

ARTEN DER KONTRASTIVIERUNGSVERFAHREN ALS GEEIGNETE LERNMETHODE IM LITERATURUNTERRICHT 'DEUTSCH' UNTER DER BETRACHTUNG DES SYNCHRONISCH-KONTRASTIVEN VERFAHRENS*

*Ebru YEMİŞENÖZÜ***

Abstrakt: In dieser Arbeit wird im Allgemeinen das synchronisch-kontrastive Verfahren im Fach Deutsch analysiert und mit Materialien des Instituts für Bildungswesen unterstützt. Weitere Eigenschaften dieser Arbeit ist es hervorzuheben, dass der synchronische Vergleich im Rahmen des kontrastiven Verfahren der Literaturdidaktik, neben anderen Verfahrensmodelle wie der diachronische Vergleich, thematischer Vergleich und Motivvergleich, Plot- und Stoffvergleich, Textsortenvergleich, Adaptionsvergleich, Übersetzungsvergleich, Zielgruppenvergleich, wertender Vergleich und lebensweltlicher Vergleich, als geeignetste Lernmethode im Deutschunterricht realisiert wird. Hierfür wurden Vergleichsarbeiten des Instituts im Gebiet ‚literarische Interpretation‘ untersucht und verdeutlicht. So soll dem Literaturunterricht im Fach Deutsch dies als Vorlage dienen und das synchronische als geeignetste Lernmethode verwendet werden, womit sich Lehrende und Lernende an dieses Verfahren richten können.

In diesem Lernprozess ist zu resultieren, dass die Schüler einen eingehenderen und effizienten Einblick in die Literatur und deren Auswirkungen bekommen und somit ein komplexeres Lernen bestreben. Diese Zielsetzung ist auch der Ausgangspunkt der Literaturdidaktik. So gesehen wurden auch Anhaltspunkte der Literaturdidaktik definiert, die im Bildungswesen das Lernen und Lehren von Literatur bestrebt und dies dann mit dem jeweiligen als Vorlage empfohlenen Verfahrens, somit des synchronisch-kontrastiven, konstruiert.

Schlüssel wörter: Didaktik, literaturdidaktik, verfahren im lernprozess, Instituts für Bildungswesen in Deutschland, literarische interpretation, synchronisch-kontrastives verfahren im Deutschunterricht.

Almanca Edebiyat Dersinde Diğer Karşılaştırma Yöntemlerine Kıyasla En Uygun Öğrenme Metodu Olarak Eşzamanlı Karşılaştırma Yöntemi

Öz: Bu çalışmada genel anlamda eşzamanlı-karşılaştırmalı yöntemin Almanca branş derslerindeki analizi yapılacak ve çalışma eğitim-öğretim alanıyla ilgili enstitünün materyalleriyle desteklenecektir.

Çalışmanın öne çıkardığı bir diğer taraf ise karşılaştırmalı yöntem kapsamındaki artzamanlı karşılaştırma, konuya ve motife ilişkin karşılaştırma, olay örgüsünün ana hatlarının ve konuların karşılaştırması, metin çeşitlerinin karşılaştırması, uyarlama metinlerin karşılaştırması, çeviri karşılaştırması, hedef kitlelerin

* Makalenin Geliş ve Kabul Tarihi: 05.11.2017 - 09.12.2017

** Öğr.Gör., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü Almanca. ebruozu@karatekin.edu.tr ORCID: 0000-0002-5336-7602

karşılaştırılması, değer yargıların ve dünya görüşlerin karşılaştırılması gibi yöntemlere kıyasla edebi didaktikte eşzamanlı karşılaştırmanın Almanca dersine daha uygun olduğu görüşüdür. Bunun için enstitünün “edebi yorum” alanındaki karşılaştırma çalışmaları incelenmiş ve bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Böylelikle bu çalışma Almanca edebiyat dersi branşına tasarı olarak hizmet edecek ve eğitimcilerin en uygun metot olarak eşzamanlı yöntemle yönelimi sağlanacaktır.

Bir öğrenme sürecinin sonucunda öğrenciler edebiyat ve onun tesir ettiği alanlar hakkında daha ayrıntılı ve etkili bilgili sahibi olmakta ve bütünleyici bir öğrenme hedeflemektedirler. Bu edebi didaktiğin başlangıç noktasıdır. Bu sebeple edebi didaktiğin dayandırıldığı tanımlamalar da çalışmada yer bulmuş olup eğitim-öğretim alanında edebiyatın öğrenilmesi ve öğretilmesi için çabalayan eşzamanlı-karşılaştırmalı taslak yöntemin bu yönde düzenlenmesi öngörülmüştür.

Anahtar kelimeler: Didaktik, edebi didaktik, öğrenme sürecinde yöntem, Almanya’daki Eğitim Enstitüsü, edebi yorumlama, Almanca dersinde eşzamanlı-karşılaştırmalı yöntem.

Types of Comparison Method as a Suitable Learning Method in German Literature Classes

Abstract: This study will analyse in general terms, the simultaneous-comparison method in the German field supported with material of the Institute of Education. Another characteristic of this study is to indicate that the simultaneous-comparison method is the most appropriate learning method in German lesson applications. Towards this end, the study analysed and clarified the institutions’ comparison studies of ‘literary interpretation’. Thus, it aims to create a model for the German field Literature classes and simultaneously develop the most appropriate learning method to be utilised by the teachers of German Literature.

As a result, it is concluded that students through this learning process procure literature and the effects of it with an overall and effective perspective and in this sense it serves a more complex learning purpose. Thus, this aim at the same time is the starting point of literary discipline.

Making use of identifications of literary pedagogy, this study put forward a model of simultaneous comparison for teaching and learning literature.

Key words: Didactic/Discipline, literary discipline, methods in learning process, Institute of Education in Germany, literary interpretation, simultaneous-comparison method in German classes.

Einleitung

Mein Beitrag geht von der Voraussetzung aus, dass Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule, Bildungs- und Lerntheorien betrachtet werden müsse. Einerseits ist der Lernprozess eine sehr wichtige Rolle in diesem Verfahren, aber andererseits sind auch die Vorkenntnisse des literaturwissenschaftlich ausgebildeten Fachlehrers von Bedeutung, denn er praktiziert sozusagen die Vermittlung von Literatur im Bildungswesen. Mit dieser Konstellation ist die Institution Schule kein neutrales Gebilde (Bogdal, 2006, s. 18), denn heterogene Individuen (Schüler-Lehrer), ihre Präferenzen und Bedürfnisse, Kompetenzen, die im Zusammenhang mit ihren Lebensbedingungen wahrgenommen werden sollte und Unterrichtsmaterialien und -gegenstände, spielen in der Ausgestaltung und Wahrnehmung des Unterrichts eine enorme Rolle.

In der Literaturdidaktik treten im praktischen Bereich des Literaturunterrichts verschiedene Muster, Phasen und Verfahren auf, die folgendermaßen gegliedert werden: Inszenierungsmuster (Einzelstunde, Sequenzbildung und Reihenplanung und Projektunterricht), Phasenmodelle für die Organisation des Unterrichts (Mikro- und Makromodelle), kontrastive Verfahren, Verfahren der Texterschließung (inhaltssichernde Verfahren, textnahes Lesen, szenische Verfahren, diskursive Verfahren der Texterschließung), Verfahren der Interpretation (nichtschriftliche und schriftliche Verfahren), Verfahren zur Förderung der Lesekultur und Verfahren und Probleme der Leistungsbewertung (Abraham & Kepser, 2009). Zwischen diesen sehr verschiedenartigen Muster, Phasen und Verfahren wird in dieser Arbeit die Kontrastierung der Themen im Literaturunterricht, aber vor allem die des synchronischen Verfahrens behandelt. Anschließend wird die im Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen festgelegte Aufgabensammlung ‚Interpretation literarischer Texte für das Fach Deutsch‘ eingehend analysiert. Diese Analyse soll im Bereich Literatur und Deutsch der Verständigung und Orientierung behilflich sein, an dessen sich die Schüler richten können. Im Institut wird der Name VERA (<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>) für Vergleichsarbeiten in der 3. und 8. Jahrgangsstufen (VERA-3 bzw. VERA-8) angeführt, die in Form von Tests realisieren, die flächendeckend (der Lernstand in den 3. und 8. Klassen aller allgemeinbildenden Schulen und Klassen in Deutschland verpflichtet sind) und jahrgangsbezogen untersucht werden, um festzustellen, welche Kompetenzen Schüler zu bestimmten Zeitpunkten erreicht haben können.

Zweck dieser Arbeit ist es darzustellen, dass der synchronisch-kontrastiver Vergleich von Literatur im Grunde das zielbewusste und intensive Lernen von Literatur anstrebt, damit die Lernenden einen ausgehenden Überblick über Autoren, deren Schriften und Entstehungszeiträumen gewinnen können.

Literarische Texte werden immer mehr unter neuen Betrachtungsweisen wahrgenommen, weil sie einen lernerzentrierten, sprachbewussten, landeskundlich und kulturell beladenen Unterricht ermöglichen. Sogenannte Verfahren des Literaturunterrichts dienen der Erleichterung des Lehrenden und Lernenden im Lernprozess. Man sollte die Verallgemeinerungen der didaktischen Modelle vermeiden, die das Methodenwissen heranzieht und auf den Unterricht bezogenen Handlungskompetenz erzielt. Der aktive Unterricht selber sollte bewertet werden, und zwar im jeweiligen Kontext und der Tiefe einer didaktischen Zielsetzung. Dem Literaturunterricht sind Muster, Phasen und einzelne Verfahren unterworfen, die man eigentlich zu Darstellungszwecken systematisch gliedern kann, in der Praxis aber in ihrem Zusammenwirken beobachten und beurteilen muss. Im Folgenden wird der Literaturdidaktikbegriff kurz definiert, um auf die Einzelheiten des kontrastiven Verfahrens kommen zu können. Die verschiedenen Themenbereiche des kontrastiven Verfahrens sollen dem Lernenden eine Einsicht in die Vielfältigkeit der Grundlagen geben, um an einem gezielten und effizienten Literaturunterricht teilnehmen und eventuell praktizieren zu können. Aber vor allem steht im Zentrum dieser Arbeit das synchronische Verfahren, weil es der Vorlage eines als das adäquatesten Verfahren des Literaturunterrichts dienen soll, damit auch verdeutlicht werden kann, dass es im Wesentlichen geeigneter ist als die anderen Themenbereiche der Kontrastierung, und dass auch in diesem Verfahren die Themen spezifischer und eingehender behandelt werden.

Literaturdidaktik und Arten des Kontrastiven Verfahrens

Die Didaktik wird in der Wissenschaft als Allgemeine Didaktik (ist die Unterdisziplin der Pädagogik, Reflexion von Lehr- und Lernprozessen unabhängig von den Inhalten) und Fachdidaktik (ist die Unterdisziplin der einzelnen Fachwissenschaften, beschäftigt sich mit fachspezifischen Inhalten) unterschieden. Die Literaturdidaktik gehört der Fachdidaktik an und spezifiziert sich nach Bogdal (2006) unter dem Aspekt: “Die literaturwissenschaftlich fundierte Vermittlungstätigkeit bildet das Zentrum der Literaturdidaktik. Ohne den ‘Gegenstand’ Literatur und die systematische Erforschung seiner historischen, ästhetischen, kulturellen und kommunikativen Dimension wird wissenschaftliches Bemühen in diesem Bereich belanglos” (ss. 15-16).

Der Begriff Literaturdidaktik kann nicht ohne die Institution Bildungswesen (sei es Schule oder Universität) impliziert werden. Diese Institutionen nehmen “eine Schlüsselstellung in der heutigen Wissensgesellschaft ein, die von der Notwendigkeit geprägt ist, dass ihre Mitglieder über verschiedene Wissenssysteme verfügen und entsprechend zu handeln in der Lage sind” (Bogdal, 2006, s. 16). Es steht ein Anwendungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Bildungswesen unter einer unzugewandten Wirkung, denn

man kann eine durchgängige Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln feststellen (Bogdal, 2006, s. 16).

Mit der Auseinandersetzung um den Sinn der Literatur im Bildungswesen sind verschiedene Festlegungen¹ vorhanden die analysieren, ob die Relation vom Unterrichten der Literatur zweckgemäß sei oder ob Literatur im Unterricht zur vielfältiges Denken und wahrnehmen Hilfe leistet. Neuere Betrachtungen gehen davon aus, dass jede Textart in einem Kommunikationsprozess steht, auf das das Kommunikationsmodell von de Saussure angewandt werden kann. Aber man sollte in Betracht ziehen, dass allerdings immer Aspekte sich anschließen, die z.B. wie die Erfahrung des Schriftstellers, seine Absichten, die gewählten sprachlichen Mittel, der historische Hintergrund und die Leseerwartungen im Ganzen beeinträchtigen. Diese Betrachtungen sind von Bedeutung, da die Literaturdidaktik als Wissenschaft, die Texte für den Unterricht auswählen muss, aber nicht so handeln kann, als existiere der Text alleine ohne jeglichen Hintergrund (Forschungsgruppe 4, 2010, s. 4, Par. 3).

So erkennt man, dass die Literaturdidaktik die bestmögliche Intervention von literarischen Texten durch vielseitig hergestellten Modelle und Methoden, durch welche die Lernenden auch selbst literarische Kompetenzen erwerben sollen, erzielt.

Die Muster, Phasen und Verfahren des Literaturunterrichts sind Themenbereiche der Literaturdidaktik, die von wichtiger Bedeutung sind. Nach Abraham und Kepser (2009):

‘Muster’ sind durch didaktisches Brauchtum in der Praxis und didaktisch-methodische Fachliteratur tradierte mentale Modelle, die im Handeln und in der Reflexion von Lehrkräften die Planung von Unterricht organisieren. ... ‘Phasen’ bedeutet in diesem Zusammenhang nicht mehr als eine Hilfsstellung, die sich auf Planbarkeit und Beobachtbarkeit von Kommunikation im (Literatur-) Unterricht bezieht. Den Begriff ‘Verfahren’ schließlich verwenden wir in Abgrenzung zu ‘Methode’, aber auch zu ‘Strategie’, weil letztere Begriffe, in einer für unser Didaktikverständnis nicht zulässigen Weise, die Zielklärung als schon

¹ Das wichtige für die Fachdidaktik ist festzulegen, was ‘das Wesen’ der Literatur ist und was als ‘Gegenstand’ gelten kann, “deren Gebrauch unser Fach beobachten und in schulischen Lehr-/Lernkontexten befördern will. ... Zum einen könnte Literatur für die Literaturdidaktik das sein, was in der universalen Grammatik darunter verstanden wird. Zweitens könnte man den schulischen Gebrauch untersuchen. Was im Literaturunterricht verhandelt wird, ist dann die Literatur der Literaturdidaktik. Und drittens wäre danach zu schauen, welche Gegenstände in den kulturellen Praxen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als Literatur eine Rolle spielen (Abraham & Kepser, 2009, s. 29).

erledigt unterstellen und nur noch den Weg zum Ziel meinen. ‘Verfahren’ dagegen haben, was etwa für die sogenannten ‘handlungsorientierten’ Konzepte ausgiebig diskutiert wurde, nicht selten ihren Sinn in sich. Sie bezeichnen unterrichtliche Tätigkeiten, aus denen man Zielperspektiven gewinnen kann (s. 205).

Betrachtet man die ‘Muster’ im Literaturunterricht, so treten der Begriff ‘Inszenierungsmuster’, der von Hilbert Meyer (1987) für den Unterricht eingeführt wurde, auf, der sich auf die Einzelstunde, Sequenzbildung und Reihenplanung, Projektunterricht ausdehnt und in Inszenierung von Literaturunterricht, Reichweiten von Inszenierungsmuster, Inszenierungsmuster in der Schule und kulturelle Praxis Literatur eingliedern lässt.

Das Phasenmodell für die Organisation von Literaturunterricht wird im Hinblick auf alle Medien als Unterrichtsgegenstände impliziert und als Mikro- und Makromodelle eingegliedert.

In dem Begriff ‘kontrastive Verfahren’ werden verschiedene Ansichten bedeutsam, und zwar erstens das Verfahren der Texterschließung, wo hierbei erwähnt werden muss, dass es im allgemeinen unter “‘Texterschließung’ und ‘Interpretation’ weder in literaturtheoretischer noch in unterrichtspraktischer Hinsicht eine scharfe Trennlinie gibt” (Abraham & Kepser, 2009, s. 220). Untergegliedert wird sie in: inhaltssichernde Verfahren, Textnahes Lesen, szenische Verfahren, diskursive Verfahren der Texterschließung. Das Verfahren der Interpretation wird in das nichtschriftliche Verfahren der Interpretation, sowie in das schriftliche Verfahren eingenommen. Ein weiteres Verfahren ist das kontrastive Verfahren, das man grob in intra- und intertextuelle Vergleiche trennen kann. Im intratextuellen Vergleich wird nur ein einziger Text auf Differenzphänomene untersucht, wobei in intertextuellen Vergleiche zwei oder jeweils auch mehrere Texte miteinander verglichen werden. Hier sind eine Vielfalt der Themen vorzufinden, die dann wie folgt untergliedert werden: synchronischer Vergleich, diachronischer Vergleich, thematischer Vergleich, Plot- und Stoffvergleich, Textsortenvergleich, Adaptionsvergleich, Übersetzungsvergleich, Zielgruppenvergleich, wertender Vergleich, lebensweltlicher Vergleich. Des Weiteren fundieren die Verfahren zur Förderung der Lesekultur, das Verfahren und die Probleme der Leistungsbewertung, die gegliedert werden in: Vorbehalte gegen Bewertung und Betonung von Äußerungen im Literaturunterricht, die Problematik der Bewertungskriterien, drei Fragerichtungen des Bewertens, Beurteilung und Betonung als Teil eines Dialogs zwischen Lehrenden und Lernenden übertragend. Aufgabenkulturen im Literaturunterricht werden auch als Verfahren des Unterrichts expliziert (Abraham & Kepser, 2009).

Die Zielsetzung des Ablaufes im Unterricht sollte bewusst bestrebt werden. Um diese zu erreichen, wäre das synchronisch-kontrastive Verfahren für den

Lehrenden und vor allem Lernenden am geeignetsten, denn mit der Gegenüberstellung und dem Parallellisieren der Themen, können die Lernenden besser und wirkungsvoller die Sachverhalte betrachten. Ziel aber ist es unter dieser Vielfalt, dass der Lernende (was und wonach es Lernen möchte) erstmals sich selbst bewusst wird, was für ihnen und im analog des Unterrichts, in Betracht der Themenbereiche der Kontrastivierungsverfahren den Anforderungen entsprechend zufällt (Abraham & Kepser, 2009). Also sollte der Lehrende reflektieren, in welcher Unterrichtsphase ein kontrastiv Verfahren am besten zum Einsatz kommt, um die höhere Wirksamkeit des Unterrichts zu erzielen, um damit dem Lernenden Hilfe zu gewährleisten. Daher wird das synchronische Verfahren verdeutlicht und als beste Anwendungsmöglichkeit des Lernprozesses für Literatur hervorgehoben.

Das synchronisch-kontrastive Verfahren wird eingehend behandelt und im Einzelnen in deren Wirkungskraft untersucht und eingegliedert. Neben den vorhandenen Kontrastivierungen der Themen wird ein Alternativvorschlag für den Lernenden verdeutlicht, wonach er sich im Literaturunterricht richten könnte. Da aber sehr verschiedene Richtungen der Kontrastivierungen, wie o.e., vorhanden sind, wird man sich an die Synchronische Möglichkeit richten, die dann als Schlussfolgerung jedoch sich unter einem Begriffsumfeld festlegen wird, und zwar die dem synchronisch-kontrastiven Verfahren. In diesem Verfahren werden literarische Texte angesichts der gleichen literarischen Epoche oder auch Strömung, sowie der gleichen Entstehungszeit behandelt und analysiert. Ein anderer synchronischer Vergleich ist, das ein Autor und seine Texte miteinander, aber auch verschiedene Autoren und deren Texte, die zur gleichen Epoche angehören verglichen und untersucht werden (Abraham & Kepser, 2009, s. 243). Während dieses Verfahrens lassen sich dann formale und inhaltliche Darstellungsweisen und Entwicklungslinien erkennen, die einer Entstehungsperiode, entweder einzelner oder auch mehrerer Autoren angehören. Es können auch gemeinsame Verhältnispunkte parallel dann tätiger Autoren erschlossen werden. Der synchronische Vergleich kann aber auch der kritischen Diskussion der literarischen Epochengrundlagen dienen (Abraham & Kepser, 2009, s. 243).

Der synchronische Kontrastivierungsverfahren mehrerer Fassungen (Fassungsvergleich) eines Autors wird von der didaktischen Sicht her vor allem als ein interessantes Verfahren wahrgenommen, weil es den Schülern die Möglichkeit bietet, das Wirken der Zeit(-spanne), sei es in philosophischer, politischer oder gesellschaftlicher Basis, auf dem Autor in Relation zu seinen Werken analysieren zu können. So sind Schüler in der Lage festzustellen, dass Literatur in den meisten Fällen ein Prozess ist, in denen auch andere (Reaktionen von Kollegen, Vorablesern oder Lektoren) teilhaben können

(Abraham & Kepser, 2009, s. 243). In diesem Zusammenhang werden auch die Entwicklungsphasen eines Autors in Betracht gezogen, die wiederum in den einzelnen Texten von Wichtigkeit sind, denn diese Phasen beeinträchtigen die Weltauffassung und somit auch seine Texte.

Das kontrastiv Verfahren wird mit dem Begriff Intertextualität impliziert, was wesentlich als Literatur gehalten wird. Denn jeder Text realisiert einen anderen Text, oder anders ausgedrückt ist jeder Text Aufnahme und der Übergang zu anderen Texten. “Damit wird Intertextualität nicht mehr nur zu einem nachweisbaren Phänomen einiger poetischer Texte, sondern die Beziehung zwischen den Texten, sie ist vielmehr Kennzeichen des Literarischen überhaupt” (Abraham & Kepser, 2009, s. 242). Es wird auch die Ansicht vertreten, dass nicht der Text als das wesentliche Phänomen, sondern die Beziehung zwischen den Texten als ausschlaggebend betrachtet werden müsse. Das Vergleichen gehört im.

Literaturunterricht zu den wichtigsten und effizientesten Rezeptionsverfahren von Literatur und somit spielt sie auch die Hauptrolle im Unterricht.

Das kontrastive Verfahren steht also im Mittelpunkt des Literaturunterrichts, das als zentrales Verfahren dem Unterricht angehört. Anhand der kontrastierten Themen treten der Kern und das Charakteristische im Deutschunterricht auf, wobei nur auf das allerwichtigste beschränkt intra- und intertextuelle Vergleiche vorzufinden sind.

Um das synchronisch-kontrastive Verfahren der Literaturdidaktik im Deutschunterricht detaillieren zu können, werden die Daten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernommen. Das Institut ist ein wissenschaftlich orientiertes Institut, das die Bundesländer in Deutschland fördert, um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem zu ermöglichen. Das Institut verfügt über Arbeiten, die Bildungsstandards der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) verabschieden und ihnen als Ausgangspunkt und Grundlage dienen.

Die oben genannten Bildungsstandards, die im Fach Deutsch angewendet werden, im Rahmen für die Allgemeine Hochschulreife, definieren die Aufgabenarten grundlegend. Die folgende Auserlegung sieht Prinzipien vor, die der Konstruktion der vorliegenden Aufgaben der Aufgabenart “Interpretation literarischer Texte” zugrunde liegen:

- Der Akzent der Aufgabenstellungen liegt auf der Analyse und Interpretation des literarischen Texts bzw. der jeweiligen literarischen Texte sowie der schlüssigen Darstellung der Interpretationsergebnisse.

- Die Aufgabenstellungen variieren im Grad der Fokussierung, beispielsweise durch die Vorgabe von Interpretationsaspekten. Die Fokussierung erfolgt in Abhängigkeit von den Standards, die mit der Aufgabenstellung überprüft werden, sowie vom Schwierigkeitsgrad und vom Anforderungsniveau des Texts (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Erläuterung zur Aufgabenkonstruktion im Fach Deutsch – Interpretation literarischer Texte*. Par. 3-4).

Tabelle 1. Die Kurzbeschreibung der Aufgabensammlung des Instituts

| | |
|------------------------------|---|
| Aufgabenart | Interpretation literarischer Texte |
| Aufgabentitel | Eine Gemeinschaft von Schurken |
| Anforderungsniveau | erhöht |
| Standardbezug | Die Schülerinnen und Schüler können - Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen - eigenständig ein Textverständnis formulieren [...] und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen |
| Aufgabenstellung | Interpretieren Sie die Parabel von Franz Kafka. |
| Grundlegende Voraussetzungen | Kenntnisse über und Erfahrungen im Umgang mit Werken Kafkas, insbesondere mit Kurzprosa und Parabeln |
| Material | 1 literarischer Text, 137 Wörter |
| Hilfsmittel | Wörterbuch zur deutschen Rechtschreibung |
| Quellenangaben | Kafka, Franz. Kritische Ausgabe. Hrsg. von Jürgen Born, Gerhard Neumann, Malcolm Pasley und Jost Schillemeit unter Beratung von Nahum Glatzer, Rainer Gruenter, Paul Raabe und Marthe Robert. Nachgelassene Schriften und Fragmente II. Hrsg. von Jost Schillemeit. 1992. Frankfurt am Main: S. Fischer. S. 42 f. [“Oktavheft G”, 18. Oktober 1917 – Ende Januar 1918] |

(Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Kurzbeschreibung*, s. 1)

Diese Untersuchung dient den Schülern auf der Basis der im Bildungswesen, die im Bereich Deutsch unterrichtet werden. Die oben präzise vorgelegte Arbeitssammlung "Interpretation literarischer Texte" soll insbesondere Lehrkräften vor allem den Schülern hinsichtlich der Gestaltung und der erwartenden Anforderungen der Aufgaben des gemeinsamen Abituraufgabenpools (in den deutschen Bundesländer) Hilfe leisten, die ebenso der Länder als Orientierung angeboten werden. So wurden diese Aufgabensammlungen von einer Arbeitsgruppe, die aus Fachexpertinnen und Fachexpertin der verschiedenen deutschen Länder erarbeitet, die von fachdidaktischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler wiederrum beraten und betrachtet wurden.

Das angestrebte Ziel dieses Unterrichts ist das synchronische Verfahren, womit die Schüler/Innen die Fähigkeit besitzen sollen mit literarischen Texten zu arbeiten, sie zu verstehen und letztendlich in der Lage sind, selber Schlussfolgerungen ziehen zu können. Im synchronischen Verfahren sollen Schüler/Innen im Deutschunterricht über ein bestimmtes Forschungsthema resultieren können, die nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten, Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und gegeneinander vergleichend und prüfend genau bedenkt werden. In der Tabelle erkennt man, dass der Schriftsteller Franz Kafka eingehend, aber wiederrum Beispielhaft nur mit einer seiner Schrift - Parabel - behandelt wird. Um die Verständigung dieses Schriftexemplars interpretieren zu können, müssen Schüler erstmals eingehend sich über Kafka informieren. Um die Aufgabenstellung bewerkstelligen zu können, müssen also die Schüler Kenntnisse über Kafka, aber vor allem auch Erfahrungen mit seinen Werken sammeln. Die Schüler können somit Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren und gleichzeitig Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen. Sie werden dann als Geflechte innerer Bezüge und als Abhängigkeiten bezeichnet (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Standardbezug 1*, s. 3). Die Operationalisierung dient der Analyse von Inhalt und Aufbau eines literarischen Textes, dass im Rahmen dieses Themas wie folgt eingegliedert wird (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Operationalisierung*, s. 3):

- Gruppe unbestimmter Größe mit ausgeprägtem Zusammengehörigkeitsgefühl im Zentrum des Textes,
- beispielhafte Demonstration fragwürdiger Umgangsformen, die auf der Wahrung der Interessen des Einzelnen und der Gemeinschaft gerichtet sind,
- Anlehnung an christliche Vorstellungen: kollektiver Aufstieg (Himmelfahrt) nach dem Tod, Zerschlagung der Gruppe vor dem Himmel (jüngstes Gericht) in Einzelne, deren Absturz als Fall vom Himmel auf die Erde,
- Hervorhebung des Scheiterns und Entlarvung der Gemeinschaft: Einzelne sind wahre Felsblöcke.

Die Analyse formaler und sprachlicher Mittel in funktionaler Anbindung dient genauso dem Unterricht und wird auch eingegliedert in (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Operationalisierung*, s. 3):

- Entlarvung der verlogenen Doppelmoral: Correctio, Wiederholung, konditionales Satzgefüge, Leerlaufen des Märchenelements, Ironie (hyperbolische Lexik und Bildlichkeit: "Reigen", "reinste"), Farbsymbolik: Grau des Kollektivs vs. Weiß der Unschuld; Einschübe auktorialen Erzählens,
- Hervorhebung des Allgemeingültigen des Dargestellten: Unbestimmtheit literarischer Sprache (eine Gemeinschaft; der Durchschnitt, der einzelnen und der Gemeinschaft, alles),
- Betonung des letzten (parabolischen) Satzes durch die adversative Wendung in syntaktischer Kopfstellung und den abschließenden Vergleich,
- Intertextualität: religiöse Lexik und Bildlichkeit als Hinweis auf religiöse Deutung.

So sind Schüler/Innen in der Lage eigenständig ein Textverständnis zu formulieren, um sie dann auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen zu können. Die Operationalisierung bezweckt ebenfalls mögliche Deutungen der Parabel (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Faching, ss. 3-4*):

- Gegenseitige Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft in der Rechtlosigkeit (Machtmissbrauch, Verlogenheit...),
- Thematisierung fehlender gesellschaftlicher sowie individueller Ethik, d. h. kollektive Legimitation individueller Verfehlungen als Basis menschlicher Gesellschaft,
- Schuldverstrickung und Schuldverdrängung des angepassten Menschen,

Zerlegung des Kollektivs aufgrund seiner verlogenen Doppelmoral sowie Befragung jedes Mitglieds,

- Missbrauch/Infragestellung religiöser Rituale,
- Zuspitzung dieser Deutung: höhere Instanz als Hort von Wahrheit und Gerechtigkeit, Hinweis auf religiöse Dimension,
- Einsamkeit, Elementarisierung des (durchschnittlichen) Menschen ohne Hoffnung auf Erlösung (=Hoffnungslosigkeit der Moderne).

Hier erkennt man, dass das synchronisch-kontrastive Verfahren einen weitgehenden Überblick in Kafkas Werken, Leben und Wirken erschafft. Kafka wird also unter synchronischer Kontrastierung so behandelt, dass dieses Verfahren eine bessere Einsicht in die jeweilige Strömung bietet und mit dem Ausgangspunkt expliziert werden kann. Auch werden in synchronischer Gegenüberstellung die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in seinen Werken (in Bezug auf Parabeln) veranlasst, um deren Verschiedenartigkeit miteinander kontrastieren zu können. Hier wird versucht, dass die Schüler einen weitgehenden Überblick erreichen, erstens in die Epoche und deren allgemeinen Charakterzüge, um dann (zweitens) den jeweiligen Autor besser zu verstehen und implizieren zu können, damit eine konkretere Analyse erreicht werden kann. Ziel ist aber nicht nur die Auffassung zu analysieren, sondern gleichzeitig die Entstehungszeit dieser Schriften im Einzelnen zu betrachten. Um mit diesen Themenbereichen arbeiten zu können, müssen jeweils nähere Details über den Autor und seinen Schriften und Wirkungen untersucht werden, aber auch die Entstehungszeit muss recherchiert werden, damit das Lernverfahren im kompletten erreicht werden kann und damit die Lernenden einen Blick in die Werkstatt des Autors werfen können, dass die Verständigung des Textes einbezieht. In diesem Zusammenhang kann man sagen, dass der Lernende über einen umfassenderen Themenbereich informiert ist und diese Informationen in literarischen Texten verwirklichen kann, um eine eigene Stellung einnehmen zu können.

Auch dient das synchronisch-kontrastive Verfahren eines einzelnen Autors (hier Kafka) der besseren Verständigung. Dieses Verfahren wird so konstruiert, dass die Entwicklungsphasen des Autors genauer betrachtet werden, weil der Einblick in seine Werkstatt die Textverständigung der Lernenden beeinträchtigt. Man erkennt häufig, dass diese Entwicklungsphasen in den Texten des Schriftstellers (hier Kafka) sich reflektieren und auch Anzeichen sind, die die Weltauffassung des Autors beeinträchtigen, die als Verschiedenheiten analysiert werden können. Dieser Prozess dient den Lernenden einen Themenbereich spezifischer zu untersuchen, aber auch zu erforschen, die analog vorhanden sind.

Die Bewertungshinweise der Schüler werden im Zusammenhang der Verstehens- und Darstellungsleistungen bewertet.

Tabelle 2. Verstehensleistung (ca. 70% der Gesamtleistung)

| Gute Leistung (11 Punkte) | Ausreichende Leistung (05 Punkte) |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Eine differenzierte Analyse der Deutung des Textes hinsichtlich wesentlicher inhaltlicher, formaler und sprachlicher Elemente - Ein schlüssig begründetes sowie aspektreich formulierendes Textverständnis der Parabel | <ul style="list-style-type: none"> - eine insgesamt plausible Analyse und Deutung hinsichtlich einiger inhaltlicher, formaler und sprachlicher Elemente - mindestens Erfassen des Scheiterns der Gemeinschaft - ein nachvollziehbar formuliertes Textverständnis |

(Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Bewertungshinweise*, s. 4)

Tabelle 3. Darstellungsleistung (ca. 30% der Gesamtleistung)

| Gute Leistung (11 Punkte) | Ausreichende Leistung (05 Punkte) |
|--|--|
| Der vorliegende Text zeigt... | |
| Aufgabenbezug, Textsortenanpassung und Textaufbau² | |
| <ul style="list-style-type: none"> - eine stringente und gedanklich klare, aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet - eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte sicher und eigenständig umsetzt, - eine Darstellung, die die primäre Textfunktion berücksichtigt (etwa durch den klar erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die erkennbare Entfaltung von | <ul style="list-style-type: none"> - eine erkennbare aufgaben- und textsortenbezogene Strukturierung, das bedeutet - eine Darstellung, die die Vorgaben der geforderten Textform bzw. Textsorte in Grundzügen umsetzt, - eine Darstellung, die die primäre Textfunktion in Grundzügen berücksichtigt (etwa durch noch erkennbaren Ausweis von Analysebefunden, ihre noch nachvollziehbare Verknüpfung mit Interpretationshypothesen oder die noch erkennbare Entfaltung von |

² Standardbezüge: Die Schüler und Schülerinnen können

- “[...] komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]” (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, 2.2.1, S. 16. Köln: Carl Link.)
- “[...] die Ergebnisse kohärenter Weise darstellen” (KMK, 2012, 2.2.2, S. 17)
- “aus [...] Informationsquellen Relevantes in geeigneter Form aufbereiten” (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

| | |
|--|--|
| Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten), - eine erkennbare und schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung und ggf. die Gewichtung der Teilaufgaben berücksichtigt, - eine kohärente und eigenständige Gedanken- und Leserführung. | Begründungszusammenhängen in argumentierenden Texten), - eine im Ganzen noch schlüssig gegliederte Anlage der Arbeit, die die Aufgabenstellung und ggf. die Gewichtung der Teilaufgaben ansatzweise berücksichtigt, - eine in Grundzügen erkennbare Gedanken- und Leserführung. |
| Fachsprache³ | |
| - eine sichere Verwendung der Fachbegriffe. | - eine teilweise und noch angemessene Verwendung der Fachbegriffe. |
| Umgang mit Bezugstexten und Materialien⁴ | |
| - eine angemessene sprachliche Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion, - ein angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. | - eine noch angemessene Integration von Belegstellen bzw. Materialien im Sinne der Textfunktion,- - ein noch angemessenes, funktionales und korrektes Zitieren bzw. Paraphrasieren. |
| Ausdruck und Stil⁵ | |
| - einen der Darstellungsabsicht angemessenen funktionalen Stil und stimmigen Ausdruck, - präzise, stilistisch sichere, lexikalisch differenzierte und eigenständige Formulierungen. | - einen in Grundzügen der Darstellungsabsicht angepassten funktionalen Stil und insgesamt angemessenen Ausdruck, - im Ganzen verständliche, stilistisch und lexikalisch noch angemessene und um Distanz zur Textvorlage bemühte Formulierungen. |
| Standartsprachliche Normen⁶ | |
| - eine sichere Umsetzung standardsprachlicher Normen, d. h. - eine annähernd fehlerfreie Rechtschreibung, - wenige oder auf wenige Phänomene beschränkte Zeichensetzungsfehler, - wenige grammatikalische Fehler trotz komplexer Satzstrukturen | - eine erkennbare Umsetzung standardsprachlicher Normen, die den Lesefluss bzw. das Verständnis nicht grundlegend beeinträchtigt, trotz - fehlerhafter Rechtschreibung, die verschiedene Phänomene betrifft, - Zeichensetzungsfehler, die verschiedene Phänomene betreffen, - grammatikalischer Fehler, die einfache und komplexe Strukturen betreffen. |

³ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Texte [...] fachsprachlich präzise [...] verfassen" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

⁴ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

⁵ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Texte [...] stilistisch angemessen verfassen" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

⁶ Standardbezug: Die Schüler und Schülerinnen können "Texte orthographisch und grammatisch korrekt [...] verfassen" (KMK, 2012, 2.2.1, s. 16).

(Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Bewertungshinweise*, ss. 5-6)

Die vorgelegte Aufgabe ist halbjahresübergreifend angelegt. Als weitere Hinweise der Aufgabe muss erwähnt werden, dass zu ihrer Bearbeitung Kompetenzen notwendig sind, die über die gesamte Qualifikationsphase weiterentwickelt werden können und auch sollten. Dies ist vor allem im Rahmen der Beherrschung der Methoden der Textanalyse und –interpretation sehr wichtig. Aber es ist auch die Fähigkeit zu besitzen gewonnene Untersuchungsergebnisse aufgabenentsprechend, kompetenzgeleitend darzustellen, sowie sprachliche Veränderbarkeiten und stilistische Stimmigkeiten abbilden zu können. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe der deutschen Bundesländer (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, 2016, *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch. Erwartungshorizont. Verstehensleistung, Hinweise zur Aufgabe*, s. 6).

Fazit

Zusammenfassend kann berichtet werden, dass eigentlich das synchrone Verfahren der Kontrastierungen fast in allen Bereichen der Literatur vorkommt und auch am meisten verwendet wird. Dieses Verfahren kann auch als Einstieg, oder erste Stufe des Lernprozesses gesehen werden, die dem Lernenden einen Horizont von Informationen übermittelt, die zweckgemäß bearbeitet und weitergeleitet werden müssen. Denn ein synchronischer Vergleich dient dem konkreteren und analytischeren Lernprozess, die sich den handlungsorientierten Konzepten anpassen. Diese werden wiederum im Unterrichtsverlauf angewendet, weil der synchronische Vergleich die Methode und die Strategie gleichzeitig herbeiruft. Die Zielklärung des Synchronischen ist das effektivere Lernen, was als Zielperspektive bestrebt wird. Zum Beispiel ist der diachronische Vergleich irreführend, weil die Zeitspanne der Untersuchungen enorm groß ist. Im Synchronischen ist dies nicht der Fall, somit können die Lernenden einen besseren Lernprozess erreichen und die jeweiligen Themen in der gleichen Zeitspanne behandeln, um ausführlichere Daten über die Schriftsteller und deren Strömung, aber auch deren Texte zu verfügen, indem sie die gemeinsamen Verhältnisspunkte in den Vordergrund rücken. Man sollte aber auch erwähnen, dass einzelne Verfahren des Literaturunterrichts, die eigentlich zweckgemäß systematisch gliedbar sind, in ihrem Zusammenwirken im Unterricht beobachtet und beurteilt werden müssen, denn in manchen Fällen ist die Wirkung dieses Zusammenseins bedeutender als erwartet. Deshalb sollte der Deutschlehrende über die Verfahren informiert sein, um reflektieren zu

können, in welcher Unterrichtsphase ein Verfahren benötigt wird und welches eingesetzt werden sollte. Das synchronische Verfahren aber sollte als Lernprozess bewertet werden, dass die Einstellung des Lernenden gegenüber dem Literaturunterricht positiv motiviert wird und somit deren Kenntnisse fördert.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baumann, K.D. & Kalverkämpfer, H. (Hrsg.). (1992). *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Bogdal, K.M. & Korte, H. (Hrsg.). (2006). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Busch, A. & Stenschke, O. (2014). *Germanistische Linguistik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ernst, P. (2008). *Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchronische Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: Facultas Verlag.
- Forschungsgruppe 4. (2010). *Literaturdidaktik – für das kombinierte pädagogische Praktikum. Reflexions- und Handlungslernen im Wintersemester 2010/2011*. Abgerufen am: 21.03.2016, von http://www.didactics.eu/fileadmin/analyse/beispiele_lehrpraxis/theoriearbeit-litdidaktik-ws2010.pdf
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder*. Abgerufen am: 20.04.2016, von <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/deutsch/aufgaben>
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Erläuterung zur Aufgabenkonstruktion im Fach Deutsch – Interpretation literarischer Texte*. Abgerufen am: 20.04.2016, von [file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte__Erlaue%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte__Erlaue%20(1).pdf).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Aufgabensammlung. Aufgabe für das Fach Deutsch*. Abgerufen am: 20.04.2016, von [file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte_erhoeh%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC-/Downloads/Aufgabensammlung_D_Interpretation_literarischer_Texte_erhoeh%20(1).pdf).
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *Kompetenz in der Bildung: Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Abgerufen am: 20.04.2016, von <https://www.iqb.hu-berlin.de/institut>.
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (2016). *VERA – Ein Überblick*. Abgerufen am: 20.04.2016, von <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>.
- Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.). (2015). *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Meyer, H. (1987). *Unterrichts-Methoden. 2 Bde.* Frankfurt a. Main: Scriptor.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife.* KMK (2012), 2.2.1, S. 16-17. Köln: Carl Link. Abgerufen am: 30.04.2016, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.

