



Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache

Hrsg. von Birgit Mesch, Florian Radvan und Björn Rothstein

Band 1

Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch Ein Handbuch

herausgeben von

Björn Rothstein & Claudia Müller-Brauers

unter Mitarbeit von Sandra Hiller & Melanie Banken

3. überarbeitete und erweiterte Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1969-1 – **3. überarb. und erw. Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2019.

Printed in Germany. Druck: WolfMediaPress, Korb

Vorwort zur ersten Auflage

Das vorliegende Handbuch möchte einen Überblick über die Sprachdidaktik Deutsch geben; es richtet sich dabei vor allem an Studierende und in der Praxis Tätige. Da die Sprachdidaktik Deutsch sich durch vielfältige interdisziplinäre Bezüge auszeichnet, behandelt es zum Teil auch Themen, die man zunächst nicht in einem Handbuch zu sprachdidaktischen Fragen vermuten würde.

Die Auswahl der Lemmata für das Handbuch erfolgte in mehreren Schritten. Dazu wurde das in der Lexikographie allgemein akzeptierte Verfahren angewandt, zunächst mit den Registern verwandter Publikationen zu arbeiten und diese systematisch auszuwerten. Anschließend erfolgte eine Untersuchung der gewonnenen Lemmaliste im Rahmen von Benutzungsuntersuchungen. Als Grundlage für den ersten Überblick über zu wählende Lemmata wurden die Register von zehn einschlägigen Einführungen ausgewertet. Anhand der Schwerpunktsetzung dieser Einführungen und Lexika wurden ihre Lemmata in Form eines Punktesystems in einer Tabelle aufgeführt. Das Punktesystem erlaubte nun das Herausfiltern der relevantesten Lemmata. Zu diesem Zweck wurde die Summe der Punkte, die ein bestimmtes Lemma über die Addition aller den Werken zugeordneten Punkte erhält, ermittelt. Es wurde nun stipuliert, dass Lemmata mit einer Summe von 14 Punkten zunächst Bestandteil der Lemmaliste sein sollen. Der Wert 14 entsprach ungefähr einem Drittel des höchsten Punktestands bei der Auswertung. Die erhaltenen Lemmata wurden anschließend separat mit Blick auf ihre qualitative Relevanz weiter gefiltert: es wurden Cluster mit zusammengehörenden Lemmata gebildet. Anschließend wurden sie durch auf den Lehrplan Deutsch (Sprechen, Schreiben, Sprachreflexion) bezogene Cluster ergänzt. Die daraus entstandene Liste wurde assoziativ auf fehlende bzw. „überflüssige“ Lemmata überprüft. Schließlich wurde sie im Rahmen von Benutzungsbedürfnissen von Studierenden, Referendaren, Lehrern und Kollegen mit Blick auf Relevanz und Nachschlagebedürfnis durchgesehen, um danach an diesbezügliche Vorschläge angepasst zu werden. Im letzten Schritt wurden verschiedene Lemmata zu größeren Artikeln zusammengefasst, sofern dies inhaltlich plausibel erschien. Mithilfe dieses Verfahrens hoffen wir eine einigermaßen objektivierbare und vor allem nützliche Lemmaauswahl getroffen zu haben, die sich hoffentlich als nützliches Instrument in der Deutschdidaktik, in

der Lehramtsausbildung und im Lehrerberuf erweisen wird.

In der Konzeptionsphase des Handbuchs wurde schnell klar, dass ein solches Unterfangen zusätzlicher Unterstützung bedurfte. Eine Finanzierungszusage der Professional School of Education (Bochum) ermöglichte die Anstellung von Sandra Hiller als studentische Hilfskraft; das Team fand im Oktober 2012 Verstärkung durch Claudia Müller, die im Herbst 2012 als Juniorprofessorin in die Bochumer Sprachdidaktik kam. Für die letzte große Arbeitsphase konnte aus Haushaltsmitteln Melanie Banken als weitere studentische Hilfskraft gewonnen werden.

Vielen schulden wir Dank: zunächst Sandra Hiller, die in bemerkenswert selbständiger Weise das Projekt letztlich indirekt geleitet hat („Herr Rothstein, jetzt müssen wir mal weiterkommen!“); Melanie Banken für die unverzichtbare Hilfe bei der Formatierung; Arif Altintas für die Vorversion dieses Covers und Adele Gerdes für das Korrektorat. Den Teilnehmern unserer Befragungen danken wir ebenfalls. Der Professional School of Education (Bochum) und ihrem Dean Peter Drewek sind wir für die finanzielle Unterstützung des Handbuchs in Form der Hilfskraftstelle sehr dankbar. Unseren Kollegen, die zu diesem Handbuch beigetragen haben, danken wir selbstredend ebenfalls.

Bochum, im September 2013

Björn Rothstein und Claudia Müller

Vorwort zur dritten Auflage

Unser Handbuch erscheint in der dritten, nun überarbeiteten Auflage, in der Tippfehler beseitigt, neue Querverweise gesetzt und Literatur aktualisiert wurde. Auf Wunsch vieler Studierender wurden drei Service-Kapitel am Ende des Handbuchs eingefügt, die sich mit Unterrichtsvorbereitung, Fehlerkorrektur und empirischen Forschungsmethoden auseinandersetzen.

Bochum und Hannover, im April 2019

Björn Rothstein & Claudia Müller-Brauers

A

AKTIVES ZUHÖREN ↗ Hörverstehen

ANALPHABETISMUS ↗ Mündlichkeit/Schriftlichkeit

ANALYTISCHE METHODEN (↗ Methode) werden bei der Erschließung von (nicht-)literarischen ↗ Texten im ↗ Deutschunterricht angewendet und beziehen sich schwerpunktmäßig auf die formalen Aspekte des Textes, also auf seine Sprache, seinen ↗ Stil und seinen Aufbau. Im ↗ Lernbereich Reflexion über Sprache (↗ Sprachreflexion) beziehen sich analytische Methoden darüber hinaus grundsätzlich auf die ↗ Sprache selbst, also auf alle Elemente und Strukturen von der Silbe bzw. dem Laut bis zum Wort und zum Satz. Alle diese Formen werden jeweils in funktionaler Hinsicht vorgenommen, so spielt die Silbenanalyse eine Rolle für das Rechtschreiben (↗ Rechtschreiben und Rechtschreibunterricht) und die Satzanalyse für die Kommasetzung. Das Beispiel zeigt, dass Sprachanalyse und Sprachproduktion unmittelbar zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Wenn man z.B. bei einer mündlichen ↗ Erzählung die zentralen Bereiche der Lexematik (also des Wortschatzes), der ↗ Grammatik (z.B. der Mittel der Textverknüpfung) und der Semantik (z.B. der Realisierung eindeutiger Referenz, hoher Kohäsion) analysiert, hat dies Rückwirkungen auf die eigene mündliche Erzählkompetenz. Die sprachdidaktische Textanalyse (meist pragmatischer Texte) beginnt mit der Erhebung von Basisdaten, die die Textsorte, den Adressaten und die Kommunikationssituation ermittelt. Im Bereich der (schriftlichen) ↗ Sachtexte unterscheiden wir zwischen

informierenden, persuasiven und regulativen Sachtexten. Daran anschließend werden die Sprach- und die Stilebene bestimmt, die Satzbaumuster analysiert und die rhetorischen Mittel bestimmt. Die Intention der analysierten Texte lässt sich bei den Sachtexten meist schon aus der Textsorte ablesen und als Darstellung, ↗ Argumentation oder Regelung bestimmen.

Im Lernbereich Umgang mit Texten wurden textanalytische Verfahren gegen das werkimmanente Vorgehen der geistesgeschichtlichen Hermeneutik ins Feld geführt. Trotzdem werden auch beim werkimmanenten Vorgehen analytische Methoden eingesetzt. Zuerst beginnt man beim werkimmanenten Vorgehen mit einem Brainstorming, bei dem die Schüler/innen erste Gedanken zum Text äußern sollen (↗ Clustering). Anschließend rücken Fragen zu den im Text auffälligen sprachlichen Mitteln in den Fokus – dies ist der eigentlich analytische Teil des werkimmanenten Vorgehens. Darauf folgt die Beantwortung der Frage, was der Autor mit dem Text sagen will. Danach wird der bei dieser Beantwortung in einer Interpretation benannte Textsinn bewertet und mit den ersten Textbeobachtungen während des Brainstormings verglichen, wodurch der hermeneutische Zirkel, also die spiralförmige Annäherung des Lesers an den vom Autor formulierten Textsinn, einmal durchlaufen ist.

Die analytischen Verfahren, die in Absetzung vom werkimmanenten Vorgehen unter dem Etikett der Textanalyse zusammengefasst werden, unterscheiden sich von diesem Vorgehen durch ihre wissenschaftliche Exaktheit und durch ihre Präzision grundlegend. Die analytischen Verfahren beziehen sich auf die gesamte Bandbreite sprachlicher Ausdrucksmittel, vom einzelnen Wort, seinen strukturellen Beziehun-

gen zu anderen Wörtern, zum Satz und zum Text, über die semantische Analyse von Wort- und Satzbedeutungen bis zur pragmatischen oder ästhetischen Analyse der Äußerungssituation und -absicht. Im Bereich der literarischen Texte geht es dabei um Merkmale einzelner Gattungen wie der Erzählprosa, also der Redeformen, der Erzählperspektive etc. Den durch die analytischen Verfahren ermittelten formalsprachlichen Strukturen wird ein eigenständiger Bedeutungsgehalt zuerkannt, der weder mit der Aussageabsicht des Autors noch mit den spontanen Äußerungen der Leserin in eins gesetzt werden kann.

Der Ablauf der Textanalyse durchläuft bei literarischen Texten dieselbe Phasenfolge wie bei pragmatischen Texten. Ein Unterschied ergibt sich bei der Intentionsbestimmung, die hier im Bereich literarischer Texte mit der Interpretation zusammenfällt, die nicht wie bei den Sachtexten in einer situationsgebundenen Funktion aufgeht, sondern eigens aus einer eingehenden Analyse der semantischen Bezüge des Textes ermittelt werden muss.

Der Gewinn der so angewandten analytischen Verfahren besteht in einer nachprüf- baren Verwissenschaftlichung des Um- gangs mit Texten, der zuvor meist intuitiv und ohne den Rückgriff auf konkrete Re- geln und Anweisungen verlaufen war. Außerdem wird das textanalytische Vor- gehen in Einzelschritte zerlegt, die aufei- nander aufbauen und auch einzeln zu ver- mitteln und zu erlernen sind, was für den Deutschunterricht einen großen Vorteil darstellt. Seitdem werden alle im Deutsch- unterricht gelesenen Texte erst mit den analytischen Verfahren gründlich unter- sucht, ehe bei nichtliterarischen Texten die Intentionsbestimmung und bei literarischen Texten die Interpretation vorgenommen werden kann.

Die besondere Bedeutung analytischer Verfahren liegt gegenwärtig im Literatur- unterricht in der phasenweisen Verbindung der Handlungs- und Produktionsorientie- rung (↗ Handlungs- und produktionsorien- tierte Methoden) mit textanalytischen Ver- fahren. Denn die Ende der 80er Jahre auf- gekommene Handlungs- und Produktions- orientierung wendet sich zwar gegen die einseitige Vorherrschaft rezeptiv-analy- tischer Verfahren, kann aber nicht ohne sie auskommen. Deswegen ist die Position der Verbindung beider Ansätze die gegenwärtig allgemein akzeptierte Position. Bei dieser Verbindung geht es um Antworten auf die Frage, wo textanalytische Verfah- ren zum Einsatz kommen und wie sie mit der Handlungs- und Produktionsorientie- rung verbunden werden können. Zunächst ist es für die Lehrkraft selbst wichtig, lite- rarische Texte zu analysieren, um sie für produktionsorientierte Verfahren vor, wäh- rend oder nach der Textrezeption vorzubereiten. Auch im Anschluss an produktions- orientierte Verfahren im Unterricht werden textanalytische Verfahren benötigt, um den Originaltext *post festum* zu analysieren, um Schülertexte zu analysieren und um Schülertexte mit Originaltexten zu ver- gleichen, um schließlich die Kreativität bzw. die Angemessenheit der Schülertexte mit den Schüler/innen zusammen zu be- sprechen.

Die heute stark vertretene Position des textnahen ↗ Lesens setzt ganz auf die Textanalyse. Sie wurde als Reaktion auf die Handlungs- und Produktionsorientie- rung Anfang der 90er Jahre formuliert. Vertreter der Position des textnahen Le- sens monieren den Verlust von Fähigkeiten des genauen, eben textnahen Lesens bei der Schülerschaft. Paefgen (1998) fordert in ihrer Begründung von der Schülerschaft „genaues, langsames, gründliches Lesen“,

„mehrmaliges Lesen des Textes“ sowie „wenig (zu) lesen [und] viel (zu) denken“. An die Lehrerschaft ergehen die Aufforderungen, nicht mehr nur unterhaltendes, sondern „studierendes Lesen als weiterführendes Lernziel“ (Paefgen 1998: 16) zu lehren, die Textmenge klein zu halten und lyrische Texte für die Realisierung zu bevorzugen, also Texte, die von Hause aus meist kurz sind, keinerlei zum oberflächlichen Weiterlesen anregende Spannungsmomente aufweisen und durch ihre komplexe Struktur geradezu zum textnahen Lesen anhalten. Die Schüler/innen sind dazu aufgefordert, dieses textnahe Lesen zu praktizieren als „genaues, langsames, gründliches Studieren eines literarischen Textes; als ein Lesen mit Stiften, mit Papier, mit Zeit und Geduld für den Satz, den Absatz, die Seite; als ein statarisches Lesen, das häufiges Zurückblättern ebenso wenig scheut wie wiederholtes Lesen ein- und derselben Passage, ein- und desselben Textes“ (ebd.: 14). Haben für die analytischen Verfahren in ihrer Wissenschaftsorientierung Linguistik, Strukturalismus und Semiotik Pate gestanden, so gehen Verfahren des textnahen Lesens auf den Dekonstruktivismus und den Poststrukturalismus zurück und lassen die Schüler/innen nachvollziehen, wie Bedeutungen in Texten entstehen und welche Widerspruchsstrukturen in ihnen enthalten sind.

Literatur: Nussbaumer, M./Sieber, P. (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sieber, P. (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau, 141-186. ♦ Paefgen, E. K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, J./Fingerhut, K. (Hrsg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler, 14-23. ♦ Spinner, K. H. (2006): Textanalyse. In: Kliever, H.-J./Pohl, I. (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Band 2. Baltmannsweiler, 756-758.

GERHARD RUPP

ARBEITSBEREICH ↗ Lernbereich

ARBEITSBLATT ↗ Unterrichtsmaterial

ARGUMENTATION Als Argumentation bezeichnet man die Form bzw. die Realisierung des ↗ Argumentierens, also den Austausch von aufeinander bezogenen Argumenten, um einen strittigen Sachverhalt zu klären oder eine gemeinsame Lösung zu finden. Einerseits beschreibt der Begriff die Art und Weise, wie eine ↗ Kommunikation durchgeführt wird, andererseits die Struktur bzw. die Ausgestaltung ihrer Form und gleichzeitig den Zusammenhang ihrer Bestandteile. In der Wissenschaft besteht keine einheitliche Definition von *Argumentation*. Größtenteils Einigkeit herrscht darüber, dass eine Argumentation wenigstens aus einem Claim (Behauptung) und dessen Begründung bestehen soll. Die Argumentation kann mit weiteren Begründungen und anderen Arten von Elaborationen (z.B. Stützungen und Beispielen) angereichert werden (z.B. Toulmin 1975). Dabei kann sowohl ein einziges Argument mit Beispielen und Stützungen ausgebaut als auch eine Vielzahl unterschiedlicher Argumente angeführt werden. Jede Argumentation ist zudem eingebettet in einen kommunikativen Kontext, der sie prägt. In dialogischen Kommunikationssituationen gibt es einen Part, der eine Argumentation äußert oder einleitet (Opponent), und einen Adressaten (Proponent). Für monologische Kommunikationssituationen gilt diese Grundstruktur in ähnlicher Weise, ohne auf zwei Beteiligte verteilt zu sein. Die unterschiedlichen Strukturen von Argumentationen können funktional bedingt sein, zum Beispiel je nachdem, ob sie eher monologisch (schriftliche ↗ Erörterung oder mündlicher Vortrag) oder dialogisch (Streitgespräch oder Familiengespräch) realisiert werden. Argumentiert wird also

nicht nur um Strittiges, sondern auch im Zusammenhang mit Abwägungen, Planungen oder Ähnlichem.

Im Gegensatz zum ↗ Erklären, das ebenfalls begründenden Charakter haben kann (erklären, warum etwas so ist, wie es ist), sind Argumente als angreifbar bzw. strittig zu betrachten. Erklärt werden dagegen als wahr oder verallgemeinerbar angesehene Zusammenhänge.

In der ↗ Sprachdidaktik wird meist von monologischen Argumentationen ausgegangen, die einen ganz bestimmten Aufbau haben und in denen zunächst mögliche Argumente einer „gegnerischen“ Partei entkräftet werden, bevor dann die eigene Meinung dargestellt und begründet wird. Dies spiegelt sich vor allem in den üblichen Lehrbuchaufgaben wider, in denen es darum geht, Erörterungen zu schreiben oder Gründe für oder gegen eine Position zu finden. Bei dieser Form der Argumentation hat der Sprecher bzw. Schreiber *im Vorhinein* Zeit, seine Argumentation zu entwickeln. In einem ↗ Gespräch, das eher in einer dialogischen Situation stattfindet (zum Beispiel Familiengespräche oder auch Chatdialoge), müssen die Interaktanten dagegen direkt auf die Äußerung des Gegenübers reagieren. Dabei haben sie meist keine Zeit, ihre Gesprächsbeiträge im Vorfeld zu planen. Gleichzeitig müssen sie das, was sie sagen wollen, an den jeweiligen interaktiven Kontext anpassen und gegebenenfalls modifizieren. In dialogischen Formen entsteht die Argumentation also erst im Gespräch.

Die *Strukturen* von Argumentationen sind also in monologischen und dialogischen Formen sehr unterschiedlich. Die Art und Weise, wann und wie einzelne Bestandteile der Argumentation geäußert werden, folgt unterschiedlichen Mustern. Die Bestandteile jedoch können an sich in beiden

Formen gleichermaßen auftreten oder auch nahezu identisch sein.

Für die Sprachdidaktik ist die Argumentation eine wichtige kommunikative Gattung, zumal *in den ↗ Bildungsstandards* für sämtliche Schulformen Argumentieren als ↗ Kompetenz in den Bereichen *Sprechen und Zuhören* und im Sekundarbereich zusätzlich im Bereich *Schreiben* verankert ist. Es soll also auch vor allem eine mündliche Form der Argumentationskompetenz vermittelt werden. Gerade im späteren Berufsleben können gerade mündliche argumentative Fähigkeiten darüber entscheiden, ob jemand überhaupt erst eingestellt und wie sich die weitere Laufbahn entwickeln wird. Aber auch in der Schule werden diese Fähigkeiten fächerübergreifend gebraucht, z.B. in der Mathematik oder im Deutschunterricht (↗ Fächerübergreifender Unterricht).

Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Ausgestaltung einer Argumentation in dialogischer und monologischer Form machen gleichzeitig die Bewertung (↗ Bewerten) im Schulalltag schwierig. Die mündliche oder schriftliche, eher monologische oder dialogische, kontextuell mehr oder weniger eingebettete Form, in der argumentiert wird, hat dabei, wie oben gezeigt, Auswirkung auf die Ausführung. Bei Bewertungen von Teilaspekten einer Argumentation (zum Beispiel Begründungen) muss darauf geachtet werden, was in der jeweiligen Situation angemessen und wichtig ist:

In monologischen Formen ist meist eine an das Ziel und den Kontext angepasste ausführliche Argumentation sinnvoll, die eine gewisse Anzahl unterschiedlicher Argumente beinhaltet, die gleichzeitig auch noch ausgebaut sind. Diese Argumente sollten sowohl auf den Adressaten als auch auf das jeweilige Thema abgestimmt sein.

Schriftliche ↗ Texte können relativ gut auf Vollständigkeit bewertet werden: Wird ein Standpunkt vertreten und wird dieser (ausreichend) begründet? Zusätzlich können die Begründungen einerseits danach bewertet werden, wie weit sie ausgebaut sind, und andererseits danach, wie viele unterschiedliche Begründungen es gibt.

In einer dialogischen Form ist ein solcher Ausbau zumeist schon aus zeitlichen und interaktiven Gründen nicht möglich. In dieser schnelleren Form des Interagierens kommt es zudem auf die unmittelbare *Angemessenheit* der jeweiligen Äußerung an. Ob und inwiefern diese dabei gegeben ist, wird von den Interaktanten gegenseitig beurteilt (Adressatenorientierung, Akzeptanz des jeweiligen Arguments, Reaktion auf Einwand). Bei der Bewertung von mündlichen Argumentationen muss einerseits berücksichtigt werden, inwiefern auf Argumente des Gegenübers unmittelbar eingegangen wird, z.B. durch Entkräften von Gegenargumenten, und andererseits, inwieweit die Gesprächssituation eine ausgebauter Argumentation überhaupt zulässt, bevor die Güte der Begründungen, ähnlich wie bei Texten, bewertet werden kann.

Die Podiumsdiskussion (↗ Diskussion) als Übungsform in der Schule bildet eine Zwischenform, bei der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich im Vorfeld Gedanken über ihren Standpunkt (meist wird eine Rolle vorgegeben), über dessen Begründungen und Gegenargumente für mögliche Angriffspunkte der anderen Parteien zu machen (vgl. Grundler/Vogt 2009), um diese später in der Diskussion anzubringen.

Stärker dialogische Argumentation können zum Beispiel in „spontanen“ Meinungsverschiedenheiten Einzug in den Unterricht finden, indem strittige Punkte diskutiert und zur ↗ Debatte gestellt werden –

zwischen ↗ Lehrer und Schüler/Schülerin oder auch als Diskussion, an der sich die ganze Klasse beteiligen kann. Gerade diese dialogische Form der Argumentation, die die Kinder in alltäglichen Lebenssituationen brauchen, kann ohne großen Aufwand in den Unterricht integriert werden und die Kinder in vielfältigen Situationen handlungsfähig machen.

Literatur: Feilke, H. (2008): Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden. Beiträge zur Fremdsprachenforschung*. Band 10. Baltmannsweiler, 153-164. ♦ Grundler, E./Vogt, R. (2009): Diskutieren und Debattieren: Argumentieren im Unterricht. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler, 487-511. ♦ Krelle, M. (2009): Zum Beurteilen von Sprechen und Kommunizieren in Lernkontexten. In: Krelle, M./Spiegel, C. (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler, 276-291. ♦ Quasthoff, U./Krah, A. (2012): Die familiäre Kommunikation als Spracherwerbsressource: Das Beispiel argumentativer Kompetenzen. In: Neuland, E. (Hrsg.): *Sprache und Generation*. Mannheim/Zürich (Thema Deutsch Bd. 12), 115-132. ♦ Toulmin, S. (1975): *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg.

Material: *Der Deutschunterricht 5/99* (Rhetorik und Argumentation). ♦ *Praxis Deutsch 160* (Argumentieren). ♦ *Deutsch 5-10, 22/10* (Argumentieren. Perspektiven entwickeln. Probleme lösen), 29/11 (Schriftlich Argumentieren).

ANTJE KRAH

ARGUMENTIEREN ist eine sprachliche Handlung, deren Zweck darin besteht, einen strittigen Geltungsanspruch unstrittig zu machen. ↗ Argumentationen werden geführt, um „etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (Klein 1980: 19). Argumentieren wird also immer dann erforderlich, wenn ein Geltungsanspruch – und zwar unabhängig

davon, ob er explizit oder nur implizit geäußert wird – in Zweifel gezogen wird (vgl. Kopperschmidt 2005: 43 ff.). Soll der Konflikt um einen Geltungsanspruch rational gelöst werden, ist es erforderlich, Argumente anzuführen, die dem infrage stehenden Geltungsanspruch unter den Kommunikationsteilnehmern allgemeine Geltung verschaffen können. Um dies zu erreichen, müssen Argumente angeführt werden, die bestimmten Kriterien genügen, u.a. müssen sie plausibel und für das diskutierte Problem relevant sein. Auch für oder gegen die Plausibilität und Relevanz von Argumenten, mithin über ihre Geltung, lassen sich Argumente anführen. Welche Art von Argumenten zur Stützung von Geltungsansprüchen infrage kommt und wie die Verknüpfung von Geltungsansprüchen und stützenden Argumenten beschaffen sein muss, damit beschäftigt sich die Argumentationstheorie (vgl. Toulmin 1996: 86 ff.; Kopperschmidt 2005: 62 ff.).

Für die ↗ Sprachdidaktik ist die Sprachhandlung Argumentieren von besonderer Bedeutung, weil sie ein metakommunikatives Verfahren darstellt, zu dessen Durchführung ein gewisses Maß an ↗ Sprachreflexion vorausgesetzt werden muss, Argumentation lässt sich verstehen „als eine reflexiv gewendete Fortsetzung verständigungsorientierten Handelns mit anderen Mitteln“ (Habermas 1981, Bd. 1: 48). Insbesondere Habermas (1971: 115) hat darauf hingewiesen, dass wir uns auf einen „Diskurs“ einlassen müssen, wenn wir Geltungsansprüche klären. In solchen Diskursen geht es nicht darum, Informationen auszutauschen, sondern darum, Verständigung über Geltungsansprüche herbeizuführen. Wenn es gelingt, eine solche Verständigung lediglich über den Austausch von Argumenten herbeizuführen, dann ist eine

Argumentation erfolgreich und führt zu Einsicht bei den Kommunikationsteilnehmern (vgl. Habermas 1981, Bd. 1: 65). Dann ist es gelungen, mittels Argumentieren zu überzeugen. Es herrscht dann der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Argumentes“ (Habermas 1971: 137). Der Unterschied zu nicht-rationalen Verfahren der Verständigung über Geltungsansprüche wird im ↗ Sprachgebrauch durch die Gegenüberstellung von *überreden* und *überzeugen* ausgedrückt: Durch die Kraft von Argumenten kann man überzeugt werden. Man hat sich dann die angeführten Argumente zu eigen gemacht und eine Einsicht gewonnen. Um überredet zu werden, bedarf es dagegen keiner Einsicht. Vielmehr wird man durch intensives Zureden dazu gebracht, etwas zu tun, das man eigentlich nicht tun wollte, das möglicherweise sogar den eigenen Einsichten und Überzeugungen widerspricht.

Anders als formallogische Rekonstruktionen von Argumentationen vermuten lassen, bleiben im alltäglichen Sprachgebrauch Teile der Argumentation häufig implizit und müssen von den Beteiligten rekonstruiert werden (vgl. Kienpointner 1992). Beispielsweise wird häufig nur die *Conclusio* eines Schlussverfahrens genannt, weil die Prämissen als selbstverständlich vorausgesetzt werden:

Der ehemalige Verteidigungsminister zu Guttenberg ist ein Betrüger.

Wird der Geltungsanspruch dieser Behauptung in Zweifel gezogen – etwa durch Äußerungen wie *Nein, er ist ein Ehrenmann* oder *Wie kommst Du denn darauf?* –, dann ist es erforderlich, Argumente zur Stützung beizubringen. Formallogisch ließe sich dies in folgendem Syllogismus abbilden:

Wer des Plagiats überführt wurde, ist

ein Betrüger.

Der ehemalige Verteidigungsminister zu Guttenberg wurde des Plagiats überführt.

Also: Der ehemalige Verteidigungsminister zu Guttenberg ist ein Betrüger.

Wiewohl solche formallogischen Herleitungen alltagssprachlich nicht üblich (und meist auch nicht notwendig) sind, ist die ↗ Kompetenz zur Beurteilung argumentationslogischer Zusammenhänge ein wichtiges Ziel des ↗ Deutschunterrichts. Nur Kommunikationsteilnehmer, die über diese Kompetenz verfügen, sind in der Lage, manipulative rhetorische Verfahren von rationalen Argumentationen zu unterscheiden.

Neben dieser Beurteilungskompetenz besteht ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts darin, praktische Argumentationskompetenz zu vermitteln. Sie wird am ehesten durch konkrete schriftliche wie mündliche Argumentationsanlässe erreicht. Zu denken ist hier an handlungsorientierte Aufgaben wie etwa die ↗ Erörterung strittiger Themen aus der Lebenswelt der SchülerInnen oder auch die Ermunterung, situationsbezogene Argumentationsanlässe als Chance zur Perfektionierung der eigenen argumentativen Fähigkeiten aufzufassen.

Literatur: Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt, 101-141. ♦ Habermas, J. (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt. ♦ Kienpointner, M. (1992): *Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern*. Stuttgart/Bad Cannstatt. ♦ Klein, W. (1980): Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 38, 9-57. ♦ Kopperschmidt, J. (2005): *Argumentationstheorie zur Einführung*. Hamburg. ♦ Toulmin, St. (1958/1996): *Der Gebrauch von Argumenten*. Weinheim.

Material: *Praxis Deutsch* 160 (Argumentieren).

THOMAS NIEHR

ARTIKULATION (1) In der älteren Schulpädagogik bezeichnet man die Gliederung von Lehr-Lern-Prozessen in Phasen oder Stufen in der Folge Herbarts als „Artikulation“ des Unterrichts. Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Kants Nachfolger auf dem Königsberger Lehrstuhl für Philosophie, hat den Erkenntnisgewinn allgemein in vier grundlegende „Formalstufen“ eingeteilt:

1. *Klarheit:* Das ↗ Vorwissen wird geordnet.
2. *Assoziation:* Neue Wissens Elemente werden aufgenommen und assoziiert.
3. *System:* Die neu erworbenen Vorstellungen werden systematisch in das bereits vorhandene ↗ Wissen eingeordnet.
4. ↗ *Methode:* Das neu erworbene (asoziierte) und eingeordnete (systematisierte) Wissens Element muss noch zu Bewusstsein gebracht, d.h. eingeübt und angewendet werden.

Stufe 1 und 2 werden auch als Phase der „Vertiefung“, Stufe 3 und 4 als „Besinnung“ zusammengefasst. Herbarts Schüler Wilhelm Rein hat die Stufen verständlich in die Unterrichtsschritte „Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung“ umgesetzt. In der pädagogischen ↗ Psychologie geht man von den Phasen „Motivation, Problemstellung, Versuch und Irrtum, Lösung und Verstärkung“ aus, die auch in der Rhetorik als Modell für einen Überzeugungsprozess verwendet werden (↗ Rede).

(2) In der ↗ Sprach- und Sprechwissenschaft bezeichnet man mit „Artikulation“ (lat. *articulare* = deutlich aussprechen) die

Bildung der Laute und Wörter menschlicher Sprachen, also den motorischen Vorgang des Sprechens bei den Lautsprachen und des Gebärdens mit Händen bei den Gebärdensprachen.

Grundvoraussetzung für die lautsprachliche Lautbildung ist die Atmung, die über die Lunge die zum Sprechen benötigte Atemluft liefert. Die meisten Laute werden auf dem Ausatemstrom gebildet (= expiratorische Phonation), einzelne Laute können auch inspiratorisch gebildet werden. Im internationalen Phonetischen Alphabet (IPA) werden die Laute in phonetischer Umschrift zusammengefasst. Man unterscheidet Vokale und Konsonanten. Bei den Vokalen wird der Stimmtone durch Hebung der Vorder- oder Hinterzunge, die Mundöffnung und Lippenspannung differenziert. Als zusammenfassende Darstellung wird das so genannte „Vokaltrapez“ verwendet, weil es die Zungenhebung (Formant 1) und die Differenzierung nach Beteiligung der Vorder- oder Hinterzunge (Formant 2) abbildet und auch den Intensitätspunkten im Frequenzspektrum entspricht, die für

die Klangcharakteristik und damit für die Verständlichkeit entscheidend sind.

Konsonanten unterscheiden sich durch ihre Stimmhaftigkeit bzw. Stimmlosigkeit, den Bildungsort und die Bildungsweise. In der physiologischen Phonetik wird die Lautbildung genau beschrieben, in der experimentellen Phonetik physikalisch gemessen. Nicht alle möglichen Laute werden in einer Sprache verwendet. Die bedeutungsunterscheidenden Laute in einer Sprache nennt man „Phoneme“, sie werden in der Phonologie untersucht (siehe Abb.: Artikulationsweisen).

Die Artikulation oder auch Aussprache wird als Lautung in der gesprochenen Sprache oft dem Schriftbild (Schrift) gegenübergestellt. Die Schriftsysteme der verschiedenen Sprachen sind unterschiedlich stark an der Aussprache orientiert (so etwa Finnisch stärker als Deutsch, Deutsch stärker als Englisch). Keine der geschichtlich gewachsenen Orthographien ist jedoch konsequent phonetisch. Dennoch ist das phonetische Prinzip grundlegend in der deutschen Rechtschreibung.

Bei der Artikulation werden verschiedene Varietäten und Formstufen unterschieden: Dialekte, Soziolekte und Standardlautung. Aussprachestandards können nach dem jeweiligen Mehrheitsgebrauch beschrieben werden. Die Festschreibung in Aussprachewörterbüchern führt zu einer Normierung (Norm). Diese Regelung der Aussprache analog zu den Regeln der Orthografie nennt man auch „Orthoepie“. Sie ist die Grundlage für den öffentlichen Sprachgebrauch, das Alltagssprechen und die regionalen Dialekte weichen unterschiedlich stark von den orthoepischen Normen ab. Auch wenn die Aussprachennormen (anders als die Rechtschreibung) nicht amtlich festgelegt sind, gibt es verschiedene Aussprachewörterbücher. Der

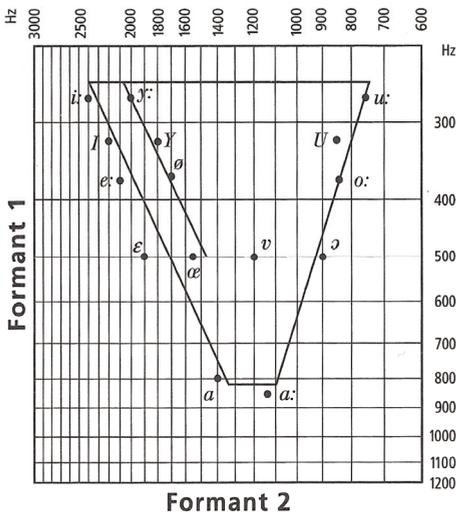


Abb.: Vokaltrapez (nach Pabst-Weinschenk 2000: 81)

Artikulationszonen (von vorn nach hinten)	plosiv	frikativ	lateral	vibrant	nasal
	sonorant: + / -	sonorant: + / -	sonorant: +	sonorant: +	sonorant: +
I: Lippen-Zahn-Gebiet	b p	v f			m
II: Vorderzunge, Alveolen, vorderer Gaumen	d t	j ɟ · s z s	l	r	n
III: Hinterzunge, hinterer Gaumen, Velum	g k	x		R	ŋ
IV: Rachen, Glottis	? auch:	h			

Abb.: Artikulationsweisen

DUDEN ist im Übrigen nicht bindend. Ausgegangen ist die Vereinheitlichung der Aussprache von der Bühnenaussprache. Der Sprachwissenschaftler Theodor Siebs hat 1898 gemeinsam mit Vertretern der Bühne das erste Regelwerk geschaffen, das vielfach überarbeitet und neu aufgelegt worden ist. An die Stelle der Bühne sind in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die audio-visuellen Medien getreten. Als normgebend gelten vor allem Nachrichtensendungen. In der ehemaligen DDR wurden die ersten empirischen Untersuchungen zur Kodifizierung der Aussprache betrieben. Das (Große) Wörterbuch der deutschen Aussprache vom Autorenkollektiv um Hans Krech von der Universität Halle wurde 1974 in erster, 1982 überarbeitet und erweitert in zweiter Auflage herausgegeben. Darin wird eine vermittelnde Position zwischen traditionellen Normen und empirisch festgestelltem Aussprachewandel im öffentlichen Sprachgebrauch in Gesamt-Deutschland festgeschrieben. Dem Duden-Aussprachewörterbuch liegen keine eigenen Untersuchungen

zugrunde, bei der Transkription der Diphthonge im Wörterverzeichnis ist der Duden schriftnäher (z.B. [ai] statt [ae]), was nicht genau der Lautung entspricht. 2010 haben Eva-Maria Krech und weitere Hallenser Sprechwissenschaftler gemeinsam ein neues umfassendes „Deutsches Aussprachewörterbuch“ (1076 Seiten mit Hörbeispielen auf CD) herausgegeben, das auf neuen breiten empirischen Untersuchungen beruht. Es umfasst die Standardaussprache für alle D-A-CH-Länder (Deutschland, Österreich und Schweiz) und berücksichtigt auch die allgemeine Aussprache von Fremdsprachen und speziell von Namen. Die öffentlich-rechtlichen Sender der ARD verfügen inzwischen auch über eine eigene ARD-Aussprachedatenbank, die vom Hessischen Rundfunk betrieben und gepflegt wird, von der die Mitarbeiter der angeschlossenen Sendeanstalten Ausspracheempfehlungen abrufen können.

Eine deutliche Aussprache dient der Verständlichkeit. Man sollte möglichst weit vorn artikulieren, dann ist der Resonanzraum der Stimme am größten, d.h., die

Stimme klingt voll und man muss nicht Lautstärke durch verstärkten Atemdruck erzeugen. Je nach Sprechsituation verändern wir auch die Artikulation. Als Faustregel gilt: Je öffentlicher die Situation, desto mehr nähern wir uns der Standardlautung an; je vertrauter und privater, desto mehr fallen wir in den Dialekt oder in die Umgangssprache (↗ Mündlichkeit/Schriftlichkeit). Nicht sinnvoll und standardwidrig ist ein verlangsamtes, überdeutliches und am Schriftbild orientiertes Sprechen (Überlautung), das manchmal beim Diktieren oder im DaF-/DaZ-Unterricht (↗ Fremdsprache, ↗ Zweitsprache) beobachtet werden kann.

Bevor man die Aussprache einzelner Laute verbessern kann, müssen die Lerner die Ziellaute hörend wahrnehmen können. Hördiskriminationsübungen sind also zu Beginn eines Aussprachetrainings grundlegend. Bei allen Artikulationsübungen geht man zunächst vom Lautbestand aus (einzelne Laute und Lautkombinationen bis hin zu Wörtern) und baut darauf Übungen zum Satzakzent und zur Intonation auf. Bei der Anbildung bestimmter Laute beginnt man mit Wörtern, bei denen der Ziellaut im Anlaut gebildet wird, anschließend im Auslaut und schließlich im Inlaut. Grundsätzlich sind folgende Prinzipien für die Artikulationsschulung in der Sprachtherapie, aber auch im DaF- und DaZ-Bereich, wichtig:

1. Kontrast: Die Ausspracheschwierigkeiten werden meist im phonologischen Kontrast geübt und korrigiert.
2. Einbettung: Es werden nicht über längere Zeit isolierte Laute geübt, sondern es werden möglichst rasch anhand von Wörtern, Syntagmen, Sätzen oder kleineren ↗ Texten segmentale und suprasegmentale Einheiten

gleichzeitig geübt.

3. Imitation: Lehrer-Aussprache, Audio- oder Videoaufnahmen dienen der Orientierung und sind notwendig. Man lernt das zu sprechen, was man hört.
4. Wiederholung: Die Aussprache muss sehr intensiv geübt und wiederholt werden, denn motorische Abläufe sind beim Sprechen stark automatisiert und müssen beim Lernen verändert und neu verfestigt werden.

Literatur: Duden 4 (2005): *Die Grammatik*. Mannheim. ♦ Duden 6 (2005): *Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim. ♦ Krech, E.-M. et al. (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin. ♦ Pabst-Weinschenk, M. (2011) (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München. ♦ Siebs, Th. (1969/2000): *Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung*. Berlin.

Material: Fiukowski, H. (1992): *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. Tübingen. ♦ Hirschfeld, U./Stock, E. (Hrsg.) (2000): *Phonetik interaktiv: Sprechendes Wörterbuch, Übungen zum Regelwerk* (CD-Rom). München. ♦ Kaunzner, U. A. (1997): *Aussprachekurs Deutsch: Ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium* (Buch mit 6 CDs). Heidelberg. ♦ Pabst-Weinschenk, M. (2000): *Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule*. Braunschweig.

MARITA PABST-WEINSCHENK

AUFSATZ ↗ Schreiben in einer bestimmten Textsorte (↗ Text), wozu traditionell die ↗ Erörterung, die Interpretation, die Inhaltsangabe, die ↗ Erzählung oder Nacherzählung, die ↗ Schilderung, der ↗ Bericht und die ↗ Beschreibung zählen. Präzise eingrenzen lässt sich der Begriff nicht, sodass man unter einem Aufsatz letztlich „alle zusammenhängenden schriftlichen Äußerungen“ (Baumann/Ludwig 1986: 16) verstehen kann. Es besteht aber eine klare Abgrenzung zum Wissenschaftsbereich, in welchem der Begriff synonym

zum Begriff des Artikels im Sinne einer kürzeren wissenschaftlichen Abhandlung verwendet wird.

Ein Klassifikations- und somit Unterscheidungsmerkmal zwischen verschiedenen Aufsatzformen ist, ob sie sich auf einen anderen, ggf. literarischen Text beziehen. Die in der Schulpraxis häufig vorkommenden literarischen Aufsätze lassen sich wiederum untergliedern, indem sie sich einerseits als Schreiben *über*, andererseits als Schreiben *nach* bzw. *im Anschluss* an einen anderen Text definieren lassen (vgl. Menzel 1984: 20). Aufgrund der Vielzahl der Textsorten, die sich unter Aufsatz in der Schule subsumieren lassen, ist es problematisch, ihm eine schreibdidaktische Funktion zuzuweisen bzw. knapp sein Potential für die Ausbildung von ↗ Schreibkompetenzen zu umreißen. Es besteht schon länger Konsens darüber, dass der literarische Aufsatz „als eine produktive Weise der Annäherung an Texte zu verstehen ist: nach Texten, über Texte, zu Texten zu schreiben, um sich in erster Linie intensiver mit Texten auseinanderzusetzen“ (Menzel 1984: 13).

Seit den 1980er Jahren wird der Begriff des Aufsatzes weniger verwendet, sowohl in der Schulpraxis als auch in der ↗ Didaktik. Indikativ dafür ist, dass in aktuellen Lehrwerken (↗ Unterrichtsmaterial) nicht mehr vom Aufsatz die Rede ist, sondern von Tätigkeiten, die mit der Produktion bestimmter Textsorten verbunden sind – etwa dem Beschreiben oder dem Erörtern. Im Fachdiskurs wird mit der Formulierung „traditioneller Aufsatzunterricht“ (Fix 2008: 8) eine Kontrastfolie geschaffen, die eine Abgrenzung gegen (vermeintlich) innovativere Formen der Textproduktion ermöglicht und befördert. Um die Skepsis dem Begriff, aber auch der Praxis des Aufsatzschreibens gegenüber

nachvollziehen zu können, ist ein Blick in seine 250-jährige Geschichte konstitutiv (vgl. überblickend Ludwig 1988 sowie Lösener/Ludwig 2007). Sie spiegelt die zunehmende Bedeutung des Deutschen als ↗ Sprache in der Schule wider, wo sich erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine muttersprachliche Schreibkultur herausbildete. Zuvor hatte das Lateinische dominiert als eine Sprache, in der Texte gelesen und besprochen wurden. Latein diente, vor allem in den Gelehrtenschulen, ebenfalls als Schriftsprache. Im Zuge der sich etablierenden Bürgerschulen – sie wollten bereits vor 1800 dem Anspruch einer praktischen Vorbereitung für bürgerliche Berufe gerecht werden (etwa durch Ausbildung des Verstandes durch ↗ Sprechen und Schreiben) – entwickelten sich verschiedene Formen der Textproduktion. Zunächst handelte es sich um Stilübungen (↗ Stil) und Abhandlungen, die in der Tradition der antiken Rhetorik standen.

Später, im Verlauf des 19. Jahrhunderts, etablierten sich Formen, die die gedanklich wie sprachlich überzeugende Entwicklung eines Themas einforderten, auch wenn dieses (nach Gründung des Kaiserreiches 1871 häufig nationalistisch-patriotisch geprägt) an sich nicht in Frage gestellt werden sollte. Schreibdidaktisch verschob sich damit die Ausrichtung des Aufsatzes: „Im Mittelpunkt steht nun nicht mehr das Erlernen eines Stil- und Textrepertoires, von dem man bestimmte Wirkungen auf den Leser erwartet, sondern die Wirkungen, die man sich vom Aufsatzschreiben auf ihre Verfasser erhofft.“ (Lösener/Ludwig 2007: 47) Im so genannten gebundenen Aufsatz herrschte eine feste Orientierung an Mustern in den Bereichen Gliederung, Satzbau oder Wortschatz vor, ebenso wie eine Eingrenzung der Themen, mittels derer das Schreiben eingeübt werden sollte. Eine

grundlegend neue Konzeption bot der zu Beginn des 20. Jahrhunderts propagierte, reformpädagogische Ansatz des freien Aufsatzes (↗ Pädagogik). Er kam ohne Orientierung an Mustern, Schreibregeln oder literarischen Vorbildern aus und war frei von rigiden thematischen Eingrenzungen. Gekennzeichnet war er unter anderem durch „die Forderung erstens nach einer Individualisierung des Aufsatzstils [...], zweitens nach einer Würdigung des kindlichen Schreibens in Analogie zum künstlerischen Schaffen und drittens nach einer Anknüpfung des schulischen Schreibens an die Sprecherfahrungen des Kindes“ (Lösener/Ludwig 2007: 65).

Wieder aufgenommen wurden diese Grundsätze im kommunikativen sowie kreativen Schreibansatz, wie er ein gutes halbes Jahrhundert später konzeptioniert wurde. Insbesondere die kommunikative Wende der frühen 1970er Jahre war und ist für einige der heute im ↗ Deutschunterricht vorkommenden Aufsatzarten (etwa ↗ Brief, Werbetext, Zeitungsartikel oder Leserbrief) prägend geblieben. Dabei wurde auf die folgenden Fragen zur Schreibsituation fokussiert: Welche Absicht verfolge ich mit dem Text? An wen ist der Text adressiert? Welche Wirkung möchte ich mit dem Text auslösen? Orientiert an realer oder fingierter ↗ Kommunikation sollte erreicht werden, dass die SchülerInnen auch nachschulisch Schreibsituationen gut bewältigen können (vgl. Lösener/Ludwig 2007: 115 ff.). Allerdings ist auch die kommunikative Aufsatzdidaktik nicht ohne Kritik geblieben, da ihre starke Orientierung an einer Situations- und Adressatenorientierung schnell an Grenzen stößt. Letztlich handelt es sich dabei um ein Dilemma, das alles Schreiben im Deutschunterricht betreffen kann: Trotz oder gerade wegen der häufig fingierten kommuni-

kativen Situationen nehmen die SchülerInnen weiterhin die LehrerInnen (↗ Lehrer) als die Instanz wahr, an die der Text eigentlich gerichtet ist, nicht zuletzt da er in ein System von Leistungskontrolle einbezogen ist (vgl. Menzel 1984: 14).

Basierend auf der Beobachtung, dass das Aufsatzschreiben primär produktorientiert betrachtet wurde, etablierte sich in den 1980er Jahren der vorläufig letzte bedeutende Ansatz: die ↗ Prozessorientierung, die ihren Blick gezielt auf die Phasen der Ideenfindung, des ↗ Formulierens, der Überarbeitung (TextreVision) und der Präsentation vom Texten richtet: „Aufsatzvorbereitung heißt dann, dass der vielschichtige, durch Wechselwirkungen gekennzeichnete Prozess [des Schreibens] zunächst bei jüngeren Schreibern durch didaktische Entscheidungen und methodische Eingriffe vereinfacht wird; ältere und erfahrenere Schüler hingegen werden ermutigt und angeleitet, zu bereits bewältigten Produktionsphasen zurückzukehren oder weit über den erreichten Stand hinauszugreifen.“ (Baurmann/Ludwig 1986: 18) Zweifellos ist dies eine Forderung, die sich erfüllt hat, wie etwa ein Blick in aktuelle Lehrwerke für Deutsch bestätigt, in denen eine Prozessorientierung inzwischen, methodisch vielfältig aufgebaut, fest verankert ist (vgl. auch Fix 2008).

Bei Leistungsüberprüfungen und insbesondere bei Abschlussprüfungen dominieren immer noch Schreibeinheiten „nach einem traditionellen Muster“, d.h. mit methodischen Schwerpunkten auf stilistischen Merkmalen sowie Textsortenwissen (Fix 2008: 148). Ob, und wenn ja, zu welchem Grad das Schreiben von Aufsätzen in ↗ Klassenarbeiten vorbereitet werden soll, wird in der ↗ Fachdidaktik unterschiedlich bewertet: Dies reicht von der Forderung nach einer Übung der „tragenden Konsti-

tuenten“ wie der ↗ Wortschatzarbeit (Ortner 2007: 37) bis hin zur Feststellung, dass eine inhaltliche Vorentlastung von Themen in einer Monokultur der Antworten resultieren kann (vgl. Baurmann/Ludwig 1986: 16).

Literatur: Baurmann, J./Ludwig, O. (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. *Praxis Deutsch* 80, 16-22. ♦ Fix, M. (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn. ♦ Lösener, H./Ludwig, O. (2007): *Geschichte des Schulaufsatzes in Beispielen. Ein Arbeitsbuch*. Baltmannsweiler. ♦ Ludwig, O. (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin. ♦ Menzel, W. (1984): Schreiben über Texte. Ein Kapitel zum Aufsatzunterricht. *Praxis Deutsch* 65, 13-22. ♦ Ortner, H. (2007): Zur Notwendigkeit einer intensiven Aufsatzvorbereitung. *Informationen zur Deutschdidaktik* 1, 35-44.

Material: Alle Schulbuchverlage bieten Übungshefte und Trainer zum Aufsatzschreiben an, sowohl in Printausgaben als auch auf CD-ROM.

FLORIAN RADVAN

AUSGANGSSCHRIFT ↗ Schrift

AUSWERTUNG ↗ Stundenverlauf

B

BERICHT Generell handelt es sich um ein Textprodukt, das als Ergebnis des *Berichtens* entstanden ist. Das Berichten ist neben dem ↗ Erzählen, dem Beschreiben (↗ Beschreibung), dem Schildern (↗ Schilderung) und dem Erörtern (↗ Erörterung) ein weiterer Weg, um etwas mündlich oder schriftlich darzustellen. Im Falle des Berichtens ist das Darzustellende etwas meistens aktuell und tatsächlich Vorgefallenes, d.h. nichts Erdachtes, und etwas Einmaliges, d.h. keine sich wiederholende Handlung (wie z.B. bei einer Vorgangsbeschrei-

bung). Für das Berichten sind das geordnete, auf relevante Informationen konzentrierte, sachliche Wiedergeben eines Geschehens und die relativ „nüchterne“ Mitteilung über den Sachverhalt die kennzeichnenden Aspekte. Dieses zentrale Moment der (distanzierten) Sachinformation über einen Vorgang schließt eine strikte chronologische Anordnung bei der wahrheitsgemäßen Nachzeichnung des Geschehens, eine faktenbezogene Ausrichtung auf die sogenannten W-Fragen (Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum? Welche Folgen?) sowie den Verzicht auf Kommentare und Wertungen ein.

Die dem Bericht durch diese Sachorientierung – die auch von Einfluss auf die mit dem Attribut „nüchtern“ bezeichnete sprachliche Fassung ist – zugeordnete Objektivität des Darstellens relativiert sich bei einem differenzierteren Blick auf den Produzenten mit *seiner* Auswahl und Präsentation des zu Berichtenden aus dem komplexen Gesamtgeschehen, auf den Spielraum bei der Behandlung der W-Fragen (z.B. bei der Frage des Wie?) sowie auf die verschiedenen inhaltlichen und medialen Formen von Berichten.

Inhaltlich wäre zwischen drei großen Haupttypen zu unterscheiden (vgl. H. Feilke in *Praxis Deutsch* 195: 10-15):

- *Erfahrungsbericht* als persönlich gehaltener Bericht über Erlebnisse in Alltags- und Berufsfeldern,
- *Ereignisbericht* als chronologische und auf das Wesentliche reduzierte Wiedergabe eines konkreten Falls wie Unfall, Vorkommnis, Ereignis in Natur oder Gesellschaft,
- *Untersuchungsbericht*, d.h. Sachstandsbericht als strukturierter Informationszuschnitt zu einem Sachverhalt, wie z.B. Wetterbericht

und Hintergrundbericht.

Verschiedenartige Ausgestaltungen des Berichts können zusätzlich zu inhaltlichen Ausprägungen medial erklärt werden, z.B. Zeitungsbericht, Radiobericht, Fernsehbericht. Dabei ist auch von Bedeutung, ob es ein Live-Bericht oder ein zeitversetzter Bericht ist. Durch die Neuen Medien entwickeln sich zudem modifizierte Berichtformen, wie z.B. Kurzberichte mit Links zu längeren Versionen und Live-Ticker (einen Unterrichtsvorschlag zur Besprechung dieser neueren Berichtform unterbreitet K.-H. Siehr in *Deutschunterricht* 3/12).

Der (analytische) mediale Vergleich von Berichtarten und daran anknüpfend ein Experimentieren mit dem eigenen Berichten in unterschiedlichen medialen Aufbereitungen könnte ein Ansatzpunkt für die unterrichtliche Arbeit am Berichten sein. Derzeit überwiegt im ↗ Deutschunterricht aber der Zugang zu dieser Darstellungsform über das schriftliche Verfassen von Ereignisberichten (↗ Schreiben), während authentischere, funktionalere Berichtssituationen weniger Berücksichtigung finden, wie z.B. die von einer Lehrkraft geforderte *mündliche* Sachdarstellung eines Vorfalles in der Schule, der Klasse oder der Stunde (eine detaillierte didaktische Diskussion leistet H. Feilke in *Praxis Deutsch* 195: 6 f. und 10 ff.).

Neben der Schaffung von situativen, geeigneten Schreib- und Redeanlässen für die unterrichtliche Behandlung des Berichtens besteht eine zweite didaktische Herausforderung in der Abgrenzung des Berichtens vom Beschreiben und vom Erzählen. Vor allem Letzteres stellt Schüler häufig vor Probleme, da sie zum einen in der Grundschule zunächst sehr stark auf das Erzählen gelenkt werden, auch weil dies an die vertraute mündliche Darstellungsform

anknüpft. Legt man das Bühlersche Organon-Modell zugrunde und setzt die Appellfunktion (leserorientierte Seite mit Bezug zu appellativ-auslösenden ↗ Texten) zurück, kann beim Verhältnis von Erzählen und Berichten Folgendes angenommen werden (siehe Abb.: Organon-Modell): Die Schüler müssen von einer dominierenden Ausdrucksfunktion zu einer dominierenden Darstellungsfunktion geführt werden, d.h. von einer Sender-/Autorfixierung und damit von expressiv-wertenden Texten zu einer Gegenstands-/Sachfixierung und damit zu darstellend-informierenden Texten (ein Unterrichtsvorschlag dazu findet sich beispielsweise bei M. Poppe-Kitzmann in *Deutschunterricht* 3/11: 18 ff.). Textlinguistisch kann dieses Problem erklärt werden, wenn bei Erzählen und Berichten von einer strukturellen Ähnlichkeit ausgegangen wird. Die besteht darin, dass es sich bei beiden Darstellungsformen um narrative Strukturierungsmuster handelt, die von deskriptiven und argumentativen zu trennen sind. Die Narration (↗ Erzählung) äußert sich aber beim Erzählen in Erzählstrukturen, bei denen der Textproduzent Subjektivität, Phantasie, Emotionalisierung usw. geltend macht, während beim Berichten Referierstrukturen zur Narration bedient werden: „Der grundlegende Unterschied [...] besteht in einer anderen Grundeinstellung des Schreibers zur darzustellenden Ereigniskette: Der Textproduzent referiert sachlich-registrierend, stets um Objektivität (und damit Überprüfbarkeit) bemüht. Daraus resultiert die Konzentration auf den – über die Ereigniskette hinausreichenden – Zweck der Darstellung [...] und die Hervorhebung von Spezifika, die nach Auffassung des Schreibenden für den Handlungsablauf relevant sind: Sie beziehen sich sowohl auf Details der Handlungsfolgen selbst als

auch auf den Rahmen, die situativen Umstände des Plots.“ (Heinemann/Viehweger 1991: 239 f.)

Soll der Schüler demnach vom Erzählen zum Berichten geführt werden, verlangt das die Aufgabe von Expressivität und Fiktionalität zugunsten einer distanzierten Faktualität, sofern man Prototypen wie Phantasieerzählung und Ereignisbericht als Pole ansetzt (weniger kontrastreich wäre beispielweise eine Gegenüberstellung von Erlebniserzählung und Erfahrungsbericht). Ein Bindeglied bei der Auseinandersetzung könnte die *Reportage* bilden, die als eine besondere, journalistische Form des Berichts sachliche Information mit persön-

lichen Eindrücken des Verfassers verknüpft; sie ist ein Ereignisbericht aus berichtenden Teilen und schildernden Teilen. Damit ist eine Reportage sowohl durch Fakten und Tatsachen (Berichtelemente) bestimmt als auch durch Anschaulichkeit, Subjektivität, Expressivität, Individualität im Sprachstil (≠ Stil) und Mehrperspektivität – unterstützt durch die Verwendung von wörtlicher Rede/die Einbindung von Zitaten – auf das Geschehen (Schilderungselemente).

Gelingt es im Deutschunterricht,

- die inhaltliche wie mediale Spannweite von berichtendem Darstellen

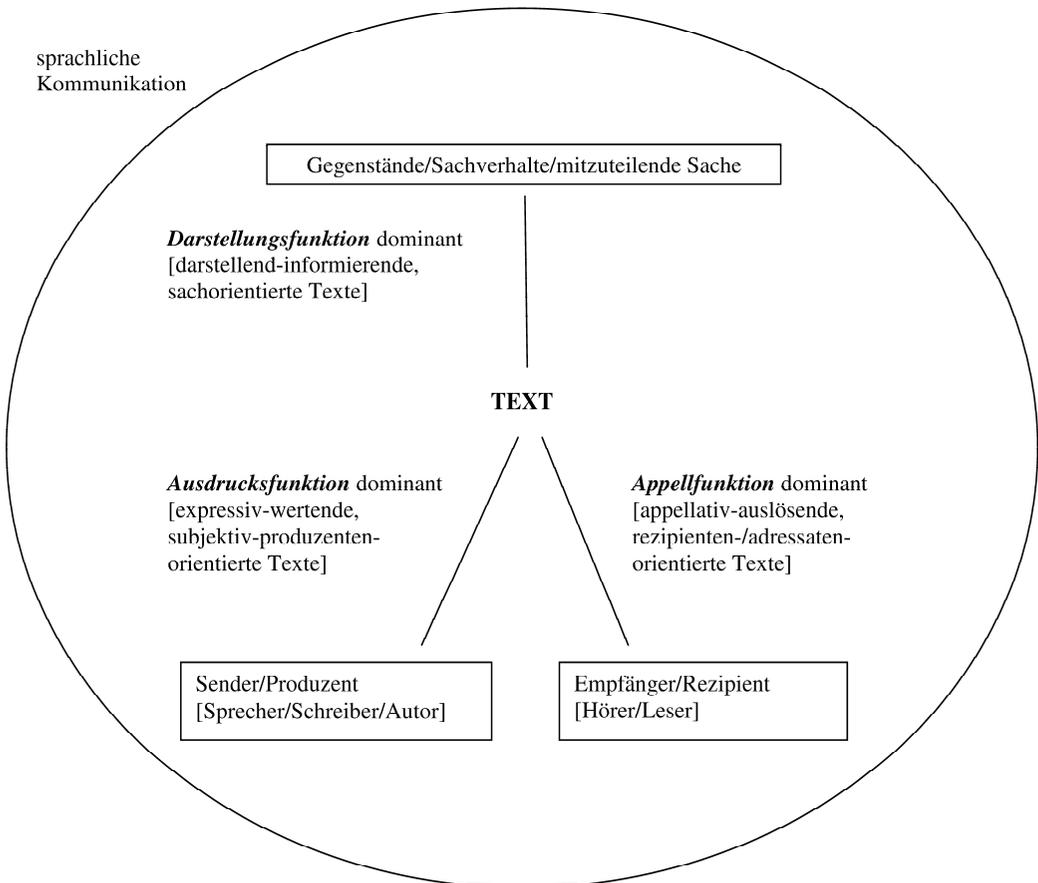


Abb.: Organon-Modell

im Mündlichen wie Schriftlichen zu vermitteln,

- das Berichten funktional zu motivieren,
- die Potenziale der verschiedenen Darstellungsformen für die Darlegung eines Gegenstandes bzw. Geschehens aufzuzeigen und dabei den Bericht als ein Ergebnis sprachlichen Handelns eher denn als eine starre, in den Merkmalen eindeutig festgelegte Textsorte zu verorten,

könnte die unterrichtliche Arbeit in diesem Bereich von den Beteiligten – ↗ Lehrern wie Schülern – als sinnvoll erkannt werden. Das wäre förderlich für die Entwicklung der Fähigkeit zum produktiven wie rezeptiven Umgang mit Berichten bei Schülern, die ein Bestandteil von ↗ Textkompetenz ist, ebenso wie für die Ausbildung von Sprachhandlungskompetenz (↗ Kompetenz) als dem übergeordneten curricularen Ziel (↗ Lehrplan).

Literatur: Heinemann, W./Viehweger, D. (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen. ♦ Haller, M. (2008): *Die Reportage. Ein Handbuch für Journalisten*. Konstanz.

Material: *Praxis Deutsch* 195 (Berichten). ♦ *Deutschunterricht* 3/08 (Textmuster in Aufsätzen), 3/11 (Fragen stellen – Gespräche führen), 3/12 (Texte im Sport).

WENKE MÜCKEL

BESCHREIBUNG Es handelt sich um einen Kernbegriff nicht nur der ↗ Sprach- und Deutschdidaktik, sondern der heutigen Kultur-, Human- und Naturwissenschaften überhaupt. In ihm und seinen Synonymen („Deskription“; Heinemann 2000) verschränken sich auf komplexe Weise kognitive Prozesse (↗ Kognition) der Wahrnehmung, Erinnerung und Imagination mit spezifischen sprachlichen und textuellen Formulierungsprozeduren unter jeweils

spezifischen diskursiven und soziokulturellen Rahmenbedingungen. Objekt und Inhalt einer Beschreibung können faktuale und fiktive Lebewesen (vor allem Personen bzw. literarische Figuren), Objekte, Sachverhalte und Situationen (im weitesten Sinne), Ereignisse, Prozesse und Handlungen sein. Beschreibungen beziehen sich direkt körperlich auf Phänomene der sinnlichen Wahrnehmung (Sehen, Hören und Riechen, Schmecken und Tasten), des psychischen Denk-, Erinnerungs- und Vorstellungsvermögens (einschließlich der sie begleitenden Empfindungen) oder auf vermittelte Darstellungen literaler, visueller und tonaler Medien (Bücher, Bilder, ↗ Musik, Filme u.a.m.). Die soziokulturellen Orte, an denen Beschreibungen produziert und rezipiert werden, decken das gesamte diskursive Spektrum gesellschaftlichen Verhaltens ab: Deskriptionen sind Teil von ↗ Kommunikationen in Alltag und Beruf, in den Massenmedien und Bildungs- (↗ Bildung) und Verwaltungsinstitutionen, in Wissenschaft, Kunst und Literatur. Sie sagen nicht (nur) etwas über die je sprachlich erfassten Weltverhältnisse aus, sondern sind immer (auch) als Äußerungsprodukte eines Ich und seiner diskursiven und soziokulturellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen zu verstehen.

Traditionell gilt die Beschreibung als eine objektive Darstellung des gewählten Gegenstandes, die der Identifikation (Erkennen, Wiedererkennen) und verifizierenden Veranschaulichung dient und mit Merkmalen wie Präzision, Informationssättigung und Distanziertheit, Eindeutigkeit, Klarheit und Verständlichkeit behaftet ist. Affektive Tönungen und Bewertungen des zu Beschreibenden gelten in der Regel als eher zu vermeiden (Sachlichkeits- bzw. Neutralitätsgebot). Als Ideal gilt in diesem Sinne

das Vor-Augen-Stellen eines strukturierten Ganzen mittels ↗ Sprache, ein ‚Malen mit Worten‘, so dass der Zuhörer bzw. Leser einen plastischen Eindruck des Dargestellten gewinnt, der ggf. auch handlungssteuernd wirken kann. Historisch leitet sich diese Auffassung wohl ab vom Vorbild zentralperspektivischer Darstellungsweisen der Kunst und Kunstgeschichte, wie sie seit der Antike bzw. Renaissance für Bühnenkunst, Architektur und Malerei ausgebildet wurden (Monoperspektive, Fluchtpunkt, systematische Raumordnung; Köller 2005); verallgemeinert bedeutet dies zugleich, dass jeder Typus von Beschreibung historisch und aktuell ins Verhältnis zu den jeweils dominierenden bildgebenden Medien einer Epoche zu setzen ist (z.B. Panaroma-Kunst um 1800; Photographie, Film, Internet seit dem 19. Jahrhundert bis heute; Drügh 2006). Soziokulturell ist die Wirkung des Objektivitätsideals neuzeitlicher und moderner Wissenschaften nicht zu unterschätzen, das bis heute durch naturwissenschaftliche und technische Diskurse mit konstituiert und mit dominiert wird. Symptomatisch hierfür ist die Tatsache, dass als Prototypen der Beschreibung in der Regel Beispiele aus wissenschaftlichen, mehr noch populärwissenschaftlichen Bereichen gelten: Letztere vermitteln ja fachliches bzw. fachwissenschaftliches mit pragmatischem Allgemeinwissen in anschaulicher und häufig auch pragmatisch wirkender Weise (historisch: die Ekphrasis als kunstgeschichtliche Architektur- und Bildbeschreibung; modern: Lexikonartikel, Produktbeschreibung, Bedienungsanleitung, Reisebeschreibung u.Ä.).

Dagegen versteht die neuere Forschung dieses Objektivitätsideal als ein historisch gewachsenes und soziokulturell wirksames Diskursprogramm, das ontogenetisch in

Bildungs- und Sozialisationsprozessen erlernt wird, aber keineswegs als selbstverständlich und unhinterfragbar gelten muss. Gegenüber einem naiven Objektivismus betont sie den immer auch mitgegebenen und prinzipiell nicht hintergehbaren subjektiven Anteil jeder beschreibenden Tätigkeit, womit sowohl die jeweiligen allgemeinen soziokulturellen und diskursiven Voraussetzungen als auch die je individuellen Ausprägungen gemeint sind (Aufmerksamkeitsfokus, Interessen, Wünsche usw.; Köller 2005). Gegenüber der Vorstellung einer relativ einfachen Darstellungs- und Informationsleistung hebt sie die wohl bislang unterschätzte Vielfalt und Komplexität von Beschreibungen in allen Text- und Kontext-Zusammenhängen auf. Dem entspricht das Plädoyer für eine interdisziplinäre Forschung, die ↗ Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften mit kulturwissenschaftlicher ↗ Soziologie und Philosophie verbindet (vgl. z.B.: die Methode der „dichten Beschreibung“ bei Geertz 1987), sowie eine entsprechend integrativ ausgerichtete ↗ Didaktik (als Brückenschlag zwischen ↗ Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik im Unterrichtsfach (↗ Unterricht) Deutsch, produktions- wie auch rezeptionsorientiert). Symptomatisch hierfür ist die Beachtung und Aufwertung auch literarisch-künstlerischer Beschreibungen, die das vorherrschende Objektivitätsideal in Richtung polyperspektivischer, mehrdeutig-polyphoner und affektiv-wertender Deskriptionen aufbrechen (Klotz/Lubkoll 2005; Lubkoll 2005; Drügh 2006).

Die neuere linguistische Forschung arbeitet mit einem doppelten Begriff der Beschreibung. In einem weiten Sinne ist schon jede nominale Determination („die Frau“) oder durch ein Verb vollzogene Prädikation („kommt“) als elementar-

deskriptiv zu verstehen, weil benennend identifizierend und damit zugleich – zumindest implizit – differenzierend („Beschreibung I“ im Sinne von Feilke 2005). Beschreibung im engen Sinne ist entsprechend als sprachlich-textuelle Expansion solcher elementarer Identifikation mittels einfacher und komplexer Attributierungen (Adjektive, Phrasen, (Teil-)Sätze) aufzufassen („Beschreibung II“). Postulate der Sach- und Text-Verständlichkeit machen es aber auch häufig nötig, eng gegenstandsbezogene mit raumzeitlichen, kausal-logischen oder historischen Identifikationen zu verbinden, woraus die für viele Äußerungen typische Vermischung deskriptiver mit explikativ-argumentierenden, narrativen oder auch appellativen Elementen entsteht. Je nach Anordnung, Gewicht und Dominanz können Beschreibungen daher ganze Äußerungen und ↗ Texte prägen und damit ein mehr oder weniger autonomes Textformat bilden (z.B. als Unterrichtspraxis in der Schule), weitaus häufiger findet man sie aber in andere Textformate pragmatischer und literarischer Art integriert. Relativ autonom treten sie beispielsweise als Verlustanzeigen und Augenzeugenbeschreibungen auf, stärker integriert sind sie in anderen pragmatischen Textsorten wie ↗ Bericht, Reportage und Inhaltsangabe, ↗ Argumentation und Interpretation (hier in der Regel mit anschaulich-verifizierender Funktionszuschreibung). In der (Kunst-)Literatur finden sich Beschreibungen sowohl in narrativen wie auch lyrischen Texten, in letzteren gehören sie in der Regel zur unabdingbaren Grundkonstitution vieler sprachlicher Gestaltungen. Auf Grund ästhetisch faszinierender Evokationen, die literarische Deskriptionen stark imaginativ, konnotativ und emotional aufgeladen erwecken, sind sie maßgeblich an der Erzeu-

gung der je spezifischen Tonart, Stimmung und Atmosphäre eines literarischen Textes beteiligt (Link 1990; Lubkoll 2005; Drügh 2006). Im vermehrten Sinne gilt dies auch für symbolische (z.B. metaphorische oder synekdochische) Deskriptionen, in denen die Beschreibung zur uneigentlichen Bild-Seite eines Symbols wird, der eine eigentlich gemeinte Sinn-Seite zugeordnet wird bzw. zuzuordnen ist (man denke an einschlägige Stellen z.B. in Gedichten Goethes oder Parabeln Kafkas). Darüber hinaus sorgen absolute literarische Deskriptionen für eine entpragmatisierte, ästhetisch auf sich selbst fokussierte Darstellungsweise und ggf. Faszination; typisch hierfür ist die Verwendung der Vergleichspartikel „so“ und „wie“, die grammatisch explizit eingeführt, deren Vergleichsrelation aber nicht ausgeführt wird: „So leise sind die grünen Wälder/Unserer Heimat,/Die Sonne sinkt am Hügel/Und wir haben im Schlaf geweint“ (Trakl). Sie gehen schließlich in den Formtyp von Beschreibungen reiner Sichtbarkeit und Sinnlichkeit über, die suggerieren, als faszinierend-ästhetische Blöcke nur für sich selbst ohne jede funktionale Orientierung zu stehen und gehäuft in der modernen Literatur seit 1800 zu finden sind (Barthes; Link). Aus all diesen Beobachtungen kann es als naheliegend gelten, dass jene angedeuteten sprachlichen Formulierungs- und Verwendungsweisen, die mit einer konkreten pragmatischen oder literarischen Deskription in Verbindung stehen, im Zusammenhang mit rahmensetzenden diskursiven Text- sowie intermedialen und soziokulturellen Kontext-Merkmalen gesehen werden (z.B. die Wahl von Präsens oder Präteritum als grammatischem Leittempus, die Perspektive, die Auswahl, Gewichtung und Anordnung/Reihenfolge der zu beschreibenden Elemente usw.). Gleiches gilt für die Ebe-

ne der pragmatisch-funktionalen Rezeptions- und Handlungsrelevanz des Textmusters (z.B. konkrete Such-, Erkenntnis- und Entscheidungsmotivation (↗ Motivation) in Verlustanzeige oder Augenzeugenbeschreibung, verifizierende Anschaulichkeit in Bericht, Argumentation und Reportage, ästhetische Unterhaltung und Faszination in der Literatur). Eine Forschung, die all diese Aspekte systematisch zu synthetisieren weiß, steht aber wissenschaftlich und didaktisch noch aus.

Gemessen an diesem Stand der Forschung und ihren Postulaten zeigen sich ↗ Fachdidaktik und Unterrichtspraxis als noch ausbaufähig. Dies ist erstens ihrer weiterhin vorherrschenden Ausrichtung am Objektivitätsideal zu entnehmen, die sich an der Vermittlung entsprechender Maximen (Genauigkeit, Vollständigkeit, Sachlichkeit usw.) und binären textuellen Handlungsanweisungen zeigt (gegen reine Aspekte-Addition, stattdessen für Strukturierung vom Auffälligen zum Unauffälligen, vom Wesentlichen zum Unwesentlichen, vom Ganzen bis zu den Teilen, vom Anfang bis zum Ende u.a., Orientierung an subjektiv-personaler Zentral-Perspektive; z.B. Ossner 2005), und die in der Regel eine explizite oder implizite Tabuierung allen Subjektiven kundtut (Verbot der subjektiven Sicht auf Phänomene, Bewertungen (↗ Bewerten), Gefühle usw.; dagegen Köller 2005 mit Rekurs auf Spinner 1986). Ersichtlich ist dies zweitens an der Dominanz der Produktionsorientierung (Verfassen einer „Beschreibung“ als eigenständige, quasi-pragmatische, aber funktional wenig eingebettete Textsorte), die zu einer Ausblendung der Rezeption von Deskriptionen in anderen, pragmatischen und insbesondere in literarischen Texten führt (↗ Schreiben), drittens ist hierfür die Konzentration auf die Unter- bzw. Orientierungsstufe

(↗ Stufe) symptomatisch. Während die Primarstufe eher als Ort angesehen wird, an dem das Beschreiben eingeführt und angebahnt wird, erscheinen ihre didaktischen Möglichkeiten in der Mittel- und Oberstufe – z.B. in Verbindung mit anderen, hier typischerweise behandelten Textsorten – als bislang eher verschenkt.

Die zukünftige fachdidaktische Forschung kann sich sicherlich auf die Vorarbeiten der letzten Jahre stützen, die eine stärker funktional-pragmatische Situierung und Motivierung beschreibender Verschriftungsleistungen vornehmen und deren exakte Formulierungsanforderungen und –leistungen in den Blick nehmen (vgl. z.B. Becker-Mrotzek/Boettcher 2006; Fix 2008; Payrhuber 2009; Merz-Grötsch 2010). Eine weiter gefasste didaktische Konzeption im skizzierten Sinne, die Objekt- und Subjekt-Orientierung, Produktion und Rezeption, Pragmatik und Literatur auf allen Schulstufen und unter Berücksichtigung jeweiliger diskursiver und soziokultureller Rahmensetzungen zusammenbringt, findet sich erst in Ansätzen vorbereitet (vgl. dazu – auch empirisch – anregend Janle 2009).

Literatur: Barthes, R. (1988): Die Alte Rhetorik. In: Barthes, R. (Hrsg.): *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt, 15-101. ♦ Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin. ♦ Drügh, H. J. (2006): *Ästhetik der Beschreibung. Poetische und kulturelle Energie deskriptiver Texte (1700-2000)*. Tübingen. ♦ Feilke, H. (2005): Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Klotz, P./Lubkoll, C. (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg/Berlin, 45-59. ♦ Fix, M. (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn. ♦ Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt. ♦ Heinemann, W. (2000): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, K. et al. (Hrsg.): *Text-*

und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Halbband 1. Berlin/New York, 356-369. ♦ Janle, F. (2009): *Beschreiben entdecken. Theoretische und empirische Grundlagen linguistischer und schreibdidaktischer Aspekte einer zentralen Sprachhandlung in Alltag, Schule und Literatur*. Baltmannsweiler. ♦ Klotz, P./Lubkoll, C. (2005): Zur Einführung. In: Klotz, P./Lubkoll, C. (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg/Berlin, 7-22. ♦ Klotz, P. (2010): Das Verhältnis Text – Kontext am Beispiel von Beschreiben. Sprachliche, soziopragmatische und kulturelle Aspekte. In: Klotz, P. et al. (Hrsg.): *Kontexte und Texte. Soziokulturelle Konstellationen literalen Handelns*. Tübingen, 203-224. ♦ Köller, W. (2005): Perspektivität und Beschreibung. In: Klotz, P./Lubkoll, C. (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg/Berlin, 25-44. ♦ Link, J. (1990): Literaturwissenschaft und Semiotik. In: Koch, W. A. (Hrsg.): *Semiotik in den Einzelwissenschaften*. Halbband 2. Bochum, 521-564. ♦ Lubkoll, C. (2005): Odradek und die Holzobelmaschine. Rhetorische und mythopoetische Aspekte der Beschreibung in Erzähl- und Gebrauchstexten Franz Kafkas. In: Klotz, P./Lubkoll, C. (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg/Berlin, 211-228. ♦ Merz-Grötsch, J. (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze. ♦ Ossner, J. (2005): Das deskriptive Feld. In: Klotz, P./Lubkoll, C. (Hrsg.): *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse*. Freiburg/Berlin, 61-76. ♦ Payrhuber, F. (2009): *Schreiben lernen. Texte verfassen in der Grundschule*. Baltmannsweiler, 73-80. ♦ Spinner, K. H. (1980): Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In: Spinner, K. H. (Hrsg.) (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze, 27-34.

Material: *Praxis Deutsch* 182 (Beschreiben und Beschreibungen). ♦ Winkler, I./Frank, K. (2005): Es hat zwei Flügel und kann nicht fliegen... Rätsel als Sonderform der Beschreibung. *Deutschmagazin* 1, 21-26.

THOMAS LISCHIED

BEWERTEN Der Begriff der Bewertung bezeichnet allgemein einen Prozess, in dem der Wert einer Sache eingeschätzt oder festgelegt wird. Im schulischen Kontext können sich Bewertungen etwa auf Verhaltensweisen und Eigenschaften (personale Ebene), auf Produkte und Leistungen (Verhaltensebene) oder auch auf Prozesse und ihre Rahmenbedingungen (institutionelle Ebene) beziehen. Für Bewertungen auf der Ebene von Institutionen und Systemen hat sich die Bezeichnung ↗ Evaluation eingebürgert. Im Folgenden geht es speziell um die Bewertung von Schülerleistungen.

Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 88) grenzen die Begriffe Bewertung, Beurteilung und Benotung voneinander ab. *Bewertung* ist demnach „ein kognitiver Akt bzw. mentaler Prozess des Einschätzens“, der etwa zur Qualifizierung eines Schülerproduktes als „gelingen“ oder „nicht gelingen“ führt. Demgegenüber soll unter *Beurteilen* „eine verbal geäußerte Bewertung“ verstanden werden. *Benoten* schließlich sei die „zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernote“.

Eine etwas andere Differenzierung schlägt Fritzsche (1994: 208) vor. Danach wird unter *Bewerten* das Feststellen und *Beurteilen* von Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden, wobei beim *Beurteilen* das Festgestellte auf ↗ Normen bezogen und beim *Benoten* das Urteil wiederum in einer Ziffer zusammengefasst wird.

In diesen und weiteren Differenzierungsversuchen wird die große Nähe der Begriffe deutlich. Alltagssprachlich und vor allem im schulischen Kontext werden die Ausdrücke bewerten, beurteilen, benoten sowie weitere Begriffe im Wortfeld (zensieren, einschätzen, evaluieren, begutachten etc.) aber kaum trennscharf und – je

nach Situation – mehr oder weniger synonym gebraucht.

Unabhängig von der genauen Begriffsverwendung gilt aber, dass eine Bewertung ohne einen Wertmaßstab nicht denkbar ist. Stets liegt eine Vorstellung darüber zugrunde, was als „gut“, „gelingen“, „wünschenswert“ bzw. als „schlecht“, „Misserfolge“, „unerwünscht“ gelten soll. Diese Vorstellung ist prinzipiell auch dann wirksam, wenn sie nicht ausdrücklich benannt ist; sie muss den Beteiligten nicht einmal bewusst sein. So kann man etwa das Verhalten einer Schülerin ihren Klassenkameraden gegenüber als unpassend wahrnehmen, ohne dass man in der Lage wäre, zu beschreiben, worin genau angemessenes Verhalten besteht und wo die Grenze zu unangemessenem Verhalten verläuft. Die Reflexion der eigenen Wertmaßstäbe stellt eine wesentliche Voraussetzung professionellen Lehrerhandelns (↗ Lehrer) dar.

Es wird deswegen dafür plädiert, etwa die folgenden Teilprozesse analytisch voneinander zu unterscheiden:

1. Ein bestimmter Sachverhalt (s. auch: Gegenstände der Bewertung) wird wahrgenommen, und zwar durch beiläufige oder gezielte Beobachtung bzw. durch systematische Erhebung, Messung etc.
2. Die Beobachtung wird an einer impliziten oder expliziten normativen Erwartung gemessen, wobei eine Abweichung nach „oben“ oder nach „unten“ zu „positiver“ oder „negativer“ Bewertung bzw. zur Wahrnehmung als „Stärke“ oder „Defizit“ führt. Weder der Prozess noch die Erwartung müssen der bewertenden Person bewusst sein, um zur Grundlage der Bewertung zu werden.

3. Die Bewertung wird mitgeteilt. Grundsätzlich kann auch das Kommunizieren einer Bewertung unbewusst geschehen, wenn beispielsweise durch unwillkürlichen mimischen Ausdruck (*nonverbal*) Zustimmung oder Ablehnung signalisiert wird. Die *verbale* Mitteilung einer Bewertung setzt jedoch eine Explikation und damit auch Bewusstwerden der Bewertung voraus. Die Formen, in denen dies geschehen kann, sind vielfältig und sind in ihrer Mehrzahl informell, z.B. in einer Minimalform als wertende Äußerungen im Unterrichtsgespräch: „sehr schön“, „richtig“.
4. Schließlich wird – in bestimmten Fällen – die Bewertung in der institutionell formalisierten Form von Zensuren mitgeteilt. Diese bilden jeweils ein Spektrum von Leistungsbewertungen ab und können in verbaler Form („sehr gut“ bis „ungenügend“, „summa cum laude“ bis „insuffizienter“ etc.) oder in Form von Ziffern oder Punkten (1 bis 6, 15 bis 0 Punkte etc.) dargeboten werden. Die jeweilige Zensur steht dabei für die Einordnung einer beobachteten Leistung am Maßstab der Erwartungen. Ohne zusätzliches Material enthält sie jedoch keine inhaltliche Rückmeldung.

Im durch Bewertungsroutrinen geprägten Schulalltag fallen häufig mehrere dieser Teilprozesse zusammen, nicht selten unbemerkt von den beteiligten Personen. Problematisch wird dies,

- wenn lern- und unterrichtsrelevante Sachverhalte nicht oder nur lückenhaft bzw. unsystematisch wahrgenommen werden (zum Beispiel die

- kreative Leistung eines Schülers, die wegen seiner ungeschickten Ausdrucksweise „untergeht“),
- wenn die Maßstäbe der Bewertung der bewertenden Person selbst nicht bewusst sind (zum Beispiel, wenn ein Schülertext wegen eines angenehmen Erscheinungsbildes auch inhaltlich positiver wahrgenommen wird),
 - wenn die Maßstäbe der Bewertung nur implizit und damit intransparent sind (zum Beispiel, wenn bei einer Buchvorstellung auch schön gestaltete Folien oder Handouts erwartet werden, ohne dass dies vorher mitgeteilt wurde),
 - wenn (förderndes) Beurteilen und (abschließendes) Benoten nicht voneinander unterschieden werden (zum Beispiel, wenn SchülerInnen eine schlechte Note für ihre ↗ Rechtschreibung erhalten ohne einen Hinweis auf Fehlerschwerpunkte und Lern- oder Übungsgelegenheiten).

Im Folgenden sollen deshalb die einzelnen Teilaspekte und Gegenstände der Bewertung im ↗ Deutschunterricht im Einzelnen dargestellt werden. Ziel ist nicht eine künstliche Trennung eng verwandter Aspekte, sondern die Möglichkeit, sich selbst und anderen im Bedarfsfall über Motive, Begründungen und Ziele der Bewertung Rechenschaft abzulegen bzw. Transparenz herzustellen.

Die im schulischen Kontext bei Weitem vorherrschende Richtung von Bewertungsprozessen geht von der Lehrperson in Richtung der SchülerInnen.

Die Notwendigkeit der Leistungsbewertung ergibt sich historisch zunächst aus dem Wandel von der adeligen Ständegesellschaft hin zur bürgerlichen Leistungsgesellschaft: Die Lebens- und Bildungs-

chancen (↗ Bildung) der Einzelnen ergaben sich nicht mehr aus ihrer Geburt, sondern waren immer stärker an individuell erworbene und erwerbbarere Leistungen gebunden. Damit kommt der Schule als Institution nicht nur eine Bildungs- und Qualifikationsfunktion, sondern gleichzeitig auch eine Selektions- bzw. Legitimationsfunktion zu (vgl. Fend 1980). Leistungsbewertung ist schließlich auch Grundlage für einen planvollen ↗ Unterricht, sofern sie als Ausweis von Erfolg oder Misserfolg zielgerichteter Lehr-Lern-Prozesse gewertet wird. Dies ist auch dann der Fall, wenn sie in eher intuitiver, unsystematischer und informeller Form geschieht (so plant ein Klavierlehrer die nächsten Übungsschritte nach Maßgabe der aktuellen Leistungen seines Schülers, obwohl er dessen Leistungsstand nicht systematisch erhebt).

Die wesentliche Voraussetzung für transparente und nachvollziehbare Bewertungen ist, dass sich zunächst die Bewertenden selbst möglichst umfassend über den Maßstab im Klaren sind, den sie anlegen. Dabei werden drei Arten von Maßstäben, sogenannte Bezugsnormen, unterschieden (vgl. Rheinberg 2001): Die sachliche, die individuelle und die soziale Bezugsnorm.

Prinzipiell kann jede Art von Leistung am Maßstab einer *sachlichen bzw. kriterialen Norm* bewertet werden: Die Erwartungen an eine Leistung, die als gelungen gelten soll, werden im Vorfeld möglichst exakt beschrieben (s.u.: Beurteilungsraster), um dann prüfen zu können, ob die Leistung der jeweiligen Beschreibung entspricht. Je klarer die Kriterien formuliert sind, desto leichter fällt die Bewertung an dieser Norm. Damit fällt aber der sinnvollen Formulierung und Beschreibung der Kriterien eine bedeutsame Rolle zu, die im Bezug auf sprachliche Kompetenzen

(↗ Sprachkompetenz) durchaus problematisch sein kann. Einige Herausforderungen:

- Die Kriterien müssen möglichst unmissverständlich formuliert sein. Je präziser die Formulierung ist, desto leichter fällt die Zuordnung einer konkreten Leistung bzw. desto geringer ist der Ermessensspielraum der bewertenden Person.
- Die resultierende Bewertung darf dem intuitiven Eindruck aller Beteiligten nicht massiv widersprechen. Das kann aber passieren, wenn die Leistungserwartungen zu niedrig oder auch zu hoch angesetzt werden, oder wenn untergeordnete Teilleistungen zu stark gewichtet sind und damit die Gesamtbewertung überproportional dominiert.
- Im schulischen Kontext müssen Kriterien einerseits fachlich begründet, andererseits für fachliche Laien (SchülerInnen, ↗ Eltern) nachvollziehbar sein. Auf beiden Seiten können die formulierten Anforderungen strittig sein.

Vor dem Hintergrund der zum Teil sehr unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen von Schülerinnen und Schülern wird die kriteriale Norm jedoch nicht selten als „ungerecht“ wahrgenommen. Als fairer, motivierender und auch treffender wird häufig eine Bewertung am Maßstab einer *individuellen Bezugsnorm* propagiert. Dabei soll – zunächst einmal unabhängig vom absoluten Ergebnis – der individuelle relative Lernfortschritt in den Blick genommen werden.

Die individuelle Bezugsnorm hat sich besonders für schwächere Schülerinnen und Schüler als motivierend erwiesen, weil ihre Entwicklung sichtbar wird und persönliche Anstrengungen auch dann honoriert wer-

den können, wenn das Leistungsergebnis im Vergleich zu anderen Personen niedrig ist.

Die Orientierung am intraindividuellen Maßstab ist allerdings in allen Bereichen problematisch, in denen für den Lernerfolg auch personenunabhängige Kriterien gelten wie z.B. ein durch die Lehrperson definiertes Klassen-/↗ Lernziel oder die in den ↗ Bildungsstandards formulierten Kompetenzerwartungen. Zudem kann es im sozialen Vergleich als ungerecht empfunden werden, wenn etwa sehr schwache LeserInnen für ihre Lernzuwächse besser bewertet werden als sehr souveräne LeserInnen, die wegen ihres hohen Ausgangsniveaus keine erheblichen Fortschritte mehr machen.

Eine dritte, nicht unwesentliche Perspektive ist die Orientierung an einer *sozialen Bezugsnorm*. Hier geht es in erster Linie um die Frage, wie ein Schüler oder eine Schülerin im Vergleich zu einer definierten Gruppe, etwa der Schulklasse, abschneidet. Die beste und die schlechteste Leistung in einer beliebigen Gruppe geben das Erwartungsspektrum vor, anhand dessen alle anderen Leistungen bewertet werden. Die soziale Bezugsnorm stellt vor allem dann ein wichtiges Korrektiv dar, wenn es darum geht, einzuschätzen, welche Leistung unter gegebenen Bedingungen erwartbar wäre. So kann etwa eine „schlecht ausgefallene“ ↗ Klassenarbeit ein Hinweis auf mangelhafte Vorbereitung im Unterricht oder unangemessen hohe Erwartungen der Lehrperson sein. Umgekehrt wird eine annähernde *Normalverteilung* mit wenigen sehr guten bzw. sehr schlechten Arbeiten und einer größeren Zahl von Arbeiten im mittleren Bereich als Hinweis gewertet, dass die Anforderungen bewältigbar, aber auch herausfordernd genug waren und den Leistungsstand angemessen widerspiegeln.