



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Themenprogramm *Schreiben, Lesen, Literatur* –
differenziert, kompetenzorientiert, fächerübergreifend

LERNEN DURCH IRRITATION

LANGFASSUNG

ID 1748

Mag.a Gerhild Zaminer

BRG Viktring

Klagenfurt, im Juli 2016

INHALT

INHALT	2
ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Motivation und Rahmenbedingungen	4
1.2 Projektphasen	5
1.2 Ziele	6
1.3 Vorgangsweise.....	6
1.4 Zeitplan	9
2 PROJEKTINHALT	10
2.1 Projektphase 2	10
2.2 Schreiben	11
2.3 Kompetenzorientierter Transfer.....	12
3 EVALUATION	14
3.1 Evaluation projektspezifischer Ziele	14
3.1.1 Inhaltliche Aspekte.....	14
3.1.2 Prozessaspekte	15
3.2 Fazit und Ausblick.....	16
3.2.1 Unterricht.....	17
3.2.2 Themenprogramm <i>Schreiben, Lesen, Literatur</i>	17
3.2.3 IMST.....	18
4 GENDER- UND DIVERSITÄTSASPEKTE	19
5 GESAMTRESÜMEE	20
6 LITERATUR	21
7 ANHANG	22

ABSTRACT

Der vorliegende Endbericht zum Projekt „Lernen durch Irritation“ fasst die Ergebnisse eines Dialogischen¹ Lernprozesses zum literarischen Lernen zusammen. Ausschlaggebend für die Entscheidung das Modell des Dialogischen Lernens einzusetzen, war das Bemühen mehr über die Lernwege von Schüler_innen zu erfahren, um die Wirksamkeit des Unterrichts zu steigern und das Lehrangebot stärker an die Nutzungsbereitschaft durch die Schüler_innen anzugleichen. Die individuellen Wege der Aufgabenbewältigung wurden in Lerntagebüchern festgehalten. Die Verbalisierung ihrer Lernwege sollte die Lerner_innen auch in ihrem Tun bestärken, wenn dieses angemessen war, und zu einer Änderung bewegen, wenn sich ihr Handeln im Rahmen des Schreibdenkens als nicht zielführend erwiesen hatte.

Die Alterität literarischer Texte und die Irritation, die diese bei Lerner_innen auslösen kann, dient als Ausgangspunkt für die weitere Beschäftigung mit ihnen. Diese Fremdheit zu überwinden, indem man sich mit Fragen, wie „Worum geht es in diesem Text?“, „Was irritiert mich als Leser_in?“, „Warum irritiert es mich?“, „Was wird im Text nicht gesagt?“ an den Inhalt des Textes „heranfragt“ und durch diesen Prozess ein Verstehen ermöglicht, das nicht alles Irritierende auflöst, aber einen Zugang zum „Kern des Problems“ schafft, stellt ein wesentliches Lernziel in diesem Projekt dar. Das Ziel, dass Schüler_innen die Verunsicherung, die der „Rest“ an Fremdheit in einem literarischen Text bei Leser_innen auch und gerade nach einer eingehenden Beschäftigung mit ihm hervorruft, unter dem Aspekt der „Unabschließbarkeit des Verstehensprozesses literarischer Texte“² annehmen lernen, ist damit eng verknüpft.

Die Untersuchung nimmt im Sinn der Kompetenzorientierung von Unterricht den bewussten Transfer von zuvor erworbenem Sach- und Handlungswissen im Umgang mit Texten auf (den Schüler_innen bislang unbekannt) kurze literarische Prosatexte in den Blick. Für die Evaluierung wurden die Lerntagebücher der Schüler_innen, in denen sie ihre Lösungswege dokumentierten, das Forschungstagebuch der Deutschlehrerin und eine Schularbeit mit einer Aufgabenstellung zum literarischen Lernen ausgewertet. Die Schularbeiten wurden in der Dimension *Inhalt* mit Blick auf zwei Arbeitsaufträge untersucht, die den oben genannten Kompetenzzuwachs aus der vorgelagerten Projektarbeit abbilden können.

Schulstufe: 10
Fächer: Deutsch
Kontaktperson: Mag. a Gerhild Zamminer
Kontaktadresse: BRG Viktring, Stift-Viktringer-Straße 25, 9020 Klagenfurt

¹ Die Theorie des Dialogischen Lernens wird z.B. ausführlich dargestellt in Ruf, Urs (2008): Das Dialogische Lernmodell. In: Urs Ruf & Stefan Kellner & Felix Winter (Hrsg): *Besser lernen im Dialog* (S. 7-23). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

² Die literaturdidaktische Grundlage für mein Vorgehen findet sich bei Kaspar H. Spinner (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16; weitere Hinweise s. Literaturverzeichnis.

1 EINLEITUNG

1.1 Motivation und Rahmenbedingungen

Bei der Projektklasse handelt es sich um eine 10. Jahrgangsstufe (6. Klasse AHS). Sie wurde von der Projektnehmerin im Schuljahr 2014/15 übernommen und ist als Klasse bis auf zwei Neuzugänge (2014/15) seit der Sekundarstufe I im Klassenverband geblieben; 2015_16 wurde der Klassenverband um drei Schüler_innen erweitert, die diese Jahrgangsstufe wiederholen müssen.

Für die Schüler_innen hatte sich der Übergang zur Sekundarstufe II (9. Schulstufe) nicht friktionsfrei gestaltet, was vermutlich sowohl mit den gesteigerten Anforderungen an ihre Lernroutinen als auch mit der Projektnehmerin als Lehrperson zusammenhing. Auch für die Projektnehmerin war durch einen Schulwechsel vieles neu und anders, im Besonderen der Habitus der Lerner_innen und das Schulklima.

Die Schüler_innen konnten vieles, ohne dafür eine Bewusstheit zu haben. Diese Bewusstheit herauszuarbeiten, indem wir über das Tun ins Gespräch kommen und benennen, was und warum wir es tun, war für die Schüler_innen eine neue Erfahrung, die sie in ihrer Sinnhaftigkeit unterschiedlich einschätzten.

Die Ausgangslage für dieses Projekt war mein Wunsch als Lehrperson, mehr über den konkreten Lernstand meiner Schüler_innen im Lernfeld literarisch-ästhetisches Lernen zu erfahren. Dazu gehören neben der Darstellung des Sachwissens und der Dokumentation von bisher genutzten Quellen auch die Verfahren, mit denen die Schüler_innen an die Erledigung von Arbeitsaufträgen herangehen.

Der mündliche Austausch darüber war für mich in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend. Ein wesentlicher Grund für diese Unzufriedenheit hat mit der spezifischen Klassenstruktur zu tun, in der einige „Lauter“ die vielen „Leisen“ für mich unsichtbar machten. Die „Lauten“ spielten im Klassenverband besondere Rollen, die „Leisen“ zogen sich zurück. Durch ein Lernsetting, das den Austausch über eine Klassenlektüre in Form des *Literarischen Quartetts* organisierte, versuchte ich die Lauten und die Leisen in zwei Gruppen nacheinander, unter Ausschluss der jeweils anderen, sich darüber austauschen zu lassen. Die Gruppe der Leisen beeindruckte mich, denn sie diskutierten diesen Text sehr professionell, arbeiteten alle wesentlichen inhaltlichen Aspekte heraus, unterhielten sich auch über die Machart des Textes, stellten eigenständig einen Bezug zu einem in der Sekundarstufe I gelesenen Buch mit ähnlichem Thema her und verglichen beide.

Dieses Setting bestätigte auch Beobachtungen über die in der Klasse vorhandene Heterogenität in der Lernhaltung, in der Leistungsfähigkeit, im Wissenstand in den einzelnen Lernfeldern und in den bisher erreichten Kompetenzniveaus, was sich sowohl in den schriftlichen Lernprodukten als auch in den mündlichen Übungen zeigte. Mein erster Versuch, einen verbesserten Austausch über den Lernprozess mit Hilfe eines Lerntagebuches in Gang zu bringen, scheiterte kläglich. Da beträchtlicher Widerstand dagegen geleistet wurde, so ein „Tagebuch“ zu führen, stellte ich es den Schüler_innen frei, es zu tun oder eben nicht. Durch die Freiwilligkeit bekam ich insgesamt zu wenige Rückmeldungen, um sie für Erkenntnisse nutzen zu können. Er zeigte aber auch, dass die Schüler_innen mit offenen Lernformaten wenig Erfahrung hatten und sich teilweise überfordert fühlten. „Überforderung“ blieb jedoch als Pauschalvorwurf im Raum stehen, ohne konkretisiert zu werden. Meine Einschätzung ihrer Leistungen waren aufgrund der im Lernprozess entstandenen schriftlichen Produkte wesentlich besser, als die Schüler_innen es subjektiv wahrnahmen. Die Mühen des Prozesses und eine dabei empfundene Unsicherheit das „Richtige“ zu tun, schienen mir mehr ihr Problem zu sein als Arbeitsüberlastung. Insgesamt konnte ich bei einigen Schülerinnen und Schülern sehr dynamische Lernfortschritte in den Lernprodukten (Textteilen, Texten) nachweisen, muss an dieser Stelle aber anmerken, dass diese Lerner_innen meine Überarbeitungsangebote (*umstellen, weglassen, ergänzen*) aktiv nutzten. Die Umsetzung er-

folgte durch das Neuschreiben einzelner Passagen, was die Texte in ihrer inhaltlichen Qualität entscheidend verbesserte. Die Vorschläge der Deutschlehrerin hatten Einzelne also zur Überarbeitung ihrer eigenen Texte angeregt.

Um im Schuljahr 2015/16 meinem Ziel näherzukommen, eine andere Kommunikationskultur innerhalb der Klasse, aber auch über fachliche Inhalte, über Gelerntes, über Verstandenes und unklar Gebliebenes sowie über die individuellen Lernwege zu etablieren, überlegte ich einen Neustart im zweiten Jahr, der die Schüler_innen systematischer an diesen Austausch über ihren Lernprozess heranführen sollte. Ich entschied mich dafür, die Methode des Dialogischen Lernens nach Urs Ruf & Peter Gallin anzuwenden.

Durch einen glücklichen Umstand wurde ich im Herbst Klassenvorständin dieser Klasse und hatte damit verbesserte Möglichkeiten, auch im sozialen Miteinander eine Intervention zu setzen. Im Rahmen von Orientierungstagen lernten die Schüler_innen ihren Umgang untereinander zu reflektieren und sich in unterschiedlichen Übungsformen und immer neuen personellen Zusammenstellungen als Mitglieder einer Klasse anders wahrzunehmen. Sie haben diese Tage als „sehr wohltuend“³ wahrgenommen. Eine Beobachtung, die ich teile und die auch die Zusammenarbeit innerhalb der Klassengemeinschaft und mit der Projektnehmerin auf eine andere Basis gestellt hat.

1.2 Projektphasen

Das Projekt war in zwei Phasen geteilt. Phase 1 widmete sich der Einführung der Methode „Lernen im Dialog“. Die neue Methode wurde im Lernfeld „Lyrik“ beispielhaft eingeführt und den Schüler_innen als Lernmodell erläutert. In diesem Prozess lernten sie die unterschiedlichen Instrumente des Dialogischen Lernens wie das Lernjournal und die Autographensammlung kennen. Im weiteren Verlauf des Projekts wurde mit diesen beiden Instrumenten gearbeitet. Als Brücke zwischen lyrischen und epischen Textsorten wurde die Ballade genauer bearbeitet, da sie Elemente beider Gattungen enthält.

In Phase 2 wurde ein eigenständiger Transfer des in Phase 1 des Projekts erarbeiteten Sach- und Handlungswissens in ein anderes Lernfeld — *Analyse und Interpretation literarischer Texte* — angeleitet. Die Arbeit mit literarischem Text war den Schülerinnen und Schülern nicht gänzlich neu. Bereits in der 5. Klasse (9. Schulstufe) war an unterschiedlichen Textausschnitten und Ganztexten zu Aspekten wie Raum, Zeitstruktur, Erzählhaltung; Figurenkonstellation, innere Sicht der Figuren und äußere Handlung des Textausschnittes gearbeitet worden. Auch wurde zu Beginn der 6. Klasse im Rahmen einer Wiederholung an dieses Lernfeld angeknüpft.

Der Titel des Projekts „Lernen durch Irritation“ verweist auf die Annahme der Projektnehmerin, dass (1) der von den Schülerinnen und Schülern verlangte eigenständige Transfer auf ein anderes Lernfeld sowie (2) die zur Bearbeitung ausgewählten Texte, die sich aufgrund ihrer Literarizität einer raschen, eventuell vorschnellen Entschlüsselung entziehen, ein irritierendes Fremdheitsgefühl auslösen würden. Im Projekt sollte diese Fremdheit dafür genutzt werden, den Schüler_innen einen Umgang mit Fremdheitserfahrungen anzubieten, der es ihnen erlauben würde, nicht sofort „abzublöcken“, sondern die Irritation als Charaktereigenschaft von Literatur zu akzeptieren und sich den fremden Aspekten geduldig, respektvoll, sensibel und gestützt auf Wissen und Erfahrung zu nähern.

Inwieweit Schüler_innen dabei auf Verfahren aus der Arbeit mit lyrischen Texten aus Projektphase 1 und auf Vorwissen aus dem Unterricht auf der 9. Jahrgangsstufe zurückgreifen würden, um die eher

³ Diese Orientierungstage wurden mit einer Plenumsrunde und einem „Blitzlicht“ abgeschlossen. Die Rückmeldungen waren sehr positiv: Man hatte einander anders kennengelernt; durch verschiedene Aufgaben in unterschiedlichen Gruppen auch mit anderen Mitschüler_innen als bisher im Team ein Problem gelöst und diese dabei anders wahrgenommen; teilweise auch das erste Mal mit ihnen in einer Gruppe an einer Aufgabe gearbeitet; die Neuzugänge in der Klasse fühlten sich nach diesen Tagen als Teil der Gemeinschaft und auch aus der Stammklasse wurde vermerkt, dass die „Neuen“ „ganz in Ordnung“ seien, ja sogar „netter als zuvor gedacht“.

offenen Aufgaben zu den Texten zu bewältigen, sollten sie durch die Dokumentation der Lösungswege in ihrem Lerntagebuch nachvollziehbar machen.

1.2 Ziele

Hauptziel dieses Projekts war es, die Kommunikation zwischen Schüler_innen und Lehrperson über Lernen und Erkenntnis systematischer als bisher zu gestalten. Zu diesem Zweck wollte ich als Lehrperson die Lernwege der Schüler_innen über ihre schriftliche Dokumentation besser verstehen lernen um daraus die notwendige Begleitung der nächsten Lernschritte abzuleiten, bzw. durch die Lerner_innen selbst ableiten zu lassen und sie damit immer mehr in die wissensbasierte, kompetente Eigenständigkeit beim Umgang mit Literatur zu entlassen.

Die Reflexion der angewendeten Strategien diene auch dazu, ihnen bewusst zu machen, welche Routinen sie bereits erworben haben, was sie beherrschen und was noch Schwierigkeiten bereitet und der Weiterentwicklung bedarf. Dieser Prozess ist für mich eine wesentliche Grundlage für individuelles Fördern und Fordern im Sinne der anzustrebenden Differenzierung und Individualisierung von Unterricht.

Um diese Ziele empirisch abgesichert zu erreichen, wurden im Rahmen des Projekts Daten dazu erhoben, inwieweit Schüler_innen dabei auf bereits bekannte Verfahren aus der Arbeit mit Sachtexten oder lyrischen Texten, im Besonderen der Textsorte Ballade, und auf Vorwissen aus dem Literaturunterricht der 9. und 10. Jahrgangsstufe zurückgreifen, um sich neuen Texten anzunähern und Arbeitsaufträge zu erledigen. Weiters wurde erhoben, wie sie diesen Arbeitsprozess organisieren, wie sie ihre Vorgehensweise reflektieren und was ihnen dabei einfach bzw. schwierig erscheint.

1.3 Vorgangsweise

Das Projekt wurde in zwei Phasen durchgeführt. In der ersten Phase wurde das Dialogische Lernmodell im Lernfeld „Lyrik“ eingeführt. Zentrale Elemente des Dialogischen Lernmodells wie die „zündende Kernidee“, das *Lernjournal* und die *Autographensammlung* wurden dabei implementiert. Im weiteren Bericht spreche ich in diesem Zusammenhang vom *Lerntagebuch*, weil in diesem in erster Linie die Vorgangsweisen der Schüler_innen bei der Bewältigung von Arbeitsaufträgen gesammelt werden.

Die zweite Phase des Projekts widmete sich dem Transfer von Sach- und Handlungswissen auf die Analyse und Interpretation von literarischen Kurztexten. Die Alterität dieser Texte sollte genutzt werden, um über ein Setting aus eigenständiger Lektüre und von mir vorgegebenen Fragen an den Text der Beschreibung von individuellen Irritationen beim Zugang zum Text sowie einer weiteren Sichtung des Textaufbaus und relevanter Textaspekte ein vertieftes Verständnis von dargelegtem und angedeutetem Inhalt und dessen Zusammenwirken mit dem Textaufbau zu erlangen. Die angewendeten Verfahren zur Lösung von Teilaufgaben in diesem Prozess wurden im Lerntagebuch gesammelt und für diesen Bericht ausgewertet. Begleitet wurde die zweite Phase von einem Schreibprozess, der die Ergebnisse der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Textbeispielen sicherte. Die dabei entstandenen Hilfstexte sollten als Textbausteine für die am Ende dieses Lernprozesses zu verfassende Interpretation wieder aufgegriffen und „weiter“genutzt werden.

1.3.1 Einführung in das Dialogische Lernmodell

Das Projekt wurde mit der Einführung der Methode „Lernen im Dialog“ nach Urs Ruf begonnen. Die Ausgangsfrage war die Erhebung des Vorwissens zur Gattung Lyrik mit der Frage „Was ist Lyrik?“. Neben der Darlegung des Sachwissens über Lyrik sollte auch die Vorgehensweise bei der Beantwortung der Frage beschrieben werden und, sofern in Anspruch genommen, auch die Verwendung von Bezugsquellen genannt werden.

Die Ergebnisse wurden gesichtet und Gelungenes wurde in die Autographensammlung 1⁴ aufgenommen. Im Unterricht gab es anschließend einen Austausch über die Autographensammlung und eine ergänzende Sachinformation zum Lernfeld anhand eines präsentationsgestützten Vortrags mit integrierten Beispielen zum Transfer des Wissens. Eine elaborierte Version dieses Vortrags wurde den Schüler_innen als Zusammenschau wesentlicher Inhalte zum Herunterladen über die Klassenkommunikationsplattform zur Verfügung gestellt.

Die Diskussion über die Autographensammlung hat die Aufmerksamkeit für die formalen Besonderheiten von Lyrik meiner Beobachtung nach geschärft und die Möglichkeit einer Wirkung des nachfolgend vorgestellten Lernangebots deutlich gesteigert. Auf die weitere dialogische Arbeit in diesem Lernfeld wird nicht weiter eingegangen, da diese für das Projekt „Lernen durch Irritation“ nicht weiter relevant ist und auch nicht ausdrücklich evaluiert wurde.

1.3.2 Zwischenergebnisse aus Phase 1

Die Kommunikationskultur im Unterricht hat sich so entwickelt, wie es ich es erhofft hatte. Es ist nun möglich, über die Sachinhalte und Handlungsstrategien einen mündlichen Austausch zu pflegen, der alle Lerner_innen der Klasse einschließt und sie mit ihren Wortmeldungen an die Lehrperson und miteinander ungestört in einen wertschätzenden Dialog kommen lässt. Ein methodisches Instrument des Dialogischen Lernmodells – das „auf Verstehen und Verständigung zielende Gespräch“⁵, in dem Schüler_innen und Lehrperson als Partner_innen fungieren, wurde hier aus meiner Sicht idealtypisch umgesetzt.

Die Auswertung⁶ der Lerntagebücher zur ersten Arbeitsaufgabe durch Sichtung und Zusammenführung der Daten hat gezeigt, dass es eine eher allgemein formulierte übereinstimmende Vorstellung davon gibt, was Lyrik kennzeichnet. Nur zwei von 19 Darstellungen zeigten teilweise recherchiertes vertieftes Sachwissen im Lernfeld. Die Nennung der Quellen weist Schwächen auf, d.h. Ungenauigkeiten in der Zitation. Interessant ist dies deshalb, weil es dazu eine praktische Anleitung mit Beispielen⁷ gegeben hatte.

Nach einer vertieften Beschäftigung mit unterschiedlichen lyrischen Textbeispielen und einem literaturgeschichtlichen Exkurs in das 15. und 16. Jahrhundert folgte eine intensivere Beschäftigung mit Lyrik aus der Barockzeit, um das davor gebotene Sach- und Handlungswissen zum analysierenden und interpretierenden Umgang mit lyrischer Dichtung und zur Literaturgeschichte kompetenzorientiert anzuwenden und Gedichte auf Ebene der eingesetzten Stilmittel zu betrachten und dieses Sachwissen weiterzuentwickeln.

Die für diesen Bericht entscheidende Projektphase 2 begann am 3. Mai und dauerte bis 1. Juni 2016. In dieser Phase stand durch einen Stundentausch eine zusätzliche Stunde Arbeitszeit pro Woche zur Verfügung, die als Doppelstunde für die Arbeit am Projekt genutzt werden konnte. Dieses vergrößerte Zeitfenster reichte für einen Arbeitsdurchgang an einem literarischen Kurztext, der folgendermaßen organisiert wurde.

1.3.3 Überleitung zu Projektphase 2

Zunächst wurde an einem Kurztext gemeinsam beispielhaft laut gelesen, gedacht, gefragt und durch textnahes Arbeiten die hervorgerufene Irritation aufgelöst. In der nächsten Stunde näherten sich die Schüler_innen in Einzelarbeit dem Inhalt und dem Analysieren und Interpretieren des literarischen

⁴ Siehe Anhang, Autographensammlung 1

⁵ Ruf, Urs (2008): Das Dialogische Lernmodell. S. 13-23. S 19. In: Urs Ruf & Stefan Kellner & Felix Winter (Hrsg): *Besser lernen im Dialog* (S. 7-23). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett

⁶ Rücklauf: von 22 Schüler_innen haben 19 eine Arbeit vorgelegt;

⁷ Unterschiedliche Quellen (Buch oder Internet) wurden dafür als Beispiel gewählt und die Zitierweise an die Tafel geschrieben und alle dazu gestellten Fragen beantwortet.

Kurztextes durch Lektüre, durch Fragen an den Text, durch das Herausfiltern von Ungesagtem und über die Beschreibung der dabei wahrgenommenen Irritationen. Anschließend folgte ein literarisches Unterrichtsgespräch, das neben einem Austausch von Lektüreeindrücken auch der Klärung offener Fragen diente.

Die zwei weiteren Einzelstunden in der Projektwoche wurden einem begleitenden Schreibprozess gewidmet, der als Schularbeitenvorbereitung diente. In dieser Phase entstanden Textbausteine für eine Interpretation, die teilweise im Unterricht und teilweise als Hausübungen verfasst und/oder überarbeitet wurden. Die Textteile wurden von mir gesichtet und im Dialogischen Modell Gelungenes und zu Ergänzendes exemplarisch sichtbar gemacht.

Aus Zeitgründen wurden der Austausch über die Autographensammlung zu den Textbausteinen Einleitung und Schluss als Powerpointpräsentationen organisiert und dazu individuelle Rückmeldungen zu jedem Hausübungstext gegeben. Gelungenes und weniger gut Gelungenes in den Präsentationen wurden von den Schüler_innen gemeinsam anhand von vorher erarbeiteten Kriterien analysiert. In diesen Dialogen wurde Gelungenes gewürdigt, Fehlendes von den Schüler_innen benannt und unbenannt Gebliebenes durch die Lehrperson ergänzt. Für die Überarbeitung der komplexeren Textbausteine für den Hauptteil wurden zwei Arbeitsblätter⁸ mit Passagen aus Schüler_innentexten zusammengestellt, die zunächst individuell mit unterschiedlichen Verfahren zu bearbeiten waren und danach in Partnerarbeit verglichen und im Plenum präsentationsgestützt diskutiert wurden. In der plenaren Diskussion über Textqualitäten zeigte sich, dass die Schüler_innen im Stande sind Textqualitäten zu erkennen und auch geeignete Vorschläge zur Überarbeitung zu entwickeln.

Im Rahmen der Vorbereitung wurden auch kreative Schreibaufträge für das literarische Lernen wie die Perspektivenübernahme einer Figur eingesetzt, um eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit Textaspekten zu ermöglichen und insgesamt ein tieferes Verständnis für die Machart literarischer Texte zu befördern.

Im oben genannten Projektzeitraum wurden zwei Texte in der dargelegten Weise bearbeitet und mit dem Schreibprozess verknüpft. Den Abschluss dieser Phase bildete ein literarisches Gespräch zu einem bereits zu Schulbeginn gelesenen literarischen Kurztext, bei dem in der ersten Beschäftigung das Wesentliche offengeblieben war. Die im Projekt eingesetzten Verfahren führten zu einem sehr intensiven Gespräch über diesen Text, in dem sich zwei sonst eher zurückhaltende Lerner_innen durch ihre Beteiligung sehr hervorgetan haben. Sie haben diesen Text sozusagen „geknackt“: Sie haben ihn nicht nur wiedererkannt, sondern das Offengebliebene aus dem Erstkontakt kompetent aufgelöst. Es hätte noch etwas mehr Zeit gebraucht, um dieses Gespräch vertieft zu führen und auch den Textaufbau, das Spiel mit der Sprache und mit Andeutungen ausführlicher zu besprechen und den Austausch darüber in der Gruppe zu pflegen. Für mich jedenfalls war dieses literarische Gespräch im Sinne des angestrebten Lernziels einfach „gelungen“.

Für das IMST-Projekt werden jene Ergebnisse aus Phase 2 ausgewertet und evaluiert, die den Umgang mit der hervorgerufenen Irritation und ihre Auflösung zeigen. Der begleitende Schreibprozess sichert die Ergebnisse der inhaltlichen Arbeit. In Textbausteinen schreiben sich die Schüler_innen an eine Interpretation heran. Als Transferprodukt dieses Lernprozesses wird die Schularbeit betrachtet, die in der Dimension Inhalt für das Projekt ebenfalls ausgewertet wird.

Die Analyse des Schreibprozesses wäre ebenfalls wert, genauer betrachtet zu werden, was jedoch im Rahmen dieses Projektberichts nicht geleistet werden kann.

⁸ Arbeitsblatt 1: Hier wurden Passagen gesammelt, die mit dem Verfahren: **UWE** (umstellen-weglassen-ergänzen) gut bearbeitet werden konnten. Arbeitsblatt 2: Hier wurden Passagen ausgewählt, die weitschweifig formuliert und mit vielen Adjektiven versehen waren; Vorschlag zur Überarbeitung mit dem Verfahren **KAFKA** (konkret schreiben- aktiv schreiben –Füllwörter vermeiden – klar schreiben – Adjektive sparsam verwenden)

1.4 Zeitplan

Das Projekt war Teil der Jahresplanung und wurde in zwei zeitlich getrennten Phasen durchgeführt.

Die erste Phase wurde genutzt, um das Dialogische Lernmodell am Lernfeld „Lyrik“ einzuführen. Die Einführungsphase dauerte drei Wochen (KW 7 bis KW 10) und umfasste 7 Deutschstunden. Da ich in dieser Klasse auch Klassenvorständin bin, musste immer wieder Unterrichtszeit für dieses Amt in Anspruch genommen werden.

Die zweite Phase dient dem Transfer von Sach- und Handlungswissen auf literarische Kurzprosa und wurde von KW 16 bis 20 durchgeführt. Die Schularbeit in KW 22 hat nicht, wie ursprünglich geplant, beide Projektphasen berücksichtigt, sondern nur Phase 2.

Die Beschäftigung mit den Texten und die Gespräche über die „Irritationen“, die durch die Texte herangerufen wurden, waren sehr intensiv und haben mehr Zeit benötigt, als ich dafür veranschlagt hatte. Teilergebnisse aus der individuellen Lektüre und aus den Diskussionen in Kleingruppen und im literarischen Gespräch wurden in Textbausteine transformiert und schließlich in einer Interpretation zu einem der behandelten Kurztexte als Endprodukt dieses Lernprozesses verschriftlicht. Dabei hat sich auch gezeigt, dass eine Doppelstunde nicht ausreichte, um die Diskussionsergebnisse anschließend auch schriftlich festzuhalten. Dieses Problem mit der Zeit war mir bereits im Vorfeld des Projekts bewusst, aber es war schon problematisch eine Doppelstunde zu organisieren, da ja immer auch andere Fächer davon betroffen sind.

2 PROJEKTINHALT

2.1 Projektphase 2

Im Folgenden wird der Projektinhalt von Phase 2 dargestellt. Die Fortsetzung des Projekts wurde mit einem Gedicht von Peter Turrini realisiert. Dieses Gedicht war den Schüler_innen bereits als Prosatext in der Projektphase 1 vorgelegt worden, damit sie an ihm in einer Hausübung die Zerlegung von Sätzen in Verse⁹ versuchen sollten. Da ihnen dies gut gelungen ist, schien er mir für den Start von Projektphase 2 gut geeignet.

Im Modell des Dialogischen Lernens beginnt so ein Prozess mit einer zündenden Idee, die möglichst den Kern einer Sache trifft. Als zündende *Kernidee* für die Auseinandersetzung mit literarischen Kurztexten begleitete uns: „Das Eigentliche wird nicht gesagt. Es steht zwischen den Wörtern und Sätzen.“

Der Text wurde zunächst als Prosatext¹⁰ dargestellt und vorgelesen. Danach wurden die folgenden

Die Mutter steht
in der alten Küche
und weiß nicht,
ob sie auf den Unmut des Vaters
oder mein Weinen
reagieren soll.

Sie steht
ein ganzes Leben
und versucht zu vermitteln.

Ich verlange
auf der Stelle
eine Entscheidung.

Mein Vorschlag lautet:
Wir verzichten beide auf sie
und werden freie und stolze Männer.

Die Möglichkeit bestünde:
Du schläfst notfalls mit ihr,
ich lasse mich manchmal von ihr bemuttern,
aber wir sprechen uns vorher ab.

Das Ziel wäre:
dass wir ihre Stärke brechen
und nicht sie
die unsere.

Vom Vater zum Sohn:
Was hältst du von diesem Vorschlag?

Fragen formuliert, an die Tafel geschrieben und gemeinsam wurde in einem Lehrer-Schüler-Gespräch laut über sie nachgedacht und versucht sie zu beantworten.

Fragen an den Text

1. *Worum geht es?*
2. *Wer spricht/handelt?*
3. *Was ist das Problem/der Konflikt?*
4. *Was wird nicht gesagt?*

Das eigentliche Problem herauszuarbeiten, bereitete zunächst Mühe. Die Zerlegung des Textes in einzelne Sätze, wie links im gerahmten Textfeld dargestellt, hatte erhellende Wirkung.

Die Schüler_innen hatten mit diesem Text bereits gearbeitet. Sie hatten ihn im Rahmen einer Hausübung in Verse segmentiert. Der Vergleich ihrer Segmentierung mit Turrinis Original brachte eine überraschend große Übereinstimmung. Dennoch hatte diese gelungene Hausübung nicht den von mir als Lehrperson erhofften Effekt, sich über das Verfahren der Segmentierung auch intensiver mit dem Inhalt des „Gedichtes“ zu beschäftigen.

Das gemeinsame Vorgehen bei der Texterschließung wurde im Anschluss reflektiert: „Was habe ich gemacht?“ „Was ist mir dadurch klar geworden?“ und als eine Möglichkeit der Annäherung an Texte thematisiert, die sich durch ihre ungewöhnliche Machart einer raschen inhaltlichen Erschließung entziehen.

⁹ Zum Vorgehen vgl. auch: Ehlers, Swanje (2011): Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte. 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S 202 ff.

¹⁰ Siehe Anhang

Für die Transferphasen wurde Wolfgang Borchert als Autor gewählt; die Textwahl fiel auf einen Ausschnitt aus „Die Küchenuhr“ und die Kurzgeschichte „Die Kirschen“. Warum Borchert? Borcherts Texte wirken sprachlich einfach und auf den ersten Blick „leicht verständlich“, dennoch bleiben viele Zusammenhänge für heutige Jugendliche ohne Hintergrundinformationen unerschließbar. Die beschriebenen Handlungen werden erst durch den Blick auf ihre Entstehungszeit verständlich. Die Alterität dieser Textbeispiele lässt sich literaturdidaktisch nutzen, denn die Irritation kann durch systematische Anwendung bestimmter Techniken in der Texterschließung aufgelöst und zugleich als etwas Grundsätzliches im Umgang mit literarischen Texten wahr- und vielleicht auch angenommen werden.

Der erste Transfer von bereits erworbenem Handlungswissen auf einen neuen, unbekanntem Text wurde mit einem Textausschnitt aus Wolfgang Borcherts „Die Küchenuhr“¹¹ organisiert. Die Arbeit mit diesem Text sollte die Widersprüchlichkeiten, die sich auch durch die Unvollständigkeit des Ausschnitts ergeben, offenlegen und durch die Fragen an den Text präzisieren. Diese Aufgabe wurde als Hausübung aufgegeben. Die Lerner_innen sollten drei Aspekte herausarbeiten: Inhalt, Thema (Problem/Konflikt), Figuren und - in Anlehnung an die Kernidee – eine Antwort auf die Frage: „Was wird nicht gesagt?“.

Die nächste Unterrichtseinheit diente einem inhaltlichen Austausch über diesen Text, die herauszuarbeitenden Aspekte und das „Unausgesprochene“. Über die drei Aufträge im Rahmen der Hausübung wurde im Plenum ein Austausch organisiert, wobei Wesentliches von der Lehrperson an der Tafel mitnotiert wurde. Was im Text nicht gesagt bzw. nur angedeutet wurde, wurde ebenso notiert wie die Fragen, die die Lerner_innen an den Text formulierten, um Widersprüchliches zu klären. Dieser Austausch führte zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text und zu weiteren Fragen an ihn, die ebenfalls an der Tafel festgehalten wurden.

Im nächsten Schritt versuchten wir mit einer erneuten Lektüre die aufgeworfenen Fragen zu beantworten und tiefer in den Textaufbau vorzudringen. Mit Fragen nach dem Titel „Die Küchenuhr“ und ihrem Symbolwert für die Handlung; mit Fragen nach der beschriebene Situation, nach dem Raum und nach den Widersprüchen – *„sie sahen ihn schon von weitem kommen“, „...die auf der Bank in der Sonne saßen sahen ihn nicht an. Einer sah auf seine Schuhe und die Frau in ihren Kinderwagen“; „...er fiel auf. Er hatte ein ganz altes Gesicht, aber wie er ging, daran sah man, dass er erst zwanzig war.“*

Der behandelte Textausschnitt¹² wurde mittels Beamer an die Wand projiziert und die unterschiedlichen Passagen im Text farblich markiert, um Gesagtes noch einmal sichtbar zu machen und noch nicht Gesagtes über die farbliche Markierung im Text zugänglich zu machen.

2.2 Schreiben

Da dieses Projekt von einem Schreibprozess begleitet wurde, in dem einzelne Arbeitsergebnisse gesichert und an dessen Ende einzelne Textbausteine zu einer Interpretation verdichtet werden sollten, werden im Folgenden Aspekte dieses Schreibprozesses kurz vorgestellt.

Der nächste Arbeitsauftrag war nämlich die Verschriftlichung der Arbeitsergebnisse in Form einer Einleitung, der erste Textbaustein für eine Interpretation¹³. Die Funktion der Einleitung wurde gemeinsam wiederholend ins Gedächtnis gerufen, unverzichtbare Bestandteile wie Titel, Autor, Textsorte, Thema und Entstehungszeit als wesentliche Informationen für die Leser_innen wurden an der Tafel notiert. Als weiterer Textteil sollte der dargelegte Inhalt in drei bis fünf Sätzen zusammengefasst werden.

¹¹ Siehe Anhang, beim Textausschnitt handelt es sich um den Beginn der Kurzgeschichte.

¹² Siehe Anhang; Bearbeitung des Textausschnitts mit Farben.

¹³ Die Interpretation ist hier mit dem Textkatalog für die SRDP als schulische Textsorte zu verstehen, in der die Lerner_innen ihren Zugang zum Text und ihr Verständnis darlegen und mit Textstellen belegen.

Die Hausübungen wurden ausgewertet und Beispiele in einer PPP gesammelt, um anhand der Kriterien für die Einleitung das gemeinsam Gelungene und weniger Gelungene an Beispielen aus der Klasse zu identifizieren. Die im Anschluss geforderte Überarbeitung der Textbausteine im Sinne der vereinbarten Kriterien wurde nur von einem Teil der Klasse erbracht.

Der nächste zu erstellende Textbaustein widmete sich dem Hauptteil. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Ausschnitt der Kurzgeschichte hatte dazu geführt, dass ein gemeinsames Verständnis über *Inhalt, Thema* und *Ungesagtes* hergestellt wurde. Auch der Textaufbau und seine Wirkung auf die Leser_innen wurden thematisiert. Die Gestaltungsmöglichkeiten¹⁴ für die Verschriftlichung des Hauptteils wurden besprochen und mit Beispielsätzen konkretisiert, jedoch wurde kein ausformuliertes Muster für eine Interpretation vorgelegt. Eine Übersicht über die einzelnen Abschnitte bzw. Textbausteine einer Interpretation wurde als PPP präsentiert und erläutert, alle Fragen dazu wurden von mir beantwortet. Ein ausführlicheres Worddokument zu Aufbau und inhaltlicher Gestaltung wurde im digitalen Klassenordner¹⁵ deponiert, auf den jedes Klassenmitglied zugreifen kann und soll, um diese Sachinformation bei Bedarf nachzulesen. Es gab in diesem Setting nur einmal den Wunsch eines Schülers nach so einem ausformulierten Muster. Der offene Schreibauftrag sollte offenlegen, wie die Lerner_innen die unterschiedlichen Möglichkeitsnutzen und in ein eigenes Schreibprodukt umsetzen. Die dabei entstandenen Texte sollten in einer Schreibkonferenz wechselseitig bearbeitet und mit Rückmeldungen versehen werden. Da zu dem vorgesehenen Termin allerdings nur neun Texte vorlagen, wurden diese von der Lehrperson eingesammelt und die Qualitäten und Überarbeitungsvorschläge individuell rückgemeldet. Der Peer-Review-Prozess ist also entfallen.

Den Abschluss des begleitenden Schreibprozesses bildeten Variationen für das Verfassen des Schlusses. Auch in diesem Fall wurden Möglichkeiten an der Tafel notiert und mit Beispielsätzen illustriert. Das Schreiben des Schlusses wurde als Hausübung aufgetragen. Von diesen Textbausteinen wurden drei im Unterricht vorgelesen und kommentiert, weitere Hausübungstexte abgesammelt, von der Lehrperson gesichtet und mit Kommentaren versehen. Dieser letzte Textbaustein ist aus meiner Sicht allen Schüler_innen inhaltlich ansprechend gelungen.

2.3 Kompetenzorientierter Transfer

Nach der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem ersten Kurztext erfolgte der Transfer der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf ein anderes Textbeispiel, diesmal in Originallänge. Auch die Auseinandersetzung mit dem zweiten Text wurde neben der Lektüre, der subjektiven Annäherung und dem mündlichen Austausch darüber von einem Schreibprozess begleitet, in dem zu dem Text unterschiedliche Schreibaufträge zu erfüllen waren, um sich in Textbausteinen an eine Interpretation heranzuschreiben. Der Ablauf wurde wie mit dem Arbeitstext 1 – Borcherts *Küchenuhr* – organisiert, daher wird in der Folge auch nicht mehr näher darauf eingegangen.

Als zweiter Text wurde Borcherts Kurzgeschichte „Die Kirschen“ zunächst individuell, folgend den bereits bekannten Arbeitsschritten, bearbeitet. Dieser Text irritierte zunächst sehr, was in den Murmelgruppen hörbar wurde. Im literarischen Gespräch, mit dem der gruppenübergreifende Austausch eingeleitet wurde, klärte sich vieles durch mein lautes Vorlesen des Textes. Das war an den halblauten Reaktionen nachvollziehbar und wurde danach auch ausgesprochen. Das Gespräch über den Text

¹⁴ Zwei Sätze wurden als mögliche erste Sätze für den Hauptteil an die Tafel geschrieben.

Der Titel der Kurzgeschichte „Die Küchenuhr“ nennt den Gegenstand, um den die Handlung aufgebaut ist..... Die Kurzgeschichte beginnt mit einem Erzähler, der die Situation beschreibt „Sie sahen ihn schon auf sie zukommen“. Sie, Personen, die auf einer Bank im Park sitzen und die Sonne genießen.....

¹⁵ Da immer wieder Schüler_innen im Unterricht fehlen und ausgeteilte Kopien immer wieder verloren gingen, wurde der Austausch von Lernmaterialien in diesem Schuljahr über einen digitalen Klassenordner organisiert. Eine Moodleseite, die im letzten Schuljahr im Fach Deutsch für die Klasse eingerichtet worden war, wurde aus verschiedenen Gründen – technische Probleme, vergessene Passwörter usw. – von den Schüler_innen nicht in entsprechender Weise genutzt.

und die eingebrachten Einschätzungen und Fragen zeigten für mich, dass er eine gute Wahl war und die Schüler_innen zum Nachdenken gebracht hat. Die Schüler_innen konnten an ihm vieles herausgearbeiten und auch die von ihnen eingebrachten Fragen an den Text konnten durch die Schüler_innen selbst beantwortet werden. Obwohl sie diese Aufgabe gut gelöst hatten, blieb der Eindruck zurück, dass sich nicht alle über das „Entschlüsseln“ des Textes freuen konnten, sondern dass die Unsicherheit bei der Auseinandersetzung mit dem Text und die Sorge, ob man das „Richtige“ herausgefunden habe, das Gelungene überdeckte.

Den Abschluss dieses Lernprozesses bildete ein literarisches Gespräch zu einer Kurzgeschichte von Margret Steenfatt „Im Spiegel“¹⁶. Als Hauptfigur fungiert in dieser Kurzgeschichte ein Jugendlicher in einer Lebenskrise; der Inhalt dieses Textes bot durchaus Identifikationspotential für einige Schüler_innen in der Klasse. Dieser Text wurde bereits zu Beginn des Unterrichtsjahres als Anknüpfung an literarisches Lernen aus der 9. Klasse eingesetzt. Die erste Begegnung mit dieser Kurzgeschichte hatte einiges für die Lerner_innen offengelassen, das sich beim „zweiten Durchgang“ – so meine Hoffnung – klären sollte.

Die erneute Begegnung mit diesem literarischen Kurztext war für die Lehrperson höchst interessant. Der Text wurde ausgeteilt und die Beschäftigung mit ihm wie bisher organisiert. Den Abschluss bildete ein literarisches Gespräch, bei dem über das Ungesagte, Angedeutete gesprochen werden sollte.

Die im Projekt bisher eingesetzten Verfahren ermöglichten ein sehr intensives Gespräch über diesen Text, in dem sich zwei sonst eher zurückhaltende Lerner_innen durch ihre Beteiligung auszeichneten. Sie haben dabei diesen Text „geknackt“. Bei der ersten Beschäftigung mit dieser Kurzgeschichte rätselhaft Gebliebenes wurde geklärt. Es hätte noch etwas mehr Zeit gebraucht, um dieses Gespräch vertiefend zu führen und auch den Textaufbau, das Spiel mit der Sprache und mit Andeutungen ausführlicher zu besprechen und den Austausch darüber in der Gruppe zu pflegen. Dennoch darf dieses literarische Gespräch im Sinne des angestrebten Lernziels als „gelungen“ bezeichnet werden. Die Lerner_innen sind in der 10. Klasse und haben einen der wichtigsten Lernschritte im Umgang mit literarischen Texten überzeugend bewältigt.

Die Auswertung der Lerntagebücher zu allen drei Textbeispielen wird im nächsten Abschnitt „Evaluation“ ausführlich vorgestellt.

¹⁶ Siehe Anhang

3 EVALUATION

3.1 Evaluation projektspezifischer Ziele

Das Hauptziel dieses Projektes war, die Kommunikation über Lernen und Erkenntnisgewinn systematisch zu gestalten und die Lernwege der Schüler_innen über schriftliche Dokumentation ihrer Lernwege besser zu verstehen und daraus die nächsten Lernschritte abzuleiten, bzw. durch die Lerner_innen selbst ableiten zu lassen. Die Reflexion der angewendeten Strategien dient auch der Bewusstmachung, welche Routinen bereits erworben wurden, was beherrscht wird und was noch Schwierigkeiten bereitet und der Weiterentwicklung bedarf.

3.1.1 Inhaltliche Aspekte

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse aus der Auswertung der Lerntagebücher, das Forschungstagebuch der Projektnehmerin und die Schularbeit in der Dimension *Inhalt* mit Blick auf zwei Arbeitsaufträge, die den Transfer der Projektarbeit auf den literarischen Text abbilden, ausgewertet und aus meiner Sicht als Lehrperson interpretiert.

Vorweg ist zu sagen, dass die Notizen der Schüler_innen in den Lerntagebüchern nicht sehr aussagekräftig waren. Bis auf wenige waren die Formulierungen eher allgemein. Nachfolgend einige Beispiele in Originalschreibung und zur besseren Hervorhebung in kursiver Schrift.

Ein Beispiel für eine sehr allgemeine und damit wenig reflektierte Aussage: *Ich habe den Text 3 Mal gelesen und dann konnte ich die Aufgabe meistern*, ein Minitext. Ein noch kürzeres Beispiel aus den Schülernotaten: *Zuerst alles gelesen; in verschiedene Absätze aufgeteilt; versucht zu verstehen*. Informativer ist folgende Darlegung: *Zuerst lese ich mir den Text ein oder zwei Mal schnell durch, um einen groben Überblick über die Situation zu bekommen. Bei dem zweiten Durchgang stoppe ich nach jedem Absatz kurz das Lesen und reflektiere das Gelesene. Danach widme ich mich der Aufgabenstellung der Lehrerin und markiere wichtige Stellen im Text*. In mehreren Fällen haben Schüler_innen aufgezählt, wie sie vorgegangen sind: *Vorgehensweise: 1. Durchlesen 2. Lesen und nebenbei Notizen machen 3. Auf einen schönen Zettel übertragen und noch Fragen stellen und hinzufügen*. Dieses Beispiel enthält auch noch eine Wertung zum literarischen Beispieltext: *Der Text ist gut zu lesen, weil er eine gute Gliederung hat*. Das folgende Beispiel hält zumindest eine Überlegung fest: *Zuerst habe ich mit den Text durchgelesen und alle wichtigen Textstellen markiert. Danach habe ich mir Gedanken darüber gemacht, wer der Sprecher sein könnte. Zu guter Letzt habe ich den Inhalt zusammengefasst und ihn aufgeschrieben*. Was als wichtig erachtet und deshalb markiert wird, bleibt unerwähnt. Nur eine Reflexion beschreibt die Vorgangsweise genauer: *Lernprozess: Zuerst lese ich mir den Text durch (markiere Fremdwörter & suche ihre Definition im Wörterbuch/ Internet – duden.at - falls notwendig). Dann versuche ich Kategorien zu machen, dadurch erfasse ich leichter die Hauptaussagen des Textes (zB wenn im Text 2 Personen vorkommen, Person A in blau, Infos zu Person B in rot). Je nach Text sind diese Kategorien unterschiedlich. Manchmal mache ich mehrere versch. Unterteilungen, bei Die Küchenuhr ist das der Fall, damit ich den Text besser auseinandersetzen kann & verstehen kann*. Man kann aufgrund der Textgestaltung erkennen, dass der/die Schreiber_in Deutsch nicht als Muttersprache hat. Mit *Fremdwörtern* werden hier wohl fremde, ihm unbekannte Wörter gemeint sein, die mit Hilfe des Wörterbuches geklärt werden.

Diese Beispiele zeigen die Beschreibung der Vorgehensweisen. Die Lerner_innen sollten als Hausübung aus dem Borchert Text *Die Küchenuhr* drei Aspekte herausarbeiten: Inhalt, Thema (Problem/Konflikt), Figuren und in Anlehnung an die Kernidee Antworten auf die Frage: „Was wird nicht gesagt?“. Der Austausch über diese Fragen in der Klasse hat gezeigt, dass die Widersprüche im Text „junger Mann, altes Gesicht“ wahrgenommen und als Fragen formuliert wurden. *Was ich nicht verstehe: Warum hat er ein altes Gesicht, wenn er erst 20 Jahre alt ist? Warum wollen die Personen im Park mit ihm nicht*

reden? Sie sehen auf den Boden oder in den Kinderwagen. Die Fragen wurden an der Tafel gesammelt und nach einer weiteren Lektüre auch mit dem Hinweis auf den historischen Kontext beantwortet.

Am¹⁷zweiten Borchert-Text *Die Kirschen* wurde in einer Doppelstunde gearbeitet. Dieser Text irritierte zunächst sehr, was aus den Beobachtungen der individuellen Lektüre und aus dem Murmeln geschlossen wird. Hier war das literarische Gespräch¹⁸ im Anschluss sehr hilfreich. Allein mein lautes Vorlesen hat vieles geklärt. Das anschließende Gespräch und die aufgeworfenen Fragen haben gezeigt, dass die Schüler_innen am richtigen Weg waren. Die Widersprüche im Text wurden durchaus emotional diskutiert. Die nachfolgend im Lerntagebuch zusätzlich formulierten Fragen wurden am Ende der Doppelstunde eingesammelt und als Sammlung mit Arbeitsauftrag weiterbearbeitet; die Fragensammlung ist im Anhang zu finden.

Diesem ersten Zugang zum Text folgte eine Verknüpfung der Widersprüche und Auffälligkeiten mit Textstellen als Hinführung zum nächsten Lernschritt, nämlich dazu, die Machart des Textes mit dem herausgearbeiteten „Kernproblem“ und dem „Ungesagten“ genauer zu betrachten: den Aufbau, die Figurenkonstellation, das Spiel mit Erzähler und Personenrede und die eingesetzten sprachlichen Mittel miteinander in Beziehung zu setzen, indem man nach der Wirkung fragt.

Die Auswertung der Lerntagebücher schien mir in diesem Zusammenhang weniger aussagekräftig als die im begleitenden Schreibprozess entstandenen Texte, die inhaltlich durchwegs ansprechend waren und vor allem die Figurenkonstellation und die Raumsituation herausarbeiteten; die Funktion des Erzählers wurde nur teilweise thematisiert. Weiters zu erwähnen ist, dass ca. ein Drittel der Schüler_innen¹⁹ unterschiedlich konstant im Unterricht anwesend war und daher auch die Umsetzung einzelner Lernschritte in den Schreibübungen in ihrer Qualität deutlich variieren.

Den Abschluss dieses Schreibprozesses bildete eine Schularbeit, in der eine Interpretation zu verfassen war. Die Ergebnisse mit Blick auf die angestrebten Projektziele werden in den *Prozessaspekten* vorgestellt und interpretiert.

Die Auseinandersetzung mit dem dritten Text, *Im Spiegel* von Margret Steenfatt, zeigte deutlich den Kompetenzzuwachs im Umgang mit literarischen Texten: Im Gespräch über diesen Text wurden sofort die für eine Interpretation fruchtbaren Fragen gestellt und aus der Gruppe heraus beantwortet; die Zusammenschau der Fragen aus den Lerntagebüchern befindet sich im Anhang. Die Irritation wurde mit den bisher eingesetzten Verfahren – *zündende Kernidee* entwickeln und die Irritation in Form von Fragen an den Text verbalisieren – als erster Schritt in Richtung Interpretation genutzt, und es zeigte sich im Gespräch eine inhaltlich vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text inklusive Verweise auf die entsprechenden Textstellen bei der Beantwortung von aufgeworfenen Fragen. Auch sprachliche Aspekte wurden zur Darlegung des persönlichen Zugangs zum Text genannt, um die eigene Position den anderen nachvollziehbar zu machen.

3.1.2 Prozessaspekte

Die Entwicklung der Handlungskompetenz für die der Erschließung literarischer Texte war für mich als Deutschlehrperson im Großen und Ganzen sehr zufriedenstellend. Während die Annäherung an den ersten Beispieltext *Die Küchenuhr* noch Anleitung für die Auseinandersetzung mit der Fremdheit im

¹⁷ Siehe Arbeitsaufträge im Anhang.

¹⁸ Siehe dazu das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. Steinbrenner, Markus; Wiprächtiger-Geppert Maja (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. In *Praxis Deutsch* 200, S 14-15.

¹⁹ Rückmeldung aus einem Lerntagebuch: *Schwierigkeiten machte mir der Text nicht, aber leider haben meine Klassenkameraden und ich momentan sehr wenig Zeit aufgrund von Schularbeiten, Tests, Überprüfungen, Hausübungen etc. Ich persönlich habe kaum noch Freizeit, aber das ist vielen Lehrern leider total egal, weshalb ich die meisten HÜ's unter Stress und mitten in der Nacht erledigen muss.* Einige Schüler_innen nehmen sich immer wieder einen Tag „Auszeit“, um sich zu regenerieren und zu lernen, meinen die im Unterricht anwesenden Schüler_innen.

Text brauchte, wurde der Transfer auf den Text *Die Kirschen* bei der weiteren Erschließung systematisch von den Lerner_innen organisiert. Das literarische Unterrichtsgespräch im Anschluss fand unter intensiver Beteiligung vieler Schüler_innen statt und war wirklich ein gemeinsames Gespräch über einen Text, über seine Widersprüche. Die Irritationen wurden durchaus emotional geäußert – *Warum spricht der so? Warum sieht er nicht, dass der Vater sich verletzt hat?*

Die Herausarbeitung der Vater-Sohn-Beziehung in Kleingruppen stellte für die Beantwortung der gesammelten Fragen aus den Lerntagebüchern in der nächsten Stunde eine Vorentlastung dar. Die Beschäftigung mit den formulierten Fragen wurde problemlos im Plenum unter Beteiligung vieler diskutiert und an den entsprechenden Textstellen festgemacht. Die begleitende Schreibübung zeigte auch, dass die Mitarbeit im Unterricht – das Mitdenken und laute Nachdenken, die Suche nach den Stellen im Text – sich auf den zu schreibenden Hauptteil einer Interpretation deutlich positiv auswirkt. Die Irritationen werden genutzt, um den eigenen Verstehensprozess darzulegen, womit die zugewiesenen Bedeutungen für die Leser_innen nachvollziehbar werden. Schüler_innen, die diese Unterrichtsarbeit versäumt hatten, bearbeiteten in ihren Texten eher Aspekte, die sie verstanden hatten oder griffen auf Hilfen²⁰ aus dem Internet zurück.

Das dritte literarische Unterrichtsgespräch zum Text *Im Spiegel* von Margret Steenfatt war sehr dynamisch. Alle wollten mit ihren Eindrücken beginnen; auch in weiterer Folge musste ich den einzelnen Teilnehmer_innen das Wort erteilen, damit alle ihren Beitrag einbringen konnten. Das Gespräch wurde als Forum genutzt, die Eindrücke und Widersprüche zu äußern und darüber ins Reden zu kommen. Die Antworten auf die gestellten Fragen kamen von den Schüler_innen mit Bezug auf Textstellen, an denen sie die Beantwortung festmachten.

Den Abschluss dieses Lernprozesses bildete die letzte Deutschschularbeit. In zwei Arbeitsaufträgen wurde der Transfer des erworbenen Sach- und Handlungswissens wie folgt überprüft: „*Beschreiben Sie das im Text dargestellte Problem*“ und „*Untersuchen Sie die Dramaturgie des Textes, indem Sie wesentliche Merkmale für das dargestellte Problem herausarbeiten (Aufbau der Handlung, Figuren, Ort der Handlung, sprachliche Auffälligkeiten, Ungesagtes...)*.“ Die Auswertung dieser Arbeitsaufträge zeigt eine 100%ige Erfüllung in Bezug auf die Problemdarstellung; die Verknüpfung dieses Konflikts mit der Machart des Textes wurde unterschiedlich ausführlich dargelegt. Was mehrheitlich gut herausgearbeitet wurde, sind die Figurenkonstellation, der Ort als Stimmungs- oder Kontrastraum und der Aufbau der Handlung; die Funktion des Erzählers oder sprachliche Besonderheiten wurden nur vereinzelt angesprochen.

3.2 Fazit und Ausblick

Aus meiner Sicht wurden die Projektziele erreicht. Ein Austausch über die Texte fand in einem angenehmen Gruppengespräch statt. Die Interaktion zwischen den Schüler_innen hat sich sehr gut entwickelt. Sie lassen sich auf die Auseinandersetzung mit dem Text ein und hören einander zu und antworten einander, und zwar mit Blick auf den behandelten Text. Aussagen, wie *Der Text ist blöd* oder *Ich verstehe das nicht* werden nun präzisiert. Das Formulieren von Irritationen und ihren Transfer in Fragen erfordern eine nochmalige Lektüre der Textstelle und eine Nachdenkphase. Beides ermöglicht eine Annäherung an den Text; ein *Sich-an-den-Sinn-Heranärgern* und *Heranfragen*.

²⁰ Hilfe aus dem Internet wurde in zwei Fällen im Lerntagebuch festgehalten. Interessant finde ich dies deshalb, weil es ohnehin eine umfassende Vorarbeit in der Unterrichtsstunde gegeben hatte. Die Schreibhausübung war die Formulierung einer Einleitung zu *Die Küchenuhr*.

3.2.1 Unterricht

Die Forderung, sich in einer von der Lehrperson festgelegten Art – über die *Kernidee* — den Texten zu nähern, wurde teilweise durchaus als autoritäre Einschränkung empfunden. Diese ist meines Erachtens für die Einübung von Routinen jedoch nötig, um dann die Wirkweise bestimmter Verfahren auch bewusst wahrnehmen zu können. Erst dann kann man sich auf frei dagegen entscheiden.

Auch wenn die Lernwege mehrheitlich nicht in der erhofften Ausführlichkeit dargelegt wurden, sind die Lernfortschritte in Gesprächen und in den produzierten Texten sehr gut nachweisbar. Was aus meiner Einschätzung noch Unsicherheit hervorrufft, ist die *Unabschlussbarkeit literarischer Texte*. Es ist ein Prozess der Auseinandersetzung, der an Lernerfahrung, Wissenszuwachs und Lebenserfahrung geknüpft ist. Hier scheint mir oft der Wunsch nach einer klaren Antwort, einer „allein richtigen“ sehr dominant.

Was in diesem Projekt auch gelernt wurde, ist die ernsthafte Anbindung an die Textvorlage. Ein für mich sehr wichtiger Lerneffekt ist auch die verstärkte Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, die im literarischen Gespräch mehrfach thematisiert wurde. In den schriftlichen Texten wurden sprachliche Auffälligkeiten zwar oft genannt, aber nur von wenigen auch geauer ausgeführt und reflektiert.

Diese Instrumente der Annäherung an Fremdheit wie die Kernidee und die aufgeworfenen Fragen geben eine indirekte Rückmeldung über den Lernstand, bei dem ich die Schüler_innen gut abholen kann. Das Dialogische Lernmodell werde ich noch stärker in den Unterricht integrieren. Das Lerntagebuch war für dieses Projekt ein geeignetes Instrument, aber in Zukunft werde ich ganzjährig das Lernjournal, in das sie alles schreiben, einsetzen und es auch als Quelle für individuelle Reflexionen der Schüler_innen nutzen lassen, damit sie Lernschritte bewusster wahrnehmen und auch die dafür eingesetzten Verfahren auf ihre Eignung hin sichten. Die Auswertung der Lerntagebücher hat gezeigt, dass die Schüler_innen auch Inhalte aus der Unterrichtsstunde dort notieren, aber nicht durchgehend. Da ich auch ein Forschungstagebuch führte, konnte ich aufgrund meiner Mitschriften trennen, was ihre Eigenleistung war und was aus der Unterrichtskommunikation mitnotiert wurde.

Ich bin nicht nur mit den Lernfortschritten und den Lernergebnissen zufrieden, sondern auch über veränderte Haltungen erfreut; einige Schüler_innen haben dynamische Entwicklungen gemacht, andere haben wesentliche Aspekte verstanden und auch erkannt, dass sie im Unterricht mitmachen und mitdenken müssen.

Der Prozess des lauten Nachdenkens über einen Text oder über andere Anforderungen der Unterrichtsarbeit ist ein wichtiger Schritt in der Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit und der Fähigkeit zur Metakommunikation. Die dabei „gefühlte“ Unsicherheit ist Teil des Prozesses, der noch stärker im Unterricht zu besprechen ist, damit er von den Lerner_innen angenommen werden kann.

Die Anbindung der Eindrücke an Textstellen, die diese hervorrufen, hat klargemacht, dass es nicht beliebig ist, was man in einen Text hineininterpretiert. Das hat auch zu einer weiteren Sensibilisierung für die literarisch-ästhetische Bedeutung der Wortwahl und der Wahl bestimmter syntaktischer Konstruktionen geführt. Die Herausforderung im Bezug auf die Schreibkompetenz im Fach Deutsch ist immer auch der verbalisierende Transfer von dem, was man auf der Inhalts- und Sachebene verstanden hat, in eine sprachlich angemessene schriftliche Form. Auch hier sind meiner Ansicht nach alle auf einem guten Weg.

3.2.2 Themenprogramm *Schreiben, Lesen, Literatur*

Das Projekt hat die Irritation, die literarische Texte bei Lerner_innen auslösen können, genutzt, um durch unterschiedliche Verfahren die Kompetenzen der Schüler_innen im Zusammenhang mit Lese- und Textarbeit, beim Verfassen von Textbausteinen und kreativen Kurztexten, bei der gemeinsamen Überarbeitung von Textausschnitten, bei der Sprachbetrachtung und in der Mündlichkeit in Form von

literarischen Unterrichtsgesprächen kontinuierlich zu entwickeln. Lernfortschritte wurden in allen Bereichen erzielt. Besonders erfreulich ist die offen eingestandene Haltungsänderung zweier Lerner_innen, die im Verlauf des Prozesses erkannt haben, dass ihre Entwicklung im Fach eine konsequentere Mitarbeit braucht.

3.2.3 IMST

Der Umgang mit Sprache ist in allen Fächern eine Basis für das Miteinander auf sozialer Ebene und auch auf der Sachebene. Jedes Fach hat dafür seine Fachsprache, die in unterschiedlichen Settings erarbeitet und angewendet wird. Die systematische Auseinandersetzung mit Texten, wie sie in diesem Projekt am Beispiel von Literatur durchgeführt wurde, ist auf jeden Text transferierbar. Irritationen durch Fragen an den Text sichtbar zu machen, befördert die Auseinandersetzung mit der Fachsprache und mit Fachinhalten ebenso wie die Denkfähigkeit.

4 GENDER- UND DIVERSITÄTSASPEKTE

Ausgangspunkt für dieses Projekt waren Beobachtungen im Rahmen einer Gruppenbildung nach Diversitätsaspekten, in der „laute“ und „leise“ Schüler_innen über eine Klassenlektüre in Form eines Literarischen Quartetts diskutieren sollten. Ich wollte in diesem Setting mehr über die im Unterricht sehr „leisen“ Schüler_innen erfahren. Sie versetzten mich mit ihrem niveauvollen Gespräch über unterschiedliche Aspekte des gelesenen Romans und einem Vergleich mit einem in der Unterstufe gelesenen Buch zu einer ähnlichen Thematik in Erstaunen.

Bei der Evaluierung dieses Projektes wurden Gender- und Diversitätsaspekte nicht berücksichtigt, da hauptsächlich die Projektphase 2 ausgewertet wurde. Diese Aspekte wurden jedoch in der Planung der Aktivitäten mitgedacht, und zwar bei der Auswahl von Texten, der freien Textwahl und auch im Zusammenhang mit der Gruppenzusammensetzung.

Im Rahmen der Orientierungstage, die das Miteinander der Schüler_innen in der Klasse verbessern sollten, um auch das Gespräch über Unterrichtsinhalte ertragreicher und friktionsfreier zu gestalten, wurden in immer neu zusammengesetzten Gruppen unterschiedliche Aufgaben gelöst. Für die Lösung der Aufgaben war Teamarbeit nötig. Das Feedback der Trainer_innen und der Schüler_innen auf die beobachtete und gefühlte Entwicklung als Gemeinschaft war sehr positiv.

In der ersten Projektphase, die der Einführung des Dialogischen Lernmodells gewidmet war, wurde am Lernfeld Lyrik zu unterschiedlichen Textbeispielen gearbeitet. Hier wurden mit Blick auf Genderaspekte Wahlmöglichkeiten für die Textauswahl eröffnet.

Die zweite Projektphase hatte durch die Festlegung auf Borchert diese Dimension nicht im Blick. Bei der Auseinandersetzung mit den Texten konnte kein Gendergap beobachtet werden, weil die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler_innen über beide Geschlechter – 7 Burschen und 17 Mädchen - in allen Leistungsniveaus ausgewogen verteilt sind. In der Zusammenstellung der Arbeitsgruppen, die im Unterricht tendenziell frei wählbar sind, gab es zwei gemischte Gruppen, zwei Mädchengruppen und eine Burschengruppe. Andere Gruppenzusammensetzungen müssen von der Lehrperson erläutert und begründet werden und werden teilweise widerwillig hingenommen, daher wird sie eher freigestellt.

Als Ergebnis des begleitenden Schreibprozesses wird im kommenden Unterrichtsjahr der Diversitätsaspekt in der Gruppenzusammensetzung bei der Textüberarbeitung genutzt werden, um die jeweiligen Stärken in der inhaltlichen und der formalen Dimension von Schreibprodukten systematisch für die Kompetenzentwicklung zu nutzen. Es gibt einige Schüler_innen, die inhaltlich gut arbeiten, aber Schwächen in der Rechtschreibung und Zeichensetzung haben, und es gibt Schüler_innen mit guten Schreibkenntnissen, die inhaltlich sehr an der Oberfläche bleiben und sich hier vertiefen sollen. Das gegenseitige Unterstützen soll hier systematischer genutzt werden.

5 GESAMTRESÜMEE

Das Projekt „Lernen durch Irritation“ hat die Fremdheit literarischer Texte und die damit verbundene Irritation, die bei der Auseinandersetzung mit ihnen entsteht, zum Anlass genommen, um es Schüler_innen zu ermöglichen, bestimmte Ziele im Zusammenhang mit dem Aufbau literarisch-ästhetischer Kompetenz zu erreichen.

Die tatsächlich entstandene Irritation wurde als Ausgangspunkt für die Arbeit mit dem literarischen Text genutzt, dabei wurden unterschiedliche Verfahren angewendet, die die Sach- und Handlungskompetenz der Schüler_innen weiterentwickeln sollten.

Dieser erste individuelle Zugang wurde durch einen mündlichen Erfahrungsaustausch in Form von literarischen Unterrichtsgesprächen organisiert. Der nächste Schritt war eine formale Analyse des Textes, um die ersten zunächst ausschließlich am Inhalt orientierten Arbeitsergebnisse mit der Machart des Textes in Beziehung zu bringen und damit auch mögliche Funktionsweisen von literarischen Texten in den Blick zu nehmen. Die Lernfortschritte in allen Lernfeldern sind mehrheitlich aus meiner Deutschlehrerinnenperspektive als sehr zufriedenstellend zu bezeichnen.

Zur Ergebnissicherung wurde dieser Lernprozess mit zwei Intentionen von den Schüler_innen verschriftlicht. Zum einen wurden die individuellen Vorgangsweisen der Schüler_innen in einem Lerntagebuch festgehalten und zum anderen wurde die Inhalt und Form betreffende Textarbeit in Form von Notaten gesichert. Wesentliches wurde zu Textbausteinen überarbeitet, mit denen sich die Schüler_innen an die schulische Textsorte „Interpretation“ heranschrieben. Diese Schreibphasen wurden von meinen Interventionen zur Textüberarbeitung begleitet. Eine Peer-Intervention in Form einer Schreibkonferenz war zwar vorgesehen, konnte aus zeitlichen Gründen jedoch nicht stattfinden. Alle Projektphasen waren in der Mündlichkeit von plenarem Austausch und fachbezogenen Diskussionen begleitet. Damit wurde ein weiteres Projektziel erreicht, nämlich die Gesprächskultur innerhalb der Klasse und den Austausch auf der Sachebene über die Unterrichtsarbeit besser zu gestalten.

Als Kompetenzen, die dabei weiterentwickelt wurden, sind zu nennen: soziale Kompetenzen im Zusammenhang mit der Gestaltung eines „anderen“ Miteinanders; Zuhör- und Sprechkompetenz im Austausch über literarische Texte im Format des literarischen Unterrichtsgesprächs; Lese- und Textkompetenzen im Zusammenhang mit der Lektüre und Analyse der literarischen Beispieltex-te und die Weiterentwicklung der Schreibkompetenzen durch den begleitenden Schreibprozess.

Die Auswertung der entstandenen Lernprodukte hat gute Lernfortschritte in allen beschriebenen Bereichen sichtbar gemacht. Der Austausch über die Lernwege und die Sichtung der Lernprodukte hat auch für die Projektnehmerin wichtige Lernprozesse ermöglicht.

Die Sicht der Schüler_innen auf dieses IMST-Projekt wurde in der Begleitforschung erhoben. Die Rückmeldungen auf die Frage „Wie gut hat dir der Unterricht im IMST-Projekt gefallen“ beantworteten die Schüler_innen wie folgt:

Sehr gut				überhaupt nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1x	3x	7x	4x	4x

Diese Zusammenschau zeigt ein durchaus gemischtes Bild der emotionalen Bewertung dieses Projekts. Das könnte auch mit den Unsicherheiten im Aneignungsprozess und den aus Sicht der Schüler_innen überdurchschnittlich hohen aufzuwendenden Mühen zu tun haben.

6 LITERATUR

Anders, Petra (2013): Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimedialer Praxisvorschläge. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrichs Verlag GmbH (=Reihe Praxis Deutsch)

Ehlers, Swanje (2011): Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Leubner, Martin & Saupe, Anja (2014): Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen. Eine empirische Studie zum literarischen Textverstehen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Steinbrenner, Markus & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Literarisches Lernen im Gespräch. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 14-15.

Ruf, Urs (2008): Das Dialogische Lernmodell. In: Urs, Ruf & Stefan Kellner & Felix Winter (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog* (S. 7-23). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlags GmbH

Spinner, Kasper (2012): Kurzgeschichte – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht. (=Reihe Praxis Deutsch). Seelze-Velber: Kallmayr in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlags GmbH.

Spinner, Kasper (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, S 6-15.

Hinweis zur literaturdidaktischen Position der Autorin:

Wintersteiner, Werner (2010): Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In: Iris Winkler & Nicole Masanek & Ulf Abraham (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

7 ANHANG

Autographensammlung 1: Hausübung 19.2.2016.

Die Texte der Sammlung sind unkorrigiert und wurden anonymisiert.

Lyrische Poesie, auch Lyrik genannt, ist die Dichtung in Versform und reicht wie auch die Epik und die Dramatik bis nach Griechenland zurück.

...Lyrik befasst sich mit allen möglichen menschlichen Themen und drückt Gefühle, Emotionen oder Stimmungen aus oder beschreibt Situationen, die mit Menschen zu tun haben. Zu den verschiedenen Formen der Lyrik zählen Balladen, Chansons (Lied auf Französisch), Idyllen, Hymnen, Elfchen (kurzes Gedicht aus 11 Wörtern bestehend), Oden, Volkslieder, Minnesang, Haikus.

Ein Text in der Lyrik reimt sich fast immer und es handelt sich meist um eine Geschichte aus der Ich-Perspektive.

Mehrere Verse bilden eine Strophe. Meistens reimen sich Gedichte.

Lyrik ist die Dichtung in Versen, die einen Reim oder Rhythmus haben können. Lyrik wird als Urform der Dichtkunst ... bezeichnet, wobei sie die subjektivste, kürzeste und prägnanteste Form ist. Sie beschreibt durch formale Mittel, wie Reim, Rhythmus, Metrik, Takt, Vers und Strophe besonders subjektives Empfinden, Gefühle, Stimmungen, Gedanken, weltanschauliche Betrachtungen oder Ähnliches. Oft wird sie mit Poesie verglichen, wobei der schöpferische Prozess des Dichtens im Vordergrund steht. Der Inhalt kann aus allen Bereichen der menschlichen Existenz stammen und ist in Verse, Versmaß und Strophe eingeteilt. Gelegentlich sind in lyrischen Werken neue Wortschöpfungen oder nicht alltägliche Anordnungen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen zu finden.

TEXTARBEIT Lyrik: Peter Turrini²¹

Übungen zur Verssegmentierung

Versuche die folgenden Sätze / Gedanken durch die Anordnung in Verse zu segmentieren. Wähle jene aus, die dir dafür geeignet erscheinen und begründe deine Wahl und die gewählte Segmentierung.

Ich möchte meine Feinde solange lieben, bis sie unter meiner Liebe zusammenbrechen. Ich möchte meiner Freundin solange verzeihen, bis sie an ihrer Schlechtigkeit verzweifelt. Ich möchte meinen Freunden solange helfen, bis sie ihre Unfähigkeit einsehen. Ich möchte mit allen Mitteln ein guter Mensch sein.

Ein einziges Mal hat mich mein Vater geschlagen. Seine Hand bedeckt mit eingetrockneten Leimresten kam näher und näher. Ich legte meine heiße Wange gegen sie und hielt den Atem an wie man die Zeit anhält. Alle anderen Schläge habe ich aus Sehnsucht nach diesem Schlag erfunden.

Mein Gott sieht mein schlechtes Betragen. Er kennt meine unsittlichen Gedanken. Er ist dabei, wenn ich am Fuße der Leiter stehe und der Kramerter Christa unters Kleid schaue. Mein Gott schreibt alles in ein Buch und führt mich zur Beichte, wenn die Seite voll ist. Mein Gott entlässt mich mit zehn Vater

²¹Alle Gedichte in: Turrini, Peter (1999): Ein irrer Traum. Lesebuch 1. Stücke und Gedichte von 1967-1980. München: Luchterhand.

Unser und fünf Gegrüßet seist du Maria und schlägt milde lächelnd eine neue Seite auf. Ich bedauere jeden, der keinen Gott hat.

Wiederaufnahme eines Textes von Peter Turrini:

Die Mutter steht in der alten Küche und weiß nicht, ob sie auf den Unmut des Vaters oder mein Weinen reagieren soll. Sie steht ein ganzes Leben und versucht zu vermitteln. Ich verlange auf der Stelle eine Entscheidung. Mein Vorschlag lautet: Wir verzichten beide auf sie und werden freie und stolze Männer. Die Möglichkeit bestünde: Du schläfst notfalls mit ihr, ich lasse mich manchmal von ihr bemuttern, aber wir sprechen uns vorher ab. Das Ziel wäre: dass wir ihre Stärke brechen und nicht sie die unsere. Vom Vater zum Sohn: Was hältst du von diesem Vorschlag?

TEXTARBEIT 1 PROSA: Wolfgang Borchert_Die Küchenuhr

Die Küchenuhr

Sie sahen ihn schon von weitem auf sich zukommen, denn er fiel auf. Er hatte ein ganz altes Gesicht, aber wie er ging, daran sah man, dass er erst zwanzig war. Er setzte sich mit seinem alten Gesicht zu ihnen auf die Bank. Und dann zeigte er ihnen, was er in der Hand trug.

Das war unsere Küchenuhr, sagte er und sah sie alle der Reihe nach an, die auf der Bank in der Sonne saßen. Ja, ich habe sie noch gefunden. Sie ist übrig geblieben. Er hielt eine runde tellerweiße Küchenuhr vor sich hin und tupfte mit dem Finger die blau gemalten Zahlen ab.

Sie hat weiter keinen Wert, meinte er entschuldigend, das weiß ich auch. Und sie ist auch nicht so besonders schön. Sie ist nur wie ein Teller, so mit weißem Lack. Aber die blauen Zahlen sehen doch ganz hübsch aus, finde ich. Die Zeiger sind natürlich nur aus Blech. Und nun gehen sie auch nicht mehr. Nein. Innerlich ist sie kaputt, das steht fest. Aber sie sieht noch aus wie immer. Auch wenn sie jetzt nicht mehr geht.

Er machte mit der Fingerspitze einen vorsichtigen Kreis auf dem Rand der Telleruhr entlang. Und er sagte leise: Und sie ist übrig geblieben.

Die auf der Bank in der Sonne saßen, sahen ihn nicht an. Einer sah auf seine Schuhe und die Frau in ihren Kinderwagen. Dann sagte jemand: Sie haben wohl alles verloren?

Ja, ja, sagte er freudig, danken Sie, aber auch alles! Nur sie hier, sie ist übrig. Und er hob die Uhr wieder hoch, als ob die anderen sie noch nicht kannten.

...

Fragen an den Text_Sammlung 2_ an der Tafel nach dem Austausch über den Text notiert²²

1. Was für eine Situation wird beschrieben?
2. In welcher Beziehung stehen die Personen?
3. An welchem Ort spielt die Handlung?
4. In welcher Beziehung steht das Innenleben der Personen zum dargestellten Ort? Stimmungsraum / Kontrastraum
5. Welche Funktion hat die Küchenuhr für den Text?

²² Vgl. Forschungstagebuch der Projektnehmerin

Die Küchenuhr Bearbeitung mit Farben²³

Sie sahen ihn schon von weitem auf sich zukommen, denn **er fiel auf**. Er hatte ein **ganz altes Gesicht**, aber **wie er ging**, daran sah man, dass er **erst zwanzig** war. Er setzte sich mit seinem alten Gesicht zu ihnen auf die Bank. Und dann **zeigte** er ihnen, was er in der Hand trug.

Das war unsere **Küchenuhr**, sagte er und **sah sie** alle der Reihe nach an, **die auf der Bank in der Sonne saßen**. Ja, **ich habe sie noch gefunden**. **Sie ist übrig geblieben**. Er hielt eine **runde tellerweiße Küchenuhr** vor sich hin und tupfte mit dem Finger die **blau gemalten Zahlen** ab.

Sie hat weiter **keinen Wert**, meinte **er** entschuldigend, das weiß ich auch. Und sie ist auch **nicht so besonders schön**. Sie ist nur wie ein Teller, so mit **weißem Lack**. Aber die blauen Zahlen sehen doch ganz hübsch aus, **finde ich**. Die **Zeiger** sind natürlich **nur aus Blech**. Und nun **gehen sie auch nicht mehr**. Nein. **Innerlich ist sie kaputt**, das steht fest. **Aber sie sieht noch aus wie immer**. **Auch wenn sie jetzt nicht mehr geht**.

Er machte mit der Fingerspitze einen vorsichtigen Kreis auf dem Rand der Telleruhr entlang. Und er sagte leise: Und sie ist übrig geblieben.

Die auf der Bank in der Sonne saßen, **sahen ihn nicht an**. **Einer sah auf seine Schuhe und die Frau in ihren Kinderwagen**. Dann **sagte jemand**: **Sie haben wohl alles verloren?**

Ja, ja, sagte er freudig, denken Sie, **aber auch alles!** Nur sie hier, sie ist übrig. Und er hob die Uhr wieder hoch, als ob die anderen sie noch nicht kannten.

...

TEXTARBEIT 2 Wolfgang Borchert_Die Kirschen

Die Kirschen²⁴ von Wolfgang Borchert

Nebenan klirrte ein Glas. Jetzt isst er die Kirschen auf, die für mich sind dachte er. Dabei habe ich das Fieber. Sie hat die Kirschen extra vors Fenster gestellt, damit sie ganz kalt sind. Jetzt hat er das Glas hingeschmissen. Und ich hab das Fieber.

Der Kranke stand auf. Er schob sich die Wand entlang. Dann sah er durch die Tür, dass sein Vater auf der Erde saß. Er hatte die ganze Hand voll Kirschsafft.

Alles voll Kirschen, dachte der Kranke, alles voll Kirschen. Dabei sollte ich sie essen. Ich hab doch das Fieber. Er hat die ganze Hand voll Kirschsafft. Die waren sicher schön kalt. Sie hat sie doch extra vors Fenster gestellt. Für das Fieber. Und er isst mir die ganzen Kirschen auf. Jetzt sitzt er auf der Erde und hat die ganze Hand davon voll. Und ich hab das Fieber. Und er hat den kalten Kirschsafft auf der Hand. Den schönen kalten Kirschsafft. Er war bestimmt ganz kalt. Er stand doch extra vorm Fenster. Für das Fieber.

Er hielt sich am Türdrücker. Als der quietschte, sah der Vater auf.

²³ Legende: **Gelb** – er; Beschreibung seines Äußeren; **Grün** – sie, die anderen, die auf der Bank Sitzenden; **Blau** – Küchenuhr, Aussehen; **dunkelblaue, fette Schrift – Verknüpfung Symbol Küchenuhr und Seelenzustand der Hauptfigur – „ER“**

²⁴ <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/71626429> (Zugriff 30.4.2016)

Junge, du musst doch zu Bett. Mit dem Fieber, Junge. Du musst sofort zu Bett. Alles voll Kirschen, flüsterte der Kranke. Er sah auf die Hand. Alles voll Kirschen.

Du musst sofort zu Bett, Junge. Der Vater versuchte aufzustehen und verzog das Gesicht. Es tropfte von seiner Hand. Alles Kirschen, flüsterte der Kranke. Alles meine Kirschen. Waren sie kalt?, fragte er laut. Ja? Sie waren doch sicher schön kalt, wie? Sie hat sie doch extra vors Fenster gestellt, damit sie ganz kalt sind. Damit sie ganz kalt sind.

Der Vater sah ihn hilflos von unten an. Er lächelte etwas.

Ich komme nicht wieder hoch, lächelte er und verzog das Gesicht. Das ist doch zu dumm, ich komme buchstäblich nicht wieder hoch. Der Kranke hielt sich an der Tür. Die bewegte sich leise hin und her von seinem Schwanken. Waren sie schön kalt?, flüsterte er, ja?

Ich bin nämlich hingefallen, sagte der Vater. Aber es ist wohl nur der Schreck. Ich bin ganz lahm, lächelte er. Das kommt von dem Schreck. Es geht gleich wieder. Dann bring ich dich zu Bett. Du musst ganz schnell zu Bett.

Der Kranke sah auf die Hand.

Ach, das ist nicht so schlimm. Das ist nur ein kleiner Schnitt. Das hört gleich auf. Das kommt von der Tasse, winkte der Vater ab. Er sah hoch und verzog das Gesicht. Hoffentlich schimpft sie nicht. Sie mochte gerade diese Tasse so gern. Jetzt hab ich sie kaputt gemacht. Ausgerechnet diese Tasse, die sie so gern mochte. Ich wollte sie ausspülen, da bin ich ausgerutscht. Ich wollte sie nur ein bisschen kalt ausspülen und deine Kirschen da hinein tun. Aus dem Glas trinkt es sich so schlecht im Bett. Das weiß ich noch. Daraus trinkt es sich ganz schlecht im Bett. Der Kranke sah auf die Hand. Die Kirschen, flüsterte er, meine Kirschen?

Der Vater versuchte noch einmal, hochzukommen. Die bring ich dir gleich, sagte er. Gleich, Junge. Geh schnell zu Bett mit deinem Fieber. Ich bring sie dir gleich. Sie stehen noch vorm Fenster, damit sie schön kalt sind. Ich bring sie dir sofort.

Der Kranke schob sich an der Wand zurück zu seinem Bett.

Als der Vater mit den Kirschen kam, hatte er den Kopf tief unter die Decke gesteckt.

Arbeitsaufträge_Textarbeit

1. Worum geht es?
2. Was wird nicht gesagt?
3. Was irritiert mich?
4. Welche Fragen tun sich auf?

Literarisches Unterrichtsgespräch im Anschluss

Vorgehensweise

1. Lautes Vorlesen des Textes durch Lehrperson
2. Jeder sagt etwas zum Text; Gespräch über den Text

Anschließender Arbeitsauftrag_als Anknüpfung an die Inhalte des literarischen Gesprächs

1. Figuren herausarbeiten
 - a. Blick auf Vater und Sohn; was steht über sie im Text?
 - b. Blick auf Vater und Sohn; was steht über sie nicht im Text, sondern zwischen den Wörtern und Sätzen?

Aufträge für die Gruppenarbeit in der nächsten Stunde:

1. Suche jene Textstellen im Text, die Fragen klären helfen könnten.
2. Notiere mögliche Antworten (Vermutungen) und belege sie mit Textstellen
3. *Schreibaufgabe:*
Was geht den Handelnden durch den Kopf? Schreibe einen inneren Monolog/Bewusstseinsstrom aus Sicht des Vaters / Sohnes.

Fragen an den Text, Sammlung 3: Aus dem Lerntagebuch

1. Warum werden die Wörter oder jedenfalls viele Wörter und auch Satzstellungen immer wiederholt? Was soll dies beim Leser hervorrufen?
2. Hat der Vater Angst vor dem / um den Jungen?
3. Wer ist „sie“? Wo ist „sie“?
4. Warum versteckt sich der Sohn am Schluss unter der Decke?
5. Hat der Sohn wirklich Fieber oder ist es eine psychische Erkrankung?
6. Warum ist der Sohn so davon überzeugt, dass der Vater seine Kirschen isst?
7. Warum ist der Vater lahm?
8. Wieso kann der Vater nicht aufstehen, wenn er sich doch nur an der Hand verletzt hat?
9. Wieso Kirschensaft für Fieber?
10. Ist der Kranke am Schluss eingeschlafen oder tut er nur so?

Im Spiegel

„Du kannst nichts“, sagten sie, „du machst nichts“, „aus dir wird nichts.“

Nichts. Nichts. Nichts.

Was war das für ein NICHTS, von dem sie redeten und vor dem sie offensichtlich Angst hatten, fragte sich Achim, unter Decken und Kissen vergraben.

Mit lautem Knall schlug die Tür hinter ihnen zu.

Achim schob sich halb aus dem Bett. Fünf nach eins. Wieder mal zu spät.

Er starrte gegen die Zimmerdecke. – Weiß. Nichts. Ein unbeschriebenes Blatt Papier, ein ungemaltes Bild, eine tonlose Melodie, ein ungesagtes Wort, ein ungelebtes Leben.

Eine halbe Körperdrehung nach rechts, ein Fingerdruck auf den Einschaltknopf seiner Anlage. Manchmal brachte Musik ihn hoch.

Er robbte zur Wand, zu dem großen Spiegel, der beim Fenster aufgestellt war, kniete sich davor und betrachtete sich: lang, knochig, graue Augen im blassen Gesicht, hellbraune Haare, glanzlos >Dead Kennedys< sangen: „Weil sie dich verplant haben, kannst du nichts anderes tun, als aussteigen und nachdenken.“

Achim wandte sich ab, erhob sich, ging zum Fenster und schaute hinaus.

Straßen, Häuser, Läden, Autos, Passanten, immer dasselbe. Zurück zum Spiegel, näher heran, so nahe, dass er glaubte, das Glas zwischen sich und seinem Spiegelbild durchdringen zu können. Er legte seine Handflächen gegen sein Gesicht im Spiegel, ließ seine Finger sanft über Wangen, Augen, Stirn und Schläfen kreisen, streichelte, fühlte nichts als Glätte und Kälte.

Ihm fiel ein, dass in dem Holzkasten, wo er seinen Kram aufbewahrte, noch Schminke herumliegen musste. Er fasste unters Bett, wühlte in den Sachen im Kasten herum und zog die Pappschachtel heraus, in der sich einige zerdrückte Tuben fanden. Von der schwarzen Farbe war noch ein Rest vorhanden. Achim baute sich vor dem Spiegel auf und malte zwei dicke Striche auf das Glas, genau dahin, wo sich seine Augenbrauen im Spiegelt zeigten. Weiß besaß er reichlich. Er drückte eine Tube aus, fing die weiche, ölige Masse in seinen Händen auf, verteilte sie auf dem Spiegel über Kinn Wangen und Nase und begann, sie langsam und sorgfältig zu verstreichen. Dabei durfte er sich nicht bewegen, sonst verschob sich seine Malerei. Schwarz und Weiß sehen gut aus, dachte er, fehlt noch Blau. Achim grinste seinem Bild zu, holte sich das Blau aus dem Kasten und färbte noch die Spiegelstellen über Stirn und Augenlidern. Eine Weile verharrte er vor dem bunten Gesicht, dann rückte er ein Stück zur Seite, und wie ein Spuk tauchte sein farbloses Gesicht im Spiegel wieder auf, daneben eine aufgemalte Spiegelmaske.

Er trat einen Schritt zurück, holte mit dem Arm weit aus und ließ seine Faust in die Spiegelscheibe krachen. Glasteile fielen herunter, Splitter verletzten ihn, seine Hand fing an zu bluten. Warm rann ihm das Blut über den Arm und tröpfelte zu Boden. Achim legte seinen Mund auf die Wunden und leckte das Blut ab. Dabei wurde sein Gesicht rot verschmiert.

Der Spiegel war kaputt. Achim suchte sein Zeug zusammen und kleidete sich an. Er wollte runtergehen und irgendwo seine Leute treffen.

²⁵ www.oegp.cz/docs/2014_15/Probematura%202014%20Deutsch.pdf

Im Spiegel von Margaret Steenfatt

Fragen an den Text_Sammlung 4_ aus dem Lerntagebuch

1. Wer sind „sie“, mit denen er redet?
2. Wo sind sie? Warum schlugen sie die Türe zu?
3. Wie alt ist Achim?
4. Sind seine ganzen persönlichen Sachen im Holzkasten?
1. Warum besitzt er Schminke?
2. Ist er ein Flüchtling/Asylwerber?
3. Warum ist er so unzufrieden mit sich selbst?
4. Was meint der Autor mit „weil sie dich verplant haben?“
5. Hat er Eltern, die ihre Träume in ihrem Sohn verwirklichen wollen?
6. Wer sind sie, von denen er redet? Seine Leute?
7. Sagen sie das zu ihm? Hat das etwas mit seinem Aussehen zu tun?
8. Wieso bemalt er sein Spiegelbild? Wird er glücklich? Wieso zerschlug er die Maske?
9. Was bedeutet die Maske?
10. Warum fühlt er, als er sich im Spiegel ansieht und anfasst nur Glätte und Kälte? Was lässt ihn das fühlen?
11. Warum zerschlägt er den Spiegel mit seinem Spiegelbild? Ist er so verletzt, dass er sich weh tun muss?
12. Warum ergibt schwarz, weiß und blau bunt?
13. Mit welchen „Leuten“ will er sich zum Schluss treffen?
14. „Fünf nach eins, wieder mal zu spät“, für was zu spät?
15. Hat das Lied etwas mit seinem Verhalten und seiner Aktion mit dem Spiegel zu tun?
16. Warum malt er sein Gesicht auf den Spiegel?
17. „Du kannst nichts, sagten sie“, wer sind sie?
18. Wäscht er sich nicht zuerst, bevor er seine Leute treffen will?
19. Wo lebt er? Ist er krank? Ist er ein Flüchtling?
20. Stellt der Spiegel ein Symbol dar?
21. Sind seine Leute dieselben, die ihn beschimpfen?
22. Weshalb sieht er aus dem Fenster?
23. Wieso verletzt er sich? Er wollte runtergehen. Kommt er auch dazu?
24. Worin besteht die Beziehung zur Liedzeile? Die Liedzeile ist sicher nicht zufällig gewählt