

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Lernbereichsintegrativer Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs „Tschick“

verfasst von

Mag. Julia Malle

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 350

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Deutsch / UF Italienisch

Betreut von:

PD Mag. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

I. Lernbereichsintegrativer Literaturunterricht & Überlegungen zu den Kompetenzbereichen im Fach Deutsch.....	3
II. Lesen.....	7
II.I. Grundsätzliche Bemerkungen zur Textauswahl.....	7
II.II. Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ als Übergangsliteratur und die Funktion von Literatur im Allgemeinen.....	10
II.III. Motivationssteigernde Faktoren beim Lesen.....	15
II. IV. Motivationsfördernde Maßnahmen im Leseunterricht nach Ulf Abraham.....	16
II.V. Lesebiographie.....	19
II.V.I. Lesebiographie Beispiel 1 – Plakate.....	22
II.V.II. Lesebiographie Beispiel 2 – Schreibauftrag.....	22
II.V.III. Lesebiographie Beispiel 3 – Nutzung moderner Technologien im Lese- und Schreibunterricht.....	23
II.V.IV. Lesebiographie Beispiel 4 – Leseverhalten der AutorInnen als Ausgangsbasis.....	25
II.V.V. Lesestrategien.....	27
Exkurs zu einer Verstehensüberprüfung.....	30
II.V.VI. Vorarbeit zum Textverständnis – Das Lesetagebuch – Grundlage zu einer ersten Gesprächsbasis über einen Text.....	32
III. Literatur im Schreibunterricht.....	34
Exkurs: Von Schreibprozessmodellen und Schreibstrategien.....	34
III.I. Das Portfolio als Produkt von Lese- und Schreibprozessen.....	48
III.II. Konkretes Portfolio zu Wolfgang Herrndorfs „Tschick“.....	53
III.IV. Bewertung der Portfolioarbeit.....	57
IV. Literarische Texte im Gesprächsunterricht.....	59
IV.I. Tschick meets Eichendorff.....	59
IV. II. Erzählen, Zuhören & Sprechen - Bemerkungen zu Grundkompetenzen und ihrer Repräsentation im Schulsystem.....	62
IV.II.I. Erzählen. Ein Kinderspiel?.....	65
IV.II.II. Erzählen und dessen Einsatz im Unterricht – Die Rolle der Lehrenden.....	66
IV.III. Zuhören & Sprechen in der Oberstufe – ein Unterrichtskonzept.....	68
IV.IV. Tschick erzählt.....	72
IV.V. Bewertung und Beurteilung.....	84
V. Literatur zur Förderung von Sprachbewusstsein.....	86
V.I. Alternative Diktatformen.....	90
V.I.I. Fehlersuchdiktate.....	91
V.I.II. PartnerInnendiktat.....	94
V.I.III. Abschreibediktat – Kombination von Visuellem und Auditivem.....	95
V.I.IV. Lückentext kombiniert mit Ansage aus Hörbuch.....	96
VI. Conclusio.....	99
V.II. Literaturverzeichnis.....	103

I. Lernbereichsintegrativer Literaturunterricht & Überlegungen zu den Kompetenzbereichen im Fach Deutsch

Der Deutschunterricht erfuhr in den letzten beiden Jahrzehnten durch Verschränkung verschiedenster Kompetenzen einen entscheidenden Umbruch. Dabei ist zu bemerken, dass unterschiedliche Fertigkeiten miteinander verknüpft und nicht mehr isoliert voneinander gelehrt werden. ULF ABRAHAM und MATTHIS KEPSEK sprechen in diesem Zusammenhang von lernbereichsintegrativen Zugängen. Kompetenzen wie Lesen und Schreiben müssen „von Anfang an möglichst funktional füreinander sein.“ Das Lesen erleichtere darüberhinaus „den beim Schreiben notwendigen Aufbau von Ordnungsstrukturen, und Schreiben ermöglicht die Verarbeitung des von Literatur provozierten Selbst- und Fremdverstehens. Zusätzlich sollten regelmäßig Gelegenheiten zum Vorlesen und Vortragen geschaffen und genutzt werden.“¹ DeutschlehrerInnen seien zu integrativen Ansätzen angehalten, denn „unter bestimmten Bedingungen“ könne „ein im Literaturunterricht herangezogener Text auch der Sprachbetrachtung dienen oder ein Sachtext auch dem Schreibunterricht.“²

Lesen und Schreiben beziehen sich auch JÜRGEN STRUGER zufolge aufeinander, der dafür den Begriff der Textkompetenz ins Feld führt.³ Gerade die Zentralmatura, die im Schuljahr 2014/2015 zum ersten Mal über die Bühne gehen wird, verdeutlicht die Notwendigkeit der Zusammenschau der Lernbereiche. So sei im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung die Verzahnung von Lesen und Schreiben evident, werde doch von den Lernenden neben Schreib- zuerst auch Lesekompetenz erwartet.⁴

Folgende Lernbereiche subsummieren ABRAHAM und KEPSEK unter lernbereichsintegrativen Zugängen: Literarische Texte im Gesprächsunterricht, Literatur im Schreibunterricht und Literatur im Grammatikunterricht und zur Förderung des Sprachbewusstseins.⁵ Vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit all diesen Bereichen, wobei Grammatikunterricht wenig bis gar keine Rolle spielen wird, sondern stattdessen ein kurzer Schwenk auf die Rechtschreibung gemacht wird.

¹ ABRAHAM, Ulf: Basiskonzepte für den Literaturunterricht. Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. v. BOGDAL, Klaus / KORTEN, Hermann. 4. Aufl. München 2006, S. 105.

² ABRAHAM, Ulf / KEPSEK, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S. 112.

³ STRUGER, Jürgen: Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz. Heft 4-2013. Hg. v. dems. / WITSCHEL, Elfried. Innsbruck 2013, S. 7.

⁴ LÄNGAUER-HOHENGASSNER, Helga: Kompetenzorientierter Schreibunterricht: integrativ unterrichten, aber getrennt überprüfen? Über Ziele kompetenzorientierten Unterrichts und externer Kompetenzmessungen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz. Heft 4-2013. Hg. v. STRUGER, Jürgen / WITSCHEL, Elfried. Innsbruck 2013, S. 88.

⁵ ebd.

Literatur im Gesprächsunterricht meint mündliche Textrezeption, in der Hinsicht, dass über gelesene Texte in verschiedensten Ausführungen diskutiert wird. Damit ist der Kompetenzbereich Zuhören/Sprechen Thema, den diese Arbeit ebenso behandelt, denn Literatur könne, so ABRAHAM und KEPSE, zum Sprachunterricht werden.⁶ Letzteren ist ein Zugang zum Fach wichtig, durch den Lernende nicht nur „etwas über den Text und seine Deutbarkeit“, sondern „auch etwas über sich selbst und einander“ lernen, „indem sie eine Menge von Alltagsbeobachtungen, Erinnerungen, aber auch zurückliegende Leseindrücke zur Sprache und damit in Anwendung auf die aktuelle Leseerfahrung bringen.“⁷ Die Möglichkeiten der methodischen Umsetzung hierfür sind breit. So könne beispielsweise einfaches Sprechen über Texte und Themen ebenso relevant sein wie etwa ein literarisches Rollenspiel. In dieser Arbeit wird der Lernbereich „Literatur über Gesprächsunterricht“ im Sinne des Verwobenseins der Lernbereiche immer wieder angesprochen und das Kapitel „Erzählen“ widmet ihm eigens Raum.

Ein weiterer Lernbereich, den ABRAHAM und KEPSE definieren, befasst sich mit der Literatur im Schreibunterricht. „Ab etwa Jahrgangsstufe 8 verbreitert sich die dem Schreiben zu Grunde gelegte Textsortenbasis“⁸, so ABRAHAM und KEPSE weiter. Daran wird und wurde häufig Kritik geübt, da oftmals kreative Zugänge fehlten. Werde jedoch Kreativität ins Zentrum gerückt, blieben andere Kompetenzen auf der Strecke. Genau hier setzt diese Arbeit an, die sich beides zum Ziel gesetzt hat: Behandlung von Textsorten wie auch alternative Zugänge im Schreibunterricht, die eigentlich so alternativ gar nicht mehr sind, für die jedoch im Regelunterricht oft zu wenig Zeit bleibt. ABRAHAM und KEPSE formulieren folgende Forderung für das Fach Deutsch: „Ein offener, integrativer Schreib- Lese- Unterricht (vgl. KOPFERMANN 2002) bezieht textwiedergebende, -besprechende und -gestaltende Tätigkeiten aufeinander und auf ein Thema (das ein literarisches sein kann, aber nicht muss).“⁹ Im Rahmen dieser Arbeit wird ein solcher Zugang etwa über die Portfolioarbeit gezeigt, die es ermöglicht, dass die Lernenden sich aktiv in den Text einbringen und quasi zu MitautorInnen werden. ABRAHAM und KEPSE verstehen Schreiben über Literatur als heuristisches Schreiben, indem Schreiben als Prozess fungiert und der Text mit all seinen Auslegungsmöglichkeiten erst entsteht, indem Lernende schreibend in den Text eindringen: „z.B. Schauplätze, Figuren, Details konkretisieren; Steckbriefe zu Charakteren schreiben; Urteile über Charaktere, Handlungsweisen und Motive abgeben.“¹⁰ In Schulen

⁶ ABRAHAM, Ulf / KEPSE, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S. 114.

⁷ ebd., S. 114-115.

⁸ ebd., S. 116.

⁹ ebd., S. 117.

¹⁰ ebd.

und auch an den Unis würde immer noch „die Fähigkeit monologischen Interpretierens überbetont.“¹¹

Als dritten Lernbereich beschreiben ABRAHAM und KEPSEK „Literatur im Grammatikunterricht und zur Förderung des Sprachbewusstseins“. Dieser spielt in vorliegender Arbeit jedoch nur eine untergeordnete Rolle, da meines Erachtens ein Text abgewertet wird, wenn man ihn als Vorwand für Grammatik- und oder Rechtschreibübungen missbraucht. Dennoch zeige ich, wie Rechtschreibübungen in Bezug auf „Tschick“ aussehen könnten, nicht ohne mich jedoch vorab mit der Kritik an der Diktatpraxis im Deutschunterricht zu befassen. Ob literarische Beispiele, die sich mit der Rechtschreibung auseinander setzen, in der Praxis Anwendung finden sollten, überlasse ich den LeserInnen.

Unabhängig von den oben beschriebenen Lernbereichen im Literaturunterricht sind die im Zuge der Standardisierungen wichtig gewordenen Kompetenzen im Fach Deutsch zu behandeln. Jedoch gibt es hier, wie gleich zu sehen sein wird, Überschneidungen:

Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein gehören zu den im Deutschunterricht zu vermittelnden und nachzuweisenden Fertigkeiten und Fähigkeiten und sie sind durch die zur Regelmäßigkeit gewordenen Standardtestungen wichtiges Thema didaktischer Überlegungen geworden. DeutschlehrerInnen, die ihren Unterricht lediglich als voneinander isolierten Lese- und Schreibunterricht verstehen, werden den neuen Anforderungen im Bildungssystem kaum gerecht. Hier zeigt sich die Notwendigkeit lernbereichsintegrativer Zugänge, denn: „Lebensweltlich kommen Lesen und Schreiben meist ‚situierter‘ vor, d.h. aufeinander bezogen und eingebettet in Handlungszusammenhänge (vgl. BARTON / HAMILTON / IVANIC (Hgg.) 2000).“¹² Sie spiegeln daher auch außerschulische Realität wieder, die Lesen, Schreiben und Sprechen nicht voneinander trennt.

Kompetenzmodelle für das Fach Deutsch „decken jene Inhalte ab, die SchülerInnen benötigen, um persönliche und berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. Dadurch werden auch die Grundlagen für lebenslanges Weiterlernen geschaffen“¹³, heißt es auf der BIFIE-Homepage in der Beschreibung des Kompetenzmodells Deutsch für die 8. Schulstufe.

Doch ist anzumerken, dass es gerade die vielzitierte Kompetenzorientierung ist, die für Irritation sorgt. So könnte man sich beispielsweise die Frage stellen, ob es überhaupt noch sinnvoll sei, ein ganzes Buch zu lesen, oder ob es in weiterer Folge nicht besser wäre, anhand von Textausschnitten für die nächste Standardüberprüfung oder die Zentralmatura zu

¹¹ ebd., S. 118.

¹² ebd., S. 105.

¹³ vgl.: <https://www.bifie.at/node/49>. Letzter Zugriff: 1. 2. 2015.

üben. Kaspar H. SPINNER argumentiert, dass durch die Implementierung von Bildungsstandards neue Denk- und Verhaltensstrukturen an unseren Schulen entstünden, die darauf hinausliefen, reduktionistisch zu wirken, und zwar sowohl auf Lehrenden- als auch auf SchülerInnenseite. Er konstatiert:

Für das Verhalten von Schülerinnen und Schülern kann sich der beschriebene Mechanismus dahingehend auswirken, dass nur das bei der Beschäftigung mit einem Text interessiert, was sich als Kompetenzbeschreibung in den Standards wiederfindet. Deshalb kann man sagen, dass auch der Schüler standardisiert wird. Und bei Lehrkräften droht entsprechend die Gefahr, dass sie einen Text in seiner Widerständigkeit und ambigen Mehrdeutigkeit [...] nur noch durch die Brille der Kompetenzen, die an ihm erworben werden können, wahrnehmen und dass sie umgekehrt die Kompetenzen auf das in einer Aufgabenstellung Nachweisbare zurechtstutzen.¹⁴

Diesen Tendenzen möchte ich mit dieser Arbeit etwas entgegenhalten und mich somit klar gegen einen Deutschunterricht positionieren, der nur noch darauf abzielt, zum *teaching to the test* zu werden. Diese Arbeit setzt sich daher in ihrer Forschungsfrage das Ziel, danach zu fragen, wie, trotz des Rufes nach Standardisierung, individuelle Förderung und Forderung im Unterricht stattfinden kann und wie, ausgehend von einem einzigen Ausgangstext, der nicht nur ausschnittsweise, sondern zu Gänze gelesen wird, alle Bereiche des Kompetenzmodells angesprochen werden können. Dabei wird vom Kompetenzbereich Lesen ausgegangen, von dem aus Überlegungen zu den weiteren Lernbereichen angestellt werden. In diesem Zusammenhang werden handlungs- und produktionsorientierte Methoden vorgezogen, die bereits in den 80er Jahren diskutiert und definiert wurden, die aber m.E. aufgrund von „teaching to the test“-Haltungen in Vergessenheit geraten könnten.

Handlungs- und Produktionsorientierung meint Verfahren, „mit deren Hilfe SchülerInnen und Schüler durch eingreifende Tätigkeiten (z.B. Ergänzung eines Gedichts, bei dem bestimmte Wörter durch die Lehrkraft getilgt worden sind) oder eigenständige Produktion (z.B. Verfassen von Kurzprosa im Stil von Kafka) literaturbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden [...]“. ¹⁵ Kaspar H. SPINNER zeichnet die Geschichte des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts nach und erwähnt auch die an diese Unterrichtsform immer wieder herangetragene Kritik, dass sie zu subjektiv sei und Bewertung sowie Beurteilung erschwere. ¹⁶ Dieser Kritik kann nicht zugestimmt werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es schlussendlich auch, die Vorteile und die mögliche konkrete Ausgestaltung alternativer Unterrichtsszenarios zu analysieren, die, so die Überlegung, die Motivation der Lernenden zum Lesen steigern könnten. Daher soll gezeigt

¹⁴ SPINNER, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch, 11. Jg. (2005), H. 18, S. 7.

¹⁵ ABRAHAM, Ulf / KEPSE, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S.54.

¹⁶ SPINNER, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. v. BOGDAL, Klaus / KORTEN, Hermann. 4. Aufl. München 2006, S. 247.

werden, wie Produktions- und Handlungsorientierung den Deutschunterricht so effektiv als möglich gestalten und nebenher motivationssteigernde Wirkung haben könnte. Der Schluss dieser Arbeit, die konsequenterweise auf Methodenpluralität setzt, führt die Überlegungen noch einmal zusammen.

II. Lesen

II.I. Grundsätzliche Bemerkungen zur Textauswahl

Lesen – das meint nicht nur das Erfassen von Phonemen, Morphemen und der Syntax eines Textes, sondern referiert ebenso auf das Verstehen und die korrekte Aussprache des Gelesenen. Cornelia ROSEBROCK u.a. sprechen hinsichtlich der Lesekompetenz im engeren Sinn von Fähigkeiten, die den kognitiven Bereich betreffen, wie z.B. dem Erschließen von Wörtern und Sätzen, oder aber auch den Aspekten, die auf die Sinnbildung referieren.

Lesen ist jedoch keineswegs auf ausschließlich sprachliche Prozesse begrenzt. Weiter gefasst beinhaltet Lesekompetenz auch „Fähigkeiten, die nötig sind, um Leseprozesse zu motivieren, aufrechtzuerhalten [...]“. ¹⁷ Bettina HURRELMANN erweitert diese beiden Bereiche, das heißt den sprachlichen und den motivationalen Aspekt, um einen dritten, nämlich die Fähigkeit zu „Reflexion und Anschlusskommunikation“ ¹⁸. Lesekompetenz meint mit ABRAHAM und KEPSEK „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (OECD, zit. nach Baumert, Hrsg. 2001, 80)“. ¹⁹ Da Reflexionsprozesse und Anschlussmöglichkeiten in kommunikativer Hinsicht nicht still und leise vor sich gehen, verbinden sich im Leseprozess Kompetenzen, die auch das Schreiben, Zuhören, Sprechen und Sprachbewusstsein betreffen. Lesen kann also erstens keineswegs nur als rezeptive Fertigkeit ²⁰ verstanden werden, und zweitens muss Mo-

¹⁷ RIECKMANN, Carola / JÖRGENS, Moritz / ROSEBROCK, Cornelia: Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen? In: ebd., S. 87f.

¹⁸ HURRELMANN, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hg. v. BERTSCH-KAUFMANN, Andrea. 2. Aufl. Seelze 2008, S. 24.

¹⁹ ABRAHAM, Ulf / KEPSEK, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S. 47.

²⁰ Lesen ist also, wie in didaktischen Studien vielfach postuliert, keineswegs nur als eine passive Tätigkeit anzusehen, als die die rezeptiven Fertigkeiten oftmals schubladisiert werden. Lesen hat schon dadurch eine aktive Komponente, dass es die eigene gedankliche Leistung hinsichtlich der Rezeption eines Textes, der Perspektivenübernahme, des Selbst- und Fremdverstehens, das Sprechen über Texte, die Aussprache und vieles mehr einschließt. Rezeptiv ist Lesen aber deshalb, weil das Gelesene tatsächlich auch verstanden werden sollte. Dass das Lesen ein zutiefst kognitiver Prozess ist, ist nicht weiter verwunderlich. Dass aber die Lese-

tivationsförderung in Bezug auf das Lesen auf mehreren Ebenen wirken. Entscheidend ist also, dass das Lesen mit allen Fähigkeiten einhergeht und es nicht nur isoliert stattfinden soll. Wenn wir also über das Lesen reflektieren, reden wir immer auch vom Schreiben. Doch wie motiviert man Jugendliche zum Lesen und in weiterer Folge zum Schreiben? ABRAHAM und KEPSEK sprechen von Leselust und Lesearbeit und davon, dass sich diese die Waage halten sollten: „Wenn Lesearbeit im Deutschunterricht primär als fremdbestimmter, institutioneller Akt erlebt wird, ist das für die Lesemotivation wenig förderlich. Aus diesem Grund dürfen handlungs- und produktionsorientierte Methoden nicht der Primarstufe und frühen Sekundarstufe vorbehalten sein, wie das gegenwärtig der Fall ist.“²¹ Folgende Punkte, von denen Gabriele FENKART sich eine Steigerung der Lesemotivation verspricht, fassen gut zusammen, worum es auch in dieser Arbeit gehen wird:

Orientierung an der konkreten literalen Praxis der Jugendlichen, Vielfalt an Textsorten und Medien, Handlungsorientierung und multimediale Anschlusskommunikation, Sensibilisierung für transdifferente Lese- und Schreibhaltungen sowie Reflexion des Selbstkonzepts, Erweiterung der Lese- und Schreibrepertoires.²²

Lesen und Schreiben muss demnach in einem Setting verortet werden, welches auf die in einem Klassenraum vorhandene Vielfalt Rücksicht nimmt. Ein stures Abarbeiten eines Textsortenkatalogs wird die Lese- und in weiterer Folge Schreibmotivation der SchülerInnen nicht fördern. Aufgrund eigener Beobachtungen im Unterrichtsalltag halte ich es für zentral, den Lernenden Themen anzubieten, die auf Interesse stoßen, und nicht nur vielfältige Textsorten und Genres durchzunehmen, sondern auch multimediale Formen in den Unterricht zu integrieren und vor allem lustvolle Weiter- und Umarbeit von Texten zu ermöglichen.

Ein moderner Deutschunterricht muss sich meines Erachtens an der konkreten literalen Praxis Jugendlicher orientieren, indem er Ausgang von der Lebenswelt der SchülerInnen nimmt. Man wird behaupten können, dass ein Unterricht, der sich einzig und alleine einem so genannten Kanon der deutschen Literatur verpflichtet sieht, sehr zu hinterfragen ist, was aber nicht heißt, dass auf ältere, kanonisierte Werke verzichtet werden soll. Gerade das Ausloten der vielfältigen Möglichkeiten von Lebenswelten, der Konfrontation des Eigenen mit dem Anderen und die Erziehung zu Toleranz sind zentraler Auftrag des Deutschunter-

rInnen ihren Erfahrungshorizont, ihr Vorwissen und damit auch ihre Vorurteile stets in die Rezeption einfließen lassen, ist nicht nur als Zitat von Marcel Proust abzutun, sondern sollte meines Erachtens dann mitbedacht werden, wenn es um die Auswahl der Texte geht. Das kann erstens pädagogischen Effekt (z.B. hinsichtlich interkultureller Aspekte) haben, und zweitens der Motivation zuträglich sein.

²¹ ABRAHAM, Ulf / KEPSEK, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S. 74.

²² FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 26.

richts. Besonders im letzten Teilkapitel des Abschnitts zum Lesen soll deutlich werden, wie etwa ein Textvergleich zwischen einem älteren und einem aktuelleren Text gelingen kann und warum sich in diesem Zusammenhang Wolfgang Herrndorfs Jugendroman *Tschick* in besonderer Weise anbietet.

Generell sei erwähnt, dass „*Tschick*“ nicht nur Zugänge zu anderen Texten eröffnet, sondern auch das Schulsystem mit einer gehörigen Portion Sarkasmus betrachtet, ein Umstand, der gerade heute immer bedeutender wird. Insbesondere der Grad an Überdidaktisierung verunmöglicht Lernen oftmals. Es mag auch nicht weiter verwundern, dass Maik und Tschick, Herrndorfs Hauptfiguren, auf ihrer Reise sehr viel mehr lernen als im Epizentrum der Trivialität, dem Schulgebäude.²³

Wenn oben behauptet wurde, dass es sich empfiehlt, Texte zu behandeln, die an die Lebensrealität der SchülerInnen anzuknüpfen vermögen, ist anzumerken, dass diese Lebensrealität niemals eine für alle gültige sein kann, sondern dass sie gleichsam durch Heterogenität gekennzeichnet ist, wie die jeweiligen Erfahrungen der Individuen stets voneinander abweichen werden. Auch dieser Umstand spricht dafür, im Unterricht auch Texte zu behandeln, die scheinbar „fremde“ Weltansichten und unbekannte Lebensentwürfe verhandeln. Kaspar H. SPINNER hält Alteritätserfahrungen beim Lesen im Sinne von Aufgeschlossenheit gegenüber Fremdem und Anderem für zentral. Lernende müssen die Gelegenheit haben, den Reiz des Neuen auszuloten. Jedoch ist es SPINNER zufolge ebenso zentral, Anschluss an eigene Erfahrungen zu ermöglichen.²⁴

Um beidem Folge zu leisten, wäre eine „notwendige Verschränkung“ von kognitiv schwer zugänglichen Texten und solchen, die den Lernenden kognitiv näher stehen, entscheidend. Gerade im letzten Jahrzehnt wurde von der Fachdidaktik im Zusammenhang mit der für 2015 geplanten Zentralmatura die Frage nach dem „Was soll gelesen werden?“ sehr kontrovers diskutiert. Während die einen, wie beispielsweise Elisabeth PAEFGEN, im Freizeitlezen keine große Möglichkeit einer anspruchsvollen Beschäftigung mit dem Text sehen²⁵ und demnach eine tendenziell elitäre Literaturdidaktik vertreten²⁶, welche textnahe Lesen

²³ So wird beispielsweise das „Lieblingskind“ vieler DeutschlehrerInnen, die Reizwortgeschichte, ordentlich aufs Korn genommen.

²⁴ vgl. SPINNER, Kaspar H.: Lesen als ästhetische Bildung. In: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hg. v. BERTSCH-KAUFMANN, Andrea. 2. Aufl. Seelze 2008, S. 91.

²⁵ vgl. PAEFGEN, Elisabeth: Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 4, Heft 7, S. 24-35.

²⁶ PAEFGEN ist zwar der Ansicht, dass literarische Bildung nicht mehr am klassischen Kanon orientiert sein kann, dass jedoch anhand von „modernen literarischen Texten des 20. Jahrhunderts, die in ihrer Darstellung sprachexperimentell arbeiten, formal ungewöhnlich sind bzw. ein lineares harmonisches Erzählen verweigern“ (PAEFGEN 1999, S. 27f.) Lese- und Schreibkompetenzen geschult werden sollen.

den Vorzug gibt, argumentieren ForscherInnen wie z.B. Kaspar H. SPINNER in eine gänzlich andere Richtung, wenn sie eine identitätsorientierte Literaturdidaktik vertreten.

Einer identitätsorientierten Literaturdidaktik geht es so auch darum, „jedem Kind auf seinem Entwicklungsweg einen Zugang zu wichtiger Literatur zu finden helfen – wichtig für das Kind in erster Linie, was nicht ausschließt, dass es sich dabei um Texte handelt, die geistes- und kulturgeschichtlich bedeutend sind und deren Bedeutung erschlossen werden soll.“²⁷ Damit orientiere man sich mehr an literarischen Lernprozessen, ein Umstand, der auch in der inhaltlichen Ausgestaltung vieler neuer approbierter Lehrbücher für den Deutschunterricht zu beobachten ist und der die Verbindung von identitätsorientierter Literaturdidaktik mit Ansätzen aus einem produkt- und handlungsorientierten Literaturunterricht verdeutlicht.

Neuere Lehrwerke für den Deutschunterricht – und dies ist durchaus als Fortschritt zu werten – zeichnen sich durch eine verstärkt schülerInnenzentrierte Textauswahl aus, als dies noch vor zehn Jahren der Fall war. Dies ist umso erfreulicher, als es auch beim Lesen notwendig ist, Inputs zu liefern, mit deren Hilfe eine Selbstreflexion des Leseprozesses in Gang gesetzt werden kann. Es ist jedoch einigermaßen schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, das Interesse aller SchülerInnen zeitgleich zu bedienen. Und auch Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ wird mit seinen verhandelten Themen nicht bei allen Schülern und Schülerinnen auf Anklang stoßen. Trotz allem kann das Herstellen von einem authentischen Bezugsrahmen zur Lebensrealität der SchülerInnen mit einem Text, in dem es um das erste Verliebtsein, Aufbruch zu einer verbotenen Reise und Ausbruch aus vorgegebenen Rollen geht, besser gelingen, als mit einem, der schon alleine durch eine veraltete Syntax kognitiv schwer zugänglich ist. Ausgewählt wurde „Tschick“ aber, da dieser Text, wird er zuerst gelesen, auch Anschlussfähigkeit an ältere Texte garantiert und zudem in besonderer Weise unterschiedliche Kompetenzen wie Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen trainieren kann, wie noch zu zeigen sein wird.

II.II. Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ als Übergangsliteratur und die Funktion von Literatur im Allgemeinen

Herrndorfs „Tschick“ erzählt von der Freundschaft zweier Außenseiter, Maik und Tschick, die ihrem problembehafteten Alltagsleben rund um Schule und Familie entfliehen. Die

²⁷ ROSEBROCK, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 42.

Themen sind Außenseitertum, Freundschaft, Liebe, Schulsystem, Sexualität (auch Homosexualität), Aufbruch und Unabhängigkeit durch Reisen. Bei Herrndorfs „Tschick“ handelt es sich um einen Text, der inhaltlich latente Grenzüberschreitungen anspricht. Diese Form der Überschreitung von Grenzen findet zudem auch auf formaler Ebene Niederschlag. So ist „Tschick“ ein Text, der eine Sprache der jungen Menschen konstruiert, wie es etwa mit Formulierungen wie „endbescheuert“ oder „superporno“ zum Ausdruck gebracht wird, ohne dass sich der Text jedoch dem Jargon der Jugendlichen zu sehr anbiedern würde, zumal sich gehobene Ausdrücke, Umgangssprache und Jugendjargon die Waage halten.

Es kann behauptet werden, dass „Tschick“ besonders jene Themen anspricht, die für OberstufenklasslerInnen und ihre Lebensrealität in der Phase der Adoleszenz, in der sie sich befinden, interessant sein können. Das Interesse ist, wie schon deutlich wurde, ein zentraler Aspekt, um sich in weiterer Folge produkt- und handlungsorientierten Aufgaben widmen zu können.

Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ ist auch ein Text, der den Übergang zweier Jugendlicher in die Welt der Erwachsenen zum Inhalt hat und sich somit für die 9. und 10. Schulstufe als Lektüre in besonderer Weise anbietet, da Schülerinnen und Schüler dieses Alters dazu tendieren, ihre kindlichen Muster oftmals abzulegen. Auch Wolfgang Herrndorfs Hauptfiguren sind auf einer Art Selbstfindungstrip, einer Identitätssuche, die sich, wie auch in der textexternen Realität der Jugendlichen, als nicht abschließbarer Prozess erweist.

Mit Lesealtertheorien hat sich u.a. Charlotte BÜHLER befasst, die ab dem 15. Lebensjahr vom Romanalter spricht, was ABRAHAM und KEPSEK jedoch als überholt bezeichnen, denn: „Die Entwicklung literarischen Verstehens lässt sich schwerlich als Prozess biologischer Reifungsvorgänge erklären [...] Vielmehr sind dafür soziale Einflussfaktoren entscheidend, die wiederum einem medienhistorischen Wandel unterliegen.“²⁸ Dennoch dürfte klar sein, dass Kinder und Jugendliche unterschiedliche Leseinteressen aufweisen. Im Übergangsalter ist nicht nur das Changieren und der stete Wechsel von Identität(en) bzw. das Spiel mit denselben zu beobachten. An diesem Punkt, an dem andere Dinge, wie zum Beispiel Sexualität wichtig werden, entscheidet sich auch vieles hinsichtlich der weiteren Lesebiographie von Lernenden bzw. ob diese überhaupt beim Lesen bleiben. Dass Lehrende eine der vielleicht zentralsten Rollen zukommt, was das Aufrechterhalten des Leseinteresses betrifft, wird tendenziell übersehen bzw. könnten Lehrende an diesem Punkt durch Auswahl der Texte Fehler begehen. Dieser Ansicht ist auch ABRAHAM, der davon ausgeht, dass in jener Phase, in der Lernende Übergangsliteratur benötigen würden, die kanonisierte

²⁸ ABRAHAM, Ulf / KEPSEK, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S. 67.

Schullektüre einen zu hohen Stellenwert hätte, was den Bedürfnissen der ÜbergangslernerInnen nicht gerecht werden könne.²⁹ Generell würde jedoch genau dem Lesen ein wichtiger Stellenwert der Identitätsbildung zukommen, so ABRAHAM.

Es geht dabei nicht um Lebenshilfe [...] Es geht vielmehr darum, dass Übergangslesen jenes Moratorium begleitet, als welches die Adoleszenz in unserer Kultur beschrieben worden ist: Hauptentwicklungsaufgabe dieser Phase ist es, gegen die mit der Pubertät einsetzende „Identitätsdiffusion“ (welche die kindliche „Ich-Identität“ der vorigen Phase existenziell in Frage stellt) eine neue Ich-Identität zu setzen.³⁰

Literatur hat demnach keine moralisierende oder ‚lebensberaterische‘ Funktion, vielmehr wird ihr das Potential zugeschrieben, eine Vielfalt an möglichen Lebenskonzepten und Identitäten aufzuzeigen. „Literatur“, so ABRAHAM weiter, „wird jetzt tendenziell zum Mittel, Einblick in den Sinn des Lebens zu gewinnen, Vorbilder für einen eigenen Lebensplan zu suchen und die eigene begrenzte Erfahrung auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin zu prüfen.“³¹ Gerade aus diesem Grund ist es auch nötig, auf eine möglichst große Breite an Lektüren zu setzen, da die Vielfalt der Lernenden keine Einschränkung erlaubt. Diese den SchülerInnen eigenen Lebenswelten, die Erfahrung mit Vergangenen und die „innere Realität“³² der Lesenden sind zwar von großen Unterschieden geprägt, die Phase des Übergangs an sich wird jedoch bei allen, wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten, stattfinden. So kann ein Text wie „Tschick“ für einen 15jährigen auf inhaltlicher Ebene unter Umständen noch zu weit weg sein, während seine KollegInnen den Übergang bereits passiert haben könnten.

STEITZ KALLENBACH beschreibt den Übergang als zweifachen,

zwischen früheren und späteren Lebens- und Erfahrungsräumen und zwischen bewussten und unbewussten Erlebens- und Verstehensdimensionen der Leser. [...] Die Rezeption literarischer Texte konstituiert einen „intermediären Raum“, der es den Lesern ermöglicht, Aspekte der äußeren Realität der aktuellen Lebenssituation, der manifesten Ebene des literarischen Texts u.ä. mit Aspekten der inneren Realität zu verknüpfen.³³

Zwar geht es mir nicht um eine Pädagogik im psychoanalytischen Sinn, jedoch muss mitbedacht werden, dass Lesen an sich ein Raum ist, der von inhärenten Subjektivismen durchzogen ist, welche ebenso die Lehrenden miteinschließen. Literaturunterricht steht, STEITZ KALLENBACH folgend, im Spannungsfeld dreier Komponenten, die als „literaturdidaktisches Dreieck“ bezeichnet werden können. Es sind dies die Subjektseite des Literaturunterrichts (SchülerInnen und LehrerInnen), die Interaktionsseite des Literaturunterrichts

²⁹ ABRAHAM, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen 1998, S. 189.

³⁰ ebd., S. 90f.

³¹ ebd., S. 96.

³² STEITZ KALLENBACH, Jörg: Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht. Interaktion. Identität. Baltmannsweiler 2002, S. 30.

³³ ebd., S. 21.

(beispielsweise die konkrete Unterrichtssituation im Rahmen der Institution), sowie die Objektseite des Literaturunterrichts (literarische Texte).³⁴

Wichtig erscheint mir vor allem die Tatsache, dass Lehrende mit ihren auch außerschulischen Erfahrungen gleichermaßen subjektive Textzugänge mitbringen. Daher wäre es zentral, den SchülerInnen Bewusstsein dafür zu verschaffen, dass auch die Lehrperson auf eine Lesesozialisation zurückgreift. Eventuell empfiehlt es sich sogar, zuerst von der eigenen Erfahrung mit Literatur sowie über Gründe zum Lesen zu berichten. Dabei ist klar, dass man sich als Unterrichtende/r hierfür den SchülerInnen gegenüber tendenziell weit öffnen muss. Jedoch kann man von Lernendenseite so leichter erwarten, recht Persönliches preiszugeben, wie es Lektürebiographien naturgemäß anhaftet. Wichtig erscheint mir auch die Tatsache, dass eine sogenannte innere Realität niemals eins zu eins abzubilden ist, dass sie von SchülerIn zu SchülerIn differiert und im Unterrichtsgeschehen eventuell gar nicht zum Ausdruck kommt bzw. bereits durch den sprachlichen Akt konstruiert ist.

Zentral in aktuellen theoretischen Diskussionen, aber auch in diversen Lehrbüchern, ist jedoch der Fokus auf das eigene Selbst. Der Fokus auf das Eigene im Unterrichtsgeschehen ermöglicht eine fundierte Reflexion darüber, dass nicht von einer homogenen Masse von SchülerInnen ausgegangen werden kann. Auch an den zwei Haupthelden des Romans „Tschick“ wird dies evident, da diese sich dem Mainstream und dem Angepasstsein tendenziell verweigern und ihren Platz in der Gesellschaft neu finden müssen. Diese auf dem Boden der literarischen Fiktion stattfindende Identitätssuche kennzeichnet den Beginn des von ABRAHAM beschriebenen Übergangs, ein Übergang, den die Literatur demnach sogar ein wenig vorwegnehmen kann, indem Ersterer „im Akt des Lesens kognitiv und emotional antizipiert werden“³⁵ könne, so ABRAHAM. Dies soll jedoch, wie bereits angedeutet, nicht heißen, dass durch das Lesen Handlungsmuster literarischer Identitäten übernommen und für sich als gut empfunden werden müssen. Vielmehr geht es darum, diese zu hinterfragen, Interesse am Fremdverstehen zu entwickeln und die Grenzen des Eigenen auszuloten, wenn eben sprachliche Bilder angeboten werden, die alles bisher Selbstverständliche auszuhebeln scheinen. Hier sei jedoch angemerkt, dass in unserer postmodernen Welt das Selbstverständliche ja schon gar nicht mehr so selbstverständlich ist, wie wir uns das einreden wollen. Das heißt in weiterer Folge, dass Lernende heute, auch aufgrund des medialen Überangebots, mit einer Vielzahl an Identitäten konfrontiert sind, die nicht auf ein essentialistisches Deutungsmuster beschränkt werden können.

³⁴ ebd. S. 30.

³⁵ ABRAHAM, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen 1998, S. 189.

Birgit SCHLACHTER und Sonja BLUME stellen sich daher die Frage, ob Literatur dann noch den Anspruch haben kann, sozialisierende Wirkung zu haben, „wenn es die Gesellschaft, in die der Jugendliche hineinwachsen kann, nicht mehr zu geben scheint, und wie kann sie psychologisch wirken, wenn sich die Ausbildung einer kohärenten Ich-Identität angesichts des postmodernen Konzepts der „Patchwork-Identität“ als Frage gar nicht mehr stellt?“³⁶ Doch wird diese Frage seitens der AutorInnen sogleich selbst beantwortet, indem auch sie zum Schluss kommen, dass es nicht darum gehe, den Lesenden „in eine textexterne Realität einzugliedern, die der Text eins zu eins abbilden würde.“³⁷ Das liegt unter anderem auch an dem Umstand, dass postmoderne Texte nicht mehr in der Weise zum Moralisieren neigen, wie dies in vorangegangenen Epochen der Fall war, wenn in Texten beispielsweise eine Identität als die einzig erstrebenswerte erachtet wird, der es nachzuleben gilt. Geht es in postmodernen Texten textintern oftmals um die Brüchigkeit von Identität, ist in vergangenen Epochen schon das Lesen an sich Identität stiftendes Merkmal, in dem Sinn, dass es Zugehörigkeit markierte, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaftsschicht und damit soziale Identität manifestierte. Heute hingegen bedeutet Lesen alleine nicht mehr notwendigerweise Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gesellschaftsschicht. Zu diffus sind die Leseorte geworden, Literatur spielt sich nicht mehr nur in Buchform ab. Mit dem rasanten Wachstum der neuen Medien hat Literatur nicht mehr jenen Stellenwert, den sie vormals hatte.³⁸ Das heißt jedoch nicht, dass weniger gelesen würde, wie KulturpessimistInnen in regelmäßigen Abständen beklagen. Die literalen Praktiken sind nur andere geworden, neue Leseorte sind hinzukommen. Eine Rolle spielt natürlich das Internet, was verdeutlicht, dass auch das Lesen von kurzen, medial aufbereiteten Texten Identität mit konstruiert. Junge Leute *switchen* heute zwischen ihren Identität(en), sei es textintern, sei es textextern, im Nutzen der grenzenlosen Möglichkeiten medialer Angebote:

Wenn Jugendliche sich in sozialen Netzwerken präsentieren und austauschen, SMS und Blogs schreiben, interaktive Rollenspiele spielen etc., dann leisten sie unweigerlich und sehr intensiv Identitätsarbeit, indem sie sprachliche Ausdrucksformen und Medien wählen, mit und in denen sie ihre Kompetenzen, Eigenschaften und Interessen präsentieren.³⁹

³⁶ SCHLACHTER, Birgit / BLUME, Svenja: Man kann nicht auf alles eine Antwort kriegen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Aufwachsen in Europa. Hg. v. ESTERL, Ursula / FENKART, Gabriele. Heft 3-2006. Innsbruck u.a. 2006, S. 31.

³⁷ ebd.

³⁸ vgl. ROSEBROCK, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 37.

³⁹ STRUGER, Jürgen: Lesen, Schreiben und Identität. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013. S. 41.

Die „literale[n] Praktiken“⁴⁰ haben sich verändert. Auch aus diesem Grund muss Literaturdidaktik heute auf mediale Veränderungen und Neuerungen eingehen und sich diese zunutze machen. In eine ähnliche Richtung argumentiert auch ROSEBROCK.⁴¹ Alte und neue Formen der Wissensvermittlung, alte und neue Texte sollten nicht in einem gegenseitigen Ausspielen enden, sondern sie müssten vielmehr produktiv miteinander verschränkt werden.

II.III. Motivationssteigernde Faktoren beim Lesen

„Aber Motivation hat mit Wollen keine Berührung; sie läßt sich nicht nach dem Gegensatz von Zwang und Freiheit einteilen, sie ist tiefster Zwang und höchste Freiheit.“⁴²

Dass Zwang und Motivation im schulischen Kontext zusammengedacht werden, ist evident. Als Lehrende/r bewege (lat. *movere*) ich Lernende dazu, etwas zu tun. Motivation ist dann gegeben, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden in dem Sinne gesteigert ist, dass Letztere etwas gerne machen, beizeiten freiwillig machen und es vielleicht sogar als notwendig erachten. Zu der immanenten Verbindung von Zwang und Freiheit hinsichtlich der Motivation ist anzumerken, dass sich auch Lehrende manches Mal den Zwängen anzupassen haben, was unter Umständen der eigenen Motivation nicht immer zuträglich ist. Jedoch lassen auch von außen auferlegte Forderungen im heutigen Schulsystem ein beträchtliches Maß an Handlungsspielraum. Es dürfte klar sein, dass im Deutschunterricht aktuell gewisse Kompetenzen zu vermitteln sind, die eng an die Bildungsstandards gekoppelt sind. Welche Erfordernisse jedoch speziell im Leseunterricht notwendig sind, wird klar, wenn man den Lehrplan Deutsch zu Rate zieht, der die gesetzliche Grundlage der Unterrichtsarbeit darstellt, jedoch sehr viel Raum für inhaltlich variantenreiche Ausgestaltung bietet. Dort heißt es:

Literarische Bildung hat den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren.⁴³

⁴⁰ DAVIES, Julia: Das „Neue“ in den New Literacies für den Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013.

⁴¹ ebd., S. 38.

⁴² MUSIL, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 1421.

⁴³ vgl.: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf. Letzter Zugriff: 09.03.2014.

Kreative Zugänge sind ein im Lehrplan erwähntes Soll, welches sich in der Unterrichtspraxis, gerade in der Oberstufe, die auf die bei der Zentralmatura verlangten Textsorten vorbereiten soll, oftmals nicht widerspiegelt. Dennoch sollte auf einen produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht keinesfalls verzichtet werden und das lustvolle Arbeiten am Text sich nicht nur auf die Unterstufe beschränken. Ganz im Sinne des konstruktivistischen Theorems steht im produktions- und handlungsorientierten Leseunterricht das eigene Tun und die selbstreflexive Auseinandersetzung mit verschiedenen medialen Formaten im Vordergrund. Ähnliches gilt natürlich auch für den Schreibunterricht, der vom Lesen nicht abgetrennt werden sollte. Dem Sinn und Nutzen von Portfolios soll daher in einem eigenen Kapitel Rechnung getragen werden, da diese Methode Individualisierung ermöglicht und das Tun, die Selbstreflexion ins Zentrum stellt, oder wie Klaus MÜLLER über das Lernen im Allgemeinen festhält:

Lernen ist einzubetten in demokratische Formen der Auswahl von Stoff und Methoden. Neben der Erhöhung der Lernmotivation wird dabei der Lerner dafür sensibilisiert, dass er Wissensziele, Wissenswege und Wissensergebnisse selbstverantwortlich gestaltet.⁴⁴

Insbesondere die Reflexion über das eigene Lernen erscheint mir im konstruktivistischen Zugang zum Lesen zentral und kann im Unterricht, gerade bei Portfolioarbeiten, immer wieder zum Thema werden. Wie Lernende nun aber speziell zum Lesen motiviert werden könnten, erläutert Ulf ABRAHAM in 7 Punkten, welche mit Bezug zum Text „Tschick“ wiedergegeben werden sollen.

II. IV. Motivationsfördernde Maßnahmen im Leseunterricht nach Ulf Abraham

Folgende sieben Punkte sind nach ABRAHAM zentral, um die Lernenden zum Lesen zu motivieren:

1. Es ist im schulischen Kontext für ein Gleichgewicht zwischen literaturgeschichtlichem Wissen, dem sog. Kanon, und anspruchsvoller Jugendliteratur zu sorgen, die die Grenze zur Erwachsenenliteratur überschreitet. Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ ist so ein Text, der genau dies leistet und der nicht umsonst insbesondere auch von Erwachsenen gerne gele-

⁴⁴ MÜLLER, Klaus: Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Hg. v. dems. u. MEIXNER, Johanna. Basel 2009, S. 18.

sen wird. Gerade in meiner eigenen Unterrichtspraxis erlebe ich immer wieder den Wunsch von Jugendlichen im Alter von 14, 15 Jahren, so genannte „Erwachsenenliteratur“ zu lesen. Gleichzeitig kann Herrndorfs Text für diejenigen von Interesse sein, die diesen literarischen Schritt in die Welt der Erwachsenen noch nicht vollzogen haben.

2. Die Lehrenden können durch ihre eigene Einstellung dazu beitragen, dass sich SchülerInnen wertgeschätzt fühlen, indem ihre eingebrachten Ideen in die Arbeit miteinbezogen werden. Daher sollte man von den Lernenden kommende Vorschläge für die Unterrichtsarbeit ernst nehmen. Als Beispiel hierfür könnte ein offen formulierter Arbeitsauftrag angedacht werden, der den SchülerInnen freie Wahl in der Weiterbeschäftigung mit dem Text lässt. Jedoch muss auch nicht immer eine überdidaktisierte Herangehensweise in Betracht gezogen werden. Vieles ergibt sich schließlich aus dem spontanen und ungeplanten LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch.

3. Lernende dürfen durch die Auswahl der Lektüre in keiner Weise unterfordert werden. Oftmals ist eine sanfte Überforderung der bessere Weg, indem man die Konfrontation mit Unvertrautem wagt. Zumindest die außerschulische Lebenswelt Tschicks und Isas wird für die meisten jungen Menschen nicht gerade etwas darstellen, mit dem sie sich auf dem ersten Blick identifizieren können. Abgesehen davon ist „Tschick“ ein Text, der Anschlussmöglichkeiten an ältere Texte bieten würde, die für die Lernenden oftmals eine Herausforderung darstellen, der es sich zu stellen gilt.

4. Andere Medien, wie z.B. Hörbücher und Filme, sollen ebenso zum Einsatz kommen. In Bezug auf „Tschick“ ist anzumerken, dass ich im eigenen Unterricht auch mit dem Hörbuch arbeite, wie ich auch eine Theaterinszenierung des Textes in den Unterricht miteinbeziehe, was sich bisher über weite Strecken als lohnend erwiesen hat. Insbesondere die Kritikfähigkeit in Bezug auf andere, mediale Inszenierungen kann dadurch geschult werden, indem Lernende etwa in der Lage sind, beispielsweise über die Qualität eines Hörbuchs oder die Inszenierung eines Theaterstücks zu urteilen.

5. Wichtig wäre es zudem, im Unterricht Texte in vielfältiger Art und Weise in Gebrauch zu nehmen und unabhängig von traditionellen Textsorten zu verwerten. Beispiele hierfür können Collagen, Fantasiereisen oder auch Hörspiele sein. Nachdem das Motiv der Heldenreise eines ist, welches auch in Herrndorfs „Tschick“ verarbeitet wird, bieten sich hier Anschlussmöglichkeiten jedweder Art. Collagen könnten beispielsweise gut im Rahmen von kreativen Aufgaben in ein Portfolio integriert werden.

6. Fächerübergreifend mit einem Text zu arbeiten würde Wissensvermittlung quasi nebenbei ermöglichen und bleibt als Potential im Deutschunterricht bisher vielfach unbeachtet.

Was das fächerübergreifende Potential des vorliegenden Romans betrifft, muss man keine umfangreichen Überlegungen anstellen. Denkbar wäre es, so es denn um kreative Ausgestaltung geht, eine Verbindung mit bildnerischer Erziehung anzudenken (siehe Collagen, Fantasiereisen...). Ein möglicher Anschluss könnte auch im Biologieunterricht erfolgen, wenn es etwa um das im Roman immanent vertretene Thema „Alkoholismus“ geht. Am sinnvollsten erscheint beinahe eine Verbindung zur Philosophie, da die Diskussion um das „Gute“ implizit und explizit im Roman verhandelt wird.

7. Wissensorientierter Ausbau literarischer Bildung, etwa der Analyse der Form, des Stils sollte eher beiläufig, durch Anwendung am konkreten Text geschehen, nicht durch Abfragen im Unterricht. Hinsichtlich des vorliegenden Textes kann eine Stilanalyse etwa im Zusammenhang mit den jugendsprachlichen Ausdrücken, die im Text erwähnt werden, erfolgen.⁴⁵ Beschäftigungen, die in diese Richtung gehen, wurden ebenso bereits im Unterricht erprobt. Das Ergebnis einer jugendsprachlichen Analyse des Romans „Tschick“ hat gezeigt, dass die jungen Leute heute keineswegs so sprechen, wie im Roman proklamiert. Jedoch ist dies auch nicht das primäre Ziel desselben, wie auch Rezensionen des Textes mehrfach lobend anmerken.⁴⁶

Mit seinen sieben Punkten bezüglich einer denkbaren Motivation der Schülerinnen zum Lesen akzentuiert ABRAHAM jene Methoden, die unter dem Namen Handlungs- und Produktionsorientierung subsummiert werden können. Die Vorteile und motivierenden Faktoren eines produkt- und handlungsorientierten Unterrichts seien, dass SchülerInnen „durch solchen Umgang mit Literatur auf ihrem Niveau Kontakt zu Texten und Freude am Lesen finden.“⁴⁷ Produktions- und handlungsorientierter Literaturunterricht erscheint mir deshalb wichtig, da er den Lernenden verdeutlichen kann, dass es viele Interpretationen ein und desselben Textes geben kann, die in unterschiedlicher Art und Weise zum Ausdruck kommen können. Was im Zusammenhang mit Produkt- und Handlungsorientierung mit Interpretation gemeint sein kann, verdeutlicht Cornelia ROSEBROCK in prägnanten Worten:

Wenn man die Produkte eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts als Interpretationen bezeichnen will, so in einem anderen als dem literaturwissenschaftlich geläu-

⁴⁵ Ulf ABRAHAM formuliert die 7 Punkte, wie Lehrende im Literaturunterricht handeln sollten, in: Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 29ff.

⁴⁶ „Wenn Erwachsene versuchen, in Jugendsprache zu schreiben, hört sich das oft peinlich bemüht an. Nicht aber in Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick“. Der 45-jährige Autor jagt seinen 14-jährigen Ich-Erzähler durch seine Road-Novel ohne sich sprachlich anzubiedern.“ vgl.: http://www.deutschlandfunk.de/road-novel-im-jugendstil.700.de.html?dram:article_id=84824. Letzter Zugriff: 06.02.2015.

⁴⁷ ROSEBROCK, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 43.

figen Sinn. Es sind Inszenierungen, also Formen der ‚Verjetzigung‘, Interpretationen in dem Sinne, in dem Musiker eine Partitur interpretieren, was sie bekanntlich tun, indem sie spielen, nicht aber, indem sie darüber metasprachlich reflektieren.⁴⁸

Auch wenn nicht jeder Text zu Tode analysiert und reflektiert werden muss, schließt sich ein produktionsorientiertes Vorgehen mit anschließender Reflexion und Interpretation keineswegs aus. Nichts spricht dagegen, etwa die Vor- und Nachgeschichte zu einem Text schreiben zu lassen und anschließend die von den SchülerInnen gewählte Erzählperspektive zu analysieren.

Ein Punkt, der, wenn von Motivation die Rede ist, nicht außer Acht zu lassen ist, ist jener der außerschulischen Sozialisation in Bezug auf das Lesen. Naturgemäß wird in einem Haushalt, in dem das Lesen eine größere Rolle spielt, dieses als etwas Selbstverständlicheres angesehen werden, als dies in bildungsfernen Schichten oftmals der Fall ist. Auch Gabriele FENKART attestiert dem „sozioökonomischen Status“⁴⁹ eine wichtige Funktion hinsichtlich der Motivation. Diesem Befund ist zuzustimmen, wenngleich nicht immer davon ausgegangen werden kann, dass lesemotivierte Eltern ihre Einstellung auch auf ihre Kinder übertragen. Gleiches gilt natürlich auch umgekehrt. Jedoch sind soziale Differenzen im Schulsystem gesellschaftliche Gegebenheiten. Die Aufgabe von Schule ist es, diese so auszugleichen, dass alle Lernenden die gleichen Chancen auf Bildung zuteil werden.

II.V. Lesebiographie

Wenn, wie in einem produkt- und handlungsorientierten Unterricht, immer wieder die Rede von der Fähigkeit zur Selbstreflexion ist, drängt sich die Frage auf, wie diese im Leseunterricht vermittelt werden kann. Lesebiographien, Lesetagebücher und Portfolioarbeiten erscheinen als sinnvolle Methoden, die nachfolgend näher erläutert werden sollen.

Lesebiographien, wie sie als Methode schon seit über einem Jahrzehnt diskutiert und angepriesen werden, schaffen es, die Kluft zwischen schulischem und privatem Lesen zu überwinden, sie schaffen es, das Freizeitlesen zu einem wichtigen Thema auch in konkreten Unterrichtssituationen zu machen. Literarische Bildung sollte daher schülerInnenzentriert sein, das Interesse der Lernenden mitberücksichtigen und Einzelinteressen wahren. Im Handlungsfeld Literatur wird, so könnte man sagen, wird Persönlichkeit geformt.

⁴⁸ ebd.

⁴⁹ FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 19.

URS ABRAHAM und MATTHIS KEPSEK zufolge unterstütze Literatur in Individuation, Sozialisation und Entkulturation. Sie könne die Lernenden

kognitiv, sozial oder emotional entlasten, Ich-Entwicklung unterstützen oder zur Übernahme von Fremdperspektiven befähigen, also Individuation befördern. Sie kann kollektiven ästhetischen Genuss bieten und zur Auseinandersetzung mit Werten und Normen in der Gruppe führen, also Sozialisation befördern. Sie kann einen Beitrag zur kulturellen Kohärenzbildung bieten [...]. Aber Literatur tut dies nicht von alleine. Vielmehr bedarf es bestimmter Kompetenzen, um am Handlungsfeld Literatur partizipieren zu können.⁵⁰

Doch bevor es überhaupt dazu kommt, dass Kompetenz entwickelt werden kann, ist Interesse und Motivation entscheidend. Beides entsteht oftmals leichter, wenn die Lernenden einen Bezug zu eigenen Lebensrealität sehen. Dazu STEITZ-KALLENBACH:

Die im literaturunterrichtlichen Zusammenhang lesenden Subjekte werden als Träger einer Biografie betrachtet, wobei der Erwerb biografischen Bewusstseins zum Teil eine noch zu bewältigende Entwicklungsaufgabe ist. Dazu leistet die Beschäftigung mit der Bedeutung von Sprache im Vorgang der kulturellen Semiose (vgl. Eco 1973) und mit dem Prozess (auto-)biografischen Erzählens einen wichtigen Beitrag. In jedem Fall bringen die Subjekte in den Literaturunterricht auch eine unbewusst gewordene Biografie mit ein, die im Übertragungs-geschehen des Unterrichts zum Vorschein kommen kann.⁵¹

Diese literarische Sozialisation⁵² der Lernenden, die ebenso wenig gleichförmig verläuft und unter Umständen nicht so stattgefunden hat, wie wir uns dies als Lehrende manchmal erwarten würden, spielt im Unterrichtsgeschehen immer eine Rolle. Man kann sie jedoch auch ganz bewusst zum Thema machen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen literarischen Sozialisation kann stets parallel zur Identitätsentwicklung gesehen werden. So argumentiert Margit BÖCK, die die Prozesse der literalen Praxis als „Doing Reading“ bzw. „Doing Writing“ bezeichnet, welche sie aus der Theorie des „Doing Gender“ bzw. „Doing Identity“ ableitet.⁵³ Ob das identitätsbildende Moment beim Lesen oder Schreiben so einfach auf andere Theorien umgemünzt werden kann, bzw. ob hier nicht einfach einem theoretischen Trend gefolgt wird, sei dahingestellt. Problematisch erscheint jedoch, dass das „Doing reading“ und „Doing writing“, wie es Margit BÖCK definiert, einen Biografismus begünstigt, der, wenn wir Texte auch als Fiktion(en) verstanden wissen wollen, nicht zu argumentieren ist: „Wer wir sind und wer wir sein möchten, drückt sich unter anderem

⁵⁰ ABRAHAM, Ulf / KEPSEK, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005, S. 46.

⁵¹ STEITZ KALLENBACH, Jörg: Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht. Interaktion. Identität. Baltmannsweiler 2002, S. 31.

⁵² „Diese literarische Sozialisation umfasst zum einen Lesestoffe, die als bewältigte Lesestoffe auch eine entsprechende literarische Verstehenskompetenz implizieren. Literarische Sozialisation umfasst zudem Erfahrungen mit Lese-Szenen, die im Lesen selbst eine handlungssymbolische Verdichtung gefunden haben, die als Erfahrung der Privatlektüre bezeichnet werden kann. Sie kann über die Facetten ‚destruktiv-kontrastiv‘, ‚produktiv-konstrativ‘, ‚produktiv-identisch‘ bis zu ‚negativ-identisch‘ zum unterrichtlichen Umgang mit Literatur in Beziehung treten.“ Vgl. ebd.

⁵³ BÖCK, Margit: Die „New Literacy Studies“ und „Multiliteracies“. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. Ders. / FENKART, Gabriele. Innsbruck 2013. S. 9.

auch darin aus, welche Texte wir wie, wann, wo und warum lesen und schreiben und welche nicht,⁵⁴ so BÖCK. Auch wenn dem teilweise zugestimmt werden kann, sollten Generalisierungen im Sinne von „Du bist, was du liest“, vermieden werden. Zudem ist davon auszugehen, dass sich Lernende bezüglich ihrer eigenen Lesebiographien oftmals selbst stilisieren.⁵⁵ Das heißt jedoch nicht, dass (im besten Fall) nicht jeder Schüler auf eine Lesebiographie zurückgreifen kann und diese nicht auch im Unterricht besprochen werden kann. Generelle Rückschlüsse auf die identitäre Verfassung zu einem bestimmten Zeitpunkt daraus zu ziehen, halte ich jedoch für den falschen Weg.

Ebensowenig kann, wie bereits angesprochen wurde, davon ausgegangen werden, dass wir es mit für uns als Lehrpersonen idealen LeserInnen zu tun haben, die mit ähnlich erfreulichen Lesebiographien im Klassenraum sitzen. Gabriele FENKART bringt es auf den Punkt, wenn sie behauptet, dass SchülerInnen Unterrichtsszenarios benötigen würden, „die sie einerseits mit ihren Voraussetzungen bzw. Defiziten ernst nehmen und sie andererseits in ihren und über ihre kulturellen Ressourcen hinaus fördern und zur Entwicklung eines Selbstkonzepts beitragen, in dem vielfältige literale Praxen Platz haben.“⁵⁶

Die Betonung der Vielfältigkeit literaler Praxen ist deshalb wichtig, da didaktische Theorien oftmals nur gedruckten Büchern Raum geben, wenn es um die Erstellung von Lesebiographien geht. Lernende sind heute aber multimediale LeserInnen und SchreiberInnen. Sie lesen Texte, die in sozialen Netzwerken entstehen, auch wenn es sich dabei manchmal „nur“ um kurze Einträge handelt. Sie schreiben oft zum Missfallen einiger PädagogInnen unermüdlich What's app-Nachrichten oder Facebook-Nachrichten, sodass von Pessimismus der WenigerschreiberInnen und -leserInnen nicht die Rede sein kann. Schreiben und Lesen haben heute andere Orte gefunden, als dies noch vor zwanzig Jahren der Fall war. Auch diesen Orten ist im Rahmen von Lese- und Schreibbiographien Rechnung zu tragen.

⁵⁴ ebd.

⁵⁵ Auch wenn sich SchülerInnen gerne überschätzen, was ihr Lektürepenum betrifft, so hat sich in meiner eigenen Unterrichtspraxis bisher auch gezeigt, dass manche SchülerInnen, von denen man es gar nicht glauben würde, in ihrer Freizeit mehr lesen, als sich dies Lehrende oftmals vorstellen. Wenig dringt davon in die Schule und es muss auch nicht alles, was just for fun geschieht, immer in einen pädagogischen Kontext überführt werden. Jedoch kann bemerkt werden, dass ein Großteil der Lernenden bereitwillig über ihre Interessen spricht, da es in dem Zusammenhang vor allem um sie selbst, um ihre tatsächlichen Interessen geht.

⁵⁶ FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 23.

II.V.I. Lesebiographie Beispiel 1 – Plakate

Lesebiographien der SchülerInnen können, wenn man sie wirklich als Biographiearbeit anlegt, Aufschluss über das Leseverhalten der Lernenden geben und helfen, Sachverhalte in Bezug auf das Lesen zu erkennen.⁵⁷ So könnten Plakate im Klassenraum aufgehängt werden, die Fragen präsentieren, welche wiederum das Übergangslesen plastisch darstellen:

Was war als Kind mein Lieblingsbuch? Welches war im Alter von 13 Jahren mein Lieblingsbuch? Was lese ich im Internet? Welches ist mein aktuelles Lieblingsbuch? Wo lese ich? Wann lese ich? Was motiviert mich zum Lesen? Was möchte ich in Zukunft lesen?

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Biographiearbeiten den Lernenden entgegenkommen könnten, da die Erfahrung zeigt, dass viele SchülerInnen sehr gerne von sich selbst berichten. Wie diese biographische Arbeit im Einzelfall ausgestaltet wird, obliegt der Lehrperson und soll hier nicht exzessiv erläutert werden.

II.V.II. Lesebiographie Beispiel 2 – Schreibauftrag

Anzumerken ist jedoch, dass Biographiearbeit nicht nur in kreativer Form passieren muss, sondern auch gut mit einem längeren Schreibauftrag verknüpft werden kann. So ist es denkbar, dass fortgeschrittene Lernende einen Text über das Lesen an sich verfassen. Eine Idee dazu stammt von Eva BURIAN und Annemarie SOYER:

Peter Suhrkamp: Über das Lesen

Es gibt viele Arten zu lesen, und man muss zwischen Lesen und Lesen scheiden. Lesen, um zu lernen, Lesen, um in etwas einzudringen, Lesen, um den Geist in Bewegung zu bringen, Lesen als Gespräch, Lesen als Kunst. Alle lassen sich in drei Arten zusammenfassen: Lesen zur Orientierung, Lesen als Übung und schöpferisches Lesen. Dazu ist in neuerer Zeit noch eine verbreitete Art gekommen: Lesen aus Gewohnheit. Und diese Gewohnheit kann wie das Rauchen zur Süchtigkeit anwachsen. Der so Geplagte muss in jedem unbeschäftigten Augenblick, wo er auch immer sein mag, lesen.⁵⁸

Ein mit der Lektüre des oben gedruckten Textes verbundener Arbeitsauftrag könnte als Schreibauftrag realisiert werden. Dazu empfiehlt es sich, die Lernenden darauf hinzuwei-

⁵⁷ vgl. ebd., S. 22.

⁵⁸ zitiert nach: BURIAN, Eva / SOYER, Annemarie: Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck 2000, S. 87.

sen, dass sie ihre schulische und außerschulische Erfahrung mit dem Thema Lesen in den Text einbringen sollen. Wichtig erscheint mir darauf hinzuweisen, dass es bezüglich des Inhaltes kein Richtig und Falsch gibt und Zugänge zum Lesen in all ihrer Subjektivität bedeutend sind.

II.V.III. Lesebiographie Beispiel 3 – Nutzung moderner Technologien im Les- und Schreibunterricht

Im Folgenden soll deutlich werden, wie man eine mögliche Lesebiographie multimedial darstellen könnte. Um das Thema einzuleiten, kann den SchülerInnen eine Textstelle aus Herndorfs Blog „Arbeit und Struktur“ gezeigt werden:

Ich versinke in der Geschichte, die ich da schreibe, wie ich mit zwölf Jahren versunken bin, wenn ich Bücher las. Liste der Bücher, die mich in verschiedenen Phasen meines Lebens aus unterschiedlichen Gründen am stärksten beeindruckt haben und die ich unbedingt noch einmal lesen will:

Der Seeteufel
Aquis submersus
Jane Eyre
Arthur Gordon Pym
Sommer in Lesmona
Im Schatten junger Mädchenblüte
Hunger
Der Idiot
Schuld und Sühne
In Cold Blood
*Dies ist kein Liebeslied*⁵⁹

Eine Möglichkeit, die sich eng an Lesebiographien anbinden lässt, wäre z.B., die Lernenden nach ihren derzeit liebsten Büchern zu fragen⁶⁰ und sie diese in einem gemeinsamen Blog, den die Lehrperson heutzutage ohne viel Aufhebens einrichten kann, festzuhalten. Ein Blog der besten Bücher einer Klasse hat primär den Sinn, aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Lektüren innerhalb eines Alterjahrgangs sein können und vor allem, wie sich das persönliche Leseverhalten, die Einstellung zu einem Buch von Monat zu Monat verän-

⁵⁹ ebd., S. 44.

⁶⁰ Diese Methode ist durch eine Anregung Gerhard FALSCHLEHNERS entstanden, der schreibt: „In Harry Mulschs ‚Die Entdeckung des Himmels‘ hat der Protagonist Max ein kleines ‚Ehrenregal‘ auf dem Kaminsims seiner Wohnung. Zwischen zwei bronzenen Buchstützen stehen immer die zehn bis fünfzehn Bücher, die zurzeit für ihn das Höchste verkörpern. Ab und zu findet ein Wechsel statt, manche Bücher (z.B. Kafkas Brief an seinen Vater) halten allen Veränderungen stand. Ein reizvolles (Gedanken-Spiel) für Bücherfreunde, aber auch ein Denkspiel für die persönliche Lesebiographie unserer SchülerInnen (z.B. als Alternative zur ‚Leseliste‘).“ vgl.: FALSCHLEHNER, Gerhard: Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 54.

dern kann. So kann zum Beispiel die persönliche Hitliste jeden Monat aktualisiert werden, wobei einige Bücher eventuell ganz verschwinden werden, oder auch nicht.

Trotz der Tatsache, dass auch der Lehrplan andere Medien im Deutschunterricht einfördert, geschieht dies bisher nur sehr rudimentär:

Die Einbeziehung von multimodalen Praxen und die Nutzung der produktiven und rezeptiven Lese- und Schreibkompetenzen der Jugendlichen in Print- und digitalen Medien (Zeitschriften, Online-Portale, Weblogs) finden im Unterricht kaum statt [...] Die Unterscheidung zwischen schulischer Praxis (aufgabenorientiert, informationsorientiert, lernzielorientiert) und außerschulischer (kommunikationsorientiert, individuell, identitätsstiftend) scheint sowohl von Schülern als von Lehrerinnen weitgehend akzeptiert zu werden.⁶¹

Es ist kein Geheimnis, dass das Internet auch die Häufigkeit des Schreibens gesteigert bzw. die Art des Schreibens verändert hat. Dies hat jedoch nicht immer mit Komplexitätsreduktion zu tun, vielmehr sind „unsere literalen Fähigkeiten, die wir für diese neuen Textwelten brauchen, komplexer geworden.“⁶²

Abgesehen von der Möglichkeit, dadurch auch die Medienkompetenz zu erweitern, bieten Online-Texte die Chance, argumentierendes und distanzierendes Schreiben zu üben. Argumentierendes Schreiben für eine Öffentlichkeit kann sich wiederum positiv auf die „identifikatorische Arbeit“⁶³ auswirken, da es SchülerInnen meist ein Anliegen ist, ihre Sichtweise auf die Dinge durchzusetzen.

Wenn Lernende Bewusstsein über ein wirkliches Schreibziel erlangen und in dem Wissen schreiben, dass ihre Texte nicht nur vonseiten der Lehrkraft, sondern auch einer breiten Öffentlichkeit wertgeschätzt, oder auch angreifbar sind, könnte sich ihre Schreibhaltung ändern. So auch ABRAHAM und BRÄUER:

Die bekannte Tatsache, dass die Computermedien den kategorialen Unterschied zwischen Rezipienten und Produzenten aufheben [...], lässt sich in diesem Rahmen nutzen, um die Verantwortlichkeit der Schreibenden für ihre eigenen Texte und deren Weiterentwicklung bis hin zur Publikation herauszufordern und zu stärken.⁶⁴

⁶¹ FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 18.

⁶² vgl. DAVIES, Julia: Das „Neue“ in den New Literacies für den Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013.

⁶³ STRUGER, Jürgen: Lesen, Schreiben, Identität. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 43.

⁶⁴ ABRAHAM, Ulf / BRÄUER, Gerd: Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Eine Perspektive für Lehre und Forschung. Praxis Deutsch 2005 (18), S. 96.

Auftretende Diskussionsmöglichkeiten in dem Zusammenhang wären etwa jene nach der Herstellung von AutorInnenschaft, und dass für Texte, seien sie öffentlich oder halböffentlich publiziert, Verantwortung zu übernehmen ist.⁶⁵

Es muss nicht immer ein ganzes Buch sein, welches in Form einer Hitliste multimedial festgehalten wird. Auch einzelne Sätze oder Gedanken aus verschiedenen Büchern entnommen, erscheint als motivationsfördernde Möglichkeit, sich mit eigenen Leseinteressen zu beschäftigen.⁶⁶ In Wolfgang Herrndorfs „Arbeit und Struktur“ heißt es:

Mein Lieblingsbuch neueren Datums immer noch: ‚Holes‘ von Sachar, das ich nicht aufblättern kann, ohne sofort das ganze Buch zu lesen. ‚Diary of a Wimpy Kid‘, zurzeit auf den Bestsellerlisten, ist auch nicht schlecht. Irgendwann ist man satt davon, aber die Einfälle sind hübsch. Lektüre: ‚Huckleberry Finn‘. Ich kann mich nicht erinnern, wann ich das zum ersten Mal gelesen habe. Aber dieser unfassbare Beginn, wie Huck in seiner Kammer sitzt: „I felt so lonesome I most wished I was dead. The stars where shining, an the leaves rustled in the woods ever so mournful...“⁶⁷

Umgemünzt auf „Tschick“ könnte man die Lernenden dazu anhalten, etwa beste, oder auch schlechteste Sätze aus dem Text zu bestimmen und im Rahmen der Portfolioarbeit zu sammeln.

II.V.IV. Lesebiographie Beispiel 4 – Leseverhalten der AutorInnen als Ausgangsbasis

Parallel zu solchen Methoden kann auch angedacht werden, sich mit dem Leseverhalten der AutorInnen selbst zu befassen, wobei auch hier Vorsicht geboten ist, nicht in einen zu biografisierenden Habitus zu verfallen. Als Schreibimpuls oder Reflexionsbasis bieten sich Herrndorfs Ausführungen über das Lesen in besonderer Weise an. Es ist hier Herrndorfs Internettagebuch „Arbeit und Struktur“ zu nennen, welches nach dem Tod des Autors nun auch in Buchform vorliegt. Hier nimmt Herrndorf selbst Bezug auf die für ihn prägendsten und besten Texte, sowie auf solche, die er, in der ihm noch zur Verfügung stehenden Lebenszeit, gerne nochmals lesen würde.

⁶⁵ STRUGER, Jürgen: Lesen, Schreiben, Identität. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 40f.

⁶⁶ vgl. FALSCHLEHNER, Gerhard: Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 54.

⁶⁷ HERRNDORF, Wolfgang: Arbeit und Struktur. 1. Aufl. Berlin 2013, S. 14.

Auch die verschiedenen Lesephasen, die man im Leben durchlaufen kann, explizit das sogenannte Übergangslesen, kann an Herrndorfs Ausführungen seiner Lesebiographie exemplarisch diskutiert werden.

Textstellen aus Herrndorfs Arbeit und Struktur (Hervorhebungen von J. M.)

Sitze im Garten in der Sonne mit Dostojewski, Der Spieler. Mein bester Freund Rolf Müller empfahl mir das Buch, als ich noch irgendwo zwischen Enid Blyton und Karl May steckte. **Als ich es dann mit Mitte zwanzig las, fand ich es deutlich schwächer** als die anderen Dostojewskijs. **Jetzt bin ich so begeistert von den ersten acht Sätzen,** dass ich nicht weiterlesen kann.⁶⁸

Als ich etwa 18 war, las ich mich durch die Deutsche Romantik auf der Suche nach – ja – dem großen Gefühl, **in der Hoffnung, etwas Vergleichbares zu finden wie in der Malerei.** Tatsächlich eine einzige Enttäuschung. [...] Zu einer Zeit, wo ich noch nicht wusste, dass Sätze voller großer Begriffe auch einfach mal nichts bedeuten können. [...] Und was ich suchte und mir vorstellte unter dem Begriff Romantik, fand ich schließlich in „Jane Eyre“. Begeistert mich auch bei der Zweitlektüre. Rasend gut gebaute, schnelle Szenen.⁶⁹

„Der Idiot“ war das Erste, was ich von Dostojewskij las, und **ich las es nur des Titels wegen.** Hatte mich schon als Kind fasziniert. Verirrt stand das Buch im Regal meiner Großmutter. **In meiner Familie wurde kaum gelesen, und auf alles, was ich las, kam ich mehr oder weniger zufällig.** Über ein Nachwort in irgendeinem Dostojewskij gelangte ich zu Schopenhauer, von Schopenhauer zu Nietzsche, der ihn als gleichwertigen Psychologen zu Dostojewskij führt, zu Stendhal. Ein jahrelanger mühsamer Irrlauf nach Bildung, ein wildes Rumlesen in Zeiten stärksten Liebeskummers. Die Sackgassen waren zahlreich, und dass Sozialleben auch weitergeholfen hätte, war mir damals nicht bewusst. Besonders schlimm nach dem Abitur. Im Zivildienst hatte ich den Eindruck, endgültig zu verblöden, und ich zwang mich in jeder freien Minute zum Lesen. Das war etwa zu der Zeit, als ich aufhörte fernzusehen, und Gespräche über Alltägliches ablehnte. Ich empfand das alles als Zumutung und beschäftigte mich (neben meinem Liebeskummer) nur noch mit Malerei und großer Lektüre. Wobei das mit der Lektüre eine Mühsal war. **Große Lektüre von großem Mist zu scheiden, ist ein ziemlich zeitraubendes Unterfangen, wenn man aus kulturfernen Schichten kommt** und niemanden kennt, der sich sonst noch dafür interessiert.⁷⁰

Das meiste, was ich entdeckte, entdeckte ich aus Versehen. Natürlich gab es auch in meiner entfernteren Umgebung immer mal Leute, die von Proust oder dem „Fänger im Roggen“ schwärmten, aber das war von der Schwärmerei für Hesse oder Castaneda für mich nicht zu unterscheiden und aus Zeitgründen kaum zu überprüfen. [...] Ich hielt es für gut, vorne anzufangen bei deutscher Klassik und Romantik, von Goethe bis Heine, und den ganzen Quatsch dazwischen leider auch. **Zwanzigstes Jahrhundert ignorierte ich ganz, hielt ich für Unfug, zum einen in Erinnerung an meine Schullektüre,** zum anderen, weil ich die Malerei des zwanzigsten Jahrhunderts ebenfalls für Unfug hielt.⁷¹

Ich bin Schriftsteller, und man wird nicht glauben, dass Literatur mich sonst kaltgelassen hätte. Aber was jetzt zurückkehrt beim Lesen, ist **das Gefühl,** das ich zuletzt in der Kindheit und Pubertät regelmäßig und danach nur noch sporadisch und nur bei wenigen Büchern hatte: **dass man teilhat an einem Dasein und an Menschen und am Bewusstsein von Menschen, an etwas, worüber man sonst im Leben etwas zu erfahren nicht viel Gelegenheit hat, selbst, um ehrlich zu sein, in Gesprächen mit Freunden nur selten und noch seltener in Filmen,** und dass es einen Unterschied gibt zwischen Kunst und Scheiße. Einen Unterschied zwischen dem existenziellen Trost einer großen Erzählung und dem Müll, von dem ich zuletzt eindeutig zu viel gelesen habe, eine Unterscheidung, die mir nie fremd war, aber unter Gewohnheit und Un-

⁶⁸ ebd.

⁶⁹ ebd., S. 59.

⁷⁰ ebd., S. 78.

⁷¹ ebd.

derstatement lange verschüttet. Man kann das natürlich auch kritisch sehen: das Absacken in die Phantasiewelt als Ausdruck vollkommener Hilflosigkeit.⁷²

Um 2004 herum hatte ich eine Zeitlang alte Jugendbücher wiedergelesen, alles, was ich als Kind gemocht hatte, einerseits um zu schauen, wie sich das gehalten hatte, andererseits um herauszufinden, was für ein Mensch ich mit zwölf oder fünfzehn gewesen war. [...] Zu meiner Überraschung hatten alle Lieblingsbücher drei Gemeinsamkeiten: rasche Eliminierung der elterlichen Bezugspersonen, große Reise, großes Wasser.⁷³

Lesen ist in der Phase der Adoleszenz, so Ulf ABRAHAM (der davon ausgeht, dass Literatur Übergänge möglich macht) „gekennzeichnet durch Ausdifferenzierung der Leseinteressen und -stoffe.“⁷⁴ Oben zitierte Textstellen aus Arbeit und Struktur lassen gleich mehrere Diskussionen in diese Richtung zu. Zum einen kann angesprochen werden, über welchen Weg Lernende zu bestimmten Büchern finden. Zum anderen können Fragen nach den Veränderungen persönlicher Lektürevorlieben gestellt werden. Eventuell sind SchülerInnen selbst dazu in der Lage, über Texte zu berichten, die sie, im Nachhinein betrachtet, als qualitativ höher einschätzen würden.

Zudem wird es möglich, den Lernenden anhand der ausgewählten Stellen die Verbindung von Lesen und Identität schlüssiger zu vermitteln, als in rein theoretischer Form. Auch das suchende Lesen, welches der Bedürfnisbefriedigung beim Übergangslesen dienen kann, ist eine genauere Betrachtung wert, ohne dass sich die SchülerInnen zu weit öffnen müssten. Eine große Stärke in Herrndorfs Ausführungen zum Lesen liegt m.E. in der Tatsache begründet, dass der Autor nicht zum Idealisieren des Lesens neigt und es als mühsamen Irrlauf und anstrengende Suche beschreibt, wie es auch von den meisten SchülerInnen nicht ohne Brüche und nicht immer mit derselben Intensität und Begeisterung vollzogen wird. Zudem wird auch klar, dass es das schon bei ABRAHAM beschriebene Recht geben muss, auch einmal ‚Nein‘ zu bestimmten Texten zu sagen.

II.V.V. Lesestrategien

Lesestrategien nehmen in sämtlichen aktuellen Materialien zur Leseförderung, aber auch in Lehrbüchern, einen zentralen Raum ein, da sie versprechen, zu einer Verbesserung im Leseverstehen zu verhelfen. Jedoch sei die Behauptung vorangestellt, dass es nicht die *eine*

⁷² ebd., S. 104.

⁷³ ebd., 112-113.

⁷⁴ ABRAHAM, Ulf: Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 20.

erfolgsversprechende Strategie gibt, zudem von diversen Lerntypen mit unterschiedlichsten Lernstrategien auszugehen ist. Auch aus diesem Grund ist es entscheidend, ein breites Angebot an Texten anzubieten. Aber auch das ist noch kein Grund anzunehmen, dass Strategien zum erwünschten Erfolg führen. Gabriele FENKART berichtet in dem Zusammenhang von ernüchternden Ergebnissen:

Die Fokussierung auf entweder Lesestrategieförderung oder Lesemotivation in der Sekundarstufe I und die Abarbeitung eines Textsortenkatalogs führt ohne integratives Konzept offensichtlich (noch) nicht zu besseren Ergebnissen. Sie fördert auch nicht eine positive Einstellung zum Buchlesen, erweitert das Spektrum der Mediennutzung nicht, öffnet nicht den Blick für andere Lesemodi.⁷⁵

ROSEBROCK u.a. argumentieren in eine ähnliche Richtung. Unterrichtseinheiten, die sich explizit den Lesestrategien widmen, bringen den SchülerInnen zwar das Wissen über das Vorhandensein diverser Strategien, welche sie dann auch gebetsmühlenartig abrufen können, verbessern jedoch das Textverstehen keinesfalls, da Strategien als Werkzeuge wahrgenommen werden, die es nicht schaffen, auf mentaler Ebene zu wirken.⁷⁶ Das heißt in logischer Folge, dass Strategien nicht anhand eines für alle zu lesenden Beispieltextes, sondern auf individueller Ebene eingesetzt werden müssen. ROSEBROCK u.a. beschreiben ein Projekt, das zur Förderung hinsichtlich des Leseengagements eingesetzt wird und in dessen Rahmen sich Lernende in stillen Lesezeiten ihrer selbst gewählten Lektüre widmen. Dies erfolgt innerhalb des Unterrichts, wobei individuelle Förderung dadurch ermöglicht wird, dass in regelmäßigen Abständen individuelle Lesekonferenzen abgehalten werden, bei denen jedes Kind in einem LehrerIn-SchülerIn-Gespräch Rückmeldung über seine Fortschritte gibt und auch erhält. Es ist empfehlenswert, auf eine Passung zwischen ausgewählter Lektüre und Lesekompetenz zu achten⁷⁷, da es bei diesem Förderprojekt darum geht, verstehend zu lesen. In diesem Zusammenhang könnten Lesestrategien, sofern sie sich für den jeweiligen Text anbieten, besprochen werden. Im Rahmen von allgemeinen Besprechungen im Plenum über die jeweiligen Lektüreerfahrungen lernen die Kinder unter Umständen voneinander, konfrontieren sich mit unterschiedlichen Strategien und üben parallel dazu in den Kompetenzbereichen Sprechen und Hören.

⁷⁵ FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 23.

⁷⁶ RIECKMANN, Carola / JÖRGENS, Moritz / ROSEBROCK, Cornelia: Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen? In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 88.

⁷⁷ „Können Textausschnitte des gelesenen Buches nicht flüssig, d.h. mit einer Geschwindigkeit von mindestens 100 WPM (Wörter pro Minute) und einer Fehlerintensität von maximal fünf Prozent, gelesen werden, wird das Buch gegebenenfalls gegen eine weniger anspruchsvolle Lektüre ausgetauscht. Diese Form der Kontrolle der Leseflüssigkeit hat auch ein motivierendes Moment, indem sie Leistungssteigerungen bei den Prozessleistungen von Woche zu Wochen in einfacher Weise sichtbar und konkret macht.“ vgl.: ebd. S. 91.

Lesestrategien lassen sich grundsätzlich in zwei große Bereiche unterteilen. Es sind dies zum einen „reduktiv-organisierende Strategien“, zum anderen „elaborierende Strategien“⁷⁸. Während Erstere mittels Reduktion helfen, das Wesentliche in einem Text zu erfassen, gehen Letztere sozusagen über den Text hinaus, indem sie neue Inhalte aufwerfen und eigenes Wissen miteinbringen. Reduktiv-organisierende Strategien können beispielsweise das Unterstreichen wichtiger Wörter, Textzusammenfassungen etc. sein. Als Beispiel für elaborierende Strategien könnte schon ein Lesetagebuch dienen, wenn es den Zweck hat, Fragen an einen Text zu formulieren, oder aber, wenn aufgrund von Kapitelüberschriften Inhalte antizipiert oder bildlich vorgestellt werden.

Lesestrategien, vor allem solche, die reduktiv-organisierend verfahren, führen jedoch nicht notwendigerweise zum gewünschten Erfolg, zumal wenn wir es mit literarischen Texten zu tun haben. Zurecht formuliert ABRAHAM Bedenken, da es

hier gerade nicht vorrangig um das „Entnehmen“ von „Information“ geht (sondern um die Suche nach Sinn, Bedeutung und Bedeutsamkeit) und damit um eine Antwort auf das vom Text unterbreitete Angebot an Gestaltwahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit, an Empathiefähigkeit und kognitive Strukturierungskompetenz.⁷⁹

Dennoch sollen an dieser Stelle hilfreiche Tipps Erwähnung finden, die die Lektüre erleichtern können. Dies wären zum einen Strategien, die etwa den Aufbau eines Textes betreffen. Ähnlich wie der Gebrauch von Wörterbüchern ist auch diese Fähigkeit zu trainieren. Ziel ist es, den SchülerInnen zu zeigen, wie das Textverständnis durch die dem Text inhärenten Markierungen (z.B. Zitate, Titel, Bilder, Klammern, Interpunktion, Schriftart, Ellipsen, Paragraphen) verbessert werden kann. Aus diesem Grund sollten Lehrende davon Abstand nehmen, große Veränderungen an einem Text vorzunehmen, da diese Markierungen durchaus den Zweck der Verstehens erleichterung erfüllen können.

Eine weitere Strategie bietet der so genannte „Adler-Blickpunkt“, mittels dem die Lernenden dazu angehalten werden, einen Punkt im Text zu fixieren, der ihnen wichtig erscheint, ihn [den Text] also gleichsam wie ein Adler zu umkreisen. Auf diese Weise soll der Leseprozess an sich ökonomischer gestaltet werden. Mit Hilfe dieses bestimmten Punkts gelangen die Lernenden vom Großen zum Kleinen, zu den Textspuren, den entscheidenden Be-

⁷⁸ vgl. SOUVIGNIER, Elma / KÜPPERS, Judith / GOLD, Andreas: Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. In: Didaktik Deutsch 14/2003. Hg. v. KLOTZ, Peter / OSSNER, Jakob / PAEFGEN, Elisabeth K. / RUPP, Gerhard. Baltmannsweiler 2003, S. 24.

⁷⁹ ABRAHAM, Ulf: Fünf Lernende, fünf Texte, fünf Lesende, ein Spiel. Strategien in einer Inszenierung von Literaturunterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Kultur des Lesens. Heft 1-2006. Hg. v. TANZER, Ulrike / WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck 2006, S. 65.

griffen, den Hauptthesen. Anschließend ist es wieder nötig, Distanz herzustellen, beispielsweise dann, wenn es um die Interpretation geht. Durch adlerhaftes Lesen erschließt sich Einiges, allerdings tun sich AnfängerInnen damit einigermaßen schwer, da sie dazu neigen, Wort für Wort zu lesen, bei jedem Wort stolpern und so den Leseprozess unterbrechen. Durch die Auswahl lebensnaher, authentischer und wenn möglich auch spannender Texte könnte die oben genannte Fähigkeit des kursorischen Lesens verbessert werden. Ein praktischer Weg, dieses ökonomische Lesen zu trainieren, wäre etwa das Unterstreichen wichtiger Passagen. Gleichzeitig gäbe dies den Lehrenden Aufschluss darüber, ob entscheidende Textpassagen bereits verstanden wurden. Sollte dies nicht der Fall, bzw. der behandelte Text noch zu schwierig sein, könnten einfachere, vergleichbare Texte herangezogen werden, die den Ausgangstext so in einem bestimmten Kontext verorten und eventuell leichter verstehbar machen.

Eine weitere Strategie bzw. eine Möglichkeit, das ‚Verstehen‘ zu überprüfen, ist das Verfassen einer kurzen Inhaltsangabe. Das ‚Verstehen‘ eines Textes an sich kann aber auch wesentlich beeinflusst werden, indem durch das Stellen von so genannten Leitfragen die Aufmerksamkeit auf gewisse Textpassagen gelenkt wird. Allerdings kann dieses System auch sehr zu Recht kritisiert werden, da die Antworten einigermaßen hervorsehbar sind. Um dieser Kritik Rechnung zu tragen, könnte man als Lehrende/r dazu übergehen, provokante Thesen zu einem Text aufzustellen, welche bestimmt auf Widerspruch stoßen würden. Diese Methode bietet sich besonders bei fortgeschrittenen Lernenden an. Zudem ist die Strategie Interpretationshypothesen aufzustellen, durchaus als Vorbereitung für die Zentralmatura geeignet.

Exkurs zu einer Verstehensüberprüfung

Textverstehen wird im schulischen Geschehen laufend überprüft, so zum Beispiel in der Unterstufe in der 8. Schulstufe. Kaspar H. SPINNER bringt die Kritik an Kompetenztestungen auf den Punkt: „Der Schüler wird im standardisierten Unterrichtsprozess zurechtgestutzt.“⁸⁰ Mit Denken hat dies nicht mehr viel zu tun. Man hat eher „eine geschäftige Klasse vor sich, Kästchen füllend, Listen erstellend, Kreuzchen machend. Mit eigenständiger geistiger Arbeit hat das jedoch oft wenig zu tun.“⁸¹ Ulf ABRAHAM kann vielen Aussagen SPINNERS zwar ihre Berechtigung zusprechen, jedoch ist er in einem entscheidenden Punkt durchaus anderer Meinung:

⁸⁰ SPINNER, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch, 11. Jg. (2005), H. 18, S. 8.

⁸¹ ebd., S. 11.

Es führt aber kein Weg daran vorbei, gerade in einer Gesellschaft der wachsenden Vielfalt (mit all ihren Konsequenzen für Lernvoraussetzungen und Bildungsinteressen) ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und verlässlich vorhandener „Kompetenz“ herzustellen.⁸²

Dies ist nicht abzuleugnen und ausnahmsweise sollte daher auch ab und an die Schnelligkeit des Verstehensprozess überprüft werden. Wie so eine Aufgabe aussehen kann, die das Verstehen überprüft, soll im Folgenden kurz dargestellt werden. Die Übung stammt aus dem Schülerarbeitsheft zu „Tschick“ von Elinor MATT. Zum Kapitel 1 stellt Matt etwa folgende Fragen:

a) Kapitel 1 (S.7-11)⁸³

	richtig	falsch
Der 14-jährige Maik Klingenberg befindet sich auf einer Station der deutschen Autobahnpolizei.		
Sein Kumpel Tschick ist auch festgenommen worden.		
Er weiß, dass er mit Tschick zusammen „Mist“ gebaut hat.		
Maik will Tschick nicht erwähnen, um ihn nicht zu verraten.		
Die Polizisten behandeln den Jungen sehr unfreundlich.		
Er hat keine Schuldgefühle, obwohl die Polizei versichert, dass man schon mit 14 Jahren strafmündig ist.		
Als er seine Verletzungen bemerkt, wird ihm übel und er stürzt ohnmächtig zu Boden.		

Weitere den Inhalt sichernde Übungen wären etwa „Lückentexte mit und ohne Wortvorgaben, Bilden von vollständigen Sätzen (Teilsätze, Stichwörter, Fragen), Ausfüllen von Leerstellen in Inhaltsangaben, Korrigieren von fehlerhaften Zusammenfassungen und das selbstständige Verfassen von Inhaltsangaben.“⁸⁴ Möglich wäre es auch, Übungen anzubieten, in denen die SchülerInnen eine inhaltliche Reihung der Geschehnisse vornehmen sollen, wie es Elinor Matt vorschlägt⁸⁵:

Stelle die inhaltlich richtige Reihenfolge her. Notiere in jedes Kästchen die entsprechende Zahl.

⁸² ebd., S. 9.

⁸³ MATT, Elinor: Wolfgang Herrndorf. Tschick. Schülerarbeitsheft. Rot a. d. Rot 2012, S. 3.

⁸⁴ ebd., S. 8.

⁸⁵ ebd., S. 12.

Kapitel 24

- O Auf der Landstraße fühlen sie sich wieder sicher
- O Nach Tschicks Rückkehr beschließen sie, doch mit dem Auto weiterzufahren.
- O Als Maik morgen erwacht, ist Tschick nicht da.
- O Die Gruppe von Fahrradfahrern entpuppt sich als „Adel auf dem Radel“.

Abgesehen davon könnte auch dazu angehalten werden, halboffene Fragen zu beantworten, bei denen die Verstehensleistung tendenziell anspruchsvoller ist (z.B.: „Wie verhält sich Maiks Mutter in der Schlusszene am Pool?“), da hier die Lernenden sowohl Textkenntnis besitzen müssen als auch ihre interpretatorischen Fähigkeiten zum Ausdruck kommen können.

Die oben erwähnten Aufgaben sind mehrheitlich jedoch solche, die auf ein mehr oder minder striktes Textverstehen abzielen, das Verstehen wird hier als etwas Abgeschlossenes verstanden. Ziel eines schülerInnenzentrierten Deutschunterrichts ist aber nicht nur das sture und strikte Erfassen von Textinhalten, auch wenn dies die Standardtestungen oftmals vorgeben. Für schräges Denken, um es salopp zu formulieren, bleibt oftmals weder Platz noch Zeit. Diesem zu beobachtenden Trend der letzten Jahre muss jedoch nicht unwidersprochen gefolgt werden. Ein einfacher Arbeitsauftrag könnte in dem Zusammenhang sein, die SchülerInnen selbständig ein individuelles Quiz zu einzelnen Kapiteln aus Herrndorfs „Tschick“ erstellen zu lassen. Auch solche Vorgehen, die auf individuelle Auseinandersetzung mit dem Text abzielen, haben als Lesestrategien ihre Berechtigung.

II.V.VI. Vorarbeit zum Textverständnis – Das Lesetagebuch – Grundlage zu einer ersten Gesprächsbasis über einen Text

Grundsätzlich kann zu jedem zu lesenden Text ein Lesetagebuch geführt werden. Dieses hat die Reflexion der Lernenden über den Textinhalt zum Ziel. Das didaktisch besonders Wertvolle am Lesetagebuch ist, dass dadurch auch die Schreibkompetenz verbessert werden kann. Um auf individuelle Lesetempi einzugehen, empfiehlt es sich, für die Lektüre genügend Zeit zu lassen, denkbar wären etwa Wochen- oder Monatspläne. So könnte etwa eine Stunde der Woche Zeit und Raum für die Besprechung eines Kapitels des Buches gegeben sein.

Die Schülerinnen und Schüler werden angehalten, ihre Assoziationen zu einem Text, ihre Fragen, die sich aufgrund der Lektüre ergeben, festzuhalten. Sie verbinden in idealer Wei-

se den Kompetenzbereich Lesen mit jenem des Schreibens. Als Lehrende empfiehlt es sich, ebenso ein Lesetagebuch zu führen, um den SchülerInnen das Gefühl zu vermitteln, dass Fragen an einen Text grundsätzlich positiv besetzt sind.

Lesetagebücher können zum einen dazu beitragen, dass Lernende sich in ihrem Schreiben wertgeschätzt fühlen bzw. Sinn darin sehen, unter anderem dann, wenn ihre schriftlichen Ausführungen von der Lehrkraft beachtet und geschätzt werden. Dies kann über einfache kurze Kommentare am Ende eines jeden Eintrags geschehen. Zum anderen sind Lesetagebücher auch eine ökonomische Möglichkeit, Schwierigkeiten im Leseprozess der einzelnen SchülerInnen in Erfahrung zu bringen, ohne dass Letztere diese vor der gesamten Klasse offen „zugeben“ müssen. Schülerinnen und Schüler können neben inhaltlichen Ausführungen, eigene Weltanschauungen und Wertungen einbringen. Eigenes Urteil über einen Text abgeben zu können, ist insbesondere in der Phase der Adoleszenz von großer Bedeutung, mehr noch, es geschieht beinahe von selbst.

Konkret können im Rahmen des Lesetagebuchs aber bereits gezielte Fragen zum Text gestellt werden, oder auch kleine Schreibaufträge angeschlossen werden, wobei Letzteres tendenziell den Bereich der Portfolioarbeit betrifft. Die Lesearbeit stellt m.E. somit eine Vorarbeit zur Portfolioarbeit dar. Nachdem ich im Rahmen meines eigenen Unterrichts bereits Erfahrung mit dem Leseprotokoll machen durfte und tendenziell inhaltlich zu einengende Fragen gestellt hatte, würde ich in einem neuen Anlauf das Vorgehen von Johanna SCHWARZ vorziehen, welches sich durch eine große Offenheit auszeichnet. Ich halte es für zielführender, wenn Lernende selbst Fragen und Ideen entwickeln, als wenn sie durch meine Fragen in ihrer Interpretation gelenkt sind, auch wenn natürlich berücksichtigt werden muss, dass manches Mal Hilfestellungen notwendig werden könnten. Die Offenheit in SCHWARZS Konzept fängt bereits bei den Formalia an. Die Lernenden wählen ein „Notizheft beliebiger Größe“, „in welches sie alles eintragen sollen, was ihnen zu einem Text, Buch, einer Geschichte an Ideen, Fragen, Assoziationen, Bemerkungen, Kommentaren einfällt.“⁸⁶ Auch BERTSCHI-KAUFMANN verfährt ähnlich.⁸⁷ SCHWARZ gibt an, auch in der Schule Freiräume zum Lesen zu ermöglichen, da dies dem Lesen einen höheren Stellenwert beimesse. Sie wechselt freie und lehrerInnenzentrierte Arbeitsphasen, wobei sie bei Letzteren auch Wert auf die Vermittlung von Lesestrategien legt.

⁸⁶ SCHWARZ, Johanna: Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt.* Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 115.

⁸⁷ vgl. BERTSCHI-KAUFMANN: Das Lesen als Schreibhilfe? Kinder integrieren die Satzmuster ihrer Lieblingsbücher. In: *Praxis Deutsch 152/Sonderheft 2004. Schreibaufgaben - Momente und Kontexte.* Hg. v. BAUER-MANN, Jürgen / FEILKE, Helmuth. Seelze 2004, S. 10.

Die Fragen nach dem Ersteindruck bzw. der Erwartung der Lernenden an das Buch ist der Ausgangspunkt in SCHWARZS Einführung des Lesetagebuchs. Auch hier befinden wir uns, wie deutlich wird, wieder an der Schnittstelle zum Portfolio. In weiterer Folge werden Lesetagebücher untereinander auch ausgetauscht und z.B. Symbiosen von Lesen und Schreiben ermöglicht, indem Lernende einander schriftlich Rückmeldungen zu jeweiligen Einträgen geben.⁸⁸ Schließlich bedarf es weiters einer gemeinsamen Gesprächsgrundlage, von der ausgehend erst eine weitere Beschäftigung mit dem Text, welche auch mit Schreibaufträgen zu tun hat, sinnvoll erscheint. Ob man auch über Wolfgang Herrndorfs Tschick ein Lesetagebuch erstellen lässt, liegt in der Entscheidungsmacht der Lehrenden. Anbieten würde es sich jedenfalls, zumal die Einzelkapitel gut als Tageslektürepenum zu bewältigen sind.

III. Literatur im Schreibunterricht

Exkurs: Von Schreibprozessmodellen und Schreibstrategien

Gregor NEUHAUS beschreibt jeden Schülertext als „Zustandsbericht der kognitiven Verfassung“, jede Arbeit am Text als „Weiterentwicklung der kognitiven Struktur.“⁸⁹ Für ihn sind Texte „prinzipiell Versionen, die weiterbearbeitet werden können.“ [Es handle sich] immer nur um den jeweils aktuellen Stand unseres Irrtums. Damit ist zwangsläufig eine Hinwendung zu prozessualen Momenten des Schreibens verbunden.⁹⁰

Auch Helmuth FEILKE und Paul R. PORTMANN bemerken bereits 1996 einen Umbruch im Schreiben, nämlich hin zur Prozessorientierung, weg von der Produktionsorientierung.⁹¹ Während FEILKE und PORTMANN dies bereits vor 16 Jahren notieren, sieht es in der schulischen Umsetzung nicht immer so prozessorientiert aus. Martin FIX schlägt in eine ähnliche Kerbe und behauptet, dass die Hinwendung zu prozessualen Momenten „sowohl für die Lehrenden als auch für die Schülerinnen und Schüler der anspruchsvollere Weg“ sei, „weil hier nicht nur Schreibaufträge abgearbeitet werden, sondern Schreibaufgaben in komplexe-

⁸⁸ vgl. ebd.

⁸⁹ NEUHAUS, Gregor: Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung. Hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 2001, S. 24.

⁹⁰ ebd., S. 24-25.

⁹¹ vgl. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R.: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. dens. Stuttgart 1996, S. 7.

ren Kontexten gelöst [...]“⁹² würden. Dass prozessorientierter Unterricht, wie er etwa durch das Portfolio möglich wäre, im Jahr 2015 dennoch ein Schattendasein fristet, verwundert nicht, ist er scheinbar mit sehr viel mehr Arbeit verbunden. Dabei wäre es hier möglich zu diskutieren, wie sich Schreiben und Denken über Monate oder sogar Jahre hinweg ändern. Auch kollektives Schreiben (das sich qua Portfolio natürlich ebenso realisieren ließe) böte sich an, indem Denkprozesse von anderen offen gelegt würden, indem gemeinsam über Texte diskutiert würde. Ebenso könnte es zu einem Wissenszuwachs jeder Art führen (Verwendung komplexerer Konstruktionen, aber auch Sachwissen etc.). So plädiert etwa Gerd BRÄUER für Transparenz im schulischen Schreiben, womit gemeint ist, von anderen SchreiberInnen lernen zu können.⁹³

SCHNEUWLY hält von derart kreativen Schreibaufträgen scheinbar nicht besonders viel⁹⁴, wenn er die Notwendigkeit der schulischen „Vermittlung sprachlicher und interkultureller Werkzeuge“⁹⁵ betont. Kreativität ist für SCHNEUWLY nur in der Behandlung der Textart möglich, da diese die SchülerInnen „zwingt, neue inhaltliche Konstellationen zu erfinden [...] nicht Kreativität schafft die Form, sondern die sprachliche Form fordert und fördert Kreativität, macht sie erst notwendig, schafft sie gleichsam.“⁹⁶ Die Gefahr läge im Schreiben, das „quasi naturwüchsig zum Meistern des Schreibens führe.“⁹⁷ Nur durch die Vermittlung von Textarten würde neues Wissen entstehen.⁹⁸ Wenn derart antiquierte Meinungen immer noch vertreten werden, muss man auch ältere Theorien auf ihre Haltbarkeit hin befragen. Für Otto LUDWIG ist 1983 der entstehende Text höher zu bewerten als die Vor-

⁹² FIX, Martin: Schreibunterricht - produkt- versus prozessorientiert? In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik. Band 1. Hg. v. FREDERKING, Volker u.a. Baltmannsweiler 2010, S. 472.

⁹³ BRÄUER, Gerd: Lernort Schreiblesezentrum: Entwicklungskomponenten für einen sich öffnenden Deutschunterricht. In: ebd., S. 479f.

⁹⁴ Für die französische Reformpädagogik ist CÉLESTIN FREINET zu erwähnen, der bereits um 1920 genau den gegenteiligen Ansatz vertritt, nämlich, dass Schreiben nur auf kreative Weise vermittelt werden kann und Schreiben nur durch Schreiben zu erlernen wäre. vgl. FREINET, CÉLESTIN: *La méthode naturelle. L'apprentissage de l'écriture*. Neuchâtel 1971. ANTONIE HORNUNG vertritt ebenso wie MARTIN FIX den Mittelweg: „Wie die Schreibforschung seit einiger Zeit betont, kann weder die Tendenz schulisches Schreiben vermehrt an vorgegebenen Texten zu orientieren, es also über das Schreiben über Texte zu unterrichten (Textzusammenfassung, Textinterpretation, Textanalyse, usw.), noch textsortenbezogener Aufsatzunterricht (Erzählung, Beschreibungen aller Art, Erörterung, usw.) aus dem Dilemma schulischer Schreiberziehungsproblematik herausführen, solange es vor allem gelehrt wird, wie das Produkt auszusehen hat. Vielmehr sollte der Unterricht Gelegenheit für Schreiberfahrungen verschiedenster Art bieten, die die diversen Schreib- und damit verbundenen Lernprozesse bewußt machen.“ vgl. HORNUNG, Antonie: Schreibgewohnheiten ändern durch *écriture automatique*. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schriftaneignung und Schreiben. Hg. v. OSSNER, Jakob. Hannover 1995, S. 160.

⁹⁵ SCHNEUWLY, Bernard: Textarten - Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schriftaneignung und Schreiben. Hg. v. OSSNER, Jakob. Hannover 1995, S. 116.

⁹⁶ ebd., S. 130.

⁹⁷ ebd.

⁹⁸ ebd., S. 125.

gänge, die zu diesem Entstehen beitragen.⁹⁹ Dem kann entgegnet werden, dass durch alternative Schreibformen anderes nicht notwendigerweise auf der Strecke bleiben muss. Vonnöten wäre eine Verbindung prozess- und produktionsorientierter Momente. Das Portfolio bietet eine adäquate Herstellung dieser Verbindung. Während sich also die ältere Aufsatzdidaktik nur am Produkt, also am Text selbst orientierte,¹⁰⁰ widmet sich die Schreibforschung seit mehr als dreißig Jahren den Prozessen, die auf dem Weg zum Text entstehen. In dem Zusammenhang ist die Rede von Schreibmodellen, die darstellen, welche Mechanismen den Schreibprozess beeinflussen.

WROBEL fasst Schreibmodelle grob zusammen in kognitive Modelle „Schreiben als Problemlösen“¹⁰¹, kommunikative Modelle „Schreiben als kommunikatives Handeln“¹⁰² und epistemisch-heuristische Modelle „Schreiben als Denken“¹⁰³. Im Folgenden sollen sie jeweils kurz erläutert werden.

Das älteste Modell, auf das innerhalb der Schreibdidaktik immer wieder rekuriert wird, geht auf Linda FLOWER und John R. HAYES zurück.¹⁰⁴ Letztere erarbeiteten basierend auf Untersuchungen zum lauten Denken ein kognitives Schreibmodell, das verschiedene Komponenten, die beim Schreiben mitwirken, darstellen soll. Grob unterteilen lässt es sich in Aufgabenumgebung, Langzeitgedächtnis sowie Planungs- und Ausführungskomponente.¹⁰⁵ Zur Aufgabenumgebung sind etwa Schreibvorhaben (Thema, AdressatInnen usw.), sowie etwaige Texte, die bereits verfasst wurden zu zählen.¹⁰⁶ Im Langzeitgedächtnis lassen sich verschiedene Wissensstrukturen finden. Einerseits spielt in dem Zusammenhang etwa Sachwissen eine Rolle, andererseits aber auch Wissen, welches sich beispielsweise im Wissen über Textsorten manifestiert. Kritik hat das Modell vor allem deshalb geerntet,

⁹⁹ „Die Tatsache, daß nach dem Abschluß des Schreibvorgangs das Produkt von diesem ablösbar ist und für sich bestehen kann, eine Möglichkeit, die dem Sprechen abgeht, berechtigt nicht zu der Annahme, als könne der Text den anderen Elementen der Schreibsituation gleichgestellt werden.“ (vgl. LUDWIG, Otto: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Schriftsprachlichkeit. Hg. v. GROSSE, Siegfried. Düsseldorf 1983, S. 41).

¹⁰⁰ vgl. BECKER-MROTZEK, Michael: Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Hg. v. KNAPP, Karlfried u.a. 2. Aufl. Tübingen u.a. 2007, S. 41.

¹⁰¹ WROBEL, Arne: Schreiben - Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Hg. v. HUNEKE, Hans-Werner. Baltmannsweiler 2010, S. 204.

¹⁰² ebd., S. 205.

¹⁰³ ebd., S. 206.

¹⁰⁴ vgl. HAYES John R. / FLOWER Linda: Identifying the organisation of writing processes. In: Cognitive processes in writing. Hillsdale 1980.

¹⁰⁵ vgl. WOLFF, Dieter: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/M. 2002, S. 224.

¹⁰⁶ vgl. ebd.

da es, so WROBEL, vom „idealen Schreiber“ ausgehen würde, „der über alle Möglichkeiten der Planung und Organisation von Schreibprozessen bewusst verfügen kann.“¹⁰⁷

1996 hat John HAYES das Vorläufermodell von 1980 dahingehend modifiziert, indem nun mehr Wert auf Interaktion und Individualität gelegt wurde. Der Schreibprozess erscheint bei FLOWER und HAYES nicht nur als ein nur in geordneten Schritten erfolgreicher, wie etwa von ORTNER vielfach moniert wird, sondern wird durch diverse mentale Prozesse beeinflusst, die eben gerade nicht nacheinander ablaufen. Genügend Anlass zur Kritik gibt aber vor allem die Behauptung einer Planungs- und Ausführungskomponente. Hier nämlich gehen FLOWER und HAYES sehr wohl von einer gewissen Ordnung aus, indem sie den Schreibprozess in Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase unterteilen, welche, so suggeriert es das kognitive Modell, explizit nacheinander erfolgen¹⁰⁸ würden. Besonders das Modell von BEREITER steht immer wieder im Zentrum kritischer Reflexion. So stellt sich z.B. OSSNER die Frage, „welcher Blick auf einen Schülertext durch einen solchen hypostasierten Entwicklungsgang entsteht; ob er geeignet ist, den Produkten von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, oder ob er nicht auch Sichtweisen verstellt.“¹⁰⁹

BEREITER entwickelt PIAGETS Stufenmodell weiter und stellt das epistemische Schreiben als höchste zu erwerbende Kompetenz heraus. Zwar erfolgt auch hier die Schreibfähigkeit stufenweise, jedoch räumt BEREITER Überschneidungen der Schreibkompetenzen ein und will seine Einteilung in Stufen nicht absolut verstanden wissen:

To suggest that there may be distinct stages in the development of writing abilities is not to suggest that those stages are universal or that they have a necessary order, much less that they are yoked to the Piagetian stages of cognitive development.¹¹⁰

Eine bestechende Betrachtung, jedoch erschließt sich der Sinn und Nutzen von Modellen an sich, durch Zurücknahme der eigenen Thesen noch viel weniger, als dies ohnehin schon der Fall ist. Mittels kommunikativer Schreibprozessmodelle wird, so WROBEL, Schreiben „in die Situation der schriftlichen Kommunikation“¹¹¹ eingebettet. Demnach seien nicht

¹⁰⁷ WROBEL, Arne: Schreiben - Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Hg. v. HUNEKE, Hans-Werner. Baltmannsweiler 2010, S. 205.

¹⁰⁸ Im Abschnitt „Schreibstrategien“ wird diese Kritik noch zu diskutieren sein.

¹⁰⁹ OSSNER, Jakob: *Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben?* In: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R. Stuttgart 1996, S. 74.

¹¹⁰ BEREITER, CARL: *Development in Writing*. In: Cognitive processes in writing. Hg. v. GREGG, Lee W. / STEINBERG, Erwin. Hillsdale 1980, S. 82.

¹¹¹ WROBEL, Arne: Schreiben - Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Hg. v. HUNEKE, Hans-Werner. Baltmannsweiler 2010, S. 205.

nur Schritte wie Planen, Formulieren und Revidieren wichtig, sondern insbesondere auch die „Einschätzungen von Kommunikationssituationen und von Leserwertungen.“¹¹²

Ein Modell, das sich den kommunikativen Prozessen beim Schreiben widmet, ist jenes von Michael BECKER-MROTZEK und Ingrid BÖTTCHER. Das Charakteristische an diesem ist, dass es SchreiberInnen- und LeserInnenseite beachtet. Auf Seite der Schreibenden werden „materielle Bedingungen“, „Handlungsschritte“, „kognitive Voraussetzungen“¹¹³ etc. mitbezogen, auf der LeserInnenseite spielen Aspekte wie „Wissen, Erwartung/Interessen, Befugnisse“¹¹⁴ und viele mehr eine wesentliche Rolle. Das kommunikative Modell BECKER-MROTZEKS und BÖTTCHERS erinnert in weiten Teilen an die Erkenntnisse aus der Sprechakttheorie, die Sprache als Handeln¹¹⁵ begreift und kommunikative Situationen ins Zentrum ihres Interesses rückt. In der schulischen Praxis werden Fragen dieser Art dann relevant, wenn es etwa das Ziel ist, dass SchülerInnen ihre Beiträge wie oben angesprochen in einem Blog festhalten und so sowohl SchreiberInnen- als auch LeserInnenseite relevant wird.

In kognitiv ausgerichteten Modellen erscheint Schreiben stets als Problemlösen, d.h. es wird von einem Ziel ausgegangen, das erreicht werden soll. Auch kommunikative Modelle kennzeichnen sich durch „Zielgerichtetheit“¹¹⁶ aus. In diesem Fall steht doch wieder ein Produkt im Zentrum, auch wenn sich die KonstrukteurInnen von Schreibprozessmodellen so sicher nicht verstanden wissen wollen. Schreibprozessmodellen ist es sicherlich zugute zu halten, dass der Weg, der zu dem Produkt führt, zumindest angesprochen wird.

Die Welt in Kategorien zu denken, die Dinge zu schubladisieren und einzuordnen ist eine zutiefst menschliche Eigenschaft, die jedoch der Fachdidaktik nicht immer zuträglich ist. Zum einen geschieht dies anhand der Modelle, wie sie BEREITER und SCARDAMALIA vorschlagen, und auch durch jene von FLOWER und HAYES. Besonders Hans Peter ORTNER

¹¹² ebd.

¹¹³ vgl. BECKER-MROTZEK, Michael / BÖTTCHER, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2006.

¹¹⁴ vgl. ebd.

¹¹⁵ Zwar nicht zum Sprechen als Handeln, aber zum Schreiben als Handeln vgl. POGNER, Karl-Heinz: Text und Dynamik. Beobachtungen zur Textproduktion an einem technischen Arbeitsplatz. In: Die Zukunft der Textlinguistik. Hg. v. ANTOS, Gerd / TIETZ, Heike. Auch Michael BECKER-MROTZEK befasst sich mit Schreiben als Handeln: „Wenn wir schreiben, dann überlegen wir, was und für wen wir schreiben und wie wir es formulieren; am Ende prüfen wir, ob das Ergebnis unseren Vorstellungen entspricht.“ vgl. BECKER-MROTZEK: Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Hg. v. KNAPP, Karlfried u.a. 2. Aufl. Tübingen u.a. 2007, S. 39.

¹¹⁶ WROBEL, Arne: Schreiben - Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Hg. v. HUNEKE, Hans-Werner. Baltmannsweiler 2010, S. 206.

stellt Schreibprozessmodelle und damit auch die traditionelle Schreibdidaktik radikal in Frage:

Der in geordneten Schritten/Schrittclustern arbeitende Schreiber wird zum Archetypus der Theoretiker und zum Darling der Schreiblehrer. Ohne Rücksicht darauf, dass dieser Typ auf der freien Wildbahn gar nicht so häufig vorkommt. Daß das Leben, das wirkliche Leben, meist viel anarchistischer ist.¹¹⁷

ORTNER, der die Schreibforschung als „idealistisch“¹¹⁸, „bis auf die Knochen repräsentationistisch“¹¹⁹, knochentrocken und „finalistisch-instrumentalistisch infiziert“¹²⁰ ansieht, bricht zudem mit dem seiner Ansicht „unsäglich[n] Translationskonzept“¹²¹ BEREITERS, das die Reihenfolge motivationale Basis → konzeptionelle Prozesse → innersprachliche Prozesse → motorische Prozesse → redigierende Aktivitäten vorsieht.¹²² SCARDAMALIA und BEREITER nennen dies *planning*, *translating* und *reviewing* und bei FLOWER und HAYES heißt es positiv konnotiert *problem-solving strategies*.¹²³ Unter Problemlösen versteht Jakob OSSNER, „den Text im Kopf zum Text auf dem Papier zu machen und dabei bei den Lesern das zu bewirken, was man intendierte.“ Es geht also darum „Wissen bereitzustellen [...] Weltwissen [...] ebenso wie Textwissen“, „Formulierungen zu finden und zu vertexten“, sowie „den Text mit Blick auf Form, Inhalt und Leser zu optimieren“. ¹²⁴ An diesem Problemlösen stößt sich ORTNER:

Man kann auch das Gehen als Problemlösen konzipieren: jeder Schritt (oder jede Muskelbewegung?) – ein gelöstes Problem. Oder das Einschlafen (allerdings wäre der (durchgehaltene) Versuch der sicherste Weg zu einer schlaflosen Nacht!). Am Schreiben ist vieles automatisiert und vieles routinisiert. Und der Witz der Automatisierung des Verhaltens besteht gerade in der Problemvermeidung. [...] Wieviele Probleme hat Kafka gelöst, als er die Erzählung „Das Urteil“ in einer Nacht schrieb? Es müssten mindestens so viele sein, wie der Text Wörter hat. Ja, es müßte sogar hinter jeder linguistischen Einheit ein Problem gestanden haben. Und eine Entscheidung. Doch das ist absurd. Handeln wir so, wenn wir schreiben, dann würden wir in unserem Leben nur ein, zwei Texte zustandebringen.“¹²⁵

ORTNER zufolge verläuft Schreiben nicht in Schritten, sondern gleicht einem *Ping-Pong* zwischen einzelnen Aktivitäten, beinhaltet Parallelaktionen¹²⁶, die noch nicht einmal mit dem Schreiben selbst zu tun haben müssen, wie etwa der Gang zum Kühlschrank. Dies in einem Modell festzuhalten, ist in logischer Konsequenz nicht möglich. So sehr ORTNER Recht zu geben ist, in einem Punkt kann widersprochen werden: Die Kritik ORT-

¹¹⁷ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 306.

¹¹⁸ ebd., S. 97.

¹¹⁹ ebd.

¹²⁰ ebd.

¹²¹ ebd., S. 65.

¹²² vgl. ebd.

¹²³ vgl. den Aufsatz FLOWERS und HAYES „Problem-Solving Strategies and the Writing Process. FLOWER widmet dem problemlösenden Strategien eine eigene Monographie.

¹²⁴ OSSNER, Kompetenzen, S. 147.

¹²⁵ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 102f.

¹²⁶ ebd., S. 198ff.

NERS, nach der die Schreibforschung wenig Rücksicht auf Prozesse nimmt, kann nicht unwidersprochen stehengelassen werden. Die Stärken der besprochenen Modelle sind auch darin zu sehen, dass Schreiben als Prozess dargestellt wird, jedoch, und das ist vielleicht das Problem, steht im schulischen und universitären Kontext immer noch der Endtext und damit wieder das Produkt im Zentrum und nicht so sehr der Weg, der zu diesem Produkt geführt hat.

Folgt man ORTNERs Kritik, der den Schreibprozess nicht in einem Modell festgehalten wissen will, wird es in logischer Konsequenz auch schwierig, Schreibstrategien anzubieten, die für alle SchreiberInnen von Nutzen sind. Jedoch soll allein aus diesem Grund nicht darauf verzichtet werden, Prozesse des Schreibens im schulischen Kontext anzusprechen, zumal diese auch immer wieder im Zentrum von Standardüberprüfungen stehen, etwa wenn es darum geht, einen Text zu planen. Dass manche SchülerInnen, wenn sie nicht unter schulischer Beobachtung stehen, in der Lage sind, einen Text ohne Mindmap, Brainstorming oder Clustering zu verfassen, interessiert bei den Standardüberprüfungen wenig.

Schreibstrategien. Bereiter, Scardamalia, Ortner, Baumann

Eine der ältesten Schreibstrategien stammt von Carl BEREITER und Marlene SCARDAMALIA, die davon ausgehen, dass SchreibnovizInnen und Schreibprofis fundamental unterschiedlich methodisches Vorgehen im Schreibprozess zeigen. So differenzieren BEREITER und SCARDAMALIA zwischen der *knowledge-telling-strategy* und der *knowledge-transforming-strategy*.¹²⁷ Erstere ist nach BECKER-MROTZEK folgendermaßen gekennzeichnet:

Schreibanfänger suchen in der Aufgabenstellung nach thematischen und textartenspezifischen Hinweisen, rufen damit Inhalte aus dem Gedächtnis ab und bilden Assoziationsketten. Diese werden, wenn sie als passend erachtet werden, ohne weitere Prüfung niedergeschrieben.¹²⁸

Das *knowledge-transforming* hingegen

ist eingebunden in einen übergeordneten Problemlöseprozess. Das inhaltliche Wissen und das Textmusterwissen werden wechselseitig aufeinander bezogen, indem beispielsweise geprüft wird, ob bestimmte Inhalte mit dem Textmuster verträglich sind bzw. ob bestimmte Darstellungsformen zum Inhalt passen. Eine entscheidende Konsequenz ist, dass der Schreiber sein Wissen während des Schreibens umstrukturiert.¹²⁹

Zu fragen wäre, ob diese beiden Strategien nicht sehr oft ineinander übergehen und daher nicht so klar kategorisiert werden können, wie von BEREITER und SCARDAMALIA beabsich-

¹²⁷ vgl. BEREITER, Carl / SCARDAMALIA, Marlene: *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale 1987.

¹²⁸ BECKER-MROTZEK, Michael: Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Hg. v. KNAPP, Karlfried u.a. 2. Aufl. Tübingen u.a. 2007, S. 44.

¹²⁹ ebd.

tigt. Für OSSNER sind Probleme im günstigsten Fall methodisch zu lösen und diese „Anwendung von Methoden“ wiederum könne zu „angemessenen Ergebnissen“ führen „wenn sie selbst auf den je besonderen Fall ausgerichtet“¹³⁰ werden. Hier wird schon die Vorsicht offenbar, mit der auch OSSNER jenen Schreibstrategien begegnet, die generalisierende Ratsschläge erteilen, das Schreibproblem zu lösen. OSSNER differenziert demzufolge auch Ziele des Schreibens und trägt den unterschiedlichen Schreibtypen Rechnung.¹³¹ Damit schlägt er eine ähnliche Richtung wie ORTNER ein, wenn auch weniger radikal. Konsequenterweise will ORTNER Schreibstrategien ebenso wenig klassifiziert wissen wie Schreibkompetenzen und fährt den SchreibforscherInnen gewaltig an den Karren. Diese sehen, so ORTNER, die SchreiberInnen im „Schreckensbild eines durchkonstruierten Absichtsautomaten“¹³²:

Das Verhalten von Sprechern und Schreibern ist für sie weitgehend eine *terra incognita*. Fast-Blinde reden über die *terra incognita* – aufgrund schemenhafter (Selbst-)Wahrnehmung, nicht bemerkend, dass sie höchstens von sich selbst sprechen, wenn sie ihre Theorien des Schreibens vorlegen.¹³³

ORTNERS theoretische Ausführungen zum Schreiben und Denken hingegen sind alles andere als eine *terra incognita*. Das begründet sich schon alleine dadurch, dass er aus Selbstzeugnissen von SchreiberInnen Strategien ableitet und daraus Schreibtypen entwirft, was sich wie ein Lexikon über das biologische Speziesprinzip liest. Grob sind ORTNERS Schreibstrategien einteilbar in Schreiben in einem Zug, aktivitätszerlegendes Schreiben und produktzerlegendes Schreiben. Jürgen BAURMANN hat versucht, ORTNERS Schreibtypen auf den schulischen Bereich umzumünzen.

1. (Scheinbar) nicht-zerlegendes Schreiben. Schreiben in einem Zug, Schreiben im Stil der pensée parlée, écriture automatique. Typ des Aus-dem-Bauch-heraus-(= Flow-)Schreibers
Am Beispiel des Autors Paul NIZON, bei dem, so ORTNER, „Thema, Plan und Perspektive“ sich „aus der Tätigkeit heraus“¹³⁴ ergeben würden, demonstriert er die Existenz jenes Schreibtyps, der seinen Gedanken freien Lauf lässt und diese ungefiltert aufschreibt. Denken und Schreiben werden hier als identisch wahrgenommen.¹³⁵ ORTNER nennt sie auch *Flow* Schreiber und lässt den Autor selbst zu Wort kommen: „Ich machte es blindlings und ohne Komma und ohne auf die Sprache zu achten. Anders hätte ich in meiner Dauerangst

¹³⁰ vgl. OSSNER, Kompetenzen, S. 147.

¹³¹ vgl. ebd.

¹³² ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 99.

¹³³ ebd. S. 94.

¹³⁴ ebd., S. 356.

¹³⁵ ebd., S. 363.

überhaupt nicht begonnen. Schreiben konnte ich nur noch in dieser blinden motorischen Weise.“¹³⁶ Die „Reproduktion von Wissen“ erfolgt nach ORTNER bei diesem Schreibtyp entweder in der Art, wie Wissen schon vorhanden ist, oder indem es „sich auf Anhieb ergibt“.¹³⁷ Weiters bemerkt er, dass dieses Schreiben „epistemisch (aber nicht sehr heuristisch)“ sei, in jedem Fall aber ermögliche es „in bisher un- oder schwer zugängliche Wissensräume“¹³⁸ vorzudringen. Nach Jürgen BAURMANN wäre der schreibdidaktische Anschlusspunkt etwa im kreativen Schreiben zu sehen.¹³⁹ Allerdings ist dieser Bezug zu hinterfragen, denn es geht im schulischen Schreiben tendenziell nicht um die Überwindung einer Dauerangst.

2. Einen Text zu einer Idee schreiben. Typ des Einzigtext-, des Einen-Text-zu-einer-Idee-Schreibers:

Vorausschickend sei hier erwähnt, dass der wesentliche Unterschied zur genannten Strategie auf den ersten Blick nicht ganz logisch ist. Ein Typ des Einzigtextschreibers kann genauso gut in einem sog. *Flow* schreiben. Jedoch ist zu beachten, dass ORTNER seine Strategien ebenso wenig absolut setzt, wie es die Titel, auch wenn ihnen ein ironischer Unterton inhärent ist, suggerieren. Ein Unterschied zu Typ 1 ist aber, dass hier eine gewisse „Fernsteuerung vom Thema“¹⁴⁰ und „Objektivationen“¹⁴¹ erfolgen, indem gewisse Themen, Motive und Figuren zurechtgelegt werden. In jedem Fall ist diese Strategie „wohl der Grundtyp des Wissen wiedergebenden Schreibens.“¹⁴² ORTNER bezeichnet jenes Schreiben als „epistemisch, aber wenig heuristisch“, da es „aufgrund des fehlenden Pingpongs [...] kaum zu Umstrukturierungen“¹⁴³ komme. Gerade in der Schule kommt dieser Schreibtyp sehr häufig vor, bzw. bleibe SchülerInnen „nicht viel anderes übrig“, als „sich in der hier besprochenen Strategie zu versuchen.“¹⁴⁴ Dies sei, so ORTNER, „der Grundtyp des Wissen

¹³⁶ ebd., S. 357. Jürgen BAURMANN befasst sich im Rahmen seiner Kritik an der traditionellen Aufsatzbeurteilung mit der anderen Art von Motorik, nämlich der im Unterrichtsgeschehen: „Es verwundert [...] nicht, daß die Bewertung von Aufsätzen in der Regel als etwas gesehen wird, das mit dem Schreiben nicht allzu viel zu tun hat. Die Aufmerksamkeit gilt ausschließlich der möglichst sachangemessenen Bewertung der fertigen Schülerarbeit. Der gesamte Schreibprozeß sowie die Entwicklung der Schreibfähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen treten dagegen in den Hintergrund oder sind überhaupt nicht relevant.“ vgl. BAURMANN, Jürgen: Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Hg. v. dems. u.a. Tübingen 1993, S. 313.

¹³⁷ ebd., S. 364.

¹³⁸ ebd., S. 366.

¹³⁹ BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

¹⁴⁰ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 399.

¹⁴¹ ebd.

¹⁴² ebd.

¹⁴³ ebd.

¹⁴⁴ ebd.

wiedergebenden Schreibers schlechthin, wie ihn SCARDAMALIA / BEREITER charakterisieren. [...] Die Schreibaufgabe wird aufgefaßt als Aufgabe, zu sagen, was zu sagen ist, d.h. was der Schreiber zum Thema weiß und was die Textsorte /-struktur von ihm verlangt.“¹⁴⁵ Der schulische Bezug nach BAURMANN wäre etwa der herkömmliche Schulaufsatz zu einem Thema.¹⁴⁶

3. Schreiben von Textversionen zu einer Idee, Typ des Mehrversionenschreibers, des Versionen-Neuschreibers

Diese Strategie ist ähnlich den zuvor genannten. Jedoch gibt es trotz *einer* Idee *mehrere* Texte. Wichtig ist hier, so ORTNER, die „Dialektik zwischen entstehender Version, Erstversion, Zweitversion usw. und Konzeption.“ Als Beispiel für diesen Typ nennt er etwa DÜRRENMATT, der angibt jedes seiner Werke mindestens zehn Mal geschrieben zu haben. ORTNER zufolge müsse „die Parallelaktion zwischen Version und Reflexion, zwischen nicht diskursivem Hintergrund und diskursiver Erfahrung [...] organisiert werden“¹⁴⁷, anderenfalls entstünden Schwierigkeiten. Prinzipiell steht ORTNER dieser Strategie aber sehr positiv gegenüber, von der er annimmt, dass sie insofern fruchtbar sein könnte, als dass sie bei Schreibhemmungen helfen könne.¹⁴⁸ BAURMANN behauptet, wie zuvor schon ORTNER, dass diese in Didaktik und Schule unterrepräsentiert sei.¹⁴⁹

4. Herstellen von Texten über die redaktionelle Arbeit an Texten (Vorfassungen), von verbesserten Versionen durch Arbeit am vorliegenden Text. Typ des Text-aus-den-Korrekturen-Entwicklers

Entscheidend ist, dass mittels dieser Schreibstrategie keine neue Version des Textes an sich geschrieben wird, sondern beim Abschreiben des Textes lediglich Korrekturen vorgenommen werden, insofern aber doch eine „Neuversion aus einer Altversion“¹⁵⁰ entsteht. Der Text lebt hier, so ORTNER, „von der korrigierenden und redigierenden Bearbeitung.“¹⁵¹ Der schulische Bezug ist nach BAURMANN etwa in Weiterführungen und Überarbeitungen

¹⁴⁵ ebd., S. 399.

¹⁴⁶ vgl. BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

¹⁴⁷ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 422.

¹⁴⁸ ebd., S. 427.

¹⁴⁹ vgl. BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

¹⁵⁰ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 435.

¹⁵¹ ebd., S. 429.

von Texten, Textlawinen, Textlupen und Schreibkonferenz gegeben, aber auch dies hat ORTNER bereits sechs Jahre zuvor festgestellt.¹⁵²

5. Planendes Schreiben (Plan=eine Version in Kurzschrift). Typ des Planers

In seinem Kapitel zum planenden Schreiber¹⁵³ stellt sich ORTNER die Frage, was überhaupt ein Plan ist und führt am Beispiel der Gliederung vor, wie eine Strategie planender SchreiberInnen aussehen könnte. Hier lassen sich Richtungen, Strukturen, Schema, Konzeptionen und Kompositionen bemerken, auch wenn es, so ORTNER, naturgemäß SchreiberInnen gibt, die zwar planen, sich letzten Endes aber nicht daran halten.¹⁵⁴ Letztendlich sollte ein Gerüst des zu schreibenden Textes dabei entstehen. Im Gegensatz zu den anderen Strategien wird hier der Fokus auf die gesamte Struktur gelegt.¹⁵⁵ Auch BAURMANN nennt wie ORTNER für den schulischen Kontext das Verfassen von Texten auf der Grundlage einer Gliederung, wie auch die vielfältigen Hilfen zur Entlastung (Vorgaben wie Reizwörter, Bilderfolgen).¹⁵⁶

6. Einfälle außerhalb eines Textes weiterentwickeln. Konzeptuell extralingual + niederschreibend. Typ des Niederschreibers

Hinsichtlich dieser Schreibstrategie ist bemerkenswert, dass ein Text im Kopf formuliert wird und später niedergeschrieben wird, d.h. dass wir es mit mindestens zwei Prozessen zur Textentstehung zu tun haben¹⁵⁷, der Text entsteht hier „nach einer verlängerten Aktionspause.“¹⁵⁸ Der Schreibende speichert hier seine Ideen nur im Kopf, nicht am Papier. ORTNER konstatiert, dass dies „eine Form des Denkens, aber nicht zwangsläufig ein Planen“¹⁵⁹ sei. Ob dies die SchreiberInnen, die sich dieser Strategie bedienen, auch so sehen, kann in Frage gestellt werden. Vielmehr wird hier ersichtlich, dass Planen ein Prozess ist, der losgelöst von Materialität vollzogen werden kann. Der schreibdidaktische Bezug zur Schule ist nach BAURMANN bei dieser Strategie wenig ausgeprägt.¹⁶⁰

¹⁵² ebd., S. 435.

¹⁵³ ebd., S. 440ff.

¹⁵⁴ ebd., S. 459.

¹⁵⁵ ebd., S. 461.

¹⁵⁶ BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

¹⁵⁷ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 482.

¹⁵⁸ ebd., S. 483.

¹⁵⁹ ebd.

¹⁶⁰ BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

7. Schrittweises Vorgehen – der Produktionslogik folgend. Typ des Schritt-für-Schritt-Schreibers

Wem die Liebe der Schreibmodellbauer gehört, ist leicht festzustellen: dem Schritt - für - Schritt - Vorgehenden. [...] Ein solches Vorgehen würde jeden Programmierer und jeden Fließbandtheoretiker erfreuen. Es ist rational, kräftesparend und effektiv. [...] Warum wird in den Schreiblehren das hohe Lied dieser Strategie gesungen? Weil es die zweckrationalste Form des Verhaltens ist. So verhält sich der ideale Schreiber, der sein Verhalten quasi algorithmisch organisiert.¹⁶¹

ORTNERS Charakterisierung der Schreibstrategie 7 fällt in hohem Maße ironisch und zum Teil auch vernichtend aus. So erkennt er im Rahmen dieser Strategie keinen Fortschritt seit der antiken Rhetoriklehre,¹⁶² die den Schreibprozess ebenfalls in einzelne und kleine Schritte zerlegt. Als Beispiel für diesen Schreibtyp führt ORTNER Doderer an, der von sich selbst überzeugt war, schrittweise und in kleinen Teilen vorzugehen. Wendelin SCHMIDT-DENGLER geht jedoch davon aus,

dass für den Erzähler Doderer die präkonzipierte Form zwar notwendig war, um mit dem Schreiben beginnen zu können, dass aber andererseits – und das ereignete sich bei der Arbeit an fast jedem Roman – inhaltliche Probleme und die Komplexität der zu bewältigenden epischen Materie ihn dazu zwangen, fundamentale Änderungen an dem einmal gefassten Plan vorzunehmen. Doch Doderer wollte sich das nicht eingestehen, weder seinen Lesern, noch sich selbst.¹⁶³

Auch in den Seminaren an der Universität Wien, wie etwa in der *Technik wissenschaftlichen Arbeitens* wird diese Art des motorischen Schreibens sehr oft als der ideale Weg zum Herstellen eines wissenschaftlichen Textes präsentiert. Otto LUDWIG erwähnt bereits 1983, dass es nicht nur motorische Effekte sind, die beim Schreiben mitspielen¹⁶⁴ und 1995 konstatiert Christoph STEINFELD, dass die Schule immer noch motorische Aspekte des Schreibens vermittele.¹⁶⁵ BAURMANN sieht den schreibdidaktischen Bezug in Anleitungen für umfangreichere Schreibvorhaben (Projekte, Facharbeiten).¹⁶⁶ Andenken ließe sich hier auch eine Verbindung zu der vorwissenschaftlichen Arbeit, die an den höheren Schulen in einem beliebig wählbaren Unterrichtsfach verfasst werden kann und soll, wobei hier die Hoffnung besteht, dass die österreichischen LehrerInnen zwar Hilfestellungen im wissen-

¹⁶¹ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 484.

¹⁶² ebd., S. 489.

¹⁶³ ebd., S. 487.

¹⁶⁴ vgl. LUDWIG, Otto: Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen. In: Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Hg. v. GÜNTHER, Klaus B. / GÜNTHER, Hartmut. Tübingen 1983.

¹⁶⁵ STEINFELD, Christoph: Wie kommt der Text vom Kopf auf das Papier? Überlegungen zur Textproduktion in der Schule. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (1995), 51, S. 141f.

¹⁶⁶ BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

schaftlichen Arbeiten geben, jedoch vielfältige Herangehensweisen an solche Arbeiten thematisieren werden.¹⁶⁷

8. Synkretistisch-schrittweises Schreiben. Typ des Synkretisten

Zum Typ der Synkretisten gehören ORTNER folgend AutorInnen wie beispielsweise Ingeborg Bachmann. AutorInnen also, „[...] die als Ergebnis jahrelanger Textarbeit ein Tohuwabohu hinterlassen [...]“¹⁶⁸. Textteile, die nicht zusammenpassen, Ansätze zu einer Gliederung, ein paar Sätze, „ein Sammelsurium von Elementen und Perspektiven, die sich widersprechen, ausschließen, einschließen, ergänzen, Hinsichten bilden, die vage oder präzise sein können.“¹⁶⁹ Das dabei entstehende Chaos ist, so ORTNER, „nur die Basis für die auf später verschobene Antwort.“¹⁷⁰ Wenn Schreiben als Denken aufgefasst wird, dann wird dies in Form dieses Typen am besten ersichtlich. So fragt sich ORTNER:

Was haben des Chaos wunderliche Söhne und Töchter gemeinsam? Die Strategie, die im allgemeinen als höchste Form der Schreibentwicklung gepriesen wird: das epistemisch-heuristische Schreiben par excellence. Es ist eine Strategie, die fern ist von jeder „bloßen“ Niederschrift, fern von bloßer Wiedergabe des Gedachten. Es ist ein ‚Schreiben als Denken‘ [...].¹⁷¹

Hinsichtlich dieser Strategie lässt sich keine chronologische Reihenfolge erkennen, vielmehr symbolisiert sie das Denken, welches auch nicht in geordneten Schritten erfolgt. Dennoch könnten auch Teilprozesse, die die genauere Planung betreffen, in diese Herangehensweise einfließen. Dazu ORTNER: „Diese Strategie ist ein Integrationsverfahren für alle bisherigen Strategien, die so zu Teilstrategien werden. [...] Alles ist zugelassen, was die Gestaltbildung, die Themen- und Textarchitektur fördert.“¹⁷² BAURMANN ist der Ansicht, dass schulisches Verfassen von Texten sich zumeist dagegen sperrt, am ehesten fände man Parallelen beim Schreiben nach Clustering.¹⁷³

9. Moderat produktzerlegend. Das Schreiben von Produktsegmenten. Typ des Textteil-schreibers

¹⁶⁷ In diesem Zusammenhang stellt Gerd ANTOS bereits 1996 in „Textproduktion. Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreib-Curriculum“ Überlegungen an. Erschienen in: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R. Stuttgart 1996, S. 186-197.

¹⁶⁸ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 491.

¹⁶⁹ ebd., S. 513.

¹⁷⁰ ebd.

¹⁷¹ ebd., S. 492.

¹⁷² ebd., S. 506.

¹⁷³ BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

Diese SchreiberInnen erarbeiten, wie der Name schon sagt, Teile des Textes und verfolgen dabei eine gewisse Linearität, auch wenn sie nicht in einem Zug durchschreiben. Der Gesamtzusammenhang des Textes wird gesucht, indem er „diskursiv-sprachlich“¹⁷⁴ hervorgebracht wird. Den schreibdidaktischen Bezug sieht Baumann in Formen des kooperativen Schreibens, etwa am PC, gegeben, wobei auch dieser Bezug sehr weit hergeholt erscheint.

10. Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip – extrem produktzerlegend. Typ des Produkt-Zusammensetzers

In diesem Zusammenhang werden AutorInnen genannt, die Schwierigkeiten haben, ihre Texte zu beenden, jedoch gewissermaßen nach diesen Schwierigkeiten suchen. Die Fertigstellung der Texte „ist eher zweitrangig. Das Epistemisch-Heuristische, die Expedition durch den Raum des Denkmöglichen, ist das Ziel; die Texte sind Spuren dieser Reise.“¹⁷⁵ BAURMANN erwähnt hinsichtlich des schreibdidaktischen Zusammenhangs das Erstellen eines schlüssigen Textes am PC, der u.a. auf Recherchen im Internet basiert.¹⁷⁶ Natürlich kann man sich im Zuge der Recherche im *world wide web* „verirren“, ein Link führt bekanntlich zum nächsten, das Internet ist ein unendlicher Hypertext, dessen Lektüre nie zu Ende ist. Trotzdem ist hier der von BAURMANN behauptete Zusammenhang zu den Ausführungen ORTNERs nicht evident.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich ein Großteil der Strategien ORTNERs mehr oder weniger stark überschneiden. Das verwundert nicht, geht es ORTNER auch darum zu zeigen, dass Klassifizierungen in Schreibtypen bzw. die eine Schreibstrategie für eine Person kaum gangbar ist. Zu fragen ist allerdings, ob ORTNER in seiner ironischen Verhandlung der diversen Schreibtypen nicht auch eine Wertung vollzieht. So erscheint das epistemische Schreiben (Strategie 8) für ihn die Strategie, die es anzustreben gilt. Zwar werden Gefahren dieses Schreibens genannt, jedoch können diese auch ins Positive gewendet werden (z.B. Offenheit im Schreiben trotz oder gerade wegen des entstehenden Chaos). Auch im Schulkontext wird das Schreiben durch die Methode des clustering und in weiterer Folge jener des Mind Maps trainiert.

Ob es sinnvoll ist, weitere Schreibstrategien im Unterricht zu forcieren, kann diskutiert werden. Aufgrund der Vielfalt an Schreibtypen ist zu bezweifeln, dass sie den gewünsch-

¹⁷⁴ ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000, S. 541

¹⁷⁵ ebd., S. 555.

¹⁷⁶ BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 2. Aufl. Seelze 2006, S. 78-79.

ten Erfolg bringen. Interessant wäre es jedoch, das Thema Schreibtypen an sich anzusprechen. Dies kann über einen Schreibauftrag funktionieren, der, als innerer Monolog gestaltet, beispielsweise die Frage „Woran ich denke, wenn ich schreibe“ stellt. Dies wurde im eigenen Unterricht versucht. Auch wenn Letzteres natürlich eine konstruierte Situation zu sein scheint, stellt sich heraus, dass der Schreibprozess ein sehr individueller ist, der wie schon von ORTNER behauptet, den Gang zum Kühlschrank, den Blick aus dem Fenster, das Erstellen von Brainstormings oder das Nachdenken über Sprache an sich enthält.

III.I. Das Portfolio als Produkt von Lese- und Schreibprozessen

Nachdem der Begriff Portfolio nun schon einige Male Erwähnung gefunden hat, wird man um eine Definition desselben nicht umhinkommen. Zentrum und Grundidee der Portfolioarbeit ist immer schon das selbstverantwortliche Lernen und das Offenlegen von Lehr- und Lernprozessen bzw. Lese- und Schreibprozessen. Formal kann das Portfolio als eine Art Mappe gestaltet werden, die einzelne Arbeitsergebnisse der Lernenden dokumentiert. Üblicherweise findet sich im schulischen Portfolio eine Art Lernzielkatalog¹⁷⁷, der zeigt, welche Aufgaben erledigt bzw. welche gewählt wurden. Portfolios stellen damit auch einen Beleg über den Arbeitsprozess dar, der über eine einzelne Stunde hinausgeht.

Daniel JABORNEGG definiert das Portfolio als „eine zweckgerichtete Sammlung von Arbeiten im Zusammenhang eines Lehr-/Lernprozesses, die den Einsatz, den Fortschritt und den Leistungsstand in einem oder mehreren (Fach-)Gebiet(en) darstellt.“¹⁷⁸ Damit verbunden sind „kognitive (z. B. Problemlösefähigkeit, kritisches Denken) und persönlichkeitsbildende Ziele (z.B. Ausdauer, Selbstverantwortungsgefühl, Motivation).“¹⁷⁹ Für BRUNNER/SCHMIDINGER sind Portfolios „Beweismittel, die zeigen, dass SchülerInnen bestimmte Lernziele erreicht haben oder an welcher Stelle sie auf dem Weg zu diesen Zielen sind.“¹⁸⁰ Damit wird deutlich, dass das Portfolio auch Zwischenstufen auf dem Weg zum Endprodukt anzeigen kann. So können und sollen etwa der erste Entwurf eines Textes, wie auch der korrigierte Endtext Eingang in die Mappe finden, deren Ziel es ist, Fortschritte zu do-

¹⁷⁷ vgl. z.B. BRUNNER, Ilse: Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Heft 1-2002. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2002, S. 56ff.

¹⁷⁸ JABORNEGG, Daniel: Das Portfolio - Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Ein Erfahrungsbericht. In: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. Hg. v. DUBS, Rolf / LUZI, Richard. St. Gallen 1977, S. 412.

¹⁷⁹ ebd., S. 413.

¹⁸⁰ BRUNNER, Ilse / SCHMIDINGER, Elfriede: Gerechtere Beurteilung. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz 2000, S. 17.

kumentieren. Das Portfolio dient also auch dazu, den Prozess des Lesens und Schreibens offenzulegen und gibt den Lernenden die Möglichkeit, Veränderungen ihres Schreib- und Leseprozesses wahrzunehmen.

Kornelia TISCHLER zufolge, die die Portfolioarbeit von Studierenden analysiert hat, verlangt das Erstellen eines Portfolios unter anderem „Bereitschaft zur aktiven und selbstständigen Arbeit“, „Offenheit gegenüber anderen Erfahrungen“, „Aufgeschlossenheit gegenüber alternativen Handlungsmöglichkeiten“, „Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen für die Planung und Durchführung von Handlungsabläufen [...]“, „Bereitwilligkeit der Lehrenden zeitweise Lernende zu sein.“¹⁸¹

Portfolios stellen eine wirkliche Alternative dar, weil sie den Lernenden ein Forum bieten in Richtung erweiterter Öffentlichkeit, die persönlichen GustostückerIn Ihrer Arbeit zu zeigen. Im Gegensatz zu Schularbeiten wird hier nicht geahndet, was die Lernenden noch nicht können, sondern es wird vielmehr gefeiert, was an Lernerfolgen schon sichtbar ist. Dabei dürfen sie selber auswählen, welche Beispiele ihrer Arbeit sie zur Beurteilung vorlegen, und sie können eine eigene Bewertung und Einschätzung ihrer Arbeit mitliefern. Dies erhöht nicht nur das eigene Selbstwertgefühl ungemein, es motiviert auch ganz anders an noch bestehenden Leistungsdefiziten weiterzuarbeiten.¹⁸²

Bereits an dieser Stelle zeigt sich somit, dass das Portfolio eine der geeignetsten Methoden ist, um den aktuellen Anforderungen seitens des Lehrplans Deutsch entgegenzukommen, der auf die Handlungs-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit der Lernenden abzielt.¹⁸³ Es bedient die notwendige Handlungs- und Produktionsorientierung der verschiedenen didaktischen Verfahren und ist eindeutig schülerInnenzentriert. Zudem wird es durch das Portfolio möglich, den Deutschunterricht themenzentriert, aber auch recherchebasiert¹⁸⁴ auszugestalten, was wiederum in Hinblick auf das vorwissenschaftliche Arbeiten eine nicht zu unterschätzende Kompetenz darstellt. Keineswegs muss ein Portfolio lediglich darauf abzielen, den Text „nur“ spielerisch und kreativ zu bearbeiten. Entscheidend ist daher der mögliche Arbeitsauftrag seitens der Lehrpersonen.

Es ist wichtig zu betonen, dass der Weg bis zur Produkt- und Handlungsorientierung nicht ohne Widerstände beschritten wurde. Vor allem Ende der 80er Jahre wurde über den zukünftigen Status von Texten intensiv diskutiert:

Gilt noch die Autonomie des (Kunst-)Werks? Und welche Freiheit wird den Schülern/Lesern im Umgang mit Texten zugestanden? An wessen Bedürfnissen orientiert sich didaktisches Handeln: an den ‚Bedürfnissen‘ des Texts oder an denen der Schüler? Insofern spiegelt die De-

¹⁸¹ TISCHLER, Kornelia: Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret. Am Beispiel des Projektseminars: „Schulentwicklung in Österreich - Bearbeitung von Fallbeispielen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Heft 1-2002. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2002, S. 54.

¹⁸² SCHWARZ, Johanna: Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: ebd., S. 101f.

¹⁸³ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, S. 1. Letzter Zugriff: 08.03.2014.

¹⁸⁴ FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 27.

batte auf der manifesten Ebene die Dichotomie von Text und lesendem Subjekt, die seit der rezeptionsästhetischen Wende auf der literaturdidaktischen Tagesordnung steht.¹⁸⁵

Als besonders kritischer Gegner jeglicher Produkt- und Handlungsorientierung ist KÜGLER zu nennen, der darüber folgende Worte verliert:

Die pathetische Ausrufung des Schülers zum Koproduzenten des Autors durch die Didaktik führt nicht nur zur falschen Anwendung rezeptionsästhetischer Theoreme (plumpes Operieren in der fiktiven Welt der Texte), sondern durch den dadurch ausgelösten Aktivitäts- und Eingreifkult (der Schüler als Fortführer von Handlungen, Löser von Konflikten, Erfinder von Alternativen, von Vor- und Nach-Geschichten usw.) zur Zerstörung des Textes als autonomem Werk. Verstehen wird so verhindert. [...] Produktorientierter Textumgang, der sich nicht an die Regeln hermeneutischen Verstehens hält und Selbst- und Textverstehen zugleich thematisiert, steht in Gefahr, zur bloßen Spielwiese handlungsschwangerer Didaktiker zu werden.¹⁸⁶

Dies sind einigermaßen schwere Unterstellungen, die KÜGLER der Produkt- und Handlungsorientierung attestiert. Es schwingt dabei der Vorwurf mit, dass SchülerInnen den geniareichen Verfasser eines literarischen Textes mittels dekonstruktiver Verfahren auch real zerstören würden. Gleichsam wird den Lernenden jegliches Reflexionsvermögen in Abrede gestellt, das Denken ist nur dann eines, wenn es sich den Regeln der Hermeneutik unterwirft. Hier wäre sogleich die Frage anzuschließen, von welchem Verstehen KRÜGER spricht, wenn er Textverstehen voraussetzt.

Insbesondere die Fähigkeit, alternative Handlungsmuster und -möglichkeiten mitzubedenken und reflektieren zu können ist wichtig, um andere Herangehensweisen zu ein und demselben Text zu argumentieren. Sie ist auch eine der zentralen Komponenten der Interpretation literarischer Texte. Jedoch, und dies scheint mir wichtig, soll der Unterricht, wie bereits erwähnt, nicht nur aus spielerischen und beliebigen Outputs von Produkten bestehen, sondern ein gutes Gleichgewicht zwischen sachlicher Wissensvermittlung und kreativen Ausdrucksmöglichkeiten bieten, so auch Kaspar H. SPINNER:

Literarisches Verstehen gelingt dann auf angemessene Weise, wenn subjektives Angesporensein und genaue Textwahrnehmung in einer Balance sind. Immer wieder wird solche Balance verfehlt, etwa im beliebigen subjektiven Assoziieren oder in der trockenen Analyse, die den Bezug zum ästhetischen Erleben verliert, oder eben in Form des Umkipppens, wie wir es im Verhältnis von Aufgabe und Antworterwartung finden.¹⁸⁷

Für ein Portfolio sind zwei Dinge unerlässlich: Zeit und eine möglichst offene Fragestellung, zwei Dinge, die unser Bildungssystem auf den ersten Blick nicht zu unterstützen scheint. Wenn aber die Aufgabenstellung im Zusammenhang mit einem Portfolio, „mög-

¹⁸⁵ STEITZ KALLENBACH, Jörg: Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht. Interaktion. Identität. Baltmannsweiler 2002, S. 207.

¹⁸⁶ KÜGLER Hans: zitiert nach STEITZ-KALLENBACH, ebd. S. 208.

¹⁸⁷ SPINNER, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch, 11. Jg. (2005), H. 18, S. 8.

lichst realistisch, praxisbezogen und anwendungsorientiert“¹⁸⁸ sein soll, wie dies etwa Kornelia TISCHLER fordert, so kann sich doch eine Parallele zu den heutzutage gewünschten, angeblich handlungs- und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen auf tun.

Portfolios können als eine eigene Lernstrategie gesehen werden, die Johanna SCHWARZ zufolge folgende Vorteile mit sich bringt:

1. Portfolios haben einen starken Einfluss auf die weitere Unterrichtsarbeit.
2. Portfolios erhöhen die Lernmotivation.
3. Portfolios wirken als Brücke zwischen Lehren, Lernen und Beurteilung.
4. Portfolios verteilen die Lernverantwortung auf Lehrende und Lernende.
5. Portfolios berücksichtigen dynamische Fähigkeiten.
6. Portfolios stärken das Selbstwertgefühl der Lernenden.¹⁸⁹

Der Faktor der Selbstreflexion scheint wichtig, geht es doch letzten Endes immer schon um das Eigene, um das Ich im Verhältnis zur Welt. Die Frage, die in jeder Interpretation eines literarischen Textes am Ende zu beantworten ist, ist sogleich auch jene nach dem Zusammenhang der eigenen Erfahrungswelt mit der des Textes. Dies verdeutlicht, dass alles, was mit dem Ziel des Aus-dem-Text-hineinlesen zu tun hat, auch hinsichtlich der eigenen und selbstständigen Arbeit am Portfolio relevant werden kann. Doch sollte man sich die Portfolioarbeit im Schulkontext nicht als unsteuerbaren Wildwuchs vorstellen, bei dem die Lehrenden keinen Zugriff auf den Verlauf haben.

Die Mischung aus gänzlich freien Arbeitsaufträgen und solchen, mittels derer das Erreichen von Lernzielen gemessen werden kann, sollten sich die Waage halten. So können etwa im Zusammenhang mit Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ von den Lernenden bestimmte Textsorten verlangt werden, wie sie auch in aktuellen Unterrichtseinheiten vermittelt werden. Als Beispiel hierfür seien die Buchkritik, die Empfehlung, der innere Monolog, die Analyse literarischer Texte etc. erwähnt. Grundsätzlich wäre es eventuell lohnend, wenn sogar jede im Schuljahr behandelte Textsorte in das Portfolio einflöbe und dieses daher eher am Ende des Jahres fertiggestellt würde. Darüber hinaus kann das Portfolio aber auch genutzt werden, um dem Abarbeiten von Textsorten, die beispielsweise im Rahmen der Zentralmatura gefragt sind, mit etwas Kreativität zu begegnen. So können z.B. Aufgaben

¹⁸⁸ TISCHLER, Kornelia: Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret. Am Beispiel des Projektseminars: „Schulentwicklung in Österreich - Bearbeitung von Fallbeispielen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Heft 1-2002. Hg. v. WINSTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2002, S. 54.

¹⁸⁹ SCHWARZ, Johanna: Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: ebd. S. 107.

gestellt werden, bei denen es darum geht, die Vor- und Nachgeschichte einer Textstelle aus „Tschick“ zu schreiben.

ROSEBROCK beschreibt die Vorteile eines solchen Auftrags wie folgt: „Diese Verfahren erlauben also gewissermaßen eine Verlängerung des Aufenthalts im Text über die eigentliche Lektüre hinaus.“¹⁹⁰ Jedoch kann behauptet werden, dass es zu einem längeren Aufenthalt im Text beileibe keinen produkt- und handlungsorientierten Unterricht braucht. So können beispielsweise zu einem Text wie „Tschick“ eine Vielzahl an Fragen gestellt werden, die ebenso einen hinausgezögerten Aufenthalt im Text eröffnen. Jedes close reading eines Textes, sofern es auf ernsthafte Weise geschieht, ist ebenso als intensiver Aufenthalt im Text zu betrachten.

Damit das Portfolio aber seinen Zweck nicht verliert, neben dem Offenlegen des Lernprozesses, auch Individualisierung im Deutschunterricht zu forcieren, kann man dazu übergehen, sowohl Wahl- als auch Pflichtaufgaben anzubieten. Die Wahlaufgaben böten die Chance, individueller auf Einzelinteressen einzugehen bzw. den SchülerInnen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Interessen überhaupt erst in Erfahrung zu bringen. Die Gratwanderung zwischen strukturiertem Rahmen und individuellen Zugängen ist eine schwierige, da man nicht von einer homogenen Lernergruppe ausgehen kann. Das heißt, dass es immer wieder Lernende geben wird, die mit Freiraum weniger anfangen zu wissen, als andere und solche, die mittels strukturierter Abläufe nur schwer arbeiten können.¹⁹¹ Trotzdem sollte man Mut aufbringen, diese Gratwanderung zumindest zu versuchen und den Prozess der Portfolioarbeit auch auf eigener Seite immer wieder kritisch zu hinterfragen und neu zu denken.

Um die neuen Medien, das heißt die heutige SchülerInnenrealität, auch in die Portfolioarbeit zu integrieren, könnte man ähnlich wie bei einem Literaturblog verfahren. Es muss jedoch nicht immer ein Blog oder ein Wiki sein, das dazu herhalten muss, den Unterricht im Sinne der Medienkompetenz zu gestalten. Saskia Rahel NÜBLE berichtet von einem Projekt, das sich zum Ziel setzt, die neuen Lese- und Schreibwelten der Lernenden, die sich in sozialen Netzwerken manifestieren, auf eine neue Ebene zu bringen. Eine neue Textsorte, die sich dazu anbietet, das kurze Erzählen zu üben, ist die sogenannte Twitteratur. Dazu wird ein Twitteraccount eingerichtet, auf dem die SchülerInnen Kürzesterzählungen publi-

¹⁹⁰ ROSEBROCK, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 43.

¹⁹¹ vgl. SCHWARZ, Johanna: Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. Heft 1-2002, S. 106.

zieren. Dieses Konzept geht indirekt auf die Tiny Tales Florian MEIMBERGERS zurück. Als Beispiel für eine solche Kürzesterzählung führt NÜBLE etwa folgende Sätze an:

29 Okt 09

Florian Meimberg@tiny_tales

Das kleine Holzboot stemmte sich gegen die Wellen. Dan paddelte. Er starrte in das dunkle Wasser. Irgendwo da unten musste Manhattan sein.

Als Schreibanleitung empfiehlt NÜBLE folgende Punkte:

1. Zuerst kommt die Idee! Überlege dir ein spannendes Thema oder ein aktuelles Ereignis, über das du deine Geschichte schreiben willst.
2. Keine Einleitung! Für eine Einleitung hast du nicht genug Zeichen. Verzichte auf genauere Erklärungen.
3. Von Null auf Hundert! Beginn direkt beim Hauptteil deiner Erzählung.
4. Ende mit Pointe! Versuche den Leser zu täuschen und überrasche ihn dann mit einem spannenden Schluss.
5. Verzichte auf viele Worte! Schreibe nur kurze Hauptsätze und verwende dabei keine Adjektive oder sonstige beschreibende Wörter.
6. Achte auf die Kürze! Deine Geschichte darf nicht länger als 140 Zeichen sein. Damit du weißt, wie lang deine Geschichte ist, zählst du alle Buchstaben, Satzzeichen und Leerzeichen zusammen.
7. Kopfkino an! Denk immer daran, die Phantasie der LeserInnen zu entfachen.¹⁹²

Tiny Tales können im Unterricht jederzeit eingesetzt werden, ohne dass Rekurs auf irgendeinen Ausgangstext genommen werden müsste. Sie können aber auch für Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ genutzt werden. Denkbar wäre es, aus einem Kapitel, welches die Lernenden selbst wählen, eine Kürzesterzählung zu gestalten.

III.II. Konkretes Portfolio zu Wolfgang Herrndorfs „Tschick“

Nachdem das Portfolio bisher eher theoretisch angesprochen wurde, soll hier in aller Kürze skizziert werden, welche Aufgaben mit Bezug auf „Tschick“ denkbar wären.

Wichtig ist auch hier der Fokus auf Produkt- und Handlungsorientierung, sowie die Chance zur Individualisierung durch Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Aufgabenstellung.

Die Gestaltung des Titelblattes sollte den Lernenden selbst überlassen werden. Hinweise bezüglich Nennung des Themas, des Namens der PortfolioautorInnen und der Lehrperson bzw. des Unterrichtsgegenstandes sind jedoch empfehlenswert.

¹⁹² NÜBLE, Saskia Rahel: tinytales@twitter. Auf den Spuren Florian Meimbergs Twitteratur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. FENKART, Gabriele / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 116.

Man muss das Portfolio nicht unbedingt nach oder neben dem Lesetagebuch einführen. Ohne ein Lesetagebuch kann in der Aufgabenstellung zum Beispiel eine Frage zum Lesevorlieben an sich gestellt werden.¹⁹³ Besonders, wenn man mit Portfolios weiterarbeiten möchte, tun sich sodann Vergleichsmöglichkeiten zwischen mehreren Lernjahren auf.

Untenstehender Bearbeitungsbogen, der sich sowohl aus eigenen als auch aus Ideen von Elinor Matt zusammensetzt, könnte den SchülerInnen mitgegeben werden.

Aus dem Aufgabenpool 1 sind 12 Aufgaben zu erledigen, aus dem Aufgabenpool 2 sind es 5. Meines Erachtens wird den Lernenden in dieser Weise genügend Freiheit gelassen, sich individuell mit dem Buch zu befassen. Während im Aufgabenpool 1 der Fokus auch auf Textsortenwissen liegt, bietet der Aufgabenpool 2 eine kreative Auseinandersetzung mit dem Text. Operatoren, die im Aufgabenpool 1 zum Zug kommen, liegen in allen Bereichen, die auch bei der Zentralmatura verlangt werden, also der Reproduktion, der Reorganisation und der Reflexion. Jedoch sind die Operatoren eben auf die bei der Matura verlangten Textsorten zugeschnitten. Im Kreativbereich sind sie zum Teil nicht aussagekräftig genug. Der Aufgabenbereich 2, der nur aus kreativen Übungen besteht, verzichtet daher zur Gänze auf das Operatorenkorsett.

Von den didaktischen Zugängen wird auch hier das lernbereichsintegrative Konzept vorgezogen, das in seiner Beschreibung Raum und Platz für kreative Herangehensweisen lässt. Die fett markierten Aufgaben sind von allen Lernenden zu erledigen. Dadurch kann garantiert werden, dass ein Mindestmaß an ähnlichem Wissensstand gegeben ist. Wenn mir aktuell beispielsweise die Zusammenfassung wichtig ist, oder der Fokus auf das Argumentieren gelenkt werden soll, kann ich dies über die Pflichtaufgaben steuern, wie das untenstehende Beispiel verdeutlicht. Vor allem, wenn den Lehrenden eine Textsorte aktuell besonders wichtig ist, kann hier eine gelenkte Aufgabenstellung sinnvoll sein. Dabei sollten sich gesteuerte und ungesteuerte Aufgabenbereiche die Waage halten und verschiedene Lernbereiche angesprochen werden.

Eine Frage, die gezielt auf die Grammatik anspielt (das/dass-Schreibung), ist bewusst gewählt worden. Zwar ist es sicher eine Geschmacksfrage, aus einem literarischen Text Grammatik- oder Rechtschreibübungen zu basteln, jedoch kann es hier vertreten werden, da es eine Aufgabe ist, die auch abgewählt werden kann. Der Punkt Wahlfreiheit ist zent-

¹⁹³ SCHMIDINGER, Elfriede: Individuelle Leseförderung mit Leseportfolios. In: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hg. v. BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea. 2. Aufl. Seelze 2008, S. 142.

ral, da dies Differenzierung im Sinne von Förderung und Forderung erlaubt. So auch BEKES: „Es gilt festzuhalten, dass im Deutschunterricht noch zu wenig Binnendifferenzierung betrieben wird. Angesichts von heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler/innen ist es erforderlich, Wahlaufgaben zu formulieren.“¹⁹⁴ Das Portfolio bietet eine ausgezeichnete Gelegenheit, dieser Forderung nachzukommen.

Aufgabenpool 1 (Bearbeite die 6 fett gedruckten Aufgaben und suche dir weitere 6 aus, die du erledigst)	Erledigt = X	Abgegeben am:
1. Gestalte das Titelblatt deines Portfolios.		
2. Erkläre, warum und mit welchen Erwartungen du das Buch gewählt hast? Wie würdest du deine persönliche Lesebiographie beschreiben?		
3. Erkläre den Begriff Roadmovie, bringe Beispiele und setze ihn in Bezug zu „Tschick“.		
4. Gib Informationen zur Epoche der Romantik wieder. Welche Ähnlichkeiten kannst du zum Buch herstellen?		
5. Fasse ein Kapitel deiner Wahl zusammen.		
6. Entwirf ein Cluster zu den Begriffen Freundschaft und Liebe. Arbeite die wesentlichen Unterschiede anschließend in einer Mind Map heraus.		
7. Entwirf ein Cluster und anschließend eine Mind Map zum Thema Reisen.		
8. Schreibe Maik einen Brief, in dem du beurteilst, ob Isa oder Tatjana besser zu ihm passen.		
9. Entwirf die Vorgeschichte oder die Fortsetzung zu „Tschick“.		
10. Maik, Tschick und Isa vereinbaren, sich in 50 Jahren an einem bestimmten Ort wieder zu treffen. Entwirf einen Dialog zwischen den drei Personen, die mittlerweile 65 Jahre alt sind und sich an diesem Ort wieder treffen.		
11. Recherchiere die notwendigen Elemente einer Heldenreise. Vergleiche diese mit „Tschick“.		
12. Recherchiere zum Thema Jugendalkoholismus in Österreich. Entwirf einen fiktiven Zeitungsbericht zum Thema Jugendalkoholismus.		
13. Recherchiere zum Thema Jugendstrafrecht in Österreich. Entwirf einen fiktiven Zeitungsbericht zum Thema Jugendstrafrecht.		
14. Recherchiere Informationen zu Mark Twains „Huckleberry Finn“. Welche Parallelen kannst du zu Herrndorfs „Tschick“ erkennen? Vergleiche.		
15. Recherchiere Informationen zu J.D. Salingers „Der Fänger im Roggen“. Vergleiche sie mit Herrndorfs „Tschick“?		
16. Recherchiere Informationen zu William Goldings „Herr der Fliegen“ (Setze sie zu Herrndorfs „Tschick“ in Beziehung?)		

¹⁹⁴ BEKES, Peter: Erzählen als Experiment. Literarisches Lernen im Umgang mit Kürzestgeschichten von Peter Bichsel. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz. Heft 4-2013. Hg. v. STRUGER, Jürgen. / WITSCHEL, Elfried. Innsbruck 2013, S. 25.

17. Welches sind die deiner Meinung nach schönsten (oder besten) Sätze des Buches? (Alternative: die schlechtesten Sätze). Begründe.		
18. Das/dass-Schreibung: Gib jeweils einen Satz wieder, in dem das/dass als Artikel, Demonstrativpronomen bzw. Konjunktion vorkommt.		
19. Sammle jugendsprachliche Ausdrücke, die in deiner Klasse derzeit verwendet werden. Gib Ausdrücke der Jugendsprache wieder, die sich in „Tschick“ finden. Nenne außerdem Beispiele aus dem Text für Standardsprache und Umgangssprache.		
20. In der sprachlichen Gestaltung zeigt der Text ebenfalls Merkmale des mündlichen Erzählens. Analysiere dazu den Satzbau des folgenden Zitates und notiere deine Ergebnisse: „Und welches Krankenhaus, vielleicht die Charité? Nee, keine Ahnung. Ich bin ja nicht in Berlin. Mal fragen, denke ich, aber niemand beachtet mich. Weil dem Polizisten gefällt das nämlich nicht, wie er da von dem Arzt angeschrien wird, und er schreit zurück, aber da schreit der Arzt noch lauter – und da merkt man interessanterweise, wer hier das Sagen hat.“ ¹⁹⁵		
21. Welche Situation des Buches hat dir am besten, welche am wenigstens gut gefallen. Nimm kritisch Stellung.		
22. Wie geht es mit Isa weiter? Entwirf eine Erlebniserzählung.		
Aufgabenpool 2		
(Wähle 6 Aufgaben und bearbeite sie)		
23. Zeichne eine Landkarte, die die deiner Meinung nach wichtigsten Stationen der Reise Tschicks und Maiks abbildet.		
24. Entwirf ein Werbeplakat für das Buch. ¹⁹⁶		
25. Male Tschick, Isa, Maik oder Tatjana als Comicfigur.		
26. Suche in Zeitschriften oder im Internet nach Darstellern für Maik und Tschick. Klebe ihre Bilder ins Portfolio und begründe deine Wahl. ¹⁹⁷		
27. Schreibe ein Akrostichon zu TSCHICK.		
28. Sammle innerhalb der Klasse (und, wenn möglich, auch außerhalb der Schule) Meinungen zu „Tschick“ und stelle diese in Sprechblasen dar. Gib auch das Alter der Personen an.		
29. Im Buch heißt es: „Die Sterne über uns wurden immer mehr. Wir lagen auf dem Rücken, und zwischen den kleinen Sternen tauchten kleinere auf und zwischen den kleineren noch kleinere, und das Schwarz sackte immer weiter weg.“ „Das ist Wahnsinn“, sagte Tschick.“ Versuche ein Bild dieser Situation anzufertigen.		
30. Im Anhang findest du Bilder zu einzelnen Kapiteln. Erstelle deine persönliche Hitliste und gib den Abschnitten Überschriften.		
31. Zeichne Isa und Tatjana.		
32. Sammle Bilder aus Zeitungen und Zeitschriften, die deiner Meinung nach gut		

¹⁹⁵ MATT, Elinor: Wolfgang Herrndorf Tschick. Schülerarbeitsheft. Rot a. d. Rot 2012, S. 50.

¹⁹⁶ ebd.

¹⁹⁷ ebd., S. 58.

zum Buch passen. Erstelle eine Collage.		
33. Zeichne die Schlusszene am Pool.		
34. Entwirf ein neues Buchcover. ¹⁹⁸		
35. Stelle das Buch in Form einer Bildgeschichte dar. (ca. 10 Bilder) ¹⁹⁹		
36. Suche eine Titelmusik für eine Verfilmung des Romans. ²⁰⁰		
37. Schreibe einen Rap, den Tschick und Maik auf ihrer Reise singen könnten. ²⁰¹		

III.IV. Bewertung der Portfolioarbeit

Nicht nur am Ende, sondern immer wieder, im Verlauf der Arbeit am Portfolio, sollte Rückmeldung erfolgen, da ansonsten Schreib- und Leseprozesse nicht hinreichend zum Thema werden. Dies kann auf zwei Arten geschehen: Einerseits können Lernende, sofern sie die Regeln des Feedbackgebens beherrschen, untereinander Ratschläge erteilen. Denkbar wären etwa Schreibkonferenzen in deren Rahmen Lernende auch Zwischenergebnisse ihrer Texte untereinander austauschen und besprechen, oder Methoden wie etwa die Textlupe. Andererseits wird aber auch Rückmeldung seitens der Lehrpersonen wichtig sein. Dies kann im Rahmen von Portfoliogesprächen²⁰², für die natürlich der Faktor Zeit entscheidend ist, erfolgen. Portfoliogespräche zeigen m.E. jedenfalls deutlich, wie der Schreibunterricht auch Gesprächsunterricht sein kann, wie sich die Lernbereiche einmal mehr überschneiden und integrativ wirken.

Um der eingangs erwähnten Motivation Rechnung zu tragen und den Lernenden zu zeigen, dass ihre Fortschritte deutlich erkennbar sind, könnte man ebenso dazu übergehen, die jeweils gelungensten Texte der Mappe besonders hervorzuheben. Die Auswahl derselben könnte entweder von den Lernenden im Sinne der Selbsteinschätzung erfolgen, oder aber es würden die „besten Texte“ im Klassenverband ermittelt. Es wäre jedoch wichtig, dass in diesem Prozess auch die besten Arbeiten der ansonsten eher leistungsschwächeren SchülerInnen nicht untergehen.

¹⁹⁸ ebd., S. 57.

¹⁹⁹ vgl. ebd.

²⁰⁰ ebd.

²⁰¹ ebd.

²⁰² vgl. BRUNNER, Ilse: Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Heft 1-2002. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2002, S. 62f.

Wenn Schreiben ein individueller Prozess ist, der nicht auf einer linearen Skala erfolgt, so muss auch die Bewertung individuell sein. GERD BRÄUER argumentiert in eine ähnliche Richtung und bricht bereits 1998 eine Lanze für das Portfolio, um den Schreibprozess erlebbar und alternative Bewertungen möglich zu machen.²⁰³ Während BAURMANN Bewertung im schulischen Kontext generell als überbewertet²⁰⁴ erachtet, schlägt MARKUS NUSSBAUMER vierzehn Regeln für einen besseren Schreibunterricht vor, eine davon betrifft die Bewertung:

Es wird nicht nur für die Bewertung, die Benotung geschrieben. Es gibt auch ein Schreiben, damit Schreiberfahrungen gemacht werden können, es gibt das Schreiben als Medium des Lernens, das Schreiben als Mittel der Selbstreflexion u.a. Selbstständiges Schreiben geschieht nicht nur in Ausnahmesituationen, es gehört – und seien das nur kurze Minuten – zur Normalität jeder Unterrichtsstunde.²⁰⁵

Damit schließt sich der Kreis zu den oben erwähnten Schreibstrategien und Schreibtypen nach ORTNER, bei dem der Faktor der Selbstreflexion eine entscheidende Rolle spielt. NUSSBAUMER ist der Ansicht, dass im Schreibunterricht nicht allein das Augenmerk auf Produktionsprozesse gerichtet werden dürfe²⁰⁶, da sonst Wesentliches auf der Strecke bleiben würde:

Ich denke, dass das Pendel hier wieder etwas zurückschwenken müsste; vor lauter Blick auf das aktualgenetische und ontogenetische Hinterland guter Texte sind diese selber aus dem Blick entschwunden. Wir brauchen aber einen Fuss im Ziel, wir brauchen Textkriterien, um über Texte, eigene und fremde, halbfertige und fertige, nachdenken und reden zu können; und wir brauchen viel Zeit, um dies tun zu könne.²⁰⁷

Schreiben ist beides. Es ist sowohl produkt- als auch prozessorientiert. An der Tatsache, dass immer noch das Produkt am Ende des schulischen Schreibens steht, welches zudem vom Faktor Zeit abhängt, daran wird auch die *Matura neu* nichts ändern. SchülerInnen ha-

²⁰³ BRÄUER, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck 1998, S. 179. Hier ist zudem zu bemerken, dass BRÄUER die Chancen einer geänderten Lernkultur und Schreibdidaktik nicht alleine im Verantwortungsbereich der Lehrenden sieht: „Um Schreiben als Mittel und Medium für ein Lernen auszunutzen, das persönliche Bedeutsamkeit entwickelt und damit die motivationelle Grundlage für lebenslange Wißbegier legt, braucht es meines Erachtens Veränderungen auf drei Ebenen: des schreibenden Subjekts, der Lehrenden, der Bildungsinstitutionen.“ (S. 197).

²⁰⁴ BAURMANN, Jürgen: Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Hg. v. dems. u.a. Tübingen 1993, S. 299.

²⁰⁵ NUSSBAUMER, Markus: Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R. Stuttgart 1996, S. 103.

²⁰⁶ BAURMANN argumentiert in eine ähnliche Richtung: „Aber das Verfassen von Texten als eine besonders anspruchsvolle Form geistigen Tuns kann und darf nicht nur das schreibende Subjekt im Blick haben. Schreiben ist auch immer ein Mittel und ein Weg, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, die außerhalb des Schreibenden bereits gegeben sind und deren Gehalt es anzueignen gilt.“ (vgl. BAURMANN, Jürgen: Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Hg. v. dems. u.a. Tübingen 1993, S. 305).

²⁰⁷ NUSSBAUMER, Markus: Lernerorientierte Textanalyse - Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R. Stuttgart 1996, S. 105.

ben wenig Zeit zur allmählichen Verfertigung ihrer Gedanken. Jedoch böte sich in der schulischen Praxis ausreichend Gelegenheit, Denken zu fördern, indem man einerseits die Beurteilung überdenkt und andererseits alternative und breite Lernformen anbietet.

IV. Literarische Texte im Gesprächsunterricht

IV.I. Tschick meets Eichendorff

C. hat mir einen Stapel Jugendliteratur hingestellt, damit ich sehe, was die Kollegen so treiben, darunter drei Gewinner des Deutschen Jugendbuchpreises. Bis auf ein Buch unternimmt keins die Mühe, eine Geschichte erzählen zu wollen. Sprachlich wirken sie, als wolle ein Kulturpessimist die Ansicht demonstrieren, Jugendliche könnten längere, zusammenhängende Sätze oder Gedanken weder formulieren noch begreifen.²⁰⁸

Mit diesen Sätzen spricht Wolfgang Herrndorf in seinem Internet-Tagebuch „Arbeit und Struktur“ etwas Entscheidendes an. Gute und für Jugendliche interessante Texte müssen sprachlich auch etwas anbieten und weiterführende Fragestellungen ermöglichen. Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ ist nicht nur wegen seiner für junge Menschen interessanten Thematiken lohnend, sondern auch, da er Anschlussmöglichkeit an ältere Texte bietet und sehr witzig mit kulturellem Wissen umgeht. „Im Ernst, ich hab’s Tschick nicht gesagt, und ich sag’s auch jetzt nicht gern: Aber diese Moll-Scheiße zog mir komplett den Stecker“, so der Ich-Erzähler Maik Klingenberg, als er mit Tschick im geklauten Lada aus Mangel an Alternativen „Ballade pour Adeline“ hören muss.

Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ spielt auf zwei Ebenen mit kulturellem Wissen. Zum einen durch direkte Nennung wie etwa im obigen Zitat, wenn die Rede von „Ballade pour Adeline“ oder etwas weniger elegant formuliert, von „Moll-Scheiße“ ist. Zum anderen werden auf subtilerer Ebene Parallelen zu kanonischen Texten möglich. Ein Beispiel hierfür wäre etwas Eichendorffs Mondnacht.

Mondnacht (Joseph von Eichendorff)

Es war, als hätt’ der Himmel
Die Erde still geküsst, Dass sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müsst’.
Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht,

²⁰⁸ HERRNDORF, Wolfgang: Arbeit und Struktur. 1. Aufl. Berlin 2013, S. 51.

Es rauschten leis' die Wälder,
 So sternklar war die Nacht.
 Und meine Seele spannte Weit ihre Flügel aus,
 Flog durch die stillen Lande,
 Als flöge sie nach Haus.

Die Vermittlung von Zugängen zur Lyrik erweist sich im Unterrichtsgeschehen oftmals als schwierig und paradoxerweise doch zu einfach. Nach Ulf ABRAHAM ist es unerlässlich, sich intensiver und vielschichtiger mit lyrischen Texten auseinanderzusetzen, als dies oftmals geschieht. Er verweist in seinem Aufsatz „Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik?“ auf ANDERSENS Buch „Versteh mich nicht so schnell“, welches den Umgang mit lyrischen Texten im Unterricht analysiert, um daraus seine These abzuleiten, dass ein Gedicht erst einmal mittels verschiedener Lesarten erschlossen werden sollte. Kaspar H. SPINNER argumentiert in eine ähnliche Richtung, wenn er festhält:

Im Schulunterricht besteht oft die Gefahr, dass die Imagination zugunsten einer begrifflichen Reduktion abgewertet wird, z.B. wenn als Hauptziel der Beschäftigung mit einem Text das Herausarbeiten der Intention der Autorin oder des Autors angestrebt wird oder wenn die Bildlichkeit nur unter dem Aspekt wahrgenommen wird, dass man sie entschlüsseln kann. Wenn z.B. die Schülerinnen und Schüler den Eindruck gewinnen, dass es beim Satz „Und meine Seele spannte weit ihre Flügel aus“ (im Gedicht „Mondnacht“ von Eichendorff 1993, S. 327) vor allem darauf ankomme, die Metapher des Fliegens zu entschlüsseln (z.B. als Sehnsucht), ist wenig für literärästhetisches Verstehen gewonnen [...].²⁰⁹

So könnte man beispielsweise Worte des Ausgangstextes von Eichendorff aussparen und die Lernenden dazu anhalten, selbst Vorschläge einzubringen, ebenso könnte „pantomimische, sprecherische, dialogische oder auch musikalische Umsetzung“²¹⁰ hilfreich sein. Auch ein literarisches Gespräch, ähnlich eines literarischen Quartetts, wäre m.E. denkbar. Erst nachdem der lyrische Ausgangstext von den Lernenden selbst zu neuem Leben erwacht, indem verschiedene Lesarten sprachlich zum Ausdruck kommen, sollte dazu übergegangen werden, sich mit der Gedichtanalyse auseinanderzusetzen, zu der etwa Gattungszugehörigkeit, Merkmale der Lyrik, Motive, lyrisches Ich, Sprechhaltung, Weltsicht etc. gehören. Abgesehen davon glaube ich, dass es ebenso lohnend wäre, noch vor der Lyrikanalyse inhaltliche Parallelen zu einem epischen Text, wie er mit „Tschick“ vorliegt, zu ziehen. Man könnte die Lernenden selbst auf die Suche nach solchen Textstellen schicken,

²⁰⁹ SPINNER, Kaspar H.: Lesen als ästhetische Bildung. In: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hg. v. BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea. 2. Aufl. Seelze 2008, S. 90.

²¹⁰ ABRAHAM, Ulf: Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik? Zu Bertolt Brecht „Der Steinfischer“ (9./10. Schuljahr). In: Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. v. KAMMLER, Clemens. Seelze 2006, S. 121.

von denen behauptet werden kann, dass sie ebenso Naturerlebnisse beschreiben, wenngleich auf eher unorthodoxe Art und Weise. In „Tschick“ heißt es:

Die Sterne über uns wurden immer mehr. Wir lagen auf dem Rücken, und zwischen den kleinen Sternen tauchten kleinere auf und zwischen den kleineren noch kleinere, und das Schwarz sackte immer weiter weg. „Das ist Wahnsinn“, sagte Tschick. „Ja“, sagte ich, „das ist Wahnsinn.“ „Das ist noch viel besser als Fernsehen. Obwohl Fernsehen auch gut ist. Kennst du Krieg der Welten?“ „Logisch.“ „Kennst du Starship Troopers?“ [...] „Und kannst du dir vorstellen, irgendwo da oben, auf einem dieser Sterne – ist es jetzt genau so! Da leben wirklich Insekten, die sich gerade in dieser Sekunde eine Riesenschlacht um die Vorherrschaft im Weltall liefern – und keiner weiß davon.“²¹¹

Der Vergleich von epischen und lyrischen Texten, von älteren und neueren Texten erscheint in diesem Zusammenhang als sinnvoll, da er den Lernenden die oftmals vorhandene Angst vor den älteren, nicht unbedingt ihren Sprachgebrauch repräsentierenden Texten nehmen kann. Jedoch sollte sich die Beschäftigung mit auf den ersten Blick befremdend wirkenden Texten nicht auf einen einzigen Text beschränken. Heinz FINGERHUT geht der Frage nach, wie man Eichendorffs Gedicht „Sehnsucht“ Lyrik kompetenzorientiert vermitteln kann.²¹² Auch dieses Gedicht weist Parallelen zu „Tschick“ auf, da die Sehnsucht nach der Natur und das Motiv der Reise sowohl bei Herrndorf als auch bei Eichendorff zentral sind.

FINGERHUT versucht, die Lernenden den Sehnsuchtsbegriff aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten zu lassen, aber das Gedicht auch mittels einer gewohnten Analyse zu interpretieren. Mir schiene eine solche Vorgehensweise dann sinnvoll, wenn sich die Lernenden bereits mit gewissen Methoden der Lyrikinterpretation vertraut gemacht haben. Seine Arbeitsanregungen hinsichtlich des Gedichts sind hier in etwas abgeänderter Form festgehalten²¹³, bzw. um einen Punkt, der Bezug zum Text „Tschick“ herstellt, ergänzt:

- I. Klärt anhand der Einträge im Herkunfts- und Bedeutungswörterbuch den Begriff „Sehnsucht“.
- II. Was fällt euch selbst zum Begriff „Sehnsucht“ ein? Sucht – mithilfe eines Clusters – möglichst viele und unterschiedliche Ausdrücke, in denen der Begriff eine Rolle spielt.
- III. Interpretiert das Gedicht.
- IV. Wie könnte heute ein Gedicht mit dem Titel „Sehnsucht“ aussehen?
- V. Welche Motive des Gedichts Sehnsucht spielen auch in dem gelesenen Text „Tschick“ von Wolfgang Herrndorf eine Rolle? Welche weiteren Motive werden in „Tschick“ verhandelt? Arbeitet einzelne Textstellen heraus. (Angabe der Seitenzahl)

²¹¹ Herrndorf, Wolfgang: Tschick. Berlin 2012, S. 120.

²¹² vgl.: FINGERHUT, Karlheinz: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./10. Schuljahr). In: Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. v. KAMMLER, Clemens. Seelze 2006, S. 134-156.

²¹³ vgl. ebd., S. 137.

Fragen, wie sie FINGERHUT formuliert, sind in mehrfacher Hinsicht sinnvoll, da sie Kompetenzen wie Recherchieren, das Verschriftlichen von Ideen (Clustering) und Individualisierung ermöglichen.

Der Sehnsuchtsbegriff wird vermutlich jeweils ein anderer sein, wie anhand der Antworten auf Frage zwei erwartet werden kann. So muss Sehnsucht nicht immer nur mit Liebe und Natur zu tun haben. Besonders von SchülerInnenseite kann man auch Antworten erwarten, die in Richtung Sehnsucht nach bestimmten materiellen Gütern, Sehnsucht nach Erfolg etc. gehen, was Raum für Diskussionen über die Unterschiede zwischen Sehnsucht und Wünschen ermöglicht.

Auch aus einer gänzlich anderen Perspektive scheint das Herstellen von Bezügen zum aktuellen Text („Tschick“) sinnvoll. Die SchülerInnen lernen, dass Motive immer wiederkehren können, wie zum Beispiel das Bild des Mondes oder der Nacht und können im besten Fall weitere Parallelen zwischen den Texten ziehen. Sie lernen, dass Motive wie „Natur, Nacht, Liebe, Romantik, Mond [...]“ einzeln und zusammen als Chiffren für Sehnsucht gelesen werden²¹⁴ können. Darüber hinausgehend beinhaltet das Gedicht Eichendorffs auch das Motiv der Reise, wenn die Rede vom Wunsch mitzureisen ist, „in der prächtigen Sommernacht“. Wieder tun sich Parallelen zu „Tschick“ auf, dessen gesamter Inhalt sich als eine Reise darstellt, bei der sich die verschiedenen Motive wie Natur, Nacht, Liebe, Romantik und Mond stets überlagern.

IV. II. Erzählen, Zuhören & Sprechen - Bemerkungen zu Grundkompetenzen und ihrer Repräsentation im Schulsystem

Im Alltag ist das Erzählen für uns eine Selbstverständlichkeit geworden. Es geschieht ständig, ohne dass darüber reflektiert würde. Erzählen ist ein dehnbarer Begriff. Im schulischen Kontext stoßen wir mehrheitlich darauf, wenn wir mit schriftlichen Texten konfrontiert sind. Dies können sowohl literarische Erzählungen von AutorInnen als auch SchülerInnen-texte sein, in denen ebenso schriftlich erzählt wird. Dass man dem Begriff „Erzählen“ nicht Genüge tut, wenn man ihn nur mit Schrift assoziiert, ist ein größeres Problem, welches einer genaueren Betrachtung bedarf. „Erzählen und damit natürlich auch Zuhören stiftet Sinn; es ist die einfachste und am meisten lebenspraktische Art der Sinnstiftung überhaupt. Geschichten sind nicht nur das unterhaltsamste und ergiebigste Futter für den ‚inneren Hunger‘; sie sind auch Weltwahrnehmungs-, Deutungs- und Sinnangebote. Die Lerneffek-

²¹⁴ vgl. ebd., S. 138.

te, die sich lebenspraktisch (d.h. ohne unmittelbare pädagogische Einwirkung) aus Tätigkeiten des Lesens, Erzählens, Zuhörens und Darübersprechens ergeben, liegen auf mehreren Ebenen²¹⁵, so Ulf ABRAHAM. Ulf ABRAHAM zufolge betrifft das Erzählen vor allem zwei Kompetenzbereiche: Jenen des Sprechens und jenen des Zuhörens. Hinsichtlich des Sprechens betont ABRAHAM etwa die Fähigkeit, „erlebte und erfundene Geschichten nachvollziehbar, spannend und hörerbefugten erzählen [zu] können.“²¹⁶ Die Kompetenz Zuhören erfordert es hingegen, „Geschichten teilnehmend und aktiv zuhören [zu] können.“²¹⁷ Oftmals wird im Deutschunterricht die Tatsache außer Acht gelassen, dass dem Erzählen traditionell ein mündliches Moment anhaftet, aus dem heraus sich unsere gesamte Schriftkultur entwickelt hat, denn: „Erzählen ist gewissermaßen die Urform der Kommunikation. Was man erlebt hat, wird erzählt – mehr oder weniger ausschweifend oder wortkarg.“²¹⁸ Daher mutet die teilweise Ignoranz einiger DeutschlehrerInnen gegenüber dem mündlichen Erzählen umso erstaunlicher an.

Andrea MOSER-PACHER und Reiner STEINWEG fassen die Rolle des Erzählens im Deutschunterricht wie folgt: „Im Deutsch- und Sprachunterricht [...] reicht das Erzählen vom Erlebnisbericht der Grundschule – dem ersten „Aufsatz“ – bis hin zu den literarischen Erzählungen in der Oberstufe, die textanalytisch erschlossen und auch interpretiert werden können – oder müssen.“²¹⁹

Mündliches Erzählen nimmt einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein, auch wenn der Lehrplan Deutsch dieser Kompetenz zumindest in der Unterstufe seinen Platz einräumt. Im österreichischen Lehrplan Deutsch für die Unterstufe der AHS ist die Relevanz des Sprechens an prominenter Stelle, nämlich unter den didaktischen Grundsätzen, subsumiert. Dort heißt es unter anderem: „In geeigneten Gesprächs- (Partner-, Kleingruppen-, Klassengespräch ...) und Redeformen (spontanes, vorbereitetes und textgebundenes Sprechen) sollen die Schüler die Wirkungsweisen verschiedener verbaler und nonverbaler Ausdrucksmittel erleben.“²²⁰ Spezifischer, d.h. auf das Erzählen bezogen, erfahren wir Folgen-

²¹⁵ ABRAHAM, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen 1998, S. 135f.

²¹⁶ ABRAHAM, Ulf: Was kann man in der Mündlichkeit können? Kompetenzen und Bildungsstandards. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 14.

²¹⁷ ebd.

²¹⁸ MOSER-PACHER, Andrea / WOGROLLY, Albert: Erzählen. Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 104.

²¹⁹ MOSER-PACHER, Andrea / STEINWEG, Reiner: Die „dritte“ Sache in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 12.

²²⁰ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>, S.2. Letzter Zugriff: 9. März 2014.

des: Die SchülerInnen sollen „kreative sprachliche Gestaltungsmittel kennen lernen: Schriftlich und mündlich erzählen; erzählerische Mittel einsetzen, um Texte bewusst zu gestalten. Durch kreativen Umgang mit Lauten, Wörtern, Sätzen oder Texten, Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung erleben und erproben.“²²¹ In der Oberstufe ist das Sprechen insofern relevant, als dass sowohl für die 5. und 6. als auch für die 7. und 8. Klasse gefordert wird, vorbereitetes und unvorbereitetes Sprechen zu üben.²²²

Auch in der Oberstufe könnte das mündliche Erzählen im Zusammenhang mit der Kompetenz Sprechen mitbedacht werden. Der Lehrplan lässt hier recht viel Spielraum, da eine Definition von „Sprechen“ nicht gegeben wird. In den Lehrbüchern ist das mündliche Erzählen jedoch nicht ausreichend behandelt. Ganz generell sollte, so Elisabeth SCHABUS-KANT, dem Sprechen vor Gruppen ein höherer Stellenwert zugesprochen werden. Hinsichtlich dessen, so SCHABUS-KANT, „fehlt es häufig an grundlegender und nachhaltiger Unterrichtsarbeit, so dass sogar MaturantInnen sehr oft deutliche Defizite aufweisen. Sie sprechen tonlos, gehaucht, modulieren nicht, setzen keine Akzente im Sprechtempo oder scheuen effektvolle Pausen.“²²³ Da diesem Befund sicherlich zuzustimmen ist, soll auch das Thema Prosodie in Bezug auf Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ kurz angesprochen werden.

Reiner STEINWEG und Andrea MOSER-PACHER brechen ebenso eine Lanze für das Erzählen, wenn auch in einer etwas anderen Weise. So fordern sie, dass etwa dem Erzählen und Nacherzählen literarischer Texte ein höherer Stellenwert zukommen sollte, da man dadurch tiefere Schichten erreiche und sprachliche Bilder entstehen lassen könne, welche wiederum Anstoß für Neues sein können.²²⁴ Ob das Nacherzählen literarischer Texte unbedingt dazu geeignet ist, Tiefenschichten freizulegen und „schöpferische Wandlungen“ herbeizuführen, kann hinterfragt werden, da hier die eigene sprachliche Leistung von der sprachlichen und inhaltlichen Ausgestaltung des literarischen Referenztextes tendenziell überdeckt wird. Daher wird im Folgenden das literarische Nacherzählen nur am Rande

²²¹ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>, S. 7. Letzter Zugriff: 9. März 2014.

²²² vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, S. 6. Letzter Zugriff: 9. März 2014.

²²³ SCHABUS-KANT, Elisabeth: „... aber Erzählen ist ganz schön schwer.“ Mündliches Erzählen in der Sekundarstufe II. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 103.

²²⁴ MOSER-PACHER, Andrea / STEINWEG, Reiner: Die „dritte“ Sache in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 15.

thematisiert, und der Versuch unternommen, freies und ungesteuertes Erzählen in ein Unterrichtskonzept einzubauen.

IV.II.I. Erzählen. Ein Kinderspiel?

Des Öfteren wird dem mündlichen Erzählen etwas Spielerisches attestiert, das demnach auch leicht erlernbar sei. MOSER-PACHER sieht im Erzählen wichtige Vorteile für die Unterrichtsarbeit:

Erzählen schafft Nähe. Es fordert das Ich als Sprechenden und das Du als Zuhörenden auf, präsent und aufmerksam zu sein. Erzählen weitet den Raum. [...] Erzählen schafft Muße und Entschleunigung. Bilden heute punktgenaues Wiedergeben von Inhalten und straff gehaltenes Präsentieren von Inhalten (Stichworte: PISA und PowerPoint) gefragte Lernbereiche des Deutschunterrichts, so erweist sich die Didaktik des Erzählens als Kontrapunkt dazu: Erzählen ist gemächlicher, sinnlicher, lässt Atem holen [...]. Beim Erzählen kann man sich zurücklehnen: Konzentration, Spannung und Entspannung sind eins.²²⁵

Kann dem Argument, nach dem Erzählen Nähe schaffe und den Raum weite, kaum widersprochen werden, verhält es sich in Bezug auf Muße und Entschleunigung eher gegenteilig. Laut MOSER-PACHER können mit dem Erzählen auch diejenigen Lernenden punkten, die komplexere Textsorten noch nicht so gut beherrschen. Dem muss entschieden widersprochen werden. Erzählen hat mit Entspannung recht wenig zu tun. Dies wird dann deutlich, wenn wir an das oftmals stark zurückhaltende Verhalten von Schülerinnen und Schülern denken, die spontan etwas produzieren müssen. Die Lust oder Unlust auf mündliches Erzählen ist anders zu bewerten als die Lust oder Unlust, einen literarischen Text zu lesen. Beim Erzählen wird die Persönlichkeit einer/s Einzelnen stärker im Zentrum stehen. Dass man an seiner Fähigkeit im Erzählen feilen kann, ist evident. Wie in jeder anderen Tätigkeit wird man sich mit ausreichend Übung verbessern können. Dass Erzählen jedoch von vornherein einfach und eine Tätigkeit sei, bei der man sich zurücklehnen könne, ist jedoch nicht korrekt.

Auch PORTMANN-TSELIKAS fasst das Erzählen als eine besondere Kompetenz auf, die wie jedes kulturelle Können erlernt werden muss.²²⁶ Hinsichtlich der Erzählkompetenz von Kindern hält PORTMANN-TSELIKAS fest, dass diese im Prinzip schon früh vorhanden sein

²²⁵ MOSER-PACHER, Andrea / STEINWEG, Reiner: Die „dritte“ Sache in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen.* Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 17.

²²⁶ PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen.* Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 53.

kann, je nachdem, wie die außerschulische Prägung rund um das Erzählen erfolgte. Die Vorprägung kann durch Kinderbücher oder etwa vorgelesene Märchen erfolgt sein.²²⁷ Dass Kinder, denen viel vorgelesen wurde, Vorteile in ihrer Erzählkompetenz haben könnten, ist evident. Dass es aber generell als eine einfache Tätigkeit abzutun ist, weniger.

So lautet auch das Resümee bzw. der Titel eines Aufsatzes von SCHABUS-KANT, in dem ein Unterrichtskonzept zum Erzählen vorgestellt wird, „aber Erzählen ist ganz schön schwer“²²⁸, was auch die Meinung von Lernenden wiedergibt, die an diesem Erzählprojekt beteiligt waren.

Betrachten wir den geringen Stellenwert von mündlichem Erzählen an Österreichs Schulen, ist es nur allzu verständlich, dass SchülerInnen tendenziell Schwierigkeiten in punkto Mündlichkeit aufweisen. Kommt es bei Kindern oft noch ganz natürlich zum Erzählen, was der Unterstufenunterricht in der 1. und 2. Klasse immer wieder zeigt, wird in der Oberstufe seitens der Lehrenden recht schnell zum oben erwähnten Schwerpunkt auf dem schriftlichen Erzählen geschwenkt; und das, obwohl der Lehrplan Deutsch in all seiner Offenheit genügend Raum für Mündlichkeit und damit auch für das Erzählen im Deutschunterricht zuließe.

IV.II.II. Erzählen und dessen Einsatz im Unterricht – Die Rolle der Lehrenden

Die Einsatzmöglichkeiten des mündlichen Erzählens im Unterricht sind vielfältig und sollten nicht dogmatisch vorgegeben werden. So können wir es mit Hörbüchern zu tun haben, die eine literarische Vorlage auditiv aufarbeiten, mit mündlichen Erzählungen von SchülerInnen, mit literarischen Nacherzählungen, oder mit Aufgaben, wie etwa Geschichten mündlich weiter zu erzählen, die ansonsten tendenziell immer nur schriftlich weiterverarbeitet werden. Je nachdem, welcher Aufgabenstellung das Interesse gilt, stehen die ErzählerInnen mal stärker, mal weniger stark im Mittelpunkt. Da beim Erzählen die Lernenden grundsätzlich aber verstärkt im Zentrum steht, sollte für eine dementsprechend angstfreie Atmosphäre im Klassenzimmer gesorgt werden. Lernenden sollten behutsam zum Erzählen hingeführt und darauf vorbereitet werden, sodass es sie nicht unvermittelt, im Sinne von „Und jetzt erzähle!“ trifft. Andernfalls sind die dementsprechenden Unterrichtseinheiten von vornherein zum Scheitern verurteilt.

²²⁷ ebd., S. 56.

²²⁸ vgl. SCHABUS-KANT, Elisabeth: „... aber Erzählen ist ganz schön schwer.“ Mündliches Erzählen in der Sekundarstufe II. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011.

Erzählen muss, wie behauptet, nicht immer „nur“ einen literarischen Referenzpunkt haben, sondern kann etwas zutiefst Persönliches sein, dem immer schon ein autobiographisches Moment eingeschrieben ist. Genau aus dem Grund, so Andrea MOSER-PACHER und Albert WOGROLLY, mache das Erzählen „die Person des Erzählers/der Erzählerin [...] angreifbar“²²⁹, und erfordere daher besondere Sensibilität. Auch Lehrende können mit ihrer persönlichen Einstellung zum Erzählen, wie schon bei der Kompetenz Lesen gezeigt, dazu beitragen, dass das mündliche Erzählen im Laufe der Zeit von den SchülerInnen als Selbstverständlichkeit im Unterrichtsalltag erachtet wird. So könnten sie beispielsweise ihren Stoff auch erzählend vermitteln und die Stunden eventuell mit persönlichen Erzählungen aus ihrem Alltagsleben beginnen. Für Kristin WARDETZKY gehört das Erzählen

in den festen Ablauf des Schulalltags: [...] LehrerInnen, die – in welchem Fach auch immer – ihren Stoff erzählend vermitteln, wissen um die Lust, die sie dabei selbst verspüren, sie wissen um die Magie, die die SchülerInnen verzaubert, und sie wissen, dass sich das Vermittelte oft entschieden länger im Gedächtnis der SchülerInnen verankert als dessen abstrakte Vermittlung.²³⁰

Die Vorteile dessen sind aus den meinerseits bisher gemachten Praxiserfahrungen nur zu bestätigen. Allerdings muss auch festgestellt werden, dass nicht alle Lehrenden, wie nicht alle SchülerInnen, von Haus aus große ErzählerInnen sind und dass sich die PädagogInnen oftmals sehr weit aus dem Fenster lehnen, wenn sie Persönliches preisgeben. Anders ist dies bei literarischen Vorlagen, derer sich die Lehrkräfte natürlich auch bedienen können. Hier ist der Faktor des Persönlichen zumindest geringer. Nichts spricht jedenfalls dagegen, die Stimme der Lehrperson auch durch Vorlesen hörbar zu machen, womit sich die Bereiche Sprechen, Hören und Lesen einmal mehr verbinden:

Mit dem Vorlesen von literarischen Texten auch in der Oberstufe übernimmt die Schule nicht die Aufgabe, nachträglich eine familiäre Vorlesesituation zu simulieren. Eine solche schulische Vorlesekultur fördert vielmehr einen Rezeptionshabitus, der darin besteht, dass Literatur nicht nur eine Kunst zum Lesen, sondern auch eine Kunst zum Hören ist, zum individuellen Hören und zum Hören innerhalb eines größeren Auditoriums.²³¹

Laut MOSER-PACHER und Reiner STEINWEG kennen SchülerInnen heutzutage jedoch sehr wenige Geschichten und Erzählungen, da Lehrende diese tendenziell nicht mehr im Unterricht vermitteln würden. Jedoch könnten Geschichten, durch die Lehrperson vorgelesen, zu

²²⁹ vgl. MOSER-PACHER, Andrea / WOGROLLY, Albert: http://www.eduhi.at/dl/1754_Moser-Pacher_Wogrolly_Kurzfassung.pdf, S. 2-3, letzter Zugriff: 09.03.2014.

²³⁰ WARDETZKY, Kristin: Eine weltweit aufblühende Kunst. Die Kraft des professionellen Erzählens in der Schule. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 43.

²³¹ STUCK, Barbara: Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden. Iserlohn 2008, S. 96.

neuem Leben erweckt werden²³² das Interesse für das Erzählen fördern. Mündliches Erzählen, das erfordere Aufmerksamkeit für die Sprache hinsichtlich ihrer Akustik, Prosodie, Pausen, Stille und Intonation: „Erst, wenn sich die Schülerinnen und Schüler ihren persönliche Hörraum erobert haben, ist es sinnvoll, mit Übungen zu beginnen, die das Hören als Erkenntnisquelle nutzen“²³³, so Andrea MOSER-PACHER und Albert WOGROLLY.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass das Erzählen im Unterricht irgendwann so selbstverständlich geworden sein sollte, dass es für die SchülerInnen keine Überraschung mehr darstellt, sich dem eigenständigen, mündlichen Erzählen zu widmen.

IV.III. Zuhören & Sprechen in der Oberstufe – ein Unterrichtskonzept

Erzählen ist, wie behauptet, besonders im Unterricht der Oberstufe tendenziell unterrepräsentiert. Wenn es doch zum Thema wird, hat es in seiner Realisation oftmals keine Kontinuität, das heißt, es wird mehrheitlich als isolierte Tätigkeit betrachtet. Praktische Übungen zum Erzählen, wie sie etwa Barbara CARLI beschreibt²³⁴, sind von anderen Lehrinhalten isolierte Formen, die sich als Abwechslung im Deutschunterricht anbieten, die aber für sich stehend noch kein Moment der Kontinuität bilden.

Im 2011 erschienenen ide-Band, der sich dem Erzählen widmet, beschreibt Elisabeth SCHABUS-KANT unter dem Titel „... aber Erzählen ist ganz schön schwer“ ein Unterrichtskonzept, das es ermöglicht, dem Erzählen in der Oberstufe über einen längeren Zeitraum seinen Platz im Regelunterricht einzuräumen. Das Konzept kennzeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es zeigt, wie auf das Erzählen in gewisser Weise vorbereitet werden kann. Dass dies auch notwendig ist, wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt, denn das Erzählen ist keineswegs als eine Tätigkeit zu verstehen, die den SchülerInnen von Haus aus leicht fallen würde. Ziel des von SCHABUS-KANT beschriebenen Unterrichtskonzepts ist es, „von eher vertrauten Formen des vortragenden Sprechens zu der unterschätz-

²³² vgl. MOSER-PACHER, Andrea / STEINWEG, Reiner: Die „dritte“ Sache in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 16.

²³³ MOSER-PACHER, Andrea / WOGROLLY, Albert: http://www.eduhi.at/dl/1754_Moser-Pacher_Wogrolly_Kurzfassung.pdf, S. 3. Letzter Zugriff: 01.03.2014.

²³⁴ CARLI, Barbara: Geschichten entlocken: Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011.

ten Herausforderung des Erzählens zu gehen.“²³⁵ Diese Aussage beinhaltet Argumente, die für das Erzählen im Deutschunterricht sprechen. Zum ersten wird Erzählen nach SCHABUS-KANT oftmals unterschätzt. Dies wurde auch durch das oben genannte Zitat MOSER-PACHERS evident, nach der das Erzählen eine Kompetenz anspreche, die zu den einfacher zu erlernenden Fertigkeiten im Deutschunterricht gehöre. Zum zweiten zeigt SCHABUS-KANT, dass sich PädagogInnen der Herausforderung des mündlichen Erzählens stellen und den Lernenden verschiedene Zugänge zum Erzählen eröffnen sollten. Dies kann und muss stets im Bewusstsein darüber geschehen, dass nicht aus allen SchülerInnen große ErzählerInnen werden können.

Im Folgenden soll das von Elisabeth SCHABUS-KANT vorgestellte, dreiphasige Unterrichtskonzept kurz beschrieben und dargestellt werden.

Phase 1:

In einer ersten Phase des Projekts geht es um eine Informationsauswahl, die in einer Power-Point-Präsentation zusammengefasst werden sollte. Die SchülerInnen sollen zunächst ein Thema auswählen, „das in einem (lockeren) Zusammenhang mit dem Deutschunterricht“²³⁶ steht. Dies bedeutet, dass die Lernenden an dieser Stelle eine noch eher zurückhaltende Position hinsichtlich des Sprechens einnehmen. Phase 1 betrifft daher vor allem die Kompetenzbereiche „Lesen, Schreiben, Exzerpieren, Gewichten und Auswählen von Informationen.“²³⁷ Zusätzlich dazu steht eine Power-Point-Präsentation im Zentrum, die aber mit dem spontanen Sprechen noch wenig zu tun hat. Naturgemäß müssen die Übungen, die innerhalb der ersten Phase angesprochen und ausgeführt werden, als Vorarbeit zu den nächsten Schritten gesehen werden.

Phase 2:

Die zweite Phase betrifft den Kompetenzbereich des Argumentierens und meint sowohl unvorbereitetes als auch vorbereitetes Argumentieren. Das können sein: Einzelstatements Diskussionen, Podiumsbeiträge, Ad-hoc-Einwürfe etc.²³⁸ Das heißt in logischer Konsequenz, dass die Einzelpersonen, die an dieser Stelle verstärkt in den Mittelpunkt rücken, sich persönlich mit dem Thema auseinandersetzen müssen „und sich auch der kritischen

²³⁵ SCHABUS-KANT, Elisabeth: „... aber Erzählen ist ganz schön schwer.“ Mündliches Erzählen in der Sekundarstufe II. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen.* Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 103.

²³⁶ ebd., S. 104.

²³⁷ ebd.

²³⁸ vgl. ebd.

Anhörung durch die Gruppe auszusetzen²³⁹ haben. Die Bezugnahme auf anwesende Personen ist demnach schon wesentlich höher als in Phase 1, die gewissermaßen als Vorbereitung der Phase 2 dient. Interessant ist, dass Studierende, die das Projekt beobachteten, bemerken konnten, dass sich bei den für die Lernenden interessanten Thematiken auch die prosodischen Elemente der Beiträge deutlich besserten.

Insbesondere dies zeigt m.E. ganz generell, dass LehrerInnen, die sich mit dem Thema Erzählen im Deutschunterricht über einen längeren Zeitraum hinweg befassen, sehr viele Möglichkeiten haben, das Interesse auf der SchülerInnenseite zu wecken. Dies kann entweder so erfolgen, dass die Lernenden selbst Vorschläge in den Unterricht einbringen, von denen aus weitere Überlegungen angestellt werden können, die Möglichkeiten eröffnen, zum freien, ungesteuerten Erzählen hinzulenken. Dies kann aber auch so geschehen, dass Lehrende selbst Vorschläge in der Auswahl von z.B. literarischen Texten machen, von denen sie glauben, dass sie einen hohen LernerInnenbezug aufweisen und so ebenso das Interesse derselben wecken könnten.

Phase 3:

Die letzte und schwierigste Phase betrifft das freiere Sprechen, etwa das Erzählen von Episoden, Erlebnissen, Erfahrungen, Anekdoten und Witzen. Dazu SCHABUS-KANT:

Das Erzählen soll ganz besonders dem freien, allenfalls nur kurz vorbereiteten, Sprechen gewidmet werden und kann als der Bereich gesehen werden, der am wenigsten leicht strukturierbar ist, zu dem es die wenigsten Vorerfahrungen und gesicherten methodisch-didaktischen Hilfsmittel gibt und der die Person am stärksten in den Vordergrund und somit in den Mittelpunkt stellt.²⁴⁰

Hier geht es wie oben beschrieben also um das freie Sprechen, das nicht planbar ist und das die Einzelperson naturgemäß angreifbar macht. Es geht aber auch um das Wahrnehmen der eigenen Stimme, der Intonation, der Prosodie. Zwar werden den SchülerInnen einige Arbeitsanweisungen gegeben, im Sinne von Spielregeln, „in denen die Reihenfolge der Personen oder die Art und Weise des Erzählvorganges festgelegt waren, jedoch war nun jedeR auf sich selbst gestellt... [...] Gefragt waren Spontaneität, Themenkonformität, Unterhaltsamkeit, Progression oder Konzentration auf Details.“²⁴¹ Zum Beispiel musste eine begonnene Geschichte weitererzählt werden. Beim Erzählen von einigen persönlichen Geschichten hat sich gezeigt, dass man Erzählen eben nicht immer planen kann. Selbst wenn man einen zuhause vorbereiteten Text erzählt, bleibt ein Moment der Unplanbarkeit, der aus der Interaktion zwischen ErzählerInnen und ZuhörerInnen resultiert.

²³⁹ ebd.

²⁴⁰ ebd., S. 105.

²⁴¹ ebd.

Andere in dieser wichtigen Phase durchgeführte Übungen zum spontanen Sprechen waren beispielsweise die Folgenden:

Kleingruppe entwickelt aus einem vorgegebenen Anfangssatz eine Geschichte im Reihumerzählen vor der Klasse. – Eine Geschichte wird „erfragt“; ErzählerIn wird durch geschickte, spannende Fragen eine Geschichte entlockt; Entscheidungsfragen sind verboten; je überraschender die Fragen, desto interessanter wird die Geschichte. – Reihumerzählen im Klassenverband; Vorgabe des ersten Satzes; Lehrerin bestimmt Reihenfolge und steuert die Entwicklung der Geschichte durch die Aufträge „Advance“=fahre fort! oder „Extend“=bau diese Stelle aus! – Einzelauftrag: Ein Alltagsgegenstand (z.B. Fahrschein, Münzen, Schal, Regenschirm,...) ist Ausgangspunkt für das Erzählen einer spannenden, unterhaltsamen oder dramatischen Geschichte.²⁴²

Wenn man die oftmals vorhandene Scheu der SchülerInnen vor dem freien Sprechen in Betracht zieht, vor der, wie wir aus Erfahrung nur allzu gut wissen, auch Erwachsene nicht befreit sind, empfiehlt sich eine Vorgehensweise, wie sie oben beschrieben ist, in besonderer Weise. Kurz: Man tut gut daran, auch das Erzählen wie jeden anderen neu zu erlernenden Lernstoff einzuführen, um die allgemein verbreitete Scheu vielleicht eine Spur reduzieren zu können, denn:

Alles, was vorerst eingebettet in technische oder thematische Übungsanordnungen trainiert werden kann, wie das Erklären, Begründen, Darstellen, Informieren, Illustrieren, Überzeugen, und alles, was einem selbst erstellten Plan wie bei der PowerPoint-Präsentation oder der gruppenlogischen Dynamik einer Diskussionsrunde mit Anfang, Dafür, Dagegen, Zusammenfassung folgen muss, liefert kleine Übungselemente im Sprechen vor bzw. mit anderen.²⁴³

Natürlich ist völlig freies Sprechen, etwa wenn eine Geschichte fortgesetzt werden soll, nicht mit dem argumentierenden Sprechen zu vergleichen, das oft vorbereitet werden kann, bei dem aber auch andere Kompetenzen zentral sind. Jedoch kann behauptet werden, dass beide Arten von Sprechen eine gewisse Strukturierung erfordern. Zudem bieten sich beide Formen des Sprechens immer wieder an, etwa Aspekte der Prosodie zu thematisieren und diese in weiterer Folge auch zu trainieren.

Im Rahmen von allen drei Phasen des oben besprochenen Konzepts ist es wichtig, stets Pausen für Reflexionsphasen anzuberaumen. So sind, nach SCHABUS-KANT, „Feedback, Reflexion und Evaluation sehr wichtig, um die gemeinsamen und individuellen Ergebnisse sichtbar zu machen.“²⁴⁴ In jedem Fall aber zeigt das beschriebene Unterrichtskonzept, dass man Sprechen über einen längeren Zeitraum bzw. eigentlich jederzeit in den Unterricht einbauen kann und es sich darüber hinaus sehr gut mit allen anderen Kompetenzen verbinden lässt.

²⁴² ebd., S. 106.

²⁴³ ebd., S. 108.

²⁴⁴ ebd., S. 109.

IV.IV. Tschick erzählt

Es ist anzumerken, dass auch in dem von mir beschriebenen Unterrichtskonzept das Erzählen sehr breit gefasst ist und sich durchwegs mit den anderen im Deutschunterricht erforderlichen Kompetenzen Schreiben, Lesen, Hören bewusst überschneiden soll. Es geht mir keineswegs darum, die Lernenden Texte „nur“ nacherzählen zu lassen, auch wenn dies ebenso mitbedacht werden soll.

Erzählen, das meint auch, eigens produzierte Erzähltexte der SchülerInnen zum Thema zu machen. Erzählen, das kann auch, wie wir gesehen haben, damit zu tun haben, Geschichten weitererzählen zu lassen, um so die kreativen Kompetenzen der Lernenden herauszufordern. Es geht daher nicht um eine strikte Definition des Terminus *Erzählen*. Vielmehr geht es darum, gestaltendes, mündliches Erzählen zu üben. Dies kann anhand von literarischen Erzählungen ebenso geleistet werden wie durch das freie und spontane Sprechen. Gestaltendes Sprechen und somit Erzählen ist, so Kerstin HILLEGEIST, „sinnkonstituierend und setzt grundlegend an den kognitiven und emotionalen Verstehensleistungen von Sprechenden und Hörverstehenden an.“²⁴⁵ Das heißt auch, dass wir es nicht nur mit dem Sprechen, sondern naturgemäß auch mit dem Hören zu tun haben werden.

Wie bereits angedeutet, stellt das Erzählen eine im Alltag stets vorhandene Konstante im Sprechen miteinander dar, ohne dass uns dies überhaupt so bewusst ist. Ebenso wichtig ist in logischer Konsequenz das alltägliche Hören. Wir sind demgemäß nicht nur „gezwungen“, den ErzählerInnen zuzuhören, sondern wir sehen uns aufgrund des rasant fortschreitenden Medienwandels mit einem immer stärker werdenden Fokus auf dem Hören konfrontiert. „Literarisches Lernen“, so auch Ulf ABRAHAM, „findet heute nicht mehr nur in isolierter Auseinandersetzung mit Büchern statt, sondern im Medienverbund [...]“²⁴⁶. Wichtig ist ABRAHAM allerdings zu betonen, dass der Umgang mit Texten durch das Aufkommen immer neuer Medien jedoch noch lange nicht überflüssig sei.

Abgesehen von der medialen Informationsflut, die sich größtenteils über akustische Reize abspielt, wächst der Markt an literarischen Hörbüchern seit einigen Jahren mit rasanter Geschwindigkeit. Von einem Ausgangstext sind oftmals schon verschiedene Hörbücher zu

²⁴⁵ HILLEGEIST, Kerstin: Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2010, S. 22.

²⁴⁶ ABRAHAM, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen 1998, S. 153.

erwerben, sodass ein direkter Vergleich verschiedener Vertonungen lohnend wäre. Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ wurde von Hanno KOFLER in sehr gelungener Weise²⁴⁷ vertont.

In Anlehnung an das von Elisabeth SCHABUS-KANT beschriebene Unterrichtskonzept zum Erzählen soll „Tschick“ Ausgangspunkt dafür sein, vom literarischen, geplanten Erzählen zum freien, ungesteuerten Erzählen zu gelangen. Das nachfolgend beschriebene Unterrichtsbeispiel gliedert sich in sechs Phasen, wovon die erste Phase auch mit dem Lesen zu tun hat und in der sich die SchülerInnen der Lektüre des Textes widmen, um daran anschließend darüber sprechen zu können. Das orale Moment wird jedoch in den darauf folgenden Phasen zunehmend wichtig.

Phase 1

In Einzellektüren sind die SchülerInnen dazu angehalten, den Text „Tschick“ innerhalb von drei Wochen zu lesen. Ihre Lektüreergebnisse werden dazu in Form eines Leseprotokolls festgehalten, welches im ersten Teil dieser Arbeit bereits ausführlich beschrieben wurde.

Die zu erstellenden Protokolle werden nach drei Wochen eingesammelt und zählen zur schriftlichen Mitarbeitsleistung der Lernenden, was Letzteren gegenüber deutlich gemacht werden sollte. Die SchülerInnen werden dazu aufgefordert, sich bewusst „nur“ stichwortartig auszudrücken. In der darauf folgenden Stunde werden die schriftlichen Aufzeichnungen zurückgegeben, damit die Lernenden in einem ersten Schritt zumindest einen kleinen Anhaltspunkt haben. In diesem Teil der Phase steuert die Lehrperson den Gesprächsverlauf insofern, als dass sie sich an den durch das Leseprotokoll vorgegebenen Verlauf hält, d.h., dass wir es mit teilweise gesteuertem Sprechen zu tun haben werden. Warum dieses Sprechen als „teilweise gesteuertes“ zu bezeichnen ist, resultiert aus der Tatsache, dass die Lernenden ihre Stichworte des Leseprotokolls zwar verwenden dürfen, aber seitens der Lehrkraft dazu aufgefordert werden, sich in ganzen Sätzen auszudrücken. Dies zu üben, macht grundsätzlich Sinn, wenn SchülerInnen mit dem freien Sprechen größere Schwierigkeiten haben. Man denke nur an das Halten eines Referats, wenn fertig ausformulierte Sätze abgelesen werden, weil kein Vertrauen in die eigene mündliche Kompetenz vorhanden ist.

²⁴⁷ „Eine schlecht gesprochene, schlecht synchronisierte, schlecht gespielte oder schlecht inszenierte Szene ist schon bei der ersten Wiederholung unerträglich! Nur das Beste ist gut genug.“ vgl.: DRUMBL, Hans: Kann man Prosodie lernen, soll man Prosodie lernen? Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache in Südtirol. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 60.

Wie bereits mehrfach angemerkt, berührt das Erzählen nicht nur die Kompetenz des Sprechens, sondern auch jene des Hörens: „Den unterschiedlichen Formen der Mündlichkeit, etwa dem Erzählen, Präsentieren oder dem Führen eines Gesprächs ist eines gemein: Überall ist ein Gegenüber gefragt, jemand, der zuhört und reagiert. Zweifelsohne, Sprechen und Hören gehören zusammen.“²⁴⁸ Demgemäß könnte man Überlegungen dahingehend anstellen, ob nicht ein paar SchülerInnen ein Protokoll über den Stundenverlauf schreiben, indem sie das Gesprochene schriftlich festhalten und somit ihr Hörverstehen üben. Dies könnten z.B. jene SchülerInnen sein, die den Text noch nicht gelesen haben.

Phase 2

Da prosodische Elemente in jeder Form des erzählenden Sprechens als zentral angesehen werden können, soll das Augenmerk auf die lautliche Ausgestaltung des Gesprochenen gerichtet werden. Doch auch hier sollte man ebenso wenig davon ausgehen, dass prosodische Kompetenzen locker und einfach zu erlernen sind. Wir alle wissen, wie befremdend nur schon das Hören der eigenen Stimme von Tonband sein kann. Wenn diese dann auch noch entsprechend geschult und in weiterer Folge verändert werden soll, kann dies unter Umständen an Künstlichkeit kaum mehr zu überbieten sein. Hans DRUMBL bringt es auf den Punkt: „Die Zumutung, den vertrauten Rhythmus, die vertrauten Intonationsmuster zugunsten neuer Modelle aufzugeben, kann im Einzelfall auch als tiefer Eingriff in die Persönlichkeit des/der Lernenden empfunden werden.“²⁴⁹ Daher sollte man die SchülerInnen besonders behutsam an das Thema heranzuführen. Dies kann durch einen externen Workshop erfolgen, wie dies etwa im Unterrichtskonzept von SCHABUS-KANT beschrieben ist. Man könnte sich als Lehrperson hier insofern zurücknehmen, als dass die SchülerInnen diesen Workshop mit professionellen SprecherInnen alleine durchführen, d.h. ohne die Lehrenden. Letztere wiederum sähen sodann im besten Falle Fortschritte, wenn es darum geht, sich auf eine szenische Lesung einer Stelle des Buchs „Tschick“ einzulassen. Dies ist der Punkt, auf den es in dieser Phase ankommt: eine Geschichte aus dem Buch vorzutragen. Hier ist klarerweise einmal mehr der Kompetenzbereich Lesen angesprochen, der in dieser Phase mit dem Sprechen zusammengedacht werden muss:

²⁴⁸ SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede: Sprechen - Sprache - Mündlichkeit. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. dens. Innsbruck u.a. 2009, S. 5.

²⁴⁹ DRUMBL, Hans: Kann man Prosodie lernen, soll man Prosodie lernen? Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache in Südtirol. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 53.

Lesen enthält laut Bose (2003, S. 56) die interdependenten Dimensionen: Sprechgestalt (Vorlesen, Prosodieregeln mit der Zielnorm der Erkennbarkeit der Sinnintention von Schreiber und Sprecher), sowie Sprachgestalt (Schreiben, Textregeln bei eigener Textproduktion des Schülers mit der Zielnorm der Leseverständlichkeit und Sprechbarkeit).²⁵⁰

Lautem Lesen ist also auch ein bedeutungserschließendes Moment inhärent und es „kann wiederum zur Überprüfung der Lesefertigkeit genutzt werden, bei dem die innere Sprache veräußert hörbar wird.“²⁵¹ Dazu ist es entscheidend, den Lernenden auch gewisse Kompetenzen bzw. Wirkungsweisen von Sprache²⁵² zu vermitteln, damit diesen einsichtig wird, worauf beim lauten Lesen zu achten ist. Wichtig erscheint es mir, zu einer Textstelle möglichst viele SprecherInnen zu hören, um unterschiedliche Techniken und Wirkweisen des Sprechens darzubieten. Natürlich muss nicht unbedingt die ganze Klasse eine Textstelle lesen. Das wäre mit der Zeit tendenziell ermüdend. Jedoch könnte man sich etwa auf drei Textstellen einigen. Erstere spielt auf den Deutschunterricht an, konkret auf die besonders häufig geübte Reizwortgeschichte. Die zweite Passage behandelt eine Schlüsselszene des Textes, in der über Maiks Geschenk für Tatjana erzählt wird. Die dritte Textstelle hat mit dem Älterwerden zu tun, was in m.E. sehr humorvoller Weise geschildert wird. Allen drei Textstellen gemeinsam ist, dass sie nahe an der Lebensrealität der SchülerInnen dran sein dürften.

Text 1:

Falls jemand nicht weiß, was das ist, Reizwortgeschichte geht so: Man bekommt vier Wörter, zum Beispiel „Zoo“, „Affe“, „Wärter“ und „Mütze“, und dann muss man eine Geschichte schreiben, in der ein Zoo, ein Affe, ein Wärter und eine Mütze vorkommen. Wahnsinnig originell. Der reine Schwachsinn. Die Wörter, die Schürmann sich ausgedacht hatte, waren „Urlaub“, „Wasser“, „Rettung“ und „Gott“. Was schon mal deutlich schwieriger war als mit dem Zoo und dem Affen, und die Hauptschwierigkeit war natürlich Gott. Bei uns gab es nur Ethik, und in der Klasse waren sechzehn Atheisten inklusive mir, und auch die, die Protestanten waren, die haben nicht wirklich an Gott geglaubt. Glaube ich. Jedenfalls nicht so, wie die Leute daran glauben, die wirklich an Gott glauben, die keiner Ameise was zu Leide tun können oder sich riesig freuen, wenn einer stirbt, weil er dann in den Himmel kommt. Oder die mit einem Flugzeug ins World Trade Center krachen. Die glauben wirklich an Gott. Und deshalb war dieser Aufsatz ziemlich schwierig. Die Meisten haben sich erstmal an dem Wort Urlaub fest gehalten. Da rudert die Klein-Familie an der Cote d’Azur rum, und dann geraten sie vollkommen überraschend in einen höllischen Sturm und rufen „o Gott“ und werden gerettet und so. Und so was hätte ich natürlich auch schreiben können. Aber als ich über diesem Aufsatz saß, fiel mir als Erstes ein, dass wir die letzten drei Jahr schon nicht mehr in den Urlaub gefahren waren, weil mein Vater die ganze Zeit seinen Bankrott vorbereitete. Was mich nie gestört hatte, so gern bin ich mit meinen Eltern auch wieder nicht in Urlaub gefahren.

Text 2:

²⁵⁰ HILLEGEIST, Kerstin: Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2010, S. 17.

²⁵¹ ebd.

²⁵² Ein dazu geeignetes Arbeitsblatt findet sich in einem Aufsatz Urs RUFs, in dem dieser auf Lautstärke, Tempo, Klangfarbe, Tonhöhe und Diktion eingeht. Vgl. RUF, Urs: Spannend erzählen. Eine Textwerkstatt im dialogischen Unterricht. In: Praxis Deutsch. Schreibaufgaben. Z152/Sonderheft 2004. Hg. v. BAURMANN, Jürgen / FEILKE, Helmuth. Seelze 2004, S. 61.

Aber jetzt muss ich erst mal von Tatjanas Geburtstag erzählen. In den Sommerferien hatte Tatjana Geburtstag, und da sollte eine Riesenparty stattfinden. Tatjana hatte das schon lange vorher angekündigt. Es hatte geheißen, dass sie ihren vierzehnten Geburtstag in Werder bei Potsdam feiert und dass alle dorthin eingeladen wären mit Übernachtung und so. [...] Ich war nicht der Einzige, der aufgeregt war wegen dieser Party. Julia und Natalie überlegten schon lange vorher immer, was sie Tatjana schenken sollten, das konnte man auf den Zetteln lesen, die im Unterricht durch die Bänke gereicht wurden. Ich war natürlich wie elektrisiert von dieser Geschenkidee und dachte selbst über nichts anderes mehr nach. Julia und Natalie, das war schon mal klar, würden ihr die neue Beyoncé-CD schenken. Das war allgemein bekannt, Tatjana fand Beyoncé toll. Was ich erst mal ein bisschen problematisch fand, weil ich Beyoncé scheiße fand, jedenfalls die Musik. Aber immerhin sah sie phantastisch aus, sie hatte sogar eine gewisse Ähnlichkeit mit Tatjana, und deshalb fand ich Beyoncé dann irgendwann auch nicht mehr ganz so scheiße. Im Gegenteil, ich fing an, Beyoncé zu mögen, und auch ihre Musik mochte ich auf einmal. Nein, das stimmt nicht. Ich fand die Musik super. Ich hatte mir die letzten zwei CDs gekauft und hörte sie in Endlosschleife, während ich an Tatjana dachte und daran, mit was für einem Geschenk ich auf dieser Party auflaufen wollte. Ich wollte ihr irgendetwas Besonderes schenken, aber mir fiel nichts ein [...]. In ging zu Karstadt, kaufte eine ziemlich teure Modezeitschrift mit dem Gesicht von Beyoncé drauf und fing an zu zeichnen. Mit einem Lineal machte ich Bleistiftstriche senkrecht und waagrecht über das Gesicht, in regelmäßigen Abständen, bis kleine Quadrate auf dem ganzen Bild waren. Dann nahm ich ein riesiges Blatt Papier und zeichnete fünfmal so große Quadrate drauf. Das ist eine Methode, die ich aus einem Buch kenne. Damit kann man aus einem kleinen Bild ein [...] großes Bild machen. Man überträgt einfach Quadrat für Quadrat. Wochenlang arbeitete ich jeden Tag an dieser Zeichnung, und ich wurde immer aufgedrehter, weil ich beim Zeichnen an nichts anderes mehr denken konnte als an Tatjana und ihren Geburtstag. Und wenn ich auch nicht viel kann, zeichnen kann ich. [...] Nach vier Wochen harter Arbeit sah Beyoncé fast wie ein Foto aus, eine riesengroße Bleistiftbeyoncé mit Tatjanas Augen, und ich wäre wahrscheinlich der glücklichste Mensch im Universum gewesen, wenn ich jetzt noch eine Einladung auf Tatjanas Party bekommen hätte. Aber ich bekam keine.

Text 3:

Alle halbe Stunde kurvte ein Reisebus mit Touristen über den Marktplatz. Irgendwo über dem Dorf gab es eine kleine Burg. Tschick saß mit dem Rücken zur Bushaltestelle, aber ich musste die ganze Zeit auf die Rentner gucken, die aus diesen Bussen quollen. Denn es waren ausschließlich Rentner. Sie trugen alle braune oder beige Kleidung und ein lächerliches Hütchen, und wenn sie an uns vorbeikamen, wo es eine kleine Steigung raufging, schnauften sie, als hätten sie einen Marathon hinter sich. Ich konnte mir immer nicht vorstellen, dass ich selbst einmal so ein beiger Rentner werden würde. Dabei waren alle Männer, die ich kannte, beige Rentner. Und auch die Rentnerinnen waren so. Alle waren beige. Es fiel mir ungeheuer schwer, mir auszumalen, dass diese alten Frauen auch einmal jung gewesen sein mussten. Das sie einmal so alt gewesen waren wie Tatjana und sich abends zurecht gemacht hatten und in Tanzlokale gegangen waren, wo man sie vermutlich als junge Feger oder so was bezeichnet hatte, vor fünfzig oder hundert Jahren. [...] Und auch die ganz normalen hatten Pläne für die Zukunft, was garantiert nicht in diesen Plänen stand, war, sich in beige Rentner zu verwandeln. Je länger ich über diese Alten nachdachte, die da aus den Bussen rauskamen, desto mehr deprimierte es mich. Am Meisten deprimierte mich der Gedanke, dass unter diesen Rentnerinnen auch welche sein mussten, die nicht langweilig oder öde gewesen waren in ihrer Jugend. Die schön waren, die Jahrgangschönsten, die, in die alle verliebt gewesen waren, und wo vor siebzig Jahren jemand auf seinem Indianerturm gesessen hat und aufgeregt war, wenn nur das Licht in ihrem Zimmer anging. Diese Mädchen waren jetzt auch beige Rentnerinnen, aber man konnte sie von den anderen beigen Rentnerinnen nicht mehr unterscheiden.

Nachdem die SchülerInnen sich an den im Workshop erlernten Kompetenzen im besten Falle schon eigenständig versuchen, soll in weiterer Folge mit dem Hörbuch „Tschick“ weitergearbeitet werden, um die Lernenden mit professionellem, erzählendem Sprechen zu konfrontieren. Zudem kann durch den Einsatz von Hörbüchern das sinnlich-ästhetische Moment von Sprache erlebbar gemacht werden.

Phase 3

Da das Hören einen enormen Stellenwert in unserer reizüberfluteten Gesellschaft einnimmt, sollen SchülerInnen auch die Gelegenheit bekommen, das Erzählte ab und an zu hören. Hörbücher sind im Unterricht jederzeit und in allen Altersstufen einsetzbar. Auch das Besprechen von Hörbüchern im Deutschunterricht ist in der Praxis wenig ausgereift: „Hörerziehung ist das Pendant zur Sprecherziehung, Zuhören das zum Erzählen. Bei Durchsicht der fachdidaktischen Literatur oder auch der Schulbücher ist festzustellen, dass der rezeptiven Seite wenig Raum gegeben wurde, oder kurz gesagt, in der Deutschdidaktik wurde das Hören und das Hörverständnis jahrzehntelang ignoriert.“²⁵³ Diesem Befund ist zuzustimmen. Es ist noch immer eher die Ausnahme als die Regel, dass Lehrbücher beispielsweise eine Audi-CD mit Hörbeispielen enthalten, die im Unterricht eingesetzt werden könnten. Wie das mündliche Erzählen scheint demnach das Hören im Deutschunterricht von z.B. Hörbüchern eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Umso wichtiger erscheint es daher, auch diese Kompetenz in ausreichendem Maße zu üben. Der Zentrismus auf das Buch im Deutschunterricht wird den gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht gerecht. Oft wird, wie im ersten Teil meiner Arbeit bereits angeklungen ist, moralisierend Medienkritik betrieben. Dahinter steckt häufig die Absicht, dass man nur durch die bloße Anwesenheit anderer Medien die Leseunlust der Lernenden argumentieren will. Wichtig ist es auch hier, das Buch nicht in Konkurrenz zum Hörbuch zu sehen, wie auch Film und Buch sich nicht gegenseitig ausspielen, sondern vielmehr einander ergänzen sollten:

Nichts weist darauf hin, dass Bilder oder Klänge die Schrift in diesen Funktionen in Zukunft ablösen oder gar verzichtbar machen. Kompetenz im Umgang mit dem Schriftmedium scheint für alle Formen der Vermittlung komplexerer symbolischer Wissensgebiete ganz unverzichtbar. Diese kritischen Anmerkungen richten sich freilich nicht gegen den Einzug audiovisueller Medien als Lerngegenstand in den Unterricht, bloß gegen die Vorstellung, dass sie den Ort einnehmen, der gegenwärtig der Literatur zusteht.²⁵⁴

Oftmals wird im heutigen Deutschunterricht der Fokus auf das Auditive schon alleine damit gerechtfertigt, dass man ja schließlich über Themen diskutiere und damit automatisch Sprechen und Hören mitübe, was auch nicht ganz von der Hand zu weisen ist. Hören und Sprechen sollte man jedoch nicht nur quasi nebenbei betreiben, wie dies ohnehin geschieht, wenn man seinen Unterricht nicht nur als Schreib- und Leseunterricht versteht. Hören muss in einem kompetenzorientierten Unterricht wie Sprechen gepflegt werden.

²⁵³ MOSER-PACHER, Andrea / WOGROLLY, Albert: Erzählen. Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 111.

²⁵⁴ ROSEBROCK, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 39.

SchülerInnen müssen zu kritischen HörerInnen ausgebildet werden, um Entwicklungen auf diesem Gebiet kompetent beurteilen zu können. Abgesehen davon lohnt es sich, ähnlich wie bei einer Lesebiographie, eine Art Hörbiographie anzudenken, in der SchülerInnen ungezwungen über ihre eigenen Hörerfahrungen nachdenken,²⁵⁵ die sich ja nicht nur auf Hörbücher beschränken, sondern im Alltag immer schon eine Rolle spielen.

Dabei tun sich oftmals Fragen nach Prosodie auf, die das ästhetische Moment des Sprechens untermauern. Auf Letzteres geht der Unterricht bisher kaum ein. Lernende würden aber, so Elisabeth STUCK, Begriffe brauchen, „mit denen sie über das Gehörte kommunizieren können. Hier kann die Fachdidaktik anknüpfen an die in den letzten Jahren intensiv betriebene linguistische und literaturwissenschaftliche Forschung zur Prosodie, zum Rhythmus und zur Semiotik von Hörtexten.“²⁵⁶

Da jedoch nicht nur prosodische Elemente im sprechenden Erzählen von Bedeutung sind, sondern darüber hinaus auch Körpersprache als zentrales Kommunikationsmittel²⁵⁷ angesehen werden muss, sollen die SchülerInnen auch in dieser Hinsicht sensibilisiert werden. Studien bezeugen, dass der Inhalt des Gesagten meist weniger wichtig ist, als Sprechweisen und körpersprachliche Aspekte, die zum Tragen kommen. Auch hier würde es sich anbieten, erst einmal in Form eines Brainstormings festzuhalten, welche körpersprachlichen Kompetenzen im Sprechen zum Tragen kommen sollten.²⁵⁸

Die Lernenden sollen in einem ersten Schritt in einer Art Brainstorming darüber reflektieren, was denn für sie einen idealen Hörtext ausmacht und gleichzeitig körpersprachliche Aspekte mitbedenken. Dies wird zum Teil ein neues Thema für sie sein, auch wenn man davon ausgehen kann, dass sie durch die Praxis des Haltens von Referaten bereits Vorerfahrung in Bezug auf Körpersprache mitbringen. Vor allem hinsichtlich prosodischer Elemente nehmen sie im Idealfall das in den vorhergehenden Phasen (z.B. Workshop) Gehörte wieder auf und festigen ihr Wissen.

In einem nächsten Schritt hören die Lernenden eine Textstelle aus dem Hörbuch „Tschick“. Es ist dies die Stelle, an der Tschick an die neue Schule kommt und durch sein Äußeres wie durch seine Art das Interesse der Klasse auf sich zieht (1. CD, Titel 9). Zum einen geht es bei diesem Hören natürlich auch um Textverstehen. Daher sollten die Ler-

²⁵⁵ vgl. STUCK, Elisabeth: Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden. Iserlohn 2008, S. 46.

²⁵⁶ ebd., S. 96.

²⁵⁷ vgl. dazu auch: DIETERLE, Christina / IACONIS, Ute-Ena: Was Worte verschweigen. Szenische Explorationen im Vorfeld verbaler Kommunikation. In: Praxis Deutsch, Heft 166, S. 36-41.

²⁵⁸ vgl. dazu den Artikel von SCHÖBER, Otto: Das Nonverbale im Klassenzimmer. Sein Stellenwert in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 41.

nenden nach erstmaligem Anhören den Inhalt, aber auch die präsentierten Emotionen wiedergeben. In einem nächsten Schritt hören die Lernenden den Text noch einmal an. Nun ist es die Aufgabe zu prüfen, wie der erzählende Sprecher die besprochenen Textstellen lautlich ausführt. Das heißt, dass die SchülerInnen dazu angehalten werden, den Fokus auf Stimme, Betonung und Lautstärke, Sprechtempo und Deutlichkeit zu lenken. Dazu sollen sie ein dem Schülerarbeitsbuch „Tschick“ entnommenes Handout ausfüllen. Dieses zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es sich auf wesentliche Kriterien beschränkt, „da die meisten Lerngruppen mit dem Umgang mit diesem Teil des Kompetenzbereichs Zuhören und Sprechen noch nicht vertraut sind und eine behutsame Hinführung erforderlich ist.“²⁵⁹ So haben Kriterien wie Klangfülle, Pausenanzahl, Lautbindung etc. mitunter wahrscheinlich eher abschreckende Wirkung, da die Lernenden, die sich zum ersten Mal mit Hörbeispielen auseinandersetzen müssen, sich nicht auf alles konzentrieren werden können. Dies hat auch mein eigener Unterricht bestätigt, da die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Hören nicht notwendigerweise in der Lage sind, diesem Multitasking nachzukommen. So lag der Fokus der Kommentare eher auf der Stimme des Erzählers im Allgemeinen. Kritisiert wurde in dem Zusammenhang, dass es seltsam klinge, wenn eine erwachsen klingende Stimme einen Jugendlichen imitiert. Vor allem in Bezug auf die jugendsprachlichen Ausdrücke fanden die Lernenden nicht immer Gefallen an dieser Tatsache.

Nach dem gemeinsamen Besprechen der Einschätzungen der SchülerInnen bezüglich der prosodischen Elemente des Hörtexts sind sie dazu aufgefordert, mit Hilfe des Buches dieselbe Stelle nun selbst laut zu lesen und der Prosodie insofern Beachtung zu schenken, als dass die Erzählung zu Leben erweckt wird. Dabei bietet es sich an, dass nicht alle SchülerInnen den ganzen Text lesen, sondern sich jeweils nur einzelnen Passagen widmen. Spätestens nach diesen beiden Phasen sollte den Lernenden bewusst sein, dass es beim Erzählen immer auch auf eine gute lautliche Ausgestaltung ankommt. Dies sollte auch in der Phase 4, in der es um ungeplantes Erzählen geht, vermehrt zum Tragen kommen.

²⁵⁹ MATT, Elinor: Wolfgang Herrndorf. tschick. Lehrerheft von Elinor MATT. 2. Aufl. Rot a. d. Rot 2012, S. 9.

Phase 4

Als Einstiegsimpuls zum freien Erzählen soll das im Text „Tschick“ sarkastisch behandelte Thema Reizwortgeschichte wieder aufgenommen werden (siehe den Text aus Phase 2). Reizwortgeschichten kennen die meisten SchülerInnen nur aus schriftlichen Zusammenhängen, eine Realität im Schulleben, wie sie auch im Buch „Tschick“ recht anschaulich präsentiert wird. Warum also nicht mal das Thema Reizwortgeschichte auch im Rahmen von mündlichem Erzählen behandeln und sich als Lehrende selbst auf die Schaufel nehmen, um ein wenig Selbstironie zu üben. Zu diesem Zweck bietet sich eine Übung an, die sich Redeschwall nennt und die Barbara CARLI wie folgt beschreibt: „Ein Thema wird spontan vorgegeben und der/die Spieler/in muss alles, was ihr/ihm dazu einfällt, erzählen ohne sich zu unterbrechen. Es darf keine Pausen geben. Beispielthemen: Der Krankenstand, Am Strand, In der Luft, Sportunfall, Italien, Familie.“²⁶⁰ Als Ausgangswort werden den SchülerInnen verschiedene Worte aus dem Text „Tschick“ angeboten, aus denen sie sich eines auswählen und eine Geschichte konstruieren sollen. Diese Worte bzw. Namen sind *beauty farm* (Umschreibung der Entzugsklinik, in die sich die alkoholkrankte Mutter Maiks hin und wieder begibt); Tatjana Cosic (heimlicher Schwarm von Maik); Schürmann (strengster Lehrer der Schule) und endbescheuert (Wort aus dem Jugendjargon, das im Text immer wieder auftaucht). Je nachdem wie die Klasse dem freien Sprechen gegenüber eingestellt ist, sind die SchülerInnen bereits in der Lage vor der Gruppe zu erzählen. Sollte dies nicht der Fall sein, könnte man diese Übung auch in Kleingruppen (z.B. jeweils 4 Leute) durchführen.

Nun geht es darum, gemeinsam eine Geschichte in Form eines kollektiven Redeschwalls zu erzählen. Da das Thema der Reizwortgeschichte, die in „Tschick“ vorkommt, u.a. „Urlaub“ ist, würde es sich anbieten, den SchülerInnen das Wort „Reise“ vorzugeben. Zudem ist das gemeinsame Erzählen metaphorisch auch als eine Reise zu verstehen, eine Reise mit unsicherem Ausgang, wie sie das gesamte Buch „Tschick“ ebenso darstellt. Jede Schülerin / jeder Schüler ist dazu angehalten, so lange zu erzählen wie er/sie möchte, insgesamt jedoch nicht länger als zwei Minuten. Die Reihenfolge ist insofern vorgegeben, als dass ein Sitzkreis gebildet und der rechts vom sprechenden Sitzende immer an die Erzählung des Vorredners / der Vorrednerin anschließen sollte. Diese Übung kann, da hier keine umfang-

²⁶⁰ CARLI, Barbara: Geschichten entlocken: Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 99.

reichen Geschichten gefordert sind, vor der gesamten Klasse ausgeführt werden. Zudem ist es nicht wichtig, die zwei Minuten Erzählzeit jeweils voll auszuschöpfen.

Phase 5

Mündliches Erzählen ist, wie wir bei PORTMANN-TSELIKAS gesehen haben, eine komplexe Kompetenz, die nicht so einfach ist. Es erfordert ein gehöriges Ausmaß an Kreativität und Selbstüberwindung. Mündliches Erzählen könne aber, so Barbara CARLI, erlernt werden. Im Rahmen von Story-Telling sollen z.B. unsere Kontrollinstanzen ausgeschaltet und der Versuch unternommen werden, „an verschüttete Tugenden und Fähigkeiten heranzukommen.“²⁶¹ Die wesentliche Idee ist nach CARLI, „dass in uns allen gute Geschichten stecken, man muss sie nur herauslocken.“²⁶² Ob dieses Herauslocken gelingen wird, hängt summa summarum vom bisherigen Verlauf der Stunden und vom prinzipiellen Einsatz der Lernenden ab. Dass die Tätigkeit des Weitererzählens, aber vor allem auch des Zuhörens, tendenziell auf Wohlgefallen stößt, sieht auch Franz LANTHALER: „Eltern, die viel vorlesen und erzählen, wissen, dass Kinder die Geschichten gerne weiterspinnen [...]“.²⁶³ Dieses Weiterspinnen von Geschichten ist hinsichtlich des freien Sprechens der vorletzte und einer der zentralsten Arbeitsaufträge, den die SchülerInnen erhalten sollten. Nun sollten die Lernenden jedoch stärker als in den vorangegangenen Phasen auf logische Verknüpfungen auf inhaltlicher Ebene achten, d.h. dass die weitererzählte Geschichte zu der Ausgangsgeschichte passen sollte. Da die Protagonisten Tschick und Maik im Text einiges erleben, jedoch auch vieles ausgespart bleibt, bietet es sich an, an einzelne im Buch beschriebene Geschichten anzuknüpfen und diese weiterzuerzählen.

Zentrale Stationen, über deren jeweiligen Ausgang die SchülerInnen frei sprechen sollen, sind:

- Maik wird von Tatjana nicht zu ihrem Geburtstag eingeladen. Was könnte ihm durch den Kopf gehen, als er Mut fasst und ihr dennoch ein Geburtstagsgeschenk überreicht?

²⁶¹ CARLI, Barbara: Geschichten entlocken: Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen.* Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 97.

²⁶² ebd.

²⁶³ LANTHALER, Franz: Wie kann man Kinder zur Hochsprache führen? In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen.* Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 89.

- Tschick wird von älteren SchülerInnen offensichtlich verspottet. Durch ein im Buch nicht beschriebenes Ereignis hört das „Veräppeln“ von Tschick augenblicklich auf. Was denkt er über diesen Erfolg?
- Maik fällt auf, dass Tschick Isa gegenüber zum Großteil unfreundlich ist. Das Motiv dafür wird im Buch nur indirekt angedeutet (Tschicks Homosexualität). Welche Gedanken gehen Maik bezüglich des unhöflichen Verhaltens Tschicks Isa gegenüber durch den Kopf?

Im besten Fall sollten nun in dieser Phase alle SchülerInnen bereit sein, in Eigenregie eine der Ausgangsgeschichten weiterzuspinnen. Es sollte nochmals darauf hingewiesen werden, dass vermittelte Emotionen, Aussprache etc. wichtige Kriterien im freien Sprechen darstellen.

Die Lehrenden sollten den für die Übung nötigen Input geben, d.h. kurz umreißen, worum es geht, eventuell einige Zeilen aus dem Text vorlesen und daran anschließend sich in die Rolle der Zuhörenden begeben.

Auch aus der Theaterpädagogik stammende Aufgaben erscheinen als sinnvoll. Ein Beispiel dafür liefert Elinor MATT.²⁶⁴ Die unten angeführten Aufgaben MATTS erscheinen deshalb sinnvoll, da auch das mündliche Argumentieren geübt werden kann.

Hilfs-Ich

Eine/einer von euch übernimmt die Rolle des Maik, der sich überlegt, ob er mit Tschick die Reise in die „Walachei“ antreten möchte. Sie / er versucht, sich alle Punkte vor Augen zu halten, die dagegensprechen. Sie / er spricht ihre / seine Gedanken laut aus. Die / der andere übernimmt die Rolle des sogenannten Hilfs-Ichs, das Maik darin unterstützt die richtige Entscheidung zu treffen, und widerspricht, indem es alle Punkte nennt, die für diese Reise sprechen. Immer wenn es zu Maik spricht, legt es ihm die Hand auf die Schulter. Das Spiel ist zu Ende, wenn Maik eine Entscheidung getroffen hat.

Konfrontationsfigur

Es werden zwei Schüler bestimmt, die die Rolle des Tschick übernehmen. Sie erhalten folgende Aufgabe: Sammelt Argumente, die Tschicks Verhalten verständlich und nachvollziehbar machen. Notiert euch eure Ergebnisse stichwortartig. Berücksichtigt die Informationen, die euch der Roman gibt. Die übrigen SchülerInnen und Schüler werden in Gruppen aufgeteilt, die jeweils folgende Aufgabe erhalten: Erfindet eine Gegenfigur zu Tschick, die versucht, ihm klarzumachen, dass er sein Verhalten ändern muss. Anschließend sammelt ihr Argumente, die helfen können, Tschick zu überzeugen. Berücksichtigt die Informationen, die euch der Roman gibt. Überlegt euch Strategien, wie ihr mit Tschick umgehen wollt. Macht euch stichwortartig Notizen.

²⁶⁴ Die Übungen stammen aus: MATT, Elinor: Wolfgang Herrndorf Tschick. Lehrerheft. Rot a. d. Rot 2012, S. 22.

Spiel

Die beiden „Tschicks“ und die übrigen Schülerinnen und Schüler sitzen einander gegenüber. Die Gruppe versucht nun, mit ihren Argumenten und passenden Verhaltensweisen Tschick umzustimmen. Die beiden „Tschicks“ unterstützen sich gegenseitig in ihren Antworten. Ob es zu einer Verhaltensänderung kommt, entscheidet der Spielverlauf. Die Lehrperson kann als Gruppenmitglied fördernd und strukturierend in das Spiel eingreifen und es auch an einem passenden Punkt beenden.

6. Phase

In einer abschließenden Phase sollen die SchülerInnen sich ein Thema auswählen, welches im Zusammenhang zu dem Buch „Tschick“ steht, und sich zuhause auf eine Live-Performance, ähnlich wie bei einem Poetry-Slam, darauf vorbereiten. Natürlich kommt es, was die Wirkung betrifft, hier auch auf einen guten Text an. Somit ist der Kompetenzbereich Schreiben ebenso angesprochen. Wichtig ist aber vor allem, dass im Rahmen der „Performance“, die in der darauffolgenden Stunde stattfinden wird, frei gesprochen wird und Stimme, Mimik und Gestik adäquat eingesetzt werden: „Bei der Entwicklung der Performance soll der Text für den Vortrag strukturiert werden, indem auf Pausen und Textdynamik, die Lautstärke, den Sprechrhythmus und die Pointierung u.a. geachtet wird. Sinnvollerweise wird der Text auswendig gelernt, da beim freien Vortrag die Körpersprache und Modulation besser entwickelt werden können.“²⁶⁵

Außer der oben angesprochenen Kompetenzen, die mit dem sinnerfassenden Betonen im Zusammenhang stehen, und außer dass die Redezeit auf fünf Minuten beschränkt ist, werden keine engeren Einschränkungen gegeben. So sollen die Lernenden textsortenspezifisch freie Hand haben: „Spoken Poetry zeichnet sich durch einen ausgesprochenen [...] Stilpluralismus aus. Alles ist hier, innerhalb dieses sehr weit gesteckten Regelrahmens, möglich: Gedichte, Kurzgeschichten, Minidramen, Rap, Comedy, modernisierte Formen der Balladendichtung, experimentelle Lyrik, Spiel- und Regeltexte usw.“²⁶⁶

Ziel in der sechsten und letzten Phase ist es, dass alle vorher angewandten Fähigkeiten zum Tragen kommen. Es sind dies etwa Wortwahl, Satzbau, Aussprache (Deutlichkeit), Lautstärke, Betonung, Tempo, Pausen, Mimik, Blickkontakt etc.²⁶⁷ Es wäre illusorisch, davon auszugehen, dass sich innerhalb von einigen Wochen die Mehrheit zu großen ErzählerInnen entwickelt hat, so wie es ebenso illusorisch wäre, die Hoffnung zu hegen, dass alle Kinder und Jugendliche überhaupt zu MeistererzählerInnen werden können. Wichtig ist es

²⁶⁵ POIER, Wolfgang: Spoken Poetry - vom Text zur Performance und zurück. Ein Praxisbericht samt didaktischem Konzept. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 121.

²⁶⁶ ebd., S. 114.

²⁶⁷ vgl. PAPST-WEINSCHENK, Marita: Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 25.

jedoch, dass die SchülerInnen auch kleine Fortschritte an sich selbst bemerken. Daher soll am Ende eben diese Übung stehen, bei der alle Lernenden grundsätzlich die Chance haben, ihre Erzählkompetenzen unter Beweis zu stellen. Es handelt sich hier um vorbereitetes, mündliches Erzählen. Diese Übung ist meines Erachtens an dieser Stelle sinnvoll, da die Lernenden dem Erzählen auch in Zukunft eine positive Grundhaltung entgegenbringen sollten.

Sollten Lehrpersonen im Verlauf des Unterrichtskonzepts zum mündlichen Erzählen die Erfahrung gemacht haben, dass sich die SchülerInnen im „freien“ Sprechen schon recht sicher fühlen und auch keine Scheu haben, dies vor anderen zu tun, könnte man Überlegungen anstellen, die Performance öffentlich stattfinden zu lassen, z.B. im Rahmen einer Schulveranstaltung.

Ähnlich wie in der Phase des Feedbacks an den Hörtext, sollen die Lernenden selbst ein wohlwollendes Feedback erhalten. Dazu sollen die ZuhörerInnen jeweils folgende Fragen beantworten, wie sie Andrea MOSER-PACHER und Albert WOGROLLY in ihrem „Bewertungsbogen“ für ErzählerInnen formulieren:

Was höre ich?

Wie ist die Aussprache?

Wie ist die Stimme?

Wie ist der Tonfall?

Was habe ich gefühlt?

Hat mich die Erzählung ergriffen?

Sind die Gefühle der handelnden Personen gut ausgedrückt worden?

Was habe ich verstanden?

Ist die Handlung klar?

Weiß ich von dem, was ich gehört habe, worum es geht?

Sonstiges:

.....
268

IV.V. Bewertung und Beurteilung

Wenn wir die Scheu der Lernenden vor dem spontanen Sprechen in Betracht ziehen, erscheint es umso wichtiger, eine entspannte Atmosphäre im Klassenraum zu schaffen. Dies kann m.E. nur insofern erfolgen, als beispielsweise von Bewertung und Beurteilung abgesehen wäre. D.h. in logischer Konsequenz, dass es abgesehen von produktiven Feedbacks

²⁶⁸ MOSER-PACHER, Andrea / WOGROLLY, Albert: Erzählen. Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 111.

in allen Phasen, keine Bewertung und Beurteilung geben sollte. Die SchülerInnen sollten demnach in keiner Phase des Erzählprojekts das Gefühl haben, sich in einer Prüfungssituation wieder zu finden, denn:

Unter Stress und Leistungsdruck kommt keine gute Sprachproduktion zustande. Sprachförderung muss also in einer druckfreien, entspannten Atmosphäre erfolgen. Der Zwang, sich klar und verständlich zu äußern, indem man neue sprachliche Elemente in seine Rede einbaut, erzeugt für die Lernenden so schon einen beträchtlichen Druck, der vor allem bei jüngeren Kindern nicht zusätzlich [...] erhöht werden soll.²⁶⁹

Rückmeldung soll und muss im Unterricht dennoch gegeben werden, ansonsten würden persönliche Fortschritte eventuell nicht in ausreichendem Maße notiert und wenig Ansporn zu Verbesserung gegeben sein. Dabei ist jedoch ein wertungsfreies Feedback und konstruktive Kritik vorgesehen, bei der es kein „richtig“ und „falsch“ gibt.²⁷⁰ Darüber hinaus ist die Überlegung anzustellen, ob die SchülerInnen nicht auch in einer Art Selbstkritik bzw. Selbsteinschätzung in die Rückmeldungen miteingebunden werden sollen.

Auch Andrea MOSER-PACHER und Reiner STEINWEG sprechen sich für dialogisch realisierte und wohlwollende Beurteilungsverfahren aus. Sie behaupten:

Die Routinen des Erzählens sind allen SchülerInnen und Schülern vertraut. Daher kann man sich auf ihre Expertise verlassen und ihnen auch zutrauen, Erzähltes zu bewerten und Verbesserungsvorschläge einzubringen. [...] Dialogisch konzipierte, wertschätzende Beurteilungsverfahren, bei denen die Lerngruppe eine stützende Rolle spielt, erleichtern Prozesse des Aufbaus von Erzähl- und Textkompetenz.²⁷¹

Ob die Routinen des Erzählens wirklich allen Lernenden vertraut sind, kann bezweifelt werden. Der Behauptung, dass Kinder und Jugendliche trotzdem zu kritischen und wertschätzenden Feedbacks fähig sind, ist jedoch ohne Zweifel zuzustimmen. Die Voraussetzung dafür ist nur, dass ihnen auch näher gebracht wurde, was denn ein konstruktives Feedback ausmacht.

²⁶⁹ LANTHALER, Franz: Wie kann man Kinder zur Hochsprache führen? In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen*. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHEL, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 90.

²⁷⁰ vgl. auch HILLEGEIST, Kerstin: *Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2010, S. 42f.

²⁷¹ MOSER-PACHER, Andrea / STEINWEG, Reiner: Die „dritte“ Sache in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen*. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 13.

V. Literatur zur Förderung von Sprachbewusstsein

Exkurs: Vorbemerkung zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz am Beispiel des Diktats

Nachdem zuvor mit dem mündlichen Erzählen eine tendenziell alternative Kompetenz angesprochen wurde, die noch wenig Eingang ins Klassenzimmer findet, soll an dieser Stelle der Fokus auf einer weiteren Kompetenz im Deutschunterricht liegen, der Rechtschreibung.

LehrerInnen setzen es gerne ein, um häufige Fehlerquellen zu ermitteln, Rechtschreibung zu trainieren, oder aber um SchülerInnen zu disziplinieren. Das Diktat. Ein Text, der von Lehrenden oft vorgelesen wird und von Schülerinnen und Schülern im besten Fall in schriftlich korrekter Form wiedergegeben wird. Am Ende steht schwarz auf weiß, beziehungsweise meist rot auf weiß eine Note und die Unterrichtenden glauben, zu einer objektiven Beurteilung gekommen zu sein. In gewisser Weise stimmt dies auch. Zumindest was den Grad der Objektivierung betrifft, ist festzuhalten, dass die Leistungsfeststellung in Form eines Diktats tendenziell objektiver ist, als die Bewertung des Stils eines Deutschaufsatzes. Warum man allerdings auch hinsichtlich des Diktats nicht von Objektivität sprechen kann, darüber wird noch zu sprechen sein.

Fakt ist, dass es in keinem anderen Kompetenzbereich als dem Rechtschreiben so einfach ist zu einer Note zu kommen. Eine Note, die die SchülerInnen in gewisser Weise vergleichbar macht. Eine Note, bei der die Fähigkeit sich gut auszudrücken keine Rolle spielt und hinsichtlich derer Kohärenz und Kohäsion völlig uninteressante Kriterien sind. Und dennoch:

Bei manchen SchülerInnen löst die bloße Bezeichnung „Diktat“ bereits Angst und Schrecken und in weiterer Folge Blockaden auf allen Ebenen aus. Folglich setzen sich fachdidaktische Studien seit langem sehr differenziert mit dem Schreckgespenst „Diktat“ auseinander, wobei zu bemerken ist, dass der Höhepunkt der Reflexion über die problematischen Komponenten des Diktats wohl in den 70-er Jahren zu verorten ist. Viele der vor über 40 Jahren formulierten theoretischen Prämissen haben sich bis heute behaupten können. Die Zeitschrift Praxis Deutsch widmet im Jahr 1997 dem Diktat einen eigenen Schwerpunkt.²⁷²

Es mag jedoch erstaunen, dass gerade in der Frage des Diktats fachdidaktische Erkenntnis-

²⁷² Zu beachten ist jedoch, dass seither in Bezug auf Diktattheorie keine nennenswerten, schwerpunktmäßigen Publikationen in Form von z.B. Zeitschriften zu notieren sind.

se und Schulrealität in eklatanter Weise auseinanderdriften²⁷³, was auch die Diskussion aufwirft, wie diese tendenziell vorhandene Ignoranz seitens der schulischen Praxis überwunden werden kann. Die moderne fachdidaktische Forschung, so lässt sich behaupten, schließt sich der Kritik am herkömmlichen Diktat weitgehend an und geht sogar noch weiter (vgl. die kritischen Anmerkungen zur Diktatpraxis von z.B. Martin FIX), und trotzdem ist das Diktat in seiner herkömmlichsten Form in der schulischen Praxis immer noch Gang und Gäbe.

Martin FIX zufolge ist das „traditionelle Textdiktat in einem Maß überbewertet, das aus fachdidaktischer und pädagogischer Sicht nicht vertretbar“²⁷⁴ sei. Dem eingangs erwähnten Argument, das Diktat zur Ermittlung von Fehlerschwerpunkten einzusetzen, kann FIX zufolge entgegnet werden, dass es weitaus sinnvoller ist, freies Schreiben zu diesem Zweck zu üben, da hier vor allem Begriffe aus dem Wortfeld der Schülerinnen und Schüler in den Blick geraten würden.²⁷⁵ Dem allerdings kann hinzugefügt werden, dass etwa das Fehlermaterial von SchülerInnen auch aufgrund des sprachlichen Materials, welches sich im Rahmen einer Schularbeit auftut, gesammelt werden kann. Dieser ist zwar ebenso ein künstliches Moment inhärent, jedoch lassen Texte, die im Rahmen der freien Erörterung entstehen, sehr wohl Rückschlüsse auf das Wortfeld der Lernenden zu. Kritik wird auch immer wieder dahingehend laut, dass es beim Diktat nur indirekt um Rechtschreibung gehe, schließlich würden immer auch Kompetenzen wie „Hörverständnis, Bedeutungerschließung, Konzentration und Arbeitsgeschwindigkeit“²⁷⁶ eine entscheidende Rolle spielen. Zudem würde das Diktat alleine recht wenig Auskunft über die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler geben. Viel zu oft würden Dinge abgefragt, die gar nicht gelernt wurden. Die Lernenden haben also meist nicht die Möglichkeit, ihr Wissen gezielt anzuwenden.

Besonders bei Schwerpunktdiktaten (z.B. das/dass-Schreibung) wird, und dies sei unbestritten, nur ein kleiner Ausschnitt der Rechtschreibleistung der Lernenden sichtbar, sodass alleine daraus noch keine klare Einschätzung über die allgemeine Rechtschreibkompetenz gegeben werden kann. So kann es zum Beispiel sein, dass ein Schüler zwar Schwierigkeiten in der Groß- und Kleinschreibung aufweist, andere orthographische Besonderheiten jedoch bereits gut beherrscht. Legen die Lehrenden nun beispielsweise ihren Schwerpunkt ständig auf die Groß- und Kleinschreibung, wird der oben erwähnte Schüler möglicher-

²⁷³ vgl. MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktirtes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 15.

²⁷⁴ FIX, Martin: Funktionen des Diktats und Diktatkritik.

<http://www.schulserver.hessen.de/obertshausen/sonnentau/pdf/Diktatkritik>, S. 8. Letzter Zugriff: 09.03.2014.

²⁷⁵ ebd., S. 9.

²⁷⁶ ebd.

weise als rechtschreibschwach eingestuft, ohne dass dies jedoch die Realität widerspiegelt. Mit Diktaten ermittelt man schließlich nur, was durch sie ins Blickfeld gerät²⁷⁷, so MENZEL.

Einer der radikalsten Kritiker des Diktats ist der schon zitierte Fachdidaktiker Martin FIX, der hinsichtlich der herkömmlichen Diktatpraxis recht offene Worte findet:

Es ist auch eine sehr arbeitsökonomische Unterrichtsmethode. Es ist methodisch anspruchslos, erfordert wenig Vorbereitung und erlaubt eine vermeintliche Schnell-Didaktisierung des Rechtschreibstoffes. Ein überlasteter Lehrer mit bis zu 28 Wochenstunden greift auf einfache, Vorbereitungszeit sparende Methoden gerne zurück.²⁷⁸

Martin FIX zufolge brächten Diktate nicht unbedingt das von ihnen Erhoffte, also eine Verbesserung der Rechtschreibkompetenz. Daran anschließen lässt sich die Frage, ob man denn Diktate heute eigentlich noch brauche. Unabhängig von der Relevanz von Diktaten im 21. Jahrhundert thematisiert Jakob OSSNER auch das „Problem“ der Diktiersprache, also die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, die vorlesen.²⁷⁹

Ebenso seien traditionelle Diktate der notwendigen Individualität und Differenzierung im Unterricht nicht dienlich. Damit ist gemeint, dass individuelles Fördern schwächerer und besserer SchülerInnen im Rahmen des „traditionellen“ Diktats nicht möglich ist. Wenn Lernende Fortschritte in ihrer Rechtschreibkompetenz machen, würde das, so MENZEL, zu wenig honoriert, indem sie viel zu selten erfahren „welche Lernentwicklung sie tatsächlich durchgemacht haben“, da dies stets überdeckt würde „von der Erfahrung, wie sie im Vergleich zu anderen abgeschnitten haben. Weiters kritisch betrachtet wird der Aspekt, der mit dem Inhalt des Referats zu tun hat. Sehr oft seien es realitätsfremde, künstlich wirkende Texte. MENZEL führt als Beispiel einen Satz wie den folgenden an: „Das Eichhörnchen kletterte im Geäst empor.“²⁸⁰

Aus diesen kritischen Überlegungen resultiert die Tatsache, dass Diktate an manchen Schulen, z.B. in Hamburg, nach und nach abgeschafft werden. Solange Diktate als Mittel zur Disziplinierung eingesetzt werden, wie dies historisch gesehen tatsächlich der Fall war, und solange sie einzig als Selektionsmöglichkeit im Schulsystem eingesetzt werden, schließe ich mich der Forderung nach Abschaffung an. Jedoch: Das gelegentliche Schreiben eines Diktates muss den Lernenden m.E. nicht unbedingt zum Nachteil gereichen. Zwar ist MENZEL der Ansicht, dass die schulische Diktiersituation nicht der außerschulischen Realität entspreche, da „man dort über sein Sprechtempo selbst bestimmen kann“

²⁷⁷ vgl. MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktiertes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 24.

²⁷⁸ vgl. FIX, Martin: Einblicke in die schulische Diktatpraxis. Von der Folgenlosigkeit fachdidaktischer Forschung. In: Praxis Deutsch (Heft 143), S. 13.

²⁷⁹ OSSNER, Jakob: Wozu Diktate? In: Diskussion Deutsch, Heft 117/1991, S. 54.

²⁸⁰ MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktiertes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 24.

und verweist in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeit des Zurückspulens vom Band.²⁸¹ Dass diese Möglichkeit der Wiederholbarkeit jedoch nicht immer den Schreiballtag widerspiegelt, wird hier geflissentlich verschwiegen. So kommt es im Alltag des Öfftoren vor, dass Menschen unter Beobachtung anderer, spontan etwas niederzuschreiben haben. Zudem ist die orthographische Kompetenz nun einmal ein gesellschaftlich stigmatisiertes Feld, das unter Umständen über Aus- und Einschluss auf sozialer Ebene entscheidet. Dass dies stark zu hinterfragen ist, steht auf einem anderen Blatt Papier geschrieben.

Entscheidend ist daher nicht *dass*, sondern *was* geschrieben werden muss. Demnach wäre ein auf die Lebensrealität der SchülerInnen bezogener Text, der beispielsweise ein innerhalb der Klasse aktuelles Thema behandelt, einem künstlich konstruierten und lebensweltlich völlig unrealistischen Text vorzuziehen. So auch MENZEL: „Diktate sind üblicherweise Texte. Im besseren Fall sind es Texte, die einer Alltagssituation von Schule entnommen sind [...]. Im misslicheren Fall werden Diktate sogenannten Diktatbüchern entnommen, in denen Textsammlungen zum Diktieren zusammengestellt sind, die mit dem vorausgegangenen Unterricht natürlich nichts zu tun haben können.“²⁸² Hier ist allerdings anzumerken, dass die von MENZEL bezeichneten Diktatbücher vielleicht nicht auf spezifische Situationen einer bestimmten Klasse bezogen sind, aber, zumindest was die neueren „Modelle“ betrifft, sehr wohl auf die Lebensrealität der Lernenden Bezug nehmen. Am sinnvollsten erscheint mir jedoch ein Text, der auf die Klasse speziell zugeschnitten ist und eventuell auch ein Alltagsproblem behandelt, um Pädagogik und Didaktik subversiv zu verbinden. Folgendes Diktat hat bei meinen SchülerInnen jedenfalls für Spaß gesorgt:

Malles miese Laune

Dass Frau Malle wenig geschlafen hatte, hatte eine speziellen Grund und der hieß: Verbesserung der Schularbeiten der 5B. Malles wichtigste Erkenntnis im Rahmen dieses Prozesses: Dass die das/dass-Schreibung in dieser Klasse funktionieren würde, das würde sie den Schülerinnen und Schülern fortan nicht mehr glauben. Da die Schularbeiten vor Grammatik- und Rechtschreibfehlern nur so strotzten, inhaltlich teilweise zum Verzweifeln waren und die Dichte der Stilblüten dieses Mal besonders hoch war, war die Nacht lang und der Schlaf zu kurz geworden. Dementsprechend verärgert spazierte Frau Malle am Montagmorgen schnellen Schrittes Richtung Schule. Dort angekommen, wollte sie außerdem noch schnell ein paar Unterlagen für die heutige Stunde kopieren, doch ein Kopiergerät streikte, das andere wiederum war von einer langen Schlange von Kollegen und Kolleginnen besetzt. Das trug nicht unbedingt zu einer Aufhellung ihrer Laune bei. Beim Betreten des Klassenzimmers sah Frau Malle vor lauter, riesiger Müllberge nur noch rot. Dass die Klassenordner mal wieder nicht für einen ordentlichen Raum gesorgt hatten, das hatte sie zwar schon befürchtet, aber im Inneren immer noch die Hoffnung gehegt, dass sich die Situation irgendwann doch noch zum Guten wenden würde. Da das nicht der Fall war, hatte Frau Malle an diesem Tag kein Lächeln auf den Lippen. Stattdessen wurde sie von 25 interessierten Augenpaaren angestarrt, die neugierig der Schularbeitsrückgabe entgegenfieberten. Letztere war Anlass dazu, dass sich Malles miese Laune in Sekundenschnelle

²⁸¹ MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktiertes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 20.

²⁸² ebd., S. 25.

V.I. Alternative Diktatformen

Wie also schaffen wir den Weg zu einer anderen Diktatpraxis, eine, die den verschiedenen Stärken der Lernenden gerecht wird? Die Antwort darauf ist banal: Durch eine differenzierte Vorgehensweise, die sich in alternativen Diktatformen manifestiert.

So müssen es etwa nicht immer ganze Texte sein, die diktiert werden, sondern es können auch einfach einmal Einsetzübungen durchgeführt werden. Dies bietet sich insbesondere dann an, wenn man „nur“ einen Schwerpunkt (z.B. Groß- und Kleinschreibung / das-dass-Schreibung) trainieren will.

Da dem Diktat zweifellos auditive Komponenten zugrunde liegen, sollen im Folgenden ebenso Beispiele dargestellt werden, die das Visuelle in den Blickpunkt rücken (z.B. Abschreibediktat, Fehlersuchdiktat, Puzzlediktat), um den unterschiedlichsten LernerInnentyphen gerecht zu werden. Zudem ist es entscheidend, dass die durchgeführten Diktate lernzielorientiert ausgestaltet sind. Das heißt in logischer Konsequenz, dass nichts abgefragt werden wird, was die SchülerInnen nicht schon zuvor erlernt haben sollten. Das heißt, dass das jeweilige Diktat als Festigung des Gehörten/Gelesenen dienen sollte. Zudem, und das scheint ebenso wichtig, sollen Diktate Spaß machen und dadurch Ängste abbauen.

Der Grund, warum nachfolgend nicht nur Schwerpunkte der Rechtschreibung trainiert werden sollen, ist, dass besonders im Erfragen mehrerer Kompetenzbereiche häufige Fehlerquellen eines Kindes sichtbar werden. So können etwa die individuellen Fehlerschwerpunkte durch Arbeiten wie das Portfolio zu „Tschick“ gut herausgearbeitet und weiter behandelt werden. In diesem Zusammenhang könnte das Erstellen einer Fehlerkartei seitens der Lernenden angedacht werden. Insbesondere hinsichtlich der Prozessorientierung²⁸³ des Lernens erscheint mir dies als Möglichkeit, Lernen reflexiv zu betrachten. Viele fachdidaktische Abhandlungen raten den LehrerInnen zur Erstellung eben dieser individuellen Fehlerkartei. Es wäre m.E. sinnvoller, wenn diese Aufgabe die Lernenden selbst übernehmen würden, da dies eventuell dazu motivieren könnte, Fehler in einem bestimmten Gebiet der Rechtschreibung deutlich zu reduzieren. In eine ähnliche Richtung argumentiert WINTER: „Für eine Erschließung der Arbeitsprozesse ist die Mitwirkung der Schüler [...] unabding-

²⁸³ WINTER, FELIX u.a.: Vorwort der Herausgeber. In: Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Hg. v. dens. Rieden 2002, S. 11.

bar.“²⁸⁴ Zudem bietet sich eine Fehlerkartei an, die die SchülerInnen in Eigenregie führen können. Diese sollte von den Lernenden zur Kenntnis genommen werden, denn:

Der Erfolg des Lerners bemisst sich danach am individuellen Fortschritt, wobei er sich darauf verlässt, dass seine Rechtschreibleistungen mit früheren auch tatsächlich verglichen werden und der Lernfortschritt gewürdigt wird; der Erfolg des Lehrenden bemisst sich daran, dass er einen solchen individuellen Fortschritt ermöglicht hat. Die Beurteilung drückt sich dabei in verbaler Würdigung und Kritik aus, in Hinsicht auf Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt.²⁸⁵

Die Erfahrung zeigt, dass SchülerInnen sich ungern mit Fehlern auseinandersetzen und schon gar nicht mit der Frage, welche schwerpunktmäßigen Schwierigkeiten sich diesbezüglich ergeben. Bei Rückgabe eines Diktats wird so des Öfteren höchstens die Note bzw. die Punkte- oder Prozentanzahl zur Kenntnis genommen.

Generell bietet es sich an, dass SchülerInnen in einer Art Selbsttest, der auf keinen Fall beurteilt werden soll, ihre eigenen Fehlerschwerpunkte ermitteln. Diese verfolgen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. So bietet es sich an, einmal eine Doppelstunde dazu aufzuwenden, die unterschiedlichsten Schwierigkeiten, die sich individuell auftun können, zu ermitteln. In weiterer Folge sollen die SchülerInnen sich im Laufe des Schuljahres selbst beobachten und z.B. mithilfe der oben genannten Fehlerkartei Veränderungen auf dem jeweiligen Gebiet bemerken können.

V.I.I. Fehlersuchdiktate

Die Idee des seitens der Didaktik so genannten Fehlersuchdiktats ist alt. 1846 schlägt BORMANN einige Arten von Diktaten vor. Entsprechen Ideen wie etwa einen Schüler / eine Schülerin einen Text an der Tafel schreiben zu lassen, während andere wiederum diesen geschriebenen Text ausbessern, wohl kaum einem zeitgemäßen pädagogischen und didaktischen Verständnis, sind im Gegensatz dazu andere Überlegungen BORMANNS nachgerade progressiv. Im Grunde genommen kann BORMANN als Wegbereiter des Fehlersuchdiktates gesehen werden:

[...] man legt den Schülern eigens fehlerhaft Geschriebenes vor (wie die Baumgartenschen Tafeln) und veranlaßt sie, das Fehlerhafte nach Maßgabe der mitgetheilten Regeln zu verbessern; alles dies mit mannigfaltigen Modificationen, wie sie durch die besonderen Verhältnisse der Schüler gegeben sind, oder von sinnreichen, betriebsamen Lehrern zur Förderung des angestrebten Zweckes erdacht werden.²⁸⁶

²⁸⁴ ebd., S. 13.

²⁸⁵ MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktirtes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 21.

²⁸⁶ BORMANN, Karl: Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Kritik der gewöhnlichen Methoden, und Nachweisung des allein naturgemäßen Weges bei Unterricht in der Rechtschreibung. Berlin 1846, S. 8.

Der Name Diktat ist in diesem Zusammenhang dennoch verwirrend, nicht nur für Lehrende. Aus persönlicher Erfahrung ist anzumerken, dass auch Lernende beim Wörtchen Diktat an nichts anderes denken, als an einen Text, der ihnen vorgelesen wird. Etymologisch, vom Wortursprung her besehen, kann dem auch kaum etwas entgegnet werden. Diktat kommt vom lat. dictare und ist als der Intensiv von dicere (d.h. sagen, sprechen) zu bezeichnen. Das Wörtchen Diktat weckt damit bestimmte Konnotationen und Assoziationen. Im Falle des „Fehlersuchdiktats“ kann die daraus entstehende Verwirrung besonders groß sein. Um diese zu reduzieren, könnte dazu übergegangen werden, die schlichte und einfache Bezeichnung „Fehlersuchen“ zu verwenden. FRAHM und BLATT nennen diese „Testform“ in ihrem Aufsatz „Rechtschreibtests“ alternativ Korrekturlesen.²⁸⁷

Besonders beim Korrekturlesen spielen mündliche Komponenten erst mal keine Rolle. Vielmehr sollen die Lernenden sich in die Rolle eines Lektors / einer Lektorin versetzen und die im Text bewusst falsch geschriebenen Wörter verbessern. D.h. in logischer Konsequenz, dass hier visuelle LernerInnentypen bevorzugt werden.

Häufig falsch geschriebene Wörter „zum Gegenstand der Diktatübungen zu machen, soll ein Prinzip des differenzierten Rechtschreibunterrichts sein [...]“²⁸⁸, so auch Martin BELLGARDT und Susanne GERDES. Aus den unterschiedlichen Fehlern der einzelnen SchülerInnen, so BELLGARDT und GERDES weiters, „ergibt sich eine Anzahl von Wörtern, die als gemeinsames Übungsmaterial dienen können [...]“.²⁸⁹ Zwar kann man die Frage in den Raum werfen, ob es Sinn macht, wenn einzelne Lernende sich auch mit den Fehlern anderer auseinandersetzen müssen, vor allem dann, wenn Erstere die Rechtschreibung ziemlich gut beherrschen. Dies ist allerdings ein generelles Problem im Schulsystem, dem man nur mit einer zunehmenden Differenzierung begegnen wird können.

Abgesehen von seinem Fokus auf Visualität, liegt der Sinn des „Fehlersuchdiktats“ auf der Hand: Hier sind es einmal nicht die Lehrenden, die sich mit Rotstift „bewaffnen“ und in den Text eingreifen, hier steht vielmehr der Schüler / die Schülerin auf der Seite der Lehrenden, auch wenn das Verhältnis Lehrer/in-Schüler/in immer noch ein asymmetrisches ist, was spätestens durch die Beurteilung am Jahresende evident wird. Hinsichtlich der Ermittlung der Fehlerschwerpunkte einer Klasse bieten sich die schriftlichen Ergebnisse einer Schularbeit, oder eben die durchgeführten Schreibarbeiten zum Text „Tschick“ an.

²⁸⁷ FRAHM, Sarah / BLATT, Inge: Rechtschreibtests. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Weiterführender Orthographieerwerb. Hg. v. BREDEL, Ursula / REIBIG, Tilo. Baltmannsweiler 2011, S. 558.

²⁸⁸ BELLGARDT, Martina / GERDES, Susanne: Spielerisch die Rechtschreibung verbessern. Laufdiktat, Wörterpuzzle und andere Übungen. In: Praxis Deutsch (Heft 142). Diktieren und Diktiertes aufschreiben. Hg. v. MENZEL, Wolfgang, S. 36.

²⁸⁹ ebd., S. 37.

Aus dem Fehlermaterial einer Klasse können so in Bezug auf die Orthographie fehlerhafte, aber auch stilistisch bzw. ausdrucksmäßig mangelhafte Texte erstellt werden. Die Befürchtung, dass Fehlersuchen zu leicht sei, wenn die Wörter tendenziell bekannt sind, kann ich nach einigen Probeläufen mit Fehlersuchdiktaten nicht teilen.

Im Sinne einer Anschlussmöglichkeit an andere Kompetenzen (im vorliegenden Fall: Schreiben) im Deutschunterricht könnten Texte, die bewusst mangelhaft verfasst sind, auch hinsichtlich Ausdruck und Stil verbessert werden.

Der Vorteil dessen kann sein, dass die SchülerInnen einmal nicht ihre eigenen „Stilblüten“ zu überarbeiten haben, sondern sich auch mit Kohärenz und Kohäsion eines Textes auseinandersetzen, Kriterien, die in der Oberstufe vorausgesetzt werden und ganz nebenbei auch die Rechtschreibung verbessern können.

Besonders wenn die korrekte Schreibweise von Wörtern erfragt wird, die in letzter Zeit nicht explizit im Unterricht behandelt wurden, aber von denen man annimmt, dass die SchülerInnen sie schon wissen müssten, könnte man vermehrt ein beurteilungsfreies Korrekturlesen einsetzen. Dies deshalb, da hier SchülerInnen ohne großen Stress vor der Note Rechtschreibung üben können. Im Sinne des oben angesprochenen Zusammendenkens von Rechtschreiben mit anderen Kompetenzen könnte man auch die Überlegung anstellen, ob ein zu korrigierender Text aus einem Buch stammen könnte, das aktuell als Klassenlektüre zu lesen ist, im vorliegenden Fall Herrndorfs „Tschick“. Der Text, der bereits im Kapitel Erzählen zur Sprache kommt und der Schule, Lehrende und das Schulsystem im Allgemeinen aufs Korn nimmt, bietet sich auch hier an. Wieso also nicht einen zu korrigierenden Text aus einem Roman „anbieten“, in dem die Institution Schule sich selbst belächelt. Ein Beispiel wäre etwa der folgend dargestellte Text aus Herrndorfs „Tschick“, welchen die SchülerInnen zu korrigieren haben:

Falls **Jemand** nicht **weis**, was **dass** ist, **Reitzwortgeschichte** geht so: **Mann** bekommt **Vier** Wörter, zum Beispiel „Zoo“, „Affe“, „**Währter**“ und „Mütze“, und dann muss man eine Geschichte schreiben, in der ein Zoo, ein Affe, ein **Währter** und eine Mütze vorkommen. Wahnsinnig **originel**. Der reine Schwachsinn. Die Wörter, die Schürmann sich ausgedacht hatte, waren „Urlaub“, „Wasser“, „Rettung“ und „Gott“. Was schon mal deutlich schwieriger war als mit dem Zoo und dem Affen, und die **Hauptschwierigkeit** war natürlich Gott. Bei uns gab es nur **Etik**, und in der Klasse waren sechzehn **Ateisten** inklusive mir, und auch die, die Protestanten waren, die haben nicht wirklich an Gott geglaubt. Glaube ich. Jedenfalls nicht so, wie die Leute daran glauben, die wirklich an Gott glauben, die keiner **Ameisse** was zu Leide tun können oder sich riesig **froin**, wenn einer stirbt, weil er dann in den Himmel kommt. Oder die mit einem Flugzeug ins World Trade Center krachen. Die glauben wirklich an Gott. Und deshalb **wahr** dieser Aufsatz ziemlich schwierig. Die **meisten** haben sich erstmal an dem Wort Urlaub fest gehalten. Da rudert die Klein-Familie an der Cote d’Azur rum, und dann geraten sie vollkommen **überaschend** in einen höllischen Sturm und rufen „o Gott“ und werden **gerretet** und so. Und so was hätte ich natürlich auch schreiben können. Aber als ich über diesem Aufsatz **sas**, fiel mir als Erstes ein, **das** wir die **Letzten** drei Jahr schon nicht mehr in den Urlaub gefahren waren, weil mein Vater die **gantze** Zeit seinen **Bankrot** vorbereitete. Was mich nie **gestöhrt** hatte, so gern

bin ich mit meinen Eltern auch wieder nicht in Urlaub gefahren.

24 Fehler

Anzumerken ist, dass Worte wie *Ethik* und *Atheisten* den Lernenden vorher bekannt sein sollten. Die Besprechung des korrigierten Textes soll zwanglos und ohne Notendruck im Plenum erfolgen.

V.I.II. PartnerInnendiktat

Eine weitere Möglichkeit, sich als Lehrende dem Diktat zu nähern, bietet das so genannte „PartnerInnendiktat.“ Der Vorteil desselben ist auch hier, dass Lehrende sich im Hintergrund halten können. Dadurch könnte im besten Fall weitere Scheu vor dem Diktat abgebaut werden.

Hinsichtlich der genauen Durchführung sei auf eine Idee MENZELS verwiesen, deren Vorteile evident sind: „Eine vorzügliche Motivation für solche Diktate ist, dass die Kinder sich ihre Sätze oder Texte in vorbereitender Hausaufgabe selbst zusammenstellen. Ein Diktat zusammenstellen, um es anderen zu diktieren! Das macht es nötig, dass die Wörter richtig geschrieben sind; und das motiviert auch dazu, sie wirklich richtig zu schreiben.“²⁹⁰

Um in der folgenden Stunde eine halbwegs problemlose Durchführung dieses Diktats zu ermöglichen, sollten die Lernenden bezüglich der Länge des zu erstellenden Textes genaue Anweisungen erhalten. Zudem sollen sie dazu aufgefordert werden, Wörter zu wählen, bei deren korrekter Schreibung sie tendenziell selbst Probleme haben. Nur so kann sichergestellt werden, dass sie bei der Übung erstens selbst etwas lernen und zweitens auch der Partner / die Partnerin nicht unterfordert ist. Thematisch ist den SchülerInnen alle Freiheit zu lassen. Auch wenn es reizvoll wäre, die PartnerInnendiktate zuerst einzusammeln und auf ihre Sprachrichtigkeit hin zu überprüfen, sollte man sich dennoch im Hintergrund halten und auf die Kompetenz der Lernenden bauen.

Eine Möglichkeit wäre es auch, die Lernenden eigenständig eine Textstelle aus „Tschick“ auswählen zu lassen, die ihnen besonders gut gefallen hat und diese ihrem Gegenüber zu diktieren. Dies würde Individualisierung erübrigen und Lesen mit (Recht)schreiben verbinden. Zudem könnte angedacht werden, Pluspunkte dafür zu vergeben, wenn die Lernenden in der Lage wären, die dem Buch entnommenen Textstellen in den Kontext einzuordnen.

²⁹⁰ vgl. MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktiertes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 26.

V.I.III. Abschreibediktat – Kombination von Visuellem und Auditivem

Wie erwähnt, sollte BORMANN zufolge das Schreiben rein aufgrund von Nachahmung erlernt werden. BORMANN bricht eine Lanze für das Auf- und Abschreiben, eine Methode, die durch das von mir so bezeichnete „Abschreibediktat“ gegeben wäre.

Es handelt sich um einen Text, der den Lernenden mittels einer Darstellung am Beamer gezeigt werden kann, damit diese ihn abschreiben können. Man könnte ihn jedoch auch nur für einen begrenzten Zeitraum sichtbar machen, um ihn daran anschließend zu diskutieren. Der Vorteil dessen ist, dass Visuelles mit Auditivem kombiniert wird und somit unterschiedliche kognitive Kompetenzen angesprochen sind. Bedenken, nach denen die Lernenden den Text nun schon kennen würden und keine genaue Überprüfung der Rechtschreibkompetenz möglich ist, können nicht geteilt werden. In diese Richtung argumentiert MENZEL, indem er in plausibler Weise festhält: „Erfahrungen hätten [...] gezeigt, dass dadurch zwar insgesamt weniger Fehler gemacht würden, dass aber die Leistungsunterschiede noch immer deutlich zutage träten.“²⁹¹ Der Schwerpunkt des folgenden Diktats, welches ebenso der Klassenlektüre „Tschick“ entnommen ist, liegt auf der das/dass-Schreibung sowie der s-Schreibung im Allgemeinen. Die potentiellen Schwierigkeiten sind im Text fett markiert, wobei davon auszugehen ist, dass die Lernenden auch, abgesehen davon, andere Rechtschreibprobleme haben könnten. Wichtig ist, dass der Text nicht zu lang ist, d.h. dass die Lernenden auch die Chance haben, sich doch die eine oder andere Schwierigkeit einzuprägen.

Aus: Wolfgang Herrndorf: „Tschick“. 7. Auflage, Rowohlt: Berlin 2012 [2010], S. 57.

Aber jetzt **muss** ich erst mal von Tatjana erzählen. In den Sommerferien hatte Tatjana Geburtstag, und da sollte eine **Riesenparty** stattfinden. Tatjana hatte **das** schon lange vorher angekündigt. Es hatte **geheißen**, **dass** sie ihren vierzehnten Geburtstag in Werder bei Potsdam feiert und **dass** alle dorthin eingeladen wären mit Übernachtung und so. Sie hatte bei ihren besten Freundinnen rumgefragt, weil sie sich sicher sein wollte, **dass** die auch da sein würden, und weil Natalie schon am dritten Ferientag mit ihren Eltern in den Urlaub fuhr, **musste** die ganze Party auf den zweiten Tag vorverlegt werden, und deshalb wurde **das** alles auch so früh bekannt. Dieses Haus in Werder gehörte einem Onkel von Tatjana und lag direkt am See, und dieser Onkel wollte Tatjana das Haus praktisch **überlassen**, es würden **außer** ihm keine Erwachsenen da sein, es würde die Nacht durchgefeiert, und alle sollten ihre Schlafsäcke mitbringen. **Das** war natürlich ein **großes** Thema in der Klasse, Wochen vorher schon, und ich fing an, mich in Gedanken mit diesem Onkel zu beschäftigen. Ich **weiß** nicht mehr, warum der mich so **faszinierte**, aber ich dachte, **das müsste** ein ziemlich **interessanter** Typ sein, **dass** der Tatjana einfach so sein Haus **überlässt** und **dass** er auch noch verwandt mit ihr ist, und ich freute mich wahnsinnig darauf, ihn kennenzulernen. 214 Wörter

Weitere Möglichkeiten des spielerischen Umgangs mit dem Diktat, auf die hier nicht näher

²⁹¹ MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktiertes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 23.

eingegangen wird, bieten u.a. Laufdiktate, Dosendiktate oder Wörterpuzzle.²⁹²

V.I.IV. Lückentext kombiniert mit Ansage aus Hörbuch

Es gibt kein Gesetz, das besagt, dass es immer die Lehrperson sein muss, die einen Text diktiert. Warum also nicht zur Abwechslung die Stimme eines professionellen Sprechers / einer professionellen Sprecherin in den Unterricht einbauen? Das Hörbuch zum Text „Tschick“ bietet sich in besonderer Weise dafür an. Zum einen ist die Hörfassung sprachlich m.E. gelungen, da es sich hierbei um kein überkonstruiertes bzw. unauthentisch wirkendes Sprechen handelt, wie dies bei vielen anderen Hörtexten der Fall ist. Zum anderen bietet sich die Methode Hörtext auch in Kombination mit dem Diktat an. Nirgends steht geschrieben, dass einzig und allein die Lehrenden das „Recht“ bzw. die Pflicht haben, den zu schreibenden Text zu diktieren. Der Forderung nach Lückentexten seitens der Theorie zum Diktat kann mithilfe eines Hörtextes ebenso Rechnung getragen werden.

Die im Folgenden fett gedruckten Worte sind diejenigen, die die Lernenden einzusetzen haben. Nachfolgend ist das „Handout“ dargestellt, welches an die SchülerInnen verteilt wird. Letztere hören den Text zweimal an, und haben im Anschluss daran 10 Minuten Zeit, diesen durchzulesen.

Zur Beurteilung des Diktates ist ein positivorientierter Ansatz vorgesehen. Da es sich um 35 einzusetzende Wörter handelt, sind insgesamt 34 Punkte zu erreichen. Die Lernenden erhalten Feedbacks wie das folgende: Du hast 21 von 34 Punkten erreicht. Auch wenn der Text optisch durch eine doch bemerkenswerte Länge gekennzeichnet ist, kann er den Lernenden zugemutet werden, da es sich lediglich um 34 Worte handelt, die gefragt sind.

Folgender Text dient als Korrekturhilfe und soll den SchülerInnen entweder mündlich oder schriftlich nach Rückgabe des Diktates zugänglich gemacht werden:

Aber jetzt **muss** ich erst mal von Tatjanas Geburtstag erzählen. In den Sommerferien hatte Tatjana Geburtstag, und da sollte eine **Riesenparty** stattfinden. Tatjana hatte **das** schon lange vorher angekündigt. Es hatte **geheißen**, **dass** sie ihren vierzehnten Geburtstag in Werder bei Potsdam feiert und **dass** alle dorthin eingeladen wären mit Übernachtung und so. Dieses Haus in Werder gehörte einem Onkel von Tatjana und lag direkt am See, und dieser Onkel wollte Tatjana das Haus praktisch **überlassen**, und es würden **außer** ihm keine Erwachsenen da sein, es würde die Nacht durchgefeiert, und alle sollten ihre Schlafsäcke mitbringen. **Das** war natürlich ein **großes** Thema in der Klasse, Wochen vorher schon. Ich war nicht **der Einzige**, der aufgeregt war wegen dieser Party. Julia und Natalie überlegten schon lange vorher immer, was sie Tatjana schen-

²⁹² vgl. BELLGARDT, Martina / GERDES, Susanne: Spielerisch die Rechtschreibung verbessern. Laufdiktat, Wörterpuzzle und andere Übungen. Praxis Deutsch (Heft 142). Diktieren und Diktirtes aufschreiben. Hg. v. MENZEL, Wolfgang

ken sollten, **das** konnte man auf den Zetteln lesen, die im **Unterricht** durch die Bänke gereicht wurden. Ich war natürlich wie **elektrisiert** von dieser Geschenkidee und dachte selbst über nichts anderes mehr nach. Julia und Natalie, das war schon mal klar, würden ihr die neue Beyoncé-CD schenken. **Das** war allgemein bekannt, Tatjana fand Beyoncé toll. Was ich erst mal ein **bisschen** problematisch fand, weil ich Beyoncé scheiße fand, jedenfalls die Musik. Aber immerhin sah sie **phantastisch** aus, sie hatte sogar eine gewisse Ähnlichkeit mit Tatjana, und deshalb fand ich Beyoncé dann irgendwann auch nicht mehr ganz so scheiße. Im Gegenteil, ich fing an, Beyoncé zu mögen, und auch ihre Musik mochte ich auf einmal. Nein, **das** stimmt nicht. Ich fand die Musik super. Ich hatte mir die letzten zwei CDs gekauft und hörte sie in **Endlosschleife**, während ich an Tatjana dachte und daran, mit was für einem Geschenk ich auf dieser Party auflaufen wollte. Ich wollte ihr irgendetwas **Besonderes** schenken, aber mir **fiel** nichts ein [...]. In ging zu Karstadt, kaufte eine **ziemlich** teure Modezeitschrift mit dem Gesicht von Beyoncé drauf und fing an zu zeichnen. Mit einem Lineal machte ich Bleistiftstriche senkrecht und waagrecht über das Gesicht, in **regelmäßigen** Abständen, bis kleine Quadrate auf dem ganzen Bild waren. Dann nahm ich ein **riesiges** Blatt Papier und zeichnete fünfmal so große Quadrate drauf. **Das** ist eine Methode, die ich aus einem Buch kenne. Damit kann man aus einem kleinen Bild ein [...] großes Bild machen. Man überträgt einfach Quadrat für Quadrat. Man könnte das natürlich auch auf einen Kopierer legen. Aber ich wollte, **dass** es gezeichnet ist. Wahrscheinlich wollte ich, **dass** man sieht, **dass** ich mir Mühe gemacht hab. Weil, wenn man **das** mit der Mühe sieht, kann man sich den Rest auch denken. Wochenlang arbeitete ich jeden Tag an dieser Zeichnung, und ich wurde immer aufgedrehter, weil ich beim **Zeichnen** an nichts anderes mehr denken konnte als an Tatjana und ihren Geburtstag. Und wenn ich auch nicht viel kann, **zeichnen** kann ich. Ungefähr so wie Hochsprung. Wenn Beyoncézeichnen und Hochsprung die wichtigsten Disziplinen auf der Welt wären, wäre ich ganz weit vorn. Im Ernst. Leider **interessiert** sich kein Mensch für Hochsprung, und bei der Zeichnerei kamen mir auch so langsam Zweifel. Nach vier Wochen harter Arbeit sah Beyoncé fast wie ein Foto aus, eine **riesengroße** Bleistiftbeyoncé mit Tatjanas Augen, und ich wäre wahrscheinlich der glücklichste Mensch im Universum gewesen, wenn ich jetzt noch eine Einladung auf Tatjanas Party bekommen hätte. Aber ich bekam keine.

Folgender Text wird den SchülerInnen im Rahmen des Diktats ausgehändigt:

Setze die fehlenden Wörter ein:

Aber jetzt ich erst mal von Tatjanas Geburtstag erzählen. In den Sommerferien hatte Tatjana Geburtstag, und da sollte eine stattfinden. Tatjana hatte schon lange vorher angekündigt. Es hatte, sie ihren vierzehnten Geburtstag in Werder bei Potsdam feiert und alle dorthin eingeladen wären mit Übernachtung und so. Dieses Haus in Werder gehörte einem Onkel von Tatjana und lag direkt am See, und dieser Onkel wollte Tatjana das Haus praktisch, und es würden ihm keine Erwachsenen da sein, es würde die Nacht durchgefeiert, und alle sollten ihre Schlafsäcke mitbringen. war natürlich ein Thema in der Klasse, Wochen vorher schon. Ich war nicht der, der aufgeregt war wegen dieser Party. Julia und Natalie überlegten schon lange vorher immer, was sie Tatjana schenken sollten, konnte man auf den Zetteln lesen, die im durch die Bänke gereicht wurden. Ich war natürlich wie von dieser Geschenkidee und dachte selbst über nichts anderes mehr nach. Julia und Natalie, das war schon mal klar, würden ihr die neue Beyoncé-CD schenken. war allgemein bekannt, Tatjana fand Beyoncé toll. Was ich erst mal ein problematisch fand, weil ich Beyoncé scheiße fand, jedenfalls die Musik. Aber immerhin sah sie aus, sie hatte sogar eine gewisse Ähnlichkeit mit Tatjana, und deshalb fand ich Beyoncé dann irgendwann auch nicht mehr ganz so scheiße. Im Gegenteil, ich fing an, Beyoncé zu mögen, und auch ihre Musik mochte ich auf einmal. Nein, stimmt nicht. Ich fand die Musik super. Ich hatte mir die letzten zwei CDs gekauft und hörte sie in, während ich an Tatjana dachte und daran, mit was für einem Geschenk ich auf dieser Party auflaufen wollte. Ich wollte ihr irgendetwas schenken, aber mir nichts ein, und erst als diese Zettel bei mir vorbeikamen, da es mir ein. In ging zu Karstadt,

kaufte eine teure Modezeitschrift mit dem Gesicht von Beyoncé drauf und fing an zu zeichnen. Mit einem Lineal machte ich Bleistiftstriche senkrecht und waagrecht über das Gesicht, in Abständen, bis kleine Quadrate auf dem ganzen Bild waren. Dann nahm ich ein Blatt Papier und zeichnete fünfmal so große Quadrate drauf. ist eine Methode, die ich aus einem Buch kenne. Damit kann man aus einem kleinen Bild ein großes Bild machen. Man überträgt einfach Quadrat für Quadrat. Man könnte das natürlich auch auf einen Kopierer legen. Aber ich wollte, es gezeichnet ist. Wahrscheinlich wollte ich, man sieht, ich mir Mühe gemacht hab. Weil, wenn man mit der Mühe sieht, kann man sich den Rest auch denken. Wochenlang arbeitete ich jeden Tag an dieser Zeichnung, und ich wurde immer aufgedrehter, weil ich beim an nichts anderes mehr denken konnte als an Tatjana und ihren Geburtstag. Und wenn ich auch nicht viel kann, kann ich. Ungefähr so wie Hochsprung. Wenn Beyoncézeichnen und Hochsprung die wichtigsten Disziplinen auf der Welt wären, wäre ich ganz weit vorn. Im Ernst. Leider sich kein Mensch für Hochsprung, und bei der Zeichnerei kamen mir auch so langsam Zweifel. Nach vier Wochen harter Arbeit sah Beyoncé fast wie ein Foto aus, eine Bleistiftbeyoncé mit Tatjanas Augen, und ich wäre wahrscheinlich der glücklichste Mensch im Universum gewesen, wenn ich jetzt noch eine Einladung auf Tatjanas Party bekommen hätte. Aber ich bekam keine.

35 Punkte zu erreichen

Erreicht:

Lückendiktate können jedoch auch individualisierter zum Einsatz kommen, indem Lernende dazu aufgefordert werden, ihre liebsten deutschen Songtexte zu nennen, die von den Lehrenden etwa didaktisiert aufbereitet werden. Dies aus dem Grund, da es nicht nur eine Abwechslung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen bietet, zwischenzeitlich etwas Musik einfließen zu lassen, sondern auch, weil gerade ein Lied oftmals mehrere rechtschreibtechnische Herausforderungen bietet, das genaue Hörverstehen trainiert wird und nebenbei auch Stilfiguren zur Sprache kommen, ein zusätzlicher Vorteil eines durch Musik unterstützen Lückendiktats.

Auch dem herkömmlichen Diktat kann allerdings ein wenig von seinem Schrecken genommen werden. MENZEL schlägt in diesem Zusammenhang vor, „bei Unsicherheit zwei Schreibvarianten anzubieten [...] Ist eine der Varianten richtig geschrieben, erhält das Kind keinen (oder nur einen halben) Fehler. Ein solches Verfahren verleiht dem Zweifel einen höheren Rang als dem Nichtwissen und würdigt ihn als das, was er ist: eine wichtige Voraussetzung für das Nachdenken.“²⁹³ Dies wäre eine für die Unterstufe sicher denkbare Methode. Für die Oberstufe ist diese Vorgangsweise m.E. nicht unbedingt notwendig. Unabhängig von der Schulstufe könnte man allerdings überlegen, ob man den SchülerInnen,

²⁹³ MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktiertes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 26.

ähnlich wie bei einer 2-Phasen-Schularbeit, die Chance gibt, ihre Texte noch einmal in aller Ruhe durchzugehen. Somit würde nicht nur den unterschiedlichen Arbeitsgeschwindigkeiten der Lernenden Rechnung getragen, sondern könnte, durch die Distanz zum Text auch die Angst reduziert werden, die viele SchülerInnen empfinden, eine Art Leistung auf Abruf zu erbringen.

Zusammenfassend sei gesagt, dass ein reflektierter Einsatz des Diktates und ein breites Angebot in dieser Hinsicht, welches auf unterschiedliche Lerntypen Rücksicht nimmt, in Bezug auf eine Verbesserung der Rechtschreibkompetenz lohnend sein kann.

VI. Conclusio

„In jeder Deutschstunde wird gesprochen und wird geschrieben; in jeder Stunde wird mit (gesprochenen oder geschriebenen, ggf. durch Medien vermittelten) Texte umgegangen und in jeder Stunde wird auch über Sprache nachgedacht.“²⁹⁴

Auch wenn nicht notwendigerweise jede Deutschstunde das Schreiben zum Inhalt haben muss, so ist doch davon auszugehen, dass sich die im Unterricht vermittelten Kompetenzen stets überlagern werden. Lesen und Schreiben, Zuhören und Sprechen beziehen sich permanent aufeinander. So sind in der konkreten Situation des Unterrichts möglichst viele Möglichkeiten zu schaffen, in denen sich dieser Zusammenhang zeigt. Jürgen STRUGER spricht in dem Zusammenhang von Leseprodukten, die sich aufgrund einer vertieften Auseinandersetzung mit einem Text ergeben, indem Lernende mit diesem in Dialog treten.²⁹⁵ Die vorliegende Arbeit zeigt, wie auf der Grundlage eines literarischen Texts, der ganz gelesen wird, eine Vielzahl von derartigen Leseprodukten thematisiert werden kann.

Mit Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ wurde darüber hinaus der Frage nachgegangen, wie einerseits unterschiedliche Lernbereiche angesprochen werden können, und wie andererseits Individualisierung und damit motivationsförderlicher Unterricht trotz Standardisierung möglich wird. Die Trennung der Lernbereiche ist zwar im Lehrplan als solche dargestellt, indem einzelne Bereiche aufgelistet und beschrieben werden, jedoch weisen die Beschreibungen stets auf die Verbindung untereinander hin.²⁹⁶

²⁹⁴ SCHINDLER, Frank: Methodenfragen. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. v. BOGDAL, Klaus / KORTEN, Hermann. 4. Aufl. München 2006, S. 279.

²⁹⁵ vgl. STRUGER, Jürgen: Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz. Heft 4-2013. Hg. v. dems. / WITSCHER, Elfried. Innsbruck 2013, S. 7-11.

²⁹⁶ vgl. SCHINDLER, Frank: Methodenfragen, S. 278.

Weiters war dieser Arbeit ein Anliegen zu zeigen, dass man auch in Zeiten von Bildungsstandards und der Zentralmatura einem Buch genügend Raum geben sollte. Man kann dies in Hinblick auf die Kompetenzorientierung gewinnbringend einsetzen und sollte, wenigstens teilweise, nicht nur Ausschnitte von Texten behandeln. Damit würde auch der Stellenwert der Literatur wieder erhöht werden.

Zentrales Anliegen war und ist es jedoch, die Lernenden zum Lesen zu motivieren. Dies schließt notwendig mit ein, SchülerInnen mit unterschiedlichen Zugängen zur Literatur zu konfrontieren, da gerade die Phase der Adoleszenz entscheidend für die weitere Beschäftigung mit Texten ist. In dieser Hinsicht ist einer identitätsorientierten Literaturdidaktik der Vorzug zu geben, die an die Lebensrealität der Lernenden anzudocken vermag, ohne dass dabei jedoch auf die Auseinandersetzung mit literarischen Lebensentwürfe verzichtet wird, die sich den Lernenden nur schwer erschließen. Guter Unterricht greift auch ‚andere‘ Identitäten auf und macht ‚eigene‘ Lebenswelten, etwa über Lesebiographien, zum Thema.

Festgehalten sei, dass durch eine der Lebensrealität der Jugendlichen nahe Lektüre, die Motivation zum Lesen gesteigert werden kann, auch wenn davon ausgegangen werden muss, dass ein Buch niemals alle gleichermaßen zufriedenstellen wird. Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ ist ein Text, von dem ausgehend viele Themen angesprochen werden können, die für ÜbergangsleserInnen von Interesse sein könnten. Gleichzeitig ermöglicht er aber auch die Öffnung hochkanonischen Texten gegenüber, zum Beispiel, wenn man Texte aus der Epoche der Romantik als Vergleich heranzieht.

Jürgen STRUGER hält es für zentral, dass die Lernenden sich als „LeserInnen, AutorInnen und InterpretInnen von Texten wahrnehmen und reflektieren können. Ein identitätsorientierter Leseunterricht kann die Auswahl von Lesestoffen direkt ansprechen und die Lesegewohnheiten von SchülerInnen zum Thema machen.“²⁹⁷ Dies hat die vorliegende Arbeit zu zeigen versucht.

Ein Lernbereich, der behandelt wurde und der den Zusammenhang von Lesen und Schreiben offenbart, wurde unter dem Kapitel „Literatur im Schreibunterricht“ zusammengefasst. Hinsichtlich der schriftlichen Beschäftigung mit dem Text favorisiert diese Arbeit produktions- und handlungsorientierte Aufgaben, wie sie etwa durch Portfolioarbeiten zum Ausdruck kommen, die auch Prozesse des Schreibens und Lesens miteinbeziehen. Handlungsorientierung ist besonders deshalb wichtig, da im schulischen Bereich manchmal nur das Produkt, etwa der Aufsatz in seiner herkömmlichen Form, im Zentrum steht und – oft auf-

²⁹⁷ STRUGER, Jürgen: Lesen, Schreiben und Identität. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. FENKART, Gabriele / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 42.

grund von Zeitmangel – nicht so sehr der Weg dorthin. Handlungs- und produktionsorientierter Deutschunterricht darf sich in jedem Fall nicht nur auf die Unterstufe beschränken. Ein weiterer Punkt, den die Arbeit zumindest ansprechen wollte, sind Lese- und Schreibstrategien, die kritisch zu hinterfragen sind, da sie der Individualität der LeserInnen und SchreiberInnen kaum Genüge tun, wie auch der mehrfach zitierte Didaktiker Kaspar SPINNER kritisch festhält:

Lange Zeit hat der Gegensatz von lehrerzentriertem, kopflastigem Unterricht auf der einen, Öffnung hin zum Schüler im Sinne eines ganzheitlichen, erlebnisorientierten Lernbegriffs auf der anderen Seite die Kontroversen geprägt. Jetzt etabliert sich ein neues Bild vom intendierten Schüler, das sich weder dem einen noch dem anderen Pol zuordnen lässt: Es ist der planende, seine Verhaltensweisen kontrollierende, metakognitiv sich steuernde, sich seiner Zielsetzungen bewusste und über einsetzbare Strategien verfügende Mensch.²⁹⁸

Dass der Mensch beispielsweise in seinem Schreibprozess nicht steuerbar ist und sich oftmals seiner Zielsetzung ganz und gar nicht bewusst ist, hat die Analyse der Schreibtypen und -prozesse aufgezeigt, die in logischer Konsequenz Schreibstrategien ad absurdum führt, da sie zu eng gedacht sind. Genauso verhält es sich vielleicht mit Lesestrategien, wenn diese zu einschränkend sind. Dennoch: Verzichtet werden sollte auf die Vermittlung von Strategien keinesfalls, jedoch bedarf es eines Mehrs an Reflexion über das im Unterricht Vermittelte. Der Deutschunterricht erfordert heute weniger ein gebetsmühlenartiges Eintrichtern von Strategien, denn ein breites Spektrum an Methoden, um unterschiedlichen Interessen und einer Vielzahl an Identitäten gerecht zu werden. Er erfordert aber auch, auf gesellschaftliche Gegebenheiten wie etwa multimedialen Lese- und Schreibwelten einzugehen. Arbeiten, wie sie durch das Erstellen eines Internetblogs gekennzeichnet sind, bringen mehrere Vorteile mit sich. Zum einen schreiben die Lernenden adressatInnenbezogen, zum anderen wird Textrevision und Kreativität gefordert und gefördert.

Ein zweiter Lernbereich, der ausführlich untersucht wurde, sind „Literarische Texte im Gesprächsunterricht“ am Beispiel von „Tschick“. Während das mündliche Erzählen noch eine Rolle spielt, ist es in der Oberstufe vollkommen unterrepräsentiert, haben wir es hier doch viel stärker mit textanalytischen Aspekten zu tun. Zwar wird im Deutschunterricht recht viel gesprochen – wir kennen alle die typischen Diskussionsstunden –, jedoch wird wenig das Sprechen an sich zum Thema. Oft fehlt hier die Metaebene. Merkmale der Prosodie im Unterricht zu vermitteln erscheint jedoch in einer Welt wie der unsrigen, in der es immer schon um Performance geht und wo manches Mal die Form den Inhalt verdrängt,

²⁹⁸ SPINNER, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch, 11. Jg. (2005), S. 10.

als sinnvoll. Dabei geht es allerdings nicht immer um die eigene Person, vielmehr sollte den SchülerInnen auch die Kompetenz vermittelt werden, prosodische Merkmale in mündlichen Sprachprodukten (z.B. anhand des Hörbuchs zu „Tschick“) zu erkennen und zu beurteilen.

Für die Oberstufe bietet es sich freilich ebenso an, mündliches Erzählen zu üben, welches, entgegen mancher fachdidaktischer Annahmen, mit Entspannung recht wenig zu tun hat. Dies wird dann deutlich, wenn wir an das oftmals stark zurückhaltende Verhalten von Schülerinnen und Schülern denken, die spontan etwas produzieren müssen. Naturgemäß ist dies auch eine Frage der Persönlichkeit einzelner Menschen. Dass man aber auch an seiner Erzählfähigkeit feilen kann, ist evident. Wie in jeder anderen Tätigkeit wird man sich mit ausreichend Übung verbessern. Auch PORTMANN-TSELIKAS fasst das Erzählen als eine besondere Kompetenz auf, die wie jedes kulturelle Können erlernt werden muss.²⁹⁹ In Anlehnung an das von Elisabeth SCHABUS-KANT beschriebene Unterrichtskonzept, welches eine kontinuierliche Behandlung des Themas Erzählen gewährleistet, wurde ausgehend von Herrndorfs „Tschick“ ein Weg gezeigt, der die Lernenden von gesteuertem zu ungesteuertem Sprechen begleiten soll.

Dass neben produktions- und handlungsorientierten Methoden, die mit Lesen, Schreiben und Sprechen zu tun haben, auch ab und an Rechtschreibung geübt werden soll, ist evident. Literatur kann auch im Grammatik- und Rechtschreibunterricht zum Einsatz kommen. Am Beispiel des Diktats, welches viel zu oft zur Disziplinierung oder als Selektionskriterium eingesetzt wird, konnte gezeigt werden, wie aus dem Ausgangstext „Tschick“ alternative Formen des Diktates entstehen können. Wichtig scheint weiters, dass die Lernenden einen Sinn in dem zu Schreibenden sehen, sowie auf eine Varianz von auditiven und visuellen Methoden treffen, denn auch im Bereich der Rechtschreibung gilt der mehrfach proklamierte Individualismus. Es ist, so Gabriele FENKART „eine große Herausforderung [...], sowohl einerseits Kompetenzen, literarische und mediale Bildung zu vermitteln, als auch andererseits auf der motivationalen Ebene und sozialisatorisch zu wirken.“³⁰⁰ Heute ist es wichtiger denn je, diese Herausforderung anzunehmen.

²⁹⁹ PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 53.

³⁰⁰ FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 24.

V.II. Literaturverzeichnis

ABRAHAM, Ulf: Basiskonzepte für den Literaturunterricht. Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. v. BOGDAL, Klaus / KORTEN, Hermann. 4. Aufl. München 2006, S. 105-119.

ABRAHAM, Ulf: Fünf Lernende, fünf Texte, fünf Lesende, ein Spiel. Strategien in einer Inszenierung von Literaturunterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Kultur des Lesens. Heft 1-2006. Hg. v. TANZER, Ulrike / WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck 2006, S. 64-70.

ABRAHAM, Ulf: Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten LeserInnen werden. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 20-34.

ABRAHAM, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen 1998.

ABRAHAM, Ulf / BRÄUER, Gerd: Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Eine Perspektive für Lehre und Forschung. Praxis Deutsch 2005 (18), S. 91-105.

ABRAHAM, Ulf: Was kann man in der Mündlichkeit können? Kompetenzen und Bildungsstandards. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 8-19.

ABRAHAM, Ulf: Wie standardisierbar ist Methodenkompetenz im Umgang mit Lyrik? Zu Bertolt Brecht „Der Steinfischer“ (9./10. Schuljahr). In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. v. KAMMLER, Clemens. Seelze 2006, S. 118-133.

ANTOS, Gerd: Textproduktion. Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreib-
Curriculum. In: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg.
v. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R. Stuttgart 1996, S. 186-197.

BAURMANN, Jürgen: Didaktik und Methodik des Schreibens. In: Homo scribens. Perspek-
tiven der Schriftlichkeitsforschung. Hg. v. dems. u.a. Tübingen 1993.

BAURMANN, Jürgen: Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdi-
daktik. 2. Aufl. Seelze 2006.

BECKER-MROTZEK, Michael: Aufsatz- und Schreibdidaktik. In: Angewandte Linguistik.
Ein Lehrbuch. Hg. v. KNAPP, Karlfried u.a. 2. Aufl. Tübingen u.a. 2007, S. 36-55.

BECKER-MROTZEK, Michael / BÖTTCHER, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beur-
teilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2006.

BEKES, Peter: Erzählen als Experiment. Literarisches Lernen im Umgang mit Kürzestge-
schichten von Peter Bichsel. . In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für
den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz. Heft 4-2013. Hg. v.
STRUGER, Jürgen / WITSCHER, Elfried. Innsbruck 2013, S. 22-31.

BEREITER, CARL: Development in Writing. In: Cognitive processes in writing. Hg. v.
GREGG, Lee W. / STEINBERG, Erwin. Hillsdale 1980, S. 73-93.

BELLGARDT, Martina / GERDES, Susanne: Spielerisch die Rechtschreibung verbessern.
Laufdiktat, Wörterpuzzle und andere Übungen. Praxis Deutsch 142. Diktierten und Dik-
tiertes aufschreiben. Hg. v. MENZEL, Wolfgang, S. 36-40.

BEREITER, Carl / SCARDAMALIA, Marlene: The Psychology of Written Composition. Hills-
dale 1987.

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea: Das Lesen als Schreibhilfe? Kinder integrieren die Satz-
muster ihrer Lieblingsbücher. In: Praxis Deutsch 152/Sonderheft 2004. Schreibaufgaben –
Momente und Kontexte. Hg. v. BAURMANN, Jürgen / FEILKE, Helmuth, S. 36-38.

BORMANN, Karl: Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin 1846.

BÖCK, Margit: Die „New Literarcy Studies“ und „Multiliteracies“. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / FENKART, Gabriele. Innsbruck 2013, S. 8-15.

BRÄUER, Gerd: Lernort Schreiblesezentrum: Entwicklungskomponenten für einen sich öffnenden Deutschunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Medien-didaktik. Band 1. Hg. v. FREDERKING, Volker u.a. Baltmannsweiler 2010, S. 474-481.

BRUNNER, Ilse: Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Heft 1-2002. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2002, S. 56-64.

BURIAN, Eva / SOYER, Annemarie: Der Leserucksack. Zwei Klassen erzählen sich von ihren Leseerlebnissen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck 2000, S. 84-88.

BRUNNER, Ilse / SCHMIDINGER, Elfriede: Gerecht beurteilen. Portfolio: die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz 2000.

CARLI, Barbara: Geschichten entlocken: Ein kleiner Methodenpool zur Förderung der mündlichen Sprachkompetenz aus dem Bereich des Improtheaters. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 97-102.

DAVIES, Julia: Das „Neue“ in den New Literacies für den Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule.

Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 45-51.

DIETERLE, Christina / IACONIS, Ute-Ena: Was Worte verschweigen. Szenische Explorationen im Vorfeld verbaler Kommunikation. In: Praxis Deutsch, Heft 166, S. 36-41.

DRUMBL, Hans: Kann man Prosodie lernen, soll man Prosodie lernen? Erfahrungen mit Deutsch als Zweitsprache in Südtirol. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 52-61.

FALSCHLEHNER, Gerhard: Wie echt ist das Krokodil? Notizen zu imaginativem und konstruktivem Lesen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 49-62.

FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R.: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. dens. Stuttgart 1996.

FENKART, Gabriele: Szenarien des Lesens und Schreibens. Literale Praxis und Unterricht. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 16-29.

FINGERHUT, Karlheinz: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./10. Schuljahr). In: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Hg. v. KAMMLER, Clemens. Seelze 2006, S. 134-157.

FIX, Martin: Schreibunterricht – produkt- versus prozessorientiert? In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Sprach- und Mediendidaktik. Band 1. Hg. v. FREDERKING, Volker u.a. Baltmannsweiler 2010, S. 481-487.

FRAHM, Sarah / BLATT, Inge: Rechtschreibtests. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Weiterführender Orthographieerwerb. Hg. v. BREDEL, Ursula / REIBIG, Tilo. Baltmannsweiler 2011, S. 546-570.

FREINET, CÉLESTIN: La méthode naturelle. L'apprentissage de l'écriture. Neuchâtel 1971.

HAYES John R. / FLOWER Linda: Identifying the organisation of writing processes. In: Cognitive processes in writing. Hillsdale 1980, S. 3-30.

HERRNDORF, Wolfgang: Arbeit und Struktur. 1. Aufl. Berlin 2013.

HILLEGEIST, Kerstin: Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2010.

HORNUNG, Antonie: Schreibgewohnheiten ändern durch écriture automatique. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schriftaneignung und Schreiben. Hg. v. OSSNER, Jakob. Hannover 1995, S. 160-162.

HURRELMANN, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hg. v. BERTSCHKAUFMANN, Andrea. Seelze 2008, S. 18-28.

JABORNEGG, Daniel: Das Portfolio – Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Ein Erfahrungsbericht. In: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. Hg. v. DUBS, Rolf / LUZI, Richard. St. Gallen 1977, S. 411-425.

LANTHALER, Franz: Wie kann man Kinder zur Hochsprache führen? In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 82-93.

LÄNGAUER-HOHENGASSNER, Helga: Kompetenzorientierter Schreibunterricht: integrativ unterrichten, aber getrennt überprüfen? Über Ziele kompetenzorientierten Unterrichts und externer Kompetenzmessungen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für

den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz. Heft 4-2013. Hg. v. STRUGER, Jürgen / WITSCHER, Elfried. Innsbruck 2013, S. 88-97.

LUDWIG, Otto: Der Schreibprozess: Die Vorstellungen der Pädagogen. In: Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Hg. v. GÜNTHER, Klaus B. / GÜNTHER, Hartmut. Tübingen 1983, S. 191-210.

LUDWIG, Otto: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Schriftsprachlichkeit. Hg. v. GROSSE, Siegfried. Düsseldorf 1983, S. 37-73.

MATT, Elinor: Wolfgang Herrndorf. tschick. Lehrerheft von ELINOR MATT. Rot a. d. Rot 2012.

MATT, Elinor: Wolfgang Herrndorf. Tschick. Schülerarbeitsheft. Rot a. d. Rot 2012

MOSER-PACHER, Andrea / STEINWEG, Reiner: Die „dritte“ Sache in den menschlichen Beziehungen. Warum das mündliche Erzählen, auch in der Schule, gut tut und verändernd wirkt. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 8-18.

MOSER-PACHER, Andrea / WOGROLLY, Albert: Erzählen. Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S.103-113.

LAY, Wilhelm August: Führer durch den Rechtschreibunterricht. Karlsruhe 1897.

MENZEL, Wolfgang: Diktieren und Diktiertes aufschreiben. In: Praxis Deutsch (Heft 142), S. 15-26.

MUSIL, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek bei Hamburg 2000.

MÜLLER, Klaus: Der Pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion. In: Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Hg. v. dems. u. MEIXNER, Johanna. Basel 2009, S. 3-47.

NEUHAUS, Gregor: Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung. Hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen 2001.

NUSSBAUMER, Markus: Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R. Stuttgart 1996, S. 96-112.

NÜBLE, Saskia Rahel: tinytales@twitter. Auf den Spuren Florian Meimbergs Twitteratur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht, Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. FENKART, Gabriele / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 116-119.

ORTNER, Hanspeter: Schreiben und Denken. Tübingen 2000.

OSSNER, Jakob: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Hg. v. FEILKE, Helmuth / PORTMANN, Paul R. Stuttgart 1996, S. 74-85.

OSSNER, Jakob: Wozu Diktate? In: Diskussion Deutsch, Heft 117/1991, S. 45-56.

PAEFGEN, Elisabeth: Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 4, Heft 7, S. 24-35.

PAPST-WEINSCHENK: Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 20-31.

POIER, Wolfgang: Spoken Poetry – vom Text zur Performance und zurück. Ein Praxisbericht samt didaktischem Konzept. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 114-122.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.: Erzählen und Textkompetenz. Linguistische Aspekte des Erzählens. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 53-62.

ROSEBROCK, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 35-48.

RIECKMANN, Carola / JÖRGENS, Moritz / ROSEBROCK, Cornelia: Verhinderte Lesebereitschaft. Was fehlt schriftfernen Jugendlichen zum eigenständigen Lesen? In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 87-99.

RUF, Urs: Spannend erzählen. Eine Textwerkstatt im dialogischen Unterricht. In: Praxis Deutsch. Schreibaufgaben. Z152/Sonderheft 2004. Hg. v. BAURMANN, Jürgen / FEILKE, Helmuth. Seelze 2004, S. 46-52.

SACHER, Werner: Die Notengebung ist unzureichend. In: Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Hg. v. WINTER, Felix u.a. Rieden 2002, S. 20-27.

SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede: Sprechen – Sprache – Mündlichkeit. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. dens. Innsbruck u.a. 2009.

SCHABUS-KANT, Elisabeth: „... aber Erzählen ist ganz schön schwer.“ Mündliches Erzählen in der Sekundarstufe II. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den

Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 103-109.

SCHINDLER, Frank: Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. v. BOGDAL, Klaus / KORTEN, Hermann. 4. Aufl. München 2006, S. 272-285.

SCHLACHTER, Birgit / BLUME, Svenja: Man kann nicht auf alles eine Antwort kriegen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Aufwachsen in Europa. Hg. v. ESTERL, Ursula / FENKART, Gabriele. Heft 3-2006. Innsbruck u.a. 2006, S. 29-39.

SCHMIDINGER, Elfriede: Individuelle Leseförderung mit Leseportfolios. In: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hg. v. BERTSCH-KAUFMANN, Andrea. 2. Aufl. Seelze 2008, S.140-153.

SCHNEUWLY, Bernard: Textarten – Lerngegenstände des Aufsatzunterrichts. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schriftaneignung und Schreiben. Hg. v. OSSNER, Jakob. Hannover 1995.

SCHOBER, Otto: Das Nonverbale im Klassenzimmer. Sein Stellenwert in der Ausbildung von DeutschlehrerInnen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Sprechen. Heft 4-2009. Hg. v. SAXALBER, Annemarie / WITSCHER, Elfriede. Innsbruck u.a. 2009, S. 41-51.

SCHWARZ, Johanna: Das Lesetagebuch als Dokument von Leseerfahrungen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Lesen in der Medienwelt. Heft 2-2000. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2000, S. 115-129.

SCHWARZ, Johanna: Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Heft 1-2002. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2002, S. 99-109.

SOUVIGNIER, Elma / KÜPPERS, Judith / GOLD, Andreas: Wir werden Textdetektive: Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. In: Didaktik Deutsch 14/2003. Hg. v. KLOTZ, Peter / OSSNER, Jakob / PAEFGEN, Elisabeth K. / RUPP, Gerhard. Baltmannsweiler 2003, S. 21-37.

SPINNER, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch, 11. Jg. (2005), S. 4-13.

SPINNER, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. v. BOGDAL, Klaus / KORTEN, Hermann. 4. Aufl. München 2006, S. 246-257.

SPINNER, Kaspar H.: Lesen als ästhetische Bildung. In: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hg. v. BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea. 2. Aufl. Seelze 2008, S. 83-94.

SPITTA, Gudrun: Rechtschreibunterricht. Braunschweig 1977.

STEINFELD, Christoph: Wie kommt der Text vom Kopf auf das Papier? Überlegungen zur Textproduktion in der Schule. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (1995).

STEITZ KALLENBACH, Jörg: Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht. Interaktion. Identität. Baltmannsweiler 2002.

STRUGER, Jürgen: Lesen, Schreiben und Identität. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Literale Praxis von Jugendlichen. Heft 1-2013. Hg. v. ders. / BÖCK, Margit. Innsbruck 2013, S. 133-147.

STRUGER, Jürgen: Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Textkompetenz. Heft 4-2013. Hg. v. dems. / WITSCHER, Elfried. Innsbruck 2013, S. 7-11.

STUCK, Barbara: Neue Ansätze im Literaturunterricht. Didaktische Grundlagen und Methoden. Iserlohn 2008.

TISCHLER, Kornelia: Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret. Am Beispiel des Projektseminars: „Schulentwicklung in Österreich – Bearbeitung von Fallbeispielen. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Portfolio. Heft 1-2002. Hg. v. WINTERSTEINER, Werner. Innsbruck u.a. 2002, S. 48-55.

WARDETZKY, Kristin: Eine weltweit aufblühende Kunst. Die Kraft des professionellen Erzählens in der Schule. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Erzählen. Heft 3-2011. Hg. v. MOSER-PACHER, Andrea / RABELHOFER, Bettina. Innsbruck u.a. 2011, S. 35-44.

WINTER, Felix: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004.

WINTER, Felix u.a.: Vorwort der Herausgeber. In: Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Hg. v. dens. Rieden 2002.

WOLFF, Dieter: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt/M. 2002.

WROBEL, Arne: Schreiben – Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Hg. v. HUNEKE, Hans-Werner. Baltmannsweiler 2010, S. 202-217.

Internetquellen:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf. Letzter Zugriff: 04.02.2015.

http://www.deutschlandfunk.de/road-novel-im-jugendstil.700.de.html?dram:article_id=84824. Letzter Zugriff: 04.02.2015.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>, S.2. Letzter Zugriff: 04.02.2015.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, S. 6. Letzter Zugriff: 04.02.2015.

FIX, Martin: Funktionen des Diktats und Diktatkritik.

<http://www.schulserver.hessen.de/obertshausen/sonnentau/pdf/Diktatkritik>, S. 8. Letzter Zugriff: 04.02.2015.

MOSER-PACHER, Andrea / WOGROLLY, Albert: http://www.eduhi.at/dl/1754_Moser-Pacher_Wogrolly_Kurzfassung.pdf. Letzter Zugriff: 04.02.2015.

Abstract

Vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit lernbereichsintegrativen Zugängen zu Wolfgang Herrndorfs Jugendroman „Tschick“. Die Literatur im Zentrum verortend, setzt sie sich mit den im Deutschunterricht zu vermittelnden Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen, Zuhören und Sprachbewusstsein auseinander.

In einem ersten Kapitel werden grundsätzliche Überlegungen zum Lesen angestellt sowie die Textauswahl argumentiert. Zudem befasst sich ein Teil der Arbeit mit motivationssteigernden Faktoren beim Lesen, die für alle behandelten Lernbereiche relevant sind.

In einem zweiten Teil folgt eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Schreibunterricht, immer im Blick behaltend, dass Lesen und Schreiben eine untrennbare Verbindung eingehen. Weiters wird dem Themenbereich Zuhören und Sprechen auch auf einer Metaebene Aufmerksamkeit geschenkt, da Literaturunterricht auch Gesprächsunterricht sein kann und die Fähigkeit des Erzählens eine in der Oberstufe oftmals vernachlässigte Kompetenz ist.

Schlussendlich schneidet diese Arbeit kurz einen dritten Lernbereich an, der sich mit Literatur zur Förderung des Sprachbewusstseins befasst. Ein Schlussteil fasst die Ergebnisse zusammen und skizziert die sich daraus ergebenden Konsequenzen.

Lebenslauf

Mag.^a Julia Malle
Trappelgasse 8/1/18
A-1040 Wien
Mobil: 0699/172 637 94
E-mail: julia.malle@univie.ac.at



Persönliches

Geburtsdatum: 17.09.1983
 Geburtsort: Villach

Bildungsweg

1989 – 1993: VS Krumpendorf und Döbriach
 1994 – 1997: BG Porcia Spittal/Drau
 1997 – 2002: BHAK Spittal/Drau
 2002 – 2010: Studium der Germanistik, Komparatistik und Romanistik an den Universitäten Wien und Zürich
 (Abschluss des Studiums am 23. Juni 2010 mit ausgezeichnetem Erfolg)

Berufserfahrung

Oktober 2004 – Jänner 2005: Tutorin für „Textanalyse“ am Institut für Germanistik / Universität Wien
 Juni 2004 – Juni 2006: Vorsitzende der Studienrichtungsvertretung Germanistik / Universität Wien
 März 2005 – Juli 2005: Tutorin für „Rhetorik“ am Institut für Germanistik / Universität Wien
 Mai 2005 – Juli 2005: Praktikum im Grünen Parlamentsklub
 August 2005 – Oktober 2006: Parlamentarische Mitarbeit im Grünen Klub bei NR Abg. Univ. Prof. Dr. Kurt Grünewald (Bereich Wissenschaft, Forschung, Gesundheit)
 Februar 2006 – Februar 2007: Sachbearbeiterin der Studien- und MaturantInnenberatung der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft
 März 2006 – Juli 2006: Tutorin für „ältere deutsche Literatur“ am Institut für Germanistik / Universität Wien
 April 2006 – Dezember 2008: Wissenschaftliche Mitarbeiterin im FWF-

	Projekt „Notwendige Verschränkungen – Postkoloniale Theorien und Gender Theorien als Perspektive für die germanistische Literaturwissenschaft“ am Institut für Germanistik / Universität Wien (Projektleiterin: Ass. Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Anna Babka)
Jänner 2009 – Jänner 2012:	Wissenschaftliche Mitarbeiterin im FWF-Projekt „Postcolonial-Queer. Postkoloniale Theorien und Queertheorien im Dialog mit deutschsprachiger Literatur“ am Institut für Germanistik / Universität Wien (Projektleiterin: Ass. Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Anna Babka)
seit Oktober 2010	Bezirksrätin der Grünen Wieden (Schwerpunkte: Jugend, Bildung, öffentlicher Raum, Umwelt)
seit Dezember 2012	Lehrerin an der AHS Rahlgasse

Lehrerfahrung und Einblick in den Schulbetrieb

- AHS-Lehrerin
- Fachtutorin am Institut für Germanistik / Wien
- Teamteaching im Rahmen des Proseminars „Im Dazwischen Schreiben. Identität, Alterität und die Konstruktion von Erinnerung in osteuropäischen und anderen Literaturen“ (gemeinsam mit Ass. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anna Babka)
- im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung an der Universität Wien (Hospitationen, Unterrichtserfahrung sowie Praxisforschungsseminare am Akademischen Gymnasium Wien, am Gymnasium Rahlgasse, im BRG 18 (Schopenhauerstraße), im BRG 6 (Marchettigasse) sowie der Sir-Karl-Popper Schule in 1040 Wien, fachbezogenes Praktikum im BGRG 8 (Albertgasse) sowie am Kollegium Kalksburg
- private Nachhilfe

Fähigkeiten und Kenntnisse

- hohe kommunikative Kompetenz
- Teamfähigkeit, aber auch große Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit
- hohe organisatorische Fähigkeiten (Projektmanagement)
- Fähigkeit zur Netzwerkbildung und Kooperation (u.a. mit dem Leiter des „Fachdidaktischen Zentrums Deutsch“ am Institut für Germanistik Wien)
- Kreativität
- sehr gute Computer-Kenntnisse
- sehr gute Fremdsprachenkenntnisse (Italienisch, Englisch)

Aus- und Weiterbildung

- Ausgebildete DAZ-Trainerin (dreisemestriger Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule Wien)

- Ausbildung in KOSO (Kommunikation und Sozialkompetenz) unter der Leitung von Dr.ⁱⁿ Renate Wustinger
- WIFI-Prüfung in Textverarbeitung
- 2malige Tutoriumsausbildung (u.a. „Frauentutorium“, geleitet von Mag.^a Heidi Niederkofler)
- Teilnahme am Workshop zur feministischen Online-Literaturrecherche (geleitet von Mag.^a Margit Hauser)
- Teilnahme an einem Schreibworkshop (geleitet von Florian Flicker)
- Teilnahme am Workshop „Homi K. Bhabha. The Key Concepts“ (geleitet von Prof. Homi K. Bhabha)

Auszeichnungen / Stipendien

- Erasmus-Mundus-Stipendium der Universität Wien (2007)
- Stipendium der Universität Zürich (2007)
- Großes Leistungsstipendium der Universität Wien (2010 und 2011)

Organisation

- Konzeption und Organisation der Veranstaltung „*Homi Bhabha in Vienna*“ (gemeinsam mit Dr.ⁱⁿ Anna Babka und Prof. Wolfgang Müller-Funk). Lecture: Homi Bhabha: „On Cultural Hybridity – Tradition and Translation“.
- Konzeption und Organisation der Tagung „*Queer Reading in den Philologien*“, Universität Wien (gemeinsam mit Dr.ⁱⁿ Anna Babka, Dr.ⁱⁿ Susanne Hochreiter, Dr. Renaud Lagabriele u.a.)
- Konzeption und Organisation der Konferenz „*Dritte Räume. Homi K. Bhabhas Kulturtheorie. Anwendung. Kritik. Reflexion.*“ (gemeinsam mit Dr.ⁱⁿ Anna Babka, Prof.ⁱⁿ Birgit Wagner, Prof. Wolfgang Müller-Funk)
- Organisationstätigkeit von Jugendveranstaltungen und Lesungen im 4. Bezirk

Publikationen

- Dritte Räume. Homi K. Bhabhas Kulturtheorie. Kritik. Anwendung. Reflexion. Hg. v. Anna Babka, Julia Malle und Matthias Schmidt. Unter Mitarbeit von Ursula Knoll. Wien (Turia & Kant) 2012.
- „Einleitung“. Gemeinsam mit Anna Babka und Matthias Schmidt. In: Dritte Räume. Wien (Turia & Kant) 2012, S. 9-26.
- „Konstruktionen kultureller Identität und Alterität in Texten Galsan Tschinags.“ In: Dritte Räume. Wien (Turia & Kant) 2012, S. 201-215.
- „Dichter wird man nicht, Dichter ist man.“ Wissenschaftskritisches bei Galsan Tschinag. In: SommerKolleg. Germanistische Graduiierenden-Studien Österreich. Klagenfurt 2009. Hg. v. Constanze Drumm, Michaela Wiesinger. Wien (Praesens) 2010, S. 137-159.

- Diplomarbeit: Empathie - Erinnerung - Identität. Erzählräume bei Galsan Tschinag. Wien 2010. (http://othes.univie.ac.at/10044/1/2010-05-28_0203981.pdf)
- „Text und Begehren. Zu Andreas Kraß' Verständnis von Queer-Reading.“ In: Queer Reading in den Philologien. Hg. v. Anna Babka / Susanne Hochreiter. Unter Mitarbeit von: Meri Disoski, Ursula Knoll, Julia Malle, Renaud Lagabriele, Maria Katharina Wiedlack. Wien (Vienna University Press) 2008, S. 47-49.
- Dann gab er mir ein Zeichen, das hieß: verschwinde! Maskeraden in Thomas Bernhards „Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie?“ In: MannsBilder. Literarische Konstruktionen von Männlichkeiten. Hg. v. Stefan Krammer. Wien (WUV) 2007, S.136-149.
- Schritte in die Armut. Die soziale Situation von Studierenden In: [sic!]: Forum für feministische Gangarten. Wien 2006. S.8-9.

Mitarbeit

- Queer Reading in den Philologien. Modelle und Anwendungen. Hg. v. Anna Babka u. Susanne Hochreiter. Unter Mitarbeit von Meri Disoski, Ursula Knoll, Renaud Lagabriele, Julia Malle, Maria Katharina Wiedlack. Wien (Vienna University Press) 2008.
- Studienleitfaden der Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft

Vorträge

- In die Zukunft schreiben. Rabinowich, Rakusa, Kim. (Vortrag im Rahmen der Modern Austrian Literature & Culture Association-Konferenz in Wien 2010).
- Empathie, Erinnerung, Identität. Erzählräume bei Galsan Tschinag. (Vortrag im Rahmen der Interuniversitären Sommer-Tagung. Workshop für Absolvierende der Germanistik. Klagenfurt 2009).
- Momente des Empathischen in Texten Galsan Tschinags (Vortrag im Rahmen des Internationalen Graduiertenseminars „Sich in die Haut der Anderen einfühlen. Narrative Merkmale von Empathie - Empathie als Voraussetzung von Narration“ am IFK - Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften, Wien 2008).
- Kulturelle Identität und Alterität bei Galsan Tschinag (Vortrag im Rahmen der Konferenz Dritte Räume. Homi K. Bhabhas Kulturtheorie, Wien 2008.)
- Respondenz zu Andreas Kraß' Vortrag „Queer Reading. Grundlagen“ (Respondenz im Rahmen der Konferenz Queer Reading in den Philologien. Wien 2006)

Moderation, Podiumsdiskussion

- Podiumsdiskussion zum Thema „Nationale Identität. Mythos und Wirklichkeit am Beispiel Österreichs“, gem. mit Herbert Herzmann und Birgit Meinhard Schiebel in Wien 2014.
- Moderation einer Lesung mit Veia Kaiser („Blasmusikpop“) an der AHS-Rahlgasse in Wien 2013.

- Moderation der Sektion „Transkulturelle Literatur“ im Rahmen der MALCA-Konferenz (Modern Austrian Literatur Association) in Wien 2010.
- Moderation der Lesung von Semier Insayif („Faruq“) an der Universität Wien 2009.