wortfeldübungen zur Profilierung von gewählten Wörtern
- Widersprüche aufzeigen z.B. durch die systematische Zusammenstellung von Kausal- und Konzessivbeziehungen
- Fragen an den Text formulieren
- begriffliche Verweisketten erstellen (z.B. orientiert an Schlüsselwörtern, Symbolen/ Motiven)
- Bezüge eines Textes zu anderen herstellen und Diskurs offen legen (→ Intertextualität)
- textnahes, verzögertes Lesen (Kommentar, Antizipation)
- handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (Verfremdung, Leerstellen füllen, Perspektivwechsel, Briefe, innere Monologe/ Dialoge ...)

VI Begründer und Vertreter des Dekonstruktivismus

- Wissenschaft und Philosophie: Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan, Paul de Man
- Grundlagenartikel: Einführung in die Literaturwissenschaft. XII Poststrukturalismus/ Dekonstruktion – Systemtheorie. www.literaturwissenschaft-online.de

VII Literatur

- Belgrad, Jürgen/ Fingerhut Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler 1998
- Bremerich-Vos, Albert: Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik. In: Belgrad, Jürgen/ Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler 1996, S. 25-49
- Der Deutschunterricht 6/95: Neue Lesarten. Texte im Literaturunterricht
- Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 231-246
- Kammler, Clemens: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler 2000
- König, Nicola: Dekonstruktive Hermeneutik moderner Prosa. Ein literaturdidaktisches Konzept produktiven Textumgangs. Baltmannsweiler 2003
- Spinner, Kaspar, H.: Brecht dekonstruktivistisch oder Die Chance für einen neuen Zugang zu einem Schulklassiker. In: Förster, J. (Hrsg.): Schulklassiker lesen



2.2 Erschließung literarischer Texte im Deutschunterricht

2.2.1 Klassisch-analytisches Verfahren

Die Verfahren zur klassisch-analytischen Erschließung literarischer Texte richten sich nach den Prinzipien der Hermeneutik. Während ein Ankommen im Lernkontext, die Erstrezeption des zu interpretierenden literarischen Textes und ein Generieren der Basis für die Textarbeit (Deutungsansatz) aus dem Rezeptionsgespräch die Grundlagen für klassisch-analytische Untersuchungsschritte schaffen, resultieren aus eben diesen verhandelbare, in ein Deutungskonzept zu überführende Lernprodukte. Der didaktische Ort klassisch-analytischer Prozessschritte ist folglich die Erarbeitungsphase und somit die Herstellung oder die Überarbeitung eines auf den literarischen Text gerichteten Lernprodukts (siehe Lehr-Lern-Modell, Kap. 1).

Eine primär kognitive Leistungen abrufende, durchaus aber auch mit produktions- und handlungsorientierten Verfahren verknüpfbare analytische Erschließung eines literarischen Textes bedingt eine an den Erträgen des Rezeptionsgespräches auszurichtende (situationsgerecht anzupassende), strukturierende bzw. kriteriengeleitete Anleitung zur Textarbeit.

Deren Charakter ist ein den Schülerinnen und Schülern größere Entscheidungsspielräume lassender und somit tendenziell offener, benennt die Aufgabenstellung 'lediglich' den übergeordneten Operator ("interpretiere", "analysiere", "untersuche") und/ oder die Kernkategorien zur Analyse eines literarischen Textes (Aspekte des Inhalts, der Form/ Gestaltung, des Zusammenspiels von Inhalt und Form).

Will man die Aufgabenstellung im Sinne der Zielsetzung, der Unterrichtsvoraussetzungen und der didaktischen Reduktion jedoch schließen/ zentrieren, so sind konkrete, (hinsichtlich eines Erzähltextes) beispielsweise auf die Bildlichkeit, die Zeitverhältnisse, die Figurenzeichnung, den Erzähler oder die Darbietungsformen verweisende Untersuchungskriterien zu verabreden. Strukturiertheit und Zielführung lassen sich zudem dadurch steigern, den Arbeitsauftrag um methodische Hinweise und Hilfestellung gebende Materialien zu erweitern.

Je nach Komplexität und Umfang des sich aus dem Rezeptionsgespräch ergebenden Erschließungs-/ Untersuchungsbedarfs und der Lernvoraussetzungen sollte in Erwägung gezogen werden, die Analyse sachlogisch zu segmentieren, also in sinnvoll aufeinander aufbauende Teilschritte zu zerlegen. Für eine am hermeneutisch-dialogischen Lehr-Lern-Modell orientierte Planung und Durchführung bedeutet dies, die Prozessschritte "Lernprodukt erstellen", "Lernprodukt vorstellen und verhandeln" sowie "Lernzugewinn definieren" mehrfach anzusetzen, bevor im Sinne eine Zusammenführung ein (abschließendes) Deutungskonzept gesichert werden kann.

2.2.2 Produktions- und Handlungsorientierung

I Definitions- und Abgrenzungsversuch (nach Waldmann)

Die Produktions- und Handlungsorientierung ist (neben dem bildungs-/ sachorientierten, dem kommunikativen, dem kritischen/ emanzipatorischen, dem schülerorientierten Ansatz) als weiteres didaktisches Paradigma zu betrachten,

- das ausgehend von einem rezeptionsästhetischen Literaturverständnis Kreativität und Produktivität fördern will und
- das klassisch-analytisch angelegte Texterschließungsprozesse ersetzen oder ergänzen kann

II Systematik der produktiven Verfahren (nach Haas, Rupp und Waldmann)

(a) Abgrenzung nach Produktionsgegenstand/ Lernprodukt (s. PD, 1994, H. 123, S. 17-25):

- textliche Gestaltung/ textproduktive Verfahren:
 - restaurieren/ antizipieren (betrifft insb. Struktur, Aufbau, Inhalt)
 - transformieren (betrifft insb. Figuren, Perspektive, Darbietungsformen)
- szenische Gestaltung
- visuelle Gestaltung
- akustische Gestaltung

(b) Auswahlverzeichnis der wichtigsten Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (Praxis Deutsch 123/ 1994)

1. Textproduktive Verfahren

Restaurieren und Antizipieren

- Einen Text aus seinen Teilen selber zusammensetzen (z. B. ein in seine einzelnen Verse auseinandergeschnittenes Gedicht - oder aus den alphabetisch aufgelisteten Wörtern ein eigenes Gedicht verfassen)
- Texte entflechten (z. B. ein Gedicht, das von der Lehrkraft aus zwei Gedichten zusammengefügt worden ist)
- Vergliederung herstellen (wenn ein Gedicht wie Prosa geschrieben vor gelegt wird)
- Die syntaktische Struktur herstellen (bei einem Text, der mit veränderter Satzstellung vorgelegt wird - z. B. eine Gedichtstrophe von Hölderlin)
- Ausgelassene Wörter/Sätze einfügen
- Mit vorgegebenen Reimwörtern eines Gedichtes ein eigenes Gedicht machen
- Ein reimloses Akrostichon schreiben, z. B. zu FRIEDE, KRIEG, LIEBE, FREUDE usw.
- Zu einem Titel oder zu Schlüsselwörtern einen eigenen Text verfassen
- Montage-Gedichte gestalten: aus vorliegenden Texten (z. B. Schlagzeilen, Kurzmeldungen, Anzeigen, Werbetexten usw.) ein Gedicht aufbauen
- Den Schluss eines Textes selber verfassen
- Während der Lektüre eines Textes an einer Stelle einhalten und eine Fortsetzung entwerfen
- Sich durch eine Phantasiereise („Stell dir vor, du...“) in eine Textsituation hineinführen lassen und dazu einen Text verfassen

Transformieren

- Eine mögliche Fortsetzung zu einem Text schreiben
- Eine mögliche Vorgeschichte zu einem Text (bzw. zu einer einzelnen Figur) schreiben
- Eine im Text nur angedeutete Handlung ausfabulieren
- Paralleltexte verfassen. Z. B. schreiben die Schüler zu einem Gedicht mit dem Thema ‚Sommer‘ oder ‚Krieg‘ oder ‚Hass‘ usw. thematische Varianten in analoger Form
- Einen inneren Monolog, eine erlebte Rede, einen Brief oder eine Tagebuchnotiz einer Figur verfassen
- In Ich-Form Figuren des Textes vorstellen („Ich heiße Pippi ...“)
- Sich selber in einen Text hinein- dichten und eine Szene gestalten
- Eine Figur aus einer Geschichte herauslösen und in einer anderen Welt auftreten lassen (z. B. Eulenspiegel sitzt eines Morgens in unserer Klasse)
- Einen Text verkürzen (z. B. ein langes Gedicht verknappen) oder einen Text ausbauen (z. B. eine Kürzestgeschichte zu einer kleinen Erzählung ausbauen)
- Einen Text für andere Adressaten bzw. in einem anderen Stil nacherzählen 1.2.10 Einen Text in eine andere Sprachvarietät umschreiben (z. B. eine Dramenszene in Dialekt setzen)
- Einen Text aus veränderter Perspektive umschreiben
- Dem Text eine andere Aufbaustruktur geben (z. B. vom Schluss der Geschichte her erzählen)

- Einen Text in eine andere Textsorte umschreiben (z. B. aus einem Kurzprosatext ein Gedicht machen)
- Interpretierendes Schreiben von Gedichten: Zwischen die originalen Zeilen werden Kommentare, Bemerkungen, Zwischenrufe, Gegenaussagen, Beschwichtigungen usw. eingefügt
- Einen Gegentext schreiben, z. B. zu einem idyllisierenden Naturgedicht einen Text über Umweltzerstörung
- Textcollagen herstellen
- Nach dem Muster eines Textes selbst einen Text schreiben
- Eine Hörscene zu einem Text erarbeiten
- Ein Karten-/Würfel-/Quizspiel zu einem Text herstellen und durchführen (z. B. ein Würfelspiel zu einem Abenteuerbuch oder ein Quartett zu bekannten Kinderbüchern).

2. Szenische Gestaltungen

- Eine Textsituation als lebendes Bild darstellen (als wenn ein Fotograf ein Foto einer Spielszene gemacht hätte)
- Pantomimisch eine stillgestellte Ausdrucksfigur (Statue) gestalten, die die Botschaft eines Textes (im genauesten Sinn des Wortes) zur Anschauung bringt
- Eine Textstelle pantomimisch darstellen
- Innere Dialoge unter Anleitung eines Spielleiters führen (Leiter fragt z. B. eine Figur, was sie über eine andere denkt, fragt dann die andere, was sie zu diesen Gedanken sagt usw.)
- Abstrakte Begriffe auftreten und sprechen lassen (z. B. zu Aschenbachs Versuch, Venedig zu verlassen: Der Tod, das Meer, die Liebe, die Kunst treten auf und reden zu Aschenbach, raten ihm zur Abfahrt oder zum Hierbleiben)
- Einen Text oder Textteil auf spielerische Weise darstellen, auch als Puppen-, Marionetten-/Schattenspiel oder als Videoszene

3. Visuelle Gestaltungen

- Einen Text in eine seine Aussage bezeichnende Schreib- oder Druckformen übersetzen (Größe, Volumen, Farbe, Form der Buchstaben, Wörter, Sätze): sog. Schreibgestaltung
- Bilder zu einem Text zeichnen/malen
- Bildcollagen zu einem Text erstellen
- Für eine Erzählung die graphische Verlaufskurve mit eingefügten Schlüsselsätzen oder -wörtern gestalten
- Eine Literaturzeitung herstellen. Der mögliche Inhalt am Beispiel von Wedekinds Frühlings Erwachen: eine Inhaltsangabe - ein fiktives Gespräch mit einem Regisseur - die Charakterisierung der Figuren des Dramas anhand von fiktiven Tagebucheinträgen, Briefen, Dialogen, Verhören, Nachrufen u. a. - fiktive Szenefotos - die Personenkonstellation in Form einer Collage - ausgewählte Gedichte mit thematischen Anklängen - Dialog eines damaligen mit einem heutigen Lehrer — Äußerungen fiktiver Leser/Zuschauer - die Biographie Wedekinds u. a.

4. Akustische Gestaltungen

- Mit verschiedenen Vortragsweisen experimentieren (einen Text z. B. ärgerlich, pathetisch, befehlend vorlesen)
- Einen Text vertonen (z. B. mit Orff-Instrumenten)
- Zum Vorlesen/Lesen eines Textes die passende Hintergrundmusik suchen, in der sich der Inhalt in gewisser Weise spiegelt oder in der sich die Gefühle der Hörer ausdrücken bzw. mit deren Hilfe Hörer den Text ‚interpretieren‘

(c) Abgrenzung nach literarischem Aspekt

- Handlung
- Figur(en)
- Form

(d) Abgrenzung nach didaktischer Funktion bzw. didaktischem Ort

Produktive Verfahren

- decken Leerstellen im literarischen Text auf
- füllen Leerstellen im literarischen Text
- sichern Ergebnisse der Texterschließung, wälzen um

Produktive Verfahren können demnach (im Rahmen eines hermeneutisch-dialogischen Unterrichtsmodells) dazu dienen,

- im Lernkontext anzukommen (Einstieg)
- Deutungsansätze/ eine Basis für die Textarbeit zu schaffen
- den Texterschließungsprozess zu tragen/ zu ergänzen (Erarbeitung)
- Deutungskonzepte zu sichern bzw. umzuwälzen

III Didaktische Begründungen (nach Spinner)

(a) Perspektivenübernahme (perspektiverschließende Verfahren)

- Entwicklung von Empathiefähigkeit und Fremdverstehen durch einen Perspektivwechsel; dazu müssen Leerstellen gefunden und gefüllt werden
- Vorstellungstätigkeit sichtbar und kommunizierbar machen; dabei bleibt das Produkt in seiner Ausgestaltung allerdings immer hinter dem zurück, was die Leerstelle an Vorstellungsräumen öffnete, insofern entstehen neue Leerstellen
- Perspektivwechsel als Ausgangspunkt eines tieferen Verstehens des Textes, da der Leser aus seiner Weltsicht- und Weltdeutung gelöst wird

(b) Verfremdung (verfremdende Verfahren)

- Distanz schaffende Wirkung von Literatur; reflexive Distanz wird durch Verfremdung erreicht
- moderne Literatur weist stärkere Tendenzen dazu auf, die Innenperspektive darzustellen (personales Erzählen, erlebte Rede, innerer Monolog, Bewusstseinsstrom) und rückt somit die Figur näher an den Leser; Verfremdungen (Ironie, Parodie) schaffen wieder jene Distanz, die zur wertenden Auseinandersetzung nötig ist

(c) Wertende Auseinandersetzung

Stellungnahme zum Text, zur Aussage, Wirkung, zu den Figuren, ihrem Handeln
→ produktive Verfahren als Grundlage differenzierter statt pauschaler Wertungen

(d) Literarische Bildung

- produktive Verfahren als Chance, literarische Erfahrung zu machen und Differenzen kennen zu lernen; Sensibilität für literarische Kategorien gewinnen; Produziertheit verstehen; Ergänzung des analytischen Zugangs
 - sich selbst literarisch ausdrücken können, Kreativität entfalten
 - Lesefähigkeit entwickeln (Verstehenskompetenz), Leseinteresse schaffen
 - aktives, eine höhere kognitive Leistung forderndes kulturelles Verhalten statt passiver Medienkonsum
- zudem: soziales Lernen durch ‚Veräußerung‘ (Präsentation, Verhandlung, Bewertung) der Produkte

(e) ergänzende Begründungsansätze (nach Haas/ Menzel/ Spinner)

- Lerntypenargument: produktive Verfahren bieten Möglichkeiten, allen Begabungstypen und Fähigkeiten gerecht werden zu können
- Kompetenzentwicklung: produktive Verfahren fördern Selbsttätigkeit/ Selbstständigkeit, methodische und soziale Kompetenzen

- handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht eröffnet Chancen zur Individualisierung

IV Legitimation produktiver Verfahren: Produktive Verfahren als "Schändung des Kunstwerks"?

(a) Texttheoretischer Rechtfertigungsansatz:

Literarische Texte bilden die Wirklichkeit nicht ab, referieren nicht unmittelbar auf sie, sie stellen eine erfundene Wirklichkeit dar; daher sind literarische Texte autoreflexiv/ selbstreferierend/ autoreferentiell

→ Kriterium des literarischen Textes ist nicht die Objektivität bzw. Wirklichkeitsreferenz, sondern die Ästhetik

→ Als etwas Autoreflexives sind literarische Texte etwas vom Autor Konstruiertes und gleichzeitig etwas vom Leser Fremdkonstruiertes, sie sind also (im Gegensatz zur Auffassung der Produktions- oder Autonomieästhetik) nicht 'autonom'; der Autor wählt aus, formt die Wirklichkeit, wählt und nutzt literarische Kategorien, poetisiert.

→ Es entstehen Differenzen von

- literarischer Wirklichkeit und Wirklichkeit
- literarischer Sprache/ Form und Alltagssprache
- literarischem Text und Alltagstext

→ literarische Texte verstehen zu wollen heißt ihre Produziertheit (und damit die vom Autor getroffene Wahl) verstehen zu wollen

(b) Differenztheoretischer Ansatz:

Sprache ist ein in viele Differenzreihen gegliedertes Bedingungssystem (gewählte Sprache ist, was sie ist, aber auch das, worin sie sich von anderen unterscheidet). Dies trifft auch auf literarische Texte zu.

- Außendifferenz: Differenz zwischen literarischem Text und Alltagstext
- Binnendifferenz: Differenz literarischer Texte untereinander
- Ein literarischer Text ist nicht mit sich identisch, er verweist (kontrolliert oder unkontrolliert) auf andere literarische Texte, ist intertextuell; der Leser ist Co-Autor.

(c) Leserorientierter Ansatz

Die unabänderliche (bewusste) 'Unvollständigkeit' des literarischen Entwurfes drückt sich in Unbestimmtheitsstellen aus (Co-Autorschaft des Lesers im Rezeptionsprozess). Der Leser konstituiert Sinn durch die Imagination und das Füllen der Leerstellen; er aktualisiert das dem literarischen Werk inhärente Sinnsystem, dabei prägt die Individualität des Lesers diese Sinnaktualisierung.

V Kritik an produktions- und handlungsorientierten Verfahren

Produktions- und handlungsorientierter Literaturunterricht sieht sich diversen Vorwürfen ausgesetzt (Auswahl): produktive Verfahren

- bedingen eine ins Subjektiv-Unverbindliche führende Auseinandersetzung mit Literatur, fördern also Beliebigkeit
- dienen lediglich der Veranschaulichung formaler Textaspekte, der Reproduktion, der Weckung kreativer Potenziale oder werden als Auslöser für gestalterische Arbeit 'missbraucht'
- nehmen zu viel Unterrichtszeit in Anspruch
- sind Ausdruck der Respektlosigkeit vor dem literarischen Text („geschundenes Kunstwerk“)

Befürworter versuchen diese Einwände zu entkräften, indem sie eine sinnvolle, auf einen **Mehrwert** verweisende Einbettung der Verfahren in einen hermeneutischen, auch klassisch-analytische Schritte berücksichtigenden Erschließungsprozess propagieren.

VI Literatur

- Belgrad, Jürgen/ Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler 1996
- Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo. Frankfurt am Main 1993
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3. Umgang mit Literatur. Stuttgart 1994
- Haas, Gerhard/ Menzel, Wolfgang/ Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch (PD) 1994, H. 123, S. 17-25
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber 1997
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover 1999
- Spinner, Kaspar H.: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht. In: Bogdal, Klaus Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 47-257
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur. In: Lange, Günter/ Neumann, Karl/ Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler 1998, Band 2, S. 488-507
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie - Didaktik - Verfahren - Modelle. Baltmannsweiler 1998

2.3 Gattungsspezifische Didaktik

2.3.1 Didaktik des Erzähltextes (I) - Roman

I Fachgegenstand

"Es gibt nicht *den* Roman, sondern viele Romane. Sie bilden zusammen eine historische Erscheinung. Die Mannigfaltigkeit ihrer Formen ist für sie bezeichnend und hängt mit ihrem Wesen zusammen. In den letzten 450 Jahren war in jeder Epoche für die jeweils repräsentativen Romanwerke anderes charakteristisch, und produktive Romanautoren schufen immer wieder originale, bis dahin unbekannte Formen, erfanden neue Erzählweisen und eigenständige Stilarten. Gebilde sehr verschiedener Strukturen wurden mit dem gleichen Terminus Roman betitelt."

(Emmel, 1977)

- Der Roman ist die am meisten verbreitete literarische Gattung.
- Vor dem 18. Jh. in Deutschland als „Lügenkram“ abgelehnt.
- Seit Ende des 18. Jh. literarisches Medium der bürgerlichen Emanzipation mit zunehmend sozialen und gesellschaftlichen Themen. Beginn mit Wielands „Geschichte des Agathon“ (1767). Bestimmend für den Roman des 19. Jh. wird v. Blanckenburgs Vorstellung in seinem „Versuch über den Roman“, dass der Roman von den Empfindungen des Menschen, von seinem inneren Zustand handle. In den realistischen Romanen des 19. Jh. treten die Konflikte zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft in den Vordergrund (vgl. Fontane).
- Im Roman des 20. Jh. gibt es keine verbindliche Auffassung von Wirklichkeit mehr → Zusammenhanglosigkeit, Unüberschaubarkeit, Offenheit für Formexperimente, Verzicht auf allwissenden Erzähler, Simultan-, Montagetechnik, stream of consciousness, innerer Monolog etc.. Daneben auch weniger experimentelle Formen.

II Didaktische Potenziale (nach Wangerin)

"Der Roman verunsichert eher und widerspricht der eigenen Problemsicht des Lesers, durchbricht und kritisiert häufig verfestigte Erwartungsmuster und erweitert den Erwartungshorizont und die Erfahrungsbereiche des Lesers."

- Romane dienen gleichermaßen Erkenntnis und Genuss (identifikatorisch-unterhaltendes sowie distanziert-erkenntnisorientiertes Lesen)
- Romane sind Teil der literarischen/kulturellen Tradition.
- Romane vermitteln Einsichten in historische und gesellschaftliche Zusammenhänge („Bild der Zeit“).
- Der moderne Roman dient mit seinem gesellschaftlichen Problembewusstsein der Selbstaufklärung der Schüler. Dazu muss er in seinen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen verstanden werden. Anzustreben ist neben der identifikatorisch-unterhaltenden Lektüre eine zunehmend distanziert-erkenntnisorientierte.
- Romanlektüre kann ein Gegengewicht zur Informations- und Unterhaltungsüberflutung durch die modernen Massenmedien darstellen, da sie eine Verlangsamung der Wahrnehmung erfordert.

III Auswahlkriterien

- Vorgaben des Lehrplans:
 - OS: Jugendbücher,

- 7/8: Jugendbücher, Novelle oder längere Erzählung aus dem 19. Jh.,
- 9/10: Roman oder Romanausschnitt, Novelle oder längere Erzählung aus dem 19./20. Jh.,
- Sek.II: entsprechende Auswahl für literaturhistorische/ thematische Schwerpunkte (GK: 10, LK: 13)
- Bedeutung des Textes für Schüler: Lebens- und Problemnähe, Aktualität, Lernzuwachs (kognitive Dissonanz, Herausforderung)
- Schülerinteresse → Mitbestimmungsmöglichkeiten: Vorauswahl durch Lehrer, Vorstellung einiger Beispiele, Leseproben, Themenschwerpunkte eruieren...
- Altersangemessenheit (vgl. u. a. entwicklungspsychologische Voraussetzungen des Textverstehens)
- Repräsentativität des Werkes hinsichtlich Stoff, Form, Epoche, Autor
- Greifbarkeit/ Kosten (Taschenbuch, Schulausgaben...)
- Umfang
- Unterrichtlicher Kontext

Die Gegenstände sind so auszuwählen, dass sie als Herausforderung empfunden, als widerständig wahrgenommen werden können. Es sollte immer ein gewisses Maß an „kognitiver Dissonanz“ (Festinger) vorhanden sein, die aus einem „Voraus“ des Textes gegenüber den gegenwärtigen Möglichkeiten, Erwartungen und „Ansprüchen“ des Rezipienten resultiert.

IV Aufbau einer Romanreihe

Orientiert man den Aufbau einer Romanreihe am Lehr-Lern-Modell, so sind Mikro- (Phasierung einer Sequenz) und Makrostruktur (Unterrichtsreihe) insbesondere dann weitgehend deckungsgleich, wenn die Lektüre der Ganzschrift vorausgegangen ist:

- je nach Komplexität des Romans/ Notwendigkeit thematischer Reduktion können der Vorstrukturierung dienende Maßnahmen durchgeführt werden (der eigentlichen Lektürearbeit vorgeschaltete Auseinandersetzung mit thematisch orientierendem Material; lesebegleitende Arbeitsaufträge, Anfertigung von Lesetagebüchern etc.)
- Erstrezeption
- Ankommen im Lernkontext - Durchführung einer Rezeptionsstunde (Austausch über Leseerfahrungen, Sammlung und Strukturierung von Leseerfahrungen, Bestimmung/ Auswahl inhaltlich-thematischer Schwerpunkte/ Vorstrukturierung der Reihe, Wirkungsgespräch) = Erarbeitungsperspektive der Reihe festlegen
- Entwicklung eines Deutungsansatzes - interpretatorischen Reihenfokus entwickeln
- Literarischen Text erschließen - Abfolge einzelner, die Textarbeit in den Mittelpunkt rückender, thematisch und/ oder chronologisch arrangierter Sequenzen
 - Lernprodukte erstellen, verhandeln, ggf. revidieren
 - Lernprodukte verknüpfen/ Einzelergebnisse zusammenführen
 - Deutungskonzepte entwickeln, ggf. revidieren
 - Deutungskonzepte erweitern/ vernetzen (Einbindung von Sekundärmaterialien/ text-überschreitende Ansätze)
- An die Rezeptionsstunde rückbindende Abschlussstunde

V Aspekte und Kriterien der Erzähltextanalyse

- THEMA: dargestellte Wirklichkeit, Wirklichkeitsrelation, Titel
- ZEITSTRUKTUR: Verhältnis von Erzählzeit zu erzählter Zeit (zeittraffend, zeitdeckend, zeitdehnend)

- RAUM: Perspektive/ Blick/ Erzählstandort, Handlungsraum, Atmosphäre
- SPRACHE/ STIL: Semantik (Schlüsselwörter, Sprachebene, Wortwahl) Wortarten; Syntax (Satzbau, Tempus; uneigentlicher Ausdruck)
- FIGUREN: Figurenzeichnung (typisch - individuell), Figurenkonstellation
- AUFBAU/ INNERE STRUKTUR: Handlung/ Plot, Handlungsschritte, linear-chronologischer Aufbau, einsträngiger - mehrsträngiger Aufbau, Rückblenden - Vorausdeutungen, Rahmen-/ Binnenerzählung
- DARBIETUNGSFORMEN: Erzählerbericht, Figurenrede (direkt, indirekt), Gedankenwiedergabe (direkt, indirekt; erlebte Rede, innerer Monolog, Bewusstseinsstrom)
- ERZÄHLER: Erzählperspektive (Innensicht - Außensicht), Erzählsituation (Ich-Erzähler - Er-Erzähler: personaler - auktorialer Erzähler), Erzählhaltung: neutral, affirmativ, kritisch-distanziert

VI Methodik

Zugänge

- Lesen, vorlesen, hören
- Textnahes Lesen
- L-E-S-E-N (Lesen - Erörtern 1 - Schreiben - Erörtern 2 - Nacharbeiten, Interpretation(-sgespräch), vgl. Fingerhut)
- Das literarische Gespräch
- Produktive/ kreative Verfahren (Schreiben, Szenische Interpretation, Visuelle und akustische Darstellungsformen, Lesetagebuch)
- Textzentrierte Verfahren/ Textanalyse mit dem Ziel, inhaltliche Probleme/ Strukturen sowie die Funktion literarischer Gestaltungsmittel bewusst zu machen
- Textüberschreitende Verfahren (historische, gesellschaftliche, geistesgeschichtliche, biografische ... Zugänge)
- Intertextuelle/vergleichende Zugänge

Handlungsoptionen für den Reiheneinstieg/ die Erstrezeption

- für kurze schriftliche Notizen Zeit lassen
- ein Wirkungsgespräch initiieren (freiwillige Beiträge oder Stellungnahme von allen)
- Stellungnahmen zu vorgegeben Aspekten fordern (zentrale Aussagen, Sympathien – Antipathien, Vorzüge – Mängel)
- erste Eindrücke verschriftlichen lassen (große Karteikarten, Folienschnipsel, Ideenpool ...)
- ein Cluster oder eine Mind-Map erstellen
- ein Rollenspiel gestalten (Verlagssitzung, „literarisches Quartett“, ...)
- eine Rezension verfassen
- „Noten“ vergeben
- einen die Reihe tragenden Deutungsansatz entwickeln
- Schwerpunkte für eine UR herausfiltern/ die Reihe thematisch vorstrukturieren
- über den Titel reflektieren
- ein Bild malen lassen oder ein passendes auswählen

VII Literatur

- Der Deutschunterricht 3/92: Anregungen: Erzählliteratur
- Diskussion Deutsch 1992, H.128: Zugänge zum Roman
- Dörfner, Heinz: Moderne Romane im Unterricht. Frankfurt 1988
- Förster, Jürgen (Hrsg.): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart 2000

- Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler 2010
- Lehmann, Jakob (Hrsg.): Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Walser. Interpretationen für den Literaturunterricht, 2 Bde.. Frankfurt 1982
- Merkelbach, Valentin (Hrsg.): Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe II. Hohengehren 2000
- Riedel, Werner/Wiese, Lothar: Klausur- und Abiturtraining Deutsch 1. Einführung in den Roman. Köln 1996
- Schardt, Friedel: Wertorientierung durch Literatur. Entwicklungsromane im Deutschunterricht. Stuttgart 1998
- Wangerin, Wolfgang: Romane im Unterricht. In: Lange, Günter, Neumann, Karl, Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 2. Baltmannsweiler 1998, S. 600-620

2.3.2 Didaktik des Erzähltextes (II) - Kinder- und Jugendbuch

I Fachdidaktischer Gegenstand

„Nie ist die Vielfalt der Kinder- und Jugendbuchliteratur größer gewesen als heute.“ Der Erfolg der KJB, der sich etwa in der Anzahl der Veröffentlichungen und in den Verkaufszahlen äußert, wächst, obwohl so mancher bereits „einen Abgesang auf die Buchliteratur anstimmte.“

(Spinner)

(a) KJB als Unterrichtsgegenstand

- Vor dem 20. Jh. spielte KJL als Schullektüre keine Rolle.
- Grundlage für die Behandlung von KJL im Deutschunterricht war Anna Krügers Buch *Kinder- und Jugendliteratur als Klassenlektüre* (1966). Vorbehalte existierten weiterhin, sie wurden v. a. mit zu geringer sprachlicher Qualität und geringer stofflicher Ergiebigkeit (mangelnder Bildungswert) begründet.
- Neue Impulse durch die Position des *Kritischen Lesens* seit den 70er Jahren des 20. Jh.: KJL als Mittel einer aufklärerisch-emanzipatorischen Bewusstseinsbildung durch eine kritische Auseinandersetzung mit zeitgenössischen (gesellschaftlichen) Problemen. Subjektive Schülerinteressen u. Förderung von Lesefreude wurden dabei vernachlässigt (Divergenz zwischen Lehrer- und Schülerzielen).
- Seit den 70er und 80er Jahren Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts mit dem Ziel, Lesemotivation durch einen eigenbestimmten und produktiven, alle Sinne einbeziehenden Umgang mit KJL zu entwickeln.
- Ende der 80er Jahre heftige Diskussion um die Bedeutung von KJL im Deutschunterricht.

(b) Der Erfolg (des KJB als Unterrichtsgegenstand) findet seinen Ausdruck

- im häufigen Auftauchen in Bestsellerlisten
- in einer breiter werdenden Leserschaft (auch unter Erwachsenen)
- in einer breiteren Präsentation in Buchhandlungen
- in Taschenbuchreihen
- in häufiger werdenden Rezensionen, die in Tages- und Wochenzeitungen veröffentlicht werden
- in der thematischen Vielfalt
- in den medialen Umsetzungen (Verfilmung, Hörbuch, Spiele, Materialien)
- in der qualitativen Verbesserung: anspruchsvollere Erzähltechnik, dichtere Symbolik, raffiniertere perspektivische Gestaltung, intertextuelle Anspielungen, Brüche, Verfremdungen, psychologische Vertiefung (innere Handlung)

II Fachdidaktische Kontroversen

(a) Haas-Hurrelmann-Kontroverse

Haas	Hurrelmann
<ul style="list-style-type: none"> - KJL ist im Unterricht auf pädagogisch-erzieherischen Gesichtspunkt verkürzt, instrumentalisiert, zu nützlicher Literatur degeneriert - KJL ist zuerst ein künstlerisches Gebilde, transportiert nicht nur Inhalte - KJL ist in eine Gesamtliteratur zu integrieren 	<ul style="list-style-type: none"> - KJL hatte immer eine enge Beziehung zur Pädagogik - In der Betonung des ästhetischen Anspruchs liegt die Gefahr einer neuen Ein-dimensionalität, Methoden der Literaturwissenschaft werden in den letzten Jahren auch auf die KJL angewandt - Es ist von zwei Literaturen auszugehen, keine Identität zwischen Erwachsenen- und KJ-Literatur, fließende Übergänge

(b) KJB als Gegenstand einer eigenen Didaktik?

Einheitliche Literaturdidaktik (Karl-Heinz Kliewer, Valentin Merkelbach)	Eigenständige KJL-Didaktik (Malte Dahrendorf)
<ul style="list-style-type: none"> - auch in Erwachsenenliteratur gibt es erhebliche Unterschiede (Trivialliteratur bis Dichtung) - auch Erwachsenenliteratur ist Zielgruppenliteratur - auch Erwachsenenliteratur kann didaktisch sein (Märchen, Parabeln ...) - anspruchsvolle KJL fordert ebenso viel Lese- und Verstehensleistung wie traditionelle Dichtung - auch KJL arbeitet mit anspruchsvollen ästhetischen Mitteln - muss auch unter literaturanalytischen Aspekten betrachtet werden - es stellen sich dieselben Fragen für jede Art von Literatur: Warum, wie, was, wann soll gelesen werden? 	<p>KJL</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterscheidet sich deutlich von der Erwachsenenliteratur - ist auf einen altersmäßig begrenzten Rezipientenkreis zugeschnitten - ist immer pädagogische, erzieherische Literatur - hat Nähe zu alltäglichen Situationen, stellt sie reduziert, dem Alter der Leser entsprechend dar - erreicht nicht die Polyvalenz und ästhetische Distanz der Erwachsenenliteratur - Form und Gehalt treten hinter Inhalte zurück - spiegelt Alltagsbewusstsein und –wissen erwachsener AutorInnen, stellt es aber nicht in Frage - knüpft an Erfahrungen ihrer LeserInnen an - ist Einstiegsliteratur (Brückenfunktion, Hinauflesen) - läuft bei Verliteraturwissenschaftlichung Gefahr, Adressaten zu vergessen u. didaktische Funktion zu verdrängen

III Definition und Versuch einer Typologie

Unterscheidung der Kinder- und Jugendbücher nach

(a) Untergattungen (Spinner):

- phantastische KJB → fremde Welten
- realistische, oft problemorientierte KJB
- historische KJB
- komische KJB
- Science-Fiction
- Alltagsgeschichten → lebens- und erfahrungsnahe Welten
- Kriminalgeschichten
- Abenteuer geschichten
- Sachbuch

(b) Funktionen (Gansel):

- Sozialisationsliteratur: vom Erwachsenen aus; Kinder/ Jugendliche sollen dessen Wertungen übernehmen, ihn als Autorität akzeptieren
- kindgemäße KJB: Dichtung vom Kind aus, Kinder/ Jugendliche sind Autorität und nehmen Wertungsstandort ein
- autoritäre KJB: Positionen der Kinder/ Jugendlichen sollen korrigiert werden, Orientierung an Werten der Erwachsenenwelt, Einordnung in Erwachsenenwelt → erzieherisch
- antiautoritäre KJB: KJB wollen Positionen der Kinder/ Jugendlichen nicht korrigieren, Akzeptanz ihrer Wertvorstellungen (Vorstellung von dem, was richtig ist), Bestätigung der kindlichen Auffassung, auch wenn sie im Widerspruch zur Erwachsenenwelt steht, bestärkend

(c) Didaktischen Potenzialen (Spinner)

Beitrag zur Identitätsentwicklung

Voraussetzung: meist gleichaltrige Figuren bieten positive oder negative Identifikationsmöglichkeiten, repräsentieren bekannte/ nachvollziehbare Probleme, Wünsche, Sehnsüchte, Fehler ...

→ Anregung zur Selbstreflexion (Klärung eigener Gefühle, Bestärkung/ Abgrenzung/ Distanzierung)

→ Spiegeleffekt, Wiedererkennung von Situationen, die das eigene Leben kennzeichnen

→ Veranschaulichung des Prozesses erwachsen zu werden (Verstöße gegen Erwartungen, Werte, Normen der Erwachsenen, Sexualität, Tod/ Trauer ...) in realistischen Abbildungen und fremden Welten (mit ausgeprägten, unbewussten Repräsentationen)

→ Anregung durch lit. Gegenwelt (Veranschaulichung von Wünschen, verdrängten Problemen, Ängsten)

Moralische Bildung als Teil der Identitätsentwicklung

KJB bieten die Möglichkeit zur Thematisierung des Konfliktes von eigenem Willen und (von Erwachsenen) bestimmten Einschränkungen (→ Regeln, Normen, Verhaltenserwartungen).

Literarische Bildung

→ KJB zur Förderung von Lesebereitschaft, Leselust

→KJB als Ausgangspunkt eines "Hinauflesens" (Ewers), also als Sprungbrett zur hohen, 'eigentlichen' Literatur (im Sinne des klass. Bildungsgedankens/ Anspruch einer literarästhetischen Bildung)

Förderung des Fremdverstehens als Beitrag zur moralischen Bildung → Entwicklung von Empathiefähigkeit

→ KJB enthalten den SJ nahe stehende Figuren, in die sie sich hineinversetzen können, insb. auch dann, wenn sie Differenzen aufweisen

→ erzählerische Realisierung: erlebte Rede, innerer Monolog

→ methodisch-didaktische Hilfen: Leerstellen füllen durch Ergänzung der inneren Handlung

→ handlungs- und produktionsorientierte Verfahren auch zur Förderung der Imaginationsfähigkeit

IV Auswahlkriterien

Inwiefern wird das KJB der kognitiv-psychischen Disposition, den Bedürfnissen, Erwartungen und Lesefähigkeiten der SchülerInnen gerecht?

- stofflich (Erfahrungswelt der SchülerInnen, aktuelle Bedeutung)
- Aktualität/ Aktualisierbarkeit
- thematisch (Problemqualität)
- medial (Genre, Gattung, Gestaltung ...)
- sprachlich-stilistisch (Wortwahl, Satzbau ...)
- formal (Erzähltechnik, Handlungskomplexität, Perspektiven, Räume, Zeit ...)
- wertend/ axiologisch (→ Werte, Normen)
- erzieherisch/ verhaltensbeeinflussend
- Potenzial zur Anregung von Identitätsentwicklung/ Selbstverstehen

V Literatur

- Der DU 3/90: Kinder- und Jugendliteratur
- Der DU 4/96: Jugend- und Adoleszenzroman
- Der DU 4/2012 Jugendliteratur
- Deutschunterricht: Kinder- und Jugendliteratur der neunziger Jahre. Sonderheft. Berlin 52 (1999)
- Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. Berlin 1999
- Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur und Literarische Bildung. In: DU 7/8 (1995), S. 348-357
- Haas, Gerhard: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Lange, G./ Neumann, K./ Ziesenis, W.: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler 1998, Bd.2, S. 721-737
- Haas, Gerhard: Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur. In: PD 89/1988. S. 3-5
- Haas, Gerhard: Wider die Eindimensionalität. In: PD 92/1988, S. 8ff.
- Hintz, Ingrid: „Andere Bücher habe ich nur gelesen, bei diesem muss ich nachdenken“. Methoden lernen und anwenden mit dem Lesetagebuch. In PD 164/2000, S. 33-39
- Hintz, Ingrid: Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten: Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2002
- Hurrelmann, Bettina: Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur. In: PD 111/1992
- Hurrelmann, B./Hammer, M: Lesesozialisation in der Familie. In: PD 123/1994, S. 3-9
- Hurrelmann, Bettina: Wider die neue Eindimensionalität. In: PD 90/1988, S. 2ff.
- Josting, Petra/Dreier Ricarda: Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler 2010, S. 71-99
- Knobloch, Jörg/Dahrendorf, Malte (Hrsg.): Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Praxisberichte – Materialien. Baltmannsweiler 2001

- Knobloch, Jörg: Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler 2010, S. 374-392
- Langemarck, Liselotte: Das Lesetagebuch. Ein Tip für den Deutschunterricht der Klassen 5-10. In: Pädagogik 3/1989
- Lange, Günter: Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht (Deutschdidaktik aktuell Bd. 6), Baltmannsweiler 2000
- Merkelbach, Valentin (Hrsg.): Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I. Baltmannsweiler 1998
- Praxis Deutsch: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Sonderheft 1995
- Praxis Deutsch 162/2000: Neue Kinder- und Jugendliteratur
- Praxis Deutsch 224/2010: Kinder- und Jugendliteratur nach 2000
- Richter, Karin/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim/München 1998
- Rosebrock, Cornelia: Leseförderung. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler 2010, S. 326-339

2.3.3 Didaktik der Lyrik

I Impulse zur Problematisierung

- *Die Vorstellung von einem besonderen Anspruch des Gedichts, der den Unterricht für den Lehrer schwierig macht, wird in der Klasse oft als Abwehrhaltung spürbar und kann mit der komplizierten Frage einer historisch bedingten grundsätzlichen Befangenheit der Deutschen gegenüber ihrer Lyrik zusammenhängen [...]*
Andererseits mag eine Ambivalenz mitschuldig sein, die Gedicht und Schule schwer zusammenkommen lässt; die Vorstellung von der Intimität des Gedichts, für das man eben empfänglich ist oder nicht, und die Furcht gerade der Empfänglichen vor dem schulischen, also öffentlichen "Zerpflücken" dessen, was einem am Herzen liegt.

Friedrich Hassenstein (TbdDU)

- *Einen lyrischen Text verstehen, heißt, jede Einzelheit wahrnehmen, jede Form auf ihren Beitrag zur "Bedeutung" befragen. Das ist am knappen und konzentrierten Gedicht eher möglich (und notwendig) als an der literarischen Großform. Die Untersuchung lyrischer Texte wird deshalb zum exemplarischen Fall von Sprachanalyse überhaupt. Wir finden hier ein ideales Trainingsfeld für eine der wichtigsten Kompetenzen, die der Deutschunterricht vermitteln will, für das kritische Sprachbewusstsein. [...]*

Klaus Geerth: Lyrische Texte (1975)

- *Ein Gedicht ist ein Anfang, der alles resultathafte Einverständnis verweigert, aber viele sich überblendende Lesarten ermöglicht, die Worte, Wortgruppen stehen zueinander in vielfältigen unerschlossenen Beziehungen, sie haben offene Anschlussmöglichkeiten, also ist ein Gedicht ein Text, der vom Leser Produktivität verlangt. Der Leser ist Mitautor des Gedichtes, sein Neuschöpfer. Herausgefordert von den Mehrdeutigkeiten, dunklen Stellen, der Komplexität des Bedeutungsnetzes muss er alle seine Vorstellungsfähigkeiten anstrengen, er muss mit seinem Assoziationsmaterial, seinen erinnerten Erfahrungen den Text erfüllen. Das Gedicht ist eine Möglichkeit der Selbsterfahrung für seinen Leser. [...]*

Dieter Wellershoff: Über Lyrik in der Schule (1975)

- *Wer das Gedicht für unnahbar hält, kommt ihm wirklich nicht nahe.*

Bertolt Brecht

II Zugangshürden

- Gebundenheit der Sprache (Reim, Rhythmus, Metrik, Syntax...)
- hoher Verschlüsselungsgrad/ hoher Dekodierungsaufwand
- Differenz zu Normalsprache, Prosasprache
- (zumeist) Abwesenheit von Handlungs-/ Ereignisstrukturen
- Subjektivität
- Polyphonie (Wechselbeziehung semantischer, syntaktischer, metaphorischer, metrischer Elemente) → Polyvalenz
- literarästhetische Komplexität

- Bedeutungsverlust der Gattung (trotz populärer Präsentationsformen, z. B. Poetry Slam, und Relevanz in der Musik)

III Didaktische Potenziale

- Werkzeuge zur Erschließung von dichten literarischen Texten kennenlernen, anwenden
- kritisches Sprachbewusstsein entwickeln, für Sprache und Ästhetik sensibilisieren
- Produziertheit literarischer Texte erfahren
- historische Eingebundenheit literarischer Texte erfahren
- literarische (literarästhetische) Bildung erfahren
- Vieldeutigkeit erleben, aushalten, kommunizieren; Grenzen der Texterschließung/Sinnfixierung erfahren
- eigenes Ausdrucksvermögen entwickeln → Kreativität innerhalb vorgegebener Regeln erfahren

IV Erschließungsverfahren

- klassisch-analytischer Zugang
- produktions- und handlungsorientierter Zugang
- Verknüpfung analytischer und produktiver Verfahrensschritte
- textzentrierte (textimmanente) Auseinandersetzung
- textüberschreitende Verfahren
- kreativer Zugang
- dekonstruktive Verfahren

V Lehrplan

- Klassenstufe 5/6: klangliche, metrische und optische Gestaltungsmerkmale im Zusammenspiel mit der Textwirkung erfassen, Zugänge zur Bildlichkeit finden; Gedichte selbst verfassen (Gedichtwerkstatt), spielerischer, produktions- und handlungsorientierter Zugang (Vermeidung einer 'verkopften', technokratischen Herangehensweise, die Gedichte frühzeitig 'verleidet')
- Klassenstufe 7/8: Zusammenhänge von Wirkung, Aussage, Gestaltungsmitteln und Sprache erfassen, lyrische Bilder/ Motive erkennen und entschlüsseln; Formen erfassen (Gattungstypologie); ergänzend zu einem zunehmend analytischeren Zugang: Gedichte in traditionellen, modernen und experimentellen Formen schreiben oder bearbeiten
- Klassenstufe 9/10: Themen, Motive, lyrische Bilder, Vers-, Strophen-, Gedichtformenformen, Aussage, lyrisches Ich, Sprechhaltung, Sprache, Syntax, grundlegende rhetorische Figuren erkennen und zu einer Deutung zusammenführen (erste, rudimentäre Funktionalisierung der Befunde)
- Sek.II: Erweiterung analytischer Kompetenzen, Erprobung textüberschreitender Verfahren, epochale Zuordnung

VI Einbettung in Unterrichtsreihen

- Gedichte als Exponenten einer Literaturepoche/ literaturgeschichtlicher Ansatz
→ Vergleich motivgleicher Gedichte aus verschiedenen Epochen
- thematisch ausgerichtete Unterrichtsreihe (z. B. Stadt-, Natur-, Liebes-, Jahreszeiten-lyrik, Gedichte in politischem oder programmatischem Kontext)
- Gedichte als Zugang zu einer Autorin/ einem Autor
- Gedichte im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur Gattungsfrage
- Gedichte im Kontext der Reflexion über Sprache (Syntax/ grammatische Strukturen kennenlernen → Gedichte als Sprachspiel)
- Gedichte als "Sprungbrett"/ Erschließungshilfe im Kontext der Auseinandersetzung mit einem erzählten oder dramatischen Bezugstext

VII Gedichte erschließen - Bausteine einer Analyse

Gedichtanalyse - Aufgabenstellungen

- Interpretation eines Gedichtes
- Vergleich motivgleicher Gedichte;
Aufbaumuster:
 - Einzelanalysen mit anschließendem Vergleich (je nach Aufgabenstellung: umfassende Analysen beider Gedichte – reduzierte Analyse des zweiten Gedichtes, um hinsichtlich eines ausgewählten Aspektes eine Vergleichsgrundlage zu gewinnen → Kontrastierung)
 - Reißverschlussverfahren (durch Analyseaspekte gegliederter, kontinuierlicher Vergleich)

Ausgangspunkt

Entwicklung eines Interpretationsansatzes durch

- mehrfache, präzise Textrezeption
- Fixierung von Zugänglichem/ nicht Zugänglichem, Verstandenem/ nicht Verstandenem
- Formulierung von Fragen an das Gedicht
- Aktivierung des Vorwissens

Kritische Überprüfung des Deutungsansatzes durch systematische Analyse (ausgewählter) inhaltlicher und formaler Aspekte

Gehaltliche Aspekte (Gehalt: dichterisch geformter Inhalt)

(1) Thema: Grundgedanke, Kernproblem, inhaltlicher Kern (→ Schlüsselwörter, Titel); thematische/ funktionale Rasterung, z.B.:

- unterhaltendes Gedicht (Volkslied) → Dichter als Sänger, Sprachspieler
- preisendes, rühmendes Gedicht (Hymne, Ode, geistliches Lied) → Dichter als Preisender, Rühmender
- Erlebnis-/ Bekenntnislyrik (Stimmungslыrik, Klagelied/ Elegie, Kunstlied; Motive: Liebe, Leben/ Ich, Tod, Natur, Tages-/ Jahreszeiten) → Dichter als Erlebender, Empfindender
- belehrende Lyrik und programmatisches Gedicht (Lehrdichtung u. Gedankenlyrik, Sprüche, Reflexionen, Spottgedicht, Sonett) → Dichter als Lehrender, Denkspieler
- politisches Gedicht (engagierte Dichtung, sozialkritische Reflexion) → Dichter als Kämpfer, Aufrufender

(2) Motive: Entfaltung des Themas, Gliederung des Gedichts durch Motive

(3) Komposition:

- addierend (reihend)

- summierend (steigernd)
 - zirkelhaft (Ringkomposition)
 - dialektisch (antithetisch)
- (4) Lyrische Bilder (sprachliche Bilder, uneigentlicher Ausdruck) → rhetorische Figuren; z.B.:
- Personifikation (Vermenschlichung)
 - Vergleich
 - Metapher (Sinnübertragung)
 - Symbol (etwas Wirkliches spiegelt eine Idee)
 - Chiffre (Geheimzeichen)
- (5) Lyrisches Ich
- seelische Verfassung, Selbstsicht, Weltsicht
 - Rückzug auf sich selbst, Beziehung zur Natur, Beziehung zu Menschen/ zur Gesellschaft
- (6) Historische, politische, soziale, weltanschauliche Bezüge (soziokulturelle Hintergründe)
- (7) Epochenzuordnung: Nachweis epochentypischer Merkmale (→ Epochenprofile), Wirklichkeitsbezug

Formale Aspekte

(1) Metrum (Verteilung betonter und unbetonter Silben nach einem Versmaß):

- Jambus [u - ; steigend]
- Trochäus [- u ; fallend]
- Anapäst [u u -]
- Daktylus [- u u]

(2) Rhythmus (Bestimmung des Verhältnisses von Versakzent zu Sinnakzent, sinnbedingter Sprachfluss; steigender Rhythmus: Jambus, Anapäst; fallender Rhythmus: Trochäus, Daktylus; freier Rhythmus: Abfolge metrisch und strophisch ungebundener, reimloser Verse)

(3) Reim (Gleichklang von Wörtern/ Silben am Versende, Endreim)

- reiner Reim – unreiner Reim/ Assonanz
- Kadenz (männlich: einsilbig, Hebung; weiblich: zweisilbig, Senkung)
- Reimschema: Paarreim (aabb), Kreuzreim (abab), umarmender Reim (abba), Schlagreim (zwei Wörter nacheinander in einem Vers), Binnenreim (zwei nicht aufeinander folgende Wörter im Vers), Schweifreim (z.B.: abacbc)

(4) Vers-, Strophen- und Gedichtformen, z.B.:

- Alexandriner (sechshebiger Jambus, Zäsur in der Versmitte)
- Sestine (regelmäßige sechszeilige Strophe), Volksliedstrophe, Quartett, Terzett, Terzine (drei-zeilige Strophe mit je fünf Jamben), Stanze (Achtzeiler mit je fünf Jamben)
- Sonett (zwei Quartette + zwei Terzette)

(5) Wörter

- Wortwahl, auch Neuschöpfungen (Neologismen)
- Wortartenhäufigkeit

(6) Satzbau

- Parataxe (einfacher Hauptsatz, Satzreihe)
- Hypotaxe (Satzgefüge)
- Zeilenstil (Übereinstimmung von Satz und Vers)
- Enjambement (Zeilensprung)
- Hakenstil (Folge von Enjambement)

Aspekte der Korrelation von Form und Gehalt (Funktionalisierung)

- Zusammenspiel von Form und Gehalt - Gegenspiel von Form und Gehalt

VII Literatur

- Abraham, Ulf, Matthis Kasper: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2006, S. 130-139
- Franz, Kurt, Rupert Hochholzer: Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen - Methoden - Beispiele. Baltmannsweiler 2006, S. 1-15
- Hassenstein, Friedrich: Gedichte im Deutschunterricht. In: Lange, Günter (u. a., Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literaturdidaktik. Baltmannsweiler 1998, S. 621-647
- Korte, Herrmann: Lyrik im Deutschunterricht. In: Bogdal, Klaus Michael, Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2002, S. 203-216
- Malsch, Gabriele: Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Lyrik. In: Der DU, §/87, S. 23-32
- Payrhuber, Franz Josef: Gedichte im Unterricht - einmal anders. München 1993
- Spinner, Kaspar H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler 2000, S. 1-27
- Stocker, Karl: Wege zum kreativen Interpretieren: Lyrik. Baltmannsweiler 1993
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler 1998
- Praxis Deutsch: H. 105/ 1991; Sonderheft 1981

2.3.4 Didaktik des Dramas

I Problematisierung

Wieder eine andere [Gruppe von Literaturdidaktikern] vertrat von einem gesellschaftskritischen Ansatz her die Auffassung, solche am bürgerlichen Literaturkanon orientierten "Bildungsgüter" wie das Drama seien ganz zu eliminieren und durch Inhalte zu ersetzen, die den Interessen der Schüler angemessener seien, vorzugsweise durch triviale und andere massenhaft verbreitete Formen der Literatur [...].

Franz-Josef Payrhuber, "Dramen im Unterricht" (TbdDU S. 626)

Dramatische Textentwürfe sind wie epische und lyrische Werke zunächst Texte. Lebendig werden dramatische Texte jedoch erst, wenn sie zur Aufführung auf der inneren Bühne der Lesenden oder unmittelbar im "Schau-Raum" eines Theaters kommen.

Rudolf Denk, "Figurenkonzepte, Rollenspiele, theatralische Formen" (TbdDU S. 469, 2010)

II Didaktische Potenziale - Legitimation für den Unterricht (Payrhuber)

- Dramen als Kultur- und Bildungsgut: hohe Kulturwertigkeit als Argument für den Einsatz im DU
- Erweiterung der Rezeptionskompetenz: Erlernen eines sich vom Leseprozess unterscheidenden Rezeptionsverhaltens (Wirkung/ Erleben der Unmittelbarkeit, Möglichkeiten des Miterlebens, Aufforderung zum Perspektivwechsel)
- Anregung des Identitätsprozesses/ der Selbstkompetenz durch die Auseinandersetzung mit Konflikten und Lösungsstrategien
- Dramen als Spiegelbilder des Lebens: Konflikte und Konfliktlösungen als Basis einer moralischen Bildung bzw. eines moralischen Urteilsvermögens ("Schaubühne als moralische Anstalt", Schiller)

III Lehrplan

Der Lehrplan legt die Behandlung von Dramen verpflichtend fest, der Theaterbesuch sowie die eigene produktive Gestaltung werden empfohlen.

- OS: Dialogtexte, Einakter, Kindertheaterstücke, Hörspielszene, Sketche
- Sek.I: mehraktige Stücke ab Klassenstufe 7
- Sek.II: Erschließung von Dramen (u. a.) im literaturgeschichtlichen Kontext

IV Auswahlkriterien

- Thematische Bedeutsamkeit: Drama sollte den Problemhorizont der Schülerinnen/ Schüler ansprechen → Relevanz politischer, moralischer, kultureller... Fragen aus Schülerperspektive → Aktualisierbarkeit des Stückes, Verknüpfbarkeit von Historizität und Aktualität
- Bühnenrelevanz: Präsenz des Stückes auf den Theaterbühnen/ Häufigkeit der Aufführung/ Berücksichtigung in den Spielplänen → Möglichkeit des Theaterbesuchs
- Beispielhafte Gestaltung, dramaturgische Fügung/ Komposition, Figurenzeichnung, Sprache...; auszuwählendes Stück als Repräsentant einer relevanten Dramentheorie (z. B. offene/ geschlossene Form, episches Theater, absurdes Theater...) → literarästhetischer Bildungswert
- Identifikations-/ Abgrenzungspotenziale des Dramas

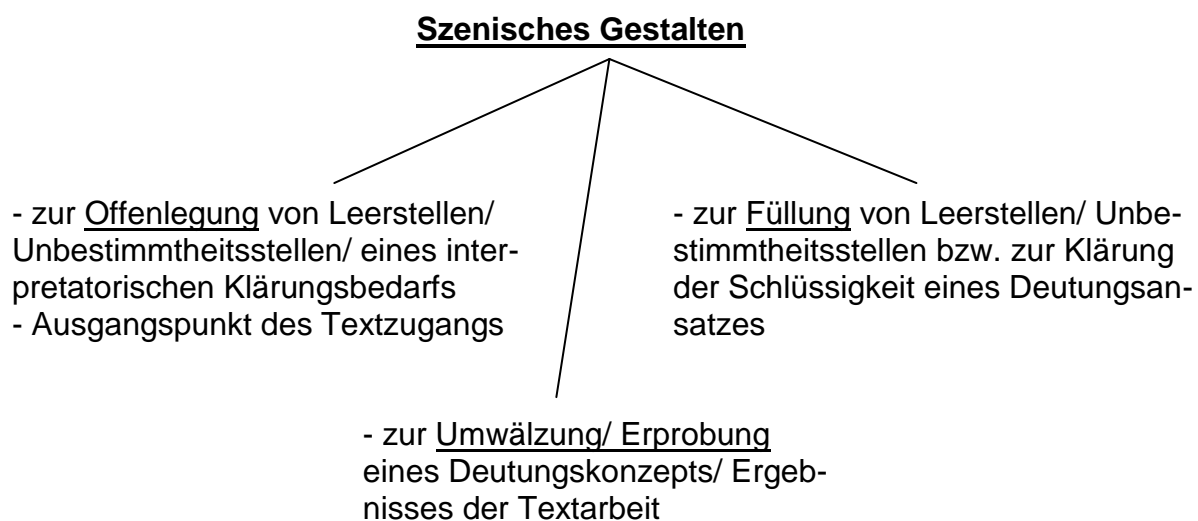
V Dramendidaktische Konzepte

(a) **Gattungstheoretischer Ansatz - analytische Auseinandersetzung** mit dem Dramen-
text auch als Vorbereitung auf den Theaterbesuch
(Szondi, Klotz, Grimm, Hink, Mennemeier)

Erschließungskonzepte (theoretische Grundlage, "Werkzeugkästen"):

- Entschlüsselung sprachlicher Bilder
- klassische (antike) Rhetorik (s. Redeanalyse, Argumentationslehre)
- Sprechakttheorie (Sprechakte beschreiben, in ihrer Funktion und Wirkung be-
stimmen; Abgrenzung von Gesagtem und Gemeintem)
- Sprachhandlungstheorie (Abgrenzung von Sprachhandlungsfeldern: Sprecher-
wechselorganisation, thematische Entfaltung, Imagearbeit/ Selbst- und Part-
nerhypothesen...)
- Kommunikationstheorie (z. B. nach Bühler - *Organon-Modell*, Grice oder Watz-
lawick - *Kommunikationsaxiome*, Schulz von Thun - *Vier-Ohren-Modell*)

(b) **Produktionsorientierter Ansatz** - Integration szenisch **gestaltender/ produktiver Ver-
fahren** in den Texterschließungsprozess
(Waldmann, auch: Frommer: Inszenierung im Text)



Auf der Grundlage von Produktion und Handlung soll das szenische Gestalten einen kognitiv-
analytisch angelegten Textzugang ersetzen, ergänzen oder vertiefen. Das szenische Gestal-
ten/ Interpretieren ist insofern text-, erfahrungs-, handlungs- sowie subjekt- und gruppenbe-
zogen (Scheller).

Die Verfahren des szenischen Gestaltens/ Interpretierens werden

- nach Produkt bzw. Handlung (textproduktiv/ vorbereitend und szenisch umsetzend;
Waldmann) oder
- nach Rezeptionsfunktion (Leseerfahrung/ Rezeption auf inhaltlicher Ebene bewusst
machen und vergleichen; äußere, historisch oder sozial bedingte Umstände erfassen;
Körper- und Sprechhaltung klären; innere Handlung erschließen oder ergänzen/ Per-
spektivwechsel/ Einfühlung) unterschieden.

Verfahrensalternativen:

- Dramentexte (gemeinsam, mit verteilten Rollen) erlesen
- Szene mit eigenen Worten erspielen
- Szenenanspiel, Spielprobe
- Freezing (zur Gewinnung eines Standbildes, zur Ergänzung innerer Handlung z.B. durch ein zweites Ich)
- Körperhaltungen erarbeiten/ erproben -> Mimik, Gestik (in Regieanweisungen festhalten)
- Sprechhaltungen erarbeiten/ erproben Sprechweise, Intonation/ Intention (in Regieanweisungen festhalten)
- Dialogische Sprechhaltungen erarbeiten/ erproben/ vergleichen
- Positionen von Dialogpartnern im Raum erarbeiten
- Requisiten, Ton/ Musik ergänzen
- Standbilder als äußeren Ausdruck einer inneren Haltung modellieren (Planung, Modellierung, Vergleich/ Auswertung)
- Statuen bauen, die komplexere, umfangreichere Zusammenhänge repräsentieren
- Einen Kommentator zur Szene einführen (Sprecher im ‚Off‘)
- Rollenbiographien schreiben (Erfassung äußerer und innerer, mit dem Text korrespondierender Merkmale einer Figur; deren Entwicklung, Selbst- und Fremdbild; zur Vorbereitung von Standbild oder Spiel; in der Ich-Form verfasst: Selbstdarstellung)
- Rollentexte verfassen (auf biographische Daten beschränkte Angaben)
- Ein Figureninterview führen, die Figur ins Kreuzverhör nehmen
- Innere Vorgänge durch Denkblasen verdeutlichen
- Subtexte verfassen, die das Gedachte, ‚eigentlich‘ Gemeinte ausdrücken -> Rollenmonolog
- Briefe, Tagebucheinträge ... als Ausdruck innerer Handlung verfassen
- Dopplungen/ alter-ego-Monolog entwickeln (ein zweites Ich drückt die innere Handlung sprachlich aus -> innerer Dialog)
- Verfremdungen vornehmen
- Ein Gerichtsspiel entwickeln
- Programmheft, Ankündigung, Rezension verfassen

(c) Theaterpädagogisch motivierte Ansätze

- eigenständiger **Entwurf von Dramenszenen (Pielow)**
- Probe/ Improvisation durch **szenisches Interpretieren** (Inszenieren im Kopf; **Scheller**)
- **In-Szene-Setzen** - simulierte Dramaturgie und Inszenierung (**Göbel**)
- **aufführungsbezogene Lektüre (Payrhuber)**: imaginieren auf einer inneren Bühne (Haupt-/ Nebentext), Leerstellen füllen; Vergleich mit der Inszenierung, → fordert den aktiven Rezipienten
- **aufführungsanalytische Herangehensweise (Kammler)**: Aufführung als zentraler Zugang, unmittelbare Wirkung: Übertragbarkeit auf andere Medien, die mit theatralischen Mitteln arbeiten;
Untersuchungskriterien: Schauspieler, Spielweise, Bewegung – Raum, Bühnenbild – Requisiten – nonverbale Zeichen (Musik, Geräusche, Stille) – Verhältnis Text zu Inszenierung – Wirkung auf Rezipient – Bewertung der Inszenierung

VI Literatur

- Abraham, Ulf: Mehr als nachspielen und vorspielen. Dramatisches Gestalten zwischen Prozeß- und Produktionsorientierung. In: Literatur und Sprache - didaktisch. Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik 1992, H. 4, S. 30-48
- Bogdal, Klaus-Michael/ Clemens Kammler: Dramendidaktik. In: Bogdal/ Korte: Grundzüge der Literaturdidaktik. München (dtv) 2002, S. 177-189
- Frommer, Harald: Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart 1995
- Müller-Michaels, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart 1975
- Payrhuber, Franz-Josef: Dramen im Unterricht. In.: G. Lange, K. Neumann, W. Ziesenis (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler 1994, S. 626 ff.
- Renk, Herta-Elisabeth: Dramatische Texte im Unterricht. Vorschläge, Materialien und Kursmodelle für die Sekundarstufe I und II. Stuttgart (Klett) 1978
- Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Stuttgart 1995
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe 1 und 2. Seelze 2004
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben von ihnen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag) 2001

Zeitschriftenliteratur:

- Praxis Deutsch: Sonderheft 2005, H. 181/ 2003, H. 136/ 1996 (Scheller)
- Der Deutschunterricht: 2/ 2004 (Theaterdidaktik)
- Deutschunterricht 4/ 2003: TheaterSpiel

2.3.5 Literaturverfilmung

I Ansätze zur Problematisierung

"Die Literaturwissenschaft hat die Verfilmung lange Zeit als sekundäres Medium gegenüber der schriftliterarischen Vorlage behandelt (Stichwort 'werktreue Verfilmung'), diese Haltung fand ihre Entsprechung im Literaturunterricht. [...] Die Literaturverfilmung dient deshalb nicht selten als 'Bonbon', das der Klasse nach der Behandlung einer literarischen Lektüre gegönnt wird."

(Staiger, 2010)

"SchülerInnen im Deutschunterricht Möglichkeiten zur reflexiven und kritischen Verarbeitung gerade auch ihrer telematischen Mediensozialisation zu eröffnen, erscheint dringender denn je. Gleichzeitig laden allerdings auch die spezifischen medienästhetischen Aspekte fernsehermittelter Filme, Werbung und Musikvideoclips zur intensiven Auseinandersetzung ein." (Frederking/ Krommer, Maiwald 2012)

II Fachdidaktischer Gegenstand

Zu unterscheiden ist zwischen Fernsehen/Film als

als **Unterrichtsmedium** und Kommunikationsinstanz (z.B. verfilmte Literatur als Unterrichtsthema)

als **Unterrichtsgegenstand** (z. B. Fernsehsendungen als Thema, der Film als "eigenständiges" Kunstwerk)

Fachwissenschaftliche Positionen:

- Medienkritische und kulturpessimistische Vertreter gingen von einer Defizithypothese aus; Druckmedien seien dem Film demnach 'überlegen'. Hauptargumente der Ablehnung waren die Auswirkungen von Gewaltdarstellungen in Massenmedien und die Manipulation.
- Die Beschäftigung mit Semiotik und Kommunikationstheorie leitete eine Wende in der Haltung gegenüber den visuellen Medien ein: Der Rezipient und dessen psychische Situation kamen stärker zur Geltung. Ziel war die visuelle und filmische „Alphabetisierung“, das Mündigmachen des Rezipienten.

Insgesamt ist eine Abkehr von strukturalistischen Sichtweisen und eine Hinwendung zu funktionalistischen Ansätzen erkennbar. Die Biographie der Fernsehteilnehmer, ihr Fühlen, Wollen, Wahrnehmen und Erkennen ist wichtiger als die Strukturen von Programmen und technischen Verfahrensweisen (vgl. R. Denk in: Taschenbuch des DU Bd. 1, S. 431 ff.).

Hintergrund hierfür ist das Theorem des Konstruktivismus, dass jeder Rezipient die Bedeutung eines Textes im Rahmen seines Fragehorizontes selbst konstruiert und sich gegenüber dem Textangebot selektiv verhält.

III Didaktische Begründung und Legitimation

Die Medienerziehung wird in den neuen Lehrplänen Deutsch für die Klassen 5-10 und 11-13 stärker gewichtet als in den alten. Begründet wird dies mit der zunehmenden Bedeutung von Medien, die Denk-, Wert-, Ordnungssystem, Sprachentwicklung, Lern- und Sozialverhalten von Jugendlichen beeinflussen. „Die Dichte der Hör- und Seherlebnisse führt tendenziell dazu, dass den Konsumenten letztlich das Hören und Sehen vergeht.“ (LP 5-9/10, S. 30)

Hauptziel des Deutschunterrichts sollte es sein, die Denk- und Handlungsfähigkeit im Umgang mit Massenmedien zu fördern. Hierzu müssen Kenntnisse über Funktionen, Merkmale und Angebote von Medien erworben werden, der Medienkonsum ist zu reflektieren, eigene Gestaltungsmöglichkeiten können erprobt werden.

Der LP 5-9/10 unterscheidet zwischen Druckmedien, auditiven -, audiovisuellen Medien und neuen Kommunikationsmedien.

Aus diesen Bereichen ist in der Orientierungsstufe ein Thema pro Schuljahr, in den Klassen 7-9/10 ein Thema pro Schulhalbjahr verbindlich. In den Stufen 11-13 ist Medienerziehung in die einzelnen Lernbereiche zu integrieren (vgl. LP Deutsch 5-9/10, S. 29ff., 69ff., 196ff., 216ff.; LP 11-13, S. 23ff.).

In den Bildungsstandards ist das Verstehen und Nutzen von Medien als eigene Kompetenz ausgewiesen (vgl. S. 15).

IV Filmanalyse

Unabhängig davon, ob fernsehmediale Produkte oder Filme als Unterrichtsgegenstand oder Unterrichtsmedium Verwendung finden, sind spezifische Begriffe, Definitionen und analytische Werkzeuge einzuführen:

- **Film:** audiovisueller Text, unterscheidet sich von Printmedien durch seine Wort-Bild-Ton-Struktur. Er ist eingebettet in ein "Medienkommunikationsfeld" von Produzent, Medium und Rezipient, bei dem auch der politisch-gesellschaftliche, historische und ökonomische Rahmen von Bedeutung ist.
- **Analyse der Makrostruktur** (Films als Ganzes) z.B. mit Hilfe eines (vorhandenen oder herzustellenden) Sequenzplanes.
Sequenz: eine Reihe verschiedener Einstellungen, die eine inhaltlich-thematisch sinnvolle Einheit ergeben. Ein Sequenzplan kann erweitert werden durch eine Zeitleiste, durch differenzierte Darstellung der Sequenzinhalte und durch Kommentare.
- **Analyse der Mikrostruktur:** eine gezielte Untersuchung wichtiger Einstellungen und Sequenzen mit Hilfe von Einstellungsprotokollen.
Einstellung: kleinste sinnvolle Einheit eines Films, die durch zwei Schnitte oder Blenden begrenzt ist und einen einheitlichen Kamerablick aufweist. Ein **Protokoll** transkribiert alle wichtigen Elemente (Zeit, Bild, Sprache, Ton).

Analysekriterien

visuelle Ebene:

- Kameraperspektiven (Normalsicht/ Augenhöhe, Untersicht/ Froschperspektive, Aufsicht/ Vogelperspektive)
- Einstellungsgrößen (Weit/ Panorama, Totale, Halbtotale, Halbnah, Nah, Groß, Detail)
- Kamerabewegungen (Stand, Schwenk, Fahrt)
- Farbe
- Setting

auditive Ebene:

- Ton (on/ off)
- Sprache (Dialog, Erzähler)
- Geräusche
- Musik

Montage:

- epische Montage/ geschlossene Form (Schuss-Gegenschuss, Parallelmontage, Sprünge, Vor-/ Rückblende)
- konstruktivistische Montage/ offene Form (Kontrastmontage/ kommentierende Montage, split screen, slow motion, verfremdende Effekte)

V Film als Unterrichtsgegenstand

Im Rahmen des Literaturunterrichts kommen Filme bzw. Literaturverfilmungen nicht selten als ergänzendes Medium zum Einsatz und erfüllen (je nach didaktischem Ort; s. LLM) unterschiedliche didaktische Funktionen, so z. B.

- zur Generierung des Themas/ der Erarbeitungsperspektive (Ankommen im Lernkontext) oder einer Grundlage zur Textarbeit (Rezeptionsgespräch/ Vorstellungen entwickeln)
- als Gegenstand der Erarbeitung (Film als "Text"; vom Film zum literarischen Text oder vom literarischen Text zur filmischen Realisierung)
- als Vergleichsmedium (Überprüfung eines auf analytischem oder produktionsorientiertem Weg entstandenen Deutungskonzepts)

Die dazu heranzuziehenden **Literaturverfilmungen** unterscheiden sich hinsichtlich der Art der **Adaption** literarischer Textvorlagen und daraus hervorgehender Einsatzmöglichkeiten wie folgt:

- stofforientierte Adaption übernimmt einzelne Motive und Handlungselemente/ Aneignung
- illustrierende Adaption/ "bebilderte Literatur" will den Text filmisch möglichst genau umsetzen
- interpretierende Adaption/ Transformation möchte Literatur durch filmspezifische Mittel auslegen.

Um Literaturverfilmungen gewinnbringend einsetzen zu können, sollten folgende Hinweise berücksichtigt werden:

- Voraussetzung für eine Analyse ist die Einführung in die Filmsprache (Einstellungsgrößen, Perspektiven, Kamera- und Objektbewegungen, Beleuchtung, Wort-Bild-Ton-Beziehungen ... (Vgl. hierzu Hickethier in: Praxis Deutsch 57)).
- Ausgangspunkt für sinnvolle Analysen sollten immer inhaltliche Fragen sein. Die formalen Aspekte sind deshalb im Zusammenhang mit ihrer Funktion und Bedeutung zu untersuchen.
- Neben diesen reflexiven/analytischen Zugangsweisen sollten auch handlungs- und produktionsorientierte Ansätze genutzt werden.
(vgl. hierzu Gast in: Praxis Deutsch 140/1996, S. 14ff.)

Verfahrenstechnische Vorschläge für den Einsatz von Filmen/ Literaturverfilmungen im Unterricht

Rezeptive Methoden:

- Komplementärsichtung: Vorführung im Anschluss an eine literarische Unterrichtseinheit
- Sequenzauftakt: z. B. Zeigen des Filmanfangs vor einer literarischen Sequenz
- Synopse/Vergleich von Text/ Textauszug und Film/ Filmausschnitt
- Vergleich bestimmter Aspekte (Figurendarstellung, Raumgestaltung, Erzähler...)

- Gezielte Analyse und Interpretation von Filmsequenzen mit Hilfe von filmsprachlichen Kategorien und Beobachtungsbogen
- Einfrieren einzelner Einstellungen
- Vergleich verschiedener Verfilmungen

Produktive/ handlungsorientierte Methoden:

- Antizipation einzelner Elemente filmischer Umsetzung
- Transkription: Umformen eines Prosatextes bzw. eines -auszugs in ein Drehbuch/Storyboard
- Synchronisation: Bild-Ton-Montagen
- Kreative Zusatzaufgaben (Filmplakat, Kritik, Exposé ...)
- Produktion einer Filmsequenz

VI Literatur

- Bohnekamp, Anne: Interpretationen Literaturverfilmungen, Stuttgart 2005
- Denk, Rudolf: Hörfunk und Fernsehen. In: Lange, G., Neumann, K., Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1, Baltmannsweiler 1998, S. 431-448
- Der Deutschunterricht 3/2008: Filmdidaktik
- Deutschmagazin 3/05: Schwerpunkt Literatur und Film
- www.fachdidaktik-einecke.de/6_mediendidaktik
- Fehr, Wolfgang: Grundprobleme der Filmanalyse im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 3/97, S. 86-92
- Gast, Wolfgang: Literaturverfilmung. Buchners Verlag Bamberg 1993
- Gast, Wolfgang: Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse (Film und Literatur Grundbuch), Frankfurt/M. 1993
- Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart/Weimar 1993 (Sammlung Metzler, Realien zur Literatur, Bd. 177)
- Hildebrand, Jens: film: ratgeber für lehrer. Aulis Verlag Deubner Köln 2001
- Holly, Werner: Zur Einführung. Was sind Medien und wie gehen wir damit um? In: Der Deutschunterricht 3/97, S. 3-9
- Kern, Peter Chr.: Wie laufen sie denn..., ja wie laufen sie denn? Eine filmische Sehschule im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 4/96, S. 100-104
- Lange, Günter: Film und Fernsehspiel im Unterricht. In: Lange, G., Neumann, K., Ziesenis, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1, Baltmannsweiler 1998, S. 695-720
- Media Perspektiven, hrsgg. im Auftrag der „Arbeitsgemeinschaft der ARD-Werbegeellschaften“, erscheint monatlich; Anschrift: Am Steinernen Stock, 60320 Frankfurt/Main (enthält wichtige aktuelle Daten zur Medienrezeption)
- Maiwald, Klaus: Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd.2 Literatur- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler 2010, S. 219-237
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): Lehrplan Deutsch (Klassen 5-9/10) Grünstadt 1998
- Ders.: Lehrplan Deutsch. Grund- und Leistungsfach 11-13, Worms 1998
- Praxis Deutsch. H. 57, 1983: Verfilmte Literatur – Literarischer Film
- Praxis Deutsch. H.140, 1996: Filmanalyse
- Praxis Deutsch. H.175, 2002: Klassiker des Kinder- und Jugendfilms Volk, Stefan: Filmanalyse im Unterricht. Zur Theorie und Praxis von Literaturverfilmungen. Einfach Deutsch, herausgegeben von Johannes Diekhans, Braunschweig u.a. 2004

3 Reflexion über Sprache - Sprachdidaktik

3.1 Modelle des Grammatikunterrichts

Bestritten wird nicht, dass Grammatikunterricht bzw. ein Reflektieren über Sprache sein muss – die unten folgende Auflistung der Lernziele und Potenziale soll dies untermauern. Zu hinterfragen ist jedoch, wie Grammatikunterricht sein muss, um das selten bestrittene Unbehagen, die Unzufriedenheit von Lernenden und Lehrenden, dessen Unbeliebtheit bzw. Ineffizienz abzubauen.

I Potenziale des Grammatikunterrichts - Didaktische Begründungen

- Einsicht in Bauweise, Funktion und Geschichte der Sprache als Teil des allgemeinen Bildungswissens (bildungsorientierter Ansatz)
- Förderung des korrekten Gebrauchs der Standardsprache (Bewusstmachung von Fehlern und deren Ursachen, Löschung, Ersetzung, Fehlervermeidung)
- Erlernen grammatischer Strukturen als Grundlage verbesserter Rechtschreibung und Zeichensetzung (funktionaler Ansatz)
- Einsicht in die Strukturen der Muttersprache als Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache (Zulieferfunktion des Deutschunterrichts)
- Entwicklung eines Sprachbewusstseins als Ausgangspunkt zur Entwicklung komplexeren, differenzierteren Denkens
- Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten durch die Entwicklung einer metakommunikativen Kompetenz (hinsichtlich Verstehen/ Analyse und Produktion)

In Abhängigkeit von den Funktionen, die dem Gr-U in den jeweiligen Ausrichtungen und Konzepten zugeordnet werden, ist daher zu klären

- wie viel Gr-U sein muss (quantitativer Anteil),
- welche grammatischen Phänomene zu berücksichtigen sind (Auswahl, Struktur) und
- welche Zugänge und Methoden ‚Erfolg‘ versprechen.

Die im Laufe der fachdidaktischen Entwicklung ausgearbeiteten Konzepte beantworten diese Fragen z. T. sehr verschieden, setzen daher divergierende Schwerpunkte und handeln sich dementsprechend unterschiedliche Kritik ein.

II Konzepte und Modelle

(a) Systematischer (traditioneller) Grammatikunterricht

- Leitprinzip: Vermittlung des Systemcharakters der Sprache bzw. der diese Sprache beschreibenden Grammatik
- Vorteile/ Ziele: Vermittlung umfassender, systematischer Kenntnisse der Strukturen, Regelmäßigkeiten, innerer Zusammenhänge und Funktionen der Sprache
- Nachteile/ Kritik: selbstzweckhaft, formalistisch, ohne Anwendungsnutzen hinsichtlich der sprachlichen Handlungsfähigkeit, produziert „totes Wissen“

(b) Funktionaler Grammatikunterricht (Riehme, Köller, Schmidt)

- Leitprinzip: zweckorientierte Vermittlung grammatischen Wissens, semantische und pragmatische Analysen
- Vorteile/ Ziele: gewährt Einsicht in die kommunikative Funktion sprachlicher Phänomene; Vermittlung innerer Zusammenhänge (Systemcharakter), schafft Verständnis für Orthographie
- Nachteile/ Kritik: nicht alle grammatischen Phänomene sind funktional erfassbar

(c) Situationsorientierter Grammatikunterricht (Boettcher, Sitta)

- Leitprinzip: Erarbeitung von Grammatikwissen ausgehend von (zufälligen, nicht geplanten oder arrangierten) Gelegenheiten
- Vorteile/ Ziele: Gr-U trägt zur Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten bei, motivierend durch situativen Anlass, nicht formalistisch
- Nachteile/ Kritik: vernachlässigt den Systemcharakter, vermittelt nur Einzelphänomene, bleibt fragmentarisch; schafft kein tieferes Sprach-/ Systemverständnis; die Auseinandersetzung mit der Grammatik wird zum Gelegenheitsereignis

(d) Lernbereichsintegrierender Grammatik- und Sprachunterricht

- Leitprinzip: Einbettung des Gr-U in einen gesamtheitlichen Sprachunterricht
- Vorteile/ Ziele: erleichtert/ bedingt Integration von Lernbereichen (→ Textverstehen, Orthographie, mündliche Kommunikation, funktionale Untersuchung von Sprache), nicht von zufälligen Gelegenheiten abhängiger Gr-U
- Nachteile/ Kritik: sehr weit voraus greifende, komplizierte Stoffverteilung/ -anordnung → wenig Spielraum lassendes, unflexibles Planungsgerüst → nimmt der Unterrichtsgestaltung Freiraum; systematische Vermittlung und Progression der Lernschritte nicht immer sichtbar

(e) Grammatik-Werkstatt (Eisenberg, Menzel)

- Leitprinzip: Herstellen einer Grammatik auf der Grundlage realen Sprachmaterials und grammatischer Operationen
- Vorteile/ Ziele: auf Handlungsorientierung basierendes, Selbsttätigkeit und Entdeckung ermöglichendes und somit motivierendes, nachhaltiges Konzept
- Nachteile/ Kritik: Aufbau und Funktionieren der Sprache kann man entdecken, jedoch nicht ‚herstellen‘; Operations- statt Begriffsformalismus; Überforderung angesichts der Detailfülle und Komplexität, setzt in besonderem Maße Disziplin, Selbstorganisation, methodische Kompetenz voraus

(f) Text- und kontextorientierter Grammatikunterricht (Ulrich)

- Leitprinzip: Gr-U als Synthese aus angeleitetem, vorstrukturiertem und selbstständigem, entdeckendem Lernen, als Verknüpfung von handlungsorientiertem und strukturiertem, systemorientiertem Wissenserwerb; Sprache wird dabei als Komplex zusammenspielerender Sprachhandlungsfelder verstanden (→ Textlinguistik, Pragmalinguistik)
- Vorteile/ Ziele: Auseinandersetzung mit „Sprache in Funktion“/ realen Kommunikationssituationen und dem Zusammenspiel von Form und Inhalt (sprachliche Mittel - Wirkung); Anwendbarkeit auf Analyse/ Verstehen und Produktion (literarischer Texte und Gebrauchstexte); Integration von Lernbereichen; sprachliche Ausdrucksmittel werden nicht isoliert betrachtet
- Nachteile/ Kritik: Überforderungsgefahr durch hohe Komplexität (hoher Vernetzungs-

anspruch)

(g) Induktiv Einführen (Günter Einecke) - Beispiel/ Anwendung

Grammatik als integrativer Bestandteil der Lernbereiche *Umgang mit Texten* sowie *Sprechen und Schreiben* - Formung eines Interviews durch Moduswechsel

Konkretisierung der Lernbereiche (für Klassenstufe 7/8)

Grammatik: Konjunktiv I (und II; Funktion, Formenbildung), Verbgrammatik/ Modi

Gebrauchstext: journalistische Textsorten (Interview im Wortlaut, geformtes Interview, Nachricht, Bericht)

Kommunikation: Printmedien, Fragetechnik

Vorwissen (Lern- und Arbeitsvoraussetzungen)

- thematische Vorbereitung (Interviewthema), Recherche

- Durchführung des Interviews, Pressekonferenz

- Vorbereitung, der Druckversion (z.B. für die Schülerzeitung als geformtes Interview oder integriert in Bericht, Nachricht), Redaktionskonferenz

Reihenausschnitt: Moduswechsel, indirekte Rede zur Quellenkennzeichnung

- **Kontextuierung:** Textbeispiel mit auffälliger Häufung von Verben im Konjunktiv I (z.B. Ausschnitt aus geformtem Interview)
- **Fokussierung:** Erfassen des Inhalts und dessen Verknüpfung mit dem grammatischen Phänomen, Beschreibung von Wirkung und Funktion (Quellenangabe, Distanzierung, Wahrheitsgehalt) am Beispiel
- **Problematisierung/ Verknüpfung:** Moduswechsel zur Formung des Interviews/ Integration von Aussagen in Bericht oder Nachricht
- **Isolierung:** Abgrenzung der Modi durch Formen-/ Wirkungsvergleich, Umformungen (Ersatzprobe: Indikativ, Konjunktiv I/ Varianten und Ersatzformen, Konjunktiv II)
- **Systematisierung:** Feststellung von Regelmäßigkeiten hinsichtlich Formenbildung, Wirkung/ Funktion durch Untersuchung weiterer Beispiele
- **Regeln:** Formulierung von Regeln, Definitionen, Ergänzung von Fachbegriffen
- **Übungen** zum Moduswechsel
- **Anwendung:** Formung des aufgezeichneten Interviews durch Moduswechsel
- **Reflexion:** Aussage- und Wirkungsveränderung durch Formung eines Interviews

III Literatur:

- Boettcher, Wolfgang / Sitta, Horst: Der andere Grammatikunterricht. München 1978
- Der Deutschunterricht 1995, H. 4: Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen
- Der Deutschunterricht 1992, H. 4: Sprachbewusstsein und Sprachreflexion
- Der Deutschunterricht 2000, H. 4: Grammatik und Formulieren
- Diegritz, Theodor (Hrsg.): Diskussion Grammatikunterricht. München 1980
- Diegritz, Theodor: Wohin steuert die Grammatikdidaktik? „Diskussion Grammatikunterricht um 1980 und zu Beginn der 90er Jahre im Vergleich. In: DU 1996, H. 4, 87-95
- Eichler, Wolfgang: Grammatikunterricht. In: Lange/Neumann/ Ziesenis: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler 1998, S. 226-257
- Einecke, Günther: Fokussieren - auf die sprachliche Ebene lenken. Gesprächssteuerung im integrierten Grammatikunterricht. In: DU 1996, H. 6, S.10-25
- Ivo, Hubert: Grammatik tut not, Warum? In: Diskussion Deutsch 1988, H.103, S. 484-506
- Köller, Wilhelm: Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?, Baltmannsweiler 1997

- Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Seelze 1999
- Ossner, Jakob: Handlungsorientierung der Grammatik und im Grammatikunterricht. In: Diskussion Deutsch 1987, H. 98, S. 541-550
- Praxis Deutsch Sonderheft: Grammatik: Praxis und Hintergründe, Seelze 1995
- Ulrich, Winfried: Wie und wozu Grammatikunterricht? In: DU 1/2001, S. 4-12
- Ulrich, Winfried: Grammatikunterricht. In: Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 3, Stuttgart 2001, S. 9-100

3.2 Didaktik der Rechtschreibung

I Fachdidaktischer Gegenstand - Bedeutung der Rechtschreibung

„Beklagt werden vielerorts die immer schlechter werdenden Rechtschreibleistungen von Schülern, Studenten, Lehrlingen.“ (Wolfgang Menzel, TBdDU, S. 287)

Warum ist es heute schwieriger geworden, die Schülerinnen und Schüler im Erlernen der Rechtschreibung zu fördern?

Erklärungsansätze: (Menzel, TbdDU, S. 288)

- Es wird - selbst im Deutschunterricht - heute weniger geschrieben als früher. Die Schülerinnen und Schüler lernen jedoch richtig zu schreiben, indem sie möglichst viel schreiben. (Kopierte Arbeitsmaterialien und elektronische Medien ersetzen das Abschreiben zugunsten der Möglichkeit, anspruchsvollere Lernziele zu realisieren.)
- Außerhalb der Schule wird weniger gelesen. Rechtschreibfähigkeiten entwickeln sich jedoch auf dem ‚Umweg‘ des Lesens.
- Die Aufgaben des Deutschunterrichts sind trotz sinkender Stundenzahlen vielfältiger geworden. Mündliche Kommunikation, Diskurs und inhaltliches Problematisieren haben an Bedeutung für den Deutschunterricht gewonnen.
- Die Übungsanteile nehmen zugunsten intensiverer induktiver und kreativer (produktiver) Verfahren ab.
- Die Einstellung gegenüber der Rechtschreibung bzw. Fehlern hat sich verändert. Inhalte (und Ökonomie) gewinnen gegenüber der formalen Leistung/ Richtigkeit an Bedeutung. Rechtschreibfehler werden „nicht mehr als Mängel von allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten und Intelligenz fehlgedeutet“. So wird in den anderen Unterrichtsfächern seltener konsequent auf R/Z-Fehler hingewiesen. Die schriftliche Kommunikation via E-Mail oder SMS fördert den Trend zu einer ‚liberaleren‘ Haltung.
→ Menzel: „Toleranz – aber Aufmerksamkeit, statt Rigidität oder Laissez-faire“
- Wenn die Informationsvermittlung bzw. Informationsgewinnung zunehmend weniger mit/ aus geschriebenen Texten erfolgt, verliert die Rechtschreibung an Aufmerksamkeit und Bedeutung.
- Die Rechtschreibkompetenz gilt nicht mehr als wichtiges (Sprach-) Kulturgut.

II Prinzipien der Rechtschreibung (nach Menzel)

Die nachfolgend genannten Prinzipien sind nicht immer klar voneinander zu trennen. Keines dieser Prinzipien wird bei der Schreibung ganz konsequent realisiert. Hinsichtlich des didaktischen Ansatzes sowie der Auswahl, Bewertung und Konstruktion von Aufgaben sind sie

dennoch unentbehrlich. Von diesen Prinzipien Kenntnis zu gewinnen, bietet den Lernenden die Grundlage für ein ‚regelgeleitetes‘ Rechtschreiben.

II.1 Phonologisches Prinzip, Phonem-Graphem-Korrespondenz

Die Umsetzung des Lautes/ des Gesprochenen ins Schriftliche wird im Deutschen von einem Missverhältnis zwischen Phonemen (40) und Graphemen (30) belastet.

- Prinzip der Repräsentation von Lautklassen (Phonemen) durch Buchstabenklassen (Graphemen) und Kombinationen von ihnen (phonematisches Prinzip)
- Prinzip der Zusammenfassung von Phonemen zu Sprecheneinheiten, das die Silbentrennung regelt (syllabisches Prinzip): *lau-fen*
- Prinzip der Akzentuierung, Betonung und Rhythmisierung von Sprecheneinheiten, das sich auf bestimmte Teile der Zeichensetzung und der Getrennt- und Zusammenschreibung von Wörtern auswirkt (rhythmisch-intonatorisches Prinzip): *zusammenfahren - zusammen fahren, ...*

II.2 Semantisches Prinzip, Wort-Bedeutungs-Beziehung

- Prinzip der einheitlichen Schreibung von Wörtern der gleichen Bedeutung in unterschiedlichen Flexionsformen (morphemidentifizierendes Prinzip): *Hand - Hände, Haus - Häuser, ...* (-> Stammprinzip)
- Prinzip der unterschiedlichen Schreibung von Wörtern verschiedener Bedeutung (morphem-differenzierendes Prinzip): *malen - mahlen, Stiel- Stil*
- Prinzip der Kennzeichnung eines Wortes als zusammenhängende Bedeutungseinheit, das die Zusammenschreibung regelt (Univerbierungs-Prinzip): *zusammenfügen, ...*
- Prinzip der Kennzeichnung von Wortklassen als zu bestimmten Wortarten gehörend, das die Großschreibung der Substantive und die Unterscheidung von "das - dass" regelt (Wortarten-Prinzip): *etwas Besonderes; beim Turnen, ... ; das Haus, das da steht; er versicherte, dass er...*
- Prinzip der Kennzeichnung von Personenanreden in Briefen u. ä. (pragmatisches Prinzip): *Ich sende Ihnen Ihre Rechnung hiermit zurück . . .*
- Prinzip der Kennzeichnung und Gliederung von Sätzen, das Teile der Zeichensetzung, insbesondere der Kommasetzung, sowie die Großschreibung der Satzanfänge regelt (syntaktisches Prinzip): *Er kam, um ihr zu helfen.*
- das Prinzip der Kennzeichnung von Schreibintentionen und Satzarten, das die Setzung von weiteren Satzzeichen regelt wie Ausrufezeichen, Fragezeichen, Semikolon (intentionales Prinzip): *Du fährst heute? Du fährst heute!*

(Menzel, Wolfgang: Didaktik des Rechtschreibens. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. 1994, S. 285ff.)

III Phasen des Erwerbs von Rechtschreibfähigkeiten (PD 124, S. 7)

III.1 Modell I

1. *logographische Phase* - Reproduktion ohne Kenntnis der Laut-Buchstaben-Beziehung, erinnerte Ganzwortschreibung
2. *phonographische/ alphabetische Phase* - Verschriftung auf der Grundlage der Phonem-Graphem-Korrespondenz
3. *orthographische Phase* – Verschriftung auf der Grundlage von Regelwissen und Anwendung orthographischer Strukturen

III.2 Modell nach Eisenberg, Spitta, Vogt (PD 124, S.20):

1. *Kritzelpphase* - Verwendung schriftähnlicher Zeichen (mit kommunikativer Absicht) ohne jeden Lautbezug
2. *Skelett- oder Konsonantenschrift* - rudimentäre Verschriftung von Wörtern, die einen ersten Lautbezug erkennen lässt (vorwiegend mit Konsonanten)
3. *streng phonetische Strategie* - an der eigenen Artikulation orientierte Verschriftung
4. *Integration orthographischer Muster* (dabei häufig Übergeneralisierung, Experimente zu Dehnung und Doppelung)
5. *Integration struktureller Erkenntnisse* - erste wortstrukturbezogene Erkenntnisse, z.B. morphematisches Prinzip, dazu syntaktische Bedingungen

IV Didaktische Begründungen (nach J. Riehme):

„Der Schüler muss befähigt werden, entsprechend den kommunikativen Anforderungen, im Wesentlichen richtig zu schreiben.“

Teilziele (Kompetenzentwicklung):

- orthographisches Grundwissen („Kenntnis der grundlegenden orthographischen Gesetzmäßigkeiten“) vermitteln
- Normen-/ Regelbewusstsein schaffen
- orthographisches Können („Schreibung eines angemessenen Wortschatzes“) anlegen
- geistige Operationen (vergleichen, klassifizieren, abstrahieren, anwenden, transferieren) fördern
- zur selbstständigen Orientierung in Wörterbuch und Regelverzeichnis anleiten

V Diktatkritik

„Herkömmliche Diktate müssten als Instrumente zur Überprüfung der Rechtschreibfähigkeit aus den Schulen eliminiert werden [...].“ (Gabriele Hinney, Wolfgang Menzel)

Begründungsansätze (u. a. nach Hinney und Menzel)

- Das Diktieren fordert von den Schülerinnen und Schülern komplexe Systemwechsel- und Transkodierungsprozesse (diktierte Textteile müssen von der auditiv-phonetischen auf die optisch-graphemische und letztlich auf eine schreibmotorische Ebene verlagert werden; quasi synchrone Beanspruchung des Hörens, Mitsprechens, (regelorientierten) Bewertens und Schreibens → der eigentliche Lerngegenstand wird zum u. U. nebenrangigen Teilaspekt).
- Viele Schülerinnen und Schüler empfinden das Diktat als außergewöhnliche, mit hoher Anspannung verbundene Belastungssituation. Diktate ‚messen‘ demnach auch die Konzentrationsfähigkeit und Belastbarkeit und geben nur bedingt Auskunft über die tatsächlichen Rechtschreibkenntnisse. → Diktatleistung und Rechtschreibleistung sind nicht identisch.
- Die in der Regel rein quantitative Erfassung von R/ Z-Fehlern bezieht die Fehlerqualität nicht ein und sieht eine angemessene Beurteilung des individuellen Lernfortschritts nicht vor. Die Hervorhebung des Fehlers hat Vorrang vor der Markierung der Richtigschreibung/ des Gekonnten.

- Gängige Diktate sind in erster Linie produkt- bzw. ergebnisorientiert, lassen jedoch kaum Aufschluss über den Lernprozess zu. Außerdem sind sie nicht ausreichend auf die Entwicklungsphasen des Rechtschreiberwerbs abgestimmt.
- Gängige Diktate weisen meist eine unnatürliche Häufung von Rechtschreibproblemen bzw. Fällen des aktuell behandelten Rechtschreibfeldes auf und verhindern ein Ausweichen auf gleichbedeutende Wörter, deren Schreibweise bekannt ist. → Diktate sagen wenig über den aktiven Wortschatz aus.
- Gängige Diktate überprüfen nicht nur den Kenntnisstand hinsichtlich des aktuell thematisierten Rechtschreibfeldes, sondern schaffen Fehlerquellen außerhalb dieses Bereiches (→ Rechtschreibkenntnisse, deren Aneignung längere Zeit zurückliegt/ noch aussteht). Diese fließen wiederum in die Benotung ein.
- Die gängige Diktatpraxis geht nur unzureichend auf die Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche ein.
- Die gängige Diktatpraxis lässt außer Acht, dass das Schreibtempo der Schülerinnen und Schüler individuell variiert.

VI Problemlösungsansätze: Alternativen zum Diktat – Veränderungen in der Diktatpraxis

- Die Bewertung der Rechtschreibleistung soll im Rahmen des Aufsatzes und auf der Grundlage der Relation von Wortzahl zu Fehlern erfolgen (→ Fehlerindex). Dem steht die Forderung des Lehrplans entgegen, in den Klassenstufen fünf bis neun ein Diktat pro Schuljahr schreiben zu lassen. Gleichzeitig heißt es aber auch (LP S. 35):
„Leistungsüberprüfungen sind nicht nur auf das Schreiben nach Diktat der herkömmlichen Art zu beschränken, sondern müssen sich auf den gesamten Bereich des Schreibens erstrecken. Insbesondere soll das Schreiben nach Diktat aus lerndidaktischen Gründen stereotype Überprüfungsformen vermeiden zugunsten solcher Kontrollformen, die einen höheren Anreizwert besitzen [...]“
 Gegebenenfalls auf andere Formen der Rechtschreibüberprüfung zurückzugreifen, ist daher ausdrücklich erlaubt.
- In Übungsphasen gängige, auf den Schwerpunkt konzentrierte Aufgabenformen sollen auch zur Leistungsfeststellung herangezogen werden (s. dazu LP S. 35). So z. B.
 - Lücken-/ Einsetzungstexte, Lückendiktate
 - Kreuzworträtsel, Wortmaschinen
 - Wort-/ Wortlistendiktate
 - Verfassen von Texten, die auf einen vorgegebenen Wörterpool zurückgreifen
 - Diktate aus dem Gedächtnis, Laufdiktate, Partnerdiktate
- Rechtschreibwörterbücher sollen zur Klärung von Rechtschreibproblemen herangezogen werden (s. dazu LP S. 34).
 - eigene Texte mit Hilfe eines WB kontrollieren
 - Fremdtex te korrigieren
 - Fehlertexte kontrollieren
 - Rechtschreiblesen fördern
 → „In allen Leistungskontrollen [zur Rechtschreibung] soll [juristisch = muss] ein Rechtschreibwörterbuch zur Hilfe genommen werden können. Dies fördert das Schreiben mit dem Wörterbuch und internalisiert diese Schlüsselqualifikation.“ (LP S.

35)

In der Praxis hat sich bewährt, den Schülerinnen und Schülern je nach Umfang und Schwierigkeitsgrad des Diktates oder Klassenstufe eine Kontroll-/ Überarbeitungsphase von fünf bis zehn Minuten zu ermöglichen. Dennoch hat sich bisher gezeigt, dass sich die Rechtschreibleistungen nicht signifikant verbessert haben.

- Im Vorfeld des eigentlichen Diktierens sollen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, den Diktattext beim ersten Vortrag mitzulesen. Das Diktat sollte aus bekanntem Textmaterial bestehen.
- Es soll den Schülerinnen und Schülern erlaubt sein, in Zweifelsfällen zwei Schreibvarianten anzubieten.
- Die Fehlerzählung und die damit verbundene Benotung sollen ausschließlich auf den Diktatschwerpunkt beschränkt bleiben.

In der Unterrichtspraxis kristallisieren sich also zwei Strategien heraus: die schülerorientierte Modifikation des ‚klassischen‘ Diktatverfahrens und eine (Teil-) Ersetzung des Diktats durch alternative Aufgabenformung zur Kontrolle des Lernfortschritts.

VII Unterrichtsformen und Methoden

- Lernzirkel zur Feststellung des Lernstandes/ diagnostische Lernzirkel
- Wochenarbeitspläne (Pflicht- und Wahlbereiche, Lösungsstationen); Chancen zur individuellen Diagnostik und Förderung/ Binnendifferenzierung
- Prinzipien der Rechtschreibung entdecken/ entdeckendes Lernen (Phasierung: Problematisierung/ Lernbedarf schaffen – Erfassung des Phänomens an realistischem Textmaterial - Regelmäßigkeiten beschreiben – Regeln formulieren – Anwendung/ Übung)

Spezifische Arbeitstechniken im Rechtschreiben; LP, S.34/35

Visuelle Hilfen; so z.B.:

- verdrehte Wörter sinnvoll ordnen
- aus Schachtelwörtern Einzelwörter herausfiltern
- Leseuhren entziffern
- mit Wortmaschinen Wörter montieren
- Wortkreuze und Wortsterne enträtseln
- aus einem Buchstabensalat sinnvolle Wörter zusammenstellen
- Geheimschriften entziffern
- Wortrahmen legen
- signifikante Buchstaben markieren

Akustische bzw. akusto-motorische Hilfen; so z.B.:

- lautreines Sprechen mehrsilbiger Wörter
- lautreines Sprechen von Wörtern mit Konsonantenhäufung im Anlaut (z.B. *schr - sch - str*)
- syllabieren
- buchstabieren
- inneres, leises Mitsprechen im Schreibvollzug
- zergliederndes Sprechen und dabei auf Wortbestandteile achten

Wörterbuch als Hilfe sowie mnemotechnische Hilfen; so. z. B.:

- eigene Texte mit Hilfe des Wörterbuches kontrollieren
- Fehlertexte mit Hilfe des Wörterbuches kontrollieren
- Rechtschreiblesen (besondere Beachtung zuvor behandelte Rechtschreibfälle beim Lesen)
- eine Anzahl von Wörtern oder einen kurzen Text aus dem Gedächtnis aufschreiben
- Wörter eines Sinnbezirks aus dem Gedächtnis aufschreiben

"Denkendes Rechtschreiben" in Form von:

- Wörter ableiten, verlängern durch Beugen oder Mehrzahlbildung
- Wortfamilien bilden
- Wortlisten nach Vorgaben zusammenstellen (z.B. nach Präfix oder Suffixen)
- zu einem Wort ein Kontrastwort (Opposition) finden
- Wortfelder erstellen
- Gesetzmäßigkeiten anwenden
- Analogiebildungen finden, Reimwörter finden
- Antonyme finden
- Synonyme finden
- Rechtschreibphänomene in Wort- oder Textmaterial erkennen, z.B. Dehnung, Konsonantenverdopplung
- Fehler kategorisieren

VIII Literatur

- Augst, Gerhard u. Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehren - Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart 1998
- Hinney, Gabriele u. Menzel, Wolfgang: Didaktik des Rechtschreibens. In: Lange/Neumann/ Ziesenis: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler 1998, S. 258-304
- Menzel, Wolfgang: Übt das mal! Rechtschreibsicherheit - auch eine Frage des Trainings. In: Praxis Deutsch 164/2000, S.16-19
- Eisenberg, Peter u. Helmuth Feilke: Rechtschreiben erforschen. In: Praxis Deutsch 170/ 2001, S. 6-15
- Ulrich, Winfried: Rechtschreiben und Zeichensetzung. In: ders.: Didaktik der Deutschen Sprache Bd. 2, Stuttgart 2001, S. 140-233
- Amtsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft Jugend und Kultur Rheinland Pfalz Nr. 11/ 2008, S. 402-424

Informationen zu LRS/ Legasthenie im Netz:

- Bundesverband Legasthenie e.V. – www.legasthenie.net
- Dachverband Legasthenie Deutschland – www.dvld.de
- KMK-Beschluss zur Förderung von Kindern mit LRS – www.kmk.org
- Bildungsserver Hessen (Online-Lernarchiv) – www.lernarchiv.bildung.hessen.de

3.3 Lese- und Rechtschreibschwäche (LRS)

I Annahmen und Richtlinien

Annahmen:

- Probleme beim Schriftspracherwerb haben unterschiedliche Ursachen, können zu Lernblockaden und psychosomatischen Auffälligkeiten führen.
- Ursachen dafür können neben dem schulischen Lernen (Methodik, Didaktik, Lehrerpersönlichkeit) auch individuelle Lernvoraussetzungen beim Kind, die familiäre Situation oder auch die Beziehung zu Freunden sein.
- LRS tritt vor allem in den ersten Schuljahren (Grundschule) auf, wenn das Kind Lesen und Schreiben lernt.
- LRS ist keine Krankheit, sondern eine Schwierigkeit, die durch gezielte Fördermaßnahmen behoben werden kann.

Richtlinien

- Richtlinie bei der Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder ist die

Verwaltungsvorschrift des *Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur* zur „Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen

Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben“ vom 28.08.2007

(online unter: http://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/rechtsgrundlagen/VV_Lernschwierigkeiten_Sl.pdf)

Diese legt die Verantwortung in die Hand der Schule, das heißt:

- Grundsätzlich besteht ein Anspruch auf Förderung.
- Die Förderung wird als innerschulische Angelegenheit verstanden (besondere Förderung der Kinder im Klassenverband oder außerhalb des Unterrichts durch Zusatzkurse / AGs).
- Aus einem externen Fachgutachten leitet sich kein zwingender Anspruch auf einen Nachteilsausgleich bzw. auf ein „Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und –beurteilung“ (s.u.), es kann aber beratenden Einfluss haben.
- Der Schwerpunkt der Förderung sollte in der Orientierungsstufe liegen, die VV umfasst aber die gesamte Unter- und Mittelstufe.
- Bei Abgangs- und Abschlusszeugnissen kann auf Antrag der Eltern auf eine Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistung in allen betroffenen Unterrichtsgebieten verzichtet werden, wenn eine mehrjährige schulische Förderung unmittelbar vorausgegangen ist! (vgl. VV, 4.4)
- Dem Nachteilsausgleich (s.u.) wird in der VV der Vorrang vor dem „Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und –beurteilung“ gegeben.

II Kriterien für förderdiagnostische Beobachtungen

Aufschlussreich können folgende Beobachtungen sein:

- **Lesetechnik** (Flüssigkeit, Geschwindigkeit, Genauigkeit, Sicherheit)
 - liest stockend
 - hat Schwierigkeiten, unbekannte Wörter zu lesen
 - hat Schwierigkeiten, längere / schwierige Wörter zu lesen
 - liest ungenau und manche Wörter falsch
- **Leseverständnis**
- **Schreibfähigkeit**
 - vertauscht häufig Buchstaben (*flasch* statt *falsch*)
 - erkennt Laute richtig, gibt sie aber mit falschem Buchstaben wieder (*Fogel*)
 - lässt Buchstaben aus
 - verwechselt ähnliche Laute (b/p, d/t, g/k)
 - macht gehäuft Fehler bei der Dehnung
 - macht gehäuft Fehler bei der Schärfung
 - macht zahlreiche Fehler beim Abschreiben (Heft)
- **Lernmotivation** [z. B. Vermeidung von (Vor-)Lese- und Schreibsituationen]
- **sprachlicher Entwicklungsstand** (z. B. Lispeln, Stottern, Sprachfehler, Angaben zum Wortschatz, Dysgrammatismus etc.)
- **kognitiver Entwicklungsstand** (z.B. Problemlösefähigkeit, Transferleistung, Auffassungsgabe, Regeln erkennen etc.)
- **emotional-sozialer Entwicklungsstand** (Angst, Stress, Vermeidung, Konzentrationsbedürfnis)
- **motorischer Entwicklungsstand** (feinmotorische Fähigkeiten, Grobmotorik, Gleichgewicht, Rhythmik etc.).
- **Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit** (Verschreibungen, Unvollständigkeit Beteiligung, verfolgt den Text beim Lesen)

Umgang mit den Beobachtungen

- Zusammenarbeit mit den Eltern [ggf. mögliche organische Ursachen (Seh- und Hörfähigkeit) abklären lassen; zusätzlich zur außerschulischen Betreuung durch Therapeuten raten → Veränderung der grob- und feinmotorischen Fähigkeiten]
- Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen
- Kontakt zur Grundschule herstellen

Koordination einer Fördermaßnahme

- Die Koordination erfolgt durch die Klassenleitung zusammen mit dem Deutschlehrer / der Deutschlehrerin.
- Die Klassenkonferenz entscheidet über Notwendigkeit, Art, Umfang und Dauer der Förderung, das heißt auch: Nur die Klassenkonferenz entscheidet über Umfang und Art des Nachteilsausgleichs bzw. des „Abweichens von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und -beurteilung“. Externe Fachgutachten können bei dieser Entscheidung (nur) beratenden Einfluss haben.
- Art, Umfang und Dauer der individuellen Förderung werden in einem individuellen Förderplan dokumentiert, der in die Schülerakte gehört.

Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs und der „Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und -beurteilung“

Die VV gibt dem Nachteilsausgleich Vorrang vor dem „Abweichen von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und -beurteilung“.

Eine Möglichkeit des Nachteilsausgleichs ist das Ausweiten der Arbeitszeit bei schriftlichen Arbeiten.

Möglichkeiten der „Abweichung von den allgemeinen Grundsätzen der Leistungsfeststellung und -beurteilung“ sehen die Verfasser der VV z. B. (vgl. 4.3) in

- verbaler Beschreibung des Lernfortschritts anstelle oder ergänzend zu einer Bewertung nach dem Notensystem
- stärkerer Gewichtung mündlicher Leistungen und anderer nicht schriftlicher Leistungen
- zeitweisem Verzicht auf eine Bewertung der Lese- und Rechtschreibleistung in allen betroffenen Unterrichtsgebieten (Nutzung des pädagogischen Ermessensspielraumes)
- verbaler Bewertung der Rechtschreibleistung bei Schreibaufgaben.

3.4 Sprach- und Kommunikationstheorie in Deutschunterricht

I Fachgegenstand

Um das sprachliche Verhalten von Dialogpartnern in Sprechsituationen zu verstehen, muss man beobachten, wie ihre Kommunikation in größere Handlungszusammenhänge eingebettet ist, wie sprachliche Handlungen zur Verständigung, zur Kooperation oder zum Konkurrenzkampf eingesetzt werden und woran es liegt, dass Kommunikation gelingt oder misslingt. Dabei ist zu untersuchen, wie sich die spezifischen Umstände der Situation, die Handlungen und die Rede- oder Gesprächsbeiträge gegenseitig beeinflussen (Wechselwirkungen).

Die Verfahren zur Analyse von Kommunikation lassen sich nicht nur auf reale, alltägliche

Kommunikationssituationen (z. B. Gespräch in der Klasse, Fernsehdiskussion...) anwenden, sondern eröffnen auch im Rahmen der Erschließung von literarischen Texten neue Interpretationsräume. Zudem bieten sie Gelegenheiten zu einer im Lehrplan nahe gelegten Integration der Lernbereiche, indem entsprechende Theorien der Analyse von Dialogsequenzen (im Drama, in Erzähltexten) zugrunde gelegt werden.

Theorieangebot:

- Bühler - "Organon-Modell"
- Schulz von Thun "Vier-Ohren-Modell"
- Watzlawick oder Grice - Kommunikationsaxiome
- Holly - Theorie der Sprachhandlungsfelder
- Austin, Searle - Sprechakttheorie

Untersuchungsfelder

- verbale Ebene/ Wortsprache
- nicht-verbale Ebene
 - paraverbal (Stimme, Ton)
 - nonverbal (sprachprozessbegleitend: Mimik, Gestik, Augenkontakt; sprachprozessweiternd: Handlungen)
- Wechselwirkung von sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteln (i. d. R. verstärken, kommentieren, ergänzen oder ersetzen nicht-sprachliche Mittel die sprachlichen)

II Didaktische Begründung:

- Sensibilisierung für die Mechanismen des Sprachhandelns bzw. dessen Komplexität
- Sensibilisierung für die Relation von sprachlichen Mitteln und ihren Wirkungen
- Förderung kommunikativer Kompetenz auf der Produktions- und der Verstehensebene
 - implizite Gesprächserziehung durch aktives Sprachhandeln (Erweiterung des Musterrepertoires)
 - explizite Gesprächserziehung durch Analyse
 - gelingende/ gestörte Kommunikation empfinden, erkennen, erklären, beheben
- Erweiterung der Textkompetenz
- Befähigung zur Metakommunikation
- Selbsterfahrung (Selbstkompetenz)

III Beobachtungsebenen der Kommunikationsanalyse

(a) Situationsanalyse - Analyse der Situationsfaktoren

Welche Faktoren der Situation bestimmen vor allem die Art und das Zusammenspiel des Handelns und des Redens?

- *äußere Umstände:* Ort, Raum, Zeit, Klima, Gegenstände, Umstände, Atmosphäre
- *Personen:* Personenkonstellation, Rollenverteilung, persönliche Situation, Gefühle,
- *gesellschaftliche Bedingungen:* politische, gesellschaftliche, epochale Bedingungen, Normen, wirtschaftliche Lage...
- *Veränderungen der Situation:* Leben zu Tod, Macht zu Ohnmacht, Kälte zu Hitze

Situationsfaktoren wirken nicht in kausalen Relationen, sie müssen gedeutet werden; die subjektiv variierenden Erfahrungen und Wahrnehmungsraster verursachen Inkongruenzen.

(b) Handlungsanalyse

Welche Handlungen wirken vor allem auf die Situation und das Gespräch ein oder gehen aus ihnen hervor?

- Handlungs-/Entscheidungsträger; bewusstes, gesteuertes, spontanes Handeln, Handlungsspielraum, Handlungsalternativen; Handlungsablauf:
 - *vorausgehende Handlungen* (Auslöser): ein Kopfschütteln, eine freundlicher Klaps auf die Schulter ...
 - *Folgehandlungen* (Ergebnis): eine Ablehnung, ein Handschlag, ein Vertrag ...
- *Arten des Handelns*
 - *konkrete Handlungen*: aufstehen, Kaffee eingießen, Formular reichen ...
 - *nonverbale Handlungen*: lächeln, sich räuspern, mit den Fingern trommeln ...
 - *symbolische Handlungen und Rituale*: Blumen überreichen ...
 - *erinnerte Handlungen*: Erfahrungen mit dem Gegenüber
 - *vorgestellte Handlungen*: unterdrückte Wunschvorstellungen, erwartete Handlungen in der Zukunft ...

(c) Rede-/Gesprächsanalyse

Welche Bedeutung haben Gesprächs- oder Redeanteile für die Situation und die konkreten Handlungen?

- *Sprachhandlungen, verbale Handlungen*: bitten, danken, nötigen, fordern, lügen, beschuldigen, Rat erteilen, bestreiten, unterstellen, rechtfertigen, widersprechen, zustimmen, schmeicheln ...
- *Sprachstile der Figurenreden*: zeittypische Formen, geschlechtsspezifische; enge personale Perspektive ...
- *Musterbeherrschung*: Textsortenmuster
- *Gesprächsorganisation*: Ordnung, Vergabe des Rederechts, Sprecherwechsel, Themenwechsel, Unterbrechungen, Pausen/ Sprecherwechselorganisation, Muster der Themenentfaltung
- *Gesprächstypus*: Verhör-Gespräche, Interview-Gespräche, Enthüllungsgespräche, zerstreute und zerfallene Gespräche, Einschüchterungsgespräche, Entscheidungsgespräche, Diskurs-Gespräche, Konversation, Ritual
- *Redesequenzen*: typische Abfolge der Beiträge z.B. "Streitgespräch" mit Vorwurf - Rechtfertigung - Gegenvorwurf - Ausweichen - Verstärken des Vorwurfs - Aggression - Beschwichtigung; oder: "Interview" mit Frage - Antwort - Gegenfrage
- *Gesprächsiniciativen*: Impulse, Redeanteile, Dominanz
- *Gesprächsstörungen*: mangelnde Eindeutigkeit, Missverständnis, Ironie, Zweideutigkeit, Anspielungen, Zurückhaltung von Informationen, Formen der Zensur, des Lügens, der Täuschung, des Übergehens, schlechter Adressatenbezug
 - Partnerhypothesen, Imagearbeit, Verletzungen (Reparatur)
 - Feedback-Verhalten
- *Rederichtung*: dialogisch, monologisch, innerer Monolog, öffentliche Rede
- *Redemittel*: rhetorische Mittel, bildliche Mittel, Redewendungen

Diese drei Beobachtungsebenen der Textanalyse werden an verschiedenen Texten nacheinander eingeführt, ehe sie zugleich an einem Text komplex eingesetzt werden.

Dabei ist wesentlich, dass die Schülerinnen und Schüler an einigen Beispielen "Sprachhandlungen" verstehen lernen.

Der eigentliche Interpretationsvorgang beginnt dann mit *Erklärungsvorgängen*:

- zum einen auffällige Phänomene oder Veränderungen in einer Situation herausstellen

- zum andern Verknüpfungen zwischen den Ebenen herstellen (Wie kann man etwas auf einer Ebene mit einem Vorgang auf einer anderen erklären?).

IV Literatur

- Gronik, Hildegard: Über Sprache reflektieren: Sprachthematization und Sprachbewusstheit. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts (Band 1: Sprach- und Mediendidaktik), Hrsg.: Frederking, H.-W., Huneke, A., A. Krommer, C. Meier. Baltmannsweiler, 2010, S. 232-249
- Kotthof, Helga: Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts (Band 1: Sprach- und Mediendidaktik), Hrsg.: Frederking, H.-W., Huneke, A., A. Krommer, C. Meier. Baltmannsweiler, 2010, S. 177-201
- Vogt, Rüdiger: Kommunikation im Unterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts (Band 1: Sprach- und Mediendidaktik), Hrsg.: Frederking, H.-W., Huneke, A., A. Krommer, C. Meier. Baltmannsweiler, 2010, S. 123-137

4 Sachtexte im Deutschunterricht

4.1 Textlinguistische Grundlagen

I Textbegriff und Typologie

Dem alltagssprachlichen Verständnis zufolge sind Texte schriftlich fixierte (also literale), fließende (kontinuierliche) Zusammenfügungen von Sätzen, die einen inneren (inhaltlichen) Zusammenhang und somit einen Sinn vermitteln.

Der linguistische Textbegriff ist offener und komplexer:

- In der sprachsystematisch ausgerichteten Textlinguistik (Strukturalismus, Transformationsgrammatik) sind Texte kohärente Folgen von Sätzen (der Satz ist zentrale Struktureinheit des Textes). Kohärenzkriterium ist – entsprechend der sprachsystematischen Ausrichtung – die syntaktisch-semantische, also die formale Beziehung zwischen sprachlichen Elementen/ Sätzen.
- In der kommunikationsorientierten Textlinguistik werden Texte nicht mehr als isolierte, statische Objekte betrachtet, sondern als sprachliche Gebilde, die in konkrete Kommunikationssituationen eingebettet sind und somit situativen Variablen unterliegen. Aus pragmatischer Perspektive sind Texte komplexe sprachliche Handlungen, die in einer konkreten Konstellation von Produzent und Rezipient kommunikative Absichten/ Funktionen transportieren.
- Der integrative Textbegriff versucht die Ansätze der sprachsystematisch ausgerichteten und der kommunikationsorientierten Textlinguistik zu verknüpfen. Danach sind Texte begrenzte Folgen literal oder oral mitgeteilter sprachlicher Zeichen, die in sich formal kohärent sind und eine erkennbare kommunikative Funktion symbolisieren. Für die Textlinguistik erwächst daraus die Aufgabe, die sprachlichen Mittel aufgrund ihres Beitrages zur Realisierung der Textfunktion zu beschreiben und zu systematisieren.

Die Textfunktion ist die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgemeinschaft festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten, die an den Rezipienten gerichtet wird.

Die (primäre) kommunikative Funktion eines Textes lässt sich auf der Grundlage des Organon-Modells von Bühler (Darstellungs-, Ausdrucks-, Appellfunktion) oder von (in

der Sprechakttheorie etwa von Searle festgestellten) Illokutionsklassen/ Sprachhandlungstypen bestimmen. Hier werden

- repräsentative (feststellen, behaupten ...)
- direktive (anordnen, befehlen, empfehlen ...)
- kommissive (versprechen, drohen, geloben, vereinbaren ...)
- expressive (danken, beglückwünschen, beklagen ...) und
- deklarative (ernennen, entlassen, kündigen ...)

Funktionsklassen unterschieden.

Daraus wiederum lassen sich fünf textuelle Grundfunktionen ableiten, die für eine Textsortentypologie sogenannter Sachtexte herangezogen werden können. Die Grundlage der Zuordnung bilden explizite, implizite und kontextuelle Indikatoren:

- Informationsfunktion → Informationstext:

Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihm ein Wissen vermitteln, ihn über etwas informieren will.

→ „Ich informiere dich über einen Sachverhalt.“

- Appellfunktion → Appelltext:

Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihn dazu bewegen will, eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen (Meinungsbeeinflussung) und/ oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen (Verhaltensbeeinflussung).

→ „Ich fordere dich auf, die Einstellung X zu übernehmen/ die Handlung X zu vollziehen.“

- Obligationsfunktion → Obligationstext:

Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass er sich ihm gegenüber dazu verpflichtet, eine bestimmte Handlung zu vollziehen.

→ „Ich verpflichte mich, die Handlung X zu tun.“

- Kontaktfunktion → Kontakttext:

Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass es ihm um eine personale Beziehung zum Rezipienten geht.

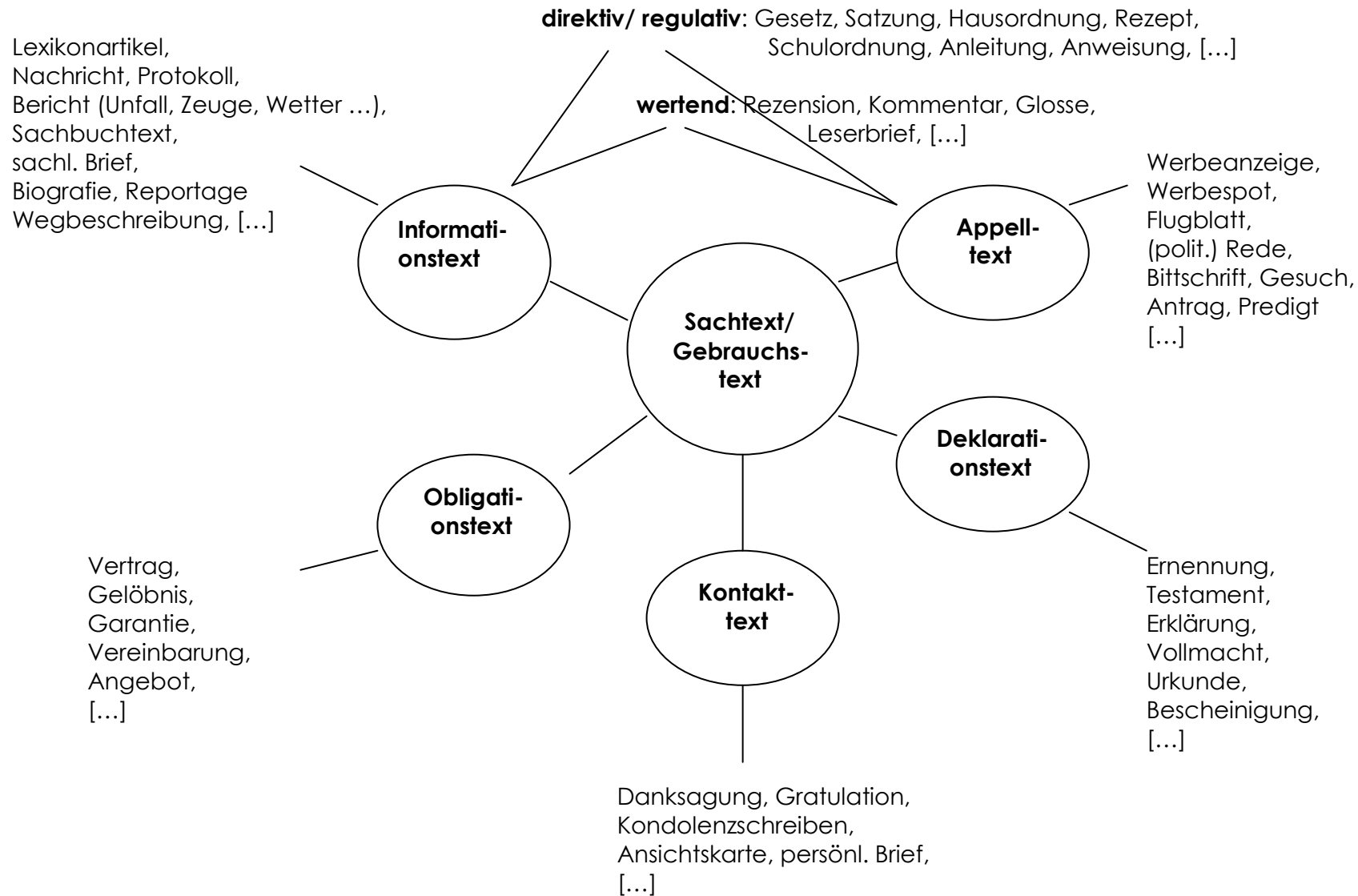
- Deklarationsfunktion → Deklarationstext:

Der Emittent gibt dem Rezipienten zu verstehen, dass der Text eine neue Realität schafft und dass die (erfolgreiche) Äußerung des Textes die Einführung eines bestimmten Faktums bedeutet.

→ „Ich bewirke hiermit, dass X als Y gilt.“

(nach Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin 1985)

Versuch einer Textsortentypologie der Sachtexte (nach Brinker)



II Sachtextbegriff

Als vereinfachender (die Kommunikation erleichternder) Sammelbegriff bezeichnet der Sachtext-/ Gebrauchstextbegriff eine offene Klasse von nichtfiktionalen/ nichtliterarischen Texten, die dadurch gegen fiktionale/ literarästhetische Texte abgegrenzt wird. Im Gegensatz zu fiktionalen/ literarästhetischen Texten

- weisen Sach-/ Gebrauchstexte einen (vergleichsweise) unmittelbaren, nachprüfbaren Wirklichkeits-/ Faktenbezug auf (sie sind wirklichkeits- und somit nicht selbstreferentiell)
- sie sind funktionsabhängig aufgebaut,
- eindeutig (nicht ästhetisch kodiert, nicht unbestimmt),
- zweckhaft (adressatenorientiert) und
- situationsabhängig.

Trotz des geringeren Bezeichnungsumfangs werden Sach-/ Gebrauchstexte oft auch als expositorische Texte ausgewiesen, in einigen Veröffentlichungen auch als pragmatische Texte.

4.2 Bedeutung der Sachtexte für den Deutschunterricht

I Funktionen und spezifische didaktische Potenziale

- Kompetenzentwicklung im Bereich des Lese-/ Textverstehens und der Textproduktion (Lernbereiche Sprechen und Schreiben) → Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten
- Entwicklung der Fähigkeit, Texten gezielt Information entnehmen und diese darstellen zu können
- Sensibilisierung für Textsorten, Textsortenmerkmale
- Sensibilisierung für die Relation von sprachlichem Mittel und Intention bzw. Wirkung (Form, Aufbau; Strategie, rhetorische Mittel, Stil, Aussageweise ...)
- Sensibilisierung für Sprechhaltungen, Textfunktionen (Sprachhandlung) und Textstrukturen

II Sachtexte im Unterrichtszusammenhang

Schreibaufgaben:

- **BERICHTEN** (Unfallbericht, Bericht als journalistische Textsorte; vor allem in den Klassenstufen 5-7)
- **INFORMIEREN/ SICH INFORMIEREN** (Sach-/ Fachbuch, Sach-/ Lexikonartikel; über den Inhalt eines Textes informieren; jahrgangsstufenunabhängig)
- **ANLEITEN** (Reparatur-, Bastel-, Koch-, Backanleitung o. ä.; vor allem in den Klassenstufen 5-7)
- **BESCHREIBEN** (Vorgangs- oder Wegbeschreibung; vor allem in den Klassenstufen 5-7)
- **ERÖRTERN** (textgebunden): Analyse einer Argumentationsstruktur (These – Argument – Erläuterung/ Beleg/ Beispiel) und persönliche Stellungnahme (ab Klassenstufe 7/8 bis hin zur schriftlichen Abiturprüfung im LK Deutsch)
- **ARGUMENTIEREN** (**STELLUNG NEHMEN/ KOMMENTIEREN** auf der Grundlage eines Sachthemas i. d. R. ab Klassenstufe 7/8)

Sachtexte im Literaturunterricht:

Neben literarischen Vergleichs- bzw. Primärtexten können auch informative Sachtexte (programmatische Texte, Lexikonartikel, literaturwissenschaftliche Texte ...) die Erschließung literarischer Texte im Sinne eines Impulses fördern (→ „Sprungbrett“ zur Anregung, Vertiefung oder Revision).

III Sachtexte erschließen

- Lesestrategien: selektiv lesen/ scanning, orientierendes Lesen (skimming), extensives (kursorisches) Lesen, intensives (ins Detail gehendes) Lesen; zyklisch lesen (orientierend → extensiv → intensiv)
- Aspekt-(problem-, themen-)geleitete Segmentierung/ aspektgeleitete Auswertung; Überschriften zu den Textsegmenten entwickeln
- Erwartungen an den Text formulieren
- Fragen an den Text formulieren
- Aspektgeleitet: Wichtiges von Unwichtigem trennen, Schlüsselwörter markieren
- Texte kürzen (aspektgeleitet reduzieren/ streichen) oder expandieren
- Texte rekonstruieren
- Wechsel der Darstellungsform:
 - Cluster (zirkulär)
 - Mind-Map (zirkulär; kategorial ordnend)
 - Strukturabbild (linear im Sinne der Relation von Ursache und Wirkung):
 - Tabelle
 - Strukturdiagramm
 - Prozess-/ Flussdiagramm
 - Organigramm
 - Pyramide
 - Konglomerat
 - Sektorenbild
 - Riesenrad ...

IV Literatur

Lange/ Neumann/ Ziesenis: **Taschenbuch** des **Deutschunterrichts**, Baltmannsweiler 1994:

- Werner Ziesenis: Textlinguistik und Didaktik, Bd. 1, S. 3-40
- Rolf Lieberum: Gebrauchstexte im Unterricht, Bd. 2, S. 795-807
- Rolf Bachem: Politische Rede im Deutschunterricht, Bd. 2, S. 807-825
- Werner Ziesenis: Nachricht und Kommentar im Unterricht, Bd. 2, S. 825-844
- Rolf Lieberum: Interview, Reportage und Story im Unterricht, Bd. 2, S. 844-855

Wilhelm Matthiessen: Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II. In: Michael Kämper van den Boogart (Hrsg.): **Deutsch-Didaktik**. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, S. 117-140

Zeitschriften:

Praxis Deutsch

Nr. 189/ 2005: Jürgen Baumann/ Astrid Müller: Sachbücher und Sachtexte lesen, S. 6-13

Nr. 180/2003: Irmgard Nickel-Bacon: vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten, S. 4-12

Nr. 168/ 2001: Andrea Stadter: Der Abstract - die multifunktionelle Textzusammenfassung, S. 50-53

Nr. 161/ 2000: Helmut Feilke: Wege zum Text, S. 14-22

Der Deutschunterricht

Nr. 1/05: Textsorten; Darin: Kirsten Adamzik/ Eva Neuland: Zur Linguistik und Didaktik von Textsorten, S. 2-13

Heiko Girnth: Texte im Bereich öffentlich-politischer Kommunikation, S. 34 -45

Michael Becker-Mrotzek: Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive 68 -78

Nr. 5/99: Rhetorik und Argumentation

Deutsch betrifft uns

Nr. 04/2005 Argumentierendes Schreiben: Bildung in der Diskussion

Arbeitstechniken:

- Hartmut von der Heyde: Erörtern und Sachtexte analysieren. Freising, Stark-Verlag 2006
- Peter Kohrs: Deutsch in der Oberstufe, Paderborn 1999
- Hackenbroch-Krafft, Ida/ Parey, Evelore: Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten. Schöningh Verlag Paderborn 2004

5 Schreibdidaktik

5.1 Schreibaufgaben: Konzipieren - Korrigieren - Beurteilen - Bewerten (Schreiben im Leistungsraum)

I Funktionen der Leistungsbeurteilung

Wozu überhaupt Beurteilen?

- Feedback-Funktion: Lehrerinnen und Lehrern wird der Erfolg ihres Unterrichts angezeigt.
- Diagnose- und Kommunikationsfunktion: Beurteilungen informieren den Schüler, aber auch seine Erziehungsberechtigten, über den Lernstand
- Motivationsfunktion: Angekündigte Beurteilungssituationen können die Lernbereitschaft erhöhen und zur Leistungssteigerung motivieren (extrinsische Motivation).
- „Auswahl“-Funktion („Lebenschancenverteilungsinstanz“): Die Beurteilung von Lese- und Schreibleistungen entscheidet mit über Versetzungen, Schulbahnpfehlungen und Abschlüsse.
→Dilemma „Fördern und Auslesen“

II Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung

Woran / an welchen Normen haben sich Beurteilungen auszurichten?

- fachliche Bezugsnorm: Unstrittig ist, dass sich jede Beurteilung im DU an den Gegenständen und Zielen des Fachs orientiert – also am sprachlichen und literarischen Lernen.
- individuelle (intraindividuelle) Bezugsnorm: Beurteilt wird, inwieweit eine Lernentwicklung des Schülers / der Schülerin erkennbar ist.
- gruppenbezogene / soziale (interindividuelle) Bezugsnorm: Beurteilungen beziehen sich auf die Leistungen jener, die zur selben Gruppe (Klasse, Kurs, Jahrgang) gehören. Die Leistungen des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin werden mit denen der Mitschülerinnen und Mitschüler verglichen.

III Parameter bei der Konzeption von Klassen- und Kursarbeiten

Parameter	Kontrollfragen für die Lehrkraft
Validität	Spiegelt die Arbeit den Unterricht wider - in Bezug auf Themen / Inhalte und Methoden? (Inhalts-Validität) - in Bezug auf Aufgabentypen? (Konstrukt-Validität)
Reliabilität* * Verlässlichkeit wissenschaftlicher Messungen; reliabel = bei Wiederholung eines Experimentes unter gleichen Rahmenbedingungen würde das gleiche <u>Messergebnis</u> erzielt	Würde die Klassen- oder Kursarbeit bei einem anderen Lehrer <u>unter gleichen Rahmenbedingungen</u> zum gleichen (ähnlichen) Ergebnis führen? (Inter-Prüfer-Reliabilität) Ist die Konzeption der Klassen- bzw. Kursarbeit von meiner körperlichen und seelischen Tagesform weitgehend unabhängig? (Intra-Prüfer-Reliabilität)

Objektivität	<p>Haben Sie eine Musterlösung erstellt, um sicher zu sein, dass die Aufgaben lösbar sind? Ist zu erwarten, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Aufgaben bewältigen kann? Sind die Aufgaben für die Mehrheit in der vorgesehenen Zeit lösbar?</p>
Transparenz	<p>Ist die Aufgabenstellung klar und eindeutig formuliert? Sind die Maximalpunktzahlen pro Aufgabenteil angegeben, um den Schülerinnen und Schülern die Orientierung zu erleichtern?</p>
Relevanz	<p>Ist der Text / sind die Texte - in Bezug auf die Aufgabenstellung geeignet - exemplarisch - thematisch bedeutsam - inhaltlich niveauvoll - am Verstehenshorizont und an Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert - unter Anwendung der im Deutschunterricht vermittelten Kenntnisse und Methoden erschließbar? Sind die Aufgabenstellungen herausfordernd und hinreichend komplex?</p>
Mehrteiligkeit	<p>Sind die Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bzw. Anforderungsbereichen zuzuordnen? Ergeben die Teilaufgaben ein sinnvolles Ganzes? besonders Sek. II: Entspricht die Konzeption dem Dreischritt - Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte (AFB I) - Übertragen des Gelernten auf vergleichbar Neues (AFB II) - selbstständigen Urteilen (AFB III)</p>
Form	<p>Ist das Layout ansprechend (übersichtlich)? Sind die Texte mit Zeilenangaben und Quellenangaben versehen? Haben sich Tippfehler oder formale Nachlässigkeiten eingeschlichen? Sind die Aufgabenblätter nummeriert? Steht ein aufmunterndes Viel Erfolg! am Anfang oder am Ende?</p>

- **Anforderungsbereiche**

- AFB I: Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte (Reproduktion)
AFB II: Übertragen des Gelernten auf vergleichbar Neues (Reorganisation)
AFB III: selbstständiges Urteilen (Transfer)

Die konkreten Leistungserwartungen werden entscheidend über die **Aufgabenart** und die ihr entsprechende **Aufgabenstellung** gesteuert:

Anforderungen in den Bereichen II und III setzen eine Aufgabenstellung voraus,

- die eine inhaltlich wie methodisch überwiegend selbstständige Leistung erfordert,
- von anspruchsvollem Inhalt ist
- differenziert kontextuiert ist aufweist und
- hinreichend komplex ist.

- **Beurteilungskriterien**

Im Fach Deutsch beziehen sich die Anforderungen auf:

- Inhalt (Gesamtidee, Relevanz / Gewichtung, Vielfalt der Gesichtspunkte)
- Verstehensleistung
- Aufbau (Textaufbau nach Textmuster, thematische Entfaltung, Leserführung)
- Argumentationsleistung
- sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung, Grammatik)
- sprachliche Angemessenheit (Wortschatz, Satzbau)
- Textgestaltung

- **Beurteilungsverfahren**

a) **Kriterienorientierte Verfahren** (Bewertungsbögen) eignen sich für Vergleiche innerhalb der Lerngruppe (horizontale Dimension).

Sie dienen nicht nur der Lehrkraft als Beurteilungshilfe, sondern sind auch ein Transparenzmittel für die Schülerinnen und Schülern. Sie helfen zudem der Lehrkraft, Fehler in der Aufgabenstellung zu erkennen, sofern sie parallel zur Arbeit konzipiert werden!

Eine Gefahr besteht im bloßen Abarbeiten der Kriterien ohne ausreichende Würdigung der Gesamtleistung. Außerdem sind Bewertungsbögen eher der Produktorientierung und nicht der Prozessorientierung zuzuschreiben.

Bei der Konzeption von Bewertungsbögen dienen die empirisch gesicherten Hauptkriterien Inhalt, Aufbau und Sprache (siehe oben) als Rahmen – der jeweils konkret zu füllen ist! Denn jede Schreibaufgabe erfordert eine eigene didaktische Anstrengung, so dass jeweils schreibsituationsangemessene Kriterien hinzukommen (z. B. Kohärenz und Wahl der Stilebene bei Schülertexten zu literarischen Vorgaben).

b) Zur fördernden Würdigung der Einzelleistung (vertikale Dimension) und als notwendige Ergänzung zum kriterienorientierten Verfahren erscheint der konstruktive Kommentar mit Übungshinweisen angebracht(er).

c) Zur **Bewertung der Rechtschreib- und Zeichensetzungsleistungen** in Klassenarbeiten vgl. die Verwaltungsvorschrift „Bewertung der Rechtschreib- und Zeichensetzungsleistungen in den Klassenstufen 5-10“ vom 20.06.1999 (siehe:

http://leb.bildungrp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildungrp.de/Gesetze_Verordn._VV_usw/Verwaltungsvorschriften/135_Bewertung_d_Rechtschreib_u_Zeichensetzungsleist_i_d_HS_RS_Gym_RS_u_IGS_i_d_Klassenstufen_5_b_910_99.06.20.pdf) **sowie die Konferenzbeschlüsse Ihrer Fachschaft!**

- **Exkurs: Förderndes, prozessorientiertes, dialogisches Beurteilen [„mäeutische Korrektur“ (Ivo) / „lernersensitives Lesen“ (Dehn)]**

- Kriterienraster und Kommentare verstärken die Ergebnisorientierung von Schülerinnen und Schülern, da sie hauptsächlich zur Begründung der Note genutzt werden
- sie sind eher produktorientiert
- der Schülertext wird jeweils hauptsächlich unter dem Bewertungsgesichtspunkt, weniger unter dem Förderaspekt betrachtet

- förderndes, prozessorientiertes, dialogisches Beurteilen erhebt den Anspruch,
- den Förderaspekt nicht dem der „Auslese“ unterzuordnen,
 - die Eigenverantwortlichkeit von Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, sie an der Organisation von Lernprozessen zu beteiligen,
 - die Selbstreflexivität der jugendlichen Schreiber zu steigern,
 - denn Anspruch individueller Förderung zu erfüllen
 - zu berücksichtigen, dass Schreiben eine komplexe sprachliche Handlung ist, die sich aus verschiedenen Teilprozessen zusammensetzt.

Verfahren fördernden, dialogischen Beurteilens:

→ *dialogischer Kommentar*: der abschließende Kommentar unter der Schülerarbeit trägt die Merkmale eines Dialogs / ist eine Antwort auf den Schülertext (spricht den Schüler persönlich an, beginnt mit einer Ermutigung, teilt dem Schreiber das eigene Textverständnis mit und legt Verstehensschwierigkeiten dar, begründet Werturteile auf altersangemessene Weise, gibt Lernangebote, ist kriterientransparent)

→ *Schüler selbstbewertung* (Lehrkraft verfasst Randkommentar, Schüler/in schreibt auf dieser Grundlage Schlusskommentar und schlägt Note vor)

- Bewertungshandeln wird zur interpretatorischen Arbeit im dialogischen Konzept

Verfahren fördernden, prozessorientierten Beurteilens:

→ *Deine Seite – meine Seite* (auf der linken Heftseite verfasst Schüler/in ihren / seinen Text, auf der rechten Seite kommentiert die Lehrkraft, schreibt exemplarisch weiter, ergänzt usw.)

→ *Schreibgespräche mit Klebezetteln* (positive Kommentare, Ergänzungen, offene Fragen, Ergänzungen usw. werden direkt an der jeweiligen Textstelle angebracht)

→ *Exklusive Schreibberatung* mehrmals im Schuljahr zu Schreibentwicklung, Schreibproblemen (Grundlage hierfür: Schreib-Portfolio)

→ *Prozess- und Produktportfolio*

- der Schülertext wird nicht als Endprodukt, sondern als Entwurf verstanden
- der konstruktive Kommentar des Lehrers = Lesers erfolgt als Zwischenschritt, bevor der Text bewertet und benotet wird (Schreiber hat die Möglichkeit zum Weiterschreiben/-lernen)
- Alternative: eine Entwurfs- und eine Endfassung werden bewertet, wodurch auch die Überarbeitung des Textes erfasst werden kann (mehrstufiger Prüfungsaufsatz)

IV Literatur

- Michael Becker-Mrotzek / Ingrid Böttcher: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor ³2011, Seite 86-111. (Kapitel 6: Texte bewerten und beurteilen)
- Jürgen Baurmann / Mechthild Dehn, Beurteilen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 184 (März 2004), Seite 6-13.

- Simone-Tatjana Stehr: „Insgesamt überzeugend – weiter so!“ Klausuren beurteilen – im Dialog. In: Praxis Deutsch 184 (März 2004), Seite 54-55.
- Monika Gross, Eine Klausur eröffnet Lernchancen. In: Praxis Deutsch 214 (2009), Seite 52ff.
- Jasmin Merz-Grötsch, Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze 2010 [Klett Kallmeyer], Seite 106-119.

5.2 Schreibunterricht statt Aufsatzerziehung - Schreiben als Prozess

Ziel des Schreibunterrichts ist [...] nicht mehr die Einübung einiger Aufsatzformen, sondern die möglichst vielseitige Entwicklung, Ausbildung und Entfaltung der Schreibpotentiale junger Menschen, nicht die Erfüllung vorgegebener Normen, sondern die Etablierung eines Vermögens. (Baurmann/Ludwig)

I Historischer Abriss der Aufsatzdidaktik seit 1945 (nach Fritzsche, Baurmann, Ludwig)

- Bis in die siebziger Jahre: Sprachgestaltung als zentraler Begriff der Aufsatz-erziehung mit dem Ziel der Beherrschung von Stil- und Darstellungsformen. Unterscheidung zwischen subjektiven und objektiven Aufsatzformen: Erzählung, Bericht, Beschreibung, Schilderung, Erörterung/ Besinnungsaufsatz.
- In den siebziger Jahren: Konzept des kommunikativen Aufsatzes, "Texte für Leser", nicht die Erfüllung von Normen, sondern die Wirkung eines Textes auf die Leser ist entscheidend (vgl. Brief).
- Seit den achtziger Jahren: „Schreibunterricht statt Aufsatzerziehung“ als Devise, d.h. nicht die Einübung von Aufsatzformen oder der fertige Aufsatz, sondern die Ausbildung des Schreibvermögens und der Schreibprozess stehen im Vordergrund (vgl. Verwendung von Verben anstelle der Substantive: Erzählen statt Erzählung, Berichten statt Bericht).

II Bedeutung für den Unterricht

Schreiben in der Schule ist verwendungsorientiert von dessen Funktionen her zu entwickeln.

Ossner z. B. unterscheidet fünf Verwendungsweisen:

- eine psychische: für sich schreiben (Tagebucheintrag ...)
- zwei soziale: für andere schreiben (Beschreibung von Orten, Wegen ...), an andere schreiben (Brief, Flugblatt...)
- zwei kognitive: Schreiben zur Gedächtnisentlastung (Exzerpt, Mindmap ...)
Schreiben um Erkenntnisse zu gewinnen (Erörterung, Essay ...)

Für das Schreiben in der Schule sind Strategien zu vermitteln. Ortner z. B. unterscheidet 10 Vorgehensweisen:

- Schreiben in einem Zug (kreatives Schreiben)
- Einen Text zu einer Idee schreiben (Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema)
- Textversionen zu einer Idee schreiben (Neufassung beim Überarbeiten)
- Herstellen von Texten durch redaktionelle Arbeit an Texten, Vorfassungen (Textlawine, Textlupe, Schreibkonferenz)
- Planendes Schreiben (Gliederung, Stichwortsammlung)
- Einfälle außerhalb eines Textes weiterentwickeln (Prätexte) und danach niederschreiben

- Schritt-für-Schritt-Schreiben (Projekte, Facharbeiten)
- Synkretistisch -schrittweises Schreiben (Clustern)
- Moderat zerlegendes Schreiben (kooperatives Schreiben, Schreiben am PC)
- Extrem produktzerlegendes Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip (Erstellen eines schlüssigen Textes am Computer)

Schreiben in der Schule ist prozessorientiert anzulegen, die Teilprozesse der Textproduktion sind zu beachten:

Stufen des Schreibprozesses nach Fritzsche:

- Sammlung: z.B. Cluster, Kalkül, W -Fragen, Automatisches Schreiben, Stichwortsammlung, Textentwurf
- Planung:
 - *Handlungsplanung*. Die Aufmerksamkeit soll auf die verschiedenen Faktoren, die für das Schreiben wichtig sind, gelenkt werden (Situation, Adressat, Intention, Stil), z.B. Umschreiben von Texten für unterschiedliche Adressaten, Situationen, Ausprobieren verschiedener Stile.
 - *Inhaltsplanung*. Erarbeiten einer thematischen Textstruktur, Stoffgliederung, z.B. Bausteingeschichten, Rückwärtsgeschichten, Materialplan.
 - *Schreibplanung*: Reflexion über das eigene Vorgehen beim Schreiben, z.B. Schüler geben sich in Partnerarbeit Anweisungen, was der andere tun soll und führen dies aus (Sammele Ideen, ordne nun deine Ideen ...).
 - *Ausarbeitung*: Herstellen einer syntaktischen und textuell linearen Abfolge, gefordert sind Sprachbeherrschung, Sachkenntnis, Kenntnis von schriftsprachlichen Mustern und Strukturen.
 - *Überarbeitung/Verbesserung*: Die einzelnen Fassungen zu einer Schreibaufgabe erhalten Eigenwert, die Textüberarbeitung hat einen hohen Stellenwert (Schreibprozess-Portfolios).
- Von selbst vorgenommene Verbesserung*: Überarbeitung, Revision Schüler muss sich in Leser hineinversetzen, Verfahren von Textumstellung, -streichung, -ergänzung sind zu üben, Hinweise auf Kriterien, Techniken wie Papieraufteilung etc. sind nötig, Verbesserungen gemeinsam und in Gruppen vornehmen.
- Veranlasste Verbesserung*: Berichtigung

III Prinzipien des Schreibunterrichts

- Verbindung von Schreiben, Literaturunterricht bzw. Textverstehen, Grammatik und Rechtschreibung
- Vorbereitung von Inhalt, Form/Aufbau und Sprache
- Wechsel zwischen analytischen und kreativen Verfahren
- Erarbeiten von Kriterien auf induktivem Weg
- Statt starrer Lenkung Hilfen zu selbstständiger Arbeit
- Vom Einfachen zum Komplexen (mündliche und schriftliche Teilübungen vor einem kompletten Aufsatz)
- Reflexion über den Schreibvorgang (Schreibstrategien entwickeln, z. B. Brainstorming, Cluster als Einstieg, Bewusstmachen der vier Phasen: Sammlung, Planung, Ausarbeitung, Überarbeitung)

- Steigerung der Schreibfähigkeit durch häufiges, regelmäßiges Schreiben
- "Didaktische Schleifen": spezielle Schreibübungen, z. B. Satzverknüpfung, Wortwahl
- Wechsel zwischen angeleitetem und freiem Schreiben

III Schreibaufgaben (vgl. LP 5-910, 11-13 u. EPAs)

- in der Sek. I:

- Informieren: Spiel-, Gegenstands- Personen-, Wegbeschreibung, Inhaltsangabe ...
- Appellieren: Einladung, Aufruf: Werbetexte,...
- Argumentieren: Erörterung, Kritik, Stellungnahmen, Leserbrief...
- Erzählen: Nacherzählung, Bildergeschichte, Erzählen aus veränderter Perspektive, Erlebniserzählung, Satire ...

- in der Sek.II

- Textanalyse, Analyse von literarischen Texten oder Sachtexten
- Problemerkörterung anhand von Texten, mit fachspezifischem Thema ohne Textvorlage oder unter Vorgabe einer Kommunikationssituation

- gemäß den EPA (2002)

- Untersuchendes Erschließen literarischer oder pragmatischer Text
- Erörterndes Erschließen literarischer, pragmatischer Texte oder ohne Textvorlage
- Gestaltendes Erschließen literarischer oder pragmatischer Texte

IV Literatur (s. 5.2.1)

5.2.1 Textrevision: Verfahren - Strategien - Methoden

I Fachdidaktische Abgrenzung

Zum Lernbereich „Sprechen und Schreiben“ heißt es im Lehrplan unter der Überschrift „**Textüberarbeitung**“ (S.23):

Textüberarbeitung sollte integrativer Bestandteil des gesamten Schreibprozesses sein und muss als ein zentrales Lernziel schrittweise aufgebaut und gefestigt werden.

Die Formulierung dieses Lernziels taucht erst in neuerer Zeit in den Lehrplänen und in den Bildungsstandards auf.

Eine Akzentverschiebung vollzog sich auch in der Auffassung vom Schreiben und von Schreibaufgaben. Wurde ‚bisher‘ eine an Mustern orientierte Realisierung von Textsorten und damit das Produkt/ Ergebnis des Schreibens in den Mittelpunkt gerückt, widmet man seit einiger Zeit dem Schreibprozess und dessen Phasen (also auch der Revision) größere Aufmerksamkeit.

‚Überarbeiten‘ wird in diesem Zusammenhang verstanden als ein auf kognitiven Vorgängen beruhendes sprachliches Problemlöseverhalten, das versucht, das Missverhältnis zwischen der Intention des Schreibenden und der noch unvollkommenen

Realisierung dieser Intention in seinem Text zu überwinden. Das Ziel jeder Überarbeitung ist es also, einen Text dem Schreibziel angemessener zu gestalten. Um dies zu realisieren, ist es notwendig,

- Phasen des Textentstehungsprozesses/ Subprozesse zu kennen (s. 5.2)
 - Anlass, Schreibaufgabe, kommunikative Funktion, Adressat (→ leser-/adressatenorientiertes Schreiben)
 - Planung (auch auf Prätextebene/ auf der Ebene noch nicht verschriftlichter, ‚gedankliche‘ Texte), Sammlung und Vorstrukturierung durch Cluster, Mindmap, Kalkül, W-Fragen ...
 - Verschriftlichung
 - Überarbeitung
 - ‚Veröffentlichung‘,
- ein Differenzbewusstsein zu entwickeln (Sensibilisierung für Dissonanzen/ Differenzen zwischen Ziel/ ‚Soll‘ und Entwicklungsstand/ ‚Ist‘) und
- Strategien zum planvollen Überarbeiten von Texten kennen zu lernen und (selbstständig) auf eigene Texte/ Texte anderer Schreiber anwenden zu können.

Zur Strukturierung planvollen, in der Tiefe zunehmenden Überarbeitens lassen sich sog. Revisionsfelder unterscheiden:

- Oberflächenrevision I: Korrekturen an Textbild/ Schriftbild, Form
- Oberflächenrevision II: Sprachrichtigkeit herstellen/ Behebung von Normverstößen (Orthographie, Interpunktion, Grammatik)
- Emendationen: Anpassung der Wortwahl (Stil/ Sprachebene, Bezeichnungsgenauigkeit, Funktionsentsprechung, ...), Löschung von Wiederholungen, kleinere syntaktische Verbesserungen, Verbesserung der Kohäsion
- Redigierungen: strukturelle Abänderungen, Umbau des Textes (auch Streichung, Ergänzung), Verbesserung der Kohärenz, Verbesserung der Relation von Gestaltungsmittel und Wirkung (adressatenorientiert)/ Abbau von Dissonanzen
- Reformulierungen größerer Textpassagen (kann Grenzen der Revision überschreiten)

II Didaktische Begründungen

(a) Schriftsprachlicher Aspekt

Das Überarbeiten ist ein Automatismus im Schreibvorgang, der je nach Funktion und Bedeutung des Textes mit unterschiedlicher Sorgfalt ausgeführt wird, und somit integrativer Bestandteil des Schreibens bzw. konstitutive Teilhandlung des Schreibens.

→ Sensibilisierung und Entwicklung dieser Fähigkeit fördert die Textqualität bzw. den kommunikativen Erfolg

→ Entwicklung des Sprachbewusstseins (Relation sprachliche Mittel – Wirkung; Übertragbarkeit auf Textanalyse)

(b) Entwicklungsorientierter Aspekt

Die Fähigkeit zur Verschriftlichung (demnach auch zur Überarbeitung) ist eine Basiskompetenz und daher umfassend (stufenweise, abhängig von der Entwicklungsstufe) zu fördern.

- Hinführung zu verschiedenen Schreibweisen, z. B. expressiv – normativ – funktional – kommunikativ – authentisch – epistemisch
- Fähigkeit zur Abstimmung des Textes auf Normen, Adressaten, Schreiber und Gegenstand durch kontrollierendes Lesen

(c) Kooperativer Aspekt

Der Revisionsprozess kann als gemeinschaftliche Tätigkeit ausgeführt werden und unterstützt somit das soziale Lernen (unmittelbare und zeitnahe Überprüfung des kommunikativen Erfolges/ der Wirkung; Hinweise zur Überarbeitung der Texte anderer als Grundlage für die Revision eigener Texte).

(d) Kognitiver Aspekt

Im Zuge der Überarbeitung von Texten wird problemlösendes Denken und Arbeiten entwickelt bzw. gefördert.

III Strategien zur Textrevision: Sensibilisierung für die Überarbeitbarkeit von Texten

(a) Einführung und Anwendung operationaler Verfahren (Glinz'sche Proben):

- Klangprobe
- Verschiebe-/ Umstellprobe (im Satz oder von Sätzen/ Textteilen)
- Ersatzprobe
- Abstrich-/ Weglassprobe
- Erweiterungsprobe

(b) Aufstellung/ Anwendung einer Checkliste/ eines Kriterienkatalogs für Selbst- oder Fremdtextprüfung; Unterscheidung der Ebenen:

- Aufgabenstellung/ Ziel, Schreibabsicht/ Intention, Adressat (→ Schreibvoraussetzungen)
- Aufbau des Textes (→ Planung, Entwurf)
- Oberflächenkriterien (→ Oberflächenrevision: Wortebene, Sprachrichtigkeit)
- Kriterien zur Prüfung/ Verbesserung des kommunikativen Erfolges (→ Tiefenrevision, Relation von sprachlichen/ gestalterischen Mitteln und Wirkung)

(c) Sensibilisierung für Kohäsions-/ Kohärenzbedingungen

- Textbausteine in eine sinnvolle/ sachlogische Abfolge bringen (Aufgabentyp: Rekonstruktion)
- Konnektoren einsetzen (Aufgabentyp: Einsetzübung/ Lückentext)
- Thema-Rhema-Strukturen erkennen (eindeutige inhaltliche/ grammatische Bezüge eindeutig herstellen, nominale/ pronominale Wiederaufnahmen sichern; Aufgabentyp: s. o.)

IV Unterrichtsmethoden, Organisationsformen

- Schreibkonferenz mit Hilfe von (z. B.)
 - Textlupe
 - Kriterienkatalog
 - Tipp-Zettel
- Schreibkarussell
- Portfolio (auch als Beurteilungs-/ Benotungsgrundlage)
- PC-Einsatz

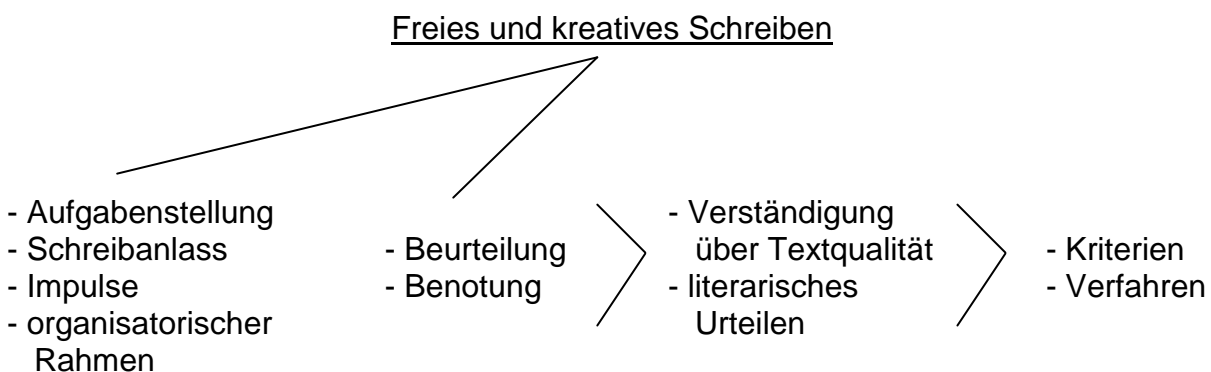
Um die Revisionskompetenz schrittweise entwickeln und stabilisieren zu können, sollte der Prozess (im Sinne der didaktischen Reduktion) auf Teilrevisionen (Textmenge, Revisionsfelder) beschränkt werden.

V Literatur

- Baumann, Jürgen: Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. In: Praxis Deutsch 103/1990, S.7-12
- Baumann, Jürgen/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Praxis Deutsch (Sonderheft), Friedrich Verlag. Seelze 1996
- Der DU 3/88: Theorie des Schreibens
- Der DU 3/89: Schreiben
- Dick, Friedrich: Heute fahren wir Karussell. Textüberarbeitung im Schreibkarussell. In: PD 168/2001, S. 29-31
- Feilke, Helmuth / Portmann, Paul R (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart 1996
- Fritzsche, Joachim: Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Lange/Neumann/Ziesenis: Taschenbuch des Deutschunterrichts, Baltmannsweiler 1998, Bd.2, S.201-225
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Bd. 2: Schriftliches Arbeiten, Stuttgart 1994
- Giers, Ursula: Korrektur und Bewertung von Aufsätzen. In: DU 46/1993, H 7-8, S. 349ff.
- Jentzsch, Peter: Aufsatzkorrektur und Leistungsbewertung. Zur Methodik der Aufsatzbeurteilung in der Oberstufe. In: DU 46/1993, H 7-8, S. 357ff. Praxis Deutsch 80/1986: Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen
- Praxis Deutsch 84/1987: Schreiben: Aufsätze beurteilen
- Praxis Deutsch 126/1994: Schreiben - Arbeit am Stil
- Praxis Deutsch 137/1996: Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten
- Praxis Deutsch 168/2001: Schreibaufgaben
- Reuschling, Gisela: Schreibkonferenzen in der Sekundarstufe I. In: DU 1/2000, S. 5-14

5.3 Freies und Kreatives Schreiben

I Fachdidaktisch relevante Aspekte



II Abgrenzungs- und Definitionsversuch

Neben den o. g. Aspekten versucht sich die Fachdidaktik an einer Abgrenzung diverser Schreibtypen bzw. Schreibaufgaben außerhalb des analytischen (interpretierenden) oder sachorientierten Schreibens.

1. **Freies Schreiben:** in Abgrenzung zu angeleitetem Schreiben ein Schreiben ohne einschränkende Vorgaben hinsichtlich Textform, sprachlicher Mittel, Zeitansatz, Gattung, Ort, Sozialform oder Lernkontrolle (vgl. LP Deutsch, S. 19)
2. **Kreatives Schreiben:** Schreiben, das nicht in der Reproduktion von vorgegebenen Mustern besteht, sondern die eigene Gestaltungskraft der Schreibenden in Anspruch nimmt; Akzentverschiebung: freies Schreiben erfolgt ohne Vorgaben, beim kreativen Schreiben gibt es eine Vielzahl von arrangierten Zugängen, zum Teil mit festen Spielregeln (vgl. Spinner 1996, S. 82f.)
3. **Poetisches Schreiben:** Verfassen von Texten nach Vorlagen, Vorbildern bestimmter literarischer Gattungen und Genres zur Förderung des ästhetischen Ausdrucks, der stilistischen Möglichkeiten und Bauformen
4. **Creative Writing:** poetische Schreibübungen bezogen auf den literarischen Markt, Literatur als Unterhaltung für ein Massenpublikum (marktgängige Literatur)
5. **Produktionsorientiertes Schreiben:** eigenes Schreiben soll das Verständnis literarischer Texte fördern, wird also zum integrativen Bestandteil des Texterschließungsprozesses

III Didaktische Begründungen/ Potenziale

Freies Schreiben/ kreatives Schreiben fördert:

- Kreativität
- Denken (Schreiben verändert das Denken)
- Schreibbereitschaft, Schreibfähigkeit
- die sozialen Beziehungen bei geselligem Schreiben
- die kommunikative Kompetenz
- das Selbst- und Fremdverständnis
- die ästhetische Kompetenz, Sprachbewusstsein
- den Zugang zu Literatur

Das freie Schreiben sollte einen höheren Stellenwert als bisher erhalten, denn freies Schreiben kann helfen, sich selber besser zu verstehen, mit Elementen und Konzepten der Lebenswirklichkeit probierend zu "spielen", sie zu bewerten und zu neuen Erfahrungen zu gelangen. Freies Schreiben unterstützt darüber hinaus durch die Möglichkeit des Schreibens und Besprechens in Gruppen die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit.

(vgl. LP Deutsch 5-9/10 1998, S. 19)

Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerechte Texte. ... Im produktiven Umgang mit Sprache entwickeln sie eigene Ideen und bringen sie gestalterisch zum Ausdruck.

(vgl. Bildungsstandards Deutsch 2003, S. 8f.)

IV Schreibanlässe - freies/ kreatives Schreiben initiieren (nach Böttcher/ Becker-Mrotzeck)

- Assoziative Verfahren: Cluster, Wörterbörse...

- Schreiben nach Reizwörtern, Clustern, Wortsammlungen
- Schreibspiele: kooperatives Schreiben (Fortsetzung des Schreibproduktes anderer)
- Schreiben nach formalen Vorgaben: Haiku, Akrostichon, Elfchen, Limerick... verfassen
- Schreiben zu und nach literarischen Texten (s. Verfahren des produktionsorientierten Schreibens)
- Schreiben zu Stimuli (Fantasiereise, Schreiben zu Musik, Bild, Ton/ Geräusch, Foto...)

V Möglichkeiten des Umgangs mit freien und kreativen Texten (Methoden, Organisation)

- Folter: Der Schreiber liest den u. U. schriftlich vorliegenden Text vor. Auf die Beurteilung darf der Autor am Ende der Besprechung reagieren.
- Feed-back: Reaktionen auf den vom Autor vorgetragenen Text werden schriftlich festgehalten und dann vorgelesen.
- Leserbrief: Der Text wird vorgelesen und/ oder schriftlich vorgelegt. Der Autor kann auf die gesammelten Leserbriefe reagieren.
- Zettellawine/ Textwanderung: Der Text liegt schriftlich vor und wandert durch die Klasse. Jeder Zuhörer notiert unter dem Text einen Kommentar.
- Lektorieren: Ein Lektor kommentiert den Text und macht Änderungsvorschläge.
- Spezialisten/ Jurybewertung: Jeweils für Teilgebiete (Inhalt, Wortwahl, Grammatik, Struktur und Rechtschreibung) zuständige Spezialisten lesen und überarbeiten den Text.
- Antworttexte: Die Leser verfassen Antworttexte (z.B. Gedicht zum Gedicht)
- Geschworenengericht: Zwei Leser spielen jeweils einen „Ankläger“ und einen „Verteidiger“ und bewerten so den vorgetragenen Text.
- Pressekonferenz: Die Zuhörer formulieren Fragen zum vorgetragenen Text und stellen diese in einer Pressekonferenz.
- Stellvertreter: Der Text wird nicht vom Autor vorgetragen. Der Vorleser muss die Fragen zum Text beantworten.
- Poetry-Slam: Das Publikum entscheidet durch Applaus oder Punktevergabe über den Sieger eines Dichterwettkampfes (bewertet werden Inhalt und Präsentation).

(Joachim Fritzsche: Schreibwerkstatt. Stuttgart 1989, S. 116f.)

VI Kriterienkatalog zur Beurteilung freier/ kreativer Schreibprodukte (nach H. Müller-Michaels)

- **Adäquanz** (als Kriterium für Ergebnisse einer produktiven Rezeption)

Es ist zu hinterfragen, inwiefern ein kreativer Text auf einen Bezugstext adäquat antwortet.

→ Wird die Vorlage richtig erfasst?

→ Wie weit folgt der Text der Vorlage?

→ Erfasst der Text das Thema, den Problemhorizont der Vorlage?

→ Ist die Lösung unkonventionell und Ausdruck eines „divergenten“ Denkens (→ **Inadäquanz**)? [...]

- **Kohärenz** als Ausdruck von Kreativität

Ein kreativer Text ist stimmig, wenn sich die Details (Teile eines Textes) zu einem Ganzen zusammenfügen.

→ Liegt dem Text ein Konzept zugrunde?

→ Setzen die Details/ Textteile das Konzept konsequent um?

→ Wie werden die Textteile verknüpft? [...]

- **Stilebene**

Die Wirkung des Textes ist von der realisierten Stilebene abhängig.

→ Inwiefern ist es gelungen, Stil und beabsichtigte Wirkung zu vermitteln? [...]

- **Komposition**

Die gelungene, u. U. auch „geheime“ Abfolge der Textteile (Handlungsschritte, Gedanken, Bilder) bestimmt die Komposition.

→ Ist ein Aufbau, eine Struktur erkennbar?

→ Ist der Blick/ die Gedankenführung stringent?

→ Trägt der Aufbau den Textgedanken (Inhalt)? [...]

- **episodische Ausgestaltung** (Anschaulichkeit)

Die Originalität der Einfälle bestimmt die Anschaulichkeit und Wirkung der Textteile.

→ Gibt es überraschende Einfälle, originelle Bilder, etwas Unverwechselbares?

→ Sind die Figuren anschaulich und unverwechselbar?

→ Gibt es eine Zuspitzung, eine Pointe? [...]

- **Binnenbedingungen** (Binnenmerkmale)

Wortwahl, Syntax, rhetorische Mittel (insbesondere die Metaphorik) und Textsortenmerkmale (z.B. Versmaß und Rhythmus im Gedicht) bedingen die Angemessenheit des Ausdrucks.

→ Ist die Wortwahl angemessen und vielfältig, wie werden die Wörter verknüpft?

→ Worauf verweisen die Metaphern?

→ Gibt es Neuschöpfungen? [...]

- „**Kunstwollen**“ (Eco), Wille zum Ausdruck

Der besondere Ausdruck, eine auffällige Form oder unverwechselbare Gestalt repräsentieren einen Willen zur Gestaltung.

→ Werden die Gestaltungsmittel imitiert oder ‚erfunden‘?

→ Unterstützen diese Mittel die Absicht der Darstellung wirkungsvoll?

→ Gelingt der Einsatz der rhetorischen Mittel? [...]

Die Kriterien rücken die Produziertheit des kreativen Textes in den Mittelpunkt, setzen also den kompetenten Kritiker voraus. Dieser darf jedoch nicht davon ausgehen, die Kriterien mechanisch und trennscharf anwenden zu können, da „die meisten Kategorien in Beziehung zueinander stehen“. Sie sind außerdem situationsabhängig und daher hinsichtlich der Priorität und der Anzahl flexibel verwendbar. Darüber hinaus können sie auch modifiziert und ergänzt werden.

Letztlich wichtig ist, dass die jeweils angelegten Kriterien allen bekannt und transparent sind. Das gilt insbesondere, sollten zur Vervollständigung des Bewertungsspektrums kreative Texte benotet werden.

Andere Bewertungsmöglichkeiten ergeben sich, wenn statt des Produkts (→ Abraham: „produktorientierte Perspektive“) der Schreibprozess stärker in den Blickpunkt rückt, also sämtliche Schreibstadien eines u. U. mehrmals der Revision unterzogenen Textes in die Beurteilung einfließen (→ Schreibmappe/ Portfolio). In einem solchen „vertikalen Bewertungsprozess“ werden Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler (z.B. in Schreibkonferenzen) zu Schreibberatern, die das Überarbeiten anregen und begleiten. Das Bewerten erfolgt in einem (mündlichen, schriftlichen) Dialog.

VII Literatur

- Abraham, Ulf/ Launer, Christoph: Beantwortung und Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. In: Praxis Deutsch 155/1999, S. 43-46
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto: Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Sonderheft Praxis Deutsch. Friedrich Verlag. Seelze 1996
- Böttcher, Ingrid/ Becker-Mrotzeck, Michael: Texte bearbeiten, bewerten, benoten. Berlin (Cornelsen) 2003
- Fritzsche, Joachim: Schreibwerkstatt. Aufgaben - Übungen - Spiele. Stuttgart 1989
- Fritzsche, Joachim: Kreatives Schreiben. In: Ders.: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart 1994, S. 159-168
- Fritzsche, Joachim: Mumm + Witz = Mumpitz? Über kreatives Schreiben in der Schule und anderswo. In: Witte, Hansjörg u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung Baltmannsweiler: Schneider 2000, S. 134-148
- Lehrplan Deutsch (Klassen 5-9/10), Grünstadt 1998
- Müller-Michaels, Harro: Noten für Kreativität? Zum Problem der Beurteilung produktiver Arbeiten im Literaturunterricht. In: Deutschunterricht 46/1993, S.338-348
- Praxis Deutsch 193/2005: Poetisches Schreiben
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München 2004
- Spinner, Kasper H.: Kreatives Schreiben. In: Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schreiben: Konzepte und schulische Praxis. Praxis Deutsch Sonderheft. Seelze 1996
- Spinner, Kasper H.: Standards für einen kreativen Deutschunterricht? In: Deutschunterricht 5/2003, S. 37-41

6 Öffnung des Deutschunterrichts

6.1 LDL-Didaktik - Lernen durch Lehren im Deutschunterricht

I LDL als Kritik an 'konventionellen' Konzepten

Lernen erfolge hier, so die Vertreter des LDL Konzepts, insgesamt/ tendenziell

- oberflächlich, nicht effektiv, nicht nachhaltig/ verinnerlichend
- nicht vernetzend/ fächerverbindend, Überblick herstellend
- nicht individualisierend (→ auf unterschiedliche Lerntypen ausgerichtet)
- fördere Basiskompetenzen nicht angemessen: soziale (Kooperation, Kommunikation), methodische, Problemlösung
- stehe Selbstregulierung, autonomem Lernen im Weg
- sei nicht ganzheitlich

Das LDL-Konzept grenzt sich ab von einem

- instruktionistischem Ansatz (frontal, lehrerzentriert; zwar fachadäquat/ fachintensiv, strukturiert, im Lerntempo höher, aber nicht reagierend auf Anforderungen des individuellen Lernens)
- handlungsorientiertem Lernen, Klippert'schem Methodenlernen, trotz konzeptioneller Nähe aufgrund der Vielschichtigkeit (fachliche, methodische, soziale affektive Ziele)

II Aspekte einer Definition

- konsequent schülerorientierter Lehr-Lern-Prozess
- Verantwortung abtreten
- Information transformieren, aufbereiten, vermitteln statt Aufnahme von Information
- Phasenmodell: Initiierung (thematische Hinführung) – Organisation – Recherche, Auswertung, Entwurf – Präsentation – Reflexion/ Feedback – Benotung
- Propädeutik, Schlüsselkompetenzen entwickeln

III Lehrerrolle im LDL-Unterricht

- Manager, Helfer, Organisator
- Vorstrukturierer
- Bewerter der Gruppenarbeit, Präsentation, Produkte
- Eingreifen bei Gefahr eines Qualitäts-/ Ertrags-/ Ausrichtungsverlustes in Aufbereitungs- und/ oder Präsentationsphase

IV Didaktische Begründungen

- LDL entwickelt Schlüsselkompetenzen/ ist kompetenzorientiert und ganzheitlich ausgerichtet:
 - methodisch (Präsentation, Dokumentation, Sicherung, Moderation, Aufgaben ...)
 - sozial (Kommunikation, Kooperation, Teamfähigkeit)
 - affektive Zugänge
 - Lese-/ Textkompetenz
 - Problemlösungskompetenz, strategisches Wissen
 - Meta-/ Methodenreflexion

- Sekundärtugenden
- Verantwortungsbewusstsein
- LDL verbindet Fächer
- LDL erhöht Chancen auf individualisierten Unterricht (Lerntempo, Lerntyp, Neigung, Zugang)
- LDL vermittelt Kontrollgefühl (Fachgegenstand, Prozess ...)
- LDL fördert explorative Haltung ((Bereitschaft, sich auf Situationen/ Inhalte einzulassen, die in hohem Maße von Unbestimmtheit gekennzeichnet sind))

V Kritik am LDL-Konzept

Unterricht nach LDL-Didaktik/ Prinzipien,

- läuft Gefahr, den Fachgegenstand unangemessen zu verkürzen und zu Oberflächlichkeit zu verleiten (Differenzierungs- und Strukturverluste als Folge)
- verhindert eine auf Vergleich setzende Beurteilung einer individuellen Leistung und macht es trittbrettfahrenden Schülerinnen und Schüler leicht
- bedingt einen in Anbetracht des Ertrages unangemessenen Vorbereitungsaufwand durch die Lehrerin/ den Lehrer
- ist nur für bestimmte Themen des DU geeignet, also nicht universell einsetzbar
- erfordert in der Umsetzung einen zeitlichen Aufwand, der die Behandlung weiterer wichtiger Themen des DU verhindert
- bedingt dem Konzept widersprechende Eingriffe der Lehrerin/ des Lehrers in die Planung und Präsentation bei fachlich falscher/ unpräziser, vom Thema abweichender, unstrukturierter Vermittlung
- überfordert die Gruppen; Schülerinnen und Schüler sind keine Methodiker bzw. Didaktiker, die in der Lage sind, stringente Lehr-Lern-Prozesse zu organisieren bzw. durchzuführen
- ist nur für Fächer geeignet, die über mindestens drei Unterrichtsstunden pro Woche verfügen
- hat nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn die/ der Unterrichtende Leistungsvermögen und Sozialgefüge exakt einschätzen kann
- ermöglicht insbesondere bei problematischer methodischer und didaktischer Aufbereitung nur den Präsentierenden, kaum aber der restlichen Lernenden einen Lernerfolg
- lässt außer Acht, dass für den Lernerfolg vorauszusetzende Kompetenzen (Lese-/ Textverstehen, Strategien zur Problemlösung, explorative Haltung ...) oft noch nicht weit genug entwickelt sind
- wertet den Lehrerberuf ab
- muss ohne ein Konzept auskommen, wie die für den Erfolg des LDL-Ansatzes vorauszusetzenden Basiskompetenzen angelegt werden sollen!

VI Literatur

- Kelchner, R./Martin, J.-P.: Lernen durch Lehren. In: Timm, J.-P. (Hg.): Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts. Cornelsen, 1998, S. 211-219.
- Martin, J.-P.: Lernen durch Lehren – ein modernes Unterrichtskonzept. In: Schulverwaltung Bayern. Carl Link-Verlag, 23. Jahrgang, März 2000, Nr. 3, S. 105-110.
- Becker, C.: Lernen durch Lehren als Unterrichtskonzept. In: Deutschmagazin, 6/2005, S. 1-16.
- Martin, J.-P.: Weltverbesserungskompetenz als Lernziel. In: Pädagogisches Handeln – Wissenschaft und Praxis im Dialog, 6. Jahrgang 2002, Heft 1, S. 71-76.

- <http://www.ldl.de>
- 6. Martin, J.-P.: Warum LdL, 2002, S. 1-10.
- Becker, C.: Die Qualität von Schuhen bewerte ich danach, ob ich in ihnen gut laufen kann - Benotungsstrategien im LdL-Unterricht - ein Streitgespräch. In: Praxis Deutsch, Mai 2002, S. 68-73.

7 Literatúrauswahl

Fachdidaktik Deutsch

Abraham, U./Beisbart, O./Koß, G./Marenbach, D.: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Auer Verlag Donauwörth 1998

Brand, Tilman von: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Klett/Kallmeyer. Friedrich Verlag Seelze-Velber 2010

Beste, Gisela (Hrsg.): Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor Berlin 2007

Eickenbusch, Gerhard: Qualität im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor Berlin 2001

Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts 2 Bde. Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler 2010

Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 1: Grundlagen; Bd. 2 Schriftliches Arbeiten; Bd. 3: Umgang mit Literatur. Klett Verlag Stuttgart 1994

Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph: Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. UTB Tübingen 2013

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Skriptor Berlin 2003

Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundlagen-Sprachdidaktik-Mediendidaktik. Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler 1998

Lange, Günter/Weinhold, Swantje: Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler 2005

Schuster, Karl: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. Schneider Verlag Hohengehren 2001

Willenberg, Heiner: Lesen und Lernen. Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg/Berlin 1999

Zeitschriften

Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Friedrich Verlag Seelze

Deutsch betrifft uns. Bergmoser + Höller Verlag Aachen

Deutschmagazin. Oldenbourg Verlag München

Deutschunterricht. Westermann Verlag Braunschweig

Praxis Deutsch. Friedrich Verlag Seelze

Unterrichtsmaterialien/ -hilfen

EINFACH DEUTSCH: Unterrichtsmodelle. Schöningh Verlag Paderborn Kopiervorlagen und Materialien. Cornelsen Verlag Berlin

LiteraNova Unterrichtsmodelle mit Kopiervorlagen. Cornelsen Verlag Berlin

Oldenbourg Interpretationen. Oldenbourg Verlag Berlin

Oldenbourg Unterrichtsmaterialien für den Literaturunterricht. Oldenbourg Verlag Berlin

RAABITS Deutsch Literatur und Sprache. Raabe Verlag Stuttgart

Rund um ... Unterrichtsvorschläge und Kopiervorlagen. Cornelsen Verlag Berlin

Stundenblätter Deutsch. Klett Verlag Leipzig

Unterrichtskonzepte Deutsch-Literatur u. Deutsch-Sprache. Stark Verlag Freising

Unterrichtsmaterialien Deutsch. Stark Verlag Freising

Internetadressen

<http://www.deutsch.zum.de/> (Auswahl von Unterrichtsmaterialien)

<http://www.gutenberg.spiegel.de/> (Sammlung von Werken vieler Autoren)

<http://www.fachdidaktik-einecke.de/>

<http://www.freiburger-anthologie.ub.uni-freiburg.de/fa/fa.pl> (Gedichtsammlung)

<http://www.lehrerfreund.de/in> (Angebote zu Theorie u. Praxis des DU)

<http://www.duonline.de/> (Referendarseite eines Studienseminars aus Niedersachsen)

<http://www.sondershaus.de/deutsch.htm> (Linkliste zu vielen Bereichen des DU)

<http://db.learnline.de/angebote/schulpraxis/suche.jsp> (Zeitschriftenartikel zu Themen einzelner Fächer)

Rechtliche Grundlagen

Abiturprüfungsordnung i.d.F. vom 21.07.2010

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Mainz (Hrsg.): Lehrplan Deutsch Klassen 5-9/10. Sommer Verlag Grünstadt 1998

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland.Pfalz (Hrsg.): Lehrplan Deutsch Grund- und Leistungsfach Jahrgangsstufen 11-13 der gymnasialen Oberstufe. Fischer Druckerei Worms 1998

Rundschreiben des Ministeriums zur Abiturprüfungsordnung vom 17.07.2014

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss. Bonn 2003 (www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss vom 1. 12. 1989 in i. d. F. vom 24. 5. 2002. Luchterhand München/Neuwied 2003)