

C4 TMK – Literarisch-ästhetische Kompetenz & Interkulturelle Kompetenz (Sek. I)



C4 – TMK: Literarisch-ästhetische Kompetenz & Interkulturelle Kompetenz (Sek. I)

Curriculare Vorgaben

- ∞ GeR/ CEFR und KMK BiStas inkl. Basiskompetenzen digitale Medien
- ∞ Fachanforderungen inkl. Leitfaden Sek I
- ∞ notwendige Festlegungen im SiFC

Schwerpunkte

- ∞ u.a. Originallektüre vs. didaktisierte Texte

Diagnostik (*formative assessment*)

- ∞ Lernausgangslage
- ∞ Leistungsniveau

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung

- ∞ Kriterien für die Wahl einer Originallektüre
- ∞ zielgerichtete Schulung der TMK inkl. Literarisch-ästhetischer Kompetenz sowie der interkulturellen Kompetenz

Valide Leistungsmessung und transparente Leistungsbewertung

- ∞ Konzeption und Bewertung gleichwertiger Leistungsnachweise
- ∞ Konzeption von Klassenarbeiten zu Originallektüren

C4 Verlaufsplan

1. Begrüßung / Einstieg
2. Hospitation und Besprechung einer Unterrichtsstunde
3. Austausch zur Theorie / vorbereitenden Aufgabe
4. Kompetenzentwicklung
Mittagspause
5. Praxisbeispiele
6. Prüfungsaufgaben
7. Feedback / Abschied / Hinweis zur Nachbereitung

C4 Inhalt

A Grundlagen: TMK – Literarisch-ästhetische Kompetenz	1
Curriculare Vorgaben: Fachanforderungen	1
Empirische Erkenntnisse zum Lesen	2
Literarische Kompetenz	4
Literaturbezogene Kompetenzen	5
Erzähltextanalyse	7
Kompetenzförderung durch <i>Short Narrative Fiction</i>	13
Literatur im 21. Jahrhundert	19
Erhöhung der Lesemotivation	23
Arbeit mit Lehrwerktexten	25
Kriterien für die Textauswahl	26
Wahl der Lektüre – Aufgaben der Lehrkraft	28
Methoden der Romanlektüre	29
Methoden der Dramenlektüre	32
B Grundlagen: Interkulturelle Kompetenz	33
Curriculare Vorgaben: Fachanforderungen	33
Transkulturelles Lernen	34
C Praktische Beispiele	38
Methoden im Literaturunterricht	38
Ganzschriften – Verfahren	40
Multimodal und multimedial	42
Lesen multimodaler Romane	46
<i>Graphic Novels</i>	53
Lektüre statt Lehrwerkseinheit	57
Hörbücher und Hörspiele	58
Originallektüren Sek. I	59
Lesestrategien im Literaturunterricht	60
Englische Lesenacht	61
<i>Picturebooks</i>	66
<i>Browsing Books</i>	71
D Unterrichtsvorschläge	75
Jg. 5/6: Mit <i>picture books</i> interkulturelles Lernen fördern	75
Jg. 7/8: Mit Filter-Apps eine kurze Comic-Sequenz entwickeln	81
Jg. 9/10: Einen Roman „natürlich“ lesen	85
Jg. 9/10: Eine Videobesprechung zu einem Jugendroman	89
Jg. 9/10: Interkulturelle Kompetenz fördern mit Malalas Geschichte	97
Ab Jg. 9: Den Leseprozess fokussieren	101

Gleichgewicht authentischer fiktionaler und nichtfiktionaler Texte

- Im Laufe der Sekundarstufe I begegnen die Schülerinnen und Schüler einer größtmöglichen Breite an altersangemessenen authentischen Texten gemäß dem erweiterten Textbegriff. Es werden im Laufe der Sekundarstufe I mindestens drei Originallektüren behandelt. Die Schülerinnen und Schüler werden in sinnvoller Weise an der Auswahl beteiligt.
- Nichtfiktionale und fiktionale Texte werden in ebenbürtigem Umfang berücksichtigt.

Formen der Texterschließung

- Die Textarbeit beinhaltet Phasen intensiver und extensiver Texterschließung.
- Die Aufgabenstellungen ermöglichen neben einer gemeinsamen Erarbeitung der Texte auch die individuelle Auseinandersetzung mit ihnen.

Quelle: Fachanforderungen Englisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II, Kiel 2014, S.13f.

Einsatz von Originallektüren

Im Laufe der Sekundarstufe I werden die Schüler an authentische Texte herangeführt, wobei mindestens drei Originallektüren verbindlich für die Behandlung im Unterricht vorgesehen sind.

Originallektüren sind authentische Texte, die

- von *native speakers* für *native speakers* geschrieben sind
- ungekürzt sind und
- keine oder nur wenige, nach Möglichkeit einsprachige Annotationen bereitstellen.

Der Einsatz von Originallektüren bietet die Möglichkeit, den Umgang mit authentischem Sprachmaterial zu schulen (Lesestrategien, idiomatischer Wortschatz, usw.) und zudem binnendifferenziert zu arbeiten.

Mithilfe von frei zugänglichen Inhaltsangaben, Leseproben und Buchbewertungen lässt sich beurteilen, welcher der aufgeführten Titel von Thema und Niveau für die jeweilige Lerngruppe geeignet ist.

Dabei ist erstrebenswert, dass die in der Originallektüre dargestellte Lebens- und Gedankenwelt für die Leser ansprechend und relevant ist. Der Schwierigkeitsgrad einer Originallektüre ergibt sich nicht zuletzt aus der Art und Weise, wie mit ihr umgegangen wird (z.B. durch intensives bzw. extensives Lesen).

Quelle: Leitfaden zu den Fachanforderungen Englisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I, Kiel 2015, S.26

Studien zur Lesekompetenz in der Muttersprache

PISA (*Programme for International Student Assessment*) wird von der OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) seit 2000 alle drei Jahre durchgeführt und untersucht in mehr als 70 Teilnehmerstaaten 15-jährige Schülerinnen und Schüler in den Bereichen:

- Lesekompetenz
- Mathematische Kompetenz
- Naturwissenschaftliche Kompetenz

Lesekompetenz kann als Schlüssel für den Zugang zu Wissen schlechthin betrachtet werden, denn bisher wie auch in Zukunft wird der allergrößte Teil des Wissens über Texte (unterschiedlicher Sorten) transportiert und erschlossen.

Die Lesekompetenz in Deutschland liegt im Bereich des OECD-Durchschnitts. Seit PISA 2000 ist eine kontinuierliche Verbesserung der Lesekompetenz zu verzeichnen.

Dr. Poldi Kuhl und Dr. Dirk Richter, Online-Seminar: Aus Vergleichsstudien lernen, PISA 2000-2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt

Literarische Sozialisation

Man kann nicht mehr davon ausgehen, dass die große Mehrzahl der Lernenden im herkömmlichen Sinne vor- und außerschulisch literarisch sozialisiert ist.

1. Lernende bringen aus dem Elternhaus oft nicht mehr jene basale Lesefähigkeit und Übung im Umgang mit Lesetexten mit sich, die ihnen ein unproblematisches, nicht unterstütztes Lesen erlaubt, erst recht nicht, wenn es sich um längere oder gar um Langtexte wie einen Roman handelt.
2. Das Lesen in der Fremdsprache bringt seinerseits Verstehenshindernisse mit sich, die vorhandene Leseschwierigkeiten verstärken, vor allem motivational negativ.
3. Selbst eine gut entwickelte Lesefähigkeit und Lesemotivation sind keine Gewähr, dass literarische Texte hinsichtlich ihrer besonderen ästhetischen Textur, ihres besonderen Weltbezugs und ihrer Fiktionalität sowie ihrer Anforderungen an die Imaginationskraft der Leserinnen und Lesern problemlos und quasi „natürlich“ gelesen und verstanden werden können. Denn eine große Zahl von Lernenden ist – beinahe unabhängig vom sozialen Status – nicht mehr mit literarischen Texten groß geworden.
4. Viele Kinder sind aufgrund ihrer kulturellen Herkunft nicht mit einem Grundbestand abendländisch-europäischer Literatur vertraut. Literarische Lektüren aus diesem Kontext, die mit ihr verbundene Bildsprache und ein Kanon allgemein bekannter literarischer Texte – die Bibel, Märchen, klassische Jugendromane usw. – können nicht länger als bekannt vorausgesetzt werden.

Aus all diesem kann nur folgen, dass es der Schule obliegt, der heranwachsenden Generation eine literarisch-ästhetische Bildung überhaupt erst zu ermöglichen und sie mit den dafür erforderlichen Kompetenzen auszustatten.

Bisher ist eine solche literarische Bildung und Kompetenzentwicklung allenfalls in der Oberstufe erkennbar. Im Umkehrschluss bedeutet dies:

- Wenn der Unterricht in der Sek I der jungen Generation nicht den Zugang zu literarischen Texten ermöglicht, wird ein großer Teil der jungen Menschen von der Begegnung mit Literatur überhaupt ausgeschlossen.
- Bildungsexklusion: Literatur bleibt dann ein Privileg derjenigen, die die allgemeine Hochschulreife erreichen
- Es gehört zu den besonderen Versäumnissen der Bildungsstandards für die Sek I, dass sie durch die Marginalisierung des Umgangs mit literarischen Texten und der entsprechenden Kompetenzen eine solche soziale und kulturelle Ausschlusspraxis entscheidend mit befördern.

nach: W. Hallet, Literatur, Bildung und Kompetenzen. Eine bildungstheoretische Begründung für ein literaturbezogenes Kompetenzcurriculum, in: Hallet, Suhrkamp & Krämer (Hrsg.), Literaturkompetenzen Englisch, Seelze 2015, S. 11f.

Geschlechterunterschiede beim Lesen

- **Lesequantität:** Jungen lesen seltener und kürzer als Mädchen, vor allem im Bereich fiktionaler Lesestoffe.
- **Lesestoffe oder Lektürepräferenzen:** Jungen bevorzugen Sach- und Fachbücher und interessieren sich in Zeitungen/ Zeitschriften v.a. für Politik, Wirtschaft, Sport, Technik. Mädchen bevorzugen fiktionale Genres, Biografien oder Lektürestoffe mit Bezug zum eigenen Leben, z.B. Ratgeberliteratur oder entsprechende Zeitschriften.
- **Lesemodalitäten:** Jungen „lesen anders“, nämlich eher sachbezogen und distanziert, Mädchen lesen eher empathisch und emotional involviert.
- **Lesefreude:** Jungen messen dem Lesen weniger Bedeutung bei und sie haben v.a. in der Freizeit oft andere Medienpräferenzen und Freizeitbeschäftigungen. Mädchen geben Lesen häufiger als eine der liebsten Freizeitbeschäftigungen an, ziehen also offensichtlich auch höhere Gratifikationen aus dieser Form der Mediennutzung als Jungen.
- **Lesekompetenz:** Die geringere Lesekompetenz der Jungen ist seit PISA 2000 belegt. Überlegen sind die Mädchen besonders bei reinen Schrifttexten (im Gegensatz zu nicht kontinuierlichen Texten) und in den anspruchsvolleren Bereichen des Textverstehens (Texte interpretieren, reflektieren und bewerten).

Christine Garbe, *Echte Kerle lesen nicht!?* S. 301-315

Literarische Kompetenz

Argumente für den fremdsprachlichen Literaturunterricht

- Literarische Texte halten ein reiches Repertoire an sprachlichen Ausdrucksformen bereit und können so die Entwicklung der Lernaltersprache fördern.
- Literarische Texte können die Motivation für das Lesen und für das Fach steigern.
- Mit ihrer Darstellung fremder Realitäten kann Literatur interkulturelles Lernen anregen.
- Durch den Kontakt mit fremden Personen, Situationen, Entscheidungen kann das Lesen zu einer persönlichen Bereicherung der Lernenden beitragen.
- Die Deutung und Interpretation literarischer Texte ist ein subjektiver, offener Prozess und ermöglicht somit eine Vielzahl plausiblerer Sichtweisen.
- Die Kenntnis literarischer Texte besitzt nach wie vor soziales Prestige.

Teilziele literarischer Kompetenz

1. Kenntnisse (z.B. Literaturgeschichte, Literaturtheorie)
2. Einstellungen (z.B. Freude an Literatur, Sinn für Qualität, interkulturelles Bewusstsein)
3. Fertigkeiten: Lesen, Verstehen und Analysieren, Kreieren

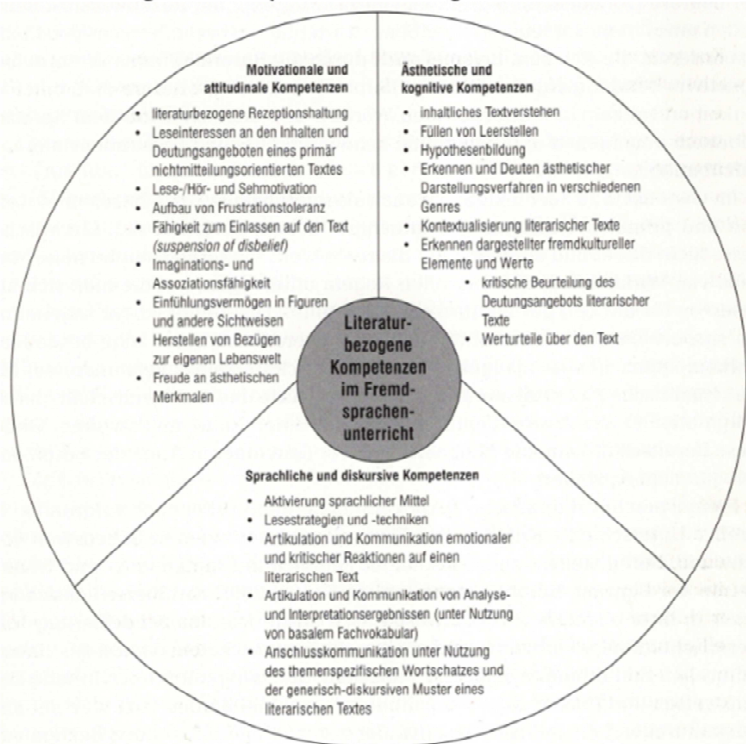
Zehn Merkmale extensiven Lesens nach Day & Bamford

Beim extensiven Lesen liegt die Aufmerksamkeit nicht auf der Sprache, sondern dem Handlungsverlauf des Textes:

1. Lesemenge: so viel wie möglich (innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers)
2. Lesematerial: verschiedene Lesematerialien mit großer thematischer Bandbreite
3. Selektion: Auswahl durch die Lernenden (plus Freiheit zum Abbruch der Lektüre)
4. Zweck: Vergnügen, Information, Allgemeinverständnis
5. Lesen als Selbstzweck: keine oder wenig Anschlussaufgaben
6. Schwierigkeitsgrad: keine Überforderung der Schüler
7. Lesestil: individuelles und stilles Lesen (Selbstbestimmung über Tempo, Ort, Zeit)
8. Lesegeschwindigkeit: schnell (leicht verständliches Material)
9. Lehrerfunktionen: Vermittlung und Führung
10. Lehrervorbild: Lehrer als aktives Mitglied der Lesegemeinschaft

Quelle: Engelbert Thaler, *Englisch unterrichten*, Berlin 2012, S.258ff.

Modell literaturbezogener Kompetenzen im Englischunterricht



Motivationale und attitudinale Kompetenzen. Die Schüler/-innen können

- für das Lesen und Verstehen fremdsprachiger literarischer Texte notwendige Rezeptionshaltungen einnehmen, zum Beispiel interessengeleitete Textauswahl, Lese-/Hör-/Seh-Motivation, Interesse an Textinhalten, -strukturen und (auch fremdkulturellen) Deutungsangeboten, persönlicher Zugang zum Text, Selbstvertrauen in die eigene Lesefähigkeit, Ausdauer und Frustrationstoleranz (auch bei der Lektüre längerer Texte), Aufbau von Erwartungshaltungen;
- zu literarischen Texten Imaginationen und Assoziationen sowie Emotionen und Reaktionen ausbilden;
- sich auf literarische Texte einlassen (*suspension of disbelief*), sich in fremde Perspektiven einfühlen und auch aus der Beobachterperspektive Bezüge zwischen der (fremdkulturellen) Welt des literarischen Textes und den eigenen Erfahrungen oder zwischen anderen (auch fremdkulturellen) Sichtweisen und der eigenen Perspektive herstellen;
- Freude am künstlerisch-spielerischen Umgang mit literarischen Texten und einigen wesentlichen ästhetischen Merkmalen empfinden.

Ästhetische und kognitive Kompetenzen. Die Schüler/-innen können

- alters- und sprachstandsgemäße literarische Texte (sowohl *graded reader* als auch längere Texte im Original) inhaltlich verstehen (zum Beispiel im Hinblick auf den Plot, die Figurenkonstellation, den dargestellten Konflikt, die Handlungsmotive der Figuren, die inszenierten Themen, die bildhafte Sprache usw.);
- unter Rückgriff auf ihr Weltwissen und ihre Erfahrungen selbstständig inhaltliche Leerstellen im literarischen Text füllen, Hypothesen bilden und während der Lektüre überprüfen sowie mentale Modelle zur fiktionalen Welt bilden, um diese möglichst vollständig entstehen zu lassen;
- ästhetische Mittel (zum Beispiel *character constellation*, *suspense curve*, *temporal structure*, *perspective*) in verschiedenen literarischen Genres (Prosa, Lyrik, dramatisch-szenische und audiovisuelle Texte) erkennen, benennen und mit Unterstützung im Zusammenhang mit dem Geschehen und/oder der dargestellten Welt interpretieren (*close reading*);
- sich ausgewählte Aspekte des historischen oder kulturellen Kontextes eines literarischen Textes mithilfe von Materialien (zum Beispiel Bild- und/oder Textquellen) erschließen und diese mit Unterstützung für das Verstehen nutzen (*wide reading*);
- sich kritisch mit dem Deutungsangebot eines literarischen Textes auseinandersetzen und unter Bezug auf den Text ein Werturteil fällen.

Sprachliche und diskursive Kompetenzen. Die Schüler/-innen können

- ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten bei der Rezeption literarischer Texte aktivieren;
- für die Rezeption literarischer Texte notwendige Strategien und Techniken ihrer Leseabsicht entsprechend anwenden (*language awareness*, *language learning awareness*);
- in unterschiedlichen medialen Formen sowie sprachlich zunehmend differenzierter, argumentativ, kritisch und wertend Imaginationen, Assoziationen, Emotionen und Reaktionen zu einem literarischen Text artikulieren und kommunizieren;
- vom literarischen Text gemachte sprachliche Angebote (zum Beispiel Wortschatz, kommunikative Muster, generisch-diskursive Muster wie Narration oder Argumentation) erkennen und für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen nutzen;
- ihre Analyse- und Interpretationsergebnisse zu literarischen Texten (gegebenenfalls mit Hilfestellung) artikulieren, in Bedeutungsaushandlungen mit anderen kommunizieren und dabei auch grundlegendes Fachvokabular anwenden;
- in Anknüpfung an einen literarischen Text eigene Texte (zum Beispiel literarisch, bildlich oder filmisch, nichtliterarisch) unter Berücksichtigung grundlegender Genremerkmale kreativ gestalten oder Textvorlagen weiterentwickeln (zum Beispiel Fortsetzung einer Geschichte).

Quelle: Hallet, Surkamp & Krämer (Hg.), *Literaturkompetenzen Englisch*, 2015, S.29f.

Geschichten verstehen – verständlich erzählen

CAROLA SURKAMP | ANSGAR NÜNNING

Angesichts der (auch medialen) Omnipräsenz von Erzählungen und ihrer vielschichtigen Funktionen im Alltag ist die Förderung narrativer Kompetenzen ein wichtiges Element zur Ermöglichung kultureller Teilhabe. Dies schließt nicht nur rezeptive Kompetenzen zum Verstehen von Geschichten ein, sondern erfordert auch produktive Kompetenzen, um selbst Geschichten erzählen zu können. Für beides müssen Lernende Wissen über die Bauformen des Erzählens erlangen. Im Folgenden werden daher die wesentlichen Konstituenten narrativer Texte vorgestellt (vgl. ausführlich Surkamp/Nünning 2016: Kap. II.5.2). Anhand von Leitfragen, Visualisierungen (**worksheet 1**) und eines *glossary* in Form einer schüleraktivierenden *matching exercise* (**worksheet 2**) erhalten Lehrende Ideen und Handwerkszeug, um das didaktische Potenzial von Geschichten für den Unterricht zu nutzen.

Unterscheidung von story und discourse

Die zentrale Unterscheidung sowohl für die Rezeption als auch die Produktion von Geschichten ist die zwischen *story* und *discourse* (vgl. **Kasten 1**):

- Der Begriff der *story* umfasst die Gesamtheit der Aspekte, die die erzählte Geschichte konstituieren, also neben den Ereignissen (*events*) auch die in einer Geschichte existierenden Phänomene (*existents*), bei denen zwischen den Figuren (*characters*) und dem Schauplatz (*setting*) unterschieden wird.
- Der Begriff des *discourse* bezieht sich auf die Gestaltung der Geschichte durch den Erzähler, also die erzählerische Vermittlung (*narration*). Dies schließt die Erzählsituation (*narrative situation*) und verschiedene Erzählweisen (*narrative modes*) ebenso ein wie die Perspektivierung des Geschehens (*focalisation*). Der Erzähler nimmt des Weiteren die kausale Verknüpfung der Handlungselemente (*plot*) und die zeitliche Anordnung der Ereignisse (*temporal structure*) vor.

Die beiden Grundfragen, die sich aus dieser Unterscheidung ergeben, lauten:

- Was wird erzählt? Also: *What is the story about?*
- Wie wird die Geschichte erzählerisch vermittelt? Also: *How is the story told?*

Diese Differenzierung trägt der Tatsache Rechnung, dass ein und dieselbe Geschichte im Hinblick auf die Auswahl und Anordnung einzelner Ereignisse sowie die Wahl der Darstellungsperspektive unterschiedlich erzählt werden kann. Dies eröffnet ein großes didaktisches Potenzial, besonders im Hinblick auf schüleraktivierende und produktionsorientierte Verfahren. Lernende können z. B. die Leerstellen einer Geschichte produktiv füllen, indem sie das Geschehen aus einer anderen Perspektive darstellen oder ausgesparte

Ereignisse imaginieren (dies ist besonders relevant bei Kürzesterzählungen mit vielen Leerstellen, s. den Unterrichtsvorschlag zu Twitter-Erzählungen von Petra Kirchhoff). Für die Produktion eigener Geschichten ist es wiederum essenziell, sich im Vorfeld Gedanken darüber zu machen, was und wer in der Geschichte vorkommen und wer die Geschichte mit welcher Wirkung wie erzählen soll (s. die *writing guidelines* im Unterrichtsvorschlag von Thorsten Merse und Max von Blanckenburg).

Die story-Ebene (What?)

Hilfreich für den Einstieg in die Analyse eines narrativen Textes oder für den Entwurf einer eigenen Geschichte ist es, sich zunächst mit der *story*-Ebene zu beschäftigen. Hier gilt es, die Geschichte zeitlich und räumlich zu situieren sowie die wichtigsten Ereignisse und beteiligten Figuren zu erfassen. Mögliche Leitfragen für diese Phase sind:

- *What exactly happens and why? Describe the main events.*
- *Who takes part in the story?*
- *When and where does the story take place?*

Um die Antworten auf diese sogenannten W-Fragen einer Geschichte (*Who? What? When? Where? Why?*) in eine anschauliche und leicht memorierbare Struktur zu bringen, bietet sich die *herringbone technique* an (**worksheet 1**). Mit Hilfe dieses grafischen Verfahrens, das an ein Fischskelett erinnert, wird das Handlungsgerüst eines narrativen Textes vereinfacht und übersichtlich dargestellt. Eine solche Visualisierung kann als Grundlage für das Schreiben eines Inhaltsresümées, für Nacherzählungen sowie als *scaffolding*-Maßnahme für das Schreiben oder mündliche Erzählen einer eigenen Geschichte dienen.

Figurenkonzeption

Jede einzelne dieser W-Fragen kann natürlich noch tiefergehend bearbeitet werden. So können die Lernenden sich näher mit der Figurenkonzeption (*character conception*) beschäftigen, und auch dies kann in visualisierter Form geschehen – z. B. in Form eines *character profile* oder einer *character map* (s. Methode im Fokus in *Unterricht Englisch 157* „Lerntechnik Visualisierung“). Die Lernenden untersuchen den narrativen Text dabei auf Informationen, die sie über eine Figur erhalten, und kategorisieren diese, z. B. im Hinblick auf die äußere Erscheinung einer Figur, ihren biografischen Hintergrund, ihre Persönlichkeit, Innenwelten (*inside views*), Vorlieben und individuelle Vorgeschichte. Die Beantwortung von Leitfragen zur Figurendarstellung kann im Vorfeld des Schreibens einer Geschichte auch den Entwurf von eigenen Figuren erleichtern:



METHODE IM FOKUS
8. – 13. Schuljahr

Ich- oder Er-Erzähler, mono- oder multiperspektivische Darstellung: Aus wessen Erlebnisperspektive wird die fiktionale Welt wahrgenommen?

- *What does the character look like?*
- *Where does the character come from? What is his/her background?*
- *What are his/her character traits?*
- *What do we know about his/her thoughts, feelings, dreams or fears?*
- *What does the character like/dislike?*
- *What did s/he experience?*

Je nachdem, wie ausführlich die Antworten auf diese Fragen ausfallen, erhält man Hinweise darauf, ob es sich bei einer Figur um einen eindimensionalen Typ mit einem kleinen Merkmalsatz handelt (*flat character*), oder ob es um eine mehrdimensionale Figur geht, die durch eine Fülle von Eigenschaften individualisiert ist (*round character*). Auch die Figurenkonstellation (*character constellation*) eines Textes, also das Verhältnis der Figuren zueinander wie in der Gegenüberstellung von Protagonist und Antagonist (*protagonist vs. antagonist*) oder Vertrauter (*confidant*), wird über eine Figurenanalyse sichtbar. Visualisieren kann man die Figurenkonstellation über eine grafische Darstellung in einem Soziogramm (vgl. Surkamp/Nünning 2016: 172f.) oder durch den Bau eines Standbildes. Dies hilft als Gedächtnisstütze sowohl für ein Unterrichtsgespräch als auch zur Ausschärfung des zentralen Konflikts bei der Geschichtenproduktion.

Die discourse-Ebene (How?)

Die Leitfrage zur Analyse der *discourse*-Ebene (*How is the story told?*) kann ebenfalls in der Fischgräten-Visualisierung berücksichtigt werden. Allerdings ist es sinnvoll, von weiteren untergeordneten Leitfragen auszugehen, um die Art und Weise der erzählerischen Vermittlung näher zu beschreiben bzw. um sich darüber bewusst zu werden, welche möglichen Spielarten es für das Erzählen einer eigenen Geschichte gibt. Wichtigste Frage ist hierbei zunächst die nach demjenigen bzw. derjenige(n), der bzw. die die Geschichte erzählt, also: *Who is the narrator of the story?*

Erzählsituation

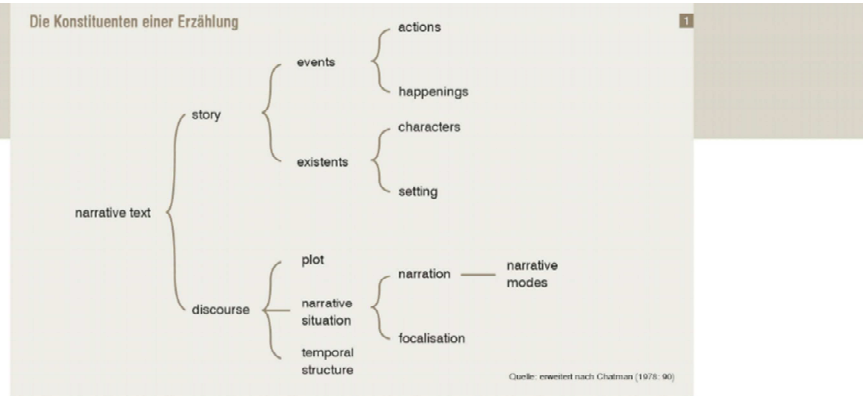
Wenn der übergeordnete Sprecher selbst Teil der erzählten Geschichte ist, handelt es sich um einen ‚Ich-Erzähler‘

(*first-person narrator*). Die Ich-Erzählsituation (*first-person narrative situation*) unterscheidet sich dadurch von der auktorialen und der personalen Erzählsituation (*authorial narrative situation* bzw. *figural narrative situation*), dass der Ich-Erzähler zugleich als Figur in der dargestellten Welt auftritt. Im Gegensatz dazu stehen auktoriale Erzähler und neutrale Erzählinstanzen außerhalb der Welt der Figuren. Daher spricht man in diesen beiden Fällen von einem ‚Er-Erzähler‘ (*third-person narrator*). Die Erzählinstanz eines narrativen Textes lässt sich daher anhand dieser Leitfrage identifizieren: *Does the narrator participate in the story s/he narrates?* In der Ich-Erzählsituation wird das Geschehen von einem ‚erzählenden Ich‘ (*narrating I*) berichtet, das selbst als Figur bzw. ‚erlebendes Ich‘ (*experiencing I*) an der Handlung in der fiktiven Welt teilnimmt. Erzählendes und erlebendes Ich sind häufig durch zeitliche und kritische Distanz getrennt. Wenn der/die Erzähler/in selbst die Hauptfigur der Geschichte ist, handelt es sich um den als *I-as-protagonist* bezeichneten Typus. Ist der Erzähler eine Nebenfigur oder eine Beobachterin des Geschehens, so spricht man von *I-as-witness*. Dann ist die Sicht auf das erzählte Geschehen in der Ich-Erzählsituation eingeschränkt, was einen Perspektivenwechsel in einer kreativen Schreibaufgabe nahelegt, um die Subjektivität der Darstellung zu verdeutlichen. Im Hinblick auf das Schreiben eigener Geschichten bietet sich diese Erzählsituation besonders für autobiografisches Erzählen an.

Einen auktorialen Erzähler erkennt man im Gegensatz zu einem neutralen Erzählmedium durch die positive Beantwortung der folgenden Fragen:

- *Does the narrator make any explicit comments or moral judgements?*
- *Does the narrator interpret the characters' actions?*
- *Is there any commentary on the discourse, i.e. on the way the story is told?*

Auktoriale Erzählinstanzen, die als Sprecher/in explizit in Erscheinung treten (*overt narrator*), das Geschehen kommentieren, die Handlungen der Figuren bewerten und allwissend sind (*omniscient narrator*), tragen maßgeblich zur Sympathie lenkung und Bewertung des Geschehens durch die Lesenden bei. Sich darüber bewusst zu werden und dies in Erzähltexten zu erkennen ist wesentlicher Bestandteil einer kritischen Rezeptionskompetenz.



Erzählperspektive: Erzählen vs. Fokalisieren

Der zweite wichtige Unterschied zwischen der auktorialen und der personalen Erzählsituation ist der zwischen ‚Erzählen‘ und ‚Fokalisieren‘, d.h. zwischen den Aspekten eines Textes, die sich auf den Erzählvorgang beziehen (*narration*), und denjenigen, die die perspektivische Brechung der erzählten Welt durch wahrnehmende Figuren betreffen (*focalisation*). Der Erzähler berichtet über eine fiktive Welt, während eine Fokalisierungsfigur (*focaliser*) als psychisches Orientierungszentrum fungiert, aus dessen Perspektive der Leser bzw. die Leserin das Geschehen verfolgt. Die personale Erzählsituation zeichnet sich dadurch aus, dass das Geschehen dominant aus der Perspektive der Figuren wahrgenommen wird und der Erzähler nicht als Sprecher in Erscheinung tritt (*covert narrator*).

- Um die Erzählperspektive in einem narrativen Text zu bestimmen, müssen die folgenden Fragen beantwortet werden:
 - Wer erzählt die Geschichte? Also: *Who speaks?*
 - Aus wessen Erlebnisperspektive wird die fiktionale Welt wahrgenommen? Also: *Who sees?* bzw. *Who remembers, feels, thinks etc.?*

Erzählweisen

Für das Erzählen einer Geschichte stehen dem/der Erzähler/in verschiedene Erzählweisen (*narrative modes*) zur Verfügung: Bericht (*report*), Beschreibung (*description*), Erzählerkommentar (*comment*), direkte Rede (*speech*). Im Bericht wird das Geschehen meist zeittraffend wiedergegeben, während die Beschreibung sich auf die Darstellung von Räumen und Objekten der fiktionalen Welt bezieht. Direkte Rede kommt vor allem in Form von Figurendialog (*dialogue*) vor. Im Kommentar bewertet der/die Erzähler/in das Geschehen direkt. Diese Erzählweisen zu kennen und fremdsprachlich selbst produzieren zu können ist eine wichtige Grundlage für das Erzählen eigener Geschichten. Die Verwendung von direkter Rede macht Geschichten zudem lebendig.

Von der story zum plot

Aufgabe des Erzählers ist es auch, aus einer Geschichte (*story*) einen Plot (*plot*) zu machen. Der Begriff ‚*story*‘ bezieht sich auf die Ereignisse in ihrer chronologischen Reihen-

folge, ohne dass deren kausale Beziehungen in den Blick geraten. Einen Plot hat eine Geschichte hingegen dann, wenn die Handlungselemente zusätzlich kausal und logisch miteinander verknüpft werden. Um es mit einem viel zitierten Beispiel von E. M. Forster (1927/1981: 93f.) zu verdeutlichen: „*The king died and then the queen died‘ is a story, ‘The king died, and then the queen died of grief‘ is a plot.*“

Anfang und Ende

Zur Analyse und Strukturierung des Plots in einer eigenen Geschichte gehören auch Fragen nach den Formen des Beginns einer Erzählung (*beginning*) und den Techniken der Schlussgebung (*ending*). Bei letzteren wird unterschieden zwischen einem ‚geschlossenen Ende‘ (*closed ending*), bei dem die Probleme gelöst und die Handlung zu einem Abschluss geführt wird, und einem ‚offenen Ende‘ (*open ending*), bei dem die Konflikte ungelöst bleiben und das Schicksal der Figuren nicht geklärt wird. Eine typische Form der Schlussgebung kann auch ein ganzes Erzählgenre charakterisieren (s. den Unterrichtsvorschlag von Andreas Wirag zu *urban legends*). Erzählungen mit einem offenen Ende bieten sich im Unterricht für eine Vielzahl kreativer Verfahren an, z. B. für die Fortführung der Erzählung oder die szenische Umsetzung eines alternativen Endes. Bei der Produktion eigener Geschichten kann es hilfreich sein, mit den Lernenden gemeinsam vorab verschiedene mögliche Anfänge für Erzählungen zu sammeln (s. den Unterrichtsvorschlag von Ann-Katrin Münch).

Zeitstruktur

- Ebenfalls Teil des *discourse* ist die Frage nach der Zeitstruktur einer Erzählung:
 - *Does the narrative follow the chronological order of events or does it rearrange it?*
 - *Does the narrator anticipate the future or look back to the past?*

So bezieht sich die Kategorie der ‚Anordnung‘ (*order*) auf verschiedene Möglichkeiten, die Ereignisse einer Geschichte zu reihen. Während bei chronologischem Erzählen (*chronological narrative*) die Reihenfolge der Ereignisse mit ihrer natürlichen Zeitfolge übereinstimmt, ist dies bei anachro-

nischem Erzählen (*anachronic narrative*) nicht der Fall. Die Chronologie kann durch eine Rückwendung (*flashback*) oder eine Vorauswendung (*flash-forward*) unterbrochen werden. Dies ist z. B. wichtig für die Erschließung oder die eigene Produktion von Spannung in einer Geschichte und kann von den Lernenden in einem Zeitstrahl visualisiert werden.

Fazit

Die Einführung in grundlegende Techniken der Erzähltextanalyse ist ein wichtiges Element zur Förderung narrativer Kompetenzen. Leitfragen zu den wesentlichen Konstituenten narrativer Texte ermöglichen ein methodisches Verfahren in leicht lehr- und lernbaren Teilschritten, das sich gut auf unterschiedliche narrative Texte übertragen lässt. Auch für das Schreiben eigener Geschichten sind Kenntnisse über die Bauformen des Erzählens unabdingbar. Außerdem erarbeiten die Lernenden sich ein Vokabular, mit dem sie sich in der Fremdsprache kompetent über verschiedene Formen des Erzählens – auch in unterschiedlichen Medien (s. den Unterrichtsvorschlag von Leonie Schüler) – austauschen können.

Matching exercise

Fachbegriffe der Erzähltextanalyse können spielerisch in einer *matching exercise* eingeübt werden (vgl. **worksheet 2**, vollständig im unter <https://www.unterricht-englisch.de>, Blogkategorie „Literatur“). Dafür erhält jede/r Schüler/in entweder einen Begriff oder eine Definition auf einer Karte. Die jeweiligen Paare müssen sich durch Umhergehen im Klassenzimmer und Besprechen ihrer Karten finden. Sie überlegen ein Textbeispiel, das ihren Begriff illustriert (z. B. Lord Voldemort als Antagonist von Harry Potter oder Mr. Filch, der Hausmeister von Hogwarts, als *flat character*). Schließlich präsentieren die Paare kurz ihren narratologischen Begriff mit dazugehöriger Definition und ggf. einem Beispiel.

Literatur

- Chatman, Seymour (1978): *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca, NY: Cornell UP.
- Forster, E. M. (1981 [1927]): *Aspects of the Novel*. Harmondsworth: Penguin.
- Hensele, Roswitha (2019): „Methode im Fokus: Character posters – Figuren visualisieren.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 157 | (Lern-technische Visualisierung), 8–13.
- Surkamp, Carola/Nünning, Ansgar (2016): *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

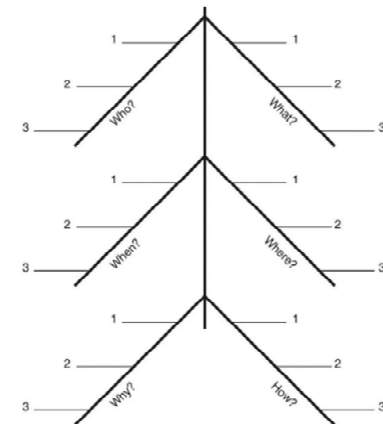
worksheet

name: _____ date: _____

ANALYSING OR PRODUCING A NARRATIVE TEXT

The herringbone technique

You can use the herringbone technique to analyse the main elements of a narrative text. You can also use it to generate ideas for your own story.



© Friedrich-Wirag GmbH | DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 1801/2019

anachronic narrative

relates to the order of events in a story; indicates the disruption of the natural chronology (flashback and flash-forward)

antagonist

the opponent of the hero or heroine (protagonist) in a narrative text

authorial narrative situation

the story is told by an overt narrator who is not present as a character in the story and usually omniscient; in addition to narrating the story, s/he often comments on the action and the characters

character conception

the composition of a character; we differentiate between flat characters (with only a few character traits) and round characters (large, complex selection of character traits)

character constellation

refers to the relationships between characters and their attitudes towards one another

characters

the agents in a story, usually classified according to their complexity (flat or round characters) and their roles within the plot (protagonist, antagonist, witness, helper, confidant etc.)

chronological narrative

the narrated events occur in the same sequence as in their temporal chronology

closed ending

form of conveying information at the end of narrative texts which generally comprises the resolution of all conflicts

covert narrator

narrator who is not present as a speaker and recounts the action in a detached manner

description

narrative mode in which the narrator introduces a character or describes a setting

discourse

structure of the narrative; complementary term to story: 'story' refers to the 'what', 'discourse' to the 'how' of a narrative

experiencing I

the former self of a narrating I, presented as a character in the fictional world

Short narrative fiction

Mit kurzen Erzähltexten Spracherwerb und literarische Kompetenz fördern

Kurze Erzähltexte komprimieren Erlebnisse, Taten, Gedanken und Gefühle von Menschen zu einer literarischen Form, die manchmal nur 50 Wörter oder 140 Zeichen umfasst. Ihr geringer Umfang, Verdichtung, Reduktion und Mehrdeutigkeit machen sie zu einer guten Grundlage, um Strategien im Umgang mit Literatur zu erwerben. Doch Formen des Erzählens finden sich auch in anderen Medien und im Alltag. Selbst das Sprachenlernen erfolgt von der Textebene und Konventionen der Kommunikation her, die erst einen Sinnzusammenhang zwischen den Einzelwörtern schaffen.

Storytelling ist allgegenwärtig – im Alltag, in den Medien und natürlich auch im Klassenzimmer. Diese „Allgegenwart von *stories* in der heutigen Medienkulturgesellschaft“ (Nünning/Nünning 2003:4) hat ihre Fundierung in etwas Universallem. Erzählungen befriedigen gleichsam ein „anthropologisches Grundbedürfnis“ (Nünning 1999:4) und unterscheiden uns Menschen auf diese Weise von anderen Lebewesen. Mindestens drei wichtige Funktionen des Erzählens lassen sich unterscheiden (vgl. für das Folgende auch Nünning/Surkamp 2006: 194f.).

- Erzählungen haben eine wichtige soziale Funktion. Wir erzählen einander unsere Erfahrungen, um z.B. unserem Gegenüber wichtige Informationen mitzuteilen, gemeinsam zu lachen oder sich zu wundern. Erzählungen sind in diesem kulturanthropologischen Sinn der Kitt, der Menschen zusammenhält und zu sozialen Wesen macht.
- Erzählungen sind eng verknüpft mit unseren Selbst- und Fremdbildern. Geschichten sind die Muster, mit denen wir uns erklären, wer wir sind und die auf diese Weise identitätsstiftend und -stabilisierend wirken. Mithilfe von Erzählungen vergewissern wir uns unser Selbstverständnis. Erzählungen stellen Formen kultureller Selbstausslegung und Auseinandersetzung mit dem Fremden dar.
- Erzählungen haben eine erkenntnistheoretische Funktion. Ihnen liegt eine bestimmte Struktur zugrunde, die Ereignisse in besonderer Weise verknüpft und in einen spezifischen Sinn- und Verweisungszusammenhang stellt. Sie helfen dabei, die Wirklichkeit zu deuten: Indem wir Ereignisse in das Muster einer Erzählung über-

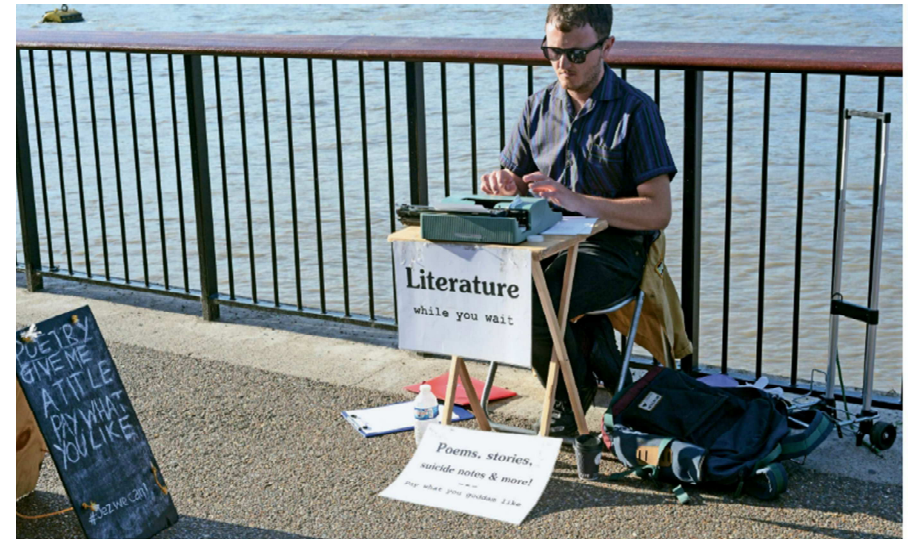
führen, bringen wir sie in eine zeitlich-kausale Abfolge und ordnen sie auf diese Weise. Sie verlieren so ihre Ereignishaftigkeit und Kontingenz und können uns helfen, unsere Umwelt zu verstehen. Damit dies möglich wird, muss man allerdings verstehen, wie Erzählen funktioniert. Hierzu leistet insbesondere das Genre-Lernen einen wichtigen Beitrag.

Erzählungen und Genre-Lernen

Genres sind „historisch gewachsene und kulturelle konventionalisierte, thematisch bestimmte und textuell kohärente Formen mit einer mehr oder weniger bestimmbar Struktur, die in einem bestimmten soziokulturellen Kontext (*areas of human activity*) zur Erreichung eines von den Beteiligten erwarteten und auszuhandelnden Kommunikationsziel verwendet werden“ (Hallet 2016: 11). Der Fremdsprachenunterricht kann Lernenden diejenigen Kompetenzen vermitteln, mit deren Hilfe sie in einer Sprache nicht nur sprachlich korrekt, sondern auch kulturell angemessen kommunizieren.

Fremdsprachen von der Textebene her lernen

Während traditionelle Ansätze den Fremdsprachenlernprozess von der Wortebene gleichsam *bottom-up* staffeln und über die Satzebene erst spät auf das Erstellen von Texten abstellen, ist das generische Lernen davon überzeugt, dass Fremdsprachenlernen von der Textebene her gedacht werden sollte (vgl. Hallet 2016: 7f.). Es geht davon aus, dass „*language always happens as a text; and, as text, it inevitably occurs in a particular generic form*“ (Kress 1993, zitiert nach



Erzählenswertes gibt es in allen Lebenslagen – geschickte Autor/Innen verwandeln solche Erlebnisse in Minutenschnelle in kurze Texte aller Genres

Hallet 2016). Wenn sie über die Bausteine einzelner Genres verfügen, erleichtert dies Schülerinnen und Schülern das Erlernen kulturell angemessener Kommunikation. Hierzu braucht es jedoch in sprachpragmatischer Hinsicht mehr als Lexeme oder Strukturen. Häufig genug ist auch ein einzelner Satz zur Realisierung eines Musters nicht hinreichend. Vielmehr braucht es neben *chunks* und *formulaic speech* Einsicht in die Vertextungsregeln bzw. sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Realisierungsformen eines bestimmten Genres. Methodisch korrespondiert dies mit der Auswahl besonders typischer Beispiele für ein Genre sowie in der Zusammenstellung von Unterrichtssequenzen, in denen paradigmatische Beispiele einander gegenübergestellt werden. Auf diese Weise können Lernende Regelmäßigkeiten entdecken, die für ein Genre kennzeichnend sind.

Konventionen literarischer Genres erkennen

Literarische Genres nehmen innerhalb der Genre-Didaktik eine besondere Stellung ein (vgl. Hallet 2016: 54f.). Ihr Sinn liegt im Gegensatz zu anderen Genres nicht primär in ihrer „alltagspragmatischen Zweckhaftigkeit“ (Hallet 2016: 55), sondern in ihrer Fiktionalität bzw. der Eigengesetzlichkeit, die für das Entwerfen dieser fiktionalen Welt zu veranschlagen ist. Dabei gilt jedoch stets, dass ihre narratologische Realisierung konventionalisierten Codes folgt, die erlernt werden müssen. Damit Lernende die jeweils gültigen Produktionsregeln wirklich beherrschen, müssen sie die generischen Konventionen erst einmal verstehen: Die „generischen Besonderheiten [von Kurzprosa] erfordern [daher] auch besondere Wahrnehmungs-, Rezeptions- und Verarbeitungs-kompetenzen“ (Hallet 2016: 55). Diese auszubilden

ist Aufgabe des literarisch-ästhetischen Lernens, das ebenso wie das generische Lernen in einschlägigen Kompetenzbeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht vernachlässigt worden ist. Um generische Besonderheiten von Kurzprosa im Unterricht herauszuarbeiten, kann der vergleichende Blick auf den ersten Satz einiger Kurzgeschichten dienen, der für eine Erzählung eine besondere Funktion hat. Neben *Medias-in-Res*-Anfängen lassen sich Erzählanfänge unterscheiden, die *Setting* und *Atmosphäre* etablieren oder gar die Kurzgeschichte im Kern enthalten.

Sinnzusammenhänge herstellen

Literarische Genres modellieren aber nicht nur fiktionale Welten, sondern stellen auch Formen bereit, „die Erfahrungen und Wahrnehmungen, soziale Situationen sowie Denkweisen und Vorstellungen strukturieren“ (Hallet 2007a: 43). In der Auseinandersetzung mit literarischen Genres im Allgemeinen lässt sich die Sequenzierung von Ereignissen zur Erzeugung eines übergreifenden Sinnzusammenhangs studieren, der auch außerliterarische Bedeutung hat. Am Beispiel solcher *employment strategies* (Hayden White) lässt sich lernen, wie Erzählen funktioniert. Ziel ist hier, Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage narrativer Texte dazu zu befähigen, selbst erzählen zu können (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 196). Das Einordnen von Beobachtungen und Ereignissen in einen kohärenten narrativen Zusammenhang erfordert vom Einzelnen dabei bestimmte Fähigkeiten, die zusammenfassend als narrative Kompetenz bezeichnet werden können (vgl. Nünning/Nünning 2003, Hallet 2007b). Diese dient nicht nur dem Verfassen eigener literarischer Texte, sondern verweist auch auf den Bereich des kulturellen



Zeit für Kurzprosa ist auch zwischen zwei Tube-Stationen: Short fiction dispensers verschenken Lesevergnügen auf Canary Wharf in London. Auf Knopfdruck erscheinen eigens verfasste Kurzgeschichten oder Klassiker auf umweltfreundlichem Papier

Lernens und hat lebenspraktischen Sinn: „Es liegt hier ein in der Literaturdidaktik weithin unbearbeitetes Feld, das es ermöglicht, literarisches, soziales und kulturelles Lernen zusammenzuführen und in ein Kompetenzmodell zu integrieren, das die Literatur aus der Nische des Lebensfernen, bloß Schöngestigen in das lebensweltliche Lernen zurückholt, ohne die Besonderheiten literarischer Texte zu ignorieren“ (Hallet 2007a: 43). Die Einsicht in die narrative Verknüpfung von Ereignissen und Schauplätzen, die auf der Grundlage literarischer Texte gewonnen wurde, kann beispielsweise Eingang in hochfrequente alltagsweltliche narrative Genres finden, wie z. B. dem des autobiografischen Erzählens (vgl. Genetsch/Hallet 2010).

Short Fiction im Englischunterricht

Narrative Kurzformen spielen im Englischunterricht traditionell eine große Rolle (vgl. Thaler 2008:78, Nünning 1999, Hallet 2002). Sie finden sich in Lehrwerken der Sekundarstufe I ebenso wie in Handreichungen für thematisch ausgerichtete Unterrichtsreihen der gymnasialen Oberstufe. Auch in der Grundschule spielen sie in *storytelling approaches* eine wichtige Rolle (vgl. Burwitz-Melzer 2004:123, Legutke/Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2009:76ff., Klippel 2000:159ff.). Mit kurzen narrativen Formen sind Kurzgeschichten ebenso gemeint wie *urban legends* und Anekdoten, aber auch Fabeln, Märchen, Briefe, Witze und Sprichwörter. Zu solchen eher traditionellen Genres sind auch neue, multimedial vermittelte Erzählformen zu zählen, wie z. B. Twitter-Erzählungen oder Verdichtungen von bekannten literarischen Werken, die unter dem Schlagwort *twitterature* bekannt sind (vgl. Aciman/Rensin 2009). Der Gestus des Erzählens ist jedoch nicht auf Prosa beschränkt. Neben erzählenden Gedichten, wie z. B. Balladen oder Formen performativer Lyrik, wie z. B. Rap (vgl. Moormann/Surkamp 2003) oder *slam poetry* (vgl. Genetsch 2011), finden sich Formen des Erzählens auch in episodierenden Elementen in der Dramatik oder

in Filmen, Werbespots, Musikvideos oder Kurzfilmen (vgl. Henseiler/Möller/Surkamp 2011:147ff.).

Merkmale von short fiction

Wie der Name nahelegt, gehört Kürze zu den besonderen Merkmalen (vgl. Thaler 2008:78). Diese ist freilich relativ und kann nicht exakt bestimmt werden (vgl. Glaap 1995:4). Kürze hängt vom jeweiligen Subgenre ab und ist auch innerhalb diesem nicht immer klar definierbar: Während Mini-Sagas aus lediglich 50 Wörtern bestehen dürfen, sind Twitter-Erzählungen von der Anzahl der Zeichen pro Tweet sowie manchmal durch eine Obergrenze an Tweets bestimmt. Kurzgeschichten unterscheiden sich demgegenüber noch radikaler in ihrem Umfang, so dass Kürze weniger als systematisches, denn als pragmatisches Kriterium nützlich ist.

Verdichtung

Kurzen narrativen Formen ist häufig die Tendenz zur Verdichtung zu eigen. Sowohl Kurzgeschichten als auch Anekdoten, Witze oder Mini-Sagas wie diese folgen diesem Prinzip:

- “Leave-Taking”
- He took her hand. She took his money.
- He took a lover.
- She took exception. He took leave of his senses.
- She took advice. He took fright.
- She took him to the cleaner’s. He took to drink.
- She took a holiday.
- He took his life.
- She took up ballroom dancing.

(Susie Bamforth; nach: Protes 2007: 82)

In dieser Geschichte vom Ende einer Beziehung und seiner Konsequenzen lässt sich zeigen, wie durch pointierte Zuspitzung und abrupte Sprünge Ironie erzeugt und durch die

Aussparung von Erläuterungen und Innenweltendarstellung die Leser zur Deutungsarbeit angeregt wird.

Ambivalenz und Mehrdeutigkeit

Ein weiteres konstitutives Merkmal von *short fiction* stellt ihre Ambivalenz und Mehrdeutigkeit dar (vgl. Nünning 1999: 5). Diese ist das Ergebnis eines andeutungsreichen Erzählens, das insbesondere die Kurzgeschichte auszeichnet und das für den Unterricht in besonderer Weise fruchtbar gemacht werden kann. Denn es erlaubt, ja es erfordert geradezu Deutungen durch die Lernenden, die auf diese Weise ihre Lesarten ins Klassenzimmer einbringen können.

Reduktion

Auch die Reduktion ist ein zentraler Aspekt des Genres. Sie wird (bei Mini-Sagas) durch die vorgegebene Wortzahl oder (bei Twitter-Prosa) durch das Medium erzwungen. In diesen Genres dominiert häufig der Plot, wohingegen eine innere Handlung oder gar unterschiedliche Perspektiven meist fehlen. Diese Reduktion lässt sich auch bei der Kurzgeschichte für das Setting, bei dem wenige Schauplätze dominieren, ebenso veranschlagen wie für die Anzahl der Figuren (vgl. Ahrends 1996 [1980]). Auch die Handlung ist zurückgenommen; meist fokussiert die Kurzgeschichte auf wenige, aber für das Leben der Figuren bedeutsame Episoden. Für das Wesen der Kurzgeschichte ergeben sich daraus nach Ansicht von Edgar Allan Poe, der eine wirkungsästhetische Definition der Gattung vorgelegt hat, wichtige Aspekte für die Rezeption (vgl. Späth 2005: 3–8). Die Kurzgeschichte zielt auf einen *single, unique effect* beim Leser ab, der durch die Funktionalität aller Elemente der Kurzgeschichte erzeugt wird. Damit sich diese Wirkung einstellt, bedarf es nicht nur eines trainierten Lesers, der diese Elemente in ihrer Funktion zu decodieren weiß, sondern auch einer relativen Kürze des Textes, die es erlaubt, diesen in überschaubarer Zeit zu rezipieren.

Pragmatisches Merkmalsbündel

Will man narrative Kurzformen nicht nur von anderen Formen abgrenzen, sondern auch in ihrem Wesen positivistisch bestimmen, so ist wegen der Vielfalt der Formen kurzer Prosa eine strenge Definition nicht hilfreich. Praktisch handhabbar ist vielmehr ein Merkmalsbündel, das Handlung, Art der erzählerischen Vermittlung und Erfahrungshaltigkeit (*experientiality*) betont:

Anstatt sich auf eine dieser Definitionen zu versteifen, ist es sinnvoller, von einem Merkmalsbündel auszugehen, durch das sich narrative Texte auszeichnen. Nicht jeder Erzähltext muss alle drei Merkmale aufweisen, sondern in bestimmten Genres, Epochen oder Werken kann eines überwiegen: In Anekdoten und Actionfilmen steht z. B. meist die Handlung im Vordergrund, in Erzählungen mit einer komplexen erzählerischen Vermittlung die Mittelbarkeit und in Pop-Songs und psychologischen Romanen des Modernismus das Element der *experientiality* (Nünning/Nünning 2003: 6).

Didaktische Potenziale

Narrative Kurzformen erlauben es, Schülerinnen und Schülern spezifische literarische Techniken auf der Grundlage eines begrenzten Textumfangs bewusst zu machen. So bereiten sie die Behandlung von Ganzschriften im Fremdsprachenunterricht vor. Die Arbeit mit *short fiction* ist der Romananalyse sogar überlegen, wenn es darum geht, die ästhetische Wahrnehmungskompetenz der Lernenden auszubilden: „Im Gegensatz zum Roman eignet sich die Short Story aufgrund ihrer gattungsspezifischen Kürze vorzüglich dazu, Lernende exemplarisch mit einem breiten Spektrum von unterschiedlichen Erzählformen vertraut zu machen [...] Außerdem bietet diese Gattung die Möglichkeit, auf der Grundlage eines überschaubaren Textkorpus literaturgeschichtliche Entwicklungen nachzuvollziehen“ (Nünning 1999: 7).

Methoden der Texterschließung einüben

Short fiction kann dabei helfen, Methoden der Texterschließung einzuüben. An erster Stelle ist hier das aus dem New Criticism stammende Verfahren des *close reading* bzw. der textnahen, statarischen Lektüre von Literatur zu nennen. Dieses Verfahren lässt sich besonders an Kurzgeschichten ausbilden: Zum einen bieten diese aufgrund ihrer generischen Besonderheit ohnehin weniger Text als ein Roman; zum anderen zeichnet Kurzgeschichten eine hohe literarisch-ästhetische Komplexität aus, die sich freilich erst dem genauen Blick erschließt. Das *close reading* hat jedoch den Nachteil, dass es einen für Lernenden eher abstrakten ästhetischen Wert höher veranschlagt als thematische Zugänge, intertextuelle Bezüge oder eine literaturgeschichtliche oder (kultur-)historische Verortung (vgl. Hallet 2002:203). Für didaktische Zugriffe im fremdsprachlichen Literaturunterricht ergibt sich hieraus die Forderung nach kontextualisierenden Verfahren (vgl. Diehr/Surkamp 2015). Solche *wide readings* lassen sich mit Kurzgeschichten ebenso erproben wie mit *urban legends*, Kurzfilmen oder anderen narrativen Kurzformen, bei deren Behandlung der kulturelle Sinn eines Textes herausgearbeitet werden soll. Während dieses *wide reading* bei allen literarischen Genres sinnvoll sein kann, liegt ein nicht zu unterschätzender pragmatischer Vorzug von *short fiction* darin, dass das *close reading* aufgrund der Kürze des Primärtextes schneller abgearbeitet ist, so dass im Unterricht tatsächlich auch Zeit für kontextualisierende Lektüren bleibt.

Unterrichtspragmatische Erwägungen

Für Thaler (2008:78) ist die Tatsache, dass manche narrative Genres in einer einzigen Unterrichtsstunde behandelt werden können, ein wichtiger Grund für ihre didaktische Eignung. Auch ließe sich anführen, dass dadurch die Unterscheidung zwischen Übungs- und Prüfungstext eingeebnet und dadurch zielführender auf Leistungsüberprüfungen vorbereitet werden kann. Ein gewichtigerer pragmatischer Vorzug von *short narrative texts* besteht darin, dass sie auch auf traditionelle Weise, d. h. in Form rationaler Textanaly-

B&K Images courtesy of Canary Wharf Group



In den New Yorker Kanälen leben Krokodile, die Menschen fressen, das weiß doch jedes Kind. Wahrheit oder gut erfunden? In jedem Fall eignet sich die alltagsprachliche Erzählgenre "urban legend" als ebenso Vorbild für eigene Texte der Lernenden wie Formen der Twitterature oder vlogs

se, umfassend erschlossen werden können, ohne dass Lernende von einer allzu großen Textmenge überfordert wären. Gleichzeitig erlauben sie es, aufgrund ihrer Kürze in der konkreten Behandlung im Unterricht schnell die Ebene der rationalen Textanalyse zu verlassen und frühzeitig produktionsorientiert zu arbeiten. *Short fiction* ermöglicht es also besonders gut, rational-kognitive Erschließungsformen mit handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen zu vermitteln.

Authentische Sprachverwendung

Short fiction bietet jenseits des ästhetisch-literarischen Lernens Beispiele authentischer Sprachverwendung. Lernende können mithilfe von literarischen Texten fremdsprachliche Strukturen und Wortschatz erlernen (vgl. z. B. Donnerstag 1997): So bietet die Mini-Saga „Leave-Taking“ (s. o.) die Chance, unterschiedliche Valenzen des Verbes „to take“ kennenzulernen und kann so dabei helfen, authentische idiomatische Wendungen bzw. Phraseologismen im Englischunterricht einzuführen und zu üben. Das geht bereits in der Primarstufe, wenn die Lernenden aus *action stories* oder *folk tales chunks* kennenlernen und einüben (vgl. Legutke/Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2009: 761).

Interkulturelles Lernen

Kurze narrative Formen eröffnen Einblicke in die Zielsprachenkultur und leisten so einen Beitrag zum (inter-)kulturellen Lernen. So können beispielsweise *folk tales* oder *fairstales* zentrale Bestandteile einer Zielsprachenkultur auch für jüngere Lernende verstehbar machen und zur Etablierung von soziokulturellem Orientierungswissen beitragen. Demgegenüber bieten *urban legends* fortgeschrittenen Lernenden die Chance, kulturellen Selbstthematisierungen in der Fremdsprache nachzuspüren und auf diese Weise die andere Kultur besser zu verstehen. Eine besondere Rolle kommt multikulturellen bzw. postkolonialen Kurzgeschichten zu, die Lernenden die Perspektive des kulturell Fremden auf die Welt und das Eigene bieten und so zu einer Dezentrierung eigener Wahrnehmungsmuster beitragen können (vgl. z. B. Korte/Pirker 2007).

Methodik

Aus der Reduktion, Verknappung und Ambivalenz als konstitutiven Merkmalen von *short fiction* ergeben sich Chan-

cen für einen motivierenden Literaturunterricht. Denn diese Charakteristika eröffnen Perspektiven, um Lernende mit dem literarischen Text in Interaktion treten zu lassen. Kürze und Reduktion von *short stories* erzeugen Leerstellen, die es im Akt des Lesens auszufüllen gilt. Diese Füllung, die trainierte und erfahrene Leser automatisch und unwillkürlich während des Rezeptionsprozesses vornehmen, gelingt Lernenden ohne entsprechende Lesesozialisation meist nicht. Daher versucht eine rezeptionsästhetische Didaktik Leerstellen zu nutzen und den Akt der imaginativen Ausgestaltung von Leerstellen im Unterricht explizit zu machen.

Methodisch geht dies mit Sprech- und Schreibansätzen einher, die die Lehrperson aus den Unbestimmtheitsstellen eines literarischen Textes bezieht. Bei entsprechenden Aufgaben geht darum, den Text inhaltlich zu erarbeiten, die Leerstellen zu füllen oder den Text zu erweitern und dabei funktionale Fertigkeiten zu schulen. Beispiele für solche *tasks* bestehen typischerweise im Hinzuerfinden von Nebenepisoden oder in der schriftlichen Ausgestaltung der inneren Handlung. Daneben eröffnen v. a. Kurzgeschichten auch die Möglichkeit, Perspektivübernahmen einzuüben, denn die Reduktion auf eine Perspektive ist für viele Kurzgeschichten besonders kennzeichnend (vgl. Nünning 1999).

Kreatives Schreiben

Von besonderer Bedeutung ist *short fiction* für das kreative Schreiben. Hier können sich Lernende aller Altersstufen in kreativer Weise mit einem Genre auseinandersetzen und den Versuch unternehmen, eine narrative Kurzform als Ganzes zu verfassen. Während das Verfassen einer Kurzgeschichte eine Überforderung darstellen dürfte, führen offene Genres wie Twitter-Erzählungen, Mini-Sagas und *urban legends* sowie (Handy-)Kurzfilme bereits bei jungen Lernenden zu erstaunlichen Ergebnissen. Älteren Lernenden müssen die Besonderheiten eines Genres vor dem Schreiben bewusst gemacht werden. Aus den generischen Besonderheiten einer Textsorte lassen sich Kriterien ableiten, nach denen Lernprodukte beurteilt werden können und die als Ausgangspunkt für dienen.

Textsequenzen

Literarische Kurzprosa eröffnet die Möglichkeit, mehrere Texte zu kombinieren. Das verbindende Kriterium kann thematischer oder historischer Natur sein (z. B. *stories of initiation* oder *19th-century American short stories*). Der Fokus kann aber auch darauf liegen, was die jeweiligen Texte ver-

bindet und unterscheidet. Aus solchen Textsequenzen erhalten „die Lernenden sowohl einen Einblick in die Vielfalt der Erscheinungsformen als auch eine Vorstellung von der Entwicklung dieser Gattung [hier: der Short Story]“ (Nünning 1999: 6). Lernende können durch die Lektüre mehrerer Textbeispiele die generische Notwendigkeit und typische Funktionalisierung bestimmter narrativer *building blocks* erkennen, die für das jeweilige Genre einschlägig sind. Dieser sowohl thematisch orientierte auch einen gattungstypologisch begründete Textunterricht (vgl. Hallet 2002: 201) hat Vorteile für produktionsorientierte Methodiken, wie z. B. das kreative Schreiben oder das Einüben von mündlichen Erzählmustern. Daneben leistet er aber auch einen Beitrag zur Leseförderung. Denn die Behandlung mehrerer Texte hilft dabei, Textschemata auszubilden, die die künftige Rezeption entsprechender Genres begünstigen, weil entsprechende Erwartungshaltungen ausgebildet werden, die den künftigen Leseprozess gleichsam *top-down* unterstützen (vgl. Hallet 2002 im Anschluss an Piepho1990). Schließlich bedeuten Textzusammenstellungen auch eine Chance, Perspektivenvielfalt auf ein bestimmtes Thema im Unterricht abzubilden (vgl. Nünning 1999: 8).

Literatur

- Aciman, Alexander/Rensin, Emmett (Hrsg.) (2009): *Twitterature: The World's Greatest Books Retold Through Twitter*. London et al: Penguin.
- Ahrends, Götter (1996 [1980]): *Die amerikanische Kurzgeschichte*. Trier: WVT.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): „Growing up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Fremdsprachenunterricht.“ In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr. 123–146.
- Diehr, Birbel/Surkamp, Carola (2015): „Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation.“ In: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola/Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett-Kallmeyer. 21–40.
- Donnerstag, Jürgen (1997): „Literarische Texte und Spracherwerb: Emotive Kommunikation als Teil der Kommunikationsfähigkeit.“ In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Der Text im Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Bochum: AKS-Verlag. 68–84.
- Genetsch, Martin (2011): „Will I be Pretty?“. Generisches Lernen am Beispiel von Kate Makkakis Slam-Gedicht „Pretty“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 114 [Generisches Lernen], 32–39.
- Genetsch, Martin/Hallet, Wolfgang (2010): „Teens in South Africa: Autobiographisches Erzählen im Englischunterricht.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 104 [South Africa], 20–25.
- Glaap, Albert-Rainer (1995): „Literarische Kurzformen: Perspektiven und Vorschläge.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 18. 4–9.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang (2007a): „Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz.“ In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT. 31–48.
- Hallet, Wolfgang (2007b): „Literatur, Kognition und Kompetenz: Die Literarizität kulturellen Handelns.“ In: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT. 31–64.
- Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Henseler, Roswitha/Möller, Stefan/Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht: Grundlagen – Methoden – Genres*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen.

DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH 160 | 2019

- Korte, Barbara/Pirker, Eva Ulrike (Hrsg.) (2007): *Britain Rewritten: Stories of a Multi-Ethnic Nation*. Stuttgart: Reclam.
- Legutke, Michael/Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth, Marita (2009): *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- Moormann, Ruth/Surkamp, Carola (2003): „Erzählen im Rap-Song: Eminems „Stan“.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 61. 21–26.
- Nünning, Ansgar (1999): „But man [...] is the story-telling animal! Perspektivenwechsel und Perspektivenvielfalt bei der Behandlung von Short Stories.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 39. 4–13.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (2003): „Narrative Kompetenz durch erzählerische Kurzformen.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 61. 4–10.
- Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur Unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Proges, Wilfried (Hrsg.) (2007): *Mini-Sagas: An Anthology of Fifty-Word Short Stories*. Stuttgart: Reclam.
- Späth, Eberhard (2005): „Der Beitrag der Gattungstheorie zur Geschichte der Kurzgeschichte.“ In: Löffler, Amo/Späth, Eberhard (Hrsg.): *Geschichte der englischen Kurzgeschichte*. Tübingen und Basel: A. Francke. 1–22.
- Thaler, Engelbert (2008): *Teaching English Literature*. Paderborn et al: Schöningh.

Kostenlose Kurztex te im Internet

Kurze Erzähltexte aus dem Geschichtenautomaten

<https://short-edition.com/en/category/1-min> (bzw. 3-min oder 5-min)
<https://short-edition.com/en/category/classic>

Für Besucher des Londoner Canary Wharf-Geländes vor Ort auf Papier erhältlich, kann man die Kurzgeschichten auch online lesen. Die Geschichten sind nach Lesedauer, zeitgenössisch oder Klassiker aus vier Jahrhunderten und nach Thema (Liebe, Humor, Krimi, Science Fiction oder Kinderliteratur) sortiert.

Flash fiction amerikanischer Autor/innen

<https://www.newyorker.com/books/flash-fiction>

Sommerserie des New Yorker mit *flash fiction* von bekannten (Joyce Carol Oates) und unbekannteren Autor/innen. Die Startseite verrät nur den Titel der Geschichte und ein prägnantes Zitat, z. B. für die Geschichte „The Hostage“ den Auszug *“There was a lot that he didn't know about robbing banks, and every moment was another opportunity to reveal his ignorance.”* (<https://www.newyorker.com/books/flash-fiction/the-hostage>). Diese Informationen können als Vorgaben für die Lernenden dienen, um diese Geschichte auszuarbeiten und mit dem Original zu vergleichen – und/oder untereinander. „The Hostage“ hat übrigens ein offenes Ende, das auf ein Weiterspinnen wartet ...

Twitter fiction

<https://podcasts.apple.com/us/podcast/keys-keys-and-puppetry/id343205260>

“Sam was brushing her hair when the girl in the mirror put down the hairbrush, smiled, and said, ‘We don't love you anymore.’” Das war der Beginn einer Geschichte des New Yorker Bestsellerautor Neil Gaiman. Auf Twitter forderte er seine *followers* dazu auf, die Geschichte fortzusetzen – per tweet. Herausgekommen ist *Hearts, Keys and Puppetry*, ein von der BBC herausgegebenes Hörbuch der Geschichte, das unter dem obenstehenden Link kostenlos heruntergeladen werden kann.

4.3 Digi Fiction

Digitale Literatur wird auf einem Computer geschrieben und auf ihm gelesen, kann Web-/App-/CD-ROM-basiert sein und würde ohne das digitale Medium an struktureller Form und ästhetischer Wirkung verlieren – sie ist kein simples E-Book, sondern „born digital“ (Bell et al. 2014). Interaktive Texte enthalten Hyperlinks, bewegte Bilder, Toneffekte, Minispiele und weitere Tools, sodass der Leser die Geschichte ko-konstruiert, indem er an Schlüsselstellen die Richtung des Plots ändert, die Entwicklung von Figuren kontrolliert, alternative Nebenhandlungen initiiert, Szenen aus der Perspektive anderer Figuren liest, mit dem Autor via Abstimmungsportal interagiert oder mithilfe von Java und Flash animierte Multimedia-Kunst mit Poesie vereint (*Kinetic Poetry*). Damit wird aus dem passiven Konsumenten von Literatur der aktive Produzent im Web 3.0 (*prosumer*).

► **Beispiel:** *Inanimate Alice* von Kate Pullinger/Chris Joseph (<https://inanimatealice.com>)

4.4 Crisis Fiction

Ähnlich wie in früheren Zeiten herrscht auch im 21. Jahrhundert kein Mangel an veritablen Krisen (Horton 2014). Zwei davon – eine politischer, die andere finanzieller Natur – führten zu besonderer literarischer Produktivität.

► **9/11 Fiction:** Romane über den Anschlag auf das WTC am 11.9.2011

► **Beispiele:** *The Reluctant Fundamentalist* von Mohsin Hamid (2007); *Falling Man* von Don DeLillo (2007)

► **Crunch Lit:** „Rezessions-Schriften“ über die Finanzkrise (*credit crunch*) von 2008

► **Beispiele:** *Capitalism* von John Lanchester (2011); *The Fear Index* von Robert Harris (2011)

4.5 (Post-)Apokalyptische Literatur

Vergleicht man Neo-Dystopien (neue Anti-Utopien) mit den klassischen Dystopien (Voigts/Boller 2015, Matz 2017), so bauen die neueren Versionen wie Susan Collins' *The Hunger Games* (2008–2010), Scott Westerfelds *Uglies* (2005) und Kazuo Ishiguros *Never Let Me Go* (2005) auf die zunehmende Popularität des Genres im Film und Buch, enthalten mehr junge Heranwachsende, lassen die Protagonisten zumindest teilweise über das Unterdrücker-Regime triumphieren und behandeln häufig Themen wie die Versklavung des Individuums, Umweltgefährdungen und Weltende-Szenarien, bei denen die Zivilisation kollabiert (ist). (Post-) Apokalyptische Literatur dreht sich meist um die folgenden fünf Typen des Weltuntergangs (Tab. 2):

Art der Apokalypse	Beispiele
Klima (Cli-Fi)	Ian McEwan: <i>Solar</i> (2010)
Natur	K. A. Applegate: <i>Remnants</i> (2001 ff.)
Technologie	Cormack McCarthy: <i>The Road</i> (2006)
Medizin	Louise Welsh: <i>A Lovely Way to Burn</i> (2014)
Fantasie (Zombies, Aliens etc.)	Robert Kirkman: <i>The Walking Dead</i> (2003 ff.)

Tab. 2 Apokalyptische Subgenres

4.6 Diversity Fiction

Von der Integration von Figuren unterschiedlichster Provenienz verspricht man sich eine authentischere Repräsentation unserer heterogenen Welt (Alvermann et al. 2013). Besonders vier Formen von Diversität prägen den literarischen Markt (Tab. 3).

Typus	Beispiele
Herkunft	Bücher über die „unberührbaren“ Hindi Dalit
Beruf	<i>Cashier Memoirs</i> (Lebensgeschichten von Kassiererinnen), z. B. <i>Checkout Girl</i> von Anna Sam (2010)
Gender	Bitpunk („8-bit videogames“ & „punk“), z. B. Drehbuch für <i>Spork</i> von J. B. Ghuman (2010)
Alter	<i>Gran-Lit</i> (<i>grandparents' literature</i>), z. B. <i>Thursdays in the Park</i> von Hilary Boyd (2011)

Tab. 3 Subgenres von *diversity lit*

4.7 Cosmopolitan Fiction

Seit Globalität zum neuen Mega-Paradigma avanciert ist, erforschen Literaturexperten *Fictions of Globalization* (Annesley 2006), *Transcultural Imaginaries* (Tunkel 2012) und die *Cosmopolitan Novel* (Schoene 2009).

► **Beispiel:** *Mister Pip* von Lloyd Jones (2006), eine transkulturelle Adaptation von Charles Dickens' *Great Expectations* (1860) und ein autodiegetischer Bildungsroman, bei dem der Klassiker mindestens sechs Mal in verschiedenen Modi rezipiert und kreiert wird (Nowak 2017).

4.8 Varia

Diese Restkategorie entspringt einerseits der Verlegenheit, einen gemeinsamen Terminus für andere Textsorten zu finden, spiegelt aber andererseits auch die Mannigfaltigkeit der zeitgenössischen Literatur wider.

► Mythopoeia

Das griechische Wort für Mythenbildung bezieht sich auf ein narratives Genre, bei dem eine fiktive Mythologie vom Autor erschaffen wird, manchmal als Serie epischer *fantasy novels*.

► **Beispiel:** *A Song of Ice and Fire* von George Martin (2011), adaptiert zur Fernsehserie *Game of Thrones*

► Fanfic

Die Abkürzung für *fanfiction* umfasst Prosa und Poesie, die von Anhängern eines Buchs, Films oder einer TV-Serie verfasst wird und ihre Lieblingsfiguren enthält. Die Produkte werden meist online gestellt oder in *fanzines* (*fan magazines*) veröffentlicht, sodass ein breiter Leserkreis die Geschichten teilen und transformieren kann.

► **Beispiele:** die Vielzahl an Geschichten um *Harry Potter*

► Progression Literature

Deren Vertreter legen den Fokus auf die Vergangenheit, streben nach einer – meist subjektiven – Wahrheit, bilden Zeit- und Wertsicht ihrer Figuren ab und haben meist ein offenes Ende, damit sich der Leser seine eigene Meinung über die Zukunft der Figuren bilden kann.

► **Beispiel:** *Me & Lee – How I Came to Know, Love and Lose Lee Harvey Oswald* von Judyth Vary Baker (2010)

► Flash Fiction

Shorties, i. e. kurze narrative Texte, gibt es mindestens seit Ernest Hemingways berühmter 6-Wort-Geschichte „For sale, baby shoes, never worn“. Mit dem Siegeszug des Internets haben Kürzestgeschichten (*microfiction*, *micronouvelles*, *microrrelatos*) jedoch einen echten Boom erlebt (Botha 2016).

► **Beispiel:** *Shorties – Flash Fiction in Language Teaching* von Engelbert Thaler (2016c)

► Bizarro

Diese bizarren Geschichten enthalten schräge und faszinierende, witzige und nachdenklich stimmende Elemente, indem ein instabiles Universum gezeichnet wird, wo das Unerklärliche zur Norm erhoben wird.

► **Beispiel:** *Shatner Quake* von Jeff Burk (2009), ein Roman über jede Figur, die William Shatner, Hauptdarsteller von *Star Trek*, jemals verkörpert hat

5. Lit-21-Genres im Unterricht

Aus den vorangehenden vier Kapiteln resultiert der folgende literaturdidaktische Dekalog, der eine Antwort auf die Herausforderungen von Lit 21 versucht.

- (1) Evaluieren Sie die Qualität des Textes/Genres: *trash or treasure?* Allerdings gestaltet sich die Differenzierung zwischen den 3 K's bisweilen als problematisch: *Kunst, Kitsch, Kommerz?*
- (2) Erkennen Sie die Passung des Genres für Ihre Lerngruppe. *Gran-Lit* ist wohl eine suboptimale Textsorte für junge Heranwachsende.
- (3) Beurteilen Sie jedes einzelne Werk. Selbst hochgelobte Romane von verehrten Nobelpreisträgern wie *Never Let Me Go* von Kazuo Ishiguro können ermüdend-demotivierende Passagen enthalten.
- (4) Berücksichtigen Sie *reluctant readers*. Multimodale Texte können die Lösung sein: *They enable the struggling reader, motivate the reluctant one, and challenge the high-level learner* (McTaggart 2008, S. 32). Die Mehrfachkodierung erleichtert das Verständnis für den *struggling reader*; Comics genießen ein positives Image beim *reluctant reader*; und ein genaues Studium der Text-Bild-Beziehungen fordert den *advanced learner* heraus.
- (5) Machen Sie Gebrauch von *FVR* (*free voluntary reading*) and ver-

trauen Sie auf extensives Lesen. *fun reading* und Ihre Klassenbibliothek (Thaler 2008).

- (6) Probieren Sie *DEAR* aus (*Drop Everything And Read*) – unter zwei Bedingungen: jeder muss lesen, und alle sind ruhig.
- (7) Ermutigen Sie *thinking out of the box* – gerade in der KOS-Ära, dem Zeitalter des Kompetenz-Obsessions-Syndroms.
- (8) Wählen Sie geeignete Lektüremethoden aus. Viele Lit-21-Stücke müssen nicht mit dem *segment approach* oder dem *straight through approach* bearbeitet werden. *Sandwich approach*, *appetizer approach*, *topic approach*, und *patchwork approach* sind passende Alternativen (Thaler 2016b).
- (9) Setzen Sie auf Intermedialität (Intertextualität). Es herrscht keinerlei Mangel an Film-, TV-, Musik- und Videogame-Adaptionen für moderne Literatur (Thaler 2018, 2009).
- (10) Balancieren Sie traditionelle Literatur und Lit 21. Wir haben *pre-millennial fiction* und *post-millennial fiction*, und neben den *DWEMs* (*Dead White English Males*) gibt es auch die *LANGs* (*Living Authors and New Genres*). *Cuncta fluunt*.

Auf unserer Webseite **OLDENBOURG KLICK** erhalten Sie unter www.praxis-fremdsprachenunterricht.de/pfu20190105 ein ausführliches Literaturverzeichnis mit den zitierten und zusätzlichen Sekundärquellen.



Quelle: Engelbert Thaler, „Lit 21“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2019, S.5-8

Erzählen/ Vorlesen/ Lautes Lesen

- Storytelling: Geschichte wird lebendig erzählt (oftmals mit Bild- oder anderem Material und interaktiven (Bewegungs-)Elementen unterstützt)
- Vorlesen in begrenzter Zeit (z.B. 10 Min./ Woche) durch L: bewusster Wechsel von Genres und Themen, Wahl von Kurzgeschichten oder spannenden Auszügen aus (Kinder- und Jugend-)Romanen; bei Interesse ggf. Lesen als Ganzschrift
- Lautes Lesen: Reihum-Lesen, *repeated reading* (z.B. Chor-/ Einzel-/ Echolesen), *assisted close reading* (L setzt an Stellen aus, SoS übernimmt laute Lektüre), *reading theatre* (Text als Sprechtheater mit verteilten Rollen gelesen, ggf. mit Geräuschen), *radio reading* (literarische Radiosendung), *reading around* (S*S lesen Lieblingsstellen aus selbst gewählten Lektüren vor), *listening to children read* (S*S lesen anderen vor, ggf. außerhalb des Unterrichts)

Stilles, individuelles Lesen

- „leichte“ Lesestoffe für leseunerfahrene/-schwache S*S (*teen magazines*, Comics, *graphic novels*, *jokes books*, Cartoons); ggf. im Vorfeld Umfrage zu Interessen
- als zusätzliche Lektüren zu im Unterricht besprochenen Originallektüren: adaptierte oder didaktisierte Lektüren (*simplified/ stage readers*)
- Möglichkeit der Verbesserung des Lesetempos durch *timed repeated reading* (Texte mehrfach wiederholt lesen)
- Motivation durch Einsatz anderer Medien als nur des Buches: Hörtexte digitales Lesen/ *mobile reading*, multimediale Zugänge (z.B. Film-/Spielsequenzen)
- nicht immer Aufforderung zum vollständigen Führen eines Lesetagebuchs (Hürde, sich überhaupt an einen Text zu wagen), sondern Peer-Austausch, ob Text gefallen hat und warum und was sie aus dem Text für sich entnommen haben; haben mehrere S*S gleichen Text gelesen, Austausch im *book club*

Paired Reading – Lesetandems

- Peer-Empfehlungen steigern Interesse enorm: gegenseitige Unterstützung, geschützter Austausch, Eingestehen von Schwächen und gemeinsames Beheben
- tutorielles Lernen (erfahrene unterstützen unerfahrene Leser*innen) oder *peer-assisted learning* (gemeinsame Erschließung in Lesetandems) zum Trainieren von Leseverstehen und Lesegläufigkeit

Klassenlektüre

In jedem Jahr sollte eine Klassenlektüre zum Einsatz kommen. Neben dem positiven Effekt, dass S*S feststellen, was sie schon können (ein Buch auf Englisch lesen!), bieten sich hier vor allem gemeinsame Leseerlebnisse an

- Möglichkeiten u.a.: *reciprocal teaching*, *paired reading*, *reading log*, *book in a box*, *book slam*, *book talk*, *lapbooks* (mehrfach aufklappbare Mappen) usw.

zehn Bausteine zur Leseerziehung, die die Lesemotivation fördern können:

- mit S*S offen über Lesevorerfahrungen und Interessen kommunizieren, anonyme Fragebögen, Partnerinterviews und individuelle Gespräche/ Briefe beugen möglicher Stigmatisierung vor;
- persönliche Bedeutsamkeit (literarischen) Lesens mit S*S besprechen;
- Lesen systematisch trainieren, d.h.: Techniken und Strategien kleinschrittig erarbeiten und in kooperativen Lernformen immer wieder üben; ggf. als L zeitgleich mit einer Kleingruppe gezielt an Einzeltechniken arbeiten; über individuellen (Teil-/Miss-)Erfolg reflektieren; leseunerfahrenen S*S emotionale und kognitive Unterstützung anbieten, sie immer wieder ermuntern und kleinste Erfolge würdigen;
- kurze (bewertungsfreie) Lesephasen integrieren (5-10 Minuten); mit dem Erzählen und Vorlesen einfacher, aber spannender Geschichten durch die Lehrperson beginnen, das anschließende Gespräch suchen (Hat dir die Geschichte gefallen, warum, warum nicht? Was ist unklar, was gefällt nicht?), dabei aber auf gezielte Kontrollformen zum Textverständnis verzichten;
- bei Erfolg und Interesse der S*S regelmäßige (freie) Lesezeiten einrichten, verschiedene Texte anbieten und in den Vorgehensweisen variieren (Erzählen, Vorlesen, stilles Lesen, *paired reading*); leseunerfahrenen S*S individuelle Unterstützung bieten; den Austausch über das Gelesene mit einem Partner oder in der Gruppe anregen; keine weitere „Behandlung“ der Texte im Unterricht;
- den S*S den Zugang zu unterschiedlichen (auch interaktiven) Medien im Umgang mit literarischen Texten ermöglichen;
- *book talks/ reports* in den Unterricht integrieren; sprachliche Hilfen (Muster/ einfache Satzanfänge) anbieten; unterschiedliche Medien zulassen und integrieren;
- bei der Wahl von Klassenlektüren die S*S miteinscheiden lassen; bewusst auch Formate mit visueller Unterstützung wie *graphic novels* integrieren; verschiedene (lange und kurze) Leseaufträge zur Auswahl stellen; neben verbalen (Lesetagebuch) auch nonverbale (Bild/Textzuordnung; *book in a box*) Reaktionen zulassen;
- Texte nicht „zerreden“; in Auswertungsphasen vor allem bei leseunerfahrenen S*S keine ausschweifenden analytischen Verfahren (z.B. *summary*, Textsortenanalyse, Perspektivenwechsel), sondern themenzentrierte und ggf. kreative Anschlussaktivitäten (z.B. *audio book*, Standbilder, *role play* erstellen);
- Formen der Selbsteinschätzung mit leseschwachen und -unerfahrenen Lernenden trainieren und mit der Fremdeinschätzung (durch L, aber auch *peers*) verbinden.

Die Lehrperson selbst motiviert zum Lesen, indem sie zeigt, dass sie selbst viel und gern liest!

nach: Margitta Kutý, *Literatur für alle: Lesemotivation und Leseerziehung*, in: Hallet, Surkamp & Krämer (Hg.), *Literaturkompetenzen Englisch*, 2015, S.61ff.

Fragen zum Text

Fragen zu Lehrwerktexten sind wenig beliebt, werden häufig übergangen oder emotionslos abgearbeitet. Warum sollten junge Menschen Begeisterung für wenig inspirierende Texte – die meist klar erkennbar der Vermittlung von Wortschatz und Strukturen dienen – und rein auf die Verständnisebene abzielende Fragen aufbringen?

Fragen, die im Sinne der Bloomschen Taxonomie auf den kognitiv anspruchsvolleren Ebenen liegen, finden sich selten bis gar nicht. Lehrwerksfragen sind nach wie vor meist *wh-questions*, die nach einzelnen, klar zu identifizierenden Details fragen.

Mit Orientierung an den Operatoren für die Anforderungsbereiche II und III lassen sich schnell interessantere und herausfordernde Fragen formulieren. In eine ähnliche Richtung geht die Unterscheidung zwischen *literal*, *inferential* und *evaluative questions*, die sich flexibel auf jeden (Lehrwerks)-text anwenden lassen.

Im anglo-amerikanischen Raum ist die Unterscheidung zwischen *In the book/ text questions* und *In my head questions* gängig, die auch für Lernende die verschiedenen Anforderungsniveaus anschaulich macht. Schon die Terminologie zeigt, dass stärker vom Lerner aus gedacht wird. Insbesondere die *On my own questions* und *In my head questions* fordern individuelle – und damit nicht vorhersagbare – Antworten heraus.

Literal, Inferential and Evaluative questions

Literal questions have responses that are directly stated in the text. Inferential questions have responses that are indirectly stated, induced, or require other information. Evaluative questions require the reader to formulate a response based on their opinion.

In the text questions vs. In my head questions

"In the text" questions	"In my head" questions
<p>Right there <i>These are basic comprehension questions. The answers are right there in the text.</i> For example: – Where do the characters meet? – What is the character's job? – When does the story take place?</p>	<p>Text and me <i>The answer is not in the text and readers must take textual clues and prior knowledge about the text into consideration to come up with an answer.</i> For example: – Why did the character ...? – What was the most disturbing element in the conversation between ...? – If you had been in the character's shoes, what would you have done?</p>
<p>Think and search <i>These answers are in the text, but the readers have to identify the information in different places in the text. They have to compare and contrast, draw conclusions or describe a character, a setting etc.</i> For example: – What are the most important events in the story? – How does the character develop in the story? – What do we get to know about the character's appearance? – What are the character's main challenges?</p>	<p>On my own <i>The answer is not in the text and readers must react to the questions on the basis of their own interpretation of e.g. a character's actions or their world knowledge.</i> For example: – Have you ever ... (been in the same situation as the main character? If so, when was it and what did you do?) – What could have been the reason behind the decision to ...?</p>

Quelle: Stefan Möller, *Sourcebook Rather Than Coursebook*, in: *DFU 143 Lernerorientierung*, Seelze 2016, S. 15f.

Fokus Schülerinnen und Schüler

- ▶ Was lesen meine Schüler/-innen? Interessiert meine Schüler/-innen das Thema?
- ▶ Spricht der Roman Jungen oder Mädchen stärker/gleichermaßen/gar nicht an?
- ▶ Wie aktuell ist der Roman (*new/topical*)?
- ▶ Gibt es für meine Klasse Möglichkeiten zur Identifikation mit dem/der/den Protagonisten/-in/-innen?
- ▶ Gibt es Bezüge zur Lebenswelt meiner Schüler/-innen?
- ▶ Wie lang/komplex/schwer ist der Roman?
- ▶ Beinhaltet die Handlung sowohl *action* als auch *descriptive passages*? In welchem Verhältnis?
- ▶ Wie ist die Grundstimmung: *funny, depressing*?
- ▶ Would I personally like to read the book in class – as a teacher/student?

Fokus Lehrkraft

- ▶ Ist ein Klassensatz problemlos zu beschaffen?
- ▶ Wie niedrig ist der Preis?
- ▶ Wie viele Ausgaben gibt es? Wirken das Cover/die Schrift(-größe) einladend?
- ▶ Wie ist das Materialangebot?
- ▶ Gibt es eine annotierte Ausgabe?
- ▶ Stellt der Roman für mich eine interessante/lustvolle/... Herausforderung dar?
- ▶ Traue ich mir zu, die angesprochenen Themen zu unterrichten?
- ▶ Kann ich eigene Erfahrungen miteinbringen?
- ▶ Wird der Kanon durchbrochen?

Medienangebot

- ▶ Gibt es einen Film zum Buch?
- ▶ Gibt es ein *audiobook*?
- ▶ Sind im Internet Zusatzmaterialien erhältlich?
- ▶ Kann ich auf Lehrerhandreichungen zurückgreifen (Kopiervorlagen etc.)?
- ▶ Hat ein/-e Kollege/-in Vorerfahrungen?
- ▶ Wurde an einem Studienseminar eine Examensarbeit zum Roman geschrieben?
- ▶ Gibt es Paralleltexte? (z. B. *short stories, easy readers, Gedichte* etc.)
- ▶ Sind andere Werke des/der Autors/-in verfügbar?

Fokus Textqualität und Autor/-in

- ▶ Sind literarische Bezüge möglich/nötig?
- ▶ Wie bekannt ist der/die Autor/-in?
- ▶ Welchen literarischen Stellenwert besitzt der Roman?

- ▶ Deckt der Text ein bestimmtes Genre ab?
- ▶ Wie ist das Verhältnis zwischen Unterhaltung und intellektuellem Anspruch?
- ▶ Ist die Struktur einfach/komplex/verwirrend (*[sub-]plot, flashbacks* etc.)?
- ▶ Wie sind die Charaktere ausgestaltet (*flat/round, credible*)?

Sprache

- ▶ Ist das Sprachniveau dem Niveau der Klasse angemessen (das heißt leicht über dem Niveau)?
- ▶ Lohnt es sich, den Schülern/-innen die Sprachformen des Textes zu vermitteln? (*colloquial language, swear words, taboo language, antiquiert* etc.)
- ▶ Kann anhand des Romans Spracharbeit betrieben werden (Wortfelder, *phrasal verbs, registers, use of English* etc.)?
- ▶ Ist der Roman interpretierbar im Sinne der *narrative techniques*, der Personenkonstellation/Beschreibungen?
- ▶ Gibt es ausreichend dichte Passagen?
- ▶ Wie ist das Verhältnis von Dialog und Beschreibung?

Didaktische Erwägungen

- ▶ Bietet der Text ausreichend Sprechansätze?
- ▶ Ist eine Erarbeitung im Sinne der Kompetenzorientierung möglich?
- ▶ Kann interkulturelle Kompetenz angebahnt werden?
- ▶ Lässt sich das Thema mit anderen Themen des Schuljahres verknüpfen?
- ▶ Sind mögliche *taboo topics* enthalten, bei denen es unter Umständen Probleme mit Eltern/Schülern/-innen gibt? (Sex, Gewalt, Tod, Magie, Drogen etc.)
- ▶ Wie viel Lehrereinput ist nötig, wie viel können die Schüler/-innen selbst lesen/erarbeiten?
- ▶ Sind schülerzentrierte/kreative Arbeitsformen möglich?
- ▶ Bieten sich Differenzierungsmöglichkeiten für schwächere/für leistungsstärkere Schüler/-innen?
- ▶ Ist Lernen mit Kopf, Herz und Hand möglich?

Quelle: Harald Weishaar, Kriterien der Textauswahl, in: Hallet, Surkamp & Krämer (Hg.), *Literaturkompetenzen Englisch*, Seelze 2015, S.98f.

Wahl der Lektüre – Aufgaben der Lehrkraft

- Wahl der Lektüre (im Idealfall gemeinsam mit den Lernenden)
- Formulierung angestrebter Lernziele
- Festlegung der Zugangsmethoden sowie der Arbeits- und Sozialformen (Still-, Partner- oder Gruppenarbeit sowie Unterrichtsgespräch)
- Entwicklung konkreter Aufgabenstellungen, d.h. Planung der eigentlichen Textarbeit
- evtl. thematische Vorbereitung der Lernenden auf den Text
- evtl. Wecken einer Erwartungshaltung durch Aktivierung sprachlichen und kulturellen Wissens und Ansprechen persönlicher Erfahrungen der Lernenden
- Förderung des Dialogs zwischen Lerner / Leser und Text
- Ermöglichung der Artikulation subjektiver Leseindrücke und -erfahrungen
- Förderung der Sinnbildungsprozesse durch Fragen zu inhaltlichen und formalen Aspekten des Textes / Schulung in hermeneutischen Interpretationsverfahren
- Impulsgeber und Vermittler zwischen Text und Lerner / Leser
- Moderator beim Austausch über Deutungsansätze
- Analyse u. evtl. Präzisierung, Konkretisierung oder Veranschaulichung der Beiträge
- Unterscheidung wichtiger von weniger wichtigen Beiträgen
- Festhalten der Diskussionsergebnisse (Folie, Tafelbild usw.)
- Bündelung der erarbeiteten Erkenntnisse unter übergeordneten Gesichtspunkten
- Verantwortung, dass die Lernenden bei aller Freiheit handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben dem Text selbst gerecht werden
- Aufdecken objektiv falscher Einschätzungen, fehlenden Wissens oder fehlender Fertigkeiten
- funktionale Vermittlung der notwendigen sprachlichen, literarischen oder kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten
- Einschätzung des Kenntnisstands und Grads an Motivation der SuS zur Auswahl der hilfreichsten und motivierendsten Verfahren
- Schulung des Fremdverstehens durch Mitfühlen mit Figuren u. Perspektivenwechsel
- Vermittlung zw. den unterschiedlichsten persönlichen Reaktionen und Einstellungen
- ausgleichendes Einwirken bei Polarisierungen und Meinungsverschiedenheiten
- Balanceakt: Ausbildung von Wissens-, Handlungs- sowie Persönlichkeitskompetenz
- Beobachtung und Bewertung der Verstehensprozesse und Leistungen

Quelle: Ansgar Nünning & Carola Surkamp, *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*, S.50-52.

Romanlektüre und Kompetenzentwicklung

Die Konstruktion einer kohärenten Vorstellung vom Romangeschehen ist ein komplexer kognitiver Vorgang, in dem Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen zusammenwirken. Diese sind einerseits bis zu einem gewissen Maß erforderlich, um den Roman verstehen zu können, andererseits sollen diese Fähigkeiten und Kompetenzen gerade durch die Romanlektüre ausgebildet und weiterentwickelt werden.

Kompetenz(ebene)	Fähigkeiten	Erläuterungen, Beispiele
1. literarische Lesefähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen im engeren Sinne • Fähigkeit zum <i>close reading</i> (literarische Lesefähigkeit) • Fähigkeit zum einlässigen Lesen (Emotionen, Textbindung, <i>suspension of disbelief</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Satz- und Textbedeutungen verstehen, textgenaue Lektüre • Figuren, Handlungsmotive, Kausalzusammenhänge erkennen • sich in Figuren einfühlen, Anteil am Geschehen nehmen, Spannung zulassen
2. literarisch-kulturelle Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zum <i>wide reading</i> (kontextualisierendes Lesen), Aktivierung und Entwicklung kulturellen Wissens • Fähigkeit, Erfahrungs- und Alltagswissen im Roman zu erkennen und aufzunehmen • Erzählverfahren zur Entwicklung der eigenen narrativen Kompetenz nutzen • Differenzenerfahrungen zur fiktionalen kulturellen Welt akzeptieren und aushandeln (interkulturelle Kommunikationsfähigkeit) • anderskulturelle Elemente (Denkweisen, Verhaltensmuster etc.) als Alternative und/oder als Bereicherung des eigenen kulturellen Repertoires betrachten (transkulturelles Lernen) 	<ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Sachverhalte im Text identifizieren • kulturell bedingte Denk- und Wertvorstellungen erkennen • Korrespondenzen zwischen textuellen Elementen und außertextuellen Sachverhalten erkennen • kulturelle Handlungsmuster, Konflikte usw. erkennen und reflektieren
3. Reflexionsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion • der im Roman präsentierten Denk- und Handlungsmuster sowie der Wertvorstellungen • der Merkmale und Verfahren der Erzählung • des Lesevorgangs selbst sowie der mit ihm verbundenen Affekte und Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> • über das Verhältnis zu den eigenen Eltern nachdenken • den eigenen Umgang mit kulturellen Differenzen reflektieren • Maßstäbe für Liebe und Freundschaft problematisieren
4. Diskursfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • die mit den Kompetenzebenen 1–3 verbundenen Beobachtungen, Erfahrungen und Meinungen in der fremden Sprache artikulieren • Zusammenhänge zwischen dem Erzähldiskurs des Romans und den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen und Phänomenen in fremdsprachlicher Form verknüpfen 	<ul style="list-style-type: none"> • über Textbedeutungen sprechen • sich schriftlich oder mündlich über im Roman sichtbar gemachte kulturelle Sachverhalte äußern • über Sympathien oder Antipathien bezüglich der Romanfiguren sprechen oder schreiben • Sachverhalte im Roman schriftlich oder mündlich mit eigenen Erfahrungen verbinden und vergleichen

Systematisches Training von Lesestrategien

Eine für das individuelle Verstehen langer Texte erforderliche Lesestrategie ist die Strategie der Fokussierung des Leseaktes auf die zentralen Konstituenten der *story* des Romans, also auf

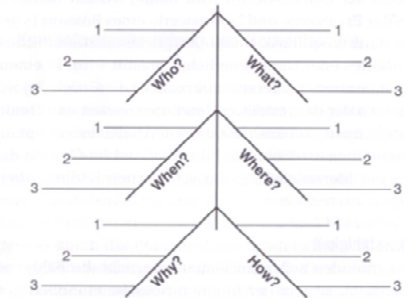
- die Identifizierung der wichtigsten Figuren und der oder des Protagonisten
- die zentralen Ursache-Wirkungszusammenhänge bei der Plot-Entwicklung
- die zeitliche Abfolge
- die Identifizierung der Schauplätze und Handlungsorte

Rekonstruktionsmedium für die Erzählkonstituenten

Die Herringbone-Technik

Mit Hilfe der *herringbone technique*, einem *graphic organizer*, der an ein Fischskelett erinnert, lassen sich Antworten auf die sogenannten W-Fragen einer Geschichte (*Who? What? When? Where? Why? How?*) anschaulich strukturieren. Er vereinfacht und systematisiert das Handlungsgerüst eines narrativen Textes, so dass Lernende es leicht in Erinnerung behalten können. Gleichzeitig belegen diese beim Ausfüllen des *graphic organizer* ihr Textverständnis. So kann der *graphic organizer* als Grundlage für eine Inhaltszusammenfassung, für mündliche Nacherzählungen sowie für Diskussionen über einen Text in der Klasse dienen.

nach Walker 1996: 9. Erläuterung nach Nünning/Surkamp 2006



Konzentration auf zentrale *story*-Konstituenten impliziert zugleich Ausbildung von Nichtverstehenstoleranz, einer Bedingung für extensive Lesefähigkeit

Leseunterstützende und -begleitende Aufgaben

Individuelle leseunterstützende und -begleitende Methoden sollen Aufmerksamkeit auf die für das Romanverstehen essentiellen Elemente des Textes lenken, also auf:

- Sicherung des Plots mit den für das Verstehen notwendigen konstitutiven Ursache- und Wirkungszusammenhängen
- leserseitige Strukturierung und Konstruktion eines oft komplexen Figurentableaus mit den vielfältigen, oft verzwickten und konflikthaltigen interpersonalen Beziehungen
- Verstehen der Innenwelt der Figuren, ihrer Denkweisen, Gefühle und Motive, aus denen heraus Handlungsweisen und Geschehen im Roman erst verständlich werden

Möglichkeiten kognitiver Restrukturierungen

- Netzdiagramm, das die Figurenbeziehungen repräsentiert
- Zeitleiste (*timeline*), die das Romangeschehen zeitlich ordnet
- Figurensilhouette, in die sukzessive im Verlauf des Leseprozesses die äußeren und inneren Eigenschaften einer literarischen Figur eingetragen werden
- Lesetagebuch (*reading log*), in dem eigene Reaktionen & Fragen zum Roman notiert werden
- topographische Kartenskizze oder Grundriss, in dem der Schauplatz visualisiert wird
- Tabelle, in der Beobachtungen zu einzelnen Textkonstituenten systematisierend und ordnend eingetragen werden (z.B. *kontrastierende Eigenschaften, Handlungsweisen von Figuren*)
- synoptische Übersichten zur Korrelation von Personen, Orten und Ereignissen
- ein-Satz-*summaries* oder aussagekräftige Überschriften für einzelne Kapitel / Abschnitte

Wenn das Verstehen des **Ganzen** gewährleistet ist, kann das **Detail** vernachlässigt werden. Scheint das ganzheitliche Verstehen gefährdet, muss es ein Bemühen ums Detail geben.

Eine der wichtigsten Fähigkeiten zum **extensiven Textverstehen** auch bei unverständenen oder unbekannt Details ist der Rückgriff auf das eigene kulturelle Wissen. Das Lesen kann als eine kontinuierliche kognitive Hypothesenbildung zum Romangeschehen, zu den Motiven und Rollen einzelner Figuren und zum vermuteten Fortgang des Geschehens betrachtet werden.

Methoden der Romanlektüre

Methode	Formen	Prinzipien	Merkmale
leseunterstützende Aufgaben (auch als Wahlaufgaben)	<i>worksheets, templates</i> , diagrammatische Formen (z. B. Beziehungsdiagramme für die Romanfiguren)	Verständnissicherung und Restrukturierung	Förderung und Unterstützung der individuellen Lektüre über die gesamte Lesezeit hinweg; Zwischenfeedback
lesebegleitende Langzeitaufgaben (auch als Wahlaufgaben)	<i>reading journal</i> , Kommentarheft, Sammeln und Restrukturieren von Informationen in Übersichten, Tabellen, Diagrammen	Motivationsaufbau und -erhaltung durch Fokussierung auf wichtige Aspekte, individuelle Exploration des Romans	individuelle Lektüre; Anregung individueller Tätigkeiten während des Lesens (Sammlung und Systematisierung von Informationen etc.); Integration anderer <i>skills</i> (Schreiben, Visualisierungen etc.)
kooperative Lektüre	selbstständige Lektüre in Kleingruppen, evtl. arbeitsteilig innerhalb der Groß-Lerngruppe (z. B. <i>book club</i>), Lese- und Arbeitsaufträge	Erarbeitung in der Gruppe, gegenseitige Unterstützung im Leseprozess, Anleitung zu individueller Lektüre	Hilfe von <i>peers</i> bei Schwierigkeiten bei Wahrung der Selbstständigkeit; Lektüre als interaktiver Prozess
Roman-Leseprojekte	Leseprojekt, Leseszenario mit Lese- und Projektaufträgen	selbstständige, kooperative Bearbeitung eines Romans, projektleitende und leseunterstützende Aufgaben, Lebenswelt- und Ergebnisorientierung	Lesen als kooperativer und interaktiver Prozess; Ziel- und Ergebnisorientierung

vgl. Wolfgang Hallet, Romane lesen lernen, in: *DFU 107*, Friedrich Verlag 2010, S. 5-8

Bearbeitungsideen	
<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung von Interviews mit Romanfiguren • Versehen von Postern mit Sprechblasen • Visualisierung von Beziehungen (Soziogramme) • Verfassen von Tagebucheinträgen • Erzählen von Szenen aus anderer Perspektive • Analyse von Liedtexten und Herstellung von Bezügen • (mündliche) Formulierung von Telefonaten/ E-Mails zw. Figuren 	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfung fiktiver Schauplätze auf Authentizität • Verfassen von Zeitungsartikeln zu Ereignissen • Vorstellung und Bewertung von Filmtrailern • Heraussuchen markanter Textstellen • Produktion von Comicstrips • Gestaltung von Werbeplakaten • Recherche zu Themen in Literatur / Film • Befragen von Figuren zu Gedanken / Gefühlen (<i>Hot Seat</i>)

vgl. Miriam Bögel & Monika Schäfers, In Love With a Vampire, in: *DFU Heft 107. Romane lesen lernen*, Friedrich Verlag 2010, S. 28

Methoden der Dramenlektüre

Ziele kreativer Verfahren

- Vermittlung von Freude am dramatischen Spiel und am Sprechen der Fremdsprache
- Förderung von Spontaneität, Kreativität und Assoziationsfähigkeit
- Anknüpfung an die subjektive Befindlichkeit und Betroffenheit der Leser
- direkte Umsetzung ins Sichtbare, Gestische, Körperliche steht zunächst im Vordergrund
- Förderung von sinnlicher Phantasie und Erkenntnis
- Erfassen der Themen, Strukturen und Darstellungsverfahren durch Erspielen
- darstellendes Spiel als Form von Interpretation

Notwendigkeit einer Aufwärmphase (*warming-up phase*)

- empfohlene Dauer von 5-10 Minuten
- Übergang vom Text zum Spiel
- Erreichen von Spielbereitschaft (besonders bei höheren Klassenstufen)
- Aktivierung, Förderung von Konzentration und Aufnahmekapazität
- Schaffen einer entspannten Atmosphäre, Aufbau des notwendigen Vertrauens
- Schaffung eines Gruppenklimas des Miteinander, Einbringen der Lehrkraft als Teilnehmer
- Abbau von Hemmungen vor dem Spielen vor Publikum
- Einbringen aller dem Lerner zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel
- Einstellen auf andere Teilnehmer
- Entwicklung eines Gefühls für den eigenen Körper
- Sensibilisierung für die eigene Körpersprache
- zwischendurch kurze Reflexionsphasen

Produktionsorientierte Verfahren

- Standbilder (Darstellung von Konfliktsituationen; evtl. Architekt / Bildhauer)
- stummes Spiel (Pantomime)
- szenische Demonstration (Erzähler kommentiert die Vorführung)
- Rollenspiele (Verarbeitung von Konfliktkonstellationen zwischen den Figuren)
- Verfassen zusätzlicher Szenen (z.B. vor Textbeginn; Subtexte, Fortführungen)
- Textveränderungen (z.B. Entwurf alternativer Handlungsweisen)
- Verfassen von Rollenbiografien (d.h. Art Lebenslauf in der Ich-Form)

Quelle: A. Nünning & C. Surkamp, *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*, S.174-192

Anforderungsebene		
Erster allgemeinbildender Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Übergang in die Oberstufe
Die Schülerinnen und Schüler...		
· kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englischsprachiger Länder und können in vertrauten Situationen sprachlich angemessen handeln	· kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englischsprachiger Länder und können in vertrauten Situationen sprachlich angemessen handeln	· kennen spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln englischsprachiger Länder und können in vertrauten Situationen sprachlich angemessen handeln
· sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt	· sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt	· sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und beachten fremdkulturelle Konventionen
· sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten	· sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten	· stellen sich auf fremde Situationen ein, verhalten sich angemessen und sind bereit, ihr Handeln zu reflektieren
· können sich in Personen unterschiedlicher Kulturen hineinversetzen	· können sich in Personen unterschiedlicher Kulturen und in deren Befindlichkeiten und Denkweisen hineinversetzen	· können sich in Personen unterschiedlicher Kulturen und in deren Werte, Haltungen und Einstellungen hineinversetzen
· kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype der eigenen Kultur und fremder Kulturen	· kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype der eigenen Kultur und fremder Kulturen und setzen sich mit ihnen auseinander	· kennen Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype der eigenen Kultur und fremder Kulturen und reflektieren diese
· können Missverständnisse und Konfliktsituationen erkennen und versuchen, diese mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln zu klären oder zur Klärung beizutragen	· können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln	· können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen erkennen und ihr strategisches Wissen dazu nutzen, sie zu vermeiden oder zu klären

Die Kenntnisse und Fertigkeiten beziehen sich insbesondere auf Charakteristika der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur aus folgenden Bereichen:

- das tägliche Leben
- Lebensbedingungen
- zwischenmenschliche Beziehungen
- Werte, Normen, Überzeugungen, Einstellungen

Fachanforderungen Englisch S. 24

Dynamic, complex, diverse

Transkulturelles Lernen statt ICC im Englischunterricht

Thomas Raith

Im Englischunterricht hat der Erwerb kultureller Kompetenzen eine zentrale Bedeutung. Spätestens mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wurde der traditionelle Landeskunde-Ansatz, der die nationale Kultur der englischsprachigen Zielländer als Lerninhalt in den Vordergrund stellte, von dem Ansatz der *intercultural communicative competence* (ICC) abgelöst. Neuerdings wird der Begriff transkulturelles Lernen teilweise synonym zu ICC verwendet. Worin unterscheiden sich die Konzepte und welche Relevanz hat das für den Englischunterricht?

Das bislang einflussreichste Modell für die Vermittlung kultureller Kompetenz im Englischunterricht an Schulen in Deutschland ist Michael Byrams Modell von ICC (*intercultural communicative competence*) (Byram 1997). Byram verbindet in dem Modell *grammatical, discourse, socio-cultural* und *strategic competence* mit der Dimension des kulturellen Lernens. Daraus entwickelt er fünf Dimensionen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die in ihrem Zusammenspiel einen *intercultural speaker* befähigen, mit Menschen anderer Kulturen erfolgreich zu kommunizieren. Byram grenzt sich mit seinem Ansatz bewusst von dem Vorbild eines *native speaker* ab, dem die Lerner nach traditionellem Verständnis als Sprachvorbild nacheifern und dessen Kultur im Zielland sie verstehen sollten. Stattdessen sollte das Ziel des Englischunterrichts sein, dass sich die Lerner als *intercultural speaker* in Situationen verständigen können, in denen sie Englisch als *lingua franca* im Austausch mit Sprecherinnen und Sprechern verwenden, die eventuell auch nicht Englisch als Muttersprache haben.

Inhalte des kulturellen Lernens

Damit zeichnet sich ab, dass die Inhalte des kulturellen Lernens im Englischunterrichts nicht mehr nur die Geschichte, Literatur und Traditionen der englischsprachigen Länder sein sollten. Stattdessen sollten sich die Schülerinnen und Schüler vielmehr eine Diskursfähigkeit aneignen, mit der sie in der Lage sind, an vielfältige kulturelle Begegnungen im globalen Kontext anzuknüpfen und Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zu verstehen. Die Dimensionen nach Byram (1997) beinhalten

- eine offene und wertschätzende Haltung (*attitude*) gegenüber anderen
- die Fähigkeit (*skill*), kulturelle Mitteilungen in Texten zu interpretieren und einordnen zu können (*interpret and relate*)
- die Fähigkeit (*skill*), neue kulturelle Phänomene durch Interaktion mit Gesprächspartnern besser verstehen zu können (*discover and interact*) und
- das Vorwissen (*knowledge*) über eigene und fremde kulturelle Traditionen, das man in den Prozess des Verstehens einfließen lässt.

Attitudes, skills and knowledge führen zu einem Zustand der *critical cultural awareness*, der das Zentrum des Modells darstellt.

Das Modell (Zur Sache) hat Eingang in zahlreiche didaktische Handreichungen und Methodenbücher gefunden und ist inzwischen auch in den Bildungsplänen der meisten Bundesländer verankert. Die Vorteile

ZUM UNTERRICHT

Transcultural task sequence in three steps

1. Becoming aware of one's own cultural diversity

Students reflect on individual cultural practices and traditions and on diverse cultural practices in their own community.

2. Discovering and understanding cultural diversity in other contexts

Students discover other cultural practice through a (literary) text or encounters with people. They are provided with texts that represent diverse perspectives on the cultural practice within the same community.

3. Comparing one's own cultural diversity with cultural diversity in other contexts

Students determine similarities and differences of diverse cultural practices in their own and other communities. They negotiate different perspectives and find their own position.



Bunt, lebendig und so divers wie eine ausdifferenzierte Gesellschaft und Milliardenbevölkerung nur sein kann – es ist völlig einleuchtend, warum kulturelles Lernen im Englischunterricht nicht vom Vergleich von „uns hier“ und „den Menschen in Indien“ ausgehen kann

des Modells sind, dass es interkulturelle kommunikative Kompetenz in Kompetenzdimensionen darstellt, die sich gut beschreiben lassen und mit denen man didaktisch im Klassenzimmer arbeiten und empirisch forschen kann. Außerdem stellt es sowohl sprachliche Fertigkeiten als auch interkulturelle Kompetenzen anwendungsbezogen dar.

Transkulturalität

Neben dem offensichtlichen Erfolg des Modells von Byram gibt es auch Kritik am Ansatz der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Diese Kritik bezieht sich dabei auf den Begriff der Interkulturalität, der Byrams Modell zugrundeliegt. Die Kritik sollte man deshalb in die übergeordnete Debatte zum Kulturbegriff einordnen. Im deutschsprachigen Diskurs der Kulturdidaktik spielen die Beiträge des Philosophen Wolfgang Iser zum Konzept der Transkulturalität eine zentrale Rolle. Iser kritisiert das Konzept der Interkulturalität im Kern, da es nach wie vor von nationalen Kulturen ausgeht und damit ein essentialistisches Weltbild fördert, in dem jede Kultur als Kultur eines bestimmten Volkes, einer bestimmten Gesellschaft oder Nation wahrgenommen wird und sich von der Kultur anderer Völker, Gesellschaften oder Nationen spezifisch unterscheiden lässt (Iser 1995: 1).

Diese Vorstellung wird aus unterschiedlichen Gründen als problematisch angesehen: Moderne Gesellschaften sind heute geprägt von globalen Strömen des Welthandels, der Kommunikation und der Migration. Dadurch ist eine kulturelle Vielfalt innerhalb der Nationalstaaten entstanden, von der die Menschen in einer Gesellschaft geprägt sind. Die kulturelle Prägung einer einzelnen Person entsteht heute nicht mehr nur durch eine Identifikation mit einem Nationalstaat, sondern durch eine Begegnung mit einer Vielzahl an kulturellen Angebo-

ten, aus der sich eine vielschichtige kulturelle Identität entwickelt. Wenn eine interkulturelle Didaktik auf die Begegnung und das Verstehen zwischen nationalen Kulturen ausgerichtet ist, dann geht sie nach Welsch (1995) schon im Ansatz von falschen Voraussetzungen aus, da eine abgeschlossene nationale kulturelle Identität nicht existiert. Diese Vorstellung kann sogar dazu führen, dass all jene Menschen, die sich mit dieser vermeintlichen Nationalkultur nicht identifizieren, ausgegrenzt werden. Welsch plädiert stattdessen für den Kulturbegriff der Transkulturalität, da dieser auch hybride Identitäten einbezieht und sich nicht an nationalen Kulturen festmacht.

Transkulturelle Kritik am ICC-Modell

Auch in der Fremdsprachendidaktik gibt es die Forderung, das Konzept des interkulturellen Lernens zu überdenken und es stattdessen durch ein Konzept des transkulturellen Lernens abzulösen. Am ICC-Konzept wird häufig kritisiert, dass „die Perspektive, das Vorwissen und die Erfahrungen der Lerner lediglich in Form von kulturalistischen und ethnizierenden Zuschreibungen“ in didaktische Konzepte einbezogen würden (Anton 2017: 56).

Die Schülerinnen und Schüler sollen in gängigen ICC-Modellen zunächst ihr Vorwissen über ihre eigene Kultur aktivieren, zum Beispiel über Essgewohnheiten in Deutschland, um dann kulturelle Praktiken eines anderen Landes kennenzulernen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Wenn sie nun die Essgewohnheiten in Indien über einen virtuellen Austausch mit einer Schulklasse in Indien kennenlernen, dann vergleichen sie das Fremde mit dem eigenen unter der Voraussetzung, dass es sich jeweils um klar definierbare Nationalkulturen handelt. Die Heterogenität von heutigen Gesellschaften mit ihren

hybriden Lebensentwürfen würde, so der Vorwurf, in dem ICC-Modell vernachlässigt und es würden Stereotypen gefestigt statt aufgelöst.

Tatsächlich ist es so, dass die didaktischen ICC-Modelle meistens auf einem Kulturvergleich basieren, bei dem es um das Wahrnehmen der eigenen und fremden kulturellen Praktiken und das Wertschätzen der „fremden“ Kulturen geht. Transkulturalität hingegen geht von einem dynamischen Kulturkonzept aus, das die individuellen kulturellen Identitäten mit ihren unterschiedlichen Facetten berücksichtigt. Menschen werden heute nicht in erster Linie durch eine „Nationalkultur“ geprägt, sondern werden zu transkulturellen Individuen mit Mehrfachidentitäten. Entsprechend sollte auch die Kulturvermittlung im Englischunterricht nicht von einem Kulturvergleich ausgehen, sondern „die Pluralität, Heterogenität und Hybridität kultureller Lebensformen und Identitätswürfe heutiger Gesellschaften“ (Anton 2017: 61) zum Ausgangspunkt nehmen und das Verstehen dieser vielschichtigen kulturellen Identitäten fördern.

Kollektive Erfahrung vs. transkulturelle Identität?

Die Kritik an interkulturellen Ansätzen, die sich an nationalen, ethnischen und religiösen Identitäten orientieren, ist vor dem Hintergrund einer sich globalisierenden Welt nachvollziehbar. Auf der anderen Seite ist es gleichzeitig eine Realität, dass für unzählige Menschen diese abgrenzbaren Kategorien „elementarer Teil“ der Selbstbeschreibung sind „und dass diese Identitäten nicht einfach so aus der Welt verschwinden“ (Siepmann 2016: 51). Das zeigt sich zum Beispiel oft auch in kulturell sehr heterogenen Klassenzimmern, wenn Schülerinnen und Schüler sich stark mit ihrer ethnischen, nationalen oder religiösen Identität identifizieren und ihnen die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Grup-

pe viel bedeutet. Kultur ist kein Phänomen, das sich ausschließlich in hybriden Formen individuell beschreiben lässt. Stattdessen ist sie immer auch *shared practice* einer Gemeinschaft, die Traditionen, kulturelle Praktiken und Werte aushandelt, teilt und bewahrt. Das Reisen in andere Länder zum Beispiel ist auch deshalb spannend, weil es die Begegnung mit landesspezifisch geprägten Kulturen beinhaltet, die uns bereichern und unseren eigenen Horizont erweitern. Problematisch wird es, wenn wir die Menschen eines Landes auf unsere Wahrnehmung der vermeintlichen Nationalkultur reduzieren und auf alle Mitglieder dieser Gesellschaft übertragen. Das führt unweigerlich zu Stereotypen und einer Vereinnahmung der kulturellen Identitäten durch eine Festlegung aufgrund einer Außenwahrnehmung.

Interkulturelles Lernen mit einer transkulturellen Perspektive

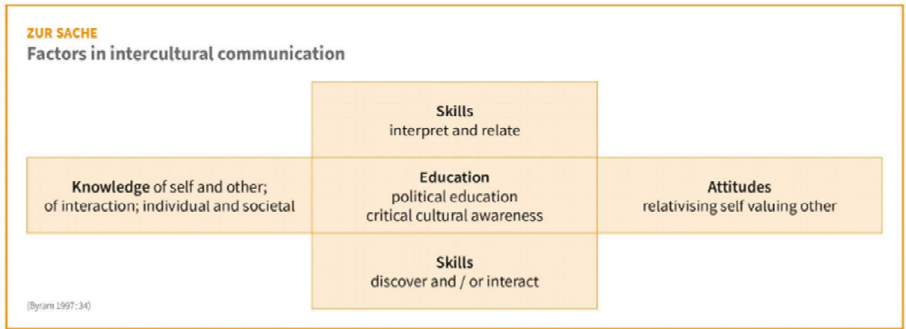
Im kulturvermittelnden Englischunterricht sind weder ein interkultureller Ansatz im Sinne eines Vergleiches von Nationalkulturen noch ein Ansatz transkulturellen Lernens, der ausschließlich von hybriden kulturellen Identitäten ausgeht, der richtige Weg.

Geeigneter ist ein dritter Weg, der sowohl die Identifikation mit einer Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft als auch die individuelle Konstruktion kultureller Identitäten berücksichtigt. Dieser Weg verbindet inter- und transkulturelles Lernen (Anton 2017: 65). Das Klassenzimmer ist dann ein Ort der Aushandlung von kulturellen Bedeutungen: Die Lernenden erfahren und entwickeln ihre kulturelle Identität in der Auseinandersetzung mit Film, Literatur und in Interaktionen mit anderen (vgl. Hallet 2002). Für die Lehrerinnen und Lehrer besteht die Herausforderung darin, Aufgaben und Inhalte so zu gestalten, dass eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen stattfinden kann. Ausgangspunkt hierfür sind Texte, die zu zunächst eine interkulturelle Auseinandersetzung ermöglichen. Eine transkulturelle Perspektive kommt hinzu, indem sich die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Perspektiven zu dem kulturellen Phänomen auseinandersetzen und so einen multiperspektivischen Zugang bekommen. Drei Prinzipien können helfen, eine transkulturelle Perspektive mit interkulturellem Lernen zu verbinden:

- **Multiperspectivity:** Lehrerinnen und Lehrer sollten dafür sorgen, dass im Unterricht unterschiedliche Perspektiven repräsentiert und unterschiedliche Stimmen gehört werden. Dazu sollte im Sinne eines intertextuellen Ansatzes eine Vielzahl von (literarischen) Texten integriert werden.
- **Dialogue:** Inter- und transkulturelles Lernen beinhaltet auch einen Dialog zwischen den Lernenden und verschiedenen kulturellen Ansichten. Dabei ist es zentral, dass die Lernenden fremde Ansichten und kulturelle Perspektiven verstehen, indem sie unterschiedliche Positionen interaktiv aushandeln.
- **Reflection:** Inter- und transkulturelles Lernen zielt darauf ab, die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln, ihre eigene Perspektive kritisch zu reflektieren und ethnozentrische Ansichten oder essentialistische Konzepte von Kultur und Identität aufzubrechen. Sie werden ermutigt, sich von ihrer eigenen Perspektive zu distanzieren (Freitag-Hild 2018: 168).



Keiner wie der/die andere: Neue Ansätze kulturellen Lernens gehen von Heterogenität innerhalb von Nationen und von transkulturellen Gemeinsamkeiten aus



Transkulturelle Perspektiven in ICC Aufgaben

Eine typische Abfolge von herkömmlichen ICC-Aufgaben besteht in dem Dreischritt

- *becoming aware of one's own cultural practice*
- *discovering other cultural practices*
- *compare with one's own cultural practice* (Müller-Hartmann / Schocker / Pant 2013:115).

Dieser ICC-Aufgabenprozess sollte um eine transkulturelle Perspektive erweitert werden (Zm Unterricht). Die Schülerinnen und Schüler sollen kulturelle Vielfalt in ihrem eigenen Umfeld und in anderen Kontexten wahrnehmen und monokulturelle Vorstellungen sollten aufgebrochen werden.

Beispiel: Indian matchmaking

Die Auseinandersetzung mit der Netflix-Serie *Indian Matchmaking* bietet Anlass, sich mit *arranged marriages* als Partnervermittlung in Indien auseinanderzusetzen – bis heute eine verbreitete kulturelle Praxis. Das Thema *arranged marriages* kann schnell zu stereotypen Festlegungen führen. Die achteilige Reality-TV-Serie hingegen zeigt eine für viele Schülerinnen und Schüler in Deutschland ungewöhnliche Perspektive auf: Sie porträtiert die Arbeit der Heiratsvermittlerin Sima Taparia, die ihre Kunden in den USA und Indien auf dem Weg zu ihren arrangierten Ehen berät. In den Episoden werden sechs Singles und ihre Familien dabei begleitet, das richtige *match* zu finden.

Becoming aware of one's own cultural diversity

Im ersten Schritt *becoming aware of one's own cultural diversity* machen sich die Lernenden diverse Wege bewusst, wie Menschen in ihrem eigenen Kontext ihre Partner oder Partnerinnen kennenlernen. Es wird deutlich, dass es nicht den einen Weg gibt, sondern dass sich Paare auf ganz unterschiedlichen Wegen kennenlernen können.

Discovering and understanding cultural diversity

Im zweiten Schritt *discovering and understanding cultural diversity in other contexts* begegnen die Lernenden dem Konzept von indischen

arranged marriages wie es in der Netflix-Serie *Indian Matchmaking* repräsentiert wird. Die positive Darstellung arrangierter Ehen in der Serie stellt einen Kontrast zu den bekannten Stereotypen von *forced marriages* dar, wie sie in westlichen Darstellungen oft vorherrschend sind. Das öffnet ihren Blick für die kulturelle Diversität in Indien und fordert die Lernenden heraus, sich von ihren festgelegten fremdkulturellen Vorstellungen zu lösen.

Comparing one's own cultural diversity with cultural diversity in other contexts

Im dritten Aufgabenschritt *comparing one's own cultural diversity with cultural diversity in other contexts* simulieren die Lernenden in dem Rollenspiel eine Situation der Ehevermittlung durch einen *matchmaker* in der Familie. Sie können ihre eigene Perspektive mit einbringen und anschließend ihre eigene Position artikulieren. Die kulturelle Diversität der Eheanbahnung kann noch mal anhand der unterschiedlichen *matchmaker* (z. B. ein Algorithmus bei *dating apps*) kulturübergreifend reflektiert werden.

Literatur

Anton, Daniela (2017): *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht: Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing Intercultural communicative competence*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Freitag-Hild, Britta (2018): „Teaching culture – intercultural competence, trans-cultural learning, global education“. In: Surkamp, Carola / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Teaching English as a foreign language: an introduction*. J.B. Metzler Verlag, 159 – 175.

Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita / Pant, Hans Anand (Hrsg.) (2013): *Englischkompetenzen entwickeln: Praxiserprobte Lernaufgaben für die Sekundarstufe I*. Braunschweig: Diesterweg & IQB.

Siepmann, Philipp (2016): *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht der Sekundarstufe II: Das didaktische Modell der Transnational Cultural Studies in Theorie und Unterrichtspraxis*. Bochum: Peter Lang.

Weisch, Wolfgang (1995): „Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen“. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45 (1995), 1.

C Praktische Beispiele
Methoden im Literaturunterricht



Grieser-Kindel / Henseler / Möller, *Method Guide*, Schöningh 2009, S.6

Book club (Lesezirkel)

SuS setzen sich in Kleingruppen aktiv mit Lesestoff auseinander, verbalisieren Gedanken und Gefühle, reden über Unverstandenes, lesen einander aus ihren Büchern vor und tauschen sich intensiv aus

Book in a box (LeseKiste)

Schuhkarton wird während des Leseprozesses passend zum Buch gestaltet und mit für das Buch bedeutsamen Gegenständen oder Materialien gefüllt wird; SuS stellen sich ihre Bücher ggs. mithilfe der LeseKisten vor

Die S*S beschäftigen sich auf abwechslungsreiche Zugangsweisen mit dem Lesetext. Und durch verschiedene Zugänge wird die Lesemotivation erhöht und die Freude am Umgang mit Literatur geweckt. Ziel ist es außerdem, die jungen Leser zum eigenen Handeln anzuleiten und dadurch das Textverständnis zu erhöhen und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Zur fundierten Bewertung der Lektüre sollten **Arbeitsaufträge** gegeben werden,

- die das Interpretieren fokussieren
- die dem Identifizieren mit dem Gelesenen dienen
- die gängige sprachliche Übungen als Hauptbestandteil besitzen
- die einen kreativ-gestalterischen Aspekt beinhalten

Weitere **Ziele** sollten gefördert werden:

- individuelle Auseinandersetzung des Lesers mit der Lektüre mit Raum für eigene Ideen, Gedanken und Gefühle sowie kreative Gestaltungsmöglichkeiten
- Verschriftlichung soll L und S*S den Lese- und Lernprozess sichtbar machen
- Lesen als Gemeinschaftserfahrung: Im Gespräch über das Gelesene oder nach der Bearbeitung des Lesetagebuchs kann mehr Verständnis und Toleranz für andere Meinungen entstehen
- Einführung in fachwissenschaftliche Arbeitsweisen und Bereitstellung von Handwerkszeug für zukünftige Untersuchung von Texten auf ihre Struktur und Funktion.

Gestaltung des Lesetagebuchs

Folder	Lassen Sie die S*S eine eigene Mappe anlegen, in die sie die bearbeiteten Arbeitsblätter einheften können.
Cover and list of contents	Besprechen Sie gemeinsam, welche Informationen für das Deckblatt notwendig sind und wie das Inhaltsverzeichnis strukturiert werden soll (nach der Reihenfolge der Bearbeitung oder thematisch; Kapitelüberschriften, Titel des Arbeitsblatts, Seitenangabe).
Worksheets and additional material	Alles, was zum Lesetagebuch gehört, sollte ordentlich eingehftet und beschriftet sein, damit man sich gut zurechtfindet. Als Zusatzmaterialien können die S*S z.B. Zeitungsartikel, Rezensionen oder Bilder und Fotos zum Thema des Buches sammeln und im Anhang abheften.

Möglichkeiten zur Bewertung des Lesetagebuchs

- keine Benotung, sondern Bewertung mithilfe eines Feedbackbogens
- Veröffentlichung von Teilen zur Einsicht und Bewertung durch Klasse
- Bewertung als gleichwertige Leistung

vgl. Kristina Hingst-Hock/ Sina Müller/ Yvonne Popp, Zur Erstellung und zum Einsatz eines Lesetagebuch in: *Das Universal-Lesetagebuch für alle Englisch-Lektüren*, Verlag an der Ruhr, S. 4-6

Ganzschriften – Verfahren

Vorteile von Ganzschriften

- mindestens einmal pro Schuljahr
- in der Regel hoch motivierend (da lehrwerksunabhängig)
- Lektürewahl reizvoll und lohnenswert, wenn S*S einbezogen werden
- kaum einschränkende Vorgaben

Vorüberlegungen

- Einteilung des Lesepensums
- Möglichkeiten zur sprachlichen, thematischen oder landeskundlichen Arbeit
- Möglichkeiten der Vorentlastung
- Verfügbarkeit/ Einsatz von Zusatzmaterialien
- Formen der Ergebnissicherung und Leistungsmessung
- Möglichkeiten für schülerzentrierte, handlungsorientierte, lehrerzentrierte Phasen
- Möglichkeiten für Sammelaufträge, Lesetagebuch, Zusammenfassungen usw.
- Möglichkeiten für Referate oder Präsentationen

Grundlegende Verfahren für die Behandlung von Ganzschriften

a) Vorauslektüre:

S*S lesen Gesamtwerk zu Hause selbst, bevor es im Unterricht besprochen wird.

Vorteile	mögliche Probleme
<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit des Lesens in eigenem Tempo • Erhaltung des Spannungsbogens • kein „Zerreden“ des Werks im Unterricht • Möglichkeit des Schwerpunktesetzens / Mitentscheidens durch S*S (z.B. Auswahl zu behandelnder Aspekte im Unterricht) • Nutzung im Unterricht gewonnener Zeit, um Schwierigkeiten bei der selbstständigen Lektüre vorzubeugen 	<ul style="list-style-type: none"> • Störung des Ablaufs durch mangelndes 'Durchhaltevermögen' v.a. schwächerer S*S • Demotivation bei zu großer Menge unbekanntem Vokabulars (Techniken der Wortschließung / Lesetechniken müssen vermittelt worden sein) • Gefahr des 'Überlesens' ggf. wichtiger Passagen ohne Beziehung zu Vorwissen / Weltwissen • Verbrauch der Spannung bei Behandlung • keine Möglichkeit für <i>prediction techniques</i>

b) Step-by-step approach

Chronologische Lektüre, wobei das Beleuchten einzelner *key scenes* im Vordergrund steht. Werk wird in einzelne Sinnabschnitte unterteilt. Wichtige Passagen oder Pensen, die in der Klasse nicht behandelt werden, können als Hausaufgabe gelesen werden, vorzugsweise unter bestimmten Aufgabenstellungen oder mit Beobachtungsaufträgen.

Vorteile	mögliche Probleme
<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit der Einbindung von S*S (z.B. für <i>vocabulary lists, summaries, character sheets</i>) • Möglichkeit hermeneutischer (werk-immanenter) Hinführung zu bestimmten Aspekten schon während der Lektüre • Möglichkeit des Schaffens zahlreicher Sprechansätze: <i>predicting, previewing, Gefühlsleben der Protagonisten etc.</i> • Möglichkeit des Anreicherns und damit Intensivierens der Lektüre mit unterschiedlichen Methoden, Sozialformen und mit Medieneinsatz (z.B. Film) 	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendigkeit der Berücksichtigung unterschiedlicher Lesetempi • Notwendigkeit des Bremsens einzelner S*S zur Aufrechterhaltung des Spannungsbogens • evtl. Langeweile (Text schon bekannt, Vorauslesen) • keine Beteiligungsmöglichkeit für S*S, die Lesepensum nicht geschafft haben • Gefahr von Gleichförmigkeit (zu Hause lesen, in der Stunde darüber sprechen) • Gefahr der Lehrerzentrierung (nur L entscheidet, was gemacht wird)

c) Episodenhafte Lektüre bzw. thematischer Ansatz

Man achtet nur auf bestimmte Szenen (Schlüsselszenen, besonders spannende Szenen oder Charakterdarstellungen, etc.) oder Leit motive (Farben, *recurring dreams or features* etc.) und bespricht nur diese. Das Werk kann auf diese Weise auch in eine thematisch orientierte Unterrichtseinheit eingebettet werden. Hier bieten sich v.a. relativ kurze Romane an.

Vorteile	mögliche Probleme
<ul style="list-style-type: none"> • hoher Grad an Eigenverantwortung • leichte Erhaltung des Spannungsbogens durch relativ kurze Unterrichtssequenzen • Möglichkeit des Vergleichs zwischen mehreren Werken 	<ul style="list-style-type: none"> • Zerpflücken des Gesamtwerks, Unüberschaubarkeit, evtl. ‚Leblosigkeit‘, Verlorengehen der Gesamtwirkung • Instrumentalisierung als thematische Ergänzung einer anderen Einheit, als Wortfeldarbeit etc. → keine Würdigung bzw. Verkennen als Gesamtwerk

Um eine gewisse Gesamtwirkung zu erhalten, können übersprungene Teile einzelnen S*S zur häuslichen Lektüre übertragen werden. Sie fertigen dann ein *summary* für die Klasse an.

Multimodal und multimedial

Literatur multimodal und multimedial präsentieren

ROSWITHA HENSELER

Der Austausch über individuelle Leseerfahrungen ist ein wichtiger Bestandteil der Auseinandersetzung mit Literatur. Dabei entwickeln die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Kompetenz, über Leseindrücke zu sprechen, sondern sie vertiefen auch ihr Verständnis des Gelesenen. Zur Begleitung des Leseprozesses und zur Vorstellung von (nicht nur multimodaler) Literatur und besonders von Jugendromane im Englischunterricht bieten sich multimodale Präsentationsformen an. Mit diesen können die Lernenden Gleichaltrigen das Gelesene abwechslungsreich und kreativ präsentieren und deren Interesse wecken, die vorgestellten Bücher selbst in die Hand zu nehmen.

Im Gegensatz zu herkömmlichen monomodalen Formen wie schriftsprachlichen *book reports* und *reading logs* oder mündlichen Vorträgen sind Präsentationen immer dann multimodal, wenn darin mehrere Darstellungsformen kombiniert werden: das gesprochene Wort mit der Schrift, das geschriebene Wort mit dem Bild oder das gesprochene Wort mit Fotos und Gegenständen. Film und Videoblogs können in sich als multimodal gelten, weil sie das gesprochene Wort, das bewegte Bild, Sound und oft auch Musik kombinieren. Heute kann die Alltagskommunikation als grundsätzlich multimodal gelten; daher ist die Einübung in multimodale Kommunikationsformen auch über den Literaturunterricht hinaus eine wichtige Dimension der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung. Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten skizziert, über Jugendbücher im Englischunterricht in einer Kombination unterschiedlicher Modi und in verschiedenen Medien zu kommunizieren (Multimedialität), also über das gesprochene oder geschriebene Wort hinaus auch andere Darstellungsformen und Medien zu verwenden.

Book in a box (Lesekiste)

Eine Lesekiste ist ein leerer Schuhkarton, der passend zu einem Buch gestaltet und mit Dingen gefüllt wird, die für das Buch bedeutsam sind. Die Erstellung der Lesekiste hilft den Lernenden, ihre Lektüre zu reflektieren, eigene Vorstellungen und Deutungen zu entwickeln und für andere anschaulich darzustellen. Mithilfe der Lesekisten stellen sich die Lernenden ihre Bücher gegenseitig vor. Eine Variante ist die *matchbox*-Methode, bei der kleine Notizzettel in einer Streichholzschachtel gesammelt und am Schluss für eine Präsentation genutzt werden (vgl. Beitrag Weisshaar, S. 14).

Scrapbook

Mit Scrapbooks sind viele Lernende vertraut. Bei der Behandlung von (multimodalen) Jugendbüchern kreieren die

Schülerinnen und Schüler in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ein Scrapbook für eine der Romanfiguren und präsentieren es. Dazu sammeln sie z.B. Fotos, Zeichnungen, Post- oder Eintrittskarten und weitere Materialien, die im Roman eine Rolle spielen oder mittels derer sich Aspekte des Romans gut darstellen lassen, und gestalten damit nach Art eines Albums ein Scrapbook. Denkbar sind ebenfalls digitale Versionen (vgl. Beitrag Rogge, S. 20).

Multigenre paper

Die Schülerinnen und Schüler erstellen zu einer Romanfigur oder zu einem anderen wichtigen Aspekt des Romans (z.B. zum Schauplatz) ein *multi-genre paper*. Dazu verfassen sie Texte, die verschiedene Facetten einer Figur oder eines anderen Aspekts beleuchten oder illustrieren. Entscheidend ist, dass die Texte zum einen unterschiedliche Genres abbilden, z.B. einen Schnappschuss, einen Zeitungsartikel, eine Einkaufsliste, einen Song etc., und sich zum anderen zu einem Gesamtbild zusammenfügen (→ *worksheet 1*).

Book trailer

Ein *book trailer* vermarktet ein Buch mit Hilfe eines kurzen Films, der im Internet verbreitet wird und dabei ähnliche Techniken wie ein *film trailer* verwendet. Die Ausprägungsformen sind vielfältig und reichen von technisch ausgefeilten Minifilmen und Animationsfilmen bis hin zu Powerpointpräsentationen mit Bildern zu Musik. Diese gängige Praxis kann im Englischunterricht zur Vorstellung von Büchern aufgegriffen werden. Vielfältige Anregungen dazu finden sich im Netz. Mit Hilfe von Modellvideos werden Ideen für die filmische Umsetzung und Konventionen in Kleingruppen erarbeitet. Die Lernenden wählen anschließend in Partner- oder Gruppenarbeit Szenen des Jugendromans aus, die sich zur Vorstellung des Buchs in Form eines zweiminütigen *book trailer* eignen.

Soundtracking a book

Ian Rankins Buchtitel sind häufig Songtexten entlehnt. In Marcus Sedgwicks Jugendroman *White Crow* verweisen die Überschriften der Kapitel, die die mysteriöse Ferelith erzählt, auf Songtitel, z.B. von Sonic Youth, Nirvana, Pink. In *earth-girl* fügt die Ich-Erzählerin Sabine jedem Blogbeitrag den Musiktitel hinzu, den sie entsprechend ihrer Stimmung gerade hört (vgl. Beitrag Alter, S. 38). Manche Buchautorinnen und -autoren erstellen sogar einen Soundtrack zu Bü-

chern, die sie schreiben (→ Liste auf dieser Seite). Eine *playlist* zu einer Klassen- oder Individuallektüre zu erstellen und zu präsentieren, ist für viele Lernende eine motivierende Aufgabe. Dabei stellen die Schülerinnen und Schüler z. B. den Soundtrack für ein ganzes Buch zusammen und wählen für jedes Kapitel einen Song aus. Oder sie konzentrieren sich auf zentrale Geschehnisse bzw. eine oder mehrere Figuren und wählen passende Musik aus, um deren Gefühle, Stimmungen oder wechselnde Situationen musikalisch zu untermauern (→ **worksheet 2**).

Glogster.edu

Lektüren können mit der Edu-App *Glogster* als multimediales Poster veröffentlicht werden. Mit dem digitalen Werkzeug können Schülerinnen und Schüler kostenlos interaktive Poster bzw. Collagen erstellen, in die Texte, Bilder, Fotos, Animationen, Videos und Podcasts oder Hyperlinks integriert werden können.

Video logbook (Videotagebuch)

Die Lernenden führen ein Videotagebuch und verarbeiten so ihre Rezeptionserfahrungen und Gefühle zu einem Jugendbuch. Individuelle Leseindrücke werden mit der Video- oder Handycamera in einem *video logbook* festgehalten. Der Beitrag von Henseler/Schäfers in diesem Heft (S. 30) gibt anhand einer konkreten Lektüre Hinweise zur Erstellung eines Videotagebuchs.

Video booktalk (Videobesprechung)

Die Schülerinnen und Schüler bewerten und empfehlen ein Jugendbuch vor laufender Kamera und stellen dabei die Besonderheiten des Buches heraus. Vorlagen dazu finden sich zahlreich im Netz und können als Modelltexte dienen. Der Beitrag von Henseler/Schäfers in diesem Heft (S. 30) zeigt auf, wie *video book talks* zum Jugendroman *Ways to Live Forever* erstellt und präsentiert werden können.

Literatur

Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan. 2009: *Method Guide. Methoden für einen Individualisierenden und kooperativen Englischunterricht in heterogenen Lerngruppen*. Paderborn: Schöningh. 52–59.
Heckmann, Verena/Baus, Manuela. 2014: „What’s Your Favourite Film? Mit Edu-Glogster Filme empfehlen und Poster präsentieren.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 128 [Mit Webtools arbeiten], 26–30.
Henseler, Roswitha/Sarkamp, Carola. 2007: „Leseergebnisse präsentieren“ und „Lesen individualisieren“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 89 [Lesemotivation Jugendliteratur], 14–19.

Books with playlists

Stephen Chbosky (2009):
The Perks of Being a Wallflower.
London: Simon & Schuster.
<http://www.goodreads.com/topic/show/1114623-perks-playlist>

Rachel Cohn & David Levithan (2007):
Nick & Norah’s Infinite Playlist.
London: Random House
<http://www.rachelcohn.com/rachel-david/>

Sarah Dessen (2008):
Just Listen.
New York: Speak
<http://sarahdessen.wordpress.com/2009/03/05/just-listen-playlist/>

Gayle Forman (2010):
If I Stay.
New York: Speak
<http://www.gayleforman.com/books/if-i-stay/playlist/>

John Green (2008):
Paper Towns.
New York: Dutton
<http://johngreenbooks.com/paper-towns-playlist/>

Rainbow Rowell (2012):
Eleanor and Park.
London: Orion.
<http://rainbowrowell.com/blog/2013/03/eleanor-park-all-the-playlists-all-the-music/>

Maggie Stiefvater (2009):
Shiver.
London: Scholastic
<http://maggiestiefvater.com/the-shiver-trilogy/shiver/>

Maggie Stiefvater (2011):
Scorpio Races.
London: Scholastic
<http://maggiestiefvater.com/the-scorpion-races/the-scorpion-races/>

Henseler, Roswitha/Möller, Stefan. 2013: *Crash: Challenges and Choices in an Insecure World. A Film Study*. Berlin: Cornelsen. 46, 63.
Romano, Tom. 2006: *Blending Genre, Altering Style: Writing Multigenre Papers*. Portsmouth: Heinemann.

Internet

<http://www.lacrash-filmschool.de/index.php/step-4/multi-genre-paper--multigenre-paper-zu-Crash>
<http://digitalbooktalk.com/~digital-booktalk>
<http://animoto.com/blog/cause/book-trailer-videos/-creating-book-trailers>

name _____ date _____

How to create a multigenre paper

A *multigenre paper* is a collection of texts or visuals dealing with a character that are presented in a variety of genres. A *multigenre paper* helps you to look at a character from many different angles.

Your task is to create a multigenre paper to examine your character.
Be prepared to present your multigenre paper in class.

Your multigenre paper must include	Your multigenre paper should
<ul style="list-style-type: none"> – a title page. – a table of contents. – an introduction to your multigenre paper, e.g. a personal note to your readers/audience. – a description of the character and reasons for including the multigenre items you picked. – (a minimum of ...) multigenre items/documents to examine and portray your character. 	<ul style="list-style-type: none"> – give your reader/the audience the information needed to understand the paper. – be engaging and creative: it should grab the reader’s attention. – explain why you chose the character. – explain why you chose which material. – tell your readers how the entries are related to each other.

Possible genres



→ Remember: Don’t just collect items/pieces. Create them yourself.
Experiment with genres.
Try to find a way to create cohesion (flow) in your paper.
Organize the items in a way to lead readers through the multigenre paper.
The trick is to tie all the genres together.

Plan

- As you read the book, take notes on your character.
- Think about text types that go with the character and the story.
- Note down why you chose the different text types/genres.

Present

- Present your multigenre paper to your group. Ask for feedback.
- Listen to their presentations and take notes. Afterwards ask questions and give feedback.

name _____ date _____

How to soundtrack a book

Some authors create playlists to go with their books.

Check out some samples:

- **Eleanor & Park** by Rainbow Rowell
http://rainbowrowell.com/blog/2013/03/eleanor-park-all-the-playlists-all-the-music/
- **Paper Towns** by John Green
http://johngreenbooks.com/paper-towns-playlist/
- **Just Listen** by Sarah Dessen
http://sarahdessen.com/1386/blog/1386/

Put together a six-song playlist for the book you are reading.

Choose songs that go with important moments in your book.

- Pick at least six songs that you feel reflect the themes, character(s), storyline etc. of your book.
- Compile a list of the songs, including title and artist for each.
- Include a brief summary of each song. Briefly write down what each song is about.
- Explain why you chose each song and how it is connected to your book.

→ Remember: If the book has already been made into a film, do not use the film soundtrack.

STEP 1

Take notes as you read.

Brainstorm songs that go with passages or scenes from the book.

Use the grid to take notes.

event / character / theme / ...	title of song	reasons for choosing the song

STEP 2

Explain your choice in a journal entry.

Listen to each song to make sure it communicates ideas from the book.

Include specific information: How do the lyrics and the music relate to the story?

Why do you think that particular song is connected to scenes and situations from the book?

STEP 3

Give a 3-minute presentation and present your soundtrack to your group members:

- Give a short summary of your book.
- Explain why you chose the songs.
- Play parts of the songs you picked for your soundtrack.

Storyworlds aus Wörtern, Bildern, Zeichen

Multimodale Romane im Englischunterricht

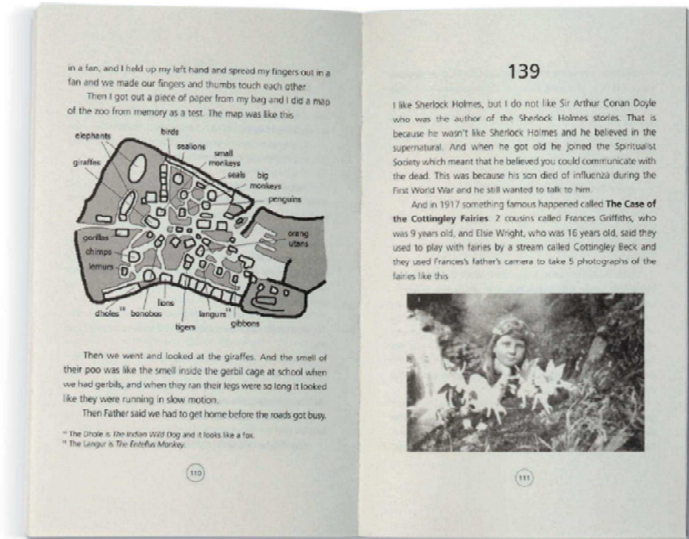
Dass in unserem täglichen Leben Informationen und Bedeutungen nicht nur durch Wörter, sondern auch durch Bilder und alle Arten von Zeichen oder graphischen Formen erzeugt und übermittelt werden, ist offensichtlich. Neu ist, dass sich die Gattung des Romans dieser vielfältigen Kombination von sprachlichen und anderen Symbolsprachen öffnet. Diese recht neuen, multimodal genannten Romane eröffnen dem Roman- und Leseunterricht neue Chancen, verlangen aber auch ein ‚neues‘ Lesen.

Der multimodale Roman

Im Mittelpunkt dieses Heftes steht eine Romangattung, die sich im Wesentlichen und in signifikanter Zahl seit den 1990er-Jahren herausgebildet hat, und dies zu einem beträchtlichen Teil im Bereich der englischsprachigen Literaturen. Das hervorsteckende Merkmal dieses Romantypus ist die Integration anderer symbolischer, auch non-verbaler, Darstellungsweisen und Elemente in die Romanerzählung. Die Bandbreite solcher visuell vom Fließtext abgesetzten Elemente reicht von Photographien über kartographische Darstellungen, Postkarten und E-Mails oder handgeschriebene (manchmal auch bloß typographisch abgesetzte) Briefe und Notizzettel bis zu Tagebucheinträgen und handgefertigten Zeichnungen oder Skizzen. Entscheidend ist, dass es sich bei all diesen Elementen nicht um Illustrationen oder andere Paratexte handelt, sondern um Artefakte, die der fiktionalen *storyworld* zugehören: Sie wurden von deren *characters* oder der Erzählinstanz geschaffen, gefunden oder gesammelt und spielen auf verschiedenen Ebenen der Story und des narrativen Diskurses eine Rolle. (Handlung, Selbst-Ausdruck der Erzählinstanz, Erzeugung der fiktionalen Welt, Erzählungen oder Texte von Romanfiguren usw.) Nicht selten bilden in diesen Romanen solche Darstellungsmodi wie das Photo, die topographische Karte oder handgefertigte Erzählerskizzen sogar den *plot*-relevanten oder thematischen Kern des Geschehens. Damit kommt das (ontologisch schwer fassbare) Phänomen in die Lesewelt, dass man Darstellungen, Artefakte und Objekte anschauen kann, die fiktionale Entitäten sind und die von fiktionalen Menschen geschaffen oder benutzt werden (vgl. Hallet 2009 und 2014).

Da gesellschaftliche Diskurse und die Erzeugung kultureller Bedeutungen prinzipiell ein Ergebnis des Zusammenspiels visueller, verbaler und anderer symbolischer Darstellungsformen sind (vgl. Kress & van Leeuwen 2001), repräsentiert der multimodale Roman eigentlich den Normalfall der Kommunikation (→ **Kasten 1**). Wie man in jeder Nachrichtensendung sehen kann, sind an allen kulturellen Aushandlungen (Politik, Sport, Krisen und Kriege) außer dem geschriebenen Wort immer auch andere symbolische Formen (oder: *semiotic modes*) wie Photos, dokumentarische oder fiktionale Filmbilder, Zeitungsinterviews, -berichte und -kommentare, aber auch das beiläufige Gespräch im Bus und die Schlagzeilen von Boulevardzeitungen beteiligt. Als kulturelle Kommunikationsformen sind also auch die non-verbale Formen der Karten und Bilder der Normalfall, und auch andere *semiotic modes* – vom *screenplay* bis zur handschriftlichen Notiz und zur *website* – sind im Alltag geläufig. Neu ist jedoch, dass alle diese *modes* in ihrer originalen symbolischen Form Eingang in den Roman finden, zusammen mit der Worterzählung den Erzähldiskurs konstituieren und vor allem im Zusammenspiel der *multiple modes* des Erzählens die Romanbedeutung erzeugen. Der multimodale Roman bricht also mit der langen Tradition des rein wortbasierten Romans zugunsten einer Annäherung an die komplexeren und vielfältigeren medialen Kommunikationsformen der Gegenwart.

Die wichtigsten didaktischen und pädagogischen Implikationen zeichnen sich bereits an dieser Stelle ab: Die Romanform trägt der Multimodalität und der zunehmenden Visualisierung der lebensweltlichen Kommunikation, den visualisierten und medialen Formen der Identitätskonstitution (vor allem im Internet: ‚zeigen‘ statt ‚sagen‘), den so-



BASISARTIKEL

1 In „The Curious Incident of the Dog in the Night-Time“ finden sich unter anderem Karten und Photographien

zialen und kommunikativen Praktiken junger Menschen und vor allem der Hypertextualisierung aller Kommunikation Rechnung und überträgt all diese Phänomene in die narrative Entfaltung einer fiktionalen Welt. Daher werden die Lernenden die Erzählweise multimodaler Romane als gar nicht so ungewohnt empfinden. Vielmehr werden sie die Nähe zu ihren eigenen *signifying* und *communicative practices* intuitiv erfassen: Im Internet und in allen Arten von Hypertexten, aber auch in Illustrierten und Magazinen, sind multimodale Designs allgegenwärtig; und in Scrapbooks und Blogs, in *self-narratives* oder in photographischen Selbstporträts in sozialen Netzwerken (*selfies*) nutzen junge Menschen neben der menschlichen Sprache wie selbstverständlich zahlreiche andere Modi und Medien der Darstellung. Hinsichtlich der Fremdsprachlichkeit der Lektüre kann man sogar erwarten, dass die Multimodalität der Texte das rein sprachliche Verstehen entlastet, da die Erzählung auch auf anderen Darstellungsformen basiert.

Semiotische Modi und ihre affordances

Der Begriff des *semiotic mode* lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die Sprache nur einer der Modi ist, mittels derer wir kommunizieren und Bedeutung erzeugen. Andere *modes* wie die kartographische Darstellung oder die Bleistiftskizze erfüllen aber ebenso kommunikative und epistemologische Zwecke: Sie können nicht nur komplexe Sachverhalte und Informationen in einem einzigen kommunikativen Akt übermitteln und Bedeutungen evozieren, sondern sie stellen auch symbolische Formen der Weltkenntnis dar (mit dem Symbolphilosophen Nelson Good-

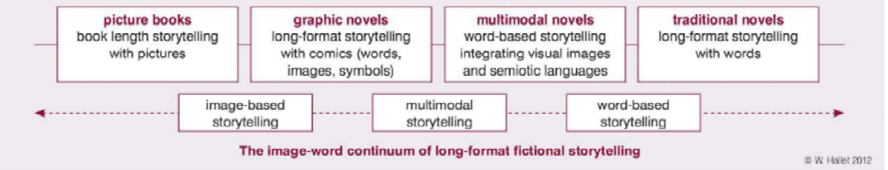
man: *ways of worldmaking*) und eröffnen, wie in den ästhetischen ‚Sprachen‘ der Kunst oder in den Formelsprachen der Naturwissenschaften, andere Erkenntniswege.

Hinsichtlich der kommunikativen Leistung lässt sich ein *semiotic mode* allgemein als eine bestimmte symbolische Form der Kommunikation und der Bedeutungserzeugung definieren. „used in recognisably stable ways as a means of articulating discourse“ (Kress & van Leeuwen 2001: 25), als „a socially shaped and culturally given resource for making meaning in representation and communication“ (Kress 2010: 53). Solche *modes* sind im Grunde als je spezifische, generische und medial gebundene Formen die Bausteine der kulturellen Kommunikation und aller gesellschaftlichen Diskurse. Besonders in Mark Haddons Roman *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* finden sich zahlreiche solcher *modes* in jenen Formen, wie sie der Erzähler Christopher geschaffen, gesammelt oder gefunden hat: Fotos, Stadtpläne und andere Karten, Muster von Kuhlhäuten und Sitzbezügen, Grundrisse, Wegweiser und Hinweisschilder (in ihrer eher verwirrenden Vielfalt auch als Fließtext aneinandergereiht!), mathematische Operationen und Algorithmen, Sternbilder, handgeschriebene Briefe und Namenszüge und dergleichen mehr (vgl. Hallet 2009 und Abb. 1). All diese *modes* lassen eine je besondere, nur durch sie erfassbare ‚Welt‘ und Seite der Wirklichkeit aufscheinen, wie sie kein anderer *mode* erfassen kann. Daher ist es kein Zufall, dass der Roman sich als Detektivroman (*murder mystery novel*) ausjagt und alle möglichen semiotischen Formen zur Erkenntnisgewinnung, also zur Aufklärung des Falles nutzt. Harald Weißhaar bildet diese Nutzung semiotischer Vielfalt in einem kleinen Kriminalfall seines *Sir Fox Bones* für die 5. Klasse nach (S. 14).

Multimodale Romane

Multimodale Romane sind in der Regel wortbasierte Langerzählungen, die sich jedoch vom traditionellen Roman durch die zusätzliche Verwendung einer Vielzahl anderer symbolischer Darstellungsformen (Photos, Cartoons usw.) und durch die Integration anderer generischer Formen – auch nicht-narrativer wie E-Mails, Tagebucheinträge oder Zeitungsausschnitte – unterscheiden. Das wichtigste definitorische Merkmal ist, dass diese anderen Artefakte der fiktionalen Welt zugehören. Dies unterscheidet die nicht-sprachlichen Elemente im multimodalen Roman von Illustrationen, die als Paratexte (nachträglich beigegeben und nicht von der Erzählinstanz gelieferte Elemente wie z. B. das Buch-Cover) zu betrachten sind. Jüngste Formen des multimodalen Romans überschreiten auch die Grenze des Mediums Buch; sie fordern die Leserinnen und Leser zur gleichzeitigen Nutzung des Internets oder anderer elektronischer Medien, also zum Verfassen von E-Mails, zum Aufsuchen einer Webseite oder zu Tweets auf.

Der Begriff der Multimodalität stammt ursprünglich aus dem sozial-semiotischen Ansatz in der Nachfolge der funktionalen Grammatikschule (M.A.K. Halliday) sowie aus der Diskursanalyse und der Informationstechnologie. In Akten der Kommunikation werden jeweils diejenigen sprachlichen Mittel oder nicht-sprachlichen symbolischen Darstellungsmodi (*semiotic modes*) verwendet, die dem jeweiligen Kommunikationszweck am besten dienen. In vielen Fällen – wie dem Poster, dem Film oder der Webseite – ist die gleichzeitige Verwendung und Kombination mehrerer semiotischer Modi (Multimodalität) in einem einzigen Kommunikationsakt der Regelfall. Natürlich sind auch *picture books* mit einem Erzähltext, Comics mit Dialogen oder *graphic novels* multimodale Erzählungen. Sie stehen aber in anderen Gattungstraditionen (Bilderbücher, Comics, Fotroman), und die Bildelemente werden in der Regel nicht von einem fiktionalen Erzähler hervorgebracht. Die Verwandtschaft und die Unterschiede lassen sich auf einem Kontinuum von der rein wortbasierten bis zur bildbasierten fiktionalen Erzählung darstellen.



Multimodale Romane imitieren aber nicht nur künstlerische und semiotische Alltagspraktiken (ein Beispiel dafür wären Smileys), sondern auch die Darstellungs- und Kommunikationspraktiken in visuellen, elektronischen Medien und anderen Print-Medien. Dabei kann es sich um Zeitungsausschnitte (wie z. B. in Joyce Carol Oates' *Big Mouth & Ugly Girl*) und Werbeanzeigen oder Poster handeln, aber auch um ein *screenplay* als dominante Darstellungsform, die von einem Erzähltext gerahmt wird, wie z. B. Walter Dean Myers *Monster* oder *Death of a Superhero* von Anthony McCarten. Am Ende von Jonathan Safran Foers Roman *Extremely Loud & Incredibly Close* verwandelt sich das Buch sogar in eine Videosequenz, die, wenn der Leser sie als *flip-book* benutzt, den beim 9/11-Anschlag getöteten Vater des jungen Erzählers Oskar visionär wieder aufstehen lässt. Ähnlich verhält es sich im Holocaust-Roman *The Book Thief* von Markus Zusak. Dort bildet ein handgezeichnetes und -geschriebenes „thirteen page booklet“ die zentrale Einsicht des erwachsenen jüdischen Freundes der jungen Protagonistin Liesel: Immer gab es in seinem Leben einen beschützenden oder dominanten Mann; nun erkennt er, dass auch ein junges Mädchen ihn vor Verfolgung und Tod schützen kann (s. Abb. 2).

Sehr häufig werden Genres der Internetkommunikation imitiert. So können z. B. *screenshots* von Webseiten abgedruckt sein (durchgängig in Marisha Pessis *mystery novel Night Film*), vor allem aber auch E-Mails (z. B. in Joyce Carol Oates' *Freaky Green Eyes*) und Textnachrichten in sozialen Netzwerken, oft in Form langer Sequenzen wie in John

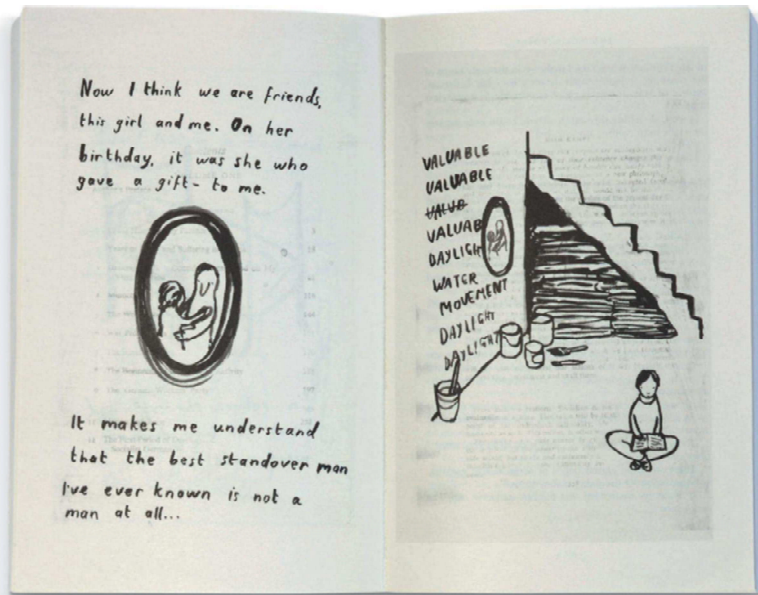
Green und David Levithans *Will Grayson, Will Grayson*. In solchen Passagen nimmt der Erzähltext dann eher die dialogische oder vielstimmige Form eines Briefromans an.

Ein weiterer Typus des multimodalen Romans reicht mit seinen Kommunikationsformen über das Medium Buch hinaus und kombiniert die Romanlektüre im engeren Sinne mit Internet-Aktivitäten wie dem Aufsuchen einer Webseite (z. B. in Sean Stewarts und Jordan Weismans *Cathy's Book* oder Jeffery Deavers *Roadside Crosses*), mit einem „*blurring of the line between the ‚synthetic world‘ – the online life – and the real world.*“ (Deaver 2010: o.S.). Grit Alter zeigt ab S. 38 in ihrem Artikel am Beispiel von Jennifer Cowans *earthgirl*, wie man eine solche transmediale Erzählweise (vgl. Ryan 2004, Herman 2004) als Kombination von traditioneller Lektüre und Internetrecherche unterrichtlich gestalten kann.

Die Thematisierung semiotischer Formen im Roman

Ein besonderes Merkmal vieler multimodaler Romane ist die Tatsache, dass die Sinn und Bedeutung generierender Leistung einzelner *modes* thematisiert und oft sprach-skeptisch reflektiert wird. Andere Symbolsprachen werden demzufolge ausdrücklich wegen der Unzulänglichkeiten der Wortsprache verwendet. So erklärt Arnold Spirit in *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*, dass Bilder, Zeichnungen und Cartoons viel besser geeignet seien, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg zu kommunizieren:

© Mark Haddon (2003), reproduced by courtesy of The Random House Group Limited



2 Zwei Seiten aus dem „thirteen page booklet“ aus „The Book Thief“

„I draw because words are too unpredictable. I draw because words are too limited. If you speak and write in English, or Spanish, or Chinese, or any other language, then only a certain percentage of human beings will get your meaning. But when you draw a picture, everybody can understand it. If I draw a cartoon of a flower, then every man, woman, and child in the world can look at it and say, 'That's a flower.'“ (True Diary: 5 s. Abb. 3)

Was sich hier in den Worten eines Jugendlichen eher naiv liest, nimmt in W. G. Sebalds Roman *Austerlitz* die Form eines entwickelten Sprachskeptizismus an. Sein gewaltiges enzyklopädisches Vorhaben einer europäischen Kulturgeschichte scheitert am Ungenügen der Sprache, die sich für ihn in eine Kette von bedeutungslosen Zeichen auflöst:

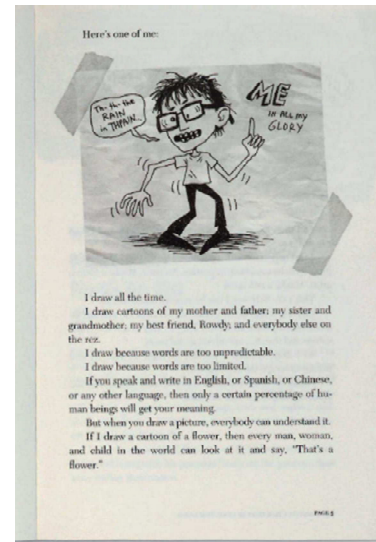
„I could see no connections any more, the sentences resolved themselves into a series of separate words, the words into random sets of letters, the letters into disjointed signs, and those signs into a blue-grey trail of gleaming silver here and there, excreted and left behind it by some crawling creature, and the sight of it increasingly filled me with feelings of horror and shame.“ (Austerlitz: 175 l.)

Aber auch die Leistungsfähigkeit nicht-sprachlicher Modi wird reflektiert, bisweilen auch kulturkritisch: Der junge Erzähler T. S. Spivet in Reif Larsens Roman *The Selected Works of T. S. Spivet*, ein hoch begabter Zeichner und leidenschaftlicher Kartograph, bezweifelt nicht nur die Zuverlässigkeit von Karten („false geographies“, Spivet: 33),

sondern er kritisiert auch die historische Rolle der Kartographie bei der Kolonisierung des amerikanischen Kontinents:

„[T]hese early cartographers of the Corps of Topographical Engineers [...] were conquerors in the most basic sense of the word, for over the course of the nineteenth century, they slowly transferred the vast unknown continent piece by piece into the great machine of the known, of the mapped, of the witnessed – out of the mythological realm of empirical science. For me, this transfer was the Old West: the inevitable growth of knowledge, the resolute gridding of the great Trans-Mississippi territory into a chart that could be placed alongside others.“ (Spivet: 16)

Unter diesem Blickwinkel eignen sich multimodale Romane auch besonders für eine Reflexion der jeweils spezifischen kommunikativen und bedeutungsgenerierenden Leistung (*affordances*) und für eine kritische Betrachtung der kulturellen Rolle und Bedeutung einzelner *semiotic modes*. Ein solcher (kultur-)kritischer Blick kann mit sehr einfachen Fragen verbunden sein, z. B. solchen nach der Zuverlässigkeit einer photographischen Darstellung. So erweisen sich die scheinbar untrüglichen Polaroid-Photos von seiner mongolischen Heimat, die der junge illegale Immigrant in *The Unforgotten Coat* (ein Kinderbuch von Frank Cottrell Boyce, das sich ab Klasse 7 eignet) herumzeigt, als Fälschung: Er hat die Bilder allesamt in der Umgebung von Liverpool aufgenommen.



3 Arnold Spiritus Darstellung seiner selbst in „The Absolute True Diary of a Part-Time Indian“

Der multimodale Jugendroman

Eine spezifische Entwicklung auf dem Feld des hier in Rede stehenden Romantypus sind solche multimodalen Romane, in denen jugendliche Ich-Erzähler Erlebnisse, Ereignisse und Erfahrungen aus bestimmten Phasen ihres jungen Lebens aufzeichnen und darlegen. Darunter sind auch solche, die aufgrund ihrer sprachlichen und thematischen Komplexität eher als *adult novels* zu betrachten sind, in deren Mittelpunkt aber junge Ich-Erzähler im Teenager-Alter stehen, die in ihren (fiktionalen) autobiographischen Erzählungen die expressive und kommunikative Kraft verschiedener Modi erproben und nutzen. Zu diesen Romanen gehören die bereits erwähnten Werke Haddons, Foers oder Larsens, die daher auch eher für den Oberstufenunterricht geeignet sind. Entscheidend ist aber, dass hier soziale und kommunikative Praktiken in das autobiographische Erzählen eingeführt werden, die lebensweltliche Weisen des Selbstaudrucks und der Selbsterzählung junger Menschen einerseits imitieren, diese aber andererseits ihren Leserinnen und Lesern als Wege und Formen der Selbsterzählung eröffnen (vgl. genauer Hallet 2013).

Vergleichsweise früh (1990) hat Paul Zindel in der *young adult novel* *The Pigman* vorgeführt, wie die Integration anderer, vor allem handgefertigter Darstellungen oder Handschriften die fiktionale Welt anschaulicher und authentischer machen kann. Scheinbar flüchtige Bleistiftskizzen oder Porträtzzeichnungen, Cartoons und Comics oder Blogs, *diary entries* und *journals* finden sich im Sinne einer visuellen Jugendsprache besonders prominent in den

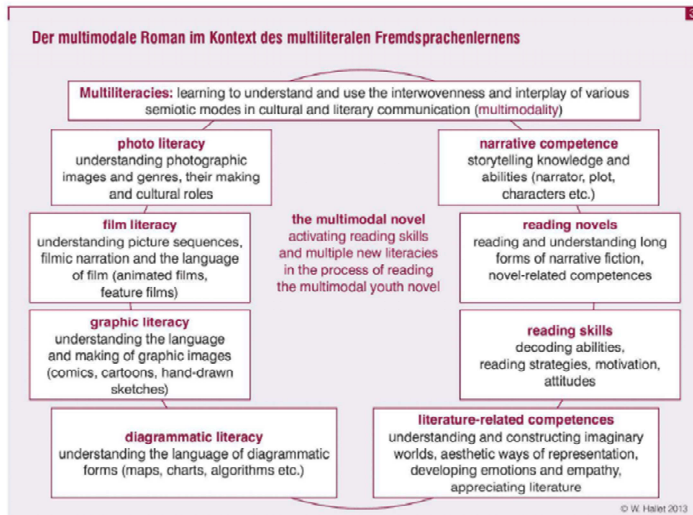
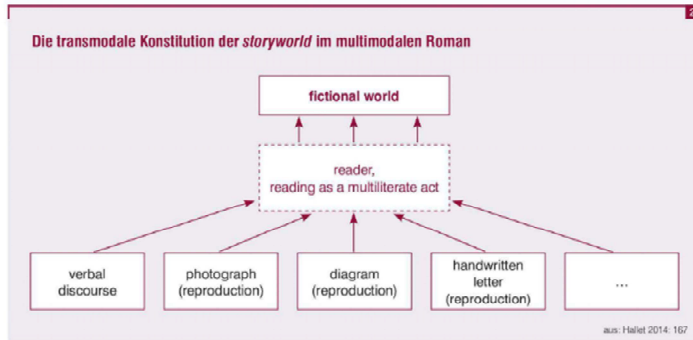
Adoleszenz- und Schulerzählungen vom Typus *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian* (vgl. Engel et al. 2010), in Kinneys *Diary of a Wimpy Kid*-Serie (vgl. Schäfers 2012) und in zahlreichen *Diary*-Nachahmerserien wie z. B. Liz Pichons britischen *Tom Gates*- oder James Pattersons *Middle School*-Serien.

In *Wimpy Kid*, im Untertitel „a Novel in Cartoons“ genannt, kann man aber auch sehen, dass Comics nicht bloß eine beliebig gewählte Darstellungsform sind, sondern dass sie *plot*-bildend und thematisch zentral sind: Gregs (scheiternden) Ambitionen als Comic-Zeichner ist ein längerer Teil seiner fiktionalen Autobiographie gewidmet, und in Gestalt seiner eigenen Comic-Serie *Creighton the Cretin* dienen sie ihm als prägnantes, eingängiges Mittel der Sozial- und Kulturkritik. Im vorliegenden Heft (S. 26) stellt Ingrid Stritzelberger als Beispiel für diesen Roman-Typ einen der *Middle School*-Romane von James Patterson vor.

Handschriftliche Listen und Notizzärtchen des todgeweihten jungen Erzählers sind aber auch formgebend in dem sehr ernsthaften Roman *Ways to Live Forever* von Sally Nicholls, den Roswitha Henseler und Monika Schäfers in diesem Heft (S. 30) für den Unterricht ab Klasse 9/10 vorschlagen. Im Magazin (S. 44) stellt Roswitha Henseler außerdem zahlreiche weitere *young adult novels* und jugendliche Autobiographien vor, in denen Ausschnitte aus fiktionalen Lebensgeschichten erzählt werden und die zugleich lebensweltliche kommunikative und expressive Praktiken wie das Tagebuch, das Gelegenheits-Zeichnen mit einfachen Mitteln oder visuelle Selbstdarstellungen imitieren. Sie regen dadurch im Spiegel der Lebensgeschichten junger Menschen zur Reflexion der jeweils gewählten Ausdrucksmittel und der Möglichkeiten und Grenzen des Selbsterzählens an.

Transmodales Lesen

Da die Konstitution der *storyworld* durch die Hinzunahme graphischer, diagrammatischer und visueller Darstellungselemente unmittelbar das Erzählen und den *narrative discourse* betrifft, verändert sich auch der Leseprozess (→ Kasten 2). Zum einen wird das Erzählen entlinearisiert; die lineare Worterzählung verändert sich hin zu einem hypertextuellen, multimodal enkodierten Text, an dessen Dekodierung verschiedene *literacies* mitwirken (*multiliteracies*, s. S. 7); die Integration nichtsprachlicher Elemente in die Erzählung führt demgemäß zu einer Hypertextualisierung der Buchseite und zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit für deren Gestalt (vgl. Gibbons 2012: 208 ff.). Damit sind vielfältige ‚Leseentscheidungen‘ verbunden wie das Verweilen bei non-verbalen Elementen, die parallele Lektüre von Texten (z. B. von zum Teil sehr ausführlichen Fußnoten wie in Matthew Quicks Roman *Forgive Me, Leonard Peacock*) oder auch die Rückkehr zu einem Element, auf das im Fließtext erst später Bezug genommen wird. Zum anderen gen



winnt die mentale Modellierung der *storyworld* gegenüber rein wortbasierten Vorstellungen von der fiktionalen Welt eine wesentlich breitere Basis, die stärker den multimodalen Wirklichkeitserzeugungsverfahren der Leserwirklichkeit angenähert ist (vgl. Gibbons 2012: 34 ff. und 39 ff.).

Transmodales Lesen zeichnet sich also dadurch aus, dass die fiktionale Welt und damit die Bedeutung und der Sinn einer Romanerzählung aus verschiedenen symbolischen Formen des Erzählens und Darstellens synthetisiert werden müssen.

Multiple Lesekompetenzen und Leseaufgaben

Natürlich können mit multimodalen Romanen zunächst einmal all jene Fähigkeiten gefördert werden, die auch

ansonsten mit der Romanlektüre verbunden sind (vgl. *Unterricht Englisch 107*: Romane lesen lernen), insbesondere das Verstehen längerer narrativer Texte und der Erwerb narrativer Kompetenz für das Verstehen und das Produzieren von *stories* – nicht nur fiktionalen. Die Integration anderer (und oft) vielfältiger semiotischer Modi in den Leseakt stellt die Leserinnen und Leser allerdings auch vor erhebliche neue Herausforderungen, müssen sie doch eigentlich in den anderen Darstellungsmodi und ‚Sprachen‘ genau so bewandert (*literate*) sein wie in der Wortsprache: Der multimodale Roman erfordert einen *multiliterate act of reading* und einen *multiliterate reader* (→ **Kasten 3**).

Die Leserin bzw. der Leser muss nicht nur in der Lage sein, jeden einzelnen semiotischen Modus – also das Diagramm, den Algorithmus, die Landkarte, das Photo usw. –

‘Reading’ multimodal novels – key questions

- What is the meaning that the single mode (the photo, the map, the cartoon) evokes or communicates as a text in its own right?
- What is its specific affordance? What does it show or communicate that the verbal text does not or cannot convey?
- What is its contribution to the story (e.g. description, representation of ..., expression of ..., characterization, spatial setting)? How is it interrelated with the constituents of the novel (plot, events, time, place, characters, narrating instance etc.)?
- How is the element positioned on the page or embedded in the narrative discourse (layout)? What is the effect on the reader or on the act of reading?
- What is the aesthetic, affective or emotional contribution of a mode? What reader activities or responses does it evoke?
- (How) Are the non-verbal elements contextualized, referenced or thematized in the verbal text? What is the precise interrelation between verbal and non-verbal elements?
- What is the overall meaning that is evoked or produced through the interplay of all of the modes? How can all modes be integrated in a coherent, holistic (transmodal) understanding or interpretation of the novel?

je für sich zu dekodieren (zu ‚lesen‘), sondern die Haupt-herausforderung bei der Romanlektüre besteht darin, alle diese Modi zueinander in Beziehung zu setzen, Zuordnungen und Hierarchien zu erkennen und alle Darstellungsweisen zusammengenommen in eine kohärente Romanbedeutung zu integrieren. Der multimodale Roman ist damit auch ein wichtiges, paradigmatisches Feld für die Entwicklung von *multiple literacies* und deren Zusammenspiel im Akt der Bedeutungskonstitution.

Daher können mit der Lektüre multimodaler Romane auch all jene *literacies* entwickelt werden, die in der *multiliteracies*-Pädagogik als zukunftsorientierte Kompetenzen beschrieben werden (vgl. The New London Group 2000, vgl. Hallet 2011b: 11 ff., vgl. → **Kasten 3**). Im Mittelpunkt des Lernens müssen jene *modes* stehen, die in der Alltags- und in der medialen Kommunikation häufig in einem multimodalen Zusammenspiel mit der Sprache auftreten oder die junge Menschen selbst in ihren vielfältigen sozialen Interaktionen benutzen.

Lese-, Verstehens- und Erschließungsaufgaben für den multimodalen Roman unterscheiden sich folglich auch erheblich von herkömmlichen Leseaufträgen. Die Leitfragen in → **Kasten 4**, die für den jeweils gelesenen Roman spezifiziert werden müssen, zielen darauf, die jeweilige Funktion und das Zusammenspiel der *semiotic modes* in einem multimodalen Roman zu erarbeiten. Mit Fragen dieser Art sollen drei Effekte erfasst werden: Zum einen ist jedes Element als eigenständiger Text mit einer je eigenen Bedeutung zu behandeln. Zum Zweiten muss die Rolle und Funktion eines *mode* in der *storyworld* erschlossen werden, also z. B., welche Rolle Blogbeiträge für bestimmte Figuren oder für deren Denken und Handeln spielen; und zum Dritten müssen das Zusammenspiel der verschiedenen Modi und die damit zusammenhängenden Leser-Aktivitäten (bis hin zur Internet-Nutzung) erfasst werden.

Ein wichtiges Aufgabenfeld stellen bei dieser Romanart kreative und produktive Aufgaben dar, in denen die Schülerinnen und Schüler die *affordances*, also die kommunikative und semiotische Eignung verschiedener semiotischer Modi, selbst ausprobieren und erfahren können, zumal sie diese in der Lebenswelt nicht selten benutzen. Solche Aufgaben fordern die Schülerinnen und Schüler auf, selbst multimodal zu erzählen, zu kommunizieren oder sich multimodal auszudrücken. Michale Rogge zeigt in seinem Vorschlag, ein Scrapbook herzustellen, wie multimodale Aufgaben auch die traditionelle Romanlektüre bereichern können (S.20), und in der → **Methode im Fokus** stellt Roswitha Henseler ein ganzes *toolkit* für multimodale und multimediale Präsentationen in der Arbeit mit literarischen Texten vor.

Unter dem Gesichtspunkt der Leseeziehung liegt die Stärke multimodaler Romane gerade darin, dass sie auf traditionelle und zeitgemäße Weise zugleich erzählen. Wenn man von einer allgemeinen Entfernung vieler junger Menschen von der herkömmlichen Lesesozialisation und einer nachlassenden Vertrautheit mit dem Medium Buch ausgeht, dann eröffnet der multimodale Roman die Chance, das Lesen wieder stärker an die kommunikativen Erfahrungen und interaktionalen Praktiken der jungen Menschen anzunähern, das wortbasierte Lesen in der Fremdsprache durch die Integration anderer symbolischer Formen zu entlasten und den Leseprozess durch den Wechsel der Darstellungsformen motivierender und abwechslungsreicher zu gestalten.

Literatur

- Alexio, Sherman (2010) [2007]: *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*. Stuttgart: Klett.
- Boyce, Frank Cottrell (2011): *The Unforgotten Coat*. London: Walker Books.
- Cowan, Jennifer (2009): *earthgirl*. Toronto & Berkeley: Groundwood Books.
- Doover, Jeffery (2010) [2009]: *Roadside Crosses*. London: Hodder & Staughton.
- Foer, Jonathan Safran (2005): *Extremely Loud & Incredibly Close*. London: Penguin.
- Green, John & Levithans, David (2011): *Will Grayson, Will Grayson*. New York: Speak.
- Haddon, Marc (2003): *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. New York: Vintage.
- Kinney, Jeff (2007): *Diary of a Wimpy Kid. A Novel in Cartoons*. New York: Amulet Books.
- Larsen, Ralf (2009): *The Selected Works of T.S. Spivet*. London: Harvill Secker.
- McCarten, Anthony (2010) [2008]: *Death of a Superhero*. Stuttgart: Klett.
- Myers, Walter Dean (2003) [1999]: *Monster*. Stuttgart: Klett.
- Nicholls, Sally (2008): *Ways to Live Forever*. New York et al.: Scholastic.
- Oates, Joyce Carol (2003): *Freaky Green Eyes*. London & New York: Harper Collins.
- Oates, Joyce Carol (2003): *Big Mouth & Ugly Girl*. London & New York: Harper Collins.
- Patterson, James (2012): *Middle School. The Worst Years of My Life*. London: Young Arrow.
- Pessl, Marinka (2013): *Night Film*. New York: Random House.
- Pichon, Liz (2011): *The Brilliant World of Tom Gates*. New York et al.: Scholastic.
- Quick, Matthew (2013): *Forgive Me, Leonard Peacock*. London: Headline.
- Sebold, W. G. (2001): *Austerlitz*. London: Penguin.
- Stewart, Sean & Weissman, Jordan (2007): *Cathy's Book*. London et al.: Bloomsbury Books.
- Weisshaar, Harald (2012): *Sir Fox Bones and the Buckingham Palace Mystery*. Stuttgart & Leipzig: Klett.
- Zindel, Paul (2011) [1990]: *The Pigman*. Berlin: Cornelsen.
- Zusak, Markus (2007) [2005]: *The Book Thief*. New York: Knopf.
- Die zitierte Sekundärliteratur findet sich in der *Auswahlbibliographie* auf S. 9.

Graphic Novels

Storytelling findet heute in allen Medien statt, so dass sich grafische Literatur einen Status als anerkannte literarische Gattung erobern konnte und beständig ihr Lesepublikum erweitert.

Die *graphic novel* kann als ein Versuch verstanden werden, die oft schwer durchschaubaren gesellschaftlichen Prozesse visuell zu repräsentieren, zu strukturieren und erfahrbar zu machen.

Anders als der Film bringt sie die Bilder zum Stillstand. Somit erlaubt sie das reflektierende Verweilen beim Einzelbild und ein Vor und Zurück zwischen den Bildern (*panels*). Sie räumt den Lesern Zeit ein zum Studium aller Bild- und Textelemente und der Bild-Text-Relationen.

Aufgrund der reduzierten verbalsprachlichen Textanteile sind die fremdsprachlichen Anforderungen besser zu bewältigen als bei inhaltlich-thematisch vergleichbaren Wortromanen. So macht die *graphic novel* den Lernenden bereits in einem frühen Stadium des Fremdsprachenlernens komplexe und anspruchsvolle Inhalte zugänglich.

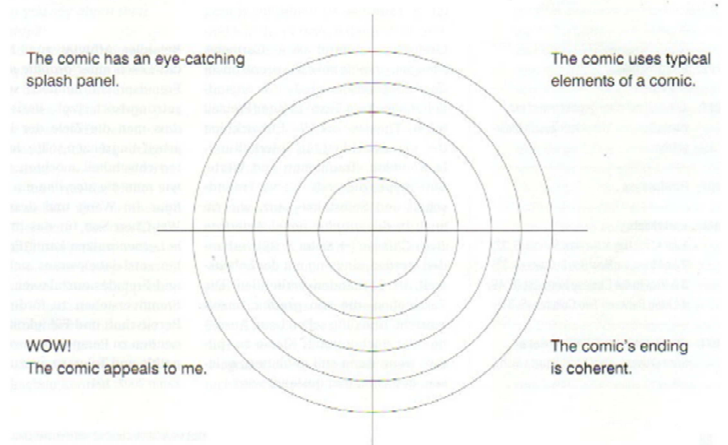
Leseaufgaben für *graphic novels*

- **Plot-Rekonstruktionsaufgaben:** Erfassen des Geschehens und der Handlungsverläufe sowie der Kausalitäten
- **Story-orientierte Aufgaben:** Identifizierung und Rekonstruktion einzelner *story events*, *scenes* und *episodes* oder größerer Erzähleinheiten wie *rising action* oder *climax* sowie Beschäftigung mit einzelnen Figuren oder Schauplätzen
- **Thematische Aufgaben:** Erschließung der im Vordergrund stehenden thematischen Aspekte
- **Aufmerksamkeitslenkende Aufgaben:** Fokussierung auf Einzelaspekte und weniger explizit gemachte Sachverhalte wie z.B. das Handlungsmotiv einer Figur oder aber auch auf die Symbolsprache und deren Funktion
- **Produktionsorientierte Aufgaben:** Selbst fiktionale oder nicht-fiktionale Geschichten in Bildern erzählen durch Weitererzählung einzelner *panels* oder Verfassen einer Zeitungsnachricht zu einer besonderen Begebenheit.

vgl. W. Hallet, *Graphic Novels*, in: *DFU 117 Graphic Novels*, 2012, S. 2-8

Target

Evaluate your classmates' comics.



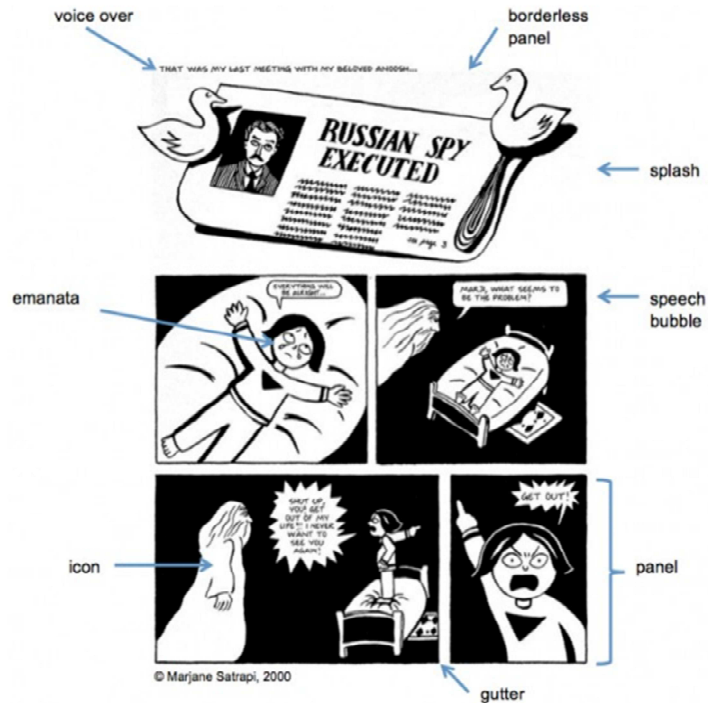
Quelle: Monika Schäfers, *This Is Not A Diary*, in: *DFU 117 Graphic Novels*, 2012, S. 27

FILMISCHE MITTEL









Graphic novels sind ebenso visuell bedeutungsgeladen wie Filme und Fotografien. Die Terminologie dieser Kunstformen lässt sich deshalb nutzen, um Darstellungskonventionen in *graphic novels* zu beschreiben. Denn die Zeichner bedienen sich filmischer Mittel wie z. B. Kameraeinstellung (*long shot*, *full shot*, *medium shot*, *close-up*), Kamerawinkel (*aerial view*, *bird's eye view*, *low-angle shot*) und Kameraposition (*over the shoulder shot*, *point of view shot*, *reverse shot*). Manche dieser Einstellungen sind kulturell geprägt wie der *American shot* (von der Hüfte aufwärts wie im Western) oder der *Italian shot / extreme close-up*, der eine Detailaufnahme der Augen und evtl. sich darin spiegelnde Objekte zeigt. Beim Film erhält die Zeit zusätzlich eine bedeutungsgebende Funktion, z. B. in einem *long take*, in dem die Dauer einer Einstellung ist länger als die *average shot length* eines Filmes. In einer *graphic novel* verleihen gleichbleibende Hintergründe einer Szene Langsamkeit. Anhand von Fotokopien mit Auszügen aus einer *graphic novel* lassen sich diese und andere Stilmittel erarbeiten und ihre Wirkung erproben, indem die Lernenden bewusst die Darstellung oder den Kontext verändern, z. B.

- einen *close-up* oder *medium shot* um die nicht im Bild gezeigte Umgebung ergänzen
- Schwarz-Weiß-Kopien mit Tusche, Filz- oder Buntstiften kolorieren und so den Beitrag der Farbgebung zur Aussage untersuchen
- eine sehr helle oder dunkle Kopie als Grundlage einer Diskussion von Beleuchtung verwenden.

Quelle: Anne Schröter & Frank Herrmann, *Sophisticated Suspense*, in: *DFU 117 Graphic Novels*, Friedrich Verlag 2012, S. 40



panel	Panel refers to the framed image. It offers the reader a perspective or point of view on the subjects also known as the camera angle. Sometimes panels do not have borders, creating a unique effect where the subject seems to stand outside the storyline.
splash	Splash is a kind of panel that spans the width of the page. If it runs off the page entirely, it is known as a 'bleed'.
voice over	Narrators have the possibility to speak directly to the reader through a voice over. Usually this is done with a hard line separating the narrator's speech at the top or bottom of a panel from the image within the panel.
speech bubble	These are frames around the characters' language, a kind of 'direct speech', where the characters speak for themselves. If these appear as clouds, they represent the character's thoughts. If they appear in jagged lines, the character is shouting.
emanata	This term refers to the teardrops, sweat drops, question marks, or motion lines that artists draw besides characters' faces to portray emotion.
gutter	This refers to the space between panels. Readers tend to 'fill in the blanks' and imagine what happens between panels, a process known as 'closure'.



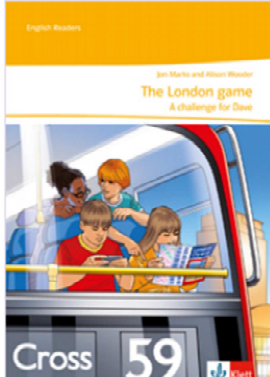
style	 <p>There are four drawing styles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • complex to simple, • realistic to iconic, • objective to subjective, • specific to universal.
narration	Comic books allow the writer to show and tell at the same time, i.e. they are a combination of direct narration and indirect narration.
color	The colors the author uses affect the reader's experience.
graphic weight	Graphic weight refers to the amount of contrast in an image. <ul style="list-style-type: none"> • Are blacks offset with whites? • Are there many shades of grey in between? • To which degree are colours vivid or opaque?
time	 <p>Graphic novels and comic books do not have to tell a story in a linear way. Besides the use of transitions between panels artists can explore multiple moments in one panel, like a collage.</p>
foreground / midground / background	Where is the subject or the point of focus for the reader? <ul style="list-style-type: none"> • If the subject seems closer to the reader, it stands in the 'foreground'. • If the subject stands in the middle of the scene, it is in the midground. Placing a subject off-centre can also be used to create visual tension. • The objects in the background (not usually the subject) help add contextual information for the reader.
camera angle	If the panel were a photograph, where would the camera stand in relation to its subject? <ul style="list-style-type: none"> • How far away from the subject is the camera? • Is it a long shot, medium shot or close up? • At what angle is the camera pitched? • Is it a bird's eye view, a high angle, eye-level or low angle? <p>All of this has an effect on the reader's understanding of the subject.</p>
transitions	There are six types of transitions, all of which have a different effect on the reader. Transitions refer to the process of closure (where the reader mentally 'fills in the gaps') in the gutter, between panels. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Moment to moment</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Action to action</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Subject to subject</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Scene to scene</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Aspect to aspect</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Non-sequitur</p> </div> </div>

Quelle: <https://www.thinkib.net/englishanglit/page/13891/graphic-novel>

Lektüre statt Lehrwerkseinheit

Bei den folgenden Lektüren handelt es sich **nicht** um Originallektüren. Die Lektüren können aber jederzeit in den Jahrgangsstufen eingesetzt werden, in denen die Fachschaft nicht das Lesen einer Originallektüre festgelegt hat.

Die Lektüren enthalten die Vokabeln und die Grammatik der jeweiligen Lektionen. Passende Arbeitsblätter und das Hörbuch sind als Downloads verfügbar.

Cornelsen		
<p>Access 1 Unit 5</p> 	<p>Access 2 Unit 6</p> 	<p>Access 3 Unit 5</p> 
Klett		
<p>Green Line 1 Unit 6</p> 	<p>Green Line 2 Unit 5</p> 	<p>Green Line 3 G8 Unit 3, G9 Unit 4</p> 

Hörbücher und Hörspiele

Hörbücher und Hörspiele können Freude an fiktionalen Texten bereiten und leisten damit einen Beitrag zum *extensive/ recreational listening*.



Storynory

free audio downloads of classic fairy tales, fables, 1001 Nights and more



Lit2Go

free books and poems that have free PDFs to download



LibriVox

non-profit initiative to record public domain books and release them as free audiobooks



BBC Sounds Children's

entertainment & comedy, drama, music and activities for kids



Red Apple Reading (YouTube!)

online read-aloud videos of classic children's books



YouTube!

free full-length audiobooks and radio plays, ...

Unverbindliche exemplarische Auswahl von möglichen Originallektüren Sekundarstufe I

Klassenstufe	Autor	Titel	Verlag	Jahr	Seiten
5	Neil Gaiman	<i>The Day I Swapped My Dad for Two Goldfish</i>	HarperCollins	2006	64
	Maurice Sendak	<i>Where the Wild Things Are</i>	Harper & Row	1963	44
	William Steig	<i>Doctor de Soto</i>	Square Fish	2010	32
6	Jacqueline Wilson	<i>Cliffhanger</i>	Corgi	2009	96
	Simms Taback	<i>Postcards from Camp</i>	Nancy Paulsen Books	2011	40
	Janet Tashjian	<i>My Life as a Book</i>	Square Fish	2011	240
7	Louis Sachar	<i>Sideways Stories from Wayside School</i>	HarperCollins	2004	128
	Raina Telgemeier	<i>Smile</i>	Graphix	2010	213
	Jeff Kinney	<i>Diary of a Wimpy Kid</i>	Puffin	2008	224
8	Gennifer Choldenko	<i>Al Capone Does My Homework</i>	Puffin	2014	256
	Mordcai Gerstein	<i>The Man Who Walked Between Two Towers</i>	Square Fish	2007	44
	Annabel Pitcher	<i>Ketchup Clouds</i>	Indigo	2013	308
9	Ian McEwan	<i>The Daydreamer</i>	Reclam	2004	159
	Wendelin van Draanen and Brian Biggs	<i>Shredderman: Secret Identity</i>	Yearling	2006	144
	Meg Rosoff	<i>How I Live now</i>	Penguin	2005	224
10	Jay Asher	<i>Thirteen Reasons Why</i>	Penguin	2009	304
	James Proimos	<i>12 Things to Do Before You Crash and Burn</i>	Macmillan USA	2011	121
	Paul Zindel	<i>The Pigman</i>	Harper Teen	2005	192

Quelle: *Leitfaden zu den Fachanforderungen Englisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I*, Kiel 2015, S.27

Reading strategies

Your teacher says: Read chapter 4 for the next lesson.

Your teacher means:

- Before you read: Look at the chapter title and the illustrations to get a rough idea of the chapter.**
- Read it at least three times.**
 - The first time for general understanding and for identifying the main aspects.
 - The second time for underlining important passages and for checking words you absolutely need to look up. Use different colours for different characters.
 - The third time for completing marked passages etc.
- Take notes.**
Fill in character profiles or note down important information you need to talk about the book.
- Use symbols in the margin.**
→ ? for questions, → ! for something you find really important etc.
- Make connections with what you already know about the characters, the plot or the setting.**
This helps you understand the chapters better.



SIMONE POTT

Mit Schlafsack und Taschenlampe

Eine englische Lesenacht in der Schule verbringen

Freitag, 18 Uhr: die Schulkfure sind ausgestorben, alle Klassenräume leer. In dieser ganz besonderen Atmosphäre haben die Lerner ein Leseerfolgserlebnis, das Lust auf mehr Lesen in der Freizeit macht.

LERNGRUPPE: 5./ 6. Schuljahr

IDEE: Lesen in der Freizeit und in der Schule verbinden

METHODE: individualisiertes Lesen

TEXTE: Hamida Aziz (1999): *A Cornish Mystery*. Stuttgart. Klett.
Dave Lambert (1999): *A Creature in the Night*. Stuttgart. Klett.

MATERIAL: worksheets

- 1 *A Cornish Mystery – Activities* (S. 27)
- 2 *The Creature in the Night – Activities* (S. 28)

Lesen ist ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Die Fähigkeit zur Entschlüsselung schriftlicher Information gehört zu den unverzichtbaren Voraussetzungen der Lebensbewältigung im Alltag, zu Hause oder in fremden Ländern. Doch das fremdsprachliche Lesen im Unterricht ist zunächst immer auf das Lehrwerk abgestimmt. Lehrwerktexte sind aber nicht primär als Lesetexte konzipiert, sondern als Sprachmaterial, das neue Lexik und neue Strukturen transportiert. Jedoch muss auch das leise Lesen als die „natürliche“ Art der lesenden Informationsaufnahme von Anfang an gefördert werden (vgl. Hermes 1998). Lehrwerke enthalten jedoch nur wenige so genannte Plateautexte, an denen die Lerner ihre bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten ohne neuen lexikalischen Ballast erproben können (vgl. Hermes 1998: 232). Von daher ist es unerlässlich, unabhängig vom Lehrwerk zusätzliche Lesestoffe einzuführen, die den fremdsprachlichen Leseunterricht unterstützen.

Wenn es darum geht, Lerner für das Lesen fremdsprachlicher Texte zu begeistern, müssen wir bereits in der Unterstufe damit anfangen. Da es mir sehr wichtig ist, die Lerner in ihrem Sprachkönnen zu bestärken und sie zu motivieren, ihre bereits erworbenen Englischkenntnisse anzuwenden, möchte ich ihnen möglichst realitätsnahe Gesprächssituationen bieten, in denen sie ihr Sprachkönnen außerhalb des Lehrbuches anwenden können. Eine gute Gelegenheit dafür bietet eine englische Lesenacht.

Warum eine englische Lesenacht?

Die Lesenacht ist ein von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern gemeinsam gestaltetes Leseerlebnis, in dem die künstliche Trennung des Lernens vom natürlichen Lebenszusammenhang weitgehend aufgehoben ist. Die Idee einer Übernachtung in der Schule übt auf die Kinder einen besonderen Reiz aus. Es handelt sich zwar um

eine vertraute Umgebung mit vertrauten Personen, bietet aber auch viel Raum für Neues und Spannendes. Die besondere Atmosphäre einer Lesenacht hilft dabei, den Lesevorgang mit angenehmen Gefühlen zu verbinden. Die Kinder kommen mit Luftmatratze, Schlafsack, Proviant und Kuscheltieren, Symbole für Freizeit und Freiheit, in die Schule. Die Förderung der Lesemotivation steht bei einer Lesenacht im Vordergrund. Die Arbeit in Kleingruppen bietet genügend Gelegenheit zum Austausch mit anderen Lesern. Anders als in der Großgruppe oder in der normalen Klassenraumsituation können die Bedürfnisse einzelner Lerner stärker berücksichtigt werden. Hemmungen, sich in der Fremdsprache zu äußern, bauen sich so leichter ab.

Während der englischen Lesenacht lesen die Lerner nicht nur ihre Lektüre, sie haben auch die Möglichkeit, kreative Aufgaben dazu zu bearbeiten. Sie gestalten die Lesenacht aktiv und selbstverantwortlich mit, indem sie eigene Ideen vorschlagen oder sich aus einer Aufgabenpalette diejenigen Aufgaben suchen, die ihnen am meisten liegen. Darüber hinaus haben sie genügend Zeit, um Lese- und Gesprächsstrategien zu erproben und herauszufinden, was ihnen persönlich weiterhilft.

Alle Mitglieder meiner 6. Klasse waren sofort begeistert von der Idee einer Lesenacht in der Schule, konnten sich jedoch nicht vorstellen, sich die ganze Zeit auf Englisch zu unterhalten und eine ganze Lektüre auf Englisch in nur einer Nacht zu lesen. Es gelang mir, sie zu überzeugen. Alle Kinder erhielten dann einen kurzen englischen Brief, der den Ablauf der Nacht skizziert und sie an mitzubringende Dinge erinnert: eine Matratze, Schlafsack, Kissen und Stofftier, Pyjama und Zahnbürste, Hausschuhe, Taschenlampe, Schreibutensilien, Essen und Trinken und alles andere, was das Lesen gemütlich macht. Auch die Eltern werden per Brief über die Details der Lesenacht informiert. Als Termin bietet sich eine Übernachtung von Freitag auf Samstag an.

Kriterien zur Buchauswahl

Da viele Kriterien bei der Auswahl der Lektüre in einer Fremdsprache berücksichtigt werden müssen (vgl. Basisartikel), ist es gerade in unteren Klassen schwierig, die Lerner daran zu beteiligen. Deshalb habe ich zwei verschiedene Lektüren für die Gruppen ausgewählt, die sich beide mit spannenden, aufregenden Abenteuer von Kindern beschäftigen: *A Cornish Mystery* von Hamida Aziz und *The Creature in the Night* von Dave Lambert (→ KASTEN 1, S. 26). Sie sind nur so umfangreich, dass sie gut während der Lesenacht durchgelesen werden können. Die für die Altersstufe möglicherweise unbekannt Vokabeln werden samt Lautschrift als Fußnote auf der gleichen Seite erklärt. Beide Bücher enthalten anschauliche Illustrationen.

Die Lesenacht

Die Nacht beginnt mit einer Begrüßungsrunde im Stuhlkreis. Die Schülerinnen und Schüler werden über den Ablauf der Lesenacht informiert: von nun an wird während allen offiziellen Aktivitäten ausschließlich englisch gesprochen, um eine möglichst authentische Atmosphäre zu schaffen. Lediglich in den Pausen ist Deutsch erlaubt. Damit die wesentlichen Termine wie Pausen, Abschlussrunde, Wecken oder Frühstück nicht in Vergessenheit geraten, werden sie im Flur ausgehängt.

Die beiden verschiedenen Lektüren werden in zwei Gruppen von bis zu 15 Schülerinnen und Schülern gelesen. Es ist wichtig, dass die Gruppen unterschiedliche Lektüren bearbeiten, damit sich die Gruppenmitglieder in den Pausen über die Inhalte der Bücher austauschen können. Obwohl Brigitte Gall für die deutsche Lesenacht eine Gruppengröße von fünf bis sechs Schülern vorschlägt (vgl. Gall.1997: 36), bietet eine größere Gruppe den Kindern ein gewisses Gefühl von Sicherheit. Sie haben immer noch die Gelegenheit, sich zurückzuhalten, zu schwei-

gen und einfach einmal nicht mitzumachen. Andererseits ist die Gruppe klein genug, damit auch schüchterne und stillere Schülerinnen und Schüler sich beteiligen können. Die Betreuung durch zwei Lehrkräfte hat den Vorteil, dass jedes Kind die nötige Aufmerksamkeit und Hilfe erhält, die es braucht. Zudem kann innerhalb der Gruppe noch weiter differenziert werden.

Die Zusammensetzung der beiden Gruppen findet in der letzten Englischstunde vor der Lesenacht statt und kann den Schülerinnen und Schülern überlassen werden, da beide Lektüren den gleichen Schwierigkeitsgrad besitzen und nicht nach Leistung differenziert werden muss. Sie können nach Sympathie entscheiden und müssen dabei aber berücksichtigen, dass sie mit ihrer Gruppe nicht nur arbeiten, sondern auch im selben Raum schlafen sollen.

Das Lesen und Arbeiten in den Gruppen findet in drei Teilen statt, wobei der zweite und dritte Teil mit einer Stunde deutlich kürzer sind als der erste Teil, da zu erwarten ist, dass die Konzentration der Kinder nachlässt, je später der Abend wird. In den Pausen von jeweils einer halben Stunde haben sie die Gelegenheit, sich richtig auszutoben. Sie dürfen sich auf dem Schulhof aufhalten, Musik hören oder spielen.

Aktivitäten

Nach der Begrüßungsrunde erhalten die Schülerinnen und Schüler ihre Bücher und ziehen sich in ihren eigenen Gruppenraum zurück. Jeder Gruppe wird eine Betreuungsperson zugeteilt. In ihren Grupperäumen sollen die Schülerinnen und Schüler es sich zunächst gemütlich machen und ihr Lager aufschlagen.

Die Gruppen werden mit farbigen Plakaten, Papier und Tapetenrollen ausgestattet, um ihnen die Möglichkeiten zum kreativen Arbeiten zu geben. Die erste Gruppenaktion ist es, gemeinsam ein Poster zu erstellen, das ihren Raum kennzeichnet. Die Poster dienen der Identifikation der Gruppenmitglieder mit ihrem Buch. Das Lesen hat natürlich oberste Pri-

A Cornish Mystery

Das Buch spielt in Cornwall während der Sommerferien. Die 12-jährige Hamida Ashraf aus Leeds verbringt die Ferien bei ihrer Cousine Sarah und ihrem Cousin Salim. Von dem Gärtner der Familie hören die Kinder die Geschichten, die man von einem einsamen Landhaus namens Peacock Place erzählt, das ganz in der Nähe liegt: Dort soll ein alter Mann, Mr Mansfield, alleine und zurückgezogen leben und kaum einen anderen Menschen in seine Nähe lassen. Seine verstorbene Frau soll als Gespenst auf Peacock Place spuken, um den dort begrabenen Schatz zu beschützen. Die drei Kinder beschließen, dem Geheimnis auf den Grund zu gehen.

The Creature in the Night

Die Geschwister James und Kelly, die gemeinsam mit ihren Cousins Lucy und Toby ihre Sommerferien auf dem Land in der Nähe von Eastbourne verbringen. Die vier Kinder zelten auf einer Wiese eines nahegelegenen Bauernhofes. Doch bereits in der ersten Nacht werden sie von einer furchterregenden Kreatur geweckt, die um ihre Zelte schleicht. Gelähmt vor Angst warten sie bis zum Tagesanbruch, bevor sie sich aus ihren Zelten trauen. Zum Entsetzen der Kinder bestätigen die Anwohner die Existenz einer haarigen, großen Kreatur in dieser Gegend. Nachdem sie zuerst erwägen, die Gegend zu verlassen, entscheiden sich die Kinder, der Kreatur eine Falle zu stellen ...

rität in einer Lesenacht. Die Lektüre sollte in der Nacht abgeschlossen werden, um den Schülerinnen und Schülern das Erfolgserlebnis zu ermöglichen, ein ganzes englisches Buch gelesen zu haben. Je nach den Wünschen der Schülerinnen und Schüler sind verschiedene Lesearten denkbar: abwechselnd lautes Vorlesen neben stillem, eigenem Erschließen des Textes. Daneben sollen aber auf jeden Fall noch kleinere Texte oder Collagen zum Text entstehen, z.B. mit folgenden Aktivitäten.

- die Personen anhand von Steckbriefen vorstellen
- lebensgroße Figuren aus Papier ausschneiden und die Eigenschaften der Personen hineinschreiben
- neue Kapitelüberschriften finden
- dem Buch einen neuen Titel geben
- den Ort der Handlung malen
- zu jedem unbedeutenden Kapitel ein Bild malen (um die Geschichte anhand der Bilder nachzuerzählen)
- zu jedem Kapitel einen Satz schreiben und so den Inhalt zusammenfassen
- den Inhalt anhand der Kapitelüberschriften zusammenfassen
- einen Brief oder eine Tagebuchnotiz einer Figur verfassen

- eine Schlüsselszene zu einem Hörspiel transformieren
- ausgewählte Textstellen als Rollenspiel/Theaterstück umschreiben, proben, aufführen.

Es ist sinnvoll, ein Diktiergerät bereit zu stellen, falls Lerner Dialoge auf Band sprechen möchten. → **WORKSHEETS 1 und 2** (S. 27 und S. 28) machen Vorschläge für konkrete *activities* zu den Lektüren.

Gegen Mitternacht treffen sich alle Teilnehmer zum Abschluss noch einmal in einer Kreisrunde, um ihre Ergebnisse und Erlebnisse auszutauschen. Das gibt den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl emotionaler Nähe und Geborgenheit. Der offizielle Teil der Lesenacht ist anschließend beendet. Denjenigen, die noch immer nicht genug vom Lesen haben, sollten noch weitere englische Märchenbücher, Bildergeschichten, Comics u. Ä. als Gute-Nacht-Lektüre zur Verfügung stehen.

Der nächste Morgen beginnt mit einem gemeinsamen englischen Frühstück. Bevor die Schülerinnen und Schüler dann endgültig verabschiedet werden, können sie noch anhand eines Fragebogens ihre ganz persönlichen Eindrücke ihrer Lektüre und der Lesenacht schriftlich festhalten, der später als Evaluationsbogen

für den weiteren Englischunterricht von Nutzen sein kann. Es wäre schön, wenn die Ergebnisse dieser Lesenacht zu einem etwas späteren Zeitpunkt, z. B. beim Klassenfest, Schulfest oder den Eltern am Morgen nach der Lesenacht oder in der nächsten Englischstunde präsentiert werden können.

Fazit

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist eine englische Lesenacht ein Ereignis, bei dem sie Englisch gelernt und ein „ganzes englisches Buch“ gelesen haben, was ihnen Spaß gemacht hat. Diesen Spaß gilt es zu bewahren und den Lernern die Angst vor dem Sprechen und dem Lesen fremdsprachlicher Texte zu nehmen. Es sollen keine angestrebten Kompetenzen „abgearbeitet“ werden. Aus diesem Grund soll auch niemand zu Aufgaben gedrängt werden. Es ist völlig ausreichend, wenn die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal nur lesen wollen. Sie sollen motiviert werden, ihr bereits erworbenes Sprachkönnen zu verwenden, so dass auch sie zu dem Ergebnis kommen: *Reading is fun!*

Literatur

Gall, Brigitte (1997): „Mit dem Schlafsack auf Lesereise.“ In: *Praxis Schule 5-10*, Heft 4, 8/97, 34-38.

Hernes, Liesel (1998): „Leseverstehen“. In: Timm, Johannes-Peter: *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

Simone Pott

Lehrerin für die Sekundarstufe I für die Fächer Englisch und Deutsch an der Gottfried-Kinkel-Realschule Ertstadt

A Cornish Mystery – Activities**Chapter 1**

→ **Write down everything you know about Hamida, her family and friends.** You can also draw a picture of her.

Chapter 2

The first day: Hamida always writes a diary. On her first day in Eagle Manor she did a lot of things.

→ **What does she write? Start like this:**

Dear diary,

→ **Write down what you know about**

- Mr Mansfield
- St Anthony Lighthouse
- Mrs Mansfield
- Mrs Dawood
- Mr Peacock

Chapter 3

The children stop at five places on their hike:

- St Mawes
- St Anthony Lighthouse
- St Anthony Church
- the rocks with the seals
- Towan Beach

→ **Put the places in the right order** (the map on the inside cover helps you). **Now draw pictures of these places.**

or

→ **What did the children do at the different places? Write five sentences about it!**

Chapter 4

→ **Work in a group of four pupils and try to act out the situation. Create your own role-play!**

Chapter 5

The three children and Mr Mansfield find the treasure.

→ **Draw a picture of them and write down what they say to each other (like a comic).**

Chapter 6

After the summer holidays, Hamida tells her classmates about the treasure and her adventure.

→ **Work in groups of 4 – 5 pupils and write down a dialogue between Hamida and her classmates.** You can also act out the dialogue.

After reading the whole story

→ **Write down your opinion about the story.** Did you like it? Why / why not?

The Creature in the Night – Activities

Chapter 1

→ What do you know about the four friends? Write down their names and everything you know about them and draw a picture of them.

Chapter 2

→ What do you think the creature looks like? Work with a partner: Look at the text and describe the creature. You can also draw a picture of it.

→ What do you know about the weirdo? Write a short text about him. These words can help you:

sleep walk around lake at night
dangerous no light on tent camping site

Chapter 3

→ Look at the title of this chapter. Who is going to have the dream? What is going to happen in the dream? What do you think? Now read Chapter 3.

or

→ Work in groups of 4 or 5 pupils. Look at the friends' dialogue with the French family (pages 16–18). Choose a part and read the dialogue together. You can learn your part by heart and act it out in a role-play.

Chapter 4

Kelly always writes a diary.

→ What does she write after the second night at the camping site? Start like this:

Dear diary,

or

→ Who do you think is the creature in the night? Talk to a partner about it and write down your opinion.

Chapter 5

At home: James and his sister Kelly tell their parents everything about their great adventure during their summer holidays.

→ Work in groups of 4 pupils and write down the dialogue between James, Kelly and their parents.

After reading the whole story

→ Write down your opinion about the story. Did you like it? Why / why not?

Picturebooks

GRIT ALTER

Show me a story

Picturebooks in der Sek I: ein bekanntes Medium im neuen Kontext

Bilderbücher begleiten viele von uns seit unserer Kindheit. Sie sind oft bunt, kurzweilig und greifen alltagsnahe, durchaus tiefgründige, Themen auf. Zum Zielpublikum gehören dabei schon lange nicht mehr nur Kinder unter zehn. Welche Bücher sich auch für die Sekundarstufe eignen und worin ihr Potenzial liegt, wird hier genauer beleuchtet.

Visuell-multimediale Literatur ...

Visuelle-multimediale Literatur – am meisten bekannt sind Bilderbücher – sind Texte, die bisher überwiegend mit der Grundschule in Verbindung gebracht werden. Dort werden sie oft für Wortschatzübungen und das verstehende Vorlesen genutzt, auch wird mit ihnen das literarische Lernen angebahnt (Alter/Frisch 2018).

Comics und Cartoons

Zu visuell-multimedialer Literatur zählen u. a. Comics, Cartoons, Bilderbücher und Graphic Novels. Im ursprünglichen Sinn sind Cartoons einzelne illustrierte Bilder, die eine komische, manchmal auch satirische oder politisch zugespitzte, Situation darstellen. Während sie sich im Deutschen auf Druckmedien beziehen, sind Cartoons im Englischen unter anderem ebenso kurze animierte Zeichentrickfilme. Ähnlich wie Cartoons können auch Comics verbalen und visuellen Text kombinieren. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass Comics eine Geschichte durch die Folge mehrerer Bilder erzählen, womit sie zu sequenzieller Literatur gehören (McCloud 1993). Typischerweise werden dabei Sprech- oder Gedankenblasen, kurze Bildunterschriften und auch

onomatopoetische Ausdrücke verwendet. Sie erstrecken sich meist über wenige Panels (d. h. einzelne Bildrahmen) oder sind als Comichefte mit geringem Umfang bekannt, z. B. *Mickey Mouse*.

Bilderbücher

Bilderbücher sind in ihrer verbalen und visuellen Textgestaltung weitaus komplexer. Sie haben meist 32 Seiten und ein optimistisches Ende. Jüngeren Kindern werden sie anfangs vorgelesen und sind dabei einfach genug geschrieben, sodass sie später auch als Grundlage für erste eigene Leseerfahrungen dienen. Thematisch behandeln sie kindgerechte Themen wie Freundschaft, das Zusammenleben in unterschiedlichen Familienkonstellationen, Abenteuer in der Natur und aller Welt oder geben als nicht-fiktionale Bücher Einblicke in Alltagsprozesse wie etwa „In der Post“ oder „Auf der Baustelle“. Bilderbücher können jedoch auch ernsthaftere Themen wie Drogenmissbrauch (*The House That Crack Built* von Clark Taylor, 1992) oder Kolonialisierung (*The Rabbits* von John Marsden, 2003) ansprechen. Diese sind dann eher für ein älteres Publikum geeignet, was auch durch eine steigende Komplexität und Diskrepanz von verbalem und visuellem Text deutlich wird.

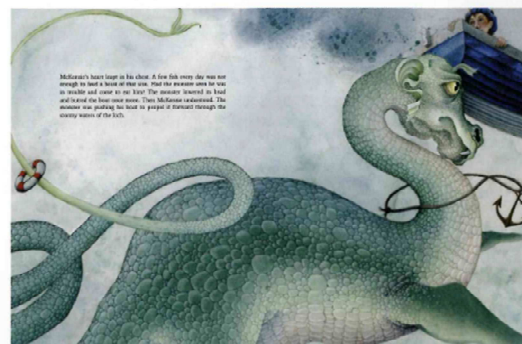


Abb. 1: Theresa Breslin (2015) *An Illustrated Treasury of Scottish Mythical Creatures*.

Picture books global
Eine Auswahlbibliographie für Bilderbücher zum Thema *Global Goals* finden Sie auf unserer Homepage:
www.Englisch-5-10.de

Generell sind Bilderbücher durch ein komplexes Verhältnis von beiden Textformen charakterisiert (Nikolajeva/Scott 2000, Nodelman 1998). Nikolajeva und Scott (2000) unterscheiden zwei narrative Formen: Zum einen können sie eher verbal erzählen, indem die Bilder dem verbalen Text untergeordnet sind oder eher visuell, wobei die Bilder von höherer Bedeutung sind. Als Beispiel für eher verbale Erzählungen gelten etwa Märchenbücher, bei denen die Bilder je nach Illustrator variieren. Die Märchen verändern ihre Bedeutung nicht, da die Geschichte unabhängig von den Bildern immer gleich bleibt (vgl. Abb 1).

Bei visuell erzählten Bilderbüchern können Lücken im Text vorkommen, die durch das genaue Betrachten der Bilder gefüllt werden müssen. Als Beispiel gilt hier *Shortcut* von Macaulay (1995) (Abb. 2). Zudem gibt es auch Bilderbücher, die ganz ohne verbalen Text auskommen, so z. B. *Footpath Flowers* von Jon Arno Lawson (2015) (Abb. 3). Zusätzlich können Bild und Text unterschiedlich miteinander interagieren: Sie können eine Geschichte symmetrisch erzählen, d. h. beide Modi erzählen das gleiche und wiederholen die Inhalte. Sie können sich aber auch gegenseitig verstärken, indem der verbale Text den visuellen ergänzt. Die Narration wird insgesamt komplexer. Weichen beide voneinander ab, wird dies als Kontrapunkt oder sogar als widersprüchliche Interaktion bezeichnet (ebd.).

Graphic novels

Die Abgrenzung von Bilderbüchern zu Graphic Novels ist nicht immer eindeutig. Ursprünglich sind Graphic Novels Comics in Buchlänge. Eines der bekanntesten Beispiele dafür ist Art Spiegelmans *Maus* (1986). In den letzten Jahren erschienen auch Titel, die vom Design eher an Bilderbücher erinnern, aber zu lang sind, um als solche gesehen zu werden, wie zum Beispiel Lindbergh: *The Tale of the Flying Mouse* (2014). Das Buch zeigt farbige und teilweise doppelseitige Bilder und einen ausformulierten Fließtext im Bilderbuchstil, hat jedoch die Länge einer Graphic Novel.

... auch in der Mittelstufe

Auch in der Sekundarstufe I können Bilderbücher sinnvoll sein, weil die Lehrkraft sie in Klasse 5 methodologisch an die Erfahrungen des *storytellings* in der Grundschule anschließen kann. Auch wenn es zunächst eine Reduktion des Gesamtkonzepts bedeutet, können mit ihnen linguistische Kompetenzen (Leseverstehen und Vokabular) erweitert werden.

Durch ihre interpretatorische Offenheit bieten Bilderbücher die Möglichkeit, kommunikative Kompetenzen in authentischen und bedeutungsvollen Situationen weiterzuentwickeln. Ein Fokus auf die Entwicklung literarischer Kompetenzen wie etwa analytisch-stilistische oder kulturell-diskursive und interpretatorische Kompetenzen (Alter /Ratheiser 2019) ist gewinnbringend. Diese können durch die Reflexion von Bilderbüchern angebahnt und im weiteren Verlauf auf das Lesen von Ganzschriften übertragen werden. Ein solcher Ansatz wird der Komplexität dieser Bücher eher gerecht.

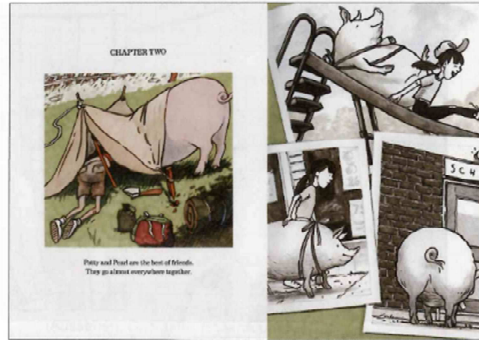


Abb. 2: David Macaulay (1995): *Shortcut*.

Themenvielfalt

Bilderbücher greifen oft hochaktuelle Themen auf, z. B. Werke wie etwa *Mama Miti* (Biografie über die Umweltaktivistin Wangari Maathai) oder *The Black Dog* (metaphorische Begegnung mit Ängsten). Sie sind inhaltlich und gestalterisch durchaus komplex und daher eher für fortgeschrittene Lerner geeignet. Wenn der Austausch über die Bücher in der Fremdsprache erfolgen soll, dann ist dies auf Grund der Sprachkompetenzen sogar erst in der Mittelstufe möglich. Ebenso gibt es zahlreiche Titel, die sich mit dem Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE oder *Global Goals*) eignen, wie z.B. *Malala's Magic Pencil*, *Last Stop on Market Street* oder *Four Feet, Two Sandals* in dieser Ausgabe.

Visual literacy

Bilderbücher können in der Mittelstufe also sehr viel komplexer eingebunden werden, als in der Grundstufe. Methodisch haben vor allem die genannten Formen der Interaktion zwischen verbalem und visuellem Text hohes Potenzial. Zeigt die Lehrkraft zunächst nur den visuellen Text, der in die richtige Reihenfolge gebracht werden muss, wird das genaue Lesen und Interpretieren der Bilder gefördert. Die Lernenden entwickeln *visual literacy*.

Die Interaktion zwischen Bild und Text kann Lernenden nähergebracht werden, wenn sie einen einfachen Satz, z. B. *Harvey and Rachel are sitting on a bench* selbst visuell darstellen. Wie nah sitzen beide auf dieser Bank? Wo steht diese Bank? Sind beide Menschen? Diese unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten, die in den Zeichnungen der Lernenden deutlich werden können, zeigen, dass derselbe Satz ganz anders realisiert werden kann.

Visuelle und verbale Interaktion

Des Weiteren ist es möglich, dass Lernende nur die Bilder in der richtigen Reihenfolge sehen und dazu eine Geschichte schreiben. Allein die Namensgebung für handelnde Personen, Tiere oder Gegenstände kann dabei die Bedeutung der Geschichte bewusst beeinflussen.



Abb. 3: Jon Arno Lawson (2015): *Footpath Flowers*

Auch das Erstellen von eigenen Zeichnungen zu einem Text bietet sich an. Hierfür können auch digitale Tools zur Gestaltung von Comics wie *Pixton* genutzt werden (www.pixton.com). Oft wird das Aussehen von Protagonisten in Bilderbüchern durch den verbalen Text nicht weiter erläutert. Wenn nun aber der visuelle Text nicht

präsent ist, ist es interessant zu sehen, wie die Lernenden diesen darstellen. Trägt jemand z. B. eine Brille? Werden unterschiedliche Hautfarben eingesetzt? Nutzt jemand einen Rollstuhl? Welche Schlussfolgerungen werden aus dem verbalen Text auf das Alter der Protagonisten gezogen? Weitere unterrichtspraktische Ideen bietet die Übersicht Bilderbücher im Englischunterricht.

Zur Auswahl von Bilderbüchern

Für die Suche nach guten picture books sei zunächst auf internationale Buchpreise wie der Caldecott Medal, dem Goodreads Choice Award oder dem Marilyn Baillie Picture Book Award verwiesen, die jedes Jahr das beste Bilderbuch auszeichnen.

Für den Fremdsprachenunterricht sollten das Alter der Lernenden sowie deren Kenntnisse der Fremdsprache beachtet werden. Wichtig ist dabei, dass nicht nur auf die Ansprüche geachtet wird, die der verbale Text an die Lesenden stellt, sondern auch auf die Komplexität des visuellen Textes und deren Zusammenspiel. Beides sollte die Lernenden nicht über- aber auch nicht unterfordern. Des Weiteren sind folgende Aspekte hilfreich:

- Wird der kulturelle Hintergrund der Protagonisten und des Handlungsortes möglichst konkret dargestellt?
- Wie werden die Protagonisten im verbalen und visuellen Text dargestellt? Können Stereotype oder Verallgemeinerungen identifiziert werden?
- Werden im verbalen und/ oder visuellen Text Personen oder Zusammenhänge diskriminierend dargestellt? Etwa in Bezug auf Ethnie, Milieu, Gender, Geschlecht, Alter, körperliche und mentale Fähigkeiten und weiterer Formen von vielseitiger Identität.
- Wird den Lesenden ein ausgeglichenes Bild des Handlungsraumes geboten? In wie fern werden Schuldzuschreibungen bei Konflikten vorgenommen? Sind diese im Sinne der Menschenrechte und Demokratie vertretbar? (Alter 2018)

Gesellschaftlicher Fokus

Ähnliche Aspekte, die auch im Kasten zur Auswahl von Bilderbüchern genannt werden, können in das kritische Lesen integriert werden. Wie wird in ausgewählten Titeln Fremd-Sein dargestellt? In welchen Räumen agieren Jungen und Mädchen, Männer und Frauen? Sind Protagonisten mit unterschiedlichen mentalen oder physischen Fähigkeiten dargestellt? Welcher Aktionsraum wird älteren Menschen zugesprochen? Solche Frage laden Lernende dazu ein, Bilderbücher kritisch und *race-, gender-, ability-* und *age-sensibel* zu lesen und daraus Rückschlüsse auf bestimmte Werte und Normen einer Gesellschaft zu schließen (Alter 2016). Immerhin haben Bilderbücher auch eine sozialisierende Funktion und zeigen Kindern, wie eine gute Welt aussehen kann.

Bibliographie

- Alter, Grit (2016). „What's in a Name? – Assimilation ideology in Bilderbücher.“ *CLELE Journal*. Online: <http://clelejournal.org/assimilation-ideology-in-Bilderbücher/>
- Alter, Grit/Frisch, Stefanie (2018). „Literarisches Lernen bereits in der Grundschule? The Potential of Bilderbücher“, in *Grundschule Englisch: Bilderbücher – Literarisches Lernen*, Nr. 63.
- Alter, Grit/Ratheiser, Ulla (in Vorb.). „A new model of literary competence for the new CEFR descriptors“
- Engagement Global (Hrsg.) (2016). „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“. In Zusammenarbeit mit der KMK und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Bonn.
- McCloud, Scott (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Princeton: Kitchen Sink Press
- Nikolajeva, Maria and Carol Scott (2000). *How Bilderbücher Work*. New York: Garland.
- Nodelman, Perry (1998). *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Bilderbücher*. Athens: University of Georgia Press.

Bilderbücher im Englischunterricht

Methodisch können Bilderbücher ganz unterschiedlich eingesetzt werden.

Die folgende Übersicht folgt der traditionellen Einteilung in *pre-*, *while-* und *post-tasks*.

Pre-tasks

FUNKTION

- Vor- und Weltwissen aktivieren
- Erwartungen wecken und Interesse erzeugen
- Lesemotivation und Spannung aufbauen
- In das Thema und den Text einführen
- Hintergrundwissen bereitstellen
- Wortschatz vorentlasten

BEISPIELE

Lernende ...

- sammeln Ideen zum zentralen Thema (z. B. *poverty*), indem sie es auf ihre persönlichen Erfahrungen beziehen
- tauschen sich zur Relevanz des Themas aus
- assoziieren eine Handlung mit dem Worttitel des Buches
- überlegen, welche Personen / Tiere / Objekte in dem Buch handeln könnten
- lernen Wörter, die auch in dem Text relevant sind
- sehen das Cover und antizipieren, worum es in dem Buch gehen könnte
- betrachten Realien, die in dem Buch vorkommen und benennen sie
- entwickeln eine Geschichte, in der die Objekte vorkommen
- äußern erste Reaktionen zu zentralen Begriffen, die in dem Buch vorkommen
- assoziieren weitere Wörter zu diesen Begriffen
- überlegen, in welchem Zusammenhang diese Begriffe stehen könnten
- beschreiben eine Seite aus dem Buch und sammeln Informationen zu den handelnden Personen/Tieren/Objekten, der Handlung, evtl. dem Konflikt
- überlegen, was vorher passiert sein könnte und was als nächstes passieren wird
- blättern in Partnerarbeit durch das Buch und entscheiden sich für ihre Lieblingsseite
- erhalten Bilder des picture books in der richtigen Reihenfolge und schreiben dazu eine passende Geschichte
- bekommen den Text eines Bilderbuches und entwerfen selber die Bilder

While-tasks

Funktion

- Textverständnis durch Leitfragen und Leseaufträge unterstützen (inhaltlich, sprachlich und stilistisch)
- Leseverstehen steuern
- Text strukturieren

BEISPIELE

Lernende ...

- beantworten Fragen zum Inhalt und zur Entwicklung der Handlung des Buches
- beschreiben die Protagonisten (Aussehen, Charakter, Entwicklung)
- lösen Aufgaben zur Struktur des Textes
- beziehen sich auf die Gestaltung des Textes (Farben, Formen, Größe der Elemente)
- analysieren Text und Bild (Änderungen der Farben korrelieren mit Änderung der Stimmung im Text / der Gefühle der Protagonisten)
- führen ein Lesetagebuch
- bringen Bilder in die richtige Reihenfolge
- suchen im Buch nach Begriffen, die an der Tafel stehen

Post-tasks

FUNKTION

- Leseerwartungen mit dem Text vergleichen
- Text und Leseerfahrung bewerten
- Kreativ mit dem Text umgehen (Reaktionen beschreiben, Text umformulieren und adaptieren, ergänzen oder neuschaffen)
- Thema über den Text hinaus reflektieren
- Persönliche Auseinandersetzung mit dem Text

BEISPIELE

Lernende ...

- setzen Thema des Buches zu sich selbst in Bezug (schreiben Briefe, Tagebuch, geben den Figuren Rat)
- geben Leseempfehlungen, z. B. auf Postkarten oder als Twitter-Meldungen
- schreiben einen Klappentext
- entwerfen ein Poster für eine Lesung mit dem Autor
- adaptieren den Text für ein anderes Publikum, verschieben den Text in eine andere Zeit
- entwerfen ein Interview mit dem Autor und/oder mit den Protagonisten
- fügen der Handlung einen weiteren Protagonisten hinzu (Person, Tier, Objekte)
- schreiben eine Fortsetzung
- spielen die Handlung im Rollenspiel nach

Cue card

Reading Picture Books

Einsatz: Von der Einstiegs- bis zur Vertiefungsphase

Kompetenz: Leseverstehen

Ziel: Den eigenen Leseprozess strukturieren

Ablauf: Global-to-detail-approach

1. Lead-in

Brainstorming / Mind-mapping: zum Autor, Thema oder Inhalt

Titelanalyse: Vorhersagen zum Buch durch Zitat oder Cover

Bildimpuls: ausgewählte Bilder beschreiben, Wortschatz vorentlasten

2. First reading

- selbstständiges Lesen
- W-Fragen beantworten:



3. Global comprehension

Mit W-Fragen, Bildern, Zitaten und **keywords** den ersten Eindruck beschreiben

4. Second reading

Paired reading: Teilpassagen gegenseitig vorlesen, Fragen zu einzelnen Kapiteln beantworten

5. Detailed reading

Wahlaufgaben pro Kapitel / Seite / Absatz lösen (z. B. *fact file*, *character poster*, *headlines*, *quiz*, *summary*)

6. Follow-up

Weiterführende Aufgaben z. B. alternatives Ende schreiben, eigene Meinung äußern, Inhalt szenisch darstellen, Interview mit den Protagonisten erstellen

Cue card

How to work with picture books

Step 1

Have a look at the cover, the title or blurb. What could the book be about?

Use the pictures in the book. Try to predict what is going to happen.

Step 2

Skim the picture book and silently browse through some parts. What are your first ideas about the main storyline?

Try to answer some w-questions:



Step 3

What is your impression of the picture book? Summarise the picture book in 2-3 sentences.

Use pictures and keywords from the picture book and the w-questions to describe the content.

Step 4

Read the picture book a second time.

Read some text parts aloud and/or together with a partner to better understand the story.

Step 5

Work with the picture book. Go through it step by step.

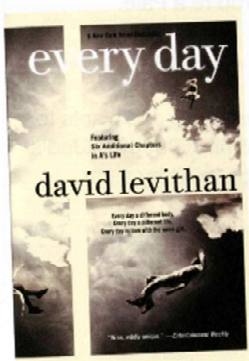
Create a fact file about the people, add a headline for each chapter/page, summarise some story parts, or create a quiz.

Step 6

After reading the picture book, choose one or two post-tasks to see whether you have understood everything.

Write an alternative ending or an interview with one of the protagonists, give your opinion about the story, create a role-play.

ZEIT 1 x 90 min KLASSE 9/10	UNTERRICHT		MATERIALPAKET	KOMPETENZEN
	PA 15'	Lesegewohnheiten erkunden	<ul style="list-style-type: none"> Reading habits (6.1) 	Lesen: Lesemotivation wecken; Lesestrategien anwenden Sprechen: Vermutungen über den Inhalt eines Jugendbuchs anstellen; sich über Gelesenes austauschen
	EA/PA 5'	Nach Interesse ein Buch auswählen	<ul style="list-style-type: none"> Choose a book by its cover (6.2) Seite 29 farbig auf Folie kopiert 	
	EA/PA 20'	Hypothesen bilden	<ul style="list-style-type: none"> Step 1 – Floodland (6.3) Step 1 – Every Day (6.4) 	
	EA 20'	Dip in – ins Buch eintauchen	<ul style="list-style-type: none"> Step 2 – Floodland (6.5) Step 2 – Every Day (6.6) Floodland (6.7) Every Day (6.8) 	
	PA 20'	Sich über Leseindrücke austauschen	<ul style="list-style-type: none"> Feedback sheet (6.9) 	
	PL 10'	Die Bücherschnupperstunde bewerten		



ROSWITHA HENSELER

Browsing books – Zum Lesen von Jugendliteratur verführen

Auszüge aus zwei englischen Jugendromanen lesen und darüber sprechen

Wie können Schüler zur Lektüre englischsprachiger Jugendromane motiviert werden? Wie lassen sich Leseanreize schaffen und positive Leseerlebnisse ermöglichen? Es muss nicht immer ein ganzes Buch sein – auch „Lesehäppchen“ können Lust aufs Lesen von Jugendliteratur im englischen Original machen. In dieser Unterrichtsidee lesen die Schüler in einer Doppelstunde arbeitsteilig die Romananfänge zweier Jugendromane, tauchen so für kurze Zeit ins Buch ein und tauschen sich anschließend über ihre Leseindrücke aus. Das Wecken von Lesefreude steht dabei im Mittelpunkt. Diese Herangehensweise soll Lust aufs Bücherlesen machen und den Schülern Zutrauen in ihre eigenen Leistungen geben. Gerade leseunwillige oder lesechwache Schüler sind mit der hier vorgeschlagenen Textmenge nicht überfordert und lassen sich leichter auf das Leseabenteuer ein. Lieber einen Auszug lesen als gar nicht lesen! Vielleicht ist das Interesse bei dem einen oder anderen geweckt und sie lesen einen der vorgeschlagenen Titel. Es ist einen Versuch wert.

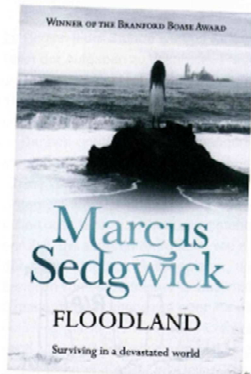
Buchauswahl

Die Lesebereitschaft der Schüler ist sehr stark von der Wahl geeigneter Texte abhängig. Thema und Figuren müssen interessant sein, der Stil packend. Für diese Unterrichtsidee waren bei der Auswahl der beiden Lektüren die Themen ausschlaggebend:

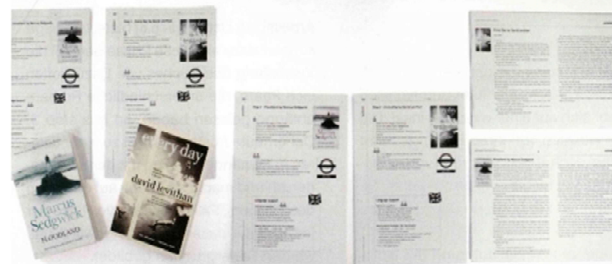
Floodland entwirft eine beängstigende Zukunftsvision, ein Genre, das seit *The Hunger Games* immer mehr Leser gewinnt.

Der Roman *Every Day* spricht junge Leser durch die originelle Handlung und den Sprachstil an. Beide Texte sind zudem vom sprachlichen Schwierigkeitsgrad für die Altersgruppe angemessen (s. ZUR SACHE).

Der Unterrichtsvorschlag kann auch eingesetzt werden, um eine Klassenlektüre von den Schülern begründet auswählen zu lassen. Dann können beispielsweise auch drei oder mehr Bücher zur Auswahl gestellt werden. Zum Schluss entscheidet eine Jury, die ihre Wahl der Lerngruppe gegenüber begründet.



Welches Buchcover spricht Sie am meisten an? In welches Buch würden Sie gerne hineinlesen?



Auf einem Tisch ausgelegt können Schüler das jeweilige Buch in die Hand nehmen und die benötigten Arbeitsblätter abholen

Lesestrategien anwenden

Damit Schüler, die eine geringe Lesekompetenz aufweisen, nicht nach den ersten Zeilen entmutigt aufgeben, sollten sie mit Lesestrategien vertraut sein. Diese unterstützen den Leseprozess und befähigen die Lernenden, unbekannte Texte eigenständig zu lesen. Häufiger Einsatz der Strategien führt zu Routine.

- Hypothesen bilden (*predicting*)
- Unbekannte Wörter selbstständig erschließen (*intelligent guessing*) und über Unwichtiges hinweg zu lesen. Auf keinen Fall sollte der Lesefluss durch ständiges Nachschlagen im Wörterbuch beeinträchtigt werden.
- Über Gelesenes reden (Anschlusskommunikation)

Auch die hier vorgestellte Unterrichtsidee greift auf diese Lesestrategien zurück.

Lesegewohnheiten erkunden

Die Lesegewohnheiten Jugendlicher haben sich in den letzten Jahren verändert. Die JIM Studie 2013 stellt fest, dass zwar jeder zweite Jugendliche Bücher liest, aber 18% der Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren nie ein Buch in die Hand nehmen. Der Anteil der Nichtleser ist bei den Jungen mit 24% mehr als doppelt so hoch wie bei den Mädchen (11%)! Was und wie lesen meine Schüler überhaupt? Was liegt näher, als zunächst einmal die Lesegewohnheiten zu erforschen? Als *warm-up* erhält die Hälfte der Lernenden

Kärtchen mit Fragen zu ihren **Reading habits** (6.1). Mithilfe der Methode *talk and swap* (s. ZUM UNTERRICHT) erfolgt ein Austausch zu den Fragen auf den Karten. In der vorgegebenen Zeit können mindestens drei Austauschphasen mit wechselnden Partnern stattfinden. Je nach zur Verfügung stehender Zeit können die Ergebnisse im Plenum ausgewertet werden.

www.mps.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf – JIM Studie

Nach Interesse ein Buch auswählen

Die Zuordnung, wer welchen Text liest, sollte nicht durch den Lehrer erfolgen. Vielmehr haben die Lernenden die Zeit, die Bücher und Cover (z. B. mittels der Vorlage **Choose a book by its cover** (6.2), S. 29, mehrfach farbig kopiert oder per Folie präsentiert) zu betrachten. Auch auf die Gefahr hin, dass sich mehr als die Hälfte der Schüler für dasselbe Buch entscheiden.

Tipp: Jeweils ein Buchexemplar sowie die Arbeitsblätter und die Kopien der Buchauszüge auf einem Tisch auslegen. So haben die Schüler nicht nur Gelegenheit, im Buch zu blättern, sondern können sich auch selbstständig die Arbeitsblätter abholen. Kopiert man die Textauszüge im Klassensatz, haben interessierte Schüler die Gelegenheit, einen weiteren Romananfang zu lesen. Dies ist auch ein Differenzierungsangebot für schnellere Schüler (s. Abbildung oben).

ZUM UNTERRICHT Talk and swap

Der Lehrer bereitet verschiedene Fragen vor, die auf Kärtchen geschrieben werden und an die Hälfte der Lerngruppe verteilt werden. Schüler ohne Karte müssen sich einen Partner mit Karte suchen. Dann beginnt der Austausch zur jeweiligen Frage. Nach jeder Austauschphase wird die Fragekarte an den Partner weitergegeben. Statt Fragen können auch diskussionswürdige Themen, Statements oder Zitate verwendet werden.



ZUM UNTERRICHT Bus stop (Lerntempoduett)

Die Methode Lerntempoduett fördert das selbstbestimmte Lernen und ermöglicht eine Differenzierung, da alle Lerner – ohne Zeitdruck – in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten können. Sie zeichnet sich durch einen Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit aus: Auf die Phase der Aneignung in Einzelarbeit folgt die Phase der Wissensvermittlung in Partnerarbeit. Dazu treffen sich die Schüler an den im Klassenraum gekennzeichneten *bus stops* und suchen sich dann gemeinsam einen Arbeitsplatz. Bei ungeraden Schülerzahlen kann auch im Lerntempozett gearbeitet werden.

Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan. 2009. *Method Guide – Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12*. Paderborn: Schöningh, S. 60–66, S. 105

ZUR SACHE

Marcus Sedgwick: Floodland

Orion Children's Books (2000), 122 Seiten

Marcus Sedgwicks erster Jugendroman *Floodland* spielt in einer nahen Zukunft, in der England durch das Abschmelzen der Polkappen überflutet und Norwich von Wasser umgeben ist. Ely Cathedral erhebt sich auf einer winzigen Insel. Die zehnjährige Zoe ist bei der Evakuierung von Norwich von ihren Eltern getrennt worden. Alleine macht sie sich auf die Suche nach ihnen, bedroht von anderen, die wie sie ums Überleben kämpfen und die vor nichts zurückschrecken. Es gelingt ihr, ein Boot wieder flott zumachen und nach Eels Island überzusetzen. Aber auch hier lauern Gefahren.

Eine packende Abenteuergeschichte! Der Jugendroman ist aufgrund der einfachen Sprache und des geringen Umfangs gut auch von leseunwilligen oder lese-schwachen Lernenden zu bewältigen. *Floodland* wurde 2001 mit dem Branford Boase Award ausgezeichnet.

David Levithan: Every Day

Random House (New York, 2012), 324 Seiten

A, der Erzähler in David Levithans *Every Day*, wacht jeden Tag in einem anderen Körper auf. Daran ist er gewöhnt – seit 16 Jahren. Daher kennt er die Spielregeln: Es gilt, sich bloß nicht einzumischen und auf gar keinen Fall aufzufallen. Bisher ist alles gut gelaufen. Aber an dem Morgen, an dem A in Justins Körper aufwacht, ändert sich alles. Denn als A Justins Freundin Rhiannon kennenlernt, will er zum ersten Mal, dass alles so bleibt.

Die ungewöhnliche Liebesgeschichte ist ein Abenteuer- und Science-Fiction-Roman zugleich.

Hypothesen bilden

Die Schüler betrachten das Cover des von ihnen gewählten Buches und notieren mithilfe des Arbeitsblattes **Step 1 (6.3/6.4)** ihre ersten Eindrücke und Vermutungen zum Inhalt des Romans. Die Lesestrategie „Hypothesen bilden“ hilft ihnen, den Textauszug anschließend aufmerksamer zu lesen und die eigenen Erwartungen am Text zu belegen. Mit der Methode des Lerntempoduetts wird dem individuellen Arbeiten der Lernenden Rechnung getragen (s. ZUM UNTERRICHT). Die Schüler treffen an *bus stop 1* auf einen Partner, der dasselbe Buch gewählt hat, um ihre Vermutungen abzugleichen. Die Redemittel auf dem Arbeitsblatt unterstützen den Austausch.

Dip in – Ins Buch eintauchen

Die Neugier auf den Fortgang der Erzählung ist geweckt. Die Schüler wollen ihre

Erwartungen mit dem Originaltext vergleichen und ins Buch eintauchen. Dazu holen sie sich **Step 2 (6.5/6.6)** ab sowie eine Kopie des betreffenden Textauszugs **Floodland (6.7)** oder **Every Day (6.8)**. Die Schüler lesen den jeweiligen Romanauszug und bearbeiten die Arbeitsaufträge schriftlich.

Tipp: Je nach Lerngruppe kann das gesamte Eingangskapitel oder sogar mehr gelesen werden. Vielleicht sogar zehn Seiten, denn solange sollte man durchhalten, bevor man entscheidet, ob man das Buch liest oder aus der Hand legt.

Sich über Leseeindrücke austauschen

Im Anschluss an die Textlektüre kommen die Schüler mit ihren persönlichen Reaktionen auf das Gelesene zu Wort. Sie tauschen sich zunächst mit einem Partner derselben Gruppe an *bus stop 2* über den Romanauszug aus. Das jeweilige

Arbeitsblatt **Step 2 (6.5/6.6)** bietet *language support* dazu an. Diese Phase bereitet die Vorstellung des Buches vor. Dazu treffen sich Paare, die unterschiedliche Romananfänge gelesen haben, an *bus stop 3*. Der erneute Austausch regt zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen an und macht neugierig auf das Buch des Partners. Falls mehr als die Hälfte der Lerngruppe dasselbe Buch gewählt hat, werden Dreiergruppen gebildet.

Damit die Austauschphasen gelingen, sollte darauf geachtet werden, dass die Lernenden Notizen anfertigen und diese auch zu den Treffpunkten mitnehmen. Eventuell müssen einzelne Schüler daran erinnert werden.

DIFFERENZIERUNG

Der Austausch über das Gelesene sollte bei lese-schwächeren Schülern auch einmal auf Deutsch erfolgen dürfen. Entscheidend ist, dass sich die Lernenden auf das Leseerlebnis einlassen. Es geht um die Erzeugung langfristiger Motivation, dies sollte nicht durch eine weitere Schwierigkeit erschwert werden.

Die Bücherschnupperstunde bewerten

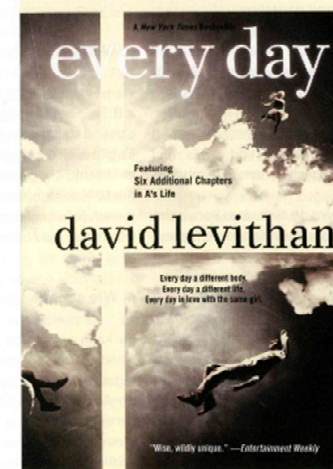
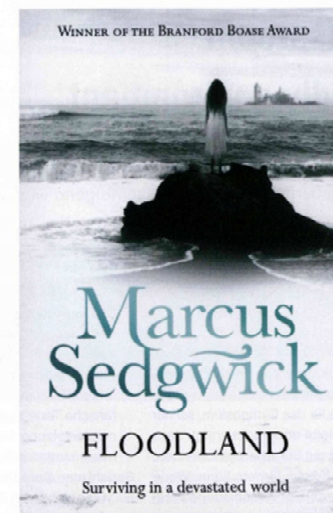
Im Plenum kann die Bücherschnupperstunde abschließend bewertet und der eigene Lernzuwachs reflektiert werden. Das kann in Form einer mündlichen Abfrage oder schriftlich mittels Feedbackbogen, **Feedback sheet (6.9)**, erfolgen.

Hinweis: Die Unterrichtsidee lässt sich auch in einer 45-minütigen Vertretungsstunde umsetzen. In diesem Fall müssen allerdings die Einstiegs- und Feedbackphasen und die zweite Austauschphase entfallen. Die Lernenden stellen ihr Buch dann gleich einem Mitschüler der anderen Gruppe vor, ohne zuvor ihre Bewertung mit einem Partner derselben Gruppe abzugleichen. ■

Literatur

Müller-Hartmann, Andreas (2006): „Wie ich meine Schüler zum Lesen kriege: Auszüge aus dem Roman Holes.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 80, S. 41–43.

Choose a book by its cover



Quelle: Roswitha Henseler, Browsing books – Zum Lesen von Jugendliteratur verführen, in: *English 5-10 Heft 26, 2014, S.26-29*

THOMAS RAIH

Americans Don't Eat Chinese Food on 4th of July

Mit *picture books* interkulturelles Lernen fördern

Sie leben beide in den USA, die eine ist dort aufgewachsen, die andere eben erst angekommen: Die Protagonistinnen in den Bilderbüchern *The Name Jar* und *Apple Pie 4th of July* stammen beide aus Asien und sie verbindet die Erfahrung, immer wieder zwischen den Kulturen zu stehen. Wie sie sich die neue Kultur erschließen, ein Prozess interkulturellen Lernens, das verfolgen die Lernenden durch Storytelling und in Leseaufgaben.

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einem Umfeld auf, das von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt geprägt ist. Die Aufgabe des Englischunterrichts besteht deshalb nicht mehr nur darin, Schülerinnen und Schülern die Fremdsprache zu vermitteln und sie dazu anzuleiten, sich mit der englischsprachigen Zielkultur auseinanderzusetzen. Vielmehr soll er bei ihnen interkulturelle Kompetenzen ausbilden und sie so sensibilisieren für die Gemeinsamkeiten und die Andersartigkeit unterschiedlicher Kulturen in anderen Ländern sowie im eigenen Land. Viele Schülerinnen und Schüler kennen aus eigener Migrationserfahrung das Leben mit – und manchmal auch zwischen – den unterschiedlichen Kulturen.

Auch wenn diese Erfahrungen zuweilen als konfliktartig wahrgenommen werden, bieten sie für den Fremdsprachenunterricht eine Chance: Für das interkulturelle Lernen bringen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Kompetenzen mit, die für alle Beteiligten des Lernprozesses gewinnbringend sind. So können sie als Experten für interkulturelle Erfahrungen den Unterricht bereichern. Dafür werden Inhalte benötigt, die ihnen einerseits helfen, sich mit ihren Erfahrungen wiederzufinden, aber gleichzeitig genügend Distanz ermöglichen, damit sie sich nicht persönlich offenbaren müssen.

Interkulturelles Lernen mit *picture books*

Um jüngeren Lernern interkulturelles Lernen zu ermöglichen, sind *picture books* geeignet, die Migrationserfahrungen gleichaltriger Kinder thematisieren. Die Bilderbücher *Apple Pie – 4th of July* und *The Name Jar* handeln beide von Familien, die aus einem asiatischen Land in die USA eingewandert sind. Protagonistin ist jeweils ein Mädchen, das elementare Erfahrungen der Fremdheit mit der anderen Kultur macht und einen eigenen Weg findet, diese Fremdheit zu überwinden und sich der neuen Kultur anzunähern.

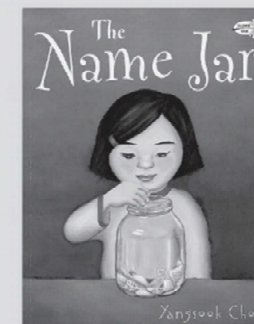
Die Geschichten bieten für den Unterricht Anknüpfungspunkte auf mehreren Ebenen: Kinder mit Migrationshintergrund können sich in den Konflikten der Protagonistinnen wiederfinden und ihre Erfahrungen mit denen der Personen in den Bilderbüchern vergleichen. Für Kinder ohne Migrationshintergrund besteht ebenfalls die Möglichkeit der Identifikation, da auch sie Situationen der Begegnung mit Menschen aus anderen Ländern bzw. Regionen des eigenen Landes und mit ihnen fremden Kulturen oder Religionen kennen. Die Geschichten schaffen also einen Ort, an dem sich diese Erfahrungen treffen und ein Diskurs im Unterricht angeregt werden kann, der das Verstehen der jeweils anderen Perspektive unterstützt.

Storytelling: The Name Jar

Die Bilder in *The Name Jar* (→ **Kasten 1**, rechts) beschreiben mit warmen Farben die ersten Begegnungen des koreanischen Mädchens Unhei, das mit seiner Familie in die USA eingewandert ist, in der neuen Umgebung. Die Hänseleien im Schulbus, die Situation, sich den Mitschülern am ersten Schultag vorstellen zu müssen, und die ersten zaghaften Versuche, im neuen Klassenverband Freundschaften zu schließen – das sind Erfahrungen, die den meisten Schülerinnen und Schülern der 5. und 6. Klasse vertraut sind, sodass sie sich mit der Protagonistin identifizieren können. Hinzu kommt Unheis Konflikt, sich in der neuen Umgebung mit der eigenen Herkunft auseinandersetzen zu müssen: Unhei empfindet das Vertraute, ihren eigenen Namen, plötzlich als fremd.

The Name Jar enthält für ein *picture book* relativ viel Text. Das lexikalische Niveau liegt dabei über den sprachlichen Standards für die 5. und 6. Klasse, sodass die Schülerinnen und Schüler den Text nicht selbstständig erschließen können. Deshalb steht das Erzählen der Geschichte durch die Lehrkraft im Vordergrund. Das *storytelling* wird durch Aufgaben unterstützt, in denen sich die Lernenden die Handlung durch die Arbeit mit den Bildern erarbeiten. Auf diese Weise lernen sie, sich Situationen aus Bildern zu erschließen und Bilder im Kontext einer Geschichte zu interpretieren. Darüber hinaus möchte ich einige Aufgaben vorstellen, die Identifikation und Rollenübernahme ermöglichen und dadurch Fremdverstehen und interkulturelles Lernen fördern.

Zur Einführung der Protagonistin und des Kontextes „neues Land und neue Schule“ bieten sich zwei Bilder vom Anfang des Buches an, die hier in einer *pre-task* zusammengefasst werden. Zunächst betrachten die Lernenden das Bild, auf dem sich Unheis Familie von der Großmutter auf dem Flughafen verabschiedet. Sie beschreiben das Bild mündlich im Klassengespräch und erschließen



Yangsook Choi (2001): *The Name Jar*. New York: Alfred A. Knopf.

Das Bilderbuch *The Name Jar* erzählt die Geschichte des Mädchens Unhei, deren Familie von Korea in die USA einwandert. Am ersten Schultag wird Unhei auf dem Weg zur Schule im Bus von anderen Kindern wegen ihres koreanischen Namens gehänselt. Als sie das Klassenzimmer erreicht und von dem Lehrer nach ihrem Namen gefragt wird, nennt sie ihren Namen deshalb nicht und erzählt ihren Klassenkameraden, dass sie sich noch nicht für einen Namen entschieden habe.

Um dem Mädchen zu helfen, sich einen Namen auszusuchen, schreiben die Klassenkameraden Namensvorschläge auf Zettel und legen diese in ein Gefäß, den *name jar*. Doch Unhei kann sich nicht für einen der vorgeschlagenen Namen entscheiden. Auch verschwindet schließlich der *name jar* auf mysteriöse Weise. Da erkennt sie, dass sie ihren eigenen Namen am schönsten findet und ihn behalten möchte – schließlich ist der Name einer Person untrennbar mit ihrer Identität verbunden. Sie stellt sich der Klasse mit ihrem richtigen Namen vor, schreibt ihn mit koreanischen Schriftzeichen und in englischer Umschrift an die Tafel und erklärt dessen Aussprache und Bedeutung. Die Mitschüler applaudieren, weil sie mit Unhei glücklich über die Wahl sind. Am Schluss stellt sich auch heraus, dass ein Mitschüler den *name jar* absichtlich entwendet hat. Er möchte Unhei darin unterstützen, ihre koreanische Herkunft nicht zu verleugnen, sondern diese einfach um amerikanische Elemente zu erweitern. Der erste Freund im neuen Land ist gewonnen ...

Illustration: Yangsook Choi (2001): *The Name Jar*. New York: Alfred A. Knopf.

LEHRGRUPPE: 5./6. Schuljahr

IDEE: einen bildunterstützten Text selbstständig erschließen, Fremdverstehen entwickeln

METHODE: Storytelling, Leseverständnisaufgaben

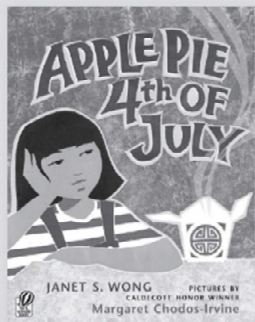
MATERIAL: worksheets

- 1 This Is Me (S. 14)
- 2 The New Girl (S. 15)

TEXTE: Bilderbücher

Yangsook Choi (2001): *The Name Jar*. New York: Alfred A. Knopf.

Janet S. Wong (2002): *Apple Pie 4th of July*. Orlando, FL: Harcourt.



Janet S. Wong (2002):
Apple Pie 4th of July.
Orlando, FL: Harcourt.

Ein chinesisch-amerikanisches Mädchen hilft ihren Eltern in dem kleinen Lebensmittelladen und Schnellimbiss, den diese betreiben. Das Mädchen, das namenlos bleibt, ist in USA groß geworden. Ihre Eltern sind als Kinder eingewandert. Das Buch schildert einen Tag in dem Laden der chinesischen Familie, und zwar den 4. Juli, den amerikanischen Unabhängigkeitstag. Den ganzen Tag über kommen keine Kunden, um *chow mein*, *sweet-and-sour pork* oder andere chinesische

Spezialitäten zu essen. Das Mädchen schaut sich aus der Entfernung die Feiertagsparade an und macht sich den ganzen Tag Gedanken darüber, was ihre Eltern wohl falsch gemacht haben könnten. Am Abend schließlich kommen doch noch hungrige Kunden, die auf der Suche nach „some Chinese food to go“ sind. Sie ist überrascht und gleichzeitig glücklich, dass ihre Eltern doch alles richtig gemacht haben.

dabei die Situationen „Flughafen“ und „Abschied nehmen“. Das Bild markiert den Übergang vom Alten zum Neuen und macht den Lernenden deutlich, dass die Protagonistin (deren Name sie noch nicht kennen) sich auf eine Reise in ein anderes Land begibt. Die Lernenden stellen Vermutungen an, aus welchen Land das Mädchen sein könnte. Die Lehrkraft erklärt, dass ihr Name Unhei ist und sie aus Südkorea kommt. Auf vorgegebenen Internetsiten recherchieren die Lernenden Informationen über Unheis Heimat und füllen ihren Steckbrief (→ *worksheet 1*, S. 14) aus.

Als zweite Aufgabenstellung der *pre-task* erarbeiten die Lernenden das Bild, in dem die Erstbegegnung Unheis mit ihren neuen Klassenkameraden dargestellt ist (→ *worksheet 2*, S. 15). Hier wird die Rahmehandlung „neue Schule“ eingeführt und die Erfahrung des Fremdseins thematisiert: Unhei wird wegen ihres Namens gehänselt. In Gruppenarbeit füllen die Lernenden die Sprechblasen auf dem Arbeitsblatt aus und sprachlichen so, was die Kinder im Schulbus mutmaßlich zu Unhei sagen. Unheis Gedanken und Gefühle notieren sie in der *thought bubble*

auf dem Arbeitsblatt. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit der Rollenübernahme mit den in der Szene dargestellten Personen. Die Gruppen präsentieren ihre Szenen der Klasse. Im Gespräch werden die Ergebnisse verglichen.

The Name Jar erzählt die ersten Tage in der neuen Klasse sowohl aus der Sicht Unheis als auch aus der Sicht ihrer Klassenkameraden. Der Weg von der Wahrnehmung der Fremdheit bis hin zum Fremdverstehen kann über vier Bilder des Buches mit den Lernenden nachvollzogen werden: Die Lehrkraft präsentiert das Bild, auf dem Unhei zum ersten Mal im Klassenzimmer zu sehen ist. Als Antwort auf die Frage „*What is new to her?*“ zählen die Lernenden mithilfe des Bildes auf, mit welchen neuen Gegebenheiten Unhei konfrontiert ist (z.B. *classmates, teacher, classroom...*). Dann hören sie den Text zu dem Bild und überlegen sich, weshalb Unhei ihren Namen nicht sagen möchte. Die Lernenden sammeln in Gruppenarbeit Ideen, wie man dem Mädchen helfen könnte. So wird ihre Empathiefähigkeit gefördert.

Das nächste Bild zeigt den *name jar*, der plötzlich in der Klasse auf-

taucht. Die Lernenden spekulieren darüber, was sich in dem Gefäß befinden könnte. In dem Behälter sammeln die Mitschüler Vorschläge für einen neuen Namen für Unhei. Nachdem sie diesen Teil der Geschichte gehört haben, überprüfen sie ihre zuvor angestellten Hypothesen und schreiben die Geschichte von hier weiter unter der Fragestellung *Will she choose one of the names from the name jar?*

Die „Auflösung“ ist in der Szene zu finden, die zeigt, wie Unhei ihren Namen mit koreanischer Schreibweise der Klasse an der Tafel präsentiert und die ganze Klasse applaudiert. Die Lernenden erschließen sich das Bild selbst, indem die Lehrkraft nur Impulsfragen zur Bildbeschreibung stellt. So findet Unhei gemeinsam mit der Klasse einen Weg, zu ihrem Namen und damit zu ihrer Herkunft zu stehen.

Apple Pie, 4th of July

Am Unabhängigkeitstag will kein US-Amerikaner chinesische Spezialitäten essen. Bleibt deshalb der Schnellimbiss leer, den die Eltern eines namenlosen chinesisch-amerikanischen Mädchens betreiben? Mit ausdrucksstarken Bildern und wenig oder gar keinem Text versteht es die Autorin von *Apple Pie Fourth of July* (→ *Kasten 2*, links) die Lebenswelt eines chinesisch-amerikanischen Mädchens darzustellen. Die Feierlichkeiten zum 4. Juli machen den Konflikt der Protagonistin deutlich: Gegenüber ihren Eltern sieht sie sich als Expertin der fremden Kultur, da sie in den USA aufgewachsen ist, ihre Eltern aber eingewandert sind. Trotzdem bleibt es für sie zunächst eine fremde Kultur: Die Feierlichkeiten zum Unabhängigkeitstag nimmt sie aus der Ferne wahr. Erst als doch noch viele Kunden am Abend kommen, merkt sie, dass sie Teil der US-amerikanischen Gesellschaft ist. Am späten Abend geht sie mit ihren Eltern auf das Dach, um wie alle anderen das Feuerwerk zu bewundern und *apple pie* zu essen. Die Bilder

und der Text, der die Gedanken des Mädchens schildert, lassen die Leser teilnehmen an ihrer Auseinandersetzung mit den zunächst fremden kulturellen Praktiken. Aufgaben zum Leseverständnis unterstützen diesen Prozess.

Als *pre-task* erschließen sich die Lernenden mithilfe des Bildes mit dem Mädchen an der Tür und dem Schild *Yes We're Open* (S.13) den Kontext der Geschichte: *Who is the girl? Where is the girl? What is she doing there?* Dann lesen sie die folgenden zwei Doppelseiten und sammeln Informationen, die ihnen helfen, ihre Vermutungen zu überprüfen. Hierbei üben sie, einen bildunterstützten Text selbstständig zu erschließen. Als Produkt dieser Aufgabe gestalten die Lernenden einen Steckbrief des Mädchens, in dem sie die erarbeiteten Informationen verarbeiten. So finden sie heraus, dass es sich um ein chinesisches Mädchen handelt, das mit ihren Eltern in den USA lebt, und dass die Geschichte am 4. Juli, dem amerikanischen *Independence Day*, spielt. Da ohne Hintergrundwissen die Geschichte nicht verständlich ist, ist es an dieser Stelle sinnvoll, eine Rechercheaufgabe zum *Independence Day* anzuschließen oder den Lernenden dessen Hintergrund zu erklären: *Independence Day is America's birthday. Families and friends meet to have a barbecue and watch the fireworks.*

Für den folgenden Erzählabschnitt erhalten die Lernenden nur die Bilder der vier Doppelseiten und ordnen ihnen den passenden Text zu. Die unterschiedlichen Uhrzeiten (*One o'clock and they buy icecream. Two o'clock. The egg rolls are getting hard. etc.*) sind dabei entscheidend, weil den Lernenden dadurch das Vorranschieben der Zeit und das ungeduldige Warten auf Kundschaft bewusst gemacht wird.

Warum schließen ihre Eltern das Geschäft nicht am 4. Juli, wenn die Amerikaner an diesem Tag doch kein chinesisches Essen wollen? Die Protagonistin erklärt sich das so: „*My parents don't understand all American things*“, weil sie nicht in



Der chinesische Imbiss hat natürlich auch am 4. Juli geöffnet – aber ob die Amerikaner wohl ausgerechnet an ihrem Nationalfeiertag die Spezialitäten von Einwanderern essen wollen?

den USA geboren sind. Es handelt sich hier um eine Schlüsselstelle im Buch – aber vielleicht gibt es ja doch Gründe, den Imbiss geöffnet zu halten? Um den Verstehensprozess an dieser Stelle zu unterstützen, bietet es sich an, in einem Rollenspiel eine Diskussion zwischen dem Mädchen und ihren Eltern darzustellen, in dem sie Argumente für und wider eine Schließung austauschen.

Im letzten Teil der Geschichte passiert dann das Überraschende: Viele Kunden sind nach dem Festtagsumzug hungrig und bevölkern den kleinen Imbiss. Das selbstständige Lesen des Endes der Geschichte kann

durch eine *while-reading task* unterstützt werden, in der die Lernenden anknüpfend an das vorhergehende Rollenspiel einen Dialog zwischen dem Vater und seiner Tochter schreiben, in dem diese das Geschehen kommentieren. Damit arbeiten die Lernenden heraus, dass Fremdverstehen auch mit Überraschungen verbunden ist und es die Offenheit beinhaltet, eigene Urteile immer wieder zu relativieren.

Dr. Thomas Ralth

Englischlehrer an der Theodor-Heuss-Realschule in Heidelberg und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg

name _____

date _____

This is Me

→ Write down what you know about Unhei.

Add information from this website:

<http://kids.nationalgeographic.com/kids/places/find/south-korea/>

Name: _____

Country: _____

Food I like: _____

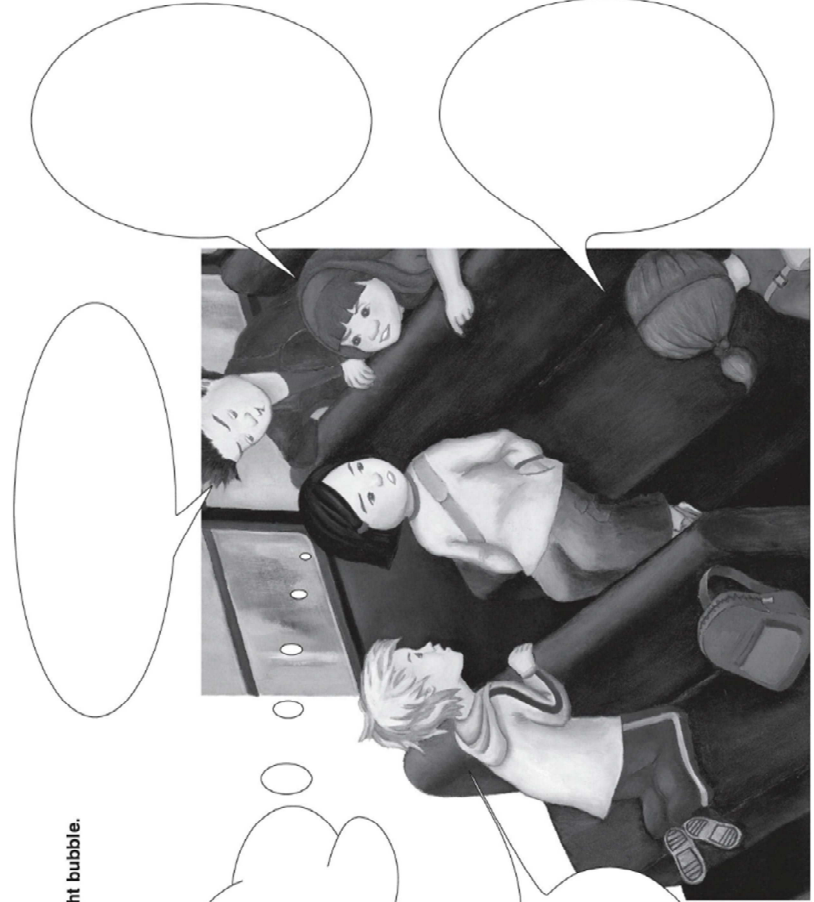
Nice places in my home country: _____

Holidays we celebrate: _____

Sports I like: _____

name _____

date _____



The New Girl

→ Fill in the speech bubbles and the thought bubble.

What are the children saying to Unhei?

What is she thinking?

ZEIT 5 x 45 min KLASSE 7-8	UNTERRICHT		MATERIALPAKET	KOMPETENZEN
	PA/PL 10'	In das Thema einsteigen	Arbeitsblätter zum Artikel im Materialheft und als Materialheft 3 zum Download via Benutzerkonto	Sprechen: Ergebnisse/ kurze Geschichte präsentieren; Entscheidungen abwägen
	PL 10'	Die Aufgabe klären		Schreiben: Bildunterschriften und Sprechblasen verfassen; sich in einer kreativen Aufgabe mit Handlungsmustern und Figuren auseinandersetzen
	PL/GA 25'	Sich auf eine Geschichte einigen		Medienkompetenz: digitale Medien weitgehend selbstständig zur Textproduktion nutzen
	GA 45'	Ein Storyboard erstellen		
	GA 90'	Das Storyboard in eine Foto-Comic-Story überführen		
	GA 45'	Feedback geben		

STEFAN LABENZ My photo comic story

Mit Filter-Apps eine kurze Comic-Sequenz entwickeln

Captain Marvel, Snoopy oder Tim und Struppi – früher oder später haben alle Comics gelesen. Smartphones machen es jetzt möglich, im Unterricht sehr einfach eigene Comic-Strips zu erstellen, ohne dass man dafür zu Papier und Stift greifen muss. Die einzigen Dinge, die benötigt werden, sind ein Smartphone und eine Comic-Filter-App (Technische Voraussetzungen).

Diese Unterrichtseinheit greift die Motivation vieler Schülerinnen und Schüler für Comics auf: Die Lernenden erstellen eine eigene Comic-Geschichte in acht Einzelbildern (panels). Sie lernen, wie man kurze Texte verfasst und eine kurze Geschichte sequenziert.

In das Thema einsteigen

Die Lehrkraft bittet die Schülerinnen und Schüler, die Illustration auf dem Arbeitsblatt **Elements of a comic (1)** kurz in Partnerarbeit zu beschreiben und Definitionen von vier Elementen eines Comics (*panel, caption/textbox, balloon* und *protagonist*) den markierten Elementen in der Illustration zuzuordnen. Die Lernenden vervollständigen darüber hinaus den vorgegebenen Satzanfang des Beispiels. In

einer Zwischensicherung achtet die Lehrkraft auf die Verwendung des *simple past*; z. B. *Detective Johnson was reading the newspaper when he got a call from a mysterious woman*.

Die Aufgabe klären

Die Lehrkraft erklärt nun das Ziel der Kurzeinheit: *Now it's your turn: your chance to create your own comics using your own smartphones! You'll be working in groups of three. Sie verteilt die Checkliste: your photo comic story (2)*, um die Arbeitsaufträge und Handlungsschritte mit den Lernenden zu besprechen. Dabei verweist sie auf **Working in a group: language support (3)**, pro Dreiergruppe ein Exemplar). Die Redemittel unterstützen die Lernenden dabei, während der Erarbeitung Englisch zu sprechen.

Sich auf eine Geschichte einigen

In Dreiergruppen lesen die Lernenden die Anfänge von drei Geschichten (**Story beginnings, 4**, pro Gruppe ein Exemplar) und einigen sich auf eine, die ihren Vorstellungen und Vorlieben entspricht.

ALTERNATIVE

Alternativ ist es möglich, dass die Foto-Comic-Story auf einer von den Lernenden geschriebenen Geschichte basiert (*horror story, detective story, love story* etc.), welche anschließend in eine Foto-Comic-Story übertragen wird.

Ein Storyboard erstellen

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern pro Gruppe ein leeres DIN-A4-Blatt für die Erarbeitung zur Verfügung.

Die Lernenden falten das Blatt zunächst in acht gleich große Abschnitte. Damit werden sie angehalten, ihre Geschichte in lediglich acht *panels* zu erzählen und sich auf die entscheidenden Handlungsmomente zu einigen.

Anschließend gehen die Lernenden in ihren Gruppen arbeitsteilig vor: Während ein Gruppenmitglied zeichnet, verfassen die anderen beiden die Texte (*captions and balloons*). Da das Storyboard dazu dient, die Foto-Geschichte sprachlich sowie strategisch vorzuentlasten, sollten die Skizzen einfach gehalten werden. Die Lehrkraft unterstützt und korrigiert die Texte der Lernenden während der Phase der Erarbeitung.

In einer sich anschließenden Zwischensicherung im Plenum sollte der sprachliche Aspekt erneut zur Geltung kommen: Die Lernenden werden nochmals aufgefordert, die Textebene besonders zu berücksichtigen.

Das Storyboard in eine Foto-Comic-Story überführen

Die Lehrkraft bespricht mit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten und Begrenzungen der Foto-Comic-Apps:

- Bei *Comic Strip It! (lite)* ist bereits Platz für Bildunterschriften am unteren Bildrand eingeplant.
- Clip2Comic* liefert die Filter; die Lernenden achten darauf, dass sie Platz für *captions* und *balloons* einplanen, welche sie später mit der Foto-App einfügen.

Das Schießen der Fotos findet idealerweise im Unterricht statt, alternativ kann es häuslich erfolgen. Die Lehrkraft ermutigt die Lernenden, Requisiten und Kostüme zu benutzen, getreu dem Motto *the sky is the limit*. Schülerinnen und Schüler, die nicht fotografiert werden möchten, können als Fotograf agieren oder andere Aufgaben übernehmen. Es bleibt den Lernenden überlassen, die editierten Bilder auszudrucken oder in eine Videodatei zu überführen, z. B. mit iMovie.

Feedback geben

Die Lernenden stellen ihre Foto-Comic-Story am Arbeitsplatz bereit. Video-Projekte werden entweder direkt am Smartphone oder an einem von der Lehrkraft bereitgestellten Rechner/Laptop angesehen. Im ersteren Fall bespricht die Lehrkraft gemeinsam mit den Lernenden, wie rücksichtsvoll mit den Smartphones der Mitschülerinnen und Mitschüler umzugehen ist. Für jede Foto-Comic-Story wird ein **Feedbackbogen (Giving feedback, 5)** ausgefüllt, welcher vorab besprochen wird.

Die Lernenden gehen nun in ihren Dreiergruppen im Stil eines *Gallery Walk* von Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz, betrachten die



Ein mit der Foto-Comic-App Clip2Comic bearbeitetes Foto, ergänzt um caption und balloon

Ergebnisse der anderen Dreiergruppen und füllen den Feedbackbogen aus.

Im nächsten Schritt nutzen die Schülerinnen und Schüler ihre Aufzeichnungen auf dem Feedbackbogen, um den Urhebern Rückmeldung zu ihrer Arbeit zu geben.

Abschließend holt die Lehrkraft Rückmeldungen zu den Produkten ein: *Please comment on your classmates' photo comic stories: How creative were the stories?*

Were they easy to understand? Give reasons for your answers.

Auch das Unterrichtsvorhaben als solches sollte reflektiert werden: *What did you enjoy most when working on your photo comic story? Is there anything you didn't enjoy about our photo comic project?*

Die Produkte können im Klassenraum ausgehängt werden. Alternativ können Video-Projekte zum Elternabend oder zum Tag der offenen Tür präsentiert werden.

TECHNISCHE VORAUSSETZUNGEN Smartphones, Apps und Einverständniserklärung



Für diesen Unterrichtsvorschlag benötigen die Lernenden ihr Smartphone und eine Filter-App. Um das Projekt umsetzen zu können, benötigt die Lehrkraft eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, dass die App auf das mobile Endgerät der Jugendlichen geladen werden darf und die erstellten Medienprodukte ggf. auf der Schulhomepage, auf dem Elternabend, zum Tag der offenen Tür öffentlich zugänglich gemacht werden dürfen.

ZUR SACHE
Comic-Foto-Apps

Fotos lassen sich mit entsprechendem Filter leicht in effektvolle Bilder im Comic-Stil umwandeln. Dabei können die Lernenden auf Fotos ihrer eigenen Galerie zurückgreifen oder Fotos direkt „live“ mit der App aufnehmen. Die erstellten Bilder werden auf dem Handy gespeichert. Die meisten Handys bieten standardmäßig die Option, Bildunterschriften und Sprechblasen zu den Aufnahmen hinzuzufügen. Daher genügt in den meisten Fällen eine App, die Comic-Filter anbietet, z. B. *Camart* (Android). Hier zwei Vorschläge für den Unterricht.

Achtung: Die Apps bieten gelegentlich kostenpflichtige Optionen und Werbung an, was die Lernenden ignorieren sollen.

Comic Strip II! (lite) (Android)

Mit dieser App lässt sich gleich ein ganzer Comic Strip erstellen. Die Lite-Version ist zwar relativ mager, sie bietet im Vergleich zu anderen Filter-Apps die Möglichkeit, eine Bildunterschrift, einen Texteffekt und Sprechblasen hinzuzufügen. Für Unterrichtszwecke reicht sie aus.

So geht es:

- Man nimmt direkt ein Bild auf oder wählt eines aus der Fotogalerie.
- Anschließend wählt man den gewünschten Fotofilter und fügt Sprechblasen und eine Bildunterschrift hinzu.
- Die Entwickler haben ein Anleitungsvideo bereitgestellt:
<https://www.youtube.com/watch?v=GXgQQWszfFc>



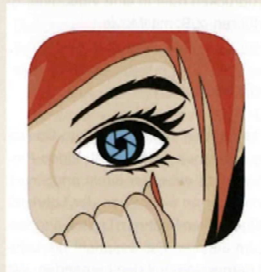
Alternative Apps für Android: *Camart*, *Cartoon Photo*, *Cartoon Photo Filters – CoolArt*, *InShot Video-Editor & Foto*

Clip2Comic (iOS)

Diese Filter-App lässt sich sehr leicht bedienen und enthält originelle Comic-Filter. Auch Videos können mit dem Comic-Filter bearbeitet werden. Allerdings ist sie bislang nur für iOS verfügbar.

So geht es:

- Man schießt direkt ein Bild oder wählt ein Bild aus der Fotogalerie.
- Anschließend geht man auf „Editieren“ und kann das Bild zuschneiden. Mittels eines Schiebereglers können Leuchtkraft, Sättigung und Kontrast verändert werden. (Die weiteren Funktionen sind kostenpflichtig.)
- Dann geht man auf „Stilisieren“ und wählt den gewünschten Comic-Stil.
- Anschließend bearbeitet man das Bild mit dem Fotoeditor auf dem iPhone, welcher Sprechblasen und Textkästen bietet.



Alternative Apps für iOS: *Art Filters & Effects*, *Cool Art Photo Editor*

A PHOTO COMIC STORY

Elements of a comic

Detective Johnson was reading the newspaper when ...



1. Describe the picture.

2. There are special words to describe comics. Read the words and definitions below. Then match the words with the elements in the picture.

panel	a single picture of the comic strip
caption / textbox	a text that describes the picture
balloon	words to let the reader know what the characters are saying (speech bubble) or what they are thinking (thought bubble)
protagonist	the main character of the story

3. Continue the sentence.

Detective Johnson was reading the newspaper when ...



RUTH MOORMANN/ BRUNO ZERWECK

Ray verbringt seine Zeit lieber mit der Gang als in der Schule. Ein Projekt für schwer erziehbare Jugendliche soll sie von der Straße holen: Ray und seine Freunde gründen eine HipHop-Band. Wie sie den Aufstieg zu internationalen Stars schaffen und dabei fast zu Mördern werden, verfolgen die

Lerner hier.

“If you three roam de streets is trouble”

Den HipHop-Roman *Gangsta Rap* ‚natürlich‘ lesen

Will man Schülerinnen und Schüler Anfang der Klasse 10 (bzw. Ende 9) zu einem lustvollen, intrinsisch motivierten Lesen bringen, ist zunächst die Textauswahl entscheidend. Die wichtigste Voraussetzung für das motivierte Lesen eines Romans ist schließlich, dass er durch seine Aktualität und sein Thema das Interesse der Jugendlichen weckt, gerade auch das der Jungen, die ja oft als ‚Lese-muffel‘ gelten.

Benjamin Zephaniahs Roman *Gangsta Rap* (2004) erfüllt nahezu alle Kriterien, die notwendig sind, um das extensive Lesen zu üben und

dennoch ein möglichst authentisches Leseerlebnis zu gewährleisten (vgl. Basisartikel). Der Text ist mit 330 großbedruckten Seiten zwar lang, aber in Klasse 10 zu bewältigen, und die Schwierigkeiten bei grammatischen Strukturen und Wortschatz halten sich in Grenzen. Lediglich Slang und Jugendsprache im Roman könnten der Lerngruppe Probleme bereiten; gerade hier jedoch besteht erfahrungsgemäß ein genuines Interesse der Lernenden, was sie zur Überwindung der durch gezielte Sprachprobleme anspornt.

Gangsta Rap: der Roman

Im Mittelpunkt des Romans steht Ray, der im permanenten Konflikt mit Elternhaus und Schule die Chance erhält, mit seinen beiden Freunden Prem und Tyrone an einem Projekt für schwer erziehbare Jugendliche teilzunehmen. Darin werden sie finanziell und organisatorisch in ihren HipHop-Ambitionen unterstützt. Mit Hilfe ihres Freundes und Managers, dem Plattenladenbesitzer Marga Man, schaffen sie mit ihrer Band *Positive Negatives* den rasanten Aufstieg zu internationalen Stars. Spannung wird in dieser jugendlichen *success story* bis zum Schluss durch den Konflikt zwischen Rays Band aus East London und einer weiteren HipHop-Band aus dem Westen der Metropole, *Western Alliance*, aufrechterhalten. Bei diesen zunehmend gewalttätigeren Auseinandersetzungen kommt schließlich Rays Freundin Yinka ums Leben und Ray wird fast selbst zum Mörder. Erst am Schluss klärt sich auf, dass der Chef der gemeinsamen Plattenfirma beider Bands, Duncan Sinclair, den Konkurrenzkampf heimlich durch anonyme Anrufe angeheizt hat, um Bekanntheit und Verkaufserfolg beider Bands zu steigern.

Der Autor Benjamin Zephaniah, der in Großbritannien sehr bekannt für seine Jugendliteratur und seine Lyrik ist und sich in der Literaturdiktik engagiert, schildert in *Gangsta Rap* Milieus und Probleme, die er selbst in seiner zerrütteten Jugend erlebt hat. Die Themen HipHop, jugendliches Ausbrechen, erste Liebe, Freundschaft, Gewalt usw. sprechen wegen ihrer Authentizität Jugendliche so an, dass sie die Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache in Kauf nehmen. Zugleich bietet der Roman eine Vielzahl an Möglichkeiten für die sprachliche und inhaltliche Auseinandersetzung mit der Zielkultur, was ihn auch über das reine Lesevergnügen hinaus für den Englischunterricht interessant macht (kulturelle Vielfalt und Konflikte, Stereotype, Großstadtleben, Ghettos, Schulsystem usw.).

‚Natürliches‘ Lesen

Im Mittelpunkt der Beschäftigung mit *Gangsta Rap* steht das Praktizieren des extensiven Lesens, das die Schülerinnen und Schüler über die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit den Themen und Figuren des Romans hinaus zum Lesen in der Fremdsprache motivieren soll und wofür ihnen Lesestrategien an die Hand gegeben werden. Besonders wichtig hierbei ist die Fähigkeit, längere Textpassagen zu erfassen, ohne dabei jedes Wort zu verstehen. Diese Fähigkeit wird in den gängigen Lehrbüchern zwar oft geübt, aber selten in einem ‚natürlichen‘ Leseprozess angewandt.

Das Les von *Gangsta Rap*, wie wir es vorschlagen, zielt deshalb auf die Simulation eines solchen ‚natürlichen‘ Leseprozesses. Diese ‚natürliche Lese-situation‘ ist bestimmt von einer Ausgangsmotivation, ein bestimmtes Buch überhaupt in die Hand zu nehmen und zu lesen, die dann zu einem zunächst weitgehend ungesteuerten Lesen des Textes führt und schließlich in einer emotionalen und kognitiven Beschäftigung mit dem Gelesenen mündet.

Eine methodische Herangehensweise, die sich an diesem Prozess orientiert, setzt einen möglichst motivierenden Text voraus und bedarf einiger *pre-reading activities*, die letztlich auch die natürliche Lese-situation simulieren (z.B. Klappentext lesen und darüber reflektieren). Der Leseprozess selbst sollte aber wie eben in der echten freiwilligen Lese-situation am Stück und nicht kapitelweise vollzogen werden. Um diesen Leseprozess im Schulalltag zu ermöglichen, können die inhaltlichen und sprachlichen *pre-reading activities* zur Einstimmung in den letzten Stunden vor einer Ferienunterbrechung stattfinden; für die Ferien erhalten die Schülerinnen und Schüler dann den Auftrag, den Roman begleitet von *while-reading activities* ganz zu lesen. Nach den Ferien wird das Gelesene dann ausgewertet und es können sich unterschiedliche *post-reading activities* anschließen.

Pre-reading activities

Die Lesetechnik des extensiven Lesens (*reading for gist*) steht im Zentrum der Unterrichtsreihe. Vor der Lektüre des Romans rufen sich die Schülerinnen und Schüler Besonderheiten dieser Technik in Erinnerung, sprechen eigene Erfahrungen, Tipps und Probleme in Kleingruppen an, die in einem anschließenden Plenum diskutiert werden. Den Lernern wird somit bewusst, dass es nicht wichtig ist, jedes Wort zu verstehen, sondern weiterzulesen, auch wenn sie nicht alles verstehen. Nur bei wichtigen Wörtern, z.B. solchen Wörtern, die immer wieder auftauchen, kann das zweisprachige Wörterbuch zum Einsatz kommen.

Als Ergebnis dieser Phase wird gemeinsam ein Methoden-Handout mit Strategien und Tipps entworfen, das jedes Klassenmitglied beim nachfolgenden Lesen des Romans zur Hand haben soll. Es könnte z.B. folgende Hinweise aufzuführen:

- *guess from the context*
- *compare to similar words you know, e.g. from the same word family*
- *compare to similar words in Spanish, French, Latin, or German*
- *reflect about whether you can understand the text without the word (is it really important?)*.

If not, finally look it up in the dictionary.

Zur Einstimmung auf die möglichst ‚natürliche‘ Lektüre bieten sich dann verschiedene *pre-reading activities* an, die einen Gedankenprozess in Gang setzen, der dem der persönlichen Buchauswahl in einem Buchladen ähnelt:

- Anstellen von Vermutungen über den Inhalt anhand des Covers, des Klappentextes, des Epigraphs oder des Liedtextes am Ende des Romans
- Einstimmung in das Thema des Romans mit Hilfe von Rapmusik, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen
- Brainstorming oder Erstellen eines Assoziogramms zum Titel

Im Anschluss hieran sollte das erste Kapitel von *Gangsta Rap* gemeinsam

LERNGRUPPE: 9./10. Schuljahr

IDEE: den außerschulischen Leseprozess simulieren, freies Lesen begleiten

METHODE: extensives Lesen (*reading for gist*)

TEXT: Benjamin Zephaniah (2004): *Gangsta Rap*. New York: Bloomsbury.

Post-reading activities

Textanalytische Aufgaben

- die drei wichtigsten Aspekte des Textes auswählen (z. B. *plot*, Figuren, Hauptthema) und analysieren
- Darstellungsverfahren untersuchen: Erzählperspektive und Effekte, Montagetechnik (Unterbrechung durch Zeitungsartikel, *news reports*, Zeitungsüberschriften, Lebenslauf von Duncan Sinclair, Liedtext), Sympathienlenkung, Plot und *turning point* (die Aufdeckung der Machenschaften Sinclairs)
- Thema kommentieren: Gewalt und HipHop, Jugendkultur
- Lebenswelt der Protagonisten im Buch mit deutscher Jugendkultur und deutschem HipHop vergleichen

Produktionsorientierte Aufgaben

- Besonderheiten von East und West London mit Hilfe eines Stadtplans von London und des Internets kontrastieren
- Leerstellen füllen: Wechsel von Rays Perspektive hin zu der anderer Figuren (z. B. Bandmitglieder der Konkurrenzband *Western Alliance*, Yinka, Rays Schwester Kori, Prem, Tyrone, Marga Man oder Rays Eltern);
- im Stil einer Jugendzeitschrift einen Artikel, ein Poster oder Lebensläufe mit Informationen über die *Positive Negatives* und die *Western Alliance* herstellen
- eine fiktionale Website der *Positive Negatives* gestalten
- eine Rezension des Romans für eine Jugendzeitschrift schreiben
- Handlungselemente in Zeichnungen oder Collagen visualisieren
- den Song am Ende des Romans als Rap vertonen und evtl. als *battle of the bands* aufführen
- Textteile in eine andere Textsorte umwandeln (z. B. den Streit zwischen Ray und seinen Eltern in einen dramatischen Text umarbeiten)
- Textteile szenisch interpretieren oder als Standbild mit *thought bubbles* darstellen
- *casting activity*: die Besetzung einer Filmversion von *Gangsta Rap* zusammenstellen
- einen Nachruf auf Yinka schreiben
- den Klappentext neu gestalten

gelesen werden, um die Schülerinnen und Schüler an den Stil des Romans zu gewöhnen. So sind sie danach in der Lage, das Buch selbstständig zu lesen. Um die Lerngruppe zur Lektüre zu „verführen“ kann das erste Kapitel als *teaser* schon einige Wochen vor Beginn der eigentlichen Lektüre gelesen und in Hinblick auf Figuren und Situation bzw. möglichen Verlauf besprochen werden. Dadurch werden die Neugier auf das Kommende geweckt und Spannung aufgebaut.

Unmittelbar vor der Lektüre des Textes werden dann anhand des ersten Kapitels sprachliche Besonderheiten des Romans erarbeitet und in einer Übersicht festgehalten. Diese

beziehen sich hauptsächlich auf die wörtliche Rede, die oftmals sehr umgangssprachlich oder dialektal eingefärbt ist, z. B. Strukturen wie „*You suppose to be at school, guy.*“, „*What you saying, guy?*“ oder „*I don't care what you say, me is a pillar of de community. Tax payer is me. One day I shall be Lord Mayor wid gold round me neck and Rolls-Royce outside.*“ An die Lektüre des ersten Kapitels schließt sich eine kreative Phase des *predictive writing* an. Die Hypothesen, die die Lerner hier über den weiteren Verlauf des Romans anstellen, werden auf ihre Wahrscheinlichkeit hin untersucht und nach der Lektüre überprüft.

While-reading activities

Für die *while-reading*-Phase erhalten die Lerner nur wenige Leseaufträge, sodass die Lesesituation in einem hohen Maß der ‚natürlichen‘ Lesesituation eines Romans in der Muttersprache ähnelt. Da allerdings in der *post-reading*-Phase eine Auseinandersetzung mit dem Gelesenen stattfindet, müssen bestimmte Aspekte des Leseprozesses gesichert werden, nämlich der Inhalt und die persönlichen Eindrücke und Erfahrungen der Lesenden mit dem Text.

Ihre Lektüre begleitend erstellen die Lerner in den Ferien ein einfach gehaltenes Lesetagebuch (vgl. → **METHODE IM FOKUS 3**, S. 16), in dem sie nur kurze Notizen zum Inhalt und knappe Kommentare festhalten, um den Leseprozess möglichst nicht zu unterbrechen. Sie können auch Ideen als Randnotizen im Buch festhalten, da diese einen geringeren Aufwand bedeuten und ein spontaneres Dokumentieren ermöglichen.

Zusätzlich zum Lesetagebuch führen die Lerner ein *vocabulary log*, in dem sie wichtige unbekannte Vokabeln notieren. Diese Liste, die der Sicherung des Wortschatzes dient, sollte aber nicht zu umfangreich ausfallen; die Lerngruppe soll das Ziel des extensiven Lesens im Auge behalten und nicht in ihrer Lesemotivation eingeschränkt werden.

Leserlebnisse vergleichen

Die Schülerinnen und Schüler sollten ihre ersten Leseindrücke und -erfahrungen austauschen. Dabei ist natürlich sicherzugehen, dass alle Klassenmitglieder über den Inhalt des Romans informiert sind. Individuelle Fragen sollten geklärt bzw. zur späteren Beantwortung fixiert werden, ohne dass bereits eine tiefere Interpretation stattfindet.

Die Auswertung und der Abgleich des inhaltlichen Verständnisses kann auf vielfältige Weise erfolgen. Zum Beispiel bietet es sich an, die Lesetagebücher in einer *think/ pair/ share*-Situation abzugleichen: Zuerst stellt Partner A sein Arbeitsergebnis vor, während Partner B sich Noti-

zen macht, danach wechseln die Rollen. Dabei können sie ihre Ergebnisse wechselseitig ergänzen und sich gegenseitig unklare Stellen erläutern. Sie sollten auch ihre Hypothesen aus der *pre-reading*-Phase überprüfen. Nach dieser Phase sollte jeder der beiden Partner in der Lage sein, die Ergebnisse des anderen im Plenum zu präsentieren. Kleingruppen entwickeln Fragen zu verschiedenen Kapiteln, die die anderen Kursmitglieder beantworten müssen.

Character webs, die die Beziehung der Figuren untereinander grafisch darstellen oder Zeitleisten zum Plot helfen auch, sich besser im Roman zu orientieren. Eine sehr knappe Zusammenfassung in Form eines *book on a postcard* dient ebenfalls als Erinnerungsstütze.

Ihre individuelle Reaktion auf ausgewählte Szenen aus dem Roman bringen die Schülerinnen und Schüler in Bildern, Standbildern oder Denkblasen zum Ausdruck. Sie können auch Musik auswählen, die die jeweilige Szene untermalen könnte, was sich zu einem Roman über Hip-Hip, Rap und die Londoner Musikszene besonders anbietet.

Die individuellen Leseindrücke können auch ausgewertet werden, indem sich jedes Klassenmitglied seine *favourite passage* aus dem Buch aussucht und der Klasse oder einer Kleingruppe vorliest.

Schließlich ist es im Sinne der Methodenbewusstmachung in dieser Phase auch wichtig, eventuell aufgetretene Probleme mit dem *reading for gist* zu reflektieren.

Post-reading activities

Nachdem die Lerner *Gangsta Rap* weitgehend selbstständig gelesen haben, bieten sich textanalytische und produktionsorientierte *post-reading activities* an, für die → **KASTEN 1** (S. 38) einige Vorschläge macht. Im Sinne der Lernerautonomie sollte die Lerngruppe sich auf je eine textanalytische und eine produktionsorientierte Aufgabe einigen, die sie bearbeiten will.

Schlussbemerkungen

Das Plädoyer, Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe zum extensiven ‚natürlichen‘ Lesen zu bringen, ist aus erzieherischer und didaktischer Sicht wenig strittig; aus Sicht der Schulpraktiker mag es in Zeiten zunehmend zentralisierter und gestrafter Lehrpläne allerdings unzeitgemäß und wenig durchführbar erscheinen. Woher sollen Lehrkräfte und Lerner, denen Abschlussprüfungen und Kernlehrpläne im Nacken sitzen, die Zeit nehmen, einen 300-Seiten-Roman im 3-Wochenstunden-Unterricht der Klassen 9 und 10 zu lesen? Dieser Problematik begegnen unsere Vorschläge, indem sie versuchen, den autonomen Leseprozess zu fördern, den Zeitaufwand des Lesens in die Ferien zu verlegen sowie Methoden und *post-reading activities* zu integrieren, die auch in den allgemeinen Lehrplänen gefordert werden.

Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet diese Herangehensweise allerdings einen gesteigerten zeitlichen Aufwand in ihrer Freizeit. Immer wieder zu beobachten ist jedoch, dass die Reaktionen hierauf überraschend positiv ausfallen; offensichtlich begrüßen und akzeptieren es viele von ihnen – mehr als wir vielleicht glauben – gefordert zu werden, solange diese Forderung in ihren Augen Sinn und eben auch Spaß macht. Und bei der richtigen Textauswahl, etwa mit *Gangsta Rap*, ist Lesen eben Spaß, ohne dass pädagogische Ziele dabei auf der Strecke bleiben.

Leseprobe

www.bloomsbury.com/usa/childrens/microsite.asp?id=199§ion=4&aid=1070&mcsid=RFJQD7PHLKAT8LMEJ4JGQTNQBXEFG6A6 Auszug aus dem ersten Kapitel von *Gangsta Rap*

Ruth Moormann

Lehrerin am Otto-Hahn-Gymnasium in Bergisch Gladbach

Bruno Zerweck

Lehrer am Städtischen Gymnasium Leichlingen

Ways to Booktalk

Eine Videobesprechung des Jugendromans *Ways to Live Forever*

Ein Buch über den Tod im Englischunterricht? Und dann auch noch über den viel zu frühen Tod eines Elfjährigen, der an Leukämie stirbt? Die Autorinnen plädieren dafür, jungen Lesern Gehör zu schenken, die diese Frage mit einem deutlichen „Ja“ beantworten. In *book club meetings* und *video booktalks* setzen die Lernenden sich mit dem Buch auseinander, wobei die multimodale Erzählweise die Annäherung erleichtert.

LERNGRUPPE
9./10. Schuljahr

IDEE
Individuelle Annäherung an einen multimodalen Jugendroman

METHODE
Multimodale Aufbereitung der Leseerfahrungen in Form von *video logbooks* und *video talks*

MATERIAL
worksheets

- 2 A video logbook for *Ways to Live Forever* (S.35)
- 3 How to do a video booktalk – guidelines (S.36)

material

- 1 Bookmark it! (S.34)
- 4 Video booktalk – phrases you could use (S.37)

TEXT

Sally Nicholls (2008):
Ways to Live Forever.
London: Marion Lloyd Books.

Ways to Live Forever (→ **Kasten**, S. 31) gehört zu einer Sparte von Jugendliteratur, die abfällig als *sick lit* bezeichnet wird. Ausgelöst wurde die Debatte, ob diese Themen überhaupt für Jugendliche geeignet seien, durch einen Artikel in der *Daily Mail*, in der die Autorin den Standpunkt vertrat, Themen wie Krankheit oder Depression seien nichts für junge Leser.

Die Antwort des *Guardian* blieb nicht lange aus und die Debatte über schwerverdauliche Sujets war entfacht. Ist es da nicht naheliegend, sie zu fragen, um die es geht: die Jugendlichen selbst? Welche Themen berühren und bewegen sie? Welche Fragen beschäftigen sie?

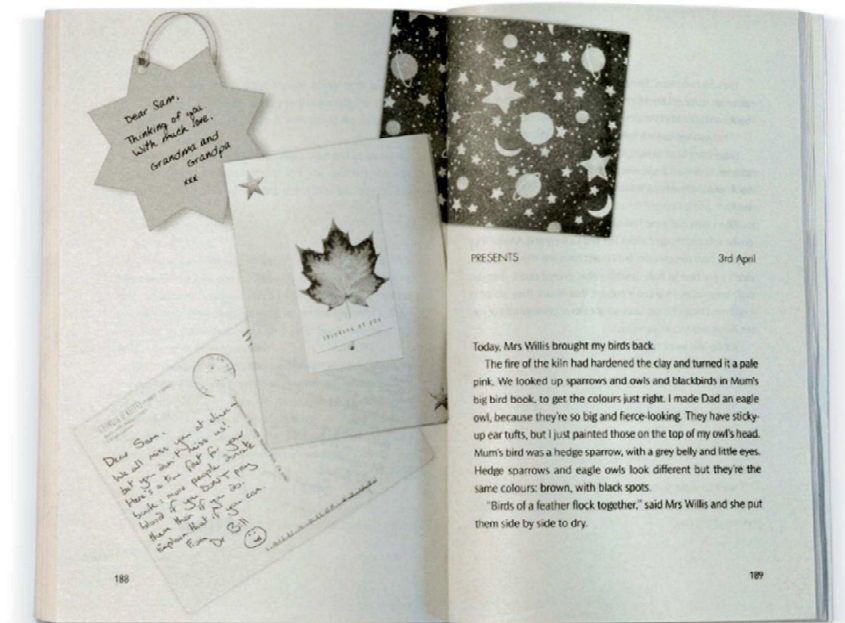
In diesem Zusammenhang berichtet der Jugendbuchautor Patrick Ness über seine Erfahrung, dass viele Jugendliche bei ihren eigenen Schreibversuchen bedrückende düstere Themen bevorzugen. Die Frage, ob *Ways to Live Forever* für den Englischunter-

richt geeignet ist, beantworten Schülerinnen und Schüler eindeutig mit „Ja“, denn sie wollen sich auch mit schwierigen Themen auseinandersetzen. Und das gelingt mit diesem außergewöhnlichen Roman, der traurig und berührend, gleichzeitig aber auch humorvoll und tröstlich ist. Es ist ein Roman, der nachwirkt und anregt. Davon zeugen die Rezensionen junger Leser auf:

<http://waystoliveforevermovie.com/home/index.php/the-film/book/reader-reviews>

Ways to Live Forever ist sprachlich einfach und für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 9 gut zu bewältigen – auch als Individuallektüre.

Ein sensibler Umgang mit der Thematik im Englischunterricht ist selbstverständlich. Die Lehrkraft sollte sich daher vor der Buchauswahl vergewissern, ob sich in der Lerngruppe Schülerinnen oder Schüler mit entsprechendem Hintergrund befinden.



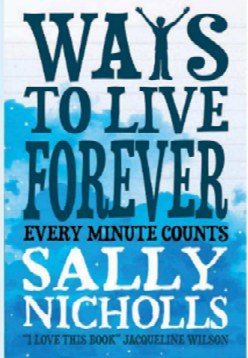
Ephemere Elemente wie Postkarten und Geschenkanhänger ergänzen die Ich-Erzählung

Was ist das Besondere an *Ways to Live Forever*?

Neben der Thematik sticht der Roman durch seine Darstellungsweise heraus. Die Autorin bedient sich verschiedener visuell wahrnehmbarer Zeichensysteme. Hierzu zählen sprachliche Elemente, Bilder und typografische Darstellungsmöglichkeiten. Die Listen z. B., die Sam schreibt, erscheinen im Roman als aus einem Notizblock herausgerissene Seiten, die von dem Protagonisten scheinbar handschriftlich angefertigt wurden. Die *Questions nobody answers* werden den Lesern stets als Karteikarte präsentiert. Auch diese erwecken den Anschein, von Sam handschriftlich notiert worden zu sein. In *Ways to Live Forever* untermauert die Wechselbeziehung verschiedener visueller und verbaler Darstellungselemente die Illusion der Authentizität des Erzählten. Dem Leser wird durch unterschiedliche Schriftarten (ver-

Ways to Live Forever. Title copyright © Sally Nicholls, 2008. Reproduced by permission of Scholastic Ltd. All rights reserved.

Sally Nicholls (2008):
Ways to Live Forever.
London: Marion Lloyd Books.



„By the time you read this, I will probably be dead“, so beginnt Sally Nicholls Ersterlingsroman über den leukämiekranken Sam McQueen. Der Elfjährige führt Buch über die letzten Monate seines Lebens. Sam schreibt auf, was er unbedingt noch alles erleben will, z. B. eine Rolltreppe in die entgegengesetzte Richtung hinauf- bzw. herunterrennen, einen Weltrekord aufstellen oder einfach nur das tun, was andere Jugendliche eben tun, rauchen, Alkohol trinken, eine Freundin haben. Sein Freund Felix Stranger, dreizehn und ebenfalls krebserkrank, hilft ihm dabei, seine Wünsche umzusetzen. Viel Zeit bleibt den beiden nicht. Sam dokumentiert in seinem Scrapbook, was ihm durch den Kopf geht und was er erlebt mit Ephemera, z. B. eingeklebten Fotos oder Eintrittskarten. Die Autorin hat ihr Romandebüt mit nur 23 Jahren geschrieben und zahlreiche Auszeichnungen dafür erhalten, u. a. den *Waterstone's Children's Book Prize*. Der Roman wurde 2012 von Gustavo Ron verfilmt.

Reading journal for *Ways to Live Forever* (Alternative zu worksheet 1)

This is my book, started 7th January,
finished 12th April. It is a collection
of lists, stories, pictures, questions
and facts.
It is also my story.

These are the opening lines of Sally Nicholl's novel *Ways to Live Forever*. Sam, the narrator, uses a variety of text types to make sense of his life. As you read, keep a reading journal. Use your reading journal to think about the book and to react to what you read.

- Focus on Sam's story and the different text types in the book.
- Pick several of these text types and write your response.
- Take notes on your feelings when you read the book.

Bring your reading journal and your book with you to class EVERY DAY.
Exchange your journal entries with other students / during the book club meetings.

schiedene Handschriften, etwa der Eltern, Sams oder seiner Großeltern neben unterschiedlichen Druckschriften) subtil glauben gemacht, dass die abgebildeten Texte original und echt sind. Gleiches gilt für die Verwendung diverser Bilder: ob Zeichnungen Sams (z. B. das *Skyship 600*, S. 158), seines Vaters (*Dad's cartoons*, S. 152 f.) sowie seiner Schwester (S. 184) oder Fotos, Eintritts- oder Postkarten.

Alles zusammen ergibt ein Konglomerat, das die Autorin geschickt aufeinander abgestimmt hat, sodass der Leser die Verflechtung der unterschiedlichen Darstellungsweisen erfassen und deuten muss. Der Leser gewinnt während der Lektüre den Eindruck, bei der Erschaffung von Sams Buch dabei zu sein und nimmt das Erzählte immer weniger als Fiktion wahr, da die Ereignisse chronologisch in kurzen Kapiteln tagebuchartig präsentiert werden und gekonnt mit visuellen Elementen gespickt sind.

Schülerinnen und Schüler sind mit multimodalen Darstellungen in Blogs,

Scrapbooks, Trailern und Werbespots etc. vertraut. Die Einbeziehung unterschiedlicher semiotischer Modi in *Ways to Live Forever* entspricht ihren Seh- und Lesegewohnheiten und stellt einen zusätzlichen Leseanreiz dar. Die multimodale Erzählweise spricht besonders auch leseunwillige Schülerinnen und Schüler an, da die Erzählung über den verbalen Code hinausgeht.

Erstbegegnung mit dem Buch

Die Erstbegegnung mit dem Buch sollte der privaten Lesepraxis so nah wie möglich kommen, indem die Lernenden das Buch in die Hand nehmen, das Titelbild betrachten und zunächst den Klappentext (mit Informationen zum Inhalt, Kurzrezension, Hinweis auf Auszeichnung) lesen. Anschließend tauschen sie sich mit einem Partner über den Inhalt des Romans aus. Dabei können Vermutungen zu *genre*, *central character* und *plot* geäußert werden: *Read the blurb and examine*

the front cover. What do you think the book might be about? Make some predictions based on the clues. Take notes. Find a partner and share your findings.

Dann wird der Roman genauer angesehen: Die Schülerinnen und Schüler blättern das Buch durch, betrachten die unterschiedlichen Darstellungsformen und lesen die ersten Seiten. Nach einem erneuten Austausch mit einem Partner werden im Plenum erste Eindrücke gesammelt und die Thematik sowie die besondere Gestaltung des Jugendbuchs diskutiert: *Flip through the pages of the book. Take notes on anything that strikes you. Read the first pages / a few pages. Find a partner and talk about your first impressions / the central character.*

Leserfahrungen in Wort und Bild festhalten

Beim Einsatz des Jugendromans als Klassenlektüre sind individualisierende Verfahren vorgesehen, um den Lernenden Gelegenheit zu geben, ihre Reaktionen auf das schwierige Thema zu verarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler lesen den Roman zu Hause und im Unterricht, halten ihre Leseindrücke schriftlich auf Lesezeichen fest (→ **material 1**) und tauschen sich im geschützten Raum der Kleingruppe aus. Es empfiehlt sich, Leitfragen für die einzelnen Kapitel vorzugeben, um die Auseinandersetzung mit der Thematik und dem Protagonisten anzuregen und die Austauschphasen zu strukturieren. (Z. B.: *What do you learn about Sam's illness from reading the first pages of the book / both in the lists and in the story? Find out about the characters' attitudes to being ill.*) Um die unterschiedlichen Ephemera zu kennzeichnen und schnell wieder aufzufinden, verwenden die Lernenden verschiedenfarbige Klebezettel: *Use sticky notes in different colours for the different text types. This helps you to find a certain text type quickly. You can also use the sticky notes to add comments or questions.*

Eine Möglichkeit, Rezeptionserfahrungen und Gefühle zu verarbei-

ten und sich individuell mit dem Jugendbuch auseinanderzusetzen, stellt das Führen eines Videotagebuchs (*media transfer*) dar. Die Lernenden halten ihre Leseindrücke mit der Video- oder Handycamera in einem *video logbook* fest (→ **worksheet 2**). Hierbei wird von den Lernenden verlangt, ebenfalls verschiedene Modi zu verwenden, z. B. gesprochener Text, in die Kamera gehaltene Bilder, Hintergrundmusik usw., um die Leseindrücke bestmöglich zu präsentieren und die verschiedenen Darstellungsweisen zu kommentieren. Sie nehmen dabei auch Bezug auf ihre eigene Lebenswelt oder treten in einen Dialog mit dem Ich-Erzähler oder mit dem Betrachter des Videos.

Zurückhaltende Schülerinnen und Schüler, die Hemmungen haben, sich vor laufender Kamera zu äußern, führen während des Lesens ein *reading journal*, in das sie ihre Beobachtungen eintragen (→ **Kasten 1**). Im Mittelpunkt stehen auch hier der Erzähler Sam und die multimodale Erzählweise des Romans. Neben den eigenen Leseerlebnissen können Texte oder Bilder Eingang ins *reading journal* finden.

Videotagebücher in book club meetings austauschen

Der Austausch über die individuellen Leserfahrungen erfolgt in *book clubs* (Grieser-Kindel et al. 2009: 44–51). Grundlage sind dabei die Aufzeichnungen in den *video logbooks* oder *reading journals*. Die Sichtung der *video logbooks* kann dabei entweder im Computerraum oder in Laptopklassen oder per Handy geschehen. Da die Videos kurz sind, können die Schülerinnen und Schüler von Platz zu Platz gehen und so viele *logbook entries / features* wie möglich sichten. Mit einem Signal wird diese Phase beendet und die Lernenden tauschen sich mündlich darüber aus, was ihnen aufgefallen ist:

- Gab es inhaltliche Ähnlichkeiten bei den Videos?
- Was fehlte ihrer Meinung nach?

- Was hat sie gewundert, was war erwartungsgemäß?
- Welcher *video logbook entry* gefiel ihnen am besten? Warum?

Zusätzlich können die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit erhalten, die *features* unter sprachlichen Aspekten zu sichten, um z. B. ihr eigenes Sprachrepertoire zu erweitern: *Watch as many video logbook features as possible and note down phrases / chunks / expressions you think might be useful for your future video logbook productions.*

Ways to Live Forever – booktalk it!

Das Lernprodukt ist eine Buchvorstellung in Form eines *video booktalk*. Die Schülerinnen und Schüler bewerten und empfehlen *Ways to Live Forever* vor laufender Kamera und stellen dabei die Besonderheiten des Buches heraus (→ **worksheet 3, material 4**). Der Adressat der Buchvorstellungen ist eine Parallelklasse bzw. eine kommende Klasse 9.

Dazu zeigen die Schülerinnen und Schüler ihren *video booktalk* und werden anschließend von der Klasse befragt. An einem Modelltext können die Anforderungen herausgearbeitet werden. Dazu kann entweder die Lehrkraft selbst einen eigenen *video booktalk* oder ein Video aus dem Internet präsentieren (s. Linktipps). Gemeinsam mit den Lernenden werden dann Kriterien für eine gelungene Buchpräsentation abgeleitet.

Die Lernenden entscheiden, ob sie in den *book club groups* verbleiben oder sich zu neuen Gruppen zusammenfinden, um den *video booktalk* zu erstellen. Dazu erhalten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, sich auszutauschen und mehr darüber erfahren, wie ihre Mitschüler das Buch einschätzen oder welche technischen Erfahrungen sie haben. Geklärt werden muss auch, ob sich Lernende, die das Buch nicht mögen, der Mehrheit einer Gruppe anschließen oder eine eigene Gruppe gründen.

Die Kleingruppen tragen noch einmal einzelne individuell erarbeitete Leseindrücke und Einschätzungen zusammen oder entscheiden gleich gemeinsam, wie das Buch am besten vorgestellt werden kann. Dann werden Ideen für die filmische Umsetzung gesammelt und begründet ausgewählt. In einem Zwischenschritt berichten die einzelnen Gruppen von ihrem Arbeitsstand und diskutieren Schwierigkeiten.

Die *video booktalks* können auf der Internetseite der Schule veröffentlicht werden. So kann das Thema des Buches und seine besondere Gestaltung einem größeren Adressatenkreis nahe gebracht werden. Und vielleicht wird der Pool an digitalen Buchempfehlungen nach und nach durch weitere Vorstellungen multimodaler Jugendromane ergänzt.

Eine abschließende Bewertung des Buches im Unterricht sollte nicht fehlen. Dabei kann die Einschätzung der Lernenden in Bezug auf Thematik und Darstellungsweise mündlich oder mit Hilfe eines Feedbackbogens eingeholt werden.

Literatur

- Grieser-Kindel, Christin / Fenseler, Roswitha / Möller, Stefan. 2009. *Method Guide – Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5–12*. Schöningh: Paderborn. 44–51.
- Hallet, Wolfgang. 2012. „Graphic novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 117. [Graphic Novels], 2–8.
- Henseler, Roswitha. 2010. „In book club discussions Leseerfahrungen austauschen.“ In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 107 [Romane lesen lernen], 10–13.
- <http://www.scholastic.com/librarians/ab/booktalks.htm> – *video booktalks* mit Transkript, alphabetisch angeordnet.
- <http://www.scholastic.com/teachers/article/booktalk-ways-live-forever> – *video booktalk* für *Ways to Live Forever*.
- <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-2256356/The-sick-lit-books-aimed-childrens-disturbing-phenomenon-Tales-teenage-cancer-self-harm-suicide.html> – Artikel in der *Daily Mail*.
- <http://www.theguardian.com/books/2013/jan/04/sick-lit-young-adult-fiction-mal> – Artikel im *Guardian*.
- <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/whole-truth-for-teenagers-patrick-ness-novels-have-attracted-accident-awards-and-censure-2301674.html> – Patrick Ness.

name _____

date _____

Bookmark it!

For each book club meeting prepare a bookmark. You can also use it for your video logbook.

How to make a folded bookmark:

1. On the cover illustrate what your bookmark is about.
You can draw, print or glue a picture on top of the bookmark.
2. On the inside say:
 - What the chosen text is about.
This passage is about ... / In this episode / entry ... / On page ...
 - Why you bookmarked this of all pages.
I bookmarked this page / this passage because ...

name _____

date _____

A video logbook for *Ways to Live Forever*

As you read "*Ways to Live Forever*", stop from time to time to record your thoughts and feelings in a video logbook.

You need:

- your book,
- a video camera, a flip camera, your mobile phone or tablet PC.

PLAN

- Note your thoughts and reactions as you read.
- Focus on the main character, his story and the topic.
- Also focus on the different text types the narrator uses.
- Pick one of these text types and write your response to it / comment on it.
- Talk about why you chose it. Talk about how the element is positioned on the page.
(Is it part of the text? Does the ... cover the whole page? Is this element mentioned in the text?)
- Talk about the effect the different text types have on your reading.

PRACTISE

- Write a few notes on index cards.
- Use the "read and look up" technique to practise ... / Practise in front of a mirror.

RECORD

- Use a tripod or ask someone to record your video logbook feature.

Some tips:

- Say hello to your audience.
- Start with the title and the author's name.
- Show the book. / Hold the book so that it is in the frame / for your audience to see.
- Tell the audience what you are going to talk about in this feature.
- Talk about the chapter / passage you read.
- Talk about the text type you picked.
- Say good-bye to your audience.

name _____

date _____

How to do a video booktalk – guidelines

Recommend "Ways to Live Forever" in a video booktalk.
Keep it short (60 seconds).

You need:

- your book,
- a video camera, a flip camera, your mobile phone or tablet PC.
- miscellaneous: music, pictures (photos/drawings/sketches), index cards, props for your recording (light/table/...).

PLAN

- Write a few notes on an index card/on index cards.
- Say the title and the author's name at the beginning of your booktalk.
- Say what the book is about.
- Think about what is special about the book.
- Talk about your favourite part.
- Pick a passage to read aloud.
- Start or end with a question.
- End with a hook/question.

Check out these sites:

<http://www.scholastic.com/librarians/ab/booktalks.htm>

<http://www.scholastic.com/teachers/article/booktalk-ways-live-forever>

PRACTISE

- Write a few notes on index cards (one note on each card) for your personal teleprompter. Write clearly.
- Practise. Practise. Practise.

RECORD

- Use a flip camera/your mobile phone/a video camera to record your booktalk.
- Take some test shots.

Booktalking tips:

- Say hello to your audience.
- Show the book. / Hold the book up for your audience to see.
- Speak loudly enough for the (video) camera microphone to pick up your voice.
- Speak slowly enough to be heard clearly.
- Speak with enthusiasm.
- Make the booktalk interesting so that your audience will want to read the book.
- Stand straight or sit in a comfortable chair.
- Keep / Maintain eye contact. / Face the camera when talking.
- At the end of your booktalk, say good-bye to the audience.

INTRODUCING THE BOOK

- This booktalk is for ... by ...
- The book opens ...
- These are the opening lines of ...

Add phrases you would like to use.

EXPRESSING FEELINGS

- The most moving part of the book/passage/moment was ...
- The passage ... made me feel ...
- You might expect the book to be just depressing/frustrating ... for me, however, ...

Add phrases you would like to use.

MAKING CONNECTIONS

- This book makes me think about ... (a problem, etc.)
- The central character/... reminds me of ... because ...
- I could really relate to this part/character because ...
- *Ways to Live Forever* is different from ...
- I'd like to read another book by this author ...

Add phrases you would like to use.

TALKING ABOUT THE CONTENT OF THE BOOK

- *Ways to Live Forever* is about/deals with ...
- The central character is ...
- The book is about ... / ... explores ...
- I'm not giving away too much by saying that *Ways to Live Forever* is about ...

Add phrases you would like to use.

GIVING YOUR OPINION

- The part I like best is ...
- My favourite part/passage of the book ... was ...
- The part ... is very realistic/unrealistic because ...
- I think the relationship between ... and ... is interesting because ...
- At first I thought ... but now ...

Add phrases you would like to use.

RECOMMENDING A BOOK

- You should read it!
- If you like ... this is the book for you.
- People who like/are interested in ... should read this book ...
- ... that's why I could not put down *Ways to Live Forever*.
- I highly recommend *Ways to Live Forever* to you because/for these reasons: First ...

Add phrases you would like to use.

ZEIT: 3x45 min KLASSE 9-10	UNTERRICHT		MATERIALPAKET	KOMPETENZEN
	PL/EA/GA 10'	Eigene Wünsche formulieren	Buch: <i>Malala's Magic Pencil</i>	Hör-/Sehverstehen: eine Bilder- geschichte und ein Video verstehen
	PL 10'	Wünsche vergleichen		Schreiben: einen Slogan verfassen
	PA/PL 10'	Situation in Pakistan beschreiben		Sprechen: eine one minute speech halten
	EA/PA/PL 15'	Video verstehen	<ul style="list-style-type: none"> The Power of Education (1) https://www.youtube.com/watch?v=gUgm8wZR_Ts	Interkulturelle Kompetenz: Bildungs- notstände und -chancen erkennen
	PL 10'	Class Survey zum Video		
	PL 5'	The black page		
	EA/PA 15'	Transparente beschriften		
	EA/PA 15'	One minute speech schreiben	<ul style="list-style-type: none"> Speaker's corner (2) 	
	PL 30'	Speaker's Corner		
EA/PL 15'	Die eigenen Vorstellungen von Schule aufschreiben	<ul style="list-style-type: none"> In a perfect world (3) 		

LUISA MENZEL Malala's Magic Pencil

Die Wirkungskraft junger Menschen entdecken

Als Malala Yousafzai (Zur Sache) am 10. Oktober 2014 gemeinsam mit Kailash Satyarthi der Friedensnobelpreis verliehen wird, ist die junge Frau bereits international bekannt: Als 11-Jährige schrieb sie Blogbeiträge für den Nachrichtendienst BBC Urdu

online und schilderte darin ihre Angst im Schulalltag unter zunehmender Talibanherrschaft in Pakistans Swat-Tal. In ihrem Bilderbuch *Malala's Magic Pencil* (Zur Sache), zauberhaft illustriert vom französischen Duo Kerascoët, erzählt Malala

ihre Geschichte – die Geschichte einer jungen Schülerin, die merkt, dass sie gar keinen Zauberstift braucht, um sich und anderen zu helfen. Die Rezeption und Diskussion dieses autobiographischen Buches inspiriert junge Menschen, ihre Stimme zu finden und sie für ein Projekt zu nutzen, welches ihnen wichtig ist.

Eigene Wünsche formulieren

Die Schülerinnen und Schüler schauen sich zunächst das Cover und die erste Doppelseite des Bilderbuches an: *Have a look at this book cover. What does the title mean? Die Lehrkraft zeigt das Buch dabei z. B. über eine Dokumentenkamera und liest vor: Listen to the first sentences. What were the boy's wishes? (a bowl of curry when he was hungry, a police officer when his friends were in danger)*

Die Lehrkraft schreibt folgenden Satz anfang an die Tafel: *If I had a magic pencil, I would use it to...* Die Schüler formulieren

dazu mindestens drei persönliche Wünsche – zunächst individuell, dann tauschen sie sich kurz in der nahe gelegenen Sitzgruppe aus.

Wünsche vergleichen

Die Lehrkraft liest nun Malalas Wünsche vor und zeigt die Bilder dazu (Seiten 5–10): Die Schüler gleichen sie mit ihren Wünschen ab und stellen fest, dass es durchaus gleiche – ganz alltägliche – Wünsche sein können (*lock the door, so her brother cannot bother her*), aber auch Wünsche, die sich speziell auf die Situation in Pakistan beziehen (*school buildings for free education, or a proper ball*).

Die Lehrkraft kann dies zum Anlass nehmen, die Schüler für die Lebensbedingungen im Swat-Tal zu sensibilisieren: *What do these wishes tell you about how children live in this valley? (they are poor, not everyone has access to education)*

Situation in Pakistan beschreiben

- An der Tafel stehen vier Fragen:
- What did Malala see one day?
 - What did Malala ask her father?
 - What was his answer?
 - What did she wish for?

Die Schüler arbeiten zu zweit und teilen sich die Fragen auf (*split listening / viewing*). Sie schauen sich die Bilder auf den Doppelseiten 11/12 (*One day ...*) sowie 16/17 (*I knew ...*) in Kopie an und lesen den Text dazu. Die Lehrkraft kann unterstützend die Begriffe: *dump – rubbish – metal scraps – magnets on strings – support – consider – allowed to – erase* an die Tafel schreiben und begleitend die Bedeutung klären. Die Klasse sammelt die Ergebnisse anschließend im Plenum.

Ein Video verstehen

Nun liest die Lehrkraft weiter bis zu den Seiten 21/22 (*But soon ...*). Die Schüler beschreiben die Bilder. Sie erkennen, welche Einschränkungen das Taliban-Regime

ZUR SACHE Malala Yousafzai

Inspiziert und unterstützt durch ihren Vater Ziauddin, Schulleiter und Bildungsaktivist, protestierte Malala Yousafzai (*1997, Pakistan) bereits 2008 vor laufender Kamera mit dem Satz „*How dare the Taliban take away my basic right to education?*“. Vom 03. Januar bis 12. März 2009 schrieb sie für BBC Urdu online Blogbeiträge unter dem Pseudonym Gul Makai über ihren zunehmend schwieriger werdenden Schulalltag. *Gul Makai* („Kornblume“) ist der Name einer pakistanischen Volksmärchenheldin, die zur Rettung ihrer Liebe und Vermeidung eines Krieges die Stammesältesten lehrt, den Koran freundlicher zu interpretieren. In dieser Zeit bekämpfte Pakistan die extremistische Taliban-Gruppe im pakistanischen Swat-Tal (*First Battle of Swat*). Malalas steigendem Bekanntheitsgrad setzten Talibanmitglieder Todesdrohungen und dann einen Mordversuch am 09. Oktober 2012 entgegen. Glücklicherweise konnte Malala trotz gefährlicher Kopfverletzungen gerettet werden. Sie beendete ihre Highschoolaufbahn in Birmingham, England und studiert seit 2017 Philosophie, Politik und Ökonomie in Oxford. Ihr Aktivismus für Schulbildung für Alle, vor allem Mädchen in Pakistan, wird 2014 mit dem Friedensnobelpreis geehrt. Sie gründet mit ihrem Vater den Malala Fund. „*working for a world where every girl can learn and lead*“. Der 10. Oktober wird von der UN als *Malala Day* gefeiert. Malala erhielt ebenfalls den Kindernobelpreis, den Internationalen Kinder-Friedenspreis und den Europäischen Menschenrechtspreis und ist seit 2017 die jüngste UN-Friedensbotschafterin der UN-Geschichte.



Malala's Magic Pencil
Malala erzählt in Ihrem Bilderbuch *Malala's Magic Pencil*, wie sie ihre Stimme gefunden hat. Das Buch ist illustriert vom französischen Duo Kerascoët. Der Anschlag auf Malala wird als schwarze Seite dargestellt. Hier stellt Malala ihr Bilderbuch vor:

https://www.youtube.com/watch?v=alb7J_Sldg

gime für Mädchen und Frauen bedeutet und klären dies zunächst in Partnerarbeit und dann im Unterrichtsgespräch:

- What can you see on the right and on the left-hand side? What is different?
- Look at the clothes. What do they tell you?
- What would you do in such a situation?
- Would you go to school or not? Why or why not?

Let's hear what Malala did. Gegebenfalls klärt die Lehrkraft den Begriff Taliban: *The Taliban are an Islamic fundamentalist group in Afghanistan and western Pakistan.* Sie liest den Text weiter vor und klärt, worin sich Malalas Verhalten von dem der meisten Mädchen unterscheidet (Doppelseite 27/28: *Once I started ...*). In Vorbereitung auf das Video *The Power of Education* (2:33 min; https://www.youtube.com/watch?v=gUgm8wZR_Ts) lesen

die Schüler 14 Begriffe (**Arbeitsblatt 1, The Power of Education**) und klären gegebenenfalls unbekanntes Vokabular. Beim ersten Sehen finden sie alle Begriffe, die eine Verbindung zum Video haben: *Watch the video and find the words related to its content. Cross out the others. Explain.*

Anschließend bearbeiten die Schüler Aufgabe 2. Sie schauen das Video ein zweites Mal an und nummerieren die Aussagen der filmischen Reihenfolge entsprechend. Nach dem Vergleich markiert jeder Schüler auf dem Arbeitsblatt die Aussage, die ihn besonders beeindruckt hat (*Which statement impressed you the most?*).

Class Survey zum Video

Ziel ist es, die drei für alle Schüler bedeutendsten Aussagen zu finden (*class survey*). Schüler lesen der Reihe nach die Aussagen auf Arbeitsblatt 1, Aufgabe 2 vor und es melden sich jeweils die Schü-

ler, welche die vorgelesene Aussage markiert haben. Dazu kann der Lehrer die entsprechenden Buchstaben an der Tafel fixieren und Strichlisten führen oder die Ergebnisse auf dem Arbeitsblatt über die Dokumentenkamera zeigen.

Abschließend schauen sich die Schüler die Seiten 33/34 an (*Do you still ...*). Sie erkennen, dass Malala keinen *magic pencil* benötigt, um ihre Träume zu verwirklichen: *I had at last found the magic I was looking for – in my words and in my work.*

The black page

Im Video berichtet Malala über das Attentat auf sie: *I asked my driver 'can you do the magic tricks' [...] And I don't know, I just opened my Eyes and I was in a hospital [sic].* Dieses Ereignis ist im Buch als schwarze Seite und mit wenig Text dargestellt. Die Schüler äußern Vermutungen, warum Malala das Attentat so verarbei-

tet: *In her book, Malala uses a black page to symbolise the attack on her. Why are the facts behind the attack not presented on that page? What does the black page convey? Die Schülerantworten können vielfältig sein: She could not remember; she does not want to remember; she wants to show her feelings; she can't stand writing the name of the Taliban people etc.*

Transparente beschriften

Die Schüler schauen sich nun im Detail die Bilder auf den Seiten 31/32 (and now ...) an und verstehen die Transparente, z.B. *We stand with Malala. Education for all! Brave Malala.* Um einen individuellen Zugang zu ermöglichen, schreibt jeder Schüler nun einen eigenen persönlichen Slogan in Großbuchstaben auf ein DIN-A4-Blatt: *If you could raise your voice for something, what would it be? Write down your slogan.*



16. Oktober 2012, Pakistan: Schülerinnen unterstützen Malala Yousafzai nach dem Taliban-Attentat vom 12. Oktober.

© Inigo/Alamy

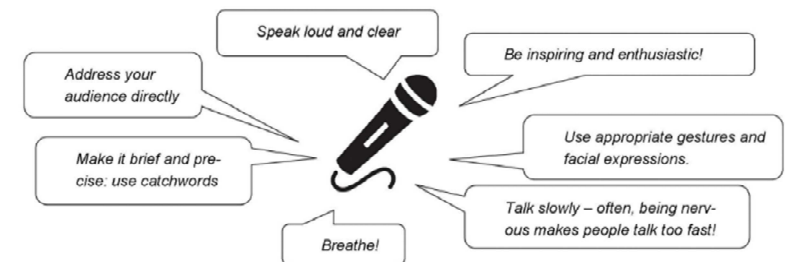
2 worksheet

name: _____ date: _____

MALALA'S MAGIC PENCIL

Speaker's Corner

Rules for giving a good speech



Language help

- *I'm proud to share this moment with you*
- *Thank you for participating in this important event*
- *It's great to see so many people gathered to protest for equal education*
- *We stand here united by our belief in Malala's power to change the world ...*

© Friedrich Verlag GmbH | ENGLISH 5-10 | 45 | 2019 | Lern-Bereich S. 20-29

STEFAN MÖLLER

Falsche Freunde

Den Leseprozess auf einzelne Aspekte im Roman *Bad Influence* fokussieren

Ben und Ollie sind beste Freunde, bis der etwas ältere Carl in ihr Leben tritt. Carl tut alles, was eigentlich verboten ist – eine Faszination, der sich Ben nicht entziehen kann. Ein Roman (nicht nur) für Jungen. Acht verschiedene Methoden unterstützen den Leseprozess der Lerner.



Foto: Picturart

LERNGRUPPE:	ab 9. Schuljahr
IDEE:	den Leseprozess fokussieren
METHODE:	picture hypothesis, dramatic reading, mini-sagas etc
TEXT:	William Sutcliffe (2004): <i>Bad Influence</i> . London: Penguin
MATERIAL:	worksheets 1 Cover Speculation (S. 34) 2 Picture Hypothesis (S.32f.) 4 Point of view and Characterization (S. 35)
method sheet	3 Mini sagas (S.34)

Bad Influence ist ein gutes Beispiel authentischer Jugendliteratur, denn die Darstellung der Probleme und Erfahrungen des Protagonisten Ben im Roman bietet vielfältige Identifikationsmöglichkeiten und Wiedererkennungseffekte für jugendliche Leser. Wenngleich die Protagonisten dieses Romans deutlich jünger sind als die intendierte Zielgruppe, beschreibt der Roman doch typische Erfahrungen von Heranwachsenden, die sie in ihrer gesamten Jugendzeit machen: Zu den Themen des Romans zählen Freundschaft und komplizierte Freundschaftsbeziehungen, Beeinflussung durch falsche Freunde, Außenseiter, das Böse, die Frage nach Unschuld und Schuldfähigkeit und

die Faszination des Verbotenen wie Regeln brechen, Rebellion gegen die Eltern, heimliches Rauchen, Ladendiebstahl, Schuleschwänzen.

Bad Influence: Der Roman

Bad Influence spielt in North London in den 1980er Jahren und erzählt aus der Perspektive des zehnjährigen Ben die Geschichte seines besten Freundes Ollie und des neu in die Nachbarschaft gezogenen Carl. Ben und Ollie versuchen die typische Langeweile der Sommerferien durch Spiele, Abenteuer und Fantasien zu vertreiben, bis der etwas ältere Carl in ihr Leben tritt und in einer Abfolge von

Mutproben ihr Leben verändert. Carl scheint furchtlos, ungehemmt, aggressiv und schafft es relativ schnell die Jungen zu faszinieren, zu beeinflussen und einen Keil zwischen Ben und Ollie zu treiben. Während sich Ollie ohne Zögern auf die Seite Carls schlägt, wird Ben einerseits durch seine Familie – und hier insbesondere durch seinen älteren Bruder Donny – daran gehindert, zu schnell der Faszination Carls zu erliegen. Andererseits wird durch die Erzählweise des Romans deutlich, dass der Ich-Erzähler Ben zwischen Abscheu und Faszination schwankt. Um seinen Freund Ollie nicht vollständig zu verlieren, lässt sich Ben schließlich auf die Spielregeln Carls ein.

Der Roman legt nun zunehmend die dunklen Seiten offen, die in uns allen schlummern, und zeigt, wie scheinbar unschuldige Kinder zu schrecklichen und unerwarteten Handlungen fähig sind. Es ist für Ben fast unmöglich, sich dem Einfluss Carls zu entziehen, da er als Konsequenz fürchtet, zum Außenseiter abgestempelt zu werden. Romanautor Sutcliffe sagt über seinen Protagonisten: *“Ben is in some ways an ideal kid, and his parents are doing all the right things – and yet there are these terrible things going on around him that they know absolutely nothing about, and he gets sucked very close to one of the most shocking things that can happen to a child.”*

Die Haupthandlung ist eingebettet in zwei kurze Szenen, in denen Ben sich mit seinem Sozialarbeiter unterhält und die Ereignisse in einer Rückschau aus seiner Sicht erzählt. Dies wird aber erst im letzten Kapitel (*here, now*) klar. Ansonsten ist der Roman linear erzählt und durch seine Unterteilung in relativ kurze Kapitel gut verständlich. Die Sprache stellt keine besondere Herausforderung dar, da sie die Sicht eines Zehnjährigen reflektiert, wenngleich die Perspektive nicht immer glaubwürdig wirkt. Der Roman ist didaktisch gut strukturierbar und sein Umfang von 215 groß bedruckten Seiten mit zahlreichen Abbildungen für die Lerner gut zu bewältigen.

Durch seine Thematik und die Erzählperspektive ist *Bad Influence* besonders ein Roman für Jungen. Eventuell müsste man *Bad Influence* im Unterricht komplementär zu anderen Romanen mit einer anders gelagerten Thematik lesen. Dies kann auch in einer Unterrichtsreihe geschehen, in der die Lerngruppe parallel zwei verschiedene Romane liest, woraus sich ein spannender Austausch zwischen den beiden Lesergruppen ergeben kann. Es ist überflüssig zu sagen, dass sich natürlich auch Mädchen für diesen Roman entscheiden können.

Einstieg: Cover speculation

In einer ersten Aktivität sollen die Lerner den Einband des Romans, also Titel, Titelbild und Klappentext genauer untersuchen und dann zunächst in Einzelarbeit eine einfache T-Chart ausfüllen (→ **WORKSHEET 1**, S. 34). Dann tauschen sie sich mit einem Partner aus, indem sie die Inhalte der ersten Spalte vortragen, ggf. diskutieren und sich dann gegenseitig die Fragen aus der zweiten Spalte stellen und nach Möglichkeit beantworten. Anschließend einigen sie sich auf Fragen, die sie dem Plenum stellen möchten. Als Variante oder zur Binnendifferenzierung kann zusätzlich noch der Beginn des Romans (Zeile 1–17) hinzugezogen werden. Diese Textstelle stellt erhöhte Anforderungen an die Leserinnen und Leser, da diese die unspezifische Gesprächssituation erfassen und über die Gesprächsteilnehmer und die angesprochenen Ereignisse spekulieren müssen. Dieser Einstieg trainiert das genaue Beobachten und Lesen, schult die Fähigkeit zur Antizipation und Hypothesenbildung und soll ganz allgemein das Leseinteresse anregen.

Den Leseprozess fokussieren

Die Konzentration auf bestimmte Aspekte fördert ein aktives Lesen. *Bad Influence* eignet sich dazu besonders, da er linear die Entwicklung der Beziehung zwischen den drei Jungen

von der ersten Begegnung (Verbrennen eines Gummiballs) bis zum Höhepunkt (Diebstahl und Reise nach Swindon) erzählt. Innerhalb dieser Entwicklung bieten sich folgende Figurenkonstellationen zur genaueren Beobachtung an:

- Carl und Ben
- Ben und Ollie
- Carl und Ollie

Ergänzend kann auch das für den Romanverlauf nicht unwichtige Verhältnis zwischen Ben und seinem älteren Bruder Donny untersucht werden. Die von den Lernern gesammelten Textstellen können wiederum Grundlage für Deutungsgespräche und/oder schriftliche Charakterisierungen sein. Eventuell müssen Kriterien für die Sammlung der Textstellen erarbeitet werden.

Picture hypothesis

Der Protagonist Ben begleitet seinen Erzählprozess durch kleine Skizzen, Zeichnungen und Illustrationen, in denen er seine Gefühle und Gedanken ausdrückt und sortiert. In einer zweiten Aktivität dienen diese Illustrationen als Grundlage für eine *while-reading activity* (vgl. Greenwood: 1988). Sie unterstützt den Lektüreprozess, der u. a. durch Hypothesenbildung und -überprüfung bestimmt ist. Hierfür habe ich sechs besonders aussagekräftige Illustrationen ausgewählt, die die Lerner mit Hilfe eines Gruppenpuzzles (Grieser-Kindel et al. 2006) analysieren und vorstellen sollen (→ **WORKSHEET 2**, S. 32f.). Ein Gruppenpuzzle basiert auf der Idee, dass Mitglieder einer Stammgruppe zu einem Teilaspekt in Expertengruppen zu Spezialisten ausgebildet werden, bevor sie in ihren Stammgruppen das Wissen an ihre Gruppenmitglieder weitergeben und -verarbeiten.

Dramatic reading

Reflektierende Passagen und Dialoge spielen in *Bad Influence* eine große Rolle. Gerade die Dialoge sind hervorragend geeignet, um sie mit Hilfe der Methode *dramatic reading/szenisches Lesen* (→ **METHODE IM FOKUS** in *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 85+86) lesend darzustellen

und so den Lernern die Gelegenheit zu geben, ihr Textverständnis zu dokumentieren und für weiterführende Diskussionen fruchtbar zu machen. Gleichzeitig trainieren sie die Intonation, schleifen Wortschatz und Sprachmuster ein und trainieren Mimik, Gestik und Körpersprache. Folgende Szenen bieten sich an:

- Pilgrimage (p. 61ff.)
- Shopping centre (p. 85f.)
- Carl's house (p. 96ff.)
- Two brothers (p. 112ff.)
- Rachel and her parents (p. 119ff.)
- Blob's invitation (p. 161f.)
- Shoplifting (p.179f.)
- Two friends (188 f.)
- The bathroom (p. 199 f.)
- At the station (p. 208 ff.)

Kapitelüberschriften: pyramid discussion

Die Kapitelüberschriften in diesem Roman sind nicht sehr informativ und stellen nur fragmentarisch Bens Perspektive dar. Die Lernenden sollen also im Laufe des Leseprozesses eigene Überschriften finden. Diese Sammlung ist Ausgangspunkt für eine *pyramid discussion*: Zunächst vergleichen zwei Lerner ihre Listen mit Kapitelüberschriften und einigen sich auf eine gemeinsame neue Liste, die die ihrer Meinung nach besten Vorschläge enthält. Dann finden sich jeweils zwei Paare in einer Vierergruppe zusammen und erstellen begründet eine neue Liste mit den besten Vorschlägen, die dann in einer weiteren Gruppenphase diskutiert wird. So erhält man je nach Größe der Lerngruppe eine Sammlung von zwei bis drei Listen, die Grundlage für eine Diskussion im Plenum sein kann, wo aber kein Einigungszwang herrschen muss. Vielmehr sollte die Diskussion kriterienorientiert erfolgen:

- *What makes a good chapter title?*
- *How much information do you want to give away?*
- *How to put as much information as necessary in a short chapter title?*

Mini sagas

Mini sagas sind eine gute Alternative zu einer *summary*, um den Inhalt eines Kapitels zusammenzufas-

sen. Bei dieser Textsorte haben die Lerner exakt 50 Wörter zur Verfügung, um sie die wichtigsten Aspekte eines Kapitels darzustellen (→ **METHOD SHEET 3**, S. 34). Dadurch werden sie gezwungen, sehr genau zu lesen und zu lernen, wichtige und unwichtige Informationen voneinander zu trennen.

Es empfiehlt sich, die Lerner verschiedene Entwürfe schreiben zu lassen, die sie dann sukzessive auf genau 50 Wörter herunterkürzen. Dabei darf natürlich der Inhalt nicht außer Acht gelassen werden. Eine weitere Vorgabe kann hinsichtlich der Perspektive gemacht werden.

Recreation of text

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Stichworte zu einzelnen Ereignissen im Text oder kurze Passagen aus dem Text in ungeordneter Reihenfolge und müssen deren Abfolge rekonstruieren. Das Sortieren der *items* zwingt sie zum genauen Lesen und Wiederlesen und ist für verschiedene Sozialformen geeignet. Die Übung bietet vielfältige Sprechansätze und durch die Auswahloptionen Möglichkeiten zur individuellen Schwerpunktsetzung.

Figurencharakterisierung

Der Protagonist eignet sich sicherlich am Besten für eine genauere Untersuchung. Eine Auswahl an Textstellen, die die Lehrkraft vorab trifft, kann auf unterschiedliche Weise im Unterricht eingesetzt werden, z.B. als *pre-reading activity* zur Hypothesenbildung über die Hauptfigur. In diesem Falle ist sinnvoll, sich auf einige wenige Zitate zu beschränken. Die Hypothesen werden auf Wandpostern festgehalten und im Laufe des Leseprozesses immer wieder aufgegriffen und verifiziert oder falsifiziert. Als *while-reading activity* zwingen sie zum genauen Lesen, da die Lerner die Textpassagen während des Lesens erkennen, lokalisieren und erläutern müssen.

Als *post-reading activity* bieten die Textstellen die Grundlage für ein ausführliches Deutungsgespräch über die Entwicklung der Hauptfigur.

Erzählperspektive

Erzählungen aus der Perspektive einer Figur eignen sich besonders gut, um Lerner mit der Begrenztheit von Perspektiven und der Frage nach der Verlässlichkeit der Figurendarstellung vertraut zu machen. → **WORKSHEET 4** (S. 35) leitet die Lerner dazu an, sich die Charakterisierung Carls noch einmal näher anzusehen und daraus Rückschlüsse sowohl auf dessen Persönlichkeit wie auch auf die Erzählperspektive zu ziehen. Auch wenn Charakterisierungen aus der Perspektive eines Ich-Erzählers nicht per se unglaubwürdig sind, sollten die Lerner gemeinsam überlegen, wodurch die Verlässlichkeit oder Glaubwürdigkeit Bens eingeschränkt sein könnte. Sie werden hier wahrscheinlich Bens Alter nennen, mit dem Einschränkungen einhergehen: Bens Angst oder Unbehagen in Carls Gegenwart und der Wunsch, zu der Gruppe dazuzugehören. An dieser Stelle kann auch die Frage erörtert werden, wie realistisch die Darstellung innerhalb des Romans ist: In der Regel verfügen Zehnjährige nicht über Bens Beobachtungsgabe und Reflexionsvermögen.

Literatur

Greenwood, Jean (1988): *Class Readers*. Oxford: OUP
Grieser-Kindel, Christin/ Hensler, Roswitha/ Möller, Stefan (2006): *Method Guide – Schüleraktivierende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5–10*. Schöningh: Paderborn.

Internet

www.camdenjournal.co.uk/2004%20archive/110304/r110304_4.htm Rezension von Mathes, Lew (2004): Boys will be boys – books part one.
www.penguin.co.uk/inf/Author/AuthorPage/0,1000019582,00.html?sym=QUE
Interview mit William Sutcliffe

Stefan Möller

Studiendirektor, Lehrer an der Gesamtschule Niederzior/Merzenich, Fachleiter für Englisch am Studienseminar Gesamtschule/Gymnasium in Vettweiß

Picture Hypothesis

Throughout the book, Ben draws illustrations to explain his present situation. In this activity you will have a close look at the pictures and exchange your ideas within groups.

Step 1: Home group phase I

→ In your home group, split up the three pairs of pictures (figures 1/7; 3/8; and 5/6) among you.

Step 2: Expert group phase

→ Get together in expert groups with those students who have got the same illustrations as you. In the expert group, work on the following questions:

- Collect ideas on what these illustrations tell us about Ben.
- What situation is he in at the moment when he draws the picture?
- What do they tell us about the relationship between the characters mentioned in the illustrations?

Step 3: Home group phase II

→ Now each member of the groups informs the other members on the findings from the expert group phase so that everyone is in the picture about all six illustrations.

→ In your group write a short character portrait of Ben on the basis of your speculations. Be prepared to read it out in class for a general discussion.

Language support

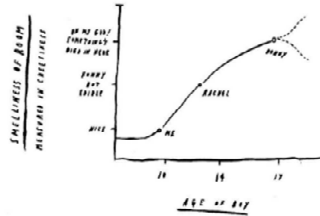
Speculation

In my opinion we can see in this picture/diagram/illustration....
It seems to me as if
Apparently Carl/Rachel...
It could be that...
Maybe Ben and Ollie...
I'm not sure whether....

Exchanging ideas/Asking for opinion

X, what do you think the picture tells us about...?
Have you got a clue what Ben wants to tell us about...?
I didn't quite understand what...?
Has anybody got an idea what he means by...?

FIGURE 1. **BOY ROOM PINK**



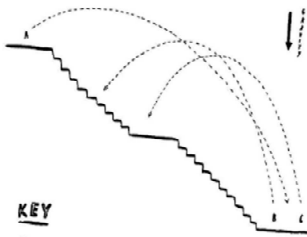
IMPORTANT NOTE: RACHEL IS NOT A BOY AND THEREFORE HAS NO PLACE ON THIS DIAGRAM, SHE IS INCLUDED FOR INFORMATION ONLY.

FIGURE 3.

VENN DIAGRAM EXPLAINING THE RACHEL/LUCY SITUATION



FIGURE 5. **HOW OTTIE SLEEPS**



KEY
 A) CARL
 B) HE
 C) FILIP

FIGURE 6. **GAME SPILT BY CARL**

GAME	HOW CARL RUINS IT
MINIBOAT	GETTING BORED WHEN HE STARTS LOOSING, PUTTING BOAT'S ANCHOR, AND MAKING THE ENGINEERISED TO LAKE ABOUT FACTORS AWAY
LEVER	CRASHING AT HOME AND IT BEING TOO TIME
IMMORAL	BITTING BALLS OFF THE TABLE WHEN HE STARTS LOSING AND COMPLAINING THAT ONLY BOAT'S PLAY OF A TABLE AS SMALL AS ALL'S
TABLE TENNIS	BITTING THE BALL STRAIGHT AT YOUR HEAD WHEN HE STARTS LOSING
PARTE	WHEN AT HOME IN THE GAME YOU AREN'T THE FINEST
FOOTBALL	GOALING, AND NOT LETTING THE BALL WHEN HE'S THE ONE THAT'S SUPPOSE TO KEEP THE GAME
CLUBSET	NOT JAMMING BUT NOT WHEN HE REMOVES IT
CELLING	THROWING IT INTO BARS ON THE RAILWAY TRACKS, AND CALLING THE POLICE AS THE MUM'S BOY NAME OTTIE

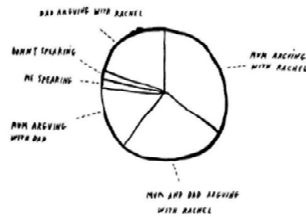
FIGURE 7.

HOW TO BEHAVE IN PUBLIC WITH RACHEL: POINTS OF THE PEACE THEORY

ACCEPTABLE	UNACCEPTABLE
COVERING THE EYE	SPEAKING
WAVING	COVERING THE SCARF
PULLING A FACE	PULLING ITEMS FROM ONE TO THE OTHER
IGNORANCE	POINTING
PRETENDING TO BE DEAF	
SMILING (NOT IF ANYONE SEES)	

FIGURE 8.

DINNER TABLE CONVERSATION DURING ANSEL STRIP PERIOD



Quelle: William Sutcliffe (2004): *Bad Influence*. London: Penguin

Cover Speculation

→ Have a close look at the cover photo, the title and the blurb. Then fill in a simple T-chart like this one:

I think	I want to know
---------	----------------

- Exchange your ideas with a partner and note down any questions which you want to ask the whole class.
- Present your findings in class and ask your questions.

Language support

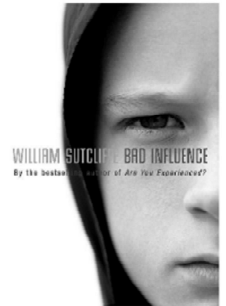
We couldn't really find an answer for the question why...
 We couldn't think of an explanation for why...
 We would like to ask you ...
 Could anybody help us with the question why...

Variation

→ Have a close look at the cover photo, the title, the blurb and lines 1 – 17 of chapter 1.

- Who takes part in this conversation?
- What is the reason for their conversation?
- What events is the speaker referring to?

Fill in the T-chart.



your best friend Ollie likes cars, you don't want to lose Ollie so you tag along playing cars games and cars a bit of a big bully, but how far will he go.

© DER FREISPRACHLICHE UNTERRICHTS ENGLISCH 88 | 2007

Mini sagas

A mini saga is a short story of exactly fifty words. It has a beginning, a middle and an end. Hyphenated words count as two. Normally used contractions such as won't count as one. It's important to concentrate on the contents, but you'll also have to count and count again.

Steps in writing a mini saga

- Read your chapter and collect key words.
- Write a first draft. Don't pay too much attention to the number of words.
- Your mini saga must have a beginning, a middle and an end.
- Read your draft and count the words. Then start deleting details or words that you don't need to understand the original text. Unnecessary words can be: adjectives, modifiers (very), conjunctions (but, and).
- Use contractions (I'm, it's, he's) because they count as one word.
- Make sure that you use the correct tense: present tenses (simple present/present perfect).

Example (from *Bad Influence*, chapter 1)

I talked to him again and told him it's Ollie's fault because his mother took him to see his aunt. Ollie's my best friend. Sometimes he does weird things. It's Sunday. I'm alone at home. It's boring. I play cluedo on my own, then go to annoy my brother Donny.

© DER FREISPRACHLICHE UNTERRICHTS ENGLISCH 88 | 2007

Point of view and Characterization

Bad Influence is told from Ben's point of view. As a consequence we do not get to know what is going on inside the other characters. Still, we learn quite a lot about for example Carl through:

- what Ben says and thinks about him
- what Carl does and says
- the place where he lives
- the people around him
- what other characters say about him

Step 1: A closer look at Carl

→ **Reread the following passages:**

- the chainsaw incident (p. 40-46)
- test of courage in the park: the steepest slope, the stairs (p. 50-57)
- Ben's observations of Carl's appearance the day after the fall (p. 63-64)
- Carl's house: the interior, his mother, his reaction to Ben's and Olly's visit (p. 100-109)
- playing knuckles (p.146-156)
- Carl's plan to go to Swindon (195-197)

→ **While you read, take notes on Carl's**

- appearance
- actions and reactions
- speech

Step 2: Writing a character portrait

→ **Now sum up your findings in a written characterization of Carl.** You may start with his outer appearance and other facts (family background, school) before you write about his behaviour. Don't forget to refer to the text by giving examples.

This is how you can work in quotes into your text:

As we can see on page 39, line 10, Carl can be very threatening: 'He...'

'He...'. Here it becomes clear that Carl is a very threatening character.

The following scene on page 39 is a good example of Carl's aggressiveness: 'He...'

The way Carl behaves underlines/underscores his aggressiveness: 'He ...' (p. 39)