

Präsentieren als literale Kompetenz?

Olaf Gätje, Michael Krelle, Ulrike Behrens, Elke Grundler

Abstract

In diesem Beitrag wird ein Konzept des Präsentierens als literale Kompetenz vorgelegt. Dazu wird Feilkes Literalitätskonzept von 2011 auf softwaregestütztes, multimodales Präsentieren bezogen. Es wird gezeigt, dass ein solches Konzept auch zu gesellschaftlichen Anforderungen passt, wie sie in den für Deutschland geltenden Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) zu finden sind. "Präsentieren können" umfasst in dieser Perspektive ein ganzes Bündel sprachlicher, medialer und kognitiver Kompetenzen, die man zur Vorbereitung (Situation I) und Durchführung (Situation II) von Präsentationen braucht. Vor diesem Hintergrund werden Forschungsdesiderate in fachdidaktischer Sichtweise benannt und ein Forschungsprojekt abgeleitet.

Schlüsselwörter

Literalität, literacy, Präsentieren, Präsentation, Kompetenz, Bildung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorinnen und Autoren

Olaf Gaetje, Universität Kassel, gaetje@uni-kassel.de

Michael Krelle, Universität Paderborn, michael.krelle@gmail.com

Ulrike Behrens, Universität Duisburg-Essen, ulrike.behrens@uni-due.de

Elke Grundler, Pädagogische Hochschule Weingarten, elke.grundler@ph-weingarten.de

Präsentieren als literale Kompetenz?

Olaf Gätje, Michael Krelle, Ulrike Behrens, Elke Grundler

Die Frage, in welcher Beziehung das schulisch tradierte Bildungsideal *Literalität* zum Lernbereich Mündlichkeit steht, ist ein bisher kaum erschlossenes Forschungsfeld der Sprach- bzw. Deutschdidaktik. Gleichwohl ist die im Schulunterricht lehrerseitig bis heute erhobene Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, in ganzen Sätzen zu sprechen (vgl. Feilke 2012, 150), also beim Sprechen im Klassenzimmer „literale Strukturen“¹ zu aktivieren, ein schlagendes Beispiel für den Einfluss des literalen Bildungsideals auf die gesprochene Sprache der Schüler.

Der vorliegende Artikel ist als ein Beitrag zum Verständnis des Verhältnisses zwischen literalen Fähigkeiten und dem Lernbereich Mündlichkeit zu verstehen. Dieses Verhältnis diskutieren wir am Fall des gesprochenen Schülervortrags mit Medienunterstützung. Wir fragen nach den schriftkulturellen Praktiken und Handlungsstrukturen, die für die Bearbeitung der softwaregestützten, multimodalen Schülerpräsentation konstitutiv sind. Zum von uns fokussierten *softwaregestützten Präsentieren* im Schulunterricht fehlen sowohl konzeptionelle wie auch empirische Arbeiten, die Aufschluss geben über die Rolle genuin schriftkultureller Praktiken bei der Bearbeitung von Präsentationsaufgaben durch die Schülerinnen und Schüler: einerseits in der Situation der Vorbereitung auf einen Vortrag, andererseits in der *face-to-face*-Präsentationssituation selbst. Hierzu erscheinen Forschungen dringlich, um solche als schriftkulturell bzw. literal zu apostrophierenden Teilkompetenzen systematisch beschreiben zu können, die für die gelungene Bearbeitung einer schulischen Präsentationsaufgabe notwendig sind. Dabei ist offenkundig, dass bei der Bearbeitung von Präsentationsaufgaben nicht nur schrift- und buchkulturelle Praktiken wie *Recherchieren* oder *Exzerpieren* von Informationsquellen zum Einsatz kommen, sondern dass auch in der mündlichen Präsentationssituation in vielen Fällen schriftbasiert visualisiert wird und auch der idealerweise frei gesprochene Vortrag literale Strukturmerkmale aufweist.

In diesem Beitrag wird auf primär konzeptioneller Ebene versucht, die literalen Grundlagen mündlichen Präsentierens herauszuarbeiten und in eine erste empirisch angelegte Forschungskonzeption zu integrieren. Dazu wird zunächst kurz auf Feilkes Literalitätskonzept (2011) eingegangen, das dann auf softwaregestütztes, multimodales Präsentieren bezogen wird (1). Im zweiten Schritt soll dann dem Niederschlag des bildungstheoretischen Literalitätskonzeptes in den deutschen Bildungsstandards für das Fach Deutsch nachgegangen werden (2). Im Anschluss daran wird der Fokus auf literale Aspekte beim schulischen Präsentieren aus einer fachdidaktischen Perspektive verengt (3), um schließlich im Sinne einer Schlussfolgerung Forschungsdesiderate zu präzisieren und in einem Forschungskonzept zu adaptieren (4).

1. Die Literalitätshypothese und ihr Bezug zur Mündlichkeit

Das in bildungs- bzw. kompetenztheoretischer Hinsicht relevante Konzept von Literalität ist zunächst vom *Literacy*-Konzept zu unterscheiden. Letzteres – ursprünglich aus dem angloamerikanischen Bildungsdiskurs stammend – hat durch seine konstitutive Rolle in den PISA-Studien auch Eingang in die deutschsprachige Diskussion um Bildungsziele im Fach Deutsch gefunden. Mitunter wird im *Literacy* auch mit *Alphabetisierung* übersetzt.² Damit ist dann die Fähigkeit gemeint, auf einem für die Bewältigung alltäglicher Anforderungen ausreichenden Niveau lesen und schreiben zu können (vgl. z.B. Garbe 2003). Im Unterschied dazu ist das Bildungsideal *Literalität* nicht nur abstrakter, sondern auch uneinheitlicher gefasst. So wird Literalität beispielsweise in Verbindung mit der Lesesozialisationstheorie und mit dem damit verbundenen Konzept der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit gebracht und in der Theorie des kommunikativen Handelns fundiert (vgl. Hurrelmann 2009). Hurrelmanns Begriff von Literalität steht im Dienste der Weiterentwicklung der Lesedidaktik, die traditionell von dem Bildungskonzept des 19. Jahrhunderts geprägt ist und deren Ziel die ästhetische Bildung der Schüler höherer Schulen durch die Lektüre klassischer, kanonisierter Texte

¹ „Literat sind Äußerungen, die in der grammatischen Form von Sätzen artikuliert sind und eine Darstellungsfunktion haben.“ (Maas 2010, 70).

² Vgl. dazu u.a. Arbeiten des BMBF (<https://www.bmbf.de/de/nationale-strategie-fuer-alphabetisierung-und-grundbildung-erwachsener-1373.html> [eingesehen am 01.02.2016]). Vgl. auch die kritische Diskussion bei Linde (2007).

ist (vgl. Schön 2006, 43ff.). Ein anderes Konzept von Literalität, das nicht in der Tradition des schulisch tradierten Lese- und Literaturunterrichts steht, hat der Schreibforscher und -didaktiker Feilke (2011) skizziert. Es knüpft an die seit der Philosophie der Antike diskutierte Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit an, eine Unterscheidung im Übrigen, deren Thematisierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in verschiedenen kultur- und geisteswissenschaftlicher Disziplinen Konjunktur hatte.

Ausgangspunkt von Feilkes Konzeptualisierung ist die Annahme, dass Schrift³ nicht einfach als eine im Verhältnis zur Realisierung von Sprache im phonischen Medium zusätzliche Realisierungsform aufzufassen ist. Vielmehr hat die Demotisierung eines (alphabetischen) Schriftsystems in einer Gesellschaft Auswirkungen, die nach Feilke (2011) mit Blick auf die Kultur, das sprachliche System sowie mit Blick auf die spezifischen Handlungsanforderungen an die Produzenten und Rezipienten von Schrift zu beschreiben sind:

Mit dem *Kulturaspekt* ist die schriftkulturelle Prägung einer Gesellschaft angesprochen. Die Prägung zeigt sich in dem Vorhandensein einer literalisierten Alltagskultur mit einem hohen Anteil schriftbasierter Kommunikation und der damit verbundenen Verbreitung und Akzeptanz literaler Normen und Werte. Dazu gehören auch literale Institutionen und Einrichtungen,

- die schriftlich festgehaltenes Wissen archivieren und für den systematischen Zugriff verfügbar halten,
- deren Kommunikation in besonderem Maße schriftbasiert ist und die dementsprechend eigene Normen für die Schriftkommunikation ausgebildet haben,
- die, und hier ist die Institution Schule angesprochen, die nachwachsende Generation literaler Gesellschaften mit deren Schriftpraktiken vertraut macht, die wiederum für die Entstehung literalen Denkens, Lernens und Handelns vorauszusetzen sind (vgl. Feilke 2011, 6).

Zu dem *Strukturaspekt* stehen die graphematischen Eigenschaften des Schriftsystems, die orthographischen und Interpunktionsregeln, die grammatischen und morphologischen Gliederungsmittel der schriftlichen Sprache sowie die für kontextentbundene Schriftkommunikation ausgebildeten sprachlichen Explizitformen im Fokus. Den Strukturaspekt in seinem vollen Umfang zu verstehen, heißt, ihn *nicht* allein auf schriftliche Sprache zu beziehen. Vielmehr sind auch die Rückkopplungsprozesse der literaten Strukturen einer ausgebauten Schriftsprache auf das Sprachsystem, das Sprechen und das Registersystem einer Sprache zu untersuchen.

Für die in dem vorliegenden Artikel thematisierte Fragestellung ist insbesondere die Frage von Bedeutung, in welchem Maße die literaten Strukturen einer Schriftsprache – zu denen u. E. auch die von Feilke erwähnten Explizitformen zu zählen sind – das Sprechen im Kontext von softwaregestütztem Präsentationshandeln überformen. Damit kommen wir zum Handlungsaspekt von Literalität:

Mit dem *Handlungsaspekt* wird nämlich auf den literalisierten Menschen und seinen produktiven und rezeptiven Umgang mit Schriftsprache abgehoben. Lesen und Schreiben werden hier dementsprechend als Problemlöseprozess konzeptualisiert, ohne das aber genuin schriftkulturelle Praktiken wie z.B. Exzerpieren oder Notieren expliziert sind. Das i. w. S. kommunikative und epistemische Handeln mit Schrift stehe zudem im Zusammenhang mit der Entstehung bestimmter kognitiver Potentiale des literalisierten Menschen. (vgl. Feilke 2011)

Die verschiedenen Aspekte Feilkes stellen jeweils unterschiedliche Zugänge zum Verständnis dessen dar, was unter dem schul- und bildungstheoretischen Konzept *Literalität* zu verstehen ist. So kann ausgehend von dem Kulturaspekt von Literalität mit Blick auf das Präsentieren die folgende komplexe Frage formuliert werden:

In welcher Weise hinterlässt die schriftkulturelle Verfasstheit einer Gesellschaft Spuren in der Sprache bzw. in dem Sprachsystem, in deren kommunikativem „Haushalt“ sowie in den gesprochen sprachlichen Handlungsvollzügen?

³ Wir beschränken unsere Ausführungen auf Alphabetschrift, ohne damit sagen zu wollen, dass unsere Überlegungen nicht auch auf literale Kulturen mit anderen Schriftarten zutreffen können.

Diese Fragestellung wiederum steht im Zusammenhang mit allgemeineren Fragen nach dem Einfluss von Schrift

- auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse,
- auf die Entstehung bestimmter sozialer Strukturen,
- auf die Ausdifferenzierung des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft,
- auf die Ausbildung bestimmter kognitiver Fähigkeiten der Mitglieder einer schriftkulturell geprägten Gesellschaft sowie
- auf das sprachliche System,

die in den vergangenen Jahrzehnten vornehmlich von Ethnologen, Soziologen, Psychologen und anderen mit Schreib- und Schriftforschung befassten Disziplinen bearbeitet wurden. Wiederholt wurde im 20. Jahrhundert insbesondere eine kausale Relation zwischen dem Aufkommen von Schrift in einer Gesellschaft und dem Denken des literalisierten Mitglieds dieser Gesellschaft postuliert. Zur Veranschaulichung dieses rekurrenten Argumentes der sog. „starken Literalitätshypothese“ sei auf Ongs Buch „Orality and Literacy“ von 1982 verwiesen, in dem die Auswirkungen einer Schriftkultur auf das „Psychodynamik“ der Mitglieder dieser schriftbasierten Gesellschaft und auf die Gesellschaft als eine kausale Relation interpretiert werden (vgl. Brockmeier 2004, 278). Das Auftauchen von Schrift in einer sozialen Gruppe löse das orale, mythologische Denken ab und bewirke die Restrukturierung des Bewusstseins der Mitglieder dieser Gemeinschaft, was die Abstraktions- und Analysefähigkeit, die Fähigkeit zum präzisen sprachlichen Ausdruck sowie die Fähigkeit, Perspektiven zu antizipieren bzw. zu imaginieren angeht (vgl. Ong 1982/2002, 77ff.).

Daraus leiten sich einige Überlegungen ab: Wenn nun Literalität Auswirkungen auf das Denken der Mitglieder einer Schriftkultur und auf den strukturellen Ausbau des jeweiligen Sprachsystems hat, dann kann begründet angenommen werden, dass Spuren jener Literalität auch in bestimmten mündlichen Sprachrealisierungen der Mitglieder jener Kultur vorhanden sind (vgl. Goody 1977/2012, 341). Insofern kann angenommen werden, dass spezifische literale Strukturen auch in spezifischen Registern bzw. mündlichen Praktiken aktiviert werden.

Freilich wurde diese starke Ausprägung der Literalitätshypothese einer ausführlichen Kritik unterzogen. Eine entscheidende Weiterentwicklung ist in der Erkenntnis zu sehen, dass nicht die gesellschaftliche Verwendung eines Schriftsystems allein das Aufkommen eines literalen Denkens erklärt, sondern dass für die Realisierung der sozialen und kognitiven Wirkpotentiale von Schrift bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen. Diese wurden bereits von Olson (1991) ausführlich thematisiert. Sie haben als *Kulturaspekt* auch Eingang in Feilkes Konzept von Literalität gefunden (s.o.). Als zentrale Bedingungen für die Entstehung eines literalen Denkens sind demnach die folgenden anzusehen (vgl. Olson 1991):

1. Schrift muss zur Aufbewahrung und damit zur Kumulierung von Wissen genutzt werden, und es muss Institutionen geben, die den Zugriff auf das im schriftlichen Medium festgehaltene Wissen ermöglichen.
2. Es müssen gesellschaftliche Institutionen und Handlungsbereiche vorhanden sein, die i. w. S. als schriftbasiert zu verstehen sind. Dazu zählen Institutionen bzw. gesellschaftliche Teilsysteme, in denen Schrift für die Realisierung rekurrenter sozialer und kommunikativer Praktiken konstitutiv ist. Das sind beispielsweise wissenschaftliche Einrichtungen sowie das politische oder das judikative System. Vor allem aber muss der kommunikative Alltag der Mitglieder einer Gesellschaft schriftkulturell geprägt sein (vgl. Olson 1991, 253; s. a. Assmann 1999, 284ff.).
3. In den Institutionen des Bildungswesens muss dem Nachwuchs einer Gesellschaft allerdings nicht nur das Schreiben und Lesen vermittelt werden. Vielmehr muss den Lernern auch ein Wissen über und ein Vertrauen in die literal verfassten Institutionen der Gesellschaft nahegebracht werden (vgl. Olson 1991, 253). In den schriftkulturell geprägten Industrienationen ist insbesondere die Institution Schule für die strukturierte Vermittlung schriftkultureller Handlungsmuster bzw. für die Enkulturation der nachwachsenden Mitglieder einer Gesellschaft zuständig.

Beginnt also eine primär orale Kultur, ihr mündlich tradiertes Wissen systematisch zu verschriften, entwickelt sich diese Kultur in Richtung einer Schriftkultur, in der schriftliche Praktiken den kommunikativen Alltag prägen. Dabei sind es insbesondere die schulischen Bildungsinstitutionen, die der nachwachsenden

Generation literale Kompetenzen systematisch und methodisch vermitteln, so dass sich literales Denken sowie ein metasprachliches Bewusstsein entwickeln kann (vgl. Olson 1991).

Die sprachwissenschaftliche Forschung zeigt weiter, dass sich die schriftliche Realisierung von Sprache auf die Struktur dieser Sprache auswirkt, was wiederum für die Realisierungen dieser Sprache im mündlichen Medium folgenreich sein kann: Literale Gesellschaften verfügen über einen vergleichsweise komplexen Sprachausbau, der im Vergleich zu dem zweifellos auch in oralen Kulturen prinzipiell möglichen Sprachausbau komplexere sprachliche Strukturen zur Folge hat. Dies wiederum potenziert die kommunikativen Kapazitäten der semiotischen Ressource Sprache (vgl. Maas 2010). Denn um die aus der Struktur schriftlicher Kommunikation resultierende „Maxime maximaler Explizitheit“ (ebd. 8) überhaupt realisieren zu können, muss die Sprache ein entsprechendes Inventar von Explizitformen ausbilden (das ist hier mit Sprachausbau gemeint). So ist beispielsweise die Ausbildung der sog. *literalen Prozeduren* i. S. Feilkes (2014) innerhalb einer Sprache u.a. mit der Explizitheitsmaxime schriftlicher Kommunikation zu erklären. Sind solche literalen Prozeduren einmal Bestandteil des Sprachsystems geworden, finden sie auch in bestimmten mündlichen Kommunikationspraktiken Verwendung (literale Strukturen i. S. Maas).

Die Schule ist die Institution, von der erwartet wird, die Verwendung literater Strukturen systematisch zu vermitteln, damit diese den Lernern bei der Realisierung „förmlicher Register“ in schriftkulturell besonders geprägten Domänen zur Verfügung stehen, ungeachtet der Frage, ob die Realisierung dieser Register im mündlichen oder schriftlichen Medium erfolgt.

2. Normen von Literalität im Kontext schulischen Präsentierens

2.1. Bildungsstandards

Welche literalen Erwartungen die Gesellschaft an die Institution Schule hat, lässt sich anhand nationaler Bildungsstandards rekonstruieren, hier am Beispiel der bundesdeutschen KMK-Bildungsstandards (KMK 2004, 2005). Die KMK-Standards legen jene Qualitätskriterien fest, die das bundesdeutsche Bildungssystem im Hinblick auf die abschlussbezogenen Kompetenzen der Schüler erfüllen soll (*performance-Standards*; vgl. Krelle 2013).

Wenn es um Fragen der Literalität geht, wie sie in Kapitel 1 diskutiert wurden, sind die KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch maßgeblich. Im Fortgang wird aufgezeigt, wie diese Standards von einem literalen Bildungsgedanken im weiter oben dargestellten Sinne geprägt sind. Wir orientieren uns dabei an der oben dargestellten Unterscheidung Feilkes:

1. Die KMK-Bildungsstandards sind in *kultureller Hinsicht* literal, insofern in ihnen die jeweiligen Werte und Normen zum Ausdruck kommen, die von gesellschaftlichen Vertretern und Akteuren in einem langwierigen Prozess der Entwicklung der KMK-Standards beschlossen wurden (vgl. Köller 2005). Die Beschlüsse *regeln* und *normieren* damit auch die Beziehungen von Individuen und Gesellschaft; „Sie bestimmen Anspruch und Form der Vergesellschaftung und die Rolle der Subjekte.“ (Klieme u.a. 2003, 63).
2. Die KMK-Bildungsstandards sind in *struktureller* und *handlungsspezifischer* Hinsicht literal, insofern sie beschreiben, was Schülerinnen und Schüler konkret bis zum Abschluss eines Bildungsganges *können sollten*. Zu den Leistungserwartungen im Bereich Mündlichkeit heißt es dementsprechend für den Hauptschulabschluss (KMK 2005) und den Mittleren Schulabschluss (KMK 2004) weitgehend übereinstimmend: „Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen des persönlichen, beruflichen und öffentlichen Lebens angemessen und adressatengerecht“ (KMK 2005, S. 9) bzw. „bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht“ (KMK 2004, S. 8). Weiter heißt es: „Sie benutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist.“ (KMK 2005, S. 9; KMK 2004, S. 8). Sie sollen, mit anderen Worten, formale Register (Standardsprache!) mit literalen Sprachstrukturen einsetzen können.

Generell zielen die formulierten Erwartungen explizit auf solche literalen Kompetenzen ab, „die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die eigenverantwortliche Bewältigung der Anforderungen von

Schule, Alltag, Gesellschaft und Arbeitswelt und für die Fortsetzung der Schullaufbahn notwendig sind“ (KMK 2005, S. 6) sowie „für die Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung“ (KMK 2004, S. 6). Das heißt: Sie beziehen sich auf komplexe Handlungsmuster und Prozeduren, die für die Lösung wiederkehrender Kommunikationsaufgaben und -zwecke dienlich sein können (Krelle/Neumann 2014, 15).

2.2 Bildungsstandards im Bereich Mündlichkeit

Betrachtet man nun die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an den medial mündlichen Sprachgebrauch, so sind in der Regel verschiedene Formen von Distanzsprache (vgl. Koch/Österreicher 1985; s. a. Pohl 2006, 2) bzw. literate Strukturen in der Mündlichkeit gemeint. Dabei geht es allerdings – erstens – zumindest in Teilen um *sekundäre Literalität*, also um sprachliche Formen und Handlungen, die aus der medialen Schriftlichkeit in die mediale Mündlichkeit übertragen werden (ebd.), wie es auch oben ansatzweise skizziert wurde. Zweitens sind die sprachlichen Formen und Handlungen nicht nur Lerngegenstände und Lernziele, sondern auch Lernmedien mit Blick auf andere (auch nichtsprachliche) Kompetenzen (KMK 2004, S. 6; KMK 2005, S. 7).

Konkret erwartet man bis zum Ende der Sekundarstufe, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in den folgenden Bereichen entwickeln:

- zu anderen sprechen,
- vor anderen sprechen,
- mit anderen sprechen,
- verstehend zuhören,
- szenisch spielen,
- Methoden und Arbeitstechniken.

Krelle/Neumann (2014, 15ff.) kommen bei ihrer Interpretation der Standards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss zu folgender Lesart:

Unter dem Standard *zu anderen sprechen* sind – stark verkürzt – solche sprachproduktiven Anforderungen versammelt, die sich auf Situationsangemessenheit, adressatengerechtes Kommunizieren und dessen Wirkung und Gelingen beziehen. Hier werden neben den Anforderungen öffentlicher Situationen auch gesellschaftlich ausgearbeitete und tradierte Themenentfaltungsmuster benannt, die durch jeweils eigene literale Prozeduren bestimmt sind, z.B. *erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern*.

Unter dem Standard *verstehend zuhören* finden sich durchweg sprachrezeptive Anforderungen. Dass damit konkrete distanzsprachliche Anforderungen verbunden sind, lässt sich an den jeweiligen Kommunikationsformen zeigen, in denen zugehört werden soll: Vorträge, Lesungen und (öffentliche) Gespräche sind durchweg durch einen höheren Grad an Öffentlichkeit und jeweils spezifische, gesellschaftlich ausgearbeitete Beteiligungsrollen bestimmt. Vorproduzierte Texte wie Radiosendungen oder Hörspiele zeichnen sich durch textsortenspezifische Strukturen und Handlungsformen aus, die man verstehen, verarbeiten und reflektieren muss.

Mit den Standards *vor anderen sprechen* und *mit anderen sprechen* sind Anforderungen benannt, die sich im Rahmen bestimmter, auch institutioneller Gesprächssituationen ergeben: Die Formulierungen zum Standard *mit anderen sprechen* beziehen sich dabei auf solche Situationen, in denen mehrere Sprecherinnen und Sprecher kommunikative Zwecke durch wechselseitige Beiträge verfolgen, z. B. im Rahmen von Diskussionen, Partnergesprächen etc. (ebd., 17). Hier geht es u.a. darum, Verhaltensnormen („Gesprächsregeln“) einzuhalten bzw. kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer zu beobachten, zu reflektieren und zu bewerten, um damit kompetent agieren und reagieren zu können, um den Gesprächszweck zu erreichen.

2.3. Präsentieren in den Bildungsstandards

Das mündliche Präsentieren als Lernziel und Kompetenzerwartung ist in einer Reihe von Standards im Bereich Sprechen und Zuhören explizit oder implizit angesprochen, hier insbesondere im Standard *vor anderen sprechen* (KMK 2004, 10):

- Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen
- längere freie Redebeiträge leisten
- Kurzdarstellungen und Referate frei vortragen: ggf. mit Hilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung
- verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken): z. B. Tafel, Folie, Plakat, Moderationskarten

Zusätzlich ist das Präsentieren als Leistungsanforderung auch quer zu den Kompetenzbereichen angelegt: So ist es ebenfalls in den Bereichen „Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ zu finden:

- „Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z.B. Formatierung, Präsentation (KMK 2005, 11)
- „Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen.“
- „Präsentationstechniken anwenden: Medien zielgerichtet und sachbezogen einsetzen: z.B. Tafel, Folie, Plakat, PC Präsentationsprogramm“ (KMK 2004, 15).

Die Beispiele zeigen, dass das Präsentieren in der Schule als medien- bzw. softwaregestützt aufgefasst wird.⁴ Daraus ergeben sich besondere, modalitätsübergreifende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, die auch explizit in den Standards benannt sind: Das Sprechen während einer Präsentation ist ein von visuellen Informationen begleitetes Sprechen, welches von den Präsentierenden besondere koordinative, kohärenzstiftende Aktivitäten verlangt (vgl. Berkemeier 2006).

Bei der notwendigen fachdidaktischen Präzisierung der als Kompetenzziele formulierten Standards (vgl. Klieme u.a. 2003, 22) ergeben sich allerdings Probleme:

Das multimediale Präsentieren mit Hilfe entsprechender Software wurde in den vergangenen Jahren vermehrt zum Forschungsgegenstand sprachwissenschaftlicher und wissenssoziologischer Untersuchungen (etwa Lobin/Dynkowska/Özsarigöl 2009; Lobin 2010; Bucher 2010; Dynkowska/Lobin/Ermakova 2012; Günthner/Knobloch 2007; Pötzsch 2007; Schnettler/Knobloch 2008; Knobloch 2013)⁵. Häufig wird dabei das Präsentieren im Zusammenhang mit dem Einsatz von Präsentationsprogrammen wie *Power Point* modelliert. Funktional wird das Präsentieren vorwiegend als eine Form des Wissenstransfers in der Face-to-face-Kommunikation innerhalb des Wissenschaftssektors thematisiert, wobei ein besonderes Augenmerk auf dem Aspekt der *Visualisierung* liegt. In den genannten Arbeiten geht es allerdings nicht um Präsentationen von Schülerinnen und Schülern. Im schulischen Simulationsraum geht es aber nicht vorrangig um Wissensvermittlung, sondern die Schülerinnen und Schüler agieren in einer Leistungs- bzw. Prüfungssituation.

Aus diesem Grund rückt zunehmend auch eine sprachdidaktische Perspektive in den Fokus, in der das softwaregestützte Präsentieren von Schülerinnen und Schülern im Unterricht bzw. in hochschuldidaktischen Zusammenhängen thematisiert wird (Adami 2010; Becker-Mrotzek 2005; Berkemeier/Baurmann 2014; Gätje 2014a; 2014b; Geldmacher 2010, 43ff.). In den genannten Arbeiten stehen Fördermöglichkeiten, Beurteilungsraster oder heuristische Modelle zum softwaregestützten Präsentieren im Mittelpunkt; Fragen von Literalität werden kaum thematisiert (ansatzweise jedoch: Berkemeier 2006 mit Bezug auf Gutenberg). Empirische Untersuchungen, z.B. zur Wirksamkeit von Unterricht, zur Qualität von Aufgaben, zu Leistungsabstufungen, zu Entwicklungsaspekten etc. liegen darüber hinaus bisher kaum vor.

Vor diesem Hintergrund konzeptualisieren wir im Folgenden *Literalität beim softwaregestützten Präsentieren in der Schule* aus fachdidaktischer Perspektive.

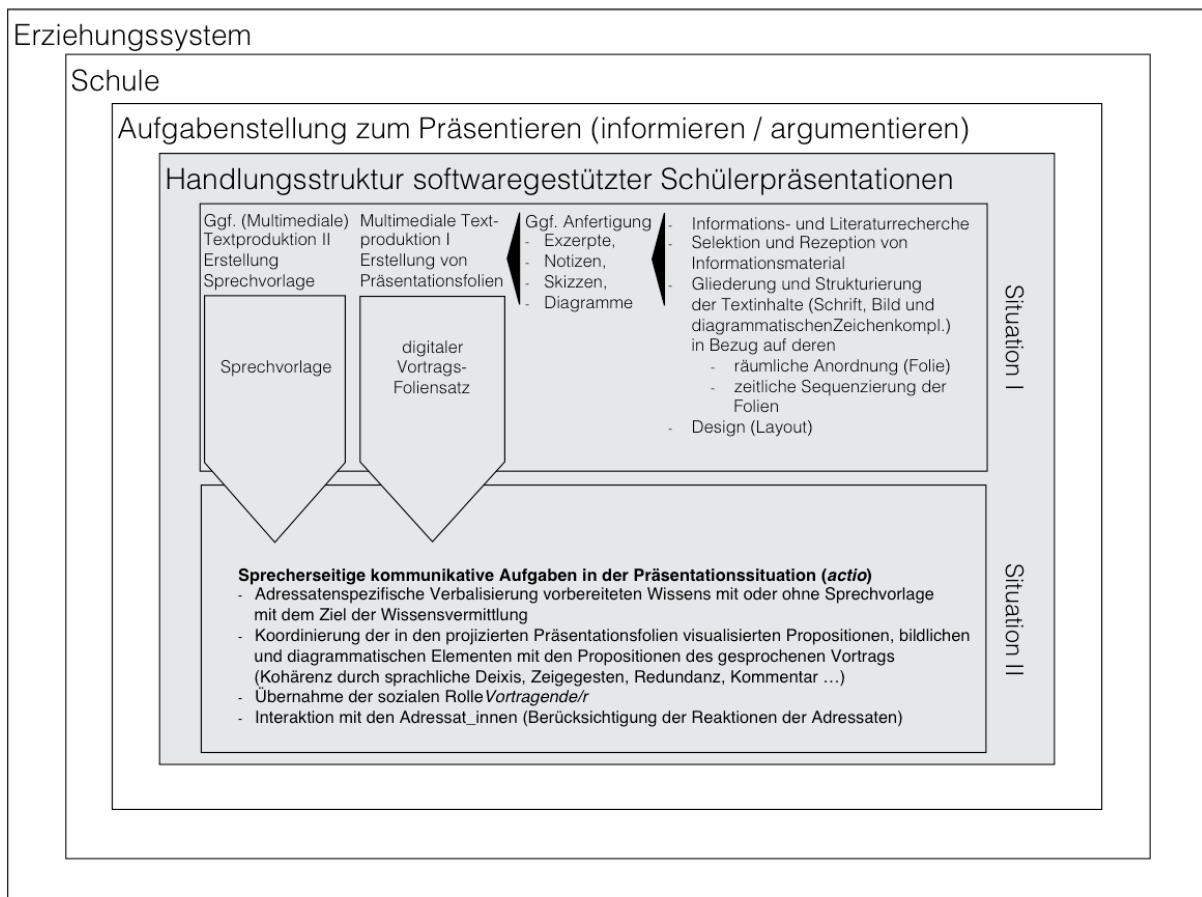
⁴ Vgl. dazu auch die Begriffsbestimmung von Becker-Mrotzek (2005).

⁵ Die genannten Publikationen von Bucher und Lobin stammen aus dem Forschungsverbund „Interactive Science - Interne Wissenschaftskommunikation über digitale Medien“, in dem eben auch die digitale Präsentation Gegenstand intensiver Untersuchungen ist.

3. Literalität beim softwaregestützten Präsentieren in der Schule

Die Institution Schule – so wurde weiter oben ausgeführt – weist naturgemäß eine schriftnormative Ausrichtung auf. In der Schule wird, „die Schriftsprache als primär gesetzt: Sprache wird durch die schriftsprachlich gesetzte elaborierte Form definiert (also auch eng gekoppelt an normative Vorgaben)“ (Maas 2010, 28). Es gelten die in der Schrift ausgebildeten und zeitstabilen Normen der gesprochenen „Rede als Modell“ (Coulmas 1981, 111). Insbesondere in schulischen Sprechsituationen, die zudem distanzsprachliche Situationsmerkmale i. S. v. Koch/Oesterreicher (1985) aufweisen, ist die Verwendung literater Sprachstrukturen erwartbar. Dies ist selbstverständlich der Fall, wenn ein Schülervortrag im Produktionsmodus der Manuskriptrede gehalten wird, wenn also ein in der Vorbereitungssituation ausformulierter Text in der Präsentationssituation vorgelesen wird, entgegen einer Norm der freien Rede. Doch auch das satzförmige Ausformulieren von Inhalten in einem Redeskript, das in der Vortragssituation gar nicht mehr zum Einsatz kommt, hat mutmaßlich Auswirkungen auf die sprachlichen Strukturen, die in der Präsentationssituation zum Einsatz kommen: „The language of text can probably instruct the language of utterance and refine it in such a way as to increase its expressive power. Speech, being mostly spontaneous, is seldom subject to the kinds of check that text is. [...] Debating and speechwriting are suitable activities for such language refinement.“ (Herriman 1986, 172)

Die softwaregestützte und somit multimodale Präsentation ist aber nicht nur durch die Verwendung eines als formal zu charakterisierenden sprachlichen Registers geprägt, eines Registers mit *literaten* Strukturmerkmalen. Vielmehr sind auch die zur Vorbereitung und Ausarbeitung eines raumzeitlich situierten softwaregestützten Präsentationsereignisses durchzuführenden Handlungen als genuin schriftkulturell zu verstehen. Um diese These zu stützen, stellen wir zunächst in dem folgenden Flussdiagramm die Handlungsstruktur der softwaregestützten Präsentation dar, wie sie sich im Regelfall ergibt.



Die Situation eines softwaregestützten Präsentationsvortrags vorzubereiten (Situation I) erfordert von den Schülern in der Regel die Durchführung von Recherchehandlungen, das intensive Lesen und Exzerpieren von (noch) größtenteils schriftlich vorliegenden Wissensressourcen, das Verfassen eines virtuellen Foliensatzes mit Hilfe einer digitalen Präsentationssoftware und – zumeist – das Erstellen einer ausformulierten oder stichwortartigen schriftlichen Sprechvorlage. Insbesondere die Arbeit mit Sachtexten ist als eine genuin literale Technik der Wissensverarbeitung und -aneignung zu verstehen.

Es liegt zudem auf der Hand, dass bei der Nutzung eines ausformulierten Redemanuskripts sowohl die Anfertigung (Situation I) als auch das Vortragen (Situation II) rezeptive bzw. produktive literale Fähigkeiten gefragt sind: Das Verfassen einer ausformulierten Sprechvorlage erfolgt idealerweise mit Blick auf die spezifischen Bedingungen der Präsentationssituation, was beispielsweise bedeutet, dass

1. das Redemanuskript zwar literale Struktureigenschaften aufweist, gleichzeitig aber die syntaktische Komplexität und die propositionale Dichte der Sätze auf die kognitiven Sprachverarbeitungskapazitäten der in der Adressaten in Situation II abgestimmt sein muss,
2. beim Vorlesen des vorformulierten Skriptes in Situation II ein Lesemodus gewählt werden muss, der sich an den Möglichkeiten eines verstehenden Zuhörens durch die Adressaten orientiert. Der adressatenorientierte Vortrag der Manuskriptrede bedeutet, den Text in einem angemessenen Tempo, deutlich artikuliert, gezielt akzentuiert und mit einer sinnadäquaten Intonation zu lesen. Dazu wird bereits in der antiken Rhetorik empfohlen, dass das Vorlesen ausformulierter Redemanuskripte möglichst als ein spontanes Elaborieren camoufliert werden solle. Das – zu Recht – häufig kritisierte Diktum „Schreibe, wie du sprichst“ findet in diesem rhetorischen Handlungszusammenhang seine Rechtfertigung.

Als Ideal des Präsentierens (Situation II) gilt jedoch der Produktionsmodus des freien Sprechens. Auch hier kann die Verflochtenheit mit literalen Handlungen nicht übersehen werden. Vordergründig, weil das freie Sprechen in der Regel auch dann noch als *frei* angesehen wird, wenn die vortragende Person dabei eine Stichwortliste oder den Folientext verwendet. Aber auch ohnedies ist das freie Sprechen in Situationen des Präsentierens vorbereiteter Inhalte als literal zu werten, insofern das freie Sprechen im Kern als Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit in schriftlicher Form vorliegendem Wissen zu begreifen ist. Es kann sogar angenommen werden, dass innerhalb der Präsentationen ganze Chunks/Konstruktionen aus Texten, die zur Vorbereitung genutzt wurden, übernommen werden und so eine Annäherung an die erwartete distanzsprachliche Darstellung von Sachverhalten erfolgt, die als situative Herstellung einer sachkompetenten Identität des Sprechenden interpretiert werden kann (vgl. z.B. Roche 2013, 250). Dass zwischen Situation I und Situation II eine Übungsphase zumindest in Lern- und Unterrichtssettings in aller Regel von Bedeutung ist, soll hier nicht in Frage gestellt werden. Das Diagramm stellt jedoch allein die *notwendigen* Strukturelemente softwaregestützten Präsentierens dar.

4. Schlussfolgerungen für die fachdidaktische Forschung

Empirisch begründete Modellierungen schulisch wie beruflich relevanter Fähigkeiten spielen in den Fachdidaktiken aktuell eine wichtige Rolle. Sie bilden die Basis für die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung ebenso wie für zielgerichtete Leistungsüberprüfungen. Oben wurde ein entsprechendes Konzept von Präsentieren als literale Kompetenz skizziert. „Präsentationskompetenz“ umfasst in dieser Perspektive ein ganzes Bündel sprachlicher, medialer und kognitiver Kompetenzen, die i.w.S. als literal zu apostrophieren sind, und die für erfolgreiches gesellschaftliches Handeln erforderlich sind, da mit ihnen Anforderungssituationen bewältigt werden sollen, die sowohl im schulischen als auch in zahlreichen beruflichen Kontexten erhebliche Bedeutung haben.

Aus dem Anspruch, zu theoretisch plausiblen sowie empirisch begründeten Modellen einer solchen *Kompetenz softwaregestützten Präsentierens* zu kommen, leiten sich vor diesem Hintergrund einer noch überschaubaren Forschungslage eine Reihe von Desiderata ab. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind aktuell Fragen offen, wie etwa:

- Welche Teilkompetenzen einer ausgebauten Präsentationsfähigkeit lassen sich auch empirisch unterscheiden?
- In welchem Verhältnis steht die zwar dem Kompetenzbereich „Mündlichkeit“ zuzurechnende Schülerpräsentation zu den literalen Bildungszielen des Deutschunterrichts?

- Können Kompetenzniveaus theoretisch begründet und empirisch ausgewiesen werden? Können diese Niveaus mit bestimmten Zeitpunkten der schulischen Entwicklung sowie mit Entwicklungsniveaus literaler Kompetenzen in Beziehung gesetzt werden?
- Haben literale Kompetenzen (etwa das Leseverstehen) einen entscheidenden Einfluss auf Leistungsunterschiede beim Präsentieren?
- Welche Aufgaben sind wirksam, um literale Teilfähigkeiten zu erarbeiten und zu üben, bzw. was sind gute Unterrichtsaufgaben zum Präsentieren?

Es liegt auf der Hand, dass empirische Forschungsprojekte zu den genannten Fragen mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert sind. Will man etwa ein genaueres Bild von der *inneren Struktur von Präsentationskompetenzen* sowie einer *Progression dieser Kompetenzen* im Verlauf der Schulzeit gewinnen, benötigt man Daten zu unterschiedlichen Zeitpunkten der schulischen Laufbahn. Die oben skizzierten Charakteristika des Gegenstandes *Präsentieren* machen ein solches Vorhaben äußerst anspruchsvoll:

1. Gelingendes Präsentieren ist keine Momentaufnahme, sondern erstreckt sich in der Zeit, weil die Aneignung und/oder Aufbereitung des Darzustellenden in eine ggf. umfangreiche Vorbereitungsphase (Situation I) fällt.
2. Die in dieser Vorbereitungsphase relevanten Fähigkeiten (Recherche, Lektüre, Strukturierung, Zuhörerantizipation, Zeitmanagement etc.) haben wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Präsentation (Situation II).
3. Als weiterer Einflussfaktor können die Potenziale des Themas, aber auch die schülerseitigen Zugänge zum Thema, d.h. ihre thematische Motivation, ihre Interessen, ihr Vorwissen etc. gelten.
4. Schließlich kommt in der Präsentationssituation (Situation II) selbst ein komplexes Zusammenspiel von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Tragen, die einander ggf. bedingen (beispielsweise kann Schüchternheit sich negativ auf die Performanz auswirken, ggf. aber auch aufgrund profunden fachlichen Wissens in den Hintergrund treten).
5. Der Anspruch, Lernprogression im Laufe der Schulzeit in den Blick zu nehmen, erfordert zudem jahrgangsübergreifende Erhebungen, etwa mit Schülerinnen und Schülern am Ende mehrerer Doppeljahrgangsstufen.

Eine zentrale Herausforderung für das Design besteht also darin, trotz aller Variabilität der Ausgangssituation für die Leistungserhebungen vergleichbare Rahmenbedingungen zu schaffen. Gelingt es jedoch, solche Herausforderungen zu bewältigen, ergeben sich – unseres Wissens erstmals – vertiefte und empirisch fundierte Hinweise auf das Präsentieren als literale Kompetenz im Fach Deutsch. Dazu zählen zumindest partiell die erwähnten schriftkulturellen Praktiken und Handlungsstrukturen als relevante Elemente des softwaregestützten, multimodalen Präsentierens. Zum anderen kommen Bedingungsfaktoren für beobachtete Differenzen in den Kompetenzausprägungen in den Blick. Diese könnten sich als typisch für verschiedene Stadien der Lernprogression (i.S.v. Jahrgangsstufen) erweisen, aber auch als abhängig von literalen Fähigkeitsaspekten im oben entfalteten Sinne.

Literatur

- Adami, E. (2011): In defence of multimodal re-signification: A response to Håvard Skaar's "In defence of writing". *Literacy*, H. 45 (1), S. 44-50.
- Assmann, J. (1999): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Becker-Mrotzek, M. (2005): Präsentieren. *Praxis Deutsch*, H.190, S. 6-13.
- Berkemeier, A. (2003): Wie Schüler(innen) ihr nonverbales Handeln beim Präsentieren und Moderieren reflektieren. In: Schöber, O. (Hg.): *Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen*. Hohengehren: Schneider, S. 58-72.
- Berkemeier, A. (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler.
- Berkemeier, A. (2009): Visualisierend Präsentieren als eine Form des Informationsmanagements. In: Krelle, M./Spiegel, C. (Hg.): *Sprechen und Kommunizieren*. Baltmannsweiler, S. 156-170.
- Berkemeier, A./Pfennig, L. (2005): Nutzt oder schadet Visualisieren mit Powerpoint? In: *Praxis Deutsch*, H. 190. S. 36-42.

- Berkemeier, A./Pfennig, L. (2009): SchülerInnen präsentieren. In: Becker-Mrotzek, M. (Hg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. III. Baltmannsweiler, S. 544-552.
- Berkemeier, A./Baurmann, J. (2014): Präsentieren – multimedial. In: Praxis Deutsch 244/2014, S. 4-11.
- Brockmeier, J. 2004: Literale Kultur: In: Jäger, L./Linz, E. (Hg.): Medialität und Mentalität. München: Fink, S. 277-304.
- Coulmas, F. (1981): Über Schrift. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dynkowska, M./Lobin, H./Ermakova, V. (2012): Erfolgreich Präsentieren in der Wissenschaft? Empirische Untersuchungen zur kommunikativen und kognitiven Wirkung von Präsentationen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, H. 57, S. 33-65.
- Feilke, H. (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch, , H. 1/2011, S. 1-18, www leseforum.ch (Zugriff am 23.11.2015).
- Feilke, H. (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, S./Imo, W./Meer, D./Schneider, J. G. (Hg.) Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston (de Gruyter), S. 149 – 175.
- Feilke, H. (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Th./Feilke, H. (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11-31.
- Garbe, C. (2003): Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Abraham, Ulf et al. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag, S. 69-89.
- Gätje, O. (2014) Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt. In: Grundler, E./Spiegel, C. (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep-Verlag (= Mündlichkeit 3), S. 67-85.
- Geldmacher, M. (2010): Präsentationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht. Ziele, Inhalte und Methoden. Schneider: Hohengehren.
- Goody J. (1977/2012): Woraus besteht eine Liste. In: Zanetti, S. (Hg.): Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 338-396.
- Günthner, S./Knobloch, H. (2007): Wissenschaftliche Diskursgattungen. PowerPoint et al. In: Auer, P./Baßler, H. (Hg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a. M., S. 53-66.
- Herriman, M. L. (1986): Metalinguistic awareness and the growth of literacy. In: de Castell, S./Luke, A./Egan, K. (Hg.): Literacy, society, and schooling. London: Cambridge, S. 159-174.
- Hurrelmann, B. (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, A./Rosebrock, C. (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim: Juventa, S. 21-42.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H. E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK (Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss – Beschluss vom 04.12.2003. München/Neuwied: Luchterhand.
- KMK (Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss – Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Knobloch, H. (2012): Powerpoint. Kommunikatives Handeln, das Zeigen und die Zeichen. In: Brandstetter, G./Cancik-Krischbaum, E./Krämer, S. (Hg.): Schriftbildlichkeit. Berlin, S. 219-232.
- Koch, P./Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 15-43.
- Köller, O. (2005): Neue Besen kehren gut: Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen soll die nationalen Bildungsstandards in Deutschland überprüfen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 52(4), S. 281-286.
- Krelle, M. (2013): Bildungsstandards. In: Rothstein, B./Müller, C. (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Baltmannsweiler: Schneider, S. 33-36.
- Krelle, M./Neumann, D. (2014): Sprechen und Zuhören. In: Behrens, U./Bremerich-Vos, A./Krelle, M./Böhme, K./Hunger, S. (Hg.): Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen, S. 14-45.
- Linde, A. (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster u. a.: Waxmann, S. 90-99.
- Lobin, H. (2009): Inszeniertes Reden auf der Medienbühne. Zur Linguistik und Rhetorik der wissenschaftlichen Präsentation. Frankfurt am Main; New York: Campus .
- Lobin, H./Dynkowska, M./Özsarigöl, B. (2010): Formen und Muster der Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen. In: Bucher, H.-J./Gloning, T./Lehnen, K. (Hg.): Neue Medien - Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt am Main, Campus Verlag: 375-406.
- Maas, U. (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, U. (Hg.): Orat und literat. Graz, S. 21-150.

- Olson, D. (1991): Literacy as metalinguistic activity. In: Olson, D./Torrance, N. (Hg.): Literacy and Orality. Cambridge: Cambridge University Press, S. 251-270.
- Ong, W. 1982/2002 : Orality and Literacy. London: Routledge.
- Pohl, T. (2006): Projektskizze. Sekundäre Literalisierung/Distanzsprachliche Sozialisation. In: Mitgliederbrief des Symposion Deutschdidaktik e. V. H. 18. Weingarten: SDD, S. 2-5.
- Pötzsch, F. S. (2007): Der Vollzug der Evidenz. Zur Ikonographie und Pragmatik von Powerpoint-Folien. In: Schnettler, B./Knobloch, H. (Hg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz, S. 85-105.
- Roche, J. (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.
- Schnettler, B./Knobloch, H. (Hg.) (2007): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz.
- Schön, E. (2006): Geschichte des Lesens. In: Franzmann, B. u. a. (Hg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1-85.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Olaf Gätje, geb. 1971, Studium der Germanistik mit den Nebenfächern Psychologie und Medienkultur in Hamburg. Abschluss des Studiums mit dem akademischen Grad Magister Artium im Jahr 2002. Von 2003 bis 2009 Anfertigung einer Dissertation im Fach Germanistische Linguistik an der Universität Leipzig. Von 2008 bis 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Sprachdidaktik/Mediendidaktik an der Justus-Liebig-Universität in Gießen. Seit 2010 Junior-Professor für Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Sprach- und Mediendidaktik, Text- und Gesprächslinguistik, Pragmatische Sprachtheorie, Sprachgeschichte des 20. Jahrhunderts, Medialität von Sprache, Schriftforschung und Schriftspracherwerbsforschung

Dr. Michael Krelle, geb. 1973, studierte Germanistik und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt Politik in Hamburg, 1. Staatsexamen für das Lehramt an der Oberstufe, Allgemeinbildende Schulen, von 2007 bis 2014 Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos (Universität Duisburg–Essen, Germanistik, Sprachdidaktik), seit 2014 Akademischer Rat (a.Z.) an der Universität Paderborn (Germanistik, Sprachdidaktik). Mitarbeit an Projekten des IQB (Normierung der Bildungsstandards, Ländervergleiche, VERA 3 und 8) und des DIPF (DESI, PISA 2009) im Fach Deutsch. Forschungsschwerpunkte: Sprachstandsdiagnose, Leistungsbeurteilung, Kompetenzentwicklung und Literalität im Fach Deutsch, Qualitäten von Deutschunterricht, u.a. in den Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ (in der Primarstufe und Sekundarstufe I).

Dr. Ulrike Behrens, geb. 1967, studierte Diplom-Pädagogik und promovierte an der Universität Hildesheim. An den Universitäten Gießen und Hildesheim lehrte sie in den Fächern Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie sowie Allgemeine Pädagogik. Mit der Tätigkeit im Projekt zur Evaluation der Bildungsstandards (Leitung: Albert Bremerich-Vos) wechselte sie in die germanistische Sprachdidaktik und arbeitet heute derzeit an der Universität Duisburg-Essen. Ihre fachlichen Schwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Mündlichkeit, Schreibdidaktik, Leistungsbeurteilung und Testentwicklung sowie Qualitäten von Leistungs- und Lernaufgaben im Deutschunterricht.

Prof. Dr. Elke Grundler, geb. 1968, studierte Lehramt für Grund- und Hauptschulen an der Päd. Hochschule in Schwäbisch Gmünd sowie Linguistik des Deutschen und Erziehungswissenschaften an der Universität Tübingen. Nach einer mehrjährigen Tätigkeit als Lehrerin an Stuttgarter Grundschulen, wurde sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seit 2013 ist sie Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Päd. Hochschule Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtskommunikation, Mündlichkeit und ihre Didaktik, Argumentieren, DaF/DaZ, Grammatikunterricht.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

Se présenter comme compétences littéraciques ?

Olaf Gätje, Michael Krelle, Ulrike Behrens, Elke Grundler

Chapeau

Cet article esquisse un concept qui est celui de la compétence littéracique. Il renvoie au concept de littératie de Feilke (2011) présenté de manière multimodale et informatisée. Il montre qu'un tel concept est compatible avec les exigences de la société telles qu'elles sont formulées dans les standards de formation applicables en Allemagne arrêtés par la conférence des ministres de la Culture (KMK). « Être capable de faire une présentation » représente, dans cette perspective, un faisceau de compétences langagières, médiales et cognitives nécessaires à la préparation (situation I) et à l'exécution (situation II) de présentations. Dans ce contexte, les desiderata de la recherche du point de vue didactique sont exposés et transposés dans un projet de recherche.

Mots-clés

littératie, présentation, compétence, formation

Cet article a été publié dans le numéro 1/2016 de forumlecture.ch