



Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)



Deutsch Sekundarstufe



**PROBLEME DER KLASSENLEKTÜRE
AM ÜBERGANG VON SEKUNDARSTUFE I
ZU SEKUNDARSTUFE II SOWIE
AM BEGINN DER SEKUNDARSTUFE II**

Prof.Mag.Dr.Franz Holztrattner

Priv.Gym./ART ORG St. Ursula Salzburg

Betreuerinnen:

Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Margit Böck

Mag.^a Gerhild Zaminer

Ass.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Nicola Mitterer

Salzburg, Mai 2014

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Problemen der Klassenlektüre am Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II und vor allem zu Beginn der Sekundarstufe II. Um den Schritt von der Jugend- zur Erwachsenenliteratur besser zu bewältigen, wird das Setting des *thematischen Textclusters* vorgestellt. Darin sollen in Gruppenarbeitsphasen thematisch zusammengehörende Ganztexte der Jugend- und der Erwachsenenliteratur vergleichend analysiert und der Klasse vorgestellt werden. Die Ergebnisse werden in Portfolios gesammelt. Die thematische Klammer soll den Übergang von der achten zur neunten Schulstufe und so den Beginn der Sekundarstufe II erleichtern. Im zweiten Teil der Arbeit wird das Setting des thematischen Textclusters detaillierter vorgestellt und aufbereitet. Danach erfolgt eine Diskussion möglicher Probleme anhand ausgewählter Beispiele aus der wissenschaftlichen Literatur zum Thema. Damit soll zugleich ein theoretisches Fundament geschaffen werden.

Schulstufe/Schultyp: AHS
Fach/Fächer: Deutsch, Latein
Kontaktperson: Prof.Mag.Dr.Franz Holztrattner
Kontaktadresse: Priv.Gym./ART ORG St.Ursula
Aigner Str. 135
5061 Salzburg/Glasenbach

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Videodateien, PDF etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts sowie eventuell vorhandene Anhänge.

Prof.Mag.Dr.Franz Holztrattner

Salzburg, Mai 2014

Inhaltsverzeichnis

Teil 1

1. Einleitung und Fragestellung (Forschungsfrage)	6
2. Der thematische Textcluster	11
3. Sachtexte und/oder literarische Texte?	16
4. Ausblick auf den zweiten Teil der Arbeit	19

Teil 2

5. Der thematische Textcluster:	
Beispiel für eine Ausarbeitung	21
5.1 Einleitende Überlegungen	21
5.2 Ein Beispiel für einen thematischen Textcluster	24
5.2.1 Konstituierung der Gruppen; erste Lektürephase	25
5.2.2 Zur Zuteilung der Ganztexte	25
5.2.3 Nachweis der Lektüre	26

5.2.4	Erste Gruppenphase	27
5.2.5	Bearbeitungsphase	28
5.2.6	Zweite Gruppenphase	29
5.2.7	Präsentation	30
5.2.8	Portfolio	32
6.	Beispiele für weitere thematische Textcluster	33
6.1	Thematischer Textcluster <u>Erste Liebe</u>	33
6.2	Thematischer Textcluster <u>Jugend/Pubertät/Freiheit</u>	33
6.3	Thematischer Textcluster <u>Diktatur/geschlossene Gesellschaft</u>	33
6.4	Thematischer Textcluster <u>Zivilisation und Barbarei</u>	34
7.	Wissenschaftliche Literatur zum Thema: eine Auswahl	35
8.	Nachwort	57
9.	Literatur	59

TEIL 1

1. Einleitung und Fragestellung (Forschungsfrage)

Diese Arbeit wird sich, vielleicht im Gegensatz zu vielen anderen Abschlussarbeiten des Lehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“, nicht mit der Sekundarstufe I, sondern mit dem Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II¹, also mit dem Übergang von der achten zur neunten Schulstufe und, im Anschluss daran, auch mit dieser beschäftigen. Da ich in einer AHS-Langform tätig bin, bin ich relativ häufig mit diesem oft nicht leicht zu bewältigenden Übergang konfrontiert.

An dieser Schnittstelle der Bildungswege stellt sich mir häufig die Frage, wie ich die Klassenlektüre in den beiden erwähnten Schulstufen kontinuierlicher gestalten könnte. Es scheint mir hier nämlich ein größeres methodisches Problem zu bestehen.²

In der Sekundarstufe I erscheint noch alles relativ einfach. Leseunterricht im weiteren Sinn (sinnerfassendes Lesen zu üben bzw. diese Fähigkeit weiterzuentwickeln etwa ist Teil des Lehrplans dieser Schulstufen) findet statt; man wird Ganztexte³ auswählen und gemeinsam bearbeiten, manchmal auch

¹ Ich verwende die Begriffe „Sekundarstufe I“ und „Sekundarstufe II“ immer im österreichischen Verständnis: Sekundarstufe I umfasst die Schulstufen 5 bis 8, Sekundarstufe II die Stufen 9 bis 12. Vgl. dazu die Homepage des Unterrichtsministeriums: www.bmukk.gv.at, → Bildungswesen in Österreich, → Allgemein bildende höhere Schulen (AHS) (Zugriff: 2.9.2013).

² Vgl. auch Altrichter/Posch (2007), 84: „Die ‚Klärung der Situation‘ ist letztlich Aufgabe des gesamten Forschungsprozesses“ (Hervorhebung dort).

³ An dieser Stelle ist anzuführen, in welchem Sinn in dieser Arbeit die Begriffe „Text“ bzw. „Ganztext“ verwendet werden. Unter „Ganztext“ wird im schulischen Kontext (und vermutlich nicht nur dort) meist ein Roman, eine Novelle etc. (im Gegensatz zu einem Ausschnitt daraus etwa in einem Lesebuch) verstanden. Darum geht es mir auch in der vorliegenden Arbeit. Die SchülerInnen sollen in meinem Unterricht unter bestimmten Bedingungen Ganztexte lesen und nicht nur Ausschnitte davon.

Der Begriff „Text“ jedoch ist im wissenschaftlichen Sprachgebrauch mehrdeutig, etwa als sprachliche Form der Kommunikation oder einfach als mithilfe von Kohäsion und Kohärenz zusammenhängende sprachliche Äußerung. Ich werde, auch wenn das stilistisch manchmal etwas mühsam werden kann, im Sinne der exakten Begriffsverwendung von *Ganztexten* schreiben. Von dieser Benennung werde ich vor allem bei meinem Begriff *thematischer*

(zumindest teilweise) gemeinsam lesen.⁴ Dazu kommen etwa in Hausübungen vorzubereitende Textpassagen, deren Lektüre danach beispielsweise mittels Leitfragen⁵ überprüft werden kann.

Auch bezüglich der sprachlichen und inhaltlichen Komplexität der als Klassenlektüre in Frage kommenden Ganztexte herrscht noch einigermaßen Klarheit. Ich konnte in jahrelanger Unterrichtspraxis in vierten Klassen hier bereits eine ganze Reihe für diese Schul- und Altersstufe in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht geeigneter Ganztexte erproben und habe mittlerweile eine gute Übersicht über die Möglichkeiten erworben, bin aber jederzeit für neue didaktische Konzepte für den Literaturunterricht offen.

Völlig anders stellt sich die Problematik in der neunten Schulstufe dar. Leseunterricht im oben erwähnten Sinn ist nicht mehr nötig und selbstverständlich auch vom geltenden Lehrplan nicht mehr vorgesehen.⁶ Andere Bildungsbereiche sind von Bedeutung: Der Lehrplan nennt sechs Bereiche, von denen in unserem Zusammenhang *Textkompetenz*, *literarische Bildung* und, im Hinblick auf einen produktiven Umgang mit Texten, auch *schriftliche Kompetenz* von Bedeutung sind.

Von zentraler Bedeutung ist der Begriff *Textkompetenz*. Es hat einige Zeit gedauert, bis allgemein akzeptiert wurde, dass „Lesen und Schreiben“ nicht

Textcluster abweichen; hier ist „Text“ im Sinne von „Ganztext“ zu verstehen. Einige weitere Abweichungen von dieser Vorgabe werden an den betreffenden Stellen bezeichnet.

⁴ Ich bin mir der Problematik der *gemeinsamen Lektüre* eines Ganztextes als erstes Kennenlernen, also ohne Vorbereitung durchaus bewusst: Es beachtet den didaktischen Dreischritt, dass die Lesekompetenz durch Strategien *vor* dem Lesen, *während* des Lesens und *nach* dem Lesen gefördert werden kann und soll, nicht. Vgl. zu diesem Dreischritt Crämer (2006), 8. Mit der „gemeinsamen Bearbeitung“ eines Ganztextes oder auch eines Kapitels daraus meine ich vor allem die bei Crämer angeführten Strategien.

Crämers Text stammt übrigens aus einer Zeitschrift für den Deutschunterricht in der Primarstufe; aber die angeführte Lernstrategie ist meines Erachtens selbstverständlich auch für die Sekundarstufe I zielführend.

⁵ Zu erwähnen ist, dass der Begriff „Leitfragen“ in der Wissenschaft als problematisch angesehen wird; Leitfragen würden den Blick zu stark auf einzelne Elemente eines zu bearbeitenden Ganztextes legen und andere wichtige Aspekte möglicherweise vernachlässigen. Wie in Teil 2 der Arbeit (Kap.5; v.a. 5.2.3) gezeigt werden wird, ist die Bearbeitung von Leitfragen jedoch ein wichtiger Teil der Arbeit an einem thematischen Textcluster (zum Begriff „thematischer Textcluster“ siehe unten). Man sollte dieser Problematik durch den Versuch möglichst offene Fragestellungen zu entwickeln ausweichen. (Ich verdanke diese Hinweise Frau Dr.ⁱⁿ Nicola Mitterer.)

⁶ Hier ist selbstverständlich nur der formal in der Sekundarstufe I vorgeschriebene Leseunterricht gemeint; natürlich ist das im Folgenden beschriebene Ziel einer Erweiterung von Textkompetenz auch eine Frage des Textverständnisses und hat daher mit der Kompetenz, Texte zu erschließen, zu tun.

nur Sache des Deutschunterrichts ist; aber schließlich wird, wie Ursula Esterl schreibt, „Wissen in der Schule überwiegend textbasiert vermittelt“⁷, und zwar in allen Fächern und in allen Altersstufen; auch in anderen Unterrichtsfächern wird das mittlerweile anerkannt.⁸ Esterl weiter: „Die Schülerinnen müssen angeleitet werden, Information zu identifizieren und zu verarbeiten und in weiterer Folge neues Wissen zu generieren.“⁹ Die Art der kognitiven Verarbeitung und das Festmachen des Lerngewinns in schriftlichen Texten, also der Übergang vom reproduktiven zum produktiven Wissen¹⁰ sei ein Gegenstand der Forschung, und Textkompetenz sei dabei ein zentraler Begriff, so Esterl.

Im Deutschunterricht erachte ich es gerade in Verbindung der Bereiche „Textkompetenz“ und „literarische Bildung“ in der gesamten Oberstufe, und eben auch bereits in der fünften Klasse (neunten Schulstufe), als eine meiner Aufgaben, meine Schülerinnen¹¹ mit Werken der Erwachsenenliteratur¹² bekannt zu machen, wobei natürlich die Altersgemäßheit der von mir auszuwählenden Ganztexte, erneut in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht, immer zu beachten ist.¹³

Auch methodisch ist der in der achten Schulstufe gewählte Weg in der neunten nicht mehr gangbar. Bisher habe ich für diese die folgende

⁷ Esterl (2012), 10.

⁸ Die Einführung einer verpflichtenden „Vorwissenschaftlichen Arbeit“, welche ab dem Reifeprüfungsjahrgang 2015 als Teil der neuen Reifeprüfung implementiert werden wird, trägt ebenfalls zur Akzeptanz dieses Sachverhalts bei.

⁹ Esterl (2012), 10.

¹⁰ vgl. Esterl (2012), 10.

¹¹ Meine Schule ist zur Zeit der Abfassung der vorliegenden Arbeit (2013/14) noch ein Gymnasium für Mädchen.

¹² Der wohl eher ungewöhnliche Begriff „Erwachsenenliteratur“ erscheint mir zwar eigentlich etwas zu prononciert, ist aber in unserem Zusammenhang als Gegensatz zum gängigen Begriff „Kinder- und Jugendliteratur“ sinnvoll.

¹³ Literaturgeschichtliche Bildung spielt im geltenden Lehrplan selbstverständlich eine wesentlich geringere Rolle, als das früher der Fall war; dennoch versuche ich im Deutschunterricht der sechsten bis achten Klasse einen Durchlauf durch die Literaturgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwartsliteratur zu bieten; und sobald das hinsichtlich der sprachlichen Komplexität möglich ist, wähle ich die Ganztexte der Klassenlektüre in diesen Klassen in Anlehnung an die gerade zu erarbeitende Epoche. So bespreche ich in diesem Sommersemester mit meiner aktuellen sechsten Klasse die Literatur der Aufklärung; als Klassenlektüre dazu habe ich Gotthold Ephraim Lessings „Nathan der Weise“ ausgewählt. Für die fünfte Klasse ist dieser Zugang noch nicht möglich; sie ist auch in dieser Hinsicht eine Übergangsklasse. Vgl. dazu auch unten 6 A 16. Vgl. auch die von Wintersteiner (2009), 12 angeführten Grundkomponenten des Deutschunterrichts: sprachliche, literar-ästhetische und politische Bildung.

Vorgangsweise gewählt: Die Schülerinnen erhielten die Aufgabe, einen von mir ausgewählten Ganztext bis zu einem gemeinsam festgelegten Zeitpunkt selbstständig zu lesen; danach erfolgte eine schriftliche Überprüfung der Lektüre.¹⁴ Anschließend wurde das betreffende Werk im Unterricht interpretiert, wenn bereits möglich, in seinen literarhistorischen Kontext gestellt und an dem konkreten Beispiel eventuell auch literarische Fachbegriffe wie z.B. „Novelle“ oder „Rahmen- und Binnenhandlung“ erarbeitet.

Jede dieser beiden Methoden (für die achte und neunte Schulstufe) ist erprobt, meines Erachtens fundiert und durch die geltenden Lehrpläne (Unter- bzw. Oberstufe) gedeckt. Das Problem besteht im Übergang von der achten in die neunte Schulstufe, und dieses Problem verschärft sich noch dadurch, dass zumindest an meiner Schule praktisch keine (personelle) Kontinuität zwischen diesen beiden Stufen herrscht. Die Klassen werden nach der Sekundarstufe I aufgelöst; viele Schülerinnen verlassen die Schule, andere kommen neu zu uns, und nur ein Teil meiner Schülerinnen aus der ersten bis vierten Klasse besucht auch die Oberstufe. Die Klassen werden neu zusammengesetzt.

Das Ziel dieser Arbeit wird sein, eine Methode zu entwickeln, welche, bei grundsätzlicher Einsetzbarkeit auch in der achten, vor allem in der neunten Schulstufe angewendet werden kann, und zwar so, dass die vom Lehrplan geforderten Schwerpunktsetzungen in ausreichendem Maß erfüllt werden. Ich möchte damit eines meiner Hauptprobleme beim Übergang von Sekundarstufe I zu II, das der Auswahl der Ganztexte, in den Griff bekommen.

Daher kann für die vorliegende Arbeit die folgende (vorläufige) **Fragestellung (Forschungsfrage)** formuliert werden:

¹⁴ Dabei sollte die Lektüre des Ganztextes mittels Beantwortung komplexer Fragen nachgewiesen werden; selbstverständlich ohne Benotung, da es sich dabei ja um die schriftliche Überprüfung einer Hausübung handelte. Andererseits musste ich einen Weg finden zu überprüfen, ob der Ganztext tatsächlich gelesen wurde. Die bloße Aufforderung, eine Inhaltsangabe zu verfassen, reicht(e) in diesem Zusammenhang nicht.

Oft entsteht aufgrund der steigenden Komplexität der als Klassenlektüre möglichen Ganztexte am Übergang von der Sekundarstufe I (achte Schulstufe) zur Sekundarstufe II (neunte Schulstufe) ein Bruch. Wie kann dieser Übergang so gestaltet werden, dass eine kontinuierliche Entwicklung möglich wird? Was ist methodisch erforderlich, welche Auswirkungen hat das auf die Auswahl der Ganztexte?

Ich werde im Folgenden versuchen, ein mögliches Modell für die Bewältigung dieses Übergangs zu entwickeln. Darüber hinaus werde ich auch, ebenfalls noch in Teil 1 der Arbeit, begründen, weshalb in meinem Modell ausschließlich literarische Ganztexte, nicht aber solche, die der Sachliteratur zuzuordnen sind, verwendet werden sollen.

Natürlich wäre es unabdingbar, das Modell in der Praxis zu erproben; schon der zeitliche Aufwand, aber im Grunde genommen das gesamte Vorhaben ist auf ausschließlich theoretischer Ebene nur schwer einzuschätzen. Diese praktische Erprobung wird mir aber im vorgegebenen Zeitrahmen (Schuljahr 2013/14) kaum möglich sein.

Ein inhaltlicher Ausblick auf die Pläne für Teil 2 der Arbeit soll deren vorliegenden ersten Teil abschließen.

2. Der thematische Textcluster

Um den erwähnten Übergang besser in den Griff zu bekommen, muss die Situation in der neunten Schulstufe näher betrachtet werden. Es geht in dieser Arbeit also weniger um die Problematik des letzten Jahrganges der Sekundarstufe I; die achte Schulstufe scheint in dem oben beschriebenen Umfeld¹⁵ gut aufgehoben zu sein. In der neunten Schulstufe jedoch treffen mehrere Problemlagen aufeinander: Den Schülerinnen sollen einerseits jetzt auch andere als „bloß“ Jugendbücher zur Lektüre und Bearbeitung angeboten werden, dennoch sollte der Übergang nicht zu abrupt, sondern eher gleitend erfolgen.¹⁶

Daher erscheint mir folgendes Vorgehen denkbar: Es sollen, je nach Klassengröße, vier bis sechs Pools zu je vier bis fünf Ganztexten¹⁷ geschaffen werden, welche von Gruppen von SchülerInnen methodisch vielfältig erarbeitet werden sollen. Die Pools sollen, um den Übergang zu erleichtern, jeweils Ganztexte der Jugend- und Erwachsenenliteratur enthalten; diese sollen thematisch verbunden sein. Ich nenne sie daher *thematische Textcluster*.

¹⁵ Siehe oben 1/2.

¹⁶ Die hier vorgestellte Methode wird vor allem in der neunten Stufe zur Anwendung gelangen können, ist mit leichten Modifikationen (vor allem hinsichtlich der Auswahl der Ganztexte) aber wohl auch in der achten Schulstufe durchführbar. Werden beispielsweise in dieser Stufe Textcluster gebildet, welche nur aus Werken der Jugendliteratur bestehen, kann zumindest die Methode bereits geübt werden.

In den drei letzten AHS-Jahrgängen (zehnte bis zwölfte Schulstufe) ist dieses Setting im Hinblick auf die ab dem Haupttermin 2015 zur Anwendung gelangende neue Reifeprüfung nur mehr in Teilbereichen verwendbar. In diesen drei Jahren müssen bereits im Hinblick auf die von den Fachgruppen jeder einzelnen Schule zu beschließenden Themenbereiche der mündlichen Reifeprüfung von allen SchülerInnen bestimmte Ganztexte gelesen werden; und ich bin der Überzeugung, dass ein/e AHS-MaturantIn zentrale Texte der deutschsprachigen Literatur gelesen haben sollte. Im Hinblick auf die Komplexität dieser Texte erscheint das durchaus möglich, wenn eben im Jahr zuvor der Übergang zur Literaturbehandlung in der Oberstufe gut bewältigt wurde.

¹⁷ Zu diesen Zahlen und ihrer eventuellen Veränderbarkeit siehe unten S.7/8; im Normalfall sollte ein thematischer Textcluster jedoch aus vier Ganztexten bestehen.

Ein solcher Textcluster soll etwa folgendermaßen aussehen:

Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus¹⁸

ERWACHSENENLITERATUR 1	Erich Hackl, Abschied von Sidonie
ERWACHSENENLITERATUR 2	Stefan Zweig, Schachnovelle
JUGENDLITERATUR 1	David Chotjewitz, Daniel halber Mensch
JUGENDLITERATUR 2	Mirjam Pressler, Malka Mai

Dazu sind einige Kommentare nötig:

- Sowohl die Festsetzung der einzelnen Themen als auch die Werkauswahl muss notwendigerweise subjektiv bleiben. Problemfelder sind hier etwa die Altersgemäßheit der auszuwählenden Ganztexte, die sprachliche und inhaltliche Komplexität, die literarische Qualität der Werke, eventuell auch (thematische) Vorgaben der Lehrpläne. Aber gerade darin liegt meines Erachtens die Ausbaufähigkeit dieses Modells: Je nach Klassensituation kann variiert werden, welche Themen man auswählt. Daneben ist das Modell, auch je nach Literaturkenntnis¹⁹ der Lehrkraft, individuell leicht erweiterbar.
- Die Zahl der einzelnen Textcluster pro Klasse richtet sich nach der SchülerInnenzahl; die angegebene Zahl von vier bis sechs Pools ist als Richtwert zu verstehen.
- Anders ist es bei der Zahl der Ganztexte pro Textcluster. Die einem bestimmten Cluster zugeteilten Schülerinnen sollen selbstverständlich auch *inhaltlich* zusammenarbeiten und beispielsweise Vergleiche anstellen. Anzustreben wäre hier der Vergleich von vier Ganztexten, je zwei aus der Jugend- und Erwachsenenliteratur. Aber manchmal wird es thematisch nötig sein, einem Cluster noch ein fünftes Buch hinzuzufügen.

¹⁸ Dieses gemeinsame Thema stellt die thematische Klammer des betreffenden Textclusters dar.

¹⁹ Das ist freilich ein wichtiges Kriterium: Je mehr Leseerfahrung und Literaturkenntnis der Lehrkraft vorhanden ist, desto mehr thematische Textcluster können gebildet werden, mit desto mehr Alternativen kann gearbeitet werden.

Die Zahl Fünf sollte jedoch keinesfalls überschritten werden; ein Vergleich von mehr als fünf Ganztexten erscheint in jedem Fall als zu komplex.

- Zur Länge der ausgewählten Ganztexte: Diese kann einen Einfluss auf die *Bearbeitungsdauer* des Textclusters haben, aber nicht auf die *Anzahl* der Ganztexte pro Cluster. Außerdem gehe ich von der (vielleicht etwas optimistischen) Grundannahme aus, dass bei spannenden (und qualitativ hochwertigen!) Büchern die Länge ein eher untergeordnetes Problem darstellt.

Es werden nun Gruppen gebildet, welche über einen längeren Zeitraum, gedacht ist etwa an ein Semester, zusammenarbeiten. Die Zahl der Schülerinnen pro Gruppe soll derjenigen der Bücher des betreffenden Textclusters entsprechen. Das bedeutet jedoch nicht, dass von jeder Schülerin nur ein Ganztext gelesen werden soll; das wäre zu wenig an Lektüre. Hier muss die Lehrkraft relativ stark steuernd eingreifen; geplant ist dazu folgende Vorgangsweise.

Am Beginn steht die **Lektürephase** als eine Phase der Einzelarbeit.

- Jede Schülerin muss aus ihrem Textcluster je einen Ganztext der Erwachsenenliteratur und ein Jugendbuch lesen.
- Diese Lektüre ist nachzuweisen. Eine Möglichkeit besteht etwa darin, dass zu den beiden gelesenen Ganztexten Leitfragen beantwortet werden müssen.²⁰ In Teil 2 der vorliegenden Arbeit soll dazu eine Lösung entwickelt werden.

Danach folgt **Gruppenphase 1**. Die Gruppe soll die Ganztexte ihres Textclusters vergleichend bearbeiten. Dabei soll vor allem *themengebunden* gearbeitet werden. Das Thema des Textclusters²¹ steht im Mittelpunkt; die Ganztexte sollen *in dieser Phase vor allem inhaltlich vergleichend* betrachtet werden; die formalen und sprachlichen Aspekte folgen in einem zweiten

²⁰ Es muss natürlich gewährleistet sein, dass alle Ganztexte eines Textclusters „abgedeckt“ sind. Das erscheint mir vor allem auch aus inhaltlicher Sicht unabdingbar. Es muss daher bereits vor der Gruppenphase festgelegt werden, welche Schülerin welche Ganztexte lesen muss; hier sind Vorgaben der Lehrkraft nötig. Dieses Problem muss aber noch endgültig geklärt werden; damit möchte ich mich im zweiten Teil der Arbeit beschäftigen.

²¹ Vgl. oben 7 A 18.

Schritt. Zu all dem sollen auch die bereits in der Lektürephase verwendeten Leitfragen erneut herangezogen werden.²²

Die **Bearbeitungsphase** dient der Recherche. Jeder Schülerin wird einer der Ganztexte ihres Clusters persönlich zugeordnet; sie hat die Aufgabe, für die anderen Gruppenmitglieder Informationen über die AutorIn „ihres“ Buches, Entstehungszeit und -kontext und, wo das sinnvoll und altersgemäß ist, literaturwissenschaftliche Fachbegriffe wie z. B. „Novelle“ aufzubereiten.

Diese über das rein inhaltliche Verständnis hinausgehende Arbeitsphase ist meiner Meinung nach erst jetzt wirklich sinnvoll: In dieser Phase soll es neben inhaltlichen auch um formale und sprachliche Kriterien, um Begriffsklärungen und um weiterführende Informationen gehen. Sie dient der Vertiefung des bereits zuvor Erarbeiteten.

In **Gruppenphase 2** soll die Gruppe das gesamte Material zu einer Präsentation für die Klasse bzw. zur Abgabe aufbereiten. Diese Aufbereitung kann etwa aus den folgenden Teilen²³ bestehen:

- Ganztext 1: Informationen zu AutorIn und Entstehungszeit
 Inhalt
 Beantwortete Leitfragen
- Ganztext 2: Informationen zu AutorIn und Entstehungszeit
 Inhalt
 Beantwortete Leitfragen
- Ganztext 3: Informationen zu AutorIn und Entstehungszeit
 Inhalt
 Beantwortete Leitfragen
- Ganztext 4: Informationen zu AutorIn und Entstehungszeit
 Inhalt
 Beantwortete Leitfragen
- Allgemeines; Zusammenführung der Einzelthemen

²² Daraus ergibt sich eine der Hauptarbeitsphasen der Lehrkraft! Jeder der zu lesenden Ganztexte muss bereits im Vorfeld intensiv bearbeitet werden.

²³ Das vorliegende Konzept ist natürlich noch sehr theoretisch; das ist an dieser Stelle stark spürbar. Eine praktische Erprobung wäre dringend nötig; ich möchte hier lediglich versuchen, einen *möglichen* Rahmen zu entwickeln.

Danach folgt die **Präsentation**. Jede Gruppe stellt die Ganztexte ihres Textclusters der restlichen Klasse vor.²⁴ Das sollte in geeigneter Form stattfinden: etwa mittels Powerpoint-Präsentation. Aber vielleicht hat eine Gruppe hier eine andere Idee; letztlich hängt die Form der Präsentation vom *Thema des Textclusters* und, vielleicht noch wichtiger, von den *Persönlichkeiten der SchülerInnen* ab. Hier bietet sich eine Chance der *Individualisierung des Unterrichts*.

Abschließend wäre noch zu klären, wie nachhaltig die Bearbeitung eines Textclusters sein kann. Was bleibt davon „erhalten“, wie kann diese intensive und zeitaufwendige Arbeit beurteilungsrelevant werden, in die Notengebung einfließen? Als Lösung bietet sich hier die Erstellung eines **Portfolios** an. Allgemeine Informationen zu dieser mit Recht bedeutender werdenden Form des Nachweises erbrachter Leistungen bieten Ulf Abraham u.a. in ihrem Buch „Praxis des Deutschunterrichts“²⁵; hier werden etwa die Bedeutung des selbstbestimmten Lernens oder der Selbstreflexion erwähnt. Ganz konkret auf unser Thema zu beziehen ist die folgende Anmerkung: „Im Bereich **Lesen** kann das Portfolio sinnvollen Einsatz etwa bei der Arbeit mit Ganzschriften finden. (...) - der kreativen Begleitung der Lektüre sind kaum Grenzen gesetzt.“²⁶ Es ist für eine SchülerInnengruppe, welche sich über längere Zeit hinweg mit den Ganztexten eines thematischen Textclusters beschäftigt hat, sicherlich möglich, ein individuelles Portfolio für jedes Gruppenmitglied zu erstellen; die einzelnen Portfolios werden sich in größeren Teilbereichen gleichen, aber jeder Schüler/jede Schülerin sollte hier nochmals auch die von ihm/ihr hauptsächlich bearbeiteten Texte in den Mittelpunkt stellen.

Daneben soll jede Gruppe die Ergebnisse ihrer Arbeit auch der restlichen Klasse in Kurzform zur Verfügung stellen; pro Textcluster sollten als Zusammenfassung etwa zwei bis drei Kopien erstellt und verteilt werden.

²⁴ Es geht dabei um alles, was die Gruppe als relevant erachtet.

²⁵ Abraham u.a. (2009), 256/9.

²⁶ Abraham u.a. (2009), 259 (Hervorhebung dort).

3. Sachtexte und/oder literarische Texte²⁷?

Die übergreifenden Themen der thematischen Textcluster sind Sachthemen; siehe das oben erwähnte Beispiel „Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus“. Dennoch habe ich mich dazu entschlossen, in die Textcluster nur literarische Ganztexte aufzunehmen. Hier seien kurz die Gründe dafür angeführt.

Es geht dabei um unterschiedliche Rezeptionserfordernisse, um unterschiedliche Anforderungen an den Leser/die Leserin von Sachtexten und literarischen Texten. Ich möchte diese unterschiedlichen Erfordernisse hier auflisten und beziehe mich dabei auf den Artikel von Marina Dahmen²⁸. Darin sind die unterschiedlichen Anforderungen an LeserInnen in aller Kürze, aber sehr prägnant dargestellt.²⁹

Der Unterschied zwischen den beiden Rezeptionsweisen liege, so Dahmen, darin, dass der Bezug zur Realität verschieden sei. Der Leser/die Leserin literarischer Texte müsse laut Dahmen in der Lage sein, sich auf die Konstruktion möglicher, fiktionaler Welten einzulassen. Diese Welten seien laut Dahmen „selbstreferentiell“, sie seien in sich geschlossen. Daher zeige sich ihre Qualität zunächst nicht in einem direkten Bezug zur Realität, sondern im Grad ihrer innertextlichen inhaltlichen und formalen Stimmigkeit. Die Kenntnis literarischer Fachbegriffe wie Textsorten, poetischer Gestaltungsmittel etc., aber auch die Fähigkeit, etwa mit gewolltem Aussparen von Informationen oder der Konstruktion von Leerstellen, mit Bedeutungsoffenheit und Mehrdeutigkeit zurechtzukommen, sei daher für die kompetente Lektüre literarischer Texte konstitutiv. Auch das Verständnis literarischer Texte als Darstellung von Alternativmodellen zur Realität müsse möglich sein. Im Gegensatz dazu stehe der bei Sachtexten vorhandene direkte Bezug auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt.

Daher stelle die Erschließung eines literarischen Textes andere Anforderungen; es gehe um bestimmte kognitive Fähigkeiten, um fachlich-

²⁷ In diesem Abschnitt ist „Text“ als „Ganztext“ im Sinne von 1/2 A 3 zu verstehen.

²⁸ Dahmen (2011), 4/6.

²⁹ Alles im Folgenden Ausgeführte bezieht sich auf Dahmen (2011), 4/6.

inhaltliches Wissen, fachspezifische Arbeitsweisen, kommunikative Fähigkeiten, persönlichkeitsbezogene und metakognitive Kompetenzen.

Manches davon, etwa das Erfordernis, einen Text zu verstehen, gelte für alle Arten von Texten. Anderes sei speziell beim literarischen Lesen nötig: etwa spezifisches Fachwissen, welches erst bei der Texterschließung angewendet werden müsse, also Interpretationskompetenz. Daneben sei beim literarischen Lesen ein hohes Maß an emotionaler Beteiligung und reflexiver Kompetenz erforderlich. Hier ist insofern ein Einwand berechtigt, als das Maß der emotionalen Beteiligung beim literarischen Leser/der literarischen Leserin vermutlich höher sein muss als bei LeserInnen von Sachtexten, die Reflexionskompetenz aber nur verschieden, nicht in einem der beiden Bereiche höher sein wird. In jedem Fall aber stelle der Leser/die Leserin fiktionaler Texte Fragen nach der Beziehung zwischen dem literarischen Modell und der Realität.

Aus den angeführten Anforderungen an den Leser/die Leserin literarischer Texte ist meines Erachtens ersichtlich, was bei der Lektüre von Sachtexten *nicht* erforderlich ist. Auch die für das Verständnis von Sachtexten erforderlichen Kompetenzen ließen sich wohl taxativ anführen; das erscheint in unserem Zusammenhang aber nicht nötig.

Es ergibt sich für mich aber die Konsequenz, bei den thematischen Textclustern keine Sachtexte zu verwenden. Logischer erscheint es mir, die für das *literarische* Lesen nötigen Kompetenzen zu fördern, auch damit verschiedene Rezeptionsprobleme, wie sie Dahmen³⁰ anführt, bewältigt werden können: etwa dass die Eigengesetzlichkeit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte als verwirrend und das Textverständnis erschwerend erlebt werde, und dass daraus ein Isolieren und Bearbeiten von Teilaspekten resultieren könne, was aber letztlich das Gesamtverständnis des Textes (zer)störe. Es sollen also Strategien entwickelt werden, damit die SchülerInnen, wie Dahmen³¹ schreibt, den Leseprozess überhaupt

³⁰ vgl. Dahmen (2011), 6/7.

³¹ vgl. Dahmen (2011), 6.

durchhalten und ein globales Textverständnis entwickeln können. Das wird eine der „Aufgaben“ des zweiten Teils der Arbeit sein.

Die Aufspaltung der Textcluster in Texte der Erwachsenen- und solche der Kinder- und Jugendliteratur erscheint in diesem Zusammenhang hingegen von untergeordneter Bedeutung. Es werden ja ausschließlich literarische Texte ausgewählt; und es geht nur um die Entwicklung und Vertiefung der Kompetenz, literarische Texte zu erschließen. Dass die SchülerInnen allmählich zu Texten der „Erwachsenenliteratur“ hingeführt werden sollen³², erscheint mir im Hinblick auf die Reifeprüfung logisch und auch erforderlich.

³² Vgl. 6 A 16.

4. Ausblick auf den zweiten Teil der Arbeit

Da ich (wider Erwarten) im Schuljahr 2013/14 keine fünfte Klasse unterrichten werde, wird keine Möglichkeit bestehen, das System des thematischen Textclusters direkt und in der beschriebenen Form praktisch zu erproben. Daher wird es mir auch nicht möglich sein, eine solche Erprobung zu beschreiben und die auftretenden Probleme zu diskutieren. Ich plane deshalb für den zweiten Teil meiner Arbeit Folgendes:³³

a) Ich möchte versuchen, ein theoretisches Fundament für den vorliegenden ersten Teil zu schaffen; dazu soll eine (notwendigerweise relativ kleine) Auswahl aus der umfangreichen wissenschaftlichen Literatur bearbeitet werden. Dabei sollen (mithilfe der Sekundärliteratur) auch Begriffe geklärt werden.

- Besonders wichtig wird es sein, die Bedeutung des literarischen Lesens, dessen Möglichkeiten, Erfordernisse und Eigenheiten deutlicher herauszuarbeiten. Damit wird sich auch meine Entscheidung, nur literarische Ganztexte und keine Sachliteratur in die Textcluster aufzunehmen und zu bearbeiten, gut begründen lassen.³⁴
- Auch die Problematik der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II wird im zweiten Teil der Arbeit zumindest angerissen werden.

b) Daneben sollen noch Beispiele für weitere thematische Textcluster angeführt werden. Grundsätzlich sind viele Themen geeignet, mit Sicherheit auch viele, welche außerhalb meiner persönlichen Möglichkeiten liegen. Ich möchte als Ausgangsbasis für mein Modell einfach weitere Textcluster und damit Pools von inhaltlich zusammenhängenden Ganztexten vorschlagen.

Die zu besprechenden Textcluster werden dabei nicht vollständig durchgearbeitet werden; es wird z.B. nicht möglich sein, zu jedem

³³ Auch ohne die Möglichkeit einer unmittelbaren Erprobung in der Praxis soll ein *enger Praxisbezug* immer gegeben sein; er erscheint mir für einen Ansatz wie den vorliegenden geradezu konstitutiv.

³⁴ vgl. Dahmen (2011), 7/9.

Ganztext eine umfassende Leitfragenliste zu erarbeiten. Es geht um die Erstellung eines Konzepts.

- c) Darüber hinaus gibt es einige kleinere Probleme, welche für den ersten Einsatz des Systems geklärt oder zumindest überlegt werden sollten:
- Es soll eine Lösung für das oben³⁵ angesprochene Problem der Zuteilung einzelner Ganztexte eines Textclusters an die Mitglieder der SchülerInnengruppe gefunden werden. Wer liest welche Ganztexte? Nach Vorgaben der Lehrkraft, und wenn ja, nach welchen? Wie kann die Lektüre überprüft werden?
 - Auch zum Zeitrahmen für die Bearbeitung eines thematischen Textclusters sollen Überlegungen angestellt werden.
 - Die zumindest ansatzweise Diskussion einer Verwendung des Settings in der achten bzw. zehnten Schulstufe ist ein noch etwas vages Vorhaben, aber nicht grundsätzlich ausgeschlossen.³⁶

³⁵ vgl. 8 A 20.

³⁶ Es geht mir nicht darum, potentielle Ausgangspunkte für ein Forschungsprojekt einige Zeit parallel laufen zu lassen, um einschätzen zu können, was sich für meine Zwecke am besten eignet, sondern, sollte es sich ergeben, darum, zu sehen, was von meinem System auch in der 10. Schulstufe anwendbar sein könnte. Vgl. Altrichter/Posch (2007), 62/4. In jedem Fall möchte ich den Rat von Altrichter/Posch befolgen, zumindest am Anfang des Forschungsprojektes keine zu umfangreiche Fragestellung zu wählen und den Ansatz gegebenenfalls später zu erweitern. „Wählen Sie am Beginn keine „zu große“ Fragestellung. Im Zweifelsfall entscheiden Sie sich eher für das kleinere, relativ begrenzte Vorhaben. Es ist im Allgemeinen günstiger, auf – wenn auch kleinen – Erfolge aufzubauen, als aufgrund von Misserfolgen seine Ansprüche reduzieren zu müssen. Ausweiten können Sie Ihre Arbeit später immer noch!“ (Altrichter/Posch (2007), 66 (Kursivdruck dort)).

TEIL 2

5. Der thematische Textcluster: Beispiel für eine Ausarbeitung

Den zweiten Teil der Arbeit möchte ich mit der Musterausarbeitung eines thematischen Textclusters beginnen. Es kann in der Arbeit nicht darum gehen, Materialien für einzelne Textcluster zu sammeln bzw. diese so auszuarbeiten, dass hier z. B. Inhaltsangaben einzelner Ganztexte oder auch Fragebögen vorgelegt werden, dass sie also zur Anwendung unmittelbar bereitstehen. Die inhaltlich-thematische Ausarbeitung ist von der Lehrkraft zu leisten, welche die vorgestellte Methode anzuwenden beabsichtigt.

Dennoch soll an einem Beispiel gezeigt werden, wie die Bearbeitung eines thematischen Textclusters aussehen kann bzw. soll. Danach nämlich wird der bedeutendere Abschnitt des zweiten Teils der Arbeit folgen. Ich möchte versuchen, mithilfe einer Auswahl aus der umfangreichen wissenschaftlichen Literatur ein theoretisches Fundament für die Methode auszuarbeiten, und dazu soll es möglich sein, auf eine Musterausarbeitung zurückzugreifen.³⁷

5.1 Einleitende Überlegungen³⁸

Wie in Teil 1 der Arbeit beschrieben, sollen je nach Klassengröße vier bis sechs Pools zu je vier bis fünf Ganztexten geschaffen werden. In jedem dieser Pools, der thematischen Textcluster, werden thematisch aufeinander beziehbare Ganztexte aus der Erwachsenen- und der Jugendliteratur zusammengefasst.

³⁷ Auf Seite 28/9 werden weitere Beispiele für mögliche Textcluster genannt.

³⁸ Dieser einleitende Abschnitt soll natürlich nichts, was bereits in Teil 1 genauer behandelt wurde, bloß wiederholen; es geht um die (nochmalige) Fokussierung auf bedeutende Einzelthemen bzw. -probleme.

Diese Textcluster sollen in über längere Zeit³⁹ stabilen SchülerInnengruppen erarbeitet und danach der Klasse präsentiert werden. Folgendes ist dabei meines Erachtens gewährleistet:

- Durch die Mischung von Ganztexten der Erwachsenen- und der Jugendliteratur wird der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II erleichtert; der in der Forschungsfrage erwähnte Bruch wird abgemildert und die Entwicklung der Lese- und Textkompetenz ist kontinuierlicher.
- Die Lehrkraft setzt, wie stets, auch hier inhaltliche Schwerpunkte⁴⁰; die inhaltliche Basis des Unterrichts wird jedoch schon durch die Zahl der in der Gruppe bearbeiteten Ganztexte deutlich erweitert.
- Allerdings ist es im Zusammenhang der Auswahl der Ganztexte wichtig, dass die Lehrkraft auch Überlegungen zu deren ästhetischer und literarischer Qualität anstellt. Es ist unabdingbar, dass die ausgewählten Texte literarische Qualität besitzen müssen, also keine bloße Unterhaltungsliteratur sein dürfen, dass sich an ihnen auch in literarischer/literaturwissenschaftlicher Hinsicht etwas lernen lässt, und dass es sich, wie oben ausgeführt, um literarische, fiktionale Texte handelt und nicht um Sachliteratur. Es darf, bei aller thematischen und inhaltlichen Gebundenheit, bei der Bearbeitung eines thematischen Textclusters keine Verwechslungsmöglichkeit etwa mit dem Geschichtsunterricht geben; es muss immer auch um einen für den Deutschunterricht spezifischen Zugang zu den einzelnen Ganztexten gehen.⁴¹
- Der/die einzelne SchülerIn hat eine größere Anzahl an Ganztexten zu lesen, als das bisher in der genannten Zeitspanne möglich schien, erarbeitet aber dennoch einen dieser Ganztexte besonders intensiv.
- Die Grundlage für die Beurteilung der SchülerInnen im Fach Deutsch wird dadurch, dass die Ergebnisse in der für den Unterricht relativ neuen Form

³⁹ Gedacht ist an ein Semester, mindestens aber an zwei Monate.

⁴⁰ Wie viele thematische Textcluster eine Lehrkraft in einer Klasse „anbietet“ kann, hängt, wie bereits in Teil 1 erwähnt, damit zusammen, auf welchen Gebieten er/sie Schwerpunkte setzen kann bzw. welche Ganztexte er/sie gelesen hat.

⁴¹ Den Hinweis auf die Bedeutung dieses Aspekts verdanke ich Frau Dr.ⁱⁿ Nicola Mitterer.

eines Portfolios gesammelt werden sollen, erweitert und meines Erachtens auch modernisiert.

Auch in Teil 1 erwähnte Probleme seien nochmals aufgelistet:

- Jedes Gruppenmitglied ist für einen der Ganztexte hauptverantwortlich; das kann aber nicht bedeuten, dass nur ein Ganztext gelesen werden muss. Das Problem für die Lehrkraft liegt in der Zuteilung einzelner Ganztexte zu mehreren SchülerInnen.
- Die Lektüre eines Ganztextes muss selbstverständlich nachgewiesen werden; hier aber dürfte eine einfache Inhaltsangabe aus verschiedenen Gründen nicht ausreichend sein. Die Lehrkraft muss zu jedem verwendeten Ganztext Leitfragen entwickeln, deren schriftliche Beantwortung in die Beurteilung des/der betreffenden SchülerIn einfließen soll.

5.2 Ein Beispiel für einen thematischen Textcluster

Ich greife auf den bereits in Teil 1 der Arbeit⁴² als Beispiel angeführten Textcluster⁴³ zurück:

Nationalsozialismus

- ERWACHSENENLITERATUR 1 Erich Hackl, Abschied von Sidonie
- ERWACHSENENLITERATUR 2 Stefan Zweig, Schachnovelle
- JUGENDLITERATUR 1 David Chotjewitz, Daniel halber Mensch
- JUGENDLITERATUR 2 Mirjam Pressler, Malka Mai

Die Beschäftigung mit diesem Thema ist belastend, aber nötig. Da es im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung in der achten Schulstufe eines der zentralen Stoffgebiete ist, liegt die Beschäftigung damit auch in der neunten Schulstufe nahe; hier dürften auch die Eindrücke aus dem vergangenen Schuljahr noch frisch sein.

Es scheint hier geradezu ein Muster vorzuliegen:

- Die SchülerInnen beschäftigen sich mit einem wichtigen Lernstoff;
- auch aus zeitlichen Gründen dürfte er ihnen nahe sein;
- die Beschäftigung damit erfolgt über das Medium Literatur;
- allerdings soll keinesfalls der Eindruck erweckt werden, es würde das Thema, hier die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus, im Vordergrund stehen und die Beschäftigung mit Literatur hätte hier nur dienende Funktion. Es geht vor allem um Lese- Textkompetenz und literarische Bildung.

⁴² Vgl. S. 7.

⁴³ Ich führe dieses konkrete Beispiel an, um darzustellen, welche Form ein thematischer Textcluster haben kann; der Textcluster wird in der vorliegenden Arbeit nicht genau ausgearbeitet werden. Es ist hier beispielsweise nicht geplant, Leitfragenlisten zu den einzelnen Ganztexten zu erstellen.

Nach diesem Abschnitt werde ich weitere thematische Textcluster, deren Behandlung ich für sinnvoll erachte, nennen; der Kreativität sind diesbezüglich keine Grenzen gesetzt. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass die Auswahl der Ganztexte für die einzelnen Textcluster vor allem auch mit der Lektürebiographie der Lehrkraft zusammenhängt.

- Der in der Forschungsfrage angesprochene Bruch zwischen Sekundarstufe I und II wird durch die Beschäftigung mit Ganztexten der Jugend- und solchen der Erwachsenenliteratur abgemildert, und die Entwicklung in der Lese- und Textkompetenz wird kontinuierlicher.

5.2.1 Konstituierung der Gruppen; erste Lektürephase

Die Lehrkraft stellt zunächst die einzelnen Textcluster vor; danach werden die Gruppen konstituiert und die Ganztexte den einzelnen hauptverantwortlichen SchülerInnen zugeteilt.⁴⁴

Die Bücher sind nun selbstständig zu besorgen⁴⁵ und zu lesen. Dafür muss ein Termin gesetzt werden; als Zeitrahmen für die Lektürephase (Einzelarbeit) scheint ca. ein Monat als angemessen. In diesem Monat findet noch keine Gruppenarbeit statt. Es ist sinnvoll, die Konstituierung der Gruppen und die Zuteilung der Ganztexte gleich zu Semesterbeginn durchzuführen; wie erwähnt, wird man ja zur Durchführung des gesamten Projekts eventuell ein Semester veranschlagen.⁴⁶

5.2.2 Zur Zuteilung der Ganztexte

Ich gehe vom Idealfall einer Gruppe von vier SchülerInnen (S 1 – 4) aus. Jede/r von ihnen ist für einen der Ganztexte hauptverantwortlich und muss einen zweiten Ganztext nachweislich gelesen haben, und zwar komplementär

⁴⁴ Zur Zuteilung der Ganztexte siehe unten.

⁴⁵ Die Lehrperson sollte im Zweifelsfall recherchieren, ob ein Buch noch erhältlich oder aber bereits als Taschenbuch erschienen ist. „Zeitfresser“ sollten also einkalkuliert werden.

⁴⁶ In Teil 1 der Arbeit (vgl. S. 8) wurde vorgeschlagen, in dieser ersten Arbeitsphase bereits die Lektüre beider Texte (Hauptverantwortlichkeit bzw. Lektürenachweis, siehe unten) zu verlangen. Es erscheint jedoch sinnvoller, dass sich die SchülerInnen zunächst auf ihren „Haupttext“ konzentrieren. Auch die Einstimmung auf das Thema wird auf diese Weise besser gelingen.

Erwachsenenliteratur / Jugendliteratur. Damit ergibt sich das folgende Schema:

S 1: Hackl (hauptverantwortlich); Chotjewitz (Lektürenachweis)

S 2: Zweig (hauptverantwortlich); Pressler (Lektürenachweis)

S 3: Chotjewitz (hauptverantwortlich); Zweig (Lektürenachweis)

S 4: Pressler (hauptverantwortlich); Hackl (Lektürenachweis)⁴⁷

Jede Schülerin/jeder Schüler „deckt“ also in der Lektüre je einen Ganztext aus der Erwachsenenliteratur und der Jugendliteratur ab, und die Ganztexte werden gleichmäßig aufgeteilt und daher von der Gruppe als (für die Zeit der Arbeit am Textcluster) gleichwertig erlebt.⁴⁸

5.2.3 Nachweis der Lektüre

Am Ende der ersten Lektürephase muss gewährleistet sein, dass jeder Text von jeweils einem Gruppenmitglied (dem/der für diesen Text Hauptverantwortlichen) gelesen wurde.⁴⁹ Dieser Nachweis sollte mittels der

⁴⁷ Die Zahl der Gruppenmitglieder soll sich, um die Einzeltexte leichter hauptverantwortlichen SchülerInnen zuordnen zu können, mit der Zahl der für den Textcluster vorgesehenen Ganztexte decken; daher wären für einen aus fünf Ganztexten bestehenden Textcluster auch fünf Schülerinnen vorzusehen. Schwierig ist hier die Zuteilung der Ganztexte, für die man nur einen Lektürenachweis zu erbringen hat, zu bewerkstelligen. Folgende Zuteilung wäre möglich: S 1 – Ganztext 5; S 2 – Ganztext 3; S 3 – Ganztext 4; S 4 – Ganztext 2; S 5 – Ganztext 1. Das Problem bei aus fünf Ganztexten bestehenden Textclustern ist, dass hier nicht genau geteilt werden kann: Zwangsläufig ergibt sich eine Teilung in 3 Erwachsenenliteratur – 2 Jugendliteratur bzw. umgekehrt. Es lässt sich also nicht komplett verhindern, dass ein/e SchülerIn zwei Ganztexte der Erwachsenenliteratur bzw. zwei Jugendtexte „betreut“. Beim oben angeführten Schema würde unter der Annahme, dass die Ganztexte 1 – 3 der Erwachsenenliteratur, 4 – 5 der Jugendliteratur zuzuordnen sind, SchülerIn 2 zwei Ganztexte aus der Erwachsenenliteratur zu bearbeiten haben. Das scheint mir ein Nachteil zu sein; die Aufgabe für eine aus sechs SchülerInnen bestehende Gruppe, welche sechs Ganztexte zu interpretieren und zu vergleichen hätte, wäre andererseits zu komplex.

⁴⁸ Damit soll verhindert werden, dass die Hauptverantwortung für einen Ganztext der Erwachsenenliteratur als vergleichsweise zu kompliziert bzw. die für einen Jugendtext als minderwertig aufgefasst wird; ein literarisches Werturteil ist keinesfalls intendiert. Das angeführte Problem der literarischen Qualität der Werke ist im Vorfeld, bei der Auswahl der zu bearbeitenden Ganztexte, zu klären.

⁴⁹ Hier weiche ich insofern von der Darstellung in Teil 1 der Arbeit ab, als bereits in dieser frühen Bearbeitungsphase die einzelnen Teile des Textclusters den Hauptverantwortlichen zugeteilt werden, und nicht erst in der Bearbeitungsphase. Diese Zuteilung muss bereits vor

schriftlichen Beantwortung von Leitfragen erfolgen. Das ist zunächst wohl eine große Herausforderung für die betreuende Lehrkraft: Von dieser muss jeder in einer Klasse während der Bearbeitung thematischer Textcluster verwendete Ganztext nicht nur gelesen, sondern auch in Form von Leitfragen aufgearbeitet sein. Und da jedem Schüler/jeder Schülerin im Laufe (bzw. gegen Ende) der Gruppenphase, wie oben beschrieben, ein weiterer Ganztext zugeordnet wird, dessen Lektüre nachzuweisen ist, sollte die Zahl der ausgearbeiteten Fragen je Buch ca. 20 sein.⁵⁰ Bei einer fiktiven Klassengröße von 24 SchülerInnen (=sechs thematischen Textclustern) (das bedeutet: 24 Ganztexten), wird die Problematik deutlich: Es wären gesamt ca. 480 Leitfragen zu formulieren. Dass eine Lehrkraft nach Möglichkeit nur im Vorfeld aufbereitete Ganztexte in thematische Textcluster integrieren sollte, denn nur dann kann flexibel genug auf eventuelle Probleme reagiert werden, zeigt deutlich, wie wichtig eine große Lektüreerfahrung ist.

Die Ausarbeitung / Beantwortung des jeweiligen Leitfragenkatalogs durch die SchülerInnen soll bestimmten Regeln unterliegen: Formulierung in ganzen Sätzen (keinesfalls Beantwortung in Stichworten!), Beachtung orthografischer und grammatischer Regeln etc. Die Lehrkraft korrigiert die Arbeiten der SchülerInnen, diese werden anschließend (incl. Leitfragenkatalog) als jeweils erste Teile in den persönlichen Portfolios abgelegt.

5.2.4 Erste Gruppenphase

In dieser Phase, welche sich über etwa vier bis sechs Unterrichtseinheiten erstrecken soll, findet erstmals Gruppenarbeit im engeren Sinn statt. Die Aufgabe an die Gruppenmitglieder lautet, die gelesenen Ganztexte vergleichend zu bearbeiten. Die Hauptverantwortlichen stellen „ihre“ Bücher

der ersten Gruppenphase erfolgen. In dieser nämlich erscheint eine sinnvolle und ergiebige Diskussion nur dann möglich, wenn die einzelnen Gruppenmitglieder bereits Ergebnisse aus der Lektüre „ihrer“ Bücher einbringen können.

⁵⁰ Wie die Leitfragen den SchülerInnen zugeordnet werden können, ist natürlich Sache der Lehrkraft; vorstellbar wäre z.B. bei einer Zahl von 20 Fragen zu einem Ganztext 12-14 Fragen, die vom/von der Hauptverantwortlichen, 6-8 Fragen, die von dem/der SchülerIn, welche/r nur die Lektüre nachweisen muss, schriftlich zu beantworten sind.

der Gruppe vor, klären Fragen etc. Es geht hier um inhaltliche *und* formale Aspekte, und es soll, gemäß dem Thema des Textclusters, themengebunden gearbeitet werden. Wichtig ist in dieser Phase auch ein inhaltlicher und formaler *Vergleich* der einzelnen Ganztexte. Damit ist selbstverständlich nicht ein (ohnehin wohl unmöglicher) Vergleich von Handlungsabläufen gemeint; aber es soll innerhalb der Gruppe beispielsweise diskutiert werden, wie einzelne Motive gestaltet werden, welche Unterschiede zwischen den einzelnen Ganztexten erkennbar sind, ob Darstellungsformen vergleichbar sind, oder welchen Einfluss die Darstellung der handelnden Personen und ihrer Verbindungen und Abhängigkeiten auf den Gang der Handlung haben. Dabei können auch die Leitfragen zu den einzelnen Ganztexten verwendet werden.

Es ist dann die Aufgabe der gesamten Gruppe, diese erste Gruppenphase schriftlich zu dokumentieren. Dabei soll ein gemeinsamer Text entstehen, der in geeigneter Form, also nicht bloß handschriftlich, in den persönlichen Portfolios der Gruppenmitglieder abgelegt wird.

5.2.5 Bearbeitungsphase

Diese Phase ist wieder als Einzelarbeit konzipiert. Die SchülerInnen sollen nun Informationen sammeln und für die Gruppe aufbereiten. Es geht um Daten zu den Biografien der AutorInnen, zu Entstehungszeit und -kontext des jeweiligen Buches⁵¹, eventuell auch um die Erarbeitung literaturwissenschaftlicher Fachbegriffe⁵². Die erarbeiteten Informationen sollen für die nächste Gruppenphase schriftlich aufbereitet und der Gruppe auszugsweise in Form von Informationsblättern/Handouts ausgeteilt werden. Die vollständigen Arbeitsergebnisse jedes/r Einzelnen werden im persönlichen Portfolio abgelegt.

⁵¹ Bezogen auf die persönliche Biografie des Autors/der Autorin, aber auch auf die politisch-historische Gesamtsituation.

⁵² Beispielsweise könnten zu diesem Zeitpunkt die Elemente der Textsorte „Novelle“ erarbeitet werden. Selbstverständlich bedarf es hier der Hilfe der Lehrkraft.

Mit dieser Vorgangsweise verfolge ich zwei Ziele: Einerseits soll Sachwissen erworben und erweitert werden⁵³; andererseits geht es auch um den Aufbau von Kompetenzen etwa bei der Literaturrecherche in Bibliotheken und im Internet. Dieser Kompetenzaufbau soll kontinuierlich ab Beginn der Sekundarstufe I (Kennenlernen der (Möglichkeiten der) Bibliothek etc.) erfolgen. Mit der Einführung der neuen Reifeprüfung hat er in Form der Vorwissenschaftlichen Arbeit ein erstes großes, noch innerhalb der Sekundarstufe II befindliches Ziel vor Augen; aber es geht hier natürlich auch um Studierfähigkeit, um eine Einübung ins wissenschaftliche Arbeiten.

Diese Phase der Methode des thematischen Textclusters soll über das rein inhaltliche Verständnis hinausführen; jetzt sollen auch Begriffe geklärt sowie literarische, biografische und historisch-politische Kontexte thematisiert werden. Das ist erst zu diesem Zeitpunkt wirklich sinnvoll: Es geht jetzt um die Vertiefung des zuvor Erarbeiteten, auch das soll der Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz dienen.

5.2.6 Zweite Gruppenphase

Das in der Einzelarbeit gesammelte und für den „eigenen“ Ganztext gesichtete Material wird nun in die zweite Gruppenphase eingebracht. Die anderen Gruppenmitglieder werden informiert. Wieder sollen, soweit möglich, Vergleiche angestellt werden, diesmal über die inhaltliche Ebene hinausgehend: Einzelthemen sollen, wo möglich, verglichen und zusammengeführt, Unterschiede formaler und inhaltlicher Art sollen besprochen werden.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt muss jedes Gruppenmitglied, wie oben 5.2.3 kurz angesprochen, auch die Lektüre des zweiten zugeteilten Ganztextes

⁵³ Das in der Fragestellung formulierte Ziel, hinsichtlich der Klassenlektüre den Übergang von Sekundarstufe I zu Stufe II kontinuierlicher zu gestalten, soll nicht aus den Augen verloren werden; die Entwicklung der Lese- und der literarischen Kompetenz hat Vorrang. Aber der Aufbau von Sachkenntnis erleichtert das Unterfangen in dieser Phase.

nachweisen; erneut sind, wie beschrieben, Leitfragen zu beantworten. Es bedarf hier einer straffen Führung durch die Lehrkraft, etwa durch die Setzung von Lektüreterminen; das Datum des Beginns der zweiten Gruppenphase könnte beispielsweise auch als Abgabetermin für die beantworteten Leitfragen verwendet werden.

Die Gruppe hat in dieser Phase drei Aufgaben:

a) Zunächst soll das vorhandene Material für die Klasse aufbereitet werden; die Erstellung einer Powerpoint-Präsentation⁵⁴ bietet sich an.

b) Der letzte wichtige Schritt vor der Präsentation des thematischen Textclusters ist die Erstellung eines gemeinsamen Abschlusstextes. Dieser Text wird im Portfolio jedes Gruppenmitgliedes abgelegt; daher ist er in geeigneter Form (PC, nicht handschriftlich) zu erarbeiten. Er ist ein Gemeinschaftsprojekt der Gruppe und sollte aus Abschnitten, welche die einzelnen für die jeweiligen Bücher Hauptverantwortlichen verfassen müssen, weil sie sich am intensivsten mit diesen Ganztexten auseinandergesetzt haben, sowie einem gemeinsamen Resümee der Arbeit bestehen. Welche Schwerpunkte in diesem Abschlusstext gesetzt werden, ist grundsätzlich der Gruppe überlassen, denkbar wären etwa inhaltliche Aspekte, die Beschreibung von Leseerfahrungen etc.

c) Die wichtigsten Punkte dieses abschließenden Textes sollen noch in einem Handout für die restliche Klasse (Umfang eine Seite, nicht länger⁵⁵) zusammengefasst werden. Schon aus diesem Grund ist eine Computerfassung, aus der sich leicht ein Handout generieren lässt, sinnvoll.

⁵⁴ Ich gehe davon aus, dass innerhalb der Gruppe genügend Kompetenz zur Erstellung einer Präsentation besteht; sollte das nicht der Fall sein, müsste man auf Plakate bzw. Overheadfolien ausweichen.

⁵⁵ In Teil 1 (vgl. S. 10) wurden als Maß noch zwei bis drei Kopien pro Textcluster angeführt; eine konzise Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Gruppenarbeit auf einer einzigen Seite sollte aber ausreichen; die Fähigkeit zu dieser Zusammenfassung ist ebenfalls als Lernziel zu betrachten.

5.2.7 Präsentation

Abschließend stellt jede Gruppe der gesamten Klasse ihren Textcluster vor. Dieser Vorstellung sollte einige Bedeutung beigemessen werden; sie ist der „offizielle“ Abschluss eines Projektes, das sich über eine relativ lange Zeit erstreckt hat, und soll eine Art Leistungsbilanz sein. Die Präsentation ist grundsätzlich Aufgabe der gesamten Gruppe und darf nicht an eines der Gruppenmitglieder, welches für diese Aufgabe besonders gut geeignet erscheint, delegiert werden⁵⁶.

Folgende Vorgangsweise erscheint mir möglich: Zunächst soll das Handout ausgeteilt werden⁵⁷; nach einer kurzen Einleitung durch den Gruppensprecher/die Gruppensprecherin erfolgt die Powerpoint-Präsentation. Hier sollen alle Gruppenmitglieder einen Abschnitt präsentieren; am ehesten wohl bezogen auf den jeweiligen „Haupttext“. Dann gibt es für die ZuhörerInnen die Möglichkeit, Fragen zu stellen und/oder Feedback zu geben; ganz am Ende kann eines der Gruppenmitglieder noch ein inhaltliches oder formales Resümee der Arbeit ziehen.

Die beschriebene Vorgangsweise stellt eine Art Grundstruktur der Präsentation dar. Je nach dem Thema des Textclusters sind selbstverständlich auch andere Formen denkbar; man könnte z. B. Filmsequenzen zeigen oder auch einzelne wichtige Handlungselemente szenisch darstellen. Die Präsentation muss zum Thema passen; aber innerhalb dieses Rahmens sind der Kreativität einer Gruppe keine Grenzen gesetzt. Zwei Elemente der Grundstruktur jedoch sollten vorgegeben werden: A) Die Vorstellung muss auch in schriftlicher Form erfolgen; eine Präsentation (z. B. Powerpoint) ist verpflichtend. B) Die Erstellung eines Handouts ist verpflichtend; die

⁵⁶ Es ist sinnvoll, ein Mitglied der Gruppe zum Sprecher/zur Sprecherin zu bestimmen; siehe unten. Nur sollte nicht die Verantwortung für das Gesamtprodukt delegiert werden.

⁵⁷ Manchmal gibt es Diskussionen über den richtigen Zeitpunkt der Verteilung eines Handouts: Es wird gleich zu Beginn einer thematischen Einheit/Unterrichtseinheit/Präsentation ausgeteilt (eventueller Nachteil: Die SchülerInnen lesen das Handout, statt dem Vortrag zu folgen), oder man teilt es erst am Ende aus (eventueller Nachteil: Die ZuhörerInnen können das Handout nicht produktiv nutzen, etwa um sich zu einzelnen Punkten selbst Notizen zu machen). Ich persönlich bevorzuge Variante 1; es ist eben Aufgabe des/der Präsentierenden, den Vortrag so zu gestalten, dass das Publikum einigermaßen aufmerksam ist.

ZuhörerInnen sollen am Ende einer Präsentation eine schriftliche Information „in der Hand halten“.

Sehr wichtig für das Gelingen einer Präsentation sind auch zeitliche Vorgaben. Keinesfalls sollen die Präsentationen der einzelnen Gruppen unmittelbar aufeinander folgen, wie das bei vielen Gruppenarbeiten leider geschieht: Die Präsentationen der Gruppen 1 – 3 habe in einer Unterrichtsstunde Platz, Gruppe 4 wird auf die darauffolgende Stunde verschoben etc. Diese Vorgangsweise wird generell der Bedeutung der Methode Gruppenarbeit nicht gerecht, und sie würde den besonderen Stellenwert der Präsentation eines Textclusters, wie oben beschrieben, geradezu zerstören. Folgende Grundregeln sollten gelten: Nur eine Präsentation pro Unterrichtsstunde; diese Präsentation sollte auch in der vorhergehenden Stunde bereits angekündigt werden. Die Dauer soll diese eine Stunde keinesfalls übersteigen; es ist die Aufgabe der Gruppe, die Präsentation auch zeitlich so abzurunden, dass dieses Zeitmaß eingehalten wird. Andererseits ist es kaum zu erwarten, dass eine Präsentation wesentlich kürzer als eine Unterrichtsstunde sein wird; das würde der Bedeutung der einzelnen thematischen Textcluster nicht entsprechen, und das ist einer Gruppe, die sich relativ lange Zeit damit beschäftigt hat, sicherlich bewusst.

5.2.8 Portfolio

Wie im ersten Teil der Arbeit⁵⁸ und auch im vorliegenden Kapitel ausgeführt, sollen alle SchülerInnen die Ergebnisse der Gruppenarbeit, ihre persönlichen Ausarbeitungen und Gemeinschaftstexte der Gruppe, in einem Portfolio sammeln. Die Portfolios der einzelnen Gruppenmitglieder sind, wie beim Portfolio üblich, nur teilweise gleich; sie enthalten etwa mit den Beantwortungen der Leitfragen auch einen persönlichen Anteil und können so als individuelle Leistungsnachweise verwendet werden.

⁵⁸ vgl. Seite 10.

6.2 Thematischer Textcluster Jugend/Pubertät/Freiheit

- ERWACHSENENLITERATUR 1 Wolfgang Herrndorf, Tschick
- ERWACHSENENLITERATUR 2 Karl-Markus Gauß, Das Erste, was ich sah
- JUGENDLITERATUR 1 Benjamin Lebert, Crazy
- JUGENDLITERATUR 2 Joyce Carol Oates, Unter Verdacht

6.3 Thematischer Textcluster Diktatur/geschlossene Gesellschaft

- ERWACHSENENLITERATUR 1 Aldous Huxley, Schöne neue Welt
- ERWACHSENENLITERATUR 2 Radek Knapp, Reise nach Kalino
- JUGENDLITERATUR 1 Lois Lowry, Hüter der Erinnerung
- JUGENDLITERATUR 2 Cory Doctorow, Little Brother

6.4 Thematischer Textcluster Zivilisation und Barbarei

- ERWACHSENENLITERATUR 1 William Golding, Der Herr der Fliegen
- ERWACHSENENLITERATUR 2 Heinrich von Kleist, Michael Kohlhaas
- JUGENDLITERATUR 1 Janne Teller, Nichts
- JUGENDLITERATUR 2 Stephen King, Das Mädchen

Wie bereits erwähnt, sind die fünf von mir vorgestellten Textcluster⁶¹ nur als Beispiele zu verstehen; die Begrenzung liegt in meiner persönlichen Lektüreerfahrung. Es versteht sich von selbst, dass darüber hinaus vieles möglich ist, und zwar sowohl weitere Themen für Textcluster als auch andere Ganztexte innerhalb der von mir vorgeschlagenen Cluster.

⁶¹ incl. „Nationalsozialismus“.

7. Wissenschaftliche Literatur zum Thema: eine Auswahl

Im letzten, längsten Abschnitt der Arbeit soll versucht werden, mithilfe einer notwendigerweise kleinen Auswahl aus der wissenschaftlichen Literatur (ansatzweise) eine theoretische Grundlage des Konzepts des thematischen Textclusters zu formulieren. Ich habe mich vor allem aus Zeitgründen zu dieser Vorgangsweise entschlossen und mich dagegen entschieden, die Sekundärliteratur direkt in mein Konzept einzuarbeiten; die Möglichkeit, etwa unterschiedliche Theorien zu einer Thematik/einem Problem vergleichend darzustellen, wird sich auch hier ergeben.

Wie bereits im ersten Teil der Arbeit⁶² ausgeführt, ist der Erwerb von Textkompetenz und literarischer Bildung/literarischer Kompetenz ein vorrangiges Ziel der Arbeit mit Ganztexten gerade am Beginn der Sekundarstufe II. Um die Relevanz dieser Thematik für die Arbeit an den thematischen Textclustern darzulegen, werden im Folgenden zunächst einige Punkte aus Artikeln von Paul R. Portmann-Tselikas (online 2013) und Thomas Zabka (online 2013) dargelegt. Danach sollen einzelne Aspekte der gesellschaftliche Implikationen stärker einbeziehenden Bücher von Schoenbach u.a. (2007) sowie von Garbe u.a. (2010) diskutiert werden.

Portmann-Tselikas bietet zunächst eine Charakterisierung des Begriffs „Textkompetenz“:

Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.⁶³

⁶² vgl. oben 2/3.

⁶³ Portmann-Tselikas (online 2013), 1/2 (im Original in Kursivdruck). In einer Anmerkung betont Portmann-Tselikas, dass es sich dabei (aufgrund von wissenschaftlicher Redlichkeit, wie er indirekt betont,) nur um eine Vorverständigung und nicht um eine Definition handle (vgl. Portmann-Tselikas (online 2013), 2 A 1). De facto beschreibt er aber die Eigenschaften des Begriffs „Textkompetenz“, er definiert den Begriff also.

Damit sind wesentliche Elemente dessen, was von den Mitgliedern einer Gruppe bei der Bearbeitung eines thematischen Textclusters verlangt wird, genannt: auch dort geht es einerseits darum, aus der Lektüre von Ganztexten neue Erkenntnisse zu gewinnen, mit bereits Bekanntem zu verknüpfen und so einen höheren Wissensstand zu erreichen und andererseits darum, den anderen Gruppenmitgliedern diesen neuen Erkenntnisstand mittels der Produktion von eigenen Texten mitzuteilen.

Auf diesen Aspekt der Textproduktion weist der Autor im Folgenden nochmals gesondert hin: „Des weiteren [sic] wird Textkompetenz in dieser Charakterisierung prototypisch mit dem schriftlichen Bereich, dem Umgang mit Texten verbunden.“⁶⁴

Danach merkt er an, dass die von ihm gebotene Charakterisierung des Begriffs sich leichter auf Sachtexte beziehen lasse als auf literarische (im engeren Sinn), dass die Rolle literarischer Texte aber für die Ausbildung von Textkompetenz generell heute eher unterschätzt werde.⁶⁵ Zum Aufbau von Textkompetenz mithilfe von literarischen Texten kann die Methode des thematischen Textclusters sicherlich nützlich sein.

Portmann-Tselikas bringt in weiterer Folge ein Beispiel für ein Lehrer-Schüler-Gespräch im Literaturunterricht. Es geht um einen konkreten Text; der Autor zeigt anhand dieses konkreten Beispiels einige Besonderheiten des Literaturunterrichts auf. Das Ziel müsse es eben sein, klar zu unterscheiden zwischen dem, was der Text mitteile, und den Effekten, die diese Mitteilung bei den LeserInnen in Form von Assoziationen, Interpretationen etc. erzeuge.⁶⁶ Das ist für unseren Zusammenhang von besonderer Bedeutung, denn sowohl die Erkenntnis dessen, was ein Text mitteilt, als auch die Möglichkeit, zum Gelesenen Assoziationen herzustellen oder dieses zu interpretieren, erreicht, wenn wie bei der Methode des thematischen Textclusters noch der Vergleich von Ganztexten hinzukommt, eine ganz andere Ebene und wird möglicherweise in größerer Intensität möglich sein.

⁶⁴ Portmann-Tselikas (online 2013), 2.

⁶⁵ vgl. Portmann-Tselikas (online 2013), 2.

⁶⁶ vgl. Portmann-Tselikas (online 2013), 4.

Portmann-Tselikas' Zusammenfassung dieser Art der Textarbeit kann als Grundlage für die Arbeit an den Textclustern gesehen werden:

Was an dem Beispiel sichtbar wird, ist die besondere Ausprägung einer verbreiteten Form der Thematisierung von Texten mit einer dazu gehörigen [sic] Typik von Gesichtspunkten und Verfahren der Textbetrachtung, wie sie jedem mit Unterricht Vertrauten geläufig ist. Die Überformung und Überarbeitung des primären Textzugangs besteht in einer Reihe textbezogener Formulierungen, die ihrerseits wieder einer Bewertung unterzogen werden können. *In diesem Prozess verändert sich der Zugang der Lesenden: Aus dem linear dem Text folgenden Aufnehmen von Information wird eine reflektierte, von Fragen und Verdeutlichungsbestrebungen bestimmte Tätigkeit.* Dabei verwandelt sich der Status des Textes wie der des Verstehens: Aus einem Substrat mehr oder weniger deutlich wahrgenommener Lesestimuli wird ein Objekt der Betrachtung, *aus einem ersten Eindruck vom Text eine um eine Reihe von Merkmalen und Aspekten erweiterte konzeptuelle Struktur.*⁶⁷

Hier ist eines der Ziele der Methode des thematischen Textclusters angesprochen. Die Art des Zugangs der LeserInnen zu „ihren“ Ganztexten soll sich entwickeln: weg von einer eher rezeptiven Tätigkeit, hin zur Reflexion, und zwar sowohl *textinterner* Gegebenheiten als auch des literarischen und historischen Kontexts, und darüber hinaus, *textübergreifend*, der vergleichenden Interpretation. Oder, in den Worten Portmann-Tselikas': Ziele seien das Erreichen eines 'besseren', eines bewusst überformten, differenziertes Verstehens, Einsicht in textuelle Strukturen und Zusammenhänge⁶⁸, und am wichtigsten, „dass diese in der Klasse oder in Gruppenarbeit thematisierten Formen des Umgehens mit Texten zuletzt von den Einzelnen selbständig gemeistert werden können und die Basis für eine reichere Lektüre von Texten bilden.“⁶⁹

Nicht der gesamte Text von Portmann-Tselikas ist für unseren Zusammenhang von Relevanz; gegen Ende des Aufsatzes jedoch spricht er noch ein Thema an, das auch im Zusammenhang des thematischen Textclusters keinesfalls unterschätzt werden sollte.

⁶⁷ Portmann-Tselikas (online 2013), 4 (Hervorhebungen v. Verf.).

⁶⁸ vgl. Portmann-Tselikas (online 2013), 5.

⁶⁹ Portmann-Tselikas (online 2013), 5/6.

Der Autor merkt kritisch an⁷⁰, dass im Unterricht eingesetzte Fragestellungen und Bewertungskriterien manchmal zu wenig präzise seien; und die wahrscheinliche Folge sei, dass, während die kompetenteren SchülerInnen damit kaum Probleme hätten, „sich für andere kein klares Bild ergibt oder sie ganz den Faden verlieren.“⁷¹ Portmann-Tselikas betont, dass Erkennbarkeit und ‚Lesbarkeit‘ textueller Indizien von einsichtsvollen und nachvollziehbaren Fragestellungen abhängen und die Sinnhaftigkeit der textbezogenen Arbeit ohne diese Voraussetzung für diese schwächeren Gruppen gefährdet sei.⁷² Präzision in diesem Sinn ist für die Arbeit an den thematischen Textclustern von großer Bedeutung, und zwar aus mehreren Gründen. Eine der Aufgaben der Gruppen besteht ja darin, die Ganztexte des Textclusters vergleichend zu interpretieren. Präzise Fragestellungen der Lehrkraft im Rahmen der Leitfragenkataloge sind unabdingbar. Und, ebenso bedeutend: Gerade an der Schnittstelle Sekundarstufe I / II kann man durch präzise Fragestellungen und Interpretationen Jugendliche für Bücher und damit für das Lesen begeistern und bewirken, dass sie das Lesen in der Sekundarstufe II nicht aufgeben.⁷³

Thomas Zabka geht in seinem Aufsatz der Frage nach, wie literarische Kompetenz in der Sekundarstufe II überhaupt aufgebaut werden kann. Er bezieht literarische Bildung (bzw. deren Förderung) auf den gerade auch in der Zeit der Implementierung der neuen Reifeprüfung bedeutenden Erwerb von Kompetenzen und betont, dass literarische Bildung und Kompetenzerwerb einander unterstützen sollten: „Wer über Kompetenzen des Verstehens und der gedanklich-sprachlichen Verarbeitung von Texten verfügt, hat (...) die Chance, literarische Erfahrungen zu machen, die im Wissen und Denken verankert sind.“⁷⁴ Die literarische Bildung solle durch den Erwerb von Kompetenzen an Substanz und Nachhaltigkeit gewinnen, und Kompetenzen sollten an kulturell und subjektiv bedeutsamen Gegenständen

⁷⁰ Portmann-Tselikas (online 2013), 16.

⁷¹ Portmann-Tselikas (online 2013), 16.

⁷² vgl. Portmann-Tselikas (online 2013), 16 (Hervorhebung dort).

⁷³ Dieses Ziel klingt eher defensiv, fast resignativ; es bildet aber leider oft die Realität ab.

⁷⁴ Zabka (online 2013), 1.

erworben werden.⁷⁵ Die Frage, welche Bedeutung die Methode des thematischen Textclusters in diesem Zusammenhang hat, erscheint damit schon fast beantwortet. Es geht, wie Zabka weiters betont, um den gezielten Aufbau und die gezielte Anwendung von Fähigkeiten, die man im Umgang mit literarischen Texten am Ende der Sekundarstufe II erwarte⁷⁶, und deshalb sollte „ein inhaltliches Curriculum von Texten, Themen, Epochen und anderen Kontexten (...) den Unterricht grundlegend strukturieren.“⁷⁷ Daneben sei es aber auch von Bedeutung, literarische Texte „nach Maßgabe ihres inhaltlichen Bildungswerts“⁷⁸ auszuwählen.

Zabka betont dann⁷⁹ die Herausforderung, aber auch die Freiheit für die Lehrkraft bei der Auswahl der Epochen, Themen, Wissenszusammenhänge und vor allem der literarischen Texte für den Unterricht in der Sekundarstufe II. Hier könnten die Vorgaben zum thematischen Textcluster von Nutzen sein; aber man darf dabei nicht dessen Hauptziel, die Erleichterung des Übergangs von Sekundarstufe I zu II aus den Augen verlieren. Aus der Verbindung der Anregungen Zabkas mit der Methode des thematischen Textclusters ergeben sich somit zwei Ziele: einerseits die Überbrückung der Schnittstelle, andererseits der Erwerb von Kompetenzen, der längerfristig, zumindest bis zur Reifeprüfung, von großer Bedeutung ist.

Ein anderes für unseren Zusammenhang ebenfalls sehr wichtiges Thema spricht Zabka im letzten, umfangreichsten Abschnitt seines Aufsatzes an. Es geht um die unterschiedlichen Anforderungen bei der Textproduktion; und gerade in der Phase der Bearbeitung der Leitfragen werden diese Anforderungen auch an die GruppenteilnehmerInnen bei der Bearbeitung der thematischen Textcluster gestellt. Die hohe Bedeutung einer kompetenten Bearbeitung dieser Leitfragen für die danach in der Gruppenphase stattfindenden Textvergleiche und –interpretationen ist evident. Zabka unterscheidet vier Bereiche: Text-Zusammenfassung, Text-Analyse, Text-Interpretation und Text-Bewertung. Mit Ausnahme des letzten Punktes sind

⁷⁵ vgl. Zabka (online 2013), 1.

⁷⁶ vgl. Zabka (online 2013), 1.

⁷⁷ Zabka (online 2013), 1.

⁷⁸ Zabka (online 2013), 1.

⁷⁹ vgl. Zabka (online 2013), 1/2.

einzelne Elemente dieser Bereiche auch für die Bearbeitung der thematischen Textcluster von Bedeutung; diese seien kurz angeführt.

Text-Zusammenfassung. Diese steht in schulischen Zusammenhängen üblicherweise vor Analyse, Interpretation oder Bewertung eines literarischen Textes und dient der knappen Bestimmung des Referenzgegenstandes.⁸⁰ Aber das Zusammenfassen von Texten soll, wie Zabka betont, immer auch eine Funktion für das Interpretieren und Analysieren haben⁸¹. Weiters: „Für die Herauslösung des Wesentlichen ist weiterhin die Fähigkeit erforderlich, Einzelinformationen zu größeren Einheiten zu bündeln und mit übergeordneten, zusammenfassenden Begriffen zu bezeichnen.“⁸² Zabka führt in der Folge sprachliche Mittel zum Erreichen dieses Ziels an; er betont aber auch die Bedeutung einer Bildung von (wohl inhaltlichen) Aussagen über das Thema eines Handlungsabschnitts oder der gesamten Handlung.⁸³ Nötig sei die Ausbildung der Fähigkeit, „die Handlungsschritte nicht nur logisch zu reihen, sondern sie an einer zentralen Aussage auszurichten, die nur interpretatorisch gewonnen werden kann.“⁸⁴

Text-Analyse. Es gehe, so Zabka, bei diesem Bereich darum, Nebensächliches wahrzunehmen, Textphänomene in ihrer Mehrschichtigkeit zu erfassen und verborgene Zusammenhänge zu finden oder herzustellen, also nicht nur darum, Verstehensschwierigkeiten zu klären, sondern auch um die Wirkungsweise eines Textes und eine Vertiefung des Verstehens, darüber hinaus auch um eine Hilfe für die eigene Textproduktion.⁸⁵ Betrachtet man Zabkas oben angeführte Aussagen zur Text-Zusammenfassung, so scheint er mir hier eine logische Fortsetzung zu formulieren. Vertieftes Verständnis muss natürlich auch als eines der Ziele der Textanalyse bei der Bearbeitung der Leitfragen der Ganztexte eines thematischen Textclusters angesehen werden;

⁸⁰ vgl. Zabka (online 2013), 3.

⁸¹ vgl. Zabka (online 2013), 3.

⁸² Zabka (online 2013), 3/4.

⁸³ vgl. Zabka (online 2013), 3/4.

⁸⁴ Zabka (online 2013), 4.

⁸⁵ vgl. Zabka (online 2013), 4. Zabka beruft sich dabei teilweise auf K.H. Spinner (1989): Textanalyse im Unterricht. In: *Praxis Deutsch* 98. 19/23. (zit. n. Zabka (online 2013), 9: Literatur).

und hier scheint der daran (in den Gruppenphasen⁸⁶) anschließende mehrstufige Vergleich der Analysen noch mehr Chancen zu bieten, ein vertieftes Verständnis zu erreichen, denn die Ganztexte eines Textclusters sollen sich in ihrer Vergleichbarkeit, aber auch Gegensätzlichkeit wenigstens ansatzweise auch wechselseitig erklären.

Text-Interpretation. Hier geht es um die bewusste Erklärung von dem Text zugeschriebenen Bedeutungen und Sinnaussagen⁸⁷, also auch darum, Vorwissen zu aktivieren und diesem bestimmte Bedeutungen für den zu interpretierenden Text(teil) zuzuschreiben. Dieser wird somit kontextualisiert⁸⁸, in bestehende Wissenszusammenhänge eingeordnet. Wie bei der Text-Analyse geht es in unserem Zusammenhang dabei natürlich vornehmlich um vergleichende Interpretationen der einzelnen Ganztexte eines Textclusters.

Zabka nennt dann einige Funktionen des Interpretierens in schulischen Zusammenhängen. Für das Konzept der Textcluster erscheint dabei ein Aspekt der Erklärung des Textsinns von besonderer Bedeutung⁸⁹: die „Herstellung oder Komplettierung eines zunächst ausbleibenden oder lückenhaften Verstehens.“⁹⁰ In den Gruppenphasen der Textcluster-Bearbeitung sollen die gelesenen Ganztexte durch die Hauptverantwortlichen den anderen Gruppenmitgliedern vorgestellt werden; wie beschrieben, soll hier auch vergleichend interpretiert werden. So könnten auch Aspekte der Interpretation eines Ganztextes zum besseren Verständnis eines anderen beitragen. Freilich ist hier eine sehr vorsichtige Vorgangsweise angebracht; ein Ganztext soll zunächst natürlich ohne „Beiwerk“ interpretiert und verstanden werden; die wechselseitige Klärung von Problemen bei der Interpretation verschiedener Texte *kann* dazukommen und *kann* nützlich sein, sollte aber niemals zum Selbstzweck werden.

Text-Bewertung. Der letzte der von Zabka angeführten Bereiche ist selbstverständlich von großer Bedeutung; dennoch wird er hier nicht

⁸⁶ Siehe oben 5.2.4 und 5.2.6.

⁸⁷ vgl. Zabka (online 2013), 5.

⁸⁸ Zabka (online 2013), 5: „Kontextualisierung“.

⁸⁹ vgl. Zabka (online 2013), 5/6.

⁹⁰ Zabka (online 2013), 6.

gesondert besprochen, da die Bearbeitung eines thematischen Textclusters in der oben beschriebenen Weise auf der Ebene der Text-Bewertung keinen Sonderfall darstellt.

„Dieser Beitrag sollte verdeutlichen, dass nur engagierte und reflektierte Gestaltung von Unterricht die Substanz der Bildung gewährleisten kann und als hinreichende Gelingensbedingung zu jeglicher Rahmenvorgabe stets hinzukommen muss.“⁹¹ Mit diesem Satz beendet Zabka seinen Beitrag; die darin geäußerte Forderung gilt vollinhaltlich auch für unseren Zusammenhang.

Aus dem Buch von Ruth Schoenbach u.a. (2007) sollen nun einige wichtige Einzelaspekte hervorgehoben werden; es kann und soll in unserem Zusammenhang nicht um eine Gesamtdarstellung des Buchinhalts gehen, der über unser Thema hinausführt.

„Die Vielfalt der verwendeten Texte verführt zum Lesen.“⁹² Die im Buch genannten Textarten (z.B. Roman, Hypertext, Lyrik eines Rap-Songs, Sportteil einer Zeitung) legen unterschiedliche Zugänge zu Texten, unterschiedliche Lesestrategien und Arten des Lesens nahe; auch die völlig verschiedenen Komplexitätsstufen der Texte sind von Bedeutung, denn hier geht es vor allem darum, Nicht-LeserInnen zu LeserInnen zu machen, SchülerInnen die Schwellenangst zu nehmen. Anders ist der Ansatz des thematischen Textclusters zu beurteilen: Hier geht es eher darum, LeserInnen nach der Sekundarstufe I nicht zu verlieren, sondern ihnen einen möglichen Weg von der Jugend- zur Erwachsenenliteratur aufzuzeigen; und das ist meines Erachtens am ehesten über eine thematische Klammer zu erreichen. Die These lautet also, *dass LeserInnen vor allem dann LeserInnen bleiben, wenn ihnen das durch geschickte Themenwahl ermöglicht wird.*⁹³ Schoenbach u.a.

⁹¹ Zabka (online 2013), 8.

⁹² Schoenbach u.a. (2007), 10.

⁹³ SchülerInnen, welche dem Lesen schon in der Sekundarstufe I ablehnend gegenüberstehen, sollten mit anderen Vorgaben und Methoden gefördert werden.

erheben die Forderung nach einer geschickten, motivationsfördernden Auswahl der Ganztexte noch an weiteren Stellen ihres Buches⁹⁴.

Die Autorinnen empfehlen für ihren Kurs einen „immer wieder praktizierte(n) Dreischritt aus individueller Reflexion, partnerbezogenem Austausch und Diskussion im Plenum“⁹⁵. Versteht man „Plenum“ nicht als Klassenplenum, sondern als Gruppe, so kann diese Vorgabe beim thematischen Textcluster als erfüllt gelten.

Die Autorinnen diskutieren danach die Frage nach den einzelnen Dimensionen des Unterrichts bei der Leseausbildung. Dabei betonen sie zunächst die Bedeutung der Interaktion. Kognitive Entwicklung werde „sozial vermittelt“. Kompetentere LeserInnen unterstützen weniger kompetente bei Aufgaben, welche diese alleine noch nicht bewältigen können.⁹⁶

Vier Schlüsseldimensionen zur Unterstützung der Entwicklung weiterführenden Lesens werden benannt: die soziale, persönliche, kognitive und inhaltlich-fachliche Dimension. Alle diese eng miteinander verbundenen⁹⁷ Dimensionen sind von Bedeutung; ich möchte bei der eingehenderen Besprechung die beiden für die Methode des thematischen Textclusters besonders wichtigen Dimensionen (persönlich; kognitiv) genauer besprechen und bei den beiden anderen nur die für unseren Zusammenhang wichtigsten Punkte erwähnen.

Zuvor aber noch wird im Buch die diese Dimensionen verbindende Bedeutung des Sprechens über sinnerfassendes Lesen betont; dieses sei das wichtigste Element⁹⁸: „Wenn solche Diskurse und Reflexionen zur Routine werden, geben sie Schülern fortgesetzt Gelegenheit zu überdenken, was sie tun, wenn

⁹⁴ vgl. z.B. Schoenbach u.a. (2007), 25. An dieser Stelle erheben die Autorinnen allerdings auch die Forderung, die SchülerInnen Bücher nach freier Wahl lesen zu lassen; denn lege man den Schwerpunkt allein auf „Leseinteresse und Relevanz“, könne das bewirken, „dass Schüler nie etwas lesen oder lernen, an dem sie nicht bereits interessiert waren.“ (Schoenbach u.a. (2007), 25.) Völlige Wahlfreiheit ist bei der Methode des thematischen Textclusters sicherlich nicht möglich; das erwähnte Problem – meines Erachtens eher ein Luxusproblem als häufig auftretend – kann im Rahmen unserer Methode nicht gelöst werden.

⁹⁵ Schoenbach u.a. (2007), 11.

⁹⁶ vgl. zu diesem Aspekt Schoenbach u.a. (2007), 35 (Hervorhebung dort) mit Bezugnahme auf den russischen Psychologen Lem S. Wygotski.

⁹⁷ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 58.

⁹⁸ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 37.

sie lesen – wie sie versuchen, Texte zu lesen, und wie ihre Strategien ihnen dabei helfen.“⁹⁹

Soziale Dimension: Hervorgehoben sei die Bedeutung der Peer-Groups für die Lesemotivation der SchülerInnen;¹⁰⁰ gerade dieser Aspekt scheint beim thematischen Textcluster gut abgedeckt zu sein. Darüber hinaus ist für diesen Aspekt, wie bereits erwähnt, auch die geschickte Auswahl von Ganztexten sehr wichtig. Bedeutend ist auch der in den Gruppenphasen erfolgende Austausch über Leseprozesse: Welche Schwierigkeiten haben sich bei der Lektüre ergeben, welche Schlüsse können gezogen werden; wobei können MitschülerInnen oder LehrerInnen helfen; welche (Lese-)Erfahrungen können diese einbringen etc.¹⁰¹

Persönliche Dimension: Diese Dimension ist für unseren Zusammenhang von großer Bedeutung. Es geht dabei, wie die Autorinnen betonen, darum, dass die SchülerInnen ein Bewusstsein als LeserInnen entwickeln und „eigene Ziele und Motivationen, Vorlieben und Abneigungen, Hoffnungen und potenzielle Fortschritte hinsichtlich des Lesens (...) entdecken und (...) verfeinern.“¹⁰² Es geht also um affektive, emotionale Zugänge zum Lesen und zur Literatur, und gerade dieser Bereich muss an der Schnittstelle von Sekundarstufe I zu II gefördert werden. Verliert man die SchülerInnen jetzt als LeserInnen, ist dieser Prozess meist unumkehrbar; können sie in diesem Lebensalter als LeserInnen „gehalten“ werden, kann das ebenfalls für ihr weiteres Leben prägend sein. Die Methode des thematischen Textclusters bietet hier vor allem über die geschickte Auswahl der Ganztexte, aber auch durch den Austausch in den Gruppenphasen, große Chancen:

In dem Maße, in dem einzelne Schüler sich selbst als Leser wahrnehmen, bringen sie die Beschreibungen ihrer vielfältigen Leseprozesse, ihre Reaktionen auf Texte sowie ihre Fragen und Interpretationen in die Unterrichtsgemeinschaft ein, die alle reichlich Stoff für Unterrichtsgespräche bieten.¹⁰³

⁹⁹ Schoenbach u.a. (2007), 39.

¹⁰⁰ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 41.

¹⁰¹ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 42/3.

¹⁰² Schoenbach u.a. (2007), 43.

¹⁰³ Schoenbach u.a. (2007), 43.

Ein wichtiger Aspekt ist, wie die Autorinnen betonen, in diesem Zusammenhang auch, dass die SchülerInnen Vertrauen in sich selbst als LeserInnen entwickeln; ohne dieses Vertrauen würden Versuche, die Lesekompetenz zu verbessern, unterbleiben.¹⁰⁴ Das Selbstverständnis von Lesern sei ein wichtiger Aspekt der Motivation; Ziel sei die Herausbildung einer Leseridentität.¹⁰⁵

Kognitive Dimension: Einen Bereich, welcher für unser Ziel, LeserInnen nicht als solche zu verlieren, ebenso wichtig ist wie die Lesemotivation und die Herausbildung einer Leseridentität, beschreibt die kognitive Dimension. Es geht dabei um „die Erweiterung des Repertoires an kognitiven Strategien, mit denen Schüler Texte sinnerfassend lesen können“¹⁰⁶, also um ein zweifaches Ziel: einerseits darum, dass die SchülerInnen nicht irgendwann aufhören zu lesen, andererseits um die Entwicklung bzw. Erweiterung von Fähigkeiten, die gewährleisten, dass auch nach der Sekundarstufe I gelesen wird. Und es geht auch darum, dass die SchülerInnen in diesem Alter auch als LeserInnen zunehmend eigenständig werden und lernen, „die bei ihnen ablaufenden Leseprozesse und damit ihr Leseverständnis zu kontrollieren.“¹⁰⁷ Es geht, wie die Autorinnen betonen, um einen strategischen Umgang mit Texten; man solle beispielsweise lernen, mit auftretenden Mehrdeutigkeiten und Unklarheiten zu leben.¹⁰⁸

Um sich einen Überblick über einen komplexen Text zu verschaffen, solle etwa kursorisches Lesen oder das Segmentieren von Texten in Sinneinheiten geübt werden.¹⁰⁹ Alle diese Methoden geben, sinnvoll verwendet, immer mehr Sicherheit beim Lesen, also mehr Lesekompetenz und damit mehr Lesemotivation.

Es geht an der Schnittstelle von Sekundarstufe I zu II aber neben der fundamentalen Bedeutung der Aufrechterhaltung der Lesemotivation, der beschriebenen Aufgabe, LeserInnen nicht zu „verlieren“, auch darum, die

¹⁰⁴ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 44.

¹⁰⁵ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 45.

¹⁰⁶ Schoenbach u.a. (2007), 47.

¹⁰⁷ Schoenbach u.a. (2007), 47.

¹⁰⁸ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 49.

¹⁰⁹ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 49.

SchülerInnen dazu zu befähigen, immer komplexere Texte¹¹⁰ zu verstehen. Die Entwicklung und Förderung des Textverständnisses ist nach Schoenbach u.a. ebenfalls ein sehr bedeutender Aspekt der kognitiven Dimension des Lesens bzw. der Leseförderung. Auch dazu kann der thematische Textcluster eine Hilfe sein; die SchülerInnen können und sollen bei der Bearbeitung der ihnen zugeordneten Ganztexte auch üben, beim Auftreten von Schwierigkeiten im Textverständnis bestimmte Strategien anzuwenden. Diese Strategien sollten automatisiert werden, damit man sie später, etwa bei der Abfassung der Vorwissenschaftlichen Arbeit, aber z.B. auch in einem Studium, als Methoden zur Verfügung hat. Die Autorinnen stellen dazu eine Liste¹¹¹ zur Verfügung; deren wichtigste Punkte sind das Formulieren von Fragen an den Text, den Autor und sich selbst, die Auseinandersetzung mit dem Text über Randbemerkungen, das Herstellen von Bezügen zwischen dem Text und anderem Wissen, anderen Erfahrungen oder Texten sowie das Zusammenfassen, Nacherzählen oder Paraphrasieren von Texten oder Textteilen.

Inhaltlich-fachliche Dimension: Diese Dimension ist für unseren Zusammenhang weniger wichtig; von Bedeutung scheint nur der Aspekt, dass LeserInnen Informationen aus Texten nicht einfach passiv aufnehmen, sondern beim Lesen aktiv ihr Vorwissen, ihre „Wissensstrukturen“, mobilisieren, „um sich in der Interaktion den Sinn von Texten zu erschließen.“¹¹² Die Bedeutung im Zusammenhang mit dem thematischen Textcluster besteht darin, dass die Lehrkraft die zu bearbeitenden Gesamttex te mit besonderer Sorgfalt auswählen und danach ständig beobachten muss, ob (und wie) ein Gesamttex t bei der Bearbeitung „funktioniert“ oder ob er eventuell ausgetauscht werden sollte.

¹¹⁰ Ich verstehe den Begriff „Text“ in diesem Zusammenhang im Sinne von Teil 1 der Arbeit, 1/2 A3 nicht nur als Ganztext, sondern als allgemeine sprachliche Form der Kommunikation oder einfach als mithilfe von Kohäsion und Kohärenz zusammenhängende sprachliche Äußerung.

¹¹¹ vgl. Schoenbach u.a. (2007), 50.

¹¹² Schoenbach u.a. (2007), 52.

Auch aus dem Band von Garbe u.a. (2010) werden einzelne Aspekte herausgegriffen.

Auch in diesem Buch wird die Bedeutung der peer groups als Instanz für die Lesesozialisation hervorgehoben¹¹³. Bedeutend seien in der behandelten Altersstufe weniger die Leseimpulse von Erwachsenen, sondern eher die der Gleichaltrigen; und besonders wichtig sei die *Anschlusskommunikation*¹¹⁴: Literatur soll als etwas erlebt werden können, worüber man sich auch austauschen, diskutieren, wohl auch streiten kann, als etwas, das für das eigene Leben von Bedeutung ist. Der gesamte Erwerbsprozess von Lesekompetenz in Kindheit und Jugend sei intensiv auf stützende soziale Kontexte angewiesen¹¹⁵; und in der zur Diskussion stehenden Altersstufe sind die peers von überragender Bedeutung. Für die Erwachsenen gehe es in diesem Zusammenhang (auch) um „eine Leseförderung, die gezielt die Themen und Interessen von peer groups anspricht und dort kollektive Leseaktivitäten initiiert.“¹¹⁶ Das stellt im Zusammenhang mit dem thematischen Textcluster eine besondere Herausforderung an die bereits mehrfach angesprochene Problematik der Auswahl der Texte dar.

Im letzten, für unseren Zusammenhang bedeutendsten Abschnitt des Buches von Garbe u.a., „Lesen in den weiterführenden Schulen: Pflichtprogramm oder Motor der (Selbst- und Welt-) Erkenntnis?“¹¹⁷ wird zunächst die Verantwortung des Deutschunterrichts dafür, ob die SchülerInnen LeserInnen sind/bleiben oder nicht, hervorgehoben und konstatiert, dass hier häufig große Probleme bestehen: „Hinsichtlich der literarischen Texte wie auch der Unterrichtsmethoden zeigte sich, dass der Literaturunterricht an den inhaltlichen Interessen, medialen Präferenzen und tatsächlichen (Lese-)

¹¹³ vgl. Garbe u.a. (2010), 197/206; vgl. oben S.39: Schoenbach u.a. (2007), 40/3.

¹¹⁴ Dieser Begriff wird in Garbe u.a. (2010) häufig verwendet; ich beziehe mich hier auf S.198. Auf S.202 definiert Christine Garbe, die Autorin dieses Teils des Buches, Anschlusskommunikation als die „kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten“. Lesen sei gerade in diesem Alter *partizipatorisch* (Garbe u.a. (2010), 202; Hervorhebung dort).

¹¹⁵ vgl. Garbe u.a. (2010), 35. „Lesen ist keine `einsame Tätigkeit`; die lebensgeschichtliche Ausbildung einer stabilen Lesepraxis ist auf personale Beziehungen angewiesen.“ (Garbe u.a. (2010), 35; Hervorhebung dort)

¹¹⁶ Garbe u.a. (2010), 204.

¹¹⁷ Garbe u.a. (2010), 206/21.

Kompetenzen der SchülerInnen vorbei agiert.“¹¹⁸ Das hat, wie auch die AutorInnen betonen¹¹⁹, sowohl mit der Textauswahl als auch mit der Methodik zu tun. Es gebe „so gut wie keine Berührungspunkte zwischen Schullektüre und Privatlektüre der SchülerInnen“¹²⁰; daraus sei der mangelnde Grad und damit Erfolg der schulischen Leseförderung ersichtlich.

Garbe diskutiert danach positive und negative Dynamiken für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II; sie weist darauf hin, dass positive Erinnerungen an den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe vor allem dort bestünden, „wo schwierige literarische Texte im gemeinsamen Gespräch erschlossen wurden. (...) Diese ‚literarischen Gespräche‘ gelten auch in der aktuellen literaturdidaktischen Forschung als Chance des Literaturunterrichts, nicht nur in der Sekundarstufe II.“¹²¹

Nach einer kurzen Darstellung, wie solche Gespräche durchgeführt werden sollen, was für unseren Zusammenhang vielleicht von geringerer Bedeutung ist, wird das Problem der Textauswahl angesprochen. „Geeignet sind vor allem mehrdeutige Texte, die keine klare ‚Botschaft‘ vermitteln wollen – bevorzugt also modernere Texte.“¹²² Die Bedeutung der Auswahl der in einem thematischen Textcluster zu bearbeitenden Ganztexte, und zwar sowohl in inhaltlicher als auch in ästhetisch-literarischer Hinsicht, wurde bereits mehrfach angesprochen.¹²³ Garbe betont dazu noch die positive Wirkung der Diskussion solcher literarischen Texte¹²⁴, „die für subjektive Aneignungsweisen von Literatur durch die SchülerInnen offen sind.“¹²⁵ SchülerInnen würden (die Beschäftigung mit) Literatur so als für ihr Leben

¹¹⁸ Garbe u.a. (2010), 207.

¹¹⁹ Garbe u.a. (2010), 207/8.

¹²⁰ Garbe u.a. (2010), 210; vgl. dazu auch Gattermaier (2003). Auf dieses Buch, welches mir leider nicht zugänglich war, bezieht sich Garbe bei der Diskussion dieses Themas hauptsächlich.

¹²¹ Garbe u.a. (2010), 211 (Hervorhebung dort); dort finden sich auch weiterführende Literaturangaben. Hingewiesen wird auch auf die Heidelberger Forschungsgruppe um Gerhard Härle, welche den Problembereich „literarische Gespräche im Unterricht“ erforscht. „Dabei wird das Verstehen von Literatur als dynamischer, gesprächsförmiger Prozess gedacht: als inneres Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber.“ (Garbe u.a. (2010), 211 mit Bezugnahme auf Härle).

¹²² Garbe u.a. (2010), 213 (Hervorhebung dort).

¹²³ vgl. Seite 17.

¹²⁴ In unserem Zusammenhang: Ganztexte.

¹²⁵ Garbe u.a. (2010), 213.

bedeutend erleben. Diese „ausgeprägte `Schülerorientierung´ (...), die sie (die Ganztexte, Verf.) für gelingende literarische Bildungsprozesse in der Schule besonders prädestiniert erscheinen lässt“¹²⁶, solle jedoch andererseits nicht zu einem völligen Ausblenden literarischer Analyse oder literaturgeschichtlichen Basiswissens führen; beides solle Platz haben.¹²⁷ Das gilt uneingeschränkt auch für die Methode des thematischen Textclusters. Die Betonung der Bedeutung *beider* Elemente ist jedoch vor allem deshalb wichtig, weil im herkömmlichen Literaturunterricht eher das erstgenannte Element, die für eine Orientierung an der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen offene Beschäftigung mit Ganztexten, vernachlässigt wurde.¹²⁸

Garbe diskutiert in weiterer Folge das Problem des Lektürekansons. Diese Diskussion würde zu weit von unserem Thema wegführen; angeführt sei hier nur Garbes Fazit: „Für eine erfolgreiche Lesesozialisation ist jede kanonische Verengung von Lesestoffen in der Schule sehr kritisch zu werten“¹²⁹. Dem ist für unseren Zusammenhang durchaus zuzustimmen, mit der bereits besprochenen Ausnahme der Sachtexte, welche nicht Teil der thematischen Textcluster sein sollten¹³⁰.

Im letzten Abschnitt dieses Kapitels und zugleich der gesamten Arbeit möchte ich noch einige Aspekte des Übergangs von Sekundarstufe I zu II zumindest anreißen. Auch dieser Übergang wird, wie einige andere, beispielsweise Primarstufe/Sekundarstufe I oder auch Sekundarstufe II/tertiäre Bildungseinrichtungen, als *Schnittstelle* bezeichnet. Bei all diesen Übergängen stellt sich die Frage, inwieweit Kontinuitäten erkennbar und zu fördern sind und inwieweit neue Akzentuierungen Bedeutung gewinnen. Ich möchte zur Diskussion dieser Thematik, die im vorliegenden Rahmen natürlich nur

¹²⁶ Garbe u.a. (2010), 213 (Hervorhebung dort).

¹²⁷ vgl. Garbe u.a. (2010), 213.

¹²⁸ Im letzten (Unter-)Kapitel des Buches („Der Teufels- und der Engelskreis schulischer Lesesozialisation im Modell der Ko-Konstruktion“, Garbe u.a. (2010), 217/21) diskutiert Garbe diese Problematik, indem sie Elemente negativer Dynamik (219) solchen mit positiver Dynamik (219/20) gegenüberstellt; auch weitere Literaturhinweise zu diesem Thema finden sich dort.

¹²⁹ Garbe u.a. (2010), 215.

¹³⁰ vgl. oben 11/3.

ansatzweise erfolgen kann, für unseren Zusammenhang bedeutende Aspekte einzelner Aufsätze des in der Reihe „ide extra“ erschienenen Sammelbandes „Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und lernforschung“ besprechen.

Bereits im Vorwort betonen die HerausgeberInnen die Bedeutung des Themas „Literatur“ und „literarische Bildung“ für die gesellschaftliche Entwicklung im Zeitalter der Frage der Verwertbarkeit von Bildung für den Arbeitsmarkt¹³¹. Es gehe um

Output-Orientierung (...). Literatur ist angesichts dieser Ansprüche in einer besonderen Position: Sie ist zunächst Vermittlungs-*Tool*, wenn es etwa um den Erwerb von Schreib- und Lesekompetenzen geht (...), sie ist aber auch Gegenstand/Medium der Vermittlung (literar)historischen und ästhetischen Wissens, und sie ist schließlich Handlungsfeld von individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit.¹³²

Daraus ergeben sich Einzelfragen, welche auch für unseren Zusammenhang der Methode des thematischen Textclusters, und zwar im engeren Sinn vor allem für das Problem der altersbezogenen Textauswahl, von Bedeutung sind: Fragen nach dem *Literaturbegriff* als Ausgangspunkt wohl jeder Beschäftigung mit Literatur, nach den gesellschaftlichen Funktionen der Literatur, nach ihrem Stellenwert in Schule und Unterricht (Problematik des Curriculums), aber auch nach den möglichen Aufgaben von Literatur bei der Vermittlung von Wissen sowie nach den Möglichkeiten, Literatur selbst zu vermitteln, und damit nach deren gesellschaftlicher Relevanz¹³³.

Gaby Grossen behandelt in ihrem Aufsatz das übergreifende Thema, wie die Notwendigkeit literarischer Bildung im Deutschunterricht der Sekundarstufe II begründet werden kann. Dabei hat sie vor allem die Situation in der Schweiz im Blick, was für unseren Zusammenhang natürlich ohne Bedeutung ist. Aber sie entwirft im ersten Teil ihres Beitrags auch eine allgemeine Begründung; einige ihrer Argumente möchte ich anführen.

¹³¹ Die *Bildung* wird im Sinne einer Verwendbarkeit auf dem Arbeitsmarkt im Hinblick auf *Ausbildung* zusehends marginalisiert. Vgl. dazu die bekannte Streitschrift von Liessmann (2006). Die Frage für uns muss sein, welche Rolle literarische Bildung in der Schule (noch) spielen kann, wo der Deutschunterricht ansetzen kann.

¹³² Hochreiter u.a. (2009), 10 (Hervorhebungen dort).

¹³³ vgl. Hochreiter u.a. (2009), 10.

Grossen betont zunächst die Bedeutung des Literaturverständnisses der Lehrenden, welches deren didaktisches Handeln und dadurch die Einstellung zur Literatur, die die SchülerInnen entwickeln und aus ihrer Schulzeit weitertragen würden, präge;¹³⁴ es gehe darum, dass es gelinge, „den Boden für eine lebenslange Leselust bei den Lernenden zu legen.“¹³⁵ Dieses gerade an der Schnittstelle Sekundarstufe I/II eminent wichtige Thema wurde in der vorliegenden Arbeit schon mehrmals angeschnitten: Wie kann es gelingen, die SchülerInnen nicht als LeserInnen (von Literatur) zu verlieren?

Grossens an sich sehr bedeutendem Hinweis, dass Literatur für Jugendliche nicht unbedingt schriftlich fixiert sein müsse, sondern auch in anderen medialen Formen rezipiert werde (etwa als Spielfilm oder Comic)¹³⁶, was natürlich viele Chancen der Vermittlung eröffne, kann hier nicht nachgegangen werden; aber ebenso wichtig für die Auswahl und die Erarbeitung der Ganztexte erscheint mir die Forderung der Autorin nach Ergebnisoffenheit bei der Interpretation. Der Unterricht solle den SchülerInnen keine vorgefertigten Interpretationsmodelle liefern, sondern ihnen eine „multiperspektivische Annäherung“¹³⁷ an die Texte ermöglichen.¹³⁸ Dazu seien fachdidaktische Methodenkompetenz der Lehrkraft und, ebenso wichtig, der „dialektische Gedankenaustausch unter den Lesenden“¹³⁹ von großer Bedeutung; es geht um die bei Garbe u.a.¹⁴⁰ thematisierte *Anschlusskommunikation*.

„Je mehr sich der Text scheinbar nahe liegenden Interpretationen entzieht, desto größer wird für den Einzelnen das sinnliche Vergnügen, sich auszutauschen und *nach der Wahrheit zu suchen, ohne sie je endgültig zu*

¹³⁴ vgl. Grossen (2009), 68.

¹³⁵ Grossen (2009), 68.

¹³⁶ vgl. auch S. 37.

¹³⁷ Grossen (2009), 71.

¹³⁸ In diesem Zusammenhang kritisiert Grossen, dass für praktisch jedes im Unterricht behandelte Werk bereits eine Fülle an Interpretationshilfen erhältlich sei, welche genau dieses Problem verschärfen würden: „eine Wahrheit“, ein vorgefertigtes Bild von einem Ganztext zu liefern. Diese Interpretationshilfen könnten Informationen und Anregungen liefern und so der Lehrkraft Arbeit ersparen, dürften jedoch niemals ausschließlich und unkritisch eingesetzt werden. Vgl. Grossen (2009), 70/2.

¹³⁹ Grossen (2009), 71.

¹⁴⁰ vgl. oben S.42, dort auch Argumente zur Bedeutung der Anschlusskommunikation.

*finden*¹⁴¹. Das scheint mir einer der Hauptwege zu sein, den SchülerInnen den Willen zum und die Lust am Lesen auch nach ihrer Schulzeit zu erhalten. Grossen betont danach noch einen weiteren Unterschied des Alleinlesens zum Lesen in der Gruppe: „Sobald sich einzelne Lesende mit anderen RezipientInnen über den Text auszutauschen beginnen, ändert sich die Wahrnehmung des Gelesenen.“¹⁴² Auch dieser Aspekt kann in der Gruppenphase der Arbeit an einem thematischen Textcluster verwirklicht werden. Grossen weist aber nochmals auf eine Problematik hin, derer sich die Lehrkraft immer bewusst sein sollte: „Erst im Gespräch verdeutlicht sich allen das literarische Phänomen, wobei wir als Lehrende methodisch-didaktisch beachten müssen, dass nicht für alle Beteiligten dasselbe Phänomen gleich bedeutend ist.“¹⁴³ Jeder stelle seine eigenen Fragen an einen Ganztext, Literatur werde dadurch als mehrdeutig erfahrbar.¹⁴⁴

Der Aufsatz von Sabine Anselm beschäftigt sich mit „Mehrdimensionalität als Ziel literaturdidaktischer Lehre“, so der Untertitel. Auch hier ist weniger der Gesamttext als manche der Einzelthemen und einzelnen Argumente der Autorin von Bedeutung für unseren Zusammenhang. Diese möchte ich herausgreifen.

Zunächst betont Anselm die Bedeutung der Kompetenzen von LehrerInnen für die Unterrichtsqualität und damit für die Entwicklung der SchülerInnenkompetenzen:

Es wird immer deutlicher, wie signifikant die Zusammenhänge zwischen dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen der LehrerInnen einerseits und dem Lernleistungszuwachs der SchülerInnen andererseits sind. Dabei sind Gestaltung und Ablauf von Lernprozessen zentrale Bedingungen für die Ausbildung von Kompetenzen.¹⁴⁵

Gerade der letzte Punkt scheint mir besonders bedeutsam: Die Auswahl der Ganztexte, deren überlegte Zuteilung zu den SchülerInnen und die Erstellung von Leitfragen sind entscheidende Elemente des thematischen Textclusters.

¹⁴¹ Grossen (2009), 71 (Hervorhebung v. Verf.).

¹⁴² Grossen (2009), 71.

¹⁴³ Grossen (2009), 72.

¹⁴⁴ vgl. Grossen (2009), 72.

¹⁴⁵ Anselm (2009), 140.

Anselm weist (im Zusammenhang mit dem oben Erwähnten) danach auf ein generelles Problem des Literaturunterrichts und damit auch der vorgestellten Methode hin: Literarische Bildung als einer der Kernbereiche des Deutschunterrichts könne nicht nur durch einen kognitiv ausgerichteten Unterricht vermittelt werden; es gehe im Zusammenhang mit Literatur immer auch um die Entwicklung des ästhetischen Erlebens, somit um affektive Unterrichtskomponenten¹⁴⁶: „Der Deutschlehrer / die Deutschlehrerin ist das Modell mehrdimensionalen, literarischen Lernens. Im Feld des Literaturunterrichts werden seiner / ihrer Person kognitive Wissensförderung, emotionale Gefühlserziehung, ästhetische Geschmacksbildung und ethische Reflexionsfähigkeit zugeschrieben.“¹⁴⁷ Gerade an der Schnittstelle Sekundarstufe I/II, wenn es, wie mehrfach angesprochen, um die (weitere) Förderung einer positiven Einstellung zum Lesen geht und zumindest der gegenteilige Effekt unbedingt vermieden werden sollte, tragen die DeutschlehrerInnen hier eine große Verantwortung.

Auch Anselm geht in weiterer Folge darauf ein, dass die (ohnehin unmögliche) Vorgabe der „richtigen“ Interpretation eines literarischen Textes durch die Lehrkraft unbedingt zu vermeiden ist: „Auf die Mehrdimensionalität und Offenheit des Verstehens darf keinesfalls zu Gunsten der einen richtigen und leicht abfragbaren (Meister)LehrerInneninterpretation verzichtet werden.“¹⁴⁸ Alle diese Argumente stehen wie erwähnt in Anselms Aufsatz im Dienst ihrer Absicht, Forderungen an die universitäre Ausbildung zukünftiger DeutschlehrerInnen zu richten, und sind für unseren Zusammenhang eher unwichtig. Dennoch möchte ich noch eine Argumentationslinie der Autorin beschreiben; das darin formulierte Anliegen ist generell von sehr hoher Bedeutung.¹⁴⁹

¹⁴⁶ vgl. Anselm (2009), 140/1.

¹⁴⁷ Anselm (2009), 141.

¹⁴⁸ Anselm (2009), 142.

¹⁴⁹ Auch diese Themen wurden in der vorliegenden Arbeit bereits diskutiert. Dennoch bringt jeder Autor / jede Autorin persönliche Teilaspekte ein, weshalb auch ihre auf den ersten Blick mehrfache Behandlung gerechtfertigt erscheint.

Anselm formuliert¹⁵⁰ drei Ziele für die literaturdidaktische Lehre:

Erstens¹⁵¹ gehe es um die Offenheit und Individualität des Verstehensprozesses. Literarisch kompetente DeutschlehrerInnen müssten das eigene Textverstehen reflektieren, um das Textverstehen von SchülerInnen modellieren zu können. Literaturunterricht solle stets als dialogischer Prozess der Verstehensannäherung begriffen werden: Es geht um das bedeutende bereits mehrfach besprochene Thema der Intersubjektivität und der Anschlusskommunikation: „Jede Art der Auseinandersetzung mit einem Text muss eine intersubjektiv anschlussfähige Interpretation generieren.“¹⁵²

Ein zweites Ziel literaturdidaktischer Lehre¹⁵³ sei die Kenntnis literaturdidaktischer Konzeptionen und ein flexibler Umgang mit diesen. Auch hier gehe es vor allem um die Reflexionsfähigkeit der Lehrkraft. Bei unserem Thema berührt das die Punkte *Auswahl und Zuteilung der Ganztexte* und *Kompetenz zur Erstellung von Leitfragen*. Anselm schreibt, es gehe um die „Fähigkeit, im Unterricht Anlässe für literarische Lernprozesse zu schaffen, in denen es gelingt, Texte zu genießen, zu erleben und lustvoll zu rezipieren.“¹⁵⁴

Es geht also um die mehrfach besprochene Bedeutung der Entwicklung der Lesefreude der SchülerInnen gerade an der Schnittstelle Sekundarstufe I/II.

Drittens stellt Anselm die wohl nicht nur, wie sie schreibt, rezeptionsästhetische Forderung auf die SchülerInnen ernst zu nehmen.¹⁵⁵

Auch hier befinden wir uns beim Thema Lesemotivation:

Denn das Ziel, dass SchülerInnen eigenständig Texte literarisch lesen können, setzt voraus, dass sie zu selbstständigem Umgehen mit den Texten angeregt werden und den Mut behalten bzw. gewinnen, eigenes Erleben sowie individuelle Interpretationen der Texte zu artikulieren.¹⁵⁶

Abschließend sollen noch einige Argumente aus dem Text von Irene Pieper referiert und auf das Thema der vorliegenden Arbeit angewendet werden.

¹⁵⁰ „(...) für die Ausbildung eines professionellen Habitus im Bereich der DeutschlehrerInnenausbildung (...)“; vgl. Anselm (2009), 143.

¹⁵¹ vgl. Anselm (2009), 143.

¹⁵² Anselm (2009), 143.

¹⁵³ vgl. Anselm (2009), 143/4.

¹⁵⁴ Anselm (2009), 144.

¹⁵⁵ vgl. Anselm (2009), 144.

¹⁵⁶ Anselm (2009), 144.

Piepers Aufsatz hat, auch wenn sie ihre Thesen an einem praktischen Beispiel, welches etwa ein Drittel des Umfangs ihres Beitrags ausmacht, den Anspruch, theoretisch zu argumentieren. Es geht um vor allem um die Begriffe der Lesekompetenz und, als Weiterentwicklung, der literarischen Lesekompetenz.

Für unseren Zusammenhang bedeutend scheinen mir Piepers Anmerkungen zur Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Ganztexte zu sein:

In der Primarstufe und Sekundarstufe I schlägt sich deutlich eine pädagogische Orientierung bei Textauswahl und –thematisierung nieder: So sind lebensweltliche Bezüge und Identifikationspotenzial wichtige Kriterien für einen Text. Je älter die Schüler und Schülerinnen, desto eher tritt eine gegenstandsbezogene Orientierung in den Vordergrund.¹⁵⁷

Es ist unabdingbar, auch bei der Auswahl der Ganztexte für einen thematischen Textcluster einerseits deren Altersgemäßheit, andererseits aber auch die Relevanz, den Lebensbezug der Texte für die SchülerInnen zu bedenken.

Danach beschreibt die Autorin die Bedeutung der Lesemotivation und der Emotionen der LeserInnen bei der Lektüre. LeserInnen seien beim Lesen an der Generierung von Bedeutung konstitutiv beteiligt; Textverstehen sei, kognitionspsychologisch betrachtet, ein konstruktiver Prozess.¹⁵⁸ Dazu komme aber, ebenso bedeutend, die Notwendigkeit der Einbeziehung kontextueller Bedingungen von Lesehandlungen sowie deren variabler subjektiver Ziele.¹⁵⁹ Das führt direkt zur in der vorliegenden Arbeit mehrfach diskutierten Bedeutung der sozialen Funktion des Lesens und damit der Anschlusskommunikation:

In sozialer Perspektive sind die Kommunikationen vor, während und nach der Lektüre zu nennen, Aspekte, die die konstitutive Einbindung der Person zum Ausdruck bringen. In das Leseverständnis als Aushandeln von Bedeutung gehen diese ein. Auch sie prägen mithin die kognitiven Prozesse entscheidend mit.¹⁶⁰

Besonders bedeutend sei dieser Aspekt beim literarischen Lesen: „Dem Bereich von Motivation und subjektiver Beteiligung kommt beim literarischen

¹⁵⁷ Pieper (2009), 207/8.

¹⁵⁸ vgl. Pieper (2009), 209.

¹⁵⁹ vgl. Pieper (2009), 209.

¹⁶⁰ Pieper (2009), 209.

Lesen besondere Bedeutung zu.“¹⁶¹ Pieper betont in weiterer Folge nochmals die „privilegierte Stellung der Kommunikation vor, während und nach der Lektüre“¹⁶² und erwähnt in diesem Zusammenhang sogar den Begriff der Anschlusskommunikation. Diese sei, das sei aus der Lesesozialisationsforschung bekannt, „ein zentraler Ort von Lese- wie literarischen Erfahrungen (...). Sie trägt erheblich zur Lesemotivation bei.“¹⁶³ Das Sprechen über gelesene Ganztexte, deren Vorstellung innerhalb einer Gruppe oder das Aushandeln des (bzw. eines möglichen) Textsinnes sind konstitutive Bestandteile der Methode des thematischen Textclusters.

Damit möchte ich meine Auswahl beschließen. Sie musste notwendigerweise relativ schmal sein; ich denke aber, dass sie für den Anspruch der vorliegenden Arbeit ausreichend ist. Einige Themen haben sich als bedeutsam für die vorgestellte Methode herauskristallisiert; ich habe versucht, diesen Themen in den behandelten wissenschaftlichen Texten zu folgen. Bei allen natürlich nur kurz angerissenen Themen war es mir wichtig, einen möglichst unmittelbaren Bezug zur Methode des thematischen Textclusters herzustellen.

¹⁶¹ Pieper (2009), 212.

¹⁶² Pieper (2009), 212.

¹⁶³ Pieper (2009), 212.

8. Nachwort

Als ich im Vorjahr begann, mich mit der Konzeption der nun vorliegenden Arbeit zu befassen, war es meine Absicht, etwas für mich unmittelbar Umsetzbares zu erstellen. Im Schuljahr 2012/13 unterrichtete ich eine 4. Klasse AHS in Deutsch, und es schien, als würde ich zumindest einen Teil meiner damaligen Schülerinnen auch im laufenden Schuljahr 2013/14 in der 5. Klasse unterrichten. Damit würde ich zusammen mit meinen Schülerinnen den Schritt von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II machen; und dazu schien es mir sinnvoll, eine Methode zu entwickeln, die die Überwindung dieser Schnittstelle etwas einfacher, den Übergang zu Sekundarstufe II etwas bruchloser gestalten würde.

Aber im Frühjahr 2013, mithin relativ spät, änderte sich (aus hier irrelevanten Gründen) die provisorische Lehrfächerverteilung für 2013/14, statt einer fünften würde ich eine sechste Klasse zugeteilt bekommen.

Ich war mit meiner Arbeit schon zu weit fortgeschritten, als dass ich das Thema, welches ich mir vorgenommen hatte, noch hätte ändern wollen. Aber es änderte sich eine Grundvoraussetzung für die Arbeit: Ich würde 2013/14 nicht die Möglichkeit haben, meine Methode oder zumindest Teile davon auch praktisch zu erproben.

Das hatte für die vorliegende Arbeit zwei Konsequenzen:

Erstens wurde sie „theoretischer“, als ich anfangs dachte. Ich konnte mich im Laufe der Niederschrift immer mehr mit wissenschaftlicher Literatur zum Thema beschäftigen. Diese Auseinandersetzung betrachte ich mittlerweile als wirklichen Gewinn für viele Aspekte meiner Lehrtätigkeit.

Zweitens veränderte sich der Fokus der Arbeit leicht. Im Mittelpunkt steht jetzt weniger der Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II als die Beschäftigung mit dem Beginn der Sekundarstufe II, mit einigen der didaktisch-methodischen Möglichkeiten vor allem der 9. Schulstufe. Insofern bin ich also von meiner auf Seite 5 formulierten Fragestellung abgewichen.

Dennoch möchte ich die Arbeit nun abschließen. Es war mein Bestreben, die beiden Teile der Arbeit aufeinander zu beziehen. Ich denke, das ist zumindest

in Teilbereichen gelungen; dass einiges noch zu glätten wäre, dass sich wohl auch manche meiner Erwartungen nicht oder anders als erwartet erfüllt haben, war auch in Anbetracht der für die Arbeit zur Verfügung stehenden Zeit zu erwarten.

Auch für diese Arbeit gilt Walter Benjamins Satz:

DAS WERK IST DIE TOTENMASKE DER KONZEPTION.¹⁶⁴

Abschließend bedanke ich mich herzlich bei Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Margit Böck und Mag.^a Gerhild Zamminer für die Betreuung der Arbeit in und zwischen den Terminen der PFL-Regionalgruppentreffen und ihre ständige Diskussionsbereitschaft.

Bei Frau Ass.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Nicola Mitterer bedanke ich mich herzlich für die Übernahme der Betreuung meiner Arbeit „auf halbem Wege“ und für die konstruktiven Rückmeldungen in der Endphase der Abfassung.

Franz Holztrattner

Mai 2014

¹⁶⁴ Benjamin (1955), 49. (Die Technik des Schriftstellers in dreizehn Thesen. XIII.These)

9. Literatur

Abraham u.a. (2009)¹⁶⁵:

Abraham, Ulf/Ortwin Beisbart/Gerhard Koß/Dieter Marenbach (2009). Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder – Tätigkeiten – Methoden. Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Hartinger/zur Unterrichtsplanung von Kristina Popp. Donauwörth: Auer, 6., überarb. u. erw. Aufl.

Altrichter/Posch (2007):

Altrichter, Herbert/Peter Posch (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 4. Aufl.

Anselm (2009):

Anselm, Sabine (2009). Von Menschen, Märchen und Modellen. Mehrdimensionalität als Ziel literaturdidaktischer Lehre. In: Susanne Hochreiter/Ursula Klingenböck/Elisabeth Stuck/Sigrid Thielking/Werner Wintersteiner (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. (ide-extra). 140/52.

Benjamin (1955):

Benjamin, Walter (1955). Einbahnstraße. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag. (Bibliothek Suhrkamp)

Crämer (2006):

Crämer, Claudia (2006). Unterricht gestalten. In: Deutsch differenziert. Fachzeitschrift für die Grundschule. Heft 1/2006. Braunschweig: Westermann u.a. 8.

¹⁶⁵ Die Kurzzitate werden in den Fußnoten der Arbeit verwendet.

Dahmen (2011):

Dahmen, Marina (2011). Literarische Texte erschließen. In: Deutschunterricht – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II. Heft 4/2011. Braunschweig: Westermann u.a. 4/11.

Esterl (2012):

Esterl, Ursula (2012). Lesen, um zu schreiben, um gelesen zu werden. In: Esterl, Ursula/Gabriele Fenkart/Jürgen Struger (Hg.): IMST Newsletter 38: „Schreiben und Lesen“. Klagenfurt. 9/14.

Garbe u.a. (2010):

Garbe, Christine/Karl Holle/Tatjana Jesch (2010). Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik - Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh, 2., durchges. Aufl. (StandardWissen Lehramt; UTB)

*Gattermaier (2003):*¹⁶⁶

Gattermaier, K(laus) (2003). Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes.

Grossen (2009):

Grossen, Gaby (2009). Didaktische Rechtfertigung für literarische Bildung im Deutschunterricht auf Sekundarstufe II – eine Notwendigkeit? In: Susanne Hochreiter/Ursula Klingeböck/Elisabeth Stuck/Sigrid Thielking/Werner Wintersteiner (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. (ide-extra). 67/83.

Hochreiter u.a. (2009):

Hochreiter, Susanne/Ursula Klingeböck/Elisabeth Stuck/Sigrid Thielking/Werner Wintersteiner (2009). Schnittstellen literarischer Bildung. In: Susanne

¹⁶⁶ Zitiert nach Garbe u.a. (2010).

Hochreiter/Ursula Klingenböck/Elisabeth Stuck/Sigrid Thielking/Werner Wintersteiner (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. (ide-extra). 9/17.

Liessmann (2006):

Liessmann, Konrad Paul (2006). Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay. 2.Aufl.

Pieper (2009):

Pieper, Irene (2009). Literarische Kompetenz: Zentrum oder Peripherie der Kompetenzdiskussion? In: Susanne Hochreiter/Ursula Klingenböck/Elisabeth Stuck/Sigrid Thielking/Werner Wintersteiner (Hg.): Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag. (ide-extra). 205/21.

Portmann-Tselikas (online 2013):

Portmann-Tselikas, Paul R.: Was ist Textkompetenz? <http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>

(Zugriff: 14.6.2013)

Schoenbach u.a. (2007):

Schoenbach, Ruth/Cynthia Greenleaf/Christine Cziko/Lori Hurwitz (2007). Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Hg. v. Dorothee Gaile. Übers. v. Sigrid Janssen. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2.Aufl.

Wintersteiner (2009):

Wintersteiner, Werner (2009). „Wissen als Widerstand, Sprechen als Emanzipation.“ Von der Notwendigkeit sprachlich-literarischer Bildung. In: Lembens, Anja/ Werner Peschek (Hg.): IMST Newsletter 28: „Fachdidaktik“. Klagenfurt. 12/3.

Zabka, Thomas (online 2013):

Zabka, Thomas: Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II. Wien: BIFIE. <http://www.bifie.at/node/1386> (Zugriff: 31.10.2013)