

II. Kurzprosa in den Klassen 7/8

Im folgenden Abschnitt sollen Entwicklungen im Leseverhalten und in den dazu gehörenden Schreibformen deutlich gemacht werden, wie sie der neue Bildungsplan formuliert. Um deutlich zu machen, was sich im Plan angelegt von den Stufen 5/6 nach 7/8 ändert, ist es erforderlich, zunächst die Orientierungsstufe als Ausgangspunkt der Entwicklung in den Blick zu nehmen.

Mit den Textsorten Fabel und Märchen finden sich bereits in den Klassen 5/6 Beispiele der Kurzprosa. Beide Gattungen fordern zur Identifikation des Lesers mit Protagonisten bzw. zum Einnehmen einer wertenden Haltung auf.¹ Das Universum, in dem sich das Geschehen jeweils abspielt, ist dabei ein in sich stimmiges, das über gleichbleibende Regeln und Gesetze verfügt. Die böse Stiefmutter im Märchen unterliegt klaren Verhaltenserwartungen. Dass sie plötzlich selbstlos handelte, wäre ein Bruch der Regel. In der Fabel handelt ein Fuchs immer wie ein Fabelfuchs, nie wie ein Esel. Ebenso sind charakterliche Entwicklungen handelnder Personen im Sinne einer persönlichen Reifung nicht vorgesehen. Ausnahmen von dieser Regel im Märchen sind, bei näherem Hinsehen, häufig gar keine. Es handelt sich bei scheinbaren Entwicklungen dann eher um gewachsene Einsichten. Ganz eindeutig ist allerdings der Befund nicht. In der Auseinandersetzung mit Märchen, wie sie im Deutschunterricht der Klassenstufen 5 und 6 stattfindet, werden denn auch die Funktionsprinzipien des Märchens nicht kritisch hinterfragt, der Rahmen der Märchenwelt wird in der Regel zwar beschrieben, aber als gegeben hingenommen. Der vom neuen Bildungsplan geforderte Umgang mit literarischen Texten umfasst allerdings durchaus mehr als bloßes Einfühlen. Sowohl in 5/6 wie in 7/8 ist im Standard 1 unter anderem vom „navigierend<en>“ Lesen die Rede. Das stellt eine wichtige Neuerung dar und bedeutet, dass im gesteuerten Leseprozess etwa Motive oder Aussagen einer Figur verfolgt und beschrieben werden. Im Zusammenhang damit steht der Standard 4, der dazu auffordert, „Textinhalte und Textstrukturen“ zu visualisieren, dies allerdings dann erst in 7/8, da die Anfertigung der angesprochenen nichtlinearen Texte ein höheres Maß an Abstraktion erfordern. Allerdings wirken viele der inhaltsbezogenen Standards in 5/6 bereits recht analytisch, zum Beispiel die Standards 5 und 6, die Textelemente und Fachbegriffe thematisieren. Es geht aber in der gesamten Orientierungsstufe vorrangig um das Kennen und Erkennen, das verwenden und das formulieren. Wenn im Standard 5 dann doch der Begriff „analysieren“ verwendet wird, so ist damit, es geht um Textstrukturen und – elemente, eher ein Erkennen und Beschreiben, allenfalls in Ansätzen ein Charakterisieren gemeint.

Die Lektüre von Jugendbüchern, wie sie in den Klassen fünf und sechs üblich sind, erfordert eine ähnliche Nähe des Lesers zum Geschehen und den handelnden Personen wie im Falle von Märchen, wenngleich das beschriebene Universum einen strengeren Vergleich mit den Realitätserfahrungen der Leser aushalten muss. Hier kann daher sogar ein regelrechtes Einleben in Situation und handelnde Personen stattfinden. Allerdings verhalten sich klassische wie moderne Jugendbücher in der Regel problemorientierter als Märchen. Ihr Handlungskosmos ist alles andere als ideal geordnet. Auch finden Entwicklung und Reifung

¹ Eine weitere Textsorte, die Identifikation des Lesers als Voraussetzung ihrer Wirkung hat, ist die Gruselgeschichte, die in Klasse sechs etabliert ist.

der Protagonisten durchaus statt. Wichtig ist in Abgrenzung zum späteren Umgang mit literarischen Texten, auch mit Jugendbüchern, dass es der Texterschließung stärker um ein Einfühlen und Verstehen als eine eigentliche Deutung geht.²

In der Klassenstufe 7 tritt als neue Textsorte die Kurzgeschichte hinzu. Sie verlangt vom Leser grundsätzlich mehr als die bereits vertrauten Gattungen, vor allem anderen ein verändertes, distanzierteres Lesen. Dabei ändert sich nicht alles. Das identifikatorische Lesen funktioniert auch weiterhin. Allerdings verlangen konzeptionelle Eigenschaften der Kurzgeschichte einen verstärkt analytischen Zugang, wenn es um die Herstellung eines belastbaren Leseverständnisses und die Beschäftigung mit den zentralen Konflikten geht. Dazu passt der Wechsel der Schreibformen in der gleichen Klassenstufe, weg von der Nacherzählung, hin zur Inhaltsangabe. Aus der Haltung emotionaler Nähe soll die analytisch distanzierte Beobachtung werden.

Zum Wesen der Kurzgeschichte gehört es, dass sie unvermittelt einsetzt und endet. Das geradezu genretypische Einsetzen mit Personalpronomina („Plötzlich wachte sie auf.“), das eine Vorhandlung suggeriert, markiert strukturell gesetzte Leerstellen. Ähnlich wirkt das oft abrupte Ende („Erst nach einer Weile setzte sie sich unter die Lampe an den Tisch.“³).

Insgesamt lebt die typische Kurzgeschichte davon, dass sie auf markierte Weise vielfach unvollständig ist und vom Leser deutend vervollständigt werden muss.

Der Weg zum analytischen Lesen wird im späteren Verlauf fortgesetzt mit der sehr anspruchsvollen Textsorte der Parabel. Die letzten Abiturdurchgänge haben in Aufgaben zur Kurzprosa gezeigt, dass hier die Anforderungen auch an leistungsstarke Schülerinnen und Schüler beträchtlich sind. Zusätzlich zu der auch bei Kurzgeschichten erforderlichen Verstehensarbeit tritt hier das Aufdecken der gleichnishaften Bedeutungsebene hinzu.

Dem Wandel der Lesefähigkeit widmet der neue Bildungsplan viel Raum. An zwei Beispielen soll an typischen Texten deutlich gemacht werden, wie der Plan auf die genannten Veränderungen im Leseverhalten reagiert.

Ein sehr gängiger Text für die Klasse fünf ist das Märchen „Die Sterntaler“, während die Kurzgeschichte durch Wolfgang Borcherts „Das Brot“, ebenso gängig in Klasse 7, vertreten wird. Zuvor aber ein Blick auf Formulierungen des Bildungsplans.

„Identifikation wie auch Abgrenzung prägen eigene Lesebiografien“, (BP S.9) heißt es bereits in den Vorbemerkungen zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen im Bereich „Literarische Texte“. Mit den beiden Leitbegriffen werden alternative Möglichkeiten, aber auch der große Paradigmenwechsel in der Entwicklung des Lesens benannt. In der Einleitung zur Altersstufe 7/8 konkretisiert sich der Übergang vom identifikatorischen zum analytischen Lesen. Der Vorspann zu 5/6 beschreibt dagegen deutlich das vorabstrakte Lesen. Die besondere Leistung in 7/8 wird dabei erst in der Zusammenschau beider Stufen sichtbar.

Klasse 5/6

² Als Beispiel für den Umgang mit Literatur in der fünften Klasse sei auf das Arbeitsblatt „Sterntaler“ verwiesen.

³ Beide Zitate aus Wolfgang Borchert: „Das Brot“.

Die Schülerinnen und Schüler nähern sich altersgemäßen literarischen Texten und gewinnen einen persönlichen Leseindruck. Sie verstehen deren wesentliche Inhalte, können Erleben, Handeln und Verhalten literarischer Figuren beschreiben und erweitern ihre Vorstellungskraft.

Klasse 7/8

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, wesentliche Inhalte literarischer Texte zusammenhängend und abstrahierend wiederzugeben. Mithilfe von Fachbegriffen können sie die besonderen Ausdrucksformen literarischer Texte beschreiben, Zusammenhänge zwischen Inhalt und Form herstellen und Texte nach Gattungsmerkmalen unterscheiden. Dabei setzen sie sich auch mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte auseinander.

Geht es in den Klassen fünf und sechs noch um das Verstehen und Nacherzählen von Texten, so verlangt der Plan auf 7/8 bereits die Wiedergabe von Inhalten und die Beschreibung von Ausdrucksformen. Das Eingehen auf Strukturen und Formales gerät zunehmend funktional. Eine besondere Leistung liegt darin, dass die Mehrdeutigkeit literarischer Texte in den Blick gefasst wird. **Hier PP Kurzgeschichtenende**

In der Auflistung der einzelnen inhaltsbezogenen Standards werden die Unterschiede und veränderten Anforderungen an den Umgang mit literarischen Texten noch deutlicher bzw. differenzierter.

Anders stellen sich die prozessbezogenen Standards dar. Hier gibt es ja keine Unterscheidung nach Klassenstufen, Vielmehr sind Kompetenzen betroffen, die im Laufe der Schulzeit mitwachsen. Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang der Bereich Lesen. Dort heißt es: „**Sie können zwischen unterschiedlichen Lesehaltungen (z.B. identifikatorisch, analytisch, wertend) unterscheiden**“ erklärt der Bildungsplan in den Vorbemerkungen zum Bereich 2.3 Lesen der prozessbezogenen Standards.

Die Fähigkeit, zwischen den verschiedenen Lesehaltungen zu unterscheiden, ist natürlich weder in den Klassen 5/6, noch in den Klassen 7/8 als selbstständige Leistung zu erwarten. Sie ist aber Ziel der Entwicklung und wird durchgängig verfolgt, der Abschnitt „Trivialroman analytisch“ zeigt eine Möglichkeit, die verschiedenen Lesehaltungen in der Kursstufe zu thematisieren. Dies sieht der neue Bildungsplan durchaus vor, verlangt er doch, dass die Schülerinnen und Schüler der Kursstufe in der Lage sind, „**Verstehensprozesse zu**

reflektieren.“⁴ Die kontinuierliche Anforderung an den Unterricht, den analytischen Blick zu entwickeln, zeigt sich deutlich in den prozessbezogenen Kompetenzen. So formuliert der Standard 8 des Bereichs Lesen: „**Die Schülerinnen und Schüler können Deutungshypothesen entwickeln, diese differenziert begründen, am Text belegen und im Verstehensprozess überarbeiten**“ Das Entwickeln von Deutungshypothesen lässt sich im Sinne der Abituranforderungen als selbstständige analytische Arbeit, die wissenschaftliche Züge tragen kann, verstehen. In der Unterstufe kann ebenso eine inhaltliche Annäherung an die erzählte Handlung aus der Sicht einer handelnden Person gemeint sein. Der prozessbezogene Standard wächst also mit und verknüpft sich mit wechselnden Gegenständen und Anforderungen.

⁴ Bildungsplan 2016, S.59.

In den Klassenstufen 7 und 8 haben wir es nun mit dem genannten Paradigmenwechsel zwischen identifikatorischem und analytischem Lesen zu tun, der großen Erweiterung des Leseverhaltens. Die neue Anforderung der Inhaltsangabe (zentrale Schreibform in 7/8) erfordert eine Distanznahme, die bisher nicht denkbar bzw. sinnvoll gewesen wäre. Dies äußert sich in den Formulierungen einzelner Standards: Die Schülerinnen und Schüler können

(10) einfache Deutungsansätze entwickeln und formulieren (5/6)

aber

(12) Deutungen eines Textes entwickeln und formulieren und (auch mithilfe von Deutungshypothesen) das eigene Textverständnis erläutern, begründen und am Text belegen. (7/8)

Hier wird der in 7/8 höhere Reflexionsgrad deutlich. Auch verbirgt sich in dem Plural „Deutungen“ die Fähigkeit, ihr eigenes Spontanverständnis als eine Möglichkeit unter mehreren zu verstehen.

Die Schülerinnen und Schüler können weiterhin

(13) ihr Verständnis literarischer Figuren und ihrer Beziehung zueinander formulieren, dabei innere und äußere Merkmale sowie ihr Verhalten beschreiben, begründen und bewerten (5/6),

aber

(16) literarische Figuren charakterisieren (7/8).

Hier wiederum gibt sich 7/8 deutlich karger. 5/6 macht sichtbar, wo die Grenzen der Möglichkeit von Deutung im identifikatorischen Lesen liegen. Das Charakterisieren kann auf dieser Ebene noch nicht gelingen. Es fehlt die dazu nötige Distanznahme.

Bei der Entwicklung der nötigen Distanz helfen auch Verstehenshindernisse. Während in 5/6 noch das „Verstehensschwierigkeiten benennen“ (14) Teil der Verstehensarbeit ist, sollen die Schülerinnen und Schüler in 7/8 „Verstehensschwierigkeiten benennen und für den Verstehensprozess nutzen“. Aus dem persönlichen Defizit in 5/6 wird Hinweis auf die in 7/8 erstmals thematisierte *Mehrdeutigkeit* (18) literarischer Texte.

Am konkreten Beispiel:

Zum Abstecken des Bereichs, in dem das identifikatorische Lesen in 5/6 texterschließend wirksam wird, ist es nützlich, sich seine Wirksamkeit vor Augen zu führen. Dies hilft auch dabei, die neuen Anforderungen, die die Klassenstufen 7/8 stellen, einzuschätzen sowie den Weg zu ihrer Bewältigung zu planen. In der Folge soll das identifikatorische Herangehen an ein in Klasse 5 gängiges Märchen als Beispiel dienen.

Die Sternthaler

Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Kämmerchen hatte darin zu wohnen und kein Bettchen mehr

darin zu schlafen und endlich gar nichts mehr als die Kleider auf dem Leib und ein Stückchen Brot in der Hand, das ihm ein mitleidiges Herz geschenkt hatte. Es war aber gut und fromm. Und weil es so von aller Welt vergessen war, ging es im Vertrauen auf den lieben Gott hinaus in's Feld. Da begegnete ihm ein alter Mann, der sprach: »Ach, gib mir etwas zu essen, ich bin so hungrig.« Es reichte ihm das ganze Stückchen Brot und sagte: »Gott segne dir's« und ging weiter. Da kam ein Kind, das jammerte und sprach: »Es friert mich so an meinen Kopf, schenke mir etwas, womit ich ihn bedecken kann.« Da that es seine Mütze ab und gab sie ihm. Und als es noch eine Weile gegangen war, kam wieder ein Kind und hatte kein Leibchen an und fror: da gab es ihm seins; und noch weiter, da bat eins um ein Röcklein, das gab es auch von sich hin. Endlich gelangte es in einen Wald, und es war schon dunkel geworden, da kam noch eins und bat um ein Hemdlein, und das fromme Mädchen dachte: »Es ist dunkle Nacht, da sieht dich niemand, du kannst wohl dein Hemd weggeben, « und zog das Hemd ab und gab es auch noch hin. Und wie es so stand und gar nichts mehr hatte, fielen auf einmal die Sterne vom Himmel, und waren lauter harte blanke Thaler: und ob es gleich sein Hemdlein weggegeben, so hatte es ein neues an und das war vom allerfeinsten Linnen. Da sammelte es sich die Thaler hinein und war reich für sein Lebttag.⁵

Kinder und Hausmärchen, Grimm 1819

Im Bereich Texte und andere Medien der inhaltsbezogenen Kompetenzen heißt es bei den Standards der Klassenstufen 5/6: Die Schülerinnen und Schüler können

(13) ihr Verständnis literarischer Figuren und ihrer Beziehung zueinander formulieren, dabei innere und äußere Merkmale sowie ihr Verhalten beschreiben, begründen und bewerten

Das Märchen „Die Sternthaler“ ist identifikatorisch angelegt und funktioniert auch nur so. Dies zeigt sich besonders deutlich an den Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn man sich an der Analyse aus der Distanz versucht. Weder Lehrhaftigkeit, noch wie immer angelegte Psychologisierung oder Welt- und Gesellschaftsdarstellung greifen. Das Erkennen und Beschreiben von Textelementen und Gattungsmerkmalen hingegen, wie es der Bildungsplan für 5/6 fordert, gelingt so leicht, wie es die Textsorte in ihren geeigneten Beispielen erwarten lässt. Anders sieht es, wie bereits gezeigt werden konnte, bei den Anforderungen des Plans für die für 7/8 verortete Textsorte, der Kurzgeschichte aus. Was sich ändert und wie das geschehen kann, ohne das in der Orientierungsstufe Gelernte über Bord zu werfen, soll im Abschnitt über die Schreibformen gezeigt werden.

Der entsprechende Wandel in den Schreibformen

Entsprechend zum Schritt vom Märchen zur Kurzgeschichte steht im Gebiet des Schreibens die Abkehr von der Nacherzählung und die Hinwendung zur Inhaltsangabe. Dies bedeutet im Wesentlichen, dass sich die distanzierte Haltung des analytischen Lesens im Schreiben fortsetzt und damit mehr als nur die Erweiterung oder Vertiefung einer einmal angelegten Kompetenz. Die Identifikation des Lesers und nun auch Schreibers mit handelnden Personen und der Blick von innen auf den Text müssen enden, der Blick von außen auf Figuren,

⁵ Die Textgestalt entspricht der der Grimm'schen Originalausgabe.

Geschehen und Hintergründe muss sich etablieren. Der Bildungsplan verlangt in der Orientierungsstufe zunächst nur, dass die Schülerinnen und Schüler

(3) Inhalte von Texten herausarbeiten und textbezogen erläutern; einen Text nacherzählen

für die Klassenstufe 5/6. Es geht also um inhaltliche Textverstehensarbeit. Für die Klassenstufe 7/8 heißt es an entsprechender Stelle:

(3) Inhalte von Texten herausarbeiten und zusammenfassen; dazu aussagekräftige Textbelege auswählen.

Zusätzlich aber heißt es in 7/8:

(6) das Thema eines Textes bestimmen und benennen.

Dieser Standard stellt eine bedeutende neue Herausforderung dar. Um ihm zu entsprechen, muss die Handlungsebene des Textes verlassen werden, damit der Blick für thematisierte Grundfragen und –probleme frei wird. Auch die Orientierung an der chronologischen Ordnung der Darstellung endet. Hier werden in der Hierarchisierung Anfänge der Abstrahierung verlangt, besonders aber der Distanznahme. Der Standard 6 in 7/8 hat daher in 5/6 keine Entsprechung. Außerdem fällt auf, dass die Fähigkeit nachzuerzählen von den Klassenstufen 7/8 an nicht mehr erwähnt wird. Das ist deshalb so wichtig, weil ansonsten im neuen Bildungsplan nachdrücklich darauf geachtet wird, dass Kompetenzen fortgeführt und entwickelt werden. Interessanterweise findet sich aber das Nacherzählen auch in den prozessbezogenen Kompetenzen wieder, die ja Aussagen über das gesamte Curriculum stellen. So heißt es im Bereich „Schreiben“, dort im Abschnitt „kreativ und produktiv gestalten“:

(31) anschaulich erzählen und nacherzählen, Erzähltechniken anwenden, auf die Erzähllogik achten.

Was über die Klassenstufen 5/6 hinaus fortgesetzt werden soll, ist allerdings weniger das Nacherzählen als das Erzählen. Eigentlich gehören ja von Anfang an auch Formen der Erlebniserzählung zur Schreibdidaktik, die eigenes Erleben, erinnert oder imaginiert, ins Zentrum des Beschreibens und Erzählens rücken. Auch hier ist das Identifizieren von größter Bedeutung und bleibt es in verwandten Schreibformen bis in die Kursstufe. Das Identifikatorische bleibt also auf der Produktionsseite bis zum Ende der Schulzeit erhalten, in der Analyse literarischer Texte wird es zumindest nicht mehr explizit gemacht. Dass es relevant bleibt, soll später noch gezeigt werden.

Der Unterschied der Schreibhaltungen kann den Schülerinnen und Schülern von der Klasse 7 an nicht deutlich genug gemacht werden. Zum Beispiel hat sich die Verwendung von Präsens und gegebenenfalls Konjunktiv in Inhaltsangaben und verwandten Schreibformen ja noch in Abituraufsätzen nicht hinreichend durchgesetzt. Der hohe Anspruch des neuen Bildungsplans bereits in 7/8 zeigt sich auch in den zentralen Schreibformen, wo „Informierend (z.B. Inhaltsangabe), analysierend und interpretierend (z.B. Charakterisierung literarischer Figuren, Interpretationsaufsatz, auch gestaltend“. Gefordert wird tatsächlich die Fähigkeit zur Distanznahme und ihre schriftlichen Fassung. Der Weg vom identifikatorischen zum analytischen Schreiben sei beispielhaft an einer der im Unterricht gängigsten Kurzgeschichten skizziert.

Die Erschleichung der Inhaltsangabe

Wenn zwei Jahre lang nacherzählt worden ist, ist eine Kompetenz gewachsen, die nicht mit einem Handstreich durch eine neue ersetzt werden kann und sollte. Die Inhaltsangabe ist zunächst nicht nur wenig kindgerecht, sie widerspricht auch den bisherigen Anforderungen des spannenden Erzählens⁶ und Einfühlens in Figuren und Situationen.

Der Wechsel in der Schreibhaltung, der mit dem der Lesehaltung sinnvoller Weise parallel läuft, kann weniger abrupt und im Sinne einer Weiterentwicklung gestaltet werden. Vor allem aber kann er die im Zusammenhang mit der Nacherzählung erworbenen Kompetenzen nutzen.

Wolfgang Borcherts Kurzgeschichte „Das Brot“ eignet sich ganz besonders für diese kontinuierliche Distanznahme auf dem Weg zum analytischen Lesen. Die Kurzgeschichte eignet sich auch deshalb so gut für das Vorhaben, weil der zentrale Konflikt in der Handlung, der Vertrauensverlust in der langjährigen Beziehung, kaum explizit gemacht wird. Im letzten Satz, „Erst nach einer Weile setzte sie sich unter die Lampe an den Tisch.“, steckt das ganze Drama und möglicherweise der Beginn seiner Lösung. Zwischen den beiden Lesehaltungen liegt nun der zu bewältigende Schritt. Identifikatorisch gelingt das Einfühlen in die bedrückende Situation des Paares, analytisch wird die Spannung zwischen Beziehung und Vertrauen sichtbar.

Vorausgesetzt wird für das empfohlene Verfahren, dass die Schülerinnen und Schüler versierte Nacherzähler sind. Mithilfe einer von den Kompetenzen her progressiven Reihe von Schreibaufgaben ändern sich Blickwinkel und Lesehaltung hin zum Analytischen. Die Aufgabenreihung umfasst mindestens die folgenden drei Schritte:

- 1.) Eine Nacherzählung aus der Perspektive des Mannes (leichter als aus der der Frau, weil die schwierige Schlusszene nicht bis ins Letzte verstanden sein muss).
- 2.) Eine Nacherzählung aus der Sicht der Küchenuhr, die nur das mitbekommt, was in der Küche als äußere Handlung geschieht, außerdem die letzten Jahrzehnte miterlebt hat.
- 3.) Eine echte Inhaltsangabe.

Das Entscheidende geschieht in Schritt 2. Hier findet eine Distanznahme statt, die aber auch aus dem identifikatorischen Lesen und Denken heraus bewältigt werden kann. Die Perspektive der beobachtenden Randfigur, die gleichwohl noch mitfühlen darf, wird ergriffen. Die Herausforderung dieser Aufgabe liegt neben dem Perspektivwechsel darin, dass auch da, wo Motive des Handelns für den sich einfühlenden Leser auf der Hand liegen, sie, weil von außen nicht zu beobachten, auch nicht ausgeführt, höchstens vermutet werden dürfen. Vor allem aber wird eine dezidierte Außenperspektive eingenommen. Entsprechend lassen sich für die meisten der Kurzgeschichten, die sich in Deutschbüchern der Klassen 7 und 8 finden, Aufgaben gestalten.

Die Gestaltung des Wechsels von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe als Übergang birgt möglicherweise einen weiteren Vorteil gegenüber dem abrupten Wechsel. Wenn beide Schreibformen als Alternativen begriffen werden, fällt auch die bewusste Entscheidung

⁶ Das Ende der Nacherzählung bedeutet unter anderem den Tod der Erzählmaus.

zwischen ihnen leichter, vorausgesetzt, der konzeptionelle Unterschied wird sorgfältig im Unterricht thematisiert. Das aber legt Konsequenzen bis in die Kursstufe hinein nahe, wo in Aufsätzen, dort in Textwiedergaben und Situierungen, immer wieder Rückfälle ins Nacherzählen zu beklagen sind. Dagegen ist auch in der Kursstufe, zum Beispiel in der Schreibform des Essays, das gute Erzählen und Nacherzählen durchaus erwünscht. Wieder wird deutlich, dass es in 7/8 nicht um eine Ablösung des Nacherzählens geht, sondern um eine Erweiterung des Inventars an textbezogenen Schreibformen.

Aspekte der Sprachreflexion

Zur Inhaltsangabe gehört als grammatische Kompetenz die Verwendung des Präsens ebenso wie der gezielte Umgang mit dem Konjunktiv, der für die indirekte Rede gebraucht wird und in seiner Verwendung funktional unterrichtet werden sollte. Er wird genutzt, um eine Trennungslinie zwischen zwei Bereichen zu ziehen, dem was in Form einer Wahrheitsbehauptung geäußert wird und dem, was Äußerungen eines Dritten referiert. Diese Unterscheidung mutet fast juristisch an, es geht ja auch bei der Verwendung des Konjunktivs grundsätzlich um Fragen der kommunikativen Verantwortung. Auf die Inhaltsangabe fokussiert bedeutet das: Es geht um das auf der Handlungsebene des Textes sich Ereignende (Indikativ) und das, was handelnde Personen oder erwähnte Texte im Text behaupten (Konjunktiv). Der Unterschied ist im Wesentlichen der zwischen dem Geschehen auf der Bühne und dem Botenbericht. Der Plan fordert für die Klassen 7/8 im Bereich Sprachgebrauch und Sprachreflexion: Die Schülerinnen und Schüler können

(14) Modi (Indikativ, Konjunktiv I und II, Imperativ) und andere Möglichkeiten modalen

Ausdrucks unterscheiden, bilden und ihre wesentlichen Funktionen erläutern (Formen des Wirklichkeitsbezugs, indirekte Rede)

Dieser Standard steht zwar unter „Struktur sprachlicher Äußerungen“, trägt aber offenbar Bedeutung auch für die Erschließung literarischer Texte und ist Teil der wachsenden Befähigung zur Distanznahme und zum analytischen Lesen und Schreiben, die in den Klassen 7 und 8 ihren Anfang nehmen sollen, insbesondere in der Formulierung „*Formen des Wirklichkeitsbezugs*“. Von Äußerungen handelnder Personen wird insofern Abstand genommen, als ihnen nicht mehr der gleiche Wirklichkeitswert wie der Erzählhandlung mehr zugestanden wird. Im gezielten Gebrauch grammatischer Formen äußert sich das wachsende Abstraktionsvermögen.

Fazit

Insgesamt verweist der neue Bildungsplan in den inhaltsbezogenen Kompetenzen, aber auch in den Textgrundlagen und zentralen Schreibformen auf den notwendigen Umgang mit dem kognitiven Entwicklungsschritt des wachsenden Abstraktionsvermögens. Die angenommenen Entwicklungsfortschritte äußern sich im beträchtlich gewachsenen Anspruch an Lesen und Schreiben in 7/8. Sie sind, auch das sollte gezeigt werden, nicht so sehr als Stufen einer Treppe zu verstehen, sondern vielmehr als kontinuierlicher Anstieg. Auch ergibt sich aus unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten und –zeitpunkten innerhalb einer Lerngruppe in der Regel eine ausgeprägte Heterogenität, mit der im Zuge einer Erschleichung der neuen Kompetenzen leichter umgegangen werden kann als mit der synchronen Einführung neuer Anforderungen. Solange mit einer Aufgabenstellung oder einem literarischen Text identifikatorisch ebenso wie analytisch umgegangen werden kann,

das bereits Gelernte also ebenso verwendet werden darf wie das Neue, auch wenn das Ziel das gleiche für alle ist, sind alle in den Prozess der Texterschließung und des Kompetenzerwerbs einbezogen, weitgehend unabhängig von der individuellen Entwicklungsgeschwindigkeit. Die in den Kompetenzbeschreibungen formulierten Ziele müssen ja ohnehin erst am Ende der Klasse erreicht sein.

In der Summe zeigt sich: Im Vergleich der inhaltsbezogenen Kompetenzen beider Altersstufen zeigt sich der Zuwachs an Komplexität im Herangehen an Texte, aber auch die in stärkerem Maße geforderte Distanznahme und Analyse bei der Erschließung.

Deutlich wird darüber hinaus, dass die Arbeit mit dem neuen Bildungsplan davon lebt, dass inhaltsbezogene und prozessbezogene Standards gemeinsam und in Wechselwirkung berücksichtigt werden, für die Planung der einzelnen Stunde, besonders aber für das Denken in größeren Zusammenhängen. Außerdem ist der Blick auf die Entwicklung einzelner Kompetenzen über das gesamte Curriculum hin notwendig. Manche Einzelstandards erhellen sich in ihrer Konsequenz erst in der synoptischen Zusammenschau. Insgesamt kommt der Behandlung von Erzähltexten in 7/8, von den Kompetenzen her ebenso wie mit Blick auf die persönliche Entwicklung, eine zentrale Rolle zu.