

Sächsische Bildungsagentur
Regionalstelle Dresden

Schriftliche Arbeit als Teil der Zweiten Staatsprüfung
für das Höhere Lehramt an Gymnasien

in Deutsch

**Förderung literarästhetischer Urteilskompetenz bei
„literaturfernen“ Schülerinnen und Schülern**

eingereicht von

Carolin Führer

geb. am 02.07.1985

Dresden, am 06.09.2012

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	2
1.1 Einordnung und Begründung des Themas: „Undine“ im Schulkanon.....	2
1.2 Zielstellung der Arbeit.....	4
2 Theoretische Grundlagen der Didaktisierung	6
2.1 Fouquè und „Undine“ in der Literatur um 1800.....	6
2.2 Literarische Urteilskompetenz.....	8
2.3 Didaktisierung einer Pflichtlektüre in der Oberstufe.....	9
2.3.1 Lektüre vorbereiten und begleiten.....	9
2.3.2 Lektüre strukturieren.....	11
2.3.3 Lektüre vertiefen.....	13
2.3.4 Lektüre einordnen.....	14
2.3.5 Lektüre im Medienverbund.....	17
3 Praktische Erprobung der Didaktisierung	19
3.1 Vorstellung der Lerngruppe.....	19
3.2 Durchführung der Didaktisierung.....	20
3.3 Evaluation literarischer Urteilskompetenzen.....	24
4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung	29
5 Literaturverzeichnis	30
6 Anhang	I

Einleitung

1.1 Begründung und Einordnung des Themas

Der sächsische Lehrplan sieht für den Deutschunterricht des Grundkurses in der Oberstufe nicht nur eine „Positionierung zu repräsentativen und umfangreichen Texten aus vergangenen Epochen“ vor (Lehrplan Sachsen 2011, S. 40), sondern die Lektürelisten des Sächsischen Ministeriums für Kultus legen zudem fest, welche konkreten Werke den Schülern helfen sollen, „Wissen zur Orientierung in der Geistesgeschichte“ (ebda.) zu entwickeln. Für die Abiturjahrgänge ab 2013 nennt das Ministerialblatt des SMK Nr. 7/2011 vom 07.07.2011 „Undine“ von de la Motte Fouque als Pflichtlektüre zur Vorbereitung der schriftlichen Abiturprüfungen. Bevor ich auf das Werk und mögliche Gründe für die Auswahl dessen im Unterricht eingehen möchte, werde ich zunächst einige Überlegungen zu schulischen Kanonfestlegungen im Allgemeinen anstellen.

Kanonreflexion ist heute - im Gegensatz zur Zeit Fouques¹ - Erinnerungsarbeit unter den Bedingungen einer Gegenwart, die keinen verbindlich verfügbaren Orientierungsrahmen mehr kennt. Speziell im schulischen Kontext zeigt sich das verstärkt, da hier der Prozess der Kanonbildung keineswegs vom Motiv literarischer Kanonbildung bestimmt sein muss, sondern die Auswahl auf Alters- und Lerngruppen hin konzipiert wird. D.h. entscheidend sind (prüfungsrelevante) Aufgabentypen, institutionelle und materielle Gegebenheiten, literarische und sprachliche Unterrichtsthemen, Intertextualität, Kompetenzziele, Lernmittel sowie Interessens- und Erfahrungshorizonte. Dieses führte speziell in Sachsen dazu, dass in den letzten Jahrzehnten drastische Paradigmenwechsel in der schulischen Kanonbildung stattfanden. So gab es bis zum Ende der DDR sowohl für Sek. I als auch für die Sek. II keine Infragestellung eines Kanons an sich, für eine Aufnahme in den Kanon der DDR war der (mit der sozialistischen Ideologie vereinbare) Inhalt vor der Form DAS entscheidende Auswahlkriterium.² 1990 vollzieht sich dann ein struktureller Wandel von der vorherigen Gliederung in obligatorische, frei zu wählende und Wahlpflicht-Literatur hin zu Lektüreempfehlungen (vgl. Lehrplan Sachsen 1992). Die gymnasiale Oberstufe ist in den Jahren 1990-1993 davon ausgenommen - in dieser werden explizit

1 Seit 1800 entwickelt sich eine deutschsprachige Kanonliteratur, da „[...] zu diesem Zeitpunkt für Teile der lesenden Elite die theologischen Auslegungsmonopole zunehmend fragwürdig werden“ (Korte 2010, S.63).

2 Mein Urteil stützt sich auf die Durchsicht der Lehrpläne des Ministerrats der DDR von 1974, 1979, 1988 (siehe Literaturverzeichnis) sowie die Aussagen Müller-Michaels´ (ders. 1990, S. 241).

verbindliche Werke der Behandlung benannt (Amtsblätter 1991-1997). Nach 1993 findet in den (schul-)jährlich vom sächsischen Kultusministerium herausgegebenen Hinweisen zu den Abschlussprüfungen (Ministerialblätter 1998-2010) eine Abwendung vom gegenständlichen Kanon hin zu Kanonisierungskriterien statt; nun werden nur noch prüfungsrelevante Epochen genannt. In den 2000-er Jahren findet sich zumindest in der Oberstufe wieder ein materialer Kanon, d.h. werkbezogene Vorgaben.³ Diese Entwicklung kann mit der Tendenz zur stärkeren Mess- und Vergleichbarkeit im Deutschunterricht nach der durch PISA forcierten Kompetenzorientierung erklärt werden. Auch im Hinblick auf die Vereinheitlichung der Abiturprüfung stellt diese Rückkehr zum materialen Kanon einen Fortschritt dar. Dennoch kann dieser Kanon unter den „Bedingungen der Gegenwart [...] kein vollständiges Bild literarischer Traditionen mehr entwerfen, weil die bloße Fixierung von Lerngegenständen [...] nicht über den literarischen Kanon als Bezugssystem gesellschaftlicher und kultureller Identität“ verfügt (Korte 2010, S. 73) – was im Fall der „Undine“ in besonderem Maße zutrifft, da sie im schulischen Kanon bisher keine Rolle gespielt hat. Im literarischen Kanon hingegen kann „Undine“ von Friedrich de la Motte Fouquè durchaus zum Kernkanon gezählt werden, da sie eine langlebige künstlerische Tradition gestiftet hat. Andererseits wird sie immer dann zum Randkanon zugeordnet werden, wenn ihr nicht in allen Kanoninstanzen - wie beispielsweise der schulischen Institution - eine durchgehend exponierte Bedeutsamkeit widerfährt. Unabhängig davon, ob „Undine“ sich vom Kanon her legitimiert oder nicht, ist ihre Lektüre im Unterricht stets Schullektüre. Damit hat sie „[...] im Gegensatz zur Freizeitlektüre mit ihren individuellen Lesemotiven- und biografien einen institutionellen (d.h. fremdbestimmten) Rahmen mit eigenen Bedingungen (z.B. Lektüre unter Anleitung, die oft verknüpft ist mit Leistungsbeurteilungen) und Ritualen (z.B. wiederkehrende Arbeitsweisen und Methoden)“ (Korte 2010, S.69). Schullektüre läuft damit grundsätzlich immer -unabhängig vom konkreten Werk - Gefahr, dass Schüler nicht oder nicht genügend als Lesesubjekte mit einer individuellen Lesebiografie, Lebens- und Erfahrungswelt sowie Interessenlage wahrgenommen werden. Vor dem diesem Hintergrund kann es, solange es in der Oberstufe einen materialen Kanon gibt, nicht das Ziel sein, die Auswahl der Undine zu diskutieren und/oder Alternativen

³ Diese Entwicklung kann mit der Tendenz zur stärkeren Mess- und Vergleichbarkeit im Deutschunterricht werden ab 2002 für die gymnasiale Oberstufe wieder explizit Werke zur Vorbereitung auf die Abiturprüfungen genannt (vgl. Ministerialblätter des sächsischen Kultusministeriums: Hinweise zur Vorbereitung auf die Abiturprüfungen, 2002-2010).

vorzustellen. Denn moderne Literaturdidaktik geht davon aus, dass sich in der literarischen Sozialisation zwei normative Reihen ermitteln lassen: diejenigen, die stärker den individuellen Bedürfnissen und Lustkompetenzen der Lesers folgen und jene, die den Normen einer aufbauenden ästhetischen Rezeptionskompetenz folgen (vgl. Eggert 1997, 52.f.). Folgt man ersterer Reihe beim schulischen Auswahlverfahren, kann schnell (wie in der DDR) ein Instrument der Einflussnahme auf die Persönlichkeitsbildung von Heranwachsenden und damit ein Rekurs in den Gemüts- und Gesinnungsunterricht erfolgen. Daher ist es von Vorteil, wenn diese Lektüre, die „[...] häufig auch den Grundstock für spätere Formen der intimen Lektüre darstellen, für die Schule unerreichbar bleiben“ (Eggert 1997, S. 57).

1.2 Zielstellung der Arbeit

Fouquès „Undine“ stellt aus den oben genannten Gründen ein hinsichtlich Lern- und Unterrichtsmitteln noch kaum erschlossenes Werk im Unterricht dar. Die Arbeit möchte daher Unterrichtskonzepte zur Erschließung dieses Werkes entwerfen und in der praktischen Unterrichtssituation erproben. Aufgrund der Tatsache, dass Schullektüre aus fachdidaktischer Sicht nach der Pubertät eher dem „Aufbau ästhetischer Rezeptionskompetenz“ (s.o.) dienen sollte, untersucht die Arbeit dabei im Schwerpunkt literarische Rezeptionskompetenzen der Schüler, genauer: (folgt man dem korrekten fachdidaktischen Terminus) die „literarästhetische Urteilskompetenz“ - kurz LUK - (vgl. Frederking 2011) der Schüler. Dieser Schwerpunkt findet sich auch in den allgemeinen Lehrplanziele der Jahrgangsstufen 11/12, konkret unter dem Punkt zur Entwicklung von Wissen zur Orientierung in der Geistesgeschichte. Literarische Kompetenz meint im sächsischen Oberstufen-Lehrplan nicht die eigene Wert- und Welterschließung mittels Literatur (wie noch im Lehrplan der Sek. I häufig zu finden), sondern den Erwerb eines „[...] anwendungsbereiten, strukturierten Orientierungswissen über die Geschichte der deutschen Literatur“, über das Schüler „Bezüge zur europäischen Geistesgeschichte und zu Werken anderer Künste“ (Lehrplan Sachsen 2011, S.47) herstellen. Damit ist der Mangel identifikatorischer und interessenbezogener Lektüre, deren Fehlen von den Schülern schon vor Beginn der Lektüre der „Undine“ moniert wurde, Programm des sächsischen Oberstufen-Lehrplanes und literarische Urteilskompetenz das angestrebte Lernziel dieses Literaturunterrichtes.

Da „Undine“ nicht zu den Standardtexten des Deutschunterrichts gehört, werde ich im theoretischen Teil der Arbeit zunächst einen Einblick in literarische Grundlagen der Behandlung der „Undine“ geben, wobei der Schwerpunkt entsprechend des Lernbereiches „Konkurrenz literarischer Konzepte um 1800“ (Lehrplan Sachsen 2011, S. 42) auf der literaturgeschichtlichen Einordnung in die Zeit um 1800 liegt. Danach werde ich ausgehend von der aktuellen fachdidaktischen Forschungsliteratur auf den Begriff und die Modellierung literarischer Urteilskompetenz näher eingehen, die als bedeutsames Lernziel der Oberstufe identifiziert werden konnte (s.o.). Indem am Beispiel der „Undine“ von Friedrich de la Motte Fouquè ausgewählte Unterrichtsphasen der Behandlung einer Ganzschrift vorgestellt werden, sollen Möglichkeiten der Erreichung dieses Lernziels aufgezeigt werden. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der didaktischen Reflexion der Erschließungsmöglichkeiten einer Ganzschrift. Diese theoretischen Überlegungen bilden dann die Basis für die Darstellung der Durchführung von Unterrichtsstunden zur „Undine“ in einer konkreten Lerngruppe sowie die Einschätzung der literarischen Urteilskompetenzen dieser Lerngruppe. Zur Auswertung werden hierfür konkrete Unterrichtsprodukte und eine metareflexive Befragung der Schüler genutzt. Neben diesen Auswertungsgrundlagen werden eigene Beobachtungen und Beobachtungen der Fachlehrerin mit in die Beurteilung einfließen, um abschließend Aussagen zu weiteren Didaktisierungsmöglichkeiten der „Undine“ und dem Ausbau literarischer Urteilskompetenz treffen zu können.

Theoretische Grundlagen der Didaktisierung

2.1 Fouqué & „Undine“ in der Literatur um 1800

Obwohl Baron La Motte Fouqué heute fast vergessen ist, gehört die „Undine“ zu den berühmtesten Erzählungen der deutschen Romantik. Zu seinen Lebzeiten, vor allem um die Zeit, als die „Undine“ erschien, kurz vor den Kriegen gegen Napoleon und noch in Epoche der Frühromantik, gehörte Fouqué – wie man ihn meist nennt – zu den allerbekanntesten und allerbeliebtesten Autoren, der einzige epische Dichter der romantischen Schule, der, wie Heinrich Heine schrieb, mit seinen Romanen „das ganze Publikum ansprach“ (vgl. Schulze 1977).

Friedrich de La Motte Fouqué stammt aus einer alten französischen Adelsfamilie in der Normandie, die früh zum Protestantismus übertrat und gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts während der Hugenottenverfolgungen aus Frankreich flüchtete. Der große Kurfürst ermutigte die Hugenotten, in sein Land zu kommen: dort, in Brandenburg an der Havel, wurde der Dichter der „Undine“ 1777 geboren. Er wurde 1794, siebzehnjährig, Offizier in der preußischen Armee, von der er 1802 seinen Abschied nahm. Fast gleichzeitig begann, gefördert von August Wilhelm Schlegel, seine literarische Laufbahn. Die erste Publikation war 1803 die dramatische Szene „Der gehörnte Siegfried in der Schmiede“. Binnen kurzem wird Fouqué zu einem der populärsten Dichter der Romantik, steht in engem Kontakt zu allen ihren führenden Persönlichkeiten: Arnim und Brentano, Chamisso und Eichendorff, Fichte und Kleist, Rahel Varnhagen und Varnhagen von Ense, E.T.A. Hoffmann und Ludwig Tieck, zu den Brüdern Grimm und den Brüdern Schlegel.

Es ist die Blütezeit der Frühromantik, in der die Grimmsche Märchensammlung, „Des Knaben Wunderhorn“ und Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ erscheinen. Die Kriege gegen Napoleon, an denen auch Fouqué teilnimmt, erfüllen diese Romantik mit politischem Gehalt.

In diese Stimmungslage trifft Fouqué äußerst glücklich mit seiner „Undine“ von 1811, die sogleich als ein Hauptwerk der romantischen Bewegung anerkannt wird, obwohl sie an Stimmungszauber und sprachlicher Kraft hinter anderen großen Märchen der Romantiker, etwa Hoffmanns „Goldner Topf“ und Chamissos „Peter Schlemihl“ (der übrigens von Fouqué herausgegeben wurde), zurückbleibt. Auch Fouqués Freunde und Bewunderer können nicht übersehen, dass er im Laufe der Zeit immer mehr und immer flüchtiger schreibt, dass seine Sprache immer formelhafter, seine Konzeptionen

schematischer, seine Themen einfältiger werden: stets geht es um Deutschtum, Christentum und Rittertum (Schmidt 1993, S. 108 ff.). Die „Undine“ ist die große Ausnahme, der Glücksfall in einem immens umfangreichen Werk. Der Fouqué-Biograph Arno Schmidt meint, die Gründe dafür in der fünfzehnjährigen Elisabeth von Breitenbauch aus Minden, die der achtzehnjährige Fouqué 1795 als Kornett der preußischen Armee kennenlernte, gefunden zu haben. Sie sei das Vorbild der Undine-Gestalt: Ihr Bild sei auch während seiner unglücklichen Ehe nie verblasst (vgl. Schmidt, S. 112 ff.).

Fouqué war ein Vielschreiber, der mit wachsender Routine und immer trivialeren Mustern Romane und Theaterstücke mit ritterlichen Sujets und altdeutschem Charakter zu Papier brachte, so dass sich sein beträchtlicher Ruhm bereits vor seinem Tod 1843 überlebt hatte. Schon zehn Jahre zuvor schrieb Heine in seinem Buch über die „Romantische Schule“: „Er ist ein wahrer Dichter, und die Weihe der Poesie ruht auf seinem Haupte. Wenigen Schriftstellern ward so allgemeine Huldigung zu teil wie einst unserem vortrefflichen Fouqué. Jetzt hat er seine Leser nur noch unter dem Publikum der Leihbibliotheken.“ (Schulz 1977, S. 501)

Joseph Freiherr von Eichendorff dagegen befand, schon nach Fouqués Tod, dass dieser Schriftsteller, „[...] freilich ganz wider seinen Willen, am meisten dazu beigetragen [hat], die Romantik in Missachtung, ja Verachtung zu bringen“ (Schulz 1977, S. 513). Hundert Jahre später hat kein Geringerer als Arno Schmidt eine Ehrenrettung Fouqués versucht – mit einer über siebenhundert Seiten starken biographischen Studie, die auch den literarischen Rang Fouqués hoch bewertet.

Doch wie immer geteilt die Meinungen darüber sein mögen, die „Undine“ ist vom Meinungsstreit immer ausgenommen gewesen. Fouqués selbst berichtet, dass er den Schriften des Paracelsus (Paracelsus 2010) die wichtigsten Anregungen zu der Geschichte vom schönen Wasserfräulein verdankt, vor allem Paracelsus' Werk über die Elementargeister. „Der alte Theophrastus“, schreibt Fouqué, „ereifert sich gar ernstlich darüber, dass Leute, die an Wasserfrauen verhehlicht seien, solche oftmals für Teufelinnen hielten, und sich nicht mehr nach deren Verschwinden für gebunden erachteten, sondern vielmehr zur zweiten Ehe schritten. Das bringe aber den Tod, und zwar verdientermaßen. Zum Beleg erzählt er, ein Ritter Stauffenberg sei am zweiten Hochzeitstage durch die Rache der beleidigten Wasserfrau gestorben. Alles übrige im Märchen ist meine Erfindung.“ (Stuby 1992, S. 108f.)

Die Undine-Erzählung erschien 1811, auf dem Höhepunkt der Romantik, sie wurde bewundert wie kaum ein anderes Stück deutscher Prosa, von E.T.A. Hoffmann und Jean Paul nicht anders als von den Brüdern Friedrich und August Wilhelm Schlegel (vgl. Schulz 1977). Ihr Ruhm drang sogar ins ferne Amerika, wo Edgar Allan Poe sie noch 1839 „die feinste Romanze, die existiert“ nannte und hinzufügte, ihr Verfasser wiege fünfzig Molières auf. Solch überschwängliches Lob vermochte Goethe nicht zu teilen, der vor allem die altdeutsche Manie und Manier Fouqués tadelte: „Man liest es und interessiert sich wohl eine Zeitlang dafür, aber bloß um es abzutun und sodann hinter sich liegen zu lassen.“ Im Gespräch mit Eckermann fügte Goethe hinzu: „Wollen Sie aber von Fouqué eine gute Meinung bekommen, so lesen Sie seine 'Undine', die wirklich allerliebste ist. Freilich war es ein guter Stoff, und man kann nicht einmal sagen, dass der Dichter alles daraus gemacht hätte, was darinne lag; aber doch, die 'Undine' ist gut und wird Ihnen gefallen.“ (Schulz 1977, S. 496/497). So Goethe, der den Undine-Stoff höher stellte als den Autor und seine Erzählung, und dieser Stoff von der Wassernixe weist in die gleiche Sphäre wie die noch weiter verbreitete Melusinen-Sage. Die Geschichte der Undine entwickelt dann eine Wirkungsgeschichte, die von Thomas Carlyle bis zu Robert Louis Stevenson, von Edgar Allan Poe bis zu Jean Giraudoux und Ingeborg Bachmann reicht. Die Gestalt der Undine gehört damit zum bleibenden Erbe der Romantik, ja sie ist eine Art Sinnbild ihrer künstlichen Bestrebungen. Ihre Welt ist die unwirkliche Welt der Elementargeister, in die sich die Phantasie der Romantiker nur zu gern aus der Realität des wirklichen Daseins verlor. Es ist daher kein Zufall, dass sich vor allem die Musiker von diesem Stoff angezogen fühlten: E.T.A. Hoffmann als erster 1815, dreißig Jahre später Albert Lortzing und auch die Einflüsse auf Richard Wagner sind nachweisbar (vgl. Schulze 1977, S. 514.).

2.2 Literarische Urteilskompetenz

Der Entwicklung von Lesekompetenz wird im Rahmen von Bildungsstandards eine zentrale Bedeutung für die aktive Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beigemessen. Der Bereich des allgemeinen Leseverstehens ist seitens der empirischen Forschung mittlerweile sehr gut erschlossen und wird in den Kompetenztests im Fach Deutsch regelmäßig überprüft. Die genauere Untersuchung sowie die Messung konkreten (literarischen) Textverstehens, welches besonders in der Oberstufe eine wichtige Rolle spielt, gehört hingegen zu den kaum erforschten und damit gemessenen Bereichen sprachbezogener Bildung. „ Was [jedoch] nicht als

Kompetenz beschreibbar, in Bildungsstandards formulierbar und in Testaufgaben erfassbar [wird], droht infolge des aktuellen bildungspolitisch initiierten Paradigmenwechsels zumindest mittelfristig aus dem Horizont der Lehrenden und Lernenden und damit aus dem Unterricht zu verschwinden“ (Frederking 2008, S. 7).

Um dies zu verhindern, wurde ein DFG-Forschungsprojekt zur Erfassung literarischen Textverstehens (vgl. Frederking 2008, 2009) entwickelt, die hier genauer als literarästhetische Urteilskompetenz (LUK) definiert wird. Entgegen der Skepsis gegenüber ästhetischer Bildung in der Schule im Allgemeinen und deren Messung im Speziellen, kann diese durchaus operationalisiert werden. Und zwar dann, wenn die „ästhetische Bildungskompetenz“ der Schüler als ästhetisches Urteilsvermögen betrachtet wird, d.h. als Fähigkeit und Bereitschaft, ästhetisch zu argumentieren. Dabei unterscheidet man im Fall literarästhetischer Kompetenz (ähnliche Ansätze gibt es auch in den Fachdidaktiken Musik und Kunst) drei Dimensionen voneinander:

- semantisches literarästhetisches Urteilen, d.h. die Erschließung zentraler Textinhalte,
- idiolektales literarästhetisches Urteilen bzw. die Analyse formaler Spezifika und
- kontextuelles literarästhetisches Urteilen, was den Einbezug relevanter Kontextinformationen meint.

Erste Befunde der Forschungsgruppe zeigen, dass sich das LUK-Konstrukt nun tatsächlich nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch von einem eher informatorischen Textverstehen abgrenzen lässt und gemessen werden kann (vgl. Frederking 2009). Diese Ergebnisse sollen für die Evaluation der Didaktisierung sowie der erreichten schulischen Ziele im Bereich der literarästhetischen Verstehenskompetenz der Beispiel-Lerngruppe genutzt werden.

2.3. Didaktisierung von Pflichtlektüre

2.3.1 Lektüre vorbereiten und begleiten

Für das Erreichen der literarischen Urteilskompetenz wurde als erste Dimension die Texterschließung, d.h. im Fall der „Undine“ also die Lektüre des Textes genannt. In der Sekundarstufe II ist für das Lesen und Verstehen von Texten die EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen) der Kultusministerkonferenz (KMK) eine wichtige Vorgabe. Die EPA unterscheidet zwischen verschiedenen Erschließungsarten von literarischen und pragmatischen Texten: untersuchend, erörternd, gestaltend. Dabei verknüpfen sich Prozesse des Lesens jedoch **immer** mit denen des schriftlichen Darstellens. Aus

diesem Grund habe ich mich entschieden, die Schüler „Undine“ zwar zunächst eigenständig und individuell lesen zu lassen, jedoch sollte diese Lektüre durch kleine schriftliche Notizen begleitet werden. Damit sollte einerseits erreicht werden, dass die Schüler sich generell stärker zur Lektüre verpflichtet fühlen (und nicht nur Inhaltszusammenfassungen im Internet nachlesen) und zudem bereits in den Prozess der Analyse des Textes eintreten. Im Grundkurs, der zumeist aus Schülern besteht, die eher im naturwissenschaftlich-mathematisch-technischen Bereich ihre Interessensschwerpunkte haben, bieten sich dafür Formen an, die Lektüre nicht nur kreativ-künstlerisch, sondern kognitiv-analytisch bzw. strukturierend begleiten. Ich habe mich deshalb für ein Leseprotokoll (siehe Anhang) entschieden, denn auch wenn ein Protokoll zu einem literarischen Text anders aufgebaut ist als beispielweise zu einem Experiment, schließt dessen Stil an bekannte und von dieser Schülergruppe häufig genutzte Unterrichtsmethoden an. In einem Leseprotokoll, das den Anforderungen einer wissenschaftlichen Propädeutik entspricht, werden alle Überlegungen, Beobachtungen, Ideen und Einfälle, die sich während des Lektüreprozesses eines Textes ergeben, ihrem Erscheinen nach notiert und zwar in eigener Sprache bzw. in eigenen Worten und losgelöst vom gelesenen Text. Naturgemäß sind Leseprotokolle deswegen sehr umfangreich und bedürfen einer anschließenden Systematisierung. Dies kann bereits während der Erstellung des Leseprotokolls erfolgen (systematisches Protokoll): Hierbei wird in regelmäßigen Abschnitten, z.B. am Ende einer Textsequenz, eines Textabschnitts oder eines Argumentes, das bisher Notierte gebündelt, disparate Aufzeichnungen zusammengeführt, vorläufige Ergebnisse notiert etc. Ebenfalls naturgemäß zeichnen sich systematische Protokolle dadurch aus, dass sie sich immer mehr verdichten je länger sie werden, da sie die Auffälligkeiten in einen (oder mehrere) Gedankenzusammenhang zusammenbringen. Man kann aber auch erst einmal auf die Systematisierung verzichten und lediglich den Leseprozess protokollieren (Ausführungen beziehen sich auf Petersen 1994.). Für unterrichtliche Zwecke habe ich ein solches Vorgehen verworfen, dieses wäre maximal möglich, wenn man aus dem Protokoll beispielweise eine Bewertung ableiten könnte, aber selbst dann wäre ein solches Verfahren hinsichtlich seines Umfangs in der selbstständig zu absolvierenden Hausarbeit noch zu überdenken. Aus diesem Grund habe ich mich für eine Leseprotokoll entschieden, das das eigentliche Ziel eines Leseprotokolls - nämlich sowohl das Gelesene als auch die Ergebnisse der eigenen analytischen

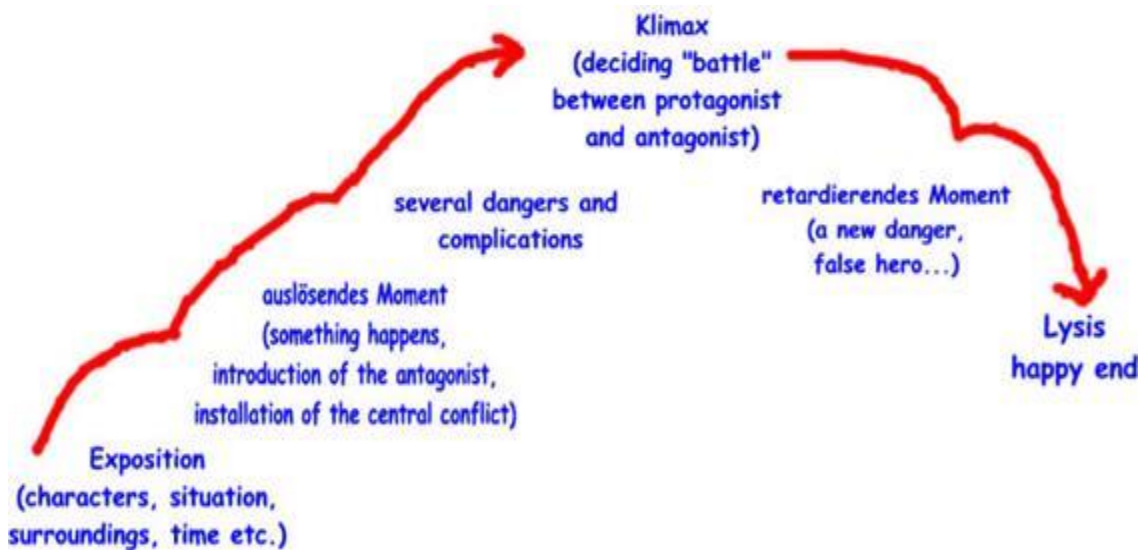
Lektüre sowohl inhaltlich als auch in ihren Bezügen festzuhalten (vgl. Landesinstitut 2012) - stark reduziert. Letztlich gibt mein Protokoll nur Impulse für eine schriftliche Fixierung der eigenen analytischen Kreativität, die bei leistungsstarken Schülern durchaus auch eigenständig vorhanden sein könnte; für Schüler mit einem eher gering ausgeprägten Repertoire an Lektüretechniken jedoch hilfreich sein kann. Als Alternative zu meinem Protokoll wäre auch vorstellbar gewesen, durch eine Tabelle zu strukturieren, die zur Protokollierung wichtiger Informationen des Textes auffordert. Die dafür notwendige Abschnittsstruktur des Textes wäre über die Kapitelunterteilung der „Undine“ gegeben und zudem wären die Schüler zu einem noch genaueren Lesen des Textes gezwungen worden. Zentrale Kategorien dieser Tabelle hätten wichtige Personen, Handlungsschritte und auftretende Probleme sein können.

1.1.2 Lektüre strukturieren

Die Kompetenzstufe IV der »OECD-«Pisa-Studie aus dem Jahr 2000 verlangt den Schülerinnen und Schülern bei der Lesekompetenz u. a. folgende Fähigkeiten zu einem detaillierten Verständnis von komplexen Texten ab. Sie sollen Informationen ermitteln, indem sie mehrere eingebettete Informationen lokalisieren - und textbezogen interpretieren, indem sie in einem unbekanntem Text Kategorien verstehen und anwenden.

Entscheidend dafür ist, dass sie den Text als Einheit berücksichtigen; für die Lektüre einer Ganzschrift bedeutet das, dass der Schüler Textausschnitte in den Gesamtzusammenhang der Ganzschrift einordnen kann und zwar sowohl in formaler als auch inhaltlicher Perspektive. Im Fall eines epischen Textes wie der „Undine“ kann die Analyse der Struktur einer Ganzschrift jedoch nicht nur kompetenztheoretisch begründet werden, sondern auch über moderne Literaturtheorie und Psychologie. In der Literaturwissenschaft geht man mit dem Konzept des „story grammars“ davon aus, dass einer Geschichte, d.h. einem Handlungsplot, ebenso wie einem Satz, eine bestimmte Grammatik zugrunde liegt. Aufgabe des Textverstehens ist es, diese zugrundeliegende Struktur zu konstruieren. Der genaue Aufbau dieser Text-Grammatik variiert von Autor zu Autor; eine Geschichte besteht aber zumeist aus folgenden Bestandteilen: aus einem Setting, einem Thema, der Handlung und der Auflösung. Diese Komponenten können dann noch weiter unterteilt werden, sodass eine hierarchische Struktur entsteht (vgl. Einecke 2010). Psychologen vermuten, dass die verschiedenen Oberflächenstrukturen von Geschichten und Erzählungen auf einer tieferen, universellen Struktur basieren. Die Regeln für solche „story grammars“ habe

ich genutzt, um wichtige Strukturelemente im Aufbau der „Undine“ (siehe Anhang Arbeitsblatt zur Struktur der Undine) zu definieren, konkret bediene ich mich bei Gustav Freitags Schema zur klassischen Tragödie:



Diese Struktur, auch wenn sie zunächst v.a. auf dramatische Texte bezogen werden soll, kann jedoch besonders auch für Texte Anwendung finden, „die über Jahrhunderte von Mund zu Ohr gewandert sind, oftmals über Ländergrenzen oder Kulturkreise hinweg“. Da Fouques Erzählung auf bereits vorhandenen Geschichten (Paracelsus), die aus der oralen Tradition kommen (Wassermärchen), basiert und die Schüler mit diesem Schema zumeist noch aus der Sekundarstufe I gut vertraut sind, nutzte ich dieses, auch wenn die Grenzen und Gefahren dessen nicht unterschätzt werden dürfen (Vereinfachung, Nivellierung der strukturellen Unterschiede zwischen epischen und dramatischen Texten etc.). Unter Einbezug lernpsychologischer Positionen habe ich deshalb versucht, dieses Schema hinsichtlich folgender Regeln aufzuweichen (Thorndyke zit. nach Einecke 2010):⁴

(Regel I) Geschichte → Schauplatz + Thema + Handlung + Lösung

(Regel II) Schauplatz → Charaktere + Ort + Zeit

(Regel III) Thema → Ziel

(Regel IV) Handlung → Episode(n)

(Regel V) Episode → Zwischenziel + Versuch(e) + Ergebnis

(Regel VI) Versuch → Ereignis(se)

(Regel VII) Lösung → Ereignis und/oder Zustand

(Regel VIII) Ziel → erwünschter Zustand.

⁴ Thorndyke, P.W (197): Cognitive Studies in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. Cognitive Psychology Vol. 9. S. 77- 100.

Bezogen auf die Struktur der Undine ergeben sich deshalb für die Behandlung folgende Überlegungen: Die Handlung ist in Episoden (Stationen im Schema Freytags) untergliedert. Jede Episode muss einen Schauplatz, ein Thema, eine Handlung und eine abschließende Lösung ergeben und einem Kapitel zugeordnet werden. Der Schauplatz wird durch die beteiligten Charaktere und den Ort bestimmt (Undine/Wasser, Ritter/Zivilisation). Das Thema der Episode kann in Form des Ziels, welches der Hauptakteur in der Geschichte verfolgt, angegeben werden (Auflösung der Konfrontation von Mensch/Natur im Todeskuss). Jede Episode besteht aus Unterzielen, den Versuchen, diese zu erreichen, und einem Ergebnis. Jeder Versuch des Akteurs, die Unterziele zu erreichen, umfasst Ereignisse. Das abschließende Ereignis führt dann zu einem Zustand. Dies ist entweder der gewünschte Zustand, wie er in der Zielsetzung der Handlung definiert worden ist (Happy End: Vereinigung von Mensch/Natur respektive Undine und Huldbrand), oder er ist es nicht.

2.3.3 Lektüre vertiefen

Für das Erreichen der literarischen Urteilskompetenz wurde als zweite wichtige Dimension ein „idiolektales literarästhetisches Urteilen“ benannt. Dieses meint die Ausbildung der Fähigkeit zur Analyse formaler Spezifika eines literarischen Textes und ihrer ästhetischen Funktionen. In den Bildungsstandards entsprechen folgende Anforderungen dieser Kompetenz: „wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden“ und „sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen“(KMK 2003, S. 14). Im Fall der Lektüre einer Ganzschrift meint das, dass nach einer (ersten) „Identifikation mit dem Text während der Lektüre“ (Abraham 2003, S. 38) nun eine „Ablösung vom Text“ in Form von „Analyse, Interpretation und dem Sprechen über dem Text“ (ebda.) erfolgen sollte. Im Folgenden möchte ich am Beispiel der Naturkonzeptionen in „Undine“ Möglichkeiten einer derartigen Vertiefung vorstellen. Zunächst kann über Bildimpulse (Bsp. „Der Chasseur im Wald“ siehe Anhang) zum Thema hingeführt werden, indem Wald einerseits symbolisch für die „Sehnsucht nach Entgrenzung und unerreichbarer Ferne“ (Lehrplan Sachsen 2011, S. 42) der Romantiker vorgestellt wird und andererseits in der Motivgleichheit „Wald“ (bei Fouquè und bei Caspar David Friedrich) exemplarisch die Verbindung der Künste in der Romantik deutlich wird. Über das Arbeitsblatt zu Naturkonzepten in der „Undine“ kann nun deutlich werden, inwieweit Fouquè diese Ideen literarisch umsetzte. Durch die genaue Analyse von Wortfeldern im Text (Aufgabe 1 und 3 im AB Naturkonzepte, siehe

Anhang) wird dabei zunächst eine genaue Untersuchung der Sprache im Text notwendig und zudem sollen die in Schüler erkennen - ohne dass dafür eine enorme Abstraktionsleistung notwendig wird - welche Wirkungen diese sprachliche Gestaltung entfaltet (Bsp. Stimmung aus Wortfeldern zur Natur ableiten). Ausgehend von diesen sprachlichen Analysen - die sich stark dem „textnahen Lesen“ (Paefgen 1996) annähern - kann bereits ersichtlich werden, welchen Implikationen Natur in dieser Epoche unterliegt, d.h. dass dieses „Naturbild“ von seinem eigenen bzw. aktuellen Kontexten abweicht. Da eine „Vertiefung“ in die Ganzschrift über die bloße Textanalyse hinausgehen sollte, werden in Aufgabe 4 Ansätze zu einer kreativen Schreibaufgabe gegeben, die die schriftliche Sprachfähigkeit der Schüler fördern soll und die Reflexion von Gestaltungsentscheidungen notwendig macht. Die höchsten Anforderungen stellt Aufgabe 2, da die Schüler hier tatsächlich ausgehend von den Spezifika des literarischen Textes Kenntnisse über andere literarische Texte benötigen, um die wichtigsten Bestandteile von Fouques Naturdarstellung identifizieren zu können. Diese Anforderung kann aus meiner Sicht nur geleistet werden, wenn die Schüler andere ästhetische Formen der Naturdarstellung kennen - in meinem Fall hatten die Schüler sich vor der Behandlung der „Undine“ mehrere Wochen mit Goethes Naturlyrik beschäftigt, sodass sie bereits einen Einblick in (zu Fouqué z.T. kontrastive Formen) literarischer Naturkonzeption gewonnen hatten.

2.3.4 Lektüre einordnen

Als dritte Dimension der literarischen Urteilskompetenz wurde das „Kontextuelle literarästhetische Urteilen“ identifiziert. Damit ist die Fähigkeit zum Erfassen von historischen, motiv- bzw. mentalitätsgeschichtlichen, epochenspezifischen und gattungsgeschichtlichen Implikationen (vgl. Frederking, 2008) gemeint. In den Bildungsstandards findet sich dazu folgende Entsprechung: „epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden“ und „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/ der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen“ (KMK 2003, S.14).

Für die Erschließung einer Ganzschrift sind das jene Phasen der Lektüre, in denen der Text in größere (zumeist historische und biographische) Zusammenhänge eingeordnet wird; hierbei nimmt die „Undine“ eine besondere Funktion ein, da sie -folgt man dem Lehrplan - im Rahmen des Konzepts der Epochenumbrüche verortet werden muss. In der Didaktik geht mit dem „Epochenumbruch“ die Abkehr von der Epochenfolge einher, d.h. es werden Veränderungen, Überlagerungen, Entwicklungen in einem

bestimmten Zeitraum betont, was in der Methodik beispielsweise eine Vernetzung von literarästhetischen, kultur- und ideengeschichtlichen, alltagsgeschichtlichen, sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Aspekten zur Folge haben kann. Hintergrund für dieses Konzept bilden die Ergebnisse der Erhebung PISA, nach der viele Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend gelernt haben,

- Gelerntes in anwendungsbezogenen, praxis- und alltagsorientierten Kontexten anzuwenden,

- Verknüpfungen mit Vorwissen und Regeln herzustellen bzw. Wissen (Sachwissen, Weltwissen, Regel-, Methoden-, Verfahrenskennnisse) flexibel zu mobilisieren und in neue Zusammenhänge zu übertragen,

- Prozesswissen und konzeptuelles Wissen zu nutzen und anzuwenden (Baumert 2002). Fingerhut empfiehlt im Deutschunterricht neben der oben beschriebenen thematischen Vernetzung im Epochenumbruch gruppenorientierte entdeckende Verfahren, die Methoden des Mind Mapping und/oder Clustering nutzen (vgl. Fingerhut 2010). Für die „Undine“ habe ich versucht, diese Aspekte umzusetzen, indem ich Zitate aus verschiedenen Textformen (Sachtexte, Literarische Texte, alltags- und ideengeschichtliche Texte etc.) der Zeit um 1800 auswählte, die unterschiedliche Positionen zur Rolle der Frau beziehen. Diese Zitate wurden den Schülern ohne Angabe des Autors oder der Zeit präsentiert, damit sie im von Fingerhut geforderten entdeckenden Lernprozess eigenständig Überlegungen anstellen, aus welcher Zeit das Zitat stammen könnte und diskutieren, inwieweit ihr eigenes Frauenbild mit dem dort vorgestellten Frauenbild übereinstimmt. Dabei sollten die Schüler nicht erfahren, dass die Texte alle aus der Zeit um 1800 stammten, sodass sie ihr einerseits ihr Kontextwissen oder zumindest ihre individuellen Vorstellungen zur Rolle der Frau unter verschiedenen historischen Bedingungen aktivieren mussten, um dann in der Auflösung zu erkennen, dass die Zeit um 1800 über unterschiedliche Rollenbilder zu ähnlichen Zeitpunkten charakterisiert ist. In einem zweiten Schritt wurden die Zitate dann in größere Textzusammenhänge - d.h. die Originaltexte - eingebettet, indem längere Texte von Rousseau, Amalia Holst und Heinrich von Kleist miteinander verglichen wurden. Ziel war es dabei, über Amalia Holst ein Rollenmodell zu identifizieren, in der die Frau gebildet und intellektuell sein sollte, obwohl es zu dieser Zeit keine systematische Mädchenbildung gab. Rousseau steht für die Konzeption „natürlichen Geschlechtscharakters“ der Frau, die in Philosophie, Theologie, Medizin und anderen Bereichen vertreten wurde. Demnach hatten Frauen keinen Subjekt-

Status, waren keine mündigen, autonomen Menschen, sondern benötigten eine Geschlechtsvormundschaft, ausgeübt durch den Vater, den Bruder oder den Ehemann. Aufgrund der ihnen zugewiesenen „natürlichen Geschlechtseigenschaften“ wie Tugend, Sittsamkeit und Fleiß, war die ihnen nun zugeordnete Rolle die der Ehefrau und Mutter. Dieses neue Rollenkonzept sorgte für eine Trennung der gesellschaftlichen Räume: Der Ort von Frauen war das Haus, der Ort von Männern war die Öffentlichkeit. Dass die Ideologie des „natürlichen Geschlechtscharakters“ sich vor allem auf die Frauen des Bürgertums richtete - nicht zuletzt in Abgrenzung zum Adel -, wird vor allem daran deutlich, dass für Frauen der Arbeiterschicht diese Ideologie nicht funktionierte. Ihre Erwerbsarbeit wurde für den Unterhalt der Familie gebraucht, sodass das Konzept der nicht erwerbstätigen (bürgerlichen) Hausfrau und Mutter dieser Realität drastisch entgegenstand. Alternative Konzepte wurden entwickelt, wie beispielsweise das so genannte Egalitätskonzept. Es ging davon aus, dass Frauen ebenso wie Männer autonome Subjekte sind (vgl. Bundeszentrale 2008). Kleist steht zwischen diesen Positionen, da es sich bei seinem Text nicht um ein ideengeschichtliches, sondern alltags- bzw. mentalitätsgeschichtliches Dokument handelt. Das Thema der Frauenbilder bietet sich im Grundkurs, indem die Mehrheit Jungen sind (siehe 3.1.), besonders auch deshalb an, um deutlich zu machen, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede nicht nur biologisch, sondern v.a. über Geschlechterrollen in der Gesellschaft, geschlechtsspezifische Erwartungen und historisch bedingte Rollenbilder erklärt werden können. In der Auseinandersetzung mit historischen Rollenbildern kann man zudem die Jungen motivieren, ihr eigenes Rollenverhalten zu reflektieren und der Frage nach Gendergerechtigkeit in eigenen Alltag nachzugehen.

2.3.4 Lektüre im Medienverbund

Im heutigen Alltag von Kinder und Jugendlichen sind Medienverbünde schon längst zur Wirklichkeit geworden. Medienverbund definiert Bettina Kümmerling-Meibauer: „Bei dem nach dem Baukastensystem funktionierenden Medienverbund wird ein Leitmedium in andere Medien umgesetzt und gleichzeitig oder mit zeitlicher Verschiebung auf den Markt gebracht. [...] Ausgangspunkt kann dabei ein Buch, ein Comic, aber auch ein Film, ein Hörspiel, ja sogar ein Spielzeug sein. Auffallendes Merkmal der meisten Medienverbünde ist, dass sie alle Sinne ansprechen.“ (Josting/Maiwald 2008, S. 11/12). Die Rolle des „Leitmediums“ spielen in Medienverbänden häufig Filme. Daraus ergibt sich, dass oftmals erste Erfahrungen

und Erstbegegnungen mit Literatur über Film und Fernsehen vor dem Buch und der Textversion stattfinden. Als Grundsatz der Didaktik gilt, Jugendliche bei ihren Vorerfahrungen und ihrem Vorwissen abzuholen. Medienverbände stellen ein bedeutsames Phänomen in der außerschulischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen dar. Schulische Prozesse können darüber nicht hinwegsehen. Es muss zur Aufgabe des Deutschunterrichts werden, Medienverbände aufzugreifen und in den Unterricht zu integrieren. Folgende Bedeutungen ergeben sich daraus für den Literaturunterricht: „1. Medienvergleiche fördern das Lesen, Sehen und Hören und stiften ein Bewusstsein für die qualitative Besonderheit und Differenzen medialer Ausdrucksformen. 2. Inhalte und mediale Ausdrucksformen von Medienverbänden eignen sich in besonderem Maße für die Leseförderung. 3. Da Medienverbände ein wichtiger Teil unserer Kultur sind, gehören entsprechendes Wissen und Teilhabe zur Enkulturation und zur literarischen Bildung. 4. Die Reflexion der eigenen Medien(verbund)nutzung ist ein pädagogisches und fachliches Anliegen im Sinne der Medienerziehung und der Ich -Entwicklung.“ (Josting/Maiwald 2008, S. 45/46)

Mir ging es im Fall der „Undine“ hauptsächlich um den ersten Aspekt, den Medienvergleich. Klaus Maiwald führt dazu aus: „[...] Eine wichtige Aufgabe stellen [einmal] Medienvergleiche dar. Wichtig sind diese, weil für die Nutzer innerhalb von Medienverbänden Differenzen offenbar zusehends verschwimmen. Das heißt, die Geschichten werden losgelöst von ihren medialen Kodierungen und im Kontinuum einer einheitlichen multimedialen Unterhaltungskultur wahrgenommen.“ (Josting /Maiwald 2008, S. 44). Dennoch sind Schüler immer noch enttäuscht, wenn sie ihre Vorstellungen, die sie bei der Lektüre eines Textes entwickelt haben, nicht im Film umgesetzt finden, und daher leicht geneigt, die Verfilmung gegenüber dem Text abzuwerten. Deshalb sollte bei der Arbeit mit Literaturverfilmungen bzw. Filmen zu literarischen Vorlagen (letzteres löst sich zumeist stark von der Vorlage, nutzt nur noch Motive etc.) deutlich werden, dass die Adaption eines literarischen Textes in das Medium Film notgedrungen mit Veränderungen verbunden ist, weil:

„[...] - Kürzungen, Streichungen oder auch Erweiterungen allein schon wegen der begrenzten Länge eines Spielfilm unerlässlich sind,
- die individuelle Vorstellung des Lesers von Figuren, Schauplätzen usw. niemals übereinstimmen kann mit der jeweils konkreten optisch-akustischen Realisierung durch den Regisseur bzw. Darsteller,

- jede Adaption immer auch bestimmt ist vom jeweiligen Zeitgeist, der Alltagskultur, den Moden und ästhetischen Wertmaßstäben.“ (vgl. Bildungserver 2012)

Aus diesem Grund habe ich mich bewusst für eine moderne Verfilmung aus dem Jahre 2009 („Undine - Das Mädchen aus dem Meer“ von Regisseur Neil Jordan) entschieden, denn beim Einsatz älterer Literaturverfilmungen, wird durch deren anderes Darstelleroutfit, andere Sprechweise, langsames Erzähltempo usw. heutigen Schülern der Zugang zur filmischen Umsetzung von Literatur oft noch zusätzlich erschwert. Da in der Oberstufe Filmanalyse nicht expliziter Lerngegenstand (wie in Klassenstufe 10) ist, war mein Schwerpunkt hier vielmehr die reflexive Auseinandersetzung mit der Rezeption des „Undine“-Motives in der Gegenwart. Aus diesem Grunde habe ich zudem nur mit dem Trailer statt mit dem gesamten Film gearbeitet.

3 Praktische Erprobung der Didaktisierung

3.1 Vorstellung der Lerngruppe

Der Kurs besteht aus 20 Schülern, 17 Jungen und 3 Mädchen. Die Mehrheit des Kurses ist sehr ruhig und beteiligt sich nach Aussagen der Fachlehrerin kaum am Unterrichtsgespräch. 3- 4 Schüler (nicht die Mädchen!) sind im Unterrichtsgespräch sehr leistungsstark und bringen eigenständige Gedanken ein, diese Leistungen können Sie jedoch im schriftlichen Kompetenzbereich nicht bestätigen. Sie zeigen aber eine gute Disziplin und Ehrgeiz in eigenverantwortlichen Lernprozessen, sodass eine Binnendifferenzierung hier gut möglich ist. Demgegenüber fehlt es der Mehrheit des Kurses an der nötigen Ausdauer und Motivation für die Beschäftigung mit Literatur, häufig ist es vonnöten, ihnen Aufgaben zu geben, die seitens des Lehrers überprüft werden oder zumindest für die Gestaltung des weiteren Unterrichtsgangs dringend notwendig sind. Das eigentliche Leistungsspektrum dieser Schüler ist dabei ausgesprochen breit gefächert. Einige zeigen eine gut ausgeprägte Verstehens- und Reflexionskompetenz im Bereich Literatur, ihnen fehlt jedoch noch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere in der schriftlichen Darlegung ihrer Gedankengänge. Sie sind aber schon sehr gut in der Lage (wenn sie die Verpflichtung dazu haben), differenzierte Dialog-, Moderations- und Präsentationsstrategien anzuwenden. Eine zweite Schülergruppe innerhalb der weniger engagierten Schülerschaft verfügt über noch gering ausgeprägte literarische Urteilskompetenzen, sie können diese inhaltlichen Mängel jedoch im schriftlichen Bereich häufig damit ausgleichen, dass sie sehr strukturiert und sprachlich korrekt äußern und die jeweiligen Spezifika der Schreibformen und -techniken (verschiedene Aufsatzformen) richtig umsetzen. Der letzten Schülergruppe, die in fast allen Fächern leistungsschwach ist und Schwierigkeiten im Erreichen der Abituranforderungen hat, fehlt es sowohl am angemessenen Umgang mit Texten und der Entwicklung von Fähigkeiten im Textverständnis und der Texterschließung als auch an einer schriftlichen und/oder mündlichen Darstellungskompetenz. Aufgrund der unterschiedlichen ausgeprägten Kompetenzen lässt sich in diesem Kurs nur schwerlich ein allgemeiner Förderungsschwerpunkt festlegen. Aus meiner Sicht kann diesem Dilemma nur begegnet werden, indem die Lektüre einer Ganzschrift auf vielfältige Formen der Texterschließung und -reflexion zurückgreift und zudem stark Gruppen- und Einzelarbeitsphasen initiiert werden, um die Schüler untereinander von ihren Stärken

profitieren zu lassen (indem die Kompetenzen im Austausch untereinander erweitert werden können) und das Üben an individuellen Schwerpunkten zu ermöglichen. Der Aspekt soziale Kompetenz und die sich zunehmend ausdifferenzierenden Persönlichkeitsstruktur der Oberstufenschüler (nicht wenige Schüler im Kurs hatten bereits das 18. Lebensjahr vollendet) habe ich zwar versucht in den konkreten Unterrichtssituationen zu berücksichtigen, allerdings habe ich dies im Unterschied zu einem Unterricht in der Sekundarstufe I den o.g. Kompetenzzielen untergeordnet.

3.2 Durchführung der Didaktisierung

Die vollständige Darstellung der konkreten Durchführung der Unterrichtseinheit zur „Undine“ würde den Rahmen der Arbeit sprengen, daher werde ich im Folgenden die Bausteine der theoretische Überlegungen - Lektüre begleiten, strukturieren, vertiefen, einordnen sowie Lektüre im Medienverbund nutzen -, um einige wichtige Besonderheiten und Erkenntnisse im Rahmen dieser Unterrichtsphasen festhalten. Bevor ich den Schülern einen Leseauftrag zur Undine erteilt habe, habe ich die **Leseprotokolle** (siehe Anhang A1) nochmals stark verändert, indem ich den Text gekürzt habe. Beispielsweise wurden aus der Überschrift die Orts- und z.T. auch Jahresangaben entfernt, um sie im Unterricht explizit thematisieren zu können. Gleiches gilt für Aufgabe 5 und 6, wobei hier zudem das Problem bestand, dass diese Aufgaben von den Schülern die Formulierung erster Deutungshypothesen verlangen und somit profunde Textkenntnis und -verständnis bereits voraussetzen (vgl. Beste 2007, S.47). Dieses kann aufgrund der teilweise erheblichen sprachlichen Defizite des Kurses (siehe Beschreibung der Lerngruppe) allein aus der individuellen Lektüre nicht erwartet werden, vielmehr muss dieses gemeinsam im Unterricht gesichert werden. Zudem habe ich Aufgabe 4 für meine Lerngruppe weggelassen, da in der vergleichsweise (zur Fachlehrerin) kurzen Unterrichtszeit noch kein ausreichend intensives Lehrer- Schüler- Verhältnis aufgebaut werden konnte, das eine derart persönliche Fragestellung erlaubt hätte.

Für die Behandlung des Aufbaus der „Undine“ (**Lektüre strukturieren**) hat es sich als wichtig erwiesen, den Schüler die Funktion des Arbeitsblattes (Siehe Anhang A2) transparent zu machen. So ermöglicht das Arbeitsblatt eine schnelle Orientierung hinsichtlich des Auffindens von Textbelegen für schriftliche und mündliche Darstellungen, die Einordnung von zu untersuchenden Textausschnitten in den Gesamtzusammenhang der Erzählung und eine zielgerichtete Suche von Motiven und

Themen der Erzählung. Ohne diese Erklärungen hätten die Schüler den Sinn der Niederschrift von Kapitelnamen und Seitenzahlen sicherlich hinterfragt bzw. das Arbeitsblatt nicht ausgefüllt. Über diese Anmerkungen habe ich dann in der konkreten Durchführung im geleiteten Unterrichtsgespräch zu den bereits auf dem Arbeitsblatt vorgegebenen „Stationen“ der Erzählung (Erster Kontakt, Ritter in der Naturidylle, etc.) in grundlegende Konflikte des Romans einführen können. Die Schüler haben dann arbeitsteilig in Gruppen die konkreten Textstellen und Kapitel zugeordnet.

In der **Vertiefung der Lektüre** wurde ausgehend von den Bildassoziationen der Schüler (siehe Anhang A3) und dem anschließenden geleiteten Unterrichtsgespräch Kapitel 3 oder 14 zu den Naturkonzepten (siehe Anhang A4) individuell bearbeitet. In Einzelarbeit erfolgte nur Aufgabe 1 bzw. 3 (leistungsstarke Schüler konnten selbstverständlich danach bereits schon mit 2 oder 5 beginnen), nach dieser Textarbeit fanden sich dann - angelehnt an die Struktur des Gruppenpuzzles - jene Schüler, die das gleiche Kapitel analysiert hatten, und verglichen ihre Ergebnisse miteinander. In diesen „Expertengruppen“ wurden dann Aufgabe 3 und 4 bearbeitet sowie eine Präsentationsstrategie zur Darstellung ihrer Ergebnisse entwickelt. Diese Präsentation verfolgte den Zweck, dass jeder Schüler 2 Kapitel mit unterschiedlichen Naturkonzeptionen kennenlernt, d.h. während der Präsentation wurden die Informationen zum jeweils fehlenden Kapitel ergänzt. Günstiger wäre es aus meiner Sicht gewesen, zunächst jeden vollständig eigenständig sein Kapitel analysieren zu lassen um dann in den „Expertengruppen“ Diskussionen über einen Konsens evozieren zu können und jeden Schüler zu zwingen, auch im Anforderungsbereich 2 (Aufgabe 4) bzw. 3 (Aufgabe 2) Leistungen zu erbringen. Optional könnte hier auch ein längerer eigenständiger Schreibauftrag gestellt werden, der Bestandteile dieser Unterrichtsphase aufgreift, z. B. indem die Schüler eine Figur aus der Erzählung wählen, deren Verhältnis zur Natur sie genauer untersuchen (und diese Analyse dann mit Hilfe von Textbelegen stützen).

Mit diesen Aufgabenstellungen ist es jedoch nicht möglich, dass „idiolektale literarästhetische Urteilen“ (Abschnitt 2.3.3) zu verbessern. Denn mit den oben beschriebenen Aufgaben wird zwar intensiv am literarischen Text gearbeitet, jedoch werden keine formalen Spezifika des literarischen Textes und/oder seine ästhetischen Funktionen untersucht, was per Definition dieser Kompetenz entspricht (in den Bildungsstandards finden sich dazu folgende Anforderungen: „wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden“ und „sprachliche

Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen“ (KMK 2003, S. 14)). Die Vertiefung der Lektüre hat mit den durchgeführten Verfahren eher dazu beigetragen, dass die Schüler sich intensiv mit einem kurzen Textausschnitt, speziell dessen sprachlicher Gestaltung und den daraus entstehenden Wirkungen auseinandersetzen mussten.

Eine **Einordnung der Lektüre** sollte hinsichtlich der Unterrichtsphasen am besten dann erfolgen, wenn bereits ein grundlegendes Textverständnis vorhanden ist, d.h. wenn eine Vertiefung oder Systematisierung zur Lektüre erfolgt. In der konkreten Unterrichtseinheit bin ich anders vorgegangen, hier habe ich die Einordnung als Einführung genutzt, da es den Schülern für die Auseinandersetzung mit einem realitätsfernen romantischen Märchen zunächst an Motivation zu fehlen schien. Über die provokanten Zitate zur Frau (um 1800) wollte ich den Blick für die verschiedenen Bedeutungsebenen der „Undine“ schärfen und ihnen tiefgründige Interpretationsmöglichkeiten eröffnen, die über eine Oberflächensemantik zum Text hinausgehen. Ich habe dazu unter der Überschrift „Frauenbilder“ (um 1800 wurde dann in der Auswertung der Plakate von mir ergänzt) Plakate mit Zitaten an der Tafel befestigt, die Schüler sollten dann 3-4er Gruppen bilden und sich zunächst für eines der Zitate entscheiden. In den Gruppen sollte dann entscheiden werden, aus welcher Zeit das Zitat stammen könnte. Die Schüler haben die Zitate - entsprechend meiner Erwartungen - unterschiedliche Epochen/Zeiträumen zugeordnet und nicht erkannt, dass die Zitate aus einer Zeit stammen könnten. In der Diskussion, inwieweit ihr Frauenbild mit dem dort vorgestellten übereinstimmt, habe ich mich weitestgehend zurückgehalten, d.h. bin kaum in die Gruppen gegangen, da dieses aus meiner Sicht eine offene Diskussion (Respekt der Schüler mir gegenüber - in meiner Rolle als Lehrer und als Frau) gehemmt hätte. Die wichtigsten Ergebnisse (den Konsens der Gruppe) sollten die Schüler auf dem Plakat (Beispiele der Schülerergebnisse siehe Anhang A5) festhalten. In der zweiten Unterrichtsphase war es dann den Schülern erlaubt, die Plakate mit ihren Mitschülern auszutauschen und diese zur Kenntnis zu nehmen (um andere historische Rollenbilder und die Schüler-Positionen dazu kennenzulernen) sowie ggf. Gegenposition dazu beziehen zu können. Zum Abschluss wurden die Plakate wieder an die Tafel gepinnt und ich habe den Schüler vorgestellt von wem und aus welcher Zeit die Zitate stammen. Insgesamt hat diese Unterrichtsphase weniger Zeit in Anspruch genommen, als ich eingeplant hatte, sodass bereits mit der unter 2.3.3 dargestellten Auseinandersetzung mit längeren,

zusammenhängenden Texten aus der Zeit um 1800 begonnen werden konnte. Interessant war hierbei zu bemerken, dass meine einführenden Bemerkungen zu den Autoren dieser Texte von den Schülern schriftlich notiert worden sind, obwohl ich sie nicht ausdrücklich dazu aufgefordert hatte. Aus Sicht der Fachlehrerin sei das ungewöhnlich für den Kurs (freiwillige Notizen) und zeuge davon, dass meine „Irreführung“ hinsichtlich der Rollenbilder zu Beginn der Stunde als gelungene Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Thema eingeschätzt werden könne. Sie habe den Schülern gezeigt, dass viele ihrer Rollenvorstellungen zu bestimmten historischen Epochen nicht logisch und selbstverständlich seien, sondern hinterfragt werden müssen.

Die **Lektüre im Medienverbund** habe ich zum Ende der Unterrichtseinheit thematisiert, aus meiner Sicht wäre es aber auch sehr gut vorstellbar, einen Filmausschnitt an den Anfang der Behandlung g- d.h. als Einführung in das Thema (Motivation) - zu stellen (Speziell der Trailer von „Undine“ eignet sich aus meiner Sicht hierzu hervorragend, natürlich müssten dann andere Aufgabenstellungen dazu gegeben werden). In der von mir durchgeführten Einheit wurde der Filmausschnitt in die Rezeptionsgeschichte zu Fouquès „Undine“ eingebettet, so folgte der filmischen Umsetzung ein Schülerbeitrag (Kurzvortrag) zur Undine in der Musik (Schüler mit LK Musik/Mathematik, der hier sehr gute Hörbeispiele ausgewählt und erläutert hat).

Um das Interesse und die Sensibilität für die filmische Adaption eines Textes zu erhöhen, habe ich zunächst eine Aufgabe gestellt, in der Schüler selbst Ideen für eine mögliche Verfilmung entwickeln müssen. Aus Gründen der Zeitersparnis musste ich mich hier auf die Frage nach möglichen Filmgenres begrenzen. Erst danach wurde den Schülern die entsprechende Filmsequenz gezeigt. Im Anschluss daran wurde der Trailer mit den eigenen Entwürfen verglichen und diskutiert, welche Bestandteile des „Undine“-Plots verändert/modernisiert worden sind und warum (mehrmaliges Sehen des Trailers). Es sollte den Schülern hier deutlich werden, wie literarische Motive entsprechend der jeweiligen Zeit und des Mediums variiert werden können. Dennoch war diese Auseinandersetzung in der Hinsicht funktionslos, dass sie nicht vorrangig dem Erschließen von literarischen Texten diene, welchem nach der EPA „vorrangige Bedeutung in der gymnasialen Oberstufe“ (EPA nach KMK 2002, S. 5) zukommt. Besser wäre daher gewesen, bei Vorhandensein eines entsprechenden Zeitfensters, die Auseinandersetzung mit dem Film zumindest in eine schriftliche Darstellungsform münden zu lassen. Beispielweise könnte ausgehend vom Trailer

produktionsorientiertes Arbeiten erprobt werden, indem die Schüler filmische Leerstellen ausfüllen.⁵

3.3 Evaluation literarischer Urteilskompetenzen

Zur Analyse der literarischen Urteilskompetenz der konkreten Lerngruppe möchte ich mich auf ausgewählte Schülerarbeiten, die während der Lektüre entstanden sind und Fragebögen, die die Schüler im Anschluss an die Unterrichtseinheit zur „Undine“ beantwortet haben, beziehen.

Aus den Ergebnissen der Gruppengespräche (siehe Anhang A5) wird deutlich, dass die Schüler noch kaum über Methoden und Arbeitstechniken verfügen, die von einer o.g. „semantischen literarästhetischen Urteilskompetenz“ (siehe 2.2) im Sinne einer hermeneutischen Kompetenz⁶ zeugen.

In ihren präsentierten Arbeitsergebnissen auf den Plakaten weisen sie weder die Fähigkeit nach, dass sie die Informationen der Gruppe zielgerichtet ausgewählt, geordnet und dann für das Plakat verwertet haben. Noch wird erkennbar, dass sie Techniken und Verfahren der Informations- und Kommunikationstechnologien kennen und sach- bzw. problemgerecht anwenden können. Denn die Beiträge wurden sowohl inhaltlich als auch visuell nicht strukturiert und sie sind auch sprachlich nicht in eine angemessene Präsentationsform gebracht worden. Im Gegenteil, z.T. wurden die Ergebnisse offensichtlich kontextgebunden aus der konkreten Gesprächssituation heraus notiert, für nachstehende Leser ist z.T. schwierig, den Zusammenhang zwischen Zitat und Überlegungen der Gruppe dazu herzustellen (siehe Anhang A5, Bsp. Plakat „Eine Frau bleibt stets auf dem Sinn, denn sie gefasst.“).

Besser ist es hingegen um das „kontextuelle literarästhetische Urteilen“ der Schüler bestellt, was den Einbezug „textexterner Kontextinformationen“ (Roick 2010, S. 172) meint. Die Schüleranmerkungen geben Einblick in ein tiefes Bewusstsein für die Historizität, so werden die in den Zitaten verborgenen „Frauenbilder“ unterschiedlichsten Epochen zugeordnet und diese Zuweisung erfolgt z.T. über konkrete historische Kenntnisse. Denn auch wenn die Zitate realiter alle der Zeit um 1880 zugeordnet werden müssen, die Begründungen der Schüler müssen hinsichtlich

⁵ Damit hätte die Spezifik des Filmdialogs gegenüber den literarischen Dialogen bei Fouquè herausgearbeitet werden müssen, denn die filmischen Dialoge sind extrem verknüpft und auf das reduziert, was nicht ohnehin schon sichtbar ist, zugleich wirken sie jedoch realistischer als Fouquès poetische Prosa.

⁶ Die für die Entwicklung dieser Kompetenz zu erlernenden Methoden und Arbeitstechniken decken sich weitestgehend mit den für die „hermeneutische Kompetenz“ notwendigen Anforderungen in der EPA (vgl. EPA nach KMK 2002, S. 7).

einer kontextuellen literarischen Urteilskompetenz positiv bewertet werden. Hierzu einige Beispiele: Schüler argumentieren, dass mit der Weimarer Republik (siehe Anhang A5, Bsp. Plakat „Wenn Männer Frauen nur ein gewisses Maß an Bildung zutrauen [...]“) Frauen und Männern praktisch die gleiche Bildung zugestanden wird (und in der Klassik, womit die antwortenden Schüler für einen begrenzten Kreis Bürgerlicher schließlich auch richtig liegen) oder Verstand im Barock und im 3. Reich als negative Eigenschaften einer Frau gewertet werden (siehe Anhang A5, Bsp. Plakat „Als ob die Leibe etwas mit dem Verstand zu tun hätte.[...]“). Man ist in weiteren Erprobungen des LUK (Literarästhetische Urteilskompetenz)- Modells dazu kommen, dass in Bezug auf die strukturelle Validität die kontextuelle LUK immer auf Inhalts- oder Formaspekte bezogen werden kann. Daher sei ein zweidimensionales Modell, welches nur zwischen semantischer und idiolektaler Teildimension differenziert, besser (Roick 2010, S. 172). Eine Erklärung könnte dieses Ergebnis in dem Sachverhalt finden, dass bei kontextuellen LUK-Aufgaben - wie der in meinem Unterrichtsbeispiel geforderten Zuordnung der Zitate zu bestimmten Zeiträumen - die semantischen und idiolektalen literarästhetischen Kompetenzen der Schüler stärker wiegen als die Tatsache, dass zusätzliche textexterne Kenntnisse auf einen Text bezogen werden müssen. Die Analyse der Schüleranmerkungen bestätigt das insofern, dass die gemachten Epochenzuordnungen oftmals nicht den Stil- und Gestaltungsmitteln des Ausgangszitates entspricht (siehe Anhang A5, Bsp. Zuordnung 3. Reich in Plakat „Als ob die Liebe etwas mit dem Verstand zu tun hätte.[...]“). Die Schüler verfügten jedoch offensichtlich nicht über ausreichend „idiolektale LUK“ um dies zu erkennen.

Man könnte einwenden, dass Zitate nicht als Ausgangspunkt zur Untersuchung der beschriebenen Kompetenzen ausreichen; dieses Argument kann jedoch weitestgehend entkräftet werden. Zunächst ist die literarische Urteilskompetenz der Schüler deutlich abzugrenzen von der Frage nach der Lesekompetenz der Schüler und muss daher auch nicht über die Untersuchung längerer literarischer Texte evaluiert werden (Roick 2010, S. 171/172). Vielmehr bieten der große Anteil der von den Schülern produzierten Texte und Strukturen gegenüber dem geringen Anteil (literarischen) Textes die Möglichkeit, die Vernetzungen - d.h. die Urteilskompetenz der Schüler - zu untersuchen. Denn die Schüleranmerkungen zeigen, welche Vorstellungen Schüler zu Stichworten in bestimmten Kontexten (hier Kontext Frauenbild) entfalten und welche Zusammenhänge sie zwischen Begriffen herstellen.

Zudem wird deutlich, welche Worte sie als bedeutsam für die inhaltliche Positionierung des Autors einschätzen bzw. welche Semantiken sie generell einzelnen Begriffen zuweisen. Zudem wird in ihrer Anmerkungsstruktur ersichtlich, welche Abstraktionen sie vornehmen bzw. welchen Abstraktionsgrad sie zu Themen ausgehend von einem Zitat erreichen. Zudem wird deutlich, inwieweit sie in ihrer Struktur nach thematischen Oberbegriffen gesucht haben. Dass die Schüler keine konkreten Vorschläge/Anweisungen zur Präsentation ihrer Ergebnisse vorgegeben bekommen hatten und nur den allgemeinen Hinweis zur Strukturierung erhielten war hier also bewusst kalkuliert worden, um die individuellen Strukturen zum Bestandteil der Erhebung und Analyse literar-(ästhetischer) Urteilskompetenzen machen zu können. Die Erhebungsbögen zur literarästhetischen Urteilskompetenz ergänzen diese Ergebnisse, da die Schüler nun in den Prozess der Evaluation dieser einbezogen werden. Im Gegensatz zur Untersuchung von Schülerprodukten wie im Fall der Plakate hat ein solches Vorgehen den Vorteil, dass keine erkenntnislogische Differenz zwischen mir und den Untersuchten angenommen wird. Die Fragebögen fordern die Schüler zur Selbstreflexion von Lesesozialisation, -gewohnheiten und -techniken heraus, die nur über die Reflexion des außenstehenden Lehrers nicht evaluiert werden könnten und Vermutungen des Lehrers zu Lernvoraussetzungen der Schüler aus deren Sicht spezifizieren. Solche Verfahren werden auch zunehmend in der Leseforschung angewandt, denn man geht davon aus, dass „Lesen [...] immer auch eine individuelle Auseinandersetzung, eine direkte Kommunikation zwischen Leser und Text [ist]. Und diese vollzieht sich im spezifischen Umfeld der jeweiligen Lesesituation. Darüber erfährt der Forscher nur dann etwas, wenn er Leserinnen und Leser selbst berichten lässt.“ (Stiftung Lesen 2001, S. 225).

Aufgrund der oben beschriebenen Individualität der Leseerfahrung und -auseinandersetzung und um zu vermeiden, dass die Schüler sich bezüglich ihrer Lesegewohnheiten (vom Lehrer) „überführt“ fühlen, war das Ausfüllen der Bögen fakultativ. Diese Entscheidung habe ich gemeinsam mit der Fachlehrerin getroffen, weil der Kurs reflexive und /oder ästhetische individuelle Auseinandersetzungen oft meidet aufgrund der Vorstellung, dass diese Äußerungen in die Beurteilung ihrer Leistungen einfließen könnten.

Mit der ersten Frage des Fragebogens wollte ich dem Zusammenhang von Lesesozialisation und literarischer Urteilskompetenz nachgehen.⁷

In der Mehrheit der Fragebögen wird ersichtlich, dass die viele Schüler durch den aktuellen Deutschunterricht nicht zur Auseinandersetzung mit Literatur motiviert werden (vgl. Anhang A 9, Vorschläge zur Motivationssteigerung unter Frage 3) und in der Beschäftigung mit Literatur keinen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung oder zur Erweiterung ihres Selbst- und Weltverständnisses feststellen können (vgl. Anhang A 9, Antworten auf Frage 7) - was doch das erklärte Ziel der EPA (EPA nach KMK 2002, S. 3) ist. Diese Antworten zu ihren konkreten Erfahrungen aus dem Literaturunterricht stehen im Widerspruch zu den Antworten auf die allgemeine Frage nach dem Sinn der Literaturbeschäftigung (siehe Anhang A 9, Frage 2). Die hier gemachten Angaben lesen sich wie eine Zusammenfassung der EPA-Präambel: „Allgemeinbildung“, „Kennenlernen historischer Positionen und Weltanschauungen“, „Verbesserung von Sprachfähigkeit“, „im späteren Leben gebrauchen“ (kulturelle Teilhabe). Mit Frage 4 und 5 sollte dann eigentlich evaluiert werden, inwieweit Deutschunterricht literarische Urteilskompetenz bisher tatsächlich geschult hat, tatsächlich bieten die Antworten der Schüler aber mögliche Erklärungsansätze für den oben beschriebenen Widerspruch zwischen den hohen Ansprüchen an die Beschäftigung mit Literatur und den empfundenen individuellen „Ertrag“ dieser Beschäftigung. Hinsichtlich der Literarizität von Texten (Siehe Anhang A 9, Frage 4) zählen viele Schüler v.a. paratextuelle Merkmale auf (Titel, Aussehen des Buches, ...), was zwar durchaus als Kriterium angewandt werden kann, als einzige und entscheidende Indikatoren jedoch auf eine gering ausdifferenzierte literarische Urteilskompetenz verweisen würde. Viele Schüler ergänzen, dass sich die Literarizität eines Textes in seiner sprachlichen Qualität („poetisch verfasst“, „vollständige schlüssige Sätze“, „Schreibstil“, „wenn er alt klingt“) und seiner narrativen Struktur („fortlaufende Geschichte“, „geschrieben wie eine Geschichte“, „ergeben [eines] Sinn[s]/Geschichte“) ausdrückt. Damit wird eindeutig klar, dass im literarästhetischen Bewusstsein der Schüler moderne Gegenwartsliteratur keine oder kaum eine Rolle spielen kann, weil sowohl die sprachlichen Indikatoren als auch der Narrativitätsdiskurs auf moderne Literatur nicht

⁷ In der Forschung wird – ohne das an dieser Stelle auf die einzelnen Ergebnisse verschiedener Lese-Studien, eingegangen werden kann- zum ersten weitestgehend einstimmig von einer massiven Abnahme des Leseinteresses während bzw. nach der Pubertät ausgegangen, zum zweiten werden Jungen als die lesesozialisatorisch benachteiligten identifiziert und zum dritten wird ein direkter Zusammenhang zwischen dem habitualisierten, automatischen Lesen (Lesefertigkeit) und dem literarischen Lesen hergestellt (Stiftung Lesen 2001).

immer angewandt werden kann. Im Gegenteil - hier finden sich oft ein Spiel mit Soziolekten und/oder alltagssprachlichen Elementen und traditionelle narrative Techniken können fragmentiert bzw. durchbrochen werden. Dieser Befund erklärt, warum die Schüler Literatur einerseits als sinnvolle Form kognitiver und persönlicher Bildung wahrnehmen (Anhang A10, Antworten zu Frage 2), sich dieses jedoch andererseits nicht im individuellen Bildungsprozess manifestiert: die Formen („ständiges Auswerten und Deuten“) und Inhalte (Schullektüre hat keine „modernen Inhalte“) literarischer Beschäftigung sind nicht „valide“. Die Undine scheint dieses emblematisch zu verkörpern, denn auch wenn sie weitestgehend als positive (Schul-)Literatur aufgenommen wird (siehe Anhang A10, Frage 6), ist sie „mystisch“, „unrealistisch“, „sinnfrei“, d.h. sie ermöglicht keinerlei individuelle Involviertheit. Diese fehlende inhaltliche Validität scheint für die Schüler sogar Ausdruck von Literarizität geworden zu sein, so findet sich kein Schüler, der Aspekte der Bedeutungstiefe der Fiktionen bzw. des Inhaltes von Literatur bei Frage 4 anspricht. Schlussendlich hat dieses zur Folge, dass die Schüler zu ihrer literarischen Kompetenz - folgt man den Dimensionen des LUK- Modells ihrer semantischen literarästhetischen Urteilskompetenz - auch kaum Aussagen treffen können. Denn ihre Antworten zu literarischem Verstehen (siehe Anhang A10, Frage 5) haben ihre Schnittmenge in der Aussage „mehrmaliges Lesen“, d.h. es werden keinerlei Strategien oder Differenzierungsmechanismen zur Herstellung einer kohärenten Textdeutung ersichtlich. Vielmehr scheint es in der Sicht der Schüler keinen Unterschied zwischen Lesefertigkeit und wörtlichem Verstehen (die über Automatisierungsprozesse, also dem mehrfachen Lesen erreicht werden können) und der Fähigkeit zur Erschließung zentraler Textinhalte zu geben.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die Arbeit hat am Beispiel ausgewählter Didaktisierungen zur „Undine“ gezeigt, welche Grundlagen VOR dem Aufbau literarischer Urteilskompetenzen von Schülern geschaffen werden müssen (Bsp. Lektüre vorbereiten und Lektüre strukturieren) und wie an diesen im Unterricht gearbeitet werden kann (Bsp. Lektüre einordnen und Lektüre im Medienverbund). Sie hat aber auch verdeutlicht, dass nicht jede Form der Auseinandersetzung mit literarischen Texten gleichzeitig zur Ausprägung literarischer Urteilskompetenz beiträgt (Bsp. praktische Durchführung zur Lektüervertiefung).

Die Auswertung von Schülerplakaten und Fragebögen hat Beobachtungen der Fachlehrerin einer gering ausgeprägten literarischen (Urteils-)Kompetenz nur z.T. bestätigt (siehe 3.3.). Dieses Ergebnis kann zum einen sicherlich über das enorme Leistungsspektrum innerhalb der Lerngruppe erklärt werden (siehe 3.1), muss aber auch über die Differenzierungsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Dimensionen literarischer Urteilskompetenz begründet werden. Es soll an dieser Stelle explizit darauf verwiesen sein, dass die festgestellten Mängel in der literarischen Urteilskompetenz der Schüler nicht (nur) über individuelle Defizite in der Lesesozialisation der Schüler erklärt werden können, sondern auch über grundlegende Konzeptions- und Modellierungsdefizite⁸ im Deutschunterricht.

Und ohne die bescheidene empirische Basis, auf die sich die Evaluationen zur literarischen Urteilskompetenz stützen, überzubewerten, hat das aus meiner Sicht für die Didaktisierung der „Undine“ zur Folge, dass zum Ausbau literarischer Urteilskompetenz v.a. Rezeptionsmöglichkeiten gesucht werden sollten, die die hohe Alterität des Textes überwinden. Dieses bezieht sich dabei weniger auf die Überwindung der sprachlichen Differenzen als vielmehr auf die Schaffung von (inhaltlichen) Optionen zur Selbst- und Fremdbeobachtung.

⁸ Beispielsweise die aus den EPA hervorgehende Unterordnung von Identifikation und Interessenbezogenheit gegenüber „ästhetischer Rezeptionskompetenz“ als Lektürekriterium (siehe Abschnitt 1.1).

5 Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin u.a. (Hrsg.)(2003): Praxis des Deutschunterrichtes. Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden. Donauwörth

Baumert, Jürgen u.a.(2002): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Forum Schule. Heft 1/ 2002. Online-Quelle [letzter Zugriff 20.8.12]: (http://archiv.forum-schule.de/archiv/07/fs07/PISA_Lernen.pdf)

Beste, Gisela Beste (Hrsg.) (2007): Deutsch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin

Bildungsserver Sachsen – Anhalt (2012): Film im Deutschunterricht: Arbeitsmöglichkeiten. Online-Quelle [letzter Zugriff 10.8.12]: http://www.bildungs-lsa.de/index.php?KAT_ID=5045.

Bogdal, Klaus-Michael/**Korte**, Hermann (Hrsg.) (2010): Grundzüge der Literaturdidaktik. München

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2008): Wie alles begann – Frauen um 1800. Online-Quelle [letzter Zugriff 10.8.12]: <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauenbewegung/35252/wie-alles-begann-frauen-um-1800?p=all>

Einecke, Günther (2010): Story grammar – Aufbau einer Erzählung – Erzähltextanalyse. Online-Quelle [letzter Zugriff 2.8.12]: http://www.fachdidaktik-einecke.de/4_Literaturdidaktik/story_grammar_erzaehltextanalyse.htm

Fingerhut, Karlheinz (2010): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal, Klaus-Michael u. Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München. S. 147-165.

Fouqué, Friedrich Baron de la Motte (2003): Undine. Eine Erzählung. Hamburger Leseheft Nr. 97. Husum.

Frederking, Volker, Meier, Christel, Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch, 25. S. 11-31.

Frederking, Volker, Meier, Christel, Dickhäuser, Oliver, Roick, Torsten (2009). Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: BERTSCHI-KAUFMANN, A. / ROSEBROCK, C. (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim. S. 165-180.

Frederking, Volker/**Roick**, Thorsten/**Steinhauer**, Lydia (2011): `Literarästhetische Urteilskompetenz` - Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In: Bayrhuber, Horst u.a. (Hgg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster. S.75-94.

Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.)(2008): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: kjl&m. Zeitschrift Beiträge Jugendliteratur und Medien 07/2008 extra.

Kultusministerkonferenz (KMK): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der KMK vom 04.12.2003. Online-Quelle [letzter Zugriff 26.5.12]: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK):Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Online-Quelle [letzter Zugriff 26.5.12]:

http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2012): Leseprozesse- Leseprotokolle. Online-Quelle [letzter Zugriff am 26.08.2012]: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseprotokoll.html>

Meyer, Hilbert (2006): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1988): Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur, Erweiterte Oberschule. Klassen 11 und 12. Berlin.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1974): Lehrplan für Deutsche Sprache und Literatur, Abiturstufe. Klassen 11 und 12. Berlin.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1979): Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur, Abiturstufe. Berlin.

Müller-Michaels, Harro (1990): Deutschunterricht. In: Anweiler, Oskar (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln. S. 233-250.

Paefgen, Elisabeth K.(1996): Schreiben und Lesen. ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen

Paracelsus (2010): Liber de nymphis, sylphis, pygmaeis et salamandris et de caeteris spiritibus. Basel. In: Paracelsus: Werke. Studienausgabe in fünf Bänden. Band 3. Darmstadt. S. 462-498.

Petersen, Wilhelm H.(1994): Wissenschaftliche(s) Arbeiten. Eine Einführung für Schüler und Studenten. München

Roick, Thorsten/ Stanat, Petra/ Frederking, Volker u.a.(2010): Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. Projekt literarästhetische Urteilskompetenz. In: Klieme, Eckhard/ Leutner, Detlev/ Kenk, Martina [Hrsg.]: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56. (= Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes). Weinheim /Basel. S. 165-174.

Schmidt, Arno (1993⁹): Fouqué und einige seiner Zeitgenossen. Frankfurt am Main.

Schulz, Gerhard (1977): Fouqué als Erzähler. In: Fouqué, Friedrich de la Motte: Romantische Erzählungen. München. S. 493-515.

Stiftung Lesen (Hrsg.) (2001): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Schriftenreihe „Lesewelten“. Mainz/ Hamburg.

Stuby, Anna Maria (1992): Liebe, Tod und Wasserfrau. Wiesbaden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1992): Lehrplan Gymnasium Deutsch. Klassen 5-12. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1996): Präzisierung des Lehrplans Gymnasium Deutsch vom 1. August 1992. Klassen 5-12. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1998-2010): Ministerialblatt des sächsischen Kultusministeriums: Hinweise zur Vorbereitung auf die Abiturprüfungen

⁹ Unveränderte Neuauflage der Ausgabe von 1960.

im Freistaat Sachsen für die Abiturjahrgänge 1999/2000 bis 2009/10. Dresden.¹⁰

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1991-1997): Amtsblatt des sächsischen Kultusministeriums: Hinweise zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen bzw. Abiturprüfungen im Freistaat Sachsen für die Abiturjahrgänge 1991/92 bis 1998/99. Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004): Lehrplan Gymnasium Deutsch. Klassen 5-12. Dresden. Online-Quelle [letzter Zugriff am 26.04.2012]: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_deutsch_2011.pdf (geänderte Fassung von 2011).

¹⁰ Bei den angegebenen Amts- bzw. Ministerialblättern für die Abiturprüfungen handelt es sich um einzelne Verordnungen zum jeweiligen Jahrgang, die innerhalb der allgemeinen Bestimmungen des Kultusministeriums herausgegeben wurden. Da ich im Literaturverzeichnis nicht jede Verordnung einzeln aufführen wollte, habe ich sie hier zusammengefasst, seitens des Ministeriums selbst gibt es eine solche offizielle Zusammenfassung nicht.

Anhang kann unter carolin.fuehrer@tu-dresden.de angefordert werden.