

Daniela Matz

Die Inhaltsangabe und ihre schreib- und literaturdidaktische Neukonzeption

Überblick über ein Forschungsdesign und seine theoretischen Grundlagen

Abstract

Die Inhaltsangabe ist im Kanon der Gegenstände des Faches Deutsch fest verankert, und dies trotz einer bereits als tradiert einzuschätzenden Kritik. Gegenstand des Beitrages ist deshalb ein Forschungsvorhaben, dessen Ziel es ist, die Inhaltsangabe als schulische Schreibform neu zu konzipieren. Das Forschungsinteresse ist von erheblicher unterrichtspraktischer Relevanz und strebt Veränderungen in der Aufgabenkultur und über diese im allgemeinen unterrichtlichen Setting bei der Vermittlung der Inhaltsangabe an. Schulische Schreibpraxis im Bereich der literaturthematisierenden Schreibformen soll damit konzeptionell stimmiger werden und das Lernen in den anvisierten Kompetenzbereichen wirksamer unterstützen. Dieser Aufsatz thematisiert die theoretischen Grundlagen, das Forschungsdesign und einen ersten Zwischenstand der Ergebnisse. Zur Begründung des Vorhabens wird *gleichermaßen* eine schreib- und eine literaturdidaktische Argumentation verfolgt. Der empirische Zugang zur Fragestellung erfolgt über ein qualitativ und quantitativ inhaltsanalytisch ausgerichtetes Setting. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet hierbei: Welche Formen der Inhaltsangabe können empirisch fundiert beschrieben werden? Kernstück ist dafür ein auf der Theorie der Textprozeduren aufbauendes theoretisch gerahmtes und induktiv entwickeltes Kategoriensystem. Dieses soll der inhaltsanalytischen Untersuchung von insgesamt 120 Aufsätzen, die zu gleichen Teilen dem Ludwigsburger Aufsatzkorpus (Fix & Melenk, 2002) und einer aktuellen Datenerhebung aus dem Schuljahr 2023/24 an Gymnasien entstammen, dienen. Hinzugezogen werden des Weiteren 30 dem kulturellen Handlungsfeld Literatur entnommene Inhaltsangaben.

Keywords

Inhaltsangabe, literaturthematisierendes Schreiben, Aufgaben mit Profil, Textprozeduren, Lernen durch Schreiben, qualitative Inhaltsanalyse, emotionale und evaluative literarische Textrezeption

Abstract

The literary summary is firmly anchored in German lessons, despite criticism that can already be seen as traditional. The subject of this essay is therefore a research project aimed at reconceptualizing the literary summary as a form of written expression in school. The research interest is of considerable relevance to teaching practice and strives for changes in the task culture, and consequently in teacher's actions, in the field of summarization. School writing about literature thus becomes conceptually more coherent and supports learning in the targeted areas of competence more effectively. This article addresses the theoretical foundations, the research design and an initial interim status of the results. The project is grounded in both writing and literary didactic argumentation and empirically approached via a setting based on qualitative and quantitative content analysis. The overarching research question is: Which forms of literary summarization can be described in an empirically sound manner? The core of this is a theoretically framed and inductively developed category system based on the theory of text procedures. This is intended to serve the content analysis of a total of 120 literary summaries, equally drawn from the Ludwigsburg essay corpus (Fix & Melenk, 2002) and a current data collection from the 2023/24 school year at Grammar schools. Furthermore, 30 summaries taken from the cultural field of literature are included.

Keywords

Summary, Writing about Literature, Distinctive Writing Tasks, Evaluative Literary Understanding, Content Analysis

1 | Einleitung

Jede*r Schüler*in, die in Deutschland eine weiterführende Schule besucht, muss – geht man von den Anforderungen der Bildungsstandards aus (vgl. ESA, 2022, S. 25; MSA, 2022, S. 25; AHR, 2016, S. 17) – das Verfassen von Inhaltsangaben literarischer Texte erlernen. Diese ist keineswegs eine besonders neue und unumstrittene Schreibform¹, unterliegt sie doch seit Jahrzehnten einer Kritik, und zwar sowohl in einer schreib- als auch literaturdidaktischen Perspektive. Diese Kritik selbst kann bereits als tradiert gelten, ohne dass sich aus ihr bisher jedoch zentrale oder auch nur marginale Neuerungen in der schulischen Praxis ergeben hätten.

Zusätzlich gerät die Inhaltsangabe als Bildungsziel von anderer Seite zunehmend unter Druck: Im Internet können Inhaltsangaben für nahezu jeden literarischen Text gesucht und gelesen werden. Auch KI-Sprachmodelle sind in der Lage – sofern sie mit entsprechenden Daten trainiert worden sind oder die Textvorlage via Prompt eingespeist wurde – Inhaltsangaben per Algorithmus zu produzieren: Weshalb also sollten Schüler*innen auch zukünftig das Verfassen von Inhaltsangaben erlernen?

Das vorzustellende Forschungsvorhaben setzt sich zum Ziel, die Inhaltsangabe als Schreibform und Schulaufgabe so weiterzuentwickeln, dass sie auch unter den Bedingungen einer von digitaler Datenverarbeitung bestimmten Schriftkultur noch ein stimmiges Textkonzept darstellen kann, und zwar sowohl aus einer schreib- als auch literaturdidaktischen Perspektive. Im Zentrum steht demnach die Frage, wie eine dem literarischen Gegenstand und der literarischen Rezeption angemessene Lese- und Schreibpraxis beschrieben werden könnte.

Zunächst gilt es, bestehende Definitionen der Inhaltsangabe und die bereits vorgebrachte Kritik knapp zu referieren (2.1). Mit einer exemplarischen Sichtung von Lehrmitteln wird gezeigt, dass die Kritikpunkte in Grundzügen durchaus auch für aktuelle Arbeitsmaterialien vorgebracht werden können (2.2). Die Darstellung der theoretischen Grundlagen entwickelt eine literatur- und schreibdidaktische Perspektive auf die Inhaltsangabe (3.1 und 3.2). Im darauf folgenden Abschnitt werden das Erkenntnisinteresse und das Forschungsvorhaben vorgestellt (4.1). Kernstück des qualitativen Designs ist ein am Konzept der Textprozeduren orientiertes Kategoriensystem, das der inhaltsanalytischen Beschreibung von Inhaltsangaben dienen soll (4.2). Der Aufsatz schließt mit einem Ausblick auf mögliche Ergebnisse ab (5).

2 | Begründung der Notwendigkeit einer Neukonzeption

2.1 | Bisher vorgebrachte Kritik an der Inhaltsangabe

Die Leitfrage des Aufsatzes lautet: Wie kann die Schreibform der Inhaltsangabe so weiterentwickelt werden, dass sie dem Handlungsfeld Literatur (Kepser & Abraham, 2016), also den auf

¹ Da der Gebrauch alternativer Termini wie „Aufsatzform“ oder „Textsorte“ im Kontext der Inhaltsangabe in Frage gestellt werden kann, wird in diesem Aufsatz mit dem Terminus der „Schreibform“ gearbeitet. Während die Rede von einem „Aufsatz“ mit Blick auf das Argumentationsziel dieses Aufsatzes zu sehr an eine Tradition der Aufsatzdidaktik im Sinne Marthalers (vgl. Marthaler, 1962) anknüpft, können Inhaltsangaben, die dem allgemein etablierten schulischen Brauchtum entsprechen, auch kaum als Textsorten eingestuft werden, weil sie nicht als „Schemata sprachlichen Handelns“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 30) verhandelt werden.

Literatur bezogenen literalen Praxen sowie aktuellen schreibdidaktischen Positionen, besser entspricht?

Eine so formulierte Leitfrage setzt die Annahme voraus, dass zwischen der Schreibform, ihrem literarischen Gegenstand und dem Handlungsfeld, in dem er steht, keine Passung besteht. Der Gegenstandsbestimmung nach ist die Inhaltsangabe die „schriftliche Wiedergabe dessen, was für einen Leser am Inhalt eines Textes wesentlich ist“ (Fritzsche, 1994, S. 148). In dieser Definition taucht bereits der Begriff des „Wesentlichen“ auf, der im Kontext der Inhaltsangabe oft genannt wird und immer wieder den Ausgangspunkt von Kritik bildet. Diese entzündet sich daran, dass die Leser*innen in der schulischen Praxis aus der die Textbedeutung beschreibenden Gleichung einer Text-Leser*in-Interaktion (vgl. Kintsch, 1994) gleichsam herausgekürzt scheinen. So heißt es bei Frommer schon 1984:

„Die Schreibform der Inhaltsangabe widerstrebt den meisten Schülern, das ist schwerlich zu bestreiten. Der Befund muß nachdenklich stimmen. Wenn sich die Schüler lieber lesend in einen Text verstricken, sich lieber innerhalb der erzählten Welt aufhalten als an ihrem Rande – warum belassen wir es nicht dabei?“ (Frommer, 1984, S. 39)

Und Abraham et al. (2009) schreiben in einem deutschdidaktischen Handbuch zur Thematik:

„Allerdings werden die Schwierigkeiten dieses ‚Wiedergebens‘ in der Praxis häufig unterschätzt [...] der beim Korrigieren und Bewerten in der Regel angelegte Maßstab der Objektivität (kognitiv) bzw. Sachlichkeit (sprachlich-stilistisch) ist trügerisch. Traditionelle Regeln täuschen sowohl im kognitiven (Beschränke dich auf das Wesentliche!) wie im sprachlichen Bereich (Wechsle ins Präsens und ggf. die 3. Person Sg.!) Einfachheit vor.“ (Abraham et al., 2009, S. 195)

Im Kern geht es in der Kritik darum, dass die literarische Textbegegnung anders verläuft als das, was durch das Verfassen von Inhaltsangaben manifest wird. Dabei sind die vorgebrachten Begründungen keineswegs deckungsgleich: Während Frommer an die Möglichkeit einer sich in den Text verstrickenden Perspektive auf den literarischen Text erinnert und damit als Bildungsziel offenbar einen lustbetonten Lesemodus vorschlägt (vgl. Frommer, 1984, S. 39), hebt Abraham hervor, dass die Rede vom „Wesentlichen“ eine „Einfachheit“ der Rezeptionsprozesse bzw. des Umgangs mit den Ergebnissen von Textrezeption suggeriert, die dem Sachverhalt nicht gerecht wird (vgl. Abraham et al., 2009, S. 195). An anderer Stelle fordert er entsprechend ein (vgl. Abraham, 1994, S. 18), dass die Lesenden nicht einfach aus dem Verständnis der Textrezeption und der Schreibform herausgekürzt werden:

„Bezweifeln will ich etwas ganz anderes: Daß sich unsere Schüler in dem, was sie über die ‚geschriebenen Dokumente‘ unserer Literatur in der Regel zu Papier bringen, überhaupt noch selber finden – mit ihrem je eigenen Anspruch auf Rekonstruktion von ‚Authentizität‘ zu ihren eigenen Bedingungen“ (Abraham, 1994, S. 18)

Abraham geht hier auf die Qualität des Schreibprodukts ein, für das sich Lernende nicht als Autor*innen begreifen können. So wird die gesamte Problematik offenkundig, denn es geht bei der Inhaltsangabe eben nicht nur darum, dass Textrezeption falsch angeleitet oder seitens der Lehrenden und Lernenden in ihrer Prozesshaftigkeit missverstanden werden könnte, sondern auch um die Schreibprodukte, die am Ende solcher unpassenden Rezeptionsvorstellungen stehen.

Ein dritter kritischer Argumentationsstrang speist sich aus der Distanzierung von der Aufsatzdidaktik, die mit ihrer Unterscheidung von subjektorientiertem und objektorientiertem Schreiben im Sinne Marthalers (1962) die schulische Schreibpraxis wesentlich geprägt hat. Erkennbar

ist dies etwa in der von Fix (2006) vorgebrachten Definition von Aufsatz, wonach ein Schüler „zu einem bestimmten Thema in einer vorgegebenen Zeit“ einen Text mit „bestimmten Anforderungen in Bezug auf Form, Stil und Inhalt“ (Fix 2006, S. 136) schreibt (vgl. auch Feilke, 2017, S. 155). Schon viel früher wird der durch diese Herangehensweise an Schreibaufgaben bedingte Formalismus kritisiert, der von Schreiber*innen die Einhaltung von Textnormen verlangt, ohne auch den Zweck des Schreibens zu reflektieren (vgl. Fritzsche, 1994, S. 28; Feilke, 2017, S. 155). Solcher Kritik wurde vor allem das heuristische Potential literaturthematisierenden Schreibens entgegengestellt (vgl. Fritzsche, 1994, S. 33).

Diese kritische Perspektive auf die Inhaltsangabe soll hier durch Überlegungen, die auf dem aktuellen Kenntnisstand zu Schreibaufgaben sowie zu Schreib- und literarischen Rezeptionsprozessen beruhen, ergänzt werden. Entsprechend wird ein genuin integrativer Blick auf die Problematik vorgelegt (vgl. Bredel & Pieper, 2021). Dabei soll auch das epistemische Schreiben eine Rolle spielen (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 26). Denn nur in der Zusammenführung der beiden deutschdidaktischen Forschungszweige kann der spezifische Charakter der Schreibform angemessen beurteilt werden. In eben dieser Integration unterschiedlicher deutschdidaktischer Perspektiven ergibt sich letztlich auch der Vorschlag für eine veränderte Praxis.

2.2 | Exemplarische Sichtung von Lehrmitteln – gängige Topoi der Vermittlung

Zur weiteren Konturierung der Problematik sollen mit einer exemplarischen Sichtung von Lern- bzw. Lehrmitteln auf die Inhaltsangabe bezogene Aspekte der Textrezeption und Textproduktion zusammengetragen werden. Grundsätzlich gilt dabei, dass sie in einem didaktischen Setting verschiedene Standorte einnehmen kann. Im ersten Fall steht sie am Ende eines Rezeptionsprozesses. Hier stellt sie als Produkt das Ergebnis eines Textrezeptions- und eines Schreibprozesses dar. Zweitens kann sie jedoch auch Teil der Textrezeption sein. Die Rezeption literarischer Texte erfolgt hier durch und mit dem Schreiben. Der Schreibprozess ist dann nicht notwendig auf ein Produkt, das eine dem Schreiben übergeordnete Funktion hat, orientiert. In diesem Fall hat das Schreiben eine heuristische oder epistemische Funktion.

Diese Unterscheidung begründet, weshalb die folgende Beschreibung und Analyse von Lehrmitteln auch die didaktisierten Textrezeptionsprozesse einbezieht. Untersucht wurden folgende Auszüge aus Lehrmitteln, die dem gymnasialen Bildungsgang in Baden-Württemberg zuzuordnen sind²:

- **M1: Mein Grundwissen Klasse 7/8, (2005), S. 22–26:** Das Material ist eine Zusammenstellung deklarativen Grundwissens im Bereich der Inhaltsangabe. Auf die Merkmale der Inhaltsangabe folgen die Auflistung von Arbeitsschritten und Informationen zum Textaufbau. Die Lernenden erhalten Informationen zur Redewiedergabe und zur erweiterten Inhaltsangabe. Das Material schließt mit einer Übungsaufgabe ab.

² Die Auswahl ist bedingt durch die Sichtung der Lehrerbibliothek mehrerer Gymnasien im süddeutschen Raum und mithin in gewisser Weise zufällig. Sie präsentiert die Materialauswahl, die den Lehrkräften an diesen Schulen zusätzlich zum Schulbuch für ihre Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung steht.

- **M2: Verstehen und Gestalten, Bd. 3 (2005), S. 42–57:** Das Kapitel „Texte verstehen – Texte zusammenfassen“ ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil „Merkwürdige Begebenheiten. Texte verstehen“ leiten die Aufgaben die Lernenden im Textverstehen an. Analytische und handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben sind hier gleichermaßen einbezogen. Textgrundlage sind: Wolfgang Borchert, „Das Brot“, und Peter Bichsel, „San Salvador“. Auch relevantes Wissen zu Textsorte und zur Gestaltung der Erzählweise wird vermittelt (S. 44–51). Im zweiten Teil „Worum geht es eigentlich? Texte zusammenfassen“ werden zunächst zu einem neuen Text, Johann Peter Hebel, „Der kluge Richter“, weitere Aufgaben zum Textverstehen formuliert (S. 52 f.), bevor die Schüler*innen in der Zusammenfassung der Kalendergeschichte angeleitet werden (S. 54). Das Kapitel schließt mit einem Überblick der Arbeitsschritte ab (56 f.).
- **M3: Blickfeld Deutsch 3 (2005), S. 80–93:** Unter der Überschrift „Menschen in Ausnahmesituationen – Einen Text auf das Wesentliche reduzieren“ werden die Lernenden auf der Grundlage von inhaltsbezogenen Fragestellungen und handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen zunächst an das Verständnis einer Kalender- und anschließend einer Kurzgeschichte herangeführt (S. 80–83). Die ausgewählten Texte sind: Johann Peter Hebel, „Der Barbierjunge von Segringen“, und William Harg, „Der Retter“. Der Zugang zur Inhaltsangabe wird über den Vergleich mit der Nacherzählung gestaltet: Zunächst verfassen die Schüler*innen eine Nacherzählung. Mittels der Streichmethode sollen dann zentrale Merkmale der Inhaltsangabe herausgearbeitet werden (S. 84 f.). Es schließen sich der Vergleich von Textversionen (S. 86–90) und Hinweise zur Redewiedergabe an (S. 87). Anhand einer weiteren Kurzgeschichte (Hans-Martin Große-Oetringhaus, „Erbsensuppe mit Würstchen“) werden Textrezeptions- und Textproduktionsstrategien vertieft (S. 91–93).
- **M4: Deutschbuch 3 (2017), S. 107–120:** Am Beispiel dreier Texte der Kurzprosa werden die Lernenden in insgesamt drei Schleifen durch vorbereitende Arbeitsschritte zur Textrezeption geführt und in der Textplanung, -niederschrift und -überarbeitung von Inhaltsangaben angeleitet. Bei den Texten handelt es sich um: Federica de Cesco, „Spaghetti für zwei“, Giovanni Boccaccio, „Der Koch und der Kranich“, und Herbert Birken, „Achmed, der Narr“.
- **M5: Paul D. 3 (2017), S. 220–228 und 334–339:** Unter der Überschrift „Texte, Bücher, Filme ... Den Inhalt wiedergeben. Eine Inhaltsangabe verfassen“ erhalten die Schüler*innen im Ausgang von einer profilierten Schreibaufgabe zunächst Aufgaben zum Textverstehen (S. 223). Hieran schließen Produktionsaufgaben zum Verfassen einer Inhaltsangabe an (S. 223ff.). Diese beziehen sich auf Johann Peter Hebels „Der geheilte Patient“ und verlangen auch die kritische Reflexion von Entwürfen einzelner Textabschnitte. Zum Abschluss des Kapitels erhalten die Lernenden mit Herbert Birkens „Achmed, der Narr“ und Hermann Botes „Till Eulenspiegel“ weitere Texte und schließlich die Aufgabe, eine Inhaltsangabe zu verfassen. Die einzelnen Arbeitsschritte werden hier nicht wiederholt (S. 225–228). Das Kapitel schließt mit einer Produktionsaufgabe ab, bei der nach einer Inhaltsangabe zur Anekdote „Der listige Quäker“ von Johann Peter Hebel eine Erzählung verfasst werden soll. Im zweiten Kapitel „Üben, wiederholen und mehr ...“ wird in Bezug auf Saki, „Die offene Tür“, in vergleichbarer Weise verfahren: Aufgaben zur

Textrezeption werden durch Aufgaben zur Textproduktion weitergeführt, die die kritische Auseinandersetzung mit bereits vorformulierten Textteilen verlangen (S. 335-339).

Die Auswahl bezieht auch ältere Lehrwerke ein, die nicht für den aktuellen Bildungsplan in Baden-Württemberg zugelassen sind. Dies ist im Anliegen begründet, die im vorangegangenen Abschnitt behauptete Trudiertheit von Topoi der Vermittlung anhand dieser kleinen Auswahl exemplarisch zu konkretisieren. Die Textauswahl spiegelt den Versuch wider, einen Eindruck von der Vermittlung der Schreibform in der Breite zu gewinnen.

In Bezug auf die **Textrezeption** lassen sich folgende didaktische Orientierungen feststellen:

- **Orientierung an der Fünf-Schritt-Lesemethode:** Die Lernenden sollen Abschnitte bilden, Überschriften formulieren, das „Wesentliche“ erfassen und dabei auf zeitliche oder kausale Zusammenhänge zwischen den Textteilen achten. Dargestellt wird dieses methodische Vorgehen in **M1** (S. 23).
- **Orientierung an Strategien des Erzählens:** Diese Orientierung ist erkennbar an der Einbindung von textproduktiven bzw. handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wie dem Schreiben eigener Erzähltexte, dem Weiterschreiben vorliegender Erzähltexte oder dem Schreiben von Textvarianten mit analytischen Verfahren, die sich auf das Verhalten, die Gedanken und die Motive von Figuren beziehen. Auf diese Weise werden die Rezeptionswege in **M2**, **M3** und **M4** gestaltet. Für **M2** kann jedoch eine Zweiteilung der didaktischen Konzeption festgestellt werden. Zunächst werden die Lernenden in Abschnitt 1, „Merkwürdige Begebenheiten. Texte verstehen“ (S. 42-51), an Textrezeptionsstrategien herangeführt, ohne dass sie zu den gelesenen Texten auch eine Inhaltsangabe verfassen müssen. Diese methodische Ausrichtung wiederholt sich teilweise im zweiten Abschnitt „Worum geht es eigentlich? Texte zusammenfassen“ (S. 52-55). Angeleitet werden die Schüler*innen hier aber zusätzlich in einem abschnittswisen Lesen, verbunden mit der Aufgabe „Fragen, Gedanken und Ideen“ zu den einzelnen Textabschnitten zu notieren (S. 52). Diese Arbeitssequenz wird mit dem Verfassen einer Textzusammenfassung abgeschlossen (S. 54). Im Abschnitt „Einen literarischen Text zusammenfassen“ (S. 56f.) liegt der Fokus beim Textverstehen jedoch ausschließlich auf dem abschnittswisen Lesen, was gegenüber der vorangehenden didaktischen Konzeption eine Reduktion der Rezeptionsstrategien darstellt. Dass das Handeln der Figuren zu verstehen ist, wird zwar benannt, Rezeptionsstrategien werden aber nicht entsprechend zugeordnet. **M3** bietet demgegenüber auch dann ein Spektrum an Textrezeptionsstrategien an, wenn mit den Aufgaben tatsächlich das Schreiben einer Inhaltsangabe vorbereitet werden soll (S. 91). Angeleitet werden hier das Verstehen von Verhalten und Motiven der Figuren, die Übernahme von Figurenperspektiven und das produktive Weiterschreiben der Kurzgeschichte. Zu **M4** ist zu ergänzen, dass die Phase der Rezeption auf wenige Arbeitsschritte reduziert wird. Besprochen werden Leseindrücke, die Perspektive von Figuren in bestimmten Handlungssituationen und das Thema bzw. die „Lehre“ der Kurzgeschichte (S. 109).
- **Orientierung an Textbeispielen zur Inhaltsangabe:** Die Textrezeption findet in **M5** nur wenig Berücksichtigung (Aufgaben 1-4, S. 222f.): Anhand eines Textbeispiels für eine Inhaltsangabe sollen die Lernenden besprechen, weshalb in diese auch die Begründung

des Figurenverhaltens einbezogen ist (**M5**, Aufgabe 9, S. 224). Hiermit wird an einer Stelle des Lernwegs allenfalls implizit deutlich, dass die Auseinandersetzung mit den Handlungsmotiven der Figuren für die Angabe von Inhalten wichtig ist. Als relevanter Anspruch an das Textverstehen wird dies in den vorangehenden Aufgabenstellungen allerdings nicht eigens adressiert.

Für die **Textrezeption** gilt somit: Es darf bezweifelt werden, ob die Rezeptionsanleitungen in allen Fällen didaktisch sinnvoll angelegt sind. Typische Darstellungsstrategien erzählender Texte (z. B. Kenntnisstand und Perspektive des Erzählers, Chronologie des Erzählens, direkte Rede, Beschreibung und Integration von Handlungsorten) werden kaum einbezogen. Die Orientierung an der Fünf-Schritt-Lesemethode lässt eine Unterscheidung von literarischen und pragmatischen Texten vermissen. Dem Umstand allerdings, dass Inhaltsangaben auf **komplexen Interpretationsleistungen** beruhen (vgl. Abschnitt 3.1), müsste didaktisch viel stärker Rechnung getragen werden. Ein weiteres Ergebnis ist, dass keines der Lehrmittel die Ebene der Metareflexion in Bezug auf Rezeptionsstrategien anstrebt.

In Bezug auf die **Textproduktion** sind folgende Orientierungen erkennbar:

- **Orientierung an der Schreibform der Nacherzählung:** Das Verständnis der Schreibform Inhaltsangabe soll auf Differenzenerfahrungen zum Erzählen und zur Nacherzählung aufgebaut werden. Dieses didaktische Prinzip findet insbesondere bei **M3** Umsetzung (S. 89). Umgesetzt wird es durch eine Anwendung der Streichmethode (S. 85). Der Vergleich mit der Nacherzählung wird auch in **M2** vorgenommen (S. 54).
- **Orientierung an Prinzipien der Schreibprozessdidaktik:** In einzelnen Sequenzen finden sich Aufgaben, die die kritische Auseinandersetzung mit Textentwürfen einfordern, Schreibkonferenzen zu eigenen Textentwürfen vorsehen und den Lernenden Vorschläge zur Formulierung einzelner Textabschnitte anbieten (**M3**, **M4**).
- **Orientierung an einem Konzept der Schreibform:** Die Lernenden werden Schritt für Schritt durch das Verfassen der Inhaltsangabe geführt. Umgesetzt wird dieses Verfahren in **M4** und **M5**: Die Schüler*innen erhalten Informationen zu den Inhalten von Textteilen, teilweise auch zu ihrer Funktion innerhalb der Schreibform (so soll die Einleitung mit einem „informativen Einleitungssatz“ beginnen; vgl. **M4**, S. 110, Aufgabe 6). Für den Hauptteil der Inhaltsangabe wird die Gliederung der Erzähltexte in „Sinnabschnitte“ verlangt. In unterschiedlicher Differenziertheit wird auf Stilmormen der Inhaltsangabe eingegangen: sachlicher Stil/Verzicht auf Wertungen, Präsens als Grundtempus, Verzicht auf wörtliche Rede. **M1** setzt dieses didaktische Prinzip gemäß seines Gesamtkonzepts mit Informationen zur Schreibform um.
- **Orientierung am Wichtigen bzw. Unwichtigen (Wesentlichen oder Unwesentlichen):** Die Topoi des „Wesentlichen/Unwesentlichen“ bzw. „Wichtigen/Unwichtigen“ kommen in allen Lehrmitteln vor. Lediglich in **M3** wird dieses strategisch in die Umsetzung des „Streichverfahrens“ eingebunden (S. 85).

Für die **Textproduktion** heißt das: Stilmormen, die „das Wesentliche“ und die „Sachlichkeit“ der Darstellung betonen, werden permanent wiederholt. Nicht reflektiert wird aber eine mögliche Funktion der Schreibform in spezifischen kommunikativen Kontexten. Die Herangehensweise

bedingt, dass Lernende die geforderten Stilnormen nicht nachvollziehen können; tatsächlich sind diese ohne die Bezugnahme auf eine konkrete Schreibfunktion in einer konkreten Kommunikationssituation auch gar nicht begründbar. Entsprechend bieten die untersuchten Lehrmittel auch keine Anregungen zur Metareflexion von Aufgabenstellung und Arbeitsschritten. Prinzipien der Schreibprozessdidaktik finden teilweise Umsetzung, auffallend ist aber, dass die Textplanung nicht metareflexiv gerahmt wird. **Textrezeption** und **Textproduktion** werden nicht als verschiedene Kompetenzkonstrukte behandelt, vielmehr werden die Arbeitsschritte der beiden für sich betrachtet sehr komplexen emotional-kognitiven Arbeitsprozesse miteinander verschränkt (die einzige Ausnahme ist **M3**). Solche Lernwege, die nur wenig auf die Textrezeption eingehen, setzen voraus, dass diese im Rahmen der Planung einer Inhaltsangabe geleistet wird. Der Komplexität der Textrezeption und mithin der Anforderungen an das Textverständnis, das für das Verfassen von Inhaltsangaben erreicht werden muss, kann so nicht Rechnung getragen werden. Zuletzt muss auch festgestellt werden: Im ausgewählten Material kommen keine Didaktisierungen der Inhaltsangabe im Sinne eines heuristischen Schreibens vor.

3 | Literatur- und schreibdidaktische Zugänge zu einer theoretischen Neukonzeption

Wie lässt sich nun die Vermittlung der Inhaltsangabe didaktisch sinnvoller konzipieren? Qualitätskriterium für angemessene didaktische Zugänge muss sein, dass sie auf die Komplexität sowohl von literarischen Textrezeptionsprozessen als auch der Textproduktion eingehen. Darüber hinaus ist der Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben in spezifischen pragmatischen Kontexten genauer zu berücksichtigen, ohne die kognitiven, emotionalen und wertenden Prozesse in ihren Herausforderungen für die Lernenden wieder einzuebnen. Um dies zu erreichen, argumentiere ich im Folgenden sowohl literatur- als auch schreibdidaktisch.

3.1 | Literaturdidaktische Perspektive

In gleich mehrfacher Weise ist offenkundig, dass literarische Textrezeption subjektabhängig und, ergänzt man hier schon ein schreibdidaktisches Argument, auch aufgabenabhängig ist, und dies nicht nur in Hinsicht auf das Wissen der Lesenden, das maßgeblich die Top-Down-Verstehensprozesse prägt, sondern auch mit Blick auf emotionale und wertende Rezeptionsprozesse. Entsprechend liegen hier zwei Argumentationslinien vor:

Zunächst ist zu beachten, dass dem Verfassen von Inhaltsangaben komplexe Interpretationsleistungen vorausgehen. Gängige Topoi der Vermittlung wie die Rede vom „Wesentlichen“, das es zu erfassen und in Inhaltsangaben darzustellen gilt, oder vom „Zusammenfassen von Inhalten“ (vgl. Abschnitt 2.2) verschleiern diese Rezeptionsherausforderung. Um einen literarischen Text zu verstehen, müssen Inhalte und Darstellungsstrategien literarischer Texte jedoch sinnvoll durch geeignete Rezeptionsstrategien verstanden werden. Deshalb ist es beispielsweise bei erzählenden Texten wichtig, dass Lernende die Erzählweise (Was kann und weiß ein Erzähler? In welcher Abfolge werden Ereignisse thematisiert?), die Charakterisierung der Figuren und die Darstellung von Figurenverhältnissen analysieren und verstehen. In diesem Sinn müssen die Lernenden Informationen verbinden, mit Implizitheit umgehen, Makropositionen bilden und Schlussfolgerungen formulieren (vgl. Zabka, 2006, S. 82 f.; Zabka, 2012, S. 154 ff.), die

als Abstraktionen erzählerischer Details Interpretationsleistungen darstellen. Hierzu wiederum bedarf es der Auswahl geeigneter Kontexte des Verstehens (vgl. Stark, 2019) und die Fähigkeit, mit Ambiguitäten umzugehen (vgl. Zabka, 2012, S. 149). Mithin stellt die Vorarbeit zu einer Inhaltsangabe bereits eine erhebliche metareflexive Leistung (vgl. Sosna, 2023) dar. Aufgrund der Stilnormen der Inhaltsangabe ist jedoch ein weiterer kognitiv sehr beanspruchender Schritt zu leisten: „Für die Inhaltsangabe muss die Repräsentation der Geschichte [...] von der mentalen Repräsentation der Darbietung getrennt werden.“ (Zabka, 2019, S. 70)

Der zweite Argumentationsstrang bezieht sich auf die Rolle von Emotionen im Rezeptionsprozess. Unter literarischen Wertungen sollen hier zunächst solche Handlungen bestimmt werden, die „einem Objekt auf der Grundlage eines axiologischen Werts und bestimmter Zuordnungsvoraussetzungen einen attributiven Wert“ (von Heydebrand & Winko, 1996, S. 47f.) zuschreiben. Dabei sind verschiedene Modi von Wertung zu unterscheiden. Viele Produkte der Wertung im Handlungsfeld stehen erst am Ende eines reflektierten Leseprozesses. Für den Unterricht mindestens ebenso relevant ist jedoch der didaktische Blick auf solche Wertungen, die einen Rezeptionsprozess begleiten und nicht immer reflektiert werden:

„Bei der Rezeption von Literatur erfolgen automatisch Wertungen des Gelesenen, Gehörten oder Gesehenen. Das aktivierte Vorwissen umfasst Einstellungen, Erwartungen und Vorlieben, die emotional grundiert sind und an denen das neu Wahrgenommene spontan gemessen wird.“ (Zabka, 2017, S. 147)

Ihre Relevanz für die Textrezeption wurde nicht nur in der Literaturwissenschaft, sondern auch in der neueren Kognitionswissenschaft unlängst aufgearbeitet (vgl. Magirius & Führer, 2023). Insbesondere rezipiert wird derzeit die „defamiliarization theory“ nach Miall & Kuiken (1994), wonach Emotionen innerhalb des Foregrounding-Prozesses eine unterstützende Rolle in der Auseinandersetzung mit irritierenden sprachlichen und inhaltlichen Aspekten eines Textes einnehmen, die das Verstehen der Leser*innen herausfordern. In dieser schwierigen Phase des Leseprozesses, in der Leser*innen in ihrem Bestreben, ein kohärentes Textverständnis zu erlangen, auch falsche oder unpassende Schlussfolgerungen ziehen können, steuern Emotionen die Suche nach geeigneten Kontexten, die die verstehende Einordnung herausfordernder Textelemente ermöglichen (vgl. Magirius & Führer, 2023, S. 13f.). Sie nehmen jedoch auch bei der Verarbeitung von Hintergrundelementen eine prägende Wirkung für das Leseerlebnis ein, etwa bei Erfahrungen des immersiven Lesens, die mit Spannung, Neugier, Empathie oder Identifikation einhergehen (vgl. Magirius & Führer, 2023, S. 17f.). Für Magirius und Führer mündet die Aufarbeitung der Forschung in den Begriff der „evaluativen ästhetischen Rezeption“ (vgl. Magirius & Führer, 2023). Damit fassen sie:

„[...] dass sich gegenstandsangemessene Rezeption unmittelbar wertend sowie damit verbunden emotional und kognitiv anregend vollzieht.“ (Magirius & Führer 2023, S. 18)

Besonderes Interesse bringen Lernende dabei offenbar für Figuren erzählender Texte auf, deren Handlungen moralischen Wertungen unterliegen (vgl. Leubner & Saupe, 2019). Einerseits stellen Leubner und Saupe fest, dass viele Wertungen der Figuren nicht der Komplexität der erzählten Welt gerecht werden (vgl. Leubner & Saupe, 2019, S. 101), andererseits ist auch ein Ergebnis ihrer Studie, dass es eine starke Korrelation zwischen differenzierten Wertungen und einem elaborierten Textverständnis gibt (vgl. Leubner & Saupe, 2019, S. 102; Saupe, 2023, S. 266f.).

Solche Untersuchungen lassen jedoch – auch wenn man die Vordergrund-Hintergrund-Hypothese (vgl. Jacobs & Roel 2018) einbezieht – keine abschließenden Rückschlüsse auf die Interdependenzen zwischen dem Verstehen und Werten zu. Eine plausible Annahme ist über den festgestellten Zusammenhang von differenzierter Textdeutung und Wertung bei Leubner und Saupe hinaus, dass positive Wertungen und Einstellungen die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text befördern und diese wiederum auch fundiertere Wertungsäußerungen bedingen können; in gleicher Weise reduzieren negative Wertungen womöglich die Motivation, sich mit einem Text zu beschäftigen. Im Extremfall könnten sie sogar zum Abbruch der Lektüre führen. Auf welche Weise Wertungen einen Einfluss auf das Textverstehen nehmen können, beschreibt Stark (2019) im Rahmen der Ermittlung von Rezeptionsmustern. So kann es beispielsweise zu einer normativen Unterordnung des Textes unter das Vorwissen kommen:

„Die Diskrepanz zwischen dem normativen Weltwissen und dem durch negative Figurenbewertung kohärent gemachten Verhalten der Figur wird dabei nicht dem Verstehensprozess oder dem normativen Weltwissen, sondern dem Text zugeschrieben.“ (Stark, 2019, S. 74)

Irritationen führen auch im Grundschulunterricht zu einer „anfänglichen Abwertung des Unstimmigen, Eigensinnigen und Fraglichen der Poesie durch die Kinder“ (Heizmann, 2023, S. 327), jedoch entfachen sie zugleich auch „ihren Entdeckerdrang“ (Heizmann, 2023, S. 327).

Die didaktische Konsequenz aus solchen Befunden ist, dass in der Schule angeleitete Rezeptionsprozesse ausdrücklich auf die Wertungen der Lernenden eingehen sollten, und zwar auch dann, wenn sie selbst nicht Gegenstand der Darstellung in einer Schreibaufgabe sind, wie das bei Inhaltsangaben – zumindest den bisher diskutierten Stilerfordernissen zufolge – der Fall ist. Schließlich würde man die „Top-Down-Leseprozesse schwächen, würde man die Wertungen unterdrücken [...]“ (Stark, 2019, S. 81). Dabei legt die exemplarische Sichtung von Lehrmitteln nahe (vgl. 2.2), dass die unterrichtlichen Usancen in der schulischen Vermittlung von Inhaltsangaben genau diesen Fehler begehen.

Auf der Grundlage dieses Diskussionsstandes wird deutlich: Auch wenn Inhaltsangaben verfasst werden sollen, muss in der konkreten Vermittlungssituation genügend Raum und Anregung für die literarischen Rezeptionsprozesse gegeben sein. Das schulische Brauchtum offenbart aber bei der Vermittlung von Rezeptionsstrategien eine **Orientierung an den Textnormen** der Inhaltsangabe. Damit wird gerade das Eigentümliche literarischer Rezeptionsprozesse ausgeblendet.

3.2 | Schreibdidaktische Perspektive

Geht man von einem Verständnis der Literalität aus, das Schreiben und Lesen wesentlich in kulturellen Praktiken verortet sieht (vgl. Feilke, 2011), führt dies zu der Hypothese, dass Lese- und Schreibkompetenzen in eben solchen relevanten kulturellen Praxen vermittelt werden sollten. Mithin gewinnen Vorschläge, die das Schreiben als eine soziale Praxis fassen und die Profilierung von Aufgaben einfordern (vgl. Bachmann, 2014; Bachmann & Becker-Mrotzek 2010; Bachmann, 2010), für die hier diskutierte Fragestellung Relevanz. Mittlerweile gibt es auch empirische Evidenz, dass entsprechend konstruierte Lernaufgaben, für deren erfolgreiche Bewältigung Lernende ein Schreibziel entwickeln und Adressaten in ihr Schreiben einbeziehen müssen und durch die sie die Möglichkeit erhalten, die Wirkung ihrer Texte zu erfahren, die Entwicklung von Schreibkompetenz besonders fördern (vgl. Anskeit, 2019). Die einbezogenen Vorschläge zur Aufgabenkonstruktion greifen indes konzeptionell noch weiter aus, insofern sie die

Relevanz sprachlicher Aspekte für das Schreiben reflektieren und berücksichtigen, dass Schreiber*innen im Zuge der Textproduktion auf prototypische Vorstellungen von Texten bezüglich ihrer sozialen Funktion, ihres Aufbaus und ihrer sprachlichen Verfasstheit zurückgreifen:

„Oft ist Schreiben – ob in Schule oder im Alltag – ein sprachliches Handeln, für das Muster vorliegen, auf die mit wachsender Praxis und Schreibfähigkeit zunehmend routiniert zurückgegriffen werden kann.“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 36).

Aus diesem Grund modellieren neuere Schreibkompetenzmodelle auch die sprachlichen Ressourcen: Schließlich beginne kein Schreibprozess „als eine Art Expedition ins Neuland“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 36). Sprachliches Wissen ist mithin mehr als eine Ressource, auf die Schreibende beim Verfassen von Texten zurückgreifen können. Vielmehr werde der „Schreibprozess“ durch das sprachliche Wissen „aktiv“ gesteuert (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S. 37).

Die Ansätze der Aufgabenprofilierung und der Textprozeduren bieten die Möglichkeit der theoretischen Konkretisierung und didaktischen Umsetzung. Textprozeduren sind „komplexe Zeichen für Texthandlungen“ (Feilke, 2014, S. 23) und können deshalb auch in einen konzeptionellen Zusammenhang mit situativen Schreibaufgaben gebracht werden. Feilke formuliert weiter:

„Es geht bei den Textprozeduren keineswegs um auswendig zu lernende Ausdrücke, sondern um Zeichen, bei denen es vor allem darauf ankommt, das Handlungsschema, mit dem sich die Prozedurausdrücke zeichenhaft verbinden, zu verstehen.“ (Feilke, 2014, S. 23)

Dass die Vermittlung von Textprozeduren wesentlich zur Steigerung der Textqualität beitragen kann, konnte ebenfalls bereits gezeigt werden (vgl. Ansket, 2019, S. 206).

Zurück zur Inhaltsangabe: Dem Stand der Diskussion zufolge ist es auch in einer schreibdidaktischen Perspektive ganz und gar nicht mehr zeitgemäß, die Lernenden Aufgaben bearbeiten zu lassen, die weder den sozialen Kontext des Schreibens, noch seine Funktion, noch den Adressatenbezug klären. Im Lichte des referierten Forschungsstandes ist es nicht mehr haltbar, die sture Umsetzung von Textnormen ohne jegliche Reflexion der Schreibfunktion und der Schreibprozesse zu verlangen.

Die Diskussion um den heuristischen Wert literaturthematisierenden Schreibens lässt sich ebenfalls für das hier verfolgte Ziel aufgreifen: Bekannt ist, dass das Verfassen von Texten bei etwas fortgeschritteneren Schreiber*innen zu einer Veränderung der kognitiven Strukturen führen kann, wie dies im Begriff des „transforming knowledge“ (vgl. Bereiter, 1980) gefasst wird. Gerade mit Blick auf die sich durch die zunehmende Digitalisierung verändernden Literalitätspraxen (vgl. Knopf et al., 2020; vgl. Steinhoff, 2023) ist zu fragen, durch welche didaktischen Prinzipien der Wissenserwerb effektiv gesteuert und im Sinne einer reflexiven Literalität (vgl. Knopf et al., 2020, S. 4) nutzbar gemacht werden kann. Es ist sicher nicht damit getan, lediglich den heuristischen bzw. epistemischen Wert von Schreibaufgaben zu betonen. Um das wissensbildende Potential des Schreibens effektiv zu nutzen, bedarf es einer veränderten didaktischen Einbettung und Aufgabenkonzeption sowie schließlich auch entsprechender Forschung in dem Feld.

4 | Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

4.1 | Forschungsfrage, allgemeiner Zugang und Untersuchungsfragen

Der Beitrag setzt sich das Ziel, die Schreibform der Inhaltsangabe zu reformieren und didaktisch adäquater einzubetten, sodass sie sowohl als Schreibaufgabe als auch in Bezug auf die literarische Textrezeption dem Kenntnisstand von literatur- wie auch schreibdidaktischer Forschung gerecht wird. In diesem Abschnitt soll nun gezeigt werden, wie dazu die bisherigen theoretischen Überlegungen mit einem empirischen Zugang kombiniert werden können. Die Forschungsfrage lautet entsprechend: Welche Formen der Inhaltsangabe können empirisch fundiert beschrieben werden?

Der empirische Zugang soll über das Konzept der Textprozeduren erfolgen, mit dem erstens die Frage gestellt werden kann, wie konkrete Texte sprachlich-kommunikativ verfasst **sind**. Zweitens unterstützt es eine normative Perspektive auf Texte. Es kann also herangezogen werden, um die Frage zu beantworten, welche sprachlich-kommunikativen Merkmale Texte haben **sollen**.

Diese doppelte Qualität des Prozedurenkonzepts wird in einem qualitativen Setting genutzt. Angestrebt ist die qualitative inhaltsanalytische Analyse eines 150 Texte umfassenden Korpus', das sowohl die qualitative Beschreibung vorkommender Kategorien als auch die Häufigkeit ihres Auftretens umfasst (vgl. Kuckartz, 2018; Mayring, 2022).

Zunächst wurden vier Texte auf ihre sprachlich-kommunikative Qualität hin untersucht. Diese Analyse führte zu einer ersten, hier vorliegenden Fassung für ein Kategoriensystem, das die Grundlage der noch vorzunehmenden inhaltsanalytischen Auswertung des gesamten Korpus' darstellt (vgl. Abschnitt 4.2). An das Konzept der Textprozeduren anschließend, umfasst das Kategoriensystem eine Systematisierung von Handlungsschemata und Prozedurausdrücken, die im Rahmen der weiteren Inhaltsanalyse in einer hermeneutischen Bewegung ergänzt und validiert werden soll.

Das Korpus umfasst folgende Texte:

- 60 Inhaltsangaben aus dem Ludwigsburger Aufsatzkorpus (Fix & Melenk, 2002), Schulart: Gymnasium
- 60 Inhaltsangaben, die im Schuljahr 2023/2024 im süddeutschen Raum erhoben wurden, Schulart: Gymnasium
- 30 Inhaltsangaben, die dem Handlungsfeld entstammen (in Form von Laienrezensionen, Expertenrezensionen, Prämierungstexten und Klappentexten)

Analyse und Auswertung verfolgen zudem eine diachrone Perspektive, indem zusätzlich aufzuzeigen ist, ob und inwieweit sich die Schüler*innentexte und die zugehörigen Aufgabenstellungen aus dem Jahr 1998 von denen aus den Jahren 2023 und 2024 unterscheiden. Ihre Vergleichbarkeit ist dadurch gewährleistet, dass alle Texte in Leistungssituationen entstanden. Geklärt werden soll so, ob sich die Tradierung von Topoi der Vermittlung auch in einer entsprechenden Schreibpraxis spiegelt.

Die Datenanalyse soll in folgenden Schritten erfolgen:

- Zur Extraktion von Handlungsschemata und Prozedurausdrücken wird in einem ersten Auswertungsschritt mit einer Teilgruppe aus allen Schüler*innentexten gearbeitet, die nach einer ersten Sichtung die interpretative Ebene erreichen.
- In einem zweiten Auswertungsschritt werden die Handlungsschemata, die in allen weiteren Schüler*innentexten vorkommen, eruiert. Es ist davon auszugehen, dass in vielen Inhaltsangaben (teilweise) falsche sprachliche Realisierungen vorliegen. Diese können dennoch in die Systematisierung von Prozedurausdrücken einbezogen werden, wenn sie in dieser durch korrekte sprachliche Formen ersetzt werden.
- Zugleich geben die fehlerhaften Realisierungen von Prozedurausdrücken Hinweise auf mögliche Herausforderungen. Daher werden diese ebenfalls erhoben.
- Schließlich erfolgt die Inhaltsanalyse der 30 aus dem Handlungsfeld stammenden Texte. Es ist davon auszugehen, dass das Kategoriensystem hierdurch eine Erweiterung erfährt.

Die Untersuchungsfragen, die an die Texte herangetragen werden, lauten:

1. Welche Textprozeduren können für den einzelnen Text erfasst werden?
2. Wie unterscheiden sich die Textprozeduren in den Inhaltsangaben aus dem Jahr 1998 und den Jahren 2023/2024?
3. Welche Fehler machen die Lernenden bei der Umsetzung von Textprozeduren?
4. Welche weiteren Textprozeduren können aus den dem Handlungsfeld entstammenden Texten entnommen werden?
5. Welche textprozeduralen Zusammenstellungsmuster lassen sich erkennen?

Die dem Handlungsfeld entstammenden Texte sollen aus unterschiedlichen Quellen zusammengestellt werden. Hier werden sowohl Laintexte, die Onlineforen entstammen, als auch solche, die in professionellen Kontexten (Tages- und Wochenzeitungen, Prämierungen) publiziert wurden, einbezogen.

Im letzten Schritt sollen auf der Grundlage einer validierten Systematisierung von Textprozeduren im Feld der Inhaltsangabe Varianten der Schreibform erfasst werden, die den Status von Textsorten erreichen.

4.2 | Systematisierung von Teilhandlungen der Wiedergabe von Inhalten

Die inhaltsanalytische Untersuchung von zunächst einem aktuellen Schüler*intext und einer Inhaltsangabe aus dem Jahr 1998 sowie zwei Texten aus dem Handlungsfeld führte zu dem hier nun vorzustellenden, vorläufigen Kategoriensystem. In seiner Grundstruktur orientiert sich dieses an der von Feilke und Rezat vorgelegten Übersicht von Teilhandlungen des Instruierens (vgl. Feilke & Rezat, 2020, S. 7). In Anlehnung an das Organonmodell unterscheiden sie Prozeduren mit Darstellungs-, mit Ausdrucks- und Appellfunktion (vgl. Feilke & Rezat, 2020, S. 8). Diese Dreiteilung stellt den Ausgangspunkt dar, um eine eigene Systematisierung von Textprozeduren in Bezug auf Inhaltsangaben zu ermitteln. Die Textprozeduren entsprechen dabei den

Kategorien zur Inhaltsanalyse. Das Kategoriensystem hat damit einen deduktiv-induktiven Charakter. Handlungsschemata und Textbeispiele des vorläufigen Kategoriensystems beziehen sich auf folgende Texte:

- I-1w (aus dem Schuljahr 2023/2024)
- 14G-147ms (aus dem Jahr 1998)
- Rezension 1: Rezensionen zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“ von Shirin Sojitrawalla
- Rezension 2: Klappentext zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“

Die Aufgabenstellung für I-1w lautete: „Schreibe zu der Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ von Wolfgang Borchert eine Inhaltsangabe.“

Der Klassenarbeit, die 14G-147ms bearbeitete, war statt einer Aufgabenstellung folgende Überschrift beigefügt: „Klassenarbeit: Inhaltsangabe mit Stellungnahme“ (Fix & Melenk, 2002, S. 20)

Das folgende vorläufige Kategoriensystem vermittelt einen ersten Eindruck vom Spektrum der vorgefundenen Handlungsschemata. Nach Abschluss der Inhaltsanalyse des gesamten Korpus bildet es die Grundlage

- für die Charakterisierung der bestehenden Schreibpraxis
 - im Vergleich der jüngeren mit den älteren Inhaltsangaben sowie
 - im Vergleich der Inhaltsangaben aus dem Schulkontext mit den aus dem Handlungsfeld Literatur stammenden Texten
- für die schlussfolgernde Ausformung von fünf Varianten der Inhaltsangabe.

Tabelle 1 führt bisher ermittelte Textprozeduren auf, denen eine über die Darstellung des Gegenstands hinausgehende Funktion zugewiesen werden kann. Diese sind entweder im Bereich der Ausdrucks- oder dem der Appellfunktion zu verorten. Die weitere Inhaltsanalyse muss erweisen, wie zwischen diesen Teilbereichen sprachlichen Handelns eine größere Trennschärfe erreicht werden kann. Anzunehmen ist, dass dies über die Berücksichtigung des sprachlich-kommunikativen Kontexts und den Einbezug der Textsorte gelingen wird. Angenommen werden kann weiterhin, dass Modalisierungen bei der Beschreibung von Varianten der Inhaltsangabe eine erhebliche Rolle spielen werden, weil sie den eigenen Standpunkt kenntlich machen.

Weiterhin fällt auf, dass die auf der Beispielebene angeführten sprachlichen Ausdrücke teilweise weder auf einer Stufe mit sogenannten Basisprozeduren stehen noch auf der der textsortenspezifischen Prozeduren (vgl. Feilke & Rezat, 2020, S. 9). Auch hier wird die weitere Einordnung zu diskutieren sein.

Kategorie Textprozedur	Definition und Unterkategorien Handlungsschema	Beispiel Textbeispiel/Prozedurausdruck
1 Hervorheben	Aspekte, die einem besonders auffallen, kenntlich machen	<ul style="list-style-type: none"> durch veränderte Chronologie in der Darstellung: <i>Ihre vom Tod überschattete, kurze Liaison erleben sie größtenteils fernab der Gesellschaft in einem Lungensanatorium in den Bergen.</i> (Klappentext 1, Pos. 3) durch Textzitat: <i>Er zitiert zwei Absätze, darunter die schwermütige Schlusssequenz: „Komm nicht zurück. Wenn du’s erträgst, so sei tot bei den Toten. Tote sind beschäftigt. Doch hilf mir so, daß es dich nicht zerstreut, wie mir das Fernste manchmal hilft: in mir.“</i> (Rezension 1, Pos. 39-40) durch den Gebrauch von Bildmitteln: <i>Auf Zehenspitzen kommt diese Prosa daher, feinnervig wie Mottenflügel, manchmal ein bisschen zu süßlich, das Wort Herz fällt hinreichend oft.</i> (Rezension 1, Pos. 37)
2 Einordnen/ Kommentieren	Einen Textinhalt mit einem spezifischen Kontext des Verstehens verbinden	<i>Es erzählt eine Liebesgeschichte, die wie alle guten Liebesgeschichten nicht gut ausgeht.</i> (Rezension 1, Pos. 15)
3 Modalisieren	Den Geltungsgrad von Aussagen einschränken oder ihren Inhalt betonen, den persönlichen Blick deutlich machen und Vermutungen kennzeichnen.	Vermutung durch feste Wendungen kennzeichnen: <i>Gut möglich, dass es sich bei der vorliegenden Novelle um genau diesen Text handelt.</i> (Rezension 1, Pos. 18)
4 Adressieren	Die Leser*innen ansprechen	1 Person Plural: <i>Im ersten Teil begleiten wir das Paar, im zweiten lesen wir die Tagebucheinträge des Mannes, wobei beide im Ton seltsam gleich bleiben.</i> (Rezension 1, Pos. 26)

Tab. 1: Prozeduren mit Ausdrucks- oder Appellfunktion

Auch **Tabelle 2** führt in der Beispalspalte teilweise sprachliche Einheiten, die der Ebene der Basisprozeduren übergeordnet sind (z. B. Narration beschreiben und analysieren). Besonderes Augenmerk wird durch diese erste Analyse auf die Relevanz von Fachwissen und die Nutzung breit gefächerter Wortfelder gelegt. Mit Blick auf das Spektrum an Textprozeduren fällt schon bei der Sichtung weniger Texte auf, dass große Unterschiede zwischen den Texten aus dem Schulkontext und dem kulturellen Handlungsfeld bestehen, insofern die Inhaltsangaben der Lernenden kaum über den Bereich der Handlungswiedergabe hinausgehen. Eine interessante

Frage ist, wie in einzelnen sprachlichen Einheiten die Inhaltsseite sinnvoll mit der Ausdrucks- bzw. Appellseite verbunden wird.

Kategorie Textprozedur	Definition und Unterkategorien Handlungsschema	Beispiel Textbeispiel/Prozedurausdruck
5 Den literarischen Text vorstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Autor und Titel nennen • Textsorte nennen • Entstehungszeit nennen • Erscheinungsjahr nennen • Publikationsmedium nennen • Übersetzer*in nennen • Bezüge zum*r Autor*in herstellen • Intertextuelle Bezüge benennen 	<p><i>In der Kurzgeschichte „Nachts schlafen die Ratten doch“ von Wolfgang Borchert [...] (I-1w, Pos. 1)</i></p> <p>s. o.</p> <p><i>Die Originalausgabe der Novelle „Der Wind erhebt sich“ erschien Ende der 30er-Jahre des 20. Jahrhunderts in der japanischen Zeitschrift Kaizō. (Rezension 1, Pos. 3)</i></p> <p>s. o.</p> <p>s. o.</p> <p><i>[...] von Sabine Mangold in ein weiches Deutsch übertragen. (Rezension 1, Pos. 23)</i></p> <p><i>Der Titel des autobiografisch gefärbten Buches ergibt sich aus einer Zeile von Paul Valery: „Der Wind erhebt sich, nun gilt es zu leben...“ (Rezension 1, Pos. 11-12)</i></p>
6 Temporalisieren	Die Leser*innen in der zeitlichen Abfolge der Handlung durch das Darstellen von Vorher-Nachher-Relationen sowie Zuständen orientieren	<ul style="list-style-type: none"> • Adverbien der Zeit/Adverbialsätze: <i>Zu Anfang ... Nachdem ... Als ... Anschließend ...</i> • Perfekt: <i>Nachdem der Junge das erzählt hat [...] (I-1w, Pos. 16)</i> • Feste Wendungen: <i>Jürgen sitzt Tag und Nacht vor seinem zerbombten Haus. (I-1w, Pos. 2)</i>

7 Qualifizieren 1 (Handlung wieder- geben)	Handlungsschritte oder Elemente der Story nen- nen und qualifizieren	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung über Verbalgruppe und Wortfel- der: <i>handeln, sagen, reagieren, ...</i> • Figurenrede mit dem Konjunktiv I: <i>Er erzählt das sein Bruder erst vier Jahre alt sei [...]</i> (I- 1w, Pos. 15) • Figurenrede mit einem „dass“-Satz einleiten: <i>Joschi meint, daß sie Trampen soll [...]</i> (14G- 147ms, Pos. 16) • Bei Redewiedergabe Sprechaktverben nut- zen: <i>distanzieren, kritisieren, innehalten, sich bewusst werden, erklären, sich reflektieren, sich vorstellen, sich in eine Situation verset- zen, die Perspektive von ... einnehmen</i>
8 Qualifizieren 2 (Narration be- schreiben und analysieren)	Die Erzählinstanz und den Textaufbau be- schreiben und analysie- ren	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe verwenden: <i>In seinen tage- buchartigen Einträgen kommt der Ich-Erzäh- ler auch auf Rainer Maria Rilkes „Requiem für eine Freundin“ zu sprechen.</i> (Rezension 1, Pos. 38) • Textstruktur beschreiben: <i>Der keine 90 Sei- ten lange Text gliedert sich in zwei Teile, hinzu kommt ein kurzer Prolog und eine Ein- stimmung, in der sich der Ich-Erzähler an frü- her erinnert./Im ersten Teil begleiten wir das Paar, im zweiten lesen wir die Tagebuchein- träge des Mannes, wobei beide im Ton selt- sam gleich bleiben.</i> (Rezension 1, Pos. 25-26)
9 Interpretieren	<ul style="list-style-type: none"> • Deutung be- haupten • Zusammen- hänge behaup- ten 	<p><i>Joschi ist Carolins Freund ihrer Träume./Joschi kann alles, und hat alles was sich Carolin wünscht.</i> (14G- 147ms, Pos. 4-5)</p> <p><i>Der Wind zieht sich leitmotivisch durch dieses schmale Buch.</i> (Rezension 1, Pos. 14)</p>

Tab. 2: Prozeduren mit Darstellungsfunktion

Die Herausforderung und zugleich der wissenschaftliche Beitrag dieser Übersicht ist, dass ausgearbeitete Konzepte für Textprozeduren bisher vor allem für das Beschreiben, Berichten und Argumentieren vorliegen.

Die mit der Übersicht verbundene zentrale These ist: Die Inhaltsangabe hat einen konzeptionellen Kern, der in ihrer Darstellungsfunktion liegt und der ihre informierende Funktion abbildet. Deshalb weisen auch alle Varianten der Inhaltsangabe, die im folgenden Abschnitt unterschieden werden, diese Funktion aus. Dennoch sind Varianten denkbar, die von weiteren Funktionen des Schreibens abhängen und die deshalb zusätzlich auch eine Ausdrucks- und Appellfunktion umsetzen. Diesem Ansatz zufolge haben Inhaltsangaben, abweichend von den bisherigen Stilnormen und je nach Aufgabenstellung, Platz für individuelle Perspektiven und Gewichtungen.

5| Ausblick auf erwartete Ergebnisse: Die Inhaltsangabe mal fünf

Die Unterscheidung von Textprozeduren im Feld macht beschreibbar, wie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Bereich der Inhaltsangabe gefasst werden können: je nach Funktion oder Textsorte werden Textprozeduren in unterschiedlicher Zusammensetzung genutzt. Entsprechend der argumentativen Grundlage (vgl. Abschnitt 3.1 und 3.2) sollte die Schreibform grundsätzlich in größere Arbeits- bzw. pragmatisch kommunikative Zusammenhänge eingebettet werden. So ergibt sich das folgende Raster zur Unterscheidung von fünf Varianten der Inhaltsangabe, die sich durch ihre Funktion(en) unterscheiden (1A und 1B; 2A, 2B und 2C):

Handlungskontext	Varianten	Die I. umfasst ...	Formen
1 Epistemisches Schreiben	A Die I. ist das Produkt einer literarischen Textrezeption im Sinne eines knappen Ergebnisprotokolls	Angaben zum Thema, Perspektiven der Deutung, Notizen zu den Figuren, dem Handlungsverlauf, Perspektivierung durch die Erzählinstanz, Chronologie des Erzählens ...	Lesetagebuch Arbeitsjournal Kollaborativ erstellte Arbeitsnotizen
	B Die I. umfasst Notizen zur Begleitung einer literarischen Textrezeption, z. B. zur Erfassung von Makropositionen	Notizen, Zeichnungen, Begriffsschemata zu Handlung, Figuren, Perspektive, Handlungsort, Chronologie des Erzählens, ...	Lesetagebuch Arbeitsjournal Kollaborativ erstellte Arbeitsnotizen
2 Pragmatisches kommunikatives Schreiben	A Die I. als informierende Schreibform	Das Textkonzept erfüllt eine Darstellungsfunktion und ist im Wesentlichen an der Sache orientiert.	Orientierung von Aufgabenstellungen an Praxen des Schreibens im Handlungsfeld:
	B Die I. als Teil wertender und informierender Texte	Das Textkonzept erfüllt eine Darstellungs- und Appellfunktion. Je nach pragmatischem Kontext ist die Ausdrucksfunktion zu ergänzen.	Booktubes, Lesekanäle bei Instagramm, Gestaltung von Einbänden, Prämierungen im Klassen- und Schulkontext, Leseabende, Leseecken, Buchvorstellungen
	C Die I. ist Teil eines persönlichen Leseberichts	Das Textkonzept umfasst die Darstellungs- und Ausdrucksfunktion. Je nach pragmatischem Kontext ist die Appellfunktion zu ergänzen.	

Tab. 3: Inhaltsangabe mal Fünf

Es wird erwartet, dass jede dieser Varianten durch spezifische textprozedurale Zusammenstellungsmuster beschrieben werden kann. **Tabelle 3** versteht sich gemäß des deduktiv-induktiven Forschungssettings als Ergebnis theoretischer Vorüberlegungen und der Inhaltsanalyse zugleich. Gerade die Konkretisierung der textprozeduralen Muster soll über den empirischen Teil

geleistet werden. Eine Einschränkung in Bezug auf die zu erwartenden Ergebnisse ist, dass die empirisch validierte und fundierte Beschreibung textprozeduraler Zusammenstellungsmuster aufgrund der Datengrundlage lediglich für die Varianten 2A, 2B, und 2C möglich ist. Die Muster 1A und 1B speisen sich aus einer anderen Schreib- und Lesepraxis; zu ihrer empirischen Fundierung bedarf es deshalb auch einer anderen Datengrundlage. Sie werden hier deshalb theoretisch gefasst und im Sinne der Vollständigkeit aufgeführt.

Die unterrichtliche Vermittlung jeder dieser fünf Varianten der Inhaltsangabe erfordert jeweils komplexe didaktische Überlegungen, die die Aufgabenkonzeption, die Vermittlung von Schreibstrategien, die sinnvolle Einbindung analoger und digitaler Medien sowie die Anleitung zur Metareflexion berücksichtigen. Für alle Formen gilt jedoch: sie lassen individuelle und vielfältige Lösungen zu, fordern den kritischen Umgang mit eigenen Textentwürfen und den Schreibprodukten anderer sowie den individuellen Blick auf literarische Texte. Der Grundgedanke ist, dass mit einer an Textprozeduren und der Aufgabeprofilierung orientierten Schreibpraxis die Befreiung der Inhaltsangabe von den bisher bestehenden Stilnormen erreicht werden kann. So könnte der Blick auch für eine andere Didaktik der Textrezeption frei werden und zu einer Überwindung längst überholter Topoi der Vermittlung führen.

6 | Literatur

Verwendete Forschungsliteratur

- Abraham, U. (1994). Lesarten – Schreibarten: Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Klett.
- Abraham, U., Beisbart, O., Koß, G. & Marenbach, D. (2009). Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Auer.
- Anskait, N. (2019). Schreibarrangements in der Primarstufe. Dissertation Waxmann.
- Bachmann, T. (2014). Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. (S. 35–61). Klett.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), Textformen als Lernformen. (S. 191–209). Universitäts- und Stadtbibliothek Köln.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. (S. 25–53). Waxmann.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In: L. W. Gregg (Hrsg.), Cognitive Processes in Writing. (S. 73–93). Lawrence Erlbaum Ass.
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und 04.12.2003, i.d.F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf

- Bredel, U. & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik* (2., aktualisierte Auflage). Schöningh.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum.ch* (1), 1–18. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf
- Feilke, H. (2017). Schreibdidaktische Konzepte. In: M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (S. 153–171). Waxmann.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren: Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 48(281), 4–13.
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Schöningh.
- Fix, M. & Melenk, H. (2002). *Schreiben zu Texten - Schreiben zu Bildimpulsen: Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus*. Schneider.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts: Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Klett.
- Frommer, H. (1984). Die Fesseln des Odysseus. *Der Deutschunterricht*, (2), 5–9.
- Heizmann, F. (2023). Ästhetische Rezeptionsprozesse theoretisch konturieren, didaktisch modellieren und empirisch rekonstruieren. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie*. (S. 315–333). kopaed.
- Heydebrand, R. von & Winko, S. (1996). *Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik – Geschichte – Legitimation*. Schöningh.
- Jacobs, A. M. & Willems, R. M. (2018): The fictive brain: Neurocognitive correlates of engagement in literature. *Review of General Psychology*, 22 (2), 147–160.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Erich Schmidt.
- Kintsch, Walter. (1994). Kognitionspsychologisches Modell des Textverstehens: Literarische Texte. In: K. Reusser (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. (S. 39–53). Huber.
- Knopf, J., Mosbach, J. & Müller, A.-K. (2020). Zwischen Wirklichkeit und Vision – Literalität in einer digitalisierten Gesellschaft. *leseforum.ch* (2), 1–16. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/696/2020_2_de_knopf_et_al.pdf
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2019). Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung. Schneider.
- Magirius, M. & Führer, C. (2023). Evaluative ästhetische Rezeption und Bildung. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie*. (S. 7–26.). kopaed.
- Marthaler, T. (1962). Es gibt sechs Aufsatzarten. *Der Deutschunterricht*. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung, 14(4), 53–63.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Miall, D. & Kuiken, D. (1994). Forgrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, (22), 389–407.

- Saupe, A. (2023). Moralische Wertungen und Textverstehen. In: M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie*. (S. 257–276). kopaed.
- Sosna, A. (2023). Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht: Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II. Beltz Juventa.
- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen: Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkenprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 65–85.
- Steinhoff, T. (2023). Steinhoff, Torsten: Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens unter besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz. *leseforum.ch* (3), 1–17 https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/799/2023_3_de_steinhoff.pdf
- Zabka, T. (2006). Typische Operationen literarischen Verstehens. In: C. Kammler (Hrsg.), *Praxis Deutsch. Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht: Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. (S. 80–101). Klett.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte: Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. (S. 139–162). Fillibach.
- Zabka, T. (2017). Literarische Wertung. In: J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht: Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. (S. 147–151). Klett.
- Zabka, T. (2019). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: M. Kämper-van den Boogart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 11. Lese- und Literaturunterricht: Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle*. (3. Auflage, revidierte Ausgabe, S. 63-92). Schneider.

Lehrmittel

- Diekhans, J. & Fuchs, M. (Hrsg.) (2017). *Paul D. 7. Schöningh*.
- Aleker, W. & Krebsbach, K. (Hrsg.) (2005). *Blickfeld Deutsch 3*. Oldenburg.
- Notzon, K. & Schrey, D. (Hrsg.) (2005). *Verstehen und Gestalten G3*. Oldenburg.
- Mutter, C. & Wagener, A. (Hrsg.) (2017). *Deutschbuch 3*. Cornelsen.
- Mein Grundwissen. 7./8. Klasse*. Cornelsen 2005.

Texte aus dem Handlungsfeld

- Shirin Sojitrawalla, Rezensionen zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“. <https://www.deutschland-funk.de/derwinderhebt-sich-100.html> [01.11.2024].
- Klappentext zu zu Tatsuo Hori, „Der Wind erhebt sich“. <https://www.perlentaucher.de/buch/tatsuo-hori/der-wind-erhebt-sich.html> [01.11.2024].