



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Lesen – Wege zum Text

Herausgegeben von
Jürgen Struger und Elfriede Witschel

Heft 1-2022
46. Jahrgang

Editorial

JÜRGEN STRUGER, ELFRIEDE WITSCHEL: Texte lesen(d) neu entdecken	5
---	---

Magazin

Kommentar

WOLFGANG MÜHLBACHER: Anmerkungen zum System der SRDP und Vorschläge zu seiner Verbesserung	122
---	-----

ide empfiehlt

KNUT STIRNEMANN: V. Huszai, R. Fehlmann (2020): <i>Literatur als Streitfall</i>	125
---	-----

<i>Neu im Regal</i>	126
-------------------------------	-----

Wege zum literarischen Text – ästhetische Wahrnehmung und literarisches Verstehen

KASPAR H. SPINNER: Wege zum Text: Literatur	8
MARION BÖNNIGHAUSEN: Von Literatur berührt werden. Dimensionen und Potenziale eines Lesemodus im Kontext ästhetischer Erfahrung	15
KLAUS MAIWALD: »Wesentliche Merkmale«. Fabeln im Deutschunterricht oder: Texte in ihrer Bedeutung für Leser*innen ernst nehmen	21
ANDREAS WICKE: Klassiker-Adaptionen für Kinder: zwischen kultureller Bildung und literarischem Lernen. Jürg Schubigers <i>Die Geschichte von Wilhelm Tell</i> im Deutschunterricht	34

Wege zum multimodalen Sachtext – die Entwicklung einer kritischen intermedialen Lesekompetenz

CHRISTIAN ASPALTER: Das Internet lesen. Überlegungen zu einer Lesedidaktik für das Internet	44
MAIK PHILIPP: Angewandte Inforensik. Epistemisch wachsaues Lesen als Aufgabe der Lesedidaktik	56
STEFFEN GAILBERGER: Erklärvideos als Wege zum Text? Ein handhabbares System zur Auswahl von Erklärvideos für den Deutschunterricht an drei Beispielen	66

Wege zum Lesen im Unterricht – didaktisches Setting und Anregungen für die Unterrichtspraxis

LISA LEIMER: Sachtexte in der Unterrichtspraxis. Eine Unterrichtsidee zum Thema Taschengeld.	76
EVA HERZEG, MANUELA KAINZ: <i>Das letzte Buch</i> . Ideen zur Aufbereitung der Kurzgeschichte von Marie Luise Kaschnitz im Literaturunterricht	84
STEFAN DE WILDE, PETRA NETZER: (Anti-)Heimatliche (Alp-)Träume. Eine Modulplanung zum Thema »Heimat in Literatur und Sprache« basierend auf Josef Winklers Kurzprosatext <i>Fun wash – Leichenbeschau am Flussufer</i>	93
JÜRGEN EHRENMÜLLER, STEPHAN SCHICKER: <i>Fictional Science</i> . Erlesende Wege zu einem kritischen Umgang mit Fake News.	104

Service

MANUEL LANGHANS: Wegweiser zum Text. Bibliographische Notizen	115
---	-----

»(Multimediales) Lesen« in anderen ide-Heften

ide 1-2021	Interpretieren
ide 1-2019	Deutschunterricht 4.0
ide 3-2018	Die Sichtbarkeit (in) der Literatur
ide 4-2017	Lernen und Lehren im Deutschunterricht
ide 4-2016	New Literacies
ide 2-2016	Sachtexte. Prozesse und Produkte
ide 4-2013	Textkompetenz
ide 1-2013	Literale Praxis
ide 1-2006	Kultur des Lesens
ide 2-2000	Lesen in der Medienwelt
ide 1-1993	Lesen

Das nächste ide-Heft

ide 2-2022	Neues aus Österreich <i>erscheint im Juni 2022</i>
------------	---

Vorschau

ide 3-2022	Kurze Filme
ide 4-2022	Vergnügen

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC}, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Texte lesen(d) neu entdecken

Denkwürdig ist, was Menschen,
je gedacht haben; es zu lesen,
wo es lesbar gemacht werden kann, [ist] ein
Akt von Solidarität über die Zeit.
(Blumenberg 1981, S. 409)

Auch ohne den weitläufigen Blick auf die Welt, wie ihn Hans Blumenberg in *Die Lesbarkeit der Welt* über das Lesen formuliert hat, kann gesagt werden, dass Lesen in einer literalen Gesellschaft ein Weg zu Erfahrungen anderer Menschen und ganz allgemein ein grundlegender Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe ist. Lesedidaktik nimmt die individuelle Lesefähigkeit in den Blick. Lesekompetenz kann als ein komplexes Bündel von Teilkompetenzen dargestellt werden, die ineinandergreifen und die im Unterricht vermittelt und eingeübt werden können. Dem vorliegenden Heft liegt ein Ansatz zugrunde, der Kompetenzorientierung zwar miteinschließt, jedoch den Blick auf die vielfältigen Wege richtet, die zum Text führen können. Das anvisierte Ziel dabei ist es, Texte »lesbar«, also in einem weit gefassten Sinn *erfahrbar* und *individuell bedeutsam* zu machen.

Die »Lesbarkeit« von Texten, welcher Art auch immer, beruht zum einen auf den Fähigkeiten der Leser*innen, Texte sprachlich und inhaltlich erfassen zu können, und zum anderen auf der individuellen Fähigkeit, einen Zu-

gang zu Texten zu finden, der es ermöglicht, diese Texte für das eigene Lernen und eigene Erfahrungen zu nutzen. Wege zum Text sind vielfältig und im vorliegenden Heft soll die Vielfalt von Möglichkeiten der Annäherung an Texte im Mittelpunkt stehen.

Ausgehend von einem weit gefassten Textbegriff, der literarische und Sachtexte ebenso umfasst wie audiovisuelle und Hypertexte, lineare und nichtlineare Texte, präsentiert das Heft neben theoretischen Grundlegungen eine Bandbreite von Textzugängen unter diversen Perspektiven. Im Praxisteil werden didaktische Annäherungen an Texte im Unterricht vorgestellt, zu unterschiedlichen Textformen und mit diversen Ansätzen.

Im ersten Teil des Heftes werden – zunächst theoretisch, dann praktisch – Möglichkeiten vorgestellt, sich literarischen Texten anzunähern und dabei ästhetische Wahrnehmung und literarisches Verstehen zu schulen.

Wie ein Wegweiser steht *Kaspar H. Spinners* Artikel am Anfang des Heftes und leitet den ersten Teil, die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, ein. Er skizziert zwölf mögliche Wege, die zu einer Annäherung an literarische Texte im Alltag und im Schulunterricht in allen Altersstufen führen. Daran anschließend fokussiert *Marion Bönnighausen* in ihrem Aufsatz den Wert ästhetischer Erfahrung beim Lesen literarischer Texte. Sie stellt Ergebnisse einer laufenden Studie dazu vor und lässt eine 18-jährige Schülerin zu Wort kommen, die beschreibt, welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, dass sie von Literatur berührt wird. Davon ausgehend zeigt die

Autorin die Korrelation zwischen der sprachlich-ästhetischen Gestaltung eines Textes und der emotionalen Berührtheit, die er bei den Leser*innen hervorruft, auf und leitet davon ein Fazit für den Literaturunterricht ab. Im nächsten Beitrag widmet sich *Klaus Maiwald* der Auseinandersetzung mit der epischen Kleinform Fabel. Er wirft zunächst einen Blick auf die reale und curriculare Verankerung der Fabel in den Bildungsstandards, bevor er die Form sachlich analysiert und ihren Einsatz im Deutschunterricht literaturdidaktisch begründet. Anhand eines praktischen Beispiels, nämlich der Bearbeitung der Fabel *Die Grille und die Ameise*, geht er der Frage nach, wo neben Gattungs- und Merkmalsanalyse der »Text als Phänomen und in seiner Bedeutung für die Leser*innen« bleibt. *Andreas Wicke* beschäftigt sich mit Klassiker-Adaptionen für Kinder und ortet dabei »attraktives didaktisches Potential, etwa im Bereich des literarischen Lernens oder der kulturellen Bildung«. Anhand von Jürg Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell* (2003) modelliert er unterrichtspraktische Vorschläge für die Sekundarstufe I und diskutiert sie aus didaktischer Perspektive.

Im zweiten Teil des Heftes liegt der Fokus auf nichtliterarischen Texten, wobei alle drei theoretischen Beiträge die veränderten Lektüregegewohnheiten von Jugendlichen und ihre Priorisierung digitaler Medien aufgreifen.

Der Beitrag von *Christian Aspalter* leitet diesen Abschnitt ein. Der Autor konstatiert darin die deutlich auf das Internet und Smartphones verlagerten Lesegewohnheiten von Jugendlichen und daraus folgend einen neuen Lese-

habitus. Er stellt die Texte, denen Lernende dort begegnen, mithilfe von Textmerkmalen theoretisch dar und diskutiert die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Lesedidaktik. *Maik Philipp* geht in seinem Text von den Herausforderungen aus, die digitales Lesen für Schüler*innen mit sich bringt. Zur Unterstützung modelliert er das Konstrukt »epistemisch wach-sames Lesen«, das Lernenden bei der Auswahl, dem kritischen Lesen und Bewerten vielfältiger Texte und Dokumente von Nutzen ist. *Steffen Gailberger* interessiert die Frage, inwiefern Erklärvideos auf YouTube als Annäherungsmöglichkeiten zu Texten fungieren können. Zur Beantwortung lenkt er den Blick zunächst auf dieses komplexe Unterrichtsmedium als »multimodales Lernangebot«, um in einem nächsten Schritt einen Kriterienraster mit 14 Kriterien vorzustellen, die eine Einschätzung frei verfügbarer Erklärvideos in Bezug auf ihren Praxiswert für den Deutschunterricht ermöglichen sollen.

Im dritten Teil des Themenheftes werden didaktische Settings und Anregungen für die Unterrichtspraxis vorgestellt. Die ersten drei Beispiele – aufsteigend für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II – wurden von angehenden Lehrer*innen im Rahmen ihrer Ausbildung erstellt, sind also nicht aus der, sondern für die Praxis.

Der Unterrichtsvorschlag zum Umgang mit nichtliterarischen Texten im Deutschunterricht ist das Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Thema Lesen im Rahmen der Lehrveranstaltung »LeseSchreibprozesse initiieren«, das im achten Semester für Studieren-

de der Primarstufe angeboten wird. *Lisa Leimer* stellt ein Aufgabenarrangement vor, das Wege zum Text *Mein Geld, dein Geld* für die vierte Schulstufe skizziert.

Die Autor*innen der Beispiele für die Sekundarstufen führten im Rahmen eines verzahnten fachwissenschaftlichen-fachdidaktischen Bachelor-Seminars zwei wesentliche Arbeitsschritte durch: Im ersten Schritt analysierten sie literarische Texte und untersuchten ihr mögliches didaktisches Potential. Im zweiten Schritt galt es, eine unterrichtspraktische Annäherung an die Texte zu entwerfen. Zwei der Ergebnisse haben Eingang in diese *ide* gefunden. *Eva Herzeg* und *Manuela Kainz* stellen ein Aufgabenarrangement zur Kurzgeschichte *Das letzte Buch* (1970) von Marie Luise Kaschnitz vor. Dabei definieren sie für sich das Ziel, »die Schüler*innen von Anfang an zu involvieren und für den literarischen Text zu begeistern«. Der dritte Unterrichtsvorschlag stammt von *Stefan de Wilde* und *Petra Netzer*. Sie beschäftigen sich mit dem Text *Fun wash – Leichenbeschau am Flussufer* von Josef Winkler. Ausgehend vom Text generieren sie Projektideen für die Themen Heimat und Dialekt in Literatur und Alltag. Im letzten hier vorgestellten Unterrichtsmodell von *Jürgen Ehrenmüller* und *Stephan Schicker* werden Lernende mit (durchaus humorvollen) als wahr ausgegebenen Texten konfrontiert, deren Inhalt jedoch frei erfunden ist (»Fictional Science«). Es wird ein didaktisches Setting vorgestellt, dessen Ziel es ist, Schüler*innen Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen eine Analyse und Bewertung von Medieninhalten und Medienformen

sowie eine Untersuchung von Medienwirkungen bzw. -nutzung ermöglichen. Ergänzend zum Beitrag wird umfassendes Material zum Download zur Verfügung gestellt (<http://ide.aau.at>).

Manuel Langhans hat eine Zusammenschau relevanter Literatur zum Lesen literarischer und nichtliterarischer Texte zusammengestellt.

In seinem Kommentar unterzieht *Wolfgang Mühlbacher* die SRDP einer kritischen Überprüfung und bietet Vorschläge zur Verbesserung. Die Rezensionen wurden von *Knut Stirnemann* und *Ursula Esterl* verfasst.

Die in diesem Heft versammelten Beiträge präsentieren in ihren vielfältigen Perspektiven und Fokussierungen nicht nur Wege zum Text und zu Texten, sie sollen auch dazu anregen, den einen oder anderen Weg versuchsweise zu beschreiten.

Wir wünschen in diesem Sinne eine interessante und informative Lektüre.

JÜRGEN STRUGER
ELFRIEDE WITSCHEL

Literatur

BLUMENBERG, HANS (1981): *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

JÜRGEN STRUGER ist Assoc. Professor am Institut für Germanistik^{AEGC}, Abteilung Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt im Bereich Sprachdidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Grammatik, Sprachaufmerksamkeit, Schreibdidaktik.
E-Mail: juergen.struger@aau.at

ELFRIEDE WITSCHEL war AHS-Lehrerin für Deutsch und Englisch und bis 2021 Mitarbeiterin am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Kärnten.
E-Mail: elfriede.witschel@ph-kaernten.ac.at

Kaspar H. Spinner

Wege zum Text: Literatur

Die im Editorial angeführten grundlegenden Aspekte der Lesekompetenz gelten auch für literarische Texte; darüber hinaus gibt es Zugänge, die spezifisch für die Rezeption von Literatur sind. Man kann zwölf Wege zu literarischen Texten unterscheiden; sie werden im Folgenden vorgestellt. Es sind Zugangsweisen, die im Umgang mit Literatur im Alltag und im Schulunterricht eine Rolle spielen und sich auf alle Altersstufen beziehen.

1. Der Weg vom Hören zum Lesen

Bereits das Kleinkind macht Bekanntschaft mit Literatur, wenn Erwachsene ihm vorlesen oder wenn es Hörbücher anhört oder Verfilmungen im Fernsehen anschaut. Das Selberlesen wird damit vorbereitet, weil Vertrautheit mit Literatur geschaffen wird und beim Kind der Wunsch geweckt werden kann, auch selbst die Texte lesen zu können. Seine ersten Leseversuche bestehen in der Regel aus lautem Lesen; durch die Begegnung mit gesprochener Literatur hat es meist bereits ein Gespür für Intonation und Rhythmus gewonnen, das sich auch auf das stumme Lesen auswirken kann. Das ist bei literarischen Texten deshalb von Bedeutung, weil deren Wirkung nicht nur durch den Inhalt entsteht – Autorinnen und Autoren berichten davon, dass sie beim Formulieren ihre Sätze oft leise sprechen, um zu überprüfen, ob Klang und Rhythmus stimmen. In der Schule, bei Autorenlesungen und in

Literaturkreisen, in denen die Teilnehmenden aus Lieblingsbüchern vorlesen, findet das Hören seine Fortsetzung. Sichtbar wird der Bezug von Hören und Lesen bei Autorenlesungen, wenn eine Buchhandlung Bücher des Autors oder der Autorin auf einem Tisch auslegt. Auch Radio- und Fernsehsendungen öffnen Wege vom Hören zum Lesen. In der Lesepädagogik gilt das Vorlesen im Elternhaus als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Leseerziehung.

2. Weg des Stöberns

Schon bevor ein Kind lesen kann, nimmt es Bücher in die Hand und schaut sich Bilderbücher und Comics an; dabei kann der Wunsch entstehen, das Gedruckte auch lesen zu können. Es ist deshalb wichtig, dass in den Elternhäusern und Kindergärten Bücher, Zeitschriften und anderes Gedrucktes bereitliegen. Buchhandlungen sind für Kinder und für Erwachsene heute meist so eingerichtet, dass sie zum Herumstöbern einladen; Neuerscheinungen, jahreszeitbezogene Angebote, Bücher zu aktuellen Geschehnissen liegen griffbereit aus. Immer häufiger sind sogar Sitzgelegenheiten vorhanden. Auch Büchereien sind meist nicht nur fürs Ausleihen, sondern auch fürs Lesen in den Räumen eingerichtet.

3. Imaginativer Weg

Literatur soll beim Lesenden Vorstellungen wecken, denn es geht nicht nur um Information, wie das in der Regel bei einem Sachtext der Fall ist. Die Imagination kann sich auf die Schauplätze, auf das Aussehen, Verhalten und die Gefühle der Figuren und auf Atmosphäre beziehen. Jean-Luc Bannalecs Bretagne-Krimis sind zum Beispiel nicht nur deshalb so erfolgreich, weil die Handlung spannend ist, sondern auch, weil der Autor alles so verlockend schildert, dass sogar der Bretagne-Tourismus davon profitiert.

Mit dem Lesen begibt man sich auf eine imaginative Reise in eine erzählte Welt und kann dabei auch ins Tagträumen geraten; dann wird der Weg zum Text manchmal zu einem Weg von ihm weg. Aber das Weiterlesen holt einen dann von den Abschweifungen zurück und man geht wieder auf dem vorgegebenen Weg und nicht mehr querfeldein.

4. Analysierender Weg

Der analysierende Weg wird vor allem im Unterricht vermittelt und folgt bestimmten Vorgaben. Es geht um gezielte Fragestellungen und um ein methodisches Vorgehen; wer analysiert, muss über entsprechende Fachbegriffe verfügen. Man kann auch sagen, analysieren heiße, Beobachtungen am Text vorgegebenen Kategorien zuzuordnen. Textanalyse ist damit eine begrifflich kontrollierte Textbeschreibung. Aspekte wie Zeitstruktur, Raumstruktur, Erzählperspektive, Figuren, Stil, Motive, gegebenenfalls auch Text-Bild-Zusammenhänge (z. B. bei Comics) werden untersucht. Eine besondere Form eines Weges zum Text, die man dem Analysieren

zuordnen kann, ist das statarische Lesen, bei dem langsam, Wort für Wort gelesen wird, gegebenenfalls mit Unterstreichungen und Markierungen, die man anbringt.

Die Zeitanalyse betrifft vor allem erzählende Texte. Neben der chronologischen Abfolge gibt es in den Texten Rückblenden, Vorausdeutungen, parallel ablaufendes Geschehen, das nacheinander erzählt wird, und Geschehen, das aus unterschiedlicher Figurenperspektive mehr als einmal erzählt wird. Auch das Erzähltempo spielt eine Rolle: Erzählt wird manchmal sehr ausführlich, eventuell sogar zeitdehnend oder zeitdeckend, manchmal raffend und mit Zeitsprüngen; mit eingefügten Kommentaren kann ein Erzähler das chronologische Erzählen auch unterbrechen. Formal-strukturelle Beobachtungen solcher temporaler Textstrukturen werden in der Analyse auf ihre inhaltliche Funktion befragt; Spannung wird zum Beispiel durch Vorausdeutungen erzeugt, Rückblenden können zur Erklärung von zunächst Verwunderlichem beitragen, Erzählerkommentare, die meist in einer anderen Zeitform formuliert sind, geben Anstöße zum Nachdenken.

Ergiebig kann auch eine Raumanalyse sein. Ein Grundmodell von Erzählungen ist der Auszug des Helden aus dem elterlichen Haus, seine Reise in die Ferne und die Rückkehr oder das Finden eines neuen, bleibenden Wohnsitzes, zum Beispiel des Schlosses, in dem die Prinzessin wohnt. Räumen kann eine symbolische Bedeutung zukommen – die Bergwelt in Spyris *Heidi*-Roman oder der Wald in Märchen sind bekannte Beispiele dafür. Bedeutungsvoll ist oft auch die in einem Raum herrschende Atmosphäre; bei Theateraufführungen wird sie durch die Bühnengestaltung unterstützt.

Für die Erzählperspektive gibt es in der Literaturwissenschaft unterschiedliche Analysemodelle. Grundsätzlich kann in Texten ein Geschehen eher von außen oder mehr aus der Perspektive einer Figur wiedergegeben werden. Man spricht deshalb von Außen- und Innenperspektive, wobei es viele Übergänge gibt. Ferner unterscheidet man Ich-Erzählung, Er-Erzählung und Erzählerkommentar.

Bei der Figurenanalyse untersucht man direkte oder indirekte Figurencharakterisierung. Direkte Charakterisierung kann dem Text direkt entnommen werden, indirekte Charakterisierungen müssen erschlossen werden aus dem Verhalten der Figuren, ihrer Körperhaltung und Gestik, ihrer Redeweise und ihren Gedanken, die zum Beispiel durch innere Monologe wiedergegeben sind. Charakterisierungen werden erweitert durch Überlegungen zur gesellschaftlichen Prägung einer Figur, durch die Rekonstruktion vergangener Erfahrungen einer Figur und ihrer inneren Entwicklung im Verlauf eines Textes. Ferner gehört zur Figurenanalyse die Stellung der Figur im Figurenzusammenhang des Textes.

In der Stilanalyse untersucht man, welche sprachlichen Merkmale für einen Text kennzeichnend sind. Dazu werden Fachbegriffe der Grammatik und der Rhetorik verwendet. Es geht zum Beispiel um Syntax, Wortwahl, Metaphorik. Es kommt auch vor, dass sich der Stil innerhalb eines Textes ändert; in solchen Fällen kann besonders deutlich sichtbar werden, wie der Stil als sprachliches Phänomen auch im Zusammenhang mit dem Inhalt steht.

Etwas anspruchsvoller ist die Motivanalyse. Unter einem Motiv kann man einzelne inhaltliche Elemente wie den Zauberstab, den Fluss, die Höhle verstehen

oder auch, etwas weiter und abstrakter gefasst, handlungsleitende Grundmotive wie das Robinsonmotiv oder das Motiv der verführten Unschuld. Motivanalyse ist insbesondere erhellend, wenn man zwei oder mehrere Texte im Hinblick auf ein Motiv miteinander vergleicht.

Bei Gedichten betrifft die Analyse auch Vers, Strophengliederung, Metrum, Reim und Assonanzen.

Eine besondere Form der Analyse bietet sich an, wenn es um Text und Bild geht. Das ist bei Illustrationen zu einem Text oder bei Bildgeschichten (auch Comics) der Fall. Leitfragen können dabei sein: Welche Elemente finden sich in Text und Bild, welche nur im Text oder nur im Bild? Wecken Text und Bild die gleichen oder voneinander abweichende Vorstellungen vom wiedergegebenen Geschehen und den Figuren?

Manchmal hat man den Eindruck, dass man durch ausgefeilte Analysen vom Text weggeführt wird. Ein Weg zum Text sind sie dann, wenn sie auch für das inhaltliche Verstehen hilfreich sind. Denn erst in diesem erfüllt ein Text seinen Zweck.

5. Interpretierender Weg

Interpretieren ist ein Weg zum Verstehen eines Textes und auch zum Erkennen seiner ästhetischen Qualitäten. Analyse wird dabei meist als Teil des Interpretierens einbezogen. Als Weg zum Verstehen spielt das Interpretieren besonders dann eine Rolle, wenn ein Text schwierig erscheint oder wenn er Sinndimensionen enthält, die auf den ersten Blick nicht erkannt werden. Man kann auch sagen, dass diese Form von Interpretation auf Deutung eines Textes ziele. Dabei spielt insbesondere die Erschließung symbolischer und parabolischer Bedeutungen eine Rolle.

Wenn Interpretation zum Erkennen ästhetischer Textqualitäten führen soll, richtet sich der Blick vor allem auf den Zusammenhang von Inhalt und Form oder, wie es in der Tradition der Werkinterpretation meist heißt, von Gehalt und Gestalt. Dieses Interpretieren wird auch als wertschätzende Interpretation bezeichnet.

Interpretieren findet fast immer statt, wenn jemand einen literarischen Text liest; Interpretationen liegen aber auch gedruckt vor und helfen, einen Text besser zu verstehen. Da literarische Texte in der Regel mehrere Deutungen zulassen, gibt es immer wieder Auseinandersetzungen darüber, welche Interpretation angemessen ist. In ihrem Buch *Literatur als Streitfall. Debattenkultur für den Literaturunterricht* (Bern 2020) haben Huszai/Fehlmann entsprechend die Auseinandersetzung über Deutungen als ein didaktisch ergiebiges Grundprinzip vorgestellt; kontroverse Deutungen regen Diskussionen an und sind für den Unterricht besonders geeignet.

6. Textgenetischer Weg

Beim textgenetischen Weg werden die Entstehungsstufen eines Textes nachverfolgt. Das ist besonders dann möglich, wenn verschiedene Fassungen vorliegen und die zeitliche Abfolge des Entstehungsprozesses bekannt bzw. rekonstruierbar ist. Dies

ist zum Beispiel bei Gedichten von Conrad Ferdinand Meyer der Fall. Sein Gedicht *Der römische Brunnen* ist geradezu ein Klassiker für entsprechende Unterrichtseinheiten geworden; die kritische Ausgabe von Meyers Gedichten unterscheidet über ein Dutzend Fassungen dieses Gedichts; erst die zwölfte beginnt mit dem grammatisch ungewöhnlichen »Aufsteigt« und endet mit dem verkürzten Vers »Und strömt und ruht« (vgl. Meyer 1967, S. 249); diese zweimalige Abweichung von der erwartbaren Formulierung trägt dazu bei, dass die Endfassung besonders gelungen erscheint.

Auch Aussagen eines Autors oder einer Autorin über die Entstehung eines Textes sind oft für eine Interpretation erhellend. Sie können Auskunft über Quellen, verarbeitete Erlebnisse und Gründe für Überarbeitungen geben.

7. Weg über den Textvergleich

Durch das Vergleichen kann das Besondere eines Textes besser erkannt werden. Dabei kann der Blick auf Unterschiede im Stil oder im Inhalt oder in beidem gerichtet werden. Zum inhaltlichen Vergleichen gibt es Textsammlungen zu bestimmten Motiven und Stoffen, bei Reclam zum Beispiel ein Heft mit Wintergedichten oder eines zur Farbe Blau. Für den Vergleich von Texten zum gleichen Stoff sind u. a. Unterrichtsmaterialien zum Antigone- oder Medea-Stoff herausgegeben worden. Vergleichsoperationen können auch erfolgen, wenn zu einem stilistisch auffälligen Text oder Textauszug eine Normalfassung erstellt wird, sodass durch den Kontrast die Besonderheit des Originals deutlicher erkennbar wird. Den Schülerinnen und Schülern können solche normalisierten Fassungen vorgegeben werden oder sie erstellen sie selbst, um einen Vergleich herstellen zu können.

8. Weg vom Film zum Text

Im Unterricht werden oft literarische Verfilmungen mit dem zugrundeliegenden Text verglichen. Seltener ist der umgekehrte Weg vom Film zum Text. Dabei haben viele Kinder, wenn sie in die Schule kommen, wesentlich mehr Erfahrung mit Film und Fernsehen als mit (geschriebener bzw. vorgelesener) Literatur. Man kann an diese Erfahrungen anknüpfen, wenn man ausgehend von einer Verfilmung überlegt, was man von dem, was der Film vermittelt, im Text wiederfindet. Interessant ist insbesondere, dass die Möglichkeiten von Innensicht in Film und Text unterschiedlich sind. Im Film spielen Mimik und Gestik als Ausdruck innerer Befindlichkeit eine große Rolle, für die Literatur sind Verfahren wie die erlebte Rede oder der innere Monolog kennzeichnend. Mit der Frage, was wir über die Gedanken einer Figur in einem Film und in der Vorlage erfahren, kann man entsprechende Erkenntnisse gewinnen. Auch Beobachtungen zur Einstellungsgröße und -perspektive in einem Film im Vergleich zur Erzählsituation und -perspektive können den Blick für die Erzähltechnik eines Textes schärfen. Die für Schülerinnen und Schüler oft schwierige Frage nach dem Standort des Erzählers (olympische Position, begrenzter Blick u. Ä.) lässt sich in Verbindung mit den filmischen Möglichkeiten der

Kameraperspektive einschließlich subjektiver Kamera und Mindscreen anschaulich verdeutlichen.

9. Weg über Kontexte

Bei manchen Texten hilft die Berücksichtigung von Kontexten für ein besseres Verständnis. Das können historische Informationen sein, zum Beispiel zur deutschen Teilung bei Texten aus der DDR; für viele heutige Schülerinnen und Schüler ist das Vergangene, von dem sie wenig wissen. Ebenso können biographische Informationen zum Autor oder zur Autorin erhellend sein. Bei einer Behandlung von Brechts Laotse-Ballade kann die Information aufschlussreich sein, dass Brecht sie im Exil geschrieben hat, in den USA, fern von einem Lesepublikum, das die Sprache seiner Texte spricht. Wenn der Zollverwalter in der Ballade den Fliehenden bittet, seine Weisheit doch aufzuschreiben, kann man darin ebenso einen biographischen Bezug sehen wie in Brechts Gedicht *Der Rauch*, bei dem der Rauch, biographisch gedeutet, anzeigt, dass im Haus die Geliebte ist.

10. Wege im literarischen Gespräch

In einem offenen literarischen Gespräch, in dem sich Leserinnen und Leser über eine Lektüre austauschen, können die Teilnehmenden neue Wege erfahren oder unter Umständen überhaupt erst einen Zugang zu einem Text finden, mit dem sie zunächst nichts anfangen konnten. Es geht im literarischen Gespräch um subjektive Wege, ohne Zwang zur richtigen Interpretation. Literarische Gespräche können in vielerlei Formen stattfinden; in der Didaktik bekannt geworden ist die Konzeption des literarischen Gesprächs nach dem Heidelberger Modell, das einer durchdachten didaktischen Konzeption folgt, die in empirischen Untersuchungen erprobt worden ist (z. B. Härle/Steinbrenner 2004).

Eine Variante des literarischen Gesprächs ist das Vorlesegespräch. Dabei handelt es sich um kurze Gesprächseinlagen in einer Vorlesesituation. Durch einen entsprechenden Impuls der oder des Vorlesenden kann das aktive Zuhören unterstützt werden, indem sie oder er zum Beispiel eine Beurteilung des Verhaltens bestimmter Figuren oder Vermutungen über den weiteren Handlungsverlauf anregt (vgl. Spinner 2004).

11. Lesetagebuch als Wegbegleiter

In Lesetagebüchern halten Kinder und Jugendliche fest, was sie lesen, und notieren Leseindrücke. Sie können Textstellen, die ihnen besonders gefallen, abschreiben, Figuren oder einen Plan der Handlungsorte malen, eine Buchkritik oder einen Brief an den Verfasser/die Verfasserin oder an eine Figur, die im Text vorkommt, schreiben. Ein Lesetagebuch wird im Laufe der Lektüre erstellt, man kann es deshalb als Wegbegleiter beim Lesen bezeichnen. Man verspricht sich vom Lesetagebuch, dass es Schülerinnen und Schüler dazu anhält, mehr und bewusster, mit persönlicher

Beteiligung zu lesen. Es hat seine Funktion insbesondere dann, wenn der Literaturunterricht nicht nur die Klassenlektüre im Blick hat, sondern auch das individuelle häusliche Lesen. Es ermöglicht eine Individualisierung des Leseunterrichts, wenn man die Schülerinnen und Schüler ihre Lektüre selbst, eventuell aus einer vorgegebenen Liste, wählen lässt. Von Verlagen gibt es vorstrukturierte Lesetagebücher zu einzelnen Lektüren mit konkreten Aufträgen. In der Forschung sind empirische Untersuchungen zur Arbeit mit Lesetagebüchern durchgeführt worden (z. B. Hintz 2002).

12. Produktionsorientierter Weg

Einfache produktionsorientierte Verfahren sind zum Beispiel das Auswählen aus Formulierungsangeboten, die Herstellung einer Reihenfolge von ungeordneten Textteilen, das Ausfüllen von Lücken in einem Text. Solche Verfahren werden auch als operative Verfahren bezeichnet; die Schülerinnen und Schüler müssen nicht selbst etwas schreiben, sondern nur einen Text wiederherstellen. Eigenes Schreiben ist gefordert, wenn sie einen inneren Monolog einer Figur, eine Rollenbiographie (eine Figur stellt sich vor), die Fortsetzung einer Geschichte oder nach dem Muster eines Textes einen eigenen Text schreiben. Produktionsorientiertes Vorgehen liegt auch vor, wenn Bilder, Skizzen, grafische Darstellungen erstellt werden, oder bei szenischen Verfahren wie dem Bauen von Standbildern oder dem szenischen Spiel. Produktionsorientierte Verfahren sollten sich, wenn sie als Weg zu einem Text gelten sollen, nicht im Beliebigen verlieren, sondern eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext bewirken.

Literatur

- HÄRLE, GERHARD; STEINBRENNER, MARCUS (Hg., 2004): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HINTZ, INGRID (2002): *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- HUSZAI, VILLÖ; FEHLMANN RALPH (2020): *Literatur als Streitfall. Debattenkultur für den Literaturunterricht*. Bern: hep.
- MEYER, CONRAD FERDINAND (1967): *Sämtliche Werke. 3. Band*. Bern: Benteli.
- SPINNER, KASPAR H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 291–308.

Marion Bönnighausen

Von Literatur berührt werden

Dimensionen und Potenziale eines Lesemodus im Kontext ästhetischer Erfahrung

In diesem Beitrag werden Teilergebnisse einer qualitativen Studie zum Phänomen der ästhetischen Erfahrung vorgestellt. Anhand eines Interviews mit einer 18-jährigen Schülerin wird ein spezifisch ästhetischer Lesemodus aufgezeigt, der Emotionalität und ästhetische Aufmerksamkeit gegenüber der *discours*-Ebene des Textes sowie literarisches Verstehen miteinander verbindet. Die Anbindung dieser Dimensionen an theoretische Positionen der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik sowie Philosophie, Psychologie und Soziologie münden in Vorschläge für einen Literaturunterricht, der gleichermaßen eine Haltung der Offenheit wie auch der konzentrierten Aufmerksamkeit gegenüber ästhetischen Gestaltungen fördert.

»Von Literatur berührt werden« – die Formulierung des Titels ist an einen sogenannten In-vivo-Code aus einer noch nicht abgeschlossenen Studie zur ästhetischen Erfahrung angelehnt, in der wir Interviews mit Schülerinnen und Schülern zum Lesen fiktionaler Literatur geführt haben, deren Ergebnisse wir aktuell mit Theorien zu ästhetischer Erfahrung aus verschiedenen Disziplinen abgleichen. Der Code erfasst einen ausgesprochen elaborierten und auch durchaus singulären Zugang zu Literatur, der sich bei der Mehrzahl der befragten Schülerinnen und Schüler in der Form nicht findet. In der entsprechenden Interviewpassage sagt die 18-jährige Schülerin aus der 12. Jahrgangsstufe:

Wenn ich so diese (..) emotionalen Momente habe [...] dann ist das ja so, dass ich das Buch WEGlegen muss [...], ich möchte unterbrechen, um mir ZEIT zu lassen, um das sacken zu lassen. Und da lese ich auch zwischendurch die Textseiten nochmal, um diese SCHÖNheit, also ich hab das zum Beispiel, wenn ich eine Stelle lese, dann bin ich unten angekommen und *dann berührt die mich* und dann merk

MARION BÖNNIGHAUSEN ist seit 2007 Inhaberin des Lehrstuhls für Germanistik/Literaturdidaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Arbeitsschwerpunkte: Ästhetische Erfahrung, Intermedialität, Theaterdidaktik, Leseförderung. E-Mail: marion.boennighausen@uni-muenster.de

ich, oh die war aber sehr schön, dann les ich die nochmal, um diese SCHÖNheit so gefangen zu halten für einen Moment.

In diesem Interviewauszug werden viele verschiedene Dimensionen deutlich, die literarisches Lesen kennzeichnen (können) und bei denen zu fragen ist, wie und ob überhaupt sie im schulischen Literaturunterricht gefördert werden können.

1. Ästhetische Kommunikation und Materialität

Eine zentrale Dimension ist die Emotionalität beim literarischen Lesen, die in diesem Fall von der sprachlich-ästhetischen Verfasstheit von Literatur ausgelöst wird, mit der die Leserin in eine »ästhetische Kommunikation« (Siegmond 2006, S. 7) tritt. Ein (emotionales) Berührt-Werden durch die »Schönheit« einer Stelle bzw. deren sprachlich-ästhetische Materialität im Leseprozess bedarf im Falle von Literatur einer Erklärung. Denn der Kommunikationsprozess beim Lesen ist gerade durch die Absenz eines gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungsraums bestimmt, durch die Absenz eines Gegenübers ebenso wie durch Absenz von Körperlichkeit. Zu der nach Luhmann grundsätzlichen Unsichtbarkeit des Mediums (vgl. Luhmann 1986, S. 7) kommt die Lautlosigkeit der Form, das heißt die lautlose Materialität von Schrift hinzu, in der Sprachlichkeit sich vollzieht und Spuren hinterlässt. Wenn wir mit Mersch davon ausgehen, dass Literatur in ihrer medialen Form der Schrift ein diskursives Medium ist, das »wesentlich durch Struktur (Syntax) und Sinn terminiert [ist], während ästhetische Medien zeigen« (Mersch 2002, S. 17), wäre Lesen eigentlich ein abstrakter, sinngebender Prozess, gekennzeichnet durch ein Fehlen sinnlicher Materialität, so dass auch eine sinnlich-körperliche Kommunikation nicht möglich wäre.

Die zitierte Interviewpassage zeigt jedoch, dass sich der Leseprozess fiktionaler Literatur als eine ästhetisch-sinnlich und vor allem hoch emotional geprägte Begegnung von Text und Leserin gestaltet, dessen Gelingen auch von der Qualität der sprachlich-ästhetischen Gestaltung, also der Materialität des literarischen Textes abhängt. Denn die Schülerin sagt an anderer Stelle mit Bezug auf die App »Watt-pad«, bei der von angemeldeten Mitgliedern Texte verfasst werden:

Aber das berührt mich nicht. Glaub/, nee, meistens berührt mich das nicht, nee. Sind die zu schlecht für.

Während die Schülerin sich bei der Beschreibung ihrer Leseerlebnisse fast durchgehend auf die ästhetische Materialität der literarischen Texte, also auf die *discours*-Ebene bezieht, steht bei nahezu allen anderen Schülerinnen und Schülern die *histoire*-Ebene im Vordergrund. Ihre Emotionen beim Lesen werden durch die Einfühlung in Charaktere, das Mitfiebern in Handlungssituationen ausgelöst. Kennzeichnend sind zum einen »Spannung« (Wie geht es weiter?) und zum anderen Empathie, Identifikation, Perspektivübernahme.

Nee, sondern (...) man hat dann auch irgendwie schon die ganzen Gefühle wie die Figuren dann halt eben. (...) Weil bei ganz spannenden Geschichten klopft das Herz ja von DIR auch ganz stark. Und wenn es echt wäre, auch von der Person.

2. Unterschiedliche Leseerlebnisse: A- und F-Emotionen

Die in den Interviews auf die *discours*- und/oder *histoire*-Ebene ausgerichteten Emotionen im Leseprozess lassen sich mit den Psychologen Kneepkens/Zwaan als A-Emotionen (*artefact emotions*) und F-Emotionen (*fiction emotions*) klassifizieren. A-Emotionen sind Emotionen, die mit Bezug auf das Kunstwerk von der Oberflächenstruktur des Textes hervorgerufen werden, während F-Emotionen die Figuren und Ereignisse der fiktionalen Welt betreffen (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 130). Die Möglichkeit, beim Lesen in der imaginierten fiktionalen Welt zu »versinken«, heben alle Schülerinnen und Schüler in den Interviews als das Besondere des Lesens von fiktionaler Literatur hervor, insbesondere aber mit Bezug auf F-Emotionen. Diese Leseerlebnisse sind geprägt durch Immersionserfahrungen, die Schülerinnen und Schüler beschreiben ein »Versinken« und »Abtauchen«, aber auch ein »Gefesseltsein«. Viele Schülerinnen und Schüler sprechen von einem »Abgetauchtsein«, bei dem sie nur scheinbar in der Lebensrealität anwesend seien und Raum und Zeit vergessen würden.

Dass beim Lesen die sinnliche Wahrnehmung der Außenwelt unterbrochen wird, ist darauf zurückzuführen, dass das lesende Subjekt per Schriftzeichen von seiner Umgebung abgeschirmt wird. Beim Lesen wird das Gesehene in Form von Schrift auf ein Symbolisiertes oder Bezeichnetes außerhalb des Sichtbaren verlagert. Dadurch ist die Wahrnehmung von Schrift dem Pädagogen Stephan Sting zufolge eine Art »Über-Sehen« (Sting 1996, S. 154). Auch wenn die Schrift dabei für den Vorgang des Sehens verantwortlich ist, bildet sie nur den Anstoß für ein inneres, imaginäres Sehen, bei dem eine Innenwelt bildhafter Vorstellungen und Gedanken entsteht (vgl. ebd.). Damit geht jedoch einher, dass die Materialität der Schrift unsichtbar wird und gleichzeitig ihre Eigenbedeutung ausgeblendet wird. Insbesondere bei einem immersiven, F-Emotionen auslösenden Lesen überlagert häufig die Entstehung bildhafter Vorstellungen und Gedanken in der Innenwelt die sprachlich-ästhetische Materialität der Schriftsprache. Genau deren Wahrnehmung ist jedoch der Auslöser von A-Emotionen bei der Lektüre fiktionaler Literatur.

3. Ästhetische Wahrnehmung und literarisches Verstehen

Die Interviewzitate der Schülerin aus der 12. Jahrgangsstufe machen deutlich, dass bei einer Wahrnehmung der sprachlich-ästhetischen Materialität die konkrete literarische Ausgestaltung zwar bewusst erfasst und wahrgenommen wird, jedoch damit gleichzeitig »die radikal andere, nicht dem Bedeutungsprozess unterworfenen und unterwerfbare Seite des Kunstwerks« (Lötscher 2020, S. 94) in den Blick rückt, so dass Dimensionen ästhetischer Erfahrung wie Präsenz oder Ereignis ermöglicht werden. Damit wäre Materialität gerade das, »was sich nicht (an)fassen lässt« und was sich »vom Stofflichen her »erst ereignet« (ebd.).

Eine solche phänomenologisch geprägte Sichtweise dieses Lesemodus ließe sich ergänzen durch Hartmut Rosas Verständnis von Kunst als »Resonanzsphäre« (Rosa 2021, S. 472), die bei Menschen »Momente der transformativen Erschütterung und

Verflüssigung ihres Selbst- und Weltverhältnisses, des Berührt-, Bewegt- und Ergriffenwerdens« hervorrufen kann (ebd., S. 479). »Was wir als Schönheit erfahren«, so Rosa, »ist die zum Ausdruck gebrachte Möglichkeit einer resonanten Weltbeziehung, die Möglichkeit einer Art des In-der-Welt-Seins, in der Subjekt und Welt einander antworten« (ebd., S. 482).

Mit einem solchermäßen intensivierte Wahrnehmen von Literatur, das mit einem »Berührt-, Bewegt- und Ergriffenwerden« einhergeht, ist auch ein besonderer Verstehensprozess verbunden. Aussagen der Schülerin zu einem Textausschnitt, der am Beginn des Interviews als Impuls angeboten wurde (Hettche 2014, S. 101 f.), geben einen Einblick in einen Prozess eines »spezifischen Verstehens« (Bertram 2007, S. 295), das weit über eine semiotische Analyse hinausweist.¹ Ein Verstehen im Kontext ästhetischer Erfahrung ist Bertram zufolge dadurch gekennzeichnet, dass es »ohne alle interpretativen Ambitionen stattfindet«, dabei jedoch implizit Formen und Strukturen des Kunstwerks nachvollzieht (ebd.). Die Voraussetzung hierfür ist eine überdurchschnittliche »ästhetische[] Aufmerksamkeit« (Levinson 2013, S. 56) gegenüber dem ästhetischen Gegenstand, mit der auch die Schülerin ihre Imaginationen an sprachliche Strukturen, an die ästhetische Materialität des Textes anbindet.² Ihre offenkundige »ästhetische Wertschätzung«, die aus der Auseinandersetzung mit der »materialen Gestalt« der Literatur erwächst (Bertram 2007, S. 226), ist »von einer Erfahrungsdimension geprägt« (ebd., S. 209) und bezieht sich »wesentlich auf die [...] Interferenz von zugleich sinnlicher und signifikanter Textqualität« (Koppe 2008, S. 176). Zentral ist hierbei, dass ästhetisches Erfahren und Verstehen nicht durch eine distanzierte Analyse erfolgt, sondern durch eine emotional geprägte intensivierte Wahrnehmung³, die eine Vertrautheit mit der grundsätzlich fehlenden Geradlinigkeit des Verstehensprozesses aufweist (vgl. Bertram 2007, S. 226).

4. Konsequenzen für den Literaturunterricht

Hier nun schließt sich die Frage an, welche Konsequenzen für das literarische Lesen im Unterricht hieraus gezogen werden können. Festgehalten werden muss an dieser Stelle zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler den Interviewaussagen zufolge ab der weiterführenden Schule das häusliche Lesen strikt vom schulischen Lesen trennen und Lektüre in der Schule nur als Pflicht wahrgenommen wird. So sagt ein Schüler aus der 6. Jahrgangsstufe:

-
- 1 Der Abgleich der Äußerungen der Schülerin mit einer Analyse der Textpassage ist zu finden in Bönninghausen/von Heynitz 2020, S. 165 ff.
 - 2 Insbesondere philosophische Theoreme zeigen die Wirkmächtigkeit auf der Textebene und deren inhärente »Kraft« und »Performativität«, die die besondere ästhetische Kommunikation zwischen Text und Leser überhaupt erst ermöglichen.
 - 3 Ob man diesen Wahrnehmungsmodus u. a. als ästhetische Aufmerksamkeit, ästhetische Einstellung, kontemplative Aufmerksamkeit, korresponsive Vergegenwärtigung bezeichnet, hängt von der zugrunde liegenden philosophischen Position ab.

Aber, das ist nicht das, was ICH will. Das ist ja das, was der LEHRER will oder was der LEHRPLAN will. Aber ICH will das ja eigentlich nicht. (.) Das ist ja sozusagen NICHT (.) mein INTERESSE, was ich lese, sondern ich MUSS es lesen.

Darüber hinaus spricht die Schülerin aus der 12. Jahrgangsstufe eine einschränkende Unterrichtspraxis im Umgang mit literarischem Lesen an, die nicht unbedingt eine Ausnahme sein dürfte:

Oder/ ich hatte auch schon Situationen, da habe ich das Buch einfach anders interpretiert. Oder anders verstanden. Aber das wurde auch zunichte gemacht, weil wir beigebracht bekommen haben, dass es nur so eine Art/ eine richtige Lösung gibt. Und als ich dann versucht habe, dagegen zu argumentieren, wurde das nicht anerkannt. Und da fand ich das auch SEHR schade. Und ich habe dann auch mich eigentlich/ das Buch dann als Deutschbuch/ nur als Roman gesehen. Also wie ein Mathebuch, aus dem ich dann lernen soll für meine Klausuren. (...) Ja.

An einer anderen Stelle sagt sie: »Das Problem ist halt einfach nur gewesen, dass mir das nicht geREICHT hat meistens. Weil die Gespräche doch meistens eher so oberflächlich geblieben sind. Und mich nicht richtig weitergebracht haben.«

Wenn wir diese Interviewaussage der Schülerin vor dem Hintergrund ihrer in diesem Beitrag exemplarisch zitierten Äußerungen betrachten, lässt sich daraus schlussfolgern, dass sie ihren Lesemodus anscheinend *trotz* des Literaturunterrichts erworben hat. Wenn aber im Literaturunterricht nicht nur das Lesen auf der inhaltlichen Ebene und damit Einfühlungsvermögen und Empathiefähigkeit gefördert werden sollen, sondern eben auch ein solcher Lesemodus mit ästhetischen Erfahrungsmomenten und damit ein vertieftes Verstehen von Literatur ermöglicht werden soll, das mit einer »ästhetischen Aufmerksamkeit« der sprachlich-ästhetischen Materialität des literarischen Textes einhergeht, muss ein anderer Umgang mit Literatur Einzug in den Unterricht halten. Mitterer/Wintersteiner (2015, S. 101) sprechen hier von einem »ästhetischen Modus«. Letztlich wäre es das Ziel, eine »Haltung der Offenheit und Empfänglichkeit für die wahrnehmbaren Eigenschaften eines Gegenstandes« zu fördern (Levinson 2013, S. 38). Dafür müssten zum einen Erfahrungsräume ermöglicht werden, in denen u. a. auch die besondere Medialität der Sprache sinnlich erfahrbar und auch die Heterogenität von Rede und Stimme nachvollziehbar wird, von Klang und Sinn, Ton und Bedeutung. Zum anderen müsste die Besonderheit einer »ästhetischen Kommunikation« erfahrbar und nachvollziehbar gemacht werden, die gerade auch die inhärenten Triebkräfte des Textes berücksichtigt. Dazu scheint mir das Modell einer strukturellen und funktionalen Performativität nach Häsner u. a. (2014) geeignet zu sein. Ihnen zufolge lenkt die »strukturelle Performativität« die Aufmerksamkeit auf die Ebene des *discours*, das heißt auf die Ebene des Erzählens selbst, also die »Vermittlungsebene zwischen Text und Leser« (Häsner u. a. 2014, S. 84). Der Aspekt der »funktionalen Performativität« wiederum verschiebt den Akzent »von der Machart des Textes auf seine kulturelle Wirkmächtigkeit« (ebd.). Übertragen auf den Unterricht, könnten entsprechend folgende Fragestellungen leitend sein, mit deren Hilfe dezidiert die Machart literarischer Texte stärker in den Blick genommen wird:

- *bezüglich der strukturalen Performativität (die Textseite betreffend):* Wie macht der Text das, was er macht? Beziehungsweise wie wird diese Wirkung erzeugt? –

Welche Textstrategien erzeugen Präsenz? – Wie ist die Materialität beschaffen, so dass der Text Signale abgibt?

- *bezüglich der funktionalen Performativität (die Rezeption betreffend)*: Was löst der Text beim Lesen aus? – Welche Wirkungen und Dynamiken entfaltet er an der Schnittstelle mit seinen Rezipienten?

Für den Literaturunterricht stellen solche Forderungen schon eine gewisse Herausforderung dar. Man muss sich zum einen dazu bekennen, die oben genannte »Haltung der Offenheit und Empfänglichkeit für die wahrnehmbaren Eigenschaften eines Gegenstandes« fördern zu wollen. Zum anderen müssten erst einmal die Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch die notwendige Expertise für die Wahrnehmung der sprachlich-ästhetischen Materialität von Literatur erwerben und im Idealfall selbst Erfahrungen mit A-Emotionen machen. Vielleicht kann es dann gelingen, dass auch das schulische Lesen in den weiterführenden Jahrgangsstufen von den Schülerinnen und Schülern nicht nur als Lernstoff wahrgenommen wird.

Literatur

- BERTRAM, GEORG W. (2007): *Kunst. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION; VON HEYNITZ, MARTINA (2020): Staunen und Irritation im Kontext ästhetischer Erfahrung. In: Freudenberg, Ricarda; Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literärästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen*. Berlin: Peter Lang, S. 159–176.
- HÄSNER, BERND; HUFNAGEL, HENNING S.; MAASSEN, IRMGARD; TRANINGER, ANITA (2014): Text und Performativität. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hg.): *Theorien des Performativen*. Bielefeld: transcript, S. 69–96.
- HETTICHE, THOMAS (2014): *Pfaueninsel. Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- KNEEPKENS, E. W. E. M.; ZWAAN, ROLF A. (1994): Emotions and literary text comprehension. In: *Poetics*, H. 23, S. 125–138.
- KOPPE, FRANZ (2008): *Grundbegriffe der Ästhetik*. 2., durchges. Auflage. Paderborn: Mentis.
- LEVINSON, JEROLD (2013): Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung. In: Deines, Stefan; Liptow, Jasper; Seel, Martin (Hg.): *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 38–60.
- LÖTSCHER, CHRISTINE (2020): *Die Alice-Maschine. Figurationen der Unruhe in der Populärkultur*. Berlin: Springer.
- LUHMANN, NIKLAS (1986): Das Medium der Kunst. In: *Delfin* 4, H. 1, S. 6–16.
- MERSCH, DIETER (2002): *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MITTERER, NICOLA; WINTERSTEINER, WERNER (2015): Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: *Leseräume*, Jg. 2, Jg., H. 2, S. 96–108. Online: <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-mitterer-wintersteiner.pdf> [Zugriff: 18.9.2020].
- ROSA, HARTMUT (2021): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- SIEGMUND, JUDITH (2006): Das Kunstwerk zwischen Produktion und Rezeption. Zur Reichweite des Begriffs ästhetische Erfahrung. In: *Sonderforschungsbereich 626* (Hg.): *Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit*. Berlin: Sonderforschungsbereich 626. Online: <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/19009/siegmund.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Zugriff: 16.12.2021].
- STING, STEPHAN (1996): Die Sinne der Schrift. In: Mollenhauer, Klaus; Wulf, Christoph (Hg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 153–167.

Klaus Maiwald

»Wesentliche Merkmale«

Fabeln im Deutschunterricht oder: Texte in ihrer Bedeutung für Leser*innen ernst nehmen

Dieser Beitrag beleuchtet die Fabel als facettenreiche Textsorte und literarische Gattung im Hinblick auf ihren Einsatz im Deutschunterricht. Nach einer Begründung ihrer Aktualität und einer Darstellung einiger ihrer prototypischen Merkmale werden Argumente für die Relevanz der Fabel im Deutschunterricht formuliert. Anhand eines Beispiels werden auf der Basis einer Sachanalyse und ergänzender Informationen didaktische Annäherungen präsentiert.

1. »Grundlegende epische Kleinformen und ihre wesentlichen Merkmale«. Das Fortleben der Fabel im Deutschunterricht – eine (Problem-)Anzeige

Die Fabel gehört zum Inventar des Deutschunterrichts. Darauf weisen neben Bildungsstandards und Lehrplänen auch neuere Unterrichtsmodelle (Schwake/Schwake 2016), Stundenbilder (Watzke 2021, 2022) oder Konzepte (Kistner/Mihlsler 2015) hin. Selbstverständlich ist dies nicht, denn im literarischen Leben ist die Fabel gewiss randständig. Auch ist ein kompetenzorientierter Literaturunterricht nicht an bestimmte Texte oder Gattungen gebunden. Auf der anderen Seite überrascht die anhaltende Präsenz der Fabel auch nicht: Ihr Umfang prädestiniert sie für den 45-Minuten-Takt, sie vermittelt eine Moral, ihre Merkmale lassen sich griffig lehren. Gerade die »Merkmale« im Vergleich mit anderen epischen Kleinformen genießen in Bildungsvorgaben und Lehrwerken eine besondere Stellung (vgl. z. B.

BMUKK 2009, S. 11; *Sprachbuch* 6, S. 82; *Deutsch kompetent* 6, S. 127; *Sprachbuch* 5, S. 60).

Der Umgang mit der Fabel landet daher gerne bei deren Kennzeichen: sprechende Tiere, ein Handlungsmuster aus Situation – Aktion – Reaktion – Ergebnis (vgl. Ziesenis 2003, S. 561), eine Lehre: Zwei Ziegen begegnen sich auf schmalen Steg, keine will weichen, beide fallen ins Wasser: »Der Klügere gibt nach« (vgl. Watzke 2021).

Aber bereits kompetenzorientiert wäre zu fragen, wozu dieses Wissen gut ist, in welche weitergehenden Fähigkeiten – des Kennzeichnens und des klugen Nachgebens? – es sich überträgt. Die Frage verschärft sich mit Blick auf personale Bildung: Wo ist hinter dem Gattungsbegriff, dem Merkmalskatalog und der Verhaltensregel der *Text als Phänomen und in seiner Bedeutung für die Leser*innen* geblieben? Um diese Frage soll es im Folgenden gehen. Ich nehme neben einer literaturdidaktischen Begründung eine Sachanalyse der Gattung vor und konkretisiere die Überlegungen in einer dreiteiligen Unterrichtssequenz. Abschließend hinterfrage ich die gängige Platzierung der Fabel in unteren Jahrgangsstufen.

2. »Schüler*innen interessieren sich für einen Text nicht, weil er eine Fabel ist«. Begründungen des schulischen Umgangs mit literarischen Texten

In der aktuellen Kompetenzorientierung geht es vor allem um Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es Schüler*innen ermöglichen, literarische Texte zu »verstehen und zu nutzen«. Laut KMK-Standards Deutsch für den Hauptschulabschluss (KMK-HS 2004, S. 14) sollen sie zum Beispiel wesentliche Elemente eines Textes erfassen wie Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf; Handlung und Verhaltensweisen beschreiben und werten; epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden und deren Merkmale kennen, insbesondere epische Kleinformen (vgl. ebd.). Man kann kritisieren, dass die Standards unsystematisch sind, »regelgeleitete und wissensbasierte Operationen« (Köster 2014, S. 217) betonen und unklar lassen, wozu Literaturunterricht eigentlich stattfinden soll; andererseits besagen die Standards, dass es auch für den Umgang mit Literatur erlernbare Fähigkeiten gibt und dass im Sinne von Bildungsteilhabe und -gerechtigkeit diese auch jede*r erlernen (können) muss (vgl. ausführlicher Maiwald 2019, S. 68–72). In diesem Sinne ist es gut und richtig, wenn Schüler*innen den Konflikt der Ziegen erfassen, deren Verhalten bewerten, eine Moral herauslesen, den Gattungsbegriff Fabel erwerben und diese von anderen epischen Kleinformen unterscheiden.

Nur sollte derlei nicht der didaktische Endzweck sein. Denn Schüler*innen interessieren sich für einen Text nicht, weil er eine Fabel ist, sondern weil er eine interessante Geschichte erzählt. In den Standards selbst scheinen personale Bildungserträge mit auf, zum Beispiel »eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen« (KMK-HS 2004, S. 14) oder »die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen« (KMK-Hochschulreife 2012, S. 19). Problematisch sind also

weniger die Standards als das, was man womöglich mit ihnen (nicht) macht. Standards definieren Grundlagen für Bildung; Bildung geht jedoch »nicht in Standard-erreichung auf« (Köster 2014, S. 220), sondern lässt auch das »Nicht-Falsifizierbare« und »Unverfügbare« (ebd., S. 219), Anmutung und Vergnügen, Sensibilität und Urteilskraft, Vorstellungsvermögen und Phantasie zur Geltung kommen. Hierzu gehört auch die Erfahrung, einen (mehrdeutigen, zweckfreien) literarischen Text nicht restfrei »verstehen« und unmittelbar »nutzen« zu können.

Personale Bildungsprozesse begründen letztlich den Umgang mit literarischen Texten. Wenn Lektüre aber eine subjektive Lebensbedeutsamkeit gewinnen soll, dann reichen Fabelmerkmale und Moral-Lehren über das Nachgeben des Klügeren nicht hin. Zu erörtern wäre auch, ob Nachgeben immer klug ist oder ob dieser Text überhaupt vom Nachgeben handelt (vgl. Knapp 2002). Anzustreben wäre ein literarisches Lernen, das zugleich gegenstands- und subjektorientiert ist bzw. in der Auseinandersetzung mit literarischen Wirklichkeitsmodellen Persönlichkeitsbildung anregt (vgl. Maiwald 2015, S. 93). Denn darin läge der »Nutzen« literarischer Texte: für die »Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung geeignete Reflexionsmodelle anzubieten« (Zabka 2006, S. 97 f.). Gelingen kann dies jedoch nur im fachlich seriösen Bezug auf den Gegenstand.

3. »Einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen«. Sachanalytisches zur Fabel

Vergegenwärtigen wir uns einige bekannte Fabeln:

- *Der Fuchs und die Trauben* (Äsop): Ein Fuchs versucht vergeblich, an hoch hängende Trauben zu gelangen. (In manchen Versionen kommentieren eine Maus und ein Spatz aus sicherer Entfernung belustigt seine Bemühungen.) Schließlich wendet er sich ab, die Trauben seien ohnehin noch zu unreif und sauer. »So machen manche Menschen, die gewisse Dinge nicht bekommen konnten, den Zeitpunkt dafür verantwortlich.« (Reiner 2015, S. 15)
- *Der Wolf und das Lamm* (Äsop): Ein Wolf und ein Lamm trinken von einem Bach. Der Wolf beschuldigt das Lamm diverser Vergehen, das Lamm aber kann alle Anwürfe plausibel widerlegen. Trotzdem frisst der Wolf das Lamm. »Die Fabel zeigt, dass bei denen, die fest vorhaben, Unrecht zu tun, auch eine triftige Entschuldigung nichts gilt.« (Ebd., S. 31)
- *Der Rabe und der Fuchs* (Jean de La Fontaine): Ein Rabe verspeist einen gestohlenen Käse. Der hinzukommende Fuchs lobt die mutmaßlichen Gesangskünste des Raben, der daraufhin den Schnabel zum Singen auf tut und den Käse an den Fuchs verliert. »Der Fuchs spricht: ›Mein guter Herr, merkt euch, dass jeder Schmeichler auf Kosten dessen lebt, der auf ihn hört.« (Ebd., S. 45)

Erst aus einem kleinen Korpus, nicht bereits aus einem Einzelexemplar, sind prototypische Merkmale als Gemeinsamkeiten sinnvoll abzuleiten. Eine Fabel ist typischerweise (!)

meist eine episodische, lehrhafte Erzählung [...], in der nicht-menschliche Akteure [...] so handeln, als verfügten sie über menschliche Denk- und Verhaltensmuster. [...] Der dargestellte Einzelfall ist als anschauliches Beispiel für eine daraus ableitbare [...] Moral oder Lebensklugheit zu verstehen [...] [Die Figuren sind] Tiere, denen jeweils konstante menschliche Eigenschaften zugeordnet werden (der schlaue Fuchs, der gierige Wolf usw.). (Schweikle/Hoheisel 2007, S. 226)

Das Wesentliche der Fabel ist »das uneigentliche, gleichnishafte Sagen« und die »Lehrhaftigkeit« (Ziesenis 2003, S. 557). Eine Fabel will »einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen [in welchem] man den allgemeinen Satz anschauend erkennt« (Lessing 2013, S. 104).

Die europäische Tradition der Fabel lässt sich zurückführen auf den Griechen Äsop im 6. Jahrhundert v. Chr. Über den thrakischen Sklaven Phaedrus gelangte das äsopische Fabelgut ins Mittelalter (z. B. bei Hugo von Trimberg). Eine Blüte erlebte die Fabel im neuen Medium des Buchdrucks zur Zeit der Reformation und des Humanismus (z. B. bei Martin Luther 1530). Im Barock führten die *Fables* des Franzosen Jean de La Fontaine (1621–1695) die Gattung »auf einen weltliterarischen Höhepunkt« (Vogt/Richter 2009). Im Zeichen der vernunftorientierten Aufklärung erlebte sie eine abermalige Blüte, die sich vor allem Gotthold Ephraim Lessings Sammlung und theoretischer Abhandlung (1759) verdankte. Auch im 20. Jahrhundert gibt es die Fabel als Mittel der Kritik, zum Beispiel in den *Fables for our Times* des US-Amerikaners James Thurber (1940). Das moraldidaktische Sinnmodell erweist sich jedoch als zunehmend brüchig und wird zum Beispiel in Helmut Arntzens Version vom *Wolf und Lamm* (1966) oder in Reiner Kunzes *Das Ende der Fabeln* (2001; zit. nach Reiner 2015, S. 84) intertextuell-spielerisch dekonstruiert.

Warum agieren in der Fabel Tiere? Für Lessing ist die Reduktion auf die »allgemein bekannten und unveränderlichen Charaktere der Tiere« notwendig für die angestrebte »anschauende Erkenntnis« (Lessing 2013, S. 113, 111). Luther wiederum sieht »Tier- und Bestien-Mund« als besonders geeignet, »unter einer lustigen Lügenfarbe« unangenehme Wahrheiten auszusprechen, die der Mensch von anderen Menschen nicht hören und annehmen wollte (*Luther zur Fabel* 1530). Soweit Fabeln den Kampf zwischen Mächtigen und Machtlosen thematisieren (vgl. Vogt/Richter 2009), kann die Verfremdung auch der Tarnung der Kritik und dem Schutz des Kritisierenden dienen.

Die Fabel bringt menschliche Moralvorstellungen zur Anschauung. Dabei geht es nicht so sehr um Vorschriften, »etwas zu tun oder zu lassen« (Lessing 2013, S. 79 f.), als um Aussagen über Bosheit und Anstand, Falschheit und Ehrlichkeit, Schläue und Dummheit, Prahlerei und Zurückhaltung, Stärke und Schwäche (vgl. Ziesenis 2003, S. 557). Diese Aussagen können vereinfachend, strittig oder von Fabel zu Fabel widersprüchlich sein (vgl. ebd., S. 558): Die Fabel *Der Fuchs mit dem vollen Bauch* zeigt angeblich, »dass die Zeit Probleme löst« (Reiner 2015, S. 12) – aber das tut sie gewiss nicht immer. Derlei Unbestimmtheiten können zur moralischen Reflexion anregen. Literarisches Lernen, welches in der Auseinandersetzung mit literarischen Wirklichkeitsmodellen Persönlichkeitsbildung anregt, kann nun in Bezug auf die Fabel konkretisiert werden.

4. »Danke, ich habe im Äsop gelesen«. Literaturdidaktische Begründungen zur Fabel

- Fabeln erzählen komprimierte Geschichten mit dialektischer Raffinesse und Pointierung. Ihre Lehre verlangt oft Reflexion und Interpretation: Kommt der Fuchs an den Käse oder die Trauben? Wenn ja, wie? Wenn nein, wie geht er damit um? Warum erhebt der Wolf haltlose Anschuldigungen gegen das Lamm, anstatt es kurzerhand zu fressen? Wer sind die vordergründigen, wer die eigentlichen Gewinner und Verlierer? Somit fordert und fördert die Fabel als wesentliche Kompetenz literarischen Lesens »die Fähigkeit, plausible Interpretationen zu bilden unter den Text-Bedingungen extremer Verknüpfungsdichte, systematischer Unbestimmtheit, Indirektheit und Mehrdeutigkeit« (Zabka 2006, S. 83).
- Für einen Umgang mit Literatur, in dem Textverstehen zu Selbstverstehen und Weltverstehen führt, eignet sich die Fabel besonders. Denn hier erfolgt der Übertrag des Erzählten auf menschliche Motive und Handlungen programmatisch und oft explizit, aber keineswegs immer eindeutig: Die Lehre aus *Der Fuchs und die sauren Trauben* soll tatsächlich sein, dass »manche Menschen, die gewisse Dinge nicht bekommen konnten, den Zeitpunkt dafür verantwortlich« machen (vgl. Reiner 2015, S. 15)? Zeigt diese Fabel nicht eher, dass Menschen etwas, das sie nicht erlangen können, abwerten – und psychologisch gesprochen kognitive Dissonanz reduzieren? Ein reflexiver Umgang landet nicht bei Merkmalen und Verhaltensvorschriften, sondern führt zur identitätsbildenden Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen (vgl. Spinner 2015, S. 172).
- Auch die Fabel muss in Kontexten verstanden werden. Ein wichtiger Kontext ergibt sich durch verschiedene Versionen eines Fabeltextes: einmal in Versen, ein andermal in Prosa; einmal mit, ein andermal ohne Lehrsatz; einmal hat der Fuchs unter den Trauben Zuschauer, ein andermal nicht; einmal sind die Kontrahenten auf dem Steg Ziegen (weiblich!), ein andermal Böcke (männlich!) (Betz 2015, S. 74). Fabeln werden umgedichtet und umgedeutet: Bei Lessing (2013, S. 34 f.) lässt der Rabe vergiftetes Fleisch fallen, an dem der Schmeichler zugrunde geht. In der Fassung von James Thurber stützt sich der Fuchs auf »bei den verschiedensten Dichtern« Gelesenes (vgl. Reiner 2015, S. 77), kommt aber vor allem zum Erfolg, weil der Rabe ein Publikum für sein Eigen(!)lob haben möchte. Helmut Arntzens Version vom *Wolf und Lamm* wendet das Geschehen und dessen Moral in eine völlig neue Richtung: »Der Wolf kam zum Bach. Da entsprang das Lamm. Bleib nur, du störst mich nicht, rief der Wolf. Danke, rief das Lamm zurück, ich habe im Äsop gelesen.« (Arntzen 1966, S. 64) (Nebenbei: Lesen rettet Leben!) Weitere Kontexte sind Autoren, Entstehungsumstände und -zeiten. Phaedrus gehörte als freigelassener Sklave selbst zu den Geringeren, die in und mit der Fabel aufbegehren. Martin Luther übersetzte Fabeln ins Deutsche und brachte sie in bewegten Zeiten der Reformation und der Bauernkriege als Leitlinien für richtiges Verhalten unters Volk. Gegen das Leichte und Unterhaltsame der Versfabeln des Barockdichters La Fontaine setzte Lessing im Zeichen aufklärerischer Vernunft eine prägnantere, intellektuell anspruchsvollere Form in Prosa. In der

Moderne relativieren sich moralische Eindeutigkeiten, so dass die Fabel ins Humoristische, (Selbst-)Ironische und Selbstreferentielle driftet.

Fassen wir zusammen: Fabeln führen auf knappem Raum handlungsreiche und pointierte Geschichten vor und stiften so ein wesentliches Vergnügen am Literarischen. Dazu laden sie nachhaltig zum Kerngeschäft literarischen Lesens ein, nämlich für Uneindeutiges Deutungen zu entwickeln. Ihr direkter Anspruch auf Lehrhaftigkeit fordert kritische Reflexion und fördert die Bildung von Persönlichkeit und Identität. Schließlich zeigt die Fabel sehr anschaulich, dass Literatur stets auch in ihren Kontexten verstanden werden muss. Kein schlechtes Textangebot für einen Literaturunterricht, der im literarischen Lernen gegenstands- und subjektorientierte Ziele zusammenführt! Im Folgenden wird eine dreiteilige Unterrichtssequenz skizziert und deren Mittelteil zu *Die Grille und die Ameise* genauer ausgearbeitet.

5. Lob des Fleißes, Tadel des Geizes? – *Die Grille und die Ameise*

5.1 Sachanalytisches

Eine Grille leidet im Winter Hunger und erbittet von der Ameise Nahrung. Als die Ameise auf Nachfrage erfährt, dass die Grille im Sommer gesungen habe, schlägt sie deren Bitte mit den Worten ab, sie solle nun eben tanzen. Die Geschichte kursiert in etlichen Varianten. Als *Die Ameise und die Heuschrecke* geht sie auf Äsop zurück, oft erscheint jedoch eine Verfassung von bzw. nach La Fontaine. Manche Versionen beinhalten einen Austausch bereits im Sommer, in dem die Grille sich sorglos bis spöttisch gegenüber der emsigen Ameise zeigt; in einer anderen Version überlässt die Ameise der Grille Nahrung für eine musikalische Gegenleistung. Motive und Handlungen der beiden Figuren werden unterschiedlich beschrieben – und sind dann auch unterschiedlich zu bewerten.

In einer Weiterverarbeitung ist die Ameise eine profitgierige Spekulantin, die am Ende gleichwohl verarmt, während ihr Gegenpart mit Singen und Flirten zu einem guten Leben kommt (Stinde 1905). Auch Georg Born (1955, S. 15) wendet die Geschichte um und schreibt sie weiter: Die Grille hat Erfolg als Balletttänzerin und kann nun das ganze Jahr singen. In einem DDR-Kinderbuch (Krumbach/Kubasta 1958) holen die Ameisen die Grille ins Haus und pöppeln sie auf, zum Dank für die Freude an ihrem sommerlichen Spiel.

5.2 Ziele und Verlauf

Obwohl die äußere Handlung und der Konflikt recht klar sind, hat es diese Fabel doch in sich, wenn man nicht bei Merkmalen und platter Pädagogik stehen bleiben möchte. Die Schüler*innen ...

- erfassen das versionenübergreifende Handlungsgerüst;
- leiten aus einer Version erste Figurenbewertungen und Geschehensdeutungen ab;

- differenzieren mittels einer weiteren Fassung die Interpretationsmöglichkeiten;
- prüfen Überträge des Tier-Geschehens auf menschliche (Moral-)Verhältnisse.

Zu Beginn wird Vorwissen aktiviert und die Textrezeption entlastet, etwa mit (naturalistischen) Bildern einer Ameise und einer Grille bzw. mit gängigen Vorstellungen von diesen Tieren: Ameisen sind emsig, fleißig; Grillen zirpen. Die Erstrezeption (von Version A, siehe unten) sollte nicht im häufig praktizierten Reihum-Lesen auf Zuruf erfolgen, sondern in einem wirkungsvollen Vortrag der Lehrperson. Gestützt werden kann dies durch paralleles schrittweises Aufdecken des Textes und/oder eine Illustration (z. B. von Milo Winter 1919, Abb. 1).

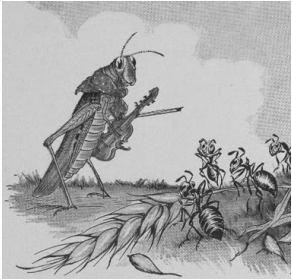


Abb. 1:
Die Ameise und die Heuschrecke
(Illustration: Milo Winter 1919)¹

Zwei Versionen von *Die Grille und die Ameise*

Version A	Version B
Die Grille fiedelte und sang den ganzen Sommer lang. Schlecht bekam dem Leichtfuß dies, als der kalte Nordwind blies. Keine Fliege gab es mehr, nicht ein Würmchen zum Verzehr. Hungernd kam sie zur Ameise, bettelnd um ein wenig Speise, quälte sie mit Wehgeschrei, dass sie etwas Korn ihr leihe, nur so viel, wie nötig wäre, bis der Sommer wiederkehre. Und sie schwor: »Bei meiner Treu! Eh der nächste Herbst vorbei, zahl ich alles Stück um Stück, dir sogar mit Zins zurück!« Nun, nicht gern borgt die Ameise, fragte drum: »Auf welche Weise, brachtest du den Sommer hin?« – »Schimpft nicht!«, sprach die Borgerin. »Hab mit Singen mich ergötzt.« – »So, du sangst? Dann tanze jetzt!« (La Fontaine 1978; zit. nach <i>Hirschgraben</i> <i>Lesebuch</i> 5, 2006, S. 116)	1 Die Grille hatte 2 den ganzen Sommer lang gesungen 3 und fand sich völlig mittellos, 4 als der kalte Nordwind kam. 5 Nicht ein einzig kleines Stücker 6 Fliege oder Regenwurm. 7 Sie klagte über großen Hunger 8 bei Frau Ameise, ihrer Nachbarin, 9 und bat sie, ihr etwas Korn zu geben, 10 um zu überleben 11 bis zur nächsten Sommerszeit. 12 »Ich werde Euch zahlen«, sprach sie zu ihr, 13 »noch vor dem Erntemond, auf Grillenehr, 14 die Zinsen und das Kapital.« 15 Die Ameise, die leiht nicht gern; 16 das ist noch ihr geringster Fehler. 17 »Was tatet Ihr zur warmen Jahreszeit?«, 18 fragt sie die Bittstellerin. – 19 »Tag und Nacht für jedermann, 20 hab ich gesungen, mit Verlaub.« – 21 »Gesungen habt Ihr? Das freut mich sehr, 22 Nun gut, dann tanzt doch jetzt!« (La Fontaine 2009; zit. nach Reiner 2015, S. 40)

1 https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Ameise_und_die_Heuschrecke#/media/Datei:The_Ant_and_the_Grasshopper_-_Project_Gutenberg_etext_19994.jpg [Zugriff: 21.9.2021].

Grundlage für alles Weitere ist das »Verstehen der äußeren Handlungsschritte und des Handlungszusammenhangs« (Zabka 2006, S. 91). »Wird diese inhaltliche Kontinuität nicht gesichert, dann bleiben sowohl textanalytische Operationen als auch Interpretationsentscheidungen ohne Grundlage.« (Köster 2012, S. 254) Das Situationsmodell des Textes kann anhand gezielter Leitfragen graphisch visualisiert werden: *Die Grille sucht die Ameise auf – warum tut sie das? Worum bittet sie? Wie reagiert die Ameise? Warum?*

Die Grille und die Ameise	
Sommer	
Grille hat gesungen. (Z. 1-2, 21)	Ameise hat Vorräte gesammelt. (?)
↓	
Winter	
Grille leidet Hunger. (Z. 3-6) Sie bittet die Ameise um Korn. (Z. 7-16)	Ameise lehnt die Bitte ab. (Z. 17-22)
[Später zu ergänzen] Was zeigt die Geschichte? ...	

Im Anschluss lesen die Schüler*innen den Text selbst. Gestützt auf Textstellen beschreiben und bewerten sie das Verhalten der Tiere: *Wie reagiert die Ameise auf die Bitte der Grille? Warum? Was haltet ihr davon?* Die Ameise weist die Bitte ab, weil sie »nicht gern borgt« (V. 17) und weil ihr das sommerliche Singen der Grille offenbar missfällt. Da hat sie einen Punkt. Denn die Grille »fiedelte und sang / den ganzen Sommer lang« (V. 1 und 2), und zwar um ihrer selbst willen (V. 21). Sie wird als »Leichtfuß« bezeichnet, der folglich jetzt hungern muss. (Dieses Wort muss im Zusammenhang geklärt werden.) Obendrein »quält [sie die Ameise] mit Wehgeschrei« (V. 9). Zwar will die Grille das Korn nur geliehen, aber ob ein »Leichtfuß« wirklich alles und sogar mit Zins zurückzahlt? Die Grille hat ihre Notlage durch Leichtlebigkeit, wenn nicht durch Faulheit (?) selbst verschuldet. Warum soll die Ameise, die arbeitsam vorgesorgt hat, es nun richten?



Abb. 2:
Die Grille in anderem Licht im
DDR-Kinderbuch
(Krumbach/Kubasta 1958)²

Aber es gibt mildernde Umstände! Zunächst lässt sich entlastendes Bildmaterial präsentieren, nämlich das Cover des DDR-Kinderbuches *Die lustige Grille* (Krumbach/Kubasta 1958; Abb. 2).

² <https://www.booklooker.de/B%C3%BCher/W-Krumbach-V-Kubasta+Die-lustige-Grille/id/A02x-6puv01ZZu> [Zugriff: 21.9.2021].

Hier wissen die Ameisen, was die Grille im Sommer getan hat, denn sie musiziert »lustig« bei ihnen und für sie! Daneben gibt es noch eine andere Textversion. Die Schüler*innen finden in Text B – sozusagen als Anwälte – Entlastendes für die Grille und Belastendes über die Ameise: Für die Grille geht es ums schiere »Überleben« (V. 7, 10), trotzdem unterlässt sie quälendes Wehgeschrei. Auch hat die Grille sich nicht selbst »ergötzt«, sondern »für jedermann« gesungen, und zwar »Tag und Nacht« (V. 19). Die Ameise wiederum leiht nicht gern – und »das ist noch ihr geringster Fehler« (V. 16). Offenbar hat sie weitere und schwerere!

Spätestens in der Zusammenschau der Versionen verbieten sich eindeutige Wertungen: Die Grille hat keine Vorräte angelegt, aber war sie nicht auch tätig? Und zwar nicht nur für sich selbst, sondern »für jedermann«? Die Ameise ist nicht verantwortlich für die Notlage der Grille und vielleicht sind auch ihre Vorräte knapp? Andererseits geht es ihr mit der Frage und dem Ausruf »So, du sangst? Dann tanze jetzt!« (V. 22) doch eher um Hohn und Häme als um eine sachliche Ablehnung. Welche Fehler mag sie zudem noch haben?

Kommen Geschehnisse wie die zwischen der Grille und der Ameise auch zwischen Menschen vor? Einholen lässt sich hier Vorwissen zu anderen Fabeln und zur Lehrhaftigkeit der Textsorte, das jedoch an dieser Stelle noch nicht systematisiert werden muss. Man kann den Schüler*innen Angebote zur Auswahl und Diskussion geben, wie zum Beispiel

1. »Kunst ist schön, macht aber viel Arbeit.« (Karl Valentin zugeschrieben)
2. »Helfen, wo Hilfe gebraucht wird.« (Motto der Aktion »Menschen in Not«³)
3. »Geiz ist geil!« (alter Werbeslogan der Elektronikette Saturn)
4. Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen. (Verkürzung des Bibelwortes: »Wer nicht arbeiten will, soll auch nicht essen.«)
5. »Sorge dich nicht – lebe!« (Buchtitel)

Welche dieser Sätze betreffen das Geschehen zwischen der Grille und der Ameise am ehesten? Im Sinne einer »Sittenlehre« (Lessing 2013, S. 138) kann man sich wohl darauf einigen, dass man nicht auf Kosten anderer leben solle. Aber das tut die Grille ja nicht wirklich: Auch sie war künstlerisch tätig (1, 4) und erbittet nur eine Leihgabe. Die Ameise hat richtigerweise »gesorgt« (5), wird aber vor allem von Geiz getrieben, der nicht unbedingt »geil« ist (3). Und sollte man Nachbarn in existenzieller Not nicht auf jeden Fall helfen, unabhängig von den Umständen (2)? Weil die Sache nicht eindeutig ist, kann man verschiedene Deutungsangebote mit Fragezeichen versehen und der obigen Strukturskizze hinzufügen.

5.3 Platzierung der Unterrichtseinheit innerhalb einer Sequenz

Die skizzierte Doppelstunde eignete sich als Mittelstück einer dreiteiligen Sequenz. Beginnen könnte diese mit der prototypischen Fabel *Der Rabe und der Fuchs*. Für

3 Vgl. <https://www.menschen-in-not.net/> [Zugriff: 17.12.2021].

deren Erarbeitung hat Thomas Zabka (2006, S. 86 ff.) ergiebige Aufgabenstellungen vorgeschlagen, zum Beispiel:

- Wie könnte der letzte Satz weitergehen? (»Den nahm der Fuchs behände, fraß ihn und ...«)
- Was denkt der Rabe, als der Fuchs zu ihm gesprochen hat? Zeichne neben die Abbildung eine Denkblase und schreibe hinein, was dem Raben durch den Kopf geht!
- Findest Du, dass der Fuchs richtig gehandelt hat? Gib eine kurze Begründung!

Nach der *Ameise und Grille*-Einheit böte sich eine zu *Der Wolf und das Lamm* an. Deren Lehre besagt, dass Unrecht gerne »mit einem Scheine des Rechts« (Lessing 2013, S. 89) getan wird bzw. sich böser Vorsatz gerne einen Vorwand sucht und sich auch nicht abbringen lässt, wenn der Vorwand widerlegt wird. Dies ist ein komplexer Mechanismus, der zum Beispiel walten kann, wenn man eine Trennung vollziehen oder ein Nachbarland überfallen will. Spezifische Anforderungen des Fabelverstehens, nämlich Wissen über menschliche Verhaltensweisen aktivieren und von der konkreten Bildebene auf den abstrakten Lehrsatz schließen (vgl. Winkler 2012, S. 130 f.), stellen sich hier in besonderem Maße.⁴

Erst wenn durch mehrere Beispiele hinreichend Anschauung geschaffen wurde, wird ein Gattungsbegriff abgeleitet, erst dann lassen sich Gemeinsamkeiten als Merkmale der Fabel bestimmen. Und erst, wenn eine prototypische Vorstellung der Gattung gewonnen ist (vgl. Spinner 2019), wären Texte heranzuziehen, die deren Struktur- und Sinnmodell wiederum variieren, ironisieren oder konterkarieren. Nun wäre es an der Zeit für Thurbers ungewöhnlichen Raben und verblüfften Fuchs, für die als Balletttänzerin erfolgreiche Grille, für Arntzens durch Äsop-Lektüre gewitztes Lamm, für Reiner Kunzes *Ende der Fabeln* oder für Brechts Gedicht *Die Vögel warten im Winter vor dem Fenster*, in dem auch Gesang als Arbeit gilt und belohnt wird.

5.4 Kurze Anmerkungen zu Methoden

Die Kompetenzorientierung hat den Kurswert von Methoden noch erhöht, bei denen Schüler*innen »eigenaktiv« sind; und speziell im Umgang mit Literatur wird gerne »Kreativität« gesehen. Aktivität und Kreativität sollten aber dem Verstehen und Deuten von Texten bzw. fachlichen Lerngewinnen dienen. Produktiv und imaginativ lässt sich zum Beispiel ansetzen, wenn man den Fabeltext schrittweise entdeckt, Leerstellen lässt, über den Fortgang spekuliert, die Moral selbst formuliert.⁵ Es kann der Rekonstruktion der Textwelt und der Deutung dienen, eine Fabel

4 Die Sachlage verändert sich zudem völlig, wenn das Gewässer das Lamm auf die im Wortsinn sichere Seite bringt. Das Lamm hat dann gut spotten, und der Wolf muss zu einer gesichtswahrenden Lügenrhetorik greifen: »Es ist dein Glück, antwortete er, daß wir Wölfe gewohnt sind, mit euch Schafen Geduld zu haben, und ging mit stolzen Schritten weiter.« (Lessing 2013, S. 63)

5 Bereits Lessing (1759) schlug derlei vor (vgl. Lessing 2013, S. 146).

szenisch zu lesen und die Handlung mit (passend zur Gattung flachen, entindividualisierten) Schattenfiguren zu visualisieren oder die Fabel zu spielen. Und natürlich lässt sich Beweggründen von Fabelfiguren auch in einem Tagebucheintrag oder in einer Gedankenblase nachgehen. Unbenommen bleibt indes der Nutzen instruierter Analyse: Gezielte Fragen der Lehrkraft können Reflexion und Erkenntnisse öffnen. Analytische Operationen wie das Unterstreichen von figurencharakterisierenden Textstellen oder das Markieren von Handlungsschritten sind nicht verzichtbar.

Zögerlich wäre ich beim Malen/Zeichnen von Bildern. Zum einen gibt es zahlreiche Illustrationen, mit denen man etwa die Situation visualisieren kann. Eine Fabel zeigt aber kein Bild, sondern eine Handlung, so dass für Lessing (2013, S. 82) »eine Fabel schlecht ist, daß sie den Namen der Fabel gar nicht verdient, wenn ihre vermeintliche Handlung sich ganz malen läßt«. Warum sollten Schüler*innen aber etwas tun, was dem literarischen Gegenstand nicht entspricht? Zögerlich wäre ich weiter mit dem Erfinden von Fabeln. Auch hier gibt Lessing zu bedenken, dass dies eine »weitläufige Kenntnis des Besondern und aller individuellen Dingen [sic]« (ebd., S. 145) voraussetzt – moderner formuliert: Weltwissen. Daher sollten Schüler*innen Fabeln »mehr *finden* als *erfinden*« (ebd., S. 146; kursiv i. O.). Zögerlich wäre ich schließlich beim Schreiben analoger Menschen-Geschichten. Es ist doch gerade die Idee und das Ansinnen der Fabel, ihre Moral in einer stilisierten, verfremdeten Tier-Welt zur Anschauung zu bringen. Warum dann etwas tun, was die Fabel programmatisch-poetologisch gerade nicht tut? Eine andere Sache ist es natürlich, über Applikationen der Moral auf die menschliche Sphäre nachzudenken.

6. »Fix und fertig«? Zum Schluss

Die hier gegebenen Praxisanregungen sind nicht in literatur- und geistesgeschichtliche Kontexte gelangt, haben jedoch gezeigt, dass auf dem »Raine der Poesie und Moral« (Lessing 2013, S. 7) textuelle und intertextuelle Komplexität herrscht. Daher verwundert die übliche Platzierung der Fabel in unteren Jahrgangsstufen – und auch manche damit verbundene Rezeptologie. Ob »sofort einsetzbare Arbeitsblätter [...] Grundschulern ohne großen Vorbereitungsaufwand fundiertes Wissen zu Fabeln und Textverständnis vermitteln«? (Werbetext zu Lefin-Kirsch/Lefin 2021 auf Amazon). Ob »fix und fertige Stationsläufe« mit Lückentexten und Rätseln (Werbetext zu Kistner/Mihlsler 2015 auf Amazon) dem *Phänomen Fabel in seiner Bedeutung für Leser*innen* gerecht werden? Zweifel sind angebracht. Denn das Tiergeschehen ist oft von dialektischer Pointierung, der moralische Lehrsatz ist nicht immer eindeutig. Büßen Habsüchtige immer ein, was sie bereits in Händen haben? (Reiner 2015, S. 19) Wer bestimmt, was Menschen »zukommt«, welche Dinge sie »versuchen« dürfen? (Ebd., S. 34) (Wieweit) haben Fabeln Geltung und Gültigkeit für uns? Solche Fragen und auch die vorangehende Unterrichtssequenz scheinen eher für höhere Jahrgangsstufen geeignet. Dort kann die Fabel fachlich angemessen erschlossen werden, dort kann die Auseinandersetzung mit ihren Wirklichkeits-

modellen zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Dass dies »ohne großen Vorbereitungsaufwand« geht, kann nicht zugesagt werden.

Literatur

- ARNTZEN, HELMUT (1966): Der Wolf und das Lamm. In: Ders. (Hg.): *Kurzer Prozeß: Aphorismen und Fabeln*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- BETZ, ANETTE (Hg., 2015): *Die schönsten Fabeln von Äsop bis heute*. Mit Illustrationen von Silke Leffler. Berlin: Ueberreuter.
- BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst (2009): *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen*. BGBl. II Nr. 1/2009. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20006166/Bildungsstandards%20im%20Schulwesen%2c%20Fassung%20vom%2020.08.2021.pdf> [Zugriff: 21.9.2021].
- BORN, GEORG (1955): Sie tanzte nur einen Winter. In: Ders. (Hg.): *Borns Tierleben*. Offenbach: Kumm.
- Das Hirschgraben Lesebuch 5* (2006). Neue Ausgabe. Hauptschule Bayern. Stuttgart: Cornelsen.
- Deutsch kompetent 6* (2019). Allgemeine Ausgabe. Stuttgart: Klett.
- KISTNER, SASKIA; MIHSLER, ANN CATHRIN (2015): *Stationenlernen in der Grundschule: Märchen, Sagen und Fabeln: Drei fix und fertige Stationsläufe*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- KNAPP, MELANIE (2002): *Die Fabel »Die beiden Ziegen« von Jean de La Fontaine. Unterrichtsentwurf für Klasse 3*. München: GRIN. Online: <https://www.grin.com/document/16334> [Zugriff: 21.9.2021].
- KÖSTER, JULIANE (2012): Testaufgaben zur »Inhaltssicherung« als literaturdidaktische Herausforderung. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 253–270.
- DIES. (2014): Was Bildungsstandards leisten können. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 209–222.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*. Beschluss vom 15.10.2004. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf [Zugriff: 25.1.2022].
- DIES. (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [Zugriff: 25.1.2022].
- KRUMBACH, WALTER; KUBASTA, VOJTECH (1958): *Die lustige Grille*. Halle-Bratislava: Postreiter und Mladeleta.
- LA FONTAINE, JEAN DE (1978): *Sämtliche Fabeln*. Illustriert von Grandville. München: Winkler.
- Ders. (2009): *Fables / Fabeln. Französisch / Deutsch*. Ausgewählt, übersetzt und kommentiert von Jürgen Grimm. Stuttgart: Reclam.
- LEFIN-KIRSCH, MONIKA; LEFIN, PETRA (2021): *Arbeitsmaterial Grundschule. Fabeln für den Deutschunterricht. Der Fuchs und der Storch: Lehrerbegleitheft mit Kopiervorlagen*. München: Don Bosco.
- LESSING, GOTTHOLD EPHRAIM (2013 [1759]): *Fabeln. Drey Bücher. Nebst Abhandlungen mit dieser Dichtungsart verwandten Inhalts*. Hg. von Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam.
- Luther zur Fabel* (1530). Online: https://www.lutherverlag.de/Alt_Luther_Inhalt.pdf [Zugriff: 21.9.2021].
- MAI WALD, KLAUS (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners »Elf Aspekte« als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, H. 2, S. 85–95. Online: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> [Zugriff: 21.9.2021].

- DERS. (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. 2., überarb. Auflage*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/2), S. 51–90.
- REINER, MATTHIAS (Hg., 2015): *Die schönsten Fabeln*. Illustrationen von Reinhard Michl. Berlin: Insel.
- SCHWAKE, ANNE; SCHWAKE, TIMOTHEUS (2016): *Fabeln: Klassen 5–13. EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle*. Paderborn: Schöningh.
- SCHWEIKLE, IRMGARD; HOEISEL, WIEBKE (2007): Fabel. In: Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph; Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler, S. 226–227.
- SPINNER, KASPAR H. (⁵2015): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Ders.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition*. Seelze: Kallmeyer, S. 168–172.
- DERS. (2019): *Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur*. Online: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/153-fachlexikon/fachdidaktik/unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur> [Zugriff: 21.9.2021].
- Sprachbuch 6* (2015): Mit eigenen Worten. Hauptschule Bayern. Braunschweig: Westermann.
- Sprachbuch 5* (2016): Mit eigenen Worten. Realschule Bayern. Braunschweig: Westermann.
- STINDE, JULIUS (1905): *Die Grille und die Ameise*. Online: <http://johannaschall.blogspot.com/2011/10/tanze-jetzt-die-grille-und-die-ameise.html> [Zugriff: 21.9.2021].
- VOGT, JOCHEN; RICHTER, STEFFEN (2009): Fabel. In: *Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium*. Universität Duisburg-Essen. Online: http://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de/indexfb67.html?option=com_content&view=article&id=236%3A5-5-fabel&catid=40%3Akapiitel-5&Itemid=55 [Zugriff: 21.9.2021].
- WATZKE, OSWALD (Hg., 2021): *Fabeln in Stundenbildern. Unterrichtsvorschläge für die Klassen 3/4*. Donauwörth: Auer.
- DERS. (Hg., 2022): *Fabeln in Stundenbildern. Unterrichtsvorschläge für die Klassen 5/6*. Donauwörth: Auer.
- WINKLER, IRIS (2012): »Danke ... ich habe im Äsop gelesen«. Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 119–138.
- ZABKA, THOMAS (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther »Vom Raben und Fuchs« (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primär- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 80–101.
- ZIESENIS, WERNER (⁸2003): Fabel und Parabel im Unterricht. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 554–578.

Andreas Wicke

Klassiker-Adaptionen für Kinder: zwischen kultureller Bildung und literarischem Lernen

Jürg Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell*
im Deutschunterricht

Klassische Stoffe der Weltliteratur werden auch für Kinder nacherzählt und bearbeitet. Literarische und mediale Adaptionen von Goethes *Faust*, Lessings *Nathan der Weise*, Schillers *Wilhelm Tell* und vielen anderen Klassikern bieten ein attraktives didaktisches Potential, etwa im Bereich des literarischen Lernens oder der kulturellen Bildung. Jürg Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell* (2003) schaut aus der Perspektive eines kindlichen Ich-Erzählers auf den Stoff, dabei steht die Psychologisierung des Vater-Sohn-Verhältnisses im Vordergrund. Anhand der Erzählung sollen unterrichtspraktische Vorschläge für die untere Sekundarstufe I modelliert und aus didaktischer Perspektive diskutiert werden.

1. Klassiker für Kinder

»Ein Klassiker ist ein Buch, das nie aufhört, das zu sagen, was es zu sagen hat«, behauptet Italo Calvino (2003, S. 9; Hervorheb. i. O.) in *Warum Klassiker lesen?* und verweist damit auf die überzeitliche Bedeutung solcher Werke. Ob Goethes *Faust*, Lessings *Nathan der Weise* oder Schillers *Wilhelm Tell* – diese und viele andere Stücke finden sich nicht nur bis heute auf den Spielplänen zahlreicher Theater, sie sind auch im Kontext des Deutschunterrichts nach wie vor relevant. Allerdings richten sie sich an ein erwachsenes Publikum und werden oft erst in der gymnasialen Oberstufe gelesen. Zwar gibt es auch Klassiker der Kinderliteratur (vgl. Kümmerling-Meibauer 1999), im vorliegenden Beitrag soll es jedoch gezielt um Texte gehen, die Klassiker der Erwachsenenliteratur für Kinder adaptieren.

Barbara Kindermann beispielsweise hat die genannten Dramen Goethes, Lessings und Schillers – darüber hinaus viele weitere Klassiker – im Rahmen der Reihe *Weltliteratur für Kinder* nacherzählt, die Bände wurden von Klaus Ensikat bzw. Maren Briswalter illustriert. Paul Maar und Christian Schidlowsky schreiben ein Theaterstück über die Kindheit Fausts, der Titel *F.A.u.s.T.* (1999) ist hier die Abkürzung für *Furiose Abenteuer und sonderbare Träume*. Thilo Reffert erfindet die Tochter Johanna Faust, die in dem Kinderhörspiel *Faustinchen* (2017) Mephistos Pläne durchkreuzt (vgl. Wicke 2021). Der *Nathan*-Stoff schließlich wird nicht nur in Mirjam Presslers Roman *Nathan und seine Kinder* (2009) (vgl. Richter 2019, S. 20–33) sowie Ulrich Hubs Hörspiel *Nathans Kinder* (2008) für Jugendliche neu erzählt, Max Bolligers *Die Geschichte des weisen Nathan* (2004) transportiert die Botschaft der Ringparabel auch über das Bilderbuch.

Der Tell-Stoff wurde bereits Mitte des 19. Jahrhunderts von Jeremias Gotthelf für ein junges Lesepublikum erzählt, dabei ändert er die Perspektive und stellt Tells Sohn in den Mittelpunkt, *Der Knabe des Tell* (1845) heißt dementsprechend seine Adaption (vgl. Richter 2008). Auch im 20. und frühen 21. Jahrhundert sind Tell-Adaptionen für Kinder erschienen, in denen ganz unterschiedlich mit dem Stoff jongliert wird (vgl. Wicke 2022). Eine davon, Jürg Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell* (2003)¹, steht im Fokus der folgenden Überlegungen. Nach einem knappen Blick in die Erzählung sollen deren didaktische Potentiale für den Unterricht der unteren Sekundarstufe I ermittelt werden, dabei geht es hauptsächlich um Aspekte kultureller Bildung sowie literarischen Lernens.

2. Jürg Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell*

Jürg Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell* (2003) spielt auf zwei Erzählebenen. In der Rahmenhandlung berichtet ein kindlicher Ich-Erzähler davon, dass er gerade bei seinen Großeltern in der Schweiz zu Besuch ist, des Weiteren erfährt man von der Trennung seiner Eltern. Der Großvater wiederum erzählt seinem Enkel, und darin besteht die Binnenhandlung, die Geschichte von Wilhelm Tell. Schiller wird im Text nicht genannt, es handelt sich um keine Adaption seines Dramas, sondern um eine Bearbeitung des Tell-Stoffs, der bereits im 15. bzw. 16. Jahrhundert im *Weissen Buch von Sarnen* sowie in Aegidius Tschudis *Chronicon Helveticum* nachweisbar ist.

Schubigers Text geht also, das hat Wolf Erlbruch in seiner Cover-Illustration anschaulich gezeigt (Abb. 1), von der Überlieferung aus und stellt das Geschehen in einen veränderten (Erzähl-)Kontext. So steht bei ihm beispiels-

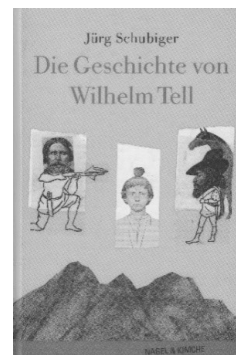


Abb. 1:
Jürg Schubiger:
*Die Geschichte von
Wilhelm Tell.*
© 2003 Nagel & Kimche
in der MG Medien Ver-
lags GmbH, München

¹ Aus dieser Ausgabe wird im Text mit der Sigle GWT plus Seitenzahl zitiert.

weise der politische Akt des Freiheitskämpfers nicht im Vordergrund; die Gründung der Eidgenossenschaft und der Rütlichschwur werden nur knapp erwähnt. Vielmehr kommt es zu einer psychologisierenden Durchdringung der Geschichte, die das Verhältnis zwischen Vater und Sohn thematisiert und dabei die Perspektive des Sohnes Walter hervorhebt (vgl. Rank 2012, S. 94). Als Umsteigepunkt zwischen Rahmen- und Binnenhandlung fungiert das Tell-Denkmal in Altdorf, nach einer genauen Beschreibung resümiert der Ich-Erzähler: »Die beiden sind etwas zu mächtig geraten. Wie für eine größere Welt gemacht.« (GWT, S. 8)

3. Didaktische Potentiale von Klassiker-Adaptionen für Kinder

3.1 Kulturelle Bildung

Geht man davon aus, dass die Kenntnis klassischer Literatur einen relevanten Bildungsaspekt darstellt und die Texte, wie Calvino behauptet, ihre Aktualität nicht verlieren, so lässt sich kulturelle Bildung dennoch nicht unmittelbar mit den Postulaten einer kompetenzorientierten Didaktik vereinbaren. »Kompetenzen dienen in erster Linie dazu, ›erfolgreich‹ zu sein«, beklagt Matthias Kepser (2012, S. 76). »Eine solche Engführung ist im Zusammenhang mit dem Ertrag kultureller Bildung überaus fraglich. Kulturelle Bildung hat sehr viel mehr mit befriedigender, reichhaltiger und genussvoller Lebensführung zu tun als mit ›Erfolg‹.«

Außerdem mündet die Debatte um Klassiker schnell in Idiosynkrasien: Karin Richter (2019, S. 3) zitiert in ihrem Band *Lebendige Klassik und verjüngte Antike* sowohl Stimmen, die davon sprechen, dass das Wissen über Klassiker der Weltliteratur nur noch für Sendeformate wie *Wer wird Millionär?* taugt, als auch solche – in diesem Fall Marcel Reich-Ranicki –, die im »Verzicht auf einen Kanon« den »Rückfall in die Barbarei« sehen. Förderlicher als eine ideologisch aufgeladene Diskussion scheint deswegen ein neutraler Zugang, der als Ziel des Literaturunterrichts neben Leseförderung, Texterschließungskompetenz etc. »vor allem Wissen über wichtige Werke, Autoren, Gattungen und Epochen der Literatur« (Leubner/Saupe/Richter 2010, S. 37) postuliert. Desgleichen erwartet Clemens Kammler von der Beschäftigung mit *Faust*-Adaptionen für Kinder eine »erste, altersgemäße Begegnung mit dem Stoff« und spricht vom »Kennenlernen der zentralen Figuren [...] und ihrer Beziehungen sowie der grundlegenden Konflikte und der Grundstruktur der Handlung« (Kammler 2015, S. 10).

Umfasst also kulturelle Bildung das Wissen über prominente Werke der Literaturgeschichte, so sollen Klassiker-Adaptionen für Kinder einerseits Interesse auf den Stoff oder Text wecken und andererseits ein Fundament schaffen, auf das eine eventuelle spätere Lektüre aufbauen kann. Das ist jedoch nicht das alleinige Ziel, vielmehr bieten solche Adaptionen auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die keine gymnasiale Oberstufe durchlaufen, die Möglichkeit der Teilhabe an klassischer Kultur.

Am Beispiel von Schubigers Erzählung lernen die Schülerinnen und Schüler – ganz im Sinne des Titels – also zunächst die Geschichte von Wilhelm Tell kennen. Um die Hintergründe des Stoffs und seine Bedeutung für die Literatur, aber auch für die Geschichte der Schweiz sowie für die Populärkultur hervorzuheben, kommen unterschiedliche Methoden der Recherche und Darstellung infrage. In Schubigers Text fallen gleich zu Beginn zentrale Figuren- und Ortsnamen (Wilhelm und Walter Tell, Altdorf, Bürglen), zusätzlich wird das Tell-Denkmal erwähnt, darüber hinaus geht es im vorletzten Kapitel um den Schweizer Nationalfeiertag am 1. August, die Bezeichnung »Eidgenossenschaft« etc. Des Weiteren wird die touristische Vermarktung Tells ironisiert, über einen Restaurantbesuch heißt es desillusionierend: »Großvater bestellte dreimal ›Tells Pfeil‹. Was dann kam, war ein gewöhnlicher Fleisch-Spieß.« (GWT, S. 89) Um sich über den Kontext des Stoffs zu informieren, sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst Textpassagen auswählen, in denen Begriffe vorkommen, die auf den Mythos Tell verweisen. Sind diese Textausschnitte auf Folien einer Präsentationssoftware notiert, werden die zu erläuternden Begriffe mit Hyperlinks versehen und anschließend von Kleingruppen in Wort und Bild auf den verlinkten Folien erklärt, wie es das folgende Beispiel andeutet:

Jürg Schubiger:

Die Geschichte von Wilhelm Tell

Altdorf, wo meine Großeltern wohnten, liegt am Rand einer Ebene, die flach ist wie ein Kuchenblech. [...] Auf einem Platz in der Mitte des Städtchens steht ein gewaltiges **Denkmal**: ein Sockel hoch wie ein Schrank, darauf ein bärtiger Jäger im Hirtenhemd vor einer gemalten Berglandschaft. Er trägt eine Armbrust. Seine andere Hand liegt auf der Schulter eines Jungen: **Wilhelm Tell** mit seinem **Sohn**. Die beiden sind etwas zu mächtig geraten. Wie für eine größere Welt gemacht.

GWT, S. 7f.



Denkmal

Das Tell-Denkmal in Altdorf zeigt den Freiheitskämpfer **Wilhelm Tell** mit seinem Sohn **Walter**. Die Bronzestatue von Richard Kissling wurde 1895 eingeweiht und ist fast vier Meter hoch.

Auf dem Marktplatz in Altdorf soll sich der legendäre Apfelschuss ereignet haben.



Insgesamt sollen auf diese Weise Fragen zum Tell-Stoff geklärt werden, dabei kann es auch um die Vielzahl literarischer Adaptionen gehen – von Schillers Drama (1804) über die Sage der Brüder Grimm (1818) und die Oper Rossinis (1829) bis zu den Bilderbüchern Bettina Hürlimanns (1965/2004) und Barbara Kindermanns (2004). Und wenn im Schlussteil von Schubigers Erzählung die Kommerzialisierung des Stoffs karikiert wird, können sich die Schülerinnen und Schüler über Tell in der Werbung oder im Comic informieren, aber auch die Handlungsorte von Altdorf über den Vierwaldstättersee bis zur Hohlen Gasse bei Küssnacht vorstellen und über deren heutige touristische Nutzung berichten. Auf diese Weise wird deutlich, dass es *den* Wilhelm Tell nicht gibt, der Mythos wird vielmehr über seine unterschiedlichen Varianten tradiert und dabei immer wieder aktualisiert (vgl. Bergier 1988). Durch die Linkstruktur der Präsentationssoftware bleibt der Bezug zu Schubigers Erzählung durchgehend erkennbar, und die Folien können beispielsweise für eine Präsentation vor der Klasse genutzt werden.

Bisweilen eröffnen Klassiker-Adaptionen darüber hinaus die Möglichkeit, kulturelle Bildung mit interkulturellem Lernen zu kombinieren. Für die Primarstufe ließe sich das zweisprachige Bilderbuch *Prinzessin Sharifa und der mutige Walter* (2013)

von Mehrdad Zaeri und Anne Richter nennen, das den Tell-Stoff mit einem arabischen Märchen verbindet, während sich für die Sekundarstufe II Annette Hugs *Wilhelm Tell in Manila* (2015) anbietet, ein Roman, der Schillers Drama durch die Brille des philippinischen Dichters José Rizal betrachtet, der *Wilhelm Tell* Ende des 19. Jahrhunderts in seine Sprache übersetzt hat.

3.2 Literarisches Lernen

Vielfältige Möglichkeiten bietet Schubigers Erzählung auch im Bereich des literarischen Lernens. Eine narratoästhetische Besonderheit des Texts ist sicher die Erzählsituation, im Rahmen derer Großvater und Enkel die Geschichte von Wilhelm Tell dialogisch entwickeln. Bernhard Rank (2012, S. 90) nennt das zu Recht ein »Erzählen vom Erzählen«. Eine Betrachtung der metanarrativen Passagen kann hier den Blick auf erzähltheoretische Phänomene eröffnen. Eine psychologische Lesart des Texts wird hingegen auf das Symbol des Toggeli eingehen, das die Ängste des Sohnes greifbar macht. »Wo eine Tür zugeht, tut eine andere sich auf« (GWT, S. 94), mit diesem Satz, der im Text häufiger fällt, endet die Erzählung und macht noch einmal deutlich, dass Jürg Schubiger nicht nur als Schriftsteller, sondern auch als Psychologe und Psychotherapeut auf den Stoff blickt.

Projiziert man die Potentiale des literarischen Lernens auf Schubigers Erzählung als Klassiker-Adaption für Kinder, wird das Verhältnis zwischen Rahmen- und Binnenhandlung im Zentrum stehen. Im Bereich der Rahmenhandlung bietet die familiäre Situation, in der der kindliche Ich-Erzähler lebt, verschiedene Leerstellen. Die Trennung der Eltern scheint ihn verunsichert zu haben, und er sehnt sich nach einem Vater, auf den er sich verlassen kann. In der Binnenhandlung dagegen geht es um das unbedingte Vertrauen, das Walter Tell seinem Vater entgegenbringt. Rahmen- und Binnenhandlung weisen also eine thematische Verbindung auf, allerdings stehen sie in einer Kontrastbeziehung zueinander (vgl. Lahn/Meister 2008, S. 84): Angst und Unsicherheit auf der einen Seite, Mut und Vertrauen auf der anderen. Diese Diskrepanz ist es, die die Figur des Walter Tell für den Erzähler interessant und attraktiv macht. Als der Junge ein Foto seines Großvaters sieht, das diesen als Wilhelm Tell verkleidet bei einem Kostümfest zeigt, wird seine Sehnsucht offenkundig: »Ich versuchte mir vorzustellen, wie mein Vater aussehen würde, verkleidet als Tell, mit Bart, die Haare wie Heu. Und ich wäre Walter, sein Sohn. Er hielte mich bei der Hand.« (GWT, S. 43) Kurz darauf resümiert er: »Es war leichter, sich in Altdorf einen Apfel vom Kopf schießen zu lassen als hier in den Ferien zu sein.« (GWT, S. 44)

Neben vergleichenden Charakterisierungen der beiden Jungen und ihrer Väter lässt sich die Dialogizität von Rahmen- und Binnenhandlung vor allem handlungs- und produktionsorientiert abbilden, indem man die Schülerinnen und Schüler einen Dialog schreiben lässt, der Walter Tell und den Jungen aus Schubigers Erzählung miteinander konfrontiert. Zunächst könnte der Erzähler Walter Tell auf den Apfelschuss ansprechen, ihn fragen, ob er wirklich so furchtlos war, wie es scheint. Dann sollen die beiden aber auch über ihre Väter sprechen, über das Verhältnis

bzw. das Vertrauen zu ihnen, schließlich über ihre Ängste und Hoffnungen. Aus Sicht des literarischen Lernens steht hier der Aspekt der Perspektivübernahme im Vordergrund, aus dem Sprechen *über* Walter Tell wird so ein Sprechen *mit* der Figur, des Weiteren sind Verfahren der szenischen Interpretation denkbar. Um die beiden Vater-Sohn-Beziehungen vergleichend in den Blick zu nehmen, bieten sich Statuen an, die Ingo Scheller zur Verdeutlichung von Beziehungskonstellationen empfiehlt (vgl. Scheller 2008, S. 73). Alternativ könnten die Schülerinnen und Schüler dem Altdorfer Tell-Denkmal eine Statue gegenüberstellen, die das Verhältnis zwischen dem Ich-Erzähler und seinem Vater zeigt.

3.3 Verbindung von kultureller Bildung und literarischem Lernen

Wenn es stimmt, dass Klassiker-Adaptionen für Kinder das Interesse für den Stoff wecken, dann sollte der Unterricht zumindest punktuell auch das Original respektive prominente Adaptionen des klassischen Stoffs in den Blick nehmen. Dadurch werden Aspekte kultureller Bildung und literarischen Lernens zusammengeführt. Die Apfelschusszene als Kern jeder Tell-Adaption bietet sich hierzu besonders an, die Ringparabel aus *Nathan*-Erzählungen oder der Teufelspakt in *Faust*-Bearbeitungen kämen gleichermaßen infrage.

Über die Empfindungen und Gefühle des Sohnes vor dem Apfelschuss erfährt man bei Schubiger zunächst wenig, in den entsprechenden Kapiteln 4 und 5 steht die äußere Handlung im Vordergrund. Im Nachhinein allerdings kommentiert der Ich-Erzähler: »Er hatte keine Angst, überhaupt nicht.« Auf den Hinweis des Großvaters, Walter habe es sogar abgelehnt, sich die Augen verbinden zu lassen, erwidert der Enkel: »Meine Meinung war, dass Walter keine Angst zu haben brauchte, solange er den Vater sah. Mit verbundenen Augen dagegen, im Dunkeln, wäre er allein gewesen. Da hätte er Angst gehabt.« (GWT, S. 30) Immer wieder werden im Dialog zwischen Großvater und Enkel auch Alternativen besprochen. »Ohne dass Schubiger ständig ein So-könnte-es-gewesen-Sein einfügt, macht er deutlich: Hier wird nicht Wahrheit erzählt, sondern Möglichkeit« (Doornkaat 2003), heißt es in einer Rezension, und es lässt sich die Frage anschließen, wie die Minuten vor dem Apfelschuss in anderen Adaptionen des Tell-Stoffs beschrieben werden. Der Blick soll hier exemplarisch auf Schillers Drama und Gotthelfs Roman gelenkt werden, aber auch die Illustrationen Klaus Ensikats in Barbara Kindermanns Nacherzählung (2004) können in den Vergleich einbezogen werden (vgl. Abb. 2).

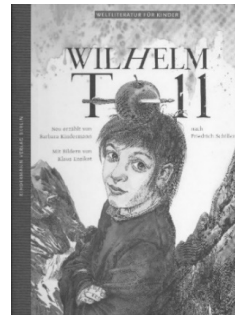


Abb. 2:
Barbara Kindermann,
Klaus Ensikat:
Wilhelm Tell.
© 2004 Kindermann
Verlag, Berlin

Friedrich Schiller:
Wilhelm Tell (1804)

GESSLER (*zeigt auf den Knaben*):
Man bind ihn an die Linde dort!

WALTER TELL:
Mich binden!
Nein, ich will nicht gebunden sein. Ich will
Still halten, wie ein Lamm, und auch nicht atmen.
Wenn ihr mich bindet, nein, so kann ichs nicht,
So werd ich toben gegen meine Bande.

RUDOLF DER HARRAS:
Die Augen nur laß dir verbinden, Knabe.

WALTER TELL:
Warum die Augen? Denket Ihr, ich fürchte
Den Pfeil von Vaters Hand? Ich will ihn fest
Erwarten, und nicht zucken mit den Wimpern.
– Frisch, Vater, zeigs, daß du ein Schütze bist,
Er glaubt dirs nicht, er denkt uns zu verderben –
Dem Wütrich zum Verdrusse, schieß und triff.
(Er geht an die Linde, man legt ihm den Apfel auf)
(Schiller 2004, S. 982)

Jeremias Gotthelf:
Der Knabe des Tell (1845)

Neben ihm stand sein Bube, hielt innig ihn an der Hand, und frohlockend drängte seine Seele sich aus seinen Augen. Eine Herzensfreude, in der ein ewig Leben lag, war in ihm erwacht, des Vaters Schuß konnte er stehen, konnte dem Vogte gegenüber zeigen, daß er des Tellen Bub sei, konnte an den Tag treten lassen, was, formlosen Nebeln gleich, so lange seine Seele gefüllt, konnte dem Tode in's Auge sehen, konnte ein Mann sein vor denen, die ihn verhöhnt, vor Vater und Mutter, vor der Menge, welche den Platz füllte. »Vater,« sprach er leise, »schieße, ich stehe fest!« Die Worte waren wie Oel über des Vaters Seele; denn, was kann wohl besser kräftigen, als das Gefühl, daß in den höchsten Dingen sein Bube ihn versteht, ihm traut, mit ihm geht, gehe es zum Leben, gehe es zum Tode? So standen Beide, innig, eins, hell und freudig, wie so oft unter dem mächtigen Baume der kleinere sproßt, an der gewaltigen Fluh ein kleiner Fels sich lehnt, ungleich sind sie an Größe, aber gleiches Korn hat ihr Gestein.
(Gotthelf 1852, S. 95 f.)

Schon an diesen kurzen Auszügen lässt sich ablesen, dass Schiller die Figur des Sohnes deutlich selbstbewusster darstellt als Gotthelf. Das liegt zum einen sicher daran, dass Walter bei Schiller spricht, während bei Gotthelf hauptsächlich *über* den Jungen gesprochen wird. Aber auch daran, dass Walter in den elf Zeilen aus Schillers Drama sechsmal »ich«, davon dreimal »ich will« sagt und seinem Vater gegenüber außerdem drei Imperative verwendet: »zeigs«, »schieß« und »triff«. Bei Gotthelf wird Wilhelm Tell als christlicher Hausvater charakterisiert, das zeigt sich in dem gegebenen Ausschnitt etwa daran, dass er ihn fest an der Hand hält. Zwar fordert auch hier der Sohn den Vater auf zu schießen, doch er tut es »leise«. Das Verhältnis zum Vater wird zweimal als »innig« beschrieben, und der religiösemphfindsame Ton wird durch Begriffe wie »Seele«, »frohlockte«, »ewig Leben« und »Herzensfreude« verstärkt. Schließlich wird bei Schiller die Selbstständigkeit Walters betont, bei Gotthelf dagegen die enge Verbindung von Vater und Sohn.

Im Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen untersuchen, wie der Sohn jeweils dargestellt wird und was man über seine Empfindungen vor dem Apfelschuss erfährt. Die Ergebnisse können mit entsprechenden Zitaten aus Schubigers Erzählung verglichen werden, um Ähnlichkeiten und Unterschiede hervorzuheben, die Resultate werden in einem Museumsgang vorgestellt.

4. Fazit

»Wer den Grundsatz anerkennt, daß die Jugendschrift in dichterischer Form ein Kunstwerk sein müsse, wird von vornherein jeder Bearbeitung für die Jugend ein gewisses Mißtrauen entgegenbringen«, behauptet Heinrich Wolgast (1905, S. 86f.) um 1900. Seine grundsätzliche Frage an Adaptionen für ein junges Publikum lautet: »Sind sie notwendig?« Und seine Antwort klingt zunächst durchaus plausibel:

Entweder ist das Buch der Auffassungskraft der Kinder angemessen, was z. B. für den Robinson in seiner ursprünglichen Gestalt [...] feststeht – dann soll es in seiner ihm vom Autor gegebenen Form gelesen werden, oder es übersteigt die intellektuelle und moralische Tragfähigkeit des Kindes, wie der Don Quichotte und Gullivers Reisen, dann muß die Lektüre anstehen, bis die Kräfte für diese Aufgabe erstarkt sind. (Wolgast 1905, S. 88f.)

Diese grundsätzliche Skepsis gegenüber Klassiker-Adaptionen für Kinder hat sich in neueren Ansätzen durchaus erhalten. Der Kinderbuchautor James Krüss (1971, S. 286f.) beispielsweise bezeichnet Schiller als »Kinderschreck« und behauptet mit Blick auf dessen Lyrik: »Man verdirbt Kindern den Geschmack an Schiller, wenn man sie zu früh mit ihm bekannt macht.« Peter Härtling (2004, S. 7) schreibt im Vorwort seiner Anthologie *Schiller für Kinder*: »Schiller war ein ernster Dichter. Darum fiel es mir schwer, für euch eine Auswahl aus seinem Werk zu treffen.« Das Lied Walter Tells sowie die Szene des Apfelschusses nimmt er allerdings in seine Sammlung auf. Gleichwohl bleibt die ketzerische Frage, ob es wirklich nötig ist, Kinder mit Schiller – oder klassischer Literatur insgesamt – zu traktieren. Auch die Homepage des Kindermann Verlags scheint auf diesen impliziten Vorwurf zu reagieren, wenn es dort über die Reihe *Weltliteratur für Kinder* heißt: »Nicht Bildungswahn steckt hinter dieser Idee, sondern der Wunsch, Kindern im Grundschulalter einen ersten Zugang zu den Klassikern zu eröffnen und Lust aufs Original zu wecken.«²

Ob ein solches Projekt gelingt und das junge Publikum erreicht, hängt von verschiedenen Faktoren ab: Ganz zentral ist sicher die Frage, ob die Themen, die jeweils in einem Text verhandelt werden, für Kinder bedeutsam sind. Im Tell-Stoff sind das beispielsweise Aspekte wie Mut und Vertrauen, Freiheit und Gehorsam, aber auch das familiäre Verhältnis zwischen Vater und Sohn. Außerdem muss eine Brücke gebaut werden, die den an Erwachsene gerichteten Klassiker mit den kindlichen Leserinnen und Lesern verbindet, meist findet sich hierzu eine Figur im Alter der Rezipientinnen und Rezipienten. Faust als Kind (Maar/Schidlowsky) oder eine Tochter Fausts (Reffert), Tells Sohn Walter (Gotthelf) oder die Kinder um Nathan (Pressler) verschaffen klassischen Stoffen nicht nur eine neue Deutungsdimension, sie perspektivieren sie vor allem für die junge Adressatengruppe. In Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell* fungiert der Ich-Erzähler als Brückenfigur, sowohl zwischen Mittelalter und Jetztzeit als auch zwischen dem erwachsenen Stoff und dem kindlichen Publikum. Entscheidend ist also nicht nur die Aus-

2 <https://www.kindermannverlag.de/verlag> [Zugriff: 14.2.2022].

wahl eines geeigneten Sujets, sondern auch die Form, in der die jungen Leserinnen und Leser adressiert werden.

Überblickt man das Angebot an Bearbeitungen und Adaptionen klassischer Texte und Stoffe, so nehmen die hier erwähnten Produktionen eine reizvolle Zwischenstellung ein. Auf der einen Seite werden sie von Reihen wie *Klassiker trifft Comic* (Klett) oder *einfach klassisch* (Cornelsen) flankiert, die versuchen, die schulische Lektüre zu entlasten, indem sie eine Comicfassung voranstellen oder den Klassiker gekürzt, annotiert und sprachlich vereinfacht anbieten (vgl. Rosebrock 2015). Auf der anderen Seite lassen sich Klassiker-Parodien verorten, so zeigt Flix in seinem *Faust-Comic* (2009/10) die Titelfigur als Berliner Taxifahrer, während *Die Legende von Donald Tell* (1988) den Schweizer Nationalhelden nach Entenhausen verlegt. Signalisieren jedoch die reduzierten Klassiker in vereinfachter Sprache den Schülerinnen und Schülern, dass sie das Original nicht verstehen würden, funktionierte die Parodie erst, wenn man die Vorlage kennt. Klassiker-Adaptionen für Kinder wie Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell* konkurrieren nicht mit dem Original, setzen seine Kenntnis aber auch nicht voraus, vielmehr handelt es sich um autonome literarische Texte mit einem eigenen ästhetischen Anspruch. Das macht sie zu einem lohnenden Stoff im Deutschunterricht der unteren Sekundarstufe.

Eine weitere didaktische Verlockung stellen Produktionen der Populärkultur dar. Der Film *Fack ju Göhte* (2013) oder der Song *Schiller* (2008), eine Persiflage der Wise Guys auf Michael Jacksons *Thriller*, scheinen ideale Ausgangspunkte für einen schülernahen Einstieg in klassische Literatur zu bieten. Johannes Odendahl (2019, S. 70) findet hier allerdings wenig Auseinandersetzung mit Goethes bzw. Schillers Werk: »Was der Wise-Guys-Text artikuliert, ist so auch ein kollektives Bedauern darüber, dass ein immer wieder behaupteter Wert einer Lektüre immer wieder unerschlossen bleibt; dass ein nationaler Klassiker, der doch als Allgemeingut gehandelt wird, so vielen fremd bleiben muss.« Problematisch werde es, »wenn derartige niederschwellige Darbietungsformen den literarischen Text mit seinen Ansprüchen in den Hintergrund drängen und verstellen, statt ihn, wie erhofft, überhaupt erst ins Spiel zu bringen« (ebd., S. 78). Odendahl führt in diesem Zusammenhang eine ungewöhnliche Kategorie in die didaktische Diskussion ein: Wertschätzung.

Texten wie Schubigers *Die Geschichte von Wilhelm Tell* kann man diese Wertschätzung nicht absprechen, wenn in ihnen versucht wird, den klassischen Stoff für ihr Publikum neu zu erzählen und zu deuten. Dabei sind sie aber nicht nur Adaptionen einer Vorlage, sondern in ihrem individuellen Zugriff und dem ästhetischen Gehalt durchaus auch originale und originelle Kinderliteratur. Im Kontext kultureller Bildung und literarischen Lernens lassen sie sich gleichermaßen gewinnbringend einsetzen, halten außerdem den Stoff durch ihre neue Perspektive lebendig und verankern ihn so im kulturellen Gedächtnis.

Literatur

- BERGIER, JEAN-FRANÇOIS (1988): *Wilhelm Tell – Realität und Mythos*. Übers. von Josef Winiger. München-Leipzig: List.
- CALVINO, ITALO (2003): *Warum Klassiker lesen?* Übers. von Barbara Kleiner und Susanne Schoop. München-Wien: Hanser.
- DOORNKAAT, HANS TEN (2003): Figuren zu Menschen. Der Großvater erzählt dem Enkel von Wilhelm Tell. In: *Die Zeit*, Nr. 43, 16.10.2003.
- GOTTHELF, JEREMIAS (21852): *Der Knabe des Tell. Eine Geschichte für die Jugend*. Berlin: Julius Springer.
- HÄRTLING, PETER (2004): [Vorwort]. In: Ders.: »... und mich – mich ruft das Flügeltier«. *Schiller für Kinder*. Ausgew. von Peter Härtling, mit Illustrationen von Hans Traxler. Frankfurt/M.: Insel, S. 7.
- KAMMLER, CLEMENS (2015): Goethes Faust. Aktuelle Lesarten und Zugänge. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 250, S. 4–11.
- KEPSE, MATTHIS (2012): Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 67–84.
- KINDERMANN, BARBARA; ENSIKAT, KLAUS (2004): *Wilhelm Tell nach Friedrich Schiller*. Berlin: Kindermann (= Weltliteratur für Kinder).
- KRÜSS, JAMES (1971): *So viele Tage wie das Jahr hat. 365 Gedichte für Kinder und Kenner*. Gütersloh-München-Wien: Bertelsmann.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (1999): *Klassiker der Kinderliteratur. Ein internationales Lexikon*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- LAHN, SILKE; MEISTER, JAN CHRISTOPH (2008): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA; RICHTER, MATTHIAS (2010): *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie.
- ODENDAHL, JOHANNES (2019): Schleimer aus Weimar oder Klassiker pur? Über Nähe und Distanz beim Zugang zur literarischen Tradition. In: Lison, Inger; Thielking, Sigrid (Hg.): *Klassikervariationen*. Bielefeld: Aisthesis, S. 67–85.
- RANK, BERNHARD (2012): *Jürg Schubiger: Kinderliteratur der Nachdenklichkeit. Interpretationen und Unterrichtsvorschläge für die Grundschule und Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- RICHTER, KARIN (2019): *Lebendige Klassik und verjüngte Antike. Modelle für den Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- RICHTER, THOMAS (2008): Projektionen in die Vergangenheit. »Wilhelm Tell« bei Schiller und Gotthelf. In: *text + kritik*, H. 178/179, S. 90–101.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2015): Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, S. 33–39.
- SCHELLER, INGO (2008): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- SCHILLER, FRIEDRICH (2004): Wilhelm Tell. Schauspiel. In: Ders.: *Dramen 2*. Hg. von Peter-André Alt. München-Wien: Hanser, S. 913–1029.
- SCHUBIGER, JÜRGE (2003): *Die Geschichte von Wilhelm Tell*. München-Wien: Nagel & Kimche. [Aus dieser Ausgabe wird im Text mit der Sigle GWT plus Seitenzahl zitiert.]
- WICKE, ANDREAS (2021): F.A.U.S.T. und Faustinchen. Intertextualität und Gedächtnis in kindermedialen Faust-Adaptionen. In: Glasenapp, Gabriele von; Kagelmann, Andre; Tomkowiak, Ingrid (Hg.): *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 3–15.
- DERS. (2022): Wilhelm Tell in Adaptionen für Kinder. In: Candoni, Jean-François; Ruiz, Isabelle; Tautou, Alexis (Hg.): *Guillaume Tell, figure littéraire et icône politique / Wilhelm Tell als literarische Figur und als politische Ikone*. Strasbourg: Presses Universitaires [in Vorb.].
- WOLGAST, HEINRICH (31905): *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. Leipzig-Berlin: Teubner.

Christian Aspalter

Das Internet lesen

Überlegungen zu einer Lesedidaktik für das Internet

Was bedeutet es für die Lesedidaktik im Deutschunterricht, wenn immer mehr Kinder und Jugendliche im Internet lesen und schreiben? Welcher Art ist dieses Lesen eigentlich? Und welche didaktischen Notwendigkeiten lassen sich aus den Antworten der ersten beiden Fragen ableiten? Dies sind die zentralen Fragen, denen in diesem Beitrag nachgegangen werden soll.

1. Voraussetzungen

1.1 »The medium is the message« oder sie sind alle »wreader«

Die Annahme, wonach das Medium lediglich (Über-)Träger einer Botschaft sei, kann als überholt gelten, auch wenn man mögliche Störquellen hinzudenkt, die die ursprüngliche Nachricht zu beeinträchtigen vermögen (vgl. Frederking /Krommer/ Maiwald 2012, S. 12–16; Frederking 2016). Vielmehr hat der digitale Leitmedienwandel in den letzten 20 bis 25 Jahren gezeigt, wie tief ein medialer Paradigmenwechsel auch Gesellschaften und ihre einzelnen Mediennutzer*innen verändert. Damit hat sich im Wesentlichen das bestätigt, was Marshall McLuhan bereits in den 1970er-Jahren als These vor dem Hintergrund des »elektronischen Zeitalters« formuliert hatte: Wichtiger als der individuelle Inhalt, der mittels eines Mediums

CHRISTIAN ASPALTER ist Leiter des Didaktikzentrums für Text- und Informationskompetenz an der Pädagogischen Hochschule Wien, mehrjährige Forschungserfahrung im In- und Ausland sowie 10-jährige Berufserfahrung als Deutsch- und Geschichtelehrer (AHS/WMS); er forscht und lehrt aktuell in den Bereichen Text- und Informationskompetenz, Fachdidaktik Deutsch mit Schwerpunkt Lesen und Schreiben in digitalen Kontexten. E-Mail: christian.aspalter@univie.ac.at

kommuniziert wird, ist das Medium selbst, da es ein neues Paradigma von Wahrnehmung evoziert und somit sowohl den Einzelnen als auch die Gesellschaft grundlegend verändert. »The medium is the message«, lautet final die zugespitzte Formulierung seiner These (vgl. McLuhan 2003, S. 17–36).¹

Wenn wir beobachten, wie Schüler*innen gegenwärtig mit ihren Smartphones (vgl. ebd. die Begrifflichkeit »extension of men«) ihr Leben kommunizieren, dann verdichten sich die spektakulären Thesen McLuhans aus den 1960er-70er-Jahren immer mehr zu plausiblen Erklärungsmustern des heutigen Alltags. Empirische Daten zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, wie sie uns die KIM- oder die JIM-Studien jährlich liefern, ermöglichen uns eine realistische Einschätzung der Bedeutung digitaler Medien für diese Zielgruppen (vgl. mpfs o. J.). Aus den Zahlen geht hervor, dass Kinder und Jugendliche ihr Smartphone praktisch 24/7 nutzen, und zwar für alle ihre Lebensbereiche. Für den Deutschunterricht scheinen darin vor allem die Daten in Bezug auf die technologisch vermittelte Kommunikation sowie das Informationsverhalten interessant.

Betrachtet man diese Zahlen genauer vor dem Hintergrund der Lektüretätigkeit unserer Schüler*innen, so kann man festhalten: Kinder und Jugendliche lesen und schreiben gegenwärtig auf ihrem Smartphone so viel, wie sie vermutlich in dieser Breite der unterschiedlichen Gesellschaftsschichten noch nie gelesen bzw. geschrieben haben. Sie lesen und produzieren tagtäglich eine Unmenge an multimodalen Textnachrichten, sodass sie als permanente Autor*innen und Leser*innen im Internet fungieren. Für diese fließende Vermischung von Autor- und Leserschaft angesichts des Internets hat die Forschung den treffenden Begriff »wreader«, also die Verschmelzung von »writer« und »reader« hervorgebracht (vgl. Suter 2006).

Vor dem Hintergrund schulischer Schreib- und Lesedidaktik gäbe diese Verschmelzung von permanenter Lese- bzw. Schreibtätigkeit im Internet durchaus Hoffnung in Hinblick auf eine breite literale Durchdringung der Welt von Kindern und Jugendlichen, fernab sozialdeterministischer Faktoren. Periodisch angelegte internationale Studien, die sich dem Thema der Entwicklung schulischer Lese- und Schreibfertigkeit (PIRLS, PISA) widmen, zeichnen jedoch ein anderes Bild.² Auch Faktoren wie die Lesemotivation sehen diese Studien in Gefahr.

1 Veranschaulicht hat McLuhan diese These sehr plastisch in einem australischen Fernsehinterview (1977), in dem er auf die Frage nach der Bedeutung von Inhalt in der Kommunikation wie folgt antwortet: »Im Vergleich zu dem, was jeder Einzelne von uns am Telefon sagt, ist die Tatsache, dass wir mit dem Telefon kommunizieren, ungleich wichtiger. Das, was wir am Telefon sagen, betrifft nur wenige. Dass wir das Telefon nutzen, betrifft alle.« (Vgl. McLuhan 1977, übers. C. A.)

2 Auch wenn bereits seit einigen Jahren mit digitalen Itemformaten in diesen Testungen gearbeitet wird, so ist vieles davon nach wie vor nur ein Abbild von analogen Textstrukturen. Auch die immer schwächer werdende Zustimmung zum Lesen in der Freizeit von 10-jährigen (PIRLS) erscheint mir nur dadurch erklärbar, dass die Jugendlichen selbst das Lesen auf dem Smartphone nicht als Lesen verstehen, sondern »Lesen« automatisch mit »Buchlesen« gleichsetzen. Dass sie damit eigentlich nur den konservativen Lesebegriff ihrer Erziehergeneration reproduzieren und somit auch nicht über ihre tatsächliche Lesemotivation in der Freizeit Auskunft geben, ist bislang in der Interpretation solcher Daten kaum Gegenstand der Diskussion gewesen.

Vor diesem Hintergrund wäre es jedoch dringend notwendig, die theoretischen Konzepte hinter der Befragung bzw. der Diagnostik zu »Lesen« und »Schreiben« bzw. zur »Motivation« in diesen Studien in Hinblick auf den digitalen Leitmedienwandel konsequent neu zu denken.

1.2 F wie »screen inferiority effect« oder ökonomisierte Textstrukturen und veränderter Lesehabitus?

Mit der Stavanger Erklärung (E-READ 2019) wurde durch eine Gemeinschaft von beinahe 200 europäischen Forscher*innen die Überlegenheit analoger Texte gegenüber digitalisierten Texten unter den Gesichtspunkten der Konzentration, des Wortschatzaufbaus und der Merkfähigkeit konstatiert (»screen inferiority effect«). Diese Überlegenheit beziehe sich vor allem auf informative Texte längeren Umfangs und auf Situationen, in denen die Leser*innen unter Zeitdruck stünden. Die Erklärung, die die wichtigsten Erkenntnisse der Leseforschung der Jahre 2014 bis 2018, inklusive ihrer Schlussfolgerungen und Handlungsanleitungen auf knappen drei [!] Seiten im Internet zusammenfassen möchte und darin eine Lanze für das »Deep-Reading« von analogen Langtextformaten bricht, gerät dabei selbst zum Beispiel dafür, wie das Medium die Textgestalt und damit auch den Inhalt zu dominieren vermag. Die Stavanger Erklärung ist vor allem kurz, stark durchgliedert und explizit. Dass die Autor*innen beim Versuch, besonders Wichtiges noch selektiv durch das Schriftbild kenntlich zu machen, scheitern,³ klingt wie ein Treppenwitz, ist aber bedeutsam für weitere fachdidaktische Überlegungen in diesem Beitrag.

Die Autor*innen der Erklärung bestätigen nämlich damit nicht nur Marshall McLuhans Theorie vom Medium als »eigentlicher Botschaft«, sondern auch das, was die Eye-Tracking-Forschung zu Beginn der breiten Internetnutzung in den 1990er-Jahren über das Lesen im Internet und damit die notwendigen Konsequenzen für eine lesergerechte Textgestaltung in diesem Medium herausgefunden hat.⁴ Berühmt wurde im Zuge dieser Eye-Tracking-Studien zum Internetlesen der *F-Pattern*⁵ und vor allem der erste Satz der Antwort Jakob Nielsens auf seine Forschungsfrage »How do people read on the internet?«. Er lautet: »They don't«. (Nielsen 1997) Liest man die Online-Summary seiner Studie auch nur einen Satz weiter, wird klar, dass Nielsen hier einfach eine eingeschränkte Sichtweise von Lesen artikuliert, denn das, was er irrtümlich als »Nicht-Lesen« identifiziert, stellt eben nur eine bekannte Variante von Lesen dar: »They don't. People rarely read

3 Ganze Absätze stehen aneinandergereiht in Fettdruck und nicht nur einzelne Schlüsselwörter (vgl. E-READ 2019).

4 In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Anfänge der Internet-Leseforschung ein kommerzielles Interesse hatten und durch ihre Eye-Tracking-Studien herausfinden wollten, wie Internetseiten gestaltet sein müssen, damit potenzielle Kund*innen dort die Botschaften wahrnehmen, die sie wahrnehmen sollen (Usability-Forschung).

5 Die Blickbewegungen am Bildschirm glichen in einer Heatmap, in der viele Daten unterschiedlicher Proband*innen gesammelt wurden, am Ende (mehr oder weniger) einem F.

Web pages word by word; instead, they scan the page, picking out individual words and sentences.« (Nielsen 1997)

Auch wenn diese Aussage lesedidaktisch falsch ist, wurde sie insofern bedeutsam, als sie die Textgestaltung von Webseiten nachhaltig beeinflusste. Nielsen selbst leitete für seine Kund*innen die notwendigen Schlussfolgerungen für die zukünftige Textgestaltung im Internet ab. Ich möchte diese neue grundlegende Struktur von Internetttext gerne als »ökonomisierte Textstruktur« bezeichnen, deren Folgen sich für das Lesen gut in einem kontrastiven Vergleich mit literarischen Textstrukturen zeigen. Dabei gilt es zu beachten, dass auch Literatur jene Textmerkmale hervorbringen kann, die Kennzeichen einer ökonomisierten Textstruktur sind. Sie sind dort jedoch kein durchgängiges, verbindlich gewordenes Gestaltungsprinzip.

Ökonomisierte Textstrukturen (Webpage)	Literarische Textstrukturen (Buchseite)
Grafisch hervorgehobene Schlüsselwörter (highlighted keywords)	Grafisch homogener Fließtext
Aufzählungslisten mit graphischer Kennzeichnung (bulleted lists)	Aufzählungen im Fließtext unter Zuhilfenahme textgrammatischer Konnektoren
Vermeidung von versteckten Sinnangeboten in Unterüberschriften (meaningful sub-headings – not »clever« ones)	Versteckte Sinnangebote als Grundlage struktureller Nicht-Abschließbarkeit von Sinnbildung als konstitutives Merkmal
Nur ein Gedanke pro Absatz, wobei das Wichtigste sofort zu Beginn dieses Absatzes stehen muss, damit nicht sofort darüber hinweggegangen wird (one idea per paragraph).	Oft viele und komplexe Gedankengänge in einem (längeren) Absatz, in dem die wesentlichen Inhalte sich allmählich entfalten.
Der Text beginnt mit der Conclusio; danach kommen alle weiteren Informationen (inverted pyramid style, starting with the conclusion).	Die »Conclusio« (z. B. Pointe), sofern vorhanden, ergibt sich aus den Informationen davor im Text.
Die Hälfte der Wörter – im Vergleich zu konventionellen Texten – zählen.	Jedes Wort zählt.

Tab. 1: Vergleich von ökonomisierter Textstruktur (nach Nielsen 1997) und literarischer Textstruktur

Es ist davon auszugehen, dass sich über die Jahre hinweg ökonomisierte Textstruktur und Oberflächenhabitus des Lesens von Texten im Internet wie eine Self-fulfilling Prophecy verhalten haben, also sich gegenseitig ergänzen bzw. bedingen. Damit schließt sich der Kreis zu McLuhans Theorie von der Überlegenheit des Mediums, das den Inhalt dominiert ebenso wie zum »screen inferiority effect« der Stavanger Erklärung.

Dennoch geht diese Dichotomie von Oberflächenlektüre im Netz versus Tiefenlektüre im Druckwerk nicht ohne Widersprüchlichkeiten und Fragen auf. Allen voran darf bezweifelt werden, dass man das Medium Internet in seinen

Gestaltungsmöglichkeiten ernst nimmt, wenn man in den Versuchsreihen der Forschung zum Nachweis eines Medieneffekts (vgl. Philipp 2020, S. 15) abgedruckte Texte als solche einfach am Bildschirm reproduziert, um dann festzustellen, dass der gedruckte Text besser memoriert wird als der Text am Bildschirm. Damit verhindert man eher einen fairen Medienvergleich, als dass man ihn befördert, denn die Möglichkeiten des Internets in Bezug auf Textgestaltung gehen weit über die des gedruckten Textes hinaus (vgl. Kepser 2020, S. 819).

1.3 Weitere konstitutive Textmerkmale von Internettexten: Multimodalität, Hypertextualität, Algorithmizität

Weitere konstitutive Merkmale von Internettexten sind hinlänglich in der Forschung beschrieben. Vor allem die Faktoren Multimodalität (vgl. Kress 2009) und Hypertextualität waren sehr früh als solche auch im fachdidaktischen Diskurs zur Internetlektüre präsent (Hodson 2016).⁶ Ersteres meint die gleichzeitige Präsenz unterschiedlich codierter Zeichensysteme. Dabei geht es in Bezug auf Internettexte vor allem um die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen visuellen (wie z. B. Schrift, Emoticon, Bilder unterschiedlicher Art mit und ohne Text kombiniert, animierte GIFs, Film etc.) und akustischen Zeichensystemen (wie z. B. Rede, Musik, Animations- und Hintergrundgeräusche etc.). Dass dies aus lesedidaktischer Sicht eine besondere Herausforderung (die unterschiedlichen Codierungssysteme müssen ja auch simultan vom Gehirn verarbeitet werden), aber auch einen besonderen Service (man denke etwa an hilfreiche Illustrationen in Sachtexten, die mittlerweile mit Virtual Reality-Elementen ausgestattet sind oder an diverse Vorlesefunktionen) für die Rezipient*innen darstellen kann, scheint einleuchtend. Was Hypertextualität und Multimodalität im Internet von der in analogen Medien unterscheidet, ist vor allem ihre (auch technische) Niederschwelligkeit; das heißt ihre leichte technische Realisierbarkeit durch die »wreader«. Alle können, jede/jeder darf Texte im Internet produzieren, mischen, verlinken, anreichern etc. Dieser spezifischen Form von Textproduktion und Textrezeption lassen sich in Felix Stalders *Kultur der Digitalität* (2017) gleich zwei von drei Hauptmerkmalen zuweisen: Referentialität und Gemeinschaftlichkeit. Befreit das Erste auf der Ebene des schreibenden Subjekts nicht weniger als vom Geniedruck des 19. Jahrhunderts, so kann auch die Teilhabe an einer (text)produktiven Gemeinschaft demokratie- und bildungspolitisch zunächst einmal als durchaus erwünscht⁷ bezeichnet werden. Auch die didaktischen

6 Sowohl Multimodalität als auch Hypertextualität haben eine lange analoge Tradition und sind keineswegs genuine Erfindungen des digitalen Zeitalters bzw. des Internets. Jede bildliche Illustration in einem Buch stellt ein multimodales Element dar, ebenso wie jeder Fußnotentext als Hypertext zu verstehen ist.

7 Im Sinne des rechtlichen Lehrplanauftrags, wonach Schüler*innen zu demokratischen, eigenverantwortlichen und partizipativen Individuen unserer Gesellschaft herangebildet werden sollen (vgl. dazu insbes. die allgemeinen Bildungsziele unserer Lehrpläne, tagesaktuelle Fassung abrufbar auf der Webseite des BMBWF).

Möglichkeiten, die sich daraus für einen veränderten Schreib- und Leseunterricht ergeben, sind weitreichend. Kollaborative Schreibprodukte, die gemeinschaftlich ausverhandelt und rezipiert werden, stellen den bisherigen Textproduktionsbegriff in der Schule, als das Schreiben und die Kommunikation über das Gelesene nur einen relevanten Adressaten oder eine relevante Adressatin kannte: die Lehrperson, radikal in Frage und bieten die Chance eines Neuanfangs.⁸ Gleichzeitig wird hier auch schon die Kehrseite einer solchermaßen grundlegend neuen Schreibdidaktik sichtbar. Konsequente Referentialität führt letztendlich zum Verlust des Eigenen und gemeinschaftliche Ausverhandlungsprozesse bieten neben partizipativen Möglichkeiten auch Ausschlussrisiken für abweichende, nicht mehrheitsfähige Ansichten und Meinungen. Eine zeitgemäße Didaktik muss sich deshalb dieser Problematiken bewusst sein und im Unterricht damit umgehen.

Auf der Ebene der Textstrukturen treibt die fortgesetzte Produktion »multipler Texte« (Philipp 2018) jenes Phänomen voran, das Rosebrock/Nix (2011) treffend als »Lockerung von Literalität« bezeichnet haben. Die Stringenz und weitere das Leseverstehen unterstützende Phänomene gehen mitunter durch die Spezifika des Mediums verloren. Wichtigster Verlust scheint mir dabei die Auflösung der Abgeschlossenheit eines überschaubaren Textkorpus zu sein. Dem Internet fehlen die Buchdeckel und damit den Leser*innen ein Anfang und ein Ende.

Das dritte konstitutive Kennzeichen in Stalders *Kultur der Digitalität* stellt die »Algorithmizität« dar (Stalder 2017, S. 164–202). Der Autor verweist zu Recht darauf, dass Algorithmisierung von Informationen im Internet die Voraussetzung für deren Zugänglichkeit darstellt. Ohne Algorithmus wären wir angesichts der Fülle an Informationen blind, das Internet wäre schlichtweg nicht lesbar. Diese Tatsache bedeutet für das Lesen im Internet erneut große didaktische Herausforderungen, denn die Algorithmen sind das, was der Lektüre vorangeht und damit im Verborgenen bleibt. Doch gerade der ethisch blinde algorithmische Aufbau von alternativen Wahrheitsblasen in Social-Media-Kanälen stellt zusehends auch demokratiepolitisch ein ernstzunehmendes Problem dar, denn hier gehen Algorithmus und Vergesellschaftung eine unheilvolle Allianz ein. Eine Lesedidaktik für das Internet muss auch über das Thema der Algorithmisierung nachdenken und einen mündigen Umgang damit anstreben.

2. Didaktische Schlussfolgerungen

Je nachdem, wie die Befunde zur Struktur der »neuen Internetlektüre« ausfallen, variieren auch die Vorschläge zu deren didaktischer Modellierung. So umfasst die digitale Lesekompetenzbeschreibung bei Matthis Kepser (2020) etwa sechs relevante Teilbereiche einer Lesedidaktik für das Internet: Motorische Kompetenzen,

8 In diese Richtung gehen zuletzt die meisten Vorschläge, die die konventionelle Fachdidaktik Deutsch mehr oder weniger radikal infrage stellen (vgl. Wampfler 2017).

Orientierungskompetenzen, Monitoring-Kompetenzen, Plausibilisierungskompetenzen, Kompetenzen zur universalen Kohärenzbildung und ästhetische Kompetenzbildung (Kepser 2020, S. 820 f.). Maik Philipp identifiziert basierend auf seiner umfassenden Konzeption des Internetlesens als »Lesen multipler Texte« (Philipp 2018) vier wichtige Herausforderungen bzw. Handlungsfelder für die Lese-didaktik: die Reduktion des Mediumseffekts, die Integration von Informationen aus multimodalen Lernmaterialien, das Verstehen multipler Texte bzw. von Hyper-texten und die gezielte Nutzung von Metadaten (vgl. Philipp 2020). Josef Leisen versucht sich in einer Umstellung bzw. Erweiterung seines eigenen Strategiemodells zum erfolgreichen Informationslesen (Leisen 2020), während Cornelia Rosebrock (2020) in einem sehr grundsätzlichen Beitrag den strukturellen Unterschied von Internetlektüre und literarischer Lektüre auf Basis phänomenologischer Überlegungen zu Zeitgestaltung und Zeitwahrnehmung in Texten herausarbeitet und dafür plädiert, die beiden grundsätzlich verschiedenen Lesemodalitäten auch in einer entsprechend ausdifferenzierten Form schulisch zu vermitteln.

All diese Vorschläge überschneiden sich zwangsläufig und auch der Vorschlag in diesem Beitrag hat mehr oder weniger große Überlappungen zu den bereits gemachten Vorschlägen. Aus obiger didaktischer Perspektivierung des Themas lassen sich hier für den Deutschunterricht – im Detail für das Internetlesen – ebenfalls drei große Themenblöcke ableiten: Der erste Bereich betrifft den Umgang mit den kulturellen Determinanten (Referentialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität). Der zweite Bereich ergibt sich aus den neuen Textstrukturen (Ökonomisierung, Multimodalität, Lockerung von Literalität sowie Hypertextualität und Unabgeschlossenheit). Und als dritten Bereich lassen sich Fragen in Bezug auf den Umgang mit dem neuen Lesehabitus stellen, den dieses Medium spezifisch fördert, insbesondere in Bezug auf Phänomene wie Oberflächlichkeit der Lektüre und die Ablenkbarkeit der Leser*in.

2.1 Vorschläge zum Umgang mit den kulturellen Determinanten

In Bezug auf die kulturellen Determinanten geht es im Deutschunterricht zunächst einmal darum, ein kritisches Bewusstsein darüber zu schaffen, worum es sich dabei konkret handelt, wie diese zustandegekommen sind und was sie auf der Ebene des Individuums und der Gesellschaft bewirken. Diese Forderung wird – wenn auch etwas weniger konkret und eher unsystematisch – sowohl in den österreichischen Lehrplänen für Deutsch als auch im Medienbildungserlass seit einigen Jahren unter dem Bildungsziel der »kritischen Teilhabe an der Gesellschaft« erhoben. Auch die grundlegenden didaktischen Modelle zu digitaler Medienbildung kennen diese erste Zieldimension, die sich der Frage nach der (gesellschaftlichen) Wirkung von Medien stellt (vgl. *Dagstuhl-Erklärung*, Gesellschaft für Informatik 2016).

Doch was genau kann man sich an konkreten Handlungsaufträgen für den Deutschunterricht darunter vorstellen? Worüber (und wie) sollte bzw. könnte man diesbezüglich im Deutschunterricht nachdenken? Vor dem Hintergrund von McLuhans Theorie von der Prädominanz des Mediums gegenüber dem Inhalt

ginge es im Deutschunterricht vor allem darum, sich Fragen zur gesellschaftlichen Veränderung im Kontext der Mediengeschichte zu stellen. Aber auch Fragen zur Individuationsgeschichte oder Texte zur medialen Rahmung von Kommunikation könnten hier eine Rolle spielen. Schließlich könnten Textauszüge (im Original oder übersetzt) von McLuhan selbst im Deutschunterricht ebenso bearbeitet werden wie diverse Informationstexte und Dokumentationen zum Thema.⁹ Aber auch kreativere Zugänge zu diesem Thema könnte man andenken, etwa produktionsorientierte Verfahren, in denen zunächst Textdokumente eine Rolle spielen, an denen die mediale Determiniertheit des Inhalts augenscheinlich wird.¹⁰ Schließlich könnte die Erarbeitung der Thematik auch in einer Form forschenden Lernens mittels gut geplanter und begleiteter Recherche in analogen und digitalen Medien von Schüler*innen selbst in Angriff genommen werden. Die Möglichkeiten sind innerhalb didaktisch sinnvoller Konzepte mehr oder weniger beliebig erweiterbar.

In Bezug auf Stalders Determinantentrias gilt es ebenfalls einmal ein kritisches Bewusstsein zu schaffen. Inhaltlich führt uns der Aspekt der Referentialität zu einer Diskussion von Autorschaft im Internet. Davon ausgehend lassen sich historische Veränderungen dieses Konzepts gut bearbeiten. Vor allem ein kontrastiver Vergleich des Autorenkonzepts¹¹ der Geniezeit mit dem des Internets scheint mir im Deutschunterricht gut umsetzbar. Mit Blick auf Internettex-te stellen sich zudem Fragen nach geistigem Eigentum und weiters Fragen zur Befugnis und Qualität von Autorschaft. Dabei gilt es meines Erachtens die demokratiepolitisch positiven Aspekte der niederschweligen Partizipationsmöglichkeiten ebenso zu betrachten wie die Gefahren inflationärer Meinungsäußerung. Diesbezüglich brauchen Schüler*innen vor allem Orientierung in Bezug auf die Einschätzung der Qualität von Informationen aus dem Internet (vgl. Aspalter 2019).

Mit den Gefahren fragwürdiger Autorschaft eng verknüpft sind Aspekte der »Gemeinschaftlichkeit«, die bewirken kann, dass nicht das beste Argument oder der wissenschaftliche Nachweis Gültigkeit erlangt, sondern irgendein/e Konzept/Idee, auf das/die sich die Internet-Community in einem spezifischen Ausverhandlungsprozess geeinigt hat. Ein Blick auf diese Ausverhandlungsprozesse, wie sie uns Social-Media-Kanäle zeigen, wäre sicherlich ebenfalls sehr lohnend.¹² Doch die Gemeinschaftlichkeit des Internets wird für Kinder und Jugendliche vor allem in ihren eigenen Kommunikationsräumen wie aktuell WhatsApp, Instagram,

9 Bei der Erarbeitung von authentischen Theorietexten müssten in der Folge sicherlich auch Lese-strategien zur Erarbeitung komplexer Texte entsprechende Beachtung finden.

10 Man denke hier etwa an den sich verselbständigenden Gebrauch von Emojis in den öffentlich ge-wordenen Chatprotokollen von Thomas Schmid und dem damaligen österreichischen Bundes-kanzler Kurz im Jahr 2021.

11 Hier bewusst nicht gegendert.

12 Vgl. dazu aktuelle alternative Weltentwürfe wie etwa die »Flat-Earth-Theorie« oder die Mythen-bildung zum Thema COVID-19-Impfung.

Snapchat oder Tik Tok erfahrbar. Was dort vor allem verhandelt wird, ist der Prozess der Identitätsbildung. Selbstkonstitution unter den Augen und Kommentaren der Peergroup ist ebenfalls keine Erfindung der digitalen Welt, doch das 24/7-Wechselspiel aus fortlaufender Selbstdarstellung und Fremdbeobachtung hat sicherlich durch das Internet eine neue spezifische Qualität erreicht. Internetsucht und Cyber-Mobbing erscheinen mir vor diesem Hintergrund nur zwei thematische Spitzen eines Eisbergs zu sein, den es mit Schüler*innen genauer zu betrachten gilt. Insgesamt geht es hier darum, ein Bewusstsein über das eigene Nutzungsverhalten von Smartphone und Co. zu schaffen und kritisch zu reflektieren.

Auch der Aspekt der Algorithmizität bedarf einer genaueren Betrachtung im Deutschunterricht. Diesbezüglich braucht es vor allem Beschäftigung mit den unterschiedlichen Konzepten und Funktionsweisen von Suchmaschinen sowie eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass Informationen im Internet immer schon vorselektiert vorliegen. Hierzu bieten sich Betrachtungen und Experimente zum Verstehen von Echokammern oder Informationsblasen vor allem in diversen Social-Media-Kanälen an, die diesen Aspekt für Schüler*innen erfahrbar machen.

2.2 Vorschläge zum Umgang mit den neuen Textstrukturen

In Bezug auf die spezifischen Textstrukturen von Internettexten gilt es vor allem die Themen Multimodalität, Hypertextualität und ökonomisierte Textstrukturen im Unterricht zu erörtern. Diese Themen bieten neben dem reflexiven Zugang, der das Verstehen dieser Mechanismen und ein kritisches Bewusstsein darüber zum Ziel hat, zahlreiche Möglichkeiten für handlungsorientierte, vor allem schreibdidaktische Herangehensweisen. In der oben zitierten Dagstuhl-Erklärung entspricht diese Herangehensweise der »anwendungsbezogenen Perspektive« (vgl. Gesellschaft für Informatik 2016).

Besondere Beachtung verdient meines Erachtens die Tatsache, dass hier Schreibprozesse im schulischen Umfeld angestoßen werden können, die authentisch sind. Wir sind alle »wreader«. Dieser Satz darf und sollte auch im Deutschunterricht ernst genommen werden. Aufgabenstellungen, die Lektüre- und Schreibaufträge im Internet zum Ziel haben, sind im Deutschunterricht längst überfällig, brauchen jedoch die gleiche didaktische Aufmerksamkeit wie das Schreiben auf Papier. Fragen des kollaborativen Schreibens (Planung, Durchführung, Überarbeitung) rücken dabei ebenso in den Fokus der Aufmerksamkeit wie Fragen in Bezug auf Veröffentlichung und Adressat*innenbezug. Es ist (auch im Rahmen des Deutschunterrichts) möglich, Blogbeiträge nicht ins Hausübungsheft für die korrigierende Lehrperson zu schreiben, sondern für echte Leser*innen im Internet zu veröffentlichen. Die Möglichkeiten sind in diesem Bereich mannigfaltig und lohnend und vieles, was wir bisher an fachdidaktischer Forschung bzw. praktischen Vorschlägen vorliegen haben, kreisen um diese neue Dimension eines produktiven, kollaborativen digitalen Deutschunterrichts (vgl. Porombka 2012; Abraham 2016; Krommer 2016; Boelmann 2016, Wampfler 2017).

Das Thema Multimodalität lässt sich auf erster Ebene in der Auseinandersetzung und Produktion von Chattertexten, Memes etc. als Bild-Text-Kombination¹³ erfassen, bevor das ganze multimodale Arsenal komplexer Webseiten oder Internetvideos¹⁴ analysiert und via Klassenblog sehr niederschwellig erneut auch produziert werden kann. Das Thema Hypertextualität erfordert zudem die systematische Beschäftigung mit Lesestrategien für multimodale (vgl. erste Eyetracking-Studien zu diesem Thema; Bock/Dresing 2021) bzw. multiple Texte (vgl. Philipp 2018) und wirft erste Fragen in Bezug auf Strategien zur »Lese pfadsteuerung« auf. Wie gehe ich als Leser*in damit um, dass jeder Link einen potenziellen und mühelosen Lektüre aus- bzw. -umstieg bedeutet?

Das Thema der ökonomisierten Textstrukturen im Internet eignet sich besonders für einen Vergleich von literarischen Textstrukturen mit Internettexten. Hier kann auch klar der »Mehrwert« einer intensiven literarischen Lektüre herausgearbeitet und gleichzeitig ein kritisches Bewusstsein für die gegenwärtigen Schreib- und Lesegewohnheiten geschaffen werden.

2.3 Vorschläge zum Umgang mit dem neuen Lesehabitus

Zusammenfassend zeichnet sich der neue Lesehabitus von Kindern und Jugendlichen im Internet durch folgende Merkmale aus: gelesen wird ständig, aber anlassbezogen. Dabei geht es meist darum, in möglichst kurzer Zeit möglichst die Informationen zu bekommen, die man in einem bestimmten Moment braucht. Oft ergibt sich diese Notwendigkeit aus dem kommunikativen Kontext, der wiederum häufig durch die momentane Internetnutzung der Leser*in bestimmt ist. Dem Lesen folgt häufig auch die unmittelbare Produktion und Publikation von Texten (»wreader«). Zeitlich verteilt sich die Internetlektüre dabei auf unzählige kleine Fenster während des Tages (24/7). Eine intensive Lektüre, die ihren Fokus für längere Zeit auf die Tiefenstrukturen des Textes legt, ist dieser Form des Lesens diametral gegenüberzustellen. Sprunghaftes, oberflächliches Lesen, nicht nur innerhalb eines Textes, sondern innerhalb vieler miteinander verlinkter Texte und multimodaler Textelemente führt insgesamt zu etwas, das sich gut als »fragmentierte Dauerlektüre« bezeichnen ließe.

Damit ist klar, dass das Lesen im Unterricht auch Beschäftigung mit den Lesegewohnheiten, Lesemodalitäten und den Lesetechniken von Jugendlichen braucht. Es braucht eine gezielte Vermittlung von Lesestrategien für die unterschiedlichen Leseabsichten und Textformen (insbesondere für deren Multimodalität), sowohl für analoge Texte als auch für Internettexte. Lese pfad- oder Lesetemposteuerung durch Selbstüberwachungsstrategien sowie Strategien zur Recherche, Verarbeitung und Bewertung von Internetinformationen scheinen mir dabei eine Schlüsselrolle

13 Ansätze, die hier das Lesen von Bilderbüchern als Basiskompetenz für »Visual Literacy« im Internet sehen, erscheinen mir didaktisch besonders beachtenswert (vgl. Moser 2020).

14 Zu den multimodalen Lektürevarianten von YouTube-Videos von Influencer*innen vgl. Höfler 2020.

einzunehmen. Bei all dem darf – gegenwärtig mehr denn je – auf das Erlernen der intensiven literarischen Lektüre in der Schule nicht vergessen werden, will man kulturelle Errungenschaften der Schriftkultur nicht leichtfertig aufs Spiel setzen (vgl. Wolf 2018).

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2016): Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 269–289.
- ASPALTER, CHRISTIAN (2019): Aufklärung 2.0 – Aspekte einer Didaktik der Informationskompetenz. In: *Computer+Unterricht*, Nr. 116, S. 7–11.
- BMBWF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2000): *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. BGBl. Nr. 88/1985. Wien. Tagesaktuelle Fassung vom 14.11.2021. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Zugriff: 14.11.2021].
- BOCK, BETTINA; DRESING, PIRKKO (2021): Multimodale Lesestrategien. Eine empirische Rekonstruktion auf Basis von Laut-Denk- und Eye-Tracking-Daten. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, S. 1–22. Online: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/download/906/908/> [Zugriff: 14.11.2021].
- BOELMANN, JAN (2016): Digitale Interaktions- und Handlungsmedien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 313–333.
- E-READ (2019): *Stavanger Declaration Concerning the Future of Reading*. Online: <https://www.eread-cost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf> [Zugriff: 14.11.2021].
- FREDERKING, VOLKER (2016): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medien-theoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3–49.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2012): *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK (Hg., 2016): *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt*. Berlin. Online: https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Aktuelles/Projekte/Dagstuhl/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf [Zugriff: 14.11.2021].
- HODSON, JULIA (2016): Digitale Medien im Kontext von Sprach- und Literaturwissenschaft. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 70–91.
- HÖFLER, ELKE (2020): Die Lesarten der Videos der Influencer*innen. In: *Erziehung und Unterricht*, Bd. 9–10, S. 855–861.
- KEPSE, MATTHIS (2020): Digitales Lesen und Schreiben – Herausforderungen (nicht nur) für den Deutschunterricht. In: *Erziehung und Unterricht*, Bd. 9–10, S. 814–824.
- KRESS, GUNTHER (2009): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London-New York: Routledge.
- KROMMER, AXEL (2016): Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 290–312.

- LEISEN, JOSEF (2020): *Wer genau weiß, wie digitales Lesen im Unterricht erfolgreich gelingt, schreibe es uns*. Online: <http://www.josefleisen.de/downloads/digitalisierung/Analoges%20und%20digitales%20Lesen.pdf> [Zugriff: 14.11.2021].
- McLUHAN, MARSHALL (1977): *Marshall McLuhan Full lecture: The medium is the message*. 1977 part 1 v 3, TV-Interview von ABC Radio National Network. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=ImaH51F4HBw> [Zugriff: 14.11.2021].
- DERS. (2003): *Understanding media: the extensions of man, Critical ed.* Corte Madera. Calif: Gingko Press.
- MOSER, CLAUDIA (2020): Das Bilderbuch – ein Medium zur Förderung digitaler Basiskompetenzen. In: *Erziehung und Unterricht*, Bd. 9–10, S. 842–847.
- MPFS – MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2020): *JIM. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. Online: http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf [Zugriff: 9.11.2021].
- NIELSEN, JAKOB (1997): *How Users Read on the Web*. Online: <https://www.nngroup.com/articles/how-users-read-on-the-web/> [Zugriff: 14.11.2021].
- PHILIPP, MAIK (2018): *Lesekompetenz bei multiplen Texten: Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. Tübingen: A. Francke.
- DERS. (2020): Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 4, S. 13–24. Online: https://www.researchgate.net/publication/339314155_Leseunterricht_40_Vier_lese-didaktische_Handlungsfelder_des_digitalen_Lesens_Reading_Instruction_40_Four_Fields_of_Action_in_Promoting_Digital_Reading [Zugriff: 14.11.2021].
- POROMBKA, STEPHAN (2012): *Schreiben unter Strom: Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co*. Mannheim-Zürich: Duden.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2020): Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. In: *leseforum.ch*, S. 1–16. Online: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf [Zugriff: 14.11.2021].
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2011): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- STALDER, FELIX (2017): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- SUTER, BEAT (2006): Das neue Schreiben. In: Giuriato, Davide (Hg.): »System ohne General«: *Schreibszenen im digitalen Zeitalter*. Paderborn: Fink, S. 167–187.
- WAMPFLEDER, PHILIPPE (2017): *Digitaler Deutschunterricht: Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen-Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WOLF, MARYANNE (2018): *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper.

Maik Philipp

Angewandte Inforensik

Epistemisch wachsaues Lesen als Aufgabe der Lesedidaktik

Epistemisch wachsaues Lesen aus theoretischer Sicht zu konturieren, bildet das Ziel des Beitrags. Er hat folgenden Aufbau: Zu Beginn steht der Blick in eine exemplarische aktuelle Studie aus den USA, welche zeigt, wie immens hoch der lesedidaktische Handlungsbedarf ist, Jugendliche zur kritischen Nutzung des Internets zu befähigen (1). Im darauffolgenden Hauptteil des Beitrags (2) werden das epistemisch wachsaue Lesen definiert und vier zentrale kognitive Komponenten dargestellt. Ein Fazit schließt den Beitrag ab (3).

Wer heute liest, tut es nicht mehr nur analog mit Fließtexten, die maximal kohärent sind, sondern häufig auch: digital, multi-modal, mit teils widersprüchlichen Inhalten und nicht immer klarer Kommunikationsabsicht von Text und Quelle. Das heißt: Durch die Digitalisierung stehen mehr Texte und Dokumente denn je zur Verfügung, die Schülerinnen und Schüler nicht unkritisch lesen sollten. Hierbei hilft ein Konstrukt, das als »epistemisch wachsaues Lesen« bezeichnet wird. Ein solches Lesen ist ein Zusammenspiel von mehreren Heuristiken des Einsatzes von in- und externalen Ressourcen, um bei berechtigt wirkenden Zweifeln am Wahrheitsgehalt von Texten eine Handhabe zu besitzen, mit diesen Texten sinnvoll zu verfahren, sie also gezielt nicht zu lesen, sie kritisch-vergleichend zu lesen oder auch textexternen Informationen zu vertrauen und diese als Grundlage für die Evaluation des Gelesenen zu nutzen, wenn das eigene Wissen nicht reicht. Darin deutet

MAIK PHILIPP ist Professor für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzerwerb im Lesen und Schreiben, Selbstregulation, epistemische Kognitionen und digitales Lesen. E-Mail: maik.philipp@phzh.ch

sich schon an, dass dieses Lesen eine andere Rolle bei den Leserinnen und Lesern erfordert, die sie einnehmen: als kuratierende und kritische Rezipientinnen und Rezipienten, die verschiedene Informationsquellen gezielt nutzen und Hinweisen nachspüren, um für sich die Frage zu beantworten: Ist dem jeweils aktuellen Text zu trauen?

1. Das Ausmaß eines Problems

Um zu ermitteln, wie groß der lesedidaktische Handlungsbedarf ist, lohnt der Blick über den Tellerrand, genauer: in eine aktuelle US-amerikanische Studie mit mehr als 3.400 Jugendlichen der Klassenstufen 9 bis 12 (Breakstone u. a. 2021). Diese Jugendlichen absolvierten im sozialwissenschaftlichen Kontext ein Set von mehreren Aufgaben, bei denen es darum ging, Internetdokumente einzuschätzen. Konkret verlangten die Aufgaben es, a) Informationen über die Personen hinter der Website zu recherchieren und die Website zu evaluieren, b) die Belastbarkeit von konkreten Aussagen in Social Media einzuschätzen und zu begründen und c) Aussagen auf einer Website mit denen auf anderen Websites zu vergleichen.

Entscheidend waren in der Studie nicht nur die korrekten Antworten, sondern insbesondere wie diese in offenen Frageformaten begründet oder erklärt wurden. Die Antworten wurden mittels dreistufiger Bepunktung einer von drei Gruppen zugeordnet: »Fehlanwendungen« (falsche oder irrelevante Antworten, 0 Punkte), »tendenziell richtige Antworten« (partiell inkorrekte Antworten, darunter solche mit unvollständigen Begründungen, 1 Punkt) und »korrekte Antworten« (korrekte Beurteilungen, Analysen und Vergleiche von Websites, 2 Punkte). Aus diesen Punkten wurde dann ein Mittelwert pro Person gebildet.

Die Ergebnisse waren ernüchternd: 58 Prozent der Jugendlichen erzielten einen Punktwert von 0, sie hatten also bei keiner einzigen Aufgabe richtige Antworten ausgewählt oder begründet. Weitere 28 Prozent hatten die eine oder andere Aufgabe besser gelöst, hatten aber mit ihrem Gesamtscore immer noch so geringe Leistungen gezeigt, dass auch ihre Antworten der Gruppe »Fehlanwendungen« zuzuschlagen waren. Fünf von sechs Jugendlichen konnten damit die Aufgaben entweder gar nicht oder nur sehr eingeschränkt bewältigen. Alle Aufgaben hatten mit Bestwert hingegen 0,4 Prozent gelöst – das waren 13 Personen. Hinzu kamen die aus den Leseleistungsstudien bereits hinlänglich bekannten Effekte der Herkunft: Je bildungsnäher die Familien waren und je besser ihr sozioökonomischer Status war, desto besser fiel die Leistung des Nachwuchses aus.

Zusammengefasst: Ein kritisches Lesen von Websites mit alltagsrelevanten gesellschaftswissenschaftlichen Themen ist im Licht dieser Studie von einem Bruchteil der Jugendlichen demonstriert worden. Bei mehr als der Hälfte gibt die Unfähigkeit, mit Websites angemessen kritisch und nicht leichtgläubig umzugehen, Anlass zu großer Sorge. Denn es stellt sich die Frage, wie aus Personen, die das Internet so nutzen wie die untersuchten Jugendlichen, Bürgerinnen und Bürger werden sollen, die souverän Informationen aus dem Internet für politische Meinungsbildung und profunde, lebensrelevante Entscheidungen (wie etwa

Impfungen) verwenden und überhaupt den Umgang mit Ambiguität und Komplexität im Mahlstrom digitaler Dokumente meistern.

2. Epistemisch wachsaues Lesen

Wenn wie im Abschnitt zuvor an einer der aktuell umfangreichsten Studien dargestellt Schülerinnen und Schüler Probleme damit haben, kritisch mit Informationen aus dem Internet umzugehen, dann ergibt sich daraus die lesedidaktische Implikation, diese Fähigkeiten zu schulen. Zuvor aber bedarf es einer Klärung, welche Fähigkeiten dies konkret sind, also einer konzeptuellen Schärfung und Fokussierung. Um es vorwegzunehmen: Es handelt sich nicht um eine singuläre und isolierte Fähigkeit, sondern eher um ein ganzes Bündel von Herangehensweisen, die als Heuristiken zum Einsatz gelangen. Dieses Bündel von Fähigkeiten wird im Folgenden definiert (2.1) und seine zentralen Prozesse werden erläutert (2.2).

2.1 Begriffliches

Epistemisch wachsaues Lesen ist ein weit gefasstes Konzept, wie es die nachstehende Definition illustriert:

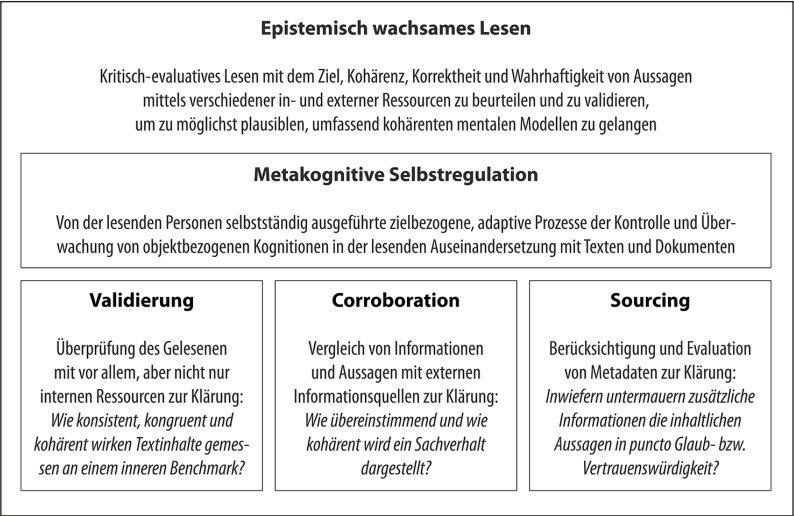
Epistemisch wachsaues Lesen bezeichnet ein auf Kohärenz, Korrektheit und Wahrhaftigkeit abzielendes und insgesamt kritisch-evaluatives Vorgehen. Hierfür nutzen die Leserinnen und Leser interne Ressourcen (Vorwissen, bislang entwickelte dynamische mentale Modelle), aber auch externe Ressourcen (wie Metadaten, Informationen aus anderen Texten und Dokumenten) dazu, den epistemischen Status von Informationen und Aussagen zu prüfen, zu validieren und mittels Schlussfolgerungen anzureichern, um zu möglichst plausiblen, umfassend kohärenten mentalen Modellen zu gelangen, wobei die Ziele des Lesens darüber (mit-)entscheiden, wie angemessen hoch der Verarbeitungsaufwand ist. (Philipp 2021a, S. 6f.)

Aus dem, was das Konstrukt umfasst, kann an dieser Stelle nur auf Zentrales eingegangen werden (s. Philipp 2021a im Detail). Wichtig ist nicht nur die selektive Darstellung im Folgenden, sondern auch der Hinweis, dass epistemisch wachsaues Lesen eine Synthese verschiedener lesetheoretischer Zugänge darstellt. Der Hauptgrund dafür ist, dass es als ein Prozessverbund von unterschiedlichen Kognitionen modelliert werden kann, welche unterschiedliche Funktionen erfüllen, aber in ihrem konzertierten Einsatz dazu dienen, den Belastbarkeitsstatus von Informationen zu klären. Epistemisch wachsaues Lesen fungiert damit als eine Art Sicherungssystem, das vor der Übernahme falscher oder fragwürdiger Informationen in mentale Repräsentationen und vor allem ins Langzeitgedächtnis feilt – so wie ein kognitiver Kontaminationsschutz.

2.2 Zentrale Prozesse bzw. Komponenten des strategischen epistemisch wachsaues Lesens

Um das epistemisch wachsaue Lesen als komplexes Dachkonstrukt mit unterschiedlichen Bestandteilen zu überblicken, lohnt es sich, sich dessen (vorläufige)

Abb. 1: Überblick über zentrale Bestandteile des strategisch ablaufenden epistemisch wachsamem Lesens (modifizierte und erweiterte Darstellung von Philipp 2021a, ergänzt um Nelson/Narens 1990, Singer 2019 sowie Winne/Marzouk 2019)



Struktur zu vergegenwärtigen. Daher enthält Abbildung 1 eine Übersicht von vier Komponenten bzw. Prozessen, die nach aktuellem Stand als konstitutiv gelten können. Die Darstellung der vier Komponenten basiert auf vorgängigen Publikationen (Philipp 2021a, 2021b), sie akzentuiert aber die zentral wirkenden Komponenten und Prozesse des epistemisch wachsamem Lesens etwas anders. Diese Darstellung beinhaltet zudem keine Wechselwirkungen zwischen den Prozessen, wie sie beispielsweise implizit (Richter/Münchow/Abendroth 2020) oder auch explizit in Theorien genauer beschrieben werden (Braasch/Scharrer 2020). Wichtig ist zudem noch eine inhaltliche Einschränkung: Diese Komponenten sind stark von dem Lesen in der Domäne Geschichte geprägt, was wissenschaftshistorisch die frühen Einflüsse auf die Theorieentwicklung widerspiegelt, welche sich im- und explizit in der Genese von Modellen niederschlägt.

Wie aus der Abbildung 1 hervorgeht, sind vier Komponenten für das epistemisch wachsame Lesen zentral. Diese lassen sich als Lesestrategien begreifen, da es sich um steuerbare, zielgerichtete Aktivitäten handelt. Drei dieser Komponenten – »Validierung«, »Corroboration« und »Sourcing« – sind Prozesse auf der sogenannten Objektebene, was bedeutet, dass es sich um eine kognitive Auseinandersetzung mit den zu lesenden Texten und deren Kontextinformationen handelt. Von einer darüber liegenden Metaebene gehen metakognitive Prozesse der Überwachung und Steuerung aus, die man als »metakognitive Selbstregulation« bezeichnen kann.

2.2.1 Metakognitive Selbstregulation: lesestrategische Vorgehensweisen steuern und überwachen

Mit »Metakognition« wird Bezug genommen auf deklaratives Wissen von Personen über das kognitive System und auf dessen prozedurale Regulation (Veenman 2016). Das bedeutet: Metakognition bezieht sich darauf, dass Leserinnen und Leser Prozesse des Lesens kennen und steuern, weshalb unter anderem ihr Wissen über angemessene Vorgehensweisen beim epistemisch wachsamem Lesen nötig ist. Wenn Leserinnen und Leser bemerken, dass sich eine Klärungsnotwendigkeit ergibt – etwa bei Widersprüchen zum Thema Impfen in Texten –, und dann aus den Handlungsoptionen adäquate Vorgehensweisen wählen (Internetdokumente vergleichen, die Herkunft von Aussagen prüfen, die Expertise von Quellen einschätzen etc.), um den Status von Aussagen aus Texten zu prüfen und zu klären, fällt dies in den Bereich der metakognitiven Selbstregulation.

Ausgehend von der Gedächtnisforschung hat sich eine Unterscheidung von Objekt- und Metaebene etabliert (Nelson/Narens 1990), die darauf basiert, dass auf der »Objektebene« die Kognitionen im Umgang mit dem jeweiligen Gegenstand, etwa Texten mit inhaltlichen Widersprüchen zum Impfen, zu verorten sind. Auf der »Metaebene« darüber steuern und überwachen Metakognitionen das Geschehen auf der Objektebene. Zudem gibt es zwei Arten von Verbindungen zwischen den Ebenen: »Kontrollprozesse« werden all jene Prozesse genannt, bei denen Personen selbstreguliert ihr Vorgehen planen und den Einsatz von eigenen Kognitionen gezielt steuern, es geht also um von der Meta- auf die Objektebene gerichtete Prozesse. Im Fall des Lesens über das Impfen kann damit zum Beispiel gemeint sein, dass jemand plant, gezielt etwas über die Personen in Erfahrung zu bringen, die sich zu Wirksamkeit und Nebenwirkungen geäußert haben.

»Monitoringprozesse« bezeichnen die andere Richtung: Hier geht es um die Überwachung des Geschehens auf der Objektebene, es werden also Informationen über die Leseprozesse überwacht. Wer beispielsweise wahrnimmt, dass sich Aussagen zum Impfen widersprechen und sich Widersprüche nicht ohne Weiteres auflösen lassen, und wer – weil es für ein übergeordnetes Leseziel wichtig wirkt – Handlungsbedarf zur Klärung der Widersprüche ausgehend vom Problem der Inkohärenz auf der Objektebene erkannt hat, hat Monitoringprozesse genutzt. Welche Art der Problemlösung dann erfolgt, wäre wiederum Gegenstand der Kontrollprozesse. Daraus ergibt sich, dass es bestenfalls zu zyklischen, adaptiven Verkettungen von initiiierenden bzw. reagierenden Kontroll- und wachsamem Monitoringprozessen kommt.

Für das Geschehen auf der Objektebene werden verschiedene Arten von Prozessen im Verbund als entscheidend angenommen. Dabei ist die Grenzziehung zwischen Prozessen und Strategien nicht immer einfach oder klar. Prozesse können beispielsweise automatisch ablaufen, das heißt ohne größere willentliche Anstrengung oder Auswahl. Im Falle des epistemisch wachsamem Lesens wird hingegen in Theorien häufiger ein Vorgehen beschrieben, bei dem der vorläufige und unklare Status von inhaltlichen Aussagen geklärt werden muss, was einen klaren Zielbezug

und ein Problemlöseverhalten impliziert (Philipp 2021a). Damit ein Verhalten als (selbstregulierte) Strategieranwendung gelten kann, müssen gemäß Winne und Marzouk (2019) mehrere Merkmale erfüllt sein, die sich zu zwei Charakteristika von Strategien verdichten lassen: Das Vorgehen muss erstens einer Wenn-dann-Logik folgen, etwa: »Wenn Aussagen sich widersprechen, dann sollte ich Dokumente oder deren Urheberinnen und Urheber miteinander vergleichen.« Zweitens müssen mehrere prozedurale Schritte miteinander kombiniert werden, die einem Ziel folgen. Es geht also um ein komplexes, zielbezogenes Problemlöseverhalten, zum Beispiel das Suchen und tabellarische Gegenüberstellen von Aussagen oder von gefundenen Metadaten zu Urheberinnen und Urhebern von Aussagen oder das interpretierende Kombinieren von Inhalten und Metadaten, um sich Klarheit zu verschaffen. Die drei Prozesse des epistemisch wachsamem Lesens, um die es im Folgenden gehen wird, werden gemäß dieser Darstellung als Strategien modelliert.

2.2.2 Validierung: Informationen auf Kongruenz prüfen – oder: Stimmt das Gelesene mit dem überein, was ich weiß bzw. wovon ich überzeugt bin?

Das Validieren ist ein Schutzmechanismus beim Lesen, der dabei helfen soll, Sachverhalte kohärent, also möglichst widerspruchsfrei und logisch mental zu repräsentieren. Das Validieren zieht zunehmend das Interesse der Forschung auf sich und wird sowohl als automatisch ablaufender, nicht-strategischer als auch als strategischer Prozess beschrieben (Singer 2019). Egal ob dies als (bei geübten Leserinnen und Lesern) automatisches oder als willentlich gesteuertes Vorgehen erfolgt: In jedem Fall geht es darum, dass Leserinnen und Leser beim Lesen auf der Basis des bislang verarbeiteten sprachlichen Inputs, des eigenen Vorwissens, aber auch eigener Überzeugungen bestätigend prüfen, wie widerspruchsfrei Aussagen sind. Damit fungiert ein interner Benchmark gleichsam als bewusste oder unbewusste Hürde, damit ein widerprüchsarmes, möglichst unverzerrtes Verständnis beim Lesen aufgebaut werden kann. Wenn allerdings Wissen und Überzeugungen den Benchmark bilden, ist damit eine Schwachstelle benannt: Wer wenig Wissen oder starke bzw. gar ideologisch geprägte Überzeugungen aufweist, dessen Gradmesser für die Beurteilung öffnet Fehlanwendungen Tür und Tor. Der Vorteil der automatisch ablaufenden Validierungsprozesse ist damit als Heuristik hilfreich, aber eben nicht frei von Bedingungen oder gänzlich fehlerlos (Richter/Münchow/Abendroth 2020; Singer 2019).

Damit Validieren die Qualität eines strategischen und auf Tiefenverarbeitung abzielenden Vorgehens aufweist, müssen Bedingungen erfüllt sein. Richter/Münchow/Abendroth (2020) bezeichnen ein solches Vorgehen im Rahmen ihres »Zwei-Schritt-Modells des Validierens« als »strategisches Elaborieren«. Bedingungen hierfür sind: Es gibt erstens detektierte Kohärenzprobleme, das heißt, Informationen in Texten sind explizit oder implizit widersprüchlich oder sie konfliktieren mit eigenen Wissensbeständen oder Überzeugungen. Das heißt, es muss bereits der lesenden Person über Monitoringprozesse metakognitiv aufgefallen sein, dass

eine kohärente mentale Repräsentation erschwert ist, zum Beispiel dann, wenn zwei Dokumente in puncto Unbedenklichkeit von Impfstoffen einander widersprechen oder wenn man selbst impfkritisch ist, aber die Aussagen in Texten das Impfen argumentativ untermauern. Zweitens müssen Aufgabenmerkmale und/oder interne Ressourcen ein absichtsvolles Validieren erfordern bzw. ermöglichen. Das bedeutet, dass man über Strategien wie das gezielte Validieren mittels profunder Einschätzungen der Belastbarkeit von Aussagen, zum Beispiel auf der Basis der Wissensherstellung in Wissensdomänen (Was gilt wann und warum als Beweis für etwas?), günstige epistemische Überzeugungen (Erzeugen Autoritäten Wissen oder sind komplexere Mechanismen dafür nötig?) bzw. eine stabile Wissensbasis als interne Ressource verfügen muss. Alternativ oder ergänzend dazu kann das mit dem Lesen verbundene Ziel für die lesende Person einen so hohen Stellenwert aufweisen, dass sie strategisch zu validieren beginnt. Erst wenn solche Voraussetzungen erfüllt sind, beginnen Personen damit, die Gültigkeit von Aussagen systematisch zu überprüfen.

2.2.3 Corroboration: intertextuelles Absichern und Vergleichen – oder: Berichten verschiedene Dokumente Übereinstimmendes?

Als »Corroboration« – englisch für Untermauerung oder Erhärtung – wurde ein Vorgehen in einer zentralen Studie bezeichnet, in der Personen historische Dokumente danach abglichen, welche Ereignisse von unabhängigen Quellen übereinstimmend oder divergierend dargelegt wurden (Wineburg 1991). Damit ist also ein Lesen gemeint, bei dem (anders als beim Validieren) die Informationen zum Prüfen der Plausibilität von Aussagen nicht auf dem (alleinigen) Vergleich mit dem eigenen Wissen bzw. den eigenen Überzeugungen erfolgt, sondern auf der Basis des externen Vergleichs. Damit hat Corroboration den Charakter einer Verifikation bzw. eines Fakten-Checks anhand von Wissensquellen außerhalb der eigenen Person.

Ein solches Vorgehen setzt voraus, dass Personen zum einen auf solche Quellen Zugriff haben, etwa auf Datenbanken, und dass sie diese sinnvoll benutzen können. Zum anderen erfordert ein solches Vorgehen gezielt einzusetzende Prozesse des Lesens, die beispielsweise in der Lesetheorie zum Verstehen multipler konfligierender Dokumente als inferenzbasiertes Bilden von »Intertextprädikaten« (Philipp 2018) bezeichnet werden. Neuere Theorien beschreiben der Corroboration ähnelnde Verstehensprozesse als ein eingrenzendes Erkennen und Benennen des spezifischen Verhältnisses von Aussagen, welches vor allem zur Kohärenzherstellung dient (List/Alexander 2019).

Als Teil des epistemisch wachsamem Lesens können solche Suchen nach Übereinstimmung dann gelten, wenn sie dem Zweck dienen, inhaltliche Positionen zu klären, darunter auch, worin genau Konsens und Dissens besteht. Wenn es beispielsweise um das Impfen geht, das in zwei Dokumenten unterschiedlich dargestellt wird, dann ist für die Entscheidung, welche Inhalte Personen beim Lesen repräsentieren sollten, eine kognitive Klärung nötig, ob der Dissens sich bei Nebenwirkungen (und bei welchen) zeigt, ob es grundsätzlich andere Auffassungen gibt

etc. Es ist unschwer zu erkennen, dass ein solches Lesen sehr genau erfolgen muss, gerade wenn das Verhältnis von Aussagen in den Texten nicht expliziert ist.

2.2.4 Sourcing: Evaluieren von Metadaten – oder: Kann ich dem Dokument begründet vertrauen?

Was passiert, wenn man sich über das Impfen informieren will und auf impfkritischen Websites auf übereinstimmende Informationen stößt, die sich ergänzen und explizit zitieren? Im Sinne der Corroboration scheint es dann kein Problem zu geben, wenn verschiedene Quellen einander beipflichten. Hier kommt als Korrektiv eine weitere Strategie zum Einsatz: das »Sourcing«. Sourcing bezeichnet das Erkennen, Verarbeiten und vor allem das Evaluieren von Metadaten, also Informationen zu den Inhalten bzw. über die Inhalte bzw. über die Urheberinnen und Urheber von Inhalten (Goldman/Scardamalia 2013). Damit ist gemeint, dass man kritisch die Vertrauenswürdigkeit von Aussagen prüft und auf der Basis dieser Evaluationen Aussagen gewichtet. Stammen Aussagen zu Nebenwirkungen von jemandem, der eine Expertin ist? Wurden diese Aussagen in einem Blog oder in einem medizinischen Fachartikel veröffentlicht? Ist es eine aktuelle Aussage oder eine, die bereits veraltet wirkt? Wer Fragen wie diese an Dokumente richtet, nutzt heuristische Einschätzungen, die dabei helfen sollen, bei mangelndem eigenem Vorwissen quellenkritisch – oder eben: epistemisch wachsam – vorzugehen.

Hinter diesem Sourcing-Gedanken steht die Überlegung, dass Texte soziale Artefakte sind, die nicht ohne Kontext zu sehen und zu verstehen sind. Deshalb wird auch die Bezeichnung »Dokument« gewählt, die dem Umstand Rechnung trägt, dass es neben der inhaltlichen Ebene des dargestellten Sachverhalts auch weitere bedeutungsmodifizierende Informationen (ergo: jene Metadaten) gibt, ohne die ein angemessenes Leseverstehen, zumal in Wissensdomänen und bei ambigen und kontroversen Themen, erschwert ist (Goldman/Scardamalia 2013). Dabei wird angenommen, dass insbesondere bei kontroversen Themen das Sourcing eine Art Reparaturmechanismus für Kohärenzbrüche ist, die durch Validieren und Corroboration zwar erkannt, aber inhaltlich nicht aufgelöst werden können (Braasch/Kessler 2021; Braasch/Scharrer 2020). Das Sourcing hilft hierbei, das Zustandekommen zu erklären (Kommt eine Expertin zu einer fundamental anderen Einschätzung als eine Initiative besorgter Eltern ohne Fachausbildung? Sind pharmaindustriennahe Studien positiver im Urteil als jene von wirtschaftlich unabhängigen Forschungsinstitutionen?), ohne freilich den Dissens als solchen vollständig aufzulösen.

3. Fazit

Die Wege zum angemessenen Textverstehen werden anscheinend verschlungener, da das Lesen von Sachtexten aus dem Internet den Leserinnen und Lesern neue Rollen zuweist. Statt darauf zu vertrauen, neutral, redlich und faktisch korrekt Informationen zu erhalten und diese lediglich lesend verstehend nachvollziehen zu müssen, sind Leserinnen und Leser gut beraten, eine Art von Grundwachsamkeit

walten zu lassen. Dies lässt sich als »epistemisch wachsames Lesen« bezeichnen. Es ist ein Sammelbegriff für einen Verbund verschiedener lesestrategischer Prozesse, die Personen dafür nutzen, den Status von Informationen als vermutlich wahr oder unwahr, als plausibel oder implausibel, als mehrfach belegt oder einfach behauptet, als vertrauenswürdig oder wenig glaubhaft zu klären. Diesen Aufwand zu betreiben – und dabei trotzdem immer noch eine Restunsicherheit ins Kalkül ziehen zu müssen –, das macht den Kern des epistemisch wachsamens Lesens aus. Es ist anzunehmen, dass dieses Lesen in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird und gewinnen sollte (Chinn/Barzilai/Duncan 2021).

Epistemisch wachsames Lesen stützt sich auf unterschiedliche Strategien, die auf den gemeinsamen Nenner gebracht eint, dass Personen ihr eigenes Wissen oder die Einschätzungen von anderen für ein genaues und vor allem kritisch-evaluatives Lesen nutzen:

- Das *Validieren* glückt dann, wenn Personen hohes Wissen haben, welches ihnen eine angemessene Einschätzung des Gelesenen ermöglicht.
- *Corroboration* als ein genaues Lesen und genaues Repräsentieren, wie stark sich Aussagen in verschiedenen Texten bestätigen, trägt Züge des Fakten-Checks und setzt voraus, dass Personen Aussagen in Texten vergleichen, die plausible Informationen bzw. echte Fakten offerieren.
- Das *Sourcing* ist eine sich auf die Urheberin bzw. den Urheber von Aussagen erstreckende Evaluation, bei der hilfsweise, allerdings auf nachvollziehbare Weise deren Glaubwürdigkeit, Expertise und Gutwilligkeit eingeschätzt werden.

Jede dieser drei Strategien, die zudem metakognitiv gesteuert werden müssen, erfüllt spezifische Funktionen. Und doch helfen sie als weitestgehend komplementäre Herangehensweisen bei der Antwort auf die zukünftig an Eminenz gewinnende Frage: Darf ich meinen lesenden Augen trauen?

Literatur

- BRAASCH, JASON L. G.; KESSLER, ERICA D. (2021): Working toward a Theoretical Model for Source Comprehension in Everyday Discourse. In: *Discourse Processes* 58 (5–6), S. 449–467.
- BRAASCH, JASON L. G.; SCHARER, LISA (2020): The Role of Cognitive Conflict in Understanding and Learning from Multiple Perspectives. In: van Meter, Peggy N.; List, Alexandra; Lombardi, Doug; Kendeou, Panayiota (Hg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York-Routledge, S. 205–222.
- BREAKSTONE, JOEL; SMITH, MARK; WINEBURG, SAM; RAPAPORT, AMIE; CARLE, JILL; GARLAND, MARSHALL; SAAVEDRA, ANNA (2021): Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. In: *Educational Researcher* 50 (8), S. 505–515.
- CHINN, CLARK A.; BARZILAI, SARIT; DUNCAN, RAVIT GOLAN (2021): Education for a »Post-Truth« World. New Directions for Research and Practice. In: *Educational Researcher* 50 (1), S. 51–60.
- GOLDMAN, SUSAN R.; SCARDAMALIA, MARLENE (2013): Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. In: *Cognition and Instruction* 31 (2), S. 255–269.

- LIST, ALEXANDRA; ALEXANDER, PATRICIA A. (2019): Toward an Integrated Framework of Multiple Text Use. In: *Educational Psychologist* 54 (1), S. 20–39.
- NELSON, THOMAS O.; NARENS, LOUIS (1990): Metamemory. A Theoretical Framework and New Findings. In: Bower, Gordon H. (Hg.): *Psychology of Learning and Motivation. Band 26*. San Diego, Academic Press, S. 125–173.
- PHILIPP, MAIK (2018): Multiple Modelle des Leseverstehens multipler Texte. Eine Synopse aktueller kognitiver Modellierungen aus lesedidaktischer Perspektive. In: *leseforum.ch*, H. 3, S. 1–24. Online: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/646/2018_3_de_philipp.pdf [Zugriff: 27.11.2021].
- DESS. (2021a): Die Botschaft les' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube ... Epistemische Wachsamkeit als strategische Grundhaltung des Lesens digitaler Dokumente. In: *leseforum.ch*, H. 3, S. 1–23. Online: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/739/2021_3_de_philipp.pdf [Zugriff: 27.1.2022].
- DESS. (2021b): Digitalitätsbasierte Transformationen des Lesens: auf dem Weg zum epistemisch wachsamem Lesen. In: Maurer, Christian; Rincke, Karsten; Hemmer, Michael (Hg.): *Fachliche Bildung und digitale Transformation – Fachdidaktische Forschung und Diskurse*. Regensburg: Universität Regensburg, S. 107–110.
- RICHTER, TOBIAS; MÜNCHOW, HANNES; ABENDROTH, JOHANNA (2020): The Role of Validation in Integrating Multiple Perspectives. In: van Meter, Peggy N.; List, Alexandra; Lombardi, Doug; Kendeou, Panayiota (Hg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York: Routledge, S. 259–275.
- SINGER, MURRAY (2019): Challenges in Processes of Validation and Comprehension. In: *Discourse Processes* 56 (5–6), S. 465–483.
- VEENMAN, MARCEL V. J. (2016): Metacognition. In: Afflerbach, Peter (Hg.): *Handbook of Individual Differences in Reading. Reader, Text, and Context*. New York: Routledge, S. 26–40.
- WINEBURG, SAMUEL S. (1991): Historical Problem Solving. A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (1), S. 73–87.
- WINNE, PHILIP H.; MARZOUK, ZAHIA (2019): Learning Strategies and Self-Regulated Learning. In: Dunlosky, John; Rawson, Katherine A. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Cognition and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 696–715.

Steffen Gailberger

Erklärvideos als Wege zum Text?

Ein handhabbares System zur Auswahl von Erklärvideos für den Deutschunterricht an drei Beispielen

Die Vielfalt multimodaler Lernangebote im World Wide Web hat enorm zugenommen. Erklärvideos für die unterschiedlichsten Themen stehen in ebenso unterschiedlicher Qualität zur Verfügung. In diesem Beitrag werden Kriterien für die Auswahl von Erklärvideos allgemein und speziell zur Textsorte »Kurzgeschichte« vorgestellt und anhand von Beispielen diskutiert. Ziel ist ein Orientierungsrahmen für die effektive Nutzung von Erklärvideos in der Unterrichtspraxis.

1. Vorstrukturierung

Die Diskussion um den Themenkreis »Digitalisierung und Unterricht« wird häufig als eine vor allem technische Herausforderung wahrgenommen. Das betrifft Politiker*innen ebenso wie Lehrkräfte. Und wenn es um die Implementierung des Digitalen in den schulischen Alltag geht, stellt die dafür erforderliche technische Ausstattung fraglos eine wichtige Vorbedingung dar. Die *eigentliche* Herausforderung aus deutschdidaktischer Sicht bildet aber weiterhin die Entwicklung, Erprobung und Verstetigung geeigneter, fachdidaktisch fundierter Unterrichtskonzepte, die genuin sprachliches und literarisches Lernen ermöglichen.

Besonders gut lässt sich dieses Phänomen am Beispiel von Erklärvideos zeigen. Um dieses Medium in den Unterricht einzubinden, bedarf es nicht mehr als eines

STEFFEN GAILBERGER ist ausgebildeter Lehrer für die Fächer Deutsch und Geschichte an Gymnasien. Er hat zur Leseförderung benachteiligter schwach lesender Schüler*innen promoviert. Seit 2019 ist er Professor für Literatur- und Lesedidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Seine Forschungsinteressen sind literarästhetisches Lernen, literarisches Hören, digitaler Deutschunterricht und systematische Leseförderung von Jahrgang 2 bis 12/13. E-Mail: Gailberger@uni-wuppertal.de

Internetzugangs und geeigneter Endgeräte. Allein durch die Bereitstellung der technischen Zugangsmöglichkeit ergibt sich aber noch kein guter bzw. innovativer digitaler Unterricht.

Bei dessen Weiterentwicklung kann uns zum Beispiel die didaktische Sichtung und Nutzung von Videoplattformen wie YouTube zu Hilfe kommen, welche sich längst als eine Art »visuelle Enzyklopädie sowohl des alltäglichen als auch des hochspezialisierten Wissens etabliert« hat (Wolf 2015a, S. 121). Denn nicht nur im Alltag, auch in der Schule besitzt YouTube bereits einige Relevanz: Weit mehr als die Hälfte der in der deutschen JIM-Studie von 2020 befragten jugendlichen *YouTube*-Nutzer*innen gibt an, dort mehrmals die Woche Videoclips oder Musikvideos anzusehen (mpfs 2020). Etwa jede*r vierte Jugendliche konsumiert Filme auf YouTube, die Nachrichten und aktuelles Geschehen präsentieren. Jede*r fünfte schaut sich auf YouTube Lernvideos an, um sich auf den Unterricht vorzubereiten. Explizit recherchierende Schüler*innen nutzen YouTube vor schulischen Leistungssituationen sogar zu fast drei Viertel. In einer Studie des Rats für Kulturelle Bildung (2020, S. 7) geben sogar 86 Prozent der Jugendlichen an, YouTube zu nutzen, wovon wiederum die Hälfte die dort hochgeladenen Videos für schulische Zwecke auswählt.

Wie die bereits fünf Jahre alte, bislang aber leider noch nicht aktualisierte Studie *Monitor Digitale Bildung* (Bertelsmann Stiftung 2017) zeigt, ist YouTube in Sachen Unterrichtsvorbereitung wie -durchführung *auch* bei Lehrenden die mit Abstand beliebteste Suchmaschine. Sie wird bereits von 72 Prozent der Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt, vielleicht nicht zuletzt deswegen, weil Videoclips mittlerweile unter Schüler*innen – denn auch dies hat die Studie ergeben – als beliebtestes Unterrichtsmedium gelten.

Wir wissen also bereits einiges über die Beliebtheit von Videoplattformen im und für den Unterricht. Weniger wissen wir allerdings über die Kriterien, nach denen Lehrende Erklärvideos auf YouTube auswählen. Um dieses Feld ein wenig aufzuhellen, wird der Beitrag zunächst dieses neue Unterrichtsmedium als multimodales Lernangebot skizzieren. Dies ist notwendig, da wir nur so seine symmedialen Erscheinungsformen und seine potenzielle Funktion für den Unterricht einschätzen können, wenn es etwa darum geht, ein aktives, motivierendes und dadurch auch nachhaltiges literarisches Lernen im Deutschunterricht zu ermöglichen oder zu erleichtern. Diese vorgelagerten Analysen und Überlegungen lassen schließlich zu einem handhabbaren praxisnahen Kriterienraster überleiten, das zwar aus der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik stammt (Kulgemeyer 2018), mit dessen Hilfe aber – leicht modifiziert und deutschdidaktisch ergänzt – frei verfügbare Erklärvideos auf ihren jeweiligen Praxiswert hin eingeschätzt werden können.

2. Was ist und bedeutet multimodales Lernen mithilfe von Erklärvideos?

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage folgen wir zunächst der allgemein anerkannten Definition von Karsten Wolf, der Erklärvideos definiert als »Filme aus Eigenproduktion, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas

funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden« (Wolf 2015b, S. 30).¹ Es ist also das erklärte Ziel eines guten Erklärvideos, Lernprozesse zu initiieren oder zu unterstützen. Hierzu nutzen Erklärvideos auf graphisch-visueller Ebene Illustrationen, Grafiken oder Animationen, die auf sprachlicher Ebene wiederum durch Aspekte informeller Kommunikationsstile, humoristischer Akzente oder hierarchiefreier Ansprache ergänzt werden. So entsteht ein komplexes, weil audiovisuell verdichtetes Symmedium, das vor allem prozedurales Wissen vermittelt, wobei jeweils zu klären ist, ab wann diese Dichte eine Komplexität erreicht, die ein nachhaltiges Lernen erschweren oder unmöglich machen würde (vgl. Dube 2021).

Diese Problematisierung wirft erstmals ein Licht auf die Frage, welchen Kriterien ein gutes Erklärvideo genügen muss und wie es im Deutschunterricht eingebettet werden sollte, damit mit ihm überhaupt gelernt werden kann. Dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, hängt mit seiner Symmedialität und den mannigfaltigen Anforderungen zusammen, die es an seine User*innen stellt. Diese im Vergleich zu klassischen Informationstexten multimodale Komplexität speist sich aus zeitgleich auftretenden sprachlichen wie visuellen Anteilen, die es natürlich ebenso zeitgleich wahrzunehmen, zu dekodieren, zu verstehen und schließlich zu verarbeiten gilt.

Im Kern besteht diese multimodale Komplexität eines Erklärvideos u. a. aus

- gesprochener Sprache der kommunizierenden erklärenden Instanz,
- geschriebener Sprache, die die gesprochene Sprache entweder eins zu eins ablichtet oder vertiefend und paraphrasierend ergänzt,
- rhetorischen Mitteln wie Ironie, Metapher oder Metonymie,
- Musik und/oder Geräuschen, die den Inhalt und die Pragmatik des Videos klanglich unterstreichen sollen,
- Visualisierungen in Form von Diagrammen, Symbolen oder anderen Bildern,

nicht zuletzt aber aus einer Kombination all dieser Aspekte inkl. besonderer Betonungen auf metakommunikativer Ebene (z. B. durch Aufmerksamkeit einfordern- de und fokussierende Hinweise, durch Gestik und Mimik der Erklärinstanz, durch dynamische Präsentationsmittel wie Zoom, gleitende Folienübergänge etc. pp.).

Dieser zuweilen überbordenden multimodalen Komplexität simultaner Informationsverarbeitung auf den genannten Ebenen können wir begegnen, indem wir Erklärvideos für unseren Unterricht auswählen, die ausgewählten medialen, fachlichen wie didaktischen Kriterien genügen und in ihrer handhabbaren Komplexität den Schüler*innen einen »Weg zum Text« ebnen können.

3. Worin besteht die Komplexität von Erklärvideos?

Zur Beantwortung der Frage, was die symmediale Komplexität von Erklärvideos ausmacht und warum es für die mediendidaktisch sinnhafte Unterrichtsplanung

1 Mittlerweile werden Erklärvideos bspw. von »Sofatutor« oder »Duden Learnattack« allerdings auch professionell produziert und zum Teil kostenpflichtig verbreitet.

und -durchführung wichtig ist, sich ihrer bewusst zu werden, greife ich in einem ersten Schritt auf Dube (2021) Vorschlag zurück, diesen Themenkomplex aus der Perspektive der kognitionspsychologischen Lerntheorie aufzuhellen. In ihrem luziden Beitrag »Literaturunterricht über YouTube – Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen« verweist sie auf die *Cognitive Load Theory* (CLT), die uns daran erinnert, dass das Arbeitsgedächtnis von Lernenden kapazitär begrenzt ist und dass daher (von uns Lehrenden) falsch ausgewählte Erklärvideos (bei unseren Schüler*innen) gegebenenfalls nicht die von uns intendierten Lernprozesse in Gang bringen. So können der CLT zufolge Lernende symmediale Informationen nur sehr eingeschränkt simultan wahrnehmen, verarbeiten und mit ihrem Vorwissen verbinden, um schließlich mentale Modelle eines bestimmten Themen- oder Darstellungsbereichs zu konstruieren. Für Dube (2021) ist also klar, dass ein dual codiertes und visuell wie sprachlich *überladenes* Erklärvideo aufgrund des begrenzten Arbeitsgedächtnisses von Lernenden wirkungslos bleiben kann, während umgekehrt Erklärvideos gemieden werden sollten, die medial zu *unterkomplex*, in der Ansprache langweilig und somit wenig motivierend auf Schüler*innen wirken.

Zerlegen wir das Kompositum Erklärvideo mal in seine beiden Bestandteile und fragen uns, was gutes Erklären ausmacht, ehe wir dies dann auf Videos für den Deutschunterricht beziehen. Nach Leisen (2013) können bereits einige wenige Regeln dabei helfen, um lernförderliches und nachhaltiges Erklären zu erreichen.

- Zu Beginn der Erklärung sollten Konzept und Fakten des darzustellenden Themas dargelegt werden, so dass den Schüler*innen das Ziel klar wird. Damit die Zusammenhänge verstanden werden können, ist darauf zu achten, dass die Denkschritte logisch nachvollziehbar aufgeteilt sind. Das bedeutet: Die Lernenden müssen erkennen können, wo die Erklärung beginnt und wo sie endet.
- Wichtig ist auch das Appellieren an die Aufmerksamkeit (z. B. »Das ist jetzt besonders wichtig«). In schriftlichen Texten kann dies durch typographische Fettsetzungen oder Unterstreichungen angezeigt werden, in Erklärvideos vor allem für die niedrigeren und mittleren Jahrgangsstufen sollte dies von der erklärenden Instanz übernommen werden.
- Erklärung(en) in schulischen Kontexten sollten ferner eine mittlere sprachliche Komplexität aufweisen, beispielsweise hinsichtlich von Lexik, Syntax und Kohärenz.
- Auch gilt die Verlebendigung eines Vortrags als vorteilhaft. Eine Erklärung, die also humoristische, spannende oder sonst wie animierende Anteile enthält, ist für Lernende interessanter und kann besser verarbeitet werden.
- Aufseiten der Erklärinstanz tragen ferner angemessene Gesten, Bewegungen und eine passende Modulation der Stimme zu einem besseren Verstehen bei.
- Und schließlich unterstützt die stetige Rückversicherung der erklärenden Person, ob auch wirklich alles verstanden wurde, das Zuhören, Verstehen und Lernen (vgl. Leisen 2013, S. 29).

Das bisher Gesagte zum zunehmenden Einfluss von Videoplattformen auf Schule und Unterricht, zur Definition von Erklärvideos, zu den Voraussetzungen multi-

modalen Lernens und der zuletzt vorgenommenen Klärung, was uns als lernförderliches Erklären im Sinne Leisens gelten soll, wurde von Christoph Kulgemeyer (2018) in einem Kriterienbogen zusammengefasst, mit dem sich die Qualität von Erklärvideos einschätzen lässt. Umgekehrt und aus der Perspektive des handlungs- und produktionsorientierten Deutsch- bzw. Literaturunterrichts kann die nachfolgende Liste aber ebenso als eine mögliche Richtschnur dafür dienen, um von den Schüler*innen im Unterricht selbst Erklärvideos erstellen zu lassen (vgl. Kulgemeyer 2018, S.10). Allerdings überzeugt Kulgemeyers gewählte Reihenfolge »seiner« 13 Kriterien nicht durchgehend, weswegen ich mir erlaubt habe, diese partiell aufzubrechen und sie nach den folgenden Oberkategorien teilweise neu zu ordnen:

- Struktur und Aufbau des Erklärvideos (Kriterium 1, 2, 3)
- lernpsychologische Fundierung des Erklärvideos (Kriterium 4, 5)
- Multimodalität des Erklärvideos (Kriterium 6, 7, 8, 9)
- Kommunikatives Setting durch das Erklärvideo (Kriterium 10)
- sowie unterrichtliche und deutschdidaktische Sinnhaftigkeit des potenziell auszuwählenden Erklärvideos (Kriterium 11, 12, 13, 14).

Hierzu wurden die genuin physik- und mathematikdidaktischen Kriterien gelöscht und um germanistische bzw. deutschdidaktische Aspekte erweitert, so dass nun 14 zum Teil neu sortierte Kriterien zur Einschätzung von Erklärvideos für den Deutschunterricht vorliegen. Diese sind als Standard formuliert, so dass sie bei einer Erklärvideoanalyse mit den Noten 1 bis 5 belegt werden können.

4. Kriterien zur Einschätzung von Erklärvideos für den Deutschunterricht

Die 14 Kriterien lauten:

- *Kriterium 1: Struktur geben*
Am Anfang gibt das Erklärvideo einen Ausblick auf das Thema. Außerdem werden am Schluss die wesentlichen Aspekte noch einmal zusammengefasst.
- *Kriterium 2: Die Relevanz des Themas verdeutlichen*
Die Erklärung legt zu Beginn dar, warum das zu Erklärende wichtig ist. Dies kann u. a. anhand eines Beispiels geschehen, welches das Verständnis für den Gegenstand, das Thema oder den Vorgang fördert.
- *Kriterium 3: Das Interesse wecken*
Das Erklärvideo weckt das Interesse der Lernenden. Zu diesem Ziele eignen sich Beispiele aus dem Alltag genauso wie außergewöhnliche Ereignisse. Das Alltägliche in einem ungewöhnlichen Kontext weckt ebenso Interesse wie besondere Gegebenheiten.
- *Kriterium 4: Berücksichtigung der sogenannten Rule-Example-Strategie*
Weiterhin ist es hilfreich, wenn das Erklärvideo zunächst und zu Beginn das zu erklärende Prinzip oder Thema vorstellt, bevor es durch Beispiele illustriert wird. Auch hierbei kann es von Vorteil sein, wenn die Relevanz des zu Erklärenden zu Beginn an einem Beispiel klargemacht wird. Das Interesse weckende Beispiel dient hier als Medium für die kognitive Aktivierung.

- *Kriterium 5: Adaption an den Wissensstand der Schüler*innen*
Die Erklärung sollte an das zu diagnostizierende Vorwissen der Lernenden anknüpfen, da die Erklärung sonst droht, zu kompliziert oder zu simpel auszufallen.
- *Kriterium 6: Minimalistische Erscheinungsform (in Wort und Bild)*
Grundsätzlich ist es richtig, dass gesprochene Sprache auch durch Darstellungsformen angereichert und veranschaulicht werden kann oder sollte. Aber dies bedeutet nicht, dass Erklärungen mit einer Vielzahl von Veranschaulichungsmitteln besser geeignet sind als solche, die diesbezüglich minimalistisch angelegt sind – im Gegenteil. Ein sparsamer Umgang mit Effekten ist ratsam, da sonst mehr Aufmerksamkeit für die Verarbeitung der Beispiele und Bilder genutzt wird als für die Beschäftigung mit dem fachlichen Inhalt. Das heißt hier also: Das Video erklärt in prägnanter und verständlicher Sprache und ist sparsam im Einsatz von Effekten. Dieser Minimalismus überfordert den »cognitive load« der Schüler*innen nicht, er unterfordert aber auch nicht. Wort und Bild sind komplementär zueinander, das Sprechtempo ist angemessen.
- *Kriterium 7: Die Wahl geeigneter Darstellungsformen (Multimediaprinzip)*
Das Gesagte in einem Erklärvideo wird durch grafische und schriftliche Darstellungen, Gegenstände oder Animationen illustriert. Dabei gilt der Lerneffekt für die Schüler*innen aus multimedialer Perspektive als stärker, wenn sich Wort und Bild des Videos komplementär zueinander verhalten.
- *Kriterium 8: Die Sprachebene*
Die Erklärung im Video führt neue fachsprachliche Begriffe mit den Mitteln der Alltagssprache ein und schließt an das Sprachniveau der Lernenden an.
- *Kriterium 9: Nutzung von Beispielen*
Das Erklärvideo verwendet (konkrete) Beispiele (z. B. Textausschnitte, Beispielsätze o. Ä.), mithilfe derer sich eingeführte (abstrakte) Phänomene, Begriffe oder Vorgänge verdeutlichen lassen.
- *Kriterium 10: Direkte Ansprache*
Die Lernenden werden im Laufe der Erklärung zum Beispiel durch regelmäßiges Fragen immer wieder direkt angesprochen. Dies suggeriert eine gewisse Vertrautheit zwischen den Kommunikationspartner*innen.
- *Kriterium 11: Fachliche Korrektheit*
Das Video erklärt fachlich korrekt und stützt sich dabei weitestgehend auf die betreffenden Forschungsgegenstände der germanistischen Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik.
- *Kriterium 12: Innovation*
Das Video bereichert den Unterricht auf eine Weise, wie es Schulbücher, Kopiervorlagen etc. nicht vermögen.
- *Kriterium 13: Integration*
Es fallen einem beim Betrachten des Erklärvideos spontan zahlreiche Szenarien und Möglichkeiten ein, wie das Video im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden könnte.

- *Kriterium 14: Anschlussaufgabe*

Das Erklärvideo endet mit einer Verständnis-, Erarbeitungs- oder Erweiterungsaufgabe, so dass es zum Beispiel in Flipped-Classroom-Arrangements oder im Modus des Distanzlernens einsetzbar wäre. Das heißt, die Schüler*innen arbeiten mit den erklärten Informationen und überführen diese in sprachlich-literarische Kompetenz.

Dube (2021) zufolge haben alle diese Kriterien gemein, dass sie, im Verbund miteinander und im ausgewählten Erklärvideo präsent, Schüler*innen zum Mitdenken aktivieren und ihnen eine klare Vorstellung des Erklärten, aufbauend auf ihrem Vorwissen, ermöglichen sollen. Ob dies aber auch auf jedes beliebige ausgewählte Erklärvideo zutrifft, kann nur im konkreten Fall und durch eine eingehende Beleuchtung entlang der oben aufgeführten Kategorien entschieden werden. Hierzu werden im Folgenden drei ausgewählte Erklärvideos aus dem Themenkomplex »Kurzgeschichten« vorgestellt, von denen sich zwei ganz eindeutig anbieten, um mit ihnen einen gewinnbringenden Unterricht zu planen und zu gestalten, während sich das erste Video nicht bewähren konnte.

5. Beispielhafte Einschätzung von drei Erklärvideos am Beispiel

»Kurzgeschichten«

Zur Anwendung der bislang noch recht abstrakt gebliebenen Erläuterungen, habe ich drei auf YouTube frei verfügbare Erklärvideos ausgewählt. An ihren Beispielen kann nachvollzogen werden, was ein schlechtes und ungeeignetes Erklärvideo von einem didaktisch geeigneten Erklärvideo unterscheidet, das sich also auch gewinnbringend im Deutschunterricht einsetzen lässt. Diese Videos sind unter den folgenden Suchbegriffen bzw. Links zu finden:

- *Wie analysiere ich eine Kurzgeschichte? Kurzgeschichtenanalyse schreiben –Merkmale & Aspekte* (Die Merkhilfe)²
- *Kurzgeschichte: Merkmale & einfache Erklärung schnell zusammengefasst* (musstewissen Deutsch)³
- *Analyse Kurzgeschichten* (Ivi-Education)⁴

Die Videos sollen nun mit dem vorgestellten Kriterienraster konfrontiert werden, wobei aus Platzgründen hierbei skizzenhafte Zusammenfassungen zu den Kriterien 1 bis 14 genügen müssen.

Wie analysiere ich eine Kurzgeschichte? verbucht eine auffallend hohe Klickzahl (>590.000) und wurde mehr als 16.000 Mal mit »Like« markiert, sein Kanal »Die Merkhilfe« kann auf ca. 157.000 Abonnenten verweisen. Ebenso wie die zahlreichen

² <http://www.youtube.com/watch?v=UmK0wSBK1YI> [Zugriff: 9.11.2021].

³ <http://www.youtube.com/watch?v=mVtQJUGKeqc> [Zugriff: 9.11.2021].

⁴ http://www.youtube.com/watch?v=PDASV6_ctwU [Zugriff: 9.11.2021].

geteilten positiven Kommentare von Schüler*innen verwundern diese Werte, da mit ihm im Grunde *kein* geglücktes Erklärvideo vorliegt. Anders als oben beschrieben, greift es gerade nicht auf die multimodalen Chancen und Möglichkeiten zurück (Kriterium 6, 7), sondern erscheint im Stil eines uninspirierten Screencasts, in dem nur das vorgelesen und auf sprachlicher Oberflächenebene minimal elaboriert wird, was im Hintergrund ohnehin zu lesen steht. Allerdings führt Letzteres nicht zu einer gewinnbringenden Erweiterung des Gesagten. Im Gegenteil: Das, was technizistisch und quasi mechanisch abgehandelt wird, wird im Kriterium »fachliche Korrektheit« (Kriterium 11) durchgehend mit zahlreichen Fehlern präsentiert – etwa wenn die Stimme anstelle von Figuren von »gewöhnlichen Menschen« (0:48 min) bzw. von »Personen« (1:21) spricht oder sich auf das in der Literaturwissenschaft längst als überholt geltende frühe Stanzel-Modell zur Bestimmung der Erzählsituation bezieht (»das bringt ihr auch noch mit rein«; 03:26 min). Dies ergänzend bleibt die Präsentation an sich in den Kategorien 4 (»Rule-Example-Strategie«) und 9 (»Nutzung von Beispielen«) gänzlich abstrakt, ohne sich jemals auch nur an einer Stelle auf eine Kurzgeschichte zu beziehen und damit zu konkretisieren. Zwar versucht die tatsächlich ordnende Sprechinstanz (Kriterium 1) aus dem Off, auch auf inhaltlicher Ebene (Kriterium 5), für eine alltagsnahe Sprechsituation (Kriterium 3) und damit für Interesse bei den Schüler*innen zu sorgen (»Facts, die ihr in eure Analyse reinklatschen könnt...«; 00:35), die Analyse einer Kurzgeschichte auf der Sprachebene (Kriterium 8) gleich zu Beginn als »nervig« zu bezeichnen (0:05) oder Formulierungen wie »Erzählformen und so'n Zeug« (02:17) zu wählen, erscheint dabei allerdings eher als kontraproduktiv. Was bleibt, ist eine eher übliche (schriftliche) und uninspirierte (Kriterium 13) oberflächliche Merkmalliste zu Kurzgeschichten (Kriterium 12), die von Schüler*innen nicht dazu genutzt werden kann, um selbst Kurzgeschichten zu analysieren und zu interpretieren (denn auch dies gibt das Video im Sinne von Kriterium 11 fälschlicherweise vor).

Zusammengefasst und auf das gegebene konkrete Erklärvideo bezogen, muss man daher zu dem Schluss kommen, dass die positiven Bewertungen, die hohen Klick- und Userzahlen also weniger über dessen Qualität aussagen. Sie verweisen vielmehr auf ein Phänomen, das in der Forschung als »Verstehensillusion« (Kulgemeyer/Wittwer 2021) bezeichnet wird. Damit wird der Umstand beschrieben, dass Lernende zu unterkomplexen (und damit zum Teil auch zu fehlerreichen) Präsentationsformen (wie Erklärvideos) tendieren, da ihnen diese ein Verstehen bereits bei der (ersten) Rezeption suggerieren. Es ist daher wichtig, Schüler*innen kriteriengeleitet den richtigen (d. h. hier kritischen) Umgang mit Erklärvideos beizubringen, damit diese auch wirklich als Wege zum Text genutzt werden können.

Genau dies tun nun die beiden anderen ausgewählten Erklärvideos. Auch wenn sie in ihrer multimodalen Erscheinungsform gänzlich unterschiedlich produziert wurden (z. B. erklärende Sprechinstanz vor der Kamera vs. Stimme aus dem Off), geben sie beide Struktur (Kriterium 1), verdeutlichen die Relevanz des Themas (Kriterium 2) und wecken bei den Schüler*innen Interesse (Kriterium 3). Die Videos erklären zu Beginn zunächst das Thema, bevor dieses durch Beispiele (Kriterium 9) illustriert und damit konkretisiert wird (Kriterium 4), wobei es beiden (wenn auch

auf unterschiedlichen Wegen) recht gut gelingt, an das Vorwissen von Schüler*innen der Jahrgangsstufen 7 bis 9 anzuknüpfen (Kriterium 5). Zwar wird, vor allem hinsichtlich des Erklärvideos 2 (von mustewissen Deutsch), eine ganze Reihe von multimodalen Veranschaulichungsmitteln verwendet (Kriterium 6), diese nehmen aber nie überhand, so dass sie die Schüler*innen nicht überfordern. Vor allem in Video 3 (von Ivi-Education) wird das Gesagte durch grafische und schriftliche Darstellungen oder Gegenstände illustriert (Kriterium 7), was die Vorstellungsbildung anregt und mit Mitteln der Alltagssprache auf dem Sprachniveau der Lernenden (Kriterium 8) untermauert. Beide Videos sprechen die User*innen direkt an (Kriterium 10), können überwiegend als fachlich korrekt (Kriterium 11) wie auch als multimodal innovativ gelten (Kriterium 12) und sind im Sinne der Kriterien 13 (»Integration«) und 14 (»Anschlussaufgabe«) dazu in der Lage, ihren Weg in und für den Deutschunterricht zu finden, um dort das Textverstehen der Schüler*innen zu fördern oder zu vertiefen.

6. Beispielhafte Einsatzmöglichkeiten zweier Erklärvideos im Unterricht

Abschließend möchte ich ein paar Einsatzmöglichkeiten für den Deutschunterricht skizzieren und beginne hierfür mit dem Erklärvideo *Kurz und Knapp: Kurzgeschichten* vom Kanal »mustewissen Deutsch«.

- Dieses arbeitet zwar zur Konkretisierung des Gesagten mit mehreren literarischen Beispielen, im Sinne einer *Erweiterung* oder *Generalisierung* ließe sich der Clip aber Abschnitt für Abschnitt nochmal durchgehen, um ihn schließlich an weiteren Texten anzuwenden.
- Im Sinne einer (*kritischen*) *Vertiefung* könnten die verwendeten *Text(ausschnitt)e* von Wolfgang Borchert und Wolfdietrich Schnurre noch eingehender betrachtet werden, und zwar mit dem Ziel, das Video selbst kritisch zu prüfen und die Frage zu beantworten, ob es inhaltlich und didaktisch eigentlich hält, was es verspricht.
- Dazu passt auch, die Schüler*innen auf *Fehlersuche* zu schicken und sie die Fragen beantworten zu lassen: »Was bringt euch das Erklärvideo, an welchen Stellen fehlen Euch Informationen, um eine gute Klassenarbeit zu schreiben?« Dies kann dann in Form eines Skripts ergänzt werden.
- Für eine *produktive Transformationsaufgabe* bietet es sich an, das Video als Muster zu verwenden, um im Rahmen einer Gruppenarbeitsphase ein eigenes Erklärvideo mit einem deckungsgleichen Aufbau einer vergleichbar einfachen Subgattung vorzustellen (z. B. Fabel, Märchen, Bürgerliches Trauerspiel etc.).

Beim Erklärvideo *Analyse Kurzgeschichten* von »Ivi-Education« bieten sich wiederum folgende Einsatzmöglichkeiten an:

- Zur im Erklärvideo besonders betonten Förderung der *Vorstellungsbildung* und zur Klärung ihrer besonderen Funktion beim Lesen, Wahrnehmen und Verstehen literarischer Texte könnte der vorgeschlagene Borchert-Text *Nachts schlafen die Ratten doch* (freilich wie jeder andere ausgewählte Text auch) gelesen bzw. vorgelesen werden, um dabei auf das »innere Augenkino« während

der Rezeption zu achten. Die Schüler*innen könnten hier mit folgender Beobachtungsaufgabe für die bewusste Rezeption der ausgewählten Kurzgeschichte sensibilisiert werden: »Warum ist es für die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung, die Perspektivübernahme oder das Symbolverstehen, sprich: für eine Analyse und Interpretation wichtig, sich literarische Texte vor dem inneren Auge vorzustellen?« Eine mögliche Antwort (z. B. nach Spinner 2011) könnte sein, dass die – im Erklärvideo eingehend erläuterte und für den Unterricht zu fördernde – Vorstellungsbildung zu einer synästhetischen und damit holistischen Wahrnehmung eines literarischen Textes führt, was wiederum ihr Verstehen unterfüttert.

- Auch lässt sich das Video in den verwandten Themenkomplexen »Umgang mit Hypertexten« und »Materialgestütztes Schreiben« einsetzen. So ist die angedeutete Lösung der im Video gestellten Klausuraufgabe nur unter Hinzuziehung der weiterführenden genannten Videos desselben Kanals möglich. Die Schüler*innen können also dazu animiert werden, diese ebenfalls aufzurufen, gründlich zu rezipieren, das Wichtigste zu notieren, um schließlich die Aufgabe noch einmal alleine oder in Partnerarbeit zu lösen.

Literatur

- BERTELSMANN STIFTUNG (Hg., 2017): Monitor Digitale Bildung. DOI: 10.11586/2017041.
- DUBE, JULIANE (2021): Literaturunterricht über YouTube. Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen. In: *MiDu*, Jg. 3, H. 1, S. 1–23.
- DIES. (i. V.): Lern- und Erklärvideos auf dem Prüfstand – Entwicklung eines mehrdimensionalen Kriterienrasters zur Qualitätssicherung von Lernmaterial. In: Arndt, Lara; Dube, Juliane; Gailberger, Steffen; Beißwenger, Michael (Hg.): *Digitale Clips und Lernvideos im Deutschunterricht analysieren, produzieren, nutzen und bewerten. Untersuchungen zu YouTube, VIMEO & Co. aus sprach-, literatur- und mediendidaktischer Perspektive*. [Erscheint 2022 als OAR in SLLD-B.]
- KULGEMEYER, CHRISTOPH (2018): Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. In: *Computer + Unterricht*, Nr. 109. S. 8–11.
- KULGEMEYER, CHRISTOPH; WITTWER, JÖRG (2021): *When Learners Prefer the Wrong Explanation: Misconceptions in Physics Explainer Videos and the Illusion of Understanding*. DOI: 10.31234/osf.io/q36zf.
- LEISEN, JOSEF (2013): Trägst du noch vor oder erklärst du schon? Der Lehrer als Erzähler oder als Erklärer. In: *Unterricht Physik*, H. 135/136, S. 26–32.
- MPFS – MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2020): *JIM. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Online: http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf [Zugriff: 9.11.2021].
- RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG (2020): *Jugend – YouTube – Kulturelle Bildung: Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten*. Online: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/studien> [Zugriff: 9.11.2021].
- SPINNER, KASPAR H. (2011): Atmosphäre als ästhetischer Begriff. In: Butzner, Günter; Zapf, Hubert (Hg.): *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven. Band V*. Tübingen-Basel: A. Francke, S. 201–216.
- WOLF, KARSTEN D. (2015a): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Hartung, Anja u. a. (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press (= Mediale Impulse. Beiträge zur Medienpädagogik, Bd. 2), S. 121–131.
- DERS. (2015b): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: *merz*, Jg. 59, H. 1, S. 30–36.

Lisa Leimer

Sachtexte in der Unterrichtspraxis

Eine Unterrichtsidee zum Thema Taschengeld

Ein hier vorgestellter kurzer Sachtext zum Thema (Taschen-)Geld ist Ausgangspunkt für diverse Unterrichtsaktivitäten sowohl in Einzel- als auch in Gruppensettings für die Primarstufe II bis hin zur Sekundarstufe I. Die unterschiedlichen Arbeitsaufträge sollen u. a. das Interesse der Lernenden wecken und Freude an der Bearbeitung vermitteln. Besonderer Wert wird in den dargestellten Beispielen auf eine fachdidaktisch fundierte Vielfalt an methodisch abwechslungsreichen Lese-, Sprech- und Schreibübungen gelegt.

Kinder begegnen der Schrift im Alltag in vielfältigen Formen. Die Auseinandersetzung mit Sachtexten bietet ihnen die Möglichkeit, sich Wissen über reale Gegebenheiten anzueignen und Informationen zu sammeln, um für sie wichtige Fragen zu klären. Allerdings ist die zusätzliche Verwendung von Fachbegriffen in Sachtexten für viele Kinder eine Herausforderung. Auch die Bilder und Diagramme, die in Sachtexten gezeigt werden, setzen spezifisches Wissen voraus, damit Kinder sie verstehen (vgl. Vach 2013, S. 6).

Ich möchte mich in diesem Artikel dem Thema Geld widmen, da der sinnvolle Umgang mit Geld und eine realistische Geldvorstellung wichtig für eine gelungene Lebensführung sind. Außerdem ist das Thema Geld schon für Schülerinnen und Schüler im Volksschulalter interessant und ein Thema aus ihrem Alltag. Ob und wie viel Taschengeld Kinder bekommen und was sie sich damit kaufen können, betrifft sie direkt, und Diskussionen und Vergleiche dazu können sehr spannend sein.

Als Ausgangspunkt für die hier vorgestellten Unterrichtsideen wurde der Sachtext *Mein Geld, dein Geld* aus der Zeitschrift *Lux* vom April 2021 gewählt. Der (gekürzte)

Textausschnitt ist dem Buch *Mein Geld, dein Geld. Von Mäusen, Kröten und Moneten* (2020) von Mike Schäfer entnommen und dort nachzulesen.

1. Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit

1.1 Theoretische Fundierung

Sachtexte als Lehrtexte haben den Zweck, deklaratives Wissen aufzubauen. Da die meisten Sachtexte vermehrt Fachbegriffe verwenden, die vielen Kindern häufig noch unbekannt sind (Vach 2013, S. 6), ist es besonders wichtig, dass die Texte in einfacher Sprache, gut verständlich und mit sinnvoller Gliederung geschrieben sind. Zusätzlich sollen sie den Lesenden Informationen bieten, die ihr Interesse wecken (ebd., S. 4f.).

Der gewählte Text ist durch das Thema Taschengeld interessant für viele Schülerinnen und Schüler. Zudem werden Fachwörter wie »Sparen« und »Investieren« in einfachen Worten im Text erklärt. Auch eine deutliche Gliederung ist zu erkennen, so wird zuerst allgemein über Taschengeld, anschließend aber präziser über das eigene Taschengeld sowie Besitz und Ausgaben gesprochen. Insgesamt hat der Text auch eine überschaubare Länge, der Lesende, gerade im Bereich der Primarstufe, nicht überfordert.

Für das Textverständnis ist neben der Dekodierung von Wörtern und Sätzen die Herstellung von Zusammenhängen erforderlich, um schließlich den Text als Ganzes erfassen zu können. Diese einzelnen Fähigkeiten entwickeln sich und können durch Lesetechniken sowie auch mittels Lesestrategien und vielfaches Üben gefördert werden (vgl. Beste 2019, S. 14). Um Lesestrategien erfolgreich anwenden zu können, ist es wichtig, diese Strategien im Unterricht häufig einzusetzen und zu üben (vgl. Gailberger/Nix 2013, S. 62). So können Lernende mit wachsender Routine bald selbst eine für sie individuell passende Technik wählen und anwenden (vgl. Beste 2019, S. 24).

Im Unterricht ist es ratsam, Schülerinnen und Schüler über den Nutzen von Lesestrategien zu informieren und Lesestrategien durch Vorzeigen zu erarbeiten. Hierbei spricht die Lehrperson eigene Gedanken beim Lesen eines Textes aus, um eine Technik vorzustellen. Durch die laut ausgesprochenen Gedanken wird den Kindern bewusst, dass geübte Leser und Leserinnen Wortunklarheiten beispielsweise durch den Satzzusammenhang beseitigen können und dass der eigene Lese-prozess stets überwacht wird. Im Anschluss kann die Lehreraktivität imitiert werden und zu eigenem Können führen (vgl. Rosebrock/Nix 2017, S. 85).

Die erarbeiteten Strategien können nur dann selbstständig eingesetzt werden, wenn es für die Lernenden genügend Möglichkeiten gibt, die Strategien auf verschiedenste Texte anzuwenden. Als Hilfestellungen können die vorgestellten Strategien im Klassenzimmer sichtbar aufgehängt werden, um sie für die Lernenden stets verfügbar zu machen (vgl. ebd., S. 87). Es empfiehlt sich daher, vor einer Durchführung der hier vorgestellten Unterrichtsideen unterschiedliche Lesestrategien vorab im Unterricht vorzustellen und zu erarbeiten.

1.2 Definition der Lehr- und Lernziele

Ziel der Bearbeitung des Sachtextes *Mein Geld, dein Geld* (Schäfer 2021) ist es, Fachwissen zum Thema Geld aufzubauen sowie vielfältige, lustvolle und interessante Lese-, Sprech- und Schreibanlässe zu schaffen, die den Kindern das Erlernen von Lesestrategien und die Entwicklung von Schreibkompetenzen in Bezug auf Sachtexte ermöglichen. Zusätzlich wird in unterschiedlichen Sozialformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) gearbeitet und somit soziales Lernen gefördert. Die vielen Aufgabenbereiche machen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema möglich und fördern langfristiges Behalten der vorgestellten Inhalte. Zudem wird der Wortschatz erweitert.

1.3 Zielgruppe

Zielgruppe für die Unterrichtsideen sind Kinder von der Primarstufe II bis zur Sekundarstufe I. Für die Bearbeitung der Arbeitsaufträge ist es wichtig, bereits ein fortgeschrittenes Leseniveau erreicht zu haben und möglichst automatisiert lesen zu können. Daher empfiehlt es sich, die Aufgaben erst ab der 3. Klasse einzusetzen. Für die Sekundarstufe I kann, wenn gewünscht, ein längerer Textabschnitt aus dem Buch *Mein Geld, dein Geld. Von Mäusen, Kröten und Moneten* (2020) von Mike Schäfer entnommen werden. Für die Bearbeitung des Textes können je nach Können und Altersstufe der Kinder natürlich Anpassungen vorgenommen sowie differenzierendes Unterrichtsmaterial bereitgestellt werden.

2. Das Thema vorentlasten

Für den hier vorgestellten Text scheint es sinnvoll, mit einer Lesevorübung auf der Wortebene anzusetzen, um keine Überforderung aufkommen zu lassen und einen Grundwortschatz zum Thema Geld vorab aufzubauen oder in Erinnerung zu rufen. Werden wichtige Fachwörter im Text verstanden, so ist ein Grundverständnis gesichert (vgl. Beste 2019, S. 14).

2.1 Aufgabe 1: Assoziatives Schreiben, Akrostichon

Aufgabe 1 ist als Einstieg in das Thema Geld gedacht. Durch das Aufschreiben von Begriffen zum Thema Geld soll Vorwissen aktiviert und abgeklärt werden. Hierfür kann den Lernenden folgende Aufgabe gestellt werden:

»Schreibe alles auf, was dir zum Thema Geld einfällt. Du musst keine ganzen Sätze schreiben, du kannst auch einzelne Wörter notieren.«

Nach Pohl (2013, S. 226) kann die Schreibkompetenz nur gefördert werden, wenn man sich am subjektiven Entwicklungsstand der Kinder orientiert. Dazu muss unter anderem geklärt werden, welche Teilkompetenzen SchülerInnen bereits erworben

haben, was mit Hilfe von Aufgabe 1 geschieht. Durch die Beschäftigung mit dem Thema Geld vor dem Lesen des Textes wird nach Rosebrock und Nix (2017, S. 80) eine »hypothesengeleitete Erwartungshaltung für den Text« aufgebaut. So können sich Inhalte und Gedanken während oder nach dem Lesen bestätigen oder widerlegen. Rosebrock und Nix (ebd.) führen hier an, dass Assoziationen zum Thema eine Lesestrategie darstellen. Diese Möglichkeit wird hier aufgenommen.

Als Zusatzaufgabe für Schülerinnen und Schüler mit reichhaltigen Vorerfahrungen kann ein Akrostichon mit dem Wort »GELD« erstellt werden.

2.2 Aufgabe 2: Sprachbetrachtung: Zusammengesetzte Wörter bilden

Auch in dieser Aufgabe ist das Ziel, wie in Aufgabe 1, das Vorwissen zu aktivieren und den Wortschatz als Vorbereitung auf das Lesen zu erweitern. Hierbei sollen aus einzelnen Wörtern zum Thema Geld zusammengesetzte Nomen gebildet werden. Auf einem Arbeitsblatt können die einzelnen Wörter vorgegeben sein, die die Schülerinnen und Schüler mit Verbindungslinien richtig zusammensetzen sollen:

»Tasche + Geld = Taschengeld«
»Sparen + Schwein = Sparschwein«
»Geld + Beutel = Geldbeutel«
»Kaufen + Haus = Kaufhaus«
»Geld + Schein = Geldschein«
»Gold + Münze = Goldmünze«
»Kaufen + Rausch = Kaufrausch«

Durch die Aufgabe soll ein Verständnis von zusammengesetzten Wörtern erlangt werden. Nach Gailberger und Nix (2013, S. 39) wird auch die Leseflüssigkeit durch das Textverständnis beeinflusst. Die hierarchieniedrigen basalen Leseprozesse auf der Wort- und Satzebene spielen hierfür eine Rolle. Durch die Beschäftigung mit Inhalten aus dem Text auf Wortebene wird ein Schritt in Richtung Textverständnis gesetzt. Außerdem bauen weitere wichtige Teilfähigkeiten des Lesens darauf auf (ebd., S. 36).

2.3 Aufgabe 3: Think-Pair-Share

In Aufgabe 3 wurde die Think-Pair-Share Methode (vgl. Bönsch 2002, S. 80–83) eingesetzt. Das Ziel ist die intensive Auseinandersetzung mit dem Text *Mein Geld, dein Geld* (Schäfer 2021) sowohl in Einzel- als auch in Paar- und Gruppenarbeit (Abb. 1).

Die Aufgabe beginnt damit, in einer Gruppe von vier Personen je einen Textabschnitt des Sachtextes *Mein Geld, dein Geld* (Schäfer 2021) zu lesen. Um den Inhalt verstehen zu können, soll der Text wiederholt gelesen werden, wobei beim mehrmaligen Lesen darauf geachtet werden soll, welche Wörter im Text besonders bedeutsam sind. Außerdem sollen Wörter, die auch aus dem Kontext nicht verstanden werden können, in ihrer Bedeutung geklärt werden (vgl. Beste 2019, S. 19). Durch das Notieren von wichtigen Wörtern soll der Text sinnerfassend gelesen

Abb. 1: Arbeitsblatt für die Think-Pair-Share-Methode

Mein Geld, dein Geld

● Teilt euch in Gruppen zu je 4 Personen.
Jeder aus eurer Gruppe liest einen Teil des Textes

„Mein Geld, dein Geld“ mehrmals durch:

- Lest den Text durch
- Lest ihn nochmals durch und unterstreicht Wörter, die ihr nicht versteht
- Unterstreicht danach noch wichtige Wörter im Text (höchstens 5)

Kind 1: _____
Kind 1 liest den Anfang des Textes, bis zur ersten roten Überschrift

Kind 2: _____
Kind 2 liest ab der Überschrift:
„Was kann ich mit meinem Taschengeld machen?“ bis zur nächsten roten Überschrift

Kind 3: _____
Kind 3 liest ab der Überschrift:
„Wie viel Geld besitze ich?“ bis zur nächsten roten Überschrift

Kind 4: _____
Kind 4 liest ab der Überschrift:
„Wie können Kinder mehr Geld verdienen?“ bis zum Schluss.

● Habt ihr fertig gelesen, sucht ihr ein Kind aus einer anderen Gruppe, das denselben Abschnitt gelesen hat.
Zum Beispiel:
Kind 1 aus Gruppe 1 sucht Kind 1 aus Gruppe 2

Kind 1

+

Kind 1

- Besprecht **gemeinsam** die Wörter, die ihr nicht versteht.
(Ihr könnt sie auch im Lexikon nachschlagen, oder jemanden fragen).
- Vergleicht eure wichtigen Wörter – einigt euch auf höchstens 5 gemeinsame Wörter.

Notiert die 5 Wörter hier:

Erzählt euch gegenseitig, was ihr gelesen habt. Nehmt die 5 wichtigen Wörter zur Hilfe.

● Geht jetzt wieder zu eurer Gruppe zurück. Sobald die Gruppe vollständig ist, erzählt ihr von eurem Text. Nehmt die 5 wichtigen Wörter zur Hilfe.

Reihenfolge: Kind 1, Kind 2, Kind 3 Kind 4.



Bildquelle: <https://pixabay.com/de/vectors/klassenzimmer-koooperatives-lernen-627779/> Abgerufen am: 26.9.2022

werden. Hier wird eine ordnende Lesetechnik angewendet mit dem Ziel, wesentliche Aussagen des Textes zu identifizieren. Das Unterstreichen von wichtigen Begriffen kann dies unterstützen (Rosebrock/Nix 2017, S. 80 f.).

Der Inhalt kann danach in einem gemeinsamen Gespräch nochmals geklärt werden, es können in Paarbeit Fragen gestellt und das Gelesene kann in eigenen Worten wiedergeben werden. Die Kernaussage kann mit Hilfe der markierten Wörter ermittelt werden (Beste 2019, S. 19 f.). Durch die Arbeit in Gruppen wird ein Austausch angeregt und andere Sichtweisen auf den Text werden erkennbar. Es kommt eine wiederholende Lesetechnik zum Einsatz. Die Kinder können gegenseitig wichtige Textstellen nochmals wiedergeben, wodurch sich das Verständnis

weiter verbessern kann (Rosebrock/Nix 2017 S. 82). Außerdem ist die gemeinsame Arbeit für einige Kinder motivierender als das Einzelsetting. Durch das Präsentieren und Nacherzählen der gelesenen Textabschnitte kann festgestellt werden, ob ein Textverständnis erlangt wurde.

2.4 Aufgabe 4: Einen Brief schreiben

Folgender Schreibauftrag kann gegeben werden:

»Schreibe einen Brief an deine Eltern, in dem du sie um eine Taschengelderhöhung bittest. Solltest du kein Taschengeld erhalten, kannst du sie im Brief fragen, ob du Taschengeld bekommen kannst.«

Als Entlastung vor dem Schreibprozess können Argumente für eine Taschengelderhöhung gesammelt werden: *»Überlege, wieso du (mehr) Taschengeld bekommen solltest. Schreibe Stichwörter auf.«* Diese Argumente lassen sich in Kleingruppen miteinander vergleichen, wodurch noch mehr Ideen notiert werden können. Erst darauffolgend sollte mit dem Schreiben eines Briefes begonnen werden.

Kupfer-Schreiner (vgl. 2017, S. 64) sowie Krelle (vgl. 2017, S. 58) betonen, wie wichtig der Lebensweltbezug beim Schreiben ist. Das Taschengeld ist Teil der Lebenswelt der Kinder und gerade eine Taschengelderhöhung kann für Kinder eine sehr emotionale und wichtige Angelegenheit sein. Durch das Schreiben eines Briefes an die Eltern erlangen die Kinder »Textgestaltungskompetenz« (Baurmann/Pohl; zit. nach Krelle 2017, S. 56). Die Textsorte Brief muss nach bestimmten Kriterien nachvollziehbar aufgebaut werden. Zur Erinnerung an wichtige Elemente in Briefen sollten bei dieser Aufgabe auch nochmals Hauptmerkmale eines Briefes im gemeinsamen Unterricht besprochen werden. Als Hilfestellung können zusätzlich Tipps, wie »Vergiss nicht auf Anrede, Einleitung und Grußformel in deinem Brief!«, am Arbeitsblatt stehen. Außerdem erhält der Brief besondere Bedeutung, wenn er im Anschluss an den Unterricht den Eltern tatsächlich vorgelesen wird. Kinder schreiben so mit wesentlich mehr Motivation und Freude (vgl. Krelle 2017, S. 60).

2.5 Aufgabe 5: Ein Gedicht schreiben

Was kann man mit Geld nicht kaufen? Schülerinnen und Schüler sollen sich in diesem Schreibarrangement Gedanken darüber machen, was man alles mit Geld nicht kaufen kann. Als Vorübung können in Gruppenarbeit Wörter dazu notiert werden. Beispielsweise kann ein Arbeitsblatt mit leeren Wolken ausgegeben werden, in die nun Dinge geschrieben werden sollen, die mit Geld nicht erwerbbar sind (z. B. Liebe, Familie, Geduld, Freude, Gesundheit ...).

Wurde die Textsorte Gedicht bereits erarbeitet, kann nun mit Hilfe der notierten Wörter und eines Mustergedichts ein eigenes Gedicht geschrieben werden. Dabei bietet sich auch hier an, wichtige Elemente eines Gedichts vorab nochmals zu wiederholen (Reimform, Titel, Verse, Strophen ...). Für Fortgeschrittene kann eine bestimmte Reimform vorgegeben werden. Außerdem kann darauf geachtet werden, dass die Verszeilen im Gedicht zusammenpassen und eine Geschichte ergeben. Ist

das Gedicht fertiggestellt, so kann jeder Verfasser bzw. jede Verfasserin sein/ihr Gedicht vortragen. Wurden noch nicht selbst Gedichte verfasst, bieten sich die notierten Wörter an, um damit eine Diskussion im Plenum über den Wert des Geldes sowie andere wichtige Werte im Leben zu entfachen.

Das Ziel dieses Schreibauftrags ist, eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Thema Geld und Konsum zu erreichen. Die Kinder sollen sich damit auseinandersetzen, welche Bedeutung Geld in ihrem Leben hat und welche Dinge man mit Geld nicht kaufen kann.

In dieser Aufgabe wird nach den drei Schritten Texte planen, Texte schreiben und Texte überarbeiten vorgegangen (Krelle 2017, S. 55). Das Aufschreiben der Wörter in den Wolken soll den Kindern als Schreibeinstieg dienen und hilft bei der Planung des Textes. Beim Schreiben soll nach einem bestimmten Schema (Gedicht) vorgegangen werden. Die Einhaltung des Schemas kann in einer Überarbeitungsphase nochmals mit einer Checkliste (Mein Gedicht beinhaltet: Titel, Verse, Reime, notierte Wörter) kontrolliert werden. Dabei können Fehler oder vergessene Elemente selbstständig ausgebessert oder ergänzt werden.

3. Vorschläge für den Ablauf des Unterrichts Schritt für Schritt

Die hier vorgestellten Lese- und Schreibaufgaben stellen in ihrer Abfolge eine schrittweise Annäherung an Texte dar. Die ersten zwei Aufgaben sollen vor dem Lesen ausgeführt werden. Es handelt sich hierbei um Aufgaben, die das Vorwissen aktivieren sollen. Sie setzen an der Wort- und Satzebene des Leseverständnisses an, um die Lesenden nicht zu überfordern und sie langsam an das Thema (Taschen-) Geld heranzuführen. Im Anschluss wird der Text zuerst wiederholt allein gelesen und danach findet ein Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern statt, um das Gelesene zu festigen und offene Fragen zu klären. Das Gespräch hat zusätzlich die Funktion, das Leseverständnis zu überprüfen und/oder zu verbessern, da der Inhalt von den GesprächspartnerInnen wiedergegeben und zusammengefasst werden soll. Verständnisschwierigkeiten können im Dialog aufgedeckt und bereinigt werden. Der Austausch mit anderen Kindern ermöglicht ein Gespräch auf Augenhöhe ohne Versagensängste, die es in der Kommunikation mit Lehrpersonen zuweilen geben kann.

Alle weiteren Aufgaben zielen auf das Produzieren eigener Texte ab. Hierbei bieten die vorgestellten Schreibaufgaben eine Auswahl an möglicher weiterer Auseinandersetzung mit dem gelesenen Text an.

Ich persönlich finde es hier sinnvoll, den Kindern eine Wahlmöglichkeit zu lassen, damit sie sich einem Thema ihres Interesses widmen können und das Schreiben dadurch mehr Freude bereitet.

4. Zusammenfassende Überlegungen zur Unterrichtseinheit

Im Rahmen meiner Lehrpraxis sowie in meiner Tätigkeit als Sommerschullehrerin konnte ich bereits Teile der Unterrichtseinheit erproben (Aufgaben 2 und 3).

Aufgabe 2 wurde von den meisten Kindern meiner 4. Klasse sehr gut bewältigt, obwohl auch einige Wörter falsch zusammengesetzt wurden. Daher würde ich bei wiederholter Durchführung einige Wörter wie »Kaufrausch« oder »Geldbeutel«, die in meiner SchülerInnengruppe unbekannt waren, weglassen oder vorab erklären.

Aufgabe 3 war weniger einfach zu lösen. Da ich das Niveau der Schulkinder vor der Durchführung dieser Unterrichtseinheit nicht genau genug kannte, traten einige Schwierigkeiten auf. Die Kinder hatten bereits mit einfachen Lesestrategien große Probleme. So fiel es ihnen besonders schwer, die Bedeutung unbekannter Wörter selbstständig im Lexikon nachzuschlagen. Ich musste häufig helfend und unterstützend eingreifen. Außerdem fiel es einigen Kindern sehr schwer, wichtige Wörter zu identifizieren und nicht zu viele Wörter zu markieren.

Ein wichtiger nächster Schritt wäre es, die Eigenständigkeit jedes Kindes vermehrt zu fördern und genügend Übungsmöglichkeiten auch beim Unterstreichen wichtiger Wörter anzubieten.

Diese Unterrichtseinheit lässt sich jedoch sehr gut mit einer eigenen Klasse durchführen, da die Leistungsniveaus bekannt sind und man mit den Lernenden im Laufe des Jahres Strategien zur Bewältigung der Aufgaben schrittweise entwickeln kann.

Literatur

- BESTE, GISELA (2019): Lesen. In: Dies. (Hg.): *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 13–47.
- BÖNSCH, MANFRED (2002): Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. In: Ders.: *Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken*. Unter Mitarbeit von Astrid Kaiser. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 80–83.
- GAILBERGER, STEFFEN; NIX, DANIEL (2013): Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 32–69.
- KRELLE, MICHAEL (2017): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten: Ein Überblick. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Deutsch – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 53–62.
- KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA (2017): Aller Anfang ist leicht – Wege ins Schreiben weisen und Schreibaufgaben stellen. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Deutsch – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 62–70.
- POHL, THORSTEN (2013): Texte schreiben in der Grundschule. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 212–231.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SCHÄFER, JOACHIM; SEVEGNANI, FRIEDERIKE (2017): Schreibkonferenzen organisieren und moderieren. In: Abraham, Ulf; Knopf, Julia (Hg.): *Deutsch – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 79–88.
- SCHÄFER, MIKE (2020): *Mein Geld, dein Geld. Von Mäusen, Kröten und Moneten*. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- DERS. (2021): Mein Geld, dein Geld. In: *Lux*, April 2021, Ausgabe 8, S. 10–11.
- VACH, KARIN (2013): Sachtexte. (Lern-)Potenziale von Sachtexten. In: *Grundschule Deutsch*, 3. Quartal, Nr. 39, S. 4–7.

Eva Herzeg, Manuela Kainz

Das letzte Buch

Ideen zur Aufbereitung der Kurzgeschichte von Marie Luise Kaschnitz im Literaturunterricht

In diesem Beitrag wird ein Aufgabenarrangement zur Kurzgeschichte *Das letzte Buch* (1970) von Marie Luise Kaschnitz vorgestellt. Ziel ist es, die Schüler*innen von Anfang an zu involvieren und für den literarischen Text zu begeistern. Eingeteilt in drei Phasen regt das Aufgabenarrangement die Schüler*innen noch vor dem Lesen zum Nachdenken an, stellt während des Lesens eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text sicher und fördert nach dem Lesen sowohl eine schriftliche als auch eine mündlich-kooperative Auseinandersetzung mit dem Text. Eine intermediale Ergänzung durch einen Filmausschnitt öffnet weitere Interpretationsräume. Durch die Aktualität des Themas ergibt sich in allen Phasen ein enger Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen.

1. Vorüberlegungen zur Lektüreauswahl

Die Kurzgeschichte *Das letzte Buch* von Marie Luise Kaschnitz hat trotz ihres über 50 Jahre zurückliegenden Erscheinungsjahres nichts an Aktualität verloren. Sie spielt in einer nicht näher definierten Zukunft, in der es keine frei verfügbaren Bücher mehr gibt. Die Themen Medien und deren Dominanz sind heute aktueller denn je

EVA HERZEG ist eigentlich Anglistin und war als Leiterin einer Sprachschule tätig. Mittlerweile absolviert sie im zweiten Bildungsweg ihr Lehramtsstudium in Deutsch und Englisch.

E-Mail: evrabits@edu.aau.at

MANUELA KAINZ arbeitete als Personalentwicklerin und ist jetzt, nach ihrem Lehramtsstudium in Deutsch und Englisch, als Lehrerin an einer Mittelschule tätig.

E-Mail: makainz@edu.aau.at

und so kann mit diesem Text eng an die Lebensrealität der Schüler*innen angeknüpft und die Bildung von eigenen Meinungen und Gedanken zum Thema gefördert werden. Durch die Analyse der sprachlichen Mittel lernen die Schüler*innen zu verstehen, welche Effekte durch deren bewussten Einsatz erzielt werden können. Die gemeinsame Textanalyse, gekoppelt an die subjektiven Rezeptionserfahrungen der Schüler*innen, führt zu einem Durchdringen des Textes und so zu einem literarischen Rezeptionserlebnis, das sie weiter für Literatur begeistern wird.

Marie Luise Kaschnitz: *Das letzte Buch*

Das Kind kam heute spät aus der Schule heim. Wir waren im Museum, sagte es. Wir haben das letzte Buch gesehen. Unwillkürlich blickte ich auf die lange Wand unseres Wohnzimmers, die früher einmal mehrere Regale voller Bücher verdeckt haben, die aber jetzt leer ist und weiß getüncht, damit das neue plastische Fernsehen darauf erscheinen kann. Ja und, sagte ich erschrocken, was war das für ein Buch? Eben ein Buch, sagte das Kind. Es hat einen Deckel und einen Rücken und Seiten, die man umblättern kann. Und was war darin gedruckt, fragte ich. Das kann ich doch nicht wissen, sagte das Kind. Wir durften es nicht anfassen. Es liegt unter Glas. Schade, sagte ich. Aber das Kind war schon weggesprungen, um an den Knöpfen des Fernsehapparates zu drehen. Die große, weiße Wand fing sich an zu beleben, sie zeigte eine Herde von Elefanten, die im Dschungel eine Furt durchquerten. Der trübe Fluss schmatzte, die eingeborenen Treiber schrien. Das Kind hockte auf dem Teppich und sah die riesigen Tiere mit Entzücken an. Was kann da schon drinstehen, murmelte es, in so einem Buch. (Kaschnitz 1970, S. 74)

1.1 Ergebnisse aus der fachwissenschaftlichen Analyse

Bei dieser Kurzgeschichte werden die typischen Gattungsmerkmale im Zusammenspiel mit den verwendeten sprachlichen Mitteln primär dazu eingesetzt, ein Gefühl der Distanz zu erzeugen. Diese Distanz wird unter anderem über die Verwendung von einfachen und komplexen Sätzen erreicht. Weiters ist auch die Gegenüberstellung von Aktivem und Passivem ein zentraler Bestandteil dieses Textes, was durch die gezielte Verwendung von Adverbien, Adjektiven und bestimmten Verben sowohl auf syntaktischer als auch auf semantischer Ebene gezeigt wird. Der Dialog wird bewusst ohne die Markierung der direkten Rede präsentiert, die das Gesprochene und die Sprechenden voneinander distanziert. Am Ende des Textes stellen sich sowohl die Akteur*innen als auch die Rezipient*innen die Frage nach dem Verbleib der Bücher, wenn auch beide aus einer anderen Perspektive und Motivation heraus.

1.2 Theoretisches Rahmenkonzept

Mit diesem Aufgabenarrangement sollen die Besonderheiten und Eigenschaften des Textes für Schüler*innen zugänglich gemacht werden. Die Aufgaben bauen aufeinander auf, Vorwissen wird aktiviert und Hilfstexte werden generiert, die dann für die Erstellung eines Schreibproduktes genutzt werden. Die didaktische Umsetzung beinhaltet Elemente unterschiedlicher literaturdidaktischer Ansätze. Eine sehr wichtige Basis stellt das Mehrebenenmodell von Rosebrock/Nix (vgl. 2017, S. 15) dar,

gefolgt von den drei didaktischen Zugängen nach Einecke¹ und von Elementen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994, S. 24). Gegliedert ist das Aufgabenarrangement nach Witschel (vgl. 2015, S. 100 ff.): vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen.

In einer ersten Phase der Vorentlastung sammeln die Schüler*innen anhand einer Illustration erste Eindrücke, halten diese ungefiltert fest und sprechen darüber. Während des ersten Lesens sollen die Schüler*innen in einen Dialog mit dem Text treten und ihre subjektiven Rezeptionserlebnisse als Kommentare und Fragen an den Text aufschreiben. Danach erarbeiten sich die Schüler*innen in einer Gruppenarbeit ein Textthema genauer. In der Phase *nach dem Lesen* findet ein szenisches Lesen statt, für das die Schüler*innen den Text weiterentwickeln und auch dem Buch eine Stimme geben. Als Endprodukt wird ein innerer Monolog aus Sicht einer der Figuren geschrieben. Als Vorbereitung auf diese Aufgabe wird gemeinsam ein Ausschnitt aus dem Film *Fahrenheit 451*² angesehen.

2. Das Aufgabenarrangement

Das folgende Aufgabenarrangement wurde für den Einsatz in der 8. und 9. Schulstufe konzipiert und soll ca. sechs Unterrichtseinheiten umspannen. Die Aufgaben sind in drei Phasen gegliedert:

1. *Vor dem Lesen:*
 - a) Vorentlastung anhand einer Illustration
 - b) Einen Titel zur Illustration finden
2. *Während des Lesens:*
 - a) Dialog mit dem Text – die Hauptthemen identifizieren
 - b) Textanalyse
3. *Nach dem Lesen:*
 - a) Das Buch bekommt eine Stimme: szenisches Lesen
 - b) Textproduktion: einen inneren Monolog aus Sicht einer der Figuren oder aus Sicht des Buches verfassen

2.1 Phase 1: Vor dem Lesen

In dieser Phase bekommen die Schüler*innen eine Illustration: In einem Schaukasten unter einer Glaskuppel liegt ein Buch. Ein Kind steht davor und sieht es erstaunt an. Es hält ein technisches Gerät in der Hand und auch die Kleidung des Kindes mutet futuristisch an. Dazu notieren sie ihre Eindrücke in Stichworten. Danach wird die Illustration im Plenum besprochen und es werden Eindrücke und Assoziationen in einer Mindmap gesammelt (1a).

1 Vgl. http://www.fachdidaktik-einecke.de/4_Literaturdidaktik/sem_hauptseite_literaturdidaktik.htm [Zugriff: 23.11.2021].

2 <https://www.youtube.com/watch?v=P3Kx-uiP0bY> [Zugriff: 23.11.2021].

Anschließend suchen die Schüler*innen einen potentiellen Titel für eine Geschichte mit dieser Illustration am Cover. Das Ziel dieser Übung ist die Vorentlastung und Aktivierung: Die Schüler*innen sollen eigene Vorstellungen entwickeln und diese artikulieren können. Die Dauer dieser Übung beträgt ca. 30 Minuten.

Instruktionen für die Schüler*innen:

- 1a) Sieh dir diese Illustration an und schreib auf, was dir dazu einfällt:
 - Was siehst du?
 - Welche Gedanken, Assoziationen und Eindrücke ruft diese Zeichnung in dir hervor?
 - Besprich deine Eindrücke mit einem/einer Partner*in.
- 1b) Ihr habt nun zwei Minuten Zeit, euch einen Titel für eine Geschichte mit diesem Bild am Cover zu überlegen. Schreibt den Titel zu euren Notizen dazu.

Eineckes rezeptionsorientierter Zugang (vgl. Einecke 2013) zum Literaturunterricht stellt die Basis für diese vorentlastende und aktivierende Übung dar. Auch wenn hier noch keine Textrezeption per se erfolgt, so sind die Übungen vor dem Lesen dazu da, subjektive Eindrücke zu generieren und eine möglichst spontane Reaktion der Rezipient*innen hervorzurufen. Analog dazu kann man nach Waldmanns Phasenmodell (vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 217 f.) diese Übung als Vorphase verstehen, in der eine spielerische Vorbereitung auf literarische Texte erfolgen soll. Diese Phase dient der thematischen Annäherung noch ohne Text.

2.2 Phase 2: Während des Lesens

In dieser Phase sollen die Schüler*innen nun in einen Dialog mit dem Text treten. Sie sollen unzensuriert und *spontan* aufschreiben, was sie irritiert, stutzig macht, was sie nicht verstehen oder welche Fragen sie (an den Text) haben. So soll den Schüler*innen eine möglichst unvoreingenommene und ungefilterte Textbegegnung ermöglicht werden.

Aufgabe 1:

Instruktionen für die Schüler*innen:*Schritt 1: Einzelarbeit*

- Lies den Text leise durch.
- Lies den Text ein zweites Mal durch. Unterstreiche und mach dir Notizen zu dem, was dich irritiert, stutzig macht oder was du nicht verstehst. Schreib auch die Fragen auf, die du an den Text hast.

Schritt 2: Paarbeit

- Besprecht eure Ergebnisse mit einer/einem Partner*in.
- Leitfragen: Was haben wir schon verstanden? Was ist uns unklar? Was finden wir an dem Text gut/nicht so gut?

Schritt 3: Plenum

- Besprechung der Ergebnisse
- Extrahieren der Hauptthemen:
 - Distanz zum Buch, Besonderheit des Buches
 - Figuren: Unbekannte Person/Erwachsene und das Kind, Charakterisierung der Figuren
 - Lebendigkeit vs. Passivität/Konsumhaltung → neue Medien vs. Bücher
- Ergebnis: Erstellung einer Mindmap an der Tafel

Nach dem Phasenmodell von Waldmann (vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 217f.) befinden wir uns jetzt in der Phase des sinnngemäßen Lesens, in der ein erstes »Verhaken« im Text stattfindet. Der literarische Text wird mit den Möglichkeiten des individuellen Verstehens erfasst. Es entsteht eine erste Vertrautheit mit dem Text, oder, nach den Worten von Waldmann, der Text wird »merkwürdig« (ebd.) gemacht. In dieser Übung verknüpfen sich gleich mehrere zentrale Lesestrategien (vgl. Beste 2007, S. 19f.) wie zum Beispiel das Stellen von Fragen an den Text, das Unterstreichen und Markieren und die Bildung von ersten Hypothesen. Wichtig ist an dieser Stelle die Freiheit von jedweder Beurteilung – es muss sichergestellt werden, dass alle Fragen an den Text, alle Unklarheiten, jede Irritation, jedes Unverständnis Platz hat und gerechtfertigt ist.

Aufgabe 2:

Die zweite Aufgabe in dieser Phase stellt die Textanalyse dar, die ein Durchdringen des Textes und ein Erfassen der Hauptthemen zum Ziel hat. Dies soll durch die Analyse der sprachlichen Strukturen des Textes geschehen, wobei Grammatik und Stil im Hinblick auf die im vorherigen Schritt herausgearbeiteten Hauptthemen untersucht werden. Diese Übung findet als Gruppenarbeit und anschließend im Plenum statt. Die Gruppengröße ist abhängig von der Klassengröße und auch die in den Gruppen zu bearbeitenden Themen können, je nach Klassengröße, mehrfach vergeben werden.

Die Leitfragen werden anhand der unten angeführten Tabelle zur Verfügung gestellt.

Thema 1	Thema 2	Thema 3
Distanz zum Buch, Besonderheit des Buches	Figuren	Lebendigkeit oder Passivität/Konsumhaltung
Wodurch wird der Eindruck der Distanz erzeugt?	Wie drücken sich die Figuren aus?	Wofür werden Wörter verwendet, die Lebendigkeit ausdrücken?
Wodurch kommt die Besonderheit des Buches zum Ausdruck?	Gibt es Unterschiede im Ausdruck der Figuren?	Wie drücken sich Passivität und Desinteresse aus? Mit welchen Wörtern wird das Buch beschrieben, mit welchen der Fernseher?

Wenn die Gruppen ihre Analyse abgeschlossen haben, kommt je ein Mitglied aus einem Themenbereich in neuen Gruppen zusammen. So ist sichergestellt, dass jede Schüler*in über alle Themen informiert ist.

Instruktionen für die Schüler*innen:*Schritt 1:*

- Schaut euch in euren Gruppen besonders folgende Merkmale zu eurem Hauptthema an:
 - Satzbau: kurze/lange Sätze, direkte Rede
 - Verwendung von Wörtern: einfach/kompliziert, Adjektive, Verben, Nomen
- Schreibt eure Ergebnisse auf und markiert die Stellen im Text.

Schritt 2:

- Ihr werdet nun von der Lehrperson in Expert*innenteams in Dreiergruppen eingeteilt:
 - Jede Expert*in berichtet in der Gruppe über sein/ihr Thema.
 - Macht euch Notizen zu den Themen eurer Mitschüler*innen.

Schritt 3:

- Sammeln der Ergebnisse der Textanalyse im Plenum.

Nach Kreft (vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 215) ist diese Übung in Phase 2, der Phase der Objektivierung, verortet. In dieser Phase soll eine korrigierende Abarbeitung am Text stattfinden, die durch die Korrektur durch andere Interpretationen geprägt ist. Eine Diskussion soll diese Phase abschließen und den Blick auf das vom Text intendierte Problem lenken (vgl. ebd.). Im kognitiv-analytischen Ansatz von Einecke³ steht die Textanalyse in starkem Kontrast zu den bisherigen Aufgaben in diesem Arrangement. Der Fokus liegt hier auf der objektiven Sichtbarmachung der sprachstrukturellen Mittel, die den Text ausmachen, wohingegen die bisherige Auseinandersetzung mit dem Text die subjektiven Eindrücke und Rezeptionserlebnisse der Schüler*innen im Fokus hatte.

2.3 Phase 3: Nach dem Lesen

Aufgabe 1:

In dieser Phase sollen nun alle Erkenntnisse, Eindrücke und Interpretationen als Grundlage für ein szenisches Lesen verwendet werden. Diese intensive Auseinandersetzung mit dem Text verlangt ein nochmaliges Eintauchen in denselben, wobei die Schüler*innen die verschiedenen Stimmen des Textes frei interpretieren sollen. Weiters soll auch dem Buch, das ja ein stilles Artefakt ist, eine Stimme gegeben werden und so ein neuer Blick auf den Text eröffnet werden. Für diese Aufgabe, die in Vierergruppen stattfindet, werden zwei Unterrichtsstunden veranschlagt.

3 Vgl. http://www.fachdidaktik-einecke.de/4_Literaturdidaktik/sem_hauptseite_literaturdidaktik.htm [Zugriff: 23.11.2021].

Instruktionen für die Schüler*innen:

- Lest den Text und findet heraus, wann welche Figur/Erzählinstanz »spricht«:
 - das Kind
 - die erwachsene Person
 - eine neutrale, erzählende Person
- Markiert die Textstellen, die zu jeder Rolle gehören. Teilt euch dann die Rollen auf. Eine oder einer von euch nimmt die Rolle des Buches ein.
- Das Buch hatte bis jetzt in der Kurzgeschichte keine eigene Stimme. Es soll nun aber eine bekommen. Was könnte das Buch in dieser Kurzgeschichte sagen? Wie geht es ihm? Wie sieht es diese Welt, in der die Kurzgeschichte spielt?
- Entwickelt gemeinsam einen Dialog mit dem Buch. Macht euch dazu Notizen.
- Denkt nun darüber nach, in welcher Stimmung, in welchem Tonfall, in welchem Tempo, mit welcher Szenerie, mit welcher Hintergrundmusik etc. ihr diese Rollen darstellen wollt.
- Übt eure Lesung für einen Vortrag vor der Klasse ein.

Szenisches Lesen ist ein Leseverfahren, bei dem die Schüler*innen den Text mit verteilten Rollen, unterstützt durch szenische Elemente, wie zum Beispiel eine entsprechende Positionierung im Raum oder den Einsatz von Gestik und Mimik, vortragen (vgl. Spinner 2014, 200 f.). Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, verschiedene, dem Text angemessene prosodische Mittel zur Gestaltung des Textes einzusetzen. Voraussetzung dafür ist eine genaue Textkenntnis, das Zurückgreifen auf bereits erarbeitete Vorstellungen und die Entwicklung von eigenen textinterpretatorischen Ansätzen, wie es hier durch die Stimme, die das Buch bekommen soll, umgesetzt ist (vgl. ebd.). Neben diesen fachlich-inhaltlichen Kompetenzen fordert diese Aufgabe auch methodische und soziale Kompetenzen – so sind die Erarbeitung der Textvorlage in der Gruppe und auch die Planung der szenischen Umsetzung ein kooperativer Prozess, der nur gemeinsam erfolgreich bewältigt werden kann. Bevor das szenische Lesen allerdings umgesetzt werden kann, ist der Entwicklung der Textgrundlage besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Schülerinnen und Schüler sind hier nicht nur aufgefordert, die einzelnen *Stimmen* im Text zu identifizieren, sondern auch, eine neue Stimme zu integrieren und mit dieser in einen Dialog zu treten.

Aufgabe 2:

In der letzten Aufgabe dieses Arrangements sollen die Schüler*innen einen inneren Monolog aus der Sicht einer der Figuren der Kurzgeschichte oder aus der Sicht des Buches schreiben. Als Impuls wird zuvor gemeinsam ein kurzer Ausschnitt aus dem Film *Fahrenheit 451* angesehen. Für das Verfassen dieses Textes ist eine Unterrichtsstunde vorgesehen, wobei es sich anbietet, die Schüler*innen den inneren Monolog zu Hause fertigzuschreiben zu lassen. Das Verfassen des Textes erfolgt in Einzelarbeit, er soll aber anschließend in einem Peer Review-Verfahren überarbeitet werden.

Instruktionen für die Schüler*innen:

- Wir sehen uns gemeinsam ein Video an. Lies vorab den Informationstext zum Video.
- Mach dir Notizen.
- Schreib einen inneren Monolog (250 Wörter) aus der Sicht einer der Figuren oder aus Sicht des Buches. Das Video soll dir hierbei als Inspirationsquelle dienen.
- Beachte die Merkmale eines inneren Monologs.
- Gib den Text deiner Sitznachbarin/deinem Sitznachbarn. Der- oder diejenige liest ihn durch und macht Anmerkungen zur sprachlichen Korrektheit und zur Verständlichkeit.
- Überarbeite deinen Text und gib ihn am Ende der nächsten Stunde ab.
- Orientiere dich bei deinem inneren Monolog an folgenden Leitfragen, passend zu deiner gewählten Figur:
 - Wer ist die/der Erwachsene?
 - Wie geht es ihm/ihr?
 - Welche Erinnerungen könnte er/sie an eine Welt mit Büchern haben?
 - Wer ist das Kind?
 - Wie stellt sich das Kind eine Welt mit Büchern vor?
 - Warum gibt es keine Bücher mehr?
 - Warum ist das letzte Buch im Museum ausgestellt?
 - Wie geht es dem Buch, was fühlt es?
 - Was ist mit den Büchern passiert und warum?

Informationstext zum Video:

Fahrenheit 451 ist ein Roman des US-amerikanischen Autors Ray Bradbury aus dem Jahr 1953. In diesem dystopischen Roman werden alle Bücher verbrannt, da sie aus der Sicht der Regierung eine Gefahr für die Gesellschaft darstellen, weil sie die Menschen zu selbstständigem Denken anregen. Der kurze Ausschnitt aus der Verfilmung zeigt eine Schlüsselszene sowohl des Films als auch des Romans.

Dieser letzte Arbeitsauftrag ist der komplexeste. Durch die Anleitung der Schüler*innen mittels der Leitfragen wird jedoch da, wo es notwendig ist, Hilfestellung geleistet und Interpretationsansätze aus den vorherigen Aufgaben werden wieder aufgegriffen. So wird auch den unterschiedlichen Schreibtypen genüge getan, denn diejenigen, die eine Struktur benötigen, finden diese vor, wohingegen »Strukturschaffer*innen« (Bräuer/Schindler 2010, S. 2) ihren Gedanken im Rahmen der Merkmale dieser Textsorte freien Lauf lassen können. Weiters ist auch der Aspekt des Peer-Reviews für den Schreibprozess sehr wichtig, denn die Überarbeitung des eigenen Textes ist ein integraler Bestandteil erfolgreichen Schreibens.

3. Fazit

Ausgangspunkt für die Erstellung dieses Aufgabenarrangements war eine fachwissenschaftliche Analyse, die die enge Verknüpfung zwischen den eingesetzten sprachlichen Mitteln und deren Wirkung auf die inhaltliche Textebene gezeigt hat. Die gewählten Aufgaben hatten zum Ziel, eine motivierende Hinführung zum Text zu gewährleisten, dann ein tiefes Eintauchen in die Textkonstruktion zu ermöglichen und schließlich im Sinne einer produktionsorientierten Literaturdidaktik die

Lernenden dabei zu unterstützen, in unterschiedlichen Modalitäten eigene Texte zu kreieren. Neben den vorgeschlagenen Aufgaben bietet der Text noch zahlreiche weitere Ansatzpunkte, wie zum Beispiel eine noch intensivere Anknüpfung an die Lebensrealität der Lesenden, beispielsweise über das Herstellen von intertextuellen Bezügen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dieser Text nichts an Aktualität eingebüßt hat, sondern sich, eingebettet in aktuelle Diskurse zur Mediennutzung, bestens für die Weiterentwicklung der Texterschließungskompetenz auf unterschiedlichen Schulstufen eignet.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSE, MATTHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., aktual. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- BESTE, GISELA (2007): Lesen. In: Dies. (Hg.): *Deutsch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Scriptor, S. 13–52.
- BRÄUER, Gerd; SCHINDLER, KIRSTEN (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *www.zeitschrift-schreiben.eu*, 15.1.2010, S. 1–6. Online: <https://zeitschrift-schreiben.eu/de/jahr/2010/> [Zugriff: 27.10.2021].
- EINECKE, GÜNTHER (2013): Integrativer Deutschunterricht. In: Rothstein, Björn; Müller, Claudia (Hg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 167–170.
- HAAS, GERHARD; MENZEL, WOLFGANG; SPINNER, KASPAR H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 123, S. 17–25.
- KASCHNITZ, MARIE LUISE (1970): Das letzte Buch. In: Dies.: *Steht noch dahin. Neue Prosa*. Frankfurt/M.: Insel, S. 74.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR H. (2014): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 11/2), S. 190–242.
- WITSCHEL, ELFRIEDE (2015): *LesenSchreibenLesen: zur Bedeutung von offenen Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Schreibunterricht*. Dissertation, Universität Klagenfurt.

Stefan de Wilde, Petra Netzer

(Anti-)Heimatliche (Alp-)Träume

Eine Modulplanung zum Thema »Heimat
in Literatur und Sprache« basierend auf Josef Winklers
Kurzprosatext *Fun wash – Leichenbeschau am Flussufer*

*D*aham in Sprache, Literatur und Deutschunterricht? Der folgende Aufsatz soll zeigen, wie zeitgenössische regionale Literatur im Rahmen des Oberstufendeutschunterrichts (v)erarbeitet werden kann. Die Einbindung der Literatur »von vor der Haustür« erscheint uns nicht nur wichtig, sondern sie hat sich auch als fruchtbarer Anknüpfungspunkt für weiterführende Projekte und überregionale Themenstellungen erwiesen. Ausgehend von einer detaillierten Analyse und Interpretation des antiheimatliterarischen Kurzprosatextes *Fun wash – Leichenbeschau am Flussufer* (2003) von Josef Winkler wird ein Unterrichtsentwurf vorgestellt, der ausgehend vom Text die Themen Heimat und Dialekt in Sprache, Literatur und Alltag abdeckt.

Literatur kann eine machtvolle Instanz sein, die zum Umdenken anregt und ganze Gesellschaften verändert. [...] Literatur ist so mächtig, weil sie kraftvolle Inhalte mit ausdrucksstarker Sprache verbindet. Wir lesen und gehen ins Theater, um uns zu vergnügen und Emotionen zu erleben, aber wir lernen auch, die Welt zu verstehen und zu verändern. (Weskamp 2019, S. 118)

Im Rahmen des zweigeteilten (fachwissenschaftlich und fachdidaktisch) Bachelor-Seminars haben wir in intensiver Analysearbeit die Prosaminiatur *Fun wash – Leichenbeschau am Flussufer* von Josef Winkler aus der Sammlung *Leichnam, seine*

STEFAN DE WILDE studiert Lehramt Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung im Master und ist zeitweise Studienassistent und Tutor an der Abteilung für Fachdidaktik am Institut für Germanistik^{AEC} der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: stdewilde@edu.aau.at

PETRA NETZER studiert Lehramt Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung im Master und befindet sich in der Ausbildung zur DaF/DaZ-Trainerin. Derzeit unterrichtet sie in der Deutschförderklasse einer Mittelschule in Klagenfurt. E-Mail: penetzer@edu.aau.at

Familie belauernd (2003) seziert. Die gemeinsame Zeit wurde als äußerst motivierend und befruchtend erlebt. Wer welche Gedanken, Ansätze und Erkenntnisse niedergeschrieben bzw. wer welches Analysewerkzeug vorgeschlagen und angewandt hat, ist im Nachhinein nicht mehr eruierbar. Der Arbeitsprozess ist für uns rückblickend das bildhafte Zeugnis einer gemeinsamen ästhetischen Erfahrung, denn die Teamanalyse wurde als wertvolles, effektives und euphorisierendes Schaffen wahrgenommen. In gleicher Weise erlebten wir die didaktische Erarbeitung der Textanalyse, wobei die Schwerpunktsetzung für den Unterricht ungleich kontroverser diskutiert wurde. Eine Fülle an Ideen und Methoden mit unterschiedlichen Präferenzen in der Thematik und Methodik führte zu zeitintensiven Arbeitsstunden, um ein adäquates Ganzes mit einem roten Faden vorstellen zu können. Unseren didaktischen Überlegungen bei der Planung eines Unterrichtsmoduls lag das Ziel zugrunde, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass Textarbeit und Texterfahrung zu zweit besonders bereichernd sind, dergestalt, dass man gegenseitig Horizonte erweitert, anregt weiterzudenken, sich ergänzt und sogenannte blinde Flecken sichtbar macht. Wir wollten für die Schulpraxis einen Rahmen schaffen, der Platz bietet, um Partnerarbeit zu ermöglichen, bei der individuelle Erfahrung potenziert wird. Der Artikel soll in verkürzter Form die Ergebnisse unserer Überlegungen veranschaulichen.

Unsere Intention bei der Autorenwahl folgte der Notwendigkeit, regionale Schriftstellerinnen und Schriftsteller, deren Texte über den geografischen Bezug und durch die Auseinandersetzung mit Dialekt vs. Standarddeutsch an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen können, in der Wahl der Literatur für den Unterricht bewusst miteinzubeziehen.¹ Bevor die Didaktisierung dargelegt wird, soll eine kurze Einführung in den Ausgangstext gegeben werden, die gleichermaßen die Wahl dieser Prosaminiaur begreiflich macht.

1. Der Ausgangstext

Der Text *Fun wash – Leichenbeschau am Flussufer* von Josef Winkler ist Teil der Kurzprosasammlung *Leichnam, seine Familie belauernd* von 2003 und kann u. E. inhaltlich dem Genre Anti-Heimatliteratur zugeordnet² werden. Die Erzählung spielt im Kärntner Ort Feistritz an der Drau bei einer Autowaschanlage. Christian, der 17-jährige Protagonist, wird von seinen stark alkoholisierten Freunden unter falschem Vorwand zu einer Waschstraße namens »Fun wash« gelockt. Die jungen Männer misshandeln und demütigen ihren nackt an eine Säule gefesselten Freund auf grausame Art und Weise. Nach der Folter mit Seifenwasser und Autoheißwachs machen sich Christians Peiniger auf den Weg in die nächstgelegene Schnapsbude.

1 Unsere Wahl fiel deshalb auf Josef Winkler, weil er ein regionaler, aber gleichermaßen international renommierter Autor (u. a. Georg-Büchner-Preis der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung 2008) ist.

2 Eine Auseinandersetzung mit dieser strittigen These findet sich in unserer Seminararbeit und in der Sekundärliteratur über Winklers literarische Einordnung.

Der zurückgelassene, verletzte und gedemütigte Bursche rafft sich mit letzter Kraft auf, um sich anzuziehen und sich in seiner Verzweiflung in die Drau zu stürzen. Seine verwesene Leiche wird erst einen Monat später etliche Kilometer flussabwärts bei Villach gefunden. Ohne Obduktion wird Christian am Feistritzer Friedhof begraben. Als idyllische und satirische Klammer wird der Text vom Kärntnerlied *Bin in Feistritz daham* umrahmt.

Zum Verständnis der folgenden Unterrichtsplanung wird ein Extrakt der Analyse- und Interpretationsergebnisse gegeben:

- *Stil und Sprache*: Es gilt nicht nur, Winklers reichhaltige, bildgewaltige und mit vielen Referenzen durchsetzte Sprache zu betrachten, sondern sich auch auf einer Metaebene damit auseinanderzusetzen: Der Text beinhaltet Elemente von Winklers Sprachlosigkeitstopos – das (medial) Gesprochene, Gesungene und Geschriebene in der Erzählung lädt zu Deutungen ein.
- *Narratologische Besonderheiten*: Der Erzähler wechselt zwischen neutralem und kommentierendem Berichten; als er eine zweite Möglichkeit der Handlung eröffnet, verliert seine Narration den Absolutheitsanspruch und die Zuverlässigkeit.
- *Intertextualität*: Die textuellen Referenzen reichen von der Rahmung durch das Kärntnerlied und seine Verarbeitung über das Vaterunser hin zu der programmatischen Serviettenlosung »Wilde Zeiten«.
- *Regionalität und Hintergrund*: Die Handlung spielt bei der heute noch existenten Waschstraße in Feistritz und kann zeitlich eingeordnet werden (1990er Jahre). Dass der Handlung eine wahre Begebenheit zugrunde liegen muss, drängt sich auf, konnte aber noch nicht belegt werden. Winkler meinte in einem Interview zu derartigen Fragen, dass vieles wahr und zugleich inszeniert sei und dass er beim Schreiben oft einfach zu fantasieren beginne.
- *Realität und Traumwelt*: Neben der Frage nach der Wahrhaftigkeit tritt das Motiv des Traumes auf: Die Begebenheit klingt im Traum nach, stellt insgesamt einen zynischen (Alp-)Traum von Heimat dar.
- *Religiös-mythologische Metaphorik*: Dieser Ansatz lässt sich in drei Bereiche einteilen: Zum einen der Bezug zum Christentum, in dem Christian als eine Anspielung auf Christus am Kreuz gesehen werden kann, zum anderen die Metapher des Reinwaschens und letztlich der todbringende und den Toten befördernde Fluss, der einen fixen Bestandteil antik-abendländischer Mythologie darstellt.
- *Historisch-politische Aspekte*: Im Spiegel anderer Winkler'scher Werke finden sich implizite Spuren zum Umgang mit dem Nationalsozialismus, wie in der Menschenjagdgesellschaft, der Verharmlosung der Jugendsünden und dem Gedanken, dass Christian für seine Folter selbst bezahlen müsste.

2. Das Textmaterial aus didaktischer Perspektive

Wie dieser Kurzfassung zu entnehmen ist, hält der Text eine beachtliche Tiefe für Interpretationen bereit, die sich selbst bei langer Auseinandersetzung nicht erschöpft. Die Oberflächenstruktur betreffend ist er dennoch gut verständlich und

bietet auch schwächeren SchülerInnen Möglichkeiten der Auseinandersetzung, die je nach Kompetenz vertieft werden kann.

2.1 Lernziele und Kompetenzbereiche

Die Ziele der nachfolgenden Unterrichtsplanung können wie folgt skizziert werden:

- literarische Ästhetik erfahren und artikulieren
- einen reflektierten Umgang mit dem Zwiespalt zwischen Heimatverehrung und Heimatkritik pflegen
- die eigenen Wurzeln kennenlernen und Wissen darüber erlangen; Reflexion eigener Identifikationen
- identitätsstiftende Bedeutung von Dialekt und Sprache kennen und einen reflektierten Umgang damit pflegen
- literarische Darstellungen von Heimat in der regionalen Literatur kennen und sie hinsichtlich ihrer Intention deuten und verorten
- moderne österreichische Literatur angemessen einordnen, deuten und bewerten

Verschiedene multimediale Angebote (Musik, Video, Text) eröffnen den SchülerInnen Raum für ästhetische Erfahrungen mit dem Text und decken die verschiedenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts wie folgt ab.

- *Mündliche Kompetenz (Inszenierung, mündliches Vortragen, Diskussion, Klassengespräche):* Gerade die Auseinandersetzung mit (teilweise) dialektalen Texten kann für ein bewusstes Trainieren des standardsprachlichen Gebrauchs des Deutschen durch die Kontrastierung der beiden Varietäten genutzt werden. Geeignete Methoden für eine solche Kontrastierung von Dialekt und Standardsprache wären zum Beispiel das literarische Gespräch und dramapädagogische Methoden.
- *Schriftliche Kompetenz und Sprachreflexion:* Die Planung versucht alle Bereiche des Schreibprozesses (Planen, Formulieren, Überarbeiten) miteinzubeziehen, wobei die mündlichen Erarbeitungen als Teil der schriftlichen Planung gesehen werden. Die Auseinandersetzung mit den selbst verwendeten Sprachregistern (Bildungs- und Fachsprache in der Schule, Jugendjargon in der Peer-Gruppe, Dialekt in der Familie etc.) ist ein wichtiges Werkzeug, um Bildungssprache selbst souverän einzusetzen und deren Gebrauch zu festigen.

2.2 Prüfungsmethoden – Leistungen

Für dieses Modul können vier konkrete Leistungen bzw. Prüfungsmethoden angelegt werden, nämlich:

1. Wissen über (Anti-)Heimatliteratur, Kärntner Literatur und Gesang, Kärntner Dialekt, Josef Winkler
2. Kontextgebundene Textinterpretation zu *Fun wash – Leichenbeschau am Flussufer*

3. Essay oder Rede über Heimatbewusstsein und Heimatkritik vs. -treue
4. Zwei kreative Aufgaben aus den folgenden:
 - Zeitungsbericht zum Inhalt des Textes
 - Vorgeschichte/literarischer Sekundärtext
 - (Gemeinschaftliche) Textinszenierung mit schriftlicher Regieanweisung
 - »Dã bin i daham« – poetische (gegebenenfalls. satirische) Hommage an die Heimat inkl. Vortrag

3. Planung des Moduls »Heimat in Literatur und Sprache«

Wir haben uns für die Planung eines Gesamtmoduls entschieden, dessen Titel »Heimat in Literatur und Sprache« ist. Der Aufbau des Moduls sieht folgendermaßen aus:

Modul für 4 Wochen mit 3 Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche:

Block 1: Begegnung mit *Fun wash*: 1,5 UE; Analyse und Interpretation: 2,5 UE

Block 2: Kreative Arbeitsaufträge: 3 UE; Präsentation: 1 UE

Block 3: Thematische Arbeit zu »Heimat« und »Dialekt« (Sprache und Identität): 2 UE; Verfassen eines Essays/einer Rede: 2 UE.

Man könnte das Modul dieser Planung noch erweitern, indem man konkrete Aufgabenstellungen für die mündliche Reifeprüfung ausformuliert. Dazu bedürfte es eines weiteren Textes, den man ebenfalls Winklers *Leichnam, seine Familie belau-ernd* (2003) entnehmen könnte.

Die folgende Planung ist für eine 7. oder 8. Klasse AHS konzipiert, wobei sie stofflich besser in das erste Semester des Lehrplanes der 8. Klasse passen würde, da hier österreichische Literatur nach 1945 zu behandeln ist. Das Thema »Heimatliteratur« oder regionale Kunst und Poetik spielt im Lehrplan keine ausgewiesene Rolle. Im Sinne der zu fördernden (vor allem interpretatorischen) Kompetenzen ist eine Vertiefung im Sommersemester der 7. Klasse ebenfalls möglich. Aufgrund inhaltlicher Anknüpfungspunkte für Fächer wie Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung, Musikerziehung, Religion oder Ethik kann das Modul durch fächerübergreifenden Unterricht erweitert werden.

3.1 Block I: *Fun wash* und Arbeit am Text

3.1.1 Einstieg – thematische Heranführung an den Text

- *Ablauf:* Zum Einstieg wird mit den Schülerinnen und Schülern (SuS) der Song *Vergiss die Heimat nie* von Andreas Gabalier zum Thema Heimatliebe und -bewusstsein angehört. Anschließend wird darüber gesprochen, wovon der Liedtext handelt, welches Bild von Heimat vermittelt wird und wie Heimat inszeniert wird. Die Ergebnisse der Besprechung werden als Cluster an die Tafel geschrieben (Schlagwörter, Assoziationen etc.).

- *Didaktische Begründung:* Die SuS sollen in ihrer Lebenswelt abgeholt werden, ihre Aufmerksamkeit soll geweckt werden. Außerdem dient das Lied in inhaltlicher wie sprachlicher Weise als Vorbereitung auf das Thema »Heimatsdarstellung in Lyrik und Literatur«. Die kontroversielle Rezeption des Musikers Gabalier liefert eine gute Basis für die Diskussion im Plenum. Der mündliche Ansatz dient als Einübung der Artikulation spezifischer Vokabeln und Phrasen zum Heimat(kritik)-Thema.

Die Begriffe an der Tafel dienen der späteren Textproduktion.

3.1.2 Produktionsorientierte Lesephase

- *Ablauf:* Lesen – textbasiertes kreatives Schreiben – Lesen
In dieser Phase bekommen die SuS den Beginn und das Ende des Textes (die Rahmung durch das Feistritzer Heimatlied; siehe Materialien) und sollen unter Zuhilfenahme der zur Verfügung gestellten Bilder einen möglichen Inhalt des Textes skizzieren. Anschließend können im Plenum die Handlungsideen der SuS besprochen werden. Als Abschluss und zur Auflösung liest die Lehrperson den Originaltext vor und verteilt diesen an die SuS.
- *Didaktische Begründung:* Das Ziel ist, dass die SuS den positiv beginnenden Text nach dem Hören des ebenso positiven Liedes Gabaliers mit einer wahrscheinlich idyllischen Handlung ausfüllen. Anschließend werden die (positiven, heimatliteraturtypischen) Erwartungen im Sinne der Anti-Heimatliteratur durch die Lektüre des Gesamttextes konterkariert. Somit findet ein induktiver Zugang zur Anti-Heimatliteratur statt. Durch das Vorlesen gewinnt der Text zusätzlich an Wirkung und es findet eine weitere rezeptive Komponente Eingang in den Deutschunterricht, deren positive Auswirkungen wissenschaftlich belegt sind (vgl. Belgrad/Klipstein 2015).
Durch das Weiterschreiben des literarischen Textes zum Fragment wird eine elaborierende Lesestrategie angewandt. Die SuS sollen den Text ihren Erwartungen gemäß ergänzen. Nach Schmölzer-Eibinger ist diese Strategie des »Weiterschreibens« eine Methode zur Förderung von Textkompetenz (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 30). Durch die Förderung dieser falschen Fährte wirkt das Moment der Überraschung und des Unerwarteten umso stärker. Die SuS können verschiedene andere Textformen anhand bereits vorhandener Texte verfassen und Satire, Zynismus, Ironie etc. erkennen und als humorvolles wie gesellschaftskritisches Element deuten.
- *Materialien*³:

3 Auszüge aus dem Text (Winkler 2003, S. 123, 126). Villacherbier: <https://www.villacher.com/wp-content/uploads/2017/09/Hausbier.png>; Nelken: <https://vbgv1.orf.at/magazin/klickpunkt/stories/10695/index.html>; »FunWash«, Werbung: <https://i.ytimg.com/vi/5-8YG2pC7XQ/maxresdefault.jpg>; Autowaschanlage »Fun Wash« in Feistritz/Drau: <https://www.funwashesprit.com/standorte>; Serviette: »Wilde Zeiten«: http://www.sonjas-servietten-shop.de/epages/62577131.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/62577131/Products/0550 [Zugriff: 8.6.2021].

FUN WASH

..... AM FLUSSUFER

*Is a Örtle mei Sinn, und zwa Kirchlan steahn drin, ane
groaß, ane klan, bin in Feistritz dabam. Auf da Wiesen
schmeckts Heu, und die Drau rinnt vorbei, blühan de
Naglam Ran, bin in Feistritz dabam. Und i sing wann i
will, und ka Mensch sogt: Sei still! Hears noch klingen
im Tram, bin in Feistritz dabam. Es war ein schöner
Maientag, der Goldregen blühte, als in Feistritz an der
Drau*

..... jagdgesellschaft wird wieder den
gelbgefüllten Krug mit der weißen Schaumkrone heben
und singen: *Fun wash! Fun wash! Prost! Fun wash!
Prost! Und i hears noch klingen im Tram, bin in Feistritz
dabam! Bin in Feistritz dabam!*



3.1.3 Phase der Textarbeit: Kontextbasierte Analyse und Interpretation

● Ablauf:

1. **Textbesprechung – Literarisches Gespräch:** Die SuS sollen den Text nochmals lesen und sich anschließend in einem offen gestalteten Gespräch über die kontrastive Wirkung des Textes, oder was sie darin sonst anspricht, irritiert etc. sprechen.
2. **Lehrervortrag zum Thema (Anti-)Heimatliteratur und Josef Winklers Person und Werk:** Um den SuS kontextuelles Handwerkszeug für die Analyse und Interpretation zu geben, unterrichtet die Lehrperson sie über den literaturhistorischen/-theoretischen Zusammenhang und den Autor. Somit können die SuS bestimmte Phänomene leichter benennen und im Text finden. Die SuS bekommen die Informationen und den Text als Handout.
3. **Textanalyse und Interpretation in Kleingruppen:** Die SuS analysieren/interpretieren den Text genau und systematisch. Damit sie sich nicht in der Fülle des Textes verlieren, bekommen sie einen Analyseschwerpunkt zugeteilt (Sprache, Inhalt, Stil, Ort/Zeit/Personenkonstellation, Wortfelder/Wortgruppen,

die auf bestimmte Themen verweisen, Themenfelder). Sollte eine Gruppe nicht weiterkommen, gibt die Lehrperson durch Markierungen im Text eine Hilfestellung, die den Fokus der SuS lenkt.

4. *Sammeln der Ergebnisse im Plenum (Erstellen einer Sammlung als Hilfstext):* Nun werden die Ergebnisse gesammelt. Die SuS schaffen sich hiermit einen Hilfstext für die zu verfassende Textinterpretation. Die Lehrperson gibt gegebenenfalls noch interpretatorische Hilfestellungen. Als weiteren Denkanstoß erhalten die SuS folgendes Zitat von J. G. Seume:

*Wo man singet, da laß dich ruhig nieder,
ohne Furcht, was man im Lande glaubt;
wo man singet, wird kein Mensch beraubt;
böse Menschen haben keine Lieder.*

5. *Individuelles Verfassen einer Textinterpretation (mit thematischem Schwerpunkt):* Abschließend verfassen die SuS in Einzelarbeit eine Textinterpretation, wobei sie auch einen thematischen Schwerpunkt setzen können. Der Umfang der Interpretation soll rund 800 Wörter betragen.
 6. *Eigenständiges Überarbeiten der Textinterpretation:* Die SuS überarbeiten ihre Textinterpretation eigenständig. Dies ist möglich und sinnvoll, da sie bereits sehr viel Vorarbeit vor dem Verfassen des endgültigen Textes geleistet haben und eine Überarbeitung mit Peer-Feedback für das Essay im letzten Block vorgesehen ist.
- *Didaktische Begründung:* Durch die Form des literarischen Gesprächs nähern sich die SuS dem Text zunächst aus ihrer persönlichen, subjektiven Sicht und diskutieren Interpretationsansätze außerhalb der Norm. Das ebnet den Weg für die ästhetische Erfahrung mit dem literarischen Text. Diese gesprächspraktische Form als gegenstandsbezogene Auseinandersetzung mit literarischen Texten ermöglicht eine angemessene, weil kulturell tief verwurzelte, Umgangsform (vgl. Härle 2018). Die unterschiedlichen (sozialen) Arbeitsmodi (Klassengespräch, Lehrervortrag, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit) sollen die SuS aktivieren. Die unkommentiert markierten Textausgaben geben Hilfestellung und Orientierung bzw. Starthilfe für die Textanalyse. Das hier verfolgte Konzept ist klar für einen bestimmten Schreibertypus, nämlich den »Strukturfolger« (Bräuer/Schindler 2010, S. 2), geschaffen, denn die SuS erstellen und sortieren systematisch das Textmaterial, das sie in der Interpretation verarbeiten können. Durch das Schreiben von Hilfstexten werden auch jene, die sonst eher dazu tendieren, »einfach draufloszuschreiben«, dazu angehalten, ihre Texte systematisch zu verfassen. Dennoch bleiben durch die Möglichkeit einer Schwerpunktsetzung unterschiedliche Zugänge offen.

3.2 Block II: Phase der kreativen Arbeitsaufgaben

- *Ablauf:*
 1. In dieser Phase wählen die SuS *zwei der folgenden vier Arbeitsaufträge* aus. Die SuS arbeiten eigenständig, die LP unterstützt vordergründig bei der Inszenie-

rung des Textes. Ein Leitfaden zur Erstellung von Regieanweisungen kann hilfreich sein. Als weiteres Material fungiert ein Reader, befüllt mit diversen literarischen und nicht-literarischen Texten zu Heimat, Dialekt und kärntnerisch-ländlicher Kultur.

Zeitungsbericht verfassen und gestalten:

- Verfasse einen Zeitungsbericht, der als Ausgangstext für den literarischen Text hätte dienen können! Bedenke, dass der Erzähler im Text nicht alles weiß, dass die Leute im Dorf Verschiedenes sagen etc.

ODER

- Verfasse einen Zeitungsbericht, der über die polizeiliche Suche nach Christian berichtet! Bedenke, dass seine Leiche erst einen Monat nach seinem Verschwinden entdeckt wurde.

Dramapädagogische *Inszenierung* (mit verteilten Rollen, Gesang, etc.) entwickeln, eine Regieanweisung verfassen und das Stück einüben.

- Beachtet und diskutiert dabei folgende Frage: Was ist darstellbar? Was ist technisch möglich? Was ist moralisch möglich/sinnvoll/vertretbar?

Vorgeschichte schriftlich verfassen:

- Verfasse eine Vorgeschichte zur Handlung! Orientiere dich dabei am Stil Winklers und imitiere ihn!
- Bedenke folgende Fragen: Was ist im Vorfeld passiert? Was hat die »engen« Freunde zu dieser Tat verleitet? Welches Ereignis könnte der Auslöser dafür gewesen sein? Gibt es eine Tat Christians, die das Vorgehen der Freunde rechtfertigt?

Poetischer Text: »Zwischen Identifizierung mit der Heimat und Distanzierung zur Heimat«

- Schreibe, wo du daham bist! Wås is dei daham? Wo gheast du hin?
- Was assoziiert du mit dem Begriff »Heimat«? Verfasse deine Gedanken im Dialekt oder in einer dir Heimat vermittelnden Sprachform. Forme einen lyrischen, poetischen, kunstvollen Text verfassen, z. B. Poetry Slam... Es kann gerne satirisch sein.

2. Anschließend präsentieren die SuS die Ergebnisse ihrer Arbeitsaufträge.

- Die Zeitungsberichte sollen in realistischer Form ausgehängt werden.
- Der literarische Sekundärtext wird vorgelesen.
- Die Inszenierung wird aufgeführt.
- Die Hommage an die Heimat wird vorgetragen.

Abschließend geben die SuS einander Feedback und küren die besten Ergebnisse.

- *Didaktische Begründung*: Die Wahlmöglichkeit bei den Themen und der Sozialform ermöglicht ein binnendifferenziertes Setting.

Die Erörterung der Fragen »Was ist darstellbar? Was ist technisch möglich? Was ist moralisch möglich/sinnvoll/vertretbar?« ist unabdingbar für eine realistische konstruktive Erarbeitung. Besonders die dramapädagogische Inszenierung setzt spezielle Kompetenzen voraus.

Drama ist in der internationalen Fachsprache der Pädagogik die Bezeichnung für Formen des Szenischen oder Darstellenden Spiels, die durch vertiefende pädagogische Methoden bei den Teilnehmern weiterführende und bleibende Wirkung erzeugen und sie verwandeln können. (Wagner 1998, S. 9).

Dadurch kommt es zur Entfaltung von sozialer und emotionaler Intelligenz, Selbstständigkeit, Sensibilisierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung und zur Weiterentwicklung von Ausdrucksmöglichkeiten. Einem mit dramapädagogischen Elementen gestalteten Unterricht liegt die Idee zugrunde, »SchülerInnen durch Theatralisierung von Lernprozessen den Schritt von der persönlichen Erfahrung hin zur Allgemeingültigkeit zu ermöglichen« (Bibermann 2002, S. 103).

3.3 Block III: Thematische Arbeit zu »Heimat« und »Dialekt«

● *Ablauf:*

1. *Lehrervortrag zum Thema Kärntner Dialekt und regionale Kunst und Lyrik:* Als thematische Einführung bespricht die Lehrperson den Kärntner Dialekt und das Kärntnerlied mit den SuS.
2. *Diskussionsvorbereitende Lektüre zur Sammlung von Positionen, Argumenten, Beispielen:* Die SuS lesen die Texte aus dem Reader unter der Leitfrage: »Welches Bild von Heimat und Dialekt wird in den vorgegebenen Texten transportiert?«
3. *Diskussionsrunde:* Für die anschließende plenare Diskussionsrunde werden keine Rollen zugeteilt, jedoch vorgegebene Leitfragen erörtert, wie zum Beispiel: Sollte Dialekt mehr gefördert werden? Inwiefern bestimmen »intellektuelle Städter« das intellektuelle und kulturelle Fremd- und Selbstverständnis der ländlichen Kultur und Gesellschaft? Die Lehrperson schreibt während der Diskussion verschiedene Aussagen/Positionen/Themen etc. an der Tafel mit, die später den SuS beim Verfassen des Essays dienen.
4. *Essay bzw. Meinungsrede verfassen: Zwischen Verklärung und radikaler Absage an das Volkstümliche:*

Verfasse ein Essay zu einer der folgenden Fragestellungen, es können auch mehrere miteinander verknüpft werden. Mache dabei Gebrauch vom bisher erworbenen Wissen, vom Reader und von den Zitaten. (Sollte es Unsicherheiten über die Textsorte geben, informiere dich darüber unter: <https://literaturhandbuch.de/textsorte-essay/>). Setze einen Schwerpunkt in deiner Argumentation und stelle den Text unter eine Leitfrage, wie zum Beispiel folgende:

- Inwiefern wirkt sich negative Heimatdarstellung bzw. Heimatkritik, Satire etc. auf das kollektive Verständnis (Assoziationen) von Heimat aus?
- Wie sehen (positiv oder negativ konnotiert) unterschiedliche Bevölkerungsschichten »Heimat«?
- Sollte man Identifizierung über Dialekt und Heimat fördern?
- Inwiefern bestimmen »intellektuelle Städter« das intellektuelle und kulturelle Fremd- und Selbstverständnis der ländlichen Kultur und Gesellschaft?
- Anti-Heimatliteratur – eine Hasstirade an Österreich oder satirische Annäherungsversuche an die Realität? Was macht Anti-Heimatliteratur zu ästhetisch bedeutender, lesenswerter Literatur, die in der Schule behandelt werden sollte?

5. *Partnerfeedback und Überarbeitung des Essays:* Anhand eines Leitfadens/ Kriterienrasters wird ein Partner-Feedback durchgeführt. Schwerpunkte wären die Stringenz und Logik der Argumentation, die Verarbeitung von

angeeignetem Wissen und der sprachliche Stil. Im Anschluss überarbeiten die SuS ihren Text und geben ihn inkl. der Erstfassung und dem Partner-Feedback der Lehrperson ab. Somit ist auch eine klare Beurteilungsgrundlage für alle Arbeitsschritte gegeben.

- *Didaktische Begründung:* Der Lehrervortrag zum Thema Kärntner Dialekt und regionale Kunst und Lyrik dient dazu, den thematischen Block abzurunden und ein nun vollständiges Arbeitswissen für den letzten Schritt sicherzustellen. An dieser Stelle wäre eine Weiterführung des musikalischen Aspektes durch den Musiklehrer sinnvoll. Im nächsten Schritt bzw. begleitend als Hausübung lesen die SuS Texte aus dem Reader zum Thema. Darin enthalten sind Zeitungsartikel, Volks- und Kärntnerlieder, Gedichte, Sachtexte etc. Diese dienen als inhaltliche Vorbereitung auf die Diskussionsrunde und das abschließende Verfassen des Essays, das die Kür bildet und unter der Verwendung alles im Modul Gelernten verfasst wird. Es geht dabei nicht um die Reproduktion des in den Texten Gelesenen, sondern um Bewusstseins- und Meinungsbildung zur Thematik. Der zweite Punkt – die Erweiterung des Wissens und die Meinungsbildung durch die Lektüre des Readers – sollte zu Hause bearbeitet werden. Er dient der fundierten Vorbereitung auf die Diskussion und das Verfassen der Texte.⁴

Literatur

- BELGRAD, JÜRGEN; KLIPSTEIN, CHRISTIN (2015): Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Gressnach, Eva; Müller, Claudia; Stark, Linda (Hg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempo, S. 180–198.
- BIBERMANN, IRMGARD (2002): Theaterpädagogik. Lernen mit allen Sinnen. In: Elisaktes, Karin; Kronsteiner, Ursula; Schreiber, Horst (Hg.): *Zwischen Schulbank und Internet. Fernlernen und E-Learning am Abendgymnasium Innsbruck*. München (= Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck).
- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *www.zeitschrift-schreiben.eu*, 15.1.2010, S. 1–6. Online: <https://zeitschrift-schreiben.eu/de/jahr/2010/> [Zugriff: 27.10.2021].
- HÄRLE, GERHARD (2018): Das Forschungsprojekt »Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs«. Online: <https://www.ph-heidelberg.de/haerle/forschungsprojekte/das-literarische-unterrichtsgespraech.html> [Zugriff: 22.10.2021].
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2008): *Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz*. In: *Fremdsprache Deutsch* 39, S. 28–33.
- WAGNER, BETTY J. (1998): *Das Leben erfassen und gestalten*. Essen: Blaue Eule.
- WERNDL, KRISTINA (2005): *Dem Tod vor Augen. Über Josef Winklers Literarische Autobiographie »Leichnam, seine Familie belauernd«*. Wien: Edition Praesens.
- WESKAMP, RALF (2019): Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 107–134.
- WINKLER, JOSEF (2003): *Leichnam, seine Familie belauernd*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

4 Für weitere Informationen, die vollständige Interpretation oder den zusammengestellten Reader können Sie uns gerne per E-Mail kontaktieren.

Jürgen Ehrenmüller, Stephan Schicker

Fictional Science

Erlesende Wege zu einem kritischen Umgang mit Fake News

Im Zuge dieses praxisnah vorgestellten Unterrichtsmodells begegnen die Lernenden (durchaus humorvollen) Texten, deren Inhalte zwar frei erfunden sind, die sich aber in Beschaffenheit, Aufbau, Inhalt und Sprache als authentisch, elaboriert und wahr ausgeben. Diese Texte sind dabei die Ausgangspunkte des entwickelten und vorgestellten didaktischen Settings, das aus zwei Teilen (»Stationen«) besteht: In Station 1 sollen die Lernenden gegenüber Falschinformationen (Fake News) bzw. (textinternen und textexternen) Mitteln der Manipulation sensibilisiert werden. In Station 2 setzen sie sich mit Sourcing-Operationen auseinander und wenden diese an einem kleinen Textkorpus zu einem umstrittenen Thema an, um sie dann auch zur Erkennung von Intentionen und Perspektiven in Texten, denen sie (vor allem im Internet) begegnen, sowie zur Prüfung von deren Glaubwürdigkeit nutzen zu können. Alle Materialien stehen für den Einsatz im Unterricht online zur Verfügung.

1. »Man denkt, es ist wahr...«

Man denkt es ist wahr, und dann erzählt man es weiter und dann verbreitet sich das Gerücht. (Transkript 1)

Alles, was so wissenschaftlich aussieht, scheint so wahrhaftig. Die Gefahr ist, dass die Menschen das einfach glauben, egal ob es um Giraffenmäuse geht oder um Falschinformationen zu Covid-19. (Transkript 2)

JÜRGEN EHRENMÜLLER ist Universitätsassistent an der Westböhmischen Universität in Pilsen in Tschechien, Lehrbeauftragter an der Karl-Franzens-Universität Graz und Lehrer für DaF am Církevní gymnázium Plzeň. E-Mail: ehrenmul@knj.zcu.cz

STEPHAN SCHICKER ist Senior Scientist am Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz und AHS-Lehrer am BG/BRG Dreihackengasse. E-Mail: stephan.schicker@uni-graz.at

Die beiden Lernendenzitate stammen aus Aufnahmen, die im Zuge der Erprobung eines für die 8. bis 12. Schulstufe geeigneten didaktischen Settings¹ entstanden sind, das in diesem Beitrag vorgestellt und didaktisch verortet werden soll, und adressieren eine zentrale Herausforderung, der Lernende im 21. Jahrhundert begegnen bzw. eine bedeutende Fähigkeit, die diese im 21. Jahrhundert benötigen: nämlich die Fähigkeit, kritisch mit (meist digitalen) Texten umgehen zu können.

Entstanden sind diese Lernendenaussagen im Rahmen einer Auseinandersetzung mit (durchaus humorvollen) Texten, deren Inhalte zwar frei erfunden sind, die sich aber in ihrer Beschaffenheit und Sprache sowie ihrem Aufbau und Inhalt als authentisch, elaboriert und »wahr« ausgeben und glaubwürdig wirken. Sie stellen dabei den Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit Fragen zur Urheberschaft bzw. zu Intentionen eines Textes respektive der Quellenkritik dar. Ziel des Settings ist es, Kompetenzen zu vermitteln, mit denen Lernende Medieninhalte bewerten und Medienformen kritisch analysieren sowie Medienwirkungen bzw. -nutzung untersuchen lernen. Doch bevor dieses Setting in einer praxisnahen Darstellungsform und seinen theoretischen Grundlagen vorgestellt wird, soll zunächst der für das Setting zentrale Begriff Fake News diskutiert werden.

2. Der Begriff *Fake News*

In den vorangestellten Zitaten von Lernenden wird relativ intuitiv – aber durchaus akkurat – ein Phänomen beschrieben, das zwar nicht neu ist,² aber spätestens seit der US-Präsidentenwahl 2016 zunehmend in den Fokus von Forschung und Öffentlichkeit geraten ist (vgl. Allcott/Gentzkow 2017). Gängige Definitionen sehen Fake News als »fabricated information that mimics news media content in form but not in organizational process or intent« (Lazer u. a. 2018, S. 1094) oder »news that is designed to look accurate but is actually misleading or false – represents a major problem for politics, public health, and private life« (McPhetres/Rand/Pennycook 2021, S. 624f.) bzw. als »news articles that are intentionally and verifiably false, and could mislead readers« (Allcott/Gentzkow 2017, S. 213). Entscheidend für individuelle Orientierungskompetenz von Lernenden, aber auch für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft ist dabei die Frage, wie man mit solchen irreführenden oder falschen Nachrichten (didaktisch) umgehen soll.

3. Ways to cope with *Fake News*

Im Wesentlichen werden im wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs zwei große Herangehensweisen diskutiert, wie man Fake News am besten

1 Das gesamte didaktische Setting finden Sie unter: <http://ide.aau.at>. Station 1 des Settings baut auf Ehrenmüller (2015, S. 34–37) auf, der allerdings von einem anderen Text ausgeht.

2 Falsche oder irreführende Nachrichten sind nichts Neues. Die New Yorker Zeitung *The Sun* veröffentlichte etwa im Jahr 1835 mehrere Artikel über Leben auf dem Mond (»Great Moon Hoax«) (Pennycook/Rand 2021, S. 388).

begegnet: Während u. a. Allcott/Gentzkow (2017) und Clayton u. a. (2020) die Verbreitungsplattformen (z. B. soziale Medien) in der Verantwortung sehen, gegen diese und deren Verbreitung vorzugehen, indem sie zum Beispiel gewisse Informationen mit Warnhinweisen versehen, betonen u. a. Compton (2013) und Kozyreva/Lewandowsky/Hertwig (2020) die Bedeutung der Vermittlung von Fähigkeiten und Strategien, welche Lernende für die Gefahren von Fake News sensibilisieren und auf einen kompetenten Umgang mit ihnen vorbereiten sollen. Kozyreva u. a. (2020, S. 103) sehen hier zwei große Gruppen von Herangehensweisen:

- enhancing people's agency in their digital environments (e.g., self-nudging, deliberate ignorance) and
- at boosting competencies of reasoning and resilience to manipulation (e.g., simple decision aids, inoculation).

Der Fokus des vorliegenden Artikels und didaktischen Settings liegt dabei auf letzterer Herangehensweise, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll und die von Jones-Jang/Mortensen/Liu (2019, S. 373) wie folgt umrissen wird:

This approach posits that literacy³ interventions should be practiced to better equip citizens with the cognitive ability to discern facts from fake stories.

Diese in den Ausführungen oben angesprochene *inoculation* (»Impfung«, »Immunisierung«) umfasst präventive Maßnahmen, die herangezogen werden, um Menschen auf den Umgang mit Fake News vorzubereiten. Als Beispiel für bereits bestehende Förderprogramme kann hier auf das interaktive Lernprogramm *Bad News Game* verwiesen werden, welches Menschen auf unterhaltsame Weise beibringt, wie Fake News erkannt werden können (Roozenbeek/van der Linden 2020).⁴ Jüngere Forschungsergebnisse (vgl. Pennycook u. a. 2021) zeigen auch, dass oft schon die einfache Aufforderung, die Richtigkeit einer Headline oder eines Artikels vor dem Teilen zu bewerten, hilft, Fake News als solche zu identifizieren: »These findings indicate that people often share misinformation because their attention is focused on factors other than accuracy – and therefore they fail to implement a strongly held preference for accurate sharing.« (Pennycook u. a. 2021, S. 590)

Auf diesen empirischen Erkenntnissen aufbauend, fokussiert das im Folgenden vorgestellte didaktische Setting einerseits Sensibilisierungsübungen für Fake News (Station 1) und andererseits den Erwerb von (kognitiven) Fähigkeiten bei Leser_innen, welche diese dabei unterstützen, mit digitalen Texten kritisch umzugehen und Fake News zu erkennen. Zentral für die Bewältigung und den didaktischen Umgang mit Herausforderungen wie falschen oder irreführenden Darstellungen in Texten

3 Diese Maßnahmen lassen sich theoretisch in verschiedenen Konzeptionen von Media Literacy, News Literacy, Critical Media Literacy, Information Literacy und Digital Literacy verorten, auf welche an dieser Stelle nur verwiesen werden kann (siehe Jones-Jang/Mortensen/Liu 2019).

4 Auf dem *Bad News Game* basiert auch das Computerspiel *Go Viral*, welches spielerisch Methoden aufzeigt, mit denen Falschmeldungen in Zusammenhang mit dem Coronavirus verbreitet bzw. erkannt werden (können) (vgl. Maertens u. a. 2021).

sind *Sourcing*-Prozesse. Nach Goldman und Scardamalia (2013, S. 259) bezieht sich der Begriff

to the processes of identifying and representing metadata, including the author(s) or spokesperson(s) who created the information resource, their purpose in creating it, the intended audience, where and when it appeared initially (i.e., where it was published – YouTube, NY Times, etc.), as well as subsequent publication.

Zentral für *Sourcing*-Prozesse nach dieser Begriffsbestimmung sind also textexterne Metadaten, die ergänzend zu den eigentlichen textinternen Informationen vorliegen oder gesucht werden müssen. Bevor nun das didaktische Setting mit einem Fokus auf Sensibilisierungsübungen und *Sourcing*-Prozessen in einer praxisnahen Darstellungsform vorgestellt wird, sollen die Lernziele des Settings noch curricular verortet werden.

4. Curriculare Verortung

Der Lehrplan für den Deutschunterricht in der Unterstufe sieht bei den Beiträgen zu den Bildungsbereichen den »kritische[n] Umgang mit und die konstruktive Nutzung von Medien« vor (BMBWF 2000). Vor allem auch im Hinblick auf das Erkennen verschiedener Perspektiven in Texten im Zuge von *Sourcing*-Prozessen wird im Lehrplan für Deutsch in der Unterstufe auch betont, dass Lernende »verschiedene, auch versteckte Absichten erkennen und zuordnen« (ebd.) können sollen. Eine wesentliche Rolle spielen kritische Medienkompetenzen auch im Lehrplan der Oberstufe für den Deutschunterricht. Dort heißt es zunächst in Bezug auf Mediennutzungskompetenz und Medienkulturkompetenz noch sehr allgemein: »Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, das heißt, die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren« (ebd.). Spezifischer gefasst werden dann die Ziele für die einzelnen Semester, bei denen u. a. die folgenden beiden Lernziele angeführt werden:

- Informationsquellen überprüfen und kritisch würdigen
- Interessen und Absichten hinter (multi-)medialen Texten und Produkten analysieren und bewerten sowie manipulative Zielsetzungen erkennen (ebd.).

5. Didaktisches Setting

5.1 Station 1: Awareness und Giraffenmäuse⁵

Am Beginn des didaktischen Settings steht die Auseinandersetzung mit einem Text über die Südamerikanische Giraffenmaus, die manche (aber nicht alle)

5 Das didaktische Setting zu Station 1 mit dem Text über die Südamerikanische Giraffenmaus und allen Aufgabenstellungen steht im Online-Zusatzmaterial 1 zur Verfügung: <https://ide.aau.at/>.

Sprachen sprechen bzw. nachahmen kann.⁶ Er enthält falsche bzw. frei erfundene Informationen, gibt sich aber in seiner Wortwahl und Beschaffenheit als sehr wissenschaftlich. Die Schüler_innen setzen sich angeleitet von verschiedenen Aufgabenstellungen mit dieser *Fictional Science*⁷ auseinander. Dabei erfahren die Lernenden zunächst noch nicht, dass es sich um Falschinformationen handelt.

Dieser Zugang, dass Lernende im Zuge eines didaktischen Kontexts mit einem Text mit Falschinformationen konfrontiert werden, wird gewählt, da verschiedene Konzeptionen von Media Literacy davon ausgehen, dass »prior exposure helps the audience against future attacks« (Jones-Jang/Mortensen/Liu 2019, S. 373). Eine didaktische Auseinandersetzung mit falschen oder irreführenden Informationen und vor allem eine Reflexion der Strategien, wie man mit solchen Mitteln der Manipulation bewusst umgehen kann, ermöglicht die bereits erwähnte *inoculation* und »immunisiert« sozusagen gegen bzw. sensibilisiert für zukünftige tatsächliche Fake News, denen man in digitalen Kontexten begegnet.

Wesentliches Ziel dieser ersten Station ist es, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Machart eines Textes, seine Struktur und eine Sprache, die sich gewisser Mittel bedient, um glaubwürdig zu wirken, allein noch keine Garantie für vertrauenswürdige (»wahre«) Informationen darstellen. Schüler_innen lernen so, welche Mittel zur Manipulation eingesetzt werden können, und reflektieren Möglichkeiten, diese zu erkennen und Texte auf ihren Glaubwürdigkeitsgehalt hin zu überprüfen. Diese erste Phase zielt also darauf ab, dass Lernende erkennen, dass Fake News Nachrichten darstellen, »that is designed to look accurate but is actually misleading or false« (McPhetres/Rand/Pennycook 2021, S. 624).

5.1.1 Phase 1: Begegnung mit dem Text *Die Südamerikanische Giraffenmaus*

Die konkrete Aufgabenabfolge sieht in Phase 1 eine Verschränkung von verschiedenen Aufgabenstellungen vor, die das Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören miteinander verzahnen. Damit wird didaktisch die Aufmerksamkeit der Lernenden auf strukturelle Aspekte der Textgestaltung, aber auch auf die Aneignung und Vernetzung von Textinhalten durch eine tiefe und mehrfache Durchdringung und Verarbeitung gelenkt.⁸

6 Dieser Text wurde von Jürgen Ehrenmüller im Rahmen des IMST-Projekts »KI[R]KE« (2014/2015) verfasst und im Projektbericht (Ehrenmüller 2015, S. 11–17) erstmals mit einer Didaktisierung (mit anderem Fokus) veröffentlicht.

7 Wir verwenden den Begriff *Fictional Science* für (im Grunde literarische) Texte im Stil (populär-) wissenschaftlicher Abhandlungen, die erfundene Inhalte (wie z. B. die Südamerikanische Giraffenmaus) präsentieren und dabei nicht den Anspruch haben, »ernst« genommen zu werden, sondern der Unterhaltung dienen. Was wir unter *Fictional Science* nicht verstehen, sind erfundene Inhalte in einem wissenschaftlichen Kontext mit Täuschungsabsicht.

8 Die Aufgaben basieren auf einer Didaktisierung des Giraffenmaus-Textes zur Förderung der Lesekompetenz in Ehrenmüller (2015, S. 12–15).

5.1.2 Phase 2: Reflexion

Die Lernenden erfahren, dass der Text erfunden ist, und sollen durch die folgenden Reflexionsfragen erörtern, warum er glaubhaft wirkt und welche Mittel der Manipulation sie erkennen bzw. welche Gefahren sie durch diese sehen.⁹

- Der Text ist erfunden. Die Giraffenmaus gibt es nicht. Begründe schriftlich, warum er dir als »wahr« oder als »unwahr« erschienen ist. Geh dabei auch darauf ein, inwiefern du bereits während der Lektüre versucht hast, ihn zu verifizieren oder Details (z. B. Aussehen) zu dem Tier zu recherchieren.
- Arbeitet zu zweit Faktoren heraus, die den Text als »wahr« erscheinen lassen. Schreibt das Ergebnis eurer Diskussion auf.
- Diskutiert zu zweit, welche Gefahren der Manipulation die Faktoren enthalten könnten, die ihr herausgearbeitet habt. Schreibt das Ergebnis eurer Diskussion auf.
- Erarbeitet zu viert Möglichkeiten, wie der Text als erfunden entlarvt werden kann. Schreibt das Ergebnis eurer Diskussion auf.

Diese Phase fokussiert darauf, Strategien und Mittel der Manipulation (*deception strategies*) – in einem gemeinsamen Analyseprozess – für Lernende sichtbar zu machen. Cook/Lewandowsky/Ecker (2017) konnten in einer Untersuchung etwa zeigen, dass dies ein vielversprechendes didaktisches Instrument zum Erkennen von bzw. zur Sensibilisierung für Fake News ist: »From a cognitive perspective, it is possible that the inoculation shifted attention from a heuristic surface level to a deeper level of analysis, allowing people to detect patterns of deception.« (Cook/Lewandowsky/Ecke 2017, S. 15)

In einer anschließenden (optionalen) Inputphase können zudem Aspekte von *Information Literacy*¹⁰ besprochen werden, welche sich in Untersuchungen (Jones-Jang/Mortensen/Liu 2019, S. 382) als wirksames Konzept im Umgang mit bzw. zur Erkennung von Falschinformationen herausgestellt hat.

5.1.3 Phase 3: Produktion

In dieser Phase werden Schüler_innen kleinschrittig angeleitet, sich zunächst ein eigenes Fantasietier auszudenken, zu diesem einen Steckbrief zu erstellen und mit Hilfe eines Arbeitsblattes als Scaffold einen eigenen Text über dieses zu verfassen.¹¹

9 Die nachfolgenden Aufgaben gehen von einem Vorschlag in Ehrenmüller (2015, S. 37) aus.

10 *Information Literacy* fokussiert darauf, wie Informationen überprüft werden können bzw. Nachrichten zustande kommen. Damit fokussiert es stärker als andere Literacy-Konzepte auf Informationskompetenz und die Fähigkeit, Informationen zu finden und zu bewerten (Livingstone/Van Couvering/Thumim 2008, S. 106).

11 Das Arbeitsblatt fokussiert dabei auf die Bewusstmachung von mesostrukturellen Elementen und deren Funktion als Scaffold (Portmann-Tselikas 2018, S. 33 f.). Eine Diskussion und genauere Darstellung dazu finden sich in Schicker 2021.

Die Textproduktion, bei der die Lernenden einen eigenen Text erstellen, der falsche bzw. erfundene Informationen enthält und dem mit den zuvor erarbeiteten sprachlichen Mitteln ein Anstrich von Glaubwürdigkeit gegeben werden soll, folgt dabei der folgenden didaktischen Überlegung: »Getting people to think about the qualities of fake news by having them create their own fake news has been shown to be effective in reducing belief in fake news.« (Roozenbeek/van der Linden 2019)

5.1.4 Phase 4: Analyse

Nach dieser produktiven Phase folgt erneut eine reflexive Arbeitsphase, bei der die Schüler_innen die Texte von Mitschüler_innen im Hinblick auf deren Machart und Struktur sowie deren Sprache, die sich gewisser zuvor erarbeiteter Mittel bedient, um glaubwürdig zu wirken, untersuchen. Dafür wird von den Lernenden zuvor in Gruppen auf Basis der bisherigen Arbeitsergebnisse eine Checkliste erstellt, welche die Analyse steuert.

5.2 Station 2: Unterschiedliche Perspektiven erkennen¹²

Sourcing-Prozesse, die als »metadatenbasierte Evaluation von Dokumenten und ihrer Inhalte« (Philipp 2020, S. 105) definiert werden können, stehen im Zentrum von Station 2: Lernende erhalten nicht nur eine Reportage über »Schneckenstreichler«¹³ (ehemalige Bergarbeiter, die die fiktive Worchester-Schnecke durch Berührungen unter Stress setzen, damit sie ein Sekret absondert, das zu einem Dünger weiterverarbeitet wird, mit dem ein ehemaliges Kohletagebauegebiet revitalisiert werden soll), sondern auch weitere Texte zu dem Thema, die von verschiedenen Autor_innen stammen, unterschiedliche Ziele verfolgen und innerhalb des fiktiven Settings teilweise gezielt Falschinformationen verbreiten. Weiters bekommen sie auch die dazugehörigen Metadaten, die ergänzend zu den eigentlichen Informationen in den Texten vorliegen und textexterne Informationen zu Autor_innen (z. B. Name, Position, Expertise, Integrität, Benevolenz, institutionelle Angehörigkeit, Motivation, Art der Informationsgenese, inhaltliche Position, fachliche Perspektive, Evaluation der Person) und Medium (z. B. Publikationsorgan, historischer, sozialer, geografischer Kontext) enthalten.

Ein gezieltes Training von Sourcing-Prozessen ist auch deshalb von großer Bedeutung, da diese hohe Anforderungen an Lernende stellen: Sie müssen Quellen einschätzen und vergleichen bzw. mit Quelleninformationen verknüpfte Inhalte aus verschiedenen Dokumenten zueinander in Relation setzen (Schoor u. a. 2020, S. 126 f.). Es geht beim Lesen von Texten (vor allem in digitalen Umgebungen) nicht

¹² Das didaktische Setting zu Station 2 mit allen Texten und Aufgabenstellungen steht im Online-Zusatzmaterial 2 zur Verfügung: <https://ide.aau.at/>.

¹³ Die Reportage *Die Schneckenstreichler von Idaho City* wurde von Jürgen Ehrenmüller für das IMST-Projekt »KI[R]KE« (2015) verfasst und für das hier vorgestellte Setting adaptiert. Die weiteren Texte wurden von den Autoren eigens für dieses angefertigt.

mehr nur darum, von diesen mentale Repräsentationen zu bilden, sondern zudem mentale Repräsentationen von deren Inhalten in Kombination mit deren Metadaten und der Verknüpfung zwischen den beiden aufzubauen. Das hier vorgestellte Setting folgt dabei dem didaktischen Prinzip von Philipp (2020, S. 272): »Sourcing-prozesse lassen sich dann gewinnbringend fördern, wenn spezifische Metadaten als bedeutungstragende Bestandteile für die Lernenden erkennbar und erfahrbar werden.« Dass ein solches didaktisches Vorgehen wirksam ist, konnten u. a. Bräten/Brante/Strømsø (2019) in einer Studie belegen, in der Lernenden der Nutzen von Sourcing-Prozessen anhand von kontrastiven Fallbeispielen gezeigt wird.¹⁴

5.2.1 Phase 1: Begegnung mit den Texten zu den »Schneckenstreichlern«

In dieser Phase beschäftigen sich die Schüler_innen mit Texten rund um Idaho City und um ein neues Verfahren zur Umweltregenerierung, das dort erprobt wird. Es wird gleich zu Beginn klargestellt, dass alles erfunden ist.

Idaho City ist eine früher für den Kohleabbau bedeutende, mittlerweile aber aufgrund der erschöpften Vorkommen und der Krise der Kohleindustrie in den 1980er Jahren verarmte (fiktive) Kleinstadt im Nordwesten der USA im Bundesstaat Washington. Ein neues, von der (fiktiven) Gerald-Ford-Universität im (ebenfalls fiktiven) Lancaster im Bundesstaat Washington entwickeltes Verfahren zur Umweltregenerierung soll die zwei gravierendsten Probleme von Idaho City auf einmal lösen: Einerseits sollen so die kahlen Tagbaugruben wieder begrünt werden, andererseits soll der dafür benötigte Dünger bzw. dessen Herstellung für neue Arbeitsplätze sorgen. Gewonnen wird er nämlich aus einem von der (fiktiven) Worchester-Schnecke in Stresssituationen abgesonderten (fiktiven) Sekret. Sogenannte »Schneckenstreichler«, ehemalige Bergleute, versetzen die Tiere durch Berührungen an deren empfindlichen Rücken in Stress.

Die Schüler_innen erhalten jeweils einen von vier Texten (jeweils unterschiedliche Textsorten: Reportage, Kommentar, Zeitungsbericht, Presseaussendung), die sich mit der Revitalisierung der Landschaft rund um Idaho City und dem neu entwickelten Verfahren dafür auseinandersetzen. Was sie dabei nicht wissen, ist, dass sich alle voneinander unterscheiden und verschiedene Perspektiven auf das neu entwickelte Verfahren zur Umweltregenerierung einnehmen.

Den ersten Schritt bildet eine angeleitete Lektüre: Die Schüler_innen lesen ihre Texte und erarbeiten von diesen ausgehend eine faktenbasierte Sachverhaltsdarstellung. In Gruppen (die so zusammengesetzt sind, dass jeder Text einmal vertreten ist) soll vordergründig anschließend ein möglichst vollständiges Bild der Sachlage erstellt werden. Das Lernziel ist allerdings eigentlich ein völlig anderes: Die Schüler_innen sollen (und werden recht schnell) erkennen, dass ein und die-

14 Im Zuge der Studie erhielten die Lernenden eine Rede über ein angeblich humanitäres Verhalten und lasen diese zunächst ohne zusätzliche Metadaten. Erst in einer zweiten Phase erhielten sie die Information, dass es sich um eine Verteidigungsrede eines norwegischen Nazi-Kollaborateurs handelte.

selbe Sache (teilweise völlig) anders gesehen und dargestellt wird. Da die Texte unterschiedliche Ziele verfolgen (informieren, manipulieren, appellieren), gehen sie mit Informationen jeweils anders um, geben sie relativ neutral wieder, highlighten, verschweigen oder verdrehen Fakten bzw. erzeugen bewusst oder durch mangelnde Fach- und Sachkenntnis unbewusst Fake News. In einem weiteren Schritt erarbeiten die Schüler_innen inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Texte, deren Glaubwürdigkeit sie allerdings noch nicht beurteilen können. Denn welche Informationen innerhalb des fiktiven Settings korrekt sind und welche nicht, wird sich erst in der folgenden Phase ergeben.

5.2.2 Phase 2: Analyse der Perspektiven und Intentionen I

Die Schüler_innen erhalten Metadaten zu den Autor_innen der Texte bzw. zu den (ebenfalls fiktiven) Medien, in denen sie veröffentlicht wurden. Davon ausgehend untersuchen sie nun angeleitet, welche Perspektive eingenommen wird, welche Ziele verfolgt und welche Intentionen deutlich werden. Die Metadaten ermöglichen es ihnen auch, mögliche falsche Informationen innerhalb des fiktiven Settings zu erkennen. So erfahren die Lernenden durch einen Wikipedia-Eintrag zu Professor James Forrington, der sich kritisch gegenüber dem neuen Verfahren zeigt, dass dieser eigentlich Experte für altenglische Literatur mit Spezialisierung auf Huffericks ist. Dies eröffnet auch die Möglichkeit einer breiten Diskussion über Expertentum und Wissenschaftlichkeit: Denn ein wesentliches Kriterium für Expertentum ist, dass man nur Experte für einen spezifischen Bereich sein kann (vgl. Nölleke 2009). Zudem erfahren die Lernenden im Rahmen von Metadaten auch etwas über die Finanzierung von gewissen Zeitungen (Eigentümerstruktur etc.), was bestimmte Informationen in neuem Licht erscheinen lässt.

Die Lernenden erhalten dabei niemals alle die gleichen Texte und Metadaten, sondern unterschiedliche Informationen und versuchen dabei kooperativ durch alle erhaltenen und ausgetauschten (Meta-)Informationen gemeinsam ähnlich wie bei einem Krimi herauszufinden, welcher Text welche Perspektivierung einnimmt und welche Positionen und Interessen dahinterstecken (könnten).

5.2.3 Phase 3: Produktion

In der dritten Phase übernehmen die Schüler_innen zu zweit eine Rolle/Perspektive, zu der ihnen Informationen und Hintergründe zur Verfügung gestellt werden, und verfassen selbst einen perspektivischen Text zum Thema.

5.2.4 Phase 4: Analyse der Perspektiven und Intentionen II

Die Schüler_innen analysieren nun den Text eines anderen Teams und gehen dabei vor allem der Frage nach, welche Intention(en) verfolgt und welche Mittel eingesetzt werden, um diese zu erreichen. Dafür werden ihnen Metadaten zur Verfügung gestellt.

6. Fazit

Im Zuge dieses didaktischen Settings wurden Lernende zunächst für die Gefahren von Falschinformationen bzw. Mittel der Manipulation sensibilisiert, bevor sie sich in Station 2 mit Sourcing-Operationen auseinandergesetzt haben, um diese zur Erkennung von Intentionen und Perspektiven in Texten zu nutzen. Das gesamte didaktische Setting mit allen Materialien ist im Online-Zusatzmaterial der *ide* zu finden. Auf erste empirische Evaluierungen von Lernendengesprächen und Schreibprodukten, die im Rahmen des didaktischen Settings entstanden sind, kann an dieser Stelle (vgl. Schicker/Ehrenmüller 2022 i. Dr.) nur verwiesen werden.

Literatur

- ALLCOTT, HUNT; GENTZKOW, MATTHEW (2017): Social Media and Fake News in the 2016 Election. In: *NBER Working Paper* 23089. S. 1–32. Online: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w23089/w23089.pdf [Zugriff: 25.1.2022].
- BMBWF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2000): *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der all-gemeinbildenden höheren Schulen*. Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. BGBl. Nr. 88/1985. Wien. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Zugriff: 21.10.2021].
- BRÄTEN, IVAR; BRANTE, EVA W.; STRØMSØ, HELGE I. (2019): Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A comprehensive Sourcing Intervention with Follow-Up Data. In: *Reading Research Quarterly* 54 (4), S. 481–505. DOI:10.1002/rrq.253.
- CLAYTON, KATHERINE; BLAIR, SPENCER; BUSAM, JONATHAN A.; FORSTNER, SAMUEL; GLANCE, JOHN; GREEN, GUY u. a. (2020): Real solutions for fake news? Measuring the effectiveness of general warnings and fact-check tags in reducing belief in false stories on social media. In: *Political Behavior* 42 (4), S. 1073–1095. DOI: 10.1007/s11109-019-09533-0.
- COMPTON, JOSH (2013): Inoculation theory. In: *The SAGE handbook of persuasion: Developments in theory and practice*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc, S. 220–236.
- COOK, JOHN; LEWANDOWSKY, STEPHAN; ECKER, ULLRICH (2017): Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. In: *PLoS ONE* 12 (5). Online: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0175799> [Zugriff: 10.10.2021].
- EHRENMÜLLER, JÜRGEN (2015): *KI|R|KE. Kompetenztraining im Verbund mit kuriosen Texten*. Online: https://www.imst.ac.at/files/projekte/1526/berichte/1526_Langfassung_Ehrenm%C3%BCller.pdf [Zugriff: 22.10.2021].
- EUROPEAN COMMISSION (2018): *A Multi-dimensional Approach to Disinformation*, Brussels: European Commission. Online: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-be1d-01aa75ed71a1/language-en> [Zugriff: 21.10.2021].
- GOLDMAN, SUSAN R.; SCARDAMALIA, MARLENE (2013): Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. In: *Cognition and Instruction* 31 (2), S. 255–269. DOI: 10.1080/10824669.2013.773217.
- JONES-JANG, S. MO; MORTENSEN, TARA; LIU, JINGJING (2019): Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. In: *American Behavioral Scientist* 65 (2), S. 371–388. DOI: 10.1177/0002764219869406.
- KOZYREVA, ANASTASIA; LEWANDOWSKY, STEPHAN; HERTWIG, RALPH (2020): Citizens Versus the Internet: Confronting Digital Challenges With Cognitive Tools. In: *Psychological Science in the Public Interest* 21 (3), S. 103–156. DOI: 10.1177/1529100620946707.

- LAZER, DAVID u. a. (2018): The science of fake news. In: *Science* (359), S. 1094–1096.
- LIVINGSTONE, SONIA; VAN COUVERING, ELIZABETH; THUMIM, NANCY (2009): Converging traditions of research on media and information literacies: disciplinary, critical, and methodological issues. In: Coiro, Julie (Hg.): *Handbook of research on new literacies. Transferred to digital print*. New York, NY: Routledge, S. 103–132.
- MAERTENS, RAKOEN; ROOZENBEEK, JON; BASOL, MELISA; VAN DER LINDEN, SANDER (2021): Long-term effectiveness of inoculation against misinformation: Three longitudinal experiments. In: *Journal of experimental psychology*, Applied 27 (1), S. 1–16. DOI: 10.1037/xap0000315.
- MCPHETRES, JONATHON; RAND, DAVID G.; PENNYCOOK, GORDON (2021): Character deprecation in fake news: Is it in supply or demand? In: *Intergroup Relations & Group Processes* 24 (4), S. 624–637.
- NÖLLEKE, DANIEL (2009): Die Konstruktion von Expertentum im Journalismus. In: Dernbach, Beatrice Quandt, Thorsten (Hg.): *Spezialisierung im Journalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–110.
- PENNYCOOK, GORDON; EPSTEIN, ZIV; MOSLEH, MOHSEN; ARECHAR, ANTONIO A.; ECKLES, DEAN; RAND, DAVID G. (2021): Shifting attention to accuracy can reduce misinformation online. In: *Nature* 592 (7855), S. 590–595. DOI: 10.1038/s41586-021-03344-2.
- PENNYCOOK, GORDON; RAND, DAVID G. (2019): Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. In: *Cognition* 188, S. 39–50. DOI: 10.1016/j.cognition.2018.06.011.
- DIES. (2021): The Psychology of Fake News. In: *Trends in Cognitive Sciences*, S. 388–402. DOI: 10.1016/j.tics.2021.02.007.
- PHILIPP, MAIK (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R. (2018): Die Stimmen der Schreibenden. Ein mesostruktureller Zugang zu wissenschaftlichen Texten. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster-New York: Waxmann, S. 33–57.
- ROOZENBEEK, JON; VAN DER LINDEN, SANDER (2019): Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. In: *Palgrave Communications* 5, 65. DOI: 10.1057/s41599-019-0279-9.
- SCHICKER, STEPHAN (2022, i. Dr.): Können Giraffenmäuse sprechen? Oder: Textkompetenz und die Herausforderungen des Lernens mit digitalen Texten. In: Witschel, Elfriede; Korenjak, Christina; Raup-Raffelsberger, Monika (Hg.): *LesenSchreibenLesen in der Sekundarstufe I. Einblicke in Theorie, Empirie und Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag (= Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Bd. 7).
- SCHICKER, STEPHAN; EHRENMÜLLER, JÜRGEN (2022, i. Dr.): durch.fake.news.nicht.teilhaben – Analyse von Lernendengesprächen im Rahmen des didaktischen Settings Fake News: Awareness und Inoculation. In: *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (ZDKM), Sonderheft: mit.sprache.teil.haben*.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE; BUSHATI, BORA; EBNER, CHRISTOPHER; NIEDERDORFER, LISA (Hg., 2018): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster-New York: Waxmann.
- SCHOOR, CORNELIA; HAHNEL, CAROLIN; ARTELT, CORDULA; REIMANN, DANIEL; KRÖHNE, ULF; GOLDHAMMER, FRANK (2020): Entwicklung und Skalierung eines Tests zur Erfassung des Verständnisses multipler Dokumente von Studierenden. In: *Diagnostica* 66 (2), S. 123–135. DOI: 10.1026/0012-1924/a000231 [Zugriff: 21.10.2021].
- The SAGE handbook of persuasion: Developments in theory and practice* (2013). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- VOS, TIM P.; HANUSCH, FOLKER; DIMITRAKOPOULOU, DIMITRA; GEERTSEMA-SLIGH, MARGARETHA; SEHL, ANNIKA (Hg., 2019): *The international encyclopedia of journalism studies*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell (The Wiley Blackwell-ICA international encyclopedias of communication).

Manuel Langhans

Wegweiser zum Text

Bibliographische Notizen

Text ist nicht gleich Text. Jeder Text weist seine Besonderheiten auf, mit denen Leser_innen konfrontiert werden. Man begegnet Sachtexten anders als literarischen Texten, sie erfordern unterschiedliche Herangehensweisen. Oftmals fehlt Schüler_innen jedoch genau dieses Bewusstsein, mit den Besonderheiten von Texten kompetent umzugehen, was sich in weiterer Folge negativ auf ihr Leseverständnis auswirkt. Daher bedarf es im Deutschunterricht einer umfassenden Vermittlung von verschiedenen Wegen zu unterschiedlichen Texten. Die hier aufgelisteten Literaturhinweise bieten einen Einblick in die Möglichkeiten der Vermittlung von Herangehensweisen an die im Schulkontext gebräuchlichsten Textsorten: Literarische Texte, Sachtexte und Hypertexte. Die Bibliographie will nicht nur den aktuellen Forschungsdiskurs abbilden, sondern sie versteht sich als Wegweiser, der Deutschlehrkräften Orientierung bieten und zur Umsetzung im Unterricht einladen soll.

1. Lesen literarischer Texte

Alfes, Henrike (1995): Literatur und Gefühl. Emotionale Aspekte literarischen Lesens und Schreibens. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Andresen, Ute (1999): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern, Weinheim-Basel: Beltz.

Belgrad, Jürgen; Fingerhut, Heinz (Hg., 1998): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Beutner, Eduard; Tanzer, Ulrike (Hg., 2010): lesen.heute.perspektiven. Innsbruck: Studien-Verlag (= ide-extra, Bd. 15).

MANUEL LANGHANS studiert Lehramt Deutsch und Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung an der Universität Klagenfurt und unterrichtet bereits an einer Klagenfurter Mittelschule.

E-Mail: manuel.langhans@aau.at

- Calvino, Italo (2003): Warum Klassiker lesen? Übers. von Barbara Kleiner und Susanne Schoop. München-Wien: Hanser.
- Delanoy, Werner; Rabenstein, Helga; Wintersteiner, Werner (Hg., 1996): Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 4).
- Fingerhut, Karl Heinz (2008): Lesemotivation und Lesekompetenz unter den Bedingungen der Qualitätssicherung – ein literaturdidaktisches Double-bind. In: Thielking, Sigrid; Buchmann, Ulrike (Hg.): Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 13–34.
- Fingerhut, Karl Heinz (2008): Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten integrierter Deutschbücher. In: Didaktik Deutsch, H. 24, S. 5–23.
- Fingerhut, Karl Heinz (2010): Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Literaturunterricht. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg-Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 215–228.
- Fingerhut, Karl Heinz (2010): Heine kompetent lesen. In: Barz, André (Hg.): Vergnügungen: Sprache – Literatur – Leben. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 135–158.
- Fingerhut, Karl Heinz (2010): Literarisches Lesen unter Bedingungen zentraler Leistungsfeststellungen. In: Der Deutschunterricht, Jg. 62, H. 1, S. 40–51.
- Hausendorf, Heiko: Deutschstunde(n). Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur. Stuttgart: Kröner.
- Huszai, Villő; Fehlmann, Ralph (2020): Literatur als Streitfall. Debattenkultur für den Literaturunterricht. Bern: hep.
- Köster, Juliane (2012): Testaufgaben zur »Inhaltssicherung« als literaturdidaktische Herausforderung. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg: Fillibach, S. 253–270.
- Maiwald, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners »Elf Aspekte« als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, H. 2, S. 85–95. Online: <http://leseraeume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-maiwald.pdf> [Zugriff: 21.9.2021].
- Maiwald, Klaus (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Forschung. 3., stark überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/2), S. 51–90.
- Mayer, Johannes; Bannier, Peter (2018): Lesen, Sprechen und Schreiben verbinden. Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen und Lernportfolios. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik, Jg. 42, H. 1, S. 87–93.
- Nagy, Hajnalka (2011): »Wollt ihr nicht böhmisch sein?« Transkulturelle Literatur utopisch lesen. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik, Jg. 35, H. 4, S. 63–71.
- Odendahl, Johannes (2019): Schleimer aus Weimar oder Klassiker pur? Über Nähe und Distanz beim Zugang zur literarischen Tradition. In: Lison, Inger; Thielking, Sigrid (Hg.): Klassikervariationen. Bielefeld: Aisthesis, S. 67–85.
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Pompe, Anja (2012): »Ich lerne sehen.« Gedichte intertextuell lesen und verstehen: Ingeborg Bachmanns Dunkles zu sagen im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 36, H. 2, S. 69–78.
- Reuss, Sarah (2020): Das Lesen als Handlung. Eine Ästhetik (= Literaturtheorie, Bd. 1). Bielefeld: transcript.
- Rupp, Gerhard; Gosewehr, Silvia (2012): Lesen Schülerinnen und Schüler Literatur anders als Sachtexte? Zur Modellierung und Messung literarischer Lesekompetenz. In: Frickel, Daniela; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 287–311.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Nr. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition. Seelze: Kallmeyer, S. 168–172.
- Spinner, Kaspar H. (2019): Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Online: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/153-fachlexikon/fachdidaktik/unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur> [Zugriff: 21.9.2021].
- Steinhauer, Lydia (2010): Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Thielking, Sigrid; Buchmann, Ulrike (Hg., 2008): Lesevermögen – Lesen in allen Lebenslagen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Winkler, Iris (2012): »Danke ... ich habe im Äsop gelesen.« Zum Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung im Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A.; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg: Fillibach, S. 119–138.

2. Lesen von Sachtexten

- Baurmann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen, Ergebnisse, Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Baurmann, Jürgen; Müller, Astrid (2002): Experten und Anfänger lernen gemeinsam. Lesen und Verstehen von Sachtexten durch wechselseitiges Lehren und Lernen. In: Praxis Deutsch, Nr. 176, S. 44–47.
- Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Gefälligkeitsübersetzung: Reading skills: conditions, dimensions, functions. Weinheim: Juventa.
- Fix, Martin; Jost, Roland (Hg., 2005): Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 19).
- Grütz, Doris (2005): Sachtexte lesen und verstehen in der Sekundarstufe. Interessante Ergebnisse einer neuen Studie. In: Praxis Deutsch, Nr. 189, S. 4–13.
- Grütz, Doris; Pfaff, Harald (2006): Reduktive und elaborative Rezeptionsstrategien bei Sachtexten. In: Der Deutschunterricht, H. 3, S. 81–87.
- Grütz, Doris; Pfaff, Harald (2006): Sachtexte in der Hauptschule verstehen – vom Vorrang des Mündlichen. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 30, H. 1, S. 53–63.

- Grütz, Doris; Pfaff, Harald; Belgrad, Jürgen (2007): Rezeptionsstrategien zum Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in Haupt- und Realschule Klasse 7. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, H. 46, S. 57–84.
- Kuchenreuther, Michaela; Michalak, Magdalena (2008): Verständnisbarriere. Sachtexte – eine besondere Herausforderung für Schüler mit Migrationshintergrund. In: Grundschulmagazin 76, H. 2, S. 31–36.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2009): Lesen in allen Gegenständen – Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Forschungsperspektiven 3, S. 51–61.
- Lange, Ulrike (²2018): Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben. Stuttgart: Ferdinand Schöningh.
- Leisen, Josef (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Leisen, Josef (2020): Handbuch Lesen im Fachunterricht. Sachtexte sprachsensibel bearbeiten. Verstehendes Lesen vermitteln. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Müller, Astrid (2000): Sachtexte lesen und verstehen. Bedeutung des Lesens und Verstehens. In: Lernchancen, Nr. 13, S. 4–12.
- Oomen-Welke, Ingelore (2018): Sachtexte verstehen – Dichte, Lesbarkeit, Wortschatz. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hg., 2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin: de Gruyter (= DaZ-Forschung, Bd. 8), S. 127–149.
- Pfeiffer, Silke (2008): Das Leben einer Eiche. Sachtexte verstehen und kreativ mit ihnen umgehen. In: Grundschulmagazin 76, H. 2, S. 37–42.
- Sampl, Veronika (2006): Sachtexte lesen. In: Fartacek, Herbert (Hg.): Reden wir übers Lesen. Beiträge zur aktuellen Lesediskussion. Salzburg: Eigenverlag Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg, S. 159–176.
- Tetling, Klaus (2007): Formt die Grammatik den Gedanken? Mit kooperativen Verfahren das Verständnis anspruchsvoller Sachtexte erleichtern. In: Praxis Deutsch, Nr. 205, S. 50–60.
- Wespel, Manfred (2006): Sachtexte. Schwierig, aber motivierend. Stolpersteine erkennen und mit gezielten Übungen überwinden. In: Erziehung & Unterricht 156, S. 866–869.
- Witschel, Elfriede (2017): Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen. Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang.

3. Lesen digitaler Texte

- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg., ²2016): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kepser, Matthis (2020): Digitales Lesen und Schreiben – Herausforderungen (nicht nur) für den Deutschunterricht. In: Erziehung und Unterricht; H. 9–10, S. 814–824.
- Knopf, Julia; Abraham, Ulf (Hg., 2016): Deutsch digital. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 3 und 4).
- Philipp, Maik (2018): Multiple Modelle des Leseverstehens multipler Texte. Eine Synopse aktueller kognitiver Modellierungen aus lesedidaktischer Perspektive. In: leseforum.ch 3/2018, S. 1–24. Online: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/646/2018_3_de_philipp.pdf [Zugriff: 31.1.2022].
- Philipp, Maik (2018): Lesekompetenz bei multiplen Texten: Grundlagen, Prozesse, Didaktik, Tübingen: A. Francke.

- Philipp, Maik (2020): Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2021): Die Botschaft les' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube ... Epistemische Wachsamkeit als strategische Grundhaltung des Lesens digitaler Dokumente. In: leseforum.ch 3/2021, S. 1-23. Online: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/739/2021_3_de_philipp.pdf [Zugriff: 31.1.2022].
- Philipp, Maik (2021): Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. Online: https://www.researchgate.net/publication/339314155_Leseunterricht_40_Vier_lesedidaktische_Handlungsfelder_des_digitalen_Lesens_Reading_Instruction_40_Four_Fields_of_Action_in_Promoting_Digital_Reading [Zugriff: 31.1.2022].
- Philipp, Maik (2021): Digitalitätsbasierte Transformationen des Lesens. Auf dem Weg zum epistemisch wachsamem Lesen. In: Maurer, Christian; Rincke, Karsten; Hemmer, Michael (Hg.): Fachliche Bildung und digitale Transformation – Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Regensburg: Universität Regensburg, S. 107-110.
- Rosebrock, Cornelia (2020): Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. In: leseforum.ch, S. 1-16. Online: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf [Zugriff: 14.11.2021].
- Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht: Neue Medien produktiv einsetzen, Göttingen Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zolles, Christian; Hübel, Thomas (2019): Hypertexte im Deutschunterricht. Ein Beitrag zur digitalen Grundbildung In: Medienimpulse, Jg. 57, H. 4. DOI: 10.21243/mi-04-19-15.

4. Lesen im (Deutsch-)Unterricht: Didaktik, Methodik, Unterrichtsmaterialien

- Altenburg, Erika (1991): Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- Belgrad, Jürgen; Klipstein, Christin (2015): Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In: Gressnach, Eva; Müller, Claudia; Stark, Linda (Hg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempo, S. 180-198.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg., 2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Bräuer, Christoph (2002): Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur ... – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. In: Didaktik Deutsch, Jg. 4, H. 13, S. 17-32.
- Druschky, Petra (2009): Lesen. Texte bearbeiten, verstehen und nutzen. Das Lernbuch. Seelze: Klett.
- Gaiser, Gottlieb (Hg., 2006): Leselust dank Lesekompetenz. Donauwörth: Auer.
- Galle, Dorothee; Schoenbach, Ruth (Hg., 2006): Lesen macht schlau: neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Berlin: Cornelsen.
- Göncüoglu, Claudia; Peschke, Beatrix; Quehl, Thomas; Siebert, Lena; Rösch, Heidi; Köhle, Thomas (2019): Sachtexte erforschen. Arbeitsheft zur Leseförderung für die 4. Schulstufe. Teil A. Wien: E. Dorner, Westermann.
- Göncüoglu, Claudia; Peschke, Beatrix; Quehl, Thomas; Siebert, Lena; Rösch, Heidi; Köhle, Thomas (2019): Sachtexte erforschen. Arbeitsheft zur Leseförderung für die 4. Schulstufe. Teil B. Wien: E. Dorner, Westermann.

- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg., 2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Gefälligkeitsübersetzung: Reading skills: conditions, dimensions, functions. Weinheim: Juventa.
- Hackenbroch-Krafft, Ida; Parey, Evelore (2004): Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten. Paderborn: Schöningh.
- Kammer, Marion von der (2004): Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kammiller, Clemens (2015): Goethes Faust. Aktuelle Lesarten und Zugänge. In: Praxis Deutsch, Nr. 250, S. 4–11.
- Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. 3 Teilbände. 3., stark überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/1–3).
- Kistner, Saskia; Mihsler, Ann Cathrin (2015): Stationenlernen in der Grundschule: Märchen, Sagen und Fabeln: Drei fix und fertige Stationsläufe. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Klute, Wilfried (2006): Sachtexte erschließen. Grundlagen, Texte und Arbeitshilfen für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lange, Hartmut (2008): Lesekompetenz steigern. 1. Sachtexte. Horneburg: Persen.
- Lefin-Kirsch, Monika; Lefin, Petra (2021): Arbeitsmaterial Grundschule. Fabeln für den Deutschunterricht. Der Fuchs und der Storch: Lehrerbegleitheft mit Kopiervorlagen. München: Don Bosco.
- Matthiessen, Wilhelm (2008): Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 4., überarb. Auflage. Berlin: Cornelsen, S. 116–137.
- Moers, Edelgard (2004): Informierendes Lesen. Mit Informationen aktiv umgehen, Lesekompetenz stärken, Beispiele aus der Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, Frank (2009): Lesetraining: Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 3–6. Weinheim: Beltz.
- Müller, Frank (2009): Lesetraining. Sinnentnehmendes Lesen in den Klassen 7–9. Weinheim: Beltz.
- Rautenberg, Ursula; Schneider, Ute (2015): Lesen. Berlin-Boston: de Gruyter.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schwake, Anne; Schwake, Timotheus (2016): Fabeln: Klassen 5–13. EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle. Paderborn: Schöningh.
- Spinner, Kaspar H. (Hg., 2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1.–4. Klasse. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Spinner, Kaspar H. (2019): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. 3., stark überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 11/2), S. 190–242.
- Spinner, Kaspar H.; Kircher, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus (Hg., 2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München: kopaed.
- Vogt, Jochen; Richter, Steffen (2009): Fabel. In: Einladung zur Literaturwissenschaft. Ein Vertiefungsprogramm zum Selbststudium. Universität Duisburg-Essen. Online: http://www.einladung-zur-literaturwissenschaft.de/indexfb67.html?option=com_content&view=article&id=236%3A5-5-fabel&catid=40%3Akapiel-5&Itemid=55 [Zugriff: 21.9.2021].

Watzke, Oswald (Hg., 2018): Fabeln in Stundenbildern. Unterrichtsvorschläge für die Klassen 5/6. Donauwörth: Auer.

5. Lesen von Zeitschriften

- Der Deutschunterricht, Nr. 6/2013: Didaktik der Sachtexte.
Der Deutschunterricht, Nr. 5/2016: Digitale Literatur und elektronisches Lesen.
Der Deutschunterricht, Nr. 3/2017: Lesen ästhetisch und informatorisch.
Der Deutschunterricht, Nr. 4/2020: Digitales Lesen.
Der Deutschunterricht, Nr. 1/2021: TeXtkompleXität.
Deutsch 5–10, Nr. 5/2005: Romane entdecken – erobern – entschlüsseln.
Deutsch 5–10, Nr. 28/2011: Sachtexte verstehen.
Deutsch 5–10, Nr. 43/2015: Literarische Gespräche führen.
Deutsch 5–10, Nr. 51/2017: Vielgestaltige Texte erkunden.
Deutsch 5–10, Nr. 55/2018: Inklusiv unterrichten: Textzugänge.
Deutsch 5–10, Nr. 61/2019: Leseförderung.
Deutsch 5–10, Nr. 63/2020: Digitale Medien.
Deutsch 5–10, Nr. 64/2020: Literarische Figuren.
Deutsch differenziert, H. 2/2008: Sachtexte verstehen.
Deutsch differenziert, H. 4/2012: Leseschwierigkeiten begegnen.
Deutsch differenziert, H. 2/2015: Sachtexte lesen – Strategien zum Leseverstehen.
Deutsch differenziert, H. 2/2016: Lesespiele – Lesekompetenz spielerisch fördern.
Deutsch differenziert, H. 4/2018: Leseanlässe – Wie Kinder Lesen als bedeutsam erfahren.
Deutsch differenziert, H. 1/2020: Sachtexte – Anschlusskommunikation anleiten und gestalten.
Deutsch differenziert, H. 3/2021: Leseförderung – spielerisch, strategisch, medienübergreifend.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2006: Kultur des Lesens.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2013: Literale Praxis.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2016: Sachtexte. Prozesse und Produkte.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: New Literacies.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2017: Lernen und Lehren im Deutschunterricht.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2018: Die Sichtbarkeit (in) der Literatur.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2019: Deutschunterricht 4.0.
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2021: Interpretieren.
Lernchancen, Nr. 59/2007: Fachtexte verstehen.
Praxis Deutsch, Nr. 189/2005: Sachbücher und Sachtexte lesen.
Praxis Deutsch, Nr. 194/2005: Lesen beobachten und fördern.
Praxis Deutsch, Nr. 255/2016: Novellistische Erzählungen der Gegenwart.
Praxis Deutsch, Nr. 272/2018: Literatur inklusiv.
Praxis Deutsch, Nr. 273/2019: Materialgestützter Literaturunterricht.
Praxis Deutsch, Nr. 280/2020: Gespräche über Literatur.
Praxis Deutsch, Nr. 281/2020: Textprozeduren Lesen und Schreiben.
Praxis Deutsch, Nr. 285/2021: Erklärtexpte lesen und schreiben.
Praxis Deutsch, Nr. 290/2021: Lessing lesbar machen.

Kommentar

Wolfgang Mühlbacher

Anmerkungen zum System der SRDP und Vorschläge zu seiner Verbesserung

Beginnend mit dem Schuljahr 2014/15 wurde die schriftliche Reifeprüfung nach dem System SRDP schrittweise eingeführt. Seither haben die Aufgabensteller:innen – auf die anfänglich neun, 2020 auf sieben reduzierten Textsorten verschieden verteilt – insgesamt 132 Aufgabenstellungen formuliert (Stand: 13.1.2022). Zu einigen Aspekten der Standardisierung sind immer wieder einmal kritische Anmerkungen gemacht worden.

Meine Stellungnahme, die auf den Erfahrungen im Umgang mit den Reifeprüfungen vor und nach der Einführung der SRDP beruht und zu einem Lehrbuch im Hölzel Verlag (*Deutschmatura* jetzt 2021; print und online) geführt hat, geht erstens davon aus, dass das Ministerium am System der Formatierungen und der verpflichtenden Bearbeitung von Textbeilagen festhalten wird, ebenso an einem Verständnis von Literatur, das die schriftliche Auseinandersetzung mit ihr trivialisiert, indem es den poetischen Text mit seinen vielfachen Bedeutungsdimensionen ohne jeden Kontextbezug bearbeiten lässt. Sie geht zweitens aber auch davon

aus, dass sich an diesem System manches verbessern lässt und verbessert werden muss, wenn die Konzeptor:innen der SRDP ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden wollen. Auf meiner Homepage (www.wolfgangmuehlbacher.com) können meine Anmerkungen und Vorschläge in voller Länge nachgelesen werden.

1. Zu den Textsorten

Die so genannte *Zusammenfassung* der SRDP ist in Wirklichkeit eine Textsorte sui generis, die sich am besten als »Auftragsgemäße Zusammenstellung von Informationen aus Textbeilagen« begreifen lässt. Weil die dabei verlangten Operatoren *wiedergeben* und *beschreiben* ohnehin regelmäßig bei allen Textsorten eingesetzt werden, könnte sie überhaupt aus dem Kanon gestrichen werden. Der *Leserbrief* leidet an einem Systemfehler, der mit der langen Vorlaufzeit zu tun hat, bis ein Vorschlag für eine Textbeilage alle Filter passiert hat. Von den Schüler:innen wird allen Ernstes eine Reaktion als Leserbrief auf eine mehrere Jahre (!) zurückliegende Textbeilage verlangt. Der *Kommentar* sollte nur mehr in der kurzen Form (270–330 Wörter) beauftragt werden, damit sich diese Textsorte besser von der Erörterung abheben kann: Diese zwei Textsorten gleichen sich nämlich dann aneinander an, wenn beide in der mittellangen Form (405–495 Wörter) zu schreiben sind, was oft der Fall ist. Bei der *Erörterung* ist seit der Standardisierung die Dialektik-Variante praktisch aus den Aufgabenstellungen verschwunden. Dadurch entsteht eine Diskrepanz zwischen der immerhin noch auf Dialektik ausgerichteten

Definition der Schreibhandlung *sich auseinandersetzen mit/diskutieren*, die den Kern der Erörterung darstellt, und der Praxis. Es stellt sich die Frage, ob die Aufgabensteller:innen bewusst von dem klaren System der dialektischen Argumentation Abstand nehmen, weil sich die Erörterung damit zweifellos leichter bewältigen lässt, oder ob sich das Verständnis für Dialektik beim Argumentieren in der jungen Generation der Germanist:innen aufzulösen beginnt. Für den Schreibunterricht an den Schulen sollte rasch geklärt werden, ob die jetzt erleichterte Form der Erörterung als Standard gelten kann.

Bezüglich der *Textinterpretation* fehlt eine österreichweit geführte Diskussion darüber, was Maturant:innen an literaturgeschichtlichem Kontextwissen und Fachsprachenkompetenz mitbringen müssen. Das von oben paternalistisch verfügte Dogma »Ein poetischer Text ist auch ohne Kontextbezüge ›deutbar‹«, ist eine Beschneidung seiner Bedeutungsdimensionen. Das ist eine Einstellung, die den Lehrplanbestimmungen über den (auch schriftlichen) Umgang mit Literatur widerspricht. Wie soll der auf seriösen Umgang mit literarischen Texten, d. h. auf mehrere Grade der Poetizität ausgerichtete Literatur(geschichts)unterricht aufrechterhalten werden können, wenn die nicht geringe Gefahr besteht, dass ein von oben verordneter eindimensionaler Umgang mit poetischen Texten eine Signalwirkung für die Didaktik des Literaturunterrichts entfaltet? Die Textinterpretation und *Textanalyse* müssen aus dem auch für die Erwachsenenbildungsanstalten geltenden Textsorten-Kanon gestrichen werden, weil die schriftliche Bearbei-

tung mit solchen Aufgaben nicht zu ihrem Lehrplan gehört und zu einer Diskriminierung führt.

2. Anmerkungen zur Handhabung der Operatoren

Zu oft wird mit den Operatoren sorglos und sprachlich schief umgegangen. Das betrifft die Operatoren *benennen* (Sachverhalte, Aussagen?), *beschreiben*, *wiedergeben* (Formen und Folgen des Mobbings?), *beurteilen*, *bewerten*, *sich auseinandersetzen mit/diskutieren*, *Stellung nehmen*, *entwerfen*, *vorschlagen* und *deuten*. Die Schreibaufträge mit den Operatoren *analysieren* und *untersuchen* leiden daran, dass sie nicht klarmachen, was konkret/im Detail zu erarbeiten ist, mit der Folge, dass damit die Objektivität und Vergleichbarkeit der Beurteilung nicht garantiert werden kann. Das Ministerium sollte sich bei Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit der Textinterpretation auf einen Operator festlegen. Es führt nur zur Verwirrung, wenn mit Bezug auf die Erarbeitung der Handlung oder des Inhalts drei verschiedene Operatoren eingesetzt werden (*beschreiben*, *wiedergeben* und *zusammenfassen*). Zusammengefasst lässt ihre Handhabung den Schluss zu, dass die Aufgabenstellungen nicht immer die Klarheit haben, die man im Vertrauen auf die vielfach gerühmte Präzision der Operatoren und deren Bezugsobjekte erwarten könnte.

3. Anmerkungen zur Themenauswahl; Folgen der Formatierungen

Die Themen orientieren sich schwerpunktmäßig an den Phänomenen und

Trends des modernen Lebens: Berufsbilder, Familiensituation, Fragen der Gesundheit, Umgang mit den Medien usw. Die Schüler:innen können dabei auf Themen stoßen, von denen sie in keinem Unterrichtsgegenstand je etwas gehört haben; zum Beispiel von Dark Tourismus oder der Problematik, auf die einzugehen ist, wenn in Medien die Privatsphäre verletzende Bilder von Unfalltoten gezeigt werden. Wie es scheint, vertreten die Konzeptor:innen der SRDP speziell bei Erörterungen und Kommentaren die Auffassung, dass Maturant:innen in der Lage sein müssen, auch unter diesen Umständen etwas Maturareifes zu produzieren. Dass die schriftlichen Arbeiten dann oft in nichts anderem bestehen können als in der Paraphrasierung und geschickten Verarbeitung vorgegebenen Gedankengutes, scheint im Ministerium niemanden zu stören. Laut BIFIE/IQS garantiert die SRDP insgesamt die dauerhafte Qualitätssteigerung und -sicherung an Österreichs allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen und verspricht sogar eine erhöhte Studierfähigkeit und bessere Vorbereitung auf das Berufsleben.

4. Vorschläge, wie eine reformierte SRDP zu mehr Selbsttätigkeit führen könnte

Bei der Textinterpretation sollte die Interpretationshypothese ohne die als

Hilfestellung gedachten Hinweise formuliert werden (dürfen). Durch den Einsatz des Operators *beurteilen* und *vergleichen* könnten Schüler:innen ihre eigenen Erfahrungen mit der Thematik des Textes ins Spiel bringen und sie für die Interpretation nützen. Platz für solche Schreibhandlungen, welche die Bedeutung der Literatur für das eigene Leben erkennen lassen können, gibt es im System des Korridors, wenn die Analyse- und Untersuchungsaufträge auf ein vernünftiges Maß reduziert werden.

Bei den argumentativen Textsorten Leserbrief, Erörterung, Kommentar und Meinungsrede sollte in den Textbeilagen nicht schon das komplette Rüstzeug für eine Auseinandersetzung mitgeliefert werden. Der Operator *gegenüberstellen* könnte dafür ein Vorbild sein. Denn hier müssen die Argumente selbsttätig, ohne Rückgriff auf bereits vorhandenes Gedankengut entwickelt werden. Außerdem sollte diskutiert werden, ob nicht manchmal die Textbeilagen durch Informationen aus Statistiken, Schaubildern und sonstigen zitierfähigen Kurz-Informationen ersetzt werden können – nach dem Muster: *Erarbeiten Sie dazu (Thema/Themenfrage) eine Stellungnahme und berücksichtigen Sie dabei ... Informationen/Daten aus den beigelegten Materialien*. Aufgabe der Item-Writer:innen wäre es, den Umfang der einzuarbeitenden Informationen zu bestimmen.



Dr. Wolfgang Mühlbacher

unterrichtete Deutsch, Psychologie/Philosophie und Kreatives Schreiben am Musischen Gymnasium in Salzburg. Er war Lehrbeauftragter an der Universität Salzburg und am Pädagogischen Institut sowie in der Erwachsenenbildung am BFI Salzburg tätig. Homepage: www.wolfgang-muehlbacher.com
E-Mail : wolfgang.muehlbacher@gmx.at

ide empfiehlt



Villő Huszai, Ralph Fehlmann

Literatur als Streitfall

Debattekultur für den Literaturunterricht.
Bern: hep, 2020. 234 Seiten.

ISBN 978-3-0355-1582-4 • EUR 41,20

Die Schüler_innen anzuregen, miteinander zu streiten: Das ist das Ziel des Werks von Villő Huszai und Ralph Fehlmann. Die Autorin und der Autor stellen ein Modell vor, wie literarische Texte *durch gezielte, kontrovers geführte Debatten* erschlossen werden können.

Im Gegensatz zum fragend-entwickelnden Unterricht (S. 36) und zur »ergebnislosen Offenheit« (S. 39) des freien literarischen Gesprächs wird durch *Entscheidungsfragen* (wie »Existiert der Erbkönig wirklich oder nur in der Einbildung des Knaben?« [S. 87]) ein »kognitiver Konflikt« (S. 18) ausgelöst. *Streitfragen* regen eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Text an, führen zu »textnahe[m] Lesen« (S. 19), zu »persönlicher Involviertheit« sowie zu »Klarheit und Fokussiertheit« (S. 40) und wirken außerdem motivierend. Zweck ist, durch diese Streitfragen, die entweder die Lehrperson stellt oder die Lernenden selbst entwickeln, zu text-

nahen Erkenntnissen (S. 50 f.) zu gelangen. Aufschlussreich ist der direkte Vergleich dieses Verfahrens mit dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (S. 47–52), der ähnliche Anliegen und markante Unterschiede aufzeigt. Sehr hilfreich für die Umsetzung ist auch die »konkrete Beschreibung der Unterrichtsphasen des Modells« (S. 11, 42–46).

Zu 30 herausfordernden Texten von Lessing über Kafka, Fleißer, Frisch, Bachmann, Bernhard bis Strauß entwickeln Huszai und Fehlmann 30 Streitfragen, stellen mögliche Argumentationen vor und teilen ihre Unterrichtserfahrungen mit. Daneben geben sie Hinweise zum Kontext (Historisches, literarische Epoche, Vergleichstexte) sowie zur literaturwissenschaftlichen Forschung. Weitere Materialien finden sich im Internet. Zwar ist die Brisanz der vorgegebenen Fragen unterschiedlich stark und nicht alle Texte scheinen gleich ansprechend für Schüler_innen, aber die erprobten Beispiele lassen sich direkt im Unterricht umsetzen.

Der leserfreundliche Ton, die direkte Anrede »Sie« und die klare, wiederkehrende Struktur der Kommentare machen das Buch zu einem anregenden und hilfreichen Werkzeug für den Literaturunterricht. Im Vorwort spricht der Literaturwissenschaftler Peter von Matt von »pädagogischer List«, durch die die Lernenden »von selbst auf die subtilsten Geheimnisse der Literatur aufmerksam werden« (S. 6).

Dem ist nichts hinzuzufügen.

KNUT STIRNEMANN war Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich.

E-Mail: knut.stirнемann@bluewin.ch

Neu im Regal

Heiko Hausendorf
Deutschstunde(n)

Erkundungen zur Lesbarkeit der Literatur.
 Stuttgart: Kröner, 2020. 464 Seiten.
 ISBN 978-3-520-51802-6 • EUR 22,62

Der Linguist Heiko Hausendorf lässt sich aus linguistischer Perspektive auf literarische Texte ein, um einen neuen Zugang zum Literaturunterricht zu eröffnen. Er geht dabei aus vom »Unbehagen am Umgang mit Literatur im Deutschunterricht« (S. 14), indem er darstellt, wie unbeholfen und *textabgewandt* manchmal sogenannte »Interpretationen« im Literaturunterricht sind. Dem stellt er sein textlinguistisches Modell der »Lesbarkeit« gegenüber, bei dem die Textebene »erkundet«, d. h. detailliert analysiert wird. Dieser Umgang mit Literatur ist *oberflächenorientiert* und *niedrigschwellig*. Er soll bei Schülerinnen und Schülern »Neugier auf Sprache, ihr Lexikon und ihre Grammatik« (S. 7) wecken und ihnen zeigen, wie Literatur »gemacht« ist.

Bei einem *Sprachkunstwerk* geht es darum, »auf die Sprache selbst zu sprechen [zu] kommen« (S. 29). Deshalb muss im Literaturunterricht auch beachtet werden, »wie wichtig das Formale eines Textes ist« (S. 23). Ein Text ist gemäß Hausendorf »ein Ensemble von *Lesbarkeitshinweisen*« (S. 70). Die Analyse solcher Hinweise sollte zu literarischen Texten *hin-* statt von ihnen

wegführen (S. 47). Bei diesem »textzugewandten Umgang mit Texten« (S. 49) wird die sprachliche Oberfläche beschrieben, indem sie mithilfe des Werkzeugkastens der Linguistik (S. 62) exploriert wird, zum Beispiel der Titel von Bernhards *Die Billigesser* (S. 147–150). Bei den Briefen Werthers zeigt der Autor auf, durch welche sprachlichen Mittel und »Authentizitätssignale« (S. 305) »ein ›Mitgehen‹ mit Werthers Schicksal« (S. 298) ermöglicht wird.

Dieser explorative Zugang entspricht konstruktivistischen Ansätzen der Literaturdidaktik. Die Lernenden entdecken, wie ein Sprachkunstwerk konstruiert ist. Allerdings muss die Lehrperson die didaktisch-methodische Umsetzung selbständig erarbeiten; denn dazu gibt das Buch trotz des Titels *Deutschstunde(n)* keine Hinweise. Aber die Fülle der Beispiele zu Erzählung, Drama, Lyrik bietet eine hervorragende Basis für die Vorbereitung. Ob Texte aus dem Kanon (Goethe, Eichendorff), aus der Weltliteratur (Poe, Ibsen, Maupassant u. a.) oder neuere Werke (Handke, Jandl, Wohmann u. a.): Alle werden höchst präzise beispielhaft analysiert.

Die »Grenzen textlinguistischer Analysen literarischer Texte« (S. 457 ff.) verschweigt Hausendorf nicht, er legt aber überzeugend dar, dass der »rekonstruktive (statt interpretierende) Ansatz« (S. 460) den Literaturunterricht bereichert. Die Schülerinnen und Schüler lernen, literarische Texte »mit einer Art von ›liebvoller‹ Zuwendung [zu] würdigen« (S. 152).

Das umfangreiche Werk ist angenehm zu lesen, da vieles im »Modus des Erzählens« (S. 14) formuliert ist,

geht es doch auf Vorlesungsmanuskripte zurück. Das führt zwar zu einigen Redundanzen, aber diese schaden nicht, im Gegenteil, sie unterstützen das Verständnis.

KNUT STIRNEMANN

Wolfgang Mühlbacher
Deutsch-Matura jetzt!

Mit kommentierten Musterlösungen der letzten Jahre und Erklärungen aller Operatoren.

Wien: Hölzel, 2021. 129 Seiten.

ISBN 978-3-7068-6392-6 • EUR 24,90

Die Zentralmatura in der Unterrichtssprache Deutsch wurde erstmals im Mai 2013 auf freiwilliger Basis an AHS-Abschlussklassen erprobt, seit dem Schuljahr 2017/18 wird die schriftliche Reife- und Diplomprüfung an allen höheren Schulen nach dem »System SRDP« durchgeführt. Genauso lange gibt es den Katalog mit standardisierten Textsorten (anfangs neun, aktuell sind es sieben) und zentral vorgegebene Aufgabenstellungen, die mit Hilfe von Operatoren formuliert werden, die ihrerseits zu bestimmten Schreibhandlungen auffordern. Genauso lange gibt es aber auch Kritik an der Zentralmatura, gesamt, aber auch an Details, wie zu wenig klar definierten Textsorten, missverständlichen Aufgabenstellungen und falsch gewählten Operatoren.

Wolfgang Mühlbacher, der selbst als AHS-Lehrer und Fachdidaktiker tätig war, möchte mit dem vorliegenden Übungsbuch in vier sorgfältig recherchierten Kapiteln und einem Anhang mehr Klarheit für Schüler_innen und ihre Lehrkräfte bieten. Ansprechpersonen sind die Schüler_innen, für Lehrer_innen gibt es eine eigene Version

des Buches, das für alle als Print- und Online-Ausgabe mit Zusatzinformationen als multimediales MEHR!-Buch zur Verfügung steht. Dadurch soll gewährleistet werden, dass Schüler_innen ortsunabhängig auf allen smarten Lernplattformen im Buch nachlesen, Aufgaben lösen und Zusatzmaterial nutzen können. Lehrpersonen können in den digitalen Lernräumen selbst Aufgaben erstellen oder vorgefertigte Aufgaben nutzen, diese an die Schüler_innen weitergeben und die Aufgaben bewerten.

Die farblich gekennzeichneten Kapiteln ermöglichen eine rasche Orientierung und können unabhängig voneinander genutzt werden. In Kapitel 1 gibt es eine Zusammenstellung wichtiger Informationen und Tipps für die Deutsch-Matura, das sehr umfangreiche 2. Kapitel stellt alle Textsorten mit Vorschlägen für Textbausteine und kommentierte Musterlösungen vor. Kapitel 3 bietet die neuesten Musterlösungen, die online im MEHR!-Buch kontinuierlich erweitert werden. Kapitel 4 bildet mit der Übersicht über alle Operatoren und Textbausteine ein Kernstück dieses Bandes, da aus Sicht des Autors die bestehenden Definitionen der Operatoren zu allgemein gehalten sind, wodurch nicht immer klar ist, welche Schreibhandlung zu realisieren ist. Auf Basis einer kritischen Bestandsaufnahme der bisher über 20 Maturatermine unterzieht er die Schreibaufträge und die dabei eingesetzten Operatoren einer kritischen Analyse, auf der seine Darstellung der Operatoren aufbaut (S. X, S. 118–138). Im »Anhang für Lehrkräfte und neugierige Schüler/innen« werden hilfreiche Tipps für die Schreibpraxis geboten

und ein Blick hinter die Kulissen der Zentralmatura geworfen, ein Stichwortverzeichnis beschließt die Ausführungen.

Es ist ein sehr sorgfältig recherchiertes, mit großer Sachkenntnis erstelltes Lehrwerk, das aber angesichts der Fülle an Informationen insbesondere für Schüler_innen auch (über)fordernd sein könnte – die online-Version ist da eine etwas übersichtlichere und bestimmt gern genutzte Alternative. Zur gezielten Vorbereitung auf die schriftliche Reifeprüfung, als Nachschlagewerk und ständig aktualisiertes Übungsbuch wird es jedoch eine wertvolle Bereicherung im Unterricht sein.

Sabine Doff, Joanna Pfingsthorn (Hg.)
Media Meets Diversity @ School

Wie kann Lernen und Lehren in der digitalen Welt unter den Vorzeichen von Diversität gelingen?

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2020. 286 Seiten.

ISBN 978-3-8682-1850-3 • EUR 37,60

Mit dem vorliegenden Sammelband wird der Tatsache Rechnung getragen, dass eine gute technische Ausstattung von Schulen allein die Digitalisierung des Unterrichts in heterogenen Lernumgebungen noch nicht garantiert. Es sind zahlreiche Aufgaben zu bewältigen, bevor die digitale Reform von Lernen und Lehren überhaupt erst gelingen kann. Um zentrale Fragen an der Schnittstelle von Medien, Schule und Diversität zu erörtern, hat sich eine Arbeitsgruppe von Expert_innen unterschiedlicher Universitäten und Fachdisziplinen zu der Fokusgruppe MEDIA MEETS DIVERSITY@SCHOOL zusammengeschlossen und sich über

einen Zeitraum von zwei Jahren regelmäßig am Hanse-Wissenschaftskolleg in Delmenhorst ausgetauscht. Wesentliche Ergebnisse zur zentralen Frage, inwiefern moderne digitale Medien angesichts zunehmender Diversität von Schüler_innen sowohl im Fachunterricht als auch fachübergreifend unterstützend eingesetzt werden können, präsentieren die beteiligten nationalen und internationalen Autor_innen in den 13 Artikeln dieses in drei Hauptkapitel unterteilten Sammelbandes.

Kapitel eins nimmt *Medien und Schule* sowie Überlegungen zur »Bildung in einer digitalen Welt« (KMK) in den Blick; berücksichtigt werden dabei die fachspezifischen und fächerübergreifenden Kompetenzen des Bildungspersonals, erfolgreiche Digitalisierung des Lehrens und Lernens in allen Bildungsbereichen sowie die Auswirkungen digitaler Medien auf den Lernerfolg. Kapitel zwei zu *Medien und Diversität* (im inklusiven Unterricht) geht der Frage nach, wie konkrete Inhalte und mediengestützte Lehr- und Lernformen zur Förderung unterschiedlicher Formen von Lernerdiversität beitragen könnten. Das dritte und letzte Kapitel zu *Schule und Diversität* überprüft die Rolle bzw. den Einfluss von Digitalisierung bezüglich der Diversität der Schüler_innen.

Die Vielfalt der Beiträge aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und benachbarten Bezugsdisziplinen demonstriert eindrucksvoll die große Bandbreite des Themas und bietet dank der differenzierten Betrachtungsweisen erhellen- de Einblicke in das Zusammenwirken von Schule, Medien und Diversität.

Rezensionen: URSULA ESTERL