

Reihe "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen"

Herausgegeben von der

Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen"

des Interuniversitären Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung

Brigitte Fuchs

**Kreativ-produktiver
Literaturunterricht in der Oberstufe
Streifzüge durch den Schulalltag**

PFL-Deutsch, Nr. 3

IFF, Klagenfurt 1994

Redaktion:
Werner Wintersteiner

Die Hochschullehrgänge "Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen" (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme der Abteilung "Schule und gesellschaftliches Lernen" des IFF. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMUKA und BMWFK.

Kreativ-produktiver Literaturunterricht in der Oberstufe

Streifzüge durch den Schulalltag

Inhaltsverzeichnis:

1. Streifzüge durch den Schulalltag	
oder:	
Wer hat denn schon Zeit zum Spielen?	2
1.1 Einführung	
1.2 Anforderungen an den Literaturunterricht: Eine Befragung	
1.3 Zeit zum Spielen?	
1.4 Zusammenfassende Thesen	
2. Unterrichtsversuche	9
2.1 Ich-bin-ich Geschichten	
2.2 Fortsetzung eines literarischen Erzähltextes	
2.3 Schreibwerkstatt	
2.4 "Die Räuber" als literarisches Planspiel	
2.4.1 <i>Die Rollen</i>	
2.4.2 <i>Spielverlauf</i>	

Anhang

1. Streifzüge durch den Schulalltag oder: Wer hat denn schon Zeit zum Spielen?

1.1 Einführung

Wenn man den Lehrplan einer genaueren Studie unterzieht, erfährt man einiges darüber, welche Kenntnisse der Literaturunterricht in der Oberstufe den SchülerInnen zu vermitteln hat. So soll der einzelne Schüler dazu befähigt werden, Texte beschreiben zu können (5. Klasse), sie einer literargeschichtlichen Orientierung zuzuführen (6. Klasse), sie zu interpretieren (7. Klasse) und schließlich auch literarisch zu werten (8. Klasse). Welche Herangehensweise an einen Text erscheint daher als die geeignetste, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden? Auch darüber erteilt der Lehrplan nähere Auskunft: Texte sollen "sortiert", also in Sorten eingeteilt und ihre Ordnungsprinzipien und strukturellen Eigenheiten einer Analyse unterzogen werden, und wer noch genauer über Handlungsaufbau oder etwaige Konfliktsituationen Bescheid wissen will, läßt noch zusätzlich zur augenscheinlichen Freude der SchülerInnen die Figurenkonstellation des jeweiligen Werks beleuchten. Für gewöhnlich zeigt sich dann auch während des Herausarbeitens der sprachlichen Gegebenheiten an den Reaktionen der SchülerInnen, daß die ausgewählten Beispiele tief in die Seele der literarisch Suchenden eingedrungen sind, wenn das Läuten der Schulglocke so dankbar angenommen wird. Aber, er läßt sich wohl kaum von der Hand weisen, wieder ist man der Interpretation als dem ganz großen Ziel ein Stück näher gerückt. Und man will doch als Deutschlehrerin auch darauf aufmerksam machen, daß im Deutschunterricht der Oberstufe eben nicht nur diskutiert oder Texte in verteilten Rollen gelesen, sondern auch handfeste Kenntnisse vermittelt werden, die sich durchaus mit den naturwissenschaftlichen die Waage halten, nach außen hin präsentierbar erscheinen, meßbar und abprüfbar sind. Was bietet sich also besser an, diese Zielsetzungen zu verwirklichen, als ein Literaturunterricht, der versucht, wirklich alle Aspekte einer Interpretation, einschließlich der Deutungs- und Wirkungsmöglichkeiten eines Werkes, des Herantastens an die Intentionen des Autors bzw. der Erforschung des historischen Kontextes, in den Köpfen der SchülerInnen zu verankern? Beruhigt kann sich dann die Deutschlehrerin nach getaner Arbeit zurücklehnen und die Befriedigung darüber in sich hochsteigen lassen, daß sie ihre SchülerInnen in wirklich ausreichendem Maße zu kritischem Umgang mit Literatur befähigt habe.

Natürlich, hin und wieder gesteht sich unsere Deutschlehrerin doch auch noch etwas anderes ein: Irgendwie hat sie das Gefühl, daß allein mit Kopfarbeit und kognitiven Analysen der Literatur nicht so richtig beizukommen wäre, auch wenn Eltern und KollegInnen ihr immer wieder versicherten, daß die Schüler bei ihr wirklich etwas lernten.

Sollte durch den Literaturunterricht nicht auch gleichzeitig Freude am Lesen geweckt werden? Sollte sich daran nicht auch wie von selbst, am besten, ohne daß der Schüler es richtig merkt (Zitat eines Schülers aus einer 7. Klasse), eine selbständige und freiwillige Auseinandersetzung mit Literatur anschließen? Sollte letzten Endes nicht auch Umgang mit Literatur eine sinnliche Erfahrung darstellen, die emotionale Seite nicht völlig ausgeschlossen werden? Wenn sie an die vielen Kinder denkt, die schon zu Beginn ihrer AHS-Schullaufbahn deutlich Defizite im Gefühlsbereich und auch im Einsatz ihrer kognitiven Fähigkeiten zeigen,

dann stellt sie sich schon die Frage, ob dies nicht auch mit den veränderten Bedingungen einer Gesellschaft zusammenhängt, die die Kinder mit ihren visuellen und akustischen Reizen geradezu überfordert. Bleibt denn hier noch Muße genug, ein stabiles Ich aufzubauen? Ihr wird immer klarer, daß analytisch-kognitive Methoden hier allein versagen müssen. Also: In letzter Zeit werden gerade die kreativen Methoden so forciert, vielleicht sollte man doch auf sie zurückgreifen!

Die Deutschlehrerin wird nunmehr von starken Zweifeln geplagt, ob ihr Literaturunterricht auch wirklich so effizient sei, wie sie bisher angenommen hat, und sie beschließt, sich einmal darüber zu informieren, wie der Umgang mit Literatur in der Schule denn so allgemein eingeschätzt wird. Von den Eltern weiß sie schon von den zahlreichen Gesprächen an Elternsprechtagen und in ihren Sprechstunden, wie qualvoll und langweilig der Literaturunterricht in deren eigener Schulzeit abgelaufen sein müsse, es sei halt etwas gewesen, das gezwungenermaßen zur Allgemeinbildung dazugehöre, auch wenn man genau wisse, daß man das im späteren Leben kaum brauchen werde - Literaturunterricht könnte fast mit Luxussteuer belegt werden. Die SchülerInnen sollten sich doch viel eher ordentlich ausdrücken können. Und erst die Rechtschreibung! Wenn man sich schon anschauen muß, daß nicht einmal mehr Maturanten rechtschreiben können. Das ist es, was sie lernen sollen! Ganz selten nur begegnet ihr jemand, der ihr sagt, wie wichtig und bereichernd die Erfahrungen mit der Literatur in der Schule eigentlich gewesen seien. Da ist es schon besser, denkt sich unsere Deutschlehrerin, wenn man sich einmal bei den KollegInnen anderer Fächer darüber erkundigt, welche Forderungen sie denn an den Literaturunterricht der Oberstufe stellten und welche didaktischen Möglichkeiten sie sich dabei vorstellen könnten.

1.2 Anforderungen an den Literaturunterricht: Eine Befragung

Vielleicht muß jetzt eingefügt werden, daß die Deutschlehrerin an einem Realgymnasium unterrichtet, in dem der Lehrkörper etwa 40 KollegInnen umfaßt, es sich also um eine kleine Schule handelt. Sie will ihre Umfrage nicht professionell durchführen und spricht nach dem Zufallsprinzip Anfang Oktober nur ungefähr die Hälfte der Kollegenschaft an. Die KollegInnen sind mit einer schriftlichen Ausarbeitung der Fragestellungen einverstanden, wobei ihnen ein Zeitrahmen von zwei Wochen für die Beantwortung ausreichend erscheint. Manche erste Reaktionen lassen auf interessante Ergebnisse schließen:

A: *"Eigentlich weiß ich gar nichts dazu."*

B: *"I a net!"* (Zu einem dritten Kollegen, der nachdenklich das Fragenblatt studiert): *"No, schreibst schon? Setz ma uns z'samm und mach ma's gemeinsam, wie a Hausübung?"*

A: *"I was net, was I schreib'n soll. I hab eigentlich ka Ahnung!"*

C: (dazukommend) *"Gibts eigentlich no Literaturunterricht?"*

A: *"Konsalik kann ma net machn, I seh des ein."*

B: *"Also, warum nicht? I find des schon!"*

Die erste Frist verstreicht, nach zwei Wochen liegen nur drei Antwortbögen (von FachkollegInnen) bereit. Nach weiteren zwei Wochen und mehreren persönlichen Urgenzen kommen noch einige weitere dazu. Wiederum erfolgen Nachfragen und die dazugehörigen Versprechungen, das schon lange auf dem Schreibtisch liegende Blatt sicher ausfüllen zu wollen, bis dann nach Weihnachten endlich 11 (!) Ausarbeitungen bei der Deutschlehrerin eingelangt sind.

Es war interessant zu bemerken, daß die "Hemmschwellen", die die Auseinandersetzung mit der Thematik letztendlich doch bei einigen KollegInnen verhinderten, umso größer waren, je "naturwissenschaftlicher" diese arbeiteten. Am leichtesten taten sich sichtlich jene, die Sprachen, Musik oder Bildnerische Erziehung unterrichteten, einige gaben sogar an, großen Spaß beim Aufschreiben der Ideen gehabt zu haben. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung nahm reziprok zur Ängstlichkeit, etwas nicht "Kompetentes" zu äußern, ab, je weniger das eigene Fach mit Literatur und Kunst zu tun hatte. Die Neigung zur Reduktion führte von bildlichen Umsetzungen der Thematik (siehe unten) bis zum gänzlichen Verstummen.



Obwohl die Quote der Antworten eher gering war, brachten diese doch Interessantes zutage: Es war nicht zu übersehen, daß manche Erwartungen, die an das eigene Fach gestellt werden, auch auf den Deutschunterricht übertragen werden. Literaturunterricht wurde z. B. gesehen als:

- *"Widerstand gegen elitäre Vorstellungen von Hochkultur" oder als Diskussionsbeitrag über den "Mythos von Künstler und Wahrheit" und das "Wahrnehmungsproblem" (Bildnerische Erziehung)*
- *Möglichkeit, das "historische Umfeld ausgehend von historischen Texten" einzubinden bzw. "historische Prozesse aufzuarbeiten" (Geschichte)*
- *Möglichkeit der "Auseinandersetzung mit Fachliteratur etwa zum Thema Doping oder Wald" (Leibeserziehung, Geographie)*
- *Gelegenheit, "buffo und seria-Paare auffinden" zu lassen (Musik)*

Da es kaum möglich war, die vielen verschiedenen Antworten zusammenzufassen, möchte ich einzelne Kommentare auf die Frage nach den Erwartungen an den jeweiligen Literaturunterricht ohne Reihung oder Wertung einfach nur auflisten:

- Konfrontation mit literarischen Arbeiten, die die Auseinandersetzung mit Themen suchen, die heute (noch) aktuell sind (Betroffenheit)
- Entscheidend ist, was ich als Rezipient damit mache und weniger, was Literaturkritik mir vorschreibt
- analysieren lernen
- Fragen stellen lernen
- Interpretation - selektive Wahrnehmung deklarieren
- Oberflächlichkeit der Kritik kennenlernen (Massenmedien)
- Emotionalität formulieren lernen
- Kommunikationsprinzipien und ihre Störfaktoren kennenlernen
- einfache Grundlagen der Semiotik kennenlernen
- unterschiedliche Formulierungsweisen und Beschreibungsweisen zwischen "literarischem" und "wissenschaftlichem" Text kennenlernen (Wunsch: Texte lesen und verstehen können)
- grundlegende Wahrnehmungsprobleme sowie den Konflikt Objekt/Subjekt erfassen
- rhetorisch differenzieren lernen
- Präzision in der Ausdrucksweise; Vieldeutigkeit-Eindeutigkeit
- Überblick über die bedeutendsten Werke und Autoren; Schwerpunkt deutschsprachige und österreichische Literatur, aber auch internationale Strömungen; eventuell mit dem 20. Jahrhundert als zusätzlichem Schwerpunkt
- kurzer Einblick in die Trivialliteratur
- Kennenlernen des Theaterbetriebes
- verschiedene Möglichkeiten der Interpretation eines Werkes kennenlernen
- verschiedene Bearbeitungen desselben Stoffes vergleichen
- Literatur im "klassischen" Sinn - Fachliteratur
- wichtigste Literaturströmungen des 19. und 20. Jahrhunderts kennenlernen
- Vergleich verschiedener Stilrichtungen
- Biographien wichtigster Autoren, klassische Beispiel lesen
- Anbieten einer Palette von Standardwerken, aus der individuell ausgesucht werden kann
- Einzelthemen herausgreifen und zeitbezogen diskutieren
- Inhalt und Aussage eines Werkes erarbeiten
- grundlegendes Vertrautmachen mit Weltliteratur
- ein Werk pro Jahr eingehend analysieren
- Überblick über die Literatur von den Anfängen bis heute
- Aufgreifen verschiedener Themen, teils zeitbezogene und daher vielleicht nicht mehr aktuelle, teils allgemeingültige, Diskussion, Meinungsbildung
- Vertrautwerden mit verschiedenen Stilen, Dichterpersönlichkeiten; Ausbilden eines eigenen literarischen Geschmacks, Motto: "Je mehr man kennt, desto eher weiß man über eigene Vorlieben und Neigungen Bescheid"
- Kennenlernen des handwerklichen Rüstzeugs, Anregung zum Entwurf eigener Texte
- Beleuchten der gesellschaftlichen und politischen Hintergründe einzelner Epochen, Vergleich mit der heutigen Situation
- Sensibel werden für historisch gewachsene Mißstände, üben von konstruktiver Kritik
- Vermitteln moralischer Werte - mit Vorsicht

- Literatur schmackhaft machen, damit SchülerInnen von sich aus ins Theater gehen und lesen (Lesen als Abenteuer, Herausforderung, kulinarischer Genuß)
- breitgefächertes Angebot von Werken aus verschiedenen Regionen und Zeiten
- verschiedenste Gattungen anbieten
- Spracheigenheiten verschiedener Autoren kennenlernen
- kulturelle Eigenheiten aufspüren
- Strukturen vom Großen ins Kleine zerlegen, parallel dazu Lokation, Konfiguration, Aktion abwägen
- Handlungsverläufe graphisch darstellen, Interaktionsmuster, Personendiagramme
- Funktion des Erzählers, Regieanweisungen.

Was nun die Methoden anbelangt, so wurde folgendes angeführt:

- Methodenvielfalt anstreben
- abschnittweises Lesen eines Werkes im Unterricht (Dramen mit verteilten Rollen)
- kurze Schlüsselszenen von Theaterstücken im Unterricht darstellen
- Referate mit Textproben
- Videoaufzeichnungen berühmter Aufführungen, Lesungen auf Platte, Kassette
- Vergleich verschiedener Interpretationen
- Vertonungen von Gedichten anhören
- Lehrausgänge zu Theateraufführungen, Lesungen
- Diskussionen mit Interpreten, Schauspielern, Regisseuren, Autoren
- Texte zu Hause lesen, in der Schule besprechen
- Projekte
- Themenschwerpunkte setzen
- Querverbindungen zu anderen Fächern herstellen
- Textpuzzles zusammenstellen, Hauptpersonen charakterisieren und ein neues Handlungsgerüst rundherum erfinden lassen
- "openended" Texte fertigstellen

Betrachtet man nun die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit, so bietet sich das Bild einer bunten Palette von Erwartungen und Methodenvorschlägen, die kaum unter einen Hut zu bringen sind, und sich bisweilen sogar widersprechen. Trotzdem läßt sich erkennen, daß der Literaturbetrachtung als kognitiver Gedankenleistung eindeutig der Vorrang gegeben wird (zur "Auflockerung" wird höchstens der passive Konsum in Form von Theateraufführungen bzw. Verfilmungen in Erwägung gezogen). Sich aktiv auf Literatur einzulassen, wurde nur insofern angesprochen, als daß Stücke in verteilten Rollen gelesen bzw. einzelne Szenen daraus im Unterricht gespielt werden sollten. Im gleichen Atemzug jedoch wird die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer solchen Vorgangsweise gestellt und betont, daß ein fundierter Überblick einfach wirklich wichtiger wäre bzw. doch oft "die Zeit zum Spielen" (Zitat) fehle.

1.3 Zeit zum Spielen?

Heißt das, daß kreativ-produktive Methoden, und darunter sind solche zu verstehen, bei denen Texte aktiv verändert werden, hauptsächlich dann eingesetzt werden, wenn Abwechslung und Tapetenwechsel im Methodendschungel gefragt ist? Aha, der Unterhaltungswert der Literatur kann auch so aufgefaßt werden! Die Deutschlehrerin verkneift sich die sich aufdrängende Frage nach der Vergnügungssteuer, das würde auch wirklich zu weit führen. Also, auf jeden Fall wäre ein Einsatz derartiger Methoden nur dann akzeptabel, wenn keine Schularbeiten ins Haus stehen. Denn: Lohnende Ergebnisse dürfe man sich kaum erwarten, schließlich müsse ja für die Schularbeiten ein nicht unerhebliches Stoffgebiet erarbeitet werden, wie soll denn da eine ordentliche Interpretation oder Werkbesprechung bewerkstelligt werden? A propos Schularbeiten, von denen ja mehrere im Jahr zu schreiben sind - gewissen Rahmenbedingungen kann man nicht ausweichen, das weiß unsere Deutschlehrerin. Wie angenehm wäre es bisweilen, Blockstunden zur Verfügung zu haben, in denen das Läuten eine Sequenz nicht unerbittlich zerreißt! Doch die Stundenplanorganisation läßt Umschichtungen nur unter Schwierigkeiten zu. Und die Deutschlehrerin denkt nur ungern daran zurück, daß sie am Vormittag mit SchülerInnen ins Theater gehen wollte, dieses Vorhaben aber am Protest einer Kollegin, die dies als unnütze Zeitverschwendung sah, beinahe gescheitert wäre.

Aber vielleicht bringt die Maturareform unsere Deutschlehrerin einen Schritt in ihren Überlegungen weiter? Da steht doch zu lesen : "Als vierte Themengruppe können sogenannte "künstlerisch-kreative Formen" angeboten werden". Na endlich! Die erste Vorbesprechung zur neuen Matura dämpft die anfängliche Begeisterung aber wiederum: Man möge doch bitte nicht darauf vergessen, welche Beurteilungsschwierigkeiten sich bei solchen Themenstellungen ergeben können, also: Vorsicht!

1.4 Zusammenfassende Thesen

Nichtsdestotrotz beschließt die Deutschlehrerin doch, Literaturunterricht einmal anders zu versuchen. Es muß doch einfach Möglichkeiten geben, Literatur besser "erlebbar" zu machen, andere Vorstellungs- und Gedankenwelten erforschen zu lernen, zu sehen, was mit Sprache alles möglich wird und wo sie zu versagen scheint! Und so beginnen Ideen Gestalt anzunehmen ...

Natürlich sind ihre Vorstellungen dann oft nicht so umsetzbar, wie sie es gerne gehabt hätte. Manchmal ist der Arbeitsaufwand doch zu hoch, manchmal läßt es die "Befindlichkeit" von SchülerInnen nicht zu, sich allzusehr mit dem eigenen Ich einzulassen bzw. gelingt es nicht immer, diese entsprechend zum Schreiben zu motivieren. Manchmal wird eine dichte Atmosphäre auch durch unerwartete Besuche aufgebrochen. Da gibt es SchulwartInnen, die lautstark die Klasse betreten und Stundenplanänderungen bekanntgeben; SchülerInnen, die jetzt und sofort den Overheadprojektor brauchen; LehrerInnen, die Geld einsammeln lassen möchten usw. DirektorInnen, die die Wände vermessen müssen: "Laßt's Euch net stören!" Doch das gehört eigentlich zu einer anderen Geschichte ...

Bevor wir nun das Lehrerkollegium verlassen und uns in die Klasse begeben - im Anschluß folgt die Beschreibung einiger tatsächlich stattgefundenen Unterrichtsversuche -sollen die Ergebnisse des stattgefundenen Gedankenprozesses doch noch einmal zusammenfassend dargestellt werden:

1. *Die von außen herangetragenen Erwartungen an den Deutschunterricht sind so komplex, daß ihnen nicht Genüge geleistet werden kann.*
2. *Dies gilt auch für den Literaturunterricht.*
3. *Die Situation der DeutschlehrerInnen ist hier ein klassischer double-bind: Der Unterricht soll einerseits vorzeigbare Ergebnisse liefern, andererseits aber Kreativität und Einfühlungsvermögen fördern. Vieles entwickelt sich im Inneren eines Menschen, vor allem sinnliche Erfahrungen sind oft schwer in Worte zu fassen. Kreativ-produktive Methoden leisten einen Beitrag, diese kreative Fähigkeiten zu entwickeln, können aber nicht immer abprüfbare Ergebnisse liefern.*
4. *Kreativ-produktive und kognitiv-analytische Methoden ergänzen einander, sind als gleichwertig zu betrachten und sollten im Sinne eines ganzheitlichen Unterrichts zu gleichen Teilen eingesetzt werden.*
5. *Ihr Einsatz erfordert allerdings diesbezüglich einen Umdenkprozeß, der insbesondere auch von der schulischen Umwelt (Eltern, Direktion, Kollegenschaft) gesetzt werden muß.*
6. *"Wir haben in der Schule eine beeindruckende Vielfalt der Inhalte. Aber es fehlt an der korrespondierenden Vielfalt der Methoden." (Hilbert Meyer)*

2. Einige Unterrichtsversuche

2.1 Ich-bin-ich-Geschichten

Die Lust, vermehrt produktionsorientiert zu arbeiten, wurde eigentlich durch die vielfältigen Diskussionen und Anregungen in den PFL-Seminaren und Regionalgruppentreffen geweckt. Durch die Arbeit mit Mira Lobes Kinderbuch "Ich-bin-ich" in einer 6. Klasse entstand die Idee, die Geschichte als Schularbeit altersgemäß umschreiben zu lassen. Ich war sehr erstaunt, daß sich mehr als ein Drittel der SchülerInnen für dieses Thema entschied - es war das erste Thema dieser Art in der Klasse, und ich hatte keinerlei Vorübungen dazu gemacht.

Beim Lesen der Arbeiten erkannte ich, daß es den SchülerInnen vor allem darum ging, sich unter der "Schutzhülle" einer fiktiven Person eigene Entwicklungsphasen bewußt zu machen, sie nochmals zu durchleben und/oder sich in der fiktiven Welt schreibend Ordnung und Klarheit zu verschaffen. Natürlich gab es Arbeiten, die sich an den Klischeevorstellungen über Jugendkulturen orientierten und wenig eigenständige Modifizierungen der einzelnen Stationen der Identitätssuche erkennen ließen. Dies waren aber gleichwohl auch greifbare Kriterien für eine etwaige Bewertung.

Noch vor Ende der Freien entstand dann der Plan, die besten fünf Arbeiten auszuwählen und in Gruppen eine Art Buch herzustellen. Das heißt, die Texte mußten nochmals abgeschrieben, mit Illustrationen und Fotos versehen und entsprechend "gelayoutet" werden. Vier Tage waren dafür vorgesehen, und ich wurde während dieser Zeit kaum gebraucht, so intensiv widmeten sich die einzelnen Gruppen ihrer Arbeit. Ich war von den Ergebnissen sehr beeindruckt, ich hatte mir nicht erwartet, daß in der letzten Schulwoche noch so intensiv gearbeitet wird. (Die Ergebnisse dieser Arbeit sind im Sonderband 2 der Zeitschrift IDE. Informationen zur Deutschdidaktik in Wissenschaft und Schule, Klagenfurt 1994 veröffentlicht.) Das Beispiel hat mir jedenfalls Mut gemacht, auch während des Jahres produktiv-kreativ zu arbeiten und auch Schularbeiten in dieser Form zu geben.

2.2 Fortsetzung eines literarischen Erzähltextes

Der zweite Versuch dieser Art war eine zweigliedrige Schularbeit, eine Textbeschreibung und eine "Fortsetzung" des Textausschnittes von Luise Kaschnitz' "Lange Schatten" (siehe Anhang). Der vorhergehende analytische Denkprozeß hat die Fortsetzungsarbeit insofern erleichtert, als der Text sich dem Leser viel besser "öffnen" konnte und gleichzeitig Spielraum für die folgende Fortsetzung freiließ. Die Beispiele zeigen, daß es für manche SchülerInnen eine große persönliche Anforderung darstellt, in die Rolle des Autors bzw. einer dargestellten Person zu schlüpfen und deren Sichtweisen und sprachliche Bewältigung der Wirklichkeit nachzuempfinden. Und bevor dieses sichtbare "Produkt" entstehen konnte, mußte doch einiges an "literarischer" Kopfarbeit geleistet werden: Milieu und Motive der handelnden Personen mußten vergegenwärtigt, Erzählperspektiven und -techniken, Satzkonstruktionen und Stilmittel analysiert werden. Die Wiederaufnahme mancher Motive in den Fortsetzungstexten beweist die vorher erfolgte Reflexionsphase. Dazu kommen jedoch eigenständige Bilder, die vom Ausgangstext wieder wegführen.

2.3 Schreibwerkstatt

Von den PFL-Seminaren brachte ich einige Anregungen mit, die ich nicht in der Schublade verschwinden lassen wollte. Da war zunächst die Idee, von Zeit zu Zeit eine Schreibwerkstatt anzubieten. Auch KollegInnen der "PFL-Regionalgruppe" bedauerten öfters, daß Schularbeiten oder Hausübungen, wenn sie einmal korrigiert sind, eigentlich sehr rasch in Vergessenheit geraten und nicht einmal MitschülerInnen die Möglichkeit erhalten, die oft recht interessanten Texte zu lesen. So bot ich in einer 7. Klasse im Anschluß an eine Unterrichtssequenz, die Brecht-, Kafka- und Kunertparabeln genauer untersuchte, in einer Unterrichtsstunde eine Schreibwerkstatt an. Ich wählte als Impuls- und Ausgangstexte die "Kleine Fabel" und "Heimkehr" von Kafka, beides Fabeln, die den SchülerInnen noch unbekannt waren. Die SchülerInnen sollten nach diesen Impulsen Paralleltexte oder andere Texte verfassen, die assoziativ mit der Ausgangsthematik zusammenhingen. Wenn ich an meine eigene Reaktion zurückdenke, als es am PFL-Seminar hieß, nun stünde Schreibwerkstatt am Programm, auf die ich mich sehr ungern und mit gemischten Gefühlen einließ, so konnte ich meine SchülerInnen durchaus gut verstehen, die eher abweisend reagierten, als ich die Aufgabenstellungen austeilte. Zitate: "Was soll das?", "Soll das ein Witz sein?", "Das ist aber eh nicht Ihr Ernst!", "So etwas kann ich nur, wenn es regnet!" Ich erklärte sehr langsam und sehr genau, was zu tun sei, und die meisten begannen nach einer Schrecksekunde auch zu arbeiten. Nach zehn Minuten war es tatsächlich mucksmäuschenstill. Gegen Ende der Stunde sammelte ich die Arbeiten ein, las die Texte, diskutierte sie mit den einzelnen SchülerInnen und bat sie, noch eine ordentlich lesbare Reinschrift herzustellen. Natürlich konnten nicht alle ihre Assoziationen frei spielen lassen, und manche Texte wirkten sehr verkrampft. Trotzdem konnten diese SchülerInnen in den Einzeldiskussionen die selbst empfundenen Unzulänglichkeiten recht gut erkennen und formulieren, was ihre Unzufriedenheit verursacht hatte. Die meisten gaben ihre Arbeiten pünktlich ab, was bei Hausübungen nicht immer der Fall ist. Ganz besonders überrascht war ich, als ein Schüler, der sonst auf das Hausübungsschreiben gänzlich und bewußt verzichtet, diese eine Arbeit somit als einzige Hausübung während des gesamten Schuljahres in einwandfreier Form auf den Lehrertisch legte! Alle fertigen Arbeiten wurden in einer weiteren Stunde ohne Angabe des Verfassers/der Verfasserin an die Tafel geklebt. Ich bat die SchülerInnen, alle zu lesen und anschließend ihren "Favoriten" mit einer schriftlichen Begründung für eine Veröffentlichung in einer Literaturzeitschrift vorzuschlagen. Es gab niemanden in der Klasse, der sich dem Lesen entzogen bzw. die Zeit einfach "abgesehen" hätte, und alle hatten sich ihren Vorschlag sehr genau durch den Kopf gehen lassen. Die drei mit Vorzug bedachten Arbeiten finden sich im Anhang. In einem Interview gaben dann einige SchülerInnen folgendes zu Protokoll:

- *"Anfangs habe ich überhaupt nicht gewußt, was ich damit machen soll, weil ich das nicht kann. Aber als ich das Thema hatte, ging es plötzlich sehr viel leichter. Ich bin aber nicht zufrieden mit meinem Ergebnis".* (Birgit)
- *"Mir ist das sofort leichtgefallen. Ich schreibe gern".* (Robert)
- *"Eigentlich bin ich gar nicht vom Ausgangstext ausgegangen, ich habe einen eigenen Text geschrieben, der mit mir zu tun hat".* (Birgit)
- *"Ich habe versucht, den Stil Kafkas nachzuahmen und dabei festgestellt, wie schwer das eigentlich ist. Ich habe viel mehr Verständnis für Kafka gewonnen. Das ist bei Lyrik nicht so, da verstehe ich oft nicht, was mir der Autor sagen will".* (Ursula)

2.4 Die "Räuber" als literarisches Planspiel

Die zweite wichtige Anregung aus den PFL-Seminaren war die, ein literarisches Planspiel durchzuführen. Ich hatte schon seit längerem kopierte Unterlagen zu einem "Schauprozeß", den eine deutsche Schulklasse in Form einer Theateraufführung zu Schillers "Räubern" durchgeführt hatte, schreckte aber immer vor einem tatsächlichen Einsatz in Unterricht zurück. Erst durch den PFL-Kurs faßte ich Mut, dieses Vorhaben in die Tat umzusetzen. Ich war neugierig auf das, was alles ohne vorangegangene eingehende Interpretation des Werkes direkt entstehen könnte, wenn man seine Fortsetzung in Form eines Planspiels ins Auge faßt. So entstand die Idee, zu Schillers "Räubern" einen Prozeß zu veranstalten.

Ich fragte die Kollegin aus der Parallelklasse, ob sie mitarbeiten würde, und zu zweit überlegten wir uns dann die Durchführung. Die SchülerInnen erhielten einstweilen den Arbeitsauftrag, das Stück zunächst einmal selbständig zu Hause zu lesen. Zwei Unterrichtsstunden waren dann als direkte Hinführung zum Spiel vorgesehen. Sie beschäftigten sich vor allen Dingen anhand von Materialien mit der persönlichen Situation Schillers und seiner Auseinandersetzung mit Karl Eugen sowie allgemein mit der Lage der gesellschaftlichen Schichten in Deutschland im ausgehenden 18. Jahrhundert und dem Räuberwesen. Die SchülerInnen wußten bis vor Beginn des eigentlichen Spielprojekts im Grunde überhaupt nicht, was auf sie zukommen sollte. Als günstige Vorbereitung hatte sich auch ein Lehrausgang ins Bezirksgericht Floridsdorf in Wien erwiesen, wo die SchülerInnen wirklich "hautnah" mehrere Verhandlungen miterleben und dem Richter viele Fragen stellen konnten. Gerade für den formalen Ablauf des Prozesses zeigten sich die diesbezüglichen Erfahrungen als sehr wichtig. Wir hatten dann für dieses Spiel einen Block von vier Unterrichtsstunden zur Verfügung, eine Videokamera stand bereit.

Insgesamt nahmen circa 30 SchülerInnen aus zwei 7. Klassen daran teil. Wir hatten uns im vorhinein überlegt, wer für die Hauptrollen in Frage käme. Allerdings muß man dann damit rechnen, daß gerade einer dieser Schüler fehlt bzw. den Text nicht zeitgerecht gelesen hat, oder aber es zeigt sich, daß man SchülerInnen falsch einschätzt. Manche erwiesen sich in der fremden Situation als gar nicht so schlagfertig, wie man sie aus dem Unterrichtsgeschehen in Erinnerung hat, andere wiederum offenbarten plötzlich Seiten, die man an ihnen kaum vermutet hätte. Wir hatten für jede Rolle eine Karte entworfen, die einzelne Charakterzüge der jeweiligen Personen schon im vorhinein festlegte, und bei manchen Figuren auch Handlungsfreiheit miteingeplant, um unerwartete Wendungen im Spiel zu ermöglichen.

2.4.1 Die Rollen

Dr. JURAS, Richter: Er untersucht und beurteilt die Taten der Angeklagten. Er entwirft nach Rücksprache mit den anderen Gruppen einen genauen Plan des Prozesses.

Dr. COXINUS, Richter: Er arbeitet eng mit Dr. Juras zusammen.

Dr. ELO QUENTIUS, Staatsanwalt: Er stellt die Delikte des Angeklagten fest und bestimmt die Zeugen der Anklage. Er untersucht die Motive der Angeklagten und wertet sie im Sinne der Anklage. Er verfaßt eine Anklageschrift und hält das Schlußplädoyer des Anklägers. In diesem Sinn appelliert er an das Sicherheitsbedürfnis der Öffentlichkeit und drängt auf Verhängung der Höchststrafe.

Dr. ERASMUS CONTRAVERSUS, Starverteidiger: Er stellt die Delikte des Angeklagten fest und bestimmt die Zeugen der Verteidigung. Er untersucht die Motive des Angeklagten Moor und wertet sie im Sinne der Verteidigung. Er verfaßt ein Verteidigungsplädoyer, das alle möglichen Entlastungsmomente berücksichtigt. Er hat schon öfter Zwistigkeiten mit Dr. Quentius gehabt.

Dr. JUSTINIAN CALDORUS, Verteidiger: Er stellt die Delikte des Angeklagten Spiegelberg fest und bestimmt die Zeugen der Verteidigung. Er untersucht die Motive des Angeklagten und verfaßt ein Verteidigungsplädoyer. Er leidet darunter, stets im Schatten des Dr. Contraversus zu stehen.

Dr. KLEIN; Staatsanwaltschaftsassistent: Er unterstützt Dr. Quentius bei seiner Arbeit und versucht Zeugen der Anklage herbeizuschaffen. Dr. Klein verhält sich sehr dienstbeflissen. Er versucht vor allem, Pater Moser als Zeugen der Anklage zu gewinnen.

Dr. HURTIG, Assistent der Verteidigung: Er unterstützt die Verteidiger bei ihrer Arbeit und versucht, Zeugen für die Verteidigung zu gewinnen.

Mag. DÖRFLER, Soziologe: Er untersucht, welcher Kategorie die Moorschen Räuber zuzuordnen sind: Sozialrebell, Bauernbanditen, Kriminelle ...? Er ordnet die Angeklagten nach den Erkenntnissen seiner Untersuchung soziologisch ein und erstellt ein Gutachten über die politischen und sozialen Zustände zur Zeit der Straffälligen. Er tritt bei Gericht für/gegen Moor bzw. für/gegen Spiegelberg auf.

Mag. SALVA, Psychologe: Er charakterisiert die Sozialisationsbedingungen (Familiensituation, frühe Kindheit, Verhältnis zu Vater/ Mutter/ Geschwistern) der Delinquenten und gibt ein Bild von ihrer Persönlichkeitsstruktur. Weiters untersucht er den Einfluß der Räuberbande auf die Angeklagten und faßt seine Ergebnisse in einem Gutachten zusammen. Er tritt bei Gericht für/gegen Moor bzw. für/gegen Spiegelberg auf.

Hr. AMTINGER, Sicherheitsexperte: Er erstellt ein Gutachten zur Verbreitung, Gefährlichkeit, Vorgehensweise und Organisation der Räuberbanden. Immer wieder bringt er seine moralische Empörung zum Ausdruck.

KARL VON MOOR, Räuberhauptmann: Er tritt reuevoll vor Gericht auf, steht aber nach wie vor trotzig zu seinen Taten. Seine Worte lassen sein Verlangen nach Freiheit, Tat und Kraft erkennen und sind von Idealismus getragen. Er verteidigt die Motive seiner Taten, indem er sich als Retter der Leidenden und Unterdrückten sieht, kann aber letztendlich nicht die Mittel verantworten, zu denen er gegriffen hat. Er sieht ein, daß es ihm nicht zusteht, über andere Gericht zu halten.

MORITZ VON SPIEGELBERG, Räuber: Er gilt als flüchtig gemeldet, sitzt aber unerkannt im Gerichtssaal. Er gibt sich im Verlauf der Verhandlung zu erkennen, ergreift das Wort und geißelt leidenschaftlich Willkür und Ausschweifungen der Obrigkeit.

SCHUFTERLE, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen und will hier vor allem seine Haut retten. Wie wird er auftreten?

RAZMANN, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen und fühlt sich der Situation nicht gewachsen.

ROLLER, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen und fühlt sich moralisch verpflichtet, Karl zu unterstützen.

SCHWEIZER, Räuber: Er wird in den Zeugenstand gerufen. Wie wird er reagieren?

Hr. SCHEFFEL, Bankier: Er wirkt sehr vornehm, distinguiert. Von Karl Moor hält er moralisch absolut nichts, weil dieser noch Schulden bei ihm hat. Seine Tochter Economia bereitet ihm große Sorgen - sie ist noch immer in Karl verliebt, was ihm gar nicht recht ist.

ECONOMIA, Bankierstochter: Sie himmelt Karl nach wie vor an. Vor allem nach dem Tod Amaliens sieht sie ihre große Chance, Karl wiederzugewinnen. Sie verachtet ihren Vater, weil dieser ständig nur in ökonomischen Kategorien zu denken vermag. Auch im Gerichtssaal beehrt sie ständig gegen ihn auf.

Ein SPIESSGESELLE aus Leipzig: Er ist ein rechter Trunkenbold, leidet unter Wahnvorstellungen und vermischt Dichtung und Wahrheit. Bei Gericht verhält er sich unangebracht, hält sich nicht an die Gerichtsordnung, unterbricht häufig und legt ein ungehobeltes Benehmen an den Tag.

Ein WALDBEWohner: Was weiß er über das Leben der Räuber? Ist er mutig oder ängstlich vor Gericht?

Ein KAMMERDIENER: Er wird in den Zeugenstand gerufen und muß aussagen. Für wen wird er sich entscheiden?

Ein KAMMERFRÄULEIN: Sie wird in den Zeugenstand gerufen und muß aussagen. Für wen wird sie sich entscheiden?

Die einzelnen SchülerInnen wurden dann mit dem Auftrag entlassen, sich mit ihrer Rolle auseinanderzusetzen, sich zu überlegen, ob sie sich - sofern das nicht von vornherein klar festgelegt war - eher auf die Seite der Verteidigung oder Anklage schlagen sollten, und sich ein Konzept für die weitere Vorgangsweise zurechtzulegen. Dafür war ungefähr eine halbe Stunde Zeit vorgesehen. Die daran anschließende Stunde war den Vernehmungen der Staatsanwaltschaft und Verteidigung sowie dem vorsichtigen Abtasten der anderen SpielteilnehmerInnen auf ihre spätere Funktion hin gewidmet. Anwaltschaft und Verteidigung suchten Zeugen zu gewinnen und besprachen mit ihnen die weitere Vorgangsweise. Die Richter überlegten sich den formalen Prozeßablauf. SchülerInnen, die keine Spielrolle übernommen hatten, arbeiteten als ProtokollführerInnen und BeobachterInnen mit, indem sie von Gesprächsgruppe zu -gruppe gingen und notierten, was ihnen aufgefallen war und was besprochen wurde. Bereits in dieser Phase entstanden Überlegungen, die dem Spiel noch weitere überraschende Wendungen verleihen sollten.

Der eigentliche Prozeß gegen Karl von Moor und Spiegelberg - wir hatten diesen ohne Wissen der SchülerInnen nicht sterben lassen - wurde mit der Videokamera aufgezeichnet und nahm zwei Stunden in Anspruch, wobei die Spielzeit eher zu knapp bemessen war.

2.4.2 Spielverlauf

Die Verhandlung beginnt mit der Vernehmung des Hauptangeklagten Karl von Moor, der sich laut Staatsanwaltschaft wegen "Vergewaltigung, Auflehnung gegen die Obrigkeit und Geistlichkeit sowie mehrfachen Mordes und Nötigung" verantworten muß. Der erste Streitpunkt, der sich bei der Verhandlung ergibt, ist einerseits die Frage, ob Karl freiwillig Bandenmitglied geworden ist oder sich dazu gezwungen sah, und andererseits, wer die Verantwortung für den Brand, in dem 83 Menschen den Tod fanden, trägt. Karl weist sämtliche Anschuldigungen zurück, einzig die Schuld am Tod Amalias will er übernehmen. (Der Schüler, der Karl darstellt, kann die Rollenanforderung des trotzigem Stürmers und Drängers nicht ganz erfüllen; die Kamera weist ihn dann auch eher als befangen aus.) Gleich zu Beginn zeigt sich der Verteidiger Moors als mit Feuereifer bei der Sache und erhebt sofort Einspruch, wenn seinem Mandanten Gefahr droht.

Als erster Zeuge der Anklage wird der Bankier aus Leipzig, dem Karl eine Menge Geld schuldet, in den Zeugenstand gerufen. Aus dem Publikum meldet sich immer wieder *Economia* zu Wort, der Karl früher die Ehe versprochen hat, und die jetzt ihre Chance kommen sieht, Karl wiederzugewinnen und ihren geldgierigen Vater endgültig zu verlassen. Sie wird daraufhin auch des öfteren des Saales verwiesen und muß mehrmals vom Gerichtsdienner hinausgezerrt werden. Die Verteidigung wird in der Folge *Economia* nicht in den Zeugenstand rufen, um Karl nicht zusätzlich zu gefährden. (Die Schülerin erzählt nach dem Spiel, daß sie sich in ihrer Rolle nicht so wohl gefühlt hätte, weil ihre hysterischen Auftritte von den anderen vehement abgelehnt worden seien.) Die Verteidigung versucht nun den Spieß umzudrehen, indem sie die Richter davon überzeugen will, daß sich Karl nur deshalb Geld geborgt hätte, um ein neues Leben (mit *Economia*?) aufzubauen, und er außerdem aus edelsten Beweggründen seinem Bruder Franz keinesfalls das Geld streitig machen wollte, das eigentlich ihm selbst zugestanden wäre.

Die in den Zeugenstand gerufene Psychologin ergreift eindeutig die Partei Karls und streicht dessen Abenteuerlust und Drang nach Unabhängigkeit als Handlungsmotiv heraus. Sie bringt Spiegelberg ins Gespräch, indem sie die Bandenbildung ihm zuschreibt und Karls Beitritt einzig und allein als Kurzschlußreaktion nach Erhalt des gefälschten Briefes darstellt. Hierbei überlegt sie sich ihre Wortwahl nicht allzu gut, denn in ihrem eifrigen Bemühen, Karls Handlungen mit allen ihr zu Gebote stehenden Überlegungen psychologisch zu rechtfertigen, zieht sie die ungewollte Aufmerksamkeit der Richter auf sich, als sie auch Karls Unmut gegen die herrschende Gesellschaftsstruktur der Zeit zur Sprache bringt. Das Gericht hatte ja im vorhinein schon deponiert, auf jeden Fall ein "absolutistisches" Verfahren anstreben und daher auch jede Äußerung gegen Kirche und Feudalstruktur ahnden zu wollen. Die Psychologin erkennt nicht, daß sie ihre Worte äußerst sorgfältig wählen muß und sich auf keinen Fall von ihren Emotionen treiben lassen darf. Sie wirft vor allem dem zweiten Richter, der durch seine unerbittliche und zynische Haltung auch immer wieder in der Folge für Unmut sorgen wird, parteiisches Verhalten vor und ist nahe daran, ihre Aussage zu verweigern. Der Verteidiger wird dann doch noch über die Funktion der Bande als Familienersatz für Karl aufgeklärt, und Spiegelberg, der auf Karl eifersüchtig gewesen sein soll, als die eigentlich treibende Kraft entlarvt.

Der nächste Zeuge Schufferle, der laut Karte auf jede erdenkliche Art seine Haut retten sollte, bietet eine schauspielerische Meisterleistung. Er erscheint als psychisch zerrütteter

Mann in gebeugter Haltung mit gefalteten Händen, der den Beistand des Pfarrers benötigt. Er stellt sich als Opfer dar, der ein kleines Kind aus den Flammen retten wollte und dabei versagt hat. Sein Gewissen hat dies alles aber nicht verkraftet, und so muß er Karl verlassen. Er betreue jetzt einen Kirchenkindergarten, um seine Schuld zu tilgen. Als der Verteidiger ihm vorwirft, er wolle nur Tatsachen vertuschen, im Grunde hätte er aber ganz bewußt den Brand gelegt und das Kind getötet, entzieht er sich durch einen gespielten Nervenzusammenbruch einer genaueren Befragung. Die Psychologin attestiert ihm einen labilen Geisteszustand, kann aber sonst nicht Klarheit schaffen und wirkt jetzt eher überfordert. Der Pastor unterstützt in der Folge Schufterle voll und ganz, worauf dieser dann auch freigesprochen wird.

Bei der Vernehmung des Räubers Roller wird die Verhandlung durch Spiegelberg unterbrochen, der von den Anwesenden bis jetzt für tot gehalten worden ist. Er beschimpft vehement die beiden Richter, wird aber nicht in den Zeugenstand gerufen, sondern abgeführt. Roller ist sichtlich aufgebracht über diese Unterbrechung und bringt das Gespräch wieder auf den schon freigesprochenen Schufterle, indem er ihn schwer belastet, kann aber die Beweisführung nicht durchhalten. Der Räuber Schweizer läßt über Karl nichts kommen, Razmann hingegen belastet ihn und die anderen Räuber - auch sich selbst - schwer. Der Leipziger Spießgeselle, der eigentlich laut seiner Karte ziemlich alkoholisiert auftreten sollte, wirkt angesichts der Strenge des Gerichts verschüchtert und gibt an, daß er bei der Zeremonie der Bandengründung unter starkem Alkoholeinfluß gestanden sei. Trotzdem könne er mit Bestimmtheit sagen, daß Karl einstimmig zum Chef bestellt worden sei. Spiegelberg will jetzt nicht mehr länger warten und tritt aufbegehrend in den Zeugenstand. Er beschimpft wiederum offen die Obrigkeit und wird sofort zum Tod verurteilt. (Der ihn darstellende Schüler hat sich nach dem Spiel sehr darüber beklagt, daß man ihn nicht einmal nach dem Namen gefragt hatte.)

Der nun einvernommene Sicherheitsexperte kann seine Emotionen nicht zügeln und muß die Spielstätte verlassen. Er sollte eigentlich sehr energisch gegen das Räuberwesen auftreten, bringt aber immer wieder seine moralische Empörung über die Art der Beweisführung des Gerichts zum Ausdruck und greift dabei auch verbal das ausbeuterische Handeln der Feudalherren an. So bleibt dem Richter nichts anderes mehr übrig, als ihn in Haft zu nehmen. (Noch Tage nach dem Spiel war jener Schüler über das seiner Meinung nach ungeheuerliche Verhalten des Gerichts aufgebracht!)

Die Aussage des Kammerfräuleins bringt dann am Ende die unvorhergesehene Wende: Sie gibt an, daß Karl eigentlich ihr Sohn sei. Der alte Moor hatte sie wirklich geliebt und auch Karl als rechtmäßigen Erben anerkannt, nachdem der mit seiner Frau gezeugte Sohn als Totgeburt auf die Welt gekommen war.

Nun werden die Schlußplädoyers gehalten und die Urteile verkündet: Die Räuber werden wie auch Karl zum Tode verurteilt, worauf sich der Unmut im Gerichtssaal noch verstärkt. (Die beiden Richter geben im nachhinein an, sehr wohl gewußt zu haben, daß sie das Publikum zwangsläufig gegen sich aufbringen würden, wenn sie betont als absolutistische Richter agierten. Die Diskussion darüber war noch lange danach nicht abgeschlossen, und einige der Mitwirkenden gaben dann später zu Protokoll, erst in diesem Moment die Ohnmächtigkeit richtig begriffen zu haben, unter der die Bevölkerung des ausgehenden 18. Jahrhunderts wohl zu leiden gehabt hatte.)

Nachträglich gesehen, hat das Spiel von den meisten SchülerInnen sehr viel abverlangt: Sie mußten die Handlung präsent haben, sich in die Charaktere der Personen hineinversetzen, den historischen Kontext berücksichtigen. Sie wurden weiters dazu veranlaßt, situationsgerecht zu agieren und sprachlich aufeinander einzugehen. Eine Schülerin formulierte dies im Anschluß dann so: "Es war gut, weil man sich viel besser in die Eigenschaften der handelnden Personen hineindenken und empfinden konnte, das Lesen allein hätte das niemals gebracht; auch nicht die Besprechung nachher, da die Distanz zu groß ist. Da hätt' ich gesagt: "Na, das hat's halt auch gegeben. Aha." Das wär's dann aber auch schon. So kann man selbst auch aktiv sein."

Brigitte Fuchs
BRG II, Vereinsgasse 21
1020 Wien

Anhang

SchülerInnentexte:

**Fortsetzung eines literarischen Erzähltextes
(Luise Kaschnitz "Lange Schatten")**

**Aus der Schreibwerkstatt
Franz Kafka "Heimkehr"**

Zeitraumen: 1 Stunde
7. Klasse