

Jürgen Baurmann,
Clemens Kammler,
Astrid Müller (Hg.)

Handbuch Deutschunterricht

Theorie und Praxis des Lehrens
und Lernens



Kallmeyer



Reihe *Praxis Deutsch*

Herausgegeben von Jürgen Baumann und Clemens Kammler

Jürgen Baumann, Clemens Kammler, Astrid Müller (Hg.)

Handbuch Deutschunterricht

Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Impressum

Jürgen Baumann, Clemens Kammler, Astrid Müller (Hg.)
Handbuch Deutschunterricht
Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens
In der Reihe Praxis Deutsch
Herausgegeben von Jürgen Baumann und Clemens Kammler

3. Auflage 2022

Das E-Book folgt der Buchausgabe, 3. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verleges.

© 2017. Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH

D-30159 Hannover

Alle Rechte vorbehalten.

www.friedrich-verlag.de

E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1073-5

Reihe *Praxis Deutsch*
Herausgegeben von Jürgen Baumann
und Clemens Kammler

Jürgen Baumann, Clemens Kammler, Astrid Müller (Hg.)

Handbuch Deutschunterricht

Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens

Klett | Kallmeyer

Vorwort	8
A Sprechen und Zuhören	11
A Überblicksbeitrag	12
A 1 Sprechen zu oder vor anderen	18
A 2 Dialogische Gesprächsformen: Sprechen mit anderen	23
A 3 Vorstellungsgespräch und Prüfungsgespräch	27
A 4 Vorlesen und Vortragen	31
A 5 Referieren – Präsentieren	35
A 6 Szenisches Spielen, Interaktionsspiel, Rollenspiel, Planspiel	39
B Schreiben als Verfassen von Texten	43
B Überblicksbeitrag	44
B 1 Schreib- und Textprozeduren	51
B 2 Entwicklung der Schreibkompetenz	58
B 3 Erzählen	62
B 4 Berichten	67
B 5 Beschreiben	71
B 6 Argumentieren	76
B 7 Epistemisches Schreiben	80
B 8 Kreatives Schreiben	84
B 9 Schreiben: Stilarbeit	88
B 10 Materialgestütztes Schreiben	92
B 11 Schreiben und neue Medien	96
C Lesen	101
C – E Überblicksbeitrag	102
C 1 Leseflüssigkeit	108
C 2 Lesekompetenz	112
C 3 Lesestrategien	116
C 4 Leseförderung	120
C 5 Lesesozialisation / Literarische Sozialisation	124

C 6 Lesemodelle	128
C 7 Textkomplexität	132
D Umgang mit Texten	137
D 1 Literaturgeschichte und Literaturkanon	138
D 2 Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen	143
D 3 Literarische Wertung	147
D 4 Lyrik	152
D 5 Drama	156
D 6 Erzählung	160
D 7 Kurze Prosaformen	164
D 8 Roman	168
D 9 Gegenwartsliteratur	173
D 10 Kinderliteratur	177
D 11 Jugendliteratur	181
D 12 Sachtexte	185
D 13 Szenische Interpretation	189
D 14 Interpretation (literarischer Texte)	193
D 15 Literatur hören und hörbar machen	197
D 16 Bildlichkeit (Metaphernverstehen, Symbolverstehen)	201
D 17 Unterhaltungsliteratur (z. B. Krimi)	205
D 18 Analytische und handlungs- und produktionsorientierte Methoden	209
D 19 Interkultureller Literaturunterricht	213
D 20 Phasierungsmodelle für den Literaturunterricht	217
E Umgang mit Medien	221
E 1 Bild und Text	222
E 2 Comic / Graphic Novel	226
E 3 Film	230
E 4 Theater	234
E 5 Intermedialität	238

E 6 Hörmedien	242
E 7 Digitale Spiele	246
E 8 Internet	250
F Rechtschreiben	255
F Überblicksbeitrag	256
F 1 Wortschreibung	263
F 2 Groß- und Kleinschreibung	268
F 3 Fremdwortschreibung	272
F 4 Getrennt- und Zusammenschreibung	276
F 5 Interpunktion	280
F 6 Rechtschreibleistungen beurteilen	287
F 7 Rechtschreibschwierigkeiten	291
G Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	295
G Überblicksbeitrag	296
G 1 Wortbildung	303
G 2 Wortschatz	307
G 3 Inhaltswörter als Lerngegenstand: Form und Funktion	312
G 4 Funktionswörter als Lerngegenstand: Formen und Funktionen	317
G 5 Wortgruppen und Sätze als Lerngegenstand: Form und Funktion	322
G 6 Texte, Verknüpfungsmittel in Texten	327
G 7 Sprachvergleich I: Mehrsprachigkeit (Herkunfts- und Fremdsprachen)	332
G 8 Sprachvergleich II: Dialekte und Soziolekte	337
G 9 Sprachwandel	342
G 10 Medialer Wandel	347
G 11 Bildungssprache	351
G 12 Lernerfolgskontrollen im Lernbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	356
H Übergreifende Themen	361
H 1 Curriculare Vorgaben	362
H 2 Deutschunterricht und berufliche Bildung	366

H 3 Schulischer Zweitspracherwerb (Deutsch als Zweitsprache)	375
H 4 Inklusiver Deutschunterricht	383
H 5 Lernmethoden im Deutschunterricht: Elemente und Konzepte	391
H 6 Lernaufgaben – Leistungsaufgaben	397
H 7 Differenzierung, Individualisierung	406
H 8 Beurteilen und Bewerten im Deutschunterricht	410
Register	417

Vorwort

Das vorliegende Handbuch erörtert Aspekte des Lehrens und Lernens im Deutschunterricht aller Schulstufen. Es wendet sich vor allem an Lehrpersonen, die das Fach unterrichten, einschließlich jener, die als Deutschlehrerinnen und -lehrer am Berufsanfang stehen, und nicht zuletzt an Studierende. Dank der 87 Beiträge von ausgewiesenen Expertinnen und Experten erfahren Leserinnen und Leser in übersichtlicher und kompakter Form, welche Grundlagen und Forschungsergebnisse gegenwärtig die Theorie und Praxis des Deutschunterrichts tragen und welche Anregungen sich daraus für die Praxis ergeben.

Was ein Handbuch auszeichnet, deuteten Jacob und Wilhelm Grimm bereits im *Deutschen Wörterbuch* (1854 ff.) an, wenn sie es als „ein buch von mäßigem umfang, zum leichten gebrauch“ bezeichnen. Ist nun das vorliegende Handbuch wirklich von „mäßigem Umfang“? Auf den ersten Blick wohl nicht, bei näherem Hinsehen allerdings schon, werden doch in Kurzbeiträgen viele wichtige Fragen jenes Faches beantwortet, das für Schule und Bildung allenthalben als besonders relevant angesehen wird.

Und was ermöglicht Leserinnen und Lesern bei der Lektüre den „leichten gebrauch“? Schon die Gliederung des Handbuchs hilft, wenn in acht Kapiteln (A bis H) die Kompetenzbereiche der vertrauten Bildungsstandards aufgenommen werden und diese mit guten Gründen ausdifferenziert, stellenweise auch ergänzt werden. So folgt auf die Kapitel *Sprechen und Zuhören* (A) und *Schreiben* (B) die Auffächerung jenes Bereichs, der in den Bildungsstandards als *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* bzw. *Sich mit Medien und Texten auseinandersetzen* bezeichnet wird: Fragen des literarischen Lehrens und Lernens werden unter *Lesen* (C), *Umgang mit Texten* (D) und *Umgang mit Medien* (E) erörtert. Auf diese Weise wird nicht nur die Bedeutung basaler Lesefähigkeiten sowie der Umgang mit Texten und Medien ausführlich berücksichtigt, sondern auch die Wechselbeziehungen zwischen den genannten Teilkapiteln C bis E angesprochen.

Ausführungen zum *Rechtschreiben* (F) werden – anders als in den Bildungsstandards – in einem eigenen Kapitel erläutert. Das ist bei der Nähe dieses Gegenstands sowohl zum *Schreiben* (B) als auch zum Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (G) eine nachvollziehbare Entscheidung, können doch auf diese Weise ausgewählte Aufgaben und Ziele des Schreibens und der Sprachreflexion aufeinander bezogen werden.

Das Gerüst im Bereich G *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* bilden Wortbildung und Wortschatz, Wortgruppen, Sätze und Texte sowie sprachliche Varietäten, wobei geeignete Zugangsweisen sowie Erwägungen zum Ort und Zeitpunkt der Behandlung im Unterricht nachdrücklich beachtet werden. Die fachspezifischen Kapitel (A bis G) werden stets durch einführende Überblicksartikel eingeleitet, die den didaktischen Stellenwert und Ort des jeweiligen Kompetenzbereichs darstellen und zu den darauffolgenden Einzelbeiträgen hinführen.

Über die genannten vertrauten Lern- bzw. Kompetenzbereiche hinaus werden in diesem Handbuch abschließend *Übergreifende Themen* (H) aufgenommen, die für den Deutschunterricht im Ganzen relevant sind oder gegenwärtig vorgenommenen Profilierungen des Faches Rechnung tragen (etwa *Methoden, Lernaufgaben und Leistungsaufgaben* bzw. *Deutschunterricht und berufliche Bildung, inklusiver Deutschunterricht*).

Neben dieser didaktisch-inhaltlich motivierten Grundstruktur erleichtern weitere Hilfen eine rasche Orientierung im Gesamtwerk – so ein ausführliches Register, die allenthalben vorhandenen Querverweise auf weitere Artikel, knappe Literaturangaben unter jedem Beitrag sowie die Griffleiste auf dem Vorder schnitt des Bandes (gegenüber dem Buchrücken). Register und Querverweise verdeutlichen die vielfältigen Vernetzungen, die zwischen Teilthemen und Aufgaben des Deutschunterrichts über die einzelnen Kompetenzbereiche hinaus bestehen.

Dass sich dieses Handbuch zum Deutschunterricht bei aller Pluralität und Vielfalt der erörterten Aspekte durchgängig einem gegenwärtig allseits akzeptierten Ziel des Deutschunterrichts verpflichtet weiß (nämlich dem sprachlichen und literarischen Lehren und Lernen im Deutschunterricht), ist der Expertise, dem Engagement und der Disziplin der Beiträgerinnen und Beiträger zu verdanken. Sie haben sich von Anfang an gegenüber der entwickelten Konzeption offen gezeigt, eigene Überlegungen zum gesamten Vorhaben beigetragen und sich beim Verfassen ihrer Beiträge verlässlich an die inhaltlichen und formalen Vorgaben gehalten. Wo es seitens der Herausgeber oder der Redaktion zusätzliche Anregungen zu einzelnen Beiträgen gab, sind Autorinnen und Autoren auf solche Wünsche bereitwillig und konstruktiv eingegangen.

Schließlich gilt unser Dank Frau Dr. Holzmann, die als zuständige Programmleiterin des Verlags das gesamte Vorhaben initiiert und fachkundig begleitet hat. Herr Dr. Thede als zuständiger Redakteur hat zusammen mit Herrn Herrmann dafür gesorgt, dass aus den vielen Manuskripten ein Buch zum leichten Gebrauch (siehe oben) geworden ist.

Velber, im Juni 2017
Jürgen Baurmann
Clemens Kammler
Astrid Müller

SPRECHEN & | A ZUHÖREN

A Sprechen und Zuhören

Jürgen Baumann

Didaktischer Ort

Sprechen und Zuhören sind Aktivitäten, die in Unterricht und Schule ständig präsent sind, wobei sich Kinder und Jugendliche in ihren Fähigkeiten erheblich unterscheiden. Es ist Aufgabe des Deutschunterrichts, ab der Primarstufe Grundlagen des Sprechens und Zuhörens didaktisch reflektiert zu vermitteln, dabei zugleich alle Kinder ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend zu fördern. Das bis in die jüngere Vergangenheit vertraute Konzept der Sprecherziehung betonte im Sinne einer Erziehung zum Sprechen vornehmlich den produktiven Aspekt, der dann durch die „Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation“ eine erhebliche, notwendige Ausweitung erfuhr. Die Grundfähigkeiten (Sprechen und Zuhören) werden seitdem umfassender im Deutschunterricht berücksichtigt.

Ins Zentrum des Unterrichts rückt die Hinführung zur „Gesprächskompetenz“, die nach Becker-Mrotzek (2012a, S. 79 ff.) folgende Teilfähigkeiten auf vielfältige Weise fördert:

- die „Fähigkeit zur thematischen Entfaltung“: Sprecher sind in der Lage, aufgrund ihrer kommunikativen Vorerfahrungen, mit anderen zu sprechen und dabei „das gemeinsame Thema dadurch voranzutreiben, dass ... eigenes Wissen verständlich verbalisiert und das vom Koaktanten [Gesprächspartner, J. B.] verbalisierte Wissen in das eigene integriert wird“ (Becker-Mrotzek 2012a, S. 79 ff.).
- die „Fähigkeit zur Identitätsgestaltung“: Gesprächsteilnehmer verfügen über diese Fähigkeit, wenn es ihnen gelingt, sich unabhängig von den konkreten Bedingungen (Anzahl der Teilnehmer, deren Grad der Vertrautheit untereinander) und den jeweiligen „Rollenvorgaben“ als Teilnehmer, Gesprächsleiter oder als Zuhörer angemessen zu entsprechen.
- die „Fähigkeit zur Realisierung“ von „Handlungsmustern“: Gesprächsteilnehmer beherrschen zunehmend unterschiedliche kommunikative Handlungsmuster – zunächst einfache, zumeist gut überprüfbare (Beispiel: mündliche Weitergabe eines gelesenen Textes), dann auch komplexere, im Voraus weniger vorhersehbare Gesprächsbeiträge (Beispiel: Bewerten von Vorschlägen zur bevorstehenden Klassenfahrt).
- die „Fähigkeit zum Einsatz von Unterstützungsverfahren“: Solche Verfahren helfen, kommunikative Schwierigkeiten im Gespräch rasch zu erkennen und zu deren Klärung beizutragen (Rückfragen stellen, Umformulierungen vornehmen u. dgl.).

Hinsichtlich dieser Teilfähigkeiten kommen im Laufe der Schulzeit anspruchsvollere „Dialogformen“ (→ A 2) hinzu, die von den Schülerinnen und Schülern als

Sprecher oder Hörer zu meistern sind. Nun gibt es in der Realität nicht nur mehr oder minder geglückte Gespräche, sondern auch solche, in denen Gesprächsteilnehmer gelegentlich (oder ständig) aneinander vorbeireden, sich wechselseitig kaum akzeptieren oder sogar einander verletzen. Solche Missgeschicke oder Störungen können häufig auf einer metakommunikativen Ebene überwunden oder ausgeräumt werden. Es sind aber auch Situationen denkbar, in denen ein möglichst taktvoller Abbruch des Gesprächs nicht zu umgehen ist. Angesichts der Tatsache also, dass Sprechen und Zuhören trotz aller Bemühungen misslingen kann, spricht einiges dafür, den beschriebenen Ansatz zur mündlichen Kommunikationskompetenz zu ergänzen. Geißner (2000, S. 77 f.) folgert aus solchen Beobachtungen, dass es „keine Gesprächsfähigkeit ohne Konfliktfähigkeit gibt“ [Umstellung durch J. B.].

Diese Wahrnehmung verpflichtet Sprecher und Hörer des Weiteren dazu, Möglichkeiten und Grenzen des kommunikativen Austauschs auf die jeweiligen Gesprächspartner hin verantwortungsvoll zu bedenken und in besonders belastenden Situationen „Schutz, Schonung und Rücksicht“ Priorität gegenüber dem Durchsetzen eigener Intentionen einzuräumen. Wer dies tut, praktiziert nach Geißner (2000, S. 77) „Verantwortungsfähigkeit“. Gesprächskompetenz, ergänzt um die hier genannten Aspekte, ist dann nach Geißner (2000) als Gesprächsfähigkeit aufzufassen, die den Deutschunterricht aller Schulstufen stützt und auf diese Weise als Lerngegenstand und Lernmedium den Unterricht und das Schulleben insgesamt prägt.

Sprechen und Zuhören in den Bildungsstandards

Die Bildungsstandards aller Schulstufen (vgl. KMK 2003 ff.) nehmen für das Fach Deutsch wichtige Grundlagen der beschriebenen Konzeptualisierung auf und berücksichtigen in ihren curricularen Vorgaben entsprechende Impulse und Anregungen. Die folgende Übersicht zeigt deutlich, dass dabei zwischen den aufgeführten, in der Benennung zumeist übereinstimmenden Teilkompetenzen der verschiedenen Schulstufen Zusammenhänge bestehen, die schließlich unter den Bezeichnungen „dialogische und monologische Gesprächsformen“ zusammengeführt werden (vgl. KMK 2012; → A 2):

Primarbereich	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II (Allgemeine Hochschulreife)
Gespräche führen zu anderen sprechen verstehend zuhören szenisch spielen über Lernen sprechen	mit anderen sprechen zu anderen sprechen verstehend zuhören vor anderen sprechen szenisch spielen	dialogische Gesprächsformen: mit anderen sprechen monologische Gesprächsformen: vor anderen sprechen

Für die aufgeführten Teilkompetenzen ergeben sich damit konkret folgende Aufgaben:

- die Vermittlung von Grundlagen des Sprechens und verstehenden Zuhörens (vorwiegend im Sinne sprechtechnischer und rhetorischer Grundfähigkeiten; → A 1),
- die Realisierung auch anspruchsvollerer „dialogischer Gesprächsformen“, in denen Sprecher und Hörer gemeinsam Text und Sinn herstellen, dabei „Sprechdenken“ mit verstehendem Zuhören verbinden (nach Geißner 2000, S. 115 ff.; → A 3),
- die Gestaltung „monologischer Gesprächsformen“ bis hin zu „umfangreicheren Redebeiträgen“ (→ A 1 sowie *Referieren und Präsentieren* → A 5),
- die Befähigung zum gestaltenden Vorlesen und Vortragen (→ A 4) und zu vielfältigen Formen des szenischen Spielens (→ A 6), die durch interaktive Vorformen vorbereitet werden (etwa zur Schulung der Körper- und Raumwahrnehmung, zu Gestik, Mimik).

Hinweise zur Realisierung im Unterricht

Sprechen und Zuhören als Kompetenz wird im Unterricht in mehrfacher Hinsicht berücksichtigt – innerhalb des Kompetenzbereichs selbst (1) und in weiteren Lernbereichen des Deutschunterrichts sowie sonstiger Fächer (2).

Zu (1): Vorrangig im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* werden ab Schuleintritt die jeweils bereits vorhandenen kommunikativen Fähigkeiten und Erfahrungen der Kinder aufgenommen und umsichtig weiterentwickelt. So werden Grundschul Kinder zu kleineren, eigenständigen Redebeiträgen (erzählen, berichten, beschreiben) hingeführt, die von den Mitschülern aktiv zuhörend verarbeitet werden. Was das zuletzt Gesagte betrifft, sei vor allem auf neuere Ergebnisse und Vorschläge zum „verstehendes Zuhören“ hingewiesen. Dieser Aspekt wurde lange Zeit in der Theorie und Praxis des Deutschunterricht – da als selbstverständlich vorausgesetzt – vernachlässigt, doch ist er in den letzten Jahren erfreulicherweise verstärkt bearbeitet worden. Nach Behrens/Eriksson (2009, S. 43) ist demzufolge die durchdachte und kontinuierliche Schulung des Zuhörens wichtig, die dazu führt, dass Höreindrücke sicher wahrgenommen, gemäß ihrer jeweiligen Relevanz gefiltert und situationsangemessen verarbeitet werden. Einzelne Sprech- und Hörhandlungen werden dann bei einer angemessenen Einschätzung der Situation und der beteiligten Sprecher zuverlässig rezipiert (nach Imhof 2003 in Behrens/Eriksson 2009, S. 56). Auf dieser Grundlage können dann ab der Sekundarstufe I anspruchsvollere monologische und dialogische Gesprächsformen folgen.

In welche Richtung dabei Ziele und Aufgaben insgesamt inhaltlich zu fundieren sind, hat Paul (2012, S. 184 ff.) didaktisch überzeugend dargestellt und begründet. Im Sinne der curricularen Vorgaben (siehe oben) bietet es sich an, Themen und Inhalte so auszuwählen, dass sie bei konkreten inhaltlichen Erfahrungen

und Interessen der Schülerinnen und Schüler ansetzen, die dann in Schule und Unterricht ergänzt und reflektiert werden. Insbesondere ältere Schülerinnen und Schüler werden dabei über zusätzliche außerschulische Kontakte (Erkundungen, Besichtigungen und Praktika) die Arbeitswelt mit ihren Anforderungen in Beruf, Studium und Weiterbildung ebenso näher kennenlernen wie Formen und Bedingungen öffentlicher Diskurse (→ A 3 und H 2).

Zu (2): Aufgaben zum Sprechen und Zuhören reichen auch in die übrigen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Im Bereich *Schreiben* gilt dies etwa bei Formen des Überarbeitens, die auf kommunikativen Austausch hin angelegt sind (wie das Überarbeiten im Dialog, die Lektorenrunde oder die Schreibkonferenz → H 5). Beim Umgang mit Medien und Texten gilt Ähnliches für das literarische Lernen (→ D 2), etwa das literarische Gespräch und die szenische Interpretation (→ D 5). Für den Bereich *Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch* (einschließlich des Rechtschreibens) sei auf Gespräche über Wörter und Wendungen in Texten (→ G 2) verwiesen oder auf das gemeinsame Nachdenken über (mögliche) Schreibungen und Schreibvarianten, die mit Gewinn in Rechtschreibgesprächen erörtert werden.

In Fächern wie dem Sachunterricht, Geschichte, Biologie, Physik und selbst im Sport sowie den musischen Fächern kommen Aufgaben zum Sprechen und Zuhören hinzu, die wegen ihrer fachspezifischen Anteile (Wortschatz, Satzstrukturen) besondere Anforderungen stellen. Im Sport werden es beispielsweise Bezeichnungen und sprachliche Wendungen für Übungsteile beim Gerätturnen sein (etwa zum Bodenturnen: verlangsamte Radwende mit Hilfestellung).

Insgesamt empfiehlt es sich, für die konkrete Ausgestaltung im Unterricht von Fall zu Fall eines der folgenden drei Formate zu wählen (vgl. Abraham 2016, S. 143 ff.):

- „Lehrgespräche“ als Gespräche, die Schülerinnen und Schüler unter Leitung der Lehrperson zu vermehrtem Wissen und/oder neuen Einsichten führen, bieten sich an, wenn aktuelle oder künftig wohl relevante Themen und Fragen aufgenommen und sachangemessen erörtert werden. Solche Kontexte motivieren Schülerinnen und Schüler, sich am Gespräch zu beteiligen. Sind Kinder und Jugendliche mit diesem Format vertraut, werden Lehrpersonen, die in der Regel Lehrgespräche leiten und strukturieren, sich selbst zurücknehmen und etwa die Erteilung des Rederechts, das Zulassen von Rückfragen einzelner Sprecher u. dgl. an Schülerinnen und Schüler delegieren.
- „Lerngespräche“ setzen bei der Partner- und Gruppenarbeit an. In diesem überschaubaren Rahmen werden Schülerinnen und Schüler zunächst Lerninhalte sprechend und zuhörend erarbeiten. Das kooperative Lernen mit seinem „Grundprinzip“ (Denken, Austauschen, Vorstellen; so Brüning/Saum 2006, S. 17) eröffnet hierbei vielfältige Möglichkeiten im Deutschunterricht, die in Partner- oder Gruppenarbeit erzielten Ergebnisse anschließend weiteren Gruppen oder der Klasse mitzuteilen (vgl. Baurmann 2007). Im Unterricht

werden dabei zusätzlich unterschiedliche Vorgehensweisen beim Lernen zur Sprache kommen, die dann gemeinsam reflektiert und auf ihre Brauchbarkeit hin bewertet werden (vgl. dazu KMK 2012, S. 127).

- „Prüfungsgespräche“ schließlich dienen dazu, den bisherigen Stand oder Zwischenstand von Lernprozessen abzurufen, wobei sich eher informelle von stark strukturierten Varianten unterscheiden. Prüfungs- und Vorstellungsgespräche, die mit der Bewertung eines Schulabschlusses oder der Vergabe eines Ausbildungsplatzes verbunden sind, werden im Unterricht vorab erprobt und ggf. verbessert (→ A 3).

Zur Beurteilung

Beurteilungen im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* sind in der Regel nicht einfach vorzunehmen, sondern stoßen schnell an Grenzen. Das liegt an der Flüchtigkeit der kommunikativen Handlungen, an deren Komplexität und inhärenten Interaktivität. Trotz dieser allenthalben schwierigen Sachlage gibt es einige tragfähige Möglichkeiten des Beurteilens, die sowohl für das Sprechen als auch für das verstehende Zuhören geeignet sind. Denkbar sind:

- Globalbeurteilungen unmittelbar rezipierter Gesprächsbeiträge und Präsentationen, die Schülerinnen und Schüler – ggf. auf Notizen gestützt – vornehmen.
- der Einsatz von Beurteilungsbögen, die zunächst von der Lehrperson vorgegeben, zunehmend unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler vorab entwickelt werden. Die Vorschläge zur Erarbeitung von Kriterienkatalogen bei Müller (2012, S. 136 ff.) bieten dafür ebenso brauchbare Anregungen wie die konkreten „gesprächsanalytisch fundierten“ Fragen „zur Beurteilung argumentativer Äußerungen“ bei Grundler/Vogt (2012, S. 509 f.).
- Beurteilungen einfacher, eng umrissener kommunikativer Fähigkeiten, die Behrens/Eriksson (2009, S. 62 ff.) exemplarisch für das Bewerten des „Hörens und Lauschens“ vorschlagen (Erraten von Geräuschen, Weitergabe von Gehörtem beim Spiel *Stille Post*). Beurteilungen zum Verständnis von Textinhalten (bei Hörspielen, Liedtexten) oder Beurteilungen zu mündlich präsentierten Anleitungen, die Schritt für Schritt handelnd nachvollzogen werden, (Kochrezept, Bastelanleitung) gehören ebenso dazu. Bei diesen Formen der Vorgangsbeschreibung kann sich die Beurteilung an der Frage orientieren, in welchem Maße es Zuhörern gelingt, das Gehörte angemessen in konkrete Handlungen umzusetzen.

Literaturhinweise

Abraham, Ulf 2016: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Überarbeitete und erweiterte Neubearbeitung. Stuttgart.

- Baurmann, Jürgen 2007: Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 205. S. 6–11.
- Becker-Mrotzek, Michael 2012a: Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael 2012b: Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Ders. (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 103–115.
- Behrens, Ulrike/Birgit Eriksson 2009: Sprechen und Zuhören. In: Albert Bremerich-Vos/Dietlinde Granzer/Ulrike Behrens/Olaf Köller (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Mit CD-ROM (14 Arbeitsblätter). Berlin, S. 43–74.
- Brüning, Ludger/Tobias Saum 2006: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien der Schüleraktivierung. Essen.
- Geißner, Helmut K. 2000: Kommunikationspädagogik. Transformationen der ‚Sprech‘-Erziehung. St. Ingbert.
- Grundler, Elke/Rüdiger Vogt 2012: Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler. 2. Auflage. S. 487–511.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2003 ff.: Themen – Deutsch – Bildungsstandards. In: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html>, recherchiert am 19. 1. 2017.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2012: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. In: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html>, recherchiert am 19. 1. 2017.
- Müller, Karla 2012: Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze.
- Paul, Ingwer 2012: Bildungsstandards für die Sekundarstufe II. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 179–190.

A 1 Sprechen zu oder vor anderen

Tilman von Brand

Das Sprechen zu oder vor anderen umfasst gleich zwei der fünf in den Bildungsstandards ausgewiesenen Teilkompetenzen des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* (vgl. KMK 2003, S. 10). Während das Sprechen *zu* anderen vor allem auf Kompetenzen abzielt, ist das Sprechen *vor* anderen stärker gegenstandsorientiert, indem es Texte, Referate oder auch Darstellungsmedien in den Blick nimmt. Beides ist eng verzahnt mit dem Vorlesen und Vortragen (→ A 4) sowie dem Referieren und Präsentieren (→ A 5) und soll daher hier vor allem unter dem Blickwinkel der Ausbildung und Förderung rhetorischer Fähigkeiten dargestellt werden.

Als wichtige Parameter des Sprechens gelten Sprechmelodie, Stimmklang, Lautstärke, Sprechtempo, Sprechpausen, Rhythmus und Zuhörerkontakt (vgl. Günther 2012, S. 92), mit denen variabel, flexibel und funktional umzugehen, zu den wichtigen Aufgaben des Sprechunterrichts gehört. In Hinblick auf Rhetorik als Kunst der Rede vor und zu anderen kommt die Fähigkeit zur Vorbe-



Abb. 1: Funktionen der Rhetorik (aus: Gora 2010, S. 38)

reitung von Formulierungen oder Formulierungsversatzstücken ebenso hinzu wie die Überwindung von Rede- oder Auftrittshemmungen und der bewusste Einsatz des Körpers.

Funktionen

Das nicht-dialogische Sprechen vor Publikum dient im Deutschunterricht der Ausbildung wesentlicher kommunikativer, aber auch argumentativer und rhetorischer Kompetenzen sowie der Steigerung von Souveränität beim Auftreten vor anderen. Das Sprechen selbst kann dabei unterschiedliche Funktionen in Hinblick auf die Zuhörerinnen und Zuhörer erfüllen (vgl. Abb. 1), was Einfluss auf Inhalt und Gestaltungsweise des Vortrags, aber auch auf die damit verbundenen Zielsetzungen im Unterricht haben kann. In an Rollen- oder Simulationsspiele angelehnten Reden (z. B. politische Rede, Laudatio) wird vor allem in Form von Probehandeln geübt, frei zu sprechen, andere zu überzeugen bzw. zu unterhalten und sich der eigenen Wirkungsweisen bewusst zu werden. In eher sprachspielerisch angelegten Vorträgen (z. B. Zungenbrecher, Reizwortgeschichten, Rede mit Tabuwörtern) kann gezielt daran gearbeitet werden, ausgewählte Sprechfertigkeiten und -fähigkeiten zu erweitern (vgl. von Brand 2016).

Rhetorik

Unabhängig vom Redeanlass, lassen sich für das Sprechen vor und zu anderen verschiedene Aspekte benennen, die erheblichen Einfluss auf die Güte und damit die Wirkungskraft eines Vortrags haben (vgl. auch → A 4) und die sich gezielt im Unterricht vermitteln und einüben lassen.

Sicherheit: Eine wesentliche Voraussetzung für einen überzeugenden Auftritt besteht zunächst darin, die bei vielen vorhandene „Sprechängstlichkeit“ (Wagner 2006, S. 83) zu überwinden und Selbstsicherheit zu gewinnen. Die umgangssprachlich als Lampenfieber bezeichnete, meist als unangenehm empfundene Aufregung kann sich kognitiv-emotional (z. B. Angst und Vermeidungsverhalten), physiologisch (z. B. Bauchschmerzen, Schwindelgefühl) und motorisch-behavioral (z. B. verkrampfte Haltung, Stimmeln) auswirken (vgl. ebd., S. 85–87). Sind die Schwierigkeiten erkannt, lassen sie sich auch gezielt überwinden. Kognitiv-emotional kann man sich mit der eigenen Angst auseinandersetzen: Wovor genau besteht die Angst? Besteht die Angst zu Recht? Welche Strategien helfen in der konkreten Situation, um mit dieser umzugehen? Physiologisch helfen vor allem Entspannungsübungen: Atemübungen, Progressive Muskelentspannung, Lockerungsübungen. Die motorisch-behavioralen Störungen lassen sich vor allem durch Übungen in der konkreten Sprechsituation abstellen. Dazu achtet man gezielt auf Symptome und versucht, diese in der Redesituation abzustellen.

Ideen: Die „Ideenfindung“ (Spinner 1997, S. 19) kann in vielen Fällen die Stoff- oder Materialsammlung ersetzen, da sie stärker prozessorientiert und persönlicher ist und damit heutigen Redeanlässen eher gerecht wird. Als Methoden schlägt Spinner dazu das Brainstorming, aber auch Clustering und Mind-Mapping vor. Diese eher assoziativen Vorgehensweisen sollen dabei helfen, zu erkunden, welche Vorstellungen und welche Botschaft man vermitteln möchte (vgl. ebd.).

Formulierungen: Die Formulierungen einer Rede sind in der Regel konzeptionell schriftlich, auch wenn sie medial mündlich vorgetragen werden. Denn von improvisierten Ansprachen einmal abgesehen, die im Unterricht meist nur Übungscharakter haben, werden Reden im Allgemeinen schriftlich fixiert und oft vielfach überarbeitet. Dabei kommt es meist zum Einsatz rhetorischer Stilfiguren (→ B 9), an die konkrete Wirkungsabsichten gebunden sind. Zur Erlernung eines sinnvollen Einsatzes bieten sich vor allem die Analyse von Audio- oder Videoaufnahmen wirkungsmächtiger Reden an, für eine stärkere Konzentration auf die textlichen Merkmale auch entsprechende Manuskripte.

Atmung: Die richtige Atmung entspannt nicht nur den Redner / die Rednerin, sondern auch die Rede und damit die Zuhörerinnen und Zuhörer. Sie taugt als „Gradmesser für das Gelingen oder Misslingen einer guten und korrekten Aussprache und für eine wohlklingende und sympathische Stimme“ (Günther 2012, S. 98). Für eine gute Rede wird die sogenannte Vollatmung, eine Kombination aus Brustatmung, Flankenatmung und Bauchatmung, benötigt. Dazu sollte die Haltung entspannt und die Kleidung bequem sein, und das Einatmen sollte möglichst durch die Nase erfolgen. Gute Atmung ist schon dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht störend auffällt (z. B. durch Kurzatmigkeit oder plötzliches Luftanhalten) und kann gezielt geübt werden (vgl. Wagner 2006, S. 107–109).

Körperhaltung/-sprache: Beim Reden wird „ein körperlich-räumliches Verhältnis zu den Zuhörenden“ (Spinner 1997, S. 18) hergestellt. Das heißt, dass nicht nur der Körper selbst eine eigene Sprache spricht, sondern auch die Positionierung im Raum Einfluss auf die Wirkung des Gesprochenen hat. Gestik, Mimik und Blickverhalten unterstützen dies, wirken aber noch stark auf die Bildung der Beziehungen zu den Zuhörerinnen und Zuhörern ein. Didaktisch bedeutsam ist weniger die normative Vermittlung körpersprachlicher Gütekriterien (aufrechte Körperhaltung, Blickkontakt) als vielmehr die Entwicklung des Bewusstseins für die Wirkung von Körpersprache an sich sowie insbesondere die Wirkung einzelner Aspekte der eigenen Körpersprache auf andere.

Stimme: Die Stimme gibt dem Sprechen Klangfarbe, Tonlage und Lautgebung, also Intonation (vgl. Günther 2012, S. 108). Sie erzeugt einen wesentlichen Teil

der Stimmung einer Rede. Für jeden Menschen gibt es einen bestimmten Tonhöhenbereich, in welchem er ohne großen Kraftaufwand mit gutem Klang sprechen kann, den „Hauptsprechtonbereich“ (Wagner 2006, S. 112). Diesen sollte man kennen und nutzen, um die Stimme einerseits zu schonen, andererseits deshalb, weil hier die größten Modulationsmöglichkeiten liegen. Außerdem sollte auf den richtigen Stimmeinsatz (die Bandbreite reicht vom Hauchen bis zum Pressen) sowie die Variation der Lautstärke geachtet werden. Die genannten Komponenten tragen so zur angemessenen Prosodie bei (→ A 4).

Aussprache: Auch in Hinblick auf die Aussprache gibt es nur wenige Normen, wie beispielsweise eine deutliche und formal richtige Artikulation, an denen man sich unbedingt orientieren sollte. Wiederum ist vielmehr die Wirkungsabsicht entscheidend, ob etwa bestimmte Wörter oder Sätze überreguliert ausgesprochen werden oder ob zum Beispiel eine Ansprache im Dialekt für einen speziellen Anlass angemessen erscheint.

Fünf-Satz-Methode

Eine gute Möglichkeit, um in mündlicher Rede adressengerecht zu strukturieren und zu formulieren, ist die Fünf-Satz-Methode (vgl. von Brand 2016, S. 17 f.). Diese ist aus der antiken Redetradition abgeleitet, wird ausdrücklich in den Bildungsstandards als Strategie vorgeschlagen (vgl. KMK 2003, S. 11) und ist insbesondere dort nützlich, wo Menschen von etwas überzeugt werden sollen. Die Realisierung erfolgt in drei bzw. fünf Schritten: Zunächst wird in einem Einleitungssatz die Ausgangssituation benannt, in den anschließenden drei Sätzen wird begründet, erläutert und veranschaulicht. Schließlich wird in einem letzten Satz die Schlussfolgerung aus dem bisher Gesagten gezogen. Als Einstieg bietet sich eine Gliederung wie die folgende an:

1. Einstiegssatz (Warum spreche ich?)
2. Erklärungssatz 1 (Was ist?)
3. Erklärungssatz 2 (Was müsste sein?)
4. Erklärungssatz 3 (Wie lässt sich das erreichen?)
5. Folgerung (Zwecksatz, also z. B. Aufforderung zum Handeln)

Die Fünf-Satz-Methode ist nicht zwingend auf fünf Sätze im grammatischen Sinne beschränkt. Allerdings bietet es sich zu Übungszwecken an, diese Beschränkung zunächst vorzugeben, damit den Schülerinnen und Schülern die Grundstruktur transparenter wird.

Die Fünf-Satz-Methode lässt sich sowohl spontan bzw. improvisierend durchführen als auch geplant und mit vorab verfasstem Skript. Während letztere Variante dabei hilft, sich des logischen Aufbaus bewusst zu werden und diesen einzuüben, ist erstere als Argumentationsfigur eine sinnvolle Technik für Diskussionen und Debatten.

Literaturhinweise

- Abraham, Ulf 2016: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Überarbeitete und erweiterte Neubearbeitung. Stuttgart.
- Brand, Tilman von 2016: Sprechen und Zuhören. In: Jürgen Baurmann/Tilman von Brand/Wolfgang Menzel/Kaspar H. Spinner (Hg.): Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II. 2. Auflage. Seelze. S. 15–54.
- Gora, Stephan 2010: Praktische Rhetorik. Rede- und Gesprächstechniken in der Schule. Seelze.
- Günther, Herbert (unter Mitarbeit von Sibylle Buchholz und Anja Haßdenteufel) 2012: Sprechen und Zuhören. Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen. Baltmannsweiler.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2003: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. In: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, recherchiert am 24. 10. 2016.
- Spinner, Kaspar H. 1997: Reden lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 144. S. 16–22.
- Wagner, Roland 2006: Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn u. a.

A 2 Dialogische Gesprächsformen: Sprechen mit anderen

Jürgen Baurmann

Dialogische Gesprächsformen in den Bildungsstandards

Sprechen mit anderen – so die Bezeichnung in den Bildungsstandards aller Schulstufen für das Fach Deutsch – umfasst vielfältige Arten des Sprechens und Zuhörens. Sprechen mit anderen im Unterricht setzt bei spontanen Gesprächen an und reicht schließlich bis hin zu anspruchsvollen „dialogischen Gesprächsformen“ (→ A Überblicksbeitrag). Was nun die Berücksichtigung „dialogischer Gesprächsformen“ im Deutschunterricht konkret betrifft, zeichnet die Bildungsstandards im Ganzen eine durchdachte curriculare Progression aus (vgl. KMK 2003 ff.). In der Grundschule werden vielfältige schulische und außerschulische Anlässe zu Gesprächen in der Kleingruppe und im Klassenverband genutzt. Dabei gelingt es vielen Grundschülerinnen und -schülern zunehmend, sich bei ihren Äußerungen Gesprächspartnern zuzuwenden, selbst anderen aufmerksam zuzuhören und einfache Gesprächsregeln zu beachten. Ziel des Unterrichts in der Sekundarstufe I ist dann die Entwicklung hin zu einem „respektvollen Gesprächsverhalten“, das sich in der Beherrschung „verschiedener Gesprächsformen“ zeigt. Konkret gilt dies etwa für Diskussionen, Debatten und Streitgespräche, die von Schülerinnen und Schülern auch selbst „moderiert, geleitet, beobachtet und reflektiert“ werden. In der Sekundarstufe II werden diese Ansätze vertieft, dazu ergänzt durch Hinweise auf die „mündliche Prüfungsaufgabe“ im Abitur und auf künftige Anforderungen in Beruf und Studium (vgl. KMK 2012). Konkret setzt dies den sicheren Umgang mit den Formaten „Prüfungs- und Bewerbungsgespräch“ voraus (→ A 3).

Aus dieser knappen Skizzierung der curricularen Vorgaben ergibt sich, dass dem mündlichen Argumentieren und den damit verbundenen Gesprächsformen in den Sekundarstufen I und II erhebliche Bedeutung zukommt. Dabei wird zu Recht erwartet, dass insbesondere im Deutschunterricht die genannten Aufgaben zum Sprechen und Zuhören fachkundig vermittelt werden.

Argumentieren: Diskutieren und debattieren

Argumentieren bietet sich dort an, wo offene Fragen oder unterschiedliche, strittige Annahmen gründlich zu erörtern sind. Argumentieren „als komplexe, dialogisch sprachliche Handlung“ zeichnet sich dadurch aus, dass die am Gespräch Beteiligten wechselseitig „verbale Begründungshandlungen ... einfordern“ (Grundler/Vogt 2012, S. 490). Das Behaupten, Begründen und Belegen sind in diesem Rahmen die vertrauten Teilhandlungen (vgl. Helten-Pacher/Taubinger 2013, S. 15). Abraham (2016, S. 170 f.) nennt dazu Möglichkeiten, wie Behauptun-

gen gestützt werden – etwa durch „erzählbare“ Beispiele“ („Neulich habe ich beobachtet ...“), „Erfahrungswerte“ („einige Schülerinnen und Schüler wählen bei Verspätungen immer die gleichen Ausreden“) oder eine „stringente Beweisführung“ („Druck erzeugt Gegendruck“). Damit „Streiten“ über Strittiges“ (Geißner 2000, S. 131) gelingt, ist es hilfreich, wenn die Gesprächsteilnehmer solche Möglichkeiten kennen und in ihrer Relevanz einzuschätzen wissen. Was den Ablauf von argumentativ gerichteten Gesprächen betrifft, ist es wichtig, dass zuvor vereinbarte Regeln vertraut sind und beachtet werden (z. B. andere aussprechen lassen, auf Gesprächsbeiträge anderer eingehen, beim Thema bleiben, Rückfragen stellen und solche bei Gesprächspartnern zulassen). Werden Leitung und Moderation von Gesprächen – im Sinne der Förderung der Mündigkeit – zunehmend Schülerinnen und Schülern übertragen, folgen für die Beteiligten daraus weitere anspruchsvolle Aufgaben.

Grob lassen sich zwei Formate des Argumentierens unterscheiden, die vornehmlich im Deutschunterricht der Sekundarstufe I eingeführt, dort und in weiteren Fächern kontinuierlich erweitert und vertieft werden – nämlich Formen des Diskutierens und des Debattierens.

Diskutieren im erweiterten Verständnis bedeutet nach Grundler/Vogt (2012, S. 488 ff.), dass ein Gespräch von unterschiedlichen Auffassungen der Beteiligten zu einem Thema ausgeht. Denkbar als Impuls sind „offene Fragen“ zu einem mehr oder minder vertrauten Sachverhalt. Infolgedessen wird nicht in jedem Fall der Konsens das Ziel der Diskussion sein; denkbar ist auch ein allseits akzeptierter Dissens am Ende des kommunikativen Austauschs.

Debattieren hebt sich vom Diskutieren deutlich ab. Nach Abraham (2016, S. 205 ff.) wird in der Debatte als inszenierte komplexe Handlung weder ein Konsens noch ein akzeptierter Dissens angestrebt; es geht vielmehr darum, dass Sprecher bestimmte Rollen zu gegensätzlichen Standpunkten übernehmen und diese pointiert einbringen.

Exkurs zur Streiterei / zum Streit und zur Streitschlichtung: Streit unter Kindern und Jugendlichen bewegt sich mitunter außerhalb des hier beschriebenen, tolerierbaren Rahmens. So kommt es auch in der Schule zu mehr oder minder heftigen Auseinandersetzungen, die von spontanen Hänseleien über beleidigende Tabubrüche bis hin zu heftigen Streitereien führen. Häufen sich solche Vorkommnisse, dann resultieren daraus erhebliche Belastungen des kommunikativen Austauschs insgesamt, wodurch das soziale Klima in der Klasse oder in Lerngruppen erheblich beeinträchtigt wird (vgl. Baurmann/Feilke/Vos 2002, S. 6 ff.). Da in den beschriebenen (und vergleichbaren Fällen) ein emotional übermotivierter Einsatz sprachlich-sprecherischer Mittel vorherrscht und bestimmte Sprechakte (wie Fragen, Beschuldigen, Bewerten u. dgl., siehe Spiegel 2012, S. 517) aggressiv geäußert werden, sind solche Situationen in der Schule anzusprechen, um ihnen gemeinsam umsichtig begegnen zu können. Folgende didaktisch-methodische Zugänge haben sich u. a. bewährt (vgl. Baurmann/Feilke/Voss 2002, S. 10 ff.; Spiegel 2012, S. 518 ff.):

- „konfliktlösende Gespräche“ ggf. gestützt durch zuvor erarbeitete, auf ein Ziel gerichtete Fragen (denkbare Hilfe: „Fragekompass“),
- der regelmäßig tagende „Klassenrat“ zu aktuell anstehenden „Anliegen und Problemen“,
- die etablierte „Streitschlichtung“ durch eigens ausgebildete Streitschlichter als Mediatoren.

Berücksichtigt werden sollte übrigens dabei, dass so manches „Gezänk“ und „Gezeter“ in der Schule oft nur als Provokation gemeint ist. In Fällen, in denen damit gar eine „poetische Dimension“ einhergeht (Baurmann / Feilke / Voss 2002, S. 14, nach Nothdurft 1993 bzw. 2000), bietet es sich an, solche Formen des Streitens mit einem Augenzwinkern in Rollenspielen oder Sketchen szenisch ausspielen zu lassen (Beispiele: Eulenspiegel-Schwänke oder Sketche zu Vorkommnissen in der Schule). Auf diesem Weg kann zweierlei erreicht werden: das Vertrautwerden mit plakativ eingesetzten kommunikativen Mitteln und zugleich die Relativierung eines auf den ersten Blick bedrohlich wirkenden Konfliktpotenzials. Derlei spielerische Reaktionen entspannen so manche verfestigte Konstellation und tragen zudem zu Empathie und Rollendistanz, schließlich zu „entwickelter Streitfähigkeit“ bei.

Zur Förderung des mündlichen Argumentierens

Seit Völzing (1981) ist bekannt, dass bereits Vorschulkinder in der Lage sind, mündlich zu argumentieren. Über welche sprachlichen und gedanklichen Fähigkeiten einzelne Kinder bereits verfügen, zeigt der folgende kleine Dialog zwischen O (= Mutter) und C (= Kind, 3;11 Jahre alt):

„C und O beim Kaffeetrinken

O: nachher gehn wir in den kindergarten und da wollen wir mal kucken, wie viele Kinder da sind.

C: du bist aber dumm, mama. Du warst doch gestern im kindergarten (*am Tag zuvor war Elternabend*) ... so viele mamas da warn, so viele kinder kommen auch.“

(Völzing 1981, S. 161)

Solche frühen kommunikativen Erfahrungen können ab Schuleintritt aufgenommen, positiv verstärkt und kontinuierlich in den weiteren Schuljahren gefördert werden. Das eröffnet dann Zugänge zu „unterrichtlichen Arrangements“ wie den folgenden (vgl. Grundler / Vogt 2012, S. 495 ff.):

- „Diskutieren üben“: Die Lehrperson fordert die Schülerinnen und Schüler auf, zu einem kindgemäßen strittigen Thema Argumente und Gegenargumente zu nennen.
- „Über ein (strittiges) Thema ins Gespräch kommen“: Wenn sich im Unterricht unvermittelt unterschiedliche Positionen (Einschätzungen) zu einem Sachverhalt auftun, regt die Lehrperson dazu gezielt weitere Schüleräußerungen an.

- „Gemeinsam Probleme lösen“: Im Unterricht werden explizit Themen aufgenommen (Ziel des Klassenausflugs, kleinere alltägliche Konflikte), die auf eine Lösung hin diskutiert werden.
- „Diskussionen kommentieren“: Wenn Schülerinnen und Schüler hinreichend Erfahrungen mit dem Diskutieren und Debattieren gesammelt haben, sollten ausgewählte Handlungsabläufe oder kritische Stellen aus Argumentationen schriftlich dokumentiert und anschließend analysiert werden – nicht zuletzt mit dem Ziel, gelungene argumentative Vorgehensweisen für die Zukunft zu stärken und weniger gelungene zu verbessern.

Literaturhinweise

- Abraham, Ulf 2016: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Überarbeitete und erweiterte Neubearbeitung. Stuttgart.
- Baurmann, Jürgen/Helmuth Feilke/Elisabeth Vos 2002: Streit und Konflikt. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 174. S. 6–15.
- Becker-Mrotzek, Michael 2012: Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 66–83.
- Geißner, Helmut K. 2000: Kommunikationspädagogik. Transformationen der ‚Sprech‘-Erziehung. St. Ingbert.
- Grundler, Elke/Rüdiger Vogt 2012: Diskutieren und Debattieren: Argumentieren in der Schule. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 487–511.
- Helten-Pacher, Maria-Rita/Wolfgang Taubinger 2013: Schreiben in allen Fächern. Vom wissenschaftlichen Schreiben zum vorwissenschaftlichen Schreiben. Stadtschulrat. Wien.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2003 ff.: Themen – Deutsch – Bildungsstandards, https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende_schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html, recherchiert am 19. 1. 2017
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2012: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende_schulen/unterrichtsfacher/deutsch.html, recherchiert am 19.1. 2017
- Nothdurft, Werner 1993: Gezänk und Gezeter. Über das verbissene Streiten von Nachbarn. In: Johannes Janota (Hg.): Vielfalt der kulturellen Systeme und Stile. Band 1. Tübingen. S. 67–80.
- Nothdurft, Werner 2000: Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In: Hansjörg Witte/Christine Garbe/Karl Holle/Jörn Stückrath/Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung. S. 251–269.
- Spiegel, Carmen 2012: Streitschlichtung. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 512–524.
- Völzing, Paul-Ludwig 1981: Kinder argumentieren. Die Ontogenese argumentativer Fähigkeiten. Paderborn u. a.

A 3 Vorstellungsgespräch und Prüfungsgespräch

Wolfgang Taubinger

Die Mündlichkeit spielte im Deutschunterricht lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Sie stand nicht nur im Schatten der Schriftlichkeit, Sprechen galt als etwas „Naturwüchsiges“ (Abraham 2016, S. 143), das schwerpunktmäßig zu lehren als nicht notwendig angesehen wurde.

Die kommunikative Wende des Deutschunterrichts Anfang der Siebzigerjahre wertete den Lernbereich der mündlichen Kommunikation auf, sodass er seitdem in den Lehrplänen gleichberechtigt neben dem Schreiben, der Sprachreflexion und dem Umgang mit Texten steht. In der Praxis scheint die Förderung der beiden untrennbar miteinander verbundenen Kompetenzen Sprechen und Zuhören aus den angeführten Gründen vielfach noch immer zu kurz zu kommen, obwohl Entwicklungen im Bereich der neuen Medien die Bedeutung der Mündlichkeit erhöhten (vgl. Rupp 2014, S. 356 f.).

Als „Prototyp der mündlichen Kommunikation“ (Papst-Weinschenk 2013, S. 111) wird das Gespräch sowohl in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (vgl. KMK 2003 und 2004) als auch in den österreichischen Bildungsstandards für das Fach Deutsch der achten Schulstufe (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2009) im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören explizit angeführt.

Der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist wohl der Grund dafür, dass sich das Vorstellungsgespräch als zu thematisierende Gesprächsform in sämtlichen Erläuterungen dazu findet. Aus demselben Grund überrascht es allerdings, dass das schulische Prüfungsgespräch unerwähnt bleibt. Auch die fachdidaktische Literatur setzt sich damit kaum auseinander. Lediglich Abraham (2016) beschäftigt sich ausführlicher damit.

Wichtige Merkmale von Vorstellungs- und Prüfungsgesprächen

In Prüfungsgesprächen sollen die Lernenden nachweisen, ob und inwiefern sie sich im Unterricht bzw. in einer Lehrveranstaltung ein bestimmtes Wissen und bestimmte Kompetenzen angeeignet haben. Die Lehrperson eröffnet das Gespräch, stellt die Fragen, lenkt das Gespräch und beendet es. Die sprachliche Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler besteht hauptsächlich in der Beantwortung von Fragen. Nachfragen werden sie höchstens dann, wenn sie eine Frage nicht verstanden haben. Am Ende der Prüfung beurteilt die Lehrperson die Leistung.

In einem Vorstellungsgespräch (vgl. Beste 2007, S. 143 f.) versucht eine Bewerberin oder ein Bewerber eine Organisation davon zu überzeugen, für einen Ausbildungsplatz, einen anspruchsvollen Auftrag oder eine berufliche Tätigkeit best-

möglich geeignet zu sein. Die Person, die die Organisation vertritt, eröffnet, leitet und schließt das Gespräch. Der Bewerber wird seine fachlichen und persönlichen Qualitäten möglichst überzeugend präsentieren.

In beiden Gesprächsformen ist das „Machtgefälle“ (Abraham 2016, S. 177) zwischen den Gesprächspartnern deutlich. Die Kommunikation verläuft asymmetrisch bzw. komplementär, weil die Kommunikationspartner bei aller Ungleichheit zwischen ihnen einander ergänzen. Im Prüfungsgespräch kommt der Beziehungsebene deswegen eine besondere Rolle zu, weil Lehrperson und Prüfling einander in den meisten Fällen seit längerer Zeit kennen und dies eine Prüfung unterschiedlich beeinflussen kann.

Neben Kommunikationssituation und Rollenverteilung der Gesprächsteilnehmer kennzeichnen beide Gesprächsformen eine Reihe von Merkmalen, die für Gespräche im Allgemeinen gelten (vgl. Papst-Weinschenk 2013, S. 111 f.):

- Teilnahme von mindestens zwei Personen, die gemeinsam das Erreichen des Gesprächszieles verantworten
- Verwendung paraverbalen und körpersprachlicher Mittel zum Zweck der Kommunikation
- Sprecherwechsel
- Einhaltung von Gesprächsregeln
- Bezugnahme der einzelnen Gesprächsbeiträge aufeinander
- Themenzentriertheit eines Gespräches
- Einflussnahme von „Situationsfaktoren“ wie Ort und Zeitpunkt (Linke/Sitta 1987, S. 17)

Aufgrund der dargestellten Besonderheiten werden Vorstellungsgespräch und Prüfungsgespräch vor allem jenen Gesprächsformen zugeordnet, die durch den jeweiligen Zweck bestimmt sind bzw. in denen die Rollen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer feststehen (vgl. Papst-Weinschenk 2013, S. 112 f.).

Die Behandlung des Vorstellungsgesprächs und Prüfungsgesprächs im Unterricht

Für beide Gesprächsformen haben sich in mehrfacher Hinsicht Konventionen – Handlungsmuster – herausgebildet (vgl. Fiehler 2012, S. 25), die in der jeweiligen Situation realisiert werden. Vorstellungsgespräch und Prüfungsgespräch können daher als „Sprechtextsorten“ (Rupp 2014, S. 378) bezeichnet werden. Die Kenntnis solcher kommunikativen Gattungen und ihrer Sprachmuster entlastet die Sprecherinnen und Sprecher, weil sie sich an diesen „bewährten Ordnungen“ (Ossner 2008, S. 104) orientieren können. Deswegen sollte der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I die Lernenden damit vertraut machen, sodass sie ihre Kommunikationsfähigkeit erhöhen. Die erlernten Muster helfen ihnen, vergleichbare Situationen zu bewältigen.

In der Lern- und Übungsphase ermöglicht die Dreiteilung des Verlaufs der beiden Gesprächsformen in Gesprächsanfang, -mitte und -ende ein kleinschrittiges

Vorgehen und eine Reduktion der Komplexität des Gegenstandes. Die Gesprächsdauer sowie die Anzahl der teilnehmenden Personen sind dabei ebenfalls zu bedenken (vgl. Becker-Mrotzek 2008, S. 61 f.).

Für Gesprächsanfang und -ende (vgl. Brinker/Sager 2006, S. 100 ff.) sammeln die Schülerinnen und Schüler verschiedene Strategien, die sie im Rollenspiel erproben und hinsichtlich ihrer situativen Angemessenheit bewerten.

Unterschiedliche Fragetechniken spielen in der Gesprächsmitte eine wichtige Rolle. Eine Möglichkeit zur Unterscheidung verschiedener Frageformen (offen, geschlossen, Alternativ- und Suggestivfragen) bietet sich bei Ratespielen oder im Rahmen fiktiver Interviews (vgl. Rütimann/Thöny 1987, S. 38).

Konzentriertes aktives und verstehendes Zuhören verringert bei beiden Gesprächsformen die Gefahr von Missverständnissen und des Aneinander-vorbei-Redens. Vorschläge dazu präsentiert von Brand (2015, S. 43 ff.). Köster (2016, S. 74) listet die bei mündlichen Prüfungen gängigen Operatoren auf. Sind die Lernenden damit vertraut, erhöht das ihre Sicherheit in der Gesprächssituation.

Auf großes Interesse bei den Schülerinnen und Schülern stößt erfahrungsgemäß die Behandlung des nonverbalen Verhaltens in Gesprächen. Linke (1987, S. 50 f.) führt die wichtigsten Aspekte mit hilfreichen Beschreibungen an. Zu ergänzen sind sie um den Hinweis, wie kulturabhängig die Bedeutung eines nonverbalen Zeichens sein kann.

Am Ende der Übungsphase münden die Erprobung und Analyse der „Bausteine“ in die Gestaltung ganzer Vorstellungs- und Prüfungsgespräche. Im Normalfall übernehmen die Lernenden in diesen Rollenspielen alle Rollen. Berthold (2000, S. 216) weist zu Recht darauf hin, dass es realitätsnäher ist, wenn Lehrende die Übungsprüfung abwickeln und „sachkundige Eltern die Rolle der möglichen Arbeitgeber/innen übernehmen“. Im Rahmen einer solchen komplexen Herausforderung wird darauf zu achten sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich angemessen ausdrücken und die Standardsprache gebrauchen.

Um die Anschlusskommunikation hinsichtlich der vorgeführten Gespräche vorzubereiten, eignet sich die Fishbowl-Methode sehr gut (vgl. von Brand 2015, S. 37 f.). Entsprechende Beobachtungsaufträge des nicht aktiv am Gespräch beteiligten Teiles der Klasse dienen als Reflexionsgrundlage. „Basisfragen“ dafür finden sich bei Papst-Weinschenk (2010, S. 171 bzw. S. 236 ff.) ebenso wie sehr praxisorientierte Überlegungen zur Evaluierung und Bewertung von Gesprächen.

Literaturhinweise

- Abraham, Ulf 2016: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Überarbeitete und erweiterte Neubearbeitung. Stuttgart.
- Becker-Mrotzek, Michael 2008: Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. In: Albert Bremerich-Vos/Dietlinde Granzer/Olaf Köller (Hg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Weinheim und Basel. S. 52 – 77.

- Brand, Tilman von 2016: Sprechen und Zuhören. In: Jürgen Baumann/Tilman von Brand/Wolfgang Menzel/Kaspar H. Spinner: Methoden im Deutschunterricht. 2. Auflage. Seelze. S. 15 – 53.
- Berthold, Siegwart 2000: Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Essen.
- Beste, Gisela 2007: Sprechen und Zuhören. In: Dies. (Hg.): Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 140 –171.
- Brinker, Klaus/Sven F. Sager 2006: Linguistische Gesprächsanalyse. Berlin.
- Fiehler, Reinhard 2012: Mündliche Kommunikation. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 25 –51.
- Köster, Juliane 2016: Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2003: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4. 12. 2003. In: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/subject>, recherchiert am 14.9.2016.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2004: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15. 10. 2004. In: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/subject>, recherchiert am 5. 10. 2016.
- Linke, Angelika 1987: Nonverbales und verbales Verhalten in Gesprächen. In: Praxis Deutsch. H. 83. S. 48 – 52.
- Linke, Angelika/Horst Sitta 1987: Gespräche: Miteinander reden. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 83. S. 14 – 25.
- Ossner, Jakob 2008: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. Paderborn.
- Pabst-Weinschenk, Marita 2013: Gespräch. In: Björn Rothstein/Claudia Müller (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler. S. 111–116.
- Pabst-Weinschenk, Marita 2010: Besser sprechen und zuhören. Gesammelte Aufsätze zur mündlichen Kommunikation in der Schule 1. Alpen.
- Rütimann, Hansheinrich/Reto Thöny 1987: Miteinander reden: Gespräche, Spiele, Übungen. In: Praxis Deutsch. H. 83. S. 38.
- Rupp, Gerhard 2014: Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen. Baltmannsweiler.
- Wagner, Roland W. 2006: Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn u. a.
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen: 2. Teil: 8. Schulstufe der Volksschuloberstufe, der Hauptschule, der Neuen Mittelschule und der allgemein bildenden höheren Schule, 1. Abschnitt: Deutsch. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>, recherchiert am 5. 10. 2016.

A 4 Vorlesen und Vortragen

Jürgen Baurmann

Lange Zeit war die kontinuierliche Förderung des Vorlesens und Vortragens fraglos eine wichtige Aufgabe im Deutschunterricht. Gegenwärtig ist dies keineswegs mehr selbstverständlich. Vorlesen und Vortragen werden heute bei Schülerinnen und Schülern zu rasch als gegeben vorausgesetzt und kaum nachhaltig gefördert. Nun belegen Beobachtungen in der Praxis und Ergebnisse zahlreicher Studien und Untersuchungen im Gegensatz dazu, dass Kinder und Jugendliche oft nicht hinreichend über basale Lesefähigkeiten verfügen.

Erfreulicherweise haben sich Rosebrock/Nix/Rieckmann/Gold (2011) mit dieser wenig befriedigenden Situation auseinandergesetzt, die reichhaltige Literatur zu Lautleseverfahren ausgewertet und tragfähige Vorschläge zur Verbesserung der Leseflüssigkeit entwickelt (→ C 1). Auf diesen Grundlagen kann die Befähigung zum Vorlesen und Vortragen aufbauen.

Hintergrund dafür ist die vertraute und anerkannte Sprecherziehung, die sich dank texttheoretisch und rezeptionstheoretisch motivierter Impulse weiterentwickelt hat. So hat das Plädoyer für einen „offenen Textbegriff“ dazu beigetragen, das „sprecherische“ Interpretieren zu beleben (vgl. Pabst-Weinschenk 2004, S. 180 ff.) und vermehrt handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Deutschunterricht einzubeziehen. Das kann vom Experimentieren mit unterschiedlichen Arten des Vorlesens (geheimnisvoll flüstern, pathetisch auftrumpfen u. dgl.) oder zur musikalischen Begleitung des Vortragens bis hin zu „szenischen Gestaltungen“ reichen, bei denen Gesprochenes unter Einsatz von Mimik und Gestik begleitet wird (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994, S. 24 sowie → D 18).

Situationen des Vorlesens und Vortragens zeichnet insgesamt aus, dass Sprecher einen Text sicher und gekonnt vorlesen bzw. vortragen, auf diese Weise Aufmerksamkeit für das Vorgetragene und zugleich Wirkung bei den Hörern erzielen. Vorlesen und Vortragen sind also Kulturtechniken und Ausdruck „ästhetischer Kommunikation“ zugleich (Geißner 2000, S. 141 ff.). Nach Form und Funktion lassen sich dabei drei Varianten beschreiben (nach Baurmann/Menzel 2006, S. 7 ff.), bei denen sich die Anteile (Kulturtechnik – ästhetische Kommunikation) jeweils unterscheiden.

Vorlesen als lautes Lesen

Im Unterricht gibt es täglich Situationen, in denen diese Form des Vorlesens gefordert wird – so bei Arbeitsaufträgen und einfachen Texten innerhalb der Partnerarbeit, beim kooperativen Lernen oder bei der Vermittlung zuvor erarbeiteter Ergebnisse an die gesamte Lerngruppe. Neben angemessenem Lesetempo

ist bei solchen Anlässen ein deutlich artikuliertes und gliederndes Sprechen der vorgegebenen Wortgruppen und Sätze notwendig. Gezielte Vorbereitungen aufs Vorlesen, ggf. ergänzt durch Notationen im Text (etwa für Pausen, Betonungen, Lesetempo und Stimmstärke), und Rückmeldungen der Hörer geben Vorlesern zunehmend Sicherheit (vgl. zum Erstgesagten die differenzierte Darstellung von Müller 2012, S. 120 f., auch Claussen 2016, S. 14).

Deutendes Vorlesen

Deutendes Vorlesen als anspruchsvolle Weiterentwicklung des lauten Vorlesens eröffnet Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, sich durch Vorlesen experimentierend solchen Texten zu nähern, die sich inhaltlich und formal nicht auf den ersten Zugriff erschließen. Auf Beispiele vertrauter Kurzprosa und lyrische Texte (Kinderreime, Naturgedichte, Balladen u. dgl.) trifft dieses Merkmal zu. Deutendes Vorlesen gelingt hier, wenn Schülerinnen und Schüler über eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text zu einem angemessenen „Sprechausdruck“ finden, der „rhythmische, dynamische und methodische Aspekte“ text- und hörerangemessen verbindet (Ockel 2000, S. 19 ff.). Daraus resultierende Vorgehensweisen führen zu Ergebnissen, die zum einen dem Text entsprechen und des Weiteren Zuhörer erreichen: Verschiedene Vorgehensweisen führen zu annehmbaren Ergebnissen. Erste Vorleseversuche werden in diesem Zusammenhang als Annäherungen an den Text verstanden und durch Varianten weiterer Sprecher angereichert, ggf. relativiert oder korrigiert. Unterschiedlich geglückte Realisierungen zeigen dann nachvollziehbar den Deutungsspielraum vorgelesener Texte an.

Szenisches Vortragen

Szenisches Vortragen reicht über das deutende Vorlesen hinaus, sind doch hierbei „sinnlich ästhetische Erfahrungen“, „Imaginationsfähigkeit“ und „rhetorische Fähigkeiten“ gefordert (Spinner 2000, S. 106–107). Szenisches Vortragen setzt eine gründliche Auseinandersetzung mit der Textvorlage ebenso voraus wie einen daraus entwickelten Einsatz sprecherischer Mittel (siehe unten). Eine eher sparsame Verwendung körpersprachlicher Möglichkeiten (Mimik, Gesten), die Nutzung von Raum, Beleuchtung und Requisiten verstärken häufig die Wirkung szenischen Vortragens.

Zur Gestaltung des Vorlesens und Vortragens

Es ist deutlich geworden, dass bei allen individuellen Unterschieden von Sprechern (in Stimmlage, Stimmvolumen und Stimmqualität) eine angemessene Gestaltung des Vorlesens und Vortragens vom Einsatz sprechgestaltender Mittel abhängt. Was dies bedeutet, soll für Intonation, Akzentuierung und Tempo als

Komponenten der Prosodie konkret veranschaulicht werden. Ausgangspunkt ist das folgende Satzpaar, vor allem dessen erster Satz:

Al – lerAnfang ‘ ist sch w e r. | Eine solche Erfahrung macht jeder.

Die Intonation verläuft im ersten Satz von einem Hochton am Anfang zu einem Tiefton am Ende des Satzes, wobei das Wort „Aller“ häufig etwas langsamer gesprochen und dann bei zunehmendem Tempo mit dem nächsten Wort nahezu verschmilzt (zur Verteilung von Hochton und akzentuiertem Tiefton Baurmann/Menzel 2006, S. 9). Danach erfolgt eine kleine Pause (ein Atemstau), das letzte Wort wird dann akzentuiert gedehnt. Nach einer Atempause schließt sich der folgende Satz an. In ihm wird das Wort „solche“ akzentuiert. Dadurch wird im Sinne des Fortschreitens die Beziehung vom bereits Bekannten zum Neuen markiert (Thema-Rhema-Gliederung).

Die beschriebene Gestaltung beider Sätze stellt gewiss eine naheliegende Lösung dar; sie darf nun allerdings nicht als feste Norm verstanden werden. Je nach Kontext und konkreter Aussageabsicht sind Varianten denkbar.

Zur Förderung des Vorlesens und Vortragens im Unterricht

Vorlesen und Vortragen werden ab der Primarstufe vornehmlich im Deutschunterricht vorbereitet, dort erprobt und gesichert, in der Sekundarstufe I dann fortgeführt. Neben dem Deutschunterricht bieten dabei auch Sachfächer hinreichend Anlässe und Fördermöglichkeiten. Wer überzeugend vorlesen und wirkungsvoll vortragen kann, verfügt über den Text. Insbesondere zu Grundvoraussetzungen der Stimmbildung, zur Körpersprache, einschließlich Mimik und Gestik, zur Atmung und zum Sprechen hat Klüver (2016) praktikable Vorschläge für Lehrpersonen erarbeitet, die abgewandelt auch für Schülerinnen und Schüler geeignet sind. Speziell zum „hörenden Lesen“ überzeugen die Unterrichtsmaterialien, die Siebauer/Lösener (2008) erarbeitet haben.

Schülerinnen und Schüler werden schon ab der Grundschule mit „einfachen Techniken“ des Vorlesens und Vortragens vertraut gemacht (Ockel 2000, S. 24 ff.). Zu denken ist dabei an das „deutliche und gliedernde Vorlesen“, das Einhalten von „Pausen und Zäsuren“ sowie an einen reflektierten Wechsel zwischen gespanntem und entspanntem Sprechausdruck. Sind diese Techniken gefestigt, schließen sich ab der Sekundarstufe I „komplexe Techniken“ an. Ockel (2000, S. 37 ff.) fächert sie als „vorausschauendes, mitteilendes und vollziehendes Vorlesen“ auf. Die Umsetzung dieser Modi betont, dass Vorlesen und Vortragen stets *für* andere geschieht, letztlich mit dem Ziel, dass sich Rezipienten Vorgelesenes und Vorgetragenes mit Vergnügen aneignen. Wie Lehrpersonen Sprechgestaltungen im Unterricht planen und in Lernsituationen mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten können, zeigt Müller (2012, insbes. S. 116–121) ausführlich und anregend an ausgewählten Beispielen.

Angewandt werden kann das Gelernte bei Feiern in der Klasse oder Schule, ebenso bei außerschulischen Veranstaltungen (Präsentationen, Vorlesewettbewerbe).

Auf solche Weise können geübte Leser vorleseschwächeren Schülerinnen und Schülern als Paten oder Lesehelfer zur Seite stehen. Tipps zum Einprägen von Textstellen oder Texten sowie der Austausch von Erfahrungen der Mitschülerinnen und Mitschüler begünstigen das Vorlesen und Vortragen ebenso. Dass und wie Schülerinnen und Schüler auch zum freiwilligen „Auswendigsprechen“ ermutigt werden können, lässt sich den Ausführungen von Müller (2012, S. 124–125) entnehmen. Werden beim Vorlesen und Vortragen ergänzend Medien und mediale Techniken und Angebote genutzt (Mikrofon bzw. Bild- und Musikeinspielungen) oder zur Rezeption Hörmedien eingesetzt, erfordert deren Einsatz und Koordinierung eine fachkundige Anleitung durch medienvertraute Mitschüler oder Lehrpersonen (Näheres zu Hörmedien, siehe → D 13).

Literaturhinweise

- Baurmann, Jürgen/Wolfgang Menzel 2006: Vorlesen – Vortragen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 199. S. 6–13.
- Claussen, Claus 2006: Tipps fürs Vorlesen. In: Praxis Deutsch. H. 199. S. 14.
- Geißner, Helmut K. 2000: Kommunikationspädagogik. Transformationen der ‚Sprech‘-Erziehung. St. Ingbert.
- Haas, Gerhard/Wolfgang Menzel/Kaspar H. Spinner 1994: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 123. S. 17–25.
- Klüver, Maïke 2016: Überzeugend auftreten. Stimmbildung und rhetorische Übungen für Lehrerinnen und Lehrer. Beilage zum Friedrich Jahresheft 2016. Seelze.
- Müller, Karla 2012: Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze.
- Ockel, Eberhard 2000: Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Hohengehren.
- Pabst-Weinschenk, Marita 2004: Ästhetische Kommunikation. In: Dies. (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Baltmannsweiler. S. 180–208.
- Rosebrock, Cornelia/Daniel Nix/Carola Riekman/Andreas Gold 2011: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze.
- Siebauer, Ulrike/Hans Lösener 2008: Unterrichtsmaterialien zum hörenden Lesen. In: <http://www.loesener.de/uebungen>, recherchiert am 5. 7. 2016.
- Spinner, Kaspar H. 2000: Szenisches Vortragen von Gedichten. In: Claus Ensberg (Hg.): Deutschunterricht: Zugang zu den Lernenden finden. Braunschweig. S. 101–113.

A 5 Referieren – Präsentieren

Matthis Kepser

Referieren gehört schon lange zu den erwerbenden Kompetenzen und etablierten Aufgabenformaten im Deutschunterricht. Zu denken ist hier beispielsweise an Buchvorstellungen, an Kurzreferate zu diversen Themenfeldern oder das Referat im Kontext der mündlichen Abiturprüfung. Ergänzt, ja geradezu ersetzt worden ist das Referat mittlerweile durch das Aufgabenformat der Präsentation, das neben dem mündlichen Vortrag auch den begleitenden Einsatz (audio-)visueller Medien vorsieht. So verlangen die „Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch“ (2004, S. 10) die Nutzung von „Medien zur Präsentation“, wozu Präsentationssoftware wie *MS PowerPoint* (oder alternativ *Prezi*, *Keynote*, *Impress*) verwendet werden soll. In vielen Bundesländern (z. B. Hamburg, Berlin, Baden-Württemberg) ist die Präsentation Teil der Abiturprüfungen geworden. Analog zum Format „Jugend debattiert“ gibt es seit 2012 den bundesweiten Wettbewerb „Jugend präsentiert“ (vgl. Kramer (Hg.) 2014).

Präsentieren als komplexe Kompetenz

Wissenschaftlich untersucht worden ist die Präsentation bislang vor allem durch die Wissenssoziologie (vgl. Schnettler/Knoblauch Hg. 2007; Lorenzen 2009) und die Sprachwissenschaft (vgl. z. B. Lobin 2009). Hier wird allerdings oft übersehen, dass Präsentationen nicht nur informieren sollen (z. B. über Probleme der Literaturgeschichtsschreibung), sondern auch der Meinungsbildung dienen können (z. B. bei einer Filmkritik), u. U. an die Anwesenden appellieren (z. B. bei der Erörterung eines gesellschaftlichen Problems) und nicht zuletzt unterhaltend sein können (z. B. bei einer Reportage zur letzten Klassenfahrt auf einem Elternabend). Einig ist man sich darin, dass es sich um eine äußerst komplexe Kommunikationssituation handelt, deren Beherrschung ebenso komplexer Fähigkeiten und Fertigkeiten bedarf.

Für den Deutschunterricht bietet es sich an, das Präsentieren unter einem theatralen Blickwinkel zu betrachten: Ein oder mehrere Redner bzw. Rednerinnen (Schauspieler) treten in einem bestimmten schulischen Raum (Theater) vor einer Gruppe von Menschen (Publikum) auf, um einen Text (Drama) zu inszenieren. Dabei agieren sie an einer mehr oder weniger genau definierten Stelle (Bühne), ggf. mit Computer bzw. Laptop, Lautsprechern, Beamer oder interaktivem Whiteboard ausgestattet (Bühnentechnik), vor projizierten Bildern oder Plakaten (Kulisse) und unter Verwendung von Hilfsmitteln wie Rednerpult oder Laserpointer (Requisiten). Dies alles geschieht unter den Bedingungen eines kleinen OFF-Theaters in Personalunion: Die Vortragenden haben ihre „Sprechvorlage“ (vgl. Berkemeier 2009, S. 44 – 56) selbst verfasst. Sie treten persönlich auf, um mit

ihrer Stimme und Körpersprache das Publikum für sich und ihre Sache zu gewinnen. Präsentationsfolien oder Plakate sind von ihnen selbst gestaltet. Erwartet wird auch die Beherrschung der „Bühnentechnik“ (Computer, Software etc.) möglichst ohne fremde Hilfe. Die Schüler und Schülerinnen sind also Autoren, Performer, Mediengestalter und Medientechniker gleichermaßen. Um diesen vielfältigen Ansprüchen Genüge tun zu können, müssen sie systematisch von der Grundschule an (vgl. dazu v. a. Berkemeier 2009) bis zum Schulabschluss kontinuierlich und in wachsender Komplexität darauf vorbereitet werden.

Teilprozesse der Präsentation

Vielfach werden in der einschlägigen Literatur mehrere Schritte ausgemacht (vgl. z. B. Berkemeier 2009), die im Wesentlichen denen der klassischen Rhetorik folgen (vgl. Knappe 2009): Am Anfang steht die Analyse der Kommunikationssituation und Aufgabenstellung (*intellectio*). Sofern letztere von der Lehrkraft vorgegeben wird, sollte sie möglichst problemorientiert formuliert sein, um die Lernenden nicht zum Plagieren zu verführen. Es folgen die Recherche, Sammlung und Auswahl relevanter Inhalte sowie ggf. geeigneter Anschauungsmaterialien (*inventio*). Für die „Sprechvorlage“ sind sie in eine sinnvolle, d. h. logische und für das Publikum nachvollziehbare Ordnung zu bringen (*dispositio*). Üblicherweise wird das Anlegen von Stichwortzetteln oder Karteikarten empfohlen, mit deren Hilfe später der Vortrag in freier Rede erfolgt. Aber auch die ausformulierte Rede unter Berücksichtigung medialer Mündlichkeit und Beachtung des Publikumsbezugs ist eine durchaus erwägenswerte Option, weil sie den bewussten Einsatz rhetorischer Mittel erleichtert. Parallel zur Sprechvorlage werden unterstützende Medien wie Plakate oder PowerPoint-Folien erstellt. Sie sind so auf die Sprechvorlage abzustimmen, dass sie Informationen möglichst nicht wortwörtlich doppeln, sondern veranschaulichen oder vertiefend paraphrasieren. Im Idealfall bilden mündlicher Vortrag und Medienunterstützung ein in sich verschränktes Ganzes (*elocutio*). Anschließend ist die verbale Gestaltung (Artikulation, Sprechtempo und -lautstärke, Betonung) und nonverbale (Blickkontakt, Zeigegesten und andere Körperbewegungen) in Verbindung mit der jeweiligen Präsentationskulisse zu üben und zur Aufführung zu bringen (*actio*). Meist folgt noch eine Diskussion mit dem Publikum, in der Fragen geklärt werden und konstruktives Feedback gegeben wird.

Probleme der Mediengestaltung

In der einschlägigen Literatur findet man oft nur sehr unterkomplexe Antworten auf Gestaltungsfragen. Sie betreffen die dargebotene Informationsmenge (nicht zu viel Text auf Plakaten oder Präsentationsfolien; Vermeidung von langen Bulletpoint-Listen), Schriftgrößen (nicht kleiner als 16 Pkt.) und Schriftarten (maximal zwei verschiedene, möglichst serifenlos), die Verwendung von (kurzen) Zi-

taten unter Angabe der Quellen, die Beachtung von Farbkontrasten (sie können die Lesbarkeit beeinträchtigen) und den allgemeinen Ratschlag, passende Bilder und Graphiken einzubinden. Unter dem Stichwort Visualisierung werden weiterhin verschiedene Formen der Wissensrepräsentation vorgestellt wie Tabellen, Mind-Maps, Säulen-, Torten- und Flussdiagramme oder Relationendarstellungen mit Pfeilen bzw. Linien (vgl. dazu z. B. Berkemeier 2009, S. 103–109; Wagner 2010).

Visualisierung wird damit aber nur unvollständig erfasst, denn zur Mediengestaltung gehören auch künstlerische Aspekte. Konfektionierte Designs, wie sie alle Präsentationsprogramme anbieten, berücksichtigen weder das spezielle Thema des Vortrags noch die Redesituation im Ganzen.

Große Zurückhaltung wird allgemein empfohlen, was den Einsatz von Folienübergängen und Animationen angeht. Die angemessene didaktische Antwort auf überbordenden Effekteinsatz ist aber nicht der Ratschlag zur Abstinenz, sondern ein differenziertes und (sprach-)reflexives Vorgehen: So können weiche Übergänge von Folie zu Folie (Blende) inhaltliche oder thematische Zusammenhänge anzeigen. Textbausteine von rechts nach links ins Bild zu schieben, wird vom Publikum als fortschreitende Ergänzung eines zusammenhängenden Sachverhalts interpretiert und daher kaum bewusst wahrgenommen. Fliegen sie aber von unten nach oben oder umgekehrt ein, bindet das die Aufmerksamkeit ungleich mehr. Vortragende können so einen besonderen Akzent setzen, aber auch bei unangemessenem Einsatz Verwirrung stiften. Dies gilt umso mehr, als solche „Cinemorphe“ (Umberto Eco) unter Umständen kulturspezifisch konnotiert sind: Aufsteigende Bewegungen werden im Allgemeinen positiv gewertet, absteigende negativ. Was und wie viel an Effekten vom Publikum goutiert wird, ist nicht zuletzt eine Frage des Redeanlasses. Damit erweist sich der angemessene Umgang mit solchen Gestaltungsmöglichkeiten als analog zu dem mit rhetorischen Figuren (vgl. dazu Kepser 2006).

Bewertung von Präsentationen

In allen Phasen der Erstellung und Durchführung von Präsentationen ist es sinnvoll, das (bisher) Geleistete im Hinblick auf das Kommunikationsziel zu reflektieren. Das kann in Partner- oder Gruppenarbeit, aber auch im Klassenverband als Ganzes geschehen und **Überarbeitungsprozesse** anleiten. Eine besondere Situation liegt vor, wenn Präsentationen als Prüfungsleistung benotet werden sollen.

Für diese Zwecke sind in der Literatur verschiedentlich Kriterienraster vorgestellt worden, die sich auf den Inhalt sowie die sprachliche, sprecherische, performative und mediale Gestaltung beziehen (vgl. z. B. Berkemeier 2009, S. 81–82, 102, 112–114; Baurmann / Berkemeier 2014, S. 11). Wie schon bei den zahlreichen Vorschlägen zur kriteriengeleiteten Beurteilung schriftlicher Texte liegt ein Problem in der oft mangelhaften Operationalisierbarkeit und damit Transparenz für die Lernenden: Was sind treffende und abwechslungsreiche Wörter? Welche Bil-

der sind lediglich schmückendes Beiwerk? Wie erkennt man einen engagierten Referenten? Sinnvoll ist es, wenn die Lehrkraft dazu konkrete Beispiele aufzeigt oder – noch besser – mit den Lernenden erarbeitet.

Literaturhinweise

- Baurmann, Jürgen / Anne Berkemeier 2014: Präsentieren multimedial. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 244, S. 4–11.
- Berkemeier, Anne 2009: Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler.
- Kepser, Matthis 2006: Rhetorik des Effekts. Sprachbewusster Umgang mit MS-Powerpoint im Deutschunterricht. In: Gudrun Marci-Boencke/Matthias Rath (Hg.): BildTextZeichen lesen. München. S. 55–65.
- Knape, Joachim 2007: Powerpoint in rhetoriktheoretischer Sicht. In: Bernt Schnettler/Hubert Koblauch (Hg.) 2007: Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz 2007. S. 53–66.
- Kramer, Olaf (Hg.) 2014: Jugend präsentiert kompakt. Eine Einführung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II. Heidelberg.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) 2004. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, recherchiert am 15. 7. 2016.
- Lobin, Henning 2009: Inszeniertes Reden auf der Medienbühne. Zur Linguistik und Rhetorik der wissenschaftlichen Präsentation. Frankfurt a. M.
- Lorenzen, Jule-Marie 2009: Powerpoint-Präsentationen in der Schule – aus soziologischer Perspektive. In: Rüdiger Vogt (Hg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen. S. 66–76.
- Praxis Deutsch 2014. Präsentieren multimedial, hg. von Jürgen Baurmann und Anne Berkemeier. H. 244.
- Schnettler, Bernt/Hubert Koblauch (Hg.) 2007: Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz 2007.
- Wagner, Wolf-Rüdiger 2010: Vorsicht PowerPoints. Überlegungen zur Präsentationsrhetorik. In: Der Deutschunterricht. H. 5. S. 82–88.

A 6 Szenisches Spielen, Interaktionsspiel, Rollenspiel, Planspiel

Tilman von Brand

Das Szenische Spielen fristet in der fachdidaktischen Diskussion ein Schattendasein. In den Bildungsstandards ist es zwar als eigene Teilkompetenz des Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* beispielsweise dem Sprechen mit anderen gleichgestellt, doch bleiben selbst dort die differenzierenden Erläuterungen auffällig vage. In den Standards für den Mittleren Schulabschluss werden lediglich zwei Teilkompetenzen benannt: „eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen“ sowie „Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten“ (KMK 2003, S. 13). Szenisches Spiel soll im Unterricht allerdings mehr als etwas abbilden („darstellen“), es geht hier vor allem um die Ausbildung wichtiger kommunikativer und sozialer Kompetenzen sowie Selbstkompetenz. Um dies zu betonen, wird oftmals auch vom Interaktionsspiel gesprochen, da nicht nur die Rollen bedeutsam sind, sondern das soziale Handeln aus diesen heraus.

Das szenische Gestalten von Texten wiederum kann in Form des Darstellenden Spiels – mit zahlreichen spezifisch zu entwickelnden Kompetenzen – erfolgen oder aber dient als szenische Interpretation (→ D 13) dem verstehenden Umgang mit literarischen Texten. Diese Differenzierung in textgebundene und ungebundene Formen des szenischen Spiels, die auch Abraham verwendet, indem er Konfliktrollenspiel und literarisches Rollenspiel unterscheidet (vgl. Abraham 2016, S. 113 ff.), erweitert Belgrad noch um zwei weitere Dimensionen: Er fächert den Begriff des Spiels in Hinblick auf die Spielformen auf, indem er stärker auf das Verstehen ausgerichtete Rollenspiele von deutlich auf das Gestalten zielenden darstellenden Spielen unterscheidet (vgl. Belgrad 2012, S. 286 f.).

Konkrete Realisierungen im Unterricht können an einem beliebigen Punkt des folgenden Schaubildes angesiedelt sein, da sowohl auf der horizontalen als auch auf der vertikalen Achse fließende Übergänge existieren. Läge also bei der

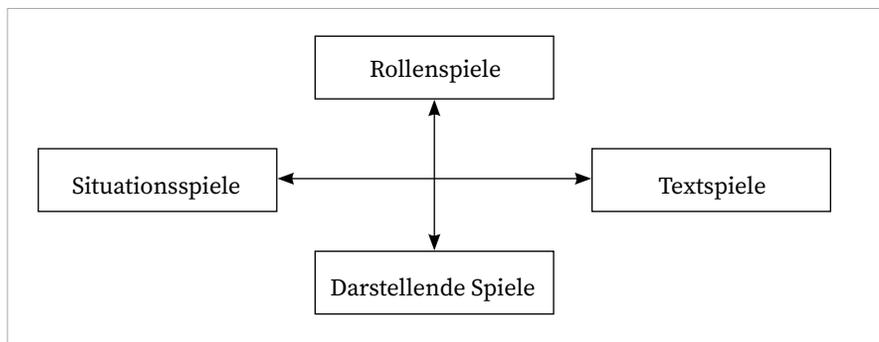


Abb. 2: Spielformen der szenischen Kommunikation (nach: Belgrad 2012, S. 287)

Darstellung einer Alltagssituation beispielsweise der Fokus stärker auf der Nachahmung bestimmter Verhaltensweisen, so würde es sich um ein Situationsspiel handeln, welches stärker als Darstellendes Spiel angelegt wäre. Sollten hingegen Handlungsalternativen erarbeitet werden, würde man es als Rollenspiel anlegen.

Im Folgenden sollen lediglich Situationsspiele in den Blick genommen werden, also solche Spielszenen, die nicht der Erschließung fiktionaler Texte dienen (Textspiele).

Rollenspiele

Im Situationsspiel werden „sprachliche, metasprachliche oder auch Aspekte des Zwischenmenschlichen erprobt und reflektiert“ (von Brand 2016, S. 47). Probedarstellen und Interaktion sind dabei wesentliche Voraussetzungen für nachhaltige Lernerfolge. Als Rollenspiel angelegt, zielen sie auf Realitätsbewältigung, stellen eine solche aber noch nicht dar (vgl. Abraham 2016 mit Verweis auf Kochan, S. 119). Es werden „Lebenswelten erprobend gestaltet und verpönte, utopische, schablonisierte, kreative Lebensentwürfe in Szene gesetzt“ (Belgrad 2012, S. 280). Dies kann in größerer Nähe oder größerer Distanz zur Lebenswelt oder auch zur konkreten Situation der Lernenden geschehen. Im Konfliktrollenspiel (oder auch Konfliktspiel) beispielsweise können unterschiedliche Lösungsansätze für tatsächliche Probleme in der Lerngruppe erarbeitet werden. In einem stärker am Planspiel orientierten Versuch, die Argumentationen verschiedener Interessengruppen in einer politischen Auseinandersetzung zu entwickeln und anschließend in Form einer Podiumsdiskussion zu inszenieren, ist das Ziel eher, Verständnis für unterschiedliche Rollen zu entwickeln und Argumentationsstrategien zu entwerfen und umzusetzen. Gleichwohl haben derartige Rollenspiele gleiche übergeordnete (Kompetenz-)Ziele, die Lothar Krappmann bereits 1972 formulierte (vgl. Abraham 2016, S. 120):

- **Empathie:** Sowohl die Spielerinnen und Spieler als auch die Zuschauerinnen und Zuschauer benötigen die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, um die jeweiligen Verhalten antizipieren und beurteilen zu können. Gleichzeitig wird die Empathiefähigkeit durch das Spiel fortlaufend weiterentwickelt.
- **Rollendistanz:** Alle Beteiligten müssen in der Lage sein, zwischen Darstellerinnen bzw. Darstellern und eingenommenen Rollen unterscheiden zu können. Außerdem müssen sie fähig sein, die Rollen kritisch zu reflektieren und ggf. eingenommene Rollen auch zu revidieren.
- **Ambiguitätstoleranz:** Gerade die spielenden Schülerinnen und Schüler müssen mit der Andersartigkeit der Rollen ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler konstruktiv umgehen und Abweichungen von eigenen Werten und Überzeugungen ertragen.
- **Kommunikative Kompetenz:** Dies umfasst vor allem die Fähigkeiten, im Spiel wie auch in der anschließenden Reflexion desselben sprachlich und sozial zu interagieren.

Bezogen auf das konkrete Spiel betont Belgrad außerdem vier inhaltliche Teilkompetenzen, die für eine erfolgreiche Umsetzung erforderlich sind: 1. Inszenierungs- und dramaturgische Kompetenzen, 2. Sprecherische Kompetenzen, 3. Körperliche Kompetenzen und schließlich 4. Mediale Kompetenzen (vgl. Belgrad/Eriksson/Pabst-Weinschenk/et al. 2008, S. 35; Belgrad 2012, S. 288 ff.).

Darstellende Spiele

Wie oben bereits benannt, steht beim Darstellenden Spielen die Art der Darbietung im Vordergrund, was, sofern es nicht um die Inszenierung von Texten geht, oftmals mit der Notwendigkeit guter Wahrnehmungsfähigkeiten einhergeht. Denn vielfach sollen besondere Merkmale von Personen oder Figuren, wie z. B. Charaktereigenschaften, sprachliche, gestische oder mimische Besonderheiten oder auch typische Verhaltensweisen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe zunächst erfasst und dann dargestellt werden. Die Palette möglicher Darstellungsformen ist dabei deutlich breiter als beim Rollenspiel und reicht vom Schattenspiel über Pantomime, Puppenspiel, Parodie bis hin zur szenischen Erzählung (vgl. von Brand 2016, S. 52 f.). Auch im populären Poetry Slam hat die ästhetische Gestaltung bzw. die Darstellung der Slammer-Figur oftmals eine wesentliche Bedeutung, hinter die der Autor oder die Autorin mehr oder weniger stark zurücktritt.

In der fachdidaktischen Diskussion wird der Begriff Darstellendes Spiel jedoch meist verengt für die schulische Inszenierung von Theaterstücken besetzt. Diese Verengung zeigt sich auch darin, dass es entsprechend fokussierte Studiengänge an den Hochschulen wie auch das Schulfach Darstellendes Spiel zunehmend in den Schulen gibt.

Realisation

Rollenspiele verlaufen meist in vier Phasen (vgl. von Brand 2016, S. 50 f.), Darstellende Spiele in drei (die Phase der Rollendistanz fällt dann weg):

1. Rollenvorbereitung: Nachdem die Situation, die gespielt werden soll, geklärt ist und die Rollen verteilt sind, bereiten sich die Lernenden auf ihre Rollen vor: Was macht die Figur/Person aus? Welche Interessen vertritt sie? Wie steht sie zu den anderen Personen/Figuren? Wie spricht sie?

2. Durchführung: Das Spiel sollte einen klaren Auftrag haben, der mehr oder weniger offen formuliert sein kann (z. B. eine konkrete Situation darstellen, eine abstrakte Situation darstellen, einen Kompromiss zu einem Konflikt finden). Das Spiel endet, wenn der Auftrag erfüllt wurde, ein vorher festgesetzter Zeitrahmen überschritten ist oder die Lehrkraft das Spiel beendet. Abraham (2016, S. 125) ergänzt darüber hinaus noch drei mögliche Interaktionsformen:

(a) Spiel anhalten und Spielerinnen und Spieler einrichten: Das Spiel kann von den Zuschauerinnen und Zuschauern z. B. durch Klatschen angehalten und ein-

gefroren werden. Dann dürfen Mimik und Gestik einzelner Spielerinnen und Spieler verändert werden.

(b) Spiel anhalten und Spielerinnen und Spieler ersetzen: Nach dem Anhalten (s. o.) können sich Zuschauerinnen und Zuschauer einwechseln, um zu demonstrieren, wie eine Rolle ihrer Ansicht nach dargestellt werden könnte.

(c) Alter-Ego-Technik: Die Rollen werden von vornherein doppelt besetzt. Darsteller-Doubles, die sich hinter den eigentlichen Darstellerinnen und Darstellern befinden, können diesen während des Spiels etwas einflüstern.

3. Rollendistanz: In dieser Phase sollen die Lernenden, gerade nach dem Spielen schwieriger oder konfliktrichtiger Rollen, wieder zurück in ihre eigene Person finden. Zugleich sollen alle Beteiligten sich (noch mal) bewusst machen, dass es sich um ein Spiel aus dargestellten Rollen heraus gehandelt hat und nicht um z. B. reale Konflikte. In dieser Phase können sich die Beteiligten beispielsweise darüber austauschen, was besonders schwierig oder auch belastend war.

4. Reflexion: Das Spiel wird in der Reflexionsphase vor allem von den Beobachterinnen und Beobachtern ausgewertet: Hat es seinen Zweck erfüllt? Waren die Rollen authentisch? usw.

Literaturhinweise

Abraham, Ulf 2016: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Überarbeitete und erweiterte Neubearbeitung. Stuttgart.

Belgrad, Jürgen 2012: Szenisches Spiel. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler. S. 278 – 296.

Belgrad, Jürgen/Birgit Eriksson/Marita Pabst-Weinschenk/Rüdiger Vogt 2008: Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und Szenisch Spielen. In: Didaktik Deutsch. Sonderheft. S. 20 – 45.

Brand, Tilman von 2016: Sprechen und Zuhören. In: Jürgen Baumann/Tilman von Brand/Wolfgang Menzel/Kaspar H. Spinner: Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II. Seelze. S. 15 – 54.

Kultusministerkonferenz (Hg.) 2003: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. In: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf, recherchiert am 23. 10. 2016.

Praxis Deutsch 2001. Spielszenen im Deutschunterricht, hg. von Kaspar H. Spinner. H. 28. Renk, Herta-Elisabeth (Hg.) 1986: Szenisches Spiel – Spielprozesse.