

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Literaturdidaktik im fächerübergreifenden
Deutsch- und katholischen Religionsunterricht
(Sekundarstufe I)“

Verfasserin

Eva Franziska Jakob

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, im Mai 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuer:

A 190 333 020
1. Unterrichtsfach Deutsch
Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	S. 6
2	Fächerübergreifender Unterricht	S. 9
2.1	Begriffsklärung	S. 9
2.1.1	<i>Fächerübergreifender Unterrichtsformen im Überblick</i>	S. 9
2.1.2	<i>Einschätzung der unterschiedlichen Formen</i>	S. 11
2.1.3	<i>Projektunterricht als fächerübergreifende Unterrichtsform</i>	S. 14
2.1.3.1	Was ist Projektunterricht?	S. 14
2.1.3.2	Der Nutzen von Projektunterricht	S. 17
2.2	Prinzipien fächerübergreifenden Unterrichts	S. 17
2.2.1	<i>Handlungsfähigkeit</i>	S. 18
2.2.2	<i>Themenzentriertheit</i>	S. 18
2.2.3	<i>Gleichberechtigte Beteiligung aller Fächer</i>	S. 19
2.2.4	<i>Handlungsorientiertheit</i>	S. 20
2.3	Gesetzliche Rahmenbedingungen für fächerübergreifenden Unterricht	S. 20
2.4	Ziele fächerübergreifenden Unterrichts	S. 21
2.5	LehrerInnenrolle	S. 22
2.5.1	<i>Teamteaching</i>	S. 23
2.5.2	<i>ModeratorIn</i>	S. 23
2.6	Mögliche Schwierigkeiten fächerübergreifenden Unterrichts	S. 23
2.6.1	<i>Rahmenbedingungen</i>	S. 25
2.6.2	<i>Planungsphase</i>	S. 26
2.6.3	<i>Durchführung</i>	S. 26
2.7	Fächerübergreifend unterrichten: Deutsch und (katholische) Religion	S. 27
2.7.1	<i>Bereiche der Zusammenarbeit</i>	S. 27
2.7.2	<i>Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit</i>	S. 28
2.7.3	<i>Mögliche Lösungen für fächerübergreifenden Unterricht in Deutsch und (katholischer) Religion</i>	S. 28
2.7.3.1	Fächerverknüpfender Unterricht	S. 28
2.7.3.2	Fächerkoordinierender Unterricht	S. 29
2.7.3.3	Fächerübergreifender Unterricht Deutsch, Religion, Ethik	S. 29
2.7.3.4	Fächeraussetzender Unterricht	S. 29

2.7.3.5	Abstimmung der Lehrstoffverteilung	S. 30
3	<i>Fächerübergreifende Literaturdidaktik</i>	S. 31
3.1	Wie kann Literatur zu fächerübergreifendem Lernen beitragen?	S. 31
3.1.1	<i>Beiläufigkeit</i>	S. 31
3.1.2	<i>Anreicherung</i>	S. 32
3.1.3	<i>Offenheit</i>	S. 33
3.2	Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht	S. 34
3.2.1	<i>Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen</i>	S. 34
3.2.2	<i>Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht</i>	S. 34
3.3	Kinder- und Jugendliteratur im fächerübergreifenden Unterricht	S. 36
3.3.1	<i>Zusammenarbeit aller Fächer bzw. der ganzen Schule zur Förderung der Leselust</i>	S. 36
3.3.2	<i>Gefühlsbildung und Empathie</i>	S. 37
3.3.3	<i>Kinder- und Jugendliteratur als „Quasi-Erfahrung“</i>	S. 40
3.4	Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur im fächerübergreifenden Unterricht	S. 40
3.4.1	<i>Problemdiskussion</i>	S. 41
3.4.2	<i>Textanalyse</i>	S. 43
3.4.3	<i>Schmökерpädagogik</i>	S. 44
3.4.4	<i>Handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik</i>	S. 45
4	<i>Konkrete Unterrichtsmodelle</i>	S. 47
4.1	Zur Auswahl der Primärliteratur	S. 47
4.2	Zu den Unterrichtsmodellen	S. 47
4.3	Valentin pfeift auf dem Grashalm – Fächerkoordinierter Unterricht von der Literatur zur Lebenswelt der SchülerInnen	S. 48
4.3.1	<i>Zentrale thematische Aspekte von „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ für den Deutschunterricht</i>	S. 49
4.3.1.1	<i>Die Phantastische Erzählung und ihre sprachliche Darstellungsform</i>	S. 49
4.3.1.2	<i>Valentin – der Protagonist</i>	S. 50
4.3.1.3	<i>Valentins Talent</i>	S. 51
4.3.2	<i>Zentrale thematische Aspekte von „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ für den katholischen Religionsunterricht</i>	S. 52

4.3.2.1	Valentins Allmacht	S. 52
4.3.2.2	Die Allwissenheit von Dr. Linsenblank	S. 52
4.3.3	<i>Eignung als Klassenlektüre</i>	S. 53
4.3.4	<i>Unterrichtsmodell im Zusammenhang</i>	S. 54
4.3.4.1	Das fächerübergreifende Modul	S. 54
4.3.4.2	Lehrplanbezug und Lehrziele	S. 55
4.3.5	<i>Fächerübergreifender Übersichtsplan des Unterrichtsmoduls</i>	S. 56
4.3.6	<i>Die einzelnen Stundenbilder</i>	S. 56
4.3.6.1	Erste Unterrichtseinheit – Deutsch: Erläuterungen	S. 56
4.3.6.2	Zweite Unterrichtseinheit – kath. Religion: Erläuterungen	S. 57
4.3.6.3	Dritte Unterrichtseinheit – Deutsch: Erläuterungen	S. 60
4.3.6.4	Vierte Unterrichtseinheit – kath. Religion: Erläuterungen	S. 61
4.3.6.5	Fünfte Unterrichtseinheit – Deutsch: Erläuterungen	S. 62
4.3.7	<i>Alternative Schwerpunktsetzung</i>	S. 63
4.3.8	<i>Förderung der Handlungsfähigkeit als Prinzip fächerübergreifenden Arbeitens</i>	S. 64
4.4	Hechtsommer – fächerergänzender Unterricht zum Umgang mit Krankheit, Leid und Tod	S. 65
4.4.1	<i>Zentrale thematische Aspekte von „Hechtsommer“ für den Deutschunterricht</i>	S. 66
4.4.1.1	Die Familiendarstellung	S. 66
4.4.1.2	Die Kommunikation	S. 67
4.4.1.3	Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod	S. 68
4.4.2	<i>Zentrale thematische Aspekte von „Hechtsommer“ für den katholischen Religionsunterricht</i>	S. 69
4.4.2.1	„Hechtsommer“ – ein religiöses Buch?	S. 69
4.4.2.2	Der Hechtgott	S. 70
4.4.2.3	Gesellschaftlicher Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod	S. 71
4.4.3	<i>Eignung als Klassenlektüre</i>	S. 72
4.4.4	<i>Unterrichtsmodell im Zusammenhang</i>	S. 72
4.4.4.1	Das fächerübergreifende Modul	S. 73
4.4.4.2	Lehrziele und Lehrplanbezug	S. 74
4.4.5	<i>Fächerübergreifender Unterrichtsplan</i>	S. 74
4.4.6	<i>Einzelne Stundenbilder</i>	S. 76
4.4.6.1	Erste Unterrichtseinheit: Hinführung – Erläuterungen	S. 76
4.4.6.2	Zweite Unterrichtseinheit: Die handelnden Figuren – Erläuterungen	S. 78

4.4.6.3	Dritte Unterrichtseinheit: Gestörte Kommunikation und Sprachlosigkeit – Erläuterungen	S. 81
4.4.6.4	Vierte Unterrichtseinheit: Die Krankheit Krebs – Erläuterungen	S. 83
4.4.6.5	Fünfte Unterrichtseinheit: Ängste und Ängste überwinden – Erläuterungen	S. 84
4.4.7	<i>Förderung der Handlungsfähigkeit als Prinzip fächerübergreifenden Arbeitens</i>	S. 86
4.4.8	<i>Mögliche Schwierigkeiten</i>	S. 87
4.5	Lakota Moon – Ein Indianerroman im fächeraussetzenden Projektunterricht	S. 88
4.5.1	<i>Zentrale thematische Aspekte von „Lakota Moon“ für den Deutschunterricht</i>	S. 90
4.5.1.1	Die fremde Welt	S. 90
4.5.1.2	Der Außenseiter	S. 91
4.5.1.3	Indianerfiguren	S. 92
4.5.2	<i>Zentrale thematische Aspekte von „Lakota Moon“ im katholischen Religionsunterricht</i>	S. 93
4.5.2.1	Der sakrale Raum in der Religion der Lakota	S. 93
4.5.2.2	Büffel und der Mythos der weißen Büffelkalbfrau	S. 93
4.5.3	<i>Eignung als Klassenlektüre</i>	S. 94
4.5.4	<i>Unterrichtsmodell im Zusammenhang</i>	S. 95
4.5.4.1	Das fächerübergreifende Modul	S. 96
4.5.4.2	Lehrziele des gesamten Unterrichtsmoduls	S. 97
4.5.4.3	Lehrplanbezug	S. 97
4.5.5	<i>Projekttablauf</i>	S. 98
4.5.6	<i>Zeitlicher Ablauf</i>	S. 99
4.5.7	<i>Didaktische Erläuterungen</i>	S. 100
4.5.8	<i>Schwerpunkte der einzelnen Fächer</i>	S. 100
4.5.9	<i>Einzelne Arbeitsaufgaben</i>	S. 102
4.5.10	<i>Ausführungen zu dem Schwerpunkt Deutsch</i>	S. 102
4.5.11	<i>Ausführungen zu dem Schwerpunkt katholische Religion</i>	S. 104
4.5.12	<i>Förderung der Handlungsfähigkeit als Prinzip fächerübergreifende Arbeitens</i>	S. 105
5	Fazit	S. 106
6	Bibliographie	S. 109
6.1	Primärliteratur	S. 109
6.2	Sekundärliteratur	S. 109

6.5	Internetadressen	S. 116
7	<i>Abbildungsverzeichnis</i>	S. 117
8	<i>Anhang</i>	S. 118
9	<i>Zusammenfassung</i>	S. 134
10	<i>Abstract</i>	S. 135
11	<i>Lebenslauf</i>	S. 136

1 Einleitung

„Die Schule muss dem Schüler dazu verhelfen, die im Fachunterricht [...] erzielten Einzelerkenntnisse zu einer neuen Erkenntniseinheit auf höherem Niveau zu integrieren.“¹

Die aus dem genannten Zitat ableitbare Forderung zu fächerübergreifendem Unterricht wird im Bereich der Pädagogik wie auch der Fachdidaktik oft diskutiert. Es finden sich zahlreiche theoretische Aufsätze zu fächerübergreifendem Unterricht, die mit einer Vielzahl von Unterrichtsmodellen illustriert werden.

Auch eine Verknüpfung von Literatur und fächerübergreifendem Arbeiten findet sich in der Fachliteratur², wenn auch nicht mehr so zahlreich. Die meisten der dazu vorgestellten Unterrichtskonzepte sind meines Erachtens vor allem für die Sekundarstufe II entworfen. Die Verbindung von fächerübergreifendem Unterricht und Literatur findet in der Sekundarstufe I nur vereinzelt statt. Dabei ist es gerade die in der Sekundarstufe I zumeist behandelte Kinder- und Jugendliteratur (KJL), welche zahlreiche Anknüpfungspunkte an andere Schulfächer bietet.

Die verstärkte, akademische Beschäftigung mit der KJL in den letzten Jahrzehnten, hat auch in der Frage der Vermittlung große Kontroversen hervorgerufen und zu einer ausführlichen Auseinandersetzung über KJL im Unterricht geführt. So gibt es zahlreiche Werke und Beiträge, welche sich mit den unterschiedlichen Zugängen zu Literatur im Allgemeinen und KJL im Besondern im Unterricht auseinandersetzen. Dabei existieren aber wieder nur wenige, welche auch einen fächerübergreifenden Ansatz in Betracht ziehen.

Da die Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts im Zusammenhang mit KJL allerdings unendlich viele sind, wurde für die vorliegende Arbeit eine Eingrenzung hinsichtlich der gemeinsam arbeitenden Fächer vorgenommen. Diese Diplomarbeit legt den Schwerpunkt in der Fächerzusammenarbeit auf die Unterrichtsfächer Deutsch und katholische Religion. Eine Kombination dieser beiden Fächer wird in der Fachliteratur häufig nur am Rande erwähnt³ oder in einem Atemzug mit den Fächern Philosophie und Ethik genannt⁴. Modelle zu einer solchen fächerübergreifenden Zusammenarbeit sind mir bei meiner

¹Günther Bärnthaler: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzungen gefächerten Unterrichts. S. 16 – in: Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. hrsg. v. Günther Bärnthaler und Ulrike Tanzer, mit Beiträgen v. Christin Angerer u. a. – Wien: Studien Verlag, 1999 (=ide extra, Bd. 5).

²Vgl. Ulf Abraham und Christoph Launer: Weltwissen erlesen. S. 6-58 – in: Weltwissen erlesen. Literarisches Lesen im fächerverbindenden Unterricht. hrsg. v. Ulf Abraham und Christoph Launer. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2002 (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 7).

³Christian Schacherreiter: Sache ist, was Sprache ist. Eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons. S. 22 – in: Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. hrsg. v. Günther Bärnthaler und Ulrike Tanzer, mit Beiträgen v. Christin Angerer u. a. – Wien: Studien Verlag, 1999, (=ide extra, Bd. 5).

⁴Vgl. Abraham und Launer: S. 62.

Recherche kaum untergekommen. Könnte es sein, dass sich mit dem Fach katholische Religion vom Fach Deutsch her nicht zusammenarbeiten lässt?

Denn diese Zusammenarbeit bringt, anders als die Zusammenarbeit mit anderen Fächern, einige Schwierigkeiten, von denen die schwerwiegendste die Tatsache ist, dass nicht alle SchülerInnen den katholischen Religionsunterricht besuchen. In der Arbeit wird daher versucht, Möglichkeiten der Zusammenarbeit aufzuzeigen und diese auch an drei Unterrichtsmodellen mit je einem Werk aus der KJL darzustellen.

Zu Beginn der Arbeit steht allerdings die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts, da aufgrund der zahlreichen Auseinandersetzungen mit diesem Thema auch eine Fülle von Begriffen in der Sekundärliteratur zu finden ist. Nach einer Eingrenzung der Begriffe sollen die Prinzipien fächerübergreifenden Unterrichts, mit besonderer Beachtung der Stärkung der Handlungsfähigkeit nach Peterßen⁵, dargestellt werden.

Im Anschluss kommen die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Ziele fächerübergreifenden Unterrichts zur Sprache.

Fächerübergreifendes Arbeiten mit seinen Prinzipien wie Handlungsfähigkeit, Themenzentriertheit und Handlungsorientiertheit bringen auch eine Veränderung der LehrerInnenrolle mit sich. So kommen im fächerübergreifenden Unterricht vor allem Teamteaching und die Lehrkraft als ModeratorIn vor.

Obwohl es eine Fülle von Argumenten für das fächerübergreifende Unterrichten gibt, dürfen auch die Schwierigkeiten nicht verschwiegen werden, die in diesem Zusammenhang auftreten können. Dabei sind es gerade die Rahmenbedingungen, welche fächerübergreifendes Arbeiten an Schulen nur schwer möglich macht, und daher in der Sekundärliteratur häufig kritisiert werden.

Als Abschluss des ersten Großkapitels soll ein Blick auf eine mögliche Zusammenarbeit zwischen den Fächern Deutsch und katholischer Religion geworfen werden.

Das zweite große Kapitel der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit fächerübergreifender Literaturdidaktik. Wie ich oben bereits angesprochen habe, kann Literatur in verschiedenster Weise zu fächerübergreifendem Lernen beitragen, wobei besonders der Beitrag von Abraham und Launer, aus dem das zuvor genannte Zitat stammt, richtungweisend ist.

In diesem Kapitel wird kurz auf den tatsächlichen Einsatz von KJL im Unterricht eingegangen und aufgezeigt, was KJL im fächerübergreifenden Unterricht leisten kann. Dabei ist es mir besonders wichtig, auf den Beitrag der KJL zu Gefühlsbildung und Empathie hinzuweisen. Durch das Lesen von KJL wird das Vokabular für Gefühle und Empfindungen besonders geschult, da sich diese Literatur

⁵ Vgl. Wilhelm H. Peterßen: Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele. Ein Lehrbuch. – München: Oldenburg, 2000, S. 65f.

stark an der Lebenswelt der LeserInnen orientiert. Der Aspekt der Gefühlsbildung und Empathie findet in alle drei nachfolgenden Unterrichtsmodelle Eingang.

KJL bietet sich für die LeserInnen in jenen Bereichen als „Quasi-Erfahrung“⁶ an, in denen die SchülerInnen selbst bisher keine oder nur wenige Erfahrungen machen konnten. Literatur als „Quasi-Erfahrung“ fließt vor allem in das zweite Unterrichtsmodell zu Krankheit, Leid und Tod ein.

Den Schlusspunkt des Kapitels bilden die verschiedenen Zugänge zu KJL im fächerübergreifenden Unterricht, welche von der Problemdiskussion über die Textanalyse und Schmökerpädagogik bis zu einer handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik reichen.

Die konkrete Unterrichtsplanung an drei Beispielen erfolgt unter verschiedenen Zielsetzungen und Arbeitsbedingungen. Nicht nur die Schulstufen, literarische Texte und andere Rahmenbedingungen unterscheiden sich in den drei Ausfertigungen, sondern auch die didaktischen Zugänge zu Literatur und andere allgemein pädagogische Zielsetzungen, die sich auch in der konkreten Planung abzeichnen. Der praktische Teil befasst sich mit drei konkreten Texten, die entsprechend der Lehrpläne ausgewählt und für einen fächerübergreifenden Unterricht ausgearbeitet werden.

Der erste Text von Vera Ferra-Mirkura „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ wird für eine erste Klasse einer allgemein höherbildenden Schule (AHS) in einem fächerkoordinierten Unterricht aufbereitet. Den Anknüpfungspunkt zwischen den Fächern Deutsch und katholischer Religion stellt die Thematik „Identität, Talente“ dar.

In „Hechtsommer“ von Jutta Richter werden drei jugendliche Protagonisten mit dem Thema „Krankheit, Leid und Tod“ konfrontiert. Mit dieser Thematik sollen sich auch die SchülerInnen einer achten Schulstufe in einem fächerergänzenden Unterrichtsmodul auseinander setzen.

Bei dem modernen, ethnologischen Indianerroman „Lakota Moon“ von Antje Babendererde spielt die Thematik „Ausgrenzung, Völkerverständigung, Toleranz“ eine große Rolle und trägt so auch zu interkulturellem Lernen bei. Der Text wird für eine vierte Klasse AHS in einem fächeraussetzenden Projektunterricht aufbereitet, wobei sehr viele Fächer (Deutsch, Englisch, Geschichte, katholische Religion,...) an diesem Projektunterricht beteiligt sind.

Zitate wurden im Allgemeinen für eine bessere Lesbarkeit in die neue Rechtschreibung übertragen. Hervorhebungen in den Zitaten spiegeln die Hervorhebungen der AutorInnen wider. Für eine gendergerechte Anrede wird wegen der kürzeren Schreibweise hauptsächlich das Binnen-I verwendet.

⁶ Vgl. Abraham und Launer: S. 13.

2 *Fächerübergreifender Unterricht*

2.1 **Begriffsklärung**

Zu fächerübergreifendem Arbeiten findet sich in der Fachliteratur eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten oder auch Begriffe, die je nach VerwenderIn eine neue Bedeutung bekommen. Die Unterscheidungen zwischen den einzelnen Begriffen sind oft deshalb schwierig, da in der Praxis die Grenzen zwischen verschiedenen Formen fächerübergreifenden Arbeitens fließend sind.⁷

Allgemein lässt sich aber festhalten, dass der fächerübergreifende Unterricht auf organisatorischer Ebene zwischen einem gefächerten und einem ungefächerten Unterrichtsmodell liegt, da der fächerübergreifende Unterricht erst auf Grundlage des gefächerten Unterrichts existiert, ihn aber nie ersetzen sondern immer nur durch eine deutliche zeitliche Begrenzung ergänzen will.⁸ Einige wenige Formen fächerübergreifenden Arbeitens sind auch ungefächert.⁹

Für die Praxis ist es jedoch entscheidend, eine klare Vorstellung von den unterschiedlichen Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens zu haben, um für die konkrete Situation die passende Form anwenden zu können. Doch nicht nur die Interessen und Fähigkeiten der SchülerInnen müssen bei der Auswahl der adäquaten Unterrichtsform berücksichtigt werden, denn anders als beim Regelunterricht müssen auch die LehrerkollegInnen, mit denen die Zusammenarbeit angestrebt wird, in den Blick genommen werden.

2.1.1 *Fächerübergreifende Unterrichtsformen im Überblick*

Unter „fächerübergreifendem Unterricht“ versteht der österreichische Lehrplan einen Unterricht, der von einem Thema mit komplexer Problemstellung im lebensnahen bzw. gesellschaftlichen Bereich ausgeht. Zur Bearbeitung dieses Themas wird der Fachunterricht für einen bestimmten Zeitraum aufgehoben und auch Klassen- bzw. Schulstufengrenzen können überschritten werden.¹⁰ Der österreichische Lehrplan

⁷ Vgl. Heinrich Brinkmüller-Becker: Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II - eine kurze Skizze zur Orientierung. – in: Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch. hrsg. v. Heinrich Brinkmüller-Becker – Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2000, S. 12.

⁸ Vgl. Peterßen: S. 15.

⁹ Vgl. Klaus Moegling: Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998, S. 158.

¹⁰ Vgl. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Teil 3: Schul- und Unterrichtsplanung, S. 11.

für die AHS-Unterstufe versteht unter fächerverbindendem Unterricht, die Herstellung eines übergeordneten Sinnzusammenhangs im Rahmen des Fachunterrichts.¹¹

Je nach Sekundärliteratur werden die einzelnen Unterrichtsformen mit leichten Veränderungen von den im Lehrplan verwendeten Bedeutungen beschrieben. Das nachfolgende Modell findet sich in der Sekundärliteratur häufig und ist an das System von Huber und Effe-Stumpf¹² angelehnt.

Fachüberschreitend: Der Fachlehrer/die Fachlehrerin verweist in seinem/ihrem Unterricht auf thematisch verknüpfte Inhalte oder Blickwinkel anderer Fächer.¹³ Ganz ähnlich versteht Moegling das „fächerintegrierende Lernen“, das ohne Kontaktaufnahme zu LehrerkollegInnen geschieht.¹⁴

Fächerverknüpfend: Die LehrerInnen von mindestens zwei Fächern gehen im eigenen Unterricht auf die ihnen bekannten Inhalte des anderen Faches/der anderen Fächer ein und verweisen darauf.¹⁵

Fächerkoordinierend: Die LehrerInnen von mindestens zwei Fächern planen gemeinsam ihren Unterricht ohne gemeinsam zu unterrichten. Die Fächer bleiben (zeitlich) getrennt, sind thematisch aber stark verknüpft.¹⁶

Fächerergänzend: Fächerergänzender Unterricht findet als Team-Teaching-Unterricht mehrerer FachlehrerInnen statt, ohne auf die einzelnen Fachrichtungen zu achten. Zeitlich findet diese Form zusätzlich zum Regelunterricht statt und bezieht sich auf Themen, die sich für die Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln eignen.¹⁷ Dabei kann auch der Klassen- und Jahrgangunterricht aufgebrochen und neue Lerngruppen gebildet werden.¹⁸

Fächeraussetzend: Für einen bestimmten Zeitraum wird der Regelunterricht ausgesetzt, um so bessere Rahmenbedingungen für fächerübergreifendes Arbeiten zu schaffen. Diese Unterrichtsform wird häufig bei Projektunterricht angewendet.¹⁹ Peterßen hingegen sieht Projektunterricht nicht als eine Form fächerübergreifenden Arbeitens, da sich fächerübergreifender Unterricht für ihn im Regelunterricht abspielt. Dennoch können sich die Organisationsformen ähneln.²⁰ Moegling betont außerdem, dass fächeraussetzender Unterricht, wenn er durchgeführt wird, der einzige Unterricht ist, den die Schule in

¹¹ Vgl. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Teil 3: Schul- und Unterrichtsplanung, S. 11. – von: www.bmukk.gv.at → Bildung Schulen → Unterricht und Schule → Lehrpläne: Allgemein bildende Schulen → Allgemein bildende höhere Schulen (AHS-Unterstufe) → Lehrplan: allgemeiner Teil, Zugriff: 27. Aug. 2008.

¹² Vgl. L. Huber und G. Effe-Stumpf: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. – in: Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Oberstufenkolleg des Landes NRW an der Universität Bielefeld. Hrsg. v. U. Krause-Isermann, J. Kupsch und M. Schumacher – Bielefeld: o.V. 1994, S. 71f.

¹³ Vgl. Bärnthaler: S. 14.

¹⁴ Vgl. Moegling: S. 66.

¹⁵ Vgl. Bärnthaler: S. 14.

¹⁶ Vgl. Bärnthaler: S. 14 – Gleiche Definition auch bei: Moegling: S. 128.

¹⁷ Vgl. Bärnthaler: S. 14.

¹⁸ Vgl. Moegling: S. 173.

¹⁹ Vgl. Bärnthaler: S. 14f.

²⁰ Vgl. Peterßen: S. 81.

dieser Zeit für eine bestimmte Klasse anbietet. Es gibt also keinen Regelunterricht, der parallel dazu verläuft.²¹

Über dieses Schema hinausgehend, könnten noch folgende Formen genannt werden:

Abstimmung der Lehrstoffverteilung: Eine Abstimmung der Lehrstoffverteilungen von zwei oder mehr Fächern wird zu Beginn des Schuljahres bei gleichen oder ähnlichen Themen vorgenommen. Dadurch wird erreicht, dass beispielsweise das Thema „Drogen“ im Biologieunterricht und das Thema „Drugs“ im Englischunterricht zeitgleich oder zumindest in zeitlicher Nähe zueinander unterrichtet werden. Im Gegensatz zum fächerkoordinierenden Unterricht wird der Unterricht von den Lehrkräften nicht gemeinsam geplant.

Fächerverbindend: Nach Peterßen²² unterscheidet sich der fächerverbindende Unterricht von anderen Formen fächerübergreifenden Arbeitens durch die Unterordnung der Fachbeteiligungen unter ein gemeinsames pädagogisches Ziel wie der Handlungsfähigkeit von SchülerInnen. Diese Form versteht sich als integrativ und nicht als additive Form fächerübergreifenden Unterrichts.

In diesem nur kleinen Ausschnitt möglicher Begriffsbestimmungen wird eines klar: Fächerübergreifendes Arbeiten in der Schule kann viele unterschiedliche Formen annehmen. Diese unterschiedlichen Formen haben eben auch unterschiedliche Zielsetzungen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „fächerübergreifend“ als Oberbegriff zu den eben differenzierten Formen verwendet, da sich dieser Begriff – jedoch nicht in der Form eines Überbegriffs – auch im Lehrplan findet. In didaktischer Fachliteratur, welche nicht verschiedene Formen der Verknüpfung zweier oder mehrerer Schulfächer zum Thema hat, wird ebenfalls der Begriff „fächerübergreifend“ als Oberbegriff verwendet.²³

2.1.2 *Einschätzung der unterschiedlichen Formen*

Ohne dass sich die Lehrpersonen dessen unbedingt bewusst sind, findet fachüberschreitendes Lernen im Regelunterricht sehr häufig statt. Das kann ein Verweis auf die Geographie des Alten Israels im Religionsunterricht oder der Verweis auf die Philosophie bei der Behandlung von Atommodellen im Physikunterricht sein. Diese Überschreitungen sollten möglichst häufig passieren, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, nebeneinander stehende Informationen und Konzepte miteinander zu verknüpfen.

²¹ Vgl. Moegling: S. 158.

²² Vgl. Peterßen: S. 79f.

²³ Vgl. Bettina Hurrelmann: Leseförderung – eine Daueraufgabe. – in: Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. hrsg. v. Bertelsmann Stiftung - Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1996, S. 28.

Auch fächerverknüpfendes Lernen taucht im Regelunterricht des Öfteren auf. So präsentieren DeutschlehrerInnen geschichtliches Wissen, um den SchülerInnen die Entwicklung literarischer Strömungen zu erklären. Auch diese Form des fächerübergreifenden Arbeitens kann ohne besondere Erwähnung in den Regelunterricht eingebunden werden, allerdings sollten nicht die Lerninhalte anderer Fächer völlig vorweggenommen werden. Sollte eine so enge Verknüpfung notwendig sein, bieten sich andere Formen fächerübergreifenden Arbeitens besser an. Fächerverknüpfendes Lernen verlangt der Lehrperson fundiertes Fachwissen anderer Gebiete ab, daher wird dies nur in subjektiven Interessensgebieten der Lehrperson möglich sein. Eine Schwierigkeit dieser fächerübergreifenden Unterrichtsform ist eben die mangelnde gemeinsame Planung, welche zu Doppelungen oder unverknüpft nebeneinander stehenden Wahrheiten führen können. Daher halte ich diese Unterrichtsform für die problematischste Form fächerübergreifenden Arbeitens.

Sowohl fächerüberschreitende wie auch fächerverknüpfende Unterrichtsformen werden in manchen Fächern häufiger durchgeführt als in anderen.²⁴ So verbindet sich mit dem Fremdsprachenunterricht häufig auch eine geographische wie auch geschichtliche Landeskunde der Länder, in denen die Fremdsprache gesprochen wird. Im Deutschunterricht finden sich Diskussionen und Erörterungen zu ethischen, ökologischen, wirtschaftlichen oder politischen Themen. Bei beiden bisher genannten Formen ist allerdings keine echte Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehreren Fächern zu beobachten und sie sind somit noch keine Formen fächerübergreifenden Unterrichts sondern lediglich Unterricht mit fachüberschreitenden Aspekten. „Fachüberschreitend“ deshalb, weil nur von einem einzelnen Unterrichtsfach eine Grenze überschritten wird und nicht von zwei Fächern aufeinander zu bzw. in einen außerschulischen Bereich hinein.

Da fächerkoordinierendes Lernen einen größeren Planungsaufwand der beteiligten Lehrpersonen erfordert, sind eine harmonische Zusammenarbeit unter den LehrerInnen und das Interesse der SchülerInnen nötig. Daher sollen die Themen fächerkoordinierten Lernens schülerorientiert sein. Außerdem legen auch der offizielle Lehrplan und der geheime Lehrplan, die Schulbücher, eine Zusammenarbeit nahe. In der Planung ist die fachspezifische Sicht des jeweiligen Faches einzubringen. Fächerkoordiniertes Lernen bietet additive Informationen an, welche die Schüler zu einem einheitlichen Ganzen verknüpfen müssen, was durch die zeitliche Nähe der Informationsdarbietung erleichtert werden soll. Diese additive Information nimmt dabei die fachlichen Perspektiven ernst und fordert zum Perspektivenwechsel heraus.²⁵

Fächerergänzendes und fächeraussetzendes Lernen zeichnen sich durch einen hohen Planungs- und Organisationsaufwand aus, da die Fachgrenzen regelrecht verschwinden. Hier ist eine sehr enge

²⁴ Vgl. Ludwig Dunker und Walter Popp: Formen fächerübergreifenden Unterrichts auf der Sekundarstufe – eine Einleitung. S. 10. – in: Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. hrsg. v. Ludwig Dunker und Walter Popp – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.

²⁵ Vgl. Abraham und Launer: S. 7.

Zusammenarbeit aller beteiligten Lehrkräfte notwendig. Diese Formen fächerübergreifenden Unterrichts heben sich am deutlichsten vom Regelunterricht ab und bedingen häufig einen Projektcharakter. Hier können sehr gut jene Felder fächerübergreifenden Arbeitens bearbeitet werden, welche sich keinem Fach zuordnen lassen, da der Inhalt so komplex ist oder weil das Thema mehrere Fächer beansprucht, z.B. Sexualkunde. Die bei Bärnthaler differenzierten Unterrichtsformen werden hier gemeinsam behandelt, da sie sich lediglich in der Art der Teilnahme durch die SchülerInnen unterscheiden. Während beim fächerergänzenden Unterricht der Regelunterricht weiter besteht und der fächerergänzende Unterricht von den SchülerInnen mehrerer Schulstufen gemeinsam besucht werden kann, aber nicht muss, ergibt sich eine etwas anders geartete Unterrichtsplanung, der fächerübergreifende Aspekt ist aber mit jenem des fächeraussetzenden Unterrichts ident, er wird nur unter veränderten Rahmenbedingungen abgehalten.

Eine Abstimmung der Lehrstoffverteilung sollte immer erfolgen. Allerdings wissen die Lehrkräfte häufig nicht, was ihre KollegInnen machen, und können so den Unterricht nicht aufeinander abstimmen. Überschneidungen werden häufig erst wahrgenommen, wenn dies von den SchülerInnen erwähnt wird. Daher wäre es nötig, zu Beginn des Schuljahres oder besser noch in den Ferien die Lehrstoffverteilung aufeinander abzustimmen. Erfahrene Lehrpersonen kennen mitunter den Lehrstoff anderer Fächer, mit denen sich des Öfteren Überschneidungen ergeben, schon so gut, dass diese Überschneidungsbereiche häufig aufeinander abgestimmt werden. Auch bei dieser Form ist es fraglich, ob es sich dabei um fächerübergreifendes Arbeiten handelt. Wenn erneut das Kriterium der gemeinsamen Planung von mindestens zwei Fächern herangezogen werden soll, handelt es sich bei der Abstimmung der Lehrstoffverteilung um ein fächerübergreifendes Arbeiten. Allerdings umfasst die gemeinsame Planung lediglich die zeitliche Dimension. Ansonsten findet keine Verschränkung der beiden Unterrichtsfächer statt. Dennoch kann die Abstimmung der Lehrstoffverteilung ein erster Schritt hin zu intensiveren Formen fächerübergreifenden Unterrichts sein.

Der fächerverbindende Unterricht nach Peterßen erfordert in Überbietung der schon besprochenen Formen eine nochmals vertiefte Planung, da er explizit einem pädagogischen Ziel unterstellt werden und eine integrative Verschränkung von Wissensbeständen herbeiführen soll. Auch alle anderen Formen fächerübergreifenden Arbeitens tragen zu Handlungsfähigkeit mit den einzelnen Kompetenzen bei, dennoch ist dies häufig nicht ihr primäres Anliegen. Sachwissen steht im Fordergrund und wird dabei eher additiv angeboten. Dass die Verknüpfung der einzelnen Fachbeiträge auch für die SchülerInnen gelingt, ist bei einer integrativen Darbietung eher wahrscheinlich als bei einer additiven.

Dieser umfassende Ansatz steht meines Erachtens außerhalb der gängigen Vorstellungen von fächerübergreifendem Unterricht und verkörpert dennoch ein Ideal, welches ob des hohen Planungsaufwandes und Anspruches an die beteiligten Lehrkräfte wohl nur selten im Unterricht

umgesetzt wird. Der fächerverbindende Unterricht nach Peterßen hat allerdings vor allem allgemein pädagogische Relevanz und wird in den in Kapitel 3 vorgestellten Unterrichtseinheiten nur insofern eine Rolle spielen, als die Unterrichtsmodelle auf die von ihm genannten Kompetenzen hin, welche fächerübergreifendes Arbeiten fördern, untersucht werden.

Für die nachfolgende Arbeit sind folgende Begriffe relevant:

- Fächerkoordinierter Unterricht
- Fächerergänzender und fächeraussetzender Unterricht

Fächerübergreifender Unterricht muss meines Erachtens nicht zwangsläufig die Fachgrenzen auflösen, wie dies bei den genannten zwei Formen der Fall ist, sondern kann auch „getrennt“ unterrichtet werden, Kriterium für fächerübergreifendes Arbeiten ist aber die gemeinsame Planung und Zielorientierung. Der fächerergänzende und fächeraussetzende Unterricht werden deshalb gemeinsam genannt, da lediglich ihr Verhältnis zum Regelunterricht sie unterscheidet.

2.1.3 Projektunterricht als fächerübergreifende Unterrichtsform

2.1.3.1 Was ist Projektunterricht?

Zu Projektunterricht ist in der Didaktik zahlreiche Literatur vorhanden und würde ohne Zweifel mehrere Diplomarbeiten füllen können. In der hier vorliegenden Arbeit soll Projektunterricht allerdings unter dem speziellen Blickwinkel des fächerübergreifenden Unterrichts betrachtet werden, daher wird die allgemeine Theorie des Projektunterrichts eher kurz gehalten.

Projektunterricht im engeren Sinne gehört nicht zu den fächerübergreifenden Unterrichtsformen, da sein Schwerpunkt in der Entwicklung und selbstständigen Erarbeitung eines gewählten Gebietes liegt, was für den fächerübergreifenden Unterricht nicht unbedingt der Fall sein muss. Allerdings bedingt die Ganzheitlichkeit des Projektunterrichts häufig eine fächerübergreifende Perspektive, die fächerübergreifenden Unterricht und damit einhergehend auch Teamteaching nur zu einer logischen Folge macht. Dennoch können kleinere Projekte auch in einem einzelnen Fach durchgeführt werden²⁶. Beim Projektunterricht erarbeiten die SchülerInnen ein bestimmtes Gebiet. Sie planen ihre Aktivitäten selbst und führen sie selbstständig durch. Am Ende des Projektunterrichts steht häufig ein vorzeigbares Produkt. Die Initiative zum Projektunterricht geht entweder von den SchülerInnen selbst aus oder der

²⁶ Vgl. Wolfgang Emer und Klaus-Dieter Lenzen: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. – Hohengehren: Schneider Verlag, 2002, S. 46f. (= Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken, Bd.6)

Impuls kommt von der Lehrperson.²⁷ Dabei muss die Projektinitiative nicht unbedingt problemhaltig sein, da sie erst in der Auseinandersetzung und Bearbeitung zu Bildung wird.²⁸ Auch eine Anregung von außen, z.B. durch Wettbewerbe, kann der Anlass für Projektunterricht sein.

Wenn sich die Klasse zu Projektunterricht entschlossen hat, so muss das Gebiet, über das intensiv gearbeitet werden soll, genauer abgesteckt werden. Diese gemeinsame Entwicklung des Betätigungsfeldes gehört für Frey zum wesentlichen Teil des Lernprozesses bei Projektunterricht.²⁹ Daher ist es notwendig, dass das Betätigungsfeld nicht von der Lehrperson in kleinere Arbeitsschritte eingeteilt wird, da die SchülerInnen sich selbst Arbeitsziele setzen.³⁰ Dabei ist eine schülerzentrierte Auswahl an Aktivitäten notwendig, da die Aufgaben den Fähigkeiten und Interessen der SchülerInnen entgegen kommen sollen.³¹ Die Lösung der selbst gestellten Aufgaben muss gelegentlich unterbrochen werden um den Arbeitsfortgang zu reflektieren und sich mit den anderen SchülerInnen und Lehrpersonen darüber auszutauschen.³² Diese Reflexionsmomente werden von Frey als „Fixpunkte“ bezeichnet. Projektunterricht geht häufig mit fächerübergreifenden Unterrichtsformen und damit kombiniert auch mit Teamteaching einher.³³ Flechsig³⁴ sieht auch das ganzheitliche Lernen als ein weiteres wesentliches didaktisches Prinzip von Projektunterricht, da bei Projektunterricht „soziale, personale, technische und organisatorische Kompetenzen in weitgehend integrierender Weise erworben werden“³⁵.

Die Rolle der Lehrperson(en) nimmt beim Projektunterricht sehr vielfältige Formen an. Bei Flechsig sind diese besonders gut herausgearbeitet, er nennt die Rolle des Organisers, Moderators, Experten, Beraters aber auch des Betroffenen und des Mitarbeiters.³⁶

Die Abbildung „Grundmuster der Projektmethode (dargestellt anhand eines idealisierten Projektablaufes)“ zeigt, welche Konstanten sich im Ablauf eines Projektunterrichts finden.

²⁷ Vgl. Karl Frey: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 9. Aufl. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 13.

²⁸ Vgl. Frey: S. 56.

²⁹ Vgl. Frey: S. 13.

³⁰ Vgl. Frey: S. 16.

³¹ Vgl. Frey: S. 13.

³² Vgl. Frey: S. 17f.

³³ Vgl. Frey: S. 13.

³⁴ Vgl. Karl-Heinz Flechsig: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. – Eichenzell: Neuland, 1996, S. 202.

³⁵ Flechsig: S. 202.

³⁶ Vgl. Flechsig: S. 203.

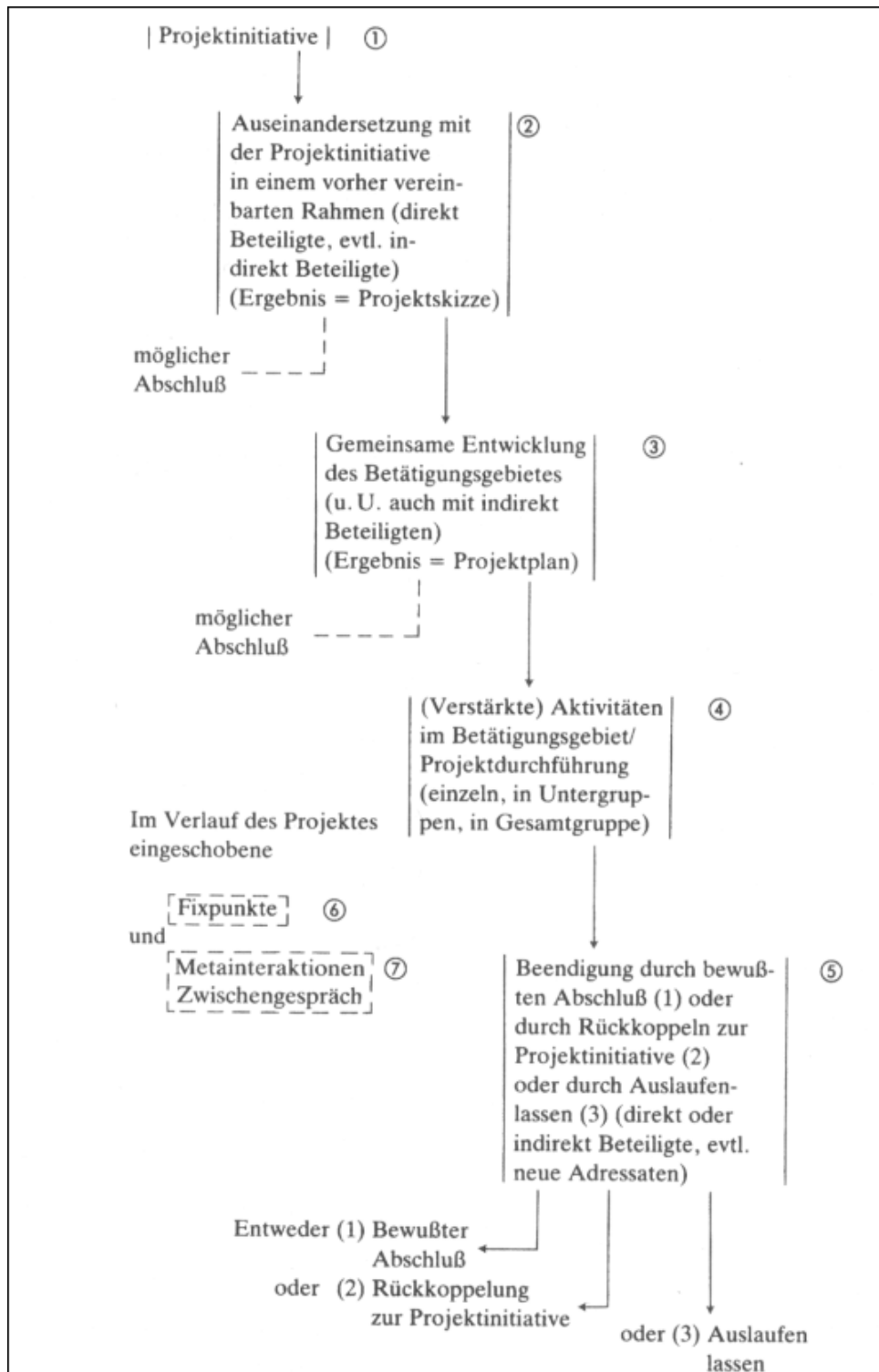


Abbildung 1 Grundmuster der Projektmethode (dargestellt anhand eines idealisierten Projektablaufes)

Dabei betont Frey, dass es nicht notwendig ist, sich strikt an einen bestimmten Ablauf von Projektunterricht zu halten.³⁷ Die Abbildung dient lediglich der Veranschaulichung, wie Projektunterricht ablaufen kann. Dies ist auch der Grund, warum gerade dieser modellartige Ablaufplan gewählt wurde, er zeigt in sich bereits mögliche Varianten und längere wie kürzere Formen des Projektunterrichts auf.

³⁷ Vgl. Frey: S. 19.

Gerade diese Flexibilität macht meines Erachtens die Stärke des Modells aus, diese wird auch in der Abbildung deutlich und macht eigene Ergänzungen bzw. Abwandlungen leicht möglich. Darüber hinaus ist dieses Konzept nicht auf die Anwendung im Unterricht beschränkt.

Da der Punkt sechs, den Frey als „Fixpunkte“ bezeichnet, nicht selbstredend ist, soll er hier kurz erklärt werden. Fixpunkte unterbrechen die Arbeit am Projekt für eine bestimmte Dauer. Die SchülerInnen haben so die Zeit einander und auch alle anderen Mitwirkenden über ihren Stand des Projekts zu informieren. Auch Organisatorisches kann in dieser Zeit geregelt werden.³⁸

Einzelne Punkte zum Projektunterricht werden im Kapitel 4.5 im Anwendungsbeispiel noch genauer zur Sprache kommen.

2.1.3.2 Der Nutzen von Projektunterricht

Bei Projektunterricht entsteht der fächerübergreifende Aspekt aus der Sache selbst. Von besonderem Nutzen scheint mir, dass die SchülerInnen selbstständig an einem Gebiet arbeiten, welches sie zum großen Teil selbst bestimmt haben. Sie lernen gemeinsam an der Entwicklung einer Sache zu arbeiten, daher ist es bei Projektunterricht in der Schule wichtig am Ende ein Produkt in Händen zu halten, das in einem öffentlichen Rahmen präsentiert werden kann. Dadurch erfährt der Projektunterricht seine innere Zielsetzung, welche in den Anfangsphasen erst einmal bestimmt werden muss. Diese dient während des Projekts als Orientierung, an dem die konkreten Arbeiten gemessen werden.

Auch im Projektunterricht werden die von Peterßen nachfolgend angeführten geforderten Kompetenzen, welche Handlungsfähigkeit ausmachen, gefördert. Im Vordergrund stehen dabei die Sozial- und die Methodenkompetenz. Je nach Projekt fließen auch Moral- und Fachkompetenz mit ein.³⁹

2.2 Prinzipien fächerübergreifenden Unterrichts

Fächerübergreifender Unterricht beinhaltet trotz der unterschiedlichen Formen, in denen er auftreten kann, einige Grundprinzipien, welche jedem fächerübergreifenden Unterricht zu Grunde liegen. Diese Prinzipien können auf inhaltlicher (z.B. Themenzentriertheit) wie auch organisatorischer Ebene (Gleichberechtigung aller Fächer) angesiedelt sein.

³⁸ Vgl. Frey: S. 130.

³⁹ Vgl. Peterßen: S. 65f.

2.2.1 Handlungsfähigkeit

Peterßen, der mit dem Begriff „fächerverbindender Unterricht“ eine sehr enge Form des fächerübergreifenden Arbeitens, also fächerergänzend oder fächeraussetzend, propagiert, stellt fest, dass fächerübergreifender Unterricht sich einem pädagogischen Primat unterstellen muss.⁴⁰ Dieses Primat kann die Handlungsfähigkeit, welche sich aus Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Moralkompetenz zusammensetzt, von SchülerInnen sein.⁴¹ Zwar argumentiert Peterßen, dass sich der fächerübergreifende Unterricht im Gegensatz zu dem von ihm entwickelten fächerverbindenden Unterricht keinem pädagogischen Ziel unterordnen lässt, dennoch will jede Unterrichtsform die Handlungsfähigkeit der SchülerInnen stärken. Was den fächerverbindenden Unterricht, aber wohl auch die anderen hier relevanten Formen fächerübergreifenden Unterrichts, heraushebt, ist die Beachtung aller vier Aspekte von Handlungsfähigkeit. Dennoch wird es auch bei fächerübergreifendem Unterricht nicht zu einer völligen Ausgewogenheit in der Vermittlung der vier Kompetenzen kommen, da meist ein Aspekt mehr betont wird als die anderen. So kann es fächerübergreifenden Unterricht geben, der sich vorrangig auf die Sachkompetenz konzentriert. Kommen dabei Gruppenarbeiten vor, wird die Sozialkompetenz ebenso gefördert wie die Sachkompetenz.

Anhand der Unterrichtsbeispiele im Kapitel 4 soll u. a. aufgezeigt werden, wie sich Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Formen fächerübergreifenden Unterrichts fördern lässt und welche Schwerpunkte in der Förderung gesetzt werden können. Darüber hinaus soll auch geklärt werden, inwiefern die gelesene Literatur zur Förderung von Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Moralkompetenz beitragen kann.

2.2.2 Themenzentriertheit

Fächerübergreifender Unterricht ist weiters themenzentriert.⁴² „Alle beteiligten Fächer nehmen auf das eine Thema Bezug und konzentrieren alle ihre Bemühungen um Lernen inhaltlich auf eben dieses Thema“⁴³. Themenzentriertheit fordert allerdings nicht unbedingt eine sehr enge Zusammenarbeit der beteiligten Fächer. Nach Peterßen kann diese Themenzentriertheit fächerübergreifenden Arbeitens additiv oder integrativ geschehen, wobei Peterßen letztere bevorzugt, da dort eine wirkliche Verschränkung zwischen den einzelnen Fächern möglich wird.⁴⁴

⁴⁰ Vgl. Peterßen: S. 59f.

⁴¹ Vgl. Peterßen: S. 65f.

⁴² Vgl. Peterßen: S. 55ff.

⁴³ Vgl. Peterßen: S. 55.

⁴⁴ Vgl. Peterßen: S. 56.

Fächerübergreifender Unterricht wird sich besonders jener Themen annehmen, die in einem Fach bzw. aus einer Fachperspektive nicht oder nicht ausreichend behandelt werden können. Themenzentriertheit verlangt bei komplexen Themen, die im Regelunterricht ausgeblendet werden, geradezu nach einer fächerübergreifenden Perspektive. Dies kann bei den SchülerInnen zu der Einsicht führen, dass sich manche Themen nicht durch eine Begründung oder Sichtweise erklären lassen.⁴⁵

Durch Themenzentriertheit verspricht sich Peterßen eine erhöhte Lernmotivation und eine schnellere Vernetzung von gespeicherten Informationen seitens der SchülerInnen. Dennoch darf auch bei themenzentriertem Unterricht die Schülerorientierung nicht außer Acht gelassen werden, um die erhöhte Lernmotivation der SchülerInnen zu sichern.⁴⁶ Wo Schülerorientierung mit einer starken Verknüpfung der Fächer im themenzentrierten Unterricht einhergeht, dürfte meines Erachtens eine erhöhte Lernmotivation zu erwarten sein, da das Gelernte und Erarbeitete nicht unverknüpft stehen bleibt, sondern in eine größere Sinneinheit eingebunden ist. Spricht allerdings ein Thema die SchülerInnen nicht an, wird sich dies auf alle Fächer gleichermaßen negativ auswirken und eine Vernetzung von Informationen wird nur in geringem Maße gelingen. Daher ist es unbedingt notwendig Themen für fächerübergreifendes Arbeiten von den SchülerInnen selbst vorschlagen zu lassen oder sie gemeinsam im Klassenverband zu erarbeiten.

In Bezug auf die Arbeit mit KJL im Unterricht gewährleistet besonders die Problemdiskussion (vgl. 3.4.1) hohe Themenzentriertheit, da sich die Problemdiskussion vor allem mit den inhaltlichen Aspekten von KJL auseinandersetzt. Auch die anderen im Kapitel 3.4 vorgestellten Ansätze zum Umgang mit KJL lassen sich mit der Forderung nach Themenzentriertheit im fächerübergreifenden Unterricht vereinbaren.

2.2.3 Gleichberechtigte Beteiligung der Fächer

In den meisten Formen fächerübergreifenden Arbeitens sind alle Fächer gleichberechtigt, manche Formen oder Themen ordnen sich allerdings einem Leitfach unter.⁴⁷ Deutsch übernimmt sehr häufig die Rolle des Leitfaches, da sich jedes Fach der Sprache als Kommunikationsmedium bedient und der vom Deutschunterricht geförderten Sprech- und Lesekompetenzen bedarf. Die Gleichberechtigung hängt mit Sicherheit auch von der Form des fächerübergreifenden Arbeitens ab. Besonders schwierig wird die Verwirklichung der Gleichberechtigung in der fächerübergreifenden Arbeit, wenn sich Fächer beteiligen, die nicht von allen SchülerInnen besucht werden (z.B. Religion). Eine Umsetzung der Gleichberechtigung aller Fächer ist also nicht immer möglich.

⁴⁵ Vgl. Dunker und Popp: S. 11f.

⁴⁶ Vgl. Peterßen: S. 57ff..

⁴⁷ Vgl. Peterßen: S. 80.

2.2.4 Handlungsorientiertheit

Im Unterschied zur Handlungsfähigkeit als Ziel fächerübergreifenden Arbeitens soll die Handlungsorientiertheit exemplarisches Lernen gewährleisten. Vollständigkeit wird zugunsten ganzheitlicher Förderung der SchülerInnen zurückgestellt. Durch die selbstständige Planung, Erarbeitung und Reflexion des Lernprozesses ist handlungsorientierter Unterricht sehr schülerzentriert. Dabei zählen Ganzheitlichkeit, Schüleraktivierung, Produktorientierung, Interessensorientierung, Schülerbeteiligung, Schulöffnung und Ausgewogenheit von Hand- und Kopfarbeit zu den Merkmalen eines handlungsorientierten Unterrichts.⁴⁸ Ganzheitlichkeit kann hierbei nach Berger in einem dreifachen Sinn aufgefasst werden.⁴⁹ Zum einen geht es um die personale Ganzheit der SchülerInnen, die in allen Aspekten ihres Seins beachtet und angesprochen werden sollen, zum anderen soll auch der Lerngegenstand, nicht zuletzt die Welt, in seiner Ganzheit erfasst werden. Ein dritter Aspekt meint die „Ganzheit handlungsleitender Wertsysteme“⁵⁰, welche den erzieherischen Aspekt von Unterricht in den Vordergrund rückt.⁵¹

Dabei ist Handlungsorientiertheit selbstverständlich nicht auf fächerübergreifendes Arbeiten beschränkt, sondern gilt als Prinzip zahlreicher Unterrichtsmodelle, wie dem Projektunterricht, dem offenen Lernen etc.⁵²

2.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen zu fächerübergreifendem Unterricht

In den Bestimmungen zu Schul- und Unterrichtsplanung des aktuellen Lehrplanes findet sich Folgendes zum Thema fächerübergreifender Unterricht:

„Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht Die Tradition des Fachunterrichts trägt der Notwendigkeit zu systematischer Spezialisierung Rechnung. Gleichzeitig sind der Schule aber Aufgaben gestellt, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Dieses Zusammenwirken erfolgt durch fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht. Dabei erfolgt eine Bündelung von allgemeinen und fachspezifischen Zielen unter einem speziellen Blickwinkel, wodurch es den Schülerinnen und Schülern eher ermöglicht wird, sich Wissen in größeren Zusammenhängen [...] selbstständig anzueignen. Anregungen bzw. Aufträge für fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht ergeben sich sowohl aus den Allgemeinen Bestimmungen als auch aus den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Im fächerverbindenden Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts mögliche, die Fächergrenzen überschreitende

⁴⁸ Vgl. Moegling: S. 42.

⁴⁹ Vgl. Albert Berger: *Bildung und Ganzheit. Normkritisch-skeptische und prinzipienwissenschaftliche Untersuchung zur Einheit von Unterricht und Erziehung.* – Frankfurt am Main, Berlin, Bern u.a.: Lang, 2002, S. 162ff (= Grundfragen der Pädagogik. Studien – Texte – Entwürfe. Bd.3).

⁵⁰ Berger: S. 162.

⁵¹ Vgl. Berger: S. 162.

⁵² Vgl. Moegling: S. 42.

Sinnzusammenhänge herzustellen. Die Organisation des nach Fächern getrennten Unterrichts bleibt hier bestehen. Bei fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung steht ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken – zB im Sinne des Projektunterrichts – ihren themenspezifischen Beitrag zu leisten. Dies bedingt eine aufgabenbezogene besondere Organisation des Fachunterrichts und des Stundenplans. Die Organisation kann über längere Zeiträume sowie klassen- und schulstufenübergreifend erfolgen.⁵³

So legt der Lehrplan zwar fest, dass sich aus den Aufgaben der Schule die Notwendigkeit zu fächerübergreifendem Arbeiten ergibt, stellt aber keine geeigneten Rahmenbedingungen vor, welche die Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht erleichtern. Gerade in jenem Bereich, welcher für das Gelingen von fächerübergreifendem Arbeiten als sehr wichtig eingeschätzt wird – nämlich jenen der Planung – wird in den Bestimmungen völlig außen vor gelassen. Doch ist dies auch jener Bereich, in dem sich für die Lehrkräfte die größten Schwierigkeiten (vgl. 2.6.1 und 2.6.2) ergeben. Wenn fächerübergreifendes Unterrichten in Zukunft vermehrt in die österreichischen Schulen Einzug halten soll, dann müssen bereits im Lehrplan Möglichkeiten für eine gemeinsame Planung verankert werden. Diese Lücke in den Umsetzungsmöglichkeiten von fächerübergreifendem Unterricht mutet besonders mit Blick auf die Matura seltsam an, wo eine fächerübergreifende Prüfung als eine Schwerpunktsetzung eingefordert wird.

2.4 Ziele fächerübergreifenden Unterrichts

Fächerübergreifender Unterricht, der sehr von reformpädagogischen Ansätzen profitiert hat und durch diese auch in der Regelschule etabliert wurde⁵⁴, soll den regulären Fachunterricht ergänzen und vertiefen und dort Lücken schließen, wo die Verknüpfung von verschiedenen Einzelerkenntnissen durch die Fächerteilung nicht optimal erfolgt.⁵⁵ Dabei ist der gefächerte Unterricht allerdings die Basis für das hier vertretene Verständnis von fächerübergreifendem Unterricht. „Fächergrenzen kann man überschreiten, ohne sie dadurch grundsätzlich in Frage zu stellen.“⁵⁶

Fächerübergreifender Unterricht versteht sich als eine Unterrichtsform, welche neuen Bedingungen der Umwelt besser angepasst ist als jener des gefächerten Unterrichts, da sich in sehr vielen Bereichen menschlichen Lebens die Menschen mit Problemen konfrontiert sehen, welche sich nicht einem

⁵³ Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Teil 3: Schul- und Unterrichtsplanung, S. 11.

⁵⁴ Vgl. Bärnthaler: S. 12f.

⁵⁵ Vgl. Bärnthaler: S. 16.

⁵⁶ Vgl. Abraham und Launer: S. 41.

Fachgebiet zuordnen lassen. Beispiele dafür sind der Klimawandel, Überalterung der Gesellschaft oder auch der große Bereich des Zusammenlebens verschiedener Kulturen.⁵⁷

Neben jenen Themenkomplexen, welche an sich bereits überfachlich sind, ist der Perspektivenwechsel ein wesentliches Prinzip fächerübergreifenden Unterrichts.⁵⁸ Daher sollen im fächerübergreifenden Unterricht spezialisierte Sichtweisen reflektiert und die Kommunikation des eigenen Fachgebiets mit Personen aus anderen Fachgebieten geschult werden. Hierbei hat selbstverständlich auch die Verteidigung der eigenen Perspektive gegenüber anderen ihren Platz. Dennoch können ungewohnte bzw. unbekannte Sichtweisen durch fächerübergreifendes Arbeiten leichter akzeptiert werden.⁵⁹ Neben dem Unterrichtsgegenstand wird, wie von Abraham und Launer treffend bemerkt wurde, auch der Blick auf den Gegenstand zum Thema. Die unterschiedlichen Perspektiven können im Idealfall zu einem ganzheitlichen Verständnis einer Sache integriert werden, wobei Abraham und Launer diese ‚Metadisziplinarität‘ erst der Sekundarstufe II zusprechen.⁶⁰

Im Spezialfall des fächerübergreifenden Projektunterrichts werden weiters „soziale und methodische Kompetenzen vermittelt“⁶¹ (vgl. 2.1.3).

2.5 LehrerInnenrolle im fächerübergreifenden Unterricht

Die Rolle der Lehrkraft wird im fächerübergreifenden Unterricht häufig neu bestimmt oder bekommt für die Zeit des fächerübergreifenden Unterrichts eine andere Betonung. Besonders hervorzuheben sind Teamteaching-Modelle und die Rolle des Moderators, welche häufig mit fächerübergreifenden Unterrichtsformen einher gehen.

Bei einer eher lockeren Form der Zusammenarbeit zwischen zwei Fächern bleibt die Lehrerrolle, so wie sie im Regelunterricht auftritt, manchmal erhalten. Die Lehrperson nimmt dann keine neue Rolle ein, sie ist sich der Zusammenarbeit bewusst und ihr Fach wird nicht isoliert betrachtet. Daraus entsteht wahrscheinlich auch eine wertschätzende Haltung gegenüber dem Kooperationsfach.

Auch in engerer Zusammenarbeit können punktuell Methoden und Sozialformen angewendet werden, welche keine Unterscheidung zum Regelunterricht machen (siehe Kapitel 4.3.6.4), häufiger werden allerdings nachfolgende LehrerInnenrollen eine Rolle spielen.

⁵⁷ Vgl. Brinkmüller-Becker: S. 9.

⁵⁸ Vgl. Abraham und Launer: S. 38.

⁵⁹ Vgl. Brinkmüller-Becker: S. 10f.

⁶⁰ Vgl. Abraham und Launer: S. 38.

⁶¹ Brinkmüller-Becker: S. 11.

2.5.1 *Teamteaching*

Unter Teamteaching verstehe ich den gemeinsamen Unterricht von mindestens zwei Lehrkräften, bei dem auch in der gehaltenen Unterrichtseinheit mindestens zwei Lehrkräfte anwesend sind. Die Möglichkeit für Teamteaching ist im Regelunterricht sehr beschränkt. Etwas anders sieht dies beim fächerübergreifenden Unterricht aus. Da in den meisten fächerübergreifenden Formen alle Lehrkräfte an der Planung beteiligt sind, kennen sie jene Inhalte der einzelnen Unterrichtseinheiten, welche über ihr eigenes Fach hinausgehen. So kann Teamteaching leichter in die Tat umgesetzt werden. Im Gegensatz zu Brinkmüller-Becker sehe ich die gemeinsame Planung allein noch nicht als Teamteaching⁶². Selbstverständlich bedarf es auch in diesem Fall der Zurücknahme der eigenen Position zugunsten des gesamten Unterrichts. Bei einer Stundenzusammenlegung, offenen Unterrichtsformen und Projektunterricht bietet sich Teamteaching verstärkt an. Allerdings ist die Möglichkeit zum Dialog mit anderen Lehrkräften oft nur wenig vorhanden, was sich für eine Teamteaching-Zusammenarbeit als nachteilig erweist. Auf ähnliche Schwierigkeiten wird auch in den Kapiteln 2.4 und 2.6 hingewiesen.

2.5.2 *ModeratorIn*

Für offene Lernformen im fächerübergreifenden Unterricht nimmt die Lehrkraft die Rolle des Moderators ein. Da die SchülerInnen zum selbstständigen Lernen angeleitet werden sollen, fällt der Lehrperson vor allem Managementtätigkeit zu. Sollte irgendwo in der Klasse Unterstützung notwendig sein, wird diese durch die Lehrkraft auch gegeben werden. Dennoch tritt die Lehrkraft im Gesamtbild der Klasse zurück. Auch in Konfliktfällen sollten die SchülerInnen selbst zu einer Lösung kommen. Möglicherweise fällt auch hier die Umstellung von dem/der HauptakteurIn zur Hintergrundfigur manchen Lehrkräften schwer.

2.6 **Mögliche Schwierigkeiten fächerübergreifenden Unterrichts**

Die Reihung der folgenden Phasen, in welchen Schwierigkeiten auftreten können, ist nicht beliebig gewählt. Die Rahmenbedingungen, welche in den meisten Schulformen dem fächerübergreifenden Unterricht entgegenstehen, können Bestrebungen zu fächerübergreifenden Unterrichtsformen bereits im Keim ersticken und daher zum größten Stolperstein auf dem Weg zu fächerübergreifendem Unterricht

⁶² Vgl. Brinkmüller-Becker: S. 13.

werden.⁶³ Brinkmüller-Becker hält in seinen Ausführungen fest, dass sich gehaltener fächerübergreifender Unterricht auch auf Kollegium und Rahmenbedingungen auswirken kann.⁶⁴ Diese Argumentation ist sehr schlüssig, denn nur dort, wo fächerübergreifender Unterricht stattfindet, wird ein Problembewusstsein für starre Rahmenbedingungen geschaffen. Je mehr fächerübergreifender Unterricht also erfolgt, umso eher werden die Rahmenbedingungen den Anforderungen dieses Unterrichts angepasst. Dies ist besonders wichtig, da sich die Rahmenbedingungen massiv auf die Qualität der Planung des gemeinsamen Unterrichts auswirken, wie Wimmer in ihrem Artikel „Wir könnten ja vielleicht... oder Wie man es nicht machen sollte“ deutlich macht⁶⁵.

Ohne gemeinsame Planung kann fächerübergreifender Unterricht, der über punktuelle Bemerkungen, wie dies bei fächerüberschreitendem Unterricht der Fall ist, hinausgeht, nicht funktionieren. Eine ausreichende Planung sichert Methodenvielfalt. Das gemeinsame Festlegen von übergeordneten Lernzielen bietet Orientierung und kann möglicherweise das erneute Einnehmen von Fachperspektiven, wo dies nicht erwünscht ist, verhindern. Eine gemeinsame Planung fördert darüber hinaus das Arbeiten mit den SchülerInnen, da diese erkennen, dass alle Lehrkräfte um ihre Aufgaben wissen und ihnen meist bei auftauchenden Schwierigkeiten weiterhelfen können. Dadurch werden die SchülerInnen wahrnehmen, dass die fächerübergreifende Perspektive von allen Lehrkräften ernst genommen wird. Auch mögliche Über- und Unterforderungen können durch eine gemeinsame Planung vermieden werden, da mehrere Meinungen zum Profil der Klasse vorliegen und so vermutlich ein exakteres Bild der Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen entsteht. An diese werden in der Planungsphase die Aufgaben und Anforderungen des fächerübergreifenden Arbeitens angepasst.

Je mehr die Planungen in den einzelnen Fächern ineinander greifen, umso größer ist meines Erachtens auch der Gewinn für die SchülerInnen, da sie bei einer genauen Planung Verknüpfungen zwischen den Fächern nicht völlig allein herstellen müssen, da diese Verknüpfungen bereits von den Lehrkräften deutlich gemacht werden.

Bei der Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichts ist es notwendig mit den beteiligten Lehrkräften in engem Kontakt zu bleiben.⁶⁶ Möglicherweise muss die Planung etwas umgestellt werden, da die Reaktionen der Klasse oder die benötigte Zeit falsch eingeschätzt wurden. Bauen die Einheiten der einzelnen Fächer aufeinander auf, ist es notwendig die KollegInnen über Abweichungen von der gemeinsamen Planung zu informieren.

⁶³ Vgl. Brigitte Wimmer: Wir könnten ja vielleicht... oder Wie man es nicht machen sollte – in: Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. hrsg. v. Günther Bärnthaler und Ulrike Tanzer, mit Beiträgen v. Christin Angerer u. a. – Wien: Studien Verlag, 1999, S. 90 (=ide extra, Bd. 5).

⁶⁴ Vgl. Brinkmüller-Becker: S. 15.

⁶⁵ Vgl. Wimmer: S. 90.

⁶⁶ Vgl. Wimmer: S. 91.

Möglicherweise ist eine gemeinsame Unterrichtseinheit aller beteiligten Lehrkräfte nötig (vgl. 1.5.1), um einen Schlusspunkt zu setzen oder zusammen über das fächerübergreifende Arbeiten zu reflektieren.⁶⁷

2.6.1 Rahmenbedingungen

Schacherreiter, der versucht die Differenz zwischen der pädagogischen Befürwortung und der mangelnden Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht zu erklären, sieht die Schwierigkeiten in der Umsetzung von fächerübergreifenden Arbeitsformen schon in der Ausbildung der Lehrpersonen. Nach seiner Ansicht hat in der Lehrerausbildung fächerübergreifendes Arbeiten keinen Platz, die Lehrenden können die Unterrichtsform nicht als Lernende erfahren.⁶⁸ Neben geeigneten Fortbildungsmöglichkeiten fehlen auch Materialien, welche Lehrkräften die Umsetzung von fächerübergreifendem Unterricht erleichtern könnten.⁶⁹ Zu einer gewissen Milderung des Materialiendefizits soll auch diese Diplomarbeit beitragen.

Brinkmüller-Becker hält bereits im ersten Absatz seiner Einleitung zu fächerübergreifendem Unterricht fest, dass der Wille zu alternativen Unterrichtsformen oft von auftauchenden Schwierigkeiten gebremst oder sogar gebrochen wird. Die notwendige gemeinsame Planung mehrerer Lehrpersonen, die bei fächerübergreifendem Arbeiten nötig ist, wird vom Schulbetrieb nicht mit den dafür nötigen Ressourcen ausgestattet.⁷⁰ Wimmer plädiert daher für „Klassen- und Fächerkonferenzen als notwendige Fixtermine“⁷¹, um neue Lernformen zu einem Erfolg zu machen. Der Wert ihrer Meinung resultiert aus ihrer Erfahrung von dem Scheitern fächerübergreifenden Arbeitens und ihrer Reflexion darüber. In der Analyse macht sie die starren Rahmenbedingungen und die daraus entstandene mangelnde Planung für das Scheitern des fächerübergreifenden Unterrichts verantwortlich.⁷²

Darüber hinaus sind es Lehrpersonen gewohnt alleine und selbstständig zu arbeiten. Eine Umstellung zu Teamfähigkeit und der Öffnung des eigenen Arbeitsbereiches für andere fällt vielen Lehrpersonen schwer.⁷³ Brinkmüller-Becker merkt an, dass Lehrpersonen möglicherweise die Kompetenzen für teamorientiertes Arbeiten fehlen⁷⁴ (vgl. 3.5).

Dunker und Popp sehen die am gefächerten Unterricht orientierte Organisationsstruktur als maßgeblichen Stolperstein bei fächerübergreifendem Arbeiten.⁷⁵

⁶⁷ Vgl. Wimmer: S. 90f.

⁶⁸ Vgl. Schacherreiter: S. 22.

⁶⁹ Vgl. Brinkmüller-Becker: S. 15.

⁷⁰ Vgl. Brinkmüller-Becker: S. 9.

⁷¹ Wimmer: S. 90.

⁷² Vgl. Wimmer: S. 90.

⁷³ Vgl. Peterßen: S. 136.

⁷⁴ Vgl. Brinkmüller-Becker: S. 15.

⁷⁵ Vgl. Duncker und Popp: S. 9.

Den Rahmenbedingungen zuzuordnen sind außerdem Schwierigkeiten in der Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht aufgrund mangelnder Ausstattung. Dazu gehören neben genügend Räumlichkeiten auch nötige Hilfsmittel, wie eine gut ausgestattete Bibliothek bzw. Mediathek, und Geräte, wie PCs, Beamer usw.⁷⁶

2.6.2 Planungsphase

In der Planungsphase sind vor allem die Lehrpersonen sowie Schulleitung, Eltern und besonders die SchülerInnen vom fächerübergreifenden Konzept zu überzeugen. Je umfangreicher der fächerübergreifende Unterricht in den Regelunterricht eingreift, umso genauer müssen die Betroffenen informiert werden, damit sich später keine Widerstände regen und gute Rahmenbedingungen für fächerübergreifenden Unterricht geschaffen werden können.⁷⁷

Sind sich die beteiligten Lehrkräfte nicht genau über das Konzept der fächerübergreifenden Arbeitsform im Klaren, kann es leicht zu einer „falschen Inanspruchnahme“ kommen.⁷⁸ Um dies zu vermeiden und generell zu einem Gelingen von fächerübergreifendem Unterricht beizutragen, ist eine aufwendige Planung unter Einbeziehung aller Beteiligten notwendig. Wird fächerübergreifender Unterricht nicht akribisch vorbereitet, ist er zum Scheitern verurteilt. Planungen werden dort schwierig, wo es keine Möglichkeiten im Schulalltag gibt, gemeinsam über den fächerübergreifenden Unterricht zu sprechen (vgl. 2.5.1 und 2.6.1)⁷⁹.

2.6.3 Durchführung

Bei der Durchführung sollten sich die Lehrpersonen mit der Klasse genügend Zeit für den fächerübergreifenden Schwerpunkt nehmen, was im überfüllten Terminkalender einer Klasse oft nicht so einfach ist.⁸⁰

Die Lehrpersonen müssen ihre veränderte Rolle wahrnehmen und verinnerlichen. Manche Lehrpersonen sind so in ihren Fachperspektiven verhaftet, dass sie während der Durchführung von fächerübergreifendem Unterricht, besonders bei engen integrativen Formen, immer wieder in die eigene

⁷⁶ Vgl. Herman Landolt, Ruedi Fehlmann, Paul Müller, Hugo Nussbaumer, Armin Tschenett: Fächerintegrierender Unterricht. Handbuch zum fächerintegrierenden Unterricht. Anleitung für Lehrpersonen. – Aarau: Bildung Sauerländer, 1999, S. 89 (= Pädagogik bei Sauerländer. Dokumentation und Materialien, Bd.7).

⁷⁷ Vgl. Peterßen: S. 133.

⁷⁸ Vgl. Peterßen: S. 134.

⁷⁹ Vgl. Wimmer: S. 90.

⁸⁰ Vgl. Landolt, Fehlmann u.a.: S. 89.

Fachperspektive und ihre Prioritäten hineinrutschen. Dadurch wird ein integrativer fächerübergreifender Unterricht unmöglich.⁸¹

Beim fächerübergreifenden Lernen werden den SchülerInnen komplexe Denkprozesse abverlangt. Daher ist eine genaue Einschätzung der Fähigkeiten der Klasse seitens der Lehrpersonen entscheidend, um Über- und Unterforderung zu vermeiden. Weiters sollten die SchülerInnen selbstständiges Arbeiten gewöhnt sein, um den Anforderungen entsprechen zu können. Selbstständiges Arbeiten kann bereits im Vorfeld des fächerübergreifenden Unterrichts eingeübt werden.⁸²

2.7 Fächerübergreifend unterrichten: Deutsch und katholische Religion

Deutschunterricht und der katholische Religionsunterricht haben mit Sicherheit viele Anknüpfungspunkte, welche eine Zusammenarbeit nahe legen. Die wesentlichen Inhalte des katholischen Religionsunterrichts sind sprachlich vermittelt. Die Bibel an sich ist ein hoch literarisches Werk, das verschiedene Textsorten beinhaltet.

Andererseits waren es viele Geistliche, welche auch weltliche Texte in den Klöstern des Mittelalters festhielten und deutsche Literatur sichtbar machten.

Theologie spielt in zahlreichen literarischen Texten eine Rolle, ebenso wie sich Theologie, z.B. in der Fundamentaltheologie, immer wieder literarischer Texte annimmt, um das zu erfassen, was die Menschen bewegt. Weitere Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte finden sich nachfolgend im Kapitel 3.2.2.

2.7.1 *Bereiche der Zusammenarbeit*

Schacherreiter sieht besonders im Bereich der Sprachreflexion die Möglichkeit für fächerübergreifendes Arbeiten mit dem Unterrichtsgegenstand Religion.⁸³ Die Texte der Bibel können auf ihre sprachlichen Strukturen hin untersucht werden. Besonders aktuell wäre hierbei eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit „Bibel in gerechter Sprache“⁸⁴.

Darüber hinaus weist Schacherreiter darauf hin, dass in der allgemeinen Literatur Religion immer wieder eine wichtige Rolle spielt und so auch von der Theologie her betrachtet werden kann.⁸⁵

⁸¹ Vgl. Peterßen: S. 136f.

⁸² Vgl. Landolt, Fehlmann u.a.: S. 89.

⁸³ Vgl. Schacherreiter: S. 25.

⁸⁴ Bibel in gerechter Sprache. hrsg.v. Ulrike Bail, Frank Crüsemann, Marlene Crüsemann u. a. - Gütersloh :Gütersloher Verlagshaus, 2006.

⁸⁵ Vgl. Schacherreiter: S. 25.

Auf die gemeinsame Auseinandersetzung mit Literatur zu einem ethisch relevanten Thema geht Schacherreiter nicht ein. Auf diesen Bereich der möglichen Zusammenarbeit soll in der folgenden Arbeit besonders eingegangen werden.

2.7.2 Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit

Schwierigkeiten sieht Schacherreiter vor allem in der Tatsache, dass nicht alle SchülerInnen am Religionsunterricht teilnehmen.⁸⁶ Tatsächlich ist es vor allem diese Tatsache, die eine Zusammenarbeit von Schulfächern mit Religionsunterricht an sich sehr schwierig macht. So kann zwar der Religionslehrer/die Religionslehrerin auf Inhalte des Deutschunterrichts verweisen und diese auch aufgreifen, besonders bei gelesener Lektüre, wenn er davon Kenntnis hat, er kann aber schwer von sich aus eine Zusammenarbeit anregen, da seine Klasse immer nur ein Teil der Gesamtklasse ist. Anders liegt der Fall nur, wenn sich alle ReligionslehrerInnen einer Klasse zu einem gemeinsamen Arbeiten für einen gewissen Zeitraum entschließen.

Eine weitere Schwierigkeit in der Zusammenarbeit ergibt sich aus der Tatsache, dass viele ReligionslehrerInnen oft nur wenige Stunden an einer Schule zubringen. Daher ist eine gemeinsame Planung, die für fächerübergreifendes Arbeiten nötig ist, noch schwerer zu bewerkstelligen. Durch den mangelnden Kontakt mit KollegInnen, der aus der kurzen Anwesenheit resultiert, ist es für ReligionslehrerInnen schwierig im laufenden Schuljahr Berührungspunkte zwischen dem eigenen Fach und anderen Fächern zu finden.

2.7.3 Mögliche Varianten für fächerübergreifenden Unterricht in Deutsch und (katholischer) Religion

2.7.3.1 Fächerverknüpfender Unterricht

Da im fächerverknüpfenden Unterricht lediglich auf andere Fächer verweisend Bezug genommen wird, kann es hier zwischen Deutsch und katholischer Religion durchaus zu Verweisen kommen. Hier wird der Deutschunterricht möglicherweise auf religiöse Phänomene, die in Texten auftauchen, kurz eingehen. SchülerInnen, die nicht den entsprechenden Religionsunterricht besuchen, erwächst durch diese Form fächerübergreifenden Arbeitens kein Nachteil, da für sie lediglich der in Deutsch durchgenommene Stoff relevant ist. In dieser Form tun sich also kaum Schwierigkeiten in der Planung auf, da eine Planung kaum stattfindet, obwohl diese für fächerübergreifenden Unterricht eigentlich vonnöten wäre. Eine wirkliche Zusammenarbeit ist in dieser Form nicht möglich (vgl. 2.1.2).

⁸⁶ Vgl. Schacherreiter: S. 25.

2.7.3.2 Fächerkoordinierender Unterricht

In der Zusammenarbeit zwischen Deutsch und katholischer Religion bei fächerkoordinierendem Unterricht übernimmt meist Deutsch die Funktion des Leitfaches. Die gemeinsame Planung zu einem Thema (z.B.: Beziehung, Freundschaft, Berufe,...) erfolgt unter dem Gesichtspunkt, dass der Deutschunterricht in sich schlüssig ist und auch ohne das Wissen aus dem Gegenstand Katholische Religion erfolgreich bewältigt werden kann. Prinzipiell erfolgt der Unterricht getrennt, greift aber durch die gemeinsame Planung ineinander. Sind zu dem Thema Exkursionen eingeplant, können diese gemeinsam besucht werden.

2.7.3.3 Fächerübergreifender Unterricht Deutsch, Religion, Ethik

Das Problem in der Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht an sich lässt sich auch durch eine Zusammenarbeit aller ReligionslehrerInnen bzw. EthiklehrerInnen, die es allerdings nicht an jeder Schule gibt, umgehen. Wenn es an den Schulen den Schulversuch Ethik gibt, lässt sich durch eine Zusammenfassung der religiös-ethischen Fächer fächerübergreifender Unterricht in den unterschiedlichen Formen verwirklichen. Dennoch wird dies eher an Schulen mit einer einheitlicheren religiösen Zugehörigkeit der SchülerInnen, wie sie in ländlicheren Gegenden häufiger vorkommt, möglich sein. Eine Abstimmung mit zehn ReligionslehrerInnen und einem/einer EthiklehrerIn ist schwer durchzuführen.

2.7.3.4 Fächeraussetzender Unterricht

Beim fächeraussetzenden Unterricht tritt die Problematik des Religionsunterrichts nicht so stark zu Tage wie in anderen Formen des fächerübergreifenden Unterrichts. Da in dieser Form auf Teamteaching gesetzt wird, ist immer eine Lehrperson anwesend, die allen SchülerInnen vertraut ist. Dennoch kann es durch das Zusammenlegen der Deutsch- und Religionsstunden für SchülerInnen mit anderer oder keiner Religionszugehörigkeit zu einem Stundenplus während des fächeraussetzenden Unterrichts kommen. Dieses Problem ist mit DirektorIn, sowie SchülerInnen und Eltern abzuklären.

Je mehr Lehrpersonen am fächeraussetzenden Unterricht teilnehmen, umso weniger fallen „zusätzliche“ ReligionslehrerInnen ins Gewicht. Möglicherweise sind auch SchülerInnen ohne Religionsunterricht an einer theologischen Sicht interessiert oder üben die Sichtweise anderer Religionen. So kann es zu einer erhöhten Toleranz gegenüber (Anders-)Gläubigen kommen. Dabei

muss darauf geachtet werden, dass niemand zu einer Beschäftigung mit einem religiösen Blickwinkel gedrängt wird, wenn das seitens der SchülerInnen nicht gewollt ist.

2.7.3.5 Abstimmung der Lehrstoffverteilung

Eine Abstimmung der Lehrstoffverteilung kann zwischen Deutsch und Religion leicht geschehen, ohne dass einer Gruppe ein Nachteil daraus erwächst. Doppelungen mit Deutsch können im Religionsunterricht vermieden werden und ein leichteres Anknüpfen an bereits vorhandene Wissensbestände wird möglich. Darüber hinaus kann in der Diskussion von ethischen Themen die spezifische religiöse Sichtweise eingebracht werden, ohne den Unterricht in Deutsch theologisch zu überfrachten.

3 Fächerübergreifende Literaturdidaktik

3.1 Wie kann Literatur zu fächerübergreifendem Lernen beitragen?

3.1.1 Beiläufigkeit

Das Lesen von Literatur führt nach Abraham und Launer zu einem beiläufigen Wissenserwerb, der nicht auf literarische Phänomene beschränkt ist. Dieses erworbene Wissen nennen Abraham und Launer „Weltwissen“, was sehr unterschiedliche Wissensbestände umfassen kann. Abraham und Launer nennen alltägliche Handlungsroutinen, Alltagstheorien für menschliches Verhalten, Wissen über Institutionen, technisches Sachwissen, psychologisches Alltagswissen und Sprachwissen bzw. Sprachbewusstsein.⁸⁷ Solches Weltwissen wird in der Literatur allerdings personalisiert und funktionalisiert. Sachwissen ist für die Motivation von Figuren, ihren Problemen und Umgebungen notwendig, erfährt also eine Personalisierung. Sachwissen kann auch so in die Geschichte eingebaut werden, dass sie für die Handlungen oder Schilderungen erforderlich sind. Sachwissen wird also funktionalisiert.⁸⁸ Der Leser/die Leserin aktiviert bei der Auseinandersetzung mit Literatur sein/ihr bereits vorhandenes Wissen, gleicht Informationen ab und füllt Lücken auf. Da Literatur aber nicht primär auf Wissensvermittlung abzielt, wird Weltwissen meist unbewusst aufgenommen.⁸⁹ Dabei wird aber gerade literarisch vermitteltes Wissen besonders gut gespeichert, da meist eine emotionale Verbindung mit der Literatur besteht und so eine Speicherung erleichtert wird.⁹⁰ An anderer Stelle beschreiben Abraham und Launer das Phänomen der Beliebigkeit so: „Nicht beliebige Wissensbestände transportiert sie [die Literatur] irgendwie ‚anschaulich‘, sondern sie vermittelt *Sachen* mit dem, was uns als *Menschen* ausmacht: Sprache, Empfindung, Selbst-Bewusstsein.“⁹¹ Literatur bietet eine ‚sinnvolle‘ Umgebung für Wissenserwerb und umgeht so die Motivationsprobleme, welche beim isoliert betriebenen Wissenserwerb nicht ausbleiben⁹², da das Lernen nur ein Nebeneffekt eines für sich bereits ‚sinnerfüllten‘ Tuns ist, nämlich des Lesens.

Abraham und Launer gehen allerdings nicht auf jene Motivationsprobleme ein, die sich bereits beim Lesen von Literatur auftun, denn es ist keineswegs gesichert, dass Literatur allein bereits Lern- oder auch nur Lesemotivation auslöst. Darüber hinaus bestehen auch Unterschiede in der Lesemotivation

⁸⁷ Vgl. Abraham und Launer: S. 12.

⁸⁸ Vgl. Abraham und Launer: S. 16.

⁸⁹ Vgl. Abraham und Launer: S. 15 und S. 17.

⁹⁰ Vgl. Abraham und Launer: S. 20.

⁹¹ Abraham und Launer: S. 39.

⁹² Vgl. Abraham und Launer: S. 49.

zwischen Lesern und Leserinnen⁹³. Auch die positiven Gefühle, welche die Speicherung beiläufig erworbenen Wissens erleichtert, sind nur bei jenen LeserInnen vorhanden, welche gerne lesen und sich auf den Text einlassen können. Es ist kaum denkbar, dass jemand, der sich dazu zwingen muss, ein Buch zu lesen, dabei besonders positive Gefühle entwickelt und so die ‚sinnvolle‘ Lernumgebung, die Literatur bietet, nützen kann.

Gesetzt den Fall, dass die Lesemotivation in einer Schulklasse bereits gefestigt ist, so lassen sich im Deutschunterricht zahlreiche Bereiche finden, welche Wissensbestände anderer Fachrichtungen beinhalten, wobei diese Bereiche nicht nur im Literaturunterricht auftreten.⁹⁴ „Deutsch ist dasjenige Fach, das nicht Inhalte, sondern ihre sprachliche und literarische *Verarbeitung* zu seiner Sache macht.“⁹⁵ Daher eignet sich insbesondere der Umgang mit Literatur im Unterricht zur Bearbeitung in fächerübergreifenden Unterrichtsformen.

Weiters ist es nicht nur der Wissenserwerb durch Literatur, der Literatur für den fächerübergreifenden Unterricht interessant macht. „Literarische Texte können der Vorstellungs-, Begriffs-, und Urteilsbildung in vielen Fächern dienen“⁹⁶. Dies gilt insbesondere für den Religionsunterricht, wie in 3.2.2 noch genauer ausgeführt wird.

3.1.2 Anreicherung

Als methodisches Prinzip meint Anreicherung für Abraham und Launer, dass die bereits vorhandenen Wissensbestände der SchülerInnen im Unterricht vertieft und konkretisiert werden. Diese Anreicherung kann mit dem Einsatz von verschiedenen Medien erreicht werden. Dabei halten Abraham und Launer auch die Annäherung an einen Gegenstand mit unterschiedlichen Untersuchungsmethoden für eine Anreicherung, welche die Vorstellung vom Gegenstand vervollkommnt. Anreicherung bezieht sich hier auch auf die Lernumgebung der SchülerInnen.⁹⁷ Anreicherungen können sowohl ästhetische als auch sachliche Informationen betreffen. Materialien, welche zur Anreicherung dienen, können ebenso von den SchülerInnen zur Verfügung gestellt werden.⁹⁸ Diese Materialien und Ergänzungen sind gleichsam eine zweite Phase der Anreicherung, da bereits beim Lesen eine erste „*imaginative* Anreicherung“⁹⁹ durch die vorhandenen Erfahrungen und Wissensbestände der LeserInnen geschieht. Gerade dort, wo

⁹³ Vgl. Annette Kliever: *Klassiker – oder? Kinder- und Jugendliteratur in den Sekundarstufen*. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005, S. 53f.

⁹⁴ Vgl. Abraham und Launer: S. 50.

⁹⁵ Abraham und Launer: S. 50.

⁹⁶ Vgl. Ulf Abraham und Matthias Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. durchges. Aufl. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006, S. 108.

⁹⁷ Vgl. Abraham und Launer: S. 51.

⁹⁸ Vgl. Abraham und Launer: S. 52.

⁹⁹ Abraham und Launer: S. 53.

der Text Stellen offen lässt, schließt diese die imaginative Anreicherung der LeserInnen.¹⁰⁰ Die zweite Phase der Anreicherung soll sich in diese erste Phase einfügen.¹⁰¹

3.1.3 *Offenheit*

In welchem Ausmaß die SchülerInnen auf die aus der Anreicherung gebotenen Materialien zurückgreifen bzw. ob sie diese überhaupt verwenden, steht ihnen offen. Fragen, welche im Unterricht zur Sprache kommen, sollten mit Hilfe der bereitgestellten Materialien und Medien beantwortet werden, allerdings soll keine Information gegeben werden, die zuvor keine Fragen aufgeworfen hat. Das pädagogische Prinzip der Offenheit nach Abraham und Launer streicht vor allem das unverbindliche Angebot der Zusatzinformationen heraus.¹⁰² Offenheit fördert dabei „den individuellen Aus- und Aufbau von Wissen und die individuelle Aneignung der dazu erforderlichen Arbeitstechniken“¹⁰³. Dabei ist den Autoren individualisiertes Lernen besonders wichtig. Erst wenn der Schüler/die Schülerin entdeckt, dass ihm/ihr eine Information fehlt, kann diese Information ihre Wirkung tun. Dies bedeutet aber, dass die SchülerInnen unterschiedliche Informationen zu verschiedenen Zeiten benötigen.¹⁰⁴ Zwar sehe auch ich die größere Wirkungskraft einer Information, die für die SchülerInnen zur rechten Zeit kommt, allerdings möchte ich auch darauf hinweisen, dass man als Leser oder Leserin selbst nicht immer alle Leerstellen eines Werkes findet, sich einer Informationslücke also gar nicht bewusst ist. Natürlich ist es nicht notwendig, alle SchülerInnen einer Klasse auf alle Leerstellen hinzuweisen, aber das Aufzeigen mancher kann mit Sicherheit zu einem tieferen Verständnis des Textes beitragen. Es ist natürlich möglich, dass manche SchülerInnen mit solchen Leerstellen ihre Probleme haben, aber sie völlig außen vor zu lassen, heißt meines Erachtens die SchülerInnen zu unterschätzen. Womöglich können sie die Leerstellen nicht selbst entdecken, sie können aber durchaus mit ihnen umgehen und sie für sich auch schließen.

Selbstverständlich bedürfen die SchülerInnen zur Beschaffung der fehlenden Informationen verschiedener Fertigkeiten, die gerade im fächerübergreifenden Unterricht ‚funktional‘ erlernt und eingeübt werden können.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Vgl. Abraham und Launer: S. 53f.

¹⁰¹ Vgl. Abraham und Launer: S. 54.

¹⁰² Vgl. Abraham und Launer: S. 55.

¹⁰³ Abraham und Launer: S. 56.

¹⁰⁴ Vgl. Abraham und Launer: S. 56.

¹⁰⁵ Vgl. Abraham und Launer: S. 57.

3.2 Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

3.2.1 *Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen*

Um den Einsatz von KJL im Unterricht, neben oder gemeinsam mit dem Deutschunterricht, ist es eher schlecht bestellt, wie eine nachfolgend zitierte Untersuchung zeigt. Es besteht offenbar eine große Hemmschwelle, sich Literatur im Allgemeinen wie auch der KJL im Besonderen in anderen Fächern zu widmen.

Zahlreiche Beiträge, welche sich für den Einsatz von Literatur abseits des Deutschunterrichts einsetzen, zeigen nur, wie wichtig solche Appelle sind, denn Ergebnisse einer LehrerInnenbefragung in mehreren Bundesländern Deutschlands zeigt ein anderes Bild. 67% aller befragten LehrerInnen, die keine DeutschlehrerInnen sind, gaben an in den letzten zwei Jahren kein Kinder- und Jugendbuch im Unterricht ganz gelesen zu haben.¹⁰⁶ Unter Bezug auf die Sachthematik von KJL kommt es vereinzelt zum Einsatz von KJL als Klassenlektüre in anderen Fächern. Allerdings liegt der Prozentsatz jener Lehrkräfte, welche KJL auch in anderen Fächern einsetzen, unter zehn Prozent. In Religion bzw. Ethik setzen etwa 5% der Lehrkräfte KJL als Ganztexte ein.¹⁰⁷ Diese Untersuchung zeigt also sehr deutlich, dass entgegen der oben genannten Appelle Kinder- und Jugendliteratur eine Sache des Deutschunterrichtes ist.

Gerade diese Tatsache macht ein verstärktes fächerübergreifendes Arbeiten nötig. Wenn in anderen Fächern de facto keine KJL im Unterricht als Ganztext gelesen wird, so kann fächerübergreifendes Arbeiten dazu beitragen, für den/die Nicht-DeutschlehrerIn Kinder- und Jugendliteratur fruchtbar zu machen ohne dabei die eigenen Kompetenzen überschreiten zu müssen.

3.2.2 *Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Religionsunterricht*

Texte spielen im christlichen Religionsunterricht eine große Rolle, da das Christentum selbst eine Buchreligion ist. Grethlein unterscheidet in seinem methodischen Grundkurs drei Arten von Texten, welche im Religionsunterricht eingesetzt werden können: biblische Texte, sach- und problemorientierte Texte sowie literarische Texte. Bei letzteren fügt Grethlein hinzu „bis hin zu Lyrik“, also der literarischen Extremform¹⁰⁸, dennoch lenkt Grethlein in seinem Werk den Fokus selbst auf literarische

¹⁰⁶ Vgl. Gabriele Runge: Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. – Würzburg: Königshausen und Neumann, 1997, S. 118.

¹⁰⁷ Vgl. Runge: S. 121f.

¹⁰⁸ Vgl. Christian Grethlein: Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht. Kurze Darstellung der 20 wichtigsten Methoden im Religionsunterricht von Sekundarstufe 1 und 2 mit Beispielen. – Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2000, S. 98.

Kurzformen¹⁰⁹. Den Roman oder eine andere literarische Langform nennt Grethlein nicht. Schröer hingegen sieht in der modernen Literatur, hier bezieht er sich fast ausschließlich auf Langformen, allerdings nicht auf Kinder- und Jugendliteratur, eine Herausforderung der Theologie und geht dabei soweit in einer Grundthese zu formulieren: „Interesse für moderne Literatur ist kein theologisches Hobby, sondern Notwendigkeit“¹¹⁰. Obwohl diese These bereits 1972 veröffentlicht wurde, ist sie auch heute noch brandaktuell. Die umfangreichere Literatur hält nur punktuell und langsam in den Religionsunterricht Einzug (vgl. 3.2.1).

Als eine der wenigen Auseinandersetzungen zu diesem Thema findet sich an der Universität Wien auch eine Diplomarbeit, welche die Verwendung von KJL von der Seite des Religionsunterrichts betrachtet. Dabei propagiert die Autorin eine Verwendung von KJL, die im Religionsunterricht einen direkten Zugang ermöglicht, ohne dass eine aufwendige Hintergrundrecherche für die SchülerInnen nötig wäre. „Eine solche Analyse gehörte in den Deutschunterricht und soll nicht Sache des Religionsunterrichts werden“.¹¹¹ Die Möglichkeit einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit wird dabei nicht erwähnt.

Klar formuliert wird von Brunner das vorrangige Ziel einer Verwendung von Literatur im Religionsunterricht: „Durch Literatur kann ein bestimmter Ausschnitt von Welt in den Unterricht hereingeholt werden, mit dem man sich [...] auf der gemeinsamen Basis des vorliegenden Textes auseinandersetzen kann.“¹¹² Dabei nützen ReligionslehrerInnen den Umstand, den Abraham und Launer u. a. für die Möglichkeit verantwortlich machen, aus Literatur Weltwissen zu erlesen (vgl. 3.1). Da AutorInnen zumeist über eine ausgesprochen hohe Beobachtungsgabe verfügen, gelingt es ihnen ihre Mitmenschen und deren Umwelt darzustellen, ohne dabei Welt abzubilden.¹¹³ Daubert schreibt den Werken der KJL zeitdiagnostische Qualität zu.¹¹⁴ Daher lassen sich aus literarischen Texten Erkenntnisse für das reale Leben gewinnen, was sie für den Religionsunterricht als wertevermittelnder Unterrichtsgegenstand besonders nützlich macht. Dabei besteht natürlich die Gefahr einer Instrumentalisierung von Literatur im Religionsunterricht, worauf auch Grethlein verweist¹¹⁵. Brunner bescheinigt Literatur neben der Möglichkeit zur Persönlichkeitsbildung, welche sie besonders herausstreicht, auch eine entlastende Funktion für die LeserInnen.¹¹⁶ „An Hand von Literatur können

¹⁰⁹ Vgl. Grethlein: S. 100f.

¹¹⁰ Vgl. Henning Schröer: *Moderne deutsche Literatur in Predigt und Religionsunterricht. Überlegungen zur Wahrnehmung heilsamer Provokation.* – Heidelberg: Quelle und Meyer, 1972, S. 11.

¹¹¹ Eva Brunner: *Abenteuer im Kopf – abenteuerlich im RU. über die Bedeutung des Lesens und den Einsatz von Literatur im Religionsunterricht; mit einer exemplarischen Darstellung anhand Annika Holms "Wehr dich, Mathilda".* – Wien: Theol. Dipl.-Arb., 1997, S. 14.

¹¹² Brunner: S. 35.

¹¹³ Vgl. Abraham und Launer: S. 8f.

¹¹⁴ Vgl. Hannelore Daubert: *Familie als Thema der Kinder- und Jugendliteratur.* – in: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht.* hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 684.

¹¹⁵ Vgl. Grethlein: S. 99.

¹¹⁶ Vgl. Brunner: S. 37f.

belastende, reale Erfahrungen in fiktive Handlungen projiziert werden, und so auf der Ebene der Imagination bewältigt werden.“¹¹⁷ Diese Funktion macht sich nicht nur der Religionsunterricht zu Nutze, sondern findet auch im problemorientierten Zugang im Deutschunterricht ihren Eingang (vgl. 3.4.1).

Als Fazit dieser kurzen Betrachtung lässt sich sagen, dass der Religionsunterricht zwar häufig mit literarischen Texten arbeitet, die Arbeit mit literarischen Langformen bleibt aber eher die Ausnahme, auch die Möglichkeit fächerübergreifender Zusammenarbeit auf diesem Gebiet findet sich in der gesichteten Literatur kaum. Der Zugang zu Literatur im Religionsunterricht ist problem- und werteorientiert. Darüber hinaus wird Literatur die Möglichkeit der Persönlichkeitsbildung ihrer LeserInnen zugetraut.

3.3 Kinder- und Jugendliteratur im fächerübergreifenden Unterricht

3.3.1 *Zusammenarbeit aller Fächer bzw. der ganzen Schule zur Förderung der Leselust*

Hurrelmann macht darauf aufmerksam, dass Leseförderung nicht nur die Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern viel mehr die Aufgabe aller Fächer und der gesamten Schule sein muss.¹¹⁸ Auf diese Forderung reagiert auch der „Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung“ des Bildungsministeriums, der festhält, dass es die Aufgabe aller Fächer und der gesamten Schule ist, das Lesen in seiner Vielfalt zu fördern. Zwar betont der Grundsatzterlass die Bedeutung des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts für das literarische Lesen, um welches es in dieser Arbeit vorrangig geht, weißt aber explizit darauf hin, dass auch in anderen Fächern literarisches Lesen eingesetzt werden soll.¹¹⁹ Ähnlich argumentieren der angeführte Grundsatzterlass und Hurrelmann bei der Umsetzung der Leseförderung in nicht-sprachlichen Fächern und an der Schule im Gesamten. So sollen vor allem fächerübergreifende Projekte, Zusammenarbeit mit öffentlichen Büchereien, AutorInnen, Verlagen usw., und Projekttag an der Schule zu einer lesefreundlichen Umwelt beitragen.¹²⁰ Fähmann betont, dass viele dieser Initiativen einsame (Lese-)Höhepunkte eines Schuljahres sind, ist aber dennoch überzeugt, dass sich diese einzelnen Aktionen positiv auf das alltägliche Lesen der SchülerInnen auswirken.¹²¹ Hurrelmann propagiert darüber hinaus die Verwendung von Langtexten, die nicht in eine Unterrichtseinheit passen, ohne dafür jedoch

¹¹⁷ Brunner: S. 38.

¹¹⁸ Vgl. Hurrelmann: S. 28.

¹¹⁹ Vgl. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung, 2002, S. 1ff.

¹²⁰ Vgl. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung, S. 5. und Hurrelmann, S. 28.

¹²¹ Vgl. Willi Fähmann: Über die Kunst, Kindern und Jugendlichen (und wenn es sein muss, sich selbst) das Lesen zur Freude zu machen. – in: Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Festschrift für Wilhelm Steffens. hrsg. v. Gabriele Cromme und Günter Lange – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, S. 305.

gewichtiger Gründe anzugeben.¹²² Stärker noch als Hurrelmann plädiert Elsholz für die Verwendung von Sachbüchern in den nicht-sprachlichen Fächern. Sachbücher werden von allen Bildungsschichten gleichermaßen gelesen, so die Begründung.¹²³ Zwar ist einer Verwendung von Sachbüchern durchaus wünschenswert, dennoch darf Leseerziehung und Leseförderung in den nicht-sprachlichen Fächern nicht darauf reduziert werden. Anders als der Grundsatzentwurf zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung sehen Hurrelmann und Elsholz keine Verwendung für literarische Texte in Fächern, die mit Literatur ansonsten kaum etwas zu tun haben. Dabei gibt es auch in diesem Bereich zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten. In Fächern wie Musikerziehung und Bildnerische Erziehung mögen diese Anknüpfungen leichter ersichtlich sein als in anderen Fächern, vorhanden sind sie aber dennoch. So lässt sich beispielsweise mit Michael Ende „Der Korridor des Borromeo Colmi. Hommage à Jorge Luis Borges“¹²⁴ vortrefflich in das mathematische Phänomen „Folgen“ einführen.

Der Grundsatzentwurf zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung führt als weitere Verwendungsmöglichkeiten literarischer Texte u. a. an, diese als Kultur- und Zeitdokument zu sehen, wobei hier selbstverständlich die Fiktionalität literarischer Werke thematisiert werden müsste, und sie als Diskussions- oder Schreibimpuls zu verwenden.¹²⁵

3.3.2 *Gefühlsbildung und Empathie*

Mit Gefühlen umzugehen und sie auch ausdrücken zu können, ist in der Schule zwar Thema, wird aber oft nicht mit Literatur in Verbindung gebracht. Der Lehrplan betont, dass die SchülerInnen „in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen“¹²⁶ sind. Haas geht überhaupt davon aus, dass sich jegliche Didaktik zuerst an dem orientieren müsse, „was junge Menschen sind, denken und fühlen“¹²⁷. Meyenbörg geht anders als Haas von der Frage aus, was Literatur zu leisten vermag, kommt aber zu einer ähnlichen Erkenntnis.¹²⁸ „Für die Artikulation

¹²² Vgl. Hurrelmann: S. 29.

¹²³ Vgl. Heide Elsholz: Konzeption der Lehrerfortbildung ‚Lesen in der Sekundarstufe I‘. – in: Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. hrsg. v. Bertelsmann Stiftung - Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1996, S. 41.

¹²⁴ Michael Ende: Der Korridor des Borromeo Colmi. Hommage à Jorge Luis Borges. – in: Ende: Das Gefängnis der Freiheit. Geschichten von Wundern und Zeichen, von Geheimnissen und Rätseln. ungekürzt. Taschenbuchausgabe – München: Piper Verlag, 2007 (Erstausgabe: 1992), S. 81-92.

¹²⁵ Vgl. Grundsatzentwurf zum Unterrichtsprinzip Leseerziehung: S. 3.

¹²⁶ Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Teil I: Allgemeines Bildungsziel, S. 1.

¹²⁷ Gerhard Haas: Plädoyer für eine Kinder- und Jugendliteraturdidaktik vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus. – in: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. hrsg. v. Karin Richter und Bettina Hurrelmann – Weinheim, München: Juventa Verlag, 1998, S. 37.

¹²⁸ Vgl. Jörg Meyenbörg: Entwurf einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur für die Sekundarstufe I. Beiträge zur Debatte um ihre Eigenständigkeit. hrsg. v. Malte Dahrendorf – Frankfurt a. M., Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, 2000, S. 71 (=Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik. Bd.7).

der Gefühls- und Gedankenwelt [...] ist die Literatur unabdingbar.“¹²⁹ Die Literatur spricht sowohl den Verstand als auch die Gefühle an und erleichtert so einen reflektierteren Zugang zu den eigenen Leseemotionen.¹³⁰ Die KJL eignet sich für das Lernen eines Gefühlsvokabulars deshalb für SchülerInnen der Sekundarstufe I am besten, weil sich diese Literatur besonders an der Lebenswelt der SchülerInnen orientiert.¹³¹

Zu wissen, wer man ist und warum man so ist, trägt zu einem gelingenden Leben bei. Daher hat der Bereich der Gefühlsbildung durchaus seine Berechtigung in der Schule.

Die Empathie ist gleichsam die Voraussetzung für Toleranz, denn nur wer sich vorstellen kann, wie ein anderer fühlt, kann seine Eigenheiten und Handlungen akzeptieren.

Haas betont allumfassend den Wert von sinnlicher und emotionaler Intelligenz. Um diese Intelligenz zu fördern, bedarf es seiner Ansicht nach neuer Zugänge zu Literaturunterricht.¹³²

Manche Punkte der Gefühlsbildung können nach Mattenklott anhand von Literatur bewusst gemacht und eingeübt werden.¹³³ Die für die nachfolgenden Beispiele relevantesten sollen im Folgenden herausgegriffen werden:

1 Gefühle als Symbole

Mit Literatur lernen SchülerInnen Gefühle in sprachlichen Symbolen auszudrücken und solche Gefühlssymbole auch zu entschlüsseln. Mattenklott meint, dass Metaphern und Ähnliches den komplexen Gefühlen eher gerecht werden als eine direkte Benennung, die manchmal gar nicht möglich ist. Außerdem schützt das Sprechen in Symbolen vor einer zu hohen Selbstpreisgabe.¹³⁴

2 Gefühle ausdrücken

Durch das Lesen von Literatur, die nahe an die Lebenswelt der SchülerInnen heranreicht, wird u. a. ein Vokabular für Gefühle bereitgestellt. Die Aneignung dieses Vokabulars macht es leichter, eigene Gefühle zu erkennen und auszudrücken. Dies kommt auch der Kommunikation mit anderen zu Gute.¹³⁵ Denn erst wenn Gefühle als Sprache hervortreten, wird eine Reflexion und Auseinandersetzung mit ihnen möglich.¹³⁶

3 Perspektivenwechsel

¹²⁹ Meyenbörg: S. 71.

¹³⁰ Vgl. Hurrelmann: S. 23.

¹³¹ Vgl. Meyenbörg: S. 71.

¹³² Vgl. Gerhard Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. – Seelze: Kallmeyer, 1997, S. 18.

¹³³ Vgl. Gundel Mattenklott: Herzklopfen. Beiträge der Kinderliteratur zur Bildung der Gefühle. – in: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. hrsg. v. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997, S. 121ff (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd.29).

¹³⁴ Vgl. Mattenklott: S. 122.

¹³⁵ Vgl. Mattenklott: S. 122.

¹³⁶ Vgl. Hurrelmann: S. 23.

Die KJL bietet für ihre adressierten LeserInnen Identifikationsmöglichkeiten an. Doch es kann nie eine völlige Identifizierung geben, da es immer Facetten einer Figur geben wird, die sich im Leser/ in der Leserin nicht finden.

Erst in der Sekundarstufe I entwickelt sich bei den SchülerInnen die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Die SchülerInnen können sich nun auch in andere Figuren eines Textes hineinversetzen und nicht nur in die Identifikationsfigur.¹³⁷

Wenn Literatur die Gefühlswelten von Figuren beschreibt, kann sich dies bei den LeserInnen positiv auf Fremdwahrnehmung und Empathie auswirken. Der Perspektivenwechsel von der eigenen Wahrnehmung in die einer literarischen Figur eröffnet für die reale Lebenssituation der LeserInnen neue Sichtweisen.¹³⁸

4 Gefühlsambivalenzen

Widersprüche innerhalb einer literarischen Figur können sich positiv auf die Wahrnehmung eigener Gefühlsambivalenzen auswirken, indem sie es leichter machen, diese zu bemerken und damit umzugehen. Gefühle, die einander entgegenstehen und trotzdem gleichzeitig empfunden werden, verunsichern, die Akzeptanz der Gefühlsambivalenzen stärkt. Mattenklott meint sogar, dass ein stärkeres Annehmen dieser Ambivalenzen fundamentalistischen Denkströmungen verbauen kann, da diese nur entweder – oder gelten lassen.¹³⁹

Mattenklott bemerkt, dass in der neueren KJL Wert auf die durchkomponierte Darstellung der Psyche der handelnden Figuren gelegt wird. Dies zeigt sich in der häufigen Verwendung von Ich-Perspektive und der Übernahme des kindlichen Wahrnehmungsbildes.¹⁴⁰

Haas sieht in kinder- und jugendliterarischen Darstellungen von Figuren „Modelle des Verhaltens“¹⁴¹ für die jungen LeserInnen, mit Hilfe derer es gelingen kann, Gefühlswelten – die eigenen wie die fremden – deutlicher wahrzunehmen und einen Nutzen für das eigene Leben – in Aneignung oder Abgrenzung – aus der Literatur zu ziehen.¹⁴² Die Gefühlsbildung im Ganzen trägt zur Identitätsfindung der SchülerInnen bei.¹⁴³ Wie SchülerInnen mit Gefühlen umgehen und ob Literatur dazu beitragen kann, eigene und auch fremde Gefühle besser zu verstehen, können Lehrkräfte nicht messen, aber sie müssen auf die Literatur vertrauen, wenn sie sich den Gefühlen nicht nur von kognitiver Seite nähern wollen.¹⁴⁴ Für Haas reichen die „Ausbildung von Empathie, Mitgefühl, mitmenschlicher Sensibilität,

¹³⁷ Vgl. Valentin Merkelbach: Zur Didaktik epischer Langformen – in: Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I. hrsg. v. Merkelbach – Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1998, S. 9.

¹³⁸ Vgl. Mattenklott: S. 123.

¹³⁹ Vgl. Mattenklott: S. 124.

¹⁴⁰ Vgl. Mattenklott: S. 125.

¹⁴¹ Haas: Vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus, S. 41.

¹⁴² Vgl. Haas: Vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus, S. 41.

¹⁴³ Vgl. Meyenbörg: S. 66.

¹⁴⁴ Vgl. Mattenklott: S. 135.

Mitleidensfähigkeit, aber auch von Vorstellungskraft und Phantasie¹⁴⁵ als Rechtfertigung für die Auseinandersetzung mit KJL im Unterricht aus. Dabei soll bei der Vertiefung in die Texte von den literarischen Figuren und ihrer Gefühlswelt ausgegangen werden.¹⁴⁶

3.3.3 *Kinder- und Jugendliteratur als „Quasi-Erfahrung“*

Da menschliches Leben immer beschränkt ist und ein Mensch nie alle positiven wie negativen Erfahrungen machen kann, welche das Leben zu bieten hat, kann Literatur bzw. das Lesen von Literatur Erfahrungslücken mildern, wo im realen Leben noch kein Raum für Erfahrungen war. Abraham und Launer sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Quasi-Erfahrung“ durch Literatur. Dabei betonen die Autoren, dass es nur selten der Fall ist, dass die Literatur in einem Bereich ein Mehr an Erfahrung bieten kann, als der Leser/die Leserin selbst besitzt. Jedoch wird besonders im Zusammenhang mit fremden Welten, welche also den LeserInnen unbekannt sind, eine „Quasi-Erfahrung“ durch Literatur ermöglicht (vgl. 4.5.1.1).¹⁴⁷

Literatur ist darüber hinaus „ein gedankliches und imaginatives Spielfeld des Möglichen“. Die LeserInnen können diese Möglichkeiten distanziert betrachten oder aber sich selbst einbringen.¹⁴⁸ Literatur als das Durchspielen unterschiedlicher Möglichkeiten bietet also Raum für „Quasi-Erfahrungen“, da die Figuren der Handlung mit ihren Problemen die Vorstellungskraft der LeserInnen anregt. In einem zweiten Schritt wird auch das Problembewusstsein der LeserInnen aktiviert¹⁴⁹, was ihren Problemlösungskompetenzen zu Gute kommt (vgl. 4.4).

3.4 Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur im fächerübergreifenden Unterricht

Die nachfolgend genannten Zugänge zur KJL sollen nicht als Konkurrenten verstanden werden. Es liegen ihnen unterschiedliche Zielsetzungen zu Grunde, aber gerade daher beziehen sie auch ihre Berechtigung. Sie stehen auch in engem Zusammenhang mit dem Verständnis von KJL. Sehen Lehrkräfte KJL eher als „Themenbringer“, bevorzugen sie wahrscheinlich auch die Problemdiskussion. Der Zugang, den man für ein konkretes Werk wählt, orientiert sich an der Neigung der Lehrperson, an dem Stand der SchülerInnen und am Werk selbst. Wenn die SchülerInnen einer Klasse zum Großteil leseunwillig sind, wird die Lehrperson Konzepte wählen, die sich vor allem auf die Lesemotivation einer Klasse positiv auswirken sollen. Hat die Lehrperson mit dem handlungs- und produktionsorientierten

¹⁴⁵ Haas: Vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus, S. 42.

¹⁴⁶ Vgl. Haas: Vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus, S. 42.

¹⁴⁷ Vgl. Abraham und Launer: S. 13.

¹⁴⁸ Vgl. Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 34.

¹⁴⁹ Vgl. Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 35.

Zugang mit den SchülerInnen bereits gut arbeiten können, wird sie vorerst diesem Ansatz auch treu bleiben.

Grundsätzlich gilt aber, dass in einer Klasse voller unterschiedlicher Schülerbegabungen auch unterschiedliche Zugänge zur Anwendung kommen sollten, um allen SchülerInnen den Weg zur Literatur zu erleichtern. Unter Umständen lassen sich sogar mehrere Zugänge zu einem Werk finden, im Allgemeinen sollte darauf geachtet werden, dass innerhalb eines Lesejahres verschiedene Ansätze vorgestellt werden.

3.4.1 *Problemdiskussion*

Literatur im Unterricht wird nach Annette Kliewer häufig als Anregung zu einer thematischen Diskussion genutzt.¹⁵⁰ Haas nennt eine Fülle von typisch kinder- und jugendliterarischer Themen, wie „Tod und Sterben, Scheidung und Trennung, Liebe und Gewalt“¹⁵¹, Generationenkonflikt, „Rassismus [...], Rechtsextremismus und die Aufarbeitung der Geschichte“¹⁵². Dabei geht es der KJL nach Lange nicht darum, Antworten auf brennende Fragen zu geben. Vielmehr will die KJL durch ihre Themenwahl zum Nachdenken verleiten.¹⁵³ In Literatur können Handlungsmöglichkeiten getestet und Normen und Werte veranschaulicht und zur Diskussion gestellt werden. Dabei werden existentielle Fragen des Menschseins aufgeworfen und angesprochen. Nach Abraham und Launer geht es dabei, um die Entwicklung einer besseren Welt, welche auch von der Figur eines Antihelden nicht einfach negiert wird, da die ‚bessere Welt‘ als mögliche Alternative im Leser/ der Leserin bestehen bleibt.¹⁵⁴ Werthaltungen werden in der Literatur also ‚mittransportiert‘.¹⁵⁵ Häufig entwerfen literarische Texte auch Dilemmas vor dem Hintergrund solcher Werthaltungen. Durch diese werden die LeserInnen aufgefordert, selbst Stellung zu nehmen und ihre Meinung auch mitzuteilen.¹⁵⁶

Dabei wird der Ansatz der Problemdiskussion durchaus unterschiedlich bewertet. Während Braun gerade im problemorientierten Zugang einen Leselusthemmer erkennt¹⁵⁷, bestimmt Kliewer den Nutzen dieses Ansatzes vor allem in der Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihrer eigenen Identität. Die SchülerInnen können sich beim Umgang mit Literatur mit ihrer Umwelt und ihren Wertvorstellungen

¹⁵⁰ Vgl. Kliewer: S. 6.

¹⁵¹ Haas: Vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus, S. 35.

¹⁵² Haas: Vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus, S. 35.

¹⁵³ Vgl. Günter Lange: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 948.

¹⁵⁴ Vgl. Abraham und Launer: S. 20f.

¹⁵⁵ Vgl. Abraham und Launer: S. 21.

¹⁵⁶ Vgl. Abraham und Launer: S. 22.

¹⁵⁷ Vgl. Georg Braun: Buchdiskussion im Klassenzimmer. Ansätze zu einem diskussionsorientierten Literaturunterricht. – in: Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. hrsg. v. Ortwin Beisbart, Ulrich Eisenbeiß u. a. – Donauwörth: Ludwig Auer, 1993, S. 205.

beschäftigen. Dieser Prozess trägt zur Identitätsbildung bei ohne den SchülerInnen bestimmte Werte als Norm oder Ideal vorzusetzen. Die Intentionen des Autors/der Autorin sollten dabei ebenfalls keine Rolle spielen.¹⁵⁸ Meyenbörg betont den Nutzen der KJL zur Ich-Entwicklung und Identitätsbildung bei den SchülerInnen.¹⁵⁹

Dahrendorf fasst den Zugang als ambivalent auf. Einerseits steht das Thema, das Problem im Vordergrund, wodurch das Buch seinen Platz im Rahmen der Problemdiskussion findet und dabei neben anderen Medien steht. Andererseits werden bei der Problemdiskussion Texte instrumentalisiert, was Dahrendorf als einen Nachteil sieht.¹⁶⁰ Rosebrock hebt positiv hervor, dass die Fragestellungen der KJL relativ aktuell sind und der Lebenswelt der SchülerInnen nahe stehen. Dieses Naheverhältnis wird durch sprachliche und formale Anpassungen intensiviert.¹⁶¹ Rosebrock bemerkt aber auch, dass durch das Verstehen dieser kinder- und jugendliterarischen Texte als „ganzheitlicheren Sachtext“¹⁶² die ästhetischen und literarischen Ebenen nur wenig beachtet werden. Für Rosebrock ist die themenzentrierte Verwendung von Kinder- und Jugendliteratur jene, die im Unterricht am häufigsten vorkommt.¹⁶³ Rosebrock sieht zwar die Gefahr einer illegitimen Indienstnahme der KJL durch die Pädagogik, kann der Problemdiskussion aber dennoch etwas abgewinnen. Sie sieht in der Problemdiskussion eine ähnliche Funktionalisierung der KJL, wie sie auch zum Leseerwerb und der ästhetischen Betrachtung vorgenommen wird.¹⁶⁴

Zum fächerübergreifenden Unterricht eignet sich ein problemorientierter Zugang zu KJL sehr gut. Da häufig diskussionsbedürftige Themen zum Gegenstand der Werke der KJL gemacht werden, lässt sich – je nach Thema – gut mit anderen Fächern zusammenarbeiten. So bietet sich eine Zusammenarbeit mit Geschichte bei der Besprechung von Texten, welche die Zeit des Nationalsozialismus thematisieren, an. Bei ethisch relevanten Themen ist ein fächerübergreifender Unterricht mit Religions-, Ethik- und Philosophieunterricht möglich. Doch auch für naturwissenschaftliche Fächer lassen sich Anknüpfungspunkte finden. Bei den Themen Drogen, Essstörungen oder Umwelt ist die Zusammenarbeit mit Biologie oder auch Psychologie denkbar.

Werden in nicht-sprachlichen Fächern literarische Texte bearbeitet, so nähern sich die Lehrkräfte meist von der Problemdiskussion her den Texten.

¹⁵⁸ Vgl. Kliewer: S. 7.

¹⁵⁹ Vgl. Meyenbörg: S. 66.

¹⁶⁰ Vgl. Malte Dahrendorf: Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leseorientierten Literaturunterricht. – Berlin: Volk und Wissen, 1996, S. 33.

¹⁶¹ Vgl. Cornelia Rosebrock: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht – aus der Perspektive der Lehrerbildung – in: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. hrsg. v. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997, S. 11 (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd.29).

¹⁶² Rosebrock: S. 11.

¹⁶³ Vgl. Rosebrock: S. 11.

¹⁶⁴ Vgl. Rosebrock: S. 12f.

3.4.2 Textanalyse

Die Textanalyse zielt auf die Vermittlung von literarischer Bildung. An KJL soll eingeübt werden, was später bei der Analyse von Werken der allgemeinen Literatur angewendet wird (vgl. 4.4.6.2). Dies trifft zum einen auf Begriffe zu, die benötigt werden, um Literatur zu analysieren, zum anderen bildet Textanalyse Kriterien aus, die zu einer Bewertung literarischer Werke führen.¹⁶⁵ Literatur ist bei der Textanalyse also Lerngegenstand und nicht Lernmedium. Rosebrock hält die Analyse ästhetischer Elemente von KJL nicht vereinbar mit dem Lesen von KJL aus Lust oder aus thematischem Interesse, da es ihrer Meinung nach weder ein Buch noch eine Didaktik schaffen kann beide Elemente, Ästhetik und Lesemotivation, in sich zu vereinen.¹⁶⁶ Im Bereich der sanktionierten KJL finden sich jedoch Werke, welche bis zu einem gewissen Grad eine Brücke zwischen diesen Bereichen schlagen. So lassen sich auch in einem unterhaltsamen Buch literarische Elemente wie Wortschatz, Erzählperspektive usw. analysieren, wie auch ästhetisch anspruchsvollere Bücher mit Freude gelesen werden können. Wenn sich anhand eines Werkes nicht beide Ebenen im Unterricht hervorheben lassen, so sollte es doch innerhalb eines Unterrichtsjahres möglich sein, sowohl eine lustbetonte als auch eine analytische Herangehensweise an Literatur den SchülerInnen zu vermitteln.

Ewers betont die Wende zu allgemein literarischen Formen und Gestaltungsmitteln in der KJL ab 1970. Durch die Verwendung einer poetischen Sprache, die jener der allgemeinen Literatur sehr nahe kommt oder sie sogar erreicht, kann KJL in höherem Ausmaß zur literarischen und nicht nur zur thematischen Bildung herangezogen werden. Für Ewers stellt der Übergang von KJL zu allgemeiner Literatur nur eine „graduelle Erweiterung“¹⁶⁷ dar und nicht wie vor 1970, das Überschreiten einer literarästhetischen Grenze.¹⁶⁸

Haas merkt zum textanalytischen Zugang zur KJL kritisch an, dass dieser nicht die SchülerInnen im Blick hat sondern das Ziel, nämlich die literarische Bildung. Haas ist dabei nicht die literarische Bildung an sich ein Dorn im pädagogischen Auge, viel mehr ist es der textanalytische Zugang, der ihn zur Vermutung veranlasst, dass er den SchülerInnen einen Weg zur Literatur eher verstellt als erschließt.¹⁶⁹ Die Textanalyse erweist sich für den fächerübergreifenden Unterricht als notwendig. Die Textanalyse ist ein Bereich im fächerübergreifenden Unterricht, welcher vor allem dem Deutschunterricht zukommt. Der

¹⁶⁵ Vgl. Annette Kliewer: S. 7.

¹⁶⁶ Vgl. Rosebrock: S. 15.

¹⁶⁷ Ewers Hans-Heino: Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung. – in: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. hrsg. v. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997, S. 62 (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd.29).

¹⁶⁸ Vgl. Ewers: Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung, S. 62f.

¹⁶⁹ Vgl. Haas: Vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus, S. 38f.

Religionsunterricht, obwohl er häufig mit literarischen Texten arbeitet, muss diese nicht leisten. Hier wird also im fächerübergreifenden Unterricht eine klare Zuteilung von Vermittlungskompetenzen gemacht, wovon in der Folge das andere Fach, ganz besonders der katholische Religionsunterricht, profitieren kann.

Eine Zusammenarbeit im Bereich literarischer Bildung mit anderen Sprachenfächern ist dennoch denkbar, mit den übrigen Fächern erweist es sich wesentlich schwieriger Anknüpfungspunkte zu finden. Mit Religion, speziell dem katholischen Religionsunterricht, kann vor allem im Bereich mehrfacher Schriftsinn und der Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten eines Textes gearbeitet werden. Da die Erkenntnisse der neueren Literaturwissenschaft Eingang in die Bibelexegese finden, gibt es hier durchaus parallele Betätigungsfelder. Intertextualität spielt ebenso wie Kontextualität in den Büchern der Bibel eine sehr große Rolle.¹⁷⁰ Dabei mögen diese komplexeren literarischen Phänomene noch zu schwierig für die Sekundarstufe I sein. Literarische Phänomene können allerdings auch an kleineren Sinneinheiten wie dem ersten Schöpfungsbericht betrachtet werden.

3.4.3 *Schmökерpädagogik*

Schmökерpädagogik will die Lust am Lesen neu wecken, dazu sollen die SchülerInnen zum selbstständigen Lesen angeregt werden, ohne dass die Texte anschließend im Unterricht bearbeitet werden. Die Auswahl der Lektüre erfolgt durch den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin selbst, dazu bedarf es eines großen Angebots an Literatur und Sachtexten.¹⁷¹ Leseförderung muss die Möglichkeit zu Differenzierung und Individualisierung bieten, daher wendet sich Schmökерpädagogik auch gegen eine einheitliche Klassenlektüre oder lässt sie nur als Ausnahme gelten.¹⁷² Hier sieht Kliewer die Gefahr, dass der Deutschunterricht in die Beliebigkeit abgleitet, wenn er sich ausschließlich auf diese Form der Literaturvermittlung konzentriert.¹⁷³ Die Aufgabe der Schmökерpädagogik wird dann erfüllt, wenn das neugefundene oder wiederentdeckte Interesse am Buch sich auch auf das Leseverhalten der SchülerInnen in deren Freizeit auswirkt.¹⁷⁴ Dieser Zielanspruch macht es für die Schmökерpädagogik schwer, den Fortschritt in der Entwicklung einer gesicherten Lesemotivation und einem stabilisierten Leseverhalten zu messen oder in Noten zu fassen. Doch gerade der Wegfall von Beurteilung kann sich wiederum positiv auf die Lesemotivation auswirken.

¹⁷⁰ Vgl. Ludger Schwienhorst-Schönberger: Einheit statt Eindeutigkeit. Paradigmenwechsel in der Bibelwissenschaft? – in: Herder Korrespondenz 57 (8/2003), S. 412f.

¹⁷¹ Vgl. Kliewer: S. 8.

¹⁷² Vgl. Hurrelmann: S. 27.

¹⁷³ Vgl. Kliewer: S. 8.

¹⁷⁴ Vgl. Andrea Bertschi-Kaufmann: Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht. – in: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. hrsg. v. Karin Richter und Bettina Hurrelmann – Weinheim, München: Juventa Verlag, 1998, S. 200 (Lesesozialisation und Medien).

Der fächerübergreifende Aspekt der Schmökerpädagogik liegt wohl in der Verwendung oder Bereitstellung von Sachbüchern und Sachtexten. Die in der Schmökerstunde gewonnenen Einsichten in Fachbereiche können sich selbstverständlich positiv auswirken. Diese fächerüberschreitende Unterrichtsform tritt auch bei der Arbeit des Deutschunterrichts mit (Schul-)Bibliotheken auf. Ist im Bereich der Schmökerpädagogik der Übertritt zu anderen Fächern gelungen, kann eine engere Zusammenarbeit mit anderen Zugängen erleichtert werden.

3.4.4 Handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik

Spinner sieht in seinem 2000 veröffentlichten Artikel „Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur“ den handlungs- und produktionsorientierten Ansatz als die vorherrschende Literaturdidaktik an.¹⁷⁵ Spinner meint, dass beinahe alle Veröffentlichungen zum Thema Literaturdidaktik um den handlungs- und produktionsorientierten Zugang nicht umhinkommen.¹⁷⁶

Den Wert dieses Zuganges sieht Haas darin, dass er für SchülerInnen, die kein großes Interesse an der Literatur mitbringen, eine fruchtbare Auseinandersetzung bieten kann. Ein Einfühlen in den Text wird für alle SchülerInnen ermöglicht.¹⁷⁷ Daher kann der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit Literatur für sehr viele SchülerInnen die Lust am Lesen fördern.¹⁷⁸

Eine Liste an produktiven Verfahren findet sich bei Spinner, aus der nur einige Punkte herausgegriffen werden sollen¹⁷⁹:

1 Figuren in Ich-Form vorstellen

Durch die Vorstellung einer literarischen Figur in Ich-Form¹⁸⁰ werden der emotionale Zugang und Empathie gefördert. Die SchülerInnen müssen ihre Perspektive wechseln, wenn sie die literarische Figur adäquat präsentieren möchten.

2 Briefe an und von Figuren schreiben

Beim Schreiben eines Briefes kommen die Gefühls- und Gedankenwelten literarischer Figuren zum Ausdruck. Hier müssen die SchülerInnen ebenso wie im ersten Verfahren ihre Perspektive wechseln.¹⁸¹

3 Standbilder

¹⁷⁵ Vgl. Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 978.

¹⁷⁶ Vgl. Spinner: S. 983.

¹⁷⁷ Vgl. Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 23.

¹⁷⁸ Vgl. Spinner: S. 978.

¹⁷⁹ Vgl. Spinner: S. 986ff.

¹⁸⁰ Vgl. Spinner: S. 986.

¹⁸¹ Vgl. Spinner: S. 986.

Standbilder stellen meist eine konkrete Textstelle dar. Die SchülerInnen stellen die Stelle in einem stummen und starren Bild dar. Dadurch müssen sie sich in die Figuren hineinversetzen. Empathie kann so eingeübt und auch zum Ausdruck gebracht werden.¹⁸²

Fährmann sieht den Wert des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes darin, dass er für das Leben außerhalb der Schule fruchtbar wirken kann. Dabei geht es ihm nicht um ein stabiles Leseverhalten sondern um den Gebrauch von „selbstgemachter“ Literatur im Alltag.¹⁸³ Fährmann nennt als Beispiele das „Gedicht zum Geburtstag, das Bild nach einem Text gemalt, [...] das Lientheater, [...] neue Liedtexte auf bekannte Melodien“¹⁸⁴.

Der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit Literatur drängt eine Zusammenarbeit mit Musikerziehung und bildnerischer Erziehung geradezu auf. Hier gibt es ohne Frage zahlreiche Anknüpfungspunkte, die vom Vertonen von Texten über Malen zu Literatur bis hin zu Darstellendem Spiel inklusive musikalischer Gestaltung und Bühnenbild reichen. Der Deutschunterricht kann allerdings auch mit anderen Fächern handlungs- und produktionsorientiert zusammenarbeiten (vgl. Kapitel 4).

¹⁸² Vgl. Spinner: S. 988.

¹⁸³ Vgl. Fährmann: S. 304.

¹⁸⁴ Fährmann: S. 304.

4 Konkrete Unterrichtsmodelle

4.1 Zur Auswahl der Primärliteratur

Aus dem Angebot der KJL das „richtige“ Buch für die Klassenlektüre herauszufiltern, ist nicht einfach. Nicht alles, was der Buchmarkt an KJL bietet, eignet sich auch als Schullektüre¹⁸⁵.

Die Auswahl der Werke, welche in den nachfolgenden Unterrichtsmodellen die zentrale Rolle spielen, wurde primär unter dem Aspekt der fächerübergreifenden Verwendung getroffen. Daher spielte vor allem die Thematik der Werke die zentrale Rolle.

In der Auswahl sollte darüber hinaus eine gewisse Bandbreite von Klassenlektüren im Bereich der KJL aufgezeigt werden. Die zeitliche Bandbreite reicht von den 1970ern bis in die Gegenwart. Die Autorinnen stammen aus Deutschland und Österreich. Eine phantastische Erzählung steht zwei realistischen Romanen gegenüber. Die Protagonisten sind höchst unterschiedlich. Während sich in „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ ein erwachsener Mann als Hauptfigur präsentiert, ist es in „Hechtsommer“ ein Mädchen mit zwei Freunden, die beinahe ein Protagonistenkollektiv bilden, in „Lakota Moon“ ist ein 15-jähriger Junge der Protagonist.

Die Bandbreite der Schulstufen reicht ebenfalls von der fünften bis zur achten und umspannt so die gesamte Sekundarstufe.

4.2 Zu den Unterrichtsmodellen

Bei den nachfolgend dargebrachten Unterrichtsmodellen handelt es sich um zwei Mikro- und ein Makromodell. Während sich die Mikromodelle von „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ und „Hechtsommer“ sehr detailliert präsentieren und exakt auf die literarischen Vorlagen zugeschnitten sind, versteht sich das Makromodell von „Lakota Moon“ als offenes Konzept, das Möglichkeiten anreißt. Das Prinzip kann auch auf andere Werke umgelegt werden. Die möglichen Realisierungen im Bereich des Deutsch- und katholischen Religionsunterrichts wurden umfangreicher bearbeitet, um bei den beiden zentralen Fächern dieser Arbeit einen tieferen Einblick in die offene Gestaltung eines fächeraussetzenden Projektunterrichts zu geben. Jedes Unterrichtsmodell wurde auf seine Möglichkeiten zur Stärkung der Handlungsfähigkeit nach Peterßen untersucht.¹⁸⁶ In der Förderung der einzelnen Kompetenzen, Fach- Methoden-, Sozial- und Moralkompetenz, wird noch einmal auf die Leistungen fächerübergreifenden Unterrichts hingewiesen.

¹⁸⁵ Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche. S. 55.

¹⁸⁶ Vgl. Peterßen: S. 65f.

Stundentafel der einzelnen Unterrichtseinheiten für die Mikromodelle von „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ und „Hechtsommer“ finden sich ebenso im Anhang wie Arbeitsblätter und mögliche Tafelbilder.

4.3 Valentin pfeift auf dem Grashalm – Fächerkoordinierter Unterricht von der Literatur zur Lebenswelt der SchülerInnen

*„Stellen Sie sich vor – ein Zauberer kommt zufällig vorbei – er sagt einen geheimnisvollen Spruch –
bums, die Decke ist fix und fertig! Wäre das nicht eine großartige Überraschung?“
„Um Himmels willen“, rief die Frau, „und was sollte ich dann mit meinen Händen anfangen? Und mit
meinen Ideen? Etwas Schlimmeres könnte mir wirklich nicht passieren[...]“¹⁸⁷*

Die Phantastische Erzählung „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ von Vera Ferra-Mikura, die als eine der prominentesten österreichischen AutorInnen dieser Gattung gilt¹⁸⁸, erzählt vom Gärtner Valentin, der in der Stadt Lückenbrück seinem Talent des magischen Grashalmpfeifens nachgeht und so Bekanntschaften mit einigen Bewohnern der Stadt schließt. Als ihn seine Schwester Mathilde in Lückenbrück aufsucht, kehrt Valentin zu seinem Beruf als Gärtner und in seinen Heimatort Ringelsbrunn zurück.

„Valentin pfeift auf dem Grashalm“ wurde 1970 veröffentlicht und erfuhr 1973 eine zweite Auflage. Die Illustrationen der 2. Auflage stammen von Romulus Candea. Auf den 103 Seiten finden sich 31 schwarz-weiß Illustrationen, davon arbeiten elf mit dem Doppelseitenprinzip. Das Buch ist in 20 Kapitel unterteilt, die Kapitelüberschriften sind meist eine inhaltliche Vorwegnahme des gesamten Kapitels.

„Valentin pfeift auf dem Grashalm“ wird von einem personalen Erzähler vermittelt, der jedoch im Verlauf der Handlung unterschiedliche Perspektiven einnimmt. Auktoriales Wissen besitzt Professor Linsenblank, der jede Frage beantworten kann. Als dritte Variante übernimmt der Erzähler auch die Perspektive von Mathilde, der Familie Schnapp und anderen Nebenfiguren. Merkelbach weist darauf hin, dass ab dem 10. Lebensjahr die Perspektivenübernahme für die LeserInnen auch von jenen Figuren möglich wird, welche nicht die Identifikationsfiguren des Werkes sind¹⁸⁹. In „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ wird der Perspektivenwechsel durch den Wechsel der Erzählperspektive unterstützt.

¹⁸⁷ Vera Ferra-Mikura: Valentin pfeift auf dem Grashalm. 2. Aufl. – Wien, München: Verlag Jungbrunnen, 1973, S.91

¹⁸⁸ Vgl. Ernst Seibert: Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. – Wien: facultas, 2008, S. 52 (= UTB, Bd. 3073).

¹⁸⁹ Vgl. Elvira Armbröster-Groh: Literarisches Lernen beim Umgang mit Kinder und Jugendliteratur. S. 973 – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000. – auch: Vgl. Merkelbach: S. 9.

Im Wesentlichen bestehen zwei Handlungsstränge: Jener Handlungsstrang, der Valentin durch Lückenbrück folgt, und jener, der Herrn und Frau Esenbeck und ihre Enkelinnen begleitet. Zwar geht Braun davon aus, dass erst Jugendliche ab 14 Jahre mit unterschiedlichen Erzählebenen, Rückblenden und Ellipsen zu Recht kommen¹⁹⁰, allerdings wechseln in „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ die Erzählperspektiven, die logische Reihenfolge der Handlung bleibt aber erhalten. Allenfalls verlaufen die Handlungsstränge parallel zueinander. „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ ist trotz seiner unüblichen Zweisträngigkeit¹⁹¹ meines Erachtens bestens für die fünfte Schulstufe geeignet, da diese formale Ausnahme keine Über- sondern lediglich eine gewisse Herausforderung der LeserInnen darstellen dürfte, welche im Vergleich zur sonstigen formalen Darstellung ein gutes Maß an Neuem birgt.¹⁹² Die erzählte Zeit umfasst ungefähr 24 Stunden. Österreichisches Kolorit versprühen einzelne österreichische Wörter wie „pumpern“ oder „hinaufkraxeln“.

4.3.1 Zentrale thematische Aspekte von „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ für den Deutschunterricht

4.3.1.1 Die Phantastische Erzählung und ihre sprachliche Darstellungsform

Bei „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ handelt es sich um eine Phantastische Erzählung. Dieser Gattung, welche keine inhaltliche Bestimmung, wie in der KJL sonst üblich, sondern eine Formbeschreibung ist, spricht Seibert das größte poetologische Potential zu.¹⁹³

In Österreich gilt die Phantastische Erzählung als Reaktion auf die pädagogisierende Vermittlung von Märchen und anderen so genannten einfachen Formen.¹⁹⁴ In „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ nimmt die Autorin auf diese Wurzeln auch Bezug, indem sie Frau Kofferl folgende Worte in den Mund legt: „Herr Schnapp, ich rate Ihnen in einem alten Märchenbuch zu blättern. Oder vielleicht erinnern Sie sich an eines der alten Märchen, in denen immer nur von drei Wünschen die Rede ist. Hat jemand mehr Wünsche oder gar einen ganzen Berg, geht die Geschichte niemals gut aus.“¹⁹⁵ Herr Schnapp reagiert auch der Phantastischen Erzählung angemessen: „Ist schon recht, Frau Kofferl[...], aber wir leben nicht im Märchen, wir leben in der Wirklichkeit.“¹⁹⁶ Dieser kurze Dialog spiegelt die Ansicht der Autorin wieder, in der Phantastischen Erzählung stünden realistische und phantastische Elemente wie bei einem Schachbrett nebeneinander.¹⁹⁷

¹⁹⁰ Vgl. Braun: S. 204.

¹⁹¹ Vgl. Lange: S. 949.

¹⁹² Vgl. Dahrendorf: S. 21f.

¹⁹³ Vgl. Seibert: S. 69.

¹⁹⁴ Vgl. Seibert: S. 50.

¹⁹⁵ Ferra-Mikura: S. 45.

¹⁹⁶ Ferra-Mikura: S. 45.

¹⁹⁷ Vgl. Seibert: S. 164.

Anders als im Märchen tritt das Magische und Zauberhafte in der Phantastischen Erzählung nicht als selbstverständlich auf, sondern bricht unerwartet über die Beteiligten herein.¹⁹⁸ So stiftet auch Valentin mit seiner Kunst des Grashalmpfeifens viel Unruhe in Lückenbrück.

Seibert geht davon aus, dass die österreichische Phantastische Erzählung vor allem das Zusammengehen von Sprache und Realität unter die Lupe nimmt.¹⁹⁹ In „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ zeigt sich dies z.B. in der Schwierigkeit Valentin einer Berufsgruppe zuzuordnen. Die Antwort auf die Frage „Wer bist du?“ wird auch durch die Frage nach dem Beruf zu beantworten versucht. Während Frau Kofferl Valentin als „Erfinder“ tituliert, sieht er sich selbst als „Grashalmpfeifer“, die Familie Schnapp hält ihn für einen „Zauberer“ und der Professor macht Valentin klar, dass er eigentlich ein „Gärtner“ sei.

4.3.1.2 Valentin – der Protagonist

Der Protagonist Valentin ist keine „typische“ Identifikationsfigur der Kinderliteratur, denn, obwohl es ein Charakteristikum der inhaltlichen Akkommodation der KJL ist, Kinder zu Protagonisten der Erzählungen zu machen²⁰⁰, ist Valentin kein Kind. Er ist erwachsen, er ist Gärtner, er hat eine erwachsene Schwester. Valentin steckt in einer Identitätskrise, möglicherweise eine Mid-Life-Crisis. Diese Krise ist am Beginn des Werkes noch nicht klar erkennbar. Valentin verlässt seinen Heimatort Ringelsbrunn, um in der Stadt Lückenbrück sein Glück zu machen. Seinen Gärtnerberuf lässt Valentin hinter sich. Wie die LeserInnen später erfahren, hat er seine Schwester in Ringelsbrunn mit der nötigen Bachregulierung im Stich gelassen. Valentin vernachlässigt seine eigentlichen Aufgaben, um mit seinem neuen Talent Erfolg zu haben.

Was auf den ersten Blick aussieht, als behandle „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ Zukunftsthemen, welche die LeserInnen auf ihre Aufgabe als Erwachsener vorbereite, erweist sich auf den zweiten Blick als eine lebensalterübergreifende Thematik.²⁰¹ Wer bin ich und was kann ich? – diese Frage kann sich in jeder Lebenssituation immer wieder neu stellen. Diese Frage lässt auch den erwachsenen Protagonisten noch reifen, denn Valentin überwindet am Ende seine Krise auf zweifache Weise. Er erkennt einerseits den zweifelhaften Erfolg seines magischen Talents und findet andererseits seine wahre Berufung wieder, das Gärtnersein. Ein solcher Reifungsprozess dürfte für LeserInnen, die selbst immer wieder vor Entwicklungsaufgaben stehen, interessieren.²⁰²

¹⁹⁸ Vgl. Seibert: S. 77.

¹⁹⁹ Vgl. Seibert: S. 52.

²⁰⁰ Vgl. Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche. S. 219.

²⁰¹ Vgl. Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche. S. 222f.

²⁰² Vgl. Ewers: Literatur für Kinder und Jugendliche. S. 223.

Die Grashalmpfeiferei hat, wenn überhaupt, dann nur vordergründig Erfolg. Möglicherweise sind ihm ähnliche Misserfolge bereits aus seiner Heimat Ringelsbrunn bekannt. Anders als im Sprichwort wird sein ungewöhnliches Talent auch in der Fremde nicht anerkannt. Wie in der phantastischen Erzählung üblich, passt das Magische nicht in die reale Welt, es passt nicht zu seiner Umgebung und es passt nicht zu ihm. Seine Berufung ist nicht die eines Grashalmpfeifers, seine Berufung ist die des Gärtners. Diese Erkenntnis vermittelt ihm sein selbsterfundener Professor durch ein kurzes psychologisches Gespräch. Valentin möchte die Mühe des Arbeitens durch das Grashalmpfeifen überwinden und übersieht dabei, dass Arbeit ihren eigenen Wert hat. Eine getane Arbeit kann beim Arbeiter Genugtuung hervorrufen, da er etwas geleistet hat. Dieser Aspekt kehrt im Buch auf mehrere Arten wieder. Valentin kehrt schließlich gemeinsam mit seiner Schwester nach Ringelsbrunn zurück, jetzt kann er wieder Verantwortung übernehmen. So steuert er in Rücksicht auf die Müdigkeit seiner Schwester den Wagen, anstatt sie beide nach Hause zu pfeifen.

4.3.1.3 Valentins Talent

Mit dem Talent des Grashalmpfeifens überschreitet Valentin die Grenze zur magischen Welt, denn Valentin kann, wenn er auf einem Grashalm pfeift, alles herbeizaubern, was ihm in den Sinn kommt. Dabei wendet er sein Talent sehr leichtsinnig an und verursacht großen Ärger bei den Bewohnern von Lückenbrück. Nur habgierige Leute schätzen sein Talent, merken aber im Verlauf der Handlung, dass all ihr Habe sie nicht glücklich machen kann.

Ein besonders interessanter Aspekt von Valentins Kunst ist das Herbeipfeifen bzw. das Erschaffen von Personen. Während ein Professor, der alle Fragen zu beantworten weiß, am Ende der Geschichte „in Pension“ gepfiffen wird, ist es mit Ringlottchen nicht so einfach. Ringlottchen „bestand nur aus Phantasie und war zu ihrem Erfinder immer freundlich und nett“²⁰³. Valentin pfeift sie nach seinen ersten Misserfolgen in Lückenbrück herbei. Doch Ringlottchen ist nur ein Ersatz, sie kann ihrem Erfinder zwar kurzfristig nützlich sein, aber sie wirkt nicht wie eine eigenständige Person, sie ist der Abklatsch des Erfinders selbst. Eine einzige Aussage zeichnet sie als geistbegabtes Wesen aus und selbst dieser Satz ist geklaut. Denn Valentins Schwester Mathilde wiederholt am Ende genau Ringlottchens Gedanken. Die Luft duftet nach Schmetterlingen. Ringlottchens einziger Charakterzug, wenn sie überhaupt einen besitzt, ist der von Valentins Schwester. Valentin erschafft sich ein Wesen, das eine Mischung aus ihm selbst und seiner Schwester ist. Am Ende weiß aber Ringlottchen, ebenso wie Valentin, dass sie mit Mathilde nie konkurrieren kann, denn Mathilde ist ein Mensch und Ringlottchen nur eine Erfindung.

²⁰³ Ferra-Mikura: S. 15.

4.3.2 *Zentrale thematische Aspekte von „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ für den katholischen Religionsunterricht*

4.3.2.1 Valentins Allmacht

Die Allmacht als Gottes Attribut spielt für den katholischen Religionsunterricht eine wichtige Rolle. Jemand, der wie Gott Allmacht zu besitzen scheint, steht schnell in dem Verdacht des Götzendienstes. Daher ist es notwendig Valentins Allmacht einer Analyse zu unterziehen.

Valentin entwickelt in seiner Sinn- bzw. Identitätskrise eine starke Allmachtsfantasie, die im „Erschaffen“ von Menschen gipfelt. Dabei ist zu fragen, was mit jemanden passiert, den man „in Pension“ pfeift. Eigentlich klingt es stark danach, dass Valentin den Professor, so plötzlich wie er ihn erschaffen hat, auch wieder verschwinden lässt. Dabei ist der Professor aber keine Anglerausrüstung sondern ein Mensch. Ein Mensch mit außergewöhnlichen Fähigkeiten zwar, aber immer noch ein Mensch, dessen Existenzberechtigung allerdings an seinen Nutzen gebunden ist.

Valentin, der sich alles, sogar Trösterinnen, beschaffen kann, gelingt es vorerst nicht, sich die Anerkennung der Bewohner von Lückenbrück zu erwerben. Er unterschätzt den Wert der menschlichen Arbeit. Für Frau Kofferl wird Valentin erst wichtig, als sie etwas für ihn tun kann. Zuvor er war allenfalls ein günstiger Bestellkatalog, jetzt nimmt sie ihn als Menschen wahr.

Der Mangel gehört wesentlich zum Menschsein dazu. Daher fühlen sich die Schnapps nicht wohl, als alle ihre Wünsche erfüllt sind. Sie haben keinen Mangel mehr, der durch Arbeit auszugleichen wäre. Die perfekten Abbilder, welche Valentin auf die Zeichenblätter der Malschüler pfeift, haben mit Kunst nichts zu tun. Die Schüler müssen sich die Kunst erarbeiten, auch wenn sie dadurch mehrere Zeichenblätter verpatzen. Valentins Allmacht ist ebenso anfällig für Mängel, denn schon eine kleine Fieberblase bringt ihn um seine Kunst. In seiner Allmacht ist Valentin dennoch auf die menschliche Physis zurückgeworfen.

4.3.2.2 Die Allwissenheit von Professor Linsenblank

Neben der Allmacht als Attribut Gottes kommt auch die Allwissenheit in Form von Professor Linsenblank in der Geschichte vor. Wobei Allwissenheit nicht unbedingt bedeutet, sein Wissen auch preiszugeben, wird die Wissenspreisgabe durch die Geschöpflichkeit des Professors beschränkt. Während sich der Professor Frau Kofferl gegenüber nicht der Höflichkeit verpflichtet fühlt, ist diese gegenüber Valentin sehr wohl vorhanden, da er dessen Geschöpf ist. Der Professor nimmt also

eigentlich eine Haltung ein, welche beispielsweise das Alte Testament als erstrebenswerte Haltung gegenüber Gott propagiert.

Der Mangel gehört zum Menschsein. Allmacht verschafft nicht automatisch Anerkennung. Valentin setzt seine Kräfte unüberlegt ein, um den Menschen zu imponieren. Seine einzige selbstlose Tat wird sein größter Erfolg.

4.3.3 *Eignung als Klassenlektüre*

Da das Werk mit gut 100 Seiten relativ kurz ist, eignet es sich von der Länge her als Einstieg in Klassenlektüren. Das Unterrichtsmodell wird für eine erste Klasse Gymnasium vorbereitet. Zu diesem Zeitpunkt haben die meisten SchülerInnen wohl noch keine Erfahrung mit Klassenlektüren gesammelt.

Außer der Kürze sprechen auch die leserfreundliche Einteilung in Kapitel, die ansprechenden Illustrationen, die zum Teil nach dem Doppelseitenprinzip aufgebaut sind, als formale Kriterien für das Werk. Die zahlreichen Dialoge erleichtern den emotionalen Einstieg in die Handlung²⁰⁴.

Inhaltlich ist die Phantastische Erzählung eine Textsorte, welche den SchülerInnen dieses Alters liegen dürfte. Als Themenkreis des fächerübergreifenden Unterrichts soll Identität und Identitätsfindung im Mittelpunkt stehen, darüber hinaus wird die Frage nach den eigenen Gaben und Talenten der SchülerInnen gestellt. Für eine Identifikation mit der Hauptfigur, die zwar schon erwachsen ist, sprechen dennoch einige Gründe. Wie Valentin finden sich die SchülerInnen in einer neuen Umgebung. Sie müssen erst herausfinden, welche ihrer Talente von der Gemeinschaft geschätzt werden und welche nicht. Die SchülerInnen müssen lernen mehr Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen. Durch Anstrengungen, auch wenn es nicht gleich das Wälzen von Baumstämmen sein muss, lassen sich Mängel ausgleichen. Arbeit bewirkt Anerkennung und Zufriedenheit.

Der Protagonist ist ein Mann, dennoch kommen sehr unterschiedliche Männer- und Frauenfiguren in allen Altersstufen vor. Die drei Kinder, zwei Mädchen und ein Junge, sind etwa im Alter der SchülerInnen. Während sich Herr und Frau Schnapp in Charakter und Persönlichkeit kaum unterscheiden, sind ihre Wünsche auf ihre Geschlechterrollen zugeschnitten. Während sich Frau Schnapp vor allem wertvollen Schmuck und Einrichtungsaccessoires wünscht, taucht in den Wünschen von Herrn Schnapp vermehrt technisches Gerät auf.

Durch die Missgeschicke, die Valentin mit seinem kuriosen Talent passieren, wirkt das Buch immer amüsant und nicht belehrend. Auch der Nebenstrang der Handlung um die Familie Esenbeck trägt zur Komik bei und kommt daher den SchülerInnen als Leseanreiz entgegen²⁰⁵.

²⁰⁴ Vgl. Lange: S. 949.

²⁰⁵ Vgl. Dahrendorf: S. 24.

4.3.4 Unterrichtsmodell im Zusammenhang

Das drei Einheiten Deutsch und zwei Einheiten katholische Religion umfassende fächerübergreifende Unterrichtsmodul wird für eine erste Klasse Gymnasium (5. Schulstufe) geplant. Das Unterrichtsmodul sollte eher am Beginn des Schuljahres stehen, da zu diesem Zeitpunkt größere Identifikationsmöglichkeiten zwischen Figuren und SchülerInnen bestehen, da auch die SchülerInnen in eine ihnen fremde Umgebung kommen und sich dort erst mit ihren Talenten und Stärken präsentieren können. Eine positive Auseinandersetzung mit dem eigenen Können ist immer sinnvoll, allerdings kann durch die Erarbeitung am Beginn des Schuljahres womöglich klar gemacht werden, dass jeder Stärken und Schwächen hat, und so zu einem angenehmen Klassenklima beitragen (vgl. 4.3.4.2).

Es wird von einer gemischten Klasse ausgegangen. Wie viele SchülerInnen davon den katholischen Religionsunterricht besuchen, ist für die Unterrichtsplanung nicht entscheidend.

4.3.4.1 Das fächerübergreifende Modul

Das Unterrichtsmodul wird von den Lehrkräften gemeinsam als fächerkoordinierter Unterricht geplant. Dabei tritt der fächerübergreifende Aspekt erst nach Beendigung der Lektüre hinzu. So fallen „das Wegräumen von Verständnishürden“ und „die Sicherung einer gemeinsamen Ausgangsbasis“ weg und es kann gleich mit der „Phase der Arbeit“²⁰⁶ begonnen werden.

Um eine Überstrapazierung des Textes zu vermeiden wird vor allem auf handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Deutschunterricht gesetzt. Der Religionsunterricht beschränkt sich nicht allein auf die Behandlung des Buches sondern verwendet das Werk hauptsächlich als thematischen Input, wobei es auch zu inhaltlichen Analysen kommt.

Jene SchülerInnen, die den katholischen Religionsunterricht nicht besuchen, haben keinen Nachteil, da sich die Beschäftigung mit dem Buch auf anderen Ebenen abspielt. Die Hervorhebung der eigenen Stärken und der Bewusstmachung der eigenen Schwächen ist zwar für beide Fächer das leitende Ziel, wird in Religion aber theologisch betrachtet. Für SchülerInnen des Religionsunterrichts mag sich dadurch die Spannung ergeben, von ein und der selben Sache mit und ohne Gott zu sprechen. Dies muss im Religionsunterricht auf jeden Fall problematisiert werden.

²⁰⁶ Vgl. Abraham und Kepser: S. 183.

4.3.4.2 Lehrplanbezug und Lehrziele

Für den Deutschunterricht formuliert der Lehrplan das Ziel, SchülerInnen mit verschiedenen Textformen bekanntzumachen, was im Unterrichtsmodell durch die Konfrontation mit der Phantastischen Erzählung geschieht, und die Begegnung mit literarischen Ausdrucksmitteln zu fördern, dabei wird insbesondere auf die KJL verwiesen.²⁰⁷ Die SchülerInnen sollen beim Lesen des Textes positive Leseerfahrungen machen und im Entnehmen von Informationen aus dem Text sicherer werden. SchülerInnen sollen weiters Erfahrungen und Gedanken austauschen können. Ebenso soll die Wahrnehmung fremder Blickwinkel und Ansichten eingeübt werden.²⁰⁸ Dies wird durch den Umgang mit KJL gefördert (vgl. 3.3.2). Außerdem ist im Unterrichtsmodell genügend Platz für einen Austausch von subjektiven Zugängen anberaumt.

Im Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts für die Sekundarstufe I findet sich in der ersten Klasse das Grundanliegen, „Lebensschätze und Lebensquellen wahrnehmen und persönliche Fähigkeiten als Gabe und Aufgabe erkennen“²⁰⁹. Dazu sind als elementare Inhalte das Wahrnehmen von Gaben, Begabung und Grenzen aufgeführt.²¹⁰ Dabei sollen sich die SchülerInnen in ihrer Begrenztheit, im Gegensatz zur Vollkommenheit Gottes, als einzigartig und wertvoll begreifen. Darüber hinaus sollen sich die SchülerInnen auch der Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft bewusst werden. Ein weiteres Grundanliegen will die emotionale Sprachfähigkeit fördern, was sich, wie in 3.3.2 besprochen, mit KJL erreichen lässt. Als weiteres Grundanliegen wird im Lehrplan formuliert, dass der Neubeginn an der Schule als Chance und Herausforderung verstanden wird²¹¹, was auch ein Grund dafür ist, dass das Unterrichtsmodul am Beginn des Schuljahres angesiedelt ist.

Als fächerübergreifende Lehrziele, welche sich ebenso an den einzelnen Lehrplänen oder an den allgemeinen Lehrzielen der Lehrpläne festmachen lassen, sollen sich die SchülerInnen vor allem ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst werden. Ein zweites fächerübergreifendes Lernziel ist die Festigung des Gefühlsvokabulars. Dieses wird einerseits durch das Lesen von Literatur indirekt, andererseits durch die Wortschatzübungen auch direkt gefördert. Die SchülerInnen sollen außerdem ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Literatur aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden kann. Sie sollen das Verknüpfen von Informationen aus zwei unterschiedlichen Fächern einüben. Die Teamfähigkeit soll sich durch die Durchführung des fächerübergreifenden Moduls ebenfalls verbessern.

²⁰⁷ Vgl. Lehrplan Deutsch: S.5.

²⁰⁸ Vgl. Lehrplan Deutsch: S.5.

²⁰⁹ Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht: S.7.

²¹⁰ Vgl. Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht: S.7.

²¹¹ Vgl. Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht: S.7.

4.3.5 *Fächerübergreifender Übersichtsplan des Unterrichtsmoduls*

Einheit	Fach	Inhalt
1. Einheit	Deutsch	Steckbriefe Wer ist Valentin?
2. Einheit	kath. Religion	Allmacht und Allwissenheit – Gott und Valentin
3. Einheit	Deutsch	Lautmalerei, eigene Stärken und Schwächen erkennen
4. Einheit	kath. Religion	eigene Talente für andere einsetzen
5. Einheit	Deutsch	Figurenbesprechung, Evaluation

4.3.6 *Einzelne Stundenbilder*

4.3.6.1 Erste Unterrichtseinheit – Deutsch: Erläuterungen

Der Einstieg in diese Unterrichtsstunde erfolgt mit einem Lehrervortrag, zum Thema Steckbrief. An der Tafel notiert die Lehrperson die Merkmale des Steckbriefes, welche von den SchülerInnen in ihre Hefte übertragen werden. Der theoretische Einstieg hat mehrere Gründe. Der theoretische Input soll als Gerüst für die Lösung einer Aufgabe dienen, dabei steht allerdings das Lösen der literaturzentrierten Aufgabe im Vordergrund, das Kennen-lernen der Textsorte „Steckbrief“ kommt erst sekundär hinzu und ist nötig, um die Aufgabe zu bewältigen. Dies sollte selbstverständlich auch den SchülerInnen deutlich gemacht werden. Der Hefteintrag dient zur Sicherung des theoretischen Inputs und kann in Unterrichtsphasen, welche nach dem Abschluss des fächerübergreifenden Arbeitens folgen, wieder verwendet werden.

Es folgt eine Phase der Anwendung. Sie dient der Aneignung und Vertiefung des Textes.²¹² In diesem zweiten Schritt wird nun das Arbeitsblatt (siehe Anhang) ausgeteilt. Die vorgegebenen Kategorien erleichtern die Erstellung eines Steckbriefes. Dabei arbeiten die SchülerInnen zu zweit, mit dem Tischnachbarn, zusammen. Obwohl gemeinsam gearbeitet wird, erstellt jeder Schüler/ jede Schülerin einen eigenen Steckbrief. Dies gewährleistet die Aktivierung möglichst vieler SchülerInnen.²¹³ Diese Übung verlangt von den SchülerInnen die Erarbeitung wesentlicher Merkmale einer literarischen Figur und setzt, wie in 4.3.4.2 bereits erwähnt wurde, eine gute Kenntnis des Textes voraus, was natürlich einer Verwendung des Buches bei der Erstellung des Steckbriefes nicht im Weg steht. Durch die

²¹² Vgl. Abraham und Kepser: S. 184f.

²¹³ Vgl. Abraham und Kepser: S. 184.

Erstellung des Steckbriefes wird es den SchülerInnen möglich „in den Text und seine Deutungsmöglichkeiten einzudringen“²¹⁴.

In der Schlussphase werden die Ergebnisse der Partnerarbeit im Plenum verglichen²¹⁵ und auf einem großen Valentinplakat festgehalten. So wird sichergestellt, dass alle SchülerInnen ähnliche Ergebnisse vorweisen können, trotzdem sollen auftretende Ambivalenzen nicht eingeebnet, sondern ebenso auf dem Plakat festgehalten werden. Hier geht es keineswegs darum, dass sich die Klasse auf ein einheitliches Verständnis einigt, sondern vielmehr darum eine gemeinsame Ausgangsbasis, an mehreren Deutungsmöglichkeiten zu haben.²¹⁶ Dies kann beispielsweise so geschehen: „hilfsbereit, aber durch eigene Genugtuung geleitet“. Das Plakat wird in der Klasse aufgehängt und markiert so den äußeren Rahmen dieses Unterrichtsmoduls.

Die Hausübung besteht in der freien Ausgestaltung der Wappen von Ringelsbrunn oder Lückenbrück. Hier soll auf „affektiver und imaginativer Ebene ein Bezug zum Gelesenen“²¹⁷ herbestellt werden. Als Anregungen können einige Wappen, evt. das Wappen vom Ort der Schule, auf Overhead oder gegebenenfalls mit Beamer gezeigt werden. Auf eine vorweggenommene Deutung von Farben, die bei Wappen verwendet werden, sollte allerdings verzichtet werden, um die SchülerInnen möglichst frei an das Thema herangehen zu lassen. Um dies zu gewährleisten, kann auch die Anregung wegfallen. Falls im Unterricht noch Zeit bleibt, kann bereits mit der Hausübung begonnen werden. Dabei sollen die SchülerInnen ihren Assoziationen kreativen Lauf lassen. Da zu Ringelsbrunn und Lückenbrück später noch gearbeitet wird, wird dieses Blatt noch einmal verwendet und als „Voraussetzung für eine fruchtbare kognitive Auseinandersetzung“²¹⁸ dienen.

4.3.6.2 Zweite Unterrichtseinheit – katholische Religion: Erläuterungen

Haben in der vorangegangenen Einheit handlungs- und produktionsorientierte Verfahren den Vorrang gehabt, wird nun jenes Konzept, jenes der fragenden Texterschließung angewendet, als dessen Gegenmodell sich der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht entwickelte.²¹⁹ Dennoch kann meiner Ansicht nach gerade die Mischung der Zugänge zu Literatur zum Gelingen von Literaturunterricht beitragen (vgl. 3.4).

In einer Gruppenarbeit sollen folgende Fragen andiskutiert werden. Die Arbeit mit Erschließungsfragen scheint für den Religionsunterricht typisch²²⁰ und ist deshalb besonders kritisch zu sehen. In diesem

²¹⁴ Vgl. Abraham und Kepser: S. 117.

²¹⁵ Vgl. Abraham und Kepser: S. 184.

²¹⁶ Vgl. Abraham und Kepser: S. 183.

²¹⁷ Spinner: S. 978.

²¹⁸ Spinner: S. 978.

²¹⁹ Vgl. Spinner: S. 980.

²²⁰ Vgl. Grethlein: S. 99.

Unterrichtsmodell wird sie angewendet, weil die SchülerInnen am Beginn des Schuljahres noch keine Methodenübermüdung erlitten haben. In der Folge sollen selbstverständlich andere Formen der Texterschließung angewendet werden.²²¹

Die Fragen stehen in Form einer Tafelanschrift zur Verfügung:

- 1 Welche Fähigkeiten hat Valentin?
- 2 Gibt es etwas das Valentin nicht kann?
- 3 Woher hat Valentin seine Kraft?
- 4 Ist Valentin ein guter Mensch?

Die SchülerInnen finden sich in Dreiergruppen zusammen und haben den Arbeitsauftrag, die Fragen zu beantworten. Dabei sollen die SchülerInnen ihren in Deutsch angefertigten Steckbrief zu Rate ziehen und sich in der Gruppe über den Protagonisten austauschen. Die Leitfragen sollen für die diskussionsungeübten SchülerInnen eine Orientierung sein und schwächen das vom handlungs- und produktionsorientierten Konzept kritisierten Frage- und Antwortspiel ab²²², da der Austausch innerhalb einer Schülergruppe vorgenommen wird. Kommt keine Diskussion zu Stande, wird sich die Gruppe auf die Beantwortung der Fragen konzentrieren, wodurch ebenso ein Austausch stattfinden muss. Die Zeit von 15 Minuten erklärt sich dadurch, dass die SchülerInnen in Gruppendiskussionen vermutlich noch ungeübt sind²²³.

Ziele:

Die SchülerInnen sollen lernen Gruppen zu bilden,
ihre Teamfähigkeit zu verbessern,
üben ihre Ansichten mitzuteilen und zu formulieren,
versuchen eine moralische Bewertung von Handlungen vorzunehmen.

In dieser ersten Phase setzen sich die SchülerInnen mit einer Figur, mit dem Protagonisten, auseinander und ist so eine Weiterführung des Deutschunterrichts. Allerdings verengen die Leitfragen bereits den Blick auf die Figur. Dies ist für den Religionsunterricht nötig, da später ein intertextueller Vergleich vorgenommen werden soll. Die Engführung durch die Leitfragen dient also primär der Vorbereitung des nachfolgenden Unterrichtselements und beugt einer Überforderung der SchülerInnen vor.

In einem Unterrichtsgespräch sollen die unterschiedlichen Ergebnisse zusammengeführt werden.²²⁴ Dabei kann es sich als sinnvoll erweisen, die Fragen und ihre Antworten in den Gruppen einzeln durchzugehen. Eine Bewertung der Antworten soll nicht vorgenommen sondern im Gegenteil das

²²¹ Vgl. Grethlein: S. 10.

²²² Vgl. Spinner: S. 980.

²²³ Vgl. Grethlein: S. 11.

²²⁴ Vgl. Abraham und Kepser: S. 184.

Spektrum der Antwortmöglichkeiten aufgezeigt werden, um den SchülerInnen für den weiteren Verlauf der Stunde zusätzliche Blickwinkel zu öffnen (vgl. 4.3.4.2).

Anschließend soll im Zuge einer vergleichenden Textarbeit eine kurze Bibelstelle gelesen werden. Der Psalm 113 bietet sich ob seiner Kürze und seines Inhalts an, da hier die Frage der Unterrichtsstunde vorweggenommen wird. „Wer ist wie der Herr, unser Gott [...]?“²²⁵ Der Vergleich bleibt also inhaltlich und orientiert sich nicht an der Autorenintention, wie dies von Altenburg für die Methode des Textvergleiches vorgeschlagen wird.²²⁶ Die eignet sich schon aus der Wahl des Bibeltextes nicht, da eine Autorenintention nur sehr komplex darzulegen wäre.²²⁷

Der Psalm wird dabei entgegen der allgemeinen religionsdidaktischen Empfehlung nicht in der Bibel gelesen²²⁸, da im Anschluss an das Lesen des Textes eine Textanalyse angeschlossen ist, welche sich nicht für die Arbeit mit einer Bibel eignet.

In der Partnerarbeit soll der Aufbau des Psalms erschlossen werden, der sich in Doxologie (Lobpreis), rhetorische Frage und Taten Gottes gliedern lässt. Dabei wird von den SchülerInnen selbstverständlich nicht die Anwendung dieser Begriffe gefordert, sondern lediglich ein inhaltliches Erfassen der Struktur. Diese Strukturen werden auch am Text markiert²²⁹, um den SchülerInnen eine bessere Übersicht zu ermöglichen.

Für den weiteren Verlauf der Stunde kann die Doxologie außer Acht gelassen werden. Im Unterrichtsgespräch wird zunächst am Text, also inhaltlich am Psalm gearbeitet (Fragen siehe Stundentafel im Anhang). Ausgehend vom Psalm wird der Bogen zu Valentin gespannt. Aus der Frage „Wer ist wie Gott?“ wird „Ist Valentin wie Gott?“. Der Vergleich soll auf den Einsatz der Kräfte fokussiert sein. Während Valentin seine Kräfte zwar für andere einsetzt, um Erfolg zu haben, wendet Gott seine Allmacht nicht um seines Willens an. Seine Allmacht bewirkt laut Psalm soziale Gerechtigkeit und lässt sich auch durch physische Gebrechen nicht einschränken. Die SchülerInnen können dabei Beispiele der Allmacht Gottes nennen, die ihnen aus dem Volksschulunterricht bekannt sind. So bekommt die Lehrkraft einen Überblick über das biblische Wissen der SchülerInnen.

Sollte das Unterrichtsgespräch in dieser Unterrichtseinheit nicht beendet werden, ist eine Fortführung in der nächsten Unterrichtseinheit möglich.

²²⁵ Ps 113

²²⁶ Vgl. Erika Altenburg: Lesen: 10 Methoden, wie Schüler/innen selbständige Leser werden. S. 25 – in: Was tun mit Texten?!. Handeltender Umgang mit Texten. Hrsg. v. Horst Bartnitzky und Ulrich Hecker. – Essen: Neue dt. Schule Verlag, 1991.

²²⁷ Vgl. Erich Zenger: Das Buch der Psalmen. S. 366 und S. 368f. – in: Erich Zenger u.a.: Einleitung in das Alte Testament. 5., gründlich überarb. und erw. Aufl. – Stuttgart: Kohlhammer, 2004 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie, Bd.1,1).

²²⁸ Vgl. Grethlein: S. 98.

²²⁹ Vgl. Grethlein: S. 98.

4.3.6.3 Dritte Unterrichtseinheit – Deutsch: Erläuterungen

In einem Sitzkreis, am besten mit Polstern am Boden, legen die SchülerInnen ihre ausgestalteten Wappen vor sich auf den Boden. Reihum erzählen die Kinder kurz, warum sie gerade diesen Ort gewählt haben. Die SchülerInnen lernen so ihre Empfindungen in Worte zu packen. Eine Bewertung der Wappen im Sinne eines konkurrierenden Vergleichs soll dabei vermieden werden. Diese kreative bildliche Darstellungsform individualisiert auf der einen Seite den Unterricht²³⁰, andererseits wird dabei „die Aufnahme und das Verstehen des Textes“²³¹ für lese- und schreibschwache SchülerInnen unterstützt. Die Methode schließt auch Leerstellen des Werkes²³², da die Vorstellung von dem Ort wohl die Darstellung des Wappens beeinflusst, was besonders für den Ort „Ringelsbrunn“ interessant ist, da dieser im Werk nur in Erzählungen der handelnden Personen vermittelt wird.

Im Anschluss sollen die handelnden Personen, welche von der Lehrperson an die Tafel geschrieben wurden, zu einem Ort zugeordnet werden. Möglicherweise bleiben manche Personen wie Valentin oder auch Ringlottchen in der Mitte zwischen den beiden Orten stehen. Diese Phase ist eine weitere textuelle Erarbeitung des Werkes, in der Figuren und Orte der Handlung im Mittelpunkt stehen. Der Text legt eine solche Gestaltung nahe, da der Protagonist zwischen den beiden Orten hin und her gerissen ist (vgl. 4.3.1.2).

Ausgehend von den Orten „Ringelsbrunn“ und „Lückenbrück“ kann die Lehrperson auf die lautmalerische Gestaltung der Namen in „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ eingehen. Die Klasse kann die Namen im Chor sprechen und versuchen den Klang zu bestimmen (vgl. 4.3.1.2). Wie klingt „Schnapp“ oder „Mathilde Blümeli“?

Für die Partnerarbeit wählen sich die Paare zwei Figuren des Buches aus, wobei eine männlich und eine weiblich sein sollte, und schreiben in Form einer Tabelle die Stärken und Schwächen der Figuren ins Heft. Dabei kann eine Tafelanschrift hilfreich sein, welche Stärken und Schwächen in Worte fasst. Die Stärken und Schwächen können auch auf einem großen Plakat festgehalten werden. So kann es in der nächsten Einheit katholische Religion erneut zum Einsatz kommen. Die Lehrperson kann dabei in der Klasse umhergehen und bei den Formulierungen helfen oder unbekannte Begriffe erklären. So trainiert diese Übung auch den Wortschatz der SchülerInnen. Diese Phase dient einerseits als weitere Auseinandersetzung und Erarbeitung des Textes und vertieft das Verständnis der literarischen Figuren, hat aber andererseits auch die Funktion vom literarischen Text auf die individuellen Stärken und Schwächen der SchülerInnen überzuleiten. Die Erkenntnis, dass selbst literarische Figuren Stärken und Schwächen haben, kann in der nächsten Übung für die SchülerInnen förderlich sein. Darüber hinaus

²³⁰ Vgl. Eva Fischer, Valentin Merkelbach u.a.: Zur Methodik epischer Langformen. S. 28 – in: Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I. hrsg. v. Merkelbach – Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1998.

²³¹ Fischer, Merkelbach u.a.: S. 28.

²³² Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 28.

kann eine Reflexion über die eigene Identifikation mit dem Protagonisten angeregt werden²³³. Ist den SchülerInnen beim ersten Lesen aufgefallen, dass Valentin auch leichtsinnig ist und beispielsweise er Frau Esenbeck und ihre Enkelinnen unvorsichtigerweise in den Dachboden ihrer Pension pfeift und sie dort oben eingeschlossen, auf Rettung warten müssen?

In der Einzelarbeit sollen die SchülerInnen im Anschluss ihre eigenen Stärken und Schwächen für sich beschreiben. Dafür dürfen sie sich in der Klasse einen Platz suchen, an dem sie ungestört sind. Das Blatt mit ihren Stärken und Schwächen, das sollte im Vorhinein klar sein, muss weder vorgelesen noch abgegeben werden. So soll den SchülerInnen die Scheu genommen werden, ihre Stärken und Schwächen auch tatsächlich zu formulieren. Diese Übung dient dazu, dass sich die SchülerInnen mit sich selbst auseinandersetzen und sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst werden. Daher ist ein abschließender Satz der Lehrperson im Sinne von „wir alle haben Stärken und Schwächen“ wichtig. Die Lehrperson kann die Übung auch selbst absolvieren, um den SchülerInnen Mut zu machen.

Die Hausübung, in der die SchülerInnen einige Sätze über ihre eigenen Stärken schreiben sollen, verbindet den ersten und den zweiten Teil der Unterrichtsstunde. Für die SchülerInnen dürfte es kein Problem darstellen, wenn die Lehrperson etwas über ihre Stärken liest, daher kann diese Hausübung abgesammelt werden. Durch die Beschäftigung mit den eigenen Stärken soll das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der SchülerInnen gefördert und gestärkt werden.

4.3.6.4 Vierte Unterrichtseinheit – katholische Religion Erläuterungen

Im Gegensatz zur vorangegangenen Einheit in Religion soll diese weniger kognitiv als affektiv gestaltet werden (vgl. 4.3.6.2). Grundsatz ist: Lerne dich selbst besser kennen und deine Gefühle auszudrücken. Zur Erinnerung wird am Beginn der Stunde das Unterrichtsgespräch der letzten Einheit noch einmal kurz zusammengefasst und bei Bedarf weiter geführt. Durch die Wiederholung festigt sich das Gesagte und die SchülerInnen finden einen Einstieg in die neue Unterrichtseinheit. Als Quintessenz sollte übrig bleiben: Gott setzt seine Kraft für andere ein. Valentin feiert einen Erfolg, als er selbstlos handelt.

In der nächsten Phase wird vom konkreten Text weggegangen und die Lebenswelt der SchülerInnen in den Blick genommen. Die SchülerInnen erinnern sich bestimmt an die Stärken und Schwächen aus der Deutschstunde. Wurde ein Plakat gestaltet, kann auch dieses wieder verwendet werden. Jedoch geht es in dieser Phase nur um die Stärken, wie dies auch in der Deutschhausübung der Fall war. Auf dem Plakat können diese unterstrichen werden. Diese Phase dient ebenfalls der Wiederholung und Festigung.

²³³ Vgl. Merkelbach: S. 9.

In den Gruppen, welche zwischen drei und fünf SchülerInnen umfassen sollte, wird nun eine Stärke/ein Talent ausgewählt. Die Gruppe soll in einem Standbild oder in höchstens zwei Standbildern darstellen, wie sich die Begabung für andere einsetzen lässt. Dabei können sie auf Beispiele aus dem Text zurückgreifen. Die Stärke „Hilfsbereitschaft“ kann z.B. mit Herrn Torelli und dem Schieben von Mathildes Lastwagen dargestellt werden. Im Unterschied zum Text wird allerdings in unbewegter, stiller Form gespielt und bedarf einiger Empathie, da die SchülerInnen „sich die Handlungsorte, das Aussehen, das Verhalten, das (!) Denken und Empfinden der Figuren [...] sinnlich-konkret“²³⁴ vorstellen müssen. Da diese Methode den SchülerInnen eine äußerst aktive Rolle zukommen lässt und so das Selbstbewusstsein fördert, kann sie ideal mit dem Ziel der Stärkung der SchülerInnen verbunden werden.

Nach den 15 Minuten Übungsphase kehren die SchülerInnen ins Plenum zurück. Die einzelnen Gruppen stellen ihre Standbilder vor. Die zusehenden SchülerInnen, welche sich auf die Darstellung konzentrieren müssen²³⁵, dürfen raten, um welche Begabung es sich handelt, und werden so doppelt aktiviert. Die Standbilder werden von der Lehrperson mit der Kamera festgehalten. Die SchülerInnen lernen Gefühle ohne Worte in Bilder zu packen. Dabei wird von der schwierigen Aufgabe des Ausdrückens von Abstrakta, wie es Talente und Stärken eben sind, durch das vorrangige Ziel des Erratens abgelenkt. Das Ratespiel kann weiters über eine mögliche Scheu, sich vor der Klasse zu präsentieren hinweg, helfen.

Nach dem Ausarbeiten der Fotos kann eine kleine Ausstellung in der Klasse gemacht werden. Dabei sollte das dargestellte Talent beim Foto vermerkt sein. Sollte eine Ausstellung nicht möglich sein, wäre es wünschenswert, dass jeder Schüler/ jede Schülerin das Foto jenes Standbildes bekommt, an dem er oder sie mitgewirkt hat. Dies wäre der Abschluss des Moduls für das Fach katholische Religion.

4.3.6.5 Fünfte Unterrichtseinheit – Deutsch: Erläuterungen

Am Beginn der Unterrichtseinheit steht eine wiederholte Auseinandersetzung mit den Figuren der Handlung. Dazu schließen sich die SchülerInnen, soweit das möglich ist, zu Vierergruppen zusammen. Dabei gehen immer zwei Paare zusammen, die in der vorangegangenen Einheit mindestens eine unterschiedliche Figur behandelten. In den Gruppen sollen die Stärken und Schwächen der einzelnen Figuren besprochen werden. Außerdem soll jedes Gruppenmitglied seine Lieblingsfigur nennen und begründen, warum gerade diese Figur soviel Sympathie bekommt. Diese letzte Aufgabe soll von der Gruppe festgehalten und abgegeben werden. Von dem neutralen Blick auf die Figuren kehrt man also zu einer subjektiven Meinung zurück. Allerdings ist diese nicht mehr völlig unreflektiert, da die Stärken

²³⁴ Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 30.

²³⁵ Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 30.

und Schwächen der Figuren analysiert worden sind. Neue Sichtweisen wurden durch Gespräche und eigene Textproduktionen in die eigene Meinung integriert. Dieser Schritt lässt sich also als Phase der reflektierten Subjektivität bezeichnen.²³⁶

Während der Gruppenphase hängt die Lehrperson Illustrationen der wichtigsten Figuren in den Klassenraum und verteilt an jeden Schüler/ jede SchülerIn Klebeetiketten in drei Kategorien (z.B. Stern, gelber Punkt, roter Punkt). Jeder Etiketle kommt eine Wertung zu. Die SchülerInnen verteilen die Etiketten auf den Illustrationen. Ein Stern bedeutet „ich mag diese Figur“, ein gelber Punkt bedeutet „mir ist diese Figur gleichgültig“, ein roter Punkt bedeutet „ich mag diese Figur nicht“. So kann bei der Auswertung die beliebteste Figur ermittelt werden. Die SchülerInnen lernen dabei Werturteile abzugeben.²³⁷ Dabei ist die Form anonym und das Urteil nicht zu begründen.

Den Abschluss des Unterrichtsmoduls in Deutsch bildet eine Evaluation. Diese geschieht in Form einer Einzelarbeit, bei der die SchülerInnen wahlweise eine „Warnung vor dem Buch“ oder eine Buchempfehlung schreiben können. Diese Übung, die anschließend eingesammelt wird, verbindet funktional die Fertigkeiten Lesen und Schreiben.²³⁸ Die SchülerInnen üben so, subjektive Werturteile über Bücher zu fällen, gehen allerdings nicht mehr unreflektiert an den Text heran.²³⁹ Die geübten Textsorten werden möglicherweise im Laufe des Schuljahres noch benötigt. So könnte man die SchülerInnen verpflichten, einmal im Semester eine „Warnung“ oder eine „Empfehlung“ zu einem von ihnen gelesenen Buch auszusprechen bzw. aufzuschreiben, um außerschulischem Lesen Beachtung zu schenken und im Idealfall Lesemotivation zu fördern.²⁴⁰

4.3.7 *Alternative Schwerpunktsetzung*

Da das Werk sehr viele mögliche Anknüpfungspunkte für den Unterricht bietet, könnte es mit anderer Schwerpunktsetzung in späteren Klassen eingesetzt werden.

In der dritten Klasse findet sich im Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts ein Schwerpunkt zum Thema Arbeit. Dazu lässt sich mit „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ ebenso Arbeiten, um hier den Wert der Arbeit für ein gelungenes Leben herauszuarbeiten. Ein besonderes Augenmerk würde dabei auf Valentin aber auch auf auftauchende Randfiguren wie Herrn Torelli, den Malschülern, dem Denkmalreiniger und der strickenden Frau liegen.

²³⁶ Vgl. Abraham und Kepser: S. 186f.

²³⁷ Vgl. Rosebrock: S. 18. – so auch: Ulrich Hecker: Von der Lesekompanie zum Recht auf Lektüre. – in: Was tun mit Texten? Handelnder Umgang mit Texten. hrsg. v. Horst Bartnitzky und Ulrich Hecker – Essen: Neue Deutsche Schule, 1991, S. 11.

²³⁸ Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 19.

²³⁹ Vgl. Abraham und Kepser: S. 186f.

²⁴⁰ Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 19.

In der Oberstufe kann das Werk als Kontrapunkt zum „regulären“ Literaturunterricht gelesen werden. Eine Verbindung zu Religion bietet sich zur Frage „Was braucht der Mensch um glücklich zu sein?“ an.

4.3.8 Förderung der Handlungsfähigkeit als Prinzip fächerübergreifenden Arbeitens

Fachkompetenz

Neben den bereits unter 4.3.4.2 genannten Zielen sollen im Deutschunterricht die Textsorten „Steckbrief“ und „Rezension“ kennen gelernt und eingeübt werden. Weiters werden die SchülerInnen dazu angehalten, Werturteile über den literarischen Text abzugeben. Neben dem Einüben von argumentierendem Schreiben wird so auch die Beurteilungskompetenz der SchülerInnen geschult. Dies geschieht allerdings ohne Bewertung der Argumentation seitens der Lehrkraft. Eine Wortschatzübung wird im Bereich der Abstrakta „Stärken und Schwächen“ vorgenommen.

Methodenkompetenz

Die SchülerInnen werden in dem fächerübergreifenden Modul mit sehr unterschiedlichen Methoden konfrontiert. Für die SchülerInnen ungewohnt mag das Erstellen eines Standbildes sein. Sollten die SchülerInnen noch ungeübt in dieser Methode sein, so kann der Erfolg schon im Kennen-lernen der Methode liegen, die es weiter einzuüben gilt.

Daneben werden Partner- und Gruppenarbeiten vertieft und – quasi nebenbei – Spielregeln einer Diskussion kennen gelernt.

Sozialkompetenz

Gruppenarbeiten fördern selbstverständlich auch die Sozialkompetenzen. Besonders bei der schwierigen Aufgabe zum Aufbau eines Standbildes ist Teamwork gefragt. Allerdings wird im genannten Modul Wert auf die „innere“ Sozialkompetenz gelegt. Die SchülerInnen sollen zum einen erkennen, dass alle Menschen, sogar literarische Figuren Stärken und Schwächen haben, zum anderen sollen ihnen ihre eigenen Stärken bewusst sein, damit sie stolz auf sich sein können. Eigene Schwächen bewusst wahrzunehmen, heißt darüber hinaus sich selbst besser kennen zu lernen, ehrlich mit sich zu sein und an sich arbeiten zu können.

Moralkompetenz

Die Moralkompetenz wird vor allem in der Auseinandersetzung mit der Figur Valentin gefördert. Obwohl Valentin als Protagonist die Sympathien auf seiner Seite hat, hat er Fehler und muss im Laufe des

Textes lernen mit ihnen umzugehen. Auf der anderen Seite muss sich Valentin seiner eigenen Stärken bewusst werden, um seinen Weg im Leben zu finden.

4.4 Hechtsommer – fächerergänzender Unterricht zum Umgang mit Krankheit, Leid und Tod

„Ich las, dass wenn man dem Hecht das Herz herausgeschnitten hat, es noch zwanzig Minuten schlagen kann. Und ich stellte mir vor, wie sich das anfühlen würde.

Ich sah mich ein Hechtherz in der Hand halten, das einfach weiterschlägt.“²⁴¹

In „Hechtsommer“ erzählt die jugendliche Anna vom Krebstod ihrer Nachbarin Gisela. Deren Söhne, Daniel und Lukas, sind mit Anna eng befreundet. Daniel, der die Hoffnung auf einen Gott, der seine Mutter rettet, aufgibt, glaubt nur noch an den Hechtgott. Er schließt mit ihm und sich selbst einen Pakt. Wenn es den Kindern gelingt den Hecht aus dem Schlossteich zu angeln, wird seine Mutter wieder gesund. An dem Tag, an dem die Kinder den Hecht angeln, verstirbt Gisela.

Die realistische Erzählung „Hechtsommer“ von Jutta Richter erschien erstmals 2004 im Carl Hanser Verlag. Die sechs ganzseitigen Illustrationen der dtv-Ausgabe stammen von Quint Buchholz. „Hechtsommer“ wurde 2005 mit dem Katholischen Kinder- und Jugendbuchpreis ausgezeichnet.

Für „Hechtsommer“ gilt auch, was Steffens’ in „Beobachtungen zum modernen realistischen Kinderroman“ feststellt, nämlich inhaltliche Veränderungen wie die Enttabuisierung.²⁴² Dabei wird der Umgang mit dem Tod mit dem gesamten Gefühlsspektrum von Kindern und Jugendlichen geschildert, wie dies seit den 1970ern in der KJL häufiger passiert²⁴³. „Hechtsommer“ beschreibt nicht wie seit den 1980ern üblich den Tod alter Menschen²⁴⁴, sondern den Tod einer Frau in der Mitte ihres Lebens.

Im Werk werden neue Abschnitte durch eine Leerzeile gekennzeichnet, eine Kapiteleinteilung wird nicht vorgenommen. Einmal wird ein ganzer Brief eingeschoben, der durch kursive Schrift und seine Briefform gekennzeichnet ist. Auch andere Textsorten wie Kinderreime und Sachtexte aus dem Anglerbuch werden in die Erzählung eingeschoben.

Erzählt wird die Zeit eines Sommers, von Mai bis Anfang Juli, der sich für die jungen Protagonisten als das Ende ihrer Kindheit herausstellt.

²⁴¹ Jutta Richter: Hechtsommer. – München: dtv, 2006, S. 69f.

²⁴² Vgl. Wilhelm Steffens: Beobachtungen zum modernen realistischen Kinderroman. S. 27 – in: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. hrsg. v. Günther Lange und Wilhelm Steffens – Würzburg: Königshausen und Neumann, 1995 (=Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd.15).

²⁴³ Vgl. Silvia Winter: Das Todesmotiv in der Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1990 und 1995. – Wien: Geist.-wiss. Dipl.-Arb., 1997, S. 24.

²⁴⁴ Vgl. Winter: S. 24.

Die Einsträngigkeit der Handlung ergibt sich aus der starken Ich-Perspektive von Anna. Die Erzählform, welche sich zum Teil dem Inneren Monolog stark annähert, ermöglicht eine eindringliche Darstellung der Psyche der jungen Protagonistin. Dabei nimmt die Ich-Erzählerin Rückblicke, in Form von Erinnerungen, und Vorausgriffe vor.

Die Dialoge scheinen aus der deutschen Umgangssprache beeinflusst zu sein, ist aber für österreichische SchülerInnen mit Sicherheit verständlich. Ebenso sind die erwähnten Lieder und Kinderreime bekannt. Die Namen der Bauernkinder muten etwas fremd an, doch Doppelnamen sind in Österreich bei Bauern ebenfalls häufig.

4.4.1 Zentrale thematische Aspekte von „Hechtsommer“ für den Deutschunterricht

4.4.1.1 Die Familiendarstellung

Mit der Enttabuisierung der KJL in den 1970ern wird die KJL auch offen für Familienstrukturen, die von der traditionellen Kleinfamilie, Vater, Mutter und zwei Kinder, abweichen.²⁴⁵ So lebt die jugendliche Protagonistin bei ihrer allein erziehenden Mutter, der Vater hat die Familie verlassen. Da Annas Mutter arbeiten geht, übernimmt Gisela, die zwar ebenfalls berufstätig ist, die Sorge um die drei Kinder. Dies ändert sich als Gisela erkrankt und diese Funktion nicht mehr übernehmen kann. Annas Mutter ist nun jene, die für die Kinder kocht und sie tröstet. Diese Veränderungen nimmt Anna durchaus wahr und reflektiert sie auch. Reibungspunkt zwischen Anna und ihrer Mutter ist vor allem, das Gefühl von Anna, unerwünscht und weniger geliebt zu sein, da ihre Mutter lieber einen Jungen bekommen hätte. Schwer gekränkt erfährt sie ihr Geschlecht als Mangel, den sie für ihre Mutter nie wird ausgleichen können. Gisela hingegen betont in ihrem Brief an Anna, dass sie gerne ein Mädchen wie sie gehabt hätte. So wird Anna von zwei sehr unterschiedlichen Mutterfiguren geprägt. Die Familie ist daher nur bedingt ein Ort des Heils, sondern immer auch ein Ort der Konflikte hervorbringt.²⁴⁶ Das klassische Motiv des Vater-Sohn-Konfliktes aus der KJL²⁴⁷ wird in „Hechtsommer“ in einen Mutter-Tochter-Konflikt umgewendet.

Anna wächst, seit sich ihr Vater und ihre Mutter getrennt haben, ohne ein männliches Vorbild auf. Peter, der Vater von Daniel und Lukas, kann diese Rolle nicht erfüllen. Peter als die einzige erwachsene männliche Figur der Handlung wird von der Protagonistin nicht ganz ernst genommen. Er kennt seine

²⁴⁵ Vgl. Daubert: S. 685f.

²⁴⁶ Vgl. Daubert: S. 684.

²⁴⁷ Vgl. Seibert: S. 63.

eigenen Söhne nicht gut und entspricht so dem nachkriegszeitlichen vielbeschäftigten Vater, der die Erziehungsaufgaben der Mutter überlässt²⁴⁸. Er ist nach Annas Ansicht eher überflüssig.

Obwohl er in der gesamten Handlung nicht auftritt, ist Annas Vater ständig präsent. In Annas Erinnerungen finden sich auch Glorifizierungen des Vaters, die wohl durch seine Abwesenheit und die Reibereien mit ihrer Mutter entstehen. Obwohl der ferne Vater für die Protagonistin eine zentrale Rolle spielt, kommt das Motiv der „Vatersuche“ in Verbindung mit einer Telemachfigur²⁴⁹ in „Hechtsommer“ nicht vor, da die Bande der realen Familie mit den Nachbarn Anna stark genug sind, um sie an Ort und Stelle verbleiben zu lassen.

Die Familienstrukturen in „Hechtsommer“ spiegeln durchaus reale Verhältnisse wider.²⁵⁰ Selbst die in der deutschsprachigen KJL kaum vorhandene Situation des alleinerziehenden Vaters²⁵¹ ist zumindest am Ende des Werkes angedacht.

4.4.1.2 Die Kommunikation

Besonders das Kommunikationsverhalten der Figuren angesichts des Tabuthemas „Tod“ ist bemerkenswert. Kommunikation gelingt nur bedingt.

Die Erwachsenen in „Hechtsommer“ handeln realistisch, nicht pädagogisch²⁵², sie teilen den Kindern nicht mit unter welcher Krankheit Gisela leidet und die Kinder müssen es selbst herausfinden, was offenbar in der Realität häufig passiert²⁵³. Ein Gespräch über den unausweichlichen Tod Giselas gibt es erst zu einem sehr späten Zeitpunkt.

Zwar gibt es Gespräche zwischen Daniel und Anna, die sich auf Giselas Krankheit und Daniels Gefühle beziehen, deutlich wird aber dennoch, dass es kaum möglich ist, auch nur irgendwie darüber zu sprechen. Die Gespräche beginnen zumeist unvermittelt und enden ebenso. Daniels Gefühle, für die er keine Worte findet, führen sogar zur Selbstverletzung. Anna kann ihre Gefühle nicht mitteilen, denn ihre Vertrauensperson Daniel bedarf der Mitteilung noch mehr. In dieser Kommunikationssituation fällt Anna zumeist die Rolle der ZuhörerIn zu. Ihre Mutter eignet sich für eine Aussprache auch nicht, Anna sehnt sich nach einer außenstehenden Person, wird aber von einer möglichen Freundin schwer enttäuscht. Nach dieser Enttäuschung gelingt die Kommunikation mit ihrer Mutter kurzfristig wieder. Doch auch diese Kommunikation ist gestört. Bezeichnend dafür ist das Frage-und-Antwort-Spiel, welches Anna und ihre Mutter beinahe täglich absolvieren. „Wie war's in der Schule?“ - „Schön!“ Der Wortwechsel läuft

²⁴⁸ Vgl. Daubert: S. 684.

²⁴⁹ Vgl. Seibert: S. 86.

²⁵⁰ Vgl. Daubert: S. 688.

²⁵¹ Vgl. Daubert: S. 689.

²⁵² Vgl. Natalie Hafner-Lugschitz: Pädagogische Aspekte der Darstellung und Bewältigung der Todes- und Trauerproblematik in empfohlenen Jugendbüchern. – Wien: geist.-wiss. Dipl.-Arb., 1993, S. 41f.

²⁵³ Vgl. Hafner-Lugschitz: S. 42.

immer gleich ab, ohne je die Möglichkeit für eine ehrliche Kommunikation zu geben. Da es keine ehrliche Kommunikation gibt, kann die Mutter nicht wissen, wie es Anna tatsächlich in der Schule ergangen ist. Andererseits ist die Unterbrechung dieser starren Kommunikation Anzeichen für echte Kommunikation, denn das einzige Mal an dem dieses Spiel nicht gemacht wird, erklärt Annas Mutter den Kindern, dass Gisela sterben wird.²⁵⁴ Obwohl ein Gespräch über Krankheit und Tod nie ohne die Frage, ob „das Thema zur Genüge behandelt wurde“²⁵⁵, aufhören sollte, ist dies in „Hechtsommer“ nicht der Fall.

Für den Deutschunterricht ist dieser Aspekt doppelt relevant, da es sich einerseits um einen thematischen Aspekt des Werkes handelt, die Kommunikation andererseits schon immer Thema des Deutschunterrichtes war.²⁵⁶ Dabei ist die Kommunikation angesichts von Tod äußerst schwierig, da viele Menschen in so einer Situation keine Worte mehr finden.

4.4.1.3 Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod

In der Themenwahl steht „Hechtsommer“ ganz in der Tradition der Entabuisierung von KJL, wie sie in den 1970er angestoßen wurde.²⁵⁷ Die „heile Welt“ wird in „Hechtsommer“ durch die schwere Erkrankung von Gisela aufgebrochen. Je weiter der Sommer und das Werk fortschreitet umso mehr zerbricht die heile Welt der Kinder vor dem Leid.

Tod und Sterben sind Themen, die in der modernen KJL umfassend bearbeitet werden.²⁵⁸ Dabei wird die z. T. vorkommende Verklärung des Todes als Mangel an Realitätsnähe kritisiert. Der Tod wird dabei vom existentiellen Problem (vgl. 4.4.2.1) zu einem sanften Hinübergleiten in eine bessere Welt. Negative Gefühle im Zusammenhang mit Sterben und Tod bleiben dabei außen vor.²⁵⁹ Für „Hechtsommer“ trifft diese Darstellung in keinster Weise zu. Die realistische Darstellung negativer Gefühle nimmt in „Hechtsommer“ einen großen Raum ein. Ohnmacht, Wut, Verzweiflung, Zorn, Aggressivität sind Emotionen, welche Anna, Daniel und Lukas häufig erleben. Sie werden gut nachvollziehbar und glaubwürdig geschildert. Daneben handeln die Erwachsenen oft so, wie sie es nicht machen sollten. Allerdings ermöglichen sie den Kontakt zwischen Gisela und den Kindern.²⁶⁰

Angst zeigen die Kinder im Umgang mit Giselas Krankheit. Anna lässt sich nicht von Gisela in den Arm nehmen. Sie will sich nicht bei Gisela für das Buch über Fischerei bedanken, das ihr sehr gefällt. Annas Mutter versteht ihr Verhalten falsch und meint, dass sich Anna über das Buch nicht freue und sich

²⁵⁴ Vgl. Richter: S. 94f.

²⁵⁵ Vgl. Hafner-Lugschütz: S. 42.

²⁵⁶ Vgl. Lehrplan Deutsch: S. 7.

²⁵⁷ Vgl. Daubert: S. 685.

²⁵⁸ Vgl. Hafner-Lugschütz: S. 150.

²⁵⁹ Vgl. Hafner-Lugschütz: S. 151.

²⁶⁰ Vgl. Hafner-Lugschütz: S. 42.

deshalb nicht bedanken wolle, dabei scheut Anna die Begegnung mit der Kranken. Sie weiß nicht, wie sie sich in ihrer Gegenwart verhalten soll. Auch die Jungen werden irgendwann nicht mehr mit der Situation fertig und weigern sich das Krankenzimmer zu betreten. Dennoch sind sie hellauf begeistert, als sich ihnen die Möglichkeit bietet, vom Hof aus über einen Spiegel ihre Mutter zu sehen. Die Jungen überwinden ihre Angst schneller als Anna. Anna bringt es beinahe nicht über sich, Gisela zu besuchen und wälzt die Entscheidung erneut auf etwas anderes ab. Sie lässt den Pfau entscheiden, ob sie Gisela besuchen geht. Der laute Schrei des Pfau, der Anna sogar in den Ohren weh tut, ist ein allzu deutliches Zeichen dafür, wie sie sich verhalten soll.

Die Ambivalenzen und die deutliche Hilflosigkeit der Kinder machen „Hechtsommer“ zu einer interessanten Lektüre. Die LeserInnen dürften die Hilflosigkeit, die Sprachlosigkeit der Kinder angesichts der ungeheuer schwierigen Situation gut nachvollziehen können.

Um seine Mutter zu retten, stellt sich Daniel seiner Angst Fische anzugreifen, da er nur mit einem Lebendköder die Chance hat, den Hecht zu angeln.

Dass es sich beim Thema „Sterben“ um ein Tabuthema handelt, zeigt sich deutlich darin, dass die Erwachsenen die Kinder zu Beginn nicht über die genauen Umstände von Giselas Krankheit informieren wollen. Die Kinder eignen sich dadurch eine Form von Halbwissen an, das von den Erwachsenen nicht vermutet wird. „Durch das Totschweigen einer unheilbaren Krankheit und des bevorstehenden Todes werden Kinder und Jugendliche verunsichert und entmutigt.“²⁶¹

Sehr treffend wird auch das Verhalten der Außenstehenden beschrieben, die alles besser wissen, als jene, die es angeht. Der kalte, schonungslose Blick, den die Gesellschaft auf die kleine Enklave der zwei Familien am Schloss wirft, konfrontiert die LeserInnen mit eigenen fragwürdigen Positionen. Die LeserInnen können nachvollziehen, wie es ist, wenn einen solche Schicksalsschläge wie eine Krebserkrankung selbst betreffen, und werden möglicherweise sensibler für eigene vorschnelle Urteile.

Immer wieder stehen sich im Werk starke Gegensätze gegenüber. Die Humpelhenne, welche in Todesgefahr schwebte, bekommt Nachwuchs. Obwohl Anna meint, dass sie und ihre Mutter gut allein klar kommen, sehnt sie sich nach ihrem Vater. Während das Wetter mit dem Sommer besser wird, verschlechtert sich Giselas Zustand stetig. Gerade diese Ambivalenzen sind es, welche „Hechtsommer“ so nah an der Realität stehen lässt. Den Sommer kümmert es nicht, ob manche Menschen traurig sind und lässt die Sonne auch an finsternen Tagen scheinen.

4.4.2 *Zentrale thematische Aspekte von „Hechtsommer“ für den katholischen Religionsunterricht*

4.4.2.1 „Hechtsommer“ – ein religiöses Buch?

²⁶¹ Winter: S. 27.

Diese Frage muss man unbedingt mit Ja beantworten. Von den vielen Definitionen von religiöser KJL möchte ich die sehr gelungene von Anneliese Werner herausgreifen. Nach ihrer Ansicht, sie spricht zwar explizit von Jugendliteratur, obwohl ich keinen Grund sehe diese nicht um die Kinderliteratur zu erweitern, sind Werke „über existentielle Probleme des Menschen [...] religiöse Literatur“²⁶². Der Tod eines geliebten Mitmenschen kann zweifellos als existentielles Problem der Menschen betrachtet werden. Besonders der Tod eines Elternteils ist für Kinder und Jugendliche schwer zu verkraften.²⁶³

Trotz dieser starken transzendenten und existentialistischen Dimension von „Hechtsommer“ ist das Werk nicht zur christlichen Literatur zu rechnen. Christentum, Kirche, christliche Botschaft oder Glaubensinhalte kommen so gut wie nicht vor, haben allenfalls in der angerissenen Hospizdebatte ihren Niederschlag. Allerdings kann die von den Protagonisten bezogene Position zu dieser Debatte sowohl von einem nicht christlichen als auch von einem philosophischen Standpunkt vertreten werden.

4.4.2.2 Der Hechtgott

Für Dinges können existentielle Extremsituationen Berührungen mit der Transzendenz sein.²⁶⁴ „Die Extremsituation schlechthin ist der Tod“²⁶⁵ und mit dem Auftreten des Todes tritt für die Kinder in „Hechtsommer“ erstmals die Frage nach der Transzendenz mit erschütterndem Zweifel in den Raum. Was Dinges weiter allgemein formuliert, trifft auf „Hechtsommer“ voll und ganz zu: „Der Umgang mit dieser Erfahrung, von der keiner ausgenommen ist, wird zum Prüfstein für die Einstellung zur Auffassung [...] des Schöpfers.“²⁶⁶ Besser könnte man es für „Hechtsommer“ nicht formulieren.

Der Zweifel an Gott drängt sich den Kindern, allen voran Daniel, stark auf. Als Daniel davon spricht, dass es keinen Gott gibt, ist Anna entsetzt. Entsetzt, weil sie sich in ihren eigenen Zweifeln bestätigt fühlt. Dennoch schaffen es die Kinder nicht, sich von einer transzendenten Kraft, auf die sie ihre Hoffnung bauen können, völlig Abstand zu nehmen. Sie bauen sich das, was die Bibel einen Götzen nennen würde, sie glauben an den Hechtgott. Der Hechtgott ist sehr viel realer als Gott, immerhin schwimmt er am Grund des Schlossteiches. Daniel setzt sich die schwierige Aufgabe, den Hecht zu angeln. Doch er bereitet sich vor, er überwindet die Angst davor, Fische anzufassen. Außerdem setzt sich Daniel eine bestimmte Frist. Der erste Ferientag wird als Fangtag festgelegt. Doch wie alle Götzen

²⁶² Vgl. Anneliese Werner: Es müssen nicht Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur. – München, Mainz: Grunewald, 1982, S. 55.

²⁶³ Vgl. Hafner-Lugschitz: S. 41.

²⁶⁴ Vgl. Otilie Dinges: Sinnfragen und Religion in der Kinder- und Jugendliteratur. S. 35 – in: Ökologie, Alltag und Sinnfragen in der Kinder- und Jugendliteratur. Ergebnisse der 21. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung in Innsbruck. Hrsg. v. Lucia Binder – Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, 1985.

²⁶⁵ Dinges: S. 35.

²⁶⁶ Dinges: S. 35.

ist auch Daniels Hechtgott selbst gemacht. Daniel versucht eine schwierige Aufgabe zu bewältigen, um den Lauf der Dinge zu beeinflussen. Er glaubt, dass er selbst eine Veränderung herbeiführen kann. Er will eine Veränderung erzwingen, da er den Geschehnissen eigentlich hilflos ausgeliefert ist. Der Pakt mit dem Hechtgott ist zugleich eine Auflehnung gegen die eigene Ohnmacht.

Setzt er sich an die Stelle Gottes? Ich würde sagen, nein. Dadurch, dass Daniel die Frist so spät ansetzt, muss er damit rechnen zu scheitern. Er lässt sich von seinem Pakt mit sich selbst nicht abbringen, verlegt den Termin nicht vor. Mit großer Zielstrebigkeit bereitet er sich auf die Aufgabe vor und besorgt das notwendige Equipment. Das Ziel, den Hecht zu fangen, gibt ihm Hoffnung in einer Zeit, in der ihm Gott keine Hoffnung gibt. Nie wird vom Werk die Theodizeefrage direkt gestellt. Gott gibt es vielleicht nicht, weil er die Gebete nicht erhört. Denn wenn es Gott gäbe, müsste er auch helfen. Er müsste Gisela gesund machen und Paul, Annas Vater, hätte seine Tochter nicht verlassen.

Als sich Anna wendet, um mit dem Tod des Hechtes nicht konfrontiert zu werden, bemerkt sie die viel größere Tragödie, die ihr indirekt vor Augen tritt. Das Ende des Buches bejaht Gott nicht, lehnt ihn meiner Ansicht nach aber auch nicht ab. Die Frage nach Gott wird vom Buch nicht so sehr in den Vordergrund gerückt, vielmehr geht es um die Frage nach dem Leid. Durch die starke Fokussierung auf den kindlichen Blickwinkel, wird „Hechtsommer“ zu einer Darstellung wie Kinder in ihrer Glaubens- und Lebenswelt versuchen mit dem Leid fertig zu werden.

4.4.2.3 Gesellschaftlicher Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod

Der Tod bildet in unserer Gesellschaft bis heute eines der letzten Tabus.²⁶⁷ Der Tod wird nicht mehr, wie in früheren Generationen, als selbstverständlich und zum Leben gehörig verstanden. Der Tod passiert in ausgelagerten Institutionen wie Krankenhäusern, Pflegeheimen und Hospizeinrichtungen. Kontakt zum Sterbenden wird vermieden. Auch Kinder werden vor dem Kontakt mit Sterbenden häufig „bewahrt“.²⁶⁸

In „Hechtsommer“ stellt sich die Frage nach dem Ort des Todes nur am Rande in der kurz angerissenen Hospizdiskussion, welche sich im Gespräch von Anna mit der gleichaltrigen Anna-Sophia Schulze-Wettering zeigt. Ist es besser, wenn kranke Personen zu Hause sterben können anstatt in einem Krankenhaus medizinisch versorgt zu werden. Anna-Sophie bewertet Giselas Verhalten als egoistisch. „Hechtsommer“ kommt allerdings zu einem anderen Schluss. Als Gisela stirbt, ist die gesamte Schlossgemeinschaft anwesend. Mit dem Spiegel in ihrem Zimmer hat Gisela sogar eine Verbindung zu ihren Söhnen und Anna, welche im Hof spielen. Gisela kann zu Hause sterben, eine andere Möglichkeit sieht die Handlung überhaupt nicht vor. Denn für Anna stellt sich die Frage nach dem Krankenhaus

²⁶⁷ Vgl. Hafner-Lugschitz: S. 14.

²⁶⁸ Vgl. Hafner-Lugschitz: S. 15.

nicht wirklich. Denn im Buch war bis zu dem Gespräch der beiden Mädchen nie davon die Rede. Anna-Sophie spiegelt, wenn auch aus der Sicht eines Kindes, die Sichtweise und Werte der Gesellschaft wider, die den Tod gerne in oben genannte Institutionen abschiebt²⁶⁹. In diesem Sinne ist diese kurze Diskussion zwischen Anna und Anna-Sophie von höchster moral- und sozialtheologischer Relevanz.

4.4.3 *Eignung als Klassenlektüre*

„Hechtsommer“ eignet sich vor allem aufgrund seiner eindringlichen Erzählweise für eine Behandlung des Themas „Tod und Sterben“. Die Ich-Erzählerin und ihr Freund sind in der gleichen Altersstufe wie die SchülerInnen. Zu einem so sensiblen Thema eignet sich eine literarische Annäherung besonders, da man vordergründig über das Buch und die Gefühle der Figuren sprechen kann, ohne eigene Emotionen und Ansichten preisgeben zu müssen.

Die Länge von 126 Taschenbuchseiten ist den SchülerInnen einer 8. Schulstufe zumutbar. Durch direkte Rede und Phasen Inneren Monologs wird Identifikation erleichtert.

Anspruchsvoller gestaltet sich Richters Umgang mit Rückblenden und Vorschauen. Hier wird den SchülerInnen größere Textkompetenz abverlangt als dies bei „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ der Fall ist. Daher ist auf die Lesereife der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen.

Abgesehen von derart formalen Kriterien eignet sich „Hechtsommer“ nur für Unterrichtsformen, bei denen alle SchülerInnen der Lektüre zugestimmt haben. Falls ein Schüler/eine Schülerin privat einer ganz ähnlichen Situation ausgesetzt ist, will er/sie darüber im Unterricht möglicherweise nicht sprechen. Das ist selbstverständlich zu respektieren.

Andererseits kann durch die Erkrankung eines Klassenkollegen/einer Klassenkollegin oder einer Lehrkraft in der Klasse der Wunsch entstehen, sich mit dem Thema auseinander zu setzen.

In jedem Fall ist ein sensibles Vorgehen seitens der Lehrkräfte unabdingbar. Eine Form des fächerübergreifenden Unterrichts ist anzuraten, da die SchülerInnen, sollte es in ihrer Umwelt Anlassfälle für die Lektüre geben, sich nicht in mehreren Fächern stückchenweise mit der Krankheit und dem Sterben auseinandersetzen, sondern die Gelegenheit haben, in den zuständigen Fächern gemeinsam daran zu arbeiten.

4.4.4 *Unterrichtsmodell im Zusammenhang*

Die fünf Unterrichtseinheiten werden für eine vierte Klasse Gymnasium (8. Schulstufe) geplant. Möglich ist allerdings auch ein klassenübergreifender Unterricht, dabei könnten auch die 7. und 9. Schulstufe

²⁶⁹ Vgl. Hafner-Lugschitz: S. 15.

miteinbezogen werden. Es wird angenommen, dass sich die SchülerInnen auf die Lektüre des Buches geeinigt haben. Es wird von einer gemischten Klasse ausgegangen. Die Anzahl der katholischen SchülerInnen ist nur wenig relevant.

4.4.4.1 Das fächerübergreifende Modul

Das Unterrichtsmodul wird fächerübergreifend durchgeführt, da es sich bei „Sterben und Tod“ um ein komplexes Thema handelt, das sich nicht in der Behandlung durch ein Fach erschöpft. Um für die SchülerInnen, welche am Religionsunterricht irgendeiner Religion teilnehmen, Doppelungen und Stückwerk zu vermeiden, findet das Modul als fächerergänzender Unterricht statt. Diese Form wurde gewählt, da sie vor allem ein freiwilliges Angebot an die SchülerInnen sein soll und frei von jeglichem Notendruck daran gearbeitet werden soll. Nur so kann im Bedarfsfall gewinnbringend gearbeitet werden. Auch der Klassenraum sollte die veränderte Situation widerspiegeln, so können Sitzreihen zu Gunsten von Sitzkreis und anderen offenen Formen aufgebrochen werden. Die Tische sollten dabei an den Rand der Klasse gerückt werden, da sie für manche Aufgaben gebraucht werden könnten. Der Klassenraum sollte außerdem mit mehreren PCs ausgestattet sein und Internetzugang bieten.

Für das Unterrichtsmodul wird, da diese Form zusätzlich zum Regulärunterricht angeboten wird, von einer Unterrichtseinheit pro Schulwoche ausgegangen. Nach der ersten Einheit sollte Gelegenheit und vor allem Zeit für die Lektüre des Buches gegeben werden, daher folgt in der Woche darauf keine Einheit. Erst in zwei Wochen wird der Unterricht fortgeführt. Da der Unterricht von allen beteiligten Lehrpersonen, z.B. aus dem Bereich Psychologie, Biologie, Deutsch, Ethik und möglichst vielen Religionen, gemeinsam geplant und in Form von Team-teaching auch gemeinsam unterrichtet wird, werden im Folgenden keine Unterscheidungen zwischen den einzelnen Fächern gemacht.

Die fächerübergreifenden Informationen werden im Modul vorwiegend additiv angeboten, eine Verknüpfung wird von den SchülerInnen eingefordert. Was Peterßen eher problematisch sieht²⁷⁰, ist hier meines Erachtens ein Vorteil, weil im Zentrum des Moduls die Bedürfnisse der SchülerInnen stehen und jede(r) für sich ein Fazit des Moduls finden muss, da eine „reflektierte und selbstbestimmte Aneignung“²⁷¹ des Themas im Mittelpunkt des Moduls steht.

Für die Verwendung von KJL in diesem Zusammenhang spricht außer den in der Arbeit allgemein formulierten Aspekten (vgl. besonders 3.3.2) die Tatsache, dass an der Handlung des Werkes die Reaktionen und Gefühle von Menschen angesichts des Todes aufgezeigt werden können, ohne dass an einem realen Beispiel gearbeitet werden muss. Dazu ist selbstverständlich eine intensive

²⁷⁰ Vgl. Peterßen: S. 76f.

²⁷¹ Heinz Schmidt: Ethische Erziehung als fächerübergreifende und fächerverbindende Aufgabe. S. 313 – in: Ethisch erziehen in der Schule. hrsg. v. Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer. – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1996.

Auseinandersetzung mit der Figurenzeichnung von „Hechtsommer“ erforderlich und bedingt dadurch auch eine literarische Betrachtung. Die Literatur soll daher einen geschützten Bereich für die Thematisierung von „Krankheit, Sterben und Tod“ bieten. Meines Erachtens ist das Buch das dafür geeignetste Medium, da die Erstbegegnung allein – unterstützt von einer vorbereitenden Unterrichtseinheit und einem Arbeitsblatt zu aktivem Lesen – stattfindet und nicht im Rahmen der ganzen Klasse, wie dies bei einem Film oder einem Hörspiel oder ähnlichem der Fall wäre. Darüber hinaus werden meines Erachtens durch „Hechtsommer“ die SchülerInnen zuerst emotional angesprochen, was von Vorteil ist, da es im Modul vorwiegend um die emotionale Dimension gehen soll. Dies könnte ein Sachtext in dieser Form wohl nicht leisten (vgl. 3.3.2). Eine Identifikation mit den Figuren der Handlung und eine spätere Reflexion können eigene Gefühle, wenn nicht zur Sprache, dann zumindest ins Bewusstsein der SchülerInnen kommen.

Die Einheiten des Moduls runden für sich meist ein Thema ab und können bei Bedarf aber erweitert werden, außerdem kann aufgrund der bausteinartigen Anordnung die Reihenfolge geändert werden. Die vorgeschlagene Reihenfolge geht von einer schwerpunktmäßigen Beschäftigung mit dem Text zur Sachinformation über in eine individuelle Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen in Bezug auf das im Text angesprochene Thema „Krankheit, Sterben, Tod“. Dabei wird versucht in allen Unterrichtseinheiten die individuelle Komponente zu berücksichtigen und stark schülerInnenzentriert zu arbeiten.

4.4.4.2 Lehrziele und Lehrplanbezug

Für die vierte Klasse Gymnasium sieht der Lehrplan für Deutsch literarische Texte mit höherem Anspruchsniveau vor. Dieses höhere Niveau sollte sich dabei in Form und Inhalt zeigen.²⁷² Beides kann für „Hechtsommer“ als vorhanden vorausgesetzt werden. Der Lehrplan empfiehlt ausdrücklich die Lektüre von Jugendliteratur. Das Kennen-lernen und Anwenden von Gestaltungsmitteln ist als Lehrziel verankert.²⁷³ Die SchülerInnen sollen über das Handeln der Figuren in „Hechtsommer“ sprechen und reflektieren und dabei mit Literatur als „Quasi-Erfahrung“ (vgl. 3.3.3) arbeiten können. Dabei soll den SchülerInnen die Gelegenheit gegeben werden sich über das Buch, Inhalte und Hintergründe zu unterhalten, sie sollen Fragen stellen und sich informieren können.

Der Lehrplan für katholische Religion sieht in jeder Klasse die Auseinandersetzung mit Leid, Schuld und Tod vor. Dabei sollen diese Phänomene wahrgenommen werden und die SchülerInnen unterschiedliche Bewältigungsversuche und Sinndeutungen kennen lernen. In der vierten Klasse sollen sich die

²⁷² Vgl. Lehrplan Deutsch: S. 8.

²⁷³ Vgl. Lehrplan Deutsch: S. 8

SchülerInnen mit dem Suchen nach einer positiven Lebensgestaltung auseinander setzen²⁷⁴ und mit dem Thema „Krankheit, Sterben und Tod“ in Berührung kommen. Bestenfalls können die SchülerInnen Ängste zur Sprache bringen oder abbauen.²⁷⁵ Das Thema „Krankheit, Sterben und Tod“ soll zumindest für den Bereich des Unterrichtsmoduls, so gut es gelingt, enttabuisiert werden

4.4.5 Fächerübergreifender Unterrichtsplan

Einheit	Inhalt	Lehrziel
1. Einheit	<p>Diskussion der Stimmung und Empfindungen nach der ersten Begegnung mit dem Text.</p> <p>Arbeitsaufgabe zum Text lösen</p> <p>Arbeitsaufgabe präsentieren</p>	<p>Die SchülerInnen sollen in den Text und das Thema eingeführt werden.</p> <p>Die SchülerInnen sollen im Unterrichtsmodul eine positive Atmosphäre und Lernumgebung vorfinden.</p> <p>Die SchülerInnen sollen einen emotionalen Zugang zum Buch finden.</p>
Hausübung	„Hechtsommer“ soll gelesen werden	
2. Einheit	<p>Figuren</p> <p>Die Figuren der Handlung werden genauer betrachtet. Von den wichtigsten werden Portraits erstellt.</p>	<p>Die SchülerInnen sollen sich in die handelnden Figuren hineinversetzen können.</p> <p>Die SchülerInnen sollen informierendes Lesen und Interpretieren literarischer Texte üben.</p>
3. Einheit	<p>Kommunikationssituation</p> <p>Anhand ausgewählter Textstellen wird Kommunikation analysiert.</p> <p>Sprachlosigkeit angesichts von Krankheit und Tod</p>	<p>Die SchülerInnen sollen Gesprächssituationen reflektieren können.</p> <p>Die SchülerInnen sollen versuchen über ihre eigene Sprachlosigkeit zu sprechen.</p>
4. Einheit	<p>die Krankheit Krebs</p> <p>Die SchülerInnen erhalten Informationen zur Entstehung und Wirkung von Krebs.</p>	<p>Die SchülerInnen sollen die Möglichkeit haben, sich über die Krankheit Krebs zu informieren.</p> <p>Die SchülerInnen sollen Behandlungsmethoden und</p>

²⁷⁴ Vgl. Lehrplan katholische Religion: S.15.

²⁷⁵ Vgl. Hafner-Lugschitz: S. 151.

	<p>Sie lernen unterschiedliche Krebsarten kennen.</p> <p>Sie setzen sich mit dem Leben von Personen auseinander, die an Krebs erkrankt sind.</p>	<p>Heilungschancen kennen lernen.</p>
5. Einheit	<p>Ängste und Ängste überwinden</p> <p>Die SchülerInnen erhalten Informationen zu Ängsten und Angsttherapien.</p> <p>Sie setzen die Angst vor dem Tod mit der Angst vor Veränderung in Verbindung.</p> <p>Sie setzen sich mit ihren eigenen Ängsten auseinander.</p> <p>Reflexion des gesamten Unterrichtsmoduls</p>	<p>Die SchülerInnen sollen über die psychologischen Funktionen (z.B. Schutz) von Ängsten informiert werden.</p> <p>Die SchülerInnen sollen versuchen ihre eigenen Ängste in Bezug auf Krankheit und Tod zu benennen und Wege suchen, die zu einer Bewältigung der Angst führen können.</p>

4.4.6 Einzelne Stundenbilder

4.4.6.1 Erste Einheit: Hinführung – Erläuterungen

Durch das Vorlesen der Textstelle können sich die SchülerInnen völlig auf den Inhalt konzentrieren und müssen nicht selbst die Leseleistung erbringen. So wird eine Überforderung durch die gleichzeitige Anwendung des Lesens als Technik und des Lesens als Erfassung des Inhalts.²⁷⁶ Will man vermeiden, dass der Text durch den Lehrervortrag bereits eine festgelegte Interpretation bekommt²⁷⁷, kann der Text von einer Lehrkraft vorgelesen werden, die nicht Deutsch unterrichtet oder er kann von mehreren Personen, Lehrkräften und SchülerInnen, gelesen werden. Dabei spielt das Vorlesen als „sprechgestaltendes Vortragen“²⁷⁸ eine Rolle. Erst nach dieser Phase werden die Bücher ausgeteilt und die Textstelle wird noch einmal selbstständig gelesen. Im anschließenden Sitzkreis soll vor allem über die beim Hören und Lesen entstandenen Bilder und Gefühle gesprochen werden. Die „*imaginative* Anreicherung“²⁷⁹ soll hier zur Sprache kommen. Dabei darf gerne über den Text hinausgegangen werden. Sollte das Gespräch schleppend verlaufen, können folgende Fragen die Diskussion anregen:

- Wie wirkt die Vorausdeutung, die schon im zweiten Satz auftaucht?

²⁷⁶ Vgl. Altenburg: S. 19.

²⁷⁷ Vgl. Abraham und Kepser: S. 194.

²⁷⁸ Altenburg: S. 19

²⁷⁹ Abraham und Launer: S. 53.

- Warum könnte es für die Kinder der letzte Sommer sein?
- Was verbindet ihr mit „Hecht“?
- Was sind „Wasseraugen“?

Wie stehen die drei Kinder zueinander?

Wie alt sind die handelnden Figuren, sind es überhaupt Kinder?

Wie wirken die Farben, die eingangs beschrieben werden?

Welche Tiere werden erwähnt, warum? Was verbindet ihr mit den Tieren?

Warum wollen die Kinder den Hecht fangen?

Durch die erwünschte Schülerzentrierung und Individualisierung²⁸⁰ können in der nachfolgenden Arbeitsphase die SchülerInnen ihre Sozialform frei wählen. Ebenso kann die zu bearbeitende Aufgabe aus einer größeren Anzahl von Vorschlägen gewählt werden. Dabei werden vor allem handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben angeboten, um den emotionalen Zugang zum Text weiter zu vertiefen. Schon vor Beginn der Aufgaben sollten die Lehrkräfte klarmachen, dass es nicht unbedingt nötig ist, dass die Aufgabe in den 15 Minuten abgeschlossen wird. Die Lehrkräfte sollten die SchülerInnen auch informieren, wie es nach der Arbeitsaufgabe weiter geht.

Mögliche Arbeitsaufgaben sind:

- Lege aus Kettmaterialien²⁸¹ ein Bild zu dem gelesenen Text. Fotografiere es.
- Wie würdest du das Ende der Textstelle beschreiben? Welche Stimmung herrscht in der Natur? Stimmt sie mit der Stimmung der Figuren über ein?
- Beschreibe die Szene aus der Sicht des Hechtes. Versuche ebenso einen Natureingang (=Beschreibung des Sommers, der Natur) zu finden.
- Versucht in einer Gruppe Bilder von den genannten Tieren und Pflanzen zu finden und gestaltet damit eine Landschaft auf einem Plakat.
- Sieh dir die ersten zwei Abschnitte der Textstelle genau an. Welche Ähnlichkeiten kann man entdecken? Wie werden die Jahreszeiten Winter und Sommer beschrieben?

Die SchülerInnen ziehen sich mit der Bearbeitung ihrer Aufgabe zurück. Nach der zuvor festgelegten Zeit treffen sich alle SchülerInnen wieder im Sitzkreis.

Dort werden die Ergebnisse der Arbeitsphase präsentiert.²⁸² Die SchülerInnen sollen nach Möglichkeit auch über ihre Gefühle beim Arbeiten sprechen können (vgl. 3.3.2). Ist ihnen die Aufgabe schwer oder leicht gefallen? Warum? Die MitschülerInnen dürfen auch Kommentare oder Anfragen an die Ergebnisse stellen, sollen diese allerdings nicht bewerten. Hier ist möglicherweise der Ausgleich durch eine Lehrkraft nötig. Die Ergebnisse der Aufgaben können in einer Mappe aufbewahrt werden, oder von

²⁸⁰ Vgl. Abraham und Launer: S. 56.

²⁸¹ Vgl. <http://www.rpa-verlag.de/>

²⁸² Vgl. Abraham und Kepser: S. 184.

den einzelnen SchülerInnen in ihr Heft bzw. Mappe eingeordnet werden. Was sich zur Ausstellung eignet, kann im Klassenraum angebracht werden. Wenn ein Raum benutzt wird, der sonst von einer anderen Klasse verwendet wird, können die Plakate usw. bei den Lehrkräften verbleiben.

Die anwesenden Lehrkräfte sollten an einer Aufgabe arbeiten, jedoch sollen sie sich nicht in eine arbeitende Schülergruppe drängen, da dies meiner Ansicht nach häufig als unangenehm empfunden wird, wenn die SchülerInnen mit der Lehrperson oder dieser Methode nicht vertraut sind. Der Lehrperson wird sonst, möglicherweise unbewusst, eine Kontrollfunktion zugeschrieben. Die Lehrkräfte sollen ihre Ergebnisse auch präsentieren, müssen aber darauf achten, dass ihre Arbeit nicht als „besser“ vermittelt oder aufgenommen wird.

Den Abschluss bildet der Auftrag zur Lektüre zu Hause. Diese Form der Lektürearbeit wurde gewählt, um eine subjektive Textbegegnung ohne Einmischung der Lehrkräfte möglich zu machen. Da im geplanten Unterrichtsmodell die Emotionen der SchülerInnen eine zentrale Rolle spielen, kann es durch das Lesen zu Hause besser ermöglicht werden, dass der Text „für Schülerinnen und Schüler subjektiv bedeutsam“²⁸³ wird.²⁸⁴ Die SchülerInnen sollen „Hechtsommer“ allerdings nicht nur lesen, sondern sich aktiv über das Gelesene Gedanken machen.²⁸⁵ So wird einerseits der Lesevorgang reflektiert, andererseits gibt es dann bereits eine Basis für die weitere Arbeit mit dem Buch. Aktives Lesen kann zu einem Teil die beim Lesen entstehenden Fragen, Unsicherheiten und Gefühle auffangen. Um den SchülerInnen aktives Lesen zu erleichtern, bekommen sie ein Merkblatt mit Vorschlägen, wie sie diese Lesemethode umsetzen können (siehe Anhang).

4.4.6.2 Zweite Einheit: Die handelnden Figuren – Erläuterungen

Als Einstieg in die schwierige Thematik wird ein Spiel gewählt, um die Atmosphäre aufzulockern. Immerhin sollen die SchülerInnen trotz der schwierigen Materie Freude am Unterricht haben. Für das Spiel wird allen SchülerInnen eine Frage zum Buch gestellt und vier Antwortmöglichkeiten werden dazu angeboten. Jede Antwort wird einer Ecke zugeteilt. So können sich die SchülerInnen auf die Antworten verteilen. Die Lehrkräfte bekommen so rasch einen Überblick von der Befindlichkeit der gesamten Klasse. Denn die Antworten verschaffen zwar eine grobe Orientierung bieten aber auch eine gewisse Anonymität für die SchülerInnen. Die Fragen können auch Erfahrungen oder Erlebnisse aus der ersten Einheit aufnehmen und so einen Anschluss bilden. Die Lehrkräfte können die Fragen abwechselnd vorlesen (siehe Anhang).

²⁸³ Abraham und Kepser: S. 185.

²⁸⁴ Vgl. Abraham und Kepser: S. 185.

²⁸⁵ Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 21ff.

Dem Einstieg folgt eine 20-minütige intensive Arbeitsphase, in der die SchülerInnen in Gruppen das Portrait einer Figur aus dem Buch anhand eines Fragenkatalogs erstellen. Der Fragenkatalog ist für alle Figuren gleich, um eine bessere Vergleichbarkeit in der Diskussion zu ermöglichen. In der Diskussion können selbstverständlich zusätzliche Fragen gestellt werden.

Ein Vorschlag wie der Fragenkatalog aussehen kann:

1. Wie erfährt die Figur (vermutlich) von Giselas Krankheit?
2. Wie ändert sich der Alltag der Figur durch Giselas Krankheit?
3. Wie geht die Figur mit Giselas Erkrankung um?
4. Wie spricht die Figur über Giselas Krankheit?
5. Welche Ängste hat die Figur vielleicht?

Bei der Beantwortung der Fragen sollen die SchülerInnen angehalten werden, ihre Erklärungen mit Beispielen aus dem Buch zu untermauern.²⁸⁶ Dafür können die Notizen aus der Phase des aktiven Lesens herangezogen werden. Die einfachste Präsentation gelingt mittels eines Plakates, es wäre aber auch eine Power-Point-Präsentation denkbar, wenn die SchülerInnen das Medium ausreichend beherrschen und das notwendige Equipment zu Verfügung steht.

Als Figuren für diese Übung eignen sich Anna, Daniel, Lukas, Annas Mutter und Gisela selbst. Will die Gruppe unbedingt auch von Peter oder Anna-Sofia ein Portrait erstellen, ist dies auch möglich. Vor allem Anna-Sofia bietet sich als Kontrastfigur an. Sollte eine Figur keine Gruppe finden, bleibt sie eben unbeachtet oder wird von den Lehrkräften analysiert. Die Gruppengröße ist für diese Übung nicht so entscheidend, es können auch unterschiedlich große Gruppen gebildet werden.

Für Anna könnte eine kurze Beantwortung der Fragen wie folgt lauten:

Wie erfährt die Figur (vermutlich) von Giselas Krankheit?

Anna weiß von Giselas Krankheit seit Gisela nicht mehr zur Arbeit erscheinen kann, obwohl es für Anna unglaublich ist, warum sie die dreißig Schritte bis zu ihrem Arbeitsplatz nicht mehr schaffen kann. Anna bekommt die meisten Informationen von Daniel oder Lukas. Sie erzählen ihr, dass Gisela die Haare ausgehen und sie eine Sauerstoffmaske tragen muss. Neben diesen Details teilt ihr ihre Mutter die entscheidenden Dinge mit. Sie erklärt ihr, dass Gisela Krebs hat und sie ist es auch, die den Kindern sagt, dass Gisela nicht mehr gesund wird. Zusätzliche, wenn auch unerwünschte Informationen bekommt Anna auch von Anna-Sofia.

Wie ändert sich der Alltag der Figur durch Giselas Krankheit?

Anna bemerkt zuerst, dass ihr Giselas Blick auf die Kinder von ihrem Arbeitsplatz aus fehlt. Je weiter Giselas Krankheit fortschreitet, umso mehr ändert sich auch ihr Alltag. Ihre Mutter beginnt mittags zu kochen, Daniel und Lukas verbringen die Nachmittage, wenn sie nicht gerade draußen sind, bei Anna

²⁸⁶ Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 23.

und ihrer Mutter. Annas Mutter fährt Daniel und Lukas mit ihrem Auto zu Terminen und Einkäufen. Abends ist Anna häufiger allein, da sich ihre Mutter um Gisela kümmert. Darüber hinaus hat Anna Angst und will vor der bedrohlichen Situation am Schloss in eine heile Welt flüchten, die aber überhaupt nicht heil ist. Durch Giselas Erkrankung werden die Schlosskinder von außen noch stärker isoliert, was sie aber enger zusammenschweißt. Möglicherweise ist dies auch ein Grund dafür, warum Anna an den Angelunternehmungen der Jungen teilnimmt, obwohl sie sie eigentlich ablehnt.

Wie geht die Figur mit Giselas Erkrankung um?

Anna weiß nicht so recht wie sie sich verhalten soll und meidet daher eher den Kontakt mit Gisela. Dabei kümmert sie sich, so gut sie kann, um Daniel und versucht ihn zu unterstützen. Am liebsten würde Anna die Zeit anhalten, damit alles so bleibt wie es ist. Mit den laufenden Veränderungen ist sie überfordert. Giselas Erkrankung macht ihr Angst, sie zweifelt früh daran, ob sie je wieder gesund wird.

Wie spricht die Figur über Giselas Krankheit?

Anna spricht selten direkt über Giselas Krankheit, obwohl sie sich viele Gedanken macht. In der direkten Begegnung mit Gisela spricht sie nie von der Krankheit, fragt nie, wie es ihr geht. Im Gespräch mit Daniel übernimmt sie meist die Rolle der ZuhörerIn und der Optimistin, obwohl sie selbst Zweifel hat. Direkte Fragen zu Giselas Krankheit richtet sie an ihre Mutter. Als Anna selbst zu Giselas Krankheit von Anna-Sofia befragt wird, antwortet sie nicht.

Welche Ängste hat die Figur vielleicht?

Anna hat Angst vor der Veränderung, sie hat Angst vor Schäferhunden. Sie hat Angst vor der Begegnung mit der sterbenden Gisela.

Im Sitzkreis²⁸⁷ soll zu Beginn kurz auf die Frage eingegangen werden, wie es den SchülerInnen bei der Bearbeitung ergangen ist. Wenn Probleme aufgetreten sind, sollten diese besprochen werden. Kommt das Gespräch seitens der SchülerInnen nur schleppend in Gang, kann ein Vergleich der einzelnen Fragen in Bezug auf die verschiedenen Figuren gemacht werden. Wo gibt es die größten Unterschiede, wo gibt es ähnliche Verhaltensmuster o. Ä. ?

SchülerInnen, welche den Roman nicht oder nicht fertig gelesen haben, können sich nach diesem eingehenden Figurenportraits ein Bild von den Figuren und einem guten Teil der Handlung machen und finden so den Anschluss bzw. Anreiz das Werk fertig zu lesen.²⁸⁸

Eine Alternative zu dem analytischen Verfahren ist die Methode des Interviews. Dabei ist die Anwesenheit von mindestens fünf Lehrpersonen nötig. Jede Lehrperson verkörpert eine Figur, was durch ein Namensschild erkennbar gemacht wird. In Zweiergruppen erstellen die SchülerInnen Interviewfragen, welche ihnen Antworten auf die Leitfragen geben sollen. Die einzige Bedingung ist, dass die Leitfragen nicht als Interviewfragen verwendet werden dürfen. Im Sitzkreis können die

²⁸⁷ Vgl. Abraham und Kepser: S. 184.

²⁸⁸ Vgl. Fischer, Merkelbach u.a.: S. 23.

Antworten verglichen werden und so ein Portrait der Figuren erstellt werden. Damit diese Interviewphase gelingt, müssen sich die Lehrkräfte intensiv mit „ihren“ Figuren auseinandergesetzt haben. Das Interview bietet den Vorteil, dass die Anstrengung der Analyse bei den Lehrkräften liegt, da das Modul aber auf Schülerzentrierung ausgerichtet ist, eignet sich das analytische Verfahren meines Erachtens besser, da die SchülerInnen selbst die Arbeitsleistung bringen müssen.

Die Unterrichtseinheit wird mit Blick auf die folgenden drei Einheiten beendet. Die SchülerInnen sollen im Sinn des Prinzips der Offenheit nach Abraham und Launer²⁸⁹ die Möglichkeit haben, den Verlauf der kommenden drei Stunden mitzubestimmen. Im Unterschied zum vorgestellten Offenheitsprinzip können die SchülerInnen nicht einzeln über ihre Anreicherung des Textes bestimmen, sondern der Weg für alle gemeinsam bestimmt wird. Idealerweise sprechen die SchülerInnen darüber, welche Erwartungen sie an die folgenden Einheiten haben. Falls dem nicht so ist oder die Gefahr besteht, dass wenige engagierte SchülerInnen den Kurs bestimmen, kann mit einer weitgehend anonymen Abstimmung ein Ausweg gefunden werden. Dazu werden Zettel mit Themenkreisen angefertigt. Diese Themenkreise können und sollen auch aus den Reihen der SchülerInnen kommen. Jeder Schüler/ jede Schülerin erhält drei Klebeetiketten, welche er oder sie an die für ihn oder sie wichtigsten drei Themenkreise vergeben kann. Sollten sich keine drei Hauptschwerpunkte herauskristallisieren, kann auch ein stark differenzierter Unterricht in einer Einheit vorgenommen werden und man sich an das Prinzip von Abraham und Launer annähern (vgl. 3.1).

4.4.6.3 Dritte Unterrichtseinheit: gestörte Kommunikation und Sprachlosigkeit – Erläuterungen

In einem kurzen Lehrervortrag hinterfragt eine Lehrperson das Frage-und-Antwort-Spiel von Anna und ihrer Mutter. Wozu kann es dienen? Es kann auf der einen Seite Kommunikation aufrechterhalten, wo eigentlich keine Kommunikation mehr möglich ist. Wenn man über etwas nicht sprechen kann, gelingt Kommunikation nur in festgefahrenen Phrasen. Auf der anderen Seite können solche Phrasen Kommunikation verhindern, wenn sie dringend nötig wäre. Die SchülerInnen können sich zu den Ausführungen der Lehrperson äußern.

In der Partnerarbeit bekommt jede Gruppe eine Gesprächssituation zur Analyse vorgelegt. Folgende Textstellen wären möglich:

1. Die Szene in der Eisdiele mit Anna und Anna-Sofia (S. 107-111)
2. Die Szene als Daniel Anna tröstet (S. 76-77)
3. Giselas Brief (S. 64-65)
4. Die Szene als Anna Daniel tröstet (S. 52-54)

²⁸⁹ Vgl. Abraham und Launer: S. 55f.

5. Die Erkrankung der Pfauenhenne (S. 17-19)

Die SchülerInnen können auch noch andere Szenen vorschlagen und sich mit diesen beschäftigen, denn es ist davon auszugehen, dass sie ihr eigener Vorschlag besonders interessiert und sie sich damit auseinandersetzen möchten.

Um die Analyse für die SchülerInnen zu vereinfachen, können sie sich an Leitfragen, die an der Tafel stehen, orientieren.

- Wer beginnt das Gespräch, wer beendet es?
- Gibt es einen Konflikt, kommt es zu einer Lösung?
- Welche Absichten verfolgen die SprecherInnen?
- Wie könnten sich die Gesprächspartner fühlen, was deutet darauf hin?
- Verstehen sich die Gesprächspartner? Können sie sich in den anderen hineinversetzen?
- Welche Themen werden angesprochen? Nimmt jemand einen Themenwechsel vor?

Beim Vergleich der beiden Tröstungsszenen sollte der Schwerpunkt darauf liegen, wie die Traurigkeit überwunden wird. In einer Szene geschieht die Lösung durch das Lachen, in einer anderen durch das Festhalten, die körperliche Nähe. Die anderen Gruppen können ihre Beobachtungen in das Gespräch miteinbringen. Wenn möglich, können auch eigene Erfahrungen der SchülerInnen und Lehrkräfte zur Überwindung von Traurigkeit in das Gespräch eingebracht werden.

Von einer Lehrkraft sollen nach einer kurzen Einführung drei Textstellen vorgelesen werden, in der die Menschen nicht über das sprechen, was sie umgibt. Die erste Szene, in der Daniel und Anna über Giselas Krankheit sprechen (S. 89-90), zeigt deutlich Annas Hilflosigkeit angesichts Daniels Gefühlsausbruchs. In der zweiten Szene, in der Annas Mutter den Kindern mitteilt, dass Gisela nicht mehr gesund werden wird (S. 95), gibt es zwar ein Gespräch, doch Anna kann sich nicht mehr daran erinnern. Für das Schlimmste gibt es eben keine Worte. In der letzten Szene, in der Gisela stirbt (S. 124-126), gibt es überhaupt keine Worte, allerdings wären sie hier vielleicht auch gar nicht angebracht. Die körperliche Nähe zwischen den Jungen und ihrem Vater sagt alles aus, was gesagt werden muss. Mehr kann man vielleicht nicht tun.

Als Abschluss der Unterrichtseinheit ist ein Sitzkreis geplant, bei dem die SchülerInnen die Möglichkeit haben, über eigene Ängste im Umgang mit kranken oder sterbenden Personen zu sprechen. Es können von eigenen Erfahrungen der Sprachlosigkeit oder mangelnden Kommunikation berichtet werden und Möglichkeiten eines Gesprächs mit oder über die Kranken diskutiert werden. Dabei sollte betont werden, dass jeder seinen eigenen Weg für den Umgang mit der Situation finden muss²⁹⁰ und dass dieser Weg auch von der kranken Person abhängig ist. Der Abbruch eines Gespräches mit Gott kann ebenso zum Thema werden. Der Tod als Prüfstein des Glaubens führt häufig zu Glaubenskrisen oder

²⁹⁰ Vgl. Hafner-Lugschitz: S. 41.

auch zu einer vertieften Gottesbeziehung. Daniel zieht es vor, nicht mehr mit Gott zu sprechen und sich an einen Gott zu wenden, den er zwar nicht völlig kontrollieren kann, dessen Spielregeln er aber allein bestimmt. Im Sitzkreis sollte dazu hervorgehoben werden, dass der Tod als Anlass einer Glaubenskrise normal ist und dass es hilfreich sein kann, über seine religiösen Zweifel zu sprechen.

Sollten die SchülerInnen ein solches Gespräch nicht wünschen oder merkt man während des Gesprächs, dass sich die Klasse unwohl fühlt, kann man folgende Variante berücksichtigen. Von einer Lehrperson kann der Hinweis kommen, dass es auch Wege der Kommunikation gibt, die nicht von Angesicht zu Angesicht stattfinden. Die SchülerInnen sollen in diesem Sinne sich in Anna hineinversetzen und Giselas Brief beantworten. So könnte Anna die direkte Begegnung vermeiden und dennoch die Kommunikation aufrechterhalten. Beim Schreiben von Briefen ist meines Erachtens ein hohes Maß an Empathie nötig, allerdings sind die SchülerInnen mittlerweile schon gut mit den Figuren, besonders mit Anna vertraut, so dass ein Einfühlen gelingen wird.

4.4.6.4 Vierte Unterrichtseinheit: Die Krankheit Krebs – Erläuterungen

Diese Unterrichtseinheit beschäftigt sich vor allem mit jenem Bereich der in „Hechtsommer“ beinahe völlig ausgeblendet ist, nämlich mit dem medizinischen Aspekt von Krebs. In dieser Unterrichtseinheit sollen die SchülerInnen mehr Informationen über die Krankheit an sich bekommen. Da es sich dabei aber um eine schwierige Materie handelt, wird der Schwerpunkt von der Schülerzentriertheit weggenommen und auf die Lehrpersonen gelegt. So soll eine Überforderung der SchülerInnen vermieden werden.

Einleitend erklärt eine Lehrperson kurz den Verlauf der Unterrichtseinheit. Anschließend bekommen die SchülerInnen ein Materialblatt, das über die Krankheit informiert. Zusätzlich erklärt eine Lehrperson, was man unter dem Wort „Krebs“ eigentlich versteht.

In einer kurzen Internetrecherche sollen die SchülerInnen die Lücken auf einem Arbeitsblatt füllen, dabei geht es um verschiedene Formen von Krebs. Dabei sollen auch die Begriffe „gutartig“ und „bösartig“, welche häufig in der Diskussion um Krebserkrankungen vorkommen, geklärt werden.

Das Materialblatt zu den Kurzportraits ist nicht im Anhang zu finden, da die ausgewählten Portraits möglichst aktuell sein sollten, um die Krankheit nicht unbewusst zu historisieren. Die Aktualität der Portraits unterstreicht auch die Präsenz des Themas in der Gesellschaft. Noch größere Authentizität erreicht man, wenn kein Materialblatt erstellt wird, sondern Interviews und Reportagen aus Zeitschriften als Material herangezogen werden. Durch die Konfrontation mit „realen“ Beispielen verliert die Krankheit jede Form der Fiktionalität, falls ihr solche durch die Lektüre von „Hochsommer“ anhaften sollte. Gemeinsam mit dem Partner oder der Partnerin soll über das Gelesene gesprochen werden.

Im anschließenden Sitzkreis sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, allgemeine Fragen zur Krankheit aber auch konkrete Fragen zu den gelesenen Portraits zu stellen.²⁹¹ Möglicherweise möchte der eine oder die andere etwas zu dem Gelesenen sagen. Von einer Lehrperson kann, wenn es keine weiteren Fragen oder Kommentare mehr gibt, die vorgeschlagene Textstelle (siehe Studentafel im Anhang) aus „Hechtsommer“ vorgelesen werden. Sie ermöglicht einen Übergang von den Erkrankten zu den Heilungschancen und Behandlungsmethoden. Denn die SchülerInnen sollen auch wissen, dass es keineswegs tatsächlich so ist, wie Anna das empfindet. Es gibt sehr viele, die wieder gesund werden, auch wenn sie an Krebs erkrankt waren.

In einer Powerpoint-Präsentation wird gezeigt, welche Arten von Krebs welche Heilungschancen haben. Anschließend werden die Behandlungsmethoden (Operation, Bestrahlung, Chemotherapie) vorgestellt. Dabei sollte bei der Chemotherapie auf die Erklärung aus „Hechtsommer“ (S. 28-29) verwiesen werden. Dieser Block steht am Ende der Einheit, um die Stunde trotz des tragischen Themas mit einem Lichtblick auf Heilung zu beschließen.

Variante: Wenn es möglich ist und von den SchülerInnen gewünscht wird, kann zu dieser Unterrichtseinheit auch ein Arzt eingeladen werden, der die zu Hause vorbereiteten Fragen der SchülerInnen beantwortet und kurz in die Krankheit Krebs einführt. Ein solches Expertengespräch hat den Vorteil, dass es die SchülerInnen mit einem Fachmann zu tun haben, der vermutlich die meisten Fragen punktgenau beantworten kann. Bei der Auswahl des Experten ist selbstverständlich darauf zu achten, dass dieser den SchülerInnen den Inhalt auch zu vermitteln weiß.

Neben dem Expertengespräch wäre auch der Besuch einer Krebsstation denkbar. Allerdings sollte dies nur in Absprache mit den Eltern und der wirklichen Bereitschaft der SchülerInnen durchgeführt werden. Sollte ein Ausflug nicht möglich sein, könnte eine Person, die krebskrank war oder ist, eingeladen werden.

4.4.6.5 Fünfte Unterrichtseinheit: Ängste und Ängste überwinden – Erläuterungen

Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit wird noch einmal der Bogen zur zweiten Unterrichtseinheit gespannt und die Ängste, mit denen sich Anna plagt, sollen noch einmal in Erinnerung gerufen werden. Dabei ist selbstverständlich die Gruppe, welche das Portrait von Anna erstellte, besonders gefordert. Diese Wiederholung soll einen Anknüpfungspunkt an das Thema „Ängste und Ängste überwinden“ bieten.

²⁹¹ Vgl. Hafner-Lufschitz: S. 42.

Stand die letzte Stunde im Zeichen der Biologie und der Krankheit, so steht die letzte Einheit des Unterrichtsmoduls im Zeichen der Psychologie und der indirekt Betroffenen. Zum Beginn werden die SchülerInnen darüber informiert, dass Ängste zum Menschen dazu gehören, dass es gleichsam normal ist, dann und wann Angst zu verspüren. Die Angst wird dann ein Problem, wenn sie sich derart einschneidend auf den Alltag auswirkt, dass der Betroffene sich nicht mehr frei von Angst bewegen kann. Die Angst wird zur Krankheit. Als Auswirkung der Angst kommen Vermeidungstaktiken ins Spiel. Jemand, der Angst hat, vermeidet Situationen, in denen er mit seiner Angst konfrontiert ist. Jemand, der Höhenangst hat, steigt auf keine hohen Türme. Anna, die Angst vor der Begegnung mit Gisela hat, vermeidet die Begegnung. Daniel, der Angst davor hat, die Fische anzugreifen, überwindet seine Angst durch den direkten Kontakt mit den Fischen. Diese „Selbsttherapie“ nimmt er allein vor und sie gelingt auch, weil er ein größeres Ziel anstrebt.

Pauls Vorschlag zur Bekämpfung der Angst wird auch in vielen Psychotherapien angewendet. Der Patient stellt sich der Angst. Allerdings kann Angst, besonders wenn sie irrational ist, auch Anzeichen für ein verdrängtes Problem sein. Dann ist die Konfrontation nicht unbedingt hilfreich, da sich die Angst häufig auf ein anderes Objekt verlagert. Um diese Angst los zu werden, muss die Ursache, also das Problem beseitigt werden.

In der stummen Diskussion, in der der Austausch ausschließlich schriftlich an der Tafel vorgenommen wird, können die SchülerInnen ihre Gedanken austauschen. Durch diese bestimmte Form sind persönliche Angriffe eher unwahrscheinlich. Durch die Distanz zur Aussage, welche durch die Verschriftlichung ermöglicht wird, wird einiges an Dynamik aus der Diskussion heraus genommen. Die Lehrkräfte können durch pointierte schriftliche Bemerkungen die Diskussion lenken, wenn dies nötig sein sollte. Dabei müssen die Kommentare der Lehrkräfte von den SchülerInnen nicht unbedingt aufgenommen werden, da im Unterschied zu einer mündlichen Diskussion länger zurückliegende Beiträge ebenso präsent sind, wie eben geschriebene.

Sollte die Methode bei den SchülerInnen noch nicht so bekannt sein, kann es nötig sein, die Diskussion mündlich abzuschließen. Dies ist allerdings nur notwendig, wenn es von den SchülerInnen wirklich gewünscht wird.

Anschließend an die stumme Diskussion sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich mit ihren eigenen Ängsten im Umgang mit Krankheit, Sterben und Tod auseinander zu setzen. Dazu ziehen sich die SchülerInnen in die Einzelarbeit zurück. Aufgrund der vorangegangenen Diskussion sind wohl keine Impulse zur Textproduktion nötig, wobei die Form des Textes völlig freigestellt ist. Wenn die Möglichkeit besteht, können die verfassten Texte im Anschluss auch verbrannt werden. Dabei wird einerseits sichergestellt, dass niemand die Aufzeichnungen liest, auf der anderen Seite ist das Verbrennen der

Ängste auch ein symbolischer Akt der Loslösung und Beseitigung. Ist ein Verbrennen nicht möglich muss den SchülerInnen klar sein, dass die Notizen nur für sie selbst bestimmt sind.

In einem abschließenden Sitzkreis soll das Unterrichtsmodul noch einmal Revue passiert werden. Dabei können die einzelnen Einheiten noch einmal durchgegangen werden. Was nehmen die SchülerInnen von diesem Modul mit? Was hat sie besonders berührt, was hat ihnen besonders geholfen? Was hat sie gestört, was sollte man anders machen? Ist eine Reflexion im Sitzkreis von den SchülerInnen nicht erwünscht, können die Fragen auch auf einem Feedbackbogen landen und in Einzelarbeit beantwortet werden.

Als Schlusspunkt könnte jeder Schüler/jede Schülerin ein Kärtchen erhalten, auf dem es ein Wort vermerkt, welches für das gesamte Unterrichtsmodul steht. Die Kärtchen werden auf einer Pinnwand festgemacht.

Wenn diese zehn Minuten der Reflexion nicht ausreichend sind, kann darüber nachgedacht werden, eine weitere Einheit an das Modul anzuhängen. Diese wäre dann ausschließlich für die Reflexion gedacht.

4.4.7 Förderung der Handlungsfähigkeit als Prinzip fächerübergreifenden Arbeitens

Fachkompetenz

Literarische Kompetenzen werden in diesem Unterrichtsmodul vor allem in der Auseinandersetzung mit den Figuren der Handlung gewonnen. Die literarischen Figuren werden portraitiert, ihre Kommunikation wird analysiert.

Der beim Lesen entstehende beiläufige Wissenserwerb (vgl. 3.1) wird durch Thematisierung im Unterricht konkretisiert und erweitert, wobei das Prinzip der Anreicherung in weiten Teilen Eingang in das Unterrichtsmodul findet, die Offenheit aber, wie bereits erwähnt, eingeschränkt ist.

Ausgeprägt ist die Erweiterung der Fachkompetenz im Bereich der Biologie, wo eine eingehende Auseinandersetzung mit der Krankheit und Therapie von Krebs stattfindet, dennoch ist auch dieser Fachbereich im fächerübergreifenden Sinn eng mit Texten über Betroffene verbunden.

Methodenkompetenz

Im Unterrichtsmodul kommen verschiedene Methoden zum Einsatz, welche alle in ihrer Anwendung vertieft werden. Zu den unbekannteren Methoden dürfte die „stumme Diskussion“ zählen, die aufgrund ihrer schriftlichen Darbietung ein höheres Maß an Eigenreflexion seitens der SchülerInnen fördern kann und die Spontanität einer mündlichen Diskussion eindämmt und so auch persönliche Angriffe vermeidet.

Sozialkompetenz

Der Schwerpunkt des Moduls liegt eindeutig auf der Stärkung von Sozialkompetenzen und zwar in vielfacher Weise. Auf der Ebene des Textes werden die SchülerInnen mit einer tragischen Situation konfrontiert und sehen wie die literarischen Figuren darauf reagieren. Hier wird von den LeserInnen „psychologisches Alltagswissen“²⁹² an den Text herangetragen, der Text selbst wiederum stellt Möglichkeiten menschlichen Handelns angesichts von „Krankheit, Sterben, Tod“ vor. Haben die SchülerInnen mit diesem Trio selbst nur wenig Erfahrung so wirkt Literatur als „Quasi-Erfahrung“²⁹³ (vgl. 3.3.3). Die SchülerInnen werden mit dem Themenkomplex konfrontiert, der im Idealfall ein Stück weit enttabuisiert wird. Die SchülerInnen selbst werden sich der schwierigen Kommunikationssituation bewusst, die mit der Extremsituation Tod auftritt. Weiters können sich die SchülerInnen ihrer eigenen Ängste bewusst werden und diese auch erkennen, wenn ihnen „Krankheit, Sterben, Tod“ im wirklichen Leben und nicht im Schonraum der Literatur gegenübertritt.

Moralkompetenz

Eine Stärkung der Moralkompetenz geschieht, wenn eigene Ängste überwunden werden können, wie dies Anna vorzeigt, indem sie Gisela besucht. Allerdings bindet Anna die Entscheidung an ein äußeres Ereignis. Durch die Reflexion der Ängsten der handelnden Figuren, können die SchülerInnen sich Gedanken machen über eigene Ängste und wie sich trotz dieser Ängste moralisch gut handeln lässt. Auch die Auseinandersetzung mit dem Gespräch zwischen Anna und Anna-Sophie trägt zur Stärkung der Moralkompetenz bei, da Anna-Sophie ein moralisch fragwürdiges Handeln an den Tag legt und diese von der Protagonistin stark abgelehnt wird.

4.4.8 *Mögliche Schwierigkeiten*

Bei einem so delikaten und tabuisierten Themenbereich, wie er diesem Unterrichtsmodul zugrunde liegt, können alle möglichen Schwierigkeiten auftreten, daher sollte schon zu Beginn des Moduls klar gemacht werden, dass kein Schüler und keine Schülerin eine Aufgabe machen muss, die er nicht machen will. Gerade für besonders emotionale Reaktionen auf der Seite der SchülerInnen ist Team-teaching wichtig. Sollte ein Schüler oder eine Schülerin den Klassenraum verlassen wollen, kann eine Lehrperson ihre Unterstützung anbieten und mitgehen. Häufig mag auch die Begleitung einer Freundin oder eines Freundes reichen.

Um mögliche Schwierigkeiten schon im Vorfeld auszuräumen, sollte auf die Bedürfnisse der SchülerInnen besonders viel Rücksicht genommen werden.

²⁹² Abraham und Launer: S. 12.

²⁹³ Abraham und Launer: S. 13.

4.5 Lakota Moon – Ein Indianerroman im fächeraussetzenden Projektunterricht

„Tammy lachte, dass ihre weißen Zähne schimmerten. Am liebsten hätte ich sie umarmt, aber das traute ich mich nicht und dafür gab es verschiedene Gründe. Erstens war ich verklemmt, zweitens war Tammy meine Cousine und drittens: Vielleicht hatte sie ja einen Freund. Irgend so einen langhaarigen, wilden Krieger, der mir, ohne mit der Wimper zu zucken, die Knochen brechen würde, wenn ich Tammy zu nahe kam.“²⁹⁴

In „Lakota Moon“, ein Roman von Antje Babendererde, wird aus der Sicht des Protagonisten Oliver aus Deutschland beschrieben, wie er sich nach der Heirat seiner Mutter mit einem Indianer aus den USA im Reservat einlebt und zu einer neuen Identität und Heimat findet.

„Lakota Moon“ erschien erstmals 2005 im Arena Verlag. 2007 wurde der Roman als Arena - Taschenbuch herausgebracht. Der Roman wird im Paratext als Jugendbuch klassifiziert und ist in 20 Kapitel ohne Kapitelüberschriften eingeteilt. Ich stimme mit Ewers überein, wenn er „eine Theorie des modernen, ethnologischen Indianerromans²⁹⁵“ mit und in der Folge von Käthe Recheis vermisst, zu dem sich „Lakota Moon“ ohne Zweifel zählen darf.

„Lakota Moon“ lebt von der eindringlichen, häufig in die Nähe des Inneren Monologs gerückten Ich-Erzählung seines 15-jährigen Protagonisten. Die Handlung verläuft einsträngig und ist nur von Träumen oder kurz gehaltenen Erinnerungen unterbrochen. Die erzählte Zeit umfasst circa zweieinhalb Monate, welche den großen Teil von Olivers Sommerferien und den Beginn der Schule einschließt.

Der Protagonist Oliver eignet sich sehr gut als Identifikationsfigur. Besonders die Schüler sind durch die männliche Perspektive möglicherweise eher zur Lektüre bereit. Gerade am Beginn des Romans, welcher kurz Olivers Leben in Deutschland zeigt, gibt es große Parallelen zur aktuellen Lebenswelt der SchülerInnen. Durch den abrupten Wechsel des Lebensumfelds, welcher für Oliver schwer zu verkraften ist, können sich auch die SchülerInnen ein Bild davon machen, in eine welche fremde Welt sich Oliver zu integrieren versucht. Oliver sitzt ähnlichen Missverständnissen und Ahnungslosigkeiten auf, wie die meisten uninformierten Europäer und bringt den LeserInnen die indianische Kultur umso näher. Während Oliver zu Beginn mit den alltäglichen Problemen eines europäischen Jugendlichen kämpft, die sich vor allem um die erste Liebe drehen, ringt er in Amerika mit existentiellen Schwierigkeiten. Neben dem tatsächlichen Überleben im Reservat, in dem Oliver Klapperschlangen und

²⁹⁴ Antje Babendererde: Lakota Moon. – Würzburg: Arena Verlag, 2007, S. 134.

²⁹⁵ Hans-Heino Ewers: Auf der Suche nach den Umrissen einer zukünftigen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Versuch, die gegenwärtigen kinder- und jugendliterarischen Veränderungen einzuschätzen. S. 7 – in: Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung. Hrsg. v. Kurt Franz, Günter Lange und Franz-Josef Payrhuber – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000 (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e. V., Bd. 26 – 2000).

Pumas und einen feindlich gesinnten Stiefbruder trifft, muss sich Oliver Anerkennung und eine eigene Identität erarbeiten.

Während Olivers Stiefbruder Ryan die Rolle des bösen Widersachers zufällt, ist seiner Cousine Tammy die Rolle der Freundin zugeordnet. Sie klärt ihn über indianische Bräuche, Gewohnheiten und Verhaltensweisen auf. Auch Großvater Joe, der die schon beinahe klischeehafte Rolle des vorurteilsfreien weisen Indianers innehat, der durch indianische Spiritualität auch die Konkurrenz zwischen Ryan und Oliver zu kitten vermag, erleichtert Oliver die Integration. Ryan, der sich im Roman vom Bösewicht zum schützenden großen Bruder wandelt, bekommt trotz intensiver Bemühung keine rechte Tiefe. Seine Wandlung vollzieht sich nach einem einschneidenden Erlebnis allzu rasch.

Viel besser ausgearbeitet sind Olivers zwiespältige Gefühle seinem Stiefvater gegenüber. Obwohl Rodney Bad Hand nie negativ gezeichnet wird, ist der Konflikt zwischen ihm und seinem Stiefsohn besser nachvollziehbar und nah an der Lebenswelt der LeserInnen, da Patchworkfamilien auch hier gang und gäbe sind²⁹⁶.

Besondere Betrachtung verdient vor allem die schonungslose Schilderung der Lebensumstände im Reservat. So idealisiert die Figuren Tammy, Joe Bad Hand und Ryan Bad Hand auch sein mögen, umso klarer werden die trostlosen Zukunftsaussichten der Indianer geschildert. Da hängt die Hoffnung von unzähligen Personen an zwei Hanffeldern. Daneben wird Alkoholismus als Problem der indianischen Minderheit mehrmals im Buch erwähnt und sind durch die Figur Boo, welcher am fetalen Alkohol-Syndrom leidet, ohnehin meist gegenwärtig. Der Tod Boos zeigt eine weitere Facette der widrigen Lebensumstände von Indianern, da sie offenbar auch im Justizwesen stark benachteiligt sind. Dieser Benachteiligung steht Tammys Wunsch Anwältin zu werden entgegen. Die indianische Geschichte wird mit dem Mythos der weißen Büffelkalbfrau, der Schlacht am Little Big Horn und dem Aufstand am Wounded Knee erwähnt. Auch die indianische Kultur und Religion wird durch rituelle Handlungen und Feste den LeserInnen nahe gebracht.

Sehr häufig werden in „Lakota Moon“ Gegensätze aufgezeigt. Oliver muss erst lernen unterschiedliche Gefühle zu einer Sache auszuhalten. Daher ist der offene Schluss auch in sich schlüssig. Zwar sieht Oliver einer sehr ungewissen Zukunft entgegen, die möglicherweise einen Stiefvater im Gefängnis und ein Leben als Außenseiter und am Existenzminimum beinhaltet, er weiß aber endlich, wo er hingehört und wer er ist.

„Lakota Moon“ kann durchaus als Entwicklungsroman bezeichnet werden. Oliver wird mit lebensbedrohlichen Situationen, mit spirituellen Begegnungen, einer neuen Liebe, dem Tod, Rassismus und Familienzusammenhalt konfrontiert. Die vielen neuen Erfahrungen lassen ihn reifen und erwachsen

²⁹⁶ Vgl. Daubert: S. 688.

werden. Oliver entschließt sich am Ende Verantwortung zu übernehmen für sich und seine neue Familie.

4.5.1 Zentrale thematische Aspekte von „Lakota Moon“ für den Deutschunterricht

4.5.1.1 Die fremde Welt

In „Lakota Moon“ begegnet der Protagonist Oliver nicht nur einer fremden geographischen Welt sondern wird mit einer fremden Kultur, Religion und Werteordnung konfrontiert. Abraham und Launer streichen heraus, dass Literatur häufig fremde Welten zu Hilfe nimmt, um Wertvorstellungen zu präsentieren oder zu hinterfragen, da die LeserInnen durch die Fremdheit der vorgestellten Welt zum Vergleich mit dem ihnen Bekannten angeregt werden (vgl. 3.3.3)²⁹⁷. Dieser Vergleich muss in „Lakota Moon“ allerdings nicht ausschließlich von den LeserInnen geleistet werden, da Oliver als Bindeglied zwischen bekannter und fremder Welt fungiert und beide Welten selbst zu hinterfragen beginnt. Dabei ändert sich im Laufe der Handlung die Art wie Oliver die fremde Welt wahrnimmt. Haag streicht heraus, dass die grundsätzliche Wahrnehmung des Fremden Einfluss auf die ethischen Urteile einer Person hat.²⁹⁸

Haag fragt weiter nach möglichen Formen des Zusammenlebens unterschiedlicher Kulturen und unterscheidet dabei drei Formen:

„ein (alternatives) *Nebeneinander* [...]

eine zunehmende *Nivellierung der Unterschiede* [...]

ein die Differenzen *akzeptierendes „Nebeneinander-Miteinander“* [...]“²⁹⁹

Für „Lakota Moon“ lassen sich die unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens ebenfalls analysieren. Während es in gewissen Bereichen zu einer Nivellierung der Unterschiede kommt, akzeptiert Oliver am Ende des Werkes ein Nebeneinander-Miteinander zwischen ihm und den Indianern.

Ein sehr anschauliches Beispiel für das Scheitern einer Nivellierung der Unterschiede ist die Kleidung der Mutter an ihrem Hochzeitstag. Die Einkleidung mit ausschließlich indianischen Stücken passt nicht, obwohl sich die Mutter sehr stark um eine Integration bemüht, da die Unterschiede zumindest zu Beginn noch zu stark sind, um eingeebnet zu werden.

„Lakota Moon“ will also auf der thematischen Ebene die Unterschiede zwischen der indianischen und der weißen europäischen Kultur deutlich machen, wie dies in Indianerromanen der jüngeren

²⁹⁷ Vgl. Abraham und Launer: S. 22.

²⁹⁸ Vgl. Karl Friedrich Haag: Wahrnehmung des Fremden/des Anderen. S. 162f – in: Ethisch erziehen in der Schule. Hrsg. v. Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1996.

²⁹⁹ Haag: S. 164.

Literaturgeschichte, etwas bei den Indianerromanen von Käthe Recheis, häufiger der Fall ist³⁰⁰. Diese thematische Ebene wird durch das Darstellen der fremden Welt verdeutlicht.

4.5.1.2 Der Außenseiter

Trotz seiner Brückenfunktion ist Oliver in seiner neuen Welt und besonders in seiner neuen Schule ein Außenseiter. Während sich Oliver im familiären Rahmen eher selbst als Außenseiter betrachtet und auch das Positive am Anderssein herausstreicht, wird ihm an der Schule die Außenseiterrolle zugedacht, ohne dass er sie selbst einnehmen will. Schon seine Hautfarbe hebt ihn so deutlich von seinen MitschülerInnen ab, dass er automatisch auffällt. Oliver ist also ein zweifacher Außenseiter. Einerseits betont er selbst sein Anderssein, wird aber auch von seinen MitschülerInnen als soziale Gruppe abgelehnt. Schulz stellt fest, dass Literatur, welche sich mit Protagonisten auseinandersetzt, die aus ihrer sozialen Umgebung herausgehoben ist oder wird, vor allem die Frage nach der eigenen Identitätsfindung des Protagonisten in Kommunikation mit der Gesellschaft zum Thema hat.³⁰¹ Was Schulz im Allgemeinen feststellt, gilt auch für Oliver im Besonderen. Daher ist auch das Ende schlüssig, das zwar nicht am Ende der Story aber am Ende der Identitätsfindung von Oliver steht. Die Geschichte geht weiter, aber am Ende von „Lakota Moon“ weiß Oliver endlich, welche Rolle er in der Geschichte spielen wird. Er hat seinen Platz gefunden.

Dennoch erfüllt Oliver die Definition, welche Schulz für den Protagonisten von Außenseiterliteratur gibt, nicht völlig. Schulz bezeichnet Außenseiter als „Heldengestalten, die außerhalb, am Rande der Gesellschaft agieren, deren Normen im Positiven wie im Negativen [sie] nicht achten“³⁰². Oliver steht zu Beginn von „Lakota Moon“ zwar außerhalb, aber nicht unbedingt am Rande der indianischen Gesellschaft, bzw. wird er unvermittelt in sie hineingeworfen. Die ihm so begegnenden Normen missachtet er nicht, er findet sich lediglich nicht damit zurecht, ist aber trotz großer Skepsis bereit, sich darauf einzulassen. Dabei helfen ihm seine Cousine Tammy und sein Großvater Joe bei der Integration in die für Oliver fremde Gesellschaft, die letztlich ein gleichwertiges Ziel neben der eigenen Identitätsfindung ist und auch nicht ohne sie funktionieren kann.

³⁰⁰ Vgl. Ewers: Literatur für Kinder- und Jugendliche. S. 221.

³⁰¹ Vgl. Gudrun Schulz: Außenseiter als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. S. 748 – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000.

³⁰² Schulz: S. 746.

4.5.1.3 Indianerfiguren

Bei der Figur des Indianers handelt es sich nach Seibert um einen Stoff der KJL, der eine Tradition aufweist, die sich über mehrere Lesegenerationen erstreckt.³⁰³ Es mag die erfolgreiche Stoffgeschichte ein Grund dafür sein, dass nach Lutz die Indianervorstellungen in der Bundesrepublik, für Österreich dürfte Ähnliches gelten, vor allem auf literarische Quellen, allen voran Karl May, zurückgehen.³⁰⁴ Dabei lassen sich in der Blüte der Indianerliteratur grundsätzlich zwei Typen von Indianern unterscheiden. Der erste Typus stellt den Indianer als blutrünstigen Wilden vor, dieser Typus tritt immer als Gegner der weißen Siedler, Jäger, Westmänner usw. auf, der zweite Typus sieht auch eine positive Seite des Indianers. Sofern er an der Seite der Weißen kämpft, wird er wegen seiner Stärke, Ausdauer und Loyalität besonders geschätzt.³⁰⁵

Diese Darstellung von Indianern in der Literatur spiegelt sich offensichtlich in Klischeevorstellungen wieder, in denen Indianer gleichzeitig als „edel“ und „roh“ bezeichnet werden.³⁰⁶ Im Roman finden sich diese Gegensätze nicht in einer Person. Ryan verkörpert den Typus des „rohen, wilden“ Indianers, der physische Qualen auf sich nimmt, um seine Eltern wieder zusammenzubringen. Allerdings wird Ryan auch Tapferkeit beschieden, aber erst als er sich zu wandeln beginnt. Großvater Joe hingegen verkörpert den „edlen“ Indianer, der sich um seinen Stiefenkel bemüht und versucht einen Ausgleich in der Familie zu schaffen. Alle dargestellten Indianer der Bad Hand-Verwandtschaft zeichnet ein „inniges Verhältnis zur Natur“³⁰⁷ aus.

Auch Oliver sitzt in seiner ersten Begegnung mit Native Americans einigen Vorurteilen auf. Nach einer Internetrecherche nähert er sich jener Indianerstereotypie an, die Lutz für die USA feststellt, nämlich dem Klischee vom „dumb and drunken Indian“³⁰⁸. Als Oliver von Tammy mit seinen eigenen Vorurteilen konfrontiert wird, schämt er sich. Im Verlauf der Handlung wird das Klischee aber als solches entlarvt. Obwohl der Alkoholismus im und um das Reservat deutlich vorhanden ist, wird er vor allem als tragische Folge der hoffnungslosen Situation der Indianer dargestellt.

³⁰³ Vgl. Seibert: S. 63.

³⁰⁴ Vgl. Hartmut Lutz: „Indianer“ und „Native Americans“. Zur sozial- und literarhistorischen Vermittlung eines Stereotyps. – Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 1985, S. 7.

³⁰⁵ Vgl. Rüdiger Steinlein: In finsternen und blutigen Gründen. Das Indianerbuch als Jugendmassenlektüre. S. 125 und 133 – in: ders.: Kinder- und Jugendliteratur als Schöne Literatur. Gesammelte Aufsätze zu ihrer Geschichte und Ästhetik. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004 (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur, und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik. Bd. 25).

³⁰⁶ Vgl. Lutz: S. 9.

³⁰⁷ Vgl. Lutz: S. 7.

³⁰⁸ Lutz: S. 7.

4.5.2 Zentrale thematische Aspekte von „Lakota Moon“ für den katholischen Religionsunterricht

4.5.2.1 Der sakrale Raum in der Religion der Lakota

Die Glaubensvorstellungen der Indianer erwecken besonders im Bewusstsein ökologischer Probleme das Interesse des Westens, auch der LeserInnen von KJL. Dabei wird vor allem die Verbundenheit der Indianer zur Natur hervorgehoben.³⁰⁹

Im Glauben der Lakota, ähnlich wie bei anderen ethnischen Religionen, werden bestimmte Gebiete als sakraler Raum bestimmt, woraus sich auch die enge Verbundenheit zu diesem Raum speist.³¹⁰ In „Lakota Moon“ werden die so genannten „bad lands“ als heiliger Ort der Lakota aufgeführt. Auch die Himmelsrichtungen gehören zum sakralen Raum der Lakota.³¹¹ Dennoch geht der Bezug zum Raum im Glauben der Lakota noch tiefer, da sie nach ihrer Gründungserzählung aus der Erde entstanden sind. Wie in vielen ethnischen Religionen ist die Balance zwischen Natur, an die der Mensch rückgebunden ist, und Mensch sehr wichtig. Gerät das Verhältnis aus dem Gleichgewicht, so kann es zu Katastrophen kommen.³¹² Ein solches Ungleichgewicht scheint in „Lakota Moon“ vor allem durch die Weißen ausgelöst zu werden, was sich im Zählen der Bergziegen spiegelt, welche durch das Rotorengeräusch der Helikopter in den Tod getrieben werden.

Der Hanfanbau, obwohl er im Pine-Ride-Reservat eine Neuheit ist, zeigt ebenfalls die religiöse Bedeutung der Umwelt an. So sind Bittgebete und Opferhandlungen für ein Gedeihen der Pflanzen üblich.³¹³ Der Dank für die erfolgreiche Ernte wird in „Lakota Moon“ bei der Sammlung der Wacholderbeeren deutlich.

4.5.2.2 Büffel und der Mythos der weißen Büffelkalbfrau

„[T]he buffalo became the focus of Plains Indian culture, the center of their social life and daily routine. [...] Many Plain myths and legends naturally related to the buffalo.“³¹⁴

Die weiße Büffelkalbfrau ist die wichtigste Figur in der andauernden Mythologie der Lakota.³¹⁵ Bei dem Mythos der weißen Büffelkalbfrau, die den Lakota eine heilige Pfeife bringt und, wenn sie entsprechend geehrt wird, den Fortbestand der Lakota garantiert, wird die enge Verbindung zwischen den Lakota und

³⁰⁹ Vgl. Dinges: S. 41.

³¹⁰ Vgl. Karl R. Wernhart: Ethnische Religionen. S. 265 – in: Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. hrsg. v. Johann Figl. – Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag, 2003.

³¹¹ Vgl. Wernhart: S. 265.

³¹² Vgl. Wernhart: S. 266.

³¹³ Vgl. Wernhart: S. 270.

³¹⁴ Vgl. Dawn Elaine Bastian und Judy K. Mitchell: Handbook of Native American Mythology. – Santa Barbara, Denver, Oxford: ABC-Clio, 2004, S. 19f.

³¹⁵ Vgl. Bastian und Mitchell: S. 218.

den Büffeln deutlich. Nur mit dem Fortbestand der Büffel, die das Volk der Lakota mit allem Notwendigen versorgen, ist auch das Überleben der Lakota gesichert.³¹⁶ Die heilige Pfeife, welche als kulturelle Tatsache durch den Mythos erklärt wird, findet bei den sieben heiligen Riten der Lakota, zu welchen auch das Schwitzhüttenritual und der Sonnentanz gehören, Verwendung. Beeindruckend ist für Oliver, den Protagonisten, wie auch für die LeserInnen, die zentrale Rolle, welche die Religion und Spiritualität im Leben der Lakota einnimmt.

Die Geburt eines weiblichen weißen Büffelkalbes im August 1994, dem ersten seit 1933, brachte eine Wiederentdeckung des Mythos der weißen Büffelkalbfrau und brachte moderne Interpretationen desselben hervor.³¹⁷

4.5.3 *Eignung als Klassenlektüre*

„Lakota Moon“ ist mit seinen 279 Taschenbuchseiten relativ umfangreich. Dabei wird von der Autorin eine Fülle von unterschiedlichen Themen angeschnitten. Der Protagonist eignet sich als Identifikationsfigur, welche auch die Schüler ansprechen dürfte. Die Probleme des Protagonisten finden sich in der Schülerwelt durchaus wieder: erste Liebe, Konflikt mit Elternteilen, Patchworkfamilie.

Gerade durch die anfängliche Ähnlichkeit der Lebensumstände von Oliver mit jenen der SchülerInnen wirkt die Welt des Reservates auf beide – Figur wie LeserInnen – gleich befremdlich. Der Zusammenhalt der indianischen Großfamilie ist in der europäischen Situation kaum mehr denkbar. Das europäische Umweltbewusstsein lässt sich nie mit jenem Verhältnis vergleichen, welches die Indianer zur Natur pflegen. Die Situation von Minderheiten, nicht nur der Indianer in den USA, wird anhand der „Lakota Moon“-Lektüre anschaulich vermittelt.

„Lakota Moon“ eignet sich sehr gut, um SchülerInnen in die Welt der Indianer von heute einzuführen und sie abseits von Karl May mit indianischer Kultur und Religion vertraut zu machen. Dabei können für zahlreiche gesellschaftliche Fragen Anknüpfungspunkte im Buch gefunden werden. Diese können ohne Projektunterricht auch im Regelunterricht behandelt werden. Durch die Perspektive des Buches gelingt es den SchülerInnen gemeinsam mit dem Protagonisten, sich in die ungewohnte Weltsicht der Lakota einzufühlen. Das Nachvollziehen der Lebensumstände der Lakota wird durch die Perspektive des Buches erleichtert. Dadurch ist, wie auch Schmitt feststellt, der Grundstein für Empathie gelegt, welche er als „wesentliches Ziel und Prinzip sozialen Lernens“³¹⁸ ansieht.

³¹⁶ Vgl. Bastian und Mitchell: S. 219.

³¹⁷ Vgl. Bastian und Mitchell: S. 219.

³¹⁸ Vgl. Guido Schmitt: Fächerübergreifende Dimensionen interkultureller Bildung. S. 11 – in: Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze. Hrsg. v. Hans H. Reich und Ulrike Pörnbacher. – Münster, New York: Waxmann, 1993.

Das Wissen um die Geschichte unbekannter Kulturen erleichtert das Nachvollziehen der aktuellen Situation.³¹⁹ So bedarf es, um das Misstrauen der Lakota gegenüber den Weißen zu verstehen, einen Blick in die Geschichte der Begegnung zwischen Lakota und den weißen Siedlern und später den weißen Amerikanern und Europäern. Dies kann der Deutschunterricht nicht mehr alleine leisten. Die interkulturelle Fragestellung fordert bereits den fächerübergreifenden Ansatz ein. Hier sind Geschichts- und Englischunterricht gefordert, um diese weitläufige Thematik der Auseinandersetzungen zwischen indianischen Ethnien und Weißen zu vermitteln.

Die Thematik der Außenseiterliteratur dürfte bei den LeserInnen ebenso auf Interesse stoßen. Schulz zeigt auf, dass die jugendlichen LeserInnen selbst Normzwängen ausgesetzt sind, gegen welche sie oftmals rebellieren, also Grenzen austesten und auch überschreiten. Sie stehen auf jeden Fall in der Spannung zwischen Wollen, Können und Dürfen. Die Identitätsfindung der LeserInnen verläuft wie jene des Protagonisten nicht reibungslos und bietet sich für die LeserInnen zur Identifizierung an, da in den Grenzüberschreitungen und meines Erachtens auch in den Grenzerfahrungen des Protagonisten die eigenen Grenzen erkannt werden können.³²⁰

4.5.4 *Unterrichtsmodell im Zusammenhang*

Das Projekt umfasst 19 Unterrichtseinheiten und bedient sich einer fächeraussetzenden Unterrichtsform. Diese wurde gewählt, um die umfangreichen Aufgaben des Projektes nicht in kleine Einheiten zu zerreißen. So wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg konzentriert an der Ausarbeitung ihres Projekts zu arbeiten. Daher kann in der Anfangsphase des Projekts noch im Regelunterricht gearbeitet werden.

Idealerweise arbeiten zwei Parallelklassen einer achten Schulstufe an diesem Projekt. Dadurch könnte die umfangreichen Möglichkeiten, welche in „Lakota Moon“ angelegt sind, ausgeschöpft werden. Ein solches gemeinsames klassenübergreifendes Arbeiten könnte zu einem positiven Klima unter den Klassen beitragen.

Besonders bei der Präsentation werden Schulleitung, Eltern und auch die anderen SchülerInnen der Schule eingeladen. Die Mithilfe der Eltern während des Projekts ist wünschenswert. Dabei übernehmen sie vor allem die Rollen von Sponsoren, weniger von Mitarbeitern.

³¹⁹ Vgl. Schmitt: S. 11f.

³²⁰ Vgl. Schulz: S. 748.

4.5.4.1 Das fächerübergreifende Modul

Das fächerübergreifende Modul wird nicht in einzelne Stundenbilder gegliedert, sondern beschreibt die einzelnen Aufgaben der verschiedenen Gruppen. Ziel ist die Erstellung einer Mappe mit Hintergrundinformation zu dem Buch „Lakota Moon“. Dabei sollen all jene Bereiche Beachtung finden, welche die SchülerInnen besonders beschäftigt haben. Den Abschluss bildet die Präsentation der Mappe.³²¹

In der Arbeitsphase arbeiten die SchülerInnen in Gruppen, werden dabei von einer Lehrperson vorrangig betreut. Fixpunkte für die einzelnen Gruppen und der gesamten Projektmannschaft sind dabei nötig.³²² Die Betreuung durch die Lehrpersonen ergibt sich durch den Arbeitsbereich. Wenn also eine Gruppe zu einem geschichtlichen Thema arbeitet, wird sie von einem Geschichtslehrer/ einer Geschichtslehrerin betreut. Dabei sollen auch die zweiten Fächer der Lehrkräfte zum Tragen kommen, da nicht in jeder Unterrichtseinheit jede Lehrkraft anwesend sein kann. Dennoch tritt die Lehrkraft in ihrer Klassenpräsenz zurück und fungiert vorwiegend als Moderatorin (vgl. 2.5.2). So gut es geht, sollte jede Lehrkraft über alle Gruppenaufgaben Bescheid wissen. Um dies zu gewährleisten, sind die Fixpunkte unumgänglich (vgl. Abb. 1).

Die Zusammenarbeit mit dem Englischunterricht findet vor allem im Bereich der Landeskunde statt, da „Lakota Moon“ zum überwiegenden Teil in den USA spielt. Denn wie Schmitt so treffend bemerkt, kann es im Fremdsprachenunterricht nicht darum gehen, Klischees weiterzugeben, sondern darum „wie die Menschen in der englischsprachigen Welt im Alltag leben und wie sie die Probleme ihres Zusammenlebens – auch der Migration und des Rassismus – angehen“³²³.

Das Modul ist mit Bezug auf Abraham und Launer relativ offen gestaltet, da die SchülerInnen ihren Arbeitsbereich selbst wählen können. Die Themenstellungen für die einzelnen Gruppen kommen idealerweise von den SchülerInnen selbst, wie dies bei Abraham und Launer angedacht ist. Wo für die SchülerInnen selbst Ergänzungsbedarf besteht, tut sich der Arbeitsbereich der SchülerInnen auf.³²⁴ Sollten sich für manche SchülerInnen allerdings keine Lücken auftun, so können sie auf Vorschläge der Lehrkräfte zurückgreifen.

Die entstehende Mappe ist quasi eine Sammlung von Anreicherungen. Durch die Fixpunkte wird für die SchülerInnen eine, wenn auch weniger intensive Anreicherung in Bereichen abseits des eigenen Arbeitsthemas, gewährleistet. Weiters kann so eine Mappe für andere Klassen oder Schulbibliotheksbenutzer als Angebot zur Anreicherung dargebracht werden.³²⁵

³²¹ Vgl. Frey: S. 13.

³²² Vgl. Frey: S. 17f.

³²³ Vgl. Schmitt: S. 13.

³²⁴ Vgl. Abraham und Launer: S. 55.

³²⁵ Vgl. Abraham und Launer: S. 52.

4.5.4.2 Lehrziele des gesamten Unterrichtsmoduls

Nicht alle Lehrziele treffen auf alle SchülerInnen des Projektunterrichts zu, da ihre Aufgaben stark differenziert sind und daher nicht völlig denselben Lehrzielen entsprechen können. Deshalb wurden an dieser Stelle, die Lehrziele des gesamten Unterrichtsmoduls von den Zielen des Lehrplans der Fächer Deutsch und katholische Religion getrennt. In den nachfolgenden Lehrzielen spiegeln sich besonders die von Flechsig genannten sozialen, personalen, technischen und organisatorischen Kompetenzen wider.³²⁶

- Die SchülerInnen sollen im Rahmen interkulturellen Lernens Vorurteile und Heterostereotypen abbauen³²⁷.

Die SchülerInnen sollen üben, selbstständig, d.h. ohne Anleitung durch Lehrpersonen, und im Team zu arbeiten,

- sich selbstständig Aufgaben zu geben,
- ihre Talente für ein übergeordnetes Ganzes gewinnbringend einzusetzen,
- sich an einem vorgegebenen Zeitplan zu orientieren,
- zu recherchieren,
- Sachtexte oder literarische Texte zu einem Ausgangswerk zu verfassen,
- mit Personen des öffentlichen Lebens in Kontakt zu treten,
- Sponsoren zu suchen,
- organisatorisch tätig zu sein,
- eigene Ergebnisse präsentieren,
- sich ihre Zeit einzuteilen und einen Zeitplan einzuhalten,
- ihr eigenes Tun zu reflektieren.

4.5.4.3 Lehrplanbezug für die Fächer Deutsch und katholische Religion

Für die 4. Klasse Gymnasium sieht der Lehrplan das ausdrucksvolle Sprechen in unterschiedlichen Situationen vor, was durch die Präsentation der Gruppenarbeit mit Sicherheit geübt wird. Weiters sollen sich die SchülerInnen in verschiedenen Gesprächssituationen versuchen, dabei soll auch die Möglichkeit gegeben werden, Gespräche zu leiten.³²⁸ In der Gruppenarbeit werden unterschiedliche Gesprächssituationen auf die SchülerInnen zukommen, dabei muss auch von einer Person zumindest zeitweise die Leitung übernommen werden.

³²⁶ Vgl. Flechsig: S. 202.

³²⁷ Vgl. Schmitt: S. 6f.

³²⁸ Vgl. Lehrplan Deutsch: S.7.

Als weiteres Ziel vermerkt der Lehrplan das Einüben von Recherchetätigkeiten und dem Zusammenfassen, was mit Sicherheit eine Hauptaufgabe des Projektunterrichts ist. Die Auseinandersetzung mit Sachthemen wird durch das Projekt, wie vom Lehrplan gewünscht, ebenfalls trainiert.³²⁹

Durch die Beschäftigung mit der Autorin und dem Verlag des Werkes wird Einblick in die Welt des Büchermarktes genommen.³³⁰ „Lakota Moon“, als Teil der Jugendliteratur, entspricht ebenso den Anforderungen des Lehrplans. Das höhere Anspruchsniveau erreicht „Lakota Moon“ vor allem durch seine Informationsdichte und seinen Umfang, weniger durch komplexe literarische Ausdrucksmittel oder verzweigte Handlungsstränge.

Im Lehrplan für katholische Religion ist als elementarer Inhalt der vierten Klasse Gymnasium das Kennen lernen von vielfältigen Gottesvorstellungen und Religionen genannt. Gerade in der Begegnung der indianischen Spiritualität werden die SchülerInnen mit einer Glaubenswelt konfrontiert, deren Gemeinsamkeiten mit dem Christentum nur am Rande in Erscheinung treten.³³¹

Als Grundanliegen ist im Lehrplan weiters vermerkt, dass die SchülerInnen Beispiele von begeistertem Leben wahrnehmen sollen, das sich nicht von der Resignation unterkriegen lässt.³³² Treffender könnte die Philosophie des Lachens, der sich die Lakota verpflichtet haben, nicht beschrieben werden. „Lakota Moon“ ist an sich schon ein Aufruf zum Leben, auch und gerade wenn die Umstände nur wenig Grund dafür liefern.

Die soziale Stellung der Lakota lässt sich auch mit einem weiteren Grundanliegen, nämlich dem Einsatz für Menschenrechte und Menschenwürde³³³, verknüpfen. Wie viele Rechte besitzen die Indianer in ihren Reservaten wirklich?

4.5.5 Projektablauf

Phase (vgl. Abb.1)	Inhalt	Dauer
Projektinitiative und Auseinandersetzung mit der Projektinitiative	Nach der Lektüre von „Lakota Moon“ wird mit den SchülerInnen die Möglichkeit eines Projektes diskutiert.	Diese Phase wird mit drei Unterrichtseinheiten veranschlagt.
Entwicklung des Projektplans	Das Zielobjekt und die Arbeitsbereiche der SchülerInnen werden abgesteckt	Aufgrund arbeitsreicher Vorbereitung wird diese Phase mit nur einer Unterrichtseinheit geplant.

³²⁹ Vgl. Lehrplan Deutsch: S.7.

³³⁰ Vgl. Lehrplan Deutsch: S.8.

³³¹ Vgl. Lehrplan katholische Religion: S.11.

³³² Vgl. Lehrplan katholische Religion: S.11.

³³³ Vgl. Lehrplan katholische Religion: S.12.

Arbeitsphase mit Fixpunkten	Die SchülerInnen beschäftigen sich mit ihren Arbeitsaufgaben. Um den Projektfortschritt zu sichern, werden regelmäßig Fixpunkte abgehalten	Diese Phase ist je nach Umfang der Arbeitsaufgaben sehr variabel, wird aber für das konkrete Modell mit viermal drei Unterrichtseinheiten veranschlagt. Dazu kommen vier Unterrichtseinheiten als Fixpunkte.
Präsentation als bewusster Abschluss	Die SchülerInnen präsentieren ihr Ergebnis im Rahmen einer öffentlichen Feier.	Die Präsentation wird an einem Abend über die Bühne gehen. Bei Bedarf kann eine Unterrichtseinheit für die Vorbereitung eingeplant werden.

4.5.6 Zeitlicher Ablauf

Woche	Unterrichtsform	Inhalt
1. Woche – eine Einheit	Deutschunterricht	Projektinitiative wird vorgestellt und diskutiert.
2. Woche – drei Einheiten	Deutschunterricht	Projektinitiative wird diskutiert, in der dritten Einheit wird ein Projektplan aufgestellt.
3. Woche – drei Einheiten und eine Einheit als Fixpunkt	Fächeraussetzender Unterricht	Am Beginn der Woche stehen drei fächeraussetzende Unterrichtseinheiten, die zur Arbeitsphase gehören. Am Ende der Woche steht eine Einheit als Fixpunkt für den Austausch der Ergebnisse bereit
4. Woche – drei Einheiten und eine Einheit als Fixpunkt	Fächeraussetzender Unterricht	Wie dritte Woche
5. Woche – sechs Einheiten und eine Einheit als Fixpunkt	Fächeraussetzender Unterricht	An zwei Tage am Beginn der Woche stehen je drei fächeraussetzende Unterrichtseinheiten. Am Ende der Woche steht ein Fixpunkt. Hier sollten schon Endergebnisse präsentiert werden.
6. Woche – eine Einheit als Fixpunkt und als Vorbereitung für die Präsentation, Präsentation am Abend	Fächeraussetzender Unterricht	Am Beginn der Woche steht ein Fixpunkt um letzte Unklarheiten zu klären und die Präsentation vorzubereiten.

4.5.7 *Didaktische Erläuterungen*

Die SchülerInnen sollen in die Projektentwicklung und die Erstellung von Aufgaben umfassend eingebunden werden.³³⁴ Eine mögliche Aufgabenliste, wie sie nachfolgend angeführt ist, kann zwar schnell Orientierung bieten, schränkt aber möglicherweise die Kreativität der SchülerInnen in der Aufgabenfindung ein, daher sollte sie erst angeboten werden, wenn die SchülerInnen die Projektinitiative kennen und bereits diskutiert haben.

Nach der Entwicklung des Projektplans wählen die SchülerInnen ihren Beitrag aus den unterschiedlichen Aufgaben aus und bilden Gruppen. In der Arbeitsphase sollten Aufgabengebiete abgesteckt werden.³³⁵ Teamfähigkeit ist für die Lösung der Aufgaben unbedingt nötig.

Die Fixpunkte geben den Gruppen zu Beginn die Gelegenheit, sich über den Arbeitsfortschritt, welchen die einzelnen Gruppenmitglieder machen, zu informieren. Außerdem können Ideen in die Gruppe eingebracht und notwendige Arbeitsschritte festgelegt werden. Nach der Gruppenphase kommt der Austausch mit der gesamten Projektgruppe. Dadurch wird gesichert, dass auch die Lehrkräfte über den Stand der Gruppen Bescheid wissen und erkennen können, wenn Hilfe benötigt wird. Die anderen SchülerInnen werden ebenfalls informiert und können so über den Tellerrand ihrer Gruppenarbeit blicken. Bei den Fixpunkten, in der Gruppe wie im Plenum, sind immer Protokolle zu führen, um einen Fortschritt zu erkennen und auf Aussagen verpflichtet werden zu können.

Gemeinsam sind auch organisatorische Dinge zu besprechen, sowie die Planung für die Präsentation vorzunehmen.

Sollten die SchülerInnen mit Projektunterricht bisher nicht vertraut sein, kann es sich lohnen einen genauen Zeitplan zu erstellen, bis wann die Gruppen was geleistet haben müssen. Dadurch wird den SchülerInnen die schwierige Aufgabe der Zeiteinteilung genommen.

Abgesehen von diesem festgelegten Ablauf des fächeraussetzenden Projektunterrichts arbeiten die SchülerInnen eigenständig und nach ihren eigenen Interessen im Sinne der Offenheit von Abraham und Launer.

4.5.8 *Schwerpunkte der einzelnen Fächer*

Für die einzelnen Fächer werden mögliche Aufgaben genannt, dabei bietet „Lakota Moon“ zahlreiche weitere Anknüpfungspunkte.

³³⁴ Vgl. Frey: S. 13.

³³⁵ Vgl. Frey: S. 16.

Schwerpunkt Deutsch

- Ein Interview mit der Autorin führen
- Einen Steckbrief/eine Kurzbiographie der Autorin erstellen
- Ein Interview mit dem Verlag führen
- Teile des Romans in andere Textsorten überführen
- Briefe an die Figuren schreiben
- Briefe zwischen den Figuren formulieren
- „Lakota Moon“ mit älteren Indianerromanen vergleichen
- die literarischen Phänomene „offener Schluss“ und „Innerer Monolog“ erklären
- Interview „Indianer in Literatur und Geschichte“
- Fortsetzung schreiben

Schwerpunkt Religion

- Frage nach den Menschenrechten und der Menschenwürde von Minderheiten
- Informationen über die Religion der Lakota (reicht evt. für zwei Gruppen)
Gründungserzählung, Ahnenkult,...
- Vergleich des im Roman erzählten Mythos der Lakota mit dem zweiten Schöpfungsbericht der Bibel

Schwerpunkt Geschichte

- Informationen über die Schlacht am Little Big Horn (in Zusammenarbeit mit Englisch)
Informationen über indianische Kultur, Riten,...
- Informationen über den Aufstand am Wounded Knee 1873

Schwerpunkt Englisch

- Informationen über Indianer-Reservate in den USA
- Soziale Stellung der Indianer in den USA

Schwerpunkt Bildnerische Erziehung

- Gestaltung der gesamten Mappe
- Illustrationen zum Text (evt. als Ausstellung)
- Informationen über indianische Kunst

Schwerpunkt Biologie

- Informationen über FAS – Fetales Alkohol-Syndrom

Informationen über Alkoholismus (evt. in Zusammenarbeit mit Englisch in Bezug auf Minderheiten)

Informationen über Hanf als Nutzpflanze (evt. in Zusammenarbeit mit Geographie und Wirtschaftskunde)

4.5.9 Einzelne Arbeitsaufgaben

Die Grundaufgabe, welche fast alle Gruppen erfüllen müssen, lautet für das hier ausgearbeitete Projekt: Erstellt eine A4-Seite zu eurer Aufgabe. Die A4-Seite soll mit einem Zitat aus „Lakota Moon“ beginnen und mit den Namen der Autoren gekennzeichnet sein. Alle Gruppenaufgaben zusammen ergeben eine Mappe mit Hintergrundinformationen und Denkanstößen, die z.B. in der Schulbibliothek aufgelegt werden kann.

Jede Aufgabe ist schwerpunktmäßig einem oder zwei Fächern zuzuordnen, die entsprechenden Fachlehrkräfte sind daher die ersten Ansprechpersonen für Recherchehinweise und Problemlösungen. Grundsätzlich sollen die SchülerInnen in der Gruppe möglichst selbstständig arbeiten. Die Lehrkräfte sollen die Rolle von Moderatoren übernehmen.

Sollte den SchülerInnen genügend Zeit bleiben, könnte eine Aufgabe von allen SchülerInnen einzeln zu lösen sein. Diese könnte z. B. lauten: Schreibe in fünf Sätzen, wie die Geschichte von „Lakota Moon“ deiner Ansicht nach weiter geht. Diese Einzelaufgaben könnten am Ende der Mappe aufgeführt werden. Darüber hinaus haben die SchülerInnen mehrere organisatorische Aufgaben zu erledigen. Dazu zählt die Sponsorensuche, das Schreiben von Einladungen, das Vorbereiten der Präsentation. Jede Gruppe hat einen Beitrag zum Präsentationsabend zu leisten und ihre Ergebnisse vorzustellen.

4.5.10 Ausführungen zu dem Schwerpunkt Deutsch

In diesem Projektunterricht nimmt trotz großer Freiheit der einzelnen Aufgaben und Fächer Deutsch die Position eines Leitfaches ein, da die Literatur nicht nur als Lernmedium sondern auch als Lerngegenstand behandelt wird. Literatur als Lerngegenstand tritt mit werkimmanenten Aspekten, die in den Bereich der Textanalyse fallen, auf. Allerdings wird Literatur als Medium an sich zum Thema des Deutschunterrichts. Wer hat das Buch wann und in welchem Verlag geschrieben?

Daneben wirkt Deutsch als Leitfach, weil die Produkte des Projektunterrichts sprachliche Produkte sind, welche die Kriterien bestimmter Textsorten einhalten müssen.

Für den Unterrichtsgegenstand Deutsch ist der Autor/die Autorin des zu bearbeitenden literarischen Textes von größerer Bedeutung als in den anderen Fächern, besonders dann, wenn es sich um eine(n) Gegenwartsautor(in) handelt. Ansonsten kann selbstverständlich die (Sozial-)Geschichte des Autors/der Autorin interessant sein.

Abraham und Launer fordern für ihren Literaturunterricht eine Öffnung auf außerschulische Lernräume, welche auch den Kontakt mit den AutorInnen literarischer Texte miteinschließt. Dieser Kontakt kann nach Abraham und Launer über die Verlage hergestellt werden.³³⁶ Im konkreten Fall von Antje Babendererde ist die Informationsbeschaffung zur Autorin relativ leicht möglich, da die Autorin selbst eine Homepage betreibt.³³⁷ Kontaktdaten sind auf der Homepage ebenfalls angegeben. Die SchülerInnen können sich so den Weg über die Verlage ersparen und mit der Autorin direkt, z.B. per e-mail, kommunizieren. Diese Nähe zu den AutorInnen der Gegenwart wird durch das Medium Internet wesentlich erleichtert.

Ein Vergleich mit anderen, älteren Indianerromanen bietet sich vor allem im Bereich der Figurenzeichnung an. So könnte ein Fragenkatalog von der Gruppe ausgearbeitet werden und dieser auf die verschiedenen Werke angewendet werden (vgl. dazu 4.5.1.3).

Ein Fragenkatalog könnte auch als Interviewgrundlage erstellt werden. Die SchülerInnen können eine kleine Umfrage in ihrem Bekannten- und/oder Freundeskreis starten und diese mit der Hilfe der Lehrkraft für Mathematik auswerten. Dabei wäre es besonders interessant, die heutigen Vorstellungen über Indianer mit den Ergebnissen jener Forschung zu vergleichen, auf die sich Lutz stützt³³⁸.

Weiters bietet sich im Bereich literarisches Lernen eine Auseinandersetzung mit dem Schluss und der Erzählform von „Lakota Moon“ an. Die SchülerInnen können anhand eines Merkmalkataloges entscheiden und begründen, ob es sich bei der Erzählform von „Lakota Moon“ um einen inneren Monolog handelt oder nicht. Der Schluss kann, wie unter 4.5 beschrieben, so wohl als offen als auch als geschlossen verstanden werden. Diese beiden unterschiedlichen Ansätze können von den SchülerInnen ebenso diskutiert werden.

Neben diesen angeführten Möglichkeiten ergeben sich zahlreiche Betätigungsfelder im Bereich des handlungs- und produktionsorientierten Zuganges von denen unter 4.5.8 nur wenige aufgeführt sind. Besonders geeignet für die Auseinandersetzung mit „Lakota Moon“ scheint mir das Arbeiten mit Briefen, da in diesen besonders die Beziehung der Personen untereinander zur Sprache kommt. Eine Fortsetzung von „Lakota Moon“ könnte z. B. zwei Jahre nach dem Ende von „Lakota Moon“ ansetzen.

³³⁶ Vgl. Abraham und Launer: S. 57.

³³⁷ <http://antje-babendererde.de/>

³³⁸ Vgl. Lutz: S. 5ff.

In dieser Zeitspanne könnte das Baby geboren werden, die Gerichtsverhandlung von Rodney stattfinden und sich die Beziehung von Oliver und Tammy intensivieren. In „Lakota Moon“ finden sich genug Ansätze für eine Fortsetzung, obwohl diese von der Autorin selbst nicht geplant ist³³⁹.

4.5.11 Ausführungen zu dem Schwerpunkt katholische Religion

Die Religion der Lakota spielt in „Lakota Moon“ immer wieder eine Rolle, neben dem explizit Religiösen sind es viele implizite religiöse und moralische Fragen, welche das gesamte Werk durch ziehen.

Ein Vergleich zwischen christlichen und indianischen Vorstellungen bietet sich im Bereich des Umgangs mit der Natur an. Obwohl im Christentum die Schöpfung gottgegeben ist, geht der Mensch heute und in dem Roman räuberisch mit ihren Ressourcen um. Die indianische Verbundenheit mit der Natur zeigt sich in großer Ehrfurcht im Umgang mit allem, was die Natur gibt. Ein Vergleich kann die verschiedenen Sichtweisen einander gegenüberstellen.

Hochzeitszeremonien

Die in „Lakota Moon“ geschilderte Hochzeit zwischen Olivers Mutter und Rodney Bad Hand kann als Basis für einen Vergleich zwischen einer christlichen und der lakotischen Hochzeitszeremonie dienen. Welche Werte stehen im Mittelpunkt, wer leitet die Zeremonie, wie wird die Hochzeit gefeiert, all diese Fragen können Eingang in eine vergleichende Auseinandersetzung finden. Dabei werden Parallelen wie auch Unterschiede deutlich werden. Ein ähnlicher Punkt könnte auch die Einschätzung der staatlichen Eheschließung sein, welche in „Lakota Moon“ eine deutlich untergeordnete Rolle spielt.

Spiritualität der Lakota

Die Spiritualität der Lakota drückt sich vor allem in einer ständigen Gegenwart der Religion aus, die in viele Lebensbereiche der Lakota hineinwirkt. Darüber hinaus existieren auch Formen bewusster Spiritualität, welche sich beispielsweise im Ritual des Schwitzhüttenbesuches zeigen³⁴⁰. Selbst die Schilderung des Schwitzhüttenbesuches in „Lakota Moon“ macht die hohe Formalisierung deutlich, lässt aber die emotionale Betroffenheit, also die Wirkung des Rituals beim Protagonisten nicht zu kurz kommen.

Dies könnte für die SchülerInnen aus christlichen Religionen besonders interessant sein, weil es im christlichen Alltag nur wenig Vergleichbares gibt.

³³⁹ Vgl. <http://antje-babendererde.de/>

³⁴⁰ Vgl. Bastian und Mitchell: S. 218.

4.5.12 Förderung der Handlungsfähigkeit als Prinzip fächerübergreifenden Arbeitens

Da die Aufgaben der SchülerInnen individuell sind, ist das Ausmaß der Förderung von Fachkompetenz und Methodenkompetenz zu unterschiedlich, um hier pauschaliert zu werden. Präsentationstechniken jedoch spielen für beide Kompetenzbereiche eine Rolle und sind von allen SchülerInnen gefragt.

Ähnlich schwierig gestaltet sich in diesem Fall die Beschreibung der Förderung der Moralkompetenz, da diese dort überwiegt, wo eine Auseinandersetzung mit den in „Lakota Moon“ angeschnittenen Problemfeldern erfolgt.

Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz wird durch die enge Zusammenarbeit im Team gefördert. Die Fixpunkte fördern dabei auch das Arbeiten in Netzwerken. Für die persönliche Sozialkompetenz spielt vor allem das Einüben von Zeitmanagement eine große Rolle. Daneben kommt auch der hohen Eigenverantwortlichkeit der Arbeit im Team eine große Bedeutung zu, da den Lehrkräften die Rolle von BeraterInnen und ModeratorInnen haben.

5 *Fazit*

Wie die Unterrichtsmodelle zu „Valentin pfeift auf dem Grashalm“, „Hechtsommer“ und „Lakota Moon“ zeigen, ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Fächern Deutsch und katholischer Religion sehr wohl möglich, allerdings bedarf eine solche Zusammenarbeit wie jeder „echte“ fächerübergreifende Unterricht eine genaue, gemeinsame Planung. Ist eine solche erfolgt, gibt es verschiedene Formen fächerübergreifenden Arbeitens, welche sich zur Erarbeitung von KJL eignen.

Wie für „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ und „Hechtsommer“ und beschränkt auch für „Lakota Moon“ gezeigt werden konnte, kommt es bei fächerübergreifenden Unterrichtsformen zu einer Förderung der Handlungsfähigkeit, was durch die Stärkung der vier Kompetenzen, Sach-, Methoden-, Sozial- und Moralkompetenz, deutlich wird.

Daneben ist in den fächerübergreifenden Unterrichtsmodellen eine starke Themenzentriertheit aller Fächer zu sehen, wobei diese, wie im Unterrichtsmodul zu „Lakota Moon“ differenziert und individualisiert werden kann. Die gelesene KJL erweist sich dabei sowohl als Anknüpfungspunkt, von dem die unterschiedlichen Fächer ausgehen können, als auch als Knotenpunkt, auf den alle Fächer wieder zurückkommen, was besonders im Unterrichtsmodell zu „Hechtsommer“ gut sehen lässt. Das literarische Werk wirkt also als Anker, welcher verhindert, dass die einzelnen Fächer zu sehr in ihre Fachgebiete abdriften und der fächerübergreifende Aspekt verloren geht. Dies gilt auch für den Deutschunterricht, bei dem ein textanalytischer Zugang immer auch auf die Sachebene des Werkes zurück verwiesen ist.

Die gleichberechtigte Beteiligung aller Fächer zeigt sich bei dem Unterrichtsmodell zu „Lakota Moon“, da hier die Themen nicht durch die Dominanz gewisser Fächer sondern durch die SchülerInnen ausgewählt wird, auch wenn in der Erarbeitung sprachliche Produkte entstehen. Allerdings sind die Fächer immer an die Sprache rückgebunden, auch dann, wenn nicht fächerübergreifend gearbeitet wird.

Handlungsorientierter Unterricht findet sich in allen Unterrichtsmodellen wieder, besonders ist dieser allerdings in der selbstständigen Aufgabenbewältigung im Unterrichtsmodell zu „Lakota Moon“ ausgeprägt. Hier werden die SchülerInnen ganzheitlich gebildet.

Die Verwendung von KJL im fächerübergreifenden Unterricht zeigt, dass sich die Schule und ihre Lehrkräfte der fächerübergreifenden Aufgabe zur Leseförderung bewusst sind. Darüber hinaus wird auch gezeigt, dass Literatur und KJL im Besonderen nicht ausschließlich eine Sache des Deutschunterrichts ist.

Der wesentliche Beitrag von KJL zur Gefühlsbildung wird in allen drei Unterrichtsmodellen deutlich. In den Unterrichtsmodellen zu „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ und „Hechtsommer“ findet eine intensive Auseinandersetzung mit den handelnden Figuren und ihrer Gefühlswelt statt. Von den SchülerInnen wird Empathie eingefordert, Ambivalenzen sollen ausgehalten werden.

KJL als „Quasi-Erfahrung“ gewinnt im Unterrichtsmodell zu „Lakota Moon“ durch die Konfrontation der SchülerInnen mit einer fremden Welt an Bedeutung. Ebenso wichtig ist die „Quasi-Erfahrung“ als Schutzraum für die Auseinandersetzung mit Krankheit, Leid und Tod, die in „Hechtsommer“ thematisiert werden.

KJL hat im fächerübergreifenden Unterricht weiters die Funktion einer Verankerung der am fächerübergreifenden Unterricht teilnehmenden Fächer. Da das literarische Werk die Basis jeder Auseinandersetzung und Erarbeitung bildet, ist die Themenzentriertheit des fächerübergreifenden Unterrichts gesichert. Diese Funktion hat KJL bzw. Literatur im Allgemeinen dann nicht, wenn das literarische Werk ausschließlich im Deutschunterricht zu einem fächerübergreifenden Thema gelesen wird.

Obwohl in den fächerübergreifenden Unterrichtsmodellen häufig die Problemdiskussion im Vordergrund steht, fließen immer wieder handlungs- und produktionsorientierte und textanalytische Zugänge in die Unterrichtsmodelle ein. Dabei ist ein Wechsel der Zugänge in den Unterrichtsmodellen erwünscht. Im Unterrichtsmodell zu „Lakota Moon“ variieren die Zugänge je nach Aufgabenwahl der SchülerInnen.

Die Problemdiskussion tritt bei Unterrichtsmodell zu „Hechtsommer“ vor allem durch die Frage nach dem Umgang mit Krankheit, Leid und Tod hervor. Daneben wird auch die mangelnde oder gestörte Kommunikation der handelnden Figuren in der Problemdiskussion erörtert. In „Lakota Moon“ setzen sich viele der vorgeschlagenen Themen mit Dilemmas auseinander. Ich nenne nur den Anbau des Industriehanfs, der das Reservat aus der Krise führen soll, die junge Familie Olivers aber genau in eine Krise führt.

Der Textanalyse verschreiben sich große Teile des Unterrichtsmodells zu „Valentin pfeift auf dem Grashalm“. Hier steht die Figurencharakterisierung im Vordergrund, daneben wird auch ein intertextueller Vergleich Vorgenommen. Die gestörte Kommunikation in „Hechtsommer“ wird zum Zentrum der Textanalyse im fächerergänzenden Unterrichtsmodell.

Der textanalytische Zugang wird bei vielen Schwerpunktthemen für den Deutschunterricht beim Unterrichtsmodell zu „Lakota Moon“ gewählt. Hier steht von literarischen Gestaltungsmodellen (Innerer Monolog,...), zu Figurencharakterisierung und Textvergleiche gleich eine Menge verschiedener Textanalysen zur Auswahl.

Die Schmökerpädagogik tritt in den fächerübergreifenden Unterrichtsmodellen vermehrt in den Hintergrund, obwohl immer versucht wird, mit dem Text lustvoll umzugehen. Allerdings stehen andere Zugänge bei den Unterrichtsmodellen eher im Vordergrund. Dieser Aspekt muss in der Jahresplanung beachtet werden, damit für einen Ausgleich gesorgt werden kann.

Der handlungs- und produktionsorientierte Zugang findet in allen Unterrichtsmodellen platz, da er zu den anderen Zugängen einen deutliche Kontrapunkt setzt. Wenn also beim Unterrichtsmodell zu „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ Wappen gemalt und Standbilder gebaut werden, sollen die SchülerInnen ganzheitlich angesprochen sein. Darüber hinaus können sie sich kreativ in den Unterricht einbringen. Auch die Beantwortung Giselas Brief aus „Hechtsommer“ ist ein handlungs- und produktionsorientierter Zugang zu KJL, ebenso wie zahlreiche Aufgaben aus dem Unterrichtsmodul zu „Lakota Moon“.

Es sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass zu einem gelingenden Literaturunterricht mit Sicherheit die Abwechslung in den literaturdidaktischen Zugängen gehört, da im Sinne der Individualisierung den unterschiedlichen SchülerInnen nur mit verschiedenen Zugängen begegnet werden kann.

6 Bibliographie

6.1 Primärliteratur

Babendererde, Antje: *Lakota Moon*. – Würzburg: Arena Verlag, 2007.

Bibel in gerechter Sprache. hrsg.v. Ulrike Bail, Frank Crüsemann, Marlene Crüsemann u. a. – Gütersloh :Gütersloher Verlagshaus, 2006.

Ende, Michael: Der Korridor des Borromeo Colmi. Hommage à Jorge Luis Borges. – in: Ende: Das Gefängnis der Freiheit. Geschichten von Wundern und Zeichen, von Geheimnissen und Rätseln. ungekürzt. Taschenbuchausgabe – München: Piper Verlag, 2007 (Erstausgabe: 1992), S.81-92.

Ferra-Mikura, Vera: *Valentin pfeift auf dem Grashalm*. 2. Aufl. – Wien, München: Verlag Jungbrunnen, 1973 (Erstausgabe: 1970).

Richter, Jutta: *Hechtsommer*. 2. Aufl. – München: dtv, 2006 (Erstausgabe: 2004).

6.2 Sekundärliteratur

Abraham, Ulf und Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. durchges. Aufl. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006.

Abraham, Ulf und Launer, Christoph: *Weltwissen erlesen*. – in: *Weltwissen erlesen. Literarisches Lesen im fächerverbindenden Unterricht*. hrsg. v. Ulf Abraham und Christoph Launer. – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2002, S. 6-58 (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 7).

Altenburg, Erika: *Lesen: 10 Methoden, wie Schüler/innen selbständige Leser werden*. – in: *Was tun mit Texten?!. Handelnder Umgang mit Texten*. Hrsg. v. Horst Bartnitzky und Ulrich Hecker. – Essen: Neue dt. Schule Verlag, 1991, S. 19-27.

Armbröster-Groh, Elvira: *Literarisches Lernen beim Umgang mit Kinder und Jugendliteratur*. – in: *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht*. hrsg. v.

Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 968-977.

Bärnthaler, Günther: Fächerübergreifender Unterricht. Zur Notwendigkeit vertiefender Ergänzungen gefächerten Unterrichts. – in: Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. hrsg. v. Günther Bärnthaler und Ulrike Tanzer, mit Beiträgen v. Christin Angerer u. a. – Wien: Studien Verlag, 1999, S.11-21 (=ide extra, Bd. 5).

Bastian, Dawn Elaine und Mitchell, Judy K.: Handbook of Native American Mythology. – Santa Barbara, Denver, Oxford: ABC-Clio, 2004.

Berger, Albert: Bildung und Ganzheit. Normkritisch-skeptische und prinzipienwissenschaftliche Untersuchung zur Einheit von Unterricht und Erziehung. – Frankfurt am Main, Berlin, Bern u.a.: Lang, 2002 (= Grundfragen der Pädagogik. Studien – Texte – Entwürfe. Bd.3).

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibentwicklungen im offenen Unterricht. – in: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. hrsg. v. Karin Richter und Bettina Hurrelmann – Weinheim, München: Juventa Verlag, 1998, S. 199-214 (Lesesozialisation und Medien).

Braun, Georg: Buchdiskussion im Klassenzimmer. Ansätze zu einem diskussionsorientierten Literaturunterricht. – in: Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. hrsg. v. Ortwin Beisbart, Ulrich Eisenbeiß u. a. – Donauwörth: Ludwig Auer, 1993, S. 203-210.

Brinkmüller-Becker, Heinrich: Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II – eine kurze Skizze zur Orientierung.– in: Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch. hrsg. v. Heinrich Brinkmüller-Becker – Berlin: Cornelson Verlag Scriptor, 2000, S. 9-19.

Brunner, Eva: Abenteuer im Kopf – abenteuerlich im RU. Über die Bedeutung des Lesens und den Einsatz von Literatur im Religionsunterricht; mit einer exemplarischen Darstellung anhand Annika Holms "Wehr dich, Mathilda". – Wien: Theol. Dipl.-Arb., 1997.

Dahrendorf, Malte: Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leseorientierten Literaturunterricht. – Berlin: Volk und Wissen, 1996.

Daubert, Hannelore: Familie als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 684-705.

Dinges, Otilie: Sinnfragen und Religion in der Kinder- und Jugendliteratur. – in: Ökologie, Alltag und Sinnfragen in der Kinder- und Jugendliteratur. Ergebnisse der 21. Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Leseforschung in Innsbruck. Hrsg. v. Lucia Binder – Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, 1985, S. 29- 51.

Dunker, Ludwig und Popp, Walter: Formen fächerübergreifenden Unterrichts auf der Sekundarstufe – eine Einleitung. – in: Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. hrsg. v. Ludwig Dunker und Walter Popp – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998, S.7-17.

Elsholz, Heide: Konzeption der Lehrerfortbildung ‚Lesen in der Sekundarstufe I‘. – in: Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. hrsg. v. Bertelsmann Stiftung - Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1996, S.35-60.

Emer, Wolfgang und Lenzen, Klaus-Dieter: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. – Hohengehren: Schneider Verlag, 2002 (= Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken, Bd.6).

Ewers, Hans-Heino: Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung. – in: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. hrsg. v. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997, S. 55-73 (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd.29).

Ewers, Hans-Heino: Auf der Suche nach den Umrissen einer zukünftigen Kinder- und Jugendliteratur. Ein Versuch, die gegenwärtigen kinder- und jugendliterarischen Veränderungen einzuschätzen. – in: Kinder- und Jugendliteratur zur Jahrtausendwende. Autoren – Themen – Vermittlung. Hrsg. v. Kurt

Franz, Günter Lange und Franz-Josef Payrhuber – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000, S. 2-21 (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e. V., Bd. 26 – 2000).

Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur. Mit einer Auswahlbibliographie Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft. – München: Fink Verlag, 2000.

Fährmann, Willi: Über die Kunst, Kindern und Jugendlichen (und wenn es sein muss, sich selbst) das Lesen zur Freude zu machen. – in: Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Festschrift für Wilhelm Steffens. hrsg. v. Gabriele Cromme und Günter Lange – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2001, S. 298-305.

Fischer, Eva, Merkelbach, Valentin, Reuschling, Gisela, Schindler-Schwalb, Sabine und Seeliger, Barbara: Zur Methodik epischer Langformen. – in: Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I. hrsg. v. Merkelbach – Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1998, S. 18-37.

Flehsig, Karl-Heinz: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. – Eichenzell: Neuland, 1996.

Frey, Karl: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 9. Aufl. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002.

Grethlein, Christian: Methodischer Grundkurs für den Religionsunterricht. Kurze Darstellung der 20 wichtigsten Methoden im Religionsunterricht von Sekundarstufe 1 und 2 mit Beispielen. – Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2000.

Haag, Karl Friedrich: Wahrnehmung des Fremden/des Anderen. – in: Ethisch erziehen in der Schule. Hrsg. v. Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1996, S. 161-173.

Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. – Seelze: Kallmeyer, 1997.

Haas, Gerhard: Plädoyer für eine Kinder- und Jugendliteraturdidaktik vom Geschehnisfeld und den Figuren der erzählerischen Texte aus. – in: Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. hrsg. v. Karin Richter und Bettina Hurrelmann – Weinheim, München: Juventa Verlag, 1998, S. 35-43.

Hafner-Lugschitz, Natalie: Pädagogische Aspekte der Darstellung und Bewältigung der Todes- und Trauerproblematik in empfohlenen Jugendbüchern. – Wien: geist.-wiss. Dipl.-Arb., 1993.

Hecker, Ulrich: Von der Lesekompanie zum Recht auf Lektüre. – in: Was tun mit Texten? Handelnder Umgang mit Texten. hrsg. v. Horst Bartnitzky und Ulrich Hecker – Essen: Neue Deutsche Schule, 1991, S. 11-18.

Huber, L. und Effe-Stumpf, G.: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer historischen Einordnung. – in: Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Oberstufenkolleg des Landes NRW an der Universität Bielefeld. Hrsg. v. U. Krause-Isermann, J. Kupsch und M. Schumacher – Bielefeld: o.V. 1994, S. 68-86.

Hurrelmann, Bettina: Leseförderung – eine Daueraufgabe. – in: Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. hrsg. v. Bertelsmann Stiftung - Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1996, S.13-33.

Kliwer, Annette: Klassiker – oder?. Kinder- und Jugendliteratur in den Sekundarstufen. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005.

Landolt, Herman, Fehlmann, Ruedi, Müller, Paul, Nussbaumer, Hugo und Tschenett, Armin: Fächerintegrierender Unterricht. Handbuch zum fächerintegrierenden Unterricht. Anleitung für Lehrpersonen. – Aarau: Bildung Sauerländer, 1999 (= Pädagogik bei Sauerländer. Dokumentation und Materialien, Bd.7).

Lange, Günter: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 942-967.

Lutz, Hartmut: „Indianer“ und „Native Americans“. Zur sozial- und literarhistorischen Vermittlung eines Stereotyps. – Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 1985.

Mattenkloft, Gundel: Herzklopfen. Beiträge der Kinderliteratur zur Bildung der Gefühle. – in: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. hrsg. v. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997, S. 117-137 (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd.29).

Merkelbach, Valentin: Zur Didaktik epischer Langformen – in: Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I. hrsg. v. Merkelbach – Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1998, S.3-17.

Meyenbörg, Jörg: Entwurf einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur für die Sekundarstufe I. Beiträge zur Debatte um ihre Eigenständigkeit. hrsg. v. Malte Dahrendorf – Frankfurt a. M., Berlin, Bern u. a.: Peter Lang, 2000 (=Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik. Bd.7).

Moegling, Klaus: Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.

Peterßen, Wilhelm H.: Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele. Ein Lehrbuch. – München: Oldenburg, 2000.

Rosebrock, Cornelia: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht – aus der Perspektive der Lehrerbildung – in: Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. hrsg. v. Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997, S.7-28 (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd.29).

Runge, Gabriele: Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. – Würzburg: Königshausen und Neumann, 1997.

Schacherreiter, Christian: Sache ist, was Sprache ist. Eine Grenzziehung zur Förderung nachbarschaftlicher Beziehungen zwischen dem Fach Deutsch und dem Rest des Fächerkanons. – in: Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. hrsg. v. Günther Bärnthaler und Ulrike

Tanzer, mit Beiträgen v. Christin Angerer u. a. – Wien: Studien Verlag, 1999, S. 22-35 (=ide extra, Bd. 5).

Schmidt, Heinz: Ethische Erziehung als fächerübergreifende und fächerverbindende Aufgabe. – in: Ethisch erziehen in der Schule. hrsg. v. Gottfried Adam und Friedrich Schweitzer. – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1996, S. 313-331.

Schmitt, Guido: Fächerübergreifende Dimensionen interkultureller Bildung. – in: Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze. Hrsg. v. Hans H. Reich und Ulrike Pörnbacher. – Münster, New York: Waxmann, 1993, S. 1-15.

Schröer, Henning: Moderne deutsche Literatur in Predigt und Religionsunterricht. Überlegungen zur Wahrnehmung heilsamer Provokation. – Heidelberg: Quelle und Meyer, 1972.

Schulz, Gudrun: Außenseiter als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 746-765.

Schwienhorst-Schönberger, Ludger: Einheit statt Eindeutigkeit. Paradigmenwechsel in der Bibelwissenschaft? – in: Herder Korrespondenz 57 (8/2003), S. 412-417.

Seibert, Ernst: Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche. – Wien: facultas, 2008 (= UTB, Bd. 3073).

Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. – in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Medien und Sachbuch. Ausgewählte thematische Aspekte. Ausgewählte poetologische Aspekte. Produktion und Rezeption. KJL im Unterricht. hrsg. v. Günter Lange, 2., korrigierte Aufl. Bd. 2 – Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000, S. 978-989.

Steffens, Wilhelm: Beobachtungen zum modernen realistischen Kinderroman. – in: Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. hrsg. v. Günther Lange und Wilhelm Steffens – Würzburg: Königshausen und Neumann,

1995, S.25-50 (=Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., Bd.15).

Steinlein, Rüdiger: In finsternen und blutigen Gründen. Das Indianerbuch als Jugendmassenlektüre. – in: ders.: Kinder- und Jugendliteratur als Schöne Literatur. Gesammelte Aufsätze zu ihrer Geschichte und Ästhetik. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2004, S. 121-164 (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur, und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik. Bd. 25).

Werner, Anneliese: Es müssen nicht Engel mit Flügeln sein. Religion und Christentum in der Kinder- und Jugendliteratur. – München, Mainz: Grünewald, 1982.

Wernhart, Karl R.: Ethnische Religionen. – in: Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. hrsg. v. Johann Figl. – Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag, 2003, S. 260-287.

Wimmer, Brigitte: Wir könnten ja vielleicht... oder Wie man es nicht machen sollte. – in: Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. hrsg. v. Günther Bärnthaler und Ulrike Tanzer, mit Beiträgen v. Christin Angerer u. a. – Wien: Studien Verlag, 1999, S. 90-95 (=ide extra, Bd. 5).

Winter, Silvia: Das Todesmotiv in der Kinder- und Jugendliteratur zwischen 1990 und 1995. – Wien: Geist.-wiss. Dipl.-Arb.,1997.

Zenger, Erich: Das Buch der Psalmen. – in: Erich Zenger u.a.: Einleitung in das Alte Testament. 5., gründlich überarb. und erw. Aufl. – Stuttgart: Kohlhammer, 2004, S. 348-370 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie, Bd.1,1).

6.3 Internetadressen

<http://antje-babendererde.de/>

www.bmukk.gv.at

www.djlp.jugendliteratur.org

www.dbk.de/initiativen/Kinder_und_Jugendbuchpreis/home/index.html

<http://www.rpa-verlag.de/>

7 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1 **Grundmuster der Projektmethode** (dargestellt anhand eines idealisierten Projektablaufes) – aus: Frey, Karl: Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 9. Aufl. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 55.

8 Anhang

Stundentafeln zu „Valentin pfeift auf dem Grashalm“

Arbeitsblatt zu „Valentin pfeift auf dem Grashalm“

Tafelanschrift zu „Valentin pfeift auf dem Grashalm“

Stundentafeln zu „Hechtsommer“

Material- und Arbeitsblätter zu „Hechtsommer“

„Valentin pfeift auf dem Grashalm“ – Studentafel zur ersten Einheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
10 min	Lehrervortrag	Tafelanschrift, Hefteintrag	Die Merkmale eines Steckbriefes werden geklärt und im Heft festgehalten.
20 min	Partnerarbeit	Arbeitsblatt, Materialblatt, Buch	Die SchülerInnen erstellen auf einem vorgegebenen Arbeitsblatt einen Steckbrief von Valentin.
15 min	Unterrichtsgespräch	Arbeitsblatt, Plakat	Die SchülerInnen vergleichen ihre Steckbriefe im Unterrichtsgespräch und erstellen gemeinsam ein „Valentin“-Plakat.
5 min	Lehrervortrag	Arbeitsblatt, Overheadfolie	Die Lehrkraft erklärt die Hausübung und zeigt als Anschauungsmaterial Wappen auf Overhead.
ca. 10 min	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Hausübung: Die SchülerInnen gestalten die Wappen von Lückenbrück oder Ringelsbrunn.

„Valentin pfeift auf dem Grashalm“ – Stundentafel zur zweiten Einheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
15 min	Gruppenarbeit	Tafelanschrift, Valentin-Steckbrief, Heft	In Dreiergruppen besprechen die SchülerInnen einige weiterführende Fragen zum Text mit dem Valentin-Steckbrief und notieren die wichtigsten Ergebnisse.
5 min	Unterrichtsgespräch	Ergebnisse der Gruppenarbeit	Ergebnisse der Gruppenarbeiten zusammenführen.
5 min	Einzelarbeit	Bibel Ps 113	Lesen der Bibelstelle
5 min	Partnerarbeit	Bibel, Heft	Aufbau des Psalms erschließen
10 min	Unterrichtsgespräch	Bibel, Heft	Wie setzt Gott in Ps 113 seine Allmacht ein? Was bewirkt er? Wer ist wie Gott? – rhetorische Frage als solche erkennen
10 min	Unterrichtsgespräch	Bibel, Valentin	Wie setzt Valentin seine Kraft ein (Beispiele)? Ist seine Kraft unbegrenzt (Argumente)? Wie setzt Gott seine Kraft ein (Beispiele)? Was unterscheidet beide voneinander?

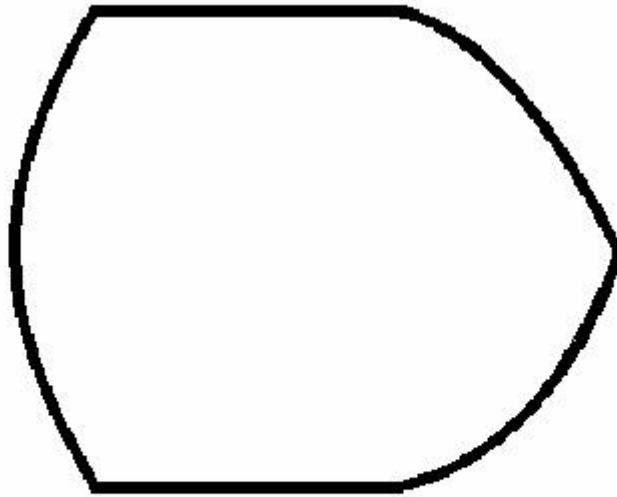
„Valentin pfeift auf dem Grashalm“ – Studentafel zur dritten Einheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
10 min	Sitzkreis	Arbeitsblatt „Wappen“	Vergleichen der Hausübung
5 min	Partnerarbeit	Tafelanschrift, Arbeitsblatt „Wappen“ evtl. Buch	die handelnden Personen des Buches einem Ort zuordnen
10 min	Unterrichtsgespräch	-	Zuordnung vergleichen, Hinweis auf lautmalerische Namen
15 min	Partnerarbeit	Tafelanschrift oder Plakat, Hefteintrag	Stärken und Schwächen von fiktiven Personen angeben
10 min	Einzelarbeit	Loser Zettel	eigene Stärken und Schwächen benennen
15 min	Einzelarbeit	Arbeitsblatt „Wappen“, Hefteintrag	Hausübung: Assoziationen zu „Ringelsbrunn“ und „Lückenbrück“ zu den Wappen schreiben oder zeichnen Fünf Sätze über eine eigene Stärke schreiben.

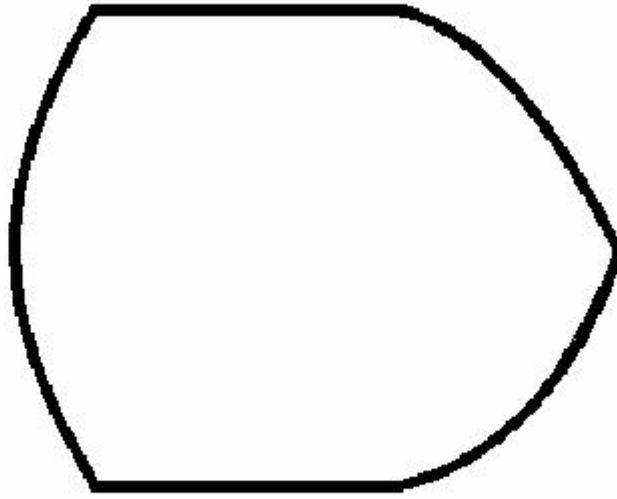
Gestalte das Wappen von Lückenbrück oder von Ringelsbrunn!

Materialien und Farben kannst du dir aussuchen!

Ringelsbrunn



Lückenbrück



Vorschlag für eine Tafelanschrift bzw. ein Plakat



„Valentin pfeift auf dem Grashalm“ – Studentafel zur vierten Einheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
5 – 10 min	Unterrichtsgespräch	-	Die Diskussion der letzten Stunde wird kurz wiederholt bzw. zu Ende geführt.
5 min	Unterrichtsgespräch	Tafelanschrift oder Plakat	Welche Begabungen/Talente kann man haben?
15 min	Gruppenarbeit	-	Jede Gruppe wählt ein Talent und zeigt in einem oder zwei Standbild(ern), wie sich das Talent für andere einsetzen lässt.
20 min	Plenum	Kamera	Die Gruppen präsentieren ihr(e) Standbild(er). Die SchülerInnen, die nicht präsentieren, sollen erraten um welches Talent es sich handelt.

„Valentin pfeift auf dem Grashalm“ – Studentafel zur fünften Einheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
15 min	Gruppenarbeit	Hefteintrag von letzter Stunde	Die SchülerInnen tauschen sich mit anderen über die von ihnen gewählten Figuren und ihre Lieblingsfigur aus.
5 min	Einzelarbeit	Plakate	Die SchülerInnen vergeben zu den Figuren Sympathiepunkte.
10 min	Plenum	Plakate	Auswertung der Sympathiepunkte
20 min	Einzelarbeit	Hefteintrag	Warnung vor dem Buch oder Buchempfehlung

„Hechtsommer“ – Stundentafel zur ersten Unterrichtseinheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
2 min	Lehrervortrag	Buch	Eine Lehrperson liest den Anfang von „Hechtsommer“ vor.
8 min	Einzelarbeit	Buch	Das Buch wird allen ausgeteilt und das Vorgelesene wird von den SchülerInnen noch einmal gelesen.
10 min	Sitzkreis	Buch, Heft	Das Gelesene soll zuerst emotional bewertet werden. Welche Stimmung wird erzeugt, welche Bilder drängen sich auf? Warum?
15 min	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit	Buch, Heft, Plakat, PC, Drucker, Kett-Materialien	Die SchülerInnen wählen sich aus mehreren Fragestellungen eine Aufgabe aus und bearbeiten die in der bevorzugten Sozialform.
10 min	Sitzkreis	Buch, Heft	Die SchülerInnen stellen ihre Ergebnisse vor. Kommentare zu den Ausarbeitungen sind erlaubt, aber keine Wertungen.
5 min	Lehrervortrag	-	Die SchülerInnen werden zur „aktiven“ Lektüre des Buches angehalten.

Vorschläge zum aktiven Lesen

- Textstellen markieren:

Wenn dir eine Textstelle besonders gut gefällt, wenn sie dir lange im Gedächtnis bleibt oder du sie nicht verstehst, markiere sie am Textrand. Dazu können Symbole wie ? (= habe ich nicht verstanden), ! (= das finde ich wichtig), ☆ (= gefällt mir gut), ☺ (= darüber will ich reden) sehr nützlich sein.

Du kannst Textstellen aber auch mit farbigen Zetteln markieren, wenn du nicht in dein Buch schreiben möchtest.

- Notizen verfassen:

Wenn dir irgendetwas an einer bestimmten Stelle einfällt, schreib es am besten gleich auf und vermerke es entweder auf einem Zettel, den du zur entsprechenden Stelle klebst, oder in dein Heft. Vergiss nicht die Seite dazuzuschreiben.

- Stimmung festhalten:

Wenn du deine Lektüre unterbrichst, schreib kurz in einem Satz auf, wie du dich fühlst und wie es dir mit dem Text geht.

- Malen und Zeichnen:

Dir gehen beim Lesen bestimmte Bilder nicht aus dem Kopf? Halte sie einfach fest und male sie. Vielleicht gefällt dir auch eine Szene besonders, dann male sie einfach.

- Informationen und Fragen:

Wenn du über irgendetwas, das im Buch erwähnt wird, mehr wissen möchtest, kannst du selbst recherchieren oder dir deine Frage notieren. Im Unterricht ist Zeit für eine Beantwortung.

- Alles, was dir sonst noch einfällt:

Wenn dir eine andere Art einfällt, wie du mit dem Text arbeiten möchtest, ist alles erlaubt. Vielleicht fällt dir ja ein Song ein, der genau die Stimmung von einer Figur treffen könnte.

Deine Notizen dienen nur deinem eigenen Lesen. Auch wenn du sie nicht abgeben musst, ist es sinnvoll sie zu machen.

„Hechtsommer“ – Stundentafel zur zweiten Unterrichtseinheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
5 min	Spiel	Fragen	Zum Einstieg werden den SchülerInnen einige Fragen zum Buch gestellt.
20 min	Gruppenarbeit	Fragenkatalog, Plakate	Die Gruppen arbeiten anhand von Leitfragen die Profile der Figuren heraus.
Variante: 20 min	Partnerarbeit	Fragenkatalog, Heft	Die Lehrpersonen verkörpern eine Figur. Die SchülerInnen führen ein Interview mit den Figuren und versuchen so ihre Leitfragen zu beantworten.
10 min	Sitzkreis	Plakate	Die Gruppen präsentieren ihre Figuren.
10 min	Sitzkreis	Plakate	Die SchülerInnen diskutieren über die einzelnen Figuren.
5 min	Einzelarbeit	Plakate, Etiketten	Die SchülerInnen können Punkte verteilen, für Gebiete die sie in den folgenden Unterrichtsstunden gerne besprochen haben möchten.

Vier-Ecken-Spiel Fragen

Wie hat dir das Buch gefallen?

1. gut
2. eher gut
3. eher schlecht
4. gar nicht

Wie ist es dir beim Lesen ergangen?

1. Das Buch hat mich sehr beschäftigt.
2. Das Buch hat mich deprimiert.
3. Das Buch hat mich genervt.
4. Das Buch war interessant.

Wie haben dir die Erinnerungen und Andeutungen gefallen?

1. gut
2. eher gut
3. eher schlecht
4. gar nicht

Wie findest du die Sprache des Buches?

1. eindringlich
2. gefühlvoll
3. langweilig
4. weiß nicht

Welche Figur hat dir besonders gefallen?

1. Anna
2. Daniel
3. Gisela
4. eine andere

Wie fandest du das Ende des Buches?

1. traurig
2. überraschend
3. deprimierend
4. vorhersehbar

Würdest du das Buch einer Freundin/ einem Freund weiter empfehlen?

1. ja
2. eher ja
3. eher nein
4. nein

Würdest du das Buch jemandem empfehlen, der mit einer Krebserkrankung in seinem Umfeld konfrontiert ist?

1. ja
2. vielleicht
3. eher nicht
4. sicher nicht

„Hechtsommer“ – Stundentafel zur dritten Unterrichtseinheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
5 min	Lehrervortrag	-	Eine Lehrkraft fragt die Schülerinnen „Wie war's in der Schule?“ Die Funktion dieses Spiels wird kurz hinterfragt.
15 min	Partnerarbeit	Buch, Heft, Tafelanschrift	Die SchülerInnen bearbeiten konkrete Gesprächssituationen.
10 min	Sitzkreis	Buch, Heft	Die beiden Tröstungsszenen werden miteinander verglichen.
5-10 min	Lehrervortrag	Buch	Drei Szenen zum Thema Sprachlosigkeit werden vorgelesen.
15 min	Sitzkreis	-	Wie lässt sich so etwas Furchtbares wie Krankheit und Tod in Worte fassen, wie kann man darüber sprechen? Kann man überhaupt darüber sprechen? Ist in so einer Situation der Abbruch eines Gespräches mit Gott normal?
Variante: 15 min	Einzelarbeit	Buch, Heft	Die SchülerInnen formulieren Annas Antwortbrief auf Giselas Brief.

„Hechtsommer“ – Stundentafel zur vierten Unterrichtseinheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
5 min	Lehrervortrag	-	Die Lehrkraft skizziert kurz den Verlauf der Unterrichtseinheit.
10 min	Lehrervortrag	Tafelanschrift, Materialblatt I	Was ist Krebs? Die SchülerInnen werden mit der Krankheit Krebs konfrontiert. Die SchülerInnen sollen nachfragen.
10 min	Gruppenarbeit	PCs, Arbeitsblatt	Die SchülerInnen lernen, dass es verschiedene Arten von Krebs gibt. Sie lernen die Begriffe gutartig und bösartig zu unterscheiden.
10 min	Partnerarbeit	Materialblatt II	Wer leidet an Krebs? Die SchülerInnen lesen Kurzportraits von Krebskranken und tauschen sich darüber mit dem Partner oder der Partnerin aus. Dabei sollte eine möglichst große Bandbreite von Erkrankten gezeigt werden.
5 min	Sitzkreis	Materialblatt II, Buch S.30 - 32	Den SchülerInnen soll die Möglichkeit gegeben werden im Sitzkreis Fragen zu stellen und die Portraits zu kommentieren.
10 min	powerpoint	Beamer, PC	Zum Abschluss sollen die SchülerInnen Therapieformen und Heilungschancen kennen lernen.

„Hechtsommer“ – Studentafel zur fünften Unterrichtseinheit

Dauer	Sozialform	Material	Inhalt
5 min	Sitzkreis	-	Die Ängste von Anna werden noch einmal wiederholt.
10 - 15 min	Lehrervortrag	-	Eine Lehrkraft erklärt die Funktion von Ängsten, wann wird eine Angst zur Krankheit. Therapiemöglichkeiten im Vergleich zum Buch
10 -15 min	stumme Diskussion	Tafel	Von einer Lehrkraft wird „Angst vor dem Tod = Angst vor der Veränderung?“ zentral auf die Tafel geschrieben. Die SchülerInnen diskutieren stumm.
wenn nötig: 5 min	Sitzkreis	Tafel	Falls es von den SchülerInnen gewünscht wird, kann noch eine kurze mündliche Nachbesprechung erfolgen.
10 min	Einzelarbeit	Heft	Die SchülerInnen sollen versuchen ihre eigenen Ängste in Bezug auf die Begegnung mit Krankheit und Tod zu formulieren. Wie könnten für sie selbst diese Ängste überwunden werden?
10 min	Sitzkreis	evt. Feedbackbogen, Kärtchen, Pinnwand	Die SchülerInnen sollen über das Unterrichtsmodul reflektieren. Hat etwas gefehlt? War etwas zu viel? Die SchülerInnen finden ein für sie passendes Wort zum Unterrichtsmodul.

9 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit fächerübergreifendem Unterricht. Hierbei liegt ein besonderes Augenmerk auf der fächerübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Fächern Deutsch und katholische Religion. Im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit soll ein Werk der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) stehen.

Der erste Teil der Arbeit geht der Frage nach, was fächerübergreifender Unterricht ist. Außerdem wird erörtert ob und wie fächerübergreifender Unterricht mit den Fächern Deutsch und katholischer Religion möglich ist. Dabei kristallisieren sich drei Formen fächerübergreifenden Arbeitens heraus, bei denen eine Zusammenarbeit möglich ist: fächerkoordinierender, fächerergänzender und fächeraussetzender Unterricht.

Der zweite Teil der Arbeit fragt, was KJL zu fächerübergreifendem Unterricht beitragen kann. Dazu wird ein Blick auf die Verwendung von KJL im Unterricht außerhalb des Unterrichtsfaches Deutsch geworfen. Es zeigt sich, dass KJL in anderen Fächern kaum eine Rolle spielt. Dabei haben alle Fächer und die Schule als Ganzes den Auftrag zur Leseförderung. Weiters kann KJL sich positiv auf den Umgang mit Gefühlsempfindungen auswirken. Außerdem kann Literatur als „Quasi-Erfahrung“ fungieren, das heißt, für LeserInnen einen Raum öffnen, in dem die LeserInnen noch keine realen Erfahrungen machen konnten. Anschließend werden die häufigsten Zugänge zur KJL im Unterricht, Problemdiskussion, Textanalyse, Schmökerpädagogik und handlungs- und produktorientierte Literaturdidaktik, erörtert und auf ihre fächerübergreifende Verwendungsmöglichkeit geprüft.

Im dritten Teil der Arbeit werden die theoretischen Erörterungen der ersten beiden Teile auf konkrete Unterrichtsmodelle angewendet. Dabei werden zu den Werken der KJL „Valentin pfeift auf dem Grashalm“ und „Hechtsommer“ je ein Mikromodell, zu „Lakota Moon“ ein Makromodell erstellt.

Den Abschluss bildet ein Fazit aus diesen Unterrichtsmodellen.

10 *Abstract*

This thesis deals with interdisciplinary education at school. It concentrates on the possible cooperation between the subjects "German" and "Catholic Religion" in terms of children's and youth literature.

The first part of the thesis tries to find a definition for interdisciplinary education and states various forms of it. Three of them enable a cooperation between the subjects "German" and "Catholic Religion".

The second part of the thesis asks about the benefits from working with children's and youth literature in disciplinary education. In order to answer this question a close look at the usage of children's and youth literature in other subjects than "German" is necessary. Surprisingly children's and youth literature is of no importance in other subjects, although all subjects and education at school in general are obliged to promote literacy and reading skills. **Nevertheless** reading children's and youth literature can have positive effects on how pupils handle their emotions. Furthermore children's and youth literature can be used as "quasi-experience", which means that literature in general opens up to a field of experiences, which the readers didn't have any access before. At the end of this part the most popular ways of working with children's and youth literature in class are explained and tested if they can be used in interdisciplinary education.

The third part of the thesis tries to combine the theoretical analyses with actual lesson plans. Three lesson plans are described. Each of them discusses a different piece of children's and youth literature: "Valentin pfeift auf dem Grashalm", "Hechtsommer" and "Lakota Moon".

The thesis ends with a conclusion trying to sum up the theoretical as well as the practical part.

11 *Lebenslauf*

Persönliche Daten:

Ich, Eva Franziska Jakob, wurde am 10. 10. 1984 als dritte Tochter von Franziska, Volksschullehrerin, und Günther August Jakob, Amtsleiter, geboren. Ich bin wohnhaft in 4904 Atzbach 84. Ich bin österreichische Staatsbürgerin und römisch-katholisch.

Aus- und Weiterbildung:

Ich besuchte von 1991 bis 1995 die Volksschule in Atzbach und wechselte anschließend auf das Realgymnasium des Stiftes Lambach. Ich besuchte das Gymnasium von 1995 bis 2003. Ich wählte in der Oberstufe Latein, Musik und Darstellende Geometrie. Meine freien Wahlfächer absolvierte ich in Englisch, Biologie und PPP. Ich maturierte mit ausgezeichnetem Erfolg am 16. Juni 2003, wobei ich vertiefend in Deutsch mit einer Fachbereichsarbeit zum Thema „Deutsche Volks- und Kunstmärchen – ein Vergleich“ abschloss.

Meinen Hang zur Literatur verfolgte ich auch zu Beginn meines Studiums weiter und inskribierte im WiSe 2003/04 „Vergleichende Literaturwissenschaft“ an der Universität Wien. Ich entschied mich im Jänner 2004 das Studium zu wechseln. Ich inskribierte im SoSe 2004 Lehramt Deutsch und katholische Religion. Meine Diplomprüfung für Religion legte ich am 19. Juni 2008 in Moraltheologie ab.

Sonstiges:

Im Frühling 2001 nahm ich am Fremdsprachenwettbewerb des Landes Oberösterreich in Englisch teil und belegte den zweiten Platz. Als Preis durfte ich einen Zwei-Wochen-Kurs einer Sprachschule in Broadstairs, G.B. besuchen.

Seit 2005 arbeite ich jedes Jahr für den Verein zur Förderung der österreichischen Jugend im Sommer zwei Wochen lang in einem Lerncamp und gebe dort Nachhilfe in Deutsch, daneben sind auch eine Vielzahl von Betreuungsaufgaben und die Gestaltung der Freizeit für die Kinder und Jugendlichen, welche die 5. – 8. Schulstufe besuchen, zu leisten.

Im Frühjahr 2009 machte ich ein Praktikum im Jugendhaus „Servas“ in Vöcklabruck.