

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Karl Heinz Fingerhut*

**DIE DIDAKTISCHE  
FUNKTIONALISIERUNG  
LITERARISCHER TEXTE IN  
KOMPETENZORIENTIERTEN  
UNTERRICHTSEINHEITEN  
INTEGRIERTER  
DEUTSCHBÜCHER**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 24. S. 05-23.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Karl Heinz Fingerhut

## DIE DIDAKTISCHE FUNKTIONALISIERUNG LITERARISCHER TEXTE IN KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTSEINHEITEN INTEGRIERTER DEUTSCHBÜCHER<sup>1</sup>

### 1. Was passiert alles im Kompetenzmodell „Lesen“?

Wir wissen, dass es nicht „die“ Lesekompetenz gibt, dass es neben und nach der Elementartechnik „Lesen“ (Buchstabenfolgen in Lautfolgen einer gegebenen Sprache umsetzen können) zumindest ein identifikatorisches, emotional geprägtes Lesen zu unterscheiden gilt von einem pragmatischen, funktional geprägten Lesen. Beide Lesemodi haben gemeinsam: Sie müssen gelernt und erworben werden. Und das gilt nicht nur für das Lesen von schriftkodierte Texten, sondern auch von Bildern und Filmen. Da liegt es nahe, die Lernprozesse aufeinander abzustimmen.

Die so genannte Klieme-Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ zum Arbeitsfeld „Lesen“ schlägt vor, das Lesen als „fachspezifischen Lernprozess“ in Form von Kompetenzmodellen zu organisieren. Der Fachdidaktik habe die Aufgabe, solche Kompetenzmodelle zu entwickeln, Mindeststandards festzulegen, Aufgabenpools zu schaffen und Testverfahren zu entwickeln und in den Schulen zu implementieren, die die Einhaltung der auf die Fachdomäne „Umgang mit Texten und Medien“ bezogenen Bildungsstandards zu garantieren.<sup>2</sup>

Was die Expertise nicht aufgreift, was aber die Deutsch-Lehrwerke leisten müssen, sind die Auswahl und das Arrangement der Gegenstände, die Modellierung des Lernens durch Unterrichtsbausteine, in denen Texte, Bilder und Filme unterschiedlicher Provenienz so präsentiert werden, dass an ihnen exakt beschreibbare Arbeitsschritte ausgeführt werden können und in ihrer Abfolge die gewünschte Lernprogression gewährleistet werden kann.

#### 1.1 Was leisten Kompetenzmodelle?

„Kompetenzmodelle beschreiben auf der Basis fachdidaktischer Konzepte die Komponenten und Stufen der Kompetenzen und stützen sich dabei auf pädagogisch-psychologische Forschungen zum Aufbau von Wissen und Können.“ (KLIEME, 11)

---

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz wird in geringfügig bearbeiteter Form in Michael Gans, Roland Jost, Ingo Kammerer (Hgg.): *Mediale Sichtweisen auf Literatur* (=Festschrift Harald Vogel). Schneider, Baltmannsweiler 2008, erscheinen.

<sup>2</sup> Klieme, Eckhard (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF]): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Vorgelegt von Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung, Karin Wolf, Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Berlin, 18. Februar 2003, S. 5 (zitiert im Folgenden als KLIEME).

Kompetenzmodelle sind wissenschaftliche Konstrukte. (KLIEME, 16) Sie zeigen auf, an welchen Gegenständen durch welche Operationen welche Fähigkeiten erworben werden. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler, die noch auf einer niedrigeren Stufe stehen. Bildungsstandards sollten an solchen Stufen ausgerichtet sein.

Für die Bewertung von Schülerleistungen beschreiben sie, welche Handlungen und mentalen Operationen korrekt ausgeführt worden sein sollen, damit vom Vorhandensein dieser Kompetenz auf dieser Stufe gesprochen werden kann.

„Ausgehend von den Kompetenzbeschreibungen werden Aufgaben entwickelt, die prüfen, ob eine Person das angestrebte Ergebnis oder Handlungspotential entwickelt hat.“ (KLIEME, 16)

Im Literaturunterricht geht es darum, Lese- und Text-Verstehensleistungen durch Tätigkeiten der Schüler zu erzielen, z. B. im Erschließungsgespräch ihre Spontanurteile zu differenzieren („auf die nächste Stufe heben“), so dass dann in einer selbstständig durchgeführten Erschließungsarbeit (vulgo: in einem Interpretationsaufsatz) ein Lernzugewinn nachweisbar ist. Ein Gleiches gilt für die eher „produktiven“ Tätigkeiten, die im Umgang mit Texten möglich sind: die Grenzen der Textsorten überspringen und aus einem Interview einen Sachartikel verfassen, einen Romanauszug in ein Filmdrehbuch umschreiben, für ein Gedicht eine Bilderfolge oder eine Bildmontage komponieren oder eine Kurzgeschichte in einen dramatischen Dialog der beteiligten Figuren verwandeln.

Wissenschaftliche Konstrukte haben allerdings auch ihre Tücken. Sie dienen exakt den Zwecken, für die sie entworfen sind. Die Kompetenzbeschreibungen, von denen aus die Fachdidaktik Aufgaben entwickeln soll, dienen im Rahmen empirischer Studien zur Leistungsmessung der Prüfung vorhandener oder nicht vorhandener Teilkompetenzen. Ein Schüler „kann“ in einem Text Querverweise (die eines Vergleichs, einer Metapher, einer Anspielung) erkennen – oder nicht. Man stellt das fest, indem man ihm eine entsprechende Frage/Aufgabe stellt, die er richtig beantwortet/löst – oder nicht. Im Falle des Lehrbuchs geht es darum, dass Schüler/innen lernen, auf derartige Querverbindungen zu achten. Sie lernen das nicht in erster Linie durch das Beantworten von Fragen, sondern sie werden durch den Lehrer aufmerksam gemacht; sie werden aufgefordert, ähnliche Verweise zu konstruieren, vergleichbare Texte zu schreiben usw. Der Fokus „Stimulierung von Lernprozessen“ verlangt ein anderes Modell als der Fokus „Leistungsmessung von Gelerntem“.

Diese elementare Einsicht ist beim Umsetzen der Erkenntnisse aus der PISA-Studie in die outputorientierten Kompetenzlisten der Standards sträflich vernachlässigt worden. Die Tätigkeiten, die erfolgreicher als andere zu den Kompetenzen führen, bleiben außer Betracht. So entstehen in Lehrwerken, die diese Standards bedienen müssen, Lern- und Trainingseinheiten mit Aufgabenstellungen, Tipp- Merk- und Methodenkästen, die für Lernzwecke keineswegs besonders geeignet sind; so entwickeln sich unter dem Druck der kompetenzorientierten Korrektur und Bewertung zentraler Abituraufgaben schematisierte Formen des Lesens, der Textanalyse und des Schreibens über Texte, die einer erfolgreichen Entwicklung von literarischen

Lesekompetenzen (zum Beispiel Sensibilität für Ironie, für Anspielungen, Doppeldeutigkeiten) im Wege stehen, von der Entwicklung eines Lesebedürfnisses, des Habitus eines Lesers, ganz zu schweigen.

Um die Dimension der sich hier ankündigenden Deformation des didaktischen Feldes durch die Kompetenzmodelle der Leistungsmesser zu erkennen, sei ein hinkender Vergleich gezogen: Die Führerscheinprüfung entspricht dem Kompetenzmodell der empirischen Leistungsmessung. Wer sie bestanden hat, gilt als „kompetent“, was die selbstständige Nutzung eines Kraftfahrzeugs auf öffentlichen Straßen betrifft. Niemand käme aber auf den Gedanken, die Vorbereitung auf diese Prüfung (theoretischer und praktischer Teil) mit dem Lernen des Autofahrens zu verwechseln. Wir wissen alle sehr gut, dass viele den Führerschein haben, die nicht fahren können, und dass viele fahren können, aber keinen Schein (mehr) haben. Im Lese- und Literaturunterricht und den integrierten Lehrwerken geht es – im Vergleich gesprochen – um das Fahren selbst und zudem darum, Freude am Fahren zu entwickeln, gern und erfolgreich Auto zu fahren, nicht um das erfolgreiche Bestehen des Führerscheins.

Um den Gedanken der extrem hohen Funktionsabhängigkeit der Kompetenzmodelle noch einen Schritt weit zu verfolgen, wende ich den Vergleich „Lesekompetenz - Autofahren können“ auf das didaktische Konzept „Medienkompetenz durch Förderung der Lesekompetenz“ an, das dem integrierten Deutschunterricht zu Grunde liegt. In der didaktischen Leseforschung gilt es als empirisch gesichert, dass Kompetenzerwerb in einem Bereich (Lesen) stimulierend und hilfreich ist für den Erwerb von Kompetenzen im angrenzenden Bereich (der Mediennutzung). Auch hier ist Vorsicht und Zurückhaltung geboten. Niemand würde annehmen, dass die Fähigkeit, Auto zu fahren, und der Besitz des Führerscheins auch eine Kompetenz zum Lesen der Fahrpläne befördere und Lust auf die Nutzung der S-Bahnen erzeuge.

Von derartigen Transferhoffnungen aber leben die Fachdidaktiker, die ihre Lehrwerke an die Aufgabenstellungen der Leistungsmessungen „heranführen“, die „Medienkompetenz“ über „Lesekompetenz“ stellen und die über Kompetenzmodelle einen Habitus ausbilden zu können glauben.

## *1.2 Was leistet das Integrationsprinzip?*

Hier greift das Integrationskonzept, das die kompetenzorientierten Deutschlehrbücher der Nach-PISA-Generation maßgebend bestimmt. Man geht davon aus, dass Textverstehen durch Eigentätigkeiten wie Weiterschreiben, Recherchieren, Transformieren in eine andere Textsorte, Vertonen, Bebildern in höherem Maße gefördert wird als durch das einfache Lesen und „Besprechen“ unter Anleitung der Lehrperson. Zudem verlangen diese Tätigkeiten die Einbettung des „literarischen“ Lesens in das umfassendere Konzept der „reading literacy“, also das Lesen von Sachtexten, von diskontinuierlichen Texten, von Bild-Text-Kombinationen, wie sie etwa in der Werbung oder in den Medien vorkommen. Integrierte Lehrbücher für das Fach Deutsch machen mit dem „erweiterten Textbegriff“ Ernst. Sie gruppieren Texte unterschiedlicher Herkunft um eine Problemstellung, deren Bearbeitung den Lernweg und die Lernprogression vorgibt. Die im kulturellen Raum lebendigen

einschlägigen Verfahren wie Literaturverfilmung, Gedichtvertonung, Textillustration dienen als Vorbild. Analytische Aufgaben fordern Schüler/innen auf, Text und Bild zu „vergleichen“, produktive Aufgaben fordern von ihnen, dass sie selbst derartige Umkodierungen literarischer Vorlagen durchführen und – zum Beispiel im Rahmen von Schreibkonferenzen – bewerten.

### *1.3 Welche Rolle spielen in Kompetenzmodellen die Lerngegenstände?*

Kompetenzen sind eigentlich nicht an „Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten“ gebunden. (KLIEME, 15) Sie sind aber auch nicht an beliebigen Lerninhalten zu erwerben. Die Lernforschung hat ergeben, dass „intelligentes Wissen“ jeweils in den und für die spezifischen Domänen erworben werden muss, in denen es Geltung hat. Deswegen ist es wichtig, dass auch in Kompetenzmodellen wie dem zum Lesen die Lerngegenstände vom erwarteten Lerneffekt her legitimiert werden. Das ist bisher nicht geschehen. Das bildungstheoretische Fundament des Deutschunterrichts aber gilt in einem outputorientierten System nicht mehr als ausreichend. Man erkennt es daran, dass sich etwa das Verhältnis der literarischen Gegenstände gegenüber den Sachtexten in den Lesebüchern der neuen Generation massiv zugunsten der Sachtexte verschiebt.

Das Prinzip der Integration nährt nun die Hoffnung, dass „bildungstheoretisch“ legitimierte Gegenstände (zum Beispiel Kanontexte aus dem Bereich der Literatur) und „lerntheoretisch bedeutsame Gegenstände“ (zum Beispiel Sachtexte über Problemfelder, die für das spätere Leben der Schüler wichtig sind) miteinander verknüpft werden können, so dass das an einer Stelle erworbene Wissen an einer anderen zur Problemlösung eingesetzt (und überprüft) werden kann. Dabei ist man nicht sicher, wie flexibel das „intelligente Wissen“ denn nun wirklich ist. Das über literarische Ausdrucksweisen der Ballade Gelernte (z. B. das Zusammenspiel von lyrischen, epischen und dramatischen Elementen) ist schon auf die Fabel nicht mehr ohne weiteres anzuwenden. Es ist also die Frage, welche Wissensbestände etwa über „Ballade“ nötig sind, um einen Rap-Song oder ein Hörspiel aus ihr zu machen.

### *1.4 Was ändern Bildungsstandards im Schulalltag?*

Die Feststellung, ob Kompetenzstufen erreicht sind, erfolgt über die Evaluation der Bildungsstandards. Bildungsstandards sollten – zumindest nach der Klieme-Expertise – nicht mit Benotungs- und Prüfregele der Schule (also Klassenarbeiten) vermischt werden.

„Die Expertengruppe rät daher nachdrücklich zu einer deutlichen Trennung zwischen der Verwendung standard-bezogener Tests für Evaluation, Bildungsmonitoring und (wenn dies methodisch zulässig ist) als Entscheidungshilfe für individuelle Förderung einerseits, Noten und Abschlussprüfungen andererseits.“ (KLIEME, 39)

Aber gerade das wird von den Kultusministerien, die für die Umstellung der Lehrpläne auf Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zuständig sind, nicht eingehalten. Zentrale Leistungsvergleiche werden wie Klassenarbeiten behandelt, das heißt

es werden spezifische „Trainer“ entwickelt und eingesetzt, um die Schüler/innen für diese Prüfungen möglichst fit zu machen.

Das bedeutet für die Fachdidaktiker als Konstrukteure von Kompetenzmodellen, dass sie – anders als die Konstrukteure von Testmodellen – darauf achten müssen, Lerngegenstände, Lernoperationen und Arbeitsanregungen auf ihre jeweilige Anschlussfähigkeit an schulspezifische Prüfungen (Klassenarbeiten) hin zu wählen. Polemisch gesagt: Man wird darauf achten müssen, dass geprüft wird, was gelernt wurde (in den Klassenarbeiten), und dass gleichzeitig gelernt wird, was dann von den Testpsychologen geprüft werden kann.

### *1.5 Aufgabenstellung im Lern- und Leistungskontext*

Zum Aufbau eines Kompetenzmodells gehört auch die Modellierung der Problemkomplexe, an deren Lösungen sich das Vorhandensein von Kompetenzen erweisen soll, durch Aufgabenstellungen. Arbeitsanregungen müssen dabei den Lernprozess strukturieren, so dass die Schüler/innen beim Durcharbeiten der Aufgaben die entsprechenden Kompetenzen „wie von selbst“ erwerben, und sie müssen die Evaluation ermöglichen, d. h. sie sollen den Schüler/innen die Möglichkeiten eröffnen, das erworbene Wissen unter Beweis zu stellen. Damit stehen die Arbeitsanregungen in engster Verbindung zu den Bildungsstandards:

„Den Lehrenden liefern die Standards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. (...) Sie gehen von den zentralen Ideen aus, die ein Fach konstituieren, und stellen dar, in welchen Teildimensionen und Niveaustufen sich die Kompetenzen der Schüler entfalten. Damit enthalten die Bildungsstandards im Kern eine systematische fachdidaktische Konzeption, an der sich die Lehrkräfte orientieren und die sie eigenständig präzisieren können. Zentrale Ideen des Faches werden im Unterricht herausgearbeitet, und in der Beschreibung der Kompetenzmodelle wird deutlich, auf welche grundlegenden Begriffe und Operationen der Unterricht eingehen muss. Aufgabenbeispiele, mit denen die Kompetenzstufen in den Standards illustriert werden, geben - wenn sie intelligent und anspruchsvoll gestaltet sind - Anregungen für Unterrichtsaufgaben und für die Unterrichtsplanung. Indem Bildungsstandards kumulatives Lernen über mehrere Jahrgänge und Niveaustufen hinweg darstellen, verändern sie den Blick auf Unterricht von einer rein fachsystematischen Perspektive hin zu einer stärker schülerorientierten, d. h. an der kognitiven Entwicklung der Lernenden ausgerichteten Perspektive.“ (KLIEME, 40 f.)

## **2. Kompetenzorientierte Unterrichtsvorhaben im Literaturunterricht**

Die oben ausgeführten Konstruktionsanforderungen zeigen, dass die Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten keineswegs einfach und auch keineswegs ein rein wissenschaftliches Geschäft ist. Man muss darauf achten, dass die Kompetenz-Konstrukte als kompatibel mit den Traditionen des Schulsystems erfahren werden und dass sie gleichzeitig die bisherigen Innovationen (z. B. neue

Arbeitsformen wie Stationenlernen oder Schreibkonferenzen, neue Leistungsformen wie Portfolio oder Präsentation) im aktuellen Schulalltag implementieren.

<b>Unterrichtsvorhaben / Unterrichtseinheiten</b>	
-	haben einen <b>thematischen Fokus</b> (der mit dem realen Leben der Schüler/innen zu tun haben soll) und
-	mehrere <b>Lernbausteine</b> , die das Thema von unterschiedlichen Textsorten und Erschließungsmethoden her angehen.
-	Handelt es sich dabei um einen „integrierten“ Deutschunterricht, so sind diese <b>Lernbausteine aus verschiedenen Lernbereichen des Unterrichts</b> (Lesen/ Schreiben; Umgang mit Texten und Medien; Sprachreflexion) zusammengestellt.
-	Es dominiert ein <b>erweiterter Textbegriff</b> , d. h. Sachtexte stehen neben literarischen, diskursive neben diskontinuierlichen. Auch die Grenzen zu Medientexten (Filme, Bildreportagen usw.) sind fließend.
-	Die Texte sind <b>nach den Bedürfnissen des Lernarrangements komponiert</b> und durch Überschriften, advanced organizer oder Aufgabenstellungen miteinander verknüpft.

Abb. 1: Merkmale integrierter Unterrichtseinheiten

### 2.1 *Etwas zum aktuellen Entwicklungsstand von Lesebüchern*

Untersucht man aktuell in Gebrauch befindliche Sprach- und Lesebücher (1995 ff.) auf die dort im Anschluss an die Texte gestellten Aufgaben hin, so findet man in den thematisch angelegten integrativen Unterrichtseinheiten sehr häufig anregende Aufforderungen, etwas Interessantes mit den Texten des Lesebuchs anzufangen: Bilder zu zeichnen, alternative Schlüsse zu entwerfen, Personen aus der Geschichte Rollenbiografien erzählen zu lassen, also im weitesten Sinne kulturelle und ästhetische Operationen, selten hingegen Aufforderungen, die ein minutiös genaues Lesen des Textes, die Berücksichtigung von Sach-Wissen, Begriffskenntnis, Vertrautheit mit Textsorten-Normen und der Situation, aus der heraus der Verfasser schreibt, verlangen.

Hier setzen in den Neubearbeitungen die Innovationen der Nach-PISA-Generation der „kompetenzorientierten“ Lehrwerke an. Lesebuchseiten integrierter Lehrwerke steuern durch Überschriften, durch die Kombination literarischer und expositorischer Texte und Arbeitsanregungen die Lektüre. Sehr häufig gibt es auch Bilder, die zum Vergleich heranzuziehen sind. Die erforderlichen Wissensbestände und die Lernoperationen werden in Schaubildern übersichtlich zusammengefasst. Literarische Gegenstände erhalten, ebenso wie die Sachtexte, ihre Position im Deutschun-

terricht über ihre Qualität als Lernmedium. Zu den zu erwerbenden Kompetenzen gehören neben denen der „reading literacy“ auch „kulturelle“ Kompetenzen wie die Fähigkeit, Verse zu lesen oder kühnen Metaphern subjektive Bedeutungen zuzuschreiben. Die Paratexte auf der Lesebuchseite zeigen jeweils an, welche Leseoperationen an diesem literarischen Gegenstand ausgeführt werden sollen und die Merkkästen informieren darüber, was von den ausgeführten Operationen als „methodische Kompetenzen“ dauerhaft beibehalten werden soll.

Ich möchte an konkreten Planungsbeispielen zeigen, wie Unterrichtseinheiten, die in Richtung auf das Kompetenzmodell Lesen, Textverstehen, Umgang mit Medien entwickelt wurden, die Frage der Gegenstandsadäquatheit lösen, anders gefragt: Wie kommen die auf Kompetenzerwerb abgestellten Lehrwerke ihrem Bildungsauftrag die Schüler/innen mit Autoren, Textsorten, Epochen der deutschen Literatur bekannt zu machen, nach?

Es handelt sich um einige Doppelseiten aus Unterrichtseinheiten für die Klassen 9 oder 10, in denen Gedichte Johann Wolfgang Goethes dem Kompetenzerwerb auf dem Sektor des literarischen Lesens und der „reading literacy“ (möglichst gleichzeitig) dienen sollen.

## 2. 2 Zur Symbiose von Bildern, Sachtexten und literarischen Texten in integrierten Unterrichtseinheiten

*Deutsch.punkt* ist ein modernes Lehrwerk, das nach den fachdidaktischen Prinzipien des kompetenzorientierten Deutschunterrichts aufgebaut ist. Es bietet Unterrichtseinheiten, die den Lernstoff um Themen- und Problemstellungen herum vorstellen, in denen den Schüler/innen in Form von *advanced organizers* mitgeteilt wird, was es in jeder Lektion zu lernen gibt, die durch Aufgabenstellungen und das Beifügen von Kontexten ein selbstständiges Arbeiten ermöglichen und am Ende Selbstüberprüfungsangebote machen.

Damit diese problemorientierten Lernarrangements möglich werden, arbeitet man mit einem weiten Textbegriff, das heißt, man kombiniert Sachtexte mit literarischen, Bildtexte mit diskontinuierlichen Texten, spürt Erschließungswege durch Infokästen und den Erwerb deklarativen Wissens durch Merkkästen vor.

In dem didaktischen Arrangement von Texten und Paratexten nehmen sich literarische Texte, die zum „Kanon“ der Werke gehören, mit denen die Schüler/innen im Laufe ihrer Schulzeit in der Sekundarstufe I bekannt gemacht werden sollen, seltsam fremd aus. Es herrscht eine Art „Quotenregelung“. Bedeutende Autoren, wichtige Textsorten der Vergangenheit sollen Gegenstand des Unterrichts sein. Also werden sie in die Kompetenzmodelle zu den einzelnen Arbeitsbereichen eingestellt. Erzählungen, Parabeln, auch Dramenauszüge müssen in der Klasse 9 „vorkommen“, Märchen, Balladen, Fabeln, Kurzgeschichten waren bereits in Klasse 7 bis 8 Unterrichtsgegenstand, ebenso wie Sachtexte, Filme, Medien, Jugendliteratur. Das Integrationsprinzip sorgt dafür, dass sie alle miteinander den gezielten Kompetenzerwerb in Spiralen der Lernprogression schultern. Die Arbeitsanregungen sorgen

dafür, dass an der gebotenen Mischung aus Texten der Tradition und der Medien prüfbares Wissen und nachweisliche Kompetenzen erworben werden können.

Im Folgenden soll Goethes klassisches Weimarer Gedicht „Gesang der Geister über den Wassern“ bei seinem didaktischen Einsatz im Dienste des Kompetenzerwerbs beobachtet werden. Das Thema der Unterrichtseinheit in einem Lesebuch für die Klasse 7 lautet: Ohne Wasser läuft nichts - sich informieren. Spezielles Teilthema: „Textaussagen in Beziehung setzen.“<sup>3</sup> Der Doppeltitel „Ohne Wasser läuft nichts – sich informieren“ kombiniert journalistische Rede (an die Schüler gerichtet) und fachliche Rede (an die Lehrperson gerichtet). Der Untertitel nennt die Kompetenz, die erworben werden soll. Die Textkombination setzt einen Sachtext, erweitert durch informierende Fotos und Paratexte, die diese Fotos „texten“, mit einem Aufgabenblock in Verbindung, der auf die kulturelle Bedeutung von „Wasser“ aufmerksam macht. Nachdem in einem ersten Schritt durch ein Bild, eine Anmoderation und eine weitere Bilder- und Aufgabenfolge die Bedeutung des Themas Wassers für das Leben auf der Erde herausgestellt worden ist, kann nun der kulturelle Bedeutungshorizont angesprochen werden. Die Rolle des Wassers in Ritualen wie Taufe oder Weihen weist auf seine symbolischen Bedeutungen hin.

In diesen Kontext wird Goethes Gedicht eingepasst. Die Schüler/innen sollen überlegen, zu welchem der Bilder (gemalte Meereswellen, ein Säugling, der unter Wasser schwimmt, eine schwangere Frau) Goethes Gedicht eine Ergänzung bildet. Die Aufgabenlösung verlangt die Kompetenz der symbolischen Lektüre. „Des Menschen Seele gleicht...“ besagt, dass die folgende Aussage sich nicht auf Wasser, sondern auf dessen symbolische Bedeutung beziehen muss.

Das Gedicht selbst ist unvollständig abgedruckt. Nur die erste und letzte Strophe sind vorhanden. Die weiteren, welche die symbolische Bedeutung entfalten (Wasserlauf und Lebenslauf werden in Analogie zueinander gesehen) bleiben ausgespart. Daran ist zu erkennen, dass das Gedicht für den Unterricht keinen Eigenwert beanspruchen kann. Es geht darum, dass es den Lernschritt von der biologischen zur symbolischen Bedeutung des Wassers für das Leben auf der Erde und die kulturellen Gepflogenheiten der Menschen ermöglicht. Illustriert durch ein Wasser, Wind und kindliches Gesicht mischendes Bild ist Goethes Gedicht auf eine einfache Analogie reduziert. Dass Goethe diese Analogie emotional anreicht, dadurch dass er sie als ein Liebesverhältnis vorstellt, kann von den Schüler/innen nicht beobachtet werden, denn die das Sprachbild auslegenden Verse:

„Wind ist der Welle lieblicher Buhler, / Wind mischt von Grund auf schäumende Wogen“

fehlen ja. Was also sollen die Schüler/innen einander hier „erklären“? Ein halbes Goethegedicht wird zu einem anderen Medium, dem Foto eines im Wasser schwimmenden Säuglings oder zu dem einer schwangeren Frau, in Beziehung gesetzt: Die erreichbare Kompetenz besteht in einer banalen Aussage: Unser Leben ist von Anfang an vom Wasser umgeben, sogar unsere Seele gleicht dem Wasser. Die

<sup>3</sup> Das Lehrwerk ist: deutsch.punkt 3. Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Klett, Stuttgart 2006, S 107.

für die Sekundarstufe vorgesehene Lernprogression wird dann auf die Aussage zu steuern: Goethe war Neptunist.

Die Positionierung des gleichen Gedichts in einem anderen integrierten Lehrwerk,<sup>4</sup> das nicht thematisch und medienübergreifend auf „Wasser“ fokussiert, sondern fachspezifisch auf die Teil-Kompetenz „Symbolverstehen“ des literarischen Lesens abhebt, setzt die Ode als Anstoß zum Nachdenken über eine Lebensfrage ein. Der Titel der Einheit ist: „Gedanken in Gedichten“. Der Kompetenzerwerb erfolgt auf einem „traditionellen“ Feld, nämlich dem der Interpretation. Die Verstehensarbeit bleibt an den Text selbst gebunden. Am Schluss steht die Aufgabe: „Stellt eine Verbindung zwischen „Seele“ und „Schicksal“ her, indem ihr das Schlussbild des Gedichts von Wellen und Wind in eigene Gedanken übersetzt.“

Die Lösung der Aufgabe zielt auf das „Symbolverstehen“ von Naturvorgängen. Das tertium comparationis zwischen Wasser / Wind und Seele / Schicksal ist die Agitation und eine erotische Beziehung. Der Pantheist Goethe sagt, dass die Seele des Menschen vom „Schicksal“ liebend in Bewegung gehalten wird. Wind, Atem, Pneuma verweisen dabei auf den spirituellen Kern des Welt-Plans.

Die Konzentration auf die Besonderheit des in die Unterrichtseinheit eingerückten Gedichts wird in kompetenzorientierten Lehrwerken immer wieder vernachlässigt und zugunsten einer „Vernetzung“ mit den anderen Elementen der Einheit zurückgestellt. Ein charakteristisches Beispiel ist – wiederum in deutsch.punkt 3 – der Anschluss eines anderen Goethe- und eines Heine-Gedichts an einen Sachtext aus dem Jugendmagazin Geolino in der Unterrichtseinheit „Herzklopfen – literarische Texte und Sachtexte“.<sup>5</sup>

Die Unterrichtseinheit beginnt mit einem Film-Bild, das Romeo und Julia als einander küssendes Paar zeigt. Der Titel „Herzklopfen“ passt zu diesem Bild, beide zusammen bilden eine Art *appetizer* für die folgende Unterrichtseinheit. Diese selbst – das weist der *advanced organizer* aus – ist jedoch weniger an Liebe und Herzklopfen, mehr an dem Erwerb von Lesekompetenz gegenüber Sachtexten interessiert.

Das wird aber – ähnlich wie bei der Text-Bild-Kombination eines Reklameplakats – nicht direkt gesagt, sondern hinter den Inhalten, die aus den Sachtexten der Einheit entnommen werden können, versteckt. Die Schüler erhalten Gelegenheit, ihr Wissen über die Liebe zu erweitern. Sie erfahren etwas über die Rolle des Gehirns bei Vorgängen, die sie gewohnheitsmäßig eher dem „Herzen“ zuschreiben, etwas über Probleme beim Aufnehmen erster Kontakte, bei Konflikten, die in der Pubertätszeit konzentriert auftauchen.

Den Anfang der zweiten Doppelseite der Einheit macht ein Sachtext, der den Anspruch erhebt, Vorurteile auszuräumen. Liebe, so wird unterstellt, wird von den meisten Menschen für eine Angelegenheit des Herzens gehalten. Der populäre Ratgeber- und Aufklärungsartikel aus dem Jugendmagazin belegt hingegen „wissen-

<sup>4</sup> Deutschbuch, Ausgabe Baden-Württemberg 6 [Klasse 10], Cornelsen, Berlin 2007, S: 173-183 [Thema der Einheit: Weisheit und Alltag – Gedanken in Gedichten, Teilthema: Rätsel des Lebens – lyrische Reflexionen].

<sup>5</sup> deutsch.punkt 3 Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch Klett, Stuttgart 2006, S. 153.

schaftlich“, dass Liebe im Gehirn stattfindet, dass Hormone für Beginn und Verlauf der Liebe verantwortlich sind, dass Experimente der Psychologen zweifelsfrei erwiesen haben, wie sehr das Verhalten der Menschen beim Sichverlieben von Prägnungen und hormonellen Dispositionen abhängig ist. Zur Erschließung dieses Sachtextes fertigen die SchülerInnen eine Mindmap an, in der sie die Kerngedanken des Artikels neu ordnen und dabei durchdenken. (Siehe Abb. 2 auf der nächsten Seite)

An diesen journalistischen Informationstext sind je ein Liebeslied Goethes und Heines angeschlossen. Sie stehen – durch die Aufgabenstellungen bestätigt – unter der Dominanz des Sachtextes: Die Schüler/innen sollen sie auf Gedanken hin durchschauen, die in dem Sachtext (und in ihrer Mindmap) vorkommen. Dadurch erfolgt eine Reduktion auf das Thematische. Die Kompetenzorientierung bewirkt, dass die Gedichte nicht als Lyrik wahrgenommen werden, sondern als Meinungslieferanten zu Beobachtungen, die der Sachtext in einem überschaubaren Gesamtbild des Problems vorstellte. Heines „Im wunderschönen Monat Mai“ belegt, dass auch der Dichter weiß: Liebesgefühle korrelieren mit „Frühling“, die hormonelle Disposition zum Jahresbeginn bewirkt, dass Menschen sich im Frühling leichter verlieben als im Herbst. Und Goethes Lied steuert die Meinung bei, dass Liebe ein ambivalentes Gefühl sein kann, dass „Symptome“ wie der Anblick der Geliebten es wachrufen, ohne dass man jedoch sicher sein kann, ob es dauerhaft ist.

Dieser Prozess der Banalisierung der Gedichte schafft der in ein Kompetenzmodell eingepassten literarischen Lesekompetenz ein Problem. Denn die Lesenden haben – beim Erwerb der „reading literacy“ im Segment „Reflexion“ in der Niveaustufe 2 – gelernt zu fragen, wie plausibel denn die Aussagen des Textes mit den Kontexten, die Vorwissen und Textsortenwissen bereitstellen, vermittelt ist. Vereinfacht: sie können sich fragen, wozu die verklausulierte Redeweise der Gedichte benötigt wird, wenn man die Sache selbst auch im Stil von Geolino so einfach und sachkompetent formuliert finden kann?

Der Blick auf die Werk-Kontexte, in die Goethes und Heines Lieder ursprünglich gehören, könnte hier Aufklärung leisten. Heines Gedicht eröffnet im „Buch der Lieder“ den Zyklus *Lyrisches Intermezzo*. Der ist angelegt als sentimentale Liebesgeschichte mit viel Tränen und Liebesschmerzen. Heine hat zu Recht selbstironisch angemerkt, er habe hier seine großen Schmerzen zu kleinen Liedern gemacht. Schon das auf das Mailied folgende Gedicht lässt aus Tränen Blumen sprießen, verwandelt Seufzer in einen „Nachtigallenchor“. Das eigentliche Thema ist die verwandelnde Kraft der Poesie. „Sehnen und Verlangen“ ist im lyrischen Intermezzo also nicht Symptom eines hormonell ausgelösten Liebesempfindens, sondern der Beginn des Zyklus, den Leser/innen in der Rolle der Geliebten als Geschenk des Dichters aufnehmen können.

Von diesem erotisierten Leseerlebnis erfahren die Schüler/innen nichts. Der Sachtext deckt mit seinen Informationen über die Liebe die poetisch-erotische Dimension des Gedichtes zu, und die Aufgabenstellungen helfen ihm dabei.

„Kommt Liebe vom Herzen?“

Kommt Liebe vom Herzen?



Es ist das schönste aller Gefühle  
Und es macht uns schwer zu schaffen,  
mit aufgeregtem Herzklopfen, weichen  
Knieen oder einem flauen Magen.  
Wir sind nervös – und glücklich zugleich.  
Alles im Kopf dreht sich nur noch um  
die Eine oder den Einen. Wir träumen  
sogar tagsüber. Wir sind verliebt.  
Was geht dabei in unserem Körper vor?

GEOLINO hat nachgeforscht.

Es gibt Gerüchte, an denen wirklich nichts stimmt, so schön sie auch klingen. Eines von ihnen besagt, dass unser Herz für die Liebe zuständig ist.

Schon seit dem Mittelalter ritzen Jungen und Mädchen Herzen in Bäume, wenn sie verliebt sind. Angebeteren „schenkt“ man sein Herz. [...] Warum ausgerechnet das Herz? Wahrscheinlich sind unsere Vorfahren auf die Idee gekommen, weil die Blutpumpe so stark pocht, wenn wir verliebt sind.

Tatsächlich liegt unser Gefühlszentrum viel weiter oben: im Gehirn. Das befehlt, Botenstoffe auszuschütten, die Hormone. Diese aktivieren bestimmte Nervenzellen und entfachen im ganzen Körper die Liebe: Die sorgt mal für Bauchschmerzen, mal für Appetitlosigkeit und Herzklopfen, und wen es erwischt, der kann an nichts anderes mehr

denken. Forscher haben etwa herausgefunden, dass wir uns in bestimmten Situationen besonders schnell verlieben. Zum Beispiel, wenn es romantisch ist. Wenn im Hintergrund sanfte Musik spielt, finden wir andere Menschen gleich viel sympathischer. Aber auch Aufregung kann den Gefühlen Beine machen. Das haben amerikanische Forscher in einem Experiment beobachtet: Eine Frau sollte ahnungslos männliche Testpersonen ansprechen, und zwar auf verschiedenen Brücken. Die erste war breit und fest, sodass man gefahrlos darüber gehen konnte. In diesem Fall geschah überhaupt nichts. Die Männer nahmen die Frau kaum wahr. Die andere Brücke aber war wackelig und schmal und führte über einen reißenden Fluss. Jeder Schritt darauf war ein echtes Abenteuer. Was geschah? Mehr als ein

das gar nicht stimmt! Seht euch mal junge Popstars an.

Von denen schwärmen die Fans fast immer, weil sie so süß aussehen. Die Musik, die sie machen, ist oft egal.

Wenn das Aussehen geprüft ist, kann es mit der Liebe richtig losgehen: Jetzt schüttet das Gehirn Dopamin aus. Dieses Hormon bewirkt, dass wir etwas ganz stark wünschen. Wer verknallt ist, sieht alles wie durch eine rosarote Brille: Da kann der Geliebte noch so unfreundlich oder doof sein – er erscheint trotzdem im strahlendsten Licht. Das ist fast schon Zauberei.

Aber der Rausch dauert meist nicht lange. Als Wissenschaftler eine Gruppe von Verliebten nach gut einem Jahr untersuchten, arbeitete das Gehirn bei allen wieder normal. Das klingt unromantisch, ist aber sehr weise. Denn Verliebtsein kann ziemlich anstrengend sein. Vor lauter Aufregung findet man zu wenig Schlaf und

kann sich kaum mehr auf das Lernen oder die Arbeit konzentrieren. [...] Auf Dauer ist so etwas schwer durchzuhalten!

Wenn zwei Menschen länger zusammen sind, schaltet ihr Körper deshalb auf ein ruhigeres Programm um und schüttet andere Liebesstoffe aus. Bei Männern das Vasopressin, bei Frauen das Oxytocin. Forscher glauben, dass diese Hormone im Gehirn dafür sorgen, dass sich Partner trenn bleiben. Die Mittel wirken nicht nur bei Menschen, sondern auch bei vielen Tieren: Sogar Mäusepaare halten diese „Klebstoffe“ ein Leben lang zusammen.

Das Oxytocin besorgt sogar noch mehr. Es löst mütterliche Gefühle aus. Wenn eine Mutter ihr Neugeborenes in den Armen hält oder stillt, wird ihr Gehirn mit Oxytocin überflutet. Dadurch stellt die Natur sicher, dass eine Mutter sich um ihren Säugling kümmert. [...]

Geolino, Nr. 12, 2004

Heinrich Heine

Im wunderschönen Monat Mai,  
Da alle Knospen sprangen,  
Da ist in meinem Herzen  
Die Liebe aufgegangen.

Im wunderschönen Monat Mai,  
Als alle Vögel sangen,  
Da hab ich ihr gestanden  
Mein Sehnen und Verlangen.

Johann Wolfgang von Goethe

Ob ich dich liebe, weiß ich nicht,  
Seh' ich nur einmal dein Gesicht,  
Seh' dir ins Auge nur einmal,  
Frei wird mein Herz von aller Qual.

Gott weiß, wie mir so wohl geschieht!  
Ob ich dich liebe, weiß ich nicht.

Abb.2: deutsch.punkt 3, Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch Klett, Stuttgart 2006, S. 156-57

Genauso geht es mit Goethes Gedicht. Stellt man es in den Kontext der „Lieder“ aus dem Straßburger Jahr 1770, so geht es in immer neuen lyrischen Varianten um ersten Verlust, um Nachgefühle einer verflossenen Liebesbeziehung, um den Wunsch nach Nähe des Geliebten und Ansprache An die Entfernte. Goethes poetologisches Gedicht, das diese Produktion selbstkritisch bewertet, lautet:

„Verfließet, vielgeliebte Lieder, / Zum Meere der Vergessenheit! / Kein Knabe singt entzückt euch wieder, / Kein Mädchen in der Blütezeit. // Ihr sanget nur von meiner Lieben; / Nun spricht sie meiner Treue Hohn. / Ihr wart ins Wasser eingeschrieben, / So fließt denn auch mit ihm davon.“<sup>6</sup>

Darüber, wie „Liebesklage“ und „Trennungsschmerz“ hirnhängig und hormonell gesteuert werden, steht in dem Geolino-Text nichts. Die angezielte Kompetenz, literarischen Texten Informationen zu entnehmen, die mit denen aus dem Sachtext zu einem „mental Modell“ (vulgo: einem Gesamtverständnis) menschlicher Liebe zusammengefügt werden können, übersieht die Erfahrung, die Lyriker vom Mittelalter bis zur Romantik nicht müde werden zu bedichten: „lieb ohne leid / des'n mag nicht ges^in“.

Bringt man das Goethe zugeschriebene Lied hingegen in den Kontext der inhaltlich gewichtigeren Goetheschen Liebeslyrik der frühen Weimarer Zeit, so bieten sich Gedichte an, in denen Goethe eine ganz neue Sicht auf das Phänomen Liebe formuliert, etwa in der sehr privaten Elegie, die er an Frau von Stein richtet: *Warum gabst du uns die tiefen Blicke* (1776). Hier heißt es:

[...] Warum gabst uns, Schicksal, die Gefühle,  
Uns einander in das Herz zu sehn,  
Und durch all die seltenen Gewühle  
Unser wahr Verhältnis auszuspähn?

Ach, so viele tausend Menschen kennen,  
Dumpf sich treibend, kaum ihr eigen Herz,  
Schweben zwecklos hin und her und rennen  
Hoffnungslos in unversehnem Schmerz;  
Jauchzen wieder, wenn der schnellen Freuden  
Unerwart'te Morgenröte tagt.  
Nur uns armen Liebevollen beiden  
Ist das wechselseitge Glück versagt,  
Uns zu lieben, ohn uns zu verstehen,  
In dem andern sehn, was er nie war,  
Immer frisch auf Traumglück auszugehen  
Und zu schwanken auch in Traumgefahr.<sup>7</sup>

Hier ist die eigene Liebeserfahrung abgesetzt von den Erfahrungen, die „tausend Menschen kennen“, die Liebe so erleben, wie es im Sachtext beschrieben wird: ein

<sup>6</sup> Goethe, Sämtliche Werke. Artemis-dtv, Zürich/ München 1977, Bd. 1, S. 45.

<sup>7</sup> Ebenda, Bd. 2, S. 45.

zeitlich begrenzter Aufschwung, dann ein diesen Aufschwung beendender Schmerz, in dem man Liebe als kurzes „Traumglück“ erfährt. Für die hier gemeinten „Liebevollen beiden“ ist Liebe hingegen keine kopfgesteuerte Herzensangelegenheit, sondern eine Form von Nähe, Geselligkeit und Kommunikation, die eher in Metaphern der Verwandtschaft (Frau, Schwester) ausgedrückt werden kann. Einander mit tiefem Blicke in das Herz sehen, das ist bildhafte Rede, um Liebe nicht als erotisches Begehren, sondern als Verstehen, Spüren, Reagieren auf Gefühlsäußerungen des anderen, als Empathie zu definieren. In der nächsten Strophe heißt es:

Sag, was will das Schicksal uns bereiten?  
Sag, wie band es uns so rein genau?  
Ach, du warst in abgelebten Zeiten  
Meine Schwester oder meine Frau.“

Unterstellt man diese „empfindsame“ Definition als die des Autors, dann bedeutet die zweimal betonte Unsicherheit des Sprechers: „Ob ich dich liebe, weiß ich nicht“ etwas ganz anderes als das, was der Bezug zum Sachtext in ihm erkennen kann. Sie besagt, dass die den Mittelteil des kleinen Lieds ausmachende Aussage, der Anblick der Geliebten befreie den Sprecher „von aller Qual“, eine Erfahrung belegt, die der Sprecher gerade nicht „Liebe“ nennen möchte, weil Liebe für ihn etwas anderes ist als das kurze „Traumglück“ der „schnellen Freude“ erotischer Begeisterung.

## 2. 3 Das kompetenzorientierte Kombinieren von Bild, Gedicht, Sachtext, Film, mit Aufgaben zum funktionalen Schreiben

Lehrwerke „integrieren“ auf ganz unterschiedliche Weise die verschiedenen Domänen des Faches Deutsch. Das bayrische Kombi-Buch *Deutsch* entwickelt Integration als Addition. Lesebuch-Abschnitte wechseln mit Sprachbuchabschnitten, die Aufgabenstellungen werden gebündelt, so dass sie den unmittelbaren Leseindruck nicht stören. Dafür gibt es große Bilder, die der Lektüre eine entsprechende Atmosphäre schaffen sollen. Als Beispiel, an dem die Strukturierung der Unterrichtseinheit durch Schritte des Kompetenzerwerbs beobachtet werden kann, dient uns erneut eine Wasser-Einheit. Sie heißt „Von Menschen und Meeren“ und beginnt mit einem doppelseitigen Foto-Blick auf Wellen des Atlantiks, die auf dem flachen Strand ausrollen. Einige winzige menschliche Gestalten baden in diesen Wellen. In das Bild hineinmontiert ist Tim Ulrichs konkretes visuelles Poem *ebbe – flut*, das diese Bewegung formalisiert nachstellt. Die intensive Text-Bild-Integration dient als Anmoderation. Es gibt keine Aufgaben oder Fragen. Nach einem einleitenden Jugendbuchausschnitt, welcher ein am Strand spielendes Mädchen vorstellt, findet sich erneut eine Doppelseite mit einem über die Mitte hinwegreichenden Bild (Justus von Gent, Strand bei Blankenese 1842), rechts und links flankiert von Gedichten.<sup>8</sup>

Eins davon – Theodor Storms *Meeresstrand* [!] – thematisiert das Meer als geheimnisvoll und Schauer erregend. Die anderen sind Goethes frühen Lieder *Meeresstille*

<sup>8</sup> Kombi-Buch Deutsch 2. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien in Baden-Württemberg, C. C. Buchner, Bamberg 2004, S. 299- [Titel der UE: Von Menschen und Meeren].

und *Glückliche Fahrt*. Danach folgen Auszüge aus Sachtexten des neunzehnten Jahrhunderts (*Aus einem Tagebuch* 1854) und aus Sten Nadolnys Franklin-Roman (*Die Entdeckung der Langsamkeit* 2002), in denen es um die Abenteuer von Seefahrern geht. Der Aspekt „Abenteuer Meer“ endet bei Otto Ernsts Ballade *Nis Randers*. Alle Texte sind durch Bilder von Schiffen und dem Meer illustriert. Aufgaben weisen auf die Beziehung zwischen der Bauweise der Schiffe und dem Gehalt der Texte hin. Goethes Gedicht *Meeresstille* setzt voraus, dass der Schiffer ein Segelschiff besitzt. Daran angeschlossen wird das Thema „Film und Verfilmung“ am Beispiel der abenteuerlichen Heimfahrt des Odysseus. Neun Seiten sind dieser Umsetzung von Literatur in Film gewidmet und die Schüler/innen lernen Drehbuch, Regie und Kameraführung als Bestandteile der „Filmsprache“ kennen. Filme und Reklamespots in Kino und im Fernsehen beanspruchen dann noch einmal sieben Seiten rund um Odysseus, Abenteuer, Meer und Urlaubsprospekte.

Die Aufgabenblocks teilen die Unterrichtseinheit in einen literarischen und einen Film-Teil. Zu den Goethe-Gedichten werden vorwiegend textimmanente Interpretationsaufgaben gestellt: „Todesstille“ und „ungeheure Weite“ sind zu klären, der Rhythmus der beiden Gedichte (Trochäus vs. Dactylus) soll verglichen werden. Was Kompetenzen angeht, so handelt es sich vorwiegend um Inhaltssicherung, Begriffsklärung und formale Beobachtungen. Zu Theodor Storm wird nachgeschlagen („Haff“/ „Watten“), zu *Nis Randers* der Inhalt mit eigenen Worten wiedergegeben. Spezifisch literarische Kompetenzen stehen hinter analytischen Aufgaben: „Untersuche die bildliche Sprache.“

Zu Film, Verfilmung, Drehbuch konzentrieren sich die Aufgaben auf die „Werbewirksamkeit“ von Bildern, die das Meer, Wellen, Strand, Abenteuer auf dem Wasser zeigen. Weitere Beziehungen zwischen Bildern und Texten werden nicht behandelt.

Dann aber geht es in Gruppenarbeit konkret um Kompetenzerwerb. Der erste Schritt umfasst das Sammeln von Informationen, der zweite das Ordnen der Informationen in einem Flussdiagramm und dann in einer Tabelle. Schließlich werden noch weitere Methoden, „gemeinsam erarbeitete Sachverhalte grafisch so darzustellen, dass die inneren Zusammenhänge deutlich werden“, angeboten. Am Schluss heißt es: „Überprüft, ob alles Wesentliche und die Kernaussage in der Skizze enthalten sind.“

In diesem Buch, das „Kombi“ im Titel führt, sind Text-Bild-Kombinationen nicht wirklich für den Kompetenzerwerb eingesetzt. Die Aufgabenstellungen konzentrieren sich auf möglichst einfache Niveaus der *reading literacy*. Die Schüler/innen sollen Informationen sammeln und mit denen, die sie den Texten entnehmen können, abgleichen, sie sollen Begriffe und strittige Fragen der Rechtschreibung klären. Und sie sollen dann lernen, diese Informationen in diskontinuierlichen Texten darzustellen. Es fehlen durchgehend komplexere Aufgaben, etwa „kreative“, die den Goethe'schen Gegensatz von quälender Stagnation (*Meeresstille*) und befreiender Aktivität („Glückliche Fahrt“) in eine Bilderfolge – und sei es eine Illustration der Abenteuerreise des Odysseus – umsetzen.

Hier trennt das Lehrwerk eher als dass es kombiniert. Die Text-Bild-Kombinationen dienen der lehrer geleiteten Besprechung fremder Erfahrungen „Menschen und Meere“, der Kompetenzerwerb führt in einen wichtigen Bezirk der *reading literacy*,

nämlich die Bearbeitung und Präsentation von Informationen in diskontinuierlichen Texten. Gegenstand der Informationsbearbeitung ist indes nicht mehr „Menschen und Meere“, auch nicht der Storm'sche oder Goethe'sche Blick auf das Meer als majestätischer Teil der Natur und als Herausforderung an den Menschen, sondern vor allem der Wissenserwerb zum Thema „Filmsprache“.

#### 2.4 Die Funktion der didaktischen Paratexte (Überschriften, Merk- und Methodenkästen, Aufgabenstellungen)

Die Vorgehensweise des Lehrbuchs *DeutschProfi* ist der des Kombi-Buchs *Deutsch* entgegengesetzt. Ein Minimum an Text wird mit einem Maximum an medienbezogenem Kompetenzerwerb zusammengeführt. Als Beispiel dient uns die Einheit „Ohren auf und zugehört! – Tonmeister, Spielmacher und andere Hör-/Spielprofis“. Auf über zwanzig Seiten wird die Umsetzung von Goethes *Erlkönig* in ein Hörspiel erarbeitet. Integriert sind sprachliche Lernbausteine: nominalisierte Verben, Tempora, Verwendung direkter und indirekter Rede.<sup>9</sup>

Zu Goethes Ballade gibt es zwar einen Infokasten „Die Ballade“, es wird der Inhalt geklärt („Fasst den Inhalt in wenigen Sätzen zusammen“), aber dann ist man schon beim Sprechen der Ballade (Satzzeichen bei der wörtlichen Rede). Im Zentrum des Lerngeschehens steht – engschrittig entwickelt und intensiv für selbstständiges Lernen vorbereitet – das Erarbeiten einer Hörspielfassung. Die Text-Dimension der Ballade, die interpretatorische Bemühungen herausfordert, ist ganz ausgeblendet. Der *advanced organizer* lässt daran keinen Zweifel. Er kündigt an: „In diesem Kapitel geht es um

- das Wahrnehmen von Geräuschen und wie man sie empfindet,
- das Erzeugen von Geräuschen,
- das Experimentieren mit der eigenen Stimme,
- das Einüben von Sprecherrollen und
- das Herstellen eines Hörspiel[s].“

Die Kompetenzorientierung hat hier zu einer medialen Überformung der Ballade (bis in den mehrfarbigen Druck des Textes, der die einzelnen Sprechanteile von Vater, Sohn, Erlkönig ausweist) geführt. Es bleiben als Unterrichtsgegenstand: Geräusche, Stimmen und ein dramatisches Geschehen. Diese Reduktion lässt an die oben angesprochene Quotenregelung denken: Warum wird das Hörspiel nicht an einem Hörspieltext erarbeitet, sondern ausgerechnet an einer Ballade? Die Antwort heißt, weil die „Umsetzung“ aus einer Textsorte in eine andere (Transformation) als kompetenzgenerierendes Verfahren gilt und in den Bildungsstandards gesondert aufgeführt ist. Und weil Goethes „Erlkönig“ zum Repertoire des Deutschunterrichts in Klasse 7 gehört.

---

<sup>9</sup> DeutschProfi A3 Oldenbourg 2005, S. 229. Thema der Einheit: „Ohren auf und zugehört!“ Tonmeister, Spielmacher und anderer Hör-/Spielprofis.

## 2.5 Texttraining zur Vorbereitung auf Leistungsmessungen

Gleich zwei Goethedichte sind in der Einheit „Sehnsucht und Liebe – Motive in der Lyrik analysieren“ im neuen Deutschbuch für die Klasse 9<sup>10</sup> vorgesehen. Das erste, *Nähe des Geliebten* (1775) steht in einer historischen Reihe vom Mittelalter (Der von Kürenberg: Ich zoch mir einen valken) über Barock (Opitz, *Ach liebste lass uns eilen* 1624) zur Romantik (Heine: *Im wunderschönen Monat Mai* 1822). Das andere (*Willkommen und Abschied*) wird über zehn Seiten zum Muster einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung – „Eine Textanalyse schreiben“ – eingesetzt.<sup>11</sup>

Für beide Gedichte gilt die vollkommene Unterordnung der literarischen Texte unter das Lernprogramm. Man sieht das bereits an den Bildern, die auf diesen Seiten Verwendung finden: eine Illustration aus der Heidelberger Liederhandschrift, ein Porträt von Opitz, eins von Goethe, dann ein Bild von Schülern, die arbeiten, und eins von Schülern, die eine Klausur schreiben. Visualisierungen von Untersuchungsergebnissen als diskontinuierliche Texte sind gefragt, nicht aber Medienwechsel. Wenn es um abprüfbare Kompetenzen geht, um das Training für Klassenarbeiten, ist der ansonsten so hoch gehaltene operative Bereich der „Transformation“ über Textsortengrenzen hinweg (also von Bild zu Text und von Text zu Bild) nicht mehr opportun. Es geht einzig um den Nachweis der in den Bildungsstandards vorgegebenen „Interpretationskompetenz“.

Was wird – ausweislich der Aufgabenstellungen – in einer solchen Einheit wirklich gelernt? Zunächst etwas über Minnesang, etwas über barocke Metaphern. An Goethes frühem Gedicht sollen die Schüler/innen „den Aufbau untersuchen“.

Es folgen, in einem gesonderten, neun Seiten umfassenden Teilkapitel „Eine Textanalyse schreiben“, fünf Arbeits-Schritte, die an Goethes *Willkommen und Abschied*

- „Eindrücke notieren“,
- Beobachtungen zu „Form/ Inhalt“ festhalten,
- einen „Schreibplan“ erstellen und schließlich zum
- „Verfassen“ der Textanalyse kommen. Es folgt dann noch das
- abschließende „Überarbeiten“ des eigenen Textes.

Diese operative Auflösung der Textinterpretation in fünf voneinander getrennte Arbeitsschritte, die separat schriftlich festgehalten werden, entspricht dem systematischen Aufbau einer Methodenkompetenz und zugleich der prozessorientierten Schreibdidaktik, in der ebenfalls Schritte der Planung, Ausführung und Kontrolle als Teilkompetenzen hintereinander geschaltet sind.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Deutschbuch. Neue Ausgabe für das G8 in Hessen und Nordrhein-Westfalen, Cornelsen, Berlin 2007.

<sup>11</sup> Deutschbuch Neue Ausgabe 9, Cornelsen 2007, S. 259 [Thema der Teileinheit: „Eine Textanalyse schreiben“].

<sup>12</sup> Vgl. Heinz-Jürgen Kliewer, Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik, Schneider, Hohengehren 2006, die Artikel: Schreibentwicklungsforschung, Schreibkompetenz; Schreibprozessforschung; Schriftlicher Sprachgebrauch.

Was aber ist die Rückwirkung dieser operativen Verfasstheit des Textverstehens als trainierbare Methode der Verschriftung eines Verstehensprozesses? Der fachdidaktische Beobachter sieht sich um Jahre zurückversetzt, in die Zeit, als Erika Essen Landpflegerin schulischer Arbeit an Literatur war: Die damals herrschende formale werkzentrierte Textanalyse (Bildlichkeit, Rhetorik, Satzbau, Wortmaterial, Versmaße) ist mit der heute geforderten Kompetenzorientierung eine neue, aber spezifisch gymnasiale Verbindung eingegangen. Die Elemente der Formanalyse sollen beherrscht und als Ergebnisse eines erfolgreichen Leseprozesses im Interpretationsaufsatz vorgestellt werden. Diskontinuierliche Texte wie die anzufertigende Mindmap dienen als Vorarbeiten dazu. Sie stellen alle Beobachtungen der Analyse für das Abfassen des Interpretationstextes zur Verfügung. Wie aber von diesen aus ein kontinuierlicher und lesbarer Sachtext (eben der geforderte Interpretationsaufsatz) entwickelt werden kann, bleibt den einzelnen Schreibenden überlassen.

Was wird dabei über das Gedicht, verstanden als ästhetisch kodierten Erfahrungen früherer Generationen, in Erfahrung gebracht? Ein Blick auf die in der Unterrichtseinheit abgedruckten Schülertexte gibt Auskunft. Er zeigt, was an (verschrifteten) Lektüreeergebnissen erwünscht ist. Zugleich sollen diese Paratexte Anlass für eigenes Nachdenken der Schüler/innen bieten. Sie stellen zu Goethes *Willkommen und Abschied* fest:

- dass es sich um ein „Liebesgedicht“, vielleicht einen „Liebesbrief“ handle, der von „freudigem Wiedersehen und tragischem Abschied eines Liebespärchens“ spricht,
- dass Goethe den Jambus als Versmaß wählt, vielleicht, um den Galopp des Pferdes nachzuahmen,
- dass die Stimmung in der Natur und die der Liebenden in einer Spannung zueinander stehen.

Es steht zu erwarten, dass derartige Feststellungen auch in den Trainingsergebnissen, den „Hauptteilen der Analyse“, zu finden sein werden. Ein Korrektor, der diese Aufsätze der Schüler/innen einer „kriteriengeleiteten Beurteilung“ unterzieht, wie sie die „Standardorientierte Unterrichtsentwicklung“ für die Analyse des Thementyps 4a des Landes Nordrhein-Westfalen („Analyse eines literarischen Textes“) vorsieht, fragt „komplexe Teilleistungen“ ab und ordnet sie den „in den Lehrplänen definierten Anforderungsbereichen“ zu.<sup>13</sup> Er stellt fest:

Der Klausurschreiber

- gibt den Inhalt des Textes zusammengefasst wieder (Anforderungsbereich I),
- untersucht den Text auf gattungsspezifische Formen und Merkmale

---

<sup>13</sup> Bei der Zuordnung der Items zu den Anforderungsbereichen beziehe ich mich auf die „Informationen für die Hand der Lehrerin/des Lehrers Deutsch zum Abitur 2007, die ein Bewertungsraster für die zentrale Abiturprüfung vorstellen und an Goethes „*An den Mond*“ vorführen. <erreichbar unter [www.bildungsserver-nrw.de/abitur\\_nrw\\_2007](http://www.bildungsserver-nrw.de/abitur_nrw_2007)>. Der Anforderungsbereich I misst Themaerfassung, Informationsentnahme, Inhalte; der Anforderungsbereich II die eigentliche Textanalyse, der Anforderungsbereich III die Kontextbezüge und die eigene Reflexion.

- (Anforderungsbereich I),
- entwickelt, formuliert und begründet Deutungsvorstellungen (Anforderungsbereich III),
- untersucht sprachliche Gestaltungsmittel und stellt ihre Wirkung an Beispielen dar (Anforderungsbereich II),
- beurteilt das Verhalten der Personen (Anforderungsbereich II),
- bildet abwechslungsreiche und richtige Sätze.<sup>14</sup> (Darstellungsleistung, gesondert zu bewerten).

Was ist hier mit Goethes Gedicht passiert? Es ist als Lern- und Prüfungsgegenstand genutzt. Der „reale“ Leseprozess, der vielleicht nicht übermäßig, ansatzweise aber doch mit emotionaler Beteiligung der Lesenden erfolgt sein dürfte – Spontanäußerungen, die im ersten Teilkapitel der Teileinheit „Erste Eindrücke notieren“ zitiert sind, belegen das – wird durch den lernprozessgesteuerten Analyseprozess ausgeblutet. Die Spontanäußerungen lauteten:

- „Für mich will Goethe in seinem Gedicht zeigen, dass die Liebe keinen Bestand hat“ oder:
- „Mir ist besonders aufgefallen, dass Goethe trotz des großen Trennungsschmerzes vorrangig das Glücksgefühl der Liebe darstellt.“<sup>15</sup>

Die Kernsätze in den Analyseaufsätzen lauten anders:

- „Goethe hat in seinem Gedicht viele bildliche Ausdrücke verwendet“ oder:
- „In der dritten Strophe wird zum ersten Mal eine zweite Person angesprochen. Die Geliebte des lyrischen Ichs.“

Die Operationen, die Punkte bringen auf der Kompetenzskala, sind ausgeführt. Der Gesamteindruck des Gedichts ist nicht entfaltet, sondern verblasst.

Kaum jemand kommentiert noch den Schlusssatz, um dessentwillen Goethe das ganze Gedicht geschrieben hat und der in allen Fassungen, in der „Spontanfassung“ unter dem Eindruck des Erlebnisses 1770, in der Nach-Werther-Fassung von 1775 und dann in der klassisch gedämpften von 1789, in der immerhin die Richtung der Trennungsbewegung von „Du gingst, ich stand und sah dir nach“ zu „Ich ging, du standst und sahst zur Erde“ umgekehrt wird, beibehalten ist:

„Und doch, welch Glück, geliebt zu werden! / Und lieben, Götter, welch ein Glück!“

Im Gegenteil, die verlangten „bewertenden Schlussbemerkungen“ kommen zu Ergebnissen, die diesen Versen eklatant widersprechen:

- Letztendlich kann man sagen, dass es Goethe in dem Gedicht um die Sehnsucht nach Liebe geht, die zunächst für einen kurzen Moment erfüllt wird und dann doch unerfüllt bleibt.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur: Standardorientierte Unterrichtsentwicklung. Moderatorenmanua Deutsch 3: Kompetenzorientiert diagnostizieren und fördern, Teil I: Auf dem Weg zu den Prüfungen 10Soest, 2006, S. 37-39.

<sup>15</sup> Deutschbuch Neu 9, S. 258.

### 3 Zusammenfassung in vier Thesen und Postulaten

Die Kompetenzorientierung des Lesens von Literatur belastet das Wahrnehmen der Texte als literarische Texte, sie behindert die ästhetische Wahrnehmung und macht auch das Schreiben über literarische Texte und über Leseerfahrungen mit ihnen zu einem formalistischen Abarbeiten einzelner Items.

Es wäre dringend zu wünschen, dass zumindest die Behandlung von Gedichten aus dem Prozess der Leistungsmessung und Leistungsbewertung herausgenommen würde. Sollen die Schüler/innen an Sachtexten zeigen, wie genau sie lesen und wie intelligent sie ihr erworbenes Wissen anbringen können.

Es wäre ebenso dringend zu wünschen, dass die integrierten Lehrwerke sich nicht zu Handlangern dieser Entwicklung machen und Gedichte der Klassiker und Romantiker an Sachtexte hängen, zu Sprech- und Schreibübungen heranziehen, den Pegasus zusammen mit dem Sachtext-Ochsen ins Joch spannen.

Es wäre zu wünschen, dass die Verknüpfung von Texten und Bildern, das Transformieren von Filmen in Texte und umgekehrt, dass die Möglichkeiten, die sich durch das Integrationsprinzip und durch den Vierfarbendruck der Deutschbücher ergeben haben, in ihren neuen ästhetischen Dimensionen genutzt, und nicht im Kompetenzerwerb verschlissen und funktionalisiert würden.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Sprachen, Abteilung Deutsch, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg, PF 220, 71602 Ludwigsburg, fingerhut@ph-ludwigsburg.de*

---

<sup>16</sup> Ebenda, S. 265.