

«So habe ich den Text verstanden» – das Verstehen literarischer Texte anleiten und beurteilen

Stephan Nänny

Abstract

Das Lesen von literarischen Texten kann als ein Dialog zwischen der lesenden Person und dem Text verstanden werden. Mithilfe von Aufforderungen zum kreativen Umgang mit dem Text werden Schülerinnen und Schüler zu einem solchen Dialog angeleitet und angeregt, diesen auf individuelle Weise zu entfalten. Wird diese gedankliche Auseinandersetzung dokumentiert, werden vielfältige literarische Kompetenzen sichtbar. Zudem wird eine gute Grundlage für eine Anschlusskommunikation geschaffen.

Schlüsselwörter

Literarisches Lesen, Lernaufgaben zum literarischen Lernen, kreativer Umgang mit Texten, literarische Kompetenzen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Stephan Nänny, Pädagogische Hochschule Thurgau, stephan.naenny@phtg.ch

«So habe ich den Text verstanden» – das Verstehen literarischer Texte anleiten und beurteilen

Stephan Nänny

Für die Deutschschweiz wird zurzeit ein neuer Lehrplan entwickelt. Im Fachbereich Deutsch werden sechs Kompetenzbereiche unterschieden. Der sechste ist mit «Literatur im Fokus» überschrieben. Hier geht es darum, die Schülerinnen und Schüler Sprache als bewusst gestaltetes Produkt erleben zu lassen, das das eigene Sprachschaffen inspirieren kann. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler Raum erhalten in vielfältige literarische Texte aus der eigenen Kultur und aus anderen Kulturen einzutauchen und sich unterschiedlich damit auseinanderzusetzen. Die Arbeit an literarischen Texten ist von folgenden Intentionen geprägt (vgl. D-EDK, 2014, S. 5f.):

1. Literarisches Verstehen wird durch einen kreativen Umgang mit dem Text bzw. durch eine Anschlusskommunikation unterstützt.
2. Literarische Texte sind von Autorinnen und Autoren in ihrer Zeit und in ihrem spezifischen Umfeld geschrieben worden. Das Wissen über Autorinnen und Autoren und deren Kultur bietet viele Verstehensansätze und ermöglicht ein breites Verständnis für literarische Texte.
3. Literarische Texte sind speziell gestaltet. Diese Gestaltung ist ebenfalls wichtig für das Verständnis der Texte.

Im folgenden Beitrag geht es um die Gestaltung von Lernumgebungen, in denen die Schülerinnen und Schüler Raum und Anregungen erhalten, in literarische Texte einzutauchen und sich mit ihnen unter verschiedenen Perspektiven gedanklich auseinanderzusetzen. Ausgehend vom Fallbeispiel eines Schülers, der sich mit einer kurzen Geschichte befasst, wird zuerst der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen sichtbar gemacht werden. Anschliessend folgen Überlegungen zur Gestaltung von Aufgaben, die einen Denkprozess auszulösen vermögen. Danach wird ein Konzept zur Beurteilung von Prozessleistungen vorgestellt und auf das Fallbeispiel angewendet. Zum Schluss wird anhand des Fallbeispiels der Kompetenzbegriff nach Weinert reflektiert.

1. Literarische Texte lesen – ein Fallbeispiel

Kurze Geschichten sind eine Form von literarischen Texten. Nach Rosebrock (2007, S. 6) sind sie Fingerübungen im Feld des Literarischen, vor allem für Leserinnen und Leser, deren literarische Sozialisation mit dem Hören und Erzählen kurzer literarischer Texte ihren Anfang nimmt. Im schulischen Literaturunterricht haben kurze Geschichten eine lange Tradition. Davon zeugen die Konzepte von Lesebüchern aus den unterschiedlichen Generationen.

Im folgenden Fallbeispiel geht es um die Kurzprosa «Ein Riese muss immer aufpassen» von Günter Bruno Fuchs:

Ein Riese muss immer aufpassen

Günter Bruno Fuchs

Abends, vor seiner riesengrossen Hütte, sass der Riese. «Na schön», so sprach der Riese nach einer guten Stunde, «jetzt muss ich also wieder einmal alle, alle Türen meiner riesigen Hütte zuschliessen mit demselben alten grossen Schlüssel, den ich von meinem Grossvater geschenkt bekam, als ich noch klein war.»

Hier schwieg der Riese.

Dann sagte er: «Und weshalb muss ich das tun, weshalb? Nur wegen der Zwerge, die uns Riesen immer irgendwas wegnehmen mitten in der Nacht, winzige Sachen, wie sie sagen: Häuser, Freunde, Berge, den Abendstern.»

(aus Günter Bruno Fuchs. (1992). Gedichte und kleine Prosa. München, Wien: Carl Hanser Verlag, S. 439)

Im Vordergrund steht eine gedankliche Auseinandersetzung, die auf die erste der oben genannten Absichten ausgerichtet ist. Im Lehrplan 21 ist die entsprechende Kompetenz wie folgt beschrieben: «Die Schülerinnen und Schüler können spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen.» (D-EDK,

2014, S. 40). Das Vorhaben wurde in einer 5. Klasse durchgeführt. Für diese Altersstufe sind die folgenden Kompetenzstufen relevant (ebd.):

Kompetenzstufe d (Zyklus 2):

Die Schülerinnen und Schüler können die Sichtweise einzelner Figuren erkennen und sich in sie hineinversetzen.

Kompetenzstufe e (Grundanspruch Zyklus 2):

Die Schülerinnen und Schüler können wesentliche Eigenschaften der Figuren, Orte und Handlungen in altersgerechten Geschichten oder einzelnen Szenen erkennen und auf folgende Arten damit umgehen: gestaltend vorlesen, szenisch darstellen, schreibend umsetzen, zeichnerisch umsetzen

Kompetenzstufe g (Grundanspruch Zyklus 3):

Die Schülerinnen und Schüler können die Innensicht und Gedanken von Figuren in eindeutigen Situationen erkennen und imaginieren

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Gedanken und Gefühle beim Lesen eines literarischen Textes reflektieren.

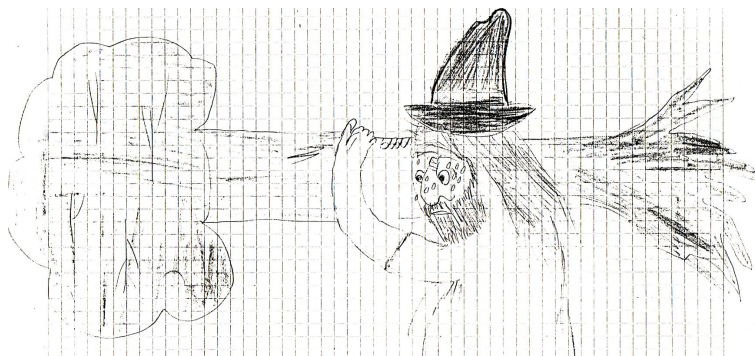
Aufgrund dieser Vorgaben erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Auftrag:

Denke über den Text «Ein Riese muss immer aufpassen» nach. Du kannst dich dabei von folgenden Fragen leiten lassen: Was ist das für ein Riese? Was ist besonders an ihm? Ist das ein Riese, wie du ihn dir vorstellst? Bestimmt kommen dir noch weitere Fragen in den Sinn, die dich beschäftigen. Halte deine Überlegungen in Text – und vielleicht Skizze – fest.
Interessant wird es, wenn du deine verschiedenen Antworten mit Textstellen verdeutlichen kannst.

Die folgenden Ausführungen stammen von Tobias. Er hat sich über mehrere Tage mit dem Text befasst und im Lesejournal seine Gedanken in Wort und Bild festgehalten. Dabei hat er neben den Impulsfragen auch eigene Fragen gestellt und dazu über Antworten nachgedacht. (Die Texte von Tobias sind leicht gekürzt und in der Originalschreibweise wiedergegeben.)

A. Was ist das für ein Riese?

Für mich ist dieser Riese alt und schmutzig. Er ist sehr sehr gross und sehr dick. Er hat eine Backpfeife im Mund und geifert. Lange, dreckige fete Haare kommen unter seinem grossen Hut hervor. Er hat Angst vor Zwergen und riegelt sein grosses Haus jeden Abend fest ab. Für mich hat aber eine Riese riesige Kraft, dass er sein Haus nicht schliessen muss und absolut keine Angst vor nichts und niemandem hat. Ein Riese kann für mich einen Baumstamm mit links aufheben. Man sieht ihn meistens als böser Mensch, aber ich bin sicher das auch ein riese ein gutes Herz hat.



B. Was ist besonders an ihm?

Besonders am Riesen finde ich auch, dass er immer allein mit sich redet. Ich vermute weil er niemand hat spricht er mit sich selbst und denkt laut. Für mich ist dieser Riese ein ängstlicher Mensch und er ist misstrauisch. Er will auch allein Wohnen und will etwas wie die Welt beschützen. Die Zwerge sind wir Menschen. So habe ich den Text verstanden.



C. Was ist das für eine Hütte?

Diese Hütte ist wie ein Tal das wir Zwergen (also Menschen) nicht betreten dürfen.



D. Warum muss dieser Riese immer aufpassen?

Es könnte sein das der Riese viel Geld hat und das Haus voll ist mit Bildern und Möbeln. Und weil er den ganzen Tag nichts zu tun hat, hat er immer Angst und muss so Tag und Nacht aufpassen das ihm nichts gestohlen wird. Darum hat er auch keine Freunde und ist allein.

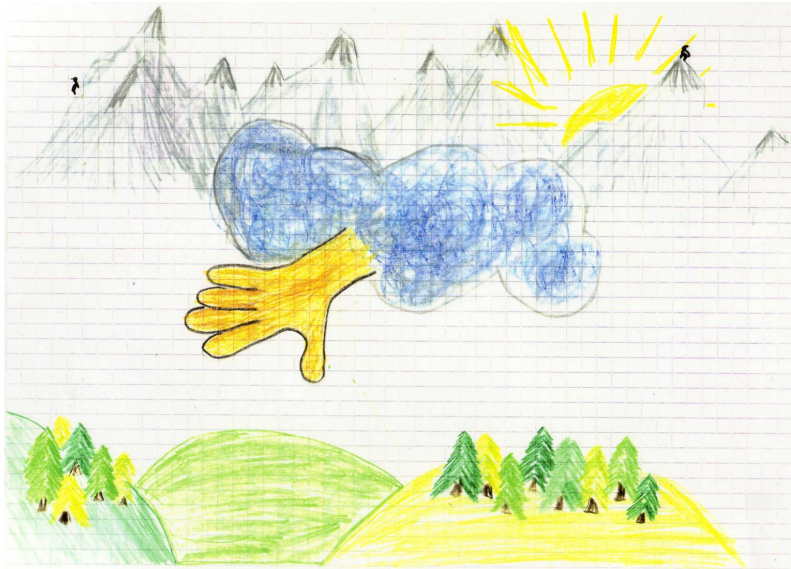
E. Was heisst alle Türen schliessen?

Ich könnte mir auch vorstellen das dieser Riese ein Mann ist, der mehr weiss und sieht als wir Menschen (Zwerge) seine Hütte ist abgelegen und es gibt nur Berge Wälder und Wiesen. Er will nicht das man hier Häuser baut sondern alles so lässt wie es ist. Wenn er sagt ich muss alle Türen schliessen meint er vielleicht die Nacht dann past er auf dieses Land auf das nichts passiert.

F. Was ist das überhaupt für ein Riese?

Ich habe diesen Text schon x-mal durchgelesen und so kommt mir immer wieder eine andere Idee warum dieser Riese aufpassen muss und wer er ist.

Es könnte der liebe Gott sein und weil er Macht hat muss er immer aufpassen und uns beschützen. Das wir Menschen auf die Natur mehr aufpassen und nicht immer streiten miteinander. So muss der liebe Gott aufpassen das die Welt nicht noch ganz kaputt geht. Darum schliesst er nachts alles zu und macht das es ganz dunkel wird und die Natur auch schlafen kann.



G. *Ich glaube am anfang habe ich diesen text nicht so recht verstanden Ich habe eben sofort an ein Riese im Märchen gedacht. Ich habe diesen Text immer wieder durch gelesen und so sind mir immer mehr Ideen in den Sinn gekommen. Der Text war nicht so einfach wie er aussieht, ich hoffe aber dass meine Arbeit nicht so schlecht ist sie hat mir nämlich recht gut gefallen.*

Soweit die Dokumentation dieses Fallbeispiels. Im Folgenden wird nun mit Bezug auf Tobias' Arbeit, darüber nachgedacht, inwieweit literarische Kompetenzen sichtbar werden.

2. Literarische Kompetenzen erfassen

In den Spuren der gedanklichen Auseinandersetzung von Tobias werden verschiedene Aspekte von literarischer Kompetenz deutlich. Um diese genauer fassen zu können, kann man sich an den oben aufgeführten Kompetenzstufenbeschreibungen orientieren:

1. In Kompetenzstufe d (vgl. oben) wird postuliert, dass eine literarische Kompetenz für Schülerinnen und Schüler des Zyklus 2 darin besteht, dass sie in der Lage sind, die Sichtweise einer Figur zu erkennen und sich in Figuren hineinzusetzen. Bei Tobias wird diese Fähigkeit deutlich, wenn er beispielsweise in Block B das Verhalten des Riesen beschreibt und vor allem interpretiert. Formulierungen wie «Besonders finde ich...» oder «Ich vermute ...» oder «Für mich ist dieser Riese ...» oder «So habe ich den Text verstanden.» weisen klar darauf hin, dass sich Tobias in die Figur hineindenkt und Leerstellen, die im Text offen bleiben, aus einer subjektiven Perspektive füllt. Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch bei den Blöcken E und F machen.

2. Für die Kompetenzstufe e (vgl. oben) wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler wesentliche Merkmale der Figuren, Orte, Handlungen erkennen und verschiedenartig damit umgehen können. Bei Tobias wird diese Fähigkeit an verschiedenen Stellen deutlich: Beispielsweise charakterisiert er in Block A die Figur, in Block C den Ort, in Block E die Handlung. Seine Überlegungen setzt Tobias sowohl schreibend als auch zeichnerisch um. Indem er sich beider Methoden bedient, gelingt es ihm in überzeugender Weise, diese literarische Teilkompetenz deutlich zu machen. Während das Bild zum Block A direkt einer Aussage im Text zugeordnet werden kann «Ein Riese kann für mich einen Baumstamm mit links aufheben.», kann das Bild im Block C als die Darstellung einer Imagination verstanden werden, zu deren Beschreibung Tobias möglicherweise die sprachlichen Mittel fehlen. Die Aussage «Diese Hütte ist wie ein Tal das wir Zwerge (also Menschen) nicht betreten dürfen.» wirkt wie eine Bildunterschrift. Diese beiden Beispiele zeigen, dass bei der Kombination von schreibender und zeichnerischer Umsetzung einmal die Sprache, ein andermal die Zeichnung dominiert. Das spricht dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl zur schreibenden als auch zur zeichnerischen Umsetzung von Vorstellungen angeregt werden sollen, weil sich ihnen damit mehr Zugänge zur Darstellung von inneren Bildern eröffnen.

3. Literarische Kompetenz zeichnet sich laut Kompetenzstufe g (vgl. oben) auch dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler die Gedanken von Figuren erkennen und imaginieren können. Besonders schön wird diese Fähigkeit in Block D sichtbar, wo Tobias versucht nachzuvollziehen, weshalb sich der Riese so ungewöhnlich verhält. Diese Überlegungen führen ihn dann in zwei Schritten zu einer Einsicht, die zusammen mit dem Schlussbild in eine beeindruckende Interpretation mündet. Dieser dritte Punkt bezieht sich auf eine Kompetenzstufe, die dem Grundanspruch von Zyklus 3 zuzuordnen ist. Das bedeutet, dass Tobias über Aspekte von literarischer Kompetenz verfügt, die mindestens teilweise über dem liegen, was von Schülerinnen und Schüler seiner Altersstufe erwartet werden kann.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Kompetenzen – und zwar nicht nur literarische – erst sichtbar werden, wenn ...

... die Schülerinnen und Schüler durch Aufgaben zu einem Lösungsverhalten herausgefordert werden, das Rückschlüsse auf vorhandene Kompetenzen ermöglicht und erlaubt.

... die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, ihr Verstehen für die Lehrperson einsichtig zu machen. Am besten gelingt dies in den meisten Fällen in schriftlichen Antworten. Das Lesejournal ist dazu ein geeignetes Instrument. Im Lehrplan 21 wird dieses Instrument auch als Instrument empfohlen, mit dem die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Gefühle beim Lesen eines literarischen Textes reflektieren können (vgl. D-EDK, 2014, S. 40). Genau dies tut Tobias im Block G. Er denkt über seine gedankliche Auseinandersetzung nach und stellt fest, dass er durch das häufige Lesen nach und nach ein neues und tieferes Verständnis des Textes erlangt hat.

In Tobias' Ausführungen wird nicht erkennbar, inwieweit er in der Lage ist, literarische Texte gestaltend vorzulesen und szenisch darzustellen. Um dies feststellen zu können, müsste die Aufgabe umfassender gestellt sein oder es müsste eine Aufgabe folgen, die darauf abzielt, diese Fähigkeiten wahrnehmbar zu machen.

In den Ausführungen von Tobias wird auch deutlich, dass er nicht nur über für sein Lernalter hohe literarische Kompetenzen verfügt. Es lassen sich auch Aussagen über den Entwicklungsstand von Aspekten seiner Schreibkompetenzen machen. So kann ihm beispielsweise attestiert werden, dass er ...

... über eine ausreichend automatisierte Handschrift verfügt (vgl. D-EDK, 2014, Sprachen, S. 26, D4.A.1.j).

... er seinen Wortschatz so aktivieren kann, dass er genügend Kapazität für komplexe Formulierungen hat (vgl. D-EDK, 2014, Sprachen, S. 26, D4.A.1.j).

... Strategien zur Ideenfindung selbstständig einsetzen kann (vgl. D-EDK, 2014, Sprachen, S. 30, D4.C.1.i).

... Gedanken und Ideen im Text in eine verständliche und sinnvolle Abfolge bringen und eine gezielte Wirkung erzeugen kann (vgl. D-EDK, 2014, Sprachen, S. 31, D4.D.1.f).

Alle diese Fähigkeiten entsprechen Grundansprüchen, wie sie an Schülerinnen und Schüler des Zyklus 3 gestellt sind. Das heisst, dass Tobias in der Entwicklung seiner Schreibkompetenzen – zumindest punktuell – auf einem hohen Stand ist.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass in den Spuren einer gedanklichen Auseinandersetzung vielfältige Kompetenzen sichtbar werden. Es ist allerdings aus mehreren Gründen ziemlich aufwändig, mithilfe des Lehrplans Kompetenzen aus verschiedenen Kompetenzbereichen einzuschätzen: Erstens muss man erkennen, welche Handlungsaspekte der verschiedenen Kompetenzbereiche zur Einschätzung infrage kommen. Zweitens muss an mehreren Orten (Tabellen) nachgeschlagen werden. Drittens sind die Items, die einen Kompetenzstand beschreiben, oft auf verschiedenen Kompetenzstufen eines Kompetenzaufbaus (Tabelle) zu suchen. Das bedeutet, dass die Kompetenzbeschreibungen von Lehrplan 21 nicht als Beurteilungsinstrumente genutzt werden können. Um mit diesem Dilemma zurechtzukommen, schlagen Ruf/Gallin ein Beurteilungskonzept vor, auf das später – im Kapitel «Literarische Kompetenzen beurteilen» – noch näher eingegangen wird.

Als Nächstes geht es darum zu überlegen, wie Schülerinnen und Schüler angeleitet werden können, literarische Kompetenzen sichtbar zu machen.

3. Aufgaben zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten

Aus den Ausführungen im Einleitungskapitel zum Lehrplan 21 über kompetenzorientierten Unterricht kann geschlossen werden, dass Lernumgebungen geprägt sind von fachbedeutsamen Themen, von attraktiven, inhaltlich und methodisch durchdachten Aufgaben sowie von geeigneten Sozialformen und Interaktionsmustern (vgl. D-EDK, 2013, Einleitung S. 6). Kleinknecht (2010, S. 17) ergänzt, dass kognitiv aktivierende und angemessen schwierige Aufgaben bedeutsame Faktoren für den Auf- und Ausbau von fachlichen Kompetenzen sind. Dies gilt auch für Lernumgebungen des literarischen Lernens. Für die Förderung von literarischen Kompetenzen ist es also wichtig, dass genügend Gelegenheiten geboten werden, in denen vertiefte Denkprozesse und die gedankliche Durchdringung von literarischen Texten ermöglicht werden. Damit dies gut gelingen kann, ist darauf zu achten, dass die kognitiv anregenden Elemente von strukturgebenden Elementen begleitet sind. Gerade schwache Schülerinnen und Schüler profitieren von einem gut geführten und klar strukturierten Unterricht mehr als von einem Unterricht, der zu stark geöffnet bzw. kaum strukturiert ist.

Im Beispiel von Tobias wird deutlich, dass er über die Begabung und die Bereitschaft verfügt, Überlegungen und Erkenntnisse in Wort und Bild festzuhalten, die er beim Nachdenken über den Text gewinnt: wenn er «leere» Stellen im Text mit eigenen Vorstellungen füllt, wenn er über Motive spekuliert, wenn er Hypothesen aufstellt und zur Diskussion freigibt. Die *Fähigkeit*, Denkprozesse durch Schrift und Bild zu materialisieren, ist eine wichtigste Voraussetzung für die individuelle Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Diese Fähigkeit wird hier *Diskursfähigkeit* genannt. Der Begriff «Diskurs» wird als Erfahrungsfeld verstanden, in dem vielfältige Kompetenzen in individuellen Denkprozessen entwickelt und vertieft werden. Diese Art des Diskurses eröffnet der Lehrperson zudem die Möglichkeit, Einblicke in Denkwelten von Schülerinnen und Schülern zu erhalten und Anknüpfungspunkte für weiterführende Prozesse zu finden.

Aus diesen Ausführungen ergibt sich, dass *fachliche Bedeutsamkeit*, *Strukturierung*, *Attraktivität und Relevanz der kognitiven Aktivierung*, *Angemessenheit des Schwierigkeitsgrads* und *Diskursfähigkeit* Prinzipien bzw. Gelingensfaktoren für Aufgaben zum Umgang mit literarischen Texten sind. Riegler fügt diesen Prinzipien bzw. Gelingensfaktoren einen weiteren Aspekt hinzu, indem sie auf die Vorzüge von *kooperativen Lernformen* verweist (Riegler, 2010, S. 42). Diese ermöglichen den Lernenden einen Austausch unter Gleichaltrigen und sind deshalb besonders gut geeignet, die Förderung des Bewusstseins für Literarisches nachhaltig zu unterstützen. Auf diese Weise erhält die Diskursfähigkeit eine weitere Dimension.

Riegler orientiert sich bei ihren Empfehlungen am dreiphasigen Modell «Denken-Austauschen-Vorstellen» von Brüning/Saum (2007, S. 17), das als «Grundprinzip des Kooperativen Lernens» bezeichnet wird. Dieses Modell impliziert – ganz im Sinne von Kleinknecht – eine Makrostruktur für literarische Lernumgebungen. Zwar meint Kleinknecht (vgl. 2010, S. 18), dass für die Qualität von Lernumgebungen nicht eine bestimmte Abfolge von Sozialformen oder methodischen Arrangements ausschlaggebend sei, sondern die Intention der kognitiven Aktivierung. Diese ist geprägt vom inhaltlichen Problemcharakter. Für die Förderung der literarischen Kompetenz bedeutet dies, dass im Anschluss an die Denk-Phase eine Austausch- und danach eventuell auch noch eine Vorstellungs-Phase anzuschliessen ist. Auf diese Weise kann die Kompetenz «Über literarische Texte und die Art, wie literarische Texte gelesen werden, ein Gespräch führen zu können» am wirkungsvollsten gefördert werden. Tobias wäre dank seiner intensiven gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Text und der eindrücklichen Dokumentation seines Denkprozesses bestens für ein literarisches Gespräch vorbereitet und könnte viel und Wesentliches zu dessen Gelingen beitragen. Damit würden nicht nur seine literarischen Kompetenzen gefördert, sondern auch seine Grundfertigkeiten im Kompetenzbereich «Sprechen» (vgl. D-EDK, 2013, Sprachen, S. 32, D3.A) und seine dialogische Sprechkompetenz (vgl. D-EDK, 2013, Sprachen S. 35, D3.C).

Das Beispiel von Tobias zeigt, dass eine wirkungsvolle gedankliche Auseinandersetzung genau angeleitet werden muss. Durch die Leitfragen wird seine Aufmerksamkeit auf relevante literarische Aspekte wie z. B. Figuren, Handlungsorte oder die Frage «Was hat die Geschichte mit mir zu tun?» gelenkt. Indem Tobias eigene Fragen entwickelt, zeigt er, dass er über die Fähigkeit verfügt, seine Aufmerksamkeit nicht nur lenken zu lassen, sondern auch selbst zu steuern. Wer dazu in der Lage ist, verfügt über eine ausgeprägtere *Fokussierungsfähigkeit* als Schülerinnen oder Schüler, die ihre Aufmerksamkeit ausschliesslich von konkreten Handlungsanweisungen lenken lassen.

Tobias stellt nicht nur Fragen, er beantwortet sie auch, indem er seine Überlegungen schriftlich festhält und diese gegebenenfalls durch Bilder unterstützt. Damit macht er deutlich, dass er nicht nur über die oben erwähnte Diskursfähigkeit verfügt. Die Art und Weise, wie er sich Denkeperimente einlässt und wie er leere Textstellen mit anspruchsvollen Denkvorgängen füllt, sowie das Gespür, wann eine Zeichnung eine hilfreiche Ergänzung ist, um Formuliertes verständlicher zu machen, zeugen von einer hohen Fähigkeit, Hintergründigem auf die Spur zu kommen. Diese Fähigkeit wird hier als *Explorationsfähigkeit* bezeichnet. Als Mittel zur Förderung von Explorationsfähigkeit im literarischen Lernen eignen sich neben Leitfragen auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahrensweisen, wie sie bspw. von Haas et al. (1994) vorgeschlagen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Aufgaben zum Umgang mit literarischen Texten dann attraktiv und relevant sind, wenn sie die *Fokussierungsfähigkeit*, *Explorationsfähigkeit* und *Diskursfähigkeit* fordern und fördern.

Wenn Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, literarische Kompetenzen sichtbar zu machen, ist die Lehrperson gefordert, diese sichtbar gemachten Kompetenzen auch zu würdigen. Darum geht es im folgenden Kapitel.

4. Literarische Kompetenzen beurteilen

In den Ausführungen zu «(Literarische) Kompetenzen erfassen» wurde deutlich, dass die Kompetenzbeschreibungen von Lehrplan 21 nicht als Beurteilungsinstrumente genutzt werden können.

Ruf & Gallin (2011) zeigen eine Möglichkeit auf, wie eine Prozessbeurteilung im Falle von Tobias geschehen kann. Die Autoren schlagen ein Bewertungssystem mit Häklein vor (vgl. Abbildung 1). Dabei stehen vier Beurteilungsniveaus zur Verfügung, die mit vier Schlagzeilen umschreiben sind. Die Lehrperson schätzt zuerst einmal rasch ein, ob der Schüler sich intensiv genug mit der Sache – in diesem Fall dem Text – befasst hat und über die Mindestansprüche erfüllt, um dem weiteren Auseinandersetzung mit dem Text folgen zu können. Trifft dies zu, wird ein Häklein gesetzt, andernfalls, wird ein gestrichenes Häklein gegeben. Damit verbindet sich die Aufforderung «Nutze deine zweite Chance». Anschliessend prüft die Lehrperson, ob sich darüber hinaus in der Dokumentation des Denkprozesses in einzelnen Passagen besondere Qualitäten in der Arbeit finden. Wenn ja, wird das zweite Häklein vergeben. Kommt die Lehrperson zur Einsicht, dass der Schülerin oder dem Schüler eine aussergewöhnliche Arbeit gelungen ist, in ein unerwarteter Zugang erschlossen wird, wird das dritte Häklein gesetzt.

Das Häklein-System hat sich als ein einfaches Instrument zur kommunikativen Validierung von gedanklichen Auseinandersetzungen erwiesen. Es ermöglicht eine rasche, aber revidierbare Einschätzung eines Denkprozesses. Lehrende und Lernende können sich anhand dokumentierter Schülerleistungen darüber verständigen, was eine gute gedankliche Auseinandersetzung ist und wie man sie zustande bringt (vgl. Ruf/Gallin, 2011, S. 236).

Dieses Bewertungssystem mit den Häklein lässt sich als Flussdiagramm darstellen:

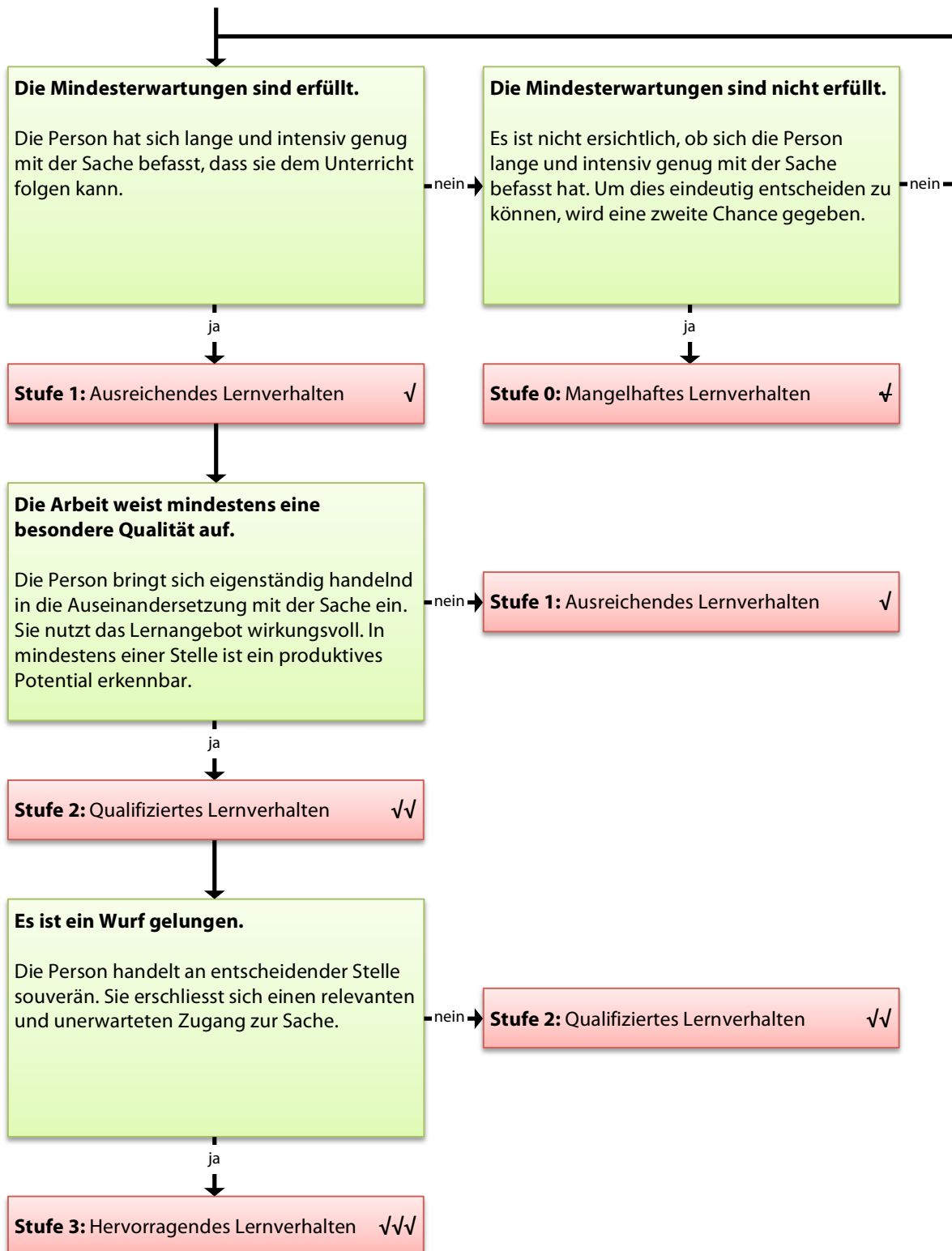


Abbildung 1

Die im Flussdiagramm allgemein gehaltenen Kriterien sind auf die jeweiligen Aufgaben hin zu spezifizieren. Der erste Schritt ist im Rahmen der Gestaltung des Auftrags zu klären und zu formulieren, welches die Mindestanforderungen sein sollen. Bei dem Fallbeispiel «Ein Riese muss immer aufpassen» kann man sich gut an der Formulierung der Kompetenzstufe d (vgl. oben) orientieren. Die konkrete Ausformulierung könnte etwa so lauten: «Die Mindestexpectung ist erreicht, wenn es der Schülerin oder dem Schüler gelingt, die

Sichtweise des Riesen zu erkennen und nachvollziehbar darzustellen.» Als besondere Qualität gilt beispielsweise, wenn eine Schülerin oder ein Schüler verschiedene Arten für die Darstellung von wesentlichen Eigenschaften der Figuren, Orte und Handlungen nutzt und diese bewusst aufeinander bezieht. Als Wurf kann bezeichnet werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schritte der gedanklichen Auseinandersetzung gut nachvollziehbar darstellt und an einer entscheidenden Stellen deutlich macht, wie eine Einsicht zustande kommt.

Für Tobias sind drei Häklein gerechtfertigt. Sein ausdauerndes und hartnäckiges Nachdenken über vorgegebene und selbst gefundene Leitfragen sowie die logische, über mehrere Schritte geführte Herleitung seiner abschliessenden Deutung können ohne Zweifel als die Erschliessung eines unerwarteten Zugangs gewertet werden. Eine entscheidende Stelle ist die Aussage in Block B «Die Zwerge sind wir Menschen. So habe ich den Text verstanden.». Mit dieser Metapher gibt Tobias seinem Denken eine Richtung, die seine weitere gedankliche Auseinandersetzung prägt und letztlich zu einer subjektiven und sehr fundierten Interpretation des Textes von Günter Bruno Fuchs führt.

Ruf & Gallin (ebd.) empfehlen, dass die Durchsicht der Schülerarbeiten und die Vergabe der Häklein schnell erfolgen sollen. Auf diese Weise ist es möglich, dass das Bewertungssystem mit den Häklein auch mit zahlenmässig grossen Klassen handhabbar bleibt. Ergänzende Rückmeldungen werden äusserst kurz gehalten. Die Lehrperson beschränkt sich darauf, gelungene Passagen hervorzuheben, die spezielle Qualität zu benennen und die Häklein zu setzen.

Arbeiten von Schülerinnen und Schülern mithilfe des Bewertungssystems nach Ruf & Gallin einzuschätzen, ist zwar anstrengend, macht aber die Beurteilungsarbeit echt interessant. Dies gilt nicht nur für das literarische Lernen; aber hier ist es deshalb besonders attraktiv, weil die Schülerinnen und Schüler oftmals hoch spannende Einblicke in Ihre Denkwelten eröffnen. Wer mit dem Häklein-Bewertungssystem arbeitet, kann sich bei der Lektüre auf inhaltliche Qualitäten fokussieren und ist nicht gezwungen, nach Mängeln Ausschau zu halten. Wer über etwas Routine verfügt und die Kriterien «im Hinterkopf» präsent hat, wird beim Lesen der Arbeiten der Schülerinnen und Schüler relativ schnell die «Rosinen» erkennen. Wer den Blick auf eine besondere Qualität ausrichtet und solche erkennt oder gar eine entscheidende Stelle entdeckt, bei der souverän gehandelt wird und der Denkprozess eine einzigartige Richtung erhält, kann sich über gut Gelingen freuen und wird sich nicht von Missglücken enttäuschen lassen. Wer sich in dieser Art die anspruchsvolle auf die Begegnung mit Arbeiten von Schülerinnen und Schülern einlässt, wird sehr schnell erkennen, dass die anspruchsvolle Arbeit des Beurteilens eine neue Qualität erhält.

5. Der Kompetenzbegriff in der schulischen Arbeit

Nach Weinert (2002) sind Kompetenzen die bei Individuen – im schulischen Kontext also bei Schülerinnen und Schülern – verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen verantwortungsvoll nutzen zu können.

Diese abstrakte und komplexe Definition birgt die Gefahr, dass sich Lehrpersonen im Rahmen der schulischen Arbeit von einem so verstandenen Kompetenzbegriff überfordert fühlen. Die Folge könnte sein, dass der Kompetenzbegriff unzulässig reduziert und individuell interpretiert wird, was wiederum zu einem unterschiedlichen Verständnis vom Kompetenz führen könnte. Dadurch wären Missverständnisse vorprogrammiert.

In der Folge wird die Abstraktheit des Kompetenzbegriffs nach Weinert anhand des Fallbeispiels von Tobias konkretisiert.

Dass Tobias über die Fähigkeit verfügt, sich gedanklich (kognitiv) mit einer Sache auseinanderzusetzen und dass er die Fähigkeiten und Fertigkeiten hat, dies Gedanken sichtbar zu machen, muss kaum weiter ausgeführt werden. In der Analyse seiner Arbeit wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass er bereit ist, sich auf eine intensive und tiefgehende Denkarbeit einzulassen. Inwieweit Tobias ein «bestimmtes Problem» löst, ist auf den ersten Blick aber kaum ersichtlich. Es stellt sich die Frage, was denn unter «Problem» zu verste-

hen ist. Gemäss Wikipedia¹ stellen Probleme Hindernisse dar, «die überwunden oder umgangen werden müssen, um von einer unbefriedigenden Ausgangssituation in eine befriedigendere Zielsituation zu gelangen.» Dass Tobias den Text «Ein Riese muss immer aufpassen» als Hindernis versteht, lässt sich aufgrund seiner Aussage «Ich glaube am anfang habe ich diesen text nicht so recht verstanden... Der Text war nicht so einfach wie er aussieht, ...» gut nachvollziehen.

Die Einsicht, dass der Text anspruchsvoll ist, wird ihm allerdings erst im Verlaufe der Arbeit bewusst. Insofern kann gesagt werden, dass sich das Problembewusstsein bei Tobias im Verlauf seiner gedanklichen Auseinandersetzung nach und nach entwickelt. Ein erster Schritt zur Entwicklung eines Problembewusstseins wird im Block B erkennbar, wo Tobias beginnt, seine erste Imagination des Riesen zu revidieren. Offensichtlich ist er mit seiner ersten Antwort zur Frage «Was ist das für ein Reise?» nicht wirklich zufrieden. Damit wird deutlich, dass die Ausgangssituation für Tobias unbefriedigend wird. In der Schlussbetrachtung zum Text und mit dem letzten Bild stellt Tobias einen Zielzustand dar, der ihn offenbar befriedigt. Dies kann aus der Aussage in der abschliessenden Reflexion «... , ich hoffe aber dass meine Arbeit nicht so schlecht ist sie hat mir nämlich recht gut gefallen.» geschlossen werden. So betrachtet hat Tobias ein Problem gelöst, und zwar eines aus dem Bereich Literatur.

Die Intensität seiner gedanklichen Auseinandersetzung, die Ausdauer und die Hartnäckigkeit, mit der er sich mit den Leitfragen befasst, lassen darauf schliessen, dass Tobias motiviert und willens ist, den Text in einer für ihn stimmigen Weise «zu knacken». Da es sich bei dieser Herausforderung laut Aufgabenstellung um eine Einzelarbeit handelt und ein Austausch mit andern zwar möglich aber nicht gefordert ist, lässt sich über die soziale Bereitschaft (im Sinne der sozialen Kompetenzen von Lehrplan 21) nichts sagen.

Das Fallbeispiel von Tobias zeigt, dass Schülerinnen und Schüler gezielt angeleitet werden müssen, damit sie ihre Kompetenzen zeigen und entwickeln können. In diesem Sinne rückt eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung die didaktische Funktion von Aufgaben in den Mittelpunkt (vgl. Luthiger, 2014, 131). Ob Tobias wirklich über die literarischen Kompetenzen verfügt, die ihm bei der Analyse seiner Arbeit unterstellt werden, das heisst, ob er sie in variablen Situationen nutzen kann, zeigt sich erst, wenn er zu einem späteren Zeitpunkt mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert wird. Das bedeutet, dass er immer wieder Raum erhalten muss, um sich auf literarische Texte einlassen zu können.

Literatur

- D-EDK. (Hrsg.) (2014). Lehrplan 21, 3. Version, Sprachen. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle
- Fuchs, Günter Bruno. (1992). Gedichte und kleine Prosa. München, Wien: Carl Hanser Verlag
- Rosebrock, Cornelia (2007) Praxis Deutsch 206/2007
- Haas, G. Menzel, W., Spinner, K. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123
- Kleinknecht, M. (2010). Lernumgebung und Aufgabekultur reflektieren und weiterentwickeln In Knapp, W.; Rösch, H. (Hrsg.). (2010). Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Luthiger, H. (2014). Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Münster: Waxmannverlag GmbH.
- Riegler, S. (2010). Sprachbewusstsein bei Lernenden fördern – kooperative Lernarrangements als Chance? In Knapp, W.; Rösch, H. (Hrsg.). (2010). Sprachliche Lernumgebungen gestalten. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Brüning, L.; Saum, T. (2007). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Essen: NDS Neue Deutsche Schule.
- Ruf/Gallin (2011), Erkennen und Bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In: Sacher, W., Winter, F., (2011). (Hrsg.). Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen – Grundlagen und Reformansätze. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Autor

Stephan Nänny unterrichtete rund 24 Jahre als Primarlehrer in Niederteufen (AR). Berufsbegleitend absolvierte er einen Masterstudiengang Fachdidaktik Deutsch an der Universität Bern. Seit 1999 ist er im Kanton Thurgau in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig. Er ist Mitautor des Lehrmittels «Die Sprachstarken». Zudem ist er an der Pädagogischen Hochschule Thurgau Projektverantwortlicher für den Lehrplan 21.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2014 von leseforum.ch veröffentlicht.

¹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Problem>

« C'est comme ça que je comprends le texte » : enseigner et évaluer la compréhension de textes littéraires

Stephan Nänny

Chapeau

La lecture de textes littéraires peut être comprise comme un dialogue entre le lecteur et le texte. Des élèves sont invités à participer à un tel dialogue et à le moduler individuellement en laissant libre cours à leur créativité. Si cet investissement intellectuel est documenté, des compétences littéraires multiples deviennent visibles. C'est également une bonne base pour une communication interpersonnelle.

Mots-clés

lecture de textes littéraires, apprentissage de la lecture de textes littéraires, approche créative des textes, compétences littéraires