

Torsten Pflugmacher & Lydia Brenz

## Sei präzise diffus: *Vague Language* und Praktiken des *Hedging* beim literarischen Lernen im Deutschunterricht

Abstract: Der Beitrag untersucht Versprachlichungsroutinen und Strategien des Hedging bei Lehrenden und Lernenden im Umgang mit Literatur. Einerseits wird der Blick auf die Erwerbsperspektive gerichtet, welche mit der Herausforderung verbunden ist, bildungssprachliche und damit vermeintlich verbindliche und präzise Aussagen über das Verständnis oder die subjektive Wirkung eines literarischen Werkes zu formulieren. Andererseits gerät die Vermittlungsperspektive in den Blick: Wie inszenieren Lehrpersonen Lernwege bzw. Praktiken des *Redens über Kunst*, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar erscheinen, obwohl die Verbalisierung der inneren Wahrnehmung von Verständnis eine erhebliche sprachliche Herausforderung nicht nur für Lernende darstellt. Dazu werden drei Fälle aus dem Literaturunterricht rekonstruiert. Der Beitrag verbindet dabei gesprächsanalytische, deutschdidaktische und professionstheoretische Fragestellungen, Methoden und Ziele.

Abstract: We examine in our contribution language routines and strategies of hedging in practices of teachers and learners in the literary classroom. On the one hand, we focus on the acquisition perspective, which requests to organize somewhat precise and binding utterances on understanding or subjective impression of the literary work. As well, we look on the teaching perspective: How do teachers orchestrate learning and practices of *talking about art* in such ways, that they can be followed intersubjectively – since the verbalization of inner reception of interpretation is not only a challenge for learners. Therefore, we reconstruct three cases in the literary classroom. The article interconnects questions, methods and aims of subject didactics, professionalization theory, and conversation analysis.

Keywords: Hedging, Vague Language, Praktiken literarischen Lehrens und Lernens, Sprachhandeln, rekonstruktive Unterrichtsforschung

Für Ulrich Schmitz

### 1 | Einleitung

Wenn die Anbahnung des aktiven und passiven Umgangs mit Bildungssprache ein grundlegendes Ziel allgemeinbildenden Deutschunterrichts ist, wieso lassen sich beim schulischen Reden über Literatur dann in aller Breite Sprachmuster identifizieren, mit denen fortlaufend gegen die von Grice formulierten Konversationsmaximen verstoßen wird? Klarheit und Genauigkeit des Ausdrucks mögen im sprachbildenden Literaturunterricht gewichtige Zieldimensionen sein. In der Praxis erscheinen sie weit entfernt. Daraus resultieren didaktische Fragen: Wie kann man die Zieldimensionen erreichen? Sind sie überhaupt erreichbar? Welche Zwischenschritte sind möglich und nötig? Gibt es sinnvolle Alternativen zu diesen Zielen?

Auf dem Weg zu einer realistischen Theorie der Literaturvermittlung entstehen derzeit auf Basis des Fallarchivs RICHTIK Deutsch<sup>1</sup> zunächst Rekonstruktionen von Literaturunterricht, welche Bausteine typischer Inszenierungs- und Handlungsmuster darstellen (Pflugmacher, 2016). Dabei sind neben Strukturreproduktionen (Routinen) auch Strukturtransformationen (Krisen, Irritationen) von Bedeutung, weil Bildungsprozesse krisenhaft als Infragestellung und Überwindung bisheriger individueller Weltbewältigungsmuster verlaufen.

Im Rahmen der Fallanalysen überraschte uns die mitunter extrem hohe Anzahl und Vielzahl von abtönenden Modalisierungen der Aussagen. Zudem beschränkte sich ihre Verwendung nicht nur auf die Schüler\*innen und ebenso wenig nur auf den mündlichen Diskurs. In einer diesbezüglich entstandenen Masterarbeit<sup>2</sup> konnte aufgezeigt werden, dass eine breite Forschungslandschaft in der angewandten Linguistik vorhanden ist, welche sich mit der Praxis des *Hedging* und Mustern und Funktionen von *Vague Language* beschäftigt. Grundsätzlich bezeichnet *Hedging* eine sprachliche Praxis, welche als kommunikative Strategie verstanden wird, Vagheit zu erzeugen (Fraser, 2010). Die Begriffe *Hedges/Hecken* und *Vague Language* beziehen sich hingegen auf konkrete sprachliche Ausdrücke, welche „make things fuzzier or less fuzzy“ (Lakoff, 1973: 471).

Diese Phänomene sind hinsichtlich des schulischen Literaturerwerbs bislang gar nicht erforscht. Aktuell gibt es nur sehr wenige Untersuchungen, die Fachunterricht und dessen konkrete Praktiken des *Hedging* in den Blick nehmen: Tim Rowland blickt auf den Mathematikunterricht (Rowland, 2007), Isa Lange rekonstruiert Lehren und Lernen im Kunstunterricht (Lange, 2011). Für den Literaturunterricht und *Hedging*-Funktionen im literarischen Lernen fehlt eine solche Betrachtung ganz, von wenigen Randbemerkungen abgesehen (Knopf, 2013; A. Müller, 2013: 97).

Wir richten unseren Fokus sowohl auf die Erwerbsperspektive als auch die Vermittlungslogik im Unterricht: Warum verwenden Schüler\*innen in der Verständigung über Literatur ausgesprochen routiniert Vagheitsausdrücke? Handelt es sich um ein institutionelles Phänomen, in welchem dem Sprecher\*innensubjekt Vorsicht geboten scheint, im klassenöffentlichen Sprechen Sachverhalte klar zu versprachlichen? Oder braucht es *Hedging* gegenstandsbezogen als notwendige kommunikative Strategie, um Positionierungen zum Literarischen und dessen Handlungsherausforderungen im Verstehen, wie z.B. Mehrdeutigkeit, Vorstellungsbildung, Perspektivenübernahme (Abraham, 2010: 17) sprachlich verdeutlichen zu können? Welche unterrichtlichen Routinen lassen sich im Umgang mit Vagheitsausdrücken bei Lehrpersonen beobachten? Inwieweit ist *Hedging* positiv als Teil sprachlicher Bildung im Literaturunterricht zu erfassen und im Bereich sprachlich wünschenswerter Handlungsmuster im Umgang mit Literatur zu verorten? Welche Bausteine, Normen und Vorstellungen sprachlich-literarischen Handelns fallen dabei auf? Hier könnte sich zeigen, dass in der Verständigung über Literatur Ungenauigkeit eine sehr präzise Strategie sein kann.

---

<sup>1</sup> Realistische Fachdidaktik Deutsch in Göttingen ist ein Projekt, welches 100 Transkripte zu kompletten Unterrichtsreihen im Fach Deutsch generiert. Die Aufnahme phase erfolgte 2017–2018. Es dient zu Lehrzwecken, aber auch zur Entwicklung einer empirisch gesättigten literaturdidaktischen Unterrichtstheorie. Im Rahmen von INNEHALTEN, einem Folgeprojekt, werden mit Hilfe rekonstruktiver Unterrichtsforschung typische Handlungsherausforderungen der Literaturvermittlung und -aneignung praxeologisch herausgearbeitet. Näheres zum Projektkontext findet sich hier: <https://www.uni-goettingen.de/de/559027.html>

<sup>2</sup> Wir bedanken uns ausdrücklich bei Ariane Koch, die mit ihrer Masterarbeit „Die Verwendung von Hecken ausdrücken im Literaturunterricht“ erste Grundsteine für unsere Forschungstätigkeit gelegt hat (Koch (2019)).

Mit Perspektive auf den Unterrichtsprozess gehen wir einerseits gesprächslinguistisch vor und rekonstruieren Formen und Funktionen des *Hedging* im Literaturunterricht. Andererseits bestimmen wir sequenzanalytisch die immanente Normativität entsprechender Praktiken. Dazu werden Expertise für vage Sprachverwendung und Professionalisierungsfragen zusammengeführt. Fallbasiert geraten ausgewählte Versprachlichungsstrategien des *Hedging* in den Fokus literarischen Lehrens und Lernens. Durch den objektiv-hermeneutischen Ansatz, Interaktionen sequenziell zu rekonstruieren, können bisherige Deutungsroutinen bei der Betrachtung des Sprachmaterials in Frage gestellt und Funktionen der Abtönungen neu bestimmt werden (Müller, 2015: 497).

Sequenzanalytische Forschung ist Grundlagenforschung und bedarf keiner empirischen Generalisierung. Die damit verbundene Strukturgeneralisierung<sup>3</sup> bedeutet, Handlungsspielräume nachträglich sichtbar und erklärbar zu machen. Da uns jedoch aus der Deutschdidaktik immer wieder normative Reaktionen auf unsere Fälle vertraut sind, der skizzierte Fall sei doch ein bedauerlicher Unfall, schlechter Unterricht etc., stellen wir hier statt einem gleich drei Fälle vor. Im Übrigen trägt auch die Aufklärung der typischen Strukturen angeblich schlechten Unterrichts zu einer Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte bei, denn Muster, die erkannt worden sind, lassen sich ggf. leichter vermeiden und durch alternative Handlungsformen ersetzen. Die Leserinnen und Leser sind also eingeladen mitzuvollziehen, inwiefern Unschärfe, Diffusität und Ungenauigkeit zumindest wichtige Stationen beim Erwerb von Kompetenzen im Reden über Kunst sein können. Zunächst erfolgt ein kurzer Einblick in den linguistischen Forschungsstand zu *Hedging* und *Vague Language*. Auf dieser Grundlage werden im Anschluss die drei Fälle rekonstruiert und die Funktionen des *Hedging* in ihrer Rolle im literarischen Lernen genauer bestimmt. Im letzten Kapitel werden diese Ergebnisse vor dem Hintergrund eines Professionalisierungsansatzes diskutiert und eingeordnet.

## **2 | *Hedging* als funktional-pragmatischer Ansatz im Kontext unterrichtlicher Kommunikation**

Literaturunterricht lässt sich zunächst als Fachunterricht auf einer propositionalen Ebene bestimmen (Ehlich, 2015). Das sich innerhalb der fachlichen Kommunikationssituation widerspiegelnde soziale Verhältnis zwischen den Interagierenden im Unterricht lässt sich wiederum als Sprachverhältnis erfassen. Manfred Lüders begründet dies sprachpragmatisch, da der reguläre Rückgriff auf sprachliche Ausdrücke an die allgemeinen Regeln der Rede geknüpft ist und nur unter der ständigen Gültigkeit dieser Regeln eine Verständigung in Kommunikation sichergestellt werden kann: „Unterricht kommt dadurch zustande, dass Lehrer und Schüler füreinander anschlussfähige sprachliche Äußerungen nach bestimmten Regeln erzeugen“ (Lüders, 2003: 265), diese also folglich im Sinne der Verständigung als angemessen gelten. Sprechen wir in diesem Zusammenhang von *Hedging*, so ist dies zuallererst als allgemeinsprachliche pragmatische Routine individueller Sprecher\*innen zu erfassen. Sie zielt darauf ab, Vagheit innerhalb von Kommunikationssituationen herzustellen, um Verständigung zu ermöglichen.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Zur Strukturgeneralisierung vgl. Oevermann 2000 und Pflugmacher 2016b.

<sup>4</sup> Hier wird *Hedging* in erster Linie als pragmatisches Phänomen erfasst, es realisiert sich aber gleichzeitig im Sinne der *Vague Language*-Forschung auf morphosyntaktischer Ebene in diversen Formen, z.B. deiktischen Demonstrativpronomen und Adverbien, der metonymischen Verwendung von Eigennamen, Personalpronomen in der

Primär kann *Hedging* als Phänomen mündlicher Kommunikation aufgefasst werden, aber nicht ausschließlich. Die Funktionsweisen stimmen im medial Schriftlichen wie Mündlichen überein, unterscheiden sich hingegen in ihren Ausprägungen in Abhängigkeit vom situativen Kontext (z.B. Wissenschaftssprache) und werden im Schriftsprachbereich vermutlich eher als ungewöhnlich wahrgenommen. Nach bisherigen linguistisch orientierten Forschungsergebnissen prägt sich *Hedging* grundlegend als kommunikative Unschärfe in zweierlei Hinsicht aus: (1) gegenüber den Adressat\*innen einer getätigten Aussage und (2) in Bezug auf eine jeweilige getätigte Proposition (Prince et al., 1982: 85).

Vor dem Hintergrund dieser funktionalen Unterscheidung arbeiten Prince et al. spezifische *Hedging*-Typen aus, welche die einzelnen Funktionen von *Hedges* pragmatisch ausdifferenzieren (Prince et al., 1982: 93), wie die folgende von ihnen aufgestellte Übersicht zeigt:

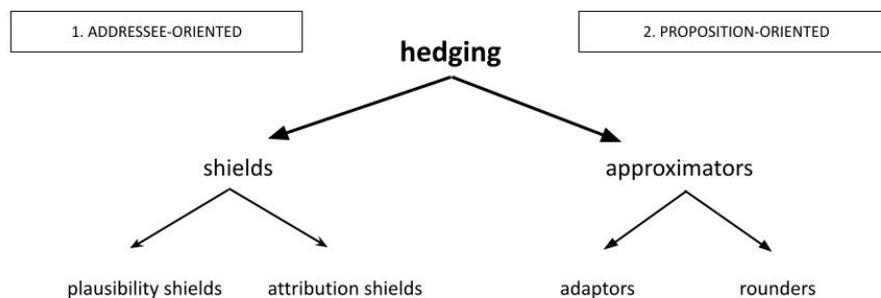


Abb. 1. Vgl. Prince et al (Ansicht erweitert um die Orientierungen durch die Verf.)

Erstens (1) kann sich Vagheit auf das Verhältnis von Sprecher\*innen, Adressat\*innen und Aussage beziehen. Einen solchen möglichen Zusammenhang zeigen die folgenden zwei Sätze im Vergleich auf:

- (a) *X ist ein geeigneter Ausflugsort.*
- (b) *X ist vielleicht ein geeigneter Ausflugsort.*

Im Satz (b) schränkt die Abtönungspartikel *vielleicht* die Absolutheit der gesamten Aussage in (a) ein. Dadurch wird durch die Sprecher\*in Diskursivität in Bezug auf die eigene Aussage kommunikativ ermöglicht, wohingegen die Aussage (a) ein wesentlich konfrontativeres Eingreifen nötig machen würde. Potenzielle Adressat\*innen in (a) werden weniger hinsichtlich ihrer Einschätzung bezüglich der Aussage berücksichtigt. An der eigentlichen Proposition (a), dass *x ein geeigneter Ausflugsort* ist, ändert sich im Satz (b) durch die Abtönungspartikel nichts. In dieser Weise modifizieren also *Hedges* in erster Linie kommunikativ Aussagen gegenüber Adressat\*innen sowie deren Verhältnis. Die eigentliche Aussage wird durch die Sprecher\*innen als vage markiert, wobei der propositionale Gehalt der Aussage selbst als eindeutig versprochen werden kann. Dadurch wird die eigene Sprecher\*innenposition gegenüber den potenziellen Adressat\*innen geschützt. Dies erfassen Prince et al. unter dem *Hedging*-Typus *Shield* (siehe Abb.1). Dadurch soll die Ablehnung einer getätigten Aussage gegenüber Dritten vermieden werden.

---

dritten Person, verallgemeinernden Substantiven wie „die Sache“ und ebenso Verben, welche uneindeutige Zusammenhänge erläutern wie z.B. „beschäftigen“, Ellipsen im Satz, usw. (vgl. Cutting, 2007: 15).

*Shields* betreffen damit vorrangig das eigene Engagement der Sprecher\*innen, Unsicherheit in Bezug auf die eigene Aussage gegenüber anderen zu kommunizieren (Fraser, 2010: 19). Gabriele Graefen, welche *Hedging* im Kontext von Wissenschaftssprachen analysiert hat, spricht in diesem Zusammenhang auch von einer taktisch begründeten kommunikativen Vorsicht (Graefen, 2000: 3 f.).<sup>5</sup>

Weiterhin klassifizieren Prince et al. die *Shield*-Kategorie in Subklassen. Unter den *Plausibility Shields* fassen sie metakommunikative Phrasen, wie oben bereits ausgeführt: *ich denke, in gewisser Weise, vielleicht*. Unter *Attribution Shield* wird explizit oder implizit auf Dritte referiert, wie z.B. *laut xy, man*. Die Verantwortung für die eigene Aussage wird jemand anderem zugeschrieben oder eine verallgemeinernde entpersonalisierte Formulierung gewählt.

(2) Andererseits kann sich Vagheit in Bezug auf eine konkrete Proposition ausprägen (Prince et al., 1982: 85). Der Satzinhalt wird als ungenau und unscharf markiert und kann damit eine Einschränkung erhalten, welche nicht adressat\*innenorientiert ist, sondern gegenüber dem eigenen Verständnis / der eigenen Beziehung zu einem Sachverhalt durch die Interagierenden. In diesen Funktionsbereich fällt nun die zweite Kategorie von Prince et al., die des *Approximator Hedging*, welches lokal innerhalb einer Aussage eine Annäherung an einen Aussagegehalt vollzieht. Dieser wird verändert und nicht, wie oben, lediglich kommentiert.

In diesem Zusammenhang ist Georg Lakoffs *Vague Language*-Forschung aufschlussreich. Er zeigt auf, dass die Verwendung von spezifischem Hedging den Wahrheitsgehalt von Aussagen verändert (Lakoff, 1973: 471ff.), wie in diesem Beispiel (hier übersetzt): *Das Rotkehlchen ist ein Vogel*. Dieser Aussage kann nicht widersprochen werden, sie gilt dementsprechend als wahr. *Das Rotkehlchen ist eine Art Vogel*: Dieser Aussage ist nicht zuzustimmen, denn schließlich gilt das Rotkehlchen als Prototyp eines Vogels, mit der Einschränkung durch die *Hedge* ist die Aussage falsch. Anders bei dem folgenden Satz, hier ebenfalls in Übersetzung (Lakoff, 1973: 473): *Die Schwimmerin Esther Williams ist ein Fisch*. Die Aussage ist falsch. Esther Williams ist ein Mensch. Anders gestaltet sich diese mit dem Heckenausdruck *nahezu*: *Die Schwimmerin Esther Williams ist nahezu ein Fisch*. Diese Aussage ist nicht falsch, wenn sie sich auf die Schwimmerin und ihr Talent, sich im Wasser zu bewegen, bezieht. Die ursprünglich unwahre falsche Aussage kann durch die Modifizierung der *Hedge*/Hecke als wahr Geltung erlangen, markiert also die metaphorische Übertragung der Aussage (Lakoff, 1973: 472). Die Verwendung von Hecken im allgemeinen Sprachgebrauch besitzt also die Eigenschaft, Aussagen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes zu bearbeiten. Darin zeigt sich, was Graefen wiederum als notwendige Relativierung (Graefen, 2000: 8) im *Hedging* erfasst: Ohne den Gebrauch von *Hedges*/Hecken würden

---

<sup>5</sup> Diese Schutz- oder Vorsichtsfunktion kann sich in unterschiedlicher Weise sprachlich realisieren, wie weiter anhand des oberen Beispiels aufgezeigt wird: durch die Subjektivierung der eigenen Aussage für den jeweils anderen (*ich stelle mir vor, X ist ein geeigneter Ausflugsort*); eine Relativierung des Wahrheitsgehaltes in Bezug auf die Hörer\*innenschaft (*möglicherweise ist X ein geeigneter Ausflugsort*), die Vermeidung von Absolutheit (*X könnte ein geeigneter Ausflugsort sein*) sowie die Abgabe der Verantwortung für den Transfer von Äußerungen, Verdeutlichung des persönlichen Standpunkts und die Bewertung von Sachverhalten (*Mein Vater hat gesagt, x ist ein geeigneter Ausflugsort, man sagt sich, es handle sich um einen geeigneten Ausflugsort*) (Clemen, 1998: 14 f.). Die Verwendung von Heckenausdrücken spielt auch im Kontext versprachlichter Höflichkeit eine essenzielle Rolle: Die pragmalinguistische Forschung erfasst sie unter einer Strategie negativer Höflichkeit, welche bei möglichen gesichtsbedrohenden Akten die Handlungsfreiheit gegenüber Dritten nicht einzuschränken versucht und im Zuge der Versprachlichung der Aussage implizit Auswege ermöglichen soll (Brown und Levinson, 2007: 71). Im obigen Vergleichsbeispiel zeigt sich auch, inwiefern Diskursivität hinsichtlich einer Aussage hierarchiereduzierend wirkt und autoritäre Setzung vermeidet, wodurch höflich agiert wird.

z.B. in der Wissenschaftssprache Aussagen als scheinbar spezifizierende – angreifbarer erscheinen. Mit *Hedges* werden sie als erste Ergebnisse etc. markiert.

Über die Eigenschaft hinaus, den Wahrheitsgehalt von Aussagen zu modifizieren, hat *Approximator Hedging* die Funktion, Aussagen aus Sprecher\*innensicht präziser zu formulieren und Genauigkeit hinsichtlich des nicht eindeutigen gegenständlichen Sachverhalts herzustellen. Ein Beispiel:

(c) *X ist distanziert*

(d) *X ist ein bisschen distanziert*

Der Satz (c) (wahr) drückt im Wesentlichen eine Absolutheit der Eigenschaft einer Person aus, distanziert zu sein, wohingegen der Satz (d) (auch wahr) Distanziertheit ausdrückt, diese aber an einen Kontext anbindet und zugleich in seiner Absolutheit einschränkt. Beide Sätze sind nicht unwahr. Die Aussage scheint in Bezug auf den Satzinhalt seitens des Sprechers/der Sprecherin den Sachverhalt in der Verwendung der *Hedge* präziser zu erfassen, die Aussage *x ist distanziert* erhält vielmehr in (d) eine Angemessenheitsbearbeitung.

Auch im Bereich des *Approximator Hedging* klassifizieren Prince et al. zwei Unterkategorien. *Rounders* umfassen Adverbien wie *ungefähr*, *in etwa*, *um*, welche, wie Rowland für den Mathematikunterricht untersucht, im Bereich von Messungen und Zählbarkeit Anwendung finden (Rowland, 2007: 83). Die Kategorie *Adaptor ein bisschen eine Art irgendwie* gestaltet hingegen den Aussagegehalt in Bezug auf den „Unbestimmtheits- oder Unbestimmbarkeitscharakter“ der Proposition näher (Delettres & Jallerat-Jabs, 2018: 240).

Diese grundlegend weite Bestimmung von *Hedges* in *Shields* und *Approximators* wird in aktuellen Forschungsbeiträgen auch kritisiert. Gabriele Diewald klammert die Schild-Funktion, also den adressat\*innenorientierten Effekt, aus der Erfassung von Hecken aus und fokussiert nur Ausdrücke anlehnend an Hyland, welche propositionsbezogen an die Modifikation und Modalität geknüpft sind (Diewald, 2006), wie im Fall des *Approximator Hedging*. Da wir Unterricht hinsichtlich der propositionalen Ebene erfassen und es uns nicht um die Bestimmung einzelner Hecken als Klasse geht, sondern um ihre Funktion in Verständigung über Literatur, sind Diewalds Überlegungen nicht außen vor zu lassen. Diewald unterscheidet charakterisierende *Hedges*, welche sich auf die „referentielle Passgenauigkeit der gewählten Ausdrücke“ beziehen, von perspektivierenden *Hedges*, die eine „Bewertung hinsichtlich der Aussage selbst abgeben und deren Wahrheitswert, Tatbestand und Angemessenheit bewerten“ (Diewald, 2006: 307). Diese neue Kategorisierung wurde durch die bloße Unterscheidung von Prince et al. in *Rounders* und *Adaptors* bisher nur unzureichend abgebildet:

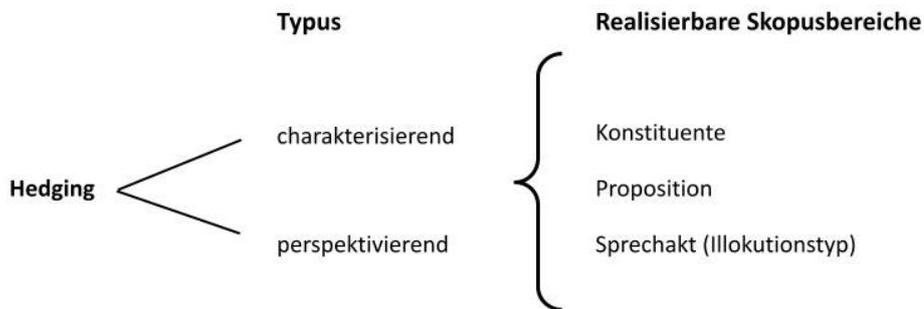


Abb. 2. Vgl. Diewalds Klassierung von Hecken rein propositionsbezogen (ebd.)

Diese Überlegungen knüpft sie an die diskurspragmatische Funktion, dass Hecken im Endeffekt die Unterschreitung eines Standardwertes markieren. Unter Standardwert fasst Diewald alles, was unmarkiert ist oder kontextuell nicht anders vorausgesetzt werden kann. Alle darüber hinausweisenden Funktionen sind abhängig vom jeweiligen Kontext, müssen aber nicht mit der von ihr angemerkten Basisfunktion übereinstimmen (Diewald, 2006: 313). Anhand der dargestellten linguistischen Modelle richten wir nun den Blick auf Literaturunterricht.

### 3 | Hedging im literarischen Lernen – Exemplarische Fallanalysen

Die nun folgenden Fallbeispiele rekonstruieren Deutschunterricht. Hier werden unterschiedliche Routinen des *Hedgings* im Kontext literarischen Lernens sichtbar. Der erste Fall einer Wirkungsbeschreibung zu einem literarischen Text wird ausführlicher dargestellt: Dabei geht es um die Frage, wie Lernende im unterrichtlichen Kollektiv mit der Herausforderung umgehen, präzise Aussagen über das eigene Verständnis oder über die subjektive Wirkung eines literarischen Werkes zu formulieren. Diese Praktiken betreffen die Aneignungs- bzw. Erwerbsperspektive. Der zweite Fokus liegt auf der Bestimmung, wie die Lehrkraft Lernwege bzw. Praktiken des Redens über Kunst so inszeniert, dass sie intersubjektiv nachvollziehbar erscheinen, obwohl sowohl die Versprachlichung als auch die innere Wahrnehmung von Verständnis/Wirkung erhebliche sprachliche Herausforderungen – nicht nur für die Lernenden – darstellen. Die beiden weiteren Fälle, welche Charakterisierungen im literarischen Lernen darstellen, schließen in der Betrachtung an die Ergebnisse der ersten Fallrekonstruktion an, werden aber weniger ausführlich dargestellt.

#### Erster Fall

Im ersten Fall einer 8. Klasse des Gymnasiums (Könecke, 2017) geht es um eine Verständigung über die Wirkungsweise der Atmosphäre in der Einleitung der Kurzgeschichte „Brudermord im Altwasser“. Die Lehrperson zeigt zu Beginn der Unterrichtseinheit ein Bild von einer Waldlandschaft mit Gewässer, über deren Wirkung und Atmosphäre ein Austausch stattfindet. Sie liest

im Anschluss den Anfang der Geschichte vor, ohne die Überschrift oder Textsorte zu nennen, und fragt schon vorab nach der Wirkung des Vorgelesenen. Nachdem die Schüler\*innen in einer Meldekette Wirkungseinschätzungen formuliert haben, verspricht die Lehrperson zu zeigen, wie es „genau“ geht. Sie liefert ein mündliches Beispiel

ich hab mal ein beispiel genannt also am anfang dieser grün schwarze tümpel (3) das klingt ja gleich so nach dreckigem morastigem wasser irgendwie nicht wirklich lebensfreundlich etwas gefährlich fast ein bisschen so giftig grün schwarz fand ich jedenfalls klang ein bisschen giftig vielleicht ähm guckt mal diesen text durch

und teilt danach ein Arbeitsblatt aus (siehe Anhang 1 „Arbeitsblatt“): Die Schüler\*innen sollen, wie das von der Lehrkraft schriftlich und mündlich vorgeführte Beispiel zeigt, zu einzelnen Textstellen deren Wirkung(en) (hier: Atmosphäre und Stimmung) benennen. In der Logik dieser Zuordnungsaufgabe soll jede identifizierte Textstelle eine spezifische Wirkung ausdrücken. Bereits hier zeigt sich, dass das Genauigkeitsversprechen der Lehrperson zweischneidig ist. Mit „genau“ lässt sich Objektivität oder Präzision verbinden. Das Vormachen soll aufzeigen, ‚wie es richtig geht‘. Wer aber erwartet, deshalb hier ein Muster der Treffsicherheit, der sprachlichen Genauigkeit geliefert zu bekommen, wird überrascht: Das bereits exemplarisch gelieferte schriftliche Beispiel – „wirkt gefährlich, vielleicht fast giftig?“ – wird durch die zahlreichen Abtönungspartikel explizit als vage inszeniert. Das, was die Schüler\*innen sowie die Lehrperson bereits zuvor in ihren mündlichen Wirkungsbeschreibungen angeboten hatten, wird nun auch medial schriftlich als Lösungsvorbild dargeboten. Mit der „genauen“ Zuordnungsaufgabe wird am Genauigkeitsversprechen festgehalten.<sup>6</sup>

In der anschließenden unterrichtlichen Auseinandersetzung zeigt sich, dass diese vage Spracharbeitsherausforderung, welche im Aufgabenbeispiel hervortritt, zu den intendierten unterrichtlichen Praktiken gehört. Damit soll hier nicht unterstellt werden, dass die Lehrperson die Schüler\*innen konkret im Gebrauch vager Sprache trainieren möchte, obwohl sie es faktisch macht. Mit der Aufgabenstellung wird die sprachliche Gestaltung der einzelnen Sätze und die damit verknüpfte Wirkungsweise aber zumindest in den Fokus der Beschäftigung gerückt:

LP: wie das wasser darin er jagt (vorlesend) (3) ich bin ziemlich sicher dass in diesen gewässern zum beispiel auch kaulquappen schwimmen {Lachen Sg} und die sind ja auch nett {lautes Lachen} ich mag kaulquappen ne- warum steht hier nicht außerdem schwimmen da kleine niedliche kaulquappen (leises Sprechen) {Lachen Sg} oder halt die lustige forelle ich glaub es gibt auch forellen (3) die hüpfen immer so blublup ne(2) aber stattdessen schreibt er vom bürstling mit ner kratzenden rückenflosse und bösen augen und ein gefräßiges maul (3) groar (.)

Die Lehrperson stellt hier die eigenen individuellen Vorstellungen über die im Altwasser lebende oder denkbare Fauna humoristisch der Textstelle bzw. der Textwelt gegenüber. Somit verweist sie implizit auf die paradigmatische Auswahl des Autors bei dessen Gestaltungsweise der Textstelle und inszeniert eine denkbare andere Gestaltungsweise über Kontraste wie nett–

---

<sup>6</sup> Aus Platzgründen wird die erste Runde der Wirkungsbeschreibungen hier nicht analysiert. Zur Analyse und Fallstruktur des Genauigkeitsversprechens und der Wirkungsbeschreibung siehe Brenz und Pflugmacher (2020).

böse: lustige Forellen, niedliche Kaulquappen, der Bürstling<sup>7</sup> mit gefräßigem Maul. Es muss also für die Schüler\*innen um die Frage gehen, welche Wirkung hervorgerufen worden wäre, wenn der Text anders formuliert wäre. Es braucht mithin Imaginationsfähigkeit darüber, was A) nicht der Fall ist (warum so und nicht anders), B) der Fall sein könnte (imaginierte Wirkung der sprachlichen Gestaltung), und C), was der Fall ist (warum so). Die Lehrperson überführt die Beschreibung der Wirkung an dieser Stelle in eine Sprachaufmerksamkeitsaufgabe zur Wirkungsgestaltung: von der Rezeption zur Produktion.

In den folgenden Schüler\*innenbeiträgen begegnet einem ein weiterer ‚Blumenstrauß‘ an Unbestimmtheitsmarkern, bestehend aus Abtönungspartikeln, Modalpartikeln, Konjunktiven, usw. Die Schüler\*innen scheinen sich sprachlich in unbestimmtes Fahrwasser zu begeben. Sie versuchen hier zu verbalisieren, was sie sich ja zunächst erst einmal selbst vorstellen müssen: dass der Text anders versprachlicht hätte werden können, also dass lachende Forellen und lustige Kaulquappen schwarz auf weiß auf dem Papier stehen. Zusätzlich versuchen sie, diese potenzielle Wirkung einzuschätzen und auf die Wirkung des real vorliegenden Textes anzuwenden. Blicken wir zunächst auf das, was im Anschluss sprachlich der Fall ist, auf den Sprechakt des Schülers Florian<sup>8</sup>:

**Florian:** ähm weil das vielleicht so ein bisschen ähm die spannung rausnehmen würde und so ein bisschen den text sag ich mal verniedlicht und das irgendwie so ähm und das macht es halt jetzt mit dieser ähm mit dem anderen fisch irgendwie so ich sag mal spannender und interessanter für den leser  
#00:39:55- {nimmt Hannah dran}

Hier findet die Unsicherheit in Bezug auf die Wirkungsbeschreibung besonderen Ausdruck. Vagheit realisiert sich in doppelter Weise zum einen adressat\*innenorientiert, zum anderen propositionsorientiert. Florian schränkt zunächst metakommunikativ die Plausibilität der eigenen Aussage gegenüber den anderen ein: „ähm weil das vielleicht so ein bisschen ähm die spannung rausnehmen würde“. Die Abtönungspartikel *vielleicht*, deren Skopus sich auf die gesamte Prädikation auswirkt, leitet den gesamten Interakt als vages, diskursiv orientiertes Deutungsangebot gegenüber der Klassenöffentlichkeit ein (Diewald, 2009: 129). Die Deutung der Wirkungsintention „Spannung rausnehmen“ offenbart sich den anderen in der Klasse als Versuchshandeln – als legitimes Angebot in einem Spektrum von Möglichkeiten, was durch den Verbmodus des Konjunktivs nur noch verstärkt wird. Der Sprechakt zeigt sich also in Form einer Vermutung und wird durch den Rückgriff auf ein *Plausibility Shield* als sprachliches Versuchshandeln markiert. Und da sich Vermutungen als falsch herausstellen können (Eco, 1992: 49), scheint es eine angemessene Versprachlichungsstrategie zu sein, im Vagheitsmodus zu operieren.

Auffällig ist die Verwendung des *Plausibility Shield* „sag ich mal“, den der Schüler in ähnlicher Weise im Verlauf seiner Darlegung noch einmal aufgreift, um die Subjektivierung seiner eigenen Ausführungen zu verdeutlichen. Damit macht der Schüler transparent, dass ihm seine eigenen Präzisierungsschwierigkeiten bewusst sind. Zugleich zeigt sich darin der Anspruch, im Sprechen die Wirkungsweise dennoch versprachlichen zu können. Damit hängt Florian seine Fähigkeiten nicht allzu hoch, die Wirkungsgestaltung zu formulieren, aber markiert sie dennoch

<sup>7</sup> Der Bürstling ist ein Flussbarsch mittlerer Länge (35 cm).

<sup>8</sup> Die Unterstreichungen hier und auch im Folgenden dienen der Markierung des sprachlichen Phänomens des *Hedging* und nicht der Betonung.

als subjektiv bewältigbar. In diesem Unterricht ist es möglich, unsichere Angebote wie „den text sag ich mal verniedlicht“ anzubieten. In diesem Sinne sichert sich Florian strategisch verbal durch den steten Rückgriff auf *Shields* ab und ermöglicht dadurch seine Partizipation am Unterricht – trotz der latent vorgetragenen Einschränkung, die potenzielle Wirkungsweise adäquat versprachlichen zu können.

Zusätzlich zum stark ausgeprägten *Shield Hedging* kommt eine verstärkte Vagheitsmarkierung der Sache selbst hinzu (propositionsorientiert) und zeigt sich im systematischen *Approximator Hedging*: So weist die Prädikation „so ein bisschen ähm die spannung rausnehmen würde“ im Eingangsakt eine direkte Unbestimmtheitsmarkierung auf, ebenso die weitere Einschätzung der Wirkungsweise *ein bisschen den Text verniedlicht*. Im ersten Fall schränkt die Modalpartikel *so* sogar noch den abschwächenden Bereichsintensifikator *ein bisschen* in adverbialer Funktion ein. Aber in beiden Fällen wird der Gegenstandsbereich der Deutung *Spannung rausnehmen* und *Text verniedlicht* durch den Schüler als graduell vage herausgestellt. Damit erhalten die geäußerten Wirkungsweisen jeweils eine Unbestimmtheitsmarkierung in Bezug auf den Ausprägungsgrad der geäußerten möglichen Wirkung. Es wäre auch denkbar, dass die *Shield-Hedging*-Strategie des Schülers ausgereicht hätte, um sich kommunikativ in der klassenöffentlichen Situation abzusichern, wenn es dabei lediglich um Unsicherheit im Umgang mit der Wirkungsweise im Unterrichtsgespräch gegangen wäre. In Florians Äußerung zeigt sich hingegen sein akutes Unvermögen, die Wirkung bereits „genau“ versprachlichen zu können – oder dies überhaupt zu wollen. Im Bemühen, die Sprachsensibilisierungsaufgabe bewältigen zu können, hat das *Adaptor Hedging* zur Funktion, den Ausprägungsgrad der objektiv imaginierten Wirkungsweise einzuschränken und zu hinterfragen. Es zeigt sich: Die objektiv imaginierte Wirkung eines Textes stellt eine unterrichtliche Handlungsherausforderung dar zu entscheiden, *Shields* oder *Adaptors* oder beide Strategien (nicht) zu nutzen. Im propositionsbezogenen *Hedging* bewältigt der Schüler die Vermittlungsherausforderung durch die von der Lehrperson gestellte Aufgabe.

Auch der nächste Interakt einer Schülerin changiert zwischen *Plausibility Shield*- und *Adaptor Hedging*. Hier übernimmt das *Hedging* weitere Funktionen für das literarische Lernen:

**Hannah:** ja also ich finde auch das ist halt wenn man das schreiben würde der ganze text ist ja eher so(2) gruselig geschrieben und wenn man dann irgendwas mit kaulquappen schreiben würde wärs halt nicht mehr so gruselig und die atmosphäre wäre halt irgendwie so eine andere#00:40:16-6#

Hannah versprachlicht innerhalb eines Einschubs zunächst die Wirkungsweise der vorliegenden Erzählung: „der text ist ja eher so gruselig geschrieben“. Man vergleiche dies mit einer Aussage ohne Hecken hinsichtlich des Wirkungszusammenhangs der Gestaltung:

(e) X ist y: X=y

(f) X ist ja eher so y: X→y

Die *Hedge eher so* realisiert im Wesentlichen die Wirkung von X als einem impliziten Vergleich zur noch nicht versprachlichten imaginierten Wirkung einer *lustigen* Gestaltungsweise des Textes. Darin zeigt sich, inwieweit Hannah die von der Lehrperson vermittelte Kontrastfolie erfasst und diese, als Annäherung an die Wirkungsweise, sprachlich sensibilisiert bearbeiten kann.

Mit ihrem anschließenden „wenn man dann irgendwas mit kaulquappen schreiben würde wärs“ führt sie das zuvor als lustig markierte Beispiel der Lehrperson nochmals kritisch vor. Dabei tarnt sie es als allgemeine Einschätzung durch die verallgemeinernde *Attribution Shield man* gegenüber der Klassenöffentlichkeit. Die konkrete Ersetzungsprobe in der Sprachgenauigkeitsaufgabe erscheint Hannah unpassend. Und dass die Proposition, also die zu imaginierende Wirkung des Lehrerbeispiels für die Schülerin ebenso nicht passend ist, führt sie explizit ungenau vor: „irgendwas mit kaulquappen“. Hannah weist die Inszenierung der Lehrperson als beliebig zurück, was vermutlich der Intention der Lehrperson entspricht. Wie wenig Hannah die alternative Wirkungsweise versprachlichen will oder kann, zeigt sich im letzten Interakt: „die atmosphäre wäre halt irgendwie so eine andere“. Hier ersetzen propositionale Heckenausdrücke die Wirkungsbeschreibung der Atmosphäre vollständig.

Hannah bleibt bei ihrer Strategie und führt die Wirkungsweise als nicht genau bestimmbar vor. Im Kunstunterricht lässt sich dieser routinierte Rückgriff auf Hecken als Unsicherheitsbekundung und Infragestellung bei der Versprachlichung der eigenen individuellen Wahrnehmung in der Kunstbetrachtung beobachten (Lange, 2011: 284 f.). Bei Hannah zeigt sich, dass die Vermittlungsherausforderung durch die Aufgabe dazu führt, dass sie ein Semantisierungsproblem hat. Dies versprachlicht sie durch ihren Rückgriff auf Hecken. Die Praxis, Vagheit zu versprachlichen, wird zur Strategie, über Vagheit die eigenen Aneignungsschwierigkeiten gegenüber dem didaktisch veränderten literarischen Werk und dessen Wirkungsweise zu explizieren.

An dieser Stelle unterbricht die Lehrperson die Meldekette und greift ein, indem sie nun von der ‚Ersetzungsprobe‘ wegführt hin zum Original:

**Lm:** hmhm(3) ja also ich denke es ist ganz klar diese beschreibung des fisches(2) so wie er ist auch tatsächlich etwas überzogen diese bösen augen ja gut also ich glaube tatsächlich dass man das so ein fisch nicht moralisch als schlecht zu bewerten ist trotzdem wird es hier geschildert böse augen eine kratzende rückenflosse das alles trägt zu dieser atmosphäre bei (.) dieses unwirkliche (.) dieses unsympathische irgendwie gefährlich bisschen gruselig(2) ja man will da doch nicht so gerne hin (.) justus†  
#00:40:50-5#<sup>9</sup>

Die Lehrperson verwendet Hecken routiniert in ihrer eigenen Inszenierung der atmosphärischen Beschreibung: „(.) dieses unwirkliche (.) dieses unsympathische irgendwie gefährlich bisschen gruselig (2)“. Mit den abtönenden Adaptoren wird die Wirkungsbeschreibung als unbestimmt/unbestimmbar markiert. Damit führt die Lehrperson beispielhaft sprachlich zeigend vor, wie – nämlich unbestimmt – literarische Atmosphäre beschreibbar und kommunizierbar ist: Ist das Wort „gruselig“ semantisch nur ein bisschen passend – oder ist die Situation graduell eben nicht ganz gruselig?

Die Lehrperson offeriert hier ein zweites Mal Unbestimmtheit als Praxis literarischer Verständigung. Die dazwischen gelieferten vagen Versprachlichungen der Schüler\*innen werden dadurch vom Lehrer als Experten legitimiert. Niemand verwendet Vagheitsausdrücke umfassender als die Lehrperson. Sie zeigt, wie es geht, beschwichtigt also im pädagogischen Verhältnis zu den Schüler\*innen deren latentes Unbehagen bei der Wirkungsbeschreibung. Dadurch

<sup>9</sup> In diesem Aufsatz können wir nicht alle Hecken gleichermaßen intensiv analysieren.

wird Vagheit zur zunächst legitimen Praxis dieses Unterrichts, Wirkungsweisen des Literarischen erfassen zu können. Diese Praxis formt sich pädagogisch aus: „Ein erfolgreiches Sich-aufeinander-einstellen [sic!] bringt ein ‚Arbeitsinterim‘ hervor, das zumindest als ‚vorläufige und brüchige Übereinkunft v.a. hinsichtlich funktionaler Aspekte der Kommunikation, die Verständigung über die Sache ermöglicht‘“ (Breidenstein, 2002: 20).

Die komplexe Aufgabenstellung, die Versprachlichung von Wirkung einzuüben, fordert objektiv eine spezifische kommunikative Bearbeitung, sprachliches Feingefühl und Genauigkeit hinsichtlich des eigenen sprachlichen Handelns. Was hier zunächst als ein ‚Feuerwerk‘ an Ungenauigkeit und Unsicherheit der Lehrperson erscheint, ist letztlich ein latenter Bewältigungsmodus der literarischen Wirkungsbeschreibung als einer typischen sowie komplexen Handlungsherausforderung im Unterricht. Das vorgeahmte Versuchshandeln der Schüler\*innen, Wirkungsweisen zu formulieren, und das Vorführen von Fraglichkeit, machen die Lehrkraft qua Beispiel zum Vorbild. Aus der Position professionellen Lehrer\*innenhandelns heraus wird gezeigt, wie es richtig gehen soll: ‚Sei präzise diffus‘, so kann die Fallstruktur lauten.

Doch der routinierte Rückgriff auf Vagheit bedarf darüber hinaus auch einer reflexiven Spracharbeit: Sonst verstehen die Schüler\*innen nicht, was an der Ungenauigkeit „genau“ sein soll. Das brüchige Arbeitsinterim seitens der Lehrperson muss einerseits präzise beherrscht und andererseits wieder verlernt werden: Insbesondere die verdoppelnde Intensivierung von *Intensifiers* wäre zu fokussieren. Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive wäre die Frage zu stellen, ob *irgendwie gefährlich*, *bisschen gruselig* die subjektive Wahrnehmung der Wirkung nicht sogar genauer oder anschlussfähiger beschreibt, als es ein bloßes *gruselig* vermag. Es liegt auf der Hand, bei der Schulung der Ausdrucksfähigkeiten im Umgang mit Literatur auch *Vague Language* zu erschließen und einzuüben. Dass es sich hier nicht um einen Einzelfall handelt, zeigen die nächsten beiden Fälle, die nun aber etwas knapper skizziert werden.

## Zweiter Fall

Der zweite Fall zeigt eine ähnliche und zugleich andere Vermittlungs- und Aneignungsstruktur. Es finden sich sprachliche Abtönungsmuster wie zuvor bei der Wirkungsbeschreibung zu „Brudermord im Altwasser“. Unterschiede zeigen sich hingegen in der kommunikativen Aushandlung von Textwirkung, da die Lehrkraft nun kein Beispiel zur Nachahmung vorgibt, sondern mit den Beiträgen der Schüler\*innen arbeitet, um gemeinsam ein Beispiel als Vorbild für die weitere Gruppenarbeit zu entwickeln.

In der Unterrichtsstunde einer 9. Klasse (Hannes, 2011) sollen die drei Hauptfiguren des Jugendtheaterstücks *Creeps* von Lutz Hübner charakterisiert werden. Dazu werden fünf ‚Messzeitpunkte‘ vorgegeben. Die Lehrperson fordert die Schüler\*innen dazu auf, Verhalten, Wirkung oder Figurenentwicklung auf einem Post-It-Zettel zu notieren.<sup>10</sup> Diese Notizen werden dann im Rahmen der schematischen Darstellung des Handlungsverlaufs an ein vom Lehrer vorbereitetes Plakat gepinnt. Anhand eines ersten Beispiels zur Figur Petra möchte die Lehrperson mit den Schüler\*innen das Vorgehen gemeinsam klären. Dies ist eine Praxis des Zeigens, ähnlich wie im zuvor analysierten Fall von „Brudermord“: ‚wie es genau geht‘:

---

<sup>10</sup> Die Lehrkraft fragt nach Wirkung, Verhalten und Entwicklung der Figuren und differenziert nicht diese drei kognitiv und operativ unterschiedlichen Arbeitsaufträge. Eine kritische Aufgabenanalyse ist jedoch nicht Gegenstand unseres Aufsatzes.

**Lm:** Am Ende sieht das so aus, wir machen mal ein Beispiel zusammen. So, also, guckt mal bitte hier her. Sw5 guckt auch her. Ähm, Petra hat hellblau, so Petra kriegt hier n Schild hin und ich möchte gerne wissen, was steht auf diesem Schild drauf, wie verhält sich Petra am Anfang des Theaterstücks?

[...]

**Micha:** Also am Anfang isses halt so, da is die halt eher so neutral, die fragt so, ja, ach wie isses denn hier so und so und unterhält sich auch mit den anderen, also eher neutral find ich.

**Lm:** Ähm, kannst du für neutral n anderes Wort finden? Ich weiß nicht was du mit neutral (?)

**Laura:** Natürlich und offen.

**Lm:** Ja, ich finde schon, oder?

**Sw?:** Ja ich auch.

**Laura:** Ja, so ganz sie selbst.

Die Schüler\*innen werden von dem Lehrer zu einer verdichtenden Versprachlichungsarbeit herausgefordert. Der Schüler Micha beschreibt die Figur zunächst als *eher neutral*. Damit liefert der Schüler eine unscharfe Annäherung in seiner Deutung des Figurenverhaltens, welche aber wie im ersten Fall einen impliziten und abstrakten Vergleich realisiert. Weder wir noch die Schüler\*innen noch der Lehrer können wissen, welche Lesart intendiert ist: Bezieht sich Micha a) auf die Entwicklung im Handlungsverlauf, zielt er b) auf einen Abgleich zu den anderen Figuren, ist *neutral* c) nur tendenziell erreicht oder ist *neutral* d) nur teilweise das passende Wort dafür, was Micha als Verhalten von oder Eindruck zu Petra vermitteln möchte? Dass es sich nicht um eine Suchbewegung handelt, wird spätestens mit dem Ausklang seines Beitrages deutlich, wo er schlussfolgernd die Hecke *eher* mit der Proposition beibehält, sie nun jedoch durch das *Plausibility Shield find ich* als subjektives Sprechen unterstreicht. Die Lesarten c) und d) fallen dadurch weg. Demnach versucht Micha mit seiner annähernden Deutung *eher so neutral*, seine Einschätzung des Verhaltens von Petra auf einer impliziten Vergleichsskala mittig zu verordnen. Anstelle sie adjektivisch zu beschreiben (zurückhaltend, vorsichtig), wählt er eine abstrakte und zugleich relationale Charakterisierung. Petra ist nicht extrem, sondern mittig: Sie positioniert sich nicht. Oder, andere Lesart: Sie kann mit Extremen des Sozialverhaltens (weich, knallhart) umgehen. Die darauffolgende Intervention der Lehrperson zeigt, dass der propositionale Gehalt von Michas Versprachlichung aus Sicht der Lehrperson unverständlich geblieben ist. Die sprachliche Annäherungsbewegung durch den Schüler wird nicht aufgegriffen. Der Lehrer könnte auch fragen: Was bedeutet *eher so neutral*? Damit würde er die versprachlichte Wirkungsformulierung des Schülers als Ganze berücksichtigen und als Praxis im Sprechen über literarische Figuren anerkennen. Doch vielmehr entscheidet er sich im Sinne einer Ersetzungslogik für die Reformulierung von Wortalternativen als zweiten Versuch von Micha und klammert damit aus, was für die Wirkungsbeschreibung essentiell sein könnte: es nur als vage beschreiben zu können.

Statt Micha antwortet allerdings spontan Laura, die im Sinne der Aufforderung agiert, aber von ihr abweichend neue Deutungsangebote liefert: *Natürlich und offen* ersetzen nicht *neutral*. Laura bietet ihre eigene Interpretation rein ergebnislogisch ersetzend, nicht jedoch diskursiv

an. Sie fasst die Rückfrage des Lehrers womöglich als Absage an Michas Deutungsversuch auf. Ihr Vorgehen wird durch den Lehrer akzeptiert und hinsichtlich der Passgenauigkeit der nun versprachlichten Begriffe mit dem *Plausibility Shield* *ich finde* affirmativ bewertet. Seine bestätigende Übernahme von Lauras Begriffen wird der Klassenöffentlichkeit aber zur intersubjektiven Überprüfung angeboten: *oder?* Ob man dies auch als *Plausibility Shield* einordnen kann, erscheint fraglich. Aufgrund des hierarchischen Machtgefüges erscheint es unwahrscheinlich, dass Schüler\*innen sich gefordert fühlen, ihrem Lehrer ernsthaft zu widersprechen, zumal Argumentation weder bei den Schüler\*innen noch im Sprechen der Lehrkraft eine Rolle spielt. Damit wäre es ein uneigentliches *Plausibility Shield*: ‚Ihr sollt euch ganz offen auf Augenhöhe zum Sachverhalt verhalten‘, zugleich wissen die Schüler\*innen aber, dass die Zustimmung des Lehrers das Ergebnis vorwegnimmt. Insofern ist *oder?* eine rhetorische Figur, die vordergründig zu Widerspruch einlädt, aber zugleich implizit signalisiert, dass kein Interesse daran besteht. Der Unterricht soll ja weitergehen, und wenn der Lehrer schon bejaht, wer soll dann noch widersprechen?<sup>11</sup>

Er erhält – erwartbar – durch eine Schülerin grundsätzliche Zustimmung im Modus des *Plausibility shield*. Laura reformuliert dann dennoch ihre Aussage: Ist aber *natürlich und offen* dasselbe wie das ergänzende *So ganz sie selbst?* Natürlich nicht. Man kann sich viele Menschen vorstellen, die sich als sie selbst inszenieren, ohne offen und natürlich zu sein. Oder ist die Figur Petra damit – bezogen auf den Kontext Casting für eine Moderator\*innenstelle – einfach nur naiv? Kommen wir aber zum Hauptschauplatz zurück. Denn der Lehrer geht nicht weiter auf diese Bedeutungsverschiebungen ein.

Im Anschluss scheint der Lehrer das Ergebnis reformulieren und kontrollieren zu wollen. Hier besteht eine gewisse Analogie zu allseits bekannten Tafelbildgenesen, bei denen fortlaufend Schüler\*innenaussagen umformuliert und oftmals damit auch umgedeutet werden. Dabei liefert der Lehrer nun seinerseits ein regelrechtes Feuerwerk abtönender Deutungen der Figur, ganz analog zum Lehrer von „Brudermord im Altwasser“ im ersten Fall.

**Lm:** Ja, sie is, ja, bis, also natürlich offen, eher schüchtern, so n bisschen zurückhaltend, aber vor allem, vor allem, vor allem wirkt sie ja nicht unsympathisch dabei, oder?

**Sw?:** Nee.

Zunächst wird maximal affirmiert, auch durch die Wiederholung von *Ja*. Also bestätigt ebenfalls, kann aber auch eine Korrektur einleiten im Sinne von ‚Ja, aber‘. Diese erfolgt auch durch das neue Adjektiv, welches mit *eher* wie schon oben skaliert oder *gehedged* wird – oder der Lehrer markiert seine Wortfindungssuche als noch nicht beendet, da er noch nicht das genau treffende Wort gefunden hat. Tatsächlich setzt sich diese Suche fort: Aus *neutral* wird *natürlich und offen*, daraus wird *schüchtern*, welches additiv oder ersetzend zu *zurückhaltend* wird, bis dann aus den Charakterisierungen eine Wirkungsbeschreibung wird, die aufgrund ihrer doppelten Nega-

---

<sup>11</sup> Im Rahmen eines sokratischen Unterrichtsgesprächs könnte dies hingegen eine Finte sein, sich vorschnell auf durch Autoritäten sanktionierte Deutungen einzulassen. Nichts deutet aber darauf hin, dass dies hier intendiert ist.

tion *nich unsympathisch* selbst eine propositionale *Hecke* darstellt. Wollte der Lehrer die Wirkung auf sich oder alle klar formulieren, hätte er Petra als ‚sympathisch‘ bezeichnen können. Damit hätte er sich festgelegt: ‚Ich finde, sie ist sympathisch.‘ Das macht er aber nicht. Stattdessen wirke sie *nich unsympathisch*. Das ist aber keineswegs dasselbe. Wer nicht unsympathisch ist, scheint ganz OK zu sein, weder Top noch Flop. Wirkt sie dann nicht doch *neutral*, wie bereits schüler\*innenseits formuliert und lehrerseits zurückgewiesen wurde? Auffällig ist die dreifache Wiederholung von *vor allem* direkt nacheinander, als wolle der Lehrer den Fokus unbedingt auf genau diese Lesart oder Wirkung setzen. Dies erfolgt aber nicht argumentativ, sondern mit einem quantifizierenden rhetorischen *Intensifier*. Wer soll da noch widersprechen oder nachhaken, wenn das *Plausibility Shield* derart vehement vom Experten vorgetragen wird?

Es geht also nicht darum, die Schüler\*innen mit dem gemeinsamen Beispiel diskursiv zu überzeugen. Es wird auch nicht gezeigt oder vorgeführt, wie man Charaktereigenschaften oder Figurenwirkungen identifiziert, benennt und verteidigt. Vielmehr bleibt als latentes Fazit im Raum, dass es keinen Modus Operandi gibt, den geeigneten Begriff zu finden oder auszuhandeln. Das könnte aber auch mitgeteilt werden, anstelle so zu tun, als gäbe es ihn doch. Die anzutreffende *Vague Language* ist damit einerseits dem diffusen Gegenstand *Wirkung* geschuldet, zugleich aber auch der Verdichtungsdidaktik, auf Klebezetteln möglichst ein treffendes oder konsensuelles Adjektiv festzuhalten. Als ungenutzte Wahlmöglichkeit steht der gewählten (immanent, nicht normativ) einerseits die Möglichkeit der problematisierenden Reflexion gegenüber: Was macht man, wenn man Wirkungen beschreibt? Welche Möglichkeiten hat man, welche Grenzen gibt es? Wie lassen sie sich ggf. überwinden? Andererseits hätte die Lehrkraft die Wahl gehabt, anstelle der herausfordernden Verdichtungsleistung auf Entfaltung zu setzen. Das hätte, unabhängig vom jeweils gewählten Verfahren und Darstellungsmodus, bedeutet, eher viele Worte zuzulassen, also eine textförmige Auseinandersetzung zu erlauben und zu fordern. Das hätte aber Konsequenzen für das Stundenkonzept gehabt, welches die synoptische und damit notwendig verdichtete Darstellung von drei Figurenentwicklungen vorsieht (siehe Anhang 2 „nachgestellte Grafik der Post-It Wandzeitung“).

Micha zeigt, dass es für ihn nicht *genau* geht. Daher setzt er *Vague Language* ein und legt sich nicht fest. Laura setzt auf Verdichtung und Präzision und verzichtet auf Argumentation. Hier wird Vagheit durch die Lehrperson als Aneignungsstrategie in der Charakterbeschreibung mündlich bestätigt und schriftlich wiederum aufgehoben.

### Dritter Fall

Eine bestätigende und zugleich kontrastive Variante dieser Bearbeitungslogik findet sich im dritten Fall (Lühert, 2019): Thema ist die Ergebnissrückschau auf Gruppenarbeiten aus der letzten Stunde zu „Der Mensch und Künstler Aschenbach“ in Thomas Manns *Der Tod in Venedig* (siehe Anhang 3: Tafelbild aus der vorherigen Unterrichtsstunde). Wir befinden uns in der 12. Klasse. Die Ergebnisse sollen zu Beginn der Stunde zusammengefasst werden. Es liegen bereits Resultate in Form von Heftnotizen als Abschriften des Tafelbilds der letzten Stunde vor, auf die die Lehrperson Bezug nimmt. Das Ganze soll schnell und en passant erfolgen: „mal kurz“.

**Mona:**// ja also nur bei zwei\\ also soll ich die charaktereigenschaften mal kurz zusammenfassen oder↑ #00:03:11-1#

Lw: ja #00:03:11-1#

**Mona:** ach so genau wir hatten ja gesagt äh die gruppe hat vorgestellt dass er eher körperlich kränklich ist (.) eher einsam und äh (.) er kämpft sozusagen für die kunst ähm (.) er ist sehr diszipliniert (.) zäh und willensstark und ähm (.) er hat eine elegante selbstbeherrschung (.) ähm (.) und ist eher empathisch (.) und ähm künstlerisch ähm hat er- beschreibt er sein- die helden sozusagen (.) ähm sind eher anfangs schwächer weshalb sich mehr die masse mehr identifizieren kann mit diesen helden (.) er schreibt dann auch eher für ne randgruppe der bürgerlich- äh bürgerlichen gesellschaft (.) und äh (2) genau (.) also er schreibt dann- #00:03:50-1#

Mona verwendet hier gehäuft Hecken in ihrer *Adapterfunktion*. Sie bearbeitet routiniert die aus der vorherigen Stunde verschriftlichten Ergebnisse, wobei sie – mit einer Ausnahme – den Mittelwert deutlich unterschreitet: fünfmal „eher“. Die Schülerin weicht strukturell von den Heftnotizen ab, indem durchgängig die Notiz entweder als vage oder intensiviert markiert wird. Keines der notierten Ergebnisse im Heft bleibt modal unbearbeitet.

Latent zeigt sich darin eine grundsätzliche Vermeidung von Vereindeutigung. Sie kann als eine Kritik an den Ergebnissen der letzten Stunde und ihrer begrifflichen Verdichtung verstanden werden. Aber auch als eine Distanzierung von der Rolle, die Ergebnisse der gesammelten krisenhaften Aneignungsbewegungen der Schüler\*innen im Umgang mit dem herausfordernden Text souverän als Gelerntes zu vertreten. Mona kann oder will die vermeintlichen Ergebnisse nicht als gesicherte, als verinnerlichte resümieren. Jene standen zwar an der Tafel, aber es sind nicht ihre, die sie verteidigen würde. Insofern ist sehr fraglich, ob mit der Ergebnissicherung in der vorangegangenen Stunde ihr individueller Bildungsprozess tatsächlich abgeschlossen wurde (Pollmanns, 2014: 95). Wieder kann man – hier nur exemplarisch – fragen: Wenn Aschenbach als *eher kränklich* bezeichnet wird, bezieht sich die Vagheitsmarkierung auf den Begriff oder auf die Intensität oder auf die Distanzierung der Sprecherin von dem als Ergebnis gesetzten charakterisierenden Begriff? Diese Lesarten stehen auch im Unterrichtsverlauf und den damit verbundenen Aneignungsprozessen im Raum, sie treten aber nicht klassenöffentlich hervor und werden daher nicht reflexiv.

Der weitere Transkriptverlauf zeigt – wenn auch hier nicht dargestellt – wie in den anderen Fällen: Eine Auseinandersetzung mit der modalisierenden, Vagheit herstellenden Distanzierung bleibt aus. Diskursivität und Reflexivität bekommen keinen Raum. Insofern kann auch die hier von uns ausgeführte Lesartenbildung nicht an den Reaktionen im fortlaufenden Unterricht überprüft werden. Fakt bleibt aber, dass die am Unterricht Beteiligten potenziell ebenso wie die handlungsentlasteten Forschenden vor denselben Lesarten als möglichen Interpretationsakten der Äußerungen von Mona stehen und darauf reagieren könnten.

#### 4 | Fazit und Ausblick<sup>12</sup>

Ist unsere Analyse realen Deutschunterrichts ein bloßes Lob des Laberns und Stammelns? Ist Literaturunterricht eine von „Schulen der Sprachlosigkeit“, wie der kritische Theoretiker Ulrich Sonnemann 1970 konstatierte? Wir möchten zumindest jenen Trivialisierungen widersprechen, dass ein Schüler wie Florian schlicht ‚Zeit gewinnen‘ wolle, er ‚ein Sprechdenker‘ sei oder ‚ins Unreine‘ rede. *Vague Language* ist und kann mehr, als beim Wegducken zu helfen. Latent wird um Sprache gerungen, um den treffenden Begriff, gerahmt von unzähligen Unsicherheits- und Vorsichtsmarkierungen, welche die eigentliche Aussage sichtlich ‚überwuchern‘. Aber: Haben die Schüler\*innen das in der Schule gelernt oder als außerschulische Sprachpraxis in die Schule getragen? Sollen sie es in der Schule lernen? Oder ist Vagheit eine Reaktion auf nicht vermittelte Konkretisierungsstrategien? Und welche konkreten Lernziele wären mit einer reflexiven oder einer einübenden Praxis verbunden? Sollen *Hedging*-Praktiken eingeübt werden wie Elemente der Inhaltsangabe oder der Charakterisierung? Oder sind sie eher ein Problem mündlicher *Verdichtungsstrategien* im Deutschunterricht und wären bei mündlichen oder schriftlichen *Entfaltungspraktiken* weniger gebräuchlich?

Aus unserer Sicht zeigt sich mit dieser Studie zumindest auf den ersten Blick eine latente Hilflosigkeit. Das Thema ist weder deutschdidaktisch noch professionstheoretisch erschlossen. Es lässt sich auch kaum fassen: Einerseits erscheinen *Hedging*-Praktiken alltäglich und sinnvoll, mithin ist ihre Nutzung nachvollziehbar. Damit stellen sie ein Lernziel dar und sollten Gegenstand von Reflexion sein. Andererseits widersprechen *Hedging* und *Vague Language* Bildungszielen von Klarheit, Genauigkeit, Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit, also Dimensionen von Bildungssprache, die im allgemeinbildenden Unterricht erworben werden soll.

Auf Basis der drei Fallanalysen plädieren wir dafür, die Frage nach der Nutzung von *Hecken* und *Vague Language* im Deutschunterricht im Umgang mit Literatur auf die Agenda weiterer Forschung zu setzen. Gerade weil momentan die Epistemisierungsforschung zur Bildungssprache in der Schule vorangetrieben wird (Pohl, 2016), ist zu fragen, ob im Sinne der strukturtheoretischen Professionsforschung sensu Helsper (Helsper, 2004) hier von einer für den Literaturunterricht unumgänglichen Antinomie von Vagheit und Genauigkeit gesprochen werden muss. Kann Vagheit genau sein? In bestimmten Fällen schon. Damit wäre es keine Antinomie im strengen Sinne. Diese in theoretischer Hinsicht ‚weiche‘ Antinomie erfolgreich zu bearbeiten, könnte daher zu den grundlegenden Erwerbsaufgaben der Schüler\*innen im kommunikativen Umgang mit Literatur gehören. So lassen sich verschiedene künftige Foki ausmachen: in der Unterrichtsforschung, literaturdidaktisch sowie professionalisierungstheoretisch.

Im kommunikativen Kontext, insbesondere im institutionellen, vor allem aber im schulpädagogischen, sollten Formen und Funktionen von *Vague Language* und *Hedging* weiter und differenzierend untersucht werden. Insbesondere der Befund, dass Vagheit zugleich eine Problem- wie Lösungsformel für die Erwerbenden darstellt, sollte vertieft werden durch Rekonstruktionen des Umgangs mit Vagheit in verschiedenen Altersstufen. Nimmt sie ab? Nimmt sie zu? Lassen sich Diffusitätserwerbsmuster rekonstruieren?

---

<sup>12</sup> Dass wir im Fazit und Ausblick selbst viele *Hedges* verwenden, ist durchaus gewollt: Im Sinne einer deutschdidaktischen Grundlagenforschung haben wir ein spannendes Thema identifiziert und explorieren auf verschiedenen Ebenen Fragestellungen, es weiter zu erschließen.

Auch die Lehrenden können der Herausforderung Vagheit nicht entgehen (Fall 1 und 2). Dieses Feld wäre ebenfalls genauer zu erschließen. Vagheit belastet und erleichtert zugleich die Kommunikation über Literatur allgemein: Sie ist gewissermaßen ein Schmiermittel. Daher sollten Aufgabenkonzepte überprüft werden. Welche fordern, welche erlauben, welche verhindern Vagheit? Darauf aufbauend: Wie kann Vagheit gelehrt und geübt werden als adäquate Erweiterung statt als Verkümmern von Ausdrucksmitteln Heranwachsender im kommunikativen und institutionellen Umgang mit Literatur? Hier wären nicht nur jeweils altersspezifische Ausdrucksmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und einzuüben. Auch inklusive Settings könnten von einer Literaturdidaktik der Vagheit profitieren. Da *Hedges* und *Vague Language* vor allem Elemente mündlicher Diskursivität sind, dürfte eine offensive Analyse mit den Möglichkeiten und Grenzen mündlicher und schriftlicher Auseinandersetzung mit Literatur dabei besonders fruchtbar sein.

Es bedarf daher einer Sensibilisierung der angehenden Deutschlehrkräfte in der ersten und zweiten Phase ihrer Ausbildung. Das bedeutet, dass neue Vernetzungen zwischen Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Literaturdidaktik sinnvoll wären, vorzugsweise auch in Zusammenarbeit mit der Literaturwissenschaft. Ziel wäre hierbei, die angehenden Lehrkräfte zu sensibilisieren, mit den Vagheitsmarkern der Schüler\*innen reflexiv und positiv umzugehen (auch die von der Lehrkraft selbst verwendeten reflektierend). Da sich aber zeigt, dass dies einerseits eine bislang nicht beschriebene Zielkomponente literarischen Lernens ist und andererseits im Prozess des Literaturerwerbs vermutlich irgendwann überschritten werden kann und sollte, dürfte der Auftrag, welche Sensibilität für dieses Spezifikum des Deutschunterrichts zu schaffen ist, vor allem in der universitären Deutschlehrer\*innenbildung liegen.

Das heißt nicht, dass alles akzeptiert werden muss: Vagheit ist ein Ist-Zustand, nicht automatisch auch ein End-Zustand. Dazwischen liegen viele Wege und Möglichkeiten, an den eigenen Eindrücken und am verfügbaren Vokabular zu arbeiten. Hier Wege zu eröffnen und zu gestalten, sind wir unseren Schüler\*innen schuldig. Möglicherweise hat eine Didaktik der Vagheit auch das Potenzial, zumindest für einige Schüler\*innen, ihren Eindruck von Deutschunterricht als diffusem ‚Lagerunterricht‘ zu verändern, wenn sie merken, dass *Fuzziness*/Ungenauigkeit kein Makel präzisen Ausdrucks ist, sondern in manchen Gesprächssituationen schlicht ebenso angemessen wie erfolgreich ist. Da schriftliche Diffusitätsformulierungen vermutlich selten anzutreffen sind, wäre eine schulische Spracharbeit sinnvoll, welche die konzeptionell mündliche Sprachpraxis mitunter in eine medial schriftliche überführt, um Vagheitsmerkmale zu identifizieren und offen zu diskutieren. Ein anderer Weg wäre, sie in konzeptionelle Schriftlichkeit zu überführen.

## Literatur

### Primärliteratur

- Britting, G. (1987). Brudermord im Altwasser. In W. Haefs, G. Britting, W. Schmitz & I. Schuldt-Britting (Hrsg.), *Sämtliche Werke / Georg Britting. Hrsg. von Walter Schmitz Bd. 3, Prosa: Teil 2. Erzählungen und kleine Prosa* (S. 20). Süddt. Verl.
- Hübner, L. (2009). *Creeps: Ein Jugendtheaterstück*. Taschenbücherei Texte & Materialien. Klett.
- Mann, T. (2017). *Der Tod in Venedig: Novelle*. Fischer-Taschen Bibliothek. Fischer-Taschenbuch-Verl.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2010). P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Eds.), *Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. (pp. 9–21). Schneider Verl. Hohengehren.
- Bologa, K. (2018). RICHTIK-004\_001-02 – Thomas Mann: Der Tod in Venedig: Die Exposition in „Der Tod in Venedig“. [unveröffentlicht]
- Breidenstein, G. (2002). Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In G. Breidenstein, A. Combe, W. Helsper, & B. Stelmaszyk (Eds.), *Forum qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. (pp. 11–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brenz, L., & Pflugmacher, T. (2020). Vom Üben des Unverstandenen oder Wie das Neue im Literaturunterricht inszeniert wird. Eine Fallrekonstruktion zu literarischer Wirkung. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann, A. R. Stolle, & J. Witte (Eds.), *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung*. (pp. 99–118). Peter Lang.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (2007). Gesichtsbedrohende Akte. In S. K. Herrmann, S. Krämer, & H. Kuch (Eds.), *Verletzende Worte: Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. (pp. 59–88). transcript.
- Clemen, G. (1998). HECKEN IN DEUTSCHEN UND ENGLISCHEN TEXTEN DER WIRTSCHAFTSKOMMUNIKATION: Eine kontrastive Studie. URL: <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dists/Siegen/Clemen1998.pdf>
- Cutting, J. (2007). Introduction to *Vague Language Explored*. In J. Cutting (Ed.), *Vague Language Explored*. (pp. 3–17). Palgrave Macmillan.
- Delettres, C., & Jallerat-Jabs, B. (2018). „Ja Müssen Sie jetzt nix irgendwie aufschreiben?“ – Eine empirische Untersuchung zur Verwendung von *irgendwie* im gesprochenen Deutsch. In L. Gautier, P.-Y. Modicom & H. Vinckel-Roisin, (Eds.), *Diskursive Verfestigungen: Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich*. (pp. 229–242). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110585292-015>
- Diewald, G. (2006). Hecken und Heckenausdrücke: Versuch einer Neudefinition. In E. Calaresu, C. Guardiano, & K. Hölker (Eds.), *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen: Bestandsaufnahmen, Analysen, Perspektiven. Italiano e tedesco come lingue della comunicazione scientifica. Ricognizioni, analisi e prospettive*. (pp. 295–315). LIT-Verl.
- Diewald, G. (2009). Abtönungspartikel. In L. Hoffmann (Ed.), *Handbuch der deutschen Wortarten*. (pp. 118–141). de Gruyter.
- Eco, U. (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. Hanser.
- Ehlich, K. (2015). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek, & W. Ulrich (Eds.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. (pp. 327–348). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Fraser, B. (2010). Pragmatic Competence: The Case of Hedging. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch & S. Schneider (Eds.), *New Approaches to Hedging*. (pp. 15–34). Emerald. [https://doi.org/10.1163/9789004253247\\_003](https://doi.org/10.1163/9789004253247_003)
- Graefen, G (2000). „Hedging“ als neue Kategorie? Ein Beitrag zur Diskussion. <https://www.daf.uni-muenchen.de/media/downloads/hedge.pdf>
- Hannes, T. (2011). *Deutschunterricht am 21.09.2010 (Erarbeiten eines Spannungsbogens zum Theaterstück „Creeps“) an einer Reformgesamtschule in einer 9. Klasse: 5 von 6*. Mainz (unv. Manuskript).

- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Eds.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. (pp. 49–98). Klinkhardt.
- Knopf, J. (2013). Literar-ästhetische Rezeption im schulischen Kontext – eine kritische Reflexion. In C. Rieckmann, & J. Gahn (Eds.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. (pp. 143–158). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Koch, A. R. (2019). *Die Verwendung von Heckenausdrücken im Literaturunterricht: Unveröffentlichte Masterarbeit im Bereich der Fachdidaktik Deutsch* [PDF].
- Könecke, S. (2017). *RICHTIK-001\_001-02\_Kurzgeschichten, Brudermord im Altwasser: Wie schreibe ich einen Zeitungsartikel*. 2 von 2. [unveröffentlicht]
- Lakoff, G. (1973). Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic* 2(4), 458–508.
- Lange, I. (2011). „Spontan – was ist euch aufgefallen?“ Zur Notwendigkeit sprachlichen Handelns im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Unterrichtsgesprächen in Rezeptionsprozessen. In J. Kirschenmann, C. Richter, & K. H. Spinner (Eds.), *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. (pp. 271–291). kopaed.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel: Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Klinkhardt.
- Lühert, M. (2019). *RICHTIK-004\_001-03 – Thomas Mann: Der Tod in Venedig: Gustav Mahler in Gustav von Aschenbach, Nietzsches Philosophie und Einflüsse literarischer Strömungen in „Der Tod in Venedig“, [Angabe durch Transkribent]* [unveröffentlicht].
- Müller, A. (2013). Das Verstehen literarischer Texte überprüfen – Verfahren, Chancen, Beschränkungen und Konsequenzen. In C. Rieckmann, & J. Gahn (Eds.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. (pp. 85–103). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Müller, M. R. (2015). Gesellschaft im Konjunktiv: Über ästhetisches Handeln. In R. Hitzler (Ed.), *Hermeneutik als Lebenspraxis: Ein Vorschlag von Hans-Georg Soeffner*. (pp. 487–499). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In Kraimer, K. (Ed.), *Die Fallrekonstruktion*. (pp. 58–156). Suhrkamp.
- Pflugmacher, T. (2016). Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3(3), 4–20. [http://leseräume.de/?page\\_id=571](http://leseräume.de/?page_id=571)
- Pflugmacher, T. (2016b). Objektive Hermeneutik. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (pp. 285–304). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Möhring (Eds.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. (pp. 55–79). Stauffenburg Verlag.
- Pollmanns, M. (2014). Vom Widerspruch des Unterrichtens und Aneignens. Wie in der unterrichtlichen Vermittlung auch die Differenz von Sein und Sollen vermittelt wird. *Pädagogische Korrespondenz*, 27(50), 86–100.

Prince, E. F., Frader, J., & Bosk, C. (1982). On Hedging in Physician-Physician Discourse. In R. J. Di Pietro (Ed.), *Linguistics and the Professions: Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies*. (pp. 83–97). Ablex Publ. Corp.

Rowland, T. (2007). 'Well Maybe Not Exactly, but It's Around Fifty Basically?': Vague Language in Mathematics Classrooms. In J. Cutting (Ed.), *Vague Language Explored*. (pp. 79–96). Palgrave Macmillan.

## Anhänge

### Anhang 1: Arbeitsblatt

#### Atmosphäre einer Landschaft

Das sind grünschwarze Tümpel, von Weiden überhangen, von Wasserjungfern<sup>1</sup> übersurrt, das heißt: wie Tümpel und kleine Weiher, und auch große Weiher ist es anzusehen, und es ist doch nur Donauwasser, durch Steindämme abgesondert vorn großen, grünen Strom, Altwasser, wie man es nennt. Fische gibt es im Altwasser, viele; Fischkönig ist der Bürstling, ein Raubtier mit zackiger, kratzender Rückenflosse, mit bösen Augen, einem gefräßigen Maul, grünschwarz schillernd wie das Wasser, darin er jagt. Und wie heiß es hier im Sommer ist! Die Weiden schlucken den Wind, der draußen über dem Strom immer geht. Und aus dem Schlamm steigt ein Geruch wie Fäulnis und Kot und Tod. Kein besserer Ort ist zu finden für Knabenspiele als dieses gründämmernde Gebiet. Und hier geschah, was ich jetzt erzähle. ...

<sup>1</sup> Wasserjungfern = Libellen

dreckiges, morastiges Wasser → wirkt gefährlich, vielleicht fast giftig?



#### Aufgabe:

- 1) Lies den hier abgedruckten Anfang einer Kurzgeschichte noch einmal aufmerksam durch. Markiere oder umringe auffällige Naturbeschreibungen.
- 2) Notiere anschließend auf dem Arbeitsblatt, welche Atmosphäre und welche Stimmung diese Beschreibungen jeweils ausdrücken (siehe Beispiel).

Anhang 2: Post-It-Wandzeitung

