

DEUTSCHAUFGABEN VERSTÄNDLICH FORMULIEREN

**Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung
schulischer schriftlicher Aufgabenstellungen
am Beispiel des Deutschunterrichts
in der gymnasialen Oberstufe**

Dissertation

an der Fakultät für Kulturwissenschaften
(Germanistische Sprachwissenschaft)
der Universität Paderborn

vorgelegt von

Stefanie Schäfers

aus

Paderborn

2005

Meinen Eltern

Vorwort

Der Ursprung dieser Arbeit „Deutschaufgaben verständlich formulieren. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung schulischer Aufgabenstellungen am Beispiel des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe“ geht auf meine eigenen praktischen Erfahrungen als Lehrerin für Deutsch und Katholische Religionslehre zurück. Nach fünf Jahren Studium in Paderborn, zwei Jahren Referendariat in Neuss und mittlerweile fünf Jahren Schuldienst am Ceciliengymnasium Bielefeld stellte sich mir angesichts der zahlreichen „Vorschläge“ und Vorgaben in Büchern, Zeitschriften und den (neuen) Richtlinien und Lehrplänen immer wieder die Frage, ob und wie Aufgabenstellungen, v.a. in der gymnasialen Oberstufe, am sinnvollsten und am verständlichsten zu formulieren seien.

Ich danke damit in erster Linie meinen Schülerinnen und Schülern für viele Anregungen zur Besprechung dieses Themas, die ich durch sie im Laufe der Jahre erhalten habe, denn ohne dass sie es wussten, haben sie durch ihre Rückfragen, kritischen Anmerkungen oder „erfolgreichen“ Antworten ihren Teil zu meiner Motivation, mich mit dem o.g. Thema genauer auseinander zu setzen, beigetragen.

Des Weiteren danke ich meinem mich betreuenden Professor Dr. Fritz Pasierbsky, der mich auch nach der langen Zeit seit dem ersten Staatsexamen wieder als „Lernende“ annahm und mir durch seine stetige und offene Betreuung den passenden „roten Faden“ für diese Dissertation zeigte.

Schließlich möchte ich an dieser Stelle einen Dank an all jene richten, die mich im privaten Bereich bei meiner „Zusatzaufgabe“ der Promotion tatkräftig unterstützt und mir damit „den Rücken freigehalten“ haben, und zwar in erster Linie meinen Eltern und meinem Partner. Ohne sie wäre dieses Projekt nicht zu bewältigen gewesen.

Am Ende möchte ich noch meinen Kollegen und Freunden Dank aussprechen, die mir durch ihre abschließenden, kritischen Rückmeldungen und ihr Korrekturlesen die Grundlage für letzte Verbesserungen an meiner Arbeit geliefert haben. Ich weiß es sehr zu schätzen, dass sie sich diese Zeit für mich genommen haben.

INHALTSVERZEICHNIS

0	Einleitung	1
1	Auswahlkriterien der Beispielsätze	5
1.1	Zur Konzeption der Deutschbücher und -zeitschriften.....	9
1.2	Impulse vonseiten der Fachdidaktik	13
2	Lehrplanbezug: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe.....	23
2.1	Fachübergreifende Aspekte	24
2.2	Fazit	29
3	Logik des Aufforderns.....	31
3.1	Eine erste Definition des Begriffes der Aufforderung.....	31
3.1.1	Die Realisierung von Aufforderungen als Aufforderungen zu Handlungen oder Unterlassungen.....	34
3.2	Die Aufforderung in ihrer Kommunikationssituation	36
3.2.1	Förderliche Dimensionen zwischen Auffordernden und Aufgeforderten 40	
3.3	Die Legitimation von Aufforderungen	41
3.4	Intensitätsgrade von Aufforderungen	43
3.5	Die These vom logischen Widerspruch.....	44
3.6	Aufforderungsregeln.....	48
3.7	Fazit	56
4	Der Sprechakt des Aufforderns	59
4.1	Die Intentionalität einer Äußerung	63
4.2	AUFFORDERUNGEN in Sprechaktklassifikationen.....	65
4.3	Arbeitsbegriff des Sprechaktes AUFFORDERN	72
4.3.1	Die vier Komponenten einer AUFFORDERUNG	78
4.4	Die Untertypen des AUFFORDERNS im Einzelnen	89
4.4.1	WEISUNG.....	89
4.4.2	AUFTRAG	91
4.4.3	BEFEHL	92
4.4.4	ANORDNUNG	94
4.4.5	FORDERUNG.....	96
4.4.6	GEBOT	97
4.4.7	ERPRESSUNG.....	98
4.4.8	KOMMANDIEREN	98
4.4.9	ANLEITUNG	99
4.4.10	RATSCHLAG	103
4.4.11	ANWEISUNG	106
4.4.12	VORSCHLAG.....	107
4.4.13	SYMMETRISCHE BITTE	112
4.4.14	ASYMMETRISCHE BITTE.....	113
4.5	Zwischenfazit und Anwendung auf die Schulsituation	115
4.6	Indirekte Sprechakte	119
4.6.1	Fragen als indirekte Sprechakte.....	123
4.6.2	Die zehn Schritte des Verständnisses einer indirekten AUFFORDERUNG.....	127
4.6.3	Die sechs Gruppen indirekter Direktive	130

4.6.4	Die acht Fakten zur Konstruktion und Verwendung indirekter Sprechakte und die Besonderheit von Fragesätzen (Faktum 6)	133
4.6.5	Kritik, Fazit und Übertragung auf die Schulsituation.....	147
5	Wortfelder des Aufforderns.....	151
5.1	Semantische Funktionen des Aufforderns.....	153
5.1.1	Anwendung auf potentielle Arbeitsaufträge im Deutschunterricht.....	153
5.2	Einzelne Aufforderungen	157
5.2.1	Anordnung	157
5.2.2	Ermahnung	160
5.2.3	Bitte	160
5.2.4	Appell	162
5.2.5	Vorschlag.....	164
5.2.6	Angebot	167
5.2.7	Ratschlag	168
5.2.8	Anleitung	170
5.2.9	Warnung	172
5.3	Fazit	173
5.4	Anwendung auf die Schulsituation.....	176
6	Modale Strukturen des Aufforderns	177
6.1	Die „Setzung“ einer Äußerung	178
6.1.1	Übertragung auf die Schulsituation	178
6.2	Die Systeme der Realisierung und der Information	178
6.3	Der modale Infinitiv	180
6.3.1	Die grammatischen Formen zu „sein“ und „haben“.....	181
6.3.2	Formen des modalen Infinitivs – Überblick.....	182
6.4	Modi des Verbums: Imperativ, Indikativ, Konjunktiv I und II.....	186
6.4.1	Imperativ.....	187
6.4.1.1	Verben des „unwillkürlichen Tuns“	189
6.4.1.2	Weitere Verbformen des Imperativs.....	191
6.4.1.3	Imperative aus der Vergangenheit.....	195
6.4.1.4	Andere Wortarten, die den Imperativ ausdrücken.....	195
6.4.2	Indikativ.....	196
6.4.3	Konjunktiv I: Erweiterung des gegebenen Horizonts durch die Einführung eines Dritten	197
6.4.4	Konjunktiv II: Den gegebenen Horizont überschreiten.....	199
6.4.4.1	Modifizierung einer Information durch den Konjunktiv.....	201
6.5	Die Modalverben	202
6.5.1	Grundlegende Eigenschaften und Bedingungen für den Einsatz von Modalverben.....	204
6.5.2	Die Modalverben in R und in I.....	208
6.5.2.1	„wollen“.....	209
6.5.2.2	„dürfen“	211
6.5.2.3	„sollen“	212
6.5.2.4	„mögen“.....	216
6.5.2.5	„müssen“.....	217
6.5.2.6	„können“	218
6.5.2.7	Fragesätze und Modalverben.....	220
6.5.3	Das Modaladverb.....	221
6.6	Fazit und Übertragung auf die Schulsituation	223

7	Schüler in ausweglosen Lagen: PARADOXIEN UND DOUBLE BIND	229
7.1	Definition „pragmatischer Paradoxien“	231
7.1.1	Paradoxe Handlungsaufforderungen	232
7.1.2	„Unhaltbare Situationen“ und paradoxe Handlungsaufforderungen....	232
7.2	Übertragung auf die Schulsituation	233
7.3	„Doppelbindung“ und paradoxe Handlungsaufforderungen	234
7.3.1	Übertragung auf die Schulsituation	235
7.4	Paradoxe Voraussagen.....	235
7.4.1	Übertragung auf die Schulsituation	236
7.5	Die drei Schritte der Paradoxie.....	236
7.5.1	Übertragung auf die Schulsituation	238
7.6	Zwischenfazit.....	239
7.7	Übertragung auf Aufgabenstellungen.....	240
7.8	Eine Erweiterung des Arbeitsbegriffes: Kritik an Watzlawick et al.	243
7.9	Fazit	246
7.10	Übertragung auf Aufgabenstellungen.....	247
7.11	Sprechaktregeln und ihre schulische Anwendung.....	249
7.11.1	Übertragung auf die Schulsituation	253
8	Ausblick.....	255
8.1	Gliedsätze	255
8.2	Neologismen	256
8.3	Fachausdrücke	257
8.4	Fremdworte.....	257
8.5	Kreative Metaphern	257
8.6	Substantivierungen	258
8.7	Fehlerhafte Formulierungen	258
8.8	Umgangssprache.....	260
8.9	Synonyme	261
8.10	Reflexive Verben.....	261
8.11	Formulierung methodischer Fallbeispiele	262
9	Merkmale guter Aufgabenstellungen	263
9.1	Empfehlungen hinsichtlich der Präsentation von Aufgabenstellungen in Deutschbüchern und -zeitschriften	263
9.2	Empfehlungen hinsichtlich der Fachdidaktik Deutsch.....	264
9.3	Empfehlungen hinsichtlich der Umsetzung der Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe	265
9.4	Empfehlungen hinsichtlich der Logik von Aufforderungen.....	265
9.5	Empfehlungen hinsichtlich der Sprechakte des AUFFORDERNS.....	267
9.6	Empfehlungen hinsichtlich der Wortfelder des Aufforderns	271
9.6.1	Warnung	272
9.6.2	Appell	272
9.6.3	Anordnung	273
9.6.4	Anleitung	274
9.6.5	Ratschlag	274
9.6.6	Vorschlag.....	276
9.6.7	Angebot	277
9.7	Empfehlungen hinsichtlich der modalen Struktur von Aufforderungen	277
9.8	Empfehlungen hinsichtlich paradoxer Aufforderungen	280
9.9	Schlussfolgerungen aus 9.4, 9.5, 9.6, 9.7 und 9.8	281

10	Anhang	283
10.1	Exemplarische Dokumentation der Deutschbücher	283
10.2	Verbformen.....	293
10.3	Systematische Zuordnung der Verben zu den Anforderungsbereichen I, II und III..	427
11	Quellen- und Literaturnachweis	435

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Lernsituation und Leistungssituation im Vergleich (Köster 2003c: 20).....	19
Abbildung 2: Tabelle zu Operatoren der AFB in Evangelischer Religionslehre (RuL ER: 1999: 43f.).....	28
Abbildung 3: Die vier Dimension in zwischenmenschlichen Beziehungen nach Tausch et al. (1998: 100).....	40
Abbildung 4: Tabelle des Sprechaktes in Anlehnung an Linke et al. (1994: 189).....	61
Abbildung 5: Auswahl von Untertypen der BINDENDEN AUFFORDERUNGEN nach Hindelang (1978: 131) (Streichungen = nicht anwendbar auf Aufgaben).....	70
Abbildung 6: Auswahl von Untertypen der NICHT-BINDENDEN AUFFORDERUNGEN nach Hindelang (1978: 141) (Streichungen = nicht anwendbar auf Aufgaben).....	70
Abbildung 7: Strategietypen von Aufforderungen in Anlehnung an House et al. (1988: 117f.)	72
Abbildung 8: Tabelle zu Verben der AUFFORDERUNGEN gemäß den Anforderungsbereichen I bis III	118
Abbildung 9: Tabelle zur Paraphrasierung indirekter Direktive.....	135
Abbildung 10: Tabelle zur Paraphrasierung von wörtlich ableitbaren Aufforderungen in Frageform.....	142
Abbildung 11: Tabelle zur Paraphrasierung indirekter Aufforderungen in Frageform.....	144
Abbildung 12: Tabelle zur Paraphrasierung von Aufforderungen in Frageform mit Teilaufträgen	144
Abbildung 13: Übersicht zu Wortfeldern des Aufforderns nach Buscha et al. (2002: 241).....	153
Abbildung 14: Modifizierte Übersicht über Wortfelder des Aufforderns	156
Abbildung 15: Tabelle zum Wortfeld des Anordnens	159
Abbildung 16: Tabelle zum Wortfeld des Appells	164
Abbildung 17: Tabelle zum Wortfeld des Vorschlags.....	167
Abbildung 18: Tabelle zum Wortfeld des Angebots	168
Abbildung 19: Tabelle zum Wortfeld des Ratschlags	170
Abbildung 20: Tabelle zum Wortfeld der Anleitung.....	172
Abbildung 21: Tabelle zum Wortfeld der Warnung.....	173
Abbildung 22: Gesamtübersicht der verifizierten Untermuster und semantischen Wortfelder des AUFFORDERNS.....	176
Abbildung 23: Schema der Prämissen und Schlussfolgerung	239
Abbildung 24: Tabelle zu Sprechaktregeln	250
Abbildung 25: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld der Warnung	272
Abbildung 26: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Appells.....	272
Abbildung 27: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Anordnens	273
Abbildung 28: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld der Anleitung	274
Abbildung 29: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Ratschlags.....	275
Abbildung 30: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Vorschlags	277
Abbildung 31: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Angebots.....	277
Abbildung 32: Schema zur Auswahl von Untermustern und Wortfeldern.....	282
Abbildung 33: Blickfeld Deutsch (2003: 106)	283
Abbildung 34: Deutsche Ideen (2000: 144).....	284
Abbildung 35: Einblicke (2002: 232)	285
Abbildung 36: Facetten (2002: 134).....	286

Abbildung 37: Facetten (2002: 313).....	287
Abbildung 38: Goethe & Co. (2002: 266).....	288
Abbildung 39: Miteinander reden (1998: 136).....	289
Abbildung 40: Texte, Menschen, Reflexionen (1999: 205)	290
Abbildung 41: Texte, Themen und Strukturen (2001: 167)	291
Abbildung 42: Überschrift Deutsch (1995:207).....	292

0 Einleitung

Die vorliegende Untersuchung mit dem Titel „Deutschaufgaben verständlich formulieren. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung schulischer schriftlicher Aufgabenstellungen am Beispiel des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe“ hat sich zum Ziel gesetzt, nach einer kritischen Betrachtung entsprechender schulischer Aufgabenstellungen aus sprachwissenschaftlicher Sicht Vorschläge für eine optimierte Textgestaltung dieser „Aufforderungen“ für den Schulalltag zu verfassen.

Zunächst werden wir uns mit dem zu Grunde liegenden Arbeitsmaterial der von uns untersuchten Aufgabenbeispiele exemplarisch ausgewählter Deutschbücher und –zeitschriften auseinandersetzen (vgl. Kapitel 1), um diese anschließend gemäß den Richtlinien und Lehrplänen der gymnasialen Oberstufe Nordrhein-Westfalens sowie aus der Sicht der (Fach-)Didaktik genauer zu klassifizieren (vgl. Kapitel 2).

Vom Ausgangspunkt der Rezipienten aus werden wir uns sodann mit den lernpsychologischen Voraussetzungen und der „Logik“ des Aufforderns auseinandersetzen (vgl. Kapitel 3), ehe wir uns einer für diese Arbeit schwerpunktmäßigen sprachwissenschaftlichen Definition von AUFFORDERUNGEN widmen (vgl. Kapitel 4), wobei wir uns von einem allgemeinen Arbeitsbegriff der AUFFORDERUNG zu verschiedenen Untermustern vorarbeiten und schließlich auf „indirekte“, d.h. nicht auf Antrieb und wörtlich zu verstehende, Aufforderungsmuster zu sprechen kommen werden.

Im Anschluss daran soll eine semantische Herangehensweise an Wortfelder des Aufforderns erfolgen (vgl. Kapitel 5), die als Erweiterung zu den bisherigen Kenntnissen und als Vorarbeit zu der nun folgenden grammatikalischen Betrachtung von Imperativen und anderen Formen der Aufforderung im Sinne ihrer vielfältigen Modalität überleiten soll (vgl. Kapitel 6).

Als bereits stärker praxisbezogener Teil auf Grundlage aller bisherigen Erkenntnisse folgen am Ende dieser Untersuchung eine Diskussion zu paradoxen Handlungsaufforderungen, quasi als Negativ-Beispiele der Unterrichtspraxis (vgl. Kapitel 7), sowie die anfangs angesprochenen Vorschläge im Sinne einer Anleitung und eines Resümees (vgl. Kapitel 9), wobei zuvor in einem kurzen Ausblick noch aufgeführt werden soll, welche

weiterführenden Aspekte unserer Thematik im Rahmen dieser Dissertation nicht mehr näher ausgeführt werden konnten (vgl. Kapitel 8).

Der Anhang 10.3 weist dem Leser neben einer Dokumentation der exemplarisch zusammengestellten Aufgabenbeispiele aus den Deutschbüchern und –zeitschriften sowie ihrer Zuordnung zu drei Anforderungsbereichen, d.h. Schwierigkeitsgraden, gemäß der Richtlinien und Lehrpläne des Faches Deutsch (SII, Gymnasium und Gesamtschule) auch einen Einblick in beispielhaft fotokopierte originale Fachbuchseiten¹ aus (10.1).

Das Abbildungsverzeichnis (dem Inhaltsverzeichnis nachgestellt) soll einen Überblick über alle von uns selbst erstellten oder übernommenen Tabellen, Grafiken und symbolische Darstellungen vermitteln.

Alle im Folgenden mit „*“ gekennzeichneten Aufgabenbeispiele sind grammatikalisch durch den Stern als falsch deklariert und dienen ausschließlich der Verdeutlichung des bei uns diskutierten Themas.

Kursiv, nicht fett gedruckte Beispielsätze wie in Kapitel 5 zeigen von uns selbst konstruierte Satzbeispiele an, die wir für die Umsetzung im Unterricht ungeeignet halten.

Zu ergänzen ist außerdem, dass im Folgenden anstelle der beiden Geschlechterbezeichnungen vereinfachend nur jene der männlichen Form verwendet werden.

Zur visuellen Präsentation des Anhangs 10.2.

Die Sortierung der Verben zeigt zunächst das aufgefundene Verb des Hauptsatzes in Großbuchstaben; steht es innerhalb einer Redewendung oder zieht es notwendig weitere Wörter einer Wortgruppe mit sich (z.B. in Redewendungen), so wurden diese entsprechend mit benannt, aber nicht groß geschrieben. In der Regel war das Verb im Wörterbuch (Wörterbuch 1999) gemäß seiner semantischen Bedeutung auszumachen, die nun im Folgenden in der zweiten Spalte steht (gemäß den Handhabungen im Wörterbuch werden die entsprechenden Zitate kursiv gesetzt). Musste das nachzuschlagende Wort erst hergeleitet werden, z.B. als isoliertes Substantiv einer Redewendung, wird es noch einmal gesondert aufgeführt und danach semantisch erläutert. Die gesamte „Definition“

¹ Dressler (1972: 92) spricht bei den Textsorten, die verschriftlichte, zu untersuchende Satzbeispiele beinhalten, treffenderweise von einem „Trägermedium“ (Dressler 1972: 92). Es werden nur Kopien aus den besprochenen Deutschbüchern dokumentiert, da diese jeweils für sich in einem einheitlichen Stil konzipiert wurden; durch die wechselnde Autorenschaft bei den Zeitschriftenartikeln kann man von keinem einheitlichen „Bild“ sprechen.

wird erst danach in drei weiteren Spalten durch exemplarische Beispielsätze (nach AFB I, II und III sortiert) belegt.

1 Auswahlkriterien der Beispielsätze

Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine Art „Anleitung“ zu einer möglichst präzisen Kommunikation im Bereich der schriftlichen Arbeitsaufträge in der Schule am Beispiel des Deutschunterrichts zu schaffen, sodass ein hohes Lernniveau ohne Missverständnisse auf Seiten der „Sender“ (der Lehrenden und / oder der Schulbücher) wie auch auf Seiten der Lernenden erreicht werden kann.

Hinzu tritt das methodische wie pädagogische Ziel, diese „idealen Formulierungen“ im Rahmen eines kritischen Sprachbewusstseins und einer fundierten Sprachreflexion auf Seiten von Lehrenden wie auch Lernenden zu fördern und zu verbessern, sodass sich über die Weitergabe verschriftlichter Aufgabenstellungen durch die Deutschbücher und –zeitschriften und damit repräsentativ durch die Deutschlehrer auch eine höhere Sprachkompetenz bei den Schülern erzielen lässt.²

Die bisherige Literatur zu Arbeitsaufträgen im (Deutsch-)Unterricht bezieht sich in der Regel auf den Bereich der mündlichen Kommunikation, genauer auf das Unterrichtsgespräch, auf Lehrerfragen usw.³

Mit Hilfe einer repräsentativen Auswahl von Arbeitsaufträgen aus Deutschbüchern und Fachzeitschriften sollen nun jene linguistischen Möglichkeiten vorgestellt werden, die einem Schreibenden, in unserem Fall einem Lehrer, zur Verfügung stehen, wenn er beim Leser, in unserem Fall einem Schüler, eine bestimmte Wirkung erzielen bzw. zu einem bestimmten Verhalten auffordern möchte, ohne dass er hierzu zusätzliche „mündliche“ Erläuterungen hinzufügen muss, damit der Schüler diese dann auch versteht und entsprechend umsetzen kann.

² Vergleiche hierzu theoretische Abhandlungen neben den Richtlinien wie schon Neuland (1992: 3) und ihre Forderung nach „Befähigung zur Metakommunikation und zur Analyse und Kritik eigenen und fremden Sprachgebrauchs“ oder Bremerich-Vos (1992: 50) und ihr Ziel der „reflektierte[n] bzw. kultivierte[n] Sprachkritik“. Einen guten Überblick über die Rolle des Sprachbewusstseins in der kritischen Pädagogik bietet zudem Wallace (1997: 241). Die Rolle des Lehrers als Bildungslinguist diskutiert Brumfit (1997).

³ Zum Zusammenhang verbaler und nonverbaler Äußerungsweisen im Bereich der Sozialpsychologie am Beispiel von Aufforderungen siehe Winterhoff-Spurk in seinem Werk „Die Funktion von Blicken und Lächeln beim Auffordern“ (1983). Der Autor untersucht die möglichen Defizite einfacher direkter und indirekter Aufforderungen, bei denen einerseits die Informativität durch den Sender missverstanden werden kann oder andererseits die Instrumentalität, d.h. den Handlungsfreiraum des Aufgeforderten. Zur „Kompensation des Informativitätsdefizits“ (Winterhoff-Spurk 1983: 135) empfiehlt Winterhoff-Spurk den Blickkontakt, als „Befriedigungsgeste zur Kompensation des Instrumentalitätsdefizits“ (ebd. 135) das Lächeln in Kombination mit einer entsprechenden Frageintonation (vgl. ebd. 136). Einen Überblick über die Forschungslage der mündlichen Kommunikation im Klassenraum bieten Edwards und Westgate (Edwards et al. 1994). Zur Beurteilung und Integration verbaler und situativer Aufforderungen siehe auch Leiße (1988). Sehr informativ ist auch Winterhoff-Spurk (1983) mit seiner Untersuchung zur Gestik und Mimik beim Auffordern.

In der Schulpraxis würde das z.B. bedeuten, dass einer Lerngruppe für eine Klausur in der Oberstufe eine Aufgabenstellung präsentiert wird, die für jeden einzelnen Schüler klar verständlich, in ihren Handlungsschritten einsichtig und als Aufforderung zur Beantwortung deutlich und ohne Nachfragen lösbar erscheint.⁴ Wer den Schulalltag kennt, weiß, wie utopisch diese Vorstellung ist: „Schüler lesen Arbeitsaufträge vielfach zu ungenau“, sagen die Lehrenden; „zu viele verschiedene Teilaufgaben, unklare Formulierungen“, sagen die Schüler. Mit Hilfe logischer, sprechakttheoretischer, semantischer und grammatikalischer Merkmale sollen exemplarische Aufgaben somit auf ihre Verständlichkeit und ihr Lernniveau in der gymnasialen Oberstufe hin untersucht werden.⁵

Das dieser Untersuchung zur Verfügung stehende Material ist umfangreich. Jedes Schulbuch, von der ersten Klasse bis zum dreizehnten Schuljahr, jedes Materialheft, jedes Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte enthält eine Fülle von Arbeitsaufträgen, die, je nach Konzept der Werke, unterschiedliche Ansätze verfolgen (viele kleinschrittige Teilaufgaben, konzentrierte Aufgabenblöcke am Ende einer Lerneinheit u.v.m.).

Um die Auswahl des hier zugrunde liegenden Materials auf ein übersichtliches und möglichst vergleichbares Maß zu beschränken, haben wir uns für folgende Vorgaben entschieden.

- 1.) Behandelt werden sollen vordergründig Deutschbücher, da in diesem Fach von der Sache selbst her schon das höchste Niveau an sprachlicher Deutlichkeit im Deutschen vorgegeben sein müsste und das Deutsche in einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung als „Muttersprache“ zugrunde gelegt werden soll.

- 2.) Ausgewählt wurden die zurzeit in Nordrhein-Westfalen gängigen und vom Schulministerium zugelassenen „kombinierten Deutschbücher“, d.h. jene mit sowohl

⁴ Vergleiche hierzu schon die Forderungen von M. Fix (2003: 179ff.) in seinem Aufsatz „Verständlich formulieren“, der Tipps für Schüler zusammenstellt, die sich an das später noch erwähnte Schema Schulz von Thuns (vgl. Langer et al. 2002) anlehnt (Einfachheit, Gliederung / Ordnung, Kürze / Prägnanz und anregende Zusätze). Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch Fürst (1996: 114ff.), der die Verständlichkeit, Präzision, Kongruenz und den Offenheitsgrad zu seiner Analyse von Arbeitsaufträgen zugrunde legt. Das Ergebnis seiner empirischen Studie ist im Übrigen, dass die Aufträge häufig sehr verständlich, aber weniger präzise und hochwertig kongruent waren (vgl. ebd. 119), die Geschlossenheit oder Offenheit war nicht klar bestimmbar (vgl. ebd. 120).

⁵ Zur Einschätzung der Bedürfnisse jüngerer Adressaten von Aufforderungen siehe die Untersuchung „Aufforderungen. Zur Interaktionsfähigkeit im Vorschulalter“ von Reski (1982), die sich auf die Auswertung protokollierter Unterrichtsgespräche bezieht, und die ebenfalls wie wir direkte von indirekten Aufforderungen unterscheidet und eine semantische Analyse mit Hilfe der Sprechakttheorie unternimmt (vgl. Reski 1982: 46ff.).

sprachlichen als auch literarischen Themenbereichen, so genannte „Sprach- und Le-sebücher“. Viele Schulen greifen in der Sekundarstufe I noch auf getrennt ausgewie-sene Lehrwerke zurück, um die einzelnen Unterrichtssequenzen ausführlicher und genauer behandeln zu können; in dem kurzen Zeitrahmen der gymnasialen Oberstu-fe finden sich jedoch neben einzelnen Themenheften praktisch nur noch diese kom-binierten Werke wieder, mit deren Hilfe wir zudem die gesamte Bandbreite an Themen und möglicherweise themenabhängigen Fragestellungen sehen können.

- 3.) Ergänzt werden soll die Auswahl durch veröffentlichte Unterrichtsreihen der Fachzeitschriften „Deutschunterricht“ und „Praxis Deutsch“ eines kompletten Jahrgangs 2003, um auch hier repräsentativ die didaktischen Ansätze der Fachverlage mit ihren unterschiedlichen Autoren und Unterrichtssequenzen mit einzubeziehen.
- 4.) Die Beschränkung auf die gymnasiale Oberstufe dient der Vereinheitlichung des Lernniveaus und entspricht am ehesten dem Ziel der letztlich angestrebten allgemei-nen Hochschulreife durch eine „wissenschaftspropädeutische[...] Ausbildung“ (RuL Deutsch 1999:XI). Der Bezug zu anderen Schulformen wird dabei bewusst nicht ge-sucht (z.B. Erwachsenenbildung) und thematisch nur hinsichtlich des Lehrwerks „Miteinander reden“, das neben Gesamtschulen und Gymnasien auch für Berufs-schule zugelassen ist, angerissen.
- 5.) Die Auswahl der vorgestellten Textbeispiele war für jeden Arbeitsauftrag eine Ein-zelfallentscheidung. Grundsätzlich soll anhand einer empirisch angemessenen An-zahl von Formulierungsbeispielen aus den originalen Unterrichtsinhalten aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten sich überhaupt in lexikalischer, semantischer und grammatischer Sicht ergeben. Dazu wurden sämtliche Aufgabenbeispiele auf ihre jeweilige Proposition hin überprüft und den in den Richtlinien aller Fächer der gym-nasialen Oberstufe vorgegebenen methodischen Anforderungsbereichen (AFB) zu-geordnet (siehe dazu Kapitel 2). Bestand nun also eine Aufgabe aus mehreren Teil-aufgaben, wurden diese auch getrennt voneinander erfasst und jeweils gemäß ihrem Verb des Hauptsatzes in der angefügten Liste des Anhangs 10.2 alphabetisch und nach Anforderungsbereichen sortiert. Zu jedem möglichen (Hauptsatz-)Verb und je-dem Anforderungsbereich I, II oder III gibt es dabei höchstens *ein* Satzbeispiel. Die zusammengestellte Übersicht sagt damit nichts über die Häufigkeit des Auftretens

bestimmter Verben oder bestimmter Anforderungsbereiche zu diesen Verben aus, sondern belegt nur, dass mindestens an einer Stelle ein Beispielsatz zu diesem Verb und zu diesem Anforderungsbereich von uns nachgewiesen werden konnte und dieses Beispiel als Paradigma für eine mögliche „Imitation“, eine vielleicht gewünschte Nachahmung der Formulierung durch den Leser dieser Untersuchung dienen könnte.⁶

- 6.) Eine Sonderstellung nehmen die Fragen und indirekten Arbeitsaufträge ein, denen jeweils gesondert Erläuterungen in dieser Untersuchung gewidmet werden sollen. Die Mehrzahl der im Anhang aufgeführten Beispielsätze besteht daher aus Imperativ- und Aussagesätzen, die als Imperative verstanden werden müssen; nur wenige Fragesätze ließen sich von ihrer Proposition her auch wörtlich dem Verb ihres Hauptsatzes gemäß in unsere Auflistung einfügen, siehe hierzu Kapitel 4.6 (indirekte Sprechakte).
- 7.) Die alphabetische Anordnung ermöglicht es dem Leser dieser Arbeit, auch mit Hilfe einer weiteren Kurzübersicht zu den Anforderungsbereichen im Anhang, sich einen Überblick über den repräsentativen Wortschatz der Aufforderungen zu verschaffen; zusätzlich dienen die Zitate aus dem „Wörterbuch der deutschen Sprache“ (Wörterbuch 1999) der semantischen Definition der Verben.
- 8.) Die Satzbeispiele erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da sie, wie bereits erwähnt, jeweils auf unserer Einzelfallentscheidung beruhen, sie entweder durch mindestens einen Beispielsatz in die alphabetische Liste aufzunehmen oder nicht (Schwierigkeiten ergaben sich z.B. bei der Berücksichtigung von Redewendungen; nur die metaphernreichsten sind in dieser Arbeit noch vertreten).
- 9.) Die spätere Besprechung (Analyse und Interpretation) der Verben orientiert sich fast durchgängig an der durch diese Beispielverben vorgegebenen Satzstruktur. Auf eine formale Analyse im Sinne der pragmatischen Sprache z.B. nach Montague (1974)

⁶ Der logische Rückschluss aus dieser Art der Auflistung muss daher lauten, dass sicherlich nicht alle Verben aus allen Arbeitsaufträgen erfasst wurden, weil erstens nicht alle Fachbücher und zweitens nur die Verben der Hauptsätze berücksichtigt wurden. Die Einteilung der Beispielsätze in die drei Anforderungsbereiche stützt sich zudem allein auf unser pädagogisches Vorwissen gemäß den Richtlinien und Lehrplänen, mehreren Jahren Unterrichtserfahrung und der Kenntnis um die Anforderungen schriftlicher und mündlicher Abiturprüfungen und kann daher als mehr oder weniger „intuitiv“ bezeichnet werden.

mit seinen symbolischen Zeichen wird bis auf die Einbeziehung einiger weniger sinnvoll erscheinenden Zitate aus der entsprechenden Fachliteratur damit verzichtet.

Grundsätzlich ließe sich für jedes Verb eine Vielzahl von Formulierungsmöglichkeiten auf grammatischer Ebene denken; die Beispielsätze folgen daher keinem bestimmten Muster, z.B. der Ausführlichkeit ihrer Formulierung, sondern wurden so ausgewählt, wie sie sich bei der Durchsicht und Sortierung nach Material ergaben. Unsere Arbeit soll somit in ihrem Hauptteil an ausgewählten Beispielen weniger eine Beschreibung der Strukturformen, der normierten Regeln und grammatikalisch richtigen Anwendung von Aufforderungen aufzeigen – auch diese müssen und sollen natürlich als Hintergrundwissen dargestellt werden –, sondern es geht viel mehr um die grammatische Bedeutung, Funktion und Ausdrucksmöglichkeit (Imperativ, Fragesatz, Aussagesatz, Umschreibung usw.) von Aufforderungen in der praktischen Anwendung, der konkreten Schreibsituation.

1.1 Zur Konzeption der Deutschbücher und -zeitschriften

Die Zeitschriften „Praxis Deutsch“ (PD) und „Der Deutschunterricht“ (DU), die repräsentativ für Zeitschriften des Deutschunterrichts ausgewählt wurden, bieten im Verhältnis gesehen nur relativ wenige konkrete Unterrichtshilfen an, sodass hieraus nur vereinzelt Beispiele zitiert werden konnten. Da die entsprechenden Unterrichtssequenzen aufgrund der wechselnden Autorenschaft der einzelnen Beiträge sehr unterschiedlich ausfallen, lässt sich hier nur schwerlich ein einheitliches Konzept in der Formulierung und Präsentation der Aufgabenstellungen ausmachen.

Anders sieht dies bei den Deutschbüchern aus.

Die zu Grunde liegenden Lehrwerke „Blickfeld Deutsch“ (BD 2003), „Deutschideen“ – eigentlich geschrieben „deutsch.ideen“ (deutschideen 2000), „Einblicke“ (Einblicke 2002), „Facetten“ (Facetten 2002), „GOETHE & CO.“ (Goethe & Co. 2002), „Miteinander reden“ (MR 1998), „Texte, Menschen, Reflexionen“ (TMR 1999), „Texte, Themen und Strukturen“ (TTS 2001) und „Überschrift Deutsch“ (ÜD 1995) weisen im o.g. Sinne der kombinierten Sprach- und Lesebücher unterschiedliche Themen- und Methodenschwerpunkte auf (z.B. inhaltlicher Aufbau nach Themenbereichen wie TMR oder nach Literaturepochen gegliedert, wie z.B. im Mittelteil von TTS) und unterscheiden

sich auch im Hinblick auf die für unsere Arbeit zu berücksichtigenden Aufgabenstellungen, die wir im Folgenden zunächst von der Seite der visuellen Präsentation aus und, falls vorhanden, mit Hilfe der Vorworte der Autoren der Werke, genauer betrachten wollen.⁷

Im Anhang (Kapitel 10.1) finden sich Farbkopien exemplarisch ausgewählter Deutschbuchseiten zu allen Werken, die deren Layout in typischen Elementen aufzeigen sollen. Das von der äußeren Form als auch dem Inhalt her umfangsreichste Deutschbuch unserer Untersuchung ist „Blickfeld Deutsch“ (BD 2003) des Schöningh-Verlages, das in seinem DIN-A4-Format sämtliche relevanten Arbeitsaufträge an den äußeren Rändern der Seiten blau abgesetzt und nach Ziffern und Buchstaben (für die Teilaufträge) nummeriert platziert hat. Im Vorwort heißt es im Hinblick auf die zu erwartenden Arbeitsaufträge in einer Ansprache an die Schülerinnen und Schüler:

Sie selbst sind an entscheidenden Stellen in die Konzeption des Buches mit einbezogen – mit Ihren Kenntnissen und Fähigkeiten aus früheren Klassen [...]. Sie finden aufschlussreiche Texte, motivierende Zugänge zu neuen Themen, vielseitige Anregungen für selbstverantwortliche Arbeit, vielfache Lösungs- und Lernhilfen sowie grundlegende Studiertechniken [...]. (BD 2003: 7)

Diese versuchen die Autoren des Buches durch „Haupt- und Randspalte[n]“ (ebd. 7) auch optisch kenntlich zu machen, siehe Anhang, um als „leserfreundliches Arbeitsbuch“ (ebd. 7) neben den Texten, Bildern, Lexikoninformationen (gekennzeichnet durch ein „L“) und Methoden (gekennzeichnet durch ein „M“ und gelbe Unterlegung des Textes) die „Arbeitsanregungen [...] in blauer Schrift stets in der Randspalte auf der jeweiligen Arbeitshöhe“ (ebd. S. 7) erscheinen zu lassen. Als bemerkenswerte Ergänzung erläutern die Autoren dazu: „Sie [die Arbeitsanregungen] sind i.d.R. als Auswahlangebote zu verstehen“ (ebd. S. 7) und damit auch nicht mit den Projekten am Ende einer jeder Teilsequenz zu verwechseln, sodass wir auch für unsere Arbeit dementsprechend nur die Arbeitsanregungen in unsere sprachwissenschaftliche Untersuchung einbeziehen wollen.

„Deutschideen“ stellt in seinem Vorwort zunächst einmal die Bedeutung des Faches Deutsch als „Funktion eines Leitfachs im Fächerkanon der Oberstufe“ (deutschideen 2000: 9) heraus, was uns in unserer Auffassung der exemplarischen Untersuchung von Aufgabenstellungen des Deutschunterrichtes als „Vorlage“ für alle anderen denkbaren

⁷ Zur Geschichte und Funktion von Sprach- bzw. Lesebüchern siehe Helmers (1997: 38ff.).

Unterrichtsfächer bestätigt. Als „methodische Schwerpunktsetzung“ (ebd. 9) definieren die Autoren hier fünf einzelne Lernmodule, die ebenfalls, wie bei BD zuvor beschrieben, in Projekte mit weiterführenden „Anregungen“ münden, wobei wir letztere dann wiederum nicht mehr berücksichtigen wollen:

Die methodischen Arbeitsfelder beginnen mit einer Ideenfindung, greifen Methoden zur Informationssammlung und –aufforderung auf, zeigen Verfahren, mit deren Hilfe man sowohl Sachtexte als auch fiktionale Texte erschließen kann. Die verschiedenen Arbeitsformen werden schließlich im Rahmen eines Projekts zusammengeführt. In allen Kapiteln ergänzen sich analytische und produktionsorientierte Aufgabenstellungen (ebd. 9).

Betrachtet man das farbige Layout der zuletzt angesprochenen analytischen und produktionsorientierten Aufgabenstellung, so fällt dem Betrachter auf, dass die Aufgaben, die als solche weder überschrieben noch nummeriert werden, farblich unterschiedlich voneinander abgesetzt werden; das Werk gibt leider keine weiteren Hinweise darauf, wie die schwarzen und blauen Gliederungspunkte vor den Aufgabenstellungen zu verstehen sind, wir vermuten jedoch, dass sie sich auf die o.g. Differenzierung beziehen (auf unserer Beispielseite 144 also zunächst die analytischen W-Fragen und anschließend die produktionsorientierte Weiterführung).

„Einblicke“ wirbt für seine „differenzierte[n] Aufgabenstellungen“ (Einblicke 2002: 2) mit „Anregungen zum kreativ-produktiven Umgang mit Texten [... und] Anregungen für subjektive Rezeption und Gestaltung“ (ebd. 2) und konstatiert schließlich:

Die Aufgabenstellungen sind unterschiedlich ausführlich – eng oder offen – angelegt, um die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern. Sie dienen sowohl analytischem und diskursivem Vorgehen als auch handlungsorientiertem Arbeiten sowie kreativer Eigentätigkeit. Den konkreten Aufgaben ist eine Vielzahl von Anregungen für individuelle Vorgehensweisen hinzugefügt. Eigene Vorstellungen und Lösungspläne der Lernenden haben immer Vorrang vor den als Vorschläge zu verstehenden Aufgabenstellungen (ebd. 2).

Unserer Ansicht nach trägt das zuletzt zitierte „partnerschaftliche“ Angebot des Lehrwerkes, dass die Schüler die abgedruckten Aufgaben und Anregungen offenbar nicht zu „ernst“ nehmen sollen. Bei einem Blick z.B. auf unsere Beispielseite 232 im Anhang wird bereits ersichtlich, dass die gelb unterlegten Anregungen von ihrer Formulierung und ihrem Inhalt her durchaus als „gleichwertige“ Aufgaben gegenüber diesen in grünen Kästchen abgedruckten Aufgaben anzusehen sind, daher werden wir für unsere Analyse beide Bereiche berücksichtigen.

Eine Besonderheit in der Gestaltung der Arbeitsaufträge stellt das umfangreiche Werk „Facetten“ (Facetten 2002) des Klett-Verlages dar, das in seinem ersten Buchteil wie gewohnt Arbeitsaufträge formuliert (Kapitel „Unterrichtsvorhaben und Projekte“, siehe im Anhang die Beispielseite 134), im zweiten Teil „Texte und Themen“ jedoch nur noch elliptische Anregungen anbietet (siehe im Anhang zweite Beispielseite 313). Daneben gibt es viele Textausschnitte, die ganz ohne Arbeitsaufträge auskommen und dem Lehrenden wohl die freie Wahl der Behandlung der Themen erlauben wollen. Die farbig (gelb) abgesetzten Informationsblöcke lassen wir für unsere Untersuchung aus, da sie eher allgemein-informierenden Charakter haben.

Das Werk „GOETHE & CO.“ hat in seinem Layout Methodenhinweise und Arbeitsaufträge erneut jeweils gesondert ausgewiesen; aufgenommen wurden für unsere Untersuchung daher auch wiederum nur die nummerierten „Arbeitsvorschläge“. Im Vorwort des Werkes heißt es dazu:

Der Aufbau der einzelnen Kapitel bietet jeweils neben den Texten einleitende Bemerkungen und [...] Kurzbiografien, weiterhin zahlreiche Arbeitsanregungen, die nicht nur zur Analyse anleiten sollen, sondern auch produktionsorientiert sind. ‚Eingestreut‘ sind besonders gestaltete Informationsseiten [...]. Die ebenfalls vom sonstigen Text abgehobenen ‚Methodenseiten‘ bezeugen dies. (Goethe & Co. 2002:3)

Auffällig bei der Gesamtbetrachtung ist auch hier, dass das Buch in weiten Teilen ohne Arbeitsaufträge auskommt, wenn Literatúrauszüge abgedruckt werden.

Das Werk „miteinander reden“ besitzt farbig von Texten und Bildern abgesetzte, nummerierte Arbeitsaufträge, die zusätzlich mit dem Hinweis „Aufgaben“ und einem symbolischen Fragezeichen optisch hervorgehoben werden; Zusatzinformationen wie Kurzbiografien finden auch hier eine gesonderte Kennzeichnung, Layout siehe Anhang.

„Texte, Menschen, Reflexionen“ sammelt seine ebenfalls nummerierten „Arbeitsanregungen“ in Blöcken nach einer Teilsequenz von Texten, siehe Anhang. Der schlichte, klare Aufbau wirkt damit zwar recht übersichtlich, Schwierigkeiten bereitet dem Leser unserer Ansicht nach jedoch streckenweise die „Suche“ nach entsprechenden Textverweisen, auf die sich die Aufgaben beziehen.

In ähnlicher Art und Weise geht „Texte, Themen und Strukturen“ vor, siehe Layout. Die Aufgabenstellungen werden nicht explizit als solche benannt, sondern durch eine einheitliche Aufmachung (Absetzungsstriche und verkleinerte Schriftart, Nummerierung) als solche gekennzeichnet. Unter den „gebündelten“ Arbeitsaufträgen können sich je-

doch ebenso methodische Hinweise befinden, die dann allerdings als solche überschrieben werden. Diese finden für unsere Untersuchung weiterhin keine Beachtung.

„Überschrift Deutsch“ arbeitet mit „winklig umrahmte[n] Aufgaben“ (ÜD 1995: 7), siehe Anhang, und möchte durch diese zeigen, wie es der Mitherausgeber Joachim Fritzsche in seinem Vorwort ausspricht, „dass das Buch nicht ein Lesebuch ist, [...] sondern in erster Linie ein Arbeitsbuch“ (ebd. 7). Er verweist des Weiteren im Speziellen auf produktionsorientierte Aufgaben, die „Anregungen zu spielerischen Versuchen“ (ebd. 7) geben wollen und erläutert diese wie folgt:

Auf manchen Seiten gibt es Denkanstöße oder Aufgaben, die eher nebeneinander als nacheinander stehen sollten. An solchen Stellen folgt also nicht eins aufs andere wie bei einem Lehrgang, sondern Sie können auswählen, umstellen und sich ihren eigenen Zusammenhang schaffen. An anderen Stellen werden Sie ein ‚erstens‘, ‚zweitens‘ lesen, ein ‚Machen Sie erst mal das‘ und dann ‚als nächstes sollten Sie jenes machen‘. Wenn Sie sich daran halten, werden Sie die betreffenden Aufgaben erfolgreicher lösen (ebd. 7).

Wir werden nachzuweisen versuchen, inwieweit dieser Vorschlag Fritzsches sich sprachwissenschaftlich an einzelnen Arbeitsaufträgen auch in anderen Lehrwerken nachweisen lässt.

1.2 Impulse vonseiten der Fachdidaktik

Es stellt sich die Frage, inwieweit unsere Lehrwerke und die darin enthaltenen Aufgaben sich „über die Landesgrenzen“ hinaus als Lern-Standards rechtfertigen lassen, eine Frage, die sich viele Schüler und Lehrkräfte nach der Ergebnissen der PISA-Studie und angesichts der gegenwärtig auf verschiedenen Ebenen durchgeführten Parallel- und Vergleichsarbeiten, aber auch im Hinblick auf das kommende Zentralabitur, die neuen Kernrichtlinien und die Lernstandserhebungen im Bereich der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen stellen.

Die Sichtweise der Fachdidaktik Deutsch auf unseren Themenbereich der Aufgabenstellungen ist von der Sache her ein vornehmlich lerntheoretischer und inhaltlicher, den wir im Folgenden jedoch wenigstens überblicksartig, v.a. auch im Hinblick auf unsere Sortierung der exemplarischen Beispielsätze im Anhang 10.2, darstellen möchten.

In seinem Artikel „Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrpläne, Parallel- und Vergleichsarbeiten“ stellt Bremerich-Vos (2003) die aktuell durchgeführten Standards

vor und definiert den grundlegenden Begriff des „kumulativen *Lernens*“ (Bremerich-Vos 2003: 5):

[...] eine Form des Lernens, bei der Prozesse und Ergebnisse aufeinander „aufbauen“ und durch vielfältige Applikation mehr und mehr vernetzt und „aktiv“ gehalten werden [...] (ebd. 5).

Damit dieses Ziel lerntheoretisch erreicht werden kann, so der Autor weiter, sei es notwendig, die Lernstandards

[...] „präzise“, „verständlich“, „fokussiert“, „hinreichend detailliert“ bzw. „konkret“, „klar“, „eindeutig“ (ebd. 5)

zu formulieren – Eigenschaften, die uns auch in den folgenden Ausführungen unserer sprachwissenschaftlicher Untersuchung immer wieder begegnen werden.

Im Bereich der „offiziellen“ Evaluation bzw. Qualitätsentwicklung und –sicherung von schulischen Aufgaben sind die Materialien des Ministeriums für Schule und Weiterbildung zu nennen (vgl. Schulentwicklung 1998: 15), im Hinblick auf den Deutschunterricht in der Sekundarstufe I finden wir hierzu sogar praktische Beispiele für Aufgabenstellungen, z.B. für Parallelarbeiten (vgl. Materialien Schulentwicklung 1998: 3ff.), die jedoch nicht die Form oder Formulierung der Aufgabenstellungen hinterfragen, sondern eher auf den jeweiligen Erwartungshorizont der Aufgaben eingehen.

Das aktuelle Beispiel für eine konkrete Anwendung derartiger „vergleichbarer“ Aufgabenstellungen und ihrer möglichen Beantwortungen durch die Schüler ist dabei die Zentrale Lernstandserhebung in der Jahrgangsstufe 9 des Landes Nordrhein-Westfalen 2004 (vgl. Durchführungsanleitung 2004), die für die Hauptfächer Deutsch, Englisch und Mathematik angesetzt war und die – dies muss an dieser Stelle auch auf Grundlage unserer eigenen Erfahrungen angemerkt werden – mit erheblichem Arbeitsaufwand für Lehrkräfte und Schüler umgesetzt und ausgewertet worden ist. Die Auswertungsanleitung (2004) gibt dabei eine beeindruckende „Auswertungsmatrix“ von vier Lösungsstufen und sechs Dimensionen für den Bereich „Schreiben“ an (vgl. Auswertungsanleitung 2004: 38), die sich jedoch wiederum nur auf den Bereich der Darstellungsleistung der SI-Schüler bezieht; viel wichtiger wäre aus unserer Sicht ein Hinterfragen der gestellten

Aufgaben und damit der Verstehensleistung, die die Schüler zum Teil leisten mussten, um die möglichen Lösungsstufen überhaupt erreichen zu können.⁸

Eine ähnliche Kritik wie unsere äußern auch Köster (2003a) und Spinner (2003) mit ihren Kommentaren zu der den Lernstandserhebungen vorausgegangenen Ergebnissen der PISA-Studie, wenn Spinner beispielsweise zum Verhältnis von Verstehens- und Darstellungsleistung feststellt:

Es kann auch sein, dass ein Schüler oder eine Schülerin eine Formulierung in der Fragestellung nicht versteht und aus diesem Grund nicht zutreffend antworten kann, obschon er oder sie den Ausgangstext richtig erfasst hat. (Spinner 2003: 50)

An anderer Stelle führt Spinner (2004: 148) weiter aus, dass dies auch zu Schwierigkeiten in der Bewertung von Schülerleistungen führen könne und stellt aus Schülersicht die provokative Behauptung auf, viele Schüler versuchten ohnehin nur, die „Absicht“ von Lehrern zu durchschauen, die hinter ihren Aufgaben stünden:

Manchmal eignen sich die Schülerinnen und Schüler sogar die Auffassung an, es käme in der Schule sowieso nur darauf an, herauszufinden, was der Lehrer bzw. die Lehrerin gerne hören oder lesen möchte. Es ist deshalb wichtig, dass Textaufgaben einen Raum für eigene Auseinandersetzung bieten und dass sie eine für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Problemperspektive eröffnen. Ein Herumrätseln an den Aufgabenformulierungen lenkt von der Auseinandersetzung mit dem Text ab. (Spinner 2004: 148).⁹

Köster stellt die These auf, dass Missverständnisse bei Aufgabenstellungen z.B. bei PISA auch darin begründet gelegen hätten, dass die PISA-Aufgaben mit ihren vermeintlich „modellhafte[n] Aufgabenbeispiele[n]“ (Köster 2003a: 4) ganz anders formuliert worden seien als dies die Schüler aus ihrem bisherigen Unterricht gewohnt gewesen seien (vgl. ebd. 5). Ihre Funktion des „breit angelegte[n] Bildungsmonitoring“ (ebd. 5) zum Erstellen eines „Konstrukt[es]“ (ebd. 5) hätten vornehmlich zu Fragen, v.a. W-Fragen geführt, die wenig methodenorientiert und durch ihren engen Horizont zu „punktuell“ (ebd. 7), d.h. nur auf eine mögliche richtige Antwort hin ausgelegt worden seien. Eine Interpretation, wie sie Aufgaben im (deutschen) Deutschunterricht in der Regel von Schülern abverlangt wird, werde damit zu einer „Konstruktionsanleitung“ (ebd. 8) deformiert. Kösters Empfehlung lautet am Ende ihrer Ausführung ähnlich zu Spinner

⁸ Zur Entwicklung der entsprechenden Lernstrategien der Lesekompetenz siehe Meßerschmidt (2004).

⁹ Spinner (2004: 149) bietet weiterführend einen methodischen Überblick über schriftliche Aufgabenstellungen, z.B. „Interpretationsaufgabe – produktive Aufgabe“ (ebd. 149) oder „Produktive Aufgabe – Reflexion oder Vergleich – Kontextbezogene Aufgabe“ (ebd. 149), führt die ausschnittsweise zitierten Anforderungen möglicher Aufgaben jedoch bis auf die Nennung des ersten, auffordernden Hauptverbes einer Aufgabe auf sprachlicher Ebene nicht weiter aus.

(2004), dass ideale Aufgaben sowohl die „Methodenkompetenz“ (Köster 2003a: 9) als auch die „Entdeckerfähigkeit“ (ebd. 9) der Lernenden als motivierende Elemente ansprechen sollten, d.h. die Schüler müssten leicht erkennen können, wie sie eine Aufgabe zu lösen haben und sollten auch „subjektive Zugriffe auf die Texte entwickeln und zu daraus resultierenden individuellen Entdeckungen gelangen“ (ebd. 12).¹⁰ Sie fordert von Autoren derartiger Aufgabenstellungen wie denen der PISA-Studie, dass sie die Funktion einer Aufforderung genauer hinterfragen mögen, den Schülern bei der Beantwortung Raum für einen eigenen „Problemlösungsprozess“ (ebd. 18) geben, ohne den „Spielraum“ (ebd. 18) des Aufgabenrahmens dabei zu sehr einzuschränken und schließlich den lernpsychologisch nachweisbaren Aspekt der Motivation z.B. von Begründungsaufgaben gegenüber Beschreibungsaufgaben stärker berücksichtigen sollten (vgl. ebd. 18f.).¹¹

Über unsere Landesgrenzen hinausgehend, aber sich ganz konkret auf die Aufgabenkultur im Deutschunterricht beziehend, hat eine Fortbildungsveranstaltung in Schwerin ihre Diskussionsergebnisse zu diesem Thema im Internet in Form einer Power-Point-Präsentation veröffentlicht (vgl. Lisum 2004), die neben einer Darstellung der von uns ebenfalls berücksichtigten drei Anforderungsbereiche als „Standards für die Messung über die Angemessenheit, Qualität und Komplexität von Aufgabenstellungen“ (Lisum 2004: 4) ähnlich zu Köster auch fordern, dass Aufgabenstellungen so zu formulieren seien,

[...] dass sie [...] dem Schüler Möglichkeiten eröffnen, vorrangig seine fachlichen und methodischen Kompetenzen unter Beweis zu stellen [...]und] dem Schüler aber auch Chancen bieten, seine soziale und seine Selbstkompetenz unter Beweis zu stellen (ebd 5).¹²

Für den Bereich der schriftlichen Aufgabenstellungen als Aspekt der individuellen Sprachkompetenz erwarten die Autoren daher implizierte „fachspezifische[...] Erschlie-

¹⁰ Köster (2003a) geht dabei jedoch nicht auf die sprachliche Form der Aufgaben ein, sondern arbeitet anhand beispielhafter Schülerantworten den Erwartungshorizont ab, schlägt Paraphrasierungen zu vorhandenen Aufgaben vor und gibt nur am Rande kleinere Hinweise z.B. zu „anmoderiert[en]“ (ebd. 5), d.h. einleitend erklärenden Aufträgen.

¹¹ Bei einem genaueren Vergleich zwischen PISA-Aufgaben und deutschen Prüfungsaufgaben mit einer entsprechenden „Anregung für den Unterricht“ (Köster 2003b: 2) stellt Köster die bei PISA abgearbeiteten verschiedenen Aufgabentypen vor, deren Beantwortung seinerzeit nach drei Kompetenzbereichen und immerhin fünf Kompetenzstufen bewertet wurden (vgl. ebd. 3), und vergleicht sie u.a. mit einer Beispielaufgabe aus dem SI-Bereich eines Deutschbuches NRWs (vgl. ebd. 4). Auch hier fordert sie am Ende von den PISA-Autoren mehr „Spielraum“ (ebd. 6) für die Beantwortung der Aufgaben und „Findefähigkeit“ (ebd. 6) für die Schüler.

¹² Siehe auch Rauch (2004) zur „These zum Vorzug konzeptgeleiteter Verfahren bei der Überprüfung von Textverstehensleistungen“ (Rauch 2004: 194) und ihrer „Kritik an sterilen Aufgabenformulierungen [...], die sich als offen generieren, aber wenig inspirierend sind“ (ebd. 195).

ßungsformen“ (ebd. 6), d.h. Methoden des Untersuchens, Erörterns und Gestaltens, die gleichzeitig schülerorientiert konzipiert werden sollen. Hierzu stellen sie (leider nur theoretisch) folgende Kriterien für Aufgabenstellungen auf, die uns dennoch etwas konkreter erscheinen als die oben genannten Hinweise durch Bremerich-Vos (2003: 5):

- klar, verständlich, aussagekräftig
- (möglichst) verschiedene Lerntypen ansprechen
- den Schülerhorizont berücksichtigen
- zu eigenen Lösungen führen
- problemorientiert
- neugierig auf sprachliche Möglichkeiten machen
- (möglichst) das Interesse der Schüler berücksichtigen
- und auch den Erlebnisbereich berücksichtigen
- Handlungsspielraum für kreative Ansätze lassen
- (auch) offene Fragestellungen bieten
- Erwartungsbild formulieren (Lisum 2004: 7)

Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, so die Tagung weiter, ergeben sich durch die Komplexität der Aufgabenstellungen und Anforderungshöhe des zu Grunde gelegten Textes, das Vorwissen der Schüler („Kontext- und Orientierungswissen“, ebd. 8) sowie die Anforderungen vonseiten der Lehrer an die sprachliche Form der Schülerantworten und das spätere Ausmaß an Reflexion und Bewertung (vgl. ebd. 8).

Auch hier wird das „Lernen durch Instruktion“ (ebd. 9) als „Lernen als Konstruktion“ (ebd. 9) verstanden, d.h. durch „fremdbestimmt[e]“ (ebd. 9) Anweisungen des Lehrkörpers erhalten die Lernenden Anregungen zum dann wieder selbstbestimmten Umsetzen von Ideen (vgl. ebd. 9). Dieser wechselseitige Zusammenhang, so schlussfolgern die Autoren schließlich, sei auf eine kontinuierliche Förderung der Lesekompetenz der Lernenden hin ausgelegt, so dass die anwendungsorientierten Aufgabenstellungen am Ende „auf eine aktive Auseinandersetzung der Schüler mit den Anforderungen und ggf. mit der Textvorlage ausgerichtet“ (ebd. 13) sind.¹³

Auf einer anderen Ebene geht Köster (2003c) an die Unterscheidung von Aufgaben innerhalb einer Lernsituation (ein Sachverhalt wird z.B. im Verlauf einer Unterrichtsstunde erarbeitet) und einer Leistungssituation (die Schüler müssen ihr Wissen „beweisen“), wobei wir wiederum den letzten Bereich für unseren Untersuchungsgegenstand auf den

¹³ Auch diese Ansätze finden sich in vergleichbarer Form in anderen fachdidaktischen Ausrichtungen, im stark vertretenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich beispielsweise (in Österreich) bei Kühnelt et al. (2004), die für konkrete Unterrichtsprojekte im Fach Physik Aufgabenstellungen entwickeln möchten, oder als Modul des Studienseminars Koblenz (2002); beide Beiträge verstehen sich jedoch auch (nur) als Anregung zur Reflexion von Aufgabenstellungen ohne konkrete sprachliche Reflexion.

schriftlichen Teil von Aufgaben einschränken wollen.¹⁴ Die Autorin stellt fest, dass die Aufgaben der Lernsituation „häufig auf kommunikative Weiterverarbeitung hin angelegt“ (Köster 2003c: 19) seien, d.h. Rück- und Nachfragen von Seiten der Lehrenden wie auch Lernenden treiben den Lernfortschritt voran, wogegen die Lernenden in Leistungssituationen „selbst entscheiden, welche Elaborationen weiterführend sind und welche Organisationsstrategien Struktur, Klarheit und Präzision versprechen“ (ebd. 20). Hierzu stellt Köster einen Überblick über die Funktion, die kommunikativen Bedingungen und Aufgabenmerkmale der beiden Bereiche zusammen, den wir an dieser Stelle wiedergeben möchten:

¹⁴ Auch Hausaufgaben bzw. von Schülern „allein“ zu lösende, schriftliche Aufgaben in Deutschbüchern werden unserer Definition nach als Aufgaben einer Leistungssituation verstanden.

	Lernsituation	Leistungssituation
Funktion	<i>Erarbeitung</i> eines Sachbereichs oder Problemzusammenhangs	<i>Nachweis</i> , dass man über das in der Lernsituation Erarbeitete souverän verfügt
Kommunikative Bedingungen	Aktualisierung und Austausch vielfältiger Perspektiven in der Unterrichtskommunikation, wirksame Interventionen der Lehrperson, kleinschrittige Abarbeitung komplexer Zusammenhänge	Einzelarbeit ohne Abschlusskommunikation selbstständige Bewältigung von Komplexität
Aufgaben für		
	Lernsituation	Leistungssituation
Aufgabenmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • sind durch den je spezifischen Kontext einer Unterrichtsstunde oder –sequenz bestimmt. • sind auf <i>kommunikative Weiterverarbeitung</i> hin angelegt. • legen einen <i>kollektiven</i> Konstruktionsprozess in mehreren hermeneutischen Schritten nahe. • implizieren starke <i>Steuerungsfunktion der Lehrperson</i> bei der Weiterverarbeitung der erhobenen Befunde, kontinuierliche Rückmeldung. • stellen <i>beschränkten Anspruch an das Problemlöseverhalten</i> gegenüber schwierigen Texten, Komplexitätsreduktion. • fordern nur <i>gelegentlich partiale Schreibleistungen</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • sind durch die Abfolge der Anforderungsniveaus bestimmt: wiedergeben, verknüpfen, werten. • sind durch den <i>einzelnen Lerner</i> zu bewältigen. • zielen auf einen <i>individuellen</i> Konstruktionsprozess in der Folge „Wiedergabe, Verknüpfung, Wertung“. • implizieren die <i>selbstständige verknüpfende Weiterverarbeitung</i> des erhobenen Materials, keine Rückmeldung. • stellen <i>umfassenden Anspruch an das Problemlöseverhalten</i> gegenüber schwierigen Texten: Kumulation der Anforderungen. • sind mit <i>organisierenden und synthetisierenden Schreibleistungen</i> verknüpft.
Gesamturteil	<ul style="list-style-type: none"> • sind <i>komplexitätsreduziert, eher konkret</i> und auf <i>Anschlusskommunikation</i> bezogen. 	<ul style="list-style-type: none"> • sind <i>komplex, eher abstrakt</i> und mit einem <i>umfassenden Schreibauftrag</i> verbunden.

Abbildung 1: Lernsituation und Leistungssituation im Vergleich (Köster 2003c: 20)

Zusammenfassend werden wir im Laufe unserer Untersuchung immer wieder auch auf die Aspekte dieser Tabelle zurückkommen, dass die Leistungssituation von Schülern erarbeitetes Wissen abfragen soll (wobei sicherlich viele Aufgaben in Deutschbüchern, sofern sie in der Lernsituation eingesetzt werden, auch für einen Lernfortschritt formuliert wurden), hierbei keine Rückfragen möglich sind, die Aufgaben in drei Anforderungsbereichen (Anforderungsniveaus) einteilbar sind, vom Schüler nach eigenen Lösungsstrategien angegangen werden müssen und in der Regel schriftlich zu beantworten sind.¹⁵

Inzwischen finden sich im Rahmen dieser Diskussion auch Vorschläge für Kategorisierungen von Aufgabentypen, so stellt beispielsweise Bremerich-Vos (2003: 9f.) Richtig-Falsch- und Zuordnungs-Testaufgaben sowie Mehrfach- und Kurzantwort-Aufgaben und Lückentests.¹⁶

Köster (2003c: 22f.) zieht in dieser Hinsicht das Fazit, dass in Leistungssituationen insgesamt weniger Aufgabentypen auszumachen seien als in Lernsituationen, da „Anforderungen komuliert“ (Köster 2003c: 22) würden, die meistens in Form von „Anweisungen“ (ebd. 23) recht abstrakt ausfallen würden – Merkmale, die nach Köster nicht selten zu einer Überforderung der Lernenden führen würden (vgl. ebd. 23). Die Autorin fordert daher, dass man die Aufgaben den beiden Bereichen der Lern- und Leistungssituation angleichen sollte, d.h. die Lernsituationen würden komplexer und die Schreibaufgaben würden hier eingeübt, während gleichzeitig die Aufgaben der Leistungssituationen einer „Komplexitätsreduktion“ (ebd. 23) unterzogen werden müssten.

Bekannt ist in diesem Zusammenhang auch die Einteilung von Aufgaben in die Bereiche „offen“ und / oder „konkret“, wobei Köster et al. (2004: 11) feststellen, dass produktionsorientierte Aufgaben, die in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben, vornehmlich in Lernsituationen Anwendung fänden. Diese These würde, wie noch zu zeigen sein wird, unserer Definition der schriftlichen Aufgabenstellungen als Teil der Leistungssituation widersprechen, da in den Deutschzeitschriften und –büchern nachweislich gerade nicht die analytischen und begrifflich bestimmten Aufga-

¹⁵ Köster (2003c: 21ff.) belegt ihre Aufstellung der Lern- und Leistungssituationen anhand einer vergleichenden Analyse typischer Aufgaben. Für eine zehnte Jahrgangsstufe führt sie den Nachweis in Köster (2004: 165ff.). Siehe hierzu auch ihre Dissertation zu vergleichenden Aufgaben im Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe (Köster 1995).

¹⁶ Zur genaueren Konzeption z.B. von Multiple-Choice-Aufgaben, offenen Fragen oder halboffenen Aufgaben siehe Willenberg (2004) oder Fritzsche (2004).

ben dominieren, sondern jene des dritten Anforderungsbereiches, doch dazu später mehr.

Spinner (2004: 147) selbst spricht mögliche Probleme der produktionsorientierten Aufgaben als Prüfungs- und Testaufgaben an, wenn z.B. von Schülern Vorstellungen zu einem Thema eingefordert werden, die an sich nicht „bewertbar“ seien. Sehr wohl bewertbar, so Spinner weiter, sei aber die anschließende Textwahrnehmung, die die Schüler über ihre Vorstellungen vorbereitet hätten.¹⁷

Aus Gründen der notwendigen Reduktion unserer Thematik verbleiben wir jedoch wie anfangs angekündigt im Folgenden im Bereich der Sekundarstufe II und den von uns ausgewählten Lehrwerken bzw. Unterrichtsreihen der Fachzeitschriften und möchten nun *deren* richtlinien- und oberstufengemäße Konzeption näher beleuchten.

¹⁷ Nurzysiki und Stehr (Nurzyski et al. 2004) formulieren und bewerten exemplarisch Aufgaben zum schriftlichen Abitur.

2 Lehrplanbezug: Deutsch in der gymnasialen Oberstufe

Für eine praxisorientierte Behandlung unserer Thematik greifen wir, wie bereits erwähnt, bei der Auswahl der Verben vornehmlich auf die zurzeit aktuell vorhandenen Deutschbücher für die Oberstufe in Gymnasien Nordrhein-Westfalens zurück. Wie wir bereits im ersten Kapitel erläuterten, hätte eine umfassende Wiedergabe *aller* dabei auftauchenden Arbeitsaufträge jedoch den Rahmen unserer Untersuchung gesprengt und wäre auch zu weitgreifend, da aus sprachwissenschaftlicher Sicht zu jedem Verb verschiedene Satzbauformen denkbar sind.

Sinnvoller erscheint es daher, sich beispielhaft mit den möglichen Anwendungsmöglichkeiten, wie sie in der Schule benötigt werden, und der jeweiligen semantischen Bedeutung der Verben zu beschäftigen. Diese Auswahlkriterien und Ordnungsmuster, wie sie unseren Beispielsätzen im Anhang zugrunde liegen, stützen sich dabei auf die in den Richtlinien und Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen für Gymnasien und Gesamtschulen festgelegten „Anforderungsbereiche“ (AFB I, AFB II, AFB III).¹⁸

Hinsichtlich der Qualifikationen, die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe bis zu ihrer Abiturprüfung erreichen sollen, ordnen die Lehrpläne für alle Bundesländer und für alle Fächer die Prüfungsanforderungen in die o.g. drei Bereiche, die ein entsprechendes Anforderungsniveau in den Aufgabenstellungen „nach verständlichen, einsehbaren und vergleichenden Kriterien“ (RuL Deutsch 1999: 72) gewährleisten sollen. Die Einteilung soll dabei, auch in Anlehnung an andere lerntheoretische Erkenntnisse, alle Gebiete des wissenschaftlichen Arbeitens umfassen:

Zu diesen vereinbarten Grundsätzen gehört die Feststellung, dass den Bedingungen einer schulischen Prüfung zur allgemeinen Hochschulreife die bloße Wiedergabe gelernten Wissens ebenso wenig entspricht wie eine Überforderung durch Problemfragen, die von den Schülerinnen und Schülern in der Prüfungssituation nicht angemessen bearbeitet werden können. Die Schwerpunkte der Anforderungen liegen in der Abiturprüfung in Bereichen, die mit selbstständigem Aussagen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte sowie Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen beschrieben werden können.

Die Abiturprüfungsanforderungen sollen deshalb in allen Fächern durch drei Anforderungsbereiche strukturiert werden. Es sind dies:

- Anforderungsbereich I (z.B. Wiedergabe von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich II (z.B. Anwenden von Kenntnissen)
- Anforderungsbereich III (z.B. Problemlösen und Werten) (ebd. 72).

¹⁸ Bremerich-Vos (2003) benennt Beispiele für die Kompetenzen der Anforderungsbereiche, wie sie auf den Deutschunterricht der Sekundarstufe übertragen werden könnten (vgl. Bremerich-Vos 2003: 5ff.).

Nicht nur als Handreichung für Lehrkräfte und Maßstab zur Bewertung, sondern auch als „Verständnis für die Aufgabenstellungen“ (ebd. 72) von Schülerseite aus sollen so von beiden Seiten aus verständliche, vergleichbare Formulierungshilfen geschaffen werden, wobei die konkreten Beispiele, die die Lehrpläne in fiktiven Aufgabenstellungen mitsamt einer Beschreibung des Erwartungshorizontes vorgeben, unterschiedlich „vage“ und exemplarisch hinsichtlich der Formulierung der „Aufforderungsverben“ bleiben. Einschränkend muss zudem gesagt werden, dass in unserer Untersuchung nicht auf eine Unterscheidung zwischen der zu bewertenden Verstehens- und Darstellungsleistung von Schülerarbeiten (vgl. ebd. 74) eingegangen werden kann, die bereits in den Bereich der Bewertungskriterien verwiese, wogegen unser Thema das der Verständlichkeit der möglichen „Aufforderungen“ zu den „Anforderungen“ des Deutschunterrichts bleiben soll.

2.1 Fachübergreifende Aspekte

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, soll in einem kurzen Exkurs das Problem der Definition möglicher Auf- und Anforderungen auch anderer Lehrplänen angesprochen werden.

Gemäß den Aufgabenfeldern und Unterrichtsfächern stellt sich in einem Vergleich der Lehrpläne und Aufgabenbeispiele schnell heraus, dass die Anforderungsbereiche nicht nur unterschiedliche Formulierungsvorschläge, sondern, damit verbunden, auch andere methodische Vorgehensweisen von den Schülern erwarten.

Im Bereich des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes (vgl. Oberstufe 2003: 10) ist zunächst das Fach Deutsch, das ja auch die Grundlage unserer Untersuchung bildet, zu benennen.

Hier gelten für den Anforderungsbereich I, der, wie bereits zitiert, zunächst grob mit der „Wiedergabe von Kenntnissen“ (RuL Deutsch 1999:72), die Ansprüche der Wiedergabe von Texten oder gelernten Sachverhalten sowie Fachbegriffen und Arbeitstechniken benannt wird (vgl. ebd. 73).

Der Anforderungsbereich II, das „Anwenden von Kenntnissen“ (ebd. 72), geht eine Stufe darüber hinaus und verlangt ein selbständiges Arbeiten durch die Anwendung der o.g. Kenntnisse auf neue Bereiche und deren Interpretation (vgl. ebd. 73).

Anforderungsbereich III schließlich fordert von den Schülern die höchste Leistungsfähigkeit, in der sie zu „selbständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folge-

rungen, Begründungen, Wertungen“ (ebd. 74) bis hin zur Methodenreflexion gelangen sollen (vgl. ebd. 74).

Die gleichen Formulierungen der ersten Kategorisierung finden sich in diesem Aufgabenfeld für die Fächer Französisch (vgl. RuL Französisch 1999: 125), Italienisch (vgl. RuL Italienisch 1999: 70), Latein (vgl. RuL Latein 1999: 93), Spanisch (vgl. RuL Spanisch 1999: 81), Hebräisch (vgl. RuL Hebräisch 1999: 85), sogar Chinesisch (vgl. RuL Chinesisch 2002: 62) und Japanisch (vgl. RuL Japanisch 2002: 65).¹⁹ Gleiches gilt – als Beispiel für den künstlerischen Bereich - für Musik (vgl. RuL Musik 1999: 49).

Das Fach Literatur, das außerhalb der üblichen Aufgabenfelder steht, da es kein Prüfungsfach im Abitur ist, aber dennoch diesem ersten Aufgabenfeld zuzuordnen ist, schlägt dagegen sehr verschiedene Beurteilungsbereiche vor: Gestaltung, Analyse, Planung, Kommunikations- und Teamfähigkeit sowie einen handwerklich-technischen und einen organisatorischen Bereich (vgl. RuL Literatur 1999: 56).

Im zweiten gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld sei zunächst das Fach Geschichte genannt, das in den Lehrplänen die Anforderungsbereiche nicht in den drei kurzen Definitionen benennt, sondern von vornherein auf „Überschneidungen“ (RuL Geschichte 1999: 104) verweist und ausführliche Erläuterungen zu den inhalts- und methodenbezogenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufführt (vgl. ebd. 105 ff.). Grundsätzlich können wir jedoch auch hier die erste Stufe der Wiedergabe und den Nachweis von Kenntnissen nachvollziehen, im AFB II dann etwas genauer

[...] selbständiges Erklären, Bearbeiten und Ordnen gelernter Sachverhalte sowie deren Anwendung und Übertragung auf vergleichbare historische Zusammenhänge und Strukturen [...und] selbständige Anwendung der dem Sachzusammenhang und dem Thema angemessenen fachwissenschaftlichen Methoden und Arbeitstechniken“ (ebd. 106)

sowie im AFB III „problembezogenes Denken, Urteilen und Begründen [...] sowie] Beurteilen von Methoden“ (ebd. 106f.) wieder finden.

Die Sozialwissenschaften übernehmen und erläutern (vgl. RuL Sozialwissenschaften 1999: 72ff.) ebenso wie das Fach Erdkunde die o.g. Anforderungsbereiche (vgl. RuL Erdkunde 1999: 84ff.), zusätzlich schlagen die Herausgeber der Aufgabenbeispiele Erd-

¹⁹ Exemplarische Beispiele zur fachspezifischen Formulierung entsprechender Aufgabenstellungen gemäß den Anforderungsbereichen, wie sie Lehrende beispielsweise hinsichtlich der Abiturprüfungen als Vorlage benötigen, finden sich in allen entsprechenden Aufgabenbeispielen, die als gesonderte Erläuterung zu den Richtlinien und Lehrplänen herausgegeben werden, die im Rahmen unserer Untersuchung im Folgenden jedoch nur auszugsweise dargestellt werden können.

kunde jedoch dankenswerterweise konkrete Operatoren vor, die „sich aus der Beschreibung der Anforderungsbereiche im Lehrplan“ (Aufgabenbsp. Erdkunde 2000: 14) ergeben:

Anforderungsbereich I:	nennen, darstellen, beschreiben, zusammenfassen
Anforderungsbereich II:	erläutern, erklären, anwenden, ordnen, untersuchen, vergleichen, verknüpfen, analysieren, herausarbeiten, begründen
Anforderungsbereich III:	(be)urteilen, bewerten, erörtern, Stellung nehmen, reflektieren, vergleichen, überprüfen (von Hypothesen, Materialaussagekraft), (gewählte Arbeitsschritte, Lösungen) begründen (ebd.: 14).

Aber, so ergänzen die Herausgeber anschließend selbst, diese Auswahl und Anordnung sei stets auf dem konkreten Hintergrund einer Aufgabenformulierung zu hinterfragen (vgl. ebd. 15). Auch Überschneidungen zwischen den Bereichen ergeben sich zwangsläufig, sodass in der Regel die Anforderungsbereiche I und II sowie die Anforderungsbereiche II und III kombiniert im jeweiligen Erwartungshorizont der Aufgabenstellungen behandelt werden.

Die Richtlinien und Lehrpläne des Faches Philosophie, das ebenfalls dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zuzuordnen ist, variieren die erste Definition der AFB zu

Anforderungsbereich I:	Begreifen
Anforderungsbereich II:	Erörtern
Anforderungsbereich III:	Urteilen (RuL Philosophie 1999: 75),

ohne sich damit jedoch allzu weit, wie die weitere Beschreibung der Anforderungsbereiche zeigt, von den AFB der bisher genannten Fächer zu entfernen (vgl. ebd. 76 ff.).

Ein besonderer Stellenwert soll auch noch dem Fach der Erziehungswissenschaft eingeräumt werden, das in seinen Aufgabenbeispielen ebenfalls wie das Fach Erdkunde einen Operatorenüberblick anbietet, wobei wir im Sinne einer fachlichen Reduktion nur einen Blick auf Operatoren selbst werfen wollen, die sich auf die drei klassischen Anforderungsbereiche beziehen, aber nicht genauer erläutern, wie sie in ihrer fachspezifischen Bedeutung verstanden, hinsichtlich der methodischen Kompetenz geprüft und an einem Beispiel belegt werden.

AFB I: „Stelle heraus ...“, „Arbeite heraus ...“, „Erarbeite ...“, „Lege dar ...“ [...]
AFB II: „Kennzeichne ...“, „Charakterisiere ...“, „Erkläre ...“, „Verdeutliche ...“, „Veranschauliche ...“, „Erläutere ...“, „Analysiere ...“ [...]
„Vergleiche ...““ (ebd.: 63) sowie „Werte aus ...“, „Wandle um“ / „Überführe ...“ (RuL Erziehungswissenschaft 1999: 61ff.)

Im „Übergangsbereich“ zwischen AFB II zu AFB III werden offenbar die Operatoren „Überprüfe ...“ (ebd. 63) und „Wende an ...“ (ebd. 63) gesehen, im AFB III tauchen schließlich noch auf

‘Erörtere ...‘, ‘Diskutiere ...‘, ‘Ziehe Schlussfolgerungen ...‘, ‘Beziehe Stellung ...‘, ‘Entwerfe ...‘, ‘Plane ...‘, ‘Antizipiere Konsequenzen ...‘, ‘Entwickle Handlungsmöglichkeiten ...‘ [...] ‘Überprüfe ...‘ (ebd. 63f.).

Entsprechend der Tabelleneinteilung der Verben in methodische Schritte kommt es dabei zu einigen Wiederholungen, ergänzend müssen jedoch aus dem AFB III noch genannt werden

‘Versetze Dich [sic!] in die Lage von ...‘, ‘Stelle Dir [sic!] vor, dass ...‘ (ebd. 67).

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang im Übrigen die Ansprache der Lernenden in der Du-Form, wohingegen wir in allen anderen Richtlinien und Lehrplänen, Deutschzeitschriften und –büchern stets die Höflichkeitsanrede für die „erwachsenen“ Schüler der Oberstufe antreffen, doch dazu in Kapitel 6 mehr.

Das dritte, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld mit der Mathematik²⁰ als einem der „Hauptfächer“ greift in seinen Richtlinien und Lehrplänen wieder die gewohnte Formulierung der drei AFB auf (vgl. RuL Mathematik 1999:70) und erläutert sie entsprechend fachspezifisch (vgl. ebd. 71 f.), Gleiches gilt für die klassischen Naturwissenschaften der Physik (vgl. RuL Physik 1999: 60 ff.), Biologie (vgl. RuL Biologie 1999: 99 ff.) und Chemie (vgl. RuL Chemie 1999: 98 ff.) und die Naturwissenschaften der Ernährungslehre (vgl. RuL Ernährungslehre 1999: 60 ff.) und Technik (vgl. RuL Technik 1999: 85 ff.).

Es fehlen nun noch Anmerkungen zu den Unterrichtsfächern der evangelischen und katholischen Religionslehre sowie des Sports.

Greift auch der Lehrplan der evangelischen Religionslehre die bekannten Anforderungsbereiche auf und beschreibt sie ihrem Fach entsprechend (vgl. RuL ER 1999: 76 ff.), so geht sie doch auch darüber hinaus, wenn man noch einmal im Besonderen die passenden Aufgabenbeispiele hinzuzieht, in denen es erneut eine Tabelle mit aufgelistete-

²⁰ In der pädagogischen Fachzeitschrift „Mathematik lehren“ stellt Jahnke (2001) in seinem Artikel Richtlinien zur Konzeption von Arbeitsaufträgen vor, die jedoch, abgesehen von den geforderten Merkmalen der Offenheit und Hilfestellung (vgl. Jahnke 2001:50) derart fachspezifisch sind, dass ihre Darstellung an dieser Stelle zu weit führen würde.

ten Operatoren, erläuternden Operationalisierungen, methodischen Kompetenzen und den Anforderungsbereichen gibt. Die Operationalisierungen entsprechen dabei unserer Einschätzung nach dem, was wir für unsere Verbübersicht als semantische Merkmale anzugeben versuchen, gehen jedoch über die Einzelaussagen hinaus und verbinden z.T. mehrere (sprachlich gekürzte) Aufforderungen miteinander.

Diese Übersicht sei gekürzt (ohne die Hinweise auf die fachbezogenen methodischen Kompetenzen) wie folgt wiedergegeben.

Operatoren	Operationalisierung	methodische Kompetenzen	AFB
Arbeiten Sie heraus!	aus einem Text gezielt (Informationen) entnehmen und systematisiert darlegen	[...]	I
Stellen Sie dar! Zeichnen Sie nach!	den Gedankengang eines Textes nachvollziehen und in seinem Zusammenhang wiedergeben	[...]	I
Geben Sie den Argumentationsgang wieder!	Kernthesen des Autors und die entsprechenden Erklärungen oder Beweisführungen unterscheiden und selbständig herausstellen	[...]	I
			[...]
Berücksichtigen Sie dabei Schlüsselwörter!	Leitbegriffe in einem Text erkennen und markieren	[...]	I
Beschreiben Sie (z.B. Bild, Karikatur o.Ä.)!	einen Sachverhalt, ein Bild, ein Musikstück intensiv aufnehmen und die beobachtbaren Elemente wiedergeben	[...]	I,II
Analysieren Sie!	Einzelelemente (z.B. eines Textes) erkennen, unterscheiden und ihre Funktion im Ganzen erläutern	[...]	I,II
Vergleichen Sie mit! Setzen Sie in Beziehung zu!	Gedanken, Sachverhalte, Phänomene gegenüberstellen, kontrastieren, Parallelen herausstellen – dabei Übereinstimmungen und Unterschiede benennen!	[...]	II
Konkretisieren Sie!	aus einem komplexen Gedankengang Einzelelemente isolieren und illustrieren, deren Bedeutung klären und erläutern	[...]	II,III
Beurteilen Sie! Nehmen Sie kritisch Stellung zu!	zu einem Sachverhalt die eigene Meinung unter Verwendung von Gelerntem in Beziehung setzen	[..]	III
Erörtern Sie!	verschiedene Aspekte gezielt entfalten und abwägen unter Verwendung von Gelerntem, unter Einbringung eigener Erfahrungen	[...]	III

Abbildung 2: Tabelle zu Operatoren der AFB in Evangelischer Religionslehre (RuL ER: 1999: 43f.)

Eine derart genaue Angabe fehlt leider im Lehrplan der Katholischen Religionslehre, der wie gewohnt die drei Anforderungsbereiche darstellt und fachspezifisch auslegt

(vgl. RuL KR 1999: 73 ff.); die Aufgabenbeispiele verweisen auf keine konkreteren Operatoren.

Das Fach Sport zeigt die Auslegung seiner Anforderungsbereiche im Lehrplan wie gewohnt auf (RuL Sport: 1999: 72ff.)

2.2 Fazit

Die Einteilung der in schulischen Aufgabenstellungen geforderten methodischen Kompetenzen²¹ lassen sich gemäß den für alle Fächer vorhandenen Richtlinien und Lehrplänen in drei Anforderungsbereiche einteilen (AFBI, AFBII, AFBIII), sodass wir im Folgenden für eine Kategorisierung der Deutschaufgaben als Parameter auch für alle anderen Unterrichtsfächer auf diese Einteilung zurückgreifen können.

Eine spätere Anwendung der beispielhaften Verben ist damit auch für andere Fächer als Deutsch denkbar.

Noch einige Worte zur Statistik.

Wie der Anhang 10.3 ausweist, zeigen sich in der „Belegung“ der Anforderungsbereiche deutliche Präferenzen der Verben in ihren Zuordnungen zu den drei Kategorien.

Von den 607 systematisierten Verben sind nur 153 im Anforderungsbereich I wieder zu finden, immerhin 205 in dem methodisch anspruchsvolleren Anforderungsbereich II, aber 346 Verben in dem Anforderungsbereich III. Viele Verben sind in zwei der drei Bereichen nachzuweisen, nur wenige decken alle drei ab.

Der überaus hohe Anteil an Verben im Anforderungsbereich III lässt uns bereits jetzt die These formulieren, dass der dritte Anforderungsbereich damit am ehesten den Zielen des Deutschunterrichts zu entsprechen scheint; es wird zu zeigen sein, wie diese von der Leistungserwartung her hohen Ansprüche an die Schüler durch „unterstützende“ weiterführende Teilaufgaben durchgesetzt werden können.

Damit haben wir auch wiederum einen Bezug zu unseren einleitenden fachdidaktischen Ausführungen, bei denen wir nach Bremerich-Vos (2003:5) auf diese Art und Weise das „kumulative Lernen“ unterstützen können, wenn wir die Anforderungsbereiche I und II als grundlegend für den Anforderungsbereich III verstehen.

Betonen möchten wir zudem, dass Kaspar Spinners Forderung nach produktiv-kreativen Aufgabenstellungen im Rahmen des Deutschunterrichts (vgl. Spinner 2004), deren

²¹ Erweiternd siehe auch Jones (1997) mit ihren Ausführungen zu Sprachbewusstseins- und Lernstilen.

Möglichkeiten und Nutzen er in den letzten Jahren als führender Vertreter dieses methodischen Bereiches hinreichend begründet hat, somit offenbar hinreichend Sorge getragen wird. Denn in diesem Anforderungsbereich, so unser Eindruck, sammeln sich nicht nur Aufforderungen des Wertens, sondern auch jene besonders eigenständigen Aufgaben des persönlichen Abwägens, Beurteilens, Diskutieren, Interpretierens usw., siehe Anhang 10.3.

3 Logik des Aufforderns

Nach der ersten Durchsicht der Aufgabenstellungen anhand der Deutschbücher bzw. –zeitschriften und *nach* den aus pädagogischer Sicht vorgegebenen Klassifizierungskriterien anhand der Anforderungsbereiche der Lehrplänen, aber *vor* der eigentlichen sprachwissenschaftlichen Untersuchung nach grammatikalischen und semiotischen Gesichtspunkten möchten wir in diesem Kapitel im weitesten Sinne logisch-philosophische Überlegungen zu unserer Thematik anstellen und uns dabei vornehmlich auf die beiden Werke „Logic of commands“ von Rescher (1966) sowie „Aufforderung als Denkform. Vom Wissen zum zielgerichteten Handeln“ von Wolfgang Segeth (1974) stützen, um zu zeigen, wie sich unsere späteren linguistischen Thesen auch aus diesem grundlegenden Bereich ableiten und begründen lassen.²²

Segeth (1974: 16ff.) geht in seinen Ausführungen von erkenntnistheoretischen Voraussetzungen aus, die, ebenso wie viele seiner „praktischen“ Beispiele zu Aufforderungen, auf seinem Hintergrund (Akademie-Verlag Berlin 1974) der marxistisch-leninistischen Philosophie beruhen; kürzt man jene Anmerkungen jedoch um diese politischen Aspekte, zeigt sich eine umfassende und dabei vornehmlich *nicht* sprachwissenschaftliche Definition von Aufforderungen als „gedankliche Gebilde“ (ebd. 9), die uns eine grundlegende Einführung in die Thematik aus logisch-philosophischer Sicht ermöglicht. Auch Rescher (1966: 1) betont, dass es ihm weniger um die Besprechung der grammatischen Kategorie von Imperativen geht, sondern um deren funktionelle Gruppierung z.B. als Rat, Vorwurf oder Bitte, deren Struktur er an der logischen Schlussfolgerung aus Prämissen nachweisen möchte (vgl. ebd. 3).

3.1 Eine erste Definition des Begriffes der Aufforderung

Segeth (1974: 27ff.) bezieht sich zwar kurz auf mögliche grammatikalische Formen des klassischen Imperativs und verweist auch auf Bühlers Organonmodell und die Erkenntnisse Morris', stellt dann jedoch die besondere „Denkform Aufforderung“ (ebd. 32) ohne großartige grammatikalische Untersuchungen dar. Ihm unterlaufen hierbei als Nicht-Sprachwissenschaftler kleinere Fehler, z.B. wenn er sagt: „Die Annahme, Aufforderungen seien Begriffe, erscheint von vornherein relativ abwegig [...], der Begriff

²² Dieses Vorgehen wählt mit anderer Intention auch Schilling (1999: 5ff.), wenn sie einen Sprachvergleich Japanisch-Deutsch vornimmt und das weite Feld der Aufforderungslogik anspricht.

selbst [sei] in sich nicht vollständig“ (ebd. 36), wobei dieser These leicht durch die Ein-Wort-Aufforderungen zu widersprechen ist (beispielsweise „Achtung“ im alltäglichen Sprachgebrauch), oder im Hinblick auf so genannte Leerstellen einer Aussage („Dagegen enthält eine Aufforderung keine Leerstellen, ihre sprachliche Form keine freien Variablen“, ebd. 37), wogegen wir gerade solche durch die indirekten Sprechakte nach Searle im siebten Kapitel unserer Arbeit nachweisen werden. Ähnlich verhält es sich mit Segeths Verständnis der grammatikalischen Form von Aufforderungssätzen, die er im Hinblick auf deren Wahrheitsgehalt klar von Aussagesätzen unterscheidet („Die Aussage stellt fest, sagt aus, was [...] ist oder auch sein wird. Eine Aufforderung sagt nichts aus, stellt nichts fest“, ebd. 38). Diese Ansicht wird nach semiotischer Sicht widerlegbar sein, da auch Formulierungen, die ihrer Form nach Aussagesätze darstellen, als Aufforderungen *oder* als Aussagesätze verstanden werden können.²³ Wir haben also aus linguistischer Sicht die Grundformen von Sätzen (Deklarativ-, Imperativ- und Interrogativsatz) im Hinblick auf Aufforderungen genauer zu untersuchen.

Schilling (1999: 6) wählt für eine Begriffsbestimmung der Aufforderung im fremdsprachlichen Vergleich folgende Definition, die wir jedoch als eine gelungene Zusammenfassung der von uns dargestellten Ansätze von Segeth und Rescher verstehen:

Unter einer *Aufforderung* wird eine kommunikative Handlung innerhalb eines bestimmten Kommunikationsrahmens verstanden, durch die ein Kommunikationspartner mittels einer situationsadäquaten sprachlichen Äußerung einen zweiten Kommunikationspartner veranlassen will, einen bestimmten erreichbaren Zustand herbeizuführen oder eine bestimmte durchführbare Handlung zu vollziehen. (Schilling 1999: 6).

Denn auch Segeth (1974: 35) stützt sich auf einen recht breit zu verstehenden Begriff von Aufforderung, eine inhomogene Gruppe, in der er sich z.B. nicht nur auf die von ihm so bezeichneten Sollsätze beziehen will, sondern, wie wir dieses auch bei unserer späteren Analyse der Sprechakte der AUFFORDERUNGEN handhaben wollen, ein breites Spektrum von Aufforderungen berücksichtigen möchte. Er benennt „Operationen mit materiellen Dingen“ (ebd. 33), Denkopoperationen (mit ideellen Zielen) oder sprachliche Zeichen (z.B. „Umformungsanweisungen“, ebd. 33). Für unsere Aufgaben-

²³ Dementsprechend können wir Segeths Definition „Eine Aussage hat eine kognitive Funktion, eine Aufforderung eine leitende, regelnde Funktion. [...] Wenn eine Aussage ihre Funktion erfüllt, besteht die Reaktion ihres Empfängers darin, daß er sie zur Kenntnis nimmt und sie bejaht. Im Falle einer Aufforderung besteht die Reaktion ihres Empfängers darin, daß er sein Verhalten der Aufforderung gemäß verändert oder beibehält“ (ebd. 38) nicht aufrecht erhalten, da die Linguistik auch indirekte Sprechakte als Aufforderungen anerkennt, siehe Kapitel 4 in dieser Arbeit.

beispiele ließen sich leicht Zuordnungen zu allen drei Bereichen finden, da wir jedoch eine andere Klassifizierung (im pädagogischen Sinne gemäß den drei Anforderungsbereichen) ausgewählt haben, nehmen wir an dieser Stelle davon Abstand.

Er unterscheidet weiterhin eine Aufforderung auf einer „niedrigeren semantischen Stufe“ (ebd. 40) von einer „Existenzaussage, die ja einen metasprachlichen Namen der Aufforderung, aber nicht sie selbst enthält“ (ebd. 40) – aus sprachwissenschaftlicher Sicht ließe sich hier der Fachbegriff der Proposition anwenden, siehe Kapitel 4 dieser Arbeit, und diese Unterscheidung führt Segeth zu der für uns wichtigen, neuen Erkenntnis:

Die Erfüllung oder Nichterfüllung einer Aufforderung hat mit dem Inhalt und Wert dieser Aufforderung erkenntnistheoretisch überhaupt nichts zu tun (ebd. 41).

Übertragen auf unseren Themenbereich stärkt dieser Bedeutungszusammenhang den „Eigenwert“ eines jeden Aufgabenbeispiels, denn auch wenn nicht alle Schüler alle Aufgaben eines Deutschbuches zu lösen in der Lage sind (z.B. weil nicht alle Aufgaben vom Lehrer gestellt wurden oder einzelne Themenbereiche gekürzt bzw. ganz weggelassen wurden), sind die Aufforderungen für sich benommen nicht „wertlos“ (ebd. 41):

Eine Aufforderung gibt keinen Aufschluß darüber, in welchem Maße sie erfüllt wird (ebd. 41).

Segeth geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er bestimmte Aussagen für ersatzlos streichbar hält, da ihre Ausführungsaussagen „für die Aufgeforderten bereits zu den Selbstverständlichkeiten gehören“ (ebd. 41).

In diesem Sinne ist daher für unsere Aufgabenbeispiele zu hinterfragen, ob es Aufforderungen gibt, die eigentlich notwendigerweise genauerer, weiterführender Teilaufträge bedürften oder ob Aufforderungen, die z.B. durch die Kombination zweier Einzelaufträge in einer Aufgabe zusammengefasst werden, obwohl sie sich dann doppeln oder für das Verständnis der Aufgabe nicht *beide* notwendig erscheinen.

Zudem sähe man entgegen dem sprachwissenschaftlichen Verständnis z.B. nach Watzlawick et al. (siehe Kapitel 7) die Kommunikation auch als geglückt, wenn die Aufforderung nur formuliert, aber möglicherweise nie von einem Lehrer oder Schüler angenommen, d.h. ausgeführt würde. Auf logisch-philosophischer Ebene weitergedacht würde diese Annahme dafür sprechen, als Autor von Aufgabenstellungen jede verschriftliche Aufgabenstellung als „wertvoll“ anzusehen, weil man nach der Veröf-

fentlichung der Aufgaben nicht sicher nachprüfen kann, welche Aufgaben oder Aufgabenteile überhaupt im Unterricht „richtig verwendet“ werden, welche als klar verständlich oder auch als eher überflüssig rezipiert werden. Jede einzelne Aufgabenstellung sollte daher mit Bedacht und so treffend wie möglich formuliert werden, damit sie möglichst „erfüllbar“ auftritt.²⁴

Im Hinblick auf die Zukunftsaussage von Aufforderungen verweist Segeth (vgl. ebd. 42) schließlich noch einmal darauf, dass Aufforderungen nicht als wahr oder falsch beurteilt werden können und bezieht sich auf die sprachwissenschaftliche These, dass die Intention einer Aufforderung immer mit deren tatsächlicher Äußerung verbunden gesehen werden müsse:

Eine Aufforderung gilt, wenn sie, den Willen des Auffordernden ausdrückend, in angemessener Weise geäußert und den Aufgeforderten zur Kenntnis gebracht worden ist, wobei der Auffordernde in Abhängigkeit von der Art der Aufforderung und dem Kreis der Aufgeforderten eventuell in besonderer Weise bevollmächtigt sein muß (ebd. 44).

Segeth geht nun davon aus, dass die Rezipienten einer Aufforderung in einer bestimmten Beziehung zur Thematik stehen; wir können uns im Hinblick auf die schulischen Aufgabenstellungen daher Gedanken über die „Institution Schule“ machen, die bevollmächtigten Lehrenden und ebenso bevollmächtigten Lernenden – dies soll in Kapitel 4, 5 und 7 geschehen, wenn die sozialen Rollen des inferior Aufgeforderten und des superior Auffordernden näher definiert werden.

3.1.1 Die Realisierung von Aufforderungen als Aufforderungen zu Handlungen oder Unterlassungen

Des Weiteren ist nach Segeth (vgl. ebd. 33) zwischen Aufforderungen zu Handlungen oder zu Unterlassungen von Handlungen zu unterscheiden, Rescher (1966:21) bezeichnet diese als positive Qualität (eine Handlung wird gefordert bzw. soll realisiert werden) und negative Qualität (Verbot) von Aufforderungen (siehe später unser Kapitel 4.2).

²⁴ Segeth spricht an späterer Stelle davon, dass man ein System von Aufforderungen, Pläne, auch „auf Vorrat“ (ebd. 160) schaffen könne, damit sie abrufbar seien, wenn die entsprechenden Situationen dies erfahrungsgemäß erforderten. In diesem Sinne verstehen wir auch die Sammlung bzw. Auswahl von Aufforderungen in Deutschbüchern.

Noch detaillierter unterscheidet Rescher (vgl. ebd. 21) zwischen Realisierungsbefehlen, die sich häufig auf geistige Handlungen beziehen, und Leistungsbefehlen (“action-performance commands”, ebd. 18, wörtlich übersetzt Tatenleistungs- oder Handlungsaufforderungsbefehlen, und “state-realization commands”, ebd. 18, wörtlich übersetzt Zustandsrealisierungsbefehlen. Während bei letzteren eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten für den Empfänger der Botschaft bereit stehen, werden seiner Ansicht nach die Handlungsaufforderungen sehr viel konkreter in der Methode zur Erfüllung der Botschaft vorgegeben.

Die Methode an sich, die „manner-of-execution specification“ (ebd. 21), unterscheidet Rescher nach dem Zeitpunkt der möglichen Ausführung als „Do-it-now commands“ (ebd. 21) oder „Do-it-always commands“ (ebd. 21), wobei wir es mit unseren Aufgabenbeispielen vornehmlich mit dem ersten Bereich zu tun haben werden.²⁵

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang Reschers (vgl. ebd. 22) Hinweis auf adverbiale Umstandsworte, die ebenfalls den Zeitraum der zu erwartenden Realisierung einer Aufforderung beeinflussen können.²⁶

Hinsichtlich der Bedingungen einer Aufforderung unterscheidet Rescher „one-shot conditional commands or when-next commands“ (ebd. 23) sowie „conditional standing orders (commands) or whenever-commands“ (ebd. 23), d.h. Aufforderungen gelten, wenn einmalig oder bei nächster Gelegenheit einmal oder aber immer wieder eine bestimmte Bedingung eintritt. Diese Bedingungsaufräge können offen und explizit oder „stillschweigend“ und implizit ausgedrückt werden, wobei Rescher selbst zugibt, dass die Trennung zwischen diesen Bereichen nicht immer eindeutig ist (vgl. ebd. 24). Sicher auszumachen ist dagegen die Funktionsfähigkeit der Aufforderung, die nach ih-

²⁵ Auch der letzte Ausführungstermin, die „execution-deadline“ (ebd. 23) kann bei manchen Aufforderungen angegeben sein; nahe liegend ist eine Assoziation zu mündlich angekündigten Terminen für schulische Hausaufgaben z.B. in der Form: „Bis morgen erledigen Sie bitte folgende Aufgaben: [...]“; die Versprachlichung der nun nachfolgend zu erwartenden Aufgaben ist jedoch das eigentliche Thema unserer Arbeit, und sofern bei den Aufgaben keine anderen Zeitpunkte angegeben werden, haben die Schüler stets von dem am nächsten liegenden Zeitraum auszugehen und müssen ein „now“ (ebd. 22), ein „jetzt“, möglicherweise in Verbindung mit einem nachdrücklichen Ausrufungszeichen, z.B. nicht zu wörtlich verstehen. Die verschriftlichte, dauerhaft nachzulesende Form der schulischen Aufgabenstellungen entspricht damit Reschers (vgl. ebd. 34) Verständnis einer zeitlosen Erfordernis der Erfüllung der Aufforderung.

²⁶ Reschers (vgl. ebd. 35) Hinweise auf perfekte, d.h. rückbezügliche Handlungen erweisen sich damit als unreal für unsere Aufgabenbeispiele – dennoch werden wir einen Blick darauf zu werfen haben, ob die Autoren der Aufgabestellungen auf sprachlicher Ebene mit derartigen Formulierungen hantieren.

rer Realisierung automatisch abläuft oder die vor ihrer Ausführung abgebrochen werden kann (vgl. ebd. 25f.).²⁷

Eine Übertragung auf die schulische Situation und ihre Aufgabenstellungen scheint problematisch; eine Aufforderung in Form einer Aufgabenstellung kann natürlich als realisiert gelten, wenn sie z.B. vom Schüler befolgt worden ist. Eine Zurücknahme einer im Deutschbuch verschriftlichten Aufforderung erscheint jedoch unmöglich (die Lehrperson könnte den Schülern höchstens im Nachhinein während des Unterrichtsverlaufes die Bearbeitung einzelner Aufgaben „erlassen“, weil sie beispielsweise den zeitlichen Rahmen der Unterrichtsstunde neu einschätzen müssen).

Zudem verlangt jede Aufforderung nach Rescher eine Befehlserfordernis („command requirement“, Rescher 1966: 27):

The command requirement corresponds to the idea of ‚what it is hat the command instructs its recipient to do or avoid doing (when once it becomes operative in the case of a conditional command)’ (ebd. 28).

Mit der Bestimmung der Erfordernis, wir können auch sagen des Anlasses, dem Hinweis zur Befehlsausführung, die die Formulierung der Aufführung enthält, und dem Charakter der Aufforderung in Hinblick auf seine konditionale Erfüllung (Zeitpunkt, Bedingung) sind wir bereits beim nächsten Aspekt unseres Themas angelangt, der Beschreibung der komplexen Kommunikationssituation mit Sender, Empfänger und Botschaft.²⁸

3.2 Die Aufforderung in ihrer Kommunikationssituation

Rescher konstruiert für das Kommunikationsmodell einer Aufforderung eine Quelle, einen Empfänger und einen Umstand der Aufforderung (vgl. Rescher 1966: 28f.).

Um nachzuweisen, ob eine Befehlserfordernis legitimierbar ist, geht er zunächst auf den Kontext von Person, Zeitpunkt, Ort und Gelegenheit bzw. Situation ein:

The giving of a command to someone – like making an assertion (statement) to him – is a historical hum transaction that takes place in time, and involves a spe-

²⁷ Rescher (vgl. ebd. 68ff.) schlägt eine Empfänger-, Erfordernis- und Vorbedingungszerlegung vor, um mehrere Aufforderungen, die offensichtlich oder unterschwellig miteinander verbunden sind, in ihre Einzel-Aufforderungen zu spalten und die Aufforderungen dann einzeln auf ihre Gültigkeit hin zu prüfen (vgl. ebd. 78f.).

²⁸ Zur weiterführenden Information über konventionelles Gesprächsverhalten in typischen Situationen siehe auch Pagin (1994) oder zum Kontext Quasthoff (1994).

cific and concrete context of person, place, and occasion. The giving of a command is a performance (ebd. 8).

Die Quelle, "source" (ebd. 10), der Aufforderungen ist auch bei ihm wahlweise eine einzelne Person oder eine Gruppe bzw. Institution, und dies unterscheidet ihre Äußerungen Reschers Meinung nach von Geboten, deren Definition uns noch bei der Besprechung einzelner Sprechakte und Wortfelder des Aufforderns wieder begegnen wird:

The source of a command is, in all standard cases at any rate, a person (indeed an agent) in the sense of moral philosophers. This feature (among others) serves to differentiate commands from moral imperatives and from 'commandments' which not only can but prima facie should be regarded as sourceless (ebd. 10).

Als zweites Element bestimmt Rescher (vgl. ebd. 11) den Hörer der Botschaft genauer, der zwar nicht immer ausdrücklich in der Aufforderung benannt werden müsse, der sich jedoch in der Regel von der Quelle, d.h. dem Sender der Aufforderung, unterscheidet.

Die Aufforderung kann nach Rescher (vgl. ebd. 12) distributiv, d.h. an jeden einzelnen Hörer, oder kollektiv, d.h. gemeinschaftlich, formuliert werden. Die häufigste grammatische Form sieht Rescher (vgl. ebd. 14) in der zweiten Person Singular oder Plural und nur dann in der dritten, neutralen Person, wenn der Kommunikationssituation eine Autoritätsstruktur oder die Weiterleitung einer Aufforderung durch eine dritte Person (als Übermittlung eines Befehls) zugrunde liege, und leitet hieraus seine Theorie der (weiterleitenden) Befehlskette ab.

Doch kehren wir vorerst noch einmal zu einzelnen Aufforderungen zurück.

Segeth unterscheidet zwischen „adäquaten und inadäquaten Aufforderungen“ (Segeth 1974: 56):

Eine Aufforderung ist adäquat genau dann, wenn die Operation, zu der aufgefordert wird, ausgehend von den angegebenen Ausgangsbedingungen, zu dem beabsichtigten Ziel führt. [...]

Eine Aufforderung ist inadäquat genau dann, wenn die Operation, zu der aufgefordert wird, ausgehend von den angegebenen Ausgangsbedingungen, nicht zu dem beabsichtigten Ziel führt (ebd. 57).

Damit verbunden bemerkt Segeth (vgl. ebd. 54) richtig, dass sämtliche Aufforderungen sprachlich häufig „in verkürzter Form geäußert“ (ebd. 54) würden und dass häufig bereits die simple Aussage einer Ausgangsbedingung oder nur des Aufforderungskerns (vgl. ebd. 76) bereits als Aufforderung zu verstehen sei. Segeth argumentiert in diesem Zusammenhang nicht mit den entsprechenden sprachwissenschaftlichen Fachtermini,

sodass wir bereits an dieser Stelle ergänzend auf die später genauer vorzustellenden direkten Handlungsaufforderungen verweisen möchten.

Eine vollständige, dreigliederige Aufforderung besteht nach Segeth daher in der paraphrasierten Form

Wenn die Bedingung A gegeben ist, so wirst du, wenn du die Operation O ausführst, das Ziel Z erreichen (ebd. 62).

bzw. in Bezug auf Verbote²⁹ u.ä. Unterlassungsaufforderungen

Wenn A gegeben ist, so unterlaß O, um Z zu vermeiden! (Segeth 1974: 64)

und schlägt dementsprechende Klassifizierungsmöglichkeiten nach Ausgangsbedingungen, auszuführenden oder zu unterlassenden Operationen und Zielen vor (vgl. ebd. 73f.), die wir jedoch auch nicht als Grundlage unserer Klassifizierung ausgewählt haben, da grundsätzlich zu jedem auffordernden Verb eine Vielzahl von Formulierungsmöglichkeiten (mit ohne Angabe des Ziels, mit oder ohne Berücksichtigung der Ausgangsbedingung) denkbar ist und wir grundlegend nur diskutieren möchten, inwieweit diese Aspekte aus logischer Sicht eine Rolle für das Verständnis von Aufforderungen spielen und inwieweit wir daher schon durch die sprachliche Form dieses Verständnis evozieren können (siehe dazu z.B. die Hinweise zu den grammatikalischen Modalitäten in Kapitel 6, insbesondere auch den Modaladverben).

Segeth (vgl. ebd. 67ff.) hinterfragt des Weiteren, wann Aufforderungen begründet oder unbegründet seien und kommt dabei zu einem Bewertungsschema, nach dem die Ausgangsbedingungen näher hinterfragt werden.³⁰

Im Idealfall lautet die entsprechende Definition:

Z ist gerechtfertigt als Ziel gesetzt.
Genau dann, wenn (A gegeben ist und) O ausgeführt wird, wird Z erreicht.
(A ist gegeben) (ebd. 70).

Auch diese Einteilung sieht Segeth als Möglichkeit einer Sortierung, Klassifizierung von Aufforderungen (vgl. ebd. 74), wobei wir nun festhalten möchten, dass „Z“ und „A“ eigentlich per se immer schon bei allen unseren Aufgabenbeispielen gegeben ist:

²⁹ Als kleinen Vorgriff auf die Modalverben sei bereits hier auf deren Negation und die so entstehende Dualität von „möglichen“ und „notwendigen“ Handlungen verwiesen, vgl. Zifonun et al. (1997:1902).

³⁰ Dass er hierbei neben dem allgemeinen Hinweis auf Hierarchien, wie wir sie ebenfalls bei Watzlawick et al. im Rahmen der Besprechung der paradoxen Handlungsaufforderungen, siehe Kapitel 7, wieder finden werden, erneut verstärkt auf die marxistisch-leninistische Philosophie verweist, ergibt sich fast von selbst.

Ziel und Zweck der gymnasialen Oberstufe definieren unsere o.g. Richtlinien und Lehrpläne; neben den methodischen Kompetenzen, die uns die drei Anforderungsbereiche vorgeben, gehören dazu auch die zuvor zitierten Werte der sozialen Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Die Ausgangssituation ist die von uns bereits mehrfach erwähnte und v.a. in Kapitel 7 näher erläuterte Institution Schule mit ihren hierarchischen, autoritären „Machtverhältnissen“ zwischen Lehrenden und Lernenden, die als solche ebenso wie die methodischen Kompetenzen durchgängig – Searle würde sagen als „Hintergrund“, siehe Kapitel 4 - mitgedacht werden müssen.

Segeth (vgl. ebd. 93) gesteht dabei den Fragen, v.a. denen aus unserem Bereich der Pädagogik, einen besonderen Stellenwert zu und definiert sie als eine Aufforderung mit bestimmten Bedingungen, durch die eine wahre Aussage bzw. adäquate Aufforderung in Form einer „ideelle[n] Operation“ (ebd. 94) ausgedrückt werde, oder anders formuliert: „Die Erfüllung einer Aufforderung entspricht der Beantwortung einer Frage“ (ebd. 94).

Der ersten Definition Segeths müssen wir auf Grundlage unseres Arbeitsmaterials widersprechen. Wie zu zeigen sein wird, ist Segeths Aufforderungsbegriff an dieser Stelle nicht umfassend genug, ihre Beantwortung verlangt unserer Ansicht nach eine ebenso umfassende „Antwort“, wie Segeths sie gemäß dem folgenden Zitat auch selbst vermutet:

Erkenntnistheoretisch gesehen, [sic!] steht die Frage offenbar in engerer Beziehung zur Aussage als zum Begriff. Um eine Frage stellen zu können, muß man bereits etwas wissen; anders gesagt: muß man bereits über Erkenntnisse in Gestalt von Aussagen verfügen. [...] Eine Frage setzt [...] das Bewußtsein voraus, etwas nicht zu wissen (ebd. 96).

Durch diese Hypothese können wir uns in Anlehnung an Segeth auf das gedankliche Experiment einlassen, uns vorzustellen, weshalb sich Lehrer und die Autoren der Deutschbücher und –zeitschriften sich überhaupt „dazu herablassen“, die ihnen sicherlich nur allzu gut bekannten Themen des Deutschunterrichts durch Aufforderungen, häufig eben auch in Form von Fragen, den Schülern zugänglich zu machen und für welche Satzart sie sich dabei (un)bewusst entscheiden. Diesen Aspekt wollen wir anhand der Unterscheidung verschiedener Untermuster des AUFFORDERNS nach G. Hindelang (Hindelang 1978, siehe Kapitel 4) genauer betrachten.

3.2.1 Förderliche Dimensionen zwischen Auffordernden und Aufgeforderten

Als kurzen Unterpunkt möchten wir in diesem Zusammenhang auf die Erkenntnisse der Erziehungspsychologen Reinhard und Anne-Marie Tausch (1998) verweisen, die in empirischen Untersuchungen die Kommunikation z.B. auch in Schulklassen im Hinblick auf die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen betreuten Kindern und ihren Lehrern kritisch beleuchten.

Sie benennen folgende vier Dimensionen in zwischenmenschlichen Beziehungen, die sich entweder förderlich oder beeinträchtigend auf die Förderung der Persönlichkeit und das Lernen von Kindern und Jugendlichen auswirken:

beeinträchtigend	förderlich
Missachtung – Kälte - Härte	Achtung – Wärme – Rücksichtnahme
Kein einführendes Verstehen	Vollständiges einführendes Verstehen
Fassadenhaftigkeit – Nichtüberein- stimmung – Unechtheit	Echtheit – Übereinstimmung – Aufrichtigkeit
Keine fördernden nichtdirigierenden Tätigkeiten	Viele fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten

Abbildung 3: Die vier Dimension in zwischenmenschlichen Beziehungen nach Tausch et al. (1998: 100)

Wenn wir uns den ersten positiven bzw. förderlichen Aspekt einmal genauer anschauen, lassen sich hierfür nach Tausch et al. (1998) recht konkrete Anhaltspunkte finden, wie man durch erzieherisches Verhalten Achtung, Wärme und Rücksichtnahme vermitteln kann. So fordern die Psychologen neben „Freundlichkeit in Stimme, Sprachäußerungen, Mimik und Gesamtverhalten“ (ebd. 152) auch „Förderung der Selbständigkeit von Kindern“ (ebd. 152) und „Seltenheit von Befehlen“ (ebd. 152) und damit weniger „strafendes, ärgerliches, feindseliges, zurückweisendes und klagendes Verhalten“ (ebd. 152).

Inwieweit diese Aspekte sich auch sprachlich umsetzen lassen bzw. inwieweit mögliche Untermuster und Wortfelder des Aufforderns dieses semantischen Merkmale zu vermitteln in der Lage sind, soll sich im Folgenden noch genauer herausstellen.

3.3 Die Legitimation von Aufforderungen

Der einfachste Weg zur Überprüfung angemessener und damit unserem Verständnis nach „legitimierbarer“ Aufforderungen besteht in dem Nachweis der o.g. dreigliederigen Ordnung von Handlungsaufforderungen nach Segeth (Berücksichtigung und Benennung der Ausgangsbedingung – Benennung von Zweck / Ziel). Fehlen derartige Angaben oder erkennt der Aufgeförderte Widersprüche zwischen den geforderten Handlungsoperationen und dem angestrebten Ziel, so löst dies beim Hörer möglicherweise Nachfragen oder Einwände aus. Wir werden die Frage nach Widersprüchen, und zwar aus linguistischer Sicht, nach „paradoxen Aufforderungen“ in Kapitel 7 bei Watzlawick et al. näher betrachten.

Die Erfüllung einer Aufforderung kann schließlich nach Rescher (1966: 41) auch von dessen zu erwartender Sanktion aus geprüft werden. Mit seiner Drohungstheorie definiert er eine Sanktion als etwas Schlechtes oder eine für den Empfänger der Botschaft unerwünschte Folge:

Either conform in action or ‘take the consequences’. (Rescher 1966: 41).

Die schulischen Sanktionsmöglichkeiten von Bewertung und Bestrafung sollen im Zusammenhang mit den superioren und inferioren Kommunikationsseiten in dieser Situation noch einmal genauer besprochen werden, wenn auch die Inhalte der Aufforderungen im Hinblick auf diese Hierarchien interpretiert werden müssen.

Rescher unterscheidet in dieser Richtung zwischen berechtigten (im Sinne von „dem Status nach dazu ermächtigt“), gerechtfertigten (der Sender kann rational und vernünftig einschätzen, welche Aufforderungen er stellen kann) und unpassenden Aufforderungen, die sich seiner Definition nach an dem Autoritätsverhältnis von Sender und Empfänger nachweisen lassen:

Generally speaking, the source should have some entitlement or authority for giving a command to its recipient – i.e., he occupies some status vis à vis the recipient that puts him into a position to exact compliance or at least to elicit cooperation (e.g., he is the recipient’s parents or teacher or commanding officer) (ebd. 16).

Als unpassende Aufforderungen sieht Rescher (vgl. ebd. 17) erstens falsche bzw. unverschämte Befehle an, bei denen der Auffordernde eigentlich gar nicht berechtigt ist, von dem Empfänger der Botschaft irgendetwas zu fordern, oder zweitens (körperlich) nicht

erfüllbare Aufforderungen oder drittens absurde Befehle, die uns wiederum in die Nähe der Frage nach der Paradoxie bringen:

[...] and *absurd* commands which can be of two types, either (i) making a requirement which the recipient cannot meet because it is based on a false factual presupposition ('Henry, drive your car to the house!' where Henry has no car), or (ii) making a requirement which *no-one whatsoever* can meet because this is logically or physically impossible ('Henry, divide 2 into 113 without a remainder!') (ebd. 17).

An späterer Stelle stellt Rescher zudem heraus, dass eine Aufforderung stets auf eine grundsätzliche Realisierbarkeit hin geprüft werden müsse:

This being so, the only things which a command can appropriately require are those actions or courses of action that lie within the area of conscious human control. A *command must be realizable*, where 'to realize a requirement' essentially means 'to bring it about (deliberately or intentionally) that what the requirement requires in fact obtains'. Thus any possible human doing, i.e., anything which 'lays within the power of' men to do or not to do, can serve as a command requirement. Anything impossible - logically, physically, or conceptually (e.g. altering the past) - has to be excluded. [...] Nor can a command require that something be done inadvertently or accidentally or unwittingly, etc. (ebd. 29f.).

Wir werden dennoch Aufgabenbeispiele vorfinden, in denen „pädagogische Lügen“ in Form fiktiver Situationen, Verhaltensaussagen zur Vergangenheit oder physische Aufforderungen auftreten, die die Schüler als Rezipienten dieser Äußerungen vor scheinbar unlösbare Aufgaben stellen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Rescher (vgl. ebd. 20) dafür plädiert, Aufforderungen so zu äußern, dass der Empfänger die Erfüllung dieser Botschaft als vernünftig und lösbar einschätzt. Handlungen, die außerhalb der freiwilligen Kontrolle des Ausführenden liegen, sind daher nicht befolgbar.

Rescher (vgl. ebd. 53ff.) unterscheidet jedoch hier noch genauer zwischen Ungehorsam und Nicht-Gehorsam bei der Nicht-Erfüllung einer Aufforderung.³¹

Während der Empfänger der entsprechenden Botschaft im ersten Fall eine Handlung absichtlich nicht beginnt oder zu Ende führt, ist es ihm im zweiten Fall nicht möglich

³¹ Damit nicht zu verwechseln ist Reschers (82ff.) Annahme eines zu umgehenden Befehls, wenn abzusehen ist, dass die Vorbedingungen bzw. die zu erwartende Situation nicht eintreffen: "A scenario will be said to *bypass* a command if, when it is assumed that it represents the actual course of events, the precondition under which the command becomes operative simply *does not arise*. A scenario will be said to *satisfy* a command if, when it is assumed that it represents the actual course of events, the command is not bypassed, but it would moreover be correct to say that the recipient has *terminated* the command" (ebd. 83).

(gewesen), der Aufforderung nachzukommen. Man muss also eine absichtliche von einer grundsätzlichen Einstellung zur Erfüllung der Aufforderung unterscheiden.

Noch komplizierter wird dieser Fall, wenn wir nun zusätzlich zwischen den o.g. distributiven und kollektiven Empfängern einer Botschaft unterscheiden (vgl. ebd. 58).

Wenn ein Deutschkurs von Schülern, dem eine bestimmte Hausaufgabe gestellt wurde, diese kollektiv nicht beantwortet, muss der Lehrer damit anders umgehen, als wenn ein einzelner Schüler die Aufgabe nicht erledigt. In jedem Fall wird der Pädagoge dann auch hinterfragen, ob dies jeweils absichtlich oder wegen widriger Umstände (z.B. Verständnisschwierigkeiten) geschah.

3.4 Intensitätsgrade von Aufforderungen

Segeth glaubt unterschiedliche „Intensitätsgrade“ (Segeth 1974: 34) innerhalb verschiedener Bereiche, in denen typischerweise Aufforderungen auftauchen, ausmachen zu können, hierzu äußert er sich an anderer Stelle noch genauer und wir werden dies im Weiteren daher noch einmal aufgreifen; zudem können wir uns diesem Bereich über die sprechakttheoretischen Definitionen BINDENDER und NICHT-BINDENDER AUFFORDERUNGEN nähern (siehe Kapitel 4 und Kapitel 5).

Interessant für unsere Thematik im Hinblick auf die in den Richtlinien vorgeschlagenen Anforderungsbereiche ist nun aber Segeths These, dass die Komplexität von Aufforderungen gerade nicht von deren vollständiger, dreigliedriger Struktur abhängig sei (ebd. 58), und untersucht deshalb, leider nur am Beispiel der Militärsprache, den Intensitätsgrad von Aufforderungen näher (z.B. Befehle gegenüber der „schwächsten, höflichsten Form“, ebd. 78, der Bitte oder stillschweigender und ausdrücklicher Erlaubnisse), die vielmehr, so Segeth (vgl. ebd. 82), von „objektive[n] Sachverhaltszusammenhänge[n]“ (ebd. 82) abhängig sei, und dies zeige dann auch ihre sprachliche Form:

Wenn behauptet wird, daß der Intensitätsgrad einer Aufforderung durch objektive Sachverhaltszusammenhänge bedingt wird, so widerspricht auch die Existenz von Regelungen über den Intensitätsgrad von Aufforderungen im Dienstverkehr gewisser Organisationen usw. dieser Behauptung nicht. Erstens beziehen sich diese Regelungen genauso genommen auf die sprachliche Form der jeweiligen Aufforderungen. Die Wirksamkeit der Aufforderungen auf den Aufgeforderten aber ergibt sich eigentlich nicht aus der Form, sondern aus dem, was der Aufforderung zugrunde liegt. Zweitens sind diese Institutionen usw. ja geschaffen und in bestimmter Weise organisiert, damit sie gewisse Ziele erreichen, erreichen helfen usw.; d.h., ihre Organisation und Struktur unterliegt keineswegs der Willkür, sondern auch sie hat sich bei Strafe des Mißerfolgs nach objektiven Ver-

hältnissen zu richten. Allgemein kann man sagen, daß die sprachliche Formulierung des Intensitätsgrades und der tatsächliche Intensitätsgrad einer Aufforderung nicht unbedingt übereinstimmen müssen (ebd. 83).

Stattdessen, so Segeth (vgl. ebd. 83), könne ein Hörer für sich die Konventionen definieren, nach denen eine Formulierung wahlweise gestaltet wird, und damit der Aufforderung auch bei weniger dringendem Intensitätsgrad nachkommen. Aber, so Segeth schlussfolgernd,

[...] ein Unterschied könnte lediglich darin bestehen, daß der Aufgeforderte der zweiten Formulierung [mit dem geringeren Intensitätsgrad] mit größerer Bereitschaft nachkommt (ebd. 84).

Wir werden daher im Weiteren nach geeigneten Aufgabenbeispielen zu suchen haben, die entsprechend Segeths These wahlweise höflicher, z.B. durch einen Sprechakt der EMPFEHLUNG, oder fordernder, z.B. durch einen Sprechakt des BEFEHLS, ausgedrückt werden und können bereits jetzt das erschreckende Ergebnis vorwegnehmen, dass gerade die einfachste Form der Formulierung, die eine größere Bereitschaft zur Bearbeitung hervorrufen könnte, fehlt: die Formulierung mit der Partikel „bitte“ (siehe z.B. Kapitel 6).

3.5 Die These vom logischen Widerspruch

Darauf aufbauend ist die Angemessenheit einer Aufforderung nach Segeth von einem „Prinzip vom ausgeschlossenen logischen Widerspruch“ (ebd. 46) abhängig, durch den der Empfänger der Botschaft diese als „vernünftig, befolgenswert o.ä.“ (ebd. 50) ansieht oder die Aufforderung aus anderen Zwängen heraus befolgt, z.B. aufgrund der o.g. die Aufforderung umgebende, den Sender und Empfänger einschließende Kommunikationssituation „Schule“.

Erscheint dem Hörer die Aufforderung logisch, hat er nach Segeth eine Antwort auf seine unterschwellige Frage nach dem Sinn und dem Zweck, dem „Ziel“ (ebd. 52) oder den Zielen der Aufforderung erhalten, die laut Segeth (vgl. ebd. 55) Grundlage jeder menschlichen Handlung sind, und er wird nunmehr entscheiden, ob ihn die Handlungsanweisung, die „Operation“ (ebd. 53), die ihm gestellt wird, sinnvollerweise an das benannte Ziel führen wird. Dafür wird er seine Ausgangsbedingungen auf seiner Seite der Kommunikationssituation kritisch prüfen und eventuell unter mehreren möglichen Operationen die ihm am geeignetsten erscheinende auswählen.

Auch Rescher (Rescher 1966: 4) betont, dass sich das Verständnis von Befehlen über das alltagssprachliche Verständnis hinaus verändert, wenn wir sie z.B. in Prüfungssituationen untersuchen.

Dieser Aspekt ist interessant für die Frage nach der Fachsprache des Deutschunterrichts, die wir jedoch im Rahmen unserer Ausführungen nicht beantworten können, sondern nur an einem kleinen Beispiel zum besseren Verständnis aufzeigen wollen.

So ist davon auszugehen, dass ein Schüler beispielsweise unter der dem hohen Anforderungsbereich III zugeordneten Aufforderung

- AFBIII: Erörtern Sie diese Aussage. (TTS 2001: 45)

die Methode des Erörterns, d.h. des Darstellens von Pro- und Contra-Argumenten und der begründeten Stellungnahme, versteht, da er diese Methode im Laufe seiner Schulzeit mehrfach kennen gelernt und geübt hat und der Aufforderung daher ohne größere Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich *der Methode* nachkommen kann.

Der paraphrasierte, vergleichbare Arbeitsauftrag

- Stellen Sie in Blöcken oder antithetisch geordnet mindestens ein Pro- und ein Contra-Argument zu dieser Aussage auf (ein Argument besteht aus einer These und einem passenden Beleg), indem Sie Ihren eigenen Standpunkt, Ihre eigene „Seite“ an letzter Stelle benennen, und kommen Sie zu einer begründeten Stellungnahme.

wirkt dagegen recht umständlich, „überflüssiger“, wie Segeth es beurteilen würde, und könnte einen Schüler damit eher verwirren denn ihm helfen.

Insgesamt schätzt Segeth den Bereich der Aufforderungslogik mit der Untersuchung der Fähigkeit des Hörers, zu Aufforderungen gewisse *gedankliche Schlüsse* zu ziehen, als weniger bedeutsam für das Verständnis und die Ausführung von Aufforderungen ein als den zuvor angesprochenen Bereich der „philosophisch-weltanschaulichen Voraussetzungen“ (86).³²

Er präsentiert in einem Vergleich von Formulierungsparametern unterschiedliche Aufforderungen, die je nach Operationen, Bedingungen und Zielangaben größere oder geringere Übereinstimmungen aufweisen und stellt sein siebtes Beispiel, bei dem ver-

³² Segeths Belege der kapitalistischen Weltanschauung als negative Beeinflussung der Rechts- und Moralvorstellungen von Menschen werden dabei von uns an dieser Stelle vernachlässigt.

schiedene Operationen von derselben Ausgangsbedingung aus zu verschiedenen Ergebnissen führt, als die wohl am häufigsten auftauchende heraus (vgl. ebd. 88). Entsprechend seinen verschiedenen Parametern beginnt Segeth anschließend, plausible Schlussregeln bzw. Folgerungsbeziehungen zu paraphrasieren:

Zwischen den Prämissen und der Conclusio eines Schlusses, der nur Aufforderungen enthält, besteht eine Folgerungsbeziehung, falls mit der Adäquatheit der Prämissen immer auch die Adäquatheit der Conclusio gegeben ist (ebd. 89).

Rescher (vgl. ebd. 72ff.) geht noch genauer beim Verständnis von Befehlsfolgerungen³³ von homogenen Folgerungen aus, bei denen die Prämissen die Aufforderungen enthalten, und heterogenen Folgerungen, wenn man sich diese als „Fürsprecher“ („assertoric statements“, Rescher 1966: 72) mitdenken muss. Eine Ungenauigkeit im Vergleich zur klassischen Ableitung, dass eine Schlussfolgerung wahr sein müsse, wenn die Prämissen zweier Aussagen wahr sei, hebt Rescher (vgl. ebd. 75) für Aufforderungen auf, da man bei diesen ja nicht unbedingt von „wahren“ oder „falschen“ Aussagen ausgehen könne.

Stattdessen erkennt er eine Conclusio, eine Schlussfolgerung im logischen Sinne, als gültig an, wenn die Schlussfolgerung stillschweigend oder implizit in den Prämissen enthalten ist:

The inference may be characterized as 'valid' in the sense that its conclusion is tacitly or implicitly contained in its premisses so that (*inter alia*) [...] (ebd. 78).

Entsprechend gilt eine Befehlsschlussfolgerung als offenkundig ungültig, wenn die Aufforderung nicht ausgeführt bzw. beendet wird, obwohl die Voraussetzungen hierzu vielleicht gegeben waren:

A command inference is *patently invalid* if it is possible for all of its assertoric premisses to be true and for all of its command premisses to be terminated, and yet its command conclusion to remain unterminated (ebd. 78).

Den Zusammenhang zwischen gedachten Prämissen und logisch zu ziehenden Schlüssen auf Seiten der Hörer werden wir im siebten Kapitel unserer Arbeit behandeln, wenn sich bei eben dieser Folgerung, der Conclusio, Schwierigkeiten ergeben (paradoxe Handlungsaufforderungen).

³³ Im Kontrast zu den Voraussetzungen einer geschlussfolgerten Aufforderung definiert Rescher die Befehlsfolgerung genauer: „We have defined a command inference in such a way that is overlook completely the case of inferences that derive an assertoric conclusion from premisses among which commands figure in an essential way.“ (Rescher 1966: 92)

Rescher (vgl. ebd. 59ff.) definiert hierzu ergänzend eine Widersprüchlichkeit in der Äußerung von Aufforderungen im Hinblick auf gleiche Befehle an verschiedene Empfänger und hinterfragt, inwieweit einige Befehle für einige Mitglieder einer Gruppe, an die die Botschaft gerichtet wird, nur beiläufig von Interesse sein könnten.

Für die schulische Situation können wir einen solchen Fall außer Acht lassen; entweder die Lehrperson wendet sich mit ihren Arbeitsaufträgen an die ganze Gruppe von Lernenden oder sie wird einzelnen Schülern oder Kleingruppen von Schülern entsprechende Aufgaben stellen.

Des Weiteren vermutet Rescher (vgl. ebd. 62ff.) implizite Schlussfolgerungen, die der Hörer einer oder mehrerer Aufforderungen aus Prämissen ziehen kann. Rescher spricht dabei von einer Befehlsabdeckung („command coverage“, ebd. 62), durch die bestimmte Handlungen in einer Aufforderung als eigene Aufforderung einbezogen würden, ohne dass dieses zusätzlich explizit benannt werde.

Erneut in Anlehnung an maschinelle Befehlsprogramme weist Rescher die Strukturen solcher Aufforderungen in schematischen Darstellungen nach und kommt zu dem Schluss, um in seiner Metaphorik zu bleiben, dass einige „verdeckte“ Aufforderungen von anderen so lange „umhüllt“ werden, bis sie allesamt als beendet und ausgeführt angesehen werden können:

It is clear that in every case if the covering command(s) has (have) been terminated, it follows necessarily (by standard, assertoric logic) that the covered command has also been terminated. This is a most significant characteristic of command coverage. To take but one illustration, the commands 'X do A whenever you do B!!' and 'X, do B whenever you do CH' lead to the termination-statements :

X has done A whenever X has done B
and

X has done B whenever X has done C
which obviously entail

X has done A whenever X has done C

which is the termination-statement for the command 'X, do A whenever you do C!!' (ebd. 66).

Zurückgreifend auf die Thematik der Kommunikationssituation verweist Rescher (vgl. ebd. 66) bei diesem Aspekt zudem auf eine kontextuelle Abdeckung von Informationen, durch deren gemeinsame Kenntnisse es Sender und Empfänger einer Botschaft ermöglicht wird, Aufforderungen für Außenstehende, die die anzunehmende, mögliche Biografie des Empfängers einer Nachricht und die anzunehmende, mögliche „Geschichte“,

den Hintergrund der Beziehungsstruktur während der Kommunikation (vgl. ebd. 82ff.) nicht kennen, beinahe verschlüsselt zu formulieren.

Rescher (vgl. ebd. 92) weist in diesem Zusammenhang auf die Voraussetzungen hin, unter denen man überhaupt eine Schlussfolgerung aus Prämissen einer Aufforderung ziehen kann, wenn beispielsweise im Gespräch bestimmte Eigennamen verwendet werden, die sowohl Sprecher als auch Hörer ohne weitere Erläuterungen geläufig sind:

- Die erste Gruppe soll Jelena Sergejewna tatsächlich wie Antigone agieren lassen, während die zweite Gruppe die Handlung unter der Annahme fortführt, dass die Schüler die Lehrerin falsch gedeutet haben. (ÜD 1997: 188)

Dementsprechend werden bestimmte Fähigkeiten oder Kenntnisse auch dann einfach nur vorausgesetzt, wenn die Aufgeforderten jene ganz selbstverständlich besitzen und beherrschen und es ein Zeichen von Ungehorsam wäre, wenn sie diese nicht auch zur Erfüllung des Auftrages einsetzen (vgl. Rescher 1966: 95).³⁴

Für unseren Themenbereich scheint an dieser Stelle zusätzlich noch einmal ein Verweis auf die Fachsprache des Deutschunterrichts angemessen zu sein, die ja für Außenstehende (z.B. jüngere Schüler, die entsprechende, eingeforderte Methoden noch nicht kennen gelernt haben oder Wiederholer, die einen angesprochenen Roman nicht gelesen haben) auch wie eine verschlüsselte Botschaft klingen kann.

Rescher schlägt als Methode, wie man die überdeckten oder nur kontextuell verständlichen Botschaften entschlüsseln kann, vor, die einzelnen Botschaften gemäß den Prämissen und der Schlussfolgerung zu „zerlegen“, doch zum besseren Verständnis hierzu müssen wir zunächst einige Gesprächsregeln zur Kombination von Aufforderungen besprechen.

3.6 Aufforderungsregeln

Segeth stellt gesetzmäßige Regeln als „ideelle Gebilde“ (Segeth 1974: 98) auf, gemäß denen jedes Individuum wie durch eine zweckorientierte Methode (z.B. „Erziehungs-

³⁴ Auch hierbei können Widersprüche zwischen den Voraussetzungen und der Aufforderung selbst auftreten (vgl. ebd. 94), die wir für unsere Aufgabenbeispiele jedoch nicht als gegeben annehmen, z.B. werden die Schüler keinen Vergleich zwischen einem fremdsprachlichen und einem deutschen Textauszug vornehmen müssen, wenn sie die betreffende Fremdsprache nicht beherrschen.

und Ausbildungsmethoden“, ebd. 104) kommuniziere, sieht diese jedoch nicht als linguistisch zu definierende Aufforderungen an.³⁵ Er sagt, diese Regeln müssten den Sendern und Empfängern einer Aufforderung nicht bewusst sein (vgl. ebd. 113), sondern sie fassten so stets ihre Feststellungen über Gesetzesaussagen von Kommunikationsabläufen zusammen.

Segeths Definition passt geradezu idealtypisch zu unseren Aufgabenbeispielen, wenn es ganz im pädagogischen Sinne heißt, dass man Regeln eine logische, systematische Struktur verleihen müsse:

Ziele, die man sich gesteckt hat, werden immer vermittels irgendwelcher Operationen – und sei es die bloße Beobachtung – erreicht. Die Ausführung solcher Operationen mit einem bestimmten Ziel setzt beim Menschen immer Überlegungen über die Art und Reihenfolge usw. der auszuführenden Operationen voraus. Im Idealfall gehen diese Überlegungen von einer Methode aus (ebd. 104).

Wichtig ist daher die passende Auswahl der Methode (Segeth verwendet die Begriffe der Regeln, Methode und des Plans, wobei ein Plan aus mehreren oder auch aus nur einer Aufforderung bestehen kann³⁶, synonym) entsprechend den Bedingungen bzw. der Zusammenstellung von Regeln einer semantisch gleichen Stufe in einer geeigneten Reihenfolge – der Entwicklung eines Plans. Segeth (vgl. Segeth 1974: 105) überprüft die Anwendbarkeit des Plans an seiner Anwendbarkeit auf das Problem, d.h. dem angedachten Zweck, eventuell der weiteren Suche passender, zielgerichteter Regeln oder an dem gänzlichen Verwerfen der bisher ausgesuchten Regeln, wenn diese als Methode zum Erreichen des Ziel ungeeignet erscheinen.³⁷

Auch Rescher (vgl. 1966:43) sieht hierin eine Analogie zu maschinellen Abläufen und (Computer-)Programmierungen, die bei komplizierten Zusammenhängen sogar nützlich sein könnten, um die Komplexität und die Auswirkungsbeziehungen zwischen einzelnen Aufforderungen, z.B. betrieblichen Bestellungen (vgl. ebd. 48ff.), zu prüfen:

³⁵ An späterer Stelle stellt Segeth (vgl. ebd. 109) diese rein ideelle Form in Frage und benennt Forschungsrichtungen, die in Regeln auch sprachliche Aussagen sehen, die sich z.B. in Form von Geboten zeigen können.

³⁶ Segeth (vgl. ebd. 147) glaubt in den meisten Fällen eine Kombination zweier Aufforderungsfolgen vorzufinden, die sich an einer bestimmten Stelle verbinden würden und die auch einzelne „Zwischenziele“ (ebd. 151) enthalten könnten. Er verweist zum besseren Verständnis auf die optische Darstellungsmöglichkeit solcher Strukturen in „Netzplänen“ (ebd. 148) oder nach Rescher (vgl. 1966:44) in Flussdiagrammen.

³⁷ Roloff (1990) spricht sogar von einem permanent vorauszusetzenden „inneren Plan[...]“ (Roloff 1990: 232), den der Lehrer leitend für seine Schüler verfolgt und durch Verständnissicherungsprozeduren ständig überprüft und verfestigt. Durch metasprachliche Äußerungen wie Rückfragen versichert er sich des Verständnisses sowie der Bereitschaft zur Kooperation seitens der Schüler. Dies gelingt im Übrigen nur durch eine klar definierte Rollenfestlegung.

A complex command-instruction can generally be rendered more explicit by some suitably intricate manipulative device (ebd. 48).

Schwierigkeiten sieht Rescher (vgl. ebd. 50) in der praktischen Umsetzung dieser komplizierteren Fälle erneut im Hinblick auf die zeitlichen Vorgaben. Damit sind wir wieder bei der Frage nach der geglückten Erfüllung einer Aufforderung oder eines Komplexes von Aufforderungen angelangt, denn die Umsetzung der Aufforderungen ist nach ihrer Erledigung feststellbar:

While commands themselves are *prospective* and *ante eventum*, their termination statements are always *retrospective* and *post eventum* (ebd. 53).

Auf die linguistische Ebene übertragen werden wir damit darauf aufmerksam gemacht, inwieweit mehrere Arbeitsaufträge sinnstiftend und sprachlich (so durch entsprechende Konjunktionen, siehe Kapitel 6) zusammenhängen, auch wenn wir für unsere Klassifizierung der Aufgabenbeispiele im Anhang (sortiert nach Verben der Hauptsätze) diesen Aspekt vorerst außer Acht lassen mussten.

In Abgrenzung zum alltäglichen Sprachgebrauch, bei dem die oben genannte Dreigliedrigkeit von Aufforderungen nicht immer detailliert angegeben werden muss, um Kommunikation gelingen zu lassen, können nach Segeth „Gesetzesaussagen“ (Segeth 1974: 113), d.h. Methoden für „Klassen gleichartiger Probleme“ (ebd. 113), angewandt werden. Unter Gesetzesaussagen versteht Segeth Widerspiegelungen möglicher Sachverhalte, daher

[...] bezieht sich auch die methodische Regel auf mögliche Operationen, die von bestimmten objektiv realen bzw. ideellen Ausgangsbedingungen immer zu bestimmten objektiv realen bzw. ideellen Ergebnissen führen (ebd. 122).

Um es etwas praxisnaher zu formulieren: mit einer methodischen Regel erhalte ich eine Beschreibung aller möglicher Handlungsschritte zwischen einer Ausgangsbedingung und einem Ziel. Die Gesetzesaussage beruft sich dabei auf notwendige Bedingungen für das Erreichen des Ziels und kann so die Grundlage für methodische Regeln darstellen, die dann aber „nicht absolut adäquat“ (ebd. 122) sein müssen, da der Mensch auch ohne das Wissen um Gesetzesaussagen nach selbst ausgewählten Operationen handeln kann (vgl. ebd. 124).

Segeth bringt als Beispiele für diesen Bereich den mathematischen Algorithmus als „Befehlssprache“ (ebd. 126) mit Prüf- oder Testregeln und Operationsregeln sowie Re-

geln in Gesellschaftsspielen, „Spielregeln“ (ebd. 128), die strategisch bestimmte Operationen vorgeben bzw. fordern.

Übertragen auf unsere Aufgabenbeispiele und gemäß der Definition der Anforderungsbereiche müssen wir Gesetzesaussagen vermutlich am ehesten im Anforderungsbereich I der grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten suchen. Man kann jedoch ganz überspitzt auch die Grundlagen des Lesens, Schreibens und der Beherrschung der deutschen Sprache als Gesetzesaussage definieren, mit deren Hilfe man sich alle weiteren Operationen erschließen kann. Eine Auswahl dieser „grundlegenden“ Gesetzesaussagen soll uns im Laufe unserer Ausführungen helfen, selbst konstruierte Aufgabenbeispiele zu formulieren, wenn keine passenden Zitate auffindbar erscheinen.

Wenden wir uns noch einmal der komplexeren Form des Plans zu, den Segeth (vgl. ebd. 131) recht allgemein versteht (auch als persönlichen Lebensplan und Struktur eines gesellschaftlichen Systems), das in seiner sprachlichen Form³⁸ in Imperativen oder als Aussagesatz, z.B. als Befehl, Norm o.a., auftritt:

Ein Plan ist ein System von Aufforderungen, das den Zweck hat, die Ausführung eines Systems von Operationen so zu leiten, daß dieses von der Ausgangssituation, auf die der Plan bezogen ist, zum Planziel führt (ebd. 143).

Die Entstehung und Durchführung eines solchen Systems von Aufforderungen, sei es durch „abstraktere“ (ebd. 145) oder „konkrete“ (ebd. 145) Aufforderungen je nach Art des Plans, versteht Segeth (vgl. ebd. 135) als Prozess der Prognose bzw. genauer der Prognoseschlüsse, Zielsetzung, der Planerstellung und der Planrealisierung.³⁹

Wir wollen versuchen, diese vier Schritte eines Plans, der in unserem Fall aufgrund der Dichte von Aufgabenstellungen in jedem Deutschbuch oder jeder Fachzeitschrift immer aus mehreren Aufforderungen besteht, direkt auf die schulische Situation und unsere Aufgabenstellungen zu übertragen.

Grundlegend für die Aufstellung einer [...] Prognose ist die Kenntnis der Situation, von der der Prozeß seinen Ausgang nehmen soll, und die Kenntnis der Gesetzmäßigkeiten, denen er unterliegt. (Segeth 1974: 136)

³⁸ Segeth weist sogar auf „künstliche Sprachen“ (ebd. 144) hin, deren Operationen Maschinen ausführen können.

³⁹ Scherer (1990: 66ff.) stellt einen guten Überblick über die Definition von Aufforderungen als handlungstheoretische Konstrukte vor, die wir hier jedoch nicht weiter ausführen wollen, da sie stark auf symbolische Sprachhandlungen zur Darstellung der Zielsetzungen und Legitimationen sowie der Auswahl von Informationen einer Aufforderung zurückgreift.

Die Kommunikationssituation des superioren Parts des auffordernden Lehrers bzw. der auffordernden Aufgabe und die inferiore Rolle des Schülers als Aufgefordertem haben wir bereits zuvor angesprochen und werden sie an späterer Stelle auch noch an passenden Beispielen genauer nachweisen; als Gesetzmäßigkeit kann man leicht das Aufstellen und Ausführen der Aufgabenstellungen anführen, die den Lernprozess der Schüler unterstützen soll.

Der erreichbare Sachverhalt, auf den hin geplant werden soll, in unserem Falle die allgemeine Hochschulreife am Ende der gymnasialen Oberstufe als oberstes Ziel, viele kleinere Zwischenziele wären denkbar, soll nach Segeth in einem zweiten Schritt durch eine passende Prognose im Vergleich zu anderen Prozessen (Erreichen der Studierfähigkeit, Mündigkeit usw. gemäß den Richtlinien) und, in einem dritten Schritt, der Auswahl passender Operationen erfolgen (Anwendung von Aufgabenbeispielen gemäß den drei Anforderungsbereichen).

Als Letztes kommt man zu der konkreten Umsetzung des Plans, d.h. der expliziten Benennung bestimmter Arbeitsaufträge für die Schüler durch die Lehrperson, die als superiore Person in der Kommunikationssituation diese am besten einschätzen kann, ebenfalls die (erlernten) Kenntnisse über die schulische Zielsetzung und die Zusammenstellung des (fächerabhängigen) Plans besitzt und am Ende sogar noch, und dieser Schritt fehlt bei Segeth, eine Kontrolle über den (Lern-)Erfolg seines Plan durchführen wird (in Form von Klausuren, der Benotung der sonstigen Mitarbeit, der Korrektur der Abitursklausuren usw.).

Kommen wir noch einmal zurück auf Segeths (vgl. ebd. 145) Unterscheidung zwischen abstrakten Aufforderungen (z.B. der Aufforderung, die Rechtschreibkompetenz zu steigern) im Vergleich zu konkreten Aufforderungen (z.B. der Aufforderung, die Rechtschreibkompetenz durch wiederholendes Üben der Zeichensetzungsregeln zu steigern). Segeth bietet uns hier eine für unsere Aufgabenbeispiele zutreffende Beobachtung an:

Allzu konkrete Festlegungen [...] bringen neben Unübersichtlichkeit die Gefahr mit sich, daß keine Möglichkeit für eigene Initiative der Beteiligten bleibt (ebd. 145).

Ähnlich kritisch urteilt Segeth über exakt vorstrukturierte Pläne:

Je exakter ein Plan ist, je weniger Entscheidungen also noch nachträglich zu treffen sind, um so mehr geistige Kräfte der an der Planrealisierung Beteiligten werden für andere Aufgaben frei (ebd. 154).

Wenn man in einem Plan also mögliche weitere Zwischenschritte ermöglicht, d.h. in Anpassung an die Ausgangssituation und das Ziel neue, angemessenere Entscheidungen trifft, als diese je vorher hätten festgelegt werden können, zeigt man sich damit flexibel und bietet, wie das erste Zitat es nahe legt, Raum für die kreative Entfaltung *aller* am Plan beteiligten Stellen.

Schule sollte daher vielleicht nicht immer „zu genau planen“, zu detaillierte Aufgabenstellungen vorgeben, sondern, wie wir auch im Hinblick auf die Methodenkompetenz des „Erörterns“ bereits beispielhaft gezeigt haben, die Schüler an passenden Stellen selbst entscheiden lassen, durch welche Operationen sie dem gesteckten Zwischenziel (z.B. ein Thema zu erörtern) und dem Fernziel (das Abitur zu erreichen) näher kommen – eine Forderung, mit der wir uns auch wiederum auf die (fach)didaktischen Hinweise aus dem ersten Kapitel unserer Ausführungen stützen können.

Wir werden Beispiele von Handlungsaufforderungen kennen lernen, die eine Gratwanderung zwischen beiden Extremen der Formulierung bzw. der Pläne vornehmen (elliptisch versprachlichte Aufforderungen⁴⁰, die nur noch die zu erwartende Kompetenz einfordern wie: „Am Text erarbeiten“, Facetten 2002: 253), die in ihrer ausführlicheren Version einzelne Handlungsschritte erläuternd vorgeben:

- Erarbeiten Sie eine Gegenüberstellung, in der Sie anhand der Verlaufsübersichten alle Unterschiede in der **Struktur** von Lessings „Emilia Galotti“ und Brechts „Gutem Menschen von Sezuan“ [sic!] auflisten. (TTS 2001: 163)
- Schreiben Sie ohne abzusetzen und dabei ohne Satzzeichen und ohne alle Rücksicht auf sprachliche Regeln genau zwei Minuten lang alles auf, was Ihnen gerade durch den Kopf geht. (ÜD 1997: 60)
- Tauschen Sie sich über Ihre Ergebnisse aus und diskutieren Sie dabei, welche Aussagen sich mit Textstellen belegen lassen und welche nicht (wo der Leser also zum Autor wird). (PD 177,50-51)
- Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)
- Charakterisieren Sie die Besonderheiten der Erzählweise (vor allem der Erzählperspektive) des Textes und stellen Sie Ihr Untersuchungsergebnis grafisch dar. (TTS 2001: 19)

Schließlich unterscheidet Segeth (vgl. Segeth 1974: 145) noch zwischen einmalig durchzuführenden (z.B. einen bestimmten Roman zu lesen) und immer wiederkehrenden Operationen (z.B. erste Eindrücke zu sammeln) und kommt zu dem Schluss, dass

⁴⁰ Szulc (1994:180) definiert deutsche Aufforderungen in elliptischer Form als „knappe Befehle“ (Szulc 1994:180), bei der die Höflichkeit in den Hintergrund träte.

man erst am Ende eines Plans über dessen erfolgreiche Durchführung, also seine Adäquatheit, urteilen könne:

Ein Plan ist adäquat genau dann, wenn das von ich geleitete System von Operationen von der Ausgangssituation, auf die der Plan bezogen ist, zum Planziel führt. [...]

Ein Plan ist inadäquat genau dann, wenn das von ihm geleitete System von Operationen von der Ausgangssituation, auf die der Plan bezogen ist, nicht zum Planziel führt (ebd. 155f.).

Einzelne Aufgabenstellungen dafür verantwortlich zu machen, wenn ein Schüler wegen ihrer Inadäquatheit am Abitur scheitert, scheint sicherlich etwas hoch gegriffen; dass aber Zwischenziele wie Aufgaben zur Analyse und Interpretation von Gedichten einer bestimmten Literaturepoche inadäquat sein können, d.h. wenn Schüler am Ende einer Unterrichtssequenz nicht das Gefühl haben, entsprechende Kompetenzen erworben zu haben, sollte jeden Deutschlehrer nachdenklich machen.⁴¹ Die schulischen Beispiele wären beliebig fortsetzbar; als Faustregel zur Überprüfung der Adäquatheit von Aufforderungen oder Plänen – letztere ist schlichtweg ja nur eine Verallgemeinerung der ersten – möchten wir folgende These aufstellen:

Ein Plan ist adäquat genau dann, wenn das von ihm geleitete System von Operationen von der Ausgangssituation, auf die der Plan bezogen ist, ohne weitere Rück- und Verständnisfragen zum Planziel führt.

Mit dieser Definition soll die zuvor angepriesene Eigeninitiative von Schülern nicht eingeschränkt, sondern in die richtige Richtung verwiesen werden. Aufgabenbeispiele sollten gemäß unserer Plan-Definition nicht nur zielgerichtet, an den Ausgangsbedingungen orientiert und durch Zwischenziele abgesichert sein, sondern in erster Linie auch verständlich bleiben.

Aber auch die Inadäquatheit einer Aufforderung bzw. eines Plans kann nicht unbedingt den Planenden angelastet werden. So stellt Segeth (vgl. Segeth 1974: 160) abschließend fest, dass es wohl immer mehrere Operationen zum Erreichen eines Planziels gebe; werden diese Operationen falsch oder nur teilweise ausgeführt, kann das nicht auf die Planung (Prognose usw.) zurückgeführt werden – übertragen auf die Schulsituation tragen damit die Lernenden auch ihren Teil der Verantwortung, wenn sie ihr „Ziel“ nicht erreichen. Segeth (vgl. ebd. 165ff.) sagt, die Menschen können auswählen, wie sie die

⁴¹ Zum Zusammenhang von Kompetenz und (Lern-)Leistung siehe Smith (1994).

Operationen im Einzelnen ausführen, und entscheiden, welche Wege ihnen dabei vornehmlich notwendig erscheinen.

Wir widersprechen Segeth in seiner letzten These. Natürlich hat ein Schüler immer die Wahl, mit welchen Worten er beispielsweise eine Begründung verfasst, wie ausführlich er seine Hausaufgaben erledigt oder wie viele Gedanken er sich zu einem Thema macht. Werden die entsprechenden Aufgabenstellungen jedoch auch bei bestem Bemühen von Schülerseite aus schlichtweg nicht verstanden oder geben sie nur unklare oder unvollständige Hinweise auf das methodische Vorgehen, das in einem „Lehr-Plan“ (!) gefordert wird, so kann es auch dem strebsamsten Schüler geschehen, dass er ein „Lern-Ziel“ (!) nicht erreicht, weil ihm die Lernschritte dorthin nicht angemessen erläutert wurden – eine Vermutung, die ja bereits Spinner (2003) laut unseren Darstellungen im ersten Kapitel dieser Arbeit äußerte.

Schließlich können wir noch auf Reschers (1966: 104ff.) Ausführungen zu Negationen und Widerrufen oder dem Ausschluss von Aufforderungen eingehen, so genannte „Befehlsgegenstücke“, die sich von Aufforderungen, in denen etwas gemacht werden muss, davon unterscheiden, dass etwas nicht gemacht werden muss, also von dem Sender mit Berechtigung dem Empfänger erlassen wird („*necessity* [...] or] *possibility* as a modal analogue“, ebd. 105).⁴²

Der dritte Fall des Ausschlusses können wir bei einer regelrechten „Vernichtung“ von Aufforderungen („annihilation“, ebd. 111), wenn sie innerhalb einer Befehlsverschmelzung („command fusion“, ebd. 111) ihren Wert verlieren, wobei wir erneut bei der Thematik der Kombination von Aufforderungen wären, die wir im Hinblick auf ihre Konjunktionen später noch einmal genauer betrachten werden.

Manchmal müssen sich die Hörer jedoch auch kompromisslos zwischen vielleicht auf den ersten Blick gleichwertig gut erscheinenden Aufforderungen unterscheiden (Befehlsdisjunktion), wenn ihnen eine Wahlmöglichkeit angeboten wird, bei der mindestens eine der gestellten Aufforderungen realisiert werden muss. Rescher (vgl. ebd. 113) verweist sogar selbst ausdrücklich auf ein schulisches Beispiel:

If a teacher orders the students of a class `Pupils, write a synopsis either of Hamlet or of Macbeth !' her command is clearly choice-presenting [...]. On the other hand, if she says `Johnny, do your work quietly or leave the room!' her command is not choice-presenting but alternative-indicating (ebd. 114).

⁴² Den Widerruf (vgl. ebd. 111ff.) hatten wir bereits als Zurücknahme von Aufforderungen als für unsere Praxis irrelevant charakterisiert und werden daher auf diesen nicht näher eingehen.

Entsprechende originale Beispiele aus unseren Aufgaben könnten dementsprechend lauten:

- Recherchieren Sie in der Bibliothek oder befragen Sie Fachleute, z.B. Sprachlehrer/innen oder Schüler/innen, die einen entsprechenden Leistungskurs besuchen. (TTS 2001: 308)
- Versuchen Sie eine Fortsetzung des Gedichts zu skizzieren oder treten Sie in einen Dialog mit dem lyrischen Ich. (TTS 2001: 38)
- Treiben Sie sprachliche Unarten einmal auf die Spitze, indem sie a) einen einfachen Brief derart mit Fremdwörtern spicken, dass er kaum noch verständlich ist, oder b) durch den dauernden Einsatz von Anglizismen einen Brief zu einem deutsch-englischen Kauderwelsch verkommen lassen. (ÜD 1997: 313)
- Führen Sie eine Umfrage zu diesem Thema durch oder erstellen Sie eine individuelle Wochenübersicht zum Zeitverbrauch und stellen Sie die Ergebnisse dar. (Facetten 2002: 144)

Zuletzt wollen wir noch auf Reschers Konzept des Befehlsvorbehaltes eingehen, das wir für unsere Aufgabenstellungen wohl am ehesten hinter Formulierungen wie dem konditionalen „wenn“ wieder finden können, bei denen auf Voraussetzungen zur Erfüllung von Aufforderungen hingewiesen wird: „A command whose execution precondition involves a `but only' rider (explicitly or by appropriate reconstrual) will be said to contain a *proviso*“ (ebd. 119):

- AFBI: Wenn Ihnen ein vollkommen neuer Gedanke kommt, setzen Sie wieder am Ausgangskreis an. (deutschideen 2000: 139)
- AFBIII: Wenn die Gedanken stocken, „krakeln“ Sie auf dem Papier weiter. (deutschideen 2000: 14)
- AFBIII: Beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen sollte man einen Zwischenschnitt einfügen, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben). (TTS 2001: 446)
- AFBIII: Wenn Sie sich von der Glosse herausgefordert fühlen, versuchen Sie in einer Glosse „zurückzuschlagen“. (EINBLICKE 2002: 113)

Auf eine sprachwissenschaftliche Ebene übertragen werden wir diesen Bereich bei den Konjunktionen im Kapitel 6 wieder finden.

3.7 Fazit

Wie unsere ersten Versuche der Zitatbelege und Hinweise auf die nachfolgenden Kapitel dieser Arbeit aufzeigen, können alle Aspekte der Logik der Aufforderung im Folgenden durch sprachwissenschaftliche Erkenntnisse belegt und näher erläutert werden.

Dementsprechend definiert sich eine Aufforderung, wenn wir sie zunächst noch wie Rescher (1966) oder Segeth (1974) ganz allgemein als Anweisung, Befehl, „command“ o.Ä. synonym verstehen, wie folgt.

Eine Aufforderung kann als positiv oder negativ (Aufforderung zur Unterlassung) klassifiziert werden und ist dann als gültig anzusehen, wenn sie von einem Sprecher gemäß seiner Ausgangssituation und dem Anlass und seinen definierten Zielen durch eine passend ausgewählte Operation versprachlicht wird, wobei sie nach ihrer Äußerung noch darauf hinterfragt werden kann, inwieweit sie dem oder den Hörer(n) überhaupt (un)begründet erscheint. Der Inhalt der Aufforderung ist dabei noch nicht als eindeutig wahr oder falsch zu bestimmen; erst mit seiner Erfüllung oder Nicht-Erfüllung zu einem deutlicher und implizit benannten Zeitpunkt der Ausführung, eventuell unter Angabe bestimmter Bedingungsauaufträge, zeigt sich ihre Adäquatheit (das Ziel wird erreicht) oder Inadäquatheit.

Man kann zwischen Realisierungs- (d.h. Tätigkeits-) und Leistungsbefehlen (ideeller Natur) unterscheiden, eine besondere Form nehmen die Fragen ein (Realisierung der Aufforderung als Antwort).

Der Druck zur Erfüllung einer Aufforderung kann durch (angedrohte) Sanktionen gegenüber dem Hörer erhöht werden; argumentativ wirkungsvoller erscheint jedoch die Entscheidung des Sprechers, wie intensiv und ob er berechnete und gerechtfertigte oder aber unpassende Aufforderungen formuliert, die beim Hörer dann einen Ungehorsam (absichtlich) oder Nicht-Gehorsam evozieren.

Der Hörer erschließt homogene (d.h. die Aufforderung enthaltene Prämissen) oder heterogene Befehls(schluss)folgerungen aus gegebenen Prämissen und entdeckt dabei unter Umständen implizierte Schlussfolgerungen, die er aufgrund des mit dem Sprecher geteilten Hintergrundes der Kommunikationssituation entschlüsseln kann.

Insgesamt lassen sich Aufforderungen nach gewissen Regeln kombinieren, die etwas über die Gesetzesaussagen des Kommunikationsablaufes aussagen. Durch einen passenden Entwurf, die Formulierung einer Prognose und des Ziels sowie der tatsächlichen Umsetzung lassen sich so Pläne konstruieren, die die genaueren Handlungsschritte zu einer hoffentlich adäquaten Erfüllung zwischen der ursprünglichen Ausgangssituation und dem späteren Ziel angeben. Die hier verwendeten Operationen können, auch als sprachlich einfacher auszumachende Aufforderungsfolgen, einmalig oder ständig wiederkehrend sein. Mögliche Befehlsgegenstände wie Negation, Widerruf oder Ausschluss von Aufforderungen verlangen von den Hörern eine klare Entscheidung zwi-

schen der Erfüllung oder Nicht-Erfüllung einzelner Aufforderungen, wie sie beispielsweise in Befehlsvorbehalten (konditional) auftreten können.

4 Der Sprechakt des Aufforderns

„Jedem Agenten einer Handlung schreiben wir eine bestimmte Intention zu; er verfolgt einen bestimmten Zweck“ sagt Wunderlich (1978: 37) und umschreibt damit die Sprechakttheorie als einen Untersuchungsbereich der Pragmalinguistik, der wir uns im Folgenden als Untersuchung der Denkstruktur von Sprache nähern wollen.

So heißt es beispielsweise zur Definition der Pragmatik im "Metzler Lexikon Sprache" mit Verweis auf den Linguisten Ch. Morris:

Lehre vom sprachl. Handeln. [...] Morris [...] unterschied im Rahmen seines Versuchs einer Grundlegung einer Zeichentheorie am Zeichen dessen Syntax ((Lehre von der) Zeichen-Kombinatorik), Semantik ((Lehre von der) Zeichen-Bedeutung) und Pragmatik ((Lehre von der) Zeichen-Verwendung). Die P. hat neben der Lehre von der Zeichenverwendung auch das Verhältnis von Zeichen und Zeichen-Verwender zu erörtern. (Glück 1993: 482)

Eine eindeutige, endgültige Definition von "Pragmatik" bzw. "Pragmalinguistik" erscheint jedoch, wie die Forschungsliteratur zeigt, nicht möglich und nicht sinnvoll.⁴³

Als allgemeingültige Definition schlagen Linke et al. (1994) vor:

Thema der Pragmatik ist das, was im Sprachgebrauch die Form und/oder die Interpretation sprachlicher Äusserungen [sic!] regelhaft beeinflusst kraft der Tatsache, dass Sprache in einer Situation und zur Kommunikation, zum sprachlichen Handeln mit anderen, gebraucht wird. (Linke et al. 1994: 107)

Als auch gegenwärtig noch die bekannteste, d.h. in der Fachliteratur besprochene, und am häufigsten angewendete Methode innerhalb der Pragmalinguistik, mit deren Hilfe wir uns der genaueren Analyse und Interpretation dieser Fragen nähern können, ist die Sprechakttheorie zu nennen.⁴⁴

Zurückgehend auf den Philosophen John L. Austin und im Weiteren systematisiert von dem Sprachphilosophen John R. Searle wurde sie im deutschsprachigen Raum vor allem von Dieter Wunderlich und dem später genauer zu besprechenden Götz Hindelang weiterentwickelt. Hindelangs Werk „Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre

⁴³ Auf den schulischen Bereich bezogen zeigt sich das breit gefasste Verständnis der Vermittlung von Pragmatik im Rahmen des Deutschunterrichts beispielsweise innerhalb der Spracherziehung, wie sie Redder (2004) oder Haase (2004) verfolgt.

⁴⁴ Zur Kritik an der Sprechakttheorie und ihrer „Vernachlässigung spontan gesprochener Sprache im sozialen Kontext“ siehe Scherer (1990:49), die dazu rät, bei der Analyse der (gesprochenen) Sprache nicht wie Searle oder Hindelang nur auf einzelne Beispielsätze zurückzugreifen, sondern längere „Gesprächsbeiträge“ (ebd. 51) zu berücksichtigen. Wie bereits erwähnt, wollen wir die Sprechakttheorie in unserer Anwendung sogar noch weiter fassen und auf schriftliche Aufforderungen in einem genau zu bestimmenden Kontext eingehen.

sprachlichen Realisierungsformen“ (Hindelang 1978) werden uns dabei als Grundlage zu einer Systematisierung von Aufgabenbeispielen dienen.⁴⁵

Dazu wollen wir im Folgenden knapp einen Überblick über die Sprechakttheorie und Hindelangs Untermuster der Aufforderungen geben.⁴⁶

Vom Ausgangspunkt der Sprechakttheorie her, die besagt, dass mit jeder Äußerung eine Handlung vollzogen wird, wurden von Searle auf Grundlage der Arbeiten von Austin die so genannten Sprechakte bestimmt und systematisiert.

Im Mittelpunkt der Untersuchung menschlicher Kommunikation stehen hier nicht mehr einzelne Wörter oder ganze Sätze, wie wir sie bisher mit Hilfe unseres tabellarischen Anhangs durch Sammlung der Beispielsätze und der (einzelnen) semantischen Definitionen betrachtet haben, sondern Sprechakte (die jedoch meistens die sprachliche Form eines Satzes besitzen).

Nach Searle spaltet sich ein Sprechakt in Teilakte auf, die sich auf grundlegende Kategorien des Sprachhandelns zurückführen lassen:

[...] denn indem der Sprecher einen dieser Sätze äußert, sagt er in der Regel etwas damit aus und gibt nicht nur Wörter von sich. (Searle 1994: 39).

Searle (ebd. 40) führt somit z.B. für „Behaupten, Fragen, Befehlen, Versprechen usw.“ die Kategorie der illokutionären⁴⁷ Akte von Austin weiter, definiert für die lautsprachliche Äußerung den Vollzug von Äußerungsakten, benennt die Referenz und Prädikation als propositionalen Akt und schlägt für die Beeinflussung des Empfängers durch das Gesagte, d.h. für die „Wirkung“ (Searle 1994: 42), den perlokutionären⁴⁸ Sprechakt vor. Im Normalfall treten diese Akte bei jeder Äußerung gleichzeitig auf.⁴⁹

In Anlehnung an Linke et al. (1994: 189), aber mit eigenen Paraphrasierungen ergibt sich somit folgende Übersicht, nach der wir Sprechakte systematisch untersuchen können:

⁴⁵ Wir greifen im Folgenden bei Searle auf die unserer Ansicht nach gelungene deutsche Übersetzungen seines originalen Werkes „Expression and meaning“ (Searle 1979) zurück, und zwar „Ausdruck und Bedeutung“ (Searle 1990) und einige weitere Artikel, siehe Angaben im Text.

⁴⁶ Für einen umfassenden Überblick über die Sprechaktklassifizierung und ihre Definition siehe Verschueren (1994), Allan (1994 a,b,c,d,e).

⁴⁷ In anderen Untersuchungen taucht wahlweise auch der Begriff „illokutiv“ auf, so z.B. bei Linke et al. (1994).

⁴⁸ Ebenso entspricht die Bezeichnung des „perlokutiven“ Aktes hier dem Gesagten.

⁴⁹ In eine ähnliche Richtung geht Rehbeins (1976) Ansatz des Handlungsplans.

<i>Teilakt</i>	Sprechakt			
	<i>Äußerungsakt</i>	<i>Propositionaler Akt</i>	<i>Illokutiver / Illokutionärer Akt</i>	<i>Perlokutiver / Perlokutionärer Akt</i>
<i>Resultat des Teilaktes</i>	Äußerung	Proposition	Illokution	Perlokution
<i>Erläuterung</i>	Laute Wörter Satz	Aussage über die Welt	Handlungswert / intendierte Funktion des Sprechaktes	Wirkung / Zweck / inten- dierte Reaktion des Empfän- gers
<i>Beurteilungskriterien</i>	grammatisch (nicht) wohl- geformt	wahr / falsch	(nicht) glücken	(nicht) erfolg- reich sein

Abbildung 4: Tabelle des Sprechaktes in Anlehnung an Linke et al. (1994: 189)

Der Äußerungsakt, der bei einem nach der Sprechakttheorie zu untersuchenden Beispiel in Lautschrift dargestellt werden müsste, entfällt für unsere Untersuchung im engeren Sinne, da die möglichen grammatischen Formulierungsmöglichkeiten und die semantischen Bedeutungen einzelner Verben an späterer Stelle in dieser Arbeit als eigener Themenbereich untersucht werden sollen (vgl. Kapitel 5 und 6).

Der propositionale Akt ist als Beziehung der Sprache zu den Dingen in der Welt nach Linke et al. „prinzipiell wahrheitsfähig, d.h. sie [die Aussage] kann wahr oder falsch sein“ (ebd. 187). Dingen werden somit Eigenschaften zugeschrieben, die entweder zutreffen oder unwahre Behauptungen sind.

Wir gehen davon aus, dass Aufgabenbeispiele grundsätzlich als „wahr“ angesehen werden müssen; eine unwahre Aussage ist als didaktisches Mittel der „Motivation“ theoretisch denk- und sprachlich realisierbar, z.B. in der Form

- Schiller hat nie gelebt.

Diese Äußerung könnte darauf abzielen, in seiner Perlokution einen Denkanstoß zu evozieren, eine Provokation zu erreichen, mit der ich als Lehrperson einen weiteren Arbeitsauftrag koppeln möchte, z.B. in der Form

- Schiller hat nie gelebt. Verfassen Sie einen fiktiven Zeitungsbericht, in dem Goethe der Erfindung eines „Alter Ego“ zur Veröffentlichung weiterer Werke beschuldigt wird.

Derartige Fälle lassen sich für unsere Aufgabenbeispiele der aktuellen Deutschbücher und –zeitschriften jedoch nicht nachweisen und fallen daher aus unserer aktuellen Untersuchung heraus.⁵⁰

Gemäß unserer Tabelle zeigt die Illokution an, mit welcher Absicht bzw. mit welchem Handlungswert ein Sprechakt formuliert wird. Ein Sprecher kann mit ihm beispielsweise eine „Mitteilung oder Feststellung oder Warnung oder Drohung oder Empfehlung“ (ebd. 189) oder eben eine Aufforderung verwirklichen. Je nachdem, wie die Illokution vom Empfänger interpretiert wird, kann dieser Teilakt glücken oder auch misslingen, und diese Untersuchung von Illokutionen steht damit nicht nur grundsätzlich im Mittelpunkt der Sprechakttheorie, sondern auch von unserer Untersuchung von Aufgabenbeispielen, die als glückende oder misslingende Aufforderungen zu interpretieren sind.⁵¹

Alternativ formuliert Brinker (1997):

Eine konkret ausgeführte sprachliche Handlung, d.h. eine Handlung, die eine bestimmte Person in einer bestimmten Situation gegenüber einer bestimmten anderen Person vollzieht, wird also als Realisierung eines bestimmten Sprechhandlungstyps (,illokutiven Typs' in der Terminologie Austin und Searles) aufgefaßt und beschrieben. (Brinker 1997: 87).

Schließlich haben wir es bei der Perlokution mit der Wirkung des Sprechaktes zu tun. Entspricht die Reaktion des Empfängers der Intention des Senders, ist die Perlokution erfolgreich; wurde die Intention nicht verstanden, kann die Perlokution als nicht erfolgreich bezeichnet werden.⁵²

Rehbein (1976) sieht die Funktion der Perlokution in Zusammenhang mit seiner Theorie des Handlungsplans unmittelbar mit dem „Zielwissen“ (Rehbein 1976: 2) eines Sprechers verbunden, „da sich die im propositionalen Gehalt explizit formulierte Information nach den konkreten Bedingungen der Sprechsituation“ (ebd. 2) richte und auch das enthalte, „was der Sprecher über das Wissen des Hörers weiß bzw. als dessen Wissen vorauskonstruiert“ (ebd. 3). Diese Information ist für uns im Weiteren bei der Definition bestimmter Handlungsmuster von großer Bedeutung, denn sie besagt, dass der Sprecher

⁵⁰ Andere fiktive Texte, die von Schülern zu erstellen sind, werden in den Aufgabenbeispielen als solche eindeutig bezeichnet.

⁵¹ Fürst stellt die übliche Definition von Illokutionen in Frage, da seiner Ansicht nach in der täglichen Kommunikation „auch mehrere Redeabsichten mit einem Sprechakt [...] verbunden werden [...]. Deswegen sollte besser von der hauptsächlichen Redeabsicht oder von der primären Illokution gesprochen werden.“ (Fürst 1996: 58), deren Mehrdeutigkeit er mit „Polyillokutionarität“ (ebd. 65) bezeichnet. Wie wir ebenfalls später ergänzend feststellen werden, trägt auch die Interpretation des „institutionellen und situativen Kontexts sowie des (Sprech-) Handlungskontextes“ (ebd. 59) zum Verständnis der Illokutionen bei.

⁵² Zur Infragestellung der Searle'schen Definition der Perlokution in Abgrenzung zur Illokution siehe Naumann (1995), Beck (1980) und Krebs (1993).

sozusagen für den Hörer mit- oder vorausdenkt und entsprechende Aufforderungen formulieren kann.

Eine Bestätigung dieses Bereiches steht in der praktischen Umsetzung der zu untersuchenden Arbeitsaufträge noch aus. Wenn unser Ziel lautet, eine ideale Form glückender Illokutionen zu definieren, ergibt sich die erfolgreiche Perlokution jedoch auch von selbst.

4.1 Die Intentionalität einer Äußerung

Um es noch einmal klar auszusprechen, versteht man unter Intentionalität, wie sie Grice und Searle⁵³ beschreiben, eine

[...] grundlegende Kategorie für jede Theorie der sprachlichen Bedeutung, wonach sprachliche Handlungen wesentlich intentionale, also von einer bestimmten, nämlich der kommunikativen Handlungsabsicht geleitete Akte sind. Eine wichtige Rolle in der neueren Diskussion spielen die sog. kollektiven oder ‚Wir-Intentionen‘. (Bußmann 2002: 313)

Noch allgemeiner umschreibt Meibauer (2001) als wesentliches Kennzeichen einer Handlung,

[...] daß sich etwas in der Welt verändert, und daß diese Veränderung auf das Eingreifen des Handelnden zurückzuführen ist. [...] Handlungen (also auch Unterlassungen) müssen intentional sein. (Meibauer 2001: 85)

Aus didaktischer Sicht stehen die Intentionen damit in untrennbarer Weise neben den individuellen und institutionellen Voraussetzungen, den Methoden, Medien und der Thematik von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Götz et al. 1994: 5).⁵⁴

Searle (1987:9) sieht nur bei einigen, bei weitem nicht bei allen „geistigen Zustände[n] und Ereignisse[n]“ (Searle 1987: 15) eine Form der Intentionalität, die sich zunächst einmal auf einen Hintergrund, ein „Netzwerk von [...] Überzeugungen und Wünschen“ (ebd. 180) gründet, das es dem Menschen überhaupt erst ermöglicht, sich in der Welt zu orientieren. Dabei greifen wir nicht nur rein biologisch auf uns allen gemeinsame Hin-

⁵³ Wir stützen uns im Folgenden erneut schwerpunktmäßig auf die Searle’schen Abhandlungen und legen auch erneut die unserer Ansicht nach gelungene deutsche Übertragung seines originalen Werkes „Intentionality“ (Searle 1983) unseren Ausführungen zugrunde.

⁵⁴ Zur Veränderung von Aufforderungen durch Institutionen siehe auch Rehbein (1977: 339ff.), Leist (1972) und Koerfer (1994).

tergründe (die so genannten „tiefen Hintergründe“) zurück, sondern verfügen auch über „lokale Hintergründe“ wie Benimm-Regeln in gewissen Kulturkreisen (vgl. ebd. 183):

Mit ‚Hintergrund-Hypothese‘ bezeichne ich die Behauptung, daß nicht-repräsentationale, vorintentionale Fähigkeiten [...] intentionalen Zuständen zugrunde liegen (ebd. 184).

Daraus lässt sich der Umkehrschluss ziehen, dass es eines (vorintentionalen) Hintergrundes bedarf, um überhaupt die (wörtlichen) Bedeutungen von Sätzen zu verstehen; unterschiedliche Auslegungen ein- und desselben Satzes sind also genau dann möglich, wenn die Hintergründe der Empfänger einer Botschaft, z.B. aufgrund ihrer gesellschaftlichen Sozialisation, unterschiedlich sind (vgl. ebd. 185f.).

Dieser Prozess der Erschließung von Bedeutung hat damit eine logische Struktur und ist nicht in erster Linie sprachlich zu fassen (vgl. ebd. 203). Für die Übertragung auf seinen illokutiven Akt der Direktive heißt das für Searle, dass die

[...] Kommunikationsabsicht [...] einfach in der Absicht [besteht], daß der Hörer erkennen möge, daß der Akt mit der Repräsentationsabsicht vollzogen wird. [...] Die Repräsentationsabsicht ist von der Kommunikationsabsicht unabhängig, und bei der Repräsentationsabsicht geht es darum, einem öffentlich zugänglichen Akt die Erfüllungsbedingungen eines intentionalen Zustands zu verleihen und damit diesen intentionalen Zustand auszudrücken. [...] Wenn wir uns den Direktiven und Kommissiven zuwenden, dann bemerken wir, daß sie – anders als die Feststellungen – die Welt-auf-Wort-Ausrichtung haben; [...] daß sie eine zusätzliche Form des kausalen Selbstbezugs haben. Ein Befehl ist nur dann befolgt, wenn die befohlene Handlung als Befehlsbefolgung ausgeführt wird [...] (ebd. 212f.).

Wir werden zu diesem letzten Aspekt zurückkehren, wenn wir im Hinblick auf die Untermuster des AUFFORDERNS diskutieren, ob z.B. ein RATSCHLAG bereits eine Sprechhandlung erfüllt oder diese erst erfüllt ist, wenn die intendierte Absicht, nämlich dass der Aufgeforderte dem RATSCHLAG nachgeht, umgesetzt wird. In Anlehnung an Searle müsste der Aufgeforderte damit die oben benannte Repräsentationsabsicht als Kommunikationsabsicht entschlüsseln.⁵⁵

Nach Dressler (1972) gibt es jedoch gleichzeitig auch eine „Empfängerintention“:

Der Leser erwartet, daß die ihm in einem Text vorgetzten Sätze irgendwie miteinander zusammenhängen. Die normale Aufgabe des Autors ist es, den Textzusammenhang in einer Weise aufzuzeigen, die die Erwartungen [...] des Lesers befriedigt. (Dressler 1972: 98)

⁵⁵ Zur genaueren kritischen Betrachtung der Searlschen Theorie der Intentionalität siehe beispielsweise Christensen (1991).

Inwieweit sich diese Grundlagen auf Aufforderungen übertragen lassen, sollen die folgenden Kapitel zeigen.

4.2 AUFFORDERUNGEN in Sprechaktklassifikationen

Um den Zusammenhang sprachlicher Handlungen und sprachlicher Ausdrucksformen, wie wir ihn oben referiert haben, linguistisch formulieren zu können, greift die Sprechakttheorie auf so genannte sprechhandlungsbezogene Ausdrücke zurück. In Anlehnung an Hindelang (1994) sind diese die „sprachlichen Mittel, die im Wortschatz einer Sprache zum Sprechen über sprachliche Handlungen vorhanden sind“ (Hindelang 1994: 21). Wie wir später noch genauer darstellen werden, unterscheiden wir nach Hindelang (vgl. ebd. 21) dabei performative und referierende Verwendungen von sprechhandlungsbezeichnenden Ausdrücken (SB-Ausdrücken), von denen aus eine Analyse nach der Sprechhandlungstheorie erst möglich wird. Performativ werden SB-Ausdrücke genannt, die in den Äußerungsformen selbst stehen, d.h. „mit denen man die entsprechende sprachliche Handlung vollzieht“ (ebd. 21); an anderer Stelle unterscheidet Hindelang (1978: 160) genauer zwischen explizit performativen Äußerungen und modalisiert performativen Äußerungen (d.h. mit Paraphrasierungen).

Referierend werden SB-Ausdrücke gebraucht, „um sich auf vergangene oder zukünftige sprachliche Handlungen zu beziehen“ (Hindelang 1994: 21.).⁵⁶ Für beide Bereiche gilt, dass wir sie in der Schreibkonvention dadurch kenntlich machen, dass die Sprechhandlungsmuster in Versalien gedruckt werden. So wird beispielsweise AUFFORDERN das entsprechende Handlungsmuster kennzeichnen, wogegen „auffordern“ das entsprechende Verb im Deutschen markiert.

Wenn man davon ausgeht, dass zahlreiche Möglichkeiten der Formulierung von SB-Ausdrücken existieren, so stellt sich auch schon bei Searle die Frage nach einer Systematisierung in Gruppen, den so genannten Sprechaktklassifikationen. Linke et al. (1994) machen darauf aufmerksam, dass jede Form von Sprechaktklassifikationen unter Umständen „kulturspezifische[n] Variationen“ (Linke et al. 1994: 194) unterworfen ist und somit einen Einfluss auf die Interpretation einer Äußerung ausüben kann.⁵⁷

⁵⁶ Ergänzend benennt Hindelang (1978:159f.) HANDLUNGSSZUWEISUNGEN, „die syntaktisch als Imperativsätze zu analysieren sind und alle Kommandoausdrücke“.

⁵⁷ Zur Sprechaktklassifikation im Englischen siehe die bekannte Abhandlung „Speech Act Classification“ von Ballmer et al (1981). Für einen neueren Ansatz der Framesemantik im Deutschen siehe Konerding (1996), zur lexikalischen Feldstruktur siehe Harras (1993).

Die fünf Klassen illokutionärer Sprechhandlungen nach Searle (vgl. Searle 1990: 31ff., Linke et al. 194: 291f., Bußmann 2002: 621 und Meibauer 2001: 95) sind resümierend gesehen die folgenden.

a) Assertive (anfangs auch Repräsentative genannt):

Als wahre Aussage gemeinte illokutionäre Rolle; Intention des Sprechers ist es, sich auf die Wahrheit der ausgedrückten Proposition festzulegen:

behaupten, identifizieren, berichten, feststellen, andeuten, die Hypothese aufstellen, prophezeien

b) Direktive:

Fordernder Sprecherversuch, den Hörer zu einer bestimmten Handlung zu veranlassen:

bitten, befehlen, ersuchen, raten; auffordern, anordnen, einladen; alle Fragen (=Aufforderung, eine Antwort zu geben)

c) Kommissive:

Sprecherverpflichtung auf eine zukünftige Handlung:

versprechen, geloben, drohen, vereinbaren, anbieten

d) Expressive:

Sozial eingebundene Sprechhandlung. Der Sprecher drückt die in der Aufrichtigkeitsbedingung spezifizierte psychische Einstellung zu dem mit der Proposition ausgedrückten Sachverhalt aus:

beglückwünschen, kondolieren, entschuldigen, danken, gratulieren, willkommen heißen

e) Deklarationen:

Der Sprecher bringt mit dem gelungenen Vollzug einer Deklaration die Wirklichkeit in Übereinstimmung mit dem propositionalen Gehalt der Deklaration; erfordert i.d.R. eine bestimmte soziale Institution, wie z.B. Schule (vgl. Meibauer 95):

definieren, taufen, schuldig sprechen, Krieg erklären; exkommunizieren, zurücktreten, ernennen,

Wunderlich (1978) unterscheidet demgegenüber folgende Formen illokutiver Typen:

- (a) Direktiv (Aufforderungen, Bitten, Befehle, Anweisungen, Anordnungen, Instruktionen, Normsetzungen)
- (b) Commissiv (Versprechungen, Ankündigungen, Drohungen)
- (c) Erotetisch (Fragen)
- (d) Repräsentativ (Behauptungen, Feststellungen, Berichte, Beschreibungen, Erklärungen, Versicherungen)

- (e) Satisfaktiv (Entschuldigungen, Danksagungen, Antworten, Begründungen, Rechtfertigungen)
- (f) Retraktiv (Zurückziehen eines Versprechens, Korrektur einer Behauptung, Erlaubnisse)
- (g) Deklaration (Benennungen, Definitionen, Ernennungen, Schuldsprüche, Festsetzen einer Tagesordnung, Eröffnung einer Sitzung) [...]
- (h) Vokativ (Anrufe, Aufrufe, Anreden). (Wunderlich 1978: 77f.)

Daneben untersucht Wunderlich konditionale Sprechakte („Warnung, Drohung, Rat-schlag, Versicherung, Belehrung, Vorwurf, Aushandeln, Erpressung, Angebot, Vor-schlag“, ebd. 272; die Liste ist weiter fortsetzbar), Ratschläge (ebd. 280), Angebote und Vorschläge (ebd. 289).⁵⁸

Vergleicht man beide Modelle miteinander, zeigen sich deutliche Parallelen und einige Erweiterungen bei Wunderlich. Beide Modelle kennen die Direktive, die wohl in ihrer reinsten Form auf deutliche Aufforderungen auch aus unseren Aufgabenbeispielen an-zuwenden sind, beide kennen die Bereiche der Kommissive und Deklarationen. Unter Searles Assertive sind, in ihrer abgewandelten Bezeichnung, Wunderlichs Repräsentati-ve zu fassen; es bleibt somit der Bereich der Expressive Searles übrig, die Wunderlichs Kategorien der satisfaktiven und retraktiven illokutiven Typen subsumieren müsste. Der Bereich der Fragen, d.h. die erotetischen Typen nach Wunderlich, sowie dessen Vokative und konditionalen Sprechakte, Ratschläge, Angebote und Vorschläge sind alleinige Zugaben Wunderlichs, die jedoch auch zum Teil in Form von Aufgabenstel-lungen innerhalb des Unterrichts als Formen illokutiver Sprechakte denkbar sind.

Suchen wir also nach einem dritten Modell, das sich umfassender und präziser auf die von uns schwerpunktmäßig zu erwartenden Sprechakte der Aufforderung anwenden lässt und Aspekte aus den beiden o.g. Modellen miteinander kombiniert, nähern wir uns dem o.g. Werk Hindelangs, der insgesamt 14 Untermuster des Aufforderns unterschei-det.⁵⁹ Wie wir bei der Darstellung seines Aufforderungsbegriffes noch genauer nach-weisen werden, bezieht sich Hindelang zwar ursprünglich nur auf mündliche Kommu-nikation, sein Aufforderungsbegriff und seine Kategorisierungstypen lassen sich den-och gut auf unsere Verbbeispiele anwenden, zumal er über die Kategorie der Direktive hinausgehend auch z.B. Wunderlichs Typus des RATSCHLAGs mit berücksichtigt.

⁵⁸ Eine Zusammenschau weiterer Modelle von Direktiven bzw. Subtypen von Aufforderungen siehe Schilling (1999: 29ff.).

⁵⁹ Hindelang (1978: 176) weist ebenfalls darauf hin, dass die Untermuster in ihrer Bezeichnung nicht dem alltagssprachlichen Verständnis der Lexeme verwechselt werden dürfen – daher die spätere Schreibung der Handlungsmuster in Kapitalbuchstaben.

Ehe wir die für uns in Frage kommenden Untertypen näher betrachten und mit eigenen Aufgabenbeispielen belegen, sei an dieser Stelle auf zwei Übersichten verwiesen, nach denen Hindelang seine Aufforderungsillokutionen vorsortiert. Er unterscheidet grob zwischen den Bereichen der bindenden, also deutlich verpflichtend auszuführenden Aufforderungen, „direktive[...] Sprechhandlungen [...], die Sp₂ befolgen muß“ (ebd.121), und den nicht-bindenden Aufforderungen, die eher empfehlenden Charakter haben und je nach Sprecher-/Adressaten-Verhältnis unterschiedlich ausfallen.⁶⁰

Ein zentraler Begriff ist bei Hindelang die Frage nach den Sanktionen, mit denen ein Adressat rechnen muss oder ein Sprecher drohen kann, um eine Aufforderung durchzusetzen. Hindelang (1978: 123) beschränkt diese auf „juristisch definierbare Strafen und direkte Gewaltausübung“. Demzufolge steht eine Nicht-Befolgung bei nicht-bindenden Aufforderungen also nicht unter Strafe.⁶¹

Als entsprechende semantische Merkmale, um uns diesen Begriff der „bindend“ zu verstehenden AUFFORDERUNGEN⁶² besser vor Augen zu führen, können wir dem deutschen Wörterbuch die Definition „verpflichten, etw. zu tun; festlegen“ (Wörterbuch 1999: 602) für das Verbum „binden“ entnehmen. Dabei ist also zunächst einmal nicht die Rede von Verträgen, Sanktionshandlungen oder Gewaltandrohung, wie sie Hindelang im Folgenden bei den einzelnen Untermustern in beispielhaften Kommunikationssituationen sieht.⁶³

Wir erweitern, oder sagen wir besser „lockern“ damit Hindelangs Definition und wollen uns im ersten Bereich der BINDENDEN AUFFORDERUNGEN, wie wir sie in der schulischen Aufgabenstellung grundsätzlich vorliegen haben (den Auforderungen des Lehrers bzw. den durch ihn gestellten Aufgaben ist generell Folge zu leisten), auf den,

⁶⁰ Im Vergleich zu den anderen Klassifikationen ordnen House und Vollmer BITTEN und AUFFORDERUNGEN den „gesichtsbedrohende[n]“ (House et al. 1988: 115) Sprechakten zu.

⁶¹ Für eine weiterführende Betrachtung der situativen Faktoren beim Verstehen und Befolgen von Aufforderungen siehe den gleichnamigen Aufsatz von Mohr et al. (1989).

⁶² Alternativ könnte man auch, besonders auf den schulischen Bereich bezogen, von Instruktionen sprechen, die Weber (1982) wie folgt definiert, jedoch leider nicht annähernd so ausführlich an Beispielen belegt wie unsere gewählten Untermuster: „Instruktionen sind Sprechhandlungen, welche in allen jenen Interaktionssituationen vorkommen, in denen jemandem etwas beigebracht wird“ (Weber 1982: 3).

⁶³ Über die Logik des Aufforderns in Kapitel 3 hinausgehend findet sich eine umfassende Definition der Kommunikationssituation nach semantischen Merkmalen aus sprachwissenschaftlicher Sicht bei Wunderlich (1986: 111), der auf „Raum, Zeit und äußere Umstände [...]; [die] soziale oder institutionelle Beziehung zwischen Sprecher und Adressat; [...] einen Sachverhalt, der nicht vergangen ist und zu dessen Realisierung der Adressat beizutragen vermag; [...] eine modale Perspektivierung dieses Sachverhaltes [...]; den Sprecher und seine Einstellungen [...]; [...] den Adressaten und seine Dispositionen“ (Wunderlich 1986:111) eingeht, die wir jedoch im Folgenden auch nach Hindelang im Hinblick auf die Definition der Untermuster des Aufforderns besprechen werden.

wie Hindelang (1978: 131) es nennt, legalen Bereich beschränken.⁶⁴ Vieweger et al. (1986) definieren die „Befehlsgewalt oder Weisungsbefugnis“ (Vieweger et al. 1986: 99) ebenfalls etwas liberaler, wenn sie sie auf „bestimmte soziale Beziehungen (militärischer bzw. ziviler Natur) zwischen dem Auffordernden und dem Aufgeforderten“ (ebd. 99) beziehen.

Die schulische Ausbildung entspricht damit dem Status eines (freiwillig) eingegangenen Vertrages und die Schüler verpflichten sich, den ihnen gestellten Aufforderungen selbstverständlich nachzukommen.

In Abgrenzung zu den NICHT-BINDENDEN AUFFORDERUNGEN muss jedoch auch die Tragweite dieses Vertrages für den schulischen Bereich noch abschwächer formuliert werden. Vieweger et al. sehen hierbei deren

[...] Berechtigung in der Regel [und dass der Vertrag] weniger präzise auf ein allgemeines Verständnis bzw. allgemeine Konditionen darüber [geäußert werde], was von wem gegenüber wem in welchem sozialen Kontext (ebd. 100)

gesagt werde. Zudem sollten diese Forderungen „als legitimes Interesse des Sprechers vertretbar und begründbar“ (ebd. 100) sein.

Ein Schüler wird z.B. nicht gleich bei BINDENDEN AUFFORDERUNGEN von seinem Lehrer persönlich der Schule verwiesen werden, weil er einer Aufgabenstellung nicht nachgekommen ist, die ihm als Hausaufgabe gestellt war. Dennoch gehen wir davon aus, dass es graduelle Unterschiede in der Formulierung von Aufgaben bzw. entsprechenden AUFFORDERUNGEN gibt, sodass einige verpflichtender festlegen, eine (Sprach-)Handlung durchzuführen, und andere empfehlenden Charakter haben, eine Art Hilfestellung darstellen oder vielleicht „nur“ als weiterführender Denkanstoß zu verstehen sind. In der praktischen Umsetzung würde dies bedeuten, dass bei unserem Verständnis von BINDENDEN AUFFORDERUNGEN konkrete Arbeitsaufträge vom Schüler umzusetzen sind (also z.B. durch Verschriftlichung von Argumenten), NICHT-BINDENDE Arbeitsaufträge aber eher als Anregungen zu verstehen sind, die der Schüler über die eigentliche Thematik hinaus aufgreifen kann, aber nicht muss (z.B. in Teil-

⁶⁴ Im illegalen Bereich „beruht der bindende Charakter ausschließlich darauf, daß Sp₁ dem Adressaten irgendeinen Schaden zufügen wird, falls dieser der Aufforderung nicht nachkommt“ (Hindelang 1978:128). Im übertriebenen Sinn kann eine Lehrkraft einem Schüler natürlich „Schaden zufügen“, indem er ihn schlecht benotet, weil er Aufgaben nicht erledigt hat. Da das Arbeitsverhältnis jedoch, wie zuvor definiert, auf einer vom Schüler freiwillig eingegangenen Situation beruht, ist diese Überlegung hinfällig. Der Schüler würde mit seinem ablehnenden Verhalten selbst die erfolgreiche schulische Laufbahn gefährden. Die Benotung durch die Schule darf somit nicht als Bedrohung definiert werden.

aufgaben, die der Lehrer zwar mit benennt, wenn er eine Hausaufgabe stellt, die aber nicht im Einzelnen vom Schüler schriftlich beantwortet werden).

Werfen wir einmal einen Blick auf die von Hindelang (1978: 131) entwickelten Kategorien selbst.

Anhand der Streichungen in dieser wie auch der zweiten Grafik soll bereits ersichtlich werden, welche Untertypen sich am Ende für unsere Aufgabenbeispiele nicht belegen lassen.

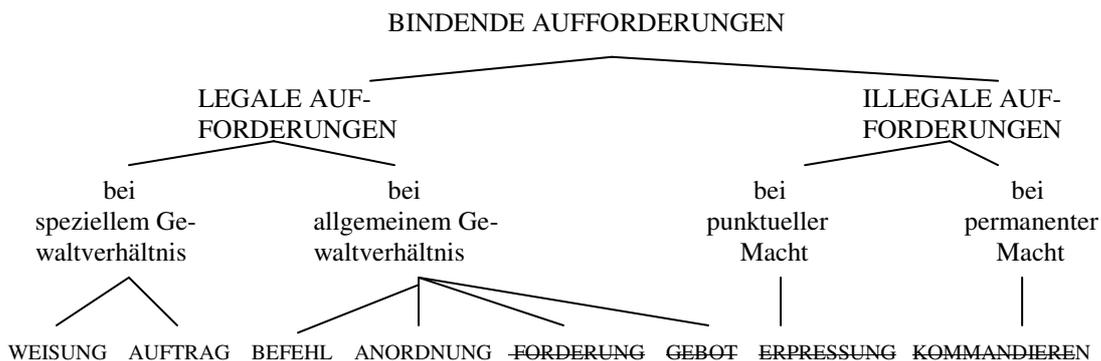


Abbildung 5: Auswahl von Untertypen der BINDENDE AUFFORDERUNGEN nach Hindelang (1978: 131) (Streichungen = nicht anwendbar auf Aufgaben)

Daneben stellt Hindelang (vgl. ebd. 141) anschließend den zweiten Bereich der **NICHT-BINDENDE AUFFORDERUNGEN** vor, der interessanterweise auch innerhalb unserer Aufgabenstellungen nachzuweisen ist, z.B. in Form erläuternder, weiterführender Teilaufgaben:

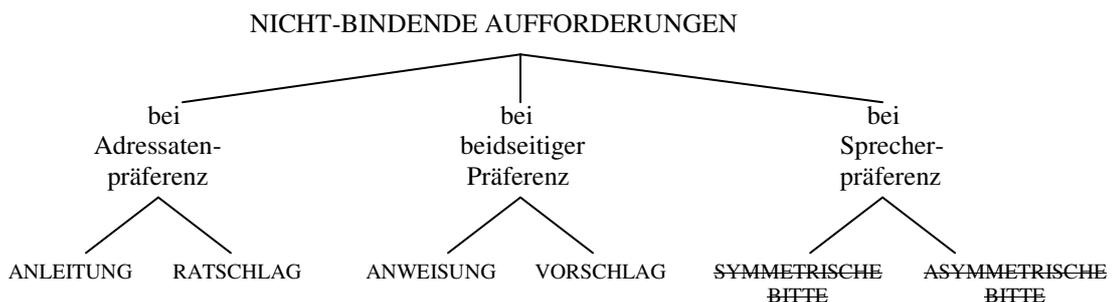


Abbildung 6: Auswahl von Untertypen der NICHT-BINDENDE AUFFORDERUNGEN nach Hindelang (1978: 141) (Streichungen = nicht anwendbar auf Aufgaben)

Hier ist nach Hindelang also zu berücksichtigen, in welchem Kommunikationsverhältnis die Kommunikationspartner zueinander stehen. Man muss feststellen, ob eine Aufforderung den Interessen des Adressaten dient, sie beiden von Nutzen ist oder eine ausschließliche Sprecherpräferenz vorliegt. Bezogen auf die schulische Situation sind alle drei Bereiche denkbar. Möchte die Lehrperson bzw. stellvertretend das Lehrbuch dem

Lernenden entgegenkommen, kann es eine ANLEITUNG formulieren oder einen RATSCHLAG erteilen. Geht man von einer Gleichberechtigung, einer Interaktion bei vergleichbaren Rechten und Pflichten, die das Lernen begünstigen, aus, lassen sich auch ANWEISUNGEN und VORSCHLÄGE denken. Liegt jedoch eine Sprecherpräferenz vor, ist eher nur die SYMMETRISCHE BITTE denkbar, die vom Lernenden etwas einfordert, das diesem unter Umständen nicht zum eigenen Vorteil einsichtig erscheint.⁶⁵

Als eine weitere Klassifizierungskategorie von Sprechakten möchten wir noch kurz auf House und Vollmer (House et al. 1988) hinweisen, die im Hinblick auf die Sprechakte des BITTENS und AUFFORDERNS sowie der ENTSCULDIGUNGEN, die jedoch für unsere Thematik ohne Belang sind, neun Strategietypen vorstellen, anhand derer sie eine Entwicklung von direkten zu indirekten AUFFORDERUNGEN nachzuweisen versuchen. Um von vornherein klarzustellen, dass wir uns in unserer Analyse nicht auf diese Klassifizierung stützen, weil sie die sprachliche Realisierung gegenüber der Definition der Illokutionen unserer Ansicht nach zu wenig reflektiert, führen wir als Erläuterung der Versprachlichung ausschließlich selbst konstruierte Beispiele auf, die nicht im Anhang unserer originalen Aufgabenbeispiele wieder zu finden sind (zu den Definitionen der Strategietypen siehe House et al. 1988: 117f.):

Strategietyp	<i>Beispielhafte sprachliche Realisierung</i>
1. Mood Derivable Aufgrund des grammatischen Modus des Verbs läßt sich die illokutionäre Kraft der Äußerung als BITTE / AUFFORDERUNG bestimmen.	<i>Korrigieren Sie Ihre Fehler im Diktat!</i>
2. Explicit Performative Die illokutionäre Kraft der Äußerung wird vom Sprecher explizit genannt.	<i>Wir bitten Sie, Ihre Fehler zu korrigieren!</i>
3. Hedged Performative Die Benennung der illokutionären Kraft ist in die Äußerung eingebettet.	<i>Wir möchten Sie bitten, die Fehler zu korrigieren!</i>
4. Locution Derivable Die illokutionäre Rolle der Äußerung läßt sich direkt aus der semantischen Bedeutung der Lokution ableiten.	<i>Sie müssen die Fehler korrigieren!</i>
5. Scope Stating Die Äußerung drückt die Intentionen, Wünsche oder Gefühle des Sprechers aus bzgl. der Durchführung der	<i>Wir möchten, dass Sie die Fehler korrigieren.</i>

⁶⁵ Entgegen unserer Herangehensweise im siebten Kapitel bei den Wortfeldern wollen wir uns hier noch auf real nachweisbare AUFFORDERUNGEN gemäß unserer recherchierten und systematisierten Aufgabenbeispiele des Anhangs beziehen. Damit ist auch die Frage des (schulischen) Kontextes, die Hindelang für seine fiktiven Beispiele jeweils kurz umreißt, bei uns eindeutig vorgegeben.

BITTE / AUFFORDERUNG durch den Hörer.	
6. Language Specific Suggestory Formula Die Äußerung enthält eine konventionelle Form für BITTEN / AUFFORDERUNGEN	<i>Wie wäre es, wenn Sie Ihre Fehler korrigieren würden?</i>
7. Reference to Preparatory Conditions Die Äußerung enthält Verweise auf bestimmte Voraussetzungen (z.B. Fähigkeit des Adressaten, P zu tun) wie sie sprachspezifisch konventionalisiert sind.	<i>Können Sie jetzt die Fehler korrigieren?</i>
8. Strong Hints Die Äußerung enthält Hinweise auf einige der Elemente, die für die Durchführung der BITTE / AUFFORDERUNG nötig sind (direkte pragmatische Implikationen).	<i>Sie haben das Diktat mit zu vielen Fehlern abgeschlossen!</i>
9. Mild Hints Die Äußerung enthält keinen Bezug auf die BITTE / AUFFORDERUNG (oder auf einzelne mit ihr verbundene Elemente), ist aber durch den situativen Kontext als BITTE / AUFFORDERUNG interpretierbar (indirekte pragmatische Implikation).	<i>In der Oberstufe müsste man fehlerfreie Diktate schreiben können.</i>

Abbildung 7: Strategietypen von Aufforderungen in Anlehnung an House et al. (1988: 117f.)

Wie wir aus dieser Tabelle von House et al. jedoch ableiten können, sind durchaus Abstufungen in der Hierarchie der Verbindlichkeit von AUFFORDERUNGEN erkennbar; in Übereinstimmung mit den später folgenden Untermustern des AUFFORDERNS gehen wir jedoch davon aus, dass diese Stufen auch als Illokutionen zu bezeichnen sind, also z.B. als BITTE oder VORSCHLAG und nicht in einer so allgemeinen Form unterteilt bleiben müssen.

4.3 Arbeitsbegriff des Sprechaktes AUFFORDERN

Ähnlich unserer Herangehensweise stellt Hindelang in seiner Untersuchung „AUFFORDERN. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen“ (Hindelang 1978) einen sehr allgemein zu verstehenden Aufforderungs-begriff vor, indem er von einer Reihe von Beispielen ausgeht, die er in einer später vorzustellenden Typologie gemäß ihren semantischen Merkmalen ordnet und die er erst in einem dritten Schritt nach seinen möglichen Ausdrucksformen analysiert (z.B. als Deklarativ-, Interrogativ- und Imperativsätze im Bereich der Syntax). Die Grundlage der Sprechakttheorie wird damit von Hindelang hinsichtlich der Semantik verbessert.

Aber auch wir müssen noch einmal Hindelangs Untersuchungsgegenstand für unseren Themenbereich erweitern bzw. hinsichtlich unserer Beispielsätze verändern, denn Hin-

delang (vgl. ebd. 52) beschränkt seine Untersuchungen auf Kommunikationssituationen mit „natürliche[n] Personen“ im Bereich der gesprochenen Sprache. Da er jedoch daneben nicht von längeren Aufforderungstexten, sondern von „einfache[n] Äußerungsformen“ (ebd. 52) ausgeht, fühlen wir uns wiederum mit seiner Herangehensweise an die einzelnen Sprachhandlungen vertraut.⁶⁶ Wie wir bereits anfangs erwähnten, müssen wir zudem davon ausgehen, dass unsere Form der Aufforderungen in Deutschbüchern und –zeitschriften durchaus für beide Bereiche, den schriftlichen wie den mündlichen, als Arbeitsaufträge denkbar sind.

Hindelang berücksichtigt den, wie er es für seine Thematik benennt, „Grenzfall“ (ebd. 52) von Sprechern als Amtspersonen, der zum Teil auf unseren schulischen, situativen Rahmen übertragbar ist. Das genauere Verhältnis der superioren und inferioren Kommunikationspartner zueinander in einer schulischen Kommunikationssituation wollen wir innerhalb unserer Ausführungen zur Pragmatik näher betrachten.⁶⁷

Den Bereich der „Logik und Moralphilosophie“ (ebd. 54) klammert Hindelang weitestgehend aus, dagegen haben wir bereits bei unserem Kapitel zur „Logik des Aufforderns“ entsprechende Hinweise als notwendig angesehen und erweitern somit auch hier unseren Blick über Hindelangs Grenzen hinaus.

Einschränken werden wir dagegen die von Hindelang ausführlich dargelegten, unterschiedlichen Äußerungsformen eines jeden Sprechakttypus⁶⁸, da wir die Auswahlmöglichkeiten auf der grammatikalischen Ebene erst gesondert und dann am Beispiel der Wortfelder näher untersuchen möchten.⁶⁹ Anlass hierfür ist auch unsere Kritik daran, nach welchen Kriterien Hindelang seine Untermuster benennt und durch Beispiele belegt, er verweist nämlich schlichtweg auf seine eigene Intuition⁷⁰. Hindelang dazu wörtlich als Begründung:

⁶⁶ Hindelang (1978) versteht die zu untersuchenden Äußerungen ebenfalls als gesonderte Äußerungen, „die ohne Bezug auf vorausgehende Äußerungen analysiert werden können“. (Hindelang 1978: 185)

⁶⁷ Hindelang (1978: 53) verweist auf „Durchsetzungs- und Sanktionsmöglichkeiten [...], die Sp₁ gegenüber Sp₂ besitzt, falls Sp₂ sich weigert, der Aufforderung nachzukommen“. Angedeutet werden soll schon an dieser Stelle, dass eine „Leistungsverweigerung“ von Schülern natürlich eine entsprechende Notengebung durch den Lehrer nach sich ziehen könnte.

⁶⁸ Hierfür versprachlicht Hindelang für die Untermuster unterschiedliche infinite Ausdrücke (vgl. Hindelang 1978:169) als Auswahl an grammatischen Konstruktionen zu den o.g. Bereichen der Präferenz, der Befolgung, der Kompetenz und der deontischen Hinweise. Vieweger et al. (1986) definieren letztere wie folgt: „Die Denotate deontischer Sätze sind Normen. Mit der Äußerung eines deontischen Satzes wird die Geltung einer Norm als Tatsache behauptet.“ (Vieweger et al. 1986:93) und sehen diese v.a. bei Anordnungen manifestiert.

⁶⁹ Vergleich hierzu Kapitel 6.

⁷⁰ Zur weiteren Qualifikation eines einheimischen Sprechers sagt Davies (1994): „The native speaker [...] has intuitions (in terms of acceptability and productiveness) about his / her idiolectal grammar; [...] has intuitions about those features of the standard language grammar which are distinct from his / her idiolectal grammar.“ (Davies 1994: 2723).

Ein Sprecher des Deutschen besitzt nicht nur aufgrund seiner grammatikalischen Kompetenz Intuitionen über die Grammatikalität von Sätzen, sondern er hat auch aufgrund seiner kommunikativen Kompetenz und seiner sozialen Handlungskompetenz bei vorgegebenen situativen Rahmenbedingungen die intuitive Fähigkeit, über die Akzeptabilität von Äußerungen zu urteilen. (Hindelang 1978: 181)

Grundsätzlich müssen wir diesem Ansatz Hindelangs natürlich zustimmen, da wir beispielsweise bei unserer eigenen Auswahl von Beispielsätzen und deren Zuordnung zu den drei Anforderungsbereichen von Anfang an nicht anders vorgegangen sind. Hierbei haben wir jedoch, um die semantischen Felder der Verben näher bestimmen zu können, im Rückgriff auf Dudens „Großes Wörterbuch der deutschen Sprache“ (Wörterbuch 1999) jeweils die entsprechenden Wortbedeutungen zitiert, und dies soll im Folgenden u.a. auch ergänzend zu Hindelangs Definitionen oder, wie er es nennt, Bedingungen der Untermuster geschehen. Erst so scheinen uns Zuordnungen von Aufgabenbeispielen zu den einzelnen Untermustern überhaupt möglich und verständlich. Wir sind uns dessen bewusst, dass wir hier genau zwischen den Verben und ihren semantischen Merkmalen sowie den Handlungsmustern unterscheiden müssen; da die Verben jedoch die Grundlage für die Begriffsbildung der Handlungsmuster darstellen, ist ihre Semantik für uns ein wichtiges Definitionsmerkmal.

Hindelang (1978: 57) grenzt die Auswahl seiner Beispielsätze stark ein (abgesehen davon, dass er, wie bereits erwähnt, nur von der mündlichen Kommunikationssituation ausgeht).

Seine linguistische Untersuchung selbst bezieht sich auf Beispielsätze aus dem Alltag, jedoch ohne negative, kommunikative oder geistige Handlungen, ohne Aufforderungsinhalte mit Erzeugungsangaben und Situationsbedingungen oder komplexe Aufforderungsinhalte. Betrachten wir die negativen und kommunikativen Handlungen einmal genauer.

Wie wir anhand der Wortfelder des Aufforderns nach Buscha et al. (2002) noch darstellen werden, können wir schon jetzt Hindelang grundsätzlich darin zustimmen, dass kommunikative Akte mit dem Ziel negativer Handlungen, also z.B. „Unterlassungsverbote“ (Hindelang 1978: 58), für Aufgabenstellungen im schriftsprachlichen Bereich kaum sinnvoll erscheinen.⁷¹

⁷¹ Entsprechend werden Aufforderungen zu einer Handlung als aktiv bezeichnet, vgl. hierzu auch Hindelang (1978: 31).

Innerhalb der kommunikativen Handlungen, dem weiteren Moment, das Hindelang aus seiner Begriffsdefinition ausschließen möchte, weist der Autor auf „Aufforderungsübermittlungen“ (ebd. 62) hin, die wir für unseren Themenbereich jedoch ebenso wie Hindelang ausklammern möchten. Ein fiktives Beispiel ist:

- Fordern Sie Ihren Nachbarn auf, ebenso wie Sie das Blatt offen an den nächsten Mitschüler weiterzugeben.

anstelle des originalen Arbeitsauftrages

- Das Blatt wird offen an den Nachbarn weitergegeben. (ÜD 1997: 8)

Aber auch über den „Umweg“ eines Dritten kann ein solcher Arbeitsauftrag Sinn machen, wenn man z.B. den Umgang mit Institutionen üben möchte, dabei jedoch vom Schüler selbst auch eine zuvor zu erledigende Aktivität voraussetzt:

- Bitten Sie um eine kurze Stellungnahme zur jeweiligen wirtschaftspolitischen Priorität, die mit den Faktoren des magischen Vierecks angesprochen werden. (PD 179,52)

In einem solchen Fall steht für uns jedoch die Proposition des BITTENs im Vordergrund und weniger der Inhalt der Bitte, die einen weiteren Aufforderungsteil enthält.⁷²

Ein Problem sieht Hindelang (1978: 65) in diesem Zusammenhang auch bei Paraphrasierungen von Aufforderungsübermittlungen in Frageform; als Beispiele führen wir im Folgenden sowohl W-Fragen als auch Ja-Nein-Fragen auf:

- Welche Einstellung des Erzählers zu dieser Gesellschaft und ihren Repräsentanten wird in der Art des Erzählens erkennbar? (TTS 2001: 272)
- Finden Sie Gemeinsamkeiten und / oder Widersprüche in der Auffassung von der Welt und dem Leben? (TTS 2001: 202)
- Was können Sie daraus in Bezug auf die Stellung von Mann und Frau in der bürgerlichen Familie der damaligen Zeit schließen? (TTS 2001: 227)
- Können Sie diesen widersinnigen Wortgebrauch verteidigen? (TMR 1999: 305)
- Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Gedichtform und der Gedichtaussage? (TTS 2001: 42)

Hindelang klärt allerdings nicht weiter auf, inwieweit Fragehandlungen ein Bestandteil von Aufforderungshandlungen sind (vgl. Hindelang 1978: 66), sondern fasst sie einfach wie Searle darunter, da er, wie bereits erwähnt, ähnlich zu unserer eigenen Herange-

⁷² Eine genauere Beschreibung der hier angedeuteten des „Adhortativus inclusivus“ (Erben 1983: 406) definiert Erben als Verbindung der beiden Rollen von Aufforderndem und Aufgefördertem für eine „gemeinsame, situationsgemäß scheinende Willensrichtung“ (ebd. 406).

hensweise, den Aufforderungsbegriff recht weit verstehen möchte.⁷³ Entgegen seiner Sortierung werden wir die Fragen als indirekte Sprechakte unter 4.6 gesondert behandeln und sie im Rahmen der Wortfelder als Beispielsätze aufzugreifen.

Kommen wir nun zu dem eigentlichen Aufforderungsbegriff.

Als erstes sprachliches Merkmal verweist Hindelang (1978) bei Aufforderungen auf die Gruppe von „Äußerungen, mit denen man Aufforderungen vollzieht“ (Hindelang 1978: 4) und zweitens „Äußerungen, mit denen man über vergangene oder gegenwärtig stattfindende Aufforderungshandlungen berichtet“ (ebd. 4), die er, wie bereits dargestellt, als performative und referierende Ausdrücke bezeichnet.

Schauen wir uns die zweite Gruppe einmal genauer an.

Eine Aufforderung in Vergangenheitsform, ist, wie auch bei der Behandlung der grammatikalischen Möglichkeiten noch zu zeigen sein wird, als reales Aufgabenbeispiel des Deutschunterrichtes kaum zu belegen und kann daher als recht selten gewählte Form gelten.⁷⁴ Vielmehr zielen Arbeitsaufträge in Deutschbüchern und entsprechenden Fachzeitschriften darauf ab, die Erarbeitungsschritte der Reihe nach vorzuschlagen, ohne bereits eine „Vorleistung“ der Schüler anzunehmen. Dennoch lassen sich einige Beispiele aufführen, die, wenn auch z.B. passivisch oder präsentisch formuliert, als Aufforderungen mit Äußerungen zu vergangenen Aufforderungshandlungen auftreten (entsprechende Signalwörter hierfür werden von uns durch Unterstreichung markiert):⁷⁵

- Wählen Sie einen Text aus, den Sie bereits erarbeitet haben, und setzen Sie Ihre Einsichten in ein Zweigdiagramm oder eine der folgenden Diagrammformen um. (TTS 2001: 118)
- Vereinigen Sie das gesamte Material zu einer Ton-Text-Klang-Collage und stellen Sie in einem Kommentar dar, inwiefern Sie in Ihrer Collage den Geist der Epoche eingefangen haben. (TTS 2001: 204)
- Indem Sie die Aussage des Autors neu formulieren, vergewissern Sie sich, dass Sie den Text verstanden haben. (TTS 2001: 493)
- Wenn Sie sich mit den Personen durch Übungen, wie sie in den Arbeitsanregungen 1-3 vorgeschlagen werden, vertraut gemacht haben, können Sie Ausschnitte aus Szenen oder ganze Szenen vor dem Kurs mit verteilten Rollen vorlesen. (TTS 2001: 174)

⁷³ Hindelang erläutert leider nicht näher, was er unter geistigen Handlungen, Aufforderungsinhalten mit Erzeugungsangaben und Situationsbedingungen oder komplexen Aufforderungsinhalten versteht. Der Bereich der geistigen Handlungen wird für unsere Aufgabenbeispiele auf den nächsten Seiten angerissen; bei den anderen beiden Aspekten gehen wir davon aus, dass Hindelang an längere Satzappositionen und Aufforderungstexte gedacht hat, wobei wir erstere im Rahmen der grammatischen Funktionen in Kapitel 6 näher betrachten und letztere, wie bereits zuvor begründet, wegen ihrer Komplexität unberücksichtigt lassen.

⁷⁴ Zur Thematik unterschiedlicher Tempora bei Sprechakten siehe Fernandes-Bravo (1997).

⁷⁵ Die zeitlichen „Sprünge“ werden erst deutlich, wenn man sich den Arbeitsauftrag als ganzen Satz anschaut, daher beziehen wir entgegen unserer Sortierung der Verben im Anhang in diesem Fall auch Verben der Gliedsätze in die Analyse mit ein.

Ergänzend zu Hindelang können wir jedoch auch Äußerungen belegen, die sogar einen futurischen Sinn haben, d.h. die später nachfolgenden Aufforderungen sind in diesen Aussagen bereits impliziert (entsprechende Signalwörter hierfür werden von uns erneut durch Unterstreichung markiert):

- Die Fabel soll nochmals abgewandelt werden: [...] (Goethe & Co. 2000: 169)
- Bedenken Sie dabei, dass das Heft sicherlich für alle vervielfältigt werden soll. (TTS 2001: 49)
- Initiieren Sie im Rahmen der Vorstellung Ihrer Ergebnisse eine Podiumsdiskussion oder richten Sie im Internet ein Board ein, wo die User Ihrer Homepage per E-Mail eine eigene Stellungnahme formulieren können, die im Netz veröffentlicht werden kann. (PD 179,52)
- Nachdem jeder zu seinem eigenen Foto geschrieben hat und bevor die Texte vorgelesen werden, werden alle Fotos eingesammelt und verlost. (ÜD 1997: 20)
- Anschließend wird eine Überarbeitung vorbereitet: [...] (TTS 2001: 121)
- Gehen Sie – wenn möglich – ins Kino, besorgen Sie sich aber auch eine Videokopie für die spätere Analyse. (TTS 2001: 433)
- Stellen Sie Vermutungen über das weitere Schicksal des Taugenichts an und beschaffen Sie sich dann Informationen über den Inhalt von Eichendorffs Erzählung. (TTS 2001: 249)

Auch Fernandez-Bravo (1997) verweist auf die Funktion wechselnder Tempora bei Aufforderungen, so seien „ ‚Befehle‘ und ‚Fragen‘ oft initiativ, während ‚Versprechen‘, ‚Drohungen‘ oder ‚Vorwürfe‘ immer reaktiv“ (Fernandez-Bravo 1997: 120) seien, d.h. futurische Formulierungen erscheinen als Antworten auf entsprechende Sprechakte oder Vorgänge.

Des Weiteren stellt Hindelang im Bereich seiner sprachlichen Untersuchung Aufforderungen mit nominalen Elementen vor (vgl. Hindelang 1978: 8ff.), die wir für unseren Aufgabenbereich in großer Zahl nachweisen können, zum Beispiel:

- Verschaffen Sie sich durch lautes Lesen einen Eindruck von Klangwirkung und Tendenz dieser Postpredigt. (BD 2003: 121)

Hindelang merkt hierzu an, dass Äußerungen dieser Art typischerweise als „formelle Akte der Rechtsausübung oder Verwaltungsvorgänge“ (Hindelang 1978: 10) von Institutionen verwendet würden – eine Definition, die auf unseren schulischen Rahmen durchaus zutrifft.

Weiter führend verweist Hindelang auch auf Aufforderungen in Textform, z.B.

[...] praktische Ratgeber', Reiseführer, Gebrauchsanleitungen, Arbeitsanleitungen in Lehrbüchern, Angaben von sportlichen Regeln oder Spielregeln, politische Aufrufe, Gesetzestexte usw. (ebd.21).

Als erweiterte Form zu einfachen Sätzen mit Aufforderungscharakter könnten diese, so Hindelang (vgl. ebd. 21), weiterführende Begründungen oder Beschreibungen (von Hilfsmitteln o.Ä.) enthalten.

Hierzu können wir für unseren Themenbereich Aufgabenstellungen zählen, die über einzelne Teilaufgaben hinaus ein ganzes „Paket“ an Aufforderungen, d.h. einzelnen, voneinander abhängigen bzw. aufeinander aufbauenden Aufgaben, aufzeigen, zum Beispiel:

- Verschaffen Sie sich einen Überblick über die vorliegenden Parabeln [...]. Analysieren Sie in Kleingruppen jeweils einen Text unter folgenden Aspekten: Welche inhaltlichen Gesichtspunkte werden besonders hervorgehoben? Klären Sie die Parabelstruktur. Welche erzählerischen und sprachlichen Mittel werden verwendet? Formulieren Sie die Aussageabsicht des Textes. Klären Sie ansatzweise den literaturgeschichtlichen Hintergrund. Vergleichen Sie Ihren Schwerpunkttext mit den übrigen Parabeln im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten. (TTS 2001: 29)

Derartige Sammlungen von mehreren Teilaufgaben kommen in Deutschbüchern häufig vor, siehe dazu auch die Kopien einzelner Deutschbuchseiten im Anhang.

Wie wir jedoch bereits einleitend bei der Begründung der Auswahl unserer Beispielsätze im Anhang dargelegt haben, können diese Teilaufgaben bei der Behandlung einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung am besten einzeln betrachtet werden - schließlich sind auch die Rezipienten der Aufgaben, die Schüler, gezwungen, sich einem solchen komplexen Aufgabentext „Schritt für Schritt“, d.h. Teilaufgabe für Teilaufgabe, zu nähern. Ist also bereits einer „der ersten“ Aufgabenteile für sie unverständlich, würden auch alle nachfolgenden in Frage gestellt. Wir wollen uns daher auch weiter über die Formulierung eines einzelnen Satzes der Syntax und der Semantik von Arbeitsaufträgen annähern.

Über die entsprechende Verknüpfung einzelner Arbeitsaufträge z.B. mit Hilfe bestimmter Konjunktionen oder hinweisender Fürwörter wird noch in Kapitel 6 zu sprechen sein.

4.3.1 Die vier Komponenten einer AUFFORDERUNG

In Anlehnung an Rescher (1966: 10ff.) stellt auch Hindelang (1978: 25) die vier Komponenten vor, die eine Aufforderung definieren. Dazu gehört zunächst der Auffordernde

selbst (Aufforderungsquelle A), der eine einzelne Person oder eine Gruppe darstellen kann (auf unseren Themenbereich übertragen also die Autoren der Aufgabenstellungen oder der entsprechende Deutschlehrer, der stellvertretend diese Aufgabe als eigene Aufforderung „übernimmt“), des Weiteren einen Empfänger der Botschaft als Aufforderungsadressat B (in unserem Fall der oder die Schüler), der auch unbestimmt sein kann (jeder potentielle Schüler kann die Aufgabe gestellt bekommen), schließlich der Aufforderungsinhalt X und die Aufforderungsbekundung P.

Ergänzend ist anzumerken, dass auch eine Gruppe von Aufforderungsadressaten angesprochen werden kann, wie anhand der syntaktischen und morphologischen Möglichkeiten z.B. der Formulierung von Imperativen im Kapitel 6 noch zu zeigen sein wird.

In Anlehnung an Wunderlich (1976: 162) und erneut an die Erkenntnisse der Logik von Aufforderungen (vgl. Kapitel 3) kann man dabei erneut genauer zwischen kollektiven Aufforderungen, die die Gruppe als Ganzes befolgen soll, und distributiven Aufforderungen, die jeder einzelne Empfänger der Botschaft innerhalb der Gruppe erfüllen soll, unterscheiden (vgl. Hindelang 1978: 30):

- Die erste Gruppe soll Jelena Sergejewna tatsächlich wie Antigone agieren lassen, während die zweite Gruppe die Handlung unter der Annahme fortführt, dass die Schüler die Lehrerin falsch gedeutet haben. (ÜD 1997: 188)
- Schreiben Sie ohne abzusetzen und dabei ohne Satzzeichen und ohne alle Rücksicht auf sprachliche Regeln genau zwei Minuten lang alles auf, was Ihnen gerade durch den Kopf geht. (ÜD 1997: 60)

Hindelang führt sogar das schulische Beispiel explizit auf:

Von einer Aufforderung mit unbestimmten Adressaten muß man auch in folgender Situation ausgehen: Ein Lehrer kommt in eine Klasse und äußert die Aufforderung [...]. (Hindelang 1978: 29)

Der geäußerte Aufforderungsinhalt muss schließlich, so Hindelang (vgl. ebd. 31), sinnvoll als Handlungsaufforderung ausgeführt werden können; hierbei schneiden wir bereits das an anderer Stelle noch zu behandelnde Thema paradoxer Handlungsaufforderungen an.

Zunächst kann aus dem Bereich möglicher Aufforderungsinhalte alles ausgeschlossen werden, was der Adressat nicht absichtlich oder willkürlich tun kann [... also z.B.] eine Körperfunktion oder ein psychischer Prozeß [...] (ebd. 31).

Die für unseren Themenbereich relevanten Aufforderungen zu „geistige[n] Handlungen“ (ebd. 33) werden von Hindelang als jene definiert,

[...] bei denen A [die Aufforderungsquelle] nicht unmittelbar kontrollieren kann, ob B [der Aufforderungsadressat] der Aufforderung nachgekommen ist (ebd. 33).

Wir gehen davon aus, dass Lehrer als potentielle Aufforderungsquelle jedoch durchaus dazu befähigt erscheinen, auch die Ausführung derartiger geistiger Denkprozesse zu kontrollieren und sogar zu bewerten, und werden diese Form der Handlungsaufforderung daher auch erweiternd zu Hindelang mit in die Gesamtbetrachtung einbeziehen.

- Im Folgenden können Sie mit englisch-deutschen Wortformen experimentieren und genauer über Schwierigkeiten der Wortflexion und der Orthografie nachdenken: [...] (TTS 2001: 387)
- Überdenken Sie Ihre eigene Entwicklung hinsichtlich des Distanzverhaltens, das Sie selbst einnehmen und das Ihnen gegenüber eingeräumt wird. (TMR 1999: 32)
- Planen Sie selbst einen Text, indem Sie an ein Bild, ein Stichwort, ein Objekt, ein Gefühl die vier Fragen des Assoziogramms stellen, sich Optionen ausdenken und dann mit dem Entwerfen ihres eigenen Textes beginnen. (Facetten 2002: 36)

Die Unterscheidung Hindelangs (1978: 33) in kommunikative Handlungen (v.a. Fragen) und resultative Handlungen (die auf Veränderungen abzielen) scheinen für unseren Themenbereich dagegen nur von untergeordneter Bedeutung zu sein; stattdessen ist für unsere Aufgabenstellungen eher von Belang, welchem Anforderungsbereich sie inhaltlich zugeordnet werden können (siehe dazu obige Ausführungen unter Kapitel 2).⁷⁶

Interessant ist für uns jedoch Hindelangs Definition von Basishandlungen in Abgrenzung von Nicht-Basishandlungen. Hindelang (vgl. ebd. 34f.) stellt fest,

[...] daß man manchen Aufforderungsinhalten [...] nur nachkommen kann, indem man ‚etwas anderes‘ tut [...]. Daneben gibt es aber auch Aufforderungsinhalte [...], die B [der Empfänger] nicht erfüllen kann, indem er ‚etwas anderes macht‘. Solche Handlungen werden in der Handlungstheorie als Basishandlungen bezeichnet. [...] Gilt eine Aufforderung einer Nicht-Basishandlung D, so kann X neben D auch eine Angabe enthalten, welche Handlung D' machen soll, um D zu machen. Solche Aufforderungen haben die allgemeine Form:

[...] Mache D, $\xrightarrow[\text{dadurch dass}]{\text{indem}}$ du D' machst. (ebd. 34f.)

Es fällt auf, dass sich diese Form der Folgehandlung, oder, wie Hindelang (vgl. ebd. 36) es bezeichnet, die Nennung von „Erzeugungsangaben“ recht häufig in unseren Aufga-

⁷⁶ Hindelang sieht dagegen gerade in der Untersuchung resultativer Handlungen den Schwerpunkt seiner Untersuchung (vgl. Hindelang 1978: 164), wenn er weit ausholend zu den vom ihm aufgestellten unterschiedlichen Untermustern des AUFFORDERNS jeweils Beispielsätze zu allen möglichen semantischen Mustern aufstellt, die innerhalb eines Untermusters auftauchen können. An dieser Stelle werden wir daher sein methodisches Vorgehen im Detail nicht auf unsere Zielvorstellung anwenden können.

benbeispielen nachweisen lässt, wobei die meisten Aufgabenbeispiele durch ihr Verb des Hauptsatzes dem schwierigsten Anforderungsbereich III zuzuordnen sind – eine weiterführende Erklärung bzw. helfende „Teilaufgabe“ scheint also zur Bewältigung der Aufgabenstellung beinahe unumgänglich zu sein:

- Machen Sie diese Beziehungen deutlich, indem Sie die ersten drei Szenen inszenieren. (TMR 1999: 259)
- Machen Sie sich ein genaues Bild von der Komposition der Sätze, indem Sie den Text nach dem nachfolgenden Muster typografisch umsetzen und zur Kennzeichnung der rhetorischen Mittel farbig bearbeiten. (TTS 2001: 336)
- Versuchen Sie eine Erklärung zu finden, indem Sie einbeziehen, was einige Romantiker [...] über die Revolution gedacht haben. (BD 2003: 271)
- Sie können die Rollenprofile zu Rollenbiografien erweitern, indem Sie über die Informationen hinaus, die Sie aus der Szene bzw. dem Stück erhalten, sich die Lebensumstände, Einstellungen, Gedanken, Gefühle, Gewohnheiten "Ihrer" Figur genau vorstellen. (TTS 2001: 174)
- Formulieren Sie Ihre persönliche Meinung, indem Sie den Satz fortsetzen: „Lesen ist für mich ...“ (TTS 2001: 9) [nicht im Anhang]
- Führen Sie den Leser / die Leserin Ihres Aufsatzes zum Gegenstand Ihrer Erörterung hin, indem Sie z.B. [...]. (TTS 2001: 492)
- Anschließend versuchen beide Schreiber ihre Texte zu einem gemeinsamen Text zu montieren, indem jeweils einem Abschnitt aus der einen Personensicht ein Abschnitt aus der anderen Sicht folgt. (TTS 2001: 148)
- Reagieren Sie auf Helgas Erlebnis der Sportpalastrede, indem Sie ihr die heutige Wirkung dieser Rede zu vermitteln versuchen. (TTS 2001: 415)
- Sichern Sie die sprachliche Zugänglichkeit der Gedichtaussage, indem Sie die Bedeutung des Wortes „Tram“ erklären und die Anordnung der Sitze in einer Tram skizzieren. (TTS 2001: 471)
- Treiben Sie sprachliche Unarten einmal auf die Spitze, indem sie a) einen einfachen Brief derart mit Fremdwörtern spicken, dass er kaum noch verständlich ist, oder b) durch den dauernden Einsatz von Anglizismen einen Brief zu einem deutsch-englischen Kauderwelsch verkommen lassen. (ÜD 1997: 313)
- Stützen Sie Ihre Überlegungen, indem Sie auch Ihre eigenen Erfahrungen einbringen. (EINBLICKE 2002: 99)
- Verändern Sie das Erzählsystem der ausgewählten Kurzgeschichte, indem Sie zum Beispiel die Erzählform, das Erzählverhalten, den Erzählstandort oder die Erzählhaltung wechseln. (TTS 2001: 147)
- Der / die Moderator/in fordert dann das Publikum auf, sich an dem Gespräch zu beteiligen, indem es Fragen stellt und eigene Auffassungen bekundet. (TTS 2001: 173)
- Planen Sie selbst einen Text, indem Sie an ein Bild, ein Stichwort, ein Objekt, ein Gefühl die vier Fragen des Assoziogramms stellen, sich Optionen ausdenken und dann mit dem Entwerfen ihres eigenen Textes beginnen. (Facetten 2002: 36)
- Führen Sie eine der Deutungshypothesen aus, indem Sie passende Belegstellen im Text suchen, diese Stellen in allen Einzelheiten interpretieren und ihre Erläuterungen schließlich gedanklich an die Hypothese rückbinden. (TTS 2001: 469)

- Beantworten Sie die abschließende Frage bei Kant „Leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter?“ für unsere heutige Zeit, indem Sie eine Pro-und-Kontra-Diskussion durchführen. (TTS 2001: 210)
- Verfremden Sie den Ausgangstext, indem Sie an vielen Stellen das Wortmaterial austauschen, und zwar so, dass der Ausgangstext doppelbödig wird: [...] (TTS 2001: 512)

Aus anderen Aufforderungsbereichen, wie wir meinen, stammen folgende (deutlich in der Unterzahl liegenden) Aufgabenstellungen:

- AFBI: Bereiten Sie den Text [...] auf, indem Sie mit Markierungen und Randbemerkungen arbeiten. (EINBLICKE 2002: 64)
- AFBI: Setzen Sie sich dabei selbst unter Zeitdruck, indem Sie sich eine bewusst sehr geringe Zeitspanne zum Lesen (z.B. 15 Minuten) vorgeben und versuchen, in dieser Zeit zu mehreren Stichworten so viel wie möglich anzulesen, um die brauchbaren Informationen herauszufiltern. (ÜD 1997: 368)
- AFBI: Machen Sie sich die Aussagen von Text 18 durchsichtig, indem Sie ihn Abschnitt für Abschnitt zusammenfassen. (TMR 1999: 324)
- AFBII: Verbessern Sie die Interpretation, indem Sie einzelne Passagen gegebenenfalls neu schreiben. (Facetten 2002: 84)

Belegbar ist übrigens bei unseren Beispielen auch eine veränderte und damit anderes betonende, stärker methodisch erläuternde Satzstellung der Form:

- AFBII: Indem Sie die Aussage des Autors neu formulieren, vergewissern Sie sich, dass Sie den Text verstanden haben. (TTS 2001: 493)

Wie Hindelang selbst an späterer Stelle in seinem Werk „Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen“ anspricht (Hindelang 1978: 47), geben indem-Sätze häufig Auskunft darüber, wie der Aufforderungsadressat überhaupt eine bestimmte Handlung X auszuführen hat (oder hatte), sie stellen also eine Art Erklärung dar und sind bei manchen Verwendungen durch „gilt als“ zu ersetzen. Besonders deutlich lässt sich dies unserer Ansicht nach an folgenden Beispielen belegen:

- Bereiten Sie den Text [...] auf, indem Sie mit Markierungen und Randbemerkungen arbeiten. (EINBLICKE 2002: 64)
- Machen Sie sich die Aussagen von Text 18 durchsichtig, indem Sie ihn Abschnitt für Abschnitt zusammenfassen. (TMR 1999: 324)
- Verfremden Sie den Ausgangstext, indem Sie an vielen Stellen das Wortmaterial austauschen, und zwar so, dass der Ausgangstext doppelbödig wird: [...] (TTS 2001: 512)

Diese sind zu paraphrasieren⁷⁷ in den Aufgabenstellungen

⁷⁷ Unsere Paraphrasierungen sollen die genannten Bedeutungsunterschiede verdeutlichen.

- Mit Markierungen und Randbemerkungen zu arbeiten gilt als Bearbeitung des Textes.
- Den Text 18 Abschnitt für Abschnitt zusammenzufassen gilt als Durchsichtigmachen der Textaussagen.
- An vielen Stellen des Ausgangstextes das Wortmaterial auszutauschen [...] gilt als Verfremdung des Textes.

Alternativ zeigt Hindelang (1978: 36) so genannte „Spezifizierungsangaben“ auf, die als weiterführende Erläuterungen bei Basishandlungen auftauchen können, sowie Bedingungsangaben (der Zeit und der Situation). Für erstere gelten aus der Fülle von möglichen Belegen aus allen drei Anforderungsbereichen folgende Beispiele der Form:

- Schreiben Sie ohne abzusetzen und dabei ohne Satzzeichen und ohne alle Rücksicht auf sprachliche Regeln genau zwei Minuten lang alles auf, was Ihnen gerade durch den Kopf geht. (ÜD 1997: 60)
- Spielen Sie nun Ausschnitte aus verschiedenen Musikstücken unmittelbar nacheinander laut ab und verfassen Sie nach dem Verfahren des automatischen Schreibens einen Text zu der von Ihnen gewählten Figur. (TTS 2001: 509)
- Sprechen Sie dazu vorher genau die Rahmenbedingungen ab, z.B. Berufsfeld und Firmenbeschreibung. (TTS 2001: 431)
- Besorgen Sie sich eine Aufnahme der Schumann-Fassung und hören Sie sie in Ruhe an. (ÜD 1997: 248)
- Markieren und annotieren Sie arbeitsteilig in Partnerarbeit den Eingangsmonolog Iphigenies (Text 2, 219) und stellen Sie Ihre Ergebnisse auf Folienstreifen vor. (BD 2003: 227)
- Schauen Sie Emma genau an! (PD 177,61)
- Sehen Sie sich eine Talkshow bewusst unter dem Aspekt der Argumentationstechniken an. (TTS 2001: 74)
- Listen Sie die wichtigsten Aussagen des Textes thesenartig auf und veranschaulichen Sie jede These mit einem Beispiel. (TTS 2001: 84)
- Nehmen Sie das Wort so weit wie möglich auseinander. (DU 2/2003,27)

Wie bereits zuvor erwähnt, definiert Hindelang (1978: 38) innerhalb der allgemein verstandenen Form der Aufforderungen auch die so genannten Aufforderungstexte, die in ihrer einfachsten Form eine Verbindung zweier Teilaufgaben durch die Konjunktion „und“ darstellen, wobei die Gleichwertigkeit bzw. Gleichzeitigkeit der Satzteile als „einfach“ bezeichnet werden kann, wenn dieses „und“ nicht durch „dann“ ersetzt werden kann – in diesem Fall müsste man von komplexen Aufforderungsinhalten ausgehen. Auch Veltman (1994) verweist auf die Bedeutung von Konditionalen anderer Sprachen im Vergleich zum Englischen:

Conditionals directly reflect this ability to reason about alternative situations. They consist of two constituents, the first of which is called “protasis” or “antecedent” and the second the “apodosis” or “consequent”. The antecedent expresses what is hypothetically (counterfactually, possibly, ...) so, while the consequent

states what, given this condition, will be (would have been, might be, ...) the case. [...] Every language has some way of forming conditional sentences. [...] these forms can be substantially different from the *if-then* construction, which is prototypical for [sic!] English. (Veltman 1994: 683).

Betrachten wir auch für diesen Bereich typische Beispielsätze der einfachen und komplexen Form, wobei schnell ersichtlich wird, welche Form häufiger in Aufgabenbeispielen verwendet zu werden scheint.⁷⁸

Einfacher Aufforderungsinhalt (auffälligerweise aber dafür im schwierigeren Anforderungsbereich III wiederzufinden):

- AFBIII: Tauschen Sie sich über Ihre Ergebnisse aus und diskutieren Sie dabei, welche Aussagen sich mit Textstellen belegen lassen und welche nicht (wo der Leser also zum Autor wird). (PD 177,50-51)
- AFBIII: Verfassen Sie selbst ein kleines Gedicht und setzen Sie dabei bewusst den Sprecher ein. (Facetten 2002: 70)
- AFBIII: Erstellen Sie eine Dia-Serie von romantischen Bildern zu verschiedenen Motiven; sammeln Sie auf Kassette verschiedene Beispiele romantischer Musik und / oder studieren Sie Live-Beiträge auf diesem Gebiet ein; üben Sie den Vortrag bzw. die szenische Darbietung literarischer Texte aus der Zeit der Romantik; kombinieren Sie dann die verschiedenen Elemente zu einer Revue aus Wort, Musik und Bild. (TTS 2001: 246)
- AFBIII: Fassen Sie Hitlers Aussagen in Form einer Inhaltsangabe zusammen und entlarven Sie seine tatsächlichen Absichten. (MR 1998: 174)

Komplexer Aufforderungsinhalt (die Satzteile sind in ihrer Reihenfolge nicht logisch austauschbar; viele Belege wären hierfür möglich, im Folgenden wurden einige besonders in ihrer „Reihenfolge“ der Handlung deutliche Beispiele aus allen Anforderungsbereichen ausgewählt):

- AFBI: Sie wählen sich einige Sätze "Ihrer" Person aus unterschiedlichen Textstellen aus, lernen sie auswendig und sprechen sie so, wie Sie sich die Sprechweise der Person vorstellen. (TTS 2001: 174)
- AFBI: Tauschen Sie die in den jeweiligen Arbeitsphasen erstellten Texte unter den Gruppen aus und machen Sie der jeweils anderen Gruppe Verbesserungsvorschläge. (PD 179,52)
- AFBI: Überlegen Sie gemeinsam in einer Endredaktion, wie das Material am besten wirkt und befestigen Sie erst im Anschluss die einzelnen Elemente. (deutschideen 2000: 240)
- AFBI: Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)

⁷⁸ Nicht belegbar scheinen konzessive Satzverbindungen; für Beispiele aus diesem Bereich siehe König (1994).

- AFBI: Besorgen Sie sich aus der Bibliothek „Das große deutsche Gedichtbuch“ von K.O. Conrady und schlagen Sie die Gedichte nach, auf die Sie durch den Titel / Gedichtanfang neugierig geworden sind und mit denen Sie sich intensiver beschäftigt haben. (TTS 2001: 38) [nicht im Anhang]
- AFBI: Blättern Sie in Ihrem Lesetagebuch und halten Sie Antworten auf folgende Fragen stichwortartig fest: [...]. (PD 180/2003: 39)
- AFBI: Werfen Sie auf den folgenden Seiten einen Blick in die Werkstatt Hans Magnus Enzensbergers und ergänzen Sie die über Goethe und Schiller, von Valéry, Majakowski und Kunze gemachten Aussagen. (ÜD 1997: 151)
- AFBI: Gehen Sie einmal in Gedanken einen Tagesablauf durch und listen Sie auf, bei welchem „Handeln“ („Verhalten“) Sie welche „Regeln“ berücksichtigt haben. (EINBLICKE 2002: 145)
- AFBII: Scannen Sie den Text ein und setzen Sie ihn in Abschnitten und Absätzen neu. (deutschideen 2000: 57)
- AFBII: Nehmen Sie Text 1 als charakteristisches Beispiel für ein Feuilleton und beschreiben Sie auffällige Merkmale von Inhalt und Form. (BD 2003: 353)
- AFBII: Sehen Sie sich die Filme ein zweites Mal an und bearbeiten Sie in Kleingruppen folgende Beobachtungsaufgaben, mit deren Hilfe Sie die Makrostruktur eines Films erfassen können: [...] (TTS 2001: 433)
- AFBII: Sie wählen mehrere Momente einer Szene aus und erarbeiten für diese Momente (z. B. in Kleingruppen) Standbilder. (TTS 2001: 174)
- AFBIII: Wählen Sie zwei Hypothesen aus und gestalten Sie diese schriftlich zu einer Deutung aus. (TTS 2001: 467)
- AFBIII: Malen Sie sich die Situation genau aus und identifizieren Sie die unterschiedlichen Stimmen, die sich in Ihrem „inneren Team“ zu Wort melden. (TTS 2001: 87)
- AFBIII: Werten Sie Ihre Diskussionserfahrungen gemeinsam aus und formulieren Sie konkrete Tipps für das Gesprächsverhalten in Diskussionen. (TTS 2001: 71)
- AFBIII: Betrachten Sie zunächst das Bild eine Weile und beginnen Sie dann mit dem automatischen Schreiben nach der Vorgabe von André Breton. (deutschideen 2000: 14)
- AFBIII: Entscheiden Sie sich für eine der Thesen und begründen Sie in einem kurzen Statement Ihre Wahl. (TTS 2001: 9)
- AFBIII: Beschaffen Sie sich Gebrauchsanleitungen für PCs oder Drucker sowie Werbetexte für Software und untersuchen Sie sie auf ihren Sprachgebrauch hin. (TTS 2001: 388)
- AFBIII: Besprechen Sie die Schwierigkeiten, die Sie beim Mitschreiben hatten, und ergänzen Sie die Tipps entsprechend. (TTS 2001: 101)
- AFBIII: Sprechen Sie Nathans Bericht der Vergangenheit auf Tonband; und prüfen Sie, ob Sie eine leise, sachliche, nüchterne oder laute und emotionsgeladene Diktion bevorzugen. (Goethe und Co. 2000: 284)
- AFBIII: Beschaffen Sie sich Informationen über das Leben der vier Autorinnen und versuchen Sie so ein Bild von der Situation literarisch

tätiger Frauen in der ersten Hälfte des 19. Jh.s zu gewinnen [...]. (TTS 2001: 251)

- AFBIII: Charakterisieren Sie die Besonderheiten der Erzählweise (vor allem der Erzählperspektive) des Textes und stellen Sie Ihr Untersuchungsergebnis grafisch dar. (TTS 2001: 19)
- AFBIII: Führen Sie das Gedankenexperiment für sich selbst an Beispielen durch und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Erkenntnissen Christa Wolfs. (ÜD 1997: 181)

Eine Umkehrung der zuletzt aufgeführten Beispiele ist also nicht logisch, z.B. gilt nicht

- * Setzen Sie den Text in Abschnitte und dann scannen Sie ihn ein [...].

Genauso kann ich meine Ergebnisse erst dann mit denen anderer Mitschüler vergleichen, wenn ich mir selbst Ergebnisse erarbeitet habe, unsinnig wäre daher ein Arbeitsauftrag der Form

- *Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Erkenntnissen Christa Wolfs und führen Sie das Gedankenexperiment für sich selbst an Beispielen durch.

Anders formuliert liegt damit eine Umkehrung zu Nicht-Basishandlungen vor, denn logisch formuliert kann ich eine Aufgabenstellung formulieren wie

- Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Erkenntnissen Christa Wolfs, indem Sie das Gedankenexperiment für sich selbst an Beispielen durchführen.

Der dritte, an früherer Stelle angesprochene Bereich der Aufforderungsbezeichnung P kann nach Hindelang (1978: 40) in Form von akustischen oder, wie es bei unserer Schriftsprache der Fall sein wird, in Form von visuellen Zeichen erfolgen.⁷⁹ Innerhalb der von Hindelang (vgl. ebd. 40) angesprochenen „schriftlich fixierten Aufforderung“ weist der Autor dabei auch auf die Vorgabe von Regeln und Normen bei öffentlichen Institutionen hin – hierzu äußern wir uns an späterer Stelle im Rahmen der Besprechung der Pragmatik genauer.

Damit sind wir bei der vierten und letzten wichtigen Komponente der Handlungsaufforderung angelangt, der eigentlichen Formulierung (Aufforderungsformulierung F).

Formen dieser Sprachhandlung können nach Hindelang (vgl. ebd. 43) als „gleich“ bezeichnet werden, wenn sie trotz unterschiedlicher Formulierung bzw. verschiedener lexikalischer Mittel demselben Untertyp von Aufforderungen, also z.B. der WEISUNG, zugeordnet werden können.

⁷⁹ Außer Acht gelassen werden bei unserer Themenstellung erneut alle akustischen Zeichen, aber auch die mündliche Kommunikation.

Um diese Untertypen von Aufforderungen aufzeigen zu können, geht Hindelang (vgl. ebd. 45ff.) von einer allgemeinen Repräsentationsform von Aufforderungen aus, bei der eine Aufforderungsquelle A einen Aufforderungsadressaten B zu einem Aufforderungsinhalt X, zu einer Nicht-Basishandlung, auffordert, die dieser als Agens (tief gestelltes A) ausführen soll, indem er (daher ->) die Aufforderungsformulierung F äußert:

A AUFF B (X) -> P_A (F)
 Wenn AUFF aber keine Basishandlung darstellt, ist es wichtig, dass man
 AUFF nur vollziehen kann, indem man eine Aufforderungsbekundung P (F)
 bzw. P vollzieht. (vgl. ebd. 51).

Es wird hinsichtlich unserer Aufgabenbeispiele und einer möglichen „Sortierung“ der Verben gemäß den von Hindelang vorgeschlagenen Untertypen des Aufforderns zu zeigen sein, inwieweit wir dieser Definition von Aufforderungen folgen können oder ob wir nicht auch anhand der Wortfelder des Aufforderns nach weiteren Kategorisierungsmöglichkeiten suchen müssen.⁸⁰

Zusätzlich zu den semantischen Kategorien Hindelangs (Hindelang 1978: 155ff.), mit denen er nach eigenen Aussagen versucht, Verben aus ihrem ursprünglichen „Verwendungskontext“ (Hindelang 1978: 155) herauszulösen, stellt der Autor für jede Unterkategorie acht weitere semantische Gruppen von Äußerungsformen vor, die er auf jeden Sprechakt anwendet, und zwar jeweils Fragen und Hinweise zu den Dimensionen der Präferenz (Wünsche und Bedürfnisse von Sender und Empfänger betreffend), der Befolgung, der Deontik (Frage der Notwendigkeit und Obligation) und der Kompetenz (genauer der Handlungskompetenz des Empfängers).

Als Vergleich seien an dieser Stelle auch jene charakteristischen Merkmale benannt, die Franke (1992) Instruktionen wie „Bedienungsanleitung, Benutzungshinweis[...], Gebrauchsinformationen, produktbegleitende Texte, Gebrauchsvorschrift, Anweisungstext, Kochrezept Pflgetips usw.“ (Franke 1992: 53) zuschreibt:

Danach soll für Instruktionen gelten, daß sie in der Regel
 (M1) schriftlich fixiert (schriftkonstituiert) sind,
 (M2) monologisch abgefaßt sind,
 (M3) massenmedial verbreitet werden,
 (M4) an eine Vielzahl von Lesern (mehrfach-)adressiert sind,
 (M5) das Handeln der Adressaten anleiten sollen und

⁸⁰ So unterteilt beispielsweise Winkler (2001: 208) die Direktive in drei große Untertypen und diese dann in weitere Subtypen und zwar Aufforderungen (Anleitungen, Aufträge, Befehle, Erlaubnisse, resultatsbezogene Aufforderungen, Verbote, Weisungen), zweitens Bitten (dringliche Bitten, neutrale Bitten) und schließlich Fragen (allgemeine / deliberative / drängende / institutionelle Fragen, Fragen an mehrere Hörer, Prüfungsfragen, reaktive Fragen und taktische Fragen). Die Unterformen werden jedoch nicht annähernd so genau wie bei Hindelang definiert.

(M6) zwischen Fach- und Laienwissen vermitteln, also Teil der sogenannten ‚fachexternen Kommunikation‘ sind (ebd. 53).

Die Merkmale M1 bis M5 können wir für unsere schulischen Aufgabenstellung sicherlich ohne weiteres Hinterfragen – abgesehen von dem semantisch vorbelasteten Begriff des „Anleitens“ in M5 – übernehmen und finden damit, über Hindelang hinausgehend, sogar eine Bestätigung unserer Textsorte anstelle der Beispielsätze seiner Fachliteratur aus dem nicht-schriftlichen Bereich.

Das sechste Merkmal jedoch soll bei der Diskussion um die Kommunikationssituation zwischen (Fach-)Buch bzw. (Fach-)Lehrer und Schüler noch genauer beleuchtet werden, denn den Rezipienten dürfte es unterschwellig bekannt sein, dass ihre Fachbücher und die durch sie repräsentierten Lehrkörper über mehr Fachwissen verfügen als sie und sie daher gemäß bestimmten, pädagogischen Reduktionen durch die Aufgaben an die Erarbeitung einer Thematik herangeführt werden sollen, in der praktischen Umsetzung werden wir jedoch auch herauszustellen versuchen, dass diese Methode gerade dann besonders Erfolg versprechend erscheint, wenn sich die „Lehrenden“ nicht zu sehr hierarchisch über die „Lernenden“ stellen, sondern im Sinne einer Zusammenarbeit ihre Forderungen möglichst anschaulich, kleinschrittig und damit auch für zu Unterrichtende verständlich formulieren.

Im Folgenden kürzen wir unsere Ausführungen z.B. gegenüber Hindelang (1978: 164), indem wir an diesem Punkt unserer Untersuchung nicht für jedes Untermuster die jeweils typischen semantischen Muster angeben und auch nicht umfassend alle entsprechenden Äußerungsformen für unsere Aufgabenstellungen aufrufen, sofern dies möglich wäre oder sich fiktiv konstruieren ließe, sondern wir geben nur die Handlungsbedingungen an, die Hindelang für die einzelnen Untermuster definiert, und schauen uns darüber hinaus, um Hindelangs Kategorien noch genauer nachvollziehen zu können, weitere semantische Merkmale des Nomens an, das Hindelang für seine Untermuster als Bezeichnung verwendet. Wo es sich anbietet, werden wir zudem weitere Sekundärliteratur besprechen, z.B. Schilling (1999: 37), die ebenfalls (bezogen auf die deutschen Aufforderungsakte in ihrem Vergleich des Japanischen mit dem Deutschen) ihre Aufforderungshandlungen sprecherpräferentiell / hörerspräferentiell und bipräferentiell mit jeweils hoher oder geringer Legitimation des Auffordernden bzw. keiner ausgesprochenen Legitimation der Aufforderung im letzten Fall aufteilt. Ihre untersuchten Sprechakte

sind die des Forderns und Anordnens, der Bitten, des Instruierens, des Rat-Gebens, des Vorschlagens und des Einladens.⁸¹

Erst im Anschluss daran wagen wir uns an die Verifizierung oder Falsifizierung unserer Arbeitshypothese für dieses Kapitel, dass sich schulische Aufgaben als AUFFORDERUNGEN in entsprechenden Untermustern nachweisen lassen.⁸²

4.4 Die Untertypen des AUFFORDERNS im Einzelnen

4.4.1 WEISUNG

Wiederholend möchten wir für diesen ersten Bereich der BINDENDEN AUFFORDERUNGEN noch einmal die Frage stellen, ob innerhalb des schulischen Rahmens die Weisung wie auch die anderen Untertypen in dieser Kategorie trotz Hindelangs Einteilung als so stark bindend angesehen werden muss, wenn man sich als Schüler laut seinem „Ausbildungsvertrag“ verpflichtend dessen Erfüllung verschrieben hat – wir stellen bereits fest, dass wir diesem Punkt dahingehend zustimmen, da z.B. der Besuch der gymnasialen Oberstufe einer eigenen Wahl des Schülers entspricht, und zitieren ergänzend Hindelangs weiterführende Definition: Durch die Weisung verpflichtet sich der Empfänger, „innerhalb einer Organisation bestimmte ihm [dem Sp2] übertragene Funktionen auszuführen“ (Hindelang 1978: 187), und zwar in einer von dem Sender vorgegebenen Zeit (vgl. ebd. 192). Der Autor verweist auf Institutionen, in denen Vorgesetzte und Untergebene in einer beruflichen, nicht privaten Hierarchie in einem bestimmten Aufgabenbereich zusammenarbeiten und ihr Arbeitsvertrag dementsprechend (von beiden Seiten aus) kündbar ist.

⁸¹ Damit stützt sich Schilling (1999: 37) vornehmlich auf die nicht-bindenden Aufforderungen (Hindelangs ANLEITUNG wird zum Instruieren, das Einladen steht parallel zum Vorschlag, der RATSCHLAG heißt nun Rat geben, die Bitten bleiben gleich in der Betitelung und der Bereich des Forderns und Anordnens (sprecherpräferentiell mit hoher Legitimation des Auffordernden) würde in Hindelangs Kategorie der bindenden AUFFORDERUNGEN gehören. „Zum Problem der Wiedergabe des Verbalaspekts in Aufforderungssätzen“ siehe auch den kontrastiven Ansatz von Czechowska-Błachiewicz (2000).

⁸² Eine Kritik an Hindelangs Untermustern übt Franke (1992), wenn er in seiner Abhandlung „Über Instruktionen“ eher dazu tendiert, diese Textsorte eher den Assertiva denn den Direktiva (Franke 1992: 55) zuzuordnen.

Diese Extremsituation wirkt angesichts der Unterscheidung zu den NICHT-BINDENDEN AUFFORDERUNGEN jedoch für die Schulsituation zu rigoros, und wir verwenden die beiden Bereiche daher abschwächend, wie wir dies bereits zuvor angesprochen haben, in der Definition als „eher verpflichtende“ (für die BINDENDEN) und „eher empfehlende“ (für die NICHT-BINDENDEN) AUFFORDERUNGEN.

Speziell bei der WEISUNG kann, so Hindelang, der Grad der Höflichkeit⁸³ unterschiedlich ausfallen (Hindelang 1978: 193) und beispielsweise durch die Partikel „bitte“ entgegenkommender formuliert werden.⁸⁴

Als semantische Merkmale finden wir für „Weisung“ im deutschen Wörterbuch für uns folgende relevante Hinweise:

1.a (geh.) Anordnung, Hinweis, wie etw. zu tun ist, wie man sich verhalten soll [...]; b) (Amtsspr.) Befehl, Anweisung; Direktive [...]; 2. (Rechtsspr.) seine Lebensführung betreffende gerichtliche Anweisung, die ein Straftäter erhält, dessen Strafe zur Bewährung ausgesetzt ist. (Wörterbuch 1999: 4470)

Im Vergleich lässt sich somit feststellen, dass sich Hindelang mit seiner Definition ganz auf den rechtlichen Bereich beschränkt und den „gehobenen“ Sprachstil unter 1.) ganz außer Acht lässt, der jedoch gerade für unseren schulischen Bereich eine willkommene Ergänzung darstellt.

Den Schwerpunkt der WEISUNG sehen wir jedoch vor allem in der Beeinflussung des Verhaltens des Aufgeforderten; es geht bei einer WEISUNG unserer Einschätzung nach weniger um eine Reihenfolge von Handlungsschritten, wie wir sie anhand der folgenden Beispielsätze durch die Verwendung von Erzeugungsangaben (v.a. die Konjunktion „und“) vermuten könnten, sondern es geht um ein „übergeordnetes“ Lernziel affektiver Art.

Mögliche Belege aus unseren Aufgabenbeispielen könnten entsprechend den Vorgaben Hindelangs und unseren Modifizierungen also sein:

- AFBI: Nachdem jeder zu seinem eigenen Foto geschrieben hat und bevor die Texte vorgelesen werden, werden alle Fotos eingesammelt und verlost. (ÜD 1997: 20)
- AFBII: Finden Sie Gemeinsamkeiten und / oder Widersprüche in der Auffassung von der Welt und dem Leben? (TTS 2001: 202)
- AFBIII: Initiieren Sie im Rahmen der Vorstellung Ihrer Ergebnisse eine Podiumsdiskussion oder richten Sie im Internet ein Board ein, wo die

⁸³ Weiterführende Hinweise siehe beispielsweise Werlen (1983) und seine Abhandlungen zum Konjunktiv, den Modalverben, Perforativen oder Klammerabschwächungen.

⁸⁴ Die Höflichkeitspartikel „bitte“ taucht in keinem von uns dokumentierten Aufgabenbeispiel in der Realität auf; eine mögliche Erläuterung zu dieser Beobachtung findet sich im sechsten Kapitel bei der Betrachtung aller grammatikalischen Möglichkeiten.

User Ihrer Homepage per E-Mail eine eigene Stellungnahme formulieren können, die im Netz veröffentlicht werden kann. (PD 179,52)

- **AFBIII:** Die erste Gruppe soll Jelena Sergejewna tatsächlich wie Antigone agieren lassen, während die zweite Gruppe die Handlung unter der Annahme fortführt, dass die Schüler die Lehrerin falsch gedeutet haben. (ÜD 1997: 188)

4.4.2 AUFTRAG

Hindelang (1978: 240ff.) stellt diesen Sprechakt am Beispiel „kaufen-verkaufen“ dar, d.h. eine offerierte Dienstleistung muss in einem angemessenen Zeitraum ausgeführt oder eine angebotene Ware verkauft werden, wenn Sprecher 1 beispielsweise als Kunde auftritt und einen AUFTRAG an Sprecher 2 erteilt, der freiwillig in seinem Arbeitsverhältnis für genau diesen Aufgabenbereich steht und diese Aufforderung entgegennimmt. Sollte jener den AUFTRAG nicht erfüllen wollen, könnte sich der Auftraggeber darüber beschweren.

Ergänzend können wir als umfassend semantische Merkmale zitieren:

1. Weisung; zur Erledigung übertragene Aufgabe [...].
2. Bestellung (einer Ware od. Leistung) [...]. <Pl. selten> Verpflichtung; Mission [...]. (Wörterbuch 1999:354)

Auch bei diesem Untermuster müssen wir feststellen, dass Hindelang sich nur auf den zweiten Aspekt der o.g. Definition bezieht; wir erweitern daher unser Verständnis dieses Sprechaktes um den Hinweis darauf, wie nah diese Illokution zu zuvor besprochenen WEISUNG steht, und um die „zur Erledigung übertragene Aufgabe“.

Diese wollen wir ganz pragmatisch verstehen, oder, um es umgangssprachlich auszudrücken, „praktisch“. Offenbar gibt es AUFFORDERUNGEN, die erst erfüllbar werden, wenn bestimmte situative Vorbedingungen geklärt sind, wenn z.B. der Schüler ein bestimmtes Buch oder einen Gegenstand zur Hand hat, durch dessen Verwendung er der AUFFORDERUNG des Aufgabenbeispiels nachkommen kann.

Bei Schilling (1999) können wir dementsprechend unter dem Subtypen des Forderns den zusätzlichen Aspekt der Überzeugungsarbeit des Auffordernden herauslesen. Da es sich auch nach Ansicht Schillings hierbei um ein asymmetrisches Machtverhältnis handelt, liege somit

- [...] die Ausführung des von AD [Auffordernden, Anm.d.Verf.] gewünschten AGes [der Aufforderung, Anm.d.Verf.] nicht nur im Interesse des AT [Aufgeforderten, Anm.d.Verf.], sondern sie läuft diesem sogar zuwider. (Schilling 1999: 56).

Dass jedoch zwangsweise eine „Konfliktsituation“ vorliegt, wenn bei bindenden Anforderungen Macht ausgeübt wird, möchten wir in Frage stellen.

Mögliche Belege aus unseren Aufgabenbeispielen sind unserer Ansicht nach demnach:

- AFBI: Bringen Sie ein rein instrumentales Musikstück mit, das Ihrer Meinung nach die Stimmung einer der Figuren am Anfang oder am Ende der Kurzgeschichte „Ein netter Kerl“ zum Ausdruck bringt. (TTS 2001: 509)
- AFBI: Besorgen Sie sich eine Aufnahme der Schumann-Fassung und hören Sie sie in Ruhe an. (ÜD 1997: 248)
- AFBI: Besorgen Sie sich aus der Bibliothek „Das große deutsche Gedichtbuch“ von K.O. Conrady und schlagen Sie die Gedichte nach, auf die Sie durch den Titel / Gedichtanfang neugierig geworden sind und mit denen Sie sich intensiver beschäftigt haben. (TTS 2001: 38)
- AFBIII: Beschaffen Sie sich Informationen über das Leben der vier Autorinnen und versuchen Sie so ein Bild von der Situation literarisch tätiger Frauen in der ersten Hälfte des 19. Jh.s zu gewinnen [...]. (TTS 2001: 251)
- AFBIII: Stellen Sie Vermutungen über das weitere Schicksal des Taugenichts an und beschaffen Sie sich dann Informationen über den Inhalt von Eichendorffs Erzählung. (TTS 2001: 249)
- AFBI: Anschließend begeben Sie sich selbst dorthin, stellen Beobachtungen an und holen vor Ort Informationen ein. (ÜD 1997: 85)
- AFBI: Das Blatt wird offen an den Nachbarn weitergegeben. (ÜD 1997: 8)
- AFBI: Sie brauchen: eine Auswahl besonders beliebter romantischer Figuren [...] (ÜD 1997: 255)
- AFBIII: Neben den Vertretern der Pro- und Kontra-Argumente brauchen Sie einen Moderator oder eine Moderatorin und eine Beobachtergruppe. (TTS 2001: 152)
- AFBI: Beide Gruppen erhalten die Aufgabe, in einer Inhaltsskizze das Drama „Liebe Jelena Sergejewna“ weiterzuentwickeln. (ÜD 1997: 188)
- AFBI: Nehmen Sie eine Zeitung und schneiden Sie selbst Wörter, Wortgruppen, Sätze und ganze Textpassagen zu einer Sie interessierenden Thematik heraus. (ÜD 1997: 45)

4.4.3 BEFEHL

Dieser Typus tritt v.a. als militärischer Befehl auf, aber die vorausgesetzten „Über- und Unterordnungsverhältnisse“ (Hindelang 1978: 260) kennt die Schule durchaus auch⁸⁵, jedoch ohne die nach Hindelang definierten „militärischen Bestimmungen“ (ebd. 262) und dem „Gewaltverhältnis des Staates“ (ebd. 262). Zutreffend scheint der Aspekt zu

⁸⁵ Siehe hierzu die Ausführungen des Double-Bind in Kapitel 7.

sein, nach dem die Nichtbefolgung des BEFEHLS als einer im Rahmen der Befehlsge-
walt zulässigen Handlung zu einer Bestrafung des Empfängers führt.

Der in der Regel knappe und klare Sprachstil der Befehle (in ihrer kürzesten Form han-
delt es sich nur noch um so genannte Kommandoformeln), so viel Anmerkung zur
grammatikalischen Form der BEFEHLE sei an dieser Stelle erlaubt, ließe vorab eigent-
lich vermuten, dass dieser „Befehlston“ nicht der passende Weg zur Formulierung von
Aufgabenstellungen sein sollte, doch beziehen wir zunächst die semantische Definition
anhand des Wörterbuches ein:

1. a) mündlich od. schriftlich gegebener Auftrag, der genau befolgt werden
muss; Anordnung eines Vorgesetzten, einer höheren Instanz [...]. 2. Befehlsge-
walt, Leitung, Kommando [...]. (Wörterbuch 1999: 484)

Wir finden im ersten Unterpunkt die Bestätigung Hindelangs, dass Befehle grundsätz-
lich nicht nur an mündlichen Beispielen, sondern auch im schriftsprachlichen Bereich
nachweisbar sind, auch wenn durch den zweiten Punkt unser „Problem“ der militäri-
schen Hierarchie bestehen zu bleiben scheint, und übernehmen zudem für unseren Ar-
beitsbegriff dieses Untermusters die Vorgabe der genauen Befolgung, die wir als „Be-
folgung im genauen Sinne“ interpretieren.

Werfen wir einen Blick auf mögliche Belege zu unseren Aufgabenbeispielen:

- AFBIII: Die Fabel soll nochmals abgewandelt werden: [...] (Goethe & Co.
2000: 169)
- AFBI: Geben Sie bei allen Ihren Funden die Quellen an. (TTS 2001: 277)
- AFBII: Ordnen Sie die Fachwörter auf einer Skala an. (DU 2/2003,28-31)
- AFBI: Schauen Sie Emma genau an! (PD 177,61)
- AFBIII: Wählen Sie drei Situationen aus, die Ihnen unmittelbar einfallen!
(PD 177,61)
- AFBII: Beachten Sie: Endgültige Aussagen über die Wirkung bestimmter
sprachlicher Mittel können nur unter Berücksichtigung des jeweili-
gen Kontextes getroffen werden! (TTS 2001: 183)
- AFBI: Schon für die Vorbereitung der Prüfungsfragen müssen Sie Ihr
Wissen und die dazugehörigen Methoden sicher beherrschen! (TTS
2001: 426)
- AFBIII: Fügen Sie Ihrer Bewerbung auch eine möglichst anschauliche Be-
schreibung des Staates bei, in dem Sie gern leben möchten! (DU
6/2003: 30)
- AFBIII: Beim Wiedertreffen in der Gruppe sichten Sie das Material (wenn
Sie mögen, mit einem Partner, sodass Sie sich gegenseitig Ihre
Funde zeigen und beraten können), überlegen Sie sich, ob sich dar-
aus ein Schreibanlass für Sie ergibt (nun müssen Sie sich auf weni-
ges konzentrieren, auswählen!). (ÜD 1997: 13) (Von Relevanz ist
der letzte Teilsatz!)
- AFBI: Beschreiben Sie, was auf dem Bild zu sehen ist (ohne Wertung!).
(MR 1998: 41)

Diese Formulierungen klingen für uns klar und absolut verpflichtend; da Beispiele aus allen drei Aufgabenbereichen ohne auffällige Schwerpunktbildung nachweisbar waren, gehen wir davon aus, dass AUFFORDERUNGEN, die am ehesten dem Untermuster des BEFEHLS zuzuordnen sind, grundsätzlich bei allen Verben zu bilden sind. Auch wenn die BEFEHLE z.B. im Vergleich zu den WEISUNGEN deutlich weniger höflich wirken, kann ihnen eine gewisse „Direktheit“ und Eindeutigkeit in der Aussage nicht abgesprochen werden – ein Merkmal, das sicherlich für die Verständlichkeit von Aufgabenbeispielen sprechen dürfte, in der Kritik z.B. von Maas et al. (1972) jedoch eher an „pervertierte Aufforderungen“ (Maas et al. 1972: 210) erinnert, da sie häufig nur den Hörern und Sprechern bekannten Rituale verständlich erscheinen.

4.4.4 ANORDNUNG

Hindelang (1978) definiert:

Unter einer ANORDNUNG soll eine Aufforderung verstanden werden, die Sp₁ als Vertreter eines staatlichen Organs 0 [der Schule] einem der Zuständigkeit von 0 unterstellten Bürger Sp₂ [dem Schüler] gegenüber äußert. (Hindelang 1978: 282)

Wie anhand unserer Ergänzungen in eckigen Klammern bereits ersichtlich wird, lässt sich der Bereich der schulischen Ausbildung durchaus wieder auch rechtlich bestimmen; der Lehrer bzw. das Deutschbuch oder die –zeitschrift tritt demnach als eine per Rechtsvorschrift dienstlich befugte Amtsperson auf und kann, notfalls unter Androhung einer Bestrafung, die ANORDNUNG treffen, die hinsichtlich unseres Vergleiches mit weiteren semantischen Merkmalen wie folgt zu bestimmen ist:

Verfügung [...] (Rechtsspr.; eine Entscheidung des Gerichts, die vorläufigen Rechtsschutz bezweckt) [...] (Veranlassung). (Wörterbuch 1999: 233)

Wir können Hindelangs rechtliche Grundlage bestätigen, freunden uns jedoch auch mit dem Wörterbuch-Synonym der Verfügung und v.a. der Veranlassung an, die wir wiederum als affektives Lernziel interpretieren möchten.

Vieweger und Spies (Vieweger et al. 1986: 84) definieren in ihrer „Struktur illokutiver Handlungen in Anordnungstexten“ noch ausführlicher, dass sich Anordnungen auf rechtsverbindliche oder zumindest als verbindlich zu verstehende Normen und Regeln beziehen, deren Ausführung dem Aufgeforderten durch eben diese Festsetzung der Vorschrift und unter eventueller Belegung mit Sanktionen nahe gelegt werde und dass die Sprecher der Anordnungen als „staatliche Organe bzw. im Auftrage dieser“ (Vieweger

et al. 1986: 84) agierten. Zwei Formen der Anordnungen seien dabei jedoch, so Vieweger et al. weiter, zu unterscheiden, und zwar jene beliebig oft wiederholbaren Anordnungen mit z.B. deutlicher Staatsgewalt (wiederholbar, bis der gewünschte Effekt, d.h. die Ausführung der Handlung, erreicht sei), und die Anordnung von „Rechts- und Verhaltensnormen“ (ebd. 85).

Im Hinblick auf unsere Aufgabenstellungen haben wir hierbei sicherlich einen „fließenden Übergang“ zu beobachten, da eine direktere Aufforderung z.B. zum Umhergehen in einem Raum in sich auch das pädagogische Lernziel der Durchführung eines handlungsorientierten Arbeitsauftrages birgt. In Abgrenzung zur WEISUNG sollte dies jedoch eher ein praktisches, „empirisch“ nachweisbares Ergebnis haben.

Damit sehen wir uns Schillings (1999) Definition einer „Ausstattung der auffordernden Person mit einer bestimmten Weisungsbefugnis [...und] Verbindlichkeiten“ (Schilling 1999: 70) näher gebracht, die durch eine „personale Autorität“ (ebd. 70) des Auffordernden geprägt wird. Mit Blick auf die zu erwartende Versprachlichung bzw. Verschriftlichung von Anordnungen spricht Schilling (vgl. ebd. 70) von „relativ direkte[n] bzw. neutrale[n] Formulierungstypen“ (ebd. 70), z.B. mit Hilfe der Modalverben, aber auch indirekter AUFFORDERUNGEN, da die Realisierung der Proposition durch den Aufgeforderten sicherlich nicht in Frage gestellt wird.⁸⁶

- AFBI: Die Gruppe steht auf, geht von Tisch zu Tisch und sieht sich die Bilder an. (ÜD 1997: 20)
- AFBI: Anschließend begeben Sie sich selbst dorthin, stellen Beobachtungen an und holen vor Ort Informationen ein. (ÜD 1997: 85)
- AFBI: Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)
- AFBI: Sorgen Sie für eine ruhige Atmosphäre, legen Sie ein weißes Blatt Papier (DIN A3/A4) bereit und setzen Sie sich entspannt hin. (ÜD 1997: 244)
- AFBI: Tauschen Sie die in den jeweiligen Arbeitsphasen erstellten Texte unter den Gruppen aus und machen Sie der jeweils anderen Gruppe Verbesserungsvorschläge. (PD 179,52)
- AFBII: Sehen Sie sich eine Talkshow bewusst unter dem Aspekt der Argumentationstechniken an. (TTS 2001: 74)
- AFBIII: Gehen Sie – wenn möglich – ins Kino, besorgen Sie sich aber auch eine Videokopie für die spätere Analyse. (TTS 2001: 433)
- AFBIII: Anschließend wird eine Überarbeitung vorbereitet: [...] (TTS 2001: 121)

⁸⁶ Schilling (ebd. 78) widerspricht unseren Erkenntnissen, wenn sie auch die Höflichkeitspartikel „bitte“ bei Anordnungen für möglich und nur leicht modifizierend hält. Wir ordnen dieses Merkmal eindeutig der BITTE zu.

Auffällig ist, dass die meisten von uns gewählten Beispiele bis auf die letzten drei aus dem einfachsten Anforderungsbereich I stammen, d.h. die auszuführende Handlung, die in diesen Fällen eine eher „mechanische“ ist, käme der von uns o.g. Definition der ANORDNUNG genau entgegen. Dass wir für das Anschauen einer Fernsehsendung bzw. vergleichbar den Kinobesuch des vorletzten Beispiels dennoch den zweiten und dritten Bereich gewählt haben, lässt sich aus der von uns vorgestellten Illokution ableiten, dass das Fernsehen oder ein Kinogang natürlich nicht nur im wörtlichen Sinne den Weg vor den Fernseher oder zum Kino meint (wie das Aufstehen im ersten Beispiel) und auch nicht eher zufällig ist (wie im vierten Beispiel), sondern die Auswahl, Organisation, bewusste Rezeption einer Sendung oder eines Films und eigene Einschätzung des Gesehenen subsumiert. Dennoch, so könnte man eben auch dagegenhalten, steht am Anfang dieses „Weges“ der „erste Schritt“ des Weges zum Fernsehen oder ins Kino selbst.

Ähnliches gilt für die Vorbereitung einer Überarbeitung, die in ihrer Proposition enthält, einen Text zu überarbeiten, daher der AFB III, aber die Vorbereitung, deretwegen wir das Verb ausgewählt haben, bedeutet in der praktischen Befolgung der AUFFORDERUNG beispielsweise nur, den Text noch einmal zu lesen, Wichtiges zu markieren usw., was wiederum eher dem AFB I entsprechen würde.

4.4.5 FORDERUNG

Diese Illokution der FORDERUNG wird nach Hindelang (1978: 296) ebenfalls auf gesetzliche Vorschriften bezogen, jedoch hat Sp₁ keinen Anspruch darauf, dass Sp₂ der Forderung nachkommt. Dieser Aspekt wie auch der weiterführende, dass nach Hindelang (vgl. ebd. 295) Sp₁ ein starkes, privates Interesse an der Ausführung seiner Aufforderung aufweisen soll und bei Nicht-Befolgung ein „entsprechendes staatliches Organ zur Durchsetzung seines Anspruchs gegenüber Sp₂ anrufen“ (ebd. 298) kann, lässt sich sicherlich nur eingeschränkt auf den schulischen Bereich anwenden. Aufgabenstellungen sind laut den o.g. Richtlinien und Lehrplänen auch per Vorschrift für den Unterricht vorgesehen; die Motivation des Lehrpersonals bei der Formulierung und Durchsetzung dieser Form von Aufträgen lässt sich jedoch wohl nicht so leicht „einfordern“ oder die Nicht-Erledigung von Aufgaben durch den Schulleiter o.Ä. sanktionieren.

Eine Forderung ist gemäß weiteren semantischen Merkmalen ein

- 1.a) nachdrücklich zum Ausdruck gebrachter Wunsch, Anspruch [...]; b) etw., was von einem bestimmten Standpunkt aus erforderlich scheint [...]. (Wörterbuch 1999: 1282)

Eine Aufforderung mit Nachdruck zu formulieren müsste sich anhand zusätzlicher lexikalischer Möglichkeiten über einen „einfachen“ Imperativ hinaus nachweisen lassen, doch dies soll erst nach der Besprechung möglicher grammatikalischer Formen von Aufforderungen allgemein geschehen. In 1.b) dagegen finden wir einen sofort umsetzbaren Hinweis auf einen erforderlichen Arbeitsschritt, den eine Lehrperson vielleicht als Vorbereitung auf weitere Arbeitsschritte von Schülern nutzt. Dafür sind wir jedoch wieder beim Untermuster der ANORDNUNG gut aufgehoben und somit erscheint uns eine FORDERUNG in Sinne Hindelangs durch reale Aufgabenbeispiele nicht belegbar und wir können auch davon ausgehen, dass eine derartige Formulierung nicht in Deutschbüchern und –zeitschriften auftauchen wird:

- * Tauschen Sie jetzt sofort die [...] Texte unter den Gruppen aus [...]!

anstelle des originalen Arbeitsauftrages

- AFBI: Tauschen Sie die in den jeweiligen Arbeitsphasen erstellten Texte unter den Gruppen aus und machen Sie der jeweils anderen Gruppe Verbesserungsvorschläge. (PD 179,52)

4.4.6 GEBOT

GEBOTE sind zu verstehen als „Aufforderungen, die Eltern in Ausübung ihres Erziehungsrechts an ihre Kinder richten“ (Hindelang 1978: 322), und damit für den schulischen Bereich nur insofern anwendbar, wenn man Lehrer und ihr Unterrichtsmaterial als „Erziehungsberechtigte“ ansieht. Wollen wir dies für unseren Themenbereich einmal so annehmen, müssen wir jedoch auch den zweiten Aspekt von Hindelangs Definition (vgl. ebd. 325) modifizieren, nach dem der Sender der AUFFORDERUNG genau wie bei der FORDERUNG ein eigenes Interesse an der Ausführung des GEBOTES haben kann oder – und dies ließe sich wiederum auf die Schule beziehen – die Befolgung ganz im Interesse des Empfängers sieht. Auch hier stehen dem ersten Sprecher Sanktionshandlungen zur Verfügung. Diese werden nach Hindelang sogar häufig direkt zusammen mit dem GEBOT benannt; schulische Aufgabenbeispiele lassen sich hierfür allerdings auch ohne Hinweise auf Bestrafungen nicht belegen.

Der Blick in das deutsche Wörterbuch bestätigt diesen Ansatz:

1. moralisches od. religiöses Gesetz, das ein bestimmtes Handeln, Verhalten [allgemein] verbindlich vorschreibt, fordert [...].
2. von einer höheren Instanz ausgehende Willenskundgebung in schriftlicher od. mündlicher Form, die den Charakter eines Befehls od. einer Anweisung hat [...].
3. Erfordernis, Notwendigkeit (Wörterbuch 1999: 1394)

Den ersten Unterpunkt können wir, da wir uns auf den schulischen Bereich beziehen, nicht als primäre Richtlinie akzeptieren, im zweiten Unterpunkt finden wir die Nähe des GEBOTES zum BEFEHL und der WEISUNG, die wir jedoch getrennt behandelten. Auch in dieser Definition wird ausdrücklich auf die mündliche wie auch schriftliche Form von Geboten verwiesen, der dritte Unterpunkt könnte einen Ansatz für Aufgabenstellungen bieten – wir suchen nach Arbeitsschritten, die notwendig oder dringend erforderlich sind, um weitere zu befolgen oder nur auf diesem Wege zum Erfolg kommen zu können und können daher auch hier wieder auf die ANORDNUNG zurückgreifen, wie wir sie zuvor belegt haben.

4.4.7 ERPRESSUNG

Die ERPRESSUNG zählt zu dem Bereich der illegalen Aufforderungen (Hindelang 1978: 346) und kann daher für unseren schulischen Rahmen nicht relevant sein. Da wir im Weiteren noch die Wortfelder des Aufforderns kennen lernen werden und durch vergleichende Literatur unter Umständen in ähnliche Bereiche wie des Sprechaktes der ERPRESSUNG kommen, sei dieses Muster dennoch kurz definiert.

ERPRESSUNGEN beruhen auf dem erheblichen persönlichen Vorteil des Senders, der dem Empfänger mit Sanktionen droht und ihn überdies ohnehin durch den Inhalt der ERPRESSUNG in eine benachteiligte Lage versetzt, die jedoch als weniger bedrohlich empfunden wird als die Befolgung der AUFFORDERUNG (vgl. ebd. 349f.).

Das deutsche Wörterbuch definiert „Erpressung“ wie folgt:

[...] von Drohungen od. Gewaltmaßnahmen begleitete od. damit durchgesetzte Forderung [...]. (Rechtsspr.; Erpressung durch Gewaltanwendung gegenüber einer Person). (Wörterbuch 1999: 1091)

Beide Bereiche dieser Definition bestätigen Hindelangs Ausführungen und damit unsere „Leerstelle“ an Belegen durch Aufgabenbeispiele, auch wenn im Wörterbuch zunächst noch abschwächend eine Forderung hinter der Erpressung gesehen wird.

4.4.8 KOMMANDIEREN

Ein KOMMANDO wird nach Hindelang (1978) mit den Eigenschaften „automatisch und gewohnheitsmäßig [...] und] außerhalb der normalen und gegenwärtig liegenden Rechtsordnung“ (Hindelang 1978: 365) liegend betitelt, zählt also auch zum Bereich der

illegalen Aufforderungen und muss daher als nicht zutreffend auf die Schule bezeichnet werden. Unter ständiger Gewaltandrohung, bei der persönlichen Übermacht des Senders und dessen ausschließlichen Interessen (vgl. ebd. 368f.) ist keine erfolgreiche Lernsituation denkbar.

Unsere zweite Definition besagt:

1.a) kurzer [in seinem Wortlaut festgelegter, militärischer Befehl] [...]; b) durch einen Befehl erteilter [militärischer] Auftrag [...]. 2. <o.Pl.> Befehlsgewalt bei der Durchführung einer [militärischen] Aufgabe [...]. (Wörterbuch 1999: 2191).

und grenzt sich damit, entsprechend Hindelangs erster Gruppierung der BINDENDEN AUFFORDERUNGEN, nur wenig von den bereits besprochenen Untermustern des BEFEHLS und des AUFTRAGES ab, ohne neue semantische Merkmale aufzuführen.

4.4.9 ANLEITUNG

Kommen wir nun zu dem Bereich der NICHT-BINDENDEN, oder wie wir es für den schulischen Bereich lieber formulieren wollen, „eher empfehlenden“ AUFFORDERUNGEN.

Bei einer ANLEITUNG gibt es einen Sprecher mit entsprechenden Kompetenzen bzw. einen „Lehrer“ (Hindelang 1978: 382) für einen bestimmten Aufgabenbereich, in denen er einen Empfänger in bestimmten Dingen unterweist, die dieser erlernen soll. Anstelle einer Sanktion, wie sie uns bisher bei den BINDENDEN AUFFORDERUNGEN begegnete, kann der Sender bei der u.U. nicht akzeptierten ANLEITUNG die Unterweisung schlichtweg abbrechen.

Hindelang (vgl. ebd. 378) trennt die ANLEITUNG in die UNTERWEISUNG und die INSTRUKTION, wobei die erste recht gut auf Arbeitsaufträge in Deutschbüchern zutrifft:

Als UNTERWEISUNG soll eine Interaktion bezeichnet werden, in deren Verlauf Sp₁ Sp₂ bestimmte Kenntnisse oder Fähigkeiten beibringt. Tatsächlich verweist Hindelang sogar selbst auf situative Beispiele von Lehrern, die Anleitungen formulieren (vgl. ebd. 380, 382). Eine INSTRUKTION beinhaltet dagegen nach Hindelang (vgl. ebd. 381) nur, „dass sich Sp₂ in einer ganz bestimmten einmaligen Situation richtig verhalten kann.“

Schilling (1999) beschränkt sich ganz auf das Muster des Instruierens innerhalb eines festen Informationsrahmens, durch das zu einem festgesetzten Ziel geführt werden soll.

Der Auffordernde verfüge dabei über mehr Fähigkeiten und umfangreicheres Wissen, so Schilling, und hierin liege auch der entscheidende Unterschied zum „Rat Geben“ [sic!] (Schilling 1999: 110) – welchen Hindelang wiederum bezweifeln würde.

Auch unsere Wörterbuch-Definition geht in die gleiche Richtung, wenn sie von einer „Anweisung, Unterweisung“ (Wörterbuch 1999: 228) spricht, was unserer Ansicht nach impliziert, jemandem eine Sache schrittweise zu erläutern, um ihn möglichst verständlich eine Sache zu lehren, so dass wir insgesamt folgende Aufgabenbeispiele für geeignete Belege halten:

- AFBI: Rezitieren Sie die Texte 5-7 und notieren Sie Hinweise für einen guten Vortrag. (BD 2003: 182)
- AFBI: In der Schreibkonferenz werden zunächst erste Reaktionen auf den Text gesammelt und notiert. (TTS 2001: 121)
- AFBI: Bereiten Sie den Text [...] auf, indem Sie mit Markierungen und Randbemerkungen arbeiten. (EINBLICKE 2002: 64)
- AFBI: Spielen Sie nun Ausschnitte aus verschiedenen Musikstücken unmittelbar nacheinander laut ab und verfassen Sie nach dem Verfahren des automatischen Schreibens einen Text zu der von Ihnen gewählten Figur. (TTS 2001: 509)
- AFBI: Markieren und annotieren Sie arbeitsteilig in Partnerarbeit den Eingangsmonolog Iphigenies (Text 2, S. 219) und stellen Sie Ihre Ergebnisse auf Folienstreifen vor. (BD 2003: 227)
- AFBI: Listen Sie die wichtigsten Aussagen des Textes thesenartig auf und veranschaulichen Sie jede These mit einem Beispiel. (TTS 2001: 84)
- AFBI: Nehmen Sie das Wort so weit wie möglich auseinander. (DU 2/2003,27)
- AFBI: Skizzieren Sie zunächst Personen und Handlungszusammenhang. (TTS 2001: 23)
- AFBI: Halten Sie die Reden zuerst probeweise vor der Kleingruppe, dann vor Ihrem Kurs. (TTS 2001: 423)
- AFBI: Suchen Sie sich aus der im Kurs erstellten Sammlung zwei Gedichte aus und referieren Sie über die inhaltliche und formale Ausgestaltung der oben genannten Motive. (TTS 2001: 202)
- AFBI: Diskutieren Sie über das Musil-Zitat und reflektieren Sie Ihre eigene Einstellung zum Lesen. (TTS 2001: 132)
- AFBI: Versuchen Sie sich in diesen beiden Formen zunächst solo, ehe Sie sich in der Gruppe an das gemeinsame „Renga“-Schreiben machen. (ÜD 1997: 73)
- AFBI: Planen Sie selbst einen Text, indem Sie an ein Bild, ein Stichwort, ein Objekt, ein Gefühl die vier Fragen des Assoziogramms stellen, sich Optionen ausdenken und dann mit dem Entwerfen ihres eigenen Textes beginnen. (Facetten 2002: 36)
- AFBI: Führen Sie eine der Deutungshypothesen aus, indem Sie passende Belegstellen im Text suchen, diese Stellen in allen Einzelheiten in-

interpretieren und ihre Erläuterungen schließlich gedanklich an die Hypothese rückbinden. (TTS 2001: 469)

- AFBIII: Im Folgenden können Sie mit englisch-deutschen Wortformen experimentieren und genauer über Schwierigkeiten der Wortflexion und der Orthografie nachdenken: [...] (TTS 2001: 387)

In diesem Zusammenhang möchten wir auch noch einmal auf Hindelangs (1978: 36) zuvor definierte Erzeugungsangaben hinweisen, bei denen wir v.a. Aufgabenbeispiele aus dem AFB III nachweisen konnten. Wir interpretierten dieses Phänomen durch die Überlegung, dass offenbar weiterführende Satzteile notwendig waren, um der geforderten Illokution nachzukommen; eine wiederholende Auflistung aller o.g. entsprechenden Beispiele, die wir mit unserer Definition der ANLEITUNG nun allesamt hier anführen könnten, sparen wir jedoch an dieser Stelle aus.

Gleiches gilt für die von Hindelang (vgl. ebd. 38f.) Aufforderungstexte, v.a. jene mit komplexen Aufforderungsinhalten, deren Konjunktion „und“ bei komplexen Aufforderungsinhalten im Sinne von „dann“ verstanden und daher im Sinne klarer Arbeitsschritte verwendet wird.

Auch Carston (1994) weist bei der Konjunktion „und“ auf drei mögliche „Übersetzungen“ im Sinne einer Ursachenverbindung zwischen den verschiedenen Handlungsschritten hin: „So far there seem to be three meanings which *and* can communicate, paraphrasable as: (a) ‘&’, (b) ‘& then,’ [sic!] (c) ‘& as a result.’“ (Carston 1994: 692).

Darüber hinausgehend lassen sich jedoch viele weitere sprachliche Hinweise ausmachen, die im besonderen Maße auf ANLEITUNGEN zu verweisen scheinen. Adverbien, Präpositionen und nebenordnende und unterordnende Konjunktionen können ebenso wie Pronomen vorausgegangene oder nachfolgende Arbeitsschritte bzw. weitere Teilaufgaben ergänzen und erweitern oder erst noch ankündigen.

Aus der Fülle von denkbaren und tatsächlichen Möglichkeiten ist hier für jeden Aspekt jeweils ein Beispiel benannt:

Adverbien:⁸⁷

Lokaladverb:

- AFBI: Legen Sie zu jeder rhetorischen Figur noch eine zweite (evtl. andersfarbige) Karte an: auch hier schreiben Sie den Begriff auf die

⁸⁷ Zur weiteren Verwendung und Bedeutung von Modaladverbien siehe Kapitel 6.

Vorderseite; auf die Rückseite das in der Liste angegebene Beispiel, dann alle weiteren Beispiele, auf die Sie bei Ihrem Umgang mit Texten aufmerksam werden. (TTS 2001: 186)

Temporaladverb:

- **AFBIII:** Jeder der Partner schreibt nun in personalem Erzählverhalten in Form der erlebten Rede die Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle seiner Figur auf. (TTS 2001: 148)

Modaladverb:

- **AFBII:** Lesen Sie den Text noch einmal aufmerksam durch, um sich Ihre ersten Leseerfahrungen bewusst zu machen. (TTS 2001: 462)

Kausaladverb:

- **AFBII:** Verwenden Sie dafür Ihre verschiedenen Artikel, aber auch weiteres Text- und Bildmaterial aus Zeitungen, Zeitschriften oder Internet. (TTS 2001: 77)

Ergänzend sei die Kategorisierung von Brandt et al. (1989) zitiert, die vier Klassen von Satzadverbien nach ihren semantischen Funktionen bestimmen und damit die spätere Interpretation Brinkmanns (1962) zweckmäßig erweitern:

[...] die Klasse der Faktizitätsoperatoren (FO) mit der Aufgabe, die Instantiierung der Proposition zu verstärken bzw. hervorzuheben (Beispiele: *wirklich, tatsächlich, wahrhaftig, gewiß*), die Klasse der Modaloperatoren (MO), die *M (Möglich)* und *N (Notwendig)* wiedergeben (Beispiele: *vielleicht, notwendigerweise, unbedingt*), die Klasse der epistemischen Operatoren (EpO) (Beispiele: *vermutlich, wahrscheinlich, zweifellos*) und die Klasse der evaluativen Operatoren (EvO) (Beispiele: *leider, bedauerlicherweise, glücklicherweise*). Nur die beiden letzteren Operortypen drücken Einstellungen aus, sind also Einstellungsoperatoren. (Brandt et al. 1989: 15)

Präposition:

- **AFBIII:** Besprechen Sie die Schwierigkeiten, die Sie beim Mitschreiben hatten, und ergänzen Sie die Tipps entsprechend. (TTS 2001: 101)

Konjunktion:⁸⁸

- **AFBIII:** Machen Sie diese Beziehungen deutlich, indem Sie die ersten drei Szenen inszenieren. (TMR 1999: 259)

⁸⁸ Die im Beispielsatz gewählte Konjunktion „indem“ zeigt den Aufbau von Hindelangs Definition von Nicht-Basishandlungen auf S. 34. In diesem Sinne könnte man also belegen, dass, wenn Basishandlungen ergänzt werden müssen, durch eine komplexere Nicht-Basishandlung automatisch eine ANLEITUNG vorliegt.

Auch hinweisende Fürwörter (**Pronomen**), häufig in einer Art Einleitungsformel vor einer Reihe von zusammenhängenden (und auch optisch so präsentierten, in der Regel nummerierten Arbeitsaufträgen stehenden) Sätzen zeigen die AUFFORDERUNG zu einer mehrschrittigen Handlung und Bezüge zu anderen vorausgehenden oder nachfolgenden Aufgaben an:

- AFBIII: Durchdenken Sie im Hinblick auf diese Gegebenheiten erneut das Verhältnis von Individuum und Rolle. (TMR 1999: 125)

Diese Beobachtungen und Belege lassen sich jedoch leider nicht verallgemeinern; so kann es z.B. durchaus sein, dass man eine AUFFORDERUNG, die mit einer auffälligen Präposition formuliert worden ist, dennoch eher in ein anderes Untermuster, in diesem Fall die WEISUNG, einordnen würde; wir zitieren noch einmal ein bereits o.g. Beispiel:

- AFBIII: Die erste Gruppe soll Jelena Sergejewna tatsächlich wie Antigone agieren lassen, während die zweite Gruppe die Handlung unter der Annahme fortführt, dass die Schüler die Lehrerin falsch gedeutet haben. (ÜD 1997: 188)

Es bleibt damit letztlich dem eigenen Sprachgefühl bzw. unserer Interpretation überlassen, wie wir die AUFFORDERUNGEN bei jedem einzelnen Satzbeispiel systematisieren, wenden wir uns daher zunächst den restlichen Untermustern zu, um überhaupt einen Gesamtüberblick über diese zu gewinnen.

4.4.10 RATSCHLAG

Ein RATSCHLAG, der von einem Empfänger gewünscht werden sollte, dient nach Hindelang (1978) zur „Lösung von praktischen Problemen“ (Hindelang 1978: 409), wobei der Sender nun ohne persönliches Interesse nach bestem Wissen an der Lösung einen RATSCHLAG an den Empfänger richtet; diesem steht es frei, den RATSCHLAG anschließend zu befolgen.

Im schulischen Bereich müssen wir davon ausgehen, dass die Arbeitsaufforderungen es sich zum Ziel gesetzt haben, überhaupt erst Probleme zu „evozieren“, um über einen Problemaufriss ein Thema von den Schülern erarbeiten zu lassen, d.h. unsere RATSCHLÄGE werden auch ohne ausdrücklichen Wunsch der Schüler präsentiert.

Hindelang unterscheidet in diesem Untermuster des Weiteren zwischen dem TIP, in dem der Sender keinen eindeutigen Lösungsweg vorzuschlagen weiß (vgl. ebd. 414), dem RAT, bei dem der Sender aufgrund seiner eigenen Einschätzungen und Erfahrun-

gen argumentieren kann, welche Lösung er anbieten möchte (vgl. ebd. 417), und bei einer EMPFEHLUNG stützt sich der Sender ganz auf persönliche (Vor-)Erfahrungen (vgl. ebd. 417).

Schilling (1999: 119) definiert das „Rat Geben [sic!]“, wie sie vergleichbarerweise den RATSCHLAG benennt, „als für den AT [=Aufgeforderten, Anm.d.Verf.] in einer bestimmten Problemsituation positiv bewertete[...] Alternative“ (ebd. 119). Der Ratgebende verwirklicht dabei jedoch keinesfalls eigene Interessen, dies würde nach Schilling wiederum eher für die Bitte sprechen, sondern reagiert „nur“ auf ein Signal der „Ratlosigkeit bzw. Unschlüssigkeit“ (ebd. 120) des Ratsuchenden.

Rehbein (1977) bietet ein strukturelles Modell dieses Sprachhandlungsmusters an, das er mit „RATGEBEN“ betitelt:

RATGEBEN

- (1) (a) H hat vages Ziel;
- (b) H braucht Handlungsplan;
- (c) Plan erfordert Zielsetzung;
- (d) H steht vor alternativen Zielen
- (e) H exothetisiert Bewertungsunfähigkeit;
- (2) (a) S erschließt aus Äußerung (Signal) (1) (e);
- (aa) H kann alternative Ziele nicht bewerten;
- (ab) H steht vor Alternative [...];
- (b) S vergegenwärtigt Motivation [...];
- (c) S nimmt Bewertung vor (Bedingung: Kompetenz von S);
- (d) Äußerung [...];
- (3) (a) für H zählt (2) (d) als Zielbewertung;
- (b) weiter Fokus bei H geht über in engen Fokus [...];
- (c) H kann Handlungsplan für [... Äußerung] bilden;
- (d) Entscheidung_H: Akzeptierung vs. Verwerfung [...]

(Rehbein 1977: 324)

In eigenen Worten verstehen wir dieses Muster so, dass der Hörer auf seinem Weg zu seinem angestrebten Ziel eine Bewertung seiner Möglichkeiten vom Sprecher einholt, der für eine solche Bewertung kompetent erscheint. Gemäß des RATGEBENS erwählt er sodann seinen Weg und hat, bei passender Auswahl, den RAT befolgt.

Als Lehrperson bzw. als Autor von Deutschbüchern und –zeitschriften dürfen diese Pädagogen als Sender von RATSCHLÄGEN sicher für sich in Anspruch nehmen, auf pädagogische Erfahrungen zurückzugreifen, gute gegen weniger gute RATSCHLÄGE gegeneinander abgewägt zu haben, aber kaum den „endgültigen“ Lösungsweg für jeden individuellen Schüler zu kennen.

Ergänzend können wir als semantische Merkmale für diese Muster anführen:

Ratschlag [...]: einzelner [im Hinblick auf ein ganz bestimmtes Problem o.Ä. gegebener Rat [...]. (Wörterbuch 1999: 3107)

Tipp [...]: (ugs.) nützlicher Hinweis, guter Rat, der jmdm. bei etw. hilft; Fingerzeig, Wink [...]. (ebd. 3910)

Rat [...]: <o.Pl.> Empfehlung an jmdn. (die man aufgrund eigener Erfahrungen, Kenntnisse o.Ä. geben kann [...]. <o.Pl.> Ausweg aus einer schwierigen Situation, Lösung[smöglichkeit] für ein schwieriges Problem [...]. (ebd. 3105)

Empfehlung [...]: 1. empfehlender [...] Vorschlag, Rat, Hinweis, Tipp [...]. 2. empfehlende [...], lobende Beurteilung, Fürsprache [...]. (ebd. 1018)

und übernehmen aus diesen Definitionen die Merkmale des metaphorischen „Fingerzeigs“, wie er beim Tipp aufgeführt wird. Hierin wird unserer Ansicht nach am ehesten deutlich, mit welchem Ziel Aufgabenbeispiele als RATSCHLAG auftreten und so können wir uns im Rahmen des Verständnisses der „eher empfehlenden“ AUFFORDERUNGEN folgende Formulierungen als RATSCHLÄGE vorstellen:

- AFBI: Überdenken Sie Ihre eigenen Entwicklung hinsichtlich des Distanzverhaltens, das Sie selbst einnehmen und das Ihnen gegenüber eingeräumt wird. (TMR 1999: 32)
- AFBI: Schon für die Vorbereitung der Prüfungsfragen müssen Sie Ihr Wissen und die dazugehörigen Methoden sicher beherrschen! (TTS 2001: 426)
- AFBII: Dabei sollten Sie folgende Nachschlagematerialien hinzuziehen: Rechtschreibwörterbuch, Stilwörterbuch, Fremdwortlexikon, Wörterbuch sinnverwandter Begriffe. (TTS 2001: 121)
- AFBII: Bedenken Sie dabei, dass das Heft sicherlich für alle vervielfältigt werden soll. (TTS 2001: 49)
- AFBIII: Um zu einem tieferen Verständnis des Erzählvorgangs mit all seinen Bestandteilen zu kommen, empfiehlt es sich, auf produktive Weise Erfahrungen damit zu sammeln. (TTS 2001: 148)
- AFBIII: Da eine ganze Jahrgangsstufe von diesen Erfordernissen betroffen ist, bietet es sich an, im schulischen Rahmen gemeinsam auf eine erfolgreiche Bewerbung und Berufswahl hinzuwirken, z.B. durch die Organisation von Berufsorientierungstagen und / oder Bewerbungstraining. (TTS 2001: 431)
- AFBIII: Am besten schreitet man von werkimmanenten zu werkübergreifenden Betrachtungen fort. (TTS 2001: 467)
- AFBIII: Nicht nur im Kurs sollten Sie Gelegenheiten verabreden, die mündliche Abiturprüfung zu üben. (TTS 2001: 426)

RATSCHLÄGE können sicherlich in gleichem Maße auf einer einfacheren Ebene als bei einem schwierigeren Problem eine Lösung anbieten, offenbar bieten die Aufgaben

diese Form der AUFFORDERUNG den Schülern jedoch vornehmlich im AFB III an, was bezeugen würde, wie bemüht die Autoren der Deutschbücher und –zeitschriften um die Adressatenpräferenz sind.

4.4.11 ANWEISUNG

Die ANWEISUNG formuliert man nach Hindelang (Hindelang 1978) „zur Lösung eines praktischen Problems [...], das sich für beide Kommunikationspartner stellt“ (Hindelang 1978: 448).

Zutreffend für unseren Themenbereich ist der Aspekt der Komplexität des Problems und der Abstimmung des gemeinsamen Lösungsweges, in der Regel eines ganzen Handlungskomplexes, die Hindelang weiterhin sieht (vgl. ebd. 448f.).

Arbeitsaufträge verstehen sich als Teilaufträge, um ein komplexes Thema, z.B. eine ganze Literaturepoche, in Auszügen und Schritt für Schritt mit Schülern zu erarbeiten – gemäß ihren angenommenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ob Lehrer bzw. Autoren und Schüler jedoch als „gleichberechtigte Partner“ (ebd. 450) zu bezeichnen sind, scheint angesichts der vielfach herausgestellten schulischen Hierarchie fraglich; im Hinblick auf die Perspektive der Zusammenarbeit, in der sich Lehrer beispielsweise in Schüler hineindenken und gemäß deren Niveau und Wissensstand sie ANWEISUNGEN formulieren könnten, stimmen wir Hindelangs Definition jedoch wieder zu.

Als weiterführende semantische Merkmale erkennen wir die Verwandtschaft dieses Begriffes der ANLEITUNG zu den Untermustern des Befehls und der Anleitung:

„1. das Anweisen [...]. 2. Anordnung, Befehl [...]. 3. [gedruckte] Anleitung [...].“ (Wörterbuch 1999: 263), können hieraus jedoch keine ergänzenden Interpretationsansätze filtern.

Als mögliche ANWEISUNGEN verstehen wir damit auf Grundlage Hindelangs folgende Textbeispiele:

- AFBI: Blättern Sie einmal zurück. (ÜD 1997: 42)
- AFBI: Schließen Sie die Augen und lassen Sie sich das Gedicht langsam vorlesen. (Facetten 2002: 75)
- AFBIII: Lassen Sie sich einfach mal auf einen Versuch ein, sofern es für Sie ungewohnt ist: [...] (EINBLICKE 2002: 345)
- AFBIII: Sprechen Sie dazu vorher genau die Rahmenbedingungen ab, z.B. Berufsfeld und Firmenbeschreibung. (TTS 2001: 431)

Inhaltlich lässt sich Hindelangs Untermuster insofern bestätigen, als z.B. das Zurückblättern der Buchseite nicht nur dem Schüler dient (er findet dort offenbar weiterführende Hinweise), sondern auch den Autoren, die diese Informationen nicht zweimal abdrucken mussten. Der zweite Arbeitsauftrag führt in den komplexen Vorgang einer „Meditation“ ein, gefordert wird damit keine im klassischen Sinne „einfache“ Handlung, sondern eine ungewohnte, die offenbar einer längeren Formulierung bedarf (die Konjunktion ist damit nicht im Sinne einer ANLEITUNG zu verstehen). Ähnliches gilt für das dritte Textbeispiel, das wir mit einem AFB III assoziieren, da dieser „Vortext“ offenbar eine umfassendere Aufgabe ankündigt und einen Schreibversuch, d.h. eine kreative Leistung, nahe legt, die wohl nicht nur für den Schüler ungewohnt, sondern auch für die Autoren selten war, sodass die Formulierung einer ANWEISUNG mit beidseitiger „Annäherung an das Problem“, wie wir es benennen wollen, gewählt wurde. Im vierten Beispiel schließlich ist die ANWEISUNG recht offen formuliert; es gibt zwar beispielhafte Themenvorgaben, eine Absprache selbst ist aber von Natur aus schon nicht „planbar“.

4.4.12 VORSCHLAG

Diesen Typus unterscheidet Hindelang (Hindelang 1978: 464ff.) in die PROBLEMLÖSUNGSVORSCHLÄGE (durch Zusammenarbeit gelangen Sprecher und Empfänger des Vorschlags zu einer Lösung eines gemeinsamen Problems) und ANREGUNG (nur der Empfänger soll angeregt werden, ein Problem zu lösen).

Beiden Richtungen ist gemeinsam, dass Sprecher und Empfänger in einer gleichrangigen Beziehung gemeinsam aktiv werden, nur in unterschiedlicher Art und Weise und die Präferenz, also der Nutzen, ist ebenfalls beidseitig bedingt (vgl. ebd. 468).

Bauer et al. (1995) definieren auf dem Hintergrund der Direktivität von Fragesätzen für einen Vorschlag in Form einer Entscheidungsfrage eine Relevanz des Geforderten in dem gegebenen Handlungskontext oder darüber hinaus.

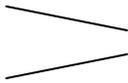
Zum anderen und vor allem aber dürfte gelten, dass A [der Auffordernde, Anm.d.Verf.] davon ausgeht, daß B [der Aufgeförderte, Anm.d.Verf.] den Vorschlag „X zu tun“, möglicherweise anders bewertet (aus welchen Gründen auch immer) und entsprechend ablehnen kann, ohne daß ihm – dem B – das jemand negativ ankreiden könnte. (Bauer et al. 1995: 243).

Auch Schilling (1999: 133) verweist auf den „Kontext einer bestimmten Verhaltensunsicherheit eines oder beider Kommunikationspartner“ (Schilling 1999: 133), womit die Autorin jedoch nicht Hindelangs Unterteilung von PROBLEMLÖSUNGSVOR-

SCHLÄGEN und ANREGUNGEN folgt, ihr ist das allgemeine Merkmal der „unklaren Handlungssituation“ (ebd. 134) wichtiger. Folglich erkennt sie auch die Gleichberechtigung der Kommunikationspartner an, beide wären gleichberechtigt, einen Vorschlag auszusprechen.⁸⁹

Rehbein (1977: 316) formuliert eine Struktur des Vorschlags:

VORSCHLAGEN

- | | | | | |
|-----|-----|--|--|---------|
| (1) | (a) | H hat vages Ziel; |  | Dilemma |
| | (b) | H braucht Handlungsplan; | | |
| | (c) | H sucht Plan; | | |
| | (d) | Dilemma-Exothese _H ; | | |
| (2) | (a) | S identifiziert Dilemma aus (1) (d); | | |
| | (b) | S sortiert mögliche Wege; | | |
| | (c) | (Äußerungsakt _S) [...]; | | |
| (3) | (a) | Fokusschenk _H [...]; | | |
| | (b) | mentale Probehandlung [...]; | | |
| | (c) | Bewertung _H ; | | |
| | (d) | Entscheidung _H : Planübernahme vs. Planverwerfung;
<Planverwerfung => Rückkehr zur (1c) bzw. (1d)> | | |

(Rehbein 1977: 316)

Paraphrasiert bedeutet diese Strukturformel im Vergleich zu den bereits vorgenommenen Definitionen in etwa, dass der Hörer aus seinem „Dilemma“ des Ratsuchens herausgeholt werden möchte und der Sprecher ihm, nach eigener Abwägung, entsprechende VORSCHLÄGE unterbreitet. Der Hörer kann nun die VORSCHLÄGE in Gedanken durchspielen, sich für die Befolgung eines VORSCHLAGES entscheiden oder die bisherigen Ansätze verwerfen und zur Ausgangssituation zurückkehren. Der Nutzen des VORSCHLAGS scheint nach Rehbein also eher auf der Seite des Hörers zu liegen.

Übertragen auf die Schulsituation muss hier erneut der Aspekt der Gleichstellung der Kommunikationspartner hinterfragt werden, da wir bisher davon ausgegangen sind, dass die Lehrperson bzw. das Lehrbuch (sozial wie gesetzlich) über dem Schüler steht. Man könnte es folglich als „psychologischen Trick“ bezeichnen, wenn sich die lehrende Senderseite nun gegenüber dem inferioren Schüler als „gleichgestellt“ präsentiert, um „mit ihm zusammen“, was ohnehin eine irreal Situation wäre, Aufgabenaufforderungen nachzukommen (weder führt der Lehrer dem Schüler z.B. beim Schreiben die Hand noch kann das Deutschbuch dem Schüler bei Hausaufgaben einsagen). Gerade, wenn Hindelang aber bei VORSCHLÄGEN von einer „Bewertung der Lösungsalternativen

⁸⁹ Darüber hinaus definiert Schilling (vgl. ebd. 141) als bipräferentielle Aufforderungshandlung bei gleichberechtigter Legitimation das Muster des Einladens, das keine Sanktionen bei Nicht-Befolgung nach sich ziehen müsse.

von identischen Präferenzen“ (ebd. 468) ausgeht, sehen wir uns in der Vorstellung bestätigt, dass sich Lehrer bzw. Autoren und Schüler auf einer Denkebene bewegen, um sich ein Thema zu erarbeiten und der Sender, also die Lehrperson oder der Autor, hofft die beste Lösung vorzuschlagen, die der Schüler als Empfänger nun nur noch zustimmend annehmen muss.

Bei einer ANREGUNG wäre dementsprechend eine Zusammenarbeit zwischen Sender und Empfänger notwendig (Hindelang 1978:471) – damit fällt dieses Untermuster leider aus unseren Betrachtungen heraus.

Für die weiterführenden semantischen Merkmale können wir bei dem Kompositum des PROBLEMLÖSUNGSVORSCHLAGES nur auf den VORSCHLAG mit „etw., was jmd. jmdm vorschlägt; Empfehlung eines Plans“ (Wörterbuch 1999: 4379) zurückgreifen, für die ANREGUNG finden sich „Impuls, [Denk]anstoß“ (ebd. 237), sodass noch einmal unsere Bezeichnung der „eher empfehlenden“ AUFFORDERUNGEN und, sehr treffend ausgedrückt, der „Denkanstoß“ für Schüler geäußert wird.

Als VORSCHLAG können wir nur folgendes Beispiel finden:

- AFBI: Das einfachste Prinzip für die inhaltliche Gestaltung lautet „Jeder wählt sein Thema selbst“. Reizvoller kann es aber sein, sich ein gemeinsames Thema zu stellen, das dem Lyrikheft dann einen stärkeren inneren Zusammenhalt gibt. Zwei Vorschläge dazu finden Sie im Folgenden – natürlich gibt es noch viele andere Möglichkeiten! (TTS 2001: 49)

Gerade die Formulierung „reizvoller kann es aber sein“ wird im grammatikalischen Bereich näher zu untersuchen sein. Der Schüler hat bereits durch den ersten Satz dieses Aufgabenkomplexes, den wir für das nähere Verständnis mit in die Sortierung aufgenommen haben, eine AUFFORDERUNG erhalten; durch den zweiten und vor allem dritten Satz werden aber (sogar wörtlich) VORSCHLÄGE formuliert, wie diese Aufgabe abänderbar ist. Der Schüler hat also die Wahl, in welcher Richtung er seine Problemlösung angeht.

Darüber hinaus möchten wir auf eine Form der AUFFORDERUNG hinweisen, die sich durch alle Anforderungsbereiche zieht, und zwar die zurückgenommene AUFFORDERUNG, wie wir sie empfinden, die den Schülern den Versuch einer Bearbeitung vorschlägt:

- AFBI: Versuchen Sie sich mithilfe des Textabschnittes (a) im Grundriss zu orientieren. (PD 182/2003: 55).

- AFBI: Versuchen Sie die vier Thesen zu einer Definition von Manipulation umzuformen. (EINBLICKE 2002: 143)
- AFBI: Versuchen Sie über die Klangwirkung einen Zugang zu den Gedichten zu finden. (EINBLICKE 2002: 349)
- AFBI: Versuchen Sie Zuordnungen zwischen den kindlichen Zweiwortäußerungen und ihren typischen inhaltlichen Funktionen in Text 6 vorzunehmen. (TMR 1999: 24)
- AFBI: Versuchen Sie, Ihre Bildinterpretationen zu einer kurzen Bildunterschrift zusammen zu ziehen. (Goethe & Co. 2000: 418)
- AFBI: Setzen Sie sich dabei selbst unter Zeitdruck, indem Sie sich eine bewusst sehr geringe Zeitspanne zum Lesen (z.B. 15 Minuten) vorgeben und versuchen, in dieser Zeit zu mehreren Stichworten so viel wie möglich anzulesen, um die brauchbaren Informationen herauszufiltern. (ÜD 1997: 368)
- AFBII: Versuchen Sie, Gustav Freytags Schema auf die Verlaufsübersichten zur Lessings „Emilia Galotti“ und Brechts „Gutem Menschen von Sezuan“ [sic!...] anzuwenden, und beschreiben Sie Ihre Ergebnisse. (TTS 2001: 165)
- AFBII: Versuchen Sie das sich verändernde Verhältnis von Vater und Sohn in Pauls Skifahrer-Erzählung mit den zwei Begriffen zu beschreiben. (PD 177,50-51)
- AFBII: Versuchen Sie, aus der Form (Ausdrucksseite) der Fachwörter des 18. Jahrhunderts ihre Bedeutung zu erschließen. (DU 2/2003,28-31)
- AFBIII: Versuchen Sie dem Gedicht Huchels, auch im Vergleich mit dem Gedicht Hölderlins, eine Antwort zu entnehmen auf die Frage, warum viele moderne Lyriker zur Chiffre greifen. (Facetten 2002: 77)
- AFBIII: Versuchen Sie in einem Gespräch in der Klasse eine Antwort zu finden, die dem Problem gerecht wird. (MR 1998: 53)
- AFBIII: Versuchen Sie, ein besonders markantes Leseerlebnis anekdotisch aufzubereiten. (TTS 2001: 10)
- AFBIII: Machen Sie auf der Wandzeitung ein paar Notizen dazu und versuchen Sie die Widersprüchlichkeit, die in der Gedichtaussage steckt, durch Kontrastbilder auszudrücken. (TTS 2001: 470)
- AFBIII: Versuchen Sie, mit einer Gruppe (etwa fünf Personen) ein Standbild zu bauen. (TMR 1999: 255)
- AFBIII: Versuchen Sie, durch Ihre Versaufteilung eine bestimmte inhaltliche Aussage besonders zu betonen. (deutschideen 2000: 165)
- AFBIII: Beschaffen Sie sich Informationen über das Leben der vier Autorinnen und versuchen Sie so ein Bild von der Situation literarisch tätiger Frauen in der ersten Hälfte des 19. Jh.s zu gewinnen [...]. (TTS 2001: 251)
- AFBIII: Versuchen Sie dabei gleichsam in einen „Dialog“ mit dem Text einzutreten. (Facetten 2002: 80)
- AFBIII: Versuchen Sie bei der Vorbereitung einer Diskussion im Sinne eines Streitgespräches die hier angeführten Angriffstechniken mit einzubinden. (EINBLICKE 2002: 195)
- AFBIII: Versuchen sie auf diesem Wege – durch einen wiederholten „Dialog“ mit dem Text – zu nachvollziehbaren, überprüfbaren Ergebnissen zu kommen. (Facetten 2002: 80)

- AFBIII: Versuchen Sie zu ergründen, woher die Dorfbewohner ihre Kenntnisse über die Absichten und Verhaltensweisen der Asylanten haben. (MR 1998: 155)
- AFBIII: Versuchen Sie sich an frühe Leseerlebnisse zu erinnern und skizzieren Sie Ihre persönliche Lesebiografie. (TTS 2001: 132)
- AFBIII: Versuchen Sie eine Erklärung zu finden, indem Sie einbeziehen, was einige Romantiker [...] über die Revolution gedacht haben. (BD 2003: 271)
- AFBIII: Versuchen auch Sie den Gedichten eine grafische Form zu geben, also optisch adäquat zu präsentieren. (BD 2003: 326)
- AFBIII: Versuchen Sie Haltungen und Bewegungen zu imitieren, aber auch zu beschreiben. (TMR 1999: 32)
- AFBIII: Versuchen Sie sich in diesen beiden Formen zunächst solo, ehe Sie sich in der Gruppe an das gemeinsame „Renga“-Schreiben machen. (ÜD 1997: 73)
- AFBIII: Anschließend versuchen beide Schreiber ihre Texte zu einem gemeinsamen Text zu montieren, indem jeweils einem Abschnitt aus der einen Personensicht ein Abschnitt aus der anderen Sicht folgt. (TTS 2001: 148)
- AFBIII: In raschem Wechsel beider Gruppen versuchen nun die Sprecher die Argumente der Gegenseite zu widerlegen, niederzuringen. (EINBLICKE 2002: 187)
- AFBIII: Versuchen Sie eine Fortsetzung des Gedichts zu skizzieren oder treten Sie in einen Dialog mit dem lyrischen Ich. (TTS 2001: 38)
- AFBIII: Versuchen Sie in Gruppen eigene Übersetzungen und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse. (TTS 2001: 308)
- AFBIII: Versuchen Sie, möglichst viele literarische Zitate, Werbesprüche und Allgemeinplätze unterzubringen. (deutschideen 2000: 133)
- AFBIII: Versuchen Sie dem Gedicht im lauten Vortrag verschiedene Haltungen und Gefühle zu unterlegen. (TMR 1999: 59)
- AFBIII: Versuchen Sie diese Aussage mit Ihren Erfahrungen zu verbinden. (TMR 1999: 353)
- AFBIII: Versuchen Sie nun, so viele aktuelle Wörter wie möglich auf diese Weise zu vernetzen. (DU 2/2003,27)
- AFBIII: Versuchen Sie, in kleinen pantomimischen Szenen ständige oder momentane Gemütszustände – z.B. Schüchternheit, Eingebildetheit, Jovialität, Verliebtheit, Aufregung, Zorn – (unbewusst?) zu verraten. (TMR 1999: 26)
- AFBIII: Versuchen Sie mit Hilfe der Informationen über Vers und Ton (S. 102) einen Gedichtvortrag. (BD 2003: 100)
- AFBIII: Dies legt eine religiöse Deutung des Textes nahe. Versuchen Sie sich daran. (TMR 1999: 179)
- AFBIII: Versuchen Sie die zwei Sätze aus Austers Schulheft in einem Bild zeichnerisch wiederzugeben, vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und sprechen Sie darüber, wie Sie die Sätze verstehen. (PD 177,50-51)
- AFBIII: Versuchen Sie, die Ergebnisse auf Ursachen zurückzuführen. (deutschideen 2000: 228)
- AFBIII: Wenn Sie sich von der Glosse herausgefordert fühlen, versuchen Sie in einer Glosse „zurückzuschlagen“. (EINBLICKE 2002: 113)

Die Masse der möglichen Belege und die Häufigkeit, mit der die Formulierung „versuchen Sie“ im AFB III auftritt, ist gegenüber den anderen Untermustern frappierend, aber auch gut zu erläutern.

Wie auch bei allen anderen Aufgabenbeispielen zuvor richtet sich die Sortierung in die drei Anforderungsbereiche nach dem Verb des Hauptsatzes, also der „Hauptaufforderung“ der Aufgabe.

Gerade, wenn also nun Verben des anspruchsvollsten Anforderungsbereiches verwendet werden, treffen vielleicht am ehesten AUFFORDERUNGEN auf die beidseitige Präferenz, wenn man den Anspruch der Aufgabe sprachlich etwas reduziert, d.h. die Autoren der Aufgaben versuchen, die Aufgabe „einfacher“ aussehen zu lassen, während die Schüler sich positiv angenommen fühlen, weil eine eigentlich schwere Aufgabe einen Freiraum bei der Beantwortung vorzugeben scheint. Dies kann natürlich auch nur eine „Finte“ sein, d.h. die pädagogische Absicht, dass die Schüler die Aufgabe annehmen und beantworten, wird leichter erreicht, als wenn die Schüler vor einer schroffen ANORDNUNG zurückschreckt.

Der Vorschlag kann damit insgesamt als das „beliebteste“ oder erfolgreichste Sprachhandlungsmuster für schulische Aufgabenstellungen bezeichnet werden.

4.4.13 SYMMETRISCHE BITTE

Ähnlich wie beim VORSCHLAG liegt hier die Präferenz schwerpunktmäßig auf einer Kommunikationsseite, und zwar beim Sender (Hindelang 1978: 497ff.). Ein direktes, persönliches Interesse der Lehrperson oder der Deutschbücher an der Einübung z.B. einer Argumentation, soweit sie denn in einem Arbeitsauftrag gefordert wird, wollen wir der Institution Schule jedoch nicht unterstellen.

Als zweiten Aspekt verweist Hindelang darauf, dass der Empfänger der BITTE nicht gezwungen werden kann, die BITTE auszuführen. Im Rückbezug auf die Hierarchie der Schule können wir jedoch davon ausgehen, dass Schüler zur Erlangung eines Lernfortschrittes eine BITTE befolgen würden.

Für diesen wie auch den nachfolgenden Bereich der ASYMMETRISCHEN BITTE schlägt Hindelang (ebd. 139) des Weiteren vor, zwischen verschiedenen Graden von BITTEN, kleinen, mittleren und großen, zu unterscheiden. Angesichts der Sachlichkeit, die in Aufgabenstellungen vorliegen sollte, können wir für unseren Themenbereich ge-

nerell von kleinen BITTEN ausgehen, können jedoch nicht einmal diese durch reale Aufgabenbeispiele belege.

Redder (1984: 69) verweist für ihre Definition des Modalverbs „können“ auf dessen standardisierte Formel zur Äußerung von Bitten hin:

Die Formulierung bildet eine Realisierungsform einer Bitte, die sich verfestigt hat. Die Verfestigung beruht jedoch kaum auf einer „Übereinkunft“, einer Konvention, die die Sprecher getroffen hätten. Vielmehr erweist sich die Leistungsfähigkeit der Formulierung in der Praxis sprachlichen Handelns als allgemeinen Zwecken dienlich und zugleich als ökonomisch, so dass sich die Verwendung der gleichen Form als sprachliches Mittel zur Realisierung des Zwecks einschleift. (Redder 1984: 71f.)

Ebenso wie Hindelang verweist auch Redder auf die hierarchische Struktur zwischen dem Auffordernden und dem Aufgeforderten, dessen Handlung durch die sprachliche Form der Bitte „befördert“ (ebd. 72) werde:

Eine Bitte stellt die Transposition eines fremden Wollens zu einem Sollen des Aufführenden dar. Sie erfolgt an einer bestimmten Stelle in einem Handlungsmuster. Der Sprecher hat ein Wollen ausgebildet, das er nur mithilfe eines anderen Aktanten H verwirklichen kann. Deshalb nimmt er eine Einschätzung des Handlungsraum von H vor; er bestimmt das Können von H. Bei einer positiven Einschätzung äußert er eine Bitte zur Ausführung der von S gewollten und von H gekonnten Handlung (ebd. 72).

Schilling (1999:82f.) dagegen sieht nur eine Sprecherpräferenz, wobei dieser Sprecher jedoch über keine anderen Sanktionsmöglichkeiten verfüge, seine Aufforderung durchzusetzen, als die Präsupposition, den Aufgeforderten zur Ausführung der Handlung motivieren zu können. Eine Abstufung gemäß Hindelangs Definition lehnt die Autorin grundsätzlich ab, sie hält die „Übergänge“ (Schilling 1999: 83) für fließend.

Die weiterführende, semantische Betrachtung der Begriffe „SYMMETRISCH“ und „BITTE“ soll im Rahmen des nächsten Untermustertypus erfolgen, um den Zusammenhang bzw. die Abgrenzung der Begriffe untereinander im Vergleich zur „ASYMMETRISCHEN BITTE“ besser überblicken zu können.

4.4.14 ASYMMETRISCHE BITTE

In diesem Fall liegt keine Gleichberechtigung der Kommunikationspartner vor; der Empfänger der ASYMMETRISCHEN BITTE ist alleinig berechtigt, die Handlung, um

die er vom Sender gebeten wird, auszuführen (Hindelang 1978: 535). Auf die Schulsituation bezogen ist damit nun der Schüler in der Position, an den Lehrer oder das Deutschbuch eine ASYMMETRISCHE BITTE zu stellen, da er in der eigentlich unterlegenen Situation ist und nun etwas von der superioren Stelle erbittet (durchaus aus deutlichem, persönlichem Interesse), was im verschriftlichten Bereich in unserer schulischen Kommunikationssituation in der Regel nicht vorkommen wird (im Unterrichtsgespräch kann ein Schüler zwar hinsichtlich der Aufgabenstellungen zwar beispielsweise bitten, der Lehrer möge die Aufgabe kürzen oder anders erläutern, bei der „Kommunikation mit dem Deutschbuch“ jedoch wird diese Illokution misslingen). Laut Hindelang (vgl. ebd. 539) kann der Empfänger der ASYMMETRISCHEN BITTE selbst entscheiden, wie er auf diese reagiert; als der Überlegene ohne persönliches Interesse an der Erfüllung der BITTE ist er nicht verpflichtet, dieser nachzugeben.

Als semantische Merkmale finden sich für „Bitte“ die Wörterbuch-Definition „an jmdn. gerichteter Wunsch“ (Wörterbuch 1999: 609), den wir genau so bei Hindelang sehen, bei „symmetrisch“ steht

1. auf beiden Seiten einer [gedachten] Achse ein Spiegelbild ergebend [...].
2. (Musik, Literaturw.) wechselseitige Entsprechungen in Bezug auf die Form, Größe od. Anordnung von Teilen aufweisend.
3. (Med.) auf beiden Körperseiten gleichmäßig auftretend (ebd. 3829).

und entsprechend bei „asymmetrisch“

- [...] nicht symmetrisch, ohne Symmetrie [...]. Ü [...] (Soziol.; autoritativ, nicht partnerschaftlich geführte Gespräche) [...] (ebd. 307).

Es zeigt sich somit, dass Hindelang seine Begrifflichkeit v.a. aus dem mathematischen wie auch soziologischen Themenbereich entlehnt und seine Ausführungen insgesamt als treffend und klar verständlich, auch aus dem semantischen Wortfeld heraus, bezeichnet werden können.

Da in unseren Aufgabenbeispielen unserer Ansicht nach allerdings keine realen Schülerbitten enthalten sind, entfällt somit dieser Untertyp des AUFFORDERNS für unsere weiteren Untersuchungen.⁹⁰

⁹⁰ Bei Engelkamp et al. (1985) wird innerhalb ihrer empirischen Untersuchung anhand von fiktiven Geschichten die Wirkung asymmetrischer und symmetrischer Bitten, die die Autoren mit den Kennzeichen der hohen Legitimation oder geringen Legitimation definieren, auf die Leser untersucht.

4.5 Zwischenfazit und Anwendung auf die Schulsituation

Mit Hilfe der Sprechakttheorie ließ sich die pragmatische Dimension unserer Aufgabenbeispiele aus sprachwissenschaftlicher Sicht präzise untersuchen. Searles vier Sprechakte waren dabei für unsere Betrachtungen nur zum Teil von Belang, so sollen die grammatischen Formen von Aufgabenbeispielen erst in Kapitel 5 näher untersucht werden und die Proposition konnte generell als wahr angesehen werden, ohne sie bei jedem Satzbeispiel noch einmal zu hinterfragen.

Auch die Perlokution ließ sich verallgemeinern: die Aufforderung der Aufgaben möchte den Schüler motivieren, diese Aufgabe zu lösen bzw. zu beantworten und soll damit stets erfolgreich verlaufen.

Unterschiede ergaben sich erwartungsgemäß je nach Aufgabe hinsichtlich der Illokutionen; die unterschiedlichen sprechhandlungsbezogenen Ausdrücke wurden in Anlehnung an Hindelangs Untermuster des AUFFORDERNS (die Versalien zeigen das Handlungsmuster an) und weiterführenden Definitionen der semantischen Merkmale dieser Untermuster gut definiert, aber nur teilweise bestätigt.

Im Bereich der BINDENDEN AUFFORDERUNGEN, wie haben sie als „eher verpflichtende AUFFORDERUNGEN“ paraphrasiert, konnten bei den legalen AUFFORDERUNGEN nach Hindelang der v.a. affektiven WEISUNG, dem praktisch angelegten AUFTRAG, dem klaren, direkten BEFEHL und der mit Bewegungsmustern verbundenen ANORDNUNG mehr oder weniger für alle Anforderungsbereiche gleich viele Aufgabenbeispiele zugeordnet werden, wobei der AFB I in leichtem Überhang auftrat.

Die auf Vorschriften bezogene FORDERUNG und das pädagogisch motivierte GEBOT fielen dagegen ebenso wie die illegalen AUFFORDERUNGEN der bedrohenden ERPRESSUNG und des rechtlosen KOMMANDIERENS aus unserem Raster heraus (v.a. zugunsten der ANORDNUNG).

Bei den „eher empfehlenden“ AUFFORDERUNGEN (Hindelang spricht im Original von NICHT-BINDENDEN AUFFORDERUNGEN) konnten sowohl für die mit vielen Erzeugungsangaben und Satzverknüpfungen angereicherte ANLEITUNG als auch den RATSCHLAG mit seinem „Fingerzeig“ und die ANWEISUNG bei beidseitiger Präferenz von Sender und Empfänger und dem am meisten unverbindlich wirkenden VORSCHLAG mehrere Aufgabenbeispiele als Beleg aufgeführt werden; v.a. bei den letzten beiden Untermustern war hier eine mehrheitliche Verwendung von Sprachhandlungsverben aus dem AFB III festzustellen.

Wir stellen fest, dass die einfachen, klaren und besonders direkten Aufgaben der eher verpflichtenden AUFFORDERUNGEN zum Teil nur schwer voneinander abzugrenzen, durch einige Modifizierungen aber durchaus auch im Sinne Hindelangs nachzuweisen sind.

Der AFB III, v.a. bei der ANLEITUNG, dem VORSCHLAG und deutlich auch bei dem RATSCHLAG, scheint die „eher empfehlenden“ AUFFORDERUNGEN noch weiter abzuschwächen, als dies im Vergleich zu den „eher verpflichtenden“ AUFFORDERUNGEN ohnehin schon geschieht. Interessanterweise trägt aber wohl v.a. die Wahl des AFB III in Verbindung mit dem Verbum „versuchen“ bei VORSCHLÄGEN dazu bei, zu einer der beliebtesten Aufgabenbeispiele zu werden.

BITTEN, sowohl SYMMETRISCHE als auch ASYMMETRISCHE, konnten nicht aufgefunden werden, die Aufgabenbeispiele scheinen diese Form als Sprechakt völlig zu vermeiden.

Nach diesen umfassenden Betrachtungen stellt sich nun die Frage, inwieweit auch die Auswahl der Verben eventuell bestimmte Untermuster des AUFFORDERNs evoziert, d.h. wir wollen in der folgenden Tabelle versuchen, einmal die bisher zitierten Aufgabenbeispiele entsprechend ihren Sprachhandlungsverben und Anforderungsbereichen, wie wir sie auch im Anhang aufgeführt haben, den nachgewiesenen Untermustern zuzuordnen.⁹¹ Hierbei werden wir nun alle im Satzbeispiel vorkommenden Verben berücksichtigen, d.h. nicht nur jene des Hauptsatzes, der uns zur Sortierung der Aufgabe gemäß unserem System des Anhangs diene, sondern auch jene in den Satzteilen mit Erzeugungsangaben, wobei diese natürlich auch aus anderen Anforderungsbereichen stammen können. Zweck des Versuchs ist es, mögliche semantische Übereinstimmungen zwischen den Anforderungsbereichen, also „nur“ auf der Ebene des Untermusters zu entdecken.⁹²

⁹¹ Aus Gründen der Reduktion zur Übersichtlichkeit werden wir uns auch hierbei auf die in den Unterkapiteln auftauchenden Satzbeispiele beschränken und jene zur ANLEITUNG vernachlässigen. Die kursiv gesetzten Verben bezeichnen dabei jene, die nicht im Anhang aufgeführt wurden (z.B. weil das entsprechende Verb nur im Gliedsatz auftaucht oder sich die Redewendung auf ein anderes Verb übertragen lässt).

⁹² Wir behalten die ungefähre Reihenfolge der in den Aufgabenbeispielen verwendeten Verben bei, um deren Einordnung gemäß unseren Beispielsätzen transparent zu halten, Wiederholungen innerhalb eines AFB werden jedoch vermieden. Eine alphabetische Sortierung erfolgt durch den Anhang aller Aufforderverben.

	AFBI	AFBII	AFBIII
WEI- SUNG	einsammeln verlosen	(Gemeinsamkeiten / Wi- dersprüche) finden	initiiieren (ein Board) einrichten agieren (lassen) fortführen
AUF- TRAG	mitbringen sich (etwas) besorgen <i>hören</i> sich (an einen Ort) begeben Beobachtungen anstellen etwas weitergeben (etwas) brauchen weiterentwickeln (etwas) herausschneiden	nehmen	sich Informationen be- schaffen <i>Informationen einholen</i> nachschiagen ein Bild gewinnen von Vermutungen darüber an- stellen (etwas) brauchen
BE- FEHL	(Quellen) angeben anschauen beherrschen beschreiben	anordnen beachten	abwandeln auswählen beifügen <i>konzentrieren</i> auswählen
ANORD- NUNG	aufstehen gehen <i>sich etwas ansehen</i> Beobachtungen anstellen sich (an einen Ort) begeben (für etwas) sorgen (etwas) bereitlegen (sich) hinsetzen (etwas) austauschen sich (etwas) besorgen	sich (etwas) ansehen	<i>Informationen einholen</i> wahrnehmen Vorschläge machen (ins Kino) gehen etwas vorbereiten
ANLEI- TUNG	rezitieren notieren sammeln aufbereiten (mit etwas) arbeiten abspielen <i>Text verfassen</i> <i>markieren</i> annotieren auflisten auseinander nehmen Fragen stellen (mit dem Entwerfen) begin- nen suchen anlegen schreiben <i>aufmerksam werden</i> <i>aufschreiben</i> lesen <i>verwenden</i> <i>besprechen</i>	skizzieren	vorstellen <i>veranschaulichen</i> eine Rede halten verfassen aussuchen referieren diskutieren reflektieren sich (an etwas) versuchen sich (an etwas) machen planen ausführen <i>sich ausdenken</i> <i>rückbinden</i> experimentieren nachdenken sich bewusst machen ergänzen Beziehung(en) deutlich machen inszenieren durchdenken
RAT- SCHLAG	beherrschen <i>vervielfältigen</i> zu einem Verständnis kom- men überdenken	hinzuziehen bedenken	Erfahrungen sammeln hinarbeiten organisieren fortschreiten sich (in etwas) versuchen sich (an etwas) machen <i>etwas verabreden</i> <i>üben</i> <i>einnehmen</i> <i>(Verhalten) einräumen</i>

AN-WEISUNG	zurückblättern <i>Augen schließen</i> <i>sich etwas vorlesen lassen</i>		sich (auf einen Versuch) einlassen (etwas) absprechen
VOR-SCHLAG	<i>wählen</i> <i>sich ein Thema stellen</i> (etwas) finden sich orientieren umformen (einen) Zugang finden Zuordnungen vornehmen (etwas) zusammenziehen <i>sich unter Zeitdruck setzen</i>	anwenden beschreiben <i>Bedeutung erschließen</i>	eine Antwort entnehmen eine Antwort finden aufbereiten <i>Notizen machen</i> sich ausdrücken <i>ein Standbild bauen</i> etwas betonen sich Informationen beschaffen ein Bild gewinnen von in einen Dialog treten (etwas) einbinden zu Ergebnissen zu kommen ergründen sich erinnern skizzieren eine Erklärung finden eine Form geben imitieren sich (an etwas) versuchen montieren widerlegen niederringen <i>Übersetzungen versuchen</i> <i>vergleichen</i> <i>unterbringen</i> unterlegen verbinden vernetzen verraten (Gedichtvortrag) versuchen (sich an einer Deutung) versuchen (zeichnerisch) wiedergeben sprechen (über) zurückführen zurückschlagen

Abbildung 8: Tabelle zu Verben der AUFFORDERUNGEN gemäß den Anforderungsbereichen I bis III

Der Anhang wird, wie wir bereits erläutert haben, Parallelen in der Zuordnung der Verben zu den drei Anforderungsbereichen zeigen, wie wir sie auch in der obigen Tabelle ausmachen könnten, d.h. bestimmte Verben können je nach Satzkontext unterschiedlichen Anforderungsbereichen zugeteilt werden, und wir haben für unsere Beispielsätze dieses Kapitels jeweils einen, dem Untermuster entsprechenden Anforderungsbereich ausgewählt.

Darüber hinaus finden sich jedoch nun auch Parallelen zwischen den Untermustern, d.h. ein Verb kann offenbar nie eindeutig von seinen semantischen Merkmalen her nur einem Untermuster zugeordnet werden (z.B. „etwas brauchen“ im AFBI oder „sich an

etwas versuchen“ im AFBIII), sondern erst mit Hilfe der Gesamtaussage des Satzes und aufgrund der grammatikalischen Mittel lässt sich ein Verb als ein im speziellen Sinne gebrauchtes Sprachhandlungsmuster wieder erkennen.

Diesen beiden Bereichen wollen wir im Folgenden genauer auf den Grund gehen, indem wir uns zunächst mögliche Wortfelder zu Verben des Aufforderns ansehen (Kapitel 5) und danach die grammatikalischen Möglichkeiten zur Formulierung von Aufforderungen definieren (Kapitel 6).

Zuvor wollen wir uns jedoch noch der besonderen Form der indirekten AUFFORDERUNGEN zuwenden, die sich vornehmlich in der syntaktischen Form der Fragen wieder finden lässt und die damit schon in die Richtung der weiteren, grammatikalischen Betrachtungen führt.

4.6 Indirekte Sprechakte

Searle (1990: 51) verweist in seinem die Sprechakttheorie weiterführenden Werk „Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie“ auf die Verwendung von andeutenden oder anspielenden, ironischen und metaphorisch gebrauchten illokutionären Akten⁹³ hin, bei denen für den Hörer das Problem bestehe, die eigentliche Sprechabsicht eines Sprechers richtig zu erkennen, denn wenn dieser über den eigentlichen Sprechakt hinaus „noch etwas mehr meint“ (Searle 1990: 51), äußert er einen weiteren illokutionären Akt und eventuell auch eine andere Proposition.⁹⁴

Am Beispiel von BITTEN definiert Searle diese Sprachhandlungen als die so genannten indirekten Sprechakte und gesteht dem Hörer dabei die Fähigkeit zu, durch rationale Schlussfolgerungen und bestimmte Hintergrundinformationen diese in einem geglückten Vollzug des Sprechaktes zu verstehen (Searle 1990: 52f.), d.h. sich als Hörer gegen „die direkte wörtliche Strategie“ (Meibauer 2001: 105) zu entscheiden.⁹⁵

Andere Linguisten stehen Searles Theorie mehr als kritisch gegenüber, so bezweifelt beispielsweise Scherer (1990) grundsätzlich, dass Sprecher und Hörer über eine so gro-

⁹³ Damit befassen wir uns im Folgenden, wie es auch Meibauer (2001: 112) in seiner Interpretation der Searle'schen Sprechakttheorie zusammenfassend herausstellt, wie schon bei Hindelang mit den so genannten performativen Äußerungen, und zwar bei den indirekten AUFFORDERUNGEN unserer Einschätzung nach genauer den implizit oder primär performativen Äußerungen.

⁹⁴ Hindelang (1994) übersetzt Searles Ansatz mit den Formulierungen des primären und des sekundären oder wörtlichen Illokutionsaktes und kommt damit auf die einfache Formel: „Sprechakte, bei denen Sp₁ einen illokutionären Akt A vollzieht, indem er einen anderen Illokutionsakt B vollzieht, nennt Searle indirekt“ (Hindelang 1994: 93).

⁹⁵ Reski (1982) hält eine Unterscheidung von direkten und indirekten Sprechakten für überflüssig, da eine „pragmatische Herangehensweise“ (Reski 1982:44), d.h. die Bestimmung des situativen Kontextes und nicht der syntaktischen und semantischen Gegebenheiten, diese Unterscheidung überflüssig mache.

ße sprachliche Kompetenz verfügen, alle „mitgemeinten“ Äußerungen in Form „idiomatische[r] Redewendungen“ (Scherer 1990: 58) zu verstehen, zudem „dürften indirekte Sprechakte nicht mehrdeutig sein, wie sie es häufig sind“ (ebd. 58).

Einen ganz anderen Ansatz verfolgt Berne (1991), der als „Wesen der Kommunikation“ innerhalb der Darstellung der Transaktionsanalyse von „Lärm“ (Berne 1991: 83) spricht, wenn ein Hörer, aus psychologischer Sicht, neben einer Information eine zweite, ihn störende Quelle „mithört“. In Anlehnung an die Kybernetik und ihre Vergleiche zwischen der Funktion des menschlichen Gehirns zu technischen Vorgängen in Maschinen definiert er die Botschaft eines Senders als eine beabsichtigte, mit einer gewissen „Erwünschtheit“ und ‚Intention‘“ (ebd. 84) gesendeten Nachricht, die nun also vom Sender, „ohne es zu wollen oder zu intendieren“ (ebd. 84), etwas Weiteres, Störendes mitträgt. Ein Sender kann sich jedoch auch darin trainieren, möglichst keinen „Lärm“ zu verursachen:

Wenn die Maschine perfekt funktioniert, dann ist diese Art von Information auf die Botschaft beschränkt, daß sie perfekt funktioniert. So zeigt zum Beispiel ein theoretisch perfekter Diplomat nichts von seinem Innenleben (ebd. 85).

Diese „perfekt“ funktionierende Kommunikation ist jedoch, so schränkt Berne (vgl. ebd. 87) selbst ein, im mitmenschlichen Bereich nicht denkbar, neben jeder manifesten schwingt auch eine latente Kommunikationsebene mit. Letztlich kann damit nur der Empfänger der Botschaft eine Bedeutung geben, die unter Umständen hinsichtlich der nicht-beabsichtigten Anteile des Senders von immenser Bedeutung ist. Aus psychologischer Sicht sind diese indirekten Äußerungen damit sogar wertvoller als die direkten, da sie etwas über das Verhältnis von Sender und Empfänger ausdrücken können (vgl. ebd. 89).⁹⁶

Harras (2004: 262ff.) unterscheidet zwischen verschiedenen Graden indirekter Aufforderungen und verweist auch auf die besondere Form von Prüfungsfragen, bei denen der Sprecher über die erfragte Information verfüge (Harras 2004: 263). Als höflichere oder unhöflichere Form seien einige indirekte Formulierungen

[...] vermutlich verletzender als eine entsprechend explizit performative [Formulierung, Erg. d. Verf.]. Eine indirekte und besonders ‚höflich‘ formulierte Bitte eines Lehrers an einen Schüler oder eines Chefs an eine Sekretärin wie: ‚könnten Sie vielleicht nicht doch einmal ...‘ kann unter Umständen verletzender sein als eine nüchterne direkte Anweisung (ebd. 265).

⁹⁶ Sogar im Deutschunterricht wird inzwischen eine Erziehung zur „Grammatikalisierung von Höflichkeit“ als Unterrichtsthema vorgenommen, siehe dazu Haase (2004).

Vielleicht gibt uns Harras damit eine Antwort auf unsere Frage, weshalb Aufforderungen in Form der BITTE in ihrer reinen Form, v.a. mit dem Partikel „bitte“, nicht in unseren Aufgabenbeispielen nachweisbar waren. Intuitiv haben die Autoren der Werke dieser Aufgaben wohl entschieden, lieber direkter als „unehrlich“ freundlich zu etwas aufzufordern.⁹⁷

Schmelz (1993) geht in eine ähnliche Richtung, wenn er die Höflichkeit als Sprechstrategie wie folgt interpretiert:

Die Höflichkeit als Strategie läßt scheinbar Handlungsalternativen offen und wirkt damit dem potentiellen Gesichtsverlust eines der Kommunikationspartner entgegen. Als generelle Richtung dieser Höflichkeitsstrategie kann Indirektheit erkannt werden. Indirektheit ist das Gebot der Höflichkeit als Angebot der Mitbestimmung. Durch den Zwang des anderen auf die Aufforderung des Sprechers zu reagieren, entmündigt die Direktheit und läßt nur noch ein Befolgen oder Verweigern übrig. Hierin zeigt sich sicher ein kulturelles Universal. Aber auch hier kann diese Strategie der Indirektheit in Abhängigkeit vom Kontext unterschiedliche Bedeutung erfahren. So kann die pragmatische Klarheit und Prägnanz zuweilen auch höflicher wirken als formale Indirektheit. (Schmelz 1993: 10).

Eine ältere, deutsche Untersuchung zu indirekten Sprachmustern nehmen auch Maas et al. (1972) vor, die sich vornehmlich auf den bindenden oder nicht-bindenden Charakter von Aufforderungen stützen:

In welchem Maße nämlich auch eine indirekte Aufforderung lediglich als Aufforderung verstanden werden darf, hängt vom Charakter der Autoritätsverhältnisse und der institutionellen Sicherung dieser Verhältnisse ab. (Maas et al. 1972: 154).

Ein Klassiker in der Diskussion um indirekte Sprechakte stellt das gleichnamige Werk „Indirektheit von Sprechhandlungen“ von Sökeland (1980) dar, der ebenfalls von einer Basisillokution (z.B. ist die Aufforderung die Basisillokution der sprachlichen Struktur Imperativ, vgl. Sökeland 1980: 35) und abweichenden, zweiten Illokution spricht und diese durch „Inkompatibilität“ (Sökeland 1980: 32) miteinander verbunden sieht. So verschieden die Illokutionen auch voneinander interpretiert werden können (vgl. ebd. 32f.), so eng hängen sie doch auch durch eine „Inklusion“ (ebd. 33) wieder zusammen (z.B. könne der Befehl eine Aufforderung enthalten, nicht aber jede Aufforderung einen Befehl). Sökeland leitet aus diesen Thesen seine Theorie der „illokutiven Vagheit“ (ebd.

⁹⁷ Harras (2004: 266f.) führt weiterhin Bedingungen für Aufforderungen auf, z.B. die Infragestellung der Aufforderung, die wir jedoch angesichts unserer in 4.6.2 vorgenommenen Analyse der zehn Schritte einer indirekten Aufforderung als deutliche inhaltliche Wiederholung auffassen würden.

34) ab und bestimmt so die bereits erwähnten Stufen der (In-)Direktheit von Aufforderungen.⁹⁸

Ehrich et al. (1972) formulieren eine gute Definition zu diesen impliziten Sprechakten, die als intendierte Sprechakte eines anderen, direkten Sprechaktes gefolgert werden könnten (vgl. Ehrich et al. 1972: 266).

In Anlehnung an Searle wollen wir im Folgenden dennoch erst einmal versuchen, diese Problematik anhand der Analyse und Interpretation einiger praktischer Beispiele des AUFFORDERNS wie des folgenden nachzuweisen:

- Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt. (TTS 2001: 395)

Diese AUFFORDEURNG klingt zunächst einmal wie eine gut gemeinte Anregung, vielleicht würden wir sie entsprechend unseren bisherigen Erkenntnissen am ehesten Hindelangs Untermuster des VORSCHLAGs zuordnen, d.h. der Schüler *kann* etwas wahlweise *tun*, was für das Verständnis des Themas „Spracherwerb“ hilfreich wäre, er muss es jedoch nicht zwingend. Wenn man sich unsere Einteilung der Verben im Anhang ansieht, fällt auf, dass wir diese AUFFORDERUNG aber eben nicht unter dem Aspekt des „Tunkönnens“ sortiert haben, sondern unter

ENTNEHMEN - *etw. aus etw. als Information gewinnen, schließen* (Wörterbuch 1999: 1043)

Unserer Ansicht nach steht bei dieser AUFFORDERUNG möglicherweise aber noch ein anderer illokutiver Sprechakt im Vordergrund, und zwar der der WEISUNG, die abzulesenden Informationen des Fächervergleiches nicht nur zu erkennen, sondern auch zu interpretieren und eventuell mit weiteren Bereichen zu vergleichen – womöglich in verschriftlichter Form, auch wenn dies hier nicht „in erster Linie“ gefordert wird.

Wir möchten auch an dieser Stelle noch einmal alternativ die Herangehensweise von House et al. (1988: 118f.) vorstellen, die ihre Strategietypen von BITTEN und AUFFORDERUNGEN in drei größere Bereiche der direkten (syntaktisch explizite Aufforderungen und deutliche verbale Ausdrücke), konventionell indirekten (die „indirekten

⁹⁸ Zur Forschungslage der indirekten Sprache siehe Huddleston (1994), Quasthoff (1994), Burkhardt (1986: 164ff.)

Sprechakte“ nach Searle) und nicht konventionell indirekten Sprechakte (achte Stufe der Strong Hints) unterteilen:

Ergänzend hierzu führen die Autoren eine „interne Modifizierung“ (ebd. 119) durch, die den Bezug des Sprechers zu sich selbst oder anderen ausdrückt (Request Perspective), die durch syntaktische Mittel den Sprechakt modifiziert (Syntactic Downgraders und Other Downgraders wie Consultative Devices, Understaters und Downtoners) oder eine verstärkte Wirkung implizieren (Upgraders, dabei Intensifiers und Expletives). Als Beispiel für BITTEN und AUFFORDERUNGEN benennen die Autoren in diesem Zusammenhang „Grounder“ (Begründungszüge) mit Begründungen, „Disarmers“ (Entwaffnungszüge), die die geforderte Zumutung und die mögliche Ablehnung durch den Aufgeforderten vorwegnehmen sowie „Getting a Pre-Commitment“, d.h. eine Voraussage, die ebenfalls in Richtung einer Begründung geht.⁹⁹ House et al. (vgl. ebd. 124ff.) merken selbst kritisch an, dass sie im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung der Sprechakte weitere Verfeinerungen ihrer Kategorien vornehmen mussten und schlussfolgern am Ende, „wie uneinheitlich im Deutschen um etwas geben bzw. zu etwas aufgefordert wird“ (ebd. 127).

Da wir mit diesem Ergebnis im Hinblick auf unsere Aufgabenstellung nicht zufrieden sein können, führen wir nun unseren zuvor aufgenommenen Weg weiter und betrachten eine besondere Form der Aufgabenstellungen im Bereich der indirekten Aufforderungen genauer, die Fragen.

4.6.1 Fragen als indirekte Sprechakte

Einen besonderen Bereich indirekter Sprechakte von AUFFORDERUNGEN nehmen die Fragen ein, die die Schüler laut Redder (1984) jedoch leicht als Aufforderungen identifizieren und die Schüler werden auf diese (auf unser Thema bezogen nicht nur mündlich, sondern womöglich schriftlich) antworten:

Den Zweck einer solchen Frage können die Schüler mithilfe ihres institutionellen Wissens erschließen. Sie können erwarten, dass die Lehrerin [... das zu besprechende Thema] in irgendeiner Weise in den Fortgang des Unterrichtsdiskurses involvieren wird. Eine turn-Zuteilung legt sich erwartungsgemäß als nächste Lehrerhandlung nahe. (Redder 1984: 77).

⁹⁹ Im verbalen Bereich können zusätzlich „Alerter“ (Alarmierer) auftreten wie „Hör mal“ (House et al. 1988: 121).

Maas et al. (1972) umschreiben diese Annahme in ähnlicher Weise, wenn sie darauf verweisen, dass Fragen „angebracht“ (Maas et al. 1972: 214) sein, d.h. „im Erwartungshorizont des Partners“ (ebd. 214) liegen müssten.

Marschall (1995) unterscheidet Fragen nach ihrer formalen und inhaltlich-pragmatischen Form, sieht jedoch hier auch fließende Übergänge, v.a. bei der Diskussion um indirekte Sprechakte (vgl. Marschall 1995: 13).

Zunächst einmal können wir rein formal die Satzarten des Frage- oder Interrogativsatzes, des Aussagesatzes, des Befehlssatzes und des Ausrufe- oder Exklamativsatzes voneinander unterscheiden, wobei der Fragesatz nicht unbedingt nur durch das Fragezeichen in geschriebenen Texten auszumachen ist (vgl. ebd. 14), eine fest gefügte Satzart hierfür existiert damit nicht.¹⁰⁰

Schilling (1999: 63) unterteilt die Interrogativsätze zusätzlich weiter in „direkte Interrogativsätze, die explizit auf der sprachlichen Ebene einen Bezug zur Aufforderungsproposition haben“ (Schilling 1999: 63), und „indirekte Interrogativsätze, die Voraussetzungen für eben diese thematisieren“ (ebd. 63), die beispielsweise mit dem Modalverb „können“ im Konjunktiv formuliert werden. Schließlich führt die Autorin noch „modalisiert-performative Interrogativsätze“ (ebd. 63) auf, die wir bei der Analyse der Modalverben näher besprechen werden.

Auch über den Aufbau der Satzglieder, eine eventuelle Inversion bei „Fragesätzen“, lässt sich nach Marschall keine eindeutige Definition vornehmen (vgl. Marschall 1995: 17), sogar die typischen Fragewörter oder W-Elemente müssen nicht an erster Stelle stehen (vgl. ebd. 18).

- Bestimmen Sie, von welchem Standpunkt aus der Onkel die Zeichnungen des grünen Heinrich kritisiert. (TTS 2001: 269)

Stattdessen schlägt Marschall (1995:19) eine Definition eines Bittesatzes vor, der jedoch, wie wir in dieser Arbeit aufzeigen werden, wörtlich nicht bei unseren Aufgabenstellungen nachweisbar ist. Dieser kann eine Verbendstellung (als typischer Nebensatz mit Subjunktion), eine Verbzweitstellung (Stellungsglied vor dem finiten Verb) oder eine Verbspitzenstellung (finites Verb am Satzanfang) einnehmen, wobei die letzte Form vornehmlich auf die „interaktive Kooperation“ (ebd. 20) zwischen Sprecher und Hörer abziele.

¹⁰⁰ Auch Marschall (vgl. ebd. 14) bezieht in seine Betrachtungen die verbale Struktur von „Fragesätzen“ nicht mit ein, da die möglicherweise unterschiedliche Intonation von Sätzen unterschiedliche Zuordnungen zu den Satzarten zulassen würde.

Eisenberg (1995) sieht als

[...] Prototyp des indirekten Fragesatzes [... den] Komplementsatz, der im Deutschen als Subjekt (1), direktes Objekt (2) und präpositionales Objekt (3) vorkommt. Als indirektes Objekt kommt er nicht vor. Die Form des indirekten Fragesatzes ist in allen Funktionen die eines Verbletztsatzes, der entweder mit *ob* [...] oder mit einem *w*-Wort [...] eingeleitet ist. (Eisenberg 1995: 141).

Seiner Nummerierung folgend können wir als Erläuterung folgende Beispielsätze in Anlehnung an Beispiel 3 konstruieren:

- 1) Wo Ursachen für solche Mängel im Verständigungsprozess liegen, können Sie mithilfe des Modells aufzeigen.
- 2) Zeigen Sie, wo Ursachen für solche Mängel im Verständigungsprozess liegen können.
- 3) Zeigen Sie mithilfe des Modells auf, wo Ursachen für solche Mängel im Verständigungsprozess liegen können. (EINBLICKE 2002: 52)

Einschränkend zu unserer vorliegenden Untersuchung können wir an dieser Stelle die Ausführungen jedoch nicht weiterführen, da wir, von der Auswahl unserer Beispielveben des Anhangs ausgehend, unseren Fokus auf die Verben des Hauptsatzes lenken wollen.¹⁰¹

Zum Thema der ‚Direktivität‘ (und was sie mit Fragesätzen zu tun hat)“ haben Bauer et al. (1995: 237) Fragesätze von Fragehandlungen (kurz: Fragen) unterschieden und definieren so für Fragesätze jene mit einer Erststellung des finiten Verbs (Entscheidungsfrage), und jene mit einem Fragepronomen (W-Frage), das jedoch auch durch Frage-Artikel oder Frage-Adverbien ersetzt werden kann und nicht immer an der ersten Stelle im Satz stehen muss.¹⁰²

Zudem differenzieren die Autoren zwischen wenig konventioneller und hochkonventioneller Direktheit:

Hochkonventionell sind indirekte Aufforderungen, die mit einem Entscheidungsfragesatz mit gleichem propositionalen Gehalt vollzogen werden [...], hochkonventionell ist aber in gewissen Kontexten auch der Gebrauch von konditionalen Satzgefügen (also Aussagesätzen) [...]. Bei weniger konventionellen Formen der Indirektheit hat der Angesprochene Raum zum Ausweichen; er kann die Äußerung bzw. die Intention des Sprechers willentlich (und gegebenenfalls vom Sprecher gebilligt) missverstehen. (Bauer et al. 1995: 242f.)

¹⁰¹ Eine weitere Definition der Satzarten des Imperativs findet sich auch bei Erben (1983: 401), der jedoch nur in einem Nebensatz „die Frage manchmal als weniger direkte Form der Aufforderung“ definiert.

¹⁰² Weitere Frageformen der verbalen Kommunikation werden von uns wiederum außer Acht gelassen.

Auf einer Skala von fünf möglichen Stufen der Direktivität müssten wir nach Bauer et al. die direkten Fragen damit auf der höchsten, der fünften Stufe einordnen, indirekte Fragen dagegen auf der vierten Stufe und die von uns nicht behandelten „Pausenfüller“, wie sie typischerweise in verbaler Kommunikation vorkommen können, beispielsweise auf der ersten Stufe (vgl. ebd. 247).

Conrad (1982) geht in seiner Anwendung der Sprechakttheorie auf Fragesätze über Searles Theorie der Sprechakte insofern hinaus, als er, wie wir auch, die „spezifischen Situationsbedingungen“ (Conrad 1982: 347) in seine Analyse mit einbezieht. Die erote-tische Sprechaktfunktion von Fragesätzen muss daher die Bedingungen einer Fragesitu-ation hinterfragen:

Sind bei der Äußerung eines Fragesatzes die Bedingungen für eine Fragesituati-on nicht voll erfüllt oder werden sie durch Bedingungen für einen anderen Sprechakt überlagert bzw. sind sie eng damit verbunden, kommt es zu nicht-interrogativen Interpretationen, d.h. es liegen dann nicht funktionsgerechte oder nicht ausschließlich funktionsgerechte Verwendungsweisen vor (ebd. 347).

Daher präzisiert Conrad die Definition von indirekten Fragesätzen im Sinne der Sprech-akttheorie wie folgt:

Ein indirekter Sprechakt SA_i liegt dann vor, wenn aus der wörtlichen Bedeutung eines Satzes S_j , mit dem ein Sprechakt SA_i vollzogen wird, und bestimmten In-formationen über die Situation, die außerhalb des Satzes S_j und des damit ver-bundenen Sprechaktes SA_i liegen, S_j durch Schlussoperationen gewonnen wer-den kann (ebd. 348).

Diese wiederum gründen sich, so auch Conrad, auf bekannte, d.h. vorhersehbare Hand-lungsabläufe in einer hierarchischen Kommunikationsstruktur mit klar definierten sozia-len Rollenbeziehungen¹⁰³, wie wir sie schon an anderer Stelle erläutert haben (vgl. Con-rad 1982: 348, 351).¹⁰⁴

Der Hörer einer für ihn mehrdeutigen Botschaft wird daraufhin, so Scherer (1990), ge-mäß seinem „Können und der Bereitschaft“ (Scherer 1990: 70), der „Dringlichkeit“ (ebd. 70) und der „Legitimation“ (ebd. 70) des Sprechers gemäß der Aufforderung nachkommen.

Nun noch einige Hinweise zu weiterführenden Aspekten in diesem Bereich.

¹⁰³ Zur Rollentheorie siehe auch Janney und Arndt (Janney et al. 1994).

¹⁰⁴ Conrad (1995:351) führt im Weiteren die genaueren Bedingungen für Aufforderungen in Form indi-rekter Sprechakte aus (Aufrichtigkeitsbedingung, wesentliche Bedingung, Bedingung für den proposition-alen Gehalt), die wir jedoch im Rahmen dieses Unterkapitels nicht darstellen wollen. Es sei in diesem Zusammenhang auf die Besprechung der Gesprächsregeln nach Searle in Kapitel 7.11 verwiesen.

Nicht immer, so Conrad (1982: 35), träten indirekte Frageakte als Muster der Höflichkeit¹⁰⁵ auf, wenn es sich um ein wirkliches Moment des Nicht-Wissens des Fragenden handle – diesen Fall können wir jedoch für die Autoren unserer Arbeitsaufträge in Deutschbüchern und –zeitschriften wohl getrost außer Acht lassen.

Interessant ist zudem die Feststellung Fernandez-Bravos (1997: 119), dass Fragen nicht an zeitliche Voraussetzungen gebunden seien. Bei rhetorischen Fragen jedoch könne sich das gewählte (futura) Tempus auf die Beziehungsebene stützen und damit das „Engagement des Sprechers“ (Fernandez-Bravo 1997: 199) betonen, wobei rhetorische Fragen in unseren Aufgabenstellungen jedoch erneut nicht nachzuweisen sind.

Insgesamt gesehen widersprechen wir damit einem grundlegenden Merkmal von Fragen, wie es beispielsweise Zifonun et al. (1997) für das Muster FRAGE-ANTWORT bestimmen:

Dem Sprecher fehlt – relativ zu dem, was er weiß – ein Wissenselement X. Dabei kann es sich um eine Wissenslücke handeln, aber auch um das Urteil über das Bestehen eines Sachverhalts. (Zifonun et al. 1997: 105).

Vielmehr stützen sich unsere Arbeitsaufträge auf das bei dem Aufgeforderten vermutete Wissen von X, das er sich zugänglich machen kann – Fragen (als indirekte AUFFORDERUNGEN) erfüllen damit einen rein pädagogischen Zweck.

4.6.2 Die zehn Schritte des Verständnisses einer indirekten AUFFORDERUNG

Meibauer (2001: 106) erläutert in seiner Einführung in die Indirektheit von Sprechakten jenes Schlusschema, nach dem wir in Anlehnung an Searle im Folgenden ein typisches Aufgabenbeispiel mit seinem direkten und indirekten Sprechakt und den Schlüssen, d.h. Schlussfolgerungen, die der Schüler zum richtigen Verständnis der Aufgabe ziehen muss, benutzen.

So müssen wir von MCBs ausgehen („mutual context beliefs“, ebd. 106), wechselseitigen Kontextannahmen, die die Interpretationen der Kommunikationssituation ermöglichen, und LPs (LP = „linguistic presumption“, ebd. 106) für das generell anzunehmende Verständnis der sprachlichen Äußerung. Daneben nimmt der Empfänger einer Botschaft eine CP („communicative presumption“, ebd. 106) an, durch die der Sender intentional

¹⁰⁵ Zur Höflichkeit siehe Brown et al. (1978).

spricht und die Annahme der PL („presumption on literariness“, ebd. 106), nach der der Sprecher Gründe hat, nun indirekt statt direkt zu kommunizieren.¹⁰⁶

Nehmen wir als Beispiel noch einmal den bereits zuvor zu Grunde gelegten Satz

- Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt. (TTS 2001: 395)

Searle schlägt zur Analyse indirekter Sprechakte eine zehnschrittige Vorgehensweise unter Hinweis auf notwendige Gesprächsbedingungen vor (vgl. Searle 1993: 55), die wir für unser Aufgabenbeispiel aus Sicht eines Schülers wie folgt paraphrasieren möchten:

SCHRITT 1: *Wir behandeln gerade das Thema des „Spracherwerbs“ im Deutschunterricht. Damit ich mir darunter etwas vorstellen kann, macht uns das Deutschbuch mit dieser Aufgabe den VORSCHLAG, in einer Übersicht das Thema in verschiedenen Fächern kennen zu lernen. Der Lehrer hat die entsprechende Aufgabe gestellt und ich muss zeigen, wie ich sie bearbeite und beantworte, weil der Lehrer sie als Hausaufgabe gestellt hat. (Annahme über die Kommunikationssituation).*

SCHRITT 2: *Deutschbuch und –lehrer haben das Ziel, mich zu unterrichten, und versuchen durch die Aufgabe kooperativ zu sein, daher dürfte diese Aufgabe relevant sein (Prinzip der konversationalen Kooperation).*

SCHRITT 3: *Als relevante Reaktionen kommen in Frage: Annahme und Ausführung des Arbeitsauftrages, Ablehnung und Gefährdung des Lernerfolges, Nachfrage, falls mündliche Kommunikation möglich ist, was aber in der Hausaufgabensituation nicht mehr geschehen wird, sofern nicht noch während der letzten Deutschstunde unmittelbar nach Benennung des Arbeitsauftrages Gelegenheit für Nachfragen oder weitere Erläuterungen gegeben wurde (Sprechakttheorie).*

SCHRITT 4: *Die wörtliche Äußerung enthält auf den ersten Blick keine zu erwartende WEISUNG, die mich nun dazu bringen könnte, eine Beobachtung meines Vergleiches weiter auszuwerten. Sicherlich bin ich in der Lage, die The-*

¹⁰⁶ Eine These dazu, weshalb Deutschbücher und –zeitschriften indirekte Sprechakte verwenden, obwohl sie durch einfache Umformulierungen auch durchgängig direkte Sprechakte verwenden könnten, steht uns unserer Ansicht nach erst am Ende dieses Kapitels in einem Fazit zu. Zu einer weiteren Möglichkeit der Analyse indirekter Sprechakte in Anlehnung, aber mit leichter Modifizierung an bzw. von nach Searle siehe auch Franck (1975: 223ff.).

men in der Übersicht zu erlesen, und ich halte dies für sehr hilfreich, das ist ein guter VORSCHLAG - aber das kann wörtlich nicht nur so gemeint sein (Folgerung aus Schritt 1 und Schritt 3).

- SCHRITT 5: *Also fordert die Aufgabe wahrscheinlich zu mehr auf, als sie wörtlich sagt. Wo die Aufgabenstellung relevant ist, muss ihr primärer illokutionärer Sprechakt ein anderer sein als ihr wörtlicher illokutionärer Sprechakt (Folgerung aus Schritt 2 und Schritt 4).*
- SCHRITT 6: *Wenn man in der Schule eine Aufgabe gestellt bekommt, erwartet der Lehrer darauf eine Antwort von den Schülern, bei Hausaufgaben in der Regel in schriftlicher Form (inhaltliches Hintergrundwissen).*
- SCHRITT 7: *Also soll ich die Aufgabe vermutlich nicht nur als VORSCHLAG ansehen, sondern die Übersicht tatsächlich im Sinne einer WEISUNG als Grundlage für die weitere Arbeit analysieren und Zusammenhänge interpretieren (Folgerung aus Schritt 6).*
- SCHRITT 8: *Eine Einleitungsbedingung für die Annahme eines Kommissivs ist, dass ich als Schüler die in der Bedingung des propositionalen Gehalts ausgesagte Handlung nachvollziehen kann, die man in diesem Fall wiedergeben könnte mit der Paraphrasierung „Entnehmen Sie der Tabelle Informationen und interpretieren Sie sie“ (Sprechakttheorie).*
- SCHRITT 9: *Also hat die Aufgabe etwas auszusagen, woraus sich ergibt, dass es sich nicht nur um einen VORSCHLAG handelt (Folgerung aus den Schritten 1, 7 und 8).*
- SCHRITT 10: *Also ist die primäre illokutionäre Rolle der Aufgabenstellung eine WEISUNG, die Beobachtungen als Vergleich zu erkennen, zu interpretieren und die wichtigsten Erkenntnisse im besten Falle zu verschriftlichen (Folgerung aus Schritt 5 und Schritt 9).*

Searle selbst sieht ein (vgl. ebd. 56), dass diese Zehnschrittnalyse zwar aufwändig wirkt, aber dennoch unvollständig bleibt. Auch in unserer Arbeit haben wir die Behandlung der Thematik der Aufrichtigkeitsregel z.B. aus diesem Unterkapitel ausgelagert.¹⁰⁷ Als wesentliche Aspekte werden stattdessen im Moment die o.g. Hintergrundinformati-

¹⁰⁷ Die Aufrichtigkeitsregel wie auch die Regel des propositionalen Gehalts, die Einleitungsregel und wesentliche Regel im Hinblick auf AUFFORDERUNGEN sollen im Rahmen der Untersuchung pragmatischer Paradoxien in Kapitel 7 näher untersucht werden.

onen (Sender und Empfänger sind diese gemeinsam), die Sprechakttheorie und allgemeine Konversationsprinzipien (vgl. ebd. 56) berücksichtigt.

4.6.3 Die sechs Gruppen indirekter Direktive

Darüber hinaus stellt Searle anschließend (vgl. ebd. 57ff.) Form-Prinzipien vor, die zum Vollzug indirekter Direktive konventional benutzt werden können, wobei er in diesem Bereich im Vergleich zu anderen Sprechakten die größte Auswahl an Beispielsätzen sieht, da hier seiner Ansicht nach durch das Gebot der Höflichkeit viele indirekte Sprechakte evoziert werden.¹⁰⁸

Prüfen wir anhand unserer Auswahl an Beispielsätzen des Anhangs einmal nach, für welche der sechs von Searle benannten Gruppen indirekte Direktive nachweisbar sind:

Gruppe 1: Sätze, in denen es um Hs Fähigkeit geht, h zu vollziehen (Searle 1990: 57):

- AFBIII: Können Sie diesen widersinnigen Wortgebrauch verteidigen? (TMR 1999: 305)
- AFBIII: Sie können die Ergebnisse Ihrer Recherche anderen z.B. durch Wandzeitungen oder auf einer Stellwand zugänglich machen. (ÜD 1997: 344)
- AFBII: Sie können dabei auch auf Hufschmidts Kommentar zurückgreifen. (TTS 2001: 246)
- AFBII: Sie können dabei an die Texte von Ulf Seegers und Jessica R. Joffe [...] anknüpfen. (TTS 2001: 75)
- AFBIII: Sie bekommen dann Rückmeldungen; andere Kursteilnehmer führen vor, wie sie sich Haltungen und Bewegungen der Person vorstellen, und Sie können in einer zweiten Präsentation die erhaltenen Anregungen einarbeiten. (TTS 2001: 174)
- AFBIII: Sie können die Rollenprofile zu Rollenbiografien erweitern, indem Sie über die Informationen hinaus, die Sie aus der Szene bzw. dem Stück erhalten, sich die Lebensumstände, Einstellungen, Gedanken, Gefühle, Gewohnheiten "Ihrer" Figur genau vorstellen. (TTS 2001: 174)
- AFBIII: Sie können dabei die Aussage des Märchens ironisieren, dem Märchen einen tieferen Sinn abgewinnen, eigenen Erfahrungen spiegeln etc. (TTS 2001: 514)

¹⁰⁸ Eine Kritik an Searle und seiner These der Indirektheit findet sich in diesem Zusammenhang beispielsweise bei Lötscher (1988: 47), der hinsichtlich der besprochenen Schlussfolgerungen aus einem Satz eine unüberschaubar große Anzahl an Auswahlmöglichkeiten sieht. Er fordert eine Untersuchung dieser Kette von Schlussfolgerungen (vgl. ebd. 49) und stellt die These von „indirekte[n] Sprechakte[n] [...] als Teilschritte von unvollständig realisierten Sprechaktsequenzen“ (ebd. 50) auf. Im Hinblick auf das Vorwissen von Sprecher und Hörer (Lötscher geht von verbalen Gesprächsverläufen bzw. Turns aus) reagiert der Hörer damit entsprechend seiner Handlungskompetenz gemäß seinen Vorbedingungen (vgl. ebd. 53).

- AFBII: Sie können das Modell von C.E. Shannon und W. Weaver als Grundgerüst nehmen. (deutsche Ideen 2000: 81)
- AFBIII: Sie können das in Form einer Auflistung von Leitsätzen, in Form eines zusammenhängenden Textes oder in Form einer grafischen Übersicht tun. (TTS 2001: 277)
- AFBIII: Sie können die Ergebnisse Ihrer Recherche anderen z.B. durch Wandzeitungen oder auf einer Stellwand zugänglich machen. (ÜD 1997: 344)
- AFBI: Vielleicht haben Sie auch Kenntnisse zur Autorin, zum literaturgeschichtlichen Hintergrund usw., die ihre Hypothesenbildung bestimmen. (Facetten 2002: 79)

Gruppe 2: Sätze, in denen es um Ss Wunsch geht, daß H h tut (Searle 1990: 57):

Fiktives Beispiel: * Wir hätten gern, dass Sie diesen widersinnigen Wortgebrauch verteidigen.

anstelle des aus Gruppe 1 stammenden Beispiels

- AFBIII: Können Sie diesen widersinnigen Wortgebrauch verteidigen? (TMR 1999: 305)

Gruppe 3: Sätze, in denen es darum geht, daß H h tut (Searle 1990: 58):

- AFBIII: Die Vorschläge werden der Gruppe vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt. (TTS 2001: 121)
- AFBIII: Die einzelnen Kapitel werden dann zusammengefügt und die Übergänge geglättet; schließlich brauen Sie noch einen Titel für Ihren Roman. (TTS 2001: 313)

Gruppe 4: Sätze, in denen es um Hs Wunsch bzw. Bereitschaft geht, h zu tun (Searle 1990: 58):

Fiktives Beispiel: *Wären Sie bereit, die Vorschläge in der Gruppe vorzustellen, zu diskutieren und weiterzuentwickeln?

anstelle des originalen Arbeitsauftrages aus Gruppe 3

- AFBIII: Die Vorschläge werden der Gruppe vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt. (TTS 2001: 121)

Gruppe 5: Sätze, in denen es um Gründe geht, h zu tun (Searle 1990: 58):

- AFBIII: Wer nach dem Abitur in eine Ausbildung einsteigen möchte, sollte ungefähr ein Jahr vorher anfangen, sich Gedanken um seine Aus-

bildungswünsche zu machen, und dann aktiv mit Bewerbungen beginnen. (TTS 2001: 431)

- AFBIII: Beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen sollte man einen Zwischenschnitt einfügen, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben). (TTS 2001: 446)
- AFBII: Im persönlichen Lernjournal sollten Sie für sich die Antworten auf folgende Fragen schriftlich festhalten: [...] (TTS 2001: 99)
- AFBII: Dabei sollten Sie folgende Nachschlagematerialien hinzuziehen: Rechtschreibwörterbuch, Stilwörterbuch, Fremdwortlexikon, Wörterbuch sinnverwandter Begriffe. (TTS 2001: 121)
- AFBIII: Beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen sollte man einen Zwischenschnitt einfügen, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben). (TTS 2001: 446)
- AFBIII: Nicht nur im Kurs sollten Sie Gelegenheiten verabreden, die mündliche Abiturprüfung zu üben. (TTS 2001: 426)
- AFBII: Stellen Sie anhand eines selbst gewählten Beispiels dar, welche Probleme sich ergeben können, wenn jemand seine inneren Widersprüche in ein Gespräch einfließen lässt. (TTS 2001: 87)
- AFBIII: Sie erhöhen Ihre Sicherheit in der Argumentation, wenn Sie einzelne mögliche Diskussionsbeiträge schriftlich formulieren. (EINBLICKE 2002: 195)
- AFBIII: Das Wesen dramatischer Texte können Sie sich verdeutlichen, wenn Sie versuchen einen epischen Text in einen dramatischen Text umzuschreiben. (EINBLICKE 2002: 417)
- AFBIII: Wenn Sie sich mit den Personen durch Übungen, wie sie in den Arbeitsanregungen 1-3 vorgeschlagen werden, vertraut gemacht haben, können Sie Ausschnitte aus Szenen oder ganze Szenen vor dem Kurs mit verteilten Rollen vorlesen. (TTS 2001: 174)

Gruppe 6: Sätze, in denen eines dieser Elemente in ein anderes eingebettet ist; und Sätze, in denen ein explizit direktives illokutionäres Verbum in einen dieser Kontexte eingebettet ist (Searle 1990: 59):

Fiktives Beispiel: *Dürften wir Sie bitten, ein Jahr vor Einstieg in eine Ausbildung nach dem Abitur sich Gedanken um Ihre Ausbildungswünsche zu machen und dann aktiv mit Bewerbungen zu beginnen?

anstelle des tatsächlichen Beispielsatzes aus Gruppe 5

- AFBIII: Wer nach dem Abitur in eine Ausbildung einsteigen möchte, sollte ungefähr ein Jahr vorher anfangen, sich Gedanken um seine Ausbildungswünsche zu machen, und dann aktiv mit Bewerbungen beginnen. (TTS 2001: 431)

Wir wie gesehen haben, konnten für die Gruppe 1, die wir als sekundären illokutiven Sprechakt am ehesten mit einem VORSCHLAG wiedergeben würden, zahlreiche Beispiele nachgewiesen werden, wogegen der Wunsch oder die BITTE aus Gruppe 2 und aus Gruppe 6 ohne Beleg blieb. Für Gruppe 3 konnten nur zwei passivische Formulie-

rungen nachgewiesen werden; die große Verbindlichkeit der AUFFORDERUNG erinnert an unsere Beispielsätze der ANORDNUNG. In der Nähe der BITTEN sehen wir Gruppe 4, für die wir dementsprechend auch bei Searle wie schon bei Hindelang keine Belege anführen können, wohingegen unter Angabe von (gut nachvollziehbaren) Gründen bei Gruppe 5 diverse Beispielsätze passend erschienen.

4.6.4 Die acht Fakten zur Konstruktion und Verwendung indirekter Sprechakte und die Besonderheit von Fragesätzen (Faktum 6)

Zur genaueren Analyse stellt Searle im Folgenden acht Fakten auf, die die Konstruktion und Verwendung indirekter Sprechakte näher erläutern sollen.

Es sind diese:

FAKTUM 1: Die fraglichen Sätze haben keine imperativische Rolle als Bedeutungsbestandteil (Searle 1990: 60).

Searle belegt seine These durch eine simple Umformulierung bzw. Satzerweiterung, die er mit der ursprünglichen Aufforderung kontrastiert, indem er „Formeln“ (ebd. 60) ohne imperativistische Bedeutung an die betreffenden Aussagen anhängt – da die AUFFORDERUNGEN so ihrer Dringlichkeit und Verbindlichkeit beraubt werden, scheint der imperativische Charakter tatsächlich verloren zu gehen:

- Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt. (TTS 2001: 395)

wird zu

- Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt; wir Pädagogen halten es für sinnvoll, dass Sie sich diese Übersicht genauer anschauen, aber wir bitten Sie nicht darum, wir befahlen es Ihnen auch nicht. Wir möchten aber dann von Ihnen wissen: warum sollten Sie nicht diesen Vergleich zum besseren Verständnis anstellen?

Diese übertriebene Formulierung, die schon eher an eine „Standpauke“ eines Elternteils gegenüber ihrem nicht den Anweisungen der Eltern folgenden Kind erinnert, nimmt zwar, oberflächlich betrachtet, der AUFFORDERUNG seine dringliche Verbindlichkeit bzw. seine imperativistische Bedeutung – welcher Schüler würde aber, wenn die Aufgabe z.B. in der oben genannten Form vom Lehrer geäußert würde, der AUFFORDE-

RUNG nicht doch nachkommen? Wir widersprechen damit Searle, dass sich sehr wohl eine „imperativische Rolle als Bedeutungsbestandteil“ (ebd. 60) nachweisen lässt.

FAKTUM 2: Die fraglichen Sätze sind hinsichtlich der illokutionären Rolle (imperativisch bzw. nicht-imperativisch) nicht mehrdeutig (Searle 1990: 60).

Den Beleg für diese These sieht Searle wie auch schon Hindelang in der Intuition der Auslegung (vgl. ebd. 60); nur, so Searle (vgl. ebd. 60) genauer, weil ein Hörer vielleicht nicht auf Anheb entschlüsseln könne, was mit einer Äußerung gemeint sei, bedeute dies nicht, dass die Botschaft automatisch mehrdeutig sei.

Searles Argument erinnert an die Antwort der Religionen auf die Religionskritik, in der gesagt wird, dass die Behauptung, es gebe keinen Gott, kein Beweis dafür sei, dass es nicht doch einen gebe – wir folgen Searles „agostizistischem“ Ansatz damit insofern, als die AUFFORDERUNGEN von Autoren der Deutschbücher und –zeitschriften nicht absichtlich als mehrdeutige Botschaften formuliert worden sind, sie jedoch so bei den Schülern u.U. als solche rezipiert werden, wobei wir wiederum bei der Frage sind, welche syntaktisch und grammatikalisch wohl geformten Aufgaben dann am Ende möglichst eindeutig und „direkt“ zu verstehen sind.

FAKTUM 3: Trotz der Fakten 1 und 2 werden diese Sätze regulär, üblicherweise, normalerweise [...], konventionell [...] als Direktive verwandt (ebd. 60f.).

Als Beleg des dritten Faktums nimmt Searle (vgl. ebd. 60) wiederum eine Satzumformung bzw. -kontrastierung zu Hilfe, und zwar den Partikel „bitte“:

- Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt. (TTS 2001: 395)

wird zu

- Bitte entnehmen Sie der nachfolgenden Übersicht, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt.

Wie wir bereits bei Hindelang feststellen konnten und im Weiteren durch die Besprechung des grammatikalischen Gehaltes und der Wortfelder des Aufforderns nachweisen werden, ist die explizite Form der BITTE in keinem der untersuchten originalen Aufgabenbeispiele nachzuweisen. Insofern können wir also Searle darin beipflichten, die

AUFFORDERUNGEN als solche durch die Bitt-Form als direktive Illokutionen zu „beweisen“, was auch tatsächlich auf unsere Deutschaufgaben anwendbar erscheint, wenn wir noch einmal auf Beispiele aus den o.g. Untergruppen Searles zurückgreifen und die Sätze entsprechend umformulieren:

<i>Sätze, die konventionelle zum Vollzug indirekter Direktive benutzt werden</i>	<i>Umformulierung der indirekten Direktive in direkte durch den Partikel „bitte“</i>
Sie können die Ergebnisse Ihrer Recherche anderen z.B. durch Wandzeitungen oder auf einer Stellwand zugänglich machen. (ÜD 1997: 344)	Bitte machen Sie die Ergebnisse Ihrer Recherche anderen z.B. durch Wandzeitungen oder auf einer Stellwand zugänglich.
Die Vorschläge werden der Gruppe vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt. (TTS 2001: 121)	Bitte stellen Sie die Vorschläge der Gruppe vor, diskutieren Sie sie und entwickeln Sie sie weiter.
Beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen sollte man einen Zwischenschnitt einfügen, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben). (TTS 2001: 446)	Bitte fügen Sie beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen einen Zwischenschnitt ein, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben).

Abbildung 9: Tabelle zur Paraphrasierung indirekter Direktive

Auch Meibauer (2001: 114) sieht in der Höflichkeit ein Motiv für die Verwendung performativer Äußerungen wie den indirekten Sprechakten und leitet dies von allgemeineren Regeln der Verwendung höflicher Formulierungen ab.¹⁰⁹ Er sagt, man könne

[...] Sprechakte danach beurteilen, ob sie das Gesicht des Anderen eher bedrohen oder beschützen. Entsprechend unterscheidet man gesichtsbedrohende Akte [...] und gesichtsbeschützende Akte. [...] Jede Person hat ein negatives und ein positives Gesicht. [...] Das negative Gesicht besteht darin, unabhängig zu sein, Handlungsfreiheit zu haben und nicht von anderen behindert oder gestört zu werden. [...] Das positive Gesicht einer Person besteht in dem Bedürfnis, von anderen Mitgliedern der Gemeinschaft akzeptiert und geschätzt zu werden. Es leuchtet ein, dass es dann auch negative Höflichkeit und positive Höflichkeit gibt. Ich bin negativ höflich, wenn ich mich zum Beispiel dafür entschuldige, dass ich dem anderen etwas zumute, was ihn Zeit und Kraft kostet. [...] Ich bin positiv höflich, wenn ich ihn in seiner Handlungsweise bestärke, wenn ich ihn lobe oder Solidarität mit ihm zeige. (Meibauer 2001: 115).

Dementsprechend definiert Meibauer (vgl. ebd. 115) die Höflichkeit indirekter Sprechakte als gesichtsbeschützende Sprechakte mit positiver Höflichkeit in der Form

* Seien Sie so gut und stellen Sie die Vorschläge der Gruppe vor, diskutieren Sie sie und entwickeln Sie sie weiter.

¹⁰⁹ Zu weiteren sprachlichen Formen der Höflichkeit siehe auch Shibatani (1994).

oder als gesichtsbeschützende Sprechakte mit negativer Höflichkeit

- Die Vorschläge werden der Gruppe vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt. (TTS 2001: 121)

Schon unsere Auswahl des Beispiels dürfte deutlich zeigen, mit welchem Typus wir es in der Regel bei unseren originalen Aufgabenstellungen zu tun haben; in der negativen Höflichkeit sind zudem Formen der Interrogativsätze, Kommandos oder Notrufe möglich, wobei die letzten beiden in unseren Sprechaktklassifikationen dem Bereich der BINDENDEN AUFFORDERUNGEN mit v.a. illegalem Charakter (wie GEBOT, ERPRESSUNG oder KOMMANDIEREN) zuzurechnen wären und damit nicht relevant sind.

Vorerst können wir nur spekulieren, warum die Autoren der Deutschbücher und –zeitschriften keinen Wert auf ausdrücklich höfliche Formulierungen von Aufgabenstellungen legen; abgesehen von den Bedingungen der Untermuster Hindelangs lässt sich aber bereits an dieser Stelle weiter mutmaßen, dass die originalen Arbeitsaufträge

- prägnant und kurz,
- verbindlich,
- sachlich und objektiv, d.h. nicht zu höflich oder persönlich und
- auf der Grundlage aller dem Schüler durch die Schule vertrauten Arbeitsaufträge in diesem Stil

mit dem Schüler kommunizieren wollen. Auch Linke et al. denken, dass die Höflichkeit in gewisser Weise einen Euphemismus darstellt, der „eine Tendenz zur Abschwächung bringt (Bitte statt Befehl, Frage statt Aufforderung usw.)“ (Linke et al. 1994: 193).

Wir werden im achten Kapitel unserer Arbeit, der Besprechung der konkreten Anwendbarkeit bzw. den Formulierungshilfen zielgerichteter Arbeitsaufträge, noch einmal auf diese Hypothesen zurückgreifen.

FAKTUM 4: Die fraglichen Sätze sind keine Idiome im gewöhnlichen Sinn (Searle 1990: 61).

Auf der Suche nach Redensarten bzw. metaphorischen Ausdrücken im üblichen Sinne stoßen wir nur auf wenige originale Beispiele. Nach Searle (vgl. ebd. 61) könnte ein

Hörer die Botschaft eines indirekten Direktivs – bis auf Formulierungen mit „können“ oder „werden“ im Konjunktiv Imperfekt - wörtlich verstehen und danach handeln.¹¹⁰

Tatsächlich scheinen sich bei den meisten Formulierungen dieser Art keine Missverständnisse beim Leser zu ergeben, da die verwandte Metaphorik derart bekannt und alltagssprachlich ist, dass der Schüler z.B. bei dem folgenden Beispiel nicht an die Handlung des Stellens oder das haptische Geben denken wird:

- AFBIII: Stellen Sie Süskinds Roman „Das Parfüm“ in Ihrem Kurs vor und geben Sie Leseproben. (TTS 2001: 151)

Sofern es sich bei der Auflistung unserer Aufgabenbeispiele um derartige Redensarten oder metaphorische Bedeutungen von Verben handelt, haben wir dies im Anhang durch die semantischen Definitionen und durch das übernommene Zitat des „Ü“ kenntlich gemacht. Aber auch „Das große Wörterbuch der deutschen Sprache“ von Duden (1999) verzichtet darauf, die übertragene Bedeutung in diesen Fällen noch einmal explizit zu erklären, sondern verweist nur auf entsprechende Redewendungen, die natürlich durch unsere Belege ersetzt wurden.

Bei einigen Verben ergeben sich sogar vielfältige Deutungsmöglichkeiten – anhand des Verbuns „zusammentragen“ soll einmal aufgezeigt werden, dass man im wörtlichen wie auch übertragenen Sinne etwas „zusammentragen“ kann:

ZUSAMMENTRAGEN - *von verschiedenen Stellen herbeischaffen u. zu einem bestimmten Zweck sammeln* [...] Ü (Wörterbuch 1999: 4691)

- AFBI: Tragen Sie aus verschiedenen Quellen (Zeitungen, Wörterbücher, Gespräch u.a.) Faktenmaterial zu diesen Wörtern, zur Herkunft und Bildungsweise zusammen. (DU 2/2003,27)
- AFBII: Tragen Sie aus Lyrikanthologien Gedichte zum „Carpe-diem“-Motiv und zum Motiv des „Memento mori“ (bedenke, dass du sterben musst) bzw. der „Vanitas“ (Nichtigkeit alles Irdischen) zusammen. (TTS 2001: 202)
- AFBIII: Tragen Sie Ihre Ansichten zur Bedeutung des Lesens zusammen und stellen Sie sie dem Kurs vor. (TTS 2001: 9)

¹¹⁰ An dieser Stelle könnte es im Weiteren interessant sein, Searles (vgl. ebd. 61) Theorie der Schwierigkeit des Übersetzens von Idiomen nachzugehen; da dies für unsere Thematik jedoch zu weit führen würde, sei an dieser Stelle nur kurz darauf verwiesen, dass sich Redensarten nur in den seltensten Fällen in einer nahezu wörtlichen Übersetzung in eine Fremdsprache übertragen lassen. Zu der weiteren Einschränkung der Formulierungen des Konjunktivs wollen wir uns bei der Besprechung der Grammatik äußern.

Nur im übertragenen Sinne zu verstehen sind unserer Ansicht nach dagegen die folgenden Beispiele, die sich übrigens in allen drei Anforderungsbereichen gleichermaßen nachweisen lassen (Auflistung gemäß ihrer Reihenfolge im Anhang):

- AFBI: Geben Sie vor der Gruppe Ihre Statements ab. (Facetten 2002: 56)
- AFBIII: Glätten Sie die Verse durch Umstellungen, kleine Veränderungen im Satzbau oder in der Wortwahl. (deutschideen 2000: 18)
- AFBII: Sie können das Modell von C.E. Shannon und W. Weaver als Grundgerüst nehmen. (deutschideen 2000: 81)
- AFBI: Sammeln Sie Belegstellen für den Körperausdruck von Rita und Nanni. (TTS 2001: 89)
- AFBIII: Sammeln Sie mit Hilfe eines Wörterbuchs so viele Wörter wie möglich, die Ihr Schreibproblem beinhalten, und schreiben Sie sie in die beiden Zielscheiben. (TTS 2001: 128)
- AFBIII: Nehmen Sie in einem zweiten Schritt eine andere Erzählhaltung, eine andere Erzählperspektive ein, schlüpfen Sie in den Kopf einer beteiligten Person und schildern Sie dieselbe Situation mit ihren [sic!] Augen als auktorialer Erzähler bzw. personaler Erzähler. (deutschideen 2000: 149)
- AFBIII: Setzen Sie sich eingehend mit dem Verhalten Galileis auseinander und vertreten Sie seine Position auf dem „heißen Stuhl“. (TTS 2001: 64)
- AFBIII: Sortieren Sie das Wortmaterial nach verschiedenen Bereichen, z.B. Sport, Medien, Computer, Wirtschaft, Alltagskommunikation. (TTS 2001: 378)
- AFBIII: Stützen Sie Ihre Überlegungen, indem Sie auch Ihre eigenen Erfahrungen einbringen. (EINBLICKE 2002: 99)
- AFBI: Überblicken Sie Ihren Lebenslauf und Ihre Lernlaufbahn in verschiedenen Fächern: [...] (Facetten 2002: 133)
- AFBIII: Gestalten Sie die Erzählung so um, dass sich eine gelingende Heimkehr ergibt. (BD 2003: 27)
- AFBI: Umkreisen Sie die weiteren Formulierungen und ziehen Sie Verbindungslinien. (deutschideen 2000: 13)
- AFBIII: Versuchen Sie, möglichst viele literarische Zitate, Werbesprüche und Allgemeinplätze unterzubringen. (deutschideen 2000: 133)
- AFBIII: Verdichten Sie Ihre Notizen, streichen Sie alles heraus, was nicht unmittelbar zum Motiv gehört. (deutschideen 2000: 18)
- AFBI: Pro- und Kontra-Debatten auf sehr unterschiedlichem Niveau können Sie in Fernsehtalkshows verfolgen. (TTS 2001: 74)
- AFBIII: Verknüpfen Sie Ihre überprüften Einzelbeobachtungen im Hinblick auf die Sinnhypothese zu einer zusammenfassenden Deutung. (EINBLICKE 2002: 385)
- AFBIII: Verlängern Sie die Beispiellisten bei den Übergangsformen (Text 25). (TMR 1999: 47)
- AFBIII: Verlegen Sie die Problematik des Dramas in die heutige Zeit. (TMR 1999: 179)
- AFBI: Versuchen Sie über die Klangwirkung einen Zugang zu den Gedichten zu finden. (EINBLICKE 2002: 349)
- AFBIII: Tragen Sie Ihre Ansichten zur Bedeutung des Lesens zusammen und stellen Sie sie dem Kurs vor. (TTS 2001: 9)

- AFBI: Versuchen Sie, Ihre Bildinterpretationen zu einer kurzen Bildunterschrift zusammen zu ziehen. (Goethe & Co. 2000: 418)

FAKTUM 5: Daß diese Sätze keine Idiome sind, heißt nicht, daß sie nicht idiomatisch sind (Searle 1990: 61).

Umformulierungen eines idiomatischen Ausdrucks, so Searle, in entsprechende

[...] nichtidiomatische Äquivalente oder Synonyme haben [...] im allgemeinen nicht dasselbe indirekte illokutionäre Akt-Potential (ebd. 62)

wie die besprochenen indirekten AUFFORDERUNGEN.

Zurückgehend auf unserer erstes Textbeispiel

- Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt. (TTS 2001: 395)

wirkt somit die direkte AUFFORDERUNG

- Ist es der Fall, dass Sie sich eine bessere Übersicht das Thema des „Spracherwerbs“ in Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie verschaffen wollen und auch dazu in der Lage sind, indem Sie die folgende Grafik entsprechend analysieren und vergleichend interpretieren?

tatsächlich recht umständlich und wenig situationsangemessen oder, wie Searle es treffend beschreibt, „formell und geschraubt“ (Searle 1990: 62).

So gesehen sind daher indirekte AUFFORDERUNGEN wiederum, wie schon unter FAKTUM 3 herausgestellt, prägnant und kurz, dennoch verbindlich, dabei aber sachlich und objektiv, d.h. nicht zu höflich oder persönlich und auf Grundlage aller dem Schüler durch die Schule vertrauten Arbeitsaufträge in diesem Stil absolut als Auftrag zu verstehen.

FAKTUM 6: Die fraglichen Sätze können wörtlich so geäußert werden, daß sie keine indirekten Bitten sind (ebd. 62).

Wie wir anhand der späteren, grammatikalischen Untersuchung noch genauer erläutern werden, können Direktive in unterschiedlicher grammatikalischer Struktur auftreten, also abgesehen von dem Imperativ auch als Deklarativ- oder Interrogativsatz.

Die Fragesätze aber wörtlich zu verstehen, wie es Searle anhand des sechsten Faktums probeweise tut, hieße nun, eine andere Kommunikationssituation bzw. einen anderen

Kontext der Frage zu schaffen, in dem z.B. eine entsprechende Anweisung, die zuvor gegeben wurde, durch die (Gegen-)Frage relativiert wird.

Übertragen auf unsere Aufgabenbeispiele lässt sich dieses Phänomen bei Fragen der folgenden Form vorstellen:

- AFBIII: Warum habe ich den Teilauftrag übernommen? (TTS 2001 S. 99)

Im Vorfeld dieser Teilaufgabe hat der Schüler also vermutlich einen Teilauftrag ausgesucht und für sich übernommen – die Autoren des Deutschbuches lassen den Schüler nun fiktiv die Frage an sich selbst stellen, warum er sich diesen Auftrag ausgesucht hat, und anhand unserer interpretierenden Zuordnung der Aufgabe in den Anforderungsbereich III erkennt man bereits, dass die Antwort auf diese Frage eine begründende sein muss, die dem höchsten, dritten Anforderungsniveau bei Aufgabenstellungen entspricht.¹¹¹

Wir sehen im Folgenden weitere ähnliche Belege, bei denen auch wie im ersten Beispiel bereits der genauere Arbeitsauftrag, d.h. das damit verbundene Direktiv (wenn auch erneut in Form einer indirekten AUFFORDERUNG), mitgeliefert wird:

- „Wozu“ und „warum“ Gedichte?, fragen Weyrauch und Hahn. Geben die beiden Dichter ähnliche oder abweichende Antworten? (TTS 2001 S. 190)
- „Warum ich lese“ / „Warum ich nicht lese“. (TTS 2001 S. 12)

Insgesamt wirkt die Frageform dabei jedoch noch recht „verschlüsselt“; im Hinblick auf unsere Sortierung der Verbformen in Anhang ergab sich im Vorfeld der „Recherche“ von Arbeitsaufträgen damit das Problem, Fragen generell nicht einer bestimmten, „wörtlichen“ Sprechhandlungsaufforderung zuzuordnen zu können. Da eigentlich alle Fragen nur als indirekte Aufforderungen zu verstehen sind, können sie nur unter allen anderen uns bekannten und vorstellbaren Arbeitsaufträgen subsumiert werden; wir wollen dies in einer repräsentativen Übersicht, die aus drei Tabellen besteht, verdeutlichen. Die erste Tabelle enthält jene Arbeitsaufträge, deren Proposition uns schon durch die Formulierung der Frage derart eindeutig erschien, dass wir sie im Anhang wie direkte Aufforderungen aufnehmen konnten (es erklärt sich so auch unsere Zuordnung zu den

¹¹¹ Meibauer (2001) verweist in diesem Zusammenhang auf die besondere Form rhetorischer Fragen, d.h. „das Stellen einer Frage ohne die Erwartung einer Antwort“ (Meibauer 2001: 109), die wir gemäß unserer Kommunikationssituation der verbindlich einzufordernden Beantwortung einer jeden in der Schule gestellten Frage ausschließen müssen und aufgrund der sprachlichen Form aller uns bekannten Aufgabenbeispiele auch ausschließen können – eine Frage der Form „Sollten wir dieser Übersicht nicht entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt?“ würde bei Schülern auch wohl eher zur Belustigung denn zur kreativen Auseinandersetzung mit der behandelten Thematik führen.

bekannten drei Anforderungsbereichen – alle drei sind dabei übrigens unauffälligerweise in ähnlicher Häufigkeit nachweisbar; als „Beweis“ führen wir die Anforderungsbereiche daher bei der ersten Tabelle vor den entsprechenden Satzbeispielen mit auf). Der Arbeitsauftrag kann somit als für den Schüler klar und „am wenigsten indirekt“ beurteilt werden.

Die zweite, optisch etwas abgetrennte Tabelle zeigt originale Arbeitsaufträge, bei denen die AUFFORDERUNG durch andere als im „Wortmaterial“ der Frage zugängliche Verben paraphrasiert werden muss; das Verständnis des Schülers hängt also von dessen Vorwissen ab, welchen Aufforderungen er üblicherweise im Zusammenhang z.B. mit einer W-Frage oder einer Ja-Nein-Entscheidungsfrage nachzukommen hat.

Die dritte Tabelle schließlich zeigt ebenfalls im Anhang der Verben nicht übernommene Arbeitsaufträge, die eine Kombination aus Frageform und (vorgelagertem oder nachgeschobenem) weiterführendem Teilauftrag anbieten; durch die Ergänzung eines weiteren, eindeutigeren, „direkteren“ Arbeitsauftrages wird damit die geforderte Handlung des ersten Sprechaktes für den Leser bzw. den Schüler deutlich gemacht.

Es sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Aufforderungen in Frageform einen ebenso großen Stellenwert bzw. eine ebenso umfassende Verbreitung in Deutschbüchern und –zeitschriften einnehmen wie die Deklarativ- und Imperativsätze – nur, weil ihre wörtliche Bedeutung des Direktivs nicht so leicht und eindeutig katalogisierbar ist wie bei den von uns ausgesuchten Verben im Anhang, haben wir sie bei unserer Systematisierung dort unberücksichtigt gelassen, daher soll ihnen nun ein etwas breiterer Raum geboten werden.

<i>Originaler Arbeitsauftrag in Frageform</i>	<i>Vermutete Proposition der AUFFORDERUNG</i>
AFBII: Was fällt Ihnen hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung auf: Verständlichkeit und Eingängigkeit, Sprachebene(n), Tonfall, Stilmittel, Tempusgebrauch, Satzbau, Adressatenbezug etc.? (TTS 2001: 142)	auffallen (im Sinne von: Auffallendes benennen)
AFBI: Welche Wortbestandteile weist es auf? (DU 2/2003: 28)	aufweisen
AFBII: Was „sagen“ die nonverbalen Botschaften über die gesprochenen Worte hinaus aus? (TTS 2001: 89)	aussagen (im Sinne von: Aussagen benennen)
AFBII: Welche Beziehungen lassen sich herstellen zwischen den Texten von Ulla Hahn [...] sowie Wolfgang Weyrauch [...] und einzelnen Gedichten? (TTS 2001: 178)	Beziehungen herstellen
AFBIII: Wie schätze ich meinen Anteil am Gruppen-	einschätzen

produkt ein? (TTS 2001: 99)	
AFBII: Welche Einstellung des Erzählers zu dieser Gesellschaft und ihren Repräsentanten wird in der Art des Erzählens erkennbar? (TTS 2001: 272)	eine Einstellung erkennen
AFBIII: Die Romananfänge sind in chronologischer Reihenfolge abgedruckt. Entsprechen sie den Erwartungen, die Sie Texten aus der betreffenden Zeit entgegenbringen? (TTS 201: 142)	entgegenbringen
AFBIII: Welche Einstellung des Erzählers zu dieser Gesellschaft und ihren Repräsentanten wird in der Art des Erzählens erkennbar? (TTS 2001: 272)	erkennen
AFBII: Finden Sie Gemeinsamkeiten und / oder Widersprüche in der Auffassung von der Welt und dem Leben? (TTS 2001: 202)	finden
AFBIII: Ziehen Sie Folgerungen aus dem Verhältnis von Übereinstimmung und Abweichung bei einem Vergleich der Konnotationswerte? (TMR 1999: 42)	eine Folgerung aus etwas ziehen
AFBIII: Welches Gedicht halten Sie für das gelungenste und / oder politisch wirkungsvollste? (TTS 2001: 262)	halten
AFBI: Schlagen Sie bei den „zufälligen“ in literarischen Lexika Untertitel bzw. Handlung nach und diskutieren Sie die Ergebnisse: „Passen“ die gewählten Bücher zur Filmhandlung? (PD 177,50-51)	nachschlagen
AFBIII: Was können Sie daraus in Bezug auf die Stellung von Mann und Frau in der bürgerlichen Familie der damaligen Zeit schließen? (TTS 2001: 227)	schließen aus
AFBIII: Welche Wörter sollten Ihrer Meinung nach gestrichen werden? (DU 2/2003: 27)	streichen
AFBIII: Können Sie diesen widersinnigen Wortgebrauch verteidigen? (TMR 1999: 305)	verteidigen
AFBII: Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Gedichtform und der Gedichtaussage? (TTS 2001: 42)	einen Zusammenhang sehen

Abbildung 10: Tabelle zur Paraphrasierung von wörtlich ableitbaren Aufforderungen in Frageform

Originaler Arbeitsauftrag in Frageform	Vermutete Proposition der AUFFORDERUNG
Was geschah kurz vor der Situation, in der Sie Emma nun sehen? (PD 177,61)	spekulieren, Handlungszusammenhang erläutern, interpretieren
Welche Fachwörter werden (gelegentlich, oft, ständig ...) in der Gemeinsprache gebraucht? Welche sind (fast) nur für Fachleute verständlich? (DU 2/2003,28-31)	analysieren und auflisten interpretieren
Welche sprichwörtlichen Redensarten hat <i>Pieter Bruegel</i> auf seinem Gemälde „Holländische Sprichwörter“ abgebildet? (DU 2/2003,45)	herausstellen / benennen
Wie lautet der Text des Liedes „Mit freundlichen Grüßen“ der Gruppe <i>Die Fantastischen Vier</i> ? (DU 2/2003,45)	wiedergeben
Wieso bezeichnet Hasler <i>Anna Göldin</i> als Roman? (PD 180/2003 S. 39)	begründen
Wo bedienen sich die Verfasser der typischen Wissenschaftssprache: strenge Definitionen, schlüssige Argumente, Berufung auf wissenschaftliche Autoritäten? Wo verwenden sie andere Darstellungsmittel, die auf Anschaulichkeit und leichtere Verständlichkeit ausgerichtet sind? (TTS 2001 S. 66)	finden
Wo greift Jaspers auf Kant zurück und erläutert ihn? (TTS 2001 S. 210)	vergleichen, nachweisen
Wodurch kann Ihrer Meinung nach in der Schule die Freude am Lesen beeinträchtigt werden? (TTS 2001 S. 14)	argumentieren
Wodurch entsteht die Diskrepanz zwischen dem inneren Erleben der Frau und dem äußeren Geschehen? (TTS 2001 S. 91)	vergleichen, begründen
„... lechts und rinks kann man nicht velwechsern ...“ Woher stammt dieses Zitat? (DU 2/2003,45)	nachweisen
Woher stammt die Bedeutung des gewählten Wortes? [...] (DU 2/2003,27)	herleiten
<i>Die Kurzgeschichte Heinrich Bölls spielt in der Nachkriegszeit. Woran ist das zu erkennen?</i> (TTS 2001 S. 20)	beweisen
Worauf gründen sie ihre Argumentation: allgemeine Grundsätze und Ideen, beweisbare Tatsachen, Autoritäten, persönliche Erfahrungen ...? Wenden sie sich primär an den Intellekt des Dialogpartners, an sein Gewissen oder seine Emotionen? (TTS 2001 S. 155)	nachweisen, begründen
Worin unterscheiden sich bildliche und sprachliche gestaltete Selbstporträts? (TTS 2001 S. 41)	vergleichen
Worin sehen Sie die entscheidenden Unterschiede zwischen den beiden Weltsystemen? (TTS 2001 S. 53-54)	vergleichen
<i>Die Titel der 15 Szenen [...] fassen jeweils das Geschehen des folgenden Auftritts zusammen und machen es vorwegnehmend bekannt. Dies kann bei einer Aufführung z.B. durch eine Projektion erfolgen, die während der gesamten Szene sichtbar bleibt. Inwiefern unterstützt</i>	argumentieren, interpretieren

dieser Vorgang die Intention des epischen Theaters? (TTS 2001 S. 58)	
<i>Kafka hat das Bild Seurats möglicherweise in Paris gesehen. Lässt sich Kafkas Parabel als sprachliches Gegenstück zu Seurats Gemälde lesen?</i> (TTS 2001 S. 31)	erörtern, vergleichen
Soll man „Sonnabend“ oder „Samstag“ sagen? (DU 2/2003,45)	erörtern
„... weil ich muss jetzt nach Hause gehen.“ – Ist es bereits zulässig, mit „weil“ Hauptsätze einzuleiten? (DU 2/2003,45)	argumentieren / begründen
Bringen Sie Ihre eigenen Lebenserfahrungen ein: Haben Sie auch schon die Beobachtung gemacht, dass, obwohl der natürliche Zeitabstand zwischen Menschen immer gleich bleiben muss, der „menschliche“ sich ändern kann? (PD 177,50-51)	Stellung nehmen
Kann Literatur das individuelle oder gesellschaftliche Leben praktisch verändern? (TTS 2001 S. 152)	erörtern

Abbildung 11: Tabelle zur Paraphrasierung indirekter Aufforderungen in Frageform

Originaler Arbeitsauftrag in Frageform mit ergänzendem Teilauftrag	Vermutete Proposition der AUFFORDERUNG
Aus welchem Sprachmaterial sollten Fachwörter gebildet werden? Begründen Sie ihre [sic!] Meinung, indem Sie auch auf Beispiele eingehen. (DU 2/2003,28-31)	begründen
Wie nimmt die Ich-Erzählerin die Party-Welt wahr? Unterscheiden Sie dabei zwischen Innensicht und Außensicht der Erzählerin. (TTS 2001 S. 15)	unterscheiden
Organisieren Sie in dem Kurs eine Diskussion zum Thema „Wie können sich Schülerinnen und Schüler sinnvoll an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligen?“ (TTS 2001 S. 13)	organisieren, diskutieren
Beschreiben Sie das Kommunikationsproblem zwischen Mann und Frau. Woran scheitert die Verständigung? (TTS 2001 S. 81)	beschreiben
Tauschen Sie sich über Ihre Erfahrungen mit der Gesprächsform des Dialogs aus: Ist ein „Gesprächs-Fluss“ entstanden? (TTS 2001 S. 75)	sich austauschen
<i>Die Romananfänge sind in chronologischer Reihenfolge abgedruckt.</i> Entsprechen sie den Erwartungen, die Sie Texten aus der betreffenden Zeit entgegenbringen? Begründen Sie Ihre Einschätzung. (TTS 201 S. 142)	einschätzen, begründen
Gibt es ein Wort, was auf der Liste fehlt und von Ihnen unbedingt gewünscht wird? Begründen Sie, warum dieses Wort so wichtig erscheint. Welche Wörter sollten Ihrer Meinung nach gestrichen werden? (DU 2/2003,27)	begründen

Abbildung 12: Tabelle zur Paraphrasierung von Aufforderungen in Frageform mit Teilaufträgen

Resümierend gesehen erscheinen uns im Vergleich dieser drei Formulierungsmöglichkeiten von Arbeitsaufträgen in Frageform die erste und die dritte, d.h. die Frage mit der eindeutig, da wörtlich angedeuteten Proposition sowie die Frage mit „kombiniertem“,

weiter erläuterndem Teilauftrag für Schüler die verständlicheren zu sein. Allerdings können wir hier die Kriterien der Prägnanz und Kürze nicht unbedingt aufrechterhalten; es stellt sich damit *uns* die Frage, ob es sich in der Schulpraxis wirklich bewährt, indirekte Sprechakte in Frageform zu wählen, wenn diese einer „gesteigerten“ Entschlüsselung der Schüler bedürfen, die zudem, dies zeigt unsere Interpretation der AUFFORDERUNGEN bei der zweiten Tabelle, zumeist einen hohen, v.a. den dritten, Anforderungsbereich beim Schüler abverlangen.

FAKTUM 7: Wo diese Sätze als Bitten geäußert werden, haben sie trotzdem ihre wörtliche Bedeutung und werden als Sätze mit dieser wörtlichen Bedeutung geäußert. (Searle 1990: 63)

Die einfache Form der Bitte, so Searle,

„Ich möchte, daß du das tust“ meint wörtlich, daß er [der Sprecher], daß du [der Hörer] es tust (ebd. 63).

Der Hörer muss folglich zur Entschlüsselung der indirekten Aufforderung gemäß unserer ersten Definition nicht nach einer zusätzlichen Satzbedeutung, sondern etwas zusätzlich Gemeintem „suchen“, um die Aufforderung richtig zu verstehen, was sich nach Searle dadurch am einfachsten belegen lässt, dass auch sämtliche indirekten Bitten, oder, wenn wir es auf unseren Bereich übertragen, sämtliche indirekte AUFFORDERUNGEN als solche verstanden und entsprechend „beantwortet“ werden, d.h. in der Schule durch (schriftliche) Bearbeitung der Aufgabenstellungen in der gedachten Form. Dementsprechend wird ein Schüler der indirekten Forderung

- Worin sehen Sie die entscheidenden Unterschiede zwischen den beiden Weltsystemen? (TTS 2001: 53-54)

dadurch nachkommen, dass er die beiden angesprochenen Systeme nach bestimmten Aspekten miteinander vergleichend darstellt.

FAKTUM 8: Aus Faktum 7 ergibt sich, daß auch der wörtliche illokutionäre Akt vollzogen wird, wenn einer dieser Sätze mit dem primären illokutionären Witz eines Direktivs geäußert wird. (Searle 1990:63)

Searle bedient sich zum Nachweis dieser letzten These des sprachlichen Tricks der zeitlichen Distanz zum Gesagten. Wird ein Hörer im Nachhinein gebeten, die Proposition eines Direktivs in eigenen Worten wiederzugeben, so wird er laut Searle die gemeinte Aussage der indirekten Sprechakte paraphrasieren und nicht den, ersten wörtlichen Sprechakt.

Bezogen auf unser zuletzt angeführtes Beispiel aus Faktum 7

- Worin sehen Sie die entscheidenden Unterschiede zwischen den beiden Weltsystemen? (TTS 2001 S. 53-54)

antwortete also ein Schüler, würde er am nächsten Tag beispielsweise von einem tags zuvor erkrankten Mitschüler nach den Deutschhausaufgaben befragt, wahrheitsgemäß:

- „Ach, wir sollten so einen Vergleich zwischen den beiden Weltsystemen im Buch auf Seite 53 machen!“

und nicht sagen

- „Der Lehrer hat uns gefragt, worin wir die entscheidenden Unterschiede zwischen den beiden Weltsystemen sehen.“

Diesem letzten und, wie wir meinen, schlüssigsten Argument Searles können wir uns vollends anschließen und möchten darüber hinaus durch unser Wissen des schulpraktischen Alltags gern ergänzen, dass Lehrer in der Regel indirekte Arbeitsaufträge mündlich erläutern. Wie wir bereits bei der Zielbeschreibung in der Einleitung zu dieser Arbeit herausstellten, sollten Aufgaben in Deutschbüchern und –zeitschriften eigentlich stets so klar verständlich formuliert sein, dass sie jeder Schüler auch ohne weiterführende Erläuterungen des Lehrers in der Schule oder allein zu Hause lösen können sollte; die Praxis zeigt leider etwas anderes. Es ist an der Tagesordnung, dass Lehrer Arbeitsaufträge kürzen oder selektieren müssen, wenn sie ihnen zu umfangreich oder dem Lernstoff des Kurses nicht angemessen erscheinen; es ist üblich, die Aufgaben, sei es während des Unterrichtsverlaufes oder als Hausaufgabe, anzuschreiben, in der Regel als Tafelanschrieb, und danach kurz mit den Schüler zusammen laut vorzulesen, um eventuelle Verständnisfragen zu klären.¹¹² Bei einer durchschnittlichen Kursgröße von 25 Schülern kann man davon ausgehen, dass mindestens ein Schüler sodann tatsächlich eine Nachfrage stellt – und damit sind wir bei dem Fall, dass der Lehrer nun nicht die betreffende, unklare Aufgabenstellung noch einmal wörtlich verlesen, sondern vermutlich in eigenen Worten versuchen wird, die Proposition der AUFFORDERUNG zu be-

¹¹² Dieses methodische Vorgehen ist sogar bis in die Abiturprüfungen hinein verankert, wenn z.B. Schülern vor der Einarbeitungszeit in eine Thematik während der mündlichen Abiturprüfung der entsprechende Aufgabenkatalog im Beisein der Prüfungskommission vorgelegt werden muss, um mögliche Verständnisfragen zur Formulierung der Aufgaben zu klären. Diese „Einhilfen“, wie sie im Fachjargon genannt werden, sind anschließend allerdings auch allen anderen Prüflingen ungefragt zu geben, die mit den gleichen Aufgaben im gleichen Prüfungsblock konfrontiert werden. Die Chance des Schülers, an der sprachlichen Form der Aufgabenstellung „zu scheitern“, soll somit möglichst gering gehalten werden. Leider zeigt die Praxis, dass die meisten Schüler viel zu nervös ob der anstehenden mündlichen Prüfung sind, um diese Gelegenheit zu nutzen – einige wenige Kandidaten stellen ihre Nachfragen stattdessen zu Beginn des Prüfungsgesprächs 30 Minuten später.

nennen. Handelt es sich dabei um eine indirekte AUFFORDERUNG wie die oben benannten, wird er also auf den methodischen Hintergrund, die zweite illokutionäre Rolle des Sprechaktes, zurückgreifen und z.B. antworten, dass die entsprechende Thematik erörtert, begründet, verglichen o.Ä. werden soll. Der Schüler wird sich dies notieren oder, weil er die AUFFORDERUNG nun klar verstanden hat, entsprechend merken und zu Hause die Beantwortung der Aufgabe in Angriff nehmen können. Die Kommunikation „mit dem Deutschbuch“ ist damit geglückt.

4.6.5 Kritik, Fazit und Übertragung auf die Schulsituation

Hindelang (1994: 93) kritisiert Searle dahingehend, wie es Searle vorwegnehmend jedoch auch schon andeutete, dass man bei Searles Theorie die Bedingungen der Sprechakte unberücksichtigt gelassen habe und - diesen Aspekt müssen wir aufgrund unserer Ausführungen zu Faktum 6 und den Fragesätzen noch aufgreifen - Hindelang genauer zwischen Fragehandlung (der sprachlichen Handlung, die darauf abzielt, das Verhalten eines oder mehrerer Adressaten in bestimmter Hinsicht zu beeinflussen), Fragebedeutung (inhaltliche Unterscheidung nach Alternativfrage, rhetorische Frage usw.) und Fragesatz (formale Unterscheidung von Satzfragen, Wortfragen, direkten und indirekten Fragen) trennen möchte, denn „nicht alle Äußerungen mit Fragebedeutung sind Fragesätze“ (ebd. 94).

Da die genauere Unterscheidung der Fragen in die Untermuster der PRÄFERENZFRAGE, KOMPETENZFRAGE, DENOTISCHEM HINWEIS u.a. bei Searle nicht vorliege, behandle dieser, so Hindelang weiter, eigentlich nur einfache semantische Muster und keine Sprechakte im engeren Sinne.¹¹³

Wir können die Kritik Hindelangs insofern außer Acht lassen, als wir „unsere“ Fragen der Aufgabenbeispiele bereits im Hinblick auf ihr (Unter-)Muster des AUFFORDERNS „vorsortiert“ bzw. gesondert besprochen haben und eine weitere Unterscheidung in andere Sprechakte in eine falsche Richtung führt – der Sprechakt des AUFFORDERNS ist bei allen unseren Aufgabenbeispielen vom Thema her schon gegeben, unser Ziel ist es dementsprechend, die Formulierungen nur innerhalb dieser Kategorie genauer zu untersuchen.

¹¹³ Hindelang (1978: 152) verweist an anderer Stelle sogar kritisch darauf, dass Searle (1975: 70) in diesem Bereich bei genauerer Betrachtung auch nicht zwischen Andeutungen und indirekten Sprechakten unterscheidet, wobei die Andeutungen nach Hindelang dann wohl als ein gesondertes Untermuster der Sprechakte anzusehen sei.

Des Weiteren kritisiert Hindelang (1990: 96) die zehnschrittige Analyse Searles, die er für überflüssig hält, da jeder Hörer schon konventionellerweise ein Verständnis für die Bedeutung der Sprechakte mitbringe.

Auch die Hinweise auf Anspielungen oder Andeutungen, die Searle als Charakteristika der indirekten Sprechakte ansieht, stellt Hindelang in Frage bzw. erweitert sie in seinem Verständnis, denn:

Ein außenstehender Beobachter kann aufgrund einer Andeutung in der Regel nicht verstehen, was Sp₁ damit meint (ebd. 97).

Wie wir bei der Besprechung der Untermuster des AUFFORDERNS bereits angerissen haben und wie wir es bei der Analyse paradoxer Aufforderungen noch näher ausführen werden, spielt der situative Kontext zum Verständnis der AUFFORDERUNGEN unserer Aufgabenbeispiele innerhalb der Institution Schule eine große Rolle. Auch bei den o.g. Beispielen der sechs Gruppen indirekter Direktive zeigte sich bereits, dass Schüler über breites Verständnis schultypischer Methoden verfügen müssen, d.h. sie greifen tagtäglich auf ein großer Repertoire immer wiederkehrender und in allen Fächern bekannter Kompetenzen (z.B. des Vergleichens, Erörterns, Zusammenfassens etc.) zurück, um die ihnen gestellten Aufgaben zu bewältigen.¹¹⁴ Das Verständnis von Anspielungen oder Andeutungen im weitesten Sinne, wie wir sie auch für unser Verständnis bzw. unsere Definition von AUFFORDERUNGEN mit verstanden wissen möchten, enthält daher auch Searles Vorstellung dieser Bereiche. Um es einfacher zu formulieren: wir gehen davon aus, dass ein Schüler auch Andeutungen und Anspielungen auf methodische Vorgehensweise innerhalb der Formulierung eines Aufgabenbeispiels versteht, weil er über eine langjährige Erfahrung im Umgang mit Aufgaben verfügt und den sprachlichen Duktus von (Deutsch-)Aufgaben zu interpretieren gelernt hat. Dies spricht uns Pädagogen jedoch nicht von der Verantwortung frei, einem Schüler bei seinem Verständnis der Aufgaben so weit wie möglich zu helfen und entgegenzukommen, d.h. wenn man die Wahl hat, eine Aufgabe umständlich und „verschlüsselt“ oder verständlich (und direkt?) zu formulieren, sollte man sicherlich stets den letzteren Weg wählen.¹¹⁵

¹¹⁴ Gemeint sind dabei nicht konventionelle indirekte Sprechakte, wie wir sie häufig in der mündlichen Alltagskommunikation wieder finden.

¹¹⁵ Siehe schon die These Scherers (1990: 70): „Je indirekter die Variante [einer Aufforderung] ist, die der Beamte [in ihrem Satzbeispiel, Anm.d.Verf.] ausgewählt hat, desto eher kann er mißverstanden werden, und je direkter sie ist, desto eher ruft er Widerstand gegen seine Handlungsanweisung hervor“ (Scherer 1990:70).

Scherer (1990: 71) fordert sogar für das Ausschließen eines Missverständnisses zwischen Sprecher und Hörer oder zur Vermeidung einer ablehnenden Reaktion des Aufgeforderten, dass der Sprecher es selbst durch seine Wahl der sprachlichen Mittel „ohne Umschweife oder verklausoliert bzw. unhöflich oder höflich“ (Scherer 1990: 71) zu etwas auffordern kann.

Damit haben wir die Frage nach einer Beurteilung der „presumption of literalness“ (Meibauer 2001: 106) beantwortet, die wir anfangs ansprachen. Der Hörer hat sozusagen stets ein Recht darauf, vom Sprecher einen direkten Sprechakt zu erhalten; die „Gegenthese“ zu unserer Behauptung könnte aus Sicht der Deutschbuch- und Deutschzeitschriften-Autoren sein, dass jedoch gerade die Indirektheit von AUFFORDERUNGEN bei Schülern einen Lernprozess evozieren kann oder die eher offene Form der Formulierung (wie wir gesehen haben, sind unterschiedliche Interpretationen von Propositionen bei indirekten AUFFORDERUNGEN möglich) eine ausführlichere und zielgruppenorientiertere Lösung der Aufgaben ermöglicht.

Wir haben in diesem Kapitel zunächst die indirekten Sprechakte ganz allgemein definiert (Einleitung zu Kapitel 4.6), in denen ein Sprecher mehr meint, als er mit einem ersten illokutionären Akt ausdrückt, und konnten daraufhin nicht nur die zehn Schritte des Verständnisses einer indirekten AUFFORDERUNGEN nach Searle (von der Annahme der Kommunikationssituation über das Prinzip der konversationalen Kooperation und das inhaltliche Hintergrundwissen sowie entsprechenden Folgerungen daraus, siehe Kapitel 4.6.1), sondern auch drei Gruppen indirekter Direktive (Gruppe 1, 3 und 5 zur Fähigkeit des Hörers, den Sprechakt zu vollziehen, die deutliche performative Äußerung, dass der Hörer der Aufgabe nachkommt und den Gründen, dieses zu tun; siehe Kapitel 4.6.2 und 4.6.3) an zahlreichen Beispielen unserer originalen Arbeitsaufträge nachweisen.

Innerhalb der Besprechung der acht Fakten zur Konstruktion und Verwendung indirekter Sprechakte (siehe Kapitel 4.6.4) legten wir einen besonderen Schwerpunkt auf die Fragesätze. Insgesamt konnten wir feststellen, dass

- wir nicht wie Searle durch eine Satzerweiterung den imperativischen Charakter der indirekten AUFFORDERUNGEN verlieren, sondern höchstens abschwächen,
- Searle bestätigend, die Äußerungen wohl nicht (absichtlich) mehrdeutig sind,

- der Partikel „bitte“ nicht konventionell bei unseren Aufgabenbeispielen verwendet wird, obgleich dies als Gebot der Höflichkeit möglich ist,
- die idiomatischen Ausdrücke der AUFFORDERUNGEN gut verständlich sein dürften, ohne Idiome zu sein und
- das wörtliche Verständnis der indirekten AUFFORDERUNGEN diesen ihren Charakter nehmen.

An dieser Stelle waren wir bei der Umformulierung von Fragen bzw. dem „Problem“ der Frageform allgemein angelangt und haben in drei Kategorien entsprechende Aufgabenstellungen aufgelistet, die entweder

1. in ihrer Proposition eindeutig zu verstehen waren, weil sie in ihrer Formulierung die entsprechende AUFFORDERUNG bereits wörtlich enthielten oder
2. in ihrer Proposition interpretiert werden mussten, sodass die AUFFORDERUNGEN auch unterschiedlich ausfallen konnten, und
3. Fragen durch weitere Teilaufträge ergänzt wurden, um deren AUFFORDERUNG noch näher zu erläutern.

Des Weiteren sprach Searle von der vom Hörer verstandenen zweiten Illokution, die sich dann nachweisen ließe, wenn dieser tatsächlich entsprechend reagiert oder, aus einer zeitlichen Distanz heraus, die zweite, eigentlich gemeinte Illokution entsprechend wiedergeben kann.

Übertragen auf die Schulsituation möchten wir abschließend festhalten, dass ein Verständnis indirekter Sprechakte zwar für einen Schüler durchaus möglich und v.a. angesichts der vielen Aufgaben in Frageform auch notwendig ist, die Umformulierungen der Beispielsätze in direkte AUFFORDERUNGEN jedoch in jedem Falle eindeutiger und verständlicher erschien. Wir mutmaßten bereits zuvor, dass die häufig syntaktisch verkürzende sprachliche Form der Fragen damit nicht das Hauptziel beim Verfassen von Aufgaben sein sollte, auch nicht zwangsweise sachlich bleiben muss, um verbindlich zu wirken (d.h. Formulierungen der Höflichkeit sind durchaus denkbar, wenn auch bisher nicht nachweisbar) und so, durch leichte Abwandlungen, noch für den Schüler wie vertraute Arbeitsaufträge in der schulischen Laufbahn wirken.

5 Wortfelder des Aufforderns

Nach der Untersuchung der gedanklichen Gebilde, die uns bei der Äußerung oder Rezeption einer Aufforderung in der deutschen Sprache beschäftigen, wollen wir im folgenden Kapitel nun die Sprachstruktur der Aufforderungen näher untersuchen.

Hierzu sind unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar.

So verweist beispielsweise Schilling (1999) auf unterschiedliche sprachliche Mittel zur „Intensivierung eines Aufforderungssubtyps“ (Schilling 1999: 155):

Sprachliche Mittel der Intensivierung sind:

- reine Imperative
 - Imperativsätze
 - Konstativsätze ohne Modalverb und Modalpartikeln
 - Vergrößerung des AGes [=der Aufforderung, Anm.d.Verf.]
 - Adverbien bzw. Adverbialphrasen in intensivierender Funktion
 - die Wahl einer entsprechenden funktionalen Satzperspektive
(Der Schwerpunkt der Aufforderung liegt auf der Betonung der Notwendigkeit der Durchführung des AGes seitens des AT. Thematisiert wird vor allem die Verpflichtung des AT, dem AG nachzukommen.)
 - Wertungen der der Aufforderungsäußerung zugrunde liegenden Situation und
 - Appell an die Person des AT
- (ebd. 155)

Allerdings bleiben Interpretationen dieser Form bzw. Anleitungen zur sprachlichen Umsetzung häufig recht unsystematisch und, im Hinblick auf konkrete Beispielsätze, recht unvollständig.¹¹⁶

Auch Fürst (1996: 124) schlägt Hypothesen zur verständlichen, präzisen, kongruenten und mittelmäßig offenen Formulierung von Aufforderungen vor, die er zur Überprüfung von Arbeitsaufträgen im Gruppenunterricht (und damit leider nur im Bereich der mündlichen Kommunikation) aufstellt:

Je verständlicher [/präziser/kongruenter/offener; Erg. d. Verf.] ein Arbeitsauftrag erteilt wird,

- a) desto geringer ist die Desorientierung der SchülerInnen;
- b) desto höher ist die Aufgabenorientierung;
- c) desto höher ist die Beitragsqualität;
- d) desto höher ist die Kooperation;
- e) desto höher ist die Umgangsqualität (S);
- f) desto höher ist die Arbeitsorganisation;
- g) desto höher ist die Gesprächsregelung;
- h) desto höher ist die Turnfrequenz

¹¹⁶ Schilling (1999) sucht sich beispielsweise Vergleichspunkte zwischen der deutschen und der japanischen Sprache und kann das Deutsche daher nicht umfassend beschreiben.

- [=Gesprächssequenz im Unterrichtsgespräch pro Minute, Erg. d. Verf.]
i) desto seltener intervenieren Lehrkräfte während der Gruppenarbeit;
j) desto besser fallen die Arbeitsergebnisse der Gruppe aus (Fürst 1996: 124).¹¹⁷

Entsprechend der o.g. Bereiche gibt der Autor sogar Hinweise zur sprachlichen Optimierung von Arbeitsaufträgen vor, z.B. „einfache, kurze Sätze und den Kindern geläufige Wörter“ (ebd. 188) oder ein „in sich stimmig[er]“ (ebd. 188) Aufbau von miteinander verbundenen Teilaufträgen. Da sich diese jedoch deutlich auf den Gesprächsverlauf einer Unterrichtsstunde beziehen, können sie nicht als „Checkliste“ für unsere Thematik übernommen werden.

Fürst greift dabei in weiten Strecken auf den Klassiker der Formulierungshilfen zurück, das Gemeinschaftswerk „Sich verständlich ausdrücken“ von Langer, Schulz von Thun und Tausch (vgl. Langer et al. 2002). Die Autoren bieten Erläuterungen, praktische Beispiele und Übungen zur Konstruktion verständlicher (Kurz-) Texte an, die sich auf die vier Kriterien der Einfachheit, Gliederung bzw. Ordnung, Kürze bzw. Prägnanz und der anregenden Zusätze stützen (vgl. ebd. 5ff.) und wenden diese auch auf den pädagogischen Bereich an, wenn sie z.B. die Vor- und Nachteile von Kleingruppenarbeit (vgl. ebd. 151ff.) erläutern und als Abschluss ihre These „Verständlicher schreiben heißt klarer denken“ (ebd. 155) formulieren.

Anhand detaillierter *grammatikalisch-lexikalischer Realisierungen* werden wir zu neun Wortfeldern der Aufforderung *eigene Beispielsätze* konstruieren, die die mögliche, d.h. uns auch gemäß der o.g. Kriterien besonders geeignet erscheinende, oder unwahrscheinliche Formulierung von Aufforderungen im Unterricht aufzeigen sollen. Grundlage unserer Darstellung ist dabei die semantisch gefärbte Grammatik von Buscha et al. (2002).

¹¹⁷ In seiner Ergebnisauswertung formuliert Fürst (1996: 187) jedoch auch die Forderung einer zusätzlichen Phase der Verständnissicherung nach einem möglichst verständlichen, präzisen und kongruenten Arbeitsauftrag, die wir für unseren schriftlichen Aufgabenbereich ja gerade vermeiden wollen.

5.1 Semantische Funktionen des Aufforderns

Buscha et al. (2002) geben in einer ersten Übersicht folgende semantische Funktionen von Aufforderungen vor:

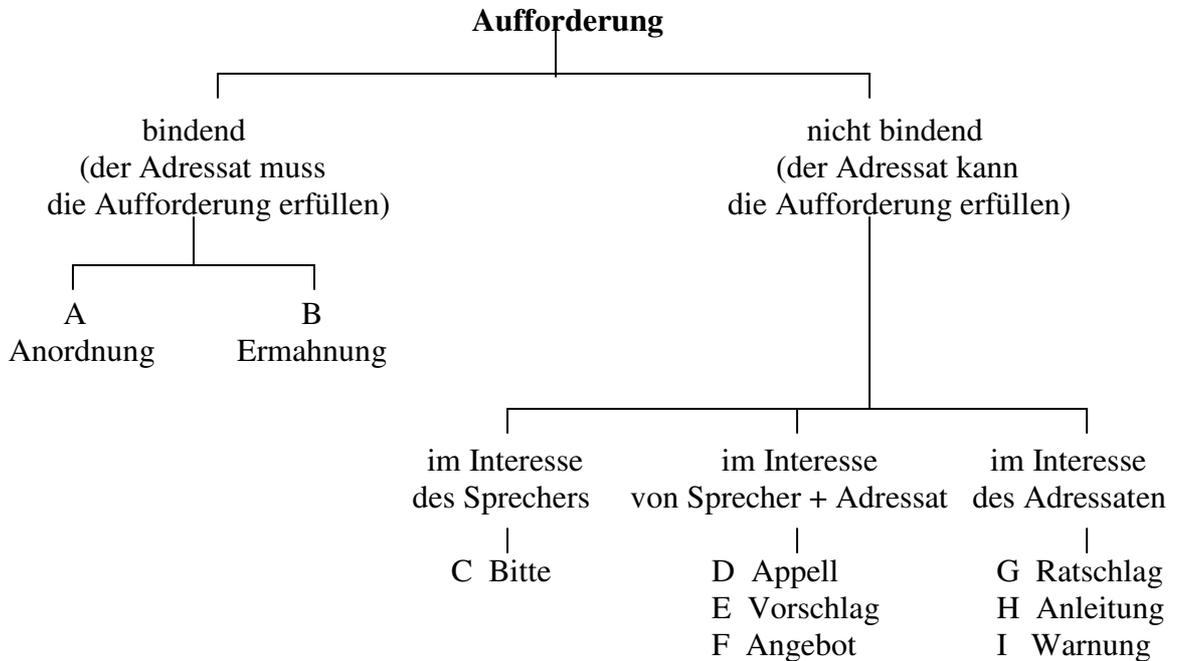


Abbildung 13: Übersicht zu Wortfeldern des Aufforderns nach Buscha et al. (2002: 241)

5.1.1 Anwendung auf potentielle Arbeitsaufträge im Deutschunterricht

Die grundlegende Übersicht nach Buscha et al. soll modifiziert werden, denn es muss hinterfragt werden, welche Funktionen sich überhaupt aufgrund der Schulsituation für die Aufgaben nachweisen lassen. So fällt auf, dass, wie schon Buscha et al. bemerken (vgl. ebd. 286), Verben wie „anleiten“ oder „unterweisen“ nicht wörtlich verwendet werden, z.B. als einleitende Formel, sondern vielmehr nur in ihrer Funktion der Anleitung. Viele Verben, die im Wortfeld ihrer Funktion liegen, oder entsprechende Funktionsverbgefüge kommen bei unseren Arbeitsaufträgen daher *nicht* (wörtlich) vor.

Bei der Erläuterung bzw. dem Beleg der einzelnen Funktionsdefinitionen wollen wir im Nachfolgenden auf eigene, für unsere Thematik relevante Satzbeispiele eingehen, dieses Mal allerdings nicht in Form der bisher angewandten Zitate aus unserem Anhang (dies würde ohnehin nur zu vielen Wiederholungen führen), sondern anhand rein „fiktiv konstruierter“ Arbeitsaufträge.

Nicht alle von Buscha et al. vorgeschlagenen Funktionen entsprechen dabei unseren Anforderungen; so sollen zwar alle o.g. Funktionen (von A bis I) definiert werden, eine

genauere Besprechung bietet sich jedoch nur für die in der schriftlichen Kommunikation gebräuchlichen und für unsere Schulsituation anwendbaren Beispiele an. Daher werden einige Funktionen nur kurz allgemein vorgestellt (z.B. die Bitte), andere scheinen aufgrund ihrer Anwendbarkeit im schulschriftlichen Bereich nicht für alle sprachlichen Mittel realisierbar, sodass zum Teil neben den vorhandenen sprachlichen Mitteln Satzbeispiele zwar formuliert, aber kursiv gesetzt werden sollen – diese zeigen an, dass sie als wenig realistisch für einen Einsatz im Unterricht beurteilt werden müssen.

Buscha et al. gehen in ihrer Untersuchung auf die o.g. Funktionen der Anordnung, Ermahnung, Bitte, des Appells, Vorschlags, Angebots, des Ratschlags, der Anleitung und Warnung ein; darüber hinausgehend können z.B. durch die Sprechakttheorie weitere Wortfelder benannt werden, die auch Buscha et al. erwähnen, aber nicht näher untersuchen. Sie seien ergänzend in der folgenden, abgeänderten Grafik (Abbildung 14) festgehalten; ihre Besprechung erfolgt im Anschluss in kürzerer Form. Insgesamt werden in unserer Arbeit alle hier fett markierten Funktionen mit Beispielen für unseren Aufgabenbereich mit entsprechenden Satzbeispielen aus der Schulpraxis behandelt.

Diese sollen der Übersichtlichkeit halber auch für die spätere repräsentative empirische Untersuchung anhand weniger Verben vorgenommen werden, die

- 1.) kein Kompositum darstellen, damit die grammatikalische Formulierung der Beispielsätze möglichst „übersichtlich“ und knapp gehalten werden kann (d.h. außer bei den Modalverben kein zweiteiliges Verb), und aus dem gleichen Grund
- 2.) keine Redewendung bzw. keine Funktionsverben sind,
- 3.) keine Präfixe enthalten sowie ebenso
- 4.) keine festen Partikel mit sich ziehen,
- 5.) nicht reflexiv sind,
- 6.) auch über den Deutschunterricht hinaus anwendbar sind, damit ein eher allgemeingültiger Anspruch der Beispielsätze erhoben werden kann,

- 7.) kein Fremdwort sind, da Fremdwörter einen höheren Grad an Unverständlichkeit für Schüler darstellen können und wir von einem leicht verständlichen Verb ausgehen wollen,
- 8.) methodisch auf möglichst alle drei Anforderungsbereiche anwendbar sind, damit wir eine größere Auswahl an Beispielsätze formulieren können.
- 9.) nicht zu affektiven Handlungen anhalten, damit keine paradoxen Handlungsaufforderungen entstehen.
- 10.) möglichst kausative Verben darstellen, sodass wir nicht erst die eigentlich gewünschte Handlung als Nachfolgehandlung ableiten müssen.

Als mögliche „Prototypen“ kommen damit in Frage:

- *auswählen, erarbeiten, formulieren, gestalten, gliedern, notieren, skizzieren.*

Anhand dieser Beispielverben wollen wir nun fiktive Aufgabenstellungen als Beispielsätze der Aufforderungsfunktionen, soweit sie für uns relevant erscheinen, kennen lernen.

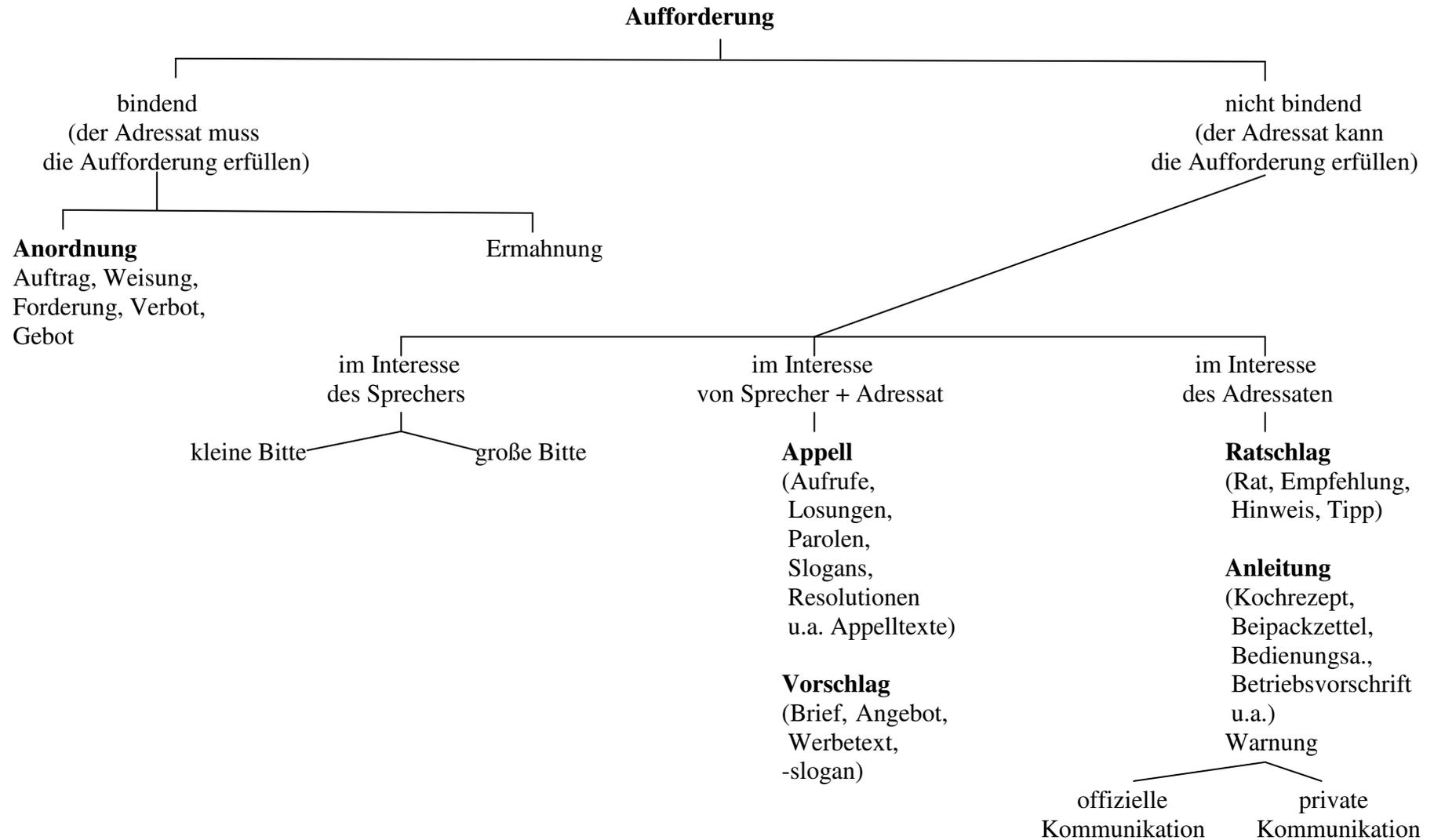


Abbildung 14: Modifizierte Übersicht über Wortfelder des Aufforderns

5.2 Einzelne Aufforderungen

5.2.1 Anordnung

Nach Buscha et al. (2002) geht es bei Anordnungen um

[...] Situationen, in denen der Sprecher den Adressaten zu einer Tätigkeit / einem Verhalten auffordert, das der Adressat aufgrund bestimmter Autoritäts- und Kompetenzbedingungen erfüllen muss. (Buscha et al. 2002: 243)

Weitere Aufforderungen mit bindendem Charakter, auf die diese erste Definition trifft, sind demnach auch Aufträge, Weisungen, Forderungen, Verbote und Gebote, die jedoch vorerst unberücksichtigt bleiben sollen.¹¹⁸

Als sprachliche Mittel, um eine Anordnung auszudrücken, benennen Buscha et al. entsprechend den Grundformen des Aussage-, Aufforderungs- und Fragesatzes sowie der Ellipse auch weitere Verben des Anordnens; insgesamt ergeben sich in Anwendung auf unsere Aufgabenbeispiele folgende Möglichkeiten (Übersicht der grammatischen Formen nach Buscha et al. 2002: 244ff.):

SPRACHLICHES MITTEL	WIRKUNG / BEISPIELSATZ
<i>Aussagesatz: Verben des Anordnens</i>	
„wünschen“ + „dass“-Satz	<i>Wir wünschen, dass Sie den Text in sinnvolle Abschnitte gliedern.</i>
„jmdn. bitten“ + Infinitiv mit „zu“	<i>Wir möchten Sie bitten, den Text in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.</i>
„jmdn. auffordern“ + Infinitiv mit „zu“	<i>Wir fordern Sie auf, den Text in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.</i>
„jmdn. auffordern“ + direktes Objekt	<i>Wir fordern Sie zur Gliederung des Textes in sinnvolle Abschnitte auf.</i>
„fordern (von jmdm.)“ + „dass“-Satz	<i>Wir fordern, dass Sie den Text in sinnvolle Abschnitte gliedern.</i>
„fordern (von jmdm.)“ + Infinitiv mit „zu“	<i>Wir fordern von Ihnen den Text in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.</i>
„jmdn. ersuchen“ + direktes Objekt	<i>Wir ersuchen Sie um der Gliederung dieses Textes in sinnvolle Abschnitte.</i>
„jmdn. ersuchen“ + Infinitiv mit „zu“	<i>Wir ersuchen Sie, den Text in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.</i>
„verlangen (von jmdm.)“ + „dass“-Satz	<i>Wir verlangen von Ihnen, dass Sie den Text in sinnvolle Abschnitte gliedern.</i>
„verlangen (von jmdm.)“ + Infinitiv mit „zu“	<i>Wir verlangen von Ihnen, den Text in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.</i>

¹¹⁸ Auf die weniger realistisch erscheinende Verwendung von Geboten bzw. Gesetzen und Verboten wird auch noch einmal in Kapitel 6 verwiesen.

Wortfeld „verbieten“ „etw. ist verboten“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“	<i>in abnehmender Intensität; der Inhalt des Verbots erscheint als Subjekt</i>
„etw. ist untersagt“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“	<i>Es ist untersagt, die Handlung des Romans nur zu skizzieren.</i>
„etw. ist zu unterlassen“	<i>Es ist zu unterlassen, die Handlung des Romans nur zu skizzieren.</i>
„etw. ist nicht gestattet“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“	Es ist nicht gestattet, sich Notizen zu machen.
„etw. ist nicht erlaubt“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“	Es ist nicht erlaubt, sich Notizen zu machen.
„etw. ist nicht erwünscht“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“	Es ist nicht erwünscht, bereits beim Zuhören Stichworte zu eigenen Gegenargumenten zu notieren.
„etw. ist unerwünscht“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“	Es ist unerwünscht, bereits beim Zuhören Stichworte zu eigenen Gegenargumenten zu notieren.
Modalverben	
„sollen“ (nur Ind.)	Beide Gruppen sollen eigene Beispiele formulieren.
„müssen“ (nur Ind.)	Sie müssen den Text erst in sinnvolle Abschnitte gliedern, ehe Sie passende Zwischenüberschriften formulieren.
„nicht dürfen“	Sie dürfen nicht zu viele Stichworte notieren.
Modalverb + passivisches Verb	
„nicht dürfen“ + passivisches Verb	Die Beschreibung darf nicht nur skizziert werden.
„sein / haben“ + „zu“ + Infinitiv	<i>als Konkurrenz zu „müssen“, in modaler Bedeutung der Notwendigkeit / Pflicht</i>
„sein“ + „zu“ + Infinitiv (sehr verbindlich!)	Der Text ist in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
„haben“ + „zu“ + Infinitiv (aktivisch, benennt den Adressaten der Anordnung)	Sie haben den Text zuerst zu gliedern.
„werden“-Passiv	<i>verallgemeinernd, da der Adressat wegfällt; wirkt bestimmend</i>
„müssen“ + Passiv	Der Text muss zuerst in sinnvolle Abschnitte gegliedert werden.
„dürfen“ + Passiv	Die Zusammenfassung darf nur in eigenen Worten formuliert werden.
Passiversatzformen	<i>verallgemeinernd, da der Adressat wegfällt; wirkt bestimmend</i>
„lassen“ + „sich“ + Infinitiv (= „werden“-Passiv + Modalfaktor)	Ein Mind-Map zur Epoche lässt sich anhand des folgenden Lexikonartikels erarbeiten.

aus Verben abgeleitete Adjektive auf „-bar“ (= „werden“-Passiv + Modalfaktor)	Die Zusammenfassung ist auch in eigenen Worten formulierbar.
Indikativ Präsens Aktiv	<i>Vollzug der Handlung wird betont; wirkt sehr streng</i>
Indikativ Präsens Aktiv	Stichworte skizzieren die weitere Handlung.
Verkürzte Satzformen	<i>formelhafter Charakter; bei immer wiederkehrenden, bestimmten Situationen</i>
Infinitiv	Bitte notieren!
verneinter Infinitiv	Nicht nur Pro-Argumente erarbeiten!
Partizip II	Weiterer Handlungsverlauf nicht nur skizziert!
Adverb	<i>Ausformulierter!</i>
Substantiv	<i>Notiz!</i>
Präpositionale Wortgruppe	<i>An die Erarbeitung!</i>
Aufforderungssatz, meist + „bitte“	<i>höflich durch das zusätzliche „bitte“; verstärkte Dringlichkeit durch Temporaladverbien</i>
Aufforderungssatz	Gliedern Sie den Text zunächst in drei sinnvolle Abschnitte.
Aufforderungssatz + „bitte“	Gliedern Sie den Text bitte zunächst in drei Abschnitte.
Fragesatz ohne Fragewort + „können“ / „dürfen“ / „wollen“ / „würden“ + „bitte“	<i>höflich und formelhaft zugleich; die Situation mit der festgelegten Autorität des Auftraggebers bedingt den bindenden Charakter der Aufforderung</i>
Fragesatz ohne Fragewort + „können“ im Ind. Präs. + „bitte“	<i>Können Sie das bitte anders formulieren?</i>
Fragesatz ohne Fragewort + „können“ im Konj. Prät. + „bitte“	<i>Könnten Sie das bitte anders formulieren?</i>
Fragesatz ohne Fragewort + „dürfen“ im Ind. Präs. + „bitte“	<i>Dürfen wir bitte Ihre Gliederung sehen?</i>
Fragesatz ohne Fragewort + „dürfen“ im Konj. Prät. + „bitte“	<i>Dürften wir bitte Ihre Gliederung sehen?</i>
Fragesatz ohne Fragewort + „wollen“ + „bitte“	<i>Wollen Sie bitte den Text gliedern?</i>
Fragesatz ohne Fragewort + „würden“ + „bitte“	<i>Würden Sie bitte den Text gliedern?</i>

Abbildung 15: Tabelle zum Wortfeld des Anordnens

Für den Bereich der, wie Buscha et al. es benennen, „privat-mündlichen Kommunikation“ (ebd. 250) ergeben sich ergänzend diese grammatikalischen Formen:

- Aussagesatz Indikativ Präsens
- Aussagesatz Indikativ Futur Aktiv
- Modalverb: „müssen“, „sollen“
- „werden“-Passiv
- Aufforderungssatz meist + Partikel + Temporaladverb
- Fragesatz ohne Fragewort + Modalverb „können“ oder „würden“ (vgl. ebd.: 250)

5.2.2 Ermahnung

Die Funktion der Ermahnung taucht nach Buscha et al. v.a. in der mündlichen Kommunikation auf, sehen wir uns daher nur kurz ihre allgemeine Definition an und geben, wie schon zuvor, für den nicht-schriftlichen Bereich nur eine kurze Übersicht über die möglichen grammatikalischen Formen:

Eltern oder Lehrer erinnern, indem sie Kinder bzw. Schüler ermahnen, eindringlich an eine Pflicht. Ermahnungen gelten als verbindliche, dringende Aufforderungen, denn in der Regel werden bei Nichterfüllung erzieherische Maßnahmen ergriffen (ebd. 253).

Diese Definition erinnert unmittelbar an den Sprechakt des GEBOTES nach Hindelang, den wir bereits als nicht zulässig für den schulischen Rahmen definiert haben, und so fällt auch die Ermahnung als Wortfeld aus unseren Betrachtungen heraus.

Anwendungen der Sprachfunktion in anderen privaten wie öffentlichen Bereichen sind nach Buscha et al. dennoch nicht auszuschließen, aber weniger häufig; zudem müssen sie immer auf dem Hintergrund ihrer verbalen wie auch nonverbalen Botschaft untersucht werden (vgl. ebd. 253).

- Nonverbal
- Verbal
 - Aussagesatz Indikativ Aktiv Präsens + Temporaladverb
 - Aussagesatz Indikativ Aktiv Futur + Temporaladverb
 - Modalverb „sollen“
 - „werden“-Passiv
 - Verkürzte Satzform:
 - Infinitiv
 - Partizip II
 - Anredeform
 - Präpositionale Wortgruppe
 - Aufforderungssatz + Temporaladverb
 - Fragesatz ohne Fragewort + „wohl“ + Temporaladverb + betontes „bitte“ (vgl. ebd. 253f.)

5.2.3 Bitte

Als erste Form der nicht-bindenden Aufforderungen tritt bei Buscha et al. die Funktion der Bitte auf:

Wenn man jemanden um etwas bittet, dann wünscht und erhofft man sehr, dass der Adressat die Bitte erfüllt. Das muss aber nicht sein. Der Adressat hat immer auch die Möglichkeit, die Bitte abzulehnen (ebd. 257).

Schon diese erste Definition macht deutlich, dass wir der Form der Bitte in Deutsch-Aufgaben eher nicht begegnen werden. Dass ein Schüler die Auswahl bekommt, eine Aufgabe zu bearbeiten oder nicht, kann nicht als Grundlage für unser „System Schule“ angesehen werden. Es liegt vielmehr in der Wahl des Lehrers, eine Aufgabe zu stellen oder eben nicht; wählt der Schüler trotz gestellter Aufgabe die Möglichkeit, die Aufgabe nicht zu bearbeiten, also die Bitte abzulehnen, hat er damit leider sein Lernziel nicht erreicht.¹¹⁹ Wir werden an anderer Stelle noch zu besprechen haben, für wie verbindlich, für wie verpflichtend ein Schüler eine Aufgabe möglicherweise allein aufgrund der sprachlichen Form hält; die Funktion der Bitte teilen wir in unserem Fall jedoch eher dem Bereich der privaten, v.a. mündlichen Kommunikation zu und werfen erneut nur einen kurzen Blick auf die grundsätzlichen Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung.

Inhalt der Bitte und Art der Beziehung zwischen Sender und Empfänger bedingen nach Buscha et al., ob es sich jeweils um eine kleine Bitte bzw. „Gefälligkeit“ (Buscha et al. 2002: 257) oder eine große Bitte mit ausführlicheren Begründungen (vgl. ebd. 262), handelt.¹²⁰

Kleine Bitte

- Fragesatz ohne Fragewort + Modalverb + „mal“ und / oder „bitte“
 - Fragesatz ohne Fragewort und ohne Modalverb+ „mal“ und / oder „bitte“
 - Selbstständiger konditionaler Nebensatz
 - Aussagesatz:
 - Modalverbkonstruktionen
 - Hilfsverbkonstruktionen
 - Verkürzte Satzform: „bitte“ + Substantiv im Akkusativ
 - Aufforderungssatz + Partikel und / oder „bitte“
- (vgl. Buscha et al. 2002: 257f.)

Große Bitte

- Fragesatz
 - Einleitung / Bewertungsformel + Fragesatz ohne Fragewort + Modalverb
 - Bewertungsformel + Fragesatz ohne Fragewort

¹¹⁹ Aus psychologischer Sicht der Transaktionsanalyse gilt eine Botschaft bereits als „verstanden, wenn sie die Verteilung der psychischen Energie im empfangenden Organ ändert“ (Berne 1991:90), d.h. überhaupt eine Reaktion „im“ Empfänger auslöst, sofern er die manifeste und / oder latente Botschaft entschlüsseln kann. Inwieweit er dann auf unseren Themenbereich bezogen einer Aufforderung nachkommt, hinge damit dann „mit dem eigenen Seelenleben“ (ebd. 94) zusammen, bei einer nur latenten Reaktion wäre dies durch den Rückgriff auf „das intuitive Wissen des Empfängers“ (ebd. 96) möglich. Wie deutlich werden dürfte, greift dieser Aspekt u.U. deutlich weiter, als er im Rahmen einer linguistischen Untersuchung dargestellt werden kann.

¹²⁰ Im Bereich der mündlichen Kommunikation verweist Redder (1984:75) auf standardisierte „Aufrufformeln“ hin, die die Bitten einleiten oder unterstützen.

- Einleitung + Aufforderungssatz + Partikeln und / oder „bitte“ (vgl. ebd. 262)

Als Einleitung oder Bewertungsformel führen Buscha et al. Beispiele der Art

Entschuldigung, dürfte / darf ich Sie vielleicht bitten, meine Blumen zu versorgen? (ebd.: 263)

oder

Oma, könntest / kannst du bitte so lieb sein und am Dienstagnachmittag auf unseren Sohn aufpassen? (ebd. 263)

auf.

5.2.4 Appell

Neben Aufrufen, Slogans, Losungen, Parolen, Resolutionen und anderen längeren Appelltexten finden die Appelle, wie Buscha et al. sie zusammenfassend benennen, in vielen Bereichen der offiziell-öffentlichen Kommunikation Anwendung, denn

[...] sie rufen uns an, wenden sich aufrüttelnd an uns, rufen uns eindringlich zu einem bestimmten Verhalten auf. [...] ihre Inhalte sind gesellschaftlich relevant, gelegentlich auch individuell bedeutsam. Appelle sind dadurch charakterisiert, dass sich eine bestimmte Gruppe oder Institution öffentlich eindringlich an einen Adressaten (einzelne Person / Personengruppe / Institution) wendet mit dem Ziel, diesen durch Beeinflussung, Überzeugung und Ermahnung zu bestimmten Handlungen / Verhalten [sic!] aufzufordern (ebd. 265).

Übertragen auf den schulischen Bereich können wir damit der gesellschaftlichen Relevanz (siehe Richtlinienbezug) und der Institutionalisierung nur voll und ganz zustimmen. Die Funktion des Appells scheint daher in besonderem Maße für unsere Aufgabenstellungen relevant zu sein.

Näher betrachtet werden sollen die drei Funktionen der direkten Aufforderung, der indirekten Aufforderung sowie der Überzeugungsfunktion; auch wenn Appelle sowohl mündlich wie schriftlich geäußert werden können, soll uns erneut nur der letzte Bereich beschäftigen.

Als sprachliche Mittel benennen Buscha et al. folgende (vgl. ebd. 265ff.), die wir an unserer Thematik nachweisen können:

SPRACHLICHES MITTEL	WIRKUNG / BEISPIELSATZ
Aussagesatz	Aufforderung wird indirekt ausgedrückt, da die Handlung bereits vollzogen scheint
Indikativ Präsens	Der Text lässt sich in drei sinnvolle Abschnitte gliedern.
	Der Konjunktiv weist auf ein zusätzliches, wünschendes Moment oder negative Folgen hin
Konjunktiv Präsens	Die weitere Handlung ließe sich kurz und knapp skizzieren.
Konjunktiv Präteritum	Es wären zunächst Leitfragen zu formulieren.
Modalverben	direkte Aufforderung
„müssen“ aktivisch	Die Einleitung muss am Ende formuliert werden.
„müssen“ passivisch	Die Charakterisierung muss in mehreren Schritten erarbeitet werden.
„nicht dürfen“ aktivisch	Sie dürfen nicht zu umständlich formulieren.
„nicht dürfen“ passivisch	Die Einleitung darf nicht zu ausführlich formuliert werden.
Verben des Appellierens	als Einleitung
jmdn. aufrufen	<i>Wir rufen Sie zur kreativen Gestaltung auf.</i>
an jmdn. appellieren	<i>Wir appellieren an Ihren Willen zur eigenständigen Erarbeitung.</i>
Verkürzte Satzform	eher indirekt; die Kommunikationssituation klärt das Fehlende
Infinitiv	<i>Nicht skizzieren, ausformulieren!</i>
	Substantive im Nominativ oder im obliquen Kasus
substantivische Wortgruppe	<i>Gliederung für die weitere Erarbeitung</i>
Substantiv	<i>Skizze</i>
Adjektiv	<i>notiert – gegliedert – formuliert</i>
Aufforderungssatz	direkter Appell
Sie-Form (du-Form entfällt in der Oberstufe)	Gestalten Sie Ihre Entwürfe aus!
	vertrauliche Pluralform; Empathie, Nachdruck
Wir-Imperativ	Gliedern wir zunächst den Text in drei große Abschnitte.
Satzbeispiele mit argumentativen Sprachmitteln	
kausal	Wir gliedern den Text, weil wir so seinen Aufbau besser verstehen.
konditional	Wenn Sie den Text gliedern, verstehen Sie den Argumentationsaufbau besser.

final	Gliedern wir zunächst den Text in drei große Abschnitte, damit wir den Aufbau besser verstehen.
adversativ	Sie können Ihre Stichworte ausformulieren, aber auch in einer Collage gestalten!

Abbildung 16: Tabelle zum Wortfeld des Appells

5.2.5 Vorschlag

Ein Vorschlag ist nach Buscha et al. dadurch gekennzeichnet,

[...] dass der Sprecher den Adressaten zu einer (gemeinsamen) Aktivität motivieren und auffordern will, die sowohl im Interesse des Adressaten als auch im Interesse des Sprechers liegt (ebd.: 269).

Dennoch bleibt dem Empfänger einer solchen Botschaft wie schon zuvor bei der Bitte die Option, den Vorschlag nicht anzunehmen (vgl. ebd. 270).

Die Nähe zum Ratschlag, in dem der Sprecher sich nur an den Adressaten wendet, ohne z.B. durch eine sprachlich deutliche „wir“-Form auch sich selbst einzubeziehen, ist daher nach Buscha et al. automatisch gegeben.

In schriftlicher Form finden sich Vorschläge nach Buscha et al. z.B. in der Textsorte der Briefe oder Einladungen wieder, wie Abbildung 14 zu entnehmen ist.

Vornehmlich nachfolgende sprachliche Mittel scheinen Vorschläge zu bestimmen (vgl. ebd. 270ff.), sofern sie sich nicht auf die 2. Person beziehen:

SPRACHLICHES MITTEL	WIRKUNG / BEISPIELSATZ
<i>Aussagesatz</i>	
<i>Verben des „Vorschlagens“</i>	<i>mit „dass“-Satz / Infinitiv mit „zu“ / Hauptsatz</i>
jmdm. etw. vorschlagen + „dass“	Wir schlagen Ihnen vor, dass Sie den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte gliedern.
jmdm. etw. vorschlagen + Inf. mit „zu“	Wir schlagen Ihnen vor, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
jmdm. den Vorschlag machen + „dass“	Wir machen Ihnen den Vorschlag, dass Sie den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte gliedern.
jmdm. den Vorschlag machen + Inf. mit „zu“	Wir machen Ihnen den Vorschlag, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
jmdm. einen Vorschlag machen + Hauptsatz	Wir machen Ihnen folgenden Vorschlag: Gliedern Sie den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte.
einen Vorschlag haben + Hauptsatz	Wir haben einen Vorschlag: Gliedern Sie

	den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte.
mein Vorschlag ist + Inf. mit „zu“	Unser Vorschlag ist, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
mein Vorschlag wäre + Inf. mit „zu“	Unser Vorschlag wäre, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
mein Vorschlag besteht darin + Inf. mit „zu“	Unser Vorschlag besteht darin, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
mein Vorschlag bestünde darin + Inf. mit „zu“	Unser Vorschlag bestünde darin, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
Funktionsverbgefüge des „Vorschlagens“	Funktionsverbgefüge für genauere, semantische Merkmale
jmdm. einen Vorschlag machen + „möchte“	Wir möchten den Vorschlag machen, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
jmdm. einen Vorschlag machen + „wollen“	Wir wollen den Vorschlag machen, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
jmdm. einen Vorschlag machen + „würde“	Wir würden den Vorschlag machen, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
Modalverb	die Möglichkeit des Vorschlags wird besonders objektiv formuliert
„können“ im Ind. Prät.	Sie können den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte gliedern.
„können“ im Konj. Prät.	Sie könnten den Text auch zunächst einmal nur in sinnvolle Abschnitte gliedern.
„können“ in 1. Pers. Pl. Ind. Prät.	Wir könnten den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte gliedern.
„können“ + „man“	wirkt unpersönlich und betont daher Allgemeingültiges; Sprecher und Adressat bleiben unbenannt und werden nur durch die Situation bestimmt
„können“ + „man“	Man könnte den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte gliedern.
Aufforderungssatz	
Aufforderungssatz meist mit „wir“-Imperativ	mit Empathie und Nachdruck; bei größerer Sicherheit des Vorschlags durch den Sprecher benutzt; „wir“-Form ist ersetzbar durch präpositionalen Ausdruck „mit mir“
Aufforderungssatz mit „wir-Imperativ“	Gliedern wir den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte.
Aufforderungssatz mit „mit mir“	[zu persönlich für den schulischen Bereich, Anm. d. Verf.]
Aufforderungssatz meist mit „wir“-Imperativ + Partikel „doch“	Abschwächung durch den Partikel „doch“

Aufforderungssatz mit „wir“-Imperativ + Partikel „doch“	[zu persönlich für den schulischen Bereich, Anm. d. Verf.]
imperativisches „lassen“ + Infinitiv	Lassen Sie uns zunächst einmal den Text in sinnvolle Abschnitte gliedern.
Fragesatz	mit Einleitungsformel + Infinitiv mit „zu“ oder Konditionalsatz mit „wenn“; finites Verb im Indikativ oder Konjunktiv, auch „würde“, aber v.a. mündlich; der Konjunktiv drückt eine gewisse Vorsicht aus
Fragesatz mit Fragewort „was“ + Ind.	<i>Was halten Sie davon, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern?</i>
Fragesatz mit Fragewort „was“ + Konj.	<i>Was hielten Sie davon, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern?</i>
Fragesatz mit Fragewort „wie“ + Ind.	<i>Wie finden Sie den Vorschlag, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern?</i>
Fragesatz mit Fragewort „wie“ + Konj.	<i>Wie fänden Sie es, den Text zunächst einmal in sinnvolle Abschnitte zu gliedern?</i>
<i>Fragesatz mit Fragewörtern „warum“ / „wieso“ + „nicht“</i>	<i>obligatorisches „nicht“ als rhetorisches Frage</i>
Fragesatz mit Fragewort „warum“ + „nicht“	Warum formulieren Sie nicht zunächst einmal nur die Einleitung?
Fragesatz mit Fragewort „wieso“ + „nicht“	Wieso gestalten Sie nicht Ihr Gedicht in einer Collage?
Fragesatz ohne Fragewort mit Modalverb	für Vorschläge mit der Betonung des Gemeinsamen in der 1. Pers. Pl. oder 2. Pers. Sing. (fällt in der höflichen Anrede weg); „nicht“ erneut als Obligatorik
„können“ + 1. Pers. Pl.	Können Sie den Inhalt kurz skizzieren?
„können“ + „man“	Kann man den Text in sinnvolle Abschnitte gliedern?
„wollen“ + 1. Pers. Pl.	<i>Wollen wir nicht hierzu einige Notizen erarbeiten?</i>
Fragesatz ohne Fragewort mit Einleitung + „nicht“	als Ersatz für Modalverben: „Lust haben“ + Infinitiv mit „zu“
Fragesatz ohne Fragewort mit Einleitung + „nicht“	Hätten Sie nicht Lust, hierzu eine Collage zu erarbeiten?
Lexikalische Zusätze	um die gemeinsame Aktion zu betonen
„zusammen“	Hätten Sie nicht Lust, hierzu zusammen in der Gruppe eine Collage zu erarbeiten?
„gemeinsam“	Hätten Sie nicht Lust, hierzu gemeinsam mit der anderen Gruppe eine Collage zu erarbeiten?
„mal wieder“	<i>Hätten Sie nicht Lust, hierzu mal wieder eine Collage zu erarbeiten?</i>
Partikeln	in abschwächender Funktion
„doch“	<i>Hätten Sie nicht Lust, hierzu doch noch eine Collage zu erarbeiten?</i>

„mal“	<i>Hätten Sie nicht Lust, hierzu mal eine Collage zu erarbeiten?</i>
-------	--

Abbildung 17: Tabelle zum Wortfeld des Vorschlags

5.2.6 Angebot

Im engeren Sinne ist die direkte wie indirekte Funktion des Angebots nach Buscha et al. an die Werbung (Werbetexte und –slogans) gebunden;

[...] Angebote wollen Aufmerksamkeit erzielen, einprägsam sein [...]. Dem entspricht in der Form meist eine knappe und prägnante satzförmige Äußerung [...] (ebd. 274).

Sehen wir einmal von dem verkaufsfördernden Aspekt von Angeboten ab, die sich z.B. auch in der Nennung von Firmen- und Produktnamen zeigt (vgl. ebd. 275), so ließe sich doch hinsichtlich des deutlichen Adressatenbezugs durchaus hinterfragen, ob wir in Deutschaufgaben nicht auch Angebote unterbreiten können. Auch lassen sich durch einige der typischen sprachlichen Mittel, die ein näheres Verhältnis zum Empfänger der Nachricht herstellen sollen, wie Umgangssprache oder Idiomatik wieder finden¹²¹ (vgl. ebd. 275), wie zu zeigen ist.

Wir betrachten somit folgende Sprachmittel (nach Buscha et al. 2002: 275ff.):

SPRACHLICHES MITTEL	WIRKUNG / BEISPIELSATZ
<i>Aussagesatz</i>	<i>Im Präsens wirkt die Handlung als bereits vollzogen, gilt daher als allgemein gültig</i>
Aussagesatz Indikativ Präsens Aktiv	<i>Jetzt noch schnell farbig gestalten!</i>
Aussagesatz Indikativ Präsens Passiv	<i>Formulieren Sie in Abschnitte gegliedert.</i>
<i>Verkürzte Satzform</i>	<i>Pronomina und Adverbien unterstützen den Adressatenbezug</i>
Infinitiv	<i>Erst skizzieren, dann formulieren.</i>
erweiterter Infinitiv	<i>Gliedern um zu erarbeiten!</i>
Partizip II	<i>Skizziert und erarbeitet.</i>
<i>Substantivische Wortgruppe</i>	
<i>Attributierte Nomen</i>	<i>gemeint sind vorangestellte oder nachgestellte, graduierende Adjektive, Substantive im Genitiv, der Infinitiv mit „zu“ und der Relativsatz</i>
Attributiertes Nomen	<i>Hilft zu formulieren: skizzieren.</i>
Substantivische Wortgruppe	<i>Notizen für die Gliederung!</i>
Adverb + präpositionale Wortgruppe	<i>Auf an die Notizen!</i>
Adverb	<i>Einmal gliedert, immer erarbeitet.</i>

¹²¹ Weitere sprachliche Mittel sind: Neologismen, Personifizierungen, Sprichwörter, Polarisierungen und Gleichsetzungen, vgl. ebd.: 275.

<i>Aufforderungssatz</i>	<i>zu erwarten ist erneut die höfliche „Sie“-Form; zusätzliche Partikeln („doch“, „mal“) sollen erneut einen privat-vertraulichen Ton schaffen</i>
Imperativ ohne weitere Satzglieder	<i>Notieren Sie!</i>
Imperativ + weitere Satzglieder	Gliedern Sie den Text!
Aufforderungssatz + adverbialer Nebensatz als Satzgefüge	Notieren Sie die Hauptaussagen, wenn Sie den Text gegliedert haben.
Aufforderungssatz + Aufforderungssatz als Satzverbindung	Skizzieren Sie die Handlung oder erarbeiten Sie einen Verlaufsplan.

Abbildung 18: Tabelle zum Wortfeld des Angebots

5.2.7 Ratschlag

Für eine kollegiale, zwischenmenschlich persönlichere Atmosphäre zwischen Lehrenden (auch durch das Deutschbuch und entsprechende Aufgaben repräsentiert) und Lernenden lässt sich aus der Funktion des Ratschlages einiges an Anregungen für die Formulierung von künftigen Arbeitsaufträgen herauslesen.

Buscha et al. definieren den Ratschlag so,

[...] dass der Ratgeber bzw. Sprecher den Ratsuchenden bzw. Adressaten auffordert, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen, um so eine Situation auf die für den Adressaten bestmögliche Weise zu bewältigen. Die Erfüllung des Rates liegt also im Interesse des Adressaten (ebd. 278).

So weit können wir eine Analogie zur Lernsituation der Schüler herstellen; der zur Mündigkeit zu erziehende Jugendliche soll Hilfestellung bei seinem Lernprozess erfahren, er wird in erster Linie davon profitieren, wenn die Erfüllung der Aufforderung gelingt.

Einschränkungen in der Definition nach Buscha et al. müssen wir allerdings im Weiteren hinnehmen, wenn sie, wie schon bei der Bitte und dem Vorschlag zuvor, dem Adressaten die Wahl lassen, den Ratschlag anzunehmen oder abzulehnen. Auch wird in der verschriftlichten Form der Aufforderung keine Frage oder Bitte um Rat durch den Schüler dem Arbeitsauftrag vorausgegangen sein (vgl. ebd. 278).

Dem Ratschlag nahe liegende Funktionen wie dem Tipp (in der Technik), dem Rat oder der Empfehlung (im persönlichen Bereich) und / oder als Synonyme zu verstehende Bezeichnungen (Hinweis, Empfehlung) haben wir in der revidierten Übersicht der Aufforderungsfunktionen entsprechend ergänzt.

Schwerpunktmäßig finden sich für den Ratschlag diese verschiedenen Sprachmittel (vgl. ebd. 279ff.):

SPRACHLICHES MITTEL	WIRKUNG / BEISPIELSATZ
<i>Aussagesatz</i>	<i>hinzu kommt meist ein Modalwort¹²² und / oder eine Partikel¹²³ sowie temporale Ausdrücke</i>
<i>Modalverb „sollen“ im Konj. Prät.</i>	<i>als gebräuchlichste Form dieser Funktion drückt das „sollte“ neben dem Imperativ eine vom Sprecher unabhängig existierende Notwendigkeit aus</i>
Modalverb „sollen“ im Konj. Prät.	Sie sollten den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte gliedern.
„Sie“-Anrede beim Modalverb „sollen“ („du“-Anrede entfällt in der Oberstufe)	s.o.
<i>„man“-Form beim Modalverb „sollen“</i>	<i>verallgemeinernd</i>
„man“-Form beim Modalverb „sollen“	Man sollte die Einleitung erst zum Schluss formulieren.
Spezifizierungen der 3. Person beim Modalverb „sollen“	Schüler sollten nach einer Filmanalyse auch Rezensionen erarbeiten können.
<i>„würde“-Form + Sprecher-Subjekt</i>	<i>„ich“ + „würde“ / „wäre“ in der mündlichen Kommunikation</i>
<i>Indikativ Präsens / Futur + Modalwort + Sachsubjekt</i>	<i>Verbindlichkeit des Indikativs wird abgeschwächt; direkter Rat bei adressatenbezogener Formulierung, indirekter bei gegenstandsbezogener</i>
Indikativ Präsens + Modalwort + Sachsubjekt / adressatenbezogen	Vielleicht hilft es Ihnen, wenn Sie den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte gliedern.
Indikativ Präsens + Modalwort + Sachsubjekt / gegenstandsbezogen	Eine Gliederung zahlt sich beim späteren Formulieren aus.
Indikativ Futur + Modalwort + Sachsubjekt / adressatenbezogen	Vielleicht wird es Ihnen helfen, wenn Sie den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte gliedern.
Indikativ Futur + Modalwort + Sachsubjekt / gegenstandsbezogen	Eine Gliederung wird sich beim späteren Formulieren auszahlen.
<i>Verben des „Ratens“</i>	<i>Infinitiv mit „zu“ / „dass“-Nebensatz</i>
jmdm. etw. raten / zu etw. raten	Wir raten Ihnen, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
jmdm. etw. nicht raten / jmdm. nicht zu etw. raten	<i>Wir raten Ihnen nicht, die Lösung der Aufgabe mit dem Nachbarn zu erarbeiten.</i>
jmdm. etw. anraten	<i>Wir raten Ihnen an, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.</i>
jmdm. von etw. abraten	Wir raten Ihnen davon ab, sich zu viele Stichworte zu notieren.
jmdm. etw. empfehlen (<i>sehr häufig</i>)	Wir empfehlen Ihnen, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
jmdm. etw. nicht empfehlen (<i>sehr häufig</i>)	Wir empfehlen Ihnen nicht, die Stichworte

¹²² Nach Buscha et al. z.B. „vielleicht“, „lieber“, „am besten“, „möglichst“, „wirklich“, „unbedingt“, die eine Bewertung (von Unsicherheit bis Gewissheit) intendieren (vgl. ebd.: 279)

¹²³ Nach Buscha et al. z.B. „mal“, „doch“, „ruhig“, „einfach“, die zustimmend und ermunternd wirken sollen und den Rat persönlicher und „zwanglos“ (ebd.: 279) erscheinen lassen.

	sofort auszuformulieren.
Funktionsverbgefüge des „Ratens!“	Infinitiv mit „zu“
jmdm. einen Rat / Ratschlag / Tipp / Empfehlungen geben	Wir geben Ihnen den Tipp, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
„empfehlen“ + Passiv	<i>Es kann empfohlen werden, sich zunächst nur Stichpunkte zu notieren.</i>
jmdm. einen Rat / Ratschlag erteilen (geh.)	<i>Wir erteilen Ihnen den Ratschlag, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.</i>
jmdm. etw. (sehr) ans Herz legen	<i>Wir legen Ihnen ans Herz, sich zunächst wichtige Stichworte zu notieren.</i>
Passivformen zu Verben und Funktionsverbgefügen des „Ratens“	
„empfehlen“ + Reflexivpronomen	Es empfiehlt sich, den Text zunächst in sinnvolle Abschnitte zu gliedern.
etw. ist ratsam	Es ist ratsam, zuerst eine Gliederung zu erarbeiten.
Verkürzte Satzform	
Kurzatz mit Infinitiv	<i>neben der „sollte“-Form und dem Imperativ für notwendige Verhaltensweisen, bestimmte Handgriffe oder Vorgehensweisen; sehr verbindlich, meist in Kombination mit Begründungen</i>
Infinitiv	Keine Phrasen formulieren.
Aufforderungssatz	<i>neben der „sollte“-Form und dem Infinitiv zur Realisierung von Ratschlägen; oft zusätzlich mit Modalwörtern, Partikeln, temporalen Adverbien</i>
Aufforderungssatz	Jede Einleitung nach dem Hauptteil formulieren.
Feste Satzform	
Sprichwort	<i>lehrhaft; verstärken die kommunikative Absicht anschaulich; in fester sprachlicher Form oft als Überschrift, Einleitung oder „Schlusswort“</i>
Sprichwort	<i>(zu den Beispielverben nicht belegbar)</i>

Abbildung 19: Tabelle zum Wortfeld des Ratschlags

5.2.8 Anleitung

Nicht nur in Kochrezepten oder Bedienungsanleitungen, sondern z.B. auch bei Medikamenten-Beipackzetteln fordert der Sender den Empfänger zu „eine[r] genaue[n] Vorgehensweise für den Vollzug einer Handlung“ (ebd. 286) auf.

Die beiden Kommunikationspartner kennen sich nach Buscha et al. nicht und unterhalten sich meist nur in schriftlicher, in Textlänge ausgedehnter Form. Erklärungen, Emp-

fehlungen, Informationen und Begründungen können mit einfließen, und meist weist schon die Überschrift des Textes auf seine genauere Funktion hin (vgl. ebd. 286).

Wir können laut Buscha et al. (2002: 286ff.) konstruieren:

SPRACHLICHES MITTEL	WIRKUNG / BEISPIELSATZ
<i>Indikativ Präsens</i>	<i>charakteristische Wortstellung Verb-Personalpronomen mit direkter Anrede an den Adressaten, wirkt persönlich und vertraulich</i>
<i>Indikativ Präsens + Modalverb</i>	<i>als Modalverben: sollen, müssen, dürfen, können; sehr häufige, moderne Form</i>
Anrede mit 2. Pers. Sg. „du“-Form	<i>entfällt in der Oberstufe</i>
Anrede mit 2. Pers. Sg., „Sie“-Form	Formulieren Sie anhand der folgenden Stichworte eine umfassende Personenbeschreibung.
Anrede mit 2. Pers. Sg., „Sie“-Form + Modalverb	Anhand der folgenden Stichworte können Sie eine umfassende Personenbeschreibung erarbeiten.
Anrede mit 3. Pers. Pl., substantivische Form	Soweit es Ihre Notizen ermöglichen, formulieren Sie eine ausführliche Personenbeschreibung.
Anrede mit 3. Pers. Pl. + Modalverb	Soweit es Ihre Notizen ermöglichen, können Sie eine ausführliche Personenbeschreibung formulieren
Modalverb + Sache als Subjekt	In der Beschreibung sollten Sie nicht mehr als 200 Wörter formulieren.
<i>„werden“-Passiv</i>	<i>auch mit Modalverben, v.a. „können“</i>
„werden“-Passiv	Die Inhaltsangabe kann in Stichworten formuliert werden.
<i>Passiversatzformen</i>	
<i>„lassen“ + „sich“ + Infinitiv (Passiversatzform)</i>	<i>entspricht „werden“-Passiv + „können“</i>
„lassen“ + „sich“ + Infinitiv	Die Personenbeschreibung lässt sich anhand der zuvor gesammelten Stichworte erarbeiten.
„man“-Konstruktionen	Man kann die Personenbeschreibung anhand der folgenden Stichworte formulieren.
<i>Adjektive auf „-bar“ (Passiversatzform)</i>	<i>entspricht „werden“-Passiv + „können“</i>
Adjektive auf „-bar“	Die wichtigsten Merkmale sind in Stichworten formulierbar.
<i>„sein“ + „zu“ + Infinitiv (Passiversatzform)</i>	<i>entspricht „werden“-Passiv + „müssen“</i>
„sein“ + „zu“ + Infinitiv	Der Text ist zunächst in drei große Abschnitte zu gliedern.
<i>Verkürzte Satzform: Infinitiv</i>	<i>sehr häufig in Anleitungen; kann anstelle einer Passivkonstruktion verwendet werden; der Infinitiv steht im Satz am Ende, Objekte und Ergänzungen stehen</i>

	<i>oft ohne Artikel; im Nebensatz können weitere Erklärungen oder Begründungen stehen</i>
Infinitiv	Text in drei Abschnitte gliedern.
Aufforderungssatz	Gliedern Sie den Text in drei Abschnitte!

Abbildung 20: Tabelle zum Wortfeld der Anleitung

5.2.9 Warnung

Warnungen drücken Hinweise auf mögliche Gefahren aus. Gleichzeitig appellieren sie oft an den Adressaten, sich auf mögliche Gefahren einzustellen (ebd. 290).

Ergänzend sei angemerkt, dass Buscha et al. inhaltlich zwischen den Bereichen der Warnungen in der offiziellen Kommunikation und denen der privaten Kommunikation unterscheiden (vgl. ebd. 290); für unseren Anwendungsbereich dürfte, wenn überhaupt, der erste, offizielle Bereich in der Schule, und dann v.a. in schriftlicher Form, zutreffen. Inwieweit Arbeitsaufträge jedoch auch, auf geringem Niveau, Warnungen enthalten können, ist im Folgenden zu zeigen.

Da wir nach Hindelang kein entsprechendes Untermuster der WARNUNG definieren konnten, sei an dieser Stelle auf die Sprechaktklassifikation in Form des Struktur-Schemas des WARNENS nach Rehbein (1977: 330) verwiesen, der sich auf mögliche Folgehandlungen und die notwendige Kooperationsbeziehung zwischen Sprecher und Hörer bezieht. In ähnlicher Weise sieht es mit Rehbeins Sprechhandlung des DROHENS aus (vgl. Rehbein 1997: 336), bei dem mögliche Sanktionshandlungen des Sprechers eine Kontrolle der Handlungen des Hörers bewirken. Weder Hindelang noch Buscha et al. gehen auf diesen Bereich ein.

Eine ausführlichere Definition bietet des Weiteren Markiewicz (1996: 147), die die Aufforderung als Hinweis auf ein noch nicht eingetretenes Ereignis sieht, bei dem der Sprecher „das gemeinte Geschehen als eine nicht erwünschte Möglichkeit“ (Markiewicz 1996: 147) einstuft und dieses durch seine Warnung zu vermeiden sucht. Soweit stimmt die Definition mit der Buschas et al. überein, Markiewicz zieht dann jedoch noch einen Vergleich zu der ihrer Einschätzung nach verwandten Form der Drohung, wenn eine befürchtete Handlung oder deren Unterlassung unmittelbar bevorstehe (vgl. ebd. 148), das „emotionale[...] Engagement des Sprechers“ (ebd. 149) sei in diesem Fall noch höher.

Nach Buscha et al. gelten für den für uns relevanten Bereich der offiziellen Kommunikation folgende Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung (vgl. Buscha et al. 2002: 291ff.):

SPRACHLICHES MITTEL	WIRKUNG / BEISPIELSATZ
<i>Aussagesatz</i>	<i>oft nur aus Subjekt und Prädikat im Aktiv oder Passiv ohne Agens im Passiv</i>
Indikativ Präsens Aktiv	<i>Der Text gliedert sich in drei Abschnitte.</i>
Indikativ Präsens Passiv	<i>Der Text wird in drei Abschnitte gegliedert.</i>
<i>Verkürzte Satzform</i>	
<i>Substantive / Komposita</i>	<i>semantischer Hinweis der Gefahr oder gefährliche Dinge (indirekte Warnung)</i>
	<i>(nicht belegbar)</i>
<i>präpositionale Wortgruppe</i>	<i>kann konditional paraphrasiert werden (=wenn ...)</i>
	<i>(nicht belegbar)</i>
<i>Wortgruppe mit Partizip II</i>	<i>oft in Verbindung mit Nomen der Gefahr</i>
	<i>(nicht belegbar)</i>
Infinitiv	Lexika benutzen!
negierter Infinitiv	Nicht nur Stichworte notieren!
<i>Aufforderungssatz</i>	<i>(nicht belegbar)</i>

Abbildung 21: Tabelle zum Wortfeld der Warnung

Die grammatikalischen Möglichkeiten, Warnungen der privaten Kommunikation zu formulieren, seien aufgrund der Ferne zu unserer eigentlichen Thematik nur überblicksartig benannt (vgl. ebd. 292ff.):

- Aufforderungssatz
 - Indikativ Aktiv Präsens
 - Indikativ Aktiv Futur
- Konditionale Satzgefüge
- Aufforderungssatz
- Feste Satzform: Sprichwort

5.3 Fazit

Mit ihrer „Grammatik in Feldern“ haben Buscha et al. zur Thematik der Aufforderungen deren „kommunikativ-semantischen Funktion[en] im Sprachgebrauch“ (ebd. 3) vorgestellt, von denen wir für die Formulierung von schriftlichen Arbeitsaufträgen im (Deutsch)Unterricht einige gar nicht, aber andere teilweise übernehmen konnten. Dabei haben wir nicht nur die Anwendungsmöglichkeiten der grammatikalischen Möglichkei-

ten, sondern auch genauere Definitionen der Funktionen Anordnung, Ermahnung, Bitte, Appell, Vorschlag, Angebot, Ratschlag, Anleitung und Warnung kennen gelernt.

Innerhalb der Wortfelder der Aufforderung konnten nur für gewisse Bereiche der offiziellen, schriftlichen Kommunikation sinnvolle Aufgabenbeispiele anhand der repräsentativ ausgewählten Verben „*erarbeiten, formulieren, gestalten, gliedern, notieren, skizzieren*“ nachgewiesen werden.

So zeigte sich bei der Erprobung möglicher grammatischer und semantischer Aussagen für das Wortfeld der „Anordnung“, dass Beispielsätze nur innerhalb des Wortfeldes des „Verbietens“, und hier auch nur bei den weniger intensiven Ausdrücken, als Aussagesätze (mit indirekter Aufforderung) denkbar sind. Einige Beispielsätze ergaben sich danach noch bei der Verwendung der Modalverben (auch in Kombination mit einem passivischen Verb) sowie den „sein/haben“-Formen, dem „werden“-Passiv bzw. den Passiversatzformen und beim Indikativ Präsens Aktiv.

Die Höflichkeitsform erscheint uns denkbar für den schulischen Einsatz, allerdings konnten, wie unser Anhang belegt, derartige Formulierungen bei den Deutschbüchern und -zeitschriften interessanterweise durchweg nicht nachgewiesen werden.

Ganz wegfallen können in unserer Betrachtung die Fragesätze.

Insgesamt erscheinen damit v.a. die intensiver formulierten Verbote als zu rigoros, um sie in schriftlicher Form gleichsam „im Voraus“ Schülern gegenüber zu formulieren.

Gar nicht belegt werden konnten die Formen der Ermahnung und der Bitte.

Da die Form der Ermahnung nach Buscha et al. in der Regel nur in der mündlichen Kommunikation auftritt, haben wir sie per definitionem zwar vorgestellt, jedoch nicht mit eigenen Aufgabenbeispielen belegt.

Da wir zuvor bei den Anordnungen schon für einige, uns noch realistisch erscheinende Satzbeispiele den Partikel „bitte“ benutzt haben, mögen uns die dort gestellten Aufgabenbeispiele für die weitere Untersuchung genügen; Satzbeispiele für die reine Form der Bitte waren unserer Ansicht nach anhand unserer typisierten Verben nicht konstruierbar.

Die institutionalisierte, eindringliche Form des Appells wies für unseren Themenbereich dagegen mehr praxisorientierte Beispiele auf, jedoch weniger durch Wortfelder des Appellierens denn in Aussage-, Frage- und Aufforderungssätzen und mit Hilfe von Modal-

verben. Die verkürzte Satzform war auch hier weniger hilfreich als die Konstruierung von Sätzen mit argumentativen sprachlichen Mitteln.

Die gelungendsten Aufforderungen, die sich für den schulischen Einsatz denken lassen, finden sich in Vorschlägen; sowohl die Aussagesätze als auch die Funktionsverbgefüge als auch die Modalverben und Aufforderungssätze klingen wie typische Beispiele schulischer Aufgabenstellungen. Schwierig erscheint die Verwendung der Fragesätze (bis auf die Ausnahme der „Warum nicht“- und „Wieso nicht“-Fragen, bei der Kombination mit Modalverben ist der Einsatz von „können“ und, ohne Fragewort, mit einer Einleitungsformel und „nicht“ positiv belegbar. Lexikalische Zusätze treten eher auf als Partikel in abschwächender Form.

In dem Wortfeld des Angebots passt am ehesten der Aufforderungssatz in unser Schema; beim Ratschlag dagegen waren fast alle Formen einsetzbar außer bestimmten Funktionsverbgefügen des „Ratens“ und zu Sprichwörtern.

Ähnliches gilt für die Anleitung, bei der nur die persönliche Anrede in der singulären Form wegen der Oberstufenrelevanz entfallen muss.

Warnungen wiederum scheinen recht unangebracht, um Aufgabenstellungen zu formulieren; nur in bestimmten Formen des Infinitivs und des Aufforderungssatzes können sinnvolle Sätze gebaut werden.

Resümierend sollen damit die dominierenden Formen der Wortfelder der Aufforderungen im Bereich der Anordnung, des Appells, des Vorschlags, des Ratschlags und der Anleitung als Aufgabenstellungen verwendet werden.

Im Vergleich der Sprechakte und der Untermuster des AUFFORDERNS nach Hindelang mit den semantischen Wortfeldern des Aufforderns nach Buscha et al. können wir uns damit abschließend folgende, kombinierte Übersicht (Abbildung 21) der Begriffe vorstellen. Die oberste Reihe zeigt die grobe Einteilung in eher verpflichtende oder eher empfehlende AUFFORDERUNGEN, die zweite Zeile die weiterhin in Anlehnung an Hindelang übernommenen hierarchischen Verhältnisse zwischen Aufforderndem und Aufgefordertem, wie sie diesen beiden Bereichen entsprechen, die dritte Spalte verweist auf die gemäß Hindelang verifizierten Untermuster, die unterste Spalte führt alle semantischen Wortfelder nach Buscha et al. auf, die wir wiederum für unsere Aufgabenbeispiele übernehmen konnten. Die Verbindungslinie zeigen, wo sich diese beiden letzten Spalten in ihren Bezeichnungen und / oder Inhalten entsprechen, ansonsten sind sie von links nach rechts in sich steigender Unverbindlichkeit angeordnet.

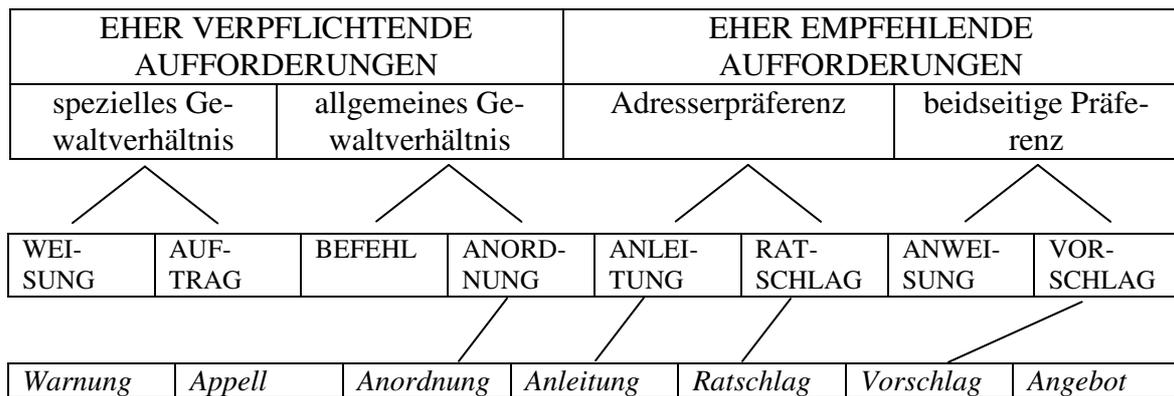


Abbildung 22: Gesamtübersicht der verifizierten Untermuster und semantischen Wortfelder des AUFFORDERNS

5.4 Anwendung auf die Schulsituation

Wie wir anhand der im Fazit resümierten Belege für die semantischen Wortfelder des Aufforderns und auch durch ihren Vergleich mit den Untermustern des AUFFORDERNS feststellen konnten, scheinen sich die Formen der Anordnung, der Anleitung, des Ratschlags und des Vorschlags sowohl in illokutiver als auch semantischer Sicht am ehesten bei Aufgabenstellungen bewährt zu haben. Des Weiteren fällt auf, dass wir jene Beispielsätze tendenziell im Bereich der eher empfehlenden AUFFORDERUNGEN ansiedeln würden, und so entspricht es auch unseren bisherigen Interpretationsansätzen, wenn wir nun zusammenfassend dafür plädieren möchten, weniger autoritär bestimmte, denn eher höflich und adressatenbezogene Aufforderungen zu verwenden.

Die logische Schlussfolgerung hieraus kann daher nur lauten, sich alle grammatikalischen Möglichkeiten vor Augen zu führen, die eine Aufforderung in jeder dieser „Nunancen“ im grammatikalischen Sinne konstruieren können.

6 Modale Strukturen des Aufforderns

Wie wir bereits mehrfach in unseren Ausführungen angesprochen haben, ist die vorbildliche Formulierung verständlicher und sachlich wie methodisch angemessener Arbeitsaufträge sicherlich auch als pädagogisches Ziel unserer Arbeit anzusehen. Köller (1995) greift in seinem Artikel „Modalität als sprachliches Grundphänomen“ diese Argumentation bereits auf und fordert eine Strategie gegen „Langeweile im Grammatikunterricht“ (Köller 1995: 37), indem er einen praxis- und anwendungsbezogenen Modalitätsbegriff erarbeitet. Ein Klassiker in der Besprechung der deutschen Grammatik aus kommunikativer Sicht ist H. Brinkmanns „Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung“ (1971), den wir im Folgenden, unter Einbeziehung späterer, kürzerer Übersichten und weiterführenden Ansätzen wie Köllers u.a., zunächst zur Grundlage unserer weiteren, vornehmlich semantischen Ausführungen auswählen möchten.¹²⁴

Brinkmann geht nach Schmidt (1967: 284) von vier Satzmodellen aus:

[...] Sätze mit verbalem, adjektivischem und substantivischem Prädikat: Verbalsätze, Adjektivsätze und Substantivsätze. Vier Grundmodelle ergeben sich dadurch, daß bei den Verbalsätzen nach der Art des Verbs (transitiv und intransitiv) zwischen Handlungssätzen und Vorgangssätzen unterschieden wird.

Mit dieser Vorinformation wollen wir in die detaillierte Darstellung der Verbformen gemäß ihrer Modalität einsteigen.¹²⁵

Nach Hennig Brinkmann (1971) unterscheidet die deutsche Sprache drei Arten Modi beim Verb (Indikativ, Imperativ, Konjunktiv) und drei Arten Modi des Satzbaus (Deklarativ, Interrogativ, Imperativ).¹²⁶ Für alle Bereiche lassen sich für unseren Untersuchungsgegenstand Beispielformulierungen aufführen, die belegen sollen, welche Umsetzungsmöglichkeiten für die von uns aufgeführten Beispielverben im Anhang möglich erscheinen.

In seiner Besprechung des Modalsystems geht Brinkmann thematisch aufeinander aufbauend genauer auf den modalen Infinitiv, den Modus des Verbums (Imperativ, Indikativ, Konjunktiv I und II), die Modalverben (*wollen, dürfen, sollen, mögen, müssen, kön-*

¹²⁴ Einen Überblick über den gesamten Forschungsgegenstand der Modalität bietet Kiefer (1994), eine Zusammenfassung zu den Thesen Brinkmanns findet sich bei Schmidt (1967). Eine schnelle Übersicht über die Wortart des Imperativs findet man bei Jung (1990: 234ff.) und in der Duden-Grammatik (1984: 174ff.).

¹²⁵ Zu Aufforderungsausdrücken im Bereich der mündlichen Kommunikation aus grammatikalischer Sicht siehe beispielsweise Kraft (1999).

¹²⁶ Brandt et al. (1989: 1ff.) untersuchen die Modalität anhand der Satztypen Deklarativsatz, Entscheidungsinterrogativsatz und Ergänzungsinterrogativsatz (mit W-Frage).

nen) und das Modaladverb ein. Gemäß diesem Grundgerüst sollen seine grammatikalischen Grundsätze an Satzbeispielen erläutert werden, um deren unterschiedliche Wirkung zu untersuchen.

Schon vorweg sei darauf verwiesen, dass dabei nicht für alle grammatikalischen Modalitäten passende Beispielsätze aus den Deutschbüchern und –zeitschriften belegbar sind, daher mussten zur Erläuterung der Definitionen eigene, fiktive Aufgabenstellung ergänzt werden, die aber zum Teil Paraphrasierungen tatsächlicher Aufgabenbeispiele sind.

6.1 Die „Setzung“ einer Äußerung

Brinkmann versteht unter Modalität zunächst einmal grundlegend „die Geltung [...], die einer Äußerung sprachlich zuerkannt wird“ (Brinkmann 1971: 357). Mit seinem Begriff der „Setzung“ (ebd. 357) bezeichnet er die mögliche Beantwortung einer sprachlichen Äußerung, die nicht ausdrücklich verneint (wobei eine Negation durch das implizierte Ja eine Setzung enthält) oder eingeschränkt wird und die durch das finite Verb bestimmt ist (vgl. ebd. 357f.).

6.1.1 Übertragung auf die Schulsituation

Auch für Aufgabenstellungen aus dem schulischen Bereich erscheint die Definition einer Setzung nach Brinkmann zuzutreffen; ein verschriftlichter Arbeitsauftrag sollte im idealen Fall so formuliert sein, dass er nicht nur eingeschränkte Geltung hat (dafür hat man als Lehrperson schließlich die Möglichkeit, z.B. auf verschiedene Teilaufgaben zurückzugreifen) oder sich gar selbst verneint – die gestellte Aufgabe sollte so zu beantworten sein, wie sie gemeint ist.

6.2 Die Systeme der Realisierung und der Information

Wenn Brinkmann grundsätzlich zwischen den beiden Systemen der Realisierung (R) und der Information (I) als Bedingungen für die Geltung einer Äußerung unterscheidet, wirft dies jedoch, wie Brinkmann es auch selbst problematisiert, bereits einige Fragen auf.

So verweist die sprachliche Form einer Negation

- Vermeiden Sie, während des Clusters miteinander zu sprechen. (deutsch-ideen 2000: 13)

bereits auf einen besonderen Zusammenhang zwischen Erwartung und Wirklichkeit bei Sender und Empfänger hin; während eine Aufforderung sich auf das *tatsächliche* Verhalten eines Empfängers bezieht, wird durch die Verneinung, die das Verb „vermeiden“ unwillkürlich impliziert, das *zu erwartende* Verhalten angesprochen (vgl. Brinkmann 1971: 358).

Nach Brinkmann zielt eine Aufforderung darauf ab, Wirklichkeit zu ändern (Aspekt der Realisierung)

- AFBI: Gliedern Sie Ihren Text in drei Absätze, die Sie mit folgenden Sätzen einleiten: [...] (TTS 2001: 156)

oder zu erfassen (Aspekt der Wahrheit):

- Warum lässt sich der Text mit Hilfe der folgenden einleitenden Sätze in drei Absätze gliedern? [...] (Die Absicht dieser paraphrasierten Aufforderung zielt eindeutig in eine andere Richtung!)

Aufforderung und Wunsch stehen damit im Gegensatz zu Frage und Aussage (vgl. Brinkmann 1971: 359).

Nicht berücksichtigt werden kann in unserem Untersuchungszusammenhang die Problematik der Intonation von Aufforderungen, die bei gleichem Wortlaut verschiedene Funktionen erfüllen kann (vgl. ebd. 359).¹²⁷

Eine besondere Funktion schreibt Brinkmann auch noch der Gesetzessprache zu (vgl. Brinkmann 1971: 875ff.), die wir jedoch per definitionem bei unseren Deutschaufgaben nicht vorliegen haben.

Brinkmann verweist des Weiteren auf die Doppeldeutigkeit von Äußerungen im Konjunktiv I und II (vgl. ebd. 360), die entweder als Aufforderung oder als reine Information verstanden werden können.

- Vorbild für einen solchen personal erzählten Montagetext könnte Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte „Die Klavierstunde“ [...] sein. (TTS 2001: 148)

¹²⁷ Wir stimmen Hindelang (1978: 183), der zwar nur die mündliche Kommunikation, diese aber in schriftlicher Form untersucht, darin zu, dass wir für unsere Untersuchung schon allein durch die Satzzeichen Hinweise auf die mögliche Intonation erreichen, genauer können wir die für die schriftliche Form vorgesehenen Arbeitsaufträge jedoch nicht betrachten. Ebenso werden Andeutungen nicht behandelt, wie sie auch schon Hindelang (178: 147) von seinen Untersuchungen der Äußerungsformen ausschloss, da wir davon ausgehen, dass auch die Intonation Einfluss auf das mögliche Verständnis von Andeutungen hat. Einen Sonderfall nehmen die indirekten Sprechakte ein, die schon im vierten Kapitel behandelt wurden.

Ein Schüler wird eine solche Formulierung wohl eher als unverbindlich gemeinte Information denn als verbindlichen Arbeitsauftrag auffassen, bzw. es müssten weitere Teilaufgaben hierzu folgen.

Auch Wunsch- und Fragecharakter können wortgleich formuliert werden; hierbei kommt es für die „richtige“ Interpretation jedoch erneut auf die passende Intonation an, die wir hier nicht besprechen, und den jeweiligen Kontext bzw. die die Kommunikationssituation.

Im Einzelnen ergeben sich damit die vier o.g. Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks der Modalität.

6.3 Der modale Infinitiv

Der vom Kommunikationsmodell aus gesehen situationsabhängige modale Infinitiv ist grundsätzlich, ähnlich wie der Imperativ, zu allen Verben zu bilden, bei denen eine Realisierung durch einen Menschen angedeutet wird (vgl. Brinkmann 1971: 365).

Korn (1959) verweist schon in den 50er Jahren auf eine „Infinitivsucht“ (Korn 1959: 169) der deutschen Sprache hin, die zu einer weiteren Sprache der Verwaltung führten. Kritisch merkt er bereits damals an, dass „subjektlose Infinitive [...] alles andere als sozialistische Aktion ausdrücken und allenfalls als Stilattitüde eines Schreibers gedeutet werden könnten“ (ebd. 172). Durch Nominalisierungen werde ein bürokratischer Stil evoziert (vgl. ebd. 181).

Szulc (1994) stellt fest, dass der Infinitiv „einen schroffen, groben, strikten Befehl“ (Szulc 1994:179) ausdrücke und damit nur selten in der Umgangssprache auftrete. In Verbindung mit Nomina wirke er jedoch weniger „grob oder strikt“ (ebd. 180), was wiederum typisch für die schriftliche Verwendung sei.

Der modale Infinitiv ist damit dem Modalsystem der Realisierung (R) zuzuordnen („Diese Verbalformen sagen, für welchen Prozeß das Subjekt bestimmt ist“, Brinkmann 1971: 361). Abgesehen vom Imperativ sind alle Tempora und Modi als Satzkonstruktionen denkbar, in Verbindung mit dem Modalverb muss dieses dem anderen Modalsystem (I) angehören, da die Aussage dann vom objektiven Standpunkt aus interpretiert wird (vgl. ebd. 361):

- Was konnte da geschehen sein? [eigenes Beispiel]
- Was mochte die Hauptfigur gedacht haben? [eigenes Beispiel]

6.3.1 Die grammatischen Formen zu „sein“ und „haben“

Die Formen zu „sein“ und „haben“ werden mit Infinitiv I (meist angezeigt durch die Verbindung mit „zu“) gebildet. Beginnen wir mit dem Aussagewert der ersten Möglichkeit.

Beim modalen Infinitiv mit „sein“ kann eine Forderung¹²⁸,

- Verfassen Sie einen weiteren Text in Form eines Briefes oder einer E-Mail und senden Sie diesen an Interessenverbände bzw. an deren Repräsentanten (Kommunalpolitiker, IHK-Vertreter, Handwerkskammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände; die Adressen sind leicht mittels einer Internetrecherche zu ermitteln). (PD 179,52)

eine Möglichkeit (im folgenden Beispiel wurde die oben stehende Forderung paraphrasiert),

- [...] die Adressen sind leicht anhand der folgenden Liste abzulesen.

oder eine Verpflichtung (in Form der folgenden Paraphrasierung)

- [...] die Adressen sind an erster Stelle anzugeben.

ausgedrückt werden. Beim Infinitiv mit „haben“ kann naturgemäß nur eine Verpflichtung oder Forderung gemeint sein, wenn das Subjekt die Handlung ausführen soll (vgl. Brinkmann 1971: 365) – wir greifen dazu noch einmal auf die gerade eben schon mehrfach umformulierte Handlungsaufforderung der Adressenfindung zurück:

- Sie haben die Adressen anzugeben.

Als Attribut mit dem „Überführungsmorphem –d-“ (ebd. 365) wird

- Einigen Sie sich zunächst auf bestimmte Buchstaben (z.B. „b“ und „f“), die in Ihren Verwandlungstexten nicht mehr vorkommen dürfen. (TTS 2001: 510)

zu der Formulierung

- Einigen Sie sich zunächst auf bestimmte, in Ihren Verwandlungstexten nicht mehr vorkommende Buchstaben (z.B. „b“ und „f“).

Diese „Verdichtung“ durch Wegfall der Hypotaxe wirkt dabei unserer Einschätzung nach unpersönlicher und umständlicher als die Formulierung mit Hilfe des Nebensatzes zuvor.

¹²⁸ Bei dem ausgewählten Beispielsatz mag auch die Option der Möglichkeit, d.h. des Könnens, in der Aufgabenstellung mitschwingen, unserer Ansicht nach überwiegt jedoch die Forderung, die Adressen überhaupt erst einmal per Internetrecherche zu ermitteln.

Einen Zweifel an der modalen Variante von „sein“ bzw. „haben“ spricht jedoch Holl (2001) an und sieht die einzig bemerkenswerte Parallele der Formulierung und Anwendung dieser Verbformen darin, dass sie mit dem gegenüber anderen Verben anders verwendeten Infinitiv mit „zu“ gebraucht werden, „was zur ‚passivischen‘ Eigenart der [...] Konstruktion führt“ (Holl 2001: 217).

Unserer Ansicht nach greift diese Kritik im Hinblick auf die Bedeutungsvielfalt der oben besprochenen Beispielsätze deutlich zu kurz.

Eine konkrete Anwendung des „sein/haben“-Infinitivs sieht Szulc (1994: 178) bei Geboten, Weisungen, Forderungen, Kommandos, Befehlen und Erpressungen, wobei

[...] in den Konstruktionen mit ‚haben‘ [...] meistens der Adressat genannt [wird], wodurch die Aufforderung direkter und damit strenger als die mit ‚sein‘ ist. (Szulc 1994: 178)

Die unterschiedlichen semantischen Möglichkeiten stellen auch noch einmal Zifonun et al. (1997: 1897ff.) heraus, v.a. doppelte Zuordnung zu beiden modalen Relationen der potentialen Deutung oder der Disposition (d.h. etwas ist „möglich“ oder „notwendig“).

6.3.2 Formen des modalen Infinitivs – Überblick

Konjugieren wir einmal in Anlehnung an Brinkmann (1971: 363) anhand eines Beispielsatzes mehrere mögliche Formen des modalen Infinitivs, so erhalten wir einen Einblick in die Bandbreite der Aussagen je nach Formenbildung. Nicht alle Beispiele lassen sich dabei in Form einer Aufforderung im Hauptsatz bilden, sodass wir, entgegen unserer Ordnung der Beispielverben im Anhang, an dieser Stelle auch weitere Satzglieder sowie eigene Paraphrasierungen (erkennbar an den fehlenden Literaturangaben) zur Konstruktion der Infinitivformen heranziehen müssen.

Konjunktiv I der Verlaufsstufe:

- Erläutern Sie Ihren Mitschülern, dass ein von Ihnen angefertigtes Exzerpt [...] nützlich sei, um die Fragestellung [...] zu bearbeiten.

Konjunktiv II:

- Fertigen Sie zum folgenden Text über Karoline von Günderode ein Exzerpt an, das nützlich wäre für die Bearbeitung der Fragestellung: „Lebensbedingungen von Autorinnen in der Romantik und Bedeutung der Briefkultur am Beispiel K. von Günderodas“. (TTS 2001: 104)

Futurum:

- Fertigen Sie zum folgenden Text [...] ein Exzerpt an, das nützlich sein wird für die Bearbeitung der Fragestellung [...].
- Der findigste Kopf Ihrer Gruppe wird seine erfolgversprechenden Suchstrategien am Ende sicher gerne verraten. (ÜD 1997: 368)
(als tatsächliches Beispiel einer Aufgabenstellung)

Plusquamperfekt:

- Sie hatten in der vorletzten Übung die Fragestellung [...] zu bearbeiten, nachdem Sie ein Exzerpt [...] angefertigt hatten.

Konjunktiv I der Vollzugsstufe:

- Fertigen Sie zum folgenden Text [...] ein Exzerpt an, das zeigt, dass es die Bearbeitung der Fragestellung [...] zum Thema gehabt habe.

Konjunktiv II der Vollzugsstufe:

- Zur Bearbeitung der Fragestellung [...] zum Thema wäre auch die Anfertigung eines Exzerptes zum folgenden Text [...] sinnvoll gewesen.

Anstelle des Hilfsverbs „sein“ in der dritten Person Singular Präsens sind Variationen z.B. der Form „bleibt / es gibt / es gilt / es heißt“ (Brinkmann 1971: 363) z.T. in vergleichbarer Modifizierung denkbar, die stärker oder schwächer in ihrer Aussagekraft wirken:

- Es gibt kein Richtig oder Falsch, alle Gedanken sind willkommen; schalten Sie „die Schere im Kopf“ aus. (deutschideen 2000: 12)

Ähnliches gilt für Formulierungen mit dem Verb „scheinen“ (vgl. Brinkmann 1971: 364):

- Geben Sie eine verbesserte Fassung zu dem Beispiel, das Ihnen noch am ehesten geeignet erscheint. (BD 2003: 331)

anstelle von dem betonenderen Satz

- Geben Sie eine verbesserte Fassung zu dem Beispiel, das dafür geeignet ist.

Oder umgekehrt

- Beurteilen Sie, wie realistisch es jeweils ist, dass diejenige Figur, gäbe es sie in der Wirklichkeit, das Buch liest. (PD 177,50-51)

anstelle von des schwächeren Ausdrucks

- Beurteilen Sie, wie realistisch es jeweils scheint, [...].

Diewald (2001) stellt sogar fest, dass „scheinen“ mit „zu“-Infinitiv eine vergleichbare Bedeutung wie Modalverben einnehmen kann, wenn man es im Sinne von „anscheinend“ paraphrasiert; bezogen auf unser letztes Beispiel würde dies dann heißen:

- Anscheinend ist es realistisch [...]. Beurteilen Sie diese Sichtweise.

Als Ersatzformen für „haben“ können v.a. auch umgangssprachlich „bekommen“ und „kriegen“ auftreten, so dass der Eintritt der Information verdeutlicht wird (vgl. Brinkmann 1971: 364):

- Sie bekommen dann Rückmeldungen; andere Kursteilnehmer führen vor, wie sie sich Haltungen und Bewegungen der Person vorstellen, und Sie können in einer zweiten Präsentation die erhaltenen Anregungen einarbeiten. (TTS 2001: 174)

anstelle von

- Sie haben dann Rückmeldung darüber [...]

oder, anders herum,

- Vielleicht haben Sie auch Kenntnisse zur Autorin, zum literaturgeschichtlichen Hintergrund usw., die ihre Hypothesenbildung bestimmen. (Facetten 2002: 79)
- Sie haben eine Minute Zeit, um Mitschülerinnen und Mitschülern, die den Text nicht kennen, einen Eindruck davon zu vermitteln. (PD 180/2003: 39)

wird möglicherweise zu dem freundlicher, aber auch unverbindlicher wirkenden Ausdruck

- Vielleicht bekommen Sie auch Informationen zur Autorin [...].
- Sie bekommen eine Minute Zeit [...].

Die Aufforderung mit „haben“ bezeichnet dabei nach Brinkmann nicht die „haben-Perspektive“ (Brinkmann 1971: 364),

- Sie haben eine Minute Zeit, um Mitschülerinnen und Mitschülern, die den Text nicht kennen, einen Eindruck davon zu vermitteln. (PD 180/2003: 39)

sondern meint ebenso wie bei dem Verb „sein“ die Realisierung bzw. „Bestimmung, die dem grammatischen Subjekt zugeordnet ist“ (Brinkmann 1971: 364), und zwar bei „sein“ für Sachen (im Vorgangspassiv), bei „haben“ für Menschen (mit einem transitiven Verb, vgl. ebd. 364):

- Sie haben den Text zu bearbeiten.
- Der Text ist zu bearbeiten.

Betrachtet man die grammatikalische Umformung der beiden Beispielsätze einmal genauer, so fällt auf, dass eine Transformation vorliegt, in der das Akkusativobjekt zum Subjekt wird bzw. der Handelnde aus dem ersten Beispiel im zweiten Satz ausgelassen wird.

Diese Beobachtung führt Baudot (1995) zu der Annahme, dass es sich bei dem Aufforderungspassiv um einen indirekten Sprechakt handle, der eine „kognitive Dissonanz“ (Baudot 1995: 370) zwischen Sprech- und Handlungsebene bewirke:

Was ausgesagt wird, entspricht nicht der momentan erlebten Erfahrung des Adressaten. Es wird als falsch wahrgenommen. Die mit einer solchen Äußerung ausgeführte Sprechhandlung wird demzufolge als einem anderen illokutiven Typ entsprechend interpretiert (ebd. 370).

Dass diese Aufforderungen außerdem besonders autoritär wirken, liege damit auf der Hand (vgl. ebd. 376).

Weitere Beispiele für solche möglichen Transformationen sind folgende, bei denen man hinterfragen kann, wer die Realisierung der Aussage auszuführen hat (vgl. Brinkmann 1971: 365). Auf den Schulbereich bezogen muss die Antwort lauten: der die Aufgabe lesende Schüler:

- Texte sind „mit dem Bleistift“ zu lesen.

Aber auch eine Person kann zum grammatischen Subjekt werden:

- In allen Gruppen sind Protokollanten zu bestimmen.

Als nahezu gleichbedeutend, nach unserer Einschätzung aber v.a. komprimierend und effektiv formuliert wirkend, bezeichnet Brinkmann anstelle des modalen Infinitivs mit „sein“ Adjektive mit der Endung „-bar“ (vgl. ebd. 365), womit wir beim Thema des Wortartenwechsels sind:

- Welche Einstellung des Erzählers zu dieser Gesellschaft und ihren Repräsentanten wird in der Art des Erzählens erkennbar? (TTS 2001: 272)
- Konzentrieren Sie sich auf nachprüfbare Sachverhalte, von denen Sie glauben, dass die anderen Kursmitglieder sie ebenso sehen. (TTS 2001: 472)
- Schneiden Sie auf einem zweiten Videoband die Szenen so zusammen, dass wichtige Strukturen sichtbar – und für die Analyse verfügbar – werden. (TTS 2001: 439)
- Versuchen sie auf diesem Wege – durch einen wiederholten „Dialog“ mit dem Text – zu nachvollziehbaren, überprüfbaren Ergebnissen zu kommen. (Facetten 2002: 80)
- Arbeiten Sie aus den Ihnen verfügbaren Literatur- und Sprachgeschichten Gründe für den „Sprachpurismus“ heraus und kontrastieren Sie diese mit Positionen,

die dem Fremdwortgebrauch liberal oder aufgeschlossen gegenüberstehen. (TTS 2001: 389)

Also wurde satzverkürzend verwendet „erkennbar“ anstatt “zu erkennen”, “nachprüfbar” statt “nachzuprüfende”, “sichtbar” statt “zu sehende”, “verfügbar” statt “zur Verfügung stehende”, “nachvollziehbar” und “überprüfbar” anstelle von “nachzuvollziehende” und “zu überprüfende”.

6.4 Modi des Verbums: Imperativ, Indikativ, Konjunktiv I und II

Als Modi des Verbums stehen sich Indikativ (für alle Personalformen und Tempora, es sei denn, das Verbum gibt eine Form nicht her) und Imperativ (für konkrete Situationen in der Personalform der Anrede, keine wechselnden Tempora) einander gegenüber, sie sind die einfachsten Grundformen von R und I, in beiden Bereichen tauchen auch Konjunktiv I und II auf.

Schon für den ersten Bereich ergeben sich grundlegende Fragen, so z.B., ob der Indikativ in Form einer Frage oder eine Mitteilung formuliert wird, was nach Brinkmann aus der Intonation zu erschließen ist (vgl. Brinkmann 1971: 366), die hier nicht behandelt werden soll und die im Übrigen für unsere Beispielsätze auch durch die Satzzeichen in der schriftlichen Form der Arbeitsaufträge ablesbar ist.

Auch Szulc (1994) stellt nur knapp fest, dass der Indikativ Präsens ohne Widerspruch des Hörers aufzufassen sei, denn „die Hierarchie zwischen den Gesprächspartnern wird betont“ (Szulc 1994: 176), v.a. bei der mündlichen Kommunikation in Verbindung mit Intonation und Gestik und Mimik. Der Indikativ Futur könne dagegen die „Strenge“ (ebd. 176) eines Imperativs mildern, das Perfekt aber wirke zu „künstlich“ (ebd. 176).

Wichtig, so Brinkmann, ist bei allen Formen der Bezug zur Kommunikationssituation (vgl. Brinkmann 1971: 361), wenn man z.B. die einfache Redewiedergabe des Konjunktiv I im Vergleich zur Form des Irrealis beim Konjunktiv II berücksichtigt. Der Sprecher entscheidet in jedem Fall, welchem Bereich (R oder I) seine Aussage zugeordnet werden soll:

Sie [die Aussagen, Anm. d. Verf.] heben sich [...] entweder vom Imperativ (in R) oder vom Indikativ (in I) ab. Den größeren Anwendungsbereich haben sie in I, und nur hier sind sie gewisser Weise grammatikalisiert, Konjunktiv I als Modus der indirekten Rede, Konjunktiv II im Bedingungssatz [...] (ebd. 366) des Irrealis.

Schwierigkeiten in der Formulierung bzw. Auslegung sieht Brinkmann im Deutschen in den Konjunktivform des Futurs (vgl. ebd. 362), man denke an die v.a. umgangssprachlich immer häufiger verwendete Ersatzform des „würde“ (im ersten Beispielsatz als Irrealis aus dem Kontext zu erschließen, in der zweiten Paraphrasierung auch als futurische Handlungsaufforderung zu verstehen, im dritten Satz ist beides möglich):

- Wie würde demgegenüber Schulz von Thun geglückte Kommunikation definieren? Klären Sie seinen Begriff der „doppelten Stimmigkeit“. (TTS 2001: 88)
- Erklären Sie, dass sich nach Schulz von Thun der Begriff der „doppelten Stimmigkeit“ im Hinblick auf geglückte Kommunikation auch anders definieren ließe. [eigene Paraphrasierung]
- Setzen Sie die Auswertung fort. Entscheiden Sie dabei, welche Textaussagen Sie sinngemäß oder als Zitat übernehmen würden. (FACETTEN: 179)

6.4.1 Imperativ

Mit dem Imperativ möchte ein Sprecher ganz allgemein gesprochen ausdrücken, dass er sein Gegenüber mehr oder weniger höflich zu etwas bzw. einer Handlung veranlassen möchte¹²⁹, die durch einen entsprechenden Handlungsvollzug oder eine entsprechende Ablehnung unmittelbar nach dem Sprechakt des Senders beantwortet werden soll:

So ist der Imperativ die Anweisung an einen Partner (oder mehrere Partner) zur Realisierung des im Imperativ genannten Prozesses. (Brinkmann 1971: 366).

Wunderlich (1984) definiert Imperative über deren illokutive Kraft durch „drei voneinander unabhängige Komponenten“ (Wunderlich 1984: 93):

- a. das System der Sprachmittel (Sätze und ihre Bedeutung);
- b. das System der Einstellungen (z.B. Wünsche und Interessen);
- c. das System der sozialen Interaktion (z.B. [...] Institutionen [...]) (ebd. 93).

Nachdem wir in unseren vorangegangenen Kapitel dieser Untersuchung die Punkte b und c als bereits behandelt ansehen dürfen, wollen wir nunmehr näher auf „a“ eingehen, wobei Wunderlich neben den im Weiteren nach Brinkmann näher dargestellten Formvarianten des Imperativs (z.B. der defektiven Form in der 2. Person Singular, vgl. ebd. 95, dem Adhortativ der 1. Person Plural, vgl. ebd. 96, oder Imperativen mit reduzierten Formen, vgl. ebd. 97 sowie die Imperativwiedergabe, vgl. ebd. 103) auch auf andere Ausdrucksklassen wie Aussagesätze und Fragen eingeht.

¹²⁹ Hindelang (1978: 182) verweist in diesem Zusammenhang auf die „gruppenspezifischen Höflichkeitseinschätzungen einzelner Äußerungsformen“, die er für seine Untersuchung jedoch nicht genauer untersuchte.

Aussagesätze müssen dabei für Wunderlich „generell eine Zukunftsinterpretation“ (ebd. 107) enthalten, bei Fragen sieht der Autor die Aufforderung durch die äquivalente „positive Antwort“ (ebd. 107) als erfüllt an.

Anders erläutert sieht Rosengren (1988: 11) als ausführende Formen des Imperativverbmodus neben dem reinen Imperativsatz bei der Verwendung einer W-Frage den Ergänzungsinterrogativsatz oder den Entscheidungsinterrogativsatz; ohne Verwendung einer W-Frage ergibt sich demnach der Deklarativsatz.¹³⁰

Heidolph et al. (1981: 772ff.) bringen in ihrer Definition von Aufforderungssätzen ihre Definition in Abgrenzung zu Wunschsätzen hervor; demnach trifft nur auf die Erstgenannten die grammatische Form des Imperativsatzes zu, der sich auf folgende, hier kurz zusammengefasste Merkmale bezieht, die wir dann noch ausführlicher nach Brinkmann auf ihre semantische Bedeutung hin untersuchen wollen:

- Eliminierung des Subjekts [Schreibt den Aufsatz!]
- falls mit Subjekt: Spitzenstellung, eventuell als Höflichkeitsform oder an eine Gruppe gerichtet (für 2. Person: identische Form zum Konjunktiv I) [Schreiben Sie den Aufsatz! Lesen wir den Text!]
- im Grundstellungstyp (wie Aussagesatz): finite Form im Indikativ, eventuell mit Modalverb oder im Konjunktiv I (mit einem Indefinitpronomen als Subjekt verbunden) [Sie korrigieren Ihre Fehler! Man beachte die Rechtschreibung!]
- Grundstruktur mit Endstellung (Satzeinleitung mit „dass“), oft mit Personalpronomen [Dass Sie ja alle Fehler korrigieren!]

(nach Heidolph et al. 1981:772ff. mit eigenen Beispielsätzen)

Hinsichtlich der Erfüllung einer (wahren) Aussage durch eine Aufforderung ist festzuhalten, dass allen Ausführungen der Aspekt des Situationsbezuges zu Grunde gelegt wird, sodass sowohl hinsichtlich der Formenanwendung als auch der Verbauswahl Einschränkungen vorzunehmen sind (vgl. Brinkmann 1971: 367).

Nicht verwendet werden können nämlich nach Brinkmann die Verben des „’unwillkürlichen’ Tuns“ (Brinkmann 1971: 367) wie „bluten, frieren, schwitzen, fallen“ oder sie werden konzessiv, d.h. als Hinweis auf mögliche Folgen, verwandt. Schauen wir uns

¹³⁰ Zur mittelbaren Wiedergabe in direkter und indirekter Rede von Aufforderungen seitens des Fordernenden, des Aufgeforderten, einer zuhörenden dritten Person oder einer abwesenden vierten Person siehe die gelungene Übersicht des Dudens Grammatik (1984: 101). Wenige Seiten später findet sich hier zudem gute Kurzübersicht über alle Formenbildungen des Imperativs (vgl. ebd. 174ff.)

diese Problematik im Hinblick auf mögliche Handlungsaufforderungen einmal genauer an.

Köller (1995: 43) verweist dabei noch einmal auf die notwendige Unterscheidung von Imperativformen des Verbs gegenüber imperativischen Sprechakten hin, sodass es eben nicht von allen Verben Imperativformen geben kann. Der Autor umschreibt die Verben des unwillkürlichen Tuns als Verben, deren Propositionen sich nur auf eine gewünschte Realität und eine durch die Intention des Menschen nicht beeinflussbare oder zeitlich vergangene Handlung beziehen.

6.4.1.1 Verben des „unwillkürlichen Tuns“

An dieser Stelle müssen wir jedoch v.a. aus Sicht des Anforderungsbereiches III gemäß den Oberstufenrichtlinien Deutsch Brinkmann und Köller widersprechen. Handlungsaufforderungen werden durchaus auch zu Verben des „unwillkürlichen Tuns“ gebildet und zwar als direkte Aufforderungen, nicht nur als Hinweise auf mögliche Folgen. Wie noch an anderer Stelle dieser Arbeit zu zeigen ist, können derartige Formulierungen jedoch als paradoxe Handlungsaufforderungen auftreten, deren Erfüllung dem Empfänger der Botschaft nicht möglich erscheint, deren „Ausführung“ er jedoch zwingend vornehmen müsste. Beispiele für Verben des „unwillkürlichen Tuns“ könnten demnach sein: *abgewinnen, sich ausdenken, sich besinnen, sich einlassen, sich erinnern, sich etwas ins Gedächtnis rufen, Kenntnis haben, sich scheuen, Verständnis entwickeln, wahrnehmen, wissen.*

Maas et al. (1972) geben bei der Anwendung auf praktische Beispiele ebenfalls kaum für uns brauchbares „Sprachmaterial“ an, aber formulieren recht prägnant und doch treffend:

Für die Grammatik gilt, daß den Handlungen solche Verben entsprechen, bei denen eine Leerstelle im Satz für Adverbien wie ‚absichtlich – unabsichtlich‘ besteht. Nur solche Verben, [sic!] bzw. Handlungen können Ziel von Aufforderungen sein. Es ist unsinnig, jemand aufzufordern ‚Sieh!‘ oder ‚Atme!‘ – das vermögen nur überirdische Wesen, die sich an die Seele des Verstorbenen bzw. Blinden wenden können. (Maas et al. 1972: 203)

Dabei verweisen sie auch auf modale Umschreibungen, die die „Unmöglichkeit einer Aufforderung“ (ebd. 204) noch verdeutlichen, z.B. „Könne sehen!“ (ebd. 204).

Die folgende Übersicht zeigt die grammatikalischen Formen des Imperativs bei Formulierungen von Aufforderungen mit Verben des unwillkürlichen Tuns vorweg, weitere Formen im Anschluss daran.

- AFBIII: Planen Sie selbst einen Text, indem Sie an ein Bild, ein Stichwort, ein Objekt, ein Gefühl die vier Fragen des Assoziogramms stellen, sich Optionen ausdenken und dann mit dem Entwerfen ihres eigenen Textes beginnen. (Facetten 2002: 36)
- AFBIII: Lassen Sie sich einfach mal auf einen Versuch ein, sofern es für Sie ungewohnt ist: [...] (EINBLICKE 2002: 345)
- AFBIII: Versuchen Sie sich an frühe Leseerlebnisse zu erinnern und skizzieren Sie Ihre persönliche Lesebiografie. (TTS 2001: 132)
- AFBIII: Lassen Sie sich durch Bichsels Text anregen, sich eigene Lesebiografie ins Gedächtnis zu rufen. (TTS 2001: 10)
- AFBIII: Scheuen Sie sich nicht vor polemischen Übertreibungen. (ÜD 1997: 255)
- AFBIII: Beschreiben Sie die Form, den inhaltlichen Aufbau und die sprachliche Gestaltung der beiden Gedichte und entwickeln Sie von da aus Ihr Verständnis der Texte. (TTS 2001: 317)
- AFBIII: Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)
- AFBIII: Sie registrieren, welche Gedanken ausgewählte Wörter eines Textes bei Ihnen auslösen. (TTS 2001: 509)

Als passivischer Aussagesatz:

- AFBIII: Vielen Dingen, die vordergründig kaum etwas mit dem Ausbildungsberuf zu tun haben, kann ein positiver Aspekt abgewonnen werden: [...] (TTS 2001: 428)

Als aktivischer Aussagesatz:

- AFBI: Je genauer Sie sich auf Ihre konkreten Interessen und auf aktuelle Bezüge besinnen, desto mehr gerät Ihre weitere Arbeit zu einer echten Auseinandersetzung mit einem für Sie bedeutsamen Thema statt zu einer lästigen Übung. (EINBLICKE 2002: 201)
- AFBI: Vielleicht haben Sie auch Kenntnisse zur Autorin, zum literaturgeschichtlichen Hintergrund usw., die ihre Hypothesenbildung bestimmen. (Facetten 2002: 79)
- AFBI: Sie wissen nicht, in welcher Zeit Sie gelandet sind, müssen genau Ihre Umgebung beobachten, um Rückschlüsse auf die Landungszeit zu ziehen. (TTS 2001: 148)
- AFBI: Sie spüren, dass dies ein erlebnislyrisches, konventionell gebautes Gedicht ist. (ÜD 1997: 158)

Wollte man dieses Thema auf eine breite Basis stellen, so sollte man auch Helbig (1986: 68) „Klassifizierung der Verben nach semantischen Kriterien“ in seiner „Deutsche[n] Grammatik“ zu Rate ziehen, in der er die Tätigkeits-, Vorgangs- und Zustandsverben nach statischen und dem Charakter des Agens ordnet.¹³¹

Die Verben des Wahrnehmens, Wissens und der allgemeinen Relationen (z.B. „lieben, hassen“, ebd. 71) sowie den Ereignisverben würden sich diese unserer vorigen Definition entsprechend ebenfalls in dieses Feld des unwillkürlichen Tuns einordnen lassen. Auch stative Prädikate mit Formulierungen von „haben“ und „sein“ lassen sich hierzu zählen.

Inwieweit also Aufforderungen mit diesen Verbarten überhaupt einen Sinn erfüllen im Hinblick auf die o.g. Setzung und den Bezug zur Realisierung einer Aufforderung, bleibt damit fraglich. Wir können es uns zumindest bewusst machen, dass derartige, „kreative“ Aufgabenstellungen zumindest bei den Schülern eine später noch genauer zu definierende „Irritation“ hervorrufen (vgl. paradoxe Handlungsaufforderungen).

6.4.1.2 Weitere Verbformen des Imperativs

Transitive wie auch intransitive Verben können zur Formenbildung herangezogen werden, wenn der „zugemutete Prozeß“ (Brinkmann 1971: 367) des Handlungsvollzuges dem Angesprochenen möglich ist oder auf Voraussetzungen verweist:

- Schauen Sie Emma genau an! (PD 177,61)

Eine zeitliche Unterscheidung entfällt beim Imperativ; die Konjugation beschränkt sich auf die Anzahl der Empfänger; nach Brinkmann sieht dies wie folgt aus (vgl. Brinkmann 1971: 367):

1. Anruf an den Einzelnen (Singular):

- Nehmen Sie eine Zeitung und schneiden Sie selbst Wörter, Wortgruppen, Sätze und ganze Textpassagen zu einer Sie interessierenden Thematik heraus. (ÜD 1997: 45)

¹³¹ Des Weiteren unterteilt die Nicht-Zustandsverben in aktionale Tätigkeitsverben und nicht-aktionale Vorgangsverben, wobei erstere durch Pro-Verben (tun, machen u.a.) paraphrasiert und Vorgangsverben durch „Was geschah am Subjekt?“ (ebd. 69) erfragt werden können.

Die Pluralform mit „Sie“ kann dabei doppeldeutig lesbar sein, erst die konkrete Kommunikationssituation bedingt ihre Zuordnung; klarer wird die Aufforderung durch die Verwendung von Personalpronomen.¹³² Eine Formulierung in der Du-Anrede, 2. Person Singular, die sicherlich eindeutiger wäre, liegt für unsere Form der Aufgabestellungen obligatorisch in der Oberstufe nicht mehr vor; das o.g. Beispiel soll daher die persönlich angesprochenen Schüler zeigen.

2. Anruf die Gruppe (Plural):¹³³

- Erproben Sie in Ihrer Gruppe Sätze und Wendungen, die Sie als beleidigend oder spöttisch einschätzen, und solche, die Sie für sich selbst als konstruktiv und unterstützend empfinden. (TTS 2001: 98)

Ergänzend sei an dieser Stelle auf Szulc (1994: 172) verwiesen, die als Interpretation der Wahl des Imperativ in der 2. Person Singular oder Plural eine „vertraute Beziehung zwischen den Gesprächspartner[n]“ (Szulc 1994: 172) sieht, die Ersatzform der 3. Person Plural bezeichnet sie dementsprechend als besondere Höflichkeitsform.

3. Anruf an eine Gruppe inklusive des Senders

- Aus der Sammlung solcher subjektiver Erfahrungen könnten Sie Gesichtspunkte ableiten, mit denen wir uns den oft stark „verdichteten“ Texten nähern können. (EINBLICKE 2002: 325)
- Wir fragen, von dem geschilderten Versuch ausgehend, welche Bedeutung die Sprache für das menschliche Leben hat. Halten Sie Ihre ersten Überlegungen zu dieser Frage in Stichworten fest. (BD: 232)

Auch hier sei auf Szulc (1994: 173) verwiesen, die den Imperativ der 1. Person Singular oder Plural ebenfalls als Ersatzform, und zwar als durch den Sprecher als Gruppenmitglied selbst gestaltende, mildernde Abschwächung des Imperativ der 2. Person Singular oder Plural, bezeichnet.¹³⁴

4. Kommandoartige Aufforderung an eine Gruppe:

aufgepaßt! (Brinkmann 1971: 367)

¹³² Hindelang (1978:168) verweist in diesem Zusammenhang auf die eindeutige Nennung der Aufforderungsadressaten, während bei fehlenden Personalpronomen zunächst einmal kein Sp₂ benannt wird. Der situative Kontext hilft dem Leser bzw. Adressaten hier selbst, die Aufforderung richtig zu verstehen.

¹³³ Zur Anrede siehe auch Meibauer (1986).

¹³⁴ Noch weiterführend siehe Liedtke (1993) zum Zusammenhang zwischen „Imperativsatz, Adressatenbezug und Sprechakt-Deixis“ und Rosengren (1993) zur Relation von Imperativsatz und „Wunschsatz“.

Aus der eigenen Schulpraxis heraus könnten wir für diese Form des Kommandos weitere Beispiele des Unterrichtsgesprächs benennen (z.B. „Zuhören, bitte!“); für den schriftlichen Bereich lassen sich zurzeit jedoch keine weiteren, passenden Belege anführen.

5. Allgemeine Anweisung an einem bestimmten Ort, gerichtet an jeden Empfänger an diesem Ort (die konkrete Situation bestimmt die Angesprochenen). Die folgenden Beispiele dienen in den genannten Deutschbüchern vornehmlich als „Überschriften“ bzw. methodische Hinweise (ohne Bestimmung, ob für Schüler, Lehrer, Einzelne oder Gruppen), nachfolgende Erläuterungen fielen meist stichwortartig aus.
- **Ideen entwickeln:** Regieeinfälle und Ideen zum körperhaften Spiel sammeln, die es ermöglichen, diesen fremden Text verständlich werden zu lassen / Wenn Sie Teilnehmer im Kurs haben, die Griechisch können, erproben Sie die Szene unbedingt in der Originalsprache. (Facetten 2002: 241)

Wie dieses Beispiel zeigt, folgen auf die allgemeine Anweisung weitere, detaillierte Teilaufträge, die auch im Original fett hervorgehobene Titelzeile entspricht damit zunächst nur einem methodischen Hinweis. Wie bereits bei der Vorstellung des Layouts und Aufbaus der einzelnen Deutschbücher angesprochen, steht im Deutschbuch „Facetten“ (2002) diese Art der Aufgabenstellung erst im zweiten Teil des Werkes, d.h. die Autoren nehmen sich hier in der Ausführlichkeit ihrer Arbeitsaufträge bewusst zurück und verlangen keine kleinschrittigen Anweisungen mehr. Die Methodenkompetenz des Schülers gilt damit als grundlegend erarbeitet, es genügen ihm im Weiteren z.B. Literaturhinweise, um die Aufgabenstellung selbständig auszuführen.

- Am Text erarbeiten (Facetten 2002: 253)
- Selbst gestalten: [...] (Facetten 2002: 244)
- Untersuchen, analysieren: [...] (Facetten 2002: 246)
- Diskutieren, erörtern: [...] (Facetten 2002: 246)
- Am Text erarbeiten: [...] (Facetten 2002: 249)
- Bezüge herstellen: [...] (Facetten 2002: 251)
- Selbst gestalten: [...] (Facetten 2002: 251)
- Darstellen, präsentieren: [...] (Facetten 2002: 253)
- Ideen entwickeln: [...] (Facetten 2002: 256)
- Erkunden, nachschlagen: [...] (Facetten 2002: 271)
- Untersuchen, vergleichen: [...] (Facetten 2002: 271)
- Vergleichen, diskutieren: [...] (Facetten 2002: 278)
- Kommentieren, Stellung nehmen: [...] (Facetten 2002: 309)

- An Texten erarbeiten: [...] (Facetten 2002: 313)
- Erkunden, erforschen: [...] (Facetten 2002: 318)
- Am Text untersuchen: [...] (Facetten 2002: 329)
- Am Text erarbeiten, diskutieren: [...] (Facetten 2002: 332)
- Begriffe klären: [...] (Facetten 2002: 334)
- Analysieren, diskutieren: [...] (Facetten 2002: 344)
- Analysieren, vergleichen: [...] (Facetten 2002: 346)
- Am Text überprüfen: [...] (Facetten 2002: 349)
- Nachschlagen, informieren: [...] (Facetten 2002: 364)
- Nachschlage, sich informieren: [...] (Facetten 2002: 379)
- Vergleichen, Stellung beziehen: [...] (Facetten 2002: 397)
- Erkunden, auswerten: [...] (Facetten 2002: 398)
- Vergleichen, beziehen: [...] (Facetten 2002: 402)
- Anwenden, übertragen: [...] (Facetten 2002: 402)
- Begriffe klären: [...] (Facetten 2002: 464)
- Klärung der Begriffe: [...] (Facetten 2002: 465)
- Nachschlagen, sich vergewissern: [...] (Facetten 2002: 471)
- Suchen, dokumentieren: [...] (Facetten 2002: 487)
- Szenisch gestalten, im Spiel simulieren: [...] (Facetten 2002: 497)
- Ideen entwickeln: [...] (Facetten 2002: 506)
- Mitschnitte von Talkshows untersuchen: [...] (Facetten 2002: 506)
- Dokumentieren: [...] (Facetten 2002: 508)
- In einer Podiumsdiskussion erörtern: [...] (Facetten 2002: 508)
- Darstellen, präsentieren: [...] (Facetten 2002: 513)
- Begriffe klären, erklären: [...] (Facetten 2002: 519)

Wie die Übersicht zeigt, ist die geforderte Methodenkompetenz auf wenige, grundlegende Arbeitsaufträge reduzierbar, die nur noch in entsprechender Kombination miteinander als allgemeine Hinweise angeboten werden.

Möglich ist nach Brinkmann (vgl. Brinkmann 1971: 367) auch die Form des unpersönlichen Passivs

- Die Beziehung zwischen den beiden wird zunächst nur durch Gestik, Mimik und Körperhaltung zum Ausdruck gebracht. (TTS 2001: 21)
- Nun wird diese Figur (und eventuell die 2. Figur) mit inneren und äußeren Eigenschaften ausstaffiert, vielleicht wird etwas aus ihrer Vergangenheit erzählt. (ÜD 1997: 8)
- In den szenisch erzählten Texten des vorigen Schreibvorschlags wird der neutrale Erzähler durch einen auktorialen ersetzt, der das Gespräch zum Teil indirekt wiedergibt, der Kommentare und Reflexionen einstreut. (TTS 2001: 148)
- Die Textbücher werden zur Seite gelegt und ein Szenenausschnitt oder eine ganze Szene wird frei gespielt. (TTS 2001: 174)
- Anschließend wird eine Überarbeitung vorbereitet: [...] (TTS 2001: 121)
- Das Blatt wird offen an den Nachbarn weitergegeben. (ÜD 1997: 8)

Auch diese Art der Formulierung erscheint reduziert, knapp formuliert; inwieweit Schüler sowohl bei der allgemeinen Anweisung als auch bei der Form des unpersönlichen Passivs überhaupt motiviert werden, die Aufgabenstellung umfassend und präzise zu beantworten, ja ob sie sie überhaupt als ausführlich genug gefasst ansehen, bleibt fraglich. Nach Szulc (1994: 177) wirken derartige Formulierungen so offiziell, dass man den Eindruck gewinnen könne, der Sprecher wolle sich hinter seinen Äußerungen bewusst verbergen.¹³⁵

Szulc weist weiterhin der „man-Konstruktion“ (Szulc 1994: 175) eine indirekte Vermittlung der Information zu, durch die der Sender sich hinter seiner Aufforderung verbergen könne. Typischerweise führt auch Szulc die Textsorten der Rezepte oder Anordnungen an, die beim Leser einen gewissen Grad an „Freiwilligkeit in bezug auf das Vollziehen der Handlung“ (ebd. 175) voraussetze.

6.4.1.3 Imperative aus der Vergangenheit

Während der Suche nach passenden Textbelegen für die o.g. Formen des Imperativs sind wir in diesem Zusammenhang auf eine Besonderheit gestoßen, die wir mit dem Titel „Imperative aus der Vergangenheit“ versehen möchten. So hat ein Deutschbuch eine Aufforderung so zu formulieren versucht, dass die Schüler beim Lesen des Arbeitsauftrages für sich bereits eine fiktive Handlung in der Vergangenheit als nicht real, da nicht durchgeführt bezeichnen müssen, aber gleichzeitig die Aufgabe als Aufforderung zur „nachträglichen“ Erledigung verstehen werden. Diese einmalige Form des „Zeitsprunges“, der unserer Einschätzung nach wieder einmal unverständlicher und umständlicher formuliert wurde als notwendig, soll daher ergänzend an dieser Stelle aufgeführt werden:

- AFBI: Sie wissen nicht, in welcher Zeit Sie gelandet sind, müssen genau Ihre Umgebung beobachten, um Rückschlüsse auf die Landungszeit zu ziehen. (TTS 2001: 148)

6.4.1.4 Andere Wortarten, die den Imperativ ausdrücken

Auch andere Wortarten können nach Brinkmann neben dem Imperativ eine Aufforderung ausdrücken (vgl. Brinkmann 1971: 368), das theoretische Wissen in diesem Gebiet

¹³⁵ Roloff (1990) verweist sogar auf die Gefahr, dass „Schüler schnell verunsichert sind, wenn sie befürchten müssen, überfordert zu werden“ (Roloff 1990: 237).

lässt sich jedoch nicht realistisch an praktischen Beispielen in verschriftlichter Form belegen, denkbar sind höchstens folgende fiktiv gewählte Ausdrücke:

Bsp.

1. als Substantiv: Übersetzungsaufgabe!
2. als Adjektiv: Schwierig!
3. als Beziehungswort: dagegen!
4. Partikeln als Orientierungswörter: los!

Daneben kann eine einfache Mitteilung, häufig in schriftlicher Form, da die Angesprochenen nicht in der Kommunikationssituation unmittelbar anwesend sind (vgl. ebd. 368) wie

- Weitere Schüler/-innen aus der Lerngruppe stellen sich für einen zweiten Durchgang zur Verfügung, sofern sie noch andere Argumente haben. (EINBLICKE 2002: 187)

ebenso zu einer Aufforderung werden wie auch zweigliedrige Verbalformen der Erwartung, ungeduldigen Frage oder Erlaubnis (vgl. Brinkmann 1971: 368):

- Schon für die Vorbereitung der Prüfungsfragen müssen Sie Ihr Wissen und die dazugehörigen Methoden sicher beherrschen! (TTS 2001: 426) (Erwartung)
- Finden Sie nach diesen Beispielen nun auch selbst Übereinstimmungen? (als ungeduldige Frage abgewandelter Arbeitsauftrag, im Original: „Finden Sie Übereinstimmungen?“, TTS 2001: 329)
- Sie dürfen die in den jeweiligen Arbeitsphasen erstellten Texte unter den Gruppen nun austauschen. (umformulierte Erlaubnis des originalen Arbeitsauftrages: „Tauschen Sie die in den jeweiligen Arbeitsphasen erstellten Texte unter den Gruppen aus und machen Sie der jeweils anderen Gruppe Verbesserungsvorschläge.“, PD 179,52).

6.4.2 Indikativ

Der Indikativ kann laut Brinkmann nicht nur als „Wirklichkeitsform“ (Brinkmann 1971: 368) verstanden werden; als Gegensatz zum Imperativ in der Setzung teilt er eine Information und eben keine Realisierung mit. Der Sprecher und sein Empfänger bzw. seine Empfänger entscheiden mit ihrem „Horizont“ (ebd. 368), wie die Aussage zu verstehen ist.

- Am Text erarbeiten (Facetten 2002: 253)
- Selbst gestalten: [...] (Facetten 2002: 244)

- Untersuchen, analysieren: [...] (Facetten 2002: 246)
- Diskutieren, erörtern: [...] (Facetten 2002: 246)
- Am Text erarbeiten: [...] (Facetten 2002: 249)

Dabei kann natürlich dennoch etwas in der „Erfahrung oder Erinnerung“ (Brinkmann 1971: 369) des Sprechers gegeben sein, was die Information in einen Bezug zum System der Wirklichkeit setzt, z.B. in Form der Verben der Vermutung und bei Formulierungen von Zielen oder Bedingungen, die sprachlich durch entsprechende Signale wie „damit“ oder „wenn“ angekündigt werden (vgl. ebd. 369):

- Dementsprechend muss Ihr Brief die wirtschaftspolitische Problematik nur in Erinnerung rufen (die Zusammenhänge sind den Adressaten bekannt), damit die Angesprochenen wissen, wovon Sie als Briefschreiber sprechen und worauf Sie hinaus wollen. Sinnvollerweise sollte der Brief mit einer prägnanten bzw. zugespitzten Frage schließen, um die Adressaten zu einer „Richtigstellung“ zu motivieren. (PD 179,52)
- Sie erhöhen Ihre Sicherheit in der Argumentation, wenn Sie einzelne mögliche Diskussionsbeiträge schriftlich formulieren. (EINBLICKE 2002: 195)

Gohl (2002) sieht die Funktion des Konditionals „wenn“ darin begründet, eine Handlung einzuleiten, die sich begründend auf eine Handlung bezieht“ (Gohl 2002: 194), womit wir wiederum eine Nähe zu der Thematik des Handlungsplans auszumachen glauben.

6.4.3 Konjunktiv I: Erweiterung des gegebenen Horizonts durch die Einführung eines Dritten

Durch das eben Ausgeführte ist damit auch die Unterscheidung des Indikativs zum Konjunktiv gegeben, der im Deutschen nur an einer Stelle, und zwar nach einem „dass-Satz“, in den „Modus des Gegebenen“ (Brinkmann 1971: 369), also den Indikativ, wechseln darf, wenn die Information im Vordergrund steht (und nicht der Sprecher)¹³⁶; bezogen auf einen Arbeitsauftrag würde sich dies jedoch recht konstruiert anhören (wir beziehen uns auf einen im folgenden Teilkapitel aufgeführten Arbeitsauftrag eines fiktiven Interviews mit einem Autor):

- Der Autor erzählt, dass er Ihnen alle Fragen beantwortet.

anstelle von

¹³⁶ Zum Konjunktiv bei Aufforderungen siehe auch Wunderlich (1984: 108).

- Der Autor erzählt, dass er Ihnen alle Fragen beantwortete.

Köller (1995: 44) definiert die Denkebene des Konjunktiv I einfacher formuliert als jene, in der Erläuterungen gegeben werden können; der Wahrheitsgehalt dieser Aussage beziehe sich damit auf die Person, auf die die referierte Rede zurückzuführen sei.

Ohne die Formen des Konjunktivs I und II in der Verlaufs-, Erwartungs- und Vollzugsstufe an dieser Stelle noch einmal z.B. tabellarisch unter Hinweis auf die Formenbildung vorstellen zu wollen, sei kurz auf die von Brinkmann herausgestellte Problematik verwiesen, dass der Konjunktiv II häufig nur als Ersatzform für den Konjunktiv I verwendet wird

- Entnehmen Sie der Tabelle, welche Angaben zu dem Gedicht „Städter“ Sie in einer Textbeschreibung machen könnten. (TTS 2001: 472)
- Verständigen Sie sich anschließend auch darüber, was wohl im Textteil und was im Anhang der jeweiligen Facharbeit aufgearbeitet und präsentiert werden könnte. (TTS 2001: 106)

und die Form des Konjunktiv II lautlich mit dem Indikativ Präteritum zusammenfallen kann (vgl. Brinkmann 1971: 370f.). Auf die Möglichkeit der Verwendung der Ersatzform mit „würde“ wurde bereits zuvor verweisen.

Die Aufgabenstellung scheint in den zuletzt zitierten Beispielsätzen durch die konjunktivische Form weniger verbindlich formuliert, enthält eher eine allgemeine Anweisung – nicht wie beim Indikativ in dem Sinne, dass der angesprochene Schüler nicht klar benannt wird, sondern insofern, als die Handlungsaufforderung auf methodisch weiterführende Aspekte abzielt, ohne schon „irreal“ zu sein.

Der Konjunktiv I kann auch als Aufforderungsform „nur an Anwesende“ (ebd. 372) verstanden werden bzw. in der dritten Person als Aufforderung an einen (auch nicht anwesenden) Dritten; die etwas altertümlich anmutende Form ist uns heute z.B. noch durch das Vaterunser, ältere Kochrezepte oder mathematische Aussagen, besonders aber natürlich auch in der literarischen Sprache geläufig.

- Man versetze das lyrische Ich in die heutige Zeit und lasse es eine gedachte Reise in ein Land der Sehnsucht machen [...].

anstelle des originalen Arbeitsauftrages

- Versetzen Sie das lyrische Ich in die heutige Zeit und lassen Sie es eine gedachte Reise in ein Land der Sehnsucht machen mit einer eher vorgestellten als erlebten Landschaft. (BD 2003: 238)

Ansonsten unterscheidet sich diese Aufforderung im Konjunktiv durch die Stellung des Verbs vom Imperativ (im Singular Verbum an zweiter Stelle) und durch die heute übliche Verwendung des Modalverbes „sollen“ und den Infinitiv; weniger als Aufforderung denn als Wunsch lässt sich der Konjunktiv I auch durch „mögen“ umformulieren (vgl. Brinkmann 1971: 372).

Derartige Formen lassen sich allerdings aus den Deutschbüchern und –zeitschriften nicht herleiten und wirken in der folgenden, paraphrasierten Formulierung auch zu bestimmend bzw. zu unverbindlich und insgesamt zu „altertümlich“ bzw. poetisch und damit unpraktisch:

- Das lyrische Ich sei in die heutige Zeit versetzt [...].¹³⁷
- Möge das lyrische Ich in die heutige Zeit versetzt werden [...].

6.4.4 Konjunktiv II: Den gegebenen Horizont überschreiten

Nach Brinkmann geht der Konjunktiv II über die Aussage des Konjunktiv I hinaus: „Er formuliert, was außerhalb des gegebenen Horizonts liegt“ (Brinkmann 1971: 373).

Schauen wir uns hierfür noch einmal einen entsprechenden Beispielsatz an, der dies aufzeigt.

- Formulieren Sie die Fragen, die Sie dem Autor gestellt haben könnten, und kontrollieren Sie, ob der Text tatsächlich Antworten auf genau diese Fragen gibt. (TTS 2001: 492)

Die Schüler haben, wie es schon die Formulierung vorgibt, den Autor nie wirklich getroffen und konnten nie eigene Fragen an ihn richten. Sie sollen nun aber über ihren gegebenen Horizont hinaus denken, indem sie sich diese Situation bildlich vorstellen und die entsprechende Handlung des Interviews durchführen.

Auch Köller definiert die Anwendung des Konjunktiv II als eine Art „Skepsissignal“ (Köller 1995: 45) in eine ähnlich Richtung. Seiner Ansicht nach kann man den Konjunktiv II dazu verwenden,

[...] Aussagen zu machen, deren faktischen Geltungs- bzw. Wahrheitsanspruch man schon im Vollzug der Äußerung implizit in Frage stellen, wenn nicht negieren kann (ebd. 45).

¹³⁷ Jung (1990:234) ordnet Formen dieser Art dem Passiv des Imperativs zu.

Die übliche Bezeichnung für die Unterscheidung der Konjunktivformen in Realis, Potentialis und Irrealis lehnt Brinkmann ab, da er hierin nicht die „Grundleistung“ (Brinkmann 1971: 373) des Konjunktiv II sieht (über die Möglichkeit der Erfüllung, der Realisierung einer Aussage im Konjunktiv II mag er ohnehin nichts auszusagen); zunächst sieht er in der Form den Konjunktiv II die Äußerung eines Wunsches, z.T. in Form eines Bedingungssatzes oder verstärkt z.B. durch das Wörtchen „doch“ ausgedrückt. Paraphrasierend zum o.g. Beispiel lautete der Satz dann:

- Hätten wir doch die Fragen an den Autor stellen können [...].

Ein Missverständnis einer solchen Äußerung in der Funktion einer Aufforderung schließt Brinkmann aus, da, wie oben bereits benannt, der Horizont des Gegebenen überschritten wird (schon das Wörtchen „doch“ drückt den Widerspruch zum tatsächlich Gegebenen aus!).

Auch nach unserem Leseindruck klingt eine im – und wir bleiben im Gegensatz zu Brinkmann bei dieser gängigen Bezeichnung - Irrealis ausgedrückte Handlungsaufforderung wenig ermunternd, um von Schülern tatsächlich beantwortet zu werden, und dies, obwohl, so Brinkmann weiter, er „den Wunsch in Spitzenstellung“ (ebd. 373) im Vergleich zum Konjunktiv I ausdrückt, aber eben keine Aufforderung. In dieser Funktion kann er auch in einem Bedingungssatz ausgedrückt werden:

- Hätten Sie nur die Fragen an den Autor gestellt! Sie hätten dann sein Antworten auf Fragen an den Text beantworten können! = Wenn Sie Fragen an den Autor gestellt hätten [...].

Betrachten wir auch noch einmal ein entsprechende Formulierung mit „mögen“, das im Konjunktiv II zu „möchte“ wird (vgl. ebd. 374):

- Möchte es doch eine Gelegenheit geben, dem Autor Fragen zu stellen [...].

Auch dieser – zugegeben noch abschwächender wirkende Wunsch – erscheint ebenso unverbindlich wie schon beim Konjunktiv I zuvor. Der Aufforderungscharakter genügt damit den Ansprüchen einer Aufgabenstellung unserer Einschätzung nach überhaupt nicht.

6.4.4.1 Modifizierung einer Information durch den Konjunktiv

Während der Konjunktiv I das Wort eines Dritten wiedergibt, v.a. in schriftlicher Rede (durch zitierte, referierte oder erlebte Rede), wird der Konjunktiv II nach Brinkmann vornehmlich in der Alltagssprache verwendet (vgl. ebd. 374f).

Für die erste Unterscheidung der drei Stufen der indirekten Rede im Konjunktiv I soll an dieser Stelle nur stichwortartig angeführt werden, dass

1. die zitierte Rede den Sprecher der Mitteilung benennt,
2. die referierten Informationen im Indikativ formuliert werden können, siehe oben, wenn die Information im Vordergrund steht (und der Sprecher, erkennbar ist) und
3. die gedachte oder erlebte Rede im Indikativ Präteritum formuliert wird (vgl. ebd. 375f.). Diese Form kann zusammen mit dem Konjunktiv II in einem Satz verwendet werden, ohne unverständlich zu erscheinen.

Der letzte Aspekt ist für einen Arbeitsauftrag allerdings kaum konstruierbar, höchstens in der umständlich wirkenden Form

- Stellen Sie sich vor, dass Sie den Autor getroffen haben. Sie würden ihn danach befragen, Antworten auf seinen Text zu geben.

Der Konjunktiv II wird durch die Sichtweise des Sprechers bzw. seine Sicht der Wirklichkeit her bestimmt, und zwar jener, dass eine „Annahme im Widerspruch zu dem gegebenen Horizont steht“ (ebd. 377). Damit äußert der Sprecher entweder etwas, das tatsächlich im Widerspruch zum Gegebenen steht oder es wird eine andere Möglichkeit geäußert, die außerhalb des im Horizont Gegebenen steht, z.B. durch den weiteren Beispielsatz

- Fertigen Sie zum folgenden Text über Karoline von Günderode ein Exzerpt an, das nützlich wäre für die Bearbeitung der Fragestellung: „Lebensbedingungen von Autorinnen in der Romantik und Bedeutung der Briefkultur am Beispiel K. von Günderodas“. (TTS 2001: 104)

Da dieses Exzerpt noch nicht existiert, kann es noch nicht für die Beantwortung der o.g. Fragestellung nützlich sein und wird in seiner Nützlichkeit daher im Konjunktiv II, eben außerhalb des gegebenen Horizonts, angesiedelt.

Die Futur-Form durch „würde“ mit Infinit I formuliert eine Erwartung (des Sprechers oder an ihn), häufig unter Angabe des Zeitpunktes (vgl. Brinkmann 1971: 377f.):

- Ein Exzerpt [...] würde dann für die Bearbeitung der Fragestellung [...] nützlich sein.

In dieser Funktion wird der Konjunktiv II häufig in „als ob“-Sätzen verwendet, was jedoch stilistisch eher poetisch klingt (vgl. ebd. 378f.):

- Bereiten Sie Fragen für ein Interview vor, als ob Sie noch mit dem lebenden Goethe sprechen könnten.

Als weitere Möglichkeit neben dem Konjunktiv II, „die Grenzen der jeweiligen Situation im Geiste zu überschreiten“ (ebd. 378), sieht Brinkmann die Modalverben, die uns nun im Folgenden näher beschäftigen sollen.

6.5 Die Modalverben

„*Wollen, dürfen, sollen, mögen, müssen, können*“ sind die so genannten Modalverben, die in beiden Systemen (R und I) und allen Formen außer Imperativ und Partizip I auftreten, man beachte außerdem die ergänzenden Formen des „werden“ im System I (vgl. Brinkmann 1971: 362).

Dadurch, dass sich mit ihnen nicht wie bei anderen Verben ein Imperativ bilden lässt, werden sie für unsere Fragestellung nur hinsichtlich der indirekten Aufforderungen interessant.¹³⁸

Sie verweisen „metainformativ in bestimmter Weise [auf] die Sachvorstellung, die sich aus der determinativen Zuordnung des jeweiligen Infinitivs auf das jeweilige Subjekt ergibt“ (Köller 1995: 45). Nach Köller (vgl. ebd. 45) sind die Modalverben daher einteilbar in den möglichen Einfluss des Subjektes auf die Handlung (bei „wollen“ und „mögen“), die von außen herangetragene Einflussnahme auf eine Handlung (bei „müssen“, „sollen“ und „dürfen“) oder einer Überschneidung der beiden Bereiche („können“).

Anders formuliert kommt „vor allem bei können [...] eine spezielle Spielart der circumstantiellen Verwendung zum Tragen: die intrasubjektiv-circumstantielle“ (Zifonun et al. 1997: 1889), d.h. Fähigkeiten des Handelnden („Fakten von Körper und Geist“, ebd. 1889), die die Ausführung einer Handlung möglich erscheinen lassen.

¹³⁸ Außer mit „wollen“ in poetischer Sprache, vgl. ebd. 383, wobei diese Form jedoch nicht als sachlicher Arbeitsauftrag im Rahmen unserer Unterrichtsvorhaben in Erwägung gezogen werden kann. Um die Form klar zu bestimmen, wählen wir als Beispielsatz eine Du-Anrede: „Wolle einen möglichst fehlerfreien Aufsatz!“

Eine erste mögliche Gruppierung der Verben nach ihren semantischen Merkmalen schlägt Redder (1984) vor, wenn sie bei „möchten, wollen, sollen“ von „zielbezogene[n] Modalverben“ (Redder 1984: 6), die eine „Zielorientierung“ (ebd. 6) des Handelnden im Hinblick auf ein bestimmtes Stadium der entsprechenden mentalen Tätigkeit bezeichnen, und von „möglichkeitsbezogene[n] Modalverben“ (ebd. 7) spricht, also „können“, „müssen“ und „dürfen“, die „das Ergebnis einer ‚Einschätzung‘ von Bedingungen des Handlungsraums und den dadurch gegebenen Handlungsmöglichkeiten“ (ebd. 7) bestimmt.

Wir sind bereits bei der Besprechung der indirekten Sprechakte auf diese Einteilung gestoßen, als wir darauf verwiesen, dass ein Sprecher unter Verwendung von Modalverben „einen indirekten Kommentar zum kommunikativen Stellenwert der Grundproposition“ (Brinkmann 1971: 45f.) abgeben kann, d.h. der Sprecher drückt auf semantischer Ebene seine Ansicht zum Wahrheitsgehalt einer Proposition aus.

Insgesamt, so Brinkmann, treten die Modalverben in der deutschen Sprache recht häufig auf, „haben einen sehr allgemeinen Inhaltswert und darum eine große Reichweite“ (ebd. 381). So würden „können“ und „müssen“ am häufigsten verwendet, gefolgt von „wollen“ und „sollen“, an dritter Stelle stehen „mögen“ und „dürfen“ (vgl. ebd. 381).

Gloning (2001) weist den Modalverben sogar ganz direkt bestimmten „Texttraditionen“ (Gloning 2001: 177) zu, so träten sie in „älteren Urkunden, in Kochbüchern oder Zeitungen“ (ebd. 177) auf. Der Autor unterschätzt unserer Ansicht nach an dieser Stelle die Wirkungsvielfalt und den Bedeutungsreichtum der Modalverben bei weitem, wie wir im Folgenden nachzuweisen versuchen werden.

Schon die nach dem allgemeinen Teil folgende repräsentative Übersicht über Beispielsätze aus unserem Anhang mag diese These bestätigen; hinzu treten dann auch noch einmal resümierend kurze Definitionsansätze der sechs Verben nach Brinkmann.

6.5.1 Grundlegende Eigenschaften und Bedingungen für den Einsatz von Modalverben

Die Aufforderungen bei Modalverben treten nicht in der Form des Imperativs auf, da er in R gerade durch das Modalverb ersetzt wird. Dieses stellt folglich „in R eine Voraussetzung für eine Realisierung, in I eine Bedingung für die Geltung einer Information“ (Brinkmann 1971: 362) dar. Erst durch die Ergänzung durch das Verb im Infinit I und im Hinblick auf die Kommunikationssituation erfolgt entweder eine Betonung des ausführenden Subjekts oder eine Abstufung in der Dringlichkeit bzw. Verbindlichkeit der Aussage, so gilt z.B. eine Formulierung mit „müssen“ als zwingender verbindlich als ein ausgedrückter Wille mit „dürfen“.

Weitere zu berücksichtigende Verbformen sind nach Brinkmann (vgl. ebd. 381) „mögen“ anstelle von „wollen“ (R) und „können“ (I)

- Der Schüler möge eine Zusammenfassung schreiben.

Diese Formulierung erscheint jedoch, wie schon bei anderen Beispielen zuvor, wenig praktikabel für unsere Aufgabenstellungen. Der Ton ist altertümlich, die Verbindlichkeit lässt zu wünschen übrig und die Distanz zwischen „Autorität“ und Schülern erscheint unnötig groß.

Als etwas umgangssprachlich wirkend, aber durch vorstellbare Verneinung von „müssen“ gilt „brauchen“:

- Sie brauchen keine Zusammenfassung zu schreiben.

Dieser Ausdruck ist jedoch nicht zu verwechseln mit dem eigenständigen Verb „brauchen“ ohne Verneinung im Sinne von

- Sie brauchen: eine Auswahl besonders beliebter romantischer Figuren [...] (ÜD 1997: 255)
- Neben den Vertretern der Pro- und Kontra-Argumente brauchen Sie einen Moderator oder eine Moderatorin und eine Beobachtergruppe. (TTS 2001: 152)

Es gibt zwei weitere Verben, die im eigentlichen Sinnen nicht zu den Modalverben gehören, von Brinkmann jedoch in diesem Zusammenhang aufgeführt werden (vgl. Brinkmann 1971: 381), weil ihre semantische Bedeutung in die gleiche Richtung wie bei den o.g. Modalverben geht. Stilistisch gesehen nicht besonders schülernah, als

sprachliche Möglichkeit aber durchaus zulässig kann „wissen“ mit dem Verlaufssignal „zu“ auftreten (oft mit einem einleitenden Nebensatz, im Folgenden aber in der „einfachen“ Hauptsatzform):

- Sie wissen fachlich angemessen zu formulieren.

Eine besondere Stellung nimmt zweitens das Verb „lassen“ ein, das bei unseren Aufgabenstellungen des Öfteren (als Vollverb) auftritt. Während beim Modalverb das Subjekt des Modalverbs und des Infinitivs gleich lauten, tritt bei „lassen“ ein Akkusativ hinzu, damit kann es per definitionem nicht mehr zu den Modalverben gezählt werden.

- Das Blatt wandert wieder weiter und der jetzige Schreiber lässt ein unerwartetes, plötzliches Ereignis geschehen. (ÜD 1997: 8)

Vom formalen Aufbau her sieht Brinkmann in R und in I der Personalform des Modalverbiums (für den modalen Aspekt) und dem infiniten Feld (als Infinitiv oder umfangreicher formuliert für den Komplex dieses Aspektes) eine „syntaktische Einheit“ (Brinkmann 1971: 382).¹³⁹

In der umfangreicheren Formulierung der infiniten Form können die Modalverben eine Richtung (ein Ziel oder ein Verhalten) angeben (vgl. ebd. 382); an dieser Stelle begegnen wir jedoch wieder einmal der Frage, inwieweit Aufforderungen paradoxen Charakter haben. Schauen wir uns hierzu Beispielsätze mit zweigliedrigen Verbformen an, die hierarchisch von einer stärkeren zu einer unverbindlicheren Aufgabe geordnet sind:

- Sie müssen in die Bibliothek gehen.
- Sie sollen in die Bibliothek gehen.
- Sie möchten in die Bibliothek gehen.
- Sie dürfen in die Bibliothek gehen.
- Sie wollen in die Bibliothek gehen. [paradoxe Handlungsaufforderung]

Wenn der Vollzug der Handlung vom Subjekt ausgeht, können Sätze mit Modalverben ein Objektakkusativ enthalten (bei „wollen“, „mögen“, „können“)

- Die Diskussionsgegner wollen mehr Redeanteile.
- Können Sie Englisch?
- Ihr Mitschüler mag Ihren Aufsatz nicht.

¹³⁹ Auch Liedtke (1998:211) zählt „brauchen, lassen, werden“ nicht zu den eigentlichen Modalverben, sondern nur „müssen, sollen, dürfen, können, mögen, wollen“.

Bei „sollen“, „müssen“, „dürfen“ kann dagegen ein Pronomen auftreten; die Konstruktion bzw. das Verständnis eines Arbeitsauftrages erscheint hierbei jedoch erneut fraglich:

- *Formulieren Sie ein modernes Gedicht ohne Reim und Metrum.* Als Dichter darf man das.

Des Weiteren haben, wie bereits oben benannt, die Personalform des Modalverbs und das Infinitiv dasselbe Subjekt; ist es bei „mögen“ und „wollen“ unterschiedlich, dann deshalb, weil ein Verhalten bezeichnet wird (dann jedoch mit einem Inhaltssatz); in der Umformulierung ins Passivische¹⁴⁰ zeigt sich, ob das Subjekt dann schlüssig zu bestimmen ist (vgl. Brinkmann 1971: 383); im Zusammenhang mit (indirekten) Aufforderungen erscheint eine solche Formulierung jedoch nicht sinnvoll:

- Wir möchten, dass Sie den Text abschreiben.
- Wir möchten, dass der Text abgeschrieben wird.

Erneut muss auch auf die Form des Konjunktiv II bei „wollen“ und „mögen“ verwiesen werden, der einen Wunsch bezeichnet (vgl. ebd. 383). Die Wunschform lässt sich in diesem Sinne jedoch ebenfalls nicht an ernst gemeinten Arbeitsaufträgen belegen und fällt daher im Rahmen unserer Untersuchung aus der näheren Betrachtung heraus:

- Wir wollten, ihr wäret barocke Dichter.

Redder (1984) betont ausdrücklich die besondere, „diplomatische“ Form der Modalverben zur Formulierung von Aufforderungen, wenngleich sie sich auf Gesprächsverläufe und nicht auf schriftliche Aufgabenstellungen bezieht. Wir gehen jedoch im Sinne unseres allgemeinen Aufforderungsbegriffes und der bereits definierten Kommunikationssituation zwischen Buch-Lehrer und Buch-Schüler davon aus, dass man auch „in schriftlicher Form“ auf unterschiedliche Art und Weise Schüler dazu motivieren kann, Aufforderungen nachzukommen. Im folgenden Zitat ist dementsprechend das „Reden“ durch das „Schreiben“ zu ersetzen:

Dem Lehrer dienen die Modalverben prinzipiell dazu, ausdrücklich auf die Entscheidungen der Schüler Rücksicht zu nehmen und dadurch hervorzuheben, dass die Schüler aktiv in die turn-Organisation einbezogen werden. [...] Der spricht von ihrem Reden-Können oder Reden-Wollen. Die faktischen Modalitäten unter denen die Schüler handeln, namentlich das Reden-Sollen oder Reden-Müssen, belässt er demgegenüber unthematisiert. Auf diese Weise fördert er einen positiven Ablauf der turn-Organisation und damit des Diskurses insgesamt. (Redder 1984: 287)

¹⁴⁰ Zum Passivgebrauch bei Imperativen siehe auch Wunderlich (1984: 108): „Passivsätze rücken die Agensrolle in den perspektivischen Hintergrund. [...] hier bleibt der ‚Adressat der Aufforderung‘ unbestimmt.“

Betrachten wir schließlich noch die Besonderheiten der grammatischen Formen der Modalverben (vgl. Brinkmann 1971: 383) mit ihrer eingeschränkten Formenvielfalt. Im Deutschen gibt es

- die Klammer
 - Das hätten Sie recherchieren sollen
- den Infinit I statt II in der Vollzugsstufe -sollen statt gesollt-:
 - Sie haben den Text umformulieren sollen.
- die spezifische Satzstellung bei der Verneinung
 - Einigen Sie sich zunächst auf bestimmte Buchstaben (z.B. „b“ und „f“), die in Ihren Verwandlungstexten nicht mehr vorkommen dürfen. (TTS 2001: 510)
- die komplexe Verneinung
 - Es soll niemand sprechen.

anstelle von

- Es soll nicht niemand sprechen.

und

- das fehlende Passiv; möglich erscheint nur eine Formulierung der Art
 - Ein hoher Fehlerquotient war nicht gewollt.

und das Passiv bei den Vollverben „wollen“ und „können“ bzw. in Verbindung mit einem infiniten Feld oder als unpersönliches Passiv

- Dieser Roman soll gelesen werden.
- Folgende Leitfragen wollen beachtet sein: [...]
- Hier darf assoziiert werden.

- nur als Vollverb kann das Partizip II gebildet werden (Ersetzung durch Infinit I bei einem infiniten Feld):
 - Überprüfen Sie nun, welche Rechtschreibregeln Sie nicht gekonnt haben.

Partizip I taucht nur selten auf:

- Verfassen Sie eine wohlwollende Kritik.

Das Perfekt der Modalverben lässt sich nur für R bilden (mit Infinit I):

- Schon für die Vorbereitung der Prüfungsfragen haben Sie Ihr Wissen und die dazugehörigen Methoden sicher beherrschen müssen. Nun lernen Sie weitere Anwendungsmöglichkeiten kennen [...]

als umformulierte Aufgabenstellung zu der originalen Aufgabe

- Schon für die Vorbereitung der Prüfungsfragen müssen Sie Ihr Wissen und die dazugehörigen Methoden sicher beherrschen! (TTS 2001: 426)

In der Hochsprache gleichen sich Präteritum und Perfekt in ihrer Bedeutung bei den Modalverben an (vgl. Brinkmann 1971: 383 f.)

- Anders konnten Sie sich nicht an der Planung einer längeren Unterrichtsreihe zur Argumentation beteiligen.

als Umformulierung zu dem originalen Arbeitsauftrag

- Damit können Sie sich an der Planung einer längeren Unterrichtsreihe zur Argumentation beteiligen. (EINBLICKE 2002: 189)

Liedtke (1998: 211) spricht „mögen“ und „wollen“ die häufige Verwendung in „dass“-Sätzen, Akkusativ-Nominalphrase und nur selten mit Passiv zu.

Der andere, größere Teil der Modalverben (müssen, sollen, dürfen, können) erlaubt daß-Sätze in Subjektposition, nicht aber als Objekte; sie nehmen keine Akkusativ-Objekte und sind nicht passivierbar (ebd. 211).

Diese Formen sind in unseren Beispielsätzen im Folgenden nachweisbar; nicht verwertbar für Arbeitsaufträge erscheint jedoch „die Bildung zusammengesetzter Vergangenheitstempora mit dem Infinitivpräsens [...] und schließlich ihr Status als Präteritopräsentia“ (ebd. 211), also beispielsweise, Bezug nehmend auf unser letztes Satzbeispiel, der Form

- Sie haben sich an der Planung einer längeren Unterrichtsreihe zur Argumentation beteiligen dürfen.

6.5.2 Die Modalverben in R und in I

Brinkmann stellt zwei Beziehungsarten der Modalverben fest:

In R modifizieren sie Voraussetzungen für eine Realisierung, in I Bedingungen für die Geltung einer Information. (Brinkmann 1971: 385)

Die beiden möglichen Beziehungsarten teilen die o.g. Modalverben in zwei Gruppen auf, und zwar erstens „wollen, sollen, dürfen“ und zweitens „müssen, können“.

In der einen Gruppen wirken die Modalverben zusammen, die dem Subjekt eine ausdrückliche Richtung auf den Vollzug des im Verbum (durch Infinit I) genannten Prozesses zuschreiben; sie unterscheiden sich nach der Instanz, die für die Realisierung maßgebend angesehen wird. In der zweiten Gruppe geht es nicht so sehr um die Realisierung, sondern wesentlich um die Voraussetzungen für den Vollzug, wo-

bei es offen bleiben kann, ob von den Voraussetzungen tatsächlich Gebrauch gemacht wird; die beteiligten Verben unterscheiden sich nach der Art, wie die Voraussetzungen beurteilt werden (ebd. 386).

Das grammatische Subjekt steht bei „wollen“ im Vordergrund, bei „sollen“ spielt eine fremde Instanz die maßgebliche Rolle. „Dürfen“ besagt, dass eine andere Instanz die „Vollzugsrichtung des Subjekts“ (ebd. 386) gleichsam in Abhängigkeit zulässt, das Subjekt bei „wollen“ kennt zwar auch eine andere Instanz, wird aber allein gesehen.

„Müssen“ und „können“ haben entweder zwingende oder motivierende Voraussetzungen für den Vollzug einer Handlung oder können aber auch gleichbedeutend verwendet werden (vgl. ebd. 386).

- Sie müssen Ihren sprachlichen Ausdruck verbessern.
- Sie können nicht flüssig formulieren.

„Mögen“ kann in beiden Systemen verwendet werden (der Konjunktiv II betont die vom Subjekt ausgehende Handlung, der Indikativ deutet auf eine Voraussetzung).

- Die Schauspieler möchten nun eine Rückmeldung erhalten.
- Die Schauspieler bestimmen den Zeitpunkt, wann sie eine Rückmeldung erhalten mögen.

Szulc (1994: 186) kritisiert die Verwendung von Modalverben als Floskeln:

‚Können‘ und ‚dürfen‘ gelten manchmal parallel für eine Erlaubnis, wobei die Konstruktion mit ‚dürfen‘ höflicher als die mit ‚können‘ ist. Das ergibt sich direkt aus der Bedeutung des Verbs. ‚Sollen‘ und ‚müssen‘ können die Notwendigkeit, etwas zu tun, ausdrücken. Die Aufforderung mit ‚sollen‘ ist dann schwächer aufgrund ihrer Indirektheit. [...] ‚Mögen‘ und ‚wollen‘ drücken einen Wunsch und den Willen des Sprechers aus. Die Aufforderung mit ‚mögen‘ klingt weniger höflich [...], weil sie emotional besetzt ist. [...] Oft handelt es sich in diesen Fällen jedoch um eine strenge Aufforderung. (Szulc 1994:186).

Damit gelangen wir zur systematischen Übersicht der Modalverben anhand von Kurzdefinitionen und der Analyse von Textbeispielen.

6.5.2.1 „wollen“

„Wollen“ verwendet man nach Brinkmann, um den Übergang einer Bereitschaft zum Vollzug einer Sache („Intention, Plan, Absicht oder Entschluß“, Brinkmann 1971: 388) auszudrücken. Es kann durch „werden“ ersetzt werden (mit „Erwartungsschnitt“, ebd. 387), wenn eine Aussage futurisch bzw. als Präteritum zum Futur gemeint ist oder

„wollen“ in einem Konditionalsatz eine Bedingung für das Verhalten des Subjekts ausdrücken soll. Häufig finden sich „als“-Sätze (vgl. ebd. 387).

Redder (1984) stellt gemäß ihrer Zuteilung eine allgemeine Zielorientierung dieses Modalverbs fest, erst der „konkrete Verwendungszusammenhang“ (Redder 1984: 48) mache für dieses schwer zu bestimmenden Verbum deutlich, welche Absicht der Aktant einer Aussage verfolge.¹⁴¹

Zifonun et al. (1997) sehen eine „primär intrasubjektiv-volitiv[e]“ (Zifonun et al. 1997: 1896) Verwendung des Modalverbs:

Dem Subjekt-Denotat wird zugeschrieben, den thematisierten Sachverhaltsentwurf realisiert sehen zu wollen (Rektion eines Subjunktorsatzes) bzw. selbst realisieren zu wollen (Rektion einer Infinitivkonstruktion (ebd. 1896).

Hinsichtlich der letzten Aussage müssen wir, ähnlich wie bereits bei den indirekten Aufforderungen der Fragen herausgestellt, jedoch davon ausgehen, dass das eigene Wollen des Auffordernden, d.h. des Autors einer Aufgabenstellung, wiederum nicht rein persönlicher, sondern nur pädagogischer Natur ist.

Zur Erläuterung dieser Optionen müssen wir auf Paraphrasierungen eines originalen Beispielsatzes zurückgreifen, der eigentlich gleich mit mehreren Modalverben arbeitet, und zwar

- Dementsprechend muss Ihr Brief die wirtschaftspolitische Problematik nur in Erinnerung rufen (die Zusammenhänge sind den Adressaten bekannt), damit die Angesprochenen wissen, wovon Sie als Briefschreiber sprechen und worauf Sie hinaus wollen. Sinnvollerweise sollte der Brief mit einer prägnanten bzw. zuge-spitzten Frage schließen, um die Adressaten zu einer „Richtigstellung“ zu motivieren. (PD 179,52)

Auf den für unser Unterkapitel wesentlichen Teil reduziert bleibt die Aufforderung

- Formulieren Sie aus, worauf Sie hinaus wollen.

bestehen, die im Rückbezug zu der o.g. Definition wie folgt umzuformen ist:

- Formulieren Sie, auf bestimmte Aspekte hinaus kommen zu wollen (= dass Sie am Ende, d.h. in der Zukunft, auf bestimmte Aspekte hinauskommen wollen)
- Man wollte auf bestimmte Dinge hinauskommen.

¹⁴¹ Zifonun et al. (1997) sprechen bei teleologischen Redehintergründen (in Sätzen mit „damit“) von einer „extrasubjekt-volitiven Verwendung“ (Zifonun et al. 1997: 1890) des Modalverbs, das ein hierarchisches Machtverhältnis zwischen Aufforderndem und Aufgefordertem voraussetze.

- Wenn Sie auf bestimmte Aspekte hinauskommen wollten [als Konj.], müssten Sie sie jetzt entsprechend formulieren.
- Jetzt, da Sie formulieren, auf was Sie hinauskommen wollten [als Konj.], [...]

Für unsere Thematik relevant ist der Aspekt der Aufforderung – höflich oder zum gemeinsamen Handeln formuliert, wenn das „Wollen“ als Vorschlag (in Frageform) gefasst wird oder eine Erwartung ankündigt und sogar „außerpersönlich“ (Brinkmann 1971: 388) gemeint sein kann (dann als Gegensatz zu „sollen“):

- Wollen Sie das bitte ausformulieren! [in der Praxis zu unsachlich]
- Wollen Sie Ihre Aspekte ausformulieren? [eine indirekte Aufforderung, ebenso zu unsachlich in der Schulpraxis]
- Wir wollen zunächst die Aspekte ausformulieren [...] [Wie bereits besprochen, wirkt die „wir“-Form ebenfalls nicht angemessen.]
- Ihr Aufsatz will zeigen, welche Aspekte Sie erwarten.

Mit Hilfe des Zustandspassivs wird etwas über das Subjekt ausgesagt, z.B.

- Die Leser wollen über die für Sie wichtigen Aspekte informiert sein.

Man muss jedoch bereits jetzt feststellen, dass alle fünf oben benannten Beispielformulierungen für die Schulpraxis wenig angemessen erscheinen. Entweder sie sind zu unsachlich (Aufforderung, „wir“-Form) oder zu indirekt; auch, dass sich aus der Praxis kaum Textbelege aufführen lassen, zeigt, wie wenig sinnvoll der Einsatz dieses Modalverbs im Zusammenhang mit Arbeitsaufträgen zu sein scheint.

6.5.2.2 „dürfen“

Nach Brinkmann wird durch „dürfen“ zwar eine eigene Richtung des grammatischen Subjekts angezeigt (in Abgrenzung von „sollen“, bei dem die Richtung vorgeschrieben wird), deren Vollzug ist jedoch von der Zustimmung einer anderen Instanz abhängig (auch in Abgrenzung von „sollen“, da bei „dürfen“ ein eher partnerschaftliches Verhältnis zwischen Subjekt und fremder Instanz vorliegt). Die fremde Instanz kann erneut entweder eine Person, die eine Erlaubnis erteilt (die Richtung des Subjekts bleibt übrigens von der Erlaubnis oder der Verweigerung unberührt), oder eine überpersönliche Größe (auch wenn sie nicht explizit benannt wird, z.B. im ethischen Sinne), die etwas legitimiert, sein (vgl. Brinkmann 1971: 391f.).

Auch für dieses Modalverb werden wir von einem originalen Beispielsatz ausgehen, der Grundlage für die Umformulierung in die anderen grammatikalischen Möglichkeiten sein soll:

- Einigen Sie sich zunächst auf bestimmte Buchstaben (z.B. „b“ und „f“), die in Ihren Verwandlungstexten nicht mehr vorkommen dürfen. (TTS 2001: 510)

Wir konstruieren hieraus folgende Formen (Bedeutungsangabe in Klammern):

- Erfragen Sie bei den anderen Gruppenmitgliedern, welche Buchstaben in den Texten nicht mehr vorkommen dürften. [=Bitte um Erlaubnis]
- Bestimmte Buchstaben dürfen nicht mehr in Ihren Texten vorkommen. [=sie haben kein Recht]

Es gilt als Form der Höflichkeit, den Willen des Partners zu implizieren¹⁴², die Alltagssprache kennt hierfür bestimmte Phrasen (vgl. Brinkmann 1971: 391), oder aber der Sprecher einer Erlaubnis gibt durch seine Aussage eigentlich die Erlaubnis eines Dritten wieder:

- Sie dürfen seit der Rechtschreibreform weniger Kommata setzen als früher.

Eine Besonderheit liegt bei der Instanz von Dingen, z.B. bei Kochrezepten (vgl. ebd. 392); die Übertragung auf „Arbeits-Rezepte“ fällt leicht:

- Der Kommentar darf eine Seite lang sein.

Auch bei der Gesamtbetrachtung der eben behandelten Beispielsätze muss man jedoch feststellen, dass der schulische Anwendungsbereich eher gering sein dürfte, auf sachlicher Ebene verzichtet man eher auf die Erteilung einer Erlaubnis oder den Ausdruck einer besonderen Höflichkeit.

6.5.2.3 „sollen“

Wie bereits oben benannt, steht „sollen“ insofern im Gegensatz zu „wollen“, da der Handlungsvollzug des grammatischen Subjekts von einer anderen Instanz bestimmt wird¹⁴³; bei Aufforderungen Dingen gegenüber kann die Ausführung eines Auftrages jedoch auch nicht in Erfüllung gehen:

¹⁴² Im Alltag treten hierfür bestimmte Phrasen in Erscheinung, z.B. „Darf man eintreten?“, vgl. Brinkmann 1962: 391), die jedoch für unseren Untersuchungszusammenhang nicht von Relevanz sind.

¹⁴³ Zifonun et al. (1997) grenzen „sollen“ zudem von „dürfen“ ab, indem sie auf das „unter dem entsprechenden Ideal Mögliche“ (Zifonun 1997: 1891) bei „dürfen“ verweisen, bei „müssen“ werde eher die dringende Notwendigkeit betont.

- Die Fabel soll nochmals abgewandelt werden: [...] (Goethe & Co. 2000: 169)
[mögliche Antwort: Die Fabel wurde bereits abgewandelt, steht aber noch nicht in der endgültigen Form fest]

Redder (1984) sieht in der Verwendung von „sollen“ im Rahmen von Arbeitsaufträgen den Zweck einer „unmittelbaren Prozessierung“ (Redder 1984: 236), bei dem der Aufgeförderte erst noch dazu gebracht werden soll, die Erfüllung einer Handlung anzustreben:

Mit Blick auf die Modalitäten bedeutet das: „sollen“ wird bei einer vermittelten Wollens-Transposition funktional eingesetzt. Der betroffene Aktant weiß noch nichts davon, sondern sein Sollen wird erst etabliert (ebd. 236).

Diese handlungspsychologisch raffinierte Herangehensweise ist damit unter Umständen laut Redder effektiver als die Aufforderung mit einem Vollverb in Imperativform: „Es wird kein Sollen etabliert, sondern das Modalverb „sollen“ referiert auf diese Modalität“ (ebd. 239).

Passivische Formulierungen der Art

- Bedenken Sie dabei, dass das Heft sicherlich für alle vervielfältigt werden soll. (TTS 2001: 49)

benennen nicht den Auftraggeber einer Aufforderung und wirken, so Brinkmann (1971: 389), daher reduziert; die Aufforderung wurde von einem Dritten vergeben und wird nun nur durch den Sprecher weitervermittelt:

- Sie sollen das Heft für alle vervielfältigen.

Ändert man die Personalform in

- Das Heft soll vervielfältigt werden. ,

so wird der Auftrag anders als zuvor interpretiert, da der Sprecher (das Deutschbuch bzw. die Lehrperson) gleichsam selbst den Auftrag erteilt (vgl. ebd. 389).

Der Konjunktiv II

- Beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen sollte man einen Zwischenschnitt einfügen, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben). (TTS 2001: 446)

stellt einen Vorschlag ohne Hinweis auf eine erfolgreiche Ausführung dar (nicht genannte Faktoren, eben welche „außerhalb des gegebenen Horizonts“, können, wie in diesem Fall die „Anschlussfehler“, hinzugedacht werden).

Gewöhnlich drückt man mit „sollen“ einen Auftrag aus und kann daher in der Redewiedergabe den Imperativ ersetzen. Da in der verschriftlichten Form des Arbeitsauftrages die indirekte Redewiedergabe nur fiktiv konstruierbar ist, mögen uns folgende paraphrasierte Beispielsätze als Beleg hierfür dienen:

- Sie sollen dabei auch im Kurs ankündigen, dass die Hefte vervielfältigt werden.
- Sagen Sie einem Gruppenmitglied, es solle das Heft vervielfältigen.

Die streng wirkende, bestimmende fremde Instanz zeigt sich auch „in der Ratlosigkeit des Subjekts“ (Brinkmann 1971: 390), häufig in Frageform, oder es zeigt die Erwartung, die jemand anders (wie vereinbart) an den Sprecher stellt:

- Aus welchem Sprachmaterial sollten Fachwörter gebildet werden? Begründen Sie ihre [sic!] Meinung, indem Sie auch auf Beispiele eingehen. (DU 2/2003,28-31)
- Welche Wörter sollten Ihrer Meinung nach gestrichen werden? [...] (DU 2/2003,27)
- Soll man „Sonnabend“ oder „Samstag“ sagen? (DU 2/2003,45)
- Drei bis fünf Kursmitglieder bilden je eine -> Schreibkonferenz, die über den Beispieltext beraten soll. (TTS 2001: 121)
- Der Text soll an Adressaten gerichtet sein, die nicht über spezielle Wirtschaftskennnisse verfügen, aber dennoch relativ schnell abstrakte Zusammenhänge erfassen können, wenn sie verständlich erklärt werden. Der Text sollte nicht zu lang sein, um die Adressaten nicht zu überfordern. Die Erklärungen sollten Interessierte so über die wirtschaftlichen Zusammenhänge informieren, dass sie die Stellungnahmen und Reaktionen der in der zweiten Aufgabe angesprochenen Repräsentanten von Interessengruppen einordnen können. (PD 179,52)

Vom Subjekt ausgehend kann jedoch auch ein Versprechen – eine Kategorie, die in rational angelegten Arbeitsaufträgen nicht vorkommt - vorliegen, sodass es sich selbst einer fremden Instanz unterwirft; wir konstruieren hierzu die Beispielsätze:

- Es soll nicht zur Regel werden, dass wir Ihnen so viele produktionsorientierte Aufgaben präsentieren.
- Wenn Sie dieses Kapitel des Deutschbuches vollständig durchgearbeitet haben, dann sollen Sie sehen, wie gut Sie Texte analysieren können.

Schaut man sich die Macht der gedachten fremden Instanz einmal genauer an, so lassen sich auch Beispiele überpersönlicher Art vorstellen, v.a. in Form von Gesetzen und Verboten, die uns jedoch im Hinblick auf Arbeitsaufträge auch unrealistisch, da zu restriktiv, erscheinen:

- Sie sollen am Satzanfang nicht klein schreiben.

Betrachten wir abschließend aus der großen Anzahl originaler Textbeispiele aus unserer Praxis noch einmal folgende Formulierungen und halten wir ihre Besonderheiten kurz resümierend fest:

- Durch den Konjunktiv wirkt die Empfehlung, die der Arbeitsauftrag enthält, freundlicher:
 - Erwägen Sie auch, in wieweit Körpersprache ein Teil der eigenen Identität ist und in wieweit sie reflektiert und kontrolliert werden sollte. (TMR 1999: 34)
 - Im persönlichen Lernjournal sollten Sie für sich die Antworten auf folgende Fragen schriftlich festhalten: [...] (TTS 2001: 99)
 - Dabei sollten Sie folgende Nachschlagematerialien hinzuziehen: Rechtschreibwörterbuch, Stilwörterbuch, Fremdwortlexikon, Wörterbuch sinnverwandter Begriffe. (TTS 2001: 121)
 - Nicht nur im Kurs sollten Sie Gelegenheiten verabreden, die mündliche Abiturprüfung zu üben. (TTS 2001: 426)
 - Wer nach dem Abitur in eine Ausbildung einsteigen möchte, sollte ungefähr ein Jahr vorher anfangen, sich Gedanken um seine Ausbildungswünsche zu machen, und dann aktiv mit Bewerbungen beginnen. (TTS 2001: 431)
 - Erwägen Sie auch, in wieweit Körpersprache ein Teil der eigenen Identität ist und in wieweit sie reflektiert und kontrolliert werden sollte. (TMR 1999: 34)
 - Diskutieren Sie, welche Fragen im Deutschunterricht an Literatur gestellt werden sollten. Welche Art von Fragen / Aufgabenstellungen halten Sie für unangebracht? (TTS 2001: 14)
- Ein erteilter Auftrag erscheint in Verbindung mit einer Begründung gleich viel einsichtiger:
 - Die erste Gruppe soll Jelena Sergejewna tatsächlich wie Antigone agieren lassen, während die zweite Gruppe die Handlung unter der Annahme fortführt, dass die Schüler die Lehrerin falsch gedeutet haben. (ÜD 1997: 188)
 - Per Mehrheitsentscheid wählt sie [die Gruppe] jeweils ein Bild aus, zu dem der „Besitzer“ eine Geschichte schreiben soll und erteilt somit den Schreibauftrag. (ÜD 1997: 21)

Aber auch Kombinationen beider Formen können innerhalb einer Gruppe von Teilaufträgen die gewünschten Effekte erzielen:

- In der Stellungnahme soll zum Ausdruck kommen, welche wirtschaftspolitischen Vorstellungen die jeweiligen Adressaten bevorzugen. Dementsprechend muss Ihr Brief die wirtschaftspolitische Problematik nur in Erinnerung rufen (die Zusammenhänge sind den Adressaten bekannt), damit die Angesprochenen wissen, wovon Sie als Briefschreiber sprechen und worauf Sie hinaus wollen. Sinnvollerweise sollte der Brief mit einer prägnanten bzw. zugespitzten Frage schließen, um die Adressaten zu einer „Richtigstellung“ zu motivieren. (PD 179,52)

6.5.2.4 „mögen“

Mit „mögen“ wird nicht nur auf die Richtung auf einen Handlungsvollzug verwiesen (positives Moment), sondern gleichzeitig auch auf mögliche Widerstände, die diesem entgegenstehen (negatives Moment).

Schon diese negative Moment in Anlehnung an Brinkmann (1971: 393) lässt vermuten, dass sich bei Arbeitsaufträgen schon im Vorfeld mögliche Widerstände, die die Schüler an der Ausführung der Aufgabe hindern könnten, ausgeräumt werden können, sodass für diesen Bereich der Modalverben wieder nicht viele Beispiele aus der Praxis auffindbar sind.¹⁴⁴

Erweitert man die o.g. erste Definition nach Brinkmann, so ist zu ergänzen, dass der Sprecher dem grammatischen Subjekt, als Aufforderung formuliert, seine Richtung zur Erfüllung der Aufforderung freistellen kann (wenn Sprecher und grammatisches Subjekt nicht identisch sind), auch im Konjunktiv I, was somit eine „höfliche Modifikation von sollen“ (Brinkmann 1971: 393) darstellt.

Ausgehend von dem originalen Beispielsatz

- Beim Wiedertreffen in der Gruppe sichten Sie das Material (wenn Sie mögen, mit einem Partner, sodass Sie sich gegenseitig Ihre Funde zeigen und beraten können), überlegen Sie sich, ob sich daraus ein Schreibanlass für Sie ergibt (nun müssen Sie sich auf wenig konzentrieren, auswählen!). (ÜD 1997: 13)

lassen sich hierfür folgende Paraphrasierungen erschaffen

- Ein Mitschüler mag Ihnen helfen.
- Ein Mitschüler möge Sie korrigieren.

oder auch folgende Aufgabe aufführen:

- Wie mögen sich die Menschen in alter Zeit in diesem Weltbild gefühlt haben? (TTS 2001: 53-54)

Tatsächlich kann ein Schüler bei einer solchen Aufgabe wohl nur spekulieren, welche Gefühle er benennen soll. Die möglichen Schülerantworten können ganz verschiedene „Richtungen“ einschlagen.

Auch Redder (1984) verweist auf den für dieses Verbum wichtigen „Anfangspunkt, das bloße Bedürfnis, etwas zu erreichen“ (Redder 1984: 48) als Punkt innerhalb ihrer Zielforientierungs-Definition des Modalverbes. In Anlehnung an den bereits genauer ausge-

¹⁴⁴ Auf die gängige Verwendung des Modalverbs weisen Zifonun et al. (1997: 1894) hin: „Der Sprecher räumt die Möglichkeit eines Sachverhaltes aufgrund seines Wissens ein, mißt diesem jedoch im Rahmen der vorliegenden Argumentation nur geringes Gewicht bei.“

fürten Handlungsplan einer Aufforderung ist das Ziel der Handlung damit für den Aktanten noch nicht in den Blick gefasst. Im Hinblick auf schulische Aufforderungen definiert Redder hierzu genauer:

Mit der Äußerung von „möchten“ knüpft der Lehrer an einen spezifischen Punkt im Entscheidungsprozeß der Schüler an: Er läßt ihre Bedürfnisse ausdrücklich zur Geltung kommen. Damit macht er eine Konzession (ebd. 54).

Die Verneinung bei „mögen“ entspricht der von der Verneinung bei „wollen“, aber mit implizierten, weiteren Möglichkeiten der Richtung (vgl. Brinkmann 1971: 392ff.):

- Sie mögen nicht alleine arbeiten.

In der Wissenschaftssprache werden „wollen“, „sollen“ und „mögen“ gerne als Intention, Ausführung eines (fremden) Auftrages oder als Vorschlag benutzt.

- Die Gruppe will / soll / mag / möchte ihr Material sichten.

Ähnlich ist der folgende Arbeitsauftrag zu verstehen, in dem über die Vorstellungen der Romanfiguren nur spekuliert werden kann:

- Studieren Sie die Reaktionen der Menschen in Wrights Bild „Experiment ...“, und tragen Sie in Form eines inneren Monologs vor, was in ihnen vorgehen mag. (Goethe & Co. 2000: 153)

Der (unverbindlich wirkende) Konjunktiv II von „mögen“ (möchte) verweist auf eine Richtung außerhalb des gegebenen Horizonts (im Sinne von „den Wunsch haben“, Brinkmann 1971: 393) und findet im Übrigen häufig in der Umgangssprache Verwendung; die Indikativ- und Konjunktiv I-Formen sind am ehesten noch dem poetischen Stil zuzuordnen.

- Sodann möchten Sie sich sicher in der Gruppe über Ihre Ideen austauschen.

6.5.2.5 „müssen“

Wie bereits benannt, weisen „müssen“ und „können“ auf die Voraussetzungen für den Vollzug einer Aussage hin, bei „müssen“ meint dies die Notwendigkeit einer Sache (die Richtung bleibt unangetastet). Für das grammatische Subjekt besteht keine Wahlmöglichkeit, z.B. um bestimmte Wirkungen zu erreichen, sogar Gefühle oder „eine Erfahrung, die unerwünscht ist, [kann] als unvermeidlich hingestellt werden“ (Brinkmann 1971: 394).

- Schon für die Vorbereitung der Prüfungsfragen müssen Sie Ihr Wissen und die dazugehörigen Methoden sicher beherrschen! (TTS 2001: 426)

Eine Definition der zwingenden Voraussetzungen gestaltet sich dabei schwierig, gemeint sein kann die menschliche oder übermenschliche Natur (in unserem Beispielsatz der menschliche Fleiß, sich Wissen anzueignen), aber auch allgemeine, gesellschaftliche Fragen oder zwischenmenschliche Beziehungen (vgl. Brinkmann 1971: 395). Etwas deutlicher wird der Aspekt der zwingenden Voraussetzung durch die bereits benannte Negation in „brauchen“; unterschiedlich ist der Einsatz des Verlaufssignals „zu“ (ebd. 396). So kann der Beispielsatz mit „müssen“

- Sie wissen nicht, in welcher Zeit Sie gelandet sind, müssen genau Ihre Umgebung beobachten, um Rückschlüsse auf die Landungszeit zu ziehen. (TTS 2001: 148)

in negierter Form mit „brauchen (...) zu“ wie folgt lauten:

- [...] brauchen sich keine Gedanken über die technischen Hintergründe zu machen, sondern nur genau Ihre Umgebung beobachten [...]

Ergänzend zu den Ausführungen von Brinkmann sei jedoch in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass man auch mit anderen sprachlichen Mitteln eine Abschwächung des Modalverbes „müssen“ erreichen kann:

- Eventuell müssen Sie diese modifizieren oder revidieren. (Facetten 2002: 80)
[Durch Erweiterung um ein Modaladverb, siehe Kapitel 3.3.4.]
- Übersetzen Sie den Text in eine verständlichere Sprache, in der Vorstellung, sie müssten den Sachverhalt weitervermitteln. (Facetten 2002: 143)
[Durch den Irrealis.]
- Unterstreichen Sie dann die Wörter, die in einem Lipogramm ersetzt werden müssen. (TTS 2001: 510).
[Durch Verbindung mit einem Arbeitsauftrag, der zunächst einen einfacheren Zugang zur Thematik verspricht.]

6.5.2.6 „können“

„Können“ weist nach Brinkmann (1971: 394ff.) als zweites Modalverb auf die Voraussetzungen eines Vollzuges hin (aber auch nicht auf die Richtung) und steht im positiven wie negativen Fall für die Möglichkeiten oder fehlenden Hindernisse eines Vollzuges, gerne auch als Höflichkeitsfloskel, womit bereits per definitionem klar sein dürfte, dass

es sich wenig für die Formulierung sachlich angemessener und ohne „Hindernisse“ durchzuführender Arbeitsaufträge beziehen lässt.¹⁴⁵

Redder (1984) sieht mit diesem Modalverb die „Einschätzung einer Handlungsmöglichkeit“ (Redder1984: 56), wobei für sie ein deutlicher Unterschied in der Wahl des Konjunktivs im Vergleich zum regulären Indikativ besteht:

Der Lehrer bezieht sich mit dem Modalverb „können“ ausdrücklich auf das Können der Schüler, das sie für eine Entscheidung über eine „turn-Bewerbung“ [einen Gesprächsbeitrag, Anm.d.Verf.] abfragen müssen. Bei einer Formulierung mit konjunktivischem „können“ bleibt als einzig problematische Bedingung für eine Handlungsmöglichkeit die Bereitschaft der Schüler (ebd. 61).

Die folgenden Beispielsätze deuten Hinweise auf die Voraussetzungen des Vollzuges an, die nach Brinkmann sich wiederholende „Eigenschaften, Fähigkeiten, Gewohnheiten eines Menschen“ (Brinkmann 1971: 397) oder äußere Umstände sind¹⁴⁶. Als Möglichkeiten werden damit im Folgenden benannt: *sich an einer Argumentation beteiligen, Anregungen einarbeiten, aus einer Übersicht entnehmen, Ergänzungen vornehmen, Bilder aufnehmen, Rollenprofile erweitern, ein Gespräch inszenieren, Aussagen ironisieren*:

- Damit können Sie sich an der Planung einer längeren Unterrichtsreihe zur Argumentation beteiligen. (EINBLICKE 2002: 189)
- Sie bekommen dann Rückmeldungen; andere Kursteilnehmer führen vor, wie sie sich Haltungen und Bewegungen der Person vorstellen, und Sie können in einer zweiten Präsentation die erhaltenen Anregungen einarbeiten. (TTS 2001: 174)
- Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt. (TTS 2001: 395)
- Selbstverständlich können Sie Ergänzungen vornehmen. (deutschideen 2000: 233)
- Mit einer Polaroidkamera können Sie Ihre Standbilder aufnehmen und erhalten so eine Bilderfolge, die den Verlauf der Szene deutlich werden lässt. (TTS 2001: 174)
- Sie können die Rollenprofile zu Rollenbiografien erweitern, indem Sie über die Informationen hinaus, die Sie aus der Szene bzw. dem Stück erhalten, sich die Lebensumstände, Einstellungen, Gedanken, Gefühle, Gewohnheiten "Ihrer" Figur genau vorstellen. (TTS 2001: 174)
- Wenn Sie sich ein Stoffgebiet, ein Thema erschlossen haben, können Sie untereinander ein kleines Prüfungsgespräch inszenieren. (TTS 2001: 426)

¹⁴⁵ Szulc (1994:183) sieht Floskeln generell als „leere, nichtssagende“ (Szulc 1994:183) Form an, „die oftmals nicht ernstgenommen und als sprachliche Verzierung betrachtet“ (ebd. 183f.) werde. Zur praktischen Anleitung „Formulieren ohne Floskeln“ siehe beispielsweise auch Neumann et al. (2002).

¹⁴⁶ Die von Brinkmann benannten Handlungsverben „reden, lachen, scherzen, unterhalten, schwimmen, tanzen können“ (ebd.: 397) müssen dabei den schulischen Handlungen wie „zusammenfassen, erörtern, diskutieren, umformulieren“ ect. angeglichen werden.

- Sie können dabei die Aussage des Märchens ironisieren, dem Märchen einen tieferen Sinn abgewinnen, eigenen Erfahrungen spiegeln etc. (TTS 2001: 514)

Auch die höflicher wirkende Form des Konjunktivs tritt beim Modalverb „können“ auf:

- Entnehmen Sie der Tabelle, welche Angaben zu dem Gedicht „Städter“ Sie in einer Textbeschreibung machen könnten. (TTS 2001: 472)

6.5.2.7 Fragesätze und Modalverben

Wieder einmal lassen sich für die Form der Fragesätze die Modalverben in zwei Gruppen aufteilen, in der zweiten Gruppe zusätzlich nach ihrer grammatischen Form:

1. „wollen“, „sollen“
2. „werden“, „müssen“, „können“, „mögen“ (im Indikativ), „sollen“ und „dürfen“ und „können“ im Konjunktiv II

An ihnen soll im Folgenden untersucht werden, dass durch

[...] Modalverben [der Wahrheitsgehaltes einer Aussage] festgestellt werden [kann, und zwar], wer die Verantwortung für die Information trägt oder welche Gründe für eine Annahme bestehen. (Brinkmann 1971: 397)

Anhand eines Satzbeispiels mit indirekter Rede weist Brinkmann dafür die Diskrepanz der beiden Arten von modaler Modifizierung auf (vgl. ebd. 397); eine Übertragung auf einen schulischen Arbeitsauftrag lässt sich jedoch, wie bereits zuvor hinsichtlich der indirekten Rede erwähnt, nicht erbringen, wir konstruieren daher folgendes Beispiel. Zunächst der originale Arbeitsauftrag, den wir bereits für das Modalverb „sollen“ zitierten:

- Per Mehrheitsentscheid wählt sie [die Gruppe] jeweils ein Bild aus, zu dem der „Besitzer“ eine Geschichte schreiben soll und erteilt somit den Schreibauftrag. (ÜD 1997: 21)

Nun folgt eine Umformulierung mit einer ähnlichen Information, in der die ungenannte, fremde Instanz die Verantwortung für die genannte Handlung trägt; der Indikativ verweist auf die Informationen von einem Dritten:

- Die Schüler sollen eine Geschichte geschrieben haben.

Hieraus kann man nun eine Annahme in Frageform aufstellen, bei der die näheren Umstände der Handlung unbekannt bleiben (durch den Konjunktiv II liegen diese außerhalb des gegebenen Horizonts):

- Sollten die Schüler eine Geschichte geschrieben haben?

Auch Kombinationen der beiden Arten der Modifizierung sind (im literarischen Bereich) denkbar, führten jedoch an dieser Stelle zu weit.

Wird eine Behauptung durch „wollen“ (Verantwortung liegt beim grammatischen Subjekt) oder „sollen“ (andere tragen die Verantwortung; häufiger auftretend) als Information formuliert, kann dies sowohl in Form eines Aussage- wie auch eines Fragesatzes geschehen. Steht das infinite Verb in der Vollzugsstufe, geht es um Geschehenes (vgl. Brinkmann 1971: 398):

- Der Schüler will / soll eine Geschichte geschrieben haben
- Wer will / soll das geschrieben haben?

Eine Annahme lässt sich dagegen abwechslungsreicher ausdrücken und begründen (vgl. ebd. 398)

- Der Schüler wird das geschrieben haben. [Erfahrung des Sprechers wird mit eingebracht]
- Der Schüler muss das geschrieben haben. [Zwingende Annahme.]
- Der Schüler kann das geschrieben haben. [Andere Möglichkeiten nicht ausschließende Annahme.]
- Der Schüler mag das geschrieben haben. [Dem Sprecher ist nichts Gegenteiliges bekannt, aber er distanziert sich etwas von seiner Aussage, v.a. im literarischen Stil].
- Der Schüler dürfte das geschrieben haben. [Im Konjunktiv II; eine Vermutung wird geäußert, die Zustimmung des Empfängers der Nachricht wird vorausgesetzt.]
- Der Schüler sollte das geschrieben haben. [Im Konjunktiv II; der Sprecher zeigt so, dass andere Umstände über seinen gegebenen Horizont hinaus Einfluss auf die Aussage nehmen könnten; oft mit Konditionalsatz.]

Es sind jedoch auch zwingende Annahmen mit Hilfe von „können“ denkbar:

- Das kann nur ein Schüler geschrieben haben.

6.5.3 Das Modaladverb

Nur im System I verhilft das Modaladverb einen Maßstab einer Aussage oder eine Negation, eine Vermutung oder eine Emotion eines Sprechers je seiner Erwartung zu formulieren und könnte insofern nach Brinkmann auch als „Satzadverb“ (ebd. 400) verstanden werden, ja sogar als „Ja“ oder „Nein“ eine Antwort darstellen. Nach Köller sind Modaladverben sogar als „Prädikatsadverbiale“ (Köller 1995: 46) zu bezeichnen, „weil

sie intentional darauf aus sind, die Umstände, Eigenschaften und Implikationen von Prozessen zu präzisieren“ (ebd. 46).

Liedtke schreibt ihnen eine „Fokuskonstituente“ (Liedtke 1998: 201) zu, mit der sie den Hauptakzent in einem Satz setzen. Sie üben damit eine Modalität auf die Proposition der Aussage aus (vgl. ebd. 203), die die „(Un-) Gewißheit, (Un-) Wahrscheinlichkeit, (Un-) Bekanntheit, (Un-) Authentizität“ (ebd. 203) einer Aussage beeinflussen.

Originale Textbeispiele hierzu sind: „*sicher, gern, vielleicht, ebenso, besonders, wohl*“:

- Bedenken Sie dabei, dass das Heft sicherlich für alle vervielfältigt werden soll. (TTS 2001: 49)
- Der findigste Kopf Ihrer Gruppe wird seine erfolgversprechenden Suchstrategien am Ende sicher gerne verraten. (ÜD 1997: 368)
- Nun wird diese Figur (und eventuell die 2. Figur) mit inneren und äußeren Eigenschaften ausstaffiert, vielleicht wird etwas aus ihrer Vergangenheit erzählt. (ÜD 1997: 8)
- Vielleicht haben Sie auch Kenntnisse zur Autorin, zum literaturgeschichtlichen Hintergrund usw., die ihre Hypothesenbildung bestimmen. (Facetten 2002: 79)
- Konzentrieren Sie sich auf nachprüfbare Sachverhalte, von denen Sie glauben, dass die anderen Kursmitglieder sie ebenso sehen. (TTS 2001: 472)
- Brechen Sie Ihre Notizen in Verse um, sodass die Aussage, die Sie machen möchten, besonders deutlich wird. (deutschideen 2000: 18)
- Verständigen Sie sich anschließend auch darüber, was wohl im Textteil und was im Anhang der jeweiligen Facharbeit aufgearbeitet und präsentiert werden könnte. (TTS 2001: 106)

Das Modaladverb kann als Attribut zu einem Vorgangssubstantiv auftreten oder als ganze Stellungnahme zu einem Satz verstanden werden:

- Konzentrieren Sie sich auf nachprüfbare Sachverhalte, von denen Sie glauben, dass die anderen Kursmitglieder sie ebenso sehen. (TTS 2001: 472)
[= In der gleichen Art und Weise.]
- Konzentrieren Sie sich auf nachprüfbare Sachverhalte, von denen Sie glauben, dass die anderen Kursmitglieder sie ebenso sehen. (TTS 2001: 472)
[= Als dieselben Sachverhalte verstehen.]

Modaladverbien werden also dazu benutzt, um (vgl. Brinkmann 1971: 401f.)

1. zu bestätigen

gewiß, bestimmt, sicher, sicherlich – in jedem Fall, jedenfalls, unter allen Umständen – zweifellos, unbedingt (ebd. 401)

oder zu verneinen

in keinem Fall, keinesfalls, keineswegs, unter (gar) keinen Umständen (ebd.: 401),

d.h. eine Setzung zu modifizieren,

2. eine Tatsache oder Annahme auszudrücken:

tatsächlich, wirklich, natürlich, selbstverständlich, bekanntlich;
offenbar, sichtlich, wahrscheinlich, voraussichtlich, vermutlich, angeblich, vielleicht, wohl, möglicherweise (ebd. 401)

oder

3. eine „gefühlsmäßige Stellungnahme“ (ebd. 402), v.a. bei Adverbien auf die Endung „-weise“, zu formulieren; in dieser Einheit von Inhalt und Stellungnahme steht das Modaladverb dann meist an erster Stelle im Satz:

- Sinnvollerweise sollte der Brief mit einer prägnanten bzw. zugespitzten Frage schließen, um die Adressaten zu einer „Richtigstellung“ zu motivieren. (PD 179,52)

Temporale Satzadverbien haben nach Liedtke (1998: 205) den pragmatischen Effekt, einen direktiven Sprechakt anzuzeigen. Entsprechende Satzbeispiele mit Adverbien wie „demnächst“, „später“ oder „irgendwann“ erscheinen uns für Aufgabenstellungen zwar denkbar, sind jedoch de facto bisher nicht nachweisbar.

Hindelang (1978: 168) verweist im Rückgriff auf Wunderlich (1976: 162) darauf, dass Aufforderungen nur selten mit einer Zeitangabe formuliert werden; fehlt also diese in der Regel, muss der Adressat davon ausgehen, dass der Handlungsvollzug zum nächstmöglichen Zeitpunkt erfolgen soll.

6.6 Fazit und Übertragung auf die Schulsituation

Arbeitsaufträge des Deutschunterrichts zielen von ihrer Grundabsicht her auf eine Realisierung, können jedoch, je nach Formulierung (z.B. bei W-Fragen) auch eine Information enthalten, der eigentliche Arbeitsauftrag erfolgt dann also nur indirekt oder sollte in Kombination mit weiteren Aufforderungen erteilt werden.

Während der „einfache“ modale Infinitiv von seiner Setzung her dem Bereich der Realisierung zuzuordnen ist, muss er in Verbindung mit einem Modalverb dem Bereich der

Information zugeordnet werden. Folglich ist der erste Fall für den Ausdruck von Aufforderungen der deutlichere und für Schüler eindeutiger.

Die Formen zu „haben“ (im Bezug auf Menschen) und „sein“ (im Bezug auf Sachen) können beide eine Verpflichtung oder Forderung ausdrücken, „sein“ kann jedoch in abschwächender Weise auch „nur“ eine Möglichkeit benennen.

Beide Formen sind für die Formulierung von Arbeitsaufträgen gut geeignet, wobei die Sätze mit „haben“ durch den Ausschluss einer (Wahl-)Möglichkeit strenger wirken müssen.

Ersatzweise zu den Formen mit „haben“ kann man umgangssprachlich auch „bekommen“ oder „kriegen“ verwenden; da wir in unseren Arbeitsaufträgen jedoch eine „vorbildliche“ Ausdruckweise gegenüber den Lerngruppen anstreben, beurteilen wir diese Wendungen als weniger geeignet für schriftsprachliche Aufforderungen.

Ersatzweise zu den Formen mit „sein“ können Phrasen wie „es gilt / es heißt / es gibt“ verwendet werden, die sich in der oben von uns gewählten Reihenfolge von der stärksten zur schwächeren Bedeutung wandeln. Da diese Formen jedoch in der unpersönlichen dritten Person Singular formuliert werden, erscheinen Sie uns für eine motivierende, persönliche Ansprache an Schüler weniger geeignet.

Des Weiteren können wahlweise anstelle des Hilfsverbs „sein“ das Verb „scheinen“, das wir als ebenso schwachen Ausdruck wie z.B. zuvor „es gibt“ ansehen, oder satzverkürzende Adjektive auf „-bar“ eingesetzt werden, wobei die Letzteren unserer Einschätzung nach jedoch die Satzstruktur unnötig komplizieren und Arbeitsaufträge zu stark komprimieren.

Die wohl deutlichste Handlungsaufforderung im Bereich der Realisierung zeigt sich sicherlich in der Form des Imperativs, wobei Verben des „unwillkürlichen Tuns“ hierbei eine nahezu paradoxe Wirkung auf den Leser auszuüben vermögen, was jedoch auch einen positiven Lerneffekt hervorrufen kann, wie an späterer Stelle noch zu zeigen sein wird.

In der Formenbildung unterscheidet man beim Imperativ den Singular, den Plural, die „wir“-Form, das Kommando und die allgemeine Anweisung. Während die Singular-Form aufgrund der höflichen Anrede in der Oberstufe doppeldeutig auch als Imperativ an eine Gruppe, d.h. als Plural verstanden werden kann, sollte dieser die Standardform in der Ausdrucksweise des Imperativs sein.

Die „wir“-Form wirkt ähnlich den Empfänger vereinnahmenden Werbeslogans kaum sachlich angemessen und könnte bei der „Zielgruppe“ der Schüler eher für den Eindruck der Ironie denn der klaren Aufforderung sorgen. Auch die Form des Kommandos scheint uns im Rahmen der gegenwärtigen, „aufgeklärten“ Schulwelt nicht angemessen; die Anweisung wirkt zu unverbindlich, wenn sie allein ohne weitere Teilaufträge stehen bleibt. Sie könnte am positivsten in Form von Überschriften bzw. thematischen Angaben in Verbindung mit weiteren Teilaufträgen bzw. Stichworten hierzu nachgewiesen werden.

Das unpersönliche Passiv hat zwar den Vorteil einer knappen, sachlichen Formulierung, erscheint uns jedoch auch nicht die Idealform eines verständlichen, motivierenden Arbeitsauftrages zu sein.

Weitere Wortarten zur Bildung des Imperativs konnten in der Realität nicht belegt werden, die fiktive Konstruktion zeigte zudem, dass die Ein-Wort-Bildungen durch Substantive, Adjektive, Beziehungswörter und Partikeln nicht dem Anspruch eines angemessenen Arbeitsauftrages gerecht werden können.

Die einfache Mitteilung bietet sich in besonderem Maße an, da die Empfänger der Nachricht ja tatsächlich nicht in der Kommunikationssituation anwesend sind, die zweigliedrige Verbalform für eine Erwartung, Frage oder Erlaubnis konnte „erwartungsgemäß“ weniger für die ebenfalls leicht ironisch wirkende Erlaubnis denn eher für die Erwartung und Fragen nachgewiesen werden.

Der Indikativ bezieht sich zwar auf den Bereich der Realisierung, durch den „Horizont“ der Schule und der Ankündigung (z.B. durch das Buch mit seiner Nummerierung der Arbeitsaufträge) kann der Empfänger, d.h. der Schüler, jedoch auch eine den Indikativ als Aufforderung zur „Realisierung“ verstehen.

Der Konjunktiv I wird wegen der Formgleichheit zum Indikativ auch in Arbeitsaufträgen häufig durch den Konjunktiv II ersetzt; während der „einfache“ Konjunktiv I jedoch in dieser Funktion recht poetisch und altertümlich klingt und daher für die Formulierung von Aufforderungen im Rahmen von Deutschaufgaben wenig geeignet erscheint, wirken die Wunsch-Formen des eigenständig verwendeten Konjunktivs II durchaus kreativ und zum Nachdenken über fiktive Situationen motivierend. Gerade sein „Widerspruch zum Gegebenen“ prädestiniert den Konjunktiv II besonders zur Formulierung produktionsorientierter Aufgabenstellungen.

Die Modalverben „können, müssen, wollen, sollen, mögen, dürfen“ (in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit in der deutschen Sprache) treten sowohl im System der Realisierung (hier ersetzen sie den Imperativ) als auch der Information (in Bedeutung einer Bedingung) auf; sie bilden keinen Imperativ und kein Partizip I. Die Verbindlichkeit des Verbs „müssen“ in Verbindung mit einem Infinit I ist, wie schon vom Sprachgefühl her deutlich sein dürfte, höher als bei „dürfen“. Modalverben können sich aber auch untereinander ersetzen, z.B. durch „mögen“ anstelle von „wollen“ (in R) oder „können“ (in I).

Weitere mögliche Ersatzformen sind „nicht brauchen“ als Verneinung von „können“ und „wissen (...) zu“; häufig begegnen uns in Arbeitsaufträgen Formulierungen mit „lassen“. Viele Aspekte, z.B. die Richtungsangabe in Verbindung mit einem Modalverb oder die Ergänzung um ein Objekt im Akkusativ sowie die Pronomina bei „sollen“, „müssen“ und „dürfen“, ließen sich nur schwerlich an realistisch anwendbaren Aufgabenbeispielen belegen.

Die einzelnen grammatischen Formen, die bei Modalverben zur Auswahl stehen, sind recht begrenzt (Klammer, Infinit I statt II in der Vollzugsstufe, besondere Satzstellung bei der Verneinung, komplexe Verneinung, fehlendes Passiv außer bei den Vollverben „wollen“ und „können“, dort auch Partizip II, eingeschränkte Perfektbildung).

Insgesamt lassen sich die Modalverben in die zwei Gruppen „wollen, sollen, dürfen“ für Voraussetzungen in R und „müssen, können“ in I als Hinweis auf Bedingungen einteilen; „mögen“ kann in beiden Bereichen verwendet werden.

Bei „wollen“ erscheint eine Formulierung „indirekter“ Arbeitsaufforderungen wenig erfolgreich, ebenso sind Aufgaben mit dem Modalverb „dürfen“ wegen der gedachten, zustimmenden fremden Instanz kaum denkbar.

Bei „sollen“ finden sich Arbeitsaufträge in der Regel bei – häufig im Konjunktiv formulierten – Aufträgen oder einen Vorschlägen, oft in Kombination mit weiterführenden, ergänzenden (und begründenden) Satzteilen. Die Frageform mit einer durch die Erwartung der fremden Instanz bestimmenden Haltung kommt dabei eher vor als ein Versprechen oder (unpersönliche) Gesetze oder Verbote.

Wenn bei dem Modalverb „mögen“ mögliche Widerstände für den Handlungsvollzug impliziert werden, so muss dies im Hinblick auf schulische Arbeitsaufträge revidiert werden, ansonsten kann man jedoch der Annahme, dass es sich hierbei um eine höfliche Form von „sollen“ handelt, nur zustimmen.

Mit „müssen“ deutet ein Sprecher auf einen notwendig erscheinenden Vollzug einer Aussage hin, und auch wenn die strenge, verbindliche Formulierung durch andere Satzteile als dem Verb in seiner Härte ein wenig abgeschwächt werden kann, findet sich in unserem Schulmaterial häufiger die freundlicher wirkende Form des „Könnens“. Mit „können“ lassen sich ebenso wie mit „müssen“ die Voraussetzungen für einen Handlungsvollzug ausdrücken; der Nachweis an schulpraktischen Beispielen fiel positiv aus.

Die Fragesätze, die Modalverben bilden, können eine Behauptung oder eine Annahme aufstellen; in beiden Bereichen erscheint ein Nachweis an schulpraktischen Aufgabenstellungen jedoch problematisch, da weder Behauptungen noch Annahmen als Ziel von Arbeitsaufträgen nachgewiesen werden konnten.

Mit dem Modaladverb, z.B. „sicher, gern, vielleicht, ebenso, besonders, wohl“, können die Aussagen in Arbeitsaufträgen in einem ab- oder aufwertenden Maßstab eingesetzt werden. Die häufige und sinnfällige Verwendung der in unseren Beispielsätzen nachgewiesenen Modaladverben zeigt, wie gelungen diese zu einem besseren Verständnis der Textaufgaben beitragen können, indem sie eine Aussage bestätigen oder verneinen, eine Tatsache, eine Annahme oder ein Gefühl ausdrücken (Adverbien auf die Endung „-weise“).

Temporale Adverbien fehlen in der expliziten Form; der Zeitpunkt zur Ausführung einer Aufforderung wird daher stets der nächstmögliche sein.

7 Schüler in ausweglosen Lagen: PARADOXIEN UND DOUBLE BIND

Wie bereits besprochen, zeigen sich v.a. im Zusammenhang mit unseren Beispielsätzen des AFBIII deutliche Tendenzen, den Schülern kreative (dichterische, gestalterische usw.) Aufgaben zu stellen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Aufgaben für Schüler überhaupt lösbar sind bzw. inwieweit sie für die Lernenden eine paradoxe Aufforderung darstellen, da er sie im eigentlichen Sinne gar nicht beantworten kann.

Betrachten wir einmal die folgende Auswahl von Aufgabenstellungen eingehender und stellen wir uns assoziativ die Fragen (kursiv gesetzt), die sich auch ein Schüler stellen könnte, wenn er die Aufgaben vorgelegt bekäme und zunächst über deren Aufforderungscharakter „stutzt“, d.h. durch ihn irritiert wäre:

- a) Geben Sie den Inhalt der Geschichte spontan mit eigenen Worten wieder. (MR 1998: 33)
Kann man die Reduktion einer Geschichte, die man zunächst gelesen und verstanden haben muss, wirklich „spontan“ paraphrasierend wiedergeben?
- b) Bringen Sie Ihre eigenen Lebenserfahrungen ein: [...] (PD 177,50-51)
- c) Erläutern Sie die Zeilen 77ff. anhand von Beispielen aus dem Alltag und eigenen Erfahrungen. (TTS 2001: 47)
Was mache ich, wenn ich zu dem gestellten Thema gar keine Lebenserfahrung einbringen kann?
- d) Gedichte schreiben kann man schwerlich auf Befehl: Setzen Sie sich einen nicht zu knapp bemessenen zeitlichen Rahmen, in dem jeder sich zu seiner Zeit ans Schreiben begeben kann. (TTS 2001: 49)
Enthält aber die Aufgabe nicht genau diesen Befehl, zu schreiben?
- e) Versuchen Sie sich an frühe Leseerlebnisse zu erinnern und skizzieren Sie Ihre persönliche Lesebiografie. (TTS 2001: 132)
- f) Lassen Sie sich durch Bichsels Text anregen, sich eigene Lesebiografie ins Gedächtnis zu rufen. Versuchen Sie, ein besonders markantes Leseerlebnis anekdotisch aufzubereiten. (TTS 2001: 10)
Wie viele Bücher hat ein Schüler durchschnittlich so intensiv gelesen, dass er sie mit einem „Leseerlebnis“ bezeichnen würde?
- g) Erproben Sie miteinander, in welcher Weise Sie – besonders wenn Sie zum ersten Mal längere Zeit in der gleichen Gruppe mitarbeiten – Ihre Erfahrungen im Gespräch so aufarbeiten können, dass Sie daraus für die Zukunft profitieren. (TTS 2001: 99)
Werde ich gleiche Erfahrungen in späteren Gruppen machen? Und läuft es in der Gruppe nicht so gut: kann ich dann überhaupt etwas erarbeiten, ja sogar „aufarbeiten“?
- h) Finden Sie Hinweise darauf, was für eine Geschichte Sie beim Weiterlesen erwartet? [...] Aus welcher **Perspektive** wird Ihnen die Welt des Romans dargebo-

ten und wie trägt das dazu bei, sich in dieser Welt zurechtzufinden? (TTS 2001: 142)

Was ist, wenn ich die Hinweise auf den weiteren Verlauf der Geschichte nicht finde? Was ist, wenn ich mich nicht in die Welt des Romans hineinversetzen konnte?

- i) Machen Sie sich Gedanken darüber, warum die identifizierten Wörter „schwierig“ sind. (DU 2/2003,28-31)
- j) Lesen Sie den Text still und notieren Sie dabei alle Gedanken, die Ihnen beim Lesen durch den Kopf gehen: Beobachtungen, Fragen, Erklärungsversuche ... (TTS 2001:38)
Müsste ich nicht zunächst wissen, was die Wörter „schwierig“ macht, ehe ich begründen kann, warum sie es sind? Man kann sich über vieles seine Gedanken machen! Was ist, wenn mir Gedanken kommen, die nicht direkt etwas mit dem Thema zu tun haben?
- k) Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)
Kein Mensch kann alles wahrnehmen, schon gar nicht gleich intensiv - was soll ich bei den Beobachtungen selektieren?
- l) Denken Sie beim Sprechen auch an Mimik, Gestik und Körperhaltung. (TTS 2001: 174)
Beim Sprechen wird das kaum möglich sein – ist vielleicht gemeint, dass ich mir vorher überlege, wie ich z.B. stehe, dass ich bei Sprechpausen den Standort wechsle usw.?
- m) Überlegen Sie, wo die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in der Einstellung zur Natur liegen. (TTS 2001: 219)
- n) Überlegen Sie sodann, inwiefern sich die Vorstellungen von einer „natürlichen“ und gleichzeitig einer „menschlichen“ Zeit diesen Vorstellungen zuordnen lassen. (PD 177,50-51)
Ist wirklich nur gemeint, dass ich mir etwas überlegen soll? Kann man die Vergleiche eigentlich wirklich nur durch etwas „Überlegen“ herausfinden?
- o) Finden Sie Gemeinsamkeiten und / oder Widersprüche in der Auffassung von der Welt und dem Leben? (TTS 2001: 202)
Was ist, wenn ich sie nicht finde? Und wie weit soll ich sie begründen, wenn ich sie gefunden habe?

Das folgende Kapitel möchte auf eine Besonderheit aufmerksam machen, die sich aufgrund der „fiktionalen“ Kommunikationssituation, die den Schülern mit diesen Aufgaben gestellt wird, ergibt, und zwar die Besonderheit der „paradoxen Handlungsaufforderung“.

Wie zu zeigen sein wird, bringt eine so geartete Aufgabenstellung den Schüler in eine nach Watzlawick et al. (1990) definierte Doppelbindung oder Double-bind-Situation:

Eine Bearbeitung der Aufgabenstellung scheint bei unseren Beispielen dann zunächst unlösbar zu sein, der Schüler gerät in einen Handlungskonflikt.

Nach einem kurzen Abriss der Watzlawickschen et al. Theorie und zur Erweiterung eines angemessenen Arbeitsbegriffes zu dieser Thematik sowie auch einzelner Kritikpunkte an ihr soll anhand der o.g. Beispiele aufgezeigt werden, ob und wie solche Arten der Aufforderung im Deutschunterricht vermeidbar oder im Gegenteil zur Steigerung der „Kreativität“ wünschenswert erscheinen.

7.1 Definition „pragmatischer Paradoxien“

In ihrem Werk „Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien“¹⁴⁷ stellen die Autoren Paul Watzlawick, Janet H. Beavin und Don D. Jackson (Watzlawick et al. 1990) die Tragweite „pragmatischer Paradoxien“ wie folgt vor:

Pragmatische Paradoxien [...] kommen in der Tat viel häufiger vor, als man zunächst annehmen würde. Sobald wir die Paradoxien in zwischenmenschlichen Kontexten zu untersuchen beginnen, stellen sie nicht mehr nur eine faszinierende Beschäftigung für den Logiker oder den Wissenschaftsphilosophen dar, sondern werden zu einer Angelegenheit von unmittelbarer praktischer Bedeutung für den Geisteszustand der Kommunikanten [...]. (Watzlawick et al. 1990: 179)

Die Autoren haben es sich zum Ziel gesetzt, pragmatische Auswirkungen der menschlichen Kommunikation (in mündlicher und schriftlicher Form) zu untersuchen (vgl. ebd. 13).

Wie bereits Roland Hagenbüchle (1992) in seinem Aufsatz „Was heißt 'paradox'? Eine Standortbestimmung“ herausstellt, war es das Verdienst Watzlawicks et al., diesen Themenbereich näher zu untersuchen, denn „er [Watzlawick] benutzt erstmals den Ausdruck 'pragmatische Paradoxie' für den Bereich der Kommunikationswissenschaft“ (Hagenbüchle 1992: 33-34).

Wie allerdings schon Linke et al. (1994) bemerken, „beleuchten [Watzlawick et al.] Formen und Paradoxien menschlicher Kommunikation auf sehr eingängige Weise, allerdings nicht aus linguistischer Perspektive“ (Linke et al. 1994: 172.). Dies gründet möglicherweise auf der Tatsache, dass Watzlawick et al. die „therapeutischen Wirkungen bestimmter Formen von Paradoxien“ (Watzlawick et al. 1990: 15) in ihren Blick

¹⁴⁷ Wir stützen uns im Folgenden auf diese Übersetzung des originalen Werkes „Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes“ (1967). Zu früheren Ausführungen Watzlawicks zur Doppelbindung und den krankhaften Auswirkungen siehe Watzlawick (1963 und 1965).

gefasst hatten, dass *wir* jedoch für *unseren* Themenbereich den o.g. Bereich der Kommunikationswissenschaft, und zwar nur hinsichtlich der verschriftlichten pragmatischen Paradoxien, untersuchen wollen. Die notwendige Erweiterung in linguistischer Sicht wird sich im Folgenden aus den Ansätzen der Kritik an Watzlawick et al. ergeben. Doch zunächst zurück zu den Grundlagen.

7.1.1 Paradoxe Handlungsaufforderungen

Ganz allgemein stellt sich für Watzlawick et al. eine Paradoxie wie folgt dar:

Eine Paradoxie läßt sich als ein *Widerspruch* definieren, *der sich durch folgerichtige Deduktion aus widerspruchsfreien Prämissen ergibt* (ebd. 171f.).

Entsprechend einer Aufteilung des Gesamtgebietes der menschlichen Kommunikation in die drei Kategorien der logischen Syntax, der Semantik und der Pragmatik existieren nach Watzlawick et al. drei Untergruppen von Paradoxien, und zwar die logisch-mathematischen Paradoxien (gleichbedeutend wird bei ihnen der Begriff der Antinomie verwendet), die paradoxen Definitionen (semantische Antinomien) und schließlich die „pragmatischen Paradoxien“ (vgl. ebd. 174). Diese zuletzt genannten Paradoxien sollen uns im Folgenden beschäftigen.

Pragmatische Paradoxien lassen sich in die Bereiche der paradoxen Handlungsaufforderungen und der paradoxen Voraussagen aufteilen; die Handlungsaufforderungen bilden den Schwerpunkt unserer Untersuchung, der Vollständigkeit halber soll jedoch der Bereich der Voraussagen in diesem Zusammenhang wenigstens kurz zum besseren Verständnis des gesamten Themenbereiches vorgestellt werden.

7.1.2 „Unhaltbare Situationen“ und paradoxe Handlungsaufforderungen

Beginnend mit den paradoxen Handlungsaufforderungen benennen Watzlawick et al. drei Voraussetzungen dafür, dass paradoxe Handlungsaufforderungen auftreten:

1. Eine bindende komplementäre Beziehung [...].
2. Innerhalb dieser Beziehung wird ein Befehl (eine Handlungsaufforderung) gegeben, der befolgt werden muß, aber nicht befolgt werden darf, um befolgt zu werden. [...]
3. Der die inferiore Position in dieser Beziehung einnehmende [...] [Mensch] kann den Rahmen der Beziehung nicht verlassen oder die Paradoxie dadurch auflösen, dass er über ihre Absurdität kommentiert, d.h. metakommuniziert (ebd. 179).

Wir haben es nun mit einer so genannten „unhaltbaren Situation“ (ebd. 179) zu tun, in der sich der Betreffende, an den die Handlungsaufforderung ergeht, befindet.

Das klassische Beispiel für eine solche Aufforderung stellt der Satz „Sei spontan!“ (ebd. 184.) dar, in dem der Empfänger, um die Aufforderung zu erfüllen, „spontan in einem Kontext von Gehorsam, von Befolgung, also von Nichtspontaneität, sein müßte“ (ebd. 184).¹⁴⁸

An dieser Stelle befinden wir uns an dem o.g. Punkt der so genannten Doppelbindungstheorie, mit der im weiteren Verlauf bei Watzlawick et al. der Versuch unternommen wird, sogar krankhafte Störungen in der Schizophrenie zu erklären.

Zwei oder mehr Personen haben eine enge Beziehung zueinander aufgebaut und der Adressat der kommenden Mitteilung kann nicht aus dem Kontext der Mitteilung, d.h. der Kommunikationssituation, entfliehen (Metakommunikation ist ausgeschlossen); die Aussage, die nun von einer Seite der Beziehung aus ergeht, sagt gleichzeitig etwas über sich selbst aus und enthält eine Negierung oder Unvereinbarkeit dieser beiden Aussagen,

[...] denn die Mitteilung selbst ist paradox.

Diese Situation kann für den Empfänger oft noch weiter durch das mehr oder weniger ausgesprochene Verbot erschwert sein, des Widerspruchs oder des tatsächlichen Zusammenhanges gewahr zu werden (ebd. 196).

Betrachten wir noch einmal die Bedingung der Kommunikationssituation zwischen inferiorer und superiorer Gesprächsseite im Hinblick auf die sprechakttheoretische Untersuchung von AUFFORDERUNGEN, so stellt auch Searle hinsichtlich des illokutionären Aktes der AUFFORDERUNGEN fest:

Beim Anordnen und Befehlen tritt die zusätzliche Einleitungsregel hinzu, daß S [der Sprecher] H [dem Hörer] gegenüber in einer überlegenen Position sein muß. (Searle 1994: 100)

7.2 Übertragung auf die Schulsituation

Bezogen auf die schriftlichen Aufgabenstellungen im Deutschunterricht bedeutet das o.G., dass ein Schüler als lesender Empfänger von seinem Deutschlehrer bzw. dem Deutschbuch als stellvertretende „Autorität“ und Person der engen Beziehung in dem Kontext des Deutschunterrichtes eine Aufforderung erhält, die er zunächst einmal in

¹⁴⁸ Hierzu fällt bereits ganz deutlich eine Parallele in der Formulierung zu der bereits oben zitierten Aufgabenstellung „Geben Sie den Inhalt der Geschichte spontan mit eigenen Worten wieder“ (MR 1998: 33) auf, die unter dem Unterpunkt 7.2 bei der Übertragung auf die Schulsituation näher besprochen werden soll.

dem „Zwang“ der Beantwortung *nicht in Frage stellen* wird, sondern zu beantworten bzw. bei Aufgaben zu bearbeiten gewillt ist. Inwieweit die Aufforderung nun nicht befolgt werden darf, um erfüllt zu werden, können wir uns nah an Watzlawicks et al. o.g. Beispiel „Sei spontan“ im dem Satz a) näher anschauen:

- a) Geben Sie den Inhalt der Geschichte spontan mit eigenen Worten wieder. (MR 1998: 33)

Kann man die Reduktion einer Geschichte, die man zunächst gelesen und verstanden haben muss, wirklich „spontan“ paraphrasierend wiedergeben?

Der Schüler kann in seiner inferioren Position in der Lehrer-Schüler- bzw. Deutschbuch-Schüler-Position den Rahmen der Beziehung nicht verlassen, d.h. es ist z.B. eher unwahrscheinlich, dass der Schüler bei jeder Aufgabe eine Grundsatzdiskussion darüber eröffnet, wie das deutsche Schulsystem funktioniert und ob er die Aufgabe überhaupt zu lösen habe.

Stattdessen wird er vermutlich mit einer Paraphrasierung der wichtigsten Aussagen des Textes beginnen, die jedoch aufgrund der Aufforderungsform, die der Aufgabe zugrunde liegt, nicht mehr „spontan“ sein kann.

Aus der gegenwärtigen Schulpraxis und dem Lehreralltag heraus möge jedoch der Einwand gegenüber Watzlawick et al. erlaubt sein, dass auch Versuche der „Flucht“ (z.B. durch Nichtbeantworten der Aufgabe oder wenig „spontane Paraphrasierung“) nicht mehr ganz unrealistisch erscheinen. Wird eine Aufgabenstellung allerdings nicht bearbeitet, kann der Schüler keinen Lernfortschritt erlangen und die Kommunikationssituation muss schon allein dadurch aus schulischer Sicht als misslungen bewertet werden.

7.3 „Doppelbindung“ und paradoxe Handlungsaufforderungen

Zurück zu Watzlawicks et al. Definition der Doppelbindung. Sie wird bestimmt durch die Differenz zwischen den eigenen, „richtigen“ Wahrnehmungen und den „erwarteten“ Wahrnehmungen. Es wird eine starke Verhaltenseinengung der betreffenden (d.h. inferioren) Person bewirkt - innerhalb dieser paradoxen Handlungsvorschrift ist keine Auswahl von Alternativen möglich „und ein selbstverewigender, oszillierender Prozeß wird in Gang gesetzt“ (Watzlawick et al. 1990: 201), das heißt: „Doppelbindungen sind also nicht einfach widersprüchliche, sondern wirklich paradoxe Handlungsaufforderungen“ (ebd. 199).

Doppelbindungen können somit als die *erweiterte Form* einer „unhaltbaren Situation“ angesehen werden, bei der der Rezipient als eingeschränkte Reaktionsmöglichkeiten

entweder das Suchen nach von ihm übersehenen Möglichkeiten annimmt oder der Aufforderung Folge leistet. Eine dritte Chance wäre das „Sich-Selbst-Isolieren“ von der Doppelbindung, wie es Watzlawick et al. zusammen mit den anderen beiden Möglichkeiten anhand der schizophrenen Verhaltensweisen aufzuzeigen versuchen (vgl. ebd. 202 f.).

7.3.1 Übertragung auf die Schulsituation

Auch die von Watzlawick et al. vorgeschlagenen drei Möglichkeiten der Reaktion auf die Doppelbindung lässt sich gut auf den Schulalltag übertragen.

Erhält ein Schüler eine ihm paradox erscheinende Aufforderung, sucht er *entweder* nach weiteren Möglichkeiten, mit dieser zu arbeiten, z.B. indem er seine Mitschüler fragt, wie sie die Aufgabenstellung verstehen, oder indem er die Lehrperson durch weitere „Teilfragen“ nach den Aufgabenbereichen der gestellten Aufgabe befragt, *oder* er versteht zwar nicht den tieferen Sinn der Aufgabe, beantwortet sie aber „irgendwie“ (häufig überlesen Schüler Teile von Aufgaben z.B. in Klausuren und wundern sich nachher, dass sie bei der Benotung wegen fehlender Bearbeitung einzelner Aspekte Notenabzüge erfahren), *oder* sie „isolieren“ sich in dem Sinne, dass sie unerwartet auf die Aufgabenstellung reagieren, indem sie sie z.B. umformulieren oder – wie bereits angedeutet – als unannehmbar zur Diskussion stellen.

7.4 Paradoxe Voraussagen

Der zweite Bereich der paradoxen Voraussagen enthält sich ausschließende sprachliche Voraussagen erstens der Objekt- und zweitens der Metaebene, die in einem gesetzten Rahmen geäußert werden. Auch sie lassen eine Zwangslage der eingebundenen Person entstehen (vgl. ebd. 203 ff.).

Als für unser Handlungsfeld passendes Beispiel nennen Watzlawick et al. (vgl. ebd. 203ff.) unter anderem die Geschichte einer durch einen Schuldirektor angekündigten Prüfung seiner Schüler, die unerwartet an einem Tag der nachfolgenden Woche stattfinden werde. Auf der Objektebene wird mitgeteilt, dass eine Prüfung stattfinden wird, auf der Metaebene, dass sie unerwartet sein wird. Diese beiden Aussagen widersprechen sich, werden jedoch durch den Lehrer-Schüler-Rahmen aufrechterhalten. Watzlawick et al. rollen die Geschichte sozusagen „von hinten“ auf und verweisen darauf, dass die

angekündigte Prüfung vom logischen Standpunkt aus sogar noch am letzten Tag der Woche unvoraussagbar stattfinden kann, da gerade dieser Tag ja „nicht mehr unerwartet“ (ebd. 205) sei.

7.4.1 Übertragung auf die Schulsituation

Praktische Beispiele für paradoxe Voraussagen im Rahmen des Schulalltags ließen sich sicherlich zahlreich konstruieren oder aus Unterrichtsgesprächen heraus protokollieren; im Rahmen der Untersuchung verschriftlichter Aufgabenstellungen bzw. Handlungsaufforderungen lassen sie sich in unserer Arbeit jedoch nicht belegen und werden daher nicht weiter behandelt.

7.5 Die drei Schritte der Paradoxie

Nach Watzlawick et al. besteht der Sachverhalt der Paradoxie formal betrachtet aus drei Schritten.

Zunächst wird von einem Sprecher aus eine Prämisse formuliert, die von ihrer Aussage her annehmbar ist. Eine zweite Prämisse (die auch in der ersten enthalten bzw. über sie handeln und als „Hintergrundwissen“ mitgedacht werden kann) folgt, die ebenfalls für sich besehen keine Verwunderung hervorrufen würde. Wir verstehen die Aussage Watzlawicks et al. über die „widerspruchsfreien Prämissen“ somit als getrennt stehende Prämissen, die als wahr oder falsch beurteilt werden können, ohne bereits in ihrer Anlage widersprüchlich zu sein - dennoch bleiben sie thematisch verbunden.

In einem dritten Schritt lässt sich nun jedoch eine gedankliche Schlussfolgerung aus den beiden Aussagen ziehen, die, bei näherer Betrachtung, unannehmbar ist. Diese „unlogische“ Konsequenz erregt das „Stutzen“ bzw. die Irritation des Rezipienten (vgl. ebd. 201 ff.).

So wird beispielsweise der Hörer der o.g. Handlungsaufforderung „Sei spontan!“ (ebd. 184) dem formal offensichtlichen Befehl nicht gedankenlos folgen können, ohne den bereits zuvor dargestellten Widerspruch innerhalb dieser Aussage zu erkennen.

Eine Paradoxie kann damit entsprechend ihrer drei Schritte auf ihren zunächst offensichtlich erscheinenden Widerspruch hin untersucht werden:

1) eine oder beide Prämissen werden abgelehnt,

2) der Gedankengang, den man bei der Verknüpfung der beiden Prämissen zog, kann revidiert werden oder

3) man lässt sich von der „paradoxen Schlussfolgerung“ überzeugen.

Zur Erläuterung dieser drei Schritte wird nach Sainsbury (1993) eine Paradoxie wie folgt definiert:

Eine scheinbar unannehmbare Schlußfolgerung, die durch einen scheinbar annehmbaren Gedankengang aus scheinbar annehmbaren Prämissen abgeleitet ist. [...] Also haben wir allgemein die Wahl: Entweder ist die Schlußfolgerung gar nicht wirklich unannehmbar, oder aber der Ausgangspunkt bzw. der Gedankengang hat eine Schwäche, die nicht offen zutage liegt. (Sainsbury 1993: 7f.)

Schauen wir uns erweiternd, wie bei der Sammlung der Beispielsätze im Anhang, die semantische Bedeutung des Begriffs der Paradoxie an:

paradox [...]: (bildungssprachr.) *einen [scheinbar] unauflösbaren Widerspruch in sich enthaltend; widersinnig, widersprüchlich [...]* (ugs.) sehr merkwürdig; ganz u. gar abwegig, unsinnig [...]. **Paradox** [..]: *etw., was einen Widerspruch in sich enthält, paradox.* (Wörterbuch 1999: 2851)

Ähnlich finden wir im Grimm'schen Deutschen Wörterbuch (1854ff.) unter dem Stichwort „paradox“ als Teil einer Definition die Merkmale „der gewöhnlichen ansicht widerstreitend, widersinnig, befremdlich, sonderbar“ (Grimm et al. 1854ff.: 92).

Einen vergleichbaren Ansatz, jedoch mit einem erweiterten Stichwort zunächst nicht ersichtlicher „Wahrheiten“, gibt Meyers Großes Taschenlexikon (1995) mit seiner Definition zum Stichwort "Paradoxon", wenn es heißt:

Bez. 1. für eine paradoxe, d.h. der allg. Meinung entgegenstehende Aussage oder für den von einer solchen Aussage dargestellten Sachverhalt (Paradoxie); 2. für eine scheinbar alog., unsinnige, widersprüchlich. Behauptung, die aber bei genauerer gedankl. Analyse auf eine höhere Wahrheit hinweist. (Meyer 1995: 263)

Um eine Paradoxie zu „verstehen“, vollzieht der Rezipient also einen Gedankengang über die vorgeschlagenen Prämissen. Unabhängig davon, ob eine Paradoxie nun aufzulösen ist oder nicht, setzt sich die Person also mit einer (unhaltbaren?) Situation auseinander und stößt so eventuell auf ihr eine zuvor verborgene „höhere Wahrheit“, wenigstens aber auf einen Zweifel. Den Aspekt einer veränderbaren inneren Einstellung der von der Paradoxie „betroffenen“ Person beschreibt Roland Hagenbüchle (1992) in seinem Aufsatz „Was heißt 'paradox'? Eine Standortbestimmung“ so:

Die Radikalität des Widerspruchs - dies sein performativer Aspekt - tendiert dazu, eine Neubestimmung der involvierten Termini zu erzwingen [...]. (Hagenbüchle 1992: 41)

Notwendigerweise ruft dies bei dem Leser

[...] eine Denkbewegung [hervor], die die festgefügtten Bedeutungsgrenzen als Vorurteile in Frage stellt. Der Rezipient - darin liegt der Appellcharakter des Paradoxons - wird dazu überredet, seine Auffassung von sich selbst und der Welt [...] neu zu überdenken (ebd. 41).

7.5.1 Übertragung auf die Schulsituation

Kommen wir noch einmal auf den Beispielsatz a) zurück, so wird der Schüler als mögliche erste Prämisse die Aufforderung „Geben Sie den Inhalt der Geschichte wieder“ verstehen. Als mögliche zweite Prämisse lassen sich nun die Indikatoren ausmachen, dass diese Textwiedergabe „spontan“ und „in eigenen Worten“ erfolgen soll. Die beiden Prämissen für sich allein betrachtet würden zunächst als „wahr“ gelten und keinen Widerspruch in sich tragen – die Schlussfolgerung, die sich jedoch aus den beiden Aussagen ziehen lässt, mag eine Irritation des Schülers hervorrufen, der bisher sein „spontanes Verhalten“ und Schilderungen „in eigenen Worten“ nicht unbedingt im Zusammenhang mit einer strukturierten Textwiedergabe gesehen hat.

Wie bereits angedeutet, kann der Schüler nun entweder ...

- 1.) ... eine oder beide Prämissen ablehnen, d.h. er gibt zwar den Inhalt der Geschichte wieder, tut dies jedoch wohl überlegt und mit ausgesuchtem Wortschatz, oder er schreibt einige „spontane“ Gedanken in eigenen Worten dazu auf und muss sich eventuell später die Lehrerkritik gefallen lassen, dass seine Gedanken dem Leser keinen umfassenden Einblick in den Inhalt der Geschichte geben, oder
- 2.) ... der Schüler „revidiert“ sein Verständnis, indem er z.B. aus früheren Situationen gelernt hat, wie der Lehrer bzw. das Deutschbuch diese Art von Aufgabenstellungen meinen (z.B. „Geben Sie den Inhalt der Geschichte in den Ihnen am wichtigsten erscheinenden Aspekten und möglichst nicht zu textnah wieder“) oder
- 3.) ... er versucht nach bestem Wissen und Gewissen, „spontan“ und „in eigenen Worten“ den Inhalt der Geschichte aufzuschreiben.

Aufschlussreich sind noch der Verweis Grimms auf die „höhere Wahrheit“ und der „Appellcharakter“ nach Hagenbüchle. Ihre Definitionen des Widerspruchs in der Paradoxie weisen auf eine allgemeine Ansicht der Dinge hin - ein Aspekt, den man im Hinblick auf die In-Frage-Stellung „gewohnter Aufgabenstellungen“ des Deutschunterrichts als durchaus positiv bewerten kann. Der Schüler ist nur über wegen der sprachlichen Form und dem Ziel der Aufgabenstellung irritiert, sondern muss sich z.B. auch Gedanken über sein methodisches Vorgehen machen, um die Aufgabe beantworten zu können. Der schulisch geforderte Aspekt des „Lern- und Entwicklungsprozess[es]“ (RuL Deutsch: XI) und des „problem- und prozessbezogene[n] Denken[s]“ (ebd.: XII) wird damit im weitesten Sinne angesprochen.

7.6 Zwischenfazit

Fassen wir die Merkmale „pragmatischer Paradoxien“ noch einmal in umgekehrter Reihenfolge resümierend zusammen.

Eine Paradoxie baut sich, wie folgendes klassisches Schlusschema des Syllogismus veranschaulichen soll, in drei Schritten auf:

1. Prämisse
 2. Prämisse
-
- Schluss

Abbildung 23: Schema der Prämissen und Schlussfolgerung

In Anlehnung an Watzlawick et al. gehen wir davon aus, dass sich ein Widerspruch aus den beiden Prämissen ergibt. Jede Prämisse für sich betrachtet trägt dabei keinen Widerspruch in sich. Zusätzliche Merkmale pragmatischer Paradoxien sind die Beziehungsstruktur zwischen den Kommunikationspartnern (superiore, d.h. die Paradoxie aufbauende, und inferiore, d.h. die in der Paradoxie gefangene Person), die Handlungsaufforderung bzw. Voraussage und schließlich das In-der-Paradoxie-Festgehalten-Sein der inferioren Person.

Watzlawick et al. postulieren drei feste Merkmale „unhaltbarer Situationen“: erstens eine bindende komplementäre Beziehung (bei unserer Thematik der „Lehrer-Schüler-Rahmen“ oder der „Deutschbuch-Schüler-Rahmen“), zweitens eine Handlungsaufforderung, die im eigentlichen Sinne nicht befolgt werden darf bzw. eine negierende / widersprüchliche Aussage über die erste Aussage enthält und drittens die fehlende Möglich-

keit der inferioren Person, sich der so entwickelten Situation durch Metakommunikation oder Beendigung der Beziehung zu entziehen (bei dem Willen der Schüler eine Aufgabe zu beantworten, sollten bei verschriftlichten Arbeitsaufträgen zusätzliche, eventuell mündliche Erläuterungen idealerweise überflüssig bleiben).

In seiner Doppelbindung erlebt der Schüler einen Moment des „Stutzens“ bzw. der Irritation über die Art der Aufgabenstellung und kann auf verschiedene Art und Weise mit paradoxen Handlungsaufforderungen umgehen – wünschenswert ist, dass er sie als „Denkanstoß“ empfindet und zu beantworten versucht.

7.7 Übertragung auf Aufgabenstellungen

Betrachten wir die beiden Merkmale der Prämissen und der „unhaltbaren Situation“ nun im Hinblick auf die in diesem Kapitel zuerst benannten Beispiele von Aufgabenstellungen.

Bei allen Beispielen wird das Merkmal der bindenden, komplementären Beziehung grundlegend wie oben erläutert durch den schulischen Rahmen vorausgesetzt und daher im Folgenden nicht mehr näher erläutert. Auch die Form der pragmatischen Paradoxie, die Handlungsaufforderung, bleibt gleich und muss somit nicht wiederholt benannt werden. Zur Untersuchung kommen daher eher die Zusammenhänge zwischen Prämissen und Schlussfolgerung sowie die „höhere Wahrheit“, die hinter der Aufgabenstellung steht:

- b) Bringen Sie Ihre eigenen Lebenserfahrungen ein: [...] (PD 177,50-51)
- c) Erläutern Sie die Zeilen 77ff. anhand von Beispielen aus dem Alltag und eigenen Erfahrungen. (TTS 2001: 47)
Was mache ich, wenn ich zu dem gestellten Thema gar keine Lebenserfahrung einbringen kann?

Die erste Prämisse beider Aufforderungen sagt aus, dass der Schüler eine Sache interpretieren bzw. erläutern soll, die zweite Prämisse setzt voraus, dass er in seinem jugendlichen Alter auf „Lebenserfahrung“ bzw. „eigene[...] Erfahrung“ im Hinblick auf die hier nicht explizit genannte Thematik zurückgreifen kann. Der Schüler könnte hierbei jedoch möglicherweise die zweite Prämisse ablehnen (Schritt 1 nach Watzlawick et al.), wenn er diese Erfahrungen noch nicht gemacht hat.

Lösbar wäre die für ihn paradoxe Handlungsaufforderung demnach nur, wenn er solche Erfahrungen antizipiert, wie sie ihm zum Beispiel aus den Medien oder dem Freundes- und Familienkreis bekannt sind.

- d) Gedichte schreiben kann man schwerlich auf Befehl: Setzen Sie sich einen nicht zu knapp bemessenen zeitlichen Rahmen, in dem jeder sich zu seiner Zeit ans Schreiben begeben kann. (TTS 2001: 49)

Enthält aber die Aufgabe nicht genau diesen Befehl zu schreiben?

Hier müssen die beiden Satzteile der Handlungsaufforderung als Ganzes gesehen werden. In einer ersten Prämisse wird eine Art Ankündigung oder Einleitung gegeben. Mit dem Aussagesatz „Gedichte schreiben kann man schwerlich auf Befehl“ wird eine allgemeingültige Aussage getroffen, deren Wahrheitsgehalt jedoch durch den nachfolgenden Auftrag des Schreibens, also die zweite Prämisse, revidiert wird (Schritt 2 nach Watzlawick et al.). Der Schüler wird vermutlich, um die Aufgabe lösen zu können, der zweiten Prämisse einen höheren Wert beimessen und dem so verkürzt zu verstehenden Arbeitsauftrag ohne die Einleitung folgen.

- e) Versuchen Sie sich an frühe Leseerlebnisse zu erinnern und skizzieren Sie Ihre persönliche Lesebiografie. (TTS 2001: 132)
f) Lassen Sie sich durch Bichsels Text anregen, sich eigene Lesebiografie ins Gedächtnis zu rufen. Versuchen Sie, ein besonders markantes Leseerlebnis anekdotisch aufzubereiten. (TTS 2001: 10)

Wie viele Bücher hat ein Schüler durchschnittlich so intensiv gelesen, dass er sie mit einem „Leseerlebnis“ bezeichnen würde?

Im Beispielsatz e) fällt auf, wie vorsichtig die Aufforderung formuliert wird („versuchen Sie“), aber auch der zweite Arbeitsauftrag bleibt in seinem Hinweis auf eine „Lesebiografie“ recht allgemein, es werden keine konkreten Werke benannt, die ein Schüler eventuell zur Beantwortung der Aufgabe gelesen haben müsste. Damit könnte der Schüler, der auch nur wenig oder praktisch keine eigene Lesebiografie vorzuweisen hat, weil er z.B. noch nie über den Unterricht hinaus Literatur genossen hat, die Aufgaben lösen, indem er sich gemäß dem dritten Schritt nach Watzlawick et al. davon überzeugen lässt, irgendein Wissen einbringen zu können, erschiene es ihm auch noch so unbedeutend.

- g) Erproben Sie miteinander, in welcher Weise Sie – besonders wenn Sie zum ersten Mal längere Zeit in der gleichen Gruppe mitarbeiten – Ihre Erfahrungen im

Gespräch so aufarbeiten können, dass Sie daraus für die Zukunft profitieren. (TTS 2001: 99)

Werde ich gleiche Erfahrungen in späteren Gruppen machen? Und läuft es in der Gruppe nicht so gut: kann ich dann überhaupt etwas erarbeiten, ja sogar „aufarbeiten“?

Laut Aufgabenstellung arbeiten Schüler hier bereits in einer Gruppe zusammen. Diese erste Prämisse wird jedoch gestört durch die zweite Prämisse, dass die Arbeit reflektiert werden soll. Unter Umständen wird von Schülern diese zweite Prämisse abgelehnt (Schritt 1 nach Watzlawick et al.), wenn sie die Arbeit als wenig effizient erleben oder sich dieses beim Versuch der Umsetzung des Arbeitsauftrages herausstellt (weil z.B. die anderen Mitglieder der Gruppe weniger kooperativ sind). Unserer Ansicht nach liegt in dieser Aufgabenstellung der Hinweis auf eine Grundproblematik des Gruppenunterrichts verborgen, die gemeinsame und erfolgreiche Zusammenarbeit aus Sicht jeden einzelnen Gruppenmitgliedes; gerade durch den paradox erscheinenden Arbeitsauftrag der Reflexion über diese Zusammenarbeit könnten die Schüler jedoch im Idealfall gemäß Schritt 3 nach Watzlawick et al. die paradoxe Schlussfolgerung annehmen, über ihre fehlerhafte Arbeit zu diskutieren und so die Lernergebnisse zu verbessern.

- h) Finden Sie Hinweise darauf, was für eine Geschichte Sie beim Weiterlesen erwartet? [...] Aus welcher **Perspektive** wird Ihnen die Welt des Romans dargeboten und wie trägt das dazu bei, sich in dieser Welt zurechtzufinden? (TTS 2001: 142)

Was ist, wenn ich die Hinweise auf den weiteren Verlauf der Geschichte nicht finde? Was ist, wenn ich mich nicht in die Welt des Romans hineinversetzen konnte?

In einer ersten Prämisse wird impliziert, dass es Hinweise auf den weiteren Verlauf der (uns hier unbekannt) Geschichte gibt und in einer zweiten Prämisse, dass diese dazu beitragen können, das Gelesene zu interpretieren (aus Sicht des Erzählers im Roman). Kann ein Schüler nun der ersten Prämisse nicht folgen, d.h. jene Hinweise nicht entdecken, wird er durch die zweite Prämisse darauf aufmerksam gemacht, in welcher Richtung er noch einmal genauer die Erzählung nachlesen müsste, um eben solche zu finden. Am ehesten wird der Schüler also damit dem dritten Schritt nach Watzlawick et al. folgen und zu der „höheren

Wahrheit“ gelangen, dass es eben solche Hinweise geben muss und diese ihm dann bei der weiteren Interpretation nützlich sein werden.

- i) Machen Sie sich Gedanken darüber, warum die identifizierten Wörter „schwierig“ sind. (DU 2/2003,28-31)
- j) Lesen Sie den Text still und notieren Sie dabei alle Gedanken, die Ihnen beim Lesen durch den Kopf gehen: Beobachtungen, Fragen, Erklärungsversuche ... (TTS 2001:38)

Müsste ich nicht zunächst wissen, was die Wörter „schwierig“ macht, ehe ich begründen kann, warum sie es sind? Man kann sich über vieles seine Gedanken machen! Was ist, wenn mir Gedanken kommen, die nicht direkt etwas mit dem Thema zu tun haben?

Hier haben wir ein Beispiel, in dem der Schüler vermutlich gemäß dem zweiten Schritt nach Watzlawick et al. die Verknüpfung der beiden Prämissen revidieren wird. „Sich Gedanken zu machen“ ist als eine der beiden Prämissen ein weit zu fassender Begriff. Die jeweils zweite Prämisse, die identifizierten Wörter als „schwierig“ zu definieren bzw. „alles“ zu notieren, werfen dahingehend Schwierigkeiten auf, die Wörter wie bereits angedeutet überhaupt als schwierige herauszufinden bzw. seine Gedanken so weit zu selektieren, dass sie sich noch auf das gestellte Thema beziehen. In der Verknüpfung der beiden Prämissen miteinander wird jedoch deutlich, wie gut sich beide ergänzen, um die gestellte Paradoxie der Unlösbarkeit (da Nicht-Erkenntnis bzw. Überflutung an Eindrücken) zu verstehen ist – die Auswahl der Gedanken wird durch die zweite Prämisse vorgegeben, eine Lösung der Aufgabe scheint so jeweils möglich.

Für die Analyse und Interpretation der verbliebenen fünf weiteren Beispielsätze soll zusätzlich die Anregung der sprachwissenschaftlichen Untersuchung hinzugezogen werden.

7.8 Eine Erweiterung des Arbeitsbegriffes: Kritik an Watzlawick et al.

Johann August Schüle (1977) wagte es mit seinem Buch "Psychotechnik als Politik. Zur Kritik der Pragmatischen Kommunikationstheorie" als einer der ersten Autoren, Watzlawick et al. in ihrer Kommunikationstheorie zu kritisieren. Ziel seiner Untersuchung ist es, ein „soziales Substrat“ (Schüle 1977: 7) innerhalb der zugrunde liegenden Kommunikationstheorie aufzuzeigen und ihre Grenzen sichtbar zu machen. Den

eigentlichen Sachverhalt einer pragmatischen Paradoxie reduziert der Autor auf die Definition: „in sich widersprüchliche Kommunikation, verbunden mit der Ausschaltung von Metakommunikation“ (ebd. 83.).

Einzig durch die Zuhilfenahme der Mengenlehre (Watzlawick et al. verweisen auf zahlreiche mathematische Beispiele), so Schülein, gelinge es Watzlawick et al., diese Theorie überhaupt interessant zu machen; Schülein betont des Weiteren, dass die Unterscheidungen, die die Autoren für die Gruppen von Paradoxien treffen, eigentlich nur grammatikalische seien, die in den Raum gestellt würden (vgl. ebd. 83 f.). Bezogen auf die fehlenden Wahlmöglichkeiten nach einer ausgesprochenen paradoxen Handlungsvorschrift stellt Schülein somit fest:

Daß dabei einmal von 'logischen', zum anderen von 'tatsächlichen' Möglichkeiten gesprochen wird, ist das unfreiwillige [sic!] Eingeständnis, daß praktische Realität der wesentliche Bezugspunkt ist (ebd. 84).

Das bedeutet, dass bei der Theorie eine Deduktion aus der Praxis und nicht aus der formalen Logik herausgenommen würde (vgl. ebd. 84).

Bezogen auf unsere grammatikalischen Ausführungen nach Brinkmann zeigte sich jedoch im Rahmen der Untersuchung der Modalität, dass gerade der von Schülein kritisierte Bereich der Realität im Vergleich zum Bereich der Information Grundlage einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung sein *muss*; Watzlawicks et al. Theorie lässt sich damit unserer Ansicht nach geradezu ideal auf die Aufforderungssituation im Deutschunterricht anwenden bzw. an ihr nachweisen.

Beim Kontext einer Äußerung vermisst Schülein Watzlawicks et al. Einbeziehung „gesellschaftliche[r] Praxis als [...] [inhaltlichen] Bezugspunkt“ (ebd. 85), somit fiel auch die Berücksichtigung des Gewaltmomentes aus der Betrachtung (da rein formal) heraus. Für eine umfassende Untersuchung von Paradoxien, so Schülein, spiele gerade diese Randbedingung aber eine entscheidende Rolle (vgl. ebd. 85.).

Gegen diese Kritik wäre einzuwenden, dass die von Watzlawick et al. benannten Situationsbeispiele sich v.a. auf die alltägliche, allgemeine superiore-inferiore Beziehung der Kommunikationspartner stützt, die wir für unsere Untersuchung ebenfalls voraussetzen. Eine von Schülein darüber hinausgehende, z.B. zeitliche Einbettung (vgl. ebd. 86ff.) würde an der grundlegenden Paradoxie nichts ändern, ein wirkliches „Gewaltmoment“

zur Durchsetzung der Aufforderungen hoffen wir für unsere Schulpraxis ebenfalls auszuschießen.

Gerade bei der Auswahl der Textbeispiele setzt jedoch auch eine weitere wissenschaftstheoretische Kritik an.

Für Jürgen Ziegler (1977) sind die pragmatischen Paradoxien Watzlawicks et al. der Versuch, die semantischen Paradoxien in das „wirkliche Leben“ (Ziegler 1977: 91; der Autor verzichtet auf die Großschreibung) einzubetten.

Des Weiteren kritisiert Ziegler, dass in den bereits genannten drei Bestandteilen einer „unhaltbaren Situation“ inhaltlich nicht zwischen den dort angesprochenen unterschiedlichen Ebenen (allgemeine Situation, besondere Situation und eine Mitteilung) unterschieden wird (vgl. ebd. 93):

[...] entweder es lassen sich aus irgendwelchen Prämissen eine Aussage und ihre Negation ableiten, dann sind die Prämissen nicht widerspruchsfrei, oder die Prämissen sind tatsächlich widerspruchsfrei, und ein Widerspruch ist nicht ableitbar (ebd. 98).

Als Arbeitsbegriff der „Paradoxie“ schlägt Ziegler vor:

Bei einer Paradoxie handelt es sich um einen kontradiktorischen, d.h. logischen Widerspruch zweier Aussagen, denen beide - wodurch auch immer begründet - die Eigenschaft, wahr zu sein, zukommt. Eine Paradoxie verletzt deshalb das logische Gesetz vom ausgeschlossenen Widerspruch (ebd. 94).

Ergänzend hierzu verschafft sich Karl J. Meister (1987) einen textkritischen Zugang zu Watzlawicks et al. Werk, wenn er sich im Großteil seiner Analyse auf den „gekonnt suggestive[n] Stil Watzlawicks“ (Meister 1987:1) stützt und mit Hilfe von Textanalyse und -kritik das dialogisch-dialektische Vorgehen Watzlawicks nachzuzeichnen versucht. Die „pragmatischen Paradoxien“ ließen sich, so Meister, mit Hilfe der modernen Mathematik und Logik auflösen, außerdem hätten die sie nicht aus der Schizophrenie-Untersuchung hergeleitet werden dürfen (vgl. ebd. 128).

Eine Paradoxie bleibt für Meister eine einfache Kontradiktion, die

[...] nichts bewirkt und schon gar nicht eine adäquate Reaktion verhindert. Wenn nämlich kein Gewaltverhältnis besteht, hat die Paradoxie nichts Bedrohliches an sich: Man kann sie ignorieren [...], über sie sprechen oder die Beziehung verlassen (ebd.: 129).

Wie bereits zuvor erwähnt, erscheint diese Kritik im Hinblick auf den Schulalltag nicht unberechtigt; Schüler könnten eine ihnen paradox erscheinende Handlungsaufforderung

nicht beantworten (weil sie sie angeblich nicht verstanden haben), sie hinterfragen, indem der Lehrer rückbezüglich dazu aufgefordert wird, sie näher zu erläutern oder ggf. umzuformulieren oder aus dem Kontext her austreten, indem die Autorität (nicht die Gewaltsituation!) ignoriert wird. Dass sich solche „pragmatischen Paradoxien“ jedoch trotzdem aus unseren Unterlagen der Deutschbücher und –zeitschriften herleiten lassen, gewährt den von den Kritikern realistischen Bezug zu alltäglichen Kommunikationssituationen auch (noch) außerhalb schizophrener Krankheitsmuster.

Bettina Girgensohn-Marchand (1994) untersucht schließlich noch einmal genauer die begrifflichen Grundlagen Watzlawicks et al. im Hinblick auf psychologische und sozialpsychologische Erkenntnisse mit Hilfe der Sprechakttheorie, die die vorgestellte Kommunikationstheorie entweder als widersprüchlich oder zu hoch gegriffen erscheinen lassen.

Für sie bestehen Watzlawicks et al. Paradoxien aus einer „Aufforderung zu zwei widersprüchlichen Verhaltensweisen“ (Girgensohn-Marchand 1994: 71), wobei mit Hilfe der Sprechakttheorie für sie nachzuweisen ist, dass innerhalb einer Sprachäußerung unterschiedliche Interpretationen des Gesagten möglich sind (vgl. ebd. 71 f.).

In Anlehnung an den Mathematiker und Philosophen Russell, der in seinen Arbeiten über Paradoxien die Selbstrückbezüglichkeit von Aussagen verneint, zweifelt Girgensohn-Marchand die Satzbeispiele Watzlawicks et al. an. So ist für sie eine paradoxe Handlungsaufforderung einfach „die Aussage und die ihr folgende unvereinbare Aussage über die Aussage“ (ebd. 77).

7.9 Fazit

Über den engen situativen Rahmen der verschriftlichten Aufgabenstellung der Paradoxie hinaus muss außerdem für eine Analyse die nach Schülein (vgl. Schülein 1977: 90ff.) gesellschaftlich-historische Betrachtung der Schulsituation einbezogen werden (wichtig ist also die Benennung der superioren und inferioren Sprecherrollen, was wiederum der These Watzlawicks et al. einer bestimmten Beziehungsstruktur zwischen den Gesprächspartnern entspricht).¹⁴⁹

Wir folgen der Forderung Zieglers nach einer erweiterten Methodologie (vgl. Ziegler 1977: 11ff.), allerdings nicht mit Hilfe der Sprechakttheorie, die bereits von Girgen-

¹⁴⁹ Zum Rollenverhalten der Lehrperson siehe in ausführlicherer Form auch Hammel (1994).

sohn-Marchand verwendet wurde (vgl. Girgensohn-Marchand 1994: 71ff.), sondern durch Analyse der Modalität und den Wortfeldern von Aufforderungen, wie wir sie in Kapitel 3 und 4 darstellen. Die sprachwissenschaftliche Analyse der pragmatischen Paradoxien wirkt damit auch einer Kritisierung durch Meister entgegen, der bei Watzlawick et al. nur eine reine Aufstellung, aber keine Erläuterung der Paradoxien sah (vgl. Meister 1987: 127).

7.10 Übertragung auf Aufgabenstellungen

Ergänzend zu der zuvor durchgeführten Analyse der pragmatischen Paradoxien in Arbeitsaufträgen gemäß den Prämissen nach Watzlawick et al. sollen die noch verbliebenen, am Anfang des Kapitels aufgeführten Aufgabenbeispiele zusätzlich anhand ihrer sprachlichen Modalität untersucht werden, um aufzuzeigen, wie komplex die Paradoxien für die Schüler zu verstehen sein müssen.

Vorweg sei festgestellt, dass vier der „problematischen“ Aufforderungen in den nachfolgenden Beispielen die Verben des „unwillkürlichen Tuns“ sind, und zwar „wahrnehmen“, „denken“, „überlegen“ (bei zwei Beispielen). Es kann in Frage gestellt werden, inwieweit Menschen die Fähigkeit besitzen, Imperativen dieses Bereiches überhaupt bewusst und gesteuert Folge zu leisten (anders z.B. als bei Verben wie „laufen“ oder „schreiben“).

- k) Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)

Kein Mensch kann alles wahrnehmen, schon gar nicht gleich intensiv - was soll ich bei den Beobachtungen selektieren?

Ähnlich zu unserem Satzbeispiel unter i) und j) widerspricht die zweite Prämisse der kompletten Wahrnehmung der ersten Prämisse der Standortsuche, die jedoch auch selbst recht undefiniert bleibt (eine Beobachtung in einem leeren Fußballstadion ist wohl vergleichsweise einfacher als eine Beobachtung in einem gut besuchten Schwimmbad). Auch hier ließe sich gemäß dem zweiten Schritt nach Watzlawick et al. nun die pragmatische Paradoxie auflösen, indem man die Selektion des Ortes und die Selektion der Wahrnehmung im Hinblick auf die ergänzende Satzklammer, nach bestimmten Kriterien „wahrzunehmen“, aufgreift.

Aus grammatikalischer Sicht enthält der Satz zwei deutlich formulierte Imperative der Vollverben „sich begeben“ und „wahrnehmen“. Durch ergänzende Adjektive („selbst gewählt“) und Adverbien („möglichst intensiv“) wird die adverbiale Bestimmung des Ortes („dort“) näher bestimmt. Die Verbformen stehen im Indikativ, jegliche Perspektive „über den gewählten Horizont hinaus“, wie Brinkmann es formulieren würde, ist damit ausgeschlossen, der wahrzunehmende Horizont bleibt damit auch im übertragenen Sinne überschaubar. Die Reihung der Substantive in der ergänzenden Klammer führen den Hinweis auf die Wahrnehmungsmöglichkeiten (zweites Verb, zweite Prämisse) näher aus und leiten damit gewissermaßen die Revision der Verknüpfung der zunächst paradox erscheinenden Prämissen beim Leser ein.

- l) Denken Sie beim Sprechen auch an Mimik, Gestik und Körperhaltung. (TTS 2001: 174)

Beim Sprechen wird es kaum möglich sein, diese Dinge alle gleichzeitig im Blick zu haben – ist vielleicht gemeint, dass ich mir vorher überlege, wie ich z.B. stehe, dass ich bei Sprechpausen von Zeit zu Zeit den Standort wechsle usw.?

In einem Satz werden zwei Prämissen gleichzeitig formuliert – das substantivierete Verb „beim Sprechen“ gibt vor, wozu der Imperativ Indikativ „Denken Sie“ klar auffordert, nämlich, so die zweite Prämisse, an die Körpersprache. Ähnlich wie beim Beispiel k) kann ich hier die nachfolgende Reihung von Nomen als Beispiele zur Erläuterung des Imperativs verstehen, dessen Realisierungsebene so mit der zweiten Prämisse verknüpft werden kann, dass ich die Substantivierung des Vollverbes „sprechen“ als wichtiger erachte denn das „Denken“, die beim Empfänger ankommende Aufforderung würde dann in der vereinfachten Form lauten: „Sprechen Sie mit Mimik, Gestik und Körperhaltung“.

- m) Überlegen Sie, wo die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in der Einstellung zur Natur liegen. (TTS 2001: 219)
n) Überlegen Sie sodann, inwiefern sich die Vorstellungen von einer „natürlichen“ und gleichzeitig einer „menschlichen“ Zeit diesen Vorstellungen zuordnen lassen. (PD 177,50-51)

Ist wirklich nur gemeint, dass ich mir etwas überlegen soll? Kann man die Vergleiche eigentlich wirklich nur durch etwas „Überlegen“ herausfinden?

Beide Aufgaben steigen mit dem Imperativ Indikativ ein, dass der Schüler sich laut dem Verb „etwas überlegen“ soll, dies ist damit die erste Prämisse. In der zweiten Prämisse wird nach Vergleichen gefragt – die Nebensätze stellen aber nicht nur grammatikalisch einen hypotaktischen Satzbau mit unterordnenden

einleitenden Konjunktionen dar, sondern können auch als Prämisse „abgelehnt“, d.h. der ersten Prämisse untergeordnet werden. Sieht man das Verb des Imperativs als das stärkere an, so steht eben „nur“ eine Überlegung im Vordergrund, noch kein vollendeter Vergleich. Der Schüler könnte also die Paradoxie auflösen, indem er zunächst nur nach ersten Ansätzen eines Vergleichs sucht, gleichsam „ins Blaue hinein“ interpretiert.

- o) Finden Sie Gemeinsamkeiten und / oder Widersprüche in der Auffassung von der Welt und dem Leben? (TTS 2001: 202)

Was ist, wenn ich sie nicht finde? Ist vielleicht eher gemeint, dass ich sie suchen soll? Und wie weit soll ich sie begründen, wenn ich sie gefunden habe?

Dieser Arbeitsauftrag ist aus grammatikalischer Sicht insofern interessant, als er eine Frage darstellt. Die einfache Antwort könnte „Ja“ oder „Nein“ lauten, da wir uns jedoch in der Schulsituation und bei der reglementiert vorgegebenen Beantwortung von Aufgaben durch das superiore-inferiore Lehrer-Schüler-Verhältnis befinden, versteht der Leser dieser Aufforderung die Frage als „Setzung“, vergleiche Brinkmann, die nicht ausdrücklich verneint wird. Man muss den Satz daher eher als Imperativ verstehen („Finden Sie [...]“) und wie im Beispiel zuvor davon ausgehen, dass die erste Prämisse mit dem Verb des „Findens“ mehr zählt als die zweite der „Gemeinsamkeiten und/ oder Widersprüche“, der Schüler kann die pragmatische Paradoxie auflösen, indem er davon ausgeht, dass es gemäß der zweiten Prämisse derartige Aspekte gibt und sie gemäß der ersten Prämisse wenigstens ansatzweise gefunden werden können.

7.11 Sprechaktregeln und ihre schulische Anwendung

Als letzten inhaltlichen Punkt unserer Ausführungen möchten wir auf einen Aspekt der Analyse pragmatischer Paradoxien aus Sicht der Sprechakttheorie verweisen, der so fundamental wichtig für „gelingende Kommunikation“ ist, dass wir ihn als eine Art „Schlusspunkt“ zur Anregung der mögliche Formulierung von „idealen Aufforderungen“ gemäß den Untermustern und der grammatischen Modalität, aber auch der Auswahl von Wortfeldern der Aufforderung sowie der Konstruktion von pragmatischen Paradoxien zu Grunde legen möchten: die Berücksichtigung von Sprechaktregeln.

Zur Bestimmung der Struktur illokutionärer Akte stellt Searles Sprechakttheorie (1994: 84ff.) Sprechaktregeln¹⁵⁰ auf, in denen die Bedingungen formuliert werden, unter denen ein bestimmter Sprechakt, also z.B. auch eine AUFFORDERUNG, „erfolgreich und vollständig vollzogen wird“ (Searle 1994: 84).

Ganz *allgemein* definiert Heusinger (1995: 15 f.) diese Regeln, siehe zweite Spalte der folgenden Tabelle; ganz *konkret* auf AUFFORDERUNGEN bezogen versucht dies Searle selbst, siehe dritte Spalte der nachfolgenden Tabelle.¹⁵¹

	<i>Sprechaktregeln nach Heusinger (1995: 15 f.)</i>	<i>Sprechaktregeln des AUFFORDERNS nach Searle (1994: 100f.)</i>
Regeln des propositionalen Gehalts	Der Satz sagt etwas aus (Prädikation) Der Satz bezieht sich auf einen Sachverhalt (Referenz)	Zukünftige Handlung A von H.
Einleitungsregeln	Sowohl der Sprecher als auch der Hörer haben Erwartungen an die Kommunikation (subjektives Wollen, Absichten, Bedürfnisse, Interessen, Wünsche)	1. H ist in der Lage, A zu tun. S glaubt, daß H. in der Lage ist, A zu tun. 2. Es ist sowohl für S als auch für H nicht offensichtlich, daß H bei normalem Verlauf der Ereignisse A aus eigenem Antrieb tun wird.
Regeln der Aufrichtigkeit	Was der Sprecher sagt, ist aufrichtig, wahr, ehrlich gemeint	S wünscht, daß H A tut.
Wesentliche Regeln	Der Sprechakt ist zu verstehen als Befehl, Behauptung, Versprechen ...	Gilt als ein Versuch, H dazu zu bringen, A zu tun.
Kommentar		Beim Anordnen und Befehlen tritt die zusätzliche Einleitungsregel hinzu, daß S H gegenüber in einer überlegenen Position sein muß. Für das Befehlen gilt wahrscheinlich die „pragmatische“ Bedingung der Nicht-Offensichtlichkeit. In beiden Fällen wird außerdem durch das Autoritätsverhältnis die wesentliche Bedingung modifiziert, denn die Äußerung gilt jetzt als der Versuch, H dazu zu bringen, A auf Grund der Herrschaft von S über A auszuführen.

Abbildung 24: Tabelle zu Sprechaktregeln

¹⁵⁰ Aus Gründen der Reduktion greifen wir nicht die Sprechaktregeln nach Grice auf, die jedoch beispielsweise bei Dressler (1972: 94) verständlich und kurz gefasst resümiert werden. Harras (2004:230) stellt die Grice'schen Konversationsmaximen der Quantität, Qualität, Relation und Modalität vor, die wir in ähnlicher Weise ebenfalls erarbeiten wollen. Die Werke von Grice sind dennoch im Literaturverzeichnis aufgeführt (Grice 1989 und 2001).

¹⁵¹ Zur weiteren Forschungslage von Gesprächsregeln siehe den Überblick von Thomas (1994).

Wie wir aus diesen Definitionen noch einmal deutlich ablesen können, ist die Referenz einer AUFFORDERUNG auf eine zukünftige Handlung des Empfängers bezogen; auch bei Arbeitsaufträgen, die, wie wir im Rahmen der grammatikalischen Besprechung aufzeigen konnten, sprachlich gesehen Vergangenheitsformen benutzen, zielt die Erwartungshaltung des Senders auf eine in unmittelbarer Zukunft liegende Lösung der Aufgabenstellung. Dabei fordert der Sender jedoch nicht mehr von dem Empfänger, als dieser in der Lage ist zu leisten – auf die schulische Situation bezogen liegt die Lösung einer Aufgabenstellung ja sogar im eigenen Interesse des Schülers (Leistungsbereitschaft) und der Lehrer muss nur entscheiden, welchen Umfang die Lösung einer Aufgabe einnehmen soll, damit sie noch lösbar bleibt (Leistungsfähigkeit).

Die Aufrichtigkeitsregel¹⁵² bestätigt den Hörer einer AUFFORDERUNG nun weiterhin darin, dass die Aufgabe auch als solche zu verstehen ist, sie sagt damit etwas über die grundsätzliche Verbindlichkeit aus, wobei dieser Begriff von dem der verschiedenen Intensitätsgrade von Aufforderungen, also deren „Verbindlichkeit“ der Untermuster des AUFFORDERNs nach Hindelang, zu unterscheiden ist.

Da der Lehrer es mit dem Schüler „ehrlich“ meint, formuliert er demzufolge Aufgabenstellungen, von denen er auch ebenso „ehrlich“ erwartet, dass sie gelöst werden. Der Schüler kann sich somit stets sicher sein, nur relevante Aufgabenstellungen in seinen Deutschaufgaben vorzufinden – auch wenn ihm dies, kritisch gesehen, subjektiv nicht immer so vorkommen mag oder eine (absichtlich konstruierte) paradoxe Aufforderung erste eigene Denkschritte bei Aufgeforderten nötig werden lässt, um den „Sinn“ der Aufforderung zu verstehen.

Die wesentliche Regel führt uns wieder zurück auf die Bestimmung der Untermuster des AUFFORDERNs, die wir hier nicht noch einmal im Einzelnen wiederholen möchten; anhand des abschließenden Kommentars Searles finden wir uns in der zuvor bereits beschriebenen Abhängigkeitsdefinition (inferiorer Schüler, superiorer Lehrer) bestätigt und können hier auch den Rückbezug zu den pragmatischen Paradoxien herstellen.

Konrad Ehlich und Karin Martens (1972) zeigen in ihrem Aufsatz „Sprechhandlungstheorie und double-bind“ (1972: 390) die Untersuchung schizophrener Verhaltensmuster nach Watzlawick et. al. auf und stellen fest, dass insbesondere die Sprechhandlungen der AUFFORDERUNGEN im Rahmen der paradoxen Handlungsaufforderungen zwei unterschiedliche illokutive Akte in Bezug auf den gleichen propositionalen Gehalt der

¹⁵² In anderen Besprechungen werden die Begriffe der Aufrichtigkeitsregel, Ernsthaftigkeitsregel und Sinzeritätsregel synonym verwendet.

Aussage besitzen, also gemäß unserer Definition indirekte Sprechakte evozieren. Die Autoren behaupten, beide Illokutionen würden dabei aufgrund der Aufrichtigkeitsregel vom Empfänger gleichzeitig als ernst gemeinte AUFFORDERUNG verstanden.

Die Autoren setzen sich damit - und dies ist für eine mögliche Übertragung auf unsere Schulsituation von entscheidender Bedeutung - von der von Watzlawick et al. propagierten Unterscheidung einer Objekt- und einer Metaebene ab:

Der Widerspruch liegt auf der illokutiven Ebene. Er besteht darin, daß zwei miteinander unvereinbare illokutive Qualifizierungen oder Charakterisierungen gleichzeitig mit dem Anspruch aufrechterhalten werden, gütig zu sein, das heißt in das Handeln des Kommunikationspartners einzugreifen (ebd. 391).

Bezüglich der Sprechakttheorie und im Speziellen der gerade besprochenen Aufrichtigkeitsregel liegt die Überlegung nahe, ob nicht die „Aufrichtigkeit“ eines Sprechaktes und das „Vertrauen“ in die Aussage einer Person als vergleichbar angesehen werden können, wenn im Beispiel der „unerwarteten Prüfung“ nach Watzlawick et al. am Rande der Darstellung davon gesprochen wird, dass die unhaltbare Situation der Schüler „nur dank des logischen Denkens der Schüler möglich ist“ (Watzlawick et al. 1990: 205.). Der Grund ihrer paradoxen Lage ist also, dass sie die Aussage des Direktors ernst nehmen. „Ihre Schlußfolgerung steht und fällt mit der Annahme, daß sie dem Direktor vertrauen können und müssen“ (ebd. 206.)

Wir möchten an dieser Stelle Roloffs (1990) Definition des schulischen Sprachverhaltens ergänzen, wenn er auf die Funktion dieser speziellen gesellschaftlichen Institution Schule verweist:

In der Regel haben sich im Laufe der Zeit bestimmte Interaktions- und Kommunikationsmuster herausgebildet, die sich im Sinne einer optimalen Realisierung der Zwecke der jeweiligen Institution als besonders geeignet erwiesen haben. Solche Interaktions- und Kommunikationsmuster können am konkreten sprachlich-kommunikativen Handeln der Sprecher festgemacht werden (Roloff 1990: 221).

Eine weitere Gesprächsregel ist damit für unsere Thematik der „Lehr-Lern-Dialog“ (ebd. 222) mit der „pädagogische[n] Führungstätigkeit des Lehrers“ (ebd. 224), der mit seiner bewussten Einflussnahme und dem vorausgesetzten Einverständnis der Schüler, sich dieser Einflussnahme auszusetzen, handelt.¹⁵³

¹⁵³ Roloff (1990: 232) erläutert im Folgenden für den Bereich der metasprachlichen Äußerungen im Unterrichtsgespräch, der nicht unsere Thematik berührt und daher außen vor gelassen werden soll, auf „Verständnissicherungsprozeduren“ (ebd. 232) wie Nachfragen.

Mit dieser „Sprache in der verwalteten Welt“, so Korn (1959) gleichnamiger Klassiker, bewältigen die Menschen ihr „registrierte[s] Leben“ (Korn 1959: 15). Für die Sprache der Institution Schule ließen sich damit viele Wortbeispiele, z.B. Neologismen oder Fachausdrücke, belegen, um die These zu stützen, dass ein spezieller Sprachstil (von Arbeitsaufträgen im Deutschunterricht) es seinen Benutzern ermöglicht, eine deutliche Distanz zum alltäglichen Leben aufrecht zu erhalten. Die Sprecher und Hörer in der Gruppe „Schule“ als Form der Verwaltung kombinieren den Sinn ihrer Worte durch ihnen bekannte Wortfelder (ohne das schulische Beispiel, aber auch auf die Fachsprache und die Wortfelder bezogen vgl. ebd. 19 und 25). Auch diesen Bereich verstehen wir damit als Teil der Gesprächsregeln.

7.11.1 Übertragung auf die Schulsituation

Die Gesprächsregeln in Anlehnung an Heusinger (1995: 15ff.) und Searle (1994: 100f.), vor allem jene Regel der Aufrichtigkeit, sollten resümierend noch einmal zeigen, inwieweit die Paradoxie mit der Pragmatik verbunden ist: die Paradoxie erfüllt einen Zweck. Sie erregt beim Zuhörer bzw. Leser Aufmerksamkeit und verändert „pragmatisch“ die Situation, indem sie einen Denkanstoß gibt.

Dieses Hintergrundwissen über die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, zwischen Deutschbuch bzw. -lehrer und Schüler ist jedoch auch auf die anderen, von uns untersuchten Bereich übertragbar.

Der Schüler sollte sich zu jedem Zeitpunkt einer Aufforderung sicher sein, dass die Aufgabe, die ihm gestellt wird, ernsthaft gemeint ist; durch die Deutung des entsprechenden Sprechaktes (siehe die Untermuster des AUFFORDERNS), durch die eventuelle Interpretation der indirekten AUFFORDERUNG, die hierin enthalten sein mag, durch die semantische Entschlüsselung des Wortfeldes der Aufforderung sowie der modalen Struktur der Aufgabe kann jeder Schüler damit auch paradoxe Aufforderungen verstehen und „befolgen“ bzw. seine Double-bind-Situation lösen und der Aufgabenstellung nachkommen.

Es bleibt damit am Ende die Frage, welche Aspekte der sprachwissenschaftlichen Betrachtung noch des Weiteren hätten angeführt werden können, um derart komplexe

Aufgabenstellungen, wie wir sie kennen gelernt haben, zu analysieren (siehe Kapitel 8 Ausblick) und welche Empfehlungen wir hinsichtlich aller besprochenen Teildisziplinen wir abschließend aussprechen können (siehe Kapitel 9 Merkmale guter Aufgabenstellungen), um möglichst ideale Aufgaben zu formulieren.

8 Ausblick

Ehe wir zu einem Resümee bzw. einer Zusammenstellung von Ansätzen zu einer Formulierungsanleitung von Aufgabenstellungen gemäß unserer bisherigen Beobachtungen und Auswertungen im letzten Kapitel 9 dieser Arbeit kommen, möchten wir auch noch einen Ausblick auf jene in unserer Untersuchung nicht oder nicht mehr ausführlich behandelten Themen wagen, die man auch bei der sprachwissenschaftlichen Analyse der Aufforderungen hätte berücksichtigen können.

8.1 Gliedsätze

Wie am Anfang dieser Arbeit erläutert, haben wir uns bei der Auswahl und Analyse der Aufgabenbeispiele aus den Deutschbüchern und –zeitschriften aus Gründen der Reduktion auf Verben der jeweiligen Hauptsätze konzentriert; neben der Berücksichtigung einiger Grenzfälle wie parataktischen Reihungen, Fragen oder Verben mit erweitertem Infinitiv wie zum Beispiel

- Die Bewegungen der Personen, ihr Agieren und ihre Körpersprache sind wichtiger als der Text, an den sich die Schauspieler/innen in freier Improvisation anlehnen können. (TTS 2001: 174)
- Um zu einem tieferen Verständnis des Erzählvorgangs mit all seinen Bestandteilen zu kommen, empfiehlt es sich, auf produktive Weise Erfahrungen damit zu sammeln. (TTS 2001: 148)

könnte damit die Liste der exemplarischen Verben auf die Untersuchung der Gliedsätze und darin erweiterten oder indirekt formulierten Aufforderung ausgedehnt werden, da viele dieser Verben sicherlich auch als gängig und in Aufforderungen durchaus üblich erscheinen, z.B.

- Sie haben eine Minute Zeit, um Mitschülerinnen und Mitschülern, die den Text nicht kennen, einen Eindruck davon zu vermitteln. (PD 180/2003: 39)
- Formulieren Sie Ihre persönliche Meinung, indem Sie den Satz fortsetzen: „Lesen ist für mich ...“ (TTS 2001: 9)
- Nutzen Sie dabei Möglichkeiten der Visualisierung, wie z.B. einen Ideenstern, mit dem Sie Ihre Schlüsselbegriffe zum Thema „Lesen“ präsentieren. (TTS 2001: 9)

8.2 Neologismen

Wie wir bereits bei der Begründung der Anordnung unserer Beispielsätze gemäß den Anforderungsbereichen im Anhang unserer Arbeit anführten, konnten die Redewendungen innerhalb der Aufgabenstellungen anhand ihres jeweiligen Nomens als Bedeutungsträger der Metapher näher semantisch definiert werden oder sogar als Ganzes, als gängige Redewendung laut Wörterbuch 1999 von Duden nachgewiesen werden, z.B. „ein Beispiel geben“; Schwierigkeiten ergaben sich jedoch bei von den Autoren neu erfundenen Komposita einiger Nomen oder – positiv gesprochen – kreativ abgewandelten Redewendungen.¹⁵⁴

Typische Komposita¹⁵⁵, die im Sinne einer Fachsprache des Deutschunterrichts sicherlich als zulässig und angemessen verwendet gelten müssen und die wir auch in einer weiteren „Unterstufe“ gemäß ihrer Proposition der ableitbaren Verben zu sortieren versucht haben, sind unserer Ansicht nach:

- Argumentationsaufbau nachzeichnen (siehe „Argument“)
- Argumentationsstrategie beschreiben (dito)
- Assoziationsprobe machen (siehe „Assoziation“)
- Beobachtungsprotokolle führen (siehe „beobachten“)
- Schreibauftrag erteilen (siehe „Auftrag“)
- Beobachtungsprotokolle führen (siehe „beobachten“)
- ein Kurzreferat halten (siehe „Kurznachricht“)
- ein Streitgespräch führen (Kompositum zu „Gespräch führen“, wir haben es gemäß dem Nomen „Streitgespräch“ definiert)

Hierzu merkt z.B. Erben (2000: 159) kritisch an, inwieweit die Verständlichkeit durch Wortbildungen erhöht oder doch eher erschwert werde, da „Neuwörter [...] unvertraute Zeichen“ (Erben 2000: 159) seien, die zu Missverständnissen – „auch bei deutschen Wörtern“ (ebd. 159) und insbesondere bei Textsorten wie Bedienungsanleitungen oder im schulischen Bereich führen könnten. Besonders Komposita und fachinterne Ausdrücke, so Erben weiter, führten zu „Informationsverdichtungen“ (ebd. 161), die jedoch auch im positiven Sinne die Aufmerksamkeit des Lesers wecken könnten (vgl. ebd. 162), womit wir erneut bei unserem zuvor angesprochenen Aspekt der Motivierung durch „Irritation“ der Schüler angekommen wären. Erben (ebd. 163) bietet als Weg zur Entschlüsselung von Neologismen und „Mittel der Verständnissicherung“ (ebd. 163) die Ableitung der Bedeutung aus den verwandten Wortfamilien an.

¹⁵⁴ Zu Neologismen im Allgemeinen siehe die Forschung von Elsen (1994).

¹⁵⁵ Siehe hierzu beispielsweise Janssen (1994) und seine Theorie der Komposita.

8.3 Fachausdrücke

Es gibt zudem einige Fachausdrücke, die nur durch den gemeinsamen Kontext des Deutschunterrichts in angemessener Art und Weise zu verstehen sind und die dementsprechend nicht zwangsläufig als Fachausdrücke im Wörterbuch 1999 aufgeführt werden:

- Argumentationsaufbau nachzeichnen
- Argumentationsstrategie beschreiben
- Assoziationen sammeln
- Assoziationsprobe machen
- ausformulieren
- charakterisieren
- Diskussion führen
- erörtern
- einscannen
- exzerpieren
- inszenieren
- interpretieren
- interviewen
- ironisieren
- korrigieren
- ein Kurzreferat halten (siehe „Kurznachricht“)
- markieren
- paraphrasieren
- präsentieren
- protokollieren
- eine Rede halten (siehe „Rede“)
- referieren
- resümieren
- revidieren
- rezitieren
- strukturieren

8.4 Fremdworte

Einen Schwierigkeitsgrad höher sind nun wohl die folgenden Fremdwörter anzusiedeln, die, auch wenn sie zum Teil als Fachwörter zu entschlüsseln sind, unter Umständen das Verständnis eines Arbeitsauftrages erschweren, da sie aller Wahrscheinlichkeit nach kaum zu dem aktiven und nur vielleicht zu dem passiven Wortschatz eines Oberstufenschülers gehören dürften:

- agieren
- analysieren
- annotieren
- extrapolieren
- initiieren
- modifizieren
- montieren
- revidieren
- verbalisieren
- visualisieren

8.5 Kreative Metaphern

Einige der Redewendungen, die in den Arbeitsaufträgen vorkommen, erscheinen demgegenüber derart kreativ, dass sie es wert sind, hinsichtlich ihrer überraschenden Wir-

kung auf den Leser näher untersucht zu werden.¹⁵⁶ Hierzu gehören beispielsweise (zunächst mit Erklärung, zum eigenen „Nachdenken“ dann aber ohne Beispielsatz):

- aufsuchen („Suchen Sie in Kunst- und Literaturlexika verschiedene Realismus-Richtungen auf [...].“,
- ausschalten („[...] schalten Sie ‚die Schere im Kopf‘ aus.“, deuschideen 2000:12)
- sich etwas durchsichtig machen
- entlarven
- Schlüssel suchen

8.6 Substantivierungen

Ein weiteres Mittel der Phraseologie¹⁵⁷ ist die (umständlich klingende) Substantivierung von Verben in Arbeitsaufträgen:

- annähern (Annäherung)
- einüben (Einübung)
- gestalten (Gestaltung)
- kürzen (Kürzen)

So weist beispielsweise Weber (1998: 95) auf diese Form der Verdichtung (oder Kondensation) von Texten hin, bei der durch Abstraktbildungen verbale Prädikate bzw. adjektivische Prädikate zu einem Verbal- oder Adjektivabstraktrum umgestaltet würden.

8.7 Fehlerhafte Formulierungen

Nicht im Wörterbuch 1999 von Duden nachweisbare, da – nun kritisch gesprochen – von den Autoren der Deutschbücher und –zeitschriften schlichtweg falsch bzw. in ganz neuen Paraphrasen formulierte Redensarten wurden im Anhang durch einen Verweis auf die eigentlich übliche, laut Duden richtige Verwendung der Metapher oder eine Definition des bedeutungstragenden Nomens sortiert. Ihre Konstruktion wäre zu einem späteren Zeitpunkt sicher noch lohnenswert im Bereich der Phraseologie zu untersuchen oder kann im Sinne Erbens (2000: 159) als Wortneubildung gesehen werden, die jedoch schon der Autor selbst in seinen einleitenden Worten zu seinen Ausführungen hinsichtlich der Verständlichkeit in Frage stellt.

¹⁵⁶ Eine Einführung in eine generelle Untersuchung von „Funktionsverbgefügen als Sprachhandlungsbezeichnungen“ findet sich unter dem gleichnamigen Titel bei Handschack (1989). Gemäß unserer Vorgehensweise greift auch Handschack zur Erläuterung der semantischen Einheit eines Funktionsverbgefüges für die Klärung der Hauptbedeutung auf das Substantiv zurück (vgl. Handschack 1989: 815).

¹⁵⁷ Siehe hierzu beispielsweise Kühn (1993).

Er bringt das praxisnahe Beispiel, dass Bedienungsanleitungen häufig ohne „verständnissichernde Skizzen oder Abbildungen“ (Erben 2000: 159) auskämen, und belegt anhand einer empirischen Studie, dass v.a. Komposita (vgl. ebd. 160) und fachinterne Begriffe (vgl. ebd. 160f.) eigentlich dazu dienen sollten, das Verständnis durch „Informationsverdichtung“ (ebd. 161) zu erleichtern. Als motivierendes Element beispielsweise in Überschriften von Lehrbüchern (vgl. ebd. 161f.) gewinnt er den Wortneuschöpfungen weitere positive Aspekte ab.

Unsere nachweisbaren Wortneuschöpfungen beziehen sich in erster Linie auf Redensarten-Neuschöpfungen wie die folgenden:

- sich auseinandersetzen (siehe „setzen“)
- ins Bild bringen (siehe „Bild“)
- einen Blick werfen in
- dagegenstellen (siehe „sich dagegenstellen“)
- für sich definieren (siehe „definieren“)
- für sich selbst durchführen (siehe „durchführen“)
- sich etwas durchsichtig machen (siehe „durchsichtig“)
- einordnen (hier: im übertragenen Sinne)
- einsammeln
- sich einstimmen (siehe „einstimmen“)
- sich entscheiden (hier: für sich entscheiden)
- sich erleichtern (siehe „erleichtern“)
- einen Faden fortspinnen (siehe „den Faden weiterspinnen“)
- feilen (hier im übertragenen Sinne)
- an jemanden eine Frage richten (siehe „Frage“)
- jemandem / an jemanden eine Frage stellen (dito)
- auf eine Gedankenbahn locken (siehe „Gedanke“ gemäß unseren Hinweis von zuvor)
- Gespräche verfolgen (siehe „Gespräch“)
- glätten (hier im übertragenen Sinne)
- ineinander schieben (siehe „schieben“)
- sich interviewen (siehe „interviewen“)
- sich klar machen (siehe „klar machen“)
- niederringen (siehe „niederkämpfen“)
- in eine Ordnung bringen (siehe „Ordnung“)
- sich Rechenschaft geben über (siehe „Rechenschaft“)
- sich in einer Rolle üben (siehe „Rolle“)
- eine Übersetzung fertigen (siehe „Übersetzung“)
- vergegenwärtigen (eigentlich „sich vergegenwärtigen“)
- sich vorspielen (siehe „vorspielen“)
- Zettel ziehen (siehe „ziehen“)

Als „zulässige“ Fehler werden demgegenüber Abwandlungen von Redensarten gesehen, bei denen „nur“ eine singuläre in eine plurale Form abgeändert wurde wie

- Erfahrungen sammeln (anstelle von „Erfahrung sammeln“)
- Ergänzungen vornehmen (anstelle von „Ergänzung vornehmen“)
- Kenntnisse haben (anstelle von „Kenntnis haben“)

- Vermutungen artikulieren und Vermutungen äußern oder Vermutungen darüber anstellen (siehe „Vermutung“)

Ebenso waren wir bei der Definition von Verben flexibel, die aus einer anderen Wortart stammten bzw. nun in eine andere Wortart versetzt wurden:

- komprimieren (eigentlich als Adjektiv)
- Kürzen (tritt als Substantivierung auf)
- Einübung (dito)
- näher kommen (als Komparativ zu „nahe“)

Ähnliches gilt für semantische Definitionen, die die schulische Situation nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt hatten:

- malen (hier: mit Kreide)

Gar nicht als Redewendung oder als im übertragenen Sinne zu verstehendes Vokabular wurden folgende Ausdrücke verwendet, die jedoch nicht laut Wörterbuch 1999 als Idio-
me zu verstehen sind:

- | | |
|--|------------------------------------|
| • erhöhen | • unterlegen |
| • sammeln | • verbinden |
| • schlüpfen | • verdichten |
| • sprechen (gemeint ist „sprechen über“) | • verfolgen |
| • stützen | • verknüpfen |
| • überbrücken | • verlängern |
| • überführen | • verlegen |
| • übersetzen (im AFBI als „übertragen“ zu verstehen) | • zurückschlagen |
| • unterbringen | • zusammenziehen |
| | • herumlaufen (siehe „herumgehen“) |
| | • umbrechen |

In einem Unterpunkt zu möglichen unabsichtlichen Fehlern der Autoren der Arbeitsaufträge gehören schließlich aber auch Hinweise auf tatsächlich vorkommende (Flüchtigkeits-)Fehler, wie sie, zugegebenermaßen, wohl in keiner Veröffentlichung zu vermeiden sind:

- Bezeichnen sie [sic!] die Stationen der Minnebotschaft. (BD 2003: 97)

8.8 Umgangssprache

Interessant und für die Erziehung zu einem bewussten, angemessenen Sprachgebrauch eigentlich wenig vorteilhaft erscheinen uns auch folgende, stark umgangssprachliche

Wendungen, die nur zum Teil auch vom Wörterbuch 1999 als „salopp“ gekennzeichnet wurden:

- etwas auseinander nehmen (salopp)
- ausstaffieren
- entlarven
- glätten
- krakeln
- niederringen
- stöbern (ugs.)
- vernebeln
- weglassen

8.9 Synonyme

Viele Aufforderungen scheinen sich in ihrer semantischen Aussage derart ähnlich zu sein, dass man sie getrost synonym verwenden konnte, was auch unsere Herleitung der semantischen Merkmale eines Verbums anhand der Nomen in einer Redewendung zeigte, z.B.

- als Anlass nehmen / zum Anlass nehmen
- als Anregung nehmen / zur Anregung nehmen
- zur Diskussion stellen / diskutieren
- einschätzen / Einschätzung geben
- eine Entscheidung treffen / zu einer Entscheidung kommen
- erklären / eine Erklärung finden / Erklärungen suchen
- sich erkundigen / Erkundigungen anstellen
- erläutern / eine Erläuterung geben
- eine Form geben / in eine Form bringen
- an jemanden eine Frage richten / jemandem oder an jemanden eine Frage stellen
- Gründe benennen / Gründe nennen / Gründe suchen
- sich Informationen beschaffen / Informationen einholen / sich informieren
- eine Rolle besetzen / eine Rolle spielen / sich in einer Rolle üben
- überlegen / Überlegungen anstellen
- verbessern / Verbesserungsvorschläge machen
- Vermutungen artikulieren / Vermutungen äußern / Vermutungen darüber anstellen
- einen Versuch machen / versuchen
- verteidigen / eine Verteidigung übernehmen
- einen Zusammenhang herstellen / in einen Zusammenhang bringen / in einen Zusammenhang stellen

8.10 Reflexive Verben

Es ist interessant zu analysieren, inwieweit sich semantische Bedeutungsunterschiede ergeben oder die Auswahl möglicher Verben für Aufgaben erweiterbar ist, wenn man

sie in die reflexive Form überträgt. Folgende Verben sind laut unserem Anhang entsprechend nachweisbar:

- definieren / für sich definieren
- durchführen / für sich selbst durchführen
- Rechenschaft geben / sich Rechenschaft geben über
- verdeutlichen / sich verdeutlichen
- versuchen / sich versuchen
- vertiefen / sich vertiefen
- vorstellen / sich vorstellen
- zusammensetzen / sich zusammensetzen

8.11 Formulierung methodischer Fallbeispiele

Weiterführend zu den fachdidaktischen Überlegungen Spinners (vgl. Spinner 2004: 149), die wir bereits im Kapitel 1.2 ansprachen, könnte man, ausgehend von unseren Ergebnissen v.a. des nachfolgenden neunten Kapitels dieser Arbeit, im Weiteren versuchen, Lehrkräften Beispielaufforderungen vorzustellen, anhand derer sie bestimmte methodische Anforderungen formulieren könnten, z.B. zu „Interpretationsaufgabe – produktive Aufgabe“ (ebd. 149) oder „Produktive Aufgabe – Reflexion oder Vergleich – Kontextbezogene Aufgabe“ (ebd. 149). Wie bereits erwähnt, führt Spinner nur andeutungsweise Aufforderungen in Form von Imperativ-Formen zu den bei ihm klassifizierten Methoden auf. Wir sehen bis jetzt darin eine Schwierigkeit, und dies zeigte sich bereits in unserer Auflistung zu den Verben der Sprechakte 4.5, dass unserer Ansicht nach eine beinahe unendliche Fülle an Möglichkeiten besteht, Verben zur Konstruktion bestimmter, ihrer Illokution und ihrem Anforderungsbereich nach ähnliche Aufforderungen zu verwenden.

9 Merkmale guter Aufgabenstellungen

Wir haben im Laufe unserer Ausführung „DEUTSCHAUFGABEN VERSTÄNDLICH FORMULIEREN. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung schulischer schriftlicher Aufgabenstellungen am Beispiel des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe“ durch die Betrachtung des zu Grunde gelegten Materials der Deutschbücher und –zeitschriften, des Richtlinienbezugs und der Fachdidaktik, des logischen Hintergrundwissens, der Sprechakte und Wortfelder von Aufforderungen sowie deren grammatikalischer Besonderheiten und des Beispiels der pragmatischen Paradoxien bereits eine Vielzahl an Hinweisen für die „praktische Umsetzung“ der Formulierung von Aufgaben kennen gelernt, die wir nun am Ende unserer Ausführungen noch einmal resümierend und in einer Art „Anleitung“ mit entsprechenden Empfehlungen überblicksartig zusammenstellen möchten.

Dabei werden wir nun nach einem kurzen Resümee jeweils alle zu kritisierenden Momente der tatsächlich vorgefundenen oder fiktiv hinzuförmulierten Aufgabenstellungen außer Acht lassen und die gelungenen, „vorbildlichen“ Momente verschriftlichter Aufforderungen empfehlend summieren.

9.1 Empfehlungen hinsichtlich der Präsentation von Aufgabenstellungen in Deutschbüchern und -zeitschriften

Unabhängig davon, welches Konzept zum inhaltlichen Aufbau Deutschzeitschriften oder –bücher verfolgen, bei allen von ihnen erschien es uns im Rahmen unserer Untersuchung hilfreich, wenn ihre eigentlichen Aufgabenstellungen schon visuell, d.h. von der Präsentation und dem Layout des jeweiligen Werkes her, als solche erkennbar waren. Der Leser kann sich, wenn ihm angekündigt wird, dass es sich bei einigen Aufgaben beispielsweise „nur“ um methodische Hinweise, Kurzbiografien, Lexikonauszüge, methodische Tipps oder weiterführende Projekte handelt, eher darauf einstellen, welchen Stellenwert er den Aufgaben zuschreiben möchte bzw. in welcher Reihenfolge oder mit welcher Gewichtung er die Aufgaben abarbeiten will. Dass hierbei dennoch Überschneidungen oder kleinere Unklarheiten in der Zuordnung der Fachtermini auftauchen, lässt sich aufgrund des jeweiligen Kontextes, auf den die unterschiedlich „vorgebildeten“ Autoren und Rezipienten dabei zurückgreifen, am Ende wohl nie ganz ver-

meiden und ist womöglich auch Teil des Konzeptes des „kumulativen Lernens“, um schon einen Bezug zum nächsten Punkt herzustellen.

Empfehlungen:

Aufgaben sollten schon vom ersten optischen Eindruck her als solche für den Leser gekennzeichnet werden, z.B. durch eine einheitliche Absetzung vom übrigen Schriftbild (andere Schriftart, farbige Unterlegung, Umrahmung, Absatz usw.) und die Einzel- bzw. Teilaufgaben sollten in eine erkennbare sinnvolle Reihenfolge gebracht werden (z.B. durch Nummerierung), die den methodischen Anforderungen entspricht (z.B. zunächst analytische, danach produktionsorientierte Aufgaben). Als hilfreich empfinden wir es außerdem, wenn die methodischen Anforderungen überschriftartig angekündigt werden – dann jedoch nur zusätzlich zu nachfolgenden (Teil-)Aufgaben, nicht als alleinige Aufgabenstellung.

9.2 Empfehlungen hinsichtlich der Fachdidaktik Deutsch

Aufgabenstellungen sollten, so die Forderungen der fachdidaktischen Diskussion, als Lern-Standards allerorts für die gleichen Darstellungs- und Verstehensleistungen von Schülern verständlich und methodisch angemessen sein. Im Sinne des „kumulativen Lernens“, d.h. der aufeinander aufbauenden Lernfortschritte zur Steigerung der Lese- und Schreibkompetenzen im Laufe einer Schullaufbahn, sollten Schüler nicht schon an den Formulierungen z.B. bei Parallelarbeiten „scheitern“, nur weil sie die Aufgabenstellung falsch verstanden haben.

Empfehlungen:

Aufgaben sollten sowohl die Methodenkompetenz der Schüler ansprechen als ihnen auch bei der Beantwortung der Aufgabenstellungen genügend „Freiraum“ für die Entdeckung eigener Lösungswege lassen. Diese Aufgaben sollten sich in Lern- und Leistungssituationen nicht voneinander unterscheiden, d.h. das, was im Unterricht (eventuell auch „nur“ im Unterrichtsgespräch) täglich geübt worden ist, sollte auch Standard bei Leistungsüberprüfungen sein.

9.3 Empfehlungen hinsichtlich der Umsetzung der Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe

Die Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe von Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (wie auch in einigen anderen Bundesländern) schreiben den Lehrenden des Faches Deutsch, aber auch allen anderen Fächern, die Formulierung von Aufgabenstellungen anhand der drei Anforderungsbereiche I („Wiedergabe von Kenntnissen“, RuL Deutsch 1999:72), II („Anwenden von Kenntnissen“, ebd. 72) und III („Problemlösen und Werten“, ebd. 72) vor.

Mit Hilfe unserer Übersichten im Anhang II und Anhang III (semantische Definition tatsächlich in Büchern und Zeitschriften verwendeter Verben, Beispielsätze für unserer Ansicht nach einteilbare Anforderungsbereiche) können praktische Belege und neue Aufgabenbeispiele nachgewiesen bzw. formuliert werden, die diesen methodischen Ansprüchen gerecht werden.

Empfehlungen:

Die Lehrpläne der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen geben auch anhand praktischer Beispiele methodische Hinweise und Formulierungen in Form der Anforderungsbereiche der Wiedergabe, der Verknüpfung und des Wertens vor, anhand derer Lehrende entsprechende Aufgabenbeispiele konstruieren können. Macht man sich die Schwierigkeitsgrade der Anforderungsbereiche für sein jeweiliges Unterrichtsfach bewusst und zieht man die allgemeine (semantische) Bedeutung von Verben bei der Konstruktion neuer Aufgabenbeispiele hinzu, so lassen sich ganz bewusst Aufforderungen in verschiedenen Schwierigkeitsgraden erstellen. Die gegenwärtige Tendenz liegt dabei noch immer erfreulicherweise im dritten, meist stark handlungs- und produktionsorientierten Anforderungsbereich III.

9.4 Empfehlungen hinsichtlich der Logik von Aufforderungen

Schon aus erkenntnistheoretischer Sicht müssen wir die gedankliche Form von Aufgaben als Aufforderungen als einen recht breit zu fassenden Arbeitsbegriff (Aufforderung zu Handlungen oder Unterlassungen, Realisierungs- und Leistungsbefehle gemäß einem meist nicht näher bestimmten Erfüllungszeitraum, distributive oder kollektive Empfänger) definieren, dem wir jedoch zunächst einmal unabhängig von seiner späteren Erfüllung oder Nicht-Erfüllung (absichtlich oder unabsichtlich) einen Eigenwert zugestehen,

den wir allerdings auch auf seine grundsätzlich Notwendigkeit, d.h. seine „Existenzberechtigung“, hinterfragen können, die wohl nicht nur dadurch gegeben sein sollte, dass sie von einer Autorität, eventuell unter Androhung einer entsprechenden Sanktion, geäußert wird. Die zu Grunde liegende Kommunikationssituation mit Quelle, Empfänger und Umstand der Aufforderung kann der Entschlüsselung von Fragen als Aufforderungen dienen; als grundsätzliche „logische“ Formel des Verständnisses gilt die dreigliedrige Ordnung von Aufforderungen mit Ausgangsbedingung, Handlungsoperator(en) und Ziel bzw. Zweck. Für den Ausdruck ihrer „Dringlichkeit“ können wir unterschiedliche Intensitätsgrade der intendierten Äußerungen nachweisen, wobei die sprachliche Form nicht unbedingt dem gemeinten Grad der Äußerung entsprechen muss. In den meisten Fällen kann eine Vielzahl von Handlungsoperationen zum angestrebten Ziel führen; als Aufgabe des Auffordernden sehen wir es daher an, hierbei möglichst eventuellen logischen Widersprüchen bei der Schlussfolgerung der implizierten Prämissen einer Aufforderung vorzubeugen, indem der Auffordernde sich beispielsweise stets das gemeinsame Hintergrundwissen von ihm und dem Empfänger seiner Botschaft innerhalb ihrer Kommunikationssituation vergegenwärtigt, einen entsprechenden Plan zum methodischen Vorgehen bei der Ausführung vorgibt oder sich die Gesetzesaussagen, denen der Empfänger aufgrund seines methodischen Vorwissens folgen wird, vor Augen führt. Die Aufgaben sollten dabei jedoch nicht durchgängig zu konkret sein, um dem Empfänger noch Raum für eigene Handlungsmöglichkeiten zu lassen (z.B. durch konditionale Befehlsvorbehalte), sodass die Wahrscheinlichkeit, dass der Plan adäquat, d.h. erfolgreich, durchgeführt werden kann, erhöht wird. Befehlsgegenstände (z.B. Widerrufe) und logische Widersprüche sollten dabei vermieden werden. Ein adäquater Plan macht damit auch Rück- und Verständnisfragen vonseiten der Aufgeforderten überflüssig.

Empfehlungen:

Bei jedem schriftlichen Arbeitsauftrag ist zu hinterfragen, ob er nicht auch ersatzlos zu streichen wäre und inwieweit man überhaupt davon ausgehen kann, dass er einmal erfüllt werden wird, obwohl der Auffordernde zur Erteilung der Aufforderung bevollmächtigt erscheint.

Positiv gesehen sollte jede Aufgabe stets möglichst „ideal“, d.h. nicht nur begründet, sondern auch verständlich und den methodischen Anforderungen angemessen formuliert werden, wobei der Aufgeforderte eine Aufgabe immer dann als „logisch“ ansehen wird, wenn er im Rahmen der Kommunikationssituation die Ausgangsbedingung, die deutlich

formulierten Handlungsoperatoren und das Ziel bzw. deren Zweck sowie eventuell den Ausführungszeitraum mit genannt bekommt.

Auch die Art der Formulierung, die z.B. auch eine Aufforderung mit hohem Intensitätsgrad höflicher wirken lassen kann, mag die Bereitschaft des Hörers, der Aufforderung entsprechend nachzukommen, steigern.

Dies bedeutet jedoch nicht, mit Befehlsgegenständen zu hantieren, d.h. Aufforderungen zur Auswahl können den Schüler eher irritieren denn ihm Handlungsfreiräume zugestehen; akzeptabel erscheinen dagegen konditionale Attribute, die durchaus auf individuelle Vorkenntnisse oder Vorgaben der Schüler eingehen können, ohne ihre Methodenkompetenz einzuschränken.

Der Auffordernde kann methodisch gesehen einen Plan entwickeln, nach dem der Aufgeförderte z.B. mehrere Handlungsoperationen in einer bestimmten, für ihn angemessenen Reihenfolge zu erledigen hat, wobei dieser jedoch nicht zu exakt, zu konkret aussehen sollte, damit der Aufgeförderte selbst einen Freiraum zur Auswahl und Anwendung ihm genehmer (Zwischen-) Operationen besitzt.

Der Aufgeförderte wird seine Lernsituation dann als besonders positiv erleben, wenn ihm förderliche Bedingungen wie Achtung, Wärme und Rücksichtnahme von dem Auffordernden vermittelt werden, indem er z.B. nicht mögliche Sanktionen bei Nicht-Erfüllung der Aufgaben genannt bekommt, sondern die Aufforderung als gerechtfertigt und nur so intensiv wie unbedingt nötig formuliert erlebt; auf sprachlicher Ebene sind zudem weniger umständliche (dabei gerne auch weniger rein fachsprachliche) Ausdrücke von Vorteil.

Der Auffordernde sollte schließlich noch stets den mit dem Aufgeförderten gemeinsamen kontextuellen Hintergrund berücksichtigen, durch den er beispielsweise bestimmte Aufforderungsregeln bzw. deren inhaltlichen Aussagen „komprimieren“ kann, wenn sie dem Aufgeförderten ohnehin bekannt sind.

9.5 Empfehlungen hinsichtlich der Sprechakte des AUFFORDERNS

Die intendierten Illokutionen eines jeden Sprechaktes in Form einer performativ oder referierend verwendeten AUFFORDERUNG soll idealerweise zu einer glückenden Kommunikation führen, ohne dass für deren Durchsetzung mit Sanktionen gedroht werden müsste.

Durch die Definition bestimmter Untermuster des AUFFORDERNS können wir die zuvor bereits angesprochenen Intensitätsgrade der Formulierung dieser Äußerungen besser bestimmen, und so scheinen für den schulischen Bereich in erster Linie bei den BINDENDEN AUFFORDERUNGEN die WEISUNG, der AUFTRAG, der BEFEHL und die ANORDNUNG in Frage zu kommen, bei den NICHT-BINDENDEN AUFFORDERUNGEN sind es die ANLEITUNG, der RATSCHLAG, die ANWEISUNG und der VORSCHLAG.

Jedes dieser Untermuster ist dabei durch eine Vielzahl möglicher Äußerungsformen und die darin enthaltenen Verbbeispiele sind untereinander in verschiedenen Anforderungsbereichen gleichwertig formulierbar, die Angabe einer eindeutigen Zuordnung von Verben zu Untermustern oder Anforderungsbereichen ist daher auch an dieser Stelle nicht möglich.

Indirekte Sprechakte, bei denen ein anderer illokutiver Sprechakt als der zunächst wörtlich zu verstehende im Vordergrund des Verständnisses einer Äußerung steht, kommen bei Arbeitsaufträgen recht häufig vor. Vornehmlich die Fragen, die rein formal nicht an einen bestimmten Satztyp gebunden sein müssen, lassen sich in verschiedene Stufen der (In-)Direktheit und Höflichkeit kategorisieren. Ihre Interpretation anhand eines zehnschrittigen Analyseschemas mit Annahmen zu der Kommunikationssituation, Bezug zu Regeln der Sprechakttheorie und immer neuen Folgerungen aus den gedanklich zu vollziehenden Schritten zeigt schnell auf, wie kompliziert das Verständnis derartiger indirekter Sprechakte, gerade bei Direktiven, eigentlich ist.

Nicht für alle sechs Gruppen indirekter Direktive ließen sich passende Beispielbelege aufführen, so nicht für die auch ähnlich zu den Sprechakt-Untermustern ausgeschlossene Form der BITTE.

Ebenso lässt sich mit den acht Fakten zur Konstruktion und Verwendung indirekter Sprechakte, dabei auch der metaphorischen Stilmittel, nachweisen, dass diese zwar in der Regel besonders höflich und für den Empfänger einer AUFFORDERUNG „gesichtsbeschützend“ wirken, wir jedoch leicht durch Paraphrasierungen und mit Hilfe der ergänzenden Partikel „bitte“ ähnliche und weniger umständlich wirkende „Effekte“ erzielen können.

Bei unserer Infragestellung der Verständlichkeit indirekter Sprechakte wiesen wir auch schon auf den Umstand hin, dass im Laufe eines Unterrichtsgespräches (also in der Regel einer Lernsituation) Rück- und Verständnisfragen an die gestellten Aufforderungen

möglich sind; insgesamt empfehlen wir jedoch stets direktere und damit verständlichere Formulierungen.

Empfehlungen:

In einer Steigerung des Intensitätsgrades von eher empfehlenden hin zu eher verpflichtenden AUFFORDERUNGEN kann ...

- ... die ANLEITUNG Kompetenzen aus Sicht eines in bestimmten Dingen kompetenteren Auffordernden schrittweise vermitteln,
- ... der RATSCHLAG in Form eines pädagogischen „Fingerzeigs“ Problemlösungen anbieten, wo sie vonseiten der Aufgeforderten erwünscht sein könnten,
- ... die ANWEISUNG bei komplexeren Problemen Lösungsschritte anbieten, die man aus Gründen der Verständlichkeit z.B. aus mehrteiligen Arbeitsaufträgen zusammensetzt, und
- ... der VORSCHLAG sich als Impuls oder Denkanstoß besonders intensiv an die (Denk-)Situation des Aufgeforderten wenden, wenn die Eigeninitiative bei der Methodenwahl von den Schülern gefordert ist und sich diese zwischen idealerweise mehreren Lösungswegen einen vorgeschlagenen aussuchen können. Das Untermuster des VORSCHLAGs bildet die zahlenmäßig am häufigsten vertretene Gruppe real nachweisbarer AUFFORDERUNGEN.

Des Weiteren kann

- ... die WEISUNG vornehmlich dazu dienen, ein übergeordnetes Lernziel affektiver Art zu erreichen,
- ... der AUFTRAG eine mehr oder weniger dringend zu erledigende Aufgabe benennen, die einen direkten „praktischen“ Nutzen in einer bestimmten Situation hat,
- ... der BEFEHL in knapper und klarer Sprachform eine dringlichere und genau zu befolgende Aufgabe formulieren, die jedoch wenig höflich wirkt, und
- ... die ANORDNUNG als deutliche Befugnis vornehmlich affektive Lernziele oder Handlungen der Bewegung (z.B. sich von einem Ort an einen anderen Ort zu begeben) und zumeist AUFFORDERUNGEN des Anforderungsbereiches I enthalten.

Bei der FORDERUNG hat der Auffordernde keinen Anspruch darauf, dass die geforderte Handlung ausgeführt wird, z.B. in Form eines erforderlichen Arbeitsschrittes. Dieses Untermuster sollte daher zugunsten des AUFTRAGES gemieden werden.

Auch das GEBOT erscheint aufgrund seiner Anlehnung an moralische oder religiöse Normen und Gesetze nicht für den schulischen Bereich angemessen sein; die schärfste Formulierung in diesem Bereich wäre demgegenüber wohl besser der BEFEHL oder die ANORDNUNG.

Die ERPRESSUNG als illegale AUFFORDERUNG zum persönlichen Vorteil des Auffordernden sollte aus dem Repertoire eines Lehrenden ebenso gestrichen werden wie das KOMMANDO, das eine Befehlsgewalt impliziert.

Ergänzend ist festzustellen, dass auch die stark hierarchische Struktur der SYMMETRISCHEN und ASYMMETRISCHEN BITTE unserer Ansicht nach ihre Anwendung auf schulische Aufgabenstellungen verhindert.

Der Partikel „bitte“, eigentlich das typische Merkmal des Untermusters der BITTE, könnte unserer Ansicht jedoch dennoch als Mittel der Höflichkeit von Zeit zu Zeit eingesetzt werden.

Die AUFFORDERUNGEN als resultative Handlungen, d.h. auf Veränderungen abzielende Handlungen, können bei Nicht-Basishandlungen durch zusätzliche Erzeugungsangaben (z.B. in Form von Gliedsätzen, die mit „indem“ eingeleitet werden) deutlicher erläutert werden. Weitere sinnvolle Ergänzungen sind neben Bedingungsangaben der Zeit bei komplexeren Aufforderungsinhalten auch andere Adverbien, Konjunktionen und Präpositionen. Ebenso können Pronomen selbstverständlich auf sprachlicher Ebene gut Bezüge zu einzelnen Satzgliedern eines umfassenderen Aufgabenteils herstellen. Auch die Aufteilung in mehrere Teilaufträge bzw. Teilaufgaben scheint dann in diesem Zusammenhang sinnvoll.

Um indirekte Sprechakte zu vermeiden, sollte man die AUFFORDERUNGEN auf ihre Proposition hin überprüfen und, wenn möglich, doch eher anders paraphrasierend umformulieren bzw. bei Fragen einen weiterführenden zusätzlichen (vorgeschobenen oder nachgelagerten) Teilauftrag anbieten. Idiomatische Ausdrücke sollten nicht zu verschlüsselt wirken.

9.6 Empfehlungen hinsichtlich der Wortfelder des Aufforderns

Anhand selbst konstruierter Beispielsätze haben wir die Wortfelder der Anordnung, Ermahnung, Bitte, des Appells, Vorschlags, Angebots, Ratschlags sowie der Anleitung und Warnung näher untersucht und dabei festgestellt, dass sich nicht in allen Bereichen (selbst in der nicht-wörtlichen Verwendung dieser Wortfeld-Verben) passende Aufgabenbeispiele nachweisen ließen.

Empfehlungen:

Wie bereits im Fazit zu 5.3 dargestellt, sollten nach Prüfung der Wortfelder des Aufforderns bevorzugt die Formen der Anordnung, des Appells, des Vorschlags, des Ratschlags und der Anleitung als Aufgabenstellungen verwendet werden. Das Angebot und die Warnung waren nur in marginalen Bereichen nachweisbar, der Vollständigkeit halber sollen sie dennoch in der folgenden Kurzübersicht ergänzt werden.

Da die entsprechenden Beispielsätze bereits zuvor benannt wurden, möchten wir im Folgenden nur die „Anleitung“ zur Formulierung uns angemessen erscheinender Aufforderungen und ihre Kurzdefinition der Wirkung benennen, der Leser mag seine eigenen, praxisnahen Beispiele anhand der Verben im Anhang auf die möglichen sprachlichen Mittel hin selbst aussuchen. Die Reihenfolge der Wortfelder bezieht sich dabei auf ihre von uns vermutete Wirkung von eher verpflichtenden hin zu eher empfehlenden Aufforderungen und zu der von uns eher „akzeptierten“ zu den deutlich bevorzugten Formulierungen von Aufgabenstellungen. Die Auswahl bleibt zudem bei mehreren Vorgaben trotz einiger weiterführender Kritiken durch die Modalität (z.B. hinsichtlich der unpersönlichen „man“-Konstruktionen oder der Passivsätze) an jenen Stellen „erhalten“, an denen es unserem persönlichen Eindruck entsprach, dass unsere selbst konstruierten Beispielsätze im Gegensatz zu den real nachgewiesenen Aufgabenbeispielen durchaus akzeptabel erschienen.

Die grau unterlegten Felder bezeichnen dabei bereits Hinweise auf die nachfolgenden Empfehlungen der modalen Strukturen, d.h. jene als besonders vorteilhaft interpretierte semantische Wirkungen bestimmter grammatikalischer Strukturen sollen noch einmal gegenüber den anderen, jedoch auch durchaus zulässigen Varianten hervorgehoben werden.

9.6.1 Warnung

Mit ihrem Hinweis auf mögliche Gefahren, wobei diese sicherlich auf ganz niedrigem Niveau der offiziellen Kommunikation anzusiedeln sind, sehen wir die Warnungen dort als sinnvoll an, wo sie mögliche negative Folgen einer Handlungsausführung zu verhindern suchen.

Infinitiv
negierter Infinitiv

Abbildung 25: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld der Warnung

9.6.2 Appell

Der eindringliche Aufruf eines Appells betont besonders die institutionelle Organisation der Schule, die auch (erzieherisch) auf Verhaltensweisen von Lernenden Einfluss nehmen will.

Aussagesatz <i>(Aufforderung wird indirekt ausgedrückt, da die Handlung bereits vollzogen scheint)</i>
Indikativ Präsens
Der Konjunktiv weist auf ein zusätzliches, wünschendes Moment oder negative Folgen hin
Konjunktiv Präsens
Konjunktiv Präteritum
Modalverben <i>(direkte Aufforderung)</i>
„müssen“ aktivisch
„müssen“ passivisch
„nicht dürfen“ aktivisch
„nicht dürfen“ passivisch
Aufforderungssatz <i>(direkter Appell)</i>
Sie-Form <i>(vertrauliche Pluralform; Empathie, Nachdruck)</i>
Wir-Imperativ
Satzbeispiele mit argumentativen Sprachmitteln
kausal
konditional
final
adversativ

Abbildung 26: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Appells

9.6.3 Anordnung

Die Anordnung bezieht sich auf klare Autoritäts- und Kompetenzbedingungen des Aufordernden; wir sehen einen direkten Bezug zu dem Sprechakt der ANORDNUNG.

Aussagesatz: Verben des Anordnens
Wortfeld „verbieten“ „etw. ist verboten“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“ (<i>in abnehmender Intensität; der Inhalt des Verbots erscheint als Subjekt</i>)
„etw. ist nicht gestattet“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“
„etw. ist nicht erlaubt“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“
„etw. ist nicht erwünscht“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“
„etw. ist unerwünscht“ als Partizip-II-Form + „sein“ (sein-Passiv); Verbalsubstantiv, Infinitiv mit „zu“
Modalverben
„sollen“ (nur Ind.)
„müssen“ (nur Ind.)
„nicht dürfen“
Modalverb + passivisches Verb
„nicht dürfen“ + passivisches Verb
„sein / haben“ + „zu“ + Infinitiv (<i>als Konkurrenz zu „müssen“, in modaler Bedeutung der Notwendigkeit / Pflicht</i>)
„sein“ + „zu“ + Infinitiv (sehr verbindlich!)
„haben“ + „zu“ + Infinitiv (aktivisch, benennt den Adressaten der Anordnung)
„werden“-Passiv (<i>verallgemeinernd, da der Adressat wegfällt; wirkt bestimmend</i>)
„müssen“ + Passiv
„dürfen“ + Passiv
Passiversatzformen (verallgemeinernd, da der Adressat wegfällt; wirkt bestimmend)
„lassen“ + „sich“ + Infinitiv (= „werden“-Passiv + Modalfaktor)
aus Verben abgeleitete Adjektive auf -bar (= „werden“-Passiv + Modalfaktor)
Indikativ Präsens Aktiv (<i>Vollzug der Handlung wird betont; wirkt sehr streng</i>)
Indikativ Präsens Aktiv
Verkürzte Satzformen (<i>formelhafter Charakter; bei immer wiederkehrenden, bestimmten Situationen</i>)
Infinitiv
verneinter Infinitiv
Partizip II
Aufforderungssatz, meist + „bitte“ (<i>höflich durch das zusätzliche „bitte“; verstärkte Dringlichkeit durch Temporaladverbien</i>)
Aufforderungssatz
Aufforderungssatz + „bitte“

Abbildung 27: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Anordnens

9.6.4 Anleitung

Mit ihren Hinweisen auf eine bestimmte Vorgehensweise, auf bestimmte Handlungsschritte zur Ausführung einer Aufforderung steht die Anleitung vom ihrem Wortfeld her ebenso wie die Anordnung in unmittelbarem Bezug zum Sprechakt der ANLEITUNG.

Indikativ Präsens (<i>charakteristische Wortstellung Verb-Personalpronomen mit direkter Anrede an den Adressaten, wirkt persönlich und vertraulich</i>)
Indikativ Präsens + Modalverb (<i>als Modalverben: sollen, müssen, dürfen, können; sehr häufige, moderne Form</i>)
Anrede mit 2. Pers. Sg., „Sie“-Form
Anrede mit 2. Pers. Sg., „Sie“-Form + Modalverb
Anrede mit 3. Pers. Pl., substantivische Form
Anrede mit 3. Pers. Pl. + Modalverb
Modalverb + Sache als Subjekt
„werden“-Passiv (auch mit Modalverben, v.a. „können“)
„werden“-Passiv
Passiversatzformen
„lassen“ + „sich“ + Infinitiv (Passiversatzform) <i>entspricht „werden“-Passiv + „können“</i>
„lassen“ + „sich“ + Infinitiv
„man“-Konstruktionen
Adjektive auf „-bar“ (Passiversatzform) <i>entspricht „werden“-Passiv + „können“</i>
Adjektive auf „-bar“
„sein“ + „zu“ + Infinitiv (Passiversatzform) <i>entspricht „werden“-Passiv + „müssen“</i>
„sein“ + „zu“ + Infinitiv
Verkürzte Satzform: Infinitiv (<i>sehr häufig in Anleitungen; kann anstelle einer Passivkonstruktion verwendet werden; der Infinitiv steht im Satz am Ende, Objekte und Ergänzungen steht oft ohne Artikel; im Nebensatz können weitere Erklärungen oder Begründungen stehen</i>)
Infinitiv
Aufforderungssatz

Abbildung 28: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld der Anleitung

9.6.5 Ratschlag

Auch der Ratschlag zeigt wie der gleichnamige Sprechakt, dass der Auffordernde sich ganz im Sinne des Aufgeforderten um dessen Weg der Ausführung einer Aufforderung sorgt; man gibt eine Art Hilfestellung.

Aussagesatz (hinzukommt meist ein Modalwort und / oder eine Partikel sowie temporale Ausdrücke)
Modalverb „sollen“ im Konj. Prät. (als gebräuchlichste Form dieser Funktion drückt das „sollte“ neben dem Imperativ eine vom Sprecher unabhängig existierende Notwendigkeit aus)
Modalverb „sollen“ im Konj. Prät.
„Sie“-Anrede beim Modalverb „sollen“
„man“-Form beim Modalverb „sollen“ (verallgemeinernd)
„man“-Form beim Modalverb „sollen“
Spezifizierungen der 3. Person beim Modalverb „sollen“
„würde“-Form + Sprecher-Subjekt („ich“ + „würde“ / „wäre“ in der mündlichen Kommunikation)
Indikativ Präsens / Futur + Modalwort + Sachsubjekt (Verbindlichkeit des Indikativs wird abgeschwächt; direkter Rat bei adressatenbezogener Formulierung, indirekter bei gegenstandsbezogener)
Indikativ Präsens + Modalwort + Sachsubjekt / adressatenbezogen
Indikativ Präsens + Modalwort + Sachsubjekt / gegenstandsbezogen
Indikativ Futur + Modalwort + Sachsubjekt / adressatenbezogen
Indikativ Futur + Modalwort + Sachsubjekt / gegenstandsbezogen
Verben des „Ratens“ (Infinitiv mit „zu“ / „dass“-Nebensatz)
jmdm. etw. raten / zu etw. raten
jmdm. von etw. abraten
jmdm. etw. empfehlen
jmdm. etw. nicht empfehlen
Funktionsverbgefüge des „Ratens“ (Infinitiv mit „zu“)
jmdm. einen Rat / Ratschlag / Tipp / Empfehlungen geben
Passivformen zu Verben und Funktionsverbgefügen des „Ratens“
„empfehlen“ + Reflexivpronomen
etw. ist ratsam
Verkürzte Satzform
Kurzatz mit Infinitiv (neben der „sollte“-Form und dem Imperativ für notwendige Verhaltensweisen, bestimmte Handgriffe oder Vorgehensweisen; sehr verbindlich, meist in Kombination mit Begründungen)
Infinitiv
Aufforderungssatz (neben der „sollte“-Form und dem Infinitiv zur Realisierung von Ratschlägen; oft zusätzlich mit Modalwörtern, Partikeln, temporalen Adverbien)
Aufforderungssatz

Abbildung 29: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Ratschlags

9.6.6 Vorschlag

Der Vorschlag hat eher motivierenden Charakter und zeigt, auch anhand der erneut vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, wiederum deutliche Bezüge zum Sprechakt des VORSCHLAGS.

Aussagesatz
Verben des „Vorschlagens“ (mit „dass“-Satz / Infinitiv mit „zu“ / Hauptsatz)
jmdm. etw. vorschlagen + „dass“
jmdm. etw. vorschlagen + Inf. mit „zu“
jmdm. den Vorschlag machen + „dass“
jmdm. den Vorschlag machen + Inf. mit „zu“
jmdm. einen Vorschlag machen + Hauptsatz
einen Vorschlag haben + Hauptsatz
mein Vorschlag ist + Inf. mit „zu“
mein Vorschlag wäre + Inf. mit „zu“
mein Vorschlag besteht darin + Inf. mit „zu“
mein Vorschlag bestünde darin + Inf. mit „zu“
Funktionsverbgefüge des „Vorschlagens“ (Funktionsverbgefüge für genauere, semantische Merkmale)
jmdm. einen Vorschlag machen + „möchte“
jmdm. einen Vorschlag machen + „wollen“
jmdm. einen Vorschlag machen + „würde“
Modalverb (die Möglichkeit des Vorschlags wird besonders objektiv formuliert)
„können“ im Ind. Prät.
„können“ im Konj. Prät.
„können“ in 1. Pers. Pl. Ind. Prät.
„können“ + „man“ (wirkt unpersönlich und betont daher Allgemeingültiges; Sprecher und Adressat bleiben unbenannt und werden nur durch die Situation bestimmt)
„können“ + „man“
Aufforderungssatz
Aufforderungssatz meist mit „wir“-Imperativ (mit Empathie und Nachdruck; bei größerer Sicherheit des Vorschlags durch den Sprecher benutzt; „wir“-Form ist ersetzbar durch präpositionalen Ausdruck „mit mir“)
Aufforderungssatz mit „wir“-Imperativ“
Aufforderungssatz mit „mit mir“
Aufforderungssatz meist mit „wir“-Imperativ + Partikel „doch“ (Abschwächung durch den Partikel „doch“)
Aufforderungssatz mit „wir“-Imperativ + Partikel „doch“
imperativisches „lassen“ + Infinitiv
Fragesatz (mit Einleitungsformel + Infinitiv mit „zu“ oder Konditionalsatz mit „wenn“; finites Verb im Indikativ oder Konjunktiv, auch „würde“, aber v.a. mündlich; der

<i>Konjunktiv drückt eine gewisse Vorsicht aus)</i>
<i>Fragesatz mit Fragewörtern „warum“ / „wieso“ + „nicht“ (obligatorisches „nicht“ als rhetorische Frage)</i>
Fragesatz mit Fragewort „warum“ + „nicht“
Fragesatz mit Fragewort „wieso“ + „nicht“
<i>Fragesatz ohne Fragewort mit Modalverb (für Vorschläge mit der Betonung des Gemeinsamen in der 1. Pers. Pl.; „nicht“ erneut als Obligatorik)</i>
„können“ + 1. Pers. Pl.
„können“ + „man“
<i>Fragesatz ohne Fragewort mit Einleitung + „nicht“ (als Ersatz für Modalverben: „Lust haben“ + Infinitiv mit „zu“)</i>
Fragesatz ohne Fragewort mit Einleitung + „nicht“
<i>Lexikalische Zusätze (um die gemeinsame Aktion zu betonen)</i>
„zusammen“
„gemeinsam“

Abbildung 30: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Vorschlags

9.6.7 Angebot

Das Angebot als die besonders weit entgegenkommende Aufforderung dient eher einem Hinweis; der Auffordernde vermittelt einen sehr nahen Adressatenbezug.

<i>Aufforderungssatz zu erwarten ist erneut die höfliche „Sie“-Form; zusätzliche Partikeln („doch“, „mal“) sollen erneut einen privat-vertraulichen Ton schaffen</i>
Imperativ + weitere Satzglieder
Aufforderungssatz + adverbialer Nebensatz als Satzgefüge
Aufforderungssatz + Aufforderungssatz als Satzverbindung

Abbildung 31: Modifizierte Anleitung für Formulierungen im Wortfeld des Angebots

9.7 Empfehlungen hinsichtlich der modalen Struktur von Aufforderungen

Die „Setzung“ einer Äußerung verändert ihre Modalität je nachdem, in welchem Modus (Indikativ, Imperativ, Konjunktiv) und mit welchem Satzbau (Deklarativ-, Interrogativ-, Imperativsatz) wir sie formulieren.

Der Auffordernde muss sich entscheiden, ob sein Arbeitsauftrag eine Realisierung der Handlung oder eine Information zu einer Handlung enthalten soll, dementsprechend kann er beispielsweise erstens den Infinitiv oder zweitens ein Modalverb für die Formulierung seiner Aufforderungen verwenden.

Die Formen zu „haben“ und „sein“ eignen sich bevorzugt für eher verpflichtende Aufforderungen; soll die Wirkung ein wenig abgeschwächt werden, kann ersatzweise anstelle von „sein“ auch das Verb „scheinen“ und anstelle von „haben“ auch „bekommen“ genutzt werden. Die passivische Form („sein“ für Sachen, „haben“ für Menschen) wirkt dagegen wiederum sehr autoritär.

Anstelle des modalen Infinitivs mit „sein“ sind zudem Adjektive auf „-bar“ gängige Mittel zur Satzverkürzung.

Attribute (mit dem Überführungsmorphem „-d-“ sollten zugunsten eines hypotaktischen Satzbaus vermieden werden.

Der reine Imperativ, sofern er nicht (!) unabsichtlich auf Verben des unwillkürlichen Tuns angewandt wird, sollte wegen der Höflichkeitsform in der Plural-Form (3. Person) benutzt werden. Entgegenkommend wirkt auch die Formulierung des Anrufs inklusive des Senders (1. Person Plural).

Allgemeine Anweisungen dienen unserer Ansicht nach am ehesten als Überschriften zu nachfolgenden Teilaufträgen und wirken ansonsten ebenso „sachlich“ wie das unpersönliche Passiv oder sämtliche „man“-Konstruktionen.

Im Hinblick auf das Tempus sollten den Auffordernden keine rückbezüglichen Aufforderungen gestellt werden.

Ein-Wort-Aufforderungen aus anderen Wortarten waren anhand unserer Textbeispiele nicht nachweisbar und wirkten auch nicht empfehlenswert.

Während der Indikativ von seinen Rezipienten leicht als Aufforderung identifiziert werden kann und in den Bereich der Realisierung gehört, wirken Aufforderungen in der Konjunktiv I-Form weniger verbindlich, aber auch zum Teil etwas altertümlich. Mit dem Konjunktiv II überschreitet eine Aufforderung den „Horizont des Gegebenen“, d.h. die Realität des Aufgeforderten, sodass diese Form in ihrer Funktion nicht unseren Ansprüchen an gelungene Aufgabenstellungen gerecht wird.

Mit Hilfe der Modalverben können wir ausdrücken, ob das ausführende Subjekt Einfluss auf die Handlung hat (durch „wollen“ und „mögen“), eine von außen einwirkende Instanz die Aufforderung äußert (durch „müssen“, „sollen“, „dürfen“) oder die Einflussnahme zwischen diesen Bereich liegt („können“).

Zu beachten ist des Weiteren, dass „müssen“ bei den Modalverben die höchste Stufe der Verbindlichkeit repräsentiert. Als Ersatzform gilt „lassen“, als Verneinung „nicht brauchen“ (zu „können“, das etwas abschwächender wirkt, und „wollen“, wobei letztere Form ähnlich wie „dürfen“ nicht empfehlenswert erscheint, da das Einverständnis des Aufgeforderten zu offensichtlich vorausgesetzt wird). Ebenso werden gerne Formulierungen mit „sollen“, häufig in der Form von eher empfehlenden Aufforderungen, und zwar hier im Konjunktiv, aufgegriffen; die höflichere Variante ist „mögen“. Gern können auch Modaladverbien eingesetzt werden, beispielsweise jene auf „-weise“, die die Aufforderungen auf- oder abzuwerten vermögen.

Von Nachteil ist die eingeschränkte Formenvielfalt bei Modalverben, die sich z.T. in reinen Floskeln niederschlägt.

Im Einzelnen steht ...

1. ... „wollen“ für die (vorausgesetzte oder futurisch eingeforderte) Bereitschaft zu einer Handlung, die bei Aufgabenstellungen jedoch wenig praktikabel erscheint,
2. ... „dürfen“ für die Zustimmung zu einer Handlung des Aufgeforderten gemäß einer Erlaubnis einer ihm übergeordneten Instanz, wobei dieses Modalverb im schulischen Anwendungsbereich dann eher unsachlich erscheint denn höflich,
3. ... „sollen“ für den deutlichen Hinweis auf eine höher stehende Instanz, die den Vollzug einer (zukünftigen) Handlung sehr deutlich und streng oder in Form eines Versprechens, einer Zusage anordnet. In der Konjunktiv-Form wirkt die Verwendung dieses Modalverbs übrigens deutlich freundlicher, in Verbindung mit weiteren Satzteilen der Begründung zudem viel einsichtiger.
4. ... „mögen“ bei zu erwartenden Widerständen der Ausführung einer Aufforderung, die wir jedoch bei unseren Aufgabenbeispielen nicht evozieren wollen.
5. ... „müssen“ für eine als notwendig eingestufte Aufforderung, die durch weitere sprachliche Mittel jedoch leicht abgeschwächt werden kann (z.B. mit Hilfe eines Modaladverbs).
6. ... „können“ als höflichste Form (besonders im Konjunktiv) für die Vielzahl an Möglichkeiten oder Schwierigkeiten beim Vollzug der geforderten Handlung.

Fragesätze haben wir auch in Verbindung mit Modalverben als nicht besonders stichhaltige bzw. einsichtige Aufforderungen interpretiert, dagegen stellten wir heraus, dass Modaladverbien eine große Bandbreite an Nuancen der Modalität zur Verfügung stellen,

z.B. um eine Aufforderung in sich zu bestätigen, zu verneinen, in ihrem Wahrheitsgehalt zu modifizieren bzw. emotional oder mit Zeitangabe zu formulieren.

Empfehlungen:

Die **empfehlenswerten Formen** aus Sicht der Modalität haben wir, wie bereits erwähnt, in der tabellarischen Übersicht der Wortfelder des Aufforderns grau gekennzeichnet.

9.8 Empfehlungen hinsichtlich paradoxer Aufforderungen

Eine Double-bind-Situation scheint für jeden Aufgeforderten zunächst unlösbar zu sein. Ein Schüler, der durch die ihm hierarchisch übergeordnete Instanz des Deutschbuches oder des Lehrkörpers vor eine Aufgabe (häufig aus dem „kreativen“ Aufgabenbereich III) mit einer implizierten pragmatischen Paradoxie gestellt wird, d.h. vor eine Aufforderung, die er so nicht erwartet hat, kann jedoch durch entsprechende Annahmen über die Prämissen und deren Schlussfolgerung die Paradoxie auflösen, indem er nach einem ersten „Stutzen“, einer ersten „Irritation“ über die ihm gestellte Aufgabe nach Möglichkeiten der Lösung sucht. Dieser „Denkanstoß“ erfüllt damit im pädagogischen Sinne eine eigentätige In-Frage-Stellung gewohnheitsmäßiger Aufgabenstellungen im Deutschunterricht und bereitet den Lernenden so auf eventuelle weitere, ungewohnte Aufgaben (z.B. in ihm fremden Standards zur Leistungsüberprüfung) vor.

Dementsprechend gelten für absichtlich formulierte pragmatische Aufforderungen folgende *Empfehlungen*:

Die beiden in der Aufforderung enthaltenen Prämissen (die beiden Illokutionen, die sich aus der Aufforderung ableiten lassen), sollten jede für sich nicht dazu führen, dass der Schüler sie „ablehnt“, d.h. ihre Bearbeitung schon für sich allein betrachtet für unmöglich hält.

Der Gedankengang, den der Schüler bei der Betrachtung der Handlungsaufforderung und seiner möglichen Erfüllung vollziehen muss, sollte dem Thema angemessen sein, d.h. das „Stutzen“ des Rezipienten sollte als Teil der Aufgabe seinen Sinn erfüllen, sollte in zumutbarer Weise ein Nachdenken des Schülers über die Lösungsmöglichkeiten bewusst (sozusagen als „Stressfaktor“) in Kauf nehmen.

Die paradoxe Aufforderung sollte für den Schüler schließlich in dem Sinne lösbar sein, als er die beiden Illokutionen sinnvoll miteinander verknüpfen kann, wenn er eine Reihenfolge oder einen unterschiedlichen Intensitätsgrad der beiden Aufforderungen erkennen kann.

Wie bei allen anderen Aufgabenstellungen auch sollte der Schüler sich dabei die ganze Zeit über sicher sein können, dass die Aufforderungen des Unterrichtenden ernst gemeint sind (Regel der Aufrichtigkeit), d.h. auch, wenn eine Aufgabe auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint, kann der Lernende darauf bauen, dass die Aufgabe einen „höheren Sinn“ besitzt, den er sich selbst durch eigene Reflexion erschließen kann. Keine Aufgabe sollte unnötigerweise zur Verwirrung oder gar zu Missmut bei den Schülern führen und damit im Sinne der Sprechakttheorie auf die gesellschaftlich-historische Betrachtung der Schulsituation Rücksicht nehmen.

9.9 Schlussfolgerungen aus 9.4, 9.5, 9.6, 9.7 und 9.8

Die Darstellung der Untermuster des AUFFORDERNS hat uns geholfen, die Abstufung der Aufforderungen von, wie wir es modifizierten, eher verpflichtenden hin zu eher empfehlenden Aufforderungen nachzuvollziehen. Durch unsere Nachweise an realen Aufgabenbeispielen und durch die Interpretation v.a. der Beziehungsstrukturen zwischen Aufforderndem und Aufgefordertem konnte der Kreis der in Frage kommenden Formen dabei deutlich eingengt werden.

Bei der ergänzenden Betrachtung der modalen Strukturen der Wortfelder stellten wir des Weiteren fest, wo Beziehungen zwischen den Bereichen der Sprechakte und der Wortfelder denkbar sind und in welchen grammatischen Strukturen Aufforderungen überhaupt realisiert werden können. Hier erweiterten wir jedoch auch unsere Auswahl an Aufforderungssätzen, indem wir mit Hilfe von uns ausgewählter Verben diese Formulierungen erprobten; die anschließende, detaillierte Betrachtung aller möglichen modalen Strukturen konnte uns Aufschluss darüber geben, mit welcher Wirkung welche Satzstrukturen sinnvoll verwendet werden können.

Unsere Anleitung, die wir eingangs anstrebten, ist damit fertig gestellt. Wir können nun von allen drei Ansätzen aus Aufgaben konstruieren, indem wir ...

1. ... festlegen, mit welchem Grad der Verbindlichkeit wir eine Aufforderung formulieren wollen, indem wir ein entsprechendes Untermuster auswählen, das wir

in vereinfachter Form noch einmal an dieser Stelle in abnehmender Intensität der Aufforderung aufzeigen wollen:

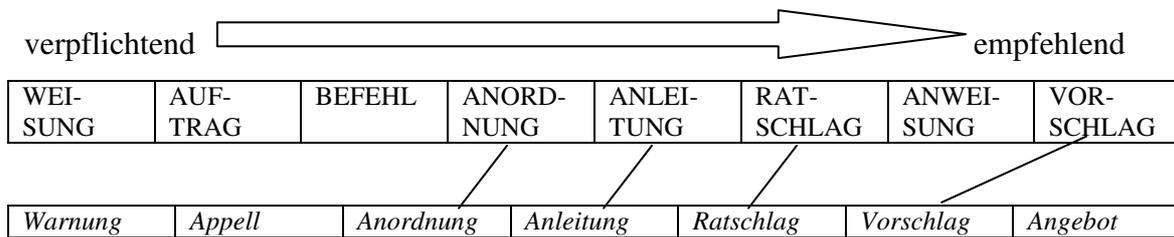


Abbildung 32: Schema zur Auswahl von Untermustern und Wortfeldern

2. ... entsprechende Wortfelder daraufhin prüfen, welche sprachliche Formen hierzu zur Verfügung stehen, v.a. an Hand der grau unterlegten Felder (die Nähe zu den jeweiligen Untermustern zeigt die obige Grafik) und
3. ... die ausgewählte sprachliche Form in ihrer Wirkung auf den Aufgeforderten durch die Ausführungen zu den modalen Strukturen überprüfen können.

Ergänzend kann uns abschließend ...

4. ... die Übersicht an Beispielsätzen im Anhang helfen, Verben in ihren typischen Anforderungsbereichen zusammenzustellen, die diesen Schritten 1 bis 3 entsprechen, und
5. ... die besondere „pädagogische Zugabe“ der Analyse der paradoxen Aufforderungen dazu nutzen, einen leistungssteigernden Effekt bei der Motivation der Schüler zu erreichen.

Wir wünschen bei der Erprobung erfolgreicher Aufforderungen viel Erfolg!

10 Anhang

10.1 Exemplarische Dokumentation der Deutschbücher

106

Mittelalter

II. Die Sprachen des Mittelalters

Der Plural ist für die Sprachverhältnisse des Mittelalters in ganz besonderer Weise angebracht: Denn um 1200 gab es einerseits eine lateinische Mönchs- und Gelehrtensprache, andererseits zahlreiche Dialekte der Stammeslandschaften sowie den Beginn einer überregionalen Dichtersprache. Das Streben nach Einheitlichkeit einer literarischen „Gemeinsprache“ wurde dadurch bedingt, dass die ritterliche Literatur Gesellschaftsdichtung war und an fürstlichen Höfen vorgetragen wurde. Weil diese „Gemeinsprache“ vor allem vom staufischen Herrscherhaus gefördert wurde, weist diese Literatursprache – neben dem persönlichen Stil des jeweiligen Dichters – vor allem allemannisch-fränkische Züge auf.

1. Quellen der Hochsprache? – Mundarten früher und heute

Auch die heutige Schriftsprache ist dauernd Veränderungen unterworfen, die u.a. von Dialekten, „Moden“ der Umgangssprache und des Jargons sowie mehr und mehr von Tendenzen moderner Medien ausgehen. Aber während die Veränderungen der gegenwärtigen Hochsprache für den Zeitgenossen nicht so deutlich zu beobachten sind, zeigen frühere und aktuelle Dialekte besonders auffällige Unterschiede, die auch viel über die Geschichtlichkeit der Sprache insgesamt aussagen, wie die folgenden Beispiele belegen.

Z Die **Epoche** (< gr. epoche = Haltepunkt, Zeitpunkt eines bedeutenden Ereignisses) bezeichnet heute einen besonders geprägten historischen *Zeitraum* in der politischen Geschichte, der Literatur- und Kunstgeschichte oder auch allgemein eine Periode i. S. von *Zeitalter*.

Epochenbegriffe sind nützliche Hilfsmittel zur besseren Orientierung in der Geschichte der Literatur. Sie müssen aber immer auch mit kritischem Blick gesehen werden: Sie sollen ordnen und haben dadurch zwangsläufig die Tendenz, Verschiedenartiges zusammenzufassen und dadurch Verschiedenartigkeit zurückzudrängen zugunsten von Einheitlichkeit. Es ist aber gerade ein Hauptmerkmal literarischer Kunstwerke, anders zu sein, etwas Neues zu vermitteln. Der Epochenbegriff trifft exakt lediglich auf eine eher kleine Anzahl von Texten zu, die Schnittmenge, an der Typisches augenfällig ist. Wahrgenommen werden sollte aber immer auch das, was anders ist.

1. a) Erarbeiten Sie in Gruppen einen angemessenen Vortrag der Texte 1–5.
b) Notieren Sie Schwierigkeiten der Rezitation und Anklänge der Texte an das Mittelhochdeutsche.

2. a) Wählen Sie in Partnerarbeit ein Gedicht aus, das Ihrer Mundart nahe steht und übertragen Sie den Text ins Hochdeutsche.

b) Erklären Sie die sprachlichen Besonderheiten Ihres Beispiels
– im Lautbestand (phonetische Ebene),
– im Wortbestand (lexikalische Ebene),
– im Satzbau (syntaktische Ebene),
– und in den Bedeutungen (semantische Ebene).

3. a) Halten Sie im tabellarischen Vergleich Unterschiede zwischen den Dialekten fest und ordnen Sie diese den Sprachräumen der Mundartenkarte (Text 6) zu.

b) Beschreiben Sie nach Text 6 den Verlauf der Grenzlinie zwischen der hoch- und niederdeutschen Sprachlandschaft.

1 Johann Laureberg (1590–1658): Von alemodischer Poesie und Rimen

Wat kann man bringen her vör Argument und Gründe,
dormit jemand van juw richtig bewisen kunde
de Mening, dat van der hochdüdschen Sprake mehr
als van unser nedderdüdschen to holden wer?
5 Unse Sprake blifft altit bestendig und vest,
als se ersten was, even so is se ok lest.
Juwe verendert sick alle vöfffig Jahr,
dat könen de Schriften bewisen klar.
Wille gi mi nicht gelöven, so möge gi upsöken,
10 wat geschreven und gedruket is in olden Böken.
Einer kann mit goter Möi kum dre Regen lesen
van der Sprak, de domals is im Gebruk gewesen.
Se is so lappisch und so verbrüdisch,
dat men schier nicht weet, of it Welsch is edder Düdisch.
15 So bunt is se und so vernaten,
als wenn se in eine nie Form were gegaten.
Ja, se is so jammerlick verworen,
als were se gewest bim Babylonschen Toren
Men de Sprake in ganz Nedder Sachsen Land
20 blifft unverrückt und hefft Bestand,
dat werd geredt van altomalen
in Meckelnborg, Pommern und Westfalen,
in den andern Landschoppen desgeliken,
einerlei Sprake, darvon se nicht wiken. (Mecklenburgisch, 1652)

2 Sebastian Blau (1901–1986): Dr Bahwärter

Mittle' zwische' zwua Statione',
Holderbüsch ond Stangebohne'
stoht am Bahdamm uf em Roa'
zml e Häusle, wenzig kloa'.

5 Kender gompert a' me' Bronne',
Henne' pfludret uf em Hof,
uf dr Stapfel voler Schlof
leit e Hond ond loht se sonne'.
Hentrem Haus am Gaatezau'
10 hanget Wäsch zom trückne'-lao',
ond am Roale übrem Gloas
graset aoscheniert e Goaß.

Neabem Schlagboom stoht e Ma'
mit re' Schildkapp ond re' Fah'.
15 Bhäb, es gheint en schiergär om,
feagt es Zügle vor em nom.
Aber aih ma' gsieht ond guckt,
hot en schao' dr Rauch verschluckt,
ond vom ganze' Bahwarthaus
20 gucket grad noh's Dächle raus. (Schwäbisch, e 1934)

Abbildung 33: Blickfeld Deutsch (2003: 106)

Epik: Perspektiven in Umbruchzeiten

Über das Schreiben

Max Frisch Stichworte

Warum schreibe ich? Ich möchte antworten: aus Trieb, aus Spieltrieb, aus Lust. Ferner aus Eitelkeit; man ist ja auch eitel. Aber das reicht nicht für eine Lebensarbeit: das verbraucht sich an Misserfolgen. [...] Also, ich schreibe aus Bedürfnissen, nicht der Gesellschaft, sondern meiner Person. Möglicherweise aus jener Angst, die schon Höhlenbewohner zu Bildnern machte: Man malt die Dämonen an die Wand seiner Höhle, um mit ihnen leben zu können.

Christa Wolf Neuerschaffung der Vergangenheit

Ein neues Bedürfnis läßt sich nicht abweisen: sich früherer Erfahrungen zu versichern. Damit verquickt sich der Wunsch, Vergangenes möge nicht vergangen, nicht tot sein, es möge sich nicht ein für allemal verfestigen. Das Mittel dagegen ist die Neuerschaffung der Vergangenheit, die allerdings auch nicht zu jedem beliebigen Zeitpunkt möglich ist, sondern nur in genau jenem Moment, da die undurchsichtige Gegenwart so weit zurückgetreten ist, um durchsichtig, dem Erzähler verfügbar zu sein; aber noch nah genug, daß man nicht damit fertig ist.

Uwe Timm Erzählen und kein Ende

Für mein Erzählen, mein Schreiben gibt es viele Triebkräfte, edle und weniger edle: um wahrgenommen zu werden, weil mir etwas den Atem verschlägt, aus Angst, aber auch aus Wut, weil ich mir über gesellschaftliche Probleme Klarheit verschaffen will, aus der Lust heraus, spielerisch die Wirklichkeit umzubauen, damit etwas Neues, noch nie Dagewesenes entsteht. Denn meine Erfahrungen sind, wie die jedes anderen, in bestimmten Bereichen ganz unteilbar und einmalig, und das, denke ich, kann auch interessieren. Erzählend entsteht eine neue Wirklichkeit, die durchaus Gültigkeit haben kann, wenn sie in sich konzis¹ ist.

- Warum schreiben die Autoren? Welche Aspekte nennen sie?
Was könnten für Sie Anlässe sein, über die Sie erzählen oder schreiben wollen?
- Setzen Sie sich in einer Kleingruppe zusammen. Wählen Sie jeweils eine Situation oder eine Begegnung aus Ihrem Leben, die Sie besonders beeindruckt oder verändert hat und bei der Sie als Beobachter oder Teilnehmer anwesend waren. Erzählen Sie den anderen davon. Nachdem alle Gruppenmitglieder ihre Geschichte erzählt haben, sollten Sie in einem zweiten Schritt Ihre Geschichte aufschreiben. Vergleichen Sie die mündlichen Erzählungen mit der Verschriftlichung der Geschichte: Was ist anders?

¹ bündig, kurz

Arbeit mit nichtfiktionalen Texten

Meine Antwort ist, dass Erziehung das wichtigste Instrument gegen den Hass darstellt. Ich selbst bin ein Lehrer, aber gleichzeitig auch ein Schüler, ein Schüler meiner jüdischen Quellen, des Talmuds¹. Gleichzeitig haben wir das Scheitern der Erziehung vor Augen: Der Tag, an welchem ich nach dem Krieg entdecken musste, dass die Mörder der Einsatzgruppen der SS zum Teil akademische Grade besaßen, dieser Tag war ein schwarzer Tag. Das bedeutet, dass Erziehung notwendig eine ethische Dimension braucht. Eine „neutrale“ Erziehung führt uns vom Menschen weg. Alles, was wir tun, benötigt einen ethischen Impuls. Diese Ethik bedeutet, dass ich an einen anderen Menschen denke, bevor ich an mich selber denke. Solange ich nur zu Gott rede und den Menschen dabei vergesse, vergesse ich gleichzeitig Gott und seine ganze Schöpfung. Der kürzeste Weg zu Gott führt durch einen anderen Menschen hindurch. Ich kann nicht anders, als diesem anderen Menschen zuzuhören, seinen Schmerzen und Ängsten Gehör zu schenken.

Schon oft habe ich wiederholt, dass das Gegenteil von Liebe nicht Hass ist, sondern Gleichgültigkeit. Aber zugleich fragte ich mich stets, was das Gegenteil von Hass ist. Ich kam zu dem Schluss, dass das Gegenteil von Hass wiederum Hass ist. Wenn wir in den Kreislauf des Hasses einmal eingestiegen sind, gibt es keinen Ausweg mehr. Hass gebiert Hass. Und deshalb gibt es nur einen Weg, nämlich ihm vorzubeugen.

Elie Wiesel: Den Frieden feiern. © Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1991. S. 82–84.

Das Gleiche gilt für den Krieg. Ist er einmal ausgebrochen, warten viel zu viele Opfer auf sein Ende, das für sie zu spät kommen wird. Kriege müssen verhindert werden. Ebenso Hass.

Erlauben Sie, dass ich eine Geschichte erzähle, eine Geschichte aus dem Talmud: Einem König kam zu Ohren, dass ein weiser Mann in seinem Reich lebte. Man berichtete ihm, es sei ein außergewöhnlicher Mensch, ein Mann, der alle Sprachen kenne, die Sprache der Menschen und der Vögel, die Sprache der Winde und der Sterne. Mehr noch, er könne die Gedanken anderer Menschen lesen. Der König suchte ihn auf und fragte: „Ist es wahr, was man von dir erzählt? Du kennst die Sprache des Windes und der Wolken?“

„Ja, Majestät“, antwortete der Weise.

„Und stimmt es, dass du sogar die Gedanken anderer Menschen lesen kannst?“

„Ja, Majestät.“

„Beweise es mir“, befahl ihm der König. „In meinen Händen auf dem Rücken halte ich einen Vogel. Sag mir, lebt er oder ist er tot?“

Der Weise bekam Angst, furchtbare Angst, denn er spürte, was er auch immer sagen würde, der König könnte den Vogel töten. Er schwieg eine Weile und dann begann er zu lächeln. Er blickte den König an und sagte: „Majestät, die Antwort liegt in deinen Händen.“

Wir fragen uns, was Hass ist und wie wir ihn überwinden können. Die Antwort liegt in unseren Händen.

Aufgabe

- Beschreiben Sie genau den Argumentationsgang des Verfassers. Achten Sie dabei auf sprachliche Signale der Strukturierung: Schlüsselwörter, Fragen, thesenartige Formulierungen u. a.
- Welche Fragen (Teilprobleme des Themas) erörtert der Verfasser; welche Antworten gibt er?

Anregung

Schreiben Sie einen kurzen Essay (erörternde Abhandlung ohne strenge Bindung an Argumentationsregeln oder -strukturen, durchaus mit Anteilen persönlicher Äußerung) zur Thematik.

¹ Talmud: Sammlung der Gesetze und religiösen Überlieferungen des nachbiblischen Judentums

Abbildung 35: Einblicke (2002: 232)

2 Informationen zu einem Thema recherchieren

1. **Den Markt der Informationen erschließen:** Bibliothek, Buchhandlung, Fachzeitschriften, CD-ROMs, Internet, Fachleute befragen, ...
2. **Nachschlagen:** im Lexikon und Wörterbuch nach Stichworten suchen und Querverweisen folgen
3. **Bibliografieren:** in Bibliotheken die verschiedenen Kataloge nutzen (Schlagwortkatalog, Verfasserkatalog, Systematischer Katalog, Bildschirmkatalog, CD-ROM-Katalog)
4. **Surfen:** im Internet bei einem Thema von Link zu Link springen und sich weiter anregen lassen
5. **Navigieren:** im Internet gezielt zu einem Thema suchen (Suchmaschinen, Themabegrenzung ...)

2.1 Nachschlagen – in Lexika, Wörterbüchern und CD-ROM-Enzyklopädien recherchieren

Zeit, Periode, in der eine Handlung oder ein Ereignis passiert. Die Zeit nutzt man z. B. als Maß für die Reihenfolge von Handlungen oder Ereignissen. Sie ist – wie auch die Länge und die Masse – eine der grundlegenden physikalischen Größen. Es gibt gegenwärtig drei astronomische Methoden um Zeit auszudrücken. Die ersten beiden Verfahren basieren auf der täglichen Rotation der Erde um ihre Achse. Sie beziehen die scheinbare Bewegung der Sonne (**Sonnenzeit**) und der Fixsterne (**Sternzeit**) mit ein. Die dritte astronomische Methode der Zeitmessung beruht auf der Rotation der Erde um die Sonne und berücksichtigt u. a. die geringfügigen Änderungen des so genannten tropischen Jahres (**Ephemeridenzeit**).

Die scheinbare Bewegung der Sonne am Himmel wurde lange Zeit als Grundlage der Zeitmessung verwendet. Es ist an jedem beliebigen Ort Mittag, wenn die Sonne während eines beliebigen Tages ihren höchsten Stand am Himmel erreicht (zwölf Uhr Ortszeit). Die Nord-Süd-Linie durch diesen Punkt am Himmel ist der Meridian.

Das Intervall zwischen aufeinander folgenden Durchgängen der Sonne durch den gleichen Meridian ist ein Tag; und diesen Tag hat man willkürlich in 24 Stunden unterteilt. Jedoch variiert nach dieser wahren Sonnenzeit die Tageslänge innerhalb des Jahres, da sich u. a. die scheinbare Bewegung der Sonne aufgrund der elliptischen Umlaufbahn der Erde ändert. Die Differenz in der Länge eines 24-stündigen Tages kann in den verschiedenen Jahreszeiten bis zu 16 Minuten betragen. Im 17. Jahrhundert gewann mit der Erfindung genauer Uhren diese Differenz an Bedeutung. Es wurde eine **mittlere Sonnenzeit** eingeführt, die auf der gleichförmigen Bewegung einer gedachten Sonne innerhalb des Jahres basierte. Die **Normalzeit**, der die mittlere Sonnenzeit zugrunde liegt, wurde 1883 durch internationale Vereinbarung eingeführt, um beispielsweise Komplikationen bei Zugfahrplänen zu umgehen. Diese treten unweigerlich auf, wenn jede Gemeinde ihre eigene **lokale Sonnenzeit** benutzt. (...)

(Encarta 1998)

- 1 Schlagen Sie in einem Ihnen zugänglichen Lexikon zum Thema nach. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit dem Ausschnitt oben und mit den Ergebnissen Ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler.
- 2 Paraphrasieren Sie zum Lexikonausschnitt oben die Informationen mit Ihren eigenen Worten.
- 3 Verfolgen Sie die blau gedruckten Wörter, die zugleich Stichwörter für weitere Lexikonartikel sind, in einer Enzyklopädie. – Überlegen Sie die Notwendigkeit, ob man zum Verständnis des Hauptstichworts den Querverweisen folgen muss, und entscheiden Sie, wo Sie hier weiter nachschlagen müssten.
- 4 Vergleichen Sie verschiedene Lexika und Wörterbücher zum selben Stichwort und erörtern Sie deren Nutzen. Ziehen Sie weitere Lexika/Wörterbücher hinzu:

CD-ROMs:

Encarta Microsoft
Encarta plus Microsoft
Der Brockhaus multimedial
Abenteuer Wissen 2.0 Bertelsmann

Lexika:

Der große Brockhaus
Meyers Lexikon. Das Wissen von A-Z (mit CD-ROM)
Meyers Enzyklopädisches Lexikon
Schüler-Duden. Das Wissen von A-Z
Bertelsmann Lexikon
dtv-Lexikon
Knairs Lexikon A-Z

Abbildung 36: Facetten (2002: 134)

Alfred Wolfenstein

Städter

Nah wie die Löcher eines Siebes stehn
Fenster beieinander, drängend fassen
Häuser sich so dicht an, dass die Straßen
Grau geschwollen wie Gewürge stehn.

Ineinander dicht hineingehakt
Sitzen in den Trams die zwei Fassaden
Leute, ihre nahen Blicke baden
Ineinander, ohne Scheu befragt.

Unsre Wände sind so dünn wie Haut,
Dass ein jeder teilnimmt, wenn ich weine.
Unser Flüstern, Denken ... wird Gegröle ...

– Und wie still in dick verschlossener Höhle
Ganz unangerührt und ungeschaut
Steht ein jeder fern und fühlt: alleine.

(1919)

Erich Kästner

Besuch vom Lande

Sie stehen verstört am Potsdamer Platz
Und finden Berlin zu laut.
Die Nacht glüht auf in Kilowatts.
Ein Fräulein sagt heiser: „Komm mit, mein Schatz!“
Und zeigt entsetzlich viel Haut.

Sie wissen vor Staunen nicht aus und nicht ein.
Sie stehen und wundern sich bloß.
Die Bahnen rasseln. Die Autos schrein
Sie möchten am liebsten zu Hause sein.
Und finden Berlin zu groß.

Es klingt, als ob die Großstadt stöhnt,
weil irgendwer sie schilt.
Die Häuser funkeln. Die U-Bahn dröhnt
Sie sind das alles so gar nicht gewöhnt
Und finden Berlin zu wild.

Sie machen vor Angst die Beine krumm.
Und machen alles verkehrt.
Sie lächeln bestürzt. Und sie warten dumm.
Und stehn auf dem Potsdamer Platz herum,
Bis man sie überfährt.

(1930)

Der Unterschied zwischen modernen poetischen Chiffren und traditionellen Metaphern, Symbolen oder Allegorien besteht darin, dass der Sinn der Chiffren nicht konventionell entschlüsselt werden kann; weder die Gewohnheiten der Sprache und Literatur noch die vertrauten Wirklichkeitsvorstellungen reichen dazu aus. An derart chiffrierte moderne Dichtungen darf der Leser keine gewohnten Bedeutungen herantragen. Vielmehr muss er die inneren Bedeutungsbeziehungen der Texte aufspüren, indem er die „Selbstsprache“ (Novalis) des Textes lernt und damit seine besondere Bedeutung versteht.

• An Texten erarbeiten:

Vergleich der Wahrnehmung und Gestaltung der „Stadt“ bei Heym, Wolfenstein, Loerke und Kästner

• Erkunden, nachschlagen:

Expressionismus



© Ludwig Meidner-Archiv, Jüdisches Museum Frankfurt/M.

Ludwig Meidner: Potsdamer Platz, Berlin, 1913.
Titelseite der Zeitschrift „Die Aktion“ Nr. 44/45
(1914)

Abbildung 37: Facetten (2002: 313)

DER TEUFELSPAKT

FÜNFTER AKT (Das Ende)

Es bildet sich der Brautzug mit hochzeitlichem Gepränge, und derselbe ist schon auf dem Wege zur Kirche, als Mephistophela plötzlich mit hohnlachenden Gebärden vor den Bräutigam tritt und ihn seinen idyllischen Gefühlen entreißt; sie scheint ihm zu befehlen, ihr unverzüglich von hinnen zu folgen. Faust widersetzt sich mit hervorbrechendem Zorn, und die Zuschauer sind bestürzt über diese Szene. Doch noch größerer Schrecken erfasst sie, als plötzlich, auf Mephistophelas Beschwörung, ein nächtliches Dunkel und das schrecklichste Gewitter hereinbricht. Sie fliehen angstvoll und flüchten sich in die nahe Kirche, wo eine Glocke zu läuten und eine Orgel zu rauschen beginnen, ein frommes Gedröhne, welches mit dem blitzenden und donnernden Höllenspektakel auf der Szene kontrastiert. Auch Faust hat sich wie die andern in den Schoß der Kirche flüchten wollen, aber eine große schwarze Hand, die aus dem Boden hervorgriff, hat ihn zurückgehalten, während Mephistophela, mit boshaft triumphierender Miene, aus ihrem Mieder das Pergamentblatt hervorzieht, das der Doktor einst mit seinem Blute unterzeichnet hat; sie zeigt ihm, dass die Zeit des Kontraktes verflissen sei und Leib und Seele jetzt der Hölle gehöre. Vergebens macht Faust allerlei Einwendungen, vergebens legt er sich zuletzt aufs Jammern und Bitten – das Teufelsweib umtänzelt ihn mit allen Grimassen der Verhöhnung. Es öffnet sich der Boden, und es treten hervor die greuelhaften Höllenfürsten, die gekrönten und zeptertragenden Ungetüme. In jubelnder Ronde verspotten sie ebenfalls den armen Doktor, den Mephistophela, die endlich sich in eine grässliche Schlange verwandelt hat, mit wilder Umschlingung erdrosselt. Die ganze Gruppe versinkt unter Flammengeprassel in die Erde, während das Glockengeläute und die Orgelklänge, die vom Dome her ertönen, zu frommen, christlichen Gebeten auffordern.

Arbeitsvorschläge

- 1 ▶ Lessing ist Aufklärer. Weisen Sie dies am Beispiel seiner Faust-Bearbeitung nach.
- 2 ▶ Erläutern Sie Lessings Einstellung gegenüber dem Fortschrittsoptimismus seiner Zeit, die sich aus der weiteren Entwicklung der Faustthematik seines Entwurfes ablesen lässt.
- 3 ▶ Skizzieren Sie die besonderen Akzente, die Heine mit seiner Faustdarstellung setzt.
- 4 ▶ Diskutieren Sie Heines Fassung im Vergleich zu Goethes klassischer Vorlage und berücksichtigen Sie dabei literatur- und zeitgeschichtliche Entwicklungsströmungen.

Themenkreis 4

ohne
titel

hans-curt flemming

- | | |
|--|--|
| mitten in der schlacht
ist ein
freundliches wort
gefallen | 10 was zu sagen ist
haben wir
gesagt |
| 5 zwischen uns | zwischen uns
von scharfen sätzen gefurcht |
| da liegt es | 15 ein tiefer breiter graben |
| wer wird es aufheben
und dabei sein
genick entblößen? | wir werden
wieder fliegen
lernen müssen ¹ |

AUFGABEN:

- 1 Erläutern Sie die Lebenserfahrungen, die hinter den Aussagen stehen.
- 2 Deuten Sie die Aussagen der letzten Strophe in beiden Gedichten!

Sachliche Romanze Erich Kästner

Als sie einander acht Jahre kannten
(und man darf sagen: sie kannten sich gut),
kam ihre Liebe plötzlich abhanden.
Wie andern Leuten ein Stock oder Hut.

- 5 Sie waren traurig, betrugten sich heiter,
versuchten Küsse, als ob nichts sei,
und sahen sich an und wussten nicht weiter.
Da weinte sie schließlich. Und er stand dabei.

Vom Fenster aus konnte man Schiffen winken.

- 10 Er sagte, es wäre schon viertel vier
und Zeit, irgendwo Kaffee zu trinken. –
Nebenan übte ein Mensch Klavier.

Sie gingen ins kleinste Café am Ort
und rührten in ihren Tassen.

- 15 Am Abend saßen sie immer noch dort.
Sie saßen allein, und sie sprachen kein Wort
und konnten es einfach nicht fassen.²



Erich Kästner wurde 1899 in Dresden geboren. Nach seinem Studium war er zunächst als Volksschullehrer, später als Redakteur tätig. Bekannt wurde Kästner vor allem durch seine Kinder- und Jugendbücher: »Emil und die Detektive« und »Das fliegende Klassenzimmer«. Seine ironisch-humervollen, aber zugleich kritischen Schriften zwingen zum Lachen und Nachdenken zugleich. 1933 wurden Kästners Schriften von den Nationalsozialisten verboten.

AUFGABEN:

- 1 Wählen Sie eines der vorausgehenden Gedichte und erläutern Sie das dargestellte Problem, den Ablauf der Handlung und das Bemühen der beiden, zueinander zu finden. Nennen Sie Textstellen als Belege für Ihre Rückschlüsse.
- 2 Vergleichen Sie Inhalt und Form der beiden Gedichte.
- 3 Nennen Sie Übereinstimmendes und Unterschiedliches. Wie erklären Sie sich den unterschiedlichen Einsatz der Sprache?

1 flemming, hans-curt: 10.08.80 und 14.04.81. Aus: h. c. f., ein zettel an meiner tür. Stuttgart: Selbstverlag 1984, S. 74 und S. 116
2 Kästner, Erich: Sachliche Romanze. Aus: Dr. Erich Kästners lyrische Hausapotheke, München: Droemersche Verlagsanstalt, o. J., S. 11

Abbildung 39: Miteinander reden (1998: 136)

11

Der Droste würde ich gern Wasser reichen

Sarah Kirsch

für Helga

Der Droste würde ich gern Wasser reichen
 In alte Spiegel mit ihr sehen, Vögel
 Nennen, wir richten unsre Brillen
 Auf Felder und Holunderbüsche, gehn
 5 Glucksend übers Moor, der Kiebitz balzt
 Ach, würd ich sagen, Ihr Lewin –
 Schnaubt nicht schon ein Pferd?

Die Locke etwas leichter – und wir laufen
 Den Kiesweg, ich die Spätgeborene
 10 Hätte mit Skandalen aufgewartet – am Spinett
 Das kostbar in der Halle steht
 Spielen wir vierhändig Reiterlieder oder
 Das Verbotne von Villon
 Der Mond geht auf – wir sind allein

15 Der Gärtner zeigt uns Angelwerfen
 Bis Lewin in seiner Kutsche ankommt
 Schenkt uns Zeitungsfahnen, Schnäpse
 Gießen wir in unsre Kehlen, lesen
 Beide lieben wir den Kühnen, seine Augen
 20 Sind wie grüne Schattenteiche, wir verstehen
 Uns jetzt gründlich auf das Handwerk Fischen

ARBEITSANREGUNGEN

1. Informieren Sie sich über das Leben von Annette von Droste-Hülshoff. Entwickeln Sie daraus ein Referat, in dem Sie Ihre Lerngruppe nicht nur mit der Dichterin selbst, sondern auch mit der historischen Situation der Frau allgemein im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts bekannt machen.
2. Schreiben Sie eine Interpretation des Gedichtes „Am Turme“ (Text 8), die Ihr biografisches Wissen bewusst einbezieht. Ziehen Sie dazu den Abschnitt „Texte analysieren und interpretieren ...“ im Kapitel „Formen des Schreibens – Argumentieren, Analysieren, Interpretieren“ heran.
3. Die Forschung interessiert sich in letzter Zeit vermehrt dafür, eine „weibliche Genealogie“, eine Art „Ahninnenkette“ zwischen schreibenden Müttern und lesenden/erneut schreibenden Töchtern, nachzuvollziehen. Wie reagieren zeitgenössische Autorinnen (Texte 10 und 11) auf das Gedicht der Droste? Welche Elemente greifen sie auf und gestalten sie neu? Welche Art von Beziehung zwischen der „Mutter“ und den „Töchtern“ sprechen sie an?

Abbildung 40: Texte, Menschen, Reflexionen (1999: 205)

Bertolt Brecht

Die dramatische und die epische Form des Theaters (1938)

Dramatische Form des Theaters	Epische Form des Theaters
Die Bühne „verkörpert“ einen Vorgang	sie erzählt ihn
verwickelt den Zuschauer in eine Aktion und verbraucht seine Aktivität	macht ihn zum Betrachter, aber weckt seine Aktivität
ermöglicht ihm Gefühle	erzwingt von ihm Entscheidungen
5 vermittelt ihm Erlebnisse	vermittelt ihm Kenntnisse
der Zuschauer wird in eine Handlung hineinversetzt	er wird ihr gegenübergesetzt
es wird mit Suggestion gearbeitet	es wird mit Argumenten gearbeitet
die Empfindungen werden konserviert	bis zu Erkenntnissen getrieben
der Mensch wird als bekannt vorausgesetzt	der Mensch ist Gegenstand der Untersuchung
10 der unveränderliche Mensch	der veränderliche und verändernde Mensch
Spannung auf den Ausgang	Spannung auf den Gang
eine Szene für die andere	jede Szene für sich
die Geschehnisse verlaufen linear	in Kurven
natura non facit saltus	facit saltus ¹
15 die Welt, wie sie ist	die Welt, wie sie wird
was der Mensch soll	was der Mensch muß
seine Triebe	seine Beweggründe
das Denken bestimmt das Sein	das gesellschaftliche Sein bestimmt das Denken ²

R

1 **natura (non) facit saltus** (lat.): Die Natur, das Geschehen macht (keine) Sprünge.

2 Kernthese der Philosophie von Karl Marx (1818–1883)

1. Wählen Sie drei Gegenüberstellungen aus, die Sie verstanden haben, und erläutern Sie diese Ihrem Kurs mit eigenen Worten. Benutzen Sie bei Ihrer Erläuterung Beispiele aus den beiden Verlaufsübersichten zu „Emilia Galotti“ und „Der gute Mensch von Sezuan“ (▷ S. 160 ff.).
2. Versuchen Sie, Gegenüberstellungen der Tabelle, die Ihnen nicht unmittelbar verständlich sind, mit Hilfe weiterer theatertheoretischer Texte Brechts zu erklären, z. B. „Die Bühne begann zu erzählen“ (▷ S. 168), „Die Straßenszene als Grundmodell für episches Theater“ (▷ S. 171), „Was ist mit dem epischen Theater gewonnen?“ (▷ S. 172) oder „Verfremden und Demonstrieren“ (▷ S. 58).

Abbildung 41: Texte, Themen und Strukturen (2001: 167)

1.5 Philosophische Grundlagen der Aufklärung

„*Wer sich seiner und anderer Dinge bewusst ist, der ist.
Wir sind uns unserer und anderer Dinge bewusst.
Also sind wir.*“

Christian Wolff



1. Diskutieren Sie, ob Wolffs Menschenbild Ihren eigenen Vorstellungen vom Menschen entspricht.

Christian Wolff: *Moral, oder Vernünftige Gedanken von der Menschen Tun und Lassen, zur Beförderung ihrer Glückseligkeit* (1720) (Auszug)

[...]

1. *Was uns und unsern oder anderer ihren Zustand vollkommener machet, das sollen wir tun.* Diese Handlung machet uns und unseren oder anderer ihren Zustand vollkommener. Also sollen wir sie tun.

2. *Welche Handlung uns und unseren oder anderer ihren Zustand unvollkommener machet, die sollen wir unterlassen.* Diese Handlung machet uns und unsern oder anderer ihren Zustand unvollkommener. Also sollen wir sie unterlassen.

[...]

Da nun diese Regel sich auf alle freie Handlungen der Menschen erstreckt, so hat man kein anderes Gesetze der Natur mehr nötig, sondern alle besondere Gesetze müssen daraus erwiesen werden [...]

Weil unsere freie Handlungen durch dasjenige, was aus ihnen notwendig erfolget, gut oder böse werden, so wird zu Beurteilung derselben eine Einsicht in den Zusammenhang der Dinge erfordert. Da nun die Einsicht in den Zusammenhang der Dinge die Vernunft ist, so wird das Gute und Böse durch die Vernunft erkannt. Und demnach lehret uns die Vernunft, was wir tun und lassen sollen, das ist: *Die Vernunft ist die Lehrmeisterin des Gesetzes der Natur.*

Wer also sein Tun und Lassen nach der Vernunft einrichtet, das ist, vernünftig handelt, der lebet nach dem Gesetze der Natur, und insoweit einer vernünftig ist, insoweit kann er nicht dem Gesetze der Natur zuwiderhandeln. Ja weil wir durch die Vernunft erkennen, was das Gesetze der Natur haben will, so brauchet ein vernünftiger Mensch kein weiteres Gesetze, sondern vermittelst seiner Vernunft ist er ihm selbst ein Gesetze. [...]

2. Überprüfen Sie die Tauglichkeit von Wolffs Maxime an einem Beispiel aus Ihrem täglichen Leben.

Besonders gegen diejenigen, die die Ideen Wolffs verfochten, rebellierten gegen Ende des 18. Jahrhunderts jüngere Literaten, die als „Stürmer und Dränger“ bezeichnet wurden, wie z.B. Goethe, Lenz, Stolberg.

Abbildung 42: Überschrift Deutsch (1995:207)

10.2 Verbformen

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ABFASSEN	<i>einem vorgegebenen, nicht allzu umfangreichen Stoff die entsprechende sprachliche Form geben</i> (Wörterbuch 1999: 74)			Die Texte aus dem vorigen Schreibvorschlag werden in der Form des inneren Monologs abgefasst. (TTS 2001: 148)
ABGEBEN	<i>verlauten lassen, äußern</i> (Wörterbuch 1999: 78)	Geben Sie vor der Gruppe Ihre Statements ab. (Facetten 2002: 56)		
ABGEWINNEN	<i>etw. Gutes, Positives an einer Sache finden</i> (Wörterbuch 1999: 80)			Vielen Dingen, die vordergründig kaum etwas mit dem Ausbildungsberuf zu tun haben, kann ein positiver Aspekt abgewonnen werden: [...] (TTS 2001: 428)
ABGRENZEN	<i>etw., sich durch genaue Definition von etw., jmdm. unterscheiden, abheben</i> (Wörterbuch 1999: 81)			Grenzen Sie die Dichter-Existenz, wie sie im Sturm und Drang, z.B. in Goethes „Prometheus“ aus dem Jahre 1774 [...], gesehen wird, von Schillers Vorstellungen aus dem Jahre 1795 ab. (TTS 2001: 234)
ABLEITEN	<i>auf jmdn., etw. als seinen Ursprung zurückführen</i> (Wörterbuch 1999: 90)		Leiten Sie aus der Aussage Seifferts das Verhältnis zwischen Sprache und Wirklichkeit ab. (deutschideen 2000: 123)	
ABSETZEN	<i>von einer Stelle wegnehmen u. dadurch etw. unterbrechen od. beenden</i> (Wörterbuch 1999: 108)	Schreiben Sie ohne abzusetzen und dabei ohne Satzzeichen und ohne alle Rücksicht auf sprachliche Regeln genau zwei Minuten lang alles auf, was Ihnen gerade durch den Kopf geht. (ÜD 1997: 60)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ABSPIELEN	<i>[von Anfang bis Ende] spielen, ablaufen lassen</i> (Wörterbuch 1999: 111)	Spielen Sie nun Ausschnitte aus verschiedenen Musikstücken unmittelbar nacheinander laut ab und verfassen Sie nach dem Verfahren des automatischen Schreibens einen Text zu der von Ihnen gewählten Figur. (TTS 2001: 509)		
ABSPRECHEN	<i>sich im Gespräch über eine Frage einigen u. einen gemeinsamen Beschluss fassen</i> (Wörterbuch 1999: 112)			Sprechen Sie dazu vorher genau die Rahmenbedingungen ab, z.B. Berufsfeld und Firmenbeschreibung. (TTS 2001: 431)
ABSTIMMEN, sich	<i>sich mit jmdm. absprechen</i> (Wörterbuch 1999: 115)	Stimmen Sie sich so ab, dass die äußere Handlung ihrer Erzählungen in gleiche Abschnitte gegliedert ist. (ÜD 1997: 103)		
ABWÄGEN	<i>vergleichend u. prüfend genau bedenken, überlegen</i> (Wörterbuch 1999: 120)			Skizzieren Sie mögliche Alternativen und wägen Sie Vor- und Nachteile der verschiedenen Einleitungsmöglichkeiten ab. (TTS 2001: 382)
ABWANDELN	<i>leicht verändern, teilweise anders machen, variieren</i> (Wörterbuch 1999: 120)			Die Fabel soll nochmals abgewandelt werden: [...] (Goethe & Co. 2000: 169)
ABWEHREN	<i>auf etw. ablehnend reagieren</i> (Wörterbuch 1999: 122)			Stellen Sie sich auch darauf ein, mögliche Angriffe der Gegenpartei mithilfe der Verteidigungstechniken abzuwehren. (EINBLICKE 2002: 195)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ACHTEN	<i>jmdm., einer Sache Beachtung, Aufmerksamkeit schenken; jmdn. eine Sache beachten (Wörterbuch 1999: 129)</i>	Achten Sie darauf, in welcher Form Autor/in, Titel, Untertitel, Verlag, Erscheinungsort, Erscheinungsjahr, Seite(n) angeführt sind, wie man Artikel aus Zeitungen (Zeitschriften) oder Buchauszüge bibliografiert und einen Bildnachweis führt. (TTS 2001: 113)		
AGIEREN	<i>eine bestimmte Rolle [...] spielen [...] als Schauspieler auftreten (Wörterbuch 1999: 145)</i>			Die erste Gruppe soll Jelena Sergejewna tatsächlich wie Antigone agieren lassen, während die zweite Gruppe die Handlung unter der Annahme fortführt, dass die Schüler die Lehrerin falsch gedeutet haben. (ÜD 1997: 188)
ANALYSIEREN	<i>auf einzelne Merkmale hin untersuchen; zergliedern u. dadurch klarlegen (Wörterbuch 1999: 194)</i>		Analysieren Sie die von den Autoren verwendeten sprachlichen Mittel und deren Wirkung. (TTS 2001: 77)	
ÄNDERN	<i>[durch Hinzufügen oder Streiche, durch Veränderung von Details] abändern, modifizieren [...] wechseln, durch etw. anderes ersetzen, umformen, wandeln (Wörterbuch 1999: 201)</i>			Diesmal ändert der Erzähler seine Erzählhaltung gegenüber der Person und dem erzählten Geschehen. (TTS 2001: 148)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ÄNDERUNGSVORSCHLÄGE machen	Änderungsvorschlag: <i>Vorschlag, eine Änderung [...] vorzunehmen</i> (Wörterbuch 1999: 202) Änderung: <i>Veränderung, Umgestaltung, Modifikation</i> (Wörterbuch 1999: 202)			Suchen Sie weitere Beispiele sexistischen Sprachgebrauches, tragen Sie sie in die vier Tabellen ein und machen Sie eigene Änderungsvorschläge. (TTS 2001: 403)
ANEIGNEN, sich	<i>sich in etwas üben, bis man es beherrscht; sich etw. zu Eigen machen, etw. lernen</i> (Wörterbuch 1999: 204)			In der vorigen Übung haben Sie sich die Personen schreibend angeeignet, nun geschieht dasselbe körperlich. (TTS 2001: 174)
ANFANGEN	<i>etw. in Angriff nehmen, mit etw. beginnen</i> (Wörterbuch 1999: 206)	Fangen Sie bei einer bestimmten Zeigerstellung an zu schreiben. (ÜD 1997: 60)		Wer nach dem Abitur in eine Ausbildung einsteigen möchte, sollte ungefähr ein Jahr vorher anfangen, sich Gedanken um seine Ausbildungswünsche zu machen, und dann aktiv mit Bewerbungen beginnen. (TTS 2001: 431)
ANFERTIGEN	<i>als Ergebnis einer Arbeit in sach-, kunstgerechter, oft bestimmten Plänen entsprechender Weise entstehen lassen, hervorbringen; herstellen, produzieren, fabrizieren, machen</i> (Wörterbuch 1999: 208)	Fertigen Sie zum folgenden Text über Karoline von Günderode ein Exzerpt an, das nützlich wäre für die Bearbeitung der Fragestellung: „Lebensbedingungen von Autorinnen in der Romanik und Bedeutung der Briefkultur am Beispiel K. von Günderordas“. (TTS 2001: 104)		Suchen Sie Beispiele barocker Architektur in Ihrer Umgebung auf, drehen Sie dort einen Videofilm oder fertigen Sie Dias an. (TTS 2001: 204)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ANFÜHREN	<i>vorbringen, erwähnen, aufzählen</i> (Wörterbuch 1999: 209)		Geben Sie mit Hilfe der entsprechenden Fachbegriffe an, welche Phänomene Sie in dem Gedicht entdeckt haben, und führen Sie jeweils nur ein Beispiel an, ohne die angegebenen Textstelle zu deuten. (TTS 2001: 472)	
ANGABEN machen	Angabe: <i>Aussage, Auskunft, Information</i> (Wörterbuch 1999: 210)			Machen Sie Angaben zum Ort des Geschehens, den Personen und Handlungsschritten bis hin zur Ausformulierung von Dialogen. (TTS 2001: 91)
ANGEBEN	<i>nennen, mitteilen, Auskunft über etw. geben</i> (Wörterbuch 1999: 210)	Geben Sie bei allen Ihren Funden die Quellen an. (TTS 2001: 277)		
ANHÖREN	<i>[etw.] aufmerksam, bewusst bis zu Ende hören</i> (Wörterbuch 1999: 221)	Besorgen Sie sich eine Aufnahme der Schumann-Fassung und hören Sie sie in Ruhe an. (ÜD 1997: 248)		
ANKNÜPFEN	<i>(in der Absicht, eine Sache fortzuführen) etw. wieder aufnehmen, an etw. anschließen</i> (Wörterbuch 1999: 225)		Sie können dabei an die Texte von Ulf Seegers und Jessica R. Joffe [...] anknüpfen. (TTS 2001: 75)	
ANLASS, als Anlass nehmen	Anlass: <i>Veranlassung, Ausgangspunkt; äußerer Bewegungsgrund [...]. Gelegenheit, Ereignis</i> (Wörterbuch 1999: 227)			Nehmen Sie die folgenden kurzen Texte als Anlass zu Diskussionen: [...] (EINBLICKE 2002: 190)
ANLASS, zum Anlass nehmen	Anlass: <i>Veranlassung, Ausgangspunkt; äußerer Bewegungsgrund [...]. Gelegenheit, Ereignis</i> (Wörterbuch 1999: 227)			Nehmen Sie die Ergebnisse zum Anlass, unterschiedliche Bewertungen genauer zu begründen. (TTS 2001: 476)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ANLEGEN	<i>planvoll erstellen, gestalten</i> (Wörterbuch 1999: 228)	Legen Sie zu jeder rhetorischen Figur noch eine zweite (evtl. andersfarbige) Karte an: auch hier schreiben Sie den Begriff auf die Vorderseite; auf die Rückseite das in der Liste angegebene Beispiel, dann alle weiteren Beispiele, auf die Sie bei Ihrem Umgang mit Texten aufmerksam werden. (TTS 2001: 186)	Legen Sie z.B. ein Polaritätenprofil an: [...] (TTS 2001: 71)	Legen Sie eine Vergleichsskizze an, z.B.: [...] (deutschideen 2000: 179)
ANLEHNEN	<i>an jmdn., etw. lehnem [...] (einem Vorbild folgen)</i> (Wörterbuch 1999: 228)			Die Bewegungen der Personen, ihr Agieren und ihre Körpersprache sind wichtiger als der Text, an den sich die Schauspieler/innen in freier Improvisation anlehnen können. (TTS 2001: 174)
ANLESEN	<i>nur die ersten Seiten von etw. lesen</i> (Wörterbuch 1999: 229)	Lesen Sie den folgenden Dialog aus Plenzdorfs „Die Legende von Paul und Paula“ an und schreiben Sie ihn so weiter, dass der Zuschauer eine Vorstellung von Wesen / Charakter der Schönen bekommt. (ÜD 1997: 135)		
ANNÄHERN	<i>einer Sache anpassen, angleichen, in weitgehende Übereinstimmung bringen</i> (Wörterbuch 1999: 231)	Die Annäherung an die Texte 10 und 11 kann in verschiedenen Schritten erfolgen: [...] (BD 2003: 246)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ANNOTIEREN	<i>den Inhalt eines Buches o.Ä. aufzeichnen, erläutern, analysieren</i> (Wörterbuch 1999: 232)	Markieren und annotieren Sie arbeitsteilig in Partnerarbeit den Eingangsmonolog Iphigenies (Text 2, S. 219) und stellen Sie Ihre Ergebnisse auf Folienstreifen vor. (BD 2003: 227)		
ANORDNEN	<i>in einer bestimmten Weise, nach einem bestimmten Plan ordnen, aufstellen</i> (Wörterbuch 1999: 233)		Ordnen Sie die Fachwörter auf einer Skala an. (DU 2/2003,28-31)	
ANREGUNG, als Anregung nehmen	Anregung: <i>Impuls, Denkanstoß</i> (Wörterbuch 1999: 236)			Nehmen Sie diese Sprachform als Anregung „Notizen“ zu einem Thema zu verfassen, das Sie beschäftigt oder interessiert. (EINBLICKE 2002: 321)
ANREGUNG, zur Anregung nehmen	Anregung: <i>Impuls, Denkanstoß</i> (Wörterbuch 1999: 236)			Nehmen Sie auch die folgenden Texte zur Anregung für subjektive Deutungen. (EINBLICKE 2002: 256)
ANSCHAUEN	<i>ansehen</i> (Wörterbuch 1999: 241)	Schauen Sie Emma genau an! (PD 177,61)		
ANSEHEN, sich	<i>etw. [aufmerksam, prüfend] betrachten (um es kennen zu lernen)</i> (Wörterbuch 1999: 246)		Sehen Sie sich eine Talkshow bewusst unter dem Aspekt der Argumentationstechniken an. (TTS 2001: 74)	
ANSETZEN	<i>etw. für eine bestimmte Tätigkeit in die entsprechende Lage, Stellung bringen</i> (Wörterbuch 1999: 246)	Wenn Ihnen ein vollkommen neuer Gedanke kommt, setzen Sie wieder am Ausgangskreis an. (deutscheideen 2000: 139)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ANSTREICHEN	durch einen Strich kennzeichnen, hervorheben (Wörterbuch 1999: 253)		Sie streichen dann Wörter an, die Ihnen am entbehrlichsten erscheinen, und schreiben eine Neufassung ohne diese Wörter. (TTS 2001: 517)	
ANTWORT finden	Antwort: mündliche oder schriftliche Erwiderung, Entgegnung (Wörterbuch 1999: 261)			Versuchen Sie in einem Gespräch in der Klasse eine Antwort zu finden, die dem Problem gerecht wird. (MR 1998: 53)
ANTWORT, eine Antwort entnehmen	Antwort: mündliche oder schriftliche Erwiderung, Entgegnung (Wörterbuch 1999: 261)			Versuchen Sie dem Gedicht Huchels, auch im Vergleich mit dem Gedicht Hölderlins, eine Antwort zu entnehmen auf die Frage, warum viele moderne Lyriker zur Chiffre greifen. (Facetten 2002: 77)
ANTWORT, eine Antwort geben			Den Schluss teil eines Dialogs zu analysieren, erfordert eine Antwort auf die Frage zu geben: [...] (Facetten 2002: 121)	
ANTWORTEN	mündlich od. schriftlich erwidern; Antwort, Auskunft geben (Wörterbuch 1999: 261)			Antworten Sie in Form eines offenen Briefes auf die Kritik an der naturalistischen Kunst. (TTS 2001: 276)
ANWENDEN	auf etw. beziehen, übertragen (Wörterbuch 1999: 263)		Versuchen Sie, Gustav Freytags Schema auf die Verlaufsübersichten zur Lessings „Emilia Galotti“ und Brechts „Gutem Menschen von Sezuan“ [sic!...] anzuwenden, und beschreiben Sie Ihre Ergebnisse. (TTS 2001: 165)	Wenden Sie Goringers Verfahren, einen Satz zu modifizieren, auf eines der Gedichte von Eich, Bachmann oder Enzensberger an. (TTS 2001: 335)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ANWERBEN	<i>durch Werben für eine bestimmte Tätigkeit zu gewinnen suchen</i> (Wörterbuch 1999: 263)			Vertreter/innen unterschiedlicher beruflicher Richtungen als Referenten anwerben (z.B. Eltern, ehemalige Schüler; Behörden, aber auch Firmen haben oft eigens dafür abgestellte Mitarbeiter).
ARBEITEN	<i>Arbeit leisten, verrichten; tätig sein [...] sich mit jmdm., etw. befassen [u. darüber schreiben]</i> (Wörterbuch 1999: 278)	Arbeiten Sie in zwei Abteilungen und in Gruppen: [...] (BD 2003: 129)		
ARBEITSGRUPPE bilden	Arbeitsgruppe: <i>Personengruppe, die gemeinsam [u. arbeitsteilig] an etw. arbeitet, etw. bearbeitet</i> (Wörterbuch 1999: 281)	Bilden Sie mit anderen eine Arbeitsgruppe und inszenieren Sie Text 7. (TMR 1999: 65)		
ARGUMENTATIONS- AUFBAU nach- zeichnen	Argument: <i>Rechtfertigungsgrund, [stichhaltiger, plausibler] Beweisgrund, Punkt einer Beweisführung</i> (Wörterbuch 1999: 289)		Formulieren Sie die Intentionen der beiden Texte Manns und Grafs und zeichnen Sie den Argumentationsaufbau nach. (TTS 2001: 320)	
ARGUMENTATIONS- STRATEGIE beschreiben	Argument: <i>Rechtfertigungsgrund, [stichhaltiger, plausibler] Beweisgrund, Punkt einer Beweisführung</i> (Wörterbuch 1999: 289)		Beschreiben Sie die Argumentationsstrategie und die wirkungsvollsten rhetorischen Mittel des Textes. (TTS 2001: 264)	
ASSOZIATIONEN sammeln	Assoziation: <i>ursächliche Verknüpfung von Vorstellungen</i> (Wörterbuch 1999: 304)	Sammeln Sie Assoziationen zu dem Bild „Ins Nachbarhaus“ – Entwickeln [sic!] Sie hieraus ein Gedicht. (EINBLICKE 2002: 257)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ASSOZIATIONS-PROBE machen	Assoziation: <i>ursächliche Verknüpfung von Vorstellungen</i> (Wörterbuch 1999: 304)	Machen Sie eine einfache Assoziationsprobe zu diesen Begriffen (ohne längeres Überlegen stichpunktartig aufschreiben, was Ihnen dazu einfällt). (EINBLICKE 2002: 10)		
AUFARBEITEN	<i>sich mit etw. auseinander setzen, um Klarheit darüber zu gewinnen; etw. geistig verarbeiten</i> (Wörterbuch 1999: 315)		Anhand der drei Texte von Steven Pinker, Gisela Szagun und Els Oksaar [...] können Sie die gegenwärtige wissenschaftliche Kontroverse um den Spracherwerb aufarbeiten. (TTS 2001: 390)	
AUFBEREITEN	<i>etw. Vorgegebenes in bestimmter Weise bearbeiten [u. so für etw. Bestimmtes vorbereiten]</i> (Wörterbuch 1999: 317)	Bereiten Sie den Text [...] auf, indem Sie mit Markierungen und Randbemerkungen arbeiten. (EINBLICKE 2002: 64)		Versuchen Sie, ein besonders markantes Leseerlebnis anekdotisch aufzubereiten. (TTS 2001: 10)
AUFFALLEN	<i>Aufsehen erregen, die Aufmerksamkeit auf sich lenken, stark in Erscheinung treten</i> (Wörterbuch 1999: 322)		Was fällt Ihnen hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung auf: Verständlichkeit und Eingängigkeit, Sprachebene(n), Tonfall, Stilmittel, Tempusgebrauch, Satzbau, Adressatenbezug etc.? (TTS 2001: 142)	
AUFFORDERN	<i>bitten, einladen, etw. zu tun</i> (Wörterbuch 1999: 324)			Der / die Moderator/in fordert dann das Publikum auf, sich an dem Gespräch zu beteiligen, indem es Fragen stellt und eigene Auffassungen bekundet. (TTS 2001: 173)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
AUFGABE erhalten	Aufgabe: <i>etw., was jmdm. zu tun aufgegeben ist; Auftrag, Obliegenheit [...] dem Denken aufgegebenes Problem</i> (Wörterbuch 1999: 325)	Beide Gruppen erhalten die Aufgabe, in einer Inhaltsskizze das Drama „Liebe Jelena Sergejewna“ weiterzuentwickeln. (ÜD 1997: 188)		
AUFHÄNGEN	<i>auf eine entsprechende Vorrichtung hängen</i> (Wörterbuch 1999: 329)	Die Collagen werden mit den schriftlichen Beschreibungen aufgehängt. (BD 2003: 41)		
AUFLISTEN	<i>eine Liste von et. herstellen; zu einer List zusammenstellen</i> (Wörterbuch 1999: 337)	Listen Sie die wichtigsten Aussagen des Textes thesenartig auf und veranschaulichen Sie jede These mit einem Beispiel. (TTS 2001: 84)	Orientieren Sie sich in einer Sprachgeschichte über [sic!] die Gesetzmäßigkeiten des sprachlichen Wandels vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen und listen Sie die auffälligsten phonetischen, syntaktischen und semantischen Unterschiede zwischen dem Mittelhochdeutschen und dem heutigen Deutsch auf. (TTS 2001: 198)	
AUFLÖSEN	<i>nicht länger bestehen lassen</i> (Wörterbuch 1999: 337)	Lösen Sie die Versanordnung des Gedichtes von Günter Kunert (Text 6) auf und stellen Sie die einzelnen Zeilen zu einem Prosatext zusammen. (TMR 1999: 342)		
AUFNEHMEN	<i>aufzeichnen, schriftlich festhalten [...] fotografieren, filmen [...] auf einer CD, Kassette, auf Tonband festhalten</i> (Wörterbuch 1999: 340)	Nehmen Sie auf Kassette Beispiele barocker Musik auf. (TTS 2001: 204)		Mit einer Polaroidkamera können Sie Ihre Standbilder aufnehmen und erhalten so eine Bilderfolge, die den Verlauf der Szene deutlich werden lässt. (TTS 2001: 174)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
AUFSCHLÜSSELN	<i>nach einem bestimmten Schlüssel [...] aufteilen, aufgliedern</i> (Wörterbuch 1999: 347)	Die Kompetenzbereiche lassen sich durch einzelne gezielte sprachliche Kompetenzen aufschlüsseln. (EINBLICKE 2002: 10)		
AUFSCHREIBEN	<i>schriftlich festhalten; niederschreiben</i> (Wörterbuch 1999: 348)			Jeder der Partner schreibt nun in personalem Erzählverhalten in Form der erlebten Rede die Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle seiner Figur auf. (TTS 2001: 148)
AUFSTEHEN	<i>sich [von seinem Sitzplatz] erheben</i> (Wörterbuch 1999: 352)	Die Gruppe steht auf, geht von Tisch zu Tisch und sieht sich die Bilder an. (ÜD 1997: 20)		
AUFSUCHEN	<i>(in einem Buch blättern) eine bestimmte Textstelle o.Ä. suchen</i> (Wörterbuch 1999: 353)			Suchen Sie in Kunst- und Literaturlexika verschiedene Realismus-Richtungen auf [sic!] und erklären Sie, was jeweils unter Realismus zu verstehen ist, z.B. bürgerlicher Realismus, kritischer Realismus, poetischer Realismus, sozialistischer Realismus, Foto-realismus etc. (TTS 2001:250)
AUFTEILEN	<i>ein größeres Ganzes in Teile zerlegen u. verteilen</i> (Wörterbuch 1999: 354)	Teilen Sie die genannten Werke gleichmäßig in der Gruppe auf und informieren Sie sich mit Hilfe von Literaturlexika über die Sinnrichtung der einzelnen Werke. (BD 2003: 47)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
AUFTRAG, Schreibauftrag erteilen	Auftrag: <i>Weisung, zur Erledigung übertragene Aufgabe</i> (Wörterbuch 1999: 354)	Per Mehrheitsentscheid wählt sie [die Gruppe] jeweils ein Bild aus, zu dem der „Besitzer“ eine Geschichte schreiben soll und erteilt somit den Schreibauftrag. (ÜD 1997: 21)		
AUFWEISEN	<i>durch etw. Bestimmtes gekennzeichnet sein u. dies zeigen, erkennen lassen</i> (Wörterbuch 1999: 357)	Welche Wortbestandteile weist es auf? (DU 2/2003: 28)		
AUFZEICHNEN	<i>zur Dokumentation schriftlich, auf Tonträger, Film od. Magnetband festhalten</i> (Wörterbuch 1999: 358)	Zeichnen Sie mehrere aktuelle Reden auf (z.B. Parlamentsreden). (TTS 2001: 485)		
AUFZEICHNUNG, sich Aufzeichnungen machen	Aufzeichnung: <i>das Festhalten von etw. durch Schrift, Bild od. Ton</i> (Wörterbuch 1999: 358)	Machen Sie sich dabei Aufzeichnungen und schreiben Sie dann in neutralem Erzählverhalten in der Form des szenischen Erzählens einen Text, der Bestandteil eines Romans sein könnte. (TTS 2001: 148)		
AUFZEIGEN	<i>deutlich zeigen, nachweisen, darlegen, demonstrieren</i> (Wörterbuch 1999: 358)		Zeigen Sie an einem Beispiel aus der Verlaufsübersicht zu „Der gute Mensch von Sezuan“ [...] auf, dass der Schauspieler im epischen Theater nicht vollständig in seiner Rolle aufgeht, dass er nicht zu der dargestellten Person wird, sondern diese nur zeigt. (TTS 2001: 168)	Zeigen Sie mithilfe des Modells auf, wo Ursachen für solche Mängel im Verständnisprozess liegen können. (EINBLICKE 2002: 52)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
AUGENMERK, sein Augenmerk auf jmdn., auf etw. richten	Augenmerk: <i>Aufmerksamkeit</i> (Wörterbuch 1999: 361) <i>jmdn., etwas besonders be- achten; jmdm., einer Sache besondere Auf- merksamkeit schenken</i> (Du- den Zitate 1993: 68)	Richten Sie Ihr Augenmerk be- sonders auf das lyrische Ich. (EINBLICKE 2002:		
AUSARBEITEN	<i>erarbeiten, erstellen</i> (Wör- terbuch 1999: 364)			Arbeiten Sie Kurzreferate zu den einzelnen Sparten der Ver- änderung aus. (TTS 2001: 199)
AUSDRUCK, zum Ausdruck bringen	Ausdruck: <i>äußeres, sicht- bares Zeichen, in dem sich eine innere Beschaf- fenheit od. Struktur wider- spiegelt; Kenn- zeichen [...;] ausdrücken [...;] Miene, [Ge- sichts]zug o.Ä., der Widerspie- gelung einer psychischen Verfassung, einer Gemüts- bewegung, Ein- stellung u.a. ist</i> (Wörterbuch 1999: 372) AUSDRÜ- CKEN, sich			Die Beziehung zwischen den beiden wird zu- nächst nur durch Gestik, Mimik und Körperhal- tung zum Aus- druck gebracht. (TTS 2001: 21)
AUSDRÜCKEN, sich	<i>in etw. sichtbar, offenbar werden, in Erscheinung treten</i> (Wörter- buch 1999: 373)			Machen Sie auf der Wandzeitung ein paar Notizen dazu und versu- chen Sie die Wi- dersprüchlichkeit, die in der Ge- dichtsaussage steckt, durch Kon- trastbilder auszudrücken. (TTS 2001: 470)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
AUSEINANDER-NEHMEN, etwas auseinandernehmen	<i>salopp; vollständig demolieren, zerstören</i> (Wörterbuch 1999: 374)	Nehmen Sie das Wort so weit wie möglich auseinander. (DU 2/2003,27)		
AUSFORMULIEREN	<i>(seine Gedanken, Vorstellungen, einen Text o.Ä.) bis ins Einzelne formulieren; sprachlich ausarbeiten, in eine sprachliche Form bringen</i> (Wörterbuch 1999: 379)	Formulieren Sie sie aus. (Facetten 2002: 49)		
AUSFÜHREN	<i>in Einzelheiten ausarbeiten u. vollenden [...] mündlich od. schriftlich ausführlich erläutern, darlegen</i> (Wörterbuch 1999: 380)			Führen Sie eine der Deutungshypothesen aus, indem Sie passende Belegstellen im Text suchen, diese Stellen in allen Einzelheiten interpretieren und ihre Erläuterungen schließlich gedanklich an die Hypothese rückbinden. (TTS 2001: 469)
AUSFÜHRUNGEN unterstützen	Ausführung: <i>Darlegung</i> (Wörterbuch 1999: 380)			Unterstützen Sie Ihre Ausführungen durch Beobachtungen zur Syntax, Wortwahl und Rhetorik. (Goethe & Co. 2000: 185)
AUSGANGSPUNKT, als Ausgangspunkt nutzen	Ausgangspunkt: <i>Ursprung, Grundlage für die Entstehung, Entwicklung von etw.</i> (Wörterbuch 1999: 382)		Nutzen Sie Ihr Material als Ausgangspunkt für einen kurzen Prosatext oder ein Gedicht. (deutsch-ideen 2000: 14)	
AUSGEHEN von	<i>zum Ausgangspunkt nehmen, etw. zugrunde legen</i> (Wörterbuch 1999: 383)			Gehen Sie von der fiktiven Annahme aus, die vier Schriftsteller hätten sich zu einem Gespräch über die Wirkungsmöglichkeiten des Theaters getroffen. (TTS 2001: 173)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
AUSGESTALTEN	<i>[umgestaltend] zu etw. erweitern, ausbauen (Wörterbuch 1999: 384)</i>			Wählen Sie zwei Hypothesen aus und gestalten Sie diese schriftlich zu einer Deutung aus. (TTS 2001: 467)
AUSMALEN, sich	<i>sich etw. in allen Einzelheiten vorstellen (Wörterbuch 1999: 399)</i>			Malen Sie sich die Situation genau aus und identifizieren Sie die unterschiedlichen Stimmen, die sich in Ihrem „inneren Team“ zu Wort melden. (TTS 2001: 87)
AUSPROBIEREN	<i>[Neues] benutzen, um seine Brauchbarkeit festzustellen (Wörterbuch 1999: 401)</i>		Probieren Sie unterschiedliche Kategorisierungsmöglichkeiten der in der Grafik genannten Begriffe aus. (TTS 2001: 189)	Probieren Sie eine der von Ihnen genannten oder im Text angeführten Möglichkeiten einmal aus. (MR 1998: 165)
AUSSAGEN	<i>zum Ausdruck bringen, ausdrücken, erkennen lassen, sagen; als Meinung o.Ä. kundtun (Wörterbuch 1999: 406)</i>		Was „sagen“ die nonverbalen Botschaften über die gesprochenen Worte hinaus aus? (TTS 2001: 89)	
AUSSAGEN treffen	<i>Aussage: geäußerte Meinung, Feststellung, Urteil (Wörterbuch 1999: 406)</i>		Beachten Sie: Endgültige Aussagen über die Wirkung bestimmter sprachlicher Mittel können nur unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes getroffen werden! (TTS 2001: 183)	
AUSSCHALTEN	<i>ausschließen, an einer weiteren Einflussnahme hindern (Wörterbuch 1999: 406)</i>			Es gibt kein Richtig oder Falsch, alle Gedanken sind willkommen; schalten Sie „die Schere im Kopf“ aus. (deutschideen 2000: 12)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ÄUSSERN	<i>seine Meinung sagen, Stellung nehmen</i> (Wörterbuch 1999: 414)			Äußern Sie sich zu den Ausdrucksqualitäten, die sich aus der (spezifischen) bildsprachlichen Formulierung der Bildmotive in diesem Werk ergeben. (deutsch-ideen 2000: 75)
AUSSTAFFIEREN	<i>mit etw. ausstatten, versehen</i> (Wörterbuch 1999: 418)			Nun wird diese Figur (und eventuell die 2. Figur) mit inneren und äußeren Eigenschaften ausgestattet, vielleicht wird etwas aus ihrer Vergangenheit erzählt. (ÜD 1997: 8)
AUSSUCHEN, sich	<i>aus einer Menge prüfend, während heraussuchen, auswählen</i> (Wörterbuch 1999: 421)			Suchen Sie sich aus der angegebenen Liste ein Wort oder einige zusammenhängende Wörter aus, die Sie besonders interessieren bzw. spannend finden. (DU 2/2003,2)
AUSTAUSCHEN	<i>wechselseitig (Gleichartiges) geben [...] [sie] teilten sich diese [Eindrücke] mit, sprachen darüber</i> (Wörterbuch 1999: 421)	Tauschen Sie die in den jeweiligen Arbeitsphasen erstellten Texte unter den Gruppen aus und machen Sie der jeweils anderen Gruppe Verbesserungsvorschläge. (PD 179,52)		
AUSTAUSCHEN, sich	<i>wechselseitig (Gleichartiges) geben [...] [sie] teilten sich diese [Eindrücke] mit, sprachen darüber</i> (Wörterbuch 1999: 421)			Tauschen Sie sich über Ihre Ergebnisse aus und diskutieren Sie dabei, welche Aussagen sich mit Textstellen belegen lassen und welche nicht (wo der Leser also zum Autor wird). (PD 177,50-51)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
AUSWÄHLEN	<i>prüfend aussuchen [u. zusammenstellen]</i> (Wörterbuch 1999: 425)	Wählen Sie sich eine „Maske“ aus, um sich in einem selbst verfassten Text zu zeigen oder zu verstecken. (ÜD 1997: 87)	Sie wählen mehrere Momente einer Szene aus und erarbeiten für diese Momente (z. B. in Kleingruppen) Standbilder. (TTS 2001: 174)	Wählen Sie drei Situationen aus, die Ihnen unmittelbar einfallen! (PD 177,61)
AUSWEISEN	<i>unter Beweis stellen [...]; kennzeichnen, angeben</i> (Wörterbuch 1999: 427)			Weisen Sie aus, dass der Text als eine Art Zusammenfassung des Kapitels betrachtet werden kann. (deutsche Ideen 2000: 270)
AUSWENDIG, etwas auswendig lernen	<i>etw. so lernen, dass es aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden kann; memorieren</i> (Wörterbuch 1999: 427)	Sie wählen sich einige Sätze "Ihrer" Person aus unterschiedlichen Textstellen aus, lernen sie auswendig und sprechen sie so, wie Sie sich die Sprechweise der Person vorstellen. (TTS 2001: 174)		
AUSWERTEN	<i>im Hinblick auf seine Aussagekraft prüfen [u. aufbereiten], nutzbar machen</i> (Wörterbuch 1999: 427)			Werten Sie Ihre Diskussionserfahrungen gemeinsam aus und formulieren Sie konkrete Tipps für das Gesprächsverhalten in Diskussionen. (TTS 2001: 71)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
BACKEN	<i>aus verschiedenen Zutaten einen Teig bereiten u. diesen unter Hitzeeinwirkung im Backofen gar u. genießbar machen [...]; durch Backen herstellen [...]; in der Pfanne, im Topf auf dem Herd od. im Ofen in [schwimmendem] Fett unter starker Hitzeeinwirkung garen [u. knusprig braun werden lassen] (Wörterbuch 1999: 440)</i>			Backen Sie nach einem der Rezepte Apfelpfannkuchen. (TMR 1999: 399)
BAUEN	<i>nach einen bestimmten Plan in einer bestimmten Bauweise ausführen [lassen], errichten, anlegen [...]; entwickeln, konstruieren (Wörterbuch 1999: 467)</i>			Versuchen Sie, mit einer Gruppe (etwa fünf Personen) ein Standbild zu bauen. (TMR 1999: 255)
BEACHTEN	<i>aufmerksam auf jmdn., etw. achten, zur Kenntnis nehmen (Wörterbuch 1999: 472)</i>		Beachten Sie dabei Form und Inhalt des Gedichts. (TTS 2001: 180)	
BEANTWORTEN	<i>auf eine Frage ein e Antwort geben [...]; sich auf einen Brief, ein Schreiben hin schriftlich äußern, darauf antworten (Wörterbuch 1999: 474)</i>			Beantworten Sie die abschließende Frage bei Kant „Leben wir jetzt in einem aufgeklärten Zeitalter?“ für unsere heutige Zeit, indem Sie eine Pro-und-Kontra-Diskussion durchführen. (TTS 2001: 210)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
BEARBEITEN	<i>unter einem bestimmten Gesichtspunkt neu gestalten, bearbeiten, verändern [...;] durchforschen, untersuchen; über etw. wissenschaftlich arbeiten (Wörterbuch 1999: 474)</i>		Sehen Sie sich die Filme ein zweites Mal an und bearbeiten Sie in Kleingruppen folgende Beobachtungsaufgaben , mit deren Hilfe Sie die Makrostruktur eines Films erfassen können: [...] (TTS 2001: 433)	
BEDENKEN	<i>(über etw.) nachdenken, genau überlegen, erwägen, durchdenken [...;] in Betracht ziehen, beachten [...;] auf etw. besonders hinweisen (Wörterbuch 1999: 478)</i>		Bedenken Sie dabei, dass das Heft sicherlich für alle vervielfältigt werden soll. (TTS 2001: 49)	
BEENDEN	<i>enden lassen, zu Ende, zum Abschluss bringen (Wörterbuch 1999: 482)</i>			Beenden Sie folgenden Artikel mit einem pointierten Satzesatz. (ÜD 1997: 350)
BEFESTIGEN	<i>an etw. anbringen, festmachen (Wörterbuch 1999: 485)</i>	Überlegen Sie gemeinsam in einer Endredaktion, wie das Material am besten wirkt und befestigen Sie erst im Anschluss die einzelnen Elemente. (deutschideen 2000: 240)		
BEFINDEN, sich	<i>sich an einem bestimmten Ort aufhalten; (an einem bestimmten Ort, Platz) sein (Duden Zitate 1993: 485)</i>	Sie befinden sich mit anderen Menschen in einem Aufzug, der in den zehnten Stock eines Hochhauses fährt. (deutschideen 2000: 157)		
BEFRAGEN	<i>Fragen (an jmdn.) richten, (jmdm.) Fragen stellen (Duden Zitate 1993: 487)</i>			Befragen Sie eine andere Generation (Eltern, Großeltern) nach ihrem Umgang mit Medien. (TTS 2001: 449)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
BEGEBEN, sich	<i>an einen bestimmten Ort, irgendwohin gehen fahren (Duden Zitate 1993: 489)</i>	Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)		
BEGINNEN	<i>mit etw. einsetzen, einen Anfang machen; anfangen [...]; auf bestimmte Weise tun, unternehmen, anstellen [...]; seinen Anfang haben; zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, auf bestimmte Weise anfangen (Wörterbuch 491)</i>	Beginnen Sie bei dem Ast mit der Zahl 1. (deutschideen 2000: 24)		Betrachten Sie zunächst das Bild eine Weile und beginnen Sie dann mit dem automatischen Schreiben nach der Vorgabe von André Breton. (deutschideen 2000: 14)
BEGRÜNDEN	<i>Gründe, etw. als Grund für etw. angeben (Wörterbuch 1999: 494)</i>			Entscheiden Sie sich für eine der Thesen und begründen Sie in einem kurzen Statement Ihre Wahl. (TTS 2001: 9).
BEHERRSCHEN	<i>[souverän] zu handhaben verstehen; in der Gewalt, unter Kontrolle, im Griff haben (Wörterbuch 1999: 499)</i>	Schon für die Vorbereitung der Prüfungsfragen müssen Sie Ihr Wissen und die dazugehörigen Methoden sicher beherrschen! (TTS 2001: 426)		
BEIFÜGEN	<i>(seinen Worten) hinzufügen (Wörterbuch 1999: 504)</i>			Fügen Sie Ihrer Bewerbung auch eine möglichst anschauliche Beschreibung des Staates bei, in dem Sie gern leben möchten! (DU 6/2003: 30)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
BEISPIEL, als Beispiel nehmen	Beispiel: <i>beliebig herausgegriffener, typischer Einzelfall (als Erklärung für eine bestimmte Erscheinung od. einen bestimmte Erscheinung od. einen bestimmten Vorgang); Exempel [...]; Vorbild, [einmaliges] Muster [...]; etw. als Vorbild wählen</i> (Wörterbuch 1999: 510)		Nehmen Sie Text 1 als charakteristisches Beispiel für ein Feuilleton und beschreiben Sie auffällige Merkmale von Inhalt und Form. (BD 2003: 353)	
BEISPIEL, ein Beispiel geben	<i>als Vorbild zur Nachahmung herausfordern</i> (Duden Zitate 1993: 95)			Geben Sie konkrete Beispiele dafür. (Facetten 2002: 205)
BEISPIEL, ein Beispiel suchen	Beispiel: <i>beliebig herausgegriffener, typischer Einzelfall (als Erklärung für eine bestimmte Erscheinung od. einen bestimmte Erscheinung od. einen bestimmten Vorgang); Exempel [...]; Vorbild, [einmaliges] Muster [...]; etw. als Vorbild wählen</i> (Wörterbuch 1999: 510)			Suchen Sie in den beiden Auszügen nach einem Beispiel für diese grundlegende Erkenntnis. (BD 2003: 401)
BELEGEN	<i>(durch ein Dokument o.Ä.) nachweisen, beweisen</i> (Wörterbuch 1999: 521)			Belegen Sie Hassensteins These, dass die in Gedichten verwendeten sprachlichen Mittel – bis auf das Metrum – auch in anderen „sprachlich anspruchsvollen, bewusst gestalteten Text [sic!] auftreten“ [...]. (TTS 2001: 188)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
BENENNEN	<i>(für eine bestimmte) Aufgabe namhaft machen; als geeignet angeben (Wörterbuch 1999: 529)</i>			Benennen Sie das jeweils Bedeutsame dieser Filme: [...] (TTS 2001: 446)
BENUTZEN	<i>sich einer Sache (ihrem Zweck entsprechend) bedienen; etw. gebrauchen, verwenden [...] zu einem bestimmten Zweck) gebrauchen, verwenden (Duden Zitate 1993: 529)</i>	Benutzen Sie ggf. auch die Rückseite Ihres Arbeitsblatts. (TTS 2001: 111)	Benutzen Sie bei Ihrer Erläuterung Beispiele aus den beiden Verlaufsübersichten zu „Emilia Galotti“ und „Der gute Mensch von Sezuan“ [...]. (TTS 2001: 167)	
BEOBACHTEN	<i>über eine gewisse Zeit aufmerksam, genau betrachten, mit den Augen verfolgen [...] über eine gewisse Zeit zu einem bestimmten Zweck auf jmdn., etw. achten; jmdn., etw. kontrollieren, überwachen [...] eine bestimmte Feststellung an jmdm., etw. machen; etw. bemerken (Wörterbuch 1999: 530)</i>	Beobachten Sie dabei die verbale und die nonverbale Ebene der Kommunikation. (TTS 2001: 82)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
BEOBACHTUNGEN anstellen	beobachten: <i>über eine gewisse Zeit aufmerksam, genau betrachten, mit den Augen verfolgen [...]; über eine gewisse Zeit zu einem bestimmten Zweck auf jmdn., etw. achten; jmdn., etw. kontrollieren, überwachen [...]; eine bestimmte Feststellung an jmdm., etw. machen; etw. bemerken</i> (Wörterbuch 1999: 530)	Anschließend begeben Sie sich selbst dorthin, stellen Beobachtungen an und holen vor Ort Informationen ein. (ÜD 1997: 85)		
BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE führen	beobachten: <i>über eine gewisse Zeit aufmerksam, genau betrachten, mit den Augen verfolgen [...]; über eine gewisse Zeit zu einem bestimmten Zweck auf jmdn., etw. achten; jmdn., etw. kontrollieren, überwachen [...]; eine bestimmte Feststellung an jmdm., etw. machen; etw. bemerken</i> (Wörterbuch 1999: 530)		Führen Sie ein Beobachtungsprotokoll dieser Gesprächssequenz. (deutsche Ideen 2000: 92)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
BERATEN	<i>jmdm. einen Rat geben [...]; gemeinsam überlegen u. besprechen, über etw. Rat halten (Wörterbuch 1999: 532)</i>			Beim Wiedertreffen in der Gruppe sichten Sie das Material (wenn Sie mögen, mit einem Partner, sodass Sie sich gegenseitig Ihre Funde zeigen und beraten können), überlegen Sie sich, ob sich daraus ein Schreib Anlass für Sie ergibt (nun müssen Sie sich auf wenig konzentrieren, auswählen!). (ÜD 1997: 13)
BEREITLEGEN	<i>[für jmdn.] zur Benutzung an einen bestimmten Ort legen (Wörterbuch 1999: 535)</i>	Sorgen Sie für eine ruhige Atmosphäre, legen Sie ein weißes Blatt Papier (DIN A3/A4) bereit und setzen Sie sich entspannt hin. (ÜD 1997: 244)		
BERICHTEN	<i>jmdm. einen Sachverhalt, ein Geschehen sachlich u. nüchtern darstellen, mitteilen [...]; jmdn. unterrichten (Wörterbuch 1999: 538)</i>	Berichten Sie von Kommunikationssituationen, die Sie bei Auslandsfahrten oder mit Ausländern selbst erlebt haben, in denen kulturfremdes Verhalten eine Rolle gespielt hat. (TTS 2001: 86)		
BERICHTIGEN	<i>etw. Fehlerhaftes, Falsches beseitigen u. durch das Richtige, Zutreffende ersetzen; korrigieren, richtig stellen, verbessern (Wörterbuch 1999: 538)</i>		Berichtigen Sie die Sätze: [...] (Facetten 2002: 167)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
BERÜCKSICHTIGEN	<i>bei seinen Überlegungen, seinem Handeln beachten, nicht übergehen, in seine Überlegungen einbeziehen [...] sorgfältig prüfen</i> (Wörterbuch 1999: 540)	Berücksichtigen Sie in Ihrem Quellenprotokoll biografische Angaben, Exzerpte, wichtige Zitate und Kommentare zur Textabsicht. (TTS 2001: 111)	Berücksichtigen Sie besonders das Stichwort „Eitelkeit“ (vanitas). (Facetten 2002: 73)	
BESCHAFFEN	<i>[unter Überwindung von Schwierigkeiten] dafür sorgen, dass jmd. etw., was er nötig braucht, bekommt; besorgen, herbeschaffen</i> (Wörterbuch 1999: 544)			Beschaffen Sie sich Gebrauchsanleitungen für PCs oder Drucker sowie Werbetexte für Software und untersuchen Sie sie auf ihren Sprachgebrauch hin. (TTS 2001: 388)
BESCHRÄNKEN, sich	<i>sich mit etw. begnügen [...] einschränken</i> (Wörterbuch 1999: 550)		Beschreiben Sie einen Menschen, an den Sie sich erinnern oder den Sie erfinden, möglichst genau in einer alltäglichen Situation (an der Bushaltestelle, auf einer Parkbank, vor einem Schaufenster etc.), beschränken Sie sich dabei aber voll und ganz auf die Außensicht. (TTS 2001: 148)	
BESCHREIBEN	<i>ausführlich, im Einzelnen mit Worten wiedergeben, schildern, darstellen, erklären</i> (Wörterbuch 1999: 550)	Beschreiben Sie, was auf dem Bild zu sehen ist (ohne Wertung!). (MR 1998: 41)	Versuchen Sie das sich verändernde Verhältnis von Vater und Sohn in Pauls Skifahrer-Erzählung mit den zwei Begriffen zu beschreiben. (PD 177,50-51)	Beschreiben Sie die Kombination von Stilebenen in diesem Zitat und die Wirkung, die sich daraus ergibt. (TTS 2001: 496)
BESCHREIBUNG anfertigen	Beschreibung: <i>Inhalt, [schriftlich niedergelegtes] Ergebnis er Beschreibung</i> (Wörterbuch 1999: 550).		Fertigen Sie zu den auf: 136-142 abgedruckten Romananfängen eine genaue Beschreibung des Erzähl-systems an. (TTS 2001: 147)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
BESINNEN, sich	<i>nachdenken, überlegen [...] sich an jmdn., etw. erinnern [...] sich bewusst werden [...] bedenken, über etw. nachsinnen</i> (Wörterbuch 1999: 554)	Je genauer Sie sich auf Ihre konkreten Interessen und auf aktuelle Bezüge besinnen, desto mehr gerät Ihre weitere Arbeit zu einer echten Auseinandersetzung mit einem für Sie bedeutsamen Thema statt zu einer lästigen Übung. (EINBLICKE 2002: 201)		
BESORGEN, sich	<i>etw. beschaffen, kaufen</i> (Wörterbuch 1999: 556)	Besorgen Sie sich aus der Bibliothek „Das große deutsche Gedichtbuch“ von K.O. Conrady und schlagen Sie die Gedichte nach, auf die Sie durch den Titel / Gedichtanfang neugierig geworden sind und mit denen Sie sich intensiver beschäftigt haben. (TTS 2001: 38)		
BESPRECHEN	<i>gemeinsam (beratend, erörternd, Meinungen austauschend) über etw. sprechen [...] miteinander über etw. sprechen, sich beraten</i> (Wörterbuch 1999: 557)		Besprechen und vergleichen Sie Ihre erste Rezeption des Textes in der Klasse. (TTS 2001: 38)	Besprechen Sie die Schwierigkeiten, die Sie beim Mitschreiben hatten, und ergänzen Sie die Tipps entsprechend. (TTS 2001: 101)
BESTIMMEN	<i>festlegen, festsetzen [...] verbindlich entscheiden</i> (Wörterbuch 1999: 562)	Bestimmen Sie das quantitative Verhältnis zwischen den Zitaten aus dem Quellenmaterial und den fiktionalen Teilen. (PD 180/2003: 39)		Bestimmen Sie, von welchem Standpunkt aus der Onkel die Zeichnungen des grünen Heinrich kritisiert. (TTS 2001: 269)
BETEILIGEN, sich	<i>Teilnehmer sein, teilnehmen, mitwirken</i> (Wörterbuch 1999: 566)	Damit können Sie sich an der Planung einer längeren Unterrichtsreihe zur Argumentation beteiligen. (EINBLICKE 2002: 189)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
BETONEN	<i>hervorheben, unterstreichen, herausstreichen, nachdrücklich geltend machen</i> (Wörterbuch 1999: 567)			Versuchen Sie, durch Ihre Versaufteilung eine bestimmte inhaltliche Aussage besonders zu betonen. (deutsch-ideen 2000: 165)
BETRACHTEN	<i>[längere Zeit] prüfend ansehen</i> (Wörterbuch 1999: 568)	Betrachten Sie sich diese drei Fotografien genau. (PD 177,61)		
BEURTEILEN	<i>über jmdn., etw. ein Urteil abgeben</i> (Wörterbuch 1999: 576)			Beurteilen Sie, wie realistisch es jeweils ist, dass diejenige Figur, gäbe es sie in der Wirklichkeit, das Buch liest. (PD 177,50-51)
BEWUSST, sich bewusst machen	<i>ins klare, wache Bewusstsein gedrungen, im klaren, wachen Bewusstsein vorhanden</i> (Wörterbuch 1999: 585)		Machen Sie sich auf Grund der Diskussion und der Argumentesammlung bewusst, was Sie von der Lektüre eines Romans erwarten. (TTS 2001: 142)	Machen Sie sich bewusst, welche sprachlichen Signale diese Vorstellungen in Ihnen ausgelöst haben. (TTS 2001: 40)
BEZEICHNEN	<i>[be]nennen</i> (Wörterbuch 1999: 586)	Bezeichnen sie [sic!] die Stationen der Minnebotschaft. (BD 2003: 97)		
BEZIEHEN, etwas auf etwas beziehen	<i>in Zusammenhang bringen; gedanklich verknüpfen; in Beziehung setzen</i> (Wörterbuch 1999: 587)		Beziehen Sie Ihre Erkenntnisse auf die Beispiele aus dem Jil-Sander-Text. (TTS 2001: 387)	
BEZIEHEN, sich	<i>sich auf etw. berufen</i> (Wörterbuch 1999: 587)		Beziehen Sie sich dabei insbesondere auf Bild 8. (TTS 2001: 65)	
BEZIEHUNG deutlich machen	<i>Beziehung: innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis</i> (Wörterbuch 1999: 587)			Machen Sie diese Beziehungen deutlich, indem Sie die ersten drei Szenen inszenieren. (TMR 1999: 259)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
BEZIEHUNG, eine Beziehung zeigen	Beziehung: <i>Verbindung, Kontakt zwischen Einzelnen od. Gruppen [...;] inneres Verhältnis [...;] innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis</i> (Wörterbuch 1999: 587)		Zeigen Sie die Beziehung, die zwischen den einzelnen Personen des Totentanzes und ihrem Tod besteht. (TMR 1999: 259)	
BEZIEHUNG, in Beziehung zueinander setzen	Beziehung: <i>Verbindung, Kontakt zwischen Einzelnen od. Gruppen [...;] inneres Verhältnis [...;] innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis</i> (Wörterbuch 1999: 587)		Setzen Sie in beiden Gedichten Form und Inhalt in Beziehung zueinander. (TTS 2001: 237)	
BEZIEHUNGEN entdecken	Beziehung: <i>innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis</i> (Wörterbuch 1999: 587)		Beziehungen lassen sich unter anderem auf folgenden Gebieten entdecken: [...] (TTS 2001: 246)	
BEZIEHUNGEN herstellen	Beziehung: <i>innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis</i> (Wörterbuch 1999: 587)		Welche Beziehungen lassen sich herstellen zwischen den Texten von Ulla Hahn [...] sowie Wolfgang Weyrauch [...] und einzelnen Gedichten? (TTS 2001: 178)	
BEZIEHUNGEN suchen	Beziehung: <i>innerer Zusammenhang, wechselseitiges Verhältnis</i> (Wörterbuch 1999: 587)	Suchen Sie Beziehungen zwischen den Gedichten: [...] (TTS 2001: 287)		
BEZUG, in Bezug setzen	in Bezug auf jmdn., etw.: <i>was jmdn., etw. betrifft, angeht; bezüglich, hinsichtlich</i> (Wörterbuch 1999: 588)		Setzen Sie die Arbeiten in Bezug zum ursprünglichen Mythos und zu Goethes Sturm- und-Drang-Ode „Prometheus“. (Goethe & Co 2000: 140)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
BILD, ein Bild gewinnen von	Bild: <i>Vorstellung, Eindruck</i> (Wörterbuch 1999: 596)			Beschaffen Sie sich Informationen über das Leben der vier Autorinnen und versuchen Sie so ein Bild von der Situation literarisch tätiger Frauen in der ersten Hälfte des 19. Jh.s zu gewinnen [...]. (TTS 2001: 251)
BILD, ins Bild bringen	Bild: <i>mit künstlerischen Mitteln auf einer Fläche Dargestelltes, Wiedergegebenes; Gemälde, Zeichnung o.Ä. [...]; Fotografie; gedruckt wiedergegebene bildliche Darstellung [...]; Vorstellung, Eindruck</i> (Wörterbuch 1999: 595 f.)			Bringen Sie einen anderen Monat „ins Bild“. (ÜD 1997: 167)
BILD, sich ein Bild von jmdm., etw. machen	<i>sich eine Meinung über jmdn, etw. bilden</i> (Wörterbuch 1999: 596)	Machen Sie sich ein möglichst genaues Bild vom Erzähler. (Facetten 2002: 94)	Machen Sie sich ein genaues Bild von der Komposition der Sätze, indem Sie den Text nach dem nachfolgenden Muster typografisch umsetzen und zur Kennzeichnung der rhetorischen Mittel farbig bearbeiten. (TTS 2001: 336)	
BILDEN	<i>durch Sichgruppieren, Sichorganisieren formen, herstellen [...]; (anordnend, gruppierend, organisierend) schaffen, hervorbringen, ins Leben rufen</i> (Wörterbuch 1999: 596)	Drei bis fünf Kursmitglieder bilden je eine -> Schreibkonferenz , die über den Beispieltext beraten soll. (TTS 2001: 121)	Bilden Sie zwei Rubriken: [...](TTS 2001: 164)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
BITTEN	<i>eine Bitte aussprechen [...] sich wegen etw. mit einer Bitte an jmdn. wenden</i> (Wörterbuch 1999: 609)			Bitte Sie um eine kurze Stellungnahme zur jeweiligen wirtschaftspolitischen Priorität, die mit den Faktoren des magischen Vierecks angesprochen werden. (PD 179,52)
BLÄTTERN	<i>(in einem Buch o.Ä.) die Seiten umblättern [u. dabei hier u. dort den Text überfliegen od. flüchtig das eine od. andere Bild betrachten]</i> (Wörterbuch 1999: 614)	Blättern Sie in Ihrem Lesetagebuch und halten Sie Antworten auf folgende Fragen stichwortartig fest: [...] (PD 180/2003: 39)		
BLICK, einen Blick werfen in	Blick: <i>[kurzes] Blicken, Anschauen, Hinschauen</i> (Wörterbuch 1999: 619)	Werfen Sie auf den folgenden Seiten einen Blick in die Werkstatt Hans Magnus Enzensbergers und ergänzen Sie die über Goethe und Schiller, von Valéry, Majakowski und Kunze gemachten Aussagen. (ÜD 1997: 151)		
BRAUCHEN	<i>nötig haben, [für sich] benötigen [...] gebrauchen, verwenden benutzen</i> (Wörterbuch 1999: 653)	Sie brauchen: eine Auswahl besonders beliebter romantischer Figuren [...] (ÜD 1997: 255)		Neben den Vertretern der Pro- und Kontra-Argumente brauchen Sie einen Moderator oder eine Moderatorin und eine Beobachtergruppe. (TTS 2001: 152)
CHARAKTERISIEREN	<i>in seiner typischen Eigenart darstellen, treffend schildern</i> (Wörterbuch 1999: 705)		Charakterisieren Sie die Hauptfiguren unter Berücksichtigung der Entwicklungen. (PD 180/2003: 39)	
DAGEGENSTELLEN, sich	<i>sich einer Sache widersetzen</i> (Wörterbuch 1999: 739)			Stellen Sie einen im Text unausgesprochenen bürgerlichen Tugendkatalog dagegen. (BD 2003: 165)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
DARLEGEN	<i>ausführlich erläutern, erklären; in aller Deutlichkeit ausführen (Wörterbuch 1999: 751)</i>		Legen Sie Ihr Verständnis von der Wirkungsabsicht (Intention) der Stücke dar. (TTS 2001: 164)	
DARSTELLEN	<i>in einer Bühnenrolle verkörpern; (eine bestimmte Rolle) auf der Bühne gestalten, spielen (Wörterbuch 1999: 752)</i>			Stellen Sie die Szene spielerisch dar. (EINBLICKE 2002: 281)
DARSTELLEN	<i>in einem Bild, einer Nachbildung o.Ä. wiedergeben, als Abbild gestalten, abbilden [...] in Worten deutlich machen, ein Bild von etw. entwerfen; beschreiben, schildern (Wörterbuch 1999: 752)</i>		Stellen Sie anhand eines selbst gewählten Beispiels dar, welche Probleme sich ergeben können, wenn jemand seine inneren Widersprüche in ein Gespräch einfließen lässt. (TTS 2001: 87)	Charakterisieren Sie die Besonderheiten der Erzählweise (vor allem der Erzählperspektive) des Textes und stellen Sie Ihr Untersuchungsergebnis grafisch dar. (TTS 2001: 19)
DEFINIEREN	<i>bestimmen, festlegen; angeben od. beschreiben, worum es sich handelt (Wörterbuch 1999: 768)</i>		Definieren Sie die Beziehung zwischen den Personen in der Erzählung. (TTS 2001: 89)	
DEFINIEREN, für sich definieren	<i>definieren: den Inhalt [eines Begriffes] auseinander legen, erklären (Wörterbuch 1999: 768)</i>			Definieren Sie den Begriff „Fremde“ für sich. (TTS 2001: 365)
DENKEN	<i>sich erinnern, gedenken (Wörterbuch 1999: 783)</i>		Denken Sie dabei an den geschichtlichen Kontext, in dem Anouilh 1942 sein Drama schrieb. (TTS 2001: 159)	Denken Sie beim Sprechen auch an Mimik, Gestik und Körperhaltung. (TTS 2001: 174)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
DEUTEN	<i>etw. erkennen, erwarten lassen; auf etw. hinweisen, hindeuten [...] auslegen erklären; einer Sache einen bestimmten Sinn beilegen (Wörterbuch 1999: 797)</i>			Bestimmen und deuten Sie das Leitmotiv bzw. die Leitmotive. (PD 180/2003: 39)
DEUTLICH, jmdm. etw. deutlich machen	<i>verdeutlichen, erklären, vor Augen führen (Wörterbuch 1999: 797)</i>		Machen Sie dabei deutlich, dass die Nachricht nicht einfach empfangen, sondern auch interpretiert wird: [...] (TTS 2001: 96)	
DIALOG führen	<i>Dialog: von zwei od. mehreren Personen abwechselnd geführte Rede u. Gegenrede; Zwiegespräch, Wechselrede [...] Gespräche, die zwischen zwei Interessengruppen geführt werden mit dem Zweck des Kennenlernens der gegenseitigen Standpunkte (Wörterbuch 1999: 803)</i>			Führen Sie in kleineren Gruppen Dialoge über die Frage „Wissengesellschaft: Was bedeutet sie für uns?“ (TTS 2001: 75)
DIALOG, in einen Dialog treten	<i>Dialog: von zwei od. mehreren Personen abwechselnd geführte Rede u. Gegenrede; Zwiegespräch, Wechselrede [...] Gespräche, die zwischen zwei Interessengruppen geführt werden mit dem Zweck des Kennenlernens der gegenseitigen Standpunkte (Wörterbuch 1999: 803)</i>			Versuchen Sie dabei gleichsam in einen „Dialog“ mit dem Text einzutreten. (Facetten 2002: 80)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
DISKUSSION führen	<p>Diskussion: <i>[unter der Rührung eines Diskussionsleiters stattfindendes, in bestimmter Form ablaufendes] Gespräch. Aussprache, Austausch von Meinungen mehrerer Personen über ein bestimmtes Thema [...]; Auseinandersetzung zwischen einzelnen Personen über bestimmte, sie angehende Fragen [...]; in der Öffentlichkeit (in der Presse, im Fernsehen, in der Bevölkerung o.Ä.) stattfindende Erörterung von bestimmten, die Allgemeinheit od. bestimmte Gruppen betreffenden Fragen (Wörterbuch 1999: 829)</i></p>			<p>Führen Sie eine Diskussion im Kurs zu dem Thema: Die „virtuelle Schule“ als Zukunftsvision? (TTS 2001: 68)</p>

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
DISKUSSION, zur Diskussion stellen	<p>Diskussion: <i>[unter der Rührung eines Diskussionsleiters stattfindendes, in bestimmter Form ablaufendes] Gespräch. Aussprache, Austausch von Meinungen mehrerer Personen über ein bestimmtes Thema [...]; Auseinandersetzung zwischen einzelnen Personen über bestimmte, sie angehende Fragen [...]; in der Öffentlichkeit (in der Presse, im Fernsehen, in der Bevölkerung o.Ä.) stattfindende Erörterung von bestimmten, die Allgemeinheit od. bestimmte Gruppen betreffenden Fragen (Wörterbuch 1999: 829)</i></p>			<p>Stellen Sie Ihre Ansichten in der Klasse zur Diskussion. (MR 1998: 39)</p>
DISKUTIEREN	<p><i>in einem Gespräch, einer Diskussion [...] Ansichten, Meinungen austauschen [...]; um etw. eine Diskussion [...] führen, eine Auseinandersetzung haben [...], reden, verhandeln, um zu einer Einigung, Übereinstimmung in einer bestimmten Sache zu kommen [...], in einer Diskussion [...] eingehend erörtern (Wörterbuch 1999: 829)</i></p>			<p>Tauschen Sie sich über Ihre Ergebnisse aus und diskutieren Sie dabei, welche Aussagen sich mit Textstellen belegen lassen und welche nicht (wo der Leser also zum Autor wird). (PD 177,50-51)</p>

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
DREHEN	<i>(von Filmen o.Ä.) herstellen, machen (Wörterbuch 1999: 862)</i>			Suchen Sie Beispiele barocker Architektur in Ihrer Umgebung auf, drehen Sie dort einen Videofilm oder fertigen Sie Dias an. (TTS 2001: 204)
DURCHDENKEN	<i>vollständig, in allen Einzelheiten, hinsichtlich der Möglichkeiten u. Konsequenzen überdenken (Wörterbuch 1999: 886)</i>			Durchdenken Sie im Hinblick auf diese Gegebenheiten erneut das Verhältnis von Individuum und Rolle. (TMR 1999: 125)
DURCHFÜHREN	<i>durch etw. führend [...] begleitend [...] (etw. Geplantes) in allen Einzelheiten verwirklichen [...] in der für das angestrebte Ergebnis erforderlichen Weise vornehmen, damit beschäftigt sein; ausführen [...] bis zu Ende führen, konsequent einhalten u. vollenden [...] stattfinden lassen, veranstalten (Wörterbuch 1999: 889)</i>	Führen Sie das in dem Artikel angeregte Fragespiel an Ihrer Schule oder in Ihrem Stadtteil durch. (TTS 2001: 79)	Führen Sie einen detaillierten Vergleich der dänischen und der Berliner Fassung [...] durch. (TTS 2001: 62)	Führen Sie das Gespräch über das nicht aufgeräumte Zimmer mehrfach mit wechselnder Besetzung durch. Stellen Sie zusammen, welche Faktoren zum Gelingen, welche zum Misslingen der Kommunikation führen. (TTS 2001: 82)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
DURCHFÜHREN, für sich selbst durchführen	<i>durch etw. führend [...] begleiten [...], (etw. Geplantes) in allen Einzelheiten verwirklichen [...], in der für das angestrebte Ergebnis erforderlichen Weise vornehmen, damit beschäftigt sein; ausführen [...], bis zu Ende führen, konsequent einhalten u. vollenden [...], stattfinden lassen, veranstalten (Wörterbuch 1999: 889)</i>			Führen Sie das Gedankenexperiment für sich selbst an Beispielen durch und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit den Erkenntnissen Christa Wolfs. (ÜD 1997: 181)
DURCHGEHEN	<i>[in allen Einzelheiten] prüfend lesen, durchsehen [u. besprechen] (Wörterbuch 1999: 890)</i>	Gehen Sie einmal in Gedanken einen Tagesablauf durch und listen Sie auf, bei welchem „Handeln“ („Verhalten“) Sie welche „Regeln“ berücksichtigt haben. (EINBLICKE 2002: 145)		
DURCHLESEN	<i>von Anfang bis Ende, ganz lesen (Wörterbuch 1999: 894)</i>		Lesen Sie den Text noch einmal aufmerksam durch, um sich Ihre ersten Leseerfahrungen bewusst zu machen. (TTS 2001: 462)	
DURCHSICHTIG, sich etwas durchsichtig machen	<i>durchsichtig: leicht durchschaubar (Wörterbuch 1999: 900)</i>	Machen Sie sich die Aussagen von Text 18 durchsichtig, indem Sie ihn Abschnitt für Abschnitt zusammenfassen. (TMR 1999: 324)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
INTERVIEW, ein Interview führen	Interview: <i>von einem Berichtstatter von Presse, Rundfunk od. Fernsehen mit einer meist bekannten Persönlichkeit geführtes Gespräch, in dem diese sich zu gezielten, aktuelle [sic!] [politische] [sic!] Themen od. die eigene Person betreffende Fragen äußert</i> (Wörterbuch 1999: 1969)	Vielleicht haben Sie auch Kenntnisse zur Autorin, zum literaturgeschichtlichen Hintergrund usw., die ihre Hypothesenbildung bestimmen. (Facetten 2002: 79)		Führen Sie ein fiktives Interview mit Friedrich Schlegel über seine Kunstauffassung. (ÜD 1997: 235)
EINARBEITEN, sich	<i>praktisch mit einer Arbeit vertraut machen</i> (Wörterbuch 1999: 935)			Sie bekommen dann Rückmeldungen; andere Kursteilnehmer führen vor, wie sie sich Haltungen und Bewegungen der Person vorstellen, und Sie können in einer zweiten Präsentation die erhaltenen Anregungen einarbeiten. (TTS 2001: 174)
EINBAUEN	<i>mithilfe eines bestimmten [technischen] Verfahrens in et. (bes. in eine technische Vorrichtung) einfügen, einsetzen, montieren [...]; als gute Ergänzung einfügen</i> (Wörterbuch 1999: 936)			Bauen Sie in Ihren Videofilm oder Ihre Dia-Serie Aufnahmen von Gemälden und anderen Beispielen bildender Kunst ein. (TTS 2001: 204)
EINBEZIEHEN	<i>als dazugehörend betrachten, behandeln; dazurechnen</i> (Wörterbuch 1999: 937)		Beziehen Sie dabei die Informationen auf: 39 mit ein. (TTS 2001: 45)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
EINBINDEN	<i>durch feste [Ver]bindung einbeziehen, einfügen (Wörterbuch 1999: 938)</i>			Versuchen Sie bei der Vorbereitung einer Diskussion im Sinne eines Streitgespräches die hier angeführten Angriffstechniken mit einzubinden. (EINBLI-CKE 2002: 195)
EINBRINGEN	<i>etw. von sich beisteuern, einsetzen; sich selbst als Persönlichkeit einsetzen, zur Geltung bringen (Wörterbuch 1999: 939)</i>			Bringen Sie Ihre eigenen Lebenserfahrungen ein: [...] (PD 177,50-51)
EINDRUCK, sich einen Eindruck verschaffen	<i>Eindruck: im Bewusstsein haftende, jmds. Vorstellung [...] von etw. Wahrgenommenem, Erfahrenem (Wörterbuch 1999: 941)</i>	Verschaffen Sie sich durch lautes Lesen einen Eindruck von Klangwirkung und Tendenz dieser Postpredigt. (BD 2003: 121)		
EINDRÜCKE sammeln	<i>Eindruck: im Bewusstsein haftende, jmds. Vorstellung [...] von etw. Wahrgenommenem, Erfahrenem (Wörterbuch 1999: 941)</i>			Sammeln Sie Ihre Eindrücke zu den nahezu zeitgleich entstandenen Bildern von Franz v. Lenbach und Pablo Picasso: [...] (TTS 2001: 284)
EINFÜGEN	<i>in etw. fügen, einsetzen, genau einpassen (Wörterbuch 1999: 946)</i>			Beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen sollte man einen Zwischenschnitt einfügen, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben). (TTS 2001: 446)
EINGEHEN	<i>sich mit jmdm., ew. auseinandersetzen; zu etwas Stellung nehmen (Wörterbuch 1999: 950)</i>		Gehen Sie besonders auf die Thematik, die Erzählperspektive und die sprachliche Gestaltung ein. (TTS 2001: 32)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
EINGRENZEN	<i>auf etw. beschränken, einengen, begrenzen (Wörterbuch 1999: 952)</i>	Grenzen Sie den Gegenstand des Textes in ein, zwei Sätzen präziser ein. (TTS 2001: 492)		
EINIGEN, sich	<i>sich einig [...] werden; zu einer Übereinstimmung, Einigung kommen; mit jmdm. übereinkommen (Wörterbuch 1999: 956)</i>			Einigen Sie sich zunächst auf bestimmte Buchstaben (z.B. „b“ und „f“), die in Ihren Verwandlungstexten nicht mehr vorkommen dürfen. (TTS 2001: 510)
EINLADEN	<i>als Gast zu sich bitten, höflich zu einem Besuch, Aufenthalt bei sich auffordern [...] zu einer kostenlosen Teilnahme an etw. auffordern; bitten, an etw. teilzunehmen, bei etw. mitzumachen (Wörterbuch 1999: 961)</i>			BIZ-Mobil zur Schule einladen (TTS 2001: 431)
EINLASSEN, sich	<i>auf etw. eingehen [...] sich mit etw. befassen (Wörterbuch 1999: 962)</i>		Lassen Sie sich bei der Analyse der Missverständnisse in den Witzen auch auf folgende Fragen ein: [...] (TMR 1999: 238)	Lassen Sie sich einfach mal auf einen Versuch ein, sofern es für Sie ungewohnt ist: [...] (EINBLICKE 2002: 345)
EINORDNEN	<i>ordnend in etw. [bereits Geordnetes] einfügen; in einer bestimmten Ordnung, an der entsprechenden, vorgesehenen Stelle unterbringen (Wörterbuch 1999: 967)</i>			Ordnen Sie Ihre Schul- und Privatlektüre der letzten Zeit danach ein, ob diese Ihnen eher gesellschaftskritisch oder eher eskapistisch erscheint. (TTS 2001: 255)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
EINRICHTEN	<i>zur öffentlichen Nutzung schaffen</i> (Wörterbuch 1999: 970)			Initiieren Sie im Rahmen der Vorstellung Ihrer Ergebnisse eine Podiumsdiskussion oder richten Sie im Internet ein Board ein, wo die User Ihrer Homepage per E-Mail eine eigene Stellungnahme formulieren können, die im Netz veröffentlicht werden kann. (PD 179,52)
EINSAMMELN	<i>durch Sammeln zusammenbringen, vereinigen, auflesen [...]; sich von jedem Einzelnen in der Gruppe geben, aushändigen lassen</i> (Wörterbuch 1999: 972)	Nachdem jeder zu seinem eigenen Foto geschrieben hat und bevor die Texte vorgelesen werden, werden alle Fotos eingesammelt und verlost. (ÜD 1997: 20)	In einem „Blitzlicht“ (jeder macht in rascher Folge einen Formulierungsvorschlag) sammeln Sie Vorschläge der anderen Gruppenmitglieder ein. (TTS 2001: 20)	
EINSCANNEN	<i>mit einem Scanner erfassen</i> (Wörterbuch 1999: 973)		S chneiden Sie den Text ein und setzen Sie ihn in Abschnitten und Absätzen neu. (deutschideen 2000: 57)	
EINSCHÄTZEN	<i>in bestimmter Weise beurteilen, bewerten</i> (Wörterbuch 1999: 973)			Wie schätze ich meinen Anteil am Gruppenprodukt ein? (TTS 2001: 99)
EINSCHÄTZUNG geben	Einschätzung: <i>das Einschätzen; Bewerten, Beurteilung</i> (Wörterbuch 1999: 973)			Geben Sie Ihre Einschätzung der genannten Informationsquellen hinsichtlich ihrer Informationsvielfalt und Kompetenz. (deutschideen 2000: 31)
EINSETZEN	<i>[als Teil] in etw. setzen, hineinbringen, einfügen, einarbeiten</i> (Wörterbuch 1999: 979)			Verfassen Sie selbst ein kleines Gedicht und setzen Sie dabei bewusst den Sprecher ein. (Facetten 2002: 70)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
EINSTELLEN, sich	<i>sich innerlich od. durch entsprechendes Verhalten, durch bestimmte Maßnahmen auf etw. vorbereiten [...]; sich an jmdn. anpassen, sich in seinem Verhalten nach jmdm. richten (Wörterbuch 1999: 983)</i>			Stellen Sie sich auch darauf ein, mögliche Angriffe der Gegenpartei mithilfe der Verteidigungstechniken abzuwehren. (EINBLICKE 2002: 195)
EINSTIMMEN, sich	<i>einstimmen: in jmdm. die richtige innere Gestimmtheit bewirken, erzeugen (Wörterbuch 1999: 984)</i>			Setzen Sie sich in einem Brainstorming mit dem Wort „Grenze“ auseinander und stimmen Sie sich so auf den folgenden Anfang eines längeren Essays ein. (TTS 2001: 504)
EINSTUDIEREN	<i>durch intensives Üben lernen, sich aneignen, was dann wiedergegeben werden soll [...], für eine Aufführung vorbereiten (Wörterbuch 1999: 985)</i>			Erstellen Sie eine Dia-Serie von romantischen Bildern zu verschiedenen Motiven; sammeln Sie auf Kassette verschiedene Beispiele romantischer Musik und / oder studieren Sie Live-Beiträge auf diesem Gebiet ein; üben Sie den Vortrag bzw. die szenische Darbietung literarischer Texte aus der Zeit der Romantik; kombinieren Sie dann die verschiedenen Elemente zu einer Revue aus Wort, Musik und Bild. (TTS 2001: 246)
EINTRAGEN	<i>in etw. schreiben [...]; (als Markierungen o.Ä.) einzeichnen (Wörterbuch 1999: 987)</i>		Tragen Sie in ein Schema die einzelnen Stufen der Eskalation ein. (TTS 2001: 90)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
EINÜBUNG	einüben: <i>durch systematisches Üben lernen, sich aneignen [...]; jmdm. durch systematisches Üben lassen beibringen</i> (Wörterbuch 1999: 988)		Zur Einübung des Dreischritts „Lesen-Markieren-Exzerpieren“ bieten sich folgende Texte an: [...] (TTS 2001: 105)	
ENDE, zu Ende führen	<i>Zeitpunkt, an dem etw. aufhört; letztes Stadium [...]; beenden</i> (Wörterbuch 1999: 1022f.)	Führen Sie die Stoffsammlung und die Elemente der Deutung zu Ende. (BD 2003: 247)		
ENTDECKEN	<i>(etw. Verborgenes, Gesuchtes) finden, ausfindig machen</i> (Wörterbuch 1999: 1032)		Eine Parallele zur geschlossenen und offenen Form des Dramas lässt sich auf dem Gebiet des Films entdecken. (TTS 2001: 166)	
ENTFALTEN	<i>erläuternd darlegen, gedanklich ausbreiten</i> (Wörterbuch 1999: 1034)			Entfalten Sie argumentativ Ihre eigene Haltung. (deutschideen 2000: 15)
ENTGEGENBRINGEN	<i>mit etw. (einem Gefühl, einer Geisteshaltung) begegnen, erweisen</i> (Wörterbuch 1999: 1036)			Die Romananfänge sind in chronologischer Reihenfolge abgedruckt. Entsprechen sie den Erwartungen, die Sie Texten aus der betreffenden Zeit entgegenbringen? (TTS 201: 142)
ENTLARVEN	<i>jmds. wahre Absichten, den wahren Charakter einer Person od. Sache aufdecken</i> (Wörterbuch 1999: 1040)			Fassen Sie Hitlers Aussagen in Form einer Inhaltsangabe zusammen und entlarven Sie seine tatsächlichen Absichten. (MR 1998: 174)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ENTLEIHEN	<i>von jmdm. für sich leihen</i> (Wörterbuch 1999: 1042)		Entleihen Sie in der Bibliothek Einzelpublikationen oder Sammelbände von zweisprachigen Schriftstellern, die in deutscher Sprache schreiben, und stellen Sie sie im Kurs vor. (TTS 2001: 365)	
ENTNEHMEN	<i>etw. aus etw. als Information gewinnen, schließen</i> (Wörterbuch 1999: 1043)	Aus der nachfolgenden Übersicht können Sie entnehmen, in welchen Teilbereichen der Fächer Deutsch, Biologie, Pädagogik und Philosophie das Thema „Spracherwerb“ eine Rolle spielt. (TTS 2001: 395)		Entnehmen Sie der Tabelle, welche Angaben zu dem Gedicht „Städter“ Sie in einer Textbeschreibung machen könnten. (TTS 2001: 472)
ENTSCHEIDEN, sich	<i>nach Prüfen, Vergleichen od. kurzem Besinnen in einem Entschluss seine Wahl auf jmdn., etw. festlegen</i> (Wörterbuch 1999: 1046)			Entscheiden Sie für sich, welches dieser Liebesgedichte Ihrer Vorstellung von Liebe am nächsten kommt. (deutschideen 2000: 164)
ENTSCHEIDUNG, eine Entscheidung treffen	<i>das Entscheiden</i> (Wörterbuch 1999: 1046)			Dabei treffen Sie mit der Festlegung der Spaltenüberschriften wichtige Entscheidungen. (TTS 2001: 463)
ENTSCHEIDUNG, zu einer Entscheidung kommen	<i>das Sichentscheiden</i> (Wörterbuch 1999: 1046)			Entwickeln Sie einen Dialog zwischen Ihren inneren Gesprächspartnern und kommen Sie möglichst zu einer Entscheidung. (deutschideen 2000: 89)
ENTSCHLÜSSELN	<i>einer Sache, einer Person ihre Rätselhaftigkeit nehmen, indem man etw. aufdeckt</i> (Wörterbuch 1999: 1047)		Entschlüsseln Sie möglichst detailliert die einzelnen Signale der Körpersprache. (TTS 2001: 84)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ENTWERFEN	<i>in seinen wesentlichen Punkten [schriftlich] festlegen</i> (Wörterbuch 1999: 1052)	Entwerfen Sie eine angemessene Gliederung. (MR 1998: 24)		Entwerfen Sie selbst ein „Ich-Gedicht“ mit dem Mitteln der konkreten Poesie. (TTS 2001: 43)
ENTWICKELN	<i>etw. in allen Einzelheiten darlegen, jmdm. auseinandersetzen</i> (Wörterbuch 1999: 1053)		Entwickeln Sie einen Beobachtungsbogen zum Gesprächsverhalten von Diskussteilnehmerinnen und –teilnehmern. (TTS 2001: 71)	Entwickeln Sie Gegenthesen zu Walters Interpretationsverständnis und organisieren Sie zur Schärfung der Positionen ein Streitgespräch „Pro und Kontra“. (TTS 2001: 34)
ENTZIFFERN	<i>(etw. schwer Lesbares) mühsam lesen</i> (Wörterbuch 1999: 1055)	Entziffern Sie das Titelblatt des Volksbuchs vom Doktor Faust [...] und erläutern Sie, welche Literaturauffassung in der Erklärung zur Entstehung und Intention dieses Textes erkennbar wird, der nach heutigem Verständnis ein fiktionaler Text ist. (TTS 2001: 199)		
ERARBEITEN	<i>sich durch intensives Studium, Bemühen geistig zu Eigen machen[...;] in gemeinsamer Arbeit, Diskussion o.Ä. erstellen, ausarbeiten</i> (Wörterbuch 1999: 1063)	Erarbeiten Sie in Gruppen die Positionen von Reinig, Theobaldy und Thenior und führen Sie ein moderiertes Tischgespräch als Rollenspiel durch. (TTS 2001: 45)	Erarbeiten Sie eine Gegenüberstellung, in der Sie anhand der Verlaufsübersichten alle Unterschiede in der Struktur von Lessings „Emilia Galotti“ und Brechts „Gutem Menschen von Sezuan“ [sic!] auflisten. (TTS 2001: 163)	Erarbeiten Sie eine multimediale Präsentation der Barockzeit: (TTS 2001: 204)
ERFAHRUNGEN sammeln	<i>Erleben, Erlebnis, durch das man klüger wird</i> (Wörterbuch 1999: 1071)			Um zu einem tieferen Verständnis des Erzählvorgangs mit all seinen Bestandteilen zu kommen, empfiehlt es sich, auf produktive Weise Erfahrungen damit zu sammeln. (TTS 2001: 148)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ERFASSEN	<i>(eine Personen- od. Sachgruppe) unter bestimmten Gesichtspunkten u. zu einem bestimmten Zweck ermitteln u. registrieren (Wörterbuch 1999: 1072)</i>		Erfassen Sie tabellarisch Gemeinsamkeiten und Differenzen. (TTS 2001: 96)	
ERFINDEN	<i>sich (etw. Unwahres, Unwirkliches) ausdenken; fantasieren (Wörterbuch 1999: 1072)</i>			Erfinden Sie einen Traum des Ich-Erzählers von seiner „kleinen Geliebten“. (TTS 2001: 20)
ERFORSCHEN	<i>[wissenschaftlich] genau untersuchen mit dem Ziel, möglichst viele Erkenntnisse zu erlangen; forschend ergründen (Wörterbuch 1999: 1073)</i>	Erforschen Sie diese Literatur in einem Projekt: [...] (TMR 1999: 217)		
ERFREUEN, sich	<i>bei od. über etw. Freude empfinden (Wörterbuch 1999: 1074)</i>	Es kann auch angenehm sein Gedichte ohne genauere Untersuchung einfach nur zu lesen und sich an Form und Aussage zu erfreuen. (EINBLICKE 2002: 385)		
ERGÄNZEN	<i>als zusätzliche, vervollständigende Feststellung o.Ä. äußern, vorbringen (Wörterbuch 1999: 1074)</i>			Ergänzen Sie Argumente, die Ihrer Ansicht nach fehlen. (TTS 2001: 12)
ERGÄNZUNGEN vornehmen	<i>das Ergänzen, Ergänztwerden [...] etw., was etw. ergänzt (Wörterbuch 1999: 1075)</i>			Selbstverständlich können Sie Ergänzungen vornehmen. (deutsch-ideen 2000: 233)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ERGEBNIS, zu Ergebnissen kommen	Ergebnis: <i>[un]beabsichtigt e Folge einer Anstrengung, Unterlassung</i> (Wörterbuch 1999: 1075)			Versuchen sie auf diesem Wege – durch einen wiederholten „Dialog“ mit dem Text – zu nachvollziehbaren, überprüfbaren Ergebnissen zu kommen. (Facetten 2002: 80)
ERGRÜNDEN	<i>in allen Einzelheiten, bis zum Ursprung erforschen</i> (Wörterbuch 1999: 1077)			Versuchen Sie zu ergründen, woher die Dorfbewohner ihre Kenntnisse über die Absichten und Verhaltensweisen der Asylananten haben. (MR 1998: 155)
ERHALTEN	<i>mit etw. bedacht, versehen werden; empfangen</i> (Wörterbuch 1999: 1077)	Mit einer Polaroidkamera können Sie Ihre Standbilder aufnehmen und erhalten so eine Bilderfolge, die den Verlauf der Szene deutlich werden lässt. (TTS 2001: 174)		
ERHEBEN	<i>[behördlich] feststellen [...] zusammentragen, sammeln</i> (Wörterbuch 1999: 1078)	Erheben Sie in Ihrem Kurs / Ihrer Klasse das Image von TV-Sendern selbst (etwa durch ein Polaritätsprofil). (Goethe & Co. 2000: 405)		
ERHÖHEN	<i>steigern; vermehren, verstärken</i> (Wörterbuch 1999: 1079)			Sie erhöhen Ihre Sicherheit in der Argumentation, wenn Sie einzelne mögliche Diskussionsbeiträge schriftlich formulieren. (EINBLICKE 2002: 195)
ERINNERN, sich	<i>im Gedächtnis bewahrt haben u. sich dessen wieder bewusst werden</i> (Wörterbuch 1999: 1079)			Versuchen Sie sich an frühe Leseerlebnisse zu erinnern und skizzieren Sie Ihre persönliche Lesebiografie. (TTS 2001: 132)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ERKENNEN	<i>Klarheit über jmdn., etw. gewinnen; richtig einschätzen (Wörterbuch 1999: 1081)</i>			Welche Einstellung des Erzählers zu dieser Gesellschaft und ihren Repräsentanten wird in der Art des Erzählens erkennbar? (TTS 2001: 272)
ERKLÄREN	<i>deutlich machen; [in allen Einzelheiten] auseinander setzen; so erläutern, dass der andere die Zusammenhänge versteht [...]; begründen, deuten (Wörterbuch 1999: 1082)</i>		Erklären Sie so neutral wie möglich die Zusammenhänge zwischen den in Material 3-5 erläuterten wirtschaftspolitischen Zielvorgaben. (PD 179,52)	Erklären Sie an einem selbst gewählten Beispiel, was Kant unter dem öffentlichen und privaten Gebrauch von Vernunft versteht. (TTS 2001: 210)
ERKLÄRUNG, eine Erklärung finden	Erklärung: <i>das Erklären; Deutung, Begründung, Darlegung der Zusammenhänge (Wörterbuch 1999: 1082)</i>			Versuchen Sie eine Erklärung zu finden, indem Sie einbeziehen, was einige Romantiker [...] über die Revolution gedacht haben. (BD 2003: 271)
ERKLÄRUNGEN suchen	Erklärung: <i>das Erklären; Deutung, Begründung, Darlegung der Zusammenhänge (Wörterbuch 1999: 1082)</i>			Informieren Sie sich über den Mythos von Prometheus (Lexikon der Antike; <i>Gustav Schwab</i> : Sagen des klassischen Altertums, Buch 1) und suchen Sie Erklärungen für die Veränderungen, die Goethe an der Geschichte vornimmt. (TTS 2001: 229)
ERKUNDEN	<i>auskundschaften, erforschen (Wörterbuch 1999: 1082)</i>			Erkunden Sie den Unterschied zwischen Alltagsmetaphern und poetischen Metaphern. (deutschideen 2000: 172)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ERKUNDIGEN, sich	<i>um Auskunft bitten; durch Fragen etw. zu erfahren suchen; nachfragen</i> (Wörterbuch 1999: 1082)	Erkundigen Sie sich über die im Text genannten Personen. (deutschideen 2000: 33)		
ERKUNDUNGEN anstellen	Erkundung: <i>das Erkunden, Auskundschaften</i> (Wörterbuch 1999: 1082)	Stellen Sie über Ihren eigenen Spracherwerb Erkundungen an. (TMR 1999: 18)		
ERLÄUTERN	<i>(einen komplizierten Sachverhalt) näher erklären, durch Beispiele o.Ä. verdeutlichen</i> (Wörterbuch 1999: 1083)		Erläutern Sie die Bedeutung des Titels. (TTS 2001: 22)	
ERLÄUTERUNG, eine Erläuterung geben	Erläuterung: <i>nähere Erklärung</i> (Wörterbuch 1999: 1083)			Stellen Sie die Schlüsselbegriffe aus dem „Marionettentheater“ zusammen und geben Sie eine kurze Erläuterung. (BD 2003: 268)
ERLEICHTERN, sich	erleichtern: <i>einfacher, bequemer, leichter ertragbar machen</i> Wörterbuch 1999: 1084)		Mit Markierungen und Randbemerkungen auf der einen Kopie – wie sie hier für den Textanfang schon vorgenommen wurden – erleichtern Sie sich die Texterschließung, das Exzerpieren und Ihre themenorientierte Informationsverarbeitung. (TTS 2001: 104)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ERMITTELN	<i>durch [geschicktes] Nachforschen herausfinden, feststellen (Wörterbuch 1999: 1086)</i>	Ermitteln Sie die Hauptthese aus Goethes Rezension (Text 5). (BD 2003: 243)		Verfassen Sie einen weiteren Text in Form eines Briefes oder einer E-Mail und senden Sie diesen an Interessenverbände bzw. an deren Repräsentanten (Kommunalpolitiker, IHK-Vertreter, Handwerkskammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände; die Adressen sind leicht mittels einer Internetrecherche zu ermitteln). (PD 179,52)
ERÖRTERN	<i>ausführlich u. oft ins Einzelne gehend über einen noch nicht geklärten Sachverhalt sprechen, diskutieren (Wörterbuch 1999: 1090)</i>			Erörtern Sie diese Aussage. (TTS 2001: 45)
ERPROBEN	<i>auf bestimmte Eigenschaften, auf die Eignung zu etw. prüfen, einer Belastungs- od. Bewährungsprobe unterziehen (Wörterbuch 1999: 1091)</i>		Erproben Sie für die einzelnen Diskussionsbeiträge [sic!] auch das Fünfsatz-Verfahren [...]. (TTS 2001: 71)	Erproben Sie in Ihrer Gruppe Sätze und Wendungen, die Sie als beleidigend oder spöttisch einschätzen, und solche, die Sie für sich selbst als konstruktiv und unterstützend empfinden. (TTS 2001: 98)
ERSCHLIESSEN	<i>zugänglich, verständlich werden [...] durch bestimmte Schlussfolgerungen ermitteln (Wörterbuch 1999: 1095)</i>		Versuchen Sie, aus der Form (Ausdrucksseite) der Fachwörter des 18. Jahrhunderts ihre Bedeutung zu erschließen. (DU 2/2003,28-31)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ERSETZEN	<i>für jmdn., etw. Ersatz schaffen; jmdn., etw. an die Stelle von jmdm., etw. setzen (Wörterbuch 1999: 1097)</i>			In den szenisch erzählten Texten des vorigen Schreibvorschlags wird der neutrale Erzähler durch einen auktorialen ersetzt, der das Gespräch zum Teil indirekt wiedergibt, der Kommentare und Reflexionen einstreut. (TTS 2001: 148)
ERSTELLEN	<i>anfertigen, ausarbeiten (Wörterbuch 1999: 1099)</i>			Erstellen Sie im Kurs eine Wandzeitung zu Zukunftsthemen. (TTS 2001: 77)
ERWÄGEN	<i>prüfend, abwägend überlegen, durchdenken; in Betracht ziehen (Wörterbuch 1999: 1103)</i>			Erwägen Sie auch, in wie weit Körpersprache ein Teil der eigenen Identität ist und in wie weit sie reflektiert und kontrolliert werden sollte. (TMR 1999: 34)
ERWEITERN	<i>in seiner Ausdehnung, in seinem Umfang vergrößern (Wörterbuch 1999: 1104)</i>			Sie können die Rollenprofile zu Rollenbiografien erweitern, indem Sie über die Informationen hinaus, die Sie aus der Szene bzw. dem Stück erhalten, sich die Lebensumstände, Einstellungen, Gedanken, Gefühle, Gewohnheiten "Ihrer" Figur genau vorstellen. (TTS 2001: 174)
ERZÄHLEN	<i>schriftlich od. mündlich auf anschauliche Weise darstellen [...] berichten [...] [in vertraulicher Unterredung] mitteilen, sagen (Wörterbuch 1999: 1107)</i>		Erzählen Sie dann eine Geschichte, die Sie für zeittypisch halten. (TTS 2001: 148)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
EXPERIMENT, ein Experiment machen	Experiment: <i>wissenschaftlicher Versuch, durch den etw. entdeckt, bestätigt od. gezeigt werden soll</i> (Wörterbuch 1999: 1136)			Machen Sie einmal ein Experiment und schreiben Sie gemeinsam in der Gruppe Geschichten: [...] (ÜD 1997: 8)
EXPERIMENTIEREN	<i>Experimente anstellen, durchführen</i> (Wörterbuch 1999: 1136)			Experimentieren Sie beim Übersetzen mit unterschiedlichen Stilvariationen. (TTS 2001: 308)
EXTRAPOLIEREN	<i>aus Bekanntem unter Voraussetzung gleich bleibenden Verlaufs erschließen</i> (Wörterbuch 1999: 1143)		Der Ausschnitt aus der alphabetischen Themenliste enthält zahlreiche Hinweise auf die thematische Struktur der Serie: extrapolieren Sie daraus, mit welchen Alltagsbildern, Handlungsmotiven, Figurenkonstellationen usw. die Serie arbeitet. (Goethe & Co. 2000: 395)	
EXZERPIEREN	<i>in Form eines Exzerptes heraus schreiben</i> (Wörterbuch 1999: 1145)	Exzerpieren Sie Aussagen und beschreiben Sie Stileigenarten, durch die bei Kafka das Scheitern der Heimkehr deutlich wird. (BD 2003: 27)		
FADEN, einen Faden fortspinnen	[...] den Faden [...] weiterspinnen: <i>den Gedanken [...] weiterverfolgen</i> (Wörterbuch 1999: 1153)			Spinnen Sie den Faden fort und entwerfen Sie ausgehend von den in der Exposition erkennbaren Konfliktansätzen und den Figurenkonzeptionen einen geeigneten Dramenverlauf. (Facetten 2002: 115)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
FAZIT, das Fazit aus etwas ziehen	<i>das Ergebnis von etw. zusammenfassen</i> (Wörterbuch 1999: 1186)			Ziehen Sie ein erstes Fazit aus den zu I/2 vorgestellten Annotationen. (BD 2003: 169)
FEILEN	<i>immer wieder bessernd u. glättend gearbeitet</i> (Wörterbuch 1999: 1195)			Formulieren Sie möglichst knapp und feilen Sie so lange an Ihren Formulierungen, bis Sie Ihrer Wahrnehmung so weit wie möglich entsprechen. (deutschideen 2000: 19)
FESTHALTEN	<i>in Bild, Ton o.Ä. fixieren, aufzeichnen [...]; feststellen, konstatieren</i> (Wörterbuch 1999: 1215)		Im persönlichen Lernjournal sollten Sie für sich die Antworten auf folgende Fragen schriftlich festhalten: [...] (TTS 2001: 99)	Halten Sie eine wichtige Einstellung durch „Einfrieren“ eines Einzelbildes als Standbild fest. (TTS 2001: 439)
FESTLEGEN	<i>verbindlich beschließen, bestimmen, regeln, vorschreiben</i> (Wörterbuch 1999: 1216)		Legen Sie einige wenige Richtlinien für die optische Gestaltung fest: [...] (TTS 2001: 49)	
FESTSTELLEN	<i>in Erfahrung bringen, ermitteln [...]; bemerken, erkennen, wahrnehmen [...]; mit Entschiedenheit sagen, nachdrücklich aussprechen</i> (Wörterbuch 1999: 1218)		Stellen Sie fest, wo sich Gemeinsamkeiten erkennen lassen und wo Unterschiede bestehen. (TTS 2001: 173)	
FILMEN	<i>(mit einer Kamera) Filmaufnahmen machen [...]; mit einer Filmkamera aufnehmen [...]; Dreharbeiten für einen Film machen</i> (Wörterbuch 1999: 1233)			Filmen Sie eine alltägliche Szene (z.B. Rückgabe einer Klausur) und erproben Sie verschiedene Möglichkeiten der Montage. (TTS 2001: 443)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
FINDEN	zufällig od. suchend auf jmdn., etw. treffen, stoßen; jmdn., etw. entdecken [...] durch Überlegung auf etw. kommen [...] in bestimmter Weise vorfinden [...] in bestimmter Weise einschätzen, beurteilen, empfinden (Wörterbuch 1999: 1238)	Nützliche Tipps und gute Ideen für Ihre dichterische Arbeit finden Sie im Kapitel [...]. (TTS 2001: 49)	Finden Sie Gemeinsamkeiten und / oder Widersprüche in der Auffassung von der Welt und dem Leben? (TTS 2001: 202)	Finden Sie weitere Beispiele für die unterschiedlichen Zukunftsperspektiven. (TTS 2001: 79)
FINDEN	durch Überlegung auf etw. kommen (Wörterbuch 1999: 1238)			Finden Sie einen Schluss zu Lessings Fabel „Der Esel und der Wolf“. (Goethe & Co. 2000: 169)
FOLGERUNG, eine Folgerung aus etw. ziehen	logische Ableitung einer Folge; Schluss[folgerung] (Wörterbuch 1999: 1279)			Ziehen Sie Folgerungen aus dem Verhältnis von Übereinstimmung und Abweichung bei einem Vergleich der Konnotationenwerte? (TMR 1999: 42)
FORM, eine Form geben	Form: äußere plastische Gestalt mit bestimmten umrissen, in der etw. erscheint [...] dem Inhalt entsprechende Art der geistigen, künstlerischen Gestaltung; Darstellungsweise (Wörterbuch 1999: 1283)			Versuchen auch Sie den Gedichten eine grafische Form zu geben, also optisch adäquat zu präsentieren. (BD 2003: 326)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
FORM, in eine Form bringen	Form: <i>äußere plastische Gestalt mit bestimmten umrissen, in der etw. erscheint [...]; dem Inhalt entsprechende Art der geistigen, künstlerischen Gestaltung; Darstellungsweise</i> (Wörterbuch 1999: 1283)			<i>Brinkmanns Text trägt den Titel „Gedicht“.</i> Bringen Sie den Text in eine Form, die Ihrem Empfinden auch dieser Bezeichnung entspricht. (TTS 2001: 179)
FORMULIEREN	<i>in eine angemessene sprachliche Form [...] bringen [...], festlegen, entwerfen</i> (Wörterbuch 1999: 1287)	Formulieren Sie thesenartig Walsers Position zur Deutung literarischer Texte. (TTS 2001: 34)	Formulieren Sie die Aussageabsicht des Textes. (TTS 2001: 29)	Formulieren Sie Ihre persönliche Meinung, indem Sie den Satz fortsetzen: „Lesen ist für mich ...“ (TTS 2001: 9)
FORTFÜHREN	<i>fortsetzen [was von einem anderen begonnen wurde]</i> (Wörterbuch 1999: 1290)			Führen Sie das Konzept der angelegten Form und mit Hilfe der Tipps fort bzw. überarbeiten Sie Ihren eigenen Entwurf entsprechend. (TTS 2001: 424)
FORTSCHREITEN	<i>sich in derselben Richtung weiterentwickeln</i> (Wörterbuch 1999: 1293)			Am besten schreitet man von werkimmanenten zu werkübergreifenden Betrachtungen fort. (TTS 2001: 467)
FRAGE, an jemanden eine Frage richten	Frage: <i>eine Antwort, Auskunft, Erklärung, Entscheidung o.Ä. fordernde Äußerung, mit der sich jmd. an jmdn. wendet</i> (Wörterbuch 1999: 1297)			Die Übrigen richten Fragen an ihn [einen Mitschüler, der eine Rolle spielt] zu unterschiedlichen Aspekten seines Verhaltens. (TTS 2001: 64)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
FRAGE, jemandem / an jemanden eine Frage stellen	Frage: <i>eine Antwort, Auskunft, Erklärung, Entscheidung o.Ä. fordernde Äußerung, mit der sich jmd. an jmdn. wendet</i> (Wörterbuch 1999: 1297)	Stellen Sie diese offenen Fragen einem Mitschüler A, die geschlossenen Fragen einem Mitschüler B. (ÜD 1997: 367)		
FRAGEN	<i>sich eine Antwort, Auskunft, Erklärung o.Ä. erwartend mit einer Äußerung an jmdn. wenden [...]; Fragen stellen [...]; sich erkundigen, Auskunft über jmdn., etw. haben, Genaueres wissen wollen</i> (Wörterbuch 1999: 1298)	Wir fragen, von dem geschilderten Versuch ausgehend, welche Bedeutung die Sprache für das menschliche Leben hat. (BD 2003: 232)		
GEBEN	<i>bieten, gewähren, zukommen lassen [...]; äußern, hervor-, herausbringen</i> (Wörterbuch 1999: 1390)		Geben Sie eine Übertragung in heutiges Deutsch. (BD 2003: 137)	Geben Sie eine verbesserte Fassung zu dem Beispiel, das Ihnen noch am ehesten geeignet erscheint. (BD 2003: 331)
GEBRAUCHEN	<i>verwenden, benutzen</i> (Wörterbuch 1999: 1395)			Gebrauchen Sie in Ihrem kleinen Gedicht Metaphern und/oder Vergleiche. (ÜD 1997: 167)
GEDANKEN, sich Gedanken (über jemanden, etwas / wegen jemandes, einer Sache) machen	<i>sich [um jmdn., um etw.] sorgen</i> (Wörterbuch 1999: 1399)			Machen Sie sich Gedanken darüber, warum die identifizierten Wörter „schwierig“ sind. (DU 2/2003,28-31)
GEDANKENBAHN, auf eine Gedankenbahn locken	Gedanke: <i>etw., was gedacht wird, gedacht worden ist; Überlegung [...]; Meinung, Ansicht</i> (Wörterbuch 1999: 1400)			Locken Sie den Leser auf Ihre Gedankenbahn. (Facetten 2002: 169)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
GEGENÜBERSTELLEN	<i>zum Zweck des Vergleichs nebeneinander halten, in Beziehung bringen</i> (Wörterbuch 1999: 1419)		Stellen Sie zwei Gedichte gegenüber, die inhaltlich kontrastieren oder korrespondieren. (TTS 2001: 178)	
GEHEN	<i>sich in aufrechter Haltung auf den Füßen schrittweise fortbewegen [...] eine bestimmte Strecke gehend [...] zurücklegen [...] sich [mit bestimmter Absicht] irgendwohin begeben</i> (Wörterbuch 1999: 1424)	Die Gruppe steht auf, geht von Tisch zu Tisch und sieht sich die Bilder an. (ÜD 1997: 20)		Gehen Sie – wenn möglich – ins Kino, besorgen Sie sich aber auch eine Videokopie für die spätere Analyse. (TTS 2001: 433)
GESPRÄCH, ein Gespräch führen	<i>mündlicher Gedankenaustausch in Rede u. Gegenrede über ein bestimmtes Thema</i> (Wörterbuch 1999: 1492)	Sie führten Telefonate und Gespräche u.a. mit dem Müllberater der Stadtverwaltung, den Mitgliedern einer Bürgerinitiative, der Redakteurin einer lokalen Rundfunkstation, einem Förster sowie mit Mitarbeitern mehrerer Industrieunternehmen. (ÜD 1997: 344)		
GESPRÄCHE verfolgen	Gespräch: <i>mündlicher Gedankenaustausch in Rede u. Gegenrede über ein bestimmtes Thema</i> (Wörterbuch 1999: 1492)	Verfolgen Sie aufmerksam auf dem Pausenhof, im Bus, in einem Cafe, bei einer Familienfeier etc. die Gespräche. (TTS 2001: 148)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
GESTALTEN	<i>einer Sache ein bestimmte Form, ein bestimmtes Aussehen geben</i> (Wörterbuch 1999: 1494)	Das einfachste Prinzip für die inhaltliche Gestaltung lautet „Jeder wählt sein Thema selbst“. Reizvoller kann es aber sein, sich ein gemeinsames Thema zu stellen, das dem Lyrikheft dann einen stärkeren inneren Zusammenhalt gibt. Zwei Vorschläge dazu finden Sie im Folgenden – natürlich gibt es noch viele andere Möglichkeiten! (TTS		Gestalten Sie ein Standbild zur Eröffnung der Szene. (BD 2003: 565)
GLÄTTEN	<i>glatt machen, eben machen [...;] Ü</i> (Wörterbuch 1999: 1529)	2001: 49)		Glätten Sie die Verse durch Umstellungen, kleine Veränderungen im Satzbau oder in der Wortwahl. (deutschideen 2000: 18)
GLIEDERN	<i>etw. Zusammenhängendes [übersichtlich u. schwerpunktmäßig, nach bestimmten Gesichtspunkten] in einzelne Abschnitte einteilen, ordnen</i> (Wörterbuch 1999: 1538-1539)	Gliedern Sie Ihren Text in drei Absätze, die Sie mit folgenden Sätzen einleiten: [...] (TTS 2001: 156)		Gliedern Sie das Geschehen in Szenen und entwerfen Sie Skizzen zu einem Drehbuch. (TTS 2001: 91)
GRÜNDE benennen	Grund: <i>Umstand, Tatbestand o.Ä., durch den sich jmd. bewogen fühlt, etw. Bestimmtes zu tun, od. der ein aus ihm folgendes Ereignis od. einen aus ihm folgenden anderen Tatbestand erklärt; Motiv, Beweggrund</i> (Wörterbuch 1999: 1601)			Benennen Sie auch die Gründe, die sich den Texten für die unterschiedlichen Bewertungen entnehmen lassen. (TTS 2001: 215)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
GRÜNDE nennen	Grund: <i>Umstand, Tatbestand o.Ä., durch den sich jmd. bewogen fühlt, etw. Bestimmtes zu tun, od. der ein aus ihm folgendes Ereignis od. einen aus ihm folgenden anderen Tatbestand erklärt; Motiv, Beweggrund</i> (Wörterbuch 1999: 1601)			Nennen Sie Gründe für den unterschiedlichen Grad des „Aufgeklärtheits“. (deutschideen 2000: 223)
GRÜNDE suchen	Grund: <i>Umstand, Tatbestand o.Ä., durch den sich jmd. bewogen fühlt, etw. Bestimmtes zu tun, od. der ein aus ihm folgendes Ereignis od. einen aus ihm folgenden anderen Tatbestand erklärt; Motiv, Beweggrund</i> (Wörterbuch 1999: 1601)			Suchen Sie Gründe, warum Enzyklopädien in der Epoche der Aufklärung entstanden sind. (deutschideen 2000: 36)
GRUNDLAGE, als Grundlage nehmen	Grundlage: <i>etw., auf dem man aufbauen, auf das man sich stützen kann, das Ausgangspunkt, Basis für etw. ist</i> (Wörterbuch 1999: 1604)		Nehmen Sie dazu Ihre eigenen Interneterfahrungen sowie die Texte von Esther Dyson und Clifford Stoll als Grundlage. (BD 2003: 477)	
GRUPPIEREN	<i>als Gruppe in eine bestimmte Ordnung bringen; in einer bestimmten Ordnung aufstellen; nach bestimmten Gesichtspunkten als Gruppe anordnen, zusammenstellen</i> (Wörterbuch 1999: 1611)		Stellen Sie ein Wortfeld mit dem übergeordneten Wort „Gebäude“ auf; gruppieren Sie die untergeordneten Wörter nach selbst gewählten Merkmalen. (EINBLICKE 2002: 15)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
HALTEN	<i>der Meinung, Auffassung sein, dass sich jmd. in bestimmter Weise verhält, etw. in einer bestimmten Weise beschaffen ist; jmdn., etw. als jmdn., etw. betrachten, auffassen</i> (Wörterbuch 1999: 1651)			Welches Gedicht halten Sie für das gelungenste und / oder politisch wirkungsvollste? (TTS 2001: 262)
HALTEN, sich	<i>einer Vorschrift, Vorlage, Verpflichtung o.Ä. entsprechend handeln</i> (Wörterbuch 1999: 1650)	Halten Sie sich dabei an die formalen Regeln des Bibliografierens. (Facetten 2002: 176)		
HERANZIEHEN	<i>[bei etw.] zu einem bestimmten Zweck einsetzen [...] für etw. in Betracht ziehen, verwenden; bei etw. berücksichtigen</i> (Wörterbuch 1999: 1739)		Ziehen Sie als Beispiele die Szenen und Verlaufsübersichten auf: [...] heran. (TTS 2001: 164)	
HERAUSARBEITEN	<i>innerhalb eines größeren Zusammenhangs das, worauf es ankommt, deutlich machen, hervorheben</i> (Wörterbuch 1999: 1749)	Arbeiten Sie die Kernaussagen des Textes heraus und untersuchen Sie, wie diese argumentativ gestützt werden. (TTS 2001: 77)	Arbeiten Sie die gemeinsamen Bezüge zwischen dem Bild <i>Alfred Kubins</i> und dem abgedruckten biografischen Text des Autors <i>Hans-Ulrich Treichel</i> heraus. (DU 1/2003, 26)	
HERAUSFINDEN	<i>durch Nachforschungen entdecken</i> (Wörterbuch 1999: 1741)			Finden Sie heraus, warum Gus Levinsky eingreift. (MR 1998: 29)
HERAUSGREIFEN	<i>aus einer größeren Anzahl auswählen</i> (Wörterbuch 1999: 1742)	Greifen Sie einzelne Aussagen (Thesen, Meinungen) nach eigener Wahl heraus und nehmen Sie dazu Stellung. (EINBLICKE 2002: 176)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
HERAUSLÖSEN	<i>aus einem Ganzen, aus einem zusammengehörenden Verband entfernen; herausfiltern (Wörterbuch 1999: 1744)</i>		Lösen Sie die auffälligen Metaphern heraus und deuten Sie sie. (Goethe & Co. 2000: 226)	
HERAUSSCHNEIDEN	<i>aus einem Ganzen durch Schneiden entfernen (Wörterbuch 1999: 1746)</i>	Nehmen Sie eine Zeitung und schneiden Sie selbst Wörter, Wortgruppen, Sätze und ganze Textpassagen zu einer Sie interessierenden Thematik heraus. (ÜD 1997: 45)		
HERAUSSCHREIBEN	<i>einen Teil eines Textes für einen bestimmten Zweck abschreiben (Wörterbuch 1999: 1746)</i>		Schreiben Sie solche Formulierungen heraus und ordnen Sie diese den verschiedenen Aufsatzelementen zu. (TTS 2001: 477)	
HERAUSSTELLEN	<i>in den Mittelpunkt rücken; hervorheben (Wörterbuch 1999: 1747)</i>			Stellen Sie die Probleme heraus, die im Textauszug angedeutet sind. (TTS 2001: 345)
HERAUSSTREICHEN	<i>aus einem Text streichen (Wörterbuch 1999: 1747)</i>			Verdichten Sie Ihre Notizen, streichen Sie alles heraus, was nicht unmittelbar zum Motiv gehört. (deutschideen 2000: 18)
HERAUSSUCHEN	<i>kritisch prüfend aus einer Anzahl [gleichartiger] Dinge od. Personen auswählen u. von den übrigen trennen (Wörterbuch 1999: 1747)</i>	Suchen Sie aus dem Drehbuch die Stellen heraus, an denen Figuren Bücher lesen. (PD 177,50-51)		Suchen Sie die Szenen heraus, die Ihnen seltsam vorkommen, weil sie nichts zum Handlungsverlauf beizutragen scheinen, gewissermaßen entbehrlich sind. (PD 177,50-51)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
HERSTELLEN	<i>durch bestimmte Anstrengungen zustande bringen, schaffen</i> (Wörterbuch 1999: 1761)			Stellen Sie eine Schnittmengengrafik (drei Kreise) für die Bereiche „Sturm und Drang“, „Klassik“ und „Autoren zwischen 1760 und 1830“ her. (TTS 2001: 116)
HERUMLAUFEN	vgl. herumgehen (Wörterbuch 1999: 1766) [...herumgehen:] [ziellos] von einer Stelle zur andern gehen [...;] in einer Runde, Gesellschaft von einem zum andern gehen (Wörterbuch 1999: 1764)	Sammeln Sie bis zum nächsten Treffen Ihrer Gruppe Sie interessierendes Material: Notieren Sie sich Einfälle, Ideen Gedanken-splitter, laufen Sie herum und machen Sie sich – wie ein Maler mit Skizzenbuch – Skizzen, sammeln Sie kleine (Alltags-) Beobachtungen [...]. (ÜD 1997: 13)		
HILFE, zu Hilfe nehmen	Hilfe: <i>das Helfen; das Tätigwerden zu jmds. Unterstützung</i> (Wörterbuch 1999: 1794)		Nehmen Sie dazu ein Nachschlagewerk, z.B. den „dtv-Atlas zur deutschen Sprache“, zu Hilfe. (TTS 2001: 198)	
HINARBEITEN	<i>Anstrengungen unternehmen, sich einsetzen, um etw. zu erreichen, zu verwirklichen</i> (Wörterbuch 1999: 1799)			Da eine ganze Jahrgangsstufe von diesen Erfordernissen betroffen ist, bietet es sich an, im schulischen Rahmen gemeinsam auf eine erfolgreiche Bewerbung und Berufswahl hinzuwirken, z.B. durch die Organisation von Berufsorientierungstagen und / oder Bewerbungstraining. (TTS 2001: 431)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
HINEINDENKEN, sich	<i>sich [nach]denkend od. [nach]empfindend hineinversetzen, vertraut machen</i> (Wörterbuch 1999: 1807)			Denken Sie sich genau in das Wortmaterial hinein und rekonstruieren Sie die beiden Gedichtzeilen. (TTS 2001: 506)
HINFÜHREN	<i>(bes. durch Erziehung, Bildung, Anleitung o.Ä.) zu etw. führen, bringen</i> (Wörterbuch 1999: 1811)	Führen Sie den Leser / die Leserin Ihres Aufsatzes zum Gegenstand Ihrer Erörterung hin, indem Sie z.B. [...]. (TTS 2001: 492)		
HINLEGEN	<i>etw. an eine bestimmte Stelle legen [...]; aus der Hand legen, weglegen</i> (Wörterbuch 1999: 1813)	Jeder legt die mitgebrachten Bilder vor sich hin. (ÜD 1997: 20)		
HINSETZEN	<i>sich an, auf eine bestimmte Stelle, auf einen bestimmten Platz, bes. auf einen Sitzplatz, setzen</i> (Wörterbuch 1999: 1815)	Sorgen Sie für eine ruhige Atmosphäre, legen Sie ein weißes Blatt Papier (DIN A3/A4) bereit und setzen Sie sich entspannt hin. (ÜD 1997: 244)		
HINZUFÜGEN	<i>als Zusatz, Ergänzung, Erweiterung usw. für etw. fügen, bes. in etw. hineinbringen od. – geben [...]; zusätzlich, ergänzend äußern</i> (Wörterbuch 1999: 1828)			Fügen Sie dem Lied Blaikners eine Strophe hinzu, in der die Frau dem Mann antwortet. (TMR 1999: 141)
HINZUZIEHEN	<i>zu Rate ziehen; in einem anstehenden Fall um sachverständige Äußerung, Behandlung od. klärende Bearbeitung bitten</i> (Wörterbuch 1999: 1828)		Dabei sollten Sie folgende Nachschlagematerialien hinzuziehen: Rechtschreibwörterbuch, Stilwörterbuch, Fremdwortlexikon, Wörterbuch sinnverwandter Begriffe. (TTS 2001: 121)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
IDENTIFIZIEREN	<i>genau wieder erkennen; die Identität, Echtheit einer Person od. Sache feststellen (Wörterbuch 1999: 1904)</i>	Identifizieren Sie im einzelnen Bild den zugrunde liegenden Text. (MR 1998: 112)		Malen Sie sich die Situation genau aus und identifizieren Sie die unterschiedlichen Stimmen, die sich in Ihrem „inneren Team“ zu Wort melden. (TTS 2001: 87)
IMITIEREN	<i>nachahmen, nachmachen; nachbilden (Wörterbuch 1999: 1913)</i>			Versuchen Sie Haltungen und Bewegungen zu imitieren, aber auch zu beschreiben. (TMR 1999: 32)
INFORMATIONEN beschaffen, sich	<i>Information: [auf Anfrage erteilte] über alles Wissenswerte in Kenntnis setzende, offizielle, detaillierte Mitteilung über jmdn., etw. (Wörterbuch 1999: 1935)</i>			Stellen Sie Vermutungen über das weitere Schicksal des Taugenichts an und beschaffen Sie sich dann Informationen über den Inhalt von Eichendorffs Erzählung. (TTS 2001: 249)
INFORMATIONEN einholen	<i>Information: [auf Anfrage erteilte] über alles Wissenswerte in Kenntnis setzende, offizielle, detaillierte Mitteilung über jmdn., etw. (Wörterbuch 1999: 1935)</i>	Anschließend begeben Sie sich selbst dorthin, stellen Beobachtungen an und holen vor Ort Informationen ein. (ÜD 1997: 85)		
INFORMIEREN	<i>von etw. in Kenntnis setzen, über etw. unterrichten; jmdm. eine Nachricht od. Auskunft über etw. geben (Wörterbuch 1999: 1936)</i>			Informieren Sie Ihren Kurs in Kurzreferaten über die Auffassung von Lyrik in verschiedenen Epochen, z.B. Barock, Sturm und Drang, Vormärz, Expressionismus, Exilliteratur. (TTS 2001: 178)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
INFORMIEREN, sich	<i>sich über einen Sachverhalt Kenntnis verschaffen (Wörterbuch 1999: 1936)</i>	Informieren Sie sich über diese Stilrichtung. (TTS 2001: 31)	Informieren Sie sich über Goethes ersten drei Jahre in Weimar, z.B. aus dem Roman von Sigrid Damm „Vögel, die verkünden Land“ oder aus Goethes „Dichtung und Wahrheit“ oder aus einer wissenschaftlichen Biografie Goethes. (TTS 2001: 222)	
INITIIEREN	<i>den Anstoß zu etw. geben; in die Wege leiten (Wörterbuch 1999: 1941)</i>			Initiiieren Sie im Rahmen der Vorstellung Ihrer Ergebnisse eine Podiumsdiskussion oder richten Sie im Internet ein Board ein, wo die User Ihrer Homepage per E-Mail eine eigene Stellungnahme formulieren können, die im Netz veröffentlicht werden kann. (PD 179,52)
INSZENIEREN	<i>(ein Stück beim Theater, beim Fernsehen, einen Film) technisch u. künstlerisch vorbereiten, gestalten u. leiten (Wörterbuch 1999: 1958)</i>			Wenn Sie sich ein Stoffgebiet, ein Thema erschlossen haben, können Sie untereinander ein kleines Prüfungsgespräch inszenieren. (TTS 2001: 426)
INTERPRETIEREN	<i>einen Text, eine Aussage o.Ä. inhaltlich erklären, erläutern, deuten [...] etw. als etw. verstehen, auffassen; jmds. Verhalten, Äußerungen o.Ä. in bestimmter Weise deuten, auslegen (Wörterbuch 1999: 1967)</i>			Interpretieren Sie den Text textimmanent und mit Blick auf heute: [...] (PD 180/2003: 39)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
INTERVIEWEN	mit jmdm. ein Interview führen [...;] jmdn. in einer bestimmten Angelegenheit befragen, ausfragen (Wörterbuch 1999: 1969)			Interviewen Sie Kinobesucher vor / nach der Filmvorführung. (TTS 2001: 459)
INTERVIEWEN, sich	mit jmdm. ein Interview führen [...;] jmdn. in einer bestimmten Angelegenheit befragen, ausfragen (Wörterbuch 1999: 1969)		Setzen Sie sich in Partnergruppen zusammen und interviewen Sie sich wechselseitig über eine Situation, in der Sie einmal Angst hatten oder sich einmal köstlich amüsiert haben. (ÜD 1997: 84)	
IRONISIEREN	einer ironischen Betrachtung unterziehen (Wörterbuch 1999: 1980)			Sie können dabei die Aussage des Märchens ironisieren, dem Märchen einen tieferen Sinn abgewinnen, eigenen Erfahrungen spiegeln etc. (TTS 2001: 514)
KENNTNISSE haben	Kenntnis: das Kennen einer [Tat]sache, das Wissen von etw. (Wörterbuch 1999: 2095)	Vielleicht haben Sie auch Kenntnisse zur Autorin, zum literaturgeschichtlichen Hintergrund usw., die ihre Hypothesenbildung bestimmen. (Facetten 2002 S. 79)		
KENNZEICHNEN	jmdn., etw. durch Aufzeigen seiner Kennzeichen [...] in seiner Eigenart beschreiben, darstellen; charakterisieren (Wörterbuch 1999: 2096) Kennzeichen: charakteristisches Merkmal; Zeichen, an dem jmd., etw. zu erkennen ist (Wörterbuch 1999: 2095)		Vervollständigen Sie die Darstellung der Epochenleitbilder auf: 241 und kennzeichnen Sie dann das Verhältnis, in dem die drei Epochen zueinander stehen. (TTS 2001: 242)	Kennzeichnen Sie möglichst genau das lyrische Ich, das in diesem Gedicht erkennbar wird. (TTS 2001: 324)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
KERN, zum Kern machen	Kern: <i>wichtigster, zentraler Teil [als Basis, Ausgangspunkt für Erweiterung, weitere Entwicklung]</i> (Wörterbuch 1999: 2098)			Machen Sie diese Tatsache zum Kern des Schlussplädoyers eines guten Verteidigers. (BD 2003: 401)
KLAR machen, sich	klar: <i>deutlich, genau erkennbar, unterscheidbar</i> (Wörterbuch 1999: 2128)		Machen Sie sich die Bedeutung der Beziehungsebene in der Kommunikation anhand der Ausführungen Watzlawicks [...] und Schulz von Thuns [...] klar. (TTS 2001: 98)	
KLAR, jmdm. etw. klar machen	<i>jmdm. etw. deutlich machen, bes. Sachverhalte, Zusammenhänge, die zunächst nicht verstanden wurden</i> (Wörterbuch 1999: 2128)		Schreiben Sie Ihre Gedanken auf und machen Sie Ihre Vorstellungen an Beispielen klar. (Facetten 2002: 46)	Machen Sie in Ihrem Diagramm klar, welche Bedeutungskomponenten des Begriffs „Verhaftung“ Kafka im Verlauf der ersten Romanseiten außer Kraft setzt. (TTS 2001: 118)
KLÄREN	<i>durch Untersuchungen o.Ä. feststellen, wie etw. bis dahin Ungeklärtes sich wirklich verhält</i> (Wörterbuch 1999: 2128)		Klären Sie die Parabelstruktur. (TTS 2001: 29)	Klären Sie die Paradoxie des „Briefes“. (TTS 2001: 306)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
KOMBINIEREN	<i>für bestimmte [Gebrauchs]zwecke zu einer Einheit zusammenstellen [...]; gedankliche Beziehungen zwischen verschiedenen Dingen herstellen (Wörterbuch 1999: 2190)</i>			Erstellen Sie eine Dia-Serie von romantischen Bildern zu verschiedenen Motiven; sammeln Sie auf Kassette verschiedene Beispiele romantischer Musik und / oder studieren Sie Live-Beiträge auf diesem Gebiet ein; üben Sie den Vortrag bzw. die szenische Darbietung literarischer Texte aus der Zeit der Romantik; kombinieren Sie dann die verschiedenen Elemente zu einer Revue aus Wort, Musik und Bild. (TTS 2001: 246)
KOMMENTIEREN	<i>ein Druckwerk [...] mit erläuternden u. kritischen Anmerkungen versehen [...]; persönliche Anmerkungen zu etwas machen (Wörterbuch 1999: 2194)</i>			Kommentieren Sie danach in der Sprache einer nüchternen Abhandlung Wethers überschwängliche Haltung. (TTS 2001: 219)
KOMPRIMIEREN	<i>zusammenpressen [...]; verdichten (Wörterbuch 1999: 2203)</i>		Komprimieren Sie danach Ihr schriftliches Referat auf eine Vortragslänge von 15-20 Minuten. (Facetten 2002: 60)	
KONFRONTIEREN	<i>als Kontrast, zum Vergleich einer anderen Sache gegenüberstellen (Wörterbuch 1999: 2209)</i>		Konfrontieren Sie die Vorstellungen von Liebe, die Goethe in Text 15 entwickelt, mit denen Walthers. (TMR 1999: 162)	
KONKRETISIEREN	<i>im Einzelnen ausführen, näher bestimmen, verdeutlichen (Wörterbuch 1999: 2213)</i>			Konkretisieren Sie das Schema für folgende Anlässe: [...] (TTS 2001: 421)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
KONTRASTIEREN	<i>einen augenfälligen Kontrast zu etw. bilden; sich v on etw. abheben [...;] (zu etw.) einen Kontrast schaffen (Wörterbuch 1999: 2228)</i>			Arbeiten Sie aus den Ihnen verfügbaren Literatur- und Sprachgeschichten Gründe für den „Sprachpurismus“ heraus und kontrastieren Sie diese mit Positionen, die dem Fremdwortgebrauch liberal oder aufgeschlossenen gegenüberstehen. (TTS 2001: 389)
KONTROLLE, einer Kontrolle unterziehen	<i>Kontrolle: Überprüfung, der jmd., etw. unterzogen wird (Wörterbuch 1999: 2228)</i>		Damit unterziehen Sie Ihre Schreibweise einer logischen Kontrolle. (TTS 2001: 128)	
KONTROLLIEREN	<i>jmdn., etw. überwachen [...;] überprüfen [...;] in einem bestimmten Bereich o.Ä. beherrschenden Einfluss auf etw. haben, etw. beherrschen (Wörterbuch 1999: 2229)</i>		Formulieren Sie die Fragen, die Sie dem Autor gestellt haben könnten, und kontrollieren Sie, ob der Text tatsächlich Antworten auf genau diese Fragen gibt. (TTS 2001: 492)	
KONZENTRIEREN, sich	<i>seine Aufmerksamkeit, seine Gedanken, Überlegungen, Bemühungen o.Ä. vollständig auf jmdn, etw. ausrichten, hinklenken [...;] sich in hohem Maß auf jmdn, etw. richten, jmdn, etw. zum Ziel haben [...;] sich sammeln; die geistig-seelischen Kräfte nach innen richten, Störendes, Ablenkendes nicht beachten (Wörterbuch 1999: 2232)</i>		Konzentrieren Sie sich auf nachprüfbare Sachverhalte , von denen Sie glauben, dass die anderen Kursmitglieder sie ebenso sehen. (TTS 2001: 472)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
KOOPERIEREN	<i>(bes. auf politischem od. wirtschaftlichem Gebiet) zusammenarbeiten (Wörterbuch 1999: 2235)</i>			Kooperieren Sie dabei möglichst mit dem Fach Geschichte. (TTS 2001: 389)
KOPIEREN	<i>von etw. eine Kopie [...] machen [...]; (von etw.) eine Kopie [...] herstellen, [...] ein Kunstwerk o.Ä. nachbilden, ein zweites Exemplar nach einem Original herstellen [...] nachahmen, imitieren (Wörterbuch 1999: 2239)</i>	Kopieren und ergänzen Sie das Cluster. (deutschideen 2000: 30)		
KORRIGIEREN	<i>auf Fehlern hin durchlesen [u. verbessern]; (einen Fehler) berichtigen, beseitigen [...]; (etw. Fehlerhaftes, Ungenügendes) durch das Richtige, Bessere ersetzen, positiv verändern [...]; verbessern (Wörterbuch 1999: 2247)</i>		Benennen Sie die jeweilige Art des Protokolls und korrigieren Sie die formalen Mängel. (BD 2003: 33)	
KRAKELN	<i>schlecht u. ungleichmäßig, zittrig schreiben (Wörterbuch 1999: 2259)</i>			Wenn die Gedanken stocken, „krakeln“ Sie auf dem Papier weiter. (deutschideen 2000: 14)
KREIS, einen Kreis ziehen	<i>Kreis: gleichmäßig runde, in sich geschlossene Linie, deren Punkte alle den gleichen Abstand vom Mittelpunkt haben (Wörterbuch 1999: 272)</i>	Ziehen Sie um diese Formulierung einen Kreis. (deutschideen 2000: 13)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
KÜRZEN	<i>kürzer machen [...;] verkürzen [...;] in kürzere Form bringen (Wörterbuch 1999: 2322f.)</i>			Beim Kürzen zu lang geratener Einstellungen sollte man einen Zwischenschnitt einfügen, um Anschlussfehler zu vermeiden (z.B. wenn sich die Personen bewegt haben). (TTS 2001: 446)
KURZREFERAT, ein Kurzreferat halten	Kurzreferat: vgl. Kurznachricht <i>Nachricht, in der nur das Wichtigste berichtet wird (Wörterbuch 1999: 2323)</i>			Halten Sie ein Kurzreferat: [...] (BD 2003: 133)
LAGE, sich in die Lage versetzen	Lage: <i>die [augenblicklichen] Verhältnisse, Umstände, die bestehende Situation (Wörterbuch 1999:</i>			Jede/r wählt sich eine der Figuren aus und versetzt sich möglichst genau in deren Lage. (TTS 2001: 509)
LASSEN	2326 <i>lassen, bewirken (dass etw. geschieht) [...;] zulassen, erlauben; dulden; nicht an etw. hindern [...;] jmdm. etw. zu gestehen; jmdn. nicht behindern [...;] veranlassen od. bewirken, dass jmd., etw. irgendwohin gelangt [...;] veranlassen, dass jmd. etw. unverändert bleibt, in einem bestimmten Zustand gehalten wird, an einer bestimmten Stelle bleibt (Wörterbuch 1999: 2357)</i>	Das Blatt wandert wieder weiter und der jetzige Schreiber lässt ein unerwartetes, plötzliches Ereignis geschehen. (ÜD 1997: 8)	Bei Ihren Planungsüberlegungen zur Arbeitsweise und zur Arbeitsorganisation (Phasen C bis E) können Sie sich von den folgenden Anregungen leiten lassen: [...] (TTS 2001: 98)	Lassen Sie Ihren Gedanken freien Lauf. (deutsch-ideen 2000: 13)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
LEITGEDANKEN, unter einen Leitgedanken stellen	Leitgedanke: <i>leitender Gedanke, Grundgedanke</i> (Wörterbuch 1999: 2405)		Stellen Sie Ihre Analyse unter folgenden Leitgedanken: [...] (TTS 2001: 433)	
LESEN	<i>etw. Geschriebenes, einen Text mit den Augen u. dem Verstand erfassen [...]; etw. aus etw. erkennend entnehmen</i> (Wörterbuch 1999: 2412)	Lesen Sie den Text still und notieren Sie dabei alle Gedanken, die Ihnen beim Lesen durch den Kopf gehen: Beobachtungen, Fragen, Erklärungsversuche [...]. TTS 2001:38)	Informieren Sie sich über die Biografie der hier vorgestellten Dichter und Dichterinnen und lesen Sie spätere Werke zum Vergleich. (TTS 2001: 49)	
LESEPROBEN geben	Leseprobe: <i>gesondert veröffentlichter od. gelesener Abschnitt aus einem Buch, durch den man einen Eindruck gewinnen soll</i> (Wörterbuch 1999: 2412)	Stellen Sie Süskinds Roman „Das Parfüm“ in Ihrem Kurs vor und geben Sie Leseproben. (TTS 2001: 151)		
LÖSEN, sich	<i>sich von etw. frei machen, trennen</i> (Wörterbuch 1999: 2458)			Lösen Sie sich wieder von dieser Identifikation und sehen Sie Emma von außen. (PD 177,61)
MACHEN, sich	<i>mit etw. beginnen, eine bestimmte Tätigkeit aufnehmen</i> (Wörterbuch 1999: 2481)			Versuchen Sie sich in diesen beiden Formen zunächst solo, ehe Sie sich in der Gruppe an das gemeinsame „Renga“-Schreiben machen. (ÜD 1997: 73)
MALEN	<i>mit Pinsel u. Farbe (ein Bild) herstellen [...]; mit Pinsel u. Farbe im Bild [künstlerisch] darstellen</i> (Wörterbuch 1999: 2497)		Malen Sie das nebenstehende „ Votum-Ei “ an die Tafel oder auf eine Wandzeitung. (TTS 2001: 476)	Sammeln Sie Wörter oder Sätze und malen Sie neben jedes Wort/jeden Satz eines der beiden Symbole. (TTS 2001: 128)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
MARKIEREN	durch ein Zeichen kenntlich machen [...] etw. anzeigen, kenntlich machen (Wörterbuch 1999: 2518)		Markieren Sie die Schlüsselwörter des Textes. (deutsche Ideen 2000: 43)	
MESSEN	an jmdn, etw. einen bestimmten Maßstab anlegen; nach jmdm., etw. beurteilen (Wörterbuch 1999: 2572)			Messen Sie Rousseaus und Herders Vorstellungen an der Realität der Erziehung des 18. Jahrhunderts, wie sie bei Stephan dargestellt ist. (ÜD 1997: 222)
MISCHEN	zu etw. hinzukommen u. sich damit vermischen (Wörterbuch 1999: 2598)	Mischen Sie die Namen mit männlichen Autoren und machen Sie eine kleine Umfrage, um den Bekanntheitsgrad zu ermitteln. (BD 2003: 257)		
MITBRINGEN	(mit sich tragend, bei sich habend) an einen bestimmten Ort, eine bestimmte Stelle bringen (Wörterbuch 1999: 2605)	Bringen Sie ein rein instrumentales Musikstück mit, das Ihrer Meinung nach die Stimmung einer der Figuren am Anfang oder am Ende der Kurzgeschichte „Ein netter Kerl“ zum Ausdruck bringt. (TTS 2001: 509)		
MITTEILEN	jmdn. von etw., wovon man glaubt, dass es für ihn wichtig ist, in Kenntnis setzen; jmdn. über etw. informieren, ihn wissen lassen (Wörterbuch 1999: 2611)	Teilen Sie in einem Einleitungssatz wichtige Fakten über Redner/in, Redeort, Thema und Adressaten mit. (TTS 2001: 487)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
MODIFIZIEREN	<i>in einer od. mehreren Einzelheiten anders gestalten, umgestalten, [ab]ändern, abwandeln [...]; in einer od. mehreren Einzelheiten eine [Ab]änderung, Abwandlung, eigentümliche Ausprägung bewirken (Wörterbuch 1999: 2623)</i>			Eventuell müssen Sie diese modifizieren oder revidieren. (Facetten 2002: 80)
MONTIEREN	<i>aus Einzelteilen zusammenbauen, aufstellen, anschließen, betriebsbereit machen [...]; aus verschiedenartigen Einzelteilen, Objekten zusammensetzen (Wörterbuch 1999: 2637)</i>			Anschließend versuchen beide Schreiber ihre Texte zu einem gemeinsamen Text zu montieren, indem jeweils einem Abschnitt aus der einen Personensicht ein Abschnitt aus der anderen Sicht folgt. (TTS 2001: 148)
NACHDENKEN	<i>sich in Gedanken eingehend mit jmdm., etw. beschäftigen; versuchen, sich in Gedanken über jmdn, über einen Sachverhalt klar zu werden [...]; in Gedanken nachvollziehen (Wörterbuch 1999: 2676)</i>			Im Folgenden können Sie mit englisch-deutschen Wortformen experimentieren und genauer über Schwierigkeiten der Wortflexion und der Orthografie nachdenken: [...] (TTS 2001: 387)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
NACHFORSCHEN	<i>durch intensive Bemühungen versuchen, etw. herauszufinden, sich genaue Informationen, Kenntnisse über jmdn., etw. zu verschaffen; Nachforschungen, Ermittlungen anstellen [...] einer Sache zum Zwecke ihrer [Auf]klärung o.Ä. nachgehen (Wörterbuch 1999: 2678)</i>			Forschen Sie anhand von stadt- oder regionalgeschichtlichen Quellenbänden und durch Besuche in Ihrem Stadtarchiv nach, was sich im Vormärz und während der 48er-Revolution in Ihrer Stadt / Ihrer Region ereignet hat. (TTS 2001: 266)
NACHFRAGEN	<i>sich nach etw. erkundigen [...] sich an jmdn. wenden, um etw. zu erbitten; nachsuchen [...] noch einmal, wiederholt fragen, um eine zufrieden stellende Antwort zu bekommen (Wörterbuch 1999: 2678)</i>			Fragen Sie in Landesbildstellen, Bibliotheken und Videotheken nach. (TTS 2001: 448)
NACHGEHEN	<i>etw. genau überprüfen, in seinen Einzelheiten zu klären, zu ergründen suchen (Wörterbuch 1999: 2679)</i>			Gehen Sie der Frage nach, warum die mittelalterliche Literatur, vor allem die weltliche, eine Literatur in Versen und Reimen ist, selbst in der Großform des Epos. (TTS 2001: 194)
NACHLESEN	<i>(eine bestimmte Stelle) [noch einmal] lesen od. etw., was man gehört hat, durch [...] Lesen überprüfen (Wörterbuch 1999: 2682)</i>	Lesen Sie in der Textvorlage die Stellen nach, die die Beziehung zwischen Elias und Elsbeth beleuchten. (deutsch-ideen 2000: 212)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
NACHSCHLAGEN	<i>um etw. Bestimmtes zu erfahren, ein Buch an der entsprechenden Stelle aufschlagen u. sich dort informieren [...]; in einem Buch aufsuchen u. lesen (Wörterbuch 1999: 2685)</i>	Schlagen Sie bei den „zufälligen“ in literarischen Lexika Untertitel bzw. Handlung nach und diskutieren Sie die Ergebnisse: „Passen“ die gewählten Bücher zur Filmhandlung? (PD 177,50-51)		Besorgen Sie sich aus der Bibliothek „Das große deutsche Gedichtbuch“ von K.O. Conrady und schlagen Sie die Gedichte nach, auf die Sie durch den Titel / Gedichtanfang neugierig geworden sind und mit denen Sie sich intensiver beschäftigt haben. (TTS 2001: 38)
NACHSPIELEN	<i>etw., was jmd. vorgespielt hat, danach genauso spielen [...]; mit darstellerischen Mitteln nachahmen, nachmachen [...]; (ein von einem Theater uraufgeführtes Theaterwerk] in einem anderen Theater auch spielen, auf eine andere Bühne übernehmen (Wörterbuch 1999: 2686)</i>			Spielen Sie nach, wie Galilei seinem Schüler Andrea das neue Weltbild demonstriert. (TTS 2001: 55)
NACHSPÜREN	<i>vorsichtig u. aufmerksam erkundend folgen, nachgehen [...]; etw. forschend zu erkunden, entdecken, ergründen suchen (Wörterbuch 1999: 2686)</i>			Spüren Sie dem Bedeutungshintergrund der Wäsche nach. (Goethe & Co. 2000: 217)
NACHSTELLEN	<i>einer Vorlage, einem Vorbild entsprechend aufstellen, darstellen (Wörterbuch 1999: 2687)</i>			Stellen Sie die Szenen als -> Standbild nach und bringen Sie die Personen monologisch oder dialogisch zum Sprechen. (TTS 2001: 84)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
NACHVOLLZIEHEN	<i>sich in jmds. Gedanken, Vorstellungen, Handlungsweise o.Ä. hineinversetzen u. sie sich [geistig] zu Eigen machen, sie so verstehen, als hätte man selbst so gedacht, gehandelt (Wörterbuch 1999: 2690)</i>			Den von Pudowkin beschriebenen Effekt können Sie mit Hilfe einer Videokamera und zweier Videorekorder selbst nachvollziehen: [...] (TTS 2001: 443)
NACHWEISEN	<i>den Nachweis für etw. erbringen; die Richtigkeit, das Vorhandensein von etw. eindeutig feststellen (Wörterbuch 1999: 2691)</i>		Weisen Sie in Enzensbergers Text einen solchen Vorgang im Einzelnen nach. (TTS 2001: 493)	Weisen Sie die Wirkungsabsichten des Textes an einigen ausgewählten Stellen im Einzelnen nach. (TTS 2001: 483)
NACHZEICHNEN	<i>nach einer Vorlage zeichnen; abzeichnend wiedergeben [...]; auf[...]zeigen, [...] schildern (Wörterbuch 1999: 2692)</i>		Zeichnen Sie – nach dem Muster der obigen Skizzen – den Argumentationsgang der Zeilen 1-59 nach. (TTS 2001: 495)	
NÄHER kommen	<i>nahe: in enger, direkter Beziehung zu jmdm., etw. stehend (Wörterbuch 1999: 2695)</i>	In folgenden Schritten können Sie ihm näher kommen: [...] (ÜD 1997: 158)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
NAMEN, einen Namen geben	Name: <i>Bezeichnung, Wort, mit dem etwas als [Vertreter einer] Art, Gattung von gleichartigen Gegenständen, Lebewesen o.Ä. benannt wird; Gattungsname, Appellativ [...]; kennzeichnende Benennung eines Einzelwesens, Ortes od. Dinges, durch die es von anderen seiner Art unterschieden wird; Eigename</i> (Wörterbuch 1999: 2698)		Geben Sie den Teammitgliedern Namen. (deutscheideen 2000: 89)	
NEHMEN	<i>(für einen bestimmten Zweck) benutzen, verwenden [...]; Ū [...]; für seine Zwecke aussuchen, sich (für jmdn., etw.) entscheiden</i> (Wörterbuch 1999: 2718)		Sie können das Modell von C.E. Shannon und W. Weaver als Grundgerüst nehmen. (deutscheideen 2000: 81)	
NENNEN	<i>angeben [...]; erwähnen, anführen [...]; benennen</i> (Wörterbuch 1999: 2721)	Nennen Sie die Eigenschaft, durch die der „wahre“ Ring sich von den beiden anderen unterscheidet. (MR 1998: 22)		Nennen Sie Argumente für die Zielsetzungen. (MR 1998: 39)
NIEDERRINGEN	vgl. <i>niederkämpfen kämpfend besiegen [...]; (Gefühle o.Ä.) unter [Wille]anstrengung zurückhalten, bezwingen</i> (Wörterbuch 1999: 2739)			In raschem Wechsel beider Gruppen versuchen nun die Sprecher die Argumente der Gegenseite zu widerlegen, niederzuringen. (EINBLICKE 2002: 187)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
NOTIEREN	<i>[sich] etw., was man nicht vergessen möchte o.Ä. aufschreiben; [sich] von etw. eine Notiz machen; [sich] etw. (als Gedächtnisstütze) in Stichworten o.Ä. festhalten (Wörterbuch 1999: 2757)</i>	In der Schreibkonferenz werden zunächst erste Reaktionen auf den Text gesammelt und notiert. (TTS 2001: 121)	Notieren Sie ein paar Sätze, die Rita ihrer Schwester hier mitteilt, ohne dass sie diese direkt ausspricht. (TTS 2001: 89)	Notieren Sie Gedanken und Assoziationen, die Sie mit dem Begriff „Spiegel“ verbinden. (TTS 2001: 17)
NOTIZEN machen, sich	Notiz: <i>kurze, stichwortartige schriftliche Aufzeichnung (die jmdm. als Gedächtnisstütze dienen soll) (Wörterbuch 1999: 2758)</i>	Machen Sie sich Notizen und vergleichen Sie Ihre Beobachtungen. (TTS 2001: 74)		
NUTZEN	<i>bei etw. von Nutzen sein; für die Erreichung eines Ziels geeignet sein; [jmdm.] einen Vorteil, Erfolg, Nutzen bringen, sich zugunsten von jmdm. seiner Unternehmungen o.Ä. auswirken [...] nutzbringend, zu seinem Nutzen verwerten; aus etw. durch entsprechende Anwendung od. Verwertung Nutzen ziehen [...] von einer bestehenden Möglichkeit Gebrauch machen, sie ausnutzen, sich zunutze machen; etw. zu einem bestimmten Zweck benutzen, verwenden (Wörterbuch 1999: 2769)</i>		Nutzen Sie dabei die obigen Literaturhinweise. (TTS 2001: 36)	Nutzen Sie dabei Möglichkeiten der Visualisierung, wie z.B. einen Ideenstern , mit dem Sie Ihre Schlüsselbegriffe zum Thema „Lesen“ präsentieren. (TTS 2001: 9)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ORDNEN	<p><i>(etw., was Bestandteil einer bestimmten Menge ist) in einer bestimmten Weise in eine bestimmte, für das Genannte vorgesehene Reihenfolge, Lage o.Ä. bringen; anordnen [...] etw., was in einem bestimmten abstrakten Zusammenhang steht) nach bestimmten Gesichtspunkten, Überlegungen, Vorstellungen o.Ä. systematisieren, übersichtlich zusammenfassen [...] in ordentlicher, angemessener, der erforderlichen, richtigen Weise regeln (Wörterbuch 1999: 2814)</i></p>	<p>Ordnen Sie „Gesichter“ des Barock, die sich aus Texten und Bildern ergeben, in einer Art Collage oder in einem Metaplan (vgl.: 42). (BD 2003: 120)</p>		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ORDNUNG, in eine Ordnung bringen	<p>Ordnung: <i>durch Ordnen [...] hergestellter Zustand, das Geordnetsein, ordentlicher, übersichtlicher Zustand (Wörterbuch 1999: 2814)</i></p> <p>Ordnen: <i>(etw., was Bestandteil einer bestimmten Menge ist) in einer bestimmten Weise in eine bestimmte, für das Genannte vorgesehene Reihenfolge, Lage o.Ä. bringen; anordnen [...] etw., was in einem bestimmten abstrakten Zusammenhang steht) nach bestimmten Gesichtspunkten, Überlegungen, Vorstellungen o.Ä. systematisieren, übersichtlich zusammenfassen [...] in ordentlicher, angemessener, der erforderlichen, richtigen Weise regeln (Wörterbuch 1999: 2814)</i></p>			<p>Bringen Sie möglichst viele der Aspekte, die Sie gesammelt haben, mit einem dieser Verfahren in eine Ordnung. (TTS 2001: 503)</p>
ORGANISIEREN	<p><i>etw. sorgfältig u. systematisch vorbereiten, aufbauen; für einen bestimmten Zweck einheitlich gestalten [...] in einer Organisation [...], einem Verband o.Ä. od. zu einem bestimmten Zweck zusammenschließen (Wörterbuch 1999: 2817)</i></p>			<p>Organisieren Sie in dem Kurs eine Diskussion zum Thema „Wie können sich Schülerinnen und Schüler sinnvoll an der Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligen?“ (TTS 2001: 13)</p>

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ORIENTIEREN, sich	<i>die richtige Richtung finden; sich (in einer unbekanntem Umgebung) zurechtfinden [...]; sich einen Überblick verschaffen; sich erkundigen, umsehen [...]; sich, seine Aufmerksamkeit, Gedanken, seinen Standpunkt o.Ä. in bestimmter Weise, an, nach jmdm., etw. ausrichten</i> (Wörterbuch 1999: 2818)	Versuchen Sie sich mithilfe des Textabschnittes (a) im Grundriss zu orientieren. (PD 182/2003: 55).	Orientieren Sie sich in einer Sprachgeschichte über [sic!] die Gesetzmäßigkeiten des sprachlichen Wandels vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen und listen Sie die auffälligsten phonetischen, syntaktischen und semantischen Unterschiede zwischen dem Mittelhochdeutschen und dem heutigen Deutsch auf. (TTS 2001: 198)	
ORIENTIERUNG geben	Orientierung: <i>Fähigkeit, sich zu orientieren [...]; das Sichorientieren [...], [geistige] Einstellung, Ausrichtung</i> (Wörterbuch 1999: 2818f.)		Geben Sie eine begriffliche Orientierung (wählen Sie dazu eins der Wortpaare): [...] (ÜD 1997: 321)	
PARAPHRASIEREN	<i>(einen sprachlichen Ausdruck) mit anderen Wörtern od. Ausdrücken umschreiben [...]; (ein Wort, einen Text) frei, nur sinngemäß in eine andere Sprache übertragen, sinngemäß, nicht wortwörtlich wiederholen</i> (Wörterbuch 1999: 2855)	Paraphrasieren Sie zum Lexikonausschnitt oben die Informationen mit Ihren eigenen Worten. (Facetten 2002: 134)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
PLANEN	<i>einen [...] Plan [...], Pläne [...] für etwas ausarbeiten, aufstellen [...]; beabsichtigen, vorhaben, sich etw. vornehmen (Wörterbuch 1999: 2938) Plan: Vorstellung von der Art u. Weise, in der ein bestimmtes Ziel verfolgt, ein bestimmtes Vorhaben verwirklicht werden soll [...]; Absicht, Vorhaben (Wörterbuch 1999: 2937f.)</i>			Planen Sie eine Talkshow zum Thema „Nach uns die Sintflut? – Leitbilder für das 21. Jahrhundert“. (TTS 2001: 80)
PLATZIEREN	<i>an einen bestimmten Platz bringen, stellen, setzen; jmdm., einer Sache einen bestimmten Platz zuweisen (Wörterbuch 1999: 2945)</i>	Platzieren Sie das Papier so, dass alle Gruppenmitglieder es von allen Seiten erreichen können. (deutschideen 2000: 13)		
PRÄZISIEREN	<i>so beschreiben, formulieren o.Ä., dass das Genannte sehr viel eindeutiger, klarer u. genauer ist als vorher (Wörterbuch 1999: 2997)</i>			Präzisieren Sie Ihre Fragen, wenn nötig. (TTS 2001: 492)
PROTOKOLLIEREN	<i>protokollarisch [...] aufzeichnen [...]; Protokoll führen (Wörterbuch 1999: 3034) Protokoll: wortgetreue od. auf die wesentlichen Punkte beschränkte Niederschrift über eine Sitzung, Verhandlung, ein Verhör o.Ä. (Wörterbuch 1999: 3034)</i>	Protokollieren Sie das Ergebnis der Diskussion und teilen Sie dies Ihrem Deutschkurs mit. (TMR 1999: 274)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
PRÜFEN	<i>einen Sachverhalt, ein Schriftstück im Hinblick auf die Richtigkeit, Akzeptabilität kontrollieren (Wörterbuch 1999: 3039)</i>		Prüfen Sie die Einleitungen und Schlüsse (Text 5) auf ihre Kombinationsmöglichkeiten. (BD 2003: 173)	Prüfen Sie auch hier, wann fremde bzw. neue Begriffe sachlich gerechtfertigt sind und wo man es möglicherweise mit „bloßer Renommiersucht“ (Dieter E. Zimmer) zu tun hat. (TTS 2001: 65)
RAHMEN, einen zeitlichen Rahmen setzen	<i>etw., was einen bestimmten Bereich umfasst u. ihn gegen andere abgrenzt; Umgrenzung, Umfang (Wörterbuch 1999: 3091)</i>	Setzen Sie sich einen nicht zu knapp bemessenen zeitlichen Rahmen, in dem jeder sich zu seiner Zeit ans Schreiben begeben kann. (TTS 2001: 49)		
RATE, jmdn. zu Rate ziehen	<i>jmdn. um Rat fragen, konsultieren (Wörterbuch 1999: 3104)</i>		Ziehen Sie dazu Brechts Kommentar [...] zu Rate. (TTS 2001: 62)	
RATEN	<i>die richtige Antwort auf eine Frage zu finden versuchen, indem man aus den denkbaren Antworten die wahrscheinlichste auswählt [...] erraten [...] ratend [...] auf jmdn., etw. kommen (Wörterbuch 1999: 3105)</i>	Die vernebelten Sätze werden vorgelesen und die Kursgruppe rät, welche schlichte Aussage sich dahinter verbirgt. (ÜD 1997: 343)		
REAGIEREN	<i>auf etw. (bes. einen best. Reiz) in irgendeiner Weise eine Wirkung zeigen, ansprechen (Wörterbuch 1999: 3117)</i>			Reagieren Sie auf Helgas Erlebnis der Sportpalastrede, indem Sie ihr die heutige Wirkung dieser Rede zu vermitteln versuchen. (TTS 2001: 415)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
RECHENSCHAFT geben	Rechenschaft: <i>nähere Umstände od. Gründe anführende Auskunft, die man jmdm. über etw. gibt, wofür man verantwortlich ist</i> (Wörterbuch 1999: 3121)	Geben Sie Rechenschaft über Inhalt und Aufbau des Textes. (MR 1998: 24)		
RECHENSCHAFT, sich Rechenschaft geben über	Rechenschaft: <i>nähere Umstände od. Gründe anführende Auskunft, die man jmdm. über etw. gibt, wofür man verantwortlich ist</i> (Wörterbuch 1999: 3121)	Geben Sie sich Rechenschaft über den Handlungsablauf. (MR 1998: 128)		Geben Sie sich Rechenschaft darüber, welche Bedeutung dem nebenstehenden Gedicht in diesem Zusammenhang zukommt. (MR 1998: 110)
RECHERCHIEREN	<i>Ermittlungen, Nachforschungen anstellen [...] durch Recherchen aufdecken, herausfinden, ermitteln</i> (Wörterbuch 1999: 3122)			Recherchieren Sie in der Bibliothek oder befragen Sie Fachleute, z.B. Sprachlehrer/innen oder Schüler/innen, die einen entsprechenden Leistungskurs besuchen. (TTS 2001: 308)
REDE, eine Rede halten	Rede: <i>mündliche Darlegung von Gedanken vor einem Publikum über ein bestimmtes Thema od. Arbeitsgebiet</i> (Wörterbuch 1999: 3130)			Halten Sie die Reden zuerst probeweise vor der Kleingruppe, dann vor Ihrem Kurs. (TTS 2001: 423)
REDUZIEREN	<i>verringern, (in Wert, Ausmaß od. Anzahl) vermindern, herabsetzen, einschränken [...] auf eine einfachere Form zurückführen, vereinfachen</i> (Wörterbuch 1999: 3133)			Reduzieren Sie den Text auf Formulierungen, die das Leitmotiv bilden. (deutsch-ideen 2000: 168)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
REFERIEREN	<i>ein Referat [...] halten [...] zusammenfassend [u. kritisch einschätzend] über etw. berichten (Wörterbuch 1999: 3135) Referat: ausgearbeitete [Untersuchungsergebnisse zusammenfassende] Abhandlung über ein bestimmtes Thema [...] kurzer [eine kritische Einschätzung enthaltender] schriftlicher Bericht (Wörterbuch 1999: 3134)</i>			Suchen Sie sich aus der im Kurs erstellten Sammlung zwei Gedichte aus und referieren Sie über die inhaltliche und formale Ausgestaltung der oben genannten Motive. (TTS 2001: 202)
REFLEKTIEREN	<i>nachdenken [...] bedenken [...] interessiert sein, etw. Bestimmtes zu erreichen, zu erwerben (Wörterbuch 1999: 3135)</i>			Diskutieren Sie über das Musil-Zitat und reflektieren Sie Ihre eigene Einstellung zum Lesen. (TTS 2001: 132)
REGISTRIEREN	<i>ins Bewusstsein aufnehmen, zur Kenntnis nehmen, bemerken (Wörterbuch 1999: 4143)</i>			Sie registrieren, welche Gedanken ausgewählte Wörter bei Ihnen auslösen. (TTS 2001: 509)
REIHENFOLGE, in eine Reihenfolge bringen	<i>Reihenfolge: unter bestimmten Gesichtspunkten, zeitlich od. im Hinblick auf den Abstand, die Größe, Thematik o.Ä. festgelegte Aufeinanderfolge von etw. (Wörterbuch 1999: 3151)</i>		Bringen Sie die folgenden Literaturangaben in die richtige Reihenfolge, achten Sie dabei auf eine einheitliche Zeichensetzung: [...] (deuschideen 2000: 41)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
REKONSTRUIEREN	<i>(anhand bestimmter Anhaltspunkte) den Ablauf von etw., was sich in der Vergangenheit ereignet hat, in seinen Einzelheiten erschließen u. genau wiedergeben, darstellen (Wörterbuch 1999: 3161)</i>		Rekonstruieren Sie, welche Anteile verbales und non-verbales Verhalten in der dargestellten Kommunikationssituation haben. (TTS 2001: 90)	Rekonstruieren Sie, ausgehend vom Schluss der Novelle „Romeo und Julia auf dem Dorfe“, die vorangegangenen Handlungsschritte. (TTS 2001: 274)
RESÜMIEREN	<i>kurz in den wesentlichen Punkten noch einmal darlegen [...] als Resümee [...] festhalten, feststellen (Wörterbuch 1999: 3184) Resümee: knappe Inhaltsangabe, kurze Zusammenfassung [...] als das Wesentliche, als eigentlicher Inhalt, als wichtiges Ergebnis von etw. Anzusehendes; Schlussfolgerung (Wörterbuch 1999: 3184)</i>	Resümieren Sie Günter Kunerts Bilanz [...] in „seinem“ Gebrauch der Sprache. (BD 2003: 435)	Resümieren Sie jeweils die politische Haltung des lyrischen Ichs. (BD 2003: 100)	
REVIDIEREN	<i>auf seine Richtigkeit, Korrektheit, seinen ordnungsgemäßen Zustand o.Ä. hin prüfen, durchsehen [...] etw., von dem erkannt wurde, dass es so nicht [mehr] richtig ist, korrigieren [...] nach Überprüfung [ab]ändern (Wörterbuch 1999: 3190)</i>			Eventuell müssen Sie diese modifizieren oder revidieren. (Facetten 2002: 80)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
REZITIEREN	<i>eine Dichtung, ein literarisches Werk künstlerisch vortragen</i> (Wörterbuch 1999: 3194)	Rezitieren Sie die Texte 5-7 und notieren Sie Hinweise für einen guten Vortrag. (BD 2003: 182)		
ROLLE, eine Rolle besetzen	Rolle: <i>von einem Schauspieler zu verkörpernde Gestalt</i> (Wörterbuch 1999: 3219)			Besetzen Sie unterschiedliche Rollen, z.B. Vertreter/innen der Bereiche Zukunftsforschung, Umweltschutz, Theologie / Philosophie, Biologie, Chemie, Physik, Sozialwissenschaften. (TTS 2001: 80)
ROLLE, eine Rolle spielen	Rolle: <i>von einem Schauspieler zu verkörpernde Gestalt</i> (Wörterbuch 1999: 3219)			Ein Kursmitglied spielt die Rolle des Galilei und setzt sich vor dem Kurs auf den „heißen Stuhl“. (TTS 2001: 64)
ROLLE, sich in einer Rolle üben	Rolle: <i>Stellung, [erwartetes] Verhalten innerhalb der Gesellschaft</i> (Wörterbuch 1999: 3219)			Üben Sie sich in der Rolle eines Schriftstellers und entwickeln Sie einen „Bauplan“ für das weitere Geschehen in der Geschichte vom Angler und der Leiche: [...] (Facetten 2002: 91)
RÜCKMELDUNG bekommen	Rückmeldung: <i>Feedback</i> (Wörterbuch 1999: 3238)			Sie bekommen dann Rückmeldungen; andere Kursteilnehmer führen vor, wie sie sich Haltungen und Bewegungen der Person vorstellen, und Sie können in einer zweiten Präsentation die erhaltenen Anregungen einarbeiten. (TTS 2001: 174)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
RÜCKSCHLÜSSE ziehen	Rückschluss: <i>aus einem bestimmten Sachverhalt abgeleitete logische Folgerung, aus der sich Erkenntnisse über einen anderen Sachverhalt gewinnen lassen</i> (Wörterbuch 1999: 3239)			Aus Migners Darstellung können Sie Rückschlüsse auf die Figurengestaltung und die Erzählstruktur im traditionellen Roman ziehen; stellen Sie diese in einer parallel angelegten Liste den Kennzeichen des modernen Romans gegenüber. (TTS 2001: 150)
SAMMELN	<i>nach etw. suchen u. das Gefundene zu einer größeren Menge vereinigen, um es zu verbrauchen, zu verwenden [...] Ü</i> (Wörterbuch 1999: 3279)	Sammeln Sie Belegstellen für den Körperausdruck von Rita und Nanni. (TTS 2001: 89)		Sammeln Sie mit Hilfe eines Wörterbuchs so viele Wörter wie möglich, die Ihr Schreibproblem beinhalten, und schreiben Sie sie in die beiden Zielscheiben. (TTS 2001: 128)
SCHAUEN	<i>(mit dem geistigen Auge) wahrnehmen, intuitiv erfassen, erschauen [...] überlegen</i> (Wörterbuch 1999: 3330)	Schauen Sie dann, was Kleist im „Zerbrochenen Krug“ aus diesem Bildimpuls gemacht hat. (ÜD 1997: 18)		
SCHEUEN, sich	<i>(aus Angst, Hemmungen, Bedenken o.Ä.) zurückscheuen [...], zurückschrecken</i> (Wörterbuch 1999: 3346) Scheu: <i>das Scheusein; scheues [...]</i> <i>Wesen, Verhalten</i> (Wörterbuch 1999: 3346)			Scheuen Sie sich nicht vor polemischen Übertreibungen. (ÜD 1997: 255)
SCHIEBEN, ineinander schieben	<i>durch Ausübung von Druck von der Stelle bewegen, vor sich her bewegen, irgendwohin bewegen</i> (Wörterbuch 1999: 3350)	Schneiden Sie dazu Abschnitte der beiden Erzählungen auseinander und schieben Sie sie verzahnt ineinander. (ÜD 1997: 103)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
SCHILDERN	<i>ausführlich beschreiben, darstellen; ein anschauliches, lebendiges Bild von etw., von jmdm. vermitteln</i> (Wörterbuch 1999: 3356)	Schildern Sie, wie „der Mensch“ auf die unterschiedlichen Ereignisse reagiert, und nehmen Sie kritisch Stellung zu den einzelnen Reaktionen. (MR 1998: 10)		Schildern Sie in der Bewusstseinsstromtechnik in Zeitdehnung die Sekunden vor einem wichtigen Ereignis: [...] (TTS 2001: 148)
SCHLIESSEN aus	<i>(eine Tatsache, eine Annahme) von etw. ableiten, herleiten</i> (Wörterbuch 1999: 3381)			Was können Sie daraus in Bezug auf die Stellung von Mann und Frau in der bürgerlichen Familie der damaligen Zeit schließen? (TTS 2001: 227)
SCHLIESSEN, Augen schließen	<i>in eine solche Stellung bringen, so bewegen, handhaben, dass dadurch etw. geschlossen wird</i> (Wörterbuch 1999: 3381)	Schließen Sie die Augen und lassen Sie sich das Gedicht langsam vorlesen. (Facetten 2002: 75)		
SCHLÜPFEN	<i>sich gewandt u. schnell [gleitend, durch eine Öffnung] in eine bestimmte Richtung bewegen</i> [...] Ü (Wörterbuch 1999: 3387)			Nehmen Sie in einem zweiten Schritt eine andere Erzählhaltung, eine andere Erzählperspektive ein, schlüpfen Sie in den Kopf einer beteiligten Person und schildern Sie dieselbe Situation mit ihren [sic!] Augen als auktorialer Erzähler bzw. personaler Erzähler. (deutschideen 2000: 149)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
SCHLÜSSEL suchen	Schlüssel: <i>Mittel zum Er-schließen des Zugangs od. Verständnisses</i> (Wörterbuch 1999: 3389)			Finden Sie über Rezitationsversuche einen ersten Zugang und suchen Sie dann über inhaltliche und / oder formale Auffälligkeiten (z.B. Schlüsselwörter, Leitmotive, Chiffren, Bilder, Symbole, die Syntax etc.) einen passenden „Schlüssel“. (BD 2003: 423)
SCHNEIDEN	<i>cutten [...;] mit-schneiden [...;] abrupt von einer Einstellung zur nächsten wechseln</i> (Wörterbuch 1999: 3411)	Schneiden Sie mithilfe eines zweiten Videorekorders die Film-szenen aneinander, die das Verhältnis Elsbeth-Elias darstellen und legen Sie ein Sequenzprotokoll an. (deutschideen 2000: 212)		
SCHNEIDEN	<i>(mit einem Messer od. einem anderen Schneidewerkzeug) durch einen od. mehrere Schnitte o.Ä. zerteilen, zerlegen [...;] (mit einem Messer od. einem anderen Schneidewerkzeug) von etw. abtrennen, ablösen; ab-schneiden; aus etw. heraus-schneiden</i> (Wörterbuch 1999: 3411)	Schneiden Sie dazu Abschnitte der beiden Erzählungen auseinander und schieben Sie sie verzahnt ineinander. (ÜD 1997: 103)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
SCHREIBEN	<i>Schriftzeichen, Buchstaben, Ziffern, Noten o.Ä. in einer bestimmten lesbaren Folge mit einem Schreibgerät auf einer Unterlage, meist Papier, [auf]zeichnen [...]; schreibend [...], schriftlich formulieren, gestalten, verfassen [...]; als Autor künstlerisch, schriftstellerisch, journalistisch o.ä. [sic!] tätig sein [...]; in bestimmter Weise sich schriftlich äußern, etw. sprachlich gestalten; einen bestimmten Schreibstil haben (Wörterbuch 1999: 3427)</i>	Legen Sie zu jeder rhetorischen Figur noch eine zweite (evtl. andersfarbige) Karte an: auch hier schreiben Sie den Begriff auf die Vorderseite; auf die Rückseite das in der Liste angegebene Beispiel, dann alle weiteren Beispiele, auf die Sie bei Ihrem Umgang mit Texten aufmerksam werden. (TTS 2001: 186)	Schreiben Sie einen Text, in dem Sie das Gedicht so umfassend wie möglich beschreiben, ohne bereits zu deuten. (TTS 2001: 472)	Wählen Sie eine aus und schreiben Sie einen kurzen, epischen Text, der sich auf diese Nachricht bezieht und trotz seiner Fiktionalität klar auf sie verweist. (PD 180/2003: 39)
SEHEN	<i>mit dem Gesichtssinn, mit den Augen optische Eindrücke wahrnehmen [...]; sich (jmdn., etw.) deutlich, lebhaft vorstellen [können] [...]; bemerken, feststellen [...]; beurteilen, einschätzen (Wörterbuch 1999: 3508f.)</i>	Sehen Sie die Gedichte als Werke der „Jahrhundertwende“, und stellen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. (BD 2003: 311)		Lösen Sie sich wieder von dieser Identifikation und sehen Sie Emma von außen. (PD 177,61)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
SEITE, zur Seite legen	Seite: <i>eine von mehreren ebenen Flächen, die einen Körper, Gegenstand begrenzen; aus einer Blickrichtung sichtbarer Teil der Oberfläche eines Körpers, Gegenstands</i> (Wörterbuch 1999: 3516)	Die Textbücher werden zur Seite gelegt und ein Szenenausschnitt oder eine ganze Szene wird frei gespielt. (TTS 2001: 174)		
SENDEN	<i>schicken</i> (Wörterbuch 1999: 3532)			Verfassen Sie einen weiteren Text in Form eines Briefes oder einer E-Mail und senden Sie diesen an Interessenverbände bzw. an deren Repräsentanten (Kommunalpolitiker, IHK-Vertreter, Handwerkskammern, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände; die Adressen sind leicht mittels einer Internetrecherche zu ermitteln). (PD 179,52)
SETZEN	<i>einen Schriftsatz von etw. herstellen</i> (Wörterbuch 1999: 3544)		Scannen Sie den Text ein und setzen Sie ihn in Abschnitten und Absätzen neu. (deutschideen 2000: 57)	
SETZEN, sich	<i>[sich irgendwohin begebend] eine sitzende Stellung einnehmen [...]; verblasst in präpositionalen Verbindungen; drückt aus, dass jmd. bestimmte Verhältnisse für sich herstellt</i> (Wörterbuch 1999: 3543)	Ein Kursmitglied spielt die Rolle des Galilei und setzt sich vor dem Kurs auf den „heißen Stuhl“. (TTS 2001: 64)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
SETZEN, sich auseinander setzen	setzen, sich: <i>[sich irgendwohin begebend]</i> eine sitzende Stellung einnehmen (Wörterbuch 1999: 3543)			Setzen Sie sich eingehend mit dem Verhalten Galileis auseinander und vertreten Sie seine Position auf dem „heißen Stuhl“. (TTS 2001: 64)
SICHERN	<i>sicher machen, vor einer Gefahr schützen [...]; garantieren</i> (Wörterbuch 1999: 3553)			Sichern Sie die sprachliche Zugänglichkeit der Gedichtaussage, indem Sie die Bedeutung des Wortes „Tram“ erklären und die Anordnung der Sitze in einer Tram skizzieren. (TTS 2001: 471)
SICHTEN	<i>durchsehen u. ordnen</i> (Wörterbuch 1999: 3554)	Beim Wiedertreffen in der Gruppe sichten Sie das Material (wenn Sie mögen, mit einem Partner, sodass Sie sich gegenseitig Ihre Funde zeigen und beraten können), überlegen Sie sich, ob sich daraus ein Schreibanlass für Sie ergibt (nun müssen Sie sich auf wenig konzentrieren, auswählen!). (ÜD 1997: 13)	Sichten Sie Schul- und Fachbücher in Hinblick auf Fremdwörter und Abstrakta und stellen Sie eine Liste besonders häufiger Begriffe zusammen. (TTS 2001: 65)	
SKIZZIEREN	<i>etw. in großen Zügen, sich auf das Wesentliche beschränkend darstellen, aufzeichnen [...]; sich für etw. Notizen, ein Konzept [...] machen; entwerfen</i> (Wörterbuch 1999: 3583)	Skizzieren Sie dazu kurz die Romanhandlung und geben Sie Ihrem Text einen Titel. (TTS 2001: 148)	Skizzieren Sie zunächst Personen und Handlungszusammenhang. (TTS 2001: 23)	Versuchen Sie eine Fortsetzung des Gedichts zu skizzieren oder treten Sie in einen Dialog mit dem lyrischen Ich. (TTS 2001: 38)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
SORGEN	<i>sich um jmds. Wohlergehen kümmern, die Pflichten auf sich nehmen, die zur Erhaltung od. zum Gedeihen einer Sache erfüllt werden müssen [...:] sich bemühen, dass etw. vorhanden ist, erreicht wird (Wörterbuch 1999: 3609)</i>	Sorgen Sie für eine ruhige Atmosphäre, legen Sie ein weißes Blatt Papier (DIN A3/A4) bereit und setzen Sie sich entspannt hin. (ÜD 1997: 244)		
SORTIEREN	<i>nach Art, Farbe, Größe, Qualität o.Ä. sordern, ordnen [...:] Ü (Wörterbuch 1999: 3611)</i>			Sortieren Sie das Wortmaterial nach verschiedenen Bereichen, z.B. Sport, Medien, Computer, Wirtschaft, Alltagskommunikation. (TTS 2001: 378)
SPIELEN	<i>(eine Gestalt in einem Theaterstück, Film) schauspielerisch darstellen [...:] als Darsteller auftreten [...:] (ein Bühnenstück) aufführen, (einen Film) vorführen (Wörterbuch 1999: 3646)</i>			Spielen Sie eine Alltagsszene zwischen Vater und Tochter oder Sohn, die folgendermaßen beginnt: [...] (TTS 2001: 82)
SPITZE, etwas auf die Spitze treiben	etw. bis zum Äußersten treiben (Wörterbuch 1999: 3655)			Treiben Sie sprachliche Unarten einmal auf die Spitze, indem sie a) einen einfachen Brief derart mit Fremdwörtern spicken, dass er kaum noch verständlich ist, oder b) durch den dauernden Einsatz von Anglizismen einen Brief zu einem deutsch-englischen Kauderwelsch verkommen lassen. (ÜD 1997: 313)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
SPRECHEN	<i>Sprachlaute, Wörter hervorbringen, bilden [...] mündlich, sprechend [...] äußern, sagen [...] sich äußern, urteilen [...] ein Gespräch führen, sich unterhalten, Worte wechseln [...] jmdn. erreichen; mit jmdm. Verbindung aufnehmen, ins Gespräch kommen (Wörterbuch 1999: 3668)</i>			Vergleichen Sie die drei Gedichte mit den beiden Bestandsaufnahmen zu Beginn dieses Kapitels einerseits [...] und den Gedichten der „Neuen Subjektivität“ andererseits [...]; notieren Sie die Unterschiede und sprechen Sie darüber, welche Art von lyrischen Schreibweisen Sie am stärksten anspricht. (TTS 2001: 335)
SPRECHEN	<i>Sprachlaute, Wörter hervorbringen, bilden [...] in bestimmter Weise sprechen [...], sich in bestimmter Weise ausdrücken [...] vorlesen, vortragen, rezitieren, aufsagen (Wörterbuch 1999: 3668)</i>	Sprechen Sie Nathans Bericht der Vergangenheit auf Tonband; und prüfen Sie, ob Sie eine leise, sachliche, nüchterne oder laute und emotionsgeladene Diktion bevorzugen. (Goethe & Co. 2000.: 284)		Sie wählen sich einige Sätze „Ihrer“ Person aus unterschiedlichen Textstellen aus, lernen sie auswendig und sprechen sie so, wie Sie sich die Sprechweise der Person vorstellen. (TTS 2001: 174)
SPRECHEN, zum Sprechen bringen	sprechen: <i>Sprachlaute, Wörter hervorbringen, bilden [...] mündlich, sprechend [...] äußern, sagen [...] sich äußern, urteilen [...] ein Gespräch führen, sich unterhalten, Worte wechseln [...] jmdn. erreichen; mit jmdm. Verbindung aufnehmen, ins Gespräch kommen (Wörterbuch 1999: 3668)</i>			Stellen Sie die Szenen als -> Standbild nach und bringen Sie die Personen monologisch oder dialogisch zum Sprechen. (TTS 2001: 84)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
SPÜREN	<i>körperlich empfinden, wahrnehmen, fühlen</i> [...] <i>gefühlsmäßig, instinktiv fühlen, merken</i> [...] <i>verspüren</i> (Wörterbuch 1999: 3680)	Sie spüren, dass dies ein erlebnislyrisches, konventionell gebautes Gedicht ist. (ÜD 1997: 158)		
STELLUNG, zu etw. Stellung nehmen	<i>seine Meinung zu etw. äußern</i> (Wörterbuch 1999: 3725)			Nehmen Sie Stellung zu dem folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit dem Autor Günter Kunert. (TTS 2001: 24)
STÖBERN	<i>(ugs.) nach etw. suchen [u. dabei Unordnung verursachen], [wühlend] herumsuchen</i> (Wörterbuch 1999: 3751)			Stöbern Sie in Ihrer Vergangenheit. (deutschideen 2000: 23)
STREICHEN	<i>(etw. Geschriebenes, Gedrucktes, Aufgezeichnetes) durch einen od. mehrere Striche ungültig machen, tilgen; austreichen</i> (Wörterbuch 1999: 3776)			Welche Wörter sollten Ihrer Meinung nach gestrichen werden? (DU 2/2003: 27)
STREITGESPRÄCH, ein Streitgespräch führen	Streitgespräch: <i>längeres, kontrovers geführtes Gespräch; Diskussion um ein strittiges Thema; Disput</i> (Wörterbuch 1999: 3780)			Führen Sie in Ihrem Kurs ein Streitgespräch über die Aufgaben und die „richtige“ Beschaffenheit von Kunst und Literatur zwischen einem Vertreter des bürgerlichen Realismus und Vertretern der Kunstrichtungen, die Fontane in seinem Text kritisiert. (TTS 2001: 270)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
STRUKTURIEREN	<p><i>mit einer bestimmten Struktur [...] versehen, einer bestimmten Struktur entsprechend aufbauen, organisieren, gliedern (Wörterbuch 1999: 3790)</i> <i>Struktur: Anordnung der Teile eines Ganzen zueinander, gegliederter Aufbau, innere Gliederung [...] Gefüge, das aus Teilen besteht, die wechselseitig voneinander abhängen; in sich strukturiertes Ganzes (Wörterbuch 1999: 3789)</i></p>	<p>Strukturieren Sie Ihre Ausführungen locker, assoziativ. (Facetten 2002: 169)</p>		
STUDIEREN	<p><i>genau untersuchen, beobachten, erforschen [...] genau, prüfend durchlesen, durchsehen (Wörterbuch 1999: 3795)</i></p>	<p>Studieren Sie die Reaktionen der Menschen in Wrights Bild „Experiment ...“, und tragen Sie in Form eines inneren Monologs vor, was in ihnen vorgehen mag. (Goethe & Co. 2000: 153)</p>		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
STÜTZEN	<i>durch eine Stütze [...] Halt geben; von der Seite od. von unten her abstützen, unterstützen (um etw. in seiner Lage zu halten) [...]; Ü (Wörterbuch 1999: 3804) Stütze: senkrecht stehender, tragender Bauteil [...]; Gegenstand, Vorrichtung verschiedener Art, die die Aufgabe hat, etw., jmdn. zu stützen (Wörterbuch 1999: 3804)</i>			Stützen Sie Ihre Überlegungen, indem Sie auch Ihre eigenen Erfahrungen einbringen. (EINBLICKE 2002: 99)
SUCHEN, etwas suchen	<i>suchen, jmdn., etw. Verlorenes, Verstecktes zu finden [...]; bemüht sein, durch Überlegen, Nachdenken etw. herauszufinden, zu entdecken, zu erkennen (Wörterbuch 1999: 3812)</i>	Suchen Sie in den Ihnen zugänglichen Tageszeitungen nach Nachrichten, die Sie zum Schreiben eines fiktionalen Textes anregen. (PD 180/2003: 39)	Suchen Sie Parallelen zu Taboris „Nathans Tod“. (Goethe & Co. 2000: 307)	Suchen Sie dazu möglichst viele Belegstellen zum Gebrauch dieser Begriffe. (TTS 2001: 249)
TEILEN	<i>ein Ganzes in Teile zerlegen (Wörterbuch 1999: 3872)</i>	Teilen Sie den Kurs in zwei Gruppen. (ÜD 1997: 188)		
TELEFONAT, ein Telefonat führen	<i>Telefonat: Anruf [...]; Telefongespräch (Wörterbuch 1999: 3875)</i>	Sie führten Telefonate und Gespräche u.a. mit dem Müllberater der Stadtverwaltung, den Mitgliedern einer Bürgerinitiative, der Redakteurin einer lokalen Rundfunkstation, einem Förster sowie mit Mitarbeitern mehrerer Industrieunternehmen. (ÜD 1997: 344)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
TESTEN	<i>einem Test unterziehen</i> (Wörterbuch 1999: 3887) Test: <i>nach einer genau durchdachten Methode vorgenommener Versuch, Prüfung zur Feststellung der Eignung, der Eigenschaften, der Leistung o.Ä. einer Person od. Sache</i> (Wörterbuch 1999: 3887)	Testen Sie Ihr Verständnis des Textes aus einem Lehrbuch für Physik: [...] (EINBLICKE 2002: 162)		In gewissen zeitlichen Abständen können Sie dann mit Hilfe der Lernkarten testen, inwiefern Ihnen die Begriffe noch geläufig sind und ob Sie die Beispiele zuordnen können. (TTS 2001: 186)
TUN	<i>eine Handlung ausführen; sich mit etw. beschäftigen [...]; (etw. Bestimmtes) verrichten, erledigen, vollbringen [...]; nimmt die Aussage eines vorher im Kontext gebrauchten Verbs auf [...]; ausführen, machen [...]; hervor-, zustande bringen, bewirken</i> (Wörterbuch 1999: 3994)			Sie können das in Form einer Auflistung von Leitsätzen, in Form eines zusammenhängenden Textes oder in Form einer grafischen Übersicht tun. (TTS 2001: 277)
ÜBERBLICK, einen Überblick erhalten	Überblick: <i>Übersicht</i> (Wörterbuch 1999: 4011)		Sie erhalten so einen Überblick darüber, wie der Text bei Ihnen angekommen ist. (TTS 2001: 476)	
ÜBERBLICK, sich einen Überblick verschaffen	Überblick: <i>Übersicht</i> (Wörterbuch 1999: 4011)	Verschaffen Sie sich einen Überblick über die vorliegenden Parabeln [...]. (TTS 2001: 29)		
ÜBERBLICKEN	Ü [...] <i>übersehen</i> (Wörterbuch 1999: 4011)	Überblicken Sie Ihren Lebenslauf und Ihre Lernlaufbahn in verschiedenen Fächern: [...] (Facetten 2002: 133)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ÜBERBRÜCKEN	durch etw. eine schwierige, peinliche Situation o.Ä. überwinden (Wörterbuch 1999: 4011)		Überbrücken Sie gedanklich-logische Lücken durch Anspielungen, Bilder (Metaphern), Assoziationen. (Facetten 2002: 169)	
ÜBERDENKEN	über etw. [intensiv, prüfend] nachdenken (Wörterbuch 1999: 4012)	Überdenken Sie Ihre eigene Entwicklung hinsichtlich des Distanzverhaltens, das Sie selbst einnehmen und das Ihnen gegenüber eingeräumt wird. (TMR 1999: 32)		
ÜBERFÜHREN	(mithilfe eine Transportmittels) von einem Ort an einen anderen bringen (Wörterbuch 1999: 4016)	Setzen Sie Zahlen in Texte um; überführen Sie Texte und Teile aus Tabellen in grafische Darstellungen. (Facetten 2002: 145)		
ÜBERLEGEN	sich in Gedanken mit etw. beschäftigen, um zu einem bestimmten Ergebnis, Entschluss zu kommen [...;] ersinnen (Wörterbuch 1999: 4024)		Überlegen Sie, wo die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in der Einstellung zur Natur liegen. (TTS 2001: 219)	Überlegen Sie sodann, inwiefern sich die Vorstellungen von einer „natürlichen“ und gleichzeitig einer „menschlichen“ Zeit diesen Vorstellungen zuordnen lassen. (PD 177,50-51)
ÜBERLEGUNGEN anstellen	Überlegung: Folge von Gedanken, durch die sich jmd. vor einer Entscheidung o.Ä. über etw. klar zu werden versucht (Wörterbuch 1999: 4025)			Stellen Sie sodann Überlegungen an, warum möglicherweise Rashid in seiner besonderen Lebenssituation dieser Erzählung „gespannt“ zuhört. (PD 177,50-51)
ÜBERPRÜFEN	noch einmal überdenken, durchdenken (Wörterbuch 1999: 4028)		Überprüfen Sie, welche der Merkmale einer -> Kurzgeschichte Borcherts Erzählung aufweist. (TTS 2001: 21)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ÜBERSCHRIFT geben	Überschrift: <i>etw., was zur Kennzeichnung des Inhalts über einen Text geschrieben steht</i> (Wörterbuch 1999: 4032)	Geben Sie Text 3 eine Überschrift und verfassen Sie ein Resümee. (BD 2003: 374)		
ÜBERSETZEN	<i>(schriftlich od. mündlich) in einer anderen Sprache [wortgetreu] wiedergeben</i> (Wörterbuch 1999: 4034)	Übersetzen Sie den Text in eine verständlichere Sprache, in der Vorstellung, sie müssten den Sachverhalt weitervermitteln. (Facetten 2002: 143)		Versuchen Sie in Gruppen eigene Übersetzungen und vergleichen Sie Ihre Ergebnisse. (TTS 2001: 308)
ÜBERSETZUNG, eine Übersetzung fertigen	Übersetzung: <i>das Übersetzen [...] übersetzter [...] Text</i> (Wörterbuch 1999: 4034)		Fertigen Sie in Partnerarbeit zum zweiten und dritten Spruch (b und c) eine Übersetzung. (BD 2003: 102)	
ÜBERSICHT erstellen	Übersicht: <i>bestimmte Zusammenhänge wiedergebende, knappe [tabelleartige] Darstellung</i> (Wörterbuch 1999: 4035)	Erstellen Sie eine Übersicht: [...] (ÜD 1997: 376)		
ÜBERSICHT, sich eine Übersicht verschaffen	Übersicht: <i>[Fähigkeit zum] Verständnis bestimmter Zusammenhänge, Überblick</i> (Wörterbuch 1999: 4035)	Verschaffen Sie sich eine Übersicht über den Aufbau des Textes, die Art, wie Schopenhauer seine Gedanken entwickelt, und verfassen Sie zu jedem Abschnitt eine kurze, schlagwortartige Überschrift, die dem Inhalt entspricht. (MR 1998: 115)	Verschaffen Sie sich eine Übersicht über die Zukunftsaussichten der Jugend im „Dritten Reich“. (MR 1998: 174)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ÜBERTRAGEN	<i>in eine andere Form bringen; umwandeln [...] an anderer Stelle nochmals hinschreiben, zeichnen od. dgl. [...] auf etw. anderes, ein anderes Gebiet anwenden</i> (Wörterbuch 1999: 4039)	Übertragen Sie das Schaubild zur hermeneutischen Theorie des Literaturverstehens [...] auf eine Folie oder ein Plakat und erläutern Sie es in Form eines Kurzvortrags vor dem Kurs. (TTS 2001: 36)	Übertragen Sie das Gedicht Zeile für Zeile in einen Prosatext in heutigem Deutsch. (TTS 2001: 204)	
UMARBEITEN	<i>in wesentlichen Merkmalen verändern, umgestalten</i> (Wörterbuch 1999: 4052)		Arbeiten Sie die wesentlichen Gedanken des Textes von Wieland in ein Schaubild um: [...] (TTS 2001: 211)	
UMBRECHEN	<i>(den Text eines Buches, einer Zeitung o.Ä.) in Seiten, Spalten einteilen</i> (Wörterbuch 1999: 4054)		Brechen Sie Ihre Notizen in Verse um, sodass die Aussage, die Sie machen möchten, besonders deutlich wird. (deutsch-ideen 2000: 18)	
UMFORMEN	<i>in eine andere Form bringen; in der Form verändern, umändern</i> (Wörterbuch 1999: 4058)	Versuchen Sie die vier Thesen zu einer Definition von Manipulation umzuformen. (EINBLICKE 2002: 143)		
UMFRAGE, eine Umfrage durchführen	<i>[systematisch] Befragung einer [größeren] Anzahl von Personen, z.B. nach ihrer Meinung zu einem bestimmten Problem</i> (Wörterbuch 1999: 4058)	Führen Sie eine Umfrage zu diesem Thema durch oder erstellen Sie eine individuelle Wochenübersicht zum Zeitverbrauch und stellen Sie die Ergebnisse dar. (Facetten 2002: 144)		
UMFRAGE, eine Umfrage machen	Umfrage: <i>[systematisch] Befragung einer [größeren] Anzahl von Personen, z.B. nach ihrer Meinung zu einem bestimmten Problem</i> (Wörterbuch 1999: 4058)	Mischen Sie die Namen mit männlichen Autoren und machen Sie eine kleine Umfrage, um den Bekanntheitsgrad zu ermitteln. (BD 2003: 257)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
UMGESTALTEN	<i>anders gestalten</i> (Wörterbuch 1999: 4060)			Gestalten Sie die Erzählung so um, dass sich eine gelingende Heimkehr ergibt. (BD 2003: 27)
UMKREISEN	<i>sich kreisförmig o.ä. [sic!] um jmdn., etw. bewegen</i> Ü (Wörterbuch 1999: 4063)	Umkreisen Sie die weiteren Formulierungen und ziehen Sie Verbindungslinien. (deutschideen 2000: 13)		
UMREISSEN	<i>knapp, in großen Zügen u. dabei in seinen wesentlichen Punkten darstellen</i> (Wörterbuch 1999: 4067)	Umreißen Sie schulische oder außerschulische Situationen, in denen man [...] (Facetten 2002: 138)		
UMSCHREIBEN	<i>(Geschriebenes) umarbeiten [...]; ([Aus]geschriebenes) schriftlich ändern</i> (Wörterbuch 1999: 4070)			Schreiben Sie die Kurzgeschichte in eine Ich-Erzählung um. (TTS 2001: 91)
UMSCHREIBEN	<i>um-, abgrenzend beschreiben, festlegen, bestimmen [...]; anders, mit anderen, bes. mit mehr als den direkten Worten [verhüllend] ausdrücken od. beschreiben [...]; (eine einfache Wortform) durch einen bedeutungsgleichen komplexeren Ausdruck ersetzen</i> (Wörterbuch 1999: 4070)	Umschreiben Sie mit eigenen Worten, welche Ausdrucksmöglichkeiten einem Dichter zur Verfügung stehen. (deutschideen 2000: 26)		
UMSETZEN	<i>in einen anderen Zustand, in eine andere Form umwandeln, verwandeln</i> (Wörterbuch 1999: 4071)		Wählen Sie einen Text aus, den Sie bereits erarbeitet haben, und setzen Sie Ihre Einsichten in ein Zweigdiagramm oder eine der folgenden Diagrammformen um. (TTS 2001: 118)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
UMWANDELN	zu etw. anderem machen, die Eigenschaften von etw., auch jmdm. verändern (Wörterbuch 1999: 4076)			Wandeln Sie einen Teil davon in Erzählerrede um und vergleichen Sie die beiden Fassungen. (BD 2003: 305)
UNTERBRINGEN	für jmdn..., etw. irgendwo [noch] den erforderlichen Platz finden [...] Ü (Wörterbuch 1999: 4128)			Versuchen Sie, möglichst viele literarische Zitate, Werbesprüche und Allgemeinplätze unterzubringen. (deutsche Ideen 2000: 133)
UNTERHALTEN, sich	[zwanglos, auf angenehme Weise] mit jmdm. über etw. sprechen (Wörterbuch 1999: 4132)			Unterhalten Sie sich dabei darüber, welche Bilder die Aussage des Gedichts besonders gut treffen. (TTS 2001: 470)
UNTERLEGEN	Worte, Texte, Äußerungen o.Ä. abweichend von ihrer beabsichtigten Intension [...] auslegen (Wörterbuch 1999: 4234)			Versuchen Sie dem Gedicht im lauten Vortrag verschiedene Haltungen und Gefühle zu unterlegen. (TMR 1999: 59)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
UNTERSCHIEDEN	<p><i>etw. im Hinblick auf seine besonderen Merkmale, Eigenschaften o.Ä. erkennen u. es als etw., was nicht od. nur teilweise mit etw. anderem übereinstimmt, bestimmen [...] einen Unterschied [...] machen [...] zwischen zwei od. mehreren Dingen, Erscheinungen o.Ä. einen Unterschied feststellen, wahrnehmen; als etw. Verschiedenes, in seiner Verschiedenheit erkennen (Wörterbuch 1999: 4138)</i></p> <p><i>Unterschied: etw., worin zwei od. mehrere Dinge nicht übereinstimmen [...] [bewertende] Unterscheidung, Abgrenzung (Wörterbuch 1999: 4139)</i></p>		<p>Unterscheiden Sie sodann Buchtitel, die Ihnen auf die Filmhandlung anzuspielen scheinen, von solchen, die Ihnen „zufällig“ vorkommen. (PD 177,50-51)</p>	
UNTERSCHIEDE festhalten	<p><i>Unterschied: etw., worin zwei od. mehrere Dinge nicht übereinstimmen [...] [bewertende] Unterscheidung, Abgrenzung (Wörterbuch 1999: 4139)</i></p>		<p>Halten Sie die Unterschiede fest und erläutern Sie die Veränderungen im Hinblick auf Funktion und Wirkung. (TTS 2001: 159)</p>	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
UNTERSCHLAGEN	<i>etw. Wichtiges nicht erwähnen, berichten o.Ä.; jmdm. etw. Mitteilens-, Erwähnenswertes vorenthalten, verheimlichen (Wörterbuch 1999: 4239)</i>	Vergleichen Sie auch Arbeitsaufwand und Ergebnis und unterschlagen Sie Ihre „Anfängerfehler“ nicht. (ÜD 1997: 367)		
UNTERSTELLEN	<i>annehmen [...]; unterschieben (Wörterbuch 1999: 4141)</i>			Man kann unterstellen, dass Günter Kunert das berühmte Gedicht Goethes kannte. (TTS 2001: 222)
UNTERSTREICHEN	<i>zur Hervorhebung einen Strich unter etw. Geschriebenes, Gedrucktes ziehen (Wörterbuch 1999: 4141)</i>		Unterstreichen Sie dann die Wörter, die in einem Lipogramm ersetzt werden müssen. (TTS 2001: 510)	
UNTERSUCHEN	<i>etw. genau beobachten, betrachten u. so in seiner Beschaffenheit, Zusammensetzung, Gesetzmäßigkeit, Auswirkung o.Ä. genau zu erkennen suchen (Wörterbuch 1999: 4142)</i>		Untersuchen Sie anknüpfend an Beobachtungen zur Verwendung von Ausrufezeichen und Fragezeichen in den beiden Gedichten den Tonfall, den Sprachgestus und die rhetorisch-formale Gestaltung. (TTS 2001: 202)	
URTEIL, sich ein Urteil [über jmdn., etw.] bilden	<i>prüfende, kritische Beurteilung [durch einen Sachverständigen], abwägende Stellungnahme (Wörterbuch 1999: 4161)</i>			Bilden Sie sich daraufhin Ihr eigenes Urteil über die Modernität und Qualität des Romans. (TTS 2001: 151)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
URTEILEN	<i>ein Urteil [...] [über jmdn., etw.] abgeben, seine Meinung äußern [...] sich nach etw., auf einen bestimmten Eindruck o.Ä. hin ein Urteil bilden (Wörterbuch 1999: 4161) Urteil: prüfende, kritische Beurteilung [durch einen Sachverständigen], abwägende Stellungnahme (Wörterbuch 1999: 4161)</i>			Urteilen Sie über den Sinn der schulischen und theatralischen Beschäftigung mit Lessings Schauspiel „Nathan der Weise“. (Goethe & Co. 2000: 308)
VARIIEREN	<i>in verschiedenen Abstufungen voneinander abweichen, unterschiedlich sein [...] leicht abwandeln, teilweise anders machen (Wörterbuch 1999: 4169)</i>			Spielen Sie unterschiedliche Typen von „Personalchefs“, variieren Sie die Fragen. (TTS 2001: 431)
VERABREDEDEN, etwas verabreden	<i>mündlich vereinbaren (Wörterbuch 1999: 4176)</i>			Nicht nur im Kurs sollten Sie Gelegenheiten verabreden, die mündliche Abiturprüfung zu üben. (TTS 2001: 426)
VERÄNDERN	<i>(im Wesen od. in der Erscheinung) anders machen, ändern [...], umgestalten (Wörterbuch 1999: 4177)</i>			Verändern Sie das Erzählsystem der ausgewählten Kurzgeschichte, indem Sie zum Beispiel die Erzählform, das Erzählverhalten, den Erzählstandort oder die Erzählhaltung wechseln. (TTS 2001: 147)
VERANSCHAULICHEN	<i>(zum besseren Verständnis) anschaulich machen (Wörterbuch 1999: 4178)</i>		Listen Sie die wichtigsten Aussagen des Textes thesenartig auf und veranschaulichen Sie jede These mit einem Beispiel. (TTS 2001: 84)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
VERANSTALTEN	<i>als Verantwortlicher u. Organisator stattfinden lassen, durchführen [lassen] (Wörterbuch 1999: 4178)</i>			Veranstalten Sie ein Hearing zum Thema „Gleichstellung“. (deutschideen 2000: 236)
VERBALISIEREN	<i>in Worte fassen, mit Worten zum Ausdruck bringen (Wörterbuch 1999: 4180)</i>			Verbalisieren und interpretieren Sie Ihr Erlebnis beim „Auftritt“. (Facetten 2002: 62)
VERBESSERN	<i>durch Änderungen besser machen, auf einen besseren Stand [...] bringen [...]; von Fehlern, Mängeln befreien u. dadurch vollkommener machen [...]; (einen Fehler o.Ä.) beseitigen, korrigieren (Wörterbuch 1999: 4182)</i>		Verbessern Sie die Interpretation, indem Sie einzelne Passagen gegebenenfalls neu schreiben. (Facetten 2002: 84)	

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
VERBESSERUNGS- VORSCHLÄGE ma- chen	einen Verbesse- rungsvorschlag machen <i>Vorschlag, eine bestimmte Ver- besserung [...] an etw. vorzu- nehmen (Wör- terbuch 1999: 4183)</i> Verbesserung: <i>Änderung, durch die etw. verbes- sert [...] wurde [...]; das Verbes- sern [...]; ver- besserter Text; Berichtigung (Wörterbuch 1999: 4183)</i> verbessern: <i>durch Änderun- gen besser ma- chen, auf einen besseren Stand [...] bringen [...]; von Fehlern, Mängeln befrei- en u. dadurch vollkommener machen [...]; (einen Fehler o.Ä.) beseitigen, korrigieren (Wörterbuch 1999: 4182)</i>			Tauschen Sie die in den jeweiligen Arbeitsphasen erstellten Texte unter den Gruppen aus und machen Sie der jeweils anderen Gruppe Verbesserungs- vorschläge. (PD 179,52)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
VERBINDEN	<i>eine Verbindung [...] zu etwas darstellen [...]; Ü [...] etw., was als das eigentlich Wesentliche hervorgehoben wird, mit etw. anderem als günstiger od. korrigierend-ausgleichender Ergänzung verknüpfen [...] in einen [assoziativen] Zusammenhang (mit etw.) bringen (Wörterbuch 1999: 4184) Verbindung: Zusammenhalt, Zusammenhang (Wörterbuch 1999: 4184)</i>			Versuchen Sie diese Aussage mit Ihren Erfahrungen zu verbinden. (TMR 1999: 353)
VERDEUTLICHEN	<i>[durch Veranschaulichen] deutlich[er], klarer, besser verständlich machen (Wörterbuch 1999: 4194)</i>		Verdeutlichen Sie die Ergebnisse ihrer vergleichenden Untersuchung (Aufgabe 1) an einer selbst gewählten Textstelle des Romans „Der Verlorene“ von Hans-Ulrich Treichel. (DU 1/2003, 26)	Verdeutlichen Sie in einem -> Schaubild der Nachkriegszeit, wie es sich für Sie aus den Texten von Günter Eich, Wolfgang Borchert und Heinrich Böll ergibt. (TTS 2001: 330)
VERDEUTLICHEN, sich	<i>verdeutlichen: [durch Veranschaulichen] deutlich[er], klarer, besser verständlich machen (Wörterbuch 1999: 4194)</i>	Verdeutlichen Sie sich die Situation, die Amann in Text 17 vergegenwärtigt. (TMR 1999: 356)		Das Wesen dramatischer Texte können Sie sich verdeutlichen, wenn Sie versuchen einen epischen Text in einen dramatischen Text umzuschreiben. (EINBLICKE 2002: 417)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERDICHTEN	<i>durch Verkleinerung des Volumens (mittels Druck) die Dichte [...] eines Stoffes erhöhen; komprimieren (Wörterbuch 1999: 4194) Dichte: dichtes Nebeneinander (von gleichartigen Wesen od. Dingen auf einem Raum) (Wörterbuch 1999: 807)</i>			Verdichten Sie Ihre Notizen, streichen Sie alles heraus, was nicht unmittelbar zum Motiv gehört. (deutschideen 2000: 18)
VEREINIGEN	<i>zu einer Einheit, einem Ganzen zusammenfassen (Wörterbuch 1999: 4200)</i>			Vereinigen Sie das gesamte Material zu einer Ton-Text-Klang-Collage und stellen Sie in einem Kommentar dar, inwiefern Sie in Ihrer Collage den Geist der Epoche eingefangen haben. (TTS 2001: 204)
VERFAHREN	<i>eine Sache auf bestimmte Weise in Angriff nehmen; nach einer bestimmten Methode vorgehen, handeln (Wörterbuch 1999: 4203)</i>		Verfahren Sie im Hinblick auf die Erzählkategorien wie im vorigen Schreibvorschlag. (TTS 2001: 148)	
VERFASSEN	<i>gedanklich ausarbeiten u. niederschreiben (Wörterbuch 1999: 4204)</i>			Verfassen Sie einen weiteren Kurztext einer bestimmten Art (Gedicht, Anzeige, Märchen oder anderes), bei dem Ihr Lieblingswort im Mittelpunkt steht, z.B. Märchen zu Schlafmünze, Reportage zu BSE-Krise, Gedicht zu ... (DU 2/2003,27)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERFOLGEN	<i>(einer Spur o.Ä.) nachgehen, folgen [...] Ü [...] (die Entwicklung, den Verlauf von etw.) aufmerksam beobachten (Wörterbuch 1999: 4208)</i>	Pro- und Kontradebatten auf sehr unterschiedlichem Niveau können Sie in Fernsehtalkshows verfolgen. (TTS 2001: 74)		
VERFREMDEN	<i>auf ungewohnte, unübliche Weise sprachlich, dramatisch, grafisch darstellen, gestalten (um das Publikum auf das Neue der künstlerischen Darstellung u. der in ihr vermittelten Wirklichkeit aufmerksam zu machen) (Wörterbuch 1999: 4209)</i>			Verfremden Sie den Ausgangstext, indem Sie an vielen Stellen das Wortmaterial austauschen, und zwar so, dass der Ausgangstext doppelbödig wird: [...] (TTS 2001: 512)
VERFÜGUNG, sich zur Verfügung stellen	Verfügung: <i>das Verfügenkönnen, -dürfen, Disposition (Wörterbuch 1999: 4210)</i>	Weitere Schüler/-innen aus der Lerngruppe stellen sich für einen zweiten Durchgang zur Verfügung, sofern sie noch andere Argumente haben. (EINBLICKE 2002: 187)		
VERGEGENWÄRTIGEN	<i>sich etw. klar machen, deutlich ins Bewusstsein, in Erinnerung rufen (Wörterbuch 1999: 4212)</i>	Vergegenwärtigen Sie sich, welche Sinne (Hören, Sehen, ...) in diesem Gedicht angesprochen werden. (Facetten 2002: 75)		
VERGEWISSERN, sich	<i>nachsehen, prüfen, ob etw. tatsächlich geschehen ist, zutrifft (Wörterbuch 1999: 4214)</i>		Indem Sie die Aussage des Autors neu formulieren, vergewissern Sie sich, dass Sie den Text verstanden haben. (TTS 2001: 493)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERGLEICHEN	<i>prüfend nebeneinander halten, gegeneinander abwägen, um Unterschiede od. Übereinstimmungen festzustellen [...]; durch einen Vergleich [...] zu etw. anderem in Beziehung setzen</i> (Wörterbuch 1999: 4215) Vergleich: <i>vergleichende Betrachtung; das [Ergebnis des] Vergleich[s]</i> (Wörterbuch 1999: 4215)		Vergleichen Sie die beiden Texte im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten. (TTS 2001: 31)	
VERHALTEN, sich	<i>in bestimmter Weise auf jmdn., etw. in einer Situation o.Ä. reagieren [...] in seinem Handeln [ändern gegenüber] eine bestimmte Haltung, Einstellung zeigen; sich benehmen</i> (Wörterbuch 1999: 4220)	Verhalten Sie sich dabei wie ein Fotograf: [...] (ÜD 1997: 58)		
VERKNÜPFEN	<i>knoten [...]; Ü [...]; verbinden [...]; in einen inneren Zusammenhang bringen; zu etw. in Beziehung setzen</i> (Wörterbuch 1999: 4237)			Verknüpfen Sie Ihre überprüften Einzelbeobachtungen im Hinblick auf die Sinnhypothese zu einer zusammenfassenden Deutung. (EINBLICKE 2002: 385)
VERLÄNGERN	<i>länger machen</i> (Wörterbuch 1999: 4242)			Verlängern Sie die Beispiellisten bei den Übergangsformen (Text 25). (TMR 1999: 47)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERLEGEN	<i>etw., wofür ein bestimmter Zeitpunkt bereits vorgesehen war, auf einen anderen Zeitpunkt legen</i> (Wörterbuch 1999: 4244)			Verlegen Sie die Problematik des Dramas in die heutige Zeit. (TMR 1999: 179)
VERLOSEN	<i>durch das Los bestimmen, wer etw. bekommt</i> (Wörterbuch 1999: 4248)	Die Steckbriefe werden verlost. (TTS 2001: 148)		
VERMEIDEN	<i>es nicht zu etw. kommen lassen; einer Sache aus dem Wege gehen [...] meiden</i> (Wörterbuch 1999: 4250)			Vermeiden Sie dabei die lexikalische Genauigkeit an Stellen, die Ihnen bedeutsam erscheinen zu Gunsten einer eigenen Auslegung. (TTS 2001: 308)
VERMUTUNGEN artikulieren	Vermutung: <i>das Vermuten, Annahme</i> (Wörterbuch 1999: 4253)			Artikulieren Sie Vermutungen, weshalb Christoph Hein die Geschichte der Claudia M. aus ihrer eigenen Sicht erzählt. (Goethe & Co. 2000: 126)
VERMUTUNGEN äußern	Vermutung: <i>das Vermuten, Annahme</i> (Wörterbuch 1999: 4253)			Äußern Sie Vermutungen, weshalb der Einfluss der Künstler während der Wende auf einen kurzen Moment beschränkt blieb. (Goethe & Co. 2000: 109)
VERMUTUNGEN darüber anstellen	Vermutung: <i>das Vermuten, Annahme</i> (Wörterbuch 1999: 4253)			Stellen Sie Vermutungen darüber an, warum sich dieses Lied im In- und Ausland solcher Beliebtheit erfreut. (TTS 2001: 244)
VERNEBELN	<i>verschleiern</i> (Wörterbuch 1999: 4254)			Dieser [der Mitschüler] „vernebelt“ nun den Satz. (ÜD 1997: 343)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERNETZEN	<i>etw. verbinden, verknüpfen [...];</i> Ü (Wörterbuch 1999: 4254)			Versuchen Sie nun, so viele aktuelle Wörter wie möglich auf diese Weise zu vernetzen. (DU 2/2003,27)
VERÖFFENTLICHEN	<i>der Öffentlichkeit zugänglich machen, bekannt machen, bes. durch Presse, Funk, Fernsehen [...]; publizieren</i> (Wörterbuch 1999: 4256)			Veröffentlichen Sie Ihre Erklärungstexte ebenso wie die Ergebnisse bzw. Antworten bei Umfragen bei Interessenverbänden mithilfe von Schauwänden oder im Internet. (PD 179,52)
VERRATEN	<i>etw., was geheim bleiben sollte, wovon nicht gesprochen werden sollte, weitersagen, preisgeben [...]; deutlich werden lassen, erkennen lassen, zeigen</i> (Wörterbuch 1999: 4259f.)	Der findigste Kopf Ihrer Gruppe wird seine erfolgversprechenden Suchstrategien am Ende sicher gerne verraten. (ÜD 1997: 368)		Versuchen Sie, in kleinen pantomimischen Szenen ständige oder momentane Gemütszustände – z.B. Schüchternheit, Eingebildetheit, Jovialität, Verliebtheit, Aufregung, Zorn – (unbewusst?) zu verraten. (TMR 1999: 26)
VERSCHAFFEN, sich etwas verschaffen	<i>verschaffen: beschaffen, besorgen [...]; dafür sorgen, dass jmdm. etw. zuteil wird, jmd. etw. bekommt</i> (Wörterbuch 1999: 4266)	Verschaffen Sie sich Material über die Lebensbedingungen von geistig und/oder körperlich Behinderten, und verfassen Sie ein Kurzreferat, in dem Sie am Ende auch Vorschläge machen, wie das Leben von Behinderten erleichtert werden kann. (MR 1998: 37)		
VERSCHWEIGEN	<i>bewusst nicht sagen; verheimlichen</i> (Wörterbuch 1999: 4275)	Übertragen Sie diese Wörter und Sätze in unser heutiges Deutsch und verschweigen Sie dabei auch Ihre Formulierungsschwierigkeiten nicht. (ÜD 1997: 313)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERSEHEN	<i>dafür sorgen, dass jmd. etw. bekommt, hat; versorgen [...]; dafür sorgen, dass etw. irgendwo vorhanden ist; ausstatten</i> (Wörterbuch 1999: 4276)	Beschreiben Sie knapp den Gedankengang des Textes. (Anregung: Gliedern Sie den Text in Sinnabschnitte, versehen Sie diese mit Teilüberschriften.)		
VERSETZEN	<i>an eine andere Stelle o.Ä. setzen, bringen [...]; Ü [...]; in einen anderen Zustand, in eine neue Lage bringen</i> (Wörterbuch 1999: 4277)			Versetzen Sie das lyrische Ich in die heutige Zeit und lassen Sie es eine gedachte Reise in ein Land der Sehnsucht machen mit einer eher vorgestellten als erlebten Landschaft. (BD 2003: 238)
VERSETZEN, sich	<i>sich in jmdn., in etw. hineindenken</i> (Wörterbuch 1999: 4277)			Versetzen Sie sich in eine der am Geschehen beteiligten Figuren und geben Sie die Kurzgeschichte in der Ich-Perspektive wieder. (TTS 2001: 511)
VERSTÄNDIGEN, sich	<i>sich verständlich machen; bewirken, dass eine Mitteilung zu einem anderen gelangt u. (akustisch, inhaltlich) verstanden wird [...]; sich über etw. einigen, zu einer Einigung kommen; gemeinsam eine Lösung finden, die von allen akzeptiert werden kann</i> (Wörterbuch 1999: 4285)			Verständigen Sie sich anschließend auch darüber, was wohl im Textteil und was im Anhang der jeweiligen Facharbeit aufgearbeitet und präsentiert werden könnte. (TTS 2001: 106)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERSTÄNDNIS entwickeln	Verständnis: <i>das Verstehen [...] Fähigkeit, sich in jmdn., etw. hineinzuversetzen, jmdn., etw. zu verstehen [...] innere Beziehung zu etw.; Einfühlungsvermögen</i> (Wörterbuch 1999: 4286)			Beschreiben Sie die Form, den inhaltlichen Aufbau und die sprachliche Gestaltung der beiden Gedichte und entwickeln Sie von da aus Ihr Verständnis der Texte. (TTS 2001: 317)
VERSUCH, einen Versuch machen	<i>Handlung, mit der etw. versucht wird [...] literarisches Produkt, Kunstwerk, durch das etw. versucht wird</i> (Wörterbuch 1999: 4291)			Machen Sie dazu einen Versuch: [...] (ÜD 1997: 319)
VERSUCHEN	<i>(etw. Schwieriges, etw., wovon man nicht sicher sein kann, ob es gelingen wird) zu tun beginnen u. so weit wie möglich ausführen [...] erproben</i> (Wörterbuch 1999: 4291)			Versuchen Sie mit Hilfe der Informationen über Vers und Ton (S. 102) einen Gedichtvortrag. (BD 2003: 100)
VERSUCHEN, sich	<i>sich auf einem [bestimmten] Gebiet, auf dem man [noch] unerfahren, ungeübt ist, betätigen</i> (Wörterbuch 1999: 4291)			Dies legt eine religiöse Deutung des Textes nahe. Versuchen Sie sich daran. (TMR 1999: 179)
VERTEIDIGEN	<i>gegen Angriffe schützen; Angriffe von jmdm., etw. abzuwehren versuchen [...] für eine Person, Sache, die irgendwelcher Kritik ausgesetzt ist, eintreten, sprechen, argumentieren</i> (Wörterbuch 1999: 4293)			Können Sie diesen widersinnigen Wortgebrauch verteidigen? (TMR 1999: 305)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VERTEIDIGUNG, eine Verteidigung übernehmen	Verteidigung: <i>das Verteidigen [...], Verteidigtwerden, Sichverteidigen</i> (Wörterbuch 1999: 4293)			Die Romantik befindet sich auf der Anklagebank. Übernehmen Sie ihre Verteidigung. (BD 2003 S 272)
VERTEILEN	<i>[aufteilen u. in einzelnen Anteilen, Portionen o.Ä.] an mehrere Personen vergeben, austeilen</i> (Wörterbuch 1999: 4294)	Wählen Sie jeweils zu zweit eine Situation aus und verteilen Sie die beiden Figuren untereinander. (TTS 2001: 148)		
VERTIEFEN	<i>bewirken, dass etw. größer, stärker wird, zunimmt [...]; intensiver, detaillierter behandeln, ausführen [...]; sich eine tiefere Einsicht verschaffen</i> (Wörterbuch 1999: 4295f.)			Informieren Sie sich in einem Schauspielführer oder Literaturlexikon über die Gesamtkonzeption der beiden Antigone-Dramen und vertiefen Sie auf diese Weise Ihr Verständnis der Anouilh'schen Veränderungen. (TTS 2001: 159)
VERTIEFEN, sich	<i>stärker, intensiver werden [...]; sich auf etw. konzentrieren; sich mit etw. intensiv beschäftigen</i> (Wörterbuch 1999: 4295f.)	Vertiefen Sie sich eine Weile in diese Darstellung und äußern Sie Ihre Wahrnehmungen und Assoziationen. (EINBLICKE 2002: 56)		
VERTRETEN	<i>vorübergehend jmds. Stelle einnehmen u. seine Aufgaben übernehmen [...]; (als jmds. Vertreter, Beauftragter o.Ä.) jmds. Interessen, Rechte wahrnehmen [...]; etw. bes. als Überzeugung, als Standpunkt o.Ä. haben u. dafür einstehen; sich zu etw. bekennen u. es verteidigen</i> (Wörterbuch 1999: 4300)			Setzen Sie sich eingehend mit dem Verhalten Galileis auseinander und vertreten Sie seine Position auf dem „heißen Stuhl“. (TTS 2001: 64)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
VERVOLLSTÄNDIGEN	<i>ergänzen, vollständig[er] machen; komplettieren (Wörterbuch 1999: 4303)</i>			Vervollständigen Sie die Darstellung der Epochenleitbilder auf: 241 und kennzeichnen Sie dann das Verhältnis, in dem die drei Epochen zueinander stehen. (TTS 2001: 242)
VERWANDELN	<i>(in Wesen od. Erscheinung) sehr stark, völlig verändern, anders werden lassen [...] zu jmd., etw. anderem werden lassen [...] umwandeln [...]; umgestalten (Wörterbuch 1999: 4306)</i>			Verwandeln Sie diese „Bruchstücke“ in einen bildhaften Text. (ÜD 1997: 167)
VERWENDEN	<i>(für einen bestimmten Zweck, zur Herstellung, Ausführung o.Ä. von etw.) benutzen, anwenden [...] für etw. aufwenden; ge-, verbrauchen (Wörterbuch 1999: 4309)</i>		Verwenden Sie dafür Ihre verschiedenen Artikel, aber auch weiteres Text- und Bildmaterial aus Zeitungen, Zeitschriften oder Internet. (TTS 2001: 77)	
VERZICHTEN	<i>den Anspruch auf etw. nicht [länger] geltend machen, aufgeben; auf [der Verwirklichung, Erfüllung von] etw. nicht länger bestehen (Wörterbuch 1999: 4315)</i>	Dazu ist gegebenenfalls erforderlich, zunächst auf die vollständige Lektüre zu verzichten, evtl. sich nur einen Teil vorlesen zu lassen (Methode der Leseverzögerung) oder in anderer Weise das Vorgehen zu organisieren. (EINBLICKE 2002: 291)		
VISUALISIEREN	<i>optisch darstellen, veranschaulichen (Wörterbuch 1999: 4333)</i>			Visualisieren Sie den inneren Konflikt in Anlehnung an die obige Zeichnung. (TTS 2001: 87)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
VORBEREITEN	<i>auf etw. einstellen, für etw. leistungsfähig, geeignet machen [...] die notwendigen Arbeiten für etw. im Voraus erledigen</i> (Wörterbuch 1999: 4359)	Bereiten Sie eine Auswahl und kommentierende Texte vor. (BD 2003: 239)		Anschließend wird eine Überarbeitung vorbereitet: [...] (TTS 2001: 121)
VORBEREITUNGSZEIT haben	Vorbereitungszeit: <i>der Vorbereitung dienende Zeit</i> (Wörterbuch 1999: 4359)	Jeder zieht einen der verdeckten Zettel und hat fünf Minuten Vorbereitungszeit für eine einminütige Rede. (deutschideen 2000: 136)		
VORBILD sein	Vorbild: <i>Person oder Sache, die als [idealisiertes] Muster, als Beispiel angesehen wird, nach dem man sich richtet</i> (Wörterbuch 1999: 4360)			Vorbild für einen solchen personal erzählten Montagetext könnte Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte „Die Klavierstunde“ [...] sein. (TTS 2001: 148)
VORDERGRUND, etwas in den Vordergrund stellen	<i>etw. als besonders wichtig herausstellen, hervorheben</i> (Wörterbuch 1999: 4361)			Schreiben Sie Ihren Lebenslauf in Gedichtform und stellen Sie dabei solche Ereignisse in den Vordergrund, die Ihnen in besonderer Weise mitteilenswert erscheinen. (TMR 1999: 99)
VORFÜHREN	<i>einem Publikum zeigen, darbringen</i> (Wörterbuch 1999: 4365)			Das alles führen Sie dem Kurs pantomimisch vor; dabei muss konzentrierte Stille herrschen. (TTS 2001: 174)
VORGEHEN	<i>verfahren</i> (Wörterbuch 1999: 4366)	So gehen Sie vor: [...] (TTS 2001: 186)		
VORGEHEN, dem Vorgehen folgen	<i>Vorgehensweise</i> (Wörterbuch 1999: 436)		Folgen Sie dem Vorgehen von Wolfdietrich Schnurre. (deutschideen 2000: 12)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
VORLAGE, als Vorlage nehmen	<i>etw., was bei der Anfertigung von etw. als Grundlage, Modell o.Ä. dient</i> (Wörterbuch 1999: 4372)		Nehmen Sie einen der kurzen fiktionalen Texte als Vorlage und schreiben Sie ihn um zu einem Sachtext: z.B. Bericht, Kommentar, Tagebucheintragung. (EINBLICKE 2002: 291)	
VORLEGEN	<i>etw. vor jmdn. zur Ansicht, Begutachtung, Bearbeitung o.Ä. hinlegen [...]; etw. schriftlich Ausgearbeitetes unterbreiten, damit darüber Beschluss gefasst wird</i> (Wörterbuch 1999: 4372)	Legen Sie die Passage des Originals vor und erörtern Sie den Gestaltungsvorschlag. (BD 2003: 40)		
VORLESEN	<i>etw. (Geschriebenes, Gedrucktes) [für jmdn.] laut lesen</i> (Wörterbuch 1999: 4373)			Lesen Sie Ihre Gedichte zunächst einer Person Ihres Vertrauens oder in einer kleinen Gruppe vor. (TTS 2001: 49)
VORNEHMEN, sich	<i>den Entschluss fassen etw. Bestimmtes zu tun</i> (Wörterbuch 1999: 4375)	Nehmen Sie sich die Übersicht über Lessings „Emilia Galotti“ [...] vor und stellen Sie Überlegungen dazu an, wie man das Stück als episches Theater inszenieren könnte. (TTS 2001: 168)		
VORSCHLÄGE machen	Vorschlag: <i>etw., was jmd. jmdm. vorschlägt; Empfehlung eines Plans</i> (Wörterbuch 1999: 4379)			Diskutieren Sie darüber, wie sich solche Verhaltensweisen auf das Zusammenleben von Menschen auswirken, und machen Sie Vorschläge, wie Trennendes überwunden werden kann. (MR 1998: 33)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
VORSCHLAGEN	<i>jmdm. einen Plan empfehlen od. einen Gedanken zu einer bestimmten Handlung an ihn herantragen (Wörterbuch 1999: 4379)</i>			Schlagen Sie gegebenenfalls Änderungen vor. (EINBLICKE 2002: 149)
VORSORTIEREN	<i>vgl. vorordnen: etw. in eine vorläufige Ordnung bringen (Wörterbuch 1999: 4376)</i>	Probieren Sie in der Gruppe aus, wie schnell sie kursorisch lesen und Informationen vorsortieren können. (ÜD 1997: 368)		
VORSPIELEN, sich	<i>vorspielen: mit darstellerischen Mitteln zur Unterhaltung darbieten (Wörterbuch 1999: 4383)</i>			Spielen Sie sich in kurzen Rollenspielen gegenseitig prägnante Szenen aus den Filmen so vor, dass man sie als Zitate erkennen kann. (TTS 2001: 446)
VORSTELLEN	<i>jmdn., den man kennt, anderen, denen er fremd ist, mit Namen o.Ä. nennen [...] Ü (Wörterbuch 1999: 4384)</i>			Stellen Sie Süskinds Roman „Das Parfüm“ in Ihrem Kurs vor und geben Sie Leseproben. (TTS 2001: 151)
VORSTELLEN, sich	<i>sich in bestimmter Weise ein Bild von etw. machen (Wörterbuch 1999: 4384)</i>			Stellen Sie sich vor, Sie könnten diese Situationen fotografisch festhalten. (PD 177,61)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
VORTRAG üben	<i>Rede über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema [...]; das Vortragen [...]; Darbietung (Wörterbuch 1999: 4386)</i>			Erstellen Sie eine Dia-Serie von romantischen Bildern zu verschiedenen Motiven; sammeln Sie auf Kassette verschiedene Beispiele romantischer Musik und / oder studieren Sie Live-Beiträge auf diesem Gebiet ein; üben Sie den Vortrag bzw. die szenische Darbietung literarischer Texte aus der Zeit der Romantik; kombinieren Sie dann die verschiedenen Elemente zu einer Revue aus Wort, Musik und Bild. (TTS 2001: 246)
VORTRAGEN	<i>(eine künstlerische, sportliche Darbietung) vor einem Publikum ausführen (Wörterbuch 1999: 4386)</i>			Tragen Sie den dramatischen Dialog mit verteilten Rollen vor. (TTS 2001: 27)
VORWÜRFE sammeln	<i>Vorwurf: Äußerung, mit der jmdm. etw. vorgeworfen, jmds. Handeln, Verhalten gerügt wird (Wörterbuch 1999: 4391)</i>	Sammeln Sie Vorwürfe, die andernorts erhoben werden, und stellen Sie selbst gefundene Beispiele zusammen. (TMR 1999: 138)		
WÄHLEN	<i>sich unter zwei od. mehreren Möglichkeiten für jmdn., etw. entscheiden (Wörterbuch 1999: 4406)</i>		Als Untersuchungsmaterial können Sie die Texte von Ulla Hahn [...] und Wolfgang Weyrauch [...] wählen. (TTS 2001: 188)	Wählen Sie dabei die Perspektive der Frau am Fenster. (TTS 2001: 91)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
WAHRNEHMEN	<i>(als Sinneseindruck) aufnehmen; bemerken, gewahren</i> (Wörterbuch 1999: 4412)			Begeben Sie sich an einen selbst gewählten Ort und nehmen Sie dort alles möglichst intensiv wahr (Gegenstände, Farben, Geräusche, Atmosphäre etc.). (TTS 2001: 148)
WEGLASSEN	<i>(ugs.) fortlassen</i> (Wörterbuch 1999: 4450)	Lassen Sie den Ton weg und konzentrieren Sie sich auf die körperlichen Signale. (deutschideen 2000: 92)		
WEITERENTWICKELN	<i>fortentwickeln</i> Wörterbuch 1999: 4472)			Die Vorschläge werden der Gruppe vorgestellt, diskutiert und weiterentwickelt. (TTS 2001: 121)
WEITERFÜHREN	<i>fortsetzen, fortführen [...]; voran-, vorwärts bringen [...]; über etw. Bestimmtes hinausgehen, -führen</i> (Wörterbuch 1999: 4473)	Führen Sie arbeitsteilig in zwei Abteilungen die Notizen zum Exzerpt bzw. zum Konzept zu Text 7 weiter und besprechen Sie die Ergebnisse. (BD 2003: 228)		Führen Sie die im Beispiel a begonnenen Gedanken weiter. (BD 2003: 194)
WEITERGEBEN	<i>etw., was einem gegeben, überreicht usw. worden ist, an einen anderen geben</i> (Wörterbuch 1999: 4473)	Das Blatt wird offen an den Nachbarn weitergegeben. (ÜD 1997: 8)		
WEITERSCHREIBEN	<i>mit dem Schreiben fortfahren</i> (Wörterbuch 1999: 4474)			Schreiben Sie eine Episode Ihrer Wahl weiter. (TTS 2001: 445)
WERTUNG geben	Wertung: <i>das Werten, Bewertung</i> (Wörterbuch 1999: 4496)			Geben Sie eine Wertung. (BD 2003: 410)

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
WIDERLEGEN	<i>beweisen, nachweisen, dass etw. (bes. Aussagen, Argumente, Ideen o.Ä.) nicht zutrifft (Wörterbuch 1999: 4506)</i>			In raschem Wechsel beider Gruppen versuchen nun die Sprecher die Argumente der Gegenseite zu widerlegen, niederzuringen. (EINBLICKE 2002: 187)
WIEDERGEHEN	<i>anführen, zitieren [...] reproduzieren (Wörterbuch 1999: 4513)</i>	Geben Sie diese begriffliche Unterscheidung zweier „Zeiten“ mit eigenen Worten erläuternd wieder. (PD 177,50-51)		Versuchen Sie die zwei Sätze aus Austers Schulheft in einem Bild zeichnerisch wiederzugeben, vergleichen Sie Ihre Ergebnisse und sprechen Sie darüber, wie Sie die Sätze verstehen. (PD 177,50-51)
WISSEN	<i>durch eigene Erfahrung od. Mitteilung von außen Kenntnis von etw., jmdm. gemacht haben, sodass zuverlässige Aussagen gemacht werden können [...] über jmdn., etw. unterrichtet sein; sich einer Sache in ihrer Bedeutung, Tragweite, Auswirkung bewusst sein [...] davon Kenntnis haben, sicher sein, dass sich jmd., etw. in einem bestimmten Zustand, an einem bestimmten Ort o.Ä. befindet, sich etw. in bestimmter Weise verhält (Wörterbuch 1999: 4537f.)</i>	Sie wissen nicht, in welcher Zeit Sie gelandet sind, müssen genau Ihre Umgebung beobachten, um Rückschlüsse auf die Landungszeit zu ziehen. (TTS 2001: 148)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ZEICHNEN	<p>mit einem [...] Stift [...], einer Feder [...] in Linien, Strichen [künstlerisch] gestalten; mit zeichnerischen Mitteln herstellen [...] von jmdm., etw. zeichnend [...] ein Bild herstellen; mit zeichnerischen Mitteln darstellen, nachbilden [...] zeichnerisch, als Zeichner[in] tätig sein; Zeichnungen verfertigen (Wörterbuch 1999: 4597)</p>			<p>Zeichnen Sie skizzenartig zwei Bilder zu den Gedichten. (TTS 2001: 347)</p>
ZEIGEN	<p>jmdm. etw. mit Hinweisen, Erläuterungen, Gesten o.Ä. deutlich machen, erklären [...] einen Beweis von etw. geben; andern vor Augen führen, offenbar machen (Wörterbuch 1999: 4597f.)</p>			<p>Zeigen Sie, dass Galilei andererseits bewusst eine wissenschaftliche Haltung einnimmt und eine fachsprachlich exakte Ausdrucksweise verlangt. (TTS 2001: 65)</p>
ZEITDRUCK, sich unter Zeitdruck setzen	<p>Zeitdruck: Druck [...], Bedrängtsein, dem sich jmd. durch einzuhaltende bevorstehende Termin ausgesetzt sieht (Wörterbuch 1999: 4601f.)</p>	<p>Setzen Sie sich dabei selbst unter Zeitdruck, indem Sie sich eine bewusst sehr geringe Zeitspanne zum Lesen (z.B. 15 Minuten) vorgeben und versuchen, in dieser Zeit zu mehreren Stichworten so viel wie möglich anzulesen, um die brauchbaren Informationen herauszufiltern. (ÜD 1997: 368)</p>		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ZEITRAHMEN, sich einen Zeitrahmen setzen	Zeitrahmen: <i>zeitlicher Rahmen</i> (Wörterbuch 1999: 4604)		Setzen Sie sich einen Zeitrahmen und notieren Sie, was Ihnen zu dem von Ihnen gewählten Thema einfällt: [...] (deutschideen 2000: 12)	
ZETTEL ziehen	Zettel: <i>kleines, meist rechteckiges Stück Papier, bes. Notizzettel</i> (Wörterbuch 1999: 4625) ziehen: <i>aus einer bestimmten Menge auswählen u. herausholen</i> (Wörterbuch 1999: 4629)	Jeder zieht einen der verdeckten Zettel und hat fünf Minuten Vorbereitungszeit für eine einminütige Rede. (deutschideen 2000: 136)		
ZIEHEN	<i>etw., bes. ein Schreibgerät, von einem bestimmten Punkt ausgehend, ohne abzusetzen, über eine Fläche bewegen u. dadurch (eine Linie) entstehen lassen</i> (Wörterbuch 1999: 4630)	Umkreisen Sie die weiteren Formulierungen und ziehen Sie Verbindungslinien. (deutschideen 2000: 13)		
ZITIEREN	<i>eine Stelle aus einem gesprochenen od. geschriebenen Text unter Berufung auf die Quelle wörtlich wiedergeben</i> (Wörterbuch 1999: 4642)			Zitieren Sie Textstellen, die Ihre Ansichten belegen. (MR 1998: 107)
ZUGANG finden	<i>Stelle, Weg, der in einen Raum, Ort hineinführt</i> [...] Ü (Wörterbuch 1999: 4659)	Versuchen Sie über die Klangwirkung einen Zugang zu den Gedichten zu finden. (EINBLICKE 2002: 349)		

Verb	<i>Semantische Definition</i>	AFBI	AFBII	AFBIII
ZUGÄNGLICH machen	zugänglich: <i>für die Benutzung o.Ä. zur Verfügung stehend</i> (Wörterbuch 1999: 4660)			Sie können die Ergebnisse Ihrer Recherche anderen z.B. durch Wandzeitungen oder auf einer Stellwand zugänglich machen. (ÜD 1997: 344)
ZUORDNEN	<i>zu etw., was als klassenmäßig zugehörig od. mit etw. als zusammengehörig angesehen wird, stellen; bei, unter etw. einordnen</i> (Wörterbuch 1999: 4672)		Ordnen Sie die rhetorischen Mittel aus der folgenden Zusammenstellung diesen unterschiedlichen Bereichen zu (Mehrfachzuordnungen sind möglich). (TTS 2001: 183)	
ZUORDNUNGEN vornehmen	Zuordnung: <i>das Zuordnen; das Zugeordnetsein; das Zugeordnetwerden</i> (Wörterbuch 1999: 4672)	Versuchen Sie Zuordnungen zwischen den kindlichen Zweiwortäußerungen und ihren typischen inhaltlichen Funktionen in Text 6 vorzunehmen. (TMR 1999: 24)		
ZURÜCKBLÄTTERN	<i>durch Blättern in einem Buch o.Ä. zu einer weiter vorn liegenden Seite zu gelangen suchen</i> (Wörterbuch 1999: 4675)	Blättern Sie einmal zurück. (ÜD 1997: 42)		
ZURÜCKFÜHREN	<i>etw. von etw. ab-, herleiten [...]; als Folge (von etw.) auffassen, erkennen</i> (Wörterbuch 1999: 4677)			Versuchen Sie, die Ergebnisse auf Ursachen zurückzuführen. (deutschideen 2000: 228)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ZURÜCKGREIFEN	<i>beim Erzählen in der Vergangenheit beginnen, auf zeitlich weiter Zurückliegendes zurückgehen [...] von etw. für den Bedarfsfall Verfügbarem, einer Art [bisher unangetasteter] Reserve o.Ä. Gebrauch machen (Wörterbuch 1999: 4678)</i>		Sie können dabei auch auf Hufschmidts Kommentar zurückgreifen. (TTS 2001: 246)	
ZURÜCKSCHLAGEN	<i>jmdn. wieder, seinerseits schlagen [...] Ü (Wörterbuch 1999: 4681)</i>			Wenn Sie sich von der Glosse herausgefordert fühlen, versuchen Sie in einer Glosse „zurückzuschlagen“. (EINBLICKE 2002: 113)
ZURÜCKVERSETZEN, sich	<i>sich in eine vergangene Zeit, Situation hinein-denken Wörterbuch 1999: 4683)</i>			Versetzen Sie sich in die frühen Jahre Ihrer Kindheit zurück und schreiben Sie ein Erlebnis auf, das Ihnen in Erinnerung geblieben ist. (ÜD 1997: 80)
ZUSAMMENARBEITEN	<i>mit jmdm. gemeinsam für bestimmte Ziele arbeiten, zur Bewältigung bestimmter Aufgaben gemeinsame Anstrengungen unternehmen (Wörterbuch 1999: 4684)</i>			Arbeiten Sie mit den Fremdsprachen sowie mit den Fächern Musik, Kunst und Geschichte zusammen. (deutsch-ideen 2000: 174)
ZUSAMMENFASSEN	<i>in, zu einem größeren Ganzen vereinigen [...] auf eine kurze Form bringen, als Resümee formulieren (Wörterbuch 1999: 4685)</i>	Fassen Sie Helmut Schmidts Position zum Problem der gesellschaftlichen Moral des Wissenschaftlers thesenartig zusammen. (TTS 2001: 64)	Fassen Sie in einer ähnlich aufgebauten Mind-Map zusammen, was eine Facharbeit ausmacht und welche Anforderungen mit ihr verbunden sind [...]. (TTS 2001: 119)	

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ZUSAMMENFÜGEN	(Teile zu einem Ganzen) miteinander verbinden; zusammensetzen (Wörterbuch 1999: 4686)			Die einzelnen Kapitel werden dann zusammengefügt und die Übergänge geglättet; schließlich brauen Sie noch einen Titel für Ihren Roman. (TTS 2001: 313)
ZUSAMMENHANG, einen Zusammenhang herstellen	Zusammenhang: zwischen Vorgängen, Sachverhalten o.Ä. bestehende innere Beziehung, Verbindung (Wörterbuch 1999: 4686)		Stellen Sie einen Zusammenhang zwischen dem Titel des Gedichts und den Endreimen her. (deutscheideen 2000: 167)	
ZUSAMMENHANG, einen Zusammenhang sehen	Zusammenhang: zwischen Vorgängen, Sachverhalten o.Ä. bestehende innere Beziehung, Verbindung (Wörterbuch 1999: 4686)		Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Gedichtform und der Gedichtaussage? (TTS 2001: 42)	
ZUSAMMENHANG, in einen Zusammenhang bringen	Zusammenhang: zwischen Vorgängen, Sachverhalten o.Ä. bestehende innere Beziehung, Verbindung (Wörterbuch 1999: 4686)		Notieren Sie Ihre Eindrücke zu den Bildern und bringen Sie diese in Zusammenhang mit dem Begriff „Aufklärung“. (deutscheideen 2000: 223)	
ZUSAMMENHANG, in einen Zusammenhang stellen	Zusammenhang: zwischen Vorgängen, Sachverhalten o.Ä. bestehende innere Beziehung, Verbindung (Wörterbuch 1999: 4686)			Stellen Sie die Texte 1-3 in ihren historischen Zusammenhang. (BD 2003 ,S. 383)
ZUSAMMENSCHNEIDEN	so schneiden [...]; cutten, dass das vorhandene Material gekürzt, verändert, verfälscht o.Ä. wird (Wörterbuch 1999: 4689)			Schneiden Sie auf einem zweiten Videoband die Szenen so zusammen, dass wichtige Strukturen sichtbar – und für die Analyse verfügbar – werden. (TTS 2001: 439)

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ZUSAMMEN-SCHREIBEN	<i>etw. (z.B. The- sen, Aussagen), zusammentra- gen, zusammen- stellen u. daraus [in kürzerer Form] eine schriftliche Ar- beit anfertigen</i> (Wörterbuch 1999: 4690)	Schreiben Sie in einer Kurzdefiniti- on (für einen Schülerlexikon) alle Fakten zu- sammen, um die- ses Wort und die Verwendung zu erklären. (DU 2/2003,27)		
ZUSAMMENSET- ZEN	<i>zusammenfügen</i> (Wörterbuch 1999: 4690)			Setzen Sie aus den folgenden Versen die zweite und dritte Strophe von Frieds Gedicht zusammen. (TTS 2001: 507)
ZUSAMMENSET- ZEN, sich	<i>sich an einem gemeinsamen Platz zueinander setzen</i> (Wörter- buch 1999: 4690)	Setzen Sie sich in einer Kleingruppe zusammen. (deutschideen 2000: 144)		
ZUSAMMENSTEL- LEN	<i>etw. unter einem bestimmten Aspekt Ausge- wähltes so an- ordnen, gestal- ten, dass etw. Einheitliches, Zusammenhän- gendes entsteht</i> (Wörterbuch 1999: 4690f.)	Stellen Sie in einer Liste zusammen, was nach Karl Migner das Neue und Andersartige im modernen Roman ist. (TTS 2001: 150)		Stellen Sie aus einzelnen Zeilen neue, sinnvolle Texte zusammen. (TTS 2001: 38)
ZUSAMMENTRA- GEN	<i>von verschiede- nen Stellen her- beischaflen u. zu einem bestimm- ten Zweck sam- meln [...]; Ü</i> (Wörterbuch 1999: 4691)	Tragen Sie aus verschiedenen Quellen (Zeitun- gen, Wörterbü- cher, Gespräch u.a.) Faktenmate- rial zu diesen Wörtern, zur Her- kunft und Bil- dungsweise zu- sammen. (DU 2/2003,27)	Tragen Sie aus Lyrikanthologien Gedichte zum „Carpe-diem“- Motiv und zum Motiv des „Me- mento mori“ (bedenke, dass du sterben musst) bzw. der „Vanitas“ (Nichtigkeit alles Irdischen) zusam- men. (TTS 2001: 202)	Tragen Sie Ihre Ansichten zur Bedeutung des Lesens zusammen und stellen Sie sie dem Kurs vor. (TTS 2001: 9)
ZUSAMMENZIEHEN	<i>an einem be- stimmten Ort konzentrieren, sammeln</i> (Wör- terbuch 1999: 4692) Ü	Versuchen Sie, Ihre Bildinterpre- tationen zu einer kurzen Bildunter- schrift zusammen zu ziehen. (Goethe & Co. 2000: 418)		

Verb	Semantische Definition	AFBI	AFBII	AFBIII
ZUWEISEN	<i>als befugte Instanz [mit einem diesbezüglichen Hinweis] zuteilen</i> (Wörterbuch 1999: 4702)	Teilen Sie den Kurs in vier Gruppen und weisen Sie jeder Gruppe eines der folgenden Bilder zu. (ÜD 1997: 244)		

10.3 Systematische Zuordnung der Verben zu den Anforderungsbereichen I, II und III

AFBI (205 Belege)

AFBI	ABGEBEN
AFBI	ABSETZEN
AFBI	ABSPIELEN
AFBI	ABSTIMMEN, sich
AFBI	ACHTEN
AFBI	ANFANGEN
AFBI	ANFERTIGEN
AFBI	ANGEBEN
AFBI	ANHÖREN
AFBI	ANLEGEN
AFBI	ANLESEN
AFBI	ANNÄHERN
AFBI	ANNOTIEREN
AFBI	ANSCHAUEN
AFBI	ANSETZEN
AFBI	ARBEITEN
AFBI	ARBEITSGRUPPE bilden
AFBI	ASSOZIATIONEN sammeln
AFBI	ASSOZIATIONSPROBE machen
AFBI	AUFBEREITEN
AFBI	AUFGABE erhalten
AFBI	AUFHÄNGEN
AFBI	AUFLISTEN
AFBI	AUFLÖSEN
AFBI	AUFNEHMEN
AFBI	AUFSCHLÜSSELN
AFBI	AUFSTEHEN
AFBI	AUFTEILEN
AFBI	AUFTRAG, Schreibauftrag erteilen
AFBI	AUFWEISEN
AFBI	AUFZEICHNEN
AFBI	AUFZEICHNUNG, sich Aufzeichnungen machen
AFBI	AUGENMERK, sein Augenmerk auf jmdn., auf etw. richten
AFBI	AUSEINANDERNEHMEN, etwas auseinandernehmen
AFBI	AUSFORMULIEREN
AFBI	AUSTAUSCHEN
AFBI	AUSWÄHLEN
AFBI	AUSWENDIG, etwas auswendig lernen
AFBI	BEFESTIGEN
AFBI	BEFINDEN, sich
AFBI	BEGEBEN, sich
AFBI	BEGINNEN
AFBI	BEHERRSCHEN
AFBI	BENUTZEN
AFBI	BEOBACHTEN
AFBI	BEOBACHTUNGEN anstellen
AFBI	BEREITLEGEN
AFBI	BERICHTEN

AFBI	BERÜCKSICHTIGEN
AFBI	BESCHREIBEN
AFBI	BESINNEN, sich
AFBI	BESORGEN, sich
AFBI	BESTIMMEN
AFBI	BETEILIGEN, sich
AFBI	BETRACHTEN
AFBI	BEZEICHNEN
AFBI	BEZIEHUNGEN suchen
AFBI	BILD, sich ein Bild von jmdm., etw. machen
AFBI	BILDEN
AFBI	BLÄTTERN
AFBI	BLICK, einen Blick werfen in
AFBI	BRAUCHEN
AFBI	DURCHFÜHREN
AFBI	DURCHGEHEN
AFBI	DURCHSICHTIG, sich etwas durchsichtig machen
AFBI	EINDRUCK, sich einen Eindruck verschaffen
AFBI	EINGRENZEN
AFBI	EINSAMMELN
AFBI	ENDE, zu Ende führen
AFBI	ENTNEHMEN
AFBI	ENTWERFEN
AFBI	ENTZIFFERN
AFBI	ERARBEITEN
AFBI	ERFORSCHEN
AFBI	ERFREUEN, sich
AFBI	ERHALTEN
AFBI	ERHEBEN
AFBI	ERKUNDIGEN, sich
AFBI	ERKUNDUNGEN anstellen
AFBI	ERMITTELN
AFBI	EXZERPIEREN
AFBI	FINDEN
AFBI	FORMULIEREN
AFBI	FRAGE, jemandem / an jemanden eine Frage stellen
AFBI	FRAGEN
AFBI	GEHEN
AFBI	GESPRÄCH, ein Gespräch führen
AFBI	GESPRÄCHE verfolgen
AFBI	GESTALTEN
AFBI	GLIEDERN
AFBI	HALTEN, sich
AFBI	HERAUSARBEITEN
AFBI	HERAUSGREIFEN
AFBI	HERAUSSCHNEIDEN
AFBI	HERAUSSUCHEN
AFBI	HERUMLAUFEN
AFBI	HINFÜHREN
AFBI	HINLEGEN
AFBI	HINSETZEN

AFBI	IDENTIFIZIEREN
AFBI	INFORMATIONEN einholen
AFBI	INFORMIEREN, sich
AFBI	INTERVIEW, ein Interview führen
AFBI	KENNTNISSE haben
AFBI	KOPIEREN
AFBI	KREIS, einen Kreis ziehen
AFBI	LASSEN
AFBI	LESEN
AFBI	LESEPROBEN geben
AFBI	MISCHEN
AFBI	MITBRINGEN
AFBI	MITTEILEN
AFBI	NACHLESEN
AFBI	NACHSCHLAGEN
AFBI	NÄHER kommen
AFBI	NENNEN
AFBI	NOTIEREN
AFBI	NOTIZEN machen, sich
AFBI	ORDNEN
AFBI	ORIENTIEREN, sich
AFBI	PARAPHRASIEREN
AFBI	PLATZIEREN
AFBI	PROTOKOLLIEREN
AFBI	RAHMEN, einen zeitlichen Rahmen setzen
AFBI	RATEN
AFBI	RECHENSCHAFT geben
AFBI	RECHENSCHAFT, sich Rechenschaft geben über
AFBI	RESÜMIEREN
AFBI	REZITIEREN
AFBI	SAMMELN
AFBI	SCHAUEN
AFBI	SCHIEBEN, ineinander schieben
AFBI	SCHILDERN
AFBI	SCHLIESSEN, Augen schließen
AFBI	SCHNEIDEN
AFBI	SCHNEIDEN
AFBI	SCHREIBEN
AFBI	SEHEN
AFBI	SEITE, zur Seite legen
AFBI	SETZEN, sich
AFBI	SICHTEN
AFBI	SKIZZIEREN
AFBI	SORGEN
AFBI	SPRECHEN
AFBI	SPÜREN
AFBI	STRUKTURIEREN
AFBI	STUDIEREN
AFBI	SUCHEN, etwas suchen
AFBI	TEILEN
AFBI	TELEFONAT, ein Telefonat führen
AFBI	TESTEN
AFBI	ÜBERBLICK, sich einen Überblick verschaffen
AFBI	ÜBERBLICKEN
AFBI	ÜBERDENKEN
AFBI	ÜBERFÜHREN

AFBI	ÜBERSCHRIFT geben
AFBI	ÜBERSETZEN
AFBI	ÜBERSICHT erstellen
AFBI	ÜBERSICHT, sich eine Übersicht verschaffen
AFBI	ÜBERTRAGEN
AFBI	UMFORMEN
AFBI	UMFRAGE, eine Umfrage durchführen
AFBI	UMFRAGE, eine Umfrage machen
AFBI	UMKREISEN
AFBI	UMREISSEN
AFBI	UMSCHREIBEN
AFBI	UNTERSCHLAGEN
AFBI	VERDEUTLICHEN, sich
AFBI	VERFOLGEN
AFBI	VERFÜGUNG, sich zur Verfügung stellen
AFBI	VERGEGENWÄRTIGEN
AFBI	VERHALTEN, sich
AFBI	VERLOSEN
AFBI	VERRATEN
AFBI	VERSCHAFFEN, sich etwas verschaffen
AFBI	VERSCHWEIGEN
AFBI	VERSEHEN
AFBI	VERTEILEN
AFBI	VERTIEFEN, sich
AFBI	VERZICHTEN
AFBI	VORBEREITEN
AFBI	VORBEREITUNGSZEIT haben
AFBI	VORGEHEN
AFBI	VORLEGEN
AFBI	VORNEHMEN, sich
AFBI	VORSORTIEREN
AFBI	VORWÜRFE sammeln
AFBI	WEGLASSEN
AFBI	WEITERFÜHREN
AFBI	WEITERGEBEN
AFBI	WIEDERGEBEN
AFBI	WISSEN
AFBI	ZEITDRUCK, sich unter Zeitdruck setzen
AFBI	ZETTEL ziehen
AFBI	ZIEHEN
AFBI	ZUGANG finden
AFBI	ZUORDNUNGEN vornehmen
AFBI	ZURÜCKBLÄTTERN
AFBI	ZUSAMMENFASSEN
AFBI	ZUSAMMENSCHREIBEN
AFBI	ZUSAMMENSETZEN, sich
AFBI	ZUSAMMENSTELLEN
AFBI	ZUSAMMENTRAGEN
AFBI	ZUSAMMENZIEHEN
AFBI	ZUWEISEN

AFBII (153 Belege)

AFBII	ABLEITEN		machen
AFBII	ANALYSIEREN	AFBII	DURCHFÜHREN
AFBII	ANFÜHREN	AFBII	DURCHLESEN
AFBII	ANKNÜPFEN	AFBII	EINBEZIEHEN
AFBII	ANLEGEN	AFBII	EINGEHEN
AFBII	ANORDNEN	AFBII	EINLASSEN, sich
AFBII	ANSEHEN, sich	AFBII	EINSAMMELN
AFBII	ANSTREICHEN	AFBII	EINSCANNEN
AFBII	ANTWORT, eine Antwort geben	AFBII	EINTRAGEN
AFBII	ANWENDEN	AFBII	EINÜBUNG
AFBII	ARGUMENTATIONS-AUFBAU nachzeichnen	AFBII	ENTDECKEN
AFBII	ARGUMENTATIONSSTRATEGIE beschreiben	AFBII	ENTLEIHEN
AFBII	AUFARBEITEN	AFBII	ENTSCHLÜSSELN
AFBII	AUFFALLLEN	AFBII	ENTWICKELN
AFBII	AUFLISTEN	AFBII	ERARBEITEN
AFBII	AUFZEIGEN	AFBII	ERFASSEN
AFBII	AUSGANGSPUNKT, als Ausgangspunkt nutzen	AFBII	ERKLÄREN
AFBII	AUSPROBIEREN	AFBII	ERLÄUTERN
AFBII	AUSSAGEN	AFBII	ERLEICHTERN, sich
AFBII	AUSSAGEN treffen	AFBII	ERPROBEN
AFBII	AUSWÄHLEN	AFBII	ERSCHLIESSEN
AFBII	BEACHTEN	AFBII	ERZÄHLEN
AFBII	BEARBEITEN	AFBII	EXTRAPOLIEREN
AFBII	BEDENKEN	AFBII	FESTHALTEN
AFBII	BEISPIEL, als Beispiel nehmen	AFBII	FESTLEGEN
AFBII	BENUTZEN	AFBII	FESTSTELLEN
AFBII	BEOBACHTUNGSPROT-KOLLE führen	AFBII	FINDEN
AFBII	BERICHTIGEN	AFBII	FORMULIEREN
AFBII	BERÜCKSICHTIGEN	AFBII	GEBEN
AFBII	BESCHRÄNKEN, sich	AFBII	GEGENÜBERSTELLEN
AFBII	BESCHREIBEN	AFBII	GRUNDLAGE, als Grundlage nehmen
AFBII	BESCHREIBUNG anfertigen	AFBII	GRUPPIEREN
AFBII	BESPRECHEN	AFBII	HERANZIEHEN
AFBII	BEWUSST, sich bewusst machen	AFBII	HERAUSARBEITEN
AFBII	BEZIEHEN, etwas auf etwas beziehen	AFBII	HERAUSLÖSEN
AFBII	BEZIEHEN, sich	AFBII	HERAUSSCHREIBEN
AFBII	BEZIEHUNG, eine Beziehung zeigen	AFBII	HILFE, zu Hilfe nehmen
AFBII	BEZIEHUNG, in Beziehung zueinander setzen	AFBII	HINZUZIEHEN
AFBII	BEZIEHUNGEN entdecken	AFBII	INFORMIEREN, sich
AFBII	BEZIEHUNGEN herstellen	AFBII	INTERVIEWEN, sich
AFBII	BEZUG, in Bezug setzen	AFBII	KENNZEICHNEN
AFBII	BILD, sich ein Bild von jmdm., etw. machen	AFBII	KLAR machen, sich
AFBII	BILDEN	AFBII	KLAR, jmdm. etw. klar machen
AFBII	CHARAKTERISIEREN	AFBII	KLÄREN
AFBII	DARLEGEN	AFBII	KOMPRIMIEREN
AFBII	DARSTELLEN	AFBII	KONFRONTIEREN
AFBII	DEFINIEREN	AFBII	KONTROLLE, einer Kontrolle unterziehen
AFBII	DENKEN	AFBII	KONTROLLIEREN
AFBII	DEUTLICH, jmdm. etw. deutlich	AFBII	KONZENTRIEREN, sich
		AFBII	KORRIGIEREN
		AFBII	LASSEN
		AFBII	LEITGEDANKEN, unter einen Leitgedanken stellen
		AFBII	LESEN
		AFBII	MALEN
		AFBII	MARKIEREN
		AFBII	NACHWEISEN

AFBII	NACHZEICHNEN
AFBII	NAMEN, einen Namen geben
AFBII	NEHMEN
AFBII	NOTIEREN
AFBII	NUTZEN
AFBII	ORIENTIEREN, sich
AFBII	ORIENTIERUNG geben
AFBII	PRÜFEN
AFBII	RATE, jmdn. zu Rate ziehen
AFBII	REIHENFOLGE, in eine Reihenfolge bringen
AFBII	REKONSTRUIEREN
AFBII	RESÜMIEREN
AFBII	SCHREIBEN
AFBII	SETZEN
AFBII	SICHTEN
AFBII	SKIZZIEREN
AFBII	SUCHEN, etwas suchen
AFBII	ÜBERBLICK, einen Überblick erhalten
AFBII	ÜBERBRÜCKEN
AFBII	ÜBERLEGEN
AFBII	ÜBERPRÜFEN
AFBII	ÜBERSETZUNG, eine Übersetzung fertigen
AFBII	ÜBERSICHT, sich eine Übersicht verschaffen
AFBII	ÜBERTRAGEN
AFBII	UMARBEITEN
AFBII	UMBRECHEN

AFBII	UMSETZEN
AFBII	UNTERSCHIEDEN
AFBII	UNTERSCHIEDE festhalten
AFBII	UNTERSTREICHEN
AFBII	UNTERSUCHEN
AFBII	VERANSCHAULICHEN
AFBII	VERBESSERN
AFBII	VERDEUTLICHEN
AFBII	VERFAHREN
AFBII	VERGEWISSERN, sich
AFBII	VERGLEICHEN
AFBII	VERWENDEN
AFBII	VORGEHEN, dem Vorgehen folgen
AFBII	VORLAGE, als Vorlage nehmen
AFBII	WÄHLEN
AFBII	ZEITRAHMEN, sich einen Zeitrahmen setzen
AFBII	ZUORDNEN
AFBII	ZURÜCKGREIFEN
AFBII	ZUSAMMENFASSEN
AFBII	ZUSAMMENHANG, einen Zusammenhang herstellen
AFBII	ZUSAMMENHANG, einen Zusammenhang sehen
AFBII	ZUSAMMENHANG, in einen Zusammenhang bringen
AFBII	ZUSAMMENTRAGEN

AFBIII (346 Belege)

AFBIII	ABFASSEN	AFBIII	BEFRAGEN
AFBIII	ABGEWINNEN	AFBIII	BEGINNEN
AFBIII	ABGRENZEN	AFBIII	BEGRÜNDEN
AFBIII	ABSPRECHEN	AFBIII	BEIFÜGEN
AFBIII	ABWÄGEN	AFBIII	BEISPIEL, ein Beispiel geben
AFBIII	ABWANDELN	AFBIII	BEISPIEL, ein Beispiel suchen
AFBIII	ABWEHREN	AFBIII	BELEGEN
AFBIII	AGIEREN	AFBIII	BENENNEN
AFBIII	ÄNDERN	AFBIII	BERATEN
AFBIII	ÄNDERUNGSVORSCHLÄGE machen	AFBIII	BESCHAFFEN
AFBIII	ANEIGNEN, sich	AFBIII	BESCHREIBEN
AFBIII	ANFANGEN	AFBIII	BESPRECHEN
AFBIII	ANFERTIGEN	AFBIII	BESTIMMEN
AFBIII	ANGABEN machen	AFBIII	BETONEN
AFBIII	ANLASS, als Anlass nehmen	AFBIII	BEURTEILEN
AFBIII	ANLASS, zum Anlass nehmen	AFBIII	BEWUSST, sich bewusst machen
AFBIII	ANLEGEN	AFBIII	BEZIEHUNG deutlich machen
AFBIII	ANLEHNEN	AFBIII	BILD, ein Bild gewinnen von
AFBIII	ANREGUNG, als Anregung nehmen	AFBIII	BILD, ins Bild bringen
AFBIII	ANREGUNG, zur Anregung nehmen	AFBIII	BITTEN
AFBIII	ANTWORT finden	AFBIII	BRAUCHEN
AFBIII	ANTWORT, eine Antwort entnehmen	AFBIII	DAGEGENSTELLEN, sich
AFBIII	ANTWORTEN	AFBIII	DARSTELLEN
AFBIII	ANWENDEN	AFBIII	DARSTELLEN
AFBIII	ANWERBEN	AFBIII	DEFINIEREN, für sich definieren
AFBIII	AUFBEREITEN	AFBIII	DENKEN
AFBIII	AUFFORDERN	AFBIII	DEUTEN
AFBIII	AUFNEHMEN	AFBIII	DIALOG führen
AFBIII	AUFSCHREIBEN	AFBIII	DIALOG, in einen Dialog treten
AFBIII	AUFSUCHEN	AFBIII	DISKUSSION führen
AFBIII	AUFZEIGEN	AFBIII	DISKUSSION, zur Diskussion stellen
AFBIII	AUSARBEITEN	AFBIII	DISKUTIEREN
AFBIII	AUSDRUCK, zum Ausdruck bringen	AFBIII	DREHEN
AFBIII	AUSDRÜCKEN, sich	AFBIII	DURCHDENKEN
AFBIII	AUSFÜHREN	AFBIII	DURCHFÜHREN
AFBIII	AUSFÜHRUNGEN unterstützen	AFBIII	DURCHFÜHREN, für sich selbst durchführen
AFBIII	AUSGEHEN von	AFBIII	EINARBEITEN, sich
AFBIII	AUSGESTALTEN	AFBIII	EINBAUEN
AFBIII	AUSMALEN, sich	AFBIII	EINBINDEN
AFBIII	AUSPROBIEREN	AFBIII	EINBRINGEN
AFBIII	AUSSCHALTEN	AFBIII	EINDRÜCKE sammeln
AFBIII	ÄUSSERN	AFBIII	EINFÜGEN
AFBIII	AUSSTAFFIEREN	AFBIII	EINIGEN, sich
AFBIII	AUSSUCHEN, sich	AFBIII	EINLADEN
AFBIII	AUSTAUSCHEN, sich	AFBIII	EINLASSEN, sich
AFBIII	AUSWÄHLEN	AFBIII	EINORDNEN
AFBIII	AUSWEISEN	AFBIII	EINRICHTEN
AFBIII	AUSWERTEN	AFBIII	EINSCHÄTZEN
AFBIII	BACKEN	AFBIII	EINSCHÄTZUNG geben
AFBIII	BAUEN	AFBIII	EINSETZEN
AFBIII	BEANTWORTEN	AFBIII	EINSTELLEN, sich
AFBIII	BEENDEN	AFBIII	EINSTIMMEN, sich
		AFBIII	EINSTUDIERN
		AFBIII	ENTFALTEN
		AFBIII	ENTGEGENBRINGEN
		AFBIII	ENTLARVEN
		AFBIII	ENTNEHMEN

AFBIII	ENTSCHEIDEN, sich	AFBIII	GEHEN
AFBIII	ENTSCHEIDUNG, eine Entscheidung treffen	AFBIII	GESTALTEN
AFBIII	ENTSCHEIDUNG, zu einer Entscheidung kommen	AFBIII	GLÄTTEN
AFBIII	ENTWERFEN	AFBIII	GLIEDERN
AFBIII	ENTWICKELN	AFBIII	GRÜNDE benennen
AFBIII	ERARBEITEN	AFBIII	GRÜNDE nennen
AFBIII	ERFAHRUNGEN sammeln	AFBIII	GRÜNDE suchen
AFBIII	ERFINDEN	AFBIII	HALTEN
AFBIII	ERGÄNZEN	AFBIII	HERAUSFINDEN
AFBIII	ERGÄNZUNGEN vornehmen	AFBIII	HERAUSSTELLEN
AFBIII	ERGEBNIS, zu Ergebnissen kommen	AFBIII	HERAUSSTREICHEN
AFBIII	ERGRÜNDEN	AFBIII	HERAUSSUCHEN
AFBIII	ERHÖHEN	AFBIII	HERSTELLEN
AFBIII	ERINNERN, sich	AFBIII	HINARBEITEN
AFBIII	ERKENNEN	AFBIII	HINEINDENKEN, sich
AFBIII	ERKLÄREN	AFBIII	HINZUFÜGEN
AFBIII	ERKLÄRUNG, eine Erklärung finden	AFBIII	IDENTIFIZIEREN
AFBIII	ERKLÄRUNGEN suchen	AFBIII	IMITIEREN
AFBIII	ERKUNDEN	AFBIII	INFORMATIONEN beschaffen, sich
AFBIII	ERLÄUTERUNG, eine Erläuterung geben	AFBIII	INFORMIEREN
AFBIII	ERMITTELN	AFBIII	INITIIEREN
AFBIII	ERÖRTERN	AFBIII	INSZENIEREN
AFBIII	ERPROBEN	AFBIII	INTERPRETIEREN
AFBIII	ERSETZEN	AFBIII	INTERVIEW, ein Interview führen
AFBIII	ERSTELLEN	AFBIII	INTERVIEWEN
AFBIII	ERWÄGEN	AFBIII	IRONISIEREN
AFBIII	ERWEITERN	AFBIII	KENNZEICHNEN
AFBIII	EXPERIMENT, ein Experiment machen	AFBIII	KERN, zum Kern machen
AFBIII	EXPERIMENTIEREN	AFBIII	KLAR, jmdm. etw. klar machen
AFBIII	FADEN, einen Faden fortspinnen	AFBIII	KLÄREN
AFBIII	FAZIT, das Fazit aus etwas ziehen	AFBIII	KOMBINIEREN
AFBIII	FEILEN	AFBIII	KOMMENTIEREN
AFBIII	FESTHALTEN	AFBIII	KONKRETISIEREN
AFBIII	FILMEN	AFBIII	KONTRASTIEREN
AFBIII	FINDEN	AFBIII	KOOPERIEREN
AFBIII	FINDEN	AFBIII	KRAKELN
AFBIII	FOLGERUNG, eine Folgerung aus etw. ziehen	AFBIII	KÜRZEN
AFBIII	FORM, eine Form geben	AFBIII	KURZREFERAT, ein Kurzreferat halten
AFBIII	FORM, in eine Form bringen	AFBIII	LAGE, sich in die Lage versetzen
AFBIII	FORMULIEREN	AFBIII	LASSEN
AFBIII	FORTFÜHREN	AFBIII	LÖSEN, sich
AFBIII	FORTSCHREITEN	AFBIII	MACHEN, sich
AFBIII	FRAGE, an jemanden eine Frage richten	AFBIII	MALEN
AFBIII	GEBEN	AFBIII	MESSEN
AFBIII	GEBRAUCHEN	AFBIII	MODIFIZIEREN
AFBIII	GEDANKEN, sich Gedanken (über jemanden, etwas / wegen jemandes, einer Sache) machen	AFBIII	MONTIEREN
AFBIII	GEDANKENBAHN, auf eine Gedankenbahn locken	AFBIII	NACHDENKEN
		AFBIII	NACHFORSCHEN
		AFBIII	NACHFRAGEN
		AFBIII	NACHGEHEN
		AFBIII	NACHSCHLAGEN
		AFBIII	NACHSPIELEN
		AFBIII	NACHSPÜREN
		AFBIII	NACHSTELLEN
		AFBIII	NACHVOLLZIEHEN
		AFBIII	NACHWEISEN

AFBIII	NENNEN
AFBIII	NIEDERRINGEN
AFBIII	NOTIEREN
AFBIII	NUTZEN
AFBIII	ORDNUNG, in eine Ordnung bringen
AFBIII	ORGANISIEREN
AFBIII	PLANEN
AFBIII	PRÄZISIEREN
AFBIII	PRÜFEN
AFBIII	REAGIEREN
AFBIII	RECHENSCHAFT, sich Rechenschaft geben über
AFBIII	RECHERCHIEREN
AFBIII	REDE, eine Rede halten
AFBIII	REDUZIEREN
AFBIII	REFERIEREN
AFBIII	REFLEKTIEREN
AFBIII	REGISTRIEREN
AFBIII	REKONSTRUIEREN
AFBIII	REVIDIEREN
AFBIII	ROLLE, eine Rolle besetzen
AFBIII	ROLLE, eine Rolle spielen
AFBIII	ROLLE, sich in einer Rolle üben
AFBIII	RÜCKMELDUNG bekommen
AFBIII	RÜCKSCHLÜSSE ziehen
AFBIII	SAMMELN
AFBIII	SCHEUEN, sich
AFBIII	SCHILDERN
AFBIII	SCHLIESSEN aus
AFBIII	SCHLÜPFEN
AFBIII	SCHLÜSSEL suchen
AFBIII	SCHREIBEN
AFBIII	SEHEN
AFBIII	SENDEN
AFBIII	SETZEN, sich auseinander setzen
AFBIII	SICHERN
AFBIII	SKIZZIEREN
AFBIII	SORTIEREN
AFBIII	SPIELEN
AFBIII	SPITZE, etwas auf die Spitze treiben
AFBIII	SPRECHEN
AFBIII	SPRECHEN
AFBIII	SPRECHEN, zum Sprechen bringen
AFBIII	STELLUNG, zu etw. Stellung nehmen
AFBIII	STÖBERN
AFBIII	STREICHEN
AFBIII	STREITGESPRÄCH, ein Streitgespräch führen
AFBIII	STÜTZEN
AFBIII	SUCHEN, etwas suchen
AFBIII	TESTEN
AFBIII	TUN
AFBIII	ÜBERLEGEN
AFBIII	ÜBERLEGUNGEN anstellen
AFBIII	ÜBERSETZEN
AFBIII	UMGESTALTEN

AFBIII	UMSCHREIBEN
AFBIII	UMWANDELN
AFBIII	UNTERBRINGEN
AFBIII	UNTERHALTEN, sich
AFBIII	UNTERLEGEN
AFBIII	UNTERSTELLEN
AFBIII	URTEIL, sich ein Urteil [über jmdn., etw.] bilden
AFBIII	URTEILEN
AFBIII	VARIIEREN
AFBIII	VERABREDEDEN, etwas verabreden
AFBIII	VERÄNDERN
AFBIII	VERANSTALTEN
AFBIII	VERBALISIEREN
AFBIII	VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE machen
AFBIII	VERBINDEN
AFBIII	VERDEUTLICHEN
AFBIII	VERDEUTLICHEN, sich
AFBIII	VERDICHTEN
AFBIII	VEREINIGEN
AFBIII	VERFASSEN
AFBIII	VERFREMDEN
AFBIII	VERKNÜPFEN
AFBIII	VERLÄNGERN
AFBIII	VERLEGEN
AFBIII	VERMEIDEN
AFBIII	VERMUTUNGEN artikulieren
AFBIII	VERMUTUNGEN äußern
AFBIII	VERMUTUNGEN darüber anstellen
AFBIII	VERNEBELN
AFBIII	VERNETZEN
AFBIII	VERÖFFENTLICHEN
AFBIII	VERRATEN
AFBIII	VERSETZEN
AFBIII	VERSETZEN, sich
AFBIII	VERSTÄNDIGEN, sich
AFBIII	VERSTÄNDNIS entwickeln
AFBIII	VERSUCH, einen Versuch machen
AFBIII	VERSUCHEN
AFBIII	VERSUCHEN, sich
AFBIII	VERTEIDIGEN
AFBIII	VERTEIDIGUNG, eine Verteidigung übernehmen
AFBIII	VERTIEFEN
AFBIII	VERTRETEN
AFBIII	VERVOLLSTÄNDIGEN
AFBIII	VERWANDELN
AFBIII	VISUALISIEREN
AFBIII	VORBEREITEN
AFBIII	VORBILD sein
AFBIII	VORDERGRUND, etwas in den Vordergrund stellen
AFBIII	VORFÜHREN
AFBIII	VORLESEN
AFBIII	VORSCHLÄGE machen
AFBIII	VORSCHLAGEN
AFBIII	VORSPIELEN, sich

AFBIII	VORSTELLEN
AFBIII	VORSTELLEN, sich
AFBIII	VORTRAG üben
AFBIII	VORTRAGEN
AFBIII	WÄHLEN
AFBIII	WAHRNEHMEN
AFBIII	WEITERENTWICKELN
AFBIII	WEITERFÜHREN
AFBIII	WEITERSCHREIBEN
AFBIII	WERTUNG geben
AFBIII	WIDERLEGEN
AFBIII	WIEDERGEHEN
AFBIII	ZEICHNEN
AFBIII	ZEIGEN

AFBIII	ZITIEREN
AFBIII	ZUGÄNGLICH machen
AFBIII	ZURÜCKFÜHREN
AFBIII	ZURÜCKSCHLAGEN
AFBIII	ZURÜCKVERSETZEN, sich
AFBIII	ZUSAMMENARBEITEN
AFBIII	ZUSAMMENFÜGEN
AFBIII	ZUSAMMENHANG, in einen Zusammenhang stellen
AFBIII	ZUSAMMENSCHNEIDEN
AFBIII	ZUSAMMENSETZEN
AFBIII	ZUSAMMENSTELLEN
AFBIII	ZUSAMMENTRAGEN

11 Quellen- und Literaturnachweis

<i>Abkürzung</i>	<i>Literaturnachweis</i>
Allan (1994a)	Allan, K.: Speech Act Classification and Definition. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 4124-4127
Allan (1994b)	Allan, K.: Speech Acts Theory – An Overview. S. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. 4127-4138
Allan (1994c)	Allan, K.: Speech Acts and Grammar. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 4140—4141
Allan (1994d)	Allan, K.: Speech Acts Hierarchy Locutions, Illocutions and Perlocutions. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 4141-4143
Allan (1994e)	Allan, K.: Speech Acts, Literal and Nonliteral. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 4143-4144
Aufgabenbsp. Deutsch (2000)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschule. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach, 2000
Aufgabenbsp. Erdkunde (2000)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschule. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – Aufgabenbeispiele für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Frechen: Ritterbach, 2000
Austin (1979)	Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart : Reclam, 2. Aufl. 1979
Auswertungsanleitung 2004	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Zentrale Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 9 Nordrhein-Westfalen 2004. Deutsch. Auswertungsanleitung für Lehrerinnen und Lehrer. Umgang mit Texten / Reflexion über Sprache. Schreiben. Bönen: Kettler, 2004
Ballmer (1981)	Ballmer, Th. et al.: Speech Act Classification. A Study in the Lexical Analysis of English Speech Activity Verbs. Berlin u.a.: Springer, 1981
Baudot (1995)	Baudot, Daniel: Das Aufforderungspassiv: ein indirekter Sprechakt. in: Eugène Faucher u.a. (Hg.): Signans und Signatum. Auf dem Weg zu einer semantischen Grammatik. Festschrift für Paul Valentin zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 1995. S. 369-382

Bauer et al. (1995)	Bauer, Christian und Bernd Eichinger et al.: „Direktivität“ (und was sie mit Fragesätzen und Fragen zu tun hat). in: Fragen und Fragesätze im Deutschen. H. v. Michael Schecker. Tübingen: Stauffenburg, 1995. S. 237-256.
Baumgärtner (1977)	Baumgärtner, Klaus (Hg.): Sprachliches Handeln. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1977
BD (2000)	Mettenleiter, Peter u.a. (Hg.): Blickfeld Deutsch. Oberstufe. Paderborn: Schöningh, 2003
Beck (1980)	Beck, Götz: Sprechakte und Sprachfunktionen. Untersuchungen zur Handlungsstruktur der Sprache und ihren Grenzen. Tübingen: Niemeyer, 1980
Beck (1980)	Beck, Götz: Sprechakte und Sprachfunktionen. Untersuchungen zur Handlungsstruktur der Sprache und ihren Grenzen. Tübingen: Niemeyer, 1980
Berne (1991)	Berne, Eric: Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie. Paderborn: Junfermann, 1991
Biessner (1982)	Biessner, I. Sigrid: Die Intention als Determinante für Vollzug und Didaktik von Sprechkommunikation. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 1982.
Brandt et al. (1989)	Brandt, Margareta et al.: Satzmodus, Modalität und Performativität. in: Sprache und Pragmatik 13 (1989) S. 1-42
Bremerich-Vos (1981)	Bremerich-Vos, Albert: Zur Kritik der Sprechakttheorie – Austin und Searle. Weinheim: Beltz, 1981
Bremerich-Vos (1992)	Bremerich-Vos, Albert: Zur Förderung von Sprachkritik und reflexivem Sprachgebrauch in der Sekundarstufe II. in: Der Deutschunterricht 4 (1992) S. 50-62
Bremerich-Vos (2003)	Bremerich-Vos, Albert: Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrpläne, Parallel- und Vergleichsarbeiten. in: Deutschunterricht 5 / 2003 S. 4-10
Breuer (1992)	Breuer, Rolf: Paradoxie bei Samuel Beckett. In: Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Hg. v. Paul Geyer u. Roland Hagenbüchle. Tübingen: Stauffenburg, 1992.: 551-575
Brinker (1997)	Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden Berlin: Erich Schmidt, 4. Aufl. 1997
Brinkmann (1971)	Brinkmann, Hennig: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf: Schwann, 2. Aufl. 1971
Brockhaus-Enzyklopädie (1993)	Brockhaus-Enzyklopädie. In 24 Bänden. Mannheim: Brockhaus, 19. Aufl. 1993
Brown et al. (1978)	Brwon, Penelope et al.: Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1978
Brumfit (1997)	Brumfit, Christopher: The teacher as educational linguist. in: L. van Lier et al. (eds.): Encycolpedia of Language and Education. 1997. S.87-98
Bühler (1982)	Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart: Fischer, 1982
Burkhardt (1986)	Burkhardt, Armin: Soziale Akte, Sprechakte und Textillokutionen: A. Reinachs Rechtsphilosophie u.d. moderne Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 1986.

Buscha et al. (2002)	Buscha, Joachim et al.: Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Hueber, 2002
Bußmann (2002)	Bußmann, Hadumod (Hg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner, 3. Aufl. 2002
Carston (1994)	Carston, R.: Conjunction and Pragmatic Effects. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 692-698
Christensen (1991)	Christensen, Carleton B.: Language and intentionality. A critical examination of John Searle's later theory of speech acts and intentionality. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1991
Clark (1994)	Clark, Ron: Pragmatic Paradox and Rationality. In: Canadian Journal of Philosophy 24 (1994). H. 2.: 229-242
Conrad (1981)	Conrad, Rudi (Hg.): Kleines Wörterbuch sprachwissenschaftlicher Termini. Leipzig: VEB Bibl. Inst., 3. Aufl. 1981
Crystal (1995)	Crystal, David: Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/M.: Zweitausendeins, 1995
Czechowska-Błachiewicz (2000)	Czechowska-Błachiewicz, Aleksandra: Zum Problem der Wiedergabe des Verbalaspekts in Aufforderungssätzen. in: Küatny, Andrzej: Aktualität in germanischen und slawische Sprachen. Sydanw: Pzna, 2000. S. 139-148
Davies (1994)	Davies, A.: Native Speaker. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 2719-2725
deutschideen (2000)	Bauer, Winfried u.a. (Hg.): Deutschideen. Text- und Arbeitsbuch SII. Hannover: Schroedel, 2000
Diewald (2001)	Diewald, Gabriele: <i>Scheinen</i> -Probleme: Analogie, Konstruktionsmischung und die Sogwirkung aktiver Grammatikalisierungskanäle. in: Reimar Müller u.a. (Hg.): Modalität und Modalverben im Deutschen. S. 87-110
Dittmann (1979)	Dittmann, Jürgen (Hg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen: Niemeyer, 1979
Donhauser (1987)	Donhauser, Karin: Verbaler Modus als Ersatztyp? Zur grammatischen Einordnung des deutschen Imperativs. In: Jörg Meibauer (Hg.), Satzmodus zwischen Grammatik und Pragmatik. Tübingen: Niemeyer, 1987.: 57-74.
Dressler (1972)	Dressler, Wolfgang: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1972
DU (2003)	Deutschunterricht 1-6 (2003)
Duden Zitate (1993)	Scholze-Stubenrecht, Werner et al. (Hg.): Duden Zitate und Aussprüche. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 1993
Duden-Grammatik (1984)	Drosdowski, Günther et al. (Hg.): Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 4. Aufl. 1984
Durchführungsanleitung (2004)	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Zentrale Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 9 Nordrhein-Westfalen 2004. Deutsch, Englisch, Mathematik. Durchführungsanleitung für Lehrerinnen und Lehrer. Bönen: Kettler, 2004

Edwards et al. (1994)	Edwards, A.D. and D.P.G. Westgate: Spoken Language in the Classroom: Observation and Analysis. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 4324-4329
Ehlich et al. (1972)	Ehlich, Konrad u. Karin Martens: Sprechhandlungstheorie und double-bind. In: Linguistische Pragmatik. Hg. v. Dieter Wunderlich. Frankfurt/M.: Athenäum, 1972.: 377-403
Ehrich et al. (1972)	Ehrich, Veronika und Günter Saile: Über nicht-direkte Sprechakte. in: Dieter Wunderlich (Hg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt a.M.: Athenäum, 1972. S. 255-288
Einblicke (2002)	Schäpers, Willi (Hg.): Einblicke. Sprache und Literatur für die Sekundarstufe II. Darmstadt: Winkler, 2. Aufl. 2002
Eisenberg (1995)	Eisenberg, Peter: Probleme der Grammatik von indirekten Fragesätzen. in: Fragen und Fragesätze im Deutschen. H. v. Michael Schecker. Tübingen: Stauffenburg, 1995. S. 141-150
Elsen (2004)	Elsen, Hilke: Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen. Tübingen: Narr, 2004
Engelkamp et al. (1985)	Engelkamp, Johannes u.a.: Zur Rezeption von Aufforderungen. in: Sprache und Kognition 2 (1985) S. 65-75
Erben (1983)	Erben, Johannes: Sprachakte der Aufforderung im Neuhochdeutschen. in: Rudolf Schützeichel (Hg.): Sprachwissenschaft. Band 8. Heidelberg: Winter, 1983. S. 399-412
Erben (2000)	Erben, Johannes: Wortbildungsstrukturen und Textverständlichkeit. in: Irmhild Barz u.a. (Hg.): Praxis- und Integrationsfelder der Wortbildungsforschung. Heidelberg: Winter, 2000 S. 159-160.
Facetten (2002)	Bialkowski, Brigitte u.a. (Hg.): Facetten. Lese- und Arbeitsbuch Deutsch für die Oberstufe. Leipzig u.a.: Klett, 2002
Falletta (1985)	Falletta, Nicholas: Paradoxon. Widersprüchliche Streitfragen, zweifelhafte Rätsel, unmögliche Erläuterungen. München: Hugendubel, 1985
Fernandez-Bravo (1997)	Fernandez Bravo, Nicole: Tempus und Äußerung. Zur pragmatischen Funktion der Tempora in der Sprechaktcharakterisierung. in: Hervé Quintin (Hg.): Temporale Bedeutungen, temporale Relationen. Tübingen 1997. S. 109-126
Fix (2003)	Fix, Martin: Verständlich formulieren. in: Praxis Deutsch 179 (2003) S. 4-11
Franck (1975)	Franck, Dorothea: Zur Analyse indirekter Sprechakte. in: Veronika Ehrich u.a. (Hg.): Beiträge zur Grammatik und Pragmatik. Kronberg: Scriptor, 1975. S. 219-231
Franke (1992)	Franke, Wilhelm: Über Instruktionen. In: Peter-Paul König und Helmut Wieggers (Hg.), Sprechakttheorie. Münster: Vorstand des Zentrums für Sprachforschung und Sprachlehre i.G. Universität Münster, 2/1992.: 53-70.
Fritz et al. (1975)	Fritz, Gerd u. Franz Hundsnurscher: Sprechaktsequenzen. Überlegungen zur Vorwurf/Rechtfertigungs-Interaktion. In: Der Deutschunterricht 27 (1975). H. 2.: 81-103

Fritzsche (2004)	Fritzsche, Joachim: Chancen und Probleme von Multiple-Choice-Tests zur Ermittlung des Textverständnisses im Unterricht. in: Juliane Köster et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M.: Lang, 2004. S. 209-226
Fürst (1996)	Fürst, Carl: Arbeitsaufträge und Lehrerintervention im Gruppenunterricht. Erprobung eines prozessorientierten und sprechhandlungstheoretischen empirischen Ansatzes. Diss. Erlangen-Nürnberg: Univ.Diss., 1996
Gardner (1985)	Gardner, Martin: Gotcha. Paradoxien für den Homo Ludens. München: Hugendubel, 1985
Geyer (1992)	Geyer, Paul: Das Paradox. Historisch-systematische Grundlegung. In: Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Hg. v. Paul Geyer u. Roland Hagenbüchle. Tübingen 1992.: 11-24
Girgensohn-Marchand (1994)	Girgensohn-Marchand, Bettina: Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen. Weinheim: Dt. Studien-Verl., 2. Aufl. 1994
Gloning (2001)	Gloning, Thomas: Gebrauchsweisen von Modalverben und Texttraditionen. in: Reimar Müller u.a. (Hg.): Modalität und Modalverben im Deutschen. Hamburg: Buske, 2001. S. 177-199
Glück (1993)	Glück, Helmut (Hg.): Metzler-Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler, 1993
Goethe & Co. (2002)	Diedrichs, Karlheinz u.a. (Hg.): GOETHE & CO. Deutschbuch für die Sekundarstufe II. Bamberg: Buchner, 2000
Gohl (2002)	Gohl, Christine: Zwischen Kausalität und Konditionalität: Begründende <i>Wenn</i> -Konstruktionen. in: Deutsche Sprache 3 (2002) S. 193-219
Götz (1994)	Götz, Klaus et al.: Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Ein Lehrbuch für Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 3. Aufl. 1994
Grice (1989)	Grice, Paul: Studies in the way of words. Harvard: Harvard University Press, 1989
Grice (2001)	Grice, Paul: Aspects of Reason. Oxford: Clarendon, 2001
Grimm et al. (1854ff.)	Grimm, Jacob u. Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch. Hg. v. d. Deutschen Akademie d. Wissenschaften zu Berlin. Bd. 1-32. Leipzig: Hirzel, 1854 - 1960
Gumbrecht et al. (1991)	Gumbrecht, Hans Ulrich und K. Ludwig Pfeiffer (Hg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1991
Haase (2004)	Haase, Martin: Die Grammatikalisierung von Höflichkeit. in: Der Deutschunterricht 5 (2004) S. 60-69
Hagenbüchle (1992)	Hagenbüchle, Roland: Was heißt "paradox"? Eine Standortbestimmung. In: Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Hg. v. Paul Geyer u. Roland Hagenbüchle. Tübingen: Stauffenburg, 1992.: 27-43
Hammel (1994)	Hammel, Walter: Beruf und Rollenbilder des Lehrers. Hamburg: Kovač, 1994

Handsack (1989)	Handsack, Joachim: Funktionsverbgefüge als Sprachhandlungsbezeichnungen. in: <i>Wiss. Z. d. Päd. Hochsch. Potsdam</i> 33 (1989) S. 815-819
Hansson (1991)	Hansson, Sven O.: The Paradox of the Believer. In: <i>Philosophia</i> 21 (1991) H. 1-2.: 25-30
Harras (1983)	Harras, Gisela: <i>Handlungssprache und Sprechhandlung. Eine Einführung in die handlungstheoretischen Grundlagen.</i> Berlin: de Gruyter, 1983
Harras (1993)	Harras, Gisela: Lexikalische Feldstruktur und kommunikatives Hintergrundwissen. Am Beispiel deutscher Sprechaktverben. in: Peter R. Lutzeier (Hg.): <i>Studien zur Wortfeldtheorie = Studies in lexical field theory.</i> Tübingen: Niemeyer, 1993. S. 75-86
Harras (2004)	Harras, Gisela: <i>Handlungssprache und Sprechhandlung. Eine Einführung in die theoretischen Grundlagen.</i> Berlin u.a.: de Gruyter, 2. Aufl. 2004
Heidolph et al. (1981)	Heidolph, Karl Erich et al. (Hg.): <i>Grundzüge einer deutschen Grammatik.</i> Berlin: Akademie-Verlag, 1981
Helbig (1986)	Helbig, Gerhard: <i>Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.</i> Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 9. Aufl. 1986
Helmers (1997)	Helmers, Hermann: <i>Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Dokumentation.</i> Hg v. Juliane Eckhardt u.a. Darmstadt: Wiss. Buchges., 1997
Henne (1982)	Henne, Helmut u. Helmut Rehbock: <i>Einführung in die Gesprächsanalyse.</i> Berlin: de Gruyter, 2. Aufl. 1982
Heusinger (1995)	Heusinger, Siegfried: <i>Pragmalinguistik. Texterzeugung, Textanalyse; Stilgestaltung und Stilwirkungen in der sprachlichen Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch.</i> Frankfurt/M.: Haag & Herchen, 1995
Hindelang (1978)	Hindelang, Götz: <i>Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen.</i> Göppingen: Kümmerle, 1978
Hindelang (1994)	Hindelang, Götz: <i>Einführung in die Sprechakttheorie.</i> Tübingen 2. Aufl. 1994
Holl (2001)	Holl, Daniel: Was ist modal an Modalen Infinitiven? in: Reimar Müller et al. (Hg.): <i>Modalität und Modalverben im Deutschen.</i> Hamburg: Buske, 2001. S. 217-238
House et al. (1988)	House, Juliane und Helmut J. Vollmer: <i>Sprechaktperformanz im Deutschen: zur Realisierung der Sprechhandlungen BITTEN / AUFFORDERN und SICH ENTSCULDIGEN.</i> in: <i>Linguistische Berichte</i> 114 (1988) S. 114-133
Huber (1992)	Huber, Wolfgang: <i>Sprachfallen und Denkfälle - Widersprüche und Paradoxa aus sprachwissenschaftlicher Sicht.</i> In: <i>Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens.</i> Hg. v. Paul Geyer u. Roland Hagenbüchle. Tübingen: Stauffenburg, 1992.: 131-152
Huddleston (1994)	Huddleston, R.D.: <i>Sentence Types and Clause Subordination.</i> in: <i>The encyclopedia of language and linguistics.</i> Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 3845-3857

Hughes et al. (1978)	Hughes, Patrick u. George Brecht: Die Scheinwelt des Paradoxons. Eine kommentierte Anthologie in Wort und Bild. Braunschweig: Vieweg, 1978
Huth (1975)	Huth, Lutz: Argumentationstheorie und Textanalyse. In: Der Deutschunterricht 27 (1975). H. 6. S. 80-111
Jahnke (2001)	Jahnke, Thomas: Arbeitsaufträge – nicht nur – zum Einstieg in: Mathematik lernen 109 (2001) S. 49-53
Janney et al. (1994)	Janney, R.W. and H Arndt: Roles. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 3594-3595
Janssen (1994)	Janssen, T.M.V.: Compositionality of Meaning. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 650-654
Jones (1997)	Jones, Sabine: Language awareness and learning styles. in: L. van Lier et al. (eds.): Encyclopaedia of Language and Education. 1997. S.73-84
Jung (1990)	Jung, Walter: Grammatik der deutschen Sprache. Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut. 10 Aufl. 1990
Kiefer (1994)	Kiefer, F.: Modality. S. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. 25 in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. 15-2520
Kirkham (1991)	Kirkham, Richard L.: On Paradoxes and a Surprise Exam. In: Philosophia 21 (1991). H. 1-2. S. 31-51
Koerfer (1994)	Koerfer, Armin: Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse. Pladen Westdeutscher Verlag, 1994
Köller (1995)	Köller, Wilhelm: Modalität als sprachliches Grundphänomen. in: Der Deutschunterricht 4 (1995) S. 37-50
Konerding (1996)	Konerding, Klaus-Peter: Konzept, Bedeutung und sprachliche Handlung. Grundzüge einer methodisch fundierten Framesemantik für Sprechaktverben. in: Edda Weigan u.a. (Hg.): Lexical structures and language use. Proceedings of the International Conference and Lexical Semantics, Münster, September 13-15, 1994. Tübingen: Niemeyer, 1996. S. 77-88
König (1992)	König, Peter-Paul und Helmut Wieggers (Hg.): Sprechakttheorie. Münster: Lit, 1992
König (1994)	König, E.: Concessive clauses. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. -679-681
Korn (1959)	Korn, Karl: Sprache in der verwalteten Welt. Olten u.a.: Walter, 1959.
Köster (1995)	Köster, Juliane: Konstruktion und Hellsicht. Die produktive Leistung von Vergleichsaufgaben im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1995
Köster (2003a)	Köster, Juliane: Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. in: Didaktik Deutsch 14 (2003) S. 4-20
Köster (2003b)	Köster, Juliane: PISA-Aufgaben sind anders. Ein Vergleich mit deutschen Prüfungsaufgaben und eine Anregung für den Unterricht. in: Praxis Deutsch Sonderheft 176 (2003) S. 21-25

Köster (2003c)	Köster, Juliane: Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. in: Deutschunterricht 5 (2003). S. 19-25
Köster (2004)	Köster, Juliane: Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. in: Juliane Köster et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M.: Lang, 2004. S. 165-184
Köster et al. (2004)	Köster, Juliane und Will Lütgert: Zur Einführung. in: Köster, Juliane et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2004
Kraft (1999)	Kraft, Barbara: Aufforderungsausdrücke als Mittel kommunikativer Lenkung. Überlegungen zu einem Typ von Sprechhandlungsaugmenten. in: Kristin Bührig (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg-Verl., 1999
Krebs (1993)	Krebs, Birgit-Nicole: Sprachhandlung und Sprachwirkung. Untersuchungen zur Rhetorik, Sprachkritik und zum Fall Jenninger. Berlin: Erich Schmidt, 1993
Kühn (1993)	Kühn, Peter: Aus dem Bilderbuch der deutschen Sprache. Die verkürzte Betrachtung der Phraseologismen in Sprachbüchern – Bestandsaufnahme und Perspektiven. in: Der Deutschunterricht 6 (1993) S. 58-77
Kühnelt et al. (2004)	Kühnelt, Helmut und Thomas Stern: Welche Aufgaben und Fragestellungen können zum Begründen, Argumentieren und Reflektieren anregen? in: http://www.thp.univie.ac.at/alt/local/didactics/imst2/aufgabenkultur.html
Langer et al. (2002)	Langer, Inghard et al.: Sich verständlich ausdrücken: Anleitungstexte, Unterrichtstexte, Vertragstexte, Gesetzestexte, Versicherungstexte, Wissenschaftstexte u.a. München u.a.: Reinhardt, 7. Aufl. 2002
Lehmann (1981)	Lehmann, Emil: Sprachwissenschaftliche Pragmatik und kommunikative Praxis. Versuch einer Annäherung an den Gegenstand einer sprachwissenschaftlichen Richtung. Phil. Diss. masch. Zürich: Univ. Diss., 1981
Leiß (1988)	Untersuchungen zur Beurteilung und Integration verbaler und situativer Aufforderungen. Eine methodische Studie zur Anwendbarkeit der Theorie der Informationsintegration und der mehrdimensionalen Skalierung auf die soziale Urteilsbildung. in: Z. Psychol. 196 (1988) S. 233-246
Leist (1972)	Leist, Anton: Zur Intentionalität von Sprechhandlungen. in: Dieter Wunderlich (Hg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt a.M.: Athenäum, 1972.
Lewandowski (1994)	Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. Bd. 1-3. Heidelberg: UTB, 6. Aufl. 1994
Lewis (1979)	Lewis, David: Prisoners' Dilemma Is a Newcomb Problem. In: Philosophy and Public Affairs 8 (1979). H. 3.: 235-240
Liedtke (1993)	Liedtke, Frank: Imperativsatz, Adressatenbezug und Sprechakts-Deixis. in: Inger Rosengren (Hg.): Satz und Illokution. Band 2. Tübingen: Niemeyer, 1993. S. 49-78

Liedtke (1998)	Liedtke, Frank: Grammatik der Illokution. Über Sprechhandlungen und ihre Realisierungsformen im Deutschen. Tübingen: Narr, 1998
Linke et al. (1994)	Linke, Angelika, Markkus Nussbaumer und Paul R. Portmann (Hg.): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer, 2. Aufl. 1994
Lisum 2004	http://www.bildung-mv.de/download/fortbildungsmaterial/deutsch-aufgabenkultur-2004-Dateien/frame.htm
Lötscher (1988)	Lötscher, Andreas: „Indirektheit“ und Ellipse in Sprechaktsequenzen. in: ZGL 16 (1988) S. 46-61
Maas et al. (1972)	Maas, Utz u. Dieter Wunderlich: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg "Sprache". Frankfurt/M.: Athenäum, 2. Aufl. 1972
Marc et al. (1991)	Marc, Edmond u. Dominique Picard: Bateson, Watzlawick und die Schule von Palo Alto. Frankfurt/M.: Athenäum, 1991
Markiewicz (1996)	Markiewicz, Aleksandra: Warnung und Drohung als Subtypen der Aufforderung und ihre Ausdrucksmittel im Deutschen und im Polnischen. in: Józef Wiktorowicz (Hg.): Studien zur deutschen und niederländischen Sprache und Kultur. 1996. S. 124-150
Marschall (1995)	Marschall, Matthias: Frage-Zeichen oder: Was, bitteschön, ist ein Fragesatz? in: Fragen und Fragesätze im Deutschen. H. v. Michael Schecker. Tübingen: Stauffenburg, 1995. S. 13-24
Materialien Schulentwicklung (1998)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 10: Deutsch. Frechen: Ritterbach, 1998
Meibauer (1986)	Meibauer, Jörg: Rhetorische Aufforderungen und Rhetorizität. in: Armin Burkhardt u.a. (Hg.): Pragmantax. Akten des 20. Linguistischen Kolloquiums Braunschweig 1985. Tübingen: Niemeyer, 1986. S. 201-212
Meibauer (2001)	Meibauer, Jörg: Pragmatik: eine Einführung. Tübingen: Stauffenberg, 2. Aufl. 2001
Meister (1987)	Meister, Karl J.: System ohne Psyche. Zur Kritik der Pragmatischen Kommunikationstheorie und ihrer Anwendungen. Opladen: Westdt. Verl., 1987
Meßerschmidt (2004)	Meßerschmidt, Peter: Bedeutung von Lernstrategien für die Bearbeitung von Aufgaben zum Textverstehen. in: Köster, Juliane et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2004. S. 77-80
Meyers großes Taschenlexikon (1995)	Meyers Lexikonredaktion (Hg.): Meyers großes Taschenlexikon. In 24 Bänden. Mannheim: Meyer, 5. Aufl. 1995
Meyers Neues Lexikon (1976)	Lexikonredaktion des VEB Bibliographisches Institut Leipzig (Hg.): Meyers Neues Lexikon. In 18 Bänden. Leipzig: Meyer, 2. Aufl. 1976
Mohr et al. (1989)	Mohr, Gilbert, Margit Mohr u. Johannes Engelkamp: Situative Faktoren beim Verstehen und Befolgen von Aufforderungen. In: Sprache in Situation. Eine Zwischenbilanz. Hg. v. Hans Scherer. Bonn: Romanist. Verlag, 1989: 205-222

Montague (1974)	Montague, Richard: Pragmatik und intensionale Logik. in: Siegfried J. Schmidt (Hg.): Pragmatik I. Interdisziplinäre Beiträge zur Erforschung der sprachlichen Kommunikation. München: Fink, 1974. S. 187-211.
Morris (1938)	Morris, Charles W.: Foundations for the Theory of Signs. Chicago: Univ. Press, 1938
MR (1998)	Ehlen, Wilfried u.a. (Hg.): Miteinander reden. Aktuelle Langzeitprobleme – Eine Textsammlung. Anregungen zur Diskussion und schriftlichen Stellungnahme. Deutsch für den fächerübergreifenden Unterricht. Nourney: Europa, 1998
Naumann (1995)	Naumann, Bernd: Perlokution als Gegenstand von Sprechakttheorie und / oder Gesprächsanalyse? in: Götz Hindelang u.a. (Hg.): Gebrauch der Sprache. Festschrift für Franz Hundsnurscher zum 60. Geburtstag. Münster: Lit, 1995. S. 272-284
Neuland (1992)	Neuland, Eva: Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und außerhalb der Schule. Zur Einführung in die Themenstellung. in: Der Deutschunterricht 4 (1992) S. 3-14
Neumann et al. (2002)	Neumann, Jörg et al.: Formulieren ohne Floskeln. Geschäftskorrespondenz mit Pep und Persönlichkeit. München: Redline Wirtschaft bei Verl. Moderne Industrie, 2002
Nolte (1978)	Nolte, Reinhard B.: Einführung in die Sprechakttheorie John R. Searles. Darstellung und Prüfung am Beispiel der Ethik. Freiburg i. Br.: Alber, 1978
Nurzynski et al. (2004)	Nurzynski, Frank und Kerstin Stehr: Lernaufgaben in Leistungssituationen und Interpretieren literarischer Texte. in: Juliane Köster et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M.: Lang, 2004. S. 185-192
Oberstufe (2003)	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Die gymnasiale Oberstufe. Gymnasium / Gesamtschule. Informationen für Schülerinnen und Schüler, die ab dem Schuljahr 2003/04 in die Jahrgangsstufe 11 eintreten. Hg. v. Bochum: Kamp, 2. Aufl. 2003
Pagin (1994)	Pagin, P.: Convention. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 745-747
PD (2003)	Praxis Deutsch 1-6 (2003)
Plett (1992)	Plett, Heinrich F.: Das Paradoxon als rhetorische Kategorie. In: Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Hg. v. Paul Geyer u. Roland Hagenbüchle. Tübingen: Stauffenburg, 1992: 89-104
Quasthoff (1994)	Quasthoff U.M.: Context. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 730-737
Quine (1962)	Quine, Willard van Orman: Paradox. In: Scientific American 206 (1962): 84-96
Ramsenthaler (1982)	Ramsenthaler, Horst: Pragmatische Kommunikationstheorie und Pädagogik. Eine Untersuchung zur Konzeption WATZLA-WICKs u.a. und ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Weinheim: Beltz, 1982

Rauch (2004)	Rauch, Marja: Aufgabenvielfalt. Ein Plädoyer. in: Juliane Köster et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M.: Lang, 2004. S. 193-196
Redder (1984)	Redder, Angelika: Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer, 1984
Redder (2004)	Redder, Angelika: Von der Grammatik zum sprachlichen Handeln – Weil: <i>Das interessiert halt viele</i> . in: Der Deutschunterricht 5 (2004) S. 50-59
Rehbein (1976)	Rehbein, Jochen: Planen II. Planbildung in Sprechhandlungssequenzen. Trier: L.A.U.T., 1976
Rehbein (1977)	Rehbein, Jochen: Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler, 1977
Rescher (1966)	Rescher, Nicholas: The logic of commands. London u.a.: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1966
Reski (1982)	Reski, Annegret: Aufforderungen Zur Interaktionsfähigkeit im Vorschulalter. Frankfurt a.M.: Lang, 1982
Roloff (1990)	Roloff, Marion: Metakommunikative Äußerungen. in: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung. 2/43 (1990) S. 221-242
Rosengren (1988)	Rosengren, Inger: Die Beziehung zwischen Satztyp und Illokutionstyp aus einer modularen Sicht. in: Sprache und Pragmatik 7 (1988) S. 1-30
Rosengren (1993)	Rosengren, Ingrid: Imperativsatz und „Wunschsatz“ – zu ihrer Grammatik und Pragmatik. in: Inger Rosengren (Hg.): Satz und Illokution. Band 2. Tübingen: Niemeyer, 1993. S. 1-48
RuL Biologie (1999)	Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Biologie. Hg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Chemie (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Chemie. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Chinesisch (2002)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Chinesisch. Frechen: Ritterbach, 2002
RuL Deutsch (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen: Ritterbach, 1999

RuL ER (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Erdkunde (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Ernährungslehre (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Ernährungslehre. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Erziehung	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehung. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Französisch	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Geschichte (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Hebräisch (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Hebräisch. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Informatik (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Informatik. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Italienisch	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Italienisch. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Japanisch (2002)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Japanisch. Frechen: Ritterbach, 2002

RuL KR (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Latein (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Literatur (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Literatur. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Mathematik (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Mathematik. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Musik (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Philosophie (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Physik (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Physik. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Sozialwissenschaften (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Spanisch (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch. Frechen: Ritterbach, 1999
RuL Sport (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sport. Frechen: Ritterbach, 1999

RuL Technik (1999)	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Technik. Frechen: Ritterbach, 1999
Saáe et al. (1978)	Saáe, Günter und Horst Turk (Hg.): Handeln, Sprechen und Erkennen. Zur Theorie und Praxis der Pragmatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1978
Sainsbury (1993)	Sainsbury, R.M.: Paradoxien. Stuttgart: Reclam, 1993
Scherer (1989)	Scherer, Hans (Hg.): Sprache in Situation. Eine Zwischenbilanz. Bonn: Romanist. Verlag, 1989
Scherer (1990)	Scherer, Ursula: Sprechakte als Interaktionsverhalten. Hamburg: Buske, 1990
Schilling (1999)	Schilling, Ulrike: Kommunikative Basisstrategien des Aufforderns. Eine kontrastive Analyse gesprochener Sprache im Deutschen und im Japanischen. Tübingen: Niemeyer, 1999
Schlesinger (1974)	Schlesinger, George: The Unpredictability of Free Choices. In: The British Journal for the Philosophy of Science 25 (1974): 209-221
Schlieben-Lange (1975)	Schlieben-Lange, Brigitte: Linguistische Pragmatik. Stuttgart: Kohlhammer, 1975
Schmidt (1967)	Schmidt, Wilhelm: Grundfragen der deutschen Grammatik. Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre. Berlin: Volk und Wissen, 3. Aufl. 1967.
Schoenthal (1979)	Schoenthal, Gisela: Sprechakttheorie und Konversationsanalyse. In: Arbeiten zur Konversationsanalyse. Hg. v. Jürgen Dittmann. Tübingen: Niemeyer, 1979. S. 44-72
Schülein (1977)	Schülein, Johann A.: Psychotechnik als Politik. Zur Kritik der Pragmatischen Kommunikationstheorie von WATZLAWICK et al. Frankfurt/M. 2. Aufl. 1977
Schulentwicklung (1998)	Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Evaluation in der Schulpraxis. Beiträge zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. Dokumentation einer landesweiten Fachtagung im Rahmen des Dialogs über die Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Schule – Schule der Zukunft“ vom 18. bis 19. September 1997 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest. Frechen: Ritterbach, 1998
Searle (1983)	Searle, John R.: Intentionality. An essay in the philosophy of mind. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 1983
Searle (1990)	Searle, John R.: Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 3. Aufl. 1990
Searle (1991)	Searle, John R.: Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1991
Searle (1994)	Searle, John R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 6. Aufl. 1994
Segeth (1974)	Segeth, Wolfgang: Aufforderung als Denkform. Vom Wissen und zielgerichteten Handeln. Berlin: Akademie, 1974
Shibatani (1994)	Shibatani, M.: Honorifics. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 1600-1608

Smith (1994)	Smith, N.V.: Competence and Performance. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 645-648
Sökeland (1980)	Sökeland, Werner: Indirektheit von Sprechhandlungen. Eine linguistische Untersuchung. Tübingen: Niemeyer, 1980
Spinner (2003)	Spinner, Kaspar H.: Über PISA-Aufgaben nachdenken. in: Praxis Deutsch Sonderheft 176 (2003) S. 50-57
Spinner (2004)	Spinner, Kaspar H.: Wie viel Freiraum braucht Kreativität? – Folgerungen für die Aufgabenkonstruktion. in: Juliane Köster et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M.: Lang, 2004. S. 139-153
Studienseminar Koblenz (2002)	http://www.studienseminar-koblenz.de/seiten/wahlmodule_unterlagen/kurs1/123/3%20Aufgabenkultur%und20%20Unterrichtschoreografie.pdf
Szulc (1994)	Szulc, Magdalena: Syntaktische Realisierungstypen von Aufforderungssprechakten. in: Convivium 1994. S. 171-194
Tausch et al. (1998)	Tausch, Reinhard und Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen u.a.: Hogrefe, 11. Aufl. 1998.
Thomas (1994)	Thomas, J.: Cooperative Principle. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 760-762
TMR (1999)	Bekes, Peter u.a. (Hg.): Texte, Menschen, Reflexionen. Literatur und Sprache Sekundarbereich II. München: Oldenbourg, 1999
TTS (2001)	Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Hg. v. Heinrich Biermann u.a. Berlin: Cornelsen, 2001
ÜD (1995)	Fritzsche, Joachim (Hg.): Überschrift Deutsch. Arbeitbuch Literatur und Kommunikation Sekundarstufe II. Hannover: Schroedel, 1995
Ulkan (1992)	Ulkan, Maria: Zur Klassifikation von Sprechakten. Eine grundlegende Fallstudie. Tübingen: Niemeyer, 1992
Vater (1994)	Vater, Heinz: Einführung in die Sprachwissenschaft. München: Fink, 1994
Veltman (1994)	Veltman, F.: Conditionals. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 683-685
Verschueren (1994)	Verschueren, J.: Speech Acts Verbs. in: The encyclopedia of language and linguistics. Ed. by R.E. Asher et al. Oxford: Pergamon, 1994. S. 4138-4140
Vieweger et al. (1986)	Viehweger, Dieter und Gottfried Spies: Struktur illokutiver Handlungen in Anordnungstexten. in: Satz, Text, sprachliche Handlung. Hg. v. Wolfgang Motsch. Berlin: Akademie, 1986. S. 81-118
Vollmar (1975)	Vollmar, Winfried: Über die Wahrheit von Aussagen. Ein Unterrichtsmodell für die Klassen 11 und 12. In: Der Deutschunterricht 27 (1975). H. 2: 104-119
Vollmer (1992)	Vollmer, Gerhard: Paradoxien und Antinomien. Stolpersteine auf dem Weg zur Wahrheit. In: Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Hg. v. Paul Geyer u. Roland Hagenbüchle. Tübingen: Stauffenburg, 1992.: 159-189

Wallace (1997)	Wallace, Catherine: The role of language awareness in critical pedagogy. in: L. van Lier et al. (eds.): Encyclopedia of Language and Education. 1997. S.241-250
Watzlawick (1963)	Watzlawick, Paul: A Review of the Double Bind Theory. In: Family Process 2 (1963): 132-153
Watzlawick (1965)	Watzlawick, Paul: Paradoxical Predictions. In: Psychiatry 28 (1965): 368-374
Watzlawick et al. (1967)	Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin u. Don D. Jackson: Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes. New York: Norton, 1967
Watzlawick et al. (1990)	Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin u. Don D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber, 8. Aufl. 1990
Watzlawick et al. (1992)	Watzlawick, Paul, John H. Weakland u. Richard Fisch: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern: Huber, 5. Aufl. 1992
Weber (1982)	Weber, Ursula: Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Tübingen: Niemeyer, 1982
Weigand (1989)	Weigand, Edda: Sprache als Dialog. Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik. Tübingen: Niemeyer, 1989
Werlen (1983)	Werlen, Iwar: Vermeidungsritual und Höflichkeit. Zu einigen Formen konventionalisierter indirekter Sprechakte im Deutschen. in: Deutsche Sprache 1983. S. 193-218
Willenberg (2004)	Willenberg, Heiner: Wie und wie weit kann man Textverstehen durch Testaufgaben erfassen? in: Köster, Juliane et al. (Hg.): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2004. S. 19-32
Winkler (2001)	Winkler, Edeltraud: Aufbau und Gliederung einer Synonymik deutscher Sprechaktverben. in: Gisela Harras (Hg.): Kommunikationsverben. Konzeptuelle Ordnung und semantische Repräsentation. Tübingen: Narr, 2001. S. 195-229
Winterhoff-Spurk (1983)	Winterhoff-Spurk, Peter: Die Funktionen von Blicken und Lächeln beim Auffordern. Eine experimentelle Untersuchung zum Zusammenhang von verbaler und nonverbaler Kommunikation. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 1983
Wörner (1978)	Wörner, Markus H.: Performative und sprachliches Handeln. Ein Beitrag zu J.L. Austins Theorie der Sprechakte. Hamburg: Buske, 1978
Wörterbuch (1999)	Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden. Hg. v. Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 3. Aufl. 1999
Wunderlich (1972)	Wunderlich, Dieter (Hg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum, 1972
Wunderlich (1978)	Wunderlich, Dieter: Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978.
Wunderlich (1984)	Wunderlich, Dieter: Was sind Aufforderungssätze? In: Gerhard Sticker (Hg.), Pragmatik in der Grammatik. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel, 1984.: 92-117

Ziegler (1977)	Ziegler, Jürgen: Kommunikation als paradoxer Mythos. Analyse und Kritik der Kommunikationstheorie Watzlawicks und ihrer didaktischen Verwertung. Weinheim: Beltz, 1977
Zifonun et al. (1997)	Zifonun, Gisela et al. (Hg.): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1-3. Berlin u.a.: de Gruyter, 1997.