



**IMST – Innovationen machen Schulen Top**

Themenprogramm Schreiben und Lesen

# **SAGEN VON KINDERN FÜR KINDER**

## **AUSBILDUNG VON SAGENGUIDES IM ORT**

**ID 1390**

**Projektverantwortliche: Johanna Dollensky**

**Institution: NMS Raabs/Thaya**

**Raabs, Juni 2015**

# Inhalt

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>1 AUSGANGSSITUATION</b> .....	<b>5</b>
1.1 Jahresprojekt „Rund um Raabs“ .....	5
<b>2 PROJEKTIDEEN IM VORGÄNGERPROJEKT</b> .....	<b>6</b>
2.1 Produktorientierter Schreibworkshop .....	6
2.2 Zuhören, Sprechen, Präsentieren .....	6
2.2.1 Sprechcoaching .....	6
2.2.2 Umsetzung .....	6
<b>3 ZIELE DES PROJEKTS</b> .....	<b>8</b>
3.1 Ziele auf unterrichtlicher Ebene .....	8
3.1.1 Zuhören und Sprechen .....	8
3.1.2 Schreiben .....	8
3.1.3 Sprachbewusstsein .....	9
3.1.4 Lesen .....	10
3.2 Ziele auf persönlichkeitsbildender Ebene .....	10
3.3 Ziele auf gesellschaftlicher Ebene .....	11
3.4 Ziele auf Gemeindeebene .....	11
3.5 Resümee .....	11
<b>4 PROJEKTVERLAUF</b> .....	<b>12</b>
4.1 Aktivitäten .....	12
4.2 Exkurs: Genderlekt und Dialekt .....	13
<b>5 GENDER UND DIVERSITÄT</b> .....	<b>17</b>
<b>6 FORSCHUNGSFRAGE – EVALUATION – REFLEXION</b> .....	<b>19</b>
6.1 Forschungsfrage .....	19
6.2 Evaluierung der Maßnahmen zur Förderung der Mündlichkeit .....	22
6.2.1 Beobachtung 1 (Schülerin Angelika) .....	22
6.2.2 Beobachtung 2 (Schüler Severin) .....	23
6.2.3 Beobachtung 3 (Schülerin Angelika) .....	24
6.2.4 Beobachtung 4 (Schüler Severin) .....	24
<b>7 RESÜMEE UND AUSBLICK</b> .....	<b>25</b>
<b>8 LITERATUR</b> .....	<b>26</b>



## ABSTRACT

*Basierend auf einem Jahresprojekt im Schuljahr 2013/14, das der schriftlichen Neuformulierung von Sagen aus der Region gewidmet war, wurde eine kleine Schüler/innengruppe im aktuellen Projekt im mündlichen Erzählen ausgebildet. Das aus Sicht regional vernetzten NMS gelungene Jahresprojekt wird vorgestellt. Neben der Beschreibung des Projekts wird ausgehend von Videoaufnahmen, Beobachtungen und einem Fallbeispiel skizziert, welche Auswirkungen die intensive Beschäftigung mit mündlichem Erzählen auf die Sprech- und Präsentationskompetenzen von Schüler/innen zeigt und welche Wirkung in Bezug auf das schriftliche Erzählen festgestellt werden kann.*

Schulstufe: 5. – 8.  
Fächer: Deutsch  
Kontaktperson: Johanna Dollensky

Kontaktadresse: Höfelweg 10  
3820 Raabs/Thaya

# 1 AUSGANGSSITUATION

## 1.1 Jahresprojekt „Rund um Raabs“

Vorab muss festgehalten werden, dass das eingereichte Projekt in untrennbarem Zusammenhang mit dem im Schuljahr 2013/2014 an der NMS Raabs durchgeführten Jahresprojekt mit dem Titel „Rund um Raabs“ steht, das als unmittelbaren Anlass für dieses IMST-Projekt zu betrachten ist. Im Folgenden wird daher auch das Vorgängerprojekt ausführlich dargestellt.

Jede Lehrerin und jeder Lehrer bot während des Schuljahres 2013/14 immer wieder Workshops an, in denen eine SchülerInnen-Gruppe ausgehend vom jeweiligen Unterrichtsgegenstand zum Thema passend arbeitete. Die SchülerInnen durften sich je nach Interesse den verschiedenen Workshopangeboten zuordnen.

Die Ergebnisse aus den Workshops wurden in der „Langen Nacht der Schule“ im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung einem breiten Publikum präsentiert.

Als Deutsch- und Geschichtslehrerin und Verantwortliche für die Theatergruppe der Schule, den „Drama Club“, lag es für mich nahe, mich mit den sagenumwobenen Aspekten der Umgebung samt der Ruine Kollmitz zu beschäftigen und gemeinsam mit den SchülerInnen das Klischee vom mystischen Waldviertel zu beleuchten und augenzwinkernd zu bedienen. Die in diesem Zusammenhang entstandenen Texte bildeten dann die Grundlage für die Jahresarbeit im IMST-Projekt 2014/15.

## 2 PROJEKTIDEEN IM VORGÄNGERPROJEKT

Die Ideen im Zusammenhang mit dem Workshopangebot im Unterrichtsfach Deutsch sollten Angebote im Zusammenhang mit den Bildungsstandards D8 formulierten Kompetenzen darstellen und mussten lehrplankonform sein.

### 2.1 Produktorientierter Schreibworkshop

So entstand schon 2013/14 die Idee,

- das vorhandene Sagenheft der Gemeinde in „Jugendsprache“ zu übersetzen und damit für junge Zielgruppen attraktiver zu gestalten;
- weitere literarische Formen, wie Haikus, Rondells oder Tagebucheintragen usw. hinzuzufügen, damit die SchülerInnen im Sinne des kompetenzorientierten Unterrichts unterschiedliche Textsorten kennen lernen und selbst verfassen lernen;
- die Inhalte dieses modernisierten Sagenhefts einem jungen Publikum über mündliches Erzählen zu vermitteln.

In mehreren Schreibworkshops mit Überarbeitungsphasen – die SchülerInnen und ich lernten Formulierungs-Kompromisse zu schließen – entstand als Produkt ein modernes Sagenheft, das in der bereits oben erwähnten „Langen Nacht“ präsentiert wurde.

Die Nacherzählungen bzw. „Übersetzungen“ der Sagen in Jugendsprache wurden von mir anhand des Kriterienkatalogs für Nacherzählungen der Schule korrigiert, was das Verbessern und Überarbeiten für die SchülerInnen transparent machte.

Kriterienkataloge für die Bewertung von Textsorten sind im Sinne der Transparenz den SchülerInnen vertraut, sie kommen schulintern bei allen schriftlichen Arbeiten zur Anwendung. Damit wird gewährleistet, dass die SchülerInnen selbstständig in der Lage sind, ihre eigenen Texte zu überarbeiten, bzw. als *critical friends* die Texte ihrer KollegInnen zu korrigieren (vgl. BIFIE, 2010, S. 28-40).

### 2.2 Zuhören, Sprechen, Präsentieren

Den Blick auf den Kompetenzbereich „Zuhören, Sprechen“ gerichtet (Kompetenzen 1. – 13., ebd., S. 52f), wurden die SchülerInnen noch im Frühsommer zu Sagenguides ausgebildet. Wir marschierten öfter den Sagenwanderweg ab und besprachen an jenen Orten, an denen man den Ort der Handlung einer Sage vermutet, alle Hintergründe, Zusammenhänge und Möglichkeiten, wie man die Sagen erzählen könnte. Die Kinder konnten bei diesen Wanderungen, die in der unterrichtsfreien Zeit stattfanden, ausprobieren, nachfragen und lernen.

#### 2.2.1 Sprechcoaching

Im Schuljahr 2014/2015 bekamen die Kinder in drei Rhetorik-Modulen, die von Frau Angelina Nigischer-Traxler geleitet wurden, die Gelegenheit, nicht nur ihre Artikulation verbessern, sondern auch das Gespür dafür, wem sie was und wie erzählen, zu entwickeln.

#### 2.2.2 Umsetzung

Was die SchülerInnen gelernt hatten, konnten sie am Wandertag der Schule zeigen – je drei Sagenguides führten je eine Gruppe und bekamen von den MitschülerInnen und LehrerInnen freundschaftliches Feedback.

Die Stadträtin, die in unserer Gemeinde für Kunst und Kultur zuständig ist, begleitete eine Gruppe und war von dieser Idee so begeistert, dass die Sagenguides gleich zwei Aufträge für Schulgruppen

aus Wien lukrieren konnten, für das *Wiener Ferienspiel* angeheuert wurden und für eine Wanderung im Rahmen der *Jungen Uni* im August 2014.

Der erste Schritt für das IMST-Projekt war getan, da folgende Aspekte als Ausgangssituation für ein nachhaltiges Projekt geeignet erschienen:

- a) ausgebildete Sagenguides und
- b) ein neues, modernisiertes und erweitertes Sagenheft.

Das IMST-Projekt sollte einerseits der Verankerung des bereits Erreichten im laufenden Schulbetrieb dienen (Ziel: nachhaltige Implementierung einer Sprech- und Präsentationsausbildung), andererseits einen vertiefenden Blick auf das Konzept und seine Umsetzung ermöglichen (Evaluierung).

In den Sommerferien 2014 reflektierte ich das eingereichte Konzept und die damit verbundenen Ziele und Absichten mit genauerem Blick auf den Lehrplan und auf eine mögliche Weiterführung des Projekts im Rahmen der Dienstzeit (dieser Wunsch stellte sich jedoch im Laufe der Zeit als unerfüllbar heraus). Dank des Budgets konnte ich eine professionelle Variante des Projektes planen, auf die ich unten näher eingehe.

## 3 ZIELE DES PROJEKTS

Mit diesem Projekt wurden Ziele auf vier verschiedenen Ebenen verfolgt:

- I. Ziele auf unterrichtlicher Ebene (Bildungsstandards und Lehrplan, Deutschunterricht)
- II. Ziele auf persönlichkeitsbildender Ebene (Kommunikations-, Präsentationskompetenz)
- III. Ziele auf ökonomischer Ebene (sanfter Tourismus, Verbindung zur regionalen Wirtschaft)
- IV. Ziele auf Gemeindeebene (Gemeinde als Schulpartner)

### 3.1 Ziele auf unterrichtlicher Ebene

#### 3.1.1 Zuhören und Sprechen

Im Lehrplan wird Sprache als Grundlage von Beziehungen definiert, das Projekt bewegte sich vor allem im Kompetenzbereich **Zuhören und Sprechen**.

Verstehen, Kommunizieren und Präsentieren sind wesentliche Elemente dieses Bereiches. Die Sanguides müssen Inhalte mündlich präsentieren. Hier kommen die Kompetenzen 10 – 12 zum Tragen:

*10: Schüler/innen können artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen.*

*11: Schüler/innen können stimmliche (Lautstärke, Betonung, pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden.*

*12: Schüler/innen können in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen. (BIFIE, 2010, S. 53)*

Da Gesprächskompetenz als Schlüsselqualifikation gilt (vgl. Becker-Mrotzek & Brünner, 2004, S. 7), ist die Schule dazu verpflichtet, Lernanlässe zu schaffen, in denen SchülerInnen

- selbstständig Gespräche führen (produktive Kompetenz),
- Gespräche und Gesprächsschwierigkeiten verstehen (rezeptive Kompetenz) und
- Störungen und Probleme in Gesprächen analysieren können (analytische Kompetenz).

(Vgl. Neuland, 2009, S. 64)

Bei den geführten Sagenwanderungen sind die Jugendlichen überdies aus der Situation heraus gezwungen, vor größerem Publikum zu sprechen und auf Fragen aus dem Publikum einzugehen.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch um auf die besondere kommunikative Situation, die das Erzählen kennzeichnet. Die ErzählerInnen müssen hören, sehen, spüren, wie die ZuhörerInnen mitgehen, ob sie gespannt sind und ob sie erleichtert aufatmen, wenn die Hauptfigur der Sage eine Gefahr überstanden hat. Empathie wird in solchen Situationen in besonderem Maß entwickelt (vgl. Moser-Pacher, 2011, S. 9).

#### 3.1.2 Schreiben

Sprache ist laut Lehrplan als Trägerin von Sachinformationen im Unterricht zu behandeln, was die für den Deutschunterricht jedenfalls zentralen Kompetenzbereiche Schreiben und Lesen betrifft. Im Vorgängerprojekt (2013/14) stand der Bereich *Schreiben* zunächst im Zentrum, denn es ging um Überarbeiten, jedoch auch um Planen und Verfassen von Sagen. Da nicht nur das Nacherzählen geübt wurde, sondern auch andere Textsorten ins Sagenheft aufgenommen wurden, lernten die SchülerInnen verschiedene Textsorten kennen und konnten dieses Textsortenwissen auch kompetenzorientiert anwenden.

Dabei standen folgende Aspekte auf der Planungs-Agenda:

*29: Die Schüler/innen können die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen.*

*30: Schüler/innen können ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen.*

*33: Schüler/innen können Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren.*

*38: Schüler/innen können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich optimieren.*

*39: Schüler/innen können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren.*

*40: Schüler/innen können fremde und eigene Texte im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte optimieren. (BIFIE, 2010, S. 56f)*

### **3.1.3 Sprachbewusstsein**

Die Beschäftigung mit Sprachbetrachtung und Rechtschreibung, also die Erweiterung und Vertiefung des **Sprachbewusstseins**, ergibt sich in den Schreibworkshops von ganz alleine. Die Kinder erkennen und reflektieren syntaktische Strukturen, erweitern ihren Wortschatz, beachten Regeln, erkennen die Wirkung ihrer Worte und lernen unterschiedliche Formulierungsmöglichkeiten kennen. Dies alles sind dynamische Fähigkeiten, die Jugendliche nicht nur für die Schule brauchen.

Im Folgenden werden jene Kompetenzen genannt, die im „Praxishandbuch für Deutsch“ für die 5.-8. Schulstufe aufgelistet sind und auf die Arbeit im Projekt zutreffen. Da der Aufbau dieser Kompetenzen nicht isoliert, sondern nur integrativ und vor allem anlassbezogen erfolgen sollte, besteht Hoffnung auf einen größeren Lerneffekt für die SchülerInnen, die an den Schreib- und Rhetorikworkshops zu diesem Thema teilnehmen, das Ihre unmittelbare Lebenswelt betrifft als für SchülerInnen, die nicht projektorientiert arbeiten.

Folgende Teilkompetenzen werden im Zusammenhang mit **Sprachbewusstsein** definiert:

*41: Schüler/innen können die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion erkennen.*

*42: Schüler/innen können Satzbau und Satzbauelemente (Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil) erkennen und variieren.*

*43: Schüler/innen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren.*

*44: Schüler/innen können Verbformen erkennen und funktional anwenden (Indikativ-Konjunktiv, Aktiv-Passiv,...)*

*46: Schüler/innen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden.*

Die Teilkompetenzen 47-49 sprechen den differenzierten Wortschatz an, über den die Schüler/innen verfügen und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten, die sie situationsgerecht anwenden sollten:

*47: Schüler/innen kennen die Bedeutungsunterschiede von Wörtern.*

*48: Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)*

(BIFIE, 2010, S 58f)

Auf Kompetenz 49 werde ich in meiner Arbeit noch näher eingehen, da diese Kompetenz im Laufe meiner Arbeit mein persönliches Interesse weckte. Es geht hier um die verschiedenen Sprachebenen, auf denen der Dialekt bei den Projektteilnehmern eine wesentliche Rolle spielt:

*49: Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z.B.: gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen. (BIFIE, 2010, S 59).*

Im Zusammenhang mit der Orthografie war mir besonders wichtig, dass die SchülerInnen über die Kompetenz 59 verfügen:

*Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z.B.: Wörterbuch) einsetzen. (BIFIE, 2010, S. 59)*

### 3.1.4 Lesen

Obwohl der Kompetenzbereich **Lesen** in den didaktischen und schulpraktischen Publikationen meist an erster Stelle genannt wird, nenne ich diesen Bereich zuletzt, da das Lesen als selbstverständliche Grundvoraussetzung für mein Projekt anzusehen ist. Im Besonderen in den Schreibworkshops zeigt sich, dass Lese- und Schreibkompetenz untrennbar miteinander verbunden sind.

Folgende Textkompetenzen werden berührt: Erschließen, Nutzen, Reflektieren von Informationen.

Um die Sagen der Umgebung nacherzählen (schriftlich und mündlich) und sich andere literarische Formen aussuchen zu können, um sie zu präsentieren, mussten die SchülerInnen die Sagen erst einmal lesen und verstehen, also ein allgemeines Verständnis für die Texte entwickeln. Überdies haben sie mit Gattungswissen auch grundlegende Kenntnisse für die Analyse literarischer Texte erworben:

*Schüler/innen können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen.*

(BIFIE, 2010, S. 59)

## 3.2 Ziele auf persönlichkeitsbildender Ebene

Stellt sich die Frage der Evaluierung, ist es meiner Ansicht nach entscheidend, ob die SchülerInnen von den Projekten persönlich profitieren, nicht nur, was ihre Lese- und Schreibkompetenzen betrifft, sondern auch im Bereich der persönlichen Entwicklung, insbesondere in der sensiblen Phase der Pubertät.

Ich sehe den Mehrwert unseres Projektes darin, dass die SchülerInnen nicht nur ihre Lese-, Vorlese- (mp3-Dateien wurden erstellt) und Schreibkompetenzen (verschiedene Textsorten kennenlernen und unterschiedliche Texte verfassen, etwa Tagebucheintragungen, Rondells, Haikus, Innere Monologe, Zeitungsberichte) vertiefen, sondern auch ihre **Kommunikations- und Präsentationskompetenzen** erweitern konnten.

Durch das mündliche Präsentieren von Sagen vor sehr unterschiedlichen Zuhörergruppen lernten die Jugendlichen etwa, sich rasch auf ihr Gegenüber einzustellen, eine der jeweiligen Zielgruppe angepasste, verständliche Sprache zu verwenden und in Mimik und Gestik authentisch zu wirken, sich also wirkungsvoll zu präsentieren. In allen weiterführenden Schulen, im Beruf und im Privatleben sind es unserer Erfahrung nach Kommunikations-, Präsentations- und Sozialkompetenzen, auf die es wesentlich ankommt.

Nacherzählen in schriftlicher Form (ausdrucksstark, grammatikalisch und inhaltlich richtig) zu üben, entspricht den Forderungen des Lehrplans. Für die erfolgreiche Tätigkeit als Sagenguide ist es aber entscheidend, beim Sprechen Gestik, Mimik und Ausstrahlung wirkungsvoll einzusetzen.

Der Großteil meiner SchülerInnen spricht Dialekt, die Standardsprache gilt den meisten als echte Herausforderung. Ich betrachte es im Licht der weiteren Bildungswege als wichtige Aufgabe, meinen SchülerInnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie sich nicht genieren müssen, wenn sie ihre Geschichten in der Standardsprache vortragen – dass sie aber ihren Dialekt nicht vergessen dürfen und ihn gezielt einsetzen sollen. Ich stieß im Zusammenhang mit dem „Zwang zur Standardsprache“ auf großen Widerstand seitens der Väter - im Speziellen von Burschenvätern, ein für mich überraschender Aspekt, mit dem ich mich genauer befasst habe (vgl. „Projektverlauf“).

### 3.3 Ziele auf gesellschaftlicher Ebene

Die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen, die die NMS Raabs besuchen, ernst zu nehmen, war und ist Anliegen des Projekts. Es wurde auch als Beitrag der NMS Raabs zur Förderung des „sanften Tourismus“ im Waldviertel gestartet, der für Arbeitsplätze in der Region sorgt. Die Sagenwanderung soll ein Programmpunkt für Wandertage der umliegenden Schulen werden, auch für Kennenlertage, die im JUFA Raabs zurzeit angeboten werden. Interesse am Projekt zeigte auch der Inhaber des einzigen Hotels im Ort, der in Zukunft nicht nur Kanufahrten, Schnapswanderungen und Lamatrekking anbieten möchte. Er wird das Angebot ebenfalls in sein Programm aufnehmen, auch ein Busunternehmen wirbt bei Seniorenreisen mit den Sagenguides der NMS Raabs, das erweitert das Zielgruppenspektrum.

### 3.4 Ziele auf Gemeindeebene

Die NMS Raabs ist in der Gemeinde gut verankert, der Bürgermeister und sein Team geben gern finanzielle Mittel für Wünsche der Schule frei, wenn auch sicher Ergebnisse zu erwarten sind. Durch das Zusatzangebot profitiert die Gemeinde im Tourismussektor.

### 3.5 Resümee

Insgesamt stellten sich die Ziele des Projekts auf SchülerInnenebene wie folgt dar:

Die SchülerInnen sollten am Ende des Projektjahres

- die altersadäquaten schriftlichen Textsorten erkennen und selbst planen und schreiben können,
- einfache literarische Formen erkennen und selbst gestalten können,
- Wortschatzkompetenz und Kompetenzen in Bezug auf syntaktische Strukturen erweitert haben,
- deutlicher artikulieren als am Anfang des Schuljahres,
- ihr Präsentationsverhaltensinventar erweitert haben,
- das Spektrum ihrer Umgangsformen erweitert haben,
- in Erzählsituationen Empathie beweisen,
- (mehr) Flexibilität an den Tag legen,
- (mehr) Offenheit zeigen,
- aus den Erfahrungen mehr Selbstwertgefühl gewonnen haben,
- Stolz auf das Waldviertel entwickelt haben.

Im Folgenden werde ich anhand eines chronologischen Berichts mit Kommentaren und anhand von zwei Fallbeispielen zu zeigen versuchen, dass die Ziele erreicht wurden. Dies ist freilich nicht nur mein Verdienst, ich war auf Eltern, Verwandte und vor allem Freunde der Sagenguides angewiesen, die diese Arbeit nicht nur akzeptieren und respektieren, sondern wertschätzen. Derzeit ist man in unserer Schule hoch angesehen, wenn man als Sagenguide ausgebildet ist und gebucht wird. Das finde ich als Lehrperson äußerst positiv und es lässt auf eine Fortführung der Ausbildung hoffen; NachfolgerInnen der aktuell tätigen Sagenguides werden dringend gebraucht und müssen jedes Jahr ausgebildet werden, um das Projekt am Laufen zu halten.

## 4 PROJEKTVERLAUF

Im Punkt 1 „Ausgangssituation“, wurde die Vorarbeit geschildert, die bereits geleistet war, als das Schuljahr 2014/2015 begann:

Es war ein neues Sagenheft in einigen Schreib-Workshops entstanden und es wurde daran gearbeitet, Sagenguides auszubilden.

### 4.1 Aktivitäten

#### 1. Aktivität (Oktober 2014)

Die Idee, mp3-Player zu besprechen, die man ausborgen kann, wurde entwickelt, erste Sprechproben veranlasst (sie wurden für die Evaluierung verwendet) und weitere LeserInnen wurden gesucht. Es waren nämlich ein paar Schüler ausgefallen, die sich als Sagenguides hatten ausbilden lassen. Die Direktorin der Schule, die Stadträtin für Kunst und Kultur, der Bürgermeister, eine Lehramtsstudentin für Deutsch und Geschichte und einige Eltern erklärten sich bereit, ebenfalls je eine Sage vorzulesen.

#### 2. Aktivität (November)

Für jene Sagenguides, die wirklich dabei bleiben wollten, wurde ein dreitägiges Rhetorikseminar organisiert.

Der erste Teil fand im November statt. Bei diesem Coaching standen richtiges Vorstellen, Körperhaltung und die korrekte Betonung beim Lesen im Mittelpunkt.

Hier kam das „Dialektproblem“ zum Vorschein. Beim Vorstellen gab es die ersten Schwierigkeiten, einigen Schülern Wörter in der Standardsprache zu entlocken. Speziell den Burschen fiel es schwer, nicht Waldviertler Dialekt zu sprechen, bzw. ihn gezielt einzusetzen, wenn sie österreichischen Standard sprechen. Es zeigte sich, dass speziell Burschenväter ihre Söhne belächeln, manche sogar beschimpfen, mit der abfälligen Aussage, sie sollten „nicht so schwul daherreden!“ Sie seien „nichts Besseres“! Diese Beobachtung bestärkte mich darin, mich näher mit Dialekt und Genderlekt zu beschäftigen.

Angelina, die Leiterin des Coachings, legte ihr Augenmerk vorerst auf das Vorlesen. Das fiel den Jugendlichen leichter, da sie an die Sprache des schriftlich fixierten Textes gebunden waren.

Aufgrund dieser Erfahrung im 1. Coaching und meines nun geweckten Interesses an der Verwendung des Dialekts im Waldviertel veranlasste ich die 3. Aktivität, die gleich eine Woche später im November stattfand und dieses soziolinguistische Thema aufgreifen sollte.

#### 3. Aktivität (November)

Ich veranstaltete im November einen Elternabend, bei dem ich versuchte, speziell die Väter anzusprechen. Auf der Einladung stand nicht nur das Thema: „Schaffen Sie günstige Rahmenbedingungen für Ihr Kind“, sondern ich lud auch zu Blunz´n und Bier ein. Das zog! Der Abend war ein voller Erfolg (nicht nur wegen Blunz´n und Bier) – ich konnte neben vielen schulischen Problemen auch das „Problem“ Dialekt ansprechen und den Vätern „ordentlich

die Leviten lesen“. So etwas funktioniert bei uns am Land im Waldviertel, da wir als LehrerInnen nach wie vor ein wenig Ansehen genießen. Was mich freut, ist, dass sich die anwesenden Väter auf einen Diskurs einließen und vor Ort versprachen, ihre Ansichten über „ordentliches Sprechen“ bzw. situations- und zielgruppenadäquate Sprachverwendung zu überdenken. Nun kann ich bemerken, dass eine positive Veränderung hinsichtlich Dialektverwendung stattgefunden hat. Die Burschen (und nicht nur die Sagenguides) trauen sich vermehrt ihre Referate, Powerpoints und mündliche Prüfungen im „gepflegten“ Dialekt durchzuführen – manchmal sind sogar Ansätze von Standardsprache zu erkennen.

Es war für mich äußerst interessant zu beobachten, dass dieses Phänomen bei den Mädchen deutlich weniger auftrat. Entweder sind die Mädchen selbstbewusster, oder die Väter stört die gepflegte Sprache bei den Töchtern nicht so sehr. Es meldete auch kein einziges Mädchen, dass es bei Verwendung von Standardsprache gehänselt würde. Diese Beobachtungen gehören bis jetzt für mich zu den interessanten Aspekten der Projektarbeit, da ich dadurch neue Einsichten in das Verständnis vom Verhältnis von Sprachregister und Rollenzuschreibung der hiesigen Bevölkerung gewonnen habe („schwul“ ist für hiesige Männer ein arges Schimpfwort).

An dieser Stelle füge ich daher einen Exkurs zu gendergerechter Sprache, Standardsprache und Dialekt ein.

## 4.2 Exkurs: Genderlekt und Dialekt

Das Beschäftigen mit gendergerechter Sprache und Dialekt brachte mich zum Begriff „Genderlekt“.

In Anlehnung an regional bedingte mundartliche Sprachunterschiede, Dialekte, hat die Linguistik den Begriff der „Genderlekt“ als Ausdruck für geschlechtsspezifische Sprache geprägt. Der Soziolinguist Werner Veith definiert Genderlekt als *hypothetisches Sprachsystem* sowie *als Funktion des sozialen Geschlechts*. (Veith, 2005, S. 157 [9.4.2015])

Die Beschreibung von Genderlekt-Klischees, die sich auf [www.wissen.de/du-verstehst-mich-nicht](http://www.wissen.de/du-verstehst-mich-nicht) zu finden sind, bestätigen sich bei meiner Arbeit mit Jugendlichen in der NMS immer wieder:

*„Klischee 1: Frauen sind Quasselstrippen...“*

*Sprachforscher beschreiben die weibliche Sprache als sehr persönliche Sprache, die Bindung, menschliche Nähe und die Akzeptanz des Gesprächspartners sucht. Frauen lassen im Gespräch oft eigene Erlebnisse, Erfahrungen und so genannte „Unschärfemacher“, wie „...oder so“ und „...weißt du?“, einfließen, um den direkten Kontakt mit dem Gesprächspartner zu verstärken.“*

([www.wissen.de/du-verstehst-mich-nicht](http://www.wissen.de/du-verstehst-mich-nicht) [09.04.2015])

Dieses Phänomen konnte ich bei meinen weiblichen Sagenguides beobachten. Sie erzählen ihre Geschichten anders als die Burschen, weil sie ihr Hauptaugenmerk auf den sozialen Inhalt einer Geschichte legen, und sie suchen mehr Blickkontakt zu ihrem Gegenüber. Mädchenfast bleiben durchgehend in der österreichischen Standardsprache, Dialektpassagen finden sich selten.

„Klischee 2: Ein Mann, ein Wort

*Männer treffen sich nicht, um zu quatschen, sondern um Fakten auszutauschen oder zum Fachsimpeln. Im männlichen Gespräch geht es primär um die Weitergabe von Informationen.“*  
([www.wissen.de/du-verstehst-mich-nicht](http://www.wissen.de/du-verstehst-mich-nicht) [09.04.2015])

Auch dieses Phänomen ist bei meinen männlichen Sagenguides zu beobachten. Die Burschen erzählten ihre Sagen kurz und knapp, hoben blutrünstige Vorfälle stärker hervor und waren auf den Sagenwanderungen beim Erzählen auch schneller fertig. (Wenn also eine Gruppe nicht so viel Zeit für die Sagenwanderung hat, dann schicke ich ihnen ein paar Burschen als Sagenguides...)

Es kann festgehalten werden, dass beim Erzählen einzelne inhaltliche Aspekte einer Sage mehr oder weniger Bedeutung bekommen, je nachdem, ob eine Schülerin oder ein Schüler die Sage erzählt, und dass der Einsatz des Dialekts von weiblichen und männlichen Erzählenden unterschiedlich gehandhabt wird.

Den Jugendlichen wird durch die quasi öffentliche Verwendung ihrer Sprache ihre innere Mehrsprachigkeit bewusst, was durchaus verwirrend auf sie wirken kann. Diese Verunsicherung kann als Lernanlass für Wissenszuwachs und Erkenntnisgewinn zum Thema Sprachvarietäten genutzt werden (vgl. [de.wikipedia.org/wiki/Varietät\\_\(Linguistik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Varietät_(Linguistik)) [09.04.2015])

Als Kompetenz im Zusammenhang mit Sprachreflexion und Sprachbewusstsein ist zu erwähnen, dass SchülerInnen im Projektzusammenhang aus der eigenen Sprecherfahrung heraus zwischen Sprachgebrauch und Sprachnorm zu unterscheiden lernen, Sprachstile analysieren, Gesprächssituationen produktiv gestalten und außerdem erkennen, dass auch ihre eigene Sprache als Ergebnis komplexer Einflüsse zu verstehen ist. (vgl. [www2.klett.de/sixcms/media.php/229/34793\\_9000\\_lk.pdf](http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/34793_9000_lk.pdf) [17.05.2015])

#### **4. Aktivität (Dezember 2014)**

Die 4. Aktivität bestand darin, dass ich eine befreundete Grafikerin kontaktierte, die sich um das Layout des Sagenheftes kümmerte und Vorschläge für die Vermarktung machte. Mit unseren Sagenguides, Flyern, Foldern und den besprochenen mp3-Playern wollen wir die sagenumwobene Ruine Kollmitz, den Sagenwanderweg und den Bezirk Waidhofen erobern. Die Geburt ihres Kindes verzögerte die Konzepterstellung bis Mitte April.

#### **5. Aktivität (Jänner 2015) – 2. und 3. Rhetorikmodul**

Als 5. Aktivität wurden das 2. und 3. Rhetorikmodul angesetzt. Nun gab es eine Wendung im Hinblick auf die Präsentationsweise der Sagen. Unser Coach kam, wohl auch nach Analyse der ersten Videos, zur Erkenntnis, dass den Kindern das Erzählen der Sagen eventuell leichter fällt, wenn sie sich in eine Figur, die in der Sage vorkommt, hineinversetzen, also die Erzählperspektive von auktorial zu personal ändern würden. Auch ein „gepflegt gesprochener“ Dialekt sollte nun kein Hindernis mehr sein, wir einigten uns sogar darauf, dass dies einen gewissen Charme in die Erzählungen bringen würde.

Dieser Versuch gelang. Entweder war durch das viele Üben die Anspannung abgefallen, oder für die Guides passte diese Art der Präsentation besser (vielleicht gilt beides). Noch genügte es, dass jeder Guide seine eigene Sage, also jene, die er selbst verschriftlicht hatte, auf diese Weise präsentieren sollte. Nach vielen Tipps in der Lern- und Übungsphase bekamen die SchülerInnen für das 3. Modul die Aufgabe, sich passende Requisiten zu suchen, die Sage

wirklich gut einzulernen und dann vor Publikum zu präsentieren. Besonders motivierend war, dass der Chef des hiesigen Busunternehmens unsere Arbeit sehen wollte, um zu entscheiden, ob er die Sagenguides in sein Reiseprogramm aufnehmen würde.

Die SchülerInnen wuchsen regelrecht über sich hinaus, brachten sich ein und nahmen die Komplimente des Unternehmers gerne entgegen. Er gab uns noch einige Tipps, was das Sagenheft anlangt und worauf die Kinder achten müssten, wenn sie es mit verschiedenen Reigruppen zu tun haben würden.

Dieser Schritt in die Öffentlichkeit führte jedoch zu einem Problem: Es wurde erst jetzt einigen SchülerInnen so richtig klar, worauf sie sich da eingelassen hatten – und dass die Ausbildung zum Sagenguide natürlich Aufgaben und Arbeitsberichte mit sich bringt, die Zeit und Durchhaltevermögen erfordern. Von ursprünglich 15 Projektteilnehmern, die im Schuljahr 2013/2014 bei den Vorarbeiten dabei waren, waren im Schuljahr 2014/15 noch 9 übrig gewesen. Nach dem 3. Rhetorikmodul im Jänner sind derzeit definitiv nur mehr 3 Kinder dazu bereit, wirklich als Sagenguides zu „arbeiten“.

Audioguides zu gestalten, diese Herausforderung nahmen gerne alle an, ehe aber tatsächlich Gruppen geführt werden, sind offenbar noch weitere Schritte zu setzen.

Aus meiner Sicht ist das Projekt erst gelungen, wenn nicht nur mp3-Player zum Ausborgen besprochen werden oder ein Hörbuch veröffentlicht wird, sondern wenn sich in den nächsten Jahren immer wieder ein paar SchülerInnen finden, die nicht nur die Ausbildung zum Sagenguide machen wollen, sondern tatsächlich bereit sind, auch als Sagenguides zu fungieren.

## **6. Aktivität: Das Gestalten des Hörbuchs und der mp3-Player**

Nach jedem Rhetorikmodul wurden Probeaufnahmen gemacht. Beim Vergleich dieser Proben ist zu erkennen, dass die Anfangseuphorie etwas nachließ und die SchülerInnen immer wieder neue Motivation brauchten, um an der rhetorischen Gestaltung zu feilen, weil manche nicht einsehen wollten, dass man die Sagen nicht nur „irgendwie“ vorlesen muss, damit sie interessant wirken, sondern dass es einiger Übung und mehrerer Versuche bedarf, bis man mit einer CD in die Öffentlichkeit gehen kann. Hilfreich war dabei, „Hoppalas“ bei Filmen anzusehen, die auf jeder DVD als Extras zu finden sind. Die SchülerInnen bekamen auch ihre eigene CD, die nicht für die Öffentlichkeit bestimmt ist, auf der ihre Verprecher und anderen Hoppalas zu hören sind.

Das Endprodukt, das am 11. Juni 2015 präsentiert wurde, machte sie jedenfalls sehr stolz.

Was den Effekt des Sprechcoachings betrifft, der durch den Vergleich der Sprechproben belegt ist, so ist zu erkennen, dass sich die Artikulation der SchülerInnen deutlich verbesserte, das Erzählen bzw. Nacherzählen für die ZuhörerInnen (LehrerInnen und MitschülerInnen) wurde mit rhetorischen Mitteln (Modulation, Lautstärke, Wechsel zwischen Standardsprache und Dialekt) wesentlich interessanter gestaltet und bei mündlichen Prüfungen ist erkennbar, dass den ausgebildeten Sagenguides das Verwenden der Standardsprache immer besser gelingt.

## **7. Aktivität (Mai 2015)**

Um für „Ernstfälle“ zu proben, standen nochmaliges Üben aller Sagen-Nacherzählungen und das Abgehen des Sagenwanderweges auf dem Programm.

Im Mai stand auch die definitive Anzahl der Guides fest, es sind 5.

Da jedoch das Ansehen der Guides während des Jahres gestiegen ist, haben sich bereits ein paar SchülerInnen für nachfolgende Ausbildungsmodule angemeldet.

## **8. Aktivität – Start der PR-Maschinerie**

Im Mai 2015, nach dem Erhalt der modernisierten Sagenhefte und der Werbeflyer, startete die PR-Maschinerie.

Wir besuchten die Schulen im Bezirk und warben für unsere Aktion, außerdem wurden die Beherbergungsbetriebe der Umgebung damit beliefert und Inserate in den Bezirksblättern geschaltet, damit die ältere Bevölkerung ebenfalls auf den Geschmack einer Sagenwanderung kommen und eventuell ein Hörbuch oder ein modernes Sagenheft erwerben kann.

Ende Mai fand das Waldfest der Gemeinde statt, an dem die NMS ebenfalls mitwirkt und die Produkte rund um das Sagenprojekt bewirbt.

## **9. Aktivität (11. Juni 2015)**

Im Rahmen der Eröffnung des Schulgartens, zu der die SchülerInnen der NMS, die Eltern, die PolitikerInnen der Gemeinde, die Wirtschaftstreibenden und die DirektorInnen der umliegenden Schulen eingeladen wurden, präsentierten wir unser Projekt. Diese Präsentation erfolgte in Form eines kleinen Theaterstücks, in dem „Wesen“ aus den Sagen auftreten und ihre Meinung zu diesem Projekt kundtun. Diese Wesen wurden von den Sagenguides dargestellt. Auf einem Präsentationstisch lagen die Hörbücher und Sagenhefte auf, in der Hoffnung, dass vieles davon verkauft wird.

## 5 GENDER UND DIVERSITÄT

Während eines zweijährigen Lehrganges zum Thema „Inklusion und Diversität“, den ich im Herbst 2014 abschließen konnte, setzte ich mich intensiv mit dem Thema „Gender und Diversität“ auseinander.

Außerdem wurden wir beim Start-up-Workshop in Klagenfurt fachkundig beraten, was unsere Arbeit am IMST-Projekt betrifft. Ich empfand es als sinnvoll, die Newsletter-Serie zu diesem Thema zu abonnieren, hier fand ich wertvolle Anregungen.

Die Arbeit mit den Kindern führte mich aufgrund der beschriebenen Probleme der Dialektsprecher zum Beobachten von genderbedingten Unterschieden im Bereich Sprache.

Die Beobachtungen zum Gender-Aspekt wurde bereits in Kapitel 4 (Projektverlauf) vorgelegt, an dieser Stelle wird ergänzend auf einen Artikel aus einem IMST-Newsletter eingegangen, der beschreibt, dass die Familienverhältnisse, in denen die Mädchen und Burschen leben, selbstverständlich Auswirkungen auf ihr Schulleben haben (Kurzmann, 2014).

Kurzmann verdeutlicht mit seiner Formulierung: *Wenn Lebensthemen in den Klassenraum schwappen* (Kurzmann, 2014, S. 12), dass die Sprachverwendung nicht auf die Hinterbühne des Lebens zu verbannen ist, sondern auf der Hauptbühne, dem Klassenraum, angesiedelt werden muss. Es zeigt sich auch, dass sich meine Beobachtungen zur unterschiedlichen Sprachverwendung von Mädchen und Buben mit Studien vergleichen lässt, die sich mit ähnlichen Problemen auseinandersetzen.

Daher möchte ich an dieser Stelle noch einige genderbezogene Beobachtungen aufzählen (für eine Studie wäre die Anzahl der ProbandInnen nicht repräsentativ genug), die während der Ausbildung der Sagentuides gemacht wurden.

- Burschen erzählen Sagen anders als Mädchen. Sie legen mehr Wert auf das ausführliche Erzählen von Gewaltszenen (Mord und Totschlag), legen mit besonderer Akribie eine Reihe von Requisiten zurecht und sind organisatorisch nicht kompliziert, z.B. wenn es darum geht festzulegen, wer, wann, wo, wie was erzählen wird.
- Nach dem Elternabend, an dem die innere Mehrsprachigkeit zum Hauptthema wurde und in der Diskussion mit den Vätern offensichtlich ein Umdenken angestoßen wurde, konnten wir große Erleichterung bei den Burschen erkennen, was den Umgang mit der Standardsprache anlangt. Der familiäre Hintergrund wirkte deutlich in die Unterrichtsarbeit hinein.
- Die Mädchen hielten sich anfangs bedeckt, sie wollten beim Üben längere Zeit nicht so richtig „auftauen“ und genierten sich vor den Burschen, in ihrer Rolle richtig aufzugehen.
- Die Burschen erzählten drauflos und wenn das Sprechen auch nicht so gut gelingen wollte – Hauptsache, die Ausführungen waren blutrünstig und requisitentechnisch passte alles.
- Das Präsentieren vor fremden Leuten bereitete den Mädchen wiederum mehr Vergnügen, da kamen einige Burschen ein wenig ins Stottern.
- Beim Vorlesen der Geschichten kam es zu erheblich größeren Schwierigkeiten, die Jungen bei der Stange zu halten, da sie nicht einsehen wollten, dass man beim Besprechen der mp3-Player Geduld beweisen muss, um zu einem guten Ergebnis zu kommen. Zu einem Umschwung kam es erst, als der Aufnahmetermin mit dem Bürgermeister feststand. An diesem Tag wollte sich keiner der Burschen vor der männlichen Autoritätsperson blamieren.
- Die Mädchen lasen lieber vor als dass sie erzählten. Sie bewiesen bei der Vorbereitung große Geduld, versuchten Tipps umzusetzen und nahmen ohne zu murren einzelne Passagen immer wieder auf, und zwar so lange, bis sie selbst das Gefühl hatten, perfekt zu sein.

Auch wenn diese Beobachtungen klischeehaft wirken, sie zogen sich durch das ganze Projekt und erlauben einen Blick auf das soziale Gefüge im Kleinraum Raabs, in dem die SchülerInnen leben und lernen.

Wenn es gelingen sollte, dieses Pilotprojekt als Dauereinrichtung zu etablieren, könnte vielleicht daran gedacht werden, Mädchen und Burschen gemeinsam erzählen zu lassen o.Ä. Jedenfalls wird festgehalten, dass die Burschen in Hinblick auf ihren weiteren Bildungsweg in diesem Projekt sprachlich deutlich mehr profitiert haben als die Mädchen, da sie die österreichische Standardsprache in der Mündlichkeit für sich akzeptieren, üben und die Akzeptanz auch innerhalb der eigenen Familie bei ihren Väterndurchsetzen konnten.

## 6 FORSCHUNGSFRAGE – EVALUATION – REFLEXION

Gemeinsam mit dem Projektteam wurde folgende Forschungsfrage mit besonderem Bezug auf das Themenprogramm *Schreiben und Lesen* entwickelt: „Haben Maßnahmen zur Förderung der Mündlichkeit auch Einfluss auf die Schriftlichkeit?“ Diese Frage soll im Folgenden beantwortet werden.

Die Evaluierung der Wirksamkeit der gesetzten Maßnahmen im Bereich des mündlichen Ausdrucks und der Präsentationskompetenzen ist ebenfalls Inhalt dieses Kapitels.

### 6.1 Forschungsfrage

#### Haben Maßnahmen zur Förderung der Mündlichkeit auch Einfluss auf die Schriftlichkeit?

Ich beziehe mich bei der Beantwortung meiner Frage ebenso wie bei der Evaluierung der Maßnahmen in Bezug auf die Mündlichkeit auf zwei Fallbeispiele, nämlich auf den Lernfortschritt a) einer Schülerin (14 Jahre, ausgezeichneter Schulerfolg, 4.Klasse/8. Schulstufe) und b) eines Schülers (12 Jahre, durchschnittlicher Schulerfolg, 2.Klasse/6.Schulstufe) aus der Projektgruppe.

Die der Unterrichts- und Projektarbeit zugrundeliegenden Kompetenzen und Bildungsstandards finden sich ebenfalls in Kapitel 3 (Ziele auf unterrichtlicher Ebene).

Schreiben (wie auch Lesen) wird heute als unverzichtbare Schlüsselkompetenz betrachtet (vgl. Esterl, 2007, S. 8), die *Fähigkeit, schreiben zu können* wird damit zum *Schlüssel zu Bildungswegen, -institutionen und Biografien* (Merz-Grötsch, 2010, S. 18). In der Schule wird auf das Schreiben in der außerschulischen Wirklichkeit, wie zum Beispiel am Arbeitsplatz, im privaten Bereich und das wissenschaftliche Schreiben vorbereitet werden (vgl. Esterl, 2007, S. 9).

Die Schule als *insgesamt „die“ Sozialisationsinstanz, der eine herausragende Rolle beim Schreibenlernen zugemessen wird* (Merz-Grötsch, 2010, S. 49) hat die Aufgabe, die Kinder von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit zu geleiten. Diesen Aspekt berührt meine Forschungsfrage, da in diesem Fall eine Wechselwirkung zu erwarten war.

Im Praxishandbuch für „Deutsch“ sind Aspekte eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts zu finden. So liest man dort, dass es nicht immer das Erzählen sein muss, dass das Lernen am Muster durchaus seinen Platz hat, dass es kein erfolgreiches Schreiben ohne Sachkompetenz gibt und dass es Aufgabe der Lehrperson ist, realistische Schreibanlässe aufzugreifen bzw. zu schaffen (vgl. BIFIE, 2011, S 89 – 90).

Mit der Modernisierung des Sagenheftes und der Ausbildung zum Sagenguide wurde a) die Mündlichkeit mit der Schriftlichkeit über das Erzählen verbunden wurden und b) realistische Schreibanlässe geschaffen.

Im Folgenden finden sich einige Beobachtungen, die ich machte, als ich der Frage nachging, ob Maßnahmen zur Förderung der Mündlichkeit auch erkennbaren Einfluss auf die Schriftlichkeit haben.

Die Ergebnisse dieser Beobachtungen bestätigen bzw. widerlegen Erkenntnisse, die ich in der Forschungsliteratur gefunden habe und müssten selbstverständlich im Rahmen einer größeren Studie validiert werden, um über Raabs hinaus Gültigkeit in Anspruch nehmen zu können.

#### **Wird die Schreibkompetenz über die Stärkung der mündlichen Erzählkompetenz gestärkt?**

Ich konnte im Laufe des Schuljahres sehen, dass die SchülerInnen, die die Ausbildung zum Sagenguide machten, durch die verbesserte Mündlichkeit zu einer verbesserten Schriftlichkeit kamen. Er-

kennbar nicht nur an den Schularbeiten, sondern an der Textqualität in allen schriftlichen Arbeiten, die die Kinder nun produzieren.

Auffallend ist für mich als Deutschlehrperson:

- Meine Schüler/innen gehen jetzt viel sensibler an Texte heran als vor dem Projekt, versuchen mir immer wieder zu zeigen, was ihnen auffällt und was sie gelernt haben. (Ich konnte auch feststellen, dass sie bei Präsentationen von Mitschülern viel genauer bei der sprachlichen Rückmeldung sind.). Diese Sensibilität gilt allerdings nur für Inhalt, Aufbau, Ausdruck und Wortschatz, nicht für normative Aspekte wie Rechtschreibung.
- Ich habe beobachtet, dass diese Sensibilität in einer Art Wellenbewegung verläuft. Damit meine ich, dass die Schreibkompetenz der Kinder sich in unregelmäßigen Schritten weiterentwickelt, nicht gleichmäßig, stetig.
- Verwirrung kann ein Lernanlass sein – und diese „fruchtbare“ Verwirrung, was die Schreibkompetenz angeht, fand im Zuge dieses Projektes statt. Textsorten wurden plötzlich nicht mehr erkannt, es wurde so geschrieben wie gesprochen, der Spannungsbogen fehlte, der rote Faden war unauffindbar, und der Dialekt hielt in den geschriebenen Text wieder Einzug! Es war tatsächlich auffallend zu sehen, wie vor allem durchschnittliche und eher mäßig erfolgreiche Schüler aus der Schriftlichkeit wieder in die Mündlichkeit gerieten. Im Anhang finden sich einige Beispiele dafür. An manchen Tagen hatte ich das Gefühl, dass manche SchülerInnen gerade wieder neu lernen müssen, schriftliche Texte zu produzieren. Mithilfe von Kriterienlisten, Wortschatzübungen, Übungen zur Zeitenbildung und genauer Besprechung von verschiedenen Textsorten, konnte ich jedoch diese Verunsicherung als Lernanlass nutzbar machen und bei vielen SchülerInnen das bereits vorhandene „Schreibbewusstsein“ wieder aktivieren.
- Durch das gemeinsame Entwickeln von verschiedenen Schreibstrategien und die Automatisierung von Textmustern konnten auch die schwächeren SchülerInnen profitieren.
- Weiters stellte ich fest, dass jede/r Schüler/in eine andere Einstellung zum Schreiben hat und dass
- den SchülerInnen **in der Schule generell zu wenig Zeit zum Schreiben** gewährt wird.

„Im Schreibunterricht muss auch klar sein, dass das Schreiben mit der Planung beginnt, mit der Niederschrift weitergeführt wird und durch die Überarbeitung und Verbesserung vollendet wird.“ (Merz-Grötsch, 2000, S. 122) Wenn im Unterricht an NMS Schreibunterricht implementiert und diese Forderung erfüllt werden soll, muss an dieser Stelle als größtes Problem der Faktor **Zeit** genannt werden.

### 6.1.1 Beobachtungen zum Schreibverhalten nach Fördermaßnahmen: Angelika

Angelikas Schreibkompetenz ist grundsätzlich hervorragend. Ob freies Schreiben, kreatives Schreiben, Schreiben nach Vorlagen oder Schreiben aufgrund aktueller Schreibenanlässe – sie meistert alle Aufgaben bravourös. Während unserer Arbeit am Projekt waren jedoch auch bei ihr einige Veränderungen bzw. Entwicklungsschritte, was das Schreiben anlangt, zu erkennen. Die zusätzlichen Fördermaßnahmen in Richtung Mündlichkeit beeinflussten ihre schriftlichen Arbeiten anfangs in Richtung Mündlichkeit. Angelika achtete auf einmal nicht mehr auf die Mitvergangenheit (im Geschriebenen), wurde bei der Zeitenfolge ungenau und verwendete manchmal sogar umgangssprachliche Ausdrücke. Der rote Faden in einem Text war nicht mehr durchgehend sichtbar, sie wurde in ihrem Gedankengang sprunghafter, was ich auf die vermehrte Beschäftigung mit Mündlichkeit zurückführe. Nach einigen Analysen ihrer Texte, war ihr jedoch sofort wieder klar, worauf sie achten muss. Da kam die Vorzugsschülerin wieder zum Vorschein, die rasch reagieren kann und der es auch möglich ist, konstruktive Verbesserungsvorschläge umzusetzen.

### **6.1.2 Anmerkungen zum Schreibverhalten der anderen acht Mädchen in der Sagenguide-Gruppe**

Die folgenden Aussagen wurden aus der Korrektur von Hausübungs-, Schulübungs- und Schularbeiten-Texten gewonnen.

6 von 8: Die Grammatikkenntnisse konnten im Text nicht mehr richtig angewandt werden, es kam vermehrt zu Fehlern, z.B. bei der Verwendung der Fälle. Hier ist als Ursache mit hoher Wahrscheinlichkeit der Einfluss von Mündlichkeit zu vermuten, da der Kasusgebrauch im Dialekt vom Gebrauch in der Standardsprache abweicht.

4 von 8: Inhaltlich kamen die Mädchen beim schriftlichen Erzählen nicht (mehr) „auf den Punkt“, der geforderte Spannungsbogen verflachte zur „Spannungslinie“, ein Höhepunkt in war vielen Fällen nicht erkennbar. Auch hier kann der Einfluss des mündlichen Erzählens angenommen werden, denn in der Mündlichkeit können Mimik, Gestik und Stimmführung zusätzlich zum Spannungsaufbau eingesetzt und damit Schwächen kompensiert werden.

3 von 8: Die Geschichten gerieten zu kurz und blieben ohne Gliederung.

7 von 8: Der problemlose System-Wechsel von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit gelingt jetzt wieder, nachdem ich zwei Maßnahmen gesetzt habe: a) Ich achte im Deutsch-Unterricht wieder mehr auf das Schreibverhalten und b) gebe mehr Zeit zum Schreiben im Unterricht.

8 von 8: Die Mädchen zeigen mehr Durchhaltevermögen beim Überarbeiten und Verbessern ihrer Texte als vor einem Jahr.

### **6.1.3 Beobachtungen zum Schreibverhalten nach Fördermaßnahmen bei Severin**

Bei Severin, der ein durchschnittlicher Schüler ist und eher mathematisch begabt, konnte ich einen anderen Entwicklungsverlauf feststellen.

Severin schrieb schon immer so wie er sprach, also sehr lange, detailgetreue Texte, irgendwie „um den heißen Brei“ herum und immer in derselben Tonlage (dieses Gefühl stellt sich ein, wenn man seine Texte liest). Den Jungen musste man auch beim mündlichen Erzählen immer wieder auffordern, er solle zum Punkt kommen, kurz und bündig erzählen und seinen Wortschatz erweitern. Diese Punkte trainierten wir im Mündlichen sehr ausgiebig und davon profitierte Severins Schriftlichkeit. Er wurde strukturierter, plante vor seiner Arbeit genauer und achtete auf seinen Ausdruck. Bei ihm konnte ich im Schreibverhalten also immer Fortschritte sehen, wenn ich Maßnahmen zur Förderung des mündlichen Erzählens setzte.

### **6.1.4 Anmerkungen zum Schreibverhalten der anderen sechs Burschen in der Sagenguide-Gruppe**

6 von 6: Es schreiben prozentuell weit weniger Burschen so gern wie Mädchen.

5 von 6: Viele von ihnen erzählen nur das nach, was sie interessiert und lassen dafür auch wichtige Details weg (Severin ist hier eine Ausnahme).

6 von 6: Was Sprachbewusstsein und Rechtschreibung angeht, habe ich auch bei dieser Gruppe nicht den Eindruck, dass sich die Kompetenz über Fördermaßnahmen für die mündliche Erzählung gestärkt hätte. Das ist allerdings auch nicht zu erwarten, die normative Schreibrichtigkeit kann nur über schriftliches Üben verbessert werden.

6 von 6: „Überarbeiten und Verbessern“ – Die Burschen meinen im Gespräch: Das ist eindeutig Aufgabe der Lehrerin!

Alle, einschließlich Severin, verbessern und überarbeiten ihre Nacherzählungen nur, „wenn das zur Deutschnote zählt“ und wenn ihre Nacherzählung „auch sicher im Sagenheft, das es zu kaufen gibt, zu lesen ist!“

Diese Aussage war von keinem der Mädchen zu hören, was ich interessant finde, vielleicht aber halten sich die Mädchen eher bedeckt.

## 6.2 Evaluierung der Maßnahmen zur Förderung der Mündlichkeit

Die Maßnahmen zur Förderung des mündlichen Ausdrucks wurden bereits beschrieben, als empirische Grundlage für die Beantwortung der Frage, ob diese Maßnahmen erfolgreich waren, dient im Zusammenhang mit der Evaluierung die filmische Dokumentation der Präsentationen.

Die Präsentationen der angehenden Sagenguides wurden **vor** den Rhetorikkursen, **während** der Module und **nachher** gefilmt. Die Filmausschnitte wurden mit jedem Kind gemeinsam analysiert. Genau so verfuhr ich mit den Audio-Aufnahmen, an denen eine mögliche Weiterentwicklung erkennbar wird. Die so gewonnenen Daten wurden im Forschungstagebuch festgehalten.

Die Beobachtungsaspekte waren für Mädchen und Burschen gleich:

- a) Begrüßen und Vorstellen der eigenen Person
- b) Umgang mit Requisiten
- c) Einhalten der Erzählperspektive
- d) Sprechen (Artikulation, Modulation)
- e) Erzählen (Spannungsbogen und „Roter Faden“)

### 6.2.1 Beobachtung 1 (Schülerin Angelika)

Das Mädchen machte bei allen Punkten eine andere Entwicklung durch als der genannte Junge, das entspricht meinen Erwartungen.

Angelika (Name geändert) war vor den Coaching-Modulen in ihrem Auftreten äußerst sicher, wortgewandt und offen. Alles, was sie im schulischen Kontext zu tun hatte, ging ihr leicht von der Hand, sie war der „Star“ unter den Guides. Das änderte sich schlagartig nach dem ersten Modul, da sie dort von einer außerschulischen Person kritisch und ohne positive Vorurteile kritisiert wurde (wie alle anderen auch). Erstmals kamen Unsicherheiten in Gestik und Mimik ans Licht, da Angelika versuchte, alle Tipps auf einmal umzusetzen, sich selbst den Druck auferlegte, dass sie, so wie immer, „alles sofort kann“. Sie setzte sich selbst unter Druck, da sie den Erwartungshaltungen perfekt entsprechen wollte.

Außerdem war es ihr äußerst unangenehm in Rollen zu schlüpfen und vor gleichaltrigen Kindern zu üben, als hätte sie z.B. Kleinkinder oder Senioren vor sich. Angelika erklärte ihre Unsicherheit damit, dass sie vor Fremden weniger Scheu hätte in gewisse Rollen zu schlüpfen, als vor den eigenen Schulkollegen. Das konnte ich nur bestätigen, da sie in der Theatergruppe der Schule zu den besten Schauspielerinnen gehört.

Im 2. Modul erlangte sie ihre Selbstsicherheit wieder. Angelika gehört zu jenen Schüler/inne/n, die äußerst aufnahmefähig sind und aktiv agieren. Sie hatte zwei Wochen Zeit gehabt, um sich auf die neue Situation einzustellen und in diesem Modul gelang es ihr nun wirklich alle Tipps umzusetzen, an ihrer Sprache, Gestik und Mimik zu arbeiten und sogar als kritischer Freund bei anderen Teilnehmern zu fungieren.

Das 3. Modul diente Angelika bereits dafür, ihre Kärtchen, auf denen Stichwörter für die Sagenwanderung stehen sollten, zu gestalten, während die anderen Sagenguides noch fleißig an ihrer Mimik, Gestik und Artikulation üben mussten.

### **6.2.2 Beobachtung 2 (Schüler Severin)**

Bei Severin (Name geändert), einem durchschnittlich begabten, offenen Jungen, ist anzuführen, dass er ein Drillingskind ist, dessen Geschwister die Nebenklasse besuchen, damit er sich alleine entfalten kann. Seine Geschwister, ein Mädchen und ein Bub, lassen ihn daheim nicht recht „aufkommen“. Severin entwickelte sich in diesem Schuljahr gut (er besuchte die 2.Klasse der NMS), vielleicht auch deshalb, weil er sich ohne seine Geschwister an diesem Projekt beteiligen und endlich zum Reden kommen konnte.

Bei Severin konnte man beobachten, dass er vor und während des 1. Coachings ohne Punkt und Komma sprach, kaum Luft holte, schwer und schnell atmete und beim Erzählen nicht auf den Punkt kam. Er schien es richtig auszukosten, endlich sprechen zu können. Den Spannungsbogen bzw den „roten Faden“ beachtete der Junge kaum bis gar nicht. Weil er so schnell sprach, litt die Artikulation, er verschluckte die letzten Buchstaben und konnte nur in monotoner Art und Weise vortragen. Er war von der Kritik der Trainerin enttäuscht.

Severin ließ sich nicht unterkriegen, jetzt war seine Kämpfernatur angesprochen. Er „löcherte“ mich in der Schule fast täglich, ich sollte ihm Tipps zu geben, ihm zuhören und ihn kritisieren, damit er beim 2. Coachingtermin brillieren könnte. Das freute mich als Projektleiterin natürlich und es erwachte in mir ebenfalls der Ehrgeiz, Severin gut zu coachen.

Durch seine Hartnäckigkeit und Zielstrebigkeit gelang es Severin im 2. Modul zu glänzen. Angelina, die Trainerin, zeigte sich positiv überrascht, und das beflügelte den Jungen noch mehr. Er ist eines jener Kinder, die die meisten Fortschritte hinsichtlich Mündlichkeit machten. Der Junge spricht langsamer, deutlicher und mit mehr Timbre.

Mich freut am meisten, dass auch meine LehrerkollegInnen bemerkten, dass Severin solche Fortschritte machte. Mündliche Prüfungen, Referate, Erzählungen – all dies fällt ihm seit dem Sprechcoaching viel leichter. Auch seine MitschülerInnen schätzen diese Entwicklung, da es für sie nun ebenfalls einfacher ist, mit ihm zusammenzuarbeiten oder seinen Ausführungen bei Erklärungen zu folgen.

Severin sprach nie davon, dass es ihm (so wie Angelika) unangenehm wäre, vor gleichaltrigen Kindern in andere Rollen zu schlüpfen. Es war ihm auch egal, wenn er sich vorstellen musste, dass seine KollegInnen Kleinkinder oder Senioren wären. Meine Vermutung hinsichtlich dieser Beobachtung ist jedoch die Altersfrage und nicht genderbedingt. Gerade in der Pubertät ist die Rolle, das Image bzw. die Erwartungshaltung anderer für die Protagonisten äußerst wichtig, und das betrifft nur Angelika.

### **Beobachtungsaspekte für das Besprechen der Audioguides**

Als das Hörbuch bzw. die Audioguides aufgenommen wurden, hatten die Kinder bereits die drei Sprechcoaching-Module, einige Buchungen von Schulen und etliche Referate absolviert. Die Kriterien waren:

- a) Deutlichkeit der Sprache – Aussprache
- b) Stimme, Lautstärke, Geschwindigkeit beim Lesen – Flexibilität je nach erzählter Situation
- c) Pausen

Es wurde ein Aufnahmetermin ausgemacht, der richtig zelebriert wurde. Da der Bürgermeister der Gemeinde, die Stadträtin für Kunst und Kultur, unsere Frau Direktor und einige Eltern ebenfalls für die Aufnahme engagiert waren, konnten sich die Jugendlichen wie in einem richtigen Tonstudio füh-

len. Die Aufregung war deutlich zu spüren, die Kinder konnten sehen, dass sich auch die Erwachsenen für das Vorlesen vorbereiten mussten und nervös waren.

### **6.2.3 Beobachtung 3 (Schülerin Angelika)**

Angelika, ganz in ihrem Element, konnte ihre wiedergewonnene Souveränität ausspielen und meisterte ihre Aufnahme bereits beim zweiten Mal. Sie war auf die Situation vorbereitet, wusste ihre Stimme richtig einzusetzen und machte an den richtigen Stellen wirkungsvolle Pausen.

### **6.2.4 Beobachtung 4 (Schüler Severin)**

Severins Nerven spielten ihm an diesem Tag einen Streich. Er wollte eine perfekte Aufnahme über die Bühne bringen, war jedoch dermaßen nervös, dass er fünf Anläufe brauchte, um dann seine Sage fehlerfrei vorlesen zu können. Man merkte seine Nervosität an der zitterigen Stimme, die auch immer wieder leiser wurde. Unser Tontechniker, ein Junge aus der 4. Klasse, trug schließlich maßgeblich dazu bei, dass Severins Aufnahme wirklich gut wurde. Was mir als Lehrerin gefiel, war, dass der Bub nicht versuchte, seine Nervosität zu überspielen, sondern dass er sie offen zugab und damit die anderen Leser/innen unbewusst ebenfalls vom Druck befreite. Es entstand damit eine ganz besondere Atmosphäre, in der alle Beteiligten eine Einheit bildeten. Jeder motivierte bzw. beruhigte den anderen oder munterte ihn auf, wenn der „soundsovielte“ Versuch noch immer nicht gelingen wollte. Das ermöglichte Severin mit seiner offenen Art.

## 7 RESÜMEE UND AUSBLICK

Dieses IMST-Projektjahr forderte meine ganze Energie und Aufmerksamkeit.

Es ist für mich jedoch zufriedenstellend, wenn ich sehe, dass unsere Produkte, wie das Hörbuch und die Sagenhefte, großen Anklang finden und die Sagenguides am Erzählen Freude haben. Einige SchülerInnen konnte ich auch auf den Geschmack bringen, mehr und längere Texte zu schreiben als zuvor.

Außerdem ist es mein Anliegen, den SchülerInnen etwas fürs Leben mitzugeben, was mir mit diesem Projekt meiner Ansicht nach gelungen ist. Steigerung von Präsentationskompetenz, Empathie und Selbstsicherheit – das ist auch für KollegInnen, die nicht im Projekt mitgearbeitet haben, sichtbar und wurde im kollegialen Gespräch mehrfach erwähnt.

Die Produkte, die wir als Ergebnis des Projektes anbieten, können sich sehen lassen!

- 1) Sagenheft
- 2) Mp3-Player als Audioguides zum Ausborgen
- 3) Hörbuch
- 4) Werbe-Flyer
- 5) App zum Gratisdownload
- 6) Live-Guides

Im Anhang sind nicht nur Aufsätze des Schülers Severin zu finden, an denen man seine Schreibentwicklung erkennen kann und zwei Fotos von den ausgebildeten Sagenguides, sondern auch die Außen- und Innenseite des Werbe-Flyers und das Cover des Sagenheftes, denn wir sind sehr stolz darauf.

Als (vorläufige) Antwort auf die Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass durch die Arbeit am mündlichen Erzählen zwar zunächst die bereits erworbenen Fertigkeiten im Bereich des schriftlichen Erzählens scheinbar verloren gingen, sich aber zeigte, dass sie nach dem Bewusstmachen der zwei Systeme (mündliches Erzählen/schriftliches Erzählen) durch die Lehrperson wieder verfügbar waren. Als Zugewinn können ein Zuwachs an Reflexionskompetenz (Schriftlichkeit/Mündlichkeit) sowie die Erkenntnis auf Lehrerinnenebene genannt werden, dass die Schüler/innen für das Verfassen, Überarbeiten und Fertigstellen ihrer Texte mehr Zeit brauchen, als sie üblicherweise im Deutschunterricht der NMS zur Verfügung haben. Die Mädchen zeigen nun mehr Durchhaltevermögen beim Überarbeiten und Verbessern ihrer Texte als vor einem Jahr, bei den Burschen hat sich in dieser Hinsicht nichts verändert. Im Projekt ist deutlich geworden, dass es notwendig ist, an seinem Sprechprodukt zu feilen, damit es qualitativ in der Öffentlichkeit bestehen kann. Die Notwendigkeit des Überarbeitens wurde jedenfalls einigen SchülerInnen bewusst.

### **Ausblick**

Sorgen bereitet mir die Tatsache, dass ich mit dem Schulaustritt einiger Schüler, die in diesem Jahr die NMS abschließen, gute Guides verliere und mich um die Ausbildung einiger Nachfolger kümmern muss. Dieses organisatorische Problem, das auch ein Zeitproblem mit sich bringt, wird noch einige Konferenzen beschäftigen, es ist auch und vor allem ein strukturelles. Auch hat sich gezeigt, dass man so ein großes Projekt nicht alleine über die Bühne bringen kann. Ich hatte viele helfende Hände und werde noch viele helfende Hände brauchen, die mich während meiner Arbeit und in Zukunft unterstützen, und denen ich hier meinen Dank aussprechen möchte.

## 8 LITERATUR

BIFIE (2010). Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe, **Band 1**. Graz: Leykam.

Dpa (2015). *Du verstehst mich nicht!* Online unter <http://www.wissen.de/du-verstehst-mich-nicht> [09.04.2015]

GRANCY, Alice (2014). Sprache als Quiz ohne Antworten. *Die Presse*, 13. September 2014, S. 15

ESTERL, Ursula (2007). Schreiben – (k)eine Kunst?!. *ide - Kultur des Schreibens*, 2007 (1), S. 8-9

HABRINGER, Gerhard & STAUD, Herbert (2011). Lehrplan und Kompetenzen/Kompetenzbereiche. In: BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam, S. 47-53

KURZMANN, Michael (2014). Burschen in Trouble. *IMST Newsletter, Jahrgang 13 (41)*, S. 12-13

MERZ-GRÖTSCH, Jasmin (2000). Schreiben als System. Band 1: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Freiburg: Filibach

MERZ-GRÖTSCH, Jasmin (2010). Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge. Seelze: Kallmeyer/Klett

MOSER-PACHER, Andrea & STEINWEG Reiner (2011). Die „dritte“ Sache in den menschlichen Beziehungen. *ide – Erzählen*, 2011(3), S. 8f

NEULAND, Eva (2009). Gesprächsstile. *ide – Sprechen*, 2009 (4), S. 62-64

TAUBINGER, Wolfgang (2011). Grundzüge einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik. In: BIFIE Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Praxishandbuch für „Deutsch“ 5. – 8. Schulstufe, Band 2*. Graz: Leykam(S. 89-90)

VEITH, Werner (2005). *Soziolinguistik*. Online unter <https://books.google.at/books?isbn=3823361988> [09.04.2015]

WIKIPEDIA (letzte Aktualisierung Oktober 2014). *Innere Mehrsprachigkeit – Varietät*. Online [https://www.de.wikipedia.org/wiki/Varietät\\_\(Linguistik\)](https://www.de.wikipedia.org/wiki/Varietät_(Linguistik)) [15.04.2015]