



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung
(IMST-Fonds)
S8 „Deutsch“**

STORYTELLING – LITERARISCHE BILDUNG UND FÖRDERUNG DER SPRACHKOMPETENZ DURCH ERZÄHLEN UND ZUHÖREN

Mag. Andrea Moser-Pacher

**Mag. Albert Wogrolly
HTBLA Weiz**

Weiz, Mai 2010

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Ziele	4
1.2 Facetten der Didaktik des Erzählens	6
1.2.1 Schreibdidaktik und Erzählen	7
1.2.2 Narratives und argumentatives Denken.....	9
1.2.3 Erzählraum und Hörraum	10
1.2.4 Storytelling und Szenisches Spiel.....	14
1.2.5 Storytelling und poetische Kompetenz.....	15
1.3 Didaktisches Feld	15
1.3.1 Förderliche Leistungsbewertung durch Storytelling	16
1.3.2 Didaktik der Kernideen	16
1.3.3 Dialogisches Lernen	17
2 UNTERRICHTSSEQUENZEN	19
2.1 Gedicht <i>Gefunden</i> von Goethe	19
2.2 Hans Magnus Enzensberger: Der Zahlenteufel	20
2.3 Bibliotheksgeschichte.....	23
2.4 Portrait-Workshop	24
2.5 Adventgeschichte.....	25
2.6 Schreibimpuls nach dem Text <i>Die Tonleiter</i> von Franz Hohler	27
2.7 Storytelling-Workshop	27
2.8 Ö1-Radiokolleg: Storytelling.....	28
2.9 „Ich erzähle deine Geschichte“	29
2.10 hr2: Das neue Funkkolleg: Erzählen ist überall	30
2.11 Evaluierende Abschlussarbeit.....	31
3 LITERATUR	32
4 ANHANG	36

ABSTRACT

Auf der Suche nach neuen didaktischen Zugängen sind wir auf die Methode des Storytelling gestoßen, das als Paradigma sowohl im Wirtschaftsleben als auch im kulturwissenschaftlichen Diskurs derzeit einen hohen Stellenwert einnimmt. Für den Deutschunterricht in einer Wirtschaftsingenieurklasse haben sich über die Schiene Storytelling als Marketinginstrument und Storytelling als genuinen Zugang zur Literatur zahlreiche Anknüpfungspunkte ergeben. Durch die Methode des Storytelling können gleichzeitig verschiedenste Kompetenzen trainiert werden: Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Sprachreflexion, Wortschatz usw. Und nicht zuletzt ist ein fließender Übergang von der berufsspezifischen sprachlichen Fertigkeit zur literarischen Bildung möglich.

Schulstufe: 9

Fächer: Deutsch, Mathematik, Informatik, Religion r.k.

Kontaktperson: Mag. Andrea Moser-Pacher

Kontaktadresse: HTBLA Weiz, Dr.-Karl-Widdmann-Straße 40, 8160 Weiz

1 EINLEITUNG

Unser Projekt versteht sich als Folgeprojekt eines ähnlichen Projektes im Schuljahr 2008/09 zum Thema „Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören“¹. Diesmal lag der Schwerpunkt des didaktischen Konzepts jedoch auf der Methode des Storytellings und auf handlungs- und produktionsorientierten Zugängen zur literarischen Bildung. Ging es im vorjährigen Projekt darum, Wege zu finden, um sprachliche Defizite von Schülerinnen und Schülern im mittleren Schulwesen (Fachschule für Maschinenbau und Fertigungstechnik) auszugleichen, so weist das Folgeprojekt eine andere Intention auf. Denn die Zielgruppe ist diesmal eine 1. Klasse der höheren Abteilung, konkret die 1AHWI, das sind angehende Wirtschaftsingenieure. Gerade in diesem Zweig ist eine hohe Sprachkompetenz vonnöten, denn für die Organisation betrieblicher Abläufe ist die Fähigkeit, gut zu kommunizieren, ein Basisinstrument. Die Storytelling-Methode bietet sich daher als Weg an, sowohl sprachliche Kompetenzen für den zukünftigen Beruf aufzubauen, zu schulen und zu erweitern als auch Zugänge zu verschiedenen literarischen Formen, die eine gute „Story“ bieten, zu eröffnen.

Storytelling ist zudem in den letzten Jahren von der Wirtschaft entdeckt worden als Instrumentarium der Steuerung von Prozessen innerhalb des Betriebes.² Storytelling ist somit ein wichtiges Marketinginstrument, so etwa ist der Erfolg von Apple mit der Geschichte von Steven Jobs und seinen kreativen Fähigkeiten verbunden (Mythenbildung etwa auch um Persönlichkeiten wie Bill Gates, George Soros, George Lucas u.a. und um Produkte wie z.B. Red Bull, das sich als moderne Version des Zaubersdranks präsentiert). Storytelling hat sich also als wichtiges Instrument in der Personalentwicklung erwiesen, denn Betriebe funktionieren nur dann gut, wenn sie über gemeinsame Geschichten verfügen, was identitätsbildend wirkt und sich positiv auf die betriebliche Leistung niederschlägt (vgl. Herbst, S.11f). Storytelling und damit das Erzählen ist aber auch ein Schlüssel zum Aufbau von literarischer Kompetenz, die ja u.a. dadurch gekennzeichnet ist, dass die SchülerInnen über ein gewisses Symbolverstehen verfügen (vgl. Spinner 2006, S.11f).

1.1 Ziele

Überwiegend technisch-wirtschaftlich ausgerichtete Jugendliche haben erfahrungsgemäß eher Schwierigkeiten, die Symbolsprache der Literatur zu verstehen, Symbole aus dem alltäglichen Wirtschaftsleben (z.B. die Nixe bei Starbucks) sind für sie leichter fassbar. Im Sinne einer konstruktivistisch geschulten Didaktik (vgl. Voß 1996) gilt es nun, hier die Brücke zu schlagen zwischen diesen leicht fassbaren Symbolebenen, die durch eine „Story“ unterstützt werden einerseits, und der z.T. hoch abstrakten und für Nicht-LeserInnen schwer (er)fassbaren „Höhenkammliteratur“ andererseits. Storytelling verweist in zweierlei Richtungen, nämlich in die berufliche Zukunft der SchülerInnen in der Wirtschaft sowie in die „große Vergangenheit“, in den Bereich der Archetypen. Der Held beispielsweise ist ein Archetyp, der gerade männliche Jugendliche, die in der Pubertät auf der Suche nach ihrer Identität und Rolle sind, besonders anspricht. Der didaktischen Phantasie

¹ http://imst3plus.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Erz%C3%A4hlen_und_Zuh%C3%B6ren (13.4.2010)

² www.system-und-kommunikation.de/files/st_analyse_mafo07.pdf (13.6.2010)

der Lehrkräfte sind kaum Grenzen gesetzt, der Bogen lässt sich von der Jugendliteratur über die klassischen Heldensagen bis zu den Antihelden der Moderne und den medial gepushten Alltagshelden ziehen. Die Beschäftigung mit Archetypen als literarische und alltagsästhetische Figuren setzt natürlich eine besonders gendersensible Didaktik voraus und fordert SchülerInnen und LehrerInnen heraus, literarische Figuren dahingehend zu befragen, ob sie Archetypen oder Stereotypen repräsentieren. Damit lernen Schülerinnen und Schüler, Distanz zum literarischen Stoff zu gewinnen, und können sich aus der evasorischen Lese-, Hör- und Sehhaltung lösen.

Im Mittelpunkt unserer Überlegungen, innovativ und kompetenzorientiert Deutsch zu unterrichten, steht die Didaktik des Erzählens. Diese bildet eine Kernidee (vgl. Gallin/Ruf 1998a), von der ausgehend alle Lernbereiche des Deutschunterrichts trainiert werden. Aus dem Unterrichtsprozess und der professionellen Beobachtung³ desselben heraus können nun neue Unterrichtsideen entwickelt werden. Diese Form des innovativen Unterrichtens basiert einerseits darauf, sich theoretisches didaktisches Rüstzeug zum Thema Erzählen und Storytelling anzueignen, und andererseits auf ein breites Methodenrepertoire und Routinewissen, das sich – wie bei uns – im Laufe einer fast 30-jährigen Unterrichtstätigkeit aufgebaut hat, zurückgreifen zu können. Aber erst durch die ständige Reflexion während und nach der Unterrichtsarbeit⁴ konfigurieren sich neue Wege – zum Thema, zu den Lernenden und für sie sowie für sich und den eigenen Unterricht. Dazu kommt etwas, das wir als Chance verstehen, nämlich der in regelmäßigen Abständen gepflegte kollegiale Austausch mit den TeampartnerInnen. Dabei können auch die im Klassenzimmer beobachteten Prozesse, die sich auf die Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler beziehen oder mit der Formung der eigenen Lehrerpersönlichkeit durch neue Einsichten und Erkenntnisse zu tun haben, zur Sprache kommen. Diese Form des Austauschs ist für uns zu einer Kultur der Professionalisierung geworden. Wir selbst als Lehrkräfte mit langjähriger Unterrichtserfahrung beginnen „neu“ zu unterrichten, das ist erfrischend, spannend und hält den didaktischen Geist wach, es bewahrt vor Erstarrung und langweiligen Routinen. So haben wir beispielsweise durch das Studium einschlägiger Fachliteratur entdeckt, dass Goethes Gedicht „Gefunden“ Erzählstrukturen aufweist. Lyrik hatte für uns bis dahin wenig mit Erzählen zu tun, nun haben wir einen neuen didaktischen Fokus gewonnen: die Story in Gedichten.

Als sehr spannend für uns, die wir an einer technisch-naturwissenschaftlich orientierten Schule unterrichten, hat sich der Basisartikel eines Praxis-Deutsch-Heftes aus dem Jahre 1985⁵ erwiesen. Dort wird ein Brückenschlag zwischen Deutsch und Mathematik angeregt, wodurch uns erstmalig bewusst wurde, dass zwischen mathematischem sowie theoretisch-technischem Verstehen einerseits und Sprachkompetenz andererseits eine Wechselwirkung besteht, dass sich in den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler das konvergente Denken, repräsentiert durch die naturwissenschaftlichen Fächer, und das divergente Denken, das durch die Beschäftigung mit Literatur angeregt werden kann, idealerweise ergänzen können

³ Die Beobachtung erfolgt in Form von interner und externer Selbstevaluation und ist den Prinzipien der Aktionsforschung verbunden, nämlich Beobachtungen dem Prozess der kollegialen Reflexion zu unterziehen.

⁴ Vgl. Altrichter/ Posch (2007, S. 323 -330)

⁵ Deutsch und Mathematik, Praxis Deutsch 70, 1985

(vgl. Ruf/ Gallin 1998b, S. 140). Diese Erkenntnis hat unseren Deutschunterricht und unser didaktisches Selbstverständnis nachhaltig geprägt.

In diesem Sinne sei noch einmal der Begriff der „Professionalisierung“ strapaziert. Diese Form des Unterrichts, die sich dynamisch aus der Unterrichtssituation, der Reflexion darüber sowie die Einbeziehung fachdidaktischer Theorie entwickelt, als wichtigen Teil unserer Professionalisierung: Das Unterrichtsgeschehen erweist sich als lebendiger Prozess, innerhalb dessen Schülerwünsche und Schülerleistungen mit unserer intellektuellen Neugier, was Fachdidaktik betrifft, kommunizieren. Das heißt umgangssprachlich ausgedrückt, wir schauen, was *wollen sie*, was *können sie*, und was *wollen wir* und *können wir* bieten.

Die Unterrichtsform des Teamteaching wurde von uns dabei bewusst gewählt, denn sie bietet naturgemäß ein breiteres Repertoire an Methoden und Ideen. Die dort institutionalisierten Phasen der Reflexion ermöglichen es, den Unterricht flexibel und passgenau auf die Zielgruppe abzustimmen und dabei innovativ zu arbeiten, ohne Gefahr zu laufen, das Unterrichtsziel (in unserem Fall die Erweiterung der sprachlichen und literarischen Kompetenz) aus den Augen zu verlieren. Das Gegenteil wäre ein Unterricht, der durch immer wechselnde Unterrichtsinhalte, die aber zueinander wenig in Beziehung stehen, den Schülerinnen und Schülern „Unterhaltung“ bietet, oder eine Unterrichtssituation, in der das Lehrbuch fraglos von Seite 1 bis 220 „abgearbeitet“ wird.

Wir fassen es weiters als einen Teil unserer Professionalisierung auf, auch nach ca. dreißig Dienstjahren neue Formen des Unterrichtens zu entwickeln, d.h. in der jeweiligen Situation sich dafür zu entscheiden, nicht ausgetretene Pfade zu gehen, sondern eine forschend-reflektierende Haltung zu kultivieren.

1.2 Facetten der Didaktik des Erzählens

Die Kurzformel „Erzählen ist immer und überall“ bringt das auf den Punkt, warum sich eine Didaktik des Erzählens als ideal erweist, Anknüpfungspunkte an die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu finden, auf Vertrautem aufzubauen und schrittweise die Erzählkompetenz, aber auch die Fähigkeit, zuhören zu können, zu erweitern. Erzählt wird im Alltag (vgl. Oehlmann 2007), seien es einfache Ereignisse, die mehr aufgezählt als erzählt werden, oder seien es Geschichten, „die das Leben erzählt“ oder die vom Leben erzählen. Das Erinnern vollzieht sich vielfach in Erzählungen, die individuelle Identität entfaltet sich über das Erzählen – und Erzählen stiftet Zugehörigkeit und knüpft so mit am sozialen Netz. All die aufgezählten Funktionen des Erzählens können sowohl für das Klassenklima als auch für die Arbeit an und mit der Sprache fruchtbar gemacht werden. Erzählen in all seinen didaktischen Spielarten braucht einen Raum des Vertrauens. Schriftliches und mündliches Erzählen kann bedingen, dass Autobiographisches preisgegeben wird, in der mündlichen Variante des Erzählens kann ganz besonders die Person⁶ des Erzählers/der Erzählerin im Zentrum stehen und wird dadurch „angreifbar“.

⁶ lat. personare = durchtönen verweist auf den Zusammenhang von Erzählen, Stimme und Person

Literarisches Erzählen selbst weist verschiedenste didaktische Perspektiven auf. Eine Qualität, die in verschiedensten Unterrichtssituationen ins Spiel gebracht werden kann, ist die archetypische Dimension des Erzählens. Walter Benjamin bringt in seinem Essay „Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows“ (1972) diese tiefenpsychologische Dimension des Erzählens zur Sprache. ZuhörerInnen können sich in den Duktus des Erzählers einschwingen, auch Schulklassen können einem Erzähltext leiblich-seelisch begegnen. Damit kann das Erzählen und seine Didaktik in einen breiteren Kontext gestellt werden als eine auf Textanalyse und Interpretation fokussierte Literaturdidaktik.

Erzählt wird in allen Kulturen, erzählt wurde zu allen Zeiten. Roland Barthes (1988, S.102) hat auf die Allgegenwärtigkeit des Erzählens und auf die Identitätsstiftung durch das Erzählen hingewiesen, indem er schreibt:

„... die Erzählung beginnt mit der Geschichte der Menschheit. Nirgends gibt oder gab es jemals ein Volk ohne Erzählung; alle Klassen, alle menschlichen Gruppen besitzen Erzählungen, und häufig werden diese Erzählungen von Menschen unterschiedlicher, ja sogar entgegengesetzter Kultur gemeinsam geschätzt. Die Erzählung ist international, transhistorisch, transkulturell und damit einfach da, so wie das Leben.“

Diese anthropologische Konstante des Erzählens bietet sich an, im Sozialkörper der Klasse, der in vielen Fällen durch Heterogenität und Multikulturalität geprägt ist, gemeinschafts- und sinnstiftend zu wirken.

Mündliches Erzählen kann als akustisches Ereignis inszeniert werden. Auch in der Klasse, die Zuhörenden werden in den Bann des Erzählten gezogen und bilden eine Gemeinschaft, die synchron reagiert, indem z.B. alle gemeinsam lachen. Das verbindet und schafft einen Lernraum, in dem es möglich wird, Zugänge zu sperrigen, zunächst fremd erscheinenden Lerngegenständen, dazu mag in vielerlei Hinsicht anspruchsvolle Literatur zählen, zu finden. Erzählen scheint also in vielerlei Hinsicht dafür prädestiniert zu sein, im Klassenzimmer eine „stimmige“ Atmosphäre zu erzeugen.

1.2.1 Schreibdidaktik und Erzählen

Erzählen in der Schule wird didaktisch in erster Linie mit der Erlebniserzählung, einer Textsorte, die besonders in der Unterstufe gepflegt wird, und mit dem kindlich-phantasievollen mündlichen Erzählen in der Volksschule in Verbindung gebracht. Die gängige Oberstufendidaktik beschränkt sich vielfach auf theoretisch-analytische Aspekte und stellt die Textanalyse ins Zentrum (vgl. Stanzel 1989, Fludernik 2006, Leubner/Saupe 2009). Erzählen ist aber mehr: Die Erlebniserzählung der Unterstufe sollte nicht zum „Exerzierfeld der normativen Deutschdidaktik“ (Feilke/ Ludwig 1998, S. 24) gemacht werden, sondern böte sich als Experimentierfeld für verschiedenste Formen des Erzählens an, ob nun mündlich oder schriftlich, alltagssprachlich oder literarisch geprägt. Autobiographisches Erzählen könnte die Brücke schlagen vom Ich zum Du, vom „Schreiben über sich“⁷ ins Eintauchen in literarische Textwelten und

⁷ Vgl. 2.4 Portrait-Workshop

in die Innensicht⁸ literarischer Figuren. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (vgl. Bothe/ Waldmann 1992) und moderne Konzepte des Storytellings (vgl. Frenzel, Müller, Sottong 2006a, Masemann/ Messer 2009) bieten eine breite Palette an Möglichkeiten, gleichzeitig alle Kompetenzen, die im Deutschunterricht zu fördern sind, zu üben wie auch literarisches Verständnis zu gewinnen.

Vielfach wird Schreiben in Stufen gelehrt, die einem bestimmten Alter bzw. einer bestimmten Klasse zugeordnet werden. Der noch vielfach gängige Schlüssel lautet: vom Erzählen zum Berichten und Beschreiben und dann weiter zum Argumentieren und Erörtern. Moderne Schreibdidaktik (Schmölzer-Eibinger 2010) geht davon aus, dass Textsorten integrativ gelehrt, gelernt und geübt werden sollten:

„Lernende sollten daher mit einem reichhaltigen sprachlichen Input und mit Aufgaben auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus konfrontiert werden, die ihnen differenzierte sprachliche Erfahrungen ermöglichen. Es gilt dabei das gesamte Spektrum an Textsorten und Schreibenanlässen auszuschöpfen [...].

Aufgaben zur Förderung komplexer Schreibfähigkeiten sollten also klar strukturiert, funktional eindeutig, situativ verankert, sozial eingebettet, authentisch, schriftsprachlich herausfordernd und auf abgegrenzte Sprachhandlungsbereiche fokussiert sein [...] Sie sollen einen persönlichen Zugang zum Schreibgegenstand ermöglichen, Adressatenorientierung, Sprachaufmerksamkeit und emotionale Involvierung anregen und modellorientiertes wie auch problemlösendes Sprachhandeln kombinieren. Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie Sprach- und Sachlernen sollen eng aufeinander bezogen und Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und des Sprechens über Texte integriert werden.“

Die Storytelling-Methode als Kernidee hat zu folgenden Ideen und Ergebnissen der von uns entwickelten Schreibdidaktik geführt:

Das Erzählen bildet zunächst die Basis und ist das Herzstück für verschiedene Schreibaufgaben, die z.B. in Form des imitativen Schreibens auch die Brücke zur literarischen Erzählung schlagen können.

Mit Basis ist ein sicherer Ausgangspunkt gemeint, auf den Schreiberinnen und Schreiber immer zurückkehren können, wenn anspruchsvollere Schreibaufgaben sie überfordern. Das Erzählschema wird – davon kann man ausgehen – von allen beherrscht. Das mag damit im Zusammenhang stehen, dass das schriftliche Erzählen gerade in der Volksschule erlernt und geübt wird, und möglicherweise damit, dass die jungen Schreibenden aus dem Reichtum des mündlichen Sprachgebrauchs schöpfen können.

Die schulische Entwicklungsaufgabe für alle Schülerinnen und Schüler liegt daher darin, Texte verfassen zu können, die von konzeptueller Schriftlichkeit geprägt sind. Das fällt Kindern und Jugendlichen, deren soziokulturelles Umfeld als bildungsfern einzustufen ist, vielfach schwerer als Schülerinnen und Schülern, die aus einem literaten Elternhaus stammen. Wird im Schreibunterricht das bekannte Terrain des Erzählens verlassen und müssen Texte verfasst werden, die ein hohes Abstraktionsniveau und eine straffe Strukturierung verlangen, tauchen häufig Schreibhemmungen und andere Schwierigkeiten, beispielsweise wieder viele Rechtschreibfehler, auf.

⁸ Vgl. 2.6 Schreibimpuls nach der *Tonleiter* von Franz Hohler

Eine Schreibdidaktik hingegen, die den unsicheren Schreiberinnen und Schreibern immer wieder die Rückkehr in den sicheren Hafen des Erzählens bietet, wirkt ermutigend und spornt an, die für viele ungeläufige Schriftsprache zu perfektionieren.

Gleichzeitig werden unterschiedliche Textsorten geübt, wobei aufgrund der verschiedenen Aufgabenstellungen, die zum Teil bewusst sehr offen formuliert sind, das enge Korsett der klassischen Textsorten mit ihren genauen Deskriptoren (z.B. Erlebniserzählung mit Einleitung, Höhepunkt und Ausklang) verlassen wird. Den Schülerinnen und Schülern werden dadurch nicht nur narrative Freiräume zugestanden, sondern auch formale. Das sollte sie anregen, Musterdenken zu überwinden und eigenständig sowohl einen Schreibplan als auch einen Fokus zu entwickeln. Der trendige Begriff „Storytelling“ kann selbstverständlich mit den traditionellen „Aufsatzgattungen“ Erlebniserzählung, Phantasieerzählung, Bildgeschichte, Reizwortgeschichte in Verbindung gebracht werden. Etliche Übungen, die wir mit der Klasse durchgeführt haben, folgen auch diesen Mustern. Neu war die Verbindung mit Aufgaben, die die Reflexion der Schülerinnen und Schüler über das Gelernte herausfordern⁹. Das erfordert einerseits die Fähigkeit, Erlebtes, Erfahrenes, Gelerntes knapp und pointiert zusammenzufassen (Textsorten: Beschreibung und Bericht), als auch im Schreibprozess Gedanken zu entwickeln und diese argumentativ gestützt schriftlich darzulegen. Ziel dieser Art von Didaktik ist es, Bewusstseinsprozesse anzuregen und die eigenen Lernwege sichtbar zu machen und klarer zu konfigurieren. Das sollte die Eigenverantwortung stärken, ergänzend wird das Ziel der Erzähldidaktik immer wieder erläutert und auch durch Texte über das Erzählen und über Storytelling¹⁰ auf der kognitiven Schiene ergänzt.

Erzählen bietet nicht nur den Aspekt des Dialogischen, d.h. die Ausrichtung auf ein zuhörendes oder lesendes Du. Autobiographisches Erzählen und Schreiben, dem Zwang zur Präsentation in der (schulischen) Öffentlichkeit und damit der Kritik von außen entbunden, kann sich als Instrument der Selbstvergewisserung, des Ausprobierens von Selbstkonzepten und der Identitätsbildung erweisen (vgl. Feilke/Ludwig 1998, S. 15f). Dass der Deutschunterricht neben seinen vielfältigen Aufgaben auch eine zentrale Rolle in der Konfigurierung des Selbst und in der Identitätsfindung der Jugendlichen einnimmt, hat Kaspar Spinner in seinen Aufsätzen (z. B. Spinner 2001) mehrfach beschrieben, dabei räumt er dem kreativen Schreiben eine Schlüsselfunktion ein. Storytelling ist kreativ. Geschichten werden erfunden und gefunden, sie sprechen andere Hirnregionen an als das rationale Denken (vgl. Herbst 2008, S. 70f), das im zunehmend technisch-ökonomisch ausgerichteten Schulwesen der Oberstufe immer stärker Fuß fasst und kreative Unterrichtsformen zu verdrängen scheint.

1.2.2 Narratives und argumentatives Denken

Narratives und argumentatives Denken ergänzen einander, das haben verschiedene Autoren (vgl. Frenzel, Müller, Sottong 2006a/b), die die Storytelling-Methode im

⁹ Vgl. im Anhang: Schreibimpulse im Zusammenhang mit dem Zahlenteufel: b) Deutsch und Mathematik – meine Lieblingsgegenstände? Erfahrungen gestern, heute, morgen

¹⁰ Vgl. 2.8 Ö1-Radiokolleg „Storytelling“ sowie 2.9 hr2 Funkkolleg.

Marketing einsetzen, herausgearbeitet. Denn das Gehirn speichert lieber Geschichten als rationale Fakten, lieber Bilder als Sprache. In der Sprachdidaktik der Oberstufe scheint dieser Paradigmenwechsel noch nicht vollzogen zu sein. Die Narration als Methode hat noch wenig Platz. Im Bereich der mündlichen Kommunikationstechnik steht die Präsentationstechnik, die sich an Stringenz, Klarheit und Kürze orientiert, an erster Stelle, in der Schreibdidaktik gilt das argumentative Schreiben als Königsdisziplin, ebenso das Strukturieren von Sachverhalten, das sich in gekonnter Kürzung und Pointierung von Texten zeigt. Erzählen und Nacherzählen ist das Gegenteil davon. Es erweist sich als ausschweifend, persönlich gefärbt, folgt keinem bestimmten Rhythmus – und es wirkt trotzdem. Funktionale Sprachdidaktik sollte sowohl das narrative als auch das argumentative Denken schulen und Lernangebote für beide Bereiche anbieten.

Narratives Denken ...	Argumentatives Denken ...
... geht aus von (tatsächlichen oder möglichen) Ereignissen und tendiert daher zur Konkretisierung	... geht aus von Daten und Theorien und tendiert daher zur Abstraktion
... enthält immer eine ganze Welt und stellt Zusammenhänge zwischen Fakten, Emotionen, Rahmenbedingungen, Einstellungen, Handlungsweisen etc. her	... konzentriert sich auf Einzelheiten und Teilaspekte und stellt Zusammenhänge zwischen Fakten und anderen Fakten her
... eröffnet Möglichkeiten	... schafft Tatsachen

Nach: Frenzel, Karolina/ Müller, Michael/ Sottong, Hermann (2006): Storytelling: Das Praxisbuch. München: Hanser, S. 18

1.2.3 Erzählraum und Hörraum

Eine wirkungsvolle Didaktik des Erzählens und Zuhörens erfordert zweierlei: Die Schülerinnen und Schüler müssen in einem ersten Schritt für ihre akustische Umgebung sensibilisiert werden. Einfache Übungen genügen schon, um aus dem unbewussten, unfokussierten Hören in einen Raum des Hörens einzutreten, der auf bewusster Wahrnehmung von Klang und Stille beruht und hilft, die Ohren zu „spitzen“, um aufnahmebereit und somit durchlässig für Informationen zu werden.

Diejenigen, die erzählen, vorlesen, vortragen, müssen für Hörende sprechen, da geht es nicht um Dezibel der Schallwellen, sondern um eine lebendige Rede, die „eingängig“ ist.

Lauschende Kinder – mit offenem Mund und offener Seele – und eine Lehrerin, die hingebungsvoll und gestenreich erzählt, das ist ein Bild, das wir vielleicht noch von der Volksschule kennen. In der Mittelstufe oder in der Oberstufe ist das Erzählen als lebendige Rede strikteren Formen der mündlichen Präsentation gewichen. Die informierende und appellierende Funktion der Sprache überwiegt, die Ausdrucksfunktion, die ein Zuhörvergnügen hervorrufen kann, ist weniger gefragt. Zuhören verkommt zum Erhaschen von Information, denn einschlägige Tests fokussieren nur auf das Hörverständnis und sind mit Leistungsdruck verbunden. Hören wird dadurch angstbesetzt. Horchen, also konzentriertes Hören ohne Leistungszwang, und Lauschen – damit ist das selbstvergessene sich Hingeben an

den Ton gemeint, braucht eine entspannte Atmosphäre, Muße und ein gesprochenes Wort, das den Zuhörenden ergreifen kann.

Warum Erzählen nicht auch in der Oberstufe? Erzählen in mündlicher Form und so, dass es von den Zuhörerinnen und Zuhörern mit Genuss aufgenommen werden kann. Dazu ist Aufmerksamkeit für die Sprache in ihrer akustischen Qualität nötig, prosodische Elemente, Pausen und Stille, Intonation und Modulation müssen bewusst wahrgenommen werden. Erst, wenn sich die Schülerinnen und Schüler ihren persönlichen Hörraum erobert haben, ist es sinnvoll, mit Übungen zu beginnen, die das Hören als Erkenntnisquelle nutzen. Das wären beispielsweise konzentrierte Übungen zum kontrollierten Dialog, gezielt Informationen aus wissenschaftlichen Radiosendungen aufzunehmen oder auch selber Podcasts zu erstellen. Diese können sowohl Hörbilder als sinnliche Dimension als auch anspruchsvolle sprachliche Techniken wie z.B. das Interview enthalten.

Die Wahrnehmung wird besonders scharf, wenn die eigene Stimme oder die Stimme der Klassenkolleginnen und -kollegen gehört wird und der Kontext der Aufnahme bekannt ist. Jugendliche in der Pubertät sind auf sich selbst und auf ihre Wirkung neugierig, daher kann das Hören der eigenen Stimme als Teil ihrer Identitätssuche begriffen werden. Der Einsatz moderner Technologien ermöglicht insofern verlangsamtes, d.h. mehrmaliges und auf bestimmte Aspekte hin fokussiertes Hören.

Übungen dieser Art schulen das Hören und bringen ins Bewusstsein, was ununterbrochen geschieht: Wir hören immer – Tag und Nacht, denn wir können den Hörsinn im Gegensatz zum Sehsinn nicht einfach ausknipsen – und wir alle hören, zumindest in schulischen Kontexten, selten bewusst.

Die angesprochenen Aspekte führten dazu, dass uns bewusst wurde, dass wir in der Schule virtuelle und tatsächliche Hörräume schaffen müssen. Dabei sind Stufen zu beachten, auf die immer wieder rekurriert werden muss, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen.

Stufe I:

Das Hören bewusst machen

Es gibt eine ganz einfache Übung mit unerhörter Wirkung. Sorgen Sie für Ruhe in der Klasse, indem Sie sich in die Verfasstheit eines Schauspielers auf der Bühne bringen, der imstande ist, allein mit seiner Präsenz ohne große Worte das Publikum in Atem zu halten. Wenn Stille in der Klasse eingekehrt ist und alle mit wacher Aufmerksamkeit dasitzen, dann lassen Sie ein leeres weißes Blatt langsam in der Klasse weiterreichen mit dem Auftrag, auf alle Geräusche zu achten, nicht nur auf jene, die durch das Weiterreichen des Blattes entstehen. Wozu dann überhaupt das Blatt?

Über den optischen und den taktilen Kanal wird die Aufmerksamkeit gelenkt, ein Vorgang, der sich auf das Akustische überträgt. Die Hörwahrnehmung erfährt so eine Modifizierung, wie wir sie von der Richtcharakteristik moderner Mikrophone kennen. Dann erfolgt das Gespräch über das Gehörte. Erstaunlich, was da alles zutage tritt: das Rascheln des Papiers, Schritte am Gang, Stimmen aus der Nebenklasse, Vogelgezwitscher – vieles, was im Rauschen des Alltags untergeht und somit selten bewusst gehört wird.

Stufe II:

Informationen über das Hören geben

Ist der erste Schritt des sinnlichen Zugangs vollzogen, so sollten Schülerinnen und Schülern der Mittel- und der Oberstufe Informationen über das Hören, Zuhören oder auch das Erzählen, das ja als zweite Seite des Zuhörens gilt, erhalten. Das schützt vor Beliebigkeit, denn die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, dass hinter unkonventionellen Übungen ein Sinn steckt, der auf Schulung ihrer Kompetenzen abzielt.

Auch da bieten sich individualisiert verschiedenste Zugänge an:

- inhaltlicher Zugang

Wir beschäftigen uns z.B. in einer Maschinenbau-Klasse mittels Sachtexten mit Sounddesign von Fahrzeugen.

- medialer Zugang

Ein Vortrag von Joachim Ernst Berendt über das „Ziel allen Hörens“¹¹ oder die Radiokollegreihe „Storytelling“¹², die über eine Tonanlage in die Klasse eingespielt wird, eröffnet eine Reihe unterrichtlicher Möglichkeiten, die auch als Chance begriffen werden können.

Zunächst drängt sich ja der Eindruck auf, ein reines Hörmedium sei veraltet, unmodern. Das ist ja auch der Fall, zumindest was die technische Seite betrifft. Auf der anderen Seite ergeben sich gerade daraus Möglichkeiten, die audiovisuelle Medien nicht bieten.

- Der Inhalt eines Hörtextes kann von der Lehrperson aufbereitet, moderiert, begleitet werden, indem der „frei“ gebliebene visuelle Kanal bedient wird: eine Aufwertung z.B. des Tafelbildes.
- Aus dem gleichen Grund sind die SchülerInnen in der Lage, sich Notizen zu machen und sich auf die eigene Mitschrift zu konzentrieren, ohne das Gefühl zu haben, etwa eine Filmsequenz zu versäumen.

Schließlich erlaubt derselbe Umstand der Lehrperson die Beobachtung der SchülerInnen, in deren Körpersprache sich die Intensität widerspiegelt, mit der sie ins Unterrichtsgeschehen eintauchen bzw. ob die Aufmerksamkeitskurve nachlässt.

Didaktisch bieten sich zwei Wege an: die ganze Sendung bzw. den Vortrag¹³ einmal ganz anhören, dann abschnittsweises Hören, Erklären, schriftliches Strukturieren an der Tafel, oder man versucht Text und Ton zu kombinieren, indem z.B. vorbereitend oder nachbereitend ein Zeitungstext zum Thema als Lektüre vorgelegt wird. Erst in einer späteren Phase ist von den Schülerinnen und Schülern zu erwarten, dass sie einen Vortrag oder eine informierende Radiosendung auf Anhieb mitschreiben können.

11 Berendt, Joachim-Ernst (1993): Ich höre, also bin ich. Vom Ziel allen Hörens. Live-Aufnahme. München

12 Österreichischer Rundfunk <http://oe1.orf.at/artikel/214930> ORF Radio Ö1, Mai 2009

13 Max. 20 Minuten – so lange reicht die Konzentrationsspanne, wie auch erfahrene Radiomacher wissen.

Stufe III:

Unterrichtssequenzen zum bewussten Hören

Das Unterfangen, das Hören in die Bewusstheit zu nehmen und das Gehörte auch präzise beschreiben zu können, erfordert didaktische Settings, die dies ermöglichen.

Wir haben für unsere Arbeit das Buch „*Der Zahlenteufel. Ein Kopfkissenbuch für alle, die Angst vor der Mathematik haben*“ von Hans Magnus von Enzensberger (1997) herangezogen. Storys aus dem Bereich dienen als Folie, mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene Rezeptionsformen durchzuspielen und im Anschluss daran auf ihre sinnliche Qualität hin zu bewerten (siehe Praxisteil). Denn das übergeordnete Ziel dieser Form der Hördidaktik liegt darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihres eigenen Wahrnehmungskanals bewusst werden. Das soll einen Beitrag zur Formung ihrer eigenen Persönlichkeit leisten und sie in ihrer Identität stärken (vgl. Spinner 2001, S. 37f).

Dazu machen wir den SchülerInnen verschiedenste Angebote, um die Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören zu schulen. Dabei sollen sie für sich selber herausfinden, ob sie eher visuelle oder auditive Typen sind, also lieber lesen oder hören. Der Austausch darüber bildet auch die Basis für einen individualisierten Unterricht, der Rücksichtnahme von Seiten der Lehrkräfte und der Klassenkameraden erfordert, denn dann liegt auf dem Tisch, wer was bevorzugt und wer was gut kann. Diese im Gespräch sichtbar gemachte Heterogenität wird als gemeinsame Herausforderung gesehen.

Ein didaktisches Prinzip ist dabei auch, Routinen zu unterbrechen. Zuhören ist an und für sich eine vergnügliche Tätigkeit, vorausgesetzt man kann sich auf das akustische Ereignis einlassen und mit Muße den Tönen und Lauten folgen. Wir haben sehr viel vorgelesen – ohne daran Arbeitsaufträge zu koppeln (vgl. Pennac 1994, S.141)¹⁴

Im Gegenzug dazu gab es aber auch immer wieder Höraufträge mit klaren Arbeitsanweisungen.

Stufe IV:

Vom Hören zum Wissen

Klassen, in denen die Hörkompetenz systematisch und nachhaltig in einem zirkularen Curriculum aufgebaut wird, können nach und nach mit intellektuell anspruchsvolleren Aufgaben betraut werden. Oder soll man sagen, herausgefordert werden?

Als Abschluss des Jahresthemas „Storytelling“ erhalten die Schülerinnen und Schüler zu zweit je eine etwa 23 Minuten dauernde Rundfunksendung als mp3-Datei. Gegenstand dieser Hörreihe des Hessischen Rundfunks¹⁵ ist das Thema „Erzählen“

¹⁴ Daniel Pennac vertritt in seinem Buch „*Wie ein Roman*“ die These, dass das Dogma: Man muss lesen – und in weitere Folge Arbeitsaufträge erfüllen, dem Lesen abträglich sei. So könne keine Leselust bei Jugendlichen aufkommen. Seine alternative vergnügliche Methode: Vorlesen und Erzählen.

¹⁵ http://podcast.hr-online.de/hr2_funkkolleg_geschichten/podcast.xml (3.5.2010)

in all seinen Facetten. Innerhalb von vierzehn Tagen ist die jeweilige Sendung anzuhören und entsprechend zu bearbeiten, sodass vor der Klasse ein Referat über die Inhalte der eigenen Sendung gehalten werden kann.

Diese Form des Hörens stellte an die Schülerinnen und Schüler hohe intellektuelle Anforderungen. Sich auf diese Art und Weise eigenständig Wissen anzueignen, ist für alle neu.

Wissenschaftliche Hörfunksendungen erfordern mehr als nur zu hören. Zusatzinformationen müssen besorgt werden, aus dem bunten Bild des Features müssen Sachinformationen herausgefiltert und in einer strukturierten Form der Klasse präsentiert werden. Wissen wird nicht didaktisch in kleinen Häppchen aufbereitet. Dem immer klarer werdenden Generalthema „Storytelling“ müssen die Schülerinnen und Schüler allmählich mehr Seiten und Sinn abgewinnen – individuell auf eigenen Lernwegen. Didaktisch schließen wir damit an das Konzept der Kernideen, das von Ruf und Gallin (1998) entwickelt wurde, an. Erkundet wird ein neuer Hörraum, Schülerinnen und Schüler sind als Hörende gemeinsam mit ihren LehrerInnen unterwegs.

Zu guter Letzt werden die einzelnen Referate hoch aufmerksam von den Kolleginnen und Kollegen angehört und mittels eines Beobachtungsbogens, der neben der inhaltlichen auch die rhetorische Ebene sehr stark in den Fokus nimmt, besprochen. Damit bekommt auch die eingesetzte Methode der *peer evaluation* die Note des Hörens.

1.2.4 Storytelling und Szenisches Spiel

*In alten Geschichten wird von Hohlwegen erzählt, die so eng sind, daß Reiter, die in sie hineingaloppieren, für immer in ihnen festsitzen – es sei denn, sie werden gerettet.*¹⁶ (Johnstone 1998, S. 19)

Die Rettung dieser Unglücklichen allerdings braucht weder Mächtige noch Zauberer. Sie kann durch jede/n von uns erfolgen: Es genügt die Idee, wie die Geschichte weitergeht.

Es gibt eine Form des szenischen Spiels, die auf Geschichten aufbaut. Im Mittelpunkt steht allerdings die spontan in der Situation des Spiels erfundene Geschichte, nicht die zuvor verfasste oder gar in Dialoge gesetzte. Gemeint ist das Improvisationstheater, das in dieser Form von Keith Johnstone begündet wurde (*theater sports* lautet der geschützte Markenname). Das Wesentliche daran ist die Idee, dass es jedem/jeder gelingen kann, spontan Geschichten zu erfinden und diese zu erzählen oder gar zu spielen. Die einzige Voraussetzung dafür ist, unser Hirn sozusagen zu überlisten, weil es mit seinem Hang zur Logik und zur Kontrolle durch Denken den Vorgang des freien Fabulierens behindert. Wir haben vermutlich alle schon Situationen kennengelernt, in denen wir aufgefordert wurden, schnell zu sagen, was uns zu irgendeinem Begriff einfällt. Anstatt spontan das erstbeste Wort auszuspucken, denken wir fieberhaft nach, weil wir erstens nichts Dummes sagen wollen, zweitens möglichst etwas Passendes. Der Wächter Hirn prüft, verwirft, verbietet, und das Ergebnis ist mitunter jähes Verstummen.

¹⁶ Johnstone ist Begründer der Improvisationstheaterform „Theatersport“, in deren Zentrum das spontane Erfinden von Geschichten steht.

Das Improvisationstheater bietet nun dreierlei. Zunächst eine Reihe von Übungen, die – etwa über Assoziationen – das Geschichtenerfinden in Gang bringen. In zweiter Linie lernen TeilnehmerInnen solcher Übungen die Einfälle miteinander zu verknüpfen, indem Erzählelemente wiederaufgenommen werden. Schließlich gibt es verschiedene Szenarien, sogenannte „Disziplinen“, die den jeweiligen Übungen hinsichtlich szenischer Umsetzung eine Form geben. Da einerseits der Spaß dabei nicht zu kurz kommt, andererseits durch die Spontaneität der augenblicklichen Erfindung nichts falsch gemacht werden kann, erweisen sich Methoden des „Theatersports“ als sehr brauchbare Möglichkeit, im schulischen Kontext das Geschichtenerzählen anzustoßen oder zu vertiefen.

1.2.5 Storytelling und poetische Kompetenz

Erzähltexte sind allen Schülerinnen und Schülern vertraut, mit Märchen sind viele aufgewachsen, kurze Geschichten werden nach wie vor – auch von Lesemuffeln – gerne gelesen und weitererzählt. Erzählen berührt und schafft Kontakt, setzt imaginative Kräfte in Bewegung.

Diese innere Bewegung ist der Schlüssel zur Modellierung von poetischer Kompetenz, die von Werner Wintersteiner (2010, S. 23-36) so definiert wird:

„Schematisch dargestellt, könnte man also die Fähigkeit, literarische Texte adäquat zu verstehen, idealtypisch als ein Zusammenspiel dreier Kompetenzen modellieren – als die enge Verbindung

- *von sachlichem Wissen über das dargestellte Thema, Problem usw. einerseits (Weltwissen)*
- *und dem Verständnis der Textsorte, des literarhistorischen Hintergrunds, des Stils und anderer ästhetischer Aspekte bzw. der Fähigkeit, dieses Wissen in richtiger Weise „abzurufen“ andererseits (Textwissen),*
- *mit der Fähigkeit, den Text mit dem eigenen Ich (nicht nur mit dem eigenen Wissen) in Beziehung zu setzen; zu spüren und ausdrücken zu können, welche Saite der Text in einem selbst zum Klingen bringt – eine sozusagen „subjektive Kompetenz“.*

1.3 Didaktisches Feld

Der Antriebsriemen für unsere prozessorientierte Didaktik ist einerseits eine aufgeschlossene Haltung für neue theoretische Einsichten und Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschung und andererseits die Schärfung der Wahrnehmung für die Prozesse innerhalb der Klasse oder in den individuellen Lernbiographien der SchülerInnen durch die Brille der begleitenden Aktionsforschung. Das führt zu mehr Klarheit und Sicherheit auf der Handlungsebene, zu mehr Präsenz der Unterrichtenden im Klassenraum und zu einer intensiveren Interaktion zwischen den Lehrpersonen und der Klasse einerseits und zwischen den Lehrenden andererseits. Gerade das Konzept des Storytellings, das Erzähler und Zuhörende oder eine Leserschaft erfordert, bietet genügend Anlässe, die „literarische Geselligkeit“ innerhalb des Klassenverbandes zu fördern und somit eine gute Lernatmosphäre zu schaffen.

Das gibt dem didaktischen Feld mehr Energie, die spürbar wird durch die Freude am Unterrichten und am Unterricht (wir gehen gerne in die Klasse, die SchülerInnen freuen sich auf die Deutschstunde). Ob sich das Leistungsniveau der SchülerInnen gehoben hat, ob ihre Einsichten in die Sprache und in literarische Texte erweitert wurden und/oder ob ein Motivationsschub zu verzeichnen ist, der auch in anderen Gegenständen spürbar ist und sich auf das Klassenklima auswirkt, wird sich zeigen.

Stehen im Zentrum der Bildungsmonitoring-Maßnahmen (Bildungsstandards, Zentralmatura, kompetenzorientierter Lehrplan) *Input* und *Output*, so liegt der Fokus unserer Didaktik im Bereich des *Intakes*; dieses folgt dem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn, das sie selbst auch als Methode des „Lebendigen Lernens“ bezeichnet hat (vgl. Ehlert 1986).

Das Ich der Lehrenden (Anspruch auf Professionalisierung), das Thema oder Es (in unserem Falle die Kernidee des „Storytellings“) und das Wir (die SchülerInnen in ihrer Individualität) befinden sich in einer dynamischen Balance. Im Gegensatz zu festgeschriebenen Standards ist eine Didaktik, die auf lebendigem Lernen fußt, progressiv und kann neue Lernräume eröffnen, die noch nicht kategorisiert sind und die sich erst aus dem Tun modellieren.

1.3.1 Förderliche Leistungsbewertung durch Storytelling

Gute Storys zum Besten geben, ist eine Kunst, die nicht von jedem/jeder beherrscht wird; einfach erzählen, das kann jede/r. Davon gehen wir in der Leistungsbewertung und -beurteilung aus. Nicht die Referenzklasse des schulischen oder literarischen Erzählens ist der Maßstab, sondern das individuelle Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler. Dadurch wird der Blick vom Produkt auf den Prozess gelenkt (vgl. Stern 2008, Amrhein-Kreml et al. 2010). Sind die Produkte auch fehlerhaft und voll von sprachlichen Mängeln, so sehen wir nicht in erster Linie diese Defizite, sondern wir gehen ressourcenorientiert vor. Was ist darunter zu verstehen? Die Didaktik des Erzählens kann in vielen Bereichen an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, so wird es möglich, Schritt für Schritt die Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu trainieren. Gleichzeitig versuchen wir das Prinzip der Individualisierung in die Praxis umzusetzen und gehen nicht von einem einheitlichen, von allen auf gleiche Art und Weise zu erfüllenden Standard aus. Storytelling erlaubt Vielheit in der Einheit des Erzählgeschehens.

Schülerinnen und Schüler wissen intuitiv, was gute Storys sind, sie schöpfen auch aus einer langen Erfahrung, was die Bewertung von Erzählungen und Erzählprozessen angeht. Was liegt da näher, als die jungen Expertinnen und Experten für verschiedene Formen der *peer evaluation*¹⁷ einzusetzen und dadurch ihre Aufmerksamkeit für die Sprache weiter zu vertiefen?

1.3.2 Didaktik der Kernideen

Die von Ruf und Gallin (vg. 1998a,b,c) entwickelte Didaktik der Kernideen geht von einem Konzept der Ganzheit von Lehr- und Lernprozessen aus und setzt auf subjektive Involviertheit – sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden. Unsere

¹⁷ Vgl. die Aufgabenstellungen zu „Der Zahlenteufel“.

Didaktik des Erzählens generiert sich als Kernidee. Es geht nicht um segmentiertes Lernen von sprachlichen Fertigkeiten oder literarischen Standards, sondern das Erzählen erweist sich als Kristallisationspunkt, von dem aus alle Lernbereiche des Deutschunterrichts erreicht werden können.

Abb. 1: Drei Merkmale einer Kernidee des dialogischen Lernens:

<p>BIOGRAPHISCHER ASPEKT</p> <p>Ich</p> <p>Eine Kernidee ist eine persönlich gefärbte und pointiert formulierte Aussage über einen komplexen Sachverhalt, die meinem Gesprächspartner ohne Umschweife klar macht, was für mich der Witz der Sache ist.</p>
<p>WIRKUNGSASPEKT</p> <p>Du</p> <p>Kernideen fordern das Gegenüber heraus, sein eigenes Verhältnis zum Stoff zu klären und die persönlichen Triebkräfte zu aktivieren. Sie offerieren Sicherheit und Orientierung, ohne die Eigentätigkeit einzuschränken.</p>
<p>SACHASPEKT</p> <p>Wir</p> <p>Kernideen sind der Auftakt zum Lernen auf eigenen Wegen. Sie fangen ganze Stoffgebiete in vagen Umrissen ein, rücken eine provozierende Eigenheit in den Vordergrund und laden zu einem partnerschaftlichen Dialog ein.</p>

Tabelle nach Gallin/ Ruf (1998). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd.2. S.29.

1.3.3 Dialogisches Lernen

Eine Didaktik des Erzählens fußt auf dem Prinzip des dialogischen Lernens. Erzählen lässt sich nicht einfach instruieren, auch wenn es Deskriptoren und Erwartungshorizonte gibt. Erzählkompetenz kann nur langsam wachsen und sich auf ein zuhörendes (oder lesendes) Du hin entwickeln.

Abb. 2: Zwei gegensätzliche Unterrichtskonzepte

<p>Instruktionskonzept</p> <p>Wissen vermitteln und einüben</p>	<p>Dialogisches Lernen</p> <p>Authentische Begegnungen zwischen Stoffen und Menschen ermöglichen</p>
<p>Pädagogische Kernidee</p> <p>Alle Lernenden sollen die Sache so behandeln, wie es in den Fachbüchern beschrieben ist.</p>	<p>Pädagogische Kernidee</p> <p>Jeder Lernende soll einen persönlichen Dialog mit der Sache aufnehmen und sich in seinem engen Kreis so verhalten wie die Fachleute beim Forschen.</p>

<p>Aufgabe</p> <p>Man muss ein vorgegebenes Ziel erreichen. Wer es nicht schafft, ist ausgeschlossen.</p> <p><i>Wie viel ist x?</i></p> <p><i>Interpretiere das Gedicht!</i></p>	<p>Auftrag</p> <p>Alle machen sich auf den Weg. Jeder nutzt seine Möglichkeiten, so gut er kann.</p> <p><i>Achte beim Lesen dieses Gedichtes/ dieser Gleichung auf deine Gedanken und Gefühle. Schreibe alles auf, was dir durch den Kopf geht.</i></p>
<p>Übungs- und Prüfungsarbeit</p> <p>Die Lernenden versuchen, fachliches Wissen und normierte Verfahren so professionell wie möglich zu handhaben.</p>	<p>Reisetagebuch</p> <p>Die Lernenden erzählen die Geschichten ihrer persönlichen Begegnung mit den Stoffen.</p>
<p>Korrektur unter einer Defizitperspektive</p> <p>Die Lehrperson stellt Mängel fest und misst die Abweichungen gegenüber den fachlichen Normen.</p>	<p>Rückmeldung unter einer Entwicklungsperspektive</p> <p>Die Lehrperson interpretiert die Spuren singulärer Lernprozesse und gibt Empfehlungen für die Weiterarbeit.</p>

Tabelle aus Gallin/ Ruf, 1998b, S. 49.

Dialogisches Lernen bringt mehr ins Spiel: Es geht um die Bewusstwerdung des Eigenen, um die Wahrnehmung des Anderen und um das Miteinander. Erzählen bildet dabei das sprachliche Band, es gibt dem Gefäß der Kommunikation eine Form.

Abb. 3. Drei Grundkräfte des dialogischen Lernens

VERTRAUEN	NEUGIER	ZUVERSICHT
in die eigenen Möglichkeiten	auf Fremdes und RESPEKT vor den Reaktionen des Gegenübers	bei der Suche nach Verbindungen und Zusammenhängen
Ich	Du	Wir

Tabelle aus Gallin/ Ruf 1998b, S. 235.

2 UNTERRICHTSSEQUENZEN

Unser Projekt ist so konzipiert, dass es einerseits Impulsveranstaltungen gibt, etwa den *Fotoworkshop* als Ausgangspunkt für die Themenbereiche *Erzählen über sich und andere* und *Schreiben zu Bildern*, und andererseits den *Storytelling-Workshop*, der stark von theaterpädagogischen Elementen lebt und die Körpersprache mit hinein nimmt. Zu diesen eher ganzheitlich orientierten Unterrichtsimpulsen kommt die konsequente Arbeit an der Sprache im Unterrichtsalltag: *Schreibtraining* mit Erzählen im Mittelpunkt, aber auch zugleich begleitet von Schreibaufgaben, die analytische, berichtende und argumentative Elemente beinhalten. Das entspricht modernen schreibdidaktischen Anforderungen¹⁸ (vgl. Schmolzer 2010), nämlich dass der übliche Textsortenkanon vom „Leichteren zum Schwereren“ (vom Erzählen zum Erörtern) nicht gerechtfertigt ist, sondern dass alle Schreibaufgaben synchron erlernt und geübt werden sollen, allerdings in der Form des „zerlegenden Schreibens“, d.h. dass nicht eine ganze Textsorte (etwa die Erörterung) trainiert wird, sondern einzelne Abschnitte (z.B. Argumente formulieren) in eigenen Übungen behandelt werden. Die Workshops bieten für alle möglichen Sprachhandlungen (Schreiben, Sprechen) genug Material.

Neben dem Schreiben gibt es auch genug Raum für Mündliches. Daneben erfolgt ein langsamer *Aufbau der poetischen Kompetenz* durch das Lesen von Geschichten, die Eigenproduktionen anstoßen (durch Parodieren und Imitieren) und stark mit der Identität der einzelnen SchülerInnen, aber auch mit kollektiven Fragestellungen verbunden sind (etwa durch den Text *Fünfzehn* von Reiner Kunze).

2.1 Gedicht *Gefunden* von Johann Wolfgang von Goethe

Orientierung	Ich ging im Walde So für mich hin, Und nichts zu suchen, Das war mein Sinn.
--------------	--

Komplizierung	Im Schatten sah ich Ein Blümchen stehn. Wie Sterne leuchtend, Wie Äuglein schön.
---------------	---

Krise	Ich wollt es brechen, Da sagt es fein: Soll ich zum Welken
-------	--

¹⁸ Vgl. den Punkt 1.2.1 Schreibdidaktik und Erzählen im Theorieteil!

Gebrochen sein?
Ich grubs mit allen
Den Würzlein aus.
Zum Garten trug ichs
Am hübschen Haus.

Endzustand
Und pflanzt es wieder
Am stillen Ort;
Nun zweigt es immer
Und blüht so fort.

Dieses 5-strophige Gedicht zeigt die klassische 5-stufige Struktur einer Erzählung. Das Ziel bestand darin, einen Einblick in Erzählstrukturen zu vermitteln. Anhand dieses Gedichts können wir folgende Phasen (Weber 1998) unterscheiden:

- Phase I: Vorspiel/Exposition/**Orientierung**
- Phase II: Auftauchen von Krisenfaktoren/**Komplizierung**
- Phase III: **Krise**/Höhepunkt
- Phase IV: **Krisenabwicklung**/Schlichtung/Auflösung
- Phase V: **Endzustand**/Konklusion

Methode:

Formen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, indem nur drei Strophen (bis zum Höhe-/Wendepunkt) vorgegeben wurden und die Schüler/-innen die Aufgabe hatten, die Geschichte zu Ende zu bringen. Dabei konnten sie sich sowohl an die poetische Vorgabe (Strophe, Rhythmus, Reim) halten als auch rein narrativ vorgehen. Schließlich wurden alle Versionen verglichen. Der Fokus der Wahrnehmung lag auch darin, die sprachliche Verdichtung der Goethe-Version zu erfassen, die als Abschluss vorgelegt wurde. Wir haben diese Vorgangsweise gewählt, weil ein Schwerpunkt unseres didaktischen Bemühens darin besteht, die Wahrnehmung der Schüler/-innen für sprachliche Phänomene zu schärfen. Auf der Lehrendenseite gab es ebenfalls einen Lernprozess¹⁹, nämlich auch in der Lyrik Erzählstrukturen vorzufinden und das Verständnis für Poesie und Lyrik den SchülerInnen über die für sie leichter fassbare Erzählschiene vermitteln zu können.

2.2 Hans Magnus Enzensberger: Der Zahlenteufel

¹⁹ Vgl. die Ausführungen zur „Professionalisierung“ auf S. 6 im Theorieteil!

Am Beginn stand ein Praxis-Deutsch-Heft aus dem Jahr 1985 mit dem Titel „Deutsch und Mathematik“ mit einem Basisartikel von Peter Gallin, Urs Ruf und Horst Sitta (PD 70/85), das uns auf die Idee gebracht hat, in einer technischen Schule den Zusammenhang zwischen dem Sprachfach Deutsch und einem naturwissenschaftlichen Fach auszuleuchten und mögliche Verbindungen zu suchen. Dabei stößt man beinahe unweigerlich auf „Der Zahlenteufel“, ein mathematisches Märchenbuch von Hans Magnus Enzensberger, das narrativ Wege weist, wie man den Schülerinnen Freude an Sprache und Mathematik vermitteln und ihnen gleichzeitig die Angst vor der Mathematik nehmen kann. Es bietet eine Fülle von Anregungen für einen anschaulichen und lebendigen Unterricht in Deutsch und Mathematik und ist gleichzeitig ein sinnliches Ereignis. Die Illustrationen erfreuen das Auge und regen die Fantasie an.

„Der Zahlenteufel“ lässt sich auf vielfältige Art und Weise im Deutschunterricht einsetzen, neben dem Lesen bieten sich zahlreiche Rede- und Schreibanlässe, die vor allem naturwissenschaftlich-technisch interessierte Schüler ansprechen. Ein Rezept von Enzensberger ist die humorvolle sprachliche Verfremdung mathematischer Begriffe, die in ihrer trockenen und auf Genauigkeit abzielenden ursprünglichen Form bei den SchülerInnen eher Angst und Schrecken als Schmunzeln erzeugen. So heißen die *natürlichen Zahlen* im „Der Zahlenteufel“ die *hundsgemeinen Zahlen*, für die *Primzahlen* wird der Ausdruck *prima Zahlen* verwendet und die *unvernünftigen und eingebildeten Zahlen* sind die *irrationalen* und die *imaginären Zahlen*. Diese Vorgangsweise entspricht dem, was Ruf und Gallin mit den Begriffen des Regulären und Singulären meinen (siehe Theorieteil, Kap. 1).

Methoden der Auseinandersetzung mit dem Buch „Der Zahlenteufel“:

Gemäß dem übergeordneten Ziel (vgl. Theorieteil), sich des eigenen Wahrnehmungskanals bewusst zu werden und damit einen Beitrag zu leisten für die Formung der eigenen Persönlichkeit (statt Konformität und Anpasstheit die Entwicklung des eigenen Selbst und der eigenen Identität – vgl. Kaspar Spinner) haben wir den SchülerInnen verschiedenste Angebote gemacht, die Kompetenzen im Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören zu schulen. Dabei sollten sie für sich selber herausfinden, ob sie eher ein visueller oder ein auditiver Typ sind, also lieber lesen oder hören.

Konkreter Ablauf:

1. Phase: LehrerIn liest ein Kapitel vor, die SchülerInnen hören zu. Kein Arbeitsauftrag (vgl. Daniel Pennac im Theorieteil)
2. Phase: eigenes leises Lesen
3. Phase: Hörspielfassung hören
4. Phase: Hörspielfassung hören plus Visualisierung (Text projiziert)
5. Phase: Szenisches Spiel

ad 1. **Vorlesen** erfordert zweierlei: Erstens, dass die Lehrperson gut lesen kann, mit angenehmer, kräftiger Stimme und im richtigen Tempo, moduliert und mit theatralisch-körpersprachlichen Elementen. So kann die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler an sich gezogen und gehalten werden. Und zweitens,

der/die Vorlesende kann unterbrechen und die Zuhörerinnen und Zuhörer immer wieder persönlich ansprechen und ins Geschehen mit einbeziehen. Beim Buch „Der Zahlenteufel“ z.B. durch das Lösen von Rechenaufgaben im Heft oder an der Tafel. So kann in der Interaktion des Lesegeschehens das Verständnis für die – beim Beispiel „Der Zahlenteufel“ mathematischen – Inhalte aufgebaut werden.

ad 2. **Das leise Lesen** ist in den letzten Jahrzehnten von der Lesedidaktik stark propagiert worden, denn der Fokus lag auf dem Sinn erfassenden Lesen und nicht auf dem Klangerlebnis, das lautes Lesen bieten kann. Ein Plus des leisen Lesens sind das individuelle Lesetempo und die Stille, die sich im Klassenzimmer ausbreitet. Ein Nachteil: Viele Schülerinnen und Schüler brauchen die Energie der Lehrerstimme oder einer professionellen Sprecherstimme, um in den Prozess des Lesens bzw. des Leseverstehens überhaupt eintauchen zu können.

ad 3. **Hörspiel:** Das Anhören eines Hörspiels erfolgt gewöhnlich am Stück, die Interaktion und die individuelle Tempowahl bzw. Möglichkeit zum Wiederholen entfallen, dafür bietet ein gut gemachtes Hörspiel – gemeint ist eine dramatisierte Version und nicht ein vorgelesenes Buch – ein größeres Hörvergnügen. Musik, Geräusche sowie unterschiedliche, klar zu differenzierende Sprechstimmen bauen eine Atmosphäre im Klassenraum auf, in die sich die Hörenden einstimmen können. Es geht um die innere Resonanz der von außen gehörten Stimmen. Und das ist eine besondere Qualität, die das Erzählen gegenüber dem Erklären bieten kann.

ad 4. **Hören und Visualisieren:** Die Kombination von zwei Repräsentationssystemen eröffnet ein weiteres Feld, Texte und Sprache methodisch-didaktisch ins Spiel zu bringen. Dabei kann man den Schülerinnen und Schülern erfahrbar machen, was mehr für sie zählt: der Text als Bild oder der Text als Ton.

ad 5. **Szenisches Spiel:** Erzählen kann man auch mit und durch den Körper. Und gerade für Jugendliche mit ihrem Bewegungsdrang, die sich und ihren Körper in einer öffentlichen Redesituation erproben müssen, ist das Nachspielen von Geschichten eine wichtige Übung zur Selbstwahrnehmung und zum Verstehen von Sachverhalten. Darüber hinaus erfordert jedes Spiel die Organisation in der Gruppe und trainiert somit soziale und empathische Kompetenzen.

Aufgabenstellungen zu „Der Zahlenteufel“ (Auswahl):

a) Reizwortgeschichte: Mathematik – Dreizack – Hölle – Teufel; im Anschluss an die fertig geschriebene Geschichte konnte man in der Klasse herumgehen, sich vor ein geöffnetes Heft setzen, die Geschichte lesen und sie auf einem gelben Beiblatt **kommentieren**²⁰. Der Sinn des Kommentierens besteht darin, die Aufmerksamkeit auf das Lesen der Aufsätze der MitschülerInnen zu richten und sich dabei bewusst mit zuvor besprochenen Kriterien einer gelungenen Phantasiegeschichte auseinanderzusetzen. Zusätzlich muss man die solcherart entstandenen Gedanken und Einschätzungen formulieren. Dass dabei sowohl formale wie inhaltliche Kriterien der Beschreibung verwendet werden, lassen Kommentare wie „... gute Geschichte, ich fand Franz' Erklärung toll ☺“, „Sehr gut formuliert! Sehr leicht zu verstehen aber ein bisschen kurz ...“ erkennen. Zugleich aber wird auch die Beziehungsebene gepflegt: „... fand ich toll – weiter so ☺! Thomas“.

²⁰ Verweise auf Beispiele im Anhang!

b) Deutsch und Mathematik – meine Lieblingsgegenstände? Erfahrungen gestern, heute, morgen

Dieser Aufsatz – eigentlich ein reflexiver, argumentativer Text, eine Textsorte, die in dieser Altersgruppe (15-Jährige) zwar schon gekonnt wird, in dieser offenen, beinahe essayistischen Themenstellung aber irritierte – sollte zum Anlass genommen werden, sich wieder ganz bewusst mit der Frage der Textproduktion auseinanderzusetzen, also wie gehe ich es an, so einen Text zu schreiben, was will ich sagen und wie gehe ich dabei vor. Diese Reflexion erfolgte allerdings nun geführt, mittels Arbeitsbogen (Aufsatz: Schreibend über ein Thema nachdenken und sich über eigene und andere Standpunkte Klarheit verschaffen)²¹, und in Partnerarbeit, das heißt man liest Aufsatz und Arbeitsbogen des /der PartnerIn und kommentiert dessen/deren Text. Anhand der Beispieltexthe ist gut erkennbar, dass es hier möglich ist, sich diesem Thema über das Erzählen anzunähern, ohne eine „Erörterung“ schreiben zu müssen. Trotzdem lassen sich leicht argumentative Elemente ausmachen, nur sind sie an konkret Erlebtes geknüpft und somit beim Schreiben leichter abrufbar.

c) Textvergleich im Anschluss an die Schularbeit

Zwei Arbeiten unterschiedlicher Ausführung (vor allem in sprachlicher Hinsicht) sollten exemplarisch nach sehr klar formulierten Kriterien verglichen werden²². Damit wurde vorläufig das Reflektieren der Textproduktion abgeschlossen.

2.3 Bibliotheksgeschichte

Anlässlich eines Bibliotheksbesuchs erging an die Klasse der Auftrag, unter Verwendung folgender Textelemente eine Geschichte zu schreiben:

1. ein Dialog aus irgendeinem Drama von (zur Wahl) Goethe, Schiller, Grillparzer, Brecht, Jelinek, Streeruwitz
2. ein Satz aus einem Krimi oder Fantasyroman
3. ein Satz aus einem fremdsprachigen Werk
4. ein Satz aus einem Buch über Philosophie oder Psychologie
5. ein Bild aus einem Kunstband (das Bild kann als Bild eingebaut werden, Teil der Handlung sein oder beschrieben werden)

Neben der Notwendigkeit, sich mit den verschiedenen Abteilungen der Bibliothek zu beschäftigen und das eine oder andere Buch in die Hand zu nehmen, ist diese Übung ein sehr gutes Texttraining in Bezug auf

- Textkohärenz

²¹ Verweis auf Textbeispiele im Anhang!

²² Verweis auf die Datei mit der Aufgabenstellung im Anhang!

- Stilmerkmale kennenlernen, sich Stilebenen aneignen
- Kennenlernen unterschiedlicher Textsorten bzw. literarischer Gattungen
- sich ein Konzept für einen Plot zurechtzulegen

Ein Beispiel findet sich im Anhang²³.

2.4 Portrait-Workshop

Unter der Leitung eines professionellen Fotografen befassten sich die SchülerInnen während eines Vormittages mit vielerlei Aspekten der Portraitfotografie. Ohne ins Detail gehen zu müssen dürfte nachvollziehbar sein, dass damit eine besondere Wahrnehmungsschulung und Sensibilisierung des visuellen Kanals verbunden sind. Der Schwerpunkt liegt nämlich nicht auf technischen Details wie Licht, Schärfentiefe etc., obwohl diese Variablen natürlich vorgestellt werden, da sie wesentlich zum Gelingen oder Misslingen eines Portraitfotos beitragen. Das Um und Auf ist aber die Wahrnehmung des Gesichts der abzubildenden Person. Das bedeutet, sich mit dem Gesichtsausdruck konkret auseinanderzusetzen, im Gesicht des anderen (und auch im eigenen!) lesen lernen. Dadurch ergeben sich viele Impulse für den Deutschunterricht:

- sehen lernen und das Gesehene versprachlichen
- unterscheiden lernen zwischen Wahrnehmung und Interpretation
- sich mit den Begriffen „realer Ausdruck“ – „idealer Ausdruck“ auseinandersetzen

Konkrete Unterrichtssequenzen als Beispiel:

1. Jede/r bekommt sein/ihr im Rahmen des Fotoworkshops erstelltes Portraitfoto; dazu einen kopierten Zettel mit Gedanken von Peter Handke (1982) über das Schreiben²⁴.

Aufgabenstellung: Verfasse 2 Texte (Zeit: je 10 Minuten) zu folgenden Themen:

- a) Ich sehe mich (Achtung! Der Text braucht nirgends vorgelesen²⁵ zu werden!)
- b) Ein Tag im Leben des/der [eigener Vorname plus Initiale des Nachnamens], 34

Anna Koller, 15
Anna K., 34

Während die erste Schreibaufgabe der Selbstvergewisserung dient, öffnet die zweite einen Raum der Imagination: die Schülerinnen und Schüler müssen sich schreibend erschaffen. Jetzt befinden sie sich in der ersten Klasse der Berufsbildenden höheren Schule, d.h. der Wegweiser steht und zeigt in eine schon näher definierte berufliche Zukunft. Mit 34 könnte ein erster wichtiger Ort in der beruflichen Karriere und in der privaten Lebensplanung erreicht sein. Das Bild von sich in einem zukünftigen

²³ Verweis auf Textbeispiel im Anhang!

²⁴ Verweis auf die Datei im Anhang!

²⁵ Der Sinn dieses Hinweises besteht darin, eine etwaige Selbstzensur beim Schreiben auszuschalten.

Lebensabschnitt wird schreibend entwickelt. Möglicherweise wird der „Fahrplan“ für die Schülerinnen und Schüler klarer und sie können sich selbst zielgerichteter steuern, wenn ein wichtiges Etappenziel schon in sprachlich bunten Farben ausgemalt wurde.

Als Hausübung mussten schließlich die reflexiven Handke-Texte ergänzt und kommentiert werden. Dadurch rahmte die Reflexion des Dichters quasi als Klammer das Schreiben über sich ein.

Die darauf folgende Deutschstunde diente der Sichtung der Hausübung sowie einer weiteren Schreibübung, nachdem durch Ziehen eines Portraitfotos Partnerschaften gewonnen wurden, und zwar zum Thema

c) Ich sehe dich!

Dieses Schreiben über andere wurde durch eine Art meditativer Phantasiereise zum Fokussieren dessen, was ich in Gesichtern sehen kann, einbegleitet. Beispiele für alle drei Texte finden sich im Anhang.

Die gesamte Unterrichtssequenz Eigenwahrnehmung – Fremdwahrnehmung wurde durch einen literarischen Impulstext von Reiner Kunze, „*Fünfzehn*“, abgeschlossen. Dieser Text wurde von den LehrerInnen der Klasse zweimal vorgelesen. Anschließend musste sich jede/r 3 Wörter oder Begriffe notieren, die dem eigenen „Lebensgefühl“ (ein Begriff, der im Text von Kunze eine zentrale Rolle spielt) entsprechen. Dann musste sich wieder jede/r ein Portraitbild ziehen. Über den/die solcherart ermittelte/n Partner/in notierte sich wieder jede/r drei mutmaßliche Begriffe zu dessen/deren Lebensgefühl. Nachdem die tatsächlichen mit den vermuteten Begriffen abgeglichen worden waren (dahinter steht die Idee, die MitschülerInnen einschätzen zu lernen), kam der Schreibauftrag:

- Verfasse einen Text zum Thema

[Vorname des/der PartnerIn, Initialen des Nachnamens], fünfzehn

also beispielsweise: Lisa W., fünfzehn²⁶

2.5 Adventgeschichte

Rahmenbedingungen bzw. Input: Wir schreiben den 14. Dezember, alle Fenster sind geöffnet, es wird kalt in der Klasse. Zufällig schneit es, und ein eisiger Nordwind treibt ein paar Schneeflocken in das Klassenzimmer. Der Beginn einer „Adventgeschichte“²⁷ wird vom Lehrer vorgelesen. Der vorgelesene Text bricht an einer Schlüsselstelle abrupt ab. Nun setzen die SchülerInnen gemäß folgendem Setting fort:

1. „*Speedwriting*“ (Frank/ Rinvoluceri 2007): Jede/r muss während 8 Minuten ununterbrochen an der Fortsetzung der Geschichte schreiben. Nach Ablauf dieser Zeitspanne wird das Schreiben abgebrochen, ein Strich unter den Text gezogen und die Wörter gezählt werden. Eventuell unvollständige letzte Sätze können nun beendet werden.

²⁶ Verweis auf Beispieltex te im Anhang!

²⁷ Verweis auf die Textdatei im Anhang!

2. Gruppenbildung (eher größere Gruppen, aktuell waren es vier Achtergruppen): Reihum die Geschichten lesen, sich Bewertungen²⁸ notieren, zusätzlich den originalen Beginn der Geschichte, der zunächst nur vorgelesen wurde und nun pro Gruppe einmal kopiert vorliegt, lesen und innerhalb der Gruppe weitergeben. Ziel: Der beste Text der Gruppe soll ermittelt werden.

3. Nun führt die Gruppe den originalen Anfang, das als bester Gruppentext ermittelte Mittelstück sowie einen gemeinsam zu verfassenden Schluss zu einer einzigen Geschichte zusammen.

4. Die fertige „Adventgeschichte“ wird nun in Standbilder umgesetzt und, vorgetragen von einem/einer ErzählerIn, der Klasse als „Bilderbuch“ vorgespielt²⁹.

Didaktischer Kommentar:

ad 1. Das „*Speedwriting*“ ist eine gängige Methode des Fremdsprachenunterrichts zur Behebung von Schreibblockaden, indem ohne Ansehen von sprachlicher Richtigkeit auf quasi verschüttetes Sprachinventar zurückgegriffen wird (Frank/Rivoluceri 2007, S. 28). Der Zwang zum pausenlosen Schreiben schiebt den Sprachproduktionsprozess in den Vordergrund, ohne die Regelinstanz, die diesen wieder hemmt, einzuschalten, da dafür keine Zeit bleibt. Die Dauer des *Speedwritings* ist im Fremdsprachenunterricht allerdings auf ein bis zwei Minuten beschränkt, während in der Muttersprache sich durchaus auch längere Zeitspannen als günstig erweisen. Dabei ist auf einen ununterbrochenen Schreibfluss zu achten. Wenn der/die Schreibende inhaltlich auch nicht weiter weiß, muss dennoch geschrieben werden. So ergeben sich mitunter auch spontane Reflexionen über die Schwierigkeit, etwas zu Papier bringen zu müssen, obwohl man (scheinbar) keine Einfälle hat.

ad 2. Die Größe der Gruppe folgt der Überlegung, für die Umsetzung in Standbilder genug SpielerInnen zur Verfügung zu haben.

ad 4. Die Übertragung der „Hörbilder“ in „Schaubilder“ entspringt der Idee, zwischen beiden Wahrnehmungsbereichen Verbindungen zu schaffen. Während das Hören einer Geschichte Bilder vor unser geistiges Auge zaubert, sind wir umgekehrt mit den Schwierigkeiten konfrontiert, diese Bilder konkret umzusetzen. Im Zuge dieses Prozesses ergeben sich oft weniger durch Planung, sondern durch Zufall sehr interessante bis verblüffende Realisierungen. Nachdem alles mit Hilfe des Körpers dargestellt werden muss, wird hier auch die Sensibilisierung für Körperwahrnehmung und Raumgefühl trainiert. All dies kann eine Vorstufe für erfinderisches Erzählen sein, wie wir es von diversen Übungen des Improvisationstheaters kennen, etwa der Disziplin „Schreibmaschine“, einer Erfindung des Theatersport-Gründers Keith Johnstone (Johnstone 1998, S. 237 ff), bei der ein/e an einer virtuellen Tastatur sitzende ErzählerIn ad hoc eine Geschichte „tippt“ (und dabei erzählend mitspricht), welche spontan von MitspielerInnen in Szenen umgesetzt wird, wobei die Einfälle des/der ErzählerIn und der MitspielerInnen einander ergänzen (vgl. Punkt 3 der Gruppenarbeit!).

²⁸ Verweis auf Schülertext im Anhang!

²⁹ Verweis auf die Videodatei im Anhang!

2.6 Schreibimpuls nach dem Text *Die Tonleiter* von Franz Hohler³⁰

Einstieg: Bevor die SchülerInnen mit dem Text von Franz Hohler konfrontiert werden, zeichnen zwei eine „Tonleiter“ an die Tafel, während ein dritter eine Leiter zeichnet. Je eine Schülerin und ein Schüler machen (summen, singen) dazu einen Ton. Dann wird der Text zweimal vorgelesen mit der abschließenden Aufforderungen einen Text zu schreiben mit derselben Einleitungssphrase wie im Text des Dichters:

„Manchmal, wenn ich dasitze und ...“. Beide Lehrpersonen verfassen ebenfalls einen entsprechenden Text.

Didaktischer Kommentar:

Der Sinn der Einstimmung mittels Tafelzeichnung liegt in der Stimulierung des bildhaften Denkens, das in Hohlers Text auf der symbolischen Ebene eine Entsprechung findet. Abgeschlossen wurde diese Reihe der Erzählimpulse nach literarischen Vorlagen (Kunze, Hohler) durch ein entsprechendes Schularbeitenthema. Alle drei Texte – Die Tonleiter, eine Schülerarbeit, das Schularbeitenthema – finden sich im Anhang³¹.

2.7 Storytelling-Workshop

Vorbemerkung/Setting:

Dieser Workshop war die zentrale Veranstaltung zum Jahresthema. Aus diesem Grund entschlossen sich die Lehrenden, sowohl eine externe als auch eine interne Selbstevaluation durchzuführen. Mit der externen Selbstevaluation wurde ein Studierender der Germanistik Graz beauftragt. In einem Vorgespräch wurden der Evaluationsrahmen und die Evaluationsstrategie abgesteckt. Die interne Selbstevaluation erfolgte mittels zweier Fragebögen für die SchülerInnen, und zwar eines formalen und eines inhaltlichen. Schließlich wurden beide Ergebnisse – der Bericht des externen Beobachters sowie die Auswertungsergebnisse der Befragung – einander gegenübergestellt und miteinander verglichen³². In einem abschließenden Schritt befassten sich die SchülerInnen mit dieser Zusammenstellung. Ein entsprechendes Schularbeitenthema rundete die Evaluation ab³³.

Ablauf des Workshops:

Dauer: 5 (volle) Stunden mit zwei Pausen

Orte: Klassenzimmer, Bibliothek

³⁰ Verweis auf die Textdatei im Anhang!

³¹ Verweis auf alle Textdateien im Anhang!

³² Die Evaluierung ist als Bildschirmpräsentation dokumentiert. Im Anhang wird auf die konvertierte PDF-Datei verwiesen!

³³ Auf die entsprechende Textdatei wird im Anhang verwiesen!

Die Klasse wurde in zwei Gruppen geteilt (je 14 SchülerInnen), betreut von jeweils einer Workshopleiterin (Theaterpädagoginnen). Beginnend mit Aufwärmübungen ließen sich die SchülerInnen nach und nach auf das Abenteuer des spontanen Geschichtenerfindens ein. Die Übungen waren so gewählt, dass in unterschiedlichen Fertigkeiten ein Lernprozess angestoßen wurde. Hier eine Liste der Übungen³⁴ mit den jeweils trainierten Fertigkeiten:

Abb. 4 Storytelling: Übungen und Fertigkeiten

Übung	Fertigkeit
1. Aufwärmen: Sich mit Namen und Geste vorstellen bzw. Rhythmus und Koordination	Wahrnehmung, Koordination
2. Assoziationen bilden	spontanes Denken, Ausschalten des „Denkwächters“
3. Freezebilder (Körperstatuen) und spontan einen Titel finden	Körper- und Raumwahrnehmung, spontanes Denken
4. Als PartnerInnenübung Wort für Wort einen Brief schreiben	Koordination, PartnerInnenwahrnehmung, spontanes Denken
5. Sätze bilden Wort für Wort	Siehe Pkt. 4
6. Paarweise Geschichten erzählen, bei den Ausführungen der/des PartnerIn mit „ja, ja, ja“ anknüpfen	Erzählimpulse annehmen statt zu blocken
7. Lüge oder Wahrheit? Drei Geschichten erzählen, die wahr oder gelogen sein können	Phantasie und Vortragskunst
8. Bauanleitung (Vorgangsbeschreibung) Wort für Wort	strukturiertes und spontanes Erzählen
9. Durch gezieltes Fragen eine Geschichte erfinden	Fragetechnik zur Entwicklung einer Geschichte
10. Geschichten erzählen nach dem Muster „Advance/Extend“	Den Rhythmus einer Geschichte (Wechsel zwischen Thema/Rhema) erfahren
11. Geschichten erfinden nach Reizwörtern in 45 Sekunden	Spontaneität, Geschwindigkeit, Aufgeben der Kontrolle
12. Mädchen erzählt Geschichte aus dem Leben eines Jungen und umgekehrt	Genderbewusstsein sensibilisieren
13. Märchen zu dritt aus der Sicht eines Gegenstandes	Perspektive wechseln
14. Nonstop-Wörter: so viele Wörter wie möglich zu einem Thema	Spontaneität, Geschwindigkeit, Aufgeben der Kontrolle

2.8 Ö1-Radiokolleg: Storytelling

³⁴ Die Übungen folgen den Ideen von Keith Johnstone (Johnstone 1998).

In dieser Ö1-Radiokollegereihe des Österreichischen Rundfunks³⁵ werden grundlegende Informationen zum Storytelling vermittelt. Die HörerInnen werden mit verschiedensten Aspekten des Geschichtenerzählens sowie des Begriffs *Storytelling* vertraut gemacht. So etwa bekommen sie die Geschichte, weshalb im Logo der Kaffeehauskette „Starbucks“ eine Nixe zu sehen ist, erzählt, und sie erfahren auch, was es mit dem angebissenen Apfel der Firma „Apple“ auf sich hat. Erfolgreiches *Storytelling* fußt, wenn man den ExpertInnen glauben darf, auf archetypischen Bildern und Geschichten von Heldinnen und Helden. Besonders interessant dabei ist der Bogen, der von den klassischen Heldensagen über Filmklassiker wie „Star Wars“ zu modernen Managementmethoden führt.

Für die SchülerInnen gab es in diesem Zusammenhang zwei Aufgabenstellungen:

1. Anhören der durchaus anspruchsvollen – weil teilweise Wissenschaftssprache verwendenden – Hörfunksendung, und
2. Lesen des Begleittextes aus dem Hörfunkmagazin (Ritschl 2009; online unter <http://oe1.orf.at/artikel/214930> Zugriffsdatum: 29.6.2010).

Dabei wurde folgende Vorgangsweise gewählt: Hören der zwanzigminütigen Sendung, Lesen des Begleittextes, Markieren der unklaren Begriffe mit anschließender Klärung der Bedeutung derselben durch Recherche oder Befragung der Lehrkräfte, schließlich zweites Hören verbunden mit der Aufgabe, eine strukturierte Mitschrift zu verfassen. Dies alles als Vorbereitung auf die unter 2.10 beschriebene Unterrichtseinheit.

2.9 „Ich erzähle deine Geschichte“

Einer Idee des Religionslehrers Dr. Robert Pretterhofer folgend, ließ sich die Klasse dazu ermuntern (bzw. überreden – zu diesem Zeitpunkt, vor Ostern, zeigten sich schon gewisse Abnützungs- und Ermüdungserscheinungen), die Geschichte einer/eines anderen zu erzählen, wobei der Personenkreis folgendermaßen definiert war: SchülerInnen der HTL Weiz mit Migrationshintergrund.

Formal ging das so, dass zunächst die/der andere ausgewählt wurde, dann musste paarweise in Form eines Interviews recherchiert werden. Als Abschluss sollte das recherchierte Material in eine teils wahre, teils erfundene Geschichte über diese Person und ihre Lebensumstände eingearbeitet werden.

Vorbereitung: Zunächst ging es in diversen Übungen darum, sich mit Interviewtechniken auseinanderzusetzen. Innerhalb der Klasse simulierten die SchülerInnen die bevorstehende Gesprächssituation. Dabei wurde schnell klar, dass man nur mit einem konkreten Konzept, das vorher durchgespielt werden muss, reüssieren kann. Folgende Schritte mussten trainiert werden:

1. Kontaktaufnahme mit der/dem InterviewpartnerIn;
2. Die unterrichtende Person um Erlaubnis fragen;
3. Das Einverständnis mit der zu befragenden Person herstellen;
4. Das Gespräch anstoßen;

³⁵ Ausgestrahlt vom 18.-20.Mai 2009

5. Das Gespräch in Gang halten;
6. Sich Notizen machen;
7. Die Notizen überarbeiten;
8. Eine Geschichte schreiben.

Der Vielfalt an Kenntnissen und Fertigkeiten, die hierbei eingeübt werden müssen, kann entnommen werden, dass hinter dem scheinbar banalen Titel „Ich erzähle deine Geschichte“ eine Vielfalt an Unterrichtsimpulsen steckt, die sonst kaum einzeln wahrgenommen werden können, im konkreten Fall aber ganzheitlich umgesetzt werden, ganz zu schweigen vom erzielbaren „Nebeneffekt“ der Auseinandersetzung mit einem Ausschnitt der Lebensgeschichte von MitschülerInnen mit Migrationshintergrund. Es braucht ja nicht extra erwähnt zu werden, dass auf diese Weise das Thema „Ausländer“ ein Gesicht bekommt.

Die fertigen Geschichten wurden der Klasse bzw. der Schulöffentlichkeit mittels Wandzeitung publik gemacht. Ein Beispieltext findet sich im Anhang³⁶.

2.10 hr2: Das neue Funkkolleg: Erzählen ist überall

Als Abschluss des Jahresthemas erhielten die SchülerInnen zu zweit je eine etwa 23 Minuten dauernde Rundfunksendung als mp3-Hördatei. Gegenstand dieser Hörreihe des Hessischen Rundfunks³⁷ ist das Thema „Storytelling“ in all seinen Facetten. In den Osterferien war die jeweilige Sendung anzuhören und entsprechend zu bearbeiten, sodass vor der Klasse ein Referat über die Inhalte der jeweils eigenen Sendung gehalten werden konnte.

Die Arbeitsaufträge im Einzelnen:

Auftragsziel: Kurzreferat über den Inhalt (ca. 10 Minuten)

Referatsbehelf: a) Handzettel mit Kurzfassung

b) Overheadfolie oder Plakat

Annäherung an das Hörereignis:

1. Erstes Anhören; danach

a) schriftlich den ersten Eindruck festhalten³⁸ und

b) schriftlich Fragen an den Hörtext stellen.

2. Zweites, drittes Anhören; dabei

a) Fragen klären,

b) Begriffe, Fremdwörter herausschreiben und ihre Bedeutung klären;

c) Zusammenfassung (Handzettel, s.o.) schreiben und

³⁶ Verweis auf die Datei im Anhang!

³⁷ http://podcast.hr-online.de/hr2_funkkolleg_geschichten/podcast.xml (3.5.2010)

³⁸ Verweis auf Schülertexte im Anhang!

Referat vorbereiten (Stichwortkärtchen).

2.11 Evaluierende Abschlussarbeit

Die SchülerInnen hatten sozusagen als Schlusspunkt die Aufgabe, in Gruppenarbeit unter Einsatz all ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie im Deutschunterricht gesammelt hatten – dazu zählt das Wissen über Archetypen, *Storytelling*, den Aufbau von Geschichten, das Erzählen und Präsentieren, das Erfinden von Geschichten, Wissen über Satzbau und Wortschatz, Analysieren und Recherchieren – TV-Werbespots zu analysieren, in denen eine Geschichte erzählt wird.

Für uns Lehrende war diese Aufgabe die Nagelprobe, ob und wie die SchülerInnen eigenständig und ohne genaue Schritt-für-Schritt-Anleitungen die im Jahresbogen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten anwenden können. Die Ergebnisse der Gruppenpräsentationen wurden nur informell ausgewertet, das heißt, sowohl die inhaltliche als auch die präsentatorische Qualität wurden von den Lehrpersonen sowie von der Klasse in Form eines Feedback gespiegelt und diskutiert. So konnte im Gespräch ein Eindruck gewonnen werden, ob der Transfer des Jahresthemas vom „reinen Schulstoff“ zum anwendbaren Wissen vollzogen worden ist.

Unser Fazit: Der Weg ist das Ziel.

3 LITERATUR

AEBLI, Hans (2003). Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.

ABRAHAM Ulf/ BEISBART Ortwin/ KOSS Gerhard/ MARENBAACH Dieter. (2005). Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden. Donauwörth: Auer.

ALTRICHTER, Herbert/ POSCH, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

AMRHEIN-KREML, Renate, BARTOSCH, Ilse, BREYER, G., DOBLER, K., KOENNE, Christa, MAYR, J. & SCHUSTER, Angela (2008). Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Autobiographisches Erzählen. Praxis Deutsch 152, 1998.

BAR-ON, Dan (2004). Erzähl dein Leben. Meine Wege zu Dialogarbeit und politischer Verständigung. Hamburg: Körber-Stiftung.

BARTHES, Roland (1988). Das semiologische Abenteuer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BENJAMIN, Walter (1972). Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Gesammelte Schriften. Bd.2/2, Frankfurt: Suhrkamp. S. 438-465.

BERENDT, Joachim Ernst (2001): Nada Brama – Die Welt ist Klang. Reinbek b. Hamburg: rororo.

BERENDT, Joachim Ernst (1985): Das dritte Ohr. Vom Hören der Welt. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

BERNIUS, Volker/ KEMPER, Peter u.a. (Hg., 2006): Der Aufstand des Ohres – die neue Lust am Hören. Reader „Neues Funkkolleg“. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

BERNIUS, Volker/ GILLES, Mareile u.a. (Hg., 2004): Hörspaß. Über Hörclubs an Grundschulen. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

BOGDAL, Klaus-Michael/ KORTE, Hermann (Hg.) (2002). Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv

BETZ, Felicitas (1985). Märchen als Schlüssel zur Welt. München: Pfeiffer.

BOTHE, Katrin/ WALDMANN Günter(1992). Erzählen. Ein Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett- Cotta.

CLAUSSEN, Claus/ MERKELBACH, Valentin (1995). Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann.

„Deutsch und Mathematik“, Praxis Deutsch 70, 1985.

EHLERT, Dietmar (1986). Theaterpädagogik. Lese- und Arbeitsbuch für Spielleiter und Laienspielgruppen. München: Pfeiffer.

ELLRODT, Martin/ RECHTENBACHER, Birgit (2006). Von der Sprechübung zum freien Erzählen. Damit der Unterricht besser wird. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

ENZENSBERGER, Hans Magnus (1997). Der Zahlenteufel. Ein Kopfkissenbuch für alle, die Angst vor der Mathematik haben. Durchgehend farbig illustriert von Rotraut Susanne Berner. München: Hanser.

„Erzählen“ Praxis Deutsch 49, 1981.

„Erzählen. Theorie und Praxis“ Der Deutschunterricht 2, 2005.

FEILKE, Helmut/ LUDWIG, Otto (1998). Autobiographisches Erzählen. In: Praxis Deutsch 152/98. Seelze: Friedrich Verlag. S.15-25.

- FLUDERNIK, Monika (2006). Einführung in die Erzähltheorie. Darmstadt: WBG.
- FRANK, Christine/ RINVOLUCRI, Mario (2007). Creative Writing. Activities to help students produce meaningful texts. Helbling Languages.
- FRENZEL, Karolina/ MÜLLER, Michael/ SOTTONG, Hermann (2006). Storytelling. Das Praxisbuch. München: Hanser.
- FRENZEL, Karolina/ MÜLLER, Michael/ SOTTONG, Hermann (2006). Storytelling. Die Kraft des Erzählens fürs Unternehmen nutzen. München: dtv
- FUCHS, WERNER T. (2009). Warum das Gehirn Geschichten liebt. Mit den Erkenntnissen der Neurowissenschaften zu zielgruppenorientiertem Marketing. München: Haufe Verlag.
- GALLIN, Peter/ RUF, Urs (1998a). Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Seelze: Kallmeyer.
- GALLIN, Peter/ RUF, Urs (1998b). Sprache und Mathematik. Bd.1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven fächerübergreifenden Didaktik. Seelze: Kallmeyer.
- GALLIN, Peter/ RUF, Urs (1998c). Sprache und Mathematik. Bd.2: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze: Kallmeyer.
- HAGEN, Mechthild (2006). Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. München: Vandenhoeck&Ruprecht.
- HANDKE, Peter (1982). Die Geschichte des Bleistifts. Salzburg: Residenz Verlag.
- HERBST, Dieter (2008). Storytelling. Freiburg: UVK Verlagsgesellschaft.
- HOHLER, Franz (1993). Die Tonleiter. Aus: Da, wo ich wohne. München: Luchterhand.
- JOHNSTONE, Keith (1998). Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport[®]. Deutsch von Christine und Petra Schreyer. Berlin: Alexander Verlag.
- JOSTING, Petra/PEYER, Ann (Hrsg.) (2002). Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 8).
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hg.) (2003): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- KOCH, Gerd/ STEINWEG, Reiner (2006). Erzählen, was ich nicht weiß. Berlin-Milow-Strasburg: Schibri.
- KUNZE, Reiner (1976). Fünfzehn. Aus: Die wunderbaren Jahre. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- LEUBNER, Martin/ SAUPE, Anja (2009). Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Hohengehren: Schneider Verlag.
- MASEMANN, Sandra/ MESSER, Barbara (2009). Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- MENTZER, Alf/ SONNENSCHNEIN, Ulrich (2007): Die Welt der Geschichten. Kunst und Technik des Erzählens. Frankfurt/M.: Fischer.
- MERKEL, Johannes, NAGEL, Michael (Hrg.) (1982). Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- MERKEL, Johannes (2000). Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München: Kunstmann.
- MOSER-PACHER; Andrea/ WOGROLLY, Albert (2009). Erzählen: Förderung der Sprachkompetenz durch Erzählen und Zuhören. In: Sprechen. ide Themenheft 4/2009
- OEHLMANN, Christel (2007). Einfach erzählen! Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten

- mündlichen Erzählen. Paderborn: Junfermann
- PATZLAFF, Rainer (1999). Kindheit verstummt. Sprachverlust und Sprachpflege im Zeitalter der Medien. In: „Erziehungskunst“ 7/8.
- PENNAC, Daniel (1994). Wie ein Roman. Köln: Kiepenheuer&Witsch.
- RITSCHL, Wolfgang (2009). Storytelling. Märchen brauchen nicht nur Kinder. <http://oe1.orf.at/artikel/214930> (30.6.2010)
- RITSCHL, Wolfgang (2009). Mythologische Grundmuster. Ein Radiokolleg zum Thema „Storytelling“. In: gehört, H. Mai 2009.
- RODARI, Gianni (1992). Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Stuttgart: Reclam.
- SANDERS, Barry (1995). Der Verlust der Sprachkultur. Frankfurt/M.: Fischer.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2010). Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In: Helmuth Feilke / Thorsten Pohl (Hgg.) Handbuch Schriftlicher Sprachgebrauch / Texte verfassen (Bd. IV DTP). (Noch nicht erschienen, derzeit in Druck)
- SPINNER, Kaspar H. (1999). Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Handbuch Lesen. München: Sauer. S. 438-465.
- SPINNER, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch Literarisches Lernen. H.200. S. 6 -16.
- SPINNER, Kaspar H. (2001). Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyersche VBH.
- SPITZER, Manfred (2002). Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg-Berlin: Spektrum, Akad. Verlag.
- STANZEL, Franz K. (1989⁴). Theorie des Erzählens. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- STEINWEG, Reiner(1990): Den „Erzählstrom“ befreien. Erfahrungen aus Erzähl-Seminaren. In: Mündliche Kommunikation. ide Themenheft 3/1990, S. 60-74.
- STERN, Thomas (2008). Förderliche Leistungsbewertung. Wien: özeps.
- UEDING, Gert (2004). Rettung der Literatur durch lebendige Rede. Rhetorische Aspekte des Hörbuchs. In: Der Deutschunterricht 4/2004. S.17-28.
- VOSS, Reinhard (Hg.) (1996). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik.
- WARDETZKY, Kristin (2007). Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WARDETZKY, Kristin/ WEIGEL, Christiane (2008). Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WEBER, Dietrich (1998). Erzählliteratur: Schriftwerk, Kunstwerk, Erzählwerk. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. (=UTB 2065).
- WERMKE, Jutta (Hg.) (2001). HÖREN und SEHEN. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: KoPäd.
- WINTERSTEINER, Werner (1990). Erzählen im Deutschunterricht. Bemerkungen zu einem vernachlässigten Thema. In: Mündliche Kommunikation. ide Themenheft 3/1990, S. 75-81.
- 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 2010, 23-36.

Internetadressen:

http://podcast.hr-online.de/hr2_funkkolleg_geschichten/podcast.xml (3.5.2010)

4 ANHANG

Dieser Abschnitt umfasst alle Materialien, die das vorliegende Unterrichtsprojekt dokumentieren, illustrieren, kommentieren. Wegen der Umfänglichkeit des Materials sowie der unterschiedlichen Dateiformate wird hier nur ein Dateiverzeichnis geboten. Die Dateinamen entsprechen den Verweisen und Fußnoten im Fließtext. Die Dateien selbst sind in einem komprimierten Ordner mit der Bezeichnung Anhang_1754_Storytelling.zip enthalten, welcher zur Gänze heruntergeladen werden kann.

2.2 Hans Magnus Enzensberger: Der Zahlenteufel

Fußnote 20: [Zahlenteufel Reizwort Kommentar Schuelerin](#)
[Zahlenteufel Reizwort Kommentar1](#)

Fußnote 21: [Mathe Deutsch schreibend-nachdenken1 Schuelerin](#)
[Mathe Deutsch schreibend-nachdenken2 Schuelerin](#)

Fußnote 22: [SA-Textvergleich](#)

2.3 Bibliotheksgeschichte

Fußnote 23: [bibliotheksgeschichte schuelerinnenarbeit.doc](#)

2.4 Portrait-Workshop

Fußnote 24: [handke schreiben ueber sich.doc](#)

Fußnote 26: [ich sehe dich schuelertext1](#)
[ich sehe dich schuelertext2](#)
[ich sehe mich schuelertext](#)

2.5 Adventgeschichte

Fußnote 27: [Adventgeschichte.doc](#)

Fußnote 28: [adventgeschichte textbewertung](#)

Fußnote 29: [adventgeschichte auswahl.m4v](#)

2.6 Schreibimpuls nach dem Text *Die Tonleiter* von Franz Hohler

Fußnote 30: [hohler tonleiter.doc](#)

Fußnote 32: [hohler schuelertext](#)
[1AHWI SA2 2010.doc](#)

2.7 Storytelling-Workshop

Fußnote 32: [evaluation storytellingworkshop.pdf](#)

Fußnote 33: [1AHWI SA3 10.pdf](#)

2.9 „Ich erzähle deine Geschichte“

Fußnote 35: [Deine Geschichte Julian.doc](#)

2.10 hr2 (Hessischer Rundfunk): Das neue Funkkolleg: Erzählen ist überall

Fußnote 37: [hoereindruck_schuelertexte.doc](#)