Redoxreaktion: Halochlorid Edukt
 wird durch Feuer O_2 entzogen?

Lösungsbeispiel von Boris

3. Das gewonnene Kupferoxid wurde noch einmal erhitzt und somit hat sich der Sauerstoff von dem Kupfer gelöst und hat sich entweder mit der Holzkohle verbunden oder hat sich in der Luft verteilt

Lösungsbeispiel von Michael

Der Konzeptwechsel von einem stoffbezogenen Redox-Begriff hin zur Deutung auf Teilchenebene ist erfahrungsgemäß mit Schwierigkeiten verbunden (vgl. Barke 2006, S. 185 ff). Nach der erweiterten Definition handelt es sich bei dem vorliegenden Beispiel um eine Übertragung von Elektronen zwischen Kohlenstoff-Atomen und Kupfer-Ionen. Die Oxid-Ionen bleiben erhalten. Im Hinblick auf den vertikalen Aufbau des Akzeptor-Donator-Konzeptes wird in einzelnen Schüleräußerungen eine Lernhürde sichtbar: Boris und Michael nehmen eine Freisetzung bzw. Übertragung von molekularem Sauerstoff an, auch wenn im Unterricht der Begriff „Sauerstoffübertragung“ vermieden wurde.

Sachtexte lesen im Fach Deutsch

Thorsten Zimmer

1 Didaktische Überlegungen zu Sachtexten im Deutschunterricht

1.1 Sachtexte im Deutschunterricht

Sowohl der Blick auf die Unterrichtsrealität als auch die Lektüre fachdidaktischer Veröffentlichungen belegen in Bezug auf die Leseförderung im Fach Deutsch eine – wohl traditionelle – Schwerpunktsetzung zugunsten fiktionaler bzw. literarischer Texte. Nicht selten werden die speziell auf Sachtexte ausgerichteten Lesekompetenzen als vorhanden vorausgesetzt, nur marginal berücksichtigt oder dem Zuständigkeitsbereich der Sachfächer zugeschrieben (vgl. Baumann 2007). Die Deutschdidaktik berührt sachtextliche Bereiche meist unter textsortenspezifischen Gesichtspunkten oder – unter Verwendung einer weiter gefassten Definition – im Zusammenhang mit der Analyse argumentierender Texte. Vor allem in der Auseinandersetzung mit den Vorwürfen der ersten PISA-Studie kommt es allerdings zu einer Veränderung des fachdidaktischen Blicks, sodass auch das Lesen nichtfiktionaler Texte verstärkt in den Fokus gerückt und differenzierter reflektiert wird. Zahlreiche Untersuchungen und Veröffentlichungen der letzten Jahre belegen die Relevanz dieser Schwerpunktsetzung (vgl. Baumann/Müller 2005).

Die Untersuchungen decken systematisierbare geschlechtsspezifische Unterschiede bei Auswahl und Lektüre von Sachtexten auf und nennen typische Themen sowie Interessensgebiete der jungen Leserinnen und Leser, selbst eine altersbezogene Differenzierung des Leseverhaltens ist inzwischen beschrieben. Als wesentliches Ergebnis dieser Untersuchungen ergab sich auch die mehr oder weniger zu erwartende Feststellung, dass sich die jugendliche Sachtextlektüre nicht grundsätzlich vom Literaturlesen unterscheiden lässt. Beide Leseprozesse fordern – zumindest bei Jugendlichen – ähnliche Kompetenzen und funktionieren aufgrund ähnlicher lernpsychologischer Prozesse, beide Arten von Leseprozessen gründen in einer ähnlichen Lesehaltung. Den „genießenden Sachbuchleser“ ebenso wie die „informationssuchende Romanleserin“ als Bezugspersonen jeglicher lesedidaktischer Überlegung zu postulieren, ist inzwischen fast zum Gemeinplatz entsprechender Veröffentlichungen geworden.

Offensichtlich implizieren die Leseerwartung und das Leseverhalten der Jugendlichen die alte Idee des *prodesse et delectare*, aus welcher sich relevante Chancen und Forderungen für die Lesedidaktik ergeben. Interessant ist in diesem Zusammenhang sicherlich auch die Korrelation derartiger Feststellungen mit der Anlage und Intention zahlreicher moderner Jugendbücher, die eben unterhalten und informieren wollen, indem sie entweder die Informationen in einen spannenden und abwechslungsreichen Erzählkontext verpacken oder die vermeintlichen Sachinformationen zur besseren Lesbarkeit erzählerisch aufarbeiten, wie es in vielen Jugendlexika und -sachbüchern der Fall ist (vgl. Baumann/ Müller 2005).

Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass dieser positive Befund zum Leseverhalten Jugendlicher für die Gruppe der interessierten Leser gilt und vor allem deren Privatlektüre betrifft. Im Unterricht müssen alle Lernenden – im Lesen geübt oder dem Lesen abgeneigt – mit Sachtexten arbeiten, die die Lehrkraft ihnen in der Regel vorgibt.

Unabhängig von der Frage, ob der Deutschunterricht als Leitfach bei der Förderung der Sachtextlesefähigkeit aufzutreten habe oder nicht, wird man die besondere Zuständigkeit des Schulfaches Deutsch für die Vermittlung und Übung entsprechender Kompetenzen kaum leugnen können. Mindestens unterscheidet sich der Deutschunterricht hinsichtlich der Notwendigkeit zur Förderung der Lesefähigkeit von anderen Fächern dadurch, dass er die Vermittlung und Übung der entsprechenden Kompetenzen nicht ablehnen kann. Leseförderung ist – unabhängig von den zu lesenden Textsorten – eine der wesentlichen Aufgaben des Deutschunterrichts.

Sicherlich weisen viele Phasen des Deutschunterrichts zunächst eine deutliche Gemeinsamkeit mit den Sachfächern auf, in denen die Sachtexte ein zentrales Lernmedium des Unterrichts darstellen müssen. Ereignisse, die aufgrund zeitlicher oder räumlicher Distanz oder anderer pragmatischer Gründe den Lernenden nicht unmittelbar erfahrbar gemacht werden können, werden mithilfe von Texten vermittelt und erarbeitet. Ziel der Sachtextlektüre ist die Verfügbarkeit bestimmter Informationen und deren Einbindung in die Unterrichtsprogression.

Der Deutschunterricht teilt mit den anderen Fächern dabei die Qualitätsambivalenz eines derart auf Sachtexte gestützten Unterrichts, die aus der Differenz zwischen dem unmittelbaren Erleben eines Ereignisses und dessen textlicher Vermittlung entsteht: Bleibt die textliche Aufarbeitung einer Erfahrung hinsichtlich ihrer Ganzheitlichkeit und Authentizität gegenüber der echten Erfahrung zwangsläufig defizitär, so ist sie dieser doch in ihrer Strukturiertheit, in der überschaubareren Linearität der Darstellung und hinsichtlich der Möglichkeit zu ihrer didaktischen Aufarbeitung überlegen. Auch diese Einschätzung hat Konsequenzen für den Umgang mit Sachtexten.

Darüber hinaus nimmt der Deutschunterricht – sicherlich gemeinsam mit den anderen Sprachfächern – allerdings eine weitere, mit der Lektüre von Sachtexten zusammenhängende Aufgabe wahr, wenn er sich auf einer grundsätzlichen Ebene für die Vermittlung, Übung und Verbesserung der Lesefertigkeiten verantwortlich fühlt. Im Sinne einer Methodenschulung wird es dem Deutschunterricht phasenweise nicht allein um das Erarbeiten der im Text gelieferten Informationen gehen, sondern um das Training derjenigen Kompetenzen, die als Werkzeuge für das Textverständnis notwendig sind.

Der Sachtext fungiert dann nicht allein als Informationen transportierendes Lernmedium, sondern wird selbst zum Lerngegenstand des Deutschunterrichts. Ein beachtenswerter Vorteil des Deutschunterrichts gegenüber den Sachfächern besteht in diesem Zusammenhang darin, dass er zur Methodenschulung auf Texte verschiedenster Themenstellung zurückgreifen und die vorhandenen feststellbaren und erforschten Lesemotivationen in den Kompetenzaufbau integrieren und für diesen nutzen kann (vgl. Baurmann/ Müller 2005).

1.2 Leseziele, Lehrplanbezug, Bildungsstandards

Je nachdem, in welchem Kontext gearbeitet und welche Makrointention verfolgt werden soll, sind verschiedene Schwerpunktsetzungen bei der unterrichtlichen Arbeit mit Sachtexten möglich. Mit der oben beschriebenen Unterscheidung zwischen dem Einsatz des Sachtextes als Lerngegenstand einerseits und seiner Verwendung als Lernmedium andererseits wird es je-

weils um die Integration der Textinformationen in die Unterrichtsdramaturgie oder aber um das Training der (Sachtext-) Lesekompetenzen gehen. Geht man davon aus, dass sich die beiden Einsatzarten zwar aufgrund unterschiedlicher didaktischer Gewichtungen unterscheiden lassen, eine generelle Trennung in der Unterrichtspraxis allerdings kaum sinnvoll und möglich ist, lässt sich das folgende allgemeine Lernziel formulieren:

Es ist das Ergebnis eines gelungenen Sachtextunterrichts, dass die Lernenden Strategien kennen und anwenden, um einen Text – nämlich sein Gesamtthema, seine Absicht, seine Einzelinformationen, seine Textsorte und seine formalen Eigenheiten – in angemessener Geschwindigkeit zu erfassen, zu verstehen und zu bewerten und die Ergebnisse gedanklich, schriftlich oder mündlich in über den Text hinausgehende Diskurse zu integrieren.

Eine weitere Differenzierung der Intentionen kann – unter Berücksichtigung lesetheoretischer, fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Gründe – die einzelnen Phasen des Lese- und Verstehensprozesses in den Blick nehmen und entsprechende Zielsetzungen formulieren (vgl. Senn/ Widmer 2005, S. 39):

- ▶ Um eine rasche und effiziente Verknüpfung des neu Gelesenen mit potenziell vorhandenem Vorwissen zu ermöglichen, ist es zunächst hilfreich und wichtig, dass sich die Lernenden schnell einen Gesamtüberblick über den Text und sein Hauptthema verschaffen. Sie werden darin geschult werden müssen, Strategien zu einer schnellen Klärung des Themas, auch der Textsorte und der Textabsicht anwenden zu können. Fähigkeiten, das Layout des Textes, auffällige Absatzgliederungen, Zwischenüberschriften, Grafiken und Bilder in diese erste Zugangsphase einzubeziehen, sollten im Unterricht eingeführt und geübt werden. Gerade die Klärung der generellen Textintention darf dabei nicht vernachlässigt werden, hängt von ihr doch die frühzeitig relevante Frage nach der Objektivität und Ernsthaftigkeit des Geäußerten ab.
- ▶ Nachdem das Thema geklärt ist, fällt das genaue Lesen des Textes leichter. Eine gründliche Lese-Phase soll dabei helfen, die Textinformationen und -intentionen einzelner Abschnitte zu erfassen, ggf. auch Fragen und Unklarheiten zu erkennen. Methodisch hilfreich ist das Finden individuell tauglicher Visualisierungsmöglichkeiten, Markierungen und Hervorhebungen. Auch das Notieren von Kernaussage und -absicht der einzelnen Textabschnitte ist in der Regel hilfreich und sollte geübt werden.
- ▶ Nachdem einzelne lokale Informationen gewonnen und markiert wurden, wird es in einem nächsten Schritt darum gehen können, die Einzelinformationen zu verknüpfen. Beziehungen, Gegensätze und Argumentationshierarchien können wahrgenommen und visualisiert werden. Lesestrategien, die mit dem Wechsel der Darstellungsform arbeiten, können in dieser Phase angewandt werden.
- ▶ Parallel zu den beschriebenen Arbeitsschritten – oder mindestens als eine weitere angehängte Phase – sollen die Lernenden dafür sensibilisiert werden, das vermeintlich Verstandene kritisch zu überprüfen. Neben der inhaltlichen Stimmigkeit des Erfassten muss vor allem der festgestellte Bezug zwischen Einzel- und Gesamtaussagen des Textes geprüft werden. Gerade Texte, deren Sachlichkeit nur eine scheinbare ist, deren Aussagen und Informationen aufgrund rhetorischer Tricks, der Verwendung uneigentlicher Sprache oder

gar manipulativer Techniken nicht ohne Weiteres als objektiv und wahr angesehen werden dürfen, müssen sehr kritisch betrachtet werden.

Diese Phasen sind in der Sekundärliteratur vielfach als gängige und praktikable Phasen des Lehrens und Lernens der entsprechenden Kompetenzen beschrieben. Interessant und nachvollziehbar ist in diesem Zusammenhang auch die offensichtliche Präzisierung des Blicks, die beim Vergleich der Bildungsstandards mit den – meist älteren – Lehrplänen deutlich wird. Formulieren die Lehrpläne eine Fülle von Lernzielen, die das Gesamtverständnis eines Textes als Endergebnis des Sachtextunterrichts beschreiben, spiegeln die Kompetenzformulierungen der Bildungsstandards eindeutig die Berücksichtigung der beschriebenen Lese- und Verstehensphasen wider, was schon in der Umschreibung der Kompetenzvorstellung deutlich wird:

„Sie [die Schüler] entnehmen selbstständig Informationen aus Texten, verknüpfen sie miteinander und verbinden sie mit ihrem Vorwissen. Dafür entwickeln sie verschiedene Lesetechniken und setzen Lesestrategien gezielt ein. Sie verfügen über ein Grundlagenwissen zu Texten, deren Inhalten, Strukturen und historischer Dimension, reflektieren über Texte, bewerten sie und setzen sich auf der Grundlage entsprechender Kriterien mit ihrem ästhetischen Anspruch auseinander. [...]“
(Bildungsstandards 2004, S. 9)

1.3 Lesesituationen

Auch hier wird die Unterscheidung zwischen der Rolle des eingesetzten Sachtextes als Lernmedium oder Lerngegenstand relevant. Als Lernmedium können Sachtexte sowohl im Literatur- als auch im Sprachunterricht eingesetzt werden. Häufig werden sie genutzt, um Sekundärinformationen über einen Autor, eine Epoche oder historische Zusammenhänge zu vermitteln. Vielleicht initiiert der Unterricht auch einen Vergleich zwischen der sachlichen Darstellung eines historischen Ereignisses und seiner literarischen Umsetzung. Viele Sachtexte in den Literaturkapiteln der eingeführten Schulbücher haben diese Funktionen. Dabei ist es grundsätzlich wünschenswert und gängig, den Text zur Weiterführung eines begonnenen hermeneutischen Deutungsgesprächs – und nicht etwa als dessen Ersatz – zu nutzen.

Erläuternde und informierende Funktion haben Sachtexte im Sprachunterricht. Sie erklären sprachliche Besonderheiten und Entwicklungen, geben Hinweise zu Grammatik und Stil und fassen Regeln zu Interpunktion und Orthografie zusammen. Je nach Unterrichtskontext können die Texte als Grundlagen eines deduktiven Arbeitens genutzt, in den induktiven Unterricht integriert oder einfach zur Zusammenfassung und Wiederholung von anderweitig Erarbeitetem eingesetzt werden. Auch diese Formen der Sachtextarbeit werden von allen gängigen Schulbüchern ermöglicht.

Weitere Themen, in denen der Deutschunterricht regelmäßig auf die Informationen aus Sachtexten zurückgreift, gehören in den Bereich der Medienerziehung und der Berufswahl. Gerade der letztgenannte Bereich spielt im Unterricht – und in den Schulbüchern – der Klassenstufen 9 und 10 oft eine besondere Rolle.

1.4 Lesestrategien

Grundsätzlich ist die Anwendung aller zehn Lesestrategien möglich. Wenn der Deutschunterricht seine besondere Verantwortung für die Ausbildung der Lesefähigkeit wahrnehmen will, sollte er darauf ausgerichtet sein, den Lernenden schnellstmöglich die individuelle Auswahl aus einem Repertoire an Strategien zu ermöglichen und zu erlauben. Auf die Aufgabenstellung einer konkreten Unterrichtssituation bezogen, bedeutet das, dass die Leseaufträge möglichst offen gestellt und weniger methoden- als ergebnisorientiert formuliert sein sollten.

Die beschriebenen Phasen des Leseprozesses bleiben dabei freilich auch in denjenigen Klassenstufen nicht unberücksichtigt, in denen grundsätzliche Lesekompetenzen bereits vorausgesetzt werden können. Vor allem für die individuelle Diagnose von Stärken, Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten bei einzelnen Lernenden können sie zu einer wichtigen und anspruchsvollen Aufgabe werden.

1.5 Zum Einsatz des Lehrbuchs

Unabhängig vom jeweils verwirklichten didaktischen und methodischen Konzept weisen die meisten Lehrbücher sehr große Ähnlichkeiten in den Kapiteln auf, die im Zusammenhang mit den Sachtext-Lesekompetenzen relevant werden. Auch die Lehrwerke spiegeln dabei freilich die beschriebene Dichotomie in der Rolle der Sachtexte: Integriert in die unterschiedlichsten thematischen Zusammenhänge fungieren die Sachtexte häufig als Lernmedium. Darüber hinaus werden sie in eigenen Methodenkapiteln regelmäßig auch zum Lerngegenstand.

Nahezu alle gängigen Lehrbuchreihen enthalten heute thematische Stränge, die sich ausdrücklich der Sachtextarbeit zuwenden und die entsprechenden Lesekompetenzen ab Klasse 5 im Sinne eines abgestimmten Spiralcurriculums einführen und üben. Dabei ist es üblich, dass basale Lesestrategien bereits in der Klasse 5 behandelt werden. Die Lernenden werden gestuft auch zum zyklischen Lesen (Strategie 10) einfacher Texte angeleitet. Anspruchssteigerungen ergeben sich in den Folgeschuljahren durch umfangreichere und komplexere Textgrundlagen, aber auch aufgrund der Anwendung präziserer und differenzierterer Lesestrategien. So werden Strategien, die auf einer Veränderung der Darstellungsform basieren, in den unteren Klassen meist ausgespart und erst in den Klassen 7 und 8 ausdrücklich eingeführt und trainiert.

Grundsätzlich interessant ist sicherlich auch die Erweiterung des Sachtextbegriffs, die sich ab Klasse 8 feststellen lässt. In Korrelation mit den altersspezifischen Anliegen des Schreibunterrichts – vor allem im Kontext der Erörterung – werden nun ausdrücklich auch persuasive Texte in den Sachtext-Leseunterricht einbezogen. Das wesentliche Lernziel bezieht sich dabei freilich auf deren potenzielle Unsachlichkeiten und die vermeintlichen Überzeugungstricks und -strategien, für welche es die Lernenden zu sensibilisieren gilt.

2 Beispiel zur Arbeit mit Sachtexten im Deutschunterricht

2.1 Vorbemerkungen zum Unterrichtskontext

Der Text gehört in eine Unterrichtssequenz zum Thema „Sprachwandel“ in einer 10. Klasse und wurde in einer frühen Phase der Sequenz eingesetzt. Er erweist sich gerade für den Anfang der Reihe als brauchbar, weil sowohl das Phänomen der Veränderung der deutschen Sprache samt wesentlicher damit in Zusammenhang stehender Informationen beschrieben als auch ein Einblick in die verschiedenen Bewertungen des Sprachwandels und die entsprechenden Argumente gegeben wird. Ausgehend von der Textarbeit wurden im weiteren Unterrichtsverlauf vor allem die Gründe und Folgen des Sprachwandels mithilfe weiterer Sachtexte erarbeitet. Auch die Diskussion um die Bewertung des Sprachwandels wurde aufgegriffen und mit den Lernenden geführt.

2.2 Material und Arbeitsauftrag

Doris Marszk

Bald ist auch Goethe lange tot

Von wegen Verhunzung – wenn die Sprache sich wandelt, ist das ein Zeichen dafür, dass sie lebt

„Krisst du Bafög?“ – „Nee, ich muss jobben.“ – „Drücken deine Alten keine Knete ab?“ – „Können se nich, weil die ham grade ihr Geschäft aufgegeben. Aber manchmal sponsern se mir Klamotten.“

Ein Dialog in Deutschland. Reden wir so? Müssen wir so reden? Abkürzungen, Anglizismen, Vulgarismen und verhunzte Syntax? Kommt es etwa noch schlimmer? Kommt drauf an – was man unter „schlimmer“ versteht. Für Alfred Mechttersheimer, Initiator des Arbeitskreises Unsere Sprache, kann es kaum noch schlimmer kommen. „Die Gossen- und Ghettosprache breitet sich immer weiter aus. Nicht zuletzt Hörfunk und Fernsehen fördern diesen Sprachverfall.“

Was heute irre neu ist, wird bald voll normal sein

In der Gesellschaft für deutsche Sprache, die alljährlich das „Unwort des Jahres“ kürt – 1998 war es das sozialverträgliche Frühableben – wird dieser extreme Pessimismus nicht geteilt. Horst Dieter Schlosser, Sprecher der Jury für die Auswahl des Unworts des Jahres, ist allerdings überzeugt, dass Sprachkritik nottut. Dieses Feld dürfe man nicht „den Linguisten“ überlassen, die sich jeglicher Sprachkritik enthielten. [...]

Große Sorgen machen sich allerdings die wenigsten Experten. Sie überblicken bei ihren Untersuchungen große Zeiträume – und wissen daher, dass viele Erscheinungen, die heute beklagt werden, auch früher schon vorkamen, ohne dass die Sprache dadurch verfallen wäre. „Diese Auffassung wird in der Linguistik auch längst nicht mehr diskutiert“, sagt der Germanist Thomas Becker von der Universität München. Wenn sich Eltern und Lehrer um die Ausdrucksfähigkeit der Kinder und Jugendlichen sorgen, weil diese zum Beispiel vieles nur mit voll super beschreiben, dann verweist der Tübinger Romanist Ulrich Detges darauf, dass diese Adverbialisierung von voll etwa auf die gleiche Weise entstanden ist wie die englische Adverbendung -ly. Diese geht zurück auf das germanische Substantiv lika, das „Körper“ bedeutete und

einen Bedeutungswandel von „Körper (von X)“ zu „gleich (wie X)“ durchmachte. Mit der Zeit wurde lika zu -ly abgeschliffen. Und ebensowenig wie das Englische an dieser Adverbform zugrunde gegangen ist, wird das Deutsche daran sterben, dass es irgendwann voll normal sein wird, für die Bedeutung „in hohem Maße einer Eigenschaft“ Wörter wie irre, echt oder voll zu benutzen.

Im Gegenteil: Dass Sprache sich wandelt, ist ein Zeichen dafür, dass sie lebt. Sie lebt mit den Sprechern, die immer wieder neue und andere Bedürfnisse haben, etwas auszudrücken. Das kann, wie bei den Adverbien, das Bedürfnis nach rhetorischem Nachdruck sein oder auch das Bedürfnis nach einer sprachlichen Abkürzung. Seit einigen Wochen diskutieren wir den Doppelpass, der noch zur Zeit des letzten Bundestagswahlkampfes doppelte Staatsbürgerschaft hieß. Doppelpass, das ist knackig, kurz und gut und ursprünglich war wohl eine kleine ironische Komponente dabei, da das Wort auch eine Spieltechnik im Fußball bezeichnet. Diese kleine Doppeldeutigkeit ist, wenn sie überhaupt bemerkt wurde, für die breite Öffentlichkeit längst dahin.

Bei einem anderen viel gebrauchten Wort, dem Ausdruck geil, meinen hingegen einige Ältere immer noch die zweite Bedeutung zu spüren. Rudi Keller, Germanist an der Universität Düsseldorf und Autor des in der Fachwelt viel beachteten Buches „Sprachwandel“, kann über dieses Geziere nur lächeln. Die sexuelle Bedeutung erhielt das Wort geil erst Ende des 19. Jahrhunderts, davor bedeutete geil einfach „üppig“. In den vergangenen Jahren wurde das Wort von den Jugendlichen aufgegriffen, um zu provozieren. „Aber die Provokation geht natürlich auch verloren, wenn man alles geil nennen kann“, sagt Keller und prophezeit dem geschmähten Jugendausdruck den Wandel zu einer nichtsexuellen Bedeutung. Das haben die Jugendlichen natürlich nicht beabsichtigt.

Beim Sprachwandel gibt es kein Zurück

Zwischen einem Trampelpfad und einem Bedeutungswandel gibt es jedoch einen wichtigen Unterschied: Eine Grünanlage kann man notfalls umgraben und ganz neu bepflanzen. Das geht mit gewandelten Bedeutungen nicht. Wenn Goethe sich etwa einen Sack Kartoffeln zu einem billigen Preis kaufte, dann verstanden er und seine Zeitgenossen darunter einen angemessenen Preis. Diese Bedeutung kennen wir nur noch aus der feststehenden Wendung recht und billig, ansonsten ist billig für uns erstens „nicht teuer“ und zweitens, davon abgeleitet, „dürftig, abgedroschen“. Wegen dieser heutigen negativen Bedeutung führt zu Goethes Billigkeit kein Weg zurück. Möglicherweise, vermutet Keller, werde sich dafür – zumindest in der Warenwelt – fair einbürgern.

Werden wir dann eines Tages Goethe und Schiller nur noch mithilfe umfangreicher Kommentare lesen können? „Ja“, sagt Keller, „das ist unvermeidlich.“ Aber das Bedauern darüber, damit kann man sich trösten, wird nur wenige Generationen währen; so wie wir uns heute nicht darüber grämen, dass wir nicht mehr Walther von der Vogelweide oder auch Martin Luther im Original lesen können, werden spätere Generationen kaum über den Verlust des unmittelbaren Verständnisses von Goethe trauern. Denn irgendwann ist auch der seit 800 Jahren tot.

ZEIT ONLINE 09/1999: http://www.zeit.de/1999/09/199909.sprachverfall_.xml

Arbeitsauftrag:**A**

Präpariere den Text übersichtlich, sodass du die Hauptaussagen, die Abschnittsthemen und die inhaltlichen Bezüge schnell wiederfindest und in ein Unterrichtsgespräch einbringen kannst.

2.3 Dokumentation einer Schülerarbeit und Diagnose der Ergebnisse

Ohne zunächst eine pauschale Bewertung der Brauchbarkeit der Textbearbeitung für die individuelle Nutzung des Textes im Unterrichtsgespräch ableiten zu können, lassen sich unterschiedliche Formen der Bearbeitung feststellen, die hier – hypothetisch – in drei Gruppen geteilt wurden. Vor allem die Übergänge zwischen der 2. und 3. Gruppe sind dabei fließend. Dokumentiert wird ein gelungenes Beispiel aus Gruppe 3.

Kriterium zur Bildung der ersten Beispielgruppe war das offensichtliche Fehlen einer systematischen Strategie zur Textbearbeitung. Die Markierungen bezeugen, dass der Text gelesen – sicherlich auch grundsätzlich verstanden – wurde, eine differenzierte, reflektierte und intentionale Vorbereitung auf ein Unterrichtsgespräch, in welches die Textinformationen eingebracht werden könnten, erfolgte hier offensichtlich aber nicht. Charakteristisch für diese Gruppe von Texten sind folgende Merkmale:

- ▶ Die Markierungen unterscheiden sich schon quantitativ von den meisten anderen Beispielen. Markiert sind 8 bis 10 Textstellen. Neben dem Text befinden sich 2 bis 5 Randnotizen.
- ▶ Die Textbearbeitung ist einfarbig. Sowohl die Markierungen innerhalb des Texts als auch die Randnotizen sind in derselben Farbe vorgenommen.
- ▶ Die Randnotizen sind willkürlich vorgenommen und folgen keinem Textbearbeitungskonzept. Auch die Unterstreichungen lassen kein stringentes System erkennen. Allenfalls auf dem ersten Textblatt werden dabei noch Sätze unterstrichen, die einen zusammenfassenden Charakter in Bezug auf den gesamten Textabschnitt, in welchen sie eingebettet sind, aufweisen. Auf dem zweiten Textblatt nehmen die Unterstreichungen bei allen Beispielen dieser Gruppe deutlich ab.
- ▶ Es sind kaum Symbole – etwa zur Hervorhebung von wichtigen Stellen oder zur Markierung von Unverständlichem – notiert.
- ▶ Notizen zur Aussageabsicht oder sonstige weiterführende Anmerkungen finden sich nicht.

Die meisten Schülerinnen und Schüler bearbeiteten die Texte auf eine Art, die hier als zweite Gruppe zusammengefasst ist. Typische Kennzeichen der zweiten Gruppe sind:

- ▶ Die Fülle der Markierungen unterscheidet sich deutlich von der ersten Gruppe. Die meisten Bearbeitungsbeispiele weisen zu jedem Textabschnitt eine Notiz auf, sodass es bei den Texten dieser Gruppe zu rund 8 Notizen am Rand kommt.
- ▶ Die Randnotizen haben unterschiedliche Bedeutung: Am häufigsten fassen sie die Inhalte der einzelnen Abschnitte prägnant zusammen. Darüber hinaus finden sich auch Noti-

zen, die Hinweise zum Textaufbau oder zur Argumentationsstruktur enthalten. In vielen Bearbeitungsbeispielen finden sich beide Arten von Randnotizen, ohne dass eine offensichtliche optische Unterscheidung vorgenommen wurde.

- ▶ Der quantitative Unterschied bei den Unterstreichungen besteht weniger in der Anzahl als in der Länge des jeweils Unterstrichenen. In den Texten der zweiten Gruppe sind die bedeutungstragenden Phrasen und Sätze innerhalb der einzelnen Abschnitte unterstrichen. Einzelwörter hingegen sind nur selten unterstrichen.
- ▶ Die Markierungsform „Unterstreichen“ weist optische Differenzierungen auf, indem entweder in verschiedenen Farben oder mit verschiedenen Formen unterstrichen wird. Wo eine solche Differenzierung vorgenommen wird, ist sie nicht willkürlich. Zwei Bearbeitungsbeispiele dieser Gruppe markieren diejenigen Textstellen durch Unterschlängeln, in denen die Meinung von namentlich genannten Wissenschaftlern wiedergegeben wird.
- ▶ In den meisten Texten sind inhaltlich zusammengehörende Abschnitte – zum Beispiel durch Linien oder Haken – optisch voneinander abgegrenzt.
- ▶ Auch die Texte der zweiten Gruppe enthalten kaum Stellungnahmen oder Hinweise, die über einzelne Textstellen hinausgehen. Symbole zur Kennzeichnung besonderer Textstellen werden ebenfalls nicht verwendet.

Die Texte der dritten Gruppe (siehe dokumentierte Schülerarbeit) lassen eine weiter differenzierte Form der Textbearbeitung erkennen, die folgende Kennzeichen trägt:

- ▶ Die Quantität der Markierungen und Bearbeitungen stimmt weitestgehend mit den Beobachtungen aus der zweiten Textgruppe überein: In der Regel werden in jedem Textabschnitt die wesentlichen bedeutungstragenden Phrasen und Sätze unterstrichen oder markiert. Außerdem wird zu jedem Abschnitt eine Randnotiz formuliert, die entweder eine inhaltliche Zusammenfassung des Abschnittes darstellt oder sich auf den Textaufbau bzw. die Argumentationsstruktur bezieht.
- ▶ Die Markierungen unterscheiden sich in Form und Farbe, wobei das optische Differenzierungskonzept nicht immer eindeutig und offensichtlich ist.
- ▶ Einzelne Bearbeitungen werden – meist durch Pfeile – auf andere bezogen, um die Textstruktur anschaulicher zu machen. Derartige Markierungen, die über die isolierte Wahrnehmung einzelner Textpassagen hinausgehen, sind allerdings auch bei dieser Gruppe äußerst selten und werden kaum durch Bemerkungen oder Notizen ergänzt. Sie beziehen sich bei den untersuchten Beispielen ausschließlich auf Textabschnitte, die direkt aufeinander folgen.
- ▶ Vereinzelt werden Ausrufezeichen zur Kennzeichnung wichtiger Stellen verwandt.

Gregor Lorenz

Betrachtung der deutschen Sprache

Bald ist auch Goethe lange tot (2006) Doris Marszk
 Von wegen Verhuzung - wenn die Sprache sich wandelt, ist das ein Zeichen dafür, daß sie lebt

Erklärung: "Kritik du Balg?" "Ne, ich muß jobben." "Drücken deine Alten keine Kreie ab?" "Können se nich, weil die ham grade ihr Geschäft aufgegeben. Aber manchmal sponsern se mit Klantotten." Ein Dialog in Deutschland. Reden wir so? Müsen wir so reden? Abtuzungen, Anglüttern, Vulgarismen und verhunzte Synnar? Kommt es etwa noch schlimmer? Kommt drauf an - was man unter "schlimmer" versteht. Für Alfred Mechersthelmer, Initiator des Arbeitskreises "Unsere Sprache, kann es kaum noch schlimmer kommen. "Die Gossen- und Ghettosprache breitet sich immer weiter aus. Nicht zuletzt Hörfunk und Fernsehen fördern diesen Sprachverfall."

10 In der Gesellschaft für deutsche Sprache, die jährlich das "Wort des Jahres" kürt - 1998 war es das sozialverträgliche Frühweizen - wird dieser extreme Pessimismus nicht geteilt. Horst Dieter Schlooser, Sprecher der Jury für die Auswahl des Wortes des Jahres, ist allerdings überzeugt, daß Sprachkritik not tut. Dieses Feld dürfte man nicht "den Lippenstern" überlassen, die sich jeglicher Sprachkritik enthalten. (...) Große Sorgen machen sich allerdings die wenigsten Experten. Sie überblicken bei ihren Untersuchungen große Zeiträume - und wissen daher, daß viele Einschätzungen, die heute beklagt werden, auch früher schon vorkamen, ohne daß die Sprache dadurch verfallen wäre. "Diese Aufregung wird in der Linguistik auch längst nicht mehr diskutiert", sagt der Germanist Thomas Becker von der Universität München. Wenn sich Eltern und Lehrer um die Ausdrucksfähigkeit ihrer Kinder und Schüler sorgen, welche diese zum Beispiel wählen, sind mit wohliger Bescheidenheit, dann verweist der Tübinger Romanist Ulrich Dietze darauf, daß diese Adverbialphrase von, soll, etwa auf die althochdeutsche entstanden ist wie die englische adverbial phrase. Diese geht zurück auf das germanische Substantiv ihā, das "Körper" bedeutete und einen Bedeutungswechsel von "Körper (von X)" zu "gleich (wie X)" durchmachte. Mit der Zeit wurde ihā zu ih abgekürzt, und adverbial phrase wie das Englische an dieser Adverbialform zugrunde gegangen ist, wird das Deutsche daran denken, daß es adverbial phrase normal sein wird, für die Bedeutung "In meinem Hause einer Eigenschaft" Wörter wie trau, echt oder voll zu benutzen.

35 Im Gegenteil: Daß Sprache sich wandelt, ist ein Zeichen dafür, daß sie lebt. Sie lebt mit den Sprechern, die immer wieder neue und andere Bedürfnisse haben, etwas auszudrücken. Das kann, wie bei den Adverbien, das Bedürfnis nach metaphorischer Veränderung sein oder nach der Bedürfnis nach einer sprachlichen Abkürzung. Seit einigen Wochen diskutieren wir den Doppelpaß, der noch zur Zeit des letzten Bundestages

Betrachtung der deutschen Sprache

4 **Eingipsamt**
 Wortspiel: gelb
 Bedeutung: gelb
 1. gelb
 2. gelb
 3. gelb
 4. gelb
 5. gelb
 6. gelb
 7. gelb
 8. gelb
 9. gelb
 10. gelb
 11. gelb
 12. gelb
 13. gelb
 14. gelb
 15. gelb
 16. gelb
 17. gelb
 18. gelb
 19. gelb
 20. gelb
 21. gelb
 22. gelb
 23. gelb
 24. gelb
 25. gelb
 26. gelb
 27. gelb
 28. gelb
 29. gelb
 30. gelb
 31. gelb
 32. gelb
 33. gelb
 34. gelb
 35. gelb

Wahlkampfes doppelte Staatsbürgerschaft hier, Doppelpaß, das ist Kapital, kurz und gut, und ursprünglich war wohl eine kleine ironische Komponente dabei, da das Wort auch eine Spielerei im Fußball bezeichnet. Diese kleine Doppeldeutigkeit ist, wenn sie überhaupt bemerkt wurde, für die breite Öffentlichkeit längst dahin. Bei einem anderen vielgebrauchten Wort, dem Ausdruck gelb, meinen hingegen einige Ältere immer noch die zweite Bedeutung zu spüren. Rudi Keller, Germanist an der Universität Düsseldorf und Autor des in der Fachwelt vielbesprochenen Buches Sprachwandel, kann über dieses Gezeir nur lachen. Die sexuelle Bedeutung erhielt das Wort gelb erst Ende des 19. Jahrhunderts, davor bedeutete gelb einfach "unpflig". In den vergangenen Jahren wurde das Wort von den Jugendlichen aufgegriffen, um zu provozieren. Aber die Provokation geht natürlich auch verloren, wenn man alles gelb nennen kann, sagt Keller und prophezeit dem geschmähten Jugendstil den Wandel zu einer nichtsexuellen Bedeutung. Das haben die Jugendlichen natürlich nicht beachtet. (...) Zwischen einem Trampelpfad und einem Bedeutungswechsel geht es jedoch einen wichtigen Unterschied: Eine Grünanlage kann man notfalls umgraben und ganz neu bepflanzen. Das geht mit gewandelten Bedeutungen nicht. Wenn Goethe sich etwa einen Sack Kartoffeln zu einem billigen Preis kaufte, dann verstanden er und seine Zeitgenossen darunter, einen guten Massenartikel. Diese Bedeutung kennen wir nur noch aus der feststehenden Wendung recht und billig, ansonsten ist billig billig. aus erstens nicht teuer und zweitens davon abgeleitet. Schritte ab gestrichen. Wegen dieser heutigen negativen Bedeutung führt Goethes Billigkeit kein Weg zurück. Möglichst weil, vermutet Keller, werde sich dafür - zumindest in der Warenwelt - fair einbringen. Werden wir dann eines Tages Goethe und Schiller nur nach Hilfe unflätiger Kommentare lesen können "Ja", sagt Keller, das ist unvermeidlich. Aber das Bedauern darüber, dankt kann man sich trösten, wird nur wenige Generationen wahren, so wie wir uns heute nicht darüber frühen, daß wir nicht mehr Wähler von der Vogelweide oder auch Marin Luther im Original lesen können, werden spätere Generationen kaum über den Verlust des unmittelbaren Verständnisses von Goethe trauern. Dem Jugendwahn ist auch der seit 800 Jahren tot.

Betrachtung der deutschen Sprache

Arbeitsauftrag
 Präparieren den Text übersichtlich, sodass du die Hauptargumente, die Absichtzwecknamen und die inhaltlichen Bezüge schnell wiederfinden und in ein Unterrichtsgespräch einbringen kannst.
 Autoritätsargument

Textbearbeitung von Gregor (Gruppe 3)

2.4 Auswertung

Sicherlich lässt sich kaum von jeder Textbearbeitung auf die Leistungsfähigkeit des einzelnen Schülers schließen, hängt die Qualität derartiger Textvorbereitungen doch viel zu sehr von der Leistungsbereitschaft, dem aufgebrauchten zeitlichen Aufwand und insbesondere von der Zahl der Textdurchläufe ab. Dennoch können aufgrund der Untersuchung einige Erkenntnisse gewonnen werden, die sich für den Sachtextunterricht nutzen lassen.

Zunächst belegen die Beispiele, dass der offene Arbeitsauftrag offensichtlich dazu führt, dass die meisten Schüler der 10. Klasse die wesentlichen Textinformationen wahrnehmen. Zentrale Aussagen werden nachweislich als solche erkannt, ihre Markierung wird anscheinend als nützlich für die potentielle Rekapitulation des Textes eingeschätzt.

Interessant sind die Erkenntnisse zum Leseverhalten: Aus Sicht der Schüler dürfte der Arbeitsaufwand der zweiten Gruppe als der angemessenste erscheinen. Man nimmt sich Zeit, den Text im Ganzen zu lesen und Wesentliches zu markieren. Zu jedem inhaltlichen Abschnitt werden Randnotizen ergänzt, ohne dass immer ein System in den Ergänzungen zu erkennen ist: Inhaltszusammenfassungen werden mit Hinweisen zur Argumentationsstruktur und zum Textaufbau vermischt. Offenbar gehen die Schüler der 10. Klasse so vor, dass sie den Text sukzessive lesen und die inhaltlichen Informationen der einzelnen Abschnitte auf den Kerninhalt reduzieren. Häufig werden Textstellen markiert, die eine schnelle Erinnerung an diesen Kerninhalt ermöglichen. Alternativ oder parallel dazu wird eine Zusammenfassung am Rand notiert.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die Schüler bei der Bearbeitung des Textes anhand des vorgegebenen Arbeitsauftrags kaum den gesamten Text im Blick haben. Ihre Notizen beziehen sich fast ausnahmslos auf einzelne Abschnitte, grundsätzlichere Zusammenhänge werden kaum visualisiert. Wo dies ausnahmsweise doch geschieht, folgen die betreffenden Absätze unmittelbar aufeinander.

Die (Schul-) Terminologie zur Differenzierung der Aussagen und Sprechabsichten einzelner Passagen wird kaum angewandt. Allenfalls Beispiele werden als solche gekennzeichnet oder am Rand zusammengefasst. Argumente und Thesen werden in der Regel nicht exakt markiert. Auch das Repertoire zur Bezeichnung weiterer einfacher Sprachabsichten ist wenig differenziert.

Die Unterstreichungen folgen ebenfalls keinem erkennbaren System, außer dass sie die Absicht erkennen lassen, möglichst solche Stellen zu markieren, die eine schnelle Rekonstruktion des Abschnittsinhaltes erlauben. Ob dazu einzelne Wörter, längere Phrasen oder kurze Abschnitte markiert werden, kann variieren. Generell scheint die Häufigkeit des Unterstreichens im Verlauf des Textes abzunehmen, was freilich darauf schließen lässt, dass die Motivation zum gründlichen Lesen und Bearbeiten des Textes abnimmt. Dass auch das Gesamtverständnis beim Lesen des Textes zunimmt und die Abschnittsinhalte dabei durch immer weniger

Markierungen zusammengefasst werden können, mag ein weiterer Grund zur Erklärung der abnehmenden Markierungshäufigkeit sein. Weiterhin kann festgestellt werden, dass die Schüler kaum auf unterschiedliche Formen des Unterstreichens – etwa durch verschiedene Farben – zurückgreifen, wenn dies nicht ausdrücklich gefordert wird. Symbole zur Kennzeichnung besonderer Textstellen werden von den Schülern kaum benutzt.

2.5 Fazit

Aus den beschriebenen Ergebnissen lassen sich Konsequenzen für die Professionalisierung des Sachtextunterrichts ableiten. Auf jeden Fall können sie zur Verbesserung des Umgangs mit Sachtexten genutzt werden, wobei es in diesem Zusammenhang keine Rolle spielt, wann und wie er erfolgt. Die Ergebnisse lassen sich sowohl für Übungen zum Leseverstehen in der Mittelstufe als auch in der Sekundarstufe 2 nutzen.

Grundsätzlich scheint es sinnvoll und möglich, bei Leseübungen an die festgestellten Gewohnheiten der Schüler anzuknüpfen, lässt sich damit doch eine Akzeptanz des Geübten erreichen, die einer schnellen Aneignung der Strategien und einer nachhaltigen Verinnerlichung äußerst zuträglich ist. Auszugehen ist dann also von der Feststellung, dass die Schüler zunächst versuchen, den Text abschnittsweise zu erfassen. Der Schwerpunkt ihrer Rezeption wird dabei auf dem Inhalt einzelner Abschnitte liegen. Offenbar wird es als realistisch und sinnvoll akzeptiert, jeden Textabschnitt mit einer Unterstreichung und einer Randnotiz zu versehen.

Die Übungen sollten durchaus zunächst auf die beschriebenen Kompetenzen blicken. Die Schüler sollten darin trainiert werden, einzelne inhaltliche Abschnitte zu erkennen und deren Inhalt zu erfassen. Die Fähigkeit, zwischen wichtigen und weniger wichtigen Textpassagen unterscheiden zu können, sollte ebenfalls früh geübt werden. Ob dabei nur auf einzelne bedeutungstragende Begriffe – die sogenannten Schlüsselwörter – oder ganze Textpassagen geblickt wird, mag von der Lerngruppe und dem Übungstext abhängen.

Wenn eine Lerngruppe diese offenbar basalen Fähigkeiten beherrscht, können methodische Verfeinerungen vorgenommen werden, die einerseits zu einer weiteren Differenzierung der Strategien führen, andererseits aber auch darüber hinausweisende Kompetenzen schulen. Vor allem der Blick auf den Gesamttext, seine Struktur und Kohärenz konkretisiert das Letztgenannte. Differenzierungen der Grundlagentechnik erfolgen zum Beispiel durch das Sammeln und Einüben verschiedener Unterstreichungstechniken und -formen. Ob hierbei die Wichtigkeit von Aussagen oder das Verhältnis einzelner Passagen durch bestimmte Farben und Muster markiert werden, hängt wiederum von der Einzelsituation ab.

Auch die Randnotizen bedürfen einer einzuführenden und zu übenden Differenzierung, die in erster Linie der offenbar gängigen Verwischung von Informationen zu Textinhalt und Textstruktur entgegenwirken muss. Eine Möglichkeit zur Einübung bietet ein Textlayout, das Notizen auf beiden Textseiten ermöglicht, sodass Informationen zur Textstruktur auf der einen Seite und die einzelnen inhaltlichen Zusammenfassungen auf der anderen Seite notiert werden können.

Ein wesentliches Anliegen der Leseübungen muss es auch sein, die Schüler für die Sprechabsichten einzelner Textabschnitte zu sensibilisieren. Einerseits lässt sich dabei die Wahrnehmung der Textinhalte weiter präzisieren, andererseits wird die Wahrnehmung des Gesamttextes und seiner Struktur zwangsläufig unterstützt. Das Einüben und Einfordern von Textmarkierungen, die die Zusammenhänge zwischen einzelnen Textpassagen veranschaulichen, kann ebenfalls ein Teil der Übung sein. Selbst in der Sekundarstufe 2 werden Schüler diese Strategie in der Regel nur dann anwenden, wenn sie ausdrücklich gefordert wird. Dass der Blick auf Textzusammenhänge durch gezielte Arbeitsaufträge und Fragestellungen forciert und eingefordert wird, ist eine gängige und sicherlich wirksame Praxis, die hier nicht weiter ausgeführt werden muss.

Ob Schüler ihre Texte beim strategischen Lesen mit Symbolen versehen, sollte ihnen grundsätzlich selbst überlassen bleiben. Durch Sammeln und gezieltes Einüben der Verwendung einfacher Symbole – wenigstens eines Fragezeichens und eines Ausrufezeichens – sollte ihnen aber die Möglichkeit gegeben werden, deren Brauchbarkeit individuell zu testen.

Hilfreich sind die Ergebnisse der Auswertung auch für die Unterrichtsgestaltung im Zusammenhang mit der Lektüre von Sachtexten, zeigen sie doch typische Lesegewohnheiten und -schwächen der Schüler, die einem Textverständnis entgegenstehen können. So wird der offenbar typische isolierte Blick auf einzelne Textabschnitte schon bei der Auswahl und der Zusammenstellung der Unterrichtstexte relevant. Wenn eine komplexe Textstruktur nicht gezielt zur Übung oder Verunsicherung genutzt werden soll, ist es sinnvoll, Texte einzusetzen, die eine klare inhaltliche Gliederung aufweisen und in denen einzelne Aspekte zusammenhängend behandelt werden.

Davon unabhängig lassen sich verschiedene, progressiv aufeinander aufbauende Niveaustufen des Textverständnisses ableiten, auf deren Grundlage unterstützende Arbeitsaufträge und eventuell notwendige Hilfestellungen im Unterricht formuliert werden können. So wird das Erfassen, Markieren und Zusammenfassen einzelner Inhaltsabschnitte sehr hilfreich sein, erste Zugangsschwierigkeiten zu überwinden. Weiterhin hilfreich sind Arbeitsaufträge, die darauf ausgerichtet sind, wesentliche Textstellen zu markieren, Sprechabsichten einzelner Passagen zu formulieren und Verbindungen zwischen den einzelnen Abschnitten zu bestimmen.

Ein dritter Bereich, in dem die Ergebnisse der Untersuchung brauchbar werden, ist die Diagnose von Leseschwierigkeiten einzelner Schüler. Die Untersuchung zeigt, über welche Lesekompetenzen ein Zehntklässler in der Regel verfügt und welche Strategien er anwendet. Differenziert kann bei Schwierigkeiten überprüft werden, ob ein Schüler nicht in der Lage ist, inhaltliche Abschnitte als solche wahrzunehmen, ob er den Inhalt einzelner Abschnitte nicht versteht, wesentliche Aussagen nicht von unwesentlichen unterscheiden kann – über welche der grundlegenden Kompetenzen er also offensichtlich nicht verfügt. Eine gezielte Förderung kann sich diese Ergebnisse zunutze machen.