

NEWSLETTER

Deutsch

1. BEITRAG:

Constanze Spieß bringt in ihrem Beitrag „Metaphorisches Sprechen über Migrationsbewegungen in den Medien“ Ergebnisse aus der Metaphernforschung, Sprachbelege des öffentlichen Migrationsdiskurses und Anregungen zur Umsetzung des Themas im Unterricht.

2. BEITRAG:

Robert Riegler plädiert in seinem Artikel für einen sprachsensiblen Unterricht und ermutigt, Mehrsprachigkeit als Chance zu sehen.

3. BEITRAG:

Reinhard Stockinger fragt aus aktuellem Anlass, was Satire kann, soll, darf und nicht darf, und gibt Anregungen zu einem aktuellen Projekt im Unterricht.

4. BEITRAG:

Claudia Kreutel zeigt anhand einiger Aufgaben, dass literarisches Lernen mit Interpretationsaufgaben ein wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichts sein kann.

Die Beiträge spiegeln die Meinungen der Autorinnen und Autoren zum Zeitpunkt des Erscheinens des Newsletters (Mai 2016) wider.

NR. 2 – 2015/16

NEWSLETTER

Deutsch

METAPHORISCHES SPRECHEN ÜBER MIGRATIONSBEWEGUNGEN IN DEN MEDIEN

ZU SEMANTIK UND KOMMUNIKATIVER FUNKTION VON *WELLEN*, *FLUTEN*,
LAWINEN UND *TSUNAMIS*

von Constanze Spieß

Sprechen und sprachliches Handeln erfolgt immer aus einer bestimmten Perspektive, die sich sprachlich manifestiert und sich bei umstrittenen Sachverhalten z. B. durch Bezeichnungsvielfalt sprachlich zu erkennen gibt. Aktuell kann diese Grundkonstante sprachlichen Handelns am öffentlich-politisch geführten Mediendiskurs um Migration beobachtet werden. Bezeichnungsalternativen sind dabei nicht selten Metaphern. So existiert im öffentlich-politischen Diskurs eine Vielzahl metaphorischer Bezeichnungen für den Sachverhalt der Migrationsbewegungen.

Merkmale des öffentlich-politischen Kommunikationsbereichs

Der öffentlich-politische Kommunikationsbereich, der sowohl die veröffentlichte Meinung präsentiert als auch Plattform für die Meinungsbildung ist, ist u. a. dadurch gekennzeichnet, dass die Akteure adressatenorientiert handeln und ihr sprachliches Handeln je nach Adressatengruppe unterschiedlich inszenieren (vgl. hierzu Girnth 2015). Öffentlich-politisches Handeln ist dabei nicht nur auf Politiker*innen bezogen, sondern betrifft auch in besonderer Weise die Medien als Akteure der Öffentlichkeit; einerseits sind sie an der Meinungsbildung bereits durch die Selektion und die Art und Weise der Präsentation von Nachrichten beteiligt, andererseits bringen sie Öffentlichkeit erst hervor. Öffentlich-politisches Handeln ist in erster Linie als persuasives Sprachhandeln zu beschreiben. Es setzt sich zum Ziel, möglichst viele Personen (darunter Unentschiedene wie auch Positionsgegner) von der je eigenen Position zu überzeugen. Metaphern spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

Was sind Metaphern und wie funktionieren sie?

Das kognitiv-sprachliche Phänomen der Metapher spielt in öffentlich-politischen Diskursen deswegen eine wesentliche Rolle, weil Metaphern sich aufgrund ihrer Struktur für persuasives sprachliches Handeln in besonderer Weise eignen. Metaphern sind als Phänomene zu bezeichnen, die unser alltägliches Denken, Handeln und Sprechen prägen und strukturieren. Sie werden verwendet, um komplexe Sachverhalte zu veranschaulichen, um Bezeichnungslücken (z. B. für technische Innovationen) zu füllen oder aber um Sachverhalte zu perspektivieren.

Nach kognitionswissenschaftlicher Definition handelt es sich bei der Metapher um einen mentalen Projektionsprozess, bei dem zwei Vorstellungsbereiche bzw. Konzepte, die in semantischer Hinsicht nicht in Bezug zueinander stehen, in Verbindung zueinander gebracht werden. Durch die Verbindung zweier Konzept- bzw. Vorstellungsbereiche werden ausgewählte Bedeutungsaspekte des Herkunftskonzepts (auch Herkunftsbereich oder Quellbereich genannt) auf ein Zielkonzept (oder auch Zielbereich genannt) übertragen. Es werden dabei nur diejenigen Bedeutungsaspekte projiziert, die in irgendeiner Art und Weise zum Zielbereich passen bzw. diesen in seinen Eigenschaften näher beschreiben, etwa dadurch, dass Analogien zwischen dem Herkunfts- und dem Zielbereich hergestellt werden oder Eigenschaften vom Herkunftsbereich auf den Zielbereich projiziert werden. Andere Bedeutungsaspekte des Herkunftsbereiches dagegen treten beim Projektionsprozess in den Hintergrund. Metaphern haben damit immer schon eine Filter-, Fokussierungs- oder Perspektivierungsfunktion (vgl. Lakoff/Johnson 2003).



Abb.1: Projektionsprozess Metaphorisierung

Aufgrund ihrer Struktur können Metaphern im Kommunikationszusammenhang bestimmte Funktionen erfüllen, wobei die Funktionen kontext- und textsortenabhängig sind. Neben den Funktionen der Sachverhaltsbezeichnung und Sachverhaltsdarstellung, der Wissensvermittlung oder der Erschließung von Sachverhalten, spielen Metaphern auch eine wichtige Rolle bei der Bewertung von Sachverhalten, insofern mit der Metapher immer schon bestimmte Bedeutungsaspekte fokussiert werden und damit aber gleichzeitig auch bestimmte Aspekte in den Hintergrund treten.

Metaphernkonzepte sind hierarchisch strukturiert, d. h., sie gehören immer schon einem abstrakteren Konzeptbereich an, zugleich bringen sie viele unterschiedliche sprachliche Realisationen hervor, so dass das Metaphernkonzept auf einer mittleren Abstraktionsebene angesiedelt werden kann. Nachstehende Tabelle gibt einen Überblick darüber.

| Kategorie | Erläuterung | Beispiel |
|---|---|--|
| Metaphernkonzeptbereich | Der Konzeptbereich umfasst mehrere Metaphernkonzepte, die semantisch alle unter einen größeren Bereich subsumiert werden können. | Konzeptbereich NATURKATASTROPHE, WASSERLAUF |
| Metaphernkonzept | Das Metaphernkonzept stellt die semantische Dimension dar. | FLUT-METAPHER, WELLEN-METAPHER (beide Varianten können der WASSERLAUF-METAPHORIK zugeordnet werden, die FLUT-METAPHER je nach Ausprägung auch dem Konzeptbereich der NATURKATASTROPHE), LAWINEN-METAPHER ... |
| konkrete sprachliche Realisierung der Metaphern | Metaphernkonzepte können unterschiedlich realisiert werden, zum einen durch unterschiedliche Metaphernlexeme, zum anderen aber auch durch komplexe Sätze oder Satzstrukturen. | <i>Flüchtlingswelle, Flüchtlingsflut, Flüchtlingsstrom, Flüchtlingszustrom, Flüchtlingsunami, Flüchtlingslawine</i> |

Übersicht: Von den Metaphernkonzeptbereichen zur konkreten sprachlichen Realisierung

Metaphern im Migrationsdiskurs

Im Kontext von Migrationsdiskursen haben sich unterschiedliche Metaphern zur Bezeichnung von Migrationsbewegungen etabliert. Manche von ihnen stellen bereits konventionalisierte Metaphernkonzepte dar, andere dagegen sind relativ neu. Gemeinsam ist alten und neuen Metaphernrealisierungen, dass mit ihnen Bewertungen des Zielbereichs Migrationsbewegungen verbunden sind. Die Sprachbelege aus Printmedientexten geben einen Einblick, wie die Metaphern realisiert sein können. (*Die Hervorhebung durch Fettdruck stammt von mir.*)

Sprachbelege

1. Zusatzfragen konzentrierten sich diesmal auf die **anschwellende Flüchtlingswelle**: Chance oder eher Bedrohung? Und: Was muss getan werden, um den Zuzug zu beschränken oder um Zuwanderer in Wirtschaft und Gesellschaft zu integrieren? (Alt-Neuöttinger Anzeiger, 5. 9. 2015)
2. Im Vorfeld wurde angekündigt, dass Österreich zur Bewältigung der **Flüchtlingsflut** auch mit finanzieller Hilfe aus dem EU-Haushalt rechnen kann. Wie der Leiter der Vertretung der EU-Kommission in Österreich, Johann Sollgruber, diese Woche in einer Aussendung bestätigte, hält Brüssel Unterstützung bereit. (Die Presse, 27. 8. 2015)
3. Doch diese Hilfsbereitschaft könnte durch das Versagen der EU gefährdet werden. Von Solidarität keine Spur. Europa zerbröselt im Kern und an den Rändern – und das in einem Moment, wo aus dem **Flüchtlingsstrom** eine Völkerwanderung ungeahnten Ausmaßes zu werden droht. Wo bitte ist in dieser heiklen Situation der EU-Ratspräsident, der Pole Donald Tusk? Nichts hört man von ihm. Ist er Gefangener seines Landes? Schweigt er, weil Polen noch eine weitere Flüchtlingswelle befürchtet – eine **Flüchtlingswelle** aus der Ukraine nämlich, falls das Minsker Abkommen am Ende doch noch scheitert und Putin sein Ziel erreicht? (Berliner Morgenpost, 4. 9. 2015)
4. Für mich hat unsere Regierung beim aktuellen sog. **Flüchtlingstsunami** völlig versagt. Innenministerin Mikl-Leitner ist heillos überfordert und der Bundeskanzler meist auf Tauchstation bzw. jettet regelmäßig nach Brüssel, um dort Small Talk zu betreiben. Ich stelle mir unter entscheidungsfreudigen Führungskräften etwas anderes vor. Ist Österreich noch ein Rechtsstaat, in dem Gesetze eingehalten und Grenzen, Staatsbürger sowie Eigentum von Polizei und Bundesheer geschützt werden? (Presse, Debatte, 27. 10. 2015, Leserbrief von Karl Ettinger vom 23. 10. auf den Artikel „Österreichs Asylpolitik per Zuruf“)
5. Die **anhaltende Flüchtlingsbewegung** nach Deutschland und in andere europäische Staaten **kann sich** nach Einschätzung des Bundesfinanzministers Wolfgang Schäuble (CDU) **zu einer ‚Lawine‘ ausweiten**. ‚Lawinen kann man auslösen, wenn irgendein etwas unvorsichtiger Skifahrer an den Hang geht und ein bisschen Schnee bewegt‘, sagte Schäuble am Mittwochabend in Berlin. Ob die Lawine schon im Tal angekommen sei oder im oberen Drittel des Hanges, wisse er nicht, so der Minister weiter. (FAZ, 12. 11. 2015)

Die sprachlichen Realisierungen *Flüchtlingsflut*, *Flüchtlingswelle*, *Flüchtlingsstrom*, *Flüchtlingstsunami* sowie die Phrase *Flüchtlingsbewegung kann sich zu Lawine ausweiten* verdeutlichen, dass die metaphorischen Bezeichnungen aus den Konzeptbereichen WASSERLAUF und NATURKATASTROPHE stammen. Aspekte, die mit Naturkatastrophen in Verbindung stehen, wie z. B. ‚Naturgewalt, zerstörerisch, unabwendbar, unvorhersehbar, gefährvoll, Chaos verursachend, große Mengen, kraftvoll, Tod bringend etc.‘ oder die einen Wasserlauf kennzeichnen wie ‚große Menge an Wasser, Wassermassen, in Bewegung, nicht endend‘ werden mit dem Zielbereich *Migrationsbewegungen* in Verbindung gebracht. Die Koppelung der Bedeutungsaspekte aus dem Herkunftsbereich mit dem Zielbereich kann wiederum zu Schlussprozessen führen (vgl. Pielenz 1993), die Migrationsbewegungen als große Gefahr (Naturkatastrophe) oder als nicht endende, große Bewegung (Wasserlauf) konzeptualisieren. Metaphern sind häufig in wertende Argumentationskontexte eingebettet, durch die sie letztlich semantisch spezifiziert werden.

Dadurch dass Migrationsbewegungen mit dem Bedeutungsaspekt der ‚Gefahr‘ in Verbindung gebracht werden, erfahren zudem diejenigen, die sich vor Krieg, Terror und Gewalt auf der Flucht befinden, die Migrant*innen, eine sprachliche Negativkontextualisierung und -bewertung.

Anregungen für die Unterrichtspraxis

Im Deutschunterricht kann das Thema *Metaphern in Migrationsdiskursen* durch eine Analyse von Medientexten umgesetzt werden. Metaphern sind häufig nur im Kontext zu erkennen, oder sie etablieren sich in größeren Textzusammenhängen. Deswegen ist es wichtig, mit authentischem Textmaterial (z. B. Printmedientexten) zu arbeiten und so die Verwendungskontexte zu präsentieren. Folgendes, schrittweises Vorgehen erscheint dabei als sinnvoll:

| | |
|-------------------|---|
| 1. Schritt | Anhand der hier vorgelegten Metapherndefinition Erarbeitung einer Metapherndefinition der Alltagsmetapher mithilfe von Textausschnitten |
| 2. Schritt | Auf Basis der erarbeiteten Metapherndefinition werden Metaphern in Texten identifiziert |
| 3. Schritt | Zuordnung der identifizierten Metaphern zu semantischen Bereichen |
| 4. Schritt | Herausarbeitung des Zielkonzepts, das durch die realisierte Metapher strukturiert wird |
| 5. Schritt | Herausarbeitung der semantischen Aspekte, die mit der Metaphorisierung hervorgehoben werden |
| 6. Schritt | Herausarbeitung der kommunikativen Funktionen der Metapher |
| 7. Schritt | Sprachkritische Reflexion von Sprachgebrauch |

Literatur:

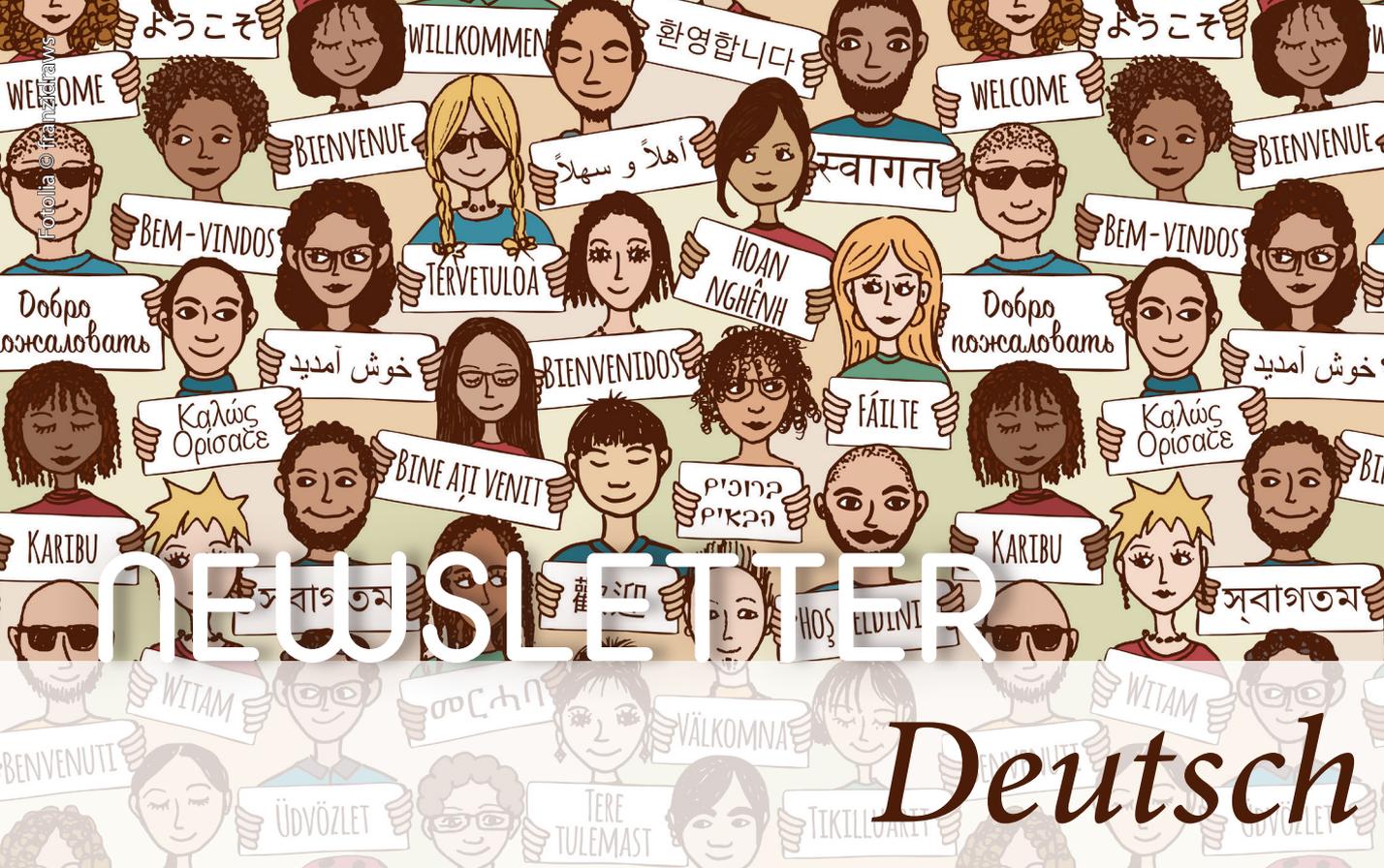
Girnth, Heiko (2015): Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation. Berlin/Boston: de Gruyter.

Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2016): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin/Boston: de Gruyter.

Lakoff, George/Johnson, Mark (2003): *Metaphors we live by*. Chicago: university of chicago press.

Pielenz, Michael (1993): *Argumentation und Metapher*. Tübingen: Narr.

Dr. phil. Constanze Spieß ist Universitätsassistentin (Postdoc) am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz.



NEWSLETTER

Deutsch

SPRACHSENSIBLER UNTERRICHT UND MEHRSPRACHIGKEIT AN BMHS

von Robert Riegler

Sprache ist in allen Bereichen der Schulbildung Medium der Wissensaneignung und -vermittlung. Sprachkompetenz im Sinne eines sicheren Umgangs mit der Sprache Deutsch, auch die Bildungs- und Fachsprache berücksichtigend, ist demnach auch eine Grundvoraussetzung für den erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben. Um dies zu gewährleisten, sollte das Potenzial von mehrsprachigen Schülern/Schülerinnen besser genutzt werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, Lehrende dafür zu sensibilisieren, wie man diese Lernenden beim Erwerb der von abstrakten Inhalten und Schriftsprachlichkeit geprägten Bildungssprache Deutsch unterstützen und das vorhandene Potenzial dafür nutzen kann. Bestimmte Strukturen der Bildungs- und Fachsprache führen zu Verständigungsschwierigkeiten beim Lesen von Aufgaben, die letztendlich deren Lösung behindern:

| Alltagssprache | Bildungssprache |
|---|---|
| Das Bauunternehmen baut Häuser dort, wo Grundstücke billig sind und in der Nähe von Bahnhöfen liegen. | Die Errichtung von Immobilien wird durch Faktoren wie Grundstückspreise und Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel bestimmt. |
| Wenn ich schneller laufe, komme ich schneller ans Ziel. | Durch die Erhöhung der Geschwindigkeit beim Laufen kann das Ziel schneller erreicht werden. |

Passiv-Formulierungen (*wird ... bestimmt/kann ... erreicht werden*), fachsprachliche Ausdrücke (*Immobilien*), Nominalisierungen (*Errichtung*) und fachsprachliche oder bildungssprachliche Wendungen (*wird von Faktoren wie ... bestimmt*) erschweren das Verständnis. Ziel eines sprachsensiblen Unterrichts sollte es sein, die Schüler/Innen durch den Einsatz bestimmter Methoden und didaktischer Werkzeuge (z. B. die Methodenwerkzeuge von Josef Leisen¹) für Bildungs- und Fachsprache zu sensibilisieren, sie ihnen näherzubringen, und so dafür zu sorgen, dass sich sowohl die Lese- als auch Lösungskompetenz verbessern. Durch gezieltes Trainieren fach- und bildungssprachlicher Strukturen und Wortschatzarbeit kann viel dazu beigetragen werden, Texte in ihrer inhaltlichen Komplexität zu entlasten und Lernenden das Verständnis zu erleichtern. Einen wesentlichen Aspekt eines sprachsensibel gestalteten Unterrichts stellt die Einbindung vorhandener Kenntnisse anderer Sprachen im Kontext von grammatikalischen Strukturen und Fachvokabular dar. Voraussetzung dafür ist jedoch eine sowohl schriftsprachliche als auch in der mündlichen Kommunikation vorhandene Sprachkompetenz.

¹ Verfügbar unter : <http://www.aufgabenkultur.de/seiten/0%20Aufgabenkultur%20im%20Lehr-Lern-Modell/4%20Die%20Materialien%20und%20Methoden%20tuns.pdf> (19. April 2016)

Mehrsprachigkeit als Chance

Die Mehrsprachigkeit vieler Schüler/innen in unserem Bildungssystem birgt ein Potenzial in sich, das im Unterricht leider noch kaum genutzt wird. Auch aus neurologischer Sicht bringt das aktive und abrufbare Wissen und Training mehrerer Sprachen viele Vorteile mit sich. So wie Musiker oder Sportler trainieren auch mehrsprachige Jugendliche, die zwei oder mehr Sprachen regelmäßig anwenden, ihr Gehirn intensiver, als es diejenigen tun, die sich vorwiegend mit einer Sprache auseinandersetzen. Insgesamt gesehen steht Zwei- oder Mehrsprachigen ein größeres Repertoire an lexikalischen Mitteln zur Verfügung als Einsprachigen. Kinder mit Migrationshintergrund sollten so früh wie möglich in Kontakt mit der sie umgebenden Mehrheitssprache kommen, damit die Vorteile aus den bereits vorhandenen Fähigkeiten, ein grammatikalisches Grundgerüst zu bauen, möglichst gut genutzt werden können.

Ein wichtiger Faktor ist die Einbindung der Beziehungen zwischen den Sprachen in den Sprachunterricht. Schüler/innen müssen im Unterricht dazu ermutigt werden, ihre Mehrsprachigkeit als positiv besetztes Potenzial zu sehen und dieses Wissen im Klassenraum einzusetzen. Das Miteinbeziehen dieser Fähigkeiten in den Unterricht ist wesentlicher Bestandteil eines Unterrichts, der nicht nur die Inhalte der Bildungsstandards vermitteln, sondern Sprachbewusstsein und Offenheit für andere Kulturen schaffen soll. Das Tor zur Mehrsprachigkeit kann offengehalten werden, indem die Bedeutung von Sprachkenntnissen in einer polyglotten Welt betont wird.²

Ein fächerübergreifender Unterricht ist Grundvoraussetzung für diese Entwicklung. Es wäre wünschenswert, „Lehrer-Teams“ verschiedener Fächergruppen gerade an aus Sprachschwierigkeiten resultierenden Verständnisproblemen arbeiten zu lassen und in Zukunft alle Lehrer auf einen sprachsensiblen, an die Zielgruppen angepassten, Unterricht vorzubereiten. In einem Unterricht mit diesem Schwerpunkt sollte bewusst mit Sprache umgegangen werden, um fachliches Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu behindern, denn die Motivation zu lernen wächst mit dem Lernerfolg.³

Die dem Sprachunterricht zu Grunde liegenden Beurteilungsraster versuchen alle Kompetenzen miteinzubeziehen, die Gleichgewichtung der Teilkompetenzen muss allerdings gezwungenermaßen zu einem Umdenken der Lehrenden führen, da die grammatikalische und, in der geschriebenen Sprache, orthografische Korrektheit bei der Beurteilung einer Performanz eine wesentlich geringere Rolle spielen als früher. Ein in einen situativen Kontext eingebetteter kompetenzorientierter Sprachunterricht mit dem Fokus auf gelungener Kommunikation und europäischen Standards für Sprachen macht zweifelsohne Sinn.⁴

Die Schüler/innen müssen lernen, dass Sprache und Sprachrichtigkeit im Kontext jedes Faches, und nicht nur im eigentlichen Sprachunterricht, eine wichtige Rolle spielen. Auch Sachverhalte der Betriebs- oder Volkswirtschaft sollten sie ihren Fähigkeiten entsprechend bestmöglich schriftlich und mündlich formulieren. Nur so kann gewährleistet werden, dass in Zukunft (sprach-)kompetente Schüler/innen die neue Reifeprüfung absolvieren. Da auch die Beispiele im Fach Mathematik im Zuge der Bildungsreform textgebundener verfasst werden und damit auch sehr gute Kompetenzen im Textverständnis von den Lernenden gefordert sind, ist es unabdingbar, fächerübergreifend zu agieren, denn das ist die Voraussetzung für gelungenen Unterricht. Das Anknüpfen an bereits vorhandenes Wissen ist Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen und gerade dieses „Über-den-Tellerrand-Blicken“ muss an den Schulen der Zukunft noch viel stärker forciert werden. Auch Lehrbuchverlage sollten darauf achten, dass geplante Lehrbücher an die aktuellen Entwicklungen angepasst und sprachensible Unterrichtsdidaktik integriert wird, um zu gewährleisten, dass das Textverständnis der Schüler/innen verbessert wird. Eine wesentliche Grundvoraussetzung dafür ist allerdings eine Förderung der Lernerautonomie, denn nur ein/e Schüler/in, der/die seine/ihre Stärken und Schwächen kennt, ist auch fähig, an vorhandenen sprachlichen Defiziten zu arbeiten. Ist eine Verbesserung erkennbar, kann das auch die intrinsische Motivation der Lernenden steigern, und auf lange Sicht wird ein/e derart motivierte/r Schüler/in bessere Leistungen, auch in den Sprachen, erbringen. Der Einsatz eines breiten Angebots an didaktischen Möglichkeiten und die Einbindung der neuen Medien können den Lernerfolg zusätzlich unterstützen.

Alles in allem kann sprachsensibler Unterricht und die Nutzung des Potenzials der vorhandenen Mehrsprachigkeit vieler Lernender wesentlich dazu beitragen, das Textverständnis nachhaltig zu verbessern, was wiederum die Grundvoraussetzung dafür ist, dass Aufgabenstellungen erfolgreich gelöst werden können.

Mag. Dr. Robert Riegler ist Lehrer für Deutsch und Spanisch an der *business.academy.donau-stadt*. An der KPH Wien ist er für den Bereich „Sprachen und Kultur“ in der Lehrer/innenfortbildung an BMHS verantwortlich. Außerdem ist er als Projektleiter und -mitarbeiter für den Stadtschulrat Wien und das BMBWF im Bereich „Sprachen“ tätig.

² Franceschini, Rita: Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. In: Modern Language Journal. Vol. 95(3). 2011

³ Vgl. Riegler, Robert: Die Verarbeitung von Musik und Sprache im Gehirn: Musikalische Sozialisation und Sprachlernleistung. Dissertation. Wien 2014

⁴ Vgl. ebd.

NEWSLETTER

Deutsch

SATIRE

WAS SIE KANN, SOLL, DARF UND NICHT DARF

*Anregungen zu einem aktuellen Projekt
von Reinhard Stockinger*

1 Vorbemerkung: Kurzlebigkeit ist ein Aspekt der Satire, daher: bitte beeilen oder später updaten!

Der aktuelle Skandal um den Satiriker Jan Böhmermann ist doch ein hervorragender Anlass, sich mit Satire auseinanderzusetzen, die Schüler/innen zu bewegen, sich intensiver mit diesem Thema zu befassen. Woran uns Deutschlehrern/-lehrerinnen besonders gelegen sein wird: anzuregen zum kritischen Hinterfragen von Medienphänomenen, zum Überdenken, was denn eigentlich Satire ist und kann, und natürlich anzuleiten dazu, selbst als Satiriker/innen aktiv zu werden (in Form von Geschriebenem oder Gefilmtem). Wir dürfen davon ausgehen, dass nahezu jede/r Schüler/in sich Satiresendungen im TV oder über YouTube anschaut und dass darüber auch kontroversiell diskutiert wird. Aber nur kurz. Denn bald werden andere Themen jeden Hype überlagern. Und darum schlage ich ein Projekt vor, das in seiner Wirkung vielleicht überdauern könnte (siehe unten).

2 Einstieg: Einiges zur Satire wäre vorab zu klären

Ich halte eine scharfe begriffliche Abgrenzung (z. B. zu Polemik oder Parodie), die sehr schwierig ist, für wenig hilfreich. Es genügt, einige wesentliche Thesen zu formulieren und zu diskutieren. Daher mein Vorschlag: Zu Beginn des Projekts in einem Gesprächskreis oder in Gruppen abklären oder abklären lassen (natürlich könnte man auch eine INFO-BOX oder Plakate basteln):

- Wer schaut welche Satiresendungen wo?
- Was macht Satire aus?
- Warum gefällt, was gefällt?
- Welche Satiriker/innen finden Sie am besten?
- Was macht Satire aus? Usw.

Und hier einige mögliche Antworten zur Begriffsklärung (zu denen man auch hin führen könnte) in Kurzform:

- Satire verspottet, verlacht, provoziert, macht in scharfer Form auch andere(s) lächerlich.
- Satire arbeitet mit Übertreibung und Verzerrung, Ironie und Sarkasmus.
- Satire prangert Zustände an, beklagt die mangelhafte Wirklichkeit.
- Satire möchte bessern, dem Mangelhaften ein Ideal gegenüberstellen.
- Satire möchte auch unterhalten, lustig sein.
- Satire ist ein Ventil für unterdrückte Wut auf allerlei Zustände.
- Satire ist an kein bestimmtes Medium, auch an keine bestimmte Textform gebunden (vom Lied über Kabarett, Karikatur, Fotomontage bis zum Roman gibt's alles).

3 Lust machen auf Satire

Vielleicht wäre dieser Punkt auch vor dem 2. zu erledigen ... Jedenfalls hier ein paar Tipps für einen Einstieg ins Thema Satire:

a) Ca. 20 Minuten Videosequenzen, z. B. auf YouTube gemeinsam anschauen (tausende Beispiele): Heute-Show-Ausschnitte, Volker Pispers („Satire vom Feinsten“); Jochen Malmsheimer („Gedrängte Wochenübersicht“), Olaf Schubert im Satire-Gipfel, Klaus Eckel („Alles bestens, aber ...“) usw.

b) Textbeispiele (im Folgenden nur eine radikal verkürzte und fast beliebige Auswahl mit Anregungen, produktiv zu reagieren)

Text 1:

Daniel Glattauer: Abgräden, daunloden

Wenn Bill Gates einverstanden ist, wollen wir heuer noch gern ein paar Worte eindeutsch, bevor es endgültig so weit kommt, dass wir wie unser eigener Computer sprechen. Vor allem auf dem Lande wird man für folgende Lautverschiebungen und Sinnerweiterungen dankbar sein.

Upgraden, abgräden: Programm auf neuen Stand bringen. Fisch skelettieren. („Geh, hilf ma bitt' schön, den Karpfen ogräden!“)

Attachen, etetschen: Jemandem ein Dokument schicken, ein Bild oder einen Text dazuhängen, anhängen. („Von dir lass i ma ka Kind etetschen!“)

Deleten, dilieten: Löschen, streichen. („Du kannst mich für immer aus deinem Gedächtnis dilieten!“)

Downloaden, daunloden: Herunterladen, Kühe melken. („Hast heut schon die Resi daune'gloden?“)

Forwarden, vorworden: Weiterleiten, eine Begrüßungsrede halten. („Papa, kannst du uns im Mai die Hochzeitsfeier vorworden?“)

Updaten, abdeten: Aktuelle Daten einbringen, Kalender mit Terminen füllen. („Treffen wir uns im Februar, der Jänner ist bei mir schon voll abgedetet.“)

Spammen, spemmen: Mit unnötigem Material füllen, stopfen, konsumieren. („Ich esse nichts mehr, ich bin bis oben hin zugespemmt.“)



(Aus: Daniel Glattauer: Die Vögel brüllen. Kommentare zum Alltag. Wien-Frankfurt/Main: Deuticke 2004)

Text 2:**Monty Python's Flying Circus**

Ein Sketch der berühmten englischen Satiriker „Monty Python's Flying Circus“ aus der TV-Serie: „How to irritate People“ beginnt so:

Pilot und Co-Pilot im Cockpit eines Passagierflugzeuges. Ein ruhiger Flug. Beide langweilen sich und spielen ein Spiel.

Pilot: Ich sehe was, was du nicht siehst, und es beginnt mit H.

Co-Pilot: Himmel. – Ich sehe was, was du nicht siehst, und es beginnt mit W.

Pilot: Wolken. – Ach Gott, wie langweilig! Ich hab genug davon. Spielen wir ein anderes Spiel! – (Er sagt für die Passagiere Folgendes durch:) Hier spricht der Kapitän.

Es gibt überhaupt keinen Anlass zur Sorge. (Zum Co-Piloten:) Das gibt ihnen zu denken. [...]

Pilot (nächste Durchsage, etwas später): Die Tragflächen brennen nicht! [...]

(Aus: https://www.youtube.com/watch?v=Hh_shsRfXqk, 29. April 2016; Transkription: R. Stockinger)



Fotolia © Kaesler Media

Text 3:**Ephraim Kishon: Der seekranke Walfisch (Romanausschnitt in originaler Rechtschreibung)**

[...] Um dem geneigten Leser einen konkreten Fall von britischer Wohlerzogenheit vorzuführen, schildere ich nachstehend meinen Besuch – oder besser gesagt: meinen Abschied nach erfolgtem Besuch – im Ministerium für den Aufbau und Ausbau kultureller Beziehungen oder sonst was. Der Leiter des einschlägigen Büros, ein Mr. MacFarland, hatte mich freundlich empfangen und bewirtet (mit Tee, wenn ich nicht irre) und geleitete mich am Ende zur Tür des hochgewölbten, mit dunklem Eichenholz getäfelten Raums, dessen Entstehung nachweisbar auf das Jahr 1693 zurückgeht.

Als wir die Türe erreicht hatten, hielten wir beide auf gleicher Höhe an.

„Bitte sehr“, sagte Mr. MacFarland. „Nach Ihnen, Sir.“ Und er vollführte die dazugehörige Handbewegung.

Um diese Zeit hatte ich bereits zwei Tage auf britischem Boden verbracht und war mit den Lebensformen zivilisierter Völkerschaften halbwegs vertraut geworden.

„Oh, bitte, Mr. MacFarland.“ Ich blieb stehen. „Nach Ihnen.“ „Sie sind mein Gast, Sir. Ich bin hier zu Hause.“

„Alter zählt mehr als Schönheit“, scherzte ich. „Nach Ihnen.“ Der abwechslungsreiche Dialog dauerte einige Minuten.

Ich war in großer Eile, aber ich wollte Mr. MacFarlands Gefühle nicht verletzen. Er war erstens ein Engländer und zweitens wirklich bedeutend älter als ich.

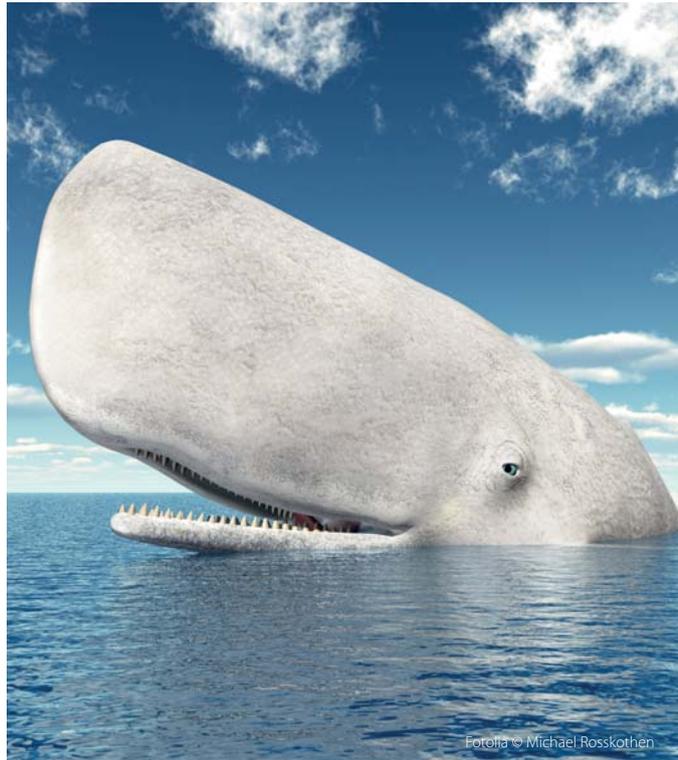
„Ich bitte Sie, Mr. MacFarland“, sagte ich und gab ihm einen sanften Stoß, um ihn zum Vortritt zu animieren. „Um keinen Preis“, antwortete MacFarland, ergriff meinen Arm und drehte ihn mit geübtem Judo-Griff in Richtung Türe. „Bringen Sie mich bitte nicht in Verlegenheit.“

„Sie sind der Ältere“, beharrte ich, setzte mit meiner freien Hand eine einfache Nackenschraube an und zerrte ihn zur Türe. „Nach Ihnen, Mr. MacFarland.“

„Nein ... nein ... hier ist ... mein Büro.“ Mr. MacFarland keuchte ein wenig, weil mein Klammergriff ihm gewisse Atembeschwerden zu verursachen begann. Schon sah ich mich als Sieger. Plötzlich stellte er mir ein Bein, sodaß ich ins Taumeln geriet. Aber ein rascher Griff nach einem an der nahen Wand hängenden Gobelin brachte mich wieder ins Gleichgewicht und bewahrte mich vor einem entscheidenden Positionsverlust:

„Ich bestehe darauf, Mr. MacFarland. Nach Ihnen.“

Mein linker Ärmel war während dieses Austausches von Höflichkeiten in Fetzen gegangen, und MacFarlands Hosen waren an mehreren Stellen geplatzt. Eine Weile standen wir einander schwer atmend gegenüber und rührten uns nicht. Dann



Fotolia © Michael Rosskothén

setzte MacFarland unvermittelt zu einem Hechtsprung gegen meine Magengrube an. Ich sprang rasch zur Seite, und er landete krachend im Aktenschrank. „Nach Ihnen, Sir!“ – Mit Schaum vor dem Mund erhob er sich, packte einen Bürosessel und schwang ihn durch die Luft.

„Nach Ihnen, Mr. MacFarland!“ – Ich bückte mich, ohne ihn aus den Augen zu lassen, und griff nach dem Schürhaken. Der Bürosessel segelte über meinen Kopf hinweg. Ein riesiges Porträt Winston Churchills, das in Glas und Rahmen an der Wand hing, zersplitterte. Auch ich zeigte mich nicht sehr zielsicher: Die Flugbahn meines Schürhakens hatte zur Folge, daß das Licht ausging.

„Nach Ihnen, Sir“, hörte ich Mr. MacFarland durch die Dunkelheit krächzen. „Ich bin hier zu Hause.“

„Aber Sie sind der Ältere“, antwortete ich und schleuderte einen Tisch in die Richtung, aus der seine Stimme gekommen war. Diesmal traf ich ihn. Mit einem gurgelnden Aufschrei sank MacFarland zu Boden. Ich bahnte mir durch die herumliegenden Trümmer den Weg zu ihm, hob seinen leblosen Körper auf und rollte ihn in den Korridor. Natürlich rollte ich ihn vor mir über die Türschwelle. Ich weiß, was sich gehört. [...]

(Aus: Ephraim Kishon: Der seekranke Walfisch oder Ein Israeli auf Reisen. München: dtv 1976)

Text 4:

Antonio Fian: Is eh scho Liacht, Papa

[...] Material für Dramolette findet sich, wie für alle Literatur, allerorten, und mindestens ebenso wie auf die Gestaltung des vorhandenen Materials kommt es darauf an, das richtige auszuwählen. Während, wie gesagt, die vielen heiteren Anekdoten, die man erzählt bekommt, nur in Ausnahmefällen wert sind, niedergeschrieben zu werden, fallen einem oft gänzlich unerwartet Dialoge voll Tiefsinn und Trauer zu, wie beispielsweise jener in dem matt erleuchteten Stiegenhaus des Altbauhauses, in dem ich wohne:

MÄNNERSTIMME (von unten, betrunken, polternd): Moch a Liacht, Kanallje!

KNABENSTIMME (von oben): Is eh scho Liacht, Papa!

Das, in kürzestmöglicher Form, ist ein Dramolett.

(Aus: Antonio Fian: Is eh scho Liacht, Papa. Kolumne in: DER STANDARD, 18. Okt. 2013)

Text 5:

Ludwig Roman Fleischer: Nichts als die Wahrheit

(Anm. des Autors: Die Grundidee dieses Texts: Plötzlich sagen alle Menschen die blanke Wahrheit ... Was wird geschehen?)

Dass mit ihm etwas nicht stimmte, hatte Doktor Grenz schon am Morgen beim Aufwachen vermutet. Auf das Tuten des Radioweckers hin hatte er den rechten Arm ausgefahren, die Uhr zuerst abgestellt, dann vom Nachttischchen zu Boden gefegt und weitergeschlafen. Ansonsten pflegte er sich aufzurappeln, das Frühstück zuzubereiten, es seiner Frau ans Bett zu bringen und sie mit einem Kuss zu wecken. Diesmal war ihm das weder im Schlaf, noch außerhalb desselben eingefallen. Schließlich begannen die Ordinationsstunden erst um zehn. Warum sollte er sich da verstellen, schlaftrunken und übel gelaunt in der Küche fuhrwerken? Um viertel neun weckte ihn dann die erboste Stimme seiner Gemahlin. Warum er verschlafen und sie verschlafen lassen habe. Nun werde sie um zwei Stunden zu spät zum Unterricht an ihre Schule kommen.

Ist mir wurscht,

hatte Grenz geantwortet; gegen seinen Willen, wie ihm schien.

Du bist mir auch wurscht,

schrie Frau Doktor Grenz,

und wie wurscht du mir bist! Seit mindestens zehn Jahren bist du mir vollkommen schnurz, du alter Esel!

Starke Worte, dachte er, die Decke über den Kopf ziehend, aber es klingt aufrichtig. Und es ist mir völlig wurscht, ihr wurscht zu sein.

Nachdem Doktor Grenz sich noch ein wenig in wirren Träumen getummelt hatte und um halb zehn endgültig aufgewacht war, duschte er, putzte seine Zähne, rasierte sich jedoch nicht. Da schönes, warmes Wetter herrschte, bekleidete er sich mit Bermudashorts, einem Ruderleibchen und Espadrilles, befestigte ein Schild mit der Aufschrift *Heute keine Ordination* an der Eingangstür und ging ins nahe Café Mozart frühstücken.



Heute keine Ordination, der Herr Speiszetteldoktor?,
fragte Herr Johann.
Eigentlich schon, ist mir aber egal,
antwortete Grenz,

wie mir diese ganzen Schießbudenfiguren im Wartezimmer zuwider sind! Eingebildete Kranke mit Allergien und Migränen, aufgedunsene Wracks mit Osteoporosen, Fettbäuchen, Haltungsschäden und Heuschnupfenschüben, arbeitscheues Gesindel mit erlogenen Wehwehchen!

Wiederum entsprudelten ihm die Worte, ohne dass er Kontrolle über sie zu haben schien.

Nach dem Frühstück, bei dessen Bezahlung er dem betont unfreundlichen Johann erstmals kein Trinkgeld gab, schlenderte er nach Hause zurück. Vor der Tür zur Ordination stand eine Gruppe von Patienten.

Sie können ja lesen,

brummte er, und auf die Frage einer alten Hypochonderin, wohin sie denn nun mit ihren rasenden Kopfschmerzen und ihren geschwellenen Beinen gehen sollte:

Ins Land der Pfefferplantagen am besten, oder von mir aus zu meinem Vertreter, diesem versoffenen alten Trottel. Der hält Sie vielleicht eher aus als ich.

Womit er einer teils sprachlosen, teils losschimpfenden Patientenabordnung die Tür vor der Nase zuschlug. [...]

(Aus: Ludwig Roman Fleischer: Nichts als die Wahrheit. Erzählungen. Sisyphus und Ludwig Roman Fleischer 2013)

Produktive Texterschließung zu den Texten 1 bis 5:

Zu jedem der Texte könnten natürlich auch textanalytische Aufgaben gestellt werden, hier aber eine kleine Auswahl von Möglichkeiten der produktiven Texterschließung:

Zu Text 1:

- Ergänzen Sie diese Liste um ein paar weitere Wörter samt Erklärungen.
- Schreiben Sie einen kurzen Text (z. B. eine satirische Kolumne) mit den angeführten und beliebigen anderen Wörtern aus dem „Denglischen“ mit dem Titel „Denglische Deppen“ oder „Shopping – alles auf Denglisch“.

Zu Text 2:

- Setzen Sie fort (bis zur Panik?).
- Schreiben Sie (am besten in Gruppen) einen analogen Sketch „How to irritate people“ (z. B. Ärzte reden über einen Patienten, Feuerwehrleute machen eine „lustige“ Übung ...).

Zu Text 3:

- Schreiben Sie einen ähnlichen Text mit maßlosen Übertreibungen:

Thema 1: Österreicher/Österreicherinnen lieben Haustiere – je exotischer, desto besser. (Z. B. Elefanten, Skorpione, Warane ...) Sie könnten z. B. so beginnen:

„Jawohl, wir Österreicher/Österreicherinnen sind ein Volk der Haustier-Liebenden, und wer ein wenig auf sich hält, hat natürlich sein ganz besonderes Viecherl. Unsere Nachbarn z. B. haben seit vorigem Sommer zwei süße Nilpferde, – Bello und Julius! Natürlich war es nicht einfach für sie ...“



Fotolia © Kaesler Media

Thema 2: Ich bin besessen vom Schifahren (oder von Fußball/Musik/meinem Garten ...) – dafür tue ich alles. Stellen Sie übertrieben dar, dass jemand alles opfert und hergibt, um z. B. jeden Samstag/Sonntag Ski fahren zu können oder ein Fußballmatch/ein Live-Konzert mitzuerleben. Sie könnten z. B. so beginnen:

„Sicherlich, es ist wahr, dass mich meine Familie verlassen hat, meine Wohnung gepfändet ist und ich daher derzeit in einem Kellerzimmer hause. – Aber was ist das schon gegen den unvergleichlichen Genuss ...“

Thema 3: Das Auto (der Computer, das Smartphone, das T-Shirt, das Tattoo, das Mountainbike, das Snowboard, das Piercing ...) – **des Österreichers/der Österreicherin liebstes Kind**. Schildern Sie z. B. die Wege zur „Entscheidung“, das Probefahren, das Hegen und Pflegen, Verwöhnen, das „Sich-Gewöhnen“, das Überdrüssigwerden, den Gedanken an das nächste ... Sie könnten z. B. so beginnen:

Wie habe ich mich doch auf deine Ankunft gefreut! Neun Monate habe ich gewartet und gespart und dann bist du gekommen! Zugegeben, die Geburtswehen waren schwer, ich ...“

(Anm. des Autors: Das wäre doch ein schönes Schularbeitenthema jenseits des Kompetenzlins ...)

Zu Text 4:

- Haben Sie auch Material für ein Dramolett (irgendeine kuriose Alltagssituation/Geschichte)? Dann schreiben Sie eines (am besten in Gruppen).

Zu Text 5:

- Setzen Sie fort! Was geschieht im TV, Radio, wenn alle rücksichtslos die Wahrheit sagen?
- Schreiben Sie Ihre (übertriebene) Geschichte (Beziehung, Familie ... – alle sind plötzlich radikal wahrheitsliebend).

4 Das Projekt

Ziel des Projekts:

- Verstehen, was Satire kann, will, darf
- Einen Überblick über einige Aspekte der Satire bekommen
- Lust auf Satire und eigene satirische Gestaltung wecken

Arbeitsform:

Gruppenarbeit mit anschließender Präsentation mit Medienunterstützung. Jede Gruppe soll auch selbst kreativ werden, eigene Texte, Filmchen, Zeichnungen, Rezensionen, Kolumnen ... erstellen.

Vorgangsweise:

1. Wählen Sie eines der unten angeführten Themen.
2. Zeit- und Arbeitsplan erstellen
3. Arbeitsphase
4. Exposé erstellen und mit dem Lehrer/der Lehrerin besprechen
5. Präsentation (mit Medien)

Themen:

1. Aktuelle TV-Satiresendungen
2. Satire-Hits auf YouTube oder im Internet allgemein
3. Satirische Filme (kurze Filmbesprechung, Ausschnitte zeigen; z. B. Citizen Kane (1941; Gesellschafts- und Mediensatire), M*A*S*H (1970; Koreakrieg-Satire), Clockwork Orange (Uhrwerk Orange), Der diskrete Charme der Bourgeoisie, Das Leben des Brian (Monty Pythons), Brazil, Die Truman Show, American Beauty, Idiocracy (2006); Österreich: Muttertag, Hinterholz 8
4. Schriftliche Satiren (Ephraim Kishon, Karl Valentin, Robert Gernhardt ..., auch historisch: Eulenspiegel, Don Quijote ...)
5. Grenzen der Satire: Medien und Recht, Verunglimpfung, Beleidigung vs. Meinungsfreiheit, Freiheit der Kunst, die Affäre Böhmermann und Ähnliches

HR Mag. Reinhard Stockinger ist Lehrbuchautor der Schulbuchreihen „KOMPETENZ:DEUTSCH“ und „SPRACHBAUSTEINE – kompetenzorientiert“ (Teile des obigen Artikels stammen aus diesen Büchern) und in der Lehrer/innenfortbildung tätig.

NEWSLETTER

Deutsch

LITERARISCHES LERNEN MIT INTERPRETATIONSAUFGABEN

von Claudia Kreutel

Aufgaben und ihre Bedeutung für das Lernen rücken zunehmend in den Vordergrund, das gilt im Besonderen für den Literaturunterricht und für das Erstellen von Interpretationsaufgaben, die meta- und intertextuelle Kompetenzen, aber auch metatextuelles Wissen und Interpretationskompetenz (be)fördern, ausbauen und unterstützen. Bedenkt man, wie viele Aspekte des literarischen Lernens laut Spinner zu berücksichtigen sind und wie sehr es die Offenheit literarischer Texte als entscheidendes Merkmal von Literatur zu beachten gilt, wird die Komplexität dieses Themas bewusst. Hinzu kommt, dass jeder Text Besonderheiten aufweist, die Gegenstand der Interpretation sein sollten, und dass sich offene Aufgabenformate für Interpretationsaufgaben anbieten, weil kreative Lösungen gefragt sind. Durch die Arbeit mit Operatoren wird die Kreativität oft infrage gestellt, aber die Praxis zeigt, auch wenn die Arbeitsaufträge eine Orientierung oder Handlungsanweisung darstellen, wird die Selbständigkeit der Interpretation nicht unbedingt eingeschränkt. Es bedarf allerdings guter Arbeitsaufträge, die keine so genannten Gemeinplätze abrufen. Somit wird das Erstellen von Interpretationsaufgaben zur Herausforderung für Lehrpersonen.

Anhand von zwei Aufgaben zu Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* (1915)¹ und Michael Kumpfmüllers Roman *Die Herrlichkeit des Lebens* (2011)² sollen Ergebnisse aus Schülerperformanzen erläutert werden, die zeigen, dass literarisches Lernen mit Interpretationsaufgaben ein wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichts sein kann.

Aufgabe 1: Verfassen Sie eine Textinterpretation.

Lesen Sie die folgenden Textstellen aus dem 3. Kapitel der Erzählung *Die Verwandlung*:

Die Nächte und Tage verbrachte Gregor fast ganz ohne Schlaf. Manchmal dachte er daran, beim nächsten Öffnen der Tür die Angelegenheiten der Familie ganz so wie früher wieder in die Hand zu nehmen; [...] Dann aber war er wieder gar nicht in der Laune, sich um seine Familie zu sorgen, bloß Wut über die schlechte Wartung erfüllte ihn, und trotzdem er sich nichts vorstellen konnte, worauf er Appetit gehabt hätte, machte er doch Pläne, wie er in die Speisekammer gelangen könnte, um dort zu nehmen, was ihm, auch wenn er keinen Hunger hatte, immerhin gebührte. Ohne jetzt mehr nachzudenken, womit man Gregor einen besonderen Gefallen machen könnte, schob die Schwester eiligst, ehe sie morgens und mittags ins Geschäft lief, mit dem Fuß irgendeine beliebige Speise in Gregors Zimmer hinein, um sie am Abend, gleichgültig dagegen, ob die Speise vielleicht nur verkostet oder – der häufigste Fall – gänzlich unberührt war, mit einem Schwenken des Besens hinauszukehren.

¹ Kafka, Franz: *Die Verwandlung*. Stuttgart: Reclam 1995.

² Kumpfmüller, Michael: *Die Herrlichkeit des Lebens*. 5. Auflage. Frankfurt/Main: Verlag S. Fischer 2013.

Das Aufräumen des Zimmers, das sie nun immer abends besorgte, konnte gar nicht mehr schneller getan sein. [...] Gregor aß nun fast gar nichts mehr. Nur wenn er zufällig an der vorbereiteten Speise vorüberkam, nahm er zum Spiel einen Bissen in den Mund, hielt ihn dort stundenlang und spie ihn dann meist wieder aus. [...]; seine Gleichgültigkeit gegen alles war viel zu groß, als dass er sich, wie früher mehrmals während des Tages, auf den Rücken gelegt und am Teppich gescheuert hätte. [...] An seine Familie dachte er mit Rührung und Liebe zurück. Seine Meinung darüber, dass er verschwinden müsse, war womöglich noch entschiedener, als die seiner Schwester. In diesem Zustand leeren und friedlichen Nachdenkens blieb er, bis die Turmuhr die dritte Morgenstunde schlug. Den Anfang des allgemeinen Hellerwerdens draußen vor dem Fenster erlebte er noch. Dann sank sein Kopf ohne seinen Willen gänzlich nieder, und aus seinen Nüstern strömte sein letzter Atem schwach hervor.

Bearbeiten Sie die folgenden **Arbeitsaufträge**:

- **Vergleichen** Sie die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Protagonisten.
- **Erklären** Sie das Verhalten von Gregors Schwester.
- **Deuten** Sie die Textstelle: „Seine Meinung darüber, dass er verschwinden müsse, war womöglich noch entschiedener, als die seiner Schwester.“

Aufgabe 2: Verfassen Sie ein Leseprotokoll zu Kapitel 3 und 4 aus dem Roman *Die Herrlichkeit des Lebens*.

Bearbeiten Sie die folgenden **Arbeitsaufträge**:

- **Beschreiben** Sie die Entwicklung der Beziehung zwischen Franz Kafka und Dora Diamant.
- **Vergleichen** Sie die Befindlichkeit der beiden Hauptfiguren.
- **Deuten** Sie die folgende Textstelle in Bezug auf Kafkas Vorstellung von der Zukunft:

Gestern, auf dem Rückweg, hat er ihr gesagt, dass er alleine nicht leben könne in Berlin; nur weil er Dora getroffen hat, kann er an Berlin überhaupt denken. Er kann zum Beispiel nicht kochen. Ob sie kochen würde für ihn in Berlin? Wie ein dummer Schuljunge hat er das gefragt. Er könne das nicht von ihr verlangen. [...] Er hat abgenommen, seit sie ihn kennt, und jetzt möchte er, dass sie in Berlin für ihn kocht. (vgl. 4. Kapitel, S. 37)

Vorauszuschicken ist bei diesen Aufgaben, dass die Texte als „Ganztexte“ gelesen wurden bzw. als Klassenlektüre dienten. Im Zuge des schrittweisen kooperativen Schreibens wurden die einzelnen Arbeitsaufträge paarweise erarbeitet und formuliert, um sie schließlich im Plenum zu präsentieren und zu revidieren, sodass aus den einzelnen Textteilen ein kohärenter Text, in dem einen Fall eine Textinterpretation und in dem anderen ein Leseprotokoll, entstand. Schreiben und Interpretieren waren also kein einsamer Prozess, sondern dialogisch angelegt. Darüber hinaus erfolgte das Schreiben nicht linear, denn jedes Paar hatte immer nur einen Arbeitsauftrag zu erarbeiten und zu formulieren. Im Folgenden finden sich die im Plenum revidierten Textteile, die zeigen, was die Schüler/innen, Textkompetenzen und Interpretationskompetenz betreffend, leisten können.

Aufgabe 1

Arbeitsauftrag 1

Gregor fühlt sich noch als Teil der Familie, während die Familie Gregor nur noch als Belastung sieht. Anhand der Textstelle „Manchmal dachte er daran, beim nächsten Öffnen der Tür die Angelegenheiten der Familie ganz so wie früher wieder in die Hand zu nehmen“ erkennt man, dass er sich noch immer für seine Familie verantwortlich fühlt.

Wie das Zitat „Die Schwester schob eiligst, ehe sie morgens und mittags ins Geschäft lief, mit dem Fuß irgendeine beliebige Speise in Gregors Zimmer hinein, um sie am Abend, gleichgültig dagegen, ob die Speise vielleicht nur verkostet oder – der häufigste Fall – gänzlich unberührt war, mit einem Schwenken des Besens hinauszukehren“ zeigt, ist der Schwester nicht wichtig, ob Gregor isst oder nicht. Die Schwester kehrt das meist unberührte Essen mit einem Besen weg. An dieser Handlung sieht man, dass sie ihn nicht mehr als Bruder wahrnimmt, sondern als „Untier“, vor dem sie sich ekelt.

Arbeitsauftrag 2

Nachdem die Untermieter ausgezogen sind und sich weigern die restliche Miete zu bezahlen, hat Grete den Entschluss gefasst, dass Gregor verschwinden muss. Daraufhin fängt Grete an, sich nicht mehr um Gregor zu kümmern, denn sie sieht ihren Bruder nur noch als Belastung für die Familie. Deutlich wird das an der Stelle, wo es heißt, „Ohne jetzt mehr nachzudenken, womit man Gregor einen besonderen Gefallen machen könnte ...“ Sie schiebt nur noch beliebige Speisen mit dem Fuß in sein Zimmer und entfernt diese auch nur mit einem Besen. Grete reinigt Gregors Zimmer nur mehr abends und hierbei versucht sie, sich nicht zu lange in seinem Zimmer aufzuhalten. Dieses Verhalten erklärt sich daraus, dass sie ihren Bruder nicht mehr als Familienmitglied sieht, sondern als „Untier“, vor dem sie sich ekelt.

Arbeitsauftrag 3

Die Textstelle „Seine Meinung darüber, dass er verschwinden müsse, war womöglich noch entschiedener, als die seiner Schwester“ zeigt, dass der Protagonist seiner Familie zu Liebe den Freitod wählt.

Da er sich vor seinem Tod außer Stande sieht, die Familie zu versorgen bzw. zu erhalten, beschließt er, ihr nicht mehr zur Last zu fallen. Seine Entscheidung fällt mit dem Urteil seiner Schwester, die den Eltern mitteilt, dass das „Untier“, gemeint ist Gregor, verschwinden müsse. Zu diesem Zeitpunkt sieht die Familie Gregor nicht mehr als Mitglied, sondern nur noch als Belastung. Das bestärkt ihn in seinem Vorhaben, in den Hungerstreik zu treten und die Familie von seiner Last zu befreien. Diese Handlung zeigt seine Selbstlosigkeit, die ihn sein ganzes Leben ausgezeichnet hat, und zwar schon als Mensch.

Diese Beispiele sind Texten von Schülerinnen und Schülern des 4. Jahrgangs einer Handelsakademie entnommen. Die Textteile wurden anschließend zu einer Textinterpretation zusammengeführt, wobei die Einleitung und der Schluss formuliert werden mussten und die Textkohärenz im Fokus stand. Es wurde damit eine Schreibstrategie ins Spiel gebracht, nämlich die, dass Schreiben nicht linear erfolgen muss. Außerdem hatten die Schüler/innen den Auftrag, inhaltliche Redundanzen zu vermeiden. Die Texte wurden anschließend revidiert und verbessert, um prototypische Beispiele in das Textsortenportfolio aufnehmen zu können.

Ähnlich wurde beim Leseprotokoll vorgegangen; die folgenden Beispiele dokumentieren diesen Schreibprozess, der im Anspruch ungleich komplexer war als der zur Textinterpretation, galt es doch, größere Textpassagen, nämlich zwei Kapitel, für die Arbeitsaufträge zu rezipieren, zu analysieren und zu interpretieren.

Aufgabe 2

Arbeitsauftrag 1

Seitdem Tile weg ist, fühlen sich Dora Diamant und Franz Kafka freier und unbeobachtet. Die beiden verabreden sich öfters, um spazieren zu gehen. Sie genießen ihre gemeinsame Zeit, weil Dora ahnt, dass ihnen nicht mehr viel Zeit bleibt. Anhand der Textstelle: „Dass er krank ist, ist ihr egal. Nicht egal. Ich will nur sein, wo du bist, der Rest wird sich finden“ bemerkt man, dass Dora ohne Zweifel mit ihm leben und die restliche Zeit verbringen möchte.

In dem Moment als sie sich zum ersten Mal im Zimmer von Kafka befindet, kommen sich die beiden näher, Kafka umarmt sie ohne jede Vorwarnung und küsst ihre Haare und Stirn. Er erzählt Dora, dass er, seitdem sie sich getroffen haben, voller Freude ist, außerdem sei sie seine Rettung, dabei habe er nicht mehr an Rettung geglaubt.

Dora nimmt auf Franz Krankheit Rücksicht und akzeptiert, dass er hin und wieder seinen Freiraum braucht, vor allem beim Schreiben. Außerdem macht es ihr nichts aus, wenn sich andere Frauen für ihn interessieren, weil es ihr gefällt, dass andere ihn bewundern. Dieses Verhalten spiegelt ihr Vertrauen zu Kafka wider. Die beiden reden öfters über eine gemeinsame Zukunft, jedoch bedrücken Kafka Existenzängste, während Dora positiv in eine gemeinsame Zukunft blickt.

Arbeitsauftrag 2

Der Doktor öffnet sich Dora Diamant trotz der großen Unterschiede, was ihr soziales und berufliches Umfeld betrifft. Es herrscht ein warmes und liebevolles Klima zwischen den Protagonisten. Kafka zeigt Angst, Zweifel und Unsicherheit, weil er weiß, dass das Leben mit ihm anstrengend werden könnte. Sie blickt positiv, aber realistisch in die Zukunft. Von Kafkas Unsicherheit lässt sie sich nicht beeinflussen, sie akzeptiert alles, so wie es ist, und lässt sich in diese Beziehung ein. Im Gegensatz zu Kafka weiß Dora ganz genau, was sie will, obwohl sie ahnt, dass ihnen nicht mehr viel gemeinsame Zeit bleiben wird.

Arbeitsauftrag 3

Aus der Textstelle „Gestern, auf dem Rückweg, hat er ihr gesagt, dass er alleine nicht leben könne in Berlin; nur weil er Dora getroffen hat, kann er an Berlin überhaupt denken“ kann man sehr leicht herauslesen, dass Kafka dank Dora Lebensfreude verspürt. Außerdem ist es sein größter Wunsch, ein gemeinsames Leben mit Dora zu führen. Hoffnung zu haben, dass alles gut wird, ist besonders wichtig, wenn jemand in einer schweren Lebenskrise ist. Gerade weil Dora weiß, dass Franz sehr krank ist, versucht sie, ihm jeden Tag neue Kraft zu geben. Kafka verlangt von ihr nichts, nicht einmal, dass sie für ihn kocht, doch in Berlin will er das, obwohl er nichts ist. Schon allein der Gedanke an ein Leben mit Dora macht ihn glücklich.

In beiden Fällen handelt es sich um Lernaufgaben, deren Lösungen ziemlich genauen Einblick in das Denken und Lernen der Schüler/innen verschaffen, wenn man diese genau analysiert. Es lässt sich mithilfe der Lösungen u. a. einschätzen, welche Denk- und Lernprozesse eine Aufgabe auslösen kann. Das erleichtert in der Folge die Konzeption von Interpretationsaufgaben, die das Denken, die Interpretationskompetenz, die Textkompetenzen sowie das metatextuelle Wissen der Lernenden in den Mittelpunkt stellen sollte. Der Umgang mit Interpretationsaufgaben bzw. Aufgaben, die zu Interpretationen hinführen, ist ein wichtiger Baustein von gut geplantem Literaturunterricht, dem die Gesamtplanung eines Lehr- und Lernprozesses vorausgeht.

Ein weiterer Aspekt in diesem Lernsetting ist das gemeinsame Schreiben von Textinterpretationen, das vielen Lernenden die Scheu nimmt, sich an dieser Textsorte zu versuchen, die sich bisher in jedem Aufgabenheft zur SRDP gefunden hat und weiterhin finden wird. Die Textinterpretation ist somit ein „Fixstarter“ in der SRDP, der allerdings auf wenig „Gegenliebe“ stößt. Im Haupttermin 2016 hat zumindest keine Kandidatin bzw. kein Kandidat aus meinen beiden Abschlussjahrgängen Thema 1 gewählt, das als erste Teilaufgabe eine Textinterpretation enthielt. Vielleicht gelingt es, über das literarische Lernen mit Interpretationsaufgaben diese Hürde oder besser Scheu zu überwinden. Im Literaturunterricht sind das Interpretieren und das Lösen von Interpretationsaufgaben in der Regel keine einsamen Prozesse, sondern dialogisch angelegte Prozesse, die oft überraschend gute Textprodukte hervorrufen, wie die oben zitierten Beispiele beweisen.

Abschließend möchte ich noch eine Interpretationsaufgabe zu dem Text *Streuselschnecke* (2000)³ von Julia Franck präsentieren, die als Prüfungsaufgabe konzipiert ist und in der ein Arbeitsauftrag die sprachliche Analyse der Kurzgeschichte einfordert. In der Praxis hat sich gezeigt, dass es oft hilfreich ist, mit Arbeitsaufträgen zu beginnen, die der sprachlichen Analyse gewidmet sind, um so ein besseres Textverständnis zu erzielen, vor allem bei schwierigen Textsorten wie etwa der Satire.

Thema: Beziehungen

Aufgabe: Schreiben Sie eine Textinterpretation.

Lesen Sie die Kurzgeschichte *Streuselschnecke* (2000) von Julia Franck.

Schreiben Sie eine Textinterpretation und bearbeiten Sie die folgenden **Arbeitsaufträge**:

- **Beschreiben** Sie die Entwicklung der Beziehung zwischen dem Mädchen und dem Mann.
- **Untersuchen** Sie die sprachlichen Mittel, die die Autorin einsetzt, um die Gefühle und Verhaltensweisen des Mädchens gegenüber dem Mann zu verdeutlichen.
- **Erklären** Sie die Bedeutung der *Streuselschnecke* hinsichtlich der Beziehung zwischen dem Mädchen und dem Mann.
- **Deuten** Sie die Haltung bzw. Lebenseinstellung der Figuren – Ich-Erzählerin, Schwester und Mutter –, die im letzten Absatz thematisiert wird.

Schreiben Sie zwischen 405 und 495 Wörter. Markieren Sie die Absätze mittels Leerzeilen.

Anzumerken ist, dass es schwierig war, eine thematische Klammer und Formulierungen zu finden, die sozusagen nichts verraten, was den Inhalt der Kurzgeschichte betrifft. Im Folgenden geht es um Textbelege aus Arbeiten einer Schülerin bzw. eines Schülers, die den zweiten Operator, nämlich *untersuchen*, behandeln.

Textbeispiel 1

Gefordert ist man als Leser/-in, wenn man auf Sätze stößt wie „Ein feines, ironisches Lächeln zog er zwischen sich und die anderen Menschen. Ich ahnte, was das Lächeln verriet.“ – Diese Textstelle hebt sich von anderen insofern ab, als hier eindeutig auf Gefühle Bezug genommen wird. Es stellt sich allmählich eine Vertrautheit ein, denn das Mädchen weiß bzw. ahnt, was das Lächeln des Vaters verrät. Möglicherweise ist er stolz auf seine Tochter, die er seinen Freunden vorstellt.

(Performanz, IV. Jahrgang, 12. Schulstufe)

Textbeispiel 2

Um die Gefühle und Verhaltensweisen der Hauptfigur gegenüber dem Vater zu beschreiben, verwendet die Autorin eindeutige sprachliche Signale, u. a. das Adjektiv fremd oder Nomen wie Unbehagen. Fremdheit und Unsicherheit dominieren das Verhalten und die Gefühle der Ich-Erzählerin, die bis zum Schluss distanziert, sachlich und nüchtern bleibt. Auffällig ist, dass das Verb fragen neben Verben wie zögern, sich nicht sicher sein, sich nicht trauen, ahnen oder dürfen relativ häufig vorkommt, allen gemeinsam ist, dass sie die Unsicherheit der Protagonistin widerspiegeln.

(Performanz, 3. Jahrgang eines Aufbaulehrgangs, 14. Schulstufe)

Allen Operatoren ist außerdem gemeinsam, dass sie keine Gemeinplätze zulassen, weil sie sehr präzise formuliert sind; das beweisen auch diese beiden Textbelege. Es wäre wünschenswert, dass Prüfungsaufgaben einem ähnlichen Muster folgen und dass Interpretationsaufgaben vermehrt Gegenstand bzw. Basis des Literaturunterrichts werden. Vermutlich hätten die Lernenden dann weniger Vorbehalte gegenüber der Textsorte Textinterpretation. In diesem Sinn hoffe ich, einen kleinen Beitrag dazu geleistet zu haben, dass es in Zukunft gelingt, literarisches Lernen mit Interpretationsaufgaben vermehrt umzusetzen.

Prof. OStR Mag. Dr. Claudia Kreutel ist Lehrerin an einer Wiener Handelsakademie, Lektorin am Institut für Germanistik der Universität Wien im Bereich Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreibdidaktik sowie Betreuungslehrerin der Universität Wien im Orientierungspraktikum und im Schulpraktikum.

³ In: Franck, Julia: *Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen*. Köln: Du Mont 2000. (Den Text und weitere Aufgaben finden Sie in *KOMPETENZ:DEUTSCH – modular. Basisteil 2. Ausgaben für HUM, HTL und HAK* sowie *KOMPETENZ:DEUTSCH. AHS. Basisteil 6. Klasse*.)