

# **EIN FUSSBALLER-ROMAN ALS PRÜFUNGSGEGENSTAND – MÖGLICHKEITEN ZUR ARBEIT AM WORTSCHATZ**

Marion Höfner und Kerstin Schepe



# 1 HINFÜHRUNG UND ZIELSTELLUNG

---

Texte zum Thema Sport sind im Deutschunterricht leider nur selten zu finden. Einmal hat es ein Fußballtext allerdings bis in die Prüfung geschafft: Im Jahr 2008 war im Land Brandenburg ein Auszug aus dem Roman „Pallmann“ – erzählt wird von den Freuden und Leiden eines jungen Fußballers – Gegenstand der zentralen Prüfung in Klasse 10. Zu dieser Zeit konnten die Schüler aus vier Wahlaufgaben eine zum Schwerpunkt *Analyse und Interpretation eines literarischen Textes* auswählen. Die Prüfungsaufgabe lautete:

Analysieren und interpretieren Sie den Textauszug „Pallmann“ von Hans Blickensdörfer. Berücksichtigen Sie auch Ihre Leseergebnisse aus der Aufgabe 1.

Achten Sie auf Folgendes:

- » Untersuchen Sie, was die Dramatik der dargestellten Handlung ausmacht.
- » **Untersuchen Sie die Funktionen erzählerischer Mittel für die Gestaltung des Textauszuges.**<sup>1</sup>
- » „*Fast jeder würde mit der letzten Kraft schießen.*“ (Z. 43/44) – Welche Gründe könnte Pallmann wohl haben, dass er nicht schießt?

Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text, in dem Sie Ihre Analyse- und Interpretationsergebnisse geordnet darstellen.

(*SCHRIFTLICHE PRÜFUNG 2008, S. 2*)

Neben dieser komplexen Schreibaufgabe (Aufgabe 2) mussten die Schüler in Aufgabe 1 zehn geschlossene Aufgaben (Items) zur *Überprüfung von Lesekompetenz* lösen. Für das Überprüfen der *Sprachkompetenz* wurden zu diesem Zeitpunkt noch keine expliziten Items entwickelt. Allerdings wurden die Schüler im Rahmen der Schreibaufgabe aufgefordert, erzählerische Mittel zur Gestaltung des Textauszuges zu untersuchen.

Inzwischen sind die Prüfungen im Fach Deutsch am Ende der Jahrgangsstufe 10 in vielen Bundesländern nach dem Prinzip eines differenzierten Leistungsnachweises in den drei fachbezogenen Kompetenzbereichen *Lesen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* und *Schreiben* aufgebaut. Nach dem Muster der PISA-Aufgaben zur

---

1 Hervorhebung durch die Verfasser.

Überprüfung der Lesekompetenz wird für jeden Kompetenzbereich eine bestimmte Anzahl von Items entwickelt, die als geschlossene, halboffene und/oder offene Formate vom Schüler zu lösen sind.

Zweifel am Sinn dieses Prüfungsformates werden immer wieder laut. Besonders Lehrer an Gymnasien kritisieren die Prüfungsaufgaben als zu kleinschrittig, zu anspruchslos, nicht dem zu erwartenden Niveau in der gymnasialen Oberstufe angemessen. Bezogen auf die Analyse und Interpretation eines literarischen Textes argwöhnen sie, dass die Schülerinnen und Schüler<sup>2</sup> in ein zu enges Korsett gepresst werden, das fachlich nicht tiefgründig genug ist. Ein Abstrahieren und anspruchsvolles Erfassen von Texten sei durch die einzelnen Items kaum gefordert und die kreative Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Texten werde so behindert. Empirische Belege dafür liegen bisher allerdings nicht vor.

In einer sachbezogenen Verständigung über die Qualität und Funktionalität des neuen Prüfungsformates sind vor allem folgende Aspekte kritisch hervorzuheben:

- » Einzelne Items zur Überprüfung von *Lesekompetenz* sind – vor allem in geschlossenen Aufgabenformaten – vordergründig auf die Entnahme von Informationen gerichtet. Diese sind für das Verstehen eines literarischen Textes häufig ohne erkennbare Relevanz. Fragen nach Gattungs- bzw. Genrespezifika, nach Deutungsmöglichkeiten und individuellen Zugängen zum Text werden nur selten berücksichtigt.
- » Aufgaben zur Überprüfung von *Sprachkompetenz* sind noch zu oft auf das Wiedergeben deklarativen Wissens gerichtet. Dabei werden formale Fragen zum Satzbau, zu Satzgliedern oder Wortarten gestellt. Diese beziehen sich zwar auf den vorliegenden Text, für sein Verstehen sind sie jedoch nicht von Bedeutung bzw. werden sie nicht bedeutsam gemacht.
- » Die Aufgaben zu diesen beiden Kompetenzbereichen haben nur selten einen direkten Bezug zur abschließend zu lösenden komplexeren Aufgabe zur Überprüfung der *Schreibkompetenz* (z. B. Schreiben einer Inhaltsaufgabe, einer Figurencharakteristik, einer Interpretation zu einem ausgewählten Aspekt). Das hat zur Folge, dass sich die Schüler für das Darstellen ihres individuellen Verständnisses vom literarischen Text oder seiner ausgewählten Teile oft nochmals mit dem Text auseinandersetzen müssen.<sup>3</sup>

Uns interessiert deshalb, welche Möglichkeiten sich bieten, fachbezogene Kompetenzbereiche sinnvoll zu vernetzen und Items zu entwickeln, die funktional begründet und in ihrer Qualität anspruchsvoll sind. In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, inwieweit auch über die Arbeit am Kompetenzbereich *Spra-*

2 Der Begriff ‚Schüler‘ wird nachfolgend generisch verwendet. Schülerinnen und Schüler sind hierin gleichermaßen eingeschlossen.

3 Zu berücksichtigen ist, dass es bezüglich der Vernetzung von Kompetenzbereichen in Leistungssituationen durchaus unterschiedliche Auffassungen gibt. Testtheoretiker gehen davon aus, dass für das Erheben psychometrischer Daten eine Vernetzung von Aufgaben zu vermeiden ist, um Folgefehler der Schüler auszuschließen. Aus fachdidaktischer Perspektive wird eher davon ausgegangen, dass das Vernetzen der Kompetenzbereiche als eine Art Schrittfolge zum Lösen einer komplexen Aufgabe zum Textverstehen aufzufassen ist.

*che und Sprachgebrauch untersuchen* ein wirksamer Beitrag zum Verstehen eines literarischen Textes geleistet werden kann.

Gute Lesefähigkeit zeichnet sich durch einen effizienten Zugriff auf Wortbedeutungen aus.<sup>4</sup> Der Vorteil eines vernetzten Vorgehens liegt aber auch darin, dass die Schüler den Sinn sprachlicher Handlungen/Untersuchungen in dem Maße nachvollziehen können, wie sie die Erfahrung machen, dass ihnen das Erschließen sprachlicher Besonderheiten ein tieferes Verstehen des Textes ermöglicht. Kompetenzentwicklung heißt in diesem Sinne also, das Interesse des Schülers für die Besonderheit der Sprache eines Textes/Autors zu wecken sowie seine Bereitschaft, sich auf diese einzulassen, ihm Kenntnisse über Kriterien zu vermitteln, die Grundlage seiner Textuntersuchung sein können, und ihn zu befähigen, mit diesen Kriterien als mögliche Handlungsmuster zur Analyse und Interpretation zunehmend selbständig umzugehen.

Wir wollen prüfen, inwieweit sich Sprachaufgaben zur Arbeit am Wortschatz entwickeln lassen, die zu einem tieferen Verstehen des literarischen Textes, vor allem der Funktion seiner erzählerischen/sprachlichen Mittel, beitragen können. Als exemplarisches Beispiel für unsere Überlegungen wählen wir den Auszug aus dem Roman *Pallmann* von Hans Blickensdörfer (vgl. **M 1**), der für die Prüfung in Klasse 10 vorlag.

Da an Aufgaben in Leistungssituationen (z. B. Klassenarbeit, Prüfung) besondere Anforderungen gestellt werden, die manches interessante Aufgabenformat ausschließen, stellen wir auch solche Aufgaben knapp vor, die eher für Lernsituationen (Unterricht) geeignet sind. In diesem Zusammenhang wollen wir tiefere Einsicht in die Anforderungsstruktur von Prüfungsaufgaben ermöglichen.

---

<sup>4</sup> Genauere Ausführungen dazu finden sich u. a. bei CHRISTMANN/RICHTER 2002.

## 2 ANGESTREBTE ERGEBNISSE DER ENTWICKLUNG LEXIKALISCHER KOMPETENZ – VERNETZT MIT DER ENTWICKLUNG VON LESE-/TEXTVERSTEHENSKOMPETENZ

---

Grundlage für das Beurteilen methodischer Entscheidungen ist eine Verständigung darüber, welche Ergebnisse mit der Tätigkeit der Schüler erreicht werden sollen. Für ein Vernetzen der benannten Kompetenzbereiche sind in unserem Untersuchungszusammenhang vor allem folgende Zielaspekte von besonderer Bedeutung:

- a) Die Schüler wissen, dass Wörter unterschiedliche Bedeutungsfelder/-schattierungen haben können. Sie können diese im jeweiligen Textzusammenhang erkennen, bestimmen und zuordnen.<sup>5</sup>
- b) Die Schüler erkennen die Leistungsfähigkeit von Wörtern und Wendungen bei der Sinnkonstruktion literarischer Texte. Bei der Aneignung eines literarischen Textes können sie die Bedeutung von Wörtern und Wendungen sachgerecht/dem Textzusammenhang entsprechend erschließen und für die Konstruktion mentaler Bilder<sup>6</sup> nutzen.
- c) Bei der Aneignung eines literarischen Textes sind sich die Schüler zunehmend selbständig bewusst, dass die lexikalische Gestaltung des Textes eine vom Autor bewusst so geschaffene ist. Sie fragen nach der Funktion von Wörtern und Wendungen in ihren Bedeutungsschattierungen. Sie sind bereit und fähig, diese in ihrer kommunikativen Wirkung zu erkennen sowie zu verstehen und nutzen sie für das vertiefende Verstehen des gesamten Textes.<sup>7</sup>
- d) Die Schüler erfahren und verstehen, dass Sprache und Sprachgebrauch historisch, gesellschaftlich, sozial, kulturell determiniert sind und sich verändern. In einem reflektierten Umgang mit Sprache leiten sie aus diesem Wissen Strategien für das Verstehen von Texten ab: Bei Wörtern und Wendungen, deren (aktuelle, angenommene) Bedeutung für sie keine logische Bildkonstruktion

---

5 Viele Lehrer beobachten zunehmende Probleme ihrer Schüler beim Verstehen/Deuten von Wörtern und Wendungen. Eine interne Befragung von Lehrern an Gymnasien zeigte uns bspw., dass etwa ein Viertel ihrer Schüler in Klasse 10 die Wendung *aus allen Fugen geraten* nicht erklären konnte.

6 Im Verständnis der Bedeutung mentaler Bilder für das Verstehen literarischer Texte orientieren wir uns an WILLENBERG 2007, S. 13 f.

7 Noch zu selten geht im Unterricht das Erschließen rhetorischer Mittel über das Erkennen (Identifizieren) und Benennen hinaus. Zu Erschließen wäre aber die Konstruktion dieser rhetorischen Mittel aus Wörtern und Wendungen in ihrem jeweiligen Bedeutungsgehalt. Daraus abgeleitet wäre ihre Wirkung für die Aussage/ Anschaulichkeit des Textes diskutieren. In einer Befragung von Schülern der 10. Klasse an Gymnasien zeigte sich beispielsweise, dass jeder fünfte Schüler nicht erklären konnte, warum die metaphorische Wendung *eine Traube brüllender junger Menschen* wirkungsvoller ist als die Wendung *eine große Anzahl brüllender junger Menschen*.

zulässt, suchen sie nach alternativen Bedeutungen, die eine Sinnkonstruktion im Textzusammenhang ermöglichen.

Zum Veranschaulichen der Bedeutung des letzten Zielaspektes ein Beispiel: Bei der Aneignung der *Verwandlung* von Franz Kafka sagte eine Schülerin, dass es für sie nicht vorstellbar sei, wie der große Käfer sich unter einem kleinen Kanapee verstecken könne. Hätte die Schülerin den unter d) benannten Entwicklungsstand bereits erreicht, hätte das von ihr benannte Defizit in der Sinnkonstruktion sie darauf aufmerksam machen können, dass die von ihr mit dem Begriff Kanapee verbundene Bedeutung nicht zutreffend ist/sein kann. Daraus ließe sich die Frage ableiten, ob dieses Wort ggf. über (ihr unbekannte) Bedeutungsvarianten verfügt. Ein Nachschlagen im Duden (Lesestrategie) hätte ihr erklärt, dass Kanapee nicht nur ‚geröstete, pikant belegte Weißbrotscheibe‘ bedeutet, sondern auch eine veraltete Form für ‚Sofa‘ ist (vgl. DUDEN, S. 598). Mit der Kenntnis dieser Bedeutungsvariante wäre ihr eine Sinnkonstruktion – und damit das Entwickeln eines mentalen Bildes zur im ersten Teil des 8. Kapitels dargestellten Situation zwischen Gregor Samsa und seiner Schwester – möglich gewesen.

Um die benannten Zielaspekte entwickeln und ihr Erreichen letztlich auch überprüfen zu können, müssen die Schüler in einem langfristigen und systematischen Prozess immer wieder – und zunehmend selbständig – an unterschiedlichen Texten tätig werden. Deshalb ist bei der Analyse des auszuwählenden bzw. ausgewählten Textes zu fragen, a) welche lexikalischen Merkmale der Text ausweist und b) inwieweit mit ihrem Erschließen ein wirksamer Beitrag zum tieferen/erweiterten Verstehen des Textes geleistet werden kann. Auf dieser Grundlage ist dann zu prüfen, welche Aufgaben sich entwickeln lassen, um zielgerichtete und gegenstandsgerechte Tätigkeiten des Schülers optimal in Gang zu setzen.

Die Analyse eines (literarischen) Textes als Gegenstand vielfältiger Schülertätigkeiten ist in dem Maße erfolgreich, wie ihr wissenschaftlich begründete Kriterien zugrunde liegen. Die Kriterien variieren entsprechend der jeweiligen Analyseaspekte (literaturwissenschaftliche und/oder sprachwissenschaftliche oder soziologische Aspekte).

Um Kriterien zur Analyse lexikalischer Mittel der Textgestaltung zu bestimmen, gehen wir von Folgendem aus: Das Wort ist immer Teil des Textes und hat dort seine Funktion zum Verstehen des Textganzen. Deshalb verlangt das Entwickeln lexikalischer Kompetenz die Arbeit an Texten. Das Entwickeln von Textverstehenskompetenz bezieht die Arbeit am Wortschatz ein. Beim Erarbeiten eines Kriterienkatalogs zur aspektorientierten Textanalyse stützten wir uns auf Positionen von Helmuth Feilke zur Entwicklung lexikalischer Kompetenz (vgl. FEILKE 2009)<sup>8</sup>. Sein Ansatz scheint in unserem Untersuchungszusammenhang vor allem aus folgenden Gründen besonders geeignet:

---

<sup>8</sup> Feilke nimmt hier eine Präzisierung zum fachbezogenen Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*/

- » FEILKE geht davon aus, dass in der lexikalischen Kompetenz die unterschiedlichen Bereiche des Sprachwissens ineinandergreifen. Insofern stellt die lexikalische Kompetenz in sich bereits eine Vernetzung dar. Zu den sich hier vernetzenden Bereichen zählt FEILKE
  - das Kennen und Verstehen von Wörtern und Wendungen als textsemantischer Wissensrahmen des Schülers,
  - das Erkennen und Anwenden grammatischer Konstruktionen und Modellwörter bei der Textrezeption und -produktion,
  - das Erkennen und Anwenden von Textsortenwissen. (Vgl. ebd., S. 6.)
- » Auch FEILKE beruft sich auf die seit Langem bekannte Erkenntnis, dass lexikalische Kompetenz nicht am Einzelwort, sondern im kontextualen Zusammenhang zu entwickeln ist. Wortschatzarbeit und Textverstehen bilden also eine funktionale Einheit.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Umgang mit literarischen Texten im Unterricht? Die sogenannte ‚didaktische Analyse‘ eines literarischen Textes unterscheidet sich nach unserem Verständnis von anderen wissenschaftlichen Analysemethoden dadurch, dass sie neben dem Erschließen der/ausgewählter Besonderheiten eines Textes ihren Fokus auf einen spezifischen Leser des Textes, den Schüler und seine Verstehensvoraussetzungen, richtet. Die Analyse des Textes als gegenständliche Bedingung des schulischen Aneignungsprozesses ist deshalb unter literaturdidaktischem Aspekt immer mit der Frage verbunden, welche Möglichkeiten die erschlossenen Besonderheiten des Textes für vielfältige gegenstandsgerechte Aneignungstätigkeiten bieten. Deshalb haben wir unter dem Aspekt der Vernetzung von lexikalischer Kompetenz und Textverstehen zwei Kataloge entwickelt, die in ihrer Wechselbeziehung als Handlungsorientierung bei der Analyse literarischer Texte – in der Vielfalt ihrer Gestaltungsmöglichkeiten – dienen können. Das ist zum einen ein **Kriterienkatalog**, der die drei Bereiche der *lexikalischen Kompetenz* in ihrer Relevanz für das vertiefende Textverstehen adäquat berücksichtigt:

- » Wörter und Wendungen in ihren jeweiligen Gebrauchszusammenhang erkennen und verstehen und sie in ihrer kommunikativen Funktion und Wirkung erschließen,
- » die grammatische Funktion eines Wortes/einer Phrase erkennen und verwenden,
- » über lexikalische Ausdrücke die kommunikative Funktion von Texten erschließen (vgl. **M 2**).

Und das ist zum anderen ein **Methodenkatalog**, der sich auf Erschließungsmöglichkeiten der im Text enthaltenen lexikalischen Besonderheiten richtet (vgl. **M 3**).<sup>9</sup> Auf dieser Grundlage soll nachfolgend der Text von Hans Blickensdörfer als exemplarisches Beispiel für die zielgerichtete Analyse gegenständlicher Bedingungen untersucht werden.

---

reflektieren vor, die in dieser Tiefe und Differenziertheit über die Bildungsstandards im Fach Deutsch hinausgeht.

<sup>9</sup> Bei der Entwicklung des Methodenkatalogs orientierten wir uns u. a. am analytischen Vorgehen von Andreas Mudrak beim Erschließen lexikalischer Besonderheiten der Storm-Novelle *Der Schimmelreiter* (vgl. MUDRAK 2009).

### 3 ARBEIT AM WORTSCHATZ UND TEXTVERSTEHEN – TEXTANALYSE ALS DAS ERSCHLIESSEN EINES FELDES VON MÖGLICHKEITEN

---

Dass sich beide Kataloge als handlungsorientierende Grundlage für ein gezieltes Suchen nach lexikalischen Auffälligkeiten im Text in Bezug auf gegenstandsge- rechte und zielorientierte Aufgaben eignen, soll an der folgenden Analyse zu einem ausgewählten Bereich der lexikalischen Kompetenz (Wörter und Wendungen in ihren jeweiligen Gebrauchszusammenhängen erkennen und verstehen, vgl. **M 2**, Zeile 1) beispielhaft vorgestellt werden. Es sei nochmals darauf verwiesen, dass die Wörter und Wendungen immer in ihrem Textzusammenhang zu untersuchen sind.

Bezogen auf den Gebrauchszusammenhang sind beim vorliegenden Text zwei Aspekte zu beachten: Zum einen handelt es sich hier – im Vergleich zu einem Sachtext – um einen literarischen Text. Bei den Schülern ist das Wissen und das Bewusstsein darüber zu festigen, dass ein literarisches Werk keine direkte Sachaussage über die Realität im Sinne eines Sachtextes macht. Die Textelemente konstituieren in der Summe eine Ganzheit, die autonom, selbstständig und selbstreferentiell existiert. Die sprachlichen Zeichen schaffen ihre Bedeutungen und erweisen sich dabei oftmals als mehrdeutig. Auf Grund der selbstreferentiellen Kodierungsvorgänge bei der Textproduktion und der Subjektivität des Lesers bei der Textrezeption ist der literarische Text offen für unterschiedliche Möglichkeiten des Verstehens (vgl. FREITAG/HÖFNER 2013, S. 1).<sup>10</sup>

Zum anderen wird in der vom Autor geschaffenen fiktionalen Welt von einer dramatischen Situation während eines Fußballspiels erzählt. Das lässt vermuten, dass der Autor sich eines bestimmten Fachwortschatzes bedient – das hieße hier: eines Fußballwortschatzes. Wörter und Wendungen wie *Schiedsrichter, Mittelspieler, Verteidiger, Torhüter, Ball, Fehlpass, Schuss, Anspielposition, Abspiel, Angreifen, Mittellinie, am linken Flügel, Tor, Strafraum* ... scheinen das zu bestätigen. Doch eine genauere Untersuchung macht schnell deutlich, dass dieser Fachwortschatz nicht nur dem Fußball zuzuordnen ist, sondern für (nahezu) alle Sportarten gilt, einige Begriffe daraus (*Schiedsrichter, Ball*) gelten sogar für Sport und Spiel allgemein, einige lassen sich sogar ganz anderen Bereichen zuordnen (*Verteidiger, Schuss, Tor* und auch *Ball!*). Für die Arbeit am Wortschatz lassen sich daraus verschiedene Schülertätigkeiten entwickeln:

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu auch Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1976, S. 38 ff.

<sup>11</sup> Manche Schüler verfügen vielleicht noch nicht über das Weltwissen, dass ein Ball auch eine große Tanzveranstaltung sein kann.

- a) Die Schüler könnten prüfen, ob es im Text überhaupt Wörter oder zumindest Wendungen gibt, die eine eindeutige Zuordnung der dargestellten Situation zu einem Fußballspiel ermöglichen.<sup>12</sup> Zu finden wäre dann: *dessen Fuß stieß halb mit der Sohle, halb mit dem Rist, ein Schlag mit dem Spann treibt den Ball*. In diesem Zusammenhang wäre auch die Bedeutung der Wörter *Rist* und *Spann* zu klären.
- b) Die Schüler könnten recherchieren, ob es Wörter und Wendungen gibt, die ausschließlich dem Fußball als Fachwortschatz zuzuordnen sind (z. B. *Libero*, *Elfmeter*, das berühmte *Abseits* bzw. die *Abseitsfalle* oder *Stutzen*). Eine Erklärung dieser und anderer Begriffe könnte von den Schülern in einem „Fußballlexikon“ zusammengestellt werden.
- c) In diesem Zusammenhang könnten die Schüler prüfen, ob tatsächlich alle Wörter und Wendungen, die sie als gebräuchlich für jede Sportart erkannt haben – im Sinne eines Regelwortschatzes, und damit gegebenenfalls auch als Abgrenzung untereinander – die gleiche Bedeutung haben. Es dürfte für sie eine erstaunliche Erkenntnis sein, dass schon der Begriff BALL im Regelwortschatz der Sportarten Fußball und Handball unterschiedlich bestimmt ist:

#### *Der Ball*

*[...] Der Ball ist regelkonform, wenn er kugelförmig ist, aus Leder oder einem anderen geeigneten Material gefertigt ist, einen Umfang von mindestens 68cm und höchstens 70cm hat, zu Spielbeginn mindestens 410g und höchstens 450g wiegt und sein Druck 0,6–1,1 Atmosphären auf Meereshöhe beträgt, was 600–1100 g/cm<sup>2</sup> entspricht.*

(DFB FUSSBALL-REGELN 2013/2014, S. 12)

#### *Der Ball*

*Der Ball besteht aus einer Leder- oder Kunststoffhülle. Er muss rund sein. Das Außenmaterial darf nicht glänzend oder glatt sein (17:3).*

*Die einzelnen Mannschaftskategorien müssen folgende Ballgrößen, d. h. Umfang und Gewicht verwenden:*

- *58–60cm und 425–475g (IHF-Größe 3) für Männer und männliche Jugend (16 Jahre und älter);*
- *54–56cm und 325–375g (IHF-Größe 2) für Frauen, weibliche Jugend (14 Jahre und älter) und männliche Jugend (12 bis 16 Jahre) [...]*

(DHB INTERNATIONALE HANDBALL-REGELN 2013, S. 11)

<sup>12</sup> Interessant wäre folgendes Experiment gemeinsam mit den Schülern: Nach dem (Vor-)Lesen der Zeilen 1 bis 25 sollen sie beschreiben, welche Situation im Text dargestellt wird. Erkennen sie die des Fußballspiels, sollen sie Belege für ihre ‚Lesart‘ nennen. Die Diskussion über die Ursachen ihrer Assoziationsbildung könnte die Schüler anregen, den Einfluss der medialen Präsenz oder auch der persönlichen Bedeutung des Fußballsports für ihre Wort- und Textwahrnehmung kritisch zu reflektieren.

- d) Zu ausgewählten Wörtern könnten die Schüler nun – interessendifferenziert – ein „Lexikon der Sportarten“ erstellen.
- e) Entsprechend der didaktisch sinnvollen Schrittfolge von Erkennen, Isolieren und Semantisieren – Variieren und Vernetzen – Kontextualisieren und Reaktivieren (vgl. FEILKE 2009, S. 10 ff.) könnten die Schüler in einem nächsten Schritt angeregt werden, unter Verwendung des erarbeiteten Wortschatzes eigene „Sportgeschichten“ zu schreiben.
- f) Die Schüler könnten prüfen, inwieweit bestimmte Wörter und Wendungen (ursprünglich oder in metonymischer Bedeutung) auch anderen Gebrauchsbereichen zuzuweisen sind. Hier werden sie den Bezug zur Militärsprache schnell benennen (*Schuss, Verteidiger, Angreifen, Raumgewinn* ...) und als gemeinsames Verbindungsglied der beiden Gebrauchszusammenhänge den *Kampf gegeneinander* erkennen. Bezogen auf Wörter und Wendungen im gesamten Text ließen sich die Bereiche Musik (*Rhythmus wechseln, Solo, Flügel, Ziehharmonika, Ball*), Zoologie (*Flügel, Hechtsprung, Prätzen, nagen*), Wissenschaft und Technik (*Winkel, Flügel, Sog des Trichters, Kurs nehmen*) und Haushalt (*Pfannkuchen, Knäuel*) erschließen.

Zu fragen bleibt, warum Hans Blickensdörfer in seinem Text auf einen ausschließlich fußballspezifischen Fachwortschatz verzichtet.<sup>13</sup> Auf der Grundlage eines entwickelten Verständnisses von der kommunikativen Funktion literarischer Texte könnten die Schüler zum einen erkennen, dass dem Leser im Textauszug das Denken, Fühlen und Handeln der literarischen Figur Pallmann in der außergewöhnlichen Situation während eines Fußballspiels vorgestellt wird. Zweck des Erzählens ist nicht die exakte Beschreibung des Ablaufs einer Torschussaktion. (Es ist also keine Sachaussage über die Realität). Zum anderen könnten sie schlussfolgern, dass nicht (unbedingt) Fußballexperten Adressaten des Textes sind, sondern auch Fußballlaien ein Verstehen der dargestellten Situation und damit die Konstruktion eines mentalen Bildes möglich sein muss. Beim Vergleich mit einem Fachtext für Fußballexperten (Trainer, Schiedsrichter o. Ä.) könnten die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahl von Wörtern und Wendungen und in der Beschreibung von Abläufen erkennen und damit am konkreten Beispiel die Differenz zwischen einem literarischen Text und einem Sachtexten erfahren.

Der Sinn des Entwickelns und Überprüfens lexikalischer Kompetenz bei der Aneignung literarischer Texte sollte vor allem darin liegen, die besondere stilistische Gestaltung des Textes und deren Wirkung – und damit die ästhetische Eigenart des Textes sowie die besondere Handschrift des Autors/Dichters – zu

---

<sup>13</sup> ‚Fußballexperten‘ unter den Schülern werden sicher darauf aufmerksam machen, dass der beschriebene ‚Ablauf des Torschusses‘ in der Realität kaum möglich sei (Raumaufteilung, Weg-Zeit-Verhältnis, Reaktion des Torwarts). Diese Beobachtung könnte in die Beantwortung der gestellten Frage einbezogen werden.

erkennen, zu erschließen und kriterienorientiert zu werten.<sup>14</sup> Um diesen Ansatz zu erläutern, wählen wir drei exemplarische Beispiele zum vorliegenden Text aus:

- a) Der Textauszug beginnt mit einem eindrucksvollen Bild: *Die Uhr nagte an den letzten Minuten des Spiels, vielleicht waren es auch vier, ...* Die vom Autor gewählte stilistisch auffällige Wendung dürfte bereits ein treffender Beleg für einen literarischen Text sein – im Unterschied zur Gestaltung eines Sachtextes.<sup>15</sup> Für das Verstehen der metaphorischen Wendung muss der Schüler die gestaltete Analogie/Ähnlichkeit zur Beschreibung eines Zeitablaufes erschließen: Eine Schlüsselfunktion hat dabei das Verb *nagen*. Die Uhr wird personifiziert. Dieses Beispiel bietet zwei interessante Aspekte für das Textverstehen:
- » Die Schüler sollten zunächst erklären, welche Bedeutung sie mit dem Verb *nagen* verbinden (z. B. *kleine Bissen, langsam, langwierig und beständig*). Stellen sie das Verb in einen ihnen bekannten anderen Gebrauchszusammenhang (das schlechte Gewissen nagt), könnten sie die Bedeutung *aufreibend, belastend, quälend* ableiten. Eine Überprüfung dieser Wortbedeutungen mit Hilfe des Dudens würde sie in ihren Sinnzuweisungen bestätigen (vgl. DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH 2006, S. 1190). Übertragen die Schüler diese Bedeutungsschattierungen auf den Textzusammenhang, könnten sie schließen, dass das Spiel zu diesem Zeitpunkt recht langweilig sein dürfte, eigentlich schon ‚abgehakt‘ ist, alle das Ende abwarten, das in „vielleicht“ (M 1, Z 1), vier Minuten erreicht ist. Markieren die Schüler alle nun folgenden Wörter und Wendungen, die Zeitliches ausdrücken (*unterschwellig nur spürt er Zeitnot im Nacken, neuen Zeitverlust, keine Zeit zum Fluchen, und da war schon ..., und plötzlich, jetzt, muss noch schneller werden ... und dann plötzlich provozierend langsam werdend ...*), und erschließen sie deren Bedeutung, können sie erkennen, dass sich das Tempo in der Wahrnehmung Pallmanns (und des Erzählers) erhöht, der Zeitdruck steigt – bis zum erlösenden Ende: eine Häufung stilistischer Mittel, durch die Spannung erzeugt wird.
  - » Um die Wirkung dieses stilistischen Mittels vertiefend zu erschließen, bietet sich eine Suche nach Antonymen an: Was wäre, wenn Pallmanns Mannschaft von Anfang an unter Zeitdruck gestanden hätte, unbedingt noch einen Treffer erzielen müsste? Möglichkeiten, diese veränderte Situation mit lexikalischen Mitteln zu gestalten, wären beispielsweise: *gierig*

14 Die reflektierte Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung literarischer Texte kann dem Schüler beim Produzieren eigener (nicht nur literarischer Texte) als Anregung/Orientierung dienen. Die Analyse von Schülertexten zeigt, dass bis in die gymnasiale Oberstufe viele Schüler Defizite im sprachlichen Können aufweisen. Kriterien der Bewertung sind dabei u. a. „vielfältige Lexik, ... variabler und stimmiger Satzbau, variable Satzverknüpfungen“. (LISUM 2011, S. 15)

15 Die Schüler könnten den Auftrag bekommen, über einen bestimmten Zeitraum Fußballberichte in Printmedien und/oder Radio- und Fernsehreportagen in ihrer Lexik mit dem vorliegenden Text zu vergleichen. Besonders interessant dürfte auch der Vergleich von Reportagen für Zuhörende und für Zuschauende sein.

*verschläng die Uhr die Minuten/Sekunden, die Zeit raste, unaufhaltsam raste der Zeiger (immer schneller werdend) über das Zifferblatt.*<sup>16</sup>

- b) Zu erschließen wäre, welche lexikalischen Möglichkeiten der Autor nutzt, um die Figur Pallmann in seiner Überlegenheit der gegnerischen Mannschaft gegenüber zu charakterisieren.
- » Die Schüler könnten Wörter und Wendungen markieren/herausschreiben, die Pallmanns Spielweise beschreiben, diese der des Gegners gegenüberstellen und daraus die gegensätzliche Charakterisierung beider ableiten (z. B. der Blaue ... stieß ... wie ein Stilet nach dem Ball – Pallmann hob ihn mit einem Tupper der Fußspitze an, er sprang fast gleichzeitig über den anderen, der eine meterlange schwarze Furche in den Boden ziehend hilflos auf dem Rücken lag (vgl. Z. 10 ff.); ein blaues Trikot wälzt sich auf Pallmann zu, der pariert mit einer Körpertäuschung (Z.33 f.), mit der Geschmeidigkeit eines Slalomläufers umkurvt Pallmann den gegnerischen Torhüter (Z. 39 f.).
- c) Beim Untersuchen der Erzählweise ließe sich erschließen, welche Möglichkeiten der Autor nutzt, um seinen Leser vom Erzähler durch das erzählte Geschehen führen zu lassen und ihm so eine Bewertung des Erzählten zu ermöglichen: Erzählt wird von einem außergewöhnlichen Ereignis während eines Fußballspiels. Der Gebrauch besonders auffälliger Wörter und Wendungen soll sicherstellen, dass auch der Leser das Unerhörte der Begebenheit erkennt und nachvollzieht. Diese wären vom Schüler zu erkennen, in ihrer Bedeutung im Textzusammenhang zu erschließen und in ihrer wertenden Funktion zu verstehen (z. B. absoluter Zufall, wahnwitzige Frechheit, unverfrorenste aller Herausforderungen, phantastische Unwirklichkeit, ein solches Tor war nie gesehen worden ...). Eine interessante Beobachtung könnte dabei auch sein, wie Blickensdörfer den Text so gestaltet, dass er sowohl das Hören (*Beifall wie Sturm*) als auch das Sehen (*wildfremde Menschen umarmten einander, Hüte flogen hoch...*) seiner Leser anspricht und sie anregt, auf dieser Grundlage mentale (Hör)Bilder zu produzieren.

---

<sup>16</sup> Bei der Suche nach treffenden/wirkungsvollen Bildern könnten die Schüler auf literarische Erfahrungen zurückgreifen, d. h. sich bekannter Muster bedienen.

## 4 DIE TÄTIGKEIT DES SCHÜLERS OPTIMAL IN GANG SETZEN – HANDLUNGS- REGULIERENDE AUFGABEN STELLEN

---

Nachdem wir – als eine kleine Auswahl aus einem Feld von Möglichkeiten – am Textauszug *Pallmann* unter dem Aspekt der Vernetzung von lexikalischer Kompetenz und Textverstehen exemplarische Beispiele für gegenstandsgerechte Tätigkeiten vorgestellt haben, sollen abschließend Möglichkeiten zur Gestaltung von Aufgabenstellungen aufgezeigt werden. Eine Auswahl geeigneter Aufgaben haben wir in **M 4** zusammengestellt. Hier soll lediglich darauf verwiesen werden, welche Bedingungen bei der Entwicklung von Aufgaben für Leistungssituationen zu beachten sind:

- » Aufgaben in Leistungssituationen sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit die Schüler über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen und inwieweit sie diese an einem unbekanntem Gegenstand anwenden können. Es ist also zu prüfen, ob ein Lösen der Aufgabe ohne zusätzliche Erklärung möglich ist und ob Folgefehler vermieden werden.
- » Aufgaben sind durch das Vorgeben von Operatoren so zu gestalten, dass sie für den Schüler eine klare, nachvollziehbare und handlungsregulierende Funktion haben. Es ist zu prüfen, ob die Aufgabenformulierungen tatsächlich eindeutig/unmissverständlich sind.
- » Aufgaben sollen transparent sein. Der Schüler sollte erschließen können, welche Erwartungen an ihr Lösungsverhalten mit der jeweiligen Aufgabe verbunden sind.
- » Aufgaben lassen sich durch den Einsatz geschlossener, halboffener und offener Formate in ihrem Anforderungsniveau differenziert gestalten.<sup>17</sup> Zu beachten ist, dass im Umgang mit literarischen Texten ausgewählte Sachverhalte nicht über geschlossene Aufgabenformate überprüft werden können. Fragen zum Thema eines Textes, zur Deutung beispielsweise des Verhaltens literarischer Figuren, individuelle Ergebnisse der Sinnsuche und Sinnggebung sind nicht mit richtig oder falsch zu beantworten. Dem Schüler muss in halboffenen oder offenen Aufgabenformaten die Möglichkeit gegeben werden, individuelle Deutungsansätze aus dem Text abzuleiten (offenes Format) und mögliche Begründungen dafür mit dem Text zu belegen (halboffenes Format).

Die in **M 4** vorgestellten Aufgaben bieten eine Auswahl aus einem Feld von Möglichkeiten zur Arbeit am Wortschatz in Leistungs- und/oder Lernsituationen.

---

<sup>17</sup> Ein geeigneter Überblick zu den Aufgabenformaten findet sich in LISUM 2011.

## M 1: TEXTGRUNDLAGE

Hans Blickensdörfer  
Pallmann (Auszug)

Der Auszug stammt aus dem Roman „Pallmann“, der die Welt des Fußballs darstellt. Die Hauptfigur, der neunzehnjährige Pallmann, lernt alle Höhen und Tiefen eines Fußballspielers, Kameradschaft und Konkurrenz, Kampf um Ablösesummen, Auftritte im Fernsehen usw. kennen.

5	<p>Die Uhr nagte an den letzten drei Minuten des Spiels, vielleicht waren es auch vier, wenn der Schiedsrichter sich die Verletzungspausen notiert hatte. Es war absoluter Zufall, daß ihm der Ball vor die Füße tropfte. Niemand hatte sich etwas dabei gedacht, und auch er war unfähig, einen klaren Gedanken zu fassen. Unterschwellig nur spürte er die Zeitnot im Nacken und die Angst vor dem Fehlpaß, der neuen Zeitverlust bedeutete, den man sich nicht leisten konnte.</p>
10	<p>Dreißig Meter bis zur Mittellinie. Dazwischen ein Knäuel von blauen Hemden des Gegners und zwei weiße, aber keiner der Mittelspieler in Anspielposition. Warum liefen sie nicht frei, warum warteten sie auf das, was er tun würde?</p>
15	<p>Keine Zeit zum Fluchen. Das Spiel war zu alt und hatte zuviel Kraft gefressen. Und da war schon der erste Blaue. Dessen Fuß stieß, halb mit der Sohle, halb mit dem Rist<sup>1</sup>, wie ein Stilett<sup>2</sup> nach dem Ball; aber mit einem Tupfer der Fußspitze hob Pallmann ihn an, und fast gleichzeitig sprang er über den anderen, der, nach einem schlitternden Spagat, mit den Fersen eine meterlange schwarze Furche in den Rasen ziehend, hilflos auf dem Rücken lag.</p>
20	<p>Und plötzlich hatte er Raum vor sich. Noch zwanzig Meter waren es bis zur Mittellinie, und er sah, daß er am linken Flügel durchkommen konnte, wenn er aus der Bewegung heraus dem Gegner den Weg nach rechts antäuschte. Einer ließ sich mitziehen, und wie eine Ziehharmonika zogen die anderen nach. Die Mittellinie. Jetzt war das Abspiel fällig, aber</p>
25	<p>der schnelle Raumgewinn hatte nicht nur den Gegner überrascht – kein Mitspieler war mit nach vorne gekommen. Drei Minuten vor Schluß fehlten ihnen Überzeugung und Kraft.</p>
30	<p>Und links war das Loch. Es gähnte ihn an wie die unverfrorenste aller Herausforderungen: Stoß doch rein, wenn du Mut hast, zeig, daß du noch fünfzig Meter rennen kannst, ohne den Ball zu vergessen. Es ist die allerletzte Chance!</p>

35	<p>Natürlich weiß er es. Aber er weiß nicht, ob er die Herausforderung annehmen kann. Die Schweißflecken auf dem Trikot sind groß wie Pfannkuchen, und der Atem keucht nach dem Solo. Wenn er es fortsetzt, braucht er viel mehr Luft. Denn er muß den Rhythmus wechseln, muß noch schneller werden, um das Überraschungsmoment nicht zu verschenken.</p>
40	<p>Ein harter, aber nicht zu kräftiger Schlag mit dem Spann treibt den Ball in das Loch am linken Flügel. Wenn er ihn vor dem Verteidiger wieder erreicht, der ihm den Winkel zum Tor verkürzen muß und deshalb das Angreifen verzögert, bleibt die Chance gewahrt. Er umkurvt ihn und zieht nach innen mit einer Leichtigkeit, die die Leute auf den Rängen aufschreien läßt.</p>
45	<p>Was er da macht, ist wahnwitzige Frechheit, und mancher ist zehn Jahre auf den Fußballplatz gegangen, ohne Ähnliches erlebt zu haben.</p> <p>Die weiße Linie des Strafraums. Vor fünfzehn Sekunden ist er noch am eigenen gestanden, und seither hat kein Gegner mehr den Ball berührt. Fünfzehn Sekunden und doch eine Ewigkeit, und neben ihm ist kein eigener Mann, und in ihm ist keine Kraft mehr. Er sieht, wie sich ein blaues Trikot auf ihn zuwälzt, und pariert den Angriff mit einer Körpertäuschung, die die Szene hochpeitscht zu phantastischer Unwirklichkeit. Kann Beinen, die von Strafraum zu Strafraum gewirbelt sind, ein Treffer erlaubt sein?</p>
50	<p>Keiner glaubt es, und trotzdem hoffen es alle. Schießen könnte er jetzt.</p>
55	<p>Fast jeder würde mit der letzten Kraft schießen. Aber der Torhüter hat den Winkel verkürzt, und er fühlt einen unwiderstehlichen Sog von diesem Trichter ausgehen. Der Körper deutet die Täuschung nur an, die den Torhüter zum Hechtsprung auf die rechte Seite zwingt. Hilflös greifen handschuhbewehrte Praten<sup>3</sup> ins Leere, weil er ihn mit der Geschwindigkeit des Slalomläufers links umkurvt und dann, plötzlich provozierend langsam werdend, Kurs aufs Tor nimmt.</p>
60	<p>Kein Schuß. Er hält den Ball am Fuß, läuft mit ihm zwischen die Stangen, und dann hängt er mit ausgestreckten Händen am Netz und läßt sich von ihm auf den Rücken werfen. Von den Rängen löste sich Beifall wie Sturm, aber Worte fand niemand. ‚Traumtor‘ war zu wenig, ‚Wunder‘ zu blaß. Wildfremde Menschen umarmten einander, und Hüte flogen hoch, die keiner zurück wollte. Ein solches Tor war in dem kleinen Stadion nie gesehen worden.</p>

Quelle: Blickensdörfer, Hans: Pallmann. München 1982, S. 7 ff. (gekürzte Fassung) Die Textfassung entspricht der originalen Rechtschreibung.

M 2: KRITERIENKATALOG ZUR TEXTANALYSE UNTER DEM ASPEKT DER VERNETZUNG VON LEXIKALISCHER KOMPETENZ UND TEXTVERSTEHEN

<p>Wörter und Wendungen in ihren jeweiligen Gebrauchszusammenhängen erkennen und verstehen. Sie in ihrer kommunikativen Funktion und Wirkung erschließen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Gibt es ausgewählte Wörter und Wendungen (WuW), die auf den im literarischen Text vorgegebenen Gebrauchszusammenhang in besonderer Weise verweisen? - <i>Welche davon sollten die Schüler erkennen?</i></li> <li>» Welche Bedeutung ist ausgewählten WuW im gegebenen Gebrauchszusammenhang zuzuordnen? – <i>Können die Schüler die Bedeutung im gegebenen Gebrauchszusammenhang erschließen?</i></li> <li>» Inwieweit lassen sich dem Wort oder der Wendung in anderen Gebrauchszusammenhängen andere geeignete Bedeutungen zuordnen? – <i>(Er)kennen die Schüler Bedeutungsschattierungen eines Wortes, können sie diese den entsprechenden Gebrauchszusammenhängen zuordnen?</i></li> <li>» Welchem ursprünglichen Gebrauchszusammenhang lassen sich WuW zuordnen? – <i>(Er)kennen die Schüler diesen ursprünglichen Gebrauchszusammenhang bzw. können sie ihn herstellen?</i></li> <li>» Welche WuW mit synonymen oder antonymen Bedeutungsschattierungen zu einem Wort oder einer Wendung gibt es? – <i>Können die Schüler sie bzw. ausgewählte benennen?</i></li> <li>» Welche Veränderungen in der kommunikativen Wirkung ergeben sich durch die Verwendung von Synonymen bzw. Antonymen? – <i>Können die Schüler erschließen, inwieweit sich durch das Ersetzen von WuW gleiche oder veränderte Wirkungen für das Textganze ergeben?</i></li> </ul>
<p>Die „grammatische Funktion“ eines Wortes/einer Phrase erkennen und verwenden</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Inwieweit werden im Text neben grammatischen Mitteln lexikalische Mittel für zeitbezogene Unterscheidungen verwendet und welche Wirkungen ergeben sich daraus für das Textverstehen, z. B. durch Adverbien (bald, dann, schließlich ...), entsprechend gebrauchte Adjektive (oft, langsam, später ...), Präpositionen (vor, während, nach ...), Konjunktionen (als, nachdem, ehe ...)? – <i>Kann der Schüler sie erkennen (bestimmen) und in ihrer Funktion und Wirkung erschließen?</i></li> <li>» Inwieweit werden im Text Ausdrücke und Wörter verwendet, die eine bestimmte Aussage verstärken (zweifellos, ohne jede Frage ...), abschwächen (sicherlich, wäre möglich, könnte sein ...) oder ganz in Frage stellen (keinesfalls, unter keinen Umständen, ist zu bezweifeln ...)? – <i>Erkennt der Schüler diese und kann er sie in ihrer kommunikativen Wirkung bestimmen? Kann er alternative Varianten benennen?</i></li> </ul>

Über **lexikalische** Ausdrücke  
die **kommunikative**  
**Funktion** von Texten erschließen

- » Welche Wörter und Wendungen haben im Text Signalwirkung für eine literarische Textsorte, etwa im Unterschied zu Sach- bzw. Fachtexten? – *Erkennen und verstehen die Schüler diese textsortenspezifischen Signale?*
- » Welche Wörter und Wendungen verweisen im (literarischen) Text z. B. auf Situationsveränderungen (doch, aber, plötzlich ...)? – *Erkennen die Schüler sie und können sie diese in ihrer kommunikativen Wirkung für das Textganze erschließen und beschreiben?*

### M 3: METHODENKATALOG ZUM ERSCHLIESSEN LEXIKALISCHER MITTEL FÜR DAS TEXTVERSTEHEN

<p><b>Isolieren und Semantisieren</b> <i>stilbildende Elemente in der literarischen Sprachgestaltung erkennen</i></p>
<p>Unbekanntes/Auffälliges/Fachwörter markieren (oder vorgeben). Worterkklärungen (mit Hilfe von Wörterbüchern) erarbeiten (oder vorgeben). Worterkklärungen vergleichen, ggf. auftretende Unterschiede erkennen. Verständlichkeit/Wirkung begründet werten.</p>
<p>Besonderheiten/Auffälligkeiten in der Wortauswahl des Autors/Dichters erkennen. Ihre Bedeutung im Textzusammenhang erschließen. Vermutungen über die Wirkungsabsicht im dichterischen Schreibprozess aufstellen (Warum dieses Wort, diese Wendung?). Die Wirkung und das Bedeutungspotential des vom Autor Gewählten/bewusst so Gestalteten erschließen.</p>
<p>Den Erzähler (Erzählweise) in seiner vermittelnden Funktion für den Leser untersuchen (Worterkklärungen für verwendete Varietäten oder Erklärung/Wertung von Situationen über entsprechend gebrauchte Wörter und Wendungen).</p>
<p>Prüfen, ob im Text Wörter und Wendungen (Varietäten) enthalten sind, die eine regionale, soziale, gruppenspezifische Zuordnung/Charakterisierung ermöglichen, prüfen, inwieweit damit ggf. der ‚Realitätsbezug‘ des Erzählten/Dargestellten bezweckt und erreicht wird.</p>
<p>Erschließen, welche Wörter und Wendungen der Autor ggf. nutzt, um zu einer dichten, spannenden bzw. ausführlich schildernden Erzählweise zu gelangen.</p>
<p>Literarische Klangfiguren (z. B. rhythmisierende Zweiergruppen, Alliterationen) erschließen und ihre Wirkung im Textzusammenhang prüfen.</p>
<p>Suchen von Wortfeldern, die ganz bestimmte Sinneswahrnehmungen (auch im Zusammenhang mit der Perspektive von Figuren) verdeutlichen, ihre Wirkung auf das Dargestellte und auf die Wahrnehmung des Lesers prüfen. Diese ggf. – als Übergang zum Variieren von WuW – in andere Sinneswahrnehmungen umwandeln (z. B. vom Hören zum Sehen, Riechen o. Ä.) und nach der veränderten Wirkung fragen.</p>
<p>Erschließen der Leistung und Wirkung prädiktiv und attributiv gebrauchter Adjektive im Textzusammenhang.</p>
<p>Suchen nach Belegen/Beispielen dafür, dass sich die vorliegende Textsorte schon in ihrer Wahl von Wörtern und Wendungen von anderen Textsorten unterscheiden lässt.</p>

### **Variieren und Vernetzen**

*Wort- und Stilvariationen erproben und in ihrer unterschiedlichen Wirkung erschließen*

Assoziationen zu einem Sachverhalt/einer Situation bilden. Den eigenen Wortschatz/den der Klasse mit dem Wortschatz des Dichters vergleichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wörter und Wendungen, mit denen die Assoziationen benannt/beschrieben werden, erschließen und reflektieren.

bildhafte Vergleiche erkennen, erklären/beschreiben, verstehen.  
Bildbereiche der Metapher/des Vergleichs/der Personifizierung erschließen, die jeweiligen Elemente erklären/beschreiben, dass durch ihre Verbindung entstandene Bild beschreiben/ggf. bildlich gestalten. Es im Textzusammenhang deuten.  
Den bildlich gestalteten Sachverhalt in seiner wörtlichen Bedeutung wiedergeben (z. B. als „Bedeutungswörterbuch“)

Antonyme und Synonyme zu Wörtern und Wendungen bilden und deren unterschiedliche Wirkung erschließen. Die Leistung der vom Autor gebrauchten Wörter und Wendungen prüfen und bewerten.

### **Kontextualisieren und Reaktivieren**

*Textproduktion*

Beschreibungsvarianten erproben, deren jeweilige Wirkung erschließen, die Auswahl der geeignetsten/treffendsten Variante begründen.

*Erarbeitete lexikalische Muster in neuen Schreibsituationen, Erzähl(er)varianten anwenden/erproben und über deren Wirkung reflektieren.*

Entdeckte Sprachmuster eines literarischen Textes auf andere Textsorten (Sachtexte) übertragen und dementsprechend variierend gestalten.

## M 4: BEISPIELE FÜR AUFGABEN IN LEISTUNGS- (UND LERN-)SITUATIONEN

### Wörter und Wendungen in ihrer Bedeutung für die Charakterisierung literarischer Figuren erschließen

1 Obwohl Pallmann das Tor im Alleingang erzielt, lassen sich in seinem Denken und Fühlen Unsicherheit und Zweifel erkennen. Notiere dafür drei treffende Textbelege.<sup>18</sup>

(z. B. *Auch er war unfähig einen klaren Gedanken zu fassen/die Angst vor dem Fehlpass/er weiß nicht, ob er die Herausforderung annehmen kann/wenn er es fortsetzt/in ihm ist keine Kraft mehr*

*falsch: keine Zeit zum Fluchen/jetzt war das Abspiel fällig*)

### Modalitäten erschließen, synonyme und antonyme Wendungen finden

2 *Vielleicht sind es noch vier Minuten.*

Das Wort *vielleicht* drückt eine Vermutung aus.

- Finde zwei Synonyme für dieses Wort. (z. B. *eventuell/vermutlich/möglicherweise/voraussichtlich*)
- Finde zwei Wörter, mit denen du das Wort *vielleicht* ersetzen kannst, um eine Gewissheit zum Ausdruck zu bringen. (z. B. *garantiert/zweifellos/tatsächlich/bestimmt/mit Sicherheit, aber nicht: sicher*)<sup>19</sup>

### Bedeutungsschattierungen eines Wortes erkennen und die im Textzusammenhang adäquate Bedeutung erschließen

3 Zwei Schüler unterhalten sich über den Textauszug (Z. 22 f.). Lies den folgenden Dialog:

Schweißflecken so groß wie Pfannkuchen.  
Da ist ja das ganze T-Shirt nass!

Schüler A

Nun übertreib mal nicht! Selbst ein großer  
Pfannkuchen ist doch nicht größer als eine Faust.

Schüler B

<sup>18</sup> In einer Lernsituation könnten die Schüler Wörter und Wendungen finden, die einerseits das Denken und Fühlen, andererseits das Handeln Pallmanns wiedergeben. Den Kontrast zwischen beidem könnten die Schüler im Vergleich selbst erschließen. Um in der Leistungssituation Verstehensprobleme und Folgefehler auszuschließen, war eine eindeutige (ohne erklärende Zwischenschritte zu lösende) Aufgabe zu entwickeln.

<sup>19</sup> In der Lernsituation ließe sich mit den Schülern erarbeiten, welche Wörter für die Beschreibung der Modalität stärker oder schwächer (eindeutiger) sind.

- a) Erkläre, von welcher Wortbedeutung Schüler A und B jeweils ausgehen. Nutze dazu den folgenden Auszug aus dem *Deutschen Universalwörterbuch*.

**Pfannkuchen**, der: 1. In der Pfanne gebackene, flache Mehlspeise aus Eiern, Mehl und Milch; 2. In schwimmendem Fett gebackenes, meist mit Marmelade gefülltes, kugelförmiges Gebäckstück aus Hefeteig: Berliner.  
(DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH 2006, 1276)

- b) Welche Wortbedeutung könnte im Textzusammenhang gemeint sein? Begründe deine Entscheidung.<sup>20</sup>

Den Bildgehalt einer Stilfigur erschließen und erklären

4 Im Text heißt es: *Ein Knäuel von blauen Hemden des Gegners*.

- a) Bestimme, welches sprachliche Mittel der Autor hier verwendet.<sup>21</sup>  
b) Erkläre, was im Textzusammenhang damit gemeint ist.<sup>22</sup>  
(z. B. in einem – unentwirrbaren/undurchdringbaren/kugelförmigen – Haufen stehende Gruppe)  
c) Erkläre, welche Wirkung mit dieser Wendung beim Leser erreicht werden kann.  
(z. B. klarere bildliche Vorstellung von der Spielerformation/Wahrnehmung Pallmanns)

Die Bedeutung sprachlicher Bilder im Textzusammenhang erschließen, Antonyme finden

5. Im Text heißt es sinngemäß: *Der Ball tropfte Pallmann vor die Füße*.

Was wäre, wenn jemand den Ball mit großer Geschwindigkeit und Kraft zu Pallmann geschossen hätte? Finde für das Verb tropfen zwei andere Wörter, mit denen sich diese Situation anschaulich beschreiben ließe. (z. B. spritzte, prallte, donnerte, knallte, schmetterte)<sup>23</sup>

<sup>20</sup> In der Lernsituation könnten die Schüler aufgefordert werden, das (mentale) Bild zu beschreiben, das durch diesen Vergleich erzeugt wird. In der Leistungssituation lässt sich die Bildbeschreibung schlecht bewerten, da sie über die Erkenntnis in Aufgabe b) nicht hinausgeht oder ein Folgefehler möglich ist.

<sup>21</sup> Um größere Sicherheit zu haben, könnten in einer Multiple-Choice-Aufgabe drei Distraktoren und der Attraktor *Metapher* vorgegeben werden.

<sup>22</sup> Mit dieser Aufgabe sind zwei Anforderungen verbunden: 1. Die Kenntnis der Bedeutung des Wortes im ursprünglichen Gebrauchszusammenhang ist zu aktivieren. 2. Dieses Wissen ist auf den Gebrauchszusammenhang Fußballspiel zu übertragen und in seinem Bildgehalt zu erschließen. Es könnten also auch zwei differenzierte Aufgaben gestellt werden.

<sup>23</sup> In der Lernsituation könnten die Schüler beschreiben, wie sie sich diese Situation vorstellen, und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Bildkonstruktion erkennen. In der Leistungssituation wird durch Aufgabe die erwartete Lösung bereits vorgegeben.

## 5 LITERATUR

- CHRISMANN, Ursel/RICHTER, Tobias (2002): Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. – In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. – Weinheim/München: Juventa, S. 25–28.
- BILDUNGSSTANDARDS für den mittleren Schulabschluss (2003). Deutsch. – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- DEUTSCHER HANDBALL-BUND (DFB) (2013): Internationale Handball-Regeln mit den DHB-Zusatzbestimmungen. Fundort: [http://dhb.de/fileadmin/downloads/satzungen\\_ordnungen/IHF-Regeln\\_DHB-Fassung\\_1-7-2013.pdf](http://dhb.de/fileadmin/downloads/satzungen_ordnungen/IHF-Regeln_DHB-Fassung_1-7-2013.pdf) (Entnahmedatum: 14.01.2014).
- DEUTSCHER FUSSBALL-BUND (DFB) (2013/2014): Fußballregeln 2013/2014. Fundort: [http://www.dfb.de/fileadmin/user\\_upload/2013/08//Regelheft\\_2013-14-DFB.pdf](http://www.dfb.de/fileadmin/user_upload/2013/08//Regelheft_2013-14-DFB.pdf) (zuletzt: 12.01.2014).
- DUDEN (2007): Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- DUDEN (2009): Die deutsche Rechtschreibung, 25. Aufl. – Dudenredaktion: Mannheim/Zürich.
- FEILKE, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. – In: Praxis Deutsch 218, S. 4–13.
- FREITAG, Waldemar/HÖFNER, Marion (2013): Sachtext oder literarischer Text. Potsdam. Der Text ist ein Auszug aus einem Manuskript für ein Lehrbuch zur Literaturdidaktik.
- ISER, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. – München: Wilhelm Fink.
- LISUM 2011: Hinweise zu den schriftlichen Prüfungen am Ende der Jahrgangsstufe 10 im Fach Deutsch. Schuljahr 2011/2012 für die Gymnasien im Land Brandenburg. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2011. Fundort: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/pruefungen\\_am\\_ende\\_der\\_jahrgangsstufe\\_10/Hinweise\\_gymNiveau\\_Deutsch\\_end.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/pruefungen_am_ende_der_jahrgangsstufe_10/Hinweise_gymNiveau_Deutsch_end.pdf). (Entnahmedatum: 29.09.2013).
- MUDRAK, Andreas (2009): Wortschatz und literarischer Stil. Naturschilderungen in Theodor Storms Novelle Der Schimmelreiter und anderen Erzähltexten. – In: Praxis Deutsch 218, S. 34–40.

SCHRIFTLICHE PRÜFUNGEN am Ende der Jahrgangsstufe 10 (2007/2008): Deutsch.  
Gymnasium. Land Brandenburg. – Ministerium für Jugend, Bildung und Sport.  
WILLENBERG, Heiner (2007): Lesestufen- die Prozesstheorie. – In: Heiner  
Willenberg (Hrg.), Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren/  
Baltmannsweiler: Schneider, S. 11–23.