Zentrum für Lehrerbildung
Christian-Albrechts-Universität Kiel

Institut
für Qualitätsentwicklung
an Schulen
Schleswig-Holstein

16. Landesfachtag Deutsch

Textvielfalt im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Handout

(inkl. Programm und Raumplan)

21. April 2012
Christian-Albrechts-Universität Kiel
Olshausenstraße 75, 24118 Kiel

Vorwort

Kiel, den 21.04.2012

Liebe Teilnehmer und Teilnehmerinnen
des 16. Landesfachtags Deutsch,

im Fach Deutsch werden basale sprachliche, literarische und mediale Kompetenzen erworben, die auch in anderen Fächern fachspezifisch genutzt und weiterentwickelt werden. So oder ähnlich ist es vielfach in Präambeln zu Bildungsstandards, Lehr- oder Rahmenplänen nachzulesen. Doch *wie* werden diese umfassenden Kompetenzen erfolgreich und nachhaltig erworben?
Mit dem Rahmenthema

„Textvielfalt im kompetenzorientierten Deutschunterricht“

wird diese Frage vor allem mit dem Blick auf den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ aufgegriffen und im Kontext weiterer Fragen in unterschiedlichen Vorträgen und AG´s genauer betrachtet:

- Wie gelingt eine nachhaltige, stabile Verankerung des Lesens in der Alltagskultur unserer Schülerinnen und Schüler?
- Welche Texte sind auf der Grundlage eines erweiterten Textbegriffs für den angemessenen Kompetenzerwerb im Deutschunterricht geeignet?
- Welche Methoden ermöglichen den individuellen Zugang zu Texten?
- Wie wird eine alters- und schulartgemäße Auswahl aus dem breiten Spektrum unterschiedlichster Genres/Textsorten in vielfältiger medialer Ausprägung getroffen?
- Wie werden zentrale Verstehensleistungen definiert und erreicht?
- Welche Orientierungen, Vorgaben und Anregungen gibt es zum Lesen?

Diese und ähnliche Fragen sind im Kontext unterschiedlicher Lerngruppen und Schulstrukturen immer wieder neu zu stellen und ich hoffe, dass Sie im Rahmen unseres heutigen Landesfachtags Deutsch darauf Antworten bekommen, konkrete inhaltliche und methodische Impulse für Ihren Unterricht mitnehmen und fachdidaktische Positionen auf ihre Aktualität hin überprüfen können.

Möglicherweise hätten Sie heute gern auch noch weitere Angebote aus dem umfassenden Programm wahrgenommen. Daher danke ich allen Referenten und Referentinnen ganz herzlich für die Beiträge zum vorliegenden **Handout**, das Ihnen zumindest die Möglichkeit bietet, Informationen zu Inhalten anderer AG‘s und Vorträge nachzulesen.

Außerdem danke ich dem Zentrum für Lehrerbildung, den Verlagen und verschiedenen Institutionen wie auch den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des IQSH für ihre Kooperation und Unterstützung.

Ich wünsche Ihnen eine erfolgreiche Tagung!

Frauke Wietzke

IQSH-Landesfachberaterin für das Fach Deutsch
Tel.: 0431 – 5403 172 E-Mail frauke.wietzke@iqsh.landsh.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 3
Programmübersicht 7
Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Vormittag 11:30-13 Uhr 8
Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Nachmittag 14:45-16:15 Uhr 10
Lageplan 12
Hinweise zu den Gutscheinen 12
Vorträge 13
V 1 – Prof. Dr. Klaus Maiwald 13
V 2 – Prof. Dr. Christine Garbe 16
Lesung: Andreas Steinhöfel 16
Arbeitsgemeinschaften (AG) – Unterlagen am Vormittag 18
AG 1 – Prof. Dr. Bernhard Rank: Faszination Fantasy (Primarstufe) 18
AG 2 – Prof. Dr. Anja Wildemann: Bilderbücher - multimodal und multimedial 27
AG 3 – Rainer Iwersen: Märchen (und Sagen) im Deutschunterricht 29
AG 4 – Dr. Kathrin Waldt: Literarisches Lernen in der Grundschule 32
AG 5 – Michael Krelle: Gehörte Texte: Leseförderung durch Zuhören in der Primarstufe 33
AG 6 – Jun.-Prof. Dr. Iris Kruse / Marc Kudlowski: Kinderliterarische Medienverbünde im Literaturunterricht 36
AG 7 – Beate Leßmann: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben 46
AG 8 – Prof. Dr. Christina Garbe: Von „Gregs Tagebuch“ bis „Eragon“ 53
AG 9 – PD Dr. Thomas Möbius: Literarisches Lernen – Drama und Theater im Deutschunterricht 53
AG 10 – Prof. Dr. Klaus Maiwald: Filmisches Erzählen und Filmsehen im Deutschunterricht 55
AG 11 – Harald Bock: Hermann Hesse „Unterm Rad“ 59
AG 12 – Prof. Dr. Doris Grütz: Politische Texte besser verstehen 61
AG 13 – Max Berghaus: Neue Balladenvertonungen für den Unterricht in der Sek. I 77
AG 14 – Ulrike Rohr: Jugendroman und Biographie im Deutschunterricht der Klassen 7 – 9 78
AG 15 – Almut Hoppe: Innere und äußere Handlung in Jugendbuch und Film 81
AG 16 – Volker Pietsch: Das didaktische Potential narritiver Texte ermitteln 82
AG 17 – Dr. Inge Bernheiden: Aktuelle Literatur für die Sek. II einschl. Kl. 10 87
AG 18 – Andreas Steinhöfel: DAS BUCH: EIN DRUCK-MITTEL 93
AG 19 – Andreas Mudrak: Online-Kinderzeitungen im Deutschunterricht 98

AG 20 – Andrea Ukert / Dirk Schulz: Gestaltende Interpretation Sek.I Jenny Valentine: „Kaputte Suppe“ .. 105
Arbeitsgemeinschaften (AG) – Unterlagen am Nachmittag 106
AG 21 – Dr. Katrin Waldt: siehe AG 4 106
AG 22 – Rainer Iwersen: siehe AG 3 106
AG 23 – Hildegard Bohm: Mit Bilderbüchern lernt man lieber – Bilderbücher in der Grundschule 106
AG 24 – Knut Dembrowski: Sing mir eine kleine „Stripsody“... 110
AG 25 – Michael Krelle: siehe AG 5 112
AG 26 – Jun.-Prof. Dr. Iris Kruse / Marc Kudlowski: siehe AG 6 112
AG 27 – Dr. Wolfgang Finck / Iris Vollstedt: Lesen ist fast alles 112
AG 28 – Christiane Frauen: Texte lesen – kein Problem?! 113
AG 29 – Beate Leßmann: Vom roten Faden zum Textgewebe 117
AG 30 – Prof. Dr. Bernhard Rank: Faszination Fantasy (Sekundarstufe I) 123
AG 31 – Ulrike Rohr: siehe AG 14 133
AG 32 – Almut Hoppe: siehe AG 15 133
AG 33 – Prof. Dr. Doris Grütz: siehe AG 12 133
AG 34 – PD Dr. Thomas Möbius: siehe AG 9 133
AG 35 – Joszi Sorokowski: Hörspielproduktion im Deutschunterricht 133
AG 36 – Volker Pietsch: siehe AG 16 136
AG 37 – Dr. Inge Bernheiden: siehe AG 17 136
AG 38 – Niki Schliebs / Harald Bock: Filmanalyse als Schreibanlass zum Film „Das weiße Band“ für Sek.II 136
AG 39 – Andreas Mudrak: siehe AG 19 136
AG 40 – Andreas Voss: Schein & Sein – Inszenierte Wirklichkeiten in Reality-TV & Web 2.0 137

Programmübersicht

09:45 Uhr **Eröffnung– Begrüßung**
Dr. Ekkehard Klug, Minister des MBK **H3**
Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor des IQSH **H2**
Frauke Wietzke, IQSH **H3**

Vorträge (parallel):

Prof. Dr. Klaus Maiwald H3
Universität Augsburg
Filmisches Erzählen und Filmsehen im Deutschunterricht[1]

Prof. Dr. Christine Garbe H2
Universität zu Köln
Abschied vom Kanon? Warum sich ein „kompetenzorientierter Deutschunterricht“ für die Lesepräferenzen von Schülerinnen und Schülern und andere außerschulische Textwelten öffnen muss (und wie er das tun kann)

11:00Uhr Pause

11:30 Uhr **AG-Angebote am Vormittag: 1 - 20**

13:00 Uhr Mittagspause

13:30 Uhr **Autorenlesung H3**
Andreas Steinhöfel
Kinder- und Jugendbuchautor
Drehbuchautor und Übersetzer

14:15 Uhr Pause

14:45 Uhr **AG-Angebote am Nachmittag: 21 - 40**

16:15 Uhr Ende des **16**. Landesfachtags Deutsch 2012

[1] aller Schularten

Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Vormittag 11:30-13 Uhr

Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 2 R 23	**1**	Faszination Fantasy. Leseförderung und literarisches Lernen mit phantastischer Kinder- und Jugendliteratur	**Prof. Dr. Bernhard Rank** PH Heidelberg	Grundschule
S 2 R 26	**2**	Bilderbücher – multimodal und multimedial	**Prof. Dr. Anja Wildemann** UNI Koblenz-Landau	Grundschule
S 2 R 24	**3/22**	Märchen (und Sagen) im Deutschunterricht	**Rainer Iwersen** IQSH	Grundschule Sek. I / Kl. 3 - 6
S 2 R 164	**4/21**	Literarisches Lernen in der Grundschule am Beispiel von lyrischen Texten	**Dr. Kathrin Waldt** Grundschule Bonner Straße Hannover	Grundschule
H 2	**5/25**	Gehörte Texte: Leseförderung durch Zuhören in der Primarstufe	**Michael Krelle** UNI Duisburg-Essen	Grundschule
S 1 R 415	**6/26**	Kinderliterarische Medienverbünde im Literaturunterricht	**Jun.-Prof. Dr. Iris Kruse Marc Kudlowski** UNI Hamburg	Grundschule Sek. I Kl. 1 - 6
H 1	**7**	Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben – Anregungen für die Öffnung von Unterricht	**Beate Leßmann** IQSH	Grundschule Sek. I Kl. 3 - 9
S 2 R 165	**8**	Von *Gregs Tagebuch* bis *Eragon* – Erzählstrukturelle Grund-muster in der bei Jungen beliebten fiktionalen Literatur	**Prof. Dr. Christine Garbe** UNI Köln	Sek. I
Fällt aus!	**9/34**	Literarisches Lernen – Drama und Theater im Deutschunterricht	**PD Dr. Thomas Möbius** PH Heidelberg	Sek. I
S 2 R 166	**10**	Filmisches Erzählen und Filmsehen im Deutschunterricht	**Prof. Dr. Klaus Maiwald** UNI Augsburg	Sek. I
S 2 R 167	**11**	Hermann Hesse *Unterm Rad*: Prozess- und Produktionsorientierung beim Schreiben - Sek. I	**Harald Bock** IQSH	Gymnasium Gemeinschafts-schule Kl. 9 - 10
S 3 R 184	**12/33**	Politische Texte besser verstehen – ein Blick hinter die Kulissen (Sachtexte lesen)	**Prof. Dr. Doris Grütz** PH Zürich	Sek. I
S 3 R 30	**13**	*Zauberlehrling, Erlkönig & Co* – Neue Balladenvertonungen für den Unterricht	**Max Berghaus** Regionalschule Lütjenburg	Sek. I

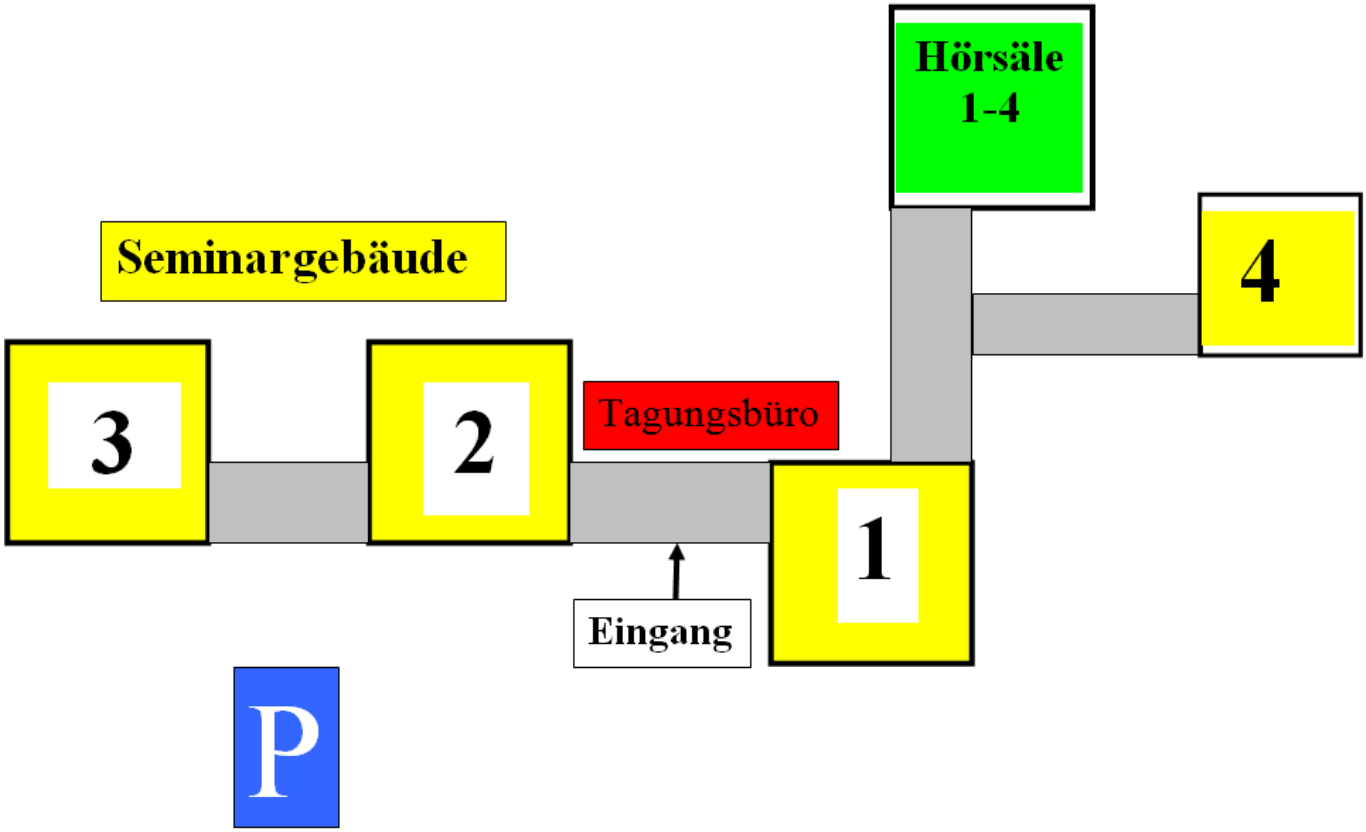
Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 2 R 168	**14/31**	Der Jugendroman *Der Junge im gestreiften Pyjama* von John Boye und die Biographie *Dis wo ich herkomm* des Hamburger Hip-Hop-Künstlers Samy Deluxe	**Ulrike Rohr** IQSH	Sek. I Kl. 7 - 9
S 3 R 185	**15/32**	Innere und äußere Handlung in Jugendbuch und Film: Mirjam Pressler: *Novemberkatzen* *Malka Mai* *Wenn das Glück kommt,…*	**Almut Hoppe** IQSH	Gymnasium Gemeinschafts-schule Kl. 7 - 9
S 2 R 210	**16/36**	Das didaktische Potential narrativer Texte ermitteln – Kriterien der Analyse und Auswahl von Lektüren	**Volker Pietsch** UNI Hildesheim	Sek. I und II
S 3 R 177	**17/37**	Aktuelle Literatur für die Sek. II einschl. Kl. 10	**Dr. Inge Bernheiden** IQSH	Sek. II Kl. 10
H 3	**18**	Das Buch: Ein DRUCK-MITTEL	**Andreas Steinhöfel** Autor	Sek. I
S 2 R 21	**19/39**	Online-Kinderzeitungen im Deutschunterricht: Möglichkeiten der kontrastiven und reflektierenden Arbeit mit Zeitungstexten.	**Andreas Mudrak** Karl-Rehbein-Schule (Gymnasium) Hanau IQ Hessen	Grundschule Sek. I Kl. 4-6
S 1 R 506	**20**	Gestaltende Interpretation in der Sek. I – *Jenny Valentine: Kaputte Suppe* (Roman)	**Dirk Schulz** Oberschule zum Dom, Lübeck **Andrea Ukert** Gymnasium Kaltenkirchen	Gymnasium Gemeinschafts-schule Kl. 9,10

Übersicht der Arbeitsgemeinschaften (AG) – Nachmittag 14:45-16:15 Uhr

Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 2 R 164	**21/4**	Literarisches Lernen in der Grundschule am Beispiel von lyrischen Texten	**Dr. Kathrin Waldt** Grundschule Bonner Straße Hannover	Grundschule
S 2 R 24	**22/3**	Märchen (und Sagen) im Deutschunterricht	**Rainer Iwersen** IQSH	Grundschule Sek. I Kl. 3 - 6
S2 R 26	**23**	Mit Bilderbüchern lernt man lieber – Bilderbücher in der Grundschule	**Hildegard Bohm** IQSH	Grundschule
S 2 R 165	**24**	Sing mir eine kleine *Stripsody* … Sprache – Stimme – Bild – Alltag in einer besonderen Textsorte	**Knut Dembowski IQSH**	Grundschule Kl. 3 und 4
H 2	**25/5**	Gehörte Texte: Leseförderung durch Zuhören in der Primarstufe	**Michael Krelle** UNI Duisburg-Essen	Grundschule
S 1 R 415	**26/6**	Kinderliterarische Medienverbünde im Literaturunterricht	**Jun.-Prof. Dr. Iris Kruse Marc Kudlowski** UNI Hamburg	Grundschule Sek. I Kl. 1 - 6
S 3 R 30	**27**	Lesen ist fast alles	**Dr. Wolfgang Finck Iris Vollstedt** IQSH	Grundschule
S 2 R 166	**28**	Texte lesen – kein Problem?! Differenzierte Aufgaben zur Unterstützung des Leseverstehens	**Christiane Frauen** IQSH	Grundschule Sek. I
H 1	**29**	Vom roten Faden zum Textgewebe – Mit der *Text-Hand* eigene Texte bedenken, überarbeiten und planen lernen	**Beate Leßmann** IQSH	Kl. 2 - 8
S 2 R 23	**30**	Faszination Fantasy. Leseförderung und literarisches Lernen mit phantastischer Kinder- und Jugendliteratur	**Prof. Dr. Bernhard Rank** PH Heidelberg	Sek. I
S 2 R 168	**31/14**	Der Jugendroman *Der Junge im gestreiften Pyjama* von John Boye und die Biographie *Dis wo ich herkomm* des Hamburger Hip-Hop-Künstlers Samy Deluxe	**Ulrike Rohr** IQSH	Sek. I Kl. 7 – 9
S 3 R 185	**32/15**	Innere und äußere Handlung in Jugendbuch und Film: Mirjam Pressler: *Novemberkatzen* *Malka Mai* *Wenn das Glück kommt,…*	**Almut Hoppe** IQSH	Gymnasium Gemeinschafts-schule Kl. 7 - 9

Raum	AG	Thema	Leitung	Schulart Schulstufe
S 3 R 184	**33/12**	Politische Texte besser verstehen – ein Blick Hinter die Kulissen (Sachtexte lesen)	**Prof. Dr. Doris Grütz** PH Zürich	Sek. I
S 2 R 166	**34/9**	Literarisches Lernen – Drama und Theater im Deutschunterricht	**PD Dr. Thomas Möbius** PH Heidelberg	Sek. I
S 1 R 506	**35**	Hörspielproduktion im Deutschunterricht	**Joszi Sorokowski** Medienpädagoge	Kl. 4 - 6
S 2 R 210	**36/16**	Das didaktische Potential narrativer Texte ermitteln – Kriterien der Analyse und Auswahl von Lektüren	**Volker Pietsch** UNI Hildesheim	Sek. I Sek. II
S 3 R 177	**37/17**	Aktuelle Literatur für die Sek. II einschl. Kl. 10	**Dr. Inge Bernheiden** IQSH	Sek. II Kl. 10
S 2 R 167	**38**	Filmanalyse als Schreibanlass zum Film *Das weiße Band* - Sek. II	**Niki Schliebs Harald Bock** IQSH	Gymnasium Gemeinschafts-schule Kl. 11
S 2 R 21	**39/19**	Online-Kinderzeitungen im Deutschunterricht: Möglichkeiten der kontrastiven und reflektierenden Arbeit mit Zeitungstexten.	**Andreas Mudrak** Karl-Rehbein-Schule (Gymnasium) Hanau, IQ Hessen	Grundschule Sek. I Kl. 4-6
H 3	**40**	Schein & Sein - Inszenierte Wirklichkeiten in Reality-TV & Web 2.0 Eine Handreichung für den Unterricht – Präsentation und Einführung	**Andreas Voss** (Maren Gaidies) Medienanstalt Hamburg / Schleswig-Holstein (MA HSH)	Sek. I

Lageplan



Hinweise zu den Gutscheinen

Die **Catering-Gutscheine** sind farblich unterschieden, mit folgenden Bedeutungen:

Blau → Getränke (Wasser, Tee oder Kaffee)

Gelb → ein halbes, belegtes Brötchen

Rot → ein Stück Kuchen

Vorträge

V 1 – Prof. Dr. Klaus Maiwald

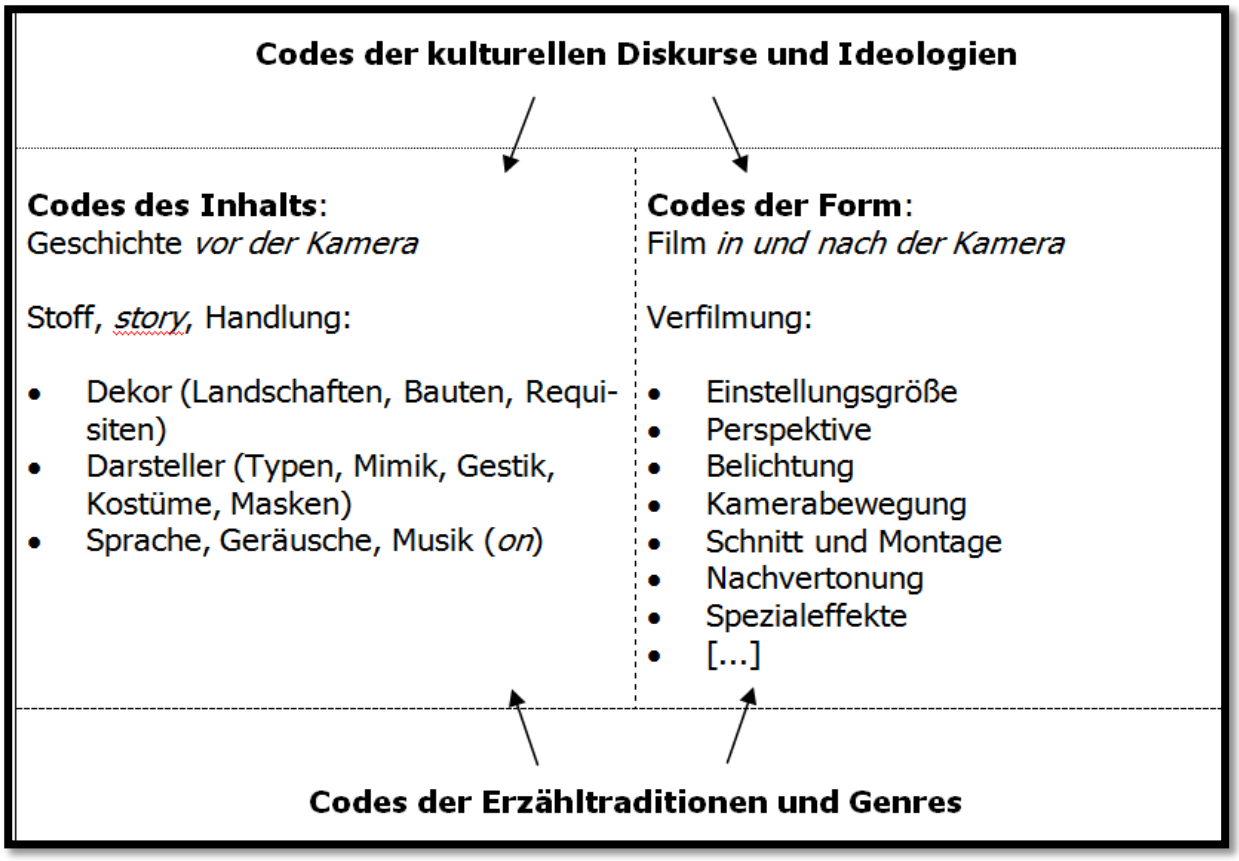
Der Universität Augsburg

Filmisches Erzählen und Filmsehen im Deutschunterricht

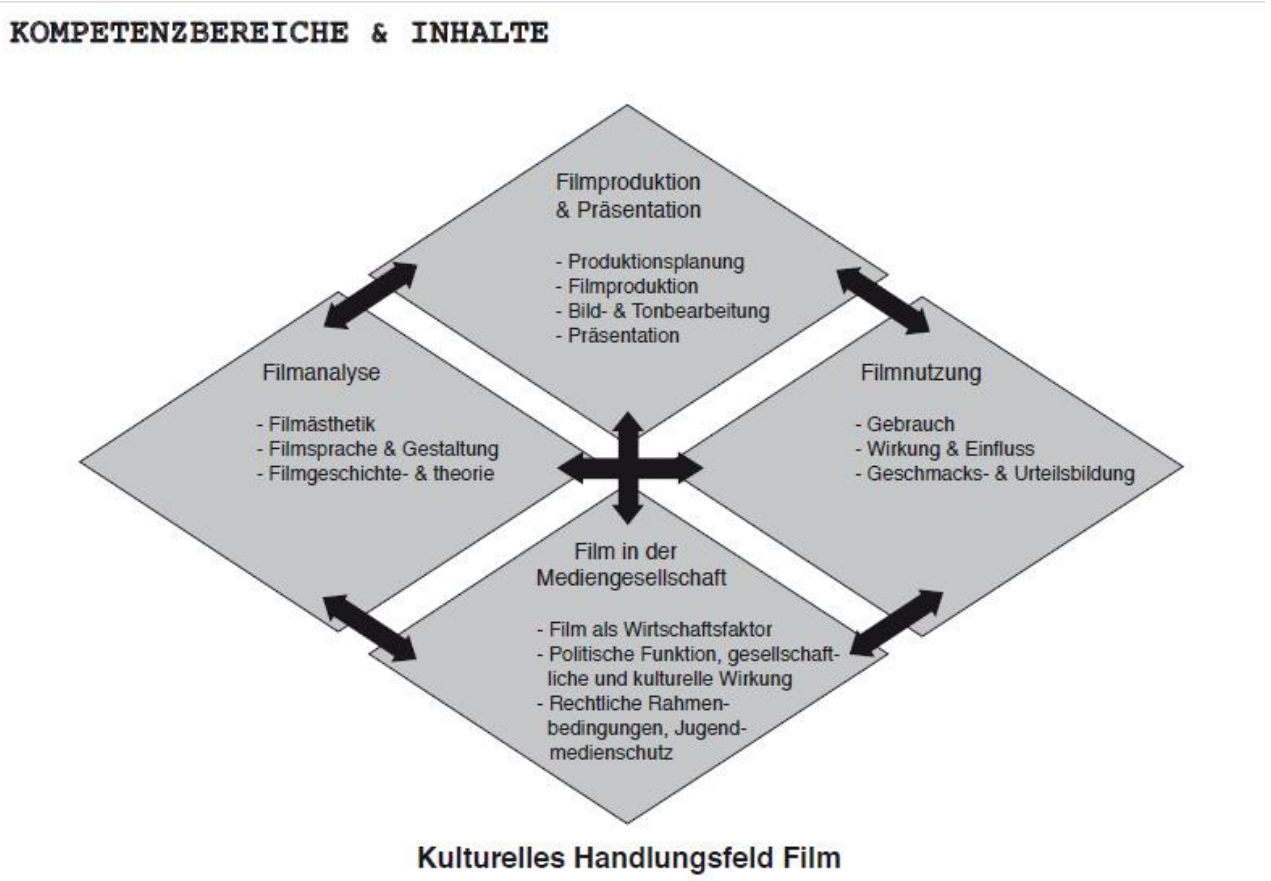
A) Zusammenfassung

Der Film ist in seiner über 100-jährigen Geschichte zu einem legitimen kulturellen Gegenstand, zu einer eigenständigen Gattung der Literatur und zu einem Leitmedium für Kinder und Jugendliche geworden. Filmbildung ist in unseren Schulen indes randständig und beschränkt sich im ungünstigsten Fall auf nachträgliche Lektürebelohnungen, was weder fachlich dem Gegenstand noch pädagogisch seiner Bedeutung gerecht wird. Stattdessen wären Lesen und Sehen so zu verknüpfen, dass die jeweiligen Eigenheiten von Buch und Film zur Geltung kommen bzw. sich medienspezifische Rezeptionskompetenzen entwickeln können. Möglichkeiten dieser Verknüpfung sollen an *Die Vorstadtkrokodile*, *Die Entdeckung der Currywurst* und *Der Vorleser*, somit für alle Schulstufen aufgezeigt werden. Nicht um die Aufrechnung von Abweichungen und um die Abwertung des Films soll es hierbei gehen, sondern um eine Würdigung der Eigenwerte insbesondere des filmischen Erzählens.

B) Filmische Codes (nach Kuchenbuch 2005)



C) Kompetenzorientiertes Konzept für schulische Filmbildung



Kulturelles Handlungsfeld Film

http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091116_Filmbildung_LKM.pdf, 04.04.2012.

D) Glossar verwendeter Fachbegriffe

Off-Ton	Musik oder Erzählerstimme „von außen", nicht Teil der Handlung (= On-Ton)
Schuss-Gegenschuss	Gängiges Verfahren zur Dialogdarstellung, die dem die Kamera abwechselnd aus der Perspektive einer Figur auf die jeweils andere „schießt"
matchcut	Montageverfahren, bei dem ein Element einer Einstellung in die nächste mit hinübergenommen wird
mindscreen	Der Bildschirm zeigt, was sich im Kopf abspielt.
Panorama, Nahaufnahme, Halbtotale	Verschiedene Einstellungsgrößen
Aufsicht, Untersicht	Verschiedene Kameraperspektiven
Parallelmontage	Zwei Handlungsstränge werden parallel geschnitten (ggf. als Kontrastmontage)
point-of-attack	Angriff, Störfall, Bruch, mit dem die Handlung ausgelöst wird
cliffhanger	Spannungsmoment, bei dem eine Figur „von der Klippe hängt"; oft auch im übertragenen Sinn am Ende von Fortsetzungsfolgen von Daily Soaps

E) Quellen:

Primärtexte:

Der Vorleser / The Reader (R: Stephen Daldry, USA 2008), DVD
Die Entdeckung der Currywurst (R: Ulla Wagner, D 2007), DVD
Die Vorstadtkrokodile (R: Christian Ditter, D 2009), DVD
Schlink, Bernhard (1995): Der Vorleser. Zürich: Diogenes 1997.
Timm, Uwe (1993): Die Entdeckung der Currywurst. München: dtv 2004.
Grün, Max von der (1976): Vorstadtkrokodile. München: cbj 2006.

Sekundärtexte (Auswahl):

Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.
Abraham, Ulf (2010): *Vorstadtkrokodile*. Einstieg in die Arbeit mit der Neuverfilmung (2008) oder einem Filmvergleich (1977/2008). In: Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. München: kopaed, S. 215-224 (= kjl&m 10.extra).
Der Deutschunterricht 3 (2008) (= Themenheft Filmdidaktik)
Faulstich, Werner (2005): Filmgeschichte. Paderborn: Fink (= UTB basics, 2638).
Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung (http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/filmkanon/).
Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (2., überarbeitete Auflage). Berlin. Erich Schmidt.
Kompetenzorientiertes Konzept für schulische Filmbildung (http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091116_Filmbildung_LKM.pdf, 04.04.2012).
Kuchenbuch, Thomas: Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik. 2. Aufl. Wien 2005 (= UTB, 2648).
Lenz, Thomas: Der Vorleser (Rezension unter http://screenwrite.wordpress.com/2009/02/27/filmkritik_der-vorleser/, 04.04.2012)
Lüdeking, Birte: Die Entdeckung der Currywurst (Rezension unter http://www.critic.de/filme/detail/film/die-entdeckung-der-currywurst-1336.html, 04.04.2012)
Maiwald, Klaus (2010): Grundlegende filmanalytische Begriffe und Kategorien. In: Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. München: kopaed, S. 168-176 (= kjl&m.extra 10).
Padysz, Margarethe: Der Vorleser (Rezension unter http://www.filmrezension.de/+frame.shtml?/filme/der_vorleser.shtml, 04.04.2012)
Paech, Joachim (²1997): Literatur und Film. Stuttgart: Metzler (= SM, 235).
Walther, Sebastian: Der Vorleser. Ein Film von Stephen Daldry (Rezension unter http://www.mannbeisstfilm.de/kritik/Stephen-Daldry/Der-Vorleser/1453.html, 04.04.2012)

V 2 – Prof. Dr. Christine Garbe

Universität zu Köln

Abschied vom Kanon? Warum sich ein „kompetenzorientierter Deutschunterricht“ für die Lesepräferenzen von Schülerinnen und Schülern und andere außerschulische Textwelten öffnen muss (und wie er das tun kann)

-Informationen lagen zum Redaktionsschluss nicht vor-

Lesung: Andreas Steinhöfel

Andreas Steinhöfel

Andreas Steinhöfel wurde 1962 in Battenberg geboren. Er studierte in Marburg Anglistik, Amerikanistik und Medienwissenschaften. Der Autor zahlreicher Kinder- und Jugendbücher arbeitet außerdem als Übersetzer, Drehbuchautor, Rezensent und Hörbuch-Vorleser. Sein erstes Kinderbuch, „Dirk und ich“, erschien im Jahr 1991. Die aktuellen Bücher um „Rico und Oskar“ sind in 29 Sprachen übersetzt.
Andreas Steinhöfel wurde vielfach ausgezeichnet (Katholischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2009, Buxtehuder Bulle, Corine 2008, Deutscher Jugendliteraturpreis 2005 und 2009, Deutscher Hörbuchpreis 2008, Vorlesekünstler 2009; mehrfacher IBBY-Honor-Award-Träger). Für sein bisheriges Gesamtwerk wurde er 2009 mit dem in 30 Jahren nur fünf Mal vergebenen Erich Kästner Preis für Literatur geehrt.

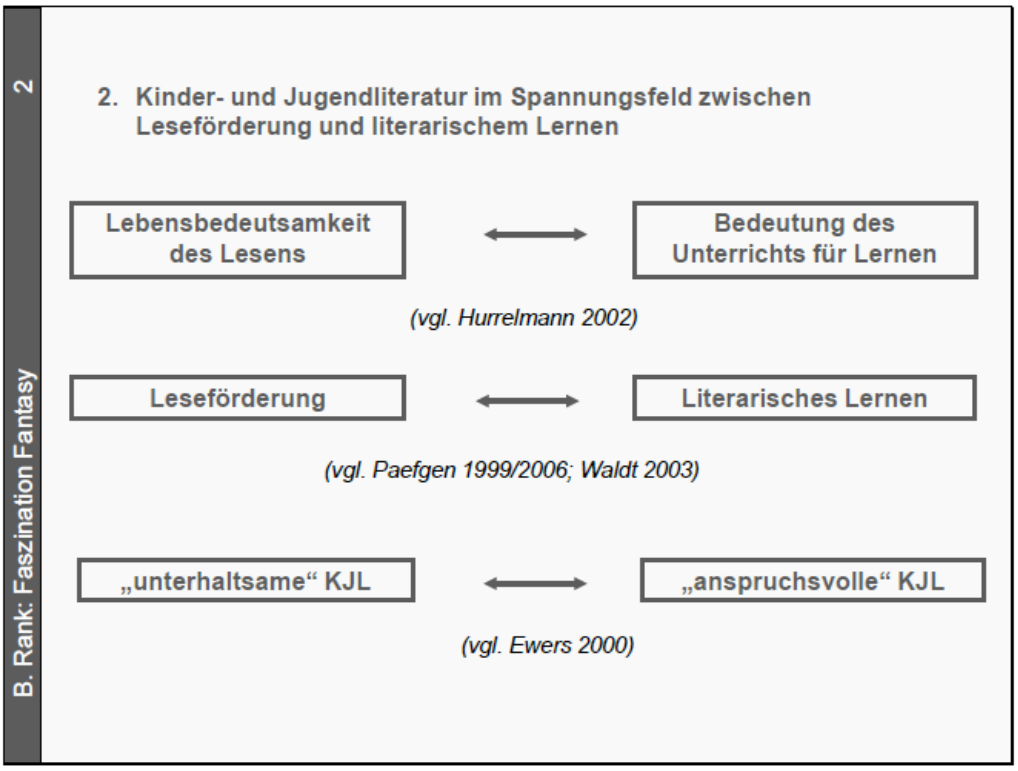
Veröffentlichungen

1991 Dirk und ich (Carlsen Verlag, Hamburg)
1992 Paul Vier und die Schröders (Carlsen Verlag, Hamburg)
verfilmt 1994 von C. Schwartz-Grünberg; Goldener Spatz von Gera
1993 Glatte Fläche (Carlsen Verlag, Hamburg)
neuer Titel (1998) Trügerische Stille (dtv, München)
1994 Glitzerkatze und Stinkmaus (Carlsen Verlag, Hamburg)
basierend auf der für den SFB verfassten Hörspielreihe (Ohrenbär)
Beschützer der Diebe (Carlsen Verlag, Hamburg)
Filmrechte verkauft, Verfilmung gescheitert

1995 Es ist ein Elch entsprungen (Carlsen Verlag, Hamburg)
verfilmt 2005 von Ben Verbong; Bayerischer Filmpreis
1995 1;0 für Sven und Renan (dtv, München)
1996 O Patria Mia! (Carlsen Verlag, Hamburg)
Herr Purps, die Klassenmaus (arsedition, München)
Honigkuckuckskinder (dtv, München) nach dem gleichnamigen Drehbuch/Film von Willy Brunner
1998 Die Mitte der Welt (Carlsen Verlag, Hamburg)
Verfilmung in Planung; Filmrechte verkauft
1999 David Tage, Mona Nächte (Carlsen Verlag, Hamburg)
2000 Wo bist du nur? (Carlsen Verlag, Hamburg)
2001 Defender (Carlsen Verlag, Hamburg)
2003 Der mechanische Prinz (Carlsen Verlag, Hamburg)
2004 Die Kurzhosengang (mit Zoran Drvenkar)
2006 Froschmaul (Carlsen Verlag, Hamburg)
2008 Rico, Oskar und die Tieferschatten (Carlsen Verlag, Hamburg)
Verfilmung in Planung; Filmrechte verkauft
2009 Rico, Oskar und das Herzgebreche (Carlsen Verlag, Hamburg)
2011 Rico, Oskar und der Diebstahlstein (Carlsen Verlag, Hamburg)

Arbeitsgemeinschaften (AG) – Unterlagen am Vormittag

AG 1 – Prof. Dr. Bernhard Rank: Faszination Fantasy (Primarstufe)



3. „Vergnügen“, „Erfahrung“ und „literarische Bildung“:
Leitbegriffe für einen textnahen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur

? „Spaß“ am Lesen ?

Vergnügen und Kompetenz
(bei Goethe: „Genuss“ und „Urteil“)

Vergnügungen beim Lesen

„Sinn wird zu einer Sache der Entdeckung, welche unsere Vermögen beansprucht, in der Regel die emotionalen und die kognitiven. Betätigung von Vermögen aber ist immer schon als ein ästhetisches Vergnügen verstanden worden.“

(Wolfgang Iser)

„Es gibt dreierlei Art Leser: eine, die ohne Urteil genießt, eine dritte, die ohne zu genießen urteilt, die mittlere, die genießend urteilt und urteilend genießt; diese reproduziert eigentlich ein Kunstwerk aufs neue.“

(vgl. *Rank 2004)*

B. Rank: Faszination Fantasy 3

4 B. Rank: Faszination Fantasy

Der Leitbegriff „literarische Erfahrung“

literarische ERFAHRUNG

verbindet

literarischer Text und **Leserin/Leser**

Erfahrung: Prozess und Ergebnis der Interaktion zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt (John Dewey)

Literarische Erfahrungen sind individuell bedeutsam und prägend, an konkrete Lesesituationen gebunden und führen zu zunehmender „Vertrautheit“ mit literarischer Sprache und literarischen Formen.

Das didaktische Konzept: Literarische Bildung durch literarische Erfahrung

Vorbemerkungen (vgl. Rank 2010):

1. **Literarische Erfahrung ist nicht abhängig von ästhetischer Qualität, kann sie aber zunehmend mit einbeziehen. Daher reicht das Spektrum bei der Textauswahl auch von der Unterhaltungs- und Serienliteratur bis zur „anspruchsvollen" Kinder- und Jugendliteratur.**

2. **Da man literarische Erfahrungen auch in anderen Medien machen kann (etwa mit Hörkassetten, fiktionalen Spielfilmen und Theaterstücken), sind sie nicht an das Medium Buch gebunden. Sie finden darin aber ihren „prototypischen Kern".**

3. **Didaktisch relevant ist vor allem die Unterscheidung zwischen primären und sekundären literarischen Erfahrungen.**

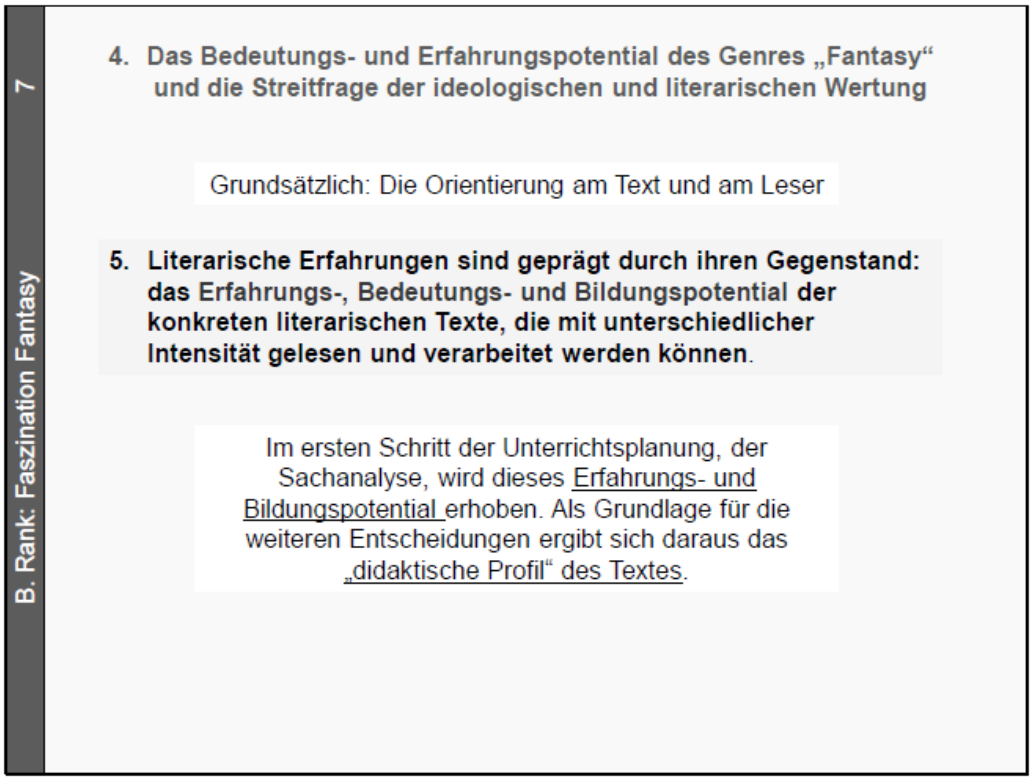
   Primäre Erfahrungen vollziehen sich in unproblematischen, ganzheitlichen Handlungsverläufen, die in weitgehend habitualisierte Erfahrungskontexte eingebettet sind. Sie werden ‚gesammelt' und erweitern den Raum literarischer Erfahrung bildlich gesprochen ‚in die Breite'.
   Sekundäre Erfahrungen zeichnen sich durch einen bewussten Zu- oder Rückgriff auf diese primäre Erfahrungen aus; sie erweitern den literarischen Erfahrungsraum durch einen Akt der Bewusstwerdung und Reflexion ‚in die Tiefe'.

B. Rank: Faszination Fantasy 5

4. **Literarische Bildung hat eine Ziel-, Entwicklungs- und Lernperspektive: auf der einen Seite die Erweiterung der primären Erfahrungen mit literarischen Texten und Medien, auf der anderen die Kommunikation und Reflexion von sekundären literarischen Erfahrungen (bis hin zum Erwerb deklarativen Wissens über Literatur).** (vgl. Rank 2008/2010)

- von partikulären Ausschnitten zum gesamten Feld der möglichen Erfahrungsbereiche: Entdeckung aller „Vergnügungen", die Literatur anbietet
- vom Thematischen zum Formalen: von Erfahrungen mit Figuren und Thematik zu Erfahrungen mit Wirklichkeitsmodellen, Sprache und literarischer Form
- vom „Einfachen" zum Komplexen: von Texten mit manifesten, überschaubaren Strukturen zur Ausdifferenzierung der literarischen Ausdrucksmittel
- von primären (impliziten) zu sekundären (reflektierten) Erfahrungen: zunehmender Grad an „literarischer Bewusstheit"
- vom Gewohnten zum Innovativen: der Horizont literarischer Bildung ist immer offen für Neues (und alles Verstehen ist immer auch ein Nicht-Verstehen)

B. Rank: Faszination Fantasy 6



Das Erfahrungs- und Bildungspotential des Textes („Didaktisches Profil“)

Textbeispiel: **Fantasy** als Teilbereich der phantastischen Literatur

Erfahrungsbereich	Im Text realisiert als	Zusammenhänge und Wechselbeziehungen
1. **Erfahrungen mir dem Wirklichkeitsmodell** mit dem anderen „Status“ literarischer Wirklichkeit: Umgestaltung / eigene Welt mit spezifischen Wirklichkeitsausschnitten: andere Umwelten (Räume, Zeiten, Milieus), andere Vorstellungs- und/oder Gefühlswelten	- Sekundäre phantastische Welt, in der Magisches selbstverständlich ist. Kein Kontrast zwischen primärer und sekundärer Welt. - Oft sagenhaft-mythische Welten aus der Vergangenheit	
2. **Erfahrungen mit der Thematik**: mit Erfahrungs- und Weltwissen mit kulturellem Erbe und Gedächtnis und kulturellen Normen mit Problemen und Problembewusstsein	- Stoffe aus Mythen, Sagen und Märchen - Erbe der mittelalterlichen Heldendichtung - Auseinandersetzung mit dem Bösen – Problematik der Anwendung von Gewalt	
3. **Erfahrungen mit literarischen Figuren**: mit Identifikationsprozessen: Substitution – Projektion – Empathie mit Eigenschaften von Figuren (Typisierung – Individualisierung) und Figurenkonstellationen	- Identifikation mit den „guten“ Helden (und Heldinnen) - Figuren mit übernatürlichen Eigenschaften - Gruppierung der Figuren nach Held und Gegenspieler, Gut und Böse	
4. **Erfahrungen mit literarischer Sprache** mit Klang und Rhythmus mit Wortwahl, Satzbau, Stil mit Viel- und Mehrdeutigkeit, Bildlichkeit	- einfache, dem alltäglichen Erzählen nahe Sprache - Erzählstil: anschaulich, ausführlich, szenisch - Symbolik: bedeutsame magische Gegenstände	
5. **Erfahrungen mit literarischen Formen und Strukturen** mit Merkmalen von Gattungen und Genres mit literaturgeschichtlichen Zusammenhängen und Intertextualität	- Auktoriale Erzählhaltung mit allwissendem Erzähler - Leserkonzept ausgerichtet auf „Sekundärglauben“ - Intertextualität: reicher Fundus an literarischen Mustern	

B. Rank: Faszination Fantasy 8

Heiß geliebt und scharf verurteilt: Fantasy im Streit der Meinungen

– problematische Flucht vor der Gegenwart
– unkritische Verklärung hierarchischer Ordnungen
– Militanz, Verherrlichung von Krieg und Gewalt
– fragwürdiger männlichen Heroismus – bedenkliche Klischees von Weiblichkeit

„Der Heroenkult der Fantasy versorgt die Leser mit Bildern heldenhafter Taten und will ihnen damit den Glauben an die Kraft des Einzelnen, an seine Unersetzlichkeit, an seine alles überragende Bedeutung zurückgeben." (Ewers)

Ist Fantasy nicht oft hemmungslos trivial, epigonal und kitschig und bleibt künstlerisch weit hinter den Errungenschaften der Moderne zurück? (Kaulen)

„Das einzelne Werk, nicht das Genre an sich kann ‚falsch' oder ‚richtig', triviale oder bedeutende Literatur sein." (Haas)

Lesekompetenz:
emotionale Verstrickung - Verlockung zum „Abtauchen" in eine andere Welt

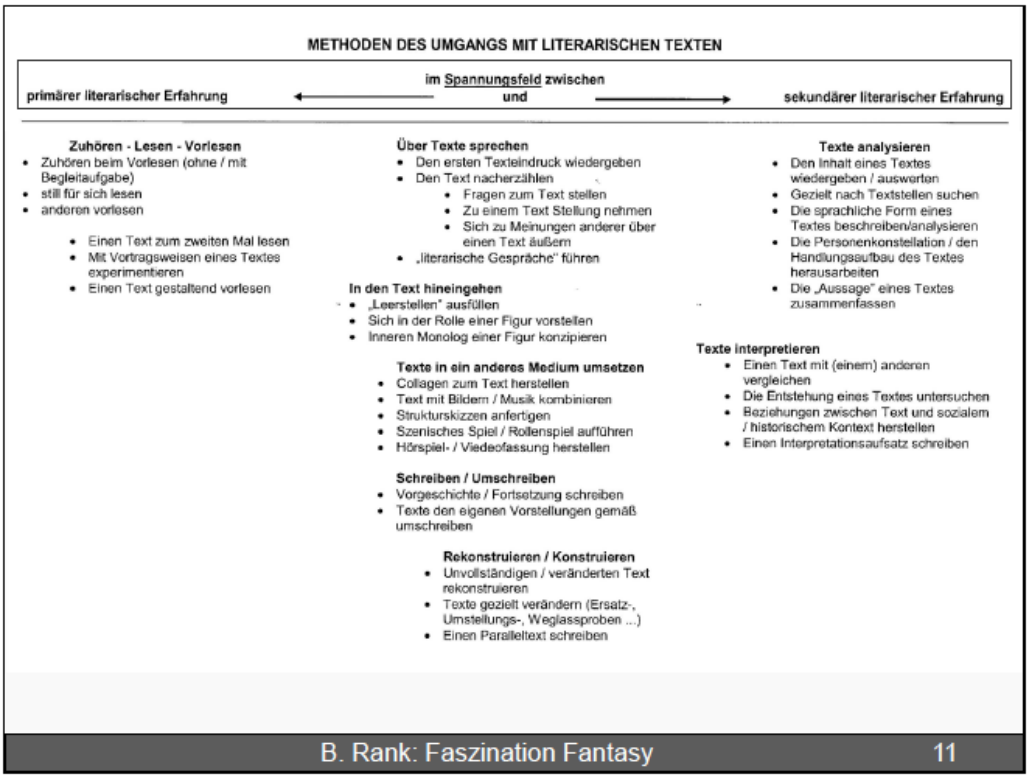
Didaktisch kann es nicht darum gehen, den Schülerinnen und Schülern ihre Begeisterung für Fantasy auszutreiben, sondern ihre sprachlich-literarischen Erfahrungen mit diesem Genre aufzugreifen, zu thematisieren und zu reflektieren. In der Grundschule sollten ihnen alternativ auch Erfahrungen mit anderen Genres der phantastischen Literatur vermittelt werden.

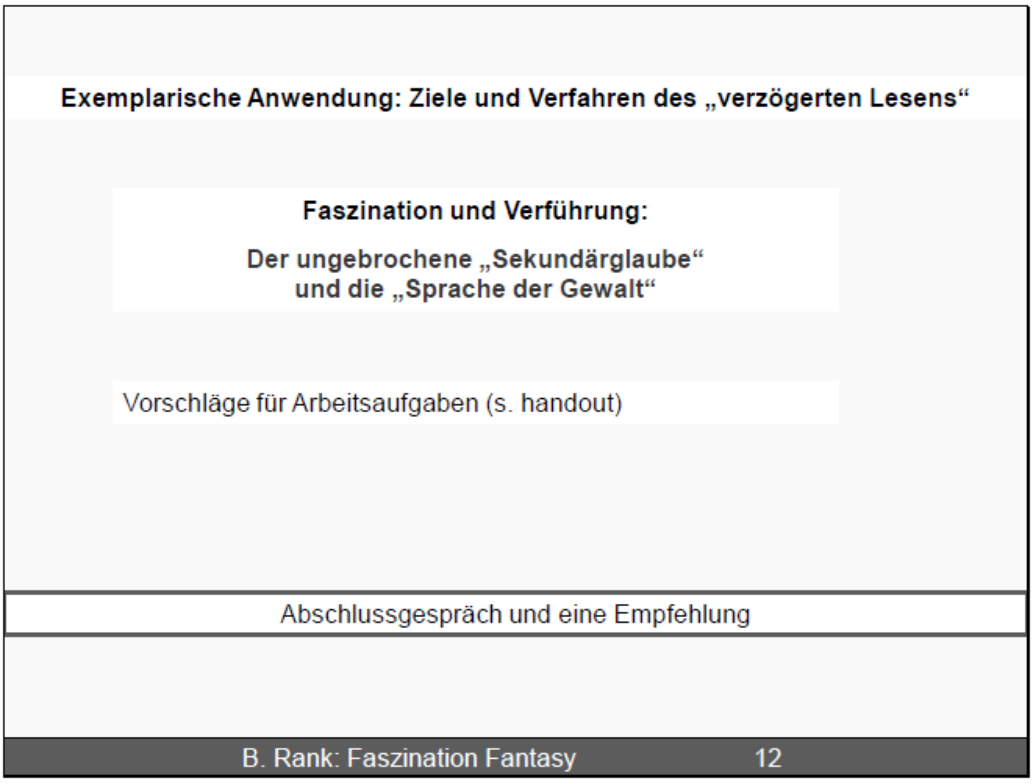
5. Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung:
Methoden des Umgangs mit literarischen Texten im Spannungsfeld zwischen primärer und sekundärer literarischer Erfahrung

1. Textauswahl und Textanalyse
   Auswahlkriterium: (neue) Erfahrungsmöglichkeiten – bezogen auf die Voraussetzungen der SchülerInnen und der Klasse
   Analyseverfahren: Bestimmung des „Didaktischen Profils" (vgl. Schema)

2. Entscheidung über die Lehrziele
   Begründete Auswahl aus den Erfahrungsmöglichkeiten, die der Text eröffnet – Festlegung von klaren, konkreten, auf den Text bezogenen Zielsetzungen (in einer sinnvollen Abfolge)

3. Entscheidung über die Methoden und Arbeitsaufgaben
   - Vielfältiges Methodenrepertoire – aber kein beliebiger Einsatz!
   - Passung von Gegenstand (Text), Zielsetzung und Methodik!
   - Ausrichtung am Spannungsfeld zwischen primärer und sekundärer literarischer Erfahrung!


METHODEN DES UMGANGS MIT LITERARISCHEN TEXTEN
primärer literarischer Erfahrung
im Spannungsfeld zwischen
und
sekundärer literarischer Erfahrung
Zuhören - Lesen - Vorlesen
Zuhören beim Vorlesen (ohne / mit Begleitaufgabe)
still für sich lesen
anderen vorlesen
Einen Text zum zweiten Mal lesen
Mit Vortragsweisen eines Textes experimentieren
Einen Text gestaltend vorlesen
Über Texte sprechen
Den ersten Texteindruck wiedergeben
Den Text nacherzählen
Fragen zum Text stellen
Zu einem Text Stellung nehmen
Sich zu Meinungen anderer über einen Text äußern
„literarische Gespräche" führen
In den Text hineingehen
„Leerstellen" ausfüllen
Sich in der Rolle einer Figur vorstellen
Inneren Monolog einer Figur konzipieren
Texte in ein anderes Medium umsetzen
Collagen zum Text herstellen
Text mit Bildern / Musik kombinieren
Strukturskizzen anfertigen
Szenisches Spiel / Rollenspiel aufführen
Hörspiel- / Viedeofassung herstellen
Schreiben / Umschreiben
Vorgeschichte / Fortsetzung schreiben
Texte den eigenen Vorstellungen gemäß umschreiben
Rekonstruieren / Konstruieren
Unvollständigen / veränderten Text rekonstruieren
Texte gezielt verändern (Ersatz-, Umstellungs-, Weglassproben ...)
Einen Paralleltext schreiben
Texte analysieren
Den Inhalt eines Textes wiedergeben / auswerten
Gezielt nach Textstellen suchen
Die sprachliche Form eines Textes beschreiben/analysieren
Die Personenkonstellation / den Handlungsaufbau des Textes herausarbeiten
Die „Aussage" eines Textes zusammenfassen
Texte interpretieren
Einen Text mit (einem) anderen vergleichen
Die Entstehung eines Textes untersuchen
Beziehungen zwischen Text und sozialem / historischem Kontext herstellen
Einen Interpretationsaufsatz schreiben
B. Rank: Faszination Fantasy 11


Exemplarische Anwendung: Ziele und Verfahren des „verzögerten Lesens"
Faszination und Verführung:
Der ungebrochene „Sekundärglaube"
und die „Sprache der Gewalt"
Vorschläge für Arbeitsaufgaben (s. handout)
Abschlussgespräch und eine Empfehlung
B. Rank: Faszination Fantasy 12

„Verzögertes Lesen" von Fantasy: Sekundärglaube und die Darstellung von Gewalt

(am Beispiel von J.R.R. Tolkien: *Der Hobbit*)

1. Der Angriff des Drachen (S. 325ff.)

Fauchend drehte er ab und flog wieder über die Stadt hin. Ein dunkler Pfeilhagel stieg auf, knallte und klapperte gegen seine juwelenbesetzten Schuppen, und dann sanken die Schäfte, von seinem Atem entzündet, brennend herab und fielen zischend in den See.

(1) .....

Das Schwirren der Bogensehnen und das Schmettern der Trompeten trieben den Zorn des Drachen bis zu blinder Raserei. Seit ewigen Zeiten schon hatte niemand mehr gewagt, sich ihm im Kampf zu stellen. […]

Feuer züngelte aus dem Maul des Drachen. Eine Weile kreiste er hoch in der Luft über der Stadt, wie ein Leuchtfeuer, das den ganzen See erhellte.

(2) .....

Dann stieß der Drache herab, mitten durch das Pfeilgewitter, unbändig in seiner Wut, ohne sich darum zu kümmern, ob er seinen Feinden die schuppigen Seiten zukehrte, einzig darauf bedacht, ihre Stadt in Flammen aufgehen zu lassen.

Was passt in die Lücken?

(1a) Dem Drachen war es recht so. Er würde sie schon alle mit seinen Klauen packen und mit seinem Feuer verbrennen.
(1b) „Wir müssen durchhalten", schrien sich die Bewohner zu. „Bald wird ihn einer unserer Pfeile treffen und töten".
(1c) Ein Feuerwerk wie in dieser Nacht über der Seestadt habt ihr bestimmt noch nie gesehen.

(2a) Die Bäume am Ufer glänzten wie Kupfer und Blut, zu ihren Füßen zuckende tiefschwarze Schatten.
(2b) Die Bewohner packte die Verzweiflung. „Hätten wir uns doch nicht auf diesen ungleichen Kampf eingelassen!"
(2c) Dem Drachen war es recht so. Jetzt konnte er in aller Ruhe Jagd auf sie machen.

2. Die Schlacht der Fünf Heere (S. 367ff.)

So begann eine Schlacht, die niemand erwartet hatte. Sie wurde später die Schlacht der Fünf Heere genannt und war ein furchtbares Gemetzel. Auf der einen Seite kämpften die Orks und die wilden Wölfe, auf der anderen Elben, Menschen und Zwerge. […]

Es wurde eine furchtbare Schlacht, das Schlimmste, was Bilbo je erlebt hatte. Dabei spielte er im Kampfgeschehen keine bedeutende Rolle. Ich darf nicht verschweigen, dass er gleich, als die Sache ungemütlich zu werden begann, seinen Ring aufsteckte, und damit war er außer Sicht, allerdings nicht außer Gefahr. Ein Zauberring dieser Art bietet keinen absolut sicheren Schutz gegen einen Orkangriff; er hält herumfliegende Pfeile und verwirrte Speerstöße nicht auf, aber immerhin hilft er, ihnen auszuweichen, und bewahrt den Kopf vor gezielten Schwerthieben.

Hier wurde ein Satz ausgelassen. Wo würdest du ihn einfügen? Markiere die Textstelle.

Jedenfalls fand er die Schlacht zu der Zeit, als sie im Gange war, äußerst unerfreulich – was ihn nicht daran hinderte, später mächtig stolz darauf zu sein, dass er an ihr teilgenommen hatte, und sich nach vielen Jahren noch liebevoll an sie zu erinnern.

3. Bilbo – ein Held? (S. 375ff.)

Als er wieder zu sich kam, war er buchstäblich ganz bei sich, denn niemand anders war in der Nähe. Er lag auf den flachen Steinen des Rabenbergs. Bilbo zitterte und war so kalt wie die Steine, aber sein Kopf glühte.

„Jetzt möchte ich doch einmal wissen, was passiert ist", sagte er sich. „Jedenfalls gehöre ich noch nicht zu den gefallenen Helden. Aber vermutlich kann sich auch das schnell genug ändern."

Als ihm nach einer Weile etwas klarer im Kopf war, glaubte er, unten zwischen den Felsen Elben herumlaufen zu sehen. Er rieb sich die Augen. „Also war's wohl doch ein Sieg", sagte er und betastete seinen schmerzenden Kopf. „Na, dafür kommt mir alles sehr trübsinnig vor." […]

Was alles geschehen war, nachdem ihn der Stein betäubt hatte, erfuhr Bilbo später; aber es bereitete ihm mehr Kummer als Freude, und er war sein Abenteuer nun gründlich leid. Er wollte nur noch nach Hause. Bis er sich aber auf den Rückweg machen konnte, musste er noch ein wenig warten, und inzwischen kann ich einiges von dem, was vorgefallen war, berichten.

Lies diese Textstelle nochmals und unterstreiche (in verschiedenen Farben), wo davon erzählt wird:

a) Bilbo ist nach dem Sieg nicht gerade glücklich.
b) Bilbo befürchtet, dass auch Helden in einer Schlacht umkommen können.

Literaturhinweise

1. Primärtexte

J.R.R. Tolkien: Der Hobbit oder Hin und zurück. Illustrationen von Allan Lee. Stuttgart: Klett-Cotta 2009

Geraldine McCaughrean: Peter Pan und der rote Pirat. München: cbj 2006

Dave Barry; Ridley Pearson: Peter und die Schattendiebe. Hamburg: Oetinger 2007

Timothée de Fombelle: Tobie Lolness. Band I: Ein Leben in der Schwebe; Band II: Die Augen von Elisha. Mit Bildern von François Place. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel und Sabine Grebing. Hildesheim: Gerstenberg 2008

Zoran Drwenkar; Martin Baltscheit: Zarah. Du hast doch keine Angst, oder? Berlin: Bloomsbury 2007

2. Kinder- und Jugendliteratur, Phantastik und Fantasy

Bonacker, Maren: Eskapismus, Schmutz und Schund?! Fantasy als besonders umstrittene fantastische Literatur. In: Knobloch; Stenzel 2006, S. 64-70

Ewers, Hans-Heino (2000): Auf der Suche nach den Umrissen einer zukünftigen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Versuch, die gegenwärtigen kinder- und jugendliterarischen Veränderungen einzuschätzen. In: Kurt Franz; Günther Lange; Franz-Josef Payrhuber: Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-21

Ewers, Hans-Heino (2010): Überlegungen zur Poetik der Fantasy. Vortrag an der EWHA Womans University, Seoul, 29. September 2010. Publiziert im Internet: http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/word-dl/Fantasy-Poetik2.pdf (Zugriff am 18.07.2011)

Ewers, Hans-Heino (2011): Heißgeliebt und scharf verurteilt. Fantasy im Streit der Meinungen. Vortrag zur Eröffnung der Ausstellung Schwellengänge. Unheimliche Begegnungen in der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Oldenburg, 6. November 2011). In: Kinder- und Jugendliteraturforschung Frankfurt. Aus der Arbeit des Instituts und der Bibliothek für Jugendbuchforschung. Heft 2/2011, S. 8-14.

Friedrich, Hans-Edwin (2004): Was ist Fantasy? Begriff – Geschichte – Trends. In: Tausendundein Buch, H. 1, S. 4-8

Haas, Gerhard (1990): Fantasy. Texte für Flüchtlinge aus der Republik der Vernunft? In: Der Deutschunterricht, Jg. 42, H. 6, S. 14-30. Neu abgedruckt in: Gerhard Haas: Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 2003, S. 77-100

Haas, Gerhard (2006): Das Helle und das Dunkle in den Harry-Potter-Romanen. Überlegungen zu einer interpretatorischen Kontroverse. In: Kurt Franz; Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): Peterchen, Kai und andere kleine Helden. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 183-199 [= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur; Bd. 34]

Kaulen, Heinrich (2004): Wunder und Wirklichkeit. Zur Definition, Funktionsvielfalt und Gattungsgeschichte phantastischer Kinder- und Jugendliteratur. In: Julit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur Jg. 30, H. 1, S. 12-20

Knobloch, Jörg; Stenzel, Gudrun (Hrsg.) (2006): Zauberland und Tintenwelt. Weinheim: Juventa [= Beiträge Jugendliteratur und Medien, 17. Beiheft]

Kulik, Nils (2005): Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang [= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und –medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; Bd. 33]

Nikolajeva, Maria (1988): The Magic Code. The use of magical patterns in fantasy for children. Göteburg: Almquist & Wiksell International

Pesch, Helmut W. (1982): Fantasy. Theorie und Geschichte einer literarischen Gattung. Diss. Forchheim. [2. Aufl. Passau 2001]

Rank, Bernhard (2011): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 168-192

Rank, Bernhard (2012): Politische Verführung durch Fantasy? Sprachkritische und sprachdidaktische Überlegungen. Erscheint 2012 in der Reihe „Sprache – Polititk – Gesellschaft"

Tolkien, John Ronald Reuel (1982): Über Märchen. In: J.R.R. Tolkien: Baum und Blatt. Frankfurt a.M. u.a.: Ullstein 1982, S. 9-82 [engl.: On Fairy Stories, 1938]

Zondergeld, Rein A.; Wiedenstried, Holger E. (1998): Lexikon der phantastischen Literatur. Stuttgart: Weitbrecht

3. Leseförderung und literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur

Abraham, Ulf (2005): „Dieser Eingang war nur für dich bestimmt." Literarische Bildung in der Medienkultur – Versuch einer Neubestimmung. In: Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Gerhard Härle und Gina Weinkauff. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 297-312

Frommer, Harald (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. In: Der Deutschunterricht, Jg. 33, H. 2, S. 10-27

Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127, S. 17-26

Hurrelmann, Bettina (1998): Unterhaltungsliteratur. In: Praxis Deutsch, H. 150, S. 15-22

Hurrelmann, Bettina (2002): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Klaus-Michael Bogdal; Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 134-146

Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht. Zwei Kulturen in der Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch, H. 9, S. 4-22

Paefgen, Elisabeth K. (1999): Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 1999, H. 7, S. 24-35

Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Suttgart / Weimar: Metzler (1. Auflage 1999)

Rank, Bernhard (2004): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187-213

Rank, Bernhard (2005): Leseförderung und literarisches Lernen. In: Lernchancen, Jg. 8, H. 44, S. 4-9

Rank, Bernhard (2008): Sprachliche Bildung durch Kinderliteratur. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 129-155

Rank, Bernhard (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In: Dagmar Grenz (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur – Geschichte, Theorie, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 127-141

Rank, Bernhard; Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63-87

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 6-16

Spinner, Kaspar H. (2008): Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 211-223

Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell; Bd. 16)

AG 2 – Prof. Dr. Anja Wildemann:
Bilderbücher - multimodal und multimedial

Bilderbücher werden im Deutschunterricht der Grundschule vor allem zur Literacy-Bildung eingesetzt und sind somit ein Instrument der institutionalisierten literarischen Sozialisation. Bei der Mehrheit der didaktischen Überlegungen und methodischen Umsetzungen bleibt jedoch noch zu wenig berücksichtigt, dass sich heutige Kindheit in zunehmendem Maße in den Feldern Mehrsprachigkeit, Medialität und Interkulturalität abspielt. Für den Deutsch-unterricht ergibt sich daraus als eine Aufgabe, an die in diesen Feldern vorhandenen Erfahrungen und Fähigkeiten anzuknüpfen und den Umgang mit Literatur auf verschiedenen Ebenen – funktional, multimodal, visuell, digital, reflexiv, mehrsprachig – zu realisieren.

Will man multimodale Zugänge zu Bilderbüchern schaffen, beinhaltet das eine Erweiterung der traditionellen Rezeptionsweise. Eine Möglichkeit ist dabei eine visuell-auditive geprägte Lesart, wie sie bei Hörmedien, aber auch bei digitalen Medien ermöglicht wird. Eine solche multimediale Lesart steht dabei keineswegs in Konkurrenz zur buchbezogenen Lektüre, sondern eröffnet Kindern – gerade denjenigen, für die das Buch zunächst wenig attraktiv erscheint – neue Wege in die Lektüre. Dass sich dabei Zuhören, Sehen und eigenes Lesen durchaus ergänzen können, haben bisherige Erprobungen mit Viertklässlern gezeigt.

Über das Lesen hinaus können gerade zwei- und mehrsprachige Bilderbücher zum Anlass genommen werden, über Sprache und Sprachen nachzudenken und auf diese Weise Sprach-aufmerksamkeit auszubilden. Das Ganze geschieht in Anlehnung an das anglo-amerikanische Language Awareness-Konzept auch mit dem Ziel eine offene Haltung gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt zu entwickeln.

Für einen multimodalen und multimedialen Literaturunterricht in der Grundschule lassen sich vor diesem Hintergrund folgende Leitfragen formulieren:

- Gibt es Bilderbücher, die sich in besonderer Weise eignen?
- Wie lassen sich Bilderbücher multimedial einsetzen?
- Welche Aufgabenformate ermöglichen eine multimodale Rezeption und Produktion?
- Wie können Sprachneugier und Sprachaufmerksamkeit geweckt und gefördert werden?
- Wie kann interkulturelles Lernen initiiert werden?

Grundlagenliteratur

Aufenanger, Stefan/ Six, Ulrike (Hrsg.) (2001), *Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bönnighausen, Marion (2010), Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.) (2010) *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik* Bd.2: Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 503-514.

Elsner, Daniela/Wildemann, Anja (i.D.), MuViT – Multiliteracy Virtual. Why, What, How? In: Kompetencii meshkulturnoj kommunikacii / Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation/ Competencies of intercultural communication 2012. Staatliche Pädagogische Universität Shuya.

Elsner, Daniela (i.Dr.), Multiliteracy Practices und Translanguaging – Zum Einsatz mehrsprachiger Gedichte im Englischunterricht der Sekundarstufe am Beispiel von Pat Mora und Antoine Cassar. In Ahrens, Rüdiger/ Eisenmann, Maria/ Hammer, Julia (eds.) Literatur im Interkulturellen Kontext - Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht. Heidelberg: Winter

Elsner, Daniela/ Lohe, Viviane/ Armbrust, Laura (MuViT-Group) (2011), *MuViT - Multilingual Virtual Talking Books. Project Flyer*. Brussels: European Commission

Kuyumcu, Reyhan (2006), „Jetzt male ich dir einen Brief." Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.)(2006), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i. B: 46-57.

Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (2010), Kinder und Medien, Computer und Internet. *KIM-Studie. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-jähriger*. Stuttgart. [Online: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf.].

Wildemann, Anja (i.Dr.), Sprachliches Lernen – multimedial und multimodal. In: LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen. 5. Ergänzungslieferung, hrsg. von der BMW-Group.

Wildemann, Anja (2011), Multiliteralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift. In: Hüttis-Graff, Petra/ Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg i.B: Fillibach Verlag. 273-290.

Auswahl vielsprachiger Bilderbücher für den Unterricht

Beer, Hans de (2001), *Küçük beyaz ayı, yolu biliyor musun? Kleiner Eisbär, kennst du den Weg? Deutsch-türkisch*: Nord-Süd Verlag, ISBN 978-3-314-00757-6.
In englischer Sprache: *Little Polar Bear, Take me Home!*, ISBN 978-1-55858-630-7.
In zweisprachiger engl.-deutscher Ausgabe: ISBN 978-3-314-01174-0.

Beer, Hans de (2011), *Kleiner Eisbär – Lars, bring uns nach Hause!* Nord-Süd-Verlag, ISBN-10: 3314100280 (in folgenden weiteren Sprachen erschienen: deutsch-türkisch, deutsch-englisch, deutsch-französisch, deutsch-russisch, deutsch-spanisch, deutsch-griechisch, deutsch-italienisch

Friden, Margareta/ Buchinger, Friederike/ Haefs, Gabriele/ McCann, Billy (2011): Linas Uhrenbuch. Lina's Book of Hours: BiLi - Zweisprachige Sachgeschichten für Kinder. (Deutsch-Englisch) Olms Verlag. ISBN-13: 978-3487088518 (Von den Autoren gibt es auch noch das deutsch-englische Buch Linas Monatsbuch . Lina's Calendar).

Hammer, Sibylle/Hauser, Sylvie (2005): Arthur und Anton /Arthur et Antoine: Ein deutsch-französisches Bilderbuch. Edition bi:libri. ISBN-13: 978-3938735015.

Mazini, Habib/ Logié, Alesxis/ Alf-Wien, Imke (2011): Die Wut der kleinen Wolke: Eine Geschichte aus der Wüste (Arabisch-Deutsch). Edition Orient. ISBN-13: 978-3922825777.

Mörchen, Roland/ Kiefer, Katja/ Arun, Meltem (2011): Wir gehen in die Bibliothek. Deutsch-türkische Ausgabe: BiLi - Zweisprachige Sachgeschichten für Kinder. Olms Verlag. ISBN-13: 978-3487088525 (auch in den Versionen deutsch-englisch, deutsch-russisch und deutsch-französisch erhältlich. Außerdem gibt es noch zweisprachige Sachbücher des Autors Roland Mörchen zu den Themen: Wir gehen ins Theater, Wir gehen ins Museum, Wir gehen ins Fernsehstudio).

Informationen zu dem Projekt „MuViT" im Internet: *www.mu-vit.eu*

AG 3 – Rainer Iwersen:
Märchen (und Sagen) im Deutschunterricht

Geplanter Verlauf der Gruppenarbeit und deren Inhalte:

Die gemeinsame Arbeit am Thema „Märchen und Sagen“ wird dem Verlauf des „Lernens in Handlungsfeldern“ folgen – angepasst selbstverständlich an das Niveau der Teilnehmer. Damit ist allerdings keine didaktische Vorentscheidung bezüglich des Umgangs mit Märchen und Sagen getroffen. Diese wird vielmehr bestimmt durch pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte und betrifft u. a. das Alter der Kinder, deren Kompetenzen im Umgang mit Texten, die Bewältigung bekannter und neuer Arbeitsweisen, die Kenntnis und Kreativität der Lehrkräfte sowie eine zur Förderung von Schülerkompetenzen geeignete Auswahl von Märchen- und Sagentexten. Bei den Sagentexten sollten auch Texte der heimatlichen Umwelt einbezogen werden.

1. Der Verlauf innerhalb der Arbeitsgruppe beginnt mit der Anknüpfung an Bekanntes, mit der **Auffrischung basaler Kenntnisse** zu Märchen und Sagen. Dem Motto „Wir kennen viele Märchen“ folgend, bedeutet das auf der unterrichtlichen Ebene:

a. bekannte Märchen nennen
b. Märchentitel sammeln und aufschreiben
c. Märchentitel besprechen
d. Durchsicht von Märchenbüchern
e. Märchenratespiele/Märchenquiz (Wiedererkennen anhand von Zaubersprüchen u. Ä.; anhand von Beschreibungen/Charakterisierungen von Protagonisten; anhand typischer Requisiten; anhand des Strukturmerkmals der Wiederholung von Aufgaben/ Vorgängen)

Diese nicht nur scheinbar recht einfache Eingangssituation beinhaltet einige didaktisch bedenkenswerte Aspekte:

- Es ist von einer grundsätzlich positiven Situation auszugehen. Die Kinder sprechen über etwas ihnen Bekanntes. Fehler können nicht gemacht werden; emotionale Prioritäten der Schüler sind berücksichtigt.
- Die Kinder erhalten Gesprächsimpulse. Kenntnis und Unkenntnis sind gleichmäßig verteilt, ein Kenntnis-, Erlebnis- und Erfahrungsaustausch ist in diese Unterrichtsform impliziert. Miteinander zu spielen und zu sprechen verlangt soziale Interaktion.
- Die Kenntnis von Märchen wird aktiviert und erweitert. Kenntnisse der Strukturmerkmale des Märchens werden von der intuitiven auf die bewusste Ebene gehoben.

Für die Teilnehmer wird diese Phase durch Märchenquiz, Märchen erkennen und Märchen raten bestimmt. Dabei kommen auch Merkmale von Märchen und Sage zur Sprache.

2. Der nächste Schritt im Handlungsfeld betrifft die **Erzählsituation,** das Erzählen von Märchen und deren mediale Vermittlung. Dabei können folgende Aspekte in den Blick genommen werden:

a. Die aktuelle Situation hinsichtlich der Märchenvermittlung (bei den Kindern)
b. Die historische Situation (Märchenfunktion)
c. Planung und Ausgestaltung einer Erzählatmosphäre (in der Klasse – dazu gehören Planungen und Entwürfe)

d. Erprobung verschiedener Vermittlungsmöglichkeiten (CD, Kassette, Film, Vorlesen, freies Erzählen, ...)
e. Darbietung von Märchen im Spiel (als eine Form aktiven Umgangs mit Märchen; dabei sachgerechtes und adressatenbezogenes Sprechen; gleichzeitig bewusste Erfahrung von mimischer und gestischer Darstellung)

Mit diesem Schritt ...
- wird in der Schule wird ein Erlebnisraum geschaffen.
- werden Kenntnisse über die Entstehungs-, Entwicklungs- und Vermittlungsgeschichte gewonnen.
- werden Entscheidungsprozesse in der Planung zu einem Abschluss gebracht; die Organisation einer „Märchenerzählsituation“ wird in Angriff genommen.
- wird bewusst erzählen gelernt (sachgerecht, adressatenbezogen, mit bewusstem Einsatz von Mimik, Gestik und Sprachmitteln).
- können Medienstrukturen und –wirkungen unterschieden werden.

Die Teilnehmer werden als „Märchenvermittler“ in einer ihnen angemessenen Form tätig werden können.

3. Die Beschäftigung mit den **Märchenfiguren** bestimmt den folgenden Schritt:
a. Märchenfiguren gestalten (malen, Stoff-/Wollreste usw. aufkleben, basteln, ...)
b. Märchenfiguren mit Daten versehen (Name, Alter, Anschrift, Beruf, Eigenschaften, Interessen/Hobbys, ...)
c. Herstellung von Personenbeschreibungen / Biographien
d. Lyrische Texte entwickeln, die persönlichen, emotionalen Bezug zum Märchen oder einer Märchenfigur haben (Sense-Poem)

(Beispiel: Versetze dich in eine Märchenwaldsituation!

Material für die Gestaltung sind die Eindrücke der verschiedenen Sinne, die dann miteinander verbunden werden. Die Reihe „Ich sehe ... rieche ... fühle ... höre ... schmecke ... empfinde ...“ bildet das Ausgangsmaterial)

Auf diese Weise lassen sich ...
- Identifikationsmöglichkeiten mit dem Unterrichtsgegenstand erweitern.
- Kriterien von Personenbeschreibungen einüben.
- Elemente von Lyrik produzierend erfahrbar machen; kreative Zugänge zu Texten werden erlebt.

Aus den angeführten Beschäftigungsmöglichkeiten werden sich die Teilnehmer eine Form aussuchen und umsetzen.

Da die nächsten Schritte aus zeitlichen Gründen nicht mehr zu erarbeiten sind, sollen sie auch hier nur im Überblick wiedergegeben werden:

4. Die Märchenwelt (Lebensräume der Märchenfiguren) gestalten:
a. Die Märchenfiguren treten zueinander in Beziehung
    - im Rollenspiel (Beispiel: Die Bremer Stadtmusikanten und der Butt sprechen miteinander am Kamin **oder** Die kleine Meerjungfrau trifft auf ihrer letzten Reise auf den

völlig enttäuschten Frosch, der nicht König geworden ist, weil ihn keiner an die Wand warf)
- durch einen Briefwechsel (Beispiel: Brief der Fischerfrau an Schneewittchens Stiefmutter)
- in einer neuen Märchensituation (Beispiel: Wie leben die Zwerge, die Räuber aus den Bremer Stadtmusikanten und der Fischer zusammen?)

b. Strukturen für das „Märchenland“ entwerfen
- Lageplan, Schaubilder, Skizzen
- „Grundrechte“ (Verbote, Gebote, Verhaltensregeln) für die Bewohner der Märchenwelt festlegen (dabei auch erarbeitete Strukturmerkmale von Märchen beachten!)
- die Märchenwelt erhält eine „Hymne“, Fahne und Wappen
- usw.

5. Besondere Ereignisse in der Märchenwelt
   a. Aus einem bestimmten Anlass (der dem Märchen angemessen sein soll) wird ein Fest geplant und durchgeführt
      - Tischkarten und Sitzordnung, Einladungen
      - Festreden, Speisekarte und Programmgestaltung
      - usw.

b. Die Bewohner der Märchenwelt unternehmen eine Reise in die reale Welt
- Zusammensetzung der Reisegruppe (wer darf nicht neben wem sitzen?)
- Festlegung der Transportmittel und der Reiseroute
- das Gepäck
- Begegnungen usw.

6. Der Märchenerzähler / Märchendichter
   a. Märchenerzähler (evtl. Dichter) einladen
      - Vortrag
      - Interview (vorher entwickeln)
   b. Märchen selbst erstellen
   c. Selbst gestaltete Märchen zu einer Textsammlung zusammenstellen

Die Diskussion grundlegender didaktischer Positionen zu Märchen und Sagen wird auch die zu erwerbenden Schülerkompetenzen im Blick haben. Ein vielfältiges Materialangebot, das die Teilnehmer erhalten, ermöglicht zahlreiche Formen handlungsorientierten und fächerübergreifenden Arbeitens (Lernen im „Handlungsfeld Märchen“, „Projekt Westküste“ im Zusammenhang mit den Sagentexten Rungholts, den historischen und geographischen Gegebenheiten z. B. des Küstenschutzes; Aufführungen von Märchen in Zusammenarbeit mit den Fächern Kunst und Musik, ...).

Lernen in Handlungsfeldern, handlungsorientiertes Lernen und Projektlernen allein geben bereits die Möglichkeit, die in Klassen oder Gruppen immer bestehende Heterogenität zu berücksichtigen. Stärker fachbezogen können die Materialien aber auch in offenen Unterrichtsformen, zu Lernbüfetts u. Ä. und damit ebenfalls zur individuellen Förderung eingesetzt werden. Dazu wird es Beispiele und Anregungen geben.

AG 4 – Dr. Kathrin Waldt:
Literarisches Lernen in der Grundschule
am Beispiel von lyrischen Texten

Die bildungspolitische Maßgabe der Kompetenzorientierung, die 2004 in den Bildungsstandards des Kultusministeriums implementiert wurde, und die daraus folgende (fach-)didaktische Debatte zielen auf eine grundlegende Veränderung des Lehr- und Lernverständnisses. Die Kompetenzorientierung fragt weniger nach dem „Was“, also dem „Input“, vielmehr geht es um die Frage, wie der Schüler ausgehend von seinen Interessen und Fähigkeiten selbstverantwortlich und auf individuellen Lernwegen nachhaltig und umfassend Kompetenzen erwirbt. Dennoch ist die Frage nach den Lerninhalten nicht überflüssig und nicht allein von den Interessen der Schüler abzuleiten.

Deutschunterricht auf der Basis eines erweiterten Textbegriffs soll auch ästhetisch- komplexe Texte, die nicht automatisch im Medienverbund an Kinder herangetragen werden, vernachlässigen oder gar im Literaturunterricht ausklammern. Literatur als Kunst zu vermitteln ist eine Kernaufgabe des Literaturunterrichts. Gerade auch mit Blick auf Kinder aus bildungsfernen Familien darf die Schule sich dieser Aufgabe nicht entziehen.

Neben einer Leseförderung, die auf Lesepräferenzen und mediale Vorerfahrung der Kinder reagiert und Lesemotivation fördert, geht es beim literarischen Lernen um die Begegnung mit sperrigen ästhetischen Texten, die in ihrer Vielschichtigkeit erschlossen werden sollen.

Für das literarische Lernen in der Grundschule ist deshalb die Textauswahl von großer Bedeutung. Die Hauptthese lautet: Literarisches Lernen wird gefördert, wenn Schüler durch ästhetisch-anspruchsvolle Texte herausgefordert werden.

Die Ziele für das literarische Lernen sind dabei:

- literarische Formen erarbeiten und erproben,

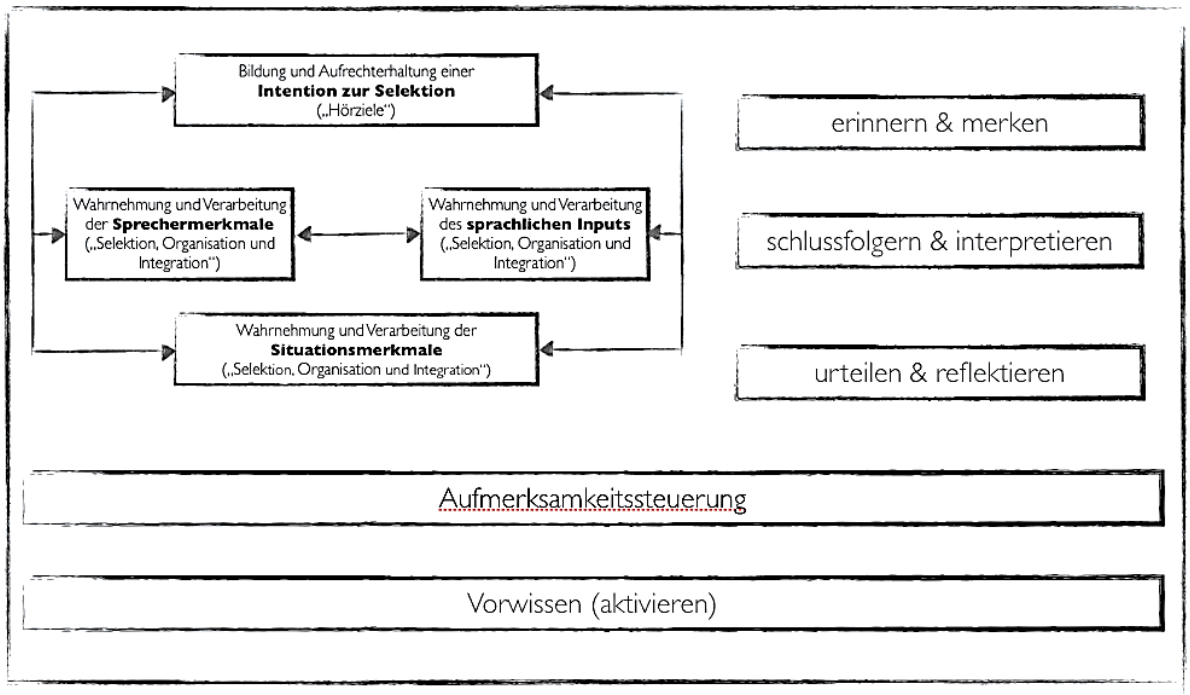
- Imagination fördern,

- Bild- und Symbolhaftigkeit von Sprache deuten.

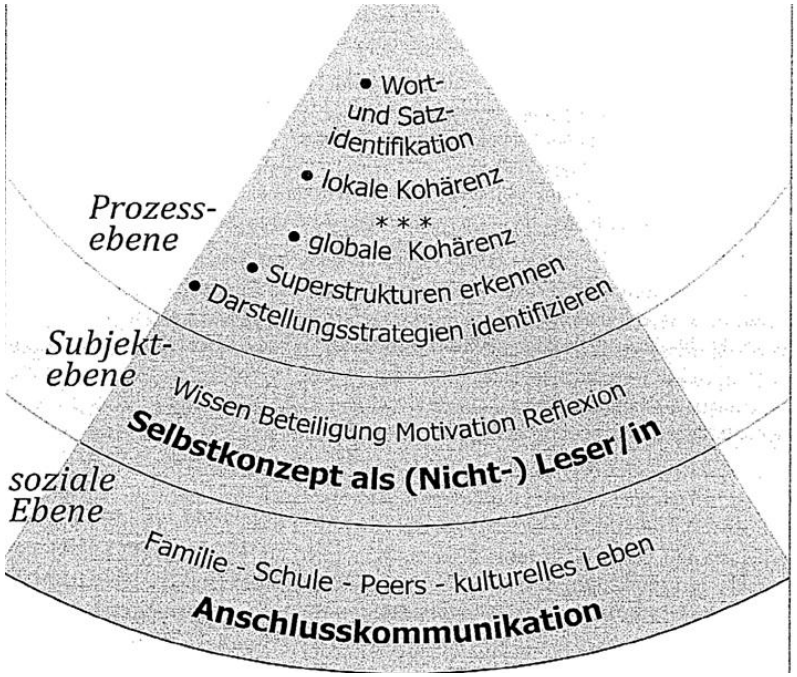
Voraussetzung für das Gelingen ist ein methodisches Arrangement, das kognitiv-analytische und kreativ-imaginative Methoden verzahnt und dabei sowohl den Schüler als auch den Text in den Blick nimmt.

AG 5 – Michael Krelle:
Gehörte Texte: Leseförderung durch Zuhören in der Primarstufe

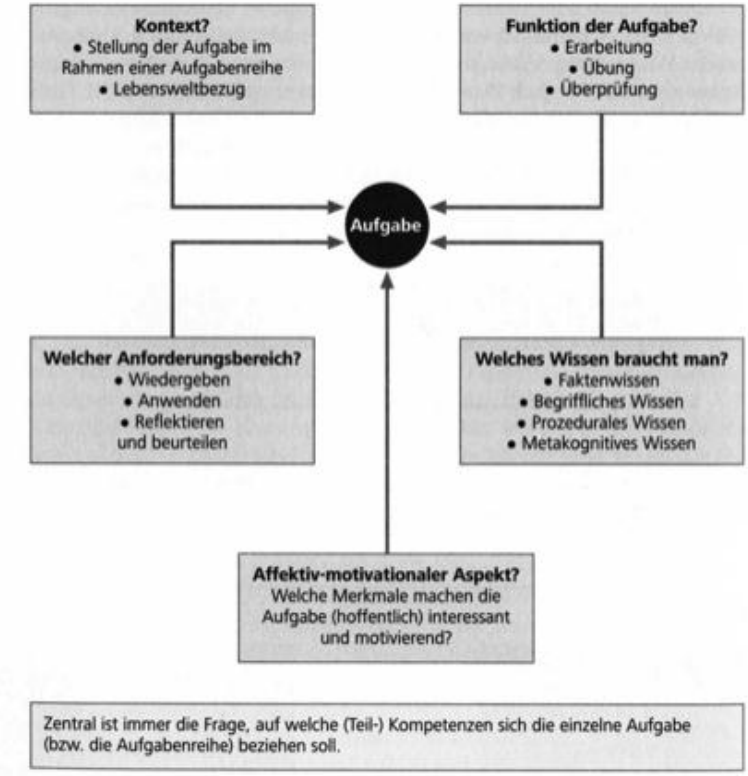
Zuhören (in Anlehnung an Imhof 2003)



Lesen (Rosebrock / Nix 2008)



Ein einfaches Aufgabenraster (Bremerich-Vos 2009)



Aufgaben (zuhörspezifisch, Krelle 2010)

- *Konzentration & Aufmerksamkeitssteuerung, („Hörästhetik“)*
- *Hörverstehen*
- *Erinnern wesentlicher Informationen*
- *Schlussfolgern & Interpretieren auf Basis von Wissen*
- *Urteilen & Reflektieren*
- *Hör- und Gesprächssituationen*

Literatur

Behrens, U./Eriksson, B. (2009): Sprechen und Zuhören. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. A. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 43-74.

Bremerich-Vos, A. (2009): Zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Grundschule. In: Bremerich-Vos, A./Granzer, D./Behrens, U./Köller, O. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele. Unterrichtsanregungen. Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S.14-40.

Imhof, M. (2003). Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krelle, M. (2010): Zuhördidaktik – Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachgebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, V./Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Edition Zuhören. Band 6. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.51-69.

Rosebrock, C./Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Quellen für Hörtexte:

http://www.podcast.de/stichwort/kinder/

http://www.kidspods.de/

http://mzl.podspot.de/

http://www.radio-maerchenmond.ch.vu/

http://www.podcastzentrale.de/Kinder/

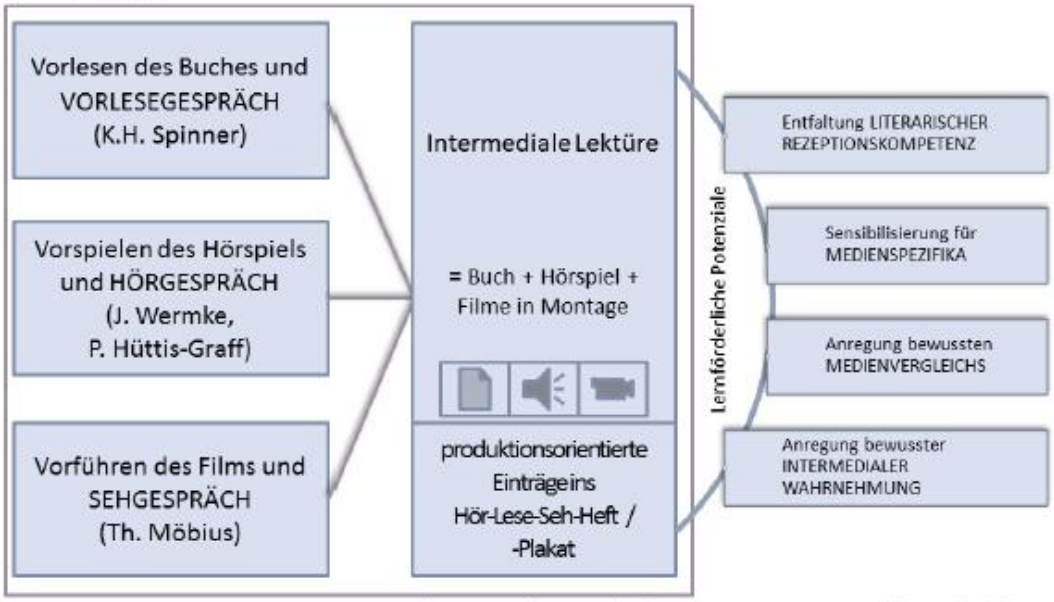
http://www.vorleser.net/

AG 6 – Jun.-Prof. Dr. Iris Kruse / Marc Kudlowski: Kinderliterarische Medienverbünde im Literaturunterricht

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Landesfachtag Deutsch 21. April 2012

Methode



21.04.2011 Prof. Dr. Iris Kruse & Marc Kudlowski www.kjl-intermedial.de

Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Landesfachtag Deutsch 21. April 2012

Planungsbereiche einer intermedialen Lektüre

Montageentscheidungen

- Mit welchem Medium soll begonnen werden?
- Wie ist die Kapitel- und Szenenprogression im Wechsel der Medien voranzutreiben?
- Wo sollen Überschneidungen hergestellt werden? Welche Handlungselemente sollen in mehreren Medien rezipiert werden?

Pausenentscheidungen

- Wo wird die *intermediale Lektüre* sinnvoller Weise unterbrochen, um den Kindern Gelegenheit für einen Eintrag ins HLS-Heft zu geben?

Impulsentscheidungen

- An welcher Stelle des Lektüreverlaufs sind Gesprächsimpulse sinnvoll?
- Wie sind die Impulse des Vorlesegesprächs, des Hörgesprächs und des Sehgesprächs zu formulieren?
- Wie sind Schnittstellenimpulse zu formulieren, damit das Potenzial der Medienmontage sich lernförderlich entfalten kann?

Planungsbereiche einer intermedialen Lektüre

21.04.2011 Prof. Dr. Iris Kruse & Marc Kudlowski www.kjl-intermedial.de

Impulstypen der **intermedialen Lektüre**

Impulstyp	Anforderungs-/Förderbereich	Allgemeines Beispiel	Konkretes Beispiel zu *Momo*
Aktivierung des Vor-/ Erfahrungswissens	Literarische Rezeptionskompetenz	Kennst Du das auch? Musstest Du auch schon mal?	
Abruf auditiver Erfahrungen und Gewohnheiten	Medienspezifische Rezeptionskompetenz	Woran denkst du bei dieser Musik / diesem Geräusch…? Wie gefällt dir die Musik / die Stimme…?	
Abruf visueller Erfahrungen und Gewohnheiten	Medienspezifische Rezeptionskompetenz	Hast Du so etwas schon mal gesehen?	
Anstoß zu Antizipationen	Literarische Rezeptionskompetenz	Wie könnte es jetzt wohl weitergehen?	
Aufforderung zur Perspektivenübernahme	Literarische Rezeptionskompetenz	Wie fühlt er/ sie sich jetzt wohl?	
Anstoß zur Reflexion von Figurenverhalten	Literarische Rezeptionskompetenz	Was würdest Du jetzt tun?	
Anregung zur narrativen Strukturierung akustischer und/oder visueller Wahrnehmungen (im Hinblick auf Handlung – Figur – Zeit – Raum)	Medienspezifische Rezeptionskompetenz	Was ist jetzt passiert? Kannst Du sagen, was das bedeutet? Was wissen wir jetzt über diese Person / diesen Ort / diese Zeit?	
Anregung zur deutenden Herstellung von Bezügen im „Text“	Literarische Rezeptionskompetenz	Was könnte das bedeuten? Womit könnte das im Zusammenhang stehen?	
Anstoß zur Deutung akustischer oder visueller Einzeleindrücke	Medienspezifische Rezeptionskompetenz	Was fällt hier auf? Was ist hier das Besondere und was könnte es bedeuten?	
Anstoß zur Deutung akustischer und akustisch-visueller Gesamteindrücke	Medienspezifische Rezeptionskompetenz	In welcher Stimmung ist die Person/Figur? Wie ist hier die Gesamtatmosphäre?	
Anstoß zum bewussten Medienvergleich	Intermediale Rezeptionskompetenz	Hast Du Dir die Figur so vorgestellt? Wo findest Du die Szene mit dem … trauriger / anrührender / spannender / lustiger…?	
Anstoß zur bewussten Wahrnehmung intermedialer Gesamteindrücke	Intermediale Rezeptionskompetenz	Was kommt Dir jetzt in den Sinn, wenn Du an die Figur XY / an das Land YZ denkst?	
Aufforderung zur Handlungsorientierung	Literarische Rezeptionskompetenz	Kannst Du auch mal…? Lasst uns das mal spielen.	
(Visualisierungen und Animationen)	Literarische Rezeptionskompetenz	(mit geeigneten Figuren, ggf. auch mit geeigneten Figurenabbildungen auf Standbildern Gespräche anregen)	
Anstoß zur Reflexion über mediale Gestaltungen	Intermediale Rezeptionskompetenz	Warum ist das hier wohl so gemacht / gezeigt / dargestellt? Im Buch heißt es… wie könnte das im Film wohl gezeigt werden?	

M2 Einlegeblatt für das Hör-Lese-Seh-Heft

Was du alles im Hör-Lese-Seh-Heft machen kannst:

Du kannst

- etwas malen oder zeichnen.
- Personen oder Figuren malen und ihnen Sprechblasen geben.
- aufschreiben, wie es weitergehen könnte.
- an eine Person oder Figur einen Brief schreiben.
- aufschreiben, was dir besonders gut gefällt.
- aufschreiben, was dir ganz und gar nicht gefällt.
- eine spannende, witzige, traurige oder verrückte Stelle aus dem Buch abschreiben.
- aufschreiben, was dir in den Sinn gekommen ist.
- schreiben, welche Person du gerne sein möchtest und warum.
- Fragen aufschreiben, die du einer Person oder Figur gerne stellen möchtest.

Du kannst auch

- über das Hörspiel nachdenken und etwas dazu schreiben.
- über den Film nachdenken und etwas dazu schreiben.
- über das Buch nachdenken und etwas dazu schreiben.

Hast du noch eigene Ideen? Auch für sie ist Platz in diesem Heft!

© Iris Kruse

Was du alles machen kannst:

Du kannst…

… zwischendurch immer mal aufschreiben, wie es weitergehen könnte.

… an eine Person oder Figur einen Brief schreiben.

… aufschreiben, was dir besonders gut gefällt.

… aufschreiben, was dir ganz und gar nicht gefällt.

… aufschreiben, was dir in den Sinn gekommen ist, worüber du nachdenkst, was dir wichtig ist.

… etwas malen oder zeichnen.

… Personen oder Figuren malen und ihnen

Sprechblasen geben.

... eine spannende, witzige, traurige oder verrückte Stelle aus dem Buch abschreiben.

... schreiben, welche Person du gerne sein möchtest und warum.

... FRAGEN AUFSCHREIBEN, DIE DU EINER PERSON ODER FIGUR GERNE STELLEN MÖCHTEST.

... einen Brief an den Autor des Buches schreiben.

... einen Brief an den Regisseur des Realfilms schreiben.

... einen Brief an den Regisseur

des Zeichentrickspielfilms schreiben.

... einen Brief an den Regisseur
der Zeichentrick-Fernsehserie schreiben.

... einen Brief an die Regisseurin
des Hörspiels schreiben.

... einen Brief an eine Schauspielerin
oder einen Schauspieler schreiben.

... einen Brief an eine Sprecherin oder
einen Sprecher schreiben.

... Was noch?!...

Medienangebot für **intermediale Lektüren**

Autor: Titel	ISBN (gedruckte Buchfassung)	ASIN (Film-DVD)	ASIN / ISBN (Hörspiel-CD)	KiKa-Zeichentrickserie	Klassenstufe
Boie, K.: Der kleine Ritter Trenk	3789131636			13 Episoden	1-2
DiCamillo, K.: Winn-Dixie	3423707712	B000BT59CE			1-2
Funke, C.: Hände weg von Mississippi	3791504533	B000UP7SJ6			1-2
Kästner, E.: Emil und die Detektive	Buch: 3791530127 Comic: 3791511688	Lamprecht (1931): B004G224QG Stemmle (1954): B004G224PM Buch (2001): B002IR3776			1-2
Lindgren, A.: Karlsson vom Dach	378914102X	Realfilm: B000FIH5FU Zeichentrickfilm: B0006B3SPM	3837301885	26 Episoden	1-2

Autor: Titel	ISBN (gedruckte Buchfassung)	ASIN (Film-DVD)	ASIN / ISBN (Hörspiel-CD)	KiKa-Zeichentrickserie	Klassenstufe
Sepúlveda, L.: Wie Kater Zorbas der kleinen Möwe das Fliegen beibrachte	3596809193	B003BKGXNO	3867178402		1-2
Maar, P.: Herr Bello	3841501443	B000WEVGZW	3789101052		1-3
Maar, P.: Lippels Traum	3841500625	B0030LYKYI			1-3
Pergaud, L.: Der Krieg der Knöpfe	Buch: 3499212811 Comic: 3938766220	Robert (1962): B000ARNXOS Samuell (2011): B007IEDFDK Barratier (2011): *demnächst*	3934887678		1-3
Steinhöfel, A.: Rico, Oskar und die Tieferschatten	3551310297	*Kinostart: 2012*	3867426791		1-3
Kästner, E.: Pünktchen und Anton	Buch: 3791530143 Comic: 3791511602	Engel (1953): B004G224Q6 Link (1998): B00005QIY5	383730163X		2-3

Autor: Titel	ISBN (gedruckte Buchfassung)	ASIN (Film-DVD)	ASIN / ISBN (Hörspiel-CD)	KiKa-Zeichentrickserie	Klassenstufe
Lindgren, A.: Mio, mein Mio	3789141674	B0007XX2KA	3837302199		2-3
Ende, M.: Der satanarchäolügenialalkohöllische Wunschpunsch	352217948X		3898135446	52 Episoden	3
Lindgren, A.: Ronja Räubertochter	3789129402	B00008DAMB	3837302318		3
Ende, M.: Momo	3522177509	Realfilm: B00004S19D Zeichentrickfilm: B000066672	B000LP5GD0	26 Episoden	3-4
Krüss, J.: Timm Thaler	3789140406	ZDF-Serie: B0000D9R11		26 Episoden	3-4
v.d. Grün, M.: Vorstadtkrokodile	3570216659	Becker (1977): B004X4KHTS Ditter (2009): B00213L4N6	3491240077		3-4

Autor: Titel	ISBN (gedruckte Buchfassung)	ASIN (Film-DVD)	ASIN / ISBN (Hörspiel-CD)	KiKa-Zeichentrickserie	Klassenstufe
Boie, K.: Prinz & Bottelknabe	359680888X	B004FH7T30			4-6
Held, K.: Die rote Zora und ihre Bande	3551359334	B0019UJYU2	3794185463		4-6
Lindgren, A.: Die Brüder Löwenherz	3789129410	B00013PFM4	3837304841		4-6

Weiterführende Literatur zur **intermedialen Lektüre**

Kruse, Iris: Figuren, Handlungen und Räume in Text, Ton und Bild: Literarisches und medienästhetisches Lernen in intermedialer Lektüre. In: Josting, Petra/Klaus Maiwald (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. kjl&m extra 2010, S. 177-185.

Kruse, Iris: Medien und Mediengeschichten. Kinderliterarische Medienvielfalt als Herausforderung für den Literaturunterricht (Basisartikel). In: Grundschulunterricht Deutsch 1/2011, S. 4-6.

Kruse, Iris: Kinderliterarischen Geschichten in verschiedenen Medien begegnen. Ein intermediales Lektüreprojekt zu Astrid Lindgrens "Mio, mein Mio". In: Grundschulunterricht Deutsch 1/2011, S. 27-34.

Kruse, Iris: Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In: Marci-Boehncke / Matthias Rath (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed 2011, S. 200-210.

Kudlowski, Marc: Das Tauschgeschäft. Kirsten Boies „Prinz und Bottelknabe" – Realistische Kinderliteratur real verfilmt. In: Grundschulunterricht Deutsch 1/2012, S. 39-45.

Kudlowski, Marc / Kruse, Iris: "Hunde sprechen hundlich, Mönschen sprechen mönschlich." Ein medienintegratives Lektüreprojekt. In: Grundschule Deutsch 3/2012, S. 18-21.

AG 7 – Beate Leßmann:
Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben

Anregungen für die Öffnung von Unterricht (Grundschule und Sekundarstufe I)

Die Entwicklung der Rechtschreibung ist Teil der Schreibkompetenzentwicklung. Rechtschreiben ist nicht Selbstzweck, es ordnet sich dem Schreiben von Texten unter. Das Erlernen einer normierten Rechtschreibung leistet einen wichtigen Beitrag für die Lesbarkeit von Texten. Diese für die eigenen Textproduktionen anzustreben, lässt Schüler/-innen verstehen, warum Rechtschreiblernen notwendig ist.
Besonders deutlich und nachvollziehbar wird dieser Zusammenhang für die Schüler/-innen, wenn das Rechtschreibtraining seinen Ausgangspunkt in den eigenen Textproduktionen nimmt.

1.) Individuell bedeutsames Schreiben

Ein fest gebundenes Schreibbuch fordert Schülerinnen und Schüler auf, eigene Texte zu schreiben. Gedanken, Ideen, Erfahrungen – Beglückendes wie Belastendes, Einsichten, Phantasien, Wünsche u.a. dürfen hier aufgeschrieben werden. Je weniger inhaltlich vorgegeben wird, desto eher entstehen individuell bedeutsame Texte.

Liebe

Dieses **Schreibbuch** ist für dich. Du darfst hineinschreiben...

...was dir im Kopf herumgeht,
...was dir auf der Seele liegt,
...was du mit anderen erlebt hast,
...was du dir ausdenkst,
...was du wünschst, hoffst, träumst,
...was dich freut oder ärgert,
...was du herausgefunden hast,
...wovon du überzeugt bist,
...worüber du noch mehr erfahren möchtest,
...was du ändern möchtest,
...was du magst oder nicht magst,
...

Alle Texte sind erlaubt. Einige Beispiele:

Wünsche **Gedanken** Träume ***Sprüche***

Witze ***Lieder*** Geschichten **Sachtexte**

Science Fiction Überlegungen **Aufrufe** Kommentare

Zusammenfassungen Gedichte *Rezensionen*

Pro- und Contra-Argumente Berichte **Rätsel**

Du kannst auch **Stichworte**, **Listen**, **Tabellen**, **Mind Maps**... schreiben.

Natürlich darfst du auch malen, Bilder oder Fotos einkleben und dazu schreiben, verschiedene Stifte und Schriften verwenden...
Alles ist erlaubt, damit es wirklich zu deinem eigenen Schreibbuch wird!

Viel Freude beim Schreiben wünscht dir

Beispiel für eine „Einladung zum Schreiben“ (Sekundarstufe)

Regelmäßig erhalten die Schüler/-innen Zeit, um sich auf Eigenes schreibend zu konzentrieren. Jede/r arbeitet gemäß seiner individuellen Lernvoraussetzungen. Fest ritualisierte „Schreibzeiten“ (z.B. wöchentlich 30 Minuten) haben sich vor allem für den Einstieg in offenere Unterrichtsformen bewährt. Die entstehenden Texte – die unzählige Textformen umfassen - bilden die Grundlage für weitere Lernprozesse zum Ausbau von Schreibkompetenzen (in Autorenrunden, Schreibberatung und Schreibkonferenzen; s. AG 29: Vom roten Faden zum Textgewebe).
Erfahrungen aus den Klassen 1 bis 9 bestätigen, dass Schüler/-innen den Raum, den das Schreiben im Tage- oder Schreibbuch bietet, gerne in Anspruch nehmen und vergleichsweise motiviert schreibprozessrelevante Einsichten aus den eigenen Verschriftungen entwickeln. Sie erfahren dabei nicht nur eine Würdigung ihrer Person und ihrer persönlichen Situation (die hier manchmal außerordentlich ehrlich und deutlich artikuliert wird), sondern auch eine Wertschätzung ihrer individuellen Kompetenzentwicklungen.

2.) Eigene Texte als Basis des individuellen Rechtschreibtrainings

Die eigenen Texte zeigen die authentischen Rechtschreibleistungen. Fehlschreibungen und Unsicherheiten werden zur Grundlage für ein individualisiertes Rechtschreiblernen. Ausgehend von den nicht normgerechten Schreibungen ergeben sich individuell unterschiedliche Übungsschwerpunkte.
Passende Übungen, wie z.B. die aus den „Rechtschreibboxen“ werden ausgewählt und zugewiesen (Abbildung s. „Box“)[1].
Aus den Texten ergeben sich zudem Lernwörter, die langfristig geübt werden, etwa in einem Fünf-Fächer-Lernkartei-System (Abb.: „W“ für „Wörterklinik“ oder für „Wörter, bei denen Unsicherheiten in der Schreibung bestehen“) oder einer vergleichbaren Software[2].
Ein weiterer Schwerpunkt des Rechtschreiblernens liegt im Training der Arbeitstechniken, die benötigt werden, um einen eigenen Text eigenständig zu kontrollieren und zu verbessern (Nachschlagen im Wörterbuch, Abschreiben)[3].

Textbeispiel aus Klasse 2

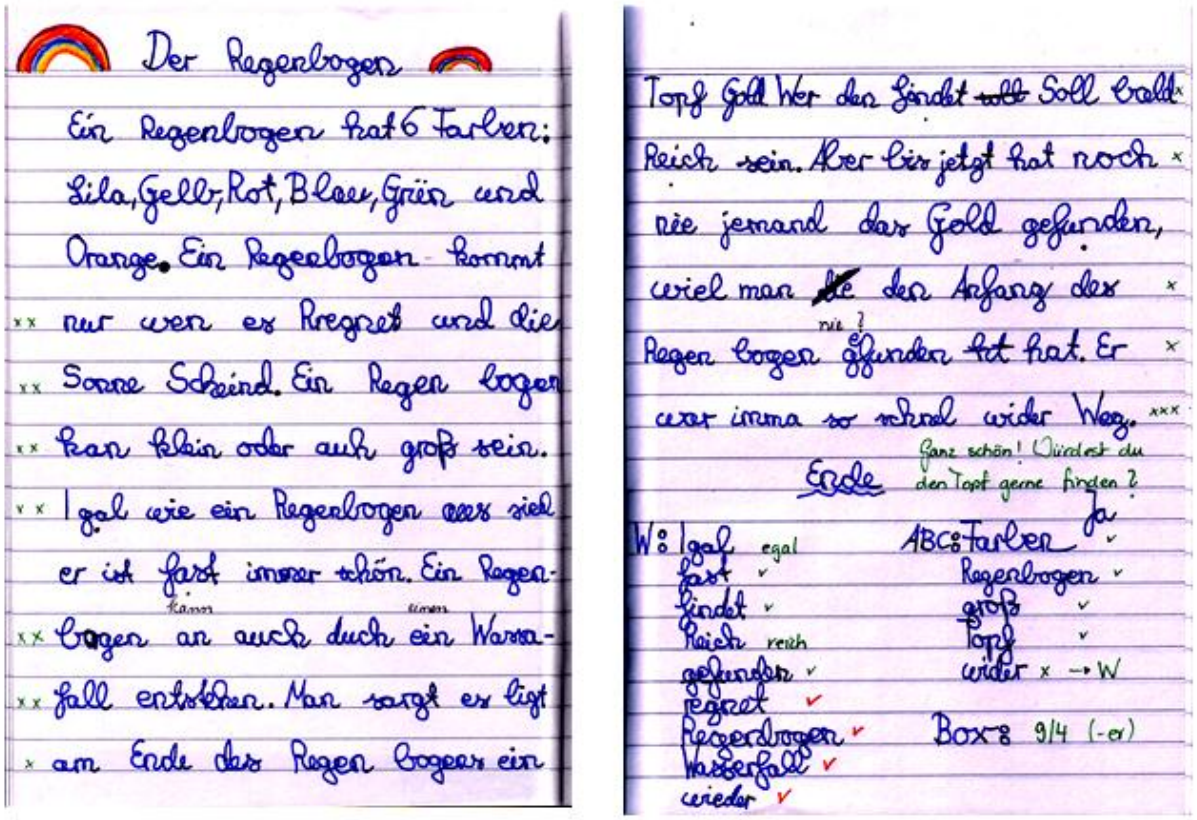
Karte aus der Rechtschreibbox (Grundschule)

---

[1] Leßmann, Rechtschreibboxen für die Grundschule (3 Teile) bzw. Sekundarstufe (5 Teile), Dieck.
[2] Kuschmierz, Computer-Lernkartei, Dieck 2002.
[3] Zusammenfassend dargestellt in: Leßmann/Ostermann/Rathjen, Rechtschreibbox für die Sekundarstufe, Begleitheft mit Anregungen, Beispielen, Vorlagen, Dieck-Verlag 2008 (7,20).

Dem persönlichen Kommentar der Lehrerin auf den Inhalt des Textes folgen hier Hinweise für das Rechtschreiblernen in einem ausgewählten Übungsbereich (Karte 40/4: ie) und die individuelle Wortschatzarbeit (W).
In einer dafür vorgesehenen Zeit (z.B. Schreibzeit) bearbeiten die Schüler/-innen ihre Aufgaben.

Das folgende Beispiel zeigt, dass Schülern/-innen ihr eigenes Rechtschreiblernen mit diesen Verfahren weitgehend selbstverantwortlich in die Hand nehmen können:



Der Regenbogen

Ein Regenbogen hat 6 Farben: Lila, Gelb, Rot, Blau, Grün und Orange. Ein Regenbogen kommt nur wen es Regnet und die Sonne Scheint. Ein Regen bogen kan klein oder auch groß sein. Igal wie ein Regenbogen aus sieht er ist fast immer schön. Ein Regen-bogen an auch duch ein Wassa-fall entstehen. Man sagt es liegt am Ende des Regen bogens ein

Topf Gold Wer den findet ~~soll~~ Soll Reich sein. Aber bis jetzt hat noch nie jemand das Gold gefunden, weil man ~~de~~ den Anfang des Regen bogen gefunden hat hat. Er war imma so schnell wider Weg.

wie ?

Ganz schön! Würdest du den Topf gerne finden?

Ende

ja

W: Igal egal
fast
findet
Reich reich
gefunden
regnet
Regenbogen
Wasserfall
wieder

ABC: Farben
Regenbogen
groß
Topf
wider x → W

Box: 9/4 (-er)

Textbeispiel aus Klasse 6

Die Schreiberin hält bereits während des Schreibens rechtschriftliche Unsicherheiten durch einen Punkt unter einzelnen Wörtern fest (Igal, fast, findet, Reich, gefunden) und notiert diese selber unter dem Text als W-Wörter.
Außerdem hat die Schülerin unmittelbar nach dem Aufschreiben hinter der Abkürzung „ABC“ angegeben, welche Wörter ihrer Meinung nach sicher korrekt geschrieben wurden. „ABC“ steht für „ABC-Heft“, ein alphabetisch geordnetes Wörterheft, in dem diese Wörter gesammelt werden. Hier werden nach erfolgreicher Übung auch die W-Wörter festgehalten.
Hinter die Abkürzung „Box“ wird die Lehrerin die Nummer der passenden Übung aus der Rechtschreibbox notieren. Gelegentlich unterbreiten Schüler/-innen an dieser Stelle bereits selber einen Übungsvorschlag.
Mit diesen Kommentaren versehen erhält die Lehrerin den Text. Sie reagiert zunächst auf den Inhalt und gibt durch Kreuze am Rand Hinweise auf ausgewählte nicht normgerecht geschriebene Wörter, die im Nachgang durch die Schülerin zu den bereits notierten W-Wörtern hinzugefügt werden. Zusätzlich bestätigt sie die korrekte Schreibung der vorhandenen W- und ABC-Wörter durch ein Häkchen. Oder sie bittet durch ein vereinbartes Zeichen (wie hier das Kreuz bei „wider“) die Schülerin, das Wort selber im Wörterbuch nachzuschlagen und als W-Wort aufzunehmen.

Und schließlich weist die Lehrerin ihr eine Karte zum Training von Wörtern mit der Endsilbe „er“ zu (9/4). Die Übung ergibt sich aus den Schreibungen „Wassafall“ und „imma“. Hätte die Schülerin selber eine Übung vorgeschlagen, so würde die Lehrerin die entsprechende Boxnummer angeben.

Die Rechtschreibboxen für die Grundschule (3 Teile) und für die Sekundarstufe (5 Teile) enthalten Übungen zu klassischen Fehlertypen (Verdoppeln, Dehnen, Satzzeichen, Groß- und Kleinschreibung usw.), zu Strategien (Ableiten, Verlängern u.a.) und für das Training grundlegender Arbeitstechniken

(eigenständige Textkorrektur, Nachschlagen, Abschreiben). Auf allen Karten erlaubt die Rückseite eine Selbstkontrolle.

Die Kommentare und Hinweise unter den eigenen Texten organisieren das Rechtschreibtraining. Das Vorbereiten und Kopieren von Arbeitsblättern für die ganze Klasse entfällt – ebenso wie das Bearbeiten im Gleichschritt - zugunsten eines individuell strukturierten Rechtschreibtrainings. Die Schüler/-innen entnehmen den Hinweisen unter den Texten ihre Aufgaben.

Anstelle regelmäßig gegebener Hinweise unter den Texten kann auch aufgrund von mehreren Texten ein Übungsplan mit mehreren Aufgaben für einen längeren Zeitraum erstellt werden. Dieser kann sich auch aufgrund anderer Texte ergeben (Diktate, Textproduktionen/„Aufsätze“).

Übungsplan (Rechtschreibung) für Tom

Start: 5. 12. Ende: _____

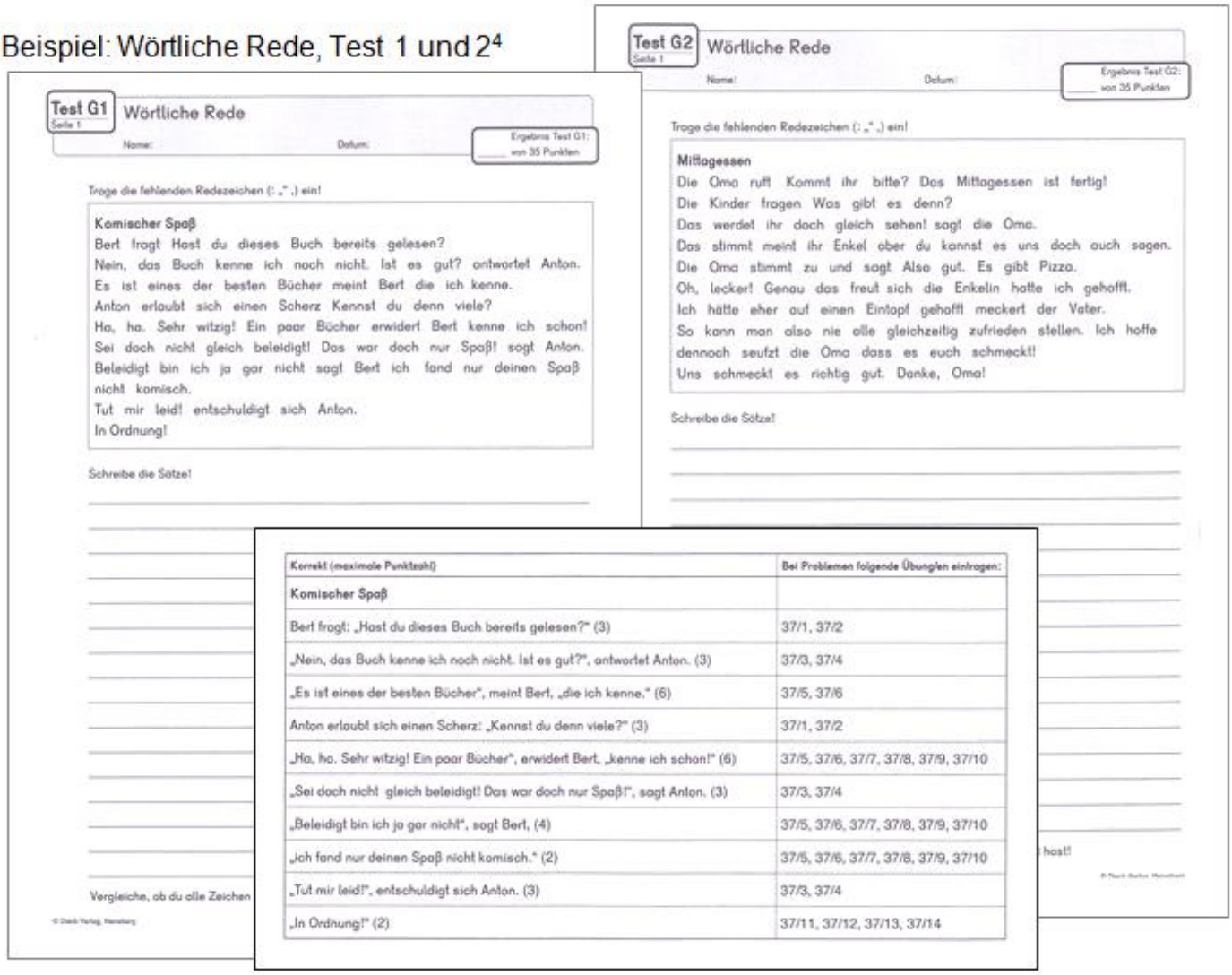
Bitte bearbeite in der nächsten Zeit folgende Übungen aus der Rechtschreibbox:

Bereich	Box-Nummer	☺	😐	☹	vorgelegt am
Nominalisierung (der Name)	11124				
Komma vor „weil“ (begründend)	1617				
Komma vor „aber“ (einschränkend)	16112				
Komma vor „dass“	16113				
k nach l,n,r (wirklich)	3516				

3.) Lernstandsdiagnosen als Grundlage der individuellen Förderung

Die individuelle Förderung kann sich zudem aus Lernstandsdiagnosen zu den verschiedenen Bereichen der Rechtschreibung ergeben. Ein erster Test zeigt, welche Übungen der oder die Einzelne benötigt. Nach dem Training an den individuellen Fehlerschwerpunkten erfolgt eine Überprüfung des Lernfortschritts aufgrund eines zweiten genauso strukturierten Tests mit exakt denselben Anforderungen. Der Vergleich gibt Aufschluss über die individuelle Entwicklung in diesem Bereich.

Beispiel: Wörtliche Rede, Test 1 und 2[4]



Test G1 Wörtliche Rede

Name: Datum: Ergebnis Test G1: ____ von 35 Punkten

Trage die fehlenden Redezeichen (: „ “ .) ein!

Komischer Spaß
Bert fragt Hast du dieses Buch bereits gelesen?
Nein, das Buch kenne ich noch nicht. Ist es gut? antwortet Anton.
Es ist eines der besten Bücher meint Bert die ich kenne.
Anton erlaubt sich einen Scherz Kennst du denn viele?
Ha, ha. Sehr witzig! Ein paar Bücher erwidert Bert kenne ich schon!
Sei doch nicht gleich beleidigt! Das war doch nur Spaß! sagt Anton.
Beleidigt bin ich ja gar nicht sagt Bert ich fand nur deinen Spaß nicht komisch.
Tut mir leid! entschuldigt sich Anton.
In Ordnung!

Schreibe die Sätze!

Vergleiche, ob du alle Zeichen

Test G2 Wörtliche Rede

Name: Datum: Ergebnis Test G2: ____ von 35 Punkten

Trage die fehlenden Redezeichen (: „ “ .) ein!

Mittagessen
Die Oma ruft Kommt ihr bitte? Das Mittagessen ist fertig!
Die Kinder fragen Was gibt es denn?
Das werdet ihr doch gleich sehen! sagt die Oma.
Das stimmt meint ihr Enkel aber du kannst es uns doch auch sagen.
Die Oma stimmt zu und sagt Also gut. Es gibt Pizza.
Oh, lecker! Genau das freut sich die Enkelin hatte ich gehofft.
Ich hätte eher auf einen Eintopf gehofft meckert der Vater.
So kann man also nie alle gleichzeitig zufrieden stellen. Ich hoffe
dennoch seufzt die Oma dass es euch schmeckt!
Uns schmeckt es richtig gut. Danke, Oma!

Schreibe die Sätze!

hast!

Korrekt (maximale Punktzahl)	Bei Problemen folgende Übung/en eintragen:
Komischer Spaß	
Bert fragt: „Hast du dieses Buch bereits gelesen?“ (3)	37/1, 37/2
„Nein, das Buch kenne ich noch nicht. Ist es gut?“, antwortet Anton. (3)	37/3, 37/4
„Es ist eines der besten Bücher“, meint Bert, „die ich kenne.“ (6)	37/5, 37/6
Anton erlaubt sich einen Scherz: „Kennst du denn viele?“ (3)	37/1, 37/2
„Ha, ha. Sehr witzig! Ein paar Bücher“, erwidert Bert, „kenne ich schon!“ (6)	37/5, 37/6, 37/7, 37/8, 37/9, 37/10
„Sei doch nicht gleich beleidigt! Das war doch nur Spaß!“, sagt Anton. (3)	37/3, 37/4
„Beleidigt bin ich ja gar nicht“, sagt Bert, (4)	37/5, 37/6, 37/7, 37/8, 37/9, 37/10
„ich fand nur deinen Spaß nicht komisch.“ (2)	37/5, 37/6, 37/7, 37/8, 37/9, 37/10
„Tut mir leid!“, entschuldigt sich Anton. (3)	37/3, 37/4
„In Ordnung!“ (2)	37/11, 37/12, 37/13, 37/14

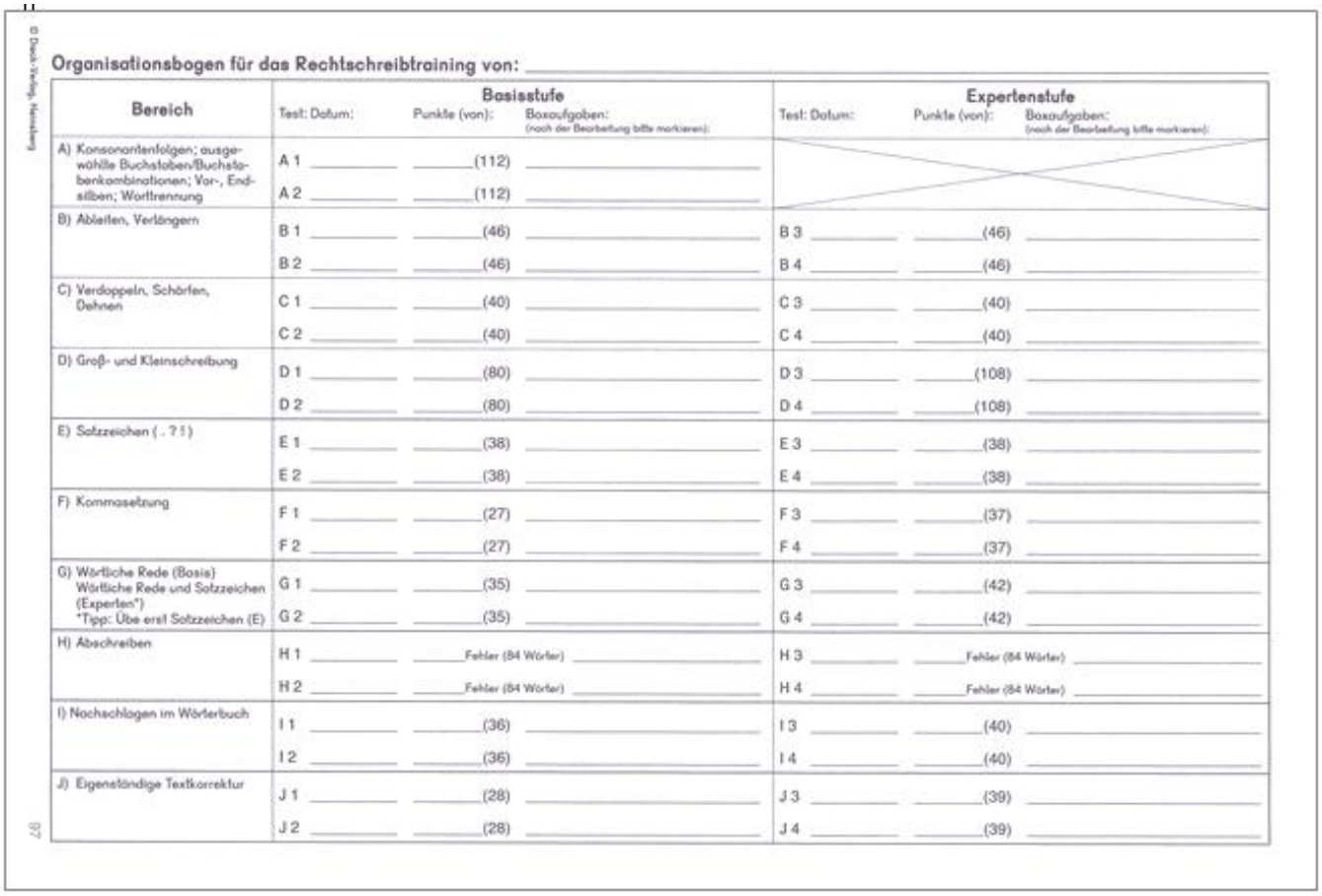
Vor- und Nachtests zu allen grundlegenden Bereichen der Rechtschreibung enthält das „Trainingspaket für individuelles und selbstständiges Rechtschreiblernen in der Sekundarstufe I“[5].

Mit Hilfe eines „Organisationsbogens“ (s. Abb.) ist es möglich, dass Schüler/-innen das komplette Rechtschreiblernen über einen größeren Zeitraum selbstständig organisieren und ihre individuellen Lernfortschritte dokumentieren. Die Schüler/-innen entscheiden anhand des Bogens selber, in welchem Bereich sie ihre Kompetenzen zunächst testen und anschließend vertiefen wollen. Mit Hilfe eines Auswertungsbogens stellen sie auf der Grundlage ihrer Unsicherheiten und Fehler ein eigenes Trainingsprogramm für die folgende Zeit zusammen. Kontrolltests dokumentieren die Erfolge. Die Tests können Diktate in unterschiedlicher Weise ersetzen. Den Schülern/-innen kann etwa eingeräumt werden, den besten Test zur Benotung vorzulegen.

[4] Kopiervorlagen in: Begleitheft zur Rechtschreibbox für die Sekundarstufe, Dieck/Heinsberg 2008. Vorlagen für die Grundschule in: Begleitheften zur Rechtschreibbox für die Grundschule, Dieck/Heinsberg 2009.

[5] Leßmann/Ostermann/Rathjen, Trainingspaket Rechtschreiben: 38 Diagnose- und Kontrolltests, Auswertungshilfen, Organisationsbogen für Schüler/-innen zur Unterstützung des individuellen und selbstständigen Rechtschreiblernens. Ergänzungsmaterial zur Rechtschreibbox für die Sekundarstufe I (Kopiervorlagen). Dieck-Verlag Heinsberg 2009.

Organisationsbogen für den/die Schüler/-in:
(Aus: Leßmann/Ostermann/Rathjen, Trainingspaket Rechtschreiben, Heinsberg 2009)



Organisationsbogen für das Rechtschreibtraining von: _____

Bereich	Basisstufe: Test: Datum:	Punkte (von):	Boxaufgaben: (nach der Bearbeitung bitte markieren):	Expertenstufe: Test: Datum:	Punkte (von):	Boxaufgaben: (nach der Bearbeitung bitte markieren):
A) Konsonantenfolgen; ausgewählte Buchstaben/Buchstabenkombinationen; Vor-, Endsilben; Worttrennung	A 1	(112)				
	A 2	(112)				
B) Ableiten, Verlängern	B 1	(46)		B 3	(46)	
	B 2	(46)		B 4	(46)	
C) Verdoppeln, Schärfen, Dehnen	C 1	(40)		C 3	(40)	
	C 2	(40)		C 4	(40)	
D) Groß- und Kleinschreibung	D 1	(80)		D 3	(108)	
	D 2	(80)		D 4	(108)	
E) Satzzeichen (. ? !)	E 1	(38)		E 3	(38)	
	E 2	(38)		E 4	(38)	
F) Kommasetzung	F 1	(27)		F 3	(37)	
	F 2	(27)		F 4	(37)	
G) Wörtliche Rede (Basis) Wörtliche Rede und Satzzeichen (Experten*) *Tipp: Übe erst Satzzeichen (E)	G 1	(35)		G 3	(42)	
	G 2	(35)		G 4	(42)	
H) Abschreiben	H 1	Fehler (84 Wörter)		H 3	Fehler (84 Wörter)	
	H 2	Fehler (84 Wörter)		H 4	Fehler (84 Wörter)	
I) Nachschlagen im Wörterbuch	I 1	(36)		I 3	(40)	
	I 2	(36)		I 4	(40)	
J) Eigenständige Textkorrektur	J 1	(28)		J 3	(39)	
	J 2	(28)		J 4	(39)	

Literatur/Material:

- Kuschmierz, D./Schwarz, Chr., Individuelles Grundwortschatztraining mit der Computer-Lernkartei, Dieck/Heinsberg 2002.
- Leßmann, B., Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Dieck/Heinsberg 2007. (www.dieckbuch.de)
- Dies.., Rechtschreibboxen für die Grundschule, Dieck/Heinsberg, erweiterte Neuauflage 2009, 3 Teile
- Leßmann, B./Ostermann/J., Rathjen, N., Rechtschreibboxen für die Sekundarstufe, Dieck/Heinsberg 2008/2009, 5 Teile
- Dies., Rechtschreibbox für die Sekundarstufe, Begleitheft zu allen fünf Teilen mit Anregungen, Beispielen, Vorlagen. Dieck Heinsberg 2008
- Dies., Trainingspaket Rechtschreiben: 38 Diagnose- und Kontrolltests, Auswertungshilfen, Organisationsbogen für Schüler/-innen zur Unterstützung des individuellen und selbstständigen Rechtschreiblernens. Ergänzungsmaterial zur Rechtschreibbox für die Sekundarstufe I (Kopiervorlagen). Dieck Heinsberg 2009.
- Spitta, G., Freies Schreiben – eigene Wege gehen, Lengwil/Schweiz 1998.

Hospitations- und Fortbildungsangebote
Wenn Sie die vorgestellten Elemente im Unterricht sehen möchten, dann besuchen Sie Kollegen/-innen, die so arbeiten. Sie können dieselben Kolleginnen auch zu einer Fortbildung einladen. Angebote finden Sie unter Abrufveranstaltung:
DEU0500 (für die Sekundarstufe) **DEU0389 (für die Grundschule)**

AG 8 – Prof. Dr. Christina Garbe:
Von „Gregs Tagebuch“ bis „Eragon“

Aufgrund des Umfangs wurden diese Unterlagen nur den Teilnehmern in gedruckter Form ausgehändigt.

AG 9 – PD Dr. Thomas Möbius:
Literarisches Lernen – Drama und Theater im Deutschunterricht

!!! Diese AG muss dieses Jahr leider ausfallen und wird im nächsten Jahr nachgeholt. !!!

1) Wie lässt sich literarisches Lernen definieren?
Die verschiedenen Aspekte des literarischen Lernens differenziert Kaspar Spinner aus, er unterscheidet die folgenden Teilkompetenzen: (a) beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, (b) subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen, (c) sprachliche Gestatung aufmerksam wahrnehmen, (d) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, (e) narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen, (f) mit Fiktionalität bewusst umgehen, (g) metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen, (g) sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen, (h) mit dem literarischen Gespräch vertraut werden, (i) prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen, (j) literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln (vgl. Kaspar Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, H. 1 (2006), S.6-16).

2) Warum eignen sich dramatische Texte für das literarische Lernen?
Dramatische Texte sind auf der einen Seite *literarische* Texte wegen ihrer Überstrukturierung und der Gebundenheit ihrer Sprache; ihre Besonderheit besteht darin, dass sie nur in seltenen Fällen *Lese*-Texte sind, sondern vielmehr auf eine innere/mentale Inszenierung ausgerichtet und mithin auf die Realisierung als theatralischer Texte angelegt sind.

3) Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die schulische Vermittlung dramatischer Texte?
Der dramatische Text zielt stärker als lyrische oder epische Texte auf die innere/mentale Inszenierung, das heißt auf die Vorstellungsbildung (Imagination). Eine rein auf den schriftlichen Text basierte Vermittlung wäre somit nicht gattungsgemäß, ein Literaturunterricht verfehlt die theatralische Dimension der Texte, wenn der Blick ausschließlich auf Formen, Inhalte, Strukturen und Handlungsverläufe beschränkt bleibt, wo es eigentlich um ein In-Szene-Setzen des Körpers, des Sprechens und des Raumes, um eine performative Dimension geht (vgl. **Hans Lösener**: Konzepte der Dramendidaktik. In: Günter Lange, Swantje Weinhold (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2005, 297–318). Es bieten sich handlungs- und produktionsorientierte Vermittlungswege an (vgl. z.B. **Günter Waldmann**: Produktiver Umgang mit dem Drama. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider 2004). Vor allem aber sind Aufführungen zu verwenden, da man mit ihnen Beispiele für theatralische Texte hat, mit denen alle von Spinner genannten Teilkompetenzen des literarischen Lernens vermittelt werden können.

4) Welche methodischen Wege lassen sich einschlagen?
Im Workshop werden anhand des Jugendtheaterstücks „Hotel Paraiso“ von Lutz Hübner (die vorherige Lektüre des Schauspiels ist nicht erforderlich) konkrete Beispiele zu den folgenden Aspekten erarbeitet: (a) Vorstellungen bilden auf der Grundlage der „dramatis personae“, (b) dramaturgische Handlungslogik verstehen durch die Arbeit mit dramaturgischen Modellen, (c) theatralische Gestaltung aufmerksam wahrnehmen durch das Erschließen der Zusammenhänge von theatralischen und dramatischen Zeichen (vgl. „Überblick über die Zusammenhänge von dramatischen und theatralischen Zeichen“), (e) theatralische Gestaltung aufmerksam wahrnehmen durch eigene Inszenierungskonzepte in Form von Regiebüchern, (d) Anschlusskommunikation/mit dem Gespräch über Literatur vertraut werden in Form von Rezensionen.
Am Ende der Veranstaltung soll eine kritische Diskussion der vorgestellten Konzepte gerade ihre schulische Realisierbarkeit beleuchten.

Überblick über die Zusammenhänge von dramatischen und theatralischen Zeichen

<table>
<tr><td rowspan="4">theatralische Zeichen</td><td colspan="5">visuell</td></tr>
<tr><td colspan="3">auf den Raum bezogen</td><td colspan="2">auf den Schauspieler bezogen</td></tr>
<tr><td>„Schau-Ort“

Karren, Wagen, Kirche, Marktplatz, Fabrik, Hof, Wiese, Straße, Zimmer</td><td>„Schau-Raum“

Bühnenbau, steinernes/ hölzernes Bühnenhaus, Aufteilung Bühnen-/Zuschauerraum, Galerien, Logen</td><td>„Schau-Platz“

Tableaus, Illusionsgemälde, Soffitten, Maschinen, Beleuchtung, Prospekte, Projektionen</td><td>Erscheinung

Statur/Aussehen, Körperhaltung, Physiognomie, Maske (starre Maske, Halbmaske), Schminke, Frisur, Kostüm, Kopfbedeckung, olfaktorisch</td><td>Tätigkeit

Kinesik (Körperbewegungen), Mimik (Gesichtsbewegungen), Gestik (Gebärdensprache: Gesicht, Hände, Körper - ohne Positionswechsel), Proxemik (Raumverhalten - Körperbewegung mit Positionswechsel)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">dramatische Zeichen</td><td colspan="3">Raumangaben</td><td colspan="2">Figurenbeschreibung</td></tr>
<tr><td colspan="5">Regieanweisung („Nebentext“)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="4">theatralische Zeichen</td><td colspan="3">akustisch</td></tr>
<tr><td colspan="2">sprachliche Zeichen</td><td rowspan="2">nicht-sprachliche Zeichen</td></tr>
<tr><td>paralinguistische Zeichen</td><td>linguistische Zeichen</td></tr>
<tr><td>Stimmausdruck

Register, Intonation

Sprechweise

Tonhöhe, Betonung, Tonstärke, Melodie, Dynamik, Artikulation, Rhythmus, Phrasierung, Tempo/Pausen</td><td>Wortschatz, Wortschatz, Wortebenen, Sprechakte, Sprachhandlungen</td><td>Musik, Geräusche, Klangeffekte, Tonunterlegungen, Lichteffekte</td></tr>
<tr><td rowspan="2">dramatische Zeichen</td><td>Ausdruck</td><td>Rollentext</td><td>Zusatzeffekte</td></tr>
<tr><td colspan="2">„Haupttext“</td><td>Regieanweisung

(„Nebentext“)</td></tr>
</table>

(aus: Rudolf Denk; Thomas Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. 2. neu bearbeitete Aufl. Berlin: Schmidt 2010, S. 115)

AG 10 – Prof. Dr. Klaus Maiwald:
Filmisches Erzählen und Filmsehen im Deutschunterricht

Filmsehen im Deutschunterricht – „Die Entdeckung der Currywurst“
Die Entdeckung der Currywurst (R: Ulla Wagner, D 2007), DVD.
Timm, Uwe (1993): Die Entdeckung der Currywurst. München: dtv 2004.

1. Den Film als „Lesebrücke“ einsetzen

2. Der *main title sequence* eine Musik unterlegen und die Wahl begründen

3. Die Erzählstruktur der Novelle erschließen und filmische Darstellungsmöglichkeiten erörtern

4. Darstellungsmöglichkeiten von Schrifttext und Film abwägen
   - Textbeispiel: Die Entdeckung der Currywurst (Die erste Currywurst)

5. Der Wiedersehens-Szene einen Dialog unterlegen und begründen; mit dem Filmdialog und mit der Passage in der Novelle vergleichen
   - Textbeispiel: Die Entdeckung der Currywurst (Das Wiedersehen)

6. Die Schluss-Einstellung des Films (Serviette) bewerten und mit dem Ende der Novelle vergleichen („Novelle“)

Information 1: Analyse-Instrumentarium

a) Grundlegende filmanalytische Begriffe und Kategorien

nach Frederking / Krommer / Maiwald 2008, S. 173-182; Maiwald 2010

1. Analyse des Visuellen

Einstellungsgröße

Perspektive

Farbe, Format, Licht

Bewegungen: Figuren und der Objekte, Kamerabewegung, Schnitt und Montage.

Kamerabewegungen

Schnitt und Montage

2. Analyse des Auditiven

im Bild und Teil der Handlung: on / synchron	von außen dazukommend: off / asynchron

- Hintergrundmusik / Soundtrack
- Geräusche aus der dargestellten Wirklichkeit
- gesprochene Sprache inkl. paralinguistische Elemente und Körpersprache (der Figuren); voice over (Einblendung einer Erzählstimme)

3. Analyse des Narrativen

Figuren
objektive und subjektive Kamera
narrative Einheiten: Einstellung, Szene, Sequenz
geschlossene und offene Form
Bedeutung von Schnitt und Montage

Genres und Plotmuster

b) Systematik filmischer Codes:

nach Kuchenbuch 2005, S. 36, 92; Maiwald 2010, S. 174

Codes der kulturellen Diskurse und Ideologien (Zeitgeist, Mentalität)

Codes des Inhalts:
Geschichte „vor der Kamera"

Stoff, story, Handlung:

- Dekor (Landschaften, Bauten, Requisiten)
- Darsteller (Typen, Mimik, Gestik, Kostüme, Masken)
- Sprache, Geräusche, Musik (*on*)

Codes der Form:
Film „in und nach der Kamera"

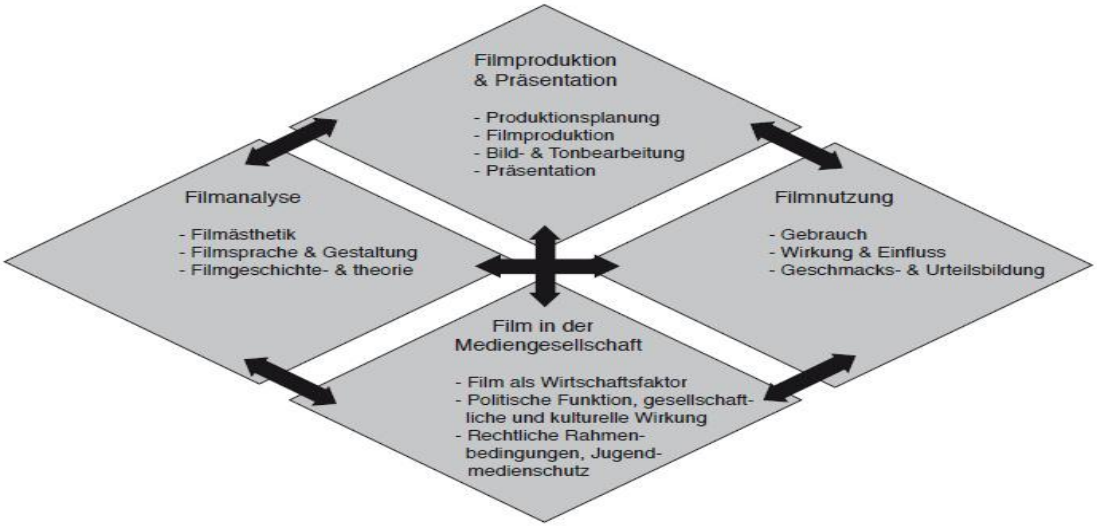
Verfilmung:

- Einstellungsgröße
- Perspektive
- Belichtung
- Kamerabewegung
- Schnitt und Montage
- Nachvertonung
- Spezialeffekte
- [...]

Codes der Erzähltraditionen, Formate und Genres
(textübergreifende thematische und formale Muster)

Information 2: Mögliche Bereiche einer „Filmbildung"

KOMPETENZBEREICHE & INHALTE



Kulturelles Handlungsfeld Film

http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091116_Filmbildung_LKM.pdf, 04.04.2012

Information 3: Methodische Möglichkeiten (nach Abraham 2009)

- Filmgespräche führen
- Schreiben zu Filmen
- Arbeit mit Filmplakaten – auch mit Trailern
- Arbeit mit Filmstills / Standbildern
- Arbeit mit ausgewählten Szenen / Sequenzen
- Arbeit mit der literarischen Vorlage

Literatur:

Abraham, Ulf (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze: Klett/Kallmeyer.
Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung (2., überarbeitete Auflage). Berlin. Erich Schmidt.
Kompetenzorientiertes Konzept für schulische Filmbildung (http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/091116_Filmbildung_LKM.pdf, 04.04.2012).
Kuchenbuch, Thomas: Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik. 2. Aufl. Wien 2005 (= UTB, 2648).
Maiwald, Klaus (2010): Grundlegende filmanalytische Begriffe und Kategorien. In: Josting, Petra / Maiwald, Klaus (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. München: kopaed, S. 168-176 (= kjl&m.extra 10).

Prof. Dr. Klaus Maiwald
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Universität Augsburg
Deutschland

http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/
Klaus.Maiwald@phil.uni-augsburg.de

AG 11 – Harald Bock:
Hermann Hesse „Unterm Rad“

Prozess- und Produktionsorientierung beim Schreiben in der Sekundarstufe I

Hermann Hesses autobiografisch gefärbter Schulroman "Unterm Rad" ist ein Klassiker der Moderne, der den tragischen Tod des Protagonisten Hans Giebenrath zum Inhalt hat. Hauptsächlicher Ort der Handlung ist das berühmte Internat im Kloster Maulbronn. Der Workshop bietet ein Unterrichtsmodell, das im Rahmen von Glücks- und Schuldfrage auf das Spannungsverhältnis von Selbstbehauptung und Selbstzerstörung ausgerichtet ist. Methodisch folgt es im Sinne von Prozess- und Produktionsorientierung dem lesepsychologischen Konzept des *mentalen Modells*. Im Mittelpunkt des Kompetenztrainings steht die Schreibform *Literarische Interpretation* und das curriculare Anliegen, die Schülerinnen und Schüler der Klassen 7-9/10 an das Anforderungsniveau der Sekundarstufe II heranzuführen. Im Workshop werden zwei Aspekte des im Folgenden zusammengefassten Unterrichtsmodells näher vorgestellt und erprobt.

Der erste Schritt des Unterrichtsmodells besteht in einer vorgeschalteten Motivationsphase, die den autobiografischen Hintergrund des Romans beleuchtet (Telegramm des Internats an Hesses Eltern) und dem Zweck dient, das Aufstellen einer problemorientierten Interpretationsthese zu üben. Dieses Vorgehen zielt zudem darauf, ein über das rein nachvollziehende Verstehen hinausgehendes aktives Interpretieren zu initiieren.[1] Nach erfolgter häuslicher Lektüre werden in einem Orientierungsgespräch die ersten Lektüreeindrücke ausgetauscht und geordnet: "Was haben wir bereits verstanden?" - "Was haben wir nicht verstanden?" - "Was möchten wir genauer untersuchen?".

In der Folge wird der Roman nicht rein textchronologisch Kapitel um Kapitel interpretiert, sondern in einem Dreischritt werden unter dem Schwerpunkt der schriftlichen Interpretation die Figurencharakteristik, die Interpretation der inneren und äußeren Handlung sowie die Erzählanalyse eingeübt bzw. vertieft. Parallel wird sukzessive das Verfassen der Einleitung, des Hauptteils und des Schlusses trainiert.

In Hesses Roman schaltet und waltet ein allwissender bzw. extradiegetischer Erzähler, der sich sowohl in die Figuren hineinversetzt als auch die olympische Perspektive einnimmt (Einsatz eines grafisch gestalteten Arbeitsbogens/Tafelbildes). Damit die Schülerinnen und Schüler nicht nur wiedergeben, was der Erzähler über die Figuren schreibt, wird aus der Psychologie ein Modell hinzugezogen, das auf der Grundlage von Wortschatzanalysen fünf Dimensionen der Persönlichkeit annimmt. Das Lernziel besteht in einer qualitativen Ausdifferenzierung des Schülerwortschatzes (Möglichkeiten des Erzählers und der Figurencharakteristik).[2]

Das Herzstück des Unterrichtsmodells besteht in einem handlungs- und motivbezogenen Interpretationsverfahren. Die Schülerinnen und Schüler lernen, einen Textauszug im Umfang von einer bis zwei Seiten mit Blick auf die Gesamthandlung

zu analysieren. Sie üben, dem Text zentrale Zitate zu entnehmen und diese systematisch auf die Gesamthandlung zu beziehen. Hierzu wird wiederum ein grafisch aufbereiteter Arbeitsbogen eingesetzt. Dieses methodische Vorgehen ist eng an die inhaltliche Thematik, also an die Schicksalsfrage des Protagonisten angebunden. Im Unterricht wird im Sinne eines Sachfeldes eine Schicksalsskala erarbeitet, die systematisch das Spannungsfeld von der individuellen Glückserfahrung bis zum persönlichen Scheitern auffächert.

---

[1] Als wissenschaftliche Folie dient Hans Jürgen Gerigks Adaption der Lehre vom vierfachen Schriftsinn.

[2] Es ist zu beachten, dass die Figurencharakteristik hier insofern nur eine untergeordnete Rolle spielt, als sie in dialogisch dominierten Prosa- und Dramenwerken schwerpunktmäßig trainiert werden sollte.

In der letzten Erarbeitungsphase werden die sprachlichen Mittel des Romans untersucht. Solchermaßen wird es den Schülern auch ermöglicht, ein ästhetisches Geschmacksurteil zu fällen, das über die Figurenpsychologie hinausgeht. In diesem Zusammenhang wird zudem ein Trichtermodell für die begründete Stellungnahme im Schlussteil vorgestellt, das den Schülerinnen und Schülern, helfen soll, vom Haupt- in den Schlussteil überzuleiten und selbständig einen Schwerpunkt zu setzen (Textstelle - Gesamthandlung - Epochenbezug - Aktualisierung).

AG 12 – Prof. Dr. Doris Grütz:
Politische Texte besser verstehen

Doris Grütz

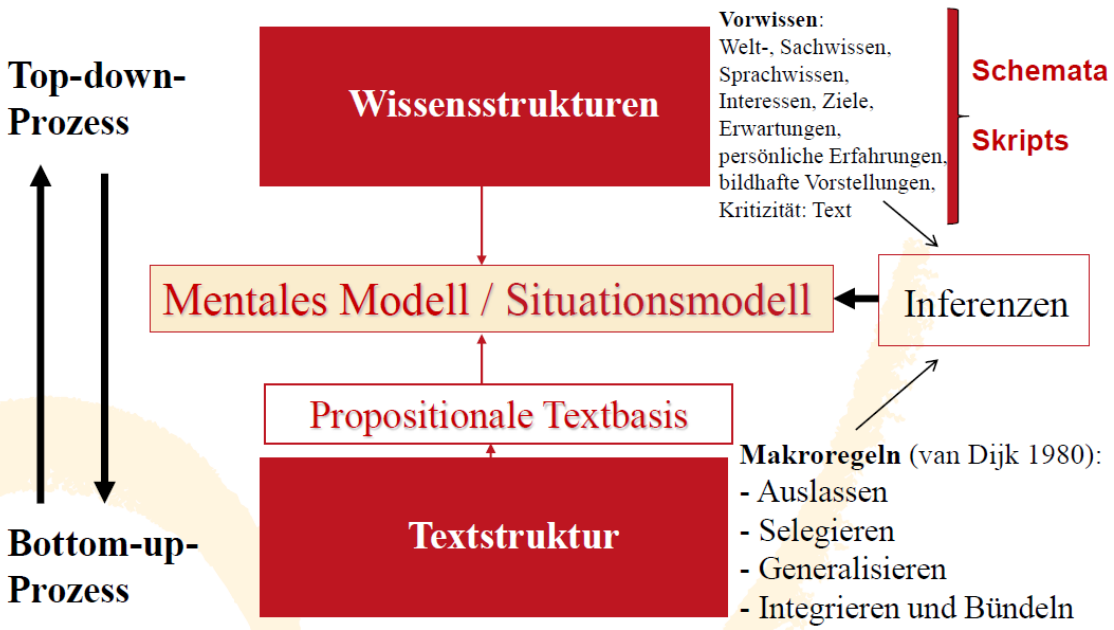
Politische Texte besser verstehen – ein Blick hinter die Kulissen

Workshop zur Steigerung des Leseverstehens bei Sachtexten

16. Landesfachtag Deutsch „Textvielfalt im Deutschunterricht“
Christian-Albrecht-Universität Kiel, 21. April 2012

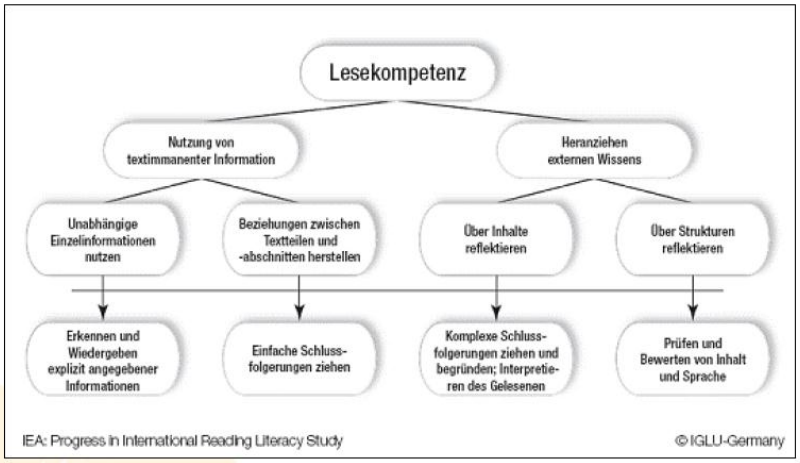
A 1 Leseverstehen: Interaktion und Konstruktion

(van Dijk & Kintsch 1983)



Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12 Folie 3

A 1 Kompetenzmodelle Leseverstehen



Aspekte des Leseverstehens:

- Informationen entnehmen
- Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

PISA 2001

Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12 Folie 4

A 2 Analyse des Verstehens einer politischen Nachricht in Zeitungen

- Vorwissensstruktur

- Interesse, **Einstellungen**, Ziele
- Allgemeines Weltwissen
- spezifisches thematisches Wissen
- Intertextualität

Textstruktur: propositionale Textbasis

- Wortebene
- Satzebene
- Textebene

SVP provoziert Bundesrats-Poker

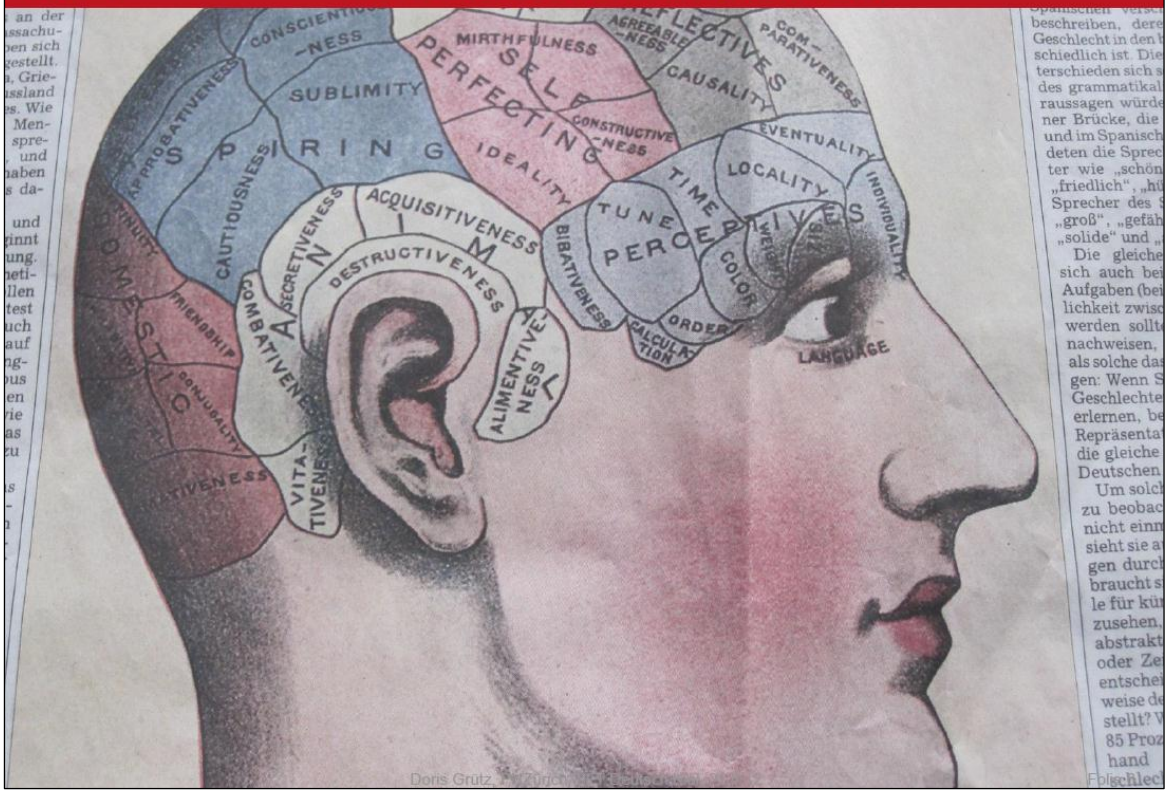
Die Volkspartei tritt mit Rime an – die CVP hält sich zurück

Biokohle in den Acker

Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12

Folie 5

A 2 Vorwissensstrukturen

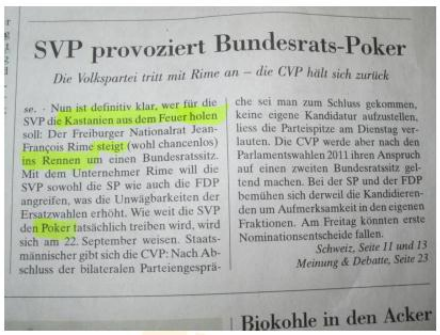


Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12

A 2 Interesse, Einstellungen, Ziele

A 2 Weltwissen

Aufmachung von Zeitungsartikeln



SVP provoziert Bundesrats-Poker

Die Volkspartei tritt mit Rime an – die CVP hält sich zurück

se. - Nun ist definitiv klar, wer für die SVP die Kastanien aus dem Feuer holen soll: Der Freiburger Nationalrat Jean-François Rime steigt (wohl chancenlos) ins Rennen um einen Bundesratssitz. Mit dem Unternehmer Rime will die SVP sowohl die SP wie auch die FDP angreifen, was die Unwägbarkeiten der Ersatzwahlen erhöht. Wie weit die SVP den Poker tatsächlich treiben wird, wird sich am 22. September weisen. Staatsmännischer gibt sich die CVP: Nach Abschluss der bilateralen Parteiengesprä-

che sei man zum Schluss gekommen, keine eigene Kandidatur aufzustellen, liess die Parteispitze am Dienstag verlauten. Die CVP werde aber nach den Parlamentswahlen 2011 ihren Anspruch auf einen zweiten Bundesratssitz geltend machen. Bei der SP und der FDP bemühen sich derweil die Kandidierenden um Aufmerksamkeit in den eigenen Fraktionen. Am Freitag könnten erste Nominationsentscheide fallen.

Schweiz, Seite 11 und 13
Meinung & Debatte, Seite 23

Biokohle in den Acker

A 2 Sachwissen - Thematisches Wissen

NZZ, Mittwoch, 1. September 2010

SVP provoziert Bundesrats-Poker

Die Volkspartei tritt mit Rime an – die CVP hält sich zurück

Se. . Nun ist definitiv klar, wer für die SVP die Kastanien aus dem Feuer holen soll: Der Freiburger Nationalrat Jean-Francois Rime steigt (wohl chancenlos) ins Rennen um einen Bundesratssitz. Mit dem Unternehmer Rime will die SVP sowohl die SP wie auch die FDP angreifen, was die Unwägbarkeiten der Ersatzwahlen erhöht. (…)

A 2 Textbasis – Propositionales Modell

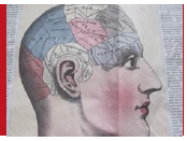
SVP provoziert Bundesrats-Poker

Die Volkspartei tritt mit Rime an – die CVP hält sich zurück

se. · Nun ist definitiv klar, wer für die SVP die Kastanien aus dem Feuer holen soll: Der Freiburger Nationalrat Jean-François Rime steigt (wohl chancenlos) ins Rennen um einen Bundesratssitz. Mit dem Unternehmer Rime will die SVP sowohl die SP wie auch die FDP angreifen, was die Unwägbarkeiten der Ersatzwahlen erhöht. Wie weit die SVP den Poker tatsächlich treiben wird, wird sich am 22. September weisen. Staatsmännischer gibt sich die CVP: Nach Abschluss der bilateralen Parteiengespräche sei man zum Schluss gekommen, keine eigene Kandidatur aufzustellen, liess die Parteispitze am Dienstag verlauten. Die CVP werde aber nach den Parlamentswahlen 2011 ihren Anspruch auf einen zweiten Bundesratssitz geltend machen. Bei der SP und der FDP bemühen sich derweil die Kandidierenden um Aufmerksamkeit in den eigenen Fraktionen. Am Freitag könnten erste Nominationsentscheide fallen.

Schweiz, Seite 11 und 13
Meinung & Debatte, Seite 23

A 2 Wortebene – Satzebene - Textebene



NZZ, Mittwoch, 1. September 2010

SVP provoziert Bundesrats-Poker

Die Volkspartei tritt mit Rime an – die CVP hält sich zurück

Se. . Nun ist definitiv klar, wer für die SVP die Kastanien aus dem Feuer holen soll: Der Freiburger Nationalrat Jean-Francois Rime steigt (wohl chancenlos) ins Rennen um einen Bundesratssitz. Mit dem Unternehmer Rime will die SVP sowohl die SP wie auch die FDP angreifen, was die Unwägbarkeiten der Ersatzwahlen erhöht. (…)

- Sach- und Fachlexik; metaphorische Wörter und Wendungen
- Proformen; anaphorische und kataphorische Verweisformen; Thema-Rhema-Abfolge
- Propositionale Textbasis: Isotopiekette

A 2 Verstehen und Behalten

Verstehenstiefe?
Verarbeitungstiefe?

Ebenen des Leseverstehens:
- Informationen entnehmen
- Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

Verstehen bei bekannten Themen ……

A Verstehensprozess bei bekannten Themen

NZZ online 4.5.11

Merkels Freude über bin Ladins Tod stösst auf Kritik

Kirchliche Kreise und Parteikollegen mahnen zu christlicher Haltung

«Das sind Rachegedanken, die man nicht hegen sollte. Das ist Mittelalter.» Mit diesen Worten hat selbst Parteikollege Siegfried Kauder Merkels Freude über den Tod bin Ladins kritisiert. Mit Befremden reagierten nicht nur kirchliche Kreise, sondern auch der Internationale Gerichtshof in Den Haag.

(ddp) Die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel stösst mit ihrer öffentlich geäusserten Freude über die Tötung des Terror-Chefs Usama bin Ladin auf deutliche Kritik in den Kirchen, aber auch in ihrer eigenen Partei. «Als Christin kann ich nur sagen, dass es kein Grund zum Feiern ist, wenn jemand gezielt getötet wird», sagte der Präses der Synode der Evangelischen Kirche Deutschlands und Bundestagsvizepräsidentin Katrin Göring-Eckardt von den Grünen. Auch mehrere CDU-Mitglieder, darunter der Vorsitzende des Bundestags-Rechtsausschusses, Siegfried Kauder, übten scharfe Kritik an den Äusserungen Merkels.

A Intertextualität, Kontextwissen, Bilder

Tages-Anzeiger – Dienstag, 16. November 2010

International

Angela Merkel hält konservative Werte hoch

Der Kanzlerin gelingt am CDU-Parteitag ein Spagat: Sie hofiert die Traditionalisten - und formt gleichzeitig eine liberale Parteisp

Von David Nauer, Berlin

Am Schluss sind es mehr als neuneinhalb Minuten Applaus. Stehend. Die Delegierten des CDU-Parteitags in Karlsruhe feiern ihre Chefin, die Kanzlerin Angela Merkel. Sie hat deutlich wie schon lange nicht mehr die konservative Seele der Partei gestreichelt.

Es gebe in Deutschland kein «Zuviel des Islam», sagte sie, sondern ein «Zuwenig an Christentum». Die CDU selber müsse selbstbewusst zum C in ihrem Namen stehen. «Lassen Sie uns mehr bekennen, dass wir Christen sind», rief die Physikerin in den Saal.

90,4 Prozent der Stimmen

Weiter warb sie für die Familie als «Keimzelle der Gesellschaft». Auch im Streit um die sogenannte Präimplantationsdiagnostik (PID) schloss sie sich den Traditionalisten an und verlangte ein Verbot. Bei der PID werden im Reagenzglas befruchtete Embryonen auf genetische Krankheiten untersucht, bevor sie in den Mutterleib eingepflanzt werden. Viele in der CDU halten dies für eine unzulässige Selektion.

Die Delegierten verdanken der Kanzlerin diese Verbeugung vor dem konservativen Herz der Partei - und bestätigen sie mit 90,4 Prozent als Parteivorsitzende. Das kann als gutes Resultat interpretiert werden, auch wenn es einige Medien umgehend als «Mini-Denkzettel» interpretierten - was freilich mehr sagt über die Aufgeregtheit von Teilen des deutschen Journalismus als die tatsächlichen Verhältnisse in der CDU.

Merkels Gefolgsleute gewählt

Auch die anderen Wahlen sind ganz im Sinn der Chefin verlaufen. Nach dem Abgang von Schwergewichten wie Roland Koch, Jürgen Rüttgers und Christian Wulff - die alle genug Einfluss hatten, um sich notfalls mit Merkel anzulegen -

Grüss Gott: Angela Merkel beklagte vor ihrer CDU ein «Zuwenig an Christentum» in Deutschland. Foto: Boris Roessler (EPA, Keystone)

Rolle des Quotenkonservativ
neue CDU ist weiblicher geword
liberaler - während Merkel ne
als Grabhüterin konservativer
sen auftritt.

Rückendeckung für Schä

Mit Spannung erwartet worden
tern Montag der Auftritt von Fi
nister Wolfgang Schäuble. Er l
gesundheitlichen Problemen ur
die Kritik geraten, weil er sein
cher öffentlich licherlich gem
Prompt war in den letzten Ta
einen möglichen Rücktritt s
worden. Angeblich, so hiess es
Merkel schon einen Umbau ih
netts vor. Doch damit ist wohl
rechnen, wie Merkel klarma
stellte sich ausdrücklich hinter
nanzminister. Schäuble selb
«Ich habe ein Jahr hinter mir, da
rer gewesen ist, als ich mir g
habe.» Aber er sei bereit, seine
weiter zu leisten. Die Delegie
plaudierten lange, und wählte
guten 85,6 Prozent ins Parteipr
ein erweitertes Führungsgremi

Die CDU steht derzeit an
Fronten unter Druck. Bundes
sie in der Wählergunst nur no
über 30 Prozent. Offenbar ein
an den Christdemokraten de
vieler Deutscher mit der schwa
Regierung. Im wichtigen Bu
Nordrhein-Westfalen haben di
demokraten die Macht schon
Ein ähnliches Schicksal droht
Württemberg, wo im März
wird.

Sogar Kritiker sind bege

Die schwierige Lage hat in der
letzt für Gehässigkeiten gesor
vor kurzem beschuldigten kon
Kreise die Kanzlerin, sie führe
zu sehr nach links, die CDU v

Korrekturen im Bestseller «Deutschland schafft sich ab»

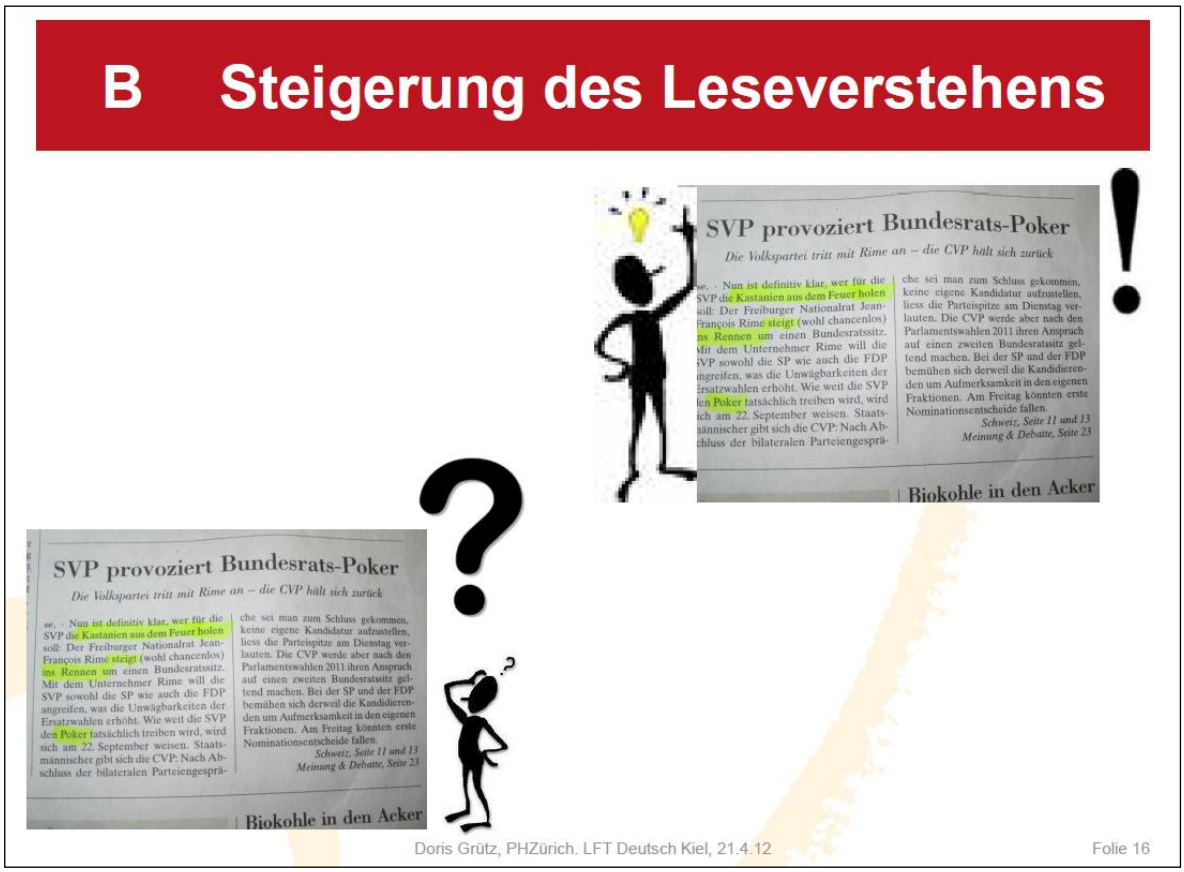
Thilo Sarrazin entschärft strittige Passagen seines Buches

Bestsellerautor Thilo Sarrazin hat mindestens zwei Passagen seines umstrittenen Buches «Deutschland schafft sich ab» abgeschwächt. So stand in der ursprünglichen Fassung, bei Migranten enorme Fruchtbarkeit der muslimischen Migranten eine Bedrohung für das kulturelle und zivilisatorische Gleichgewicht im alternden Europa dar», flgte er die Formel «auf lange Sicht» ein.

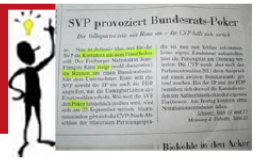
SPD bestritt er. Erst kürzlich hat die Schiedskommission der Partei ihrem langjährigen Mitglied einen Ausschlussantrag zugesendet. Sarrazin muss innert sechs Wochen darauf reagieren.

Grüss Gott: Angela Merkel beklagte vor ihrer CDU ein «Zuwenig an Christentum» in Deutschland

A Intertextualität, Kontextwissen, Bilder
sueddeutsche.de
Frankfurter Allgemeine
Politisches Ereignis
Informationen zur politischen Bildung 275
Föderalismus in Deutschland
Markus LANZ
quer
kerner
Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12


B Steigerung des Leseverstehens
SVP provoziert Bundesrats-Poker
Die Volkspartei tritt mit Rime an – die CVP hält sich zurück
Biokohle in den Acker
Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12
Folie 16

B Steigerung des Leseverstehens einer politischen Nachricht



1. **Interesse,** Leseziele, Lesestrategien, Verarbeitungstiefe
2. Aufbau **fachlichen Wissens**
3. Aufbau **sprachlichen Wissens**
4. **Methodische Hinweise**

B 1 Interesse, Leseziele, Lesestrategien

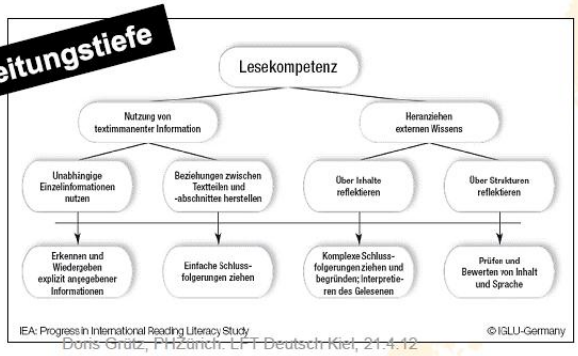
Interesse

Leseziele ➔ Lesestrategien:

- **emotional-motivationale Stützstrategien**
- **metakognitive Kontrollstrategien**
- **kognitive Primärstrategien**
  - Elaborationsstrategien
  - Reduktiv-organisierende Strategien

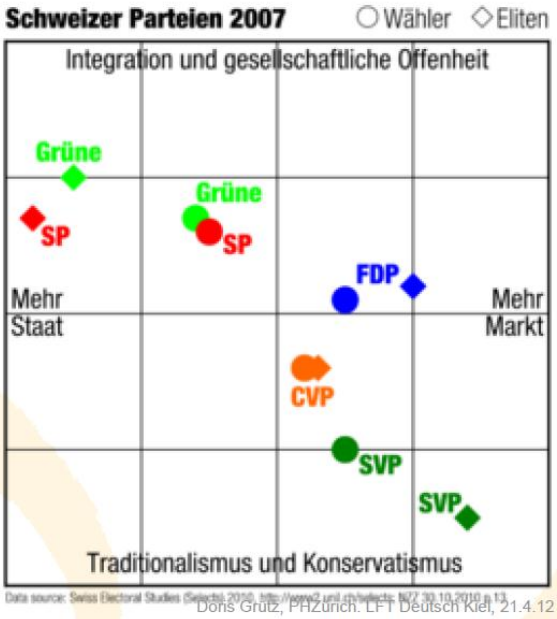
Weinstein & Mayer (1986)

Verarbeitungstiefe



B 2 Aufbau politischen Wissens

Parteien in der Schweiz



NZZ, 30.10.2010

B 2 Aufbau politischen Wissens

Parteien in der Schweiz – Ersatzwahlen Bundesrat

Simonetta Sommaruga
SP

Jean-François Rime
SVP

Johann N. Schneider-Ammann
FDP

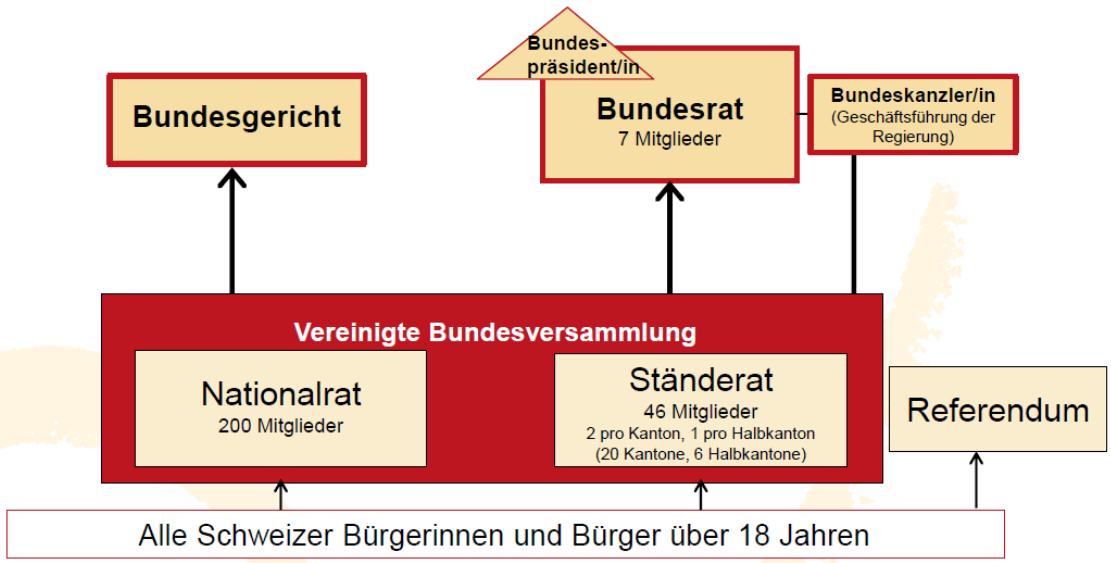
➔ **Bedeutung der Bilder**
➔ **Episodisches Gedächtnis**

B 2 Aufbau politischen Wissens

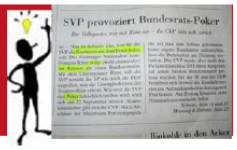
Parteien in der Schweiz – SVP

National- und Ständeratswahlen 2007

Regierungssystem der Schweiz



B 3 Aufbau von Sprachwissen



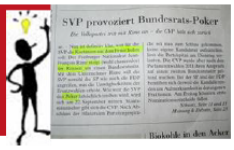
Gute Lesefähigkeiten zeichnen sich durch
***effizienten Zugriff auf Wortbedeutungen** aus:*
mentales Lexikon

(Aitchison 1997; Richter/Christmann 2002:40)

*Leseflüssigkeit und **Wortschatz**:*
grösster Einfluss auf das Textverstehen

(Gold, Nix, Rieckmann & Rosebrock 2010)

B 3 Aufbau von Sprachwissen



Wortwahl

- **Politische Fachsprache:**
  Regierung: D: «Bundesregierung» CH: «Bundesrat»
  Parlament: D: «Bundestag» CH: «Bundesversammlung»

- **Wörter und Wendungen**
  Metaphorische Wörter und Wendungen: «mit dem Säbel rasseln»

Wortbildung

funktionale Grammatik:

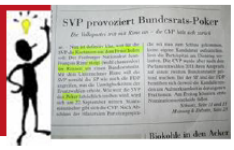
Indirekte Rede: Konjunktiv zur Kenntlichmachung einer fremden Äusserung als «öffentlicher Wert» (Feilke 2011)

Stil

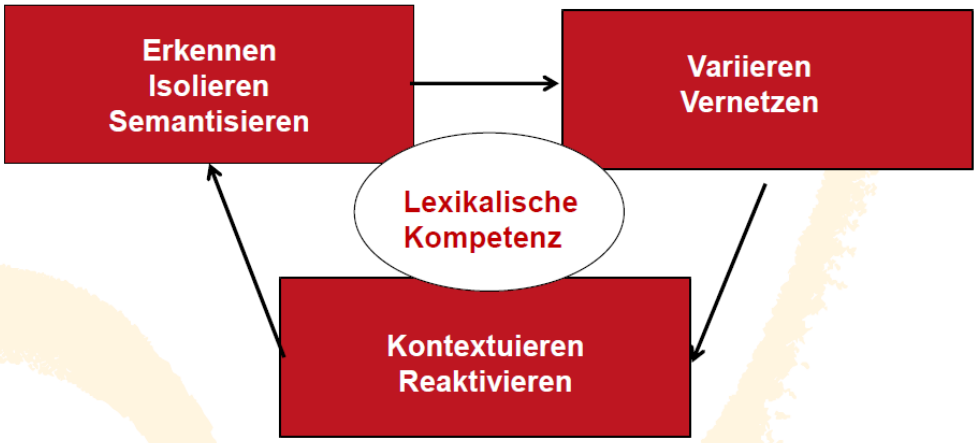
B 4

Methodische Hinweise

B 4 Aufbau lexikalischer Kompetenz

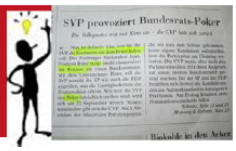


Wortschatzdidaktischer Dreischritt



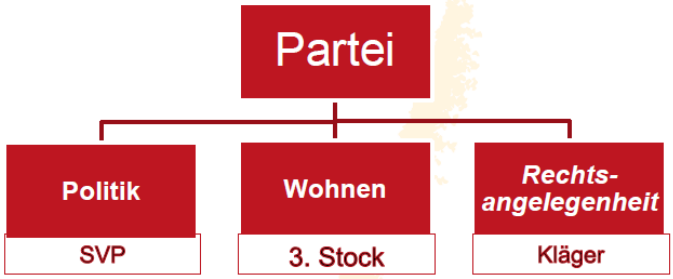
Kühn 2007; Feilke 2009

B 4 Aufbau von Begriffssystemen



Semantische Relationen:

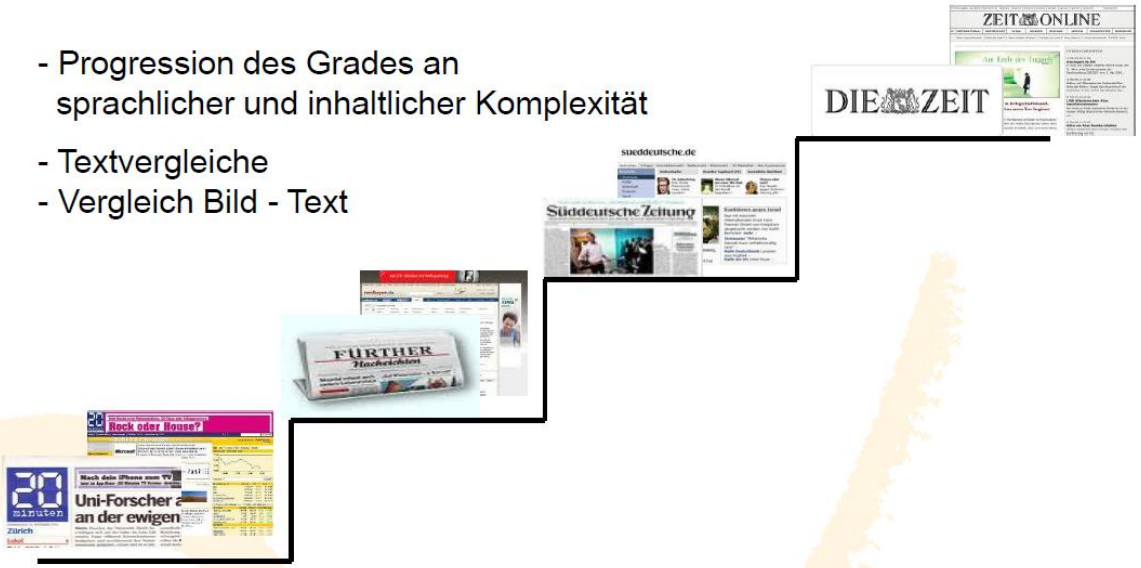
- Hyperonymie – Hyponymie
- Polysemie - Homonymie
- Synonymie
- Antonymie
- Heteronymie
- Denotation - Konnotation
- Wortfamilie
- Wortfeld



Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12 Folie 27

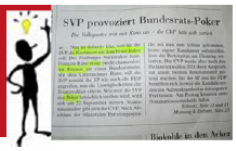
B 4 Umgang mit Texten

- Progression des Grades an sprachlicher und inhaltlicher Komplexität
- Textvergleiche
- Vergleich Bild - Text

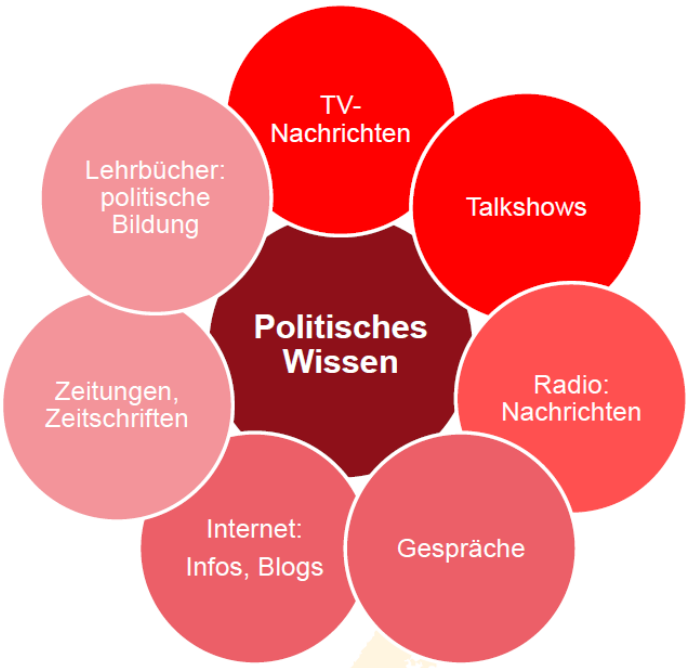


Doris Grütz, PHZürich. LFT Deutsch Kiel, 21.4.12 Folie 28

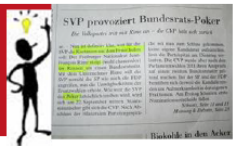
B 4 Wissensaufbau durch Intertextualität



Verarbeitungstiefe: Wiederholung



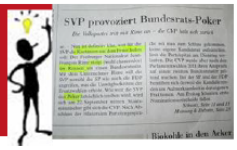
B 4 Leseverstehen durch Schreiben



Elaboration von Wissen durch Weiterverarbeitung von politischen Nachrichten:

- Umformulieren politischer Nachrichten für bestimmte Leserschaft (jüngere Schüler)
- Kommentar zu Nachricht verfassen
- Leserbriefe
- Zeitung herstellen
- Interviews durchführen zu lokalpolitischem Thema und diese als Artikel
- Internet: Blogs
- Textinhalte in grafische Darstellung übertragen, strukturieren; dabei fachtypische Darstellungsformen beachten

Zusammenfassung
Leseverstehen politischer Zeitungsnachricht



Nachrichtentexte: Metatexte

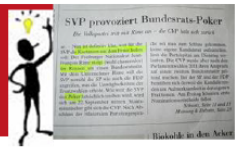
Lesen von Nachrichten…
…. bewirkt **persönliche Beteiligung:** Gespräche, Diskussionsrunden
➔ Haltung, Einstellung
…. prägt **Wissen über politisches Geschehen**

➔ Involviertheit in politisches Geschehen, emotionale Beteiligung
Eingeweihter / Insider

Besseres Verstehen (Interpretieren, Reflektieren, Bewerten):

- **Fachliche Kenntnisse**:
  Politisches System, politisches Geschehen, politische Kultur
  ➔ Tieferes Verstehen der Nachricht durch Einordnen-Können
- **Lexikalische Kompetenz**: Fachlexik, spezifische allgemeinsprachliche Lexik
- **Did. Methoden im Einklang mit Merkmalen der Textsorte**: Intertextualität, Intermedialität

Zur Steigerung des Leseverstehens bei politischen Texten: Literatur



Artelt, C. (2000): Strategisches Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Christmann, U./ Groeben, N. (1999): Psychologie des Lesens. In: *Franzmann, B.* u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: K.G. Saur.
Christmann, U./ Groeben, N. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: *Groeben, N./ Hurrelmann, B.* (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.
Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
Friedrich, H.F. (1995): Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster: Aschendorff.
Feilke, H. (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: Praxis Deutsch. Heft 219. S. 4-13.
Feilke, H. (2011): Zeitungstexte. In: Praxis Deutsch. Heft 225. S. 4-11.
Gold, Nix, Rieckmann & Rosebrock (2010): Bedingungen des Textverstehens bei leseschwachen Zwölfjährigen mit und ohne Zuwanderungshintergrund. In: Didaktik Deutsch. H. 28. S. 59 – 74.
Grütz, D. (1995): Strategien zur Rezeption von Vorlesungen". Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; Band 48. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.
Grütz, D. / H. Pfaff (2006): Reduktive und elaborative Lesestrategien bei Sachtexten. In: Der Deutschunterricht. Heft 3/06. S.81-87.
Grütz, D. (2007): Sachtexte verstehen und freies Sprechen üben. Erarbeitung und Formulierung einer gesprochenen Kurznachricht. Klassenstufen: 6.- 8. In: Zs. „Deutschunterricht". Heft 4/2007. S. 10-14.
Grütz, Doris / Harald Pfaff / Jürgen Belgrad (2007): Rezeptionsstrategien zum Verstehen von Sachtexten. Eine Studie in Haupt- und Realschule Klasse 7. In: Zs. für Angewandte Linguistik. Heft 46. S. 57-84.
Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.). Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.
Johnson-Laird, Ph. N. (1983): Mental models. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Just, M.A./ Carpenter, P.A. (1992): A capacity of comprehension: Individual differences in working memory. In: Psychological Review 99.
Kilian, Jörg (2010): Zur Förderung lexikalisch-semantischen Wissens und Könnens – am Beispiel des Fachwortschatzes der Unterrichtsfächer. In: Der Deutschunterricht. Heft 6. S. 54-68.
Kresitschnig, Jennifer (ide, 4-2008): Interesse von Jugendlichen.
Kühn, Peter (2010): Autonomes Lesen und Leseförderung. In: Der Deutschunterricht. Heft 6. S. 41-53.
Naceur, A. (2001): Interesse und Textverstehen. Dissertation. Bielefeld.
PISA-Konsortium (ed.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Rezat, Sara (2008): Sprachbilder in der Politik. In Praxis Deutsch. Heft 211. S. 32-38.
Richter, T./ Christmann, U. (2001): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: *Groeben, N./ Hurrelmann, B.* (Hrsg.) (2002), 25-58.
Rumelhart, D.E. (1975): Notes on a schema for stories. In: *Bobrow, D.G./ Collins, A* (Hg.): Representation and understanding. New York.
Thomas, E.L./ Robinson, H.A. (1972): Improving reading in every class. A sourcebook for teachers. Boston.

AG 13 – Max Berghaus:
Neue Balladenvertonungen für den Unterricht in der Sek. I
„Zauberlehrling, Erlkönig & Co“

Max Berghaus hat für den Deutschunterricht fünf berühmte deutsche Balladen vertont, um im Sinne symmedialen Lernens die Schüler mit Hilfe der Musik sowohl für den Balladenstoff als auch für den Balladenvortrag zu begeistern.

Bei den vorzustellenden Balladenvertonungen wurde vom Komponisten Wert darauf gelegt, sowohl den Aufbau und die Handlung der Ballade als auch ihren Spannungsverlauf und ihre atmosphärische Eigenart musikalisch zu verdeutlichen, so dass die Musik durchaus auch als Hilfe zur Werkanalyse verstanden werden kann.

Folgende Balladen wurden vertont:

- *Der Zauberlehrling*, J.W.v.Goethe
- *Der Knabe im Moor*, A. Droste-Hülshoff
- *Die Brück´ am Tay*, Th. Fontane
- *Erlkönig*, J.W.v. Goethe
- *Nis Randers*, O. Ernst

Inhalt:

- In diesem Workshop wird vornehmlich der Balladenvortrag zum Musik - Playback eingeübt.
- Im Plenum, in Gruppen oder auch solistisch (freiwillig!) können die Teilnehmer unter Anleitung klassische und romantische Balladentexte zu den neuen Balladenvertonungen vortragen.
- Sinn des Ganzen ist, sich soweit mit Musik, Rhythmus, Aufbau und Sprecheinsätzen vertraut zu machen, dass ein Einsatz im Unterricht möglichst leicht fällt.
- Ferner werden unterschiedliche methodische Möglichkeiten für den Umgang der Balladenvertonungen im Unterricht genannt.

Materialien:

- Zum besseren Verständnis gibt es für die Workshopteilnehmer umfangreiches Material incl. didaktische, methodische Überlegungen; Analyse der Balladenvertonungen; Balladentexte
- Die Audio-CD (Balladenvertonungen mit Vortrag und Playback) incl. Materialheft (Brigg – Verlag) können Interessierte für € 17,80 erwerben.

Voraussetzungen:

- Freude am Umgang mit Stimme und Sprache
- Eine musikalische Begabung ist **nicht** notwendig!

AG 14 – Ulrike Rohr:
Jugendroman und Biographie im Deutschunterricht der Klassen 7 – 9

Zum Roman „Der Junge im gestreiften Pyjama“

Das Buch „Der Junge im gestreiften Pyjama“ beginnt mit dem Umzug des neunjährigen Brunos und seiner Familie von Berlin nach Auschwitz im Jahre 1941/42. Dort ist sein Vater der neue Kommandant im Konzentrationslager. Bruno muss seine Freunde, das große, geräumige Haus, seine Großeltern und das ereignisreiche Leben in Berlin zurücklassen. In Auschwitz besteht seine einzige Abwechslung darin, Gespräche mit der Haushälterin Maria und mit seiner zwölfjährigen Schwester Gretel, die für Bruno eigentlich ein hoffnungsloser Fall ist, zu führen.

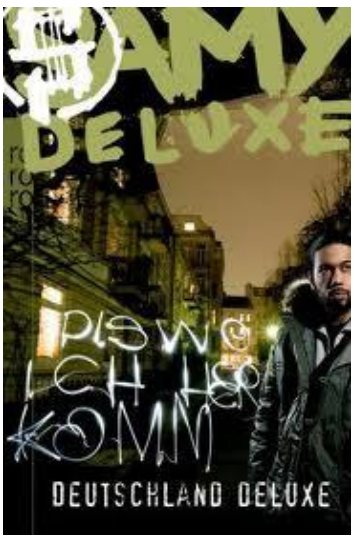
Als neunjähriger, naiver Junge begreift Bruno nicht die Geschehnisse um ihn herum: Er spürt seine Abneigung gegen den Soldaten Kotler, der im Haus des Kommandanten herrisch ein und aus geht. Er lernt Pavel kennen, der, bevor er ins Konzentrationslager gebracht wurde und seitdem Brunos Familie dient, ein angesehener Arzt war. Und er hat den Wunsch herauszufinden, was sich auf der anderen Seite des Zaunes befindet, der direkt ans Haus der Familie grenzt.

Auf einem Forschungsausflug entlang des Zaunes lernt Bruno Schmuel, einen Jungen im gestreiften Pyjama, kennen. Der traurig aussehende Schmuel lebt auf der anderen Seite des Zaunes. Bruno und Schmuel suchen regelmäßig die Gespräche am Zaun und es entwickelt sich eine heimliche Freundschaft. Diese führt zu dem tragischen Ende, dass Bruno sich auch einen gestreiften Pyjama anzieht, um unbemerkt auf der anderen Seite des Zauns gemeinsam mit seinem Freund dessen verschwundenen Vater zu suchen und gemeinsam mit Schmuel in einer Gaskammer von Auschwitz umgebracht wird.

Zur Person John Boyne

Sein internationaler Durchbruch gelang Boyne mit seinem 2006 veröffentlichten, fünften Roman „Der Junge im gestreiften Pyjama“. Das Buch hielt sich in Irland 80 Wochen auf dem ersten Platz der Bestsellerliste, wurde in 25 Sprachen übersetzt, gewann zahlreiche internationale Preise und wurde weltweit mehr als fünf Millionen Mal verkauft. 2011 erschien der gleichnamige Film.

Zum Sachbuch „Dis wo ich herkomm“



Vom Schulabbrecher zum Rap-Star, vom Umsatzsteuermillionär zum Steuerschuldenkönig: Samy Deluxe, Sohn einer Deutschen und eines Sudanesen, erzählt seine bewegte Geschichte. Es geht um seinen verlorenen Vater und sein eigenes Kind, um falsche Freunde und echte Liebe, um Erfolg, Geld und gute Worte, um Haut und Haar – und um seine schwierige Heimat: Wie Deutschland den Superstar sucht und dabei lauter gute Bäcker, talentierte Maler und engagierte Lehrer verliert. Wie er seine Kindheit als „Junge mit brauner

Haut“ und dem damit verbundenen Rassismus erlebte und warum er nach all seinen Erfahrungen gern hier lebt.

Die Themen seiner Biographie bearbeitet Samy Deluxe musikalisch auf der gleichnamigen CD.

Zur Person Samy Deluxe

Samy Deluxe, 1977 in Hamburg geboren, zählt seit mehr als 15 Jahren zu den erfolgreichsten deutschen Hip-Hop-Künstlern. Dafür wurde er mehrfach ausgezeichnet. Er lebt und arbeitet in der Nähe von Hamburg, wo er auch ehrenamtlich gemeinsam mit Julia von Dohnanyi für seinen Hamburger Verein Crossover e.V. tätig ist. Der Verein benennt folgende Schwerpunkte, die sich auch in Samys Biographie widerspiegeln:

- Das Mit- und Füreinander unter Jugendlichen zu verbessern: Kinder sollen lernen, vorurteilsfrei aufeinander zuzugehen, mentale Grenzen zu sprengen und Brücken der Verständigung zu bauen.
- Jugendliche in ihrer Selbstwahrnehmung zu sensibilisieren und in ihrem Selbstvertrauen so zu stärken, dass sie in einem sozialen Kontext adäquat re- und agieren können.
- Durch erlebnisorientiertes Lernen Mut zu Eigeninitiative zu entwickeln sowie Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverantwortung zu fördern
- Vermittlung von Kompetenzen und Grundwerten wie Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Toleranz, Respekt, Kritikfähigkeit
- Kindern und Jugendlichen Lösungsansätze aufzuzeigen für real auftretende, gesellschaftliche Situationen und Konflikte. Die Kreativität und Individualität jedes Einzelnen auch im Gruppenverband herauszufordern.

2011 wurde Samy Deluxe als Bildungsbotschafter auf der Didacta ausgezeichnet.

Aspekte und Methoden zur Förderung des Leseverstehens

Der Workshop bietet einen Überblick zu den Verfahren, die zur Texterschließung der vorgestellten Lektüren in mehreren Schulklassen schulart- und jahrgangsübergreifend erprobt wurden. Gleichzeitig erhalten die Teilnehmer Tipps zur Umsetzung und erproben ausgewählte Materialien.

Die folgende Auflistung zeigt eine unvollständige Auflistung der Bereiche, die bei der Texterschließung während der Lektüren eine Rolle spielten:

1. Aufbau einer positiven Lesehaltung/Lesemotivation
2. Kooperative Lernformen/Lesen mit anderen/Lesen in heterogenen Gruppen
3. Aneignung und Anwendung unterschiedlicher Lesestrategien
4. Aneignung der Lektüren mithilfe folgender Methoden:
    - reproduktiv (z.B. zeichnerisch, assoziativ kommentierend …)
    - reflektierend (z.B. über den Buchtitel, über Buchfiguren und ihr Verhalten …)
    - wertend (z.B. Meinungsäußerungen, begründete Urteile …)
    - selbstbezogen (z.B. an Stelle von Buchfiguren agieren, die eigene Lebenswelt zur Buchwelt in Beziehung setzen …)
    - figurenbezogen (z.B. Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, Empathie …)
    - produktiv/kreativ/gestaltend (z.B. Handlungen weiterschreiben, Tagebucheintrag, Collagen, Gedichte …)
5. Metakognition

Literaturhinweise

- Boyne, John: Der junge im gestreiften Pyjama. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main. 2009.
- Deluxe, Samy: Dis wo ich herkomm. Rowohlt Taschenbuch Verlag. 2009.
- Rohr, Ulrike: Dis wo ich herkomm. Ein Literaturprojekt zu Samy Deluxe. Verlag an der Ruhr. Mühlheim an der Ruhr. 2010.
- Rohr, Ulrike: Literatur-Kartei Plus „Der Junge im gestreiften Pyjama“. Verlag an der Ruhr. Mühlheim an der Ruhr. 2011.
- Rohr, Ulrike: Literatur-Kartei Plus Lehrerhandreichung „Der Junge im gestreiften Pyjama“. Verlag an der Ruhr. Mühlheim an der Ruhr. 2011.

Medienhinweise

- Der Junge im gestreiften Pyjama. Audio-CD. 2009.
- Der Junge im gestreiften Pyjama. DVD. 2011.
- Dis wo ich herkomm. Samy Deluxe. Audio-CD. 2009.

AG 15 – Almut Hoppe:
Innere und äußere Handlung in Jugendbuch und Film

Ausschnitt aus einem Jugendfilm und Texte von Mirjam Pressler
(*"*Novemberkatzen", "Malka Mai", "Wenn das Glück kommt,..")

Die Wahrnehmung der inneren Handlung ist für das Verständnis vieler literarischer Texte – und beim Verstehen von Filmen – zentral wichtig. Buch und Film unterscheiden sich nun aber exemplarisch – medial bedingt – in der Darstellung der inneren Handlung. Ausgehend von einer Filmsequenz und einer literarischen Darstellung werden die Möglichkeiten und Wirkweisen der Darstellung exemplarisch bewusst gemacht.

Mirjam Pressler schildert in den ausgewählten Jugendbüchern, wie Kinder und Jugendliche auf schwierige Lebensbedingungen reagieren, wie sie mit Problemen umgehen und wie sie daran wachsen. Inhaltlich und sprachlich-literarisch sind diese Texte didaktisch ergiebig.

Der Vergleich zwischen literarischen und filmischen Möglichkeiten der Darstellung der inneren Handlung trägt dazu bei, die **„Fachanforderungen Deutsch“** im Bereich des Verstehens literarischer Texte (z.B. S.18) zu konkretisieren

AG 16 – Volker Pietsch:
Das didaktische Potential narritiver Texte ermitteln

- Kriterien der Analyse von Lektüren für die Sekundarstufen

Schüler/ -in	***Niveau 1 – Erfahrungsorientiert***	***Niveau 2 – Erlebnisorientiert***	***Niveau 3 – Erkundend***	***Niveau 4 – Reflexiv***	***Niveau 5 – Kontextuell***	***Niveau 6 - Propädeutisch***
Bereitschaft	…können sich auf kurze Texte konzentrieren. …benötigen vielleicht extrinsische Motivation um zu lesen. …wollen schnelle Erfolgserlebnisse beim Lesen.	…akzeptieren das Lesen für die Schule. …benötigen keine extrinsische Motivation. …haben Schwierigkeiten, längere Texte zu erfassen.	…sind dazu bereit, populäre Genres zu lesen, z. Bsp. Horror, Fantasy, Adoleszenzgeschichten.	…sind dazu bereit, literarische Texte zu lesen, die auch lang sein dürfen, wenn sie als lesbar empfunden werden.	…fühlen sich durch Erwachsenenliteratur herausgefordert und sind am Kontext eines literarischen Werks interessiert.	…sind an anspruchsvollen literarischen Texten interessiert, lassen sich auf die Bücher und deren jeweiligen Kontext ein.
Leseerfahrungen	…beherrschen hinreichende Lesetechniken. … haben zumindest durch die Schule Erfahrungen mit fiktionaler Literatur (Märchen, Kinderliteratur). …könnten Hilfe dabei benötigen, ein lohnendes Buch auszusuchen.	…hatten einige lohnende Leseerfahrungen. …könnten Hilfe dabei benötigen, ihren Lesehorizont zu erweitern.	…haben gute Erfahrungen mit populärer und Jugendliteratur. …könnten Hilfe dabei benötigen, ihren Lesehorizont zu erweitern.	…haben einige Erfahrungen mit anspruchsvolleren literarischen Texten, haben aber mehr Erfahrungen mit populärer Literatur. …könnten Hilfe dabei benötigen, ihren Lesehorizont zu erweitern.	…haben breite Erfahrungen mit verschiedenen literarischen Werken, Gattungen oder Genres (Jugend- und Erwachsenenliteratur). …sind mit einigen bekannten Autoren vertraut.	…haben breite Kennntnis literarischer Texte aus verschiedenen Epochen, Stilen und Kulturen.
Interessen	…interessieren sich für Bezüge zum eigenen Umfeld (Alter, Geschlecht), auch für fantastische Welten; interessiert an Hobbies, Beziehungen zu Freunden und Familie, Liebe und Abenteuern.	…sind hauptsächlich an konkreten sozialen Problemen interessiert (Drogenmissbrauch, Gewalt, Krieg, Machtstreben usw.), auch an	…haben Interesse daran, die in den Büchern vorgestellten (unbekannten) Welten zu erkunden.	…sind interessiert an sozialen und psychologischen Problemen jenseits ihrer eigenen Erfahrungen und Interessen.	…sind offen für vielfältige Themen (historische, politische, philosophische Konflikte). …haben Interesse an Figuren, die weit entfernt von Zeit,	…haben umfangreiche Interessen; auch an Ästhetik und Ästhetizismus, der Rhetorik und der jeweiligen Poetik der Autoren.
	Action und Dramatik sind wichtig.	einigen "Erwachsenenthemen".			Alter und Werten der SchülerInnen stehen. …sind interessiert an kanonischen Texten und Autoren sowie an einigen theoretischen Problemen.	
Allgemeinwissen	…haben einen Wissenshorizont, der Jugendlichen in ihrer unmittelbaren Umgebung entspricht.	…haben grundlegendes Allgemeinwissen durch ihr privates Umfeld und durch die Schule.	…haben einige persönliche Interessen und sammeln darüber größeres Spezialwissen.	…haben durchschnittliches Allgemeinwissen über Welt und Gesellschaft, das es ihnen erlaubt, sich eine fundiertere Meinung zu bilden.	…haben einen hohen Standard an Allgemeinwissen, der es ihnen erlaubt, auch neue Kontexte zu erschließen..	…haben vielfältiges historisches und kulturelles Wissen, das sie für den Lesekontext aktivieren können.
Literarisches und kulturelles Fachwissen	…lesen mit grundsätzlichen Genreerwartungen ("Märchen enden glücklich")	…sind sich verschiedener Genres, Gattungen und ihrer eigenen Interessen bewusster.	…kennen einige berühmte und populäre Autoren sowie elementare erzählerische Kategorien (z. Bsp. Zeit, Raum, typisierte und charakterisierte Figuren).	…haben Kenntnisse einiger narrativer Kategorien (Figuren und Erzähler, Plot. Perspektive) Können zwischen "populärer" und "kanonischer" Literatur unterscheiden.	…haben Werkzeuge und Termini zur Verfügung, die sie befähigen, über narrative Strukturen (Bücher und Filme, Dramen) und Stile zu kommunizieren.	…können Literatur aus verschiedenen Perspektiven erschließen (psychologisch, politologisch, soziologisch, philosophisch, kulturell etc.) und interpretieren. Sie können Texte in Bezug zu anderen Schriften oder Künsten setzen (z. Bsp. Filme, bildende Kunst).

Das didaktische Potential narrativer Texte ermitteln – Kriterien der Analyse und Auswahl von Lektüren für die Sekundarstufen

BUCH – narrative Verfahren	***Niveau 1 – Erfahrungsorientiert***	***Niveau 2 – Erlebnisorientiert***	***Niveau 3 – Erkundend***	***Niveau 4 – Reflexiv***	***Niveau 5 – Kontextuell***	***Niveau 6 – Propädeutisch***
Plot	Fesselnder, aufregender Plot mit Spannung. Geschlossene und befriedigende Schlüsse.	Fesselnder, aufregender Plot mit Spannung, offene Enden sind möglich.	Handlung kann unterbrochen werden und muss nicht immer explizit sein. Offene Enden.	Verschiedene Handlungsrhythmen: Beschreibungen, Reflexionen, Dialoge, Monologe.	Ereignisse stehen nicht länger im Mittelpunkt des Textes und/oder haben eine symbolische/ implizite/ allgemeinere Bedeutung.	
Chronologie	Linear, aber auch mit einigen Zeitsprüngen zur Spannungserzeugung.	Der Handlungsverlauf muss nicht linear strukturiert sein: Zeitsprünge und wechselnde Perspektiven, wenn sie klar gekennzeichnet sind.	Rückblicke oder Vorwegnahmen, implizite Zeitsprünge sind möglich.	Verschiedene Zeitebenen, nichtlineare Handlungsführung..	Subjektive und relative Zeitordnung. Verschiedene Zeitebenen und Sprünge.	
Handlungsstränge	Übersichtliche Handlungsführung; verschiedene Handlungsebenen sind möglich, wenn sie transparent sind und zur Spannung der Erzählung beitragen.	Verschiedene Handlungsstränge, die klar aufeinander bezogen sind.	Verschiedene Handlungsstränge, nicht immer explizit aufeinander bezogen.	Verschiedene Erzählstränge, ohne explizite Verbindungen.	Viele verschränkte Erzählstränge verlangen die kreative Beteiligung des Lesers, um sie zusammenzufügen.	Metafiktionale Passagen.
Perspektive	Vorzugsweise durchgängig: erste oder dritte Person Singular.	Verschiedene Perspektiven, die klar gekennzeichnet sind.	Verschiedene Perspektiven, die nicht immer deutlich abgegrenzt sein müssen.	Multiperspektivität wird akzeptiert, wenn sie nicht zu experimentell ist.	Perspektivwechsel ist nicht transparent.	
Bedeutung	Spiegelt Erfahrungen von Jugendlichen und aus dem Familienleben wieder, auch in fantastischen Welten. Einfach aufbereitete Themen, die Jugendliche ansprechen. Eindeutige Aussagen.	Verschiedene Bedeutungsebenen. Einfache, eher nicht-ambige Konzepte (Leser/-innen tendieren dazu, nur die erste Bedeutungsebene zu erfassen).	Verschiedene Bedeutungsebenen – vom Ich/Selbst zum Anderen.	Texte mit einem gewissen Grad an Ambiguität, Implizitheit und „Lücken" verlangen nach Analyse und Reflexion.	Implizite, vielfältige Deutungshinweise, verschiedene Bedeutungsebenen ohne konkret zu werden, Vielfalt an Themen und Kontexten.	Intertextuelle, metafiktionale, konkrete und abstrakte Motive und sehr subtile Leitmotive lassen sich finden.

Das didaktische Potential narrativer Texte ermitteln – Kriterien der Analyse und Auswahl von Lektüren für die Sekundarstufen

BUCH – Sprachstil	***Niveau 1 – Erfahrungs-orientiert***	***Niveau 2 – Erlebnisorientiert***	***Niveau 3 – Erkundend***	***Niveau 4 – Reflexiv***	***Niveau 5 – Kontextuell***	***Niveau 6 – Propädeutisch***
Vokabular	Einfache und vertraut. Aktuelle, überwiegend alltägliche Sprache.		Nuancenreiche Wortwahl, die einige dem Leser unbekannte Begriffe enthalten könnte. Leicht erweitertes Vokabular.		Ein vielfältiger Wortschatz kann bewältigt werden (historisch, regional und experimentell verschiedenes Vokabular).	
Satzkonstruktion	Einfach und klar.		Geradlinige, explizite Satzstrukturen überwiegen.	Die Syntax ist weder banal noch zu komplex oder zu experimentell. Die Sätze dürfen lang, müssen aber klar strukturiert sein.	Die Sätze dürfen lang und komplex sein (auch historisches oder regionales Idiom).	
Sprachliche Mittel	Konkrete und direkte, lebendige Sprache (viele Dialoge, direkter Humor). Sinnträchtige Sprache, solange sie vertraut oder konventionell ist.	Sprachliche Mittel, Humor und Ironie.	Das Buch enthält literarische Sprache, darunter Mittel wie reichhaltige Metaphern, Symbole, Ironie und Anspielungen. Fordernde Mehrdeutigkeit.	Stilistische Vielfalt; expressiver Sprachgebrauch. Klar zu deutende Bilder.	Anspruchsvolle literarische Sprache, z. Bsp. wegen historischer Distanz.	Experimenteller, poetischer und metapoetischer Sprachgebrauch, implizit und variantenreich, auch überholte historische Wendungen.
BUCH – Figuren	***Niveau 1 – Erfahrungsorientiert***	***Niveau 2 – Erlebnisorientiert***	***Niveau 3 – Erkundend***	***Niveau 4 – Reflexiv***	***Niveau 5 – Kontextuell***	***Niveau 6 – Propädeutisch***
Figuren	…teilen Alter und Beschäftigungen/Interessen der LeserInnen. Anteilnahme ist wichtig. Feststehende/vorhersehbare, ansprechende Figuren.	Gut ausgearbeitete Charaktere mit vorhersehbaren Entwicklungen, entstammen entweder der eigenen Erfahrungswelt oder fantastischen Welten.	Komplexere, weniger berechenbare Figuren sind möglich. Identifikation ist wichtig. Haupt- und Nebenfiguren werden unterschieden.	Das Buch erlaubt es den LeserInnen, Distanz zu den Figuren zu halten. Im Ganzen können die Protagonisten ambivalenter und widersprüchlicher sein, auch weniger zur Identifikation geeignet.	Die Figuren dürfen komplex, zwiespältig und/oder unberechenbar sein. Es darf symbolische und implizite Charakterisierungen geben. Die Figuren können in einem komplexen historischen Kontext stehen.	Das Buch darf es verlangen, Anspielungen an klassische Archetypen und Figuren verstehen zu können. Experimente mit den Funktionen narrativer Elemente, sind möglich. z. Bsp. kann ein Raum oder Objekt. etwa eine Stadt den Stellenwert eines Charakters annehmen.

Anzahl der Figuren	Wenige Figuren. Eine größere Anzahl kann bewältigt werden, solange einige wenige Hauptfiguren den Leser/-innen Orientierung geben.	Eine Vielzahl an Figuren kann erfasst werden, wenn ihre Beziehungen untereinander klar definiert sind.		Unwichtig, selbst wenn die Beziehungen zwischen vielen verschiedenen Figuren nicht klar gekennzeichnet sind.	
Beziehungsgeflecht	Explizit, eindeutig, klar gekennzeichnet.	Kompliziertere und dynamischere Beziehungen (Entwicklungen, Interessenkonflikte, emotionale Abhängigkeit).	Zwiespältige Beziehungen sind ebenso möglich wie überraschende Entwicklungen in der Dynamik zwischen den Figuren.	Unvorhersehbare, ambige, kontroverse Beziehungen sind üblich.	Das Buch darf es voraussetzen, die Beziehungen als implizite Anspielungen auf klassische Motive identifizieren zu können (Bibel, Mythologie etc.).

Das didaktische Potential narrativer Texte ermitteln – Kriterien der Analyse und Auswahl von Lektüren für die Sekundarstufen

Beschreibung eines repräsentativen Buches mithilfe des *Quick Scans* (1000 – 1200 Wörter)

Einleitung:
AutorIn dieser Analyse

AutorIn des Buches/ Titel / Ersterscheinungsjahr / ungefährer Schwierigkeitsgrad

einführende Anmerkungen: Repräsentativität / Rang in nationalem Erbe – Weltliteratur – interkultureller Literatur / intermediale Bezüge (Adaptionen etc.) / kulturelle Resonanz (Wertschätzung / Bekanntheitsgrad / Medienpräsenz)

Dimension	Indikator	Beschreibung (Faktoren der Komplexität)
generelle Bedingungen der Auseinandersetzung mit dem Buch	Zeit	Das Ausmaß, in dem die Textlänge (Seitenzahl) einen bestimmten Zeitaufwand erfordert.
	Interessen	Das Ausmaß, in dem der Text sich auf Themen bezieht, die das Interesse der SchülerInnen finden könnten – das sich vermutlich nach Alter, Geschlecht, kulturellem Hintergrund und individuellen Faktoren unterscheiden wird.
	Lese-erfahrung	Das Ausmaß, in dem der Text Erfahrung im Lesen fiktionaler Literatur erfordert.
	Allgemein-bildung	Das Ausmaß, in dem der Text Allgemeinwissen erfordert, also Weltwissen (gesellschaftlich, historisch) und anthropologisches Wissen (interkulturell, sozial, psychologisch).
	Literarisches o. kulturelles Fachwissen	Das Ausmaß, in dem der Text Fachwissen erfordert, etwa Kenntnisse der Literaturgeschichte (Epochen), der Gattungen und Genres, Narrationsstrukturen, Stilschulen und der Intertextualität.

Erfahrungen mit literarischem Stil	Vokabular	Das Ausmaß, in dem der Text Erfahrungen mit bestimmten Bedingungen des Sprachgebrauchs erfordert, wie dem Grad der Abstraktion, der Nähe der erzählten Welt und der Verschiedenheit der Wortwahl (veraltete oder regionale Variationen), zum Beispiel wegen einer historischen Distanz (nicht zeitgenössische Literatur).
	Satz-konstruktion	Das Ausmaß, in dem der Text einen bestimmten Grad an Erfahrung mit mehr oder weniger komplizierten Satzkonstruktionen erfordert (Länge, Einschübe, Zusammenhang des Sinngehaltes), zum Beispiel wegen einer historischen Distanz (nicht zeitgenössische Literatur).
	Stilistik	Das Ausmaß, in dem der Text Wissen über literarischen Sprachgebrauch und dessen historischen Wandel erfordert, also inwiefern die Sprache figurativ, vieldeutig und referentiell gegenüber Konventionen und Stilfragen ist.
Erfahrungen mit literarischen Verfahren	Action	Das Ausmaß, in dem der Text die Aufmerksamkeit des Lesers gewinnt (Spannung). Dies beinhaltet das Tempo der Handlungen und die Aufeinanderfolge und Intensität dramatischer Ereignisse. Erzählelemente, die den Fortschritt der Handlung unterbrechen und das Lesen verkomplizieren (innere Monologe, Reflexionen, Beschreibungen, Ausschmückungen und Expositionen), sollten auch Beachtung finden.
	Chronologie	Das Ausmaß, in dem der Text Flexibilität bezüglich der Chronologie und der Handlungskontinuität abverlangt. Zeitsprünge, Einbezüge der Vergangenheit (“Flashbacks”) und der Zukunft tragen dazu bei, den Leseprozess zu verkomplizieren.
	Handlungs-führung	Das Ausmaß, in dem der Text die Fähigkeit einfordert, simultan verschiedenen Handlungssträngen zu folgen und sie miteinander zu verknüpfen. Die Anzahl der Handlungsstränge und Bezüge zwischen ihnen (primär, sekundär, eingefügt) beeinflusst den Grad der Komplexität.
	Perspektive	Das Ausmaß, in dem der Text die Fähigkeit erfordert, zwischen verschiedenen Perspektiven zu unterscheiden. Diesbezüglich bilden die Verlässlichkeit einer Perspektive und wie diese ausgespielt werden kann (Manipulation) einen weiteren Schwierigkeitsfaktor. Die Verwendung der “Ich”-Perspektive im gesamten Text ist ebenfalls einzubeziehen, da sie dem Leser nur einen Orientierungspunkt innerhalb der fiktionalen Welt bietet. Allgemein ist der Perspektivwechsel ein Komplexitätsfaktor (multiperspektivisches Erzählen). Der allwissende Erzähler wird gewöhnlich als weniger komplex angesehen, aufgrund seines vermittelnden Status zwischen Leser und Geschichte.

	Bedeutung	Das Ausmaß, in dem ein Text die Fähigkeit verlangt, verschiedene Bedeutungsebenen und –elemente zu erkennen und zu verknüpfen (Ironie und Parodie eingeschlossen). Die Komplexität steigt mit der Anzahl der Ebenen (lebensweltbezogen, psychologisch, politisch, philosophisch, literarisch, etc.) und Elemente (Motive, Themen, Ideen), die enthalten sind. Auch ein hoher Anteil impliziter Informationen steigert die Komplexität des Lesevorgangs.
Erfahrungen mit literarischer Figuren-gestaltung	Figur/ Charakter	Das Ausmaß, in dem ein Text die Fähigkeit erfordert, sowohl Figuren als auch Figurenentwicklungen auszuloten. Davon betroffen ist der Grad an Charakterisierung sowie der Figurenentwicklung (Typus und Charakter). Der Grad der (Un-)Vorhersehbarkeit trägt ebenso zur Komplexität bei wie die Distanz (des Lesers) zu Werten und Verhalten der Figuren, zu ihrem historischen und kulturellen Status oder dem Grad der Abstraktion (literarische Rollen).
	Anzahl	Das Ausmaß, in dem der Text die Fähigkeit erfordert, zwischen Haupt- und Nebenfiguren zu unterscheiden. Die Anzahl der beteiligten Figuren ist ein Komplexitätsfaktor.
	Beziehungen	Das Ausmaß, in dem ein Text die Fähigkeit erfordert, die Beziehungen zwischen Figuren auszuloten. Die Art der Beziehungen (psychologisch, soziologisch, interkulturell) und alle diesbezüglichen Veränderungen sind Komplexitätsfaktoren.

AG 17 – Dr. Inge Bernheiden:
Aktuelle Literatur für die Sek. II einschl. Kl. 10

Leseproben der Favoritenliste in alphabetischer Reihenfolge

Ich bedanke mich an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich
bei allen Verlagen, die bereitwillig eine kostenlose Abdruckerlaubnis für dieses einmalige Skript erteilt haben

Bis zum Redaktionsschluss lagen keine Abdruckgenehmigungen vor von:

Nolte, Mathias: Roula Rouge. Zürich:Droemer/Knaur 2009, 366 S., 8,95 €.
Schulze, Ingo: Adam und Evelyn. München: dtv 2010,320 S., 9,90 €.
Wieland, Rayk: Ich schlage vor, dass wir uns küssen. München: Piper Tb. 2010, 206 S., 8,95 €.

Bitte beachten Sie, dass das Vervielfältigen dieser Seiten auf keinen Fall erlaubt ist!

Abonji, Melinda Nadj: Tauben fliegen auf
München: dtv 2012, 320 S., 9,90 €
Copyright © 2010 by Jung und Jung Verlag, Salzburg und Wien

Titos Sommer

Als wir nun endlich mit unserem amerikanischen Wagen einfahren, einem tiefbraunen Chevrolet, schokoladefarben, könnte man sagen, brennt die Sonne unbarmherzig auf die Kleinstadt, hat die Sonne die Schatten der Häuser und Bäume beinahe restlos aufgefressen, zur Mittagszeit also fahren wir ein, recken unsere Hälse, um zu sehen, ob alles noch da ist, ob alles noch so ist wie im letzen Sommer und all die Jahre zuvor.

Wir fahren ein, gleiten durch die mit majestätischen Pappeln gesäumte Strasse, die Allee, welche die Kleinstadt vorankündigt, und ich habe es nie jemandem gesagt, dass mich diese zum Himmel strebenden Bäume in einen schwindelerregenden Zustand versetzen, einen Zustand, der mich mit Matteo kurzschliesst (der Taumel, dem ich verfalle, als Matteo und ich uns endlos im Kreis drehen, auf der schönsten Lichtung des Dorfwaldes, innig, seine Stirn auf meiner, später dann Matteos Zunge, die eigenartig kühl ist, seine schwarzen Körperhaare, die sich so an seine Haut schmiegen, als wären sie ihrer hellen Schönheit völlig ergeben).

Als wir an den Pappeln vorbeifahren, mir dieses Flirren den Verstand raubt, unser schokoladefarbenes Schiff geräuschlos von einem Baum zum nächsten gleitet, dazwischen die Luft der Ebene, die sichtbar wird, ich kann sie sehen, die Luft, die jetzt stillsteht, weil die Sonne so erbarmungslos ist, da sagt mein Vater zur Klimaanlage hin, immer noch alles

genau gleich, mit kleiner Stimme sagt er, hat sich nichts verändert, gar nichts.

Ich frage mich, ob sich mein Vater eine Truppe von professionellen Gärtnern wünscht, die zumindest die Äste zurechtstutzen – dem Wildwuchs Zivilisation entgegensetzen! – oder die mit effizienten Maschinen die die Kleinstadt vorankündigenden Pappeln fällen, ein für allemal! (Und wir würden auf einem dieser Strünke sitzen, mit unseren Blicken die Ebene, die sich mit Mittagshitze vollgesaugt hat, beherrschen, und mein Vater, der sogar einen Strunk besteigen müsste, sich einmal um die eigene Achse drehen würde, um dann mit der bitteren Stimme eines Menschen, der spät, aber besser spät als nie!, Recht bekommt, zu sagen: Endlich sind diese verdammten, staubigen Bäume weg.)

Niemand weiss, was mir diese Bäume bedeuten, die Luft zwischen den Bäumen, die man genau sehen kann, und nirgends sind die Bäume so verheissungsvoll wie hier, wo die Ebene ihnen Platz lässt, und ich wünsche mir auch diesmal stehenzubleiben, mich an einen dieser Stämme zu lehnen, meinen Blick zu heben, mich von den raschen, kleinen Bewegungen der Blätter verführen zu lassen, und ich bitte meinen Vater auch diesmal nicht anzuhalten, weil ich auf die Frage „warum" keine Antwort wüsste, weil ich vieles erzählen müsste, ganz bestimmt aber von Matteo, um zu erklären, warum ich ausgerechnet hier anhalten will, so kurz vor dem Ziel.

Unser Wagen, wie von einer geheimen Kraft gezogen, fast immun gegen die Unebenheiten der Strasse, fährt also weiter, und bevor wir endgültig ankommen, haben wir noch ein weiteres Mal ein „hat sich

Bärfuss, Lukas: Hundert Tage
Berlin: btb 2010
208 S., 8,50 €

Aus: Lukas Bärfuss: Hundert Tage. Roman © Wallstein Verlag, Göttingen 2008.

Sieht so ein gebrochener Mann aus, frage ich mich, als ich ihm gegenübersitze und draußen der Schnee einsetzt, der seit Tagen erwartet wird und nun in feinen Flocken auf die grünbraunen Felder und in den Nachmittag fällt. Was genau gebrochen sein könnte, ist schwierig zu sagen – das Rückgrat jedenfalls nicht. Er sitzt aufrecht, wählt seine Worte mit Bedacht und ohne Hast, wirkt beinahe entspannt. Nur wie er die Tasse zum Mund führt, gemächlich, ein wenig zu gemächlich, zu geführt, könnte ein Hinweis auf seine innere Zerrüttung sein. Vielleicht fürchtet er, ein verschütteter Tropfen könnte ihn aus dem Gleichgewicht bringen. Ich weiß, ich müsste nicht mutmaßen, denn er *ist* ein gebrochener Mann, muss einer sein, nach allem, was er erzählt und – was noch wichtiger ist – nach allem, was er mir verschweigt.

Manchmal hält er in seiner Rede inne, oft mitten im Satz. Ich sehe in seinen Augen, wie er sich erinnert, nur erinnert und nicht spricht, vielleicht, weil er keine Worte dafür hat, sie noch nicht gefunden hat und wohl auch nicht finden will. Es scheint, als würden seine Augen den Ereignissen folgen, den Ereignissen in Haus Amsar, wo er die hundert Tage verbracht hat. Das Erstaunlichste an dieser Geschichte ist, dass gerade er sie erlebt hat, einer, der nicht dazu bestimmt schien, irgendetwas zu erfahren, das über das gewöhnliche Maß menschlicher Katastrophen hinaus-

5

geht: eine üble Scheidung, eine schwere Krankheit, ein Wohnungsbrand als Äußerstes. Aber ganz gewiss nicht, in die Wirren eines Jahrhundertverbrechens zu geraten. Nicht dieser Mann, nicht David Hohl, der mit mir zur Schule gegangen war und in dem ich noch den hoch aufgeschossenen Knaben erkenne, mit seiner leicht hängenden Unterlippe, von der sich, wenn ihn etwas zum Staunen bringt, ein Speichelfaden zu lösen scheint, obwohl das natürlich nie eintritt. Bloß ein wenig feucht ist diese Lippe, der man deutlicher als anderen ansieht, was Lippen tatsächlich sind, nach außen gestülpter Mundinnenraum nämlich.

Als Kind war er kein Draufgänger, hat niemals größeren Ärger riskiert, nicht aus Feigheit – die meisten Abenteuer und Mutproben schienen ihm einfach nicht lohnenswert. Ein durch und durch besonnener Bursche – abgesehen von seinen drei, vier Anfällen, aber die liefen außer Konkurrenz, einfach weil sie so selten vorkamen und man sich erst an den letzten erinnerte, als David schon erblasste, verdächtig still wurde, um gleich darauf rot anzulaufen und seine Flüche hervorzupressen und eine Schandrede auf die Ungerechtigkeit der Welt anzustimmen, in Worten, die man einem Jungen von zehn, zwölf Jahren nicht zugetraut hätte. Er besaß ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden, um es vorsichtig auszudrücken, und es schien losgelöst von jener Vernunft zu funktionieren, die ihn sonst auszeichnete, keine Folge einer durchdachten Weltsicht zu sein, sondern reine Empfindung, ein Affekt. Ich erinnere mich, wie er sich von ein paar Kerlen aus den oberen Klassen windelweich prügeln ließ, bloß weil er zufällig gehört hatte, wie sie sich abfällig über einen Mitschüler ausließen, und er der Ansicht war, so etwas gehöre sich nicht. Nach der Pause setzte er sich mit der blutigen Nase an sein Pult, und als ihn der Lehrer zum Waschbecken schickte, weigerte er sich aufzustehen und meinte, er schäme sich nicht für seine Verletzung.

6

Bánk, Zsuzsa: Der Schwimmer
Frankfurt a.M.: S. Fischer Tb. 2002
288 S., 8,95 €

Zsuzsa Bánk, Auszug aus: Der Schwimmer. © S.Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 2002

Wir.

Ich hatte wenige Erinnerungen an meine Mutter. Im Grunde kannte ich sie nur von Fotos, die mein Vater in einem kleinen Kasten aufbewahrte. Schwarzweißbilder waren es, mit dickem weißen Rand. Meine Mutter beim Tanz. Meine Mutter mit geflochtenen Zöpfen. Meine Mutter barfüßig. Meine Mutter, die ein Kissen auf dem Kopf balancierte. Ich schaute mir die Bilder häufig an. Es gab Zeiten, in denen ich nichts anderes tat.

Mit meinem Vater war es ähnlich. Er verbrachte ganze Tage damit, die Bilder auf dem Tischtuch auszubreiten und sie immer wieder neu zu mischen – wie bei einem Kartenspiel, vielleicht zehn Mal, vielleicht hundert Mal. Daß es Tage waren, wußte ich, obwohl ich damals sicher keinen Begriff von Zeit hatte. Für mich gab es nur Zeiten, die ich ertragen, und Zeiten, die ich kaum ertragen konnte.

Mein Vater hinterließ seine Fingerabdrücke, und ich wischte sie weg, wenn ich die Fotos aus der Kiste nahm. Ein Bild mochte er besonders. Es zeigte meine Mutter auf dem Feld. Sie hatte Essen in einer Blechkanne dabei. Ihr Kopftuch hatte sie unter dem Kinn zusammengeknotet, und ihre freie Hand hielt sie wie einen Schirm über die Augen. Sie trug Sandalen, deren Bänder sie um die Knöchel gebunden hatte. Niemand trug damals Sandalen, schon gar nicht auf dem Feld. Mein Vater gab dieses Bild nicht aus seinen Händen. Er lag damit auf der Küchenbank, starrte zur Decke und rauchte. Nicht

7

einmal den Hund hörte er dann, der laut vor ihm bellte. Meinen Bruder Isti und mich schaute er an, als seien wir Fremde. Wir nannten es tauchen. Vater taucht. Vater ist zum Tauchen gegangen. Ist Vater zurück vom Tauchen?, fragten wir einander.

Ich glaube, wir haben unseren Vater nie ohne Zigarette gesehen. Seine Kleider rochen danach, seine Hände, seine Haare. Seine Zigaretten warf er auf den Boden, um die Glut auszutreten, und wenn er auf dem Sofa lag, entdeckten wir weiße Punkte aus Papier auf seinen Sohlen. Selbst draußen im Weinberg fanden wir die Reste zwischen den Reben und im Keller, unter den Weinfässern, neben den Körben. Manchmal schwamm etwas Tabak in einer Flasche, und wir bemerkten es erst, wenn wir den Wein schon in Gläser gegossen hatten.

Als es meine Mutter für mich noch gab, erzählte sie uns Märchen, die mein Bruder für die Wahrheit hielt. Er glaubte ihr, wenn sie sagte, unsere Großmutter sei in einer Nacht ergraut. Später erzählten uns andere diese Geschichte immer wieder – nur ein wenig anders. Die Geschichte meiner Mutter, die das Land ohne ein Wort verlassen hatte. Und die Geschichte ihrer Mutter, die in einer einzigen Nacht alt geworden war.

Meine Mutter hatte sich damals nicht von uns verabschiedet. Sie war zum Bahnhof gelaufen, wie an vielen anderen Tagen auch. Sie war in einen Zug gestiegen, Richtung Westen, Richtung Wien. Wie selten Züge von unserem Bahnhof aus in Richtung Wien fuhren, das wußte ich. Meine Mutter muß lange gewartet haben. Sie hatte genügend Zeit, es sich anders zu überlegen. Um zurückzukommen. Um uns Auf Wiedersehen zu sagen. Um uns noch einmal anzuschauen.

8

Baronsky, Eva: Herr Mozart wacht auf
Berlin: Aufbau Tb. 2011
320 S., 8,95 €

Copyright © 2009 by Aufbau Verlag GmbH & Co. KG, Berlin

Präludium

Der Tod ist ein kalter Bruder.

Mit klammen Fingern packt er ihn, zerrt ihn, schüttelt ihn, dass ihm die Zähne aufeinanderschlagen.

Oder sind es Sophies Arme, die unter seine Schultern greifen? Er fühlt, wie sie ihn anhebt, die zarte Person, damit Constanze sein schweißkaltes Hemd wechseln kann.

Lasst mich, will er sagen, doch mehr als ein mattes Stöhnen bringt er nicht heraus. Wie soll er all das vollführen, was noch zu tun ist, wenn er nicht einmal mehr weinen kann?

Die harten Schläge von Pferdehufen, sonst ein willkommener Taktwechsel, martern seinen Schädel, als träte der Gaul selbst auf ihm herum.

»Er kommt, dem Herrn sei Lob und Dank!«

Ein Luftzug sagt ihm, dass Sophie aufgesprungen ist, dass Kerzenflammen die Schatten durch den Raum jagen, und er spürt, wie Constanzes Hände die seinen umklammern, als könnten sie ihn festhalten. Er lässt die Augen geschlossen, dennoch weiß er um den Ausdruck ihres Gesichts, der Ton ihrer Stimme verrät die Tränen, die sie mühsam zurückhält, verrät den Wahn, der sie zu packen droht. Kraftlos hebt er die Lider, erkennt schemenhaft das vertraute Antlitz im Schein der Wachslichter. Reichlich Kerzen haben sie entzündet. Der Tod ist ein schwarzer Bruder.

Mühsam reckt er den Arm, vergebens, er reicht nicht mehr an Constanzes Wange, sein Körper ist schwer geworden, als gehöre er einem anderen.

Es pocht hart gegen die Tür, er erschrickt, zuckt und kann sich doch nicht bewegen. Will sich aufbäumen, liegt indes ergeben und weiß, er wird dort liegen bleiben.

9

Eine Hand wiegt schwer und kalt auf seiner Stirne.

»Tücher sind vonnöten. Auch kaltes Wasser. Rasch.« Die Stimme des Doktors, aber der wird ihm nicht helfen können.

»Clos-set.« Ein Röcheln, mehr gelingt ihm nicht.

»Lieber Mozart, bleiben Sie liegen.«

Was sollte er auch anderes tun? Clossets kalte Hände greifen seinen Arm, schieben das Plumeau zur Seite, betasten sein Bein.

Der Doktor spricht nur mehr leise. »Er hat der schlechten Säfte zu viel, deren er sich zu entledigen sucht. Der Aderlass wird ihm Erleichterung verschaffen.«

Sosehr er sich auch abplagt an einem Nein, sein Protest bleibt ungehört.

»Wohin mit den Tüchern?« Auch von Sophie kommt nur ein Flüstern. Als hätte eine reizende Frauenstimme ihm je das Leben nehmen können.

»Macht Wickel. Ist das Wasser kalt? Den Kopf kühlt ihm, die Stirne auch.«

Er fühlt die Pfanne an seiner Wade, die Kraft reicht nicht zum Wehren. Schon spürt er den kleinen Schmerz des Schnittes. O diese Blutrünstigen! Noch kälter wird ihm, als liefe mit dem Blut die letzte Wärme, der letzte Rest an Lebenskraft aus ihm heraus. Bald versteht er nicht mehr, was gesprochen wird, nur ein schwaches Murmeln, als sei er längst fort.

Der Tod ist ein stiller Bruder.

10

Elmiger, Dorothee: Einladung an die Waghalsigen
Köln: DuMont 2012
140 S., 9,99 €

Dorothee Elmiger, Einladung an die Waghalsigen © 2010 Dumont Buchverlag, Köln

Meinerseits war ich oft allein mit den Büchern. Mir war nichts anzusehen.
Morgens stand ich auf und kochte Kaffee, ich stellte mich vor die Bücher, ich betrachtete sie, ich trank den Kaffee und ging weg.
Später kam ich wieder.

Ich wusste nichts über die Bücher. Seit jeher standen sie in der Wohnung über der Polizeistation. Ich wusste nicht, wer sie hergebracht hatte, ich wusste nicht, wem sie jetzt gehörten und wem sie später gehören sollten.

Ich las die Fach- und Sachbücher. Montanwissenschaftliche Schriften, Bücher über die Schifffahrt, den zweiten Band *Grundriss der Geschichte* von den bürgerlichen Revolutionen bis zur Gegenwart, eine Einführung in die Astronomie, *Die Meere der Welt,* zwei Bände über die Vögel Europas und *Alaska – Mexico (9148 Miles from Anchorage to Oaxaca). Die Wüste lebt, Winston Churchill, Die Pflanze,* Band 1 und 2, *The Beauty of America, Inseln im Atlantik. Angers sous l'occupation. Alpenflug, mit 191 Fliegeraufnahmen und einer farbigen Tafel nach einem Gemälde von F. Hass. Wunder aus aller Welt,* Band 1, 5, 6 und 7.

Ich las am Küchentisch. Während Fritzi durch das Gebiet wanderte, las ich. Eine Vereinbarung, die wir nie getroffen hatten. Manchmal sah ich vom Küchentisch auf, und sie ging in dem Moment weit draußen und langsam querfeldein vorbei. Obwohl sie langsam ging, ist sie einmal bis nach St. Beinsen gelaufen. Orientierte mich an den Fördergerüsten, sagte sie nach ihrer Rückkehr.

Ich stapelte die Bücher auf dem Küchentisch. Ich betrieb Recherche. Irgendwann entdeckte ich auf einer der 191 Fliegeraufnahmen, die Walter Mittelholzer 1928 geschossen hatte, winzig kleine Blumen, die ich bereits kannte aus *Die Pflanze,* Band 2. Im sechsten Band der *Wunder aus aller Welt* erklärte man mir Bau und Funktionsweise von Flugzeugen. *Die Wüste lebt* war verblüffend, und Walter Mittelholzer überflog am 8. Januar 1930 den Kilimandscharo. In Band 5 der *Wunder aus aller Welt* ein Kapitel über den Bergbau von Hanns Günther, der auch schrieb *Flugmaschinenbuch für Jungen.* Darin: *Die mächtigen Fördergerüste, die über den senkrecht in die Erde hinunterführenden Schächten stehen.*

Alles Erinnernswerte hielt ich fest, abends erstattete ich Bericht. Fritzi hörte zu und warf ein, was auch noch gesagt werden musste. Ich sagte beispielsweise: Joseph Conrad über den Nordseelotsen: *Er misstraute meiner Jugend, meinem Wirklichkeitssinn und meinen seemännischen Fähigkeiten* und Fritzi sagte dann, sie sei durch trübes Wetter gewandert, habe eine Spitze im Land erreicht und kein Erstaunen gespürt.

Haas, Wolf: Das Wetter vor 15 Jahren
München: dtv 2006
224 S., 8,90 €

Copyright © 2006 by Hoffmann und Campe Verlag, Hamburg

Erster Tag

Literaturbeilage Herr Haas, ich habe lange hin und her überlegt, wo ich anfangen soll.

Wolf Haas Ja, ich auch.

Literaturbeilage Im Gegensatz zu Ihnen möchte ich nicht mit dem Ende beginnen, sondern –

Wolf Haas Mit dem Ende beginne ich streng genommen ja auch nicht. Sondern mit dem ersten Kuss.

Literaturbeilage Aber es ist doch irgendwie das Ergebnis der Geschichte, die Sie erzählen. Oder meinetwegen der Zielpunkt, auf den alles zusteuert. Streng chronologisch gesehen würde das an den Schluss der Geschichte gehören. Ihr Held hat fünfzehn Jahre auf diesen Kuss hingearbeitet. Und am Ende kriegt er ihn endlich. Aber Sie schildern diese Szene nicht am Schluss, sondern ziehen sie an den Anfang vor.

Wolf Haas Ich hätte ein paar Anfänge gehabt, die mir eigentlich besser gefallen haben. Mein Problem war aber weniger der Anfang, also wie fang ich an, sondern wo tu ich den Kuss hin. Man kann ja den nicht hinten, wo er fällig ist sozusagen. Das ist ja unerträglich. Wenn einer fünfzehn Jahre auf einen Kuss gewartet hat, oder wie Sie sagen, hingearbeitet, und dann kriegt er ihn, wie will man das beschreiben.

Literaturbeilage Ich hab mich beim Lesen auch mal kurz gefragt, ob der vorgezogene Schluss vielleicht eine Art Kampfansage an die Rezensenten ist.

Wolf Haas So weit kammert's no!

Literaturbeilage Autoren beklagen sich ja oft bitter darüber, dass in der Zeitung schon vorab die ganze Handlung verraten wird.

Wolf Haas Deshalb schreib ich keine Krimis mehr. Da stört es ein bisschen, wenn man schon vorher alles weiß. Aber bei normalen Büchern sehe ich es eher als Hilfe. Als Teamarbeit. Klappentext und Kritiker erzählen vorab die Geschichte, und als Autor kann man sich auf das Kleingedruckte konzentrieren.

6

Literaturbeilage Gut, dann bleiben wir mal beim „Kleingedruckten", wie Sie es nennen. Diesen ersten Kuss zu Beginn des Buches beschreiben Sie ja würklich sehr detailliert. Um nicht zu sagen akribisch.

Wolf Haas Streng genommen ist es ja nicht der erste Kuss, sondern der Kuss, bei dem die beiden vor fünfzehn Jahren unterbrochen worden sind.

Literaturbeilage Ja richtig.

Wolf Haas Weil Sie gerade „akribisch" sagen.

Literaturbeilage Diese akribische oder fast pedantische Art, mit der Ihr Ich-Erzähler seinen endlich errungenen Kuss beschreibt, charakterisiert ihn ja schon auf der ersten Seite sehr treffend.

Wolf Haas Ja ich weiß nicht. Das hab ich jetzt schon öfter gehört, dieses Lob sozusagen, dass einem Herr Kowalski gleich so vertraut wird durch die Art, wie er den Kuss beschreibt. Wenn das so rüberkommt, soll's mir recht sein.

Literaturbeilage Er beschreibt den Kuss, auf den er fünfzehn Jahre gewartet hat, nicht gerade sonderlich romantisch oder so. Sondern fast technokratisch.

Wolf Haas Ich würde nicht unbedingt sagen „technokratisch".

Literaturbeilage Oder sachlich?

Wolf Haas Ich bin mir da nicht so sicher. Das ist immer ein bisschen schwierig, finde ich, wenn man als Autor für eine Stelle besonders gelobt wird.

Literaturbeilage Sie werden nicht gern gelobt?

Krolkiewicz, Ralf-G.: Hafthaus
Wilhelmshorst: Märkischer Verlag 2003 176 S., 10,-- €
Copyright © 2003 by MärkischerVerlag, Wilhelmshorst

Der Farbton der Briefumschläge ist stets mit Grau vermischt. Billiges, holziges Papier in grau, graugrün, graublau. Trostlos und grau, wie die darin enthaltenen Blätter, wie der Inhalt der transportierten Briefe, trostlos wie die Umgebung, in der sie geschrieben wurden. Zur Sicherheit, damit jeder von den ›zuständigen Organen‹ unterschlagene Brief identifiziert werden konnte, sind sie von eins bis achtunddreißig durchnumeriert, alle mit Ninas Anschrift, schmucklos, individuell nur durch die gleichbleibende Handschrift.

Absender Alex Jünemann, wohnhaft Postfach Nummer Vierundzwanzig. Oder Zweihundertzweiundzwanzig Schrägstrich Römisch Drei In Klammern Zwei: Sammeladresse, die dem Begriff ›Wohnhaft‹ äußerst nahe kam. Für zwanzig Pfennig Briefmarken mit den unentwegt gleichen Motiven: entweder zwei grüne Zehner, Palast der Republik, oder eine rote Zwanziger, Leninplatz mit Lenindenkmal vor Neubauten, Berlin, Hauptstadt der DDR. Die Poststempel variieren stärker, beinahe ein Bild der Vielfalt, der rasanten Veränderung, des unaufhaltsamen Fortschritts: Von ›DDR 35 – Für Frieden und Sozialismus!‹ über ›Kulturpark Berlin – Immer ein Erlebnis!‹ und ›Bargeldlose Zahlung – Rationellste Zahlung!‹ bis zum auf alle Cottbuser Briefe gestempelten ›Mit einer Lebensversicherung ins Jahr 2000!‹

Damals, 1984, war das sicher sehr fürsorglich und weitblickend, denn fünf Jahre später gab es diesen Staat nicht mehr. Der hatte versäumt, eine solche Versicherung, die er seinen Bürgern wärmstens anempfahl, für sich selbst abzuschließen!

Es kostet Alex Jünemann eine ungeheure Anstrengung und die Überwindung blockierten Erinnerns, diese Briefe wieder zu lesen. Seit damals, vor mehr als sechzehn Jahren, hat er sie nie wieder eines Blickes gewürdigt. Versteckt in einer großen hellbraunen Mappe, gerieten sie ihm bei jedem der zahlreichen, seiner Arbeit am Theater geschuldeten Umzüge in die Hände. Den Anlaß, darin zu blättern, sie zu lesen, ließ er entgegen seiner sonstigen Gewohnheit, beim Packen der Umzugskartons ausgiebig und lustvoll in Vergangenem zu schwelgen, jedes Mal ungenutzt.

Er fürchtet, auch ohne sie noch einmal zu lesen, sich deutlicher, als ihm lieb ist, und intensiver, als er es aushält, ihres Inhalts zu erinnern. Der Situation beim Schreiben damals, der Ohnmacht, sein ganzes Leben und Empfinden in einen einzigen Brief pro Woche zu zwängen. Das genügt, um sich einer erneuten Beschäftigung zu verweigern, die er sich jedes Mal vornimmt und immer wieder auf später verschiebt.

In diesen Briefen brechen Dämme aufgestauter Emotionen, breiten sich aus wie eine schmutzige unbezwingbare Flut, die alles fortreißt, was nicht mit Zähnen gehalten wird. Dann wieder entsetzt ihn das Ausgedörrtsein, das Vertrocknen der Sprache, die furchtbare Sprachlosigkeit in diesem Ozean von Worten und nicht beschreibbaren Zuständen innerer Zerrissenheit. Sich diesem Kampf zu stellen, dem Kampf mit dem Ungetüm seiner Erinnerung, scheut er aus gutem Grund seit sechzehn Jahren, wie wir auch die Bekanntschaft mit jemandem, der uns an Unangenehmes erinnert, nur ungern oder nie erneuern.

Die Angst zu wissen, was da auf ihn einstürmt, aber nicht zu wissen, wie er selbst auf diese Begegnung vorbereitet, wie er präpariert ist, wie es ihm gelingt, sich ihrer zu erwehren, und ob dieses Fieber, dieser Wahnsinn ihn erneut bezwingen und zu Boden drücken würde, beherrscht ihn so, daß er endlich beschließt, sich allem zu stellen, selbst um den Preis einer lang anhaltenden, lähmenden Depression. Die Haltbarkeit von Vorrichtungen zum Selbstschutz erweist sich erst bei beginnendem Sturm. Schon der geringste Luftzug lässt die sorgfältigst errichteten meist zuerst zerbrechen.

In dem Bemühen, mit jedem Brief sein Leben umfassend zu regeln und zu bewältigen, war seine Schrift von Woche zu Woche immer kleiner, immer winziger geworden, in nervösen oder extremen Erschöpfungsphasen fahrig und auch für ihn inzwischen unleserlich.

Mit wachsender Unruhe verfolgt er jetzt seinen Briefwechsel mit Nina. Zehn Jahre jünger als er und damals seit einem Jahr seine Freundin, war sie von einer auf die andere Stunde plötzlich zur einzigen und wichtigsten Bezugsperson seines Lebens geworden. Immer wieder betrachtet er das Foto auf dem Entlassungsschein, aufgenommen drei Tage vor seiner Freilassung von einem Stasi-Fotografen, das einen nur von weither erinnerten Alex zeigt, für ihn ein Fremder, der seine Züge, seinen Namen trägt, ihm durch gemeinsames Erleben ungewollt nahe.

Modick, Klaus: Bestseller
München: Piper 2009
288 S., 8,95 €

Copyright © 2006 by Eichborn AG, Frankfurt am Main

1 Höchste Zeit, die Wahrheit zu sagen. »Nichts als die Wahrheit« (Dieter Bohlen). Um falschen Erwartungen vorzubeugen, gebe ich allerdings zu bedenken, daß es »die« Wahrheit nicht gibt, sondern bestenfalls meine subjektive Wahrheit der leidigen und extrem dumm gelaufenen Affäre. Die »volle« oder »ganze« Wahrheit ergäbe sich vielleicht, wenn alle Beteiligten ihre Sicht der Sache darlegten; aber es wäre von mir zuviel verlangt und Ihnen als Leser nicht zuzumuten, all diese Hochstapler und Schwadroneure, Schaumschläger und Betriebsnudeln noch einmal zu Wort kommen zu lassen.

Die »reine« Wahrheit also? Unmöglich. Außer in der Waschmittelwerbung ist auf dieser Welt rein gar nichts rein, nicht einmal das sprichwörtliche Glas Wasser, das bekanntlich von Bakterien nur so wimmelt. Die »nackte« Wahrheit womöglich? Kommt nicht in Frage! Das Wort »nackt« hat mir noch nie gefallen. Es klingt brutal und hoffnungslos unerotisch, verbirgt nichts, verspricht also auch nichts, lähmt die Phantasie, vernichtet die Verlockung und damit das Begehren. Davon scheinen sogar diejenigen eine Vorstellung zu haben, von denen man es am wenigsten erwarten würde: die FKK-Freaks. Sie bemänteln ihr bloßes Treiben ja nicht etwa mit dem Begriff Nacktkörperkultur, sondern bemühen die Freikörperkultur (Kultur!) oder, beinah schon schamhaft bedeckt, den Nudismus.

Nehmen wir als beliebiges Beispiel die Nacktschnecke. In Kräuter- und Gemüsebeeten treibt sie ihr schleimiges Unwesen und unersättliches Vernichtungswerk, und bei allem Respekt vor der Kreatur als solcher will es mir einfach nicht gelingen, die gemeine Nacktschnecke mit Nachsicht zu behandeln. Ich meine, allein schon der Name! Gut, in der Natur könnte man derlei tolerant durchwinken, aber sieht's denn im kulturellen Bereich besser aus? Aufs sogenannte Regietheater beispielsweise muß ich leider später noch ausführlicher zu sprechen kommen.

Wenn mein Hausarzt beim jährlichen Rundumcheck zu mir sagen würde: Bitte ziehen Sie sich mal nackt aus, würde ich mich gleich wieder anziehen und die 10 Euro Praxisgebühr zurückverlangen. Das weiß oder ahnt der Arzt natürlich und sagt also vorsichtshalber: Bitte machen Sie sich ganz frei. Diese Formulierung darf man allerdings auch nicht allzu streng beim Wort nehmen, weil man sonst zügig depressiv werden könnte. Man strebt sein ganzes Leben danach, sich frei zu machen und frei zu werden, beispielsweise von den sogenannten gesellschaftlichen Zwängen, vom chronischen Ärger über die Literaturkritik oder von seinen Schulden bei der Bank, sucht seit Kant emsig nach dem Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit und rennt dabei, wenn man Glück hat, offene Türen ein. Wenn man Pech hat, also meistens, geht man aber nur mit dem Kopf durch die Wand und landet dann in irgendeinem Nebenzimmer. Vor der nächsten Wand.

Trotzdem mache ich mich lieber ganz frei als nackt. Oder gar splitternackt. Splitterfasernackt. Es entbehrt jeder Logik, aber das widerliche Wort ist tatsächlich steigerungsfähig, so unsinnig steigerungsfähig wie Wahrheit, reine Wahrheit, nackte Wahrheit. Ich meine, wahr ist wahr, und nackter als nackt geht doch gar nicht. Das wäre sonst ja schon fast Obduktion und Vivisektion. Übrigens klingt die Sache nicht nur übel, sondern sieht auch fast immer unerfreulich aus. Selbst die schönsten Frauen – ich komme auf das Thema gleich noch ausführlicher, Geduld! – wirken

Mosebach, Martin: Was davor geschah
München: dtv 2012, 336 S., 9,90 €
Copyright © 2010 by Carl Hanser Verlag, München

1.
Musikalische Introduktion

»Wie war das …?«
»Wie war was?«
»Als es mich noch nicht gab?«
»Das war, als ich ein halbes Jahr allein in Frankfurt lebte …«
»Wie war das, als du allein in Frankfurt gelebt hast?«
»Ach, das war nichts Besonderes, das war so …«

Eine Wohnung habe ich schnell gefunden, einfach weil ich die erste beste genommen habe. Nein, nicht die erste beste. Es war buchstäblich die erste, die man mir zeigte, und ich habe sofort zugegriffen, obwohl sie zu teuer für mich war. Das Licht in dem Zimmer, das zur Straße hinausging, hat mich verführt. Keine auffällig schöne Straße, nebenbei. Häuser, kurz vor dem Ersten Weltkrieg gebaut; erstaunlich, daß das billige Bauen, die dünnen Mauern, die mickrigen Proportionen da schon angefangen hatten, obwohl der große Paukenschlag, der die Verwüstung der Städte einleitete, noch gar nicht herniedergedonnert war; er schwebte noch in der Luft über dem Fell, und doch hatten die Bauherren und Architekten das Neue schon gerochen und zogen daraus ihre kapitalvermehrenden Schlüsse. Aber das Licht in dem großen Zimmer, das hatten sie nicht geplant. Das wurde von einer riesenhaften Kastanie hervorgebracht, die auf der anderen Straßenseite stand, so hoch wie die dreistöckigen Häuser, aber von den Lasten ihrer Laubmeere gebeugt, sie wölbte sich über der Fahrbahn und neigte sich meiner Wohnung entgegen, man glaubte, vor dem schmalen Balkon meines Zimmers geradezu in ihre gefächerten hellgrünen Blätter greifen zu können. Die Kastanie war wie ein gigantischer Schwamm, der das flüssige Sonnenlicht in sich hineinsaugte und auf den sanften Druck des Sommerwindes hin wieder abgab, hellgrün gefärbt wie das Wasser in einem großen alten Glas. Das ganze Fenster war von der wäßrig wogenden Blättermasse ausgefüllt, das Kastanienlaub, unten breit und rund, am Stiel spitz zusammenlaufend und an einem einzigen Punkt aufgehängt, war in stiller Bewegung, das dem Atmen eines Körpers glich. Eines Körpers, der scheinbar voluminös und undurchdringlich war, in Wahrheit aber nur aus Luft bestand und aus den zarten Laubmembranen.

»Es ist hier allerdings recht dunkel«, sagte der Hausmeister, der mir die Wohnung aufgeschlossen hatte. Nein, dunkel war es nicht, sondern dämmrig wie in einer von Sonnenpünktchen gesprenkelten Laube. Gegen Abend – vom geröteten Himmel war freilich nichts zu sehen – vertiefte sich für eine kostbare halbe Stunde das Grün, das frisch Grasige wurde satter, smaragdfarben, und enthielt noch genügend schweres Licht, als das Zimmer schon ganz in die Nacht versunken war. Dies Licht strahlte jetzt aber nicht mehr, sondern wurde körperlich, es blieb im Leib der Krone eingeschlossen, wie das Licht sehr früher Kirchenfenster nur die Glasstücke erglühen läßt, aber die Kapelle nicht ausleuchtet. An meinem ersten Abend in der Wohnung setzte ich mich auf einen Stuhl in der Mitte des Zimmers und sah auf das Fenster wie auf eine Filmleinwand. Ich glaubte, niemals in einem schöneren Zimmer gewesen zu sein.

Die Straße war leicht gebogen, das ging noch auf den Feldweg zurück, der hier durch Wiesen geführt hatte, bevor das ganze Viertel in einem Wurf geplant worden war. Daß

Pehnt, Annette: Mobbing
München: Piper 2008 165 S., 7,95 €
Annette Pehnt: Mobbing. © 2007 Piper Verlag GmbH, München

VALENTINSTAG

Jetzt hätte er doch Zeit

Das war's, sagte Jo. Ich musterte sein Gesicht und sah trotzige Erleichterung.

Ich bin erledigt, sagte er, aber es klang nicht so. Inzwischen glaube ich ihm, aber als er da am Küchentisch stand, musste ich fast lachen.

Na ja, sagte ich, so schlimm wird es wohl nicht sein.

Wenn das Schlimmste passiert, muss man sich endlich nicht mehr davor fürchten, sagte Jo.

Sehr weise, sagte ich. Haben sie dich rausgeschmissen oder was.

Genau, sagte Jo triumphierend. Wir standen da, starrten uns an, ich schüttelte langsam den Kopf und fing an zu lächeln, als hätte er einen Scherz gemacht.

Nein. Das kann nicht sein.

Genau, es kann nicht sein, und es ist so. Du kannst es nachlesen. Fristlos.

Ich bewegte mich in Jos Worten, als beträfen sie mich nur am Rande. Ein seltsam beschwingtes Gefühl der Leere hielt mich in meinem Lächeln.

Markus hat neulich dort angerufen, wollte Jo erreichen, fiel aus allen Wolken, als sie ihm das sagten, Leute, die vor drei Wochen noch im selben Büro saßen, am selben Kopierer Schlange standen, den gleichen Cappuccino tranken, aus der teuren Espressomaschine, die die Stadtverwaltung für ihre Angestellten angeschafft hat, damit sich alle wohlfühlen. Ganz wichtig, guter Kaffee, zehn Minuten ausspannen, aufstehen, mit der Tasse in der Hand an den Schreibtischen lehnen, sich ein bisschen austauschen, ein paar Dehnungsübungen für den Nacken, einmal kurz das Fenster öffnen.

A. hat gern nach den Kindern gefragt und von neuen Filmen berichtet. Sie kennt sich aus.

T. wollte immer mit Jo laufen gehen. Es hat aber nie geklappt. T. wäre auch zu langsam gewesen, sagt Jo. Jo war gut im Training, früher ist er Marathon gelaufen, seitdem die Kinder da sind, nur noch Halbmarathon, jetzt gar nicht mehr.

Dabei hätte er doch jetzt Zeit. Jetzt könnte er all die Dinge tun, die er sich schon lange vorgenommen hat. Er könnte laufen, Halbmarathon, Marathon, er könnte sich mit chinesischer Geschichte

Vennemann, Kevin: Nahe Jedenew
Originalausgabe, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2005, 142 S., 8,-- €
Copyright © 2005 by Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Wir atmen nicht. Der Ort ist nahe Jedenew, wir hören die Jedenewer Bauern singen, grölen, Klarinette, Akkordeon spielen und hören ihre Lieder seit Stunden bereits, alte Partisanenlieder, sie spielen und singen und grölen auf wundersame Weise melodiös. Seit Stunden sitzen die Jedenewer Bauern im Wald hinterm Haus und trinken und lachen und singen und spielen, und nach Stunden erst, endlich, hören wir sie aus dem Wald heraustreten und lauthals singend über den Wall in den Garten marschieren. Nachts klirren die Fenster in der Küche, dann klirrt jedes einzelne Fenster im Haus. Abends sitzen wir hinterm Haus in der Hochsommerabendsonne auf dem schmalen Holzsteg, der auf den Teich hinterm Haus hinausführt, und sitzen und liegen und schwimmen in der Sonne und sitzen lesend zusammen und trinken die erste und letzte Sommerbowle des Jahres, schwimmen und bespritzen uns gegenseitig mit Wasser, nachts hocken wir in Badeanzügen in die Speisekammer gedrängt. Abends sitzen wir zu neunt, nachts sind wir sechs, zählt man Zygmunt und Julia dazu, obwohl Marian sagt, daß Zygmunt und Julia noch viel zu klein seien, um schon dazuzuzählen. Um Zygmunt die Angst zu nehmen, sagt Marian: Wenn sie uns kriegen, nehmen sie nur uns vier. Abends hören wir Vater zu, der aus seinen Büchern Märchen, alte Sagen, Gedichte liest, nachts hören wir die Jedenewer Bauern singen, spielen, ungeordnet marschieren. Abends zählen wir die Mückenstiche auf unseren Beinen und flechten uns gegenseitig Zöpfe, nachts hocken wir in die Speisekammer gedrängt. Abends liegen wir im Gras hinterm Haus der Länge nach in der Sonne, nachts rutschen wir umständlich nacheinander so leise wie möglich auf die Knie, weil in der Speisekammer immer nur eine Person Platz genug hat sich hinzuknien. Abends nehmen wir Zygmunt an Armen und Beinen, werfen ihn lachend mit viel Schwung in den Teich, nachts sehen wir kniend durch den Spalt zwischen Boden und Speisekammertür hindurch das weißblaue Mondlicht auf dem Küchenboden verteilt, hören die Jedenewer Bauern singen und Klarinette, Akkordeon spielen, als stünden sie unmittelbar neben uns, und sehen ihre Schatten, neunzehn insgesamt, im zersprungenen Glas überall auf dem Boden zerschnitten, langsam am Fenster vorbeiziehen, wir atmen nicht, wir denken: Wir sind zu sechst, zählt man Zygmunt dazu und die kleine Julia, obwohl man keinen von beiden schon wirklich dazuzählen kann, wie Marian sagt, Zygmunt und Julia nehmen sie sicher nicht mit, sagt Marian, um Zygmunt die Angst zu nehmen, wir denken: Sie sind neunzehn, Sapetow ist dabei, Kaczmarek, Varta, Sieminski, Geniek, Dzielski und Sobuta sind dabei, sogar der Kradejewer Tierarzt, wir denken: Natürlich ist Krystowczyk dabei, und denken: Erstens hat Krystowczyk nur ein Auge. Zweitens ist er weit über sechzig und langsam in seinen Bewegungen, wir denken: Ihm wird nichts anderes übrigbleiben, als uns

AG 18 – Andreas Steinhöfel:
DAS BUCH: EIN DRUCK-MITTEL

Es soll mit dieser Einleitung ein Überblick gegeben werden übers Thema, über die Problemlage und Lösungsansätze, die ich gern zur Diskussion stellen möchte. Grundsätzlich geht es hier eher um Schüler unterhalb der zehnten Jahrgangsstufe. Stellenweise werde ich pointieren oder polemisieren. Um Sie, die Anwesenden, ein wenig zu ärgern, nenne ich Sie zum Beispiel im Folgenden global "die Lehrer".

Seit wir in der Schule diesen Text auseinander pflücken mussten, hab ich kein Buch mehr angefasst. Diesen Satz musste und muss ich mir bis heute unzählige Male anhören, sowohl meine eigenen Bücher wie die anderer Autoren betreffend. Und da frage ich mich: Wenn es ein Ideal gibt vom lesenden Menschen, und wenn wir daran interessiert sind, dass dieses Ideal über den Deutschunterricht hinaus wirken möge: Warum erreicht Schullektüre dann so oft das Gegenteil?

Es soll hier, wohl gemerkt, *nicht* um die Frage gehen, wie man Schüler zum Lesen bringt. Diese Frage ist längst beantwortet: Das ist weder Ihre Aufgabe noch die meine, sondern in allererster Linie (und dann in zweiter und in dritter) die der Eltern. Es soll auch nicht um das Lesen als bloße Kulturtechnik gehen, die dem Nicht-Leser gerade so ausreicht, einen Arzneimittel-Beipackzettel oder die BILD-Zeitung zu entziffern. Nein, es soll um die Frage gehe, wie das Lesen, wie Literatur jungen Menschen derart schmackhaft gemacht werden kann, dass ihnen nach dem Ende einer Unterrichtslektüre der Spaß daran erhalten bleibt, am besten gepaart mit einem Wunsch nach Mehr.

"Schmackhaft" klingt nach der Verabreichung einer ungeliebten, womöglich bitteren Medizin. Und für viele junge Leser stellt es sich genau so dar.

Lesen bedeutet immer auch: Spracherwerb. Spracherwerb bedeutet: Die Fähigkeit erlangen, sich differenziert und verständlich ausdrücken zu können. Je differenzierter, umso verständlicher, umso erfolgreicher. Buch, und damit Text, bedeuten: Auseinandersetzung mit Sprache. Langsamkeit. Mühe. Innehalten. Verstehen. Überdenken. Zurückblättern. Nochmals lesen. Ein Buch ist nicht schnell. Aber ein guter Teil unserer Kultur, speziell der neuen Medien, ist der Schnelligkeit verpflichtet. Da geht es eben nicht um Verlangsamung, gar ums Innehalten oder um ein tieferes Verständnis von Rezipiertem. Es geht, im Gegenteil, ums Euphorisieren, um den schnellen Kick, um "Gänsehaut pur". Es geht um ein Schnellerhöherweiter von Emotionen, die zu hinterfragen keine Zeit bleibt – gar nicht bleiben soll. Nicht nur junge Menschen sind dafür anfällig, und nicht nur junge Menschen empfinden schon den physiologischen Akt des Lesens deshalb als Zumutung, die Konzentration, den dafür nötigen Zeitaufwand als überanstrengend. Netzkultur ist deshalb attraktiv, weil sie jegliche tatsächliche Anstrengung umgeht. Das Netz fördert bestenfalls eine Art "zerstreuter" Konzentration, die aber immer dem Tempo und dem nächsten *Klick!* untergeordnet bleibt. Weshalb sie sich auf über womöglich mehrere Ebenen erstreckende Sachverhalte nur schlecht oder gar nicht aufrecht erhalten lässt.

Lesen bedeutet immer auch: Erwerb an Wissen. Das erfährt die Titelfigur aus der Kurzgeschichte *Defender* (ein obdachloser Junge, der sich nach einer Comicfigur benannt hat):

"Und so puzzelte ich mir all diese Bücher zurecht, und mit den Büchern ein Abbild der Welt. (…) Nennen wir es schlicht und ergreifend den Erwerb von Bildung. Oder nennen wir es, in etwas längerer Ausführung, eine Erweiterung meines Horizonts; die Erkenntnis, dass die Welt groß ist und nicht nur für dich und deine eigenen kleinen Belange erschaffen wurde; das Wissen darum, dass es da draußen Dinge gibt, sichtbare und unsichtbare – oh, hauptsächlich unsichtbare: Ideale, Ideen, Visionen – die zu bewahren und um die zu kämpfen es lohnt. Sollte das dem einen oder anderen zu prosaisch vorkommen, dann bitte. Jeder soll sein Ding durchziehen, ich hänge mich da nicht rein. Aber es ist ein

alles entscheidender Unterschied, ob man das Gefühl hat, sein Ding allein durchzuziehen oder ob man über das Wissen verfügt, dass andere Menschen vor dir schon dasselbe gedacht haben wie du, dass sie die Dunkelheit und die Kälte kennen gelernt haben, so wie du, und dass sie sich den Arsch aufgerissen haben, um dir, manchmal über einen Abgrund von Hunderten von Jahren hinweg, zuzurufen, dass du weder vor der Dunkelheit noch vor der Kälte Angst haben musst, wenn du nur die Hand ergreifst, die sie dir entgegenstrecken."

Ergreifen heißt auch *begreifen.* Begreifen ist die Fähigkeit, unter Umständen komplexe Sachverhalte umfassend zu kategorisieren, zu evaluieren, sie in verschiedenen Kontexten zu betrachten. Eine solche Fähigkeit kann nicht entwickelt werden ohne dazu notwendiges Wissen. Aber Wissen ist zu einem paradoxen Phänomen geworden: Es ist, dank dem Internet, überall und jederzeit verfügbar … und gleichzeitig so flüchtig wie ein beliebiges leichtes Gas. Wenn Wissen überall und jederzeit abrufbereit ist; warum sollte ich es dann speichern, warum mir etwas behalten? Warum sollte ich etwas von einer Tafel abschreiben (und damit lernphysiologisch besser verinnerlichen), wenn es mir aufs Smartboard geschickt wird?

Doch selbst wenn ich mir diese Mühen mache: Wissen allein ist noch keine Bildung. Wissen allein ist nahezu wertlos, so lange wir es nicht hinterfragen, um daraus Erkenntnis abzuleiten. Denn es ist Erkenntnis, die wir benötigen, um die Welt, in der wir leben, ihre inneren und äußeren Mechanismen, zu begreifen. Nur auf eine begriffene Welt kann ich Einfluss nehmen, nur in einer solchen Welt kann ich mein Leben selber gestalten oder verändern, und vielleicht sogar, über mich selbst hinweg denkend, auch das Leben einer Gesellschaft.

Nun betrachten Sie all dies – Lesen, das als anstrengend empfunden wird, Wissen, das kaum noch erworben und gar nicht mehr hinterfragt werden muss – vor dem Hintergrund der Druckkulisse, die über das letzte Jahrzehnt für Schüler, für Sie, politisch aufgebaut wurde: Lisa. Pisa. G8. Sekundarschule vs. Gymnasium. BA und MA. Aussiebung für die Wirtschaft. Panische Eltern, deren Einflussnahme im Streben um Sicherheit in einer als zunehmend unsicherer empfundenen Welt sich darauf beschränkt, ihrem Kind unmittelbar nach der Geburt einen Sturzhelm überzustülpen. Das Kind versucht darauf zu reagieren, wie wir alle reagieren, sobald wir Druck empfinden: Es weicht ihm aus.

Und da haben Sie den Salat: Sie, die Vermittler. Die Pauker, die Druckmacher. Die Handlanger einer fordernden, anstrengenden Welt. Sie, die Sie selber Bücher und Lesen als bereichernd und unverzichtbar kennen, als das *sine qua non* eines aufgeklärten Lebens, und dessen Vermittlung trotzdem in den Sand setzen. Was machen Sie falsch? Ich konfrontiere Sie mal mit ein paar Beobachtungen, die ich über die Jahre gemacht habe, als Autor, der jede Woche ganze Klassensätze von Briefen zu seinem im Unterricht behandelten Büchern erhält, gern folgenden Inhalts:

1) Was wollen Sie uns mit Ihrem Text sagen?
2) Ihr Buch ist ein gutes Buch, weil man etwas daraus lernt.
3) Die erzählte Geschichte ist nicht wahrscheinlich.
4) Warum ist das Buch am Anfang so langweilig?
5) Warum muss ich das überhaupt lesen?

Oder, zur Abwechslung, ein Lehrerzitat:
Leider kann ich Ihr Buch XY im Unterricht erst dann verwenden, wenn Sie dafür Sorge tragen, dass die folgenden elf Punkte in einer Neuauflage berücksichtigt werden …

Als Autor wehre ich mich gegen solche Forderungen. Ich wehre mich deshalb, weil Kunst weder pädagogisch zu sein hat noch einer Pädagogik auch nur ansatzweise verpflichtet sein sollte. Und Literatur, liebe Anwesende, ist nun mal Kunst. Dennoch, und das ist sein grundsätzliches Problem, wird das Buch, die Schullektüre, von Lehrern wie von Schüler in erster Linie als pädagogisches

Hilfsmittel verwendet und erfahren, dessen letztes Ziel nicht die Förderung einer Lesebegeisterung ist. Gehen wir die eben angeführten erwähnten Zitate mal durch:

1) Was wollen Sie uns mit Ihrem Text sagen?
Diese *ad nauseam* an Autoren gerichtete, offenbar nicht totzukriegende Frage habe ich im Nachwort zu meinem Roman *Die Mitte der Welt zu beantworten* versucht: "Was der Autor (oder der Maler, der Musiker, der Bildhauer, der Regisseur, kurz also: jeder bildende Künstler) mir sagen will, war mir persönlich schon immer reichlich egal. Ungleich wichtiger ist, was ein Text, ein Gemälde, eine Noten- oder Bilderfolge *mit mir macht.* Das kann unter Umständen weit entfernt liegen von der Intention des Künstlers … wenn der denn überhaupt je eine andere hatte, als seinen Lebensunterhalt zu bestreiten oder sich, ausschließlich um seiner selbst willen, auszudrücken; der also nur zufällig in den Rang erhoben wird, dass er Menschen, die ähnlich wie er selbst fühlen, aber keinen gültigen Ausdruck dafür finden, eine Stimme gegeben hat."

Das berühmte "gute Buch" funktioniert immer auf zwei Ebenen: Es berührt uns emotional wie intellektuell. In beiden Fällen unterhält es uns, und viele Bücher lassen die Intellektualität außen vor und sind nur diesem einen Ziel verpflichtet: Uns zu unterhalten. Manche tun dies verdammt gut, und doch: Im Unterricht ist selbstzweckhafte Unterhaltung verpönt. Und wenn schon spannend oder amüsant, dann, von Seiten der Lehrer, nie ohne Hintergedanken:

2) Ihr Buch ist ein gutes Buch, weil man etwas daraus lernt.
Bücher sind in erster Linie deshalb auf dem Buchmarkt erfolgreich, wenn sie ihren (nicht nur kindlichen und jugendlichen) Lesern emotional nachvollziehbare Identifikationsangebote machen. Der Schulunterricht koppelt derlei Identifikationsangebote gern an Themen, und so ist ein guter Teil der entsprechenden Literatur (ich zitiere aus einer älteren Rede) "eigens für [Kinder und Jugendliche] verfasste Lektüre, mit den besten Absichten. Bücher zu Themen wie AIDS, Alkoholismus und Inzest, zu ungewollter Schwangerschaft, zum frühzeitigen Ableben von Eltern oder Beziehungspartnern, zu Homosexualität, Obdachlosigkeit, Sekten, Rechtsradikalismus, Autismus, zu etlichen körperlichen oder geistigen Behinderungen, zu Magersucht, Kleptomanie, Drogen und Okkultismus (…) Was sich seit den 1970ern als Jugendliteratur tarnen durfte, das war in Wirklichkeit oft kaum mehr als in Prosa gefasste Lebenshilfe: Das Dasein des Jugendlichen wurde als vornehmlich problembestimmt betrachtet. Nun ist an Lebenshilfe an und für sich nichts auszusetzen. Aber es sei die Frage erlaubt, ob man sie, was Jugendliche betrifft, nicht besser jenen überlassen sollte, die sich seit jeher gut damit auskennen, BRAVO und Dr. Sommer zum Beispiel. Und das meine ich ganz ernst. Es ist kein weiter Schritt von der guten Absicht zur Bevormundung."

Ich muss Sie, die Lehrer, ernsthaft fragen: Was, um Himmels Willen, wollen Sie mit solcher Lektüre erreichen? Wollen Sie die Toleranz für bestimmte Problemgruppen schärfen? Dann verwechseln Sie Literatur mit Sozialarbeit, den Deutsch- mit dem Ethikunterricht. Wollen Sie Ihren Schülern schlechte Erfahrungen ersparen? Glauben Sie mir: Das können Sie nicht, und wenn Sie es könnten, gäbe es bald keine erwachsenen Menschen mehr. Wenn Sie hingegen das Verständnis für das schärfen möchten, was Menschen generell ticken und was die Welt sich drehen lässt … wenn Sie Leser heranziehen möchten und keine perfekten Hermeneutiker: Dann willkommen in der Welt der Bücher! Alles andere ist Mumpitz. Wenn Schullektüre vorzüglich, manchmal ausschließlich, Inhalte vermittelt und diskutiert: Muss ich mich dann wundern, wenn ein Schüler fragt, warum er sich durch einen 300-seitigen Drogenschmöker kämpfen soll, wo er doch er denselben Erkenntnisgewinn aus einer halbstündigen TV-Doku ziehen kann? Zumal wenn, wie Umberto Eco einen seiner Helden in *Das Foucaultsche Pendel* sagen lässt, jeder Trivialroman ebenso viel Wahrheit enthält wie Beethovens *Missa Solemnis*. Warum also kompliziert, wenn es auch einfach geht?

3) Die erzählte Geschichte ist nicht wahrscheinlich.
Kunst soll dazu dienen, die um die Welt zu verstehen, unsere eigene Stellung darin, unser Verhältnis zum Anderen, auch und gerade zum Neuen und zum Fremden. Kunst pfeift dabei auf

Wahrscheinlichkeiten. Kunst befasst sich mit Wahrhaftigkeiten. Eine Kunst, die sich an Wahrscheinlichkeiten orientiert, ist so langweilig wie der in Öl gemalte röhrende Hirsch über dem Biedermeier-Sofa.

4) Warum ist das Buch am Anfang so langweilig?

Doch selbst ein guter röhrender Hirsch braucht wenigstens Eines: Handwerkliches Geschick. Ich erhalte Briefe von Fünftklässlern, die Literaturkritiker spielen. Für den Unterricht mag das von Nutzen sein: Schulung des kindlichen Ausdrucksvermögen, Überblick über einen Text halten, Sachverhalte einordnen und dergleichen mehr. Ernst nehmen kann ich einen Kritiker aber erst, wenn er über das Wissen darüber verfügt, wie Texte dramaturgisch und narrativisch aufbereitet werden, auf welche Weise sie ihre Wirkung erzielen und, fast unabdingbar, in welchem literaturhistorischen Kontext sie stehen. Wenn ein Buch, das zu Beginn als langweilig empfunden wird, weil man es nicht spätestens ab Seite 2 krachen lässt, später dennoch zur Lieblingslektüre mutiert, liegt das an einer sorgfältigen Exposition, am punktgenauen Einführen der Figuren, am passgenauen Auslegen und Verknoten dramaturgischer roter Fäden, die vielleicht erst zweihundert Seiten später gelöst werden. Wenn ich mich für einen Ich-Erzähler anstatt für personales Erzählen entscheide, hat das einen Grund. Solche Fragen werden anscheinend weniger diskutiert als inhaltliche, aber sie könnten – unter anderem – der Schlüssel sein für jenes Mehr an Begeisterung für Literatur, das der Unterricht vermitteln sollte.

5) Warum muss ich das überhaupt lesen? (Lösungsvorschläge)

A) Grundsätzliches: Schüler sollten Lektüre mit dem Wissen beginnen, dass Literatur *etwas mit ihnen selbst zu tun hat*. Dass was sie durchleben, durchfühlen und durchdenken vor ihnen schon andere durchlebt, durchfühlt und durchdacht haben. Wenn es Ihnen noch dazu gelingt, zu Beginn den Lesespaß in den Vordergrund zu stellen, gelangen Sie mit Ihren Schülern schrittweise von einem Abenteuer, das Menschen widerfährt, zum Abenteuer, Mensch zu sein. Der Kern allen Erzählens findet sich in archetypischen Märchen und Mythen wieder. Schulen Sie Ihr eigenes Auge dafür und das Ihrer Schüler, und Sie entdecken gemeinsam, dass der Rico aus meinen *Rico-und-Oskar*-Büchern als literarische Figur dem Simplicissimus ebenso verhaftet ist wie dem Till Eulenspiegel, ureigentlich aber zurückgeht auf den Archetypus des Narren, wie wir ihn aus dem Tarot-Spiel kennen … oder aus *Forrest Gump*.

B) Lektüreauswahl Suchen Sie eventuell aktuelle, auf jeden Fall spannende, aktionsreiche, aber dabei einigermaßen tiefgründige und vielschichtige Lektüre. Es gibt so etwas wie Unterhaltung mit Anspruch und Eskapismus mit Subtext: Im fünften Band von Harry Potter dreht sich die komplette Rahmenhandlung um die Errichtung einer diktatorischen, quasi-faschistischen Regierung. Es muss also nicht immer *Die Welle* sein.

C) Überhaupt: Bleiben Sie zunächst bei Lektüre, die in der **Sprache der Schüler** verfasst ist. Damit meine ich keinen Jugendjargon, sondern nötigenfalls den Verzicht auf Goethe. Aus Werther wird nie ein Actionheld werden. Klassischer Duktus sollte Leistungskursen vorbehalten bleiben. Wenn schon Goethe, dann Balladen, bitte. Sie sind knapp, spannend, inhaltlich ebenso reich wie psychologisch. (Und die von Schiller sind cooler als die von Goethe.)

D) Gehen Sie den Autoren ans Eingemachte. **Dröseln Sie nicht nur den Text, sondern auch dessen Dramaturgie auf.** Den Abtrag und die spätere Untersuchung aller Zwiebelhäute kann man wie ein Abenteuer gestalten: Wie funktioniert überhaupt Drama? Warum gibt es keine Geschichte ohne Konflikt? Was sind sprechende Namen, was ist ein Symbol? Warum ist ein Ich-Erzähler unzuverlässiger als eine personale Erzählfigur? … Die Möglichkeiten sind da schier unbegrenzt.

E) Suchen Sie **Querverweise** in andere Bereiche der bildenden Kunst, wie zum Beispiel Illustrationen zum Buch, die nicht bildlich, sondern symbolhaft das Geschriebene darstellen. Beliebt sind Literaturverfilmungen, aber da wäre noch mehr: Vergleichen sie wortwörtlich sprachliche Mittel mit den

Mitteln anderer Künste. Sprache kann einer Farbe, einem Pinselstrich ebenso entsprechen wie einer musikalischen Notenfolge. Letztlich kommen Sie da sowieso nicht drum herum. Wenn ein wegweisender klassischer Text heute nur noch schlecht eingängig ist und so dem Leseverständnis entgegen steht, liegt das eventuell daran, dass wir ihn gar nicht mehr oder nur noch eingeschränkter verstehen als seine Zeitgenossen. In der Regel fehlt es dabei an (nicht nur) historischem Hintergrundwissen. Hier sollte der Deutschunterricht sich dringend mit anderen Fächern verschränken. Eine vernetzte Welt erfordert vernetztes Denken, über Schulfächer hinaus. Um Literatur wirklich zu verstehen, müssen wir über den Teller- bzw. Buchrand schauen. Kultur ist nicht nur das Begreifen eines Textes, sie ist immer auch das ineinander verschränkte Begreifen aller Künste, ein Baustein von vielen, der jene Beweglichkeit unseres Intellekts schult, ohne die wir heute noch auf den Bäumen sitzen und Nüsse knacken würden.

Zuletzt: Damit Sie mich nicht missverstehen und keinem Ihrer Schüler auf den Leim gehen: Wenn argumentiert wird, man möchte vom Lesen in erster Linie trivial unterhalten werden, muss die Gegenfrage lauten: Willst du den Rest deines Lebens nur unterhalten werden? Und auf welchem Level? Je weniger Allgemeinbildung du hast, umso weniger kannst du gute Unterhaltung (Ironie, Zitate, kulturelle Querverweise) verstehen. Du wirst vom immer selben stumpfen, letztlich langweiligen Mist berieselt … und wie willst du dann dieser Langeweile ausweichen?

Und ganz zuletzt: Angstfrei bleiben. Die digitale Revolution sorgt für den mächtigsten kulturellen Wirbel seit dem Buchdruck. Lernen verändert sich, Lesen verändert sich. Kann sein, dass wir uns in fünfzig Jahren von einer Buchstabenkultur in eine piktografische verwandelt haben. Das Abendland, genau wie das Morgenland, wird davon, mal wieder, nicht untergehen.

AG 19 – Andreas Mudrak:
Online-Kinderzeitungen im Deutschunterricht

Möglichkeiten der kontrastiven und reflektierenden Arbeit mit Zeitungstexten.

ANDREAS MUDRAK

Der ungewöhnliche „Jahrhundert-Raub"

Zum Zeitunglesen motivieren mit Artikeln aus Online-Kinderzeitungen

Kindernachrichten vermitteln nicht nur Kinderthemen. Sie bereiten auch Berichte zu öffentlich relevanten Themen so auf, dass Kinder sie verstehen können. Online-Kinderzeitungen haben dabei einen besonderen Stellenwert. Ihre Multimedialität – Links, Kommentarfunktionen usw. – unterstreicht die Nähe zur Zielgruppe.

Online-Zeitungen können Kinder und Jugendliche zum selbstständigen Lesen von journalistischen Texten animieren. Abgesehen von ihrem multimedialen Charakter (als Kombination von Texten, Bildern, Grafiken, Animationen, Video- und Audiodateien) und dem (kosten-)freien Zugang haben Online-Zeitungen im Allgemeinen folgende Eigenschaften: Sie werden ständig aktualisiert, integrieren hypertextuelle Elemente (z. B. Wörterglossare) und bieten interaktive Angebote: Man darf unter anderem seine Meinung äußern, ein Wissens-Quiz machen, chatten, spielen, sich einen Newsletter bestellen oder sogar selbst als Kinderreporter etwas schreiben (vgl. eine Auswahl an geeigneten Seiten im **Kasten**, S. 15).

ÜBERSICHT

4. – 6. Schuljahr

Die Schülerinnen und Schüler werden motiviert, sich mit Berichterstattungen zu öffentlich relevanten Themen zu beschäftigen. Sie lesen und vergleichen Artikel aus Online-Kinderzeitungen, schätzen deren Qualität ein und überarbeiten sie. Indem sie ein Lesejournal verfassen, dokumentieren und reflektieren sie ihren Lernprozess.

Unterricht: Textvergleich und Überarbeitung: 4 Unterrichtsstunden; Lesejournal-Arbeit: eine Woche

Voraussetzungen: Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten beschreiben; Erlebnisse/Geschichten/eigene Meinungen (auf-)schreiben.

→ **Material 1**, S. 17+18: Bilderraub in Paris – ein ungewöhnlicher Diebstahl (zwei themengleiche Nachrichtentexte aus Online-Kinderzeitungen zum Vergleich); inkl. Aufgabenblatt auf S. 18

→ **Material 2**, S. 20: Hinweise zum Verfassen eines eigenen Artikels zum Pariser Bilderraub

→ **Material 3**, S. 19: Hinweise zum Lesejournal

Nachrichten, die Kinder verstehen

Das Nachrichtenangebot in Online-Zeitungen für Kinder ist Ergebnis einer gefilterten Redaktion. Kindern und Jugendlichen wird eine knappe Übersicht relevanter Nachrichten, Themen und Meinungen angeboten, die sie nicht überfordert. Alle Fragen des öffentlichen Interesses können dabei von Belang sein, sodass hinsichtlich der Nachrichtenauswahl nicht unbedingt der Fokus auf spezifischen Kinder- und Jugendthemen liegen muss. Bezüglich des sprachlichen Verständnisses orientiert sich etwa die Zeitung *sowieso* bei ihrer journalistischen Darstellung ausdrücklich an Artikel 17 der UN-Kinderrechtskonvention: „Alle Nachrichten, Meldungen und Berichte sollen so ausgedrückt werden, dass sie ein Kind verstehen kann" (vgl. „Das Konzept" im Impressum von *www.sowieso.de/Zeitung/*).

Dieses Unterrichtsmodell möchte zu einem Umgang mit Online-Zeitungen anregen, der Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, sich mit Berichterstattungen zu öffentlich relevanten Themen zu beschäftigen. Als thematischer Türöffner werden Zeitungsartikel zu Sensationellem und Kuriosem gewählt: Meldungen und Berichte zu ungewöhnlichen Diebstählen. Über einen Textvergleich schätzen die Schüler die Qualität von Nachrichtentexten ein und werden zu einer Überarbeitung angeregt.

Das Lesejournal

Begleitend dazu wird die Arbeit mit einem Lesejournal angeregt. Ein Lern- oder Lesejournal dient im Allgemeinen der schriftlichen Dokumentation und Reflexion eines Lernprozesses, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt.

Fünf empfehlenswerte Online-Zeitungen für Kinder und Jugendliche

www.baerenblatt.de
www.kindernetz.de/minitz/
www.news4kids.de
www.sowieso.de
www.lilipuz.de (Diese Website ist die Radiosendung für Kinder des WDR. Sie bietet wie eine Zeitung alles zum Lesen – aber jeder Artikel lässt sich auch anhören!)

Über Suchmaschinen für Kinder wie *www.blinde-kuh.de* oder *www.helles-koepfchen.de* lassen sich Zeitungsnamen oder Zeitungsartikel schnell recherchieren.

Einträge können Notizen in Form von Zusammenfassungen, Fragen, persönlichen Eindrücken, eigenen Erwartungen, Empfindungen, Gedanken, Hoffnungen und Meinungen sein. Zeichnungen, Ausdrucke und Zeichensymbole können aufgenommen oder eingeklebt werden; ebenso können längere eigene Texte verfasst werden. Lesejournale ermöglichen individuelles Arbeiten, können aber auch eine Grundlage bilden für Klassengespräche und produktive Reaktionen, etwa Kommentare anderer Schüler.

UNTERRICHT

Einführung in die Arbeit mit Online-Zeitungen

Eingangs sollten die bestehenden zeitungsbezogenen Leseinteressen der Kinder erkundet werden, ebenso wie ihr Verständnis von „Gut-informiert-Sein" und die häusliche Internetnutzung: Welche Zeitungen, Zeitschriften, Magazine usw. lesen sie? Was lesen die Eltern zu Hause? Worüber informieren sich die Schüler regelmäßig? Was bedeutet eigentlich „Sich-Informieren" für sie? Wie tun sie das? Welche Beiträge lesen die Schüler am liebsten? Welche Rubriken/Themengebiete kennen die Schüler bereits?

Zur Vorstellung von Online-Kinderzeitungen und ihren Internetadressen bietet ein exemplarisches Eingangsportal (z. B. die Webseite *www.news4kids.de*; vgl. den Screenshot oben) die Möglichkeit, den Aufbau, etwa angebotene Rubriken und interaktive Möglichkeiten, kennenzulernen. Das kann in Form des folgenden Arbeitsauftrags geschehen:

- *Betrachtet die Hauptseite der Online-Zeitung („news4kids") genau und schreibt auf, wie sie gestaltet ist und welche Themen es gibt. Danach besprecht ihr, was ihr von der Startseite der Zeitung haltet und welche Rubriken oder Artikel euch wahrscheinlich gut gefallen werden.*

Zwei Texte vergleichen und überarbeiten

Ein kooperativ auszuführender Arbeitsauftrag regt zur vergleichenden Analyse von themengleichen Zeitungstexten an (**Material 1 und 2**) und zeigt auf, wie Zeitungstexte von den Schülern gelesen, verstanden und beurteilt werden. Zur exemplarischen Erarbeitung werden Online-Texte zum Thema „Ungewöhnliche Diebstähle" vorgeschlagen (**Material 1**). Durch die reflektierende Begleitung des Leseprozesses lässt sich möglicherweise nachvollziehen, welche Texteigenschaften – je nach Neigungen, Vorwissen und Leseerfahrungen der Schüler – die Lesemotivation verstärken oder hemmen. Die Schüler sollen dabei Gelegenheit erhalten, Fragen an die Texte zu stellen. So können sie unterschiedliche und widersprüchliche Details wahrnehmen sowie Leerstellen und Unklarheiten in den Texten auffinden, wodurch die Schüler zur kritischen Prüfung der Informationsqualität von Nachrichten in Kinderzeitungen angeregt werden. Ein Vergleich zeigt sowohl Stärken als auch Schwächen beider Texte (vgl. **Kommentar zu Material 1**).

Neben einer möglichen tabellarischen Sammlung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollte durchaus auch in einem Unterrichtsgespräch thematisiert werden, wodurch die unterschiedlichen Darstellungen in den Texten zustande gekommen sein könnten: Zeitungsberichte stützen sich auf aktuelle Agenturmeldungen, die

in den Zeitungsredaktionen überarbeitet und umformuliert werden. Unklare und sogar widersprüchliche Informationen werden dabei häufig übernommen oder spekulativ ausgestaltet, bevor später erst durch genauere journalistische Tätigkeiten (Recherche, Interviews, Reportagen, Pressemeldungen der Polizei usw.) weitere Sachverhalte ans Licht gebracht werden.

Diese Erkenntnisse lassen sich als Überleitung zum Schreibauftrag nutzen: Das Reizvolle an Berichterstattungen zu Diebstählen sind mysteriöse und rätselhafte Ereignisse, die auch das Interesse der Schüler als Bearbeiter der Texte und eigenständige Berichterstatter wecken. Die Schüler sollten vor dem Aus- und Umformulieren ihres eigenen Zeitungsartikels einige Strukturierungshilfen bekommen: *Schreibt das Wichtigste (anhand der W-Fragen) zuerst und beachtet die Abfolge der Informationen:*

- *Anfang: Was ist wann, wo und mit wem geschehen?*
- *Mittelabschnitt: Wie und weshalb ist es geschehen?*
- *Schlussteil: Welche Folgen sind eingetreten? Welche Fragen bleiben offen?*

Aus **Material 2** können Wörter und Teilsätze ausgeschnitten werden und mithilfe der Textstreifen entwerfen die Schüler eine Reihenfolge der Informationen, bevor sie unter Einbezug der Ausgangstexte ihren eigenen Bericht schreiben.

In der Auswertungsphase werden anhand von ausgewählten Schülerbeispielen Form, Inhalt und Formulierungen der Artikel hinsichtlich einer klaren und dem Thema angemessenen Darstellung untersucht.

Selbst recherchieren und ein Lesejournal erstellen

Um (Online-)Zeitunglesen als längerfristige Tätigkeit zu kultivieren, kann nun eine projektartige Schüleraktivität in Erwägung gezogen werden: Begleitend zu Textvergleich und produktiver Auseinandersetzung erhalten die Schüler einen Rechercheauftrag, den sie am häuslichen Computer oder an den Computerarbeitsplätzen der Schule (z.B. in der Schulbibliothek) erledigen: Sie sollen weitere Berichte zu „kuriosen Diebstählen" suchen und zu diesen lesebegleitend ein Journal anlegen.

Der Einstieg in die Journalarbeit geschieht am besten über ein kurzes Klassengespräch über normale Tagebücher, die Eintragungen von persönlichen Erlebnissen und Gedanken in Berichtform enthalten. Die Liste mit möglichen Lesejournal-Fragen – dargeboten als Tafelanschrieb oder auf einer Folie (vgl. **Material 3**) – ist als Vorschlag zu verstehen und kann gemeinsam mit den Schülern modifiziert und erweitert werden.

Der Suchvorgang sollte wenigstens einmal mit den Schülern im Klassenraum geübt werden, sofern es die technische Ausstattung des Klassenraumes (Computer, Beamer, Internet-Verbindung) zulässt. Dazu können entweder über die beiden Suchmaschinen *www.blinde-kuh.de* und *www.helles-koepfchen.de* oder auch über die Such-Funktionen der auf S. 15 genannten Online-Zeitungen (außer dem Bärenblatt, das über kein Suchfeld verfügt) die Begriffe „Raub" und „Diebstahl" eingegeben werden. Eine Fülle an Artikeln lassen sich ausfindig machen, in denen die Such-Stichwörter ent-

▶ Kommentar zu Material 1:

Text 1 erweckt zu Beginn das Sensationsbedürfnis der jungen Leser, indem er im Verbund mit dem Titel („Jahrhundert-Raub") das Ungewöhnliche („wie aus einem Film") des Kunstraubs bekräftigt. Die Namen der Künstler werden zwar genannt, nicht jedoch die der gestohlenen Gemälde – außer demjenigen von Picasso innerhalb der Bildinformation des Artikels, die wir hier jedoch nicht mitabdrucken. Der Schlussabsatz erläutert zwar den Sachverhalt der Erpressung nicht eindeutig, entlässt aber den kindlichen Leser mit einer wirkungsvollen Schlussformulierung, die ein spannendes, offenes Ende des Kriminalfalles signalisiert: „Dieses Rätsel muss nun die Pariser Polizei lösen."

Text 2 arbeitet zwar mit einer durch treffende Adjektive gestützten Narration der Ereignisse, hebt aber im Titel und im Eingangsabschnitt nicht ausreichend das Kuriose dieses Raubs hervor. Dafür ist die Schlusspassage informativ, weil sie die Erpressung der Versicherung erläutert.

Beide Texte widersprechen sich in zentralen Angaben: Der Wert der gestohlenen Bilder divergiert, was auf unklare Agenturmeldungen zurückzuführen ist. Überdies sind die Schätzungen von Experten unterschiedlich. Und bezüglich eines Details im Ereignisbericht des Raubs werden unterschiedliche Aussagen getroffen: Einmal ließ der Dieb die Bilderrahmen „auf der Straße zurück" (Text 1); andererseits ließ der Dieb „nur die leeren Rahmen hängen", stahl also gleich nur die Bilder (Text 2). Stilistisch zeigen beide Texte das Bemühen der Verfasser, die Sachverhalte und Vermutungen in kurzen Sätzen darzustellen. Die Geschehnisse werden im Perfekt bzw. im Präteritum wiedergegeben, die Vermutungen und Sachverhalte zu Versicherung und Erpressung im Präsens.

1 Material

Bilderraub in Paris – ein ungewöhnlicher Diebstahl

Text 1

Jahrhundert-Raub in Museum in Paris

In Paris hat ein Dieb Bilder im Wert von mindestens 90 Millionen Euro gestohlen. Es ist einer der größten Kunst-Diebstähle, die es jemals gab.

Die Geschichte klingt wie aus einem Film und dennoch ist sie wahr. In der französischen Hauptstadt Paris ist ein Dieb in ein Kunstmuseum eingebrochen. Der Unbekannte drang durch ein Fenster ein, nahm sich fünf wertvolle Bilder und flüchtete. Die Bilderrahmen ließ er auf der Straße zurück. Die Alarmanlage des Museums war schon seit Wochen kaputt.

Die Gemälde der Maler Picasso, Matisse, Braque, Modigliani und Léger sind laut der Polizei etwa 90 Millionen Euro wert. Experten halten sie sogar für bis zu fünfmal wertvoller. Steinreich dürfte der Dieb trotzdem nicht werden. Weil die Gemälde so bekannt sind, gelten sie als unverkäuflich. Jeder würde sofort wissen, dass sie gestohlen sind.

Manche halten es allerdings für möglich, dass der Räuber ein Lösegeld für die Bilder erpressen will. Eine weitere Möglichkeit ist, dass er im Auftrag eines Sammlers handelte, der die Gemälde nur besitzen, aber nicht öffentlich zeigen will. Dieses Rätsel muss nun die Pariser Polizei lösen.

www.news4kids.de

Text 2

Gemälderaub in Paris

In Paris hat ein dreister Dieb Gemälde im Wert von etwa 100 Millionen Euro geraubt. Insgesamt fehlen fünf berühmte Bilder, darunter eines von Pablo Picasso. Im Museum in der Nähe des Eiffelturms blieben nur die leeren Rahmen hängen.

Der Dieb schlug eine Scheibe ein, kletterte durch ein Fenster und knackte ein Vorhängeschloss. Das kann man auf den Überwachungskameras sehen. Doch es wurde kein Alarm ausgelöst. Der Mann konnte unerkannt entkommen. Möglicherweise wusste er, dass die Alarmanlage teilweise kaputt ist. Schon seit Ende März wartet das Museum auf Ersatzteile für die Reparatur.

Nun wird darüber spekuliert, wer einen solchen Raub begangen haben könnte. Denn verkaufen kann der Dieb die Bilder nicht. Sie sind viel zu bekannt. Jeder Händler würde erkennen, dass die Bilder aus dem Raub stammen. Möglicherweise hat ein Sammler die Bilder stehlen lassen, um sie ganz für sich allein betrachten zu können.

Normalerweise sind wertvolle Gemälde versichert. Werden sie gestohlen, muss die Versicherung an das Museum zahlen. Diebe bieten ihre Beute dann oft direkt der Versicherung an. So wird es für die Versicherung billiger, und die Diebe haben Bargeld in der Hand. In diesem Fall wird das nicht gehen: Die Bilder waren wohl gar nicht versichert.

sowieso Pressebüro, www.sowieso.de

Deine Meinung zu diesem Artikel:

25. Mai von Bjarne
Das Museum ist selber schuld an dem Raub. Wenn die Anlage kaputt war, dann hätten sie mehr Wachmänner verteilen müssen.

KIS DEUTSCH 2251 2011

1
Material

Bilderraub in Paris – Aufgabenblatt

A. Wie interessant und informativ sind die Zeitungsartikel zum Bilderraub?

1. Lies zunächst nur die Titel.
2. Was interessiert dich an den Titeln? Schreibe in dein Heft.
3. Welche Erwartung hast du vor dem Lesen der Texte? Schreibe in dein Heft.

B. Smilie-Bewertung der Artikel

Wie viele Smilies vergibst du? Markiere mit Kreuzchen.
Sechs Smilies entsprechen „sehr", ein Smilie entspricht „kaum".

Die Texte sind ...

Text 1		Text 2
☺☺☺☺☺☺	verständlich	☺☺☺☺☺☺
☺☺☺☺☺☺	glaubwürdig	☺☺☺☺☺☺
☺☺☺☺☺☺	interessant	☺☺☺☺☺☺
☺☺☺☺☺☺	informativ	☺☺☺☺☺☺

C. Text-Vergleich

1. Beide Artikel haben genau vier Absätze. Sie enthalten Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede.
   Lies noch einmal Absatz für Absatz die Zeitungstexte durch.
   Danach beschreibst und vergleichst du die Texte. Notiere dazu alle Auffälligkeiten, Gemeinsamkeiten, Unstimmigkeiten und Lücken.
   Schreibe auch auf, wenn du Wörter nicht verstehst.
2. Überlege gemeinsam mit einem Partner, warum sich die Texte unterscheiden.

D. Deine Meinung

Überlege mit einem Partner, welche Meinung ihr zu dem Diebstahl geschrieben hättet?
Was haltet ihr von der Meinung eines Kindes zu Text 2?

IUTSCH 2251 2011

Mein Lesejournal zum Thema „Ungewöhnliche Diebstähle"

- Wie und wo habe ich einen weiteren Artikel zum Thema „Ungewöhnliche Diebstähle" gefunden?
- Welchen Zeitungsartikel/welche Nachricht habe ich sofort interessant gefunden? Womit hängt das zusammen?
- Welche Bilder/Zeichnungen haben mir sofort gefallen und warum?
- War der Artikel verständlich geschrieben?
- Gibt es noch offene Fragen?
- Gibt es einzelne Sätze, die mir besonders gefallen haben?
- Über welche Artikel möchte ich mit meinen Mitschülern/Freunden reden?
  Usw.

© PRAXIS DEUTSCH 225 | 2011

halten sind, wie etwa: „Torpfosten geklaut"; „See gestohlen"; „Mücke überführt Autodieb" usw.

Nach einem vorher vereinbarten Zeitraum (z. B. einer Woche) dürfen die Schüler ihre Journaleinträge in Auszügen vorstellen: Welche Artikel haben sie in den Online-Zeitungen entdeckt? Welche Berichte haben ihnen besonders gefallen und warum? Haben die Schüler darüber hinaus neue Rubriken oder Themen für sich entdeckt?

Als Abschluss des Journals ist eine produktive Reaktion reizvoll: Die Schüler dürfen einen verrückten Diebstahl erfinden und dazu einen fingierten Zeitungsartikel schreiben: „Eine Stechmücke war der Mörder"; „Häuser gestohlen mit Schrumpftropfen"; „Ehrlicher Dieb bringt heimlich Gemälde zurück" usw.

Am Ende sollte auch ein Resümee der Journalarbeit stehen: Haben die Recherche und das Schreiben Spaß gemacht? Welche Teile empfanden die Schüler als motivierend oder langweilig oder anstrengend? Finden sie die Arbeit mit einem Lesejournal sinnvoll? Mit welchen Arbeitsschritten waren sie besonders zufrieden oder unzufrieden? Würdigende Zwischen- oder Endkommentare (ohne Benotung!) der Lehrkraft verstärken den emotional positiven Umgang mit den Journalen.

Anmerkungen

Hinweise für Lehrkräfte und Eltern zum Umgang mit der Internetnutzung von Kindern finden Sie unter:
http://www.bundespruefstelle.de/bpjm/Jugendmedienschutz-Medienerziehung/Internet-Handy/10-tipps-fuer-erziehende,did=107136.html

Literatur

Langemack, Liselotte: *Das Lesetagebuch. Ein Tip für den Deutschunterricht der Klassen 5–10.* In: *Pädagogik* 3 (1989), S. 12–20.

Mögerle, Ursina: *Substitution oder Komplementarität? Die Nutzung von Online- und Print-Zeitungen im Wandel.* Konstanz: UVK 2009.

Material 2

Einen Artikel zum Pariser Bilderraub schreiben

- Schreibt nach vorheriger Absprache gemeinsam einen dritten Artikel über den Bilderraub aus dem Pariser Museum.
- Formuliert dabei in euren eigenen Worten die Aussagen aus den Texten 1 und 2 um. Versucht möglichst, Unstimmigkeiten zu vermeiden. Text –
- Ihr dürft in euren Zeitungsartikeln auch folgende Wörter und Sätze einbauen, die aus anderen Berichten über den Raub stammen:

aus dem Pariser Museum für Moderne Kunst

fünf wertvolle Kunstwerke

Aufzeichnungen der Sicherheitskamera zeigen

in der Nacht entwendet

ein Fenster eingeschlagen

eine einzige Person kletterte durch ein Fenster

die Diebe werden als Dummköpfe bezeichnet

eingestiegen

die Gemälde haben einen Schätzwert von

am nächsten Morgen stellte das Museumspersonal fest

die Bilder sind unverkäuflich

ein dramatischer Verlust

einer der größten Kunstdiebstähle aller Zeiten

die Ermittler schließen nicht aus

keinem ehrlichen Sammler können sie angeboten werden

die Bilder sind wahrscheinlich nicht versichert

das Vorhängeschloss zersägt

unter den gestohlenen Werken

die französische Polizei spricht von erheblichen Sicherheitsmängeln

AG 20 – Andrea Ukert / Dirk Schulz:
Gestaltende Interpretation Sek.I Jenny Valentine: „Kaputte Suppe“

Gute Jugendbücher erlauben vielfältige didaktische und methodische Zugänge. Gute Deutschlehrerinnen verfügen über ein breites Repertoire an bekannten und bewährten aber auch an innovativen und kreativen Textzugriffen. Guter Deutschunterricht fördert gezielt die Kompetenzentwicklung der Lernenden unter Berücksichtigung der Lehrpläne, Curricula, Fachanforderungen und Bildungsstandards.

Diesem Spannungsfeld zwischen erwünschter Vielfalt und notwendiger Normierung begegnen die Referenten mit einer konsequent produktionsorientierten Unterrichtseinheit, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler eine Kompetenzentwicklung vom Schreiben eher einfacher Paralleltexte bis zur anspruchsvollen selbstständigen Ausgestaltung von Leerstellen eines Romans erreichen können.

Der neunte Jahrgang hat unter den Bedingungen von G8 eine Schlüsselrolle – hier muss geleistet werden, was bislang in der Mittelstufe noch nicht geschafft wurde. Zur Vorbereitung auf die Oberstufe sollten die relevanten Aufsatzformen beherrscht werden.

Im Bereich des gestaltenden Schreibens verlangen die Fachanforderungen unter anderem: „Umschreiben, Weiterschreiben, Ausgestalten, Textgattungen und Textsorten umformen“.

In der vorgestellten Unterrichtsreihe werden diese Schreibanforderungen gefestigt oder neu eingeführt – die Schülerinnen und Schüler werden bei ihren bisher erworbenen Kenntnissen abgeholt, indem als Einstieg in die Einheit (nach der selbstständigen Lektüre des Buches) zunächst eine Postkarte einer Figur an eine andere als Paralleltext verfasst wird. Anhand dieser Schülertexte werden im Unterrichtsgespräch induktiv die Kriterien für Paralleltexte und adressatenbezogenes Schreiben von Karten und Briefen wiederholt und gefestigt.

Nach dieser Phase wird zunächst das Textverständnis gesichert. Hierzu werden die Figuren des Romans charakterisiert, indem sie in einer Skala zwischen gegensätzlichen Begriffspaaren eingeordnet werden. (z.B. aktiv-passiv; statisch-dynamisch) Besonders ergiebig ist hier die Einordnung zwischen Individualisierung und Typisierung. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren hier ihren emotionalen und analytischen Bezug zu den Figuren und gewinnen die nötige Distanz, um die zunehmend komplexeren Schreibanforderungen bewältigen zu können.

Als nächster Schritt bietet es sich an, weitere Paralleltexte zu verfassen. Hierzu sollen zentrale Textstellen aus der Sicht einer anderen Figur erzählt werden. Die Schülertexte werden mit den bewährten Verfahren (Mustertexte, gemeinsame Korrektur von Beispieltexten, Schreibkonferenzen) korrigiert und überarbeitet. Um die Kriterien der jeweiligen Textsorten zu festigen, wird auch mit Korrekturbögen und einem lenkenden und engführenden Schreibkonferenzbogen gearbeitet.

Das Füllen von Leerstellen wird zunächst an vorgegebenen und ggf. vorentlasteten Textstellen geübt. Als letzten Schritt der Kompetenzentwicklung sollen die Schülerinnen und Schüler selbst geeignete Leerstellen finden und füllen, um Interpretationsfragen beantworten zu können – wem das gut gelingt, der ist für die Anforderungen der Oberstufe im gestaltenden schreiben sehr gut gerüstet.

Die vorgestellte Einheit lässt sich so nur mit Büchern umsetzen, die Figuren mit identifikatorischem Potential zeichnen, Schülerinnen und Schüler thematisch interessieren und ausreichend Leerstellen bieten. „Kaputte Suppe“ von Jenny Valentine ist ein solches Buch und ein für jugendliche wie erwachsene Leser anrührender, spannender und humorvoller Roman, der ein sprachlich und inhaltlich hohes Niveau hat. Er eignet sich in besonderer Weise für den Deutschunterricht und hat sich für die vorgestellte Unterrichtsreihe aus Kollegen- wie Schülersicht sehr bewährt.

Arbeitsgemeinschaften (AG) – Unterlagen am Nachmittag

AG 21 – Dr. Katrin Waldt:
siehe AG 4

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 4.

AG 22 – Rainer Iwersen:
siehe AG 3

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 3.

AG 23 – Hildegard Bohm:
Mit Bilderbüchern lernt man lieber – Bilderbücher in der Grundschule

1.Kriterien für die Beurteilung von Bilderbüchern

Eine der grundlegenden Aufgaben der Grundschule ist die Vermittlung von Lesekompetenz und das Heranführen an Literatur im weitesten Sinn. Dazu eignen sich gute Bilderbücher in besonderen Maße, da sie einen noch reduzierten Text beinhalten, durch Bilder motivieren und inhaltlich unterstützen und dennoch relevante Inhalte aufgreifen und vermitteln. Während Bilderbücher früher als Bücher für kleine Kinder – überwiegend im Vorschulalter – galten, hat sich in den vergangenen Jahren ein Genre entwickelt, das sich an sehr unterschiedliche Altersstufen wendet. Es gibt durchaus Bilderbücher, die sich an Kinder und Erwachsene gleichermaßen richten – „sie sind doppelt adressiert“ (*Kretschmer, 2003).* Gute Bilderbücher sollten nach mindestens drei Kriterien beurteilt werden:

- Pädagogische bzw. inhaltliche Kriterien
- Literarische bzw. sprachliche Kriterien
- Ästhetische bzw. bildnerische Kriterien

a) Pädagogische bzw inhaltliche Aspekte

Der Inhalt anspruchsvoller Bilderbücher ist nicht reduziert auf die Darstellung und Wiedergabe einer problemlosen, „heilen“ Kinderwelt, in der klischeehafte Handlungen und Figuren vorherrschen. Anspruchsvolle Bücher sollten sowohl dem Anspruch der **Unterhaltung** als auch der „**Lebenshilfe“** gerecht werden. Der Inhalt sollte anknüpfen an die **Interessen, Bedürfnisse, Erfahrungen** und/oder **Probleme** der Kinder. Er sollte dem Kind evtl. bei der **Lösung persönlicher Probleme und Alltagssorgen**, beim **Erlernen von Kritikfähigkeit** oder der **Überwindung von Vorurteilen** helfen. Wichtig ist, dass sich das Kind mit mindestens einer Figur aus der Bilderbuchgeschichte identifizieren kann, dann erst wird es **„berührt“.**

Weitere pädagogische Kriterien könnten sein:

- „Welche Erziehungsziele visiert das Buch an?
- Welches politisch-gesellschaftliche Weltbild wird dem Kind vermittelt?
- Könnte das Thema des Buches für das Kind relevant sein?
- Nimmt es Bezug auf eigene Erfahrungen?
- Führt es sie in neue, als sinnvoll einzuschätzende Lebens- oder Wissensbereiche ein?
- Öffnet es der Fantasie neue, bereichernde Welten?
- Fördert das Buch die soziale Fantasie?
- Regt das Buch zum kritischen Denken an?
- …..“ *(nach Kretschmer, 2003)*

b) Literarische oder sprachliche Aspekte

Der Textanteil in Bilderbüchern ist gegenüber anderen Büchern reduzierter und wird oft von den Illustrationen ergänzt. An diese relativ kurzen Sprachanteile, die prägnant und ausdrucksstark sein sollten, müssen deutliche Qualitätsansprüche gestellt werden, da sie der **Wortschatzerweiterung**, der **Sprachentwicklung** und **-förderung** dienen. Das **Alter bzw. der Sprachstand** des Kindes muss unbedingt mit in die Überlegungen zur Auswahl und Beurteilung einbezogen werden. Jüngere Kinder haben häufig eine Vorliebe für **Reime, Sprachrhythmen** und **Wortspiele.** Auch **Wiederholungen** können ein sprachliches Mittel sein, das besonders für kleinere Kinder geeignet ist.

Weitere sprachliche Kriterien könnten sein:

- „Befindet sich die Sprache in Einklang mit der Textsorte?
- Steht die Sprache im Einklang mit den Bildern?
- Ist die Sprache zeitgemäß?
- Ist die Sprache verständlich?
- Dient die Sprache der Wortschatzerweiterung? (differenzierte Verben / Adjektive / Nomen)
- Wird eine lebendige Sprache geboten? (Lautmalerei, wörtliche Rede, Interjektionen, umgangssprachliche Elemente)
- Wird eine anschauliche Sprache präsentiert ? (Metaphern, Vergleiche,…)“[1)]

c) Ästhetische oder bildnerische Aspekte

Die Illustrationen und Bilder erzählen gemeinsam mit dem Text die Geschichte. Sie können in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen. Im Normalfall laufen Text und Bild **parallel** und nehmen aufeinander Bezug. Manchmal werden Bild und Text **„kontrapunktisch**“[3)] gegeneinander gesetzt, d.h. dass das Bild eine andere Aussage hat als der Text (z.B. „Als Mama noch ein braves Mädchen war“ von V. Larrondos). Beabsichtigt sind Irritationen und Komik. Text und Illustrationen können den Inhalt auch auf ihre jeweils spezifische Weise erzählen und dabei **ergänzen** die Bilder das Geschriebene (z.B. „Frau Meier, die Amsel“ von W. Erlbruch).

Weitere ästhetische Aspekte könnten sein:

- „Vermeiden die Illustrationen das **Stereotyp des Niedlichen**?
- Wecken die Bilder **Fragen**, lösen sie **Neugier** aus?
- Fordern die Bilder zum **genauen Hinschauen** auf?
- **Harmonisieren Technik und Stil** mit dem Inhalt der Bilderbuchgeschichte?
- Bieten die Bilder ein **anregendes Seherlebnis**?“[2)]
- „Nimmt die Bildgestaltung die **Erfahrungen der Kinder** auf und entwickelt sie weiter?
- Wird die **Farbe als Stimmungs- und Bedeutungsträger** genutzt?[1)]

Wichtig erscheint mir, den Kindern eine breite Palette von Illustrationsmöglich- keiten, Malstilen und -techniken zu präsentieren und anzubieten, damit das ästhetische Urteilsvermögen erweitert und ausgebildet wird.

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal eines Bilderbuches besteht in dem gelungenen Zusammenspiel von Text und Bild, wobei jedes Medium seine spezifischen erzählerischen Möglichkeiten aufzeigen und entfalten sollte. In unserer multimedialen Umwelt mit seiner immensen Bilderflut bietet das Bilderbuch dem Kind einen wertvollen Vorteil: **Es lädt zum Verweilen ein.**

2. Methodische und didaktische Umgangsmöglichkeiten

Für die Schule und dabei insbesondere den Deutschunterricht bieten Bilderbücher unzählige methodische und didaktische Möglichkeiten, kompetenzübergreifend zu lehren und zu lernen. Einige Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts liste ich im Folgenden beispielhaft auf.

a)Textproduktive Verfahren

- ausgelassene Wörter / Sätze ergänzen
- zu einem Titel oder zu Schlüsselwörtern einen eigenen Text verfassen
- den Schluss eines Textes selber schreiben
- eine mögliche Fortsetzung zu einer Geschichte entwickeln
- einen Brief oder einen Tagebucheintrag einer Figur verfassen
- in der Ich-Form Figuren des Buches vorstellen
- neue Abenteuer der Protagonisten entwerfen
- …….

b) Szenische Gestaltungen

- einen Text oder Textteil szenisch darstellen (auch als Puppentheater)
- innere Dialoge führen
- Textteile in Hörspielszenen umwandeln (evtl. mit Musik)
- …….

c) Visuelle Gestaltungen

- Bilder zu einer Szene zeichnen / malen
- Eine Szene in einen Comic umformen
- Papiertheater / Kartontheater bauen
- …….

3. Bilderbücher, die für den Einsatz im Unterricht geeignet sind

Bei der Auswahl eines Bilderbuches muss immer auch das Kind bzw die Klasse als „Leser“ mit in die Überlegungen einbezogen werden: Alter bzw. die Reife, die Vorerfahrungen, die individuellen Vorlieben und Abneigungen usw.

Alle Auswahlkriterien unterliegen selbstverständlich immer auch der Subjektivität des Auswählenden bzw. des Betrachters, dennoch ist eine gewisse Objektivierung wünschenswert und notwendig.

Im Folgenden möchte ich einige Buchtitel auflisten, die mir für den Einsatz im Grundschulunterricht geeignet erscheinen.

Klasse 1/2

- Nadia Budde „EINS – ZWEI – DREI – TIER“ , Peter Hammer Verlag
- Nadia Budde „Trauriger Tiger toastet Tomaten – Ein ABC“ , Peter Hammer
- Birte Müller „Fritz Frosch pupst!“, NordSüd Verlag
- Manuela Olten „Echte Kerle“, Bajazzo Verlag
- Kathrin Schärer „So war das! Nein, so! Nein, so!“, atlantis
- Patricia Lakin/ Sabine Wilharm „Zum Strand !“, Carlsen Verlag

- Magali Le Huche „Super-Edgar: Retter der Schmusetiere“, Beltz&Gelberg
- Schreiber-Wicke/Holland „Als die Raben noch bunt waren“, Thienemann
- Melanie Watt „Chester“ , Dressler Verlag

Klasse 3/4

- Martin Baltscheit „Ich bin für mich!“, Bajazzo Verlag
- Michael Ende/ Reinhard Michl „Norbert Nackendick“, Thienemann Verlag
- Wolf Erlbruch „Die fürchterlichen Fünf“, Peter Hammer Verlag
- Jakob Hein/Kurt Krömer „Gute Nacht, Carola“, Carlsen Verlag
- Chen Jianghong „Der Tigerprinz“, Moritz Verlag
- David Melling „Die wilden Strolche“, Oetinger Verlag
- Kempter/Weldin „Herr Hase und Frau Bär“, NordSüd Verlag
- Kathrin Schärer „Johanna im Zug“ , atlantis Verlag
- Peter Schössow „Baby Dronte“, Hanser Verlag
- Emily Gravett „Post vom Erdmännchen“, Sauerländer
- Catharina Valckx „Pfoten hoch!“, Moritz Verlag

Literatur:

- Bardola, Hauck, Jandrlic, Wengeler „Mit Bilderbüchern wächst man besser“, Thienemann, Stuttgart/Wien 2009
- Hollstein, Gudrun „Werkstatt Bilderbuch“, Knecht Verlag, Landau 1999
- Kain, Winfried „Die positive Kraft der Bilderbücher“, Cornelsen Scriptor, 2006
- Kretschmer, Christine „Bilderbücher in der Grundschule“, Volk & Wissen 2003
- Thiele / Steitz-Kallenbach „Handbuch Kinderliteratur“, Herder 2003
- Wolf, Maryanne „Das lesende Gehirn“, Spektrum Verlag, Heidelberg 2010
- Schriftenreihe der Stiftung Lesen, Heft 07 „Lesefreude trotz Risikofaktoren- Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie“, 2010
- Schriftenreihe der Stiftung Lesen, Heft 09 „Was geschieht beim Lesen im Gehirn? Grundlagen und Erkenntnisse der Hirnforschung und ihre Relevanz für die Leseförderung“, 2011
- Menzel, Wolfgang in „Praxis Deutsch“ Nr. 123

AG 24 – Knut Dembrowski:
Sing mir eine kleine „Stripsody“…
Sprache – Stimme – Bild – Alltag in einer besonderen Textsorte

Lernen im Zeitalter der Kommunikationsmedien heißt auch: gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern im schulischen Alltag sinnliche Erlebnisse schaffen – vieles erfahren, erleben, erforschen, ausprobieren, gestalten, mutig werden. Hierin liegt die große Chance eines Unterrichts, der sich auf dem Grat zwischen Selbst- und Fremdbestimmung bewegt.
Die Durchführung im Rahmen eines Lernzirkels wird angeregt.

Das Wort „Stripsody“ ist eine Neuschöpfung, die sich aus dem Verschmelzen der Begriffe „Comicstrip“ und „Rhapsody“ ergibt und deutlich macht, dass diese Partitur für Solostimme und Bewegung nicht aus Noten gebildet, sondern mittels Entlehnung von Geräusch- und Bild-Zitaten aus Comics erstellt wurde.
Die „Stripsody for Solo Voice“ lässt sich zu jenem Typus von Bildgeschichten zuordnen, deren Handlungsräume mehr oder minder verfremdete Abbilder der aktuellen Umwelt bieten oder ihre Zeitgenossenschaft durch Behandlung vertrauter Erscheinungen und Vorstellungen des Alltags unter Beweis stellen.
Fachspezifischer wären für den Deutschunterricht das Untersuchen nicht sprachlicher Zeichen in der Umwelt und das Zusammenspiel sprachlicher und bildlicher Zeichen sowie die Textsorte Comics zu nennen.

Kompositions-Schema:

- Alphabetische Reihung von Geräuschwörtern
- Einschub dreier Comic-Zitate
- Einschub von sechs Szenen des Alltags

Inhalte:

- Spielerische Aktionen mit Sprache/Stimme/Bewegung
- Ungewöhnlicher gestaltender Einsatz der Stimme
- Vortragspräsenz
- Umsetzen besonderer Partitur-Ausschnitte
- Elementares Lesen und Verstehen des Aufbaus einer Partitur
- Erstellen von Szenen zu einer eigenen Stripsody

Für die Erarbeitung und Durchführung dieser Unterrichtseinheit sind spezielle musikalische Kenntnisse nicht dringend erforderlich.

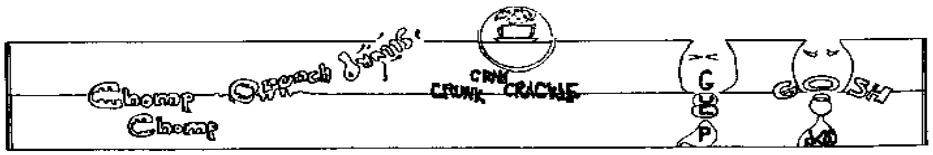
- Die Teilnehmer/innen werden gebeten, jeweils eine Schere und einen Klebestift mitzubringen.

Literaturhinweis:

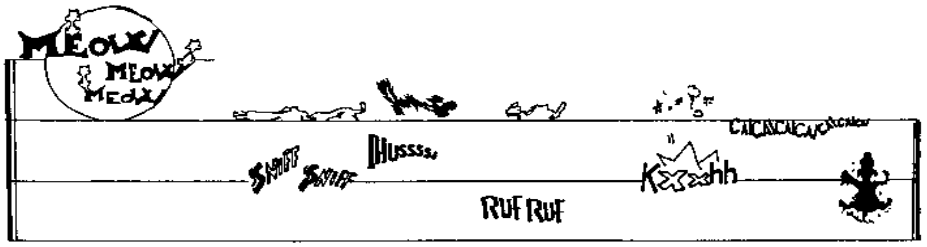
Knut Dembowski: Sing mir eine kleine "Stripsody"... Musik erleben und gestalten in einem Lernzirkel. In Praxis Schule 5 - 10, Heft 3/2000. S. 54 - 62

COPY

Stripsody (1)



Szene 1: Frühstück

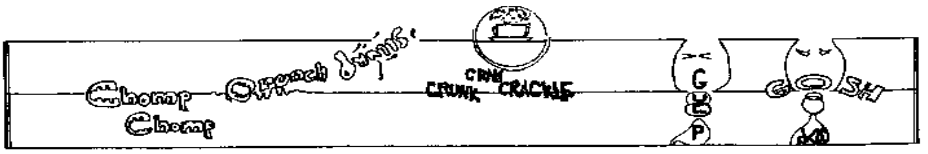


Szene 2: Hund und Katze

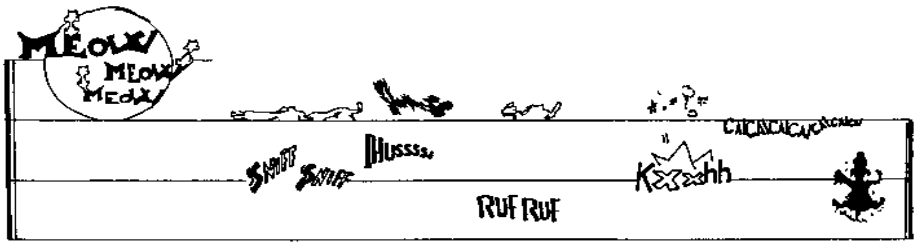
COPY

56 Praxis Schule 3/00 Musik fachübergreifend

Stripsody (1)



Szene 1: Frühstück



Szene 2: Hund und Katze

AG 25 – Michael Krelle:
siehe AG 5

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 5.

AG 26 – Jun.-Prof. Dr. Iris Kruse / Marc Kudlowski:
siehe AG 6

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 6.

AG 27 – Dr. Wolfgang Finck / Iris Vollstedt:
Lesen ist fast alles

Lesen macht Spaß, wenn man es gut kann. Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es, auch die Kinder zum Lesen zu motivieren, die den Spaß am Lesen noch nicht für sich entdecken konnten. Nicht die Anzahl der gelesenen Bücher ist wichtigstes Kriterium, sondern der kreative und selbständige Umgang mit Bildern, Grafiken und Geschriebenem. Jeder Schüler muss auf seinem individuellen Lesestand „abgeholt“ werden. Nur so entstehen Leseerfolge und eine Grundlage, Freude am Lesen zu entwickeln.

Je nach Entwicklungsstand kann auf unterschiedlichen Ebenen (Wort-, Satz- oder Textebene) die Lesefähigkeiten oder das Leseverständnis trainiert werden. Auf diesen unterschiedlichen Anforderungsebenen werden Übungen zur Verbesserung der Lesegenauigkeit, der Lesegeschwindigkeit und des Textverständnisses ausprobiert.

Dabei gilt es, Leseanforderungen so zu gestalten, dass sie Lesespaß und Leselust entwickeln bzw. aufrechterhalten.

Einige Beispiele:

Wortebene:
- Wörter packen
- Lesedomino
- Oberbegriffe
- Ein Wort fehlt

Satzebene:
- Satzpuzzle
- Satzbaustelle
- Frage-Antwort-Spiel

Textebene:
- Text sortieren
- Bewegungskarten
- Überschriften finden

AG 28 – Christiane Frauen:
Texte lesen – kein Problem?!

Differenzierte Aufgaben zur Unterstützung des Leseverstehens

Häufig haben Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten, Texte zu verstehen. Dies zeigt sich in allen textbasierten Fächern und in jedem Alter. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass der Text selbst verändert werden muss oder gar auf (Fach-)Texte verzichtet wird.

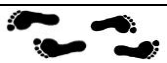
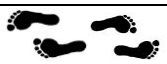
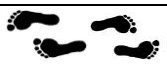
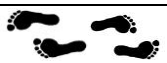
Mit Methoden der Textentlastung und entsprechenden Aufgaben können Leserinnen und Leser auf jedem Niveau durch schwierige und anspruchsvolle Texte hindurchgeführt werden. Die Methoden werden in Grundschulen ebenso wie in Beruflichen Schulen angewendet und werden inzwischen von Lehrkräften verschiedener Fächer genutzt.
Sie dienen ganz konkret dem Textverständnis. Die Kenntnis dieser Methoden ermöglicht Lehrkräften eine Vorbereitung von Arbeitsblättern, die den erfolgreichen Lesekompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler begleiten.
Das IQSH hat im Rahmen des Projekts „Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark“ eine Broschüre herausgegeben, in der eine Auswahl von Anregungen zur Vorbereitung eines Textes mit Methoden der Textentlastung und Aufgaben, die zu diesen Methoden passen, zusammengestellt wurde. Die Formulierungen sind textunabhängig und für schriftliche Aufgaben zum leisen Lesen vorgesehen.
Die Aufgabenbeispiele regen insgesamt zur Entwicklung oder Nutzung von Lesestrategien an und sind an den KMK-Bildungsstandards orientiert.

Vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen können gute Aufgaben auf verschiedenen Ebenen das Leseverstehen unterstützen:

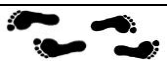
1. Vor dem Lesen − Vorentlastung	**2. Während des Lesens – Sinnentnahme**	**3. Nach dem Lesen – Reflexion und Produktion**
1.1 Inhaltliche Vorentlastung 1.2 Lexikalische Vorentlastung 1.3 Grammatikalische Vorentlastung 1.4 Kulturelle Vorentlastung 1.5 Emotional-empathische Vorentlastung 1.6 Konzentrative Vorentlastung 1.7 Lesetechnische Vorentlastung	2.1 Allgemeine Aufgaben 2.2 Lesestrategien 2.3 Leseverstehen überprüfen 2.4 Interpretation des Textes 2.5 Konzentrative Entlastung	3.1 Reflektieren, Deuten, Bewerten, Begründen 3.2 Inhalte wiedergeben 3.3 Text in ein anderes Medium oder in eine andere Form überführen 3.4 Metakognition

Die Übersicht gibt Impulse für die Verringerung der Komplexität der Aufgaben, beispielsweise durch eindeutige Anleitung und Vorgabe des zu beschreitenden Weges und zur Ausweitung der Komplexität ,die durch Aufgaben ermöglicht wird, die in der Regel durch größere Offenheit, Vielschichtigkeit und erweiterte Möglichkeiten bei der Wahl der zu beschreitenden Wege gekennzeichnet sind.

Es folgen einige Ausschnitte mit Aufgabenbeispielen.

<table>
<tr><th>LEXIKALISCHE VORENTLASTUNG</th><th colspan="4">Vor dem Lesen:
VORBEREITUNG, AUFGABEN, DIFFERENZIERUNG</th></tr>
<tr><td>Vor dem Lesen über Schlüsselwörter nach-denken</td><td colspan="4">Vorbereitung:
L. wählt Schlüsselwörter und passende Bilder aus.
Aufgabe:
Lies die Wörter. Schreibe zu jedem Wort alles auf, was dir einfällt.
Aufgabe:
Sieh dir die Bilder an. Welches Schlüsselwort gehört zu welchem Bild? Schreibe es dazu.</td></tr>
<tr><td></td><td> </td><td>Wortspeicher</td><td>  </td><td>- S. wählen Schlüsselwörter selbst aus.</td></tr>
<tr><td>Wörter aus dem Text nach bestimmten Kriterien ordnen (z. B. inhaltlich, nach Oberbegriffen, …)</td><td colspan="4">Aufgabe:
Lies die Wörter. Ordne sie in die Tabelle ein.</td></tr>
<tr><td></td><td> </td><td></td><td>  </td><td>- Weitere Wörter finden
- Ordnungskriterien selbst festlegen</td></tr>
<tr><td>Sich mit ausgewählten Wörtern aus dem Text beschäftigen (Fach-begriffe/Fremdwörter/ schwierige Wörter)</td><td colspan="4">Vorbereitung:
L. erstellt ein Glossar/Aufgaben zum Glossar.
Aufgabe:
Verbinde die Wörter der rechten Spalte mit den Bedeutungen in der linken Spalte.
Aufgabe: Schreibe ein kleines Lexikon zum Thema X. Verwende dafür die Wörter aus dem Text.</td></tr>
<tr><td></td><td> </td><td>Passende Wörter sind im Text unterstrichen.</td><td>  </td><td>- Weitere Wörter finden
- Ein eigenes Glossar erstellen</td></tr>
<tr><td>Redewendungen inhaltlich aufarbeiten</td><td colspan="4">Vorbereitung: L. stellt verschiedene Bedeutungen von Redewendungen zum Ankreuzen zur Auswahl.
Aufgabe: Lies die Redewendung. Kreuze die passende Bedeutung in der Tabelle an.</td></tr>
<tr><td></td><td> </td><td></td><td>  </td><td>- Eine eigene Erklärung formulieren
- Einen eigenen Lebens-bezug beschreiben</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Lesestrategien</th><th colspan="4">Während des Lesens:
VORBEREITUNG, AUFGABEN, DIFFERENZIERUNG</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Gezieltes Markieren (immer das Verstandene, nicht das Unverstandene).

Verschiedene Varianten des Markierens als Lesestrategie</td><td colspan="4">Aufgabe:
Markiere den Satz, in dem sich der Täter verraten hat.</td></tr>
<tr><td> </td><td>Vorbereitung: Textstelle durch Markierung noch weiter eingrenzen / Drei Textstellen zur Auswahl</td><td> </td><td>S. formulieren eigene Leseziele, die zum Markieren ausgewählter Informationen führen.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Durch Aufgaben zur Nutzung von Lesestrategien anregen: Bilder nutzen</td><td colspan="4">Vorbereitung:
L. stellt passende Bilder zum Textinhalt zusammen.
Für eine Übung werden die Bilder unsortiert präsentiert und mit folgender Aufgabe verbunden:
Aufgabe:
Die Bilder erklären den Text. Suche zu jedem Bild einen oder mehrere Sätze im Text. Umkreise die Sätze. Ziehe eine Verbindung zum passenden Bild.</td></tr>
<tr><td> </td><td>Vorbereitung: Bilder funktional einsetzen, z. B. fortlaufend pro Abschnitt am Textrand oder zwischen den Absätzen</td><td>  </td><td>Vorbereitung: L. hält ein Bild bereit, das in Diskrepanz zum Textinhalt steht.
Aufgabe: „Mit der Lesestrategie, die ich sonst anwende, komme ich hier nicht weiter.“ Nimm zu dieser Aussage Stellung.</td></tr>
</table>

TEXT IN EIN ANDERES MEDIUM ODER IN EINE ANDERE FORM ÜBERFÜHREN	**Nach dem Lesen:** **VORBEREITUNG, AUFGABEN, DIFFERENZIERUNG**			
Textinhalt in einen Steckbrief (oder in eine Karteikarte) umformen	**Aufgabe:** Lege einen Karteikasten über X an. Schreibe einen Steckbrief über X.			
		Vorbereitung: Karteikarten mit vorgegebenen Kriterien, Kategorien bzw. Oberbegriffen zum Ausfüllen. Wesentliche Inhalte, die übertragen werden sollen, im Text markieren.		Aufgabe: Ergänze den Steckbrief mithilfe weiterer Texte zum Thema. Aufgabe: Verfasse weitere Karteikarten (hier andere Tiere).
Einen Paralleltext schreiben	**Aufgabe:** X. schreibt einen Brief an Y. Hilf ihm. Übernimmt er den Brief von Z? Verändert er ihn? Oder schreibt er einen eigenen?			
		Vorbereitung: Textvorlage als Hilfe; Briefbausteine		Freiheit, einen Text unabhängig von der Textvorlage zu schreiben

AG 29 – Beate Leßmann:
Vom roten Faden zum Textgewebe

Vom roten Faden zum Textgewebe

Mit der „Text-Hand" eigene Texte bedenken, überarbeiten und planen lernen

Beate Leßmann

Eigene persönlich bedeutsame Texte der Kinder bilden den Ausgangspunkt für die Schreibkompetenzentwicklung. Die Autorin zeigt, wie in „Autorenrunden" Texte auf ihre Wirkung hin bedacht werden. „Schreibgeheimnisse" und Textsorten werden entdeckt und implizit verwendetes Textwissen im gemeinsamen Reflexionsgespräch herausgearbeitet. Daraus erwachsen Wissen, Können und Motivation, diese oder neue Textmuster und Formulierungen selbst zu erproben.

Wichtigste Grundlage der Schreibkompetenzentwicklung ist zweifellos das Schreiben selbst. Viele Kinder schreiben besonders gerne, wenn sie die eigenen Ideen, Gedanken, Erkenntnisse oder Erlebnisse aufschreiben dürfen.

Wöchentlich eine feste Schreibzeit

Eine verlässlich stattfindende Schreibzeit – etwa jeden Mittwochmorgen – und ein fest eingebundenes Schreibbuch oder „Tagebuch" /1/ laden zum Schreiben ein. Werden regelmäßig Zeiten zum Schreiben gewährleistet und darin Offenheit für *alle* Themen der Kinder gewahrt, so entstehen individuell bedeutsame Texte, die zugleich einen motivierenden Ausgangspunkt für die Arbeit an Texten und die Entwicklung von Schreibkompetenz ergeben. Das freie oder individuelle Schreiben in einem Tagebuch bildet den ersten und grundlegenden Baustein der Schreibzeit. Sind Kinder mit dem Schreiben ihres Textes fertig, so finden sich diese zu zweit oder zu dritt zusammen, um sich die verfassten Text gegenseitig vorzulesen. Oft entwickelt sich dabei ein Gespräch über den Text. Hier erlebt das Autorenkind bereits, ob ein – beliebiger – Adressat den Text versteht oder nicht.

Autorenrunde zu Beginn der Schreibzeit

Das Vortragen und gemeinsame Bedenken der selbst geschriebenen Texte mit der ganzen Gruppe wird bald nach Einführung der Schreibzeit zu einem festen Ritual. Es hat sich bewährt, die so genannte „Autorenrunde" an den Anfang der Schreibzeit zu stellen. Dazu versammeln sich die Kinder mit ihren Tagebüchern im Kreis. In den Klassen 1 und 2 erhalten die Kinder zunächst Zeit, einen Text der letzten Wochen auszuwählen und leise dem Nachbarn vorzulesen. So ist jedes Kind involviert und stellt sich innerlich auf das Hören und Nachdenken ein.

Je nach Textlänge stellen ein bis drei Kinder einen Text vor. Nach der Würdigung beginnt das Nachdenken über den Text: Was hat dir gefallen? Ergänzend kommen Fragen an den Text hinzu, die von dem/der Autor/in beantwortet werden. Tipps runden das Gespräch ab (M1, siehe S. 39). Diese Form des Gesprächs wird in der folgenden Schreibzeit von den Kindern auch selbstständig in kleinen Gruppen – der Schreibberatung (vgl. Leßmann 2007, 142) – durchgeführt.

Schreibgeheimnisse – eine Sprache für die Textwirkung finden

Spätestens ab Klasse 2 wird das Gespräch präzisiert (Abb. 1; M2, siehe S. 40). Die Wirkung des Textes wird thematisiert. Wurde ein Text etwa als lustig erlebt – die Zuhörer mussten lachen –, so wird die Wirkung als solche benannt und zusätzlich danach gefragt, wie es zu dieser Wirkung kam. Es ist die Frage nach dem „Schreibgeheimnis": Welches Geheimnis oder welche Machart liegt dem Text zugrunde, dass alle lachen mussten? Die Entdeckungen werden auf Pappstreifen im Klassenraum festgehalten: „Es werden witzige Wörter benutzt.", „Tiere oder Personen haben witzige Namen.", „Die Idee ist lustig.", „Du hast das so übertrieben geschrieben.", ...

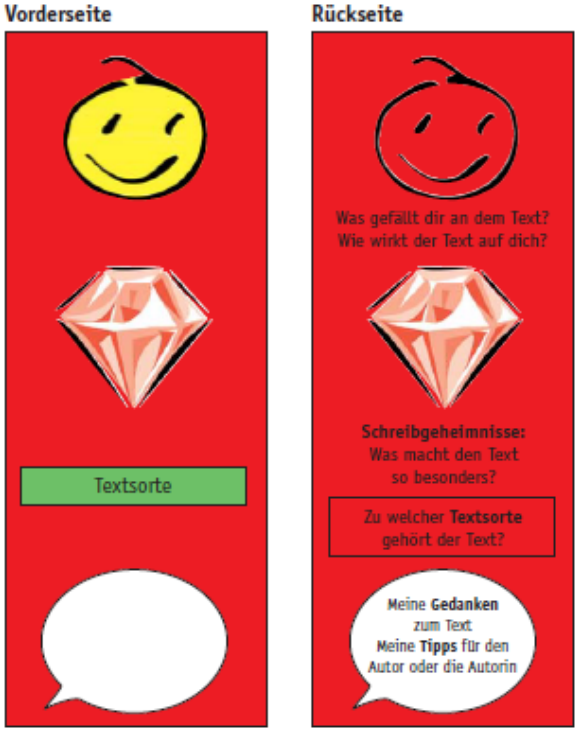


Abb. 1 Fahrplan für Autorenrunde 2

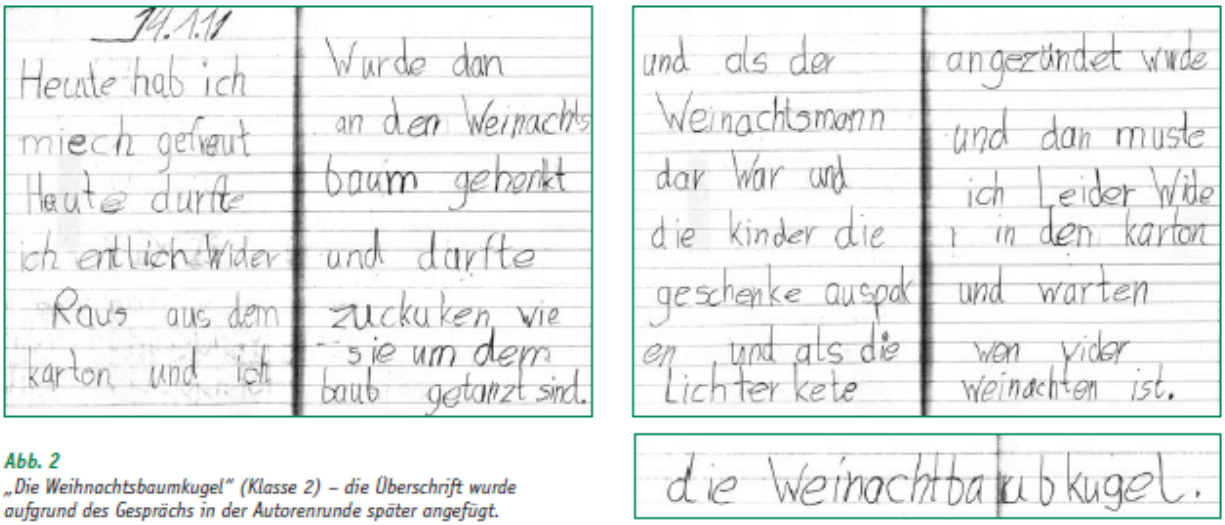


Abb. 2
„Die Weihnachtsbaumkugel" (Klasse 2) – die Überschrift wurde aufgrund des Gesprächs in der Autorenrunde später angefügt.

Der abgebildete Text von der Weihnachtsbaumkugel führte u. a. zu der Entdeckung, dass man aus einer anderen Perspektive schreiben kann (Abb. 2). So entwickeln Kinder eine Sprache für das, was bis dahin intuitiv und unbewusst passierte. Auf dieser Grundlage beginnen sie, Strategien zu entwickeln. „Ich will die anderen auch mal zum Lachen bringen!" „Ich erfinde jetzt auch so lustige Namen für die Tiere." Die in den Bildungsstandards formulierte Kompetenz, „adressaten- und funktionsgerecht" zu schreiben, findet hier ihren Nährboden.

Textmuster – Textsorten

Einen weiteren Aspekt in den Autorenrunden bilden die Textsorten oder Textmuster. Der Begriff „Textmuster" ist weiter gefasst. Er besagt, dass es unterschiedliche Muster in oder von Texten gibt, ohne diese kategorisieren zu wollen. Der Begriff kann als Sammelbegriff im Unterricht verwendet werden, eine genauere Systematisierung wiederum ist für die Gespräche über Texte nützlich. Der Begriff „Textsorte" wird im Unterricht nicht normierend, sondern in einem offenen Sinne als klassifizierende Bezeichnung für alle in der Klasse entstandenen Texte mit ähnlich kategorisierbaren Inhalten und Strukturen (Geschichte, Traum) oder ähnlichen äußeren Merkmalen (Lied, Gedicht) verwendet. Durch die Tatsache, dass viele Texte der Kinder eben nicht eindeutig einer Textsorte zuzuordnen sind oder auch aus Kombinationen verschiedener Textsorten (Abb. 3) bestehen, erfahren die Kinder, dass „Textsorten" nicht mehr als eine Hilfskategorie sind. Beispiele für gesammelte Textsorten, die sich in Autorenrunden eines 2. Schuljahres ergaben, sind ausgedachte Geschichten, Erlebnisse, Vorhaben, Träume, Gedanken über das Leben, Krimis, Listen, Lieder, Reime, Wünsche, Nacherzählungen, …

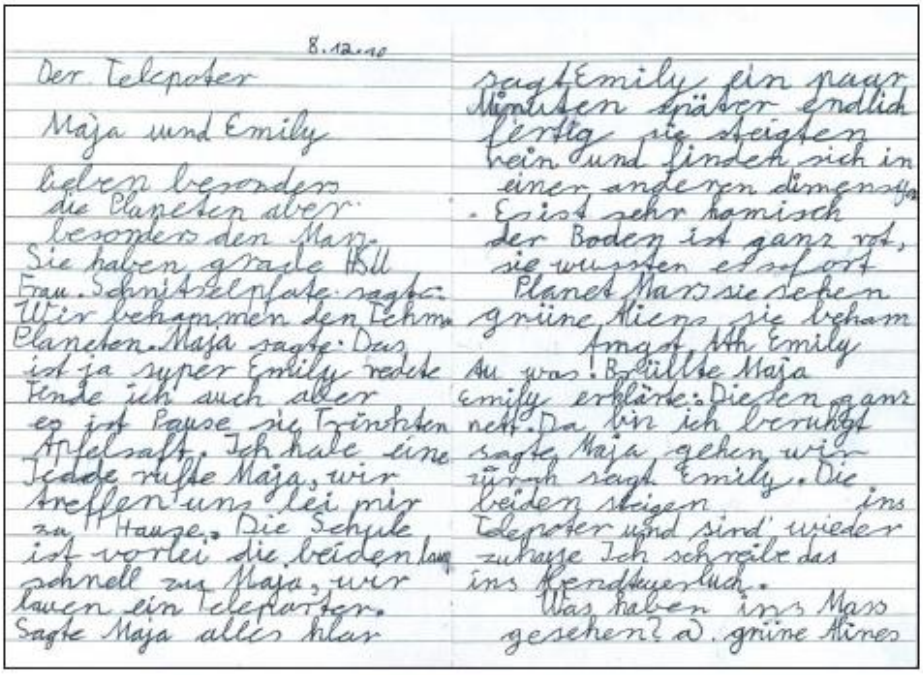
Ob in den Autorenrunden zunächst Schreibgeheimnisse oder Textmuster bzw. -sorten thematisiert werden, hängt davon ab, was die Texte gerade nahelegen. Für manche Klassen ist es einfacher, mit der Frage nach der Art oder Sorte des Textes zu starten. Sobald beide Aspekte bekannt sind, verfeinern sich die Entdeckungen, denn viele Schreibgeheimnisse beziehen sich auf spezifische Textsorten: Geschichten schreibt man anders als Sachtexte. Schreibgeheimnisse aus Sachtexten, wie etwa „Es wird etwas erklärt." oder „Es werden Fachwörter benutzt." werden im Klassenraum nun zu dem Pappstreifen „Sachtexte" gehängt, andere zu Briefen oder Geschichten usw.

In den Gesprächen werden auch Erkenntnisse formuliert, die sich allgemein auf Texte beziehen, unabhängig von ihrer Zuordnung zu einer bestimmten Sorte, also etwa die Erkenntnis, dass Texte Wirkungen erzielen oder an bestimmte Adressaten gerichtet sein können. Eine dieser grundlegenden Erkenntnisse bezieht sich auf den inneren Zusammenhang eines Textes. „In dem Text passt alles so gut zusammen." Wir könnten auch sagen, es zieht sich ein roter Faden durch den Text. Gemeint ist die Stimmigkeit, der innere Zusammenhang, kurzum die Kohärenz – eines der wichtigsten Geheimnisse eines Textes.

Der rote Faden

Zur Verdeutlichung kann ein dicker roter Faden dienen. Dieser liegt bei der Autorenrunde in der Kreismitte. Ich weise darauf hin, dass der Faden einen Anfang und ein Ende hat – so soll es auch in den Texten sein. Alles soll zusammen passen. Die Texte, die an diesem Tag in der Autorenrunde vorgelesen werden, werden daraufhin untersucht. In den Tagebüchern suchen die Kinder zusätzlich nach gelungenen Textanfängen /2/ oder Textenden und stellen Beispiele vor. Ein kurzer roter Wollfaden für das Tagebuch soll sie beim Schreiben an die bewusste Wahl von Anfang und Ende und das stimmige Textganze erinnern. Vertiefend erhalten sie die Hausaufgabe, den ersten und den letzten Satz ihres liebsten Buches aufzuschreiben. Diese Sätze bieten Anlass für weitere Erkenntnisse, sie regen ferner zum Schreiben an und schlagen zugleich die Verbindung vom Schreiben zum Lesen. Denn die Verfahren, mit denen die eigenen Texte betrachtet werden, unterstützen ebenso die Betrachtung und Deutung von gelesener oder gehörter Literatur.

Auf der Suche nach guten Anfängen werden auch Überschriften thematisiert. Sie markieren wie Textanfänge und -enden konzeptionell schriftliches Handeln (vgl. Koch/



8.12.10

Der Telepoter

Maja und Emily

lieben besonders die Planeten aber besonders den Mars. Sie haben grade HSU Frau. Schnitzelpfote sagte: Wir bekommen den Tehma Planeten. Maja sagte: Das ist ja super Emily redete Finde ich auch aber es ist Pause sie Trinkten Apfelsaft. Ich habe eine Jedde rufte Maja, wir treffen uns bei mir zu Hause. Die Schule ist vorbei die beiden lauf schnell zu Maja, wir bauen ein Teleporter. Sagte Maja alles klar sagt Emily ein paar Minuten später endlich fertig sie steigten rein und finden sich in einer anderen dimension. Es ist sehr komisch der Boden ist ganz rot, sie wussten es sofort Planet Mars sie sehen grüne Aliens sie beham Angst, Ah Emily Au was! Brüllte Maja Emily erklärte: Diesen ganz nett. Da bin ich beruhigt sagte Maja gehen wir zurück sagt Emily. Die beiden steigen ins Teleporter und sind wieder zuhause Ich schreibe das ins Abenteuerbuch.

Was haben ins Mars gesehen? a. grüne Alines

b) Kühe.

Teleporter

Das ist ja wieder eine tolle Idee! Du hast die andere Dimension (interessantes Wort) gut beschrieben!

10.1.11

Die Dimension der lebende Tomaten. Vor 10000 Jahre kam mein Tomaten-rakete

die Tomaten mutter hatte ein Baby names Miep, Miep wahr endlich 4. Er geht schon zu Schule weil ab Vierjährigen darf man zu Schule gehen

er hat Freunde die ihn schätzen aber das ist lange her. Leider leben Tomaten nicht mehr.

Abb. 3
„Der Teleporter" und „Die Dimension der lebenden Tomaten" (Klasse 3)

Der Teleporter

Maja und Emily lieben besonders die Planeten, aber besonders den Mars. Sie haben gerade HSU. Frau Schnitzelpfote sagte: Wir bekommen das Thema Planeten. Maja sagte: Das ist ja super. Emily redete: Finde ich auch. Aber es ist Pause. Sie tranken Apfelsaft. Ich habe eine Idee, rief Maja, wir treffen uns bei mir zu Hause. Die Schule ist vorbei, die beiden laufen schnell zu Maja. Wir bauen einen Teleporter, sagte Maja. Alles klar, sagt Emily. Ein paar Minuten später, endlich fertig. Sie stiegen ein und finden sich in einer anderen Dimension. Es ist sehr komisch. Der Boden ist ganz rot. Sie wussten es sofort. Planet Mars. Sie sehen grüne Aliens. Sie bekommen Angst. Ah, Emily. Au was! brüllte Maja. Emily erklärte: Die sind ganz nett. Da bin ich beruhigt, sagte Maja. Gehen wir zurück, sagt Emily. Die beiden steigen in den Teleporter und sind wieder zu Hause. Ich schreibe das ins Abenteuerbuch. Was haben sie auf dem Mars gesehen?
a) grüne Aliens b) Kühe

Die Dimension der lebenden Tomaten

Vor 10000 Jahren kam eine Tomatenrakete. Die Tomatenmutter hatte ein Baby namens Miep. Miep war endlich 4. Er geht schon zur Schule, weil, ab Vierjähriger darf man zur Schule gehen. Er hat Freunde, die ihn schätzen. Aber das ist lange her. Leider leben die Tomaten nicht mehr.

Mit der Text-Hand einen Text bedenken

Der Text „Der Teleporter" wurde von einem türkischen Mädchen im 3. Schuljahr verfasst. In der Autorenrunde äußern die Kinder spontan Gelungenes: „Es ist spannend.", „Der Name der Lehrerin ist witzig, da haben viele von uns gelacht.", „Das ist eine tolle Idee mit dem Teleporter.", „Was meinst du mit dem Teleporter?" und „Was ist eine Dimension?". Die Autorin erklärt, was sie meint.

Dann schauen wir mit der Text-Hand auf den Text: „Hast du an einen Leser gedacht, als du den Text geschrieben hast?" „Ja, an euch – und an meinen Vater, dem habe ich das vorgelesen." „Hattest du eine bestimmte Absicht?" „Ich wollte, dass es spannend ist und auch etwas witzig." Gemeinsam bedenken die Kinder das Textmuster: „Eine ausgedachte Geschichte." „Aber nicht nur, es ist ja auch ein Rätsel am Ende." „Ja, ich wollte sehen, ob ihr das wohl dann noch wisst." Diese Erklärung zeigt, wie sehr die Vorstellung des Adressaten ihren Text prägt.

Der Name „Frau Schnitzelpfote" wirkt besonders witzig, weil er genau zum Fach der Lehrerin passt (HSU: Heimat- und Sachunterricht). Fachbegriffe aus der Fantasyliteratur wie „Aliens" und „Dimension" bestärken die Spannung, die der Text auslöst. Bernas nächster Text „Die Dimension der lebenden Tomaten" knüpft später an dieses Gespräch an.

Ein Mädchen fragt, ob es in Ordnung sei, dass der Name eines anderen Mädchens aus der Klasse verwendet wurde. Maja wird gefragt, ob sie einverstanden sei. Ein Junge bemerkt, dass viele Fürwörter verwendet wurden: Sie hat nicht immer die Namen genannt, sondern auch „Sie" oder „Die Beiden". Und noch ein Tipp: „Redeten" sagt man nicht, schreib lieber „sagte" oder „sprach".

Der kleine Finger der Text-Hand lenkt den Blick auf die Sätze. „Manche Sätze stimmen nicht ganz, aber man kann es trotzdem verstehen." Die Autorin, die Deutsch ja als Zweitsprache lernt, erhält Hinweise zur Bildung einzelner Präteritumsformen. „Die meisten Sätze sind kurz, und zwar vor allem dann, wenn es spannend wird – das ist mein Beitrag zu dem Text."

Anderen fällt auf, dass viel gesprochen wird, und zwar auch an den spannenden Stellen.

Weitere spannungsfördernde Elemente wie Tempuswechsel und mehr oder weniger komplexe Satzkonstruktionen werden hier noch nicht hervorgehoben.

Abschließend die Frage nach dem Roten Faden: „Ja, es passt alles zusammen.", „Der Anfang ist gut, weil die beiden Hauptpersonen vorgestellt werden und das, was für die Geschichte wichtig ist – dass sie Planeten mögen.", „Die Überschrift passt genau." Über das Textende gibt es eine kleine Diskussion, ist doch dem eigentlichen Ende noch der Eintrag ins Abenteuerbuch und das Rätsel angefügt. Beim Textschreiben ist das alles erlaubt.

Österreicher 1994). Das Sammeln und Bedenken von Überschriften schafft Sensibilität für den Blick auf das Verständnis des gesamten Textzusammenhangs. Zugleich entwickelt sich sprachliches Gespür für die besonderen – sprachlich verkürzenden – Formulierungen der Überschriften.

Was ist ein „guter Text"? – Das Know-How der Lehrerin

Die Gespräche in den Autorenrunden sollen nicht auf „vordergründige Textkosmetik" (vgl. Spitta 1998, 34) – wie wechselnde Satzanfänge – reduziert werden. Die Aufgabe der Lehrerin besteht einerseits darin, in den Beiträgen der Kinder wegweisende Beobachtungen zu erkennen und zu würdigen, andererseits darin, selber in den Texten Gelungenes zu erkennen und als bedeutungsvoll für das weitere Schreiben herauszustellen.

Text als Gewebe

Der Begriff „Text" heißt übersetzt „Gewebe". Jeder Text ist ein Gewebe. Ein Gewebe ist dann stabil, wenn sich der so genannte Schussfaden um die Kettfäden webt, ohne die das Gewebe zusammenbrechen würde. Der Schussfaden entspricht dem bereits thematisierten „roten Faden". Die Kett- bzw. Haltefäden stehen für die Bereiche Pragmatik, Semantik und Syntax (Abb. 4).

In dem Gewebemodell wird der pragmatische Bereich auf drei Kettfäden verteilt: der Adressat des Textes, die Intention bzw. die Funktion oder Wirkung des Textes und das Textmuster. Die Bereiche Semantik und Syntax übernehmen jeweils die Funktion eines Kettfadens, die Rechtschreibung (orthografische Kompetenz) wird hier untergeordnet (Sie verbindet sich mit der Syntax in der Fragestellung: Ist der Text verstehbar? Darunter kann zusätzlich auch die Handschrift im Sinne von motorischer Kompetenz gefasst werden). Die Reihenfolge der fünf Kettfäden wurde im Hinblick auf Planung und Überarbeitung von Texten gewählt. Die Reflexion von Texten beginnt dagegen gewöhnlich mit dem Erleben der Textwirkung, das zu der Frage nach der Ursache der Wirkung führt (M4, siehe S. 42).

Das abgebildete Gewebemodell (Abb. 4) fasst die in Autorenrunden und Schreibberatungsgesprächen thematisierten Erkenntnisse zusammen: Die Qualität eines Textes hängt davon ab, ob er kohärent ist, ob der rote Faden zu einem Gesamttext gewebt wird, den man gut verstehen kann und beim Adressaten die Textwirkung erzielt wird, die mit der gewählten Schreibfunktion (wie z. B. erzählen, informieren, appellieren) intendiert war. Ein Textmuster hilft dabei, funktionsgerecht zu schreiben. Das Textmuster kann sich auf eine Textsorte oder auf eine Kombination von Textsorten beziehen. Die bereits entdeckten Schreibgeheimnisse geben textmusterspezifische Schreibhinweise. Ein Textmuster erleichtert dem Adressaten das Lesen, Hören und Verstehen des Textes.

Auch semantische und syntaktische Aspekte werden in den Reflexionsgesprächen über Texte thematisiert. In dem Gewebemodell wird die enge Verbindung zu den pragmatischen Kompetenzen deutlich. Ein guter Text wurde semantisch und syntaktisch so verfasst, dass der Adressat ihn verstehen kann und zugleich die Intention umgesetzt wird.

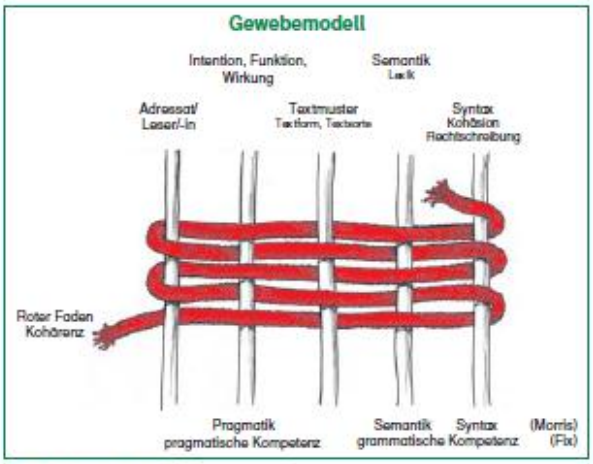


Abb. 4 Gewebemodell

Das Gewebemodell im Unterricht

Das Gewebemodell habe ich im 3. Schuljahr eingeführt. Vorausgegangen waren Autorenrunden im beschriebenen Sinn. Die Kinder hatten einige Tage vor der Einführung eine Einladung an ihre Eltern zu einer Schulveranstaltung verfasst. Aus Ästen baute ich einen Webrahmen und spannte fünf Haltefäden (M5, siehe S. 43). Zusätzlich brachte ich einen sehr langen dicken Wollfaden mit, den ich als Impuls in die Kreismitte legte. Nun war die Frage, was eigentlich ein „guter" Text sei. Die Kinder trugen ihr Wissen zusammen, bezogen den roten Faden ein und stellten weitere Vermutungen an. Schließlich erklärte ich ihnen, dass der lateinische Begriff „textum" übersetzt „Gewebe" heißt. Ich holte den Webrahmen hervor und legte ihn zu dem roten Faden (Abb. 5).

Die Kinder verstanden, was es heißt, einen guten Text zu schreiben: den Leser im Blick zu behalten, eine Wirkung zu erzielen, evtl. ein entsprechendes Textmuster zu verwenden, passende Wörter zu wählen sowie Sätze zu formulieren, die der Leser verstehen kann. Durch den roten Faden wird alles zusammengewebt. Wir bezogen die Bedeutung jedes einzelnen Haltefadens auf die bereits geschriebene Einladung. Der Adressat sind die Eltern, Ziel ist ihr Erscheinen. Um dies zu erreichen, müssen wesentliche Informationen enthalten sein wie Datum, Zeit- und Raumangaben. Das Textmuster entspricht dem von Briefen, Anrede und Grußformel sollten enthalten sein. Wörter und Sätze müssen so gewählt bzw. formuliert sein, dass die Eltern alles verstehen und alle nötigen Informationen erhalten. Das Textbeispiel hilft, die Strukturen nachzuvollziehen – und später in der Überarbeitung anzuwenden. Bildhaft wird nun auf dem Webrahmen die dicke Wolle zu einem Text gewebt.

Die Text-Hand

Damit sich die Kinder in Reflexionsgesprächen an die Haltefäden erinnern können, werden die Kettfäden des Gewebemodells nun auf die Finger der Hand übertragen. Der Daumen steht für den Adressaten, der Zeigefinger für die Wirkung bzw. das Ziel des Textes usw. Jedes Kind erhält einen längeren roten Faden und webt diesen nun durch die Finger der eigenen Hand. Die Kinder spüren so, wie eng die verschiedenen Bereiche miteinander verwoben sind (Abb. 6 und M4, siehe S. 42).

Die „Text-Hand" ist zunächst als Stütze für den Kopf der Lehrerin gedacht. Je genauer sie sich selbst in den verschiedenen Bereichen auskennt, desto vielfältiger und differenzierter werden ihre Hinweise in den Autorenrunden sein (M7, siehe S. 44). Sobald die Text-Hand eingeführt wurde, unterstützt diese auch die Kinder bei der Textreflexion in den Autorenrunden (Abb. 7; M3, siehe S. 41 und M6, siehe S. 43; vgl. Gepräch über den Text „Teleporter", siehe S. 26/27). Die bislang verwendeten Kategorien „Schreibgeheimnisse" und „Textsorten" gehen nun in der Text-Hand auf.

Die Text-Hand ist ein textsortenübergreifendes Modell. Der hohe Stellenwert, der einzelnen Textsorten im traditionellen Unterricht zugesprochen wird, relativiert sich zugunsten eines textsortenreichen Unterrichts, in dem viele verschiedene Textsorten bzw. -muster thematisiert werden. Ergänzend wird pro Halbjahr eine Textsorte intensiv erarbeitet. Die Auswahl ergibt sich aus den eigenen Texten oder aus einer authentischen Schreibsituation (z. B. Einladung).

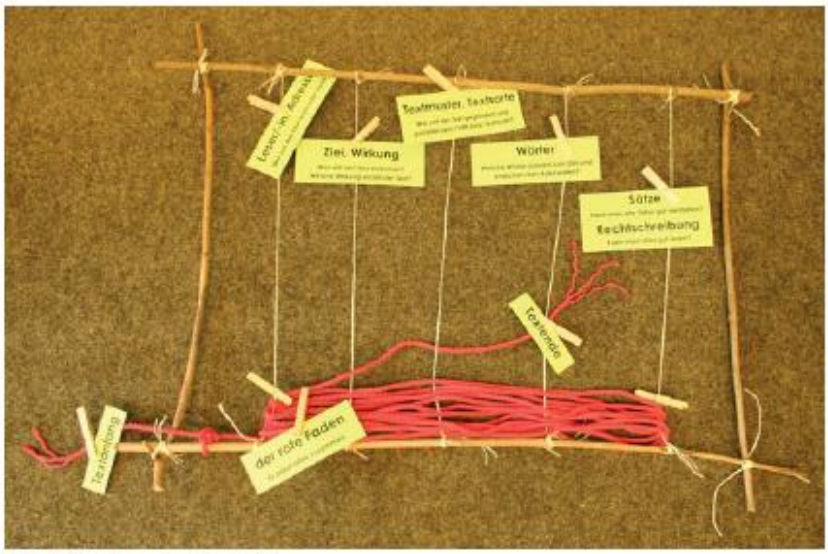


Abb. 5 Webrahmen im Unterricht

Überarbeitung und Planung von Texten

Die Förderung der Schreibkompetenz nimmt ihren Ausgangspunkt in den eigenen Texten und deren Reflexion – und nicht in deren Planung. Die beschriebenen Prozeduren werden in Überarbeitungsgesprächen im Rahmen von Schreibkonferenzen fortgeführt. Dadurch entwickeln sich zugleich

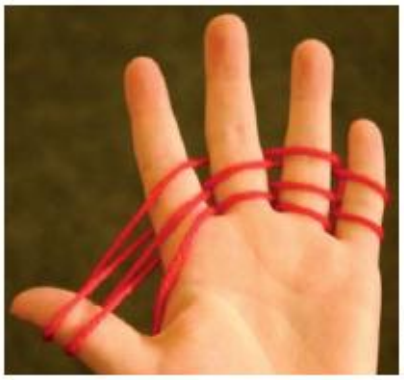


Abb. 6
Text-Hand
mit rotem Faden

Planungskompetenzen. Die Schreibhaltung verändert sich dabei. Wer „die anderen auch mal zum Lachen bringen" will, hat einen Adressaten im Blick und verfolgt eine Intention. Das Bewusstsein über Adressat und Funktion bestimmt zunehmend die Textplanung. Vorbilder der Klasse und aus der Literatur werden adaptiert und modifiziert. Schreibgeheimnisse entwickeln sich zu Schreibstrategien. Ausgehend von den entdeckten Schreibgeheimnissen können zusätzliche Übungen Teilkompetenzen befördern, wie etwa die Verwendung von Pronomen, Konjunktionen etc. Die Text-Hand stützt als begleitendes Medium die Überarbeitung und die Planung von Texten. Wer das Vorgehen umdreht, also von der Text-Hand ausgeht, läuft Gefahr, sich vom Kind ab- und einem formal ausgerichteten Unterricht zuzuwenden (Abb. 8).

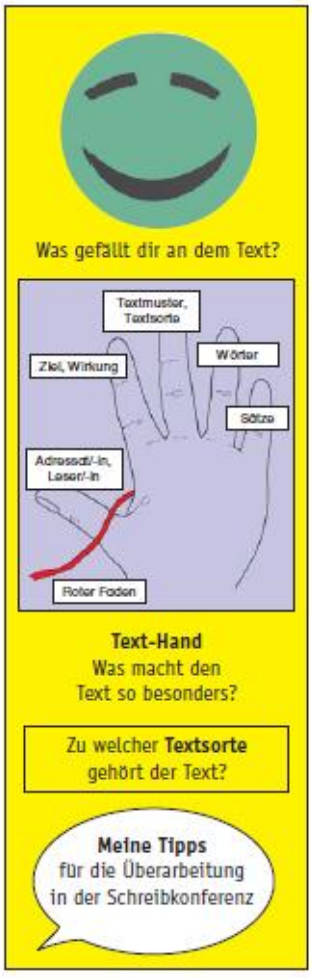


Abb. 7
Fahrplan Autorenrunde 3

Fazit

Kinder, die regelmäßig so über Texte nachdenken und ihre Produkte mit der Text-Hand überarbeiten und planen lernen, erwerben umfassende Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen. Am Ende sind ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vielfältiger ausgebildet als in einem traditionell textsortengebundenen und aufsatzorientierten Unterricht. Die erworbenen Kompetenzen können langfristig dokumentiert (vgl. Leßmann 2010) und

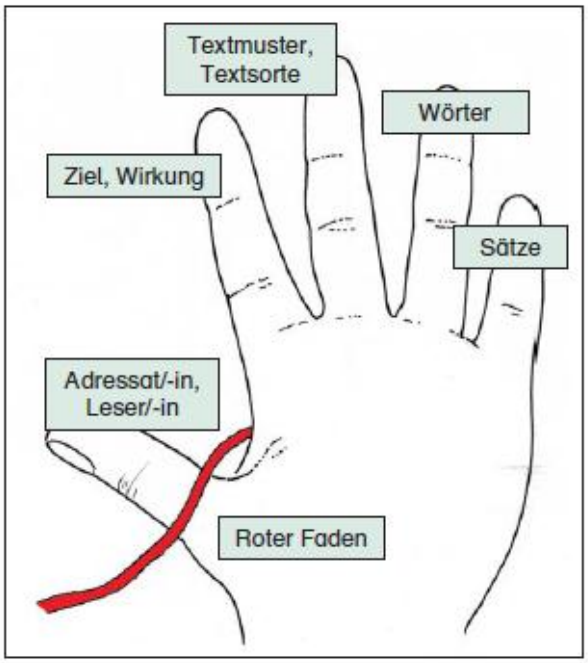


Abb. 8 Text-Hand, Fragen

punktuell überprüft werden. Es ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für alternative Leistungsnachweise (**M8**, siehe S. 45).

Literatur

- Fix, M.: Texte schreiben. Sprachprozesse im Deutschunterricht. Paderborn 2006
- Leßmann, B.: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. Heinsberg 2007
- Leßmann, B.: Individuell bedeutsames Schreiben als Grundlage von Schreibkompetenzentwicklung. In: Jantzen/Merklinger (Hrsg.): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg/Br. 2010, 81–113
- Koch, P./Österreicher, W.: Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin 1994, 587–604
- Spitta, G.: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil 1998

Anmerkungen

/1/ Obwohl hier nicht das klassische Tagebuch gemeint ist, da alle Textsorten willkommen sind und mit diesem Buch im Unterricht gearbeitet wird, hat sich dieser Begriff auf vielfachen Wunsch von Kindern etabliert. Alternative Begriffe: Schreibbuch, Schatzbuch, Ich-Buch etc. Vermieden werden sollte der Begriff „Geschichtenbuch", der eine Engführung des Verständnisses von Texten als Geschichten impliziert. Vielfältige Anregungen zur Arbeit mit dem Tagebuch finden sich in Leßmann, B. 2007.

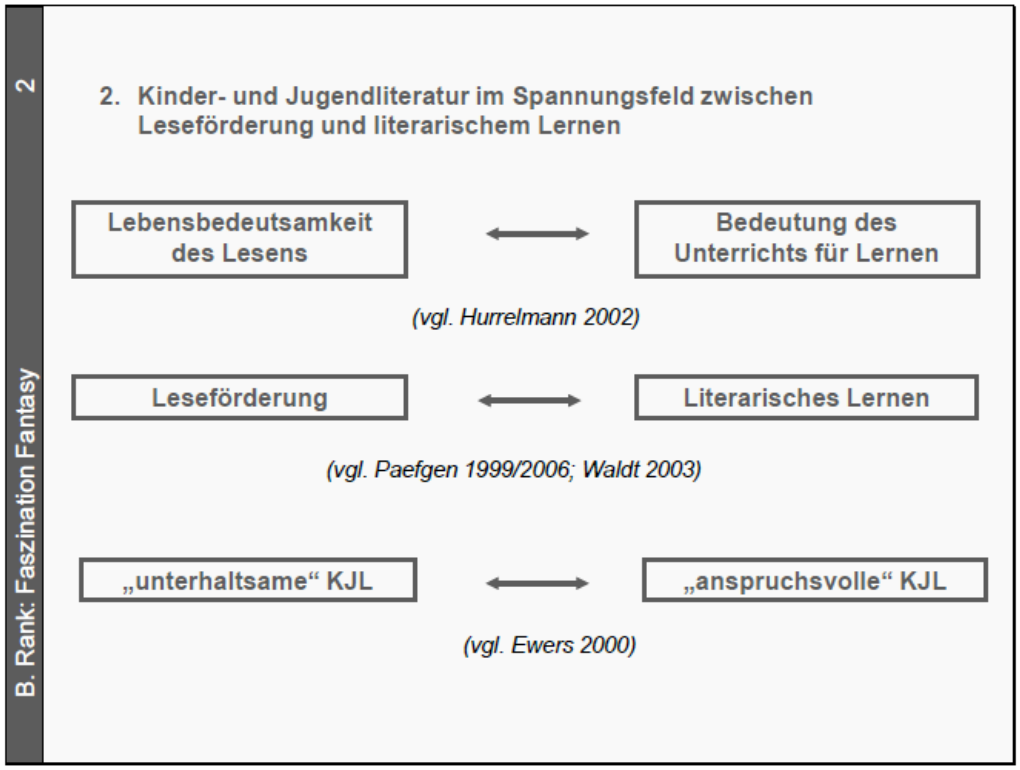
/2/ Es wurde bewusst der Begriff „Anfang" und nicht „Einstieg" gewählt, der in der traditionellen Aufsatzdidaktik die Einführung in das Geschehen meint. – Eine gute Geschichte kann auch mit dem Höhepunkt „am Anfang" beginnen.

Autorin

Beate Leßmann,
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH)

Beate Leßmann: Material extra „Schreiben kreativ und kooperativ. Anregungen für unterschiedliche Kontexte" – 22 Arbeitsblätter mit einer Einführung
www.grundschulunterricht.de/gsud20080280

AG 30 – Prof. Dr. Bernhard Rank:
Faszination Fantasy (Sekundarstufe I)



3. „Vergnügen“, „Erfahrung“ und „literarische Bildung“:
Leitbegriffe für einen textnahen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur

? „Spaß“ am Lesen ?

Vergnügen und Kompetenz
(bei Goethe: „Genuss“ und „Urteil“)

Vergnügungen beim Lesen

„Sinn wird zu einer Sache der Entdeckung, welche unsere Vermögen beansprucht, in der Regel die emotionalen und die kognitiven. Betätigung von Vermögen aber ist immer schon als ein ästhetisches Vergnügen verstanden worden.“

(Wolfgang Iser)

„Es gibt dreierlei Art Leser: eine, die ohne Urteil genießt, eine dritte, die ohne zu genießen urteilt, die mittlere, die genießend urteilt und urteilend genießt; diese reproduziert eigentlich ein Kunstwerk aufs neue.“

(vgl. *Rank 2004)*

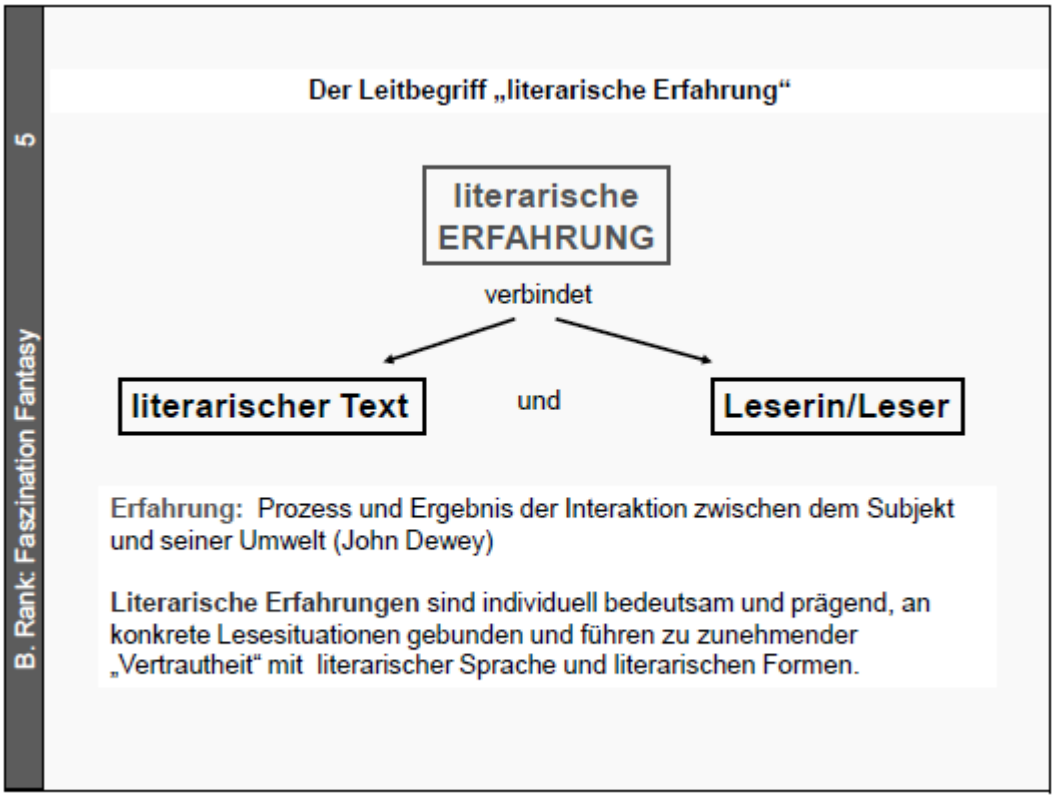
Sprachlich-literarische Bildung oder Lese- Sprech- und Schreibkompetenz?

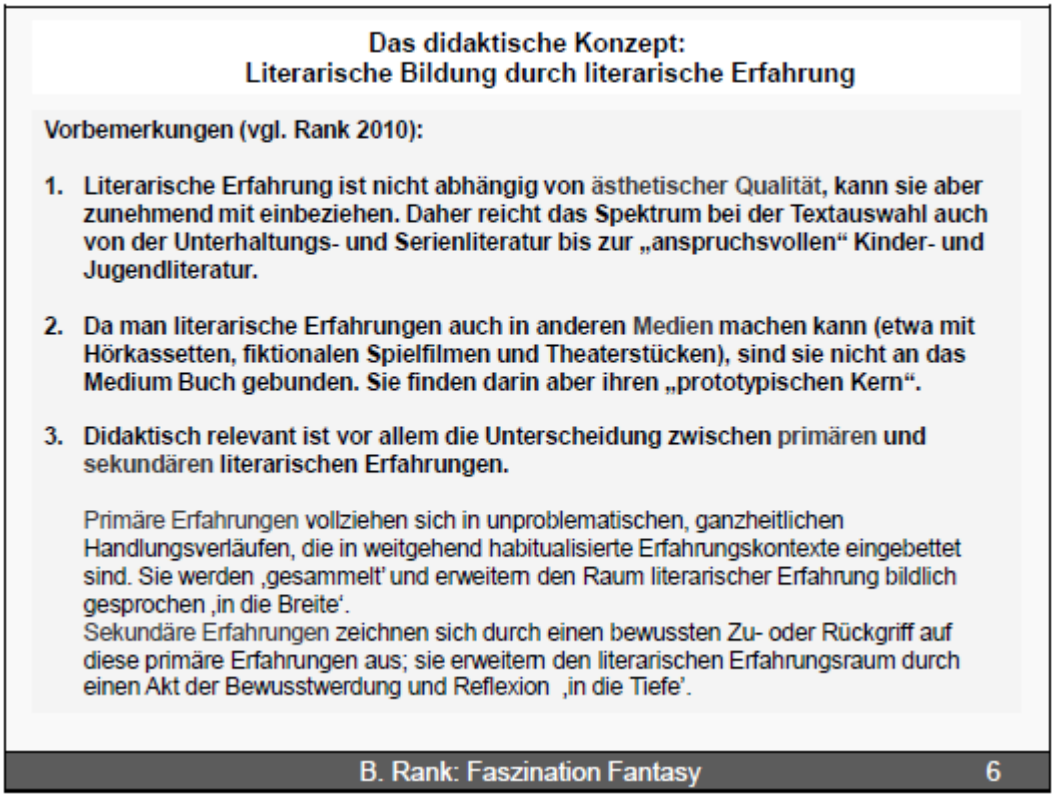
„In einem kompetenzorientierten Literaturunterricht richtet man den Blick nicht primär darauf, ob man (zum Beispiel) zu einer angemessenen Interpretation gelangt, sondern darauf, ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können.“ (Spinner 2006, S. 7)

„Abschließend sei thesenartig festgehalten:

- Eine stärkere Kompetenzorientierung und eine weitere fachdidaktische Forschung zur Entwicklung von Kompetenzmodellen verspricht eine Qualitätsverbesserung von Unterricht.

- Es muss aber im Bewusstsein bleiben, dass der Kompetenzbegriff auch seine Grenzen hat. Der Bildungsbegriff, wie er in der humanistischen Tradition diskutiert wird, muss zur kritischen Überprüfung und als Grundorientierung wach gehalten werden. Es gilt, was Marcus Steinbrenner folgendermaßen prägnant formuliert hat: „Der Kompetenzbegriff ist kein Denkrahmen, er braucht einen Denkrahmen.“ (Steinbrenner 2007, S. 414). Es ist der Bildungsbegriff, der als notwendiger Denkrahmen dienen kann.“ (Spinner 2008, S. 222)


B. Rank: Faszination Fantasy 5
Der Leitbegriff „literarische Erfahrung“
literarische ERFAHRUNG
verbindet
literarischer Text
und
Leserin/Leser
Erfahrung: Prozess und Ergebnis der Interaktion zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt (John Dewey)
Literarische Erfahrungen sind individuell bedeutsam und prägend, an konkrete Lesesituationen gebunden und führen zu zunehmender „Vertrautheit“ mit literarischer Sprache und literarischen Formen.


Das didaktische Konzept:
Literarische Bildung durch literarische Erfahrung
Vorbemerkungen (vgl. Rank 2010):
1. Literarische Erfahrung ist nicht abhängig von ästhetischer Qualität, kann sie aber zunehmend mit einbeziehen. Daher reicht das Spektrum bei der Textauswahl auch von der Unterhaltungs- und Serienliteratur bis zur „anspruchsvollen“ Kinder- und Jugendliteratur.
2. Da man literarische Erfahrungen auch in anderen Medien machen kann (etwa mit Hörkassetten, fiktionalen Spielfilmen und Theaterstücken), sind sie nicht an das Medium Buch gebunden. Sie finden darin aber ihren „prototypischen Kern“.
3. Didaktisch relevant ist vor allem die Unterscheidung zwischen primären und sekundären literarischen Erfahrungen.
Primäre Erfahrungen vollziehen sich in unproblematischen, ganzheitlichen Handlungsverläufen, die in weitgehend habitualisierte Erfahrungskontexte eingebettet sind. Sie werden ‚gesammelt‘ und erweitern den Raum literarischer Erfahrung bildlich gesprochen ‚in die Breite‘.
Sekundäre Erfahrungen zeichnen sich durch einen bewussten Zu- oder Rückgriff auf diese primäre Erfahrungen aus; sie erweitern den literarischen Erfahrungsraum durch einen Akt der Bewusstwerdung und Reflexion ‚in die Tiefe‘.
B. Rank: Faszination Fantasy 6

4. Literarische Bildung hat eine Ziel-, Entwicklungs- und Lernperspektive: auf der einen Seite die Erweiterung der primären Erfahrungen mit literarischen Texten und Medien, auf der anderen die Kommunikation und Reflexion von sekundären literarischen Erfahrungen (bis hin zum Erwerb deklarativen Wissens über Literatur). (vgl. Rank 2008/2010)

- von partikulären Ausschnitten zum gesamten Feld der möglichen Erfahrungsbereiche: Entdeckung aller „Vergnügungen", die Literatur anbietet
- vom Thematischen zum Formalen: von Erfahrungen mit Figuren und Thematik zu Erfahrungen mit Wirklichkeitsmodellen, Sprache und literarischer Form
- vom „Einfachen" zum Komplexen: von Texten mit manifesten, überschaubaren Strukturen zur Ausdifferenzierung der literarischen Ausdrucksmittel
- von primären (impliziten) zu sekundären (reflektierten) Erfahrungen: zunehmender Grad an „literarischer Bewusstheit"
- vom Gewohnten zum Innovativen: der Horizont literarischer Bildung ist immer offen für Neues (und alles Verstehen ist immer auch ein Nicht-Verstehen)

4. Das Bedeutungs- und Erfahrungspotential des Genres „Fantasy" und die Streitfrage der ideologischen und literarischen Wertung

Grundsätzlich: Die Orientierung am Text und am Leser

5. Literarische Erfahrungen sind geprägt durch ihren Gegenstand: das Erfahrungs-, Bedeutungs- und Bildungspotential der konkreten literarischen Texte, die mit unterschiedlicher Intensität gelesen und verarbeitet werden können.

Im ersten Schritt der Unterrichtsplanung, der Sachanalyse, wird dieses Erfahrungs- und Bildungspotential erhoben. Als Grundlage für die weiteren Entscheidungen ergibt sich daraus das „didaktische Profil" des Textes.

Das Erfahrungs- und Bildungspotential des Textes („Didaktisches Profil")

Textbeispiel: Fantasy als Teilbereich der phantastischen Literatur

Erfahrungsbereich	Im Text realisiert als	Zusammenhänge und Wechselbeziehungen
1. Erfahrungen mir dem Wirklichkeitsmodell mit dem anderen „Status" literarischer Wirklichkeit: Umgestaltung / eigene Welt mit spezifischen Wirklichkeitsausschnitten: andere Umwelten (Räume, Zeiten, Milieus), andere Vorstellungs- und/oder Gefühlswelten	- Sekundäre phantastische Welt, in der Magisches selbstverständlich ist. Kein Kontrast zwischen primärer und sekundärer Welt. - Oft sagenhaft-mythische Welten aus der Vergangenheit	
2. Erfahrungen mit der Thematik: mit Erfahrungs- und Weltwissen mit kulturellem Erbe und Gedächtnis und kulturellen Normen mit Problemen und Problembewusstsein	- Stoffe aus Mythen, Sagen und Märchen - Erbe der mittelalterlichen Heldendichtung - Auseinandersetzung mit dem Bösen – Problematik der Anwendung von Gewalt	
3. Erfahrungen mit literarischen Figuren: mit Identifikationsprozessen: Substitution – Projektion – Empathie mit Eigenschaften von Figuren (Typisierung – Individualisierung) und Figurenkonstellationen	- Identifikation mit den „guten" Helden (und Heldinnen) - Figuren mit übernatürlichen Eigenschaften - Gruppierung der Figuren nach Held und Gegenspieler, Gut und Böse	
4. Erfahrungen mit literarischer Sprache mit Klang und Rhythmus mit Wortwahl, Satzbau, Stil mit Viel- und Mehrdeutigkeit, Bildlichkeit	- einfache, dem alltäglichen Erzählen nahe Sprache - Erzählstil: anschaulich, ausführlich, szenisch - Symbolik: bedeutsame magische Gegenstände	
5. Erfahrungen mit literarischen Formen und Strukturen mit Merkmalen von Gattungen und Genres mit literaturgeschichtlichen Zusammenhängen und Intertextualität	- Auktoriale Erzählhaltung mit allwissendem Erzähler - Leserkonzept ausgerichtet auf „Sekundärglauben" - Intertextualität: reicher Fundus an literarischen Mustern	

B. Rank: Faszination Fantasy 9

Heiß geliebt und scharf verurteilt: Fantasy im Streit der Meinungen

„Die Grundhaltung der meisten Fantasy-Texte ist reaktionär, häufig sogar eindeutig faschistoid." (Zondergeld)

– problematische Flucht vor der Gegenwart
– unkritische Verklärung hierarchischer Ordnungen
– Militanz, Verherrlichung von Krieg und Gewalt
– fragwürdiger männlichen Heroismus – bedenkliche Klischees von Weiblichkeit (Kaulen)

„Der Heroenkult der Fantasy versorgt die Leser mit Bildern heldenhafter Taten und will ihnen damit den Glauben an die Kraft des Einzelnen, an seine Unersetzlichkeit, an seine alles überragende Bedeutung zurückgeben." (Ewers)

Ist Fantasy nicht oft hemmungslos trivial, epigonal und kitschig und bleibt künstlerisch weit hinter den Errungenschaften der Moderne zurück? (Kaulen)

„Das einzelne Werk, nicht das Genre an sich kann ‚falsch' oder ‚richtig', triviale oder bedeutende Literatur sein." (Haas)

Lesekompetenz:
emotionale Verstrickung - Verlockung zum „Abtauchen" in eine andere Welt

Didaktisch kann es nicht darum gehen, den Schülerinnen und Schülern ihre Begeisterung für Fantasy auszutreiben, sondern ihre sprachlich-literarischen Erfahrungen mit diesem Genre aufzugreifen, zu thematisieren und zu reflektieren, und zwar in einer Synthese von sprach- und literaturdidaktischen Aspekten. Dafür eignen sich insbesondere die operativen Verfahren des „verzögerten Lesens" (Frommer).

B. Rank: Faszination Fantasy 10

5. Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung:
Methoden des Umgangs mit literarischen Texten im Spannungsfeld zwischen primärer und sekundärer literarischer Erfahrung

1. Textauswahl und Textanalyse
   Auswahlkriterium: (neue) Erfahrungsmöglichkeiten – bezogen auf die Voraussetzungen der SchülerInnen und der Klasse
   Analyseverfahren: Bestimmung des „Didaktischen Profils" (vgl. Schema)

2. Entscheidung über die Lehrziele
   Begründete Auswahl aus den Erfahrungsmöglichkeiten, die der Text eröffnet – Festlegung von klaren, konkreten, auf den Text bezogenen Zielsetzungen (in einer sinnvollen Abfolge)

3. Entscheidung über die Methoden und Arbeitsaufgaben
   - Vielfältiges Methodenrepertoire – aber kein beliebiger Einsatz!
   - Passung von Gegenstand (Text), Zielsetzung und Methodik!
   - Ausrichtung am Spannungsfeld zwischen primärer und sekundärer literarischer Erfahrung!

METHODEN DES UMGANGS MIT LITERARISCHEN TEXTEN

primärer literarischer Erfahrung ← im Spannungsfeld zwischen und → sekundärer literarischer Erfahrung

Zuhören - Lesen - Vorlesen
- Zuhören beim Vorlesen (ohne / mit Begleitaufgabe)
- still für sich lesen
- anderen vorlesen
  - Einen Text zum zweiten Mal lesen
  - Mit Vortragsweisen eines Textes experimentieren
  - Einen Text gestaltend vorlesen

Über Texte sprechen
- Den ersten Texteindruck wiedergeben
- Den Text nacherzählen
  - Fragen zum Text stellen
  - Zu einem Text Stellung nehmen
  - Sich zu Meinungen anderer über einen Text äußern
- „literarische Gespräche" führen

In den Text hineingehen
- „Leerstellen" ausfüllen
- Sich in der Rolle einer Figur vorstellen
- Inneren Monolog einer Figur konzipieren

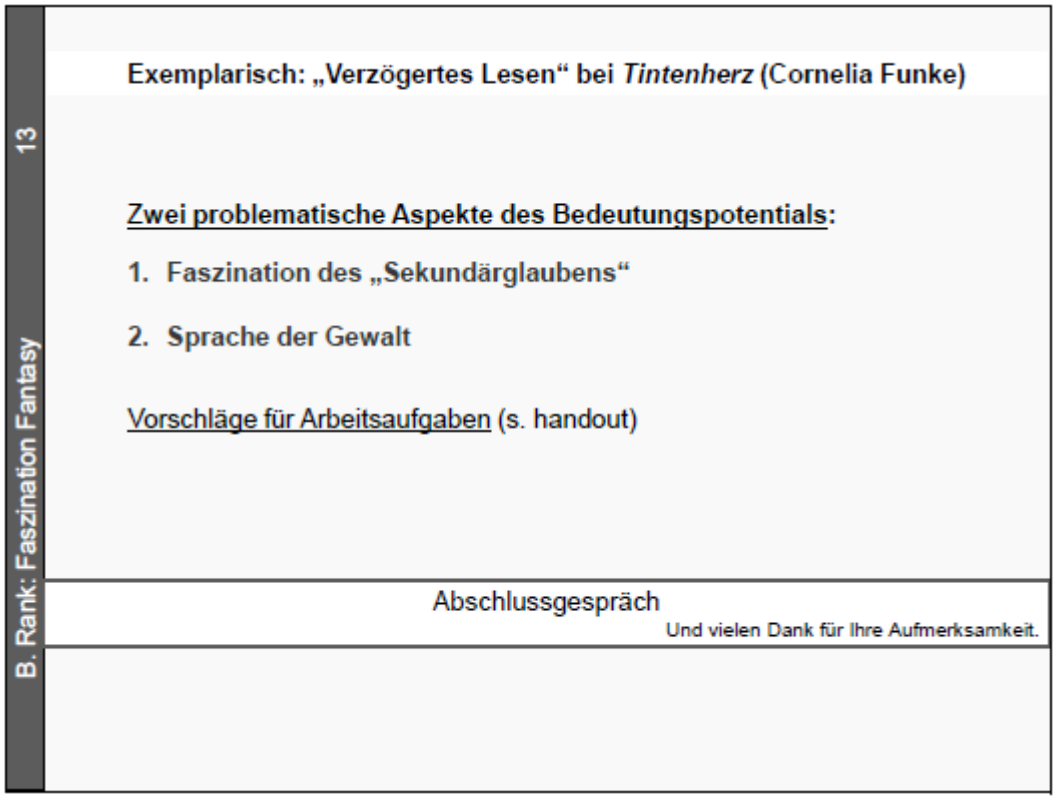
Texte in ein anderes Medium umsetzen
- Collagen zum Text herstellen
- Text mit Bildern / Musik kombinieren
- Strukturskizzen anfertigen
- Szenisches Spiel / Rollenspiel aufführen
- Hörspiel- / Viedeofassung herstellen

Schreiben / Umschreiben
- Vorgeschichte / Fortsetzung schreiben
- Texte den eigenen Vorstellungen gemäß umschreiben

Rekonstruieren / Konstruieren
- Unvollständigen / veränderten Text rekonstruieren
- Texte gezielt verändern (Ersatz-, Umstellungs-, Weglassproben ...)
- Einen Paralleltext schreiben

Texte analysieren
- Den Inhalt eines Textes wiedergeben / auswerten
- Gezielt nach Textstellen suchen
- Die sprachliche Form eines Textes beschreiben/analysieren
- Die Personenkonstellation / den Handlungsaufbau des Textes herausarbeiten
- Die „Aussage" eines Textes zusammenfassen

Texte interpretieren
- Einen Text mit (einem) anderen vergleichen
- Die Entstehung eines Textes untersuchen
- Beziehungen zwischen Text und sozialem / historischem Kontext herstellen
- Einen Interpretationsaufsatz schreiben


B. Rank: Faszination Fantasy
13
Exemplarisch: „Verzögertes Lesen“ bei *Tintenherz* (Cornelia Funke)
Zwei problematische Aspekte des Bedeutungspotentials:
1. Faszination des „Sekundärglaubens“
2. Sprache der Gewalt
Vorschläge für Arbeitsaufgaben (s. handout)
Abschlussgespräch
Und vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Verführung durch Fantasy: Operative Verfahren und Antizipation

(am Beispiel von Cornelia Funke: *Tintenherz*)

„Nur ein paar umgestellte Wörter, ein paar leicht verdrehte Sätze, und schon ist der Schrecken der Nacht ein gehorsamer Hund." (S. 700)

1. Die Sprache der Gewalt (S. 18)

Sie sahen sofort, dass sie weit besser bewaffnet waren als die zerlumpten Räuber. Und sie hatten Pferde.

(1) .....

„Wir müssen sie alle töten, Eichelhäher. Ich hoffe, dein weiches Herz weiß das. Kehrt auch nur einer nach Ombra zurück, dann brennt morgen dieses Dorf."

Mo nickte nur. (2) .....

Was passt in die Lücken?

(1a) Räubergeschichten. Sie gehen alle schlecht aus. Weil der Räuber jemanden beschützen will, den er liebt, und dafür töten sie ihn.
(1b) Räuber sind Räuber. Sie wollen sich einfach nur die Taschen füllen, ohne dafür auf einem Feld oder in einer Werkstatt schuften zu müssen.
(1c) Dummköpfe. Sie würden sterben, bevor sie begriffen, dass noch anderes zählte.
(1d) Vielleicht waren diese Räuber am Ende aus Träumen gemacht? Mo musste nur seine Augen öffnen, um sie wieder verschwinden zu lassen.

(2a) Ja, der Tod konnte ein fabelhafter Unterhalter sein – wenn es sich um den Tod anderer handelte.
(2b) Und er spürte sie wieder: die Kaltblütigkeit. Kalt wie der Raureif zu seinen Füßen.
(2c) Aber insgeheim wünschte er sich zurück in eine Welt ohne sinnloses Töten.
(2d) Als ob er das nicht wüsste.

2. Die Lust am Töten (S. 121f.)

Der Junge blickte an den Toten entlang, als zählte er sie.

„Ist es leicht?"

Der Neugier in seinen Augen nach zu urteilen schien er die Antwort wirklich nicht zu kennen, trotz des Schwertes an seiner Seite und des Kettenhemdes über der Brust.

Nein/Ja, dachte Mo. *Nein/Ja*, es ist *leicht/nicht leicht – wenn dir erst einmal/außer wenn dir* ein zweites Herz in der Brust schlägt, eines, das kalt und scharfkantig ist wie das Schwert, das du trägst. Etwas Hass und Zorn, ein paar Wochen Angst und hilflose Wut, und schon wächst es dir. Es schlägt dir den Takt, wenn es zum Töten kommt, wild und schnell. […]

Der Junge sah ihn immer noch an.

„Es ist zu *schwer/leicht*", sagte Mo. „Sterben ist *leichter/schwerer*."

Entscheide dich für eine der Alternativen – einmal aus der Sicht von Mo, das zweite Mal aus deiner eigenen Sicht.

3. Die Faszination der Tintenwelt (S. 173)

„Was ist mit deinem zweiten Kind?", fuhr Resa fort. „Willst du, dass es in diese Welt geboren wird?"

Mo blickte sich um, und Meggie spürte erneut, was sie schon lange wusste: dass ihr Vater diese Welt inzwischen ebenso sehr liebte, wie sie und Resa es einst getan hatten. Vielleicht liebte er sie sogar noch mehr.

„Warum nicht?" fragte er zurück. „Willst du, dass es in eine Welt geboren wird, in der es das, wonach es sich sehnt, nur in Büchern findet?"

Resas Stimme bebte, als sie antwortete, doch nun war es Zorn, der herausklang. „Wie kannst du so etwas sagen?

.....

.....

Führe Resas Antwort weiter aus.

Literaturhinweise

1. Primärtexte

Cornelia Funke: Tintenherz. Mit Illustrationen der Autorin. Hamburg: Dressler 2003

Cornelia Funke: Tintentod. Mit Illustrationen der Autorin. Hamburg: Dressler 2007

Cornelia Funke: Reckless. Steinernes Fleisch. Gefunden und erzählt von Cornelia Funke und Lionel Wigram. Hamburg: Dressler 2010

Empfehlungen:

Dave Barry; Ridley Pearson: Peter und die Schattendiebe. Hamburg: Oetinger 2007

Timothée de Fombelle: Tobie Lolness. Band I: Ein Leben in der Schwebe; Band II: Die Augen von Elisha. Mit Bildern von François Place. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel und Sabine Grebing. Hildesheim: Gerstenberg 2008

Felicitas Hoppe: Iwein Löwenritter. Erzählt nach dem Roman von Hartmann von Aue. München; Zürich: S. Fischer 2008

2. Kinder- und Jugendliteratur, Phantastik und Fantasy

Bonacker, Maren: Eskapismus, Schmutz und Schund?! Fantasy als besonders umstrittene fantastische Literatur. In: Knobloch; Stenzel 2006, S. 64-70

Ewers, Hans-Heino (2000): Auf der Suche nach den Umrissen einer zukünftigen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Versuch, die gegenwärtigen kinder- und jugendliterarischen Veränderungen einzuschätzen. In: Kurt Franz; Günther Lange; Franz-Josef Payrhuber: Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 2-21

Ewers, Hans-Heino (2002a): Soll die Kinder- und Jugendliteratur der Unterhaltung dienen? Versuch, eine alte Streitfrage der Literaturpädagogik zu schlichten. In: Hans-Heino Ewers (Hrsg.): Lesen zwischen neuen Medien und Pop-Kultur. Weinheim: Juventa, S. 33-50

Ewers, Hans-Heino (2010): Überlegungen zur Poetik der Fantasy. Vortrag an der EWHA Womans University, Seoul, 29. September 2010. Publiziert im Internet: http://user.uni-frankfurt.de/~ewers/word-dl/Fantasy-Poetik2.pdf (Zugriff am 18.07.2011)

Ewers, Hans-Heino (2011): Heißgeliebt und scharf verurteilt. Fantasy im Streit der Meinungen. Vortrag zur Eröffnung der Ausstellung Schwellengänge. Unheimliche Begegnungen in der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Oldenburg, 6. November 2011). In: Kinder- und Jugendliteraturforschung Frankfurt. Aus der Arbeit des Instituts und der Bibliothek für Jugendbuchforschung. Heft 2/2011, S. 8-14.

Friedrich, Hans-Edwin (2004): Was ist Fantasy? Begriff – Geschichte – Trends. In: Tausendundein Buch, H. 1, S. 4-8

Haas, Gerhard (1990): Fantasy. Texte für Flüchtlinge aus der Republik der Vernunft? In: Der Deutschunterricht, Jg. 42, H. 6, S. 14-30. Neu abgedruckt in: Gerhard Haas: Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 2003, S. 77-100

Haas, Gerhard (2006): Das Helle und das Dunkle in den Harry-Potter-Romanen. Überlegungen zu einer interpretatorischen Kontroverse. In: Kurt Franz; Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): Peterchen, Kai und andere kleine Helden. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 183-199 [= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur; Bd. 34]

Kaulen, Heinrich (2003a): Tolkien und kein Ende. Aktuelle Tendenzen in der phantastischen Literatur. In: Hans-Heino Ewers; Roswitha Therlinden (Hrsg.): Anderswelten in Serie. Dokumentation einer Tagung der Akademie Tutzing. Tutzing: Ev. Akademie, S. 29-52

Kaulen, Heinrich (2003b): Reaktionäre Mythen – oder Sozialutopien? Politische Lesarten phantastischer Literatur. In: Tausendundein Buch, H. 2, S. 22-25

Kaulen, Heinrich (2004): Wunder und Wirklichkeit. Zur Definition, Funktionsvielfalt und Gattungsgeschichte phantastischer Kinder- und Jugendliteratur. In: Julit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur Jg. 30, H. 1, S. 12-20.

Knobloch, Jörg; Stenzel, Gudrun (Hrsg.) (2006): Zauberland und Tintenwelt. Weinheim: Juventa [= Beiträge Jugendliteratur und Medien, 17. Beiheft]

Kulik, Nils (2005): Das Gute und das Böse in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang [= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und –medien. Theorie – Geschichte – Didaktik; Bd. 33]

Nikolajeva, Maria (1988): The Magic Code. The use of magical patterns in fantasy for children. Göteburg: Almquist & Wiksell International

Pesch, Helmut W. (1982): Fantasy. Theorie und Geschichte einer literarischen Gattung. Diss. Forchheim. [2. Aufl. Passau 2001]

Petzold, Dieter (1986): Zwischen Weltkatastrophe und Eukatastrophe. Politik in Fantasy-Romanen. In: Inklings-Jahrbuch 4, S. 63-86

Rank, Bernhard (2011): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 168-192

Rank, Bernhard (2012): Politische Verführung durch Fantasy? Sprachkritische und sprachdidaktische Überlegungen. Erscheint 2012 in der Reihe „Sprache – Polititk – Gesellschaft"

Tabbert, Reinbert (1978): Bedürfnis nach Mythen. Zur Produktion der Hobbit Presse. In: Merkur, Jg. 42, H. 10, S. 1034-1046

Todorov, Tzvetan (1972): Einführung in die fantastische Literatur. München: Carl Hanser

Tolkien, John Ronald Reuel (1982): Über Märchen. In: J.R.R. Tolkien: Baum und Blatt. Frankfurt a.M. u.a.: Ullstein 1982, S. 9-82 [engl.: On Fairy Stories, 1938]

Zondergeld, Rein A.; Wiedenstried, Holger E. (1998): Lexikon der phantastischen Literatur. Stuttgart: Weitbrecht

3. Leseförderung und literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur

Abraham, Ulf (2005): „Dieser Eingang war nur für dich bestimmt." Literarische Bildung in der Medienkultur – Versuch einer Neubestimmung. In: Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Gerhard Härle und Gina Weinkauff. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 297-312

Fingerhut, Karlheinz (2008): Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten integrierter Deutschbücher. In: Didaktik Deutsch, H. 24., S. 5-23

Frommer, Harald (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. In: Der Deutschunterricht, Jg. 33, H. 2, S. 10-27

Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch, H. 127, S. 17-26

Hurrelmann, Bettina (1998): Unterhaltungsliteratur. In: Praxis Deutsch, H. 150, S. 15-22

Hurrelmann, Bettina (2002): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Klaus-Michael Bogdal; Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 134-146

Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht. Zwei Kulturen in der Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch, H. 9, S. 4-22

Paefgen, Elisabeth K. (1999): Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 1999, H. 7, S. 24-35

Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage. Suttgart / Weimar: Metzler (1. Auflage 1999)

Rank, Bernhard (2004): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule oder: Vom Vergnügen am Umgang mit kinderliterarischen Texten. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187-213

Rank, Bernhard (2005): Leseförderung und literarisches Lernen. In: Lernchancen, Jg. 8, H. 44, S. 4-9

Rank, Bernhard (2008): Sprachliche Bildung durch Kinderliteratur. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 129-155

Rank, Bernhard (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Spannungsfeld zwischen Leseförderung und literarischer Bildung. In: Dagmar Grenz (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur – Geschichte, Theorie, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 127-141

Rank, Bernhard; Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 63-87

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 6-16

Spinner, Kaspar H. (2008): Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 211-223

Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum acuhtzigsten Geburtstag. Hg. von Susanne Gölitzer und Jürgen roth. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420.

AG 31 – Ulrike Rohr:
siehe AG 14

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 14.

AG 32 – Almut Hoppe:
siehe AG 15

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 15.

AG 33 – Prof. Dr. Doris Grütz:
siehe AG 12

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 12.

AG 34 – PD Dr. Thomas Möbius:
siehe AG 9

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 9.

AG 35 – Joszi Sorokowski:
Hörspielproduktion im Deutschunterricht

Die Form des Hörspiels steht der geschriebenen Form der Literatur wesentlich näher als der Spielfilm, in dem das gesprochene Wort nur einen Teil des "Gesamtkunstwerks" darstellt. Die Nähe zur geschriebenen Literatur kann sogar stärker ausgeprägt sein als beim Drama, zumindest, wenn man dieses am Ort seiner eigentlichen Bestimmung betrachtet, der Bühne. In seiner Gesamtheit kann das Hörspiel als eigenständige literarische Gattung aufgefasst werden, die lediglich eines eigenen Mediums bedarf.

Die von mir entwickelte Unterrichtseinheit "Hörspielproduktion im Deutschunterricht" ist für den 5./6. Jahrgang konzipiert und umfasst acht Unterrichtsstunden. Die Einbindung in den Deutschunterricht folgt hierbei dem integralen medienpädagogischen Ansatz: Die Vermittlung der Gestaltungsprozesse der medialen Gattung "Hörspiel" wird verknüpft mit dem großen Komplex der Spracherziehung, dem Aufbau der kommunikativen Kompetenz.

Erreicht wird dies dadurch, dass nicht die unterrichtliche Erschließung eines Hörspiels oder das literarische Portrait eines bestimmten Hörspiel-Autoren in den Mittelpunkt gestellt wird, sondern das aktive Beschäftigen mit eigenen Inhalten und deren adäquater Umsetzung.

Schrittweise werden die Schüler mit dem Wesen des Hörspiels vertraut gemacht durch:

- gemeinsames Hören von Sequenzen bekannter Hörspiele
- prägnante, informative Lehrer-Vorträge
- anschaulichen, differenzierenden Vergleich von Filmtonspuren mit Hörspielen
- erste praktische Aufnahmeübungen
- eigene kurze Szenenentwürfe in Gruppen
- Reflexion im Plenum
- fortführende Arbeit an eigenen Texten
- neue Gestaltungsversuche
- die abschließende Praxis einer kleinen Hörspielproduktion

Im Mittelpunkt steht dabei das allumfassende Gestaltungsprinzip des Hörspiels:

Die Versprachlichung.

Ort, Zeit, Situation, handelnde Personen mit ihren Motiven und Gefühlen, Inhalts- und Beziehungsaspekte müssen letztlich auf der Ebene des Dialogs dargestellt und dem Hörer verständlich gemacht werden. In diesem Zusammenhang ist die Hörspiel-Konzeption und -Produktion wie keine andere Methode prädestiniert, den Grenzbereich zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation zu erfahren und über den konkreten Schaffensprozess Sprache in ihrer differenzierten Bedeutungs- und Anwendungsvielfalt begreifbar zu machen.

Gerade die Gelegenheit, in Arbeitsgruppen kreatives Schreiben im Team zu erleben, anschließend die technische Umsetzung der eigenen literarischen Vorlage in einem zeitgemäßen Medium zu erfahren und letztendlich die Identifikation mit einem gelungenen Endprodukt ermöglichen einen nachhaltigen und ganzheitlichen Lernprozess, in dem kognitives, affektives und soziales Lernen miteinander verknüpft werden.

Übergeordnete Lerninhalte und zu erwerbende Kompetenzen:

- Erkenntnis und Anwendung der Gestaltungsprozesse des Mediums "Hörspiel"
- Einordnung des Hörspiels als literarische Gattung
- Gestaltende Umsetzung eigener literarischer Entwürfe
- Bedeutungsvielfalt von Sprache in der konkreten Kommunikation und Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern
- Kontextgebundene und kontextfreie Kommunikation
- Bedeutung des Tonfalls als Ausdrucksmittel im dramaturgischen Zusammenhang
- Präzise Artikulation als Unabdingbarkeit öffentlicher Rede
- Sprachliche Darstellung von Gefühlszuständen, Inhalts- und Beziehungsaspekten im Kommunikationszusammenhang

Themenkomplexe:

- **Geschichte des Hörspiels**
  Entstehung des Radios
  Hörspiel als "Theater fürs Radio"
  "Krieg der Welten"
  Hörspiel als literarische Gattung
- **Die Elemente des Hörspiels**
  Die vier Ebenen: Geschichte/Story | Handlung/Dialoge | Geräusche | Musik
  Beteiligte Personengruppen: Schriftsteller, Drehbuchautor | Schauspieler, Sprecher | Tontechniker | Geräuschemacher | Musiker, Komponist | Regisseur
- **Die Gestaltung des Hörspiels**
  Manuskript und Mikrofon
  Geräusche im Film und im Hörspiel
  Optische und akustische Information
  Die Versprachlichung
  Der Tonfall – wesentliches Ausdrucksmittel im Hörspiel
- **Die eigene Produktion**

Bei meinen bisherigen Durchführungen des Unterrichtsprojektes hat sich ein Zeitraum von zwei bis drei Wochen als ideal erwiesen, in dem eine festgelegte, konzeptionell bedingte Abfolge von Einzel- und Doppelstunden eingehalten werden sollte. In der Unterrichtsgestaltung werden neben dem theoretischen Input frühzeitig praktische Elemente eingebaut sowie verschiedene Medien eingesetzt. Die notwendigen technischen Vorrichtungen für die Hörspielproduktion sind heutzutage an den meisten Schulen vorhanden. Ich werde im Workshop einige kostengünstige Lösungen präsentieren. Allerdings

sollten für die Phase der Gruppenarbeit sowie für die Tonaufzeichnungen über den Klassenraum hinaus räumliche Kapazitäten vorhanden sein.

Nach meinen Erfahrungen stößt dieses Unterrichtsprojekt bei den Schülerinnen und Schülern immer auf intensives Interesse und Engagement. Sie können einerseits auf Vertrautes zurückgreifen, da ihnen allen Hörspiele seit ihrer frühen Kindheit bekannt sind, andererseits garantiert die Vermittlung von "Produktionsgeheimnissen", der begehrte "Blick hinter die Kulissen", ein bis zum Ende andauerndes Höchstmaß an Motivation und Aufmerksamkeit. Dass sie darüber hinaus auch noch als Autoren und Sprecher-Schauspieler gefordert sind, erzeugt eine emotionale Identifikation mit dem Unterrichtsgeschehen, die den schulischen Aspekt der dabei vermittelten Lerninhalte vollständig positiv erleben lässt.

Zu meiner Person:

Seit 1985 bin ich als Musik-, Hörspiel- und Filmproduzent tätig.

Seit 2005 bin ich als freiberuflicher Medienpädagoge bei außerschulischen Bildungsträgern tätig, seit 2010 auch an Schulen.

Seit 2006 produziere ich für den Jumbo-Verlag Hamburg Hörbücher und Hörspiele als frei-beruflicher Sprachregisseur und/oder technischer Leiter.

Seit 2007 produziere ich die Hörspiele zur Buchreihe "Wieso, weshalb, warum" des Ravensburger Verlages, die ebenfalls bei Jumbo erscheinen. Bis heute habe ich über 120 veröffentlichte Hörbücher und Hörspiele für verschiedene Verlage produziert, sowie über 100 veröffentlichte Musikproduktionen für verschiedene Major-Companies und Independent-Label.

Parallel dazu bin ich seit 2007 für das "Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), Abteilung Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung", als freiberuflicher Bildungsreferent für Öffentlichkeitsarbeit, digitale Medien und Kommunikation tätig.

Im Frühjahr 2011 führte ich das erste Mal die von mir entwickelte Unterrichtseinheit "Hörspielproduktion im Deutschunterricht" am Ludwig-Meyn-Gymnasium in Uetersen, Schleswig-Holstein, durch.

Seit dem Wintersemester 2011/2012 übe ich zusätzlich einen Lehrauftrag an der Universität Flensburg im Bereich Medienbildung aus.

Ein detaillierter Lebenslauf mit Dokumenten, Referenzen sowie Beleg-Listen der veröffentlichten Produktionen kann bei Interesse nachgereicht werden.

Joszi Sorokowski	fon:	04121 – 700 32 35
Medienpädagoge	mobile:	0177 – 756 35 87
Gerhardstraße 12	mail:	info@audio-video-produktion.de
25335 Elmshorn	web:	www.audio-video-produktion.de

AG 36 – Volker Pietsch:
siehe AG 16

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 16.

AG 37 – Dr. Inge Bernheiden:
siehe AG 17

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 17.

AG 38 – Niki Schliebs / Harald Bock:
Filmanalyse als Schreibanlass zum Film „Das weiße Band“ für Sek.II

Die AG beschäftigt sich mit Michael Hanekes Film „Das weiße Band“. Es wird ein Unterrichtsmodell für die 11. Klasse vorgestellt, das den Film als ein auch literarisches Medium auffasst. Die Teilnehmer erhalten Anregungen und Material für den eigenen Unterricht und diskutieren die Frage, inwiefern „klassische“ Methoden des Literatur- und Schreibunterrichts zu einem vertieften Filmverständnis beitragen können.

In der vorgestellten Unterrichtseinheit sollen die Medien Literatur und Film verbindende erzählerische Gestaltungselemente in den Fokus des Deutschunterrichts genommen werden. „Das weiße Band“ bietet sich in dieser Hinsicht in besonderem Maße an, da der Film nicht nur durch seine Themenvielfalt zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten bietet, sondern auch einen intensiven literarischen Charakter besitzt, wie in der AG gezeigt werden soll.
Thematisch konzentriert sich diese Unterrichtseinheit auf Fragen von Erziehung, Schuld und Liebe. Daraus entwickelt sich ein Unterrichtsmodell, welches das *gestaltende Interpretieren* zum Mittelpunkt hat. Die Schülerinnen und Schüler schreiben innere Monologe aus der Perspektive von Filmfiguren, nehmen eine Fremdperspektive ein und konkretisieren Leerstellen der Filmerzählung. Auf diese Weise ermöglicht ihre kreative Anschlusskommunikation einen vertieften individuellen Zugang zum Ausgangsmedium.
Sie reflektieren ihren Schreibprozess und ihre Schreibprodukte und werden systematisch im kriteriengeleiteten Schreiben gefördert. So sollen nicht nur Bezugspunkte zwischen den Medien Film und Literatur aufgezeigt und das gestaltende Interpretieren vertieft werden, sondern deutlich gemacht werden, dass das Instrumentarium des Literaturunterrichts auch dazu geeignet sein kann, das Medium Film gestaltend zu erschließen.

Die Teilnehmer der AG lernen das skizzierte Unterrichtsmodell kennen und reflektieren es auch anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis. Es besteht darüber hinaus die Möglichkeit, vorgestellte Aufgabenformen selbst zu erproben.
Ebenso erhalten die Teilnehmer einen Überblick über geeignetes Unterrichtsmaterial, die Möglichkeit rein filmanalytischer Zugänge und Anregungen, den Film auch im Rahmen des erörternden Erschließens zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen.

Hinweis:
Die Kenntnis des Films ist keine Teilnahmevoraussetzung!

AG 39 – Andreas Mudrak:
siehe AG 19

Diese Arbeitsgemeinschaft fand auch am Vormittag statt, bitte nutzen Sie die Unterlagen der AG 19

AG 40 – Andreas Voss:
Schein & Sein – Inszenierte Wirklichkeiten in Reality-TV & Web 2.0

Initiiert und gefördert von der

Medienanstalt Hamburg / Schleswig-Holstein (MA HSH)

Reality-TV ist aktuell - kein Tag vergeht ohne entsprechende Zeitungsartikel und Onlinenews: Was ist gestern beim Supertalent passiert? Wer singt morgen um den Titel „Superstar 2011“? Und wer verweigert seine nächste Kakerlaken-Prüfung im Dschungelcamp?
Genauso aktuell, zumindest für Kinder und Jugendliche, sind die neuesten Gerüchte, Freundschaftsanfragen und Partyfotos in ihren bevorzugten Sozialen Netzwerken oder die schnelle Hausaufgabenhilfe bei Wikipedia.
Ob TV oder Web, in beiden Fällen ist Urteilsvermögen gefragt. Vor allem Kindern und Jugendlichen fällt die Unterscheidung von Realität und Fiktion in Reality-TV-Shows oft schwer. Sie können das Bild, das Reality-TV von der Welt zeichnet, noch nicht so sicher mit eigenen Erfahrungen und eigenem Wissen abgleichen wie Erwachsene. Und auch im Internet ist das Hinterfragen der einfach zugänglichen Informationen oder der netten neuen Bekanntschaft kein Kinderspiel.
Die Handreichung **Schein & Sein** der MA HSH unterstützt Lehrkräfte dabei, Schülern der Sekundarstufe I die notwendige Orientierungs- und Bewertungskompetenz im Umgang mit Reality-TV und Web 2.0 zu vermitteln. Sie enthält anschaulich aufbereitetes Wissen über mediale Wirkungen und Zusammenhänge, welches für die Entschlüsselung der unterschiedlichen medialen Botschaften benötigt wird.
Neben einer Einführung besteht **Schein & Sein** aus sieben Modulen sowie einer Zusammenführung. Inhaltliche Schwerpunkte sind Faszination und Hintergründe von Reality-TV, Casting-Shows, Scripted Reality, Gerichtsshows und Web 2.0. Optional kann ein Praxismodul beim Offenen Kanal Schleswig-Holstein beziehungsweise beim Hamburgischen Bürger- und Ausbildungskanal TIDE durchgeführt werden.
Die Handreichung enthält Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und eine DVD, die durch das Online-Profilspiel **Schein & Sein Network** ergänzt werden.
Die Inhalte und Methoden des Unterrichtsmaterials sind an den schulartübergreifenden Lehrplänen der Länder Schleswig-Holstein und Hamburg für die Sekundarstufe I und an den KMK-Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss sowie für den mittleren Abschluss orientiert. Gefördert werden mit diesem Angebot insbesondere die Kompetenzbereiche „Medien verstehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ aus den KMK-Bildungsstandards und die in den Lehrplänen aufgeführten „sprachlich-kommunikativen Basisfähigkeiten“ im Fach Deutsch, aber auch in den Fächern Wirtschaft, Religion oder Kunst sowie den fächerübergreifenden Unterricht.
Die Module von **Schein & Sein** sind jedes für sich eigenständig durchführbar und eigenen sich somit auch für die Nachmittagsangebote von Ganztagsschulen und den fächerübergreifenden Unterricht.
Jedes Modul – mit Ausnahme des Praxismoduls – entspricht einer Doppelstunde im Unterricht. Da Unterricht immer vom aktuellen Wissens- und Leistungsstand einer Klasse abhängig ist, bietet das Material Impulse und Anregungen sowie Informationen zum Thema, die von der Lehrkraft selbst für den jeweiligen Einsatz ausgewählt werden können. Es handelt sich also um ein strukturiertes, aber dennoch freies Angebot, dessen Materialien und Medien sich flexibel verwenden lassen.

Gern können Sie die kostenfreie Handreichung bei der MA HSH bestellen:
per Fax an: 040 / 36 90 05-55
per E-Mail an: medienkompetenz@ma-hsh.de

Weitere Infos und Download unter:
www.ma-hsh.de/medienkompetenz/publikationen/schein-sein/

Raum für Ihre Notizen: