

Julia Heideklang / Urte Stobbe (Hg.)

Kleine Formen für den Unterricht



V&R

unipress



unipress

Themenorientierte Literaturdidaktik

Band 2

Herausgegeben von

Sieglinde Grimm und Berbeli Wanning

Julia Heideklang / Urte Stobbe (Hg.)

Kleine Formen für den Unterricht

Historische Kontexte, Analysen, Perspektiven

Mit 14 Abbildungen

V&R unipress

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Der Sammelband ist aus einem Workshop des DFG-Graduiertenkollegs 2190 »Literatur- und Wissensgeschichte kleiner Formen« an der Humboldt-Universität zu Berlin hervorgegangen.
Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 276772850/GRK 2190.

© 2020, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: iStock.com/Kritchianut
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck
Printed in the EU.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISSN 2366-3537
ISBN 978-3-8470-0962-7

Inhalt

| | |
|-------------------|---|
| Vorwort | 7 |
|-------------------|---|

| | |
|--|---|
| Julia Heideklang / Sandra Dobritz / Urte Stobbe Kleine Formen für den Unterricht – Unterricht in kleinen Formen – Einleitung | 9 |
|--|---|

I. Kontexte

| | |
|---|----|
| Juliana Wekel Grammatik an der Versgrenze: Priscians <i>Partitiones</i> im spätantiken Unterricht | 29 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Sandra V. S. Dobritz Wie konstruiert man kleine Formen? – Form und Funktion in Gedikes <i>Lateinischem Lesebuch</i> | 43 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Aline Willems Kleine Formen im Französischunterricht des 19. Jahrhunderts in Deutschland | 69 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| Stefan Born / Britta Eiben-Zach Erträge reduzierter Situierung. Überlegungen zur Adressaten- und Situationsorientierung in Abituraufgaben der 1960er/1970er Jahre | 101 |
|---|-----|

II. Analysen

| | |
|--|-----|
| Maike Nikolai-Fröhlich ›Freche‹ Jungs und ›hübsche‹ Mädchen? Genderorientierte Analysen kleiner Formen im Kontext nicht-publizierter Lernmaterialien | 123 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Maja Linke | |
| Katzenjammer und Superbürger*innen – Comics im fremdsprachlichen | |
| Deutschunterricht | 139 |
| III. Perspektiven | |
| Ann-Kristin Müller | |
| Von digitalen Bildern und Gedanken: Kleine digitale Formen im | |
| Deutschunterricht der Primarstufe | 157 |
| Katrin Lehnen | |
| Wissenschaftliche Miniaturen und andere kleine Formen im | |
| Deutschunterricht. Am Beispiel des materialgestützten Schreibens | 173 |
| Julia Heideklang | |
| Conrad Gesners <i>Historia animalium</i> : Großes Werk und kleine Formen | |
| im fächerübergreifenden Unterricht | 197 |
| Berbeli Wanning / Urte Stobbe | |
| Zwischen Abstraktion und Anschaulichkeit. Pflanzengedichte | |
| (Guggenmos, Huchel, Wagner) als kleine literarische Formen im | |
| Deutschunterricht | 225 |
| Biobibliografische Angaben | 245 |

Vorwort

Die große Stärke kleiner Formen steht im Mittelpunkt dieses Bandes der Reihe Themenorientierte Literaturdidaktik (TOLD). Deren Ziel ist es, aktuelle Themen und Tendenzen der Literaturdidaktik fachwissenschaftlich fundiert vorzustellen und dabei die Vermittlung kultureller Bildung so zu positionieren, dass sie die sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung und Erziehung mitgestalten kann.

Wir als Reihenherausgeberinnen freuen uns, dass mit Julia Heideklang und Urte Stobbe zwei engagierte Wissenschaftlerinnen den Schritt wagen, das weitgreifende Potenzial kleiner Formen in einem multidisziplinären Zusammenspiel unterschiedlicher fachlicher und didaktischer Sichtweisen zu erkunden. Ansatzpunkt ist die Überlegung, dass nicht allein die Quantität der Formen, Inhalte und Stoffe die Grundlage der Wissensvermittlung bildet, sondern auch der Umgang mit den Prinzipien ihrer Auswahl für Unterrichtszwecke. Durch diese Fokussierung auf das Verbindende kleiner Formen bei durchaus heterogenen Fachperspektiven kommt etwas Neues zum Vorschein, das sprachliches und literarisches Lernen verändern kann.

Was zunächst so einfach klingt, offenbart seine Komplexität erst beim zweiten Hinschauen. Tatsächlich haben diese innovativen, überfachlichen Gesichtspunkte positive Konsequenzen für die Art der Unterrichtsgestaltung, für verschiedene Aufgabenformate oder für Fragen der Kanonisierung von Wissen und (literarischen) Inhalten. Von einem historischen Blickwinkel ausgehend, verknüpft der vorliegende Band weit gespannte Beiträge zur lateinischen Grammatik, zu Abituraufsätzen und wissenschaftlichen Miniaturen, zu Comics und Pflanzengedichten mit einem Unterricht der Zukunft, in dem digitale kleine Formen natürlich nicht fehlen dürfen. Differenzierung und Verbindlichkeit, die dialektischen Grundmomente des fachdidaktischen Zugriffs auf Inhalte und Formen des Wissens, werden so ideal repräsentiert. Wer sich mit Vermittlungsmethodologie oder aktueller Lehr- und Lernpraxis beschäftigt, wird in diesem Band ebenso fündig wie alle, die sich unter dem Signum der kleinen Form

dafür begeistern können, bisher häufig marginalisierte Inhalte zu entdecken und in einem spannenden Unterricht in den Mittelpunkt zu rücken.

Wir wünschen dem Band ein aktives Lesepublikum und einen großen Wirkungskreis. Allen Leserinnen und Lesern können wir vorab versprechen, dass sie Überraschendes aufstöbern werden, wenn sie sich auf die hier präsentierten kleinen Formen einlassen.

Im Juli 2019

Sieglinde Grimm
Köln

Berbeli Wanning
Siegen

Julia Heideklang / Sandra Dobritz / Urte Stobbe

Kleine Formen für den Unterricht – Unterricht in kleinen Formen – Einleitung

Der moderne Schulunterricht sieht sich vor zahlreiche Herausforderungen gestellt. Zu zeitlichen und räumlichen Limitationen tritt eine Fülle an Aufgaben, die der Unterricht leisten soll. Über die Fächergrenzen hinaus gilt es zudem, überfachliche, gesamtschulische Aufgaben, wie z. B. Umweltbildung und Gesundheitserziehung, zu leisten. Hinzu treten Entwicklungen und neue Anforderungen im Zuge der Digitalisierung sowie eines zunehmend globalen Lernens. Aus den spezifischen Herausforderungen des Schulunterrichts ergibt sich daher bereits eine inhärente Notwendigkeit zur Kürze.

In ihrem Spiegel-Artikel *Entrümpelt die Lehrpläne!* (2018, S. 48) machen sich Nida-Rümelin / Prenzel / Zierer stark für eine Reduktion der Stofffülle zugunsten einer Ausrichtung von Unterricht an den »Schlüsselproblemen unserer Zeit« (ebd.). Denn

[a]ktuelle Lehrpläne bereiten nicht auf das vor, was wir heute schon wissen – und auch nicht auf das, was wir heute nicht wissen können. Sie bereiten auf das vor, was gestern wichtig war. Die nachwachsende Generation braucht nicht nur Fachwissen, sondern auch Denkweisen; nicht nur die Tiefe in einem Fach, sondern auch die Verknüpfung der Fächer [...]. (ebd.)

Kleine Formen¹, die sich in großer Bandbreite im Schulunterricht finden lassen, wirken als Schaltstellen für die von Nida-Rümelin / Prenzel / Zierer geforderte

1 Wir haben uns in diesem Band für die durchgehende unmarkierte Kleinschreibung entschieden, wie sie sich auch in den jüngeren Arbeiten auf dem Feld etabliert hat und die bisherigen Beobachtungen zu dieser heterogenen Gruppe von Formen widerspiegelt. Innerhalb der Forschung wurden kleine Formen in den letzten Jahren in verschiedenen Publikationen vermehrt diskutiert. Exemplarisch zu nennen sind hier etwa die Monographie *Kleine Prosa in Moderne und Gegenwart* von Dirk Götsche (2006) sowie der Sammelband *Kleine Prosa, Theorie und Geschichte eines Textfeldes im Literatursystem der Moderne* (Althaus / Bunzel / Götsche 2007). Autsch / Öhlschläger fragen mit ihrem Sammelband *Kulturen des Kleinen* (2014) nach der Funktion und Bedeutung kleiner Dinge, Materialien und Schreibweisen für das Selbstverständnis moderner und postmoderner Kulturen. Gamper / Mayer untersuchen in ihrem Sammelband *Kurz & Knapp* (2017) kleine Formen vor ihrem mediengeschichtlichen Hintergrund.

Entschleunigung und als hochwertige Konnektoren für ein inter- und transdisziplinäres Denken. Pragmatische Kleinformen wie Skizzen, Notizen, Protokolle, Modelle, Lernkarten, *Summaries*, Lektionstexte und Aufgabenstellungen können in ihrer Bedeutung für den schulischen Unterricht kaum überschätzt werden. Nichtsdestoweniger stellt die Untersuchung der spezifischen Gebrauchs-kontexte im Lehr-Lernalltag innerhalb der Erforschung kleiner Formen bislang ein Desiderat dar. Dabei wurde bereits konstatiert, dass »Formen, die sich durch Kürze und Knappeit auszeichnen, in besonderer Weise dazu geeignet sind, das Zusammenspiel von Wissen und Erzählen zu regulieren und gestalten« (Gammer / Mayer 2017, S. 12).

Hiervon ausgehend ist es naheliegend, eine grundlegende Affinität zwischen Unterricht und kleinen Formen anzunehmen. Sowohl die für den Unterricht ausgewählten und erstellten Lernmaterialien als auch die Unterrichtskonzeption unterliegen verschiedenen (zeit-, raum- und monetären) ökonomischen Zwängen, stellen bestimmte Ansprüche an das produzierte Material in Form und Inhalt und intendieren eine spezifische Rezeption. Dabei geraten einerseits die scheinbar unauffälligen didaktischen Methoden zur Auswahl und Aufbereitung geeigneter Lernmaterialien in den Blick. Andererseits ist zu fragen, ob der Unterricht nicht zahlreiche kleine Formen selbst hervorbringt. Kleine Formen profitieren und migrieren von außerschulischen literarischen, gesellschaftlichen Praktiken und Schauplätzen in den Kosmos Schule. Zugleich wirken die kleinen Formen des Unterrichts über die Ausbildung und Bildung der folgenden Generationen wieder zurück auf die gesellschaftliche, wissenschaftliche und politische Kommunikation und Praxis, und ermöglichen so etwa die Teilhabe an der Wissensgesellschaft. Daher kann die Betrachtung kleiner Formen im Kontext schulischen Unterrichts über Erkenntnisse für den zukünftigen Unterricht hinaus auch Impulse für ihre Erforschung in außerschulischen Kontexten bieten, wenn die vielfältigen Wechselwirkungen und Transformationen zwischen schulischen und außerschulischen Kontexten berücksichtigt werden.

Schulunterricht ist in hohem Maße durch seine zeitlichen und räumlichen Bedingungen gekennzeichnet. Diese erzwingen eine kriteriengeleitete Selektion von Inhalten und Unterrichtsmaterialien, ohne die Qualität der Wissensvermittlung zu beeinträchtigen. Unterricht ist durch den Ort Schule und seine spezifische Raumökonomie, etwa die Größe und Ausstattung der Klassenzimmer, die Lage und Aufteilung des Schulgebäudes und -geländes, bestimmt. Zuweilen wird dieses Zusammenspiel durch Besuche außerschulischer Lernorte erweitert, die andere Räumlichkeiten und Lernmöglichkeiten bieten als der Schulraum, so z. B. die Möglichkeit eines umfassenden Experiments mit DNA in

Dem Spannungsverhältnis zwischen Verknappung und Knappeit spürt der Sammelband *Phänomene der Verknappung* (2018) von Borvitz / Temelli nach.

einem ausgestatteten Labor, die Erkundung von Zusammenhängen in Naturräumen oder die Arbeit mit umfassenden thematischen Sammlungen und Ausstellungen in Museen und Galerien. Darüber hinaus muss im Unterricht aber auch mit zeitökonomischen Limitationen ein Umgang gefunden werden.

Das Spannungsverhältnis zwischen fachwissenschaftlichen Anforderungen und fachlichen sowie überfachlichen Zielen für die schulische Bildung der Schülerinnen und Schüler findet sich in allen Schulfächern wieder. Exemplarisch sei hier etwa auf den Berliner Rahmenlehrplan für das Fach Biologie verwiesen:

[D]ie Breite der Fachwissenschaft Biologie, ihr hoher Wissensstand sowie ihre gegenwärtige Dynamik erfordern für den Biologieunterricht somit eine Auswahl der Inhalte, exemplarisches Vorgehen und ein andauerndes Bemühen um Aktualität. Die stoffliche Fülle des Faches Biologie wird zugunsten weniger und überschaubarer Inhalte, Strukturen und Methoden reduziert, ohne zu fachlich falschen Aussagen zu gelangen. (RLP Teil C Biologie 2015, S. 4)

Die Fülle des Fachwissens und die beständige Forschung auf dem Gebiet der Biologie machen verschiedene Verfahren der Verkleinerung für eine Anpassung an die Wissenvermittlung im Unterricht notwendig. Die Wissensbestände müssen sowohl auf der Höhe der Zeit und repräsentativ für das Feld der Biologie als auch mit Blick auf die didaktische Bearbeitung für den Unterricht ausgewählt werden (Selektion). Hierbei werden die Wissensbestände aus dem Kontext der Forschung in den schulischen Wissenvermittlung überführt (Transposition). Die ausgewählten Inhalte und Textformen wandern entweder bereits als kleine Formen in das Lernmaterial und die Unterrichtskonzeption ein (Remediation, Hybridisierung) oder sie müssen über Verfahren der Reduktion und Verdichtung verkleinert und neu aufbereitet werden.

Dem Schulunterricht selbst sind hierbei zwei grundlegende Tendenzen kleiner Formen in praxeologischen Ökologien zu eigen: das Episodenhafte und die Serialität. Beides ist allein schon in der Modularisierung der verschiedenen Rahmenlehrpläne dokumentiert² und findet sich in den schulinternen Curricula noch differenzierter aufgegliedert. Unterricht fungiert ganz wesentlich mittels der sinnhaften Aneinanderreihung einzelner Unterrichtseinheiten zu einer übergreifenden Unterrichtsreihe, die wiederum mehr oder weniger eng an vorhergehende und nachfolgende Unterrichtsreihen anschließt.³ Für diese epi-

2 Vgl. z. B. den RLP Biologie TEIL C (2015, S. 25): »Die Themenfelder [des RLPs] sind didaktisch verbunden und ergeben eine sinnvolle und begründete Reihenfolge, die jedoch nicht starr ist und an Lerngruppen und schulartspezifische Bedingungen angepasst werden kann.«.

3 Eine scheinbare Ausnahme bildet der Projektunterricht, der zwar in der Regel nicht in größere Unterrichtsreihen eingegliedert ist, aber in sich nach den gleichen Prinzipien der Episodenhaftigkeit und Serialität organisiert ist. Projektunterricht bzw. Projektarbeit ist in den Rahmenlehrplänen vorgesehen (vgl. etwa den RLP Biologie Sek II 2006, S. 7), wodurch ein Her austreten aus der unterrichtlichen Modularisierung möglich und gewünscht ist.

sodenhafte Akkumulation sind kleine Formen als »Versatzstücke für serielle Iterationen oder Variation« (Gamper / Mayer 2017, S. 18) geradezu prädestiniert. Zu denken ist beispielsweise an ein für die Unterrichtsreihe zentrales Zitat eines Schriftstellers oder einer historischen Persönlichkeit, das wiederholt als verbindendes Element, aber auch zur Problematisierung einzelner Aspekte eines Themenkomplexes herangezogen wird. Die Zergliederung des Unterrichts in episodenhafte Einheiten bedarf daher einer geschickten Feingliederung.

Jede Unterrichtskonzeption benötigt eine grundlegende Flexibilität, die sie durch arbeitsökonomische Anpassungen für heterogene situative Anforderungen und zeitliche Vorgaben sowie für verschiedene Weiterführungen kompatibel und anschlussfähig macht. In der Praxis müssen nicht zuletzt die Stundentaktung und Stundenzahl der Fächer und ihre Verteilung über die Woche in die Planung der thematischen Einheiten berücksichtigt werden. Der quantitative Umfang, der eine angemessene Bearbeitung seitens der Schülerinnen und Schüler gewährleistet, ist dabei nicht zuletzt von den Aufmerksamkeits- und Lese-Schreib-Ökonomien der Schülerinnen und Schüler bedingt, die sich in einem kontinuierlichen Wandel über die Entwicklung und Ausbildung der Schülerinnen und Schüler befinden und daher immer wieder anderer Formen zur Wissensvermittlung bedürfen. Wissensbestände werden daher kumulativ über die Schuljahre vermittelt und müssen für die unterschiedlichen Jahrgänge und Lerngruppen verschieden stark reduziert werden. Entsprechend kommen verschiedene Textformen mit unterschiedlich starkem Grad an Verdichtung und Abstraktion als Textgrundlage wie auch als Ziele schriftlicher Produktion seitens der Schülerinnen und Schüler zum Einsatz.

»Kurze Formen reduzieren und fragmentieren und aktivieren damit Dimensionen des Möglichen. Komplexität wird so durch den Einsatz der kurzen Formen wahlweise erhöht oder verringert, wobei die Bewegungen der Komplexitätsreduktion und -steigerung unvermittelt umschlagen können.« (Gamper / Mayer 2017, S. 12)

Veranschaulichen lässt sich dieser flexible Einsatz kleiner Formen an einem Beispiel aus dem Bereich Ethik/Philosophie. Als Unterrichtsgegenstand wird formuliert: »Im Mittelpunkt der Ethik steht das Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zur Welt und zur Umwelt und damit die Frage: ›Was ist ein gutes Leben und wie kann man es führen?‹« (Vgl. RLP Ethik Teil C 2015, S. 3). Ausgehend von dieser Frage wird im Berliner Ethikunterricht »Glück und das gelingende Leben« in der Sekundarstufe untersucht. In der Auseinandersetzung mit dem Thema werden drei verschiedene Perspektiven beleuchtet. Geht es in der individuellen Auseinandersetzung hauptsächlich um die Frage, wie man sich ein glückliches Leben vorstellt, werden in gesellschaftlicher und ideenschichtlicher Perspektive die Fragen danach aufgeworfen, welche Bedeutung das Thema für das Zusammenleben in der Gesellschaft hat bzw. in welchem kulturellen

Traditionszusammenhang das Thema steht (vgl. ebd., S. 19). In der konkreten Auseinandersetzung können kurze Texte wie Märchen oder Romanauszüge, die eine utopische oder dystopische Welt zeigen, als Textgrundlage dienen. In der Sekundarstufe 1 steht dabei die Kompetenz des Wahrnehmens und Deutens, aber auch des Urteilens, im Vordergrund. Auf der Grundlage von Sinnes- und Sinnerfahrungen sollen Sachverhalte unter ethischer Perspektive wahrgenommen, bezeichnet und eingeordnet werden, sodass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, »begründet zu argumentieren, differenziert Positionen zu beurteilen und ein eigenes reflektiertes Urteil zu fällen« (vgl. ebd., S. 5f.).

Der Ethikunterricht dient als Propädeutikum für den Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Auch wenn in vielen Lehrplänen der Bundesländer das Thema Glück nicht explizit Erwähnung findet, nimmt es doch einen Schwerpunkt im Themengebiet »4.1 Ethisch-praktischer Reflexionsbereich« oder »4.2 Geschichtlicher, gesellschaftlicher und anthropologischer Reflexionsbereich« ein (vgl. RLP Philosophie 2006, S. 14f.). Aufbauend auf den Kenntnissen der Sekundarstufe 1 wird der Begriff des Glückes erweitert und nun anhand von Primärquellen verschiedener Philosophen (z. B. Auszüge philosophischer Traktate) einer Analyse und Kritik unterzogen. Aufgrund der bereits vorhandenen Kenntnisse erfährt der Unterrichtsgegenstand eine Vertiefung und das bereits vorhandene Wissen eine Systematisierung. Dabei können aufgrund der weiterentwickelten Lese- und Schreibfähigkeit umfassendere, dichtere und komplexere Textformen und visuelle Darstellungsformen eingesetzt werden.

Neben dem großen Potenzial kleiner Formen im Schulunterricht, wie es sich am Beispiel des Philsophie/Ethikunterrichts veranschaulichen lässt, wird die didaktische Reduktion von Unterrichtsgegenständen indes seit Langem zum Gegenstand fachdidaktischer Debatten. Die Frage nach der verwendeten Begrifflichkeit und dem angemessenen Umfang didaktischer Reduktion wird in den einzelnen Fachdidaktiken unterschiedlich beantwortet. Die Verkürzung von Sachgegenständen für den Unterricht befindet sich fortwährend in einem Spannungsverhältnis von Verkürzung bzw. Verkleinerung und Knappheit:

Denn Verknappung bewegt sich auf der unbestimmbaren Schwelle eines Schon-zu-wenig oder Noch-genügend, sie ist angesiedelt zwischen dem Ausreichenden und dem Mangel. Gemeinhin ist ihr eine Bedrohungslage implizit, weist sie doch auf einen wahrscheinlichen Endpunkt der Entwicklung hin: Knappheit. (Borvitz / Temelli 2018, S. 8)

Diese Balance zwischen ›klein‹ und ›zu klein‹ ist dem schulischen Unterricht und seinen kleinen Formen inhärent und dementsprechend groß ist die Gefahr der Verkürzung von Wissensbeständen und Sachverhalten, die zu Unverständlichkeit oder Verhärtung von Normvorstellungen führen kann. Daher scheint es umso zentraler, dass schulische kleine Formen nicht nur als Medium für Wis-

sensvermittlung begriffen werden, sondern ebenso, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, diese Verkürzungen und Auswahlprozesse bei kleinen Formen ›mitzulesen‹.

Der Erwerb von ›Lesefähigkeit‹ einer spezifischen kleinen Form im Zusammenhang mit ihrer Anwendung findet sich beispielsweise beim Einsatz von Modellen im Biologieunterricht. Modelle werden »als vereinfachte Darstellungen komplexer Wirklichkeit« (Spörhase-Eichmann / Ruppert 2010, S. 167f.) definiert, die sich zu einem Original verhalten. Dabei teilt das Modell bestimmte Eigenschaften des Originals, während es sich wiederum in anderen unterscheidet. Welche Eigenschaften für die modellhafte Repräsentation ausgewählt werden, entscheiden dabei »Annahmen (Theorien, Hypothesen), nach denen die originale Wirklichkeit gedeutet wird« (Eschenhagen / Kattmann / Rodi 2008, S. 330). Modelle weisen neben solchen Verkürzungen auch ›unwesentliche Eigenschaften‹ auf, die als Beiwerk der Modellierung entstehen (vgl. ebd.). Beides muss von den Schülerinnen und Schülern für die Erkenntnisgewinnung kritisch reflektiert und dafür zunächst einmal ›mitgelesen‹ werden. In einem weiteren Schritt sollen Schülerinnen und Schüler auch selbst Modelle modifizieren und erstellen.⁴ Dazu ist nicht nur das Erkennen von Verkürzungen und Beiwerk als Resultate bestimmter Abstraktionsverfahren notwendig, auch die Verfahren der Verkleinerung wie Selektion, Reduktion, Remediation und Verdichtung sind als *tool kit* zur Modellerstellung heranzuziehen.

Wie weit eine Reduktion gehen darf, ohne die erkenntnisbringende und wissensvermittelnde Funktionalität zu verlieren, ist stets neu und gesondert auzuloten. Ein prominentes Beispiel für eine ›zu kurze‹ Form des Sprachunterrichts ist der Einzelsatz im altsprachlichen Unterricht und die sich daran anschließende Debatte. In der Analyse von Lehrwerken aus den 1960er Jahren wird deutlich, dass Einzelsätze – oftmals eingesetzt zur Einführung neuer grammatischer Phänomene – ›abgesehen von ihrem sprachlichen Schwerpunkt ohne inneren Zusammenhang‹ (Kipf 2006, S. 172) nebeneinander stehen. Während zu diesen Einzelsätzen aufwändig konstruierte Hilfen hinzutreten, die der Erschließung der grammatischen Phänomene dienen, bieten die Sätze kaum Hilfen zur inhaltlichen Erschließung und zeichnen sich vorrangig durch inhaltliche Banalität aus, sodass der bildende Eigenwert der Sprache in den Hintergrund gerät (vgl. Kipf 2006, S. 65 u. 172). Ab den 1970er Jahren erfolgte aufgrund dieser

⁴ »Modelle und Modellbildung kommen im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess besonders dann zur Anwendung, wenn komplexe Phänomene bearbeitet oder veranschaulicht werden müssen. Lernende verwenden ein Modell als eine idealisierte oder generalisierte Darstellung eines existierenden und gedachten Objektes, Systems oder Prozesses. Die Auswahl eines geeigneten Modells unter Beachtung der Fragestellung und das kritische Reflektieren des Modells sind bedeutsamer Teil der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung.« (RLP Biologie TEILC 2015, S. 7); vgl. dazu auch spezifischer S. 19.

fundamentalen Kritikpunkte schließlich die Abwendung von der Einzelsatzdidaktik hin zu neuen Zielen und Methoden sowie einem lektürezentrierten Unterricht (vgl. Kipf 2006, S.244–255, insb. 241f.).⁵

Die didaktische Aufbereitung von Lernmaterialien und Aufgabenstellungen mündet häufig in eine Akkumulation verschiedener heterogener Textformen, die gesammelt, verkürzt, verdichtet und schließlich in einer gemeinsamen Textumgebung sowie einem neuen Kontext angeordnet werden. Drei solcher unterrichtlichen Zusammenstellungen unterschiedlicher kleiner Formen, die auch im vorliegenden Tagungsband in den Blick genommen werden, sind materialgestützte Aufgaben, Lehrbücher und ›nicht-publizierte‹⁶ Lernmaterialien.

Materialgestützte Aufgaben finden sich im sprachlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht, um die Schülerinnen und Schüler zu einer möglichst selbstständigen Bearbeitung zu befähigen. Dabei sind die ausgewählten, klein(er) gemachten oder selbstverfassten kleinen Formen durch ein Netzwerk paratextueller Elemente (Überschriften, Aufgabenstellungen, Einleitungssätze, Hinweise etc.) gerahmt. Hier stehen die kleinen Formen als Fragmentierungen unter dem Zeichen zerstörter Ganzheit den großen Formen und dem ihnen »mindestens implizit innewohnende[n] Anspruch, Realität in ihrer Totalität einzufangen bzw. geschlossene Gegenkonzepte zu dieser zu entwerfen« (Althaus / Bunzel / Götsche 2007, S. XX), entgegen. Vielmehr ist es das »unverbundene Nebeneinander der [heterogenen] Einzeltexte« (ebd., S. XII), das die einzelnen Formen miteinander in Dialog treten lässt und damit die Rezipientinnen und Rezipienten zu permanenten Perspektivwechseln herausfordert (vgl. ebd.).

Diese Offenheit ermöglicht verschiedene Fortschreibungen und Revisionen, die unterschiedliche Erzählungen zulassen, da das Kleine »ungeachtet formaler Eigenschaften wie Reduktion, Konzentration und Verdichtung Verfahren der Entfaltung und Ausdehnung in Gang setzt« (Autsch / Öhlschläger 2014, S. 11). So zeigt sich, dass die Kulturtechnik des Erzählens in diesem Zusammenhang nicht nur für die Thematik der Wissensverdichtung in kleinen Formen besonders bedeutsam ist, indem »sie Gegenstände, Geschehnisse, Erfahrungen und Imaginationen zu neuen Zusammenhängen verkettet und damit Wissen proliferiert, aber auch generiert« (Gamper / Mayer 2017, S. 20). Mit unterrichtlichen kleinen Formen werden verschiedene Dimensionen des Möglichen aktiviert (vgl. ebd.,

5 Auch Lesestücke können sich als problematisch erweisen, wenn sie sich als eine Ansammlung von Einzelsätzen erweisen, die lediglich durch eine Überschrift in einen gemeinsamen Kontext gestellt und zu einem Lesestück zusammengefasst wurden (vgl. Kipf 2006, S. 67 u. 70).

6 Darunter verstehen wir Lernmaterialien, die über entsprechende Online-Plattformen veröffentlicht, i. d. S. der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt sind, aber nicht den redaktionellen Prozess einer von Verlagen oder Zeitschriften gedruckten Veröffentlichung durchlaufen haben.

S. 12) und darüber Wirklichkeitserzählungen⁷ entworfen bzw. rekonstruiert, aber auch in Frage gestellt und verworfen.

Ähnliches begegnet im Hinblick auf die Lehrbuchkonzeption: Die ausgewählten oder bearbeiteten Formen werden in einem thematischen Rahmen zueinander und miteinander auf Lehrbuchseiten angeordnet und dabei im Zusammenspiel mit verschiedenen Paratexten den Schülerinnen und Schülern präsentiert. Bei Veröffentlichungen von Verlagen treten die Ökonomie, Ästhetik sowie die erkenntnistheoretischen und wissensvermittelnden (epistemologischen) Funktionen schulischer kleiner Formen in ein Spannungsverhältnis zur Ökonomie und Ästhetik, die seitens der Verlage angestrebt werden – hier kommt also eine weitere Interessengruppe hinzu. Einerseits ermöglichen der Druck und die Distribution von Lehrbüchern die dauerhafte Festschreibung und Sicherung des Materials sowie dessen Verbreitung, andererseits wird das Material durch die Vorgaben des Druckhauses in seinem Umfang, seiner räumlichen Anordnung – dem Buch und der Buchseite, eine pro Themenfeld bzw. Lektion zur Verfügung gestellte Anzahl von Seiten – wiederum begrenzt und muss auf das Lehrbuchkonzept zugeschnitten werden.

Im Bereich des Lernmaterials und der Lehrbücher lässt sich daher gut beobachten, dass solche kleinen Formen nicht nur in ein beständiges – und reibungsvolles – Verhältnis zu den großen Formen treten, sondern dass sie sich im gleichen Maße aus ihrer wechselseitigen Relation zueinander zu konstituieren scheinen. Dadurch, dass verschiedene kleine Texte und visuelle Repräsentationen auf einer Seite miteinander in eine kohärente Textumgebung gebracht werden, halten sie sich gewissermaßen auch gegenseitig klein und treten in Konkurrenz zueinander um den Raum der Seite.

Das Format der Seite ist jedoch nicht nur für bei Verlagen veröffentlichten Lernmaterialien und Lehrbüchern entscheidend, sie bildet auch die Grundlage für digital und ohne redaktionelle Bearbeitung erstellte Lernmaterialien, wie sie sich auf Online-Plattformen finden (z. B. 4teachers.de oder lehrer-online.de) und von den Autoren und Autorinnen anderen zur Nutzung bereitgestellt werden. Diese ohne redaktionelle Bearbeitung publizierten Lernmaterialien verdienen in gleichem Maße unsere Aufmerksamkeit. Diese Lernmaterialien sind weniger stark fixiert und potentiell zur weiteren Modifikation gedacht. Sie stehen damit in einem Ergänzungs- und teilweise auch Konkurrenzverhältnis zu Lehrbüchern, die geschlossene Konzepte über mehrere Schuljahre oder Themenkomplexe bereithalten. Obwohl Lehrbücher derzeit noch immer eine zentrale Form von Unterrichtsmaterial sind, haben diese Lernmaterialien in ihrer Verbreitung über Online-Plattformen und den persönlichen Austausch unter Lehrkräften das Potential einer

⁷ Zum Begriff des faktuellen Erzählens, der sich in diesem Kontext anbietet, aber hier nicht vertieft werden soll, vgl. Klein / Martínez (2009).

Verdrängung der gedruckten Lehrwerke. Die Lehrbuchverlage reagieren darauf, indem sie ihre gedruckten Werke bereits um elektronischen Zusatzaufgaben und -materialien erweitern, um einen flexibleren Einsatz im Unterricht zu ermöglichen. Ob materialgestützte Arbeiten, Lehrbücher oder nicht-redaktionelle Lernmaterialien, alle drei Beispiele sammeln, arbeiten mit und ordnen heterogene kleine Textformen auf dem Raum einer Seite an.

Für die Beschäftigung mit der Erzeugung von Unterrichtsmaterial ist die Definition der »little tools of knowledge«⁸ von Becker / Clark (2001) fruchtbar, die zwar bislang ausschließlich für akademische und bürokratische Zusammenhänge diskutiert wurde, sich jedoch in einigen Aspekten und Dimensionen für die Untersuchung kleiner Formen im Schulunterricht gleichermaßen anbietet. Sie hinterfragen die Form bzw. die Formen der Kurzprosa, in denen diese »Werkzeuge« und »Wissensfiguren« auftreten (»images, graphs, lists, questionnaires, dossiers, tables and reports«, ebd., S. 1). Darüber hinaus wird der Fokus auf die verschiedenen Akteure der Institutionen gerichtet und die daraus resultierende Konstruktion einer Autorperson (vgl. ebd., S. 6).

Für die Institution Schule sind ebenfalls verschiedene Akteure zu berücksichtigen wie auch die Eigenwirkung bzw. Selbstwirksamkeit, die den Lernmaterialien inhärent sein kann. Damit tritt die Frage nach der Rolle der Autorin bzw. des Autors dieser Lernmaterialien und der damit verbundenen kleinen Formen in den Vordergrund. Ist der Autor bzw. die Autorin als Erzeuger bzw. Erzugerin der spezifischen kleinen Form auch zugleich ein Erzähler bzw. Erzählerin?⁹ Und wenn ja, wie sind die narrativen Elemente im Lernmaterial und seiner spezifischen kleinen Formen zu (er)fassen? Relevant ist diese Frage, weil die Lehrperson im Idealfall in der Lage sein sollte, sich einerseits gänzlich zurückzunehmen und andererseits verschiedene gleichzeitige »Dimensionen des Möglichen« (Gamper / Mayer 2017, S. 12) zu (re)konstruieren. Zugleich darf gerade im Hinblick auf die Verfahren der Verkleinerung wie Selektion, Reduktion und Verdichtung der Einfluss der Autorinnen und Autoren nicht unterschätzt werden. Vielmehr spielt er bei der Erstellung von Lernmaterial eine zentrale Rolle, die stärker als bisher zu reflektieren ist.

Die verschiedenen Rollen von Lehrerinnen und Lehrern deuten bereits an, dass neben den didaktischen kleinen Formen nicht zuletzt auch bürokratische Formen in der Institution Schule hinzutreten, die auch in ihrem Verhältnis zu-

8 Sie sprechen auch von »little tools of representation« (Becker / Clark 2001, S. 1).

9 Eine Studie aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik hat diese Frage unlängst für den Geschichtsunterricht untersucht. Dabei ließ sich beobachten, dass sowohl Lehrerinnen und Lehrer bei der Materialerstellung als auch Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung von Lernmaterialien zu Erzählerinnen und Erzählnern von Geschichte(n) werden und dass die Aufgabenstellung selbst wesentlich beeinflusst, wie sich dieses Erzählen gestaltet (vgl. Waldis / Marti / Nitsche 2015).

einander und im Hinblick auf die Erzählerrollen der Lehrkräfte für zukünftige Untersuchungen einen interessanten Ansatzpunkt bieten.

Neben der Zusammenführung kleiner Formen zu größeren Konglomeraten, lässt sich im Schulkontext ebenfalls beobachten, dass einzelne kleine Formen entstehen, die sich aus größeren Verbünden herausbilden, loslösen und zu mobilen Einheiten für die Unterrichtsgestaltung werden. Diese kleinen Formen werden z. B. im Zuge von Lernunterstützungen (*Scaffolds*) spezifisch im schul-didaktischen Kontext hervorgebracht, wie etwa Hilfe- und Lernkarten (s. Abb. 1).

Methodenkarte 2: Lesen und Schlüsselbegriffe

Schlüsselbegriffe sind zentrale Begriffe im Text, die Ihnen dabei helfen, den Textinhalt zu erschließen. Natürlich ist es schwierig, beim ersten Lesen sofort zu erkennen, welche die Schlüsselbegriffe des Textes sind. Markieren Sie zunächst die Begriffe, die Ihnen als zentrale Informationsgeber interessant erscheinen. Besprechen Sie diese Kandidaten mit Ihrem Partner bzw. Ihrer Partnerin und legen Sie sich auf die endgültigen Schlüsselbegriffe fest. Markieren Sie diese farblich.

Was Sie dazu brauchen: einen Bleistift, eine/n Arbeitspartner/in, einen Textmarker.

1.

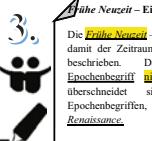


Frühe Neuzeit – Ein weiter Begriff
Die *Frühe Neuzeit* – Im Allgemeinen wird damit der Zeitraum von 1450 bis 1700 beschrieben. Dabei ist dieser Epochenbegriff **nicht trennscharf** und unterscheidet sich mit anderen Epochenbegriffen, etwa dem der *Renaissance*.

2.



3.



Frühe Neuzeit – Ein weiter Begriff
Die *Frühe Neuzeit* – Im Allgemeinen wird damit der Zeitraum von 1450 bis 1700 beschrieben. Dabei ist dieser Epochenbegriff **nicht trennscharf** und unterscheidet sich mit anderen Epochenbegriffen, etwa dem der *Renaissance*.

Abb. 1. Beispiel einer Methodenkarte zum Erarbeiten von Schlüsselbegriffen.

Scaffolds stellen den Schülerinnen und Schülern bei komplexeren Aufgaben und Problemlöseprozessen ein unterstützendes Gerüst zur Verfügung und ermöglichen und fördern auf diese Weise schrittweise die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben.¹⁰ Im Zusammenhang mit dem Forschenden Lernen zur Förderung wissenschaftlichen Denkens können verschiedenen *hard scaffolds* Probleme seitens der Schülerinnen und Schüler im Problemlöseprozess antizipieren

¹⁰ »Ein wichtiger Ansatz im Bereich der Lernunterstützungen ist der der *scaffolds* (zu Deutsch: Gerüste). Der Begriff wird teils sehr breit und synonym mit jeglicher Art von Unterstützung gebraucht. Dabei geht jedoch der wahre Charakter von *scaffolds* verloren, denn eine andauernde Diagnose, die Anpassung der Unterstützung, sowie das Ausschleichen der Unterstützung [...] sind wichtige Faktoren des *Scaffolding* im eigentlichen Sinne [...].« (Arnold / Kremer / Mayer 2017, S. 25). *Scaffolds* werden in dynamische und situative Maßnahmen der Lehrerinnen und Lehrer (*soft scaffolds*) und materialgesteuerte Lernunterstützungen, die im Vorhinein vorbereitet werden (*hard scaffolds*), unterschieden (vgl. ebd., S. 25f.).

und materialgestützt befördern, wie es in jüngster Zeit etwa für *Forschertipps* und *Concept Cartoons* im Biologieunterricht gezeigt wurde (vgl. Arnold / Kremer / Mayer 2017). Indem *hard scaffolds* aber genau solche Problempunkte, auftretende Fragen und Stolpersteine antizipieren und bereits vorbereitet als zusätzliche Materialien komplexe Aufgaben und Problemstellungen begleiten, übernehmen sie Teile der Kommunikationsfunktion, die sonst situativen Interventionen und Hilfestellungen seitens der Lehrkraft zufallen würden. Damit leisten sie eine Verschiebung weg von der Lehrperson hin zu den Schülerinnen und Schülern, deren eigenständige Produktivität sie fördern.

Schülerinnen und Schüler begegnen im Zusammenhang mit kleinen Formen in einer doppelten Rolle: als Rezipientinnen und Rezipienten kleiner Formen einerseits und als Produzentinnen und Produzenten derselben andererseits. So legen Schülerinnen und Schüler Listen an, um Ergebnisse zu sammeln und zu systematisieren, schreiben Protokolle zur Dokumentation von Ergebnissen und Beobachtungen. Diese *little tools of knowledge* bilden die essentielle Grundlage im schulischen Alltag. Für die Nutzbarmachung dieser *tools* ist es wesentlich, nicht nur ihren Einsatz im Unterricht didaktisch aufzubereiten, sondern ihre erkenntnisbildenden und ästhetischen Funktionen und Funktionsweisen als literarische Praktiken der Wissensvermittlung und Wissensproduktion für die Schülerinnen und Schüler sichtbar und damit eigenständig anwendbar zu machen, denn die im Schulunterricht verwendeten Schreibformen sollten nicht einfach zum Selbstzweck werden.¹¹

Bestimmte schuldidaktische kleine Formen bilden zugleich ein methodisches *tool kit*, das die Schülerinnen und Schüler in außerschulischen Kontexten zur Wissensgewinnung, -speicherung und -produktion befähigt. So lässt sich z. B. im Zuge der Digitalisierung eine Veränderung literaler Praktiken beobachten (vgl. Lehnen 2018, S. 27). Durch die Veränderung von Prozessen der Textproduktion tritt nun die Prozesshaftigkeit des Schreibens in den Vordergrund, wobei »die Aktualisierung und Fortschreibung von Texten zum Konstitutionsprinzip wird« (ebd., S. 28). Für den Unterricht eröffnen digitale kleine Formen, wie z. B. Blogs, neue Chancen für eine prozessorientierte Schreiblehre und die Einbindung kollaborativer Schreibprozesse (vgl. ebd.).

Kleine Formen können indes auch zu Schwierigkeiten in der Anwendung führen, was an ihrer – nicht selten unterschätzten – Komplexität und ihren ästhetischen und epistemologischen Ansprüchen liegt. Dabei ist zu hinterfragen, inwiefern ihr Einsatz im Unterricht schon bewusst reflektiert und vermittelt wurde. Ann Blair etwa konstatiert zur Praktik des Notierens, dass selbst heutzutage das Anfertigen von Notizen eine Art impliziten Wissens darstellt, obwohl

¹¹ Vgl. dazu auch die Beobachtung von Becker / Clark (2001, S. 9): »Like capitalistic accumulation of wealth, rituals of bureaucratic procedure become just as much ends-in-themselves.«

von grundlegender Wichtigkeit schon für den Schulunterricht und darüber hinaus (vgl. Blair 2004, S. 89). Ähnliches vermerkt Bunja (2014, S. 711): »Zugeleich zeigt sich, dass das Zitieren eher eine alltägliche Praxis ist, nicht jedoch methodisch reflektiert wird.« Das Zitieren wird zwar im schulischen Bereich reflektiert und ist wesentlicher Bestandteil von Leistungsüberprüfungen in sprachlichen Fächern der Oberstufe, doch erstreckt sich die Reflexion nicht auf die Geschichte des Zitierens selbst, sondern auf die aktuelle Anwendung von Zitationskonventionen.

Die historische Kontextualisierung kleiner Formen kann indes neue Impulse für den künftigen Umgang mit ihnen setzen. Denn es »gerät eine Vielfalt spezifischer Ausbildungen des Kurzen und Knappen in den Blick, die stets der systematischen und historischen Einordnungen bedürfen, weil sich die Relevanz der kleinen Formen erst dann erweist, wenn die Umstände ihres Gebrauchs reflektiert werden« (Gamper / Mayer 2017, S. 11). Kleine Formen sind also, wie bereits Götsche (2006, S. 10) betont, »nur in ihrer Geschichtlichkeit angemessen zu erfassen«. Dazu gehört auch die Reflexion der »Funktion produktiver Störung« (Althaus / Bunzel / Götsche 2007, S. IX) kleiner Formen. Diese beschränkt sich nicht nur auf literarische Gattungskonventionen, sondern betrifft in gleichem Maße Alltagsvorstellungen, gesellschaftliche Konventionen und Normen.

Schuldidaktische kleine Formen können sich an solchen Vorstellungen und Normen reiben, sie unterlaufen, konterkarieren oder als überholt entlarven. Jedoch bergen sie in gleichem Maße die Gefahr einer Verfestigung derselben, wenn sie nicht in ihrem fachdidaktischen Einsatz reflektiert und in ihrer Wirkmächtigkeit anerkannt werden. An lateinischen Lehrwerken der 1960er Jahre etwa kann beobachtet werden, dass Einzelsätze und Lesestücke oftmals ein »realitätsferne[s] Idealbild eines Schülers [zeichnen], der strebsam und fleißig ist, Respekt vor dem Lehrer hat und den Wert der schulischen Bildung zu schätzen weiß« (Kipf 2006, S. 73). Gerade dadurch, dass kleine Formen wiederholend und seriell im Unterricht auftreten, können derartige Idealisierungen oder ethische Vorurteile scheinbar beiläufig mittransportiert werden.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich insgesamt die Einsicht: Um der wechselseitigen Beziehung kleiner Formen und der didaktischen Konzeption von Unterricht gerecht zu werden, bedarf es einer historischen Kontextualisierung und gleichermaßen kritischen Betrachtung der jeweiligen Entwicklungen und Interdependenzen aus einer unterrichtsgeschichtlichen Perspektive, um Kontinuitäten wie auch Brüche nachzuverfolgen und hinterfragen zu können. Denn kleine Formen schauen auf mitunter lange Traditionslinien zurück und haben dabei Veränderungen in ihren epistemologischen und ästhetischen Dimensionen sowie ihrer Materialität durchlaufen.

Die Beiträge dieses Tagungsbandes leisten mit ihren Einzelbetrachtungen eine historische Kontextualisierung und Analyse kleiner Formen im Schulunterricht

und zeigen erste Erkenntnisse über die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen kleinen Formen und der Bedingtheit von Unterricht in der Institution Schule sowie den Praktiken der schulischen Wissensvermittlung. Darüber hinaus fragen sie nach Implikationen, die sich aus den interdisziplinären Beobachtungen für den zukünftigen Einsatz und das Potenzial kleiner Formen im Rahmen schulischen Unterrichts ergeben. Im ersten Abschnitt des Bandes werden kleine Formen besonders vor dem Hintergrund ihrer historischen Kontexte untersucht. Darauf folgen Analysen und Problematisierungen zu aktuellen Lernmaterialien und abschließend finden sich Beiträge, die den Einsatz kleiner Formen als Perspektiven für den zukünftigen Schulunterricht diskutieren.

Die Beiträge von Juliana Wekel, Sandra Dobritz und Aline Willems zeigen, wie unterschiedlich das Medium des Lehrbuchs als Teil der Wissensvermittlung fungieren bzw. eingesetzt werden kann. Dabei treten zahlreiche unterschiedliche kleine Formen hervor, die je nach Lehrbuchkonzept auf ganz verschiedene Art und Weise als solche ausgewählt oder zugeschnitten werden. Juliana Wekel untersucht in ihrem Beitrag die *Partitiones* des Priscian (6. Jh. n. Chr.) im spätantiken Lateinunterricht und zeichnet nach, wie die fragmentierten Verse eines großen Epos im Lehrbuchkontext zu grammatischen Tiefenstrukturen aufgefaltet und mit den entsprechenden Termini etikettiert werden. Der Beitrag von Sandra Dobritz wendet sich dem *Lateinischen Lesebuch* des Berliner Schultheoretikers Friedrich Gedike (1754–1803) zu und zeigt dessen Verfahren der Verkleinerung anhand der historischen Erzählungen auf. Immer wieder treten epistemologische, ökonomische und ästhetische Dimensionen dieser Formen in ein Spannungsverhältnis: Bei Gedike finden sich einerseits Bestrebungen, den ästhetischen Wert in kleingemachten Formen zu erhalten. Andererseits aber kann die Ästhetik kleiner Formen zugunsten der epistemologischen Ansprüche schulischer Wissensvermittlung in den Hintergrund treten, wie Aline Willems Beitrag zu den verschiedenen kleinen Formen in Französischlehrbüchern des 19. Jahrhunderts zeigt.

Während es in allen drei Beispielen nahezu unmöglich ist, die Rezeption der implementierten kleinen Formen durch die Schülerinnen und Schüler nachzuverfolgen, kann der Beitrag von Stefan Born und Britta Eiben-Zach zu Abituraufsätzen aus den 1960er und 1970er Jahren auf ein Korpus unveröffentlichter Abituraufsätze zurückgreifen. Darin analysieren sie die Aufgabenstellungen für das schriftliche Abitur vor dem Hintergrund der Debatte über die schulisch fingierten Schreibsituationen gegenüber der außerschulischen Realität. Daher eröffnen sich in den Beiträgen im ersten Abschnitt der historischen Kontexte verschiedene Erkenntnisse zur Rolle der Lehrpersonen, ob als Erzähler, Autor kleiner Formen oder Begutachter der Leistung der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit diesen Verkleinerungen.

Maike Nikolai-Fröhlich zeigt anhand der Aufgabenstellungen sprachlicher und mathematischer Schulaufgaben in Lernmaterial auf Online-Plattformen, dass Aufgabenstellungen, die von den Lehrkräften vorgegeben werden, zusammen mit den formulierten Antwortmöglichkeiten eine keinesfalls implikationsfreie Rahmung für das fachliche Wissen bieten. Während die einzelnen Aufgabenstellungen und Aufgabenrahmungen zunächst marginal erscheinen können, ist es ihre Serialität im Schulunterricht, die potentiell Normvorstellungen und Weltbilder verfestigt anstatt sie zu hinterfragen.

Der Beitrag von Maja Linke nimmt Rahmungen und serielle Anordnungen im Hinblick auf die Text-Bild-Konstellationen in Lehrbüchern für Deutschlernende kritisch in den Blick. Über diese Konstellationen kann Irritation und Denormierung erzeugt, aber eine Normierung auch verfestigt werden. Dabei ist genauso wesentlich, was in Bild-Text-Konstellationen dargestellt ist, wie das, was nicht Teil des Dargestellten ist. Ein möglicher Ansatz, über vorgegebene Rahmungen hinauszutreten, ist die Reflexion sowie die eigenständige Produktion solcher kleinen Formen.

Derartige Text-Bild-Konstellation, die über die Rekombination von kleinen Formen arbeiten wie es etwa Hashtags tun, können die Schülerinnen und Schüler zur Produktion eigener kleiner Formen anregen und zeigen sich von zentraler Bedeutung für den Aufbau von Schreibkompetenzen, wie der Beitrag von Ann-Kristin Müller anhand digitaler kleinen Formen im Deutschunterricht der Primarstufe wie dem Blog und dem Hashtag diskutiert. Diese kleinen Formen erweisen sich als besonders wirksam, da sie die gegenläufigen Prozesse der Verdichtung und Verkleinerung zusammen mit einer potentiellen Entfaltung und Vergrößerung in sich vereinen und so auf die Aktivierung der Rezipientinnen und Rezipienten zielen.

Der Beitrag von Katrin Lehnen ist dem materialgestützten Schreiben im Deutschunterricht als einem Beispiel für Miniaturen des Schulunterrichts gewidmet, die als komplementäre Gegenstücke zu außerschulischen großen Formen und außerschulischer Realität zu verstehen sind. Und sie tun dies, wie Katrin Lehnen zeigt, in verschiedener Hinsicht: Nicht nur etwa das ausgeschnittene Zitat in seinem Verhältnis zum ursprünglichen Quelltext, sondern auch im Hinblick auf die vorausgegangene didaktische Progression, von kleineren Textsorten zu den großen, ausgebreiteten Formen in der Oberstufe. Darüber hinaus verhalten sie sich auch zu der bereits erwähnten ›Außenwelt‹, etwa die verkleinerte Variante eines Zeitungsartikels zur Berichterstattung in ungekürzten bzw. didaktisch nicht bearbeiteten Zeitungsartikeln. Der Beitrag zeigt, wie auf Grundlage einer Zusammenstellung heterogener Quellmaterialien ein eigener Text produziert werden soll und sich in diesem Zuge neue kleine Formen und eine veränderte Aufgabensituierung herausgebildet haben.

Eine historische Einordnung unter Berücksichtigung der sich wandelnden Materialität bietet sich zum Beispiel für die Erzählformen innerhalb wissenschaftlicher Texte an, die als literarische Texte kaum Beachtung im Schulunterricht erhalten. Wie der Beitrag von Julia Heideklang zeigt, eröffnet der bewusste Umgang mit den Wissenschaftstexten konstituierenden kleinen Formen eine Perspektive für die produktive Verbindung von Sprachunterricht und naturwissenschaftlichem Unterricht.

Einzelne kleine Formen können über die Schaffung und Aktivierung von mehreren gleichzeitigen Möglichkeiten und Wirklichkeiten als Katalysatoren für die literarisch-kulturelle Bildung wirksam werden und insbesondere über das Mehrfachlesen ein Bewusstsein für das Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt schaffen und dieses infrage stellen, wie der Beitrag von Berbeli Wanning und Urte Stobbe am Beispiel von Pflanzengedichten als kleinen Formen zeigt.

In der historischen Kontextualisierung eröffnen sich vielfältige Perspektiven auf schulische kleine Formen als Konnektoren unterschiedlicher Forschungsfelder, seien es sprachliche, gesellschaftliche oder naturwissenschaftliche. Es wird deutlich, dass kleine Formen über die Fächergrenzen hinaus als zentrale Schaltstellen der Erkenntnisgewinnung und Reflexion fungieren. Es gilt daher ihre Wirksamkeit und die inhärente Aufforderung zum Perspektivwechsel und zur eigenständigen Produktion für fächerübergreifende Bildungsaufgaben fruchtbar zu machen. Der Sammelband versteht sich mithin als Ansatz für die weiterzuführende Untersuchung und Diskussion kleiner Formen und ihres Einsatzes in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern sowie die Nutzbarmachung ihres Potentials für die fächerübergreifende Problematisierung und möchte damit den Austausch und Dialog der verschiedenen Fachdidaktiken unterstützen.

Danksagung

Wir danken Sieglinde Grimm und Berbeli Wanning für die Unterstützung und die Aufnahme in die Reihe Themenorientierte Literaturdidaktik (TOLD) im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht. Ebenfalls möchten wir unseren Dank dem DFG-Graduiertenkolleg »Literatur- und Wissenschaftsgeschichte kleiner Formen« ausdrücken, das nicht nur den Workshop im Juli 2018 an der Humboldt-Universität zu Berlin, sondern auch diesen Tagungsband ermöglicht hat. Für ihre Hinweise und Anregungen danken wir insbesondere Ethel Matala de Mazza, Nils Ritter und Maren Jäger; sowie Laura Lippold für ihre unermüdliche Unterstützung im Korrekturprozess. Wie schon für den Workshop gebührt unser herzlicher Dank allen Beiträgerinnen und Beiträgern, die ihre Ideen für diesen Sammelband bereitgestellt und erweitert haben.

Quellenverzeichnis

- Althaus, Thomas / Bunzel, Wolfgang / Götsche, Dirk (2007). »Ränder, Schwellen, Zwischenräume. Zum Standort Kleiner Prosa im Literatursystem der Moderne«, in: Althaus, Thomas / Bunzel, Wolfgang / Götsche, Dirk (Hg.): *Kleine Prosa. Theorie und Geschichte eines Textfeldes im Literatursystem der Moderne*. Tübingen, S. IX–XXVII.
- Arnold, Julia / Kremer, Kerstin / Mayer, Jürgen (2017). »Scaffolding beim Forschenden Lernen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Lernunterstützungen«, in: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 23/01, S. 21–37.
- Autsch, Sabine / Öhlschläger, Claudia (2014). »Das Kleine denken, schreiben, zeigen. Interdisziplinäre Perspektiven«, in: Autsch, Sabine / Öhlschläger, Claudia / Süwolto, Leonie (Hg.): *Kulturen des Kleinen. Mirkoformate in Literatur, Kunst und Medien*, Paderborn, S. 9–17.
- Becker, Peter / Clark, William (2001). »Introduction«, in: Becker, Peter / Clark, William (Hg.): *Little Tools of Knowledge, Historical Essays on Academic and Bureaucratic Practices*, Ann Arbor, S. 1–34.
- Borvitz, Sieglinde / Temelli, Yasmin (2018). »Einleitung: Phänomene der Verknappung in den romanischen Literaturen und Kulturen«, in: Borvitz, Sieglinde / Temelli, Yasmin (Hg.): *Phänomene der Verknappung*, Berlin, S. 7–16.
- Eschenhagen, Dieter / Kattmann, Ulrich / Rodi, Dieter (2008). *Fachdidaktik Biologie*. 8. Auflage, Köln.
- Gamper, Michael / Mayer, Ruth (2017). »Erzählen, Wissen und kleine Formen. Eine Einleitung« in: Gamper, Michael / Mayer, Ruth (Hg.): *Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, Bielefeld, S. 7–22.
- Götsche, Dirk (2006). *Kleine Prosa in Moderne und Gegenwart*. Aschendorff.
- Kipf, Stefan (2006). *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg.
- Lehnen, Katrin (2018). »Digitales Schreiben – Zur Veränderung literaler Praktiken«, in: Nsagou Njikam, Maryse (Hg.): *Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum* 13/14, Themenheft: *Schreiben und Schreibkompetenzen an der Hochschule: Theoretische Überlegungen, didaktische Modelle und Perspektiven innerhalb und außerhalb des deutschen Sprach- und Kulturraums*, S. 25–35.
- Matala de Mazza, Ethel / Vogl, Joseph. »Projektvorstellung. Graduiertenkolleg ›Literatur- und Wissengeschichte kleiner Formen‹«, in: *Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge* 3/2017, S. 579–585.
- Nida-Rümelin, Julian / Prenzel, Manfred / Zierer, Klaus. »Entrümpelt die Lehrpläne!«, in: *Spiegel* 27/2018, S. 48.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2006). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Philosophie*. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015). *Rahmenlehrplan Teil C. Biologie. Jahrgangsstufen 7–10*. Straßfurt.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2015). *Rahmenlehrplan Teil C. Ethik. Jahrgangsstufen 7–10*. Straßfurt.

Spörhase-Eichmann, Ulrike / Ruppert, Wolfgang (2010). *Biologie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage, Berlin.

Waldis, Monika / Marti, Philipp / Nitsche, Martin (2015). »Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n). Zur Kontextabhängigkeit historischer Narrationen«, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14, S. 63–86.