



| FEHLER 1 | Bedeutung von Lernen und Üben zu wenig hervorheben

Fallbeispiel

In der Sprechstunde berichtet eine Mutter: „Vor der letzten Klassenarbeit habe ich Svenja gesagt, sie solle doch für die Arbeit lernen. Da kam die Antwort, dass man für Deutsch nichts lernen könne.“ – Auch wenn Herr K. der Mutter widerspricht, dass man sich auch auf das Schreiben eines Berichts vorbereiten könne, gesteht er sich ein, dass Svenja wirklich keine gute Schreiberin ist und die Vorbereitungsmöglichkeiten tatsächlich eingeschränkter sind als in anderen Fächern.

Ursachen und Hintergrund

Im Fach Deutsch sind zum einen punktuelle Vorbereitungsmöglichkeiten (wie zum Beispiel auf Vokabeltests in den Fremdsprachen oder stärker wissensbasierten Arbeiten in den natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern) seltener; zum anderen benötigen Lern- und Übungserfolge längere Zeit, da sprachliche Fähigkeiten weniger auf Wissen als vielmehr auf Routinen beruhen. Richtig ist aber auch, dass viele Kollegen auf die Notwendigkeit des längerfristigen und kontinuierlichen Übens zu wenig aufmerksam machen bzw. es fordern und unterstützen.

Obwohl es natürlich auch mit Blick auf die sprachlichen Fähigkeiten durchaus Begabungsunterschiede gibt, so verfügen doch nahezu alle Schüler über grundlegende Sprachfähigkeiten, die sie durch regelmäßiges Üben auch verbessern können. Gerade schwächere Schüler, die in stärker kognitiv ausgerichteten Fächern noch größere Mühe haben, könnten hier gezielter motiviert werden und perspektivisch Erfolge erzielen.

Tipps

- Weisen Sie die Schüler immer einmal wieder auf die Problematik hin, dass im Fach Deutsch Kompetenzen stärker als in anderen Fächern längerfristiges Üben verlangen: Wer nur einmal das Wörterbuch benutzt, hat fast nichts gewonnen; wer es aber regelmäßig nutzt, wird auf Dauer orthografisch richtig schreiben lernen. Wer nur einmal eine bestimmte Schreibform erprobt, wird seine stilistischen Fähig-



| FEHLER 3 | Ausnahmen statt des Regelfalls fokussieren

✘ Fallbeispiel

Frau B. unterrichtet die Schreibung des langen i und hat sich folgende Tabelle überlegt, für die die Schüler in Gruppenarbeit nach weiteren Beispielen suchen sollen, wobei sie ein Wörterbuch benutzen können.

ie-Schreibung	Ausnahmen im Deutschen	ieh-Schreibung	Fremdwörter	ih-Schreibung
schließen, Wiese, ...	wir, Igel, ...	fliehen, Vieh, ...	Kino, lila, ...	ihn, ihr, ...

Im weiteren Verlauf des Unterrichts fokussiert Frau B. unter anderem mithilfe von Beispielsätzen der Art „Die Familie tankt vierzig Liter Benzin und kauft ein Kilo Mandarinen.“ Fremdwörter und lässt außerdem Wörter auf -ine (Voline, Limousine, ...) suchen. In einem abschließenden Kurzdiktat sind die Ergebnisse nicht berauschend. Einige der speziell geübten Wörter werden zwar recht oft richtig geschrieben, dafür unterlaufen den Schülern viele vermeintlich einfache Schreibfehler.

? Ursachen und Hintergrund

Der Grund für ein solches Vorgehen ist wohl im Hang zur (philologischen) Gründlichkeit und Vollständigkeit (vgl. zu dieser Neigung auch den nachfolgenden Fehler) zu sehen. Jedenfalls ist das Fallbeispiel nahezu beliebig auf den Rechtschreibunterricht übertragbar und entspricht vor allem dem Wunsch, jeweils möglichst viele Fälle abzudecken und zu erklären, was aber jeweils zuverlässig von der Regelschreibung ablenkt. Im Falle des langen betonten i ist dies in der ganz überwiegenden Zahl der Fälle die ie-Schreibung. Erst wenn dies klar und hinreichend geübt ist, kann und sollte man auf Sonderfälle eingehen.



Tipps

- Fokussieren Sie zunächst immer den Regelfall, also die Großschreibung von Substantiven (Eis, Kopf, Leid, ...; erst dann „Sie standen kopf.“ oder „Sie liefen eis.“), die Getrennschreibung von Adjektiven und Verben (gut kochen, laut singen, heiß baden; erst dann: heiligsprechen, krankschreiben), die ie-Schreibung beim langen betonten i in offener Silbe usw. Sie können dies auch als Verhalten im Zweifelsfall empfehlen („Wenn du dir nicht sicher bist, schreibe ...“).
- Lassen Sie den Regelfall häufiger üben und orientieren Sie sich auch in Tests und Klassenarbeiten stärker am Regelfall.
- Fragen Sie auch in Wiederholungsphasen immer zuerst den Regelfall ab.

| FEHLER 4 | Kann-Fälle nicht lernökonomisch interpretieren



Fallbeispiel

Referendarin M. unterrichtet die Zeichensetzung bei Infinitivgruppen und erläutert den Schülern, wann dieses Komma gesetzt werden muss, nämlich bekanntlich, wenn die Infinitivgruppe:

- von einem Korrelat oder Verweiswort abhängt („Oma Maier liebte es, ihren Kanarienvogel im Wohnzimmer herumflattern zu lassen.“);
- von einem Substantiv abhängt („Wegen der Hitze bekam Oma Maier Lust, das Küchenfenster zu öffnen.“);
- mit *um*, *ohne*, *statt*, *anstatt*, *außer* oder *als* eingeleitet wird („Sie öffnete das Fenster, ohne an den herumfliegenden Kanarienvogel zu denken.“).

Auf Nachfrage einer Schülerin muss Frau M. nun auch noch erklären, was Korrelate und Verweiswörter sind. Ein sehr aufwändiges Verfahren, wenn man bedenkt, dass die amtliche Rechtschreibung grundsätzlich erlaubt, alle erweiterten Infinitivgruppen mit Kommas abzugrenzen.



| FEHLER 8 | Ohne authentisches Material arbeiten

X Fallbeispiel

„Zum Geburtstag wünschte ihr eine Bekannte alles Gute und viel Zeit zum Entspannen.“ – Die Provenienz solcher und ähnlicher Sätze ist klar; jeder, der schon einmal ein Arbeits- oder Übungsheft zur Rechtschreibung in der Hand hatte, kennt sie. Sie haben natürlich den Vorteil, für den Grammatik- bzw. Rechtschreibunterricht bestimmte Erscheinungen zu bündeln und für die Schüler auffällig zu machen. Doch die Schüler durchschauen solche Sätze und vor allem Texte, die ein Thema nur zum Anlass nehmen, Sprachphänomene an sie heranzutragen.

? Ursachen und Hintergrund

Sprache ist immer auch Ausdruck ihres Kontextes, entsprechend kann es keine „natürlichen“ Lehrbuchtexte geben. Immer wenn ein Lehrer als Lehrbuchautor einen Text verfasst, wird man merken, dass kein Journalist, Biologe, Förster oder Dichter hier zum Beispiel über den Wald schreibt, sondern eben ein Lehrer, der den Schülern Adjektive oder sonst irgendetwas über diesen Text nahebringen will. Der Grund ist klar: Jeder Autor wählt die von ihm verwendeten sprachlichen Mittel gezielt (und mehr oder weniger routiniert) aus, um mit diesen Mitteln beim Leser eine beabsichtigte Wirkung zu erzielen. Das bedeutet umgekehrt, dass die Häufung bestimmter Mittel Rückschlüsse auf die Funktion und die Wirkung eben dieser Mittel zulassen. Ein typisches Beispiel ist der Nominalstil, der einen Text unpersönlich und sachlich-distanziert wirken lässt und eben deshalb typisch ist für Amts- und Verwaltungssprache. Wer also Nominalkomposita oder das Passiv mithilfe einer Schulordnung oder einer anderen Verwaltungsvorschrift einführt, eröffnet den Schülern zugleich relevantes Verwendungswissen. Besonders ergiebig sind mit Blick auf die Wirkung bestimmter sprachlicher Mittel dabei oft literarische Texte. Bei Substantivierungen etwa habe ich schon mit der Parabel „Die Nachbarn“ von Marie von Ebner-Eschenbach („Der Blonde und der Braune waren Nachbarn ...“) und mit Karoline von Günderodes Gedicht „Die eine Klage“ (vgl. dort u. a.: „Dieses Suchen und dies Finden, / Dieses Denken und Empfinden / Gibt kein Gott zurück.“) gearbeitet, und ich hoffe, dass es mir gelungen ist, den Schülern auch die Funktion dieser Substantivierungen in den Texten bewusst zu machen.



Selbstverständlich behalten Sätze der eingangs zitierten Art ihre Berechtigung als Übungsmaterial. Es wird außerdem nicht immer möglich sein, passendes (und das heißt nicht zuletzt auch altersgerechtes) Material zu finden, hinter dem man als Lehrer auch steht (wenn ich etwa mit Ebner-Eschenbach und Günderode gute Erfahrungen gemacht habe, dann auch, weil ich diese Text aus persönlichem Gefallen heraus vielleicht besonders überzeugend unterrichten kann). Grundsätzlich jedoch ist authentischem Material der Vorzug zu geben.



Tipps

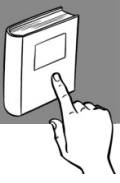
- Wer regelmäßig mit authentischem Material zu bestimmten Sprachphänomenen arbeiten möchte, sollte längerfristig denken: Legen Sie sich eine kleine Datei an, in der Sie die Titel zu Texten sammeln, bei dem Ihnen ein bestimmtes Sprachphänomen aufgefallen ist, sodass Sie bei Bedarf auf diese Texte zurückgreifen können.
- Kündigen Sie die Beschäftigung mit einem bestimmten Sprachphänomen rechtzeitig an (circa eine Woche vorher) und fordern Sie die Schüler dazu auf, nach authentischem Material Ausschau zu halten und mit in den Unterricht zu bringen. Abgesehen davon, dass sie dann Material bekommen, machen Sie die Schüler schon vorher mit dem Phänomen bekannt und wecken im Idealfall sogar ihre Neugier.

| FEHLER 9 | Keinen Mut zur grammatischen Lücke aufbringen



Fallbeispiel

Im Grammatikunterricht von Herrn B. fragt ein Schüler nichtdeutscher Muttersprache nach dem Satz „Die Kneipe hat geschlossen.“. Herr B. versteht zunächst die Frage gar nicht, denn für ihn scheint der Satz völlig unproblematisch zu sein. Erst als der Schüler erklärt, dass die Kneipe doch nichts tun kann, versteht Herr B.: Der Satz müsste regulär ja eigentlich „Die Kneipe ist geschlossen.“ heißen, was er dem Schüler dann auch sagt. Und er erklärt ihm, dass der Satz „Die Kneipe hat geschlossen.“ gleichwohl akzeptabel



| FEHLER 12 | Irregularität unterstellen

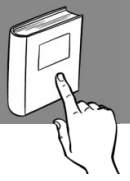
✘ Fallbeispiel

Frau S. unterrichtet, wie viele ihrer Kollegen, Verben wie *stellen*, *kaufen*, *legen* usw., die das Präteritum mit dem Tempusmorphem „t“ bilden (*stellten*, *kauften*, *legten* usw.), als regelmäßige und Verben wie *riechen*, *singen*, *stehlen* usw., deren Präteritumstamm (sowie das Partizip II) durch einen Wechsel des Stammvokals gekennzeichnet sind, als unregelmäßige Verben. Frau S. unterrichtet im Übrigen auch Englisch, wo sie dasselbe tut: Auch dort sind Verben wie *sing*, *leave* oder *steal* „irregular“. Dass es sich hier wie dort um dieselben Ablautreihen handelt, erkennt sie nicht als Regularität (mögliche Lernhilfe).

? Ursachen und Hintergrund

Mark Twain beklagte schon 1880 in seinem Essay „Die schreckliche deutsche Sprache“, dass in seinem Lehrbuch „die Beispiele für die Regel sehr viel weniger zahlreich sind als die für die Ausnahmen“. Das liegt nun aber nicht daran, dass das Deutsche so „aalglatte“ und „unsystematisch“ ist, wie Twain annahm, sondern daran, dass wir die Regeln, nach denen grammatische Formen generiert werden, nicht kennen. Was wir „Regeln“ nennen, sind in Wahrheit Regularitäten, die sich aus unserer Art der Sprachbeschreibung ableiten. Am Beispiel der sog. „unregelmäßigen Verben“ lässt sich gut zeigen, wie problematisch das Vorgehen ist, denn hier ist offensichtlich, dass keineswegs etwas „Unregelmäßiges“ vorliegt. Nicht nur, dass der Wechsel der Stammvokale untereinander Reihen (also beispielsweise „i:/a:/u:“: *singen*, *sang*, *gesungen*; *trink*, *trank*, *getrunken*; *spring*, *sprang*, *gesprungen*; usw.) bilden, sondern viele dieser Verben haben im Englischen genau dieselben (und aus der gemeinsamen Sprachgeschichte heraus erklärbaren) Ablautreihen (also z. B. *sing*, *sang*, *sung* wie *singen*, *sang*, *gesungen*). Diese Verben sind alles andere als „unregelmäßig“, sie sind „stark“, d. h. mit Stammvokalwechsel, gebildet.

Man mag das für kleinliche Wortklauberei halten, da für die Schüler das Ergebnis vermeintlich gleichbleibt: Sie müssen bestimmten Verben und Formen eben eine besondere Aufmerksamkeit zu Teil werden lassen. Tatsächlich verbirgt sich dahinter eine Haltung zur Sprache (Grammatik), die auf Schüler negativ abfärbt. Zunächst, und um es nochmal zu sagen: Man darf den Fehler der Sprachbeschreibung nicht der



Sprache anlasten. Erkennen wir lieber (und sagen dies auch den Schülern): Man weiß gar nicht so genau, nach welchen Regeln Sprache funktioniert; wir können aber versuchen, Sprachvorkommen zu beschreiben. Dann: Greifen wir auch als Lehrer nicht sofort auf jedes Entlastungsangebot zurück, sondern greifen wir stattdessen lieber häufiger zu einer Grammatik und einer Sprachgeschichte. Vieles, was als „Ausnahme“ oder „Sonderfall“ erscheint, lässt sich oft sehr wohl erklären; nur verfügen wir als normale Lehrer (zumal mit Studien- und Interessensschwerpunkt Literatur) nicht über das entsprechende Expertenwissen. Das fehlende Wissen ist dabei gar nicht das Problem; niemand kann auch innerhalb eines Fachgebietes auch nur annähernd alles wissen. Das Problem ist, dass man seinen Schülern hier Wissen vortäuscht, welches man in Wahrheit nicht besitzt, und dadurch den Druck auf sie erhöht.



Tipps

- Entlasten Sie Ihre Schüler, indem Sie ihnen klarmachen, dass auch Sie viele sprachliche Erscheinungen nicht hinreichend erklären können.
- Konzentrieren Sie sich stets auf die Sprachbeschreibung und vermeiden Sie wertende Klassifikationen („unregelmäßig“, „Ausnahme“, „Sonderfälle“). Das bedeutet nicht, dass Sie auf die Darstellung von Abweichungen eines Paradigmas verzichten sollten, sondern nur auf eine Bewertung dieser Abweichung.
- Nutzen Sie Abweichungen, um über die möglichen Gründe für solche Formen zu sprechen: Warum sind Sprachbeschreibungen nicht vollkommen? Warum leisten sich Sprachen offenbar ganz bewusst den Luxus abweichender Formen? – Für Letzteres sind die sogenannten Suppletivformen, die alle natürlichen Sprachen kennen, ein schönes Beispiel: Was spricht eigentlich gegen eine Form wie „guter“ statt „besser“ oder „geseint“ statt „gewesen“? Machen Sie Ihre Schüler auf solche Fälle aufmerksam und wecken Sie ihre Neugier.
- Lassen Sie Ihre Schüler bei Abweichungen immer wieder nach Parallelen zwischen den abweichenden Formen suchen (wie bei bestimmten Ablautreihen) bzw. nach Parallelen zu anderen Sprachen (wie bei den Suppletivformen, vgl. englisch „better“).



| FEHLER 16 | Ohne Schreibpläne arbeiten lassen

✘ Fallbeispiel

Frau F. ist sich der Bedeutung der Schreibplanung im Prozess des Schreibens durchaus bewusst und fordert von ihren Schülern regelmäßig Schreibpläne für Texte in Form von stichpunktartig ausgearbeiteten Gliederungen ein. Bei der Einführung neuer Textsorten erklärt Frau F. dabei ausführlich die Möglichkeiten des Textaufbaus und leitet das Erstellen einer ersten Gliederung an. Die Schüler übernehmen diese Gliederung jeweils (also für eine Erzählung, einen Interpretationsaufsatz, ein Essay usw.) und behalten sie bei. Inhaltlich werden diese Schreibpläne kaum gefüllt, sondern verbleiben innerhalb des eingeführten Schemas, d. h. dass etwa literarische Interpretationsaufsätze immer mit Hinweisen zu Titel, Textsorte, Autor und Thema eröffnet werden (vgl. dazu auch den nachfolgenden Fehler). Es folgt der Hauptteil mit der Inhaltszusammenfassung, Beschreibung von Form und Sprache usw. Im Laufe der Zeit werden dabei außerdem die Stichpunkte der Schüler zu den Unterpunkten der Gliederung immer spärlicher.

? Ursachen und Hintergrund

Dass das Erstellen von Schreibplänen zwar angemahnt wird, eine weitere Beschäftigung mit ihnen aber unterbleibt, hat zur Folge, dass für die Schüler die Gliederung identisch mit der Aufbaubeschreibung der Textsorte ist. Der Schreibplan wird nicht genutzt, um einen Text (über eine gewisse Grobstruktur hinaus) tatsächlich zu planen. Und das bedeutet wiederum, dass sich die Funktion und damit der Nutzen eines Schreibplans den Schülern letztlich nicht erschließt.

Der konkrete Fall scheint verallgemeinerbar zu sein. Der Schreibplanung wird insgesamt zu wenig Raum im Unterricht (und von den Schülern in den Klausuren) eingeräumt. Eine fast schon paradoxe Situation: Damit man Texte routiniert und ohne große Vorplanung verfassen kann, benötigt man eine gewisse Schreibroutine, wie man sie durch Schreibplanung nach und nach entwickeln kann. Oder andersherum: Diejenigen, die am stärksten auf eine Schreibplanung angewiesen sind, verzichten viel zu oft darauf. Und so entstehen häufig Texte, denen man ansieht, dass die ihnen zugrunde liegenden Gedanken während des Schreibens entwickelt worden sind.



| FEHLER 18 | Schreibphasen zu wenig begleiten

✘ Fallbeispiel

Herr G. korrigiert die Texte seiner Schüler sorgfältig und kommentiert diese auch relativ ausführlich. Sein Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Inhalt der Schülertexte; ein Feedback zur Sprache gibt er dagegen nur dort, wo er Ausdrucksfehler als solche markiert. Stilistisch schreiben seine Schüler unterschiedlich gut, auffällig ist jedoch, dass sich kaum Entwicklungen über ein oder sogar mehrere Schuljahre zeigen.

? Ursachen und Hintergrund

Der Schreibunterricht der Sekundarstufe geht im Wesentlichen den Weg vom erzählenden (narrativen) Schreiben über verschiedene Zwischenstufen des berichtenden Schreibens hin zum darstellend-erklärenden (assertiv-explikativen) Schreiben. Dabei wird das eigentliche Schreiben (also nicht die Schreibplanung und die Korrektur bzw. Überarbeitung) in den unteren Klassen relativ gut angeleitet (etwa Mittel des spannenden Erzählens, anschauliches Schreiben durch attributreiche Sprache und Verwendung von sprachlichen Bildern), sodass viele Schüler auch gut erzählend schreiben können. Je weiter jedoch der Weg vom narrativen zum darstellenden Schreiben führt, desto weniger Unterstützung und sinnvolle Hilfe erfahren die Schüler. Das ist umso problematischer, als kaum jemand später im Beruf narrativ schreiben können muss, sondern entweder eben berichtend, darstellend-erklärend oder gar, insbesondere an der Universität, wissenschaftssprachlich.

✓ Tipps

- Besprechen Sie mit den Schülern die allgemeinen Merkmale des darstellend-erklärenden Schreibens als das Gegenteil des narrativen (bis hin in die Details: sachlich statt bildreich-anschaulich, Präsens oder Perfekt statt Präteritum, unpersönlich statt „ich“-Fokus, nominaler statt verbaler Stil u. a.).
- Üben Sie das Paraphrasieren immer wieder gezielt, indem Sie die Schüler Textstellen in ihren Arbeiten paraphrasieren lassen: Ersetzung eines Begriffs durch einen anschaulicheren, bildhafteren bzw. Begriffsumschreibung (z. B. „Verfasser des



| FEHLER 23 | Lyrisches Ich mit dem Sprecher im Gedicht gleichsetzen

X Fallbeispiel

Frau W. führt anhand der bekannten Verse „Mondbeglänzte Zaubernacht“ von Ludwig Tieck thematisch in die Behandlung von Nachtgedichten ein. An den vier Versen des kurzen Gedichtes will sie zugleich zentrale Grundbegriffe der Gedichtbeschreibung (Reim, Metrum, lyrische Situation) wiederholen. Im Zusammenhang eben mit der lyrischen Situation spricht Frau W. vom lyrischen Ich, das sich in einer „mondbeglänzten“ Nacht befände. In den vier Versen kommt dabei weder das Pronomen „ich“ (und seine Formen) noch das Possessivpronomen „mein“ (und seine Formen) vor. Die Schüler nehmen dies hin und fragen auch nicht nach.

? Ursachen und Hintergrund

Aus fachwissenschaftlicher Sicht gibt es gegen die Sprachverwendung von Frau W. keinen Einwand zu erheben. Der Terminus „lyrisches Ich“ wird oft synonym zu Ausdrücken wie „Sprecher im Gedicht“ oder „Textsubjekt“ verwendet, um dadurch – analog zur Unterscheidung zwischen Erzähler und Autor in der Epik – eine Abgrenzung gegen den Autor eines Gedichtes vorzunehmen. Didaktisch allerdings ist der Terminus zumindest dort fragwürdig, wo auf der grammatischen Ebene entweder kein „Ich“ sichtbar ist oder das „Ich“ im „Wir“ aufgeht. Man spricht deshalb besser vom „Sprecher im Gedicht“, der natürlich auf sich selbst mit „ich“ verweisen kann. Man kommt auf diese Weise zu einem der Epikanalyse vergleichbaren Sprachgebrauch. Auch dort nimmt man da einen Erzähler an (statt vom Autor zu sprechen), wo ein Er- oder Sie-Erzähler nicht aus personaler Sichtweise erzählt.

Für die Lyrikanalyse kommt ein Weiteres hinzu: Die Fokussierung auf den Sprecher (das lyrische Ich) lenkt von der oft wichtigeren Sprechsituation ab. Gerade im Naturgedicht macht meist eine kurze Situationsbeschreibung das Lyrische der Situation deutlich (man wird in eine andere Welt versetzt, in der sich Autor und Leser ausdrücklich nicht befinden): „Der Mond ist aufgegangen“, „Es war, als hätt’ der Himmel/Die Erde still geküßt“, ...



| FEHLER 28 | Inhalt und Thema vermischen

✘ Fallbeispiel

Referendarin S. hat mit ihrer neunten Klasse im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu Kurzgeschichten die Kurzgeschichte „Clown, Maurer oder Dichter“ von Reiner Kunze gelesen. Nach dem Sammeln erster Eindrücke zur Geschichte fragt Frau S. nach dem Thema und bekommt Antworten wie „Es geht um ein Missverständnis.“ oder „Der Sohn hat einen Turm aus Kartoffelkuchen gebaut.“ Frau S. akzeptiert diese inhaltsbezogenen Antworten ohne Richtigstellung und lenkt die Schüler durch Nachfragen in Richtung des Themas der Geschichte (also Erziehung bzw. Erziehungsfehler).

? Ursachen und Hintergrund

Tendenziell verwechseln Schüler Inhalt und Thema in allen Gattungen bzw. Textsorten, besonders oft jedoch bei Kurzgeschichten und kürzeren Erzähltextauszügen. Dort also, wo ein Geschehen als Handlung im Vordergrund steht, rückt das Thema in den Hintergrund. Der Grund hierfür dürfte sein, dass bei einem Großteil der von Schülern wahrgenommenen Erzählliteratur die Ebenen Handlung und Thema weitgehend zusammenfallen (insbesondere bei der Abenteuer-, Kriminal- oder Fantasyliteratur). Wird allerdings der Unterschied im Unterricht ebenfalls verwischt, erschwert man den Schülern ohne Not einen interpretatorischen Zugriff auf einen Text: Wer früh lernt, hinter dem erzählten Geschehen eine übergeordnete Erzählabsicht zu erkennen, wird sich beim Deuten von Texten später leichter tun.

✓ Tipps

- Führen Sie die Unterscheidung zwischen Inhalt und Thema explizit ein. Nutzen Sie dabei zunächst Parabeln oder Fabeln, um den Unterschied greifbar zu machen: Die Bildebene umfasst das (vordergründige) Geschehen, den Inhalt also, die Sachebene den Deutungsbereich und damit das Thema.
- Vermeiden Sie Formulierungen wie „In der Kurzgeschichte geht es um einen Jungen, der ...“ bzw., als Frage, „Worum geht es in der Geschichte?“. Fragen Sie stattdessen



| FEHLER 30 | Texte ohne Überprüfung des Hörverstehens vorlesen

Fallbeispiel

Herr B. hat es sich zur Angewohnheit gemacht, neue Texte, die er im Unterricht behandeln möchte, selbst vorzulesen, wobei die Schüler den Text als Kopie vor sich haben. Er liest sinnbetont mit angenehmer, sonorer Stimme; die Schüler hören gerne zu und scheinen oft in den Text zu versinken. In den Gesprächen über die Texte (pragmatische wie literarische) stellt dann Herr B. immer wieder fest, dass eine Reihe von Schülern wesentliche Textinformationen nicht erfasst haben.

Ursachen und Hintergrund

Herr B.s Vorgehen ist einerseits eine gewisse Service-Leistung für die Schüler, indem er durch seinen sinnbetonten Vortrag zugleich Deutungsarbeit leistet. Darüber hinaus ist das Vorlesen aber ganz praktisch begründet: Nur so weiß Herr B., wie lange die Schüler den neuen Text lesen und dass jeder Schüler den Text zumindest einmal gehört hat.

Der Nachteil freilich ist, dass hier zwei Rezeptionskompetenzen vermischt werden. Indem die Schülern Herrn B. zuhören, können sie sich nicht auf ihr eigenes stilles Lesen konzentrieren; und indem sie dem Text lesend folgen, fehlt ihnen die volle Aufmerksamkeit beim Zuhören. Einige wenige Schüler dämmern während des Vorlesens, begünstigt durch die angenehme Stimme des Lehrers, außerdem weg.

Tipps

- Trennen Sie die Kompetenzbereiche Hör- und Leseverstehen bewusster: Entweder hören die Schüler einen Text oder sie lesen ihn. Für die Vermischung der beiden Bereiche sollte man in der Regel einen didaktischen Grund haben.
- Verbinden Sie das Vorlesen von Texten mit konkreten Arbeitsaufträgen zum Zuhören. Dies können beim ersten Vorlesen inhaltliche oder thematische Fragen sein; dies können bei weiteren Lesedurchgängen auch interpretatorische Fragen sein, deren Antworten Sie dann durch entsprechende Sprechweise nahelegen, z. B.: