

## Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Deutsch: „UNTERHALTSAME BELEHRUNGEN“ (KALENDERGESCHICHTEN)

<i>ursprüngliche Aufgabe</i>	in Anlehnung an <i>deutsch.kombi.plus 3</i> , S. 148 f. <i>Deutschbuch 7</i> , S. 106		
<i>Bearbeitung</i>	Almut Meissner		
<i>Klassenstufe</i>	7. Schuljahr	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 6 U-Std.	
<i>zentrale fachliche Zielsetzung</i>	einen Erzähltext (literarischer Text) verstehen und nacherzählen	Endprodukt	schriftliche Nacherzählung eines Erzähltextes
<i>sprachbildende Schwerpunktsetzung(en)</i>	Bewusstmachung des sprachlichen Registers ‚Literatursprache‘ (funktionale Varietät des Deutschen)		
<i>benötigte Vorkenntnisse</i>			
<i>inhaltlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vorstellung vom Stellenwert der richterlichen Gewalt im Staat sowie von der Differenz zwischen Recht und Gerechtigkeit</li> </ul>		
<i>fachlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ausreichende Lesekompetenz, um einen Text überschaubarer Länge flüssig zu lesen; literarische Kompetenz i.S.v. Erfahrung im Umgang mit Erzähltexten (z.B. Fiktionalitätskonvention, Struktur literarischer Erzählungen, Funktion formelhafter Wendungen)</li> </ul>		
<i>sprachlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ausreichende Beherrschung der Schriftsprache, um standardsprachliche Äußerungen zu verstehen und auch zu produzieren</li> </ul>		

### INHALT

A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe .....	3
1. Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen .....	3
2. Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen .....	3
3. Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren .....	3
4. Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen .....	4
5. Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen .....	5
6. Materialien für die Hand der Schülerinnen und Schüler .....	6
a. Johann Peter Hebel: „Der kluge Richter“ .....	6
b. Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?‘ .....	7
c. Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema‘ .....	12
d. Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf‘ .....	14
e. Material ‚Verbtabelle‘ .....	15
B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen .....	20
1. Zur Auswahl der Aufgabe .....	20
2. Kontext und Aufbau .....	21
3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse .....	23
3.1 Ausgangstext: Literarischer Text .....	23
3.2 Vorbereitende Aufgaben .....	27
3.3 Zieltext: Nacherzählung .....	27
3.4 Aufgabenstellung .....	29

4.	Erläuterung zu den Teilaufgaben.....	29
4.1	Erläuterung zu Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen.....	30
4.2	Erläuterung zu Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen.....	31
4.3	Erläuterung zu Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren.....	31
4.4	Erläuterung zu Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen.....	33
4.5	Erläuterung zu Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen.....	34
5.	Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen.....	35
6.	Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung.....	36
C.	Literatur.....	37

## A. Sprachbildend bearbeitete Aufgabe

### 1. TEILAUFGABE A: DIE GESCHICHTE LESEN

*Überlege, was du über die Kalendergeschichte erfährst, bevor du sie liest:*

- Die Geschichte heißt „Der kluge Richter.“ Worum könnte es gehen? Was weißt du darüber?
- Der Text ist auf eine bestimmte Art und Weise gedruckt. Was fällt dir auf?

*Notiere deine Antworten.*

*Lies nun die Kalendergeschichte leise allein für dich oder lasse sie dir von einem/einer Mitschüler/in oder dem/der Lehrer/in **laut vorlesen**. Ihr könnt sie auch **gemeinsam halblaut vorlesen**.*

***Sprich** anschließend mit dem/der Mitschüler/in darüber, was du verstanden hast!*

*Ihr könnt Deutsch sprechen oder in einer anderen Sprache, die ihr beide versteht.*

### 2. TEILAUFGABE B: BEDEUTUNGEN ERSCHLIEßEN

*Die Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ wurde vor mehr als 200 Jahren geschrieben. Deshalb enthält sie einige **Wörter und Wendungen, die man heute nicht mehr benutzt**. Meistens kann man sie aber aus dem **Zusammenhang, in dem sie im Text stehen, erschließen**.*

*So heißt zum **Beispiel** der Satz „Er machte [...] seinen Verlust bekannt [...].“ (Z. 2), wenn man ihn in heutiges Deutsch übersetzt, „Er gab öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.“*

*Hier sind weitere Beispiele für solche Formulierungen:*

- a. „Da habt Ihr wohl daran getan.“ (Z. 11f.)
- b. „Ehrlich währt am längsten [...].“ (Z. 12f.)
- c. „[...] Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn.“ (Z. 13)
- d. „Der ehrliche Finder“ (Z. 13)
- e. „[...], dem es [...] um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war [...].“ (Z. 13f.)
- f. „Er ließ sich von beiden über das, was sie aussagten, eine feste und feierliche Versicherung geben [...].“ (Z. 19f.)

*Paula, Johannes, Peter und Maria haben die Erzählung gemeinsam gelesen und versucht, diese Formulierungen in heutiges Deutsch zu übersetzen. Du findest ihre Vorschläge auf dem **Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?‘***

***Besprich** die Vorschläge von Paula, Johannes, Peter und Maria mit einem/einer Mitschüler/in und **entscheide**, welche Antwort am ehesten zutrifft. **Begründe** deine Entscheidung.*

***Kläre auch weitere Wörter und Wendungen, die du nicht sofort verstehst.***

### 3. TEILAUFGABE C: DIE GESCHICHTE ANALYSIEREN

- 1) ***Geschichten werden häufig nach einem bestimmten Schema oder Muster erzählt.** Untersuche, wie die Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ erzählt wird. Fülle dazu die Tabelle auf dem **Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema‘** aus. Arbeite gemeinsam mit einem/einer Mitschüler/in.*
- 2) ***Kalendergeschichten enthalten oft eine Lehre.** Manchmal steht sie schon im Text, manchmal muss der Leser bzw. die Leserin sie aus dem Text erschließen. Beantworte die folgenden Fragen. Du kannst gemeinsam mit einem/einer Mitschüler/in arbeiten:*

- a) **Welche Lehre(n)** soll man als Leser/Leserin aus der Geschichte mitnehmen?
  - b) **Wer formuliert sie:** der/die Leser/Leserin, eine der handelnden Figuren oder der Erzähler?
  - c) **Welchen Unterschied macht es, wer die Lehre(n) formuliert?**
- 3) **Geschichten werden oft nach ihren Hauptfiguren benannt**, z.B. das Märchen „Rotkäppchen“ nach dem kleinen Mädchen mit Namen Rotkäppchen, von dem das Märchen handelt. Hebels Kalendergeschichte hatte anfangs gar keinen **Titel**. Erst später wurde sie „**Der kluge Richter**“ genannt. Der Richter taucht aber erst in der zweiten Hälfte der Geschichte auf. Warum ist das trotzdem ein **passender Titel für die Geschichte**? Vervollständige den folgenden Satz:  
Der Titel „Der kluge Richter“ passt zu der Geschichte, weil... .

#### 4. TEILAUFGABE D: DIE GESCHICHTE NACHERZÄHLEN

**Erzähle** die Geschichte schriftlich nach, so dass ein/e Leser/in von heute sie versteht.

Die folgenden Schritte helfen dir dabei:

- 1) **Stelle** zuerst den Ablauf der Ereignisse **dar**. Fülle dafür das **Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf‘** aus. Benutze dafür auch deine Notizen auf dem Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema.‘ Gehe folgendermaßen vor:
  - a) **Schreibe** zuerst für jedes Ereignis einen kurzen Satz auf ein kleines Kärtchen.  
(Du kannst mehr Kärtchen schreiben als Kästchen vorgegeben sind.)  
ACHTUNG: Das **Verb** muss in einer **Vergangenheitsform** stehen.  
Du kannst die **Verbtabelle** als Hilfestellung benutzen. Beginne so:  
Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren.  
Er gab öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.  
Ein ehrlücher Finder...
  - b) **Lege** dann die Kärtchen so auf das Arbeitsblatt, dass die Ereignisse die gleiche Reihenfolge haben wie die Ereignisse in der Geschichte und an der richtigen Stelle liegen: Was ist der Konflikt? Was ist der Höhepunkt?  
  
**Prüfe** mit einem/einer Mitschüler/in, ob alle Ereignisse enthalten sind, ob sie in der richtigen Reihenfolge und an der richtigen Stelle eingeordnet sind.
- 2) **Erzähle** nun die Geschichte **mündlich** einem/einer Mitschüler/in oder der Gruppe.
  - Lass an geeigneten Stellen die **Figuren selbst sprechen (wörtliche Rede)**. Das macht die Erzählung lebendiger und anschaulicher.
  - Erzähle nur die **Ereignisse, die in der Geschichte vorkommen**. Erfinde nichts hinzu.
  - Achte auf die **richtige Reihenfolge der Ereignisse**. Deine Notizen auf dem Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf‘ helfen dir dabei.
  - **Verbinde die Ereignisse** auch **sprachlich** miteinander:
    - Damit die **zeitliche Abfolge** (Was passiert zuerst, was passiert danach?) deutlich wird, kann man folgende Wörter benutzen:  
**nachdem, bevor, während, als**  
ACHTUNG: Das finite Verb rückt ans Ende des Satzes!  
BEISPIEL: Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren. **Nachdem** er das bemerkt hatte, gab er öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.  
Man kann aber auch diese Wörter benutzen:  
**daraufhin, danach, dann**  
ACHTUNG: Hier bleibt das finite Verb an zweiter Stelle!

Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren. Daraufhin gab er öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.

- Damit der **Zusammenhang zwischen den Ereignissen** (Warum passiert was?) deutlich wird, kann man folgende Wörter benutzen:

**weil, da**

**ACHTUNG:** Das finite Verb rückt ans Ende des Satzes!

**BEISPIEL:** Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren. Weil er sein Geld wiederhaben wollte, versprach er dem ehrlichen Finder eine Belohnung.

Man kann aber auch diese Wörter benutzen:

**deshalb, deswegen, aus diesem Grund, daher**

**ACHTUNG:** Hier bleibt das finite Verb an zweiter Stelle!

**BEISPIEL:** Ein reicher Mann hatte viel Geld verloren. Natürlich wollte er sein Geld wiederhaben. Deshalb versprach er dem ehrlichen Finder eine Belohnung.

**Erzähle allein oder abwechselnd mit einem/einer Mitschüler/in.**

**Lass dir** beim Erzählen von deinen Zuhörer/innen und eurem/eurer Lehrer/in **helfen.**

**Probiert gemeinsam aus**, welche Formulierungen euch gefallen.

**Nimm die Nacherzählung am besten auf.** Achte darauf, dass auch die Formulierungs- und Verbesserungsvorschläge deiner Mitschüler/innen und eures/eurer Lehrers/in gut zu verstehen sind.

- 3) **Schreibe** nun die Geschichte, die du gemeinsam mit einem/einer Mitschüler/in oder allein erzählt hast, auf (max. 400 Wörter).  
**Verwende auch die Formulierungs- und Verbesserungsvorschläge** deiner Mitschüler/innen und eures/eurer Lehrers/in (Schritt 2).
- 4) **Hole dir Rückmeldung** zu dem Text, den du geschrieben hast. Bitte dazu **einen/eine Mitschüler/in** und/oder **deinen/deine Lehrer/in**, die ‚Checkliste‘ auszufüllen.  
**Besprich** die Rückmeldungen mit ihm/ihr, damit du alles verstehst.
- 5) **Überarbeite** deine Nacherzählung noch einmal, indem du sie neu aufschreibst. Verändere dabei deinen Text nur dort, wo es dein/deine Mitschüler/in und eure/eurer Lehrer/in vorgeschlagen haben.  
**Gib die fertige Nacherzählung deinem/deiner Lehrerin.**

## 5. TEILAUFGABE E: DIE ERZÄHLUNGEN VERGLEICHEN

**Eine Geschichte verändert sich, wenn man sie anders erzählt.** Überlege, wie sich Hebels Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ durch die Nacherzählung verändert hat.

**Welche Geschichte gefällt dir besser? Begründe.**

Die Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ gefällt mir besser, weil... **ODER**

Meine Nacherzählung der Geschichte/die Nacherzählung von ... gefällt mir besser, weil...

**Diskutiere deine Antwort in der Gruppe** mit deinen Mitschüler/innen und dem/der Lehrer/in.

## 5 6. MATERIALIEN FÜR DIE HAND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

a. Johann Peter Hebel: „Der kluge Richter“<sup>1</sup>

Ein reicher Mann hatte eine beträchtliche Geldsumme, welche in ein Tuch eingenähet war, aus Unvorsichtigkeit verloren. Er machte daher seinen Verlust bekannt und bot, wie man zu tun pflegt, dem ehrlichen Finder eine Belohnung, und zwar von hundert Talern an. Da kam bald ein guter und ehrlicher Mann dahergegangen. „Dein Geld habe ich gefunden. Dies wird’s wohl sein! So nimm dein Eigentum zurück!“ So sprach er mit dem heitern Blick eines ehrlichen Mannes und eines guten Gewissens, und das war schön. Der andere machte auch ein fröhliches Gesicht, aber nur, weil er sein verloren geschätztes Geld wieder hatte. Denn wie es um seine Ehrlichkeit aussah, das wird sich bald zeigen. Er zählte das Geld und dachte unterdessen geschwinde nach, wie er den treuen Finder um seine versprochene Belohnung bringen könnte. „Guter Freund“, sprach er hierauf, „es waren eigentlich 800 Tlr. in dem Tuch eingenähet. Ich finde aber nur noch 700 Tlr. Ihr werdet also wohl eine Naht aufgetrennt und Eure 100 Taler Belohnung schon herausgenommen haben. Da habt Ihr wohl daran getan. Ich danke Euch.“ Das war nicht schön. Aber wir sind auch noch nicht am Ende. **Ehrlich währt am längsten und Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn.** Der ehrliche Finder, dem es weniger um die 100 Tlr. als um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war, versicherte, dass er das Päcklein so gefunden habe, wie er es bringe, und es so bringe, wie er’s gefunden habe. Am Ende kamen sie vor den Richter. Beide bestunden auch hier noch auf ihrer Behauptung, der eine, daß 800 Tlr. seien eingenähet gewesen, der andere, daß er von dem Gefundenen nichts genommen und das Päcklein nicht versehrt habe. Da war guter Rat teuer. Aber der kluge Richter, der die Ehrlichkeit des einen und die schlechte Gesinnung des andern im Voraus zu kennen schien, griff die Sache so an: Er ließ sich von beiden über das, was sie aussagten, eine feste und feierliche Versicherung geben, und tat hierauf folgenden Ausspruch: „Demnach, und wenn der eine von euch 800 Tlr. verloren, der andere aber nur ein Päcklein mit 700 Tlr. gefunden hat, so kann auch das Geld des letzteren nicht das nämliche sein, auf welches der erste ein Recht hat. Du, ehrlicher Freund, nimmst also das Geld, welches du gefunden hast, wieder zurück, und behältst es in guter Verwahrung, bis der kommt, welcher nur 700 Tlr. verloren hat. Und dir da weiß ich keinen Rat, als du geduldest dich, bis derjenige sich meldet, der deine 800 Tlr. findet.“ So sprach der Richter, und dabei blieb es.

---

<sup>1</sup> Hebel, Johann Peter (1981): „Der kluge Richter“. In: Ders.: *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*. Kritische Gesamtausgabe mit den Kalender-Holzschnitten. Hrsg. v. Winfried Theiss. Stuttgart: Reclam. S. 66f. Hervorhebungen: AM.

**b. Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?‘**

Die Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ enthält einige Wörter und Wendungen, die man heute nicht mehr benutzt. Paula, Johannes, Peter, und Maria haben Ideen, was sie bedeuten könnten.

**Besprich** ihre Vorschläge mit einem/einer Mitschüler/in.

**Entscheidet**, welche Antwort am ehesten zutrifft, und **begründet** eure Entscheidung.

**BEISPIEL** Was bedeutet „Er machte [...] seinen Verlust bekannt [...]“ (Z. 2)?

Paula sagt	Das bedeutet: „Er sprach offen aus, dass er beim Glücksspiel im Casino betrogen hatte.“	Das bedeutet: „Er gab zu, dass er viel Geld beim Glücksspiel im Casino verloren hatte.“	Johannes sagt
Peter sagt	Das bedeutet: „Er gab zu, dass er mit seinem Geschäft mehr Gewinn als Verlust gemacht hatte.“	Das bedeutet: „Er gab öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte.“	Maria sagt

*Marias Antwort trifft am ehesten zu, weil die anderen Antworten falsche Informationen enthalten. Er war gar nicht im Casino (Paula, Johannes). Peters Antwort könnte richtig sein, aber wir wissen nichts über sein Geschäft. Im ersten Satz heißt es nur, dass er das Geld „aus Unvorsichtigkeit“ verloren hatte.*

**1. Was bedeutet „Da habt Ihr wohl daran getan“ (Z. 11f.)?**

Paula sagt	Das bedeutet: „Das ist wirklich eine Ehre!“	Das bedeutet: „Das hast du richtig gemacht!“	Johannes sagt
Peter sagt	Das bedeutet: „Daran zeigt sich, dass du ein Wohltäter bist.“	Das bedeutet: „Da wird mir ganz wohl zumute!“	Maria sagt

Die Antwort von

trifft am ehesten zu, da

---

---

---

---

---

**2. Was bedeutet „Ehrlich währt am längsten“ (Z. 12f.)?**

Paula sagt	Das bedeutet: „Wenn man ehrlich ist, dauert immer alles länger.“	Das bedeutet: „Wenn man es einmal im Leben schafft, ehrlich zu sein, dann hält das Ehrlichsein lange an.“	Johannes sagt
Peter sagt	Das bedeutet: „Wenn man selbst ehrlich ist, schützt einen das davor, von anderen betrogen zu werden.“	Das bedeutet: „Im Leben kommt man am weitesten, wenn man sich ehrlich verhält.“	Maria sagt

Ich stimme

zu, weil

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Was bedeutet „Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn“ (Z. 13)?

Paula sagt	Das bedeutet: „Wenn man Unrecht hat, schlägt man seinen Herrn.“	Das bedeutet: „Wenn man jemandem Schaden zufügt, gewinnt man am Ende.“	Johannes sagt
Peter sagt	Das bedeutet: „Wenn man jemandem Schaden zufügt, wird man am Ende selber geschädigt.“	Das bedeutet: „Wenn man Unrecht hat, ist man immer noch besser als jeder Herrscher.“	Maria sagt

*hat recht, da*

---

---

---

---

4. „Der ehrliche Finder“ (Z. 13) ist jemand, der...

Paula sagt	... immer die Wahrheit herausfindet.	... nicht behält, was er gefunden hat, sondern es abgeliefert.	Johannes sagt
Peter sagt	... sich große Mühe gibt, etwas Schönes zu finden.	... von Beruf Schatzsucher ist.	Maria sagt

---

---

---

---

---

**5. Was bedeutet „dem es [...] um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war [...]“ (Z. 13f.)?**

Paula sagt	Das bedeutet: „Er wollte lieber Recht schaffen als jemanden beschimpfen.“	Das bedeutet: „Er wünschte, er wäre schlagfertiger gewesen.“	Johannes sagt
Peter sagt	Das bedeutet: „Er wünschte, er wäre nicht so ehrlich gewesen.“	Das bedeutet: „Er wollte seinen guten Ruf wiederherstellen.“	Maria sagt

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Was bedeutet „Er ließ sich von beiden über das, was sie aussagten, eine feste und feierliche Versicherung geben [...]“ (Z. 19f.)?

Paula sagt	Das bedeutet: „Er ließ beide schwören, dass sie die Wahrheit gesagt hätten.“	Das bedeutet: „Er ließ beide ihre Aussagen noch einmal sehr feierlich wiederholen.“	Johannes sagt
Peter sagt	Das bedeutet: „Er ließ beide fest versprechen, dass sie alles, was er sagen würde, geheim halten würden.“	Das bedeutet: „Er ließ sich die Urkunden über den Abschluss ihrer Rechtsschutzversicherungen geben.“	Maria sagt

---

---

---

---

---

---

---

---

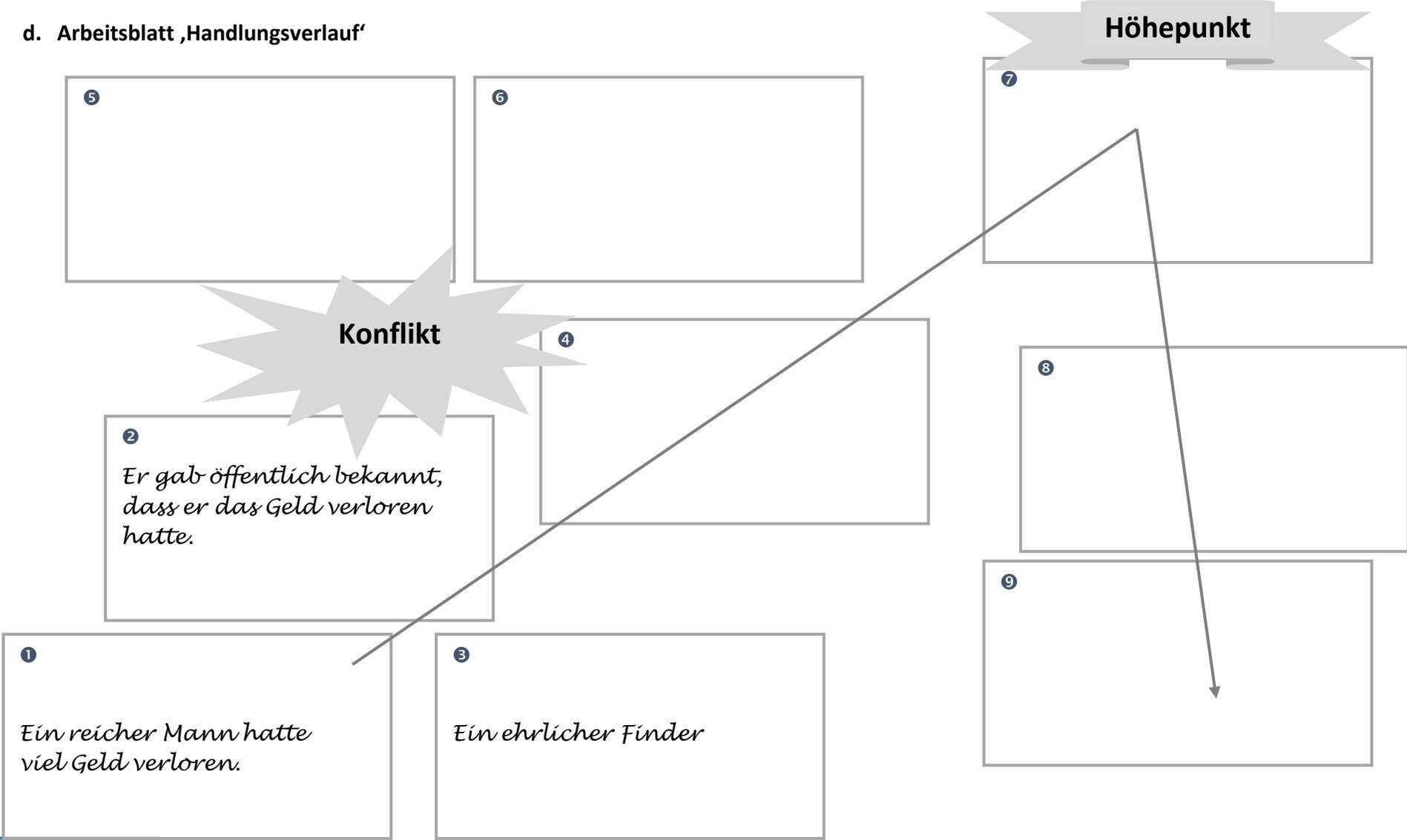
**c. Arbeitsblatt ‚Geschichtenschema‘**

<p><b>Wer?</b></p> <p>Welche Figuren treten in der Geschichte auf?</p> <p>Mit welchen Adjektiven werden sie beschrieben? ODER</p> <p>Mit welchen Adjektiven kann man sie beschreiben?</p>	<p><i>Die erste Figur ist ein reicher Mann.</i></p> <p><i>Er hat viel Geld verloren, das er wiederhaben möchte.</i></p> <p><i>Er sagt dem Finder, dass .....</i></p> <p>.....</p> <p><i>Daran erkennt man, dass er unehrlich ist. Er will den Finder um seinen Lohn betrügen.</i></p> <p><i>Die zweite Figur ist .....</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><b>Wann und wo?</b></p> <p>An welchem Ort und zu welcher Zeit spielt die Geschichte?</p> <p>Was bedeutet es, wenn Handlungsort oder Zeit nicht zu erkennen ist?</p>	<p><i>Der Handlungsort der Geschichte ist .....</i></p> <p>.....</p> <p><i>Die Zeit, zu der die Geschichte spielt, ist .....</i></p> <p>.....</p> <p><i>Das könnte bedeuten, dass .....</i></p> <p>.....</p>
<p><b>Wie beginnt die Geschichte?</b></p> <p>Was ist die Situation zu Beginn der Geschichte?</p>	<p><i>Die Geschichte beginnt damit, dass .....</i></p> <p>.....</p> <p><i>Dann .....</i></p> <p>.....</p>
<p><b>Was passiert?</b> (der KONFLIKT)</p> <p>Was ist das besondere Ereignis, das man nicht erwartet hat? Welche Bedrohung, Sehnsucht, Aufgabe oder Problem ergibt sich daraus?</p> <p>Wie verhalten sich die Figuren?</p>	<p><i>Der Reiche versucht, den Finder zu betrügen. Er sagt, dass .....</i></p> <p>.....</p> <p><i>Der Finder .....</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

## UNTERHALTSAME BELEHRUNGEN (KALENDERGESCHICHTEN)

<p><b>Was folgt darauf?</b> (der HÖHEPUNKT)</p> <p>Was ist das besondere Ereignis, das die Geschichte interessant oder spannend macht und ihr eine neue Richtung gibt?</p>	<p><i>Der Richter erkennt, dass</i> .....</p> <p>.....</p> <p><i>Deshalb</i> .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><b>Wie endet die Geschichte?</b></p> <p>Wie wird der Konflikt gelöst?</p> <p>D.h. wie wird die Bedrohung entschärft, die Sehnsucht erfüllt, die Aufgabe oder das Problem gelöst?</p>	<p><i>Am Ende</i> .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

d. Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf‘



**e. Material ‚Verbtabelle‘**

Die folgende Liste enthält unterschiedliche Verben, die du für die Nacherzählung verwenden kannst. Überlege jeweils, in welcher Zeitform sie stehen müssen.

<b>Infinitiv</b>	<b>Präsens</b>	<b>Präteritum</b>	<b>Plusquamperfekt</b>
<b>anwenden</b>	er wendet an	er wandte an	er hatte angewandt
<b>bedeuten</b>	es bedeutet	es bedeutete	es hatte bedeutet
<b>behalten</b>	er behält	er behielt	er hatte behalten
<b>behaupten</b>	er behauptet	er behauptete	er hatte behauptet
<b>bekanntgeben</b>	er gibt bekannt	er gab bekannt	er hatte bekanntgegeben
<b>bestrafen</b>	er bestraft	er bestrafte	er hatte bestraft
<b>betrügen</b>	er betrügt	er betrog	er hatte betrogen
<b>denken</b>	er denkt	er dachte	er hatte gedacht
<b>durchschauen</b>	er durchschaut	er durchschaute	er hatte durchgeschaut
<b>erklären</b>	er erklärt	er erklärte	er hatte erklärt
<b>erreichen</b>	er erreicht	er erreichte	er hatte erreicht
<b>finden</b>	er findet	er fand	er hatte gefunden
<b>geben</b>	er gibt	er gab	er hatte gegeben
<b>gehen</b>	er geht	er ging	er war gegangen
<b>glauben</b>	er glaubt	er glaubte	er hatte geglaubt
<b>haben</b>	er hat	er hatte	er hatte gehabt
<b>lassen</b>	er lässt	er ließ	er hatte gelassen
<b>lügen</b>	er lügt	er log	er hatte gelogen
<b>machen</b>	er macht	er machte	er hatte gemacht
<b>müssen</b>	er muss	er musste	er hatte gemusst
<b>nehmen</b>	er nimmt	er nahm	er hatte genommen
<b>sagen</b>	er sagt	er sagte	er hatte gesagt

UNTERHALTSAME BELEHRUNGEN (KALENDERGESCHICHTEN)

<b>schaden</b>	er schadet	er schadete	er hatte geschadet
<b>schlichten</b>	er schlichtet	er schlichtete	er hatte geschlichtet
<b>schwören</b>	er schwört	er schwor	er hatte geschworen
<b>sein</b>	er ist	er war	er war gewesen
<b>sich ärgern</b>	er ärgert sich	er ärgerte sich	er hatte sich geärgert
<b>sich freuen</b>	er freut sich	er freute sich	er hatte sich gefreut
<b>sich melden</b>	er meldet sich	er meldete sich	er hatte sich gemeldet
<b>sollen</b>	er soll	er sollte	er hatte gesollt
<b>verkünden</b>	er verkündet	er verkündete	er hatte verkündet
<b>verlieren</b>	er verliert	er verlor	er hatte verloren
<b>versprechen</b>	er verspricht	er versprach	er hatte versprochen
<b>warten</b>	er wartet	er wartete	er hatte gewartet
<b>wiederherstellen</b>	er stellt wieder her	er stellte wieder her	er hatte wiedergeherstellt
<b>wissen</b>	er weiß	er wusste	er hatte gewusst
<b>zahlen</b>	er zahlt	er zahlte	er hatte gezahlt
<b>zurückgeben</b>	er gibt zurück	er gab zurück	er hatte zurückgegeben

f. Arbeitsblatt ‚Checkliste‘

**Checkliste zum Beurteilen einer schriftlichen Nacherzählung**

<b>SCHREIBZIEL</b>	Ob ein Text gelungen ist, hängt davon ab, ob das <b>Schreibziel</b> erreicht wurde. Stelle dir die <b>Leserinnen und Leser</b> noch einmal genau vor: <i>Für wen ist der Text geschrieben? Was soll mit dem Text erreicht werden?</i> Formuliere das <b>Schreibziel in einem Satz.</b>			
	Ist das Schreibziel erreicht?	☺	☹	☹
<b>GESAMTEINDRUCK</b>	<b>Was gefällt dir besonders gut an dem Text?</b> Notiere drei Punkte.			
	☺			
	☺			
	☺			
	<b>Was gefällt dir noch nicht so gut an dem Text?</b> Notiere drei Punkte und mache Verbesserungsvorschläge (→).			
	☹			
	→			
	☹			
	→			
<b>INHALT</b>	Sind alle Ereignisse enthalten?	☺	☹	☹
	Verbesserungsvorschläge:			
	Gibt es hinzuerfundene Ereignisse? ⇨ ☹	☺	☹	☹
	Verbesserungsvorschläge:			

	<b>Stehen die Ereignisse in der richtigen Reihenfolge?</b>	☺	☹	☹
	<i>Verbesserungsvorschläge:</i>			
	<b>Gibt es einen Konflikt und einen Höhepunkt?</b>	☺	☹	☹
	<i>Verbesserungsvorschläge:</i>			
<b>Aufbau</b>	<b>Ist die zeitliche Abfolge der Ereignisse gut zu verstehen?</b>	☺	☹	☹
	<i>Verbesserungsvorschläge:</i>			
	<b>Ist der Zusammenhang zwischen den Ereignissen gut zu verstehen?</b>	☺	☹	☹
	<i>Verbesserungsvorschläge:</i>			
<b>Sprachliche Richtigkeit</b> (Fehler direkt im Text markieren und korrigieren)	<b>Stehen die Verben in einer Vergangenheitsform?</b>	☺	☹	☹
	<b>Stehen Kommas zwischen Haupt- (finites Verb an zweiter Stelle) und Nebensätzen (finites Verb am Satzende)?</b>	☺	☹	☹
	<b>Sind alle Wörter im Text richtig geschrieben?</b>	☺	☹	☹

UNTERHALTSAME BELEHRUNGEN (KALENDERGESCHICHTEN)

Weitere  
Anmerkungen


## B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

### 1. Zur Auswahl der Aufgabe

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement orientiert sich an v.a. an zwei Lehrwerken für den Deutschunterricht in der 7. Jahrgangsstufe, die Unterrichtsvorschläge zu Hebels Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ bzw. zu Kalendergeschichten (und Anekdoten) allgemein machen: Das Sprach- und Lesebuch *deutsch.kombi plus 3* (Grundaussgabe) ist ein Lehrwerk, das für das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen mit entsprechend hohem Differenzierungsbedarf konzipiert wurde. Zielgruppe sind tendenziell Schülerinnen und Schüler, die einen Haupt- oder Realschulabschluss anstreben. Auch das Sprach- und Lesebuch *Deutschbuch 7* (Erweiterte Ausgabe) folgt einem differenzierenden Konzept und richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die den mittleren Schulabschluss anstreben, wobei auch der Übergang in die gymnasiale Oberstufe vorbereitet wird.<sup>2</sup> Die Unterrichtsvorschläge bilden eine typische Situation des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts in der frühen Sekundarstufe ab: Es soll eine kurze Prosaerzählung gelesen und anschließend ihr Inhalt wiedergegeben werden, konkret in Form einer Nacherzählung. Die hier vorgenommene Überarbeitung berührt sowohl fachliche bzw. fachdidaktische als auch sprachbildende Aspekte der Vorlagen.

Die sehr populäre Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ von Johann Peter Hebel – die in den beiden Lehrwerken in orthographisch aktualisierter Form präsentiert wird – ist aufgrund des darin verhandelten Zusammenhangs von Recht und Gerechtigkeit ein für Schülerinnen und Schüler in diesem Alter durchaus interessanter und potenziell bedeutsamer Gegenstand (Lernerorientierung). Der Text ist auch insofern altersgerecht ausgewählt, als literarische Texte als bevorzugtes Feld für die Entwicklung des Moralverstehens Heranwachsender gelten, da Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe kaum mehr als allgemeingültige konventionelle moralische Regeln akzeptieren könnten („richtig ist, was regelkonform ist“) und die Weiterentwicklung ihrer Moralvorstellungen in Richtung der postkonventionellen Entwicklungsstufe erst im Laufe der Pubertät erfolgt.

Fachdidaktisch gesehen, wird mit der Wahl einer Kalendergeschichte einerseits eine etablierte Tradition fortgesetzt (faktischer oder „heimlicher“ Kanon) und andererseits deutschdidaktischen Empfehlungen gefolgt, den Erwerb prototypischer Textsortenmerkmale literarischer Texte anzuregen. So problematisch die Orientierung an Gattungsmerkmalen aus literaturwissenschaftlicher Perspektive auch ist, stellt deren Kenntnis aus lese- bzw. literaturdidaktischer Sicht eine wichtige Ressource dar, die das globale Verstehen entsprechender Texte unterstützen kann. Auch oder gerade weil literarische Texte häufig i.S. der Variation von den ihnen zugrunde liegenden konventionalisierten Gattungsmustern abweichen und damit entsprechende Leseerwartungen gezielt unterlaufen, wird für die frühe Sekundarstufe die Beschäftigung mit strukturell einfachen literarischen Textexemplaren empfohlen, die den Gattungskonventionen (sofern es solche gibt) folgen und ihre Struktur zudem explizit machen. Begründet wird dies damit, dass der Schwierigkeitsgrad der geforderten Abstraktionsleistung bewusst niedrig gehalten wird, um zunächst erst einmal die prototypischen Superstrukturen bewusst zu machen und als explizites Wissen zu erwerben, das später flexibilisiert werden kann. Sieht man im Fall der Kalendergeschichte von den Schwierigkeiten der Definition der Gattungskonventionen einmal ab (s. Abschnitt 3.2), gehört sie (je nach Textexemplar mehr oder weniger) zur Gruppe solcher gattungspoetisch einfacher strukturierter Textsorten.

Die Nacherzählung dient ungeachtet aller Kritik traditionell der Überprüfung des Lese- bzw. Textverständnisses, insbesondere in der Leistungssituation, wobei der Darstellungsmodus erzählend bleibt. Als Form der Wiedergabe von Erzählprosa bietet sich das Nacherzählen in der frühen

---

<sup>2</sup> Vgl. Utheß, Sabine (2010) (Hg.). *deutsch.kombi plus 3*. Sprach- und Lesebuch für die 7. Klasse. Stuttgart: Klett, 148-149. Wagoner, Andrea (2016) (Hg.). *Deutschbuch 7*. Sprach- und Lesebuch. Erweiterte Ausgabe. Berlin: Cornelsen, 106.

Sekundarstufe insofern an, als die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich von der Textoberfläche zu lösen (wie es bspw. für eine Inhaltsangabe, der zweiten klassischen Textsorte in diesem Bereich, notwendig ist) ebenso wie die zugrundeliegende Fähigkeit zum Abstrahieren und Generalisieren zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichend entwickelt sind. Andererseits ist die Nacherzählung häufig Ausgangspunkt der bewussten Entwicklung dieser Fähigkeiten, weshalb diese Form des textgebundenen Schreibens der Einführung der Inhaltsangabe i.d.R. vorausgeht.

Aus didaktischer Sicht ist das Nacherzählen wiederholt kritisiert worden: Zum einen werde den Schülerinnen und Schülern die widersprüchliche Aufgabe gegeben, einen literarischen Text möglichst nah an der Vorlage wiederzugeben (je nach Aufgabenstellung bzgl. Inhalt, Stil und Erzählstruktur), dabei aber nicht die Sprache des Textes, sondern eigene Worte zu verwenden. Zum anderen habe insbesondere die schriftliche Nacherzählung keine kommunikative Funktion, und zwar weder im Kontext der Schule, wo der Originaltext i.d.R. allen Kommunikationspartnern bekannt ist, noch in der außerschulischen Realität, wo es keine echte Entsprechung für diese Textsorte gibt. Die Funktionalität des Nacherzählens erweist sich hingegen dort, wo solche Texte als Vorlage dienen, „deren originäre Erzählweise als nicht adressatengerecht aufgefasst wird“ (Zabka 2010: 62) und also einer Neuformulierung bedürfen, bspw. weil veraltete Formulierungen verwendet wurden, die nicht mehr ohne Weiteres verständlich sind (Kommunikations- und Subjektorientierung).<sup>3</sup> Dies trifft auch auf Hebels „Der kluge Richter“ zu, so dass hier von einer echten Kommunikationssituation bzw. einer Passung von Ziel und Methode gesprochen werden kann.

Die beschriebenen Hürden dürften für bildungs- bzw. bildungssprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße gegeben sein. Dieser vermeintliche Nachteil stellt, didaktisch gesehen, gleichzeitig einen Vorteil dar: Ausgehend vom Literaturbegriff des Strukturalismus, wonach literarische Texte als „Zeichen zweiter Ordnung“ (Lotman 1972) markiert sind, sind Differenzenerfahrungen für Literaturerfahrungen konstitutiv. Die gewählte Kalendergeschichte ist aufgrund der artifiziellen Sprache und Struktur so weit von der Alltagssprache entfernt, dass die Differenz zwischen der Sprache als Instrument der Verständigung und der Sprache als Medium, das man betrachten kann, deutlich markiert ist. Im Sinne einer integrativen Deutschdidaktik, d.h. einer Verknüpfung von Sprach- und Literaturbetrachtung, ginge es hier also nicht nur darum, auf der Basis der Untersuchung der sprachlichen Mittel, die in einem Text gebraucht werden, die damit erzielten literarische Effekte besser zu verstehen, sondern auch darum, ganz grundlegend Sprachaufmerksamkeit zu erzeugen. In sprachlicher Hinsicht bietet die Nacherzählung nicht nur Gelegenheit, relevante sprachliche Fähigkeiten zu üben, sondern Schülerinnen und Schüler können hier sowohl ihren Wortschatz als auch ihr Wissen bzgl. (ggf. komplexer) sprachlicher Strukturen sowie bzgl. gattungsspezifischer Textmuster und erzählerischer Gesetzmäßigkeiten erweitern.

## 2. Kontext und Aufbau

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement setzt mit Blick auf die angestrebte Kompetenzentwicklung gewissermaßen einen doppelten Schwerpunkt, nämlich sowohl im Bereich der Textrezeption als auch der Textproduktion. Grund dafür ist das bereits erwähnte didaktische Konzept des integrativen Deutschunterrichts, der die funktionale Verknüpfung verschiedener Kompetenzbereiche anstrebt.

Dem Nacherzählen wird ein erhebliches Potenzial mit Blick auf den Erwerb rezeptiver und produktiver literaler Kompetenzen attestiert: Das Nacherzählen ist trotz des vergleichsweise geringeren Abstraktionsniveaus eine anspruchsvolle „sprachlich-geistig[e] Handlung“ (Frentz 2006: 549), die eine

---

<sup>3</sup> Vorbilder für solche adaptierenden Transformationen sind literarische Nacherzählungen kanonischer Texte für junge Leser, bspw. die *Sagen des klassischen Altertums* von Gustav Schwab, *Iwein Löwenritter* von Felicitas Hoppe, *Ein Sommernachtstraum* von Franz Fühmann oder die verschiedenen Titel der im Kindermann Verlag erscheinenden Reihe *Weltliteratur für Kinder*, insbesondere die Nacherzählungen von Barbara Kindermann (z.B. *Kleider machen Leute* nach Gottfried Keller).

aufmerksame Auseinandersetzung mit der Vorlage voraussetzt. Gefragt sind genaues Lesen, die eingehende Klärung nicht auf Anheb verstandener Wörter, Wendungen und syntaktischer Strukturen sowie die (Re-)Konstruktion des Textsinns bzw. möglicher Sinnentwürfe. Insofern kann das Nacherzählen aus literaturdidaktischer Perspektive als Texterschließungsverfahren bzw. als frühe oder einfache Form der Interpretation betrachtet werden. Ebendies kann wiederum durch den Schreibprozess mit seinen drei prozessstrukturierenden, rekursiven Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens entwickelt und gefördert werden. Schreibdidaktisch gesehen, ist das schriftliche Nacherzählen darüber hinaus anschlussfähig für den Erwerb sogenannter Textrouninen.

Hinsichtlich der theoretischen Fundierung orientiert sich das Aufgabenarrangement an der Systemisch Funktionalen Linguistik nach Michael A. K. Halliday, und hier insbesondere an seiner Registertheorie. Register meint dabei die Variation von Sprache, die sich aus dem Gebrauch in verschiedenen Situationen ergibt (*variety according to use*). Halliday zufolge manifestiert sich Sprache im Gebrauch immer in Texten, wobei jeder Text in einen Situationskontext eingebettet ist. Die miteinander verflochtenen drei grundlegenden Funktionen (*metafunctions*) von Sprache sind nach Halliday die *ideational function* (Inhaltsfunktion, z.B. Informationen, lexikalische Auswahl), die *interpersonal function* (Handlungsfunktion, z.B. Sprachhandlungen, Förmlichkeits- und Fachlichkeitsgrad) und die *textual function* (textbildende Funktion, z.B. lexikogrammatistische Entscheidungen, Textorganisation i.S. von Kohäsion/Kohärenz). Welche sprachlichen Mittel für den Gebrauch in einer bestimmten Situation als adäquat erachtet werden, ist determiniert durch die drei soziosemiotischen Variablen des Situationstyps – *field* (Gegenstand des Textes und soziale Aktion, in der der Text eine bestimmte Funktion hat), *tenor* (Beziehung bzw. Rollenverteilung zwischen den Kommunikationsteilnehmern) und *mode* (symbolische Organisation der Sprache, insbes. in Relation zum Kommunikationsmedium und zur rhetorischen Funktion) – und durch entsprechende Konventionen geregelt.

Der von den Schülerinnen und Schülern gelesene Text ist dem sprachlichen Register ‚Literatursprache‘ zuzuordnen. Mit Literatursprache ist hier eine „Abstraktion aus der Gesamtheit der als ästhetisch ausgezeichneten schriftlichen und mündlichen Äußerungen innerhalb einer Sprache“ gemeint, deren sprachliche Erscheinungsform „in einer Kultur als poetisch angesehen“ wird (Roelcke 2007: 477f.). Wie in der Registertheorie wird auch mit Blick auf das Phänomen Literatursprache davon ausgegangen, dass diese sich „nicht im Sprachsystem, sondern im Sprachgebrauch manifestiert“ (Roelcke 2007: 478). Die sprachlichen Mittel in literarischen Texten unterscheiden sich also nicht *per se* von denen in nicht-literarischen Texten. Ein entscheidendes Kriterium zur Unterscheidung ist die Selbstreferenzialität literarischer Texte: „[D]as Wie [ist] von dem Was nicht unterscheidbar“, „das Erzählte [ist] ein Ergebnis des Erzählens selbst“ (Nikula 2012: 146). Für die literarästhetische Lektüre eines literarischen Textes ist es deshalb notwendig, ihn in seiner ganz spezifischen Gemachtheit wahrzunehmen und zu reflektieren: „Das Verstehen einer Geschichte setzt [...] das Verstehen der erzählerischen Darbietungsweise voraus“ (Zabka 2010: 63). Die Definition von Literatursprache erfolgt aber nicht allein über die grammatische Funktion der jeweils gewählten sprachlichen Mittel, sondern v.a. über deren sogenannte ästhetische Funktion, die in literarischen Texten dominiert. Im Spektrum der Kategorisierungsmöglichkeiten und Termini erweist sich deshalb die Bezeichnung von Literatursprache als „[f]unktionale Varietät“ (Hoffmann 2001: 19, 21) als hilfreich.

Ausgehend davon gliedert sich das Aufgabenarrangement in mehrere Teilaufgaben, die mit verschiedenen Teilkompetenzen im Bereich der Textrezeption, der Textproduktion, aber auch der Sprachreflexion korrespondieren. Teilaufgaben a-c (*Die Geschichte lesen, Bedeutungen erschließen* und *Die Geschichte analysieren*) setzen den Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung bei der Textrezeption, womit allerdings mehr als nur die Fertigkeit des Lesens gemeint ist. Da Lesen und Verstehen literarischer Texte aus lese- bzw. literaturdidaktischer Sicht ohne den Austausch über die Texte im Rahmen einer (mündlichen und/oder schriftlichen) Anschlusskommunikation nicht denkbar ist, fokussiert die Teilaufgabe e (*Die Geschichte nacherzählen*) die Textproduktion. Vor dem

Hintergrund, dass bildungs- bzw. bildungssprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler Defizite sowohl im rezeptiven als auch produktiven Sprachvermögen haben, finden sich sprachbildende Unterstützungsmaßnahmen verteilt auf alle Abschnitte.

Hinsichtlich der methodischen Umsetzung ist insbesondere Gibbons' Vier-Phasen-Modell zur Unterrichtsgestaltung (2002/<sup>2</sup>2015, 2006, 2010) von Bedeutung, das Schülerinnen und Schüler sukzessive und systematisch entlang des sogenannten *mode continuums* von kontextgebundenen, umgangssprachlichen Äußerungen, die in alltäglichen (Sprachhandlungs-)Situationen zum Erreichen des kommunikativen Ziels ausreichen, zu kontextunabhängigen, bildungssprachlichen Äußerungen, wie sie u.a. im schulischen Kontext gefordert sind, führt (*mode shift*). Die vier Phasen der Unterrichtsgestaltung von Gibbons sind: Phase 1: *Building the field* (erste Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten unter Verwendung aller möglichen Kommunikationsmittel und Sprachen); Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers); Phase 3: *Joint construction* (Zusammenführung der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte des Themas in einem ko-konstruktiven Prozess); Phase 4: *Independent writing* (selbstständiges Verfassen weiterer Texte im geforderten Register bei gleichzeitigem sukzessivem *fading out* der *scaffolds*). Die letzte Phase wird im vorliegenden Aufgabenarrangement ausgespart, da lediglich ein Textexemplar verfasst wird.

### 3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement zu Hebels Kalendergeschichte „Der kluge Richter“ (Thema) dient der Förderung der literarischen Kompetenz, konkretisiert in der Erzählkompetenz (Kompetenzbereich). Zur Bewältigung der in der Aufgabenstellung entworfenen sprachlichen Handlungssituation (Nacherzählung eines literarischen Erzähltextes) benötigen die Schülerinnen und Schüler zum einen eine Vorstellung vom Stellenwert der richterlichen Gewalt im Staat sowie von der Differenz zwischen Recht und Gerechtigkeit (Weltwissen). Daneben müssen sie über Kenntnisse bzw. Erfahrung im Umgang mit Erzähltexten verfügen (z.B. Fiktionalitätskonvention, Struktur literarischer Erzählungen, Funktion formelhafter Wendungen), speziell mit Blick auf eine kurze, pointierte Erzählung (Fachwissen) – Wissen, das im Zuge der Lese- bzw. literarische Sozialisation oder im Rahmen einer Unterrichtseinheit, in die das Aufgabenarrangement eingebettet sein sollte, erworben wurde –, für deren Lektüre sie über ausreichende Lesekompetenz verfügen müssen, um flüssig zu lesen (Können). Darüber hinaus bedarf es einer ausreichenden Beherrschung der Schriftsprache, um standardsprachliche Äußerungen nicht nur zu verstehen, sondern auch selbst zu produzieren, sowie der Fähigkeit zum Transfer des literarischen Wissens in den selbstproduzierten Text (Können). Die Anforderungen lassen sich im Einzelnen folgendermaßen beschreiben:

#### 3.1 Ausgangstext: Literarischer Text

„Der kluge Richter“ gehört zu den bekanntesten Kalendergeschichten Hebels. Sie erschien zuerst 1805 im *Badischen Landkalender* (ab 1807 *Der Rheinländische Hausfreund*) – und zwar titellos, als zweite in dem „Zwey Erzählungen“ überschriebenen Beitrag, zusammen mit der später „Das Mittagessen im Hof“ betitelten Erzählung – sowie 1811ff. in der bei Cotta erschienenen Auswahlammlung *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*. Für das vorliegende Aufgabenarrangement wurde die Textfassung einer historisch-kritischen Ausgabe des *Schatzkästleins* entnommen.<sup>4</sup> Als erzählerische Gattung sträubt sich die Kalendergeschichte nachhaltig gegen eine gattungstypologisch eindeutige

<sup>4</sup> Vgl. Hebel, Johann Peter (1981). „Der kluge Richter“. In: Ders.: *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*. Kritische Gesamtausgabe mit den Kalender-Holzschnitten. Hg. v. Winfried Theiss. Stuttgart: Reclam, 66-67. Die dort enthaltene Einleitung („Daß nicht alles so uneben sei, was im Morgenlande geschieht, das haben wir schon einmal gehört. Auch folgende Begebenheit soll sich daselbst zugetragen haben: [...]“) wurde jedoch gestrichen, da sie in der Sekundärliteratur als rezeptionsstörender intertextueller Bezug eingestuft wird, der nicht nur das entsprechende intertextuelle Vorwissen voraussetzt, sondern sich mit Blick auf den Verstehensprozess durchaus kontraproduktiv auswirken kann, denn die universelle Gültigkeit des Hauptgedankens wird durch die explizite Lokalisierung im Orient eingeschränkt.

Definition. Angesichts der Schwierigkeit, die unter dieser Bezeichnung firmierenden sehr unterschiedlichen Formen epischer Kurzprosa gegenüber anderen kleinen Erzählformen abzugrenzen, wird neben der kurzen pointierten Darstellung zumeist die moralisch belehrende Haltung der Erzählinstanz als entscheidendes Kriterium betrachtet.

Ziel der Lektüre ist das Verstehen der erzählten Geschichte sowie – auch mit Blick auf die folgende Nacherzählung – das Erfassen der Struktur der Erzählung, die mehr oder weniger prototypischen Charakter hat. Ihr Inhalt lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: „Der kluge Richter“ erzählt die Geschichte einer moralischen Verfehlung (Betrug, Verleumdung), die durch einen weisen Richterspruch bestraft wird, sodass die Gerechtigkeit siegt. Das Setting ist unbestimmt: Ganz im Sinne der intendierten Allgemeingültigkeit sind (in dieser verkürzten Fassung) weder Ort noch Zeit der Handlung konkret benannt. Ebenso tragen die Figuren keine Namen oder weitere individuelle Merkmale. D.h. der Text zeichnet Typen, keine individuellen Charaktere. Der Plot entfaltet sich entsprechend der von Labov/Waletzky (1973) definieren narrativen Grundstruktur, wie sie Schülerinnen und Schülern (i.S. eines impliziten Wissens) entweder aus alltäglichen oder literarischen Erzählungen vertraut sein dürfte: Ein Mann verliert eine nicht konkret benannte, aber hohe Summe Geldes und lobt einen Finderlohn von 100 Talern aus. Ein zweiter findet eine ebensolche Summe und will sie dem ersten aushändigen, in der Annahme, das Geld gehöre ihm (*Orientierung*). Beim Empfang des Geldes behauptet der erste jedoch, der Finder habe sich den in Aussicht gestellten Lohn bereits selbst genommen, da der entsprechende Betrag fehle (*Komplikation* bzw. *Erwartungsbruch*). Der Finder bestreitet dies und versichert, das gefundene Geld unberührt ausgehändigt zu haben, wobei ihn die Verleumdung schwerer trifft als der Verlust der in Aussicht gestellten Belohnung. Der Richter, vor den die beiden Männer kommen, damit er den Streit zwischen ihnen schlichtet, erkennt die betrügerische Absicht dessen, der das Geld verloren hatte, den Finder um seinen Lohn prellen zu wollen (*Evaluation*), und wendet dessen List (die falsche Behauptung) geschickt gegen ihn: Er akzeptiert die Aussagen beider Männer als wahrheitsgemäß (eidesstattliche Erklärung) und urteilt entsprechend, dass der Finder das gefundene Geld so lange behalten solle, bis derjenige komme, der ebendiese Summe verloren habe, während der andere darauf warten müsse, bis jemand die Summe findet, die er behauptet, verloren zu haben (*Auflösung*). Eine Art ‚Basta‘-Formel („So sprach der Richter, und dabei blieb es.“) bekräftigt die Endgültigkeit der präsentierten Lösung (*Coda*).

Die Anforderungen an die Rezipienten auf dem Weg zu einem derartigen Textverständnis sind vielschichtig und komplex, und zwar mit Blick auf alle drei Metafunktionen nach Halliday (*ideational, interpersonal* und *textual function*). So zeigt sich das Alter des Textes v.a. in der lexikalischen Auswahl (*ideational function*), nämlich in der altertümlichen Sprache: Der Text enthält auf der Wort- und Satzebene einige Wörter und Wendungen, die veraltet sind oder zumindest ungewöhnlich gebraucht werden. So sind Formulierungen wie „[e]r machte [...] seinen Verlust bekannt“ (Z. 2) und „[...] dem es [...] um seine unbescholtene Rechtschaffenheit zu tun war“ (Z. 13f.) – insbesondere aufgrund des Nominalstils – für bildungssprachlich benachteiligte Leserinnen und Leser wahrscheinlich schwer zu verstehen. Auch die Verwendung des Adverbs *wohl* i.S.v. ‚gut‘ oder ‚richtig‘ in „Da habt Ihr wohl daran getan“ (Z. 11f.) ist – insbesondere aufgrund der Kombination mit zwei weiteren Adverbien (*da, daran*) – ungewöhnlich und eigentlich nur noch im Rahmen eines gehobenen Sprachgebrauchs (bspw. als Bestandteil von Partizipien wie *woherzogen* oder *wohlschmeckend*) gebräuchlich. Hinzu kommen Wörter, die zwar gebräuchlich sind, aber in einer anderen Semantik als der hier geltenden. Dazu gehört das Verb *versichern* in „[er] versicherte, dass er das Päcklein so gefunden habe“ (Z. 14), das hier nicht ‚eine Versicherung abschließen‘ oder ‚jemandem Versicherungsschutz geben‘ meint, sondern ‚als die reine Wahrheit, als den Tatsachen entsprechend.‘ In diesem Sinne wird auch das zugehörige Nomen *Versicherung* in „eine feste und feierliche Versicherung geben“ (Z. 20) gebraucht, nämlich als ‚Erklärung, dass etwas sicher, gewiss, richtig sei‘, hier sogar i.S.v. einen ‚Eid ablegen‘ oder eine ‚eidesstattliche Erklärung geben.‘ Ein weiteres Beispiel ist der „treu[e] Finder“ (Z. 8), womit der „ehrliche Finder“ (Z. 13) gemeint ist, d.h. jemand, der Gefundenes nicht behält, sondern abgeliefert. Für heutige Leser ungewöhnlich ist auch die Partizip-II-Form „versehrt“ (Z. 18) von *versehren* ‚verletzen, beschädigen‘, die im Gegenwartsdeutsch höchstes noch als Grundwort eines Adjektivkompositums

wie ‚kriegs-‘ oder ‚unfallversehrt‘, d.h. ‚körperbehindert‘ gebräuchlich ist. Schließlich gehören auch die beiden Sprichwörter „Ehrlich währt am längsten“ (Z. 12f.) und „Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn“ (Z. 13) sowie die Redewendung „Guter Rat [ist] teuer“ (vgl. Z. 18), sprachlich gesehen, einer anderen Zeit an und sind sprachlich anspruchsvoll.<sup>5</sup> Die Klärung der unbekanntenen Wörter und Wendungen, die allein auf der Basis alltagssprachlicher Kenntnisse der deutschen Sprache nicht erschlossen werden können, ist hier insofern notwendig, als bspw. ohne ein Verständnis der Formulierung *eine feste und feierliche Versicherung geben* die Pointe der Geschichte nicht verstanden und folglich auch keine korrekte mentale Repräsentation der narrativen Handlungslogik der Geschichte aufgebaut werden kann. Dies wäre aber Voraussetzung, um die Geschichte nacherzählen zu können.

Darüber hinaus ergeben sich auf der Wortebene die üblichen Herausforderungen durch Besonderheiten der Wortbildung im Deutschen (d.h. durch Derivation und/oder Komposition entstandene komplexe Wörter). Zu den für die schriftsprachlich geprägte Literatursprache, aber eben auch für das bildungssprachliche Register typischen sprachlichen Verdichtungstechniken gehören neben dem bereits Ausgeführten (Nominalstil, Komposita, Derivationen) auch sogenannte Partizipial-Attribute wie „sein verloren geschätztes Geld“ (Z. 7), die, morphologisch gesprochen, z.T. auf Derivationen zurückgehen und/oder, sprachhistorisch gesprochen, nicht mehr dem gegenwärtigen Sprachgebrauch entsprechen. Entsprechend erhöht sich an diesen Stellen noch einmal der Schwierigkeitsgrad des Textes.

Mit Blick auf die Handlungsfunktion (*interpersonal function*) zentral ist die für heutige Leser etwas befremdliche, für Hebels Kalendergeschichten aber typische explizite Didaxe: Die bereits erwähnten eingeschobenen, in der Erstveröffentlichung durch Fettdruck hervorgehobenen Sprichwörter zielen auf die moralische Erziehung des Lesers ab und sind als Lehren zu verstehen. Daneben fallen die mehrfach eingeflochtenen expliziten Wertungen auf („[D]as war schön“, Z. 6; „Das war nicht schön“, Z. 12), mit denen der Erzähler wiederholt den Verlauf der Geschichte kommentiert (Funktion im Rahmen des Erzählschemas: ‚Evaluation‘) und den Leser geradezu nötigt, den vorgegebenen moralischen Urteilen zu folgen. Die Lösung des moralischen Problems, das in der Geschichte verhandelt wird, wird also nicht an den Rezipienten delegiert, sondern vom literarischen Text geliefert, konkret vom Erzähler, der konventionalisierte, überzeitlich geltende Normerwartungen explizit bestätigt. Dies kann das Textverstehen der Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle insofern erleichtern, als die transportierte moralische Haltung mit großer Wahrscheinlichkeit dem Horizont der in ihrer Lebenswelt geltenden Regeln entspricht und eine Perspektivenübernahme begünstigt. Letzteres könnte es ihnen aber erschweren, die Erzählinstanz als solche überhaupt wahrzunehmen sowie das notwendige Fiktionsbewusstsein zu entwickeln.

Im Bereich der Textorganisation (*textual function*) bietet der Text einige Hürden, die, linguistisch gesprochen, in der Unzulänglichkeit der kohäsiven Textstruktur und der streckenweise hohen

---

<sup>5</sup> Das in „Ehrlich währt am längsten“ (Z. 13) gebrauchte *währen* ist ein dem gehobenen Sprachgebrauch zugehöriges schwaches Verb mit der Bedeutung ‚über eine gewisse Zeit bestehen, andauern, dauern; anhalten‘. Hier ist aber gemeint, dass man im Leben am weitesten kommt, wenn man sich anständig und aufrichtig verhält. Das in „Unrecht schlägt seinen eigenen Herrn“ (Z. 13f.) zentrale starke Verb *schlagen* hat laut Duden 17 verschiedene Hauptbedeutungen, die z.T. noch ausdifferenziert werden. Hier ist ‚besiegen, übertreffen‘ (militärisch, im Wettkampf, Wettbewerb, Wettstreit o.Ä.) oder ‚durch einen Zug aus dem Spiel bringen‘ (bei bestimmten Brettspielen, besonders Schach, eine Figur, einen Spielstein des Gegners) gemeint. Die Formulierung impliziert, dass das anthropomorphisierte Unrecht und der Herr einander als Kontrahenten in einem Kampf oder Spiel gegenüberstehen, den das Unrecht „gewinnt“. Gewinnen heißt hier allerdings, moralisch betrachtet, verlieren, denn das Sprichwort bedeutet, dass ein Schaden, den man einem Dritten zufügen will, zum eigenen Nachteil werden kann. Das Nomen *Rat* in „Da war guter Rat teuer“ (vgl. Z. 18) bedeutet neben ‚Empfehlung‘ oder ‚Ratschlag‘ auch ‚Ausweg aus einer schwierigen Situation, Lösung[smöglichkeit] für ein schwieriges Problem‘, eine ‚veralternde‘ Bedeutung, die potentiell unbekannt ist. Das Adjektiv *teuer* hingegen meint hier weder ‚einen hohen Preis habend, viel Geld kostend, hohe Preise verlangend, mit hohen Kosten verbunden‘ noch ‚(gehoben) jemandes Wertschätzung besitzend; sehr geschätzt‘, was die beiden im Duden gelisteten Bedeutungsvarianten sind. Vielmehr ist es im übertragenen Sinne zu verstehen: Die Situation ist schwierig, wenn nicht gar ausweglos, weil sich keine Lösungsmöglichkeit abzeichnet.

Komplexität der Syntax begründet liegen. Die verschiedenen Mittel der Kohäsionsstiftung, nämlich Mittel zur Stiftung lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, semantische Relationen, begriffliche Nähe) und grammatischer Kohäsion (Wiederaufnahme durch Proformen, bestimmter Artikel), werden stilistisch abwechslungsreich verwendet, was ggf. zu Intransparenz führt. Für das Verständnis entscheidend ist bspw., dass der als „ein guter und ehrlicher Mann“ (Z. 3f.) eingeführte Gegenspieler des Reichen ebenjener „ehrliche Finder“ (Z. 3f.) ist, der zunächst als abstrakte Größe angekündigt und auf den im Folgenden auch dezidiert als „treue[r] Finder“ (Z. 8), „ehrliche[r] Finder“ (Z. 13) und schließlich „ehrlicher Freund“ (Z. 23) referiert wird (lexikalische Kohäsion durch partielle Wiederaufnahme). Potentiell verwirrend könnte auch die Wiederaufnahme mithilfe von Pronomen und Artikel sein. So wird der reiche Mann zunächst als „[d]er andere“ (Z. 6) bezeichnet, dann als „der eine“ (Z. 16), dann wieder als „de[r] ander[e]“ (Z. 18) und schließlich als „der eine“ (Z. 21). Auch die Referenz auf den ehrlichen Finder wechselt entsprechend von „der andere“ (Z. 16) zu „de[r] ein[e]“ (Z. 18) zu „der andere“ (Z. 21). Wer jeweils gemeint ist, wird im Satzzusammenhang deutlich, wo die *per se* bedeutungsleeren Lexeme durch mit *dass* eingeleitete Nebensätze (Z. 16), das vorangehende Nomen (Z. 18) bzw. das dazugehörige Prädikat und Objekt (Z. 21) spezifiziert werden.

Es können aber auch genuin erzählerische Gestaltungsmittel den Verstehensprozess beeinflussen, insbesondere der Wissensradius der Erzählinstanz sowie das damit verbundene Informationsmanagement (Zurückhaltung, Andeutung oder Mitteilung wichtiger Informationen) und die zeitliche Ordnung der Erzählung. Die Geschichte wird von einem für diese Art Texte und insbesondere Hebels Kalendergeschichten typischen auktorialen Erzähler vermittelt (heterodiegetische Erzählinstanz mit Nullfokalisierung). Zwar tritt er nicht als Ich-Erzähler in Erscheinung, aber seine Stimme wird auf andere Art und Weise hörbar. So sind ihm bspw. die beiden Sprichwörter zuzuordnen, die hier, erzähltheoretisch gesprochen, als Vorausdeutungen fungieren: Noch ehe die beiden Figuren vor den Richter treten, wird bereits mitgeteilt, dass das Urteil zugunsten des ehrlichen Finders und nicht des Betrügers ausfallen wird. Auch die Verknüpfung von *Da war guter Rat teuer* (i.S.v. ‚die Situation war schwierig, wenn nicht gar ausweglos‘) mit dem adversativen *aber* zu Beginn des folgenden Satzes deutet bereits an, dass der hier, aber auch schon im Titel explizit (narrativ) als „klug“ (Z. 18) charakterisierte Richter durchaus in der Lage ist, eine kreative Lösung für den Konflikt zu finden. Der letztlich gefällte Richtspruch (vgl. Z. 20ff.), der eine implizite (szenisch aktualisierende) Charakterisierung darstellt, legitimiert die vorab vollzogene Attribuierung. Der Wissensvorsprung des Richters (vgl. Z. 18f.) macht ihn zu einer Art *alter ego* des Erzählers (oder *vice versa*), der ebenfalls die Motive der Figuren kennt. Anders als der Richter, der von einer Kundgabe seines Wissens absieht, um ein strategisch kluges Urteil fällen zu können, teilt der Erzähler seine Innensicht der Figuren dem Leser von vornherein mit (vgl. Z. 6-9 und 13f.). So kontraproduktiv eine Mitwisserschaft innertextuell wäre, so wichtig ist sie außertextuell für die Leser, die ohne diese Hintergrundinformationen die Strategie des Richters nicht (oder schwerer) durchschauen könnten.

Hinsichtlich der Chronologie der Erzählung verschränken sich drei Zeitebenen, die mit dem entsprechenden Tempus grammatisch korrekt und eindeutig markiert sind: die Vorgeschichte (Verlust des Geldes) durch die Wiedergabe im Plusquamperfekt, die eigentliche Geschichte (Rückgabe des Geldes, Verleumdung des Finders, eidesstattliche Erklärung und Richterspruch) durch die Darstellung im epischen Präteritum, die Erzählgegenwart (Erzählerkommentare) mithilfe des Präsens sowie eine Vorausdeutung im Futur. Einen Sonderfall stellen die Sprichwörter dar, die aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit sozusagen überzeitlich gelten und daher ebenfalls im Präsens wiedergegeben werden. Einzige Ausnahme ist die Tempusverschiebung bei der Redewendung ‚Guter Rat [ist] teuer‘ vom Präsens ins Präteritum: „Da war guter Rat teuer“ (Z. 18). Dies darf als Markierung der Gültigkeit der Aussage für den in der Vergangenheit liegenden Zeitpunkt des erzählten Geschehens verstanden werden. Schwierigkeiten dürften sich also nur bei Unkenntnis der geltenden Konventionen bzw. der Verbformen der entsprechenden Zeitformen (z.B. regelmäßige und unregelmäßige Flexion, transitive und intransitive Verben) ergeben.

Sprachlich herausfordernd ist schließlich der (grammatisch korrekte) Wechsel des Modus beim Übergang von der direkten zur indirekten Rede der Figuren, da der Konjunktiv nicht nur bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern potentiell unvertraut sein könnte. Dies wird v.a. in der zentralen Textstelle bedeutsam, wo die Verwendung des Konjunktiv I eine erzählstrategische Funktion hat: „Beide bestunden [*sic!*] auch hier noch auf ihrer Behauptung, der eine, daß 800 Tlr. *seien* eingenäht gewesen, der andere, daß er von dem Gefundenen nichts genommen und das Päcklein nicht versehrt *habe*.“ (Z. 15-17). An dieser Stelle wird in beiden Fällen der Konjunktiv I verwendet, obwohl sowohl der Richter als auch der Erzähler (und der Leser) berechnete Zweifel an der Richtigkeit der Aussage des Reichen haben, der mit dem Konjunktiv II (*wären*) hätte markiert werden können. Bei Verwendung des Konjunktivs II würde aber der Anspruch der so wiedergegebenen Aussagen, mit der (innerfiktionalen) Realität übereinzustimmen, angezweifelt werden, was jedoch mit Blick auf die Strategie des Richters nicht sinnvoll wäre. Damit wird sozusagen grammatisch dem folgend erzählten strategisch klugen Handeln des Richters der Weg geebnet.

Allerdings muss, kognitionspsychologisch gesprochen, aus dem Handeln des Richters inferiert werden, worin genau die Klugheit besteht, wodurch die Rezeptionsanforderungen steigen: Der Richter weiß zwar um die betrügerischen Absichten des reichen Mannes, offenbart diese aber nicht, sondern folgt gerade dessen und zugleich der Argumentation des ehrlichen Finders. Denn die beiden gegensätzlichen Aussagen können nur dann beide wahr sein, wenn es sich bei dem Geld, das der eine gefunden hat, nicht um das verlorene Geld des anderen handelt. Es ist ebenjener Betrugsversuch, der den reichen Mann um sein Geld bringt. Die Möglichkeit, dass er durch Ehrlichkeit doch noch an sein Geld kommt, deutet der Text mit dem Adverb *noch* (Z. 16) an, aber lässt letztlich offen, ob der Betrüger seine Falschaussage zurückziehen wird. Hebels christliches Menschenbild, das die Läuterung eines jeden Menschen als möglich erachtet, spricht für diese Wendung. Das Urteil des Richters lässt auf jeden Fall Raum dafür, denn dem Finder ist das Geld nur vorläufig, nämlich „in guter Verwahrung“ (Z. 23f.) überlassen. Auch dieser Aspekt, dem reichen Mann einen Ausweg zu lassen, könnte ein Grund für die Bezeichnung des Richters als klug sein.

### 3.2 Vorbereitende Aufgaben

Im Zuge der Erschließung des literarischen Textes, die dem Nacherzählen notwendigerweise vorangeht, werden von den Schülerinnen und Schülern sprachliche Äußerungen erwartet, die noch nicht Teil des Zieltextes sind, diesen aber vorbereiten. So müssen bspw. Übertragungen von altertümlichen Formulierungen in heutiges Deutsch mit Blick auf ihre semantische Angemessenheit beurteilt (Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen), Elemente der erzählten Geschichte benannt, die Lehre(n) formuliert und reflektiert sowie die Angemessenheit des Titel begründet werden (Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren). Sprachlich gesehen, stellen sich hier neben dem Inhaltswortschatz v.a. Herausforderungen im Bereich der Syntax. So werden zur Beschreibung der handelnden Figuren Relativsätze gebraucht, zum Ausdruck gedanklicher oder sachlicher Verhältnisse (z.B. einer handlungsleitenden Motivation) Konjunktionalsätze (hier v.a. Konsekutivsätze), zur Beschreibung der Wirkung der Erzählerkommentare ggf. auch Bedingungssätze, zur Begründung des Titels Kausalsätze. Dafür werden sowohl bzgl. der jeweils notwendigen Formulierungen – aber auch mit Blick auf die Struktur der jeweils zu produzierenden Interimstexte – sprachliche Hilfestellungen in Form von Beispielsätzen und Satzanfängen gegeben, und zwar sowohl auf den Arbeitsblättern als auch im Rahmen der Aufgabenstellungen selbst.

### 3.3 Zieltext: Nacherzählung

Die hier kommentierte Aufgabenstellung zielt auf eine von einer einzelnen Person verfasste schriftliche Nacherzählung, die die Komposition des Originals ebenso wie die Erzählperspektive und das Erzähltempus beibehält. Zwar wird dies nicht explizit gemacht, es geht aber aus dem Hinweis auf den Adressatenkreis hervor, der die einzige notwendige Anpassung explizit macht: Die Nacherzählung soll für einen Leser der Gegenwart verständlich sein. Hinsichtlich der Qualität des Ziel-

textes besteht die Erwartung, dass gattungstypische Elemente, d.h. hier die pointierte Darstellung und das moralisch-belehrende Moment, sowie die prototypische Struktur einer Erzählung reproduziert werden. Dafür müssen die Ereignisse in der Geschichte verstanden, umformuliert und als kohärente Ereignisfolge linearisiert werden. Für eine gelungene Nacherzählung genügt allerdings nicht die Wiedergabe der korrekten „zeitliche[n] ‚Aufeinanderfolge‘“ der Ereignisse in der Geschichte, d.h. die reine Chronologie, sondern es bedarf auch der zutreffenden Darstellung der sogenannten „handlungslogische[n] ‚Auseinanderfolge‘“ (Zabka 2010: 63), d.h. der Wiedergabe der kausalen Verkettung der Ereignisse. Eine mögliche Nacherzählung könnte folgendermaßen lauten (inkl. Bezeichnung der Elemente der narrativen Grundstruktur nach Labov/Waletzky):

Ein reicher Mann hatte aus Versehen viel Geld verloren. Deshalb gab er öffentlich bekannt, dass er das Geld verloren hatte, und versprach dem ehrlichen Finder als Belohnung 100 Taler. Daraufhin meldete sich ein Mann, der Geld gefunden hatte. Weil er gut und ehrlich war, wollte er es dem Reichen zurückgeben, denn er dachte, es wäre sein Geld (*Orientierung*). Der Reiche freute sich natürlich, dass er sein Geld zurück hatte. Aber gleichzeitig ärgerte er sich, dass er nun den Finderlohn zahlen musste. Während er das Geld zählte, überlegte er, wie er erreichen könnte, dass er die Belohnung nicht bezahlen müsste. Plötzlich hatte er eine Idee. Er sagte zu dem Finder: „Guter Freund, hier sind nur 700 Taler. Ich habe aber 800 Taler verloren. Das kann nur bedeuten, dass du dir deine Belohnung schon selbst genommen hast. Das hast du richtig gemacht!“ (*Komplikation bzw. Erwartungsbruch*) Der ehrliche Finder wusste natürlich, dass das gelogen war, aber der Finderlohn war ihm gar nicht wichtig. Wichtiger war, dass er nun Angst hatte, dass man ihn für einen Dieb halten würde. Deshalb wollte er unbedingt seinen guten Ruf wiederherstellen. Er erklärte noch einmal ausdrücklich, dass er das Geld genauso gefunden hatte, wie er es ihm gegeben hatte. Da das nicht ausreichte, gingen sie zu einem Richter, der den Streit zwischen ihnen schlichten sollte. Vor ihm wiederholten beide ihre Aussage: Der Reiche sagte, dass er 800 Taler verloren hatte; der Finder sagte, dass er sich die Belohnung nicht selbst genommen hatte, sondern das Geld so, wie er es gefunden hatte, zurückgegeben hatte. Da der Richter offenbar wusste, dass der Finder ein ehrlicher Mann und der Reiche ein Lügner war (*Evaluation*), wandte er einem Trick an: Er ließ beide schwören, dass sie die Wahrheit gesagt hätten. Danach verkündete er sein Urteil: „Wenn ihre beide die Wahrheit sagt, wenn also der eine von euch 800 Taler verloren, der andere aber nur 700 Taler gefunden hat, dann kann das nicht das gleiche Geld sein. Das heißt, Du“, sagt er zu dem Finder, „kannst die 700 Taler behalten, bis sich jemand meldet, der diese Summe verloren hat. Und du“, sagte er zu dem Betrüger, „musst leider warten, bis sich derjenige meldet, der deine 800 Taler gefunden hat.“ (*Auflösung*) So kam es, dass der Reiche für seinen Betrugsversuch und seine Geldgier bestraft wurde. Wer jemandem Schaden zufügt, wird am Ende selbst geschädigt. (*Coda*)

Mit Blick auf die drei Metafunktionen eines Textes nach Halliday lässt sich Folgendes festhalten: Hinsichtlich der *ideational function* (Inhaltsfunktion bzw. Inhaltsebene, z.B. Informationen, lexikalische Auswahl) sind die wesentlichen inhaltlichen Informationen der Originalgeschichte enthalten, werden aber lexikalisch anders repräsentiert als in der Vorlage. Wörtliche Übernahmen sind dort erlaubt und auch angebracht, wo es um Spezifika (z.B. die Währung) oder handlungs-tragende prägnante Formulierungen (z.B. die heuchlerische Anrede „Guter Freund“) geht. Die im Original, kognitionspsychologisch gesprochen, zu inferierende Pointe wird in der Nacherzählung als manifeste Information gegeben („[Er] wandte [...] einem Trick an“). Andere latente Gehalte des Originals – neben der Profilierung der Erzählerfigur z.B. auch die Möglichkeit der Läuterung des Betrügers – sind in dieser, auf die Mitteilung zentraler Handlungsaspekte der Geschichte fokussierten Fassung der Erzählung nicht mehr enthalten.

Was die *interpersonal function* betrifft (Handlungsfunktion bzw. Beziehungs- oder Interaktionsebene, z.B. Sprachhandlungen, Förmlichkeits- und Fachlichkeitsgrad), die in einer Kalendergeschichte besonders im Bereich der Didaxe zu fassen ist, wurde zwar auf die Erzählerkommentare verzichtet, die den Text artifiziell anreichern (auch in der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler dies ebenso tun würden), nicht jedoch auf die ausformulierte Lehre, die hier, abweichend vom Original, Teil der Coda ist: Zunächst wird, durch das Adverb so hervorgehoben, die Quintessenz des Urteilspruchs ausformuliert, ehe ein Merksatz das zu Lernende noch einmal abstrahiert. Letzteres geschieht nicht –

wie für Muttersprachler wahrscheinlich naheliegender – in Form einer Redewendung (möglich wäre „Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein!“), sondern in Form eines Deklarativsatzes.

Mit Blick auf die *textual function* (textbildende Funktion bzw. Textebene, z.B. lexikogrammatistische Entscheidungen, Textorganisation i.S. von Kohäsion/Kohärenz) ist der Text immer noch vergleichsweise anspruchsvoll. Allerdings wurde die Komplexität der Syntax gegenüber der Vorlage deutlich reduziert (z.B. mehr Koordination statt Subordination, mit der Konjunktion *dass* eingeleitete Nebensätze statt indirekter Rede, Indikativ oder *würde*-Form statt Konjunktiv) und eine engere kohäsive Verflechtung mithilfe verschiedener Mittel zur Stiftung lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, semantische Relationen, begriffliche Nähe) und grammatischer Kohäsion (Wiederaufnahme, bestimmter Artikel) erzielt. Insbesondere die Markierung der Beziehungen zwischen Ereignissen – realisiert durch die zahlreichen Adverbialsätze, aber auch andere (Haupt- und) Nebensätze – stärken die kohäsive Verflechtung. Auch die Verweise mithilfe der Personalpronomen sind eindeutiger als in der Vorlage.

Betrachtet man die drei soziosemiotischen Variablen des Situationstyps nach Halliday, stellt man fest, dass *field* (Gegenstand des Textes und soziale Aktion, in der der Text eine bestimmte Funktion hat) unverändert bleibt, und auch *tenor* (Beziehung bzw. Rollenverteilung zwischen den Kommunikationsteilnehmern) und *mode* (symbolische Organisation der Sprache, insbes. in Relation zum Kommunikationsmedium und zur rhetorischen Funktion) werden nur geringfügig verändert. Zudem entspricht die Nacherzählung mit Blick auf die zugrundeliegende Struktur wie die Vorlage der narrativen Grundstruktur nach Labov/Waletzky. Der Registerunterschied findet sich also nicht (oder nur marginal) in der formalen Gestaltung des Textes, sondern vielmehr in der Funktion der sprachlichen Mittel (s. Abschnitt 2). Um dies den Schülerinnen und Schülern einsichtig zu machen – und für den Fall, dass deren Nacherzählungen weniger gelungen sind – kann man gemeinsam die hier vorgestellte Beispiellösung analysieren und mit der Vorlage vergleichen.

### 3.4 Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellungen sind fachlich angemessen, sprachlich klar und eindeutig formuliert. Dabei wurde – auch angesichts der Altersstufe – auf Fachsprache weitgehend verzichtet und ggf. vereinfachte, tendenziell leichter zugängliche Formulierungen gewählt (z.B. ‚Geschichtenschema‘ statt ‚Erzählschema‘). Die einzelnen Aufgabenschritte sind klar erkennbar. Alle Teilaufgaben sind transparent gestaltet: Fettdruck der Operatoren sowie Beispiele bzw. Anleitung bzgl. des Erwarteten (z.B. Checkliste) erleichtern den Schülerinnen und Schülern das selbstständige Arbeiten. Methodische Hilfestellungen, insbesondere Strategien und Techniken, werden mit Blick auf die besonderen Herausforderungen des Schreibens zumal in der noch nicht bildungssprachlich ausdifferenzierten (Mutter- oder Zweit-)Sprache Deutsch gegeben. Wo nötig oder sinnvoll, wird auf die Möglichkeit kooperativen Arbeitens hingewiesen. Raum für sprachliches Feedback durch die *Peers* oder die Lehrperson sowie Möglichkeiten zur Überarbeitung der Schülertexte sind integriert.

### 4. Erläuterung zu den Teilaufgaben

Mit der Nacherzählung einer literarischen Erzählung wird eine Kommunikationssituation ins Zentrum gestellt, die in zweifacher Weise an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft: Zum einen ist Erzählen als anthropologische Konstante konstitutives Element der Welterfahrung; zum anderen besteht im Alltag immer wieder die Notwendigkeit zu erzählen, seien es eigene Erlebnisse, die mitgeteilt werden sollen, oder künstlerisch gestaltete Geschichten, die gehört, gelesen oder gesehen wurden und deren Inhalte anschließend wiedergegeben werden sollen. Insofern sind die Sprachhandlung selbst und die Regeln gelingender Kommunikation in diesem Modus (z.B. die Anordnung der erzählten Ereignisse) den Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Sprachkompetenz im Deutschen vertraut. Entsprechend liegt ein Schwerpunkt des Aufgabenarrangements auf der Bewusstmachung der kommunikativen Funktion einer Nacherzählung. Weniger vertraut dürften die lexikalischen wie syntaktischen Mittel zur Realisation des

narrativen Textmusters mithilfe der deutschen Sprache sein. Dies versucht das Aufgabenarrangement mithilfe unterschiedlicher Unterstützungsmaßnahmen anzuleiten. Da im Zentrum ein literarischer Text steht, sind nicht nur produktive, sondern zunächst erst einmal rezeptive Kompetenzen gefordert. Ziel ist letztlich literarisches Lernen.

Mit Blick auf die didaktische bzw. methodische Umsetzung wurden Konzepte aus verschiedenen didaktischen Bereichen herangezogen, die Schnittmengen aufweisen und entsprechend kompatibel sind. Aus sprachbildender Perspektive ist hier neben dem *Scaffolding*-Ansatz (s. Abschnitt 2) der Mehrsprachigkeitsansatz zentral. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist es das Konzept des Prozessorientierten Schreibens. Im Sinne der Prozessstrukturierung, wie sie für komplexe Kompetenzaufgaben gefordert wird, leiten die Teilaufgaben die Schülerinnen und Schüler durch die notwendigen Arbeitsschritte (*process scaffolding*).

#### 4.1 Erläuterung zu Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen

Wie beim Lesen nicht-literarischer Texte erfolgt die sinnorientierte Informationsverarbeitung im Wechselspiel zwischen text- und leserseitigen Faktoren. Leserseitige Faktoren für das Gelingen dieses komplexen (Ko-)Konstruktionsprozesses sind u.a. die bereits erworbenen kognitiven Fähigkeiten (hierarchieniedrige Operationen: Dekodieren von Wörtern und Sätzen sowie Sinnkonstruktion durch Verknüpfung der Satzfolgen in Absätzen; hierarchiehohe Operationen: Herstellen von Zusammenhängen zwischen ggf. von einander weiter entfernten Textinformationen, Ziehen von Schlussfolgerungen, Herstellen von Verbindungen zum Vorwissen, Konstruktion einer globaler Vorstellung vom Textinhalt, Erkennen von Superstrukturen und Darstellungsstrategien), eine adäquate Lesemotivation (z.B. lesebezogene Einstellungen) sowie die zur Verfügung stehenden Ressourcen, insbesondere das Vor- bzw. Weltwissen (z.B. inhaltliche Fakten, Erkenntnisse über abstrakte und allgemeingültige Zusammenhänge, Wortschatz, textstrukturelles Wissen, Strategiewissen). Zu den textseitigen Faktoren gehören die Textbeschaffenheit (sprachlich-strukturelle Merkmale wie z.B. kognitive Gliederung, sprachliche Einfachheit bzw. Komplexität, Orientierung an bewährten Textmustern bzw. Textsorten) und die daraus resultierende Textverständlichkeit. Der Aufbau eines kohärenten, umfangreichen und detaillierten mentalen oder Situationsmodells (abstrahierte Vorstellung des Gesamtinhalts eines Textes) erfolgt sukzessive durch das parallel zum Leseprozess stattfindende kontinuierliche, dynamische, iterative Zusammenspiel bzw. die Wechselwirkung (interaktionale Theorie) von *Bottom-up*- (auf Grundlage der expliziten Textaussagen) und *Top-down*-Prozessen (auf Grundlage verfügbarer Wissensbestände und als Folge von Inferenzen). Lesestrategien (kognitive Organisations- und Elaborationsstrategien, metakognitive Strategien, Stützstrategien) kontrollieren und regulieren diese Prozesse.

Über die Anforderungen des verstehenden Lesens bei Sachtexten hinaus erfordert das literarische Verstehen von Texten die Beachtung spezifischer Konventionen: Die Fiktionalitätskonvention besagt, dass literarische Texte nicht notwendigerweise auf Gegebenes in der außertextuellen Realität verweisen, sondern selbstreferenziell, d.h. auf eine innertextuelle Welt orientiert sind. Die Polyvalenzkonvention besagt, dass sich das in literarischen Texten Geschriebene aufgrund der Selbstreferenzialität der freieren, ggf. auch nicht konventionalisierten mentalen Konkretisierung öffnet und entsprechend mehrdeutig sein kann, so dass der Prozess der Bedeutungsgenerierung tendenziell unabschließbar ist. Die Ästhetikkonvention schließlich besagt, dass das Gemeinte über die linearen semantischen Bedeutungen des Geschriebenen hinausgehen kann und die alltagssprachlich geprägte, wörtliche Bedeutung vom Rezipienten mit Blick auf den literarischen Sprachgebrauch um weitere Bedeutungen auf unterschiedlichen Ebenen ergänzt werden kann oder sogar muss. So ähneln die in narrativen Texten beschriebenen Welten zwar häufig zumindest strukturell der außertextuellen Realität, so dass sie mithilfe von Weltwissen und Erfahrungen der Rezipienten erfasst werden können. Gleichzeitig sind diese Textwelten im Rückgriff auf spezifische Wissensbestände konstruiert, die dem Rezipienten für eine hinreichende bzw. angemessene Rekonstruktion verfügbar sein müssen. Dazu gehört einerseits literarisches Wissen, z.B. zu üblichen Formen des

Erzählens, und andererseits sprachliches Wissen. Die mitunter als Verstehenshürden empfundenen sprachlich-strukturellen Besonderheiten literarischer Texte, die der poetischen Verdichtung dienen und/oder den automatisierten Leseprozess stören sollen, können sowohl auf der Wortebene (z.B. veralteter Wortschatz oder Wortneuschöpfungen), der Satzebene (z.B. das Spiel mit oder die Brechung von semantischen oder syntaktischen Regeln) als auch auf der Textebene verortet sein (z.B. Erwartungen, die spät oder gar nicht erfüllt werden).

Entsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler im ersten Schritt zunächst erst einmal ihr Vorwissen aktivieren, um eine verstehensförderliche Erwartungshaltung aufzubauen. So werden sie aufgefordert, ausgehend vom Titel der Erzählung über deren Inhalt zu spekulieren. Außerdem sollen sie noch vor der Lektüre ihre Beobachtungen zur Textgestaltung verbalisieren (z.B. Fließtext, keine Absätze, Verwendung von Fettdruck) – ohne in die Tiefen einer textlinguistischen Analyse einzudringen – und, falls möglich, ihre Beobachtungen explizieren (z.B. literarische Erzählung, Wichtiges hervorgehoben). Um die Erkenntnisse beobachtbar zu machen, sollen sie ihre Ideen schriftlich festhalten.

Anschließend folgt die erste Textbegegnung, die als Stillesen oder in Form des gemeinsamen Lautlesens erfolgen kann (*paired reading*, Lautlesetandems). Wie Studien gezeigt haben, unterstützt Letzteres sowohl die Leseflüssigkeit als auch (indirekt) des Leseverstehens. Im Sinne eines ressourcenorientierten Vorgehens sollen sich die Schülerinnen und Schüler im nächsten Schritt darüber austauschen, was sie von der Geschichte verstanden haben. Im Phasenmodell von Gibbons wäre dies Phase 1: *Building the field* zuzuordnen (erste Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten unter Verwendung aller möglichen Kommunikationsmittel und Sprachen). Mit Blick auf mehrsprachige Lerngruppen wird den Schülerinnen und Schülern in dieser Phase freigestellt, in welcher Sprache sie kommunizieren, so dass die Möglichkeiten der Einbeziehung der Erst-, Herkunfts- bzw. Familiensprache(n) besteht. Die Nutzung der jeweils stärksten Sprache bzw. das Mischen von Sprachen (*translanguaging*) gilt bspw. zur Aktivierung von Vorwissen und insbesondere für die Arbeit im Tandem oder in der Kleingruppe als funktional bei der Unterstützung fachlichen Lernens in mehrsprachigen Lerngruppen, solange transparent ist, wann eine bestimmte Sprache gefordert ist.

### **4.2 Erläuterung zu Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen**

Auf eine Vorentlastung des Wortschatzes wird hier bewusst verzichtet, obwohl die Erzählung lexikalisch und syntaktisch hohe Anforderungen an Leserinnen und Leser stellt, zumal wenn es sich bei ihnen um Zweitsprachenlerner handelt. Stattdessen wird die sprachliche Distanz zwischen Text und Leser thematisiert – d.h. die Notwendigkeit einer Übertragung ins Gegenwartsdeutsch bewusst gemacht – und aktiv überwunden. Dabei werden nicht einzelne Wörter erklärt, sondern vielmehr Wortgruppen bzw. Sätze fokussiert, die im Textzusammenhang erschlossen werden sollen. Auch werden nicht alle Textstellen bearbeitet, die Schwierigkeiten bereiten könnten, sondern nur solche, die für das literarische Lesen unerlässlich sind (z.B. die beiden handlungstragenden Sprichwörter). Das Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?‘ macht hier „Übersetzungsvorschläge“, deren Angemessenheit die Schülerinnen und Schüler diskutieren und beurteilen müssen. Dabei müssen sie sich mit verschiedenen Bedeutungsmöglichkeiten einzelner Wörtern auseinandersetzen und sich begründet, d.h. auch, gestützt auf den Textzusammenhang, für eine Variante entscheiden.

### **4.3 Erläuterung zu Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren**

Um die Kompetenzen bzgl. des Textverstehens und der Textproduktion deutlicher voneinander zu unterscheiden, wird in dieser Teilaufgabe zuerst der Aufbau einer mentale Repräsentation der narrativen Handlungslogik angeregt, ehe die eigene (ebenfalls logisch zu strukturierende) Nacherzählung gefordert wird. Dazu werden mithilfe des Arbeitsblattes ‚Geschichtenschema‘ zunächst die Eckpunkte der Erzählung (Wer? Wann? Wo?) dokumentiert sowie die „zeitliche[n]

„Aufeinanderfolge“ und in Ansätzen die „handlungslogische „Aufeinanderfolge“ der Ereignisse in der Geschichte (Zabka 2010: 63) festgehalten.

Mit Blick auf das Phasenmodell von Gibbons erfolgt hier der Übergang von Phase 1: *Building the field* zu Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers), da neben inhaltlichen Aspekten im Ansatz bereits die Struktur der Erzählung thematisiert wird. Leitfragen unterstützen die Rekonstruktion der Geschichte. Beispielsätze, die die Art der gewünschten Antwort demonstrieren, und zwar sowohl inhaltlich als auch sprachlich (z.B. Relativsätze zur näheren Erläuterung), und Satzanfänge, die bestimmte grammatische Strukturen vorgeben (z.B. mit der Konjunktion *dass* eingeleitete Nebensätze zur Ergänzung des im Hauptsatz Gesagten), stellen ebenfalls Hilfestellungen dar. Von der Einführung der entsprechenden erzähltheoretischen Terminologie wird abgesehen, da dies in den geltenden Rahmenrichtlinien Deutsch i.d.R. erst später vorgesehen ist. Eine Ausnahme stellen die Begriffe ‚Konflikt‘ und ‚Höhepunkt‘ dar, die für das Verständnis des Handlungsverlaufs hilfreich sein können und zudem auch alltagssprachlich bekannt sein bzw. problemlos in diesem Sinne verwendet werden können.

Im nächsten Schritt wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf die beiden als Lehren fungierenden Sprichwörter gelenkt, die in der bearbeiteten Textfassung, wie bereits in der Erstveröffentlichung (s. Abschnitt 3.1), durch Fettdruck hervorgehoben sind. Sofern die Schülerinnen und Schüler Fabeln und/oder andere Kalendergeschichten kennen, bei denen die Lehre erst am Ende der Geschichte steht, ist es wichtig, die eingeschobene Didaxe als solche zu erkennen. Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler auch auf die Erzählinstanz aufmerksam gemacht, ohne dass Begriffe wie ‚Erzähler‘ und ‚Erzählerkommentar‘ explizit eingeführt zu werden. Dies ist mit Blick auf die Kalendergeschichte von Hebel insofern sinnvoll, wenn nicht sogar notwendig, als der deutlich akzentuierter Erzähler nicht nur ein textseitiges Signal für die Fiktionalität der erzählten Welt ist (Entkräftung der Tatsachenkonvention durch die Fiktionalitätskonvention), sondern einen entscheidenden Anteil an der Art und Weise hat, wie die Geschichte erzählt wird (s. Abschnitt 3.1). Im Sinne einer größeren Bildungsgerechtigkeit wird für die literarische Sozialisation in der Institution Schule ein Explizit-machen von Fiktionsignalen empfohlen. Die Entwicklung des Fiktionsbewusstseins sei genuine Aufgabe jeglichen Literaturunterrichts (vgl. Rosebrock/Wirthwein 2014: 66f.). Vordergründiges Ziel ist hier jedoch die Bewusstmachung der Rolle des Erzählers als moralische Instanz. Dass die Lehre sozusagen aus dem Mund des Erzählers stammt, unterstreicht noch einmal dessen große Autorität. Neben den im Text manifesten Lehrsätzen wäre eine weitere Einsicht möglich, nämlich die, dass es sich lohnt, im Streben nach Gerechtigkeit auf die vom Staat vertretene Gerichtsbarkeit zu vertrauen (was auch angesichts der politischen Verhältnisse zur Entstehungszeit des Textes plausibel wäre). In diesem Fall würde die Lehre auf Rezipientenseite formuliert – was die Autonomie des Lesers unterstützt.

Schließlich wird noch einmal der Blick auf den Titel der Erzählung gelenkt, zu dem die Schülerinnen und Schüler bereits in der ersten Aufgabe spekuliert hatten. Diesmal geht es jedoch um die Bewusstmachung der Signalwirkung eines Titels. Ähnlich wie in dem in der Aufgabenstellung genannten Rotkäppchen-Märchen, das stellvertretend für viele Erzählungen nach diesem Muster steht, wird eine der handlungstragenden Figuren zum Titelgeber; anders als im Märchen beginnt Hebels Erzählung aber nicht mit der Vorstellung der titelgebenden Figur. Vielmehr werden erst zwei andere Figuren eingeführt, ehe in der zweiten Hälfte der Geschichte und zudem sehr unspezifisch die Figur des Richters vorgestellt wird. Dass dieser dennoch die Hauptfigur ist, ergibt sich aus der Tragweite seiner Entscheidung für die handelnden Figuren sowie natürlich aus der großen moralischen Überlegenheit, die er durch seine Weitsicht und sein kluges Handeln zeigt (s. Abschnitt 3.1). Um den Schülerinnen und Schülern den Erkenntnisweg zu erleichtern, wird die Passung des Titels als gegeben vorausgesetzt und lediglich eine Begründung verlangt. Die dafür notwendige sprachliche Struktur ist wiederum in Form eines Satzanfangs vorgegeben.

#### 4.4 Erläuterung zu Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen

Zur Anbahnung der schriftlichen Nacherzählung soll die Geschichte im ersten Schritt mündlich nacherzählt werden. Im Kontext des hier erläuterten Aufgabenarrangements zielt aber auch das mündliche Erzählen auf das schriftsprachliche Konzept. Methodisch wird dafür empfohlen, das Wechselspiel von Textrezeption und Textproduktion dadurch zu unterstützen, dass der Schreibprozess gegliedert und in der Planungsphase zunächst die Handlung, ihre Situierung in Raum und Zeit und der zentrale Konflikt herauskristallisiert werden (bspw. Visualisierung der Handlungsschritte und -stufen), ehe mit der Formulierung begonnen wird, wobei selbst in dieser Phase (sowie in der Überarbeitungsphase) auch bzgl. der Elemente des Plots noch einmal Ergänzungen und Korrekturen vorgenommen werden können.

Entsprechend sollen sich die Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung der schriftlichen Nacherzählung in einem ersten Schritt die Struktur der Erzählung bewusst machen. Ausgehend von der aus fachdidaktischer Perspektive mehrfach wiederholten Kritik an der dysfunktionalen Beschränkung auf das beim Erzählen durchgängig zu verwendende Präteritum wird hier auf die präzise Vorgabe des Erzähltempus bewusst verzichtet und stattdessen generell auf Vergangenheitsformen verwiesen. Da nicht zuletzt Hebel selbst das Tempus variabel und dabei funktional nutzt, soll diese Möglichkeit auch den Schülerinnen und Schülern offenstehen. Idealerweise wird ihnen dabei die (auch erzählerische) Funktion der verschiedenen Vergangenheitsformen bewusst – wofür jedoch zusätzlich die Anleitung der Lehrkraft notwendig wäre. Dass auch das Präsens möglich wäre, bspw. im Rahmen der wörtlichen Rede, wird an dieser Stelle nicht hervorgehoben, da anzunehmen ist, dass die Schülerinnen und Schüler diese mehr oder weniger wörtlich aus dem Original übernehmen und folglich richtig verwenden.

Mit Blick auf die Sprachbildung werden ihnen Hilfen auf verschiedenen Ebenen angeboten: Der für die Umformulierung der Kalendergeschichte benötigte thematische Wortschatz wird in verschiedenen Formen zur Verfügung gestellt. So enthalten bereits die richtigen Antworten der fiktiven Gesprächspartner auf dem Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?‘ (Teilaufgabe b) Formulierungen in Gegenwartsdeutsch, die in Gänze oder in Teilen für die eigene Nacherzählung verwendet werden können. Weitere Hilfen sind mit der Verbtabelle gegeben, die spezifische Verben jeweils in drei verschiedenen Zeitformen (Präsens, Präteritum, Plusquamperfekt) angibt, was mit Blick auf sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler besonders für die Bildung der Vergangenheitsformen notwendig ist (starke vs. schwache Verben, d.h. unregelmäßige vs. regelmäßige Bildung des Präteritums; für das Plusquamperfekt die Verwendung des Hilfsverbs *sein* bei intransitiven Verben, die eine Orts- oder Zustandsänderung ausdrücken, und *haben* in mehr oder weniger allen anderen Fällen). Sinnvollerweise würden diese Verben zuvor wie Vokabeln eingeführt (Semantisierung) und dabei die Aufmerksamkeit auf deren sprachliche Besonderheiten gelenkt.

Erst im zweiten Schritt soll die Geschichte nacherzählt werden, und zwar zunächst erst einmal mündlich. Hier wird ein weiteres Mal auf die Reihenfolge der Ereignisse (Tiefenstruktur i.S. einer *story grammar*) sowie das Verbot des Hinzuerfindens und die Möglichkeit, an geeigneten Stellen die Figuren selbst zu Wort kommen zu lassen (Erzeugung von Lebendigkeit und Anschaulichkeit), hingewiesen. Aus sprachbildender Perspektive gehören zu den besonderen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler neben der Umsetzung der spezifischen Textstruktur – wobei das Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf‘, aber auch die später zum Einsatz kommende ‚Checkliste‘ Unterstützung anbieten – und der erzählerischen Gestaltung durch wörtliche Rede v.a. Entscheidungen bzgl. der Elaboriertheit der Syntax und weiterer lexikogrammatischer Formen zur Herstellung der Kohärenz. Der für die adressaten- wie textsortenadäquate Reproduktion notwendige satz- und textorganisierende Funktionswortschatz, der der Verstehenslenkung dient (d.h. sprachliche Mittel zur Verknüpfung von Aussagen und zum Verweisen innerhalb eines Textes) sind zum einen in der originalen Kalendergeschichte enthalten, die hierfür (hinsichtlich inhaltlicher als auch struktureller als

auch sprachlicher Entscheidungen) als Mustertext herangezogen werden kann<sup>6</sup>; zum anderen fokussiert Schritt 2 explizit die temporale und kausale Verknüpfung (die mit Blick auf die zu erzählende Geschichte als zentral angesehen werden) mittels Adverbien und Konjunktionen, deren Verwendung in Beispielsätzen demonstriert wird. Die Hürde, dass sich im Gegensatz zur unverbundenen Darstellung der Ereignisse auf dem Arbeitsblatt ‚Handlungsverlauf‘ die Stellung des Verbs im Nebensatz verändert, wird durch entsprechende explizite Hinweise abgemildert.

In der Systematik von Gibbons' Phasen-Modell entspricht dies dem Übergang von Phase 2: *Modelling the genre* zu Phase 3: *Joint construction* (Zusammenführung der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte des Themas in einem ko-konstruktiven Prozess). Der Modus des abwechselnden bzw. gemeinsamen Erzählens, wie es für das mündliche Erzählen typisch ist (z.B. Geflechterzählung), wird hier als Stütze (*scaffolding*) bei der Suche nach den passenden Formulierungen genutzt. Zudem kann bzw. sollte die Lehrperson als kompetente Andere erzählförderlichen Input geben, um den angestrebten *mode shift* zu unterstützen (s. Abschnitt 2). Eine Herausforderung ist dabei sicherlich, die Balance zwischen Fremdsteuerung und Eigenaktivität zu wahren, um die (durch die originale Erzählung begrenzte) Freizügigkeit und Lebendigkeit des Erzählens nicht durch allzu viel Steuerung bzw. Reflexion zu behindern. Auch deshalb werden die Schülerinnen und Schüler hier nicht aufgefordert, die eigenen und fremden Formulierungsvorschläge zu notieren, sondern die Dokumentation erfolgt als Audioaufnahme.

Erst im dritten Schritt wird die eigentliche schriftliche Nacherzählung verfasst, wobei Formulierungsvorschläge der Mitschülerinnen und Mitschüler sowie der Lehrperson, die über die Audioaufnahme zugänglich sind, aufgegriffen werden sollen. Diese Phase ist – zumal für ungeübte Schreiber bzw. solche, denen entsprechende Kompetenzen im Deutschen fehlen – weit mehr als eine Verschriftlichung des zuvor mündlich produzierten Textes. Wie Studien zum mündlichen und schriftlichen Erzählen gezeigt haben, erfordert das (monologische) schriftliche Erzählen im Rahmen des schriftsprachlichen Konzepts erhöhte Konzentration in allen Bereichen der Textkomposition.

Da also nicht erwartet werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler beim ersten Versuch eine narrativ wie textlinguistisch gesehen gelungene Nacherzählung der Vorlage anfertigen, folgt mit den Schritten vier und fünf eine Feedback- bzw. Überarbeitungsphase, wie sie in der modernen Schreibdidaktik mittlerweile üblich ist. Die ‚Checkliste‘ beginnt mit der erneuten Bewusstmachung des Schreibziels, an dem alle stilistischen Entscheidungen gemessen werden. Nach dem Gesamteindruck werden Inhalt und Aufbau fokussiert, wobei die in der Aufgabenstellung enthaltenen Kriterien (z.B. Vollständigkeit, Reihenfolge und logische Verknüpfung der Ereignisse, Verbot des Hinzuerfindens) wieder aufgegriffen werden. Erst am Ende wird die sprachliche Richtigkeit thematisiert. In der Überarbeitung (Verbesserungsvorschläge auf dem Arbeitsblatt ‚Checkliste‘) muss der Text noch einmal abgeschrieben werden, wobei aber nur optimierungsbedürftige Stellen der Nacherzählung verändert werden sollen. Um die Motivation zu erhalten, wurde in der Aufgabenstellung auf weitere Überarbeitungszyklen, wie sie aus schreibdidaktischer Perspektive empfohlen werden, verzichtet. Es besteht aber die Möglichkeit, den Text unter Anleitung der Lehrperson, der die Nacherzählung am Ende dieser Teilaufgabe ausgehändigt wird, oder in zusätzlichen Gruppenphasen (z.B. Schreibkonferenzen) weiter zu überarbeiten.

#### 4.5 Erläuterung zu Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen

Die letzte Teilaufgabe ist die kognitiv anspruchsvollste und beschränkt sich angesichts der angenommenen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf das Erreichen einer eher globalen Einsicht in die Gemachtheit der reflektierten Texte. Der Hinweis, dass Geschichten sich verändern, wenn man sie anders erzählt, sowie die Aufforderung, darüber nachzudenken, wie sich

---

<sup>6</sup> Allerdings kann in der hier geforderten Nacherzählung nicht der Stil des Originals imitiert werden, da die Aufgabenstellung mit Blick auf den intendierten Adressaten (ein/e Leser/in von heute) explizit eine sprachliche Transformationsleistung verlangt.

Hebels Geschichte „Der kluge Richter“ durch die Nacherzählung verändert hat, lenken die Aufmerksamkeit darauf, dass „das Wie von dem Was nicht unterscheidbar“ ist, mithin „das Erzählte ein Ergebnis des Erzählens selbst“ ist (Nikula 2012: 146). Dabei besteht die zentrale Herausforderung darin zu erkennen, dass die originale Erzählung und die nacherzählende Transformation zwar inhaltlich vergleichbar (Übernahme von Spezifika der literarischen Vorlage: narrative Handlungslogik und Gattungsspezifika), aber sprachlich-stilistisch verschieden sind, dass aber beide literarisch erzählende Texte sind. D.h. trotz der deutlichen sprachlich-stilistischen Unterschiede – die erkennbar sein sollten, da ebendiese Transformation Kern der Aufgabenstellung ist – ist die sprachliche Form kein Unterscheidungsmerkmal mit Blick auf das Textmuster. Das sprachliche Register ‚Literatursprache‘ lässt sich nicht an Phänomenen des Sprachsystems festmachen, sondern nur an Kriterien des Sprachgebrauchs, an denen die sogenannte ästhetische Funktion der verwendeten sprachlichen Zeichen und Zeichenstrukturen beobachtet werden kann (s. Abschnitt 2). Die Bewusstmachung des Registers entspricht in der Systematik von Gibbons‘ Phasen-Modell der Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers), allerdings auf einem höheren Abstraktionsniveau.

Da eine literarästhetische Lektüre der Texte in diesem Sinne einerseits stark auf entsprechende Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf ihr Ausdrucksvermögen rekurriert, beschränkt sich die Auseinandersetzung im Rahmen dieser Teilaufgabe auf einen subjektiven Zugang („Welche Geschichte gefällt dir besser?“). Im Gespräch, das von der Lehrperson begleitet, wenn nicht gar geleitet werden muss, können hierbei verschiedene Dimensionen (z.B. Interessanz der erzählerischen Gestaltung im Original vs. leichtere sprachliche Zugänglichkeit der Nacherzählung) gemeinsam ergründet werden. Dabei sind begründete Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler unabdingbar. Deshalb wird als sprachliche Unterstützungsmaßnahmen die dafür notwendige sprachliche Struktur in Form von Satzanfänge vorgegeben. Es handelt sich gleichzeitig um eine Wiederholung dieser Nebensatzart (vgl. Arbeitsblatt ‚Geht das auch auf Deutsch?‘). Weitere Wörter und Wendungen, etwas zur Etablierung und Aufrechterhaltung des Gesprächs oder zum *turn-taking* müssen vorab eingeführt sein, um hier funktional genutzt werden zu können.

## 5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Die hier vorgestellte komplexe Aufgabe ist ein Vorschlag, der wie jedes „fertige“ Unterrichtsmaterial den Anforderungen der Unterrichtssituation individuell angepasst werden muss. Je nach Unterstützungsbedarf der Lernenden kann das Spektrum notwendiger *scaffolds* reduziert, oder es muss erweitert werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass sowohl kognitionspsychologisch als auch sprachbildend neuralgische Punkte fokussiert werden. Hier ein paar Vorschläge:

*Teilaufgabe a: Die Geschichte lesen.* Hier kann bspw. mangelndes inhaltliches Vorwissen zu Recht und Gerechtigkeit durch eine Sensibilisierung mit Bildern und entsprechenden sprachlichen *chunks* ausgeglichen werden. Statt der eigenständigen Lektüre kann die Erzählung den Schülerinnen und Schülern von der Lehrperson vorgelesen werden, was zudem den Vorteil hätte, dass die Korrektheit von Aussprache und Satzmelodie gesichert wäre. Eine mehrfache Lektüre, bei der die Schülerinnen und Schüler zunehmend die Rolle der Lesenden übernehmen, kann ebenfalls sinnvoll sein. Literaturdidaktisch gesehen, ist es aber auch möglich und sinnvoll, den Lektüreprozess zu behindern bzw. zu verlangsamen. So kann man, um die Formulierung der Lehre erkenntnisgenerierend nutzen zu können, die im Text bereits enthaltene Doppel-Lehre zunächst tilgen und später mit den von den Schülerinnen und Schülern selbst formulierten Lehren vergleichend diskutieren. Eine weitere Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schülern auf die sprachlichen Strategien des Textes zu lenken, ist die Darbietung eines verkürzten Textes, bspw. bis „Am Ende kamen sie vor den Richter.“ (Z. 15), um anschließend das von den Schülerinnen und Schülern selbstverfasste Ende mit dem der Vorlage zu vergleichen (Gütekriterium: Passung zu der in der Vorlage angelegten Handlungslogik).

*Teilaufgabe b: Bedeutungen erschließen.* Die Erschließung schwieriger Wörter und Wendungen kann bei Bedarf noch kleinschrittiger und detaillierter erfolgen, bspw. indem statt der holistischen Erfassung über die Umformulierungen der fiktiven Figuren auf dem Arbeitsblatt dezidiert auch die syntaktische Struktur der gelisteten und ggf. weiterer Sätze gemeinsam entschlüsselt wird.

*Teilaufgabe c: Die Geschichte analysieren.* Die sprachlichen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler können weiter reduziert werden, wenn der Aufwand, selbst zu formulieren, entfällt. So lässt sich die Rekonstruktion des Geschichtenschemas in Schritt 1 als Zuordnungsaufgabe umgestalten, wobei gesichert sein muss, dass die Schülerinnen und Schüler die Sätze, die sie jeweils zuordnen sollen, tatsächlich verstehen. Schritte 2 und 3 können durch vorformulierter Antworten im Multiple-Choice-Format erleichtert werden. Hier besteht allerdings die besondere Situation, dass bei einigen Fragen mehrere Antworten richtig sein können, d.h. dass literarisches Verstehen nur im diskursiven Austausch über die Geltungsbedingungen erfolgen kann. Als Selbstlernaufgabe wäre dieses Aufgabenformat also denkbar ungeeignet. Zu beachten wäre außerdem, dass, sprachlich gesehen, definitiv alle Antworten korrekt sein sollten: nämlich Kausalsätze oder, wenn man den Schwierigkeitsgrad erhöhen möchte, andere, aber funktional gleiche oder zumindest ähnliche Satzarten.

*Teilaufgabe d: Die Geschichte nacherzählen.* Schritt 1 kann weiter erleichtert werden, indem den Schülerinnen und Schülern bereits ausgefüllte Kärtchen zur Verfügung gestellt werden, die – nachdem sichergestellt wurde, dass ihr Inhalt verstanden wurde – auf dem Schema zum Handlungsverlauf nur noch richtig angeordnet werden müssen. Man könnte sogar überlegen, die Sicherung des Handlungsverlaufs ohne Sprache, d.h. über kleine Bildkärtchen vorzunehmen, um diesen Schritt von Sprachrezeption und -produktion zu entlasten. Dann wäre für Schritt 2 als Erleichterung denkbar, Satzschnipsel vorzubereiten, die in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden müssen. Dabei könnte einerseits mehr Material als nötig angeboten werden, bspw. Sätze mit wörtlicher Rede, um ein Nachdenken über die bzw. gemeinsames Begründen der Funktionalität dieses erzählerischen Mittels anzuregen; andererseits könnte auch ein künstlicher Mangel erzeugt werden, bspw. mit Blick auf die temporale und kausale Verknüpfung der Ereignisse, die im Original ebenfalls fehlt, für die Nacherzählung aber explizit gefordert wird. Die Vorgabe von Sprachmaterial in diesem Schritt würde auch die Verschriftlichung der Nacherzählung erleichtern und die sich unmittelbar anschließende Feedback- bzw. Überarbeitungsphase vermutlich beschleunigen.

*Teilaufgabe e: Die Erzählungen vergleichen.* Der Vergleich der originalen und der Nacherzählung kann fokussiert und gelenkt werden, indem die Sätze oder Abschnitte, die jeweils den gleichen Inhalt bzw. die gleiche Funktion haben, in einer Tabelle gegenübergestellt werden. Dies könnte man auch mit dem Beispieltext machen, was den Vorteil hätte, dass diese Aufgabe langfristig vorzubereiten und von den Texten der Schülerinnen und Schüler unabhängig wäre.

## 6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Grundsätzlich ist Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung eines Unterrichts, der eine Verbindung zwischen Allgemein- und Bildungssprache herzustellen bestrebt ist, die bspw. bei Gibbons erläuterte Bedarfsanalyse. Die ausgehend davon zu planende Intervention sollte einen Vorstoß in die Zone der proximalen Entwicklung anregen, dabei aber nicht zu hoch über dem aktuellen Sprachstand ansetzen, um die Lernenden nicht zu überfordern. Darüber hinaus wird eine größere Fehlertoleranz als förderlich angesehen. Hinsichtlich des Einsatzes des hier kommentierten Aufgabenarrangements im Unterricht ist es keineswegs so gedacht, dass die Schülerinnen und Schüler die Teilaufgaben, so wie sie hier präsentiert werden (mehrere A4-Seiten), auf einmal erhalten. Vielmehr sollten die Teilaufgaben einzeln, z.B. als Karteikarten zur Verfügung gestellt werden, die ggf. auch erst nach Bedarf ausgehändigt werden. Und auch in einer selbstorganisiert funktionierenden Lernumgebung ist die Beratung und Begleitung durch die Lehrperson als kompetenter Anderer nicht zu unterschätzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten also nicht lediglich auf immer weitere Materialien verwiesen werden, sondern auch und gerade in der interaktiven Kommunikation unterstützt werden.

## C. Literatur

- Becker, Tabea (2013). Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 193-212.
- Bredel, Ursula / Pieper, Irene (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Feilke, Helmuth (2012). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth / Lehnen, Katrin (Hg.). *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M.: Lang, 1-31.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 39.233, 4-13.
- Fix, Martin (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Frentz, Hartmut (2006). Art. ‚Nacherzählen‘. In: Kliewer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hg.). *Lexikon Deutschdidaktik*. Bd. 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 549-550.
- Gibbons, Pauline (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 269-290.
- Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, Claudia / Kniffka, Gabriele / Winters-Ohle, Elmar (Hg.). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann, 25-37.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. 2. Aufl. Portsmouth: Heinemann.
- Hoffmann, Michael (2007). *Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Lengyel, Drorit (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13.4, 593-608.
- Nikula, Henrik (2012). *Der literarische Text – eine Fiktion. Aspekte der ästhetischen Kommunikation durch Sprache*. Tübingen: Francke.
- Roelcke, Thorsten (2007). Art. ‚Literatursprache‘. In: Braungart, Georg / Fricke, Harald / Grubmüller, Klaus / Müller, Jan-Dirk / Vollhardt, Friedrich / Weimar, Klaus (Hg.). *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Bd. 2: H-O. 3. Aufl. Berlin: de Gruyter, 477-480.
- Rosebrock, Cornelia/ Wirthwein, Heike (2014). *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia (2014). Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.). *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 166-187.
- Zabka, Thomas (2010). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; 11,3), 60-88.