

ERFAHRUNGSBERICHTE aus dem Fortbildungs-
programm für Deutschlehrkräfte aller weiter-
führenden Schularten in Baden-Württemberg

Unterricht
im
Dialog

ER

LITERARISCHES SCHREIBEN

FAH

IM DEUTSCHUNTERRICHT

RUNG

Oktober 2017—Juli 2019

Eine Initiative des Literaturhauses Stuttgart
in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen
Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
**Gefördert durch das Ministerium für
Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg**

ERFAHRUNGSBERICHTE

ERFAHRUNGSBERICHTE aus dem Fortbildungs-
programm für Deutschlehrkräfte aller weiter-
führenden Schularten in Baden-Württemberg

ER

LITERARISCHES SCHREIBEN

FAH

IM DEUTSCHUNTERRICHT

RUNG

Oktober 2017—Juli 2019

Erfahrungsberichte aus dem Fortbildungsprogramm
für Deutschlehrkräfte aller weiterführenden
Schularten in Baden-Württemberg

Unterricht im Dialog – Literarisches Schreiben im Deutschunterricht
Erfahrungsberichte aus dem Fortbildungsprogramm für Deutschlehrkräfte
aller weiterführenden Schularten in Baden-Württemberg (Oktober 2017–Juli 2019)

Eine Initiative des Literaturhauses Stuttgart

in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen
Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Gefördert durch das **Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg**

Redaktion: Boris Kerenski

Layout: Jochen Starz

Fotos: Yves Noir

Hinweis: Die Bezeichnung *Lehrer, Dozent*, usw. bezieht sich in der gesamten Broschüre aus Gründen der
Einheitlichkeit und besseren Lesbarkeit auf die jeweilige Funktion bzw. das Amt und nicht auf das Geschlecht.
Die Bezeichnung *Schüler* muss in diesem Zusammenhang ebenfalls geschlechtsneutral verstanden werden.

Kontakt: Literaturpädagogisches Zentrum im Literaturhaus Stuttgart

Erwin Krottenthaler/Laura Hornstein
Boschareal, Breitscheidstraße 4, 70174 Stuttgart
Tel. 0711 / 22 02 17-41, Fax 0711 / 22 02 17-48

E-Mail: krottenthaler@literaturhaus-stuttgart.de

Laura Hornstein, Tel. 0711 / 22 02 17-46

hornstein@literaturhaus-stuttgart.de

Websites: www.lpz-stuttgart.de · www.literaturhaus-stuttgart.de

Literarisches Schreiben im Deutschunterricht

»Eine sehr abwechslungsreiche, produktive Zeit, viel Selbstreflexion über mich als Deutschlehrerin, die Texte schreiben lässt und bewertet. [...] Lernen mit Werkstattcharakter: Ich konnte das Schreiben ausprobieren, dabei Fehler machen, nicht perfekte Texte abliefern, das hat den Texten und mir gutgetan und ich merke, wie ich das an meine Schüler weitergeben kann.«

(Rückmeldung einer Teilnehmerin der Fortbildung 2011–2013)

Dieses Feedback aus dem ersten Jahrgang unseres Fortbildungsprogramms beschreibt sehr treffend, was wir im LpZ Stuttgart anbieten: Texte selber schreiben, über Textentwürfe sprechen, diese überarbeiten, gemeinsam Bewertungskriterien entwickeln und in einer zweiten Phase der Fortbildung diese Erfahrungen in den eigenen Unterricht integrieren.

Mittlerweile haben über 200 Lehrer aus Baden-Württemberg unser zweijähriges Programm durchlaufen, das wir gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg konzipiert haben. Seit 2018 beraten wir zwei weitere Literatureinrichtungen beim Aufbau von vergleichbaren Fortbildungsinitiativen in Rostock für Mecklenburg-Vorpommern und in Göttingen für Niedersachsen. Seit 2019 werden alle drei Fortbildungsinitiativen von der FernUniversität in Hagen, Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Ergänzend hierzu haben wir die teilnehmenden Lehrkräfte des Jahrgangs 2017–2019 gebeten, ihre Erfahrungen innerhalb des zweiten Jahres der Fortbildung an den jeweiligen Schulen in Berichten festzuhalten. Ganz bewusst sollten nicht gutgemeinte »Best-Practice«-Beispiele skizziert werden, sondern die Beteiligten wurden gebeten, offen und frei von Erfolgen wie auch von Schwierigkeiten in der Umsetzung zu berichten. Diese interessanten Erfahrungsberichte werden nun durch die Publizierung einer breiteren Leserschaft zugänglich gemacht.

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen Teilnehmern bedanken, die sich auf unsere zweijährige Fortbildung eingelassen haben.

Genauso gilt mein Dank den Dozenten Ulrike Wörner, Timo Brunke, Tilman Rau, Thomas Richardt, Yves Noir und José F.A. Oliver.

Ohne die Vertreter der Didaktik, namentlich Prof. Dr. Ulf Abraham und OStR'in Daniela Matz, und ohne die finanzielle Unterstützung durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg wäre das Vorhaben nicht umsetzbar gewesen.

Zu guter Letzt geht mein Dank an Boris Kerenski und Laura Hornstein für die redaktionelle Betreuung und an Jochen Starz für die Gestaltung der vorliegenden Publikation.

Stuttgart, Juni 2020

Erwin Krottenthaler

(Stellvertretender Leiter
des Literaturhauses Stuttgart)

1. ERZÄHLENDES SCHREIBEN im Deutschunterricht

1.0 Vorwort von Ulrike Wörner	6
1.1 Sarah Ergin , Theodor-Heuss-Gymnasium Mühlacker	10
1.2 Doris Freudig , St. Ursula Gymnasium Freiburg	14
1.3 Daniela Muthesius , Faust-Gymnasium Staufen	20
1.4 Dorothea Prutscher , Gerhardt-Thielcke-Realschule Radolfzell	28

2. LYRISCHES SCHREIBEN im Deutschunterricht

2.0 Vorwort von José F.A. Oliver	34
2.1 Anne Wenner , Wiesentalschule/Gemeinschaftsschule Maulburg	38
2.2 Ines Schönberger , Otto-Hahn-Gymnasium Tuttlingen	46
2.3 Andrea Feuerriegel , Grundschule Knielingen Karlsruhe	50
2.4 Christina Peter-Brutscher , Werner-Heisenberg-Gymnasium Weinheim ..	58

3. JOURNALISTISCHES SCHREIBEN im Deutschunterricht

3.0 Vorwort von Tilman Rau	72
3.1 Christina Göbele , Rosenstein-Gymnasium Heubach	74
3.2 Claudine Sproll , Gymnasium in der Glemsaue Ditzingen	78
3.3 Kirsten Boysen , Gottlieb-Daimler-Gymnasium Stuttgart Bad-Cannstatt ..	86
3.4 Ursula Maile-Engelmann , Robert-Gerwig-Schule/Kaufmännische Berufsschule Singen	92

4. SZENISCHES SCHREIBEN im Deutschunterricht

4.0 Vorwort von Thomas Richhardt	96
4.1 Friederike de Pay , Gewerbliche Schule/Technisches Gymnasium Tübingen	100
4.2 Andreas Förschler , Freihof-Gymnasium Göppingen	110
4.3 Anne Krüger , Gymnasium in der Glemsaue Ditzingen	116
4.4 Angela Mai , Geschwister-Scholl-Schule Konstanz	120
4.5 Ralph Winkle , Evangelisches Lichtensterngymnasium Sachsenheim	128

5. WORT UND SPIEL im Deutschunterricht

5.0 Vorwort von Timo Brunke	134
5.1 Thomas Epting , Gymnasium Salvatorkolleg Bad Wurzach	138
5.2 Thomas Epting , Gymnasium Salvatorkolleg Bad Wurzach	146
5.3 Stefanie Bayer , Fritz-Nuss-Schule/Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum Stuttgart	150
5.4 Karin Riegler , Gymnasium in den Pfarrwiesen Sindelfingen	160
5.5 Katharina Wetz , Friedrich-Abel-Gymnasium Vaihingen an der Enz	166

Raum für Notizen	174
------------------------	-----

Erzählendes Schreiben im Deutschunterricht

1.0 Reset – Vorwort zu den Erfahrungsberichten

Reset. Zurücksetzen. Auf Null.

Was steckt hinter dieser Philosophie, so mit dem Schreiben zu beginnen?

In der Regel ist es ja so, dass Lehrer zu unseren Fortbildungen kommen, die sehr literaturaffin sind. Sie lesen viel und gerne und die meisten haben auch schon Erfahrungen mit dem eigenen literarischen Schreiben gesammelt. Das sind natürlich sehr gute Voraussetzungen für unser Seminar, wollen wir doch engagierte, literaturbegeisterte Seminarteilnehmer. Und doch sind all diese Erfahrungen und all dieses Wissen tatsächlich so etwas wie ein kleiner Klotz am Bein oder in unserem Fall am Schreibstift.

Als Roland Barthes aus einer tiefen Traurigkeit heraus entschied: »in die Literatur, ins Schreiben eintreten; schreiben, als hätte ich es noch nie getan: nichts mehr tun als das«¹, empfand er das wie eine Erleuchtung. Ganz so beseelt sehen die Teilnehmer die Fortbildung Erzählendes Schreiben sicher nicht, aber wir versuchen uns der Sprache so zu nähern, als wären wir alle buchstäblich unbeschriebene Blätter.

1 Barthes, Roland: *Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978–1979 und 1979–1980* (frz. 2003), übers. von Horst Brühmann, hg. von Éric Marty, Texterstellung, Anmerkungen und Vorwort von Nathalie Léger, Frankfurt am Main 2008, S. 38.

Die ersten Schreibversuche gehen wir also nicht mit eigenen, sondern mit Worten anderer an. Das Cut-up², also schreiben (oder besser: ausschneiden und kleben) mit Worten, die andere ausgewählt und zu literarischen Texten gefügt haben, ist eine Übung, die einen regelrecht aus dem Gewohnten reißt und einen lehrt, neu zu denken.

Die nächsten Schreibversuche sind dann Übungen rund um das Pastiche³ und auch hier sind alle Teilnehmer ganz bewusst noch ein ganzes Stück entfernt von ihrer eigenen Sprache und von ihren eigenen Ideen. Das Imitieren gehört zur Schreibbiografie vieler Autorenpersönlichkeiten. Thomas Mann beispielsweise kopierte seitenweise den Dichter Heinrich Heine und zwar so lange, bis er selbst in der Lage war so ähnlich wie Heine zu schreiben. Natürlich ist das Ziel unseres Seminars nicht die Perfektion eines Heinrich Heine oder einer Ingeborg Bachmann zu erreichen, vielmehr sollen diese Übungen dazu verhelfen, über eine andere die eigene Sprache zu finden. Denn nicht alle, die mit dem Schreiben beginnen, sind in der Lage sofort auf einen Schatz an Ideen und Formulierungen zurückzugreifen. Beim Pastiche stellt sich die Frage nicht, über welches Thema zu schreiben ist, außerdem bietet der zu imitierende Text stilistische Krückstöcke, an denen sich Anfänger entlang hangeln und Fortgeschrittene austoben können.

2 Als Cut-up wird eine Montagetechnik bezeichnet, bei der aus bereits vorhandenen Texten etwas Neues entsteht. Mitte der 1960er-Jahre des letzten Jahrhunderts wurde von den Beatautoren, allen voran Brion Gysin und William S. Burroughs, das Cut-up und Fold-in wiederbelebt. Gysin, ein bildender Künstler, entdeckte die Methode des Fold-in für sich, das Ineinanderfalten mehrerer (Zeitungs-)Texte, die dann als »ein intakter Text« gelesen werden. Er schnitt mit einem Brieföffner die Texte senkrecht in zwei Hälften, fügte die ursprünglich nicht zusammengehörenden Teile wieder zusammen und ließ so aus zwei Texten einen dritten entstehen. Für Jürgen Ploog, den konsequentesten deutschsprachigen Cut-up-Autor, ist dies keine bloße Methode, sondern ein »grundsätzlicher Eingriff in die gewohnte Wahrnehmungs- & Schreibweise«, der die Montage-Technik überwindet. Wörter und Satzteile werden zum Material, zum »Rohstoff«, der Wahrnehmungsgewohnheiten durchbricht und gleichzeitig mit dem Zufall spielt. Ganz im Sinne Burroughs, der der Sprache misstraute und für den die Cut-ups eine Möglichkeit waren, dem »Virus Sprache« zu begegnen, indem er Sprache, ihre Begriffe und Bedeutungen aus ihren Bedeutungszusammenhängen herauschnitt und neu kodierte.

Erst nach und nach nähern sich die Teilnehmer wieder einer neuen eigenen Sprache in Wort und Bild, denn parallel zum Schreiben, sollen sie auch fotografieren und sich so einer eigenen Bildsprache nähern.

All diese Übungen lassen sich auf die unterschiedlichsten Altersstufen und Schularten übertragen bzw. anpassen und sollen natürlich auch Schüler in den Reset-Zustand versetzen.

Ein weiterer Schwerpunkt bei all diesen anfänglichen und dann auch den fortgeschrittenen Übungen, die sich ganz klassisch Handlung, Figuren oder Dialog widmen, ist der Schreibprozess. Das Prozesshafte des Schreibens soll wirklich erlebt, die Wichtigkeit dieses Prozesses erkannt und der Umgang mit ihm flexibel gehandhabt werden. Improvisationen sind immer erwünscht. Oder wie Roland Barthes es formuliert: »Worauf ich warte, ist (ich habe es gesagt) ein Auslöser, eine Gelegenheit, eine Verwandlung [mutation] [...] → Zweifellos ist das Neue Werk [...] erst dann möglich, zweifellos kann es erst dann wirklich beginnen, wenn ein alter Geschmack sich gewandelt hat, ein neuer Geschmack entsteht.« (Barthes, S. 455)

Die folgenden Beiträge der Kursteilnehmer spiegeln den Transfer ihrer eigenen Wandlung in den Deutschunterricht und zeigen auf ganz unterschiedliche Art und Weise das Gelingen und auch die Herausforderungen des Erzählenden Schreiben im Klassenzimmer.

Ulrike Wörner

3 Das Pastiche, wie man die ernsthafte literarische Imitation nennt, wurde und wird als Kunstform von Dichtern wie Marcel Proust (*Nachgeahmtes und Vermischtes*, 1919) Raymond Queneau (*Stilübungen*, 1947) Jan Wagner (*Achtzehn Pasteten*, 2007) oder Friedrich C. Delius (*Die Minute mit Paul McCartney*, 2005) verwendet. Als Pastiche wird sowohl das Verfahren der Imitation eines Stils, aber auch der imitierte Text bezeichnet. Es kann ein bestimmter Autor imitiert werden oder auch eine Epoche, wie z. B. der Expressionismus. Die Übergänge zur Parodie, Travestie und Persiflage sind dabei fließend.

VORHABEN

Da ich in Deutsch im Schuljahr 2018/19 nur den Abiturskurs unterrichtete, war dies auch die einzige Option für ein Projekt im Literarischen Schreiben. Lange habe ich darüber nachgedacht, wie man bei der doch eng getakteten Abiturvorbereitung Platz im zeitlichen Sinne findet für ein solches Projekt. Schließlich habe ich mich immer wieder »Schnipsel«, d.h. modifizierter Schreibaufgaben aus meiner und anderen Schreibwerkstätten (bei denen wir schicksalhaft immer wieder Gast sein durften), bedient, um beispielsweise bei der Kurzprosa die Erzählperspektive und das Erzählverhalten zu erarbeiten und zu »erschreiben« mit eigenen Texten. Obwohl nicht besonders stringent geplant, kristallisierte sich nach einer Zeit doch ein Projekt heraus, das die Schüler das ganze Jahr begleitete und einen fantastischen thematischen Bogen zu den Abiturthemen schlug und zu Pfingsten überarbeitet abgegeben musste.

Von Anfang an liebäugelte ich mit einer »Erinnerungsbox«, in der selbstverfasste Texte, aber auch Zugfahrkarten, Postkarten, Soundträger, herausgerissene Zeitungsartikel, Kronkorken, Konzertkarten usw., also all jene Dinge, die einer Person etwas bedeuten haben, für sie eine Geschichte erzählen, wenn nicht sogar einen Teil ihrer selbst ausmachen, gesammelt werden sollten. Ähnlich einer Schachtel, die so manch einer von verflossenen Lieben unter dem Bett stehen hat(te). Die Sternchenthemen für das Deutschabitur konkretisierten und gestalteten schließlich diese Schachteln: Es sollte/konnte zum einen ums Reisen gehen und zum anderen um Identität. Reisen in völlig unterschiedlicher Ausprägung und Verständnis ist Gegenstand der Lyrik und Identität/Identitätssuche und damit auch wieder Reisen sind auch Thema in Goethes »Faust«, im »Goldenen Topf« und »Steppenwolf«. Somit sollte Inhalt der Box werden, was im Unterricht geschrieben wurde und im Zusammenhang mit dem »Reisen« und »Identität« steht. Dabei war Fiktion ein wichtiges Thema, auch um sich selbst zu schützen und abzugrenzen – es wäre auch möglich gewesen, die Box einer literarischen Figur in ihrem Sinn und Verständnis zu gestalten.

ARBEITSAUFTRAG

Projekt »Das Ich« – Eine Schachtel voller Text.

Die Box, die entstehen soll, ist von Euch frei gestaltbar. Ihr könnt sie weiß lassen oder auch von außen bekleben. Sie ist nicht besonders hoch, ihr müsst Euch also überlegen, welches Format Eure Text und der weitere Inhalt der Box erhalten sollen. Drei Texte sind das Minimum, die jeder abgeben muss.

Wie Ihr Euch dem Thema Reisen/Identität annähert und demnach auch die Box und die Texte gestaltet, bleibt in weiten Teilen Euch überlassen. Ihr könnt auch bereits entstandene Texte aus dem Deutschunterricht (z. B. ein Traum aus dem Buch der Träume im »Schtetl« von Jonathan Safran Foers »Alles ist erleuchtet«, Fortsetzungen, Plotten der Romananfänge etc.) überarbeiten oder weiterschreiben. Ihr könnt eine Fake-Identität erfinden und für diese die Box erstellen oder natürlich auch von Euch ausgehen, aber immer irgendwie verfremdet. Letztlich muss die Box aber auch niemandem »gehören«, sondern soll die Präsentationsform Eurer Texte sein.

DURCHFÜHRUNG

Mein Vorhaben war gleichzeitig auch die Durchführung; wie beschrieben, konkretisierte sich das Projekt erst während des Schreibens. Immer wieder baute ich Schreibaufgaben aus der Fortbildung ein (z.B. Prosa-Texte zum Reisen fortsetzen, ihre Handlung fortführen mittels plotten, ein Reise-Gedicht in der Lyrik-Einheit in Emojis schreiben oder ein neues Gedicht mit der Cut-up-Methode aus Erich Kästners »Eisenbahngleichnis« erstellen. Oder während der Besprechung des »Goldenen Topfes« zur romantischen Sehnsucht und Novalis' Traum der »Blauen Blume« wurden eigene Träume gleich dem »Buch der Träume« in Foers »Alles ist erleuchtet« erfunden und Sehnsuchtsorte wurden sprachlich erstellt. Außerdem ließ ich Mini-Dramen anfertigen, um die Textform zu wiederholen). Ich »benutzte« also die gelernten Methoden und Schreibaufgaben für die Erarbeitung der Inhalte im Unterricht, was eine tiefergehendere Auseinandersetzung ermöglichte als die bloße Analyse und Interpretation. Zwischen Ostern und Pfingsten gab es dann auch zwei Doppelstunden als Workshops, in denen ich die Aufgabenstellung zusammen mit den Boxen (ca. 1 cm hoch, weiß, DinA4) ausgab, zusammen mit vielen weiteren Schreibanlässen, größtenteils aus der Fortbildung, die dann sozusagen zur Wahl standen. Der Kurs arbeitete sehr gut mit und ändern würde ich eigentlich nur den Aspekt der Überarbeitung, der eindeutig zu kurz kam. Aber viel mehr Zeit hätte ich auch tatsächlich nicht investieren können mit einem Abiturskurs.

Nach den Pfingstferien musste die Box abgegeben werden. Die einzige Vorgabe war die Aufgabenstellung und die vorgegebene Mindestanzahl von drei Texten.

Präsentiert wurden die Boxen bei einem gemeinsamen Frühstück mit anschließender Ausstellung. Einige Texte waren an entsprechender Stelle schon im Unterricht vorgelesen und präsentiert worden.

Eine Note habe ich nicht vergeben, aber jedem und jeder Schüler eine individuelle Rückmeldung sowie die Möglichkeit zur Verbesserung der Gesamtnote.

ERGEBNISSE

Ich war von den Ergebnissen positiv überrascht. Die einzelnen Texte waren gar nicht so sehr das Überraschende (wobei sich auch darunter echte »Perlen« befanden), sondern das »Gesamtkonzept«, das sich viele für ihre Box ausdachten und diese dann auch entsprechend schmückten und bestückten oder eben nicht, was dann aber auch einen Bezug herstellte zum Inhalt der Texte. Natürlich waren nicht alle Boxen herausragend, manche hatten selbst die Vorgabe von mindestens drei Texten auf ein absolutes Minimum reduziert und so wenig als nur irgend möglich geschrieben. Aber bis auf eine Ausnahme hatten alle Schüler aus dem Kurs etwas abgegeben und auch die etwas »dürftig bestückten« Schachteln wurden gelungen präsentiert und zumindest gut in das Thema Reisen oder Identität eingebettet. Dass die Schüler so sehr die Ganzheit des Projekts und die Stimmigkeit ihrer Schachtel im Blick hatten, führte zwar wahre »Schmuckkästchen« hervor, führte aber auch dazu, dass der Aspekt der Überarbeitung eindeutig zu kurz kam. Viele hatten die Texte, die die Schachtel enthielt, nacheinander weg geschrieben (als im Unterricht noch einmal Schreibanlässe aufgezeigt wurden) und weniger bereits entstandene Texte aus früheren Übungen überarbeitet und dann verwendet. Zu den Schachteln gab es zahlreiche Anekdoten, die ein Lehrerherz höher schlagen lassen: Schüler, die berichten, zwei Wochen lang in den Ferien jeden Tag ein Gedicht verfasst zu haben, oder nach einem Ohnmachtsanfall eine wunderbar kitschige Liebesromanze verfasst haben oder ihre inneren »Landkarten« preisgegeben haben oder einen halben Briefroman verfasst und künstlerisch mit Wachs in verschiedenen Schichten experimentiert haben oder »Sternenstaub« eingefangen haben usw.

Schule: St. Ursula Gymnasium Freiburg

Fächer: Deutsch, Biologie, Fachvorstand Deutsch

Projektgruppe: AG Literarisches Schreiben, 12 Mädchen, Klassenstufe 8–12

1.2

VORHABEN

Die AG sollte im 2-Wochen-Rhythmus an einem AG-Nachmittag zwischen 15.15–16.45 Uhr stattfinden. Zusätzlich habe ich zwei halbtägige Samstags-Workshops eingeplant. Je nach Wunsch wollte ich mit den Schülerinnen im Laufe des Jahres eine Lesung im Literaturhaus Freiburg besuchen und eine oder zwei Präsentationsformen gegen Ende des Schuljahres unter Berücksichtigung der Schülerideen durchführen.

Bei der Planung der AG habe ich mich vor allem an unserem Vorgehen im Seminar »Literarisches Schreiben« bei Ulrike Wörner und Yves Noir orientiert. Es sollte eine Phase I mit hinführenden Schreibanlässen geben, um in »das Schreiben« zu kommen, und eine Phase II, in der ich drei konkrete Schreibprojekte mit dem Titel »Bild und Text« anbiete:

- a) »Das Ich«. Schreibe zu deinen Portraits (Idee nach Y. Noir/U. Wörner).
- b) Schreibe zu deiner eigenen Fotografie.
- c) Schreibe zu einem (Kunst-)Bild deiner Wahl.

Da die Schülerinnen der AG nicht nur gerne schreiben, sondern ebenso gerne lesen und darüber reden, haben sie auf meine Idee, einen literarischen Adventskalender für die Schule zu gestalten, schnell reagiert. Eine Schülerin hat eine Rezensions-Vorlage angefertigt und den anderen zur Verfügung gestellt, sodass wir in der ersten Dezemberwoche mit dem Kalender in der Schulbibliothek starten konnten.

DURCHFÜHRUNG

Die Schreibeinheiten wurden so gewählt, dass sie möglichst in einer Doppelstunde durchgeführt werden konnten. In einigen Stunden konnten wir eine Kurzpräsentation im Plenum anschließen und ein spontanes mündliches Feedback geben. In anderen Stunden haben wir diese Form der Präsentation erst in der Folgestunde durchführen können und in einigen Sitzungen haben wir auf eine Präsentation – zum Teil auf Schülerinnenwunsch – vollständig verzichtet.

In Phase I haben wir folgende hinführenden Schreibanlässe durchgeführt:

- Cut Up mit 7 Gedicht-Texten, z.T. aus »Praxismaterial« von U. Wörner (Klett-Verlag).
- Pastiche (nach B. Brecht »Vergnügungen« und G. Eich »Inventur«).
- Imitation/Dazwischenschreiben (Ausschnitt aus »Es war einmal Indianerland«, N. Mohl).
- Freies Schreiben zu »meinem Lieblingswort« (z.B. Traum, Zeit, Wellen, geschmeidig, usw.).
- Freies Schreiben zu Krauss-Kärtchen.
- Écriture automatique nach Bildimpuls »Die zerrinnende Zeit« von S. Dali.
- Perspektive-Übungen:
 - a) Wechsel der Schreibperspektive zu einer gegebenen Szene.
 - b) Perspektivenwechsel im Bild: »Fotografiere eine ungewöhnliche Perspektive« als Langzeit-Hausaufgabe. In einer Doppelstunde gab ich den Schülerinnen hierzu eine Einführung in die Bildgestaltung bzw. zur Fotografiertechnik mithilfe des Materials von Y. Noir (vgl. »Erzählendes Schreiben im Unterricht«, U. Wörner/Y. Noir/T. Rau, Klett-Vorlage). Die Schülerinnen hatten drei Wochen Zeit ihre Fotos zu »schießen« und haben mir danach ihre 20 besten zugesandt. Aus diesen habe ich fünf Fotos pro Schülerin ausgewählt und eine Präsentation für alle vorbereitet. Die Präsentationsstunde war ein Highlight, da alle begeistert von den fantasievollen, wenn auch nicht immer perfekten Fotos waren.

Kurz vor Weihnachten hat meine Kunstkollegin Portraits von jeder Schülerin mit offenen und geschlossenen Augen für das Schreibprojekt »Das Ich« aufgenommen. Das war ein Glücksfall, da wir für einen professionellen Fotografen kein Geld hatten und ich die Fotos nachträglich im Photoshop nachbelichten und setzen konnte, sodass wir ein für uns gutes Ergebnis erzielten. Diese Fotos, die Perspektivaufnahmen der Schülerinnen sowie von mir ausgewählte, zum Teil surreale Kunst-Fotografien standen nun für die Phase II als Schreibimpuls zur Verfügung (siehe unten).

In Phase II haben die Schülerinnen aus folgenden Schreibprojekten »Bild und Text« gewählt:

- 1) »Das Ich«: Schreibe zwei literarische Texte zu deinen Portraits.
- 2) Schreibe zu einer deiner Fotografien einen literarischen Text.
- 3) Schreibe zu einem der angebotenen (Kunst-)Bilder einen literarischen Text.

Die Schreibaufgaben wurden in den AG-Stunden begonnen und zum Teil zu Hause fertiggestellt. Eine Feedbackrunde im Plenum und durch mich sowie eine Überarbeitungsrunde schloss sich an.

ERGEBNISSE

Zu Beginn des Schuljahres hatten wir darüber gesprochen, dass wir am Ende eine öffentliche Präsentation haben möchten. Die Ideen reichten von »wir zeigen der Stadt unsere Texte« bis »wir produzieren eine kleine Broschüre«. Keine der Ideen wurden letztlich umgesetzt. Den Grund sehe ich v.a. darin, dass die AG nach dem 1. Halbjahr ihren Schwung unter anderem dadurch etwas verloren hat, da die Hälfte der Teilnehmerinnen Abiturientinnen waren und diese ab Januar 2019 sich um ihre Prüfungen kümmern mussten. Die Phase der Präsentationsvorbereitung sowie der Präsentation ist aber eine ganz besonders intensive und man sollte hierzu unbedingt genügend Zeit einplanen bzw. von Beginn an die Präsentationsveranstaltung mitplanen. Diese nur mit der Hälfte durchzuführen ist wenig sinnvoll, da die Gruppe auch von ihrer Geschlossenheit lebt bzw. ihre Dynamik erhält. »Das Ich«-Projekt wollten die Schülerinnen alle zusammen nicht in die Öffentlichkeit bringen, da es letztlich zu privat für sie war. Nichtsdestotrotz haben die Schülerinnen viele Texte geschrieben, zum Teil überarbeitet und die AG für sich selbst als wertvoll bzw. sehr wertvoll empfunden, was nicht zuletzt den Ausschlag gab, dass ich im neuen Schuljahr wieder eine AG plane.

Zum Schluss: Bei dieser Schreibwerkstatt-AG konnte ich von der schönen Situation ausgehen, dass die Mädchen freiwillig kamen und Spaß am Umgang mit Sprache sowie Lust am Schreiben haben. Auf der anderen Seite bedingt die AG-Situation auch, dass die Mädchen nach einem Achtstundentag zum Teil sehr müde waren, sodass die Konzentration litt. Dies ist bei einer Theater- oder Sport-AG vermutlich weniger relevant als bei einer Schreib-AG. Sehr positiv habe ich die beiden halbtägigen Samstags-Workshops erlebt, an denen die Mädchen ausgeschlafen und voller Elan waren. Diese Tage würde ich bei einem neuen Durchgang verstärkt einplanen.

SCHÜLERINNENTEXTE (AUSWAHL)

Zu 1) »Das Ich«:

Spiegel

*Augen auf
Was mach ich bloß hier
Weiße Wände
Kleine Fenster
Überall Zigarettenrauch
Augen zu*

*Augen auf
Angst
Verzweiflung
Augen zu*

*Augen auf
Alles weiß
natürlich
sag ich mir
trist
farblos*

Augen zu

*Augen auf
war ich immer schon so?
ein leichtes lächeln
offener Mund
Augen zu*

*Augen zu
alles schwarz
nichts gehört mir
was brauch ich schon bin ich glücklich?
Augen auf*

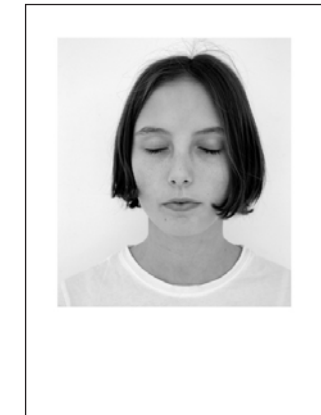
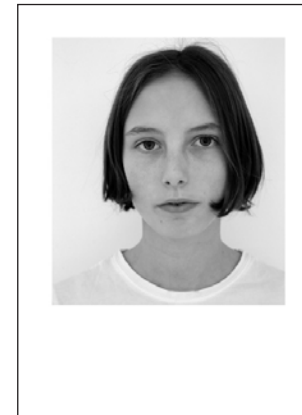
*Neues Leben
Neue Liebe
Angst*

*Augen zu
Hilf mir
Was soll ich bloß?
Geht das jetzt immer so weiter?
Augen auf*

*Starrer Blick
Ungekämmt
Ohne Vorwarnung
Alles weiß
Ohne Zusammenhang*

*Augen zu
Augen auf*

Luisa Link, Klasse 8



Zu 2) Schreibe zu einer deiner Fotografien einen literarischen Text:



Gefrorene Gedanken

Langsam gefrieren auch noch meine Gedanken

Nichts als Stille überall

Niemand redet

Alle schweigen

Der Schnee fällt auf meine Haut

Langsam

Gebändigt

Meine Gedanken kreisen

Schneller

Schneller

Der Schnee kühlt meine erhitzte Haut nicht

Luisa Link, Klasse 8

Zu 3) Kurzgeschichte zu einem Kunst-Bild:

Spiegel

Der Mann sah sich schreibend im Hintergrund sitzen und war damit sehr zufrieden. Er legte den Stift nicht aus der Hand, nicht heute. Man hatte ihm ein Kompliment zu seiner Schreibkunst gemacht und er war voller Tatendrang. Er hatte das Gefühl, er war gut. Er hatte das Gefühl, als könnte er heute alles bezwingen.

Er sah nicht nur sich, wie er im Hintergrund saß und schrieb, er sah auch die Frau, der er versprochen hatte im Guten wie im Schlechten zur Seite zu stehen. Die Frau sah ihn nicht an, sie war komplett von ihrem Anblick eingefangen. Er sah ihre Augen – leer und hoffnungslos – und er sah ihre Gedanken – mindestens genau so hoffnungslos und noch ein wenig düsterer – und hatte Mitleid mit ihr. Mit dieser Person, der er schon so lange ein Versprechen gegeben hatte und es nicht halten konnte.

Er blickte auf, schrieb zwei Sätze zwischen die Zeilen, hörte sie schlucken. Sie schluckte zwei weitere Male und ballte ihre Hände zu Fäusten. Und dann schlug sie zu. Sie schlug sich mitten ins Gesicht. Scherben flogen umher und reflektierten das Licht, das von allen Seiten kam. Perfekte Spiegelungen der Realität, die ihre Hand schnitten.

Der Mann stand auf, legte seinen Stift nieder und ging zu der Frau, der er ein Versprechen gegeben hatte und versuchte, es einzuhalten.

Rachel Hildebrandt, Klasse 10

VORBEMERKUNG

Mein Vorhaben lehnt sich an die Grundidee der Werkstatt Erzählendes Schreiben von Ulrike Wörner an, vom sprachlichen »reset« über kleinere Übungen zum immer freieren Schreiben zu kommen. Die Klasse hat als Profulfach Sport. Ich hatte diese Klasse in der 8. Klasse als Klassenlehrerin mit Deutsch übernommen. In dieser Klasse gab es viele Schüler, die von sich sagten, dass sie nicht lesen und auch nicht lesen wollen.

Im Lauf des Schuljahres habe ich bei vielen Schüler den Eindruck gewonnen, dass sich ihr Vertrauen in ihre Fähigkeiten ganz allgemein und insbesondere das Vertrauen in ihre sprachlichen Fähigkeiten durch das Schreiben positiv entwickelt hat. Die Schüler schätzten, dass es auch einmal nur um ihren eigenen Text und darum ging, was sie persönlich ausdrücken wollten. Selbst die Mühsal, das Geschriebene nochmal und nochmal unter die Lupe zu nehmen, wurde erträglich, da alles wichtig war an ihrem Text. Dass wir uns gemeinsam über die Details beugten und dass ich ihnen zutraute, ihre Texte noch besser zu machen, war für manche sehr motivierend. Sie konnten die Ergebnisse dieser Einzelgespräche in vielen Fällen auch gut umsetzen – ganz abgesehen vom Gewinn an persönlicher Beziehung, der dadurch entstand. Dieses Ergebnis scheint mir noch viel wichtiger als das am Ende entstandene gedruckte Heft mit den gelungenen Texten.



VORHABEN – MEINE PROJEKTSKIZZE / DIE AUSGANGSIDE

Ich hatte mir für das Literarische Schreiben mit meinen Schülern vor allem drei Ziele vorgenommen:

Erstens: Ich wollte das Literarische Schreiben als integralen Bestandteil des regulären Deutschunterrichts verstehen. Deshalb sah meine Planung vor, das ganze Schuljahr durchgängig und regelmäßig in den regulären Deutschstunden zu schreiben.

Zweitens war es mir wichtig, die Ergebnisse in die Deutschnote einfließen zu lassen. Die Bewertungskriterien für die Texte und die Leistungen während der Schreibphasen wollte ich mit den Schülern gemeinsam entwickeln.

Die dritte Idee war, das Schreibprojekt unter den thematischen Schwerpunkt »Sport und Literatur« zu stellen. Diese Idee habe ich erst im Lauf des Projekts bekommen und in vielen Gesprächen und Anregungen während der Fortbildung immer wieder aufgegriffen. Ich habe die Idee aber bereits im Lauf des ersten Halbjahrs wieder verworfen.

In Kürze zusammengefasst wurde mir, bei allem Charme der »Sport«-Schreibanlässe, schnell klar, dass ich nicht mit Ähnlichem kommen wollte. Mit dem Thema »Sport« kam zwar eine bekannte Welt und Alltagserfahrungen in das Schreiben. Die Rückkopplung an das Bekannte setzte aber keine besondere Motivation frei und führte auch nicht zu guten Texten. Es schien mir vielmehr eine Festschreibung der Schüler zu sein auf das, was sie bereits in den Augen vieler Kollegen und anderer Schüler verkörperten: Sie waren »die Sportklasse« und allen damit einhergehenden Klischees ausgeliefert, bzw. sie erfüllten diese selbst auch gerne. Es schien und scheint mir deshalb reizvoller, das mit dem Sport einhergehende Selbstbild der Schüler in Bewegung zu bringen als es zu verfestigen.

Weiteres Projektziele war der Portfolio-Gedanke mit Textbewertung: Zum Gelingen gehört Verwerfen und Scheitern sowie Überarbeiten. Das Portfolio sollte alle Ergebnisse, Entwürfe und Überarbeitungen bündeln und am Schuljahresende abgegeben werden. Daraus wurden drei von den Schülern selbst ausgewählte Texte benotet.

Das »Curriculum« für das Schreiben war mit der Jahresplanung allen anderen Stoffen verknüpft. Dadurch war Zeit eingeplant, im Lauf des Schuljahres mit jedem einzelnen Schüler der Klasse ins Gespräch über die Texte zu kommen, und zwar in Einzelgesprächen, in kleinen Gruppen und im Klassenverband. Es war Zeit für Grundsatzdebatten mit den Schülern über das Schreiben und darüber, was ein guter Text ist und ob man diesen objektiv bewerten kann. Ob es gut ist, die Ergebnisse des Literarischen Schreibens in die Deutschnote einzurechnen oder nicht, darin gab es bis zum Schluss unter den Schülern sehr geteilte Ansichten. Am Ende entstand immerhin auch ein Druckwerk. Als Titel dafür und für die Ausstellung in der Aula (s. Fotos) wählten die Schüler: »HIER GEHT NICHTS UNTER – Literatur für eure Pause.«

DURCHFÜHRUNG – ZUM VERLAUF DES PROJEKTS

Ich stellte den Schülern meinen Plan in der ersten Stunde des Schuljahres vor und formulierte die Vorgaben:

Jeder schreibt – wir fangen hier und heute in der Schule an.

Jeder liest vor.

Das Besprechen der Texte üben wir gemeinsam.

Alle Texte müssen getippt werden und in der nächsten Schreibstunde digital und ausgedruckt vorliegen.

Texte zu überarbeiten gehört dazu. Wir überlegen gemeinsam, wie das Überarbeiten gut gelingt.

Am Schuljahresende gibt jeder sein Portfolio ab.

Darin hebt jeder alle Versionen seiner bzw. ihrer Texte auf.

Jeder legt drei Texte fest, die er bzw. sie am Ende als zu bewertende Texte im Portfolio kennzeichnet.

Ich lese die Texte und gebe individuelles Feedback in Einzelgesprächen.

Ziel am Schuljahresende ist z.B. eine Lesung für Eltern/Freunde oder Gratis-Postkarten drucken mit Texten/Gedichten ...

Der Einstieg mit der ersten Kompaktphase motivierte die Schüler. Sobald klar war, dass jetzt der Raum zum Schreiben da war und dass jeder schreiben würde, genossen sie den Freiraum und die ersten intensiven Schreibphasen.

Wir waren in diesem Schuljahr häufige Nutzer des PC-Raums. Das hatte den Vorteil, dass wir im zweiten Halbjahr in der Überarbeitungsphase ohne viel Aufwand alle Textversionen vorliegen hatten und die Lesbarkeit der Texte sichergestellt war. Außerdem konnte keiner Texte zu Hause vergessen, da alles in der Schule abgespeichert war. Jeder Schüler legte einen digitalen Ordner an. Ich teilte die Aufgaben und Schreibimpulse digital aus. Es gab trotzdem immer Schüler, die lieber zuerst mit Hand schrieben und in der nächsten Stunde oder später zuhause ihre Texte tippten.

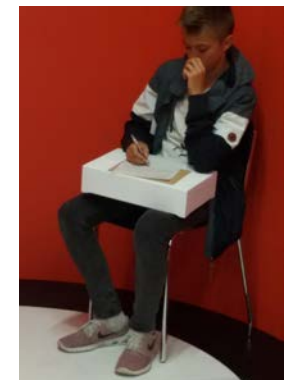
Die Fortführung im Unterricht bis zur zweiten Kompaktphase lief zwar einigermaßen regelmäßig. Jedoch war es nicht leicht, tatsächlich Kontinuität herzustellen. Wenn die letzte Begegnung mit dem eigenen Text zwei Wochen her ist, dauert es eine Weile, bis man sich wieder daran erinnert. Wenn wir an einen neuen Schreibimpuls gingen, konnte ich beobachten, dass sich bald eine Art guter Gewohnheit und Ritualisierung bildete. Kleine Einstiegsübungen wie die Drei-Minuten-Übung zum freien Schreiben waren dabei hilfreich.

Die zweite Kompaktphase vor Fasnacht war die motivierteste Schreibphase im ganzen Schuljahr. Besonders gut fanden die Schüler dabei die Schreibimpulse wie z.B. Perspektive-Übungen, bei denen wir den Ort wechselten und wo sie draußen schreiben konnten. Aber auch die längere Übung zur *Écriture automatique* und das Schreiben zu Fotos fanden guten Anklang. Die Zeit zu haben, über zwei Stunden auch freiere Texte zu schreiben, wurde natürlich nicht von jedem gleich genutzt und geschätzt. Manche konnten sich nicht darauf einlassen oder waren schnell fertig. Für diese Schüler hatte ich immer eine weitere Schreibübung oder Anregung parat. Während sie diese machten, versuchte ich, ihre Texte zu lesen und ihnen dann sofort eine Rückmeldung zu geben. Das klappte nicht immer, denn selbstverständlich hat nicht jeder immer Lust zu schreiben.

Keine Inspiration zu haben oder nicht in Schreibstimmung zu kommen, ist jedoch auch ein willkommener Vorwand für Schüler, sich gar nicht erst darauf einzulassen. Aber in dieser Hinsicht war ich unerbittlich – schließlich muss jeder auch bei anderen Unterrichtsinhalten mitmachen. Das Schreiben war nun eben unser Unterrichtsinhalt. Außerdem ist dies das tägliche Brot eines jeden Schriftstellers, kein Autor ist nonstop in Schreiblaune. Wer also in der Stunde nicht schaffte, an seinen Text zu gehen, musste dann zuhause weiter daran arbeiten.

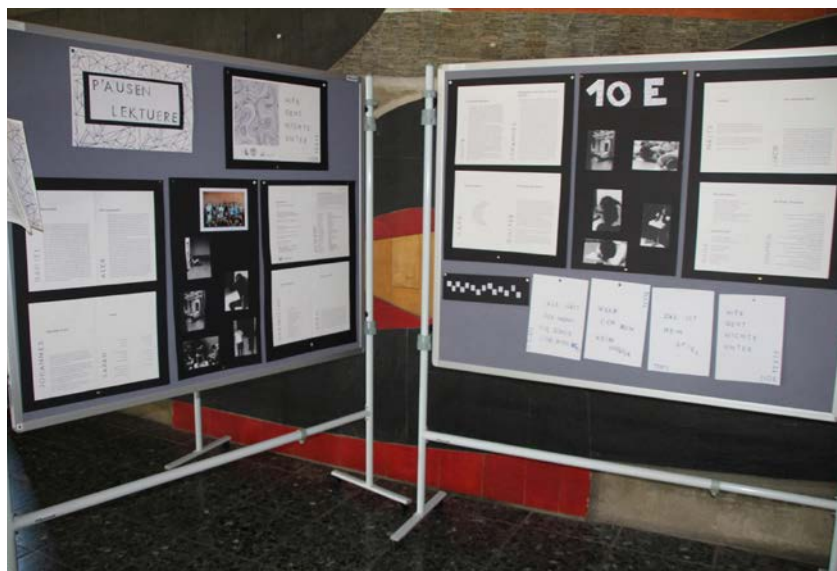
Anders war es während der Stunden im zweiten Halbjahr, als jeder einen Fundus an eigenen Texten hatte und wir an die Überarbeitung gingen. Zunächst gelang es mir nur schwer, die Schüler dazu zu motivieren, erneut an ihre Texte zu gehen und nochmals über Veränderungen nachzudenken.

Zuerst sprachen wir allgemein über Textqualität. Zwei bis drei Doppelstunden verwendete ich darauf, Kriterien für die Schreibkonferenzen und die Bewertung von Texten zu entwickeln. Ein Schüler erklärte sich bereit, seinen Text als Besprechungsbeispiel zur Verfügung zu stellen. Ich probierte mit den Schülern verschiedene Verfahren aus.



Hier einige Beispiele:

- **Fragen an Texte stellen:** »Ich stelle so viele Fragen an deinen Text, weil ich ihn verteidigen möchte, als hätte ich ihn selbst geschrieben.« Dabei werden die Texte rundum gelesen. Jeder stellt eine Frage an den Text und schreibt sie darunter. Der Autor liest die Fragen und geht herum und beantwortet sie bzw. sucht mit dem Fragesteller nach einer Antwort. Die Antworten werden notiert und für die Überarbeitung genutzt.
- **»Texttrainer«:** Jeder liest alle Texte rundum und sucht sich einen Text, der ihm oder ihr durch eine besondere Stärke gefällt. Man »bewirbt« sich bei dem Autor als Coach, diesen Text unter dem ausgelesenen Fokus weiter zu verbessern bzw. ihm zu helfen, die Stärke auszuarbeiten.
- **Das »Prinzip Wiederholung«:** Eigene Texte lesen und mit verschiedenen Farben die Wortwiederholungen unterstreichen. Dann zu zweit überlegen: Welche Wiederholung ist strukturbildend, nötig, Prinzip? Gemeinsam nach Wortvarianten suchen ...
- **Textwanderung:** Jeder gibt seinen Text 1/2/3 Plätze weiter (je nach Teilnehmerzahl; große Gruppe mehr Plätze überspringen). Lektüre mit Auftrag: Unterstreiche mit drei Farben: a) Was hat mich überrascht? b) Worüber hätte ich gerne mehr erfahren? c) Welches Wort finde ich, um die Sprache dieses Textes zu charakterisieren (nicht: gut/schlecht/super/schön)?



Die Frage »Was ist ein guter Text?« und die Formulierung von Qualitätskriterien war ein Prozess, der von kontroversen Debatten begleitet war. Um diesem Teil des Arbeitens am Text Ernsthaftigkeit zu verleihen, legte ich fest, dass jeder Schüler einen Nachweis seiner Kompetenzen als Leser im Portfolio beilegen musste, nämlich seine Rückmeldebögen der Schreibkonferenzen von Texten anderer Autoren aus der Klasse.

Insgesamt war das Projekt ab Ostern so weit fortgeschritten, dass wir uns fast nur noch auf Textbesprechungen und Überarbeitungen der bis dahin entstandenen Texte konzentrierten. Wir variierten bei den Textbesprechungen zwischen individuellen Rückmeldungen und Plenumsbesprechungen. Da das Schreibtempo und auch die Textlänge bei den Schülern sehr variierten, waren die folgenden Doppelstunden ziemlich gemischte Werkstätten, in denen vieles gleichzeitig stattfand. Die Schüler konnten selber entscheiden, wieviel Feedback sie für welchen Text einholen wollten.

In diesen Stunden veränderte sich meine Rolle als Lehrerin. Ich wanderte zwischen den Schülern herum, sprach sie an, oder ich saß am Pult und die Schüler nahmen sich einen Stuhl und setzten sich zu mir. Die Schüler arbeiteten selbstständig. Ich führte solange Einzel- oder Dreiergespräche. Währenddessen schrieben manche Schüler, manche hörten dabei auch Musik mit Kopfhörern, einige schrieben draußen im Gang oder auf dem Hof, manche unterhielten sich.

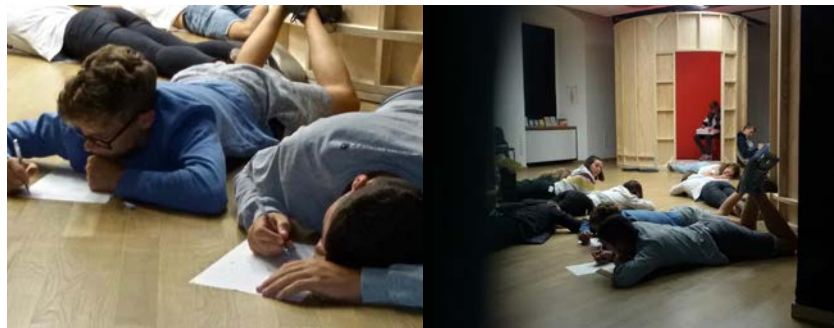
Von außen mögen diese Stunden mit ihrem offenen Werkstattcharakter chaotisch ausgesehen haben, aber sie waren wertvoll. In diesen Stunden habe ich die besten Eindrücke darüber gewinnen können, wie sich das Vertrauen der Schüler in ihre eigenen literarischen Fähigkeiten im Lauf des Schuljahres entwickelt hat. Ich bin mit den Schülern in einen sehr intensiven Austausch über ihre Texte gekommen. Mein Eindruck war, dass die Schüler diese individuelle Wahrnehmung schätzten. Eingangs habe ich bereits über diese positiven Momente berichtet.

Noch ein paar Worte zur Portfoliobewertung: Vor Pfingsten sammelte ich die Portfolios ein und bewertete sie über die Ferien. Die Note entstand aus den drei Texten, die die Schüler als Bewertungstexte gekennzeichnet hatte sowie aus der Qualität der Rückmeldebögen der Schreibkonferenzen. Dabei gab es Noten bis 3,5. Bei Portfolios, die eindeutig unvollständig und ohne jegliche Mühe zusammengestellt waren oder dort, wo kein Text dabei war, der überarbeitet und besprochen worden war, ließ ich mehr Strenge walten. Ansonsten waren es natürlich nur gute bis sehr gute Noten. Ich gab die Portfolios nach den Pfingstferien jeweils mit einem detaillierten Rückmeldebogen zurück.

Die Noten lösten dann nochmals eine Diskussion mit einigen Schülern aus, die es schade fanden, dass das gesamte Schreibprojekt nicht ohne Benotung stattgefunden hatte.

Am Ende des Schuljahres hatte ich die Idee, ein Heft mit den Texten zu drucken. Dies konnten wir am Literaturhaus Freiburg tun. Wir bereiteten den Druck in der Schule vor: Die Schüler legten fest, welchen Text sie drucken wollten. Jeder hatte eine Seite im Heft zur Verfügung. Wir bereiteten den so genannten »Dummy« vor und überlegten uns das Layout. Das Drucken am Risographen war zugleich ein kleiner Klassenausflug von Staufen nach Freiburg mit Führung und Schreibaufgabe im Literaturhaus. In der Schule verwendete ich nochmals eine Doppelstunde auf die Gestaltung der Stellwände für die Ausstellung, bei der wir die gedruckten Hefte aufhängten und in Einzelseiten ausstellten.

- Die erste Zielsetzung, das Literarische Schreiben als integralen Bestandteil des regulären Deutschunterrichts zu verstehen hatte ich, wie sicher auch andere Teilnehmer der Fortbildung, etwas zu idealistisch gefasst. Der dichte Lehrplan in Klasse 10 mit schulinternen Vorgaben zur Aufsatzdidaktik und Kursstufenvorbereitung war dabei nur das eine Problem. Ein anderes war, dass die Sportklasse viele externe Zusatzveranstaltungen hatte (z.B. Jugend trainiert für Olympia usw.) und dadurch mehr Unterricht ausfiel, als im Vorfeld klar war – was auch am Vorankommen und dem sportlichen Erfolg der Klasse lag, die in einigen Wettbewerben immer weiter auf vordere Plätze rückte und dadurch zu weiteren Turnieren musste. Ich musste den zeitlichen Umfang also etwas zusammenstreichen.
- Der thematische Überbau »Literatur und Sport«: Ich habe mit anderen Teilnehmern und mit Ulf Abraham während der Fortbildungen über das Für und Wider eines Über-Themas gesprochen und habe tolle Schreibideen und Impulse von den anderen Teilnehmern zu diesem Thema bekommen – aber ich habe gemerkt, dass es befreiender ist, die Fixierung auf den Sport zu lösen.
- Ein positiver Nebeneffekt des »Sportsgeistes« war, dass die Klasse klar fand, dass das Überarbeiten der Texte zum Schreiben dazugehört – als Training sozusagen. Sie nahmen auch die Textkritik und Schreibkonferenzen sportlich. Dass wir die Texte in die Notengebung einfließen lassen, war für die meisten Schüler auch von Anfang an einsichtig. Sie sahen dies pragmatisch – schließlich investierten sie Zeit, dann konnten die Texte auch in die Deutschnote einfließen.



AUSBLICK

Da wir an meiner Schule zu zweit sind als Kollegen, die die Fortbildung in Stuttgart durchlaufen haben, wollen wir in Zukunft vor allem weiterhin und nachhaltig das Literarische Schreiben bei uns etablieren – durch die Einführung eines Seminars und mit dem regelmäßigen Angebot von Schreibwerkstätten in Projektform – damit es weitergeht!

VORHABEN

Da das kreativ-produktive Schreiben zu einer bestimmten Lektüre bisher ein wesentlicher Bestandteil der Abschlussprüfung Deutsch war (leider nach neuer Prüfungsordnung nicht mehr), wollte ich, wie in jeder Deutschklasse 8, dieses Thema grundlegend anhand einer Lektüre einführen. Aufgrund guter Erfahrung wählte ich das Buch »Simpel« von Marie-Aude Murail. Ich hatte schon zwei Mal mit diesem Buch gearbeitet und wusste, dass die meisten Schüler mit diesem Buch etwas anfangen können. Die bereits bewährten Aufgaben wollte ich durch die Themen Fotografieren, Überarbeiten und Präsentieren ergänzen. Zudem hatte ich in der Fortbildung weitere Schreibangebote und -impulse kennen gelernt. Das alles sollte irgendwie seinen Platz im Projekt finden. Ziel war neben der Erarbeitung der Lektüre, dem Kennenlernen oder Vertiefen verschiedener Schreibangebote nun auch das Erstellen eines »Fan-Book«, das auch bewertet werden sollte.



DURCHFÜHRUNG

I. Klassenfahrt vom 24.–28.09.2018:

- Kennenlernen der Klasse.
- erster Austausch über anstehende Lektüre.
- Fotos von Monsieur »Hasehase« (Stofftier, das im Buch eine große Rolle spielt) in verschiedenen »gefährlichen« oder »witzigen« Situationen.
- einfache Übungen zum Thema »Perspektive«.

II. KW 42/2018 bis KW 4/2019 Erarbeitung der Lektüre:

- Inhalt: Orte, Zeit, Personen, (Charaktere), Lesetest.
- Schreiben: Innerer Monolog, Tagebucheintrag, Gespräch, Brief (jeweils mit Kriterienkatalog zur Bewertung), Perspektivenwechsel, Stil.
- Imitationen: Dazwischenschreiben bzw. Pastiche, Klassenarbeit zu diesem Thema und diesen Übungen.
- Zur Unterstützung der Schreiblust: 7 Minuten schreiben, Listen (z.B. Verlustliste und dann zu einem Verlust schreiben).
- Projekttag mit Timo Bunke (22.11.2018).

Außerdem:

- Fotografien als Schreibimpuls.

Parallel dazu wurde das Stofftier von den Schülern mit nach Hause genommen und fotografiert, da sie nun noch besser wussten, welche Rolle es spielt.

- Film »Simpel« von Markus Goller (2016) Vergleich Buch-Film.

- Überarbeiten:

- Verschiedene Übungen wurden in Schreibkonferenzen und/oder von mir oder in der Klasse ausführlich besprochen und sollten überarbeitet werden.

- Jeder Schüler musste seinen bzw. ihren Klassenaufsatz verbessern, tippen und mir zur erneuten Kontrolle zuschicken.

- Mehrfache Hinweise, Überlegungen wie man z.B. ein »Werk« auch optisch entsprechend darstellen könnte.

- Information der Schüler und Eltern darüber, dass die Präsentation bewertet wird.

PRÄSENTATION DER ERGEBNISSE

Jeder Schüler gestaltet eine Box (Format nach eigener Wahl) mit Hilfe seiner bzw. ihrer Fotografien, der bereits verfassten und z.T. überarbeiteten Werke und der passenden Gegenstände sowie ergänzenden Ideen.

- a) Ideensammlung, bzw. Ergänzung (KW 15).
- b) Erarbeitung des Kriterienkatalogs zur Bewertung der Fan Box.
- c) Gemeinsame Umsetzung und Ergänzungen, z.B. Buchbinden (KW 23).
- d) Präsentation im Klassenzimmer gemeinsame Bewertung (KW 26).
- e) Präsentation während der Projektwoche (KW 30).

FAZIT

Fast allen Schülern hat das Fotografieren sehr viel Spaß gemacht, da sie dabei mit ihrem Handy experimentieren konnten. Die Ergebnisse sind eindrucksvoll, da sehr individuell. Hier konnten auch diejenigen Schüler punkten, die nicht so gerne schreiben. Die Mehrheit der Schüler hat sich auf die einzelnen Schreibübungen gut eingestellt und bis zur Klassenarbeit gut mitgearbeitet. Die Ideen von Ulrike Wörner und ihre Materialien waren eine hilfreiche Ergänzung. Einzelne Schüler zeigten wirklich erstaunliche Ergebnisse und waren sehr motiviert, weitere Übungen zu schreiben und vorzulesen. Beliebte waren auch die kleinen Übungen wie das 7 Minuten Schreiben und natürlich das fröhliche Entdecken der eigenen Kreativität mit Hilfe von Timo Brunke.

Das Überarbeiten wurde nur von wenigen Schülern geschätzt und ernst genommen. Dennoch halte ich es für wichtig, da sie die Erfahrung gemacht haben, selbst zu erkennen, welche Änderungen oder Überarbeitungen einen Text verbessern. Die Präsentationsideen wurden von etwa der Hälfte der Klasse aufgegriffen und mit erstaunlichen Ergebnissen umgesetzt, wobei auch ein paar Jungs sehr witzige Ideen hatten. Bei der Mehrheit der Schüler war jedoch nach der Klassenarbeit die Luft raus und sie waren immer wieder nur kurzfristig zu motivieren (z.B. durch den Film).

Insgesamt hat die Klasse in diesem Schuljahr erstaunliche Fortschritte gemacht, da sie bisher wohl selten so sehr gefordert waren, ihre eigenen Ideen literarisch und fotografisch umzusetzen. Selbstkritisch muss ich anmerken, dass mein Zeitmanagement nicht gut war. Meine Planung war zu oberflächlich, da ich sehr viele schulische Rahmenbedingungen außer Acht gelassen hatte. Zu lange war ich mir wegen der Präsentation unsicher und habe letztendlich die ursprüngliche Idee verworfen. Die Entscheidung, die Präsentation zu bewerten, stelle ich inzwischen in Frage. Ich hatte zu viele Ideen und habe die Mehrheit der Schüler durch meine Forderung so lange, so vielfältig und so intensiv an einem Thema zu arbeiten, völlig überfordert. Für eine Handvoll Schüler war diese Vorgehensweise jedoch ein ganz besonderes Erlebnis, weshalb ich sehr froh über diese Erfahrung bin.





ERGEBNISSE

Colbert und Zahra (Dialog)

Der Beginn der Fahrt verlief in Stille, keiner der beiden hatte am Anfang so wirklich das Bedürfnis, ein Gespräch anzufangen. »Wieso genau ist Simpel nochmal nach Malicroix gekommen?«, begann Zahra schließlich doch eine Unterhaltung. »Naja, weil ... mein Vater das irgendwie so entschieden hat ... oder so ...«, erwiderte Colbert leise.

Er hatte jetzt nicht damit gerechnet, dass sie anfangen würde zu reden. »Ah ja, dein Vater also?«, hakte sie gleich skeptisch nach. So hörte Colbert raus, dass sie ihm nicht so ganz glaubte. »Es stand halt diese eine Frau vom Jugendamt da und hat mir gesagt, dass mein Vater das so vorschlagen würde ... Ich konnte einfach nicht mehr richtig widersprechen, verstehst du?« Colbert versuchte verzweifelt Zahra alles zu erklären.

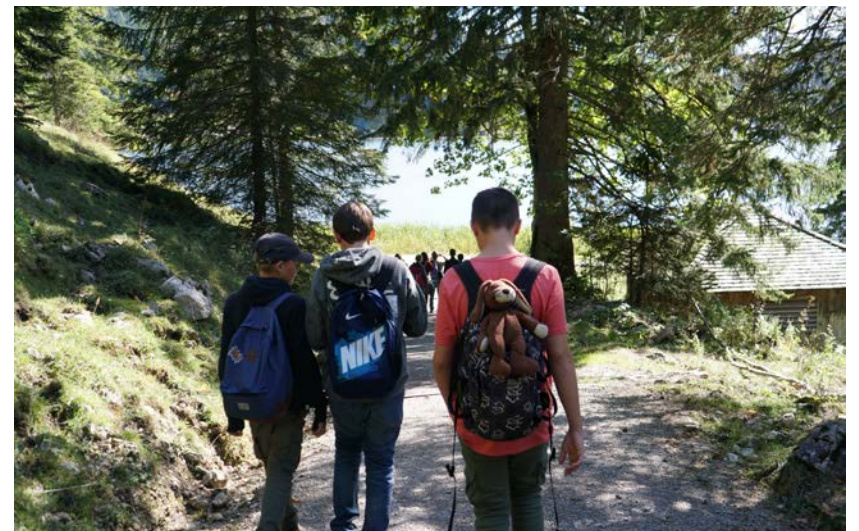
»Ich ... Nein, Colbert. So ganz verstehe ich es nicht, denke ich. Ich würde, zum Beispiel, Amira niemals, unter absolut keinen Umständen wegschicken«, machte sie klar. Ihre Worte hörten sich für Colbert wie ein Vorwurf an. »Man, ich mach mir doch schon die schlimmsten Vorwürfe, aber du musst doch verstehen: Ich bin noch nicht mal erwachsen und soll auf ein mentales Kleinkind aufpassen, während ich noch zur Schule gehe. Natürlich aber will ich Simpel auch wieder hier haben, er ist schließlich mein Bruder. Aber wie schon gesagt; wie soll das gehen, wie stellst du dir das vor? Unter der Woche kann ich ihn einfach, alleine wegen Schule, nicht zu mir nehmen. Ein Glück, dass ich es am Wochenende tun kann. Unter der Woche, wo soll er denn hin? Mein

Vater nimmt ihn nicht und meine Mitbewohner haben eigentlich auch besseres zu tun ... und ansonsten gibt es keinen«, flüsterte Colbert gegen Ende schließlich. »Was ist mit uns? Also ... ich könnte meine Familie fragen, ob es möglich wäre, ihn ab und zu unter der Woche mal zu uns zu nehmen. Amira würde sich sicherlich auch freuen«, schlug Zahra vorsichtig vor. Müde fuhr sich Colbert mit einer Hand über das Gesicht, den Blick nachdenklich auf die Straße geheftet. »Nein ... Es tut mir leid, Zahra, aber das wäre auf Dauer einfach keine Lösung. Das alles ist einfach viel zu stressig und anstrengend, nach ein paar Mal. Außerdem möchte ich euch nicht damit zur Last fallen«, wehrte er dann doch entschieden ab. »Aber er versteht sich doch so gut mit Amira ...«, wiederholte sich Zahra traurig, hatte jedoch das Gefühl, dass Colbert das Thema beendet haben wollte.

Der Blick von Colbert war nun traurig, aber dennoch weiterhin auf die Straße gerichtet. Als Zahra diesen Blick bemerkte, legte sich zögerlich eine Hand auf seinen Arm, als ob ihn das ein wenig trösten könnte. »Wie geht es denn so, Amira?« wagte sich Colbert schließlich zu Wort, als ihm diese drückende Stille zu viel wurde, und er einfach nicht mehr an Simpels Situation denken wollte.

»So weit so gut, jedoch hat sie die Sache mit Simpel mitbekommen und ist jetzt dementsprechend traurig«, antwortete Zahra nüchtern. Erneut fühlte sich Colbert ein wenig angegriffen, jedoch versuchte er das Gefühl auszublenden, war ihm doch schon bewusst, dass Zahra ihm wirklich nur helfen wollte und nichts Böses im Sinn hatte. »Ich verstehe das schon, so ist es nicht ... Wenn ich sie in Zukunft nicht sehen sollte, richte ihr bitte meine Grüße aus und sag ihr noch Danke dafür, dass sie so nett zu Simpel war ...

Saty Rieger



Lyrisches Schreiben im Deutschunterricht

2.0 Vorwort zu den Erfahrungsberichten

In ihrem Lesebuch *Champagner für die Pferde* schreibt die Dichterin Monika Rinck: »Die Zukunft der poetischen Sprache liegt im Dunkeln, wie alle möglichen anderen Zukünfte auch.« Ein schön-spannender Gedanke, weil er Offenheit und Experimentierfreude verlangt. Und Mut. Auch die Tugend, sich überraschen lassen zu wollen – und zu dürfen. Das Ungewisse als perspektivisches Faszinosum einer erweiterten Möglichkeit, den Verlauf der Verhältnisse doch ins Künftige aus dem, was ist, mitgestalten zu können.

Es ist also nichts mehr und nichts weniger als eine Frage der Haltung ins Positive. Sowohl seitens der Dozent*innen als auch der Lehrer*innen. Genau diese »doppelte« Haltung, die im Grunde doch eine mehreinzig ist, wollte ich in den zwei Jahren meines Beitrags in dieser zweijährigen Fortbildung »Lyrisches Schreiben im Unterricht« vermitteln.

Meine Haltung, die ich in diesem Vorwort als erste Haltung bezeichne, war mir sehr klar. Es geht mir dabei nicht nur um Konzepte, es geht um die Haltung in der Praxis literarischen Schreibens. Das heutige Gedicht und die mannigfachen Annäherungen, um es zu entwerfen, zu lesen und zu unterrichten sollten bewusst ausufernd facettenreich sein, in dem, was ich poetisch vorgab oder in meinen Schreibaufgaben anregte. Abwechslungsreich wie die wunderbare Vielfalt dichterischer Stimmen in der deutschen Sprache unserer Zeit.

Das Offene, das Unerwartete, die Vielfalt der Formen und Rhythmen, die ungemein Wort erkundende und W:orte reflektierende Sprache, das Nicht-zu-Sagende der Dinge im Wundlauf der Vergänglichkeiten; die auf den Punkt-Genauigkeit des Auslassens und die unendlich wagemutige Annäherung im Ausfransenden, Einholenden, Innehaltenden der Kompositionsstrukturen eines Gedichtes; die Kraft der klaren Gefühle und aufbegehrenden Gedanken; das Universum in der Konzentration der Augenblicke, die über sich hinausweisen; die Kompromisslosigkeit und das Entschiedene; das ins Allgemeine Verweisende im Eigenen; das Gem:einsame der Sehnsucht, Wort zu w:erden und W:orte zu sein; das Abenteuer sich selber zu entdecken, zu verschlüsseln und wieder zu dechiffrieren; die filigrane Komplexität der scheinbar einfach »gestrickten« Verhältnisse etc. etc. – ach, es gäbe so viele Aspekte, die sich mit dem Gedicht in Verbindung bringen ließen: Eins-Werden in der Irritation und sich auch beim Lesen immerneu einzuschreiben in die Wahrnehmung aus Wirklichkeiten und Fiktionen; das viel-wundersame Ich, das sich unaufhaltsam her- fort- und weiterschreibt.

Die zweite Haltung betraf die Übersetzung(en) der Erfahrungen aus dem Fortbildungskurs in das jeweilige Klassenzimmer der Lehrerinnen und Lehrer. Auch dies ein Novum, da die sehr unterschiedlichen Erwartungshaltungen der teilnehmenden Lehrer*innen von der jeweiligen Schulart, den heterogenen Klassenstufen und den gesellschaftlichen Wirklichkeiten der Schüler*innen geprägt waren und sind. Man denke nur an die diversen oft divergierenden Lebensrealitäten im städtischen oder ländlichen Raum. Dieses sich erweiternde Wissen betraf nicht nur die gesamten Unterrichtsplanungen und die mit ihr verbundenen einzelnen Schreibaufgaben, die sich daraus ergaben. Wichtig war mir eine Erkenntnis: dass es nicht um »Schreib-Rezepte« ging, sondern der Umgang mit den Schreibwirklichkeiten selber das »Rezept« war und ist; das in seiner Ergebnisoffenheit als gutes, weil Menschen erreichendes Ergebnis wahrgenommen werden konnte und kann. Was auf den ersten Blick paradox klingt, ist alles andere, als paradox. Es ist vielmehr eine Wahrnehmungsdimension von Sprache, in der Lehren und Lernen sich fügen, genauer gesagt: eine Synthese bilden.

Wie anders ließen sich sonst die Worte aus einem der Erfahrungsberichte deuten, wenn nicht als eine Frage der Haltung: »Was in den zwei Jahren vor allem entstanden ist, lässt sich für mich am treffendsten mit Vertrauen, Vertrautheit, Sich-Trauen und Zutrauen umkreisen.«

José F.A. Oliver

RÜCKMELDUNG ... IN BEZUG AUF DAS EIGENE SCHREIBEN

Mein Schreiben hat sich mit Beginn der Fortbildung verändert und weiterentwickelt. Die vielfältigen Methoden, um zur Verdichtung und schlussendlich durch Überarbeitung zum Gedicht zu gelangen, waren Inspiration und Herausforderung für das eigene Schreiben. Die grundsätzliche Haltung von Wertschätzung in der Gruppe für das eigene Schreiben war wohltuender Freiraum, bewirkte eine Dynamik um Schreibaufträge im Dialog mit sich selber durchzuführen oder auszuprobieren. Dabei waren die anschließenden kriteriengestützten Besprechungen jedes einzelnen Gedichtes der Teilnehmer sehr hilfreich. Auch zu hören, wie die anderen Teilnehmer den Schreibauftrag ausführten, war jedes Mal spannend und anregend. Die regelmäßigen, aber sehr unterschiedlichen Hausaufgaben bewirkten eine weitere Auseinandersetzung mit dem eigenen Schreiben, ich »blieb dran«. Der Zeitraum zwischen den Fortbildungen wurde eine Fortführung des jeweils letzten Treffens, ich erinnerte mich, holte eigene Gedanken, Aussagen oder die der anderen hervor, sah mir meine Notizen durch und dann formten sich die Worte in mir. Wichtig für mich wurde das Ruhelassen und die Überarbeitung der eigenen Texte. Beim Schreibprozess lief bewusst oder unbewusst stets Hilde Domins Aussage des dreierlei Mutes mit, wusste ich doch, dass meine Texte von sechs weiteren Personen gelesen bzw. während des Vorlesens gehört wurden. Wie schön und wohltuend war es, wenn eine Anerkennung ausgesprochen wurde. Folgendes Zitat von Vincente Huidobro, dessen Bedeutung ich nach und nach verstanden habe, ist beim eigenen Schreibprozess maßgebend für mich geworden: »O, Dichter, beschreibt nicht die Rose, sondern lässt sie erblühen.«

RÜCKMELDUNG ... IN BEZUG AUF DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Schon während des ersten Jahres, in dem ich die Vielfältigkeit von Themen und Methoden verinnerlichen konnte, veränderte sich der Blickwinkel auf meinen Deutschunterricht. Ich freute mich darauf, meinen eigenen bisherigen Deutschunterricht aus seinem engen Korsett zu befreien, der sich häufig auf rein mess- und bewertbare Inhalte und Aufgabenstellungen beschränkte und in dem Kreativität im Umgang mit Sprache eher die Ausnahme bildete. Nun hatte ich den Mut, das Handwerkszeug und eine Vorstellung davon, andere Wege zu gehen. Um die Schüler zum eigenen Schreiben zu motivieren, mussten Voraussetzungen geschaffen werden:

- **es gibt kein Falsch, alles was ihr schreibt, ist richtig**
- **ihr habt Sprache in euch, holt sie hervor**
- **wir respektieren einander in dem, was jeder schreibt und evtl. vorträgt**

Ausgehend von der persönlichen Lebenswirklichkeit der Schüler erhielten sie Schreibaufträge wie ihr Lieblingswort, später ihren Lieblingsort zu benennen und zu beschreiben. Zuvor war es wichtig, sie in die Atmosphäre des Schreibens bzw. in den Umgang mit Sprache einzuführen. Die Unterrichtseinheit führte ich über einen längeren Zeitraum einmal pro Woche für zwei Stunden durch und zwar in einer Inklusionsklasse der Klassenstufe 7 an einer Gemeinschaftsschule. Dabei machten die Schüler die Erfahrung, dass jeder etwas zu sagen hat mit den jeweils eigenen Sprachmöglichkeiten und jeder Text seinen eigenen Wert hat. Beim Vorlesen der Texte hörten die Mitschüler wertschätzend zu, anschließend gab es für jeden einen kleinen Applaus. Als es darum ging, ein Parallelgedicht zum Gedicht »Wahl« von Hilde Domin zu schreiben, welches wir im Unterricht zuvor unter Einbeziehung der Lebenssituation der Dichterin behandelt hatten, kam es zu ganz erstaunlichen Ergebnissen. Den Schülern gelang es schreibend ihr Ich einzubringen, sie verwendeten eine vorgegebene Form und erschufen daraus etwas völlig Neues. Es war allerdings ein Prozess, der teilweise mühsam war und ständiger Ermutigung, Hilfestellung, aber auch Ermahnung bedurfte, war es doch zu ungewohnt, solch eine Schreibaufgabe auszuführen.

Da an einer Gemeinschaftsschule keine Noten erteilt werden, konnte ich die erworbenen Kompetenzen der Schüler in die Verbalbeurteilung für den Lernentwicklungsbericht einfließen lassen, was ich für mich als erleichternd empfand. Für die Rückmeldungen zu ihren Schreibaufgaben hatte ich zuvor aufgestellte Kriterien bepunktet. Diese waren den Schülern bei den Schreibaufträgen immer mitgegeben worden. Zu den Rückmeldungen gehörte auch stets ein schriftlicher Kommentar meinerseits.

Da ich nun in diesem Schuljahr die Klasse im Fach Deutsch als achte Klasse weiterführen kann, kann ich nun auf ein kleines Fundament aufbauen, Schreiben als Dialog mit sich selbst zu verstehen und zu gestalten.

RÜCKMELDUNG ... IN BEZUG AUF DIE PLENUMSEINHEITEN

Die Vorträge im Plenum waren hilfreich für den Aufbau eines fachtheoretischen und didaktischen Hintergrundwissens. Die Beispiele für die Umsetzung des literarischen Schreibens, sei es von – ehemaligen – Teilnehmern oder den Werkstattleiter waren aufgrund ihrer Anschaulichkeit Motivation und Anregung, was die Gestaltung des eigenen Unterrichts betrifft.

Konkretes Beispiel

Deutsch / Unterrichtseinheit: Literarisches Schreiben

Datum: 22.03.2019/29.03.2019

Stundenthemen: Kennenlernen des Gedichtes »Wahl« von Hilde Domin

Schreiben eines Parallelgedichtes

Kompetenzen (Bildungsplan)

Die SchülerInnen können

- ihren Leseindruck und ihr erstes Textverständnis erläutern und begründen
- Inhalte von Texten herausarbeiten und dazu aussagekräftige Textbelege auswählen und zitieren
- Fachbegriffe zur formalen Beschreibung von Texten verwenden: Autor, Erzähler, Erzählperspektive; Reim, Rhythmus, Vers, Metrum, sprachliche Bilder (Vergleich, Metapher, Personifikation), lyrisches Ich, Enjambement, Atmosphäre;
- die Wirkung von Gestaltungsmitteln erkennen und erläutern
- die Gattungszugehörigkeit lyrischer, epischer, dramatischer Texte (Gedicht, Ballade, Erzählung, Kurzgeschichte, Drama) nach ihren spezifischen Merkmalen unterscheiden

- für ihr Textverstehen Quellen nutzen (Lexika, Wörterbücher, Internet)
- handlungs- und produktionsorientierte Verfahren anwenden, um zu einer Textdeutung zu gelangen (z. B. Paralleltext ...)
- Verstehensschwierigkeiten benennen und in einen Zusammenhang mit ihrer Deutung stellen
- Bezüge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin herstellen und dieses Wissen zum Textverstehen nutzen
- die Bedeutsamkeit eines Textes für die eigene Person darlegen und Textinhalte mit eigenen Erfahrungen vergleichen
- flüssig und sinnbezogen lesen und vorlesen
- Zusammenhänge zwischen Teilaspekten und Textganzem herstellen
- sich mit der Darstellung von Lebensentwürfen und Lebenswirklichkeiten in Texten auseinandersetzen (zum Beispiel mit unterschiedlichen kulturellen, historischen, religiösen Hintergründen)

Stundenziele:

Die SchülerInnen können

- flüssig und sinnbezogen lesen und vorlesen
- ihren ersten Leseindruck erläutern und begründen
- Fragen an das Gedicht stellen
- Aufbau des Gedichtes benennen
- die sprachlichen Bilder benennen
- den Titel mit dem Gedicht in Verbindung bringen
- ein Parallelgedicht schreiben

Geplanter Unterrichtsverlauf 22.03.2019

Phase/ Zeit	Lehrer-Schüler-Aktivitäten	Sozialform/ Methode
8:25 Uhr	Begrüßung, Vorstellung des Stundeninhaltes	
8:30 Uhr	Erklärung von Begriffen: <i>Mandelbaum, (Foto) Stoßtrupp, Pyrenäen, Rheintal</i>	L-Vortrag
	Frage an Schüler: <i>Was waren die wichtigsten Erfahrungen im Leben von Hilde Domin?</i>	U-Gespräch
8:40 Uhr	L liest das Gedicht »Wahl« vor, Auftrag an die Schüler: <i>Stellt euch im Kopf die Bilder, die Atmosphäre vor, achtet auf den Klang der Wörter (versucht nicht zu verstehen, lasst das Gedicht auf euch wirken)</i>	L-Vortrag
8:45 Uhr	Schüler lesen zweimal das Gedicht vor, jeder eine Strophe	Schüleraktivität
8:55 Uhr	Frage an Schüler: <i>Welche Bilder hattet ihr beim Lesen im Kopf? Welche Bilder gibt es im Text? Welche Stimmungen gibt es im Text? Was gefällt euch?</i>	U-Gespräch
9:05 Uhr	Austeilen des Gedichtes an alle Schüler Schüler stellen Fragen an den Text: <i>Bsp.: Was ist gemeint mit ...? Warum ...? Was bedeutet ...?</i>	Gruppenarbeit (ein Schüler notiert die Fragen)
9:15 Uhr	Ergebnisse (Fragen) der Klasse vorlesen Pro Gruppentisch kommt ein Schüler nach vorne und liest die Fragen vor	
9:22 Uhr	Erklärung der HA: <i>Versucht die Fragen anhand des Gedichtes zu beantworten.</i>	Gruppenergebnis wird für alle kopiert

Geplanter Unterrichtsverlauf 29.03.2019

Phase/ Zeit	Lehrer-Schüler-Aktivitäten	Sozialform/ Methode
8:25 Uhr	Begrüßung, Vorstellung des Stundeninhaltes, Einsammeln der HA	
8:30 Uhr	Vorlesen des Gedichtes »Wahl« durch Schüler, Interpretation des Gedichtes, Deutung des Titels, Welche persönlichen Erfahrungen der Dichterin stehen hinter dem Gedicht?	U-Gespräch + L-Vortrag
8:45 Uhr	In den ersten drei Strophen kommt der Wunsch des lyrischen Ichs zum Ausdruck, einen festen Ort der Zugehörigkeit, eines Zuhauses zu haben. Dafür steht das Bild des Mandelbaums. Welche Wünsche können Menschen haben, welches Bild lässt sich darauf übertragen? Frieden, Freiheit, Sicherheit ...	U-Gespräch
9:00 Uhr	Erklärung: <i>Was ist ein Parallelgedicht?</i>	L-Vortrag
9:05 Uhr	Schreibaufgabe: <i>Schreibt ein Parallelgedicht zum Gedicht »Wahl«</i>	Stillarbeit
9:20 Uhr	HA: <i>Schreibt euer Gedicht am PC, druckt es aus. Gebt dem Gedicht eine Überschrift.</i>	
9:25 Uhr	L beendet die Stunde	

Konkrete Beispielvorlage:

WAHL

Ein Mandelbaum sein
eine kleine Wolke
in Kopfhöhe über dem Boden
ganz hell
einmal im Jahr.

Einer im kleinen Stoßtrupp
des Frühlings
keinem zu Leid als sich selber
im Glauben an einen blauen Tag
vor Kälte verbrennen

Ein kleiner Mandelbaum sein
am Südhang der Pyrenäen
oder im Rheintal
der bleibt und wächst
wo er gepflanzt ist

Aber entlang gehen
bei diesem Mandelbaum
oder ihn plötzlich sehn
wenn der Zug aus dem Tunnel kommt

Lachen und Weinen und die unmögliche
Wahl haben
und nichts ganz recht tun
und nichts ganz verkehrt
und vielleicht alles verlieren

Doch mit Ja und Nein und Für-immer-vorbei
nicht müde werden
sondern dem Wunder
leise wie einem Vogel
die Hand hinhalten

Hilde Domin

Parallelgedichte zu »Wahl«

Freiheit

Ein Luftballon sein
Eine kleine Wolke
Am blauen Himmel
Frei
Einmal weit weg

Einer im Wind
Des Lebens
Für sich allein
Im Glauben an Freiheit
Einfach weiterfliegen

Ein Luftballon sein
Am blauen Himmel
Oder zwischen weißen Wolken
Der sich immer bewegt
Und nie stehen bleibt

Aber nach oben schauen
Diesen Ballon sehen
Wie er davon fliegt
Und immer kleiner wird

Lachen und Weinen und die unmögliche
Wahl haben
Und nichts ganz recht tun
Und nichts ganz verkehrt
Und vielleicht alles verlieren

Doch mit hier und weit weg
Nicht müde werden
Sondern der Freiheit
Leise wie ein Luftballon
entgegen fliegen

Leonie, Kl. 7, Mai 2019

Werwolf

Ein Werwolf sein
Ein leises Heulen
weit, weit entfernt
im Dunkeln
einmal im Monat.

Einer im Rudel
der Nacht
jedem zu Leid außer sich selbst
im Glauben an die Nacht der Nächte
und Blutvergießen.

Ein Werwolf sein
irgendwo im Wald
oder im Tal
der an Orte reist
an die er schon immer wollte

Aber ihn sehen
den Werwolf
oder ihn berühren
wenn es dämmt.

Glücklich und traurig sein und
die unmögliche Wahl haben
einer von ihnen zu sein
oder zu sterben
oder vielleicht gar nicht mehr
wirklich da zu sein

Doch mit ich will und ich will nicht
und für immer vorbei
nicht müde werden
sondern dem Werwolf
leise wie einem Wunder
die Hand hinhalten.

Marlon, Kl. 7, Mai 2019

Glocken

Im Glockenstuhl sein
eine Glocke
im Glockenstuhl eingebaut
mit herrlichem Klang
überall

Eine von vielen Stoßtrups
einer Gießerei
im ganzen Land
der Ruf zum Gottesdienst
zum gemeinsamen Gebet

Im Glockenstuhl sein
von einer Großstadt
bis ins hinterste Eck
und fast unendliches Leben
so unvorstellbar

Aber wenn man sie nicht misshandelt,
hat sie immer noch ihren Klang,
den die Glocke bekam
als sie gegossen wurde.

Wundervolle Klänge
für besondere Anlässe
für schöne und schlechte Momente
mal kommt was
mal geht was.

Doch mit Freud und mit Schmerz
nicht müde werden
sondern den Klängen
schwingend
wie eine Membran
zuhören.

Christian, Kl. 7, April 2019

Schule: Otto-Hahn-Gymnasium Tuttlingen

Projektgruppe: Klasse 9d (6 Mädchen und 17 Jungen)

Vorhaben: Liebeslyrik

Durchführung: 07.01.–08.02.2019

Ergebnisse: siehe andere Anhänge und
https://www.schwaebische.de/landkreis/landkreis-tuttlingen/tuttlingen_artikel,-schreiben-ist-harte-arbeit-_arid,10997278.html

1. Ziel: Mischung aus herkömmlichem und kreativem Unterricht

Es ist leicht, immer wieder einmal eine »schöne« Unterrichtseinheit zu konzipieren, die sich wohltuend vom Rest des Schuljahres abhebt. So werden gerne Vertretungsstunden genutzt, um das kreative Schreiben abzudecken, weil »man sonst ja gar nicht dazu kommt« (O-Ton Lehrerzimmer).

Mit wachsender Erfahrung und den zahlreichen Anregungen aus dem Literaturhaus stellt sich mir immer mehr die Frage, wie ich meinen »normalen« Unterricht so verändere, dass sich letztlich eine Mischung aus Analytischem und Kreativem ergibt.

2. Voraussetzungen

- Lektüre zum Kennenlernen: »Letztendlich sind wir dem Universum egal«
- Theater-Abo

3. Thema: Liebeslyrik (20 Stunden im Schulcurriculum)

- Gedichte, Motive aus verschiedenen Epochen kennenlernen
- epochentypische Merkmale des Barocks (Sonett, Alexandriner usw.) kennenlernen
- Gedichte zusammenfassen, analysieren und interpretieren
- rhetorische Mittel erkennen und anwenden
- Gedichte nach Vorbildern schreiben: aus einem Gedicht einen Begriff nehmen, der einem gefällt und zehn Zeilen dazu schreiben
- über einen Vergleich zu einer eigenen Metapher finden und von dieser ausgehend weiterschreiben
- von der Notiz zum Gedicht (7-Minuten-Schreiben: Notiz-Überarbeiten: Notat-Überarbeiten: Verdichtung → Weiterfragen-Überarbeiten: Gedicht?)

4. Zeitplan (07.01.–08.02.2019)

1. Woche: Gedichte kennenlernen und Schreibübungen am Vorbild
2. Woche: Motive sowie Gestaltungsmittel erkennen und ausprobieren
3. Woche: Barocklyrik (Sonett, Alexandriner usw.) – eine fremde Welt entdecken
4. Woche: Perspektivwechsel – Lyrik heute
5. Woche: Letzter Schliff und Abschlusspräsentation (14.02.2019?)

5. Kriterien für einen guten Text

- Vollständigkeit
- Überarbeitung
- Perspektivwechsel (»Überwachungskamera«)
- Kürzen

1. Woche: Gedichte kennenlernen und Schreibübungen am Vorbild (07.01.–09.01.2019)

Montag (Einzelstunde): Gedichte kennenlernen und vortragen

7-Minuten-Schreiben zum Thema »Liebe« (automatisches Schreiben, Text bleibt bei den Verfassenden): Notiz

Gedichte kennenlernen: 9 Gedichte sind in mehrfacher Ausführung auslegen. Die Schüler gehen herum, setzen sich vor die Gedichte und lesen sie murmelnd.

Gedicht aussuchen: Die Schüler entscheiden sich für ein Gedicht, nehmen das Blatt auf und lesen es stehend laut vor (»Klangteppich«).

Gedichte vortragen: Die Gedichte werden in chronologischer Reihenfolge vorgelesen, wobei jede(r) aufsteht und eine Strophe vorträgt.

Blitzlicht-Feedback

Dienstag (Einzelstunde): Schreibübung: 10-Zeilen-Gedicht

7-Minuten-Schreiben: Überarbeiten des gestrigen 7-Minuten-Textes (Abschreiben und Kürzen auf das, was öffentlich mitgeteilt werden kann): Notat

Gedichte vortragen: Die Gedichte werden im Klassenzimmerrund in chronologischer Reihenfolge stehend vorgelesen, wobei jede(r) eine Strophe vorträgt. Gleichzeitig hören alle genau zu, um einen Begriff oder ein Bild zu finden, das ihnen gefällt.

10-Zeilen-Gedicht: Die Schüler verwenden diesen Begriff oder dieses Bild als Titel und schreiben dazu zehn Zeilen. Anschließend schieben sie ihr Gedicht unter die auf dem Pult ausgelegten Originalgedichte.

Gedichte vortragen (I): Die Lehrkraft liest zuerst das Original und anschließend die Texte der Schüler vor.

Mittwoch (Einzelstunde): Schreibübung: Gedichtanalyse zur Vorbereitung eines Parallelgedichtes

7-Minuten-Schreiben: Was ich zu sagen hätte, wenn wir heute diskutieren würden (Abgabe des Textes)

Gedichte vortragen (II): Die Lehrkraft liest zuerst das Original und anschließend die Texte der Schüler vor. Dann nehmen alle ihre Texte wieder an sich.

Gedichtanalyse (GA): In Gruppen zu höchstens vier Personen folgt nun eine Gedichtanalyse, wobei das AB »Parallelgedicht« zur Anleitung benutzt und eine Strukturskizze angefertigt wird.

Hausaufgabe: Schreibe ein Parallelgedicht.

Biografie:

Arbeiten Sie nur als Dichter?

Wie kommen Sie dazu, Gedichte zu schreiben?

War es immer schon Ihr Traum, professionell Gedichte zu schreiben?

Sind Sie zufrieden mit Ihrer Arbeit, unabhängig vom Geld, oder würden Sie, wenn Sie könnten, 30 Jahre zurückreisen und einen anderen Weg nehmen?

Macht es immer noch gleich viel Spaß wie am Anfang

oder macht es jetzt sogar mehr Spaß?

Lyrik:

Sind die Gedichte mit persönlichem Hintergrund?

Wie viele Gedichte haben Sie schon geschrieben?

Was gefällt Ihnen an Gedichten? Was ist für Sie besonders an diesen?

Haben Sie viele Bücher gelesen, um so einen Umfang an Wörtern anzusammeln?

Schreibort:

Wo schreiben Sie, wenn Sie Gedichte schreiben

(z.B. in der Natur, zuhause, im Urlaub, in der Freizeit etc.)?

Wo schreiben Sie Ihre Gedichte und Geschichten am liebsten?

Schreibprozess:

Wie lange braucht man, bis man ein Gedicht geschrieben hat?

Wie lange braucht der Dichter pro Gedicht?

Wie lange dauert es, ein kurzes Gedicht zu schreiben?

Inspiration:

Wie kommen Sie auf die verschiedenen Ideen für die Gedichte?

Woher bekommen Sie die Inspiration für Ihre Gedichte?

Wie kommt man nach so vielen Gedichten noch auf Ideen für neue Gedichte?

Themen:

Gibt es Themen, über die der Dichter gerne schreibt,

bzw. welche, über die er eher ungern schreibt?

Die meisten Gedichte behandeln einen tieferen Sinn wie etwa Zwiespalt oder Trauer.

Basieren die Themen auf sich selbst oder auf etwas Anderem?

Haben Sie ein Lieblingsthema, das Sie in Ihren Gedichten thematisieren?

Form:

Denken Dichter an alle rhetorischen Stilmittel beim Schreiben?

Wie sind Sie auf das Reimen gekommen?

VORHABEN

In meinem Rückblick über die zwei Jahre Schreibwerkstatt zum Literarischen Schreiben im ausgewählten Genre Lyrisches Schreiben bei José Oliver möchte ich keinen Hehl daraus machen, dass ich schon seit vielen Jahren im Unterricht »Kreatives Schreiben« praktiziere. Die zwei Jahre haben mich in meinem eigenen Schreiben, meiner persönlichen »Poetischen Handschrift« bestärkt, wie auch in meiner didaktischen Vorgehensweise mit den Schülern bestätigt.

DURCHFÜHRUNG

Immer wieder habe ich in der 3. Klasse zu Beginn einer Woche oder zum Wochenausklang »Morning Pages« statt einem Morgenkreis in meinen Plan mitaufgenommen. Die Schüler fühlten sich mit diesen Aufgaben wohl und ich bat sie dazu Statements aufzuschreiben:

- Bei dieser Aufgabe wurde ich so frei.
- Zuhause gibt es gerade so viel Trauriges, da konnte ich es jetzt aufschreiben.
- Ich komme weg von bösen Gedanken.
- Mir geht seit Tagen was durch den Kopf und nun kann ich es aufschreiben.
- Ich kann meinen Kopf ins Buch schreiben.

Ich plante immer wieder im Jahresverlauf »Poetische Sequenzen« ein, inszenierte mit den Kindern die eigenen Gedichte. Wir schrieben zu verschiedenen Jahreszeiten und am Lyrischen Projekt am Fredericktag erarbeiteten wir in einer Form des interaktiven Schreibens eine eigene erste Verdichtung mit einem vorgegeben Verszeilenanfang und schrieben diese zu Ende. Daraus machten wir eine Lesung und luden die 4. Klasse dazu ein.

Verschiedene Lyrische Kleinformen wurden ausprobiert, wie Ciquain, Lampion, Serielles Schreiben, Zeevenar, Rondo, Haiku 30 Wortgeschichten als Form der Prosa en Miniature und vieles mehr. Alle Ergebnisse werden von mir für das vierte Schuljahr gesammelt und dann als Abschluss der Grundschulzeit den Schülern überreicht.

Für mich war das erste Ausbildungsjahr in Verbindung mit dem eigenen Schreiben eine wertvolle Zusatzerfahrung, die ich nicht missen möchte. José Oliver hat uns in vielfältiger Form ins Schreiben gebracht: Schreibenanlässe komponiert, inszeniert und daraus Aufgaben gestellt, die ich gerne erfüllt habe und die mir wiederum einen Schreibflow auslösten. Dazu kamen die vertiefenden Übungen in den Hausaufgaben.

Die didaktische Untermuerung durch Prof. Ulf Abraham und Daniela Matz waren für mich in meinem Einsatz als Grundschullehrerin nicht immer transferierbar, aber in Ansätzen verwertbar.

Im zweiten Ausbildungsjahr fand ich die Gespräche über die Schülerarbeiten ein wichtiges Themengebiet. Daraus konnte ich mir eine eigene Feedback-Strategie für das Unterrichtsgespräch über die entstandenen Verdichtungen entwickeln und die Schüler dadurch motivieren, sich wertschätzend mit den Arbeiten von anderen Schülern auseinanderzusetzen. Ich habe aber für mich beschlossen, die Schreibergebnisse von meinen Grundschulern nicht zu bewerten, sondern sie als Ergebnis eines Kreativen Schöpfungsprozesses stehen und auf die Kinder wirken zu lassen.

Den Werkstatttausch fand ich sehr interessant und daraus entstand mein Wunsch ein weiteres Modul des Literarischen Schreibens besuchen zu wollen.

Ich möchte mich an dieser Stelle auch noch bedanken, dafür, dass es vom Friedrich-Bödecker-Kreis Baden-Württemberg e.V. ermöglicht wurde, dass José Oliver nach Karlsruhe in die 3. Klasse der Grundschule Knielingen kommen konnte. Für die Schüler war es ein absoluter Höhepunkt gemeinsam mit einem »richtigen Lyriker« einmal einen Vormittag verbringen zu dürfen.

ERGEBNISSE

Interaktives Schreiben im Herbst und Präsentation am Fredericktag in einer Lesung.
Bei dieser Übung wurden nach der eigenen Schreibübung alle Gedichte an einer Moderationswand aufgehängt und es durfte jeder bei jedem eine Verszeile aussuchen und daraus das Du-Herbst-Gedicht entwickeln.

Vom Ich zum Du:

*Mein Herbst
schmeckt nach
fühlt sich an wie
duftet nach
sieht aus wie
hört sich an wie
Ich mag den Herbst, weil*

*Dein Herbst
schmeckt
fühlt sich an wie
duftet nach
sieht aus wie
hört sich an wie
Du magst den Herbst, weil*

Schülerbeispiel von Solveig zum interaktiven Schreiben:

*Mein Herbst
schmeckt nach frischen Äpfeln und Birnen,
fühlt sich an wie kalter Wind,
duftet nach Blättern,
sieht aus wie eine bunte Welt,
hört sich an wie lauschender Wind und knistert so im Laub.
Ich mag den Herbst, weil er bunt leuchtet und es kalt ist.*

*Dein Herbst
schmeckt nach frischem Obst und Gemüse,
fühlt sich an wie Herbstzeit,
duftet nach Natur,
sieht aus wie ein Kunstwerk,
hört sich an wie Vogelgezwitscher.
Du magst den Herbst, weil kleine Igel kommen.*

Beispiel eines Rondellgedichts von Marlene zum Thema Herbst:

*Es liegt Stille überm Land.
Über die Felder fahren Traktoren.
Blätter tanzen im Wind.
Es liegt Stille überm Land.
Der Herbst ist bunt.
Die Vögel fliegen in andere Länder.
Es liegt Stille überm Land.
Über Felder fahren Traktoren.*

Ergebnisse von Esma und Luise zur Aufgabe:

»Stell dir vor, du bist schwerelos«

*Liebe Cati,

Ich schwebe durch die Luft.
Ich fliege durch die Nacht.
Ich sehe dir zu
mit aller Ruh
was ich auch tu.

Die Nacht schenkt mir Kraft
mit allerschönster Schwebemacht.

Esma*

*Liebe Marie,

Es fühlt sich so an, als ob ich um die ganze Welt geflogen bin. Meist ist es kalt um mich herum. Wenn ich in Richtung Sonne fliege, dann wird es wärmer. Ich genieße es auch, dass es keine Schule gibt und keine roten Ampeln, die mich aufhalten. Ich muss nie laufen, das ist angenehm, doch auf meinen Kopf muss ich trotzdem aufpassen. An Hochhäusern oder an hohen Bergen könnte ich anstoßen.

Leichte Grüße an dich von deiner Schwerelosigkeit.

Luise*

Sommerelfchen und Sommerhaiku. Ein Ergebnis von Asude:

Muscheln finden

*Muschel
du liegst
tief im Meer
du bist so schön
glatt
Strand*

*Muschelzauberwelt
So viel Sand so viel Wasser
Das bringt mich fast um*

Stell einmal vor, du bist ein Tautropfen. Ein Ergebnis von Luise:

*Liebe Rose,
Es fühlt sich so an, als ob ich eine Weltreise gemacht hätte. Auf dir zu landen, das war
mein Ziel und auf dir mein Leben enden lassen.
Du hast einen Saal für mich, in den ich mich in Ruhe fallen lassen darf.
Danke liebe Rose
Dein Tautropfen.*

Winteravenidasgedichte und Weihnachtslampiongedichte.

Ergebnisse von Luise:

Eisprinzessin

*Eis
Eis und Schlittschuhe
Schlittschuhe und Kälte
Eis
Eis und Kälte
Eis und Schlittschuhe und
Kälte und
Schneekugeln, Eisprinzessin*

Frost

*Frost
Weihnacht
Da ist's kalt
Tee, Plätzchen, Zimt
schmeckt himmlisch
und zart
Schnee*

Ergebnisse von Esma:

Eisprinzessin

*Eisprinzessin
Eisprinzessin und Eisprinz
Eisprinz
Eisprinz und Winter
Eisprinzessin
Eisprinzessin und Winter
Eisprinzessin und Eisprinz und Winter und
Eismenschen frieren*

Er

*Er
ist da
der Weihnachtsmann
Ich freue mich sehr
freust du dich
Vielleicht
Ja*



Fantastisch frostige Eislandschaften

Es ist gewiss, du bist nicht ich, weil Fische keine Löwen sind.

Mein Name sagt mir, dass ich es bin. Die wilde germanische Kämpferin.

*Ich mag an mir, dass ich wild bin. Wild sein kann jeder,
aber so wie ich wild sein kann, dass kann keiner.*

Bin ich wirklich ein wertloser Hauch der endlosen Natur?

Mein Spiegelbild keinem, nicht mal mir selbst.

Meine Augen sind ein warmes Frostmuster in einem eisigen Blau.

Mein Lächeln strahlt wie Wellen beim Sonnenuntergang.

*Meine Gedanken kann niemand erraten, manchmal sogar ich selbst nicht.
Manchmal sind sie rätselhaft.*

*Wenn ich mich sehe, denke ich an spannende Bücher und an die Karte, die meine
Mutter mir schenkte, als sie das erste Mal seit langem ohne Familie verreise.*

*Alles, was wie Wolken im Sonnenuntergang verschwindet, gleicht mir nicht,
alles was einer ewigen Eislandschaft gleicht, das könnte auch mir gleichen.*

Lesung und Workshop mit José Oliver

Am 22. Februar 2019 kam ein berühmter Gedichtdichter zu uns in die Klasse 3. Er heißt José Oliver. Wir warteten auf ihn und da lief er endlich zu uns ins Klassenzimmer herein. José Oliver war nicht allzu groß, aber auch nicht klein. Er hatte sehr kurze weiße Haare und eine schwarze Brille auf der Nase. Frau Feuerriegel bat ihn, sich hinzusetzen. Ich schnaufte erst einmal durch. Endlich einmal mussten wir keine Matheblätter rechnen.

Wir saßen alle im Stuhlkreis um José. Klasse 3 hatte Fragen an den Dichter gestellt. Danach hat er eines von seinen Gedichten vorgetragen. Das hörte sich komisch an, weil es auf alemannisch war.

Wir hatten für José eines seiner Gedichte in ein kleines Theaterstück verwandelt und führten es ihm vor. Er filmte uns und war begeistert. Jetzt ging der coolste Teil los.

Wir haben Pinguin und Zwinguin zusammen mit dem Dichter José erfunden und ein Gedicht gemeinsam geschrieben, was ich sehr lustig fand. So einen Tag mit José Oliver möchte ich noch einmal erleben.

GEMEINSAMES GEDICHT MIT JOSÉ OLIVER

Pinguin und Zwinguin: 1 Dialog

*Es war einmal ein Pinguin,
der traf einen Zwinguin.*

*Der Zwinguin war ziemlich dick,
da fand der Pinguin den Abnehmtrick
und Pinguin sagte zu Zwinguin:
»Mein Junge, du bist viel zu fett!«*

*Und Zwinguin beleidigt:
»Bei mir wird jedes Kilogramm verteidigt!
Was du mir sagst, ist gar nicht nett.
Ich würde sterben ohne Fett!«*

Und jetzt lass mir meine Ruh.

Zwanzig Minuten Zeit hatten sie heute, meine Schüler der 8. Klasse, um meine an sie gestellte Aufgabe im Anschluss an einen gemeinsamen Rückblick auf das gesamte Schuljahr zu bearbeiten: mir einen persönlichen Brief zu schreiben, um ihre Gedanken und Gefühle zu diesem Jahr zu formulieren. Die Rückfragen ließen nicht lange auf sich warten: »Sollen wir wirklich einen echten Brief an Sie schreiben?« – »Müssen wir auch das Datum und den Ort hinschreiben?« – »Wie sollen wir Sie ansprechen?«

Spontan kam mir die Idee, auch den Abschlussbericht in Form eines Briefes zu verfassen. Vielleicht brauche ich dafür ein wenig länger als zwanzig Minuten. Und sicherlich bin ich geübter darin, Briefe zu schreiben, aber im Grunde stehe ich gleich zu Anfang vor ähnlichen Fragestellungen. Am einfachsten sind noch Ort und Datum:

Heidelberg, 23.07.2019

Lieber José, lieber Herr Krottenthaler, lieber Prof. Abraham, liebe Frau Matz, liebe Dozentinnen und Dozenten der anderen Werkstätten,

jetzt habe ich mich immerhin für eine Anrede entschieden. Für eine vertrauliche, denn was in den zwei Jahren vor allem entstanden ist, lässt sich für mich am treffendsten mit Vertrauen, Vertraulichkeit, Sich-Trauen und Zutrauen umkreisen. Dazu bietet das Literaturhaus Stuttgart den wunderbaren und adäquaten Rahmen, der allein aber noch nichts wäre, wären nicht Sie, nicht Ihr, wärest nicht Du, José, um ihn zu beleben. Dieses Vertrauen durfte ich weiterschenken und in meinen Schülerinnen und Schülern wecken. So schreibt eine Schülerin in ihrem heutigen Brief in Bezug auf das durch das ganze Schuljahr hindurch praktizierte lyrische Schreiben: »Ich glaube nicht wirklich an mich selbst, aber Sie haben mir immer wieder das Gefühl gegeben, dass Sie es tun. Dass ich tatsächlich ein Talent habe und irgendetwas gut kann. Sie haben mich unterstützt und ermutigt, meinen eigenen Weg zu gehen und das zu tun, was mir Freude bereitet. Vielleicht ist Ihnen gar nicht bewusst, wie sehr Sie mir geholfen haben. Dieses Jahr war sehr bedeutend für mich und ich danke Ihnen von ganzem Herzen für das, was Sie bei mir bewirkt haben.«

Eigentlich könnte ich hiermit meinen Brief bereits beenden. Und hätte sogar noch Zeit übrig von den zwanzig Minuten. Ich möchte aber weiterschreiben.

Nicht alle Briefe waren von vergleichbarem Inhalt, aber es waren überwältigend viele positive Äußerungen zu finden. Und es war kein einziger Brief dabei, der das Literarische Schreiben auch nur im Ansatz als negativ dargestellt hätte, allenfalls als anspruchsvolle Aufgabe, in die man erst noch hineinwachsen müsse. Die Eltern-Rückmeldungen waren ebenfalls ausnahmslos zustimmend.

Die entstandenen Texte wirkten auch in das Schulleben hinein, indem z.B. ein »Vorlesepause« zum bundesweiten Vorlesetag der »Stiftung Lesen« angeboten wurde oder auch das Projekt »Bereit für Orte und Worte?«, bei dem Gedichte zu bestimmten Orten im Schulgebäude und im Schulhof temporär mit Gedichttexten bestückt wurden – eher überschaubare und einfach zu realisierende Ideen, die aber Wirkung zeigten: Die Klasse wurde von anderen Klassen als »Schreibklasse« bezeichnet und von einem Kollegen bekam ich scherzhaft den Titel »Literaturfrau«.

Treffender kann man es eigentlich nicht formulieren: dass das Literaturhaus engagierte Menschen zu Literaturmännern und -frauen heranbildet und das literarische Schreiben Klassen zu Schreibklassen werden lässt. Eben durch alle gelebten Formen des Trauens.

Was dabei eine bedeutende Rolle spielt, sind meines Erachtens die Schreibtage im ersten Jahr. Auch wenn ich zuvor schon lyrisch geschrieben habe, war dieses Schreiben und Vortragen in Gemeinschaft ein sehr wertvoller Bestandteil, um als Gruppe zusammenzuwachsen, durch immer neue Aufgaben herausgefordert zu werden und teilweise in die Schülerrolle zu schlüpfen.

Die Didaktik bei den Seminarwochenenden gab hilfreiche Einblicke und praktische Hilfen für das zweite Jahr und damit u.a. Sicherheit im Umgang mit Bewertung und Notengebung. Insbesondere jedoch verdeutlichte sie mir, dass das Schreiben in anderer als der sonst an den Schulen üblichen Form einen festen Platz haben muss, um die Kluft zwischen gelesenen literarischen Werken und »unliterarischem« Umgang damit – durch die fast durchgängig eingeforderte sachlich-fachliche Sprache – zu überbrücken. Gerade weil die Tendenz durch veränderte Prüfungsformate in eine meiner Meinung nach kritikwürdige Richtung geht, indem der Essay und die gestaltenden Aufgaben (wieder) an Gewicht verlieren bzw. ganz herausfallen, empfinde ich es als notwendig, Gegenimpulse zu setzen. Was ich auch als besonders gewinnbringend erfahren habe, war die Betonung der Stärken von Schülertexten anstelle der häufigen Defizitorientierung im Schulalltag.

Für die Schülerinnen und Schüler war der Besuch von Dir, José, eine völlig neue und sehr eindrückliche Erfahrung. In nahezu jedem Brief wurde er als Höhepunkt des gesamten Schuljahres (und nicht nur in Bezug auf das Fach Deutsch) dargestellt. Daher kann ich mich nur dafür aussprechen, diese Möglichkeit des Schulbesuchs grundsätzlich beizubehalten.

Weinheim, 18.09.2018

Die Abendveranstaltungen schätze ich in ihrer Wirkung als ebenfalls sehr hoch ein. Zwar besuche ich auch sonst regelmäßig Lesungen und andere literarische Veranstaltungen, doch durch die vertraute Atmosphäre und die noch größere Nähe bekamen diese Abende einen nahezu privaten Charakter und ließen die Neugier auf Euch, die anderen Dozentinnen und Dozenten, die Ihr immer gekonnt und spannend durch die Gespräche geführt habt, immer mehr anwachsen. So konnte ich auch den Werkstatt-Tausch als anregend erfahren und Stärken und Schwächen von mir in den anderen Schreibfeldern neu ausloten. Bald wurde mir klar: Das Ende der beiden Jahre ist für mich nicht das Ende der Zeit im Literaturhaus.

Ich mache also weiter: mit der Weiterbildung (deswegen heißt sie wohl auch so . . .), mit dem Schreiben für mich und im Unterricht. Sehr gerne würde ich an meinem Gymnasium zusätzlich einen Literaturclub gründen, um auch die besonders interessierten Schülerinnen und Schüler anderer Klassen einbeziehen zu können und deutlich zu machen, dass das literarische Schreiben an einer Schule fest verankert sein sollte, wenn schon nicht alle Klassen »Schreibklassen« sind. Doch Anrechnungsstunden sind dafür auch bei wohlwollenden Schulleitungen nicht ohne weiteres zu bekommen. Daher möchte ich dafür plädieren, dass gemeinsam nach Wegen gesucht wird, wie dieser wichtige Auftrag an den Schulen von den Rahmenbedingungen her besser wahrgenommen werden kann. Ich vertraue darauf, dass die hier zusammenkommenden tatkräftigen und in hohem Maße befähigten Menschen Stimmen mit Gewicht haben, zumal ja auch die Alumni-Vernetzung nun angelaufen ist. Damit verbunden ist eine Bitte zur praktischen Durchführung des zweiten Jahres: Die Erfahrung hat mir gezeigt, dass durch die fünf Termine (im Vergleich zu den acht Treffen im ersten Jahr) bei den Schulen ankommt, dass das zweite Jahr weniger arbeitsintensiv sei, sodass der Freitag eher mit Stunden belegt wird. Würden beispielsweise ebenfalls acht Termine angesetzt, wäre zugleich meine einzige Kritik am System der Weiterbildung hinfällig, denn dann bliebe auch mehr Zeit für die intensive Auseinandersetzung mit Schülertexten, die diesmal deutlich zu kurz kam.

Von Herzen möchte ich mich bei Dir, Ihnen und Euch allen bedanken für die vergangenen zwei Schuljahre. Jedes Treffen in Stuttgart war auch für mich persönlich ein großer Gewinn, der – und hier komme ich auf die eingangs zitierte Schülerin zurück – mehr in mir bewirkt hat, als bisher nach außen dringen konnte.

In Vorfreude auf die nächste Staffel und mit sehr herzlichen Grüßen

Christina Peter-Brutscher

Liebe Schülerinnen und Schüler der 8b,

Ihr habt nun Euer Büchlein für das Literarische Schreiben mit der Geschichte Eures Namens »eingeweiht« und Eure ersten Erfahrungen gesammelt. Viele Seiten sind noch frei, und Ihr fragt Euch vielleicht, wie sie nun weiter gefüllt werden.

Zentral sind die Schreibaufgaben, die Ihr über das Schuljahr verteilt bekommt und die im Unterricht initiiert und begleitet werden. Bei jeder Aufgabe solltet Ihr sorgfältig überarbeiten, wenn Ihr Tipps, Anregungen, Verbesserungsvorschläge oder einfach neue Ideen bekommt. Jede dieser Aufgaben schließt mit einer (vorläufigen) Endfassung ab, die Ihr abtippt und doppelt ausdruckt – einmal zum Einkleben in Euer Schreibbuch und einmal zum Abgeben. Bewertet wird nicht nur das Endergebnis, sondern auch der Prozess des Schreibens.

Zusätzlich werdet Ihr weitere Schreibimpulse bekommen, die nicht verpflichtend sind, aber Euren Schreibfluss am Laufen halten.

Eine dritte Möglichkeit des Arbeitens besteht in Eurer eigenen Kreativität und Neugier: Habt Ihr irgendwo ein faszinierendes Gedicht oder ein beeindruckendes Interview mit einem Schriftsteller oder einer Dichterin über das Schreiben gelesen? Klebt es ein und kommentiert es! Wart Ihr vielleicht auf der Buchmesse oder habt eine Autorenlesung besucht? Schreibt darüber! Kennt Ihr jemanden persönlich, der literarisch schreibt und eventuell veröffentlicht, literarische Werke herausgibt oder verlegt? Dann befragt ihn und greift zum Stift! Habt Ihr in der Presse die Verleihung eines Literaturpreises mitverfolgt? Fallen Euch eigene Schreibprojekte ein, die Ihr einfach spontan ausprobieren wollt? Schreibt Ihr sowieso gerne und bringt lyrische Texte zu Papier? Ihr versteht, wie es gemeint ist: Alle Möglichkeiten stehen Euch offen, fortlaufend durch das Schuljahr hindurch zu schreiben, Euch zu informieren und so immer tiefer ins Literarische Schreiben einzutauchen.

Wichtig bei allem, was Ihr tut, ist die Freude daran. Ihr dürft Euer Notizbuch nach Euren Wünschen gestalten und schafft Euch so hoffentlich einen Begleiter, der Euch auch persönlich bereichert. Vielleicht wächst Euch das Büchlein so sehr ans Herz, dass Ihr es gerne auch dann in der Schultasche tragt, wenn Ihr es nicht ausdrücklich mitbringen müsst. Solltet Ihr im Deutschunterricht sehr zielstrebig voranschreiten, sodass Ihr Euch zeitliche Spielräume erarbeitet, dürft ihr es jederzeit hervorholen und Euch damit beschäftigen.

Noch ein Wort an alle, die jetzt möglicherweise ein wenig Sorge haben, dass sie gar nicht schreiben »können«: Eventuell habt Ihr Euer Talent noch nicht entdeckt, weil Ihr wenig Gelegenheit dazu hattet, da das Literarische Schreiben im Unterricht bisher eine geringe Rolle gespielt hat. Außerdem habt Ihr für jede Schreibaufgabe unbegrenzt

viele »Anläufe« frei. Auch wenn die vermeintliche Endfassung schon abgegeben ist, kann immer noch, wenn der nächste Versuch noch besser sein sollte, etwas nachgeholt werden. Selbst Profis im Schreiben überarbeiten oft bis kurz vor Drucklegung!

Die Rechtschreibung spielt übrigens – auch das zur Beruhigung – bei der Bewertung keine Rolle. Selbstverständlich werdet Ihr, wenn wir Eure Texte in schriftlicher Form öffentlich zugänglich machen, eine fehlerfreie Version erarbeiten, doch dies ist dann der »letzte Schliff«. Was die Veröffentlichung anbelangt, gibt es schon zahlreiche Ideen, aber niemand soll sich unter Druck gesetzt fühlen. Ich bitte Euch jedoch darum, mir die Erlaubnis zu erteilen, im geschützten Rahmen meiner Weiterbildung im Literaturhaus Stuttgart mit Euren Texten zu arbeiten.

Habt Ihr noch Fragen? Kommt jederzeit gerne auf mich zu.

Ihr freue mich sehr auf dieses Schuljahr mit Euch und Euren Texten!

Mit herzlichen Grüßen

Christina Peter-Brutscher

Jetzt bin ich hier als der 6.506.795.193. Mensch auf der Erde. Am 23.01.2005 erblickte ich das Licht der Welt, aber schauen wir erstmal auf die Zeit vor meiner Geburt. Wäre ich ein Mädchen geworden dann hätte ich den Namen meiner Ur-Uroma bekommen und würde jetzt Emma Marie heißen. Aber tja Pech gehabt Mama und Papa.

Nachdem meine Eltern im 6. Monat erfahren haben, dass ich ein Junge werde haben sie die restlichen 3 Monate der Schwangerschaft gebraucht mal endlich meinen Namen zu finden. Meine Oma Inge fand den Namen Paul schön, doch als ich den im Bauch wahrgenommen hatte, war da unten im Bauch meiner Mutter die Hölle los, also war das auch keine Option. Die vielen anderen Namensvorschläge fanden weder ich noch meine Eltern gut. Da meine Eltern am Ende so verzweifelt waren, hat sich meine Mutter ein dickes, fettes Namensbuch gekauft. Dort hat sie den großartigen Namen Thaddeus entdeckt und hat jedem, der wissen wollte wie ich nach der Geburt heißen soll, gesagt: »Mein Name wäre Thaddeus!« Allerdings hat niemand so richtig verstanden das meine Mutter das niemals ernst meinen würde und so antworteten sie nur mit einem komischen Blick. Als sie eines Tages den Namen zu ihrem Cousin Andre sagte, der für seine Direktheit bekannt ist, erwiderte er nur: »Saage mol hot dir ähner ins härn gschisse? Des kansch dem Kint net oh dun.« Was sie natürlich auch nie vor hatte!

Kurz vor der Geburt standen dann doch zwei Namen zur Auswahl: Jonas und Lucca.

Jonas war der Favorit. Allerdings hört sich Jonas Sorn wie ein schwedischer Nachname an, was auch echt doof ist, mit Vornamen wie ein Schwede mit Nachnamen zu heißen. Daher fiel die Wahl dann doch auf Lucca und da meinen Eltern Luca mit nur einem »C« zu langweilig und normal fanden wurde daraus das italienische Lucca mit zwei »C«. Als ich dann endlich auf der Welt war und mein Vater mich im Standesamt im Krankenhaus anmelden wollte hat er gesagt bekommen, dass das leider nicht ginge da er noch einen 2. Vornamen bräuchte, da Lucca sowohl weiblich als auch männlich sein kann und deshalb ein typischer Jungename dazu gesetzt werden muss. Und dies so schnell es geht, da das Standesamt bereits in 15 Minuten schließen würde. Doch wenn man schon drei Monate für nur einen Namen braucht wie soll man dann in 15 Minuten einen Zweiten finden? Es wurden die Namen der Opas getestet, was echt furchtbar gewesen wäre, denn dann würde ich jetzt Lucca Dieter, Lucca Uwe oder Lucca Rudolph heißen, was echt zum Kotzen wäre. Zum Glück hat Papa sich dann noch an Jonas erinnert und so wurde aus mir Lucca Jonas Sorn.

Aber das Thema Name ging dann noch bei meiner Taufe zwei Jahre später weiter. Mit mir wurden mehrere Kinder getauft und der Pfarrer hat zu jedem Kind Berühmtheiten der Geschichte herausgesucht, die den gleichen Vornamen hatten und hat Anekdoten über diese erzählt. Zu Lucca hat er aber lediglich den italienischen Fußballspieler Lucca Toni gefunden und so hat er über ihn was erzählt was im Taufgottesdienst erzählt, was für einige Lacher sorgte. Die Wahl meiner Eltern, mir den Namen Lucca zu geben, beschäftigt mich bis heute. Fast immer, wenn ich meinen Namen irgendwo angeben muss, muss ich dazu sagen, dass er mit zwei »C« geschrieben wird. Aber hey ich glaube es hätte mich schlimmer treffen können, denn stellt euch vor Thaddeus hätte das Rennen gemacht? Dann wäre ich nicht Luccy sondern Taddy.

Lucca Jonas

Das substantivierte Verb

Gib deinen Worten ein *Bewegungsmittel*!
Lass sie in einen langsamen, lilanen Bus einsteigen,
oder in ein schwarz-weiß gestreiftes Auto,
oder in eine, mit der englischen Flagge bemalte, Bahn.
Schenke ihnen ein blaues Motorrad!
Oder lass sie eher sportlich sein und gib ihnen Muskeln,
damit sie laufen können.

Für weite und schnelle Reisen sollen sie fliegen.
Heute allerdings entscheide ich mich für den Zug,
um meine Worte auf ihrer Entdeckungsreise,
um die Welt zu begleiten.

Hör! *Nun* hat sich die Bremse gelöst
und der Zug setzt sich in Bewegung.
Stille.

Du bemerkst, dass du der einzige Fahrgast bist,
der ein Ticket bekommen hat.
Auch kannst du keinen Kontrolleur entdecken (. . .).
Plötzlich. Du fühlst einen Zog unter deinen Füßen.

Für ein paar Sekunden scheint es, als wärest du
Dort, wo ... man *deine* Worte auch ohne Klang versteht,
Dort, wo ... *du* dich wiederfindest, als würdest du dein Spiegelbild betrachten,
Dort, wo ... sich *deine* Gedanken, Gefühle, Träume, Kritiken
nicht mehr hinter Mauern verstecken,
Dort, wo ... auf den Wiesen nur *deine* Fantasie blüht.
Eine Welt nur **für** mich?
Nein.
Eine Welt, erschaffen **von** dir,
wo *du* regierst und *deine* Worte sprechen können.

Unaufhaltsam überquert der Zug die Grenze.

Öffnet seine Türen für **alle**.

Denn **jeder** besitzt den Treibstoff für sein eigenes Fahrzeug.

Plötzlich hört der Stift aufzuschreiben
und du liest das Wort »reelle Welt« auf dem Bahnhofsschild.
Der Zug hält an.

Jetzt bist du wieder

Dort, wo ... genau **das** kraftlos ist und sich verschleiern muss,

Dort, wo ... deine Lieblingsblumen nicht blühen können,
Grenzen gesetzt werden und Mauern entstehen,
wo du nicht entscheidest ob mit oder ohne Happy End,
wo das Wort »Wahrheit« bereits einen falschen Wert
angenommen hat und wo **das** in einen Körper schlüpft,
um weiterhin zu existieren.

Eben da, wo ... man *deine* **Welt** nur als substantiviertes **Verb** bezeichnet.

Louisa Brestel

Zufluchtsorte

Fantasiewelten
Für die,
Die im Spiegel
Ihre grinsenden Dämonen erblicken
Wo Andere
Vollkommenheit sehen.

Fantasiewelten
Für die,
Die ihre Hoffnung verlieren,
Nicht weil sie nicht stark sind
Sondern weil sie zu lange stark waren.

Fantasiewelten
Für die,
Deren Herz einst in Flammen stand
Doch nun erfriert
Da Eis es umschließt.

Fantasiewelten
Für die,
Die die Dämonen
In ihrem Herzen wüten spüren.

Fantasiewelten
Für die,
Denen die Tränen
Nicht wegen Traurigkeit
Über die Wangen laufen
Sondern wegen Kraft-
Und Willenlosigkeit.

Fantasiewelten
Für die,
Deren Herz
In seinen Tränen ertrinkt
Doch deren Maske
Weiter lächelt.

Fantasiewelten
Für die,
Deren Schatten
Sie an die Klippe zerren
Und zum Springen überreden
Die aber noch
Die Füße in den Boden stemmen.

Fantasiewelten
Für die,
Deren verkrampfte Hände
Sich immer noch an den Abhang klammern
Wegen ihrer verfluchten Hoffnung
Dass es doch irgendwann eine Hand geben wird
Die sich ihnen hilfsbereit entgegen streckt
Statt weiterhin Steine auf sie zu schleudern.

Fantasiewelten
Für die,
Deren Herz
Von Schmerzen gequält um Hilfe schreit
Doch deren Lippen versiegelt bleiben.

Fantasiewelten
Für die,
Die kämpfen müssen
Obwohl sie aufgeben wollen.

Fantasiewelten
Für die,
Die Heimweh
In ihrem Herzen tragen
Obwohl sie längst »Zuhause« sind.

Fantasiewelten
Für die,
Die aus ihrer Festung
Die sie einst zu ihrem Schutz erbauten
Nicht mehr fliehen können
Und deren Lebenslicht
Hinter den dicken Mauern langsam erlischt.

Fantasiewelten
Für die,
Deren Gott
Ihre gewisperten Gebete
Und ihr stummes Weinen
Nicht erhört.

Fantasiewelten
Für die,
Deren Fackel
Im Sturm erlischt
Der in ihnen tobt
In den sie
Immer weiter
Erbarmungslos
Hineingezogen werden
Mit dem Wissen, dass
Im Auge des Sturms
Eine Dunkelheit herrscht
In der sie verloren wären.

Fantasiewelten
Für die,
Die sich selbst verabscheuen
Weil sie die Lügen
Die ihnen seit
Anbeginn der Zeit
Entgegengeschrien wurden
Die Lügen
Niemals genug zu sein
Langsam als Wahrheit ansehen.

Fantasiewelten
Für die,
Die allein
Gegen die Monster kämpfen.

Fantasiewelten
Für die,
Deren Feuer den seidenen Faden
An dem sie sich verzweifelt festklammern
Langsam verbrennt
Während sie sich schon
Im endlosen Abgrund, in der dunklen
Schlucht
Erkennen können.

Fantasiewelten
Für die,
Die hilflos zuschauen
Wie ihre Welt
Zertrümmert wird
Und die sich zeitgleich fragen
Ob es nicht doch besser wäre
Sie selber
Sich in Luft auflösen zulassen.

Fantasiewelten
Für die,
Die ihre eigene Welt zerstören
Und alle Brücken einreißen
Weil ihr Blick voller nebliger Lügen
Und täuschender Angst ist.

Fantasiewelten
Für Engel,
Denen die Flügel
Gebrochen wurden.

Fantasiewelten sind
Für all die kämpfenden Seelen
Zuhause, Zufluchtsort
Auch wenn sie nur
In ihrer Fantasie existieren.

Annika Feldes

Wissen

*Ich weiß nicht viel Aber wenn man weiß Dass man nichts weiß Weiß man was
Was weiß ich?*

*Wissen ist macht Und macht ist wissen Warum sind nichtswissende an der macht
wie machTen die das?*

*Man kann nie alles wissen Doch wir müssen wissen Wie man weiß
Damit wir was wissen*

Warum wissen wir?

Was weiß ich

Nicht

?

Chiara Nufer

Die Antwort

*mein Schweigen existiert nicht
es ist die Stille
sie täuscht*

*eine Antwort auf mein
Schweigen*

gibt es nicht

*es gibt nur das Verständnis
das Verständnis
welches zulässt
sich durch Schweigen
auszudrücken*

Fee Katharina Braun

*Eine Pforte zum Wissen
Groß mit Bestien oder Beschützern*

*Ein Tor
Richtung Himmel oder Hölle
Ob es ein Weg zur Folter oder zum Glück ist*

*Zu Dämonen oder Engeln
Dunkelheit oder Licht
Schmerzenden Flammen oder weichen Wolken*

*Pein oder Freude
Nichts dergleichen
Beides*

*Ob in hellem oder dunklem Schein
Es ist die Pforte zur Macht*

Maike Kohl

José F. A. Oliver besuchte 8. Klasse am Werner-Heisenberg-Gymnasium

Einen echten Dichter live zu erleben, dieses Glück hatten Schülerinnen und Schüler der Klasse 8b am Werner-Heisenberg-Gymnasium. Auf Initiative der Deutschlehrerin Oberstudienrätin Christina Peter-Brutscher besuchte José F. A. Oliver die Jugendlichen.

Zur Begrüßung überreichte die Klasse dem 57-Jährigen zahlreiche selbstgeschriebene Gedichte. Als Vorlage hierfür diente Olivers »Ich«-Gedicht, das er ebenfalls in jugendlichem Alter verfasst hatte. Jeder Schüler durfte sein Werk vor der Klasse vortragen. Oliver, der für seine Lyrik mit zahlreichen Preisen und Stipendien ausgezeichnet wurde, kommentierte jedes einzelne und griff jeweils Gedanken auf, um sie weiterzuspinnen. Dabei erläuterte der Sohn einer spanischen Gastarbeiterfamilie, der in Hausach im Schwarzwald aufgewachsen ist und dort ein bedeutendes Literaturfestival – den »Hausacher Leselenz« – ins Leben gerufen hat, wie er beim Dichten vorgeht: Er folgt einem Muster in vier Schritten von der Notiz über das Notat und die Verdichtung zum eigentlichen Gedicht. Häufig scheiterte er jedoch bereits an der Verdichtung der Gedanken, erklärte Oliver der Klasse schmunzelnd. Auch bei seinem Werk »21 Gedichte aus Istanbul«, aus dem er las, hatten es bei weitem nicht alle Notizen, die er bei seinen Wanderungen durch die verschiedenen Stadtteile der Millionenmetropole am Bosphorus gemacht hatte, in ein Gedicht geschafft.

Am Beispiel eines zerrissenen Blattes mit einer Schüleräußerung gab er spontan einen direkten Einblick in seine Art des Denkens und Schreibens. So entstand dazu an der Tafel eine lyrische Notiz, die vielleicht einmal in einem zukünftigen Gedicht von ihm aufscheinen wird.

Verbunden mit der Schreibübung »Satztropfen« zu einem selbstgewählten Ort gab er der Klasse Anregungen zum verdichteten Schreiben. Zum Schluss der Schulstunde trug Oliver noch einige Schüler-Gedichte aus seinem Buch »Lyrisches Schreiben im Unterricht« vor und beantwortete sehr persönlich und ausführlich die Fragen der Schülerinnen und Schüler, denen eindrücklich nahegebracht wurde, dass Dichter-Sein eine Lebenshaltung ist: »Ich bin auch Dichter, wenn ich frühstücke«, so Oliver.

Diese Haltung an sich selbst zu erfahren, dazu werden die Schülerinnen und Schüler der 8b auch noch bis zum Ende des Schuljahres, in dem das literarische Schreiben integraler Bestandteil des Unterrichts ist, vielfach Gelegenheit haben.



Journalistisches Schreiben im Deutschunterricht

3.0 Vorwort zu den Erfahrungsberichten

Zu den Zumutungen des Schulalltags gehört es, dass man Bücher lesen muss, auf die man keine Lust hat. Dass man Aufgaben lösen muss, die furchtbar kompliziert sind oder zumindest so erscheinen. Dass man sich mit Aspekten unserer Welt beschäftigen muss, die man lieber ignorieren würde.

Frechheit! Schüler sollten im Unterricht gefälligst nur das tun, was sie schon immer gerne getan haben und was ihnen gerade so in den Sinn kommt!

Nun, ich kann mit einigem Stolz und noch mehr Überzeugung sagen, dass ich angetreten bin, um dem Unterricht noch weitere Zumutungen hinzuzufügen.

Um journalistische Projekte sinnvoll durchzuführen, müssen die Schüler nämlich das Klassenzimmer verlassen. Müssen sich auf Recherche begeben und dazu alle Sinne öffnen. Sie müssen lernen, ihren Sinnen zu trauen. Sie müssen wildfremde Menschen ansprechen und ihnen Fragen stellen oder gleich ganze Interviews mit ihnen führen.

Am Ende müssen sie aus dem Berg an Material, der auf diese Weise entstanden ist, diejenigen Details herausklauben, mit denen sich eine Geschichte erzählen, ein runder Text schreiben lässt.

Die hier versammelten Erfahrungsberichte zeigen, dass die Lehrerinnen, die an meiner Journalismus-Werkstatt teilgenommen haben, gerne bereit waren, meinem Beispiel zu folgen und ihren Schulklassen und Schreibgruppen all dies zuzumuten. Auf sehr unterschiedliche Weise und in sehr unterschiedlicher Dosierung zwar, aber doch immer mit denselben Grundzutaten.

Zu meiner großen Freude war dies nicht allein auf den Deutschunterricht beschränkt. Die journalistischen Methoden ließen und lassen sich gewinnbringend auch in anderen (Unterrichts-)Bereichen einsetzen.

Ist es nun also an der Zeit, Mitleid mit den Schülern zu bekommen, die neben den Zumutungen, die der Alltag ohnehin schon mit sich bringt, noch weitere zu erdulden haben? Ich glaube nicht.

Einige der schönsten Momente des Stolzes entstehen dadurch, dass man etwas mit Erfolg meistert, auf das man ursprünglich keine Lust hatte. Wenn man dort draußen, außerhalb des Klassenzimmers, Orte und Geschichten entdeckt, von deren Existenz man bislang nichts ahnte. Wenn wildfremde Menschen gerne Auskunft geben über das, was sie denken und wissen. Wenn man mit Expertenwissen von einer Recherche zurückkehrt. Und wenn man davon ausgehend einen Text verfasst hat, der eine ganz neue Geschichte erzählt.

Wie mir scheint, ist es manchmal ganz gut, etwas zugemutet zu bekommen.

Tilman Rau

Schule: Rosenstein-Gymnasium Heubach

Schulart: allgemeinbildendes Gymnasium

Projektgruppe: Klassenstufe 10, 14 Schüler (8 Jungen, 6 Mädchen)

Unterrichtsart: zusätzliche Poolstunde innerhalb des Journalismus- bzw. Kulturprofils

3.1

VORHABEN

Vorinformation: Es handelt sich um eine Projektstunde (eine zusätzliche Poolstunde) im Bereich Journalismus für die Klasse 10. Die Schüler können sich ein Projekt auswählen und arbeiten dann im Schnitt eine Stunde wöchentlich an diesem Projekt. Die Einteilung der Unterrichtsstunden übernimmt der Fachlehrer. Dabei hat der Fachlehrer Spielräume, was unter anderem bedeutet, dass auch Schreibphasen in häuslicher Eigenarbeit eingeplant werden können.

Meine erste Planung bezog sich zunächst auf die Thematik und das Produkt, beziehungsweise das Ziel. Es war angedacht, dass die Schüler sich mit dem Oberthema *Stadt und Land* befassen. Dabei sollten sie sich einem Themenaspekt widmen, der einen Vergleich zwischen ihrer ländlichen Umgebung (Ostalb) und der Großstadt Stuttgart ermöglicht. Am Ende des Kurses sollten Reportagen entstehen, die ausgewählt in der lokalen Presse veröffentlicht werden.

Wichtig erschien mir die offene und ungezwungene Herangehensweise. Die Schüler sollten exemplarisch Themenvorgaben zwar gezeigt bekommen, doch individuell auf ihr Interesse ausgerichtet das Thema finden. Zunächst war als lockerer Einstieg geplant, erst einmal das kreative und intuitive Schreiben in verschiedenen Kleinformen und singulären Aufgaben auszuprobieren. Dabei haben die Schüler kleinere Rechercheaufträge und Interviewaufgaben in ihrer Umgebung bekommen und sollten darüber kurze Texte schreiben (vor allem mit Fokus auf das szenische Schreiben und das sinnliche Erleben). Eine weitergehende Aufgabe war eine kurze Fotoreportage über ihre gewohnte Umgebung, jedoch aus ungewohnter Perspektive bzw. Blickrichtung und mit kreativen Textzeilen versehen zu erstellen.

In der anschließenden Phase ging es dann an die spezielle Themenfindung für die Reportage. Parallel hierzu erfolgte eine Einführung in die journalistische Recherchearbeit und Fragetechniken. Eine kleine Hinführung zum Fotografieren war hierbei angeschlossen, die von einer fotobegeisterten Schülerin des Kurses übernommen wurde.

Da die Schüler in diesem Zeitraum einen zweiwöchigen Auslandsaufenthalt sowie eine Woche Herbstferien direkt im Anschluss hatten, gab es absehbare Verzögerungen beim »Wiedereinstieg« ins Projekt. Die Zielsetzung war an dieser Stelle noch, dass die Recherchearbeit vor Ort und in Stuttgart vor und nach Weihnachten im ersten Halbjahr bei allen Teilnehmern durchgeführt werden kann, sodass man sich im zweiten Halbjahr auf die schriftliche Ausarbeitung und dann spätestens nach den Osterferien auf die Überarbeitung der Textentwürfe konzentrieren konnte. Diese erfolgte in Kleingruppen zu ca. drei bis vier Personen, um mehr Zeit für die individuelle Textbesprechung aufwenden zu können.

In dieser letzten Phase war dann der Besuch eines Lokalredakteurs der örtlichen Presse angedacht, der den Schülern bei der letzten Überarbeitung der Artikel und beim finalen Feinschliff Unterstützung leistet.

DURCHFÜHRUNG

Der Einstieg in die Projektarbeit verlief äußerst erfolgreich und vielversprechend, da sich der gewünschte Floweffekt des intuitiven Schreibens mit den spielerischen kleinen Übungen wirklich sichtbar bei den Teilnehmern einstellte. Sogar die zunächst skeptischen, eher »schreibferneren« männlichen Teilnehmer des Kurses vertieften sich in ihre Beschreibung des draußen Erfahrenen und fanden Spaß am Interviewen von fremden Personen. Die Schüler waren teilweise selbst überrascht, welche Texte und wieviel Textmasse sie produzieren konnten. Die anschließende Vorstellung des Themas und die anknüpfende Findungsphase verlief dann etwas zäher als gedacht.

Rückblickend und nach Evaluationsgesprächen mit einigen Teilnehmern gestaltete sich die Freiheit, ein Thema selbst zu suchen, und Offenheit unter dem noch vorgegebenen Vergleichsaspekt *Stadt und Land* für viele etwas schwierig. Meine Idee war, dass sich die Schüler absolut nach ihrem eigenen Interesse richten sollen. Doch viele schwammen zunehmend und wechselten auch noch viele Male ihr Thema, was erhebliche Zeitverzögerungen mit sich brachte, die ich so nicht erwartet hatte. Die Präsentation der Theorie zur Reportage verbunden mit einer Präsentation einer Auswahl kleinerer Schülerreportagen, die Schüler an unserer Schule im Rahmen des FAZ-Projekts »Jugend schreibt« verfassten, sollten den Schreibern an dieser Stelle einen Einblick in die Reportage liefern und als Zielvorgabe fungieren.

An dieser Stelle bin ich von der Herangehensweise unseres Workshops am Literaturhaus abgewichen (hier haben wir gleich von Beginn an an unseren Eigentexten gearbeitet und uns sozusagen eine Reportage selbst erarbeitet). Die Reaktion der Schüler zeigte mir jedoch, dass sie durchaus an dieser Stelle das Verlangen hatten zu wissen, was das Ziel des Projekts sein soll und sie zeigten sich sowohl sehr interessiert als auch beeindruckt, was ihre Mitschüler bereits in dieser Weise produziert hatten. Vermutlich hätte das Eigenerarbeitungskonzept die Schüler aber näher an ihr Thema und

eine erste Textmasse handlungs- und produktionsorientiert heranzuführen können, was bisher vielleicht an dieser Stelle noch zu wenig Raum gefunden hat.

Die nun folgende Recherchearbeit verlief zeitintensiv über mehrere Monate hinweg, da die Schüler logistisch in Kleinstgruppen aufgeteilt werden mussten, um in den verschiedenen Lokalitäten in Stuttgart ihre Interviews und Besuche durchführen zu können. Bei manchen Schülern war es zudem nicht einfach, geeignete Ansprechpartner für ihr Thema zu finden, die dann in dem eng gefassten Zeitrahmen unseres Besuchs zudem noch Zeit fanden (Stadtplaner Stuttgart). Einzelne Teilnehmer hatten hierbei auch schwierigere Themen (Drogenkonsumenten, Hooligans) mit anonymen Gesprächspartnern gewählt. Rückblickend wurde hierfür viel Zeit aufgewendet, und obwohl die Schüler die Interviews mit Fragen vorbereitet hatten und Übungen zu szenischem Schreiben »geübt« hatten, war der Ertrag häufig sehr gering. Die entstandene Textmasse belief sich bei ein paar Teilnehmern auf zirka eine halbe Seite. Die größte Schwierigkeit war insgesamt gesehen das tiefergehende Fragen (nach Gründen, Hintergründen, Motiven, Zusammenhängen ...), die Beschreibung in szenischen Passagen fiel ihnen zusehends schwer.

Die Arbeit am Text in den Kleingruppen bedurfte bei den meisten Teilnehmern (Nach-) Hilfe meinerseits, um einen geeigneten Reportagetext entstehen zu lassen. Hier habe ich die Schüler stärker angeleitet, was im Nachhinein vielleicht hätte durch andere Methoden im Vorfeld eher vermieden werden können. Die Methode des Workshops, dass die Schüler selbst und in Kleingruppen (zum Beispiel unter Anleitung der Kärtchenmethode bezüglich der Reportagekriterien) ihre Texte verbessern, hätte so z.B. eingebaut werden können. Davon habe ich jedoch vorher abgesehen, da ich zunächst dachte, der Zeitaufwand wäre nochmals größer und der Ertrag eher gering. Doch vielleicht hätten die Schüler einen persönlicheren, intensiveren Zugang zu ihrem Text und zu denen ihrer Mitschüler gewinnen können.

In dieser Phase entschieden sich auch einige Schreiber noch um und wechselten ihre Textform und -art. So entstanden nun Interviews, Porträts zu Einzelpersonen, Kommentare oder der Vergleichsaspekt Stadt-Land wurde zugunsten eines Themas im Fokus aufgegeben. Dies stellte für mich kein Problem dar, da sich an dieser Stelle zeigte, dass sich die Teilnehmer intensiv mit ihrem Text auseinandersetzten. An dieser Stelle erfolgte dann auch der Besuch des Lokalredakteurs, was den Schülern nochmals einen neuen Blick auf die Texte verschaffte und sie motivierte, da nun die Veröffentlichung der besten Texte ins Blickfeld rückte.

Abschließend wurde nun die oben genannte Kärtchenmethode in Form einer Checkliste angewendet und die Schüler durften in einer Art Redaktionskonferenz ihre Texte gegenseitig redigieren.

ERGEBNISSE

Wie bereits erwähnt sind die Textergebnisse am Ende sehr verschieden und individuell an die Schreibfähigkeit der Schüler angepasst ausgefallen und so mitunter auch von der Vorgabe der Reportage abgewichen. Die Form des Interviews wurde dabei nicht nur von den weniger schreibaffinen Schülern gewählt, auch die diffizilere Thematik des Drogenkonsums bzw. der Drogenkonsumenten und der anonymen Hooligans wurde in dieser Form verarbeitet. Zwei Schüler befassten sich mit aktuellen Themen aus dem schulischen Bereich (Digitalisierung, Schulsystemvergleich) und schrieben am Ende einen Kommentar mit berichtenden Passagen. Drei Schülerinnen stellten Personen ins Zentrum ihrer Betrachtung und gelangten am Ende zu Porträts.

Die »klassischen« Reportageergebnisse der restlichen Schüler zeigten sich dann in Umfang und Sprach- bzw. Schreibqualität recht unterschiedlich, was ebenfalls ihren Leistungen im Fach Deutsch entsprach. Das Thema *Stadt und Land* wurde größtenteils klar umgesetzt als echter Vergleich. Bei Schülern, die insgesamt wenig Rechercheergebnisse aus der Stadt mit nach Hause brachten, gab es immerhin Verweise und Anspielungen sowie einzelne O-Töne, mit denen sie arbeiten konnten. Doch mein Eindruck war am Ende, dass alle Teilnehmer den Kurs mit einer Art Erfolgserlebnis verlassen hatten, da sie sich vor allem über ihre Leistung, einen längeren Artikel bzw. Text (bis 1,5 Seiten) produziert zu haben, freuten.

Bei der Endbewertung und Notengebung floss vor allem zunächst die Mitarbeit und Bereitschaft, am Text zu arbeiten mit ein. Da sich manche Texte in eine andere Richtung entwickelt haben, stand zudem für mich nicht (mehr) vorrangig das Endprodukt im Fokus, sondern der Lernweg sowie Arbeitsprozess des Schreibers. Die besten und lesenswertesten Artikel, die nun von den Redakteuren der kooperierenden Lokalpresse ausgewählt werden, sollen nun dort veröffentlicht werden.

AUSBLICK

Mein langfristiger Plan für dieses Projekt ist, die Notengebung (bisher auch nicht versetzungsrelevant und nur als Zeugniseintrag präsent) abzuschaffen. Da ich dieses Projekt in ein Kulturprofil der Schule als ein Baustein integrieren möchte, schwebt mir ein Kulturportfolio vor, in dem die Schüler ihre Texte, etc. sammeln und hierdurch am Ende ihrer Schullaufbahn ein Kulturzeugnis erwerben können.

Schule: Gymnasium in der Glemsau Ditzingen

Schulart: allgemeinbildendes Gymnasium

Projektgruppe: 9. Klasse

Unterrichtsart: konfessioneller Religionsunterricht

3.2

VORHABEN

Ursprünglich hatte ich ein Reportageprojekt mit einer Deutschklasse geplant, in etwa nach dem Vorbild der Reportagen, die wir während der Fortbildung im Literaturhaus recherchiert und geschrieben hatten. Erst zum Ende des Schuljahres 2017/2018 hin stellte sich heraus, dass ich im folgenden Schuljahr keine Deutschklasse haben würde, mit der ich ein solches Projekt durchführen konnte.

Da bei uns momentan im Fach Religion ein akuter Mangel an Lehrkräften herrscht, wurde ich ausschließlich für den Religionsunterricht eingeplant. Zunächst dachte ich, dass ich mein Vorhaben ganz aufgeben müsse. Dann schilderte ich das Problem in der Gruppe im Stuttgarter Literaturhaus, und gemeinsam suchten wir nach Möglichkeiten, trotzdem ein journalistisches Projekt durchführen zu können. Da ich unter anderem den Themenkomplex »(Welt-)Religionen« durchnehmen wollte, entstand die Idee, diesen Inhalt mit Hilfe journalistischer Methoden zu behandeln. Konkret: Interviews mit Vertretern der jeweiligen Religion zu führen und die Informationen nicht nur aus Büchern oder aus dem Internet zu beziehen, sondern aus erster Hand. Davon versprach ich mir einen lebendigeren Austausch. Die Schüler sollten nicht nur wiedergeben, was Andere zusammengefasst und interpretiert haben – sie sollten die Dinge herausfinden, für die sie sich selbst interessieren.

Vor der konkreten Umsetzung habe ich mir zunächst in der Unterrichtsvorbereitung einen zeitlichen Rahmen gesetzt. Anschließend habe ich das Projekt betitelt: »Spuren religiösen Lebens in unserem Heimatraum / der Stadt Stuttgart.« Auch wenn Rahmen und Thema recht klar waren, sollte die Umsetzung relativ offen bleiben und Spielräume für Interessen und Vorlieben lassen.

Es war für mich klar, dass ich dem Projekt (noch) nicht den Rang einer Klassenarbeit geben konnte, jedenfalls nicht bei diesem Durchlauf. Erstens kannte ich die Gruppe nicht und konnte nicht einschätzen, wie Eltern und Schüler auf diese Form reagieren würden. Zweitens war diese Art der konkreten Themen- und Recherchearbeit für mich ebenfalls neu. Zwar hatte ich den Prozess im Literaturhaus selbst durchlaufen. Doch die Anleitung von journalistischen Projekten ist noch einmal eine andere Herausforderung.

DURCHFÜHRUNG

Zunächst einmal eine kleine Anmerkung: Unabhängig von dem eben beschriebenen konkreten Interview-/Reportage-/Portraitprojekt im Religionsunterricht setze ich Methoden und Elemente ein, die ich aus der Fortbildung mitgenommen habe. Zum Beispiel habe ich die kurze Schreibübung am Anfang der Schulstunde übernommen. Dazu führen die Schüler ein kleines Heft, das dann auch jeweils eingesammelt wird. Dadurch stelle ich sicher, dass die Bücher immer da sind, wenn sie gebraucht werden.

Eine Kollegin von mir, die ebenfalls an der Fortbildung teilgenommen hat, hat mit ihrer Klasse zunächst die Bücher selbst gebastelt, die jetzt für solche Übungen verwendet werden.

Abgesehen davon nutze ich auch andere Schreibimpulse und Methoden, die ich aus der Fortbildung kenne.

Das Religions-Projekt war für die Schüler sehr konkret durchstrukturiert und auf den Zeitraum zwischen Januar und Mai 2019 begrenzt.

1. Schritt: Themenauswahl

Die Schüler sollten sich hierbei von ihren Interessen leiten lassen. Es gab keine Vorgaben darüber, welche Religionen oder Religionsgemeinschaften abgedeckt werden sollten. Wir hatten zuvor den Religionsbegriff definiert, hatten uns bereits mit dem Hinduismus beschäftigt, den Buddhismus angeschnitten und die Frage erörtert, was man unter Sekten versteht. Dabei hatte ich auch den Stuttgarter Verein »Aktion Bildungsinformation« erwähnt, der Bildungsangebote zum Thema Sekten und Religionsgemeinschaften macht.

Natürlich habe ich Tipps und Hinweise gegeben, habe auch ermutigt, im Verwandten- und Bekanntenkreis Ausschau nach interessanten Aspekten zu halten, aber ansonsten habe ich keinerlei Vorgaben gemacht. Die Schüler sollten auf dieser Grundlage ihr jeweiliges Thema selbständig formulieren

2. Schritt: Recherche

Bis Februar 2019 sollten Vor-Ort- und Interviewtermine vereinbart worden sein.

3. Schritt: Verschriftlichung

Die schriftlichen Ergebnisse sollten im Mai vorliegen.

Material: Arbeitsblatt Religions-Projekt

Journalismus-Projekt im Religionsunterricht Klasse 9

Thema: Spuren religiösen Lebens in unserem Heimatraum/der Stadt Stuttgart

Aufgabe: Verfasse ein schriftliches Portrait über eine Religionsgemeinschaft, eine kleine Religionsgruppe oder einen einzelnen Menschen, der seinen Glauben lebt.

Zeitlicher Rahmen: 09.01. bis 29.05.2019

So solltest du vorgehen:

Bis zum 30. Januar

- Wähle ein Thema, das dich persönlich interessiert.
- Formuliere eine übergeordnete Leitfrage, z.B.: Wie kann man in einer Stadt wie Stuttgart buddhistisch leben?
- Sammle weitere Fragen, die dich an deinem Thema interessieren. Erstelle einen Fragenkatalog. Dein eigenes Interesse steht im Fokus. Was interessiert dich an der Geschichte, an deinem gewählten Thema?
- Recherche/Materialsammlung:
Informiere dich ausführlich über dein Themenfeld. Notiere dabei alles, selbst die Dinge, die selbstverständlich scheinen. Je ausführlicher deine Aufzeichnungen sind, desto leichter ist das Schreiben im Anschluss.

Führe deine Recherche engagiert, kreativ und eigenständig durch.

Bis zum 27. Februar

- Suche geeignete Interviewpartner und plane eine Vorortbegehung.
- Bei Interviews sollte man sich immer zuerst höflich vorstellen und dann fragen, ob man ein kleines Interview und gegebenenfalls ein Foto machen darf.
- Vorher genau überlegen, was man vom Interviewpartner wissen will.
- Offene Fragen stellen, damit dein Gegenüber Gelegenheit bekommt, dir etwas zu erzählen.
- Wenn du denkst, dass deine Frage nicht ausführlich genug beantwortet wurde, dann hake nach (»Können Sie mir das noch genauer erzählen?« »Ich habe das noch nicht ganz verstanden.« »Nennen Sie bitte ein Beispiel.«)
- Aber: Wenn du merkst, dass jemandem die Frage unangenehm ist, dann bedanke dich und versuche es mit einer weiteren Frage. Dränge nicht auf Antworten, wenn du merkst, dass jemand nicht sprechen will.

Ein Interview muss immer auf Freiwilligkeit beruhen und soll beiden Gesprächspartnern Spaß machen!

Bis zum 29. Mai

- Die Verschriftlichung:
Führe die Ergebnisse deiner Recherche, des Interviews und der Vorortbeobachtungen zu einem großen Ganzen zusammen. Achte dabei auf eine präzise Sprache. Vermeide Geschwafel und Unbestimmtheiten (»ein großes Haus«, »eine Menge Menschen«) ebenso wie kurze, abgehackte Sätze und unverständliche Fremdwörter.
Einfach schreiben ist schwierig, schwierig schreiben ist leicht!
- Ziel:
Dein Portrait soll die Leser in die Mitte eines Geschehens führen. Die von dir portraitierten Menschen müssen dabei lebendig werden. Es muss klar sein, worum es geht, was das Thema ist und wie relevant einzelne Details sind.
- Mögliche Ansprechstellen:
Forum der Kulturen
Stadt Stuttgart

Alle Schüler haben ein Thema gefunden. Beispiele waren:

1. Buddhismus

Zwei Schülerinnen haben Kontakt mit einem Anhänger dieser Religion aufgenommen und sich mit ihm auch zum Interview in einem Café getroffen. Diese Recherche war für beide ein sehr gutes und mutiges Unterfangen. Leider blieb der Text etwas hinter meinen Erwartungen zurück, weil die Fragen der Mädchen sehr an der Oberfläche blieben. Das Interview war im Vorfeld nicht mit mir abgesprochen. Auch stellte sich im Nachhinein heraus, dass die Mädchen nicht daran gedacht hatten, auch Fotos zu machen. Als wir das feststellten, war es zu spät.

Am Ende lieferten die beiden Schülerinnen lediglich ein transkribiertes Interview ab und erzählten im Unterricht, wie die Recherche verlaufen war. Als eigenständiger Text funktionierte das Ganze jedoch nicht.

2. Verein »Aktion Bildungsinformation«

Zwei Schüler führten ein Interview mit einer Sektenbeauftragten bei »Aktion Bildungsinformation e.V.« in Stuttgart. Auch diese Schüler haben sich darauf beschränkt, die Interviewfragen samt Antworten zu verschriftlichen. Als sie vom Interview zurückkehrten, stellte sich heraus, dass sie den Namen der Ansprechperson, mit der sie das Interview geführt hatten, nicht mehr wussten. Dies musste im Nachhinein dann recherchiert werden.

3. Portrait einer Buddhistin

Über einen persönlichen Kontakt konnten zwei Schülerinnen eine Frau interviewen, die aus Vietnam stammt und Zeit ihres Lebens dem buddhistischen Glauben anhängt. Von diesem Text habe ich mir viel versprochen, eben weil der persönliche Einblick gegeben war. Allerdings fiel auch hier das Ergebnis hinter den Erwartungen zurück, weil sich die Schülerinnen damit begnügten, das Recherchierte trocken zusammenzufassen und nicht so sehr eine Geschichte daraus zu entwickeln, in der man der Person nahekommt.

4. Evangelikale Gemeinde

Eine Schülerin und ein Schüler hatten Kontakt zu einer freikirchlich-protestantischen Gemeinde, die in ihren Gottesdiensten sehr viele Elemente der Rockmusik einsetzt.

5. Hinduismus

Zwei Schülerinnen besuchten einen hinduistischen Tempel, der in einer alten Fabrikhalle untergebracht ist. Sie wurden eingeladen, bei einer Veranstaltung der Gemeinde teilzunehmen, wurden auch zum Gemeindeessen eingeladen, und die Verantwortlichen des Tempels erklärten sich bereit, für Fragen zur Verfügung zu stehen. Zusätzlich zu der Verschriftlichung versuchten sich die Schülerinnen im Filmen. Allerdings war das Ergebnis hierbei nicht von brauchbarer Qualität.

6. Freimaurer

Bei der freien Recherche stießen zwei Jungen aus der Klasse auf die Freimaurer. Sie informierten mich allerdings nicht darüber, sondern nahmen selbständig Kontakt auf. Daraufhin bekam ich ein Schreiben vom Stuhlmeister der Loge, in dem er mitteilte, dass er sich über das Interesse der Schüler freue und dass er sie zwar nicht in den Räumen der Loge empfangen, aber anbieten könne, zu einem Interview in die Schule zu kommen. Wegen anfänglicher Bedenken fragte ich zunächst bei unserem Rektor nach, dieser meinte jedoch, wir könnten das Interview ohne Probleme machen. Das Interview, bei dem ich dann auch selbst anwesend war, verlief auch völlig unproblematisch. Der Vertreter der Freimaurer bot einige Einblicke in Funktionsweise und Denken einer solchen Loge, hielt sich natürlich aber mit Details sehr bedeckt.

Für die Schüler war das Geheimnisvolle und Bundhafte sehr faszinierend, auch die historischen Hintergründe. Das Interview dauerte eineinhalb Stunden, neben mir und den beiden Schülern waren auch eine Kollegin sowie unser Schulleiter zugegen.

Allein die Tatsache, auf diese Weise in ein Thema einzutauchen und als Fragesteller von einem Erwachsenen ernst genommen zu werden, hat mit den Schülern etwas gemacht. Ich kann tatsächlich sagen, dass dieses Interview sie verändert hat.

Wenn ich ehrlich bin, sind die schriftlichen Ergebnisse sehr dürftig. Eine Erklärung hierfür ist, dass ich die Klasse nur für zwei Stunden in der Woche sehe und dass während des zweiten Halbjahres eine große Zahl von Stunden ausfällt. Manchmal habe ich die Gruppe zwei oder drei Wochen lang nicht gesehen. Und wenn dann mal gemeinsame Unterrichtseinheiten anstanden, musste noch anderer Stoff behandelt werden. All dies reduzierte die Zeit, die wir für das Reportageprojekt hatten, was sich natürlich auf die Qualität der Texte auswirkte. Außerdem fehlte die Rechtfertigung, sehr intensiv in stilistische, sprachliche und formale Arbeit einzutauchen, weil dies (auch aus Sicht von Schülern und Eltern) Sache des Deutschunterrichts ist.

Dies tut aber dem Sinn des Projekts insgesamt keinen Abbruch. Die Schüler haben sehr positive Erfahrungen gemacht. Sie haben Vieles gelernt, nicht nur inhaltsmäßig zum Thema, sondern auch für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung. Sie haben sich verändert, auch die Atmosphäre innerhalb der Gruppe sowie zwischen der Gruppe und mir hat sich verändert.

Auch von Kollegen habe ich dezidiert die Rückmeldung erhalten, dass die Schüler der Projektgruppe seither viel souveräner mit Texten und Diskussionen umgehen, und zwar im direkten Vergleich mit anderen Jugendlichen, die in der 9. Klasse nicht in der Gruppe waren.

AUSBLICK

Viele Methoden aus der Fortbildung im Literaturhaus sind in meinen eigenen Methodenkatalog eingeflossen und werden sicherlich auch weiter regelmäßig zum Einsatz kommen. Dabei handelt es sich in erster Linie um Schreibanlässe und Schreibimpulse. Viele dieser Schreibanlässe setze ich mittlerweile grundsätzlich ein. Erstaunlich fand und finde ich, dass man mit einigen von ihnen auch Schüler erreicht, die – außerhalb des Unterrichts – sonst nicht mit dem Lesen oder gar Schreiben zu tun haben.

Auch meine eigene Textkompetenz hat durch die Arbeit in der Fortbildung gewonnen. Dieser Austausch über Texte und das Schreiben hat mir in einer Weise geholfen, die nun auch meinen Klassen und Gruppen zugutekommt.

Ich bin jedoch auch vom Nutzen der anderen, größeren Formate überzeugt. Ich merke dies daran, wie sich die Projektklasse aus dem letzten Jahr entwickelt hat, auch wie sich die Atmosphäre in der Gruppe entwickelt hat. Ich stelle in der Klasse ein sehr vertrauensvolles und offenes Verhältnis fest, was auch nachhaltig im Folgeschuljahr wirkt und das ich unter anderem auf das Reportageprojekt zurückführe, bzw. auf die Erfahrungen, die dabei gemacht wurden.

Vielleicht ergibt sich in Zukunft eine ähnliche Möglichkeit, mit einer Klasse mit journalistischen Methoden zu arbeiten, vielleicht kann ich künftig einmal – entsprechend meinem Ursprungsplan – ein Projekt mit einer Deutschklasse durchführen. Bestimmte Elemente der Fortbildung werden auf jeden Fall bleiben.

Nach den Erfahrungen des ersten Durchgangs würde ich ein solches Projekt auf jeden Fall so anlegen, dass das Ergebnis am Ende eine Klassenarbeit ersetzt. Dies würde Druck aus dem zweiten Halbjahr nehmen und die Arbeit an den Reportagen auch mit der notwendigen Bedeutung und Aufmerksamkeit füllen.

Was ich ebenfalls ändern würde, wäre der Grad der Selbständigkeit, den die Schüler zwischen den verschiedenen Projektphasen haben. Ich würde mehr auf Feedback und Zwischenberichte setzen. So kann gebremst werden, wenn ein Projekt in die falsche Richtung läuft. So kann aber auch sichergestellt werden, dass die Möglichkeiten eines Themas oder einer Recherche voll ausgeschöpft werden.

Schule: Gottlieb-Daimler-Gymnasium Stuttgart Bad-Cannstatt

Schulart: allgemeinbildendes Gymnasium

Projektgruppe: Journalismus-AG, zu Beginn des Schuljahres bestehend aus 4 Schülern und 3 Schülerinnen der Klassenstufe 8. Am Schluss des Schuljahres waren es noch 3 Jungen und 2 Mädchen

Unterrichtsart: freiwillige AG



VORHABEN

Ich befand mich insofern in einer guten Ausgangsposition, als ich von Seiten der Schulleitung relativ freie Hand hatte, was Thematik und Ausrichtung der AG anbelangte. Also konnte ich mich an diejenigen Inhalte der Fortbildung im Literaturhaus halten, die mich am meisten ansprachen und interessierten.

Ziemlich schnell habe ich mich dann dafür entschieden, auf eine Radioreportage hinzuwirken. Diese Form erschien mir besonders geeignet, da sie einerseits das Handwerkzeug des Journalismus beinhaltet – Themensuche, Recherche, Herausarbeiten einer Geschichte, sprachliche Umsetzung, etc. – andererseits aber auch eine technische Herausforderung bedeutet, die Schüler anspricht.

Vor Beginn des Schuljahres habe ich mir ein grobes Raster zurechtgelegt. Ich wollte mit Umfragen, Interviews und Zeitungsreportagen beginnen, um dann im zweiten Halbjahr zu der erwähnten Radioreportage zu kommen. Im Laufe der Zeit, und je nach Anforderung, würde ich dann diese Grobplanung verfeinern.

Mit der Schulleitung war das Vorhaben in seinen Grundzügen abgestimmt.

Von Beginn an war mir klar, dass ein Projekt, das sich auf das Medium Radio bezog, auch für mich eine Herausforderung bedeuten würde. Zwar ist mir vieles vom Hören her vertraut. Mit der handwerklichen und technischen Dimension habe ich mich jedoch erst während der Fortbildung beschäftigt. Ich vertraute jedoch darauf, dass ich ganz gut flankiert sein würde, einerseits durch den Literaturhaus-Dozenten Tilman Rau, andererseits durch das Wissen einiger Schüler, die sich bereits mit Schnittprogrammen und Ähnlichem auseinandergesetzt haben.

Zu Beginn hatte ich das Schuljahr sozusagen zweigeteilt. Das erste Halbjahr sollte in erster Linie der Vorarbeit und dem Kennenlernen der journalistischen Formen und Handwerksmittel dienen, das zweite Schuljahr gehörte dann dem eigentlichen Kernprojekt, dem Durchführen aller Schritte, die zur Erstellung einer Radioreportage nötig sind. Am Ende sollte jeder Schüler eine fertige Radioreportage haben.

DURCHFÜHRUNG

Der Einstieg erfolgte über eine kleine Umfrage, die die Gruppe an der Schule selbst durchführen konnte. Anschließend beschäftigten wir uns mit der Form des Interviews.

Um zu simulieren, wie die Recherche zu einer Reportage abläuft und wie es gelingen kann, die Umgebung und das Geschehen in Text umzuwandeln, führten wir gemeinsam eine Vor-Ort-Recherche durch. Dazu wählte ich das Stuttgarter Volksfest, weil es erstens an einem Ort in der Nähe der Schule stattfindet und weil man sich dort, zweitens, als Gruppe sehr gut bewegen kann, ohne sonderlich aufzufallen und die Inhalte der Recherche dadurch zu verändern.

Allerdings stießen wir bereits gleich zu Beginn dieser Recherche auf ein Hindernis, da uns die Security am Eingang zum Festgelände ansprach und meinte, wir könnten ohne offizielle Genehmigung nicht journalistisch recherchieren. Wir versicherten, dass die Ergebnisse unserer Recherche nicht für irgendwelche Veröffentlichungen vorgesehen waren. Erst dann durften wir das Volksfest betreten.

Es gab noch weitere Unterrichtseinheiten, die der Vorarbeit, bzw. dem Erarbeiten der Form dienten. Wir besprachen Reportagen in Jugendzeitschriften und diskutierten darüber, wovon sie handelten, wie sie aufgebaut waren und ob und weshalb wir sie interessant und spannend finden. Auf der sprachlichen Ebene beschäftigten wir uns mit dem Katalog »Gute Wörter« aus dem Materialband von Tilman Rau. Überhaupt griff ich bei den Methoden hauptsächlich auf solche Unterrichtseinheiten zurück, die ich bei der Fortbildung im Literaturhaus selbst durchlaufen oder die ich den Publikationen von Tilman Rau entnommen hatte.

Schließlich kamen wir an den Punkt, wo die Schüler die Themen für ihre Radioreportage selbst wählen und recherchieren sollten. In der ersten Phase haben wir alle Vorhaben in der Gruppe sehr ausführlich diskutiert. Vor allem ging es darum, wie man die verschiedenen Themen sinnvoll und interessant gestalten und wie man Ansprechpartner dafür finden konnte. Außerdem diskutierten wir die jeweiligen Interviewfragen.

Dies klappte sehr gut. Von Beginn an waren die Schüler mit erstaunlich großem Engagement dabei. Es klappte auch, dass sie vor allem solche Themen wählten, die sie privat interessieren und mit denen sie sich also identifizieren können.

Unter anderem folgende Themen wurden ausgewählt:

Fortnite

Hierbei handelt es sich um ein Computerspiel, das bei Jugendlichen momentan extrem beliebt ist. Es geht darum, in einer abgegrenzten Arena im Kampf gegeneinander anzutreten und sich dabei mit widrigen Umständen konfrontiert zu sehen. Im Beitrag wird ein Jugendlicher interviewt, der regelmäßig Fortnite spielt und der unter anderem erklärt, was die große Faszination und Sogkraft des Spiels ausmacht.

Feminismus

Allein das Wort »Feminismus« ruft eine ganze Reihe von Emotionen und Reaktionen hervor. Manche (vor allem Männer) sehen darin eine Bedrohung der Gesellschaft und eine Kampfansage an das männliche Geschlecht. Für andere bedeutet Feminismus die Auseinandersetzung mit Strukturen der Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft und dadurch auch in der Berufs- und Arbeitswelt. Im Interview erklärt eine junge Frau, was Feminismus für sie bedeutet und wie sie sich für Frauenrechte einsetzt.

Hip-Hop

Unter Jugendlichen gehört der Hip-Hop zu den wichtigsten (Sub)Kulturen und Identifikationsgrößen. Doch oft hat die Beschäftigung mit der Hip-Hop-Kultur nur eine oberflächliche oder kommerzielle Komponente. Kaum einer kümmert sich um Entstehung und Hintergrund. Der Beitrag will diese Lücke schließen. Dazu werden die Elemente des Hip-Hop genannt und beschrieben, im Interview äußert sich ein Fan, der sich als Tanzlehrer auch beruflich mit der Hip-Hop-Kultur auseinandersetzt.

Für die Interviews konnte ich ein Aufnahmegerät bereitstellen, um nicht auf die Smartphones der Schüler zurückgreifen zu müssen. Dieser technische Vorteil erwies sich im Nachhinein jedoch als Nachteil. Die Interviews verliefen sehr gut und zur Zufriedenheit aller Beteiligten. Nur stellte sich heraus, dass wir mit dem Ausgabeformat des Aufnahmegeräts nicht arbeiten konnten. Die Dateien ließen sich im Schnittprogramm *Audacity*, mit dem wir arbeiteten, nicht öffnen.

Da ich selbst nicht über genügend technische Kenntnisse verfüge, um ein solches Problem zu lösen, fragte ich zunächst die Schüler aus der Gruppe um Hilfe. Ein Schüler versuchte sich an der Lösung, jedoch leider ohne Erfolg.

Schließlich wandte ich mich an Tilman Rau, der die Dateien umwandeln konnte. Er besuchte die AG zum Ende des Schuljahres und half bei der Fertigstellung der Beiträge. So konnten alle Radioreportagen, die begonnen worden waren, noch vor den Sommerferien fertiggestellt werden.

Wie bereits erwähnt, war das Engagement innerhalb der Gruppe sehr groß. Allerdings verkleinerte sich die Gruppe im Laufe des Schuljahres, wie es bei AGs eben manchmal vorkommt. Ein Schüler hat sich nach dem ersten Halbjahr abgemeldet. Auf die Reportage vom Weihnachtsmarkt hatte er keine Lust. Eine Schülerin war oft krank, eine Schülerin hat sich im Halbjahr von der Schule abgemeldet. So blieben in der AG: drei Jungen, zwei Mädchen

Im Kollegium und von Seiten der Schulleitung wurden die AG und die Ergebnisse mit großem Interesse und auch mit Wohlwollen beobachtet. Ich wurde kontinuierlich ermutigt, mit der Arbeit fortzufahren und auch experimentelle und neue Dinge zu erkunden.

ERGEBNISSE

Über das Schuljahr hinweg sind verschiedene Texte entstanden, und eben die beschriebenen Radioreportagen.

Bei den abgegebenen Texten wurde durchweg das gleiche Sprachniveau gezeigt wie im regulären Deutschunterricht auch. Der sehr gute Schüler schrieb eine sehr differenzierte und spannende Reportage über den Weihnachtsmarkt, die anderen drei Schüler machten Fehler im Bereich des Aufbaus, der Stringenz, in der Gedankenführung etc.

Interessanterweise verlief es bei den Vorarbeiten zur Radioreportage dann anders. Die Schüler mit den Problemen bei der Verschriftlichung ihrer Gedanken hatten ganz schnell die Interviews mit ihren Partnern geführt und brachten sie mit. Wir haben diese dann gemeinsam angehört. Der im Schriftlichen sehr gute Schüler hat sich irgendwie verzettelt und hatte bis zur letzten Sitzung noch kein Interview geführt. Auch Fragen für sein Thema konnten nicht erarbeitet werden, weil es alles sehr diffus und speziell war. Der Schüler ging unregelmäßig an die Universität, um Vorlesungen in Quantenphysik zu hören, darüber wollte er eine Radioreportage erstellen. Ich hatte Einwände, denn ich fragte ihn, wen er interviewen wollte, den Professor, die Studenten ...? »Keine Ahnung«, war das, was er darauf erwiderte.

Dann war es aber wiederum dieser Schüler, der aktiv nach einer Lösung für unsere technischen Probleme suchte.

Insgesamt bin ich froh, dass wir das Projekt noch vor den Sommerferien zu Ende führen konnten. Wegen der Dateiformatprobleme und der damit verbundenen Verzögerungen hatte ich zwischenzeitlich meine Zweifel, ob wir es schaffen können. Es wäre sehr unbefriedigend gewesen, einen Teil der Arbeit mit ins nächste Schuljahr zu nehmen. Als richtig frustrierend hätten ich und auch die Schüler es empfunden, die Radioreportagen gänzlich unvollendet stehen zu lassen.

AUSBLICK

Die Schulleitung hat mich gebeten, die Journalismus-AG weiterzuführen. Auch aus dem Kollegium heraus kamen Ermutigungen, das Format weiterzuführen. Jedoch habe ich mich dagegen entschieden.

Gleichwohl werde ich einzelne Inhalte und Methoden im regulären Deutschunterricht anwenden. Außerdem habe ich mich nicht vollständig von der Radioreportage abgewandt. So werde ich im Herbst 2019 mit einer Klasse den Schülerradiotag an der Hochschule der Medien (HdM) in Stuttgart besuchen.

Zwar halte ich die in der Fortbildung vermittelten Formate und Methoden für sehr interessant und auch gewinnbringend, doch habe ich festgestellt, dass es eben auch einige Unwägbarkeiten gibt, die vor allem mit technischen Dingen zu tun haben. Solange ich nicht den Eindruck habe, die technischen Voraussetzungen in Gänze zu überschauen, werde ich mich auf ein solches Experiment zumindest in absehbarer Zeit nicht mehr einlassen.

Schule: Robert-Gerwig-Schule Singen

Schulart: Kaufmännische Berufsschule

Projektgruppe: 11. Klasse, bestehend aus 8 Schülern und 20 Schülerinnen.
10 Schüler/innen hatten keinen Migrationshintergrund.
6 Schüler/innen haben die Klasse bzw. die Schule bis zum Halbjahr verlassen
und 4 werden sie bis zum Ende des Schuljahres verlassen bzw. wiederholen

Unterrichtsart: regulärer Deutschunterricht

DURCHFÜHRUNG

Dass die Durchführung des Projektes anspruchsvoll werden würde, wusste ich bereits im Vorfeld. Abgesehen von der eben beschriebenen Zusammensetzung der Klasse mussten wir mit wenigen Stunden auskommen, weil nur drei Wochenstunden für das Fach Deutsch vorgesehen waren.

Als Einstieg hatte ich mir Porträts ausgesucht. Die Schüler sollten dazu eine Person aus ihrem näheren Kreis auswählen, zum Beispiel Vater, Mutter, Oma oder Onkel. Dazu gab es einzelne Leitfragen und Interviewfragen, die sie abarbeiten konnten und dann noch ergänzen sollten. Ein Großteil der Schüler entschied sich dafür, die eigene Mutter zu porträtieren, der Anteil lag bei ungefähr 90 Prozent.

Anhand von verschiedenen Texten, die ich in den Unterricht mitbrachte, erarbeiteten wir dann die Merkmale einer Reportage. Um die Klasse darüber hinaus mit dem notwendigen Handwerkszeug für die spätere Recherche auszustatten, bekamen jeweils Zweierteams die Aufgabe, sich gegenseitig zu interviewen.

Anschließend begann die Arbeit am eigentlichen Kernprojekt. Mein Ziel waren Porträtreportagen, die vom Aufwand her über die Anfangsübung hinausgingen. Die Schüler sollten Vorbilder und Persönlichkeiten aus ihrem Umkreis finden, diese interviewen und dann porträtieren. Meine Hoffnung war, dass vor allem solche Personen gewählt werden würden, die im Zusammenhang mit Interessen und Hobbys stehen, also Fußballtrainer, Tanz- und Musiklehrer, Handwerksmeister, etc.

Leider orientierten sich die Schüler überhaupt nicht in diese Richtung, sondern hielten sich an Berühmtheiten aus der Umgebung, etwa Robert Gerwig, Namensgeber unserer Schule sowie Julius Maggi, Gründer des Maggi-Unternehmens. Da es sich dabei um längst verstorbene Personen handelt, konnten die Schüler naturgemäß keine Interviews durchführen und recherchierten stattdessen nach vorhandenem Material aus dem Internet.

Ich hatte angeboten, individuelle Gespräche über die Zwischenergebnisse zu führen. Ich sah das als Chance, bei Entwürfen durch Nachfragen und Motivation noch einmal Potenziale zu finden und die Texte dadurch entscheidend aufzuwerten. Bei den Wenigen, die mein Angebot wahrgenommen haben, habe ich auch Zweiergespräche geführt. Die meisten haben jedoch kein Interesse bekundet, auf diese Weise an ihren Texten zu arbeiten.

VORHABEN

Die 11. Klasse ist für alle Jugendlichen eines beruflichen Gymnasiums ein Neubeginn und in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung. Die Schüler haben sehr unterschiedliche Vorbildungen und Hintergründe. Einige kommen mit einem Hauptschulabschluss, andere haben an der Berufsschule oder an der Realschule die Mittlere Reife gemacht. Ein geringer Prozentsatz kommt vom Gymnasium. Und dann gibt es eine manchmal nicht zu vernachlässigende Gruppe von Jugendlichen, die die 11. Klasse wiederholen.

Die Anfangsphase, in der sich alle noch nicht richtig kennen, schien mir ein günstiger Zeitpunkt zu sein. Erstens weil ein journalistisches Projekt den Schülern inhaltlich gewisse Freiheiten lässt. Zweitens habe ich mir thematische Schwerpunkte ausgesucht, die dem gegenseitigen Kennenlernen dienen können.

Das Projekt sollte etwa zwei Wochen dauern und die Reportage in den Vordergrund stellen. Die Schüler sollten in die Lage versetzt werden, eine Reportage zu erkennen und zu analysieren und schließlich selbst eine recherchieren und verfassen zu können.

ERGEBNISSE

Entsprechend mager fielen die Ergebnisse aus. Am Ende haben acht Schüler eine Reportage abgegeben, alle anderen haben sich nach dem ersten Ergebnis nicht mehr weiter damit auseinandergesetzt. Für die weiteren Versuche und Veränderungen an der eigenen Reportage habe ich den Schülern dann eine Note gegeben, die in das Halbjahreszeugnisse eingegangen ist.

Die zusätzliche Note war meines Erachtens der einzige Anreiz für die Schüler, überhaupt einen Text abzuliefern. Ich hatte gehofft, dass die freie Wahl des Themas und die Zwischenergebnisse als Motivatoren dienen könnten. Diese Erwartung wurde jedoch enttäuscht.

Das Ergebnis unterscheidet sich nicht signifikant von den Ergebnissen im Unterricht, allerdings ist die zu erbringende Eigenarbeit/Eigenleistung höher als bei anderen Text- und Arbeitsformen.

Teilweise hatte ich bei den eingereichten Texten den Verdacht, dass sie zumindest Versatzstücke aus online verfügbaren Biografien der gewählten Personen enthielten. Ich ließ die Klasse wissen, dass ich entsprechende Vergleiche anstellen würde und hatte das Gefühl, dass dies für einige eher abschreckend gewirkt hat, einen Text einzureichen.

AUSBLICK

Wenn ich das Projekt im Nachhinein betrachte, würde ich mittlerweile einige Dinge anders machen oder andere Schwerpunkte setzen.

An erster Stelle steht die Frage, ob der Zeitpunkt richtig gewählt war. Ursprünglich hatte ich gedacht, den Beginn des 11. Schuljahres zu wählen würde einen gewissen Vorteil bedeuten. Wenn ich jedoch sehe, welches Verhältnis ich zu der Klasse mittlerweile aufgebaut habe, könnten wir vielleicht aus dieser Position heraus bessere Ergebnisse erzielen, schon deshalb, weil ich die Schüler besser kenne und gezielter nachfragen und fördern kann.

Auch hat sich die Anzahl der Schüler in der Klasse mittlerweile massiv reduziert. Von anfänglich 30 Personen sind nach dem ersten Jahr nur noch 19 Personen da. Hierzu ist zu sagen, dass viele Jugendliche sich mit dem Plan, Abitur an unserer Schule zu machen, übernehmen und überschätzen. Diese Schüler haben von Beginn der 11. Klasse an zu kämpfen und bringen entsprechend Unruhe in die Gruppe. In der 12. Klasse, wo sich die Gruppe verkleinert hat und darüber hinaus noch eine weitere Wochenstunde Deutsch zur Verfügung steht, wäre das Projekt womöglich besser aufgehoben. Vielleicht wären auch Projektstage der geeignete Rahmen, wenn es auch schwierig wäre, Interessierte zu finden, da Schreiben bei unserer Klientel meist mit Arbeit assoziiert wird, nicht mit Freude oder Erkenntnisgewinn.

Es ist möglich, dass ich thematisch mehr intervenieren muss, zum Beispiel bei der Auswahl der Personen, die porträtiert werden sollen. Wenn die Schüler Menschen gewählt hätten, die ihnen näherstehen, zum Beispiel die oben erwähnten Sporttrainer oder Tanz-, Fitness- oder Musiklehrer, wären sicherlich lebendigere Interviews und Texte entstanden.

Ganz sicher würde ich beim nächsten Mal mit mehr Zwischenschritten arbeiten.

Von fundamentaler Wichtigkeit erscheint mir auch die Arbeit mit kleinen Übungen, die die Schüler überhaupt ins Schreiben bringen. Ich versuche dies im Rahmen meiner Möglichkeiten, das heißt mit dem begrenzten Zeitbudget bereits umzusetzen. Einmal die Woche arbeite ich mit kleinen Übungen, die einen spielerischen Charakter haben und die in ein gesondertes Buch geschrieben werden. Für viele der Schüler ist dies sicher die erste Erfahrung mit Schreiben, das nicht gleich korrigiert und benotet wird und nur der Beschäftigung mit eigenen Gedanken dient.

In absehbarer Zeit möchte ich eine Radioreportage mit den Schülern machen, um einen neuen Schreibprozess anzustoßen und zu vertiefen. Allerdings werde ich dann auch mit externen Referenten arbeiten.




Szenisches Schreiben im Deutschunterricht

4.0 Zum Thema Zeit und Zeitmanagement Vorwort zu den Erfahrungsberichten

In vielen Erfahrungsberichten zu Projekten des literarischen Schreibens im Unterricht ist von Zeitproblemen die Rede. Ob es die Zeit betrifft, die für einzelne Übungen bereit gestellt werden muss oder ob es für die Zeit gilt, die für bestimmte Arbeitsphasen zur Verfügung gestellt wird: Gerade im schulischen Kontext scheinen die kreative Zeit und die durch die Schulstrukturen vorgegebene Zeit oftmals nur bedingt zusammenzugehen. Ich möchte dies zum Anlass nehmen, in diesem Vorwort einmal genauer hinzuschauen: Was ist eigentlich mit Zeitproblemen beim Literarischen Schreiben gemeint?

Zunächst muss man feststellen, dass Zeitprobleme sich durchweg auf den Mangel von Zeit beziehen. Das scheint einleuchtend, da es auch bei der professionellen Produktion von Texten höchst selten vorkommt, dass ein Autor oder ein Dramatiker sagt, sein neues Buch/sein Theaterstück sei misslungen, weil einfach zu viel Zeit zur Verfügung gestanden hätte. Das Schreiben an sich ist eine Tätigkeit, bei der die Zeit eine endliche Ressource darstellt. Und somit kommt der Leitung einer Schreibwerkstatt genau wie dem professionellen Autor eines Textes auch die Aufgabe zu, diese Ressource für sich selbst oder die Teilnehmenden gut zu verwalten und deren Einteilung anzuleiten. Zeitmanagement gehört also zu den Kernaufgaben eines literarischen Werkstattleiters. Und es ist nicht so, dass diese Zeitprobleme irgendwie so dazwischen rutschen oder nur eine organisatorische Randerscheinung sind – nein, sie gehören von Anfang an dazu und sind untrennbarer Teil des Produktionsprozesses.



Schaut man bei den vorliegenden Erfahrungsberichten zu Schulprojekten des Szenischen Schreibens genauer hin, wird meistens auch nicht davon erzählt, dass von vornherein für das Projekt zu wenig Zeit zur Verfügung stand, sondern es sind oftmals bestimmte (Schreib-)Phasen, für die dann im Verlauf des Projektes zu wenig Zeit vorhanden ist oder bereitgestellt wurde. Schreibprojekte kollidieren vor allem dann mit dem Schulalltag, wenn dieser in bestimmten Phasen keine ausreichende Flexibilität ermöglicht, einmal gefällte Zeiteinteilungen organisch an den jeweiligen Produktionsprozess anzupassen. Dieser Konflikt zwischen bestimmten (zeitintensiven) Schreibzeiten und bestimmten (verknappten) Unterrichtszeiten lässt sich zwar oft auf konkrete Arbeitsphasen eingrenzen, dennoch kann man an den vorliegenden Erfahrungsberichten ablesen, dass sich bestimmte Entwicklungen nur bedingt vorhersehen lassen und es zum Lernprozess für die Werkstatteleiter dazu gehört, Maßnahmen auszuprobieren, wie damit umzugehen ist. Zugespitzt könnte man sagen, dass in den auftretenden Zeitproblemen die Lernerfahrung der Projektleiter abzulesen ist.

Strategien, wie dieses Zeitmanagement trotz rigider Schulstrukturen in den Griff zu bekommen sind – indem z.B. bestimmte Produktionsphasen nicht im »normalen« Unterrichtstakt durchgeführt werden, sondern an gesonderten Projekttagen o.Ä. – gibt es einige. Problematisch wird der Konflikt zwischen schulischer und kreativer Auseinandersetzung meistens dann, wenn der aufgestellte Zeitplan durch unerwartete Ereignisse innerhalb oder außerhalb des Werkstattprozesses durcheinandergebracht wird. Mit diesen unerwarteten Ereignissen umzugehen, ist aber etwas, was sich durch Erfahrung schrittweise lernen lässt. Eine Hoffnung, die in diesen Erfahrungsberichten liegt, ist daher, dass man mit den Erfahrungen, die in einem Unterrichtsprojekt gemacht werden und die hier in dieser Broschüre nachzulesen sind, auch die prophetischen Fähigkeiten der Lehrer als Planer von Schreibwerkstätten geschult werden und Zeitplanprobleme mit zunehmendem Erfahrungsschatz zwar nicht gänzlich verschwinden, aber doch immer weniger werden. Dies wird jedoch nur bis zu einer gewissen Grenze gelingen und man wird trotz aller Erfahrungen immer wieder auch Überraschungen erleben. Literarische Texte sind verdichtete Zeit-Werke und oftmals bleibt es unergründlich, welcher Zeit sie gehorchen.

Thomas Richhardt

Zum Thema »Veränderungsmöglichkeit der eigenen Weltsicht« sollten im Literatur- und Theaterkurs (Kursstufe 1) kurze szenische Texte geschrieben, inszeniert und aufgeführt werden. Die 3 Schülerinnen und 10 Schüler haben sich in den vorbereitenden Unterrichtssequenzen als sehr spielfreudig erwiesen. Die thematische Vorgabe entsprang der Tatsache, dass ich den Kurs als sogenannte »Patenklasse« für das Einpersonenstück »Bestätigung« von Chris Thorpe am Landestheater Tübingen angemeldet hatte. Die Unterrichtseinheit sollte in sieben Doppelstunden plus zwei Theater-Probe-Sequenzen durchgeführt werden.

Bei der nachfolgenden Darstellung des Ablaufs lasse ich Warm-Ups und theaterpädagogische Lockerungsübungen unerwähnt, ich konzentriere mich hier auf den Schreibprozess. In einem ersten Schritt habe ich eine Vielzahl von Zitaten aus dem Stück »Bestätigung« von Chris Thorpe ausgelegt, die ich auf DinA4 Blätter ausgedruckt habe. Die Schüler wählen eine der ausgelegten Thesen aus und begründen am Lagerfeuer ihre Auswahl (vgl. den beschriebenen Prozess: Thomas Richhardt, Szenisches Schreiben im Unterricht, S. 99–108). Anschließend bekommen sie einen individuellen Schreibauftrag, dem 15 Minuten automatisches Schreiben mit Ankerwort folgen. Die Ergebnisse wurden schließlich vorgelesen, wobei die Zuhörer mit geschlossenen Augen auf dem Boden liegen und anschließend Worte oder Satzteile wiederholen, die sie berührt haben oder die im Gedächtnis geblieben sind. Es gab ein positives Feedback seitens der Schüler zum gesamten Verlauf dieser ersten Phase. Was nicht geklappt hat: Die bei den Zuhörern im Gedächtnis gebliebenen Formulierungen aus den Texten sollten von dem Autor markiert werden, zur möglichen späteren Weiterverwendung, was jedoch zum Großteil nicht erfolgte. Es sollte mehr Zeit dazu gelassen werden bzw. das Markieren sollte kontrolliert werden



Den nächsten Schritt habe ich mit einem Lehrervortrag zum Thema »Konflikt im Drama« vorbereitet, bei dem ich das Konstrukt von These und Antithese in dramatischen Situationen erläutert habe. Jeder Schüler wählt dann im zweiten Schritt eine These aus seinem Text vom letzten Mal aus, positioniert sich im Raum, andere Schüler formulieren eine Gegenthese und positionieren sich dabei mit ihrer frei formulierten Gegenthese im räumlichen Abstand zur vorgetragenen These. Die schärfste Gegenthese, mit dem meisten räumlichen Abstand, wird ausgewählt und notiert. Als Hausaufgabe über die Herbstferien sollen die Schüler unter Verwendung ihres gewonnenen Thesen-/Anti-Thesen-Paares ein Szenario schreiben. Leider habe ich die Schüler diese Aufgabe nicht noch im Unterricht beginnen lassen – dann hätten einige Rückfragen sofort geklärt werden können.

Aufgabenstellung »Szenario schreiben« (Hausaufgabe)

Bitte schicken Sie mir per Mail ein kurzes Szenario, d.h. einen kurzen Text, in dem Sie schildern, an welchem Ort und zu welcher Zeit Ihre Szene stattfinden soll, welche Figuren die These bzw. Gegenthese vertreten und in welcher Beziehung (Doppelbindung) diese Figuren außerhalb der Konfliktsituation zueinander stehen (z.B. Vater–Sohn). Außerdem sollte das Szenario in maximal drei Sätzen eine Handlung skizzieren.

Beispiel: Bert und Anna, seit 10 Jahren verheiratet, sitzen in ihrem Auto, Herbstnachmittag 2016 in Stuttgart. Sie kommen gerade von der Frauenärztin, die ihnen gesagt hat, dass ihr Kind, mit dem Anna schwanger ist, mehrfach behindert ist. Nun fahren die beiden nach Hause und es entsteht ein Gespräch, in dem Bert die These vertritt »Wo nichts ist, kann nichts weh tun«. Anna hingegen meint, das Kind sei ein Geschenk Gottes und doch schon in der Welt.

Mehr (aber auch nicht weniger!) möchte ich nicht. Schicken Sie mir nicht gleich den ersten Entwurf, sondern schlafen Sie ein paar Mal drüber, ändern Sie die einzelnen Parameter und entscheiden sich dann für die Variante, die Ihrer Meinung nach am ergiebigsten ist für eine spätere spannende Szene.



Individueller Schreibauftrag

SZENARIENPRODUKTION UND SZENENENTWICKLUNG

Die eingereichten Szenarien wurden von mir mit einem schriftlichen Feedback zurückgegeben, so dass die Schüler diese kurzen Texte noch einmal überarbeiten konnten.

Beispiel: Schülerszenario plus Feedback

Gertrud und Mia, Großmutter und Enkelin, gehen einkaufen, mittags im frühen Sommer 2017 in einem Supermarkt. Beim Einkaufen begegnen sie einer Gruppe Jugendlicher mit Migrationshintergrund. An der Kühltheke kommen beide in eine hitzige Diskussion, wobei Gertrud die These vertritt: »Die Herkunft bestimmt das Verhalten«, Mia erwidert hingegen: »Alle Menschen sind gleich(wertig).«

Anmerkung an den Autor des Szenarios:

Leider müssen die Thesen nicht mit Verhalten gestützt werden, sondern es genügt für die Figuren im obigen Szenario, wenn sie die Thesen im Streitgespräch behaupten. Interessanter wird es, wenn Mia diese These auch dann vertreten muss, wenn sie sich für das Verhalten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund schämt. Dies wäre z.B. der Fall, wenn sie mit einem der Jungs eine Beziehung hat und sich dieser sehr asozial gegenüber ihrer Großmutter verhält (weil er zunächst nicht weiß, dass sie ihre Oma ist). Steht Mia auch dann zu ihrer These? Wie geht sie mit der Situation um?

In der dritten Phase des Unterrichtsprojektes wurde in der Klasse zu den Szenarien improvisiert. In drei aufeinander folgenden Doppelstunden wurde jedes Szenario von einem Team durchgespielt, zu dem nicht der Autor des jeweiligen Szenarios gehörte. Die Autoren haben sowohl während der Improvisation Formulierungen aufgeschrieben, die beim Spiel gefallen sind, als auch bei der anschließenden Feedback-Fragerunde »Welche Sätze aus der vorgespielten Improvisation sind euch noch im Gedächtnis?« (vgl. Thomas Richardt, Szenisches Schreiben im Unterricht, S. 145–175). Sehr hilfreich sowohl für mich als auch für die Schüler waren schriftliche Kommentare von Thomas Richardt zu den Szenarien. Außerdem waren die Improvisationen der Schüler eine wahre Fundgrube an Ideen. Allerdings gilt auch hier, dass ich den Mitschreibenden mehr Zeit hätte lassen bzw. die Aufschriebe kontrollieren hätte sollen, denn in der Folge wurden leider zu wenige dieser Anregungen in die Szenen aufgenommen. Anschließend bekamen die Autoren die Hausaufgabe, bis zur nächsten Woche ihr Szenario mit den aufgeschriebenen Sätzen aus der Improvisation zu einer Szene auszubauen. Als Hilfestellung bekamen sie dazu den Fragebogen II aus dem »Questioning magic garden« der Autorin Tina Müller.

Aufgabenstellung »Szene schreiben« (Hausaufgabe)

Schreiben Sie bitte bis zur nächsten Unterrichtsstunde auf der Grundlage Ihres Szenarios und der Rückmeldungen nach der Improvisation eine kurze Szene (ca. 3–4 Seiten).

- Füllen Sie dabei zunächst als Vorarbeit für beide Figuren den beigefügten Fragebogen II aus, damit die Figuren plastischer werden.
- Beginnen Sie Ihre Szene mit stichwortartigen Infos (ca. ¼ Seite) über Handlungsort und -zeit sowie über die auftretenden Figuren (jeweils ein paar Sätze zur Biografie sowie wesentliche Punkte, was das Verhältnis zur anderen Figur betrifft.) Sie können dabei auf ihr Szenario zurückgreifen.
- Verfassen Sie anschließend den Dialog zwischen Ihren beiden Figuren (Form vgl. Nathan; möglichst nicht zu viele Regieanweisungen).

Bedenken Sie bei der Ausarbeitung/Überarbeitung folgende Punkte:

- Klischees möglichst aufbrechen/überraschende Wendung(en) oder Enthüllung(en)
- Der Druck auf die Hauptfigur (die die These vertritt) und ihre Not sollte im Verlauf des Gesprächs zunehmen.
- Wer hat in dem Gespräch welche Ziele und Motive?
- Ist das Gesagte glaubwürdig? Passt es zur jeweiligen Figur sowohl inhaltlich als auch sprachlich?
- Was wird in dem Konflikt zwischen den Figuren ausgehandelt?

Die pünktliche Abgabe der Texte ist in die Notengebung mit eingeflossen. Ich habe dabei zwischen Abzug für unpünktliches Abgeben und Pluspunkten für Termineinhaltung geschwankt und mich für Letzteres entschieden, da die zur Verfügung stehende Zeitspanne von einer Woche im Schulalltag doch recht straff ist.

Die Eröffnung der Möglichkeit, zwei der entstandenen Szenen bei der Schulweihnachtsfeier mit dem Motto »Perspektivwechsel« aufzuführen wurde von den Schülern begeistert aufgenommen. Durch die plötzliche Aufführungsmöglichkeit entstand jedoch ein großer Zeitdruck, der dazu führte, dass die Würdigung und Überarbeitung aller Szenen entschieden zu kurz kam. Dies ist der einzige Punkt des Projekts, mit dem ich absolut nicht zufrieden bin, auch wenn die Aufführung der zwei ausgewählten Szenen gut beim Publikum ankam. Parallel zu den Improvisationen wurden in den drei Doppelstunden bereits fertige Szenentexte gelesen und besprochen, bzw. bei Nicht-Abgabe der Texte die betreffenden Schüler dazu ermahnt. Außerdem wurde den Autoren ein Überarbeitungsauftrag an die ersten gelieferten Szenen in Form eines Arbeitsblattes »Überarbeitung von Szenen« gegeben. Die Notwendigkeit einer Rollenbiografie/des Einfühlens in die Figuren mittels des Fragebogens konnte ich einigen Schülern leider nicht vermitteln, insbesondere aufgrund des oben beschriebenen Zeitdrucks. Bezüglich des Überarbeitungsauftrags waren Thomas Richhardt und ich unterschiedlicher Meinung – ich wollte ursprünglich die Erstfassung der Szenen mit von mir bzw. uns verschriftlichten »Korrekturhinweisen« an die Schüler zurückgeben. Thomas Richhardt wollte dagegen gewährleisten, dass wir nicht zu sehr in die Szenen der Schüler eingriffen und den Autoren daher lediglich ein allgemeines Arbeitsblatt zur Überarbeitung geben. Der Kompromiss bestand darin, dass ich auf dem Arbeitsblatt mit den Überarbeitungshinweisen für Szenen jeweils bestimmte Punkte, die meines Erachtens in der jeweiligen Szene wichtig waren, zur besonderen Beachtung markierte.



Arbeitsblatt: Hinweise zur Überarbeitung von Szenen**Figuren:**

Motive der Figuren. Was wollen die Figuren, die in der Szene vorkommen? Welche Ziele verfolgen sie? Wie können sie diese erreichen? Wie erreicht die Szene, dass jede Figur ein deutlich erkennbares und von den Motiven der anderen Figuren möglichst abgegrenztes Motiv hat?

Kongruenz der Figuren. Überprüft die Aussagen der Figuren auf Glaubwürdigkeit. Kennen sich die Figuren in ihrem Leben aus? Gibt es Aussagen/Handlungen, die zu überfrachtet wirken oder wirken die Figuren und ihre Sprache authentisch?

Dramaturgie:

Inszeniert die Szene so, dass der Druck auf die Protagonisten steigt!

Handlung. Handlungen sollten möglichst auf der Szene stattfinden: Welche Handlungen der Szene finden im Moment außerhalb statt (in der Vergangenheit, in den Erzählungen der Figuren etc.) und könnten stattdessen auch während der Szene stattfinden?

Not. Bringt eure Figuren an Entscheidungspunkten in die größtmögliche Not.

Welche Entwicklungen während der Szene können den Druck verstärken?

Wille. Nutzt den Willen der Figuren, ihre Motive durchzusetzen.

Überprüft, ob Figuren zu leicht aufgeben, ob sie sich zu leicht unterbrechen lassen, ob sie zu schnell bereit sind, Kompromisse zu schließen.

An welchen Stellen könnten die Figuren ihren Willen deutlicher zeigen? Wo könnten sie den Ort und die Zeit der Handlung noch mehr nutzen?

Konflikt. Versucht den Hauptkonflikt der Szene durchzuhalten (These/Antithese) und immer wieder auf ihn zurückzukehren.

Nehmt Verzögerungen (Aufladungen) vor, damit die Szene vor der Auflösung noch mehr Kraft und Dynamik entwickelt.

Sprache:

Begriffe. Nutzt den Sprachraum der Szene: Verwendet (Fach-)Begriffe, die durch die Zeit und den Ort sowie das Fachwissen der Figuren nahegelegt werden: An welchen Stellen könnte die Szene den Sprachraum noch mehr nutzen?

Sprachfluss. Gibt es Stellen, die zu sehr nach Schriftsprache klingen? Lest den Figurentext laut vor und ändert ihn gegebenenfalls.

Details. Arbeitet in den Aussagen der Figuren mit möglichst viel Details.

Im letzten Schritt wurden die zwei für die Weihnachtsfeier ausgewählten Szenen inszeniert und mit den Schülern geprobt. Ab diesem Zeitpunkt (die Proben dauerten zwei Doppelstunden) zerfiel die Gruppe hälftig in die »Aufführungstruppe« und die restlichen sechs Schüler, die von mir Übungen aus dem Schöningh-Band »Darstellendes Spiel« bekamen. Im Nachhinein frage ich mich, warum ich sie nicht damit beauftragt habe, ein bis zwei weitere von ihnen selbst geschriebene Szenen zur Aufführungsreife zu bringen, zumal auch darunter gute szenische Entwürfe waren.

Insgesamt war das Projekt für mich selbst ein großer Lernprozess. Erschwert wurde die Arbeit dadurch, dass die LuT-ler, – v.a. die meisten Jungs, – in erster Linie spielen wollten und dies von den Vorgängerkursen auch so gewöhnt waren. Diese spielwütige Gruppe zum Schreiben und zum Entwickeln einer Reihe von selbstgeschriebenen Szenen zu bringen, hätte eigentlich noch mehr Zeit und Anleitung bedurft. Hilfreich wäre dabei gewesen, manchen Schreibprozess in die Unterrichtsstunden zu verlagern – was aber die Konsequenz gehabt hätte, dass noch weniger Raum für das Theaterspiel zur Verfügung gestanden hätte. Es ist mir nicht gelungen, jeder einzelnen der entstandenen 12 Schülerarbeiten (Szenarien und Szenen) gleichermaßen Aufmerksamkeit zu schenken, was mit Sicherheit für einige der Schüler frustrierend war. Die Notengebung jedoch, zusammengesetzt aus Teilnoten für das Szenario, die Szene, die Überarbeitung sowie Termينzuverlässigkeit, wurde in Einzelgesprächen transparent gemacht und war für alle Schüler nachvollziehbar.

BEISPIEL: SCHÜLERSZENE (AUSZUG)**Aufruhr im Supermarkt**

(Aleyna Klautke)

MIA und ihr Großvater HORST betreten mit einem Einkaufswagen den Supermarkt und schlendern durch die Gänge.

HORST Na, meine Lieblingsenkeln, was wollen wir heute Abend kochen?

MIA Opa, du Charmeur, du weißt doch ganz genau, dass ich deine einzige Enkelin bin.

HORST Ach Mia, du kennst doch deinen alten Opa. Also, was sollen wir kochen?

MIA Ich hab da letztes ein Gericht kennengelernt, so einen Eintopf, aus dem Balkan. Das könnten wir doch machen. Ich kann auch das Rezept dazu gleich aufm Handy googlen.

HORST Du willst was Ausländisches kochen? Was ist denn mit der guten alten Hausmannskost? Ich würde sagen ein gutes Jägerschnitzel mit Spätzle wäre doch viel besser!

MIA Ich hab gedacht, wir könnten mal was Neues ausprobieren ...

HORST Lass uns mal los zur Fleischtheke.
Szenenwechsel. Ali und Costa stehen mitten im Gang im Supermarkt. Mia ist in der Zeit an der Kühltheke, um was zu holen, als Opa Horst mit den beiden Jugendlichen aufeinandertrifft.

ALI Ey, Alter, was brauchen wir noch für heute Abend für Mahmuds Party?

COSTA Ali, wie kannsch des vergessen, wir brauchen noch Alk, aber lass ma was Billisches kaufen, bin broke.

HORST Na hör mal, passt doch auf, wo ihr hintretet. Diese Jugend von heute. Und dann auch noch Ausländer ...

COSTA Ey Alter, was bisn du für einer. Alter Sack, geh mal ausm Weg.

ALI Ja Mann, mach mal Platz.
In dem Moment kommt Mia zu der aufgeheizten Truppe dazu ...

MIA Was wer ... Ali? Was macht ihr denn hier?!

ALI Ey Mia, Süße, alles klar? Wer isn dieser Alte?

MIA Das ist mein Opa! Ali, benimm dich bitte! ...

HORST Was?! Mia! Du kennst doch nicht etwa diese Kanaken?

MIA Opa, das sind ... gute Freunde von mir.

ALI Oh hallo Herr ähm ... Mia's Opa. Isch bin der Ali ... Mia's Freund.

HORST Freund?

MIA ... guter Freund, ja Ali ist ein guter Freund von mir.

HORST Dieser Kümmeltürke ist dein Freund?! Was ist denn in dich gefahren, Mia?!?! Ich erkenne dich gar nicht wieder. Halt dich sofort von diesem Abschaum fern!

MIA Ach Opa, hör doch auf, sowas sagt man doch nicht!

ALI Ey Mia, was hast denn du fürn Opa, und warum gibsch du nicht zu, dass wir zusammen sind, liebsch du mich etwa nisch?!

MIA Ali, ist kompliziert. Du bist so anders, meine Familie ist so anders. Ach, ich weiß doch auch nicht ... STOP, das wird mir hier alles zu viel!

Alle frieren ein, außer Mia, sie dreht sich zum Publikum um und hält einen Monolog, so als würde sie ihre Gedanken freilaufen lassen.

MIA Ich wusste es, ich wusste das dieser Moment kommen würde. Zwei Welten die unterschiedlicher nicht sein könnten. Ich habe mich doch nur schlichtweg verliebt. Das ist doch kein Verbrechen. So geht das nicht weiter. Das halte ich nicht aus!
Freeze aufgehoben, Mia stellt sich zurück zu den anderen.

HORST Mia, so geht das nicht, guck doch, wie die aussehen, wie sie reden. Die Herkunft bestimmt nun mal das Verhalten.

MIA Opa, im Grunde seid ihr doch beide gleich!

ALI Mia Mäuschen, sei nicht böse, isch kann misch halt nicht so schnell ändern, lieb misch doch so, wie isch bin.

HORST Mia komm, lass uns gehen. Und du halt dich von ihr fern, Abdullah, Mustafa oder wie auch immer du heißt ...
Großvater Horst greift nach Mias Arm und zieht sie zu sich. Ali packt Mia am anderen Arm und zerrt sie auch an sich. Sie wird hin und her gezerrt.

ALI Ey Herr Opa irgendwas, das geht jetzt auch ma bissn zu weit hier, isch liebe ihre Enkelin und ja, die wird irgendwann ma meine Frau. Sie ist meine und nix anderes, verstanden?
Mia reißt sich von beiden Männern los.

MIA Es reicht, ein für alle Mal. Was ist nur los mit euch, was ist in euch gefahren?! Wir leben im 21-sten Jahrhundert und wie benehmt ihr euch? Ich halte das nicht aus! Mit solchen Sturköpfen will ich nichts zu tun haben.
Mia dampft ab, die beiden Männer bleiben ratlos zurück, im Chor:

HORST & ALI Aber Mia ...

Die Schüler einer fünften Klasse sollten durch die Entwicklung eines Märchentheaters Lust am Schreiben und gemeinsamen Gestalten eines Theaterstücks bekommen. Der Schreibprozess mit den 15 Jungen und 15 Mädchen (7 Schüler mit Migrationshintergrund) zielte dabei auch auf die Verstärkung positiver Gruppenprozesse in der Klasse. Am Ende des Projektes stand die gemeinsame Inszenierung und Aufführung des selbstentwickelten Stücks im Rahmen des Tages der offenen Tür an der Schule.

Der Ausgangspunkt für das Unterrichtsprojekt war das Thema Märchen, bei dem ich annahm, dass ich auf viel Vorwissen und viele Leseerfahrungen seitens der Schüler zurückgreifen kann. Um der Gefahr entgegenzutreten, dass beim Schreiben eine (undramatische) Märchencollage entsteht, wurde die Märcheneinheit im Unterricht zeitlich vor die Einheiten zum Theater und zum szenischen Schreiben gestellt. Bei der Unterrichtseinheit zum Thema Märchen wurden die Kernelemente der Textsorte erarbeitet, wie der Inhalt und der Aufbau von Märchen, die Adressaten, der globale Aspekt sowie zentrale (Gestaltungs-)Elemente. Anschließend folgten Methoden und Übungen zum Schreiben eines eigenen Märchens. Abgeschlossen wurde diese Einheit durch eine Klassenarbeit, in der die Schüler ein eigenes Märchen schreiben mussten.

Schreibaufgabe

Erzählt auf einem Blatt Papier ein eignes Märchen. Ihr dürft dabei entweder die Impulswörter, die Märchenillustration oder den Märchenanfang zur Hilfe nehmen, den ich euch für diese Aufgabenstellung gegeben habe.

Die Erarbeitung der Definition war geprägt von großem Interesse der Schüler und sehr guten Ergebnissen bei Vorübungen zum Aufsatz. Die Aufsätze der Schüler zeigten bei den meisten großen Spaß am Erzählen und viel Kreativität und Fantasie.

Überraschend war für mich, dass das Vorwissen der Schüler in Bezug auf Märchen relativ eindimensional war. Die Schüler sollten mit Kreide auf den Schulhof Titel von Märchen schreiben, dabei schrieben einige jedoch Titel von Disneyfilmen auf. Dies zeigt eine Unsicherheit, was Märchen sind und was nicht. Wir konnten dies aber nutzen, um fantastische Literatur, Fantasy und Disneyfilme gegenüber der Gattung Märchen abzugrenzen. Die Schüler wurden außerdem aufgefordert, Märchen von zu Hause aus mitzubringen, damit wir zwei Wochen damit arbeiten können. Teilweise lagen dann nur Disneyheftchen zu den jeweiligen Märchenverfilmungen vor oder das Märchenbuch durfte nicht in der Schule verbleiben, da es der Familie so wichtig war. Wir verwendeten daraufhin nur die Bücher aus meinem Fundus.

Zwischenübung: Was macht Theater aus?

Die Schüler sammeln in Kleingruppen ihr Wissen über Theater. Die Gruppen stellen anschließend in der Klasse ihre Ergebnisse vor und schreiben die gesammelten Begriffe unter vorgegebenen Oberbegriffen (wie »Inhalt«, »Beteiligte«, »Technik«) an die Tafel. Die Ergebnisse werden auf DinA4-Blätter geschrieben und dauerhaft im Klassenzimmer nach den Oberbegriffen sortiert aufgehängt, um damit weiter arbeiten zu können.

Durch die geschilderte Wissens- und Begriffssammlung wurde deutlich, welche Erwartungen die Schüler an Theater und welche Erfahrungen sie mit Theater haben. An manchen Stellen musste mit Fachbegriffen (»Kulisse«, »Requisite«, ...) nachgeholfen werden. Dies machte es später sowohl beim Schreibprozess als auch bei der Inszenierung einfacher, da damit die Grundlagen geklärt waren. Im Rahmen des Aufbaus wurde auch schon das Dramenschema in fünf Akten eingeführt. Diese Zwischeneinheit funktionierte sehr gut, die Schüler waren motiviert dabei, die Ergebnisse sehr gut. Überraschend war die Bedeutung der Technik für die Schüler, vor allem der Mikrofone, welche immer wieder erwähnt wurden – was darauf hinweist, dass Kinder im Raum Göppingen vor allem Freilichttheater sehen. Dass Schauspieler in der Regel ohne Mikrophon sprechen, war vielen wohl nicht bewusst.

ENTWICKLUNG VON FIGURENGRUPPEN

Aus den gesammelten Aufsätzen der Schüler wählte ich sechs Märchenfiguren aus. Die Schüler wählten Zettel mit den Figurennamen und verteilten sich auf Kleingruppen. Zuerst durften sie die jeweiligen Figuren darstellen und mit der theaterpädagogischen Übung »Raumlauf« ausprobieren. Die Figuren Zwerge, Trolle, Wichtel, Elfen, Kobolde und lebende Bäume wurden auf sechs gleich große Gruppen verteilt. Jede Gruppe hatte fünf Mitglieder. Die Verteilung Mädchen und Jungen war unterschiedlich: Zwerge, Bäume und Trolle wurden mehr durch Jungen besetzt, Elfen, Kobolde und Wichtel wollten mehr die Mädchen übernehmen. Nun entwickelten die einzelnen Gruppen genauer, wie sich die jeweiligen Figuren bewegen, welche Geräusche sie machen und wie sie miteinander sprechen. Die Zwischenergebnisse wurden jeweils präsentiert, dabei wurden auch immer zwei Gruppen miteinander konfrontiert und mussten aufeinander reagieren. Diese Körperarbeit wurde durch Improvisationsübungen und Interaktionsspiele unterstützt (u.a. »Klatsch-Kreis«, »Samurai«, Stimmübung »AEIOU«, »Micky Mouse und King Kong«, »Freeze«-Bewegungsspiel). Im Anschluss mussten die Gruppen ausführliche Figurenbeschreibungen erstellen: Was essen sie? Wo leben sie? Was arbeiten sie? Welchen Charakter haben sie? Mit der Methode »Heißer Stuhl« wurden die Figuren von jeweils einem Vertreter aus ihrer Gruppe vorgestellt, die anderen Gruppen durften Fragen an die Figur stellen. Die improvisierten Antworten wurden von der präsentierenden Gruppe protokolliert und der Figurenbeschreibung hinzugefügt.

ERARBEITUNG VON SZENEN

Die Schüler schrieben nun in ihren Gruppen Szenen, die zum Inhalt haben sollten, dass eine Figuren-Gruppe dem Lebensraum einer anderen Figuren-Gruppe begegnet. Zwerge und Elfen schrieben eine gemeinsame Szene. Die anderen Gruppen entwickelten Einzelszenen im Kontext des anderen Lebensraumes. Die Szenen wurden vorgespielt und die Zuschauer spiegelten gefallene Sätze und gaben Rückmeldung über Stärken und Schwächen der Szenen. Anschließend wurden die Szenen ergänzt, verbessert und wieder vorgespielt. In einem zweiten Schreibauftrag wurden menschliche Alltagskonflikte geschildert und dann die Menschen aus diesen Szenarien durch Märchenfiguren ersetzt, z.B. aus der Situation »ein Mädchen hat keine Lust, Hausaufgaben zu machen, der Vater ermahnt sie« wurde das Szenario »ein Trollkind hat keine Lust, Hausaufgaben zu machen, der Vater ermahnt sie, doch die Trollmutter findet auch, dass Trolle vor allem lernen müssen, sich trollig zu benehmen«. Die neuen Szenen wurden wieder vorgespielt und mit Hilfe von Rückmeldungen ergänzt.

Anschließend erfolgte eine Neuaufteilung der Gruppen in fünf 6er-Gruppen mit je sechs verschiedenen Märchenfiguren. Jede Gruppe bekam eine schriftliche Übersicht mit allen bisherigen Szenen und den Charakterisierungen. Anschließend wurde der Aufbau des Stückes festgelegt, der sich am Märchenaufbau, der Heldenreise und dem 5-aktigen Dramenschema orientierte: 1. Akt Aufbruch, 2. Akt Erste Prüfung, 3. Akt Zweite Prüfung, 4. Akt Dritte Prüfung, 5. Akt Heimkehr/Fest. Welcher Akt von welcher Gruppe übernommen wurde, wurde unter den fünf Gruppen ausgelost. Anschließend wurde bestimmt, welche Märchenfigur die Hauptrolle übernimmt und wer die Helfer sind. Auch über die möglichen Helden-Namen wurde abgestimmt. Die Hauptfigur wurde ein Wichtel, der entweder männlich »Silver« heißen sollte oder weiblich »Lulu«. Da erst am Ende der Szenenentwicklung die Rollen besetzt werden sollte, wurde erst dann die endgültige Entscheidung über das Geschlecht getroffen. Die Helfer sollten die Zwergin »Zippy« und der Elf »Hoky« sein. Im nächsten Schritt wurde der inhaltliche Rahmen besprochen, dazu gab es verschiedene Vorschläge, nachdem ich das Alltagsleben der Schüler als Ausgangsbasis vorgeschlagen hatte. Das Ankommen im Freihof-Gymnasium Göppingen wurde so zum metaphorischen Thema des Märchens. Dadurch ergaben sich unterschiedliche Situationen und Räume für die Szenen. (1. Akt Aufbruch – Wichtelheim, Bus, 2. Akt 1. Prüfung – Verwirrendes Schulgebäude, 3. Akt 2. Prüfung Unterricht, 4. Akt 3. Prüfung Pausen, 5. Akt Heimkehr/Fest – Schulfest). Nun wurde mit der Ausarbeitung der Akte in mehreren Szenen begonnen, unter Rückgriff auf die bisherigen Szenen und die Charakterisierungen der Figuren. Zum Schluss stellten die fünf Gruppen ihre Szenen jeweils mit Feedback vor, danach wurden die Akte verbessert und ergänzt.



Rollenarbeit und szenische Proben

ROLLENBESETZUNG UND PROBEN

Die Rollenzuweisung erfolgte in Form eines Castings. Alle Schüler schrieben ihre Wünsche auf und legten Tabellen zur Bewertung der Kandidaten für die Hauptrollen an. Kriterien: Gestik, Mimik, Sprache, Deutlichkeit, Modulation, angepasste Lautstärke. Da sich nur Mädchen bewarben, wurde aus Hoky der Elf, Hoky die Elfe und Lulu wurde als Hauptfigur bestimmt.

Nun ging es an die Proben des Stückes. Es folgten die Planung der Kulisse, der Requisite, der Kostüme und der Maske. Am Tag der offenen Tür erfolgte die Uraufführung. Das Feedback des Publikums war durchweg positiv. Das Feedback der beteiligten Schüler war jedoch deutlich kritischer, da es ein paar Pannen gegeben hatte. Für die zweite Aufführung wurden Verbesserungsvorschläge gemacht.



Präsentation von einzelnen Szenen im Literaturhaus Stuttgart zum Abschluss der Fortbildung

REFLEXION DES PROZESSES

Die Schüler verfassten zu Beginn teilweise keine Dialoge, sondern Prosatexte. Auch tauchte immer wieder der Erzähler als Figur auf. Hier musste mehr Zeit investiert werden, als geplant, um das Konzept des szenischen Spiels deutlich zu machen und die Grundlage der Dramatik zu vermitteln. Außerdem konnten die Schüler die Szeneneinteilung in den Akten nicht richtig erkennen bzw. festlegen, – auch in diesem Zusammenhang musste das Konzept der Szene deutlich gemacht werden. Da alle Schüler eine Rolle übernehmen wollten, ergänzte ich aus den geschriebenen Szenen weitere Rollen. Auch passte ich Übergänge im Skript an und verschob Szenenteile – diese Änderungen besprach ich dann jedoch mit den Schülern. Auch die Namen passte ich an die Hauptfiguren an bzw. übernahm Namen aus der ersten Gruppenphase. Alle Veränderungen wurden mit den Schülern abgestimmt. Eine Szene wurde im Literaturhaus Stuttgart zum Abschluss der Fortbildung vorgespielt. All dies trug dazu bei, dass die Motivation, die Spielfreude und die Fantasie der Schüler riesig war.

Sie entwickelten von Anfang an eigene Ideen, welche von den bekannten Märchen, aber auch von Fantasyfilmen deutlich abwichen. So wurden aus den lebenden Bäumen durch die Schüler die hüpfenden Gummibäume. Sie wollten am Ende des Stückes keine märchentypische Hochzeit. Sie erfanden das »Fabelphone« als Symbolgegenstand. Die Szenenentwicklung wurde von Schreibauftrag zu Schreibauftrag immer besser.

Im Spiel zeigten sie Improvisationen bei Pannen und lernten damit umzugehen. Die Klassengemeinschaft wurde gestärkt, jeder half mit, wo er konnte. Auf dem Weg dahin gab es allerdings ein paar Probleme: So dachten manche Schüler, sie würden die Figuren von den Anfangsgruppen auch im Stück spielen und waren enttäuscht, dass sie noch einmal wechseln sollten. Auch beim Übergang zu den Akten bzw. zur Rollenverteilung, gab es die Idee, dass man bei seiner Figur bleiben müsse. Hier hätte eine vorab gegebene Übersicht zum Arbeitsverlauf der Klasse sicherlich geholfen. Schließlich stand ich vor dem Problem, dass zu viele Schülerinnen die Hauptrollen wollten. Deshalb wurden schließlich Doppelbesetzungen vorgenommen. Kein Junge wollte eine Hauptrolle, hier hätten vielleicht alle vorspielen müssen, um durch die Juryentscheidung Mut zu machen. Durch die geplante Uraufführung am Tag der offenen Tür brachte ich die Klasse jedoch unter Zeitdruck. Auch hatten wir zu viele Requisiten, welche nie dort waren, wo sie hätten sein sollen. Die Technik hatte immer wieder Pannen, hier hätten wir Helfer aus anderen Klassen gebrauchen können. Dennoch: Die Zuschauer fanden das Stück und die schauspielerische Leistung der Schüler sehr gut. Die Eltern unterstützten das Projekt aktiv über den ganzen Zeitraum hinweg und begrüßten es auch in seiner integrativen Funktion für die Klasse. Von den Zuschauern erhielt ich die Rückmeldung, dass sie im Gewand eines Märchens einen unterhaltsamen Einblick in das Leben eines Fünftklässlers am Freihof-Gymnasium bekamen, mit allen Ängsten und allen Freuden.

Schule: Gymnasium in der Glemsaue Ditzingen

Projektgruppe: Theaterclub: 8 Teilnehmer aus den Klassenstufen 9–11,
25 Teilnehmer aus der Klassenstufe 5

4-3

Mit dem Theaterclub Ditzingen (8 TN aus Klassenstufe 9–11 und 25 TN aus Klassenstufe 5) wurde begleitend zur Fortbildung ein Theaterstück entwickelt, welches zum Ende des Schuljahrs 2018/19 mehrfach aufgeführt wurde. So weit, so erfolgreich. Interessanter ist aber oft das, was schieflieft. Und daher komme ich hier zu einem anderen Thema ...

Was ich dir, Thomas, schon immer mal sagen wollte!

Diese Übung mit dem Titel »Was ich schon immer mal sagen wollte«, die ja standardmäßig zu deinem Programm in der Fortbildung gehört, die kann echt schrecklich sein, weißt du das eigentlich? Bei mir ging die ja sowas von in die Hose! Warum hast du uns das nicht besser beigebracht? Du bist doch der Profi hier – und lässt mich einfach so ins offene Messer laufen. Super. Danke. Für nichts.

Zugegeben – du hattest gesagt, wir sollten im ersten Fortbildungsjahr nicht gleich losstürzen und die selber erlebten Schreibübungen unüberlegt und aus dem Kontext gerissen im Schulalltag anwenden. Aber ich konnte nicht warten, weil wir so einen großen Fundus an mir unglaublich plausibel und anwendbar erscheinenden Übungen an die Hand bekommen hatten, dass ich dachte, ich probiere sie lieber sofort aus, bevor ich sie im nächsten Schuljahr – wenn es an begleitete Unterrichtsprojekte gehen sollte – wieder vergessen habe.

Also habe ich mir eine achte Klasse von einer Kollegin geliehen, die ich bis auf wenige Schülerinnen aus meiner Theater-AG nicht kannte. Neuer Raum, neue Gesichter, ein Nachmittag nach dem Sportunterricht, gar nicht lange gefackelt mit Kennenlernspielen und so, alles nur Schnickschnack, ich brauchte ja die Zeit für die Übung. Wird schon, dachte ich.

Kurzes Geplänkel, dann Bilder ausgelegt mit Jugendlichen in irgendwie ansprechenden Haltungen (genau wie du es uns beigebracht hast). Jeder sucht sich ein Bild aus, war die Aufgabe, jeder schreibt einen Text aus der Position des Jugendlichen, eine Seite und eine Zeile lang (toller Trick, dachte ich), beginnend mit den Worten: »Was ich euch schon immer mal sagen wollte...«

Anregend. Aufrüttelnd. Lauter kleine Shakespeares vor mir. Gute Sache.

Stimmung war bombe

Beim Vortragen glitt dann alles etwas aus dem Ruder. Ein Schüler meldet sich freiwillig, steht vor der Klasse und liest selbstbewusst: »Was ich euch schon immer mal sagen wollte: Ich wollte schon immer mal meine kleine Schwester anal mit einer Flasche f*****«

Der Text ging noch weiter, den genauen Wortlaut habe ich ausgeblendet. Ich weiß nur noch: Er war ähnlich wie der Anfang.

Nach kurzer Schnappatmung habe ich den Vortrag vehement unterbrochen, zum Leidwesen des Schülers und seiner »Homies« im Publikum, die daraufhin eine Diskussion vom Zaun brechen wollten, das sei der beste Text, den sie je gehört hätten und überhaupt sei das künstlerische Freiheit. Daneben eine große Gruppe junger Mädchen in Schockstarre. Die hatten jetzt Bilder im Kopf, die ich ihnen lieber erspart hätte, kleine süße Katzenbabys waren jedenfalls nicht dabei.

Es kamen auch noch angenehmere Texte, ob sie gut waren, weiß ich nicht mehr, aber die Zeit war dann auch um. Zur Freude aller Beteiligten.

Das war also nix

Natürlich habe ich in einer der nächsten Seminartage im Literaturhaus von meinem Misserfolg berichtet und wir haben uns eingehender darüber Gedanken gemacht, an welcher Stelle ich falsch abgebogen war. Zunächst erschien mir das komisch – wieso ICH, der Text war doch von dem Schüler, was kann denn ich dafür, dass der so eine kranke Fantasie hat/pubertiert/zu viele Pornos guckt/zu Hause nie eins auf die Nuss bekommt/...!

Dann: Die Übung ist Schuld! Die braucht dringend einen Warnhinweis. Was ich dir schon immer sagen wollten ... was ist eigentlich schiefgelaufen?

Thomas, du sagst das ganz deutlich: Diese Übung hat ein großes Potential, sie ermöglicht sehr viel, rührt viel auf, kann Tabubrüche anregen («Was ich euch, liebe Klasse, schon immer einmal sagen wollte!») – das ist ihre Stärke. Und ein Risiko, wie im Übrigen viele Schreibanklässe, die private Fantasien riskieren. Die Grundsituation öffnet Kanäle für Geheimes – unter dem Deckmäntelchen des »Jugendlichen« kann ich Druck abbauen, provozieren, endlich mal alles rauslassen. Das kann eine Steilvorlage für »Analficken mit einer Flasche«-Fantasien sein. Das muss man wissen. Und man muss sich vorher Gedanken darüber machen, wie man mit solchen Texten umgehen möchte – will ich sie zulassen, will ich sie anhören oder vermeiden?

Eine Möglichkeit, über Texte zu sprechen, sind die Stärken-Jurys. Auch diese Übung gehört zum Repertoire in der Fortbildungsgruppe Szenisches Schreiben.

Übung: Stärken-Jury

Nach einer Schreibübung werden Kleingruppen gebildet. Drei oder fünf Schüler bilden jeweils eine Jury. Sie bekommen mehrere fremde Texte aus der Klasse zu lesen, die ihnen zufällig zugeteilt werden und von denen sie nicht wissen, wer der Autor ist. Bedingung ist: Es darf kein eigener Text eines Verfassers aus der Kleingruppe dabei sein. Sodann sucht jede Jury aus den zugeteilten Texten einen aus, der ihnen am besten gefällt, bei dem sie das begründen können und den sie anschließend in der großen Runde vortragen wollen. – Sie benennen dazu vorab drei seiner Stärken (und nur die, nicht die Schwächen!) und stellen sich somit vor dem Vortrag explizit hinter den ausgewählten Text – wie eine Literaturjury.

Bei einer Vorauswahl durch die Stärken-Jurys wäre der »Flaschen«-Text mit großer Wahrscheinlichkeit von einer Kleingruppe aussortiert worden. Und wenn eine Jury die »künstlerische Freiheit« bei dieser Textprovokation wider Erwarten als explizite Stärke anführen wollte, hätten wir – ohne dem Text und dem Autor eine Bühne geben zu müssen – eine spannende Diskussion zu diesem Kriterium führen können. Die Rückmeldung für den Autoren wäre gewesen: Wir haben die Provokation kapiert, finden deinen Text aber trotzdem nicht erwähnenswert.

Jetzt weiß ich das auch. Leider zu spät, die Feuertaufe hatte ich schon hinter mir.

Ich habe später dieselbe Übung noch einmal gemacht – »Was ich euch schon immer mal sagen wollte 2.0« – verbesserte Auflage, mit einer anderen Klasse, die ich besser kannte. Viel Schönes dabei, keine Flaschenfantasien.

Was ich dir, Thomas Richhardt, schon immer mal sagen wollte: Danke, dass du mir meine ungestüme Vorgehensweise nicht unter die Nase gerieben hast, obwohl ich deine Empfehlungen ignoriert, deine Erfahrungen in den Wind geschlagen habe und ins offene Messer gerannt bin. Stattdessen gab es eine glasklare Analyse des Ablaufs, eine sanfte Rüge, ein entspanntes Lachen, viele aufbauende, motivierende Worte für einen zweiten Anlauf und die Anregung zu einem kritisch-ironischen Erfahrungsbericht zur Fortbildung.

Ein fettes DANKE für alles.

Die Lektüre von Hesses »Unterm Rad« in der 9. Klasse (22 Schüler) wurde mit einer Einheit zum szenischen Schreiben eingeleitet. Hesses Roman enthält für heutige Schüler viele unbekannte Wörter und ist insgesamt in einer Sprache geschrieben, die den Jugendlichen sehr fremd ist. Erfahrungsgemäß mindert diese sprachliche »Fallhöhe« häufig die Offenheit und Bereitschaft bei den Schülern, einem literarischen Text eine Chance zu geben. Meine Hoffnung war, dass sie durch die Unterrichtseinheit ein Verständnis für die innere Handlung des Romans entwickeln würden.

Die Unterrichtseinheit umfasste 3 Doppelstunden. Sie wurde mit einer 9. Klasse am Gymnasium mit naturwissenschaftlichem Profil durchgeführt. In der Klasse sind 11 Jungs und 11 Mädchen, 9 Schüler haben einen Migrationshintergrund. Die Klasse ist häufig unruhig und »verquatscht«, aber auch leistungswillig und leistungsorientiert. Die Schüler neigen dazu, neuen Inhalten zunächst mit Angst vor Überforderung zu begegnen, erledigen aber auftragene Aufgaben in der Regel zuverlässig. Schreibaufgaben werden meist sehr knapp ausgeführt. Die Klasse ist insgesamt sehr notenfixiert, Anstrengungsbereitschaft ist stark an Leistungsbeurteilung gekoppelt, also extrinsisch motiviert. Was das Fach Deutsch angeht, gibt es keine wirklichen Leistungsträger an der Spitze. Die Interessen und die Begabungen liegen eindeutig bei den meisten Schülern im Bereich Naturwissenschaften. Viele Schüler schreiben nicht gern und tun sich mit Aufsätzen sehr schwer. Es gibt viele in der Klasse, die Probleme mit Rechtschreibung- und Zeichensetzung haben, über einen eher eingeschränkten Wortschatz verfügen und in Grammatik und Satzbau nicht sicher sind. Sie klagen bei kreativen Schreib-Ausgaben, dass »ihnen nichts einfiel«. Die Schwierigkeiten bei der Versprachlichung von Gedanken zeigt sich im Schriftlichen bei einigen Schülern recht deutlich, während sie im mündlichen Ausdruck damit wesentlich weniger Probleme haben.

HESES THEMEN IM GESPRÄCH

Im Klassenunterricht und im Gespräch über Literatur beweisen viele Schüler Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, sich in literarische Figuren hineinzuversetzen. Sie können Themen differenziert wahrnehmen und ihren Gedanken auch verständlich Ausdruck verleihen. Die Klasse diskutiert gerne und zeigt sich hier offen und meinungs-freudig. Ich erhoffte mir solche Diskussionen auch bei der Diskussion zu »Unterm Rad«.

Themen, die in »Unterm Rad« eine wichtige Rolle spielen, sind u.a.:

- ein Vater, der seinen Sohn nicht versteht – diskfunktionale Familie
- Einsamkeit eines Jugendlichen, Isolation
- Freundschaft mit allen positiven und negativen Begleiterscheinungen
- Loyalität und Vertrauen
- Mut und Verzweiflung
- Abhängigkeit von Erwachsenen
- Schulprobleme
- Versagensangst, Überforderung, Hoher Erwartungs- und Leistungsdruck
- Strenges, autoritäres Schul- und Erziehungssystem, das die persönliche Freiheit einschränkt bzw. negiert
- Gesellschaftliche Zwänge
- Männerbilder-Menschenbilder
- Sehnsucht nach Freiheit
- Natur als Fluchtpunkt
- Erste (unerwiderte) Liebe
- Scheitern
- Selbstmord

Das Schreiben von Mini-Dramen zu den oben genannten Begriffen sollte den Schülern eine individuelle, assoziative und kreative Auseinandersetzung mit den Themen Hesses ermöglichen. In diesem Unterrichtsvorhaben ist das szenische Schreiben nur »Mittel zum Zweck«, was sicher diskussionswürdig ist. Aber mir erschien die Idee es wert, sie auszuprobieren. In der Hinführung auf das Schreiben von Minidramen, wurden theaterpädagogische Aufwärmübungen und Übungen zum szenischen Spiel eingesetzt, um den Schülern ein Bewusstsein für die spezielle Funktion szenischer Texte als Grundlage einer Aufführung zu schärfen.

Übersicht zu den theaterpädagogischen Aufwärmübungen

- Begrüßungsritual
- Hochzählen von 1–20
- Lockerungsübungen
Kreis bilden, Schulter an Schulter
Jeder macht 1–2 große Schritte nach außen und erkundet seinen Bewegungsraum
- Ausstreichen
Wir streichen unseren Körper aus von oben bis unten: Arme, Rumpf, Beine
- Schüttelspiel
»Hey, wer seid ihr denn, ihr seid total cool, kommt, wir spielen das Schüttelspiel«
»Mit den Armen: Und oben schüttel, schüttel
Und unten schüttel-schüttel
Und links schüttel-schüttel
Und rechts schüttel-schüttel«
- Raumlaf
Die Spieler gehen entweder kreuz und quer oder in einer Richtung nahe den Wänden durch den Raum und achten dabei auf Folgendes:
ihre Atmung
ihre Entspannung
ihren Blick, ihre Haltung und Gangart
den Raum möglichst gut auszufüllen (wie Luftmoleküle)
alle haben etwa das gleiche Tempo
den Boden bewusst spüren (geht am besten ohne Schuhe)
die anderen anschauen und bewusst wahrnehmen
lächeln
Zusatzregeln, Raumlaf wie oben.
Der Spielleiter gibt etwa jede halbe Minute eine neue Anweisung vor:
viele Richtungswechsel machen (auch abrupte)
Tempo ändern (langsam, normal, schnell)
nur noch in einem vom Spielleiter immer enger eingegrenzten Raum bewegen
gleichmäßige Verteilung im Raum, es dürfen keine Lücken entstehen (Bild:
Man befindet sich auf einer Eisscholle und muss beachten, dass diese kippt, wenn das Gewicht nicht gleichmäßig verteilt ist).
andere behindern und ihnen den Weg versperren können
- 4-Phasen-Standbild:
Die Schüler erarbeiten in Gruppen ein Standbild mit 4 Phasen zum Thema:
Schulzeit – von der Einschulung bis zum Abschluss

Das Aufwärmen und die Theater-Übungen haben allen Spaß gemacht, alle beteiligten sich aktiv, waren mit Konzentration bei der Sache. Auch bei der Erarbeitung der 4-Phasen-Standbilder waren die Gruppen eifrig und motiviert bei der Sache. Bei allen Gruppen gab es ein Standbild, das Schulfrust und Lustlosigkeit ausstrahlte, das letzte Bild, der Schulabschluss, zeigte immer ausgelassenen Jubel.

DER WEG ZUM MINIDRAMA

Es ging nun im nächsten Schritt darum, dass jeder Schüler einen Plot für sein eigenes Minidrama entwickelt. Da die Minidramen thematisch an den Themen des Hesse-Romans andocken sollten, wollte ich die Schüler thematisch einstimmen und es ihnen gleichzeitig ermöglichen, einen individuellen Zugriff auf ihr Thema zu entwickeln. Auch hier setzte ich Übungen ein, die wir in unserer Fortbildung kennengelernt und selbst ausprobiert hatten, wie die Erzählübung, bei der die Schüler eine Geschichte dadurch entwickeln, dass sie Sätze immer abwechselnd mit »Glücklicherweise« und »Unglücklicherweise« beginnen. Diese Übung klappte jedoch nicht gut. Meine Erwartung war, dass die Schüler es schaffen, eine Geschichte zu erfinden, die Erfahrungen aus ihrem Schulalltag und ihrem eignen Erleben abbildet und sich dramatisch zuspitzt und im Idealfall eine in sich stimmige Geschichte entwickeln. Diese Erwartungen wurden nicht erfüllt, da die Übung – zumindest, wenn man sie so wie ich frei laufen lässt – eher dazu führt, dass die Hauptfiguren wechseln, Handlungsschritte nicht logisch aufeinander folgen, der Spannungsbogen nicht gehalten wird und bereits Lösungen in die Geschichte eingebaut werden, die eine Weiterführung unmöglich machen. Will man mit der »Glücklicherweise/Unglücklicherweise«-Erzähltechnik mehr als assoziative Geschichten erreichen, muss man sie dementsprechend begleiten und steuern. Mir war es aber wichtig, dass die Schüler eigenständig ihre Erzählung entwickeln. Für die nächste Erzählübung »Lagerfeuer« brachte ich der Klasse einen Stapel Fotos mit, die thematisch zu den oben definierten Roman-Themen passen. Die Schüler wurden aufgefordert, eines der ausgelegten Bilder, das sie besonders anspricht, auszuwählen und etwas dazu erzählen. In der von mir weiterentwickelten Variante des Lagerfeuers schreiben rechts und links neben dem jeweiligen Sprecher sitzende Schüler dann Worte oder Aussagen auf, die sie besonders bemerkenswert oder wichtig finden. Auch ich als Lehrerin schreibe mit. Diese Aufschriebe wurden von mir gesammelt und gesichtet. Jeder bekommt für die Weiterarbeit von mir die Notizen aus dem Lagerfeuer schriftlich als Rückmeldungen. Nachdem die Schüler ein Bild ausgewählt hatten, fiel es jedoch vielen schwer, sich im Plenum zu ihrem Bild zu äußern. Einige hatten offensichtlich auch keine Lust dazu. Entsprechend banal waren teilweise auch die Wortbeiträge. Es war schwierig daraus Sätze zu generieren, die über das Offensichtliche (»Ich bin verzweifelt«, »ich weiß nicht mehr, was ich tun soll«, »warum bin ich so schlecht in der Schule« ...) hinausgingen. Ich habe daher für die Rückmeldung die Äußerungen der Schüler in einzelnen Fällen nicht wortwörtlich wiedergegeben, sondern versucht, die

Bedeutungen der Sätze sprachlich »origineller« bzw. klarer zu fassen, ohne den Sinn zu verändern und wie geplant durch meine eigenen Aufschriebe ergänzt.

ZWISCHENSCHRITT ÜBER DAS AUTOMATISCHE SCHREIBEN

Die folgenden beiden Übungen habe ich an dieser Stelle eingebaut, da ich verhindern wollte, dass die Schüler beim Schreiben direkt die »Schere im Kopf« haben und sich selbst »zensieren«, denn gerade bei dieser Klasse ist die Angst, etwas »Falsches« bzw. »Schlechtes« zu Papier zu bringen sehr groß und das Selbstbewusstsein in Bezug auf das eigene Schreibvermögen generell sehr gering.

Übung: Die innere kritische Stimme/My monkey mind:

Wir erstellen einer Liste mit typischen Sätzen, die unsere innere kritische Stimme sagen würde. Man darf alles aufschreiben, was einem in den Kopf kommt. Erst in nachfolgenden Schritten wird redigiert, komponiert und in eine Form gebracht, was beim Schreiben tabu sein sollte:

Typische Sätze der Stimme:

Das ist peinlich

Das ist zu banal

Das passt nicht

Das können andere besser

Das ist langweilig

Hier stimmt die Grammatik nicht

Das ist kein Schriftdeutsch

Schreibaufgabe: Automatisches Schreiben zu einem Bild

Eine Ecriture automatique ist ein »Denkdiktat ohne jede Kontrolle der Vernunft«. Du setzt dich mit Papier und Bleistift vor das Bild bzw. vor die Fotografie, betrachtest diese(s) eingehend und beginnst ohne besondere Planung oder Absicht mit dem Schreiben. Du schreibst alles auf, was dir einfällt: Wörter, Buchstaben, Teilsätze, Sätze, kurze Texte mit oder ohne inneren Zusammenhang. Sobald du beim Schreiben nicht mehr weiterkommst, wiederholst du das letzte Wort oder den letzten Gedanken, bis sich eine neue Idee daraus ergibt. Wenn die 4 Minuten um sind brichst du das automatische Schreiben ab.

Folgende Fragen können dir helfen: Was siehst du? Warum hast du genau diese Bild ausgewählt? Was verbindet dich mit dem Bild?

Hinweis: Diesen Text brauchen wir später wieder als »Steinbruch«

Diese Übungen haben gut geklappt, die Schüler waren sehr konzentriert bei der Sache und alle schafften es tatsächlich, durchgehend zu schreiben. Ich habe diese Texte nicht eingesammelt, sondern bewusst entschieden, dass diese privat sind und weder vorgelesen, noch zum Lesen weitergegeben werden. Ich hatte den Eindruck, dass das die Schüler entlastet. Um die Arbeit an den Minidramen weiter zu verfolgen, habe ich auf der Basis von Original-Zitaten aus dem Roman von Hesse 22 Thesensätze entwickelt, z.B. »Zweitbester sein, heißt verlieren«, »Die Wahrheit tut weh«, »Die Schule ist ein Gefängnis«.

Schreibaufgabe: Thesen zum Bild

Suche dir aus den folgenden Thesen bzw. Aussagen drei heraus, die deiner Meinung nach zu deinem Bild passen. Danach teilt ihr euch in 4er-Gruppen aus. Jedes Gruppenmitglied spricht nun nacheinander seine Sätze laut so ausdrucksstark wie möglich und wiederholt den Satz solange, bis ein Gruppenmitglied etwas darauf erwidert. Diese Erwidern wird unter den gesprochenen Satz geschrieben.

Nun diskutiert und entscheidet die Gruppe gemeinsam, mit welchem der 3 Dialoganfänge jedes Gruppenmitglied weiterarbeiten soll. Als Ergänzung bekommt ihr von mir die Sätze aus den Rückmeldungen vom Lagerfeuer. Diese können, müssen aber nicht in eurem Minidrama vorkommen.

Diese Aufgabe fiel den Schülern wieder schwerer. Die persönliche Auswahl der drei Sätze ging zwar schnell, die Arbeit in der Gruppe, die zu Erwidern führen sollten, verlief aber stockend. Wieder einmal hörte ich Sätze wie: »Was soll ich denn darauf antworten?« oder: »Da fällt mir gar nichts ein.« Ich ging herum, und bemühte mich, Impulse und Anregungen zu geben, was mir z.T. gelang. Die Entscheidungen der Gruppen für jeden einzelnen Schüler wurden akzeptiert. Zur Unterstützung erläuterte ich den Schüler anhand eines Beispiels die Bedeutung des Konfliktes für ein Drama und stellte ihnen Formmerkmale vor.

Input: Besonderheiten der Textsorte »Drama«

- Anders als bei Prosatexten erfolgt die mündliche Rede ohne Doppelpunkt und Anführungszeichen
- Die Namen der sprechenden Figuren werden oft in GROSSBUCHSTABEN geschrieben, Regieanweisungen in kursiver Schrift und Titel fett oder größer.
- Am Anfang werden im Personenregister die auftretenden Figuren genannt.

Die Schüler verfassen ihre Minidramen im Unterricht auf der Basis ihrer Vorarbeit und der schriftlichen Rückmeldung durch Mitschüler und Lehrkraft. Anschließend erfolgte das Vorlesen der Mini-Dramen. Die Gruppe entscheidet, welches der Dramen in der Runde vorgelesen wird. Im Plenum muss von der Gruppe positiv begründet werden, warum der Text ausgewählt wurde.

TEXTPRODUKTION MINIDRAMEN

Die Schüler schrieben ihre Minidramen schnell, aber ohne rechte Begeisterung.

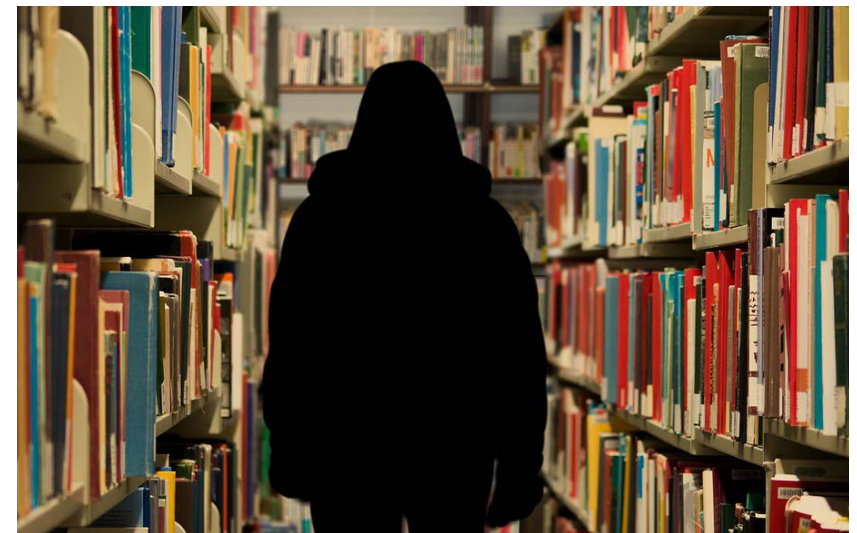
Es schien, als erfüllten sie eine 0815-Pflichtaufgabe, einige maulten, stöhnten, verdrehten die Augen – signalisierten also deutlich, dass sie weder einen Sinn in der Aufgabe sahen, noch Spaß daran hatten. Ich mache mir viele Gedanken darüber, warum ich in den Schüler nicht mehr Interesse und Motivation wecken konnte. In der abschließenden Diskussion nach der Präsentation aller ausgewählten Texte erkannten einige Schüler selbst, dass die Qualität stark differenzierte. Wenn man die Ergebnisse betrachtet, so ist das Fazit zunächst recht ernüchternd. Die Schüler haben zum großen Teil Szenen entwickelt, die keinen echten Konflikt enthielten, oder sie lösten den Konflikt im Sinne von: »Ich habe ein Problem, kannst du mir helfen?« – »Mach doch das und das ...« – »Ah du hast recht, danke.« Andere wählten die drastische Variante der totalen Gewalteskalation.

Einige wenige Texte aber waren doch überraschend und je öfter ich sie lese, desto interessanter und vielschichtiger erscheinen sie mir. Ich hatte, wie so oft, den Eindruck, dass den betreffenden Autoren gar nicht bewusst war, wie gut ihre Texte eigentlich waren.

Während der anschließenden Lektüre und Erarbeitung des Hesse-Romans »Unterm Rad« hatte ich deutlich den Eindruck, dass die vorgestellte Einheit »Szenisches Schreiben« bei den Schülern dazu geführt hat, dass sie sich auf den Inhalt und die sprachliche Gestaltung des Textes besser einlassen konnten. Es gab, auch auf explizite Nachfrage hin, so gut wie keine Klagen über unverständliche Sprache. Eine Schülerin sagte von sich aus, ohne dass es von mir angesprochen wurde: »Ich weiß auch nicht genau, warum, aber obwohl ich merke, dass der Text echt in schwerem Deutsch geschrieben ist, fällt es mir leicht, die Handlung zu verstehen.« Sie erhielt dafür Zustimmung von einigen Klassenkameraden. Auf Nachfrage, woran dies liegen könnte, äußerte die Klasse überwiegend, dass die Themen, die im Buch behandelt werden, sehr nah an dem dran sind, was sie selbst bewegt, und dass sie sich daher gut in die Figuren einfühlen könnten. Aber vereinzelt kam auch zur Sprache, dass die theatrale Annäherung an die Themen und das szenische Schreiben durchaus »etwas gebracht hätten.« Und damit war ich dann ganz zufrieden.

Beispiel für ein entstandenes Minidrama

- Eins** Wieso sieht mich keiner?
Zwei Weil du unsichtbar bist!
Eins Du Lügner! Das stimmt nicht.
Zwei Doch, du bist unsichtbar!
Eins Und warum kannst du mich dann sehen?
Zwei Weil ich auch unsichtbar bin.



These: »Ich bin unsichtbar«

(Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/buch-buchhandlung-bildung-wissen-1905891/>)

Ein Autorinnenkollektiv von sechs engagierten Oberstufenschülerinnen, die am Literaturkurs teilgenommen haben, entwickelten gemeinsam das Hörspiel »Valentin«. Vorher hatten die Schülerinnen in Eigenarbeit lyrische Texte verfasst, situative Szenen in Prosa entworfen und Text-Bild-Collagen kreiert – im Rahmen der Einheit »szenisches Schreiben« sollte es nun um ein kollektives Schreibprojekt gehen.

Ideal für dieses Projekt schien mir die Form des Hörspiels, da hier die montage- oder collageartige Anordnung von einzelnen, nur lose miteinander verbundenen Szenen ein für dieses literarische Genre typisches Verfahren ist. Dieses erlaubt es, dass die Schülerinnen je eigene Szenen entwerfen, diese aber durch einen vorab definierten Handlungs-Rahmen zusammengehalten werden und sich in einem emergenten kreativen Prozess zu einem gemeinsamen Text entwickeln. Der Plot des Hörspiels wurde – inspiriert durch Marie T. Martins Hörspiel »Schwarzlicht« – von mir vorgegeben: Es sollte um einen Schüler gehen, der neu in eine Oberstufenklasse kommt, Kontakte und Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern eingeht, jedoch eines Tages plötzlich verschwindet. Die Handlung des Hörspiels sollte auf den unterschiedlichen, sich überschneidenden Beziehungskonstellationen basieren, in denen die zu entwerfende Hauptfigur im Mittelpunkt steht. In einem gemeinsamen Brainstorming mit den Schülerinnen wurde bald klar, dass diese zentrale Figur männlich sein und eine Außenseiterrolle in der Klasse einnehmen sollte. Ein Distinktionsmarker gegenüber dem Kollektiv der Klasse, das die Hauptfigur als exzentrischen Individualisten kennzeichnen sollte, war die Leidenschaft für das Ballett, der der Protagonist alles andere unterzuordnen bereit war.

MÖGLICHKEIT EINES KOLLEKTIVEN SCHREIBPROJEKTS

Die Schülerinnen taufte diese Figur auf den Namen »Valentin«. Durch dessen vorgegebene Kaprizierung auf eine Karriere als Tänzer war eine in den zu entwerfenden Beziehungskonstellationen Asymmetrie eingeschrieben, die als »Konfliktstoff« für die dramatische Entfaltung der Handlung dienen sollte. Denn auch für das Hörspiel gilt, dass Konflikte das »dramaturgische Elementar-Handwerk« sind, »mit dem dramatische Situationen erfunden und zu Handlungen entfaltet werden können«¹. Um dem Hauptprotagonisten des Hörspiels ein konturiertes psychologisches Profil zu geben, wurde die Methode des »heißen Stuhls«² gewählt: Eine Schülerin versetzte sich in die Rolle von Valentin und die Mitschülerinnen durften abwechselnd spontane Fragen stellen, die Valentin zu beantworten hatte: Das Spektrum der Fragen reichte vom Lieblingsessen – Valentin entpuppte sich als Vegetarier – bis hin zur Frage nach dem wichtigsten Erlebnis in seinem Leben, das die Schülerin in der Rolle Valentins mit dem frühen Unfalltod seiner Mutter beantwortete. Valentin war somit eine Projektionsfigur, in der die kollektiven Vorstellungen der beteiligten Schülerinnen eingingen. Als eminent wichtig erwies sich das Protokollieren der Fragen und Antworten, da Valentin zwar eine schillernde Figur sein, jedoch in den unterschiedlichen Szenen auch ein identifizierbares Charakterprofil haben sollte. In einem nächsten Schritt entwarfen die Schülerinnen auf der Grundlage von antithetischen Vorgaben Konflikte, die die Matrix der zu entwerfenden Hörspielszenen sein sollten: Eine Schülerin wählte beispielsweise als These das Motto »Liebe muss wie eine Fahrt in ein fremdes Gewässer sein«, worauf eine Mitschülerin spontan dazu aufgefordert wurde, eine Gegenthese zu bilden, die etwa wie folgt artikuliert wurde: »Liebe muss wie ein Hafen sein, in dem man sich geborgen fühlt.«

- 1 Bernd Stegemann, *Lektionen 1 Dramaturgie*. Berlin 2009, S. 25, zitiert nach Thomas Richardt, *Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben*. Seelze 2011, S. 33.
- 2 Vgl. Thomas Richardt, *Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben*. Seelze 2011, S. 148.

Die Unvereinbarkeit von These und Antithese bildete die Grundlage einer Figurenkonstellation, auf der die Schülerin eine Szene entwarf, in der sich eine Mitschülerin in Valentin verliebt, die je unterschiedlichen Vorstellungen von Liebe jedoch in einer konflikthafter Auseinandersetzung münden, wobei Valentin in der Liebe das Abenteuer, dessen Geliebte freilich die Geborgenheit sucht. Eine andere Schülerin entwarf auf der These »Freundschaft ist bedingungslos ehrlich und verträgt keinerlei Mitleid« eine Szene, in der Valentin einen befreundeten Klassenkameraden damit konfrontiert, mit jener Mitschülerin eine Affäre eingegangen zu haben, die sein Freund seit langem begehrt. Da dieser ein Freundschaftskonzept vertritt, das auf Rücksicht und Mitgefühl basiert, kommt es in der von der Schülerin entworfenen Szene zu einem Konflikt, in dem antagonistische Lebensentwürfe aufeinanderprallen. Nachdem die Schülerinnen auf der Grundlage konflikthafter Konstellationen Charaktere konzipiert hatten, die in Beziehung zu Valentin stehen sollten, ging es darum, deren psychologisches Profil zu vertiefen. Auch hier bot sich wiederum die Methode des heißen Stuhls an, wobei die Antworten auf die Spontanfragen von allen Beteiligten auf ihre Kohärenz überprüft wurden. Eine Schwierigkeit resultierte freilich aus der offenen Form, die die Grundlage für das Hörspiel sein sollte.

So wählten drei Teilnehmerinnen des Schreibprojekts jeweils die Rolle von Mitschülerinnen, die sich in Valentin verliebten, während die von mir vorgeschlagene Rolle des autoritären Vaters, der Valentin von seinem Vorhaben Balletttänzer zu werden abbringen will, unbesetzt blieb. Dass Valentin unterschiedliche Parallelbeziehungen führte, trug mit dazu bei, dass sich die konflikthafter Situationen auf einen dramaturgischen Höhepunkt, dem Verschwinden Valentins nach einem katastrophalen Zusammenbruch zubewegten.

VERORTUNG DER KONFLIKTE

In einem weiteren Schritt wurden die Schülerinnen dazu aufgefordert, Dialoge zu verfassen, in denen sich der jeweilige Grundkonflikt entfalten sollte. Um die Plastizität zu garantieren, wurden die Schülerinnen dazu aufgefordert, die Dialoge in einem bestimmten Umfeld zu verorten (Frühstückstisch; Kneipenszene usw.) und einen konkreten Gegenstand mit einzubeziehen (etwa ein Geschenk, das im Streit an den Schenkenden zurückgegeben wird). Nachdem die ersten Entwürfe verfasst und laut vorgelesen wurden ging es nicht nur darum, die Inkongruenzen in den jeweiligen Versionen von Valentin abzugleichen, sondern vor allem die Konflikte, die in den ersten Fassungen oft den Charakter eines eher banalen Streitiges hatten, eskalieren zu lassen.

Die Schülerinnen neigten dazu, die Beziehungen im Verlauf des dargestellten Konflikts gegenseitig aufzukündigen, was zu einem Abbruch der Kommunikation und damit der Handlung, nicht aber zur – dramaturgisch erwünschten – Eskalation geführt hatte. Ich bat die Schülerinnen deshalb um Vorschläge, sich Umstände zu überlegen, die einen Abbruch der Kommunikation erschweren sollten. So machte eine Mitschülerin etwa den Vorschlag, dass Sahra, die sich in Valentin verliebt hatte, von ihm schwanger sein müsse, so dass trotz unterschiedlicher Liebeskonzepte und Lebensentwürfe eine Trennung nicht mehr die einfache Lösung des Konflikts sein konnte. Die Schwangerschaft von Sahra stellte insofern ein »Eskalationsszenario« dar, als die beteiligten Figuren an den Rand einer »Katastrophe«³ geführt werden, da die Unvereinbarkeit der gegensätzlichen Liebeskonzepte mit der gemeinsamen Verantwortung für ein Drittes, das ungeborene Kind, konfrontiert wird. In der Szene wird dies von der Autorin der Szene wie folgt entfaltet:

Sarah Empfindest du denn gar nichts für dieses Kind?

Valentin Ich sehe einen Berg, den wir nicht bezwingen können! Deine Absichten in Ehren, Sarah, aber das ist Wahnsinn.

Sarah Wir können es schaffen. Aber nur gemeinsam. Ich brauche dich als Vater.

Valentin [*hitzig*] Und was, wenn ich mich weigere?! Du kannst mich nicht zwingen hierzubleiben!

Sarah Es geht um das Kind. Es braucht einen Vater. Und wenn du nicht dazu bereit bist, werde ich einen anderen finden müssen, der pflichtbewusster ist, als du.

Valentin Was soll das denn heißen?

Sarah Mach draus, was du willst. Aber ich brauche jemanden, der eine Beziehung wertschätzt und sich nicht verdünnt sobald es unangenehm wird. Ich brauche jemanden, dem ich etwas bedeute. Ich brauche einen zuverlässigen, sicheren Hafen.

³ Vgl. Thomas Richhardt, *Szenisches Schreiben im Unterricht. Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben*. Seelze 2011, S. 220.

Vor dem Hintergrund einer anderen Konstellation erwies es sich als dramatische Steigerung des Konflikts, dass der Streit der beiden Freunde nicht wie in einem ursprünglichen Entwurf zu einer Trennung führte, sondern beide Freunde aufeinander angewiesen bleiben, weil beide als Balletttänzer und als Team aufeinander angewiesen sind sowie ihre gegenseitige Abhängigkeit angesichts einer bevorstehenden Aufführung, von der ihre weitere Karriere abhängt, auf die Probe gestellt wird. Während hier die Leidenschaft fürs Ballett – einem Leitmotiv des Hörspiels – ein verbindendes Element darstellt, steht sie in der Beziehungskonstellation zu Sarah im Zeichen des Trennenden, stellt Valentin seine Karriere als Balletttänzer doch über seine Liebesbeziehungen und seine Verantwortung als werdender Vater. Mit Verweis auf die Akzentuierung der gegenseitigen Abhängigkeit und Verantwortung, die mit denen die antithetischen Freundschafts- und Liebeskonzepte auszutarieren seien, wurden die Schülerinnen dazu aufgefordert, die Szenenentwürfe zu überarbeiten. Es gelang den Schülerinnen, die Konfliktsituationen eskalieren zu lassen, ohne dass die Protagonisten einfach ihre Beziehung zueinander aufkündigten. Doch bei der zweiten Überarbeitung blieb es nicht: Jede der beteiligten Schülerinnen spezialisierte sich auf einen dramaturgischen Aspekt – Plastizität der Sprache, Atmosphäre und szenische Gestaltungsmittel, Spannung und Konfliktkonstellationen usw. – und machte vor diesem Hintergrund Vorschläge zur Überarbeitung der Szenen, so dass sich die Arbeit an dem Hörspiel einmal mehr als Kollektivprojekt erwies, da die Schülerinnen nicht nur mit dem Entwurf ihrer eigenen Szene, sondern auch an der kreativen Gestaltung von Szenen beteiligt waren, bei denen sie nicht als Verfasserin zeichneten.

DRAMATURGISCHER SPANNUNGSBOGEN

Der erste Teil des Hörspiels besteht aus verschiedenen Szenen, in denen Konflikte zwischen Valentin und unterschiedlichen Mitschülern und einem Lehrer dargestellt werden. Begrenzt wird die Handlung durch den gemeinsamen Raum der Schule bzw. der Klasse, in dem dyadische Beziehungskonstellationen aufgebrochen werden oder sich überkreuzen, etwa wenn die Freundschaft zu einem Mitschüler auf die Probe gestellt wird, als Valentin sich in jene Mitschülerin verliebt, die sein Freund begehrt. Am Ende des Hörspiels entsteht aber in dem gemeinsamen Handlungsraum eine Leerstelle, da Valentin unvermittelt verschwindet. Die Protagonisten rätseln, was mit Valentin passiert ist, während das Hörspiel die Auflösung des Rätsels nur für die Leser bzw. Zuhörer vorsieht. Eine Schülerin hat vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen sich dafür entschieden, einen Monolog zu verfassen, der aus der Sicht des inzwischen in einer Psychiatrie gelandeten Valentin geschrieben ist und sein Scheitern thematisiert: Valentin hat aufgrund der sich bis zur Katastrophe steigernden Konflikte einen psychischen Zusammenbruch erlitten, der ihn zu einer Reflexion seines Handelns und der ihnen zugrunde liegenden Thesen veranlasst. Die Aufgabenstellung bestand darin, einen Monolog zu verfassen, der das Motto hatte »Was ich euch schon immer sagen wollte«,

wobei es offenblieb, ob sich dies in Form einer Abrechnung, einer Anklage oder eines Bekenntnisses manifestiert. Die Schülerin hat sich wie folgende Ausschnitte aus einem Selbstgespräch Valentins zeigen, für die Form des Bekenntnisses entschieden:

»Ich würde am liebsten den ganzen Tag in diesem betonharten Bett liegen und alle Sorgen hinter mir lassen können. Doch sobald ich mich hinlege, bildet sich dieser Schleier um mich, der mich mit all meinen begangenen Fehlern und meiner Vergangenheit umschlingt. Es ist, als gäbe es kein Glück und keine Freude mehr in meinem Leben. Alles fühlt sich so schwer und träge an. Jede Bewegung ist eine Überwindung. Die Welt hat sich irgendwie verdunkelt, als hätte man die Helligkeit heruntergesetzt und einen grauen Schleier über meine Augen gelegt. Ich soll hier lernen, die Welt wieder farbiger zu sehen und Lösungen für meine Probleme zu finden. Doch es tut so unerträglich weh. Ich habe eine so große Last auf mir, dass mein Körper von ungeheuerlichen Schmerzen geplagt ist. Kann diese Last überhaupt abgebaut werden? Wie lange werde ich diesen Leidensweg gehen müssen? Hat es überhaupt einen Sinn?«

Auch die anderen Schülerinnen wurden dazu aufgefordert, aus der Sicht der von ihnen gestalteten Figuren einen Abschiedsmonolog zu verfassen, in dem die Beziehung zu dem verschwundenen Valentin unter dem Motto »Was ich Dir schon immer sagen wollte« noch einmal aufgegriffen wird. Ebenso wie die Dialoge fügen sich die Monologe in das collageartige Konzept des Hörspiels, dessen nun abgeschlossenes Drehbuch in einem letzten Schritt mit den technischen Mitteln der Software »Audacity« produziert werden sollte. Dies erwies sich nunmehr als weitere Herausforderung, insofern sich die bewährte Kooperation der sechs Mitschülerinnen zumindest um zusätzliche Sprecherrollen erweitert werden musste: Valentin, sein Freund und der Lehrer hätten von männlichen Mitschülern gesprochen werden sollen, die nicht Teilnehmer am Literaturkurs waren. Ein Versuch, Teilnehmer der Theater-AG für die Produktion des Hörspiels zu gewinnen, scheiterte letztendlich an der zeitlichen Terminierung des Projekts, da sich das Schuljahr dem Ende näherte. Geblieben ist allerdings ein Hörspielentwurf, auf den die sechs Schülerinnen zu Recht sehr stolz sind. Die Möglichkeit, Textentwürfe aufgrund der produktiven Anregungen der Mitschülerinnen und eben auch Mitautorinnen immer wieder überarbeiten zu können, empfanden die Teilnehmerinnen des Literaturkurses als gewinnbringend; ebenso die Reflexion von Geschlechterrollen unter dem Aspekt, eigene Vorstellungen von Liebe und Freundschaft mit projektiven, aber nicht minder realen Gegenentwürfen unter den Bedingungen einer konflikthafter Situation zu konfrontieren und dadurch zu reflektieren.



Wort und Spiel/ Rhapsodisches Schreiben im Deutschunterricht

5.0 Vorwort zu den Erfahrungsberichten

Das Curriculum Wort und Spiel im Unterricht für Lehrkräfte am LPZ Stuttgart ist vielgliedrig und will viel auf einmal. Die Teilnehmer sehen sich mit einer ordentlichen Handvoll praktischer Zumutungen betraut: Sprachspielfunken wollen sprühen, ein praktisches Verständnis für Versbau will sich entwickeln, das eigene gestaltende Sprechen wird hinterfragt. Hinzu drängen sich die Erfahrungen mit dem Schreibprozess; und dann fordert auch noch das freie mündliche Erzählen viel Aufmerksamkeit ein.

Unter diesen Handlungsfeldern mäandern zwei Grundlinien, die für dieses komplexe Lernen verantwortlich sind. Sie verlaufen teils parallel zueinander, teils kreuzen sie sich oder umschlingen einander. Die eine Ader ist die wortpädagogische, die andere die rhapsodische. Wortpädagogisch nenne ich alle Impulse, die darauf zielen, das Worte Machen und Worte Erleben vollsinnlich zu gestalten, vom einzelnen Laut bis zu den Schachtelsätzen. Rhapsodisch habe ich eine Art und Weise genannt, Sprache als einen mündlich pulsierenden Fluss literarisch zu gestalten, hervorgehend aus meiner künstlerischen Praxis als Spoken-Word-Autor, Brettli-, Slam- und Konzertpoet.

Diese beiden Grundlinien schlängeln sich ihrerseits um das Phänomen der sprachlichen Mündlichkeit: Wie lässt sich aus der blanken Tatsache, dass der Mensch einen Mund zum Sprechen hat, ein Gewinn für den schrift-affinen Deutschunterricht ziehen?

Es ist diese Frage, die mein Kursangebot mitunter fast zu prall werden lässt, und die auch dafür sorgt, dass die Projekte der Teilnehmer im Kurs Wort und Spiel bereits konzeptionell recht unterschiedlich ausfallen:

Stefanie Bayer bewältigte an ihrem besonderen Schulstandort, nämlich am Stuttgarter Kinderkrankenhaus »Olgäle«, die selbst gestellte Aufgabe, eine Dornröschen-Rhapsodie im Rahmen einer Krankenhaus-Matinee aufzuführen. Dass im Verlauf des Schreib- und Probenprozesses dort mehrmals die Akteure (= Patienten) wechselten, gehörte zu den besonderen Herausforderungen in ihrem Fall.

Katharina Wetz kämpfte mit der schuljahreszeitlichen Müdigkeit kurz vor den späten Baden-Württembergischen Sommerferien und setzte dennoch – zu Recht! – auf die suggestive Kraft mündlichen Erzählens und auf das Fluidum eines abendlichen Lagerfeuers.

Thomas Epting überführte den Stoff der Ödipus-Sage in eine launige, aber nicht willkürliche rhapsodische Szenenfolge, bei der der Spaß am Verballhornen, ja, am »Trash«, nicht zu kurz kam. Eine mutige Vorgehensweise, bei der sich der antike Sagenstoff womöglich tiefer ins Gedächtnis der Schüler eingekerbt hat, als bei einer Adaption, die den Stil weitestgehend wahrt. Schließlich hatte es Thomas Epting mit einer 6. Klasse zu tun; und Menschen dieser Altersklasse haben bekanntlich ganz eigene sprachliche Angebote in petto.

Neben dieser Arbeit führte Thomas Epting noch einen neuen Kurs für die Orientierungsstufe an seiner Schule ein, nämlich einen Förderkurs auf der Grundlage von Sprachspielen. Ich kann der Schulleitung am Salvator-Kolleg Bad Wurzach nur gratulieren, dass sie diesen Schritt gegangen ist und gemeinsam mit Thomas Epting die evidente Spiellust junger Menschen pädagogisch fruchtbar gemacht hat und diesen Kurs auch in Zukunft weiter anbieten will.

Karin Riegler hatte schon recht früh im Verlauf unserer Werkstattzeit ihre Idee für eine außergewöhnliche Verabschiedungsfeier an ihrer Schule vorgestellt: mit Rätselvorsen und Sketchen sollte ein wortspielerisches Programm für den scheidenden Schulleiter erstellt werden.

Als anfänglicher Impulsgeber lese ich aus den fünf Erfahrungsberichten zwei Resultate heraus:

1. Wortlust gewinnt immer. Auf dem Weg zu einer aufführungswürdigen Darbietung finden sich von alleine zahlreiche Momente, in denen Kinder und Jugendliche anfangen, Worte anzuschmecken und mit ihnen umzugehen. Ein einzelner Satz, der sich in die Erinnerung gräbt, kann ein halbes Dutzend Texte aufwiegen, die am Ohr oder Geist der Schüler dafür vielleicht vorbeirauschen.
2. Echtes mündliches Erzählen bedarf schulischer Räume und Zeiten, die sich in der Sekundarstufe kaum von selbst ergeben. Um echtes mündliches Erzählen in der Klasse zu etablieren, bedarf es einiger methodischer Etappen, die vom Schreiben dezidiert wegführen. Aber dann erfahren Lehrer und Klasse mittelfristig den Bumerangeffekt der im freien Erzählen erworbenen Kompetenzen. Es hat mit einer Atmosphäre zu tun, die Katharina Wetz in ihrem Bericht als »entspannt« bezeichnet. Welcher Rektor möchte darüber nachdenken, was sprachliche Bildung mit der Schaffung solcher entspannter Räume zu tun hat?

Ich möchte mich bei Karin Riegler, Stefanie Bayer, Thomas Epting und Katharina Wetz sehr für ihren experimentellen Mut, für ihre Haltung im Schulalltag und ihre Bereitschaft zur Reflexion und zum Austausch bedanken: ihre Berichte fügen sich als grünende Sträucher ein in den Erfahrungs- und Methodengarten, der am Literaturpädagogischen Zentrum des Literaturhauses Stuttgart im Entstehen begriffen ist. Mit ehrlichen Rückmeldungen über das Gelingene und über das Erfahrene ist allen, denen die Bildung ihrer Schüler am Herzen liegt, am meisten geholfen.

Timo Brunke



Thomas Epting – Eine Ödipus-Rhapsodie in zehn Kapiteln

Schule: Gymnasium Salvatorkolleg Bad Wurzach

Fächer: Deutsch, katholische Religion

Projektgruppe: Klasse 7a

5.1

VORHABEN

Wir haben uns in zehn Gruppen, bestehend aus je zwei bis vier Siebtklässlern, des Ödipusstoffes angenommen. Jede Kleingruppe sollte ein Kapitel daraus gestalten. Aus einer zu erwartenden collagenhaften Struktur sollte die Ödipus-Rhapsodie hervorgehen. Ziel war von Anfang an eine öffentliche Aufführung an der Schule. Im Sinne der besuchten Fortbildung »Wort und Spiel im Unterricht« wollten wir bei der Inszenierung bewusst auf Kulissen und Verkleidungen verzichten.

Um den antiken Mythos zu durchdringen, sollte die Lebenswelt der Schüler in den Texten und Szenen ausdrücklich vorkommen. Auch planten wir fest ein, verschiedene sprachliche Register – von Bildungsdeutsch über krasse Jugendsprache bis zu »broi-dem Schwäbisch« zu ziehen und so die Sprache unserer Aufführung farbig werden zu lassen.

DURCHFÜHRUNG

Die Durchführung des Projekts erfolgte in fünf Schritten.

1. Zunächst lernten die Schüler verschiedene Methoden kennen, die im Rahmen der Bearbeitung des »Ödipus«-Kapitels angewandt werden sollten (z.B.: ein Kapitel als Quizshow bzw. als Nachrichtensendung gestalten). Diese Stilmethoden wendeten die Kleingruppen auf das ihnen zugeteilte Kapitel an, so dass eine Textsammlung entstand, die als Grundstock für die endgültige Bearbeitung des eigenen Kapitels dienen konnte.
2. Aus dem entstandenen Textfundus bedienten sich die Schüler, um ihre endgültige Fassung des eigenen »Ödipus«-Kapitels zu erstellen. Dabei durften auch unterschiedliche Methoden miteinander kombiniert werden. In manchen Gruppen entstand sogar etwas völlig Neues.

3. In der dritten Phase ging es darum, die einzelnen Schülerbeiträge zu einem inhaltlich stimmigen Gesamttext zu verknüpfen. Dazu stellten sämtliche Gruppen ihre Ergebnisse der Klasse vor, die auf diese Weise in die Rolle des Redakteurs schlüpfte.
4. In weiteren Präsentationsgängen wurde der mündliche Vortrag geübt. Sowohl die Mitschüler als auch der Lehrer gaben Hilfestellungen.
5. Gegen Ende des Schuljahres erfolgte die öffentliche Präsentation der »Ödipus«-Rhapsodie. Vornehmlich Eltern und Geschwister der Schüler waren am Präsentationsabend anwesend, so dass die Veranstaltung ein wenig den Charakter eines lockeren Pflugschaftsabends annahm.

ERGEBNISSE

Die Klasse bewältigte den Stoff mittels der methodischen Herangehensweise und brachte die zehn Szenen wie geplant zur Aufführung:

- 1 Ödipus' Verstoßung und Errettung
- 2 Vatemord
- 3 Ödipus und die Sphinx
- 4 König Ödipus
- 5 Ödipus auf Kolonos
- 6 Die Sieben gegen Theben
- 7 Die Belagerung von Theben
- 8 Der Zweikampf der Brüder
- 9 Antigone
- 10 Der Krieg der Epigonen

Die Szenen 1 und 3 führe ich als Beispiele für den freien und altersgerechten Umgang mit der antiken Überlieferung hier im vollständigen Wortlaut an:

Szene 1 – Ödipus' Verstoßung und Errettung

Heute unternehmen wir eine Reise, zurück in die berühmte, siebentorige Stadt Theben zur Zeit der alten Griechen.

Wir von den Griechischen Nachrichten sind hier in Theben. Um genau zu sein vor dem Palast des Königs Laios, und gleich trifft er ein. Aha, da ist er. Guten Morgen, Euere Königliche Hoheit.

Guten Morgen.

Laios, wir haben eine Frage, was ist Ihr größter Wunsch?

Mein größter Wunsch? Das ist einfach. Ich will einen Sohn.

Danke für das Interview und schönen Tag noch. Also, zwei Wochen später trafen wir Laios wieder, aber dieses Mal vor dem Orakel von Delphi, welches dem Gott des Lichts und der Weissagungen gewidmet war, Apollon. Laios, warum haben Sie das Orakel gefragt?

Ich wollte wissen, wie es um meine Zukunft steht.

Und was haben Sie erfahren?

Mir wird ein Sohn geboren, aber durch ihn werde ich sterben.

OK, na dann bis wann anders. Tschüss.

Tschüss.

Als Laios nun wieder in Theben war, erzählte er dies seiner Frau Jokaste und beide waren sehr betrübt darüber. Nach einiger Zeit bekamen sie nun einen Sohn.

Doch ihr in der ersten Reihe, ihr denkt wohl, dass jeder Vater sich um sein Kind sorgt, alle Eltern ihr Kind lieben, alles dafür tun würden und sich sogar für das Kind opfern würden.

Aber bei Ödipus lief es anders. Man ließ ihm die Füße mit extra starken Seilen der Firma »Superseife« zusammenbinden und übergab ihm einen Hirten, der ihn im Gebirge aussetzen sollte. Somit verzichtete Laios lieber auf sein Kind und blieb selber auf dem Thron. Pause.

Doch was in der Geschichte des Ödipus verschwiegen wird, ist, dass Laios und Jokaste ihrem Sohn doch nachtrauerten. Laios ging am nächsten Tag sogar noch ins Gebirge und wollte seinen Sohn wieder zurückholen. Aber er fand ihn nicht, und so wurden Jokaste und er noch trauriger.

Der Grund, warum er ihn nicht fand, war, dass er sich überlegte (nachdem der Hirte den Auftrag bekommen hatte, Ödipus im Gebirge auszusetzen), warum er dem armen Jungen das antun sollte.

Also setzte er sich auf einen mit Moos bewachsenen Stein und legte Ödipus auf einen anderen Stein neben sich. Ödipus hielt ein Nickerchen, während der Hirte seine deftige Brotzeit auspackte und sie genüsslich verschlang.

Als er so aß, kam ein anderer Hirte und gesellte sich zu ihm. Nachdem sie eine Weile geredet hatten, kamen sie auf Ödipus zu sprechen. Am Ende des Gespräches einigten sie sich darauf, den Jungen nicht auszusetzen, sondern ihn in das Königreich des Königs Polybos von Korinth zu bringen, wo der andere Hirte lebte.

Als der Hirte in seiner Hütte ankam, versorgte er den Jungen mit Superkräutern der Firma »Allesheil«. Danach setzte er sich auf eine selbstgeschnitzte Bank vor seinem Haus und überlegte, was er mit dem starken und klugen Jungen machen sollte.

Aber der Freund eines entfernten Verwandten von Mina (Anm.: eine der beiden Autorinnen dieser Szene ...) hat ihm damals geholfen. PAUSE. Und ob ihr es glaubt oder nicht, er hat als Stein zu ihm gesprochen. Nun erzähl mal. Was für einen Ratschlag hat er dem verzweifelten Hirten gegeben?

Also, der Großcousin vom Onkel meines Urgroßvaters hatte einen Freund, der war ein sprechender Stein. Das weiß ich, da ich von meinem Urgroßvater das Tagebuch des Steins geschenkt bekam. Das fand er nämlich auf seinem Dachboden. In dem Tagebuch stand, dass der Stein dem Hirten damals geholfen hat. Als der Hirte nämlich auf seiner Bank saß, lag der Stein neben ihm. Er gab ihm den Rat, dass er den Jungen zum König Polybos bringen sollte, da dieser keine Kinder hatte. Und siehe da, er beschloss, seinem Rat zu folgen und machte sich sogleich mit Ödipus auf den Weg.

Als er endlich am Palast ankam, freuten sich Polybos und seine Gemahlin sehr und sahen den Jungen als Geschenk der Götter.

Der Hirte bekam einen hohen Lohn dafür und König und Königin zogen Ödipus fürsorglich auf.

Und jetzt noch eine kurze Quizfrage: warum nannten sie den jungen »Ödipus«?

Alex?

Alex: »Ödipus« heißt auf Deutsch »Schwellfuß«, und da er Narben wegen des Seils am Fuß hatte, passt das ja.

Szene 3 – Ödipus und die Sphinx

Als Ödipus auf dem Weg nach Theben war, hatte er einen Koffer dabei; darin befanden sich ein Glücksbringer, ein Messer, Essen und Trinken. Wir ersparen Euch zu erzählen, wie lange Ödipus noch auf dem Weg nach Theben war. PAUSE. In Theben angekommen, erfuhr Ödipus, dass dort große Not herrschte. Die sogenannte Sphinx lagerte auf einem Felsen nördlich von Theben. Warum sie ausgerechnet in Theben war, weiß man nicht wirklich. Manche vermuteten, es sei eine Warnung der Götter. Wir ersparen es euch, zu erzählen, wie die Sphinx aussah.

Dilara: Warte, aber das ist doch wichtig, wie die Sphinx aussah! Also, die Sphinx hatte den Kopf einer Jungfrau und den Leib eines Löwen. Außerdem hatte die Sphinx riesige Flügel. Jeden Tag zerriss sie einen Thebaner oder eine Thebanerin, wenn diese das Rätsel nicht lösen konnten. Das Rätsel lautete: »Welches Wesen geht morgens auf vier, mittags auf zwei und abends auf drei Füßen? Je mehr Füße es bewegt, desto geringer ist seine Kraft und Schnelligkeit«. Da noch niemand das Rätsel lösen konnte, setzten die Thebaner keinen geringen Preis aus. Derjenige, der das Rätsel errät, wird König und darf die Königswitwe Jokaste heiraten.

Auf dem Weg zur Sphinx las Ödipus ein Rätselbuch.

Werbeunterbrechung, »Kaufen Sie noch heute ein Rätselbuch von »Rätsel to go!«

Für nur 1,99\$!

Auf dem Felsen angekommen überlegte Ödipus, da kam plötzlich ein leises »Miau«. Als ein kleines Wesen hinter dem Felsen vorkam, sah er eine ganz kleine Sphinx. Sie rannte auf ihn zu. Er nannte sie sofort »Schmausi«. Die Mutter-Sphinx stellte Ödipus das Rätsel.

Nun, was glaubt ihr, wird es Ödipus schaffen, das Rätsel zu lösen?

- a) Ja
- b) Nein, warum denn auch?
- c) Woher soll ich das wissen?

Die Lösung erfahren Sie jetzt. Ödipus sagt: »Die Lösung des Rätsels« ist: der Mensch! – Er kriecht am Morgen seines Lebens als kleines Kind auf allen Vieren. Am Mittag, das heißt in den Jahren seiner Kraft, geht er aufrecht auf seinen zwei Füßen. Am Abend des Lebens aber, wenn das Alter ihn geschwächt und seine Schritte unsicher gemacht hat, greift er zu dem Stock, der ihm als dritter Fuß dienen muss.« PAUSE.

Wir sind hier live auf Regio-TV! – Heute sehen wir zu, wie die Sphinx von dem Felsen springt!

Reporterin Frau Sphinx, haben Sie keine Angst davor, vom Felsen zu springen?

Sphinx Nein, wirklich nicht, es ist ja mein Schicksal.

Reporterin Was wird aus Schmausi werden?«

Sphinx »Ödipus wird sich um sie kümmern und sie in den Palast nehmen.

Reporterin Interessant, interessant, Danke für das Gespräch und Schönen Fall!«

Die Sphinx nimmt Anlauf und springt elegant und entspannt vom Felsen. Ödipus hebt Schmausi hoch und läuft zum Palast. Im Palast lebt Schmausi nun ein wundervolles Leben, auch wenn sie ihre Mutter, die Sphinx, vermisst. Das war's für jetzt mit Regio-TV – Danke fürs Zuschauen und schalten Sie das nächste Mal wieder ein!«

Die Schüler füllten einen von mir erstellten Reflexionsbogen aus. Insgesamt betrachtet kam das Projekt gut an. Einige Schüler hätten sich die Phase »Kennenlernen von Methoden« kürzer gewünscht. Im Nachhinein betrachtet sehe ich das ebenfalls so; diese Vorbereitungsphase ließe sich kompakter gestalten.

Für mich bedeutete es eine große Herausforderung, dieses Projekt ausschließlich im Rahmen des regulären Unterrichts zu stemmen, zumal an unserer Schule in der siebten Klasse nur drei Deutschstunden zur Verfügung stehen. Umso schöner, dass es dennoch geklappt hat.

Ein Deutschlehrerkollege, Markus Benzinger, fasste seine Eindrücke von unserer Auf-
führung für die Schulzeitung in folgende Worte:

Orakel per Sprachnachricht – Zur »König Ödipus-Rhapsodie« der Klasse 7a

»Wir ersparen Euch die Details!« Dieser Satz bildete, gewissermaßen als Refrain, die innere Verbindung in einer vielfältigen, buntscheckigen, überraschenden, teils auch skurrilen Darbietung, die am vergangenen Donnerstag, den 11. Juli, abends im Foyer des Salvatorkollegs stattgefunden hat: der »König Ödipus-Rhapsodie« der Klasse 7a.

Eine Rhapsodie ist nach Ausweis des Metzler-Literatur-Lexikons »ein Musikwerk oder eine Dichtung, deren thematische Vielfalt, assoziative Reihungsform und improvisative Darstellungsweise« nach dem Vorbild antiker Sänger, genannt Rhapsoden, gestaltet ist. Und genau eine solche haben die Schüler der Klasse 7a unter der Leitung von Deutschlehrer Thomas Epting erarbeitet. Der im Rahmen des regulären Deutschunterrichts zu gestaltende Stoff war hierbei aber nicht irgendeiner, sondern einer der großen Klassiker der altgriechischen Dichtung – und somit der Weltliteratur schlechthin: der Labdakiden-Mythos.

In Abwandlung des Schüler-Mottos: »Ich erspare Ihnen die Details!« Aber vielleicht so viel: Aus dem Labdakiden-Mythos entstanden zwei der wichtigsten Tragödien der Literaturgeschichte, diejenige von König Ödipus und die über seine Tochter Antigone. Beide waren bis 2004 (wahlweise) im Deutsch-Lehrplan der Klasse 11 verzeichnet, wurden aber im Zuge der Umstellung auf G8 ersatz- und verantwortungslos gestrichen.

Doch zur Sache: Die Nachkommenschaft des thebanischen Herrschers Labdakos ist von den Göttern verflucht. Sein Enkel Ödipus wird nach seiner Geburt ausgesetzt, aber gerettet. Er tötet unwissentlich seinen Vater und heiratet seine Mutter, mit welcher er vier Kinder zeugt. Als ihm sein Tun bewusst wird, sticht er sich die Augen aus. Seine Söhne stehen sich auf dem Schlachtfeld als Feinde gegenüber und töten sich gegenseitig. Deren Schwester Antigone setzt sich über das Gesetz ihres Schwiegervaters, des Königs Kreon, hinweg und bestattet auch ihren abtrünnig gewesenen Bruder gemäß göttlichem Gebot. Sie muss am Ende sterben, ebenso ihr verzweifelter Bräutigam Haimon.

Diesen weder einfachen noch leicht verdaulichen Stoff nun haben die Schüler auf ihre Weise be- und verarbeitet. Zehn Gruppen, bestehend aus je zwei bis vier Siebtklässlern, haben sich der Ödipus-Erzählung angenommen und ein Kapitel daraus gestaltet. Aus dieser Collagenstruktur ging die Rhapsodie hervor, die – wie Thomas Epting in seinen einleitenden Worten betonte – ganz bewusst ohne Kulissen oder Verkleidungen auskam. Verbindendes Element der unterschiedlichen Vortragsstücke war das Thema Medien und Medialität. Und so erklangen die Worte des Rhapsoden aus den Geräten und in den Formaten des 21. Jahrhunderts: Die Pythia ließ den Orakelspruch per WhatsApp-Sprachnachricht verlauten. Einige Teile des Mythos wurden in Form seriöser Nachrichten, andere durch Infotainment-News (»Asi-TV«) oder gar Werbespots mitgeteilt. Die verwendeten sprachlichen Register reichten dabei von gepflegtem Bildungsdeutsch über krasse Jugendsprache bis zu »broidem Schwäbisch«. Für Antigones unglücklichen Verlobten Haimon stimmten Schülerinnen einen stadionreifen Fangesang an. Um einem nicht namentlich genannten weiteren Deutschlehrer eine besondere Freude zu machen, wurde das Publikum auch bei weiteren Vortragsteilen einbezogen: So wurden etwa Quizfragen gestellt, um die Aufmerksamkeit der Zuschauer zu überprüfen.

Was soll die Aufführung tragischer Inhalte erreichen? Ich erspare Ihnen die Details: Die griechische Poetik nennt hier ein klares Ziel, nämlich den Zuschauer als Menschen zu verbessern, indem dieser Furcht und Mitleid empfindet. Auf einen oberflächlichen Blick hin scheint die Ödipus-Erzählung durch die modernen, teils respektlosen Darbietungsformen der Jugendlichen ihren Schrecken zu verlieren. Bei genauerer Betrachtung ist er aber noch immer da – sogar gesteigert; denn was in der Medienwelt des 21. Jahrhunderts stattdessen fehlt, ist das Mitleid: Die Sensationslust der Medien einerseits und die Oberflächlichkeit, der Zynismus von Werbung und sozialen Netzwerken andererseits, lassen – dies zeigt die Rhapsodie der Klasse 7a sehr deutlich – den Schrecken übergroß werden, da er nicht mehr von einer sinnstiftenden Moral aufgefangen und gemildert wird.

Der Klasse und ihrem Lehrer Thomas Epting ist zu dieser großartigen Rhapsodie zu gratulieren. Zum einen dafür, dass sie die griechische Tragödie an dieser Schule wieder ins Bewusstsein gerufen haben, zum anderen für einen schonungs- aber nicht spaßlosen Kommentar zur Medienlandschaft der Jetztzeit.

Thomas Epting – Sprachförderung in Klasse 5 und 6

Schule: Gymnasium Salvatorkolleg Bad Wurzach

Fächer: Deutsch, katholische Religion

Projektgruppe: Ausgewählte Kinder aus den Jahrgangsstufen 5 und 6

5.2

DAS VORHABEN

In den vergangenen Schuljahren wurde immer wieder festgestellt, dass sich manche Kinder zu Beginn ihrer Zeit an der weiterführenden Schule mit den Anforderungen im Fach Deutsch noch schwertun. Dabei erwies sich die Rechtschreibung nicht als das einzige Problem: auch der Wortschatz könnte bei manchen Neuankömmlingen größer sein.

Aus diesem Grund bot die Schule im vergangenen Schuljahr erstmals einen Schreibkurs an, der die Perspektive über das reine Rechtschreibtraining hinaus ausweitete. So sollten auch das mündliche Erzählen sowie das Überarbeiten von Texten im Kursprogramm eine Rolle spielen.

Ausgehend von diesen Überlegungen ergaben sich folgende Gesichtspunkte für die Arbeit in der wöchentlich stattfindenden Doppelstunde:

- Wortschatzerweiterung
- Mündliches Erzählen
- Schreiben
- Überarbeiten von Texten
- Pflege der Rechtschreibung

Da die Zielrichtung dieser Fördermaßnahme zu dem in der Fortbildung »Wort und Spiel« Gelernten passte, durfte ich diesen Kurs mit »Pilotprojektcharakter« übernehmen.

DURCHFÜHRUNG

Der Kurs begann für 12 Schüler der sechsten Klassen nach den Herbstferien und dauerte bis zu den Osterferien. Nach den Osterferien bis zu den Sommerferien hatten dann 12 Fünftklässler die Möglichkeit, den Kurs zu besuchen. In enger Absprache mit den Deutschlehrkräften der einzelnen Klassen wurden die Teilnehmer ausgewählt.

Die Doppelstunden hatten stets den gleichen Aufbau: Nach einer mündlichen »Aufwärmphase«, z.B. mit Reimspielen wie »Anne-Kanne« und »Was ist, was ist?«, standen unterschiedliche Schreibübungen auf dem Programm. Die entstandenen Texte wurden mehrfach überarbeitet und für einen mündlichen Vortrag vorbereitet. Die Teilnehmer lasen anschließend im Plenum ihre Texte und erhielten sowohl von den Mitschülern als auch vom Lehrer Lob und Anregungen für eine weitere Überarbeitung des Textes. Auf diese Weise konnten wiederholt grammatikalische Probleme sozusagen »spielerisch« thematisiert und auch Vorschläge für eine verbesserte Sprechpraxis unterbreitet werden. Indem der mündliche Aspekt ebenfalls besprochen wurde, erfolgte eine Rückbindung an die »Aufwärmphase«, in der ja präzise Aussprache und Betonungsfragen im Zentrum des Interesses standen.

Zu den schriftlichen Aufgaben zählte zum Beispiel die »Zungenbrecher«-Übung. Hier dichteten die Schüler Zungenbrecher; diese sind natürlich für ein intensives Aussprachetraining besonders gut geeignet.

Um die »langweiligste Geschichte der Welt« schreiben zu können, muss man wissen, wie eine spannende Geschichte funktioniert. Nur so konnte Gabriel folgenden Text verfassen, der stets aufs Neue zum Gähnen anregt:

*Es war einmal ein grauer Tag.
Da stand ein Baum im Garten.
Der Baum war so groß wie ein normaler Baum.
Sein Stamm war braun.
Seine Blätter waren grün.
Er sah aus wie ein normaler Baum.
Ende.*



Oder: die »**Vornamen-Geschichte**«. Die Schüler sollten sich mit der Herkunft ihres Vornamens beschäftigen – nicht nur in etymologischer Hinsicht. Vielleicht gab es eine bestimmte Person oder eine Geschichte, die die Eltern einst zur Namensgebung für das Kind angeregt hatte? Hier ein Beispiel von Ghena aus Klasse 6:

»Mein Name ist Ghena. Mein Name stammt aus Syrien und aus Indien. Auf eine Art bedeutet er »Reichtum«, auf eine andere Art »Diamant«. Meine Oma hat mir einmal eine Geschichte über eine andere Ghena erzählt. In der Geschichte musste die andere Ghena bei einer Frau arbeiten. Sie musste putzen und kochen. Eines Tages schickte die Frau Ghena in eine Nachbarstadt, um etwas zu kaufen. Auf dem Weg fuhr ein Mann in einer Kutsche und ließ einen kleinen Koffer mit Diamanten rutschen. Als Ghena das bemerkte, rannte sie hinterher. Ghena gab den Koffer zurück, als der Kutschfahrer stoppte. Der Mann sah, wie arm Ghena war und wie ertrauend. Er schenkte Ghena den Koffer mit den Diamanten. Er behandelte Ghena wie seine Tochter. Seit dem Moment zählte Ghena zu den Reichen ... Das war die Geschichte, die mir meine Oma erzählt hat. Schön, oder?«

Die Geschichte ist auch ein Beispiel dafür, wie sich ein Schreibfehler als Stilmittel erweisen kann ...

Oder: »**10-Minuten-Dings**«. Hier soll 10 Minuten ohne Unterbrechung über die Stimmung eines Menschen geschrieben werden. Die Vorgabe in Bezug auf das folgende Beispiel lautete: »wütend«.

Der General in Samirs Erzählung hat es wahrlich nicht leicht; darum hemmt zunächst kein einziges Komma seinen Erzählfluss:

»Es ist doch echt nicht zu fassen dieser dumme Soldat hält doch glatt die Bazooka falsch herum und fragt sich auch noch warum nichts rauskommt obwohl er nicht einmal geladen hat hoffentlich ist es bei den Panzerfahrern besser. Och ne sind denn heute alle dumm dieser Panzerfahrer fragt sich warum er rückwärts fährt und sieht nicht einmal dass er den Rückwärtsgang drin hat. Und dieser Soldat hat doch glatt seine Uniform falsch herum angezogen jetzt fragt er mich wo denn die Knöpfe seien. Jetzt reicht es endgültig dieser Raketenwerfer hat die Raketen doch glatt falsch herum geladen. Sind denn heute alle dumm und warum sagt denn keiner wie es richtig geht. Ich geh jetzt nach Hause und wenn ich morgen wiederkomme will ich sehen dass alles richtig gemacht wird ansonsten sind diejenigen gefeuert. Ich hasse es wenn ein Soldat was falsch macht.«

Dieser Text bot zusätzlich die Möglichkeit, über den Sinn und Unsinn von Computerspielen zu diskutieren, da der Schüler sich offensichtlich von einem solchen hat inspirieren lassen.

In einer »Übergabestunde« vor den Osterferien präsentierten die Sechstklässler vor eingeladenen Fünftklässlern ihre Texte. Diese Gäste begannen dann nach der Ferienpause selbst mit dem Kurs. Es wurde eine »Sprachspielsause« gefeiert, in der die »Erfahrenen« den »Frischlingen« Textbeispiele vortrugen und auch mal Lehrer spielen durften, indem sie als meine Vertretung die mündliche »Aufwärmphase« übernahmen.



AUSBLICK

Nach Beendigung des Kurses äußerten mehrere Schüler, dass sie vor allem im Bereich der mündlichen Präsentation an Sicherheit gewonnen hätten.

Dieses Schuljahr soll der Kurs weitergeführt werden.

Stefanie Bayer – Eine Dornröschen-Rhapsodie für die Kinderklinik

Schule: Fritz-Nuss-Schule Stuttgart

Schulart: Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum am Klinikum Stuttgart für Kinder und Jugendliche in längerer Krankenhausbehandlung

Projektgruppe: Theater-AG zweistündig, einmal wöchentlich, mit Schülern der Pädiatrischen Psychosomatik, Kinderschmerzszentrum Baden-Württemberg; eine heterogene Gruppe von ca. 16 Kindern und Jugendlichen im Alter von 8–18 Jahren, Klasse 3–13, alle Schularten (Grund-, Werkreal-, Real-, Berufsschule, Gymnasium) vertreten.

5.3

Da die Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus dem Olgahospital entlassen werden, wechselt die Zusammensetzung der Gruppe wöchentlich. Auch am Tage der Präsentation kann es sein, dass einzelne Schüler aufgrund ihres Gesundheitszustandes kurzfristig nicht teilnehmen können. Bei anderen Projekten/Aufführungen hat sich gezeigt, dass es möglich ist, das in der Gruppe erarbeitete Material wie in einem Staffellauf an immer neue Mitspieler zu übergeben. Dies wird dann entweder übernommen und neu ausgestaltet oder weiterentwickelt.

VORHABEN

Textliche und szenische Begleitung des Kinderkonzerts »Dornröschen« – eine musikalische Erzählung von R. Pallarz für Streichquintett (Uraufführung), zusammen mit Mitgliedern des SWR-Symphonieorchesters und der Puppenspielerin Anja Feldmann im Olgahospital.

Zeitraumen: 7 Doppelstunden.

Meine Idee war: mit den Schülern eine Rhapsodie (vgl. Brunke, Wort und Spiel im Unterricht, Seelze 2015, S. 187–193) zum Thema Dornröschen zu erarbeiten und die Ergebnisse in die Aufführung einzubinden.

Folgende Formen hatte ich dabei angedacht:

- Frage-Antwort-Chor (zum Beispiel als Einstieg, Beginn) z.B.: »Wie war das noch mit Dornröschen?« – »Da war doch was mit einem Frosch, einem Fluch und einer Fliege.« usw.
- Lied »Dornröschen war ein schönes Kind« als Sprechgesang mit rhapsodischem Kehrvors (als Beginn oder Abschluss oder zwischendurch zu den einzelnen Abschnitten der Geschichte) z.B.: »Dornröschen war ein schönes Kind. – Schön, schöner, schön, schöner, guck mal da.« »Dornröschen nimm dich ja in Acht. – He, pass mal auf, guck dich lieber um.« usw.
- »Wer was genau erzählen wird«: Anstatt die Geschichte chronologisch als auktoriale Erzähler zu erzählen, tauschen sich die Schüler/Darsteller darüber aus, wer was zu erzählen vorhat. Am Ende wird die Geschichte komplett in der Zukunft erzählt sein. Der Inhalt wird also nicht direkt erzählt, sondern in Ankündigungen (vgl. Brunke, S. 255), z.B.: Schüler A: »Ich übernehme den Part, als sich die Königin und der König ein Kind wünschen, aber keines bekommen können.« Schüler B: »Ich erzähle dann, wie der Prinz Dornröschen aus ihrem Schlaf erlöst.« Schüler A: »Aber er erlöst sie doch gar nicht, sie wäre doch nach den 100 Jahren ohnehin aufgewacht, der Fluch war doch einfach nur vorbei nach 100 Jahren.« usw.
- Eine andere Figur in den Mittelpunkt rücken z.B. die »13. weise Frau«. Schüler A: »Jetzt, 13. weise Frau, erzähl doch mal, was los ist ...« Schüler B als 13. weise Frau: »Also, was soll ich um den heißen Brei herum reden ...«
- Slamtexte einstreuen (möglich zwischen den einzelnen Episoden oder am Schluss). Von den Schülern verfasste Slamtexte zu Themen des Märchens, z.B. »He, Dornröschen, was ich dich immer schon einmal fragen wollte ...«, »Was bisher niemand über Dornröschen wusste ...«, »Mal wieder: nicht eingeladen ...«, »Ich sag bloß: unerfüllter Wunsch ...«, »Wie es wirklich ist, 100 Jahre zu schlafen ...«, usw.
- Standbilder (zu Beginn oder während des Erzählens). Darsteller bauen zu wichtigen Schlüsselszenen/Themen des Märchens Standbilder.

DURCHFÜHRUNG

1. Ideensammlung Lehrerin (s.o.), Absprache mit den anderen Beteiligten (Komponist, PuppenspielerIn)
2. Annäherung an das Märchen »Dornröschen«
 - Allgemeine theaterpädagogische Aufwärmübungen
 - Schüler suchen sich eine Märchenfigur aus, die sie in Bewegung, Gestik und Mimik darstellen, Requisiten als Hilfsmittel, Schüler begegnen sich in ihrer Rolle
 - Schüler improvisieren zu folgenden Themen/ stellen zu folgenden Themen Standbilder:
 - der Wunsch nach einem Kind
 - nicht eingeladen werden/nicht dabei sein können/ausgeschlossen sein
 - einen Fluch aussprechen/verflucht sein/jemandem von einem Fluch erlösen
 - in verbotene Räume schauen
 - hundert Jahre schlafen
 - zum falschen Zeitpunkt ankommen
 - ein großes Hindernis überwinden
3. Mit dem Märchentext arbeiten/Mündliches Erzählen
 - Vorübungen zum mündlichen, Erzählen, z.B. das Spiel »Es war einmal und rundherum« (s. Brunke, Für Mund und Ohr, Hannover 2020): die Schüler sitzen in einem Kreis und geben einen Erzählstab weiter. Sie schließen die Augen und beginnen mit »Es war einmal ...« Sie benennen das, was ihnen spontan in den Sinn kommt, was sie vor ihrem geistigen Auge sehen. Die Schüler sind dazu eingeladen, sich vorher nichts zu überlegen, sondern auf den spontanen Einfall zu vertrauen. Die »Es war einmal ...«-Sätze werden Runde um Runde erweitert: mit einem Adjektiv, einer Ortsangabe, einer Handlung/Aktion. Am Schluss entstehen Sätze wie: »Es war einmal eine knisternde Schneeflocke im Wald, die landete sacht auf den Zweigen einer Tanne.«
 - Die Schüler erzählen in einem Sitzkreis das Märchen »Dornröschen« aus dem Kopf. Wer nicht mehr weiter weiß, gibt den Erzählstab weiter.
 - Textbegegnung mit dem Originalmärchen der Brüder Grimm. – Abgleich mit den zuvor mündlich aus der Erinnerung erzählten Fassungen.
 - Schlüsselsätze im Märchen finden (z.B. »Ach, wenn ich doch ein Kind hätte«), für die einzelnen Schlüsselsätze einen passenden schauspielerischen Ausdruck finden.
 - Szenen finden für Standbilder, Standbilder bauen und mit Sätzen verknüpfen.

Eigene Textproduktionen

Die Schüler konnten für ihre eigenen Texte aus verschiedenen Impulsangeboten auswählen:

- Slamtexte einstreuen (vgl. Brunke, WSpU, S. 263)
- Frage-Antwort: Wie war das noch mit Dornröschen?
- Hey, Dornröschen, wir müssen reden (vgl. Brunke, WSpU, S. 154)
- Was ich Dornröschen immer schon mal fragen wollte
- Was bisher niemand über Dornröschen wusste (vgl. Brunke, WSpU, S. 215)
- Mal wieder: Nicht eingeladen ...
- Ich sag bloß: »unerfüllter Wunsch« (vgl. Brunke, WSpU, S. 153)
- Wie es wirklich ist, 100 Jahre zu schlafen?

Vorstellen der Textentwürfe, Feedbackrunde zum Überarbeiten

Auf eine erste mündliche Feedbackrunde, in der sie ihre ersten Eindrücke äußern konnten, setzten sich die Schüler in Kleingruppen zu Schreibkonferenzen zusammen. Die eigentliche Überarbeitung passierte dann wieder individuell.

Für das Frage-Antwort-Spiel: »Wie war das noch mit Dornröschen« wurden die einzelnen Vorschläge auf Papierstreifen übertragen. Zunächst konnten die Schüler mit Klebepunkten diejenigen Vorschläge bewerten, die sie für gelungen hielten. So ergab sich eine Auswahl, an denen weitergearbeitet werden konnte. In einem zweiten Schritt wurde die Reihenfolge der Sätze ausprobiert und schließlich festgelegt.

Zum Schluss

Nach der Phase der Textproduktion galt es noch, einen Ablaufplan zusammen mit dem Komponisten und der PuppenspielerIn zu erstellen. Dann konnten die Proben beginnen.

Bei der letzten Besprechung des Ablaufplanes für die Aufführung stellte sich heraus, dass für die szenische und textliche Begleitung der Musik im Kinderkonzert nur ganz wenige und kurze Zeitfenster zur Verfügung stehen würden, und dass für viele der Ideen und Materialien der Schüler gar kein Raum sein würde. Das heißt, wir mussten uns auf ganz wenige Elemente reduzieren:

Ablaufplan »Dornröschen« – Kinderkonzert am 9.12.2018

1 Frage-Antwort: *Wie war das noch mit Dornröschen?*

Akteure stehen in einem Halbkreis vor der Puppenspielerbühne. Der erste wendet sich an seinen Nachbarn mit der Frage. Der Nachbar antwortet und stellt seinerseits dem nächsten Nachbarn die Frage usw.

A: *Wie war das noch mit Dornröschen?*

B: *Da war doch was mit einem Schlaf, einem Gemach und einer, die in der Wanne saß. Wie war das noch mit Dornröschen?*

C: *Da war doch was mit einem Turm, einem Tellerchen und einer Tochter. Wie war das noch mit Dornröschen?*

D: *Da war doch was mit Tugend, Schönheit und Reichtum. Wie war das noch mit Dornröschen?*

E: *Da war doch was mit verflucht, gesucht und versucht. Wie war das noch mit Dornröschen?*

F: *Da war doch was mit einer 13, einer 15 und einer 100. Wie war das noch mit Dornröschen?*

G: *Da war doch was mit einem Schloss, einem Stich und einem Schlaf. Wie war das noch mit Dornröschen?*

H: *Da war doch was mit einem Schlüsselchen, einem Stübchen und einer Spindel. Wie war das noch mit Dornröschen?*

I: *Da war doch was mit einer Wand und einer Hand in einem Märchenland – echt interessant. Wie war das noch mit Dornröschen?*

J: *Da war doch was mit Tauben auf dem Dach, mit Hunden im Hof und Pferden im Stall.*

- 2** Musik: *Die Prophezeiung*
- 3** Puppenspiel und Sätze:
*Ach, wenn wir doch ein Kind hätten.
Dein Wunsch wird erfüllt werden,
ehe ein Jahr vergeht, wirst du eine Tochter zur Welt bringen.
Huch, wo ist denn der 13. Teller hin. Ich kann ihn nicht finden!*
- 4** Musik: *Die weisen Frauen*
- 5** Standbild: *Fluch*
Satz: *Die Königstochter soll sich
in ihrem fünfzehnten Jahr an einer Spindel stechen.*
- 6** Musik: *Der Fluch der 13.*
- 7** Standbild: *Fluch geht in Erleichterung über*
Satz: *Es soll aber kein Tod sein,
sondern ein hundertjähriger tiefer Schlaf,
in welchen die Königstochter fällt.*
- 8** Musik: *Der Zauberspruch*
- 9** Standbild: *Schlafendes Schloss*
Darsteller gehen ins Publikum und schlafen dort ein.
Moderation: Auch das Publikum soll schlafen.
- 10** Musik: *Dornröschenschlaf*
- 11** Standbild/Aktion:
*Drei Prinzen kommen an, versuchen die Hecke zu durchdringen
und sterben dabei den dramatischen Heckentod.*
- 12** Puppenspiel + Satz: *Der Jüngling fürchtet sich nicht,
er will hinaus und das schöne Dornröschen sehen.*
- 13** Musik: *Ein Königssohn im Land*
- 14** Musik: *Der Kuss* + Puppenspiel
- 15** Standbild: *Der Schlaf erwacht wieder*
Moderation muss Publikum aufwecken.
- 16** Musik: *Vergnügt bis an ihr Ende*



Beispiele für Schülertexte, die nicht untergebracht werden konnten:

Hey Dornröschen, was ich dich immer schon mal fragen wollte:

- Wusstest du eigentlich über den Fluch Bescheid?
- Wie ist es, 100 Jahre zu schlafen?
- Was hältst du davon, dass deine Eltern die 13. weise Frau einfach ausgeschlossen haben?
- Wie ist es, nach 100 Jahren wieder aufzuwachen?
- Wie hast du es gefunden, als der Prinz dich wachgeküsst hat?
- Liebst du ihn oder musst du ihn lieben?
- Wie ist es mit den Schmerzen, wenn man sich 100 Jahre nicht bewegt hat?
- Wie wäre es gewesen, wenn kein Prinz gekommen wäre?
- Wie sieht es eigentlich aus, wenn Leute bei ihrer Arbeit einschlafen und sich plötzlich wieder bewegen?
- Welche Gefühle hast du für den Prinzen? Zwangsverheiratung?
- Wo bist du geboren? In welchem Raum und in welchem Jahr?
- Wie ist die Frau in den Turm gegangen?
- Wie heißt du?
- Wer war der alte Sack, der dem Prinzen die Geschichte erzählt hat?
- Wem habt ihr Geld gegeben, dass man für euch beide eine Geschichte schreibt? Und wie viel Geld?
- Wie kannst du nach 100 Jahren immer noch so schön sein wie du mit 15 warst?
- Wie haben sich deine Eltern gefühlt?
- Sind die Rosen danach noch da gewesen?

Hey, Prinz, was ich dich immer schon mal fragen wollte:

- Was hättest du gemacht, wenn die Prinzessin nicht so schön gewesen wäre, wie es überall im Land erzählt wurde?
- Was hat dein Vater dazu gesagt, dass du Dornröschen gerettet hast?
- Hast du dich verliebt, als du sie gesehen hast?
- Wie lebst du mit einer Prinzessin zusammen, die 115 Jahre alt ist – und du bist so viel jünger?
- Wie ist es, mit einer 115-jährigen zusammen zu sein? Denkst du manchmal, was will ich eigentlich mit so einer alten Schachtel?
- Worüber ich enttäuscht bin, ist, dass du gar nichts (Mutiges oder Schwieriges) machen musstest (um die Prinzessin aufzuwecken). Was ist, wenn du der totale Lauch bist?! Es wäre besser, wenn du etwas gekämpft hättest.
- Wie alt bist du eigentlich?

Hey Dornröschen, wir müssen reden:

- Ich wollte unbedingt schon mal wissen, ob deine Eltern dir erzählt haben, dass dir an deinem Geburtstag etwas Schlimmes passiert. Ich finde das auch ein bisschen verantwortungslos von ihnen, einfach an diesem schlimmen Tag vom Schloss abzureisen. Sollten sie dich nicht beschützen?
- Außerdem, was war eigentlich mit dem Prinzen, der dich wachgeküsst hat? Du musstest ihn ja dann heiraten. Das finde ich echt mega unfair dir gegenüber. Der Prinz könnte doch auch total unsympathisch sein. Ist da deinen Eltern nicht wieder ein Fehler passiert? Waren die immer so unverantwortlich?



REFLEXION

Meine Befürchtung, das Märchen »Dornröschen« könnte für die älteren Schüler zu kindlich sein, hat sich nicht bestätigt. Zum einen war es für die teilweise doch sehr belasteten Schülerpatienten ein niederschwelliger Einstieg – jeder kennt das Märchen. Zum anderen öffnete die Beschäftigung mit den übergeordneten Themen (siehe 2. Annäherung an das Märchen »Dornröschen«) auch älteren Schülern eine Tür. Einerseits ergab sich durch die unterschiedlichen beteiligten Gruppen (Puppenspieler:in, Musikensemble, Theater-AG) eine für die Zuschauer abwechslungsreiche Aufführung. Allerdings blieben für die Beiträge der Theater-AG nur kleine Zeitfenster. Das führte mehr bei mir als bei den Schülern zu Frustration, weil viel entstandenes Material gar nicht zum Einsatz kam. Andererseits machte dies die Sache bei den ständig wechselnden Schülern überschaubar. Zudem hatte ich den Eindruck, dass die vielfältige Beschäftigung mit dem Märchen im Vorfeld den Schülern geholfen hat, bei der Aufführung präsent und souverän auf der Bühne zu stehen. Dies war auch die Rückmeldung des Betreuungsteams der Station, das erstaunt war, wie selbstbewusst manche Jugendliche auftreten konnten, die während des Stationsalltages doch eher zurückhaltend agierten. Insofern war die Aufführung letztendlich auch ein wertvoller Baustein innerhalb des therapeutischen Kontextes.

Die Begeisterung der Schüler für die mündlichen und szenischen Übungen war höher als für die schriftlichen Übungen. Bei den schriftlichen Übungen waren dann wiederum diejenigen beliebter, die eine Nähe zur Mündlichkeit hatten: »Hey, Dornröschen, wir müssen reden!«, »Hey Dornröschen, was ich dich immer schon mal fragen wollte.«

Auffallend war für mich, dass vor allem das mündliche Erzählen bei den Schülern ein wichtiges Bedürfnis zu stillen schien. Gerne wollten sie die Übungen wiederholen. Sie nutzten sie, um Witziges, Frivoles bis Obszönes auszuprobieren. An manchen Stellen wurden die Erzählrunden sehr ernst und berührend, weil Schüler – auf verschlüsselte Weise – ihre eigene Geschichte mit einflochten.

Die Aufführung am Ende war sehr wichtig, weil sich die Ergebnisse bündeln und in eine Form gebracht werden mussten. Ohne Aufführung am Schluss wären die Ergebnisse doch eher beliebig und die Bereitschaft, an Szenen oder Texten noch einmal zu feilen, nicht besonders hoch geblieben.

Karin Riegler – Rätselverse und eine Schulleiterverabschiedung

Schule: Gymnasium in den Pfarrwiesen Sindelfingen

Projektgruppe: 10 Schüler (9w, 1m), 13–17 Jahre,
AG Schreib- und Sprechwerkstatt

DURCHFÜHRUNG

Um die Gruppe zusammenzuführen, halfen zu Beginn Kennenlernspiele: z.B. sollten sie in Kreisauftellung erstmal so zu Wort kommen, indem sie sich ein Grußwort überlegten (»Hallo«, »Grüß dich«, »Hey« ...) und den Gruß einmal laut, das andere Mal flüsternd usw. aussprechen konnten. Den ersten direkten Kontakt stellten wir her, indem jeder seinen Namen sagte, Blickkontakt zu jemand anderem aufnahm und einen roten Ball zuwarf, bis jeder in der Runde den Ball zugepasst bekommen hatte. Um die Konzentration zu fördern, kam dann ein zweiter Ball ins Spiel; und die Schüler sollten nun einen anderen Mitspieler mit Namen ansprechen, dann passen, usw. Parallel wurde der rote Ball ins Spiel gebracht. Ein weiterer »Laut«-Ball (Vokal oder Konsonant betonen und neuem Partner zuwerfen) konnte hinzugenommen werden.

Nach sechs Stunden Unterricht sollten sich die Schüler immer zu Beginn 10–15 Minuten bewegen und Sprachspiele machen, was meistens doch etwas länger zelebriert wurde, bevor sie ans Schreiben gingen.

Nachdem wir in den folgenden Stunden diverse Wortspiele erprobt hatten, bekamen die Schüler die Schreib-Aufgabe: »Findet im Schulhaus einen magischen Ort und schreibt dort einen Räseltext.« Die meisten zogen zu zweit los und verteilten sich im gesamten Schulhaus. Es entstanden Texte, die wir uns später gegenseitig laut vorsprachen. So entwickelten die Teilnehmer ein Ohr für Stolperstellen im Text, die dann korrigiert wurden. Gemeinsam fanden sie alternative Formulierungen, die dann beim Sprechen flüssiger von den Lippen gingen. Dabei wurde auch nochmals formal wie inhaltlich verändert, gestrichen und ergänzt.

Oft empfingen mich die Schüler vor Beginn vor dem Klassenzimmer sitzend und essend, sodass sie erst einmal ihren Hunger stillen sollten, bevor wir mit leerem Mund sprechen konnten. Zudem war die Wortspiellust meistens größer als die Schreibmotivation, vor allem dann, wenn sie ihre Texte individuell überarbeiten sollten. Daher tauschten wir die Rollen: Während die Schüler ihre Tupperdosen leerten, nahm ich den Füller zur Hand und ließ mir in der gemeinsamen Runde die Änderungen diktieren. Später wechselten wir dann in einen Computerraum mit Beamer.

Beispiel für einen Räseltext – Auf den Vertretungsplan der Schule

1. Fassung: »Der Fahrplan zeigt, welche Busse ausfallen
und an welchen Gleisen die Züge abfahren.«

Diese erste Notiz war zunächst kein erkennbar poetischer Text. Zugleich umschrieb und verräselte dieser Satz durch bildliche Übertragung in die Welt des ÖPNV einen zentralen Ort im Schulhaus. Dieser sollte unbedingt erraten werden. Um also den Blick sowohl für die Poesie als auch für die Details eines solchen Ortes zu schärfen, versetz-

VORHABEN

Die im ersten Fortbildungsjahr kennengelernten Sprachspiele und Übungen bei Timo Brunke, aber auch aus den Werkstätten Erzählendes und Szenisches Schreiben, wollte ich im zweiten Jahr im Rahmen einer einstündigen Arbeitsgemeinschaft anwenden. Ziel der AG-Arbeit war, am Schuljahresende den Schulleiter mit einem Bühnenprogramm präsentabel zu verabschieden.

Inhalte und Methoden

- Wort- und Sprachspiele (»Ich habe ein Problem ...«, Würfelwörter ...)
- Automatisches Schreiben
- Texte verdichten
- Laut-/Sprechübungen
- Sternzeichen-Etüde

Rahmenbedingungen

Vor den Ferien standen 13 Teilnehmer auf der Anmeldeliste, und tatsächlich kamen vier Wochen nach Schulbeginn zwölf von ihnen zur ersten Besprechung. Wir wollten einen gemeinsamen Termin finden, da vier Schüler sich zu einer weiteren AG angemeldet hatten. Da die Schreib-AG wöchentlich in einer Einzelstunde stattfinden sollte, einigten wir uns auf die 7. Stunde vor der AG-Schiene. Nach den ersten zwei, drei Sitzungen meldeten sich zwei Oberstufenschülerinnen ab mit der Begründung, sie hätten keine Zeit und nicht den Kopf für Wortspielereien. Im Laufe des ersten Halbjahres schrumpfte die Gruppe weiter, weil zwei Oberstufenschülerinnen feststellten, dass sie einen freien Nachmittag nötig hätten. Eine Unterstufenschülerin wechselte nach dem Halbjahreszeugnis in den Förderkurs – ihre Freundin sollte aus gesundheitlichen Gründen zur Krankengymnastik. Zudem schwankte die Teilnehmerzahl oft wegen außerschulischer Veranstaltungen, die immer auf den Mittwoch fielen, sodass manchmal nur zwei Schülerinnen anwesend waren.

ten wir uns bei einem Treffen in eine Bahnhofshalle und schauten, welche Informationen an einer Anzeigetafel zu lesen sind und was sich dort so alles abspielen kann. Eine Schülerin schlüpfte spontan in die Rolle einer Fernsehmoderatorin, und so entstand die Idee, die Szene wie eine Live-Berichterstattung aus dem Schulhaus zu gestalten und die ursprüngliche Fassung in Form des »Fünf W«-Frage-und-Antwortspiels umzuschreiben:

Abgefahren

Was geht? *Achtung, bitte Vorsicht auf Gleis 2.*

Wer fährt ...? *Reisende mit Gepäck.*

Wann? *Zu jeder Stunde.*

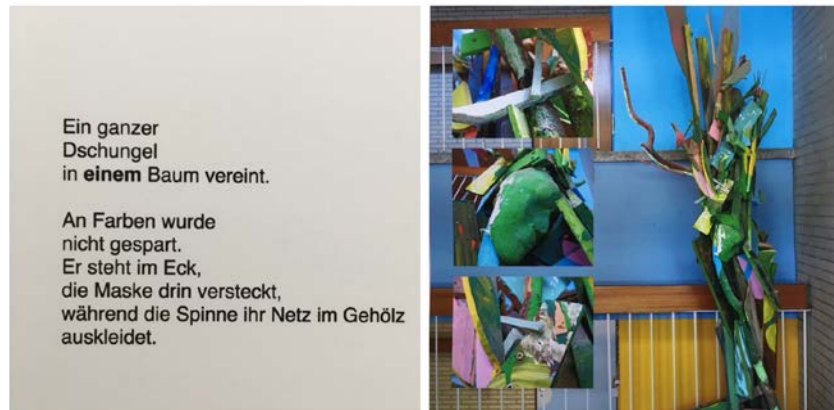
Wer kommt? *Achtung, der Schaffner.*

Wohin? *Zum Erfolg.*

»Juhuu, der Zug fällt aus!« – »Ab ins Freibad!«

(Lösung: der Vertretungsplan)

Um zu testen, ob die als Rätsel beschriebenen Dinge, Ecken und Räume von anderen lösbar wären, baten wir die Foto-AG, diese Gegenstände und Orte im Schulhaus zu suchen und abzulichten. So erhielten wir in einer zweiten Testphase Rückmeldung zu den geschriebenen Texten. Zudem bekamen wir Fotos geliefert, die unsere Objekte und Orte vom Gesamterscheinungsbild bis hin zu Detailaufnahmen zeigten. Es entstand schließlich sogar der Foto-Gedichtband »Findlinge und Fußspuren ... Orte und Gegenstände im Pfarrwiesen«, in dem die verdichteten Beschreibungen aus unserer Schreibwerkstatt in Gänze publiziert wurden.



(aus: *Findlinge und Fußspuren*, S. 17/18)

Da die improvisierte Bahnhofsszene ihnen so Spaß gemacht hatte, wollten die Schüler unbedingt eine eigene kleine Szene entwerfen. Wieso, fragten sie, können wir nicht unsere Gedichte vortragen und auch noch etwas vorspielen? Dazu sollten die Übungen und Einstiegssätze für Minidramen helfen, die ich beim Werkstatttausch bei Thomas Richardt mit an die Hand bekommen hatte. Grundlage für das Stück sollten sogenannte Würfelwörter sein, eine mit dem Anagramm verwandte Buchstabenmethode. Diese Wortvarianten aus den Buchstaben S C H U L L E I T U N G mussten nicht unbedingt einen Sinn ergeben. Wir hatten ja durchaus vor, das Publikum phasenweise zu verwirren, herauszufordern.

Als Warm-up vor dem gemeinsamen Dialogschreiben, und um Szenen und Charaktere zu finden, sollten die Etüde und die Sternzeichenvariationen aus der Werkstatt Wort und Spiel Impulse geben. Zudem stellten wir uns folgende Fragen und Aufgaben:

- Gibt es Situationen, in denen Schüler nur Bahnhof oder ULSCHNULTEIG verstehen?
- Wie erlebt man solche Situationen? Nehmt verschiedene Blickwinkel ein und findet Figuren, die an der Szene beteiligt sein können.
- Wir kommt man aus solchen Situationen wieder heraus?
- Wie stellen wir einen Bezug/Zeitsprung zur Verabschiedung her?

Die verschiedenen Variationen (von EILUNGSCHULT bis TUSCHLEINULG) wurden in dem Stück mit dadaistischem Charakter den Schauspielern in den Mund gelegt. Ganz nach unserer bewährten Methode, uns in der Phantasie an einen gemeinsamen Ort zu versetzen, erspielten sich die Schülerinnen das Rätsel-Lustspiel »Wovon ist die Sprache?« oder »Teilungschlu, wie aktuell ist sie?« – und ich schrieb am PC mit. Hier ein Einblick:



Im Klassenzimmer

Philip: Hallo. Herzlich Willkommen.

Ich halte heute meine GFS über Tei.lung.schlu.*

Anna: Hä? Wie bitte? Was?

Philip: Meine Leitfrage lautet: Ist Tei.schlu.lung noch aktuell?!

Kommen wir nun zu meiner Gliederung: Im ersten Teil erkläre ich Lung.schlu.tei, dann ordne ich Gun.lulsch.tei ein in Lulsch.tei.gun und Schung.tei.lul ääh, ich vergleiche Lul.schung.tei. und Tei.schung.lul und komme zum Schluss Schlung.tei.lu.uuuuuuuuuu... (kippt um)

Banu: Oh neiiiiiiin, er hat schon wieder Ei.lung.schult!!

Schnell, schaut, ob er seine Lung.schult.ei dabei hat ...

Anna: Neee, er hat bloß immer nur Schiss vor Referaten, vor Klassenkameraden zu reden ist die Hölle für ihn, weil er sonst auch nix zu sagen hat.

*Elif: (kramt in seinem Rucksack) Ich find's nicht!!!
Schnell, holt die Sanis ...*

(*für flüssigeren Lesefluss wurde nach jeder Silbe ein Punkt gesetzt)

ERGEBNISSE

Projektergebnis 1 und 2

Im Rahmen der Abschlussveranstaltung der Fortbildung am 28. Juni 2019 haben zwei Schülerinnen eine Auswahl an Texten im Literaturhaus vorgetragen. Am Schuljahresende präsentierten die Verfasser ihre Gedichte im Rahmen der schulinternen Lehrer-Verabschiedung persönlich und wie geplant in Form eines Ratespiels. Anschließend wurden die Schüler-Fotos als Auflösung der Rätsel per PowerPoint-Präsentation an die Wand geworfen.

Als Abschiedsgeschenk wurde dem scheidenden Rektor der AG-übergreifende Foto-Gedichtband feierlich überreicht. Auch der langjährige Verbindungslehrer wurde mit einem Exemplar bedacht.

Projektergebnis 3

Das Bühnenprogramm, das bei der offiziellen Verabschiedung des Schulleiters in der Aula uraufgeführt wurde, bestand im Kern aus einer dadaistischen szenischen Entfaltung des Wortes »Schulleitung«. Der zu verabschiedende Schulleiter wurde aufgefordert, sich zu erheben, sobald er das gesuchte Wort erraten haben würde. Lacher und Szenenapplaus lockerten die feierliche Zeremonie auf, und da die Würfelwörter gegen Ende der Szene immer mehr dem Ausgangswort ähnelten, konnte es zuletzt aufgelöst werden.

Rückblick

*Wenn Wörter auf der Zunge zergehen
auf Hochglanzpapier in Gedichtform erscheinen,
eine Buchstabensuppe mit Würze abgeschmeckt und
im Spiel auf der Bühne serviert werden kann,
wenn dazu eine vollbesetzte Aula applaudiert,
die Schüler nach ihrer Aufführung persönlich gelobt werden,
dann war das ein krönender Schuljahresabschluss!*

Schülerstimmen

»Es waren intensive aber auch entspannende 45 Minuten. Mir bleibt die AG als eine sehr angenehme Zeit in Erinnerung. Jedem blieb viel Zeit und Raum für eigene Fantasien und Ideen. Das hat mir auch sehr gut gefallen, dass die Aufgaben so gestellt wurden, dass man sich frei gefühlt hat, alles Mögliche zu machen.«

»Ich fand die Sternzeichen-Übungen sehr interessant. Wäre schön gewesen, wenn wir das auch öfters aufs Schreiben übertragen hätten, was halt aus Zeitgründen und wegen den anderen schulischen Terminen, die während der AG-Zeit stattfanden, nicht geklappt hat. Mir hat das eine Mal mit dem 7-Minuten-Schreiben auch sehr gut gefallen.«

»Also für das, dass wir nicht immer vollständig waren und im Laufe des Schuljahres immer weniger wurden, haben wir viel erreicht. Die Zusammenarbeit mit der Foto-AG war gut, aber auch das gemeinsame Schreiben des Schauspiels und die Proben zum Schluss haben Spaß gemacht. Die Etüde mit den Sternzeichen habe ich neu gelernt, obwohl es am Anfang schon komisch oder ungewohnt war, aber das hat ja auch niemand anderes gesehen. Ich fühl mich jetzt irgendwie sicherer vor der Klasse beim Präsentieren und freien Reden.«

Katharina Wetz – Sagen und Balladen fürs Schullandheim

Schule: Friedrich-Abel-Gymnasium Vaihingen an der Enz

Schulart: allgemeinbildendes Gymnasium

Fächer: Deutsch, Latein, Italienisch

Projektgruppe: Klasse 6, 13 Schülerinnen, 12 Schüler



VORHABEN

Da alle 6. Klassen unserer Schule am Ende des Schuljahres gemeinsam ins Schullandheim nach Lindau am Bodensee fahren, bot es sich an, diesen außerunterrichtlichen gemeinschaftlichen Rahmen für ein literarisches Projekt zu nutzen. Meine 6. Klasse war sehr heterogen und zu einem guten Teil eher gering interessiert an klassischen Bildungsinhalten. Einige Schüler haben eine Aufmerksamkeitsstörung, andere kämpfen mit Lese-Rechtschreibschwächen. Eine konzentrierte Stimmung, eine Aufmerksamkeit und ein Staunen im Unterricht entstand jedoch immer dann, wenn es um das Erzählen ging. Geplant wurde deshalb also, im Rahmen des Schullandheim-Aufenthalts am Ende des Schuljahres eine Erzähleinheit zu Sagen und Mythen rund um den Bodensee abzuhalten. Jede Kleingruppe (2–3 Schüler) suchte sich eine Sage oder eine »Gruselgeschichte« heraus, die rund um den Bodensee spielten. Die erste große Herausforderung bestand darin, dass die Originaltexte ja nicht auswendig gelernt werden, sondern erst einmal in ihrer Aussage erfasst und dann in eine eigene Sprache transponiert werden sollten. Zusätzlich sollten verschiedene Erzähltricks wie Verfremdung, Brüche, Verlangsamung oder Raffung an entsprechend passenden Passagen eingebaut werden. Die zweite große Herausforderung bestand darin, den eigenen Text frei vorzutragen zu können, ohne dass er auswendig gelernt wirkte.

ZEITRAHMEN

Immer wieder einzelne (Doppel-)Stunden, unabhängig von einer festen Unterrichtseinheit, lediglich eine Einheit zu klassischen und regionalen Sagen ging der Vorbereitung voraus.

DURCHFÜHRUNG

Um eine gewisse konzentrierte und offene Erzählatmosphäre herzustellen, bei der die Schüler entweder zu zweit oder auch alleine eine bearbeitete Sage frei nacherzählen könnten, bedurfte es einiger Einzelschritte:

1. Wie bringe ich meine Schüler zum Erzählen, nein, überhaupt erst einmal zum Sprechen? Miniformate sollten den Einstieg erleichtern: Also erzählten wir erst einmal in einer ersten Runde Witze. Gar nicht so einfach, das pointiert und in der passenden Geschwindigkeit zu tun.
2. Eine größere erzähltechnische Vorübung war die Erzählaufgabe »Wie ich zu meinem Namen kam ...« Hierfür sollten die Schüler ihre Eltern nach den Gründen für die Wahl ihres Vornamens befragen. Diese Geschichte wurde dann in einer freien Nacherzählung vor der Klasse vorgetragen. Dabei spürten die Schüler, welche Bedeutung eine bewusste Inszenierung der Sprache doch haben kann! Nach der ersten Runde besprachen wir im Plenum den Unterschied zwischen beschreibenden Passagen und solchen, die eine Handlung eher vorantreiben. Dementsprechend sollten die Namens-Geschichten überarbeitet werden, was teilweise sehr gut gelang.
3. Und immer wieder brauchte es den Hinweis auf die Wichtigkeit der Pause, des Innehaltens während des Erzählens – um selbst Luft zu holen – oder auch um eine Spannung aufzubauen.
4. Sobald dann eine Sage – teils in Sagenbüchern, teils aber auch im Internet – von den Schülern recherchiert und gefunden worden war, ging es an die Aneignung der Texte: Was bedeutet der Text eigentlich? Wofür stehen einige schwierige Wörter? Muss ich sie ersetzen – oder haben gerade diese Wörter einen ganz besonderen, sagenhaften Klang?
5. Welche eigene Färbung will ich dieser Sage geben? Und wie machen wir das? Dieser Schritt war sicherlich mit der anspruchsvollste während dieser Einheit, weil ich bei circa 10 unterschiedlichen Sagen-Werkstätten gleichzeitig dabei sein musste.
6. Nach einigen Arbeitsstunden, teils auch zuhause, wurden die ersten Ergebnisse zu Gehör gebracht – und interessant war, wie unterschiedlich die einzelnen Bearbeitungen ausfielen.

»Der Reiter und der Bodensee«

Ballade von Gustav Schwab (1826)

Der Reiter reitet durchs helle Tal,
auf Schneefeld schimmert der Sonne Strahl.
Er trabet im Schweiß durch den kalten Schnee,
er will noch heut an den Bodensee;

Noch heut mit dem Pferd in den sichern Kahn,
will drüben landen vor Nacht noch an.
Auf schlimmem Weg, über Dorn und Stein,
er braust auf rüstigem Roß feldein.

Aus den Bergen heraus, ins ebene Land,
da sieht er den Schnee sich dehnen wie Sand.
Weit hinter ihm schwinden Dorf und Stadt,
der Weg wird eben, die Bahn wird glatt.

In weiter Fläche kein Bühl, kein Haus,
die Bäume gingen, die Felsen aus;
so fliegt er hin eine Meil und zwei,
er hört in den Lüften der Schneegans Schrei;

es flattert das Wasserhuhn empor,
nicht andern Laut vernimmt sein Ohr;
kein Wandersmann sein Auge schaut,
Der ihm den rechten Pfad vertraut.

Fort gehts, wie auf Samt, auf dem weichen Schnee,
wann rauscht das Wasser, wann glänzt der See?
Da bricht der Abend, der frühe, herein:
Von Lichtern blinket ein ferner Schein.

Es hebt aus dem Nebel sich Baum an Baum,
und Hügel schließen den weiten Raum.
Er spürt auf dem Boden Stein und Dorn,
dem Rosse gibt er den scharfen Sporn.

Und Hunde bellen empor am Pferd,
und es winkt ihm im Dorf der warme Herd.
»Willkommen am Fenster, Mägdelein,
an den See, an den See, wie weit mags sein?«

Die Maid, sie staunet den Reiter an:
»Der See liegt hinter dir und der Kahn.
Und deckt' ihn die Rinde von Eis nicht zu,
ich spräch, aus dem Nachen stiegst du.«

Der Fremde schaudert, er atmet schwer:
»Dort hinten die Ebne, die ritt ich her!«
Da recket die Magd die Arm in die Höh:
»Herr Gott! so rittest Du über den See!

An den Schlund, an die Tiefe bodenlos,
hat gepocht des rasenden Hufes Stoß!
Und unter dir zürnten die Wasser nicht?
nicht krachte hinunter die Rinde dicht?

Und du wardst nicht die Speise der stummen Brut?
Der hungrigen Hecht' in der kalten Flut?«
Sie rufet das Dorf herbei zu der Mår,
es stellen die Knaben sich um ihn her,

die Mütter, die Greise, sie sammeln sich:
»Glückseliger Mann, ja, segne du dich!
Herein zum Ofen, zum dampfenden Tisch,
brich mit uns das Brot und iß vom Fisch!«

Der Reiter erstarret auf seinem Pferd,
er hat nur das erste Wort gehört.
Es stocket sein Herz, es sträubt sich sein Haar,
dicht hinter ihm grinst noch die grause Gefahr.

Es siehet sein Blick nur den gräßlichen Schlund,
sein Geist versinkt in den schwarzen Grund.
Im Ohr ihm donnerts wie krachend Eis,
wie die Well umrieselt ihn kalter Schweiß.
Da seufzt er, da sinkt er vom Roß herab,
da ward ihm am Ufer ein trocken Grab.

Bearbeitung von Zerlina, Ceyda und Nadia

(eingearbeitete Tricks: Koffer packen, Was die Sage verschweigt, Nebenschauplatz etablieren / Tempo durch Beschreibung rausnehmen)

- Nadia** Hey Leute, was geht bei euch?
Also ich war am Wochenende am Bodensee.
- Zerlina** Warum, warum?
- Ceyda** DA-rum.
- Nadia** Hört mal zu jetzt.
- Ceyda** Okay, Spaß beiseite.
- Nadia** Wir erzählen euch jetzt die Sage vom Reiter und dem Bodensee.
- Ceyda** Spitzt die Ohren.
- Alle** Let's go!
- Zerlina** Es war ein Reiter mit seinem Pferd.
Er ritt zum Bodensee mit seinem Ross querfeldein.
Und für die Reise packte er seinen Koffer –
- Ceyda** – und nahm mit:
- Nadia** Klopapier, Prinzensocken und einen BH.
- Zerlina** Vergiss nicht das Einhornshampoo
und das Fuzkissen mit Vanillegeruch.
- Nadia** Aber was man noch nicht über den Reiter und sein rüstiges Ross wusste: In Wirklichkeit war das rüstige Ross nur ...
- Zerlina + Ceyda** ... ein störrischer alter Esel.
- Ceyda** Aber warum ritt er eigentlich so durch Dorn und Stein feldein?
- Zerlina** Er wollte noch unbedingt am selben Tag mit dem Schiff über den Bodensee fahren.
- Ceyda** Es war Winter, und sein Esel zitterte vor Kälte. Aber der hartnäckige Reiter drückte ihm ohne Erbarmen die Sporen in die Seiten.
- Zerlina** Nach exakt drei Stunden und zwölf Minuten kam er an eine große Fläche, die völlig mit Eis bedeckt war. Es standen weder Bäume noch Büsche da. Noch nicht mal Gras! Nur Eis!!!

- Ceyda** Als er in dieser Kälte und öden Landschaft da so rüber ritt, dachte er an eine reich gedeckte Tafel mit einem großen Gänsebraten, Weizenbrot, Gemüse und Obst, an einen großen Topf mit warmer Hühnersuppe und an ein warmes Bett, das ihn nach der Überfahrt über den Bodensee am anderen Ufer erwarten würde.
- Nadia** Auf einmal passierte etwas sehr Unerwartetes, womit keiner rechnete: Auf einmal bremste sein Esel ab und ...
- Zerlina** Stopp!! Außer dass ihr uns diese coole Sage erzählen könnt, was habt ihr eigentlich noch so am Bodensee gemacht?
- Nadia** Wir waren in einem Museum und sind auf dem Bodensee Kanu gefahren ...
- Ceyda** Und wie geht jetzt die Sage weiter?
- Nadia** Der Esel bremste ab und sein Reiter flog volle Kanne in ein großes Matschloch.
- Nadia** Und als er total verdreht nach oben schaute, sah er in das freundliche Gesicht einer Gastwirtin.
- Zerlina** Der Reiter fragte die Gastwirtin, wo denn endlich der Bodensee sei und wann das nächste Boot fahren würde.
- Ceyda** Da meinte die Gastwirtin: »Der Bodensee liegt hinter Ihnen. Sehen Sie das weiße Feld dort? Das ist er - er ist zugefroren. Und Sie sind den ganzen Weg drüber geritten!« Der Reiter erschrak und reimte verwirrt vor sich hin:
- Zerlina** »Ich ritt dort rüber mit meinem Pferd, ich wusste nichts, das war es nicht wert.«
- Nadia** Die Gastwirtin rief das ganze Dorf zusammen und alle staunten noch lange und ausführlich über diese große Tat, während der erfolgreiche Reiter einfach so ... starb. Tja, ein unerwartetes Ende für die Gastwirtin und die ganzen anderen.
- Zerlina** Hä – aber warum ist er denn gestorben?
- Ceyda** Ja, warum nur, warum?
- Nadia** Das weiß keiner so genau ...

1. Grundsätzlich waren die Schüler durchaus offen für dieses Projekt – eine Zeitlang erschien die Vorstellung, an einem Lagerfeuer oder in einem abgedunkelten Raum zu sitzen und sich mehr oder weniger gruselige Sagen und Spuk-Geschichten rund um den Bodensee vorzutragen, sehr attraktiv.
2. Die Überlegung, die einzelnen Schritte des Prozesses und einen letztlich auch stattfindenden Vortrag noch in die Zeugnisnote Deutsch mit einzubeziehen, zeigte doch Wirkung – zumindest die einzelnen Vorbereitungsschritte und die Auseinandersetzung mit den erzähltechnischen Tricks und Verfahren waren damit gegeben.
3. Sehr hilfreich sowohl für mich (als auch für die Schüler) waren Ideen von Timo Brunke und den Teilnehmern aus meiner Wort-und-Spiel-Gruppe. Der Austausch von Ideen, möglichen Inhalten und Methoden und die schon vorangegangenen Erfahrungen der Teilnehmer waren eine ungeheure Hilfe.
4. Insgesamt sind die Faktoren »Zeit« und »Verankerung im Schuljahr« keine zu vernachlässigenden Aspekte. Eine Lehrkraft mit einem vollen Deputat braucht für ein Projekt dieser Art und Weise eine sehr solide Planung vorab, die auch eventuelle Stundenausfälle durch außerunterrichtliche Veranstaltungen am Ende des Schuljahres mitberücksichtigt. Das müsste ich bei einem weiteren Projekt dieser Art viel besser machen! Außerdem führte der nachlassende Druck durch das Ende des Schuljahres doch nicht wie erhofft zu einem entspannteren Prozedere, sondern eher zu einer etwas laxeren Haltung der Schüler, was Ernsthaftigkeit und Bereitschaft, sich dem Erzählen zu öffnen, anging.
5. Abgesehen davon hat immer wieder das Tagesgeschäft seinen Tribut gefordert: Unruhe und schulische oder private Sorgen auf Seiten der Schüler erschwerten die besondere Projekt-Atmosphäre immer wieder. Dennoch gab es ganz wunderbare Momente des Verstehens und der Sprachfreude!

Ein Projekt von:



Literaturpädagogisches Zentrum
des Literaturhauses Stuttgart

In Kooperation mit:



Baden-Württemberg

Gefördert durch: MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT