

Differenzierter Sprachgebrauch in schulischen Interaktionsformen

Katrin HEE

Universität zu Köln

Philosophische Fakultät, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II

Triforum (Raum 3.20), Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln, Deutschland

katrin.hee@uni-koeln.de

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Sprachgebrauch von Schülerinnen und Schülern in den beiden Unterrichtsinteraktionsformen Gruppenunterricht (GrU) und Plenumsunterricht (PIU). Er geht dabei theoretisch von Ausgangsüberlegungen a) zum Unterrichtsdiskurs sowie b) zu den beiden Kommunikationsrahmen GrU und PIU und ihrer Affinität zu konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher 1986) aus. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, sprachliche Differenzierungsprozesse von Schülerinnen und Schülern zwischen den beiden Unterrichtsinteraktionsformen GrU und PIU aufzuzeigen sowie diese mit Blick auf den aktual- und ontogenetischen Erwerb zu interpretieren.

Keywords:

sekundäre Literalisierung, konzeptionelle Schriftlichkeit, schulische Interaktionsformate, Unterrichtsdiskurs, Schüler-Schüler-Kommunikation, Gruppenunterricht, Plenumsunterricht, Präsentationen.

1. Einleitung

Die in der Schule verwendete Sprache ist gleichzeitig Lernziel und Lernmedium und entscheidet über Bildungserfolg (u. a. Vollmer & Thürmann 2010). Als Aufgabe der Schule kann daher die *Sekundäre Literalisierung* (Pohl 2016) gesehen werden, d. h. eine an der *konzeptionellen Schriftlichkeit* (Koch & Oesterreicher 1986) orientierte Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, gerade auch für das *medial Mündliche*.

Obwohl diese 'bildungssprachlichen'¹ Fähigkeiten für die schulische – und damit spätere berufliche – Laufbahn höchst relevant sind, ist bisher weitgehend unklar, wie sie sich entwickeln bzw. wie sie anzubahnen sind (vgl. u. a. Vollmer & Thürmann 2010). Betrachtet man nun schulische Interaktionsformen, in denen diese Fähigkeiten angebahnt werden können, so kann man dort unterschiedliche Rahmen (sensu Goffman 1971) wie Gruppenunterricht *GrU* und Plenumsunterricht *PIU*) erkennen. Von der These ausgehend, dass die beiden Unterrichtsinteraktionsformen unterschiedliche sprachliche Struktur-

¹ Der Begriff *Bildungssprache* scheint mir problematisch. Da das hier beschriebene Phänomen in der Literatur allerdings häufig so genannt wird, wird der Begriff hier als Verweis auf diese Arbeiten in einfachen Anführungszeichen verwendet. Als bildungssprachlich werden i. d. R. bestimmte Struktur- und Ausdrucksformen wie auf syntaktischer Ebene das Passiv und unpersönliche Konstruktionen, auf morphologischer Ebene Nominalphrasen sowie auf lexikalischer Ebene Präfix- und Präpositionalverben, reflexive Verben sowie Funktionsverbgefüge verstanden (vgl. u.a. Ahrenholz 2013; Gogolin & Lange 2011; Morek & Heller 2012).

und Ausdrucksformen bedingen, soll daher im Folgenden das Gesprächsverhalten von Schülerinnen und Schülern (SuS) in GrU und PIU hinsichtlich ihrer konzeptionell schriftlichen Ausprägungsgrade ontogenetisch (d.h. in ihrer Entwicklung über die Altersachse) und aktualgenetisch (d.h. mit Blick auf unmittelbare innerhalb des einzelnen beobachteten Zeitpunkts sich aktual vollziehende Entwicklungsvorgänge) analysiert werden, d. h. es soll untersucht werden, wie SuS sich in den beiden Rahmen *GrU* und *PIU* sprachlich verhalten und inwieweit sprachliche Differenzierungsprozesse zwischen den beiden Rahmen vorzufinden sind. Der Beitrag versteht sich als didaktische Grundlagenforschung mit dem Ziel, das sprachliche Verhalten der Schüler linguistisch präzise zu beschreiben und zu untersuchen, ob a) die SuS ihre Sprache dem situativen Kontext anpassen, ob ggf. der GrU als 'Schonraum' einen Anbahnungskontext für das spezifisch schulsprachliche Register bietet (aktualgenetische Perspektive) und inwieweit b) die für den schulischen Bildungserfolg relevanten sprachlichen Fähigkeiten sich über die Jahrgangsstufen hinweg entwickeln (ontogenetische Perspektive).

2. Theoretische Ausgangsüberlegungen

2.1 Der Unterrichtsdiskurs

Fasst man schulische Interaktion systematisch, ergibt sich ein Vier-Felder-Schema, das sich durch die Kreuzklassifikation von medialer Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie rezeptivem und produktivem Verhalten der Schüler ergibt (Pohl 2016).

	Input: rezeptiv	Output: produktiv
schriftlich	Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher, Arbeitsblätter konzeptionell schriftlich	Von Schülern (für die Präsentation) verfasste Texte konzeptionell schriftlich
mündlich	Lehrerinput; (Schüleräußerungen) konzeptionell schriftlich	Schüleräußerungen; Präsentationen konzeptionell schriftlich

Abbildung 1: Kreuzklassifikation des Unterrichtsdiskurses (Pohl 2016; modifiziert durch K.H.)

Die Systematisierung rekurriert nur auf den Unterrichtsdiskurs in seiner *medialen* Ausprägung. Bezieht man allerdings die *konzeptionelle* Ebene mit ein, kann man u. a. mit Dehn (2011: 138) davon ausgehen, dass der Unterrichtsdiskurs in seiner institutionellen Form *durchweg* konzeptionell *schriftlich* geprägt ist, d. h. auch in den Feldern, die oben als (medial) *mündlich*

ausgewiesen sind: "Die Sprache im Unterricht ist konzeptionell eher schriftlich, und zwar in geschriebener wie in gesprochener Form".²

2.2 Die schulischen Interaktionsformate 'Gruppenunterricht' und 'Plenumsunterricht' und ihre Affinität zu konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit

Gesprächsanalytische und ethnographische Untersuchungen zeigen, dass Sprachgebrauch nie losgelöst vom Kontext zu denken ist, sich beide vielmehr gegenseitig bedingen (Goffman 1971; Labov 1972; Gumperz 1992 a und b); auch die Auswirkung von Nähe- bzw. Distanzsituationen auf die Sprache ist empirisch erforscht worden.³ Auf die Schule übertragen könnte man die These formulieren, dass in unterschiedlichen Unterrichtskommunikationsformen unterschiedliche Gesprächsstile verwendet (und vorausgesetzt) werden. Für den schulischen Kontext, speziell die Unterscheidung von eher informeller (GrU) und eher formeller (PIU) Situation, stehen entsprechende Untersuchungen aber noch aus. Mit den Parametern für "Kommunikationsbedingungen"⁴ zur Bestimmung konzeptioneller Schriftlichkeit nach Koch und Oesterreicher (1986) lässt sich diese These untermauern: Bestimmt man PIU und GrU anhand dieser Parameter, zeigt sich, dass GrU eher dem Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit und PIU eher konzeptioneller Schriftlichkeit zugeordnet werden kann. So ist beispielsweise die *Themenfixierung* im Klassenplenum stärker gegeben als im GrU, wo die SuS ohne die Intervention der Lehrkraft auf Nebensequenzen bis hin zur Etablierung gänzlich neuer Themen ausweichen können. Auch die *Klassenöffentlichkeit* ist im GrU geringer als im Plenum.⁵ Mit Becker-Mrotzek und Vogt (2009: 114) kann man sagen, dass

Gruppenarbeit [...] zu den Lehrformen [gehört], in denen die Öffentlichkeit des Klassenplenums für eine bestimmte Zeit aufgehoben ist. Dadurch entstehen andere kommunikative Verhältnisse im Klassenzimmer.

Diese Veränderung kommunikativer Verhältnisse kann mit Blick auf sprachliche Differenzierungsprozesse betrachtet werden, indem sprachliche Ausdrucksformen in GrU und PIU miteinander verglichen werden.

² Konzeptionelle Schriftlichkeit steht dabei im Zusammenhang mit *Fachsprache*, *Bildungssprache*, *Schulsprache* etc., worauf hier aber aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann. Vielmehr ist mir an dieser Stelle wichtig, den Kern dieser Begriffe zu betonen: Bei allen geht es letztendlich um eine an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierte Sprachnorm. Vgl. zur Kritik an dem Begriff *Bildungssprache* u. a. auch Pohl (2016: 59).

³ Im deutschsprachigen Raum haben z. B. Hausendorf/Quasthoff (1996) Erzählungen von Kindern in formellen und informellen Situationen untersucht und stellten fest, dass Kinder in formellen Situationen Erzählungen auf einem um eine Stufe höheren Entwicklungsniveau produzierten als in der informellen Situation.

⁴ Vgl. Tabelle 1 im Anhang, die einige ausgewählte Kommunikationsbedingungen zeigt.

⁵ Vgl. zur Betrachtung von GrU und PIU anhand der Parameter zur Bestimmung von Kommunikationssituationen hinsichtlich konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ausführlich Hee (i. Dr.).

2.3 Gruppenunterricht als Erwerbs- und Anbahnungskontext

Gruppenunterricht kann folglich theoretisch auch als Anbahnungskontext konzeptionell schriftlicher Ausdrucksfähigkeiten gedacht werden: Geht man von o. g. Kreuzklassifikation des Unterrichtsdiskurses aus, kann GrU in seiner eher konzeptionell mündlichen Ausrichtung als Schnittstelle zwischen dem konzeptionell schriftlichen Input und dem wieder konzeptionell schriftlichen Output verstanden werden:

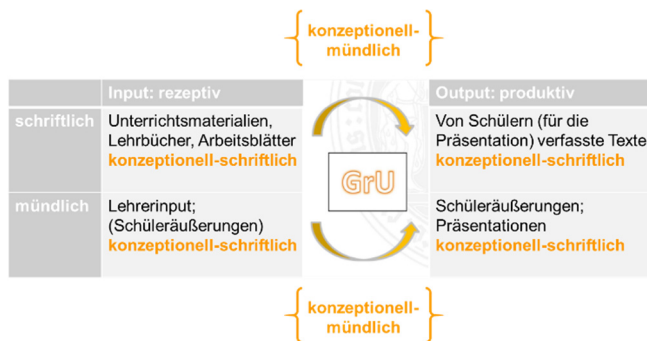


Abbildung 2: Gruppenunterricht als Schnittstelle

Beispielsweise verarbeiten SuS einen sprachlich komplizierten konzeptionell schriftlichen Schulbuchtext in der Gruppenarbeitsphase eher konzeptionell mündlich, um anschließend eine sprachlich ebenfalls konzeptionell schriftliche Präsentation, daraus zu erarbeiten. GrU, so die These, bildet dergestalt einen aktualgenetischen Erwerbskontext zur Anbahnung konzeptionell schriftlicher Struktur- und Ausdrucksmittel.

3. Analysen

Grundlage der Analysen ist ein empirisches audio- und videobasiertes Datenkorpus, das GrU- und daran anschließende PIU-Phasen (hier: Ergebnispräsentationen der SuS vor der Klassenöffentlichkeit) in den Fächern *Deutsch*, *Geschichte* und *Mathematik* einer 5., 8. und 11. niedersächsischen Gymnasialklasse umfasst.⁶ Im Folgenden wird anhand von Transkripten das sprachliche Verhalten von SuS in GrU und PIU unter der Fragestellung untersucht, inwieweit a) sprachliche Differenzierungsprozesse *zwischen* den beiden Rahmen vorzufinden sind sowie b) *innerhalb* eines Rahmens Indizien für sprachlichen Erwerb aufzufinden sind. Um diese Fragen beantworten bzw. um die betreffenden Fähigkeiten möglichst umfassend und empirisch fundiert beschreiben zu können, bezieht die Analyse verschiedene linguistische und gesprächsanalytische Beschreibungsebenen mit ein. Die hier vorgestellten

⁶ Die Schule befindet sich im Norden Deutschlands, die SuS in der 5. Klasse sind i. d. R. ca. 10-11 Jahre, in der 8. Klasse 13-14 Jahre und in der 11. Klasse ca. 17 Jahre alt. Das Gymnasium ist die 'höchste' sekundäre Bildungsinstitution in Deutschland.

Analysen setzen einen Fokus auf lexikalisch-semantische sowie morphologisch-syntaktische Strukturen und betrachten dabei einige der in der Literatur genannten Phänomene konzeptionell schriftlicher Strukturen.⁷ Dies sind im Bereich der **(Morpho-)Syntax** u. a.⁸

- komplexe und "komprimierte Syntax" (Polenz 1985; zit. nach Pohl 2007: 408);⁹
- Nominalisierungen;
- passivische Strukturen.

Im Bereich der **Lexik**

- Verben hinsichtlich ihrer Semantik;
- typisch konzeptionell schriftliche Verbtypen wie Präfix- und Präpositionalverben, reflexive Verben sowie Funktionsverbgefüge und Adjektiv-Verb-Kollokationen;
- Komposita.

Mit Blick auf die Analyse typischer konzeptionell schriftlicher Sprachstrukturen können zudem die "Versprachlichungsstrategien" (Koch & Oesterreicher 1986) herangezogen werden. An diesen ist mehrfach Kritik geübt worden, u.a. deshalb, da sie weder eigens definiert sind und nicht klar voneinander abgegrenzt sind, sich z. T. überschneiden.¹⁰ Ich beziehe mich daher auf die nach Kleinschmidt (2015) um Redundanzen bereinigten, aber v. a. als Operationalisierungsdimensionen gefassten Parameter.¹¹ Die Sprachstrukturen der Schülerinnen und Schüler können auf dieser Basis u. a. hinsichtlich der Dimensionen

- *Integrationsgrad* (z. B. Nominalisierungen vs. Verbalisierungen¹²);

⁷ Vgl. für die konzeptionell-schriftlichen, 'bildungssprachlichen' Struktur- und Ausdrucksmittel im Einzelnen u. a. Ahrenholz (2013) sowie Gee (2005).

⁸ Einschränkend muss gesagt werden, dass die genannten linguistischen Merkmale deduktiv aus der Fachsprachen-Forschung übernommen wurden, wo sie aber primär an medial schriftlichen Texten festgestellt wurden. Medial *mündlich* wurden sie bislang m. W. nicht empirisch untersucht/belegt.

⁹ Eine komplexe Syntax zeichnet sich durch die Verwendung vieler, ggf. verschachtelter Nebensätze aus, in einer komprimierten Syntax wird diese Komplexität innerhalb einzelner Phrasen bei gleichzeitig geringer Ausdifferenzierung von Nebensätzen (wenn überhaupt) realisiert.

¹⁰ Vgl. u. a. Ägel & Hennig (2007) sowie Pohl (2016).

¹¹ Eine ausführliche Beschreibung der Operationalisierungsdimensionen findet sich in Kleinschmidt (2015).

¹² Ich beziehe mich mit den Begriffen *verbalisieren* resp. *Verbalisierung* sowie *nominalisieren* resp. *Nominalisierung* auf die in DaF-Kontexten üblichen Termini (vgl. u.a. Hall & Scheiner 2001) hinsichtlich syntaktisch-grammatischer Operationen. *Verbalisierung* bedeutet die Auflösung einer Nominalphrase in der Form, dass deren Kopf im neu gebildeten Satz die Funktion des Prädikats übernimmt. Bei einer *Nominalisierung* wird das Prädikat des Ausgangssatzes zur Nominalphrase des neu zu bildenden Satzes.

- *Komplexitätsgrad* (z. B. Partizipial-Adjektive; Derivationen und Kompositionen);
- *Planungsgrad* (z. B. Pausen)

sowie hinsichtlich typisch gesprochen-sprachlicher Strukturen wie z. B. *Linksherausstellungen* (Schwitalla 2012) untersucht werden.

Die folgenden beiden Fallbeispiele entstammen jeweils dem Fach *Geschichte*. Es wurde, um mögliche Entwicklungstendenzen aufzeigen zu können, auf Ausschnitte einer 5. und 11. Klasse zurückgegriffen, d. h. es wurden Beispiele aus den jeweils entgegengesetzten Polen der Entwicklungsspanne während der Gymnasialzeit ausgewählt. Für die fünften Klassen werden sich die Analysen dabei v.a. auf die Morpho-Syntax konzentrieren, da in der analysierten Arbeitsgruppe kaum Auffälligkeiten resp. Unterschiede zwischen GrU und PIU im lexikalischen Bereich aufzufinden waren. Für die 11. Klasse umfasste die Analyse sowohl den syntaktischen wie lexikalischen Bereich.

3.1 Fallbeispiel 1: Nilüberschwemmung (5. Klasse, Geschichte)

Das untersuchte Transkript stellt eine Gruppenarbeit mit anschließender Ergebnispräsentation im Klassenplenum einer fünften Klasse *Geschichte* zum Thema *Lebenswelt der alten Ägypter* dar. Die SuS haben die Aufgaben, 1. mit Hilfe des Darstellungstextes (medial-schriftlicher Input; s. Anhang) herauszuarbeiten, warum sich die Menschen am Nil angesiedelt haben und 2. zu überlegen, warum dies wichtig für die Herausbildung von Ägypten als Hochkultur war.

Zunächst ist festzuhalten, dass die SuS in der Gruppenarbeit den Quelltext nicht wörtlich übernehmen. Weiterhin fällt auf, dass die SuS von Anfang an in diesem Transformationsprozess um konzeptionell schriftliche Ausdrucksformen bemüht sind. Dies mag (auch) damit zusammenhängen, dass die beobachtete Gruppe ihre Formulierungen medial-schriftlich festhält und in der späteren Präsentation (teilweise) darauf zurückgreift. So ist der erste Formulierungsvorschlag des Sprechers ChWom5¹³ eine komprimierte, integrative Präpositionalphrasen-Struktur (Dimension *Integrationsgrad*, s. o.), die durch die Auslagerung des verbalen Kerns in ein Partizipialadjektiv (Dimension *Komplexitätsgrad*, s. o.) entsteht:

(1) "durch den einmal im Jahr über die Ufer getretenen."

Dem Schüler gelingt die phrasale Einbettung der Struktur allerdings nicht: Der nominale Kopf (*Fluss Nil*) wird nicht realisiert, ebenso fehlt syntaktisch der Teilsatz, auf den sich das kausal gemeinte *durch*, das eigentlich bspw. *wegen* heißen müsste, bezieht. Sein Mitschüler BeLam5 versucht in einer weniger

¹³ Die SuS wurden durch Siglen anonymisiert.

integrativen, komplexen Struktur, alle wichtigen Informationen syntaktisch einzubetten:

- (2) "Leute, die Ägypter haben am Nil gesiedelt, weil das ((unverständlich)) [...Nachfrage eines anderen Mitschülers; Anm. K.H.] ((17 s)) Weil der Boden durch den Nil so fruchtbar war."

Durch die Ausgliederung in einen kausalen Nebensatz (Dimension: *Integrationsgrad*; hier: geringere Integration als die Realisierung in einer Nominal- (NP) oder Präpositionalphrase (PP)) formuliert BeLam5 einen Satz, in dem alle syntaktischen Mitspieler realisiert werden. ChWom5 versucht direkt im Anschluss an diesen Turn erneut eine komprimierte Struktur, in der ihm nun zwar die phrasale Integration gelingt, allerdings die NP wieder nicht syntaktisch eingebettet ist:

- (3) "Einmal im Jahr über die Ufer tretenden Fluss Nil."

BeLam5 greift nach mehreren Formulierungsvorschlägen aus der Gruppe auf seine Strategie zurück, möglichst viele Informationen durch einen kausalen Nebensatz in den Satz zu integrieren:

- (4) "Ehm der Boden war so fruchtbar, weil der Nil einmal im Jahr eh jeden Juli •• über die/das Ufer tretet".

Nachdem die Gruppenmitglieder sich ihre schriftlich fixierten Vorschläge gegenseitig vorgelesen haben, präsentiert ChWom5 seine nun sowohl phrasal als auch syntaktisch integrierte Formulierung:

- (5) "Ehm die Ägypter haben sich am Nil eingesiedelt • durch den einmal über die Ufer tri/ • im Jahr über die Ufer tretenden Fluss Nil."

Die Pausen und Abbrüche deuten hier auf einen hohen Planungsaufwand (Dimension *Planungsgrad*) hin. Obgleich ChWom5 den Satz vorliest, ist dieser derart komprimiert, dass der Schüler selbst beim Vorlesen ins Stocken gerät. In der Vorstellung vor der Klassenöffentlichkeit präsentiert ChWom5 das Ergebnis der Gruppenarbeit:

- (6) "Wieso haben sie sich am •• Fluss Nil angesiedelt? ••• Weeiii durch den • einmal/ • ja weil der Fluss einmal im Jahr über die Ufer tritt •• und das einen fruchtbaren Boden und so eine gute Ernte gibt."

ChWom5, der bisher die komprimiertesten, konzeptionell schriftlichsten Formulierungen in der Gruppe vorgenommen hatte, greift nun nach einem Abbruch der komprimierten Struktur auf die Strategie von BeLam5 zurück, der die integrativen Strukturen in einen Nebensatz aufgelöst hatte. Dies ist auch deshalb besonders interessant, da ja ChWom5 seinen Text schriftlich fixiert hatte. Es scheint, als ob die syntaktisch anspruchsvolle Struktur, die ihm schon in der Gruppenarbeit nicht "über die Lippen wollte", zu kompliziert ist und er daher auf eine konzeptionell eher mündliche Struktur zurückgreift, die er nicht schriftlich festgehalten hatte, sondern spontan (und dennoch grammatisch wohlgeformt!) formuliert. Diese Struktur erlaubt ihm gleichzeitig, den Satz syntaktisch voll entfaltet und ohne Abbrüche zu beenden. Dass er die

komprimierte Struktur abbricht, mag daran liegen, dass er mit der Wiederholung der durch die Gruppe bearbeiteten Frage

(7) "Wieso haben sie sich am •• Fluss Nil angesiedelt?"

einleitet und damit die Präpositionalphrase, die syntaktisch vom verbalen Kern abhängig ist, im Vergleich zu seiner ursprünglichen Formulierung "Die Menschen haben sich am Nil angesiedelt" keinen direkten (sondern höchstens einen elliptisch realisierten und gedanklich zu konstruierenden) syntaktischen Anschluss hat.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf sprachliche Differenzierungsprozesse sagen, dass erstens die hier analysierten SuS diese durch die Transformation des Quelltextes in eigene medial-mündliche (und konzeptionell schriftliche) Formulierungen vollziehen. Zweitens zeigen die SuS in der Plenumspräsentation offensichtlich eine sprachliche Sensibilität bezüglich sprachlich korrekter Ausdrucksweisen und suchen ggf. Abbrüche oder grammatisch nicht wohlgeformte Äußerungen zugunsten einer weniger elaborierten Ausdrucksweise zu vermeiden. Mit Blick auf sprachliche Erwerbsprozesse lässt sich festhalten, dass die SuS am sprachlichen Ausdruck arbeiten und sich dabei an konzeptionell schriftlichen Ausdrucksformen orientieren (im Bereich der (Morpho-)Syntax z. B. komplexe und komprimierte syntaktische Strukturen). Diese gelingen nicht immer, dennoch oder gerade deshalb kann der GrU als Anbahnungs- und Probehandlungskontext dieser Struktur- und Ausdrucksformen gesehen werden, die die SuS im Plenum offenbar (ggf. wegen ihrer Unsicherheit in der Verwendung dieser Formen) zu vermeiden suchen.

3.2 Fallbeispiel 2: Bedingungen von Unterdrückung (11. Klasse, Geschichte)

Bei der hier untersuchten Klasse handelt es sich um einen Leistungskurs *Geschichte*. Thema der analysierten Doppelstunde ist die Revolutionstheorie von Marx und Engels. Die SuS haben die Aufgabe, ein "Schaubild, das die Geschichtsauffassung von Marx und Engels veranschaulicht" (Tafelanschrieb) anzufertigen. Sie erhalten dazu einen Original-Auszug (medial-schriftlicher Input) aus dem Manifest der Kommunistischen Partei (Stammen & Clasen (Hrsg.) 2009: 112; s. Anhang). In morphologisch-lexikalischer Hinsicht ist interessant, dass die SuS im GrU zunächst sehr alltagssprachlich aggregative Strukturen und konkrete Ausdrücke (keine Abstrakta) verwenden, die sie im Laufe des GrU immer stärker differenzieren (Dimension *Komplexitätsgrad*) und integrieren (Dimension *Integrationsgrad*). So fällt der Zugriff auf das im Text verwendete "neue Bedingungen der Unterdrückung" in der Gruppe wie folgt aus (in der Reihenfolge ihres Auftretens im Gesprächsverlauf): alltagssprachlich-aggregativ und konkret (in dem Sinne, dass die Aktanten genannt werden):

(8) "und danach •• gibts_wieder Unterdrücker und Unterdrückte, nur in einer andern Form",

phrasale Integration und stärkere Abstraktion durch Nominalisierung:

(9) "Dann „noch neue Formen der Unterdrückung oder so.",

semantische Präzisierung durch Fachwort: "Neues System der Unterdrückung", morphologische Integration durch ein Determinativkompositum (Dimension *Komplexitätsgrad*):

(10) "Unterdrückungssystem".

In der Präsentation greifen die SuS – ähnlich wie in der 5. Klasse – nicht auf die komplexeste und komprimierteste Variante, sondern auf die 'einer Stufe davor', einem weniger starken *Komplexitätsgrad* zurück (Auflösung des Kompositums):

(11) "nem neuen System der Unterdrückung"

Im Folgenden wird für die 11. Klasse zusätzlich zu den für die 5. Klasse vorgestellten Analysen ein Vergleich von GrU und PIU hinsichtlich semantischer, lexikalischer und weiterer syntaktischer Unterschiede vorgenommen. Exemplarische Auswertungsgrundlage für die folgenden Analysen ist ein Transkriptausschnitt aus dem Gruppenunterricht mit einer Länge von 10 Äußerungen¹⁴ und 84 Wörtern (ohne Füllwörter) sowie ein Ausschnitt aus der Präsentation, der mit 9 Äußerungen und 76 Wörtern (ebenfalls ohne Füllwörter) mit dem Ausschnitt des GrU im Umfang vergleichbar ist. Die beiden Ausschnitte entsprechen sich auch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung.

Strengt man einen onomasiologischen Vergleich der im GrU und PIU verwendeten Ausdrücke an, betrachtet man also ein und dasselbe semantische Konzept hinsichtlich seiner ausdrucksseitigen Realisierung, ergibt sich folgendes Bild:

Semantisches Konzept	GrU	PIU
<i>Folgebeziehung, Konsequenz</i>	und dann und danach	daraus resultiert; was sich dann niederschlägt in; im Folgenden
<i>Kreislauf der Unterdrückung</i>	gibts wieder Unterdrückte und Unterdrücker	letztendlich dann wieder bei der Zweiklassengesellschaft
<i>Konstanz im Wandel</i>	nur in einer anderen Form	neuen System der Unterdrückung
<i>Klassenkämpfe / Revolution als Konsequenz</i>	kann zu ner Revolution oder so was führen; und dann gibts en Klassenkampf	daraus resultieren Klassenkämpfe; eine revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft
<i>Spaltung der Gesellschaft</i>	Unterdrücker und Unterdrückte	Zweiklassengesellschaft, die setzt sich zusammen aus mehreren Unterdrückern und den Unterdrückten

Abbildung 3: Onomasiologischer Vergleich der verwendeten Ausdrücke in GrU und PIU

¹⁴ Als Äußerungen werden mit Rehbein et al. (2004: 25) "Einheiten des Diskurses" verstanden, die "der Umsetzung illokutionärer und propositionaler Akte dienen" und die über "morpho-syntaktische (etwa: Wortstellung) wie intonatorische Kriterien (Tonhöhenverlauf, Zäsuren)" identifiziert werden.

Die SuS differenzieren offensichtlich sprachlich deutlich zwischen GrU und PIU: Im GrU drücken sie sich eher konzeptionell mündlich, im PIU eher konzeptionell schriftlich aus. So wird z. B. das Konzept der *Folgebeziehung/Konsequenz* im GrU mit "und dann und danach", im PIU dagegen mit "daraus resultiert", "was sich niederschlägt in" oder "im Folgenden" versprachlicht (Dimension *Komplexitätsgrad*).

Auch mit Blick auf die verwendeten Verben zeigen sich Unterschiede in GrU und PIU:

GrU	Anzahl	PIU	Anzahl
geben	6	geben	1
sein	2	sein	1
sagen	1	resultieren	1
können	1	sich zusammensetzen aus	1
führen zu	1	darstellen	1
		erzielen (Passiv)	1
		sich niederschlagen in	1

Abbildung 4: Verb-Verwendung in GrU und PIU

Außer "führen zu"¹⁵ verwenden die SuS im GrU lediglich passpartout-Verben, in der Präsentation hingegen außer "sein" und "geben" lediglich 'bildungssprachliche' Verben wie *resultieren* oder *darstellen* (vgl. u.a. Gogolin/Lange 2011). Auch die Frequenz der Verben ist unterschiedlich: Während im GrU weniger Verben, diese dann aber hochfrequent verwendet werden (geringere Anzahl von *types* bei vielen *tokens*), werden im PIU mehrere Verben lediglich je ein einziges Mal verwendet (mehr *types* bei geringerer Anzahl von *tokens*). Auch mit Blick auf qualitative Unterschiede (vgl. hierzu auch die passivische Verwendung von "erzielen") wird dieses Bild bestätigt:

	GrU	PIU
Präfixverben	0	2
Präpositionalverben	0	2
Funktionsverbgefüge/ Adjektiv-Verb-Kollokation	0	3
Reflexive Verben	0	2

Abbildung 5: Verbtypen in GrU und PIU

¹⁵ Dieser Ausdruck findet sich im späteren Verlauf des GrU, d. h. ggf. bereiten die SuS bereits die Präsentation vor; vgl. zu dieser These die Ausführungen zur immer stärker werdenden Konzeptionellen-Schriftlichkeit auf morphologisch-lexikalischer Ebene weiter oben.

Im GrU werden keine sog. 'bildungssprachlichen' Verben wie Präfix- oder Präpositionalverben, Funktionsverbgefüge oder Adjektiv-Verb-Kollokationen sowie reflexive Verben (vgl. Gogolin & Lange 2011) verwendet, im PIU treten diese dagegen gehäuft auf (Dimension *Komplexitätsgrad*).

Diese Differenzierung zwischen GrU und PIU zeigt sich auch auf der morpho-syntaktischen Beschreibungsebene:¹⁶

	GrU	PIU
Passiv / unpers. Wendungen	0	2
(komplexe) Nominalisierungen	0	3
Nebensatz	2 (20%)	3 (33%)
Nebensatz 2. Ordnung	1 (10%)	1 (11%)
Hauptsatz	7 (70%)	2 (22%)
Äußerungen ohne Verb	2	0

Abbildung 6: Differenzierung zwischen GrU und PIU auf morpho-syntaktischer Ebene

Im GrU verwenden die SuS kein Passiv und keine Nominalisierungen, im PIU treten diese hingegen vermehrt auf (Dimension *Integrationsgrad*). Bei der Verwendung der Nebensätze lässt sich sowohl für GrU als auch PIU festhalten, dass sie durch gesprochen-sprachliche Elemente wie Herausstellungen oder Partikeln wie "ja eigentlich" modalisiert werden. Im GrU fällt zudem auf, dass die zwei Nebensätze im GrU eine fast identische Struktur aufweisen:

- (12) "das Geschichtsverständnis is ja eigentlich nur, dass •• es"
 "Und •• die • Geschichtsauffassung is ja eigentlich nur, •• dass sie wie gesagt"

D. h. im GrU liegt eine geringere *Type-Token-Ratio* als im PIU vor, wo unterschiedliche Nebensätze gebildet werden (u. a. Final- und Relativsätze). Der Nebensatz zweiter Ordnung wird durch ein *verbum dicendum* generiert. Im PIU sind die Nebensätze (Konsekutiv-, Relativ- und Finalsätze) dagegen konzeptionell schriftlich in die syntaktische Struktur eingebunden, der Nebensatz zweiter Ordnung ist ein wiederum in einen Relativsatz integrierter Relativsatz. Die unteren beiden dunkel hinterlegten Reihen der Tabelle zeigen Auswertungen *nähesprachlicher, konzeptionell mündlicher* Struktur- und Ausdrucksformen; hier sind die Ergebnisse invers: Hauptsätze treten vermehrt im GrU, seltener im PIU auf, Äußerungen ohne Verb gibt es nur im GrU (Dimension *Integrationsgrad*).

Zusammenfassend kann man für diese untersuchte Gruppe in der 11. Klasse festhalten, dass auch hier sprachliche Differenzierungsprozesse durch die Transformation des Quelltextes stattfinden. Zudem zeigen sich hier deutliche Differenzierungen auf allen untersuchten linguistischen Ebenen im Vergleich der beiden situativen Rahmen GrU und PIU. Mit Blick auf den aktualgenetischen

¹⁶ Bezugsgröße der Prozentangaben sind die Äußerungen.

sprachlichen Erwerb lässt sich festhalten, dass sprachliche Differenzierungsprozesse hier vor allem auf der Ebene der semantischen Präzisierung sowie der morphologischen Integration stattfinden. Die SuS gehen allerdings derart souverän mit konzeptionell schriftlichen Strukturen um, dass sie diese im GrU nicht mehr ausprobieren, sondern ad hoc in der Präsentation verwenden können. GrU scheint hier nicht mehr als Anbahnungs- oder Probehandlungskontext genutzt zu werden.

4. Fazit und Ausblick

In dem vorliegenden, als sprachdidaktische Grundlagenforschung verstandenen Beitrag wurde untersucht, inwieweit in den beiden Unterrichtsformen *Gruppenunterricht* und *Plenumsunterricht* konzeptionelle Schriftlichkeit angebahnt bzw. von den SuS umgesetzt wird.

Es kann in den Analysen gezeigt werden, dass bei den untersuchten SuS einer 5. Klasse a) sprachliche Differenzierungsprozesse dahingehend stattfinden, dass die SuS den Quelltext sprachlich transformieren sowie b) in aktualgenetischer Erwerbsperspektive GrU als Anbahnungs- bzw. Probehandlungskontext nutzen, indem sie sich an komplexen und komprimierten, konzeptionell schriftlichen Struktur- und Ausdrucksmitteln orientieren und in der Gruppenarbeit erproben, teilweise aber noch daran scheitern. In der Plenumspräsentation greifen sie dagegen auf weniger elaborierte Strukturen zurück (möglicherweise, um Normverstöße zu vermeiden). Die in einer 11. Klasse analysierten SuS dagegen scheinen GrU nicht mehr als Anbahnungskontext zu nutzen. Hier zeigen sich vielmehr deutliche Differenzierungsprozesse zwischen den beiden Kommunikationsrahmen: Die SuS sprechen im GrU – auf allen untersuchten linguistischen Ebenen – stärker konzeptionell mündlich, im PIU dagegen konzeptionell schriftlicher. Auch ein onomasiologischer Vergleich der Ausdrücke in GrU und PIU untermauert dieses Bild. Ein möglicher Erklärungsansatz für diese zwei vorfindlichen Differenzierungsweisen zwischen den beiden Rahmen durch die in Klasse 5 und 11 analysierten SuS könnte sein, dass die SuS in Klasse 5 im GrU an konzeptionell schriftlichen Strukturen arbeiten und sie erproben, während die SuS in Klasse 11 derart souverän mit konzeptioneller Schriftlichkeit umgehen, dass sie sie situationsangemessen und mit einem Gefühl für sprachliche Differenzierung in unterschiedlichen Rahmen nutzen und GrU nicht mehr als Probehandlungskontext benötigen.

Die hier anhand von Fallbeispielen gewonnenen Ergebnisse resp. Hypothesen gilt es nun auf einer breiteren Datenbasis anhand des Korpus' zu überprüfen.

BIBLIOGRAPHIE

- Ágel, V. & Hennig, M. (2007). Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In V. Ágel & M. Hennig (Hgg.), *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache* (pp. 179-214). Tübingen: Niemeyer.
- Ahrenholz, B. (2013). Sprache im Fachunterricht untersuchen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hgg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (pp. 87-98). Weinheim, Basel: Beltz.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., bearb. u. akt. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 129-151). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gee, J. (2005). Language in the Science Classroom: Academic Social Languages as the Heart of School-Based Literacy. In R. Yerrick & W. M. Roth (Hgg.), *Establishing Scientific Classroom Discourse Communities: Multiple Voices of Teaching and Learning Research* (pp. 19-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, E. (1971). *Verhalten in sozialen Situationen*. Gütersloh: Bertelsmann-Fachverlag.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (pp. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gumperz, J. J. (1992a). Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Hgg.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp. 229-252). Cambridge, New York: Cambridge University Press (Studies in the social and cultural foundations of language, no. 11).
- Gumperz, J. J. (1992b). Interviewing in intercultural situations. In P. Drew und J. Heritage (Hgg.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (pp. 302-327). Cambridge, New York: Cambridge University Press (Studies in interactional sociolinguistics, 8).
- Hall, K. & Scheiner, B. (2001). *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion – eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hee, K. (i. Dr.). Schülerkommunikation zwischen Nähe und Distanz. Entwicklungsaspekte in Plenar- und Gruppenphasen des Geschichtsunterrichts. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmelletin (Hgg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr.
- Kleinschmidt, K. (2015). Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Erste Ergebnisse einer Studie zur Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hgg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (pp. 199-226). Wiesbaden: Springer.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, Bd. 57 H. 1, 67-101.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.

- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hgg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (pp. 55-79). Tübingen: Stauffenburg.
- Rehbein, J. et al. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT* (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B, Nr. 56, Sonderforschungsbereich 538). Hamburg: Universität Hamburg.
- Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearb. und erw. Aufl.* Berlin: Schmidt (ESV basics, 33).
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlehrers: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hgg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (pp. 107-132). Tübingen: narr.

Einbezogene Lehrwerke und Arbeitsmaterialien:

- Regenhardt, H.-O. (2008). *Forum Geschichte 5/6. Niedersachsen. Von der Vorgeschichte zum frühen Mittelalter* (pp. 78-79). Berlin: Cornelsen.
- Stammen, T. & Clasen, A. (2009). Karl Marx: Das Manifest der Kommunistischen Partei. In K. D. Hein-Mooren, S. Kohser & J. Bretschneider (Hgg.), *Krise und Ende der römischen Republik. Krisen, Umbrüche und Revolution* (pp. 121-122). Bamberg: Buchner.

Anhang

Transkriptions-Konventionen

HIAT (Rehbein et al. 2004)

Notationen:

- kurzes Stocken
- Pause bis zu einer halben Sekunde
- Pause bis zu einer dreiviertel Sekunde
- ((2.1)) Pause ab einer Sekunde
- / Reparatur

Tab. 1: Kommunikationsbedingungen nach Koch & Oesterreicher

Nähe	Distanz
Dialogizität	Monologizität
Privatheit	Öffentlichkeit
Vertrautheit der Kommunikationspartner	Fremdheit der Kommunikationspartner
starke emotionale Beteiligung	geringe emotionale Beteiligung
Situations- und Handlungseinbindung	Situations- und Handlungsentbindung
referenzielle Nähe (origonaher Referenzbezug)	referenzielle Distanz (origonferner Referenzbezug)
geringe Planung; Spontaneität	hohe Planung; Reflektiertheit
freie Themenentwicklung	Themenfixierung

(in Anlehnung an Koch & Oesterreicher 1986)

Quelltext Fallbeispiel 1

Geschichte, 5. Klasse: Nilüberschwemmungen

Das Niltal wird besiedelt

Leben nach den Regeln des Flusses?

Als vor etwa 9000 Jahren die Warmzeit begann, trockneten große Teile Nordafrikas allmählich aus und wurden zur Wüste. Einige Menschen passten sich den erschwerten Bedingungen an und lebten mit ihren Viehherden als Nomaden in diesen kargen Gebieten. Jedoch die meisten Menschen verließen die Wüste und ließen sich als Bauern an den wasserreichen Ufern des Nils nieder.

Während der Regenzeit im Juni strömten aus Afrikas tropischen Gebieten ungeheure Wassermassen in den Nil. In dieser Zeit stieg der Wasserstand um 5 bis 7 Meter. Ende September, wenn der Nil in sein Flussbett zurückgekehrt war, blieb zu beiden Seiten des Ufers eine Schlammschicht zurück. Die Menschen erkannten schnell, dass diese Schlammschicht sehr fruchtbar war und sich besonders gut als Ackerboden eignete. Sie pflügten und wässerten die Äcker, säten Getreide und bauten vielerlei Pflanzen an. Vier Monate später konnten das Korn geschnitten, Linsen, Bohnen, Trauben, Datteln und Feigen geerntet werden. Danach lag das Land vier Monate lang brach.

Die Höhe der Flut entschied über „fette“ und „magere“ Jahre. Oft machte eine zu große Überschwemmung die Ernte zunichte, eine zu geringe hatte eine Hungersnot zur Folge. So konnte der Nil Segen oder Fluch sein.

Um sich von den Unwägbarkeiten des Nils unabhängig zu machen, mussten die Menschen Deiche, Kanäle und Staudämme bauen. Dazu war es notwendig, dass die Ägypter ihr Zusammenleben genau organisierten und die Arbeit untereinander aufteilten.

Überschwemmungen führten dazu, dass die Felder wieder neu vermessen werden mussten. Als natürliche Maßeinheiten verwandten die Ägypter Elle und Fuß. Aus der Feldvermessung entwickelte sich eine Wissenschaft, die von den Griechen später Geometrie genannt wurde.

Im Laufe der Zeit entdeckten die Ägypter, dass es von einer Nilüberschwemmung bis zur nächsten 365 Tage dauerte. Aus dieser Erkenntnis entwickelten sie einen Kalender, der im Prinzip noch heute Gültigkeit hat.



Textstelle: Geschichte, 5. Klasse: Nilüberschwemmungen (Regenhardt (Hg.) 2008: 78)

Quelltext Fallbeispiel 2

Geschichte, 11. Klasse: *Bedingungen von Unterdrückung*

Die großen modernen Revolutionen sind insofern Totalrevolutionen, als von ihnen alle Bereiche erfasst und in verschiedenem Grad dauerhaft umgeformt wurden. Ihnen kommen auch Ausstrahlung über ihren nationalen Ursprungsherd hinaus zu.

Theodor Schieder, Artikel „Revolution“, in: C. D. Kernig (Hrsg.), *Sowjetsystem und demokratische Gesellschaft. Eine vergleichende Enzyklopädie*, Bd. V, Freiburg/Basel/Wien 1972, Sp. 696

1. Beschreiben Sie die von Schieder genannten Typen des schnellen Wandels. Notieren Sie dazu die jeweiligen Charakteristika in einem Schaubild.
2. Erläutern Sie Schieders Modell, indem Sie selbst gewählte historische Beispiele untersuchen.
3. Entwickeln Sie eine eigene Definition des Begriffs „Revolution“.

M2

„Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst des Kommunismus“

Karl Marx und Friedrich Engels schreiben vom Dezember 1847 bis Januar 1848 im Auftrag des „Bundes der Kommunisten“ das „Manifest der Kommunistischen Partei“; in der „Kampfschrift“ heißt es:

Es ist hohe Zeit, dass die Kommunisten ihre Anschauungsweise, ihre Zwecke, ihr Tendenzen vor der ganzen Welt offen darlegen und dem Märchen vom Gespenst des Kommunismus ein Manifest der Partei selbst entgegenstellen. [...]

Bourgeois und Proletarier¹⁾

Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen. Freier und Sklave, Patrizier und Plebejer, Baron und Leibeigener,

¹⁾ „Unter Bourgeoisie wird die Klasse der modernen Kapitalisten verstanden, die Besitzer der gesellschaftlichen Produktionsmittel sind und Lohnarbeit ausnutzen. Unter Proletariat die Klasse der modernen Lohnarbeiter, die, da sie keine eigenen Produktionsmittel besitzen, darauf angewiesen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, um leben zu können.“ Fußnote von Engels zur englischen Ausgabe von 1888.

10 Zunftbürger und Gesell, kurz, Unterdrücker und Unterdrückte standen in stetem Gegensatz zueinander, führten einen ununterbrochenen, bald versteckten, bald offenen Kampf, einen Kampf, der jedesmal mit einer revolutionären Umgestaltung der ganzen
15 Gesellschaft endete oder mit dem gemeinsamen Untergang der kämpfenden Klassen. [...]

Die aus dem Untergange der feudalen Gesellschaft²⁾ hervorgegangene moderne bürgerliche Gesellschaft hat die Klassengegensätze nicht aufgehoben. Sie hat
20 nur neue Klassen, neue Bedingungen der Unterdrückung, neue Gestaltungen des Kampfes an die Stelle der alten gesetzt.

Unsere Epoche, die Epoche der Bourgeoisie, zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass sie die Klassengegensätze vereinfacht hat. Die ganze Gesellschaft spaltet sich mehr und mehr in zwei große feindliche Lager, in zwei große, einander direkt gegenüberstehende Klassen: Bourgeoisie und Proletariat. [...] Jede dieser Entwicklungsstufen der Bourgeoisie war begleitet
30 von einem entsprechenden politischen Fortschritt. [...] Die Bourgeoisie hat in der Geschichte eine höchst revolutionäre Rolle gespielt. [...]

Das Bedürfnis nach einem stets ausgedehnten Absatz für ihre Produkte jagt die Bourgeoisie über die ganze Erdkugel. [...] In demselben Maße, worin sich die Bourgeoisie, d.h. das Kapital entwickelte, in demselben Maße entwickelte sich das Proletariat. [...] Aber mit der Entwicklung der Industrie vermehrt sich nicht nur das Proletariat; es wird in größeren Massen zusammengedrängt, seine Kraft wächst, und es fühlt sie mehr. [...] [Die Bourgeoisie] produziert vor allem ihren eigenen Totengräber.

Proletarier und Kommunisten

[...] Der erste Schritt in der Arbeiterrevolution [ist] die Erhebung des Proletariats zur herrschenden Klasse, die Erkämpfung der Demokratie. [...] Das Proletariat wird seine politische Herrschaft dazu be-

²⁾ *Feudalismus*: In dieser Gesellschaftsordnung des Mittelalters und der Frühen Neuzeit übt der adlige Lehnsherr richterliche, politische und militärische Herrschaftsfunktionen aus. Bürger und Bauern, der „Dritte Stand“, genießen den Schutz des Lehnsherrn, sind ihm aber zu Diensten und Abgaben verpflichtet und unterstehen seiner Herrschaft.