Schreiben als Medium des Lernens im Deutschunterricht der S I

Herausgegeben von Anna Ulrike Franken

Unter Mitarbeit von
Robert Niehaus
Nina Böhnke
Fabian Schroer
Stephanie Lorenz von Reißwitz
Waltraud Enste
Christian Schwarz
Eva Trumpetter

Inhaltsübersicht

Inhaltsübersicht 3
Einleitung 4
Vier Wünsche ans Universum (Erin Entrada Kelly) – Einen Leseblog zur Klassenlektüre verfassen (Klasse 5/6) 8
Wie funktioniert das Gehirn? Einen Sachtext mit Hilfe eines Leseplans erschließen (Klasse 5/6) 22
Zwischen Feuer und Eis – materialgestützt eine Forscherin interviewen (Klasse 7/8) 33
„Kann man das so schreiben?“ – Gemeinsam formulieren (Klasse 7-8) 49
Schreiben für das Hören – Einen Podcast vorbereiten (Klasse 8-10) 61
Jüdische Helden – Superman und seine Erfinder Joe Shuster und Jerry Siegel (Klasse 9/10) 72

Einleitung

Wenn wir in den folgenden Unterrichtsmodellen den Begriff „Schreiben“ verwenden, dann definieren wir Schreiben als jede schriftsprachliche Handlung, die dazu dient, sich in Form von Schrift auszudrücken. Damit weichen wir bewusst von einer engeren Definition ab, die Schreiben als schriftsprachliche Handlung definiert, bei der es um räumliche und zeitlich gedehnte Kommunikation zwischen Schreiber und einem Leser geht, die textbasiert erfolgt (vgl. Becker-Mrotzek 2014) und öffnen die Perspektive für das Notieren von einzelnen Wörtern oder Sätzen als Gedankenstütze, Festhalten von Unterrichtsergebnissen in Stichpunkten oder dem Visualisieren von Zusammenhängen z.B. in Form von Concept Maps. In Anlehnung an Pohl und Steinhoff kann man diese Schreibanlässe auch als Textformen bezeichnen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie in einem Erwerbs- oder Lernzusammenhang entstehen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010, S. 5).
Der fachdidaktische Diskurs um das Schreiben ist im deutschsprachigen Raum eng mit dem Begriff der Textsorte verknüpft. Auch wir werden in unseren folgenden Ausführungen mit diesem Begriff arbeiten, möchten allerdings darauf verweisen, dass wir in unserem hier dargestellten Konzept ebenfalls in Anlehnung an Pohl und Steinhoff die von Schülerinnen und Schülern im Unterricht verfassten Texte als Lernformen verstehen, um dadurch eine weniger defizitäre Perspektive auf Schülerprodukte zu erhalten und sie stattdessen als Abbild des Lernvorgangs zu betrachten (vgl. Pohl, Steinhoff 2010, S. 17). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass zu Beginn der Sekundarstufe I noch nicht davon ausgegangen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler das Verschriften von Wörtern und Sätzen ausreichend erworben haben, d.h. sie verfügen noch nicht unbedingt über eine flüssige Handschrift, haben eine noch nicht unbedingt sichere Rechtschreibung und können noch nicht unbedingt flüssig formulieren. In der Grundschule sind hierfür die Grundlagen gelegt worden, die in der Sekundarstufe hin zu einer konzeptionellen Schriftlichkeit ausgebaut werden (vgl. Sturm/Weder 2016).

Durch das Schreiben das Denken und das Lernen fördern

Im deutschsprachigen Raum wird die Wechselwirkung zwischen Schreiben und Denken bzw. Lernen seitens der Deutschdidaktik seit den 1990er Jahren diskutiert (vgl. Ludwig 1995, Ossner 1995, Ortner 1995). Grundlage hierfür waren zu diesem Zeitpunkt u.a. Aussagen von Schriftstellerinnen und Schriftstellern zu den Mühen und Freuden ihrer schriftstellerischen Tätigkeit (vgl. Molitor-Lübbert 2002, S. 34). Dabei ist das Schreiben nicht einfach ein bloßes Abbild des Denkens in dem Sinne, dass sich durch das Schreiben Gedanken in Sprache materialisieren, sondern Schreiben und Denken beeinflussen sich gegenseitig im Sinne einer interaktiven Begriffsbildung, da durch das Schreiben eine kognitive Verarbeitung des Gegenstands stattfindet, über den geschrieben wird. Gleichzeitig bietet das Schreiben auch die Möglichkeit, Wissen zu objektivieren (a.a.O, S. 34 ff.). In unterschiedlichen anglo-amerikanischen Studien konnte ein positiver Effekt des Schreibens auf die Verstehensleistungen sowie die Entwicklung von metakognitiven Lernstrategien empirisch nachgewiesen werden (vgl. Sturm/Beerenwinkel 2020, S. 4 ff.). In unserem Konzept modellieren wir, auch in Anlehnung an Ossner, drei Funktionen des Schreibens, in denen sich jeweils verschiedene Textformen und Textsorten im Unterricht bündeln lassen:

Schreiben, um sich über etwas klar zu werden

Schreiben soll die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihre eigenen Denkprozesse zu organisieren und zu elaborieren. Schreiben ist hier im besten Sinne ein „Denkwerkzeug“. Die Produkte sind nicht für die Veröffentlichung bestimmt, sondern dienen allein dem Schreiber dazu, sich schreibend einen Gegenstand zu eigen zu machen und auch den eigenen Lernprozess zu überwachen bzw. diesen Prozess überhaupt für sich selbst sichtbar zu machen. Da Lernen im Unterricht allerdings über Ko-Konstruktion erfolgt, können und sollen Schreibaufgaben mit dem genannten Ziel auch durch Kooperation gelöst werden.

Schreiben zur Vorbereitung von Mündlichkeit

Schülerinnen und Schülern wird durch das Schreiben zur Vorbereitung von Mündlichkeit die Möglichkeit gegeben, sich mit längeren mündlichen Beiträgen am Unterricht zu beteiligen. Durch das Notieren von Stichwörtern, Sätzen oder auch kurzen Texten für sich selbst, das nicht von der Lehrkraft korrigiert wird, ist die Sprache meist informell. Das Schreiben zur Vorbereitung auf Mündlichkeit kann allerdings auch auf bildungssprachliche Strukturen abzielen, wenn es um Gegenstände geht, die für den Unterricht Modellcharakter haben, so dass die Schülerinnen und Schüler die erworbenen bildungssprachlichen Strukturen auf andere Unterrichtsgegenstände übertragen können und sie befähigt werden, ihre mündlichen Beiträge zu strukturieren, bildungssprachlich zu formulieren und vorzutragen.

Situiertes Schreiben

Um bildungssprachliche Strukturen fokussiert zu erwerben, die auf andere Texte übertragbar sind, werden Schülerinnen und Schülern Schreibaufgaben gestellt, die das Schreiben zur fingierten Veröffentlichung, also ein Schreiben für andere in einer zeitlich und räumlich zerdehnten (fingierten) Kommunikationssituation, erfordern. In der Schreibdidaktik wird dies auch als situiertes Schreiben bezeichnet oder von profilierten Schreibaufgaben gesprochen. Ziel ist es, das Schreiben von Texten in einen authentischen und sozialen Kontext einzubetten, in dem das Schreiben einen für die Schülerinnen und Schüler erkennbaren Sinn bekommt (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek, 2010, S. 191).

In den hier vorgestellten Unterrichtsmodellen werden alle drei genannten Schreibfunktionen mit für das Fach Deutsch spezifischen Themen verknüpft. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht, welche Schreibfunktionen in den jeweiligen Modellen für den Unterricht aufbereitet wurden.

Titel des Unterrichtmodells	Klassenstufe	Schreiben, um sich über etwas klar zu werden	Schreiben als Vorbereitung von Mündlichkeit	Situiertes Schreiben
„Vier Wünsche an das Universum“ – Einen Leseblog zur Klassenlektüre verfassen	5/6	X	X	
Wie funktioniert das Gehirn? – Einen Sachtext mit Hilfe eines Leseplans erschließen	5/6	X		
Zwischen Feuer und Eis – Materialgestützt eine Forscherin interviewen	7/8			X
Kann man das so schreiben? – Gemeinsam formulieren	7/8	X		
Schreiben für das Hören – Einen Podcast vorbereiten	8-10	X	X	
Jüdische Helden – Superman und seine Erfinder Joe Shuster und Jerry Siegel	9/10	X		X

Die Unterrichtsmodelle wurden von Lehrkräften aus der Praxis entwickelt und im Unterricht erprobt. Sie können im Unterricht als Lernaufgaben eingesetzt werden oder aber auch als Modell für die eigene Aufgabenentwicklung dienen.

Literatur

Bachmann, Th./Becker-Mrotzek, M. (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl/T. Steinhoff (Hrsg.): Textformen als Lernformen (KoeBes – Kölner Beiträge zur Schreibforschung, S. 191-210). Duisburg: Gilles & Francke.

Becker-Mrotzek, Michael (2014): Schreibkompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich Sprachen, Medien und Kultur. Berlin: Burich, S. 51-72.

Feilke, Helmuth (2017): Schreib- und Textprozeduren. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze, Klett/Kallmeyer, S. 44–51.

Franken, Anna Ulrike/Pertzel, Eva (2019): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 7-10): Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung | Praxis).

Ossner, J. (1995): Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschafen, S. 29-50.

Pertzel, Eva/Schütte, Anna Ulrike (2016): Schreiben in Biologie, Geschichte und Mathematik (Klasse 5/6). Schriftlichkeit im sprachsensiblen Fachunterricht. Münster: Waxmann (Beiträge zur Schulentwicklung | Praxis).

Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS 7), S. 5–26.

Sturm, A./Weder, M. (2016): Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Kallmeyer.

Vier Wünsche ans Universum –

Einen Leseblog zur Klassenlektüre verfassen

Vier Wünsche ans Universum (Erin Entrada Kelly) – Einen Leseblog zur Klassenlektüre verfassen

Das Thema im Unterricht	
Klassenstufe	**5/6**
Zeitbedarf	**25-30 Stunden**
Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können • relevantes sprachliches Wissen (u. a. auf Wort- und Satzebene) beim Verfassen eigener Texte einsetzen, • angeleitet zentrale Aussagen (mündlicher und) schriftlicher Texte identifizieren und daran ihr Gesamtverständnis des Textes erläutern, • erzählende Texte unter Berücksichtigung grundlegender Dimensionen der Handlung (Ort, Zeit, Konflikt, Handlungsschritte) und der erzählerischen Vermittlung (u. a. Erzählfiigur) untersuchen, • eine persönliche Stellungnahme zu den Ereignissen und zum Verhalten von literarischen Figuren textgebunden formulieren, • ihr eigenes Urteil über einen Text begründen und in kommunikativen Zusammenhängen (Buchkritik, Leseempfehlung) erläutern, • aktiv zuhören, gezielt nachfragen und Gehörtes zutreffend wiedergeben, • auch unter Nutzung eigener Notizen eigene Beobachtungen und Erfahrungen anderen gegenüber sprachlich angemessen und verständlich darstellen, • dem Leseziel und dem Medium angepasste einfache Lesestrategien des orientierenden, selektiven, intensiven und vergleichenden Lesens einsetzen (u. a. bei Hypertexten) und die Lektüreergebnisse darstellen, • digitale und nicht-digitale Medien zur Organisation von Lernprozessen und zur Dokumentation von Arbeitsergebnissen einsetzen, • grundlegende Funktionen der Textverarbeitung unterscheiden und einsetzen.
Lernvoraussetzungen	grundlegende Kenntnisse der Textverarbeitung, Zugang zu Tablets, Internetzugang (alternativ: Lesetagebuch in handschriftlicher Form)
Methoden	Leseblog/digitales Lesetagebuch, Kleingruppengespräche
Differenzierung	individueller Lese- und Verstehensprozess
Weiterführung	Gespräche über Literatur (mögliches Abschlussgespräch), Verfassen einer Buchkritk/Leseempfehlung
Stichwörter	Jugendroman *Vier Wünsche ans Universum* (Erin Entrada Kelly), Leseblog, epistemisches Schreiben, Gespräche über Literatur

Hinführung

Das Schreiben im Unterricht wird im Folgenden verstanden als „jede schriftsprachliche Handlung, die dazu dient, sich in Form von Schrift auszudrücken“ (Franken/Perzel 2021, S. 14). Die Schülerinnen und Schüler schreiben hier in erster Linie, „um sich über etwas klar zu werden“: Sie machen sich Notizen, fassen Gelesenes zusammen, schreiben sich das auf, was sie sich aus den einzelnen Kapiteln des Romans behalten möchten und was sie besonders interessiert oder berührt hat. Die Einträge in ihrem Leseblog[1] dienen also nicht zur Veröffentlichung, sondern dokumentieren den individuellen Leseprozess. Durch Kleingruppengespräche, in denen sich die Schülerinnen und Schüler über ihre Leseerfahrungen und ihre Textdeutungen austauschen, kommt den Einträgen eine weitere Funktion zu: „Schreiben zur Vorbereitung auf Mündlichkeit“ (Franken/Perzel 2021, S. 15). Ziel ist, dass den Schreibenden durch Kleingruppengespräche über das Gelesene bewusst wird, dass sie die eigenen Notizen als Ergebnisse ihres Lese- und Denkprozesses in Kommunikation mit anderen nutzen und weiterentwickeln können.

Didaktische Zielsetzung

Bezüge zum Kernlehrplan NRW

Am Ende der Erprobungsstufe sollen die Schülerinnen und Schüler „Gehörtes und Gelesenes zusammenfassen“, „Arbeitsergebnisse in geeigneter Form sachgerecht sichern und dokumentieren“ sowie „Texte in handschriftlicher oder digitaler Form leserfreundlich aufbereiten“ können (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019, S. 16). Darüber hinaus sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Figuren und der Handlung von Erzähltexten auseinandersetzen und dabei Erfahrungen im Umgang mit Literatur sammeln, indem sie Vorstellungsbilder entwickeln (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019, S. 18). Diese im Kernlehrplan NRW genannten Kompetenzen und Inhalte können im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Jugendroman *Vier Wünsche ans Universum* von Erin Entrada Kelly gefördert werden.

Lernvoraussetzungen

Die Unterrichtseinheit eignet sich besonders für die Jahrgangsstufe 5 und 6. Eine Einführung in die Arbeitsmöglichkeiten mit einer digitalen Pinnwand (hier wurde mit der Blogeinstellung von *TaskCards* gearbeitet: siehe Informationen in Anhang) kann auch zu Beginn der Unterrichtseinheit erfolgen. Bei einer Entscheidung gegen die digitale Variante kann ein handschriftliches Lesetagebuch geführt werden. Zur Durchführung der Kleingruppengespräche sollten die Schülerinnen und Schüler mit Gesprächsregeln vertraut sein.[2]

Methodische Hinweise

Die Entscheidung für die digitale Variante in diesem Unterrichtsmodell bedeutet keinesfalls eine Abwertung einer handschriftlichen Dokumentation. Rezat hat sich mit den Potenzialen und Herausforderungen des digitalen Lesens und Schreibens auseinandergesetzt und weist diesbezüglich darauf hin, dass jegliches digitale Angebot bzw. Tool für das Lesen und Schreiben nie isoliert von Lerngruppe, Lehrkraft und Gegenstand betrachtet werden sollte und empfiehlt eine genaue Prüfung vor dem Hintergrund des entsprechenden Kompetenzerwerbs im Zusammenspiel mit den Möglichkeiten von Hybridität, Automatisierung, Multimodalität und Sozialität (vgl. Rezat 2022, S. 9).

---

[1] Da die Unterrichtseinheit digital erprobt wurde, steht im Folgenden immer ‚Leseblog‘, für ein handschriftliches Lesetagebuch träfe dies ebenfalls zu.

[2] Thomas Zabka verweist in seinem Beitrag auf formale und inhaltsbezogene Gesprächsregeln (Zabka 2020, S. 8), Daniele Seyler weist für autonome Kleingruppengespräche zur Unterstützung auf „Talking Points und Talk Tools“ hin (Seyler 2020, S. 57-60).

In diesem Falle hat das den Lernenden bekannte Blogformat den Nebeneffekt, die Lesemotivation zu steigern, und auch die im Zuge der Digitalisierung veränderten Lese- und somit auch Schreibgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler kommen zum Tragen. Mediale Praktiken aus dem Alltag lassen sich so in den Deutschunterricht integrieren, beispielsweise können die Lernenden kurze Lieblingstextstellen abfotografieren, den eigenen Text um Abbildungen ergänzen oder Emojis verwenden um Figurengedanken und -gefühle oder die eigenen Leseeindrücke zu beschreiben.

Das Unterrichtsmodell kann als Unterrichtseinheit oder auch begleitend (z.B. in Lese- oder Lernzeiten) als Leseprojekt durchgeführt werden. Exemplarisch wird der Jugendroman *Vier Wünsche ans Universum* von Erin Entrada Kelly behandelt, der beliebig ersetzt werden könnte. Als Vorzüge dieses Romans sind zu nennen:

- Mit mehreren individuell gezeichneten Hauptfiguren (der schüchterne Virgil, der sich von seiner Familie missverstanden fühlt, Valencia, gehörlos, die klug und dickköpfig ist, Kaori, selbsternannte Hellseherin mit unternehmerischen Fähigkeiten, stets mit Schwester Gen im Schlepptau, Fiesling Chet, der andere mobbt und ärgert) sowie unterschiedlichsten Erwachsenenfiguren (eine geschichtenerzählende Großmutter Lola, sich kümmernde und abwesende Eltern) verspricht er ein Identifikationspotential für besonders viele Schülerinnen und Schüler.
- Thematisch beschäftigt er sich mit den Themen Freundschaft und Mobbing, sich anbahnender erster Liebe, Heranwachsen und Auseinandersetzung mit sich selbst und der Erwachsenenwelt und passt daher gut in den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler in der Erprobungsstufe. Darüber hinaus enthält er spannende Passagen und wirft Fragen über Schicksal, Vorhersehung, Vorherbestimmtheit und Zufall und somit auch nach den Möglichkeiten der menschlichen Einflussnahme auf.
- Die Kapitelkürze (42 Kapitel auf 284 Seiten) und das somit mögliche Lesen und Schreiben im Wechsel eignet sich gut für das Format Leseblog.
- Die Erzählweise ist vielschichtig und ungewöhnlich: Während überwiegend in Er/Sie-Perspektive erzählt wird, sind die mit ‚Valencia' überschriebenen Kapitel immer aus der Ich-Perspektive erzählt.
- Der Roman bietet zahlreiche Textstellen und Passagen, die sich als Gesprächsanlässe anbieten, eröffnet zugleich multiperspektivische Sichtweisen als auch ausreichend Identifikationspotential. Am Roman lassen sich zudem Deutungsspielräume und Mehrdeutigkeit von Literatur aufzeigen.

Die Unterrichtseinheit gliedert sich in mehrere Sequenzen: An eine erste kürzere Lese- und Schreibphase (ca. eine Woche) schließt sich ein klärendes Gruppengespräch an, in dem ein Austausch über Inhalte stattfindet, erste Eindrücke zu den Figuren ausgetauscht sowie Fragen geklärt werden. Nach einer weiteren Lese- und Schreibphase (ca. 3-4 Wochen) findet ein weiteres vertiefendes Gespräch statt, das auf die Deutungsebene abzielt. Während also der individuelle Leseprozess und dessen Verschriftlichung im Mittelpunkt steht, finden mehrfach Gespräche über das Gelesene statt, die auch dazu dienen, diesen Prozess zu vertiefen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das Gespräch über Literatur findet also sowohl während und nach der Textrezeption statt und auch in Verbindung mit dem Schreiben. In diesem Zusammenhang sind die Anmerkungen von Zabka hilfreich, der die Wichtigkeit von Gesprächen über Literatur herausstellt und die Tatsache hervorhebt, dass sich die Mehrdeutigkeit eines literarischen Textes erst in der Konfrontation mit anderen Interpretationen erschließt (Zabka 2020, S. 4). Um den Inhalt der Gespräche wiederum zu nutzen und auch hier nochmals das Schreiben als Werkzeug des eigenen

Denkprozesses in den Fokus zu rücken, haben die Lernenden nach jedem Kleingruppengespräch die Möglichkeit, dies in ihrem Blog zu reflektieren.

Zum Unterrichtsverlauf

Zu Beginn wird den Schülerinnen und Schülern der Ablauf transparent gemacht und sie erhalten den Arbeitsauftrag (M 1), an den sich die erste Lese- und Schreibphase anschließt. Hier sollte der individuelle Lese- und Schreibprozess der Lernenden berücksichtigt werden: Einige werden es vorziehen, parallel zu lesen und zu schreiben, andere lesen zunächst ein Kapitel, unterstreichen und markieren und halten anschließend ihre Gedanken im Blog fest. In dieser ersten Phase sollte man die Schülerinnen und Schüler in dem, was sie tun, bestärken und gleichzeitig auf die Wichtigkeit einer ausgewogenen Dokumentation ihres Leseprozesses hinweisen und somit die Notwendigkeit des Schreibens hervorheben (z. B. nicht nur zeichnen, Bilder einfügen oder fotografieren). An diese Phase schließt sich das erste (klärende) Gruppengespräch (ca. 15-20 Minuten) an, welches von einer Reflexion abgeschlossen wird (M 2). Die Karten auf dem Arbeitsblatt können hier für die Kleingruppen vervielfältigt und je nach Lerngruppe und Lernfortschritt beliebig abgeändert werden. Die zweite Lesephase wird nach der Lektüre (bzw. je nach Lerngruppe und beabsichtigter Weiterführung kann auch ein Zwischengespräch stattfinden) mit einem weiteren Gespräch abgeschlossen (M 3). Dieses Gespräch kann je nach Lerngruppe bis zu 30 Minuten dauern. Auch hiernach sollten die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, Ergebnisse und Gedanken nach dem Gespräch zu notieren. Wie bereits erwähnt, sind auch diese Impulskarten als Vorschläge zu verstehen, je nach Lerngruppe kann reduziert, ausgetauscht bzw. erweitert werden. Vorstellbar ist auch, dass Schülerinnen und Schüler im Anschluss eigene Karten für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler vorbereiten (siehe Weiterführung).
Anders als beim klassischen Lesetagebuch bietet das gewählte Blogformat der Lehrperson die Möglichkeit, den Lesefortschritt und -prozess jederzeit zu beobachten und gegebenenfalls mit Hinweisen zu unterstützen.

Weiterführung

Die Unterrichtseinheit könnte mit einem abschließenden Gespräch über Literatur mit der Lehrperson abgeschlossen werden und zusammen mit den Einträgen des Leseblogs bewertet werden. Es bietet sich ebenfalls an, eine Buchkritik oder Leseempfehlung zum Jugendroman zu verfassen. Die Schülerinnen und Schüler könnten alternativ angelehnt an die Aufgabenkarten aus M 1 und M 2 weitere Karten für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler erstellen. Sind die Lernenden einverstanden, können die Blogs im Anschluss auch mit der Klasse bzw. mit anderen geteilt werden.

TaskCards: https://www.taskcards.de/#/home/start
Ein großer Vorteil der Onlineplattform ist es, dass sie Lehrkräften ermöglicht, den Lernenden Inhalte bereitzustellen (auch passwortgeschützt), individuell Lese- und Schreibrechte zu vergeben und somit Datensicherheit zu gewährleisten. Die Nutzung bis zu zwei Pinnwänden ist kostenlos, hier wurde für jede Schülerin und jeden Schüler eine eigene Pinnwand bereitgestellt (Schul- und Einzellizenzen, auch extra für Lehrpersonal, verfügbar).

Textgrundlage: Kelly, Erin Entrada (2018): Vier Wünsche ans Universum. Aus dem Englischen von Birgitt Kollmann. München: dtv.

Literatur

Franken, Anna Ulrike/Pertzel, Eva (2021): Schreiben als Werkzeug des Lernens. In: Zeitschrift Pädagogik Sprachsensibler Unterricht 9, S. 14-17.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Düsseldorf.

Rezat, Sara (2022): Digital lesen und schreiben. In: Praxis Deutsch 292. Zeitschrift für den Deutschunterricht 292, S. 4-13.

Seyler, Daniela (2020): Talking Points und Talk Tools. In: In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 280, S. 57-60.

Zabka, Thomas (2020): Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht 280, S. 4-11.

Beispiele aus Leseblogs einer 6. Klasse:

Kapitel 11 Hüte dich vor der Farbe rot. 06.12.2022

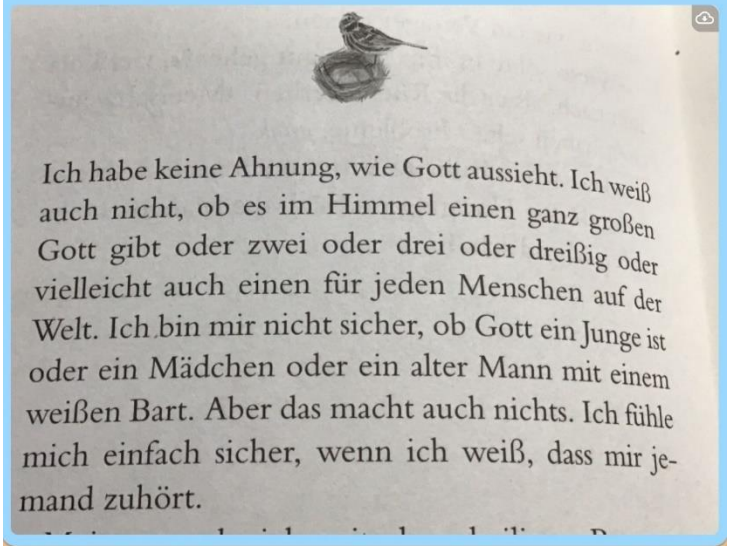
Ich fand das Kapitel nicht erwähnenswert deswegen schreibe ich dazu nichts.

Charakter Beschreibung. Nach Kapitel 11 07.12.2022

Virgil Ist ein sehr ängstlicher Junge der in Sport nicht so gut ist. Sein Freund heißt Kaori. Sein Crush heißt Valencia. Seine Familie besteht aus zwei Brüdern Joselito und Julius, seine Großmutter Lola ,sein Vater und seine Mutter die alle Angebote kaufen würde, und natürlich Gulliver sein Meerschweinchen.
Valencia :Ein Mädchen das halbtaub ist und stürmerisch. Sie hat immer einen Albtraum mit einer Sonnenfinsternis.Valencia ist ein Einzelkind. Sie hat beide Eltern.
Gen:Ist die kleine Schwester von Kaori und in der zweiten Klasse sie findet jeden Tag ein neues Hobby ihre Lieblingsfarbe ist pink.
Kaori:Sie ist die große Schwester von Gen und liebt es mit Geistern zu reden.Sie ist die Freundin von Virgil und ihr Zimmer wird das Geisterzimmer genannt.
Chet: Er ist der Mobber von Virgil er kann gut Basketball spielen.

Kapitel 2

Das ist meine Lieblingsstelle, da man auch egal wie viele Götter es gibt oder was für ein Geschlecht es hat, sich geborgen fühlt.



Ich habe keine Ahnung, wie Gott aussieht. Ich weiß auch nicht, ob es im Himmel einen ganz großen Gott gibt oder zwei oder drei oder dreißig oder vielleicht auch einen für jeden Menschen auf der Welt. Ich bin mir nicht sicher, ob Gott ein Junge ist oder ein Mädchen oder ein alter Mann mit einem weißen Bart. Aber das macht auch nichts. Ich fühle mich einfach sicher, wenn ich weiß, dass mir jemand zuhört.

16.11. 2022

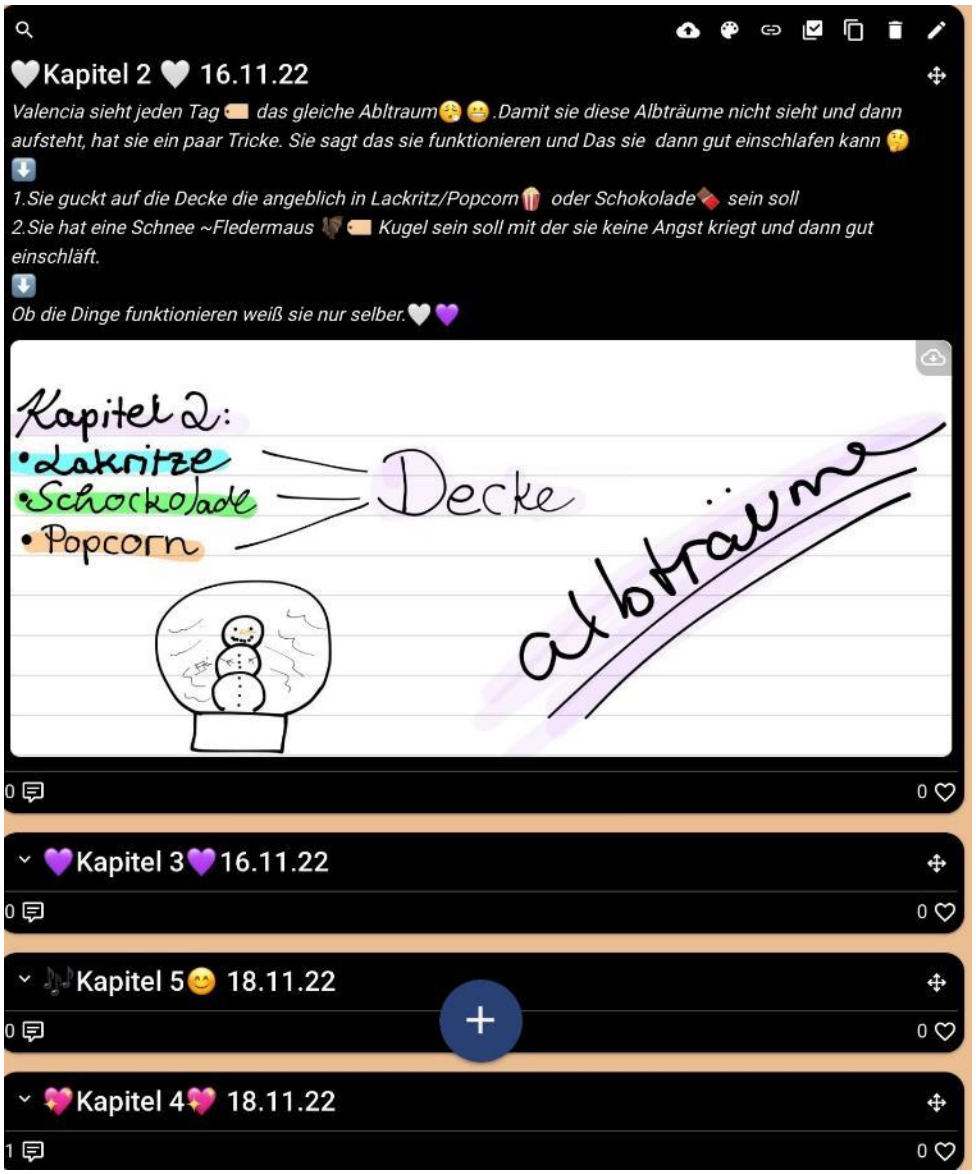
Kapitel 3

Kapitel 4

Reflexion 30.11.22

Wir haben über Chet Bullens am meisten gesprochen und ich habe mich eigentlich auch gut gefühlt, weil wir fertig gekommen sind. Aber manchmal haben auch Leute dazwischen geredet und das war nicht so nett. Meine Gruppe hat genau zwei Fragen und zwar :Wieso nennen Virgils Eltern ihn Turtle ?
Wie weißt Valencia die Geheimnisse von Chet ,obwohl sie nicht so gut hören kann.
Viele finden Virgil und Lola ganz sympathisch und Chet Bullens ganz unsympathisch. Unsere Lieblingsstelle ist als Valencia alles über Avocados wusste und als Chet sein Finger in seine Ohren gesteckt hat.
Ich finde es voll schön mit einem Blog zu arbeiten also ich würde immer so weiter machen

0


🤍Kapitel 2 🤍 16.11.22
Valencia sieht jeden Tag das gleiche Abltraum .Damit sie diese Albträume nicht sieht und dann aufsteht, hat sie ein paar Tricke. Sie sagt das sie funktionieren und Das sie dann gut einschlafen kann
1.Sie guckt auf die Decke die angeblich in Lackritz/Popcorn oder Schokolade sein soll
2.Sie hat eine Schnee ~Fledermaus Kugel sein soll mit der sie keine Angst kriegt und dann gut einschläft.
Ob die Dinge funktionieren weiß sie nur selber.🤍💜
Kapitel 2:
•Lakritze
•Schockolade
• Popcorn
Decke
albtraume
💜Kapitel 3💜16.11.22
Kapitel 5 18.11.22
Kapitel 4 18.11.22

Valencia und die Nachrichten 7.1.23 (Kapitel42) Ferien
Auf Valencias Handy sind dreiundsiebzig Nachrichten und fast alle Nachrichten sind von Kaori und Valencia.
Es ist nachts und Valencia schreibt immernoch mit Kaori . Plötzlich kriegt Valencia eine Nachricht von Lola dort steht „Hallo" . Valencia weiß es zwar nicht ,aber das ist bestimmt Virgil.
Sehr viele Nachrichten
Das Buch ist fertig
Irgendwie finde ich es schade ,dass das Buch schon fertig ist .Genau dann konnten alle zum Beispiel Freunde sein und dann alle mit Kaori ein Geschäft gründen und nicht nur Valencia . Was auch noch passieren könnte, wäre zum Beispiel ,dass Virgils Familie sich ändert nämlich zu einer besseren Familie und alle Eltern konnten sich auch anfreunden. So wäre es für mich ein viel besseres ENDE. Das Buch hat für mich irgendwie ab Kapitel 19 spaß gemacht und es war auch spannend , weil Virgil war im Brunnen und er hat so erzählt wie es im Brunnen ist und Valencia ,Kaori und Gen hatten versucht Virgil zu finden.

Material

M 1: Arbeitsauftrag Leseblog

Aufgaben:

1. Schreibe nach jeder Lektürephase etwas in deinen Leseblog. Notiere immer das Datum deines Eintrags und die Seiten, auf die sich dein Eintrag bezieht. Du kannst z.B. 42 Einträge für die 42 Kapitel des Romans anlegen, aber auch nachträglich Einträge ergänzen. (die Kürze der Kapitel bietet sich für diese Vorgehensweise an)

2. Halte in deinem Leseblog deine Gedanken und Fragen fest, die dich während der Lektüre beschäftigen, z.B.:
   - Was war besonders traurig/schön/überraschend/...?
   - Was hast du nicht verstanden/ was ist unklar geblieben?
   - Was möchtest du unbedingt festhalten?

3. Du kannst auch eigene Zeichnungen oder Fotos ergänzen (die zu dem passen, was dir beim Lesen durch den Kopf gegangen ist).

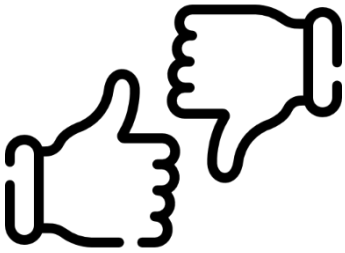
4. Tippe Zitate oder Textstellen ab (oder fotografiere sie ab), über die du im Anschluss mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern sprechen möchtest.

M 2: Das erste Gespräch

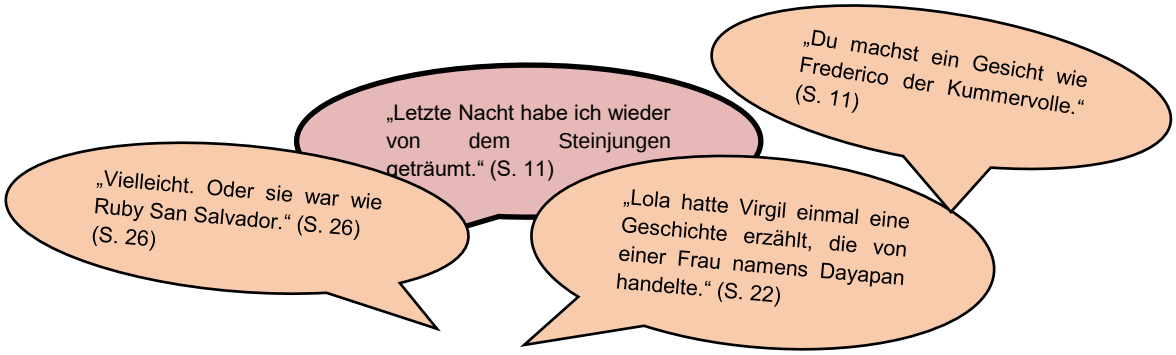
(Bis einschließlich Kapitel 11, S. 83 sollte gelesen sein):

1. **Gespräch** (erste Eindrücke, Fragen stellen und klären) 10-15 Minuten

- Führt gemeinsam ein Gruppengespräch über eure ersten Eindrücke. Die folgenden Karten können euch dabei helfen:
- Achtet darauf, dass alle zu Wort kommen und haltet euch an die Gesprächsregeln
- Lasst einander ausreden.
- Geht respektvoll mit den Äußerungen der anderen um.

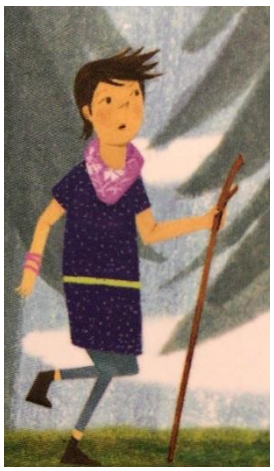
Kann mir jemand erklären, …
Meine Lieblingsstelle bisher ist …,   weil …
Diese Figur ist mir bisher am sympathischsten/ unsympathischsten: …,  weil…

Das weiß/denke ich über die Großmutter Lola und ihre Erzählungen:



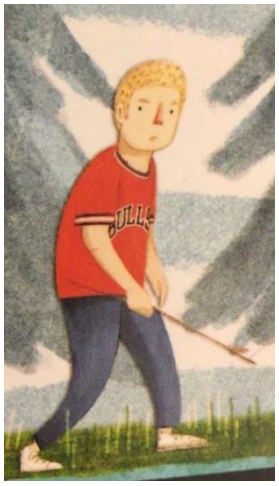
Virgil und Gulliver – das habe ich mich gefragt: …

Valencia – das möchte ich über sie sagen/fragen:



Kaori und Gen – diesen Eindruck machen die beiden auf mich…

Chet Bullens – das ging mir beim Lesen durch den Kopf….



2. Reflexion nach dem Gespräch:

Schreibe in deinem Blog auf (Überschrift: Nach dem Gruppengespräch), wie der Austausch aus deiner Sicht gelaufen ist. Das Nachdenken über folgende Fragen könnte dir helfen: (10-15 Minuten Schreibzeit)

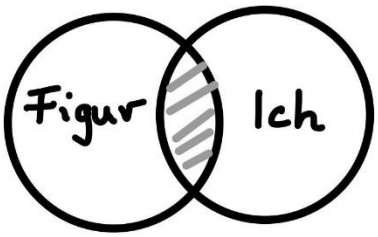
- Zu welcher Figur oder zu welchem Ereignis hatte eure Gruppe am meisten zu sagen?
- Wie hast du dich gefühlt? Wie war es, mit anderen über die Lektüre zu sprechen?
- Kamst du (und kamen auch die anderen) ausreichend zu Wort?
- Welche (neuen) Informationen oder auch Fragen nimmst du mit aus dem Gespräch?
- Über was hättest du gerne noch gesprochen?
- Half dir dein Blog und deine Einträge beim Gespräch? Möchtest du in Zukunft etwas anders machen, wenn ja, was?

M 3: Das zweite Gespräch (nach der Lektüre) (20-30 Minuten)

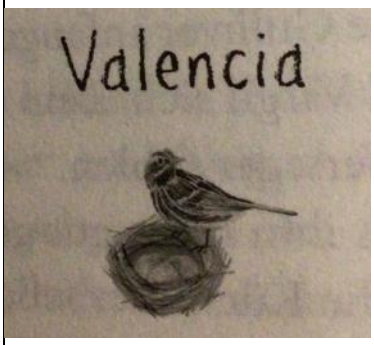
1. **Gespräch** (nach der Lektüre) 20-30 Minuten

- Führt gemeinsam ein Gruppengespräch über eure ersten Eindrücke. Die folgenden Karten können euch dabei helfen:
- Achtet darauf, dass alle zu Wort kommen und haltet euch an die Gesprächsregeln
- Lasst einander ausreden.
- Geht respektvoll mit den Äußerungen der anderen um.

Mit dieser Figur habe ich die meisten Gemeinsamkeiten, weil …



Diese Figur würde ich gerne als Freund oder Freundin haben, weil…



Beschreibt die Besonderheit der Kapitel, die die Überschrift „*Valencia*“ tragen und sprecht darüber, welche Erzählweise euch mehr anspricht.

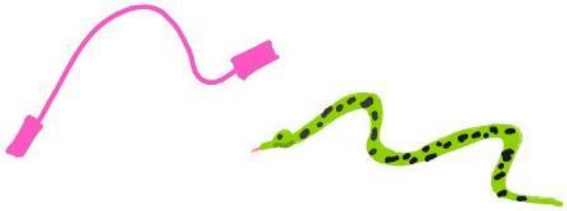
Diese Textstelle habe ich mitgebracht: …

weil …

Kapitel 25 ist überschrieben mit: „Das Mädchen, das sein Schicksal nicht kannte“

Sprecht darüber, wer dieses Mädchen ist und was es mit Virgil zu tun hat.

Das Springseil
und die Schlange



Sprecht darüber, was der Gegenstand und das Tier mit den Figuren und Virgils Rettung zu tun haben.

Im Roman treten auch Erwachsene auf:
Unterhaltet euch darüber, welche Erwachsenen ihr sympathisch findet und welche nicht und warum das so ist. Ihr könnt auch über einzelne Einstellungen oder Äußerungen der Erwachsenen sprechen, die euch in Erinnerung geblieben sind und die ihr vielleicht sogar notiert habt.

Vorhersehung oder Zufall?
„Ist das nicht ein Zufall?“ (Virgil, S. 267)
„Wenn das Universum keine Rolle spielt, wie erklärst du dir dann, was heute passiert ist?“ (Kaori, S. 272)

- Sprecht über Vorhersehung, Schicksal und Zufall im Roman.
- Denkt ihr eher wie Virgil oder wie Kaori? Begründet eure Meinung.

2. Reflexion nach dem Gespräch:

Schreibe in deinem Blog auf (Überschrift: Nach dem Gruppengespräch), wie der Austausch aus deiner Sicht gelaufen ist. Das Nachdenken über folgende Fragen könnte dir helfen: (10-15 Minuten Schreibzeit)

- Über welche Karte habt ihr am meisten gesprochen und mit welchem Ergebnis?
- Kamst du (und kamen auch die anderen) ausreichend zu Wort? Wie hast du dich gefühlt?

Wie funktioniert das Gehirn?

Einen Sachtext mit Hilfe eines Leseplans erschließen

Wie funktioniert das Gehirn? Einen Sachtext mit Hilfe eines Leseplans erschließen

Das Thema im Unterricht	
Klassenstufe	**5/6**
Zeitbedarf	**5-8 Stunden**
Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können • diskontinuierliche und kontinuierliche Sachtexte weitgehend selbstständig unter Berücksichtigung von Form, Inhalt und Funktion analysieren, • weitgehend selbstständig die Relevanz des Informationsgehalts von Sachtexten für eigene Schreibziele beurteilen sowie informierende und argumentierende Textfunktionen für eigene Darstellungsabsichten sach-, adressaten- und situationsgerecht einsetzen, • dem Leseziel und dem Medium angepasste Lesestrategien insbesondere des selektiven und des vergleichenden Lesens einsetzen (u.a. bei Hypertexten) und Leseergebnisse synoptisch darstellen, • zur Organisation von komplexen Lernprozessen und zur Dokumentation von Arbeitsergebnissen geeignete analoge und digitale Medien sowie Werkzeuge verwenden.
Lernvoraussetzungen	Grundlegende Informationen aus einem Sachtext entnehmen können, erste Erfahrungen mit Lesestrategien
Methoden	Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit
Differenzierung	individuelle Lernarrangements, Wahlaufgaben
Weiterführung	Sachtexte erschließen, umschreiben, zusammenfassen, weiterdenken, Klassenleitfaden erstellen
Stichwörter	Schreiben um zu Lesen , Sachtext, Leseplan

Hinführung und didaktische Zielsetzung

Um einen Text verstehend lesen zu können, müssen Lernende über sogenannte hierarchieniedrige und hierarchiehohe Fähigkeiten verfügen. Im Leseprozess kommen beide Ebenen zum Tragen und sind eng miteinander verbunden. Unter hierarchieniedrigen Fähigkeiten ist Leseflüssigkeit zu fassen, also das automatisierte, schnelle und genaue Dekodieren auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene und das betonte Lesen. Lernende müssen über eine angemessene Leseflüssigkeit verfügen, um hierarchiehöhere Fähigkeiten auszubilden und diese im Leseprozess zu nutzen. In der Leseforschung werden hierarchieniedrige Fähigkeiten auch als Fertigkeiten bezeichnet, um zu verdeutlichen, dass die dahinterliegenden Prozesse automatisiert ablaufen müssen, damit Lernende hierarchiehöhere Fähigkeiten ausbilden sollen. Unter hierarchiehöheren Fähigkeiten werden Lesestrategien gefasst.

Lesestrategien werden als mentale Werkzeuge verstanden, die von den Schülerinnen und Schülern flexibel eingesetzt werden können (Rosebrock/Nix, 2008, S. 59). Sie können als eine Art Handlungsplan verstanden werden, den die Lernenden nutzen, um Texte zu verstehen. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schulzeit ihren Leseprozess selbstständig gestalten können (Bräuer 2015, S. 155). Lesestrategien sind daher nicht mit sogenannten Lesemethoden gleichzusetzen, die schematisch auf Texte angewendet werden. Lesestrategien müssen im Unterricht aktiv erworben und vielfältig geübt sowie hinsichtlich ihrer Wirkung beurteilt werden, d. h. sie sind nicht Ergebnis eines natürlichen Reifungsprozesses oder gar angeboren (Philipp, 2015, S. 213). Um zu verstehen, was Lesestrategien sind und wie man sie anwendet, sollte die Lehrkraft im Unterricht laut denkend die Anwendung einer Lesestrategie modellieren, um die mentalen Prozesse, die mit der Strategie verbunden sind, zu verbalisieren und sie auf diese Weise für die Lernenden sichtbar zu machen. Erst danach können die Lernenden die Lesestrategie üben und verfestigen (Philipp 2014, S. 101ff.).
Ein Beispiel für das Modellieren von Lesestrategien durch die Lehrkraft findet sich hier:

Dem Leseprozess folgend wird das Lesen in die Phasen *vor*, *während* und *nach* dem Lesen sequenziert. Dies soll Orientierung geben, wann eine Lesestrategie im Leseprozess zum Einsatz kommen kann.
In der Leseforschung werden Lesestrategien nach ihrem Zweck in kognitive und metakognitive Strategien unterschieden. Die Übersicht zeigt, wie die folgenden Aufgaben den genannten Strategiegruppen zugeordnet werden können (Philipp 2015, S. 43).

Strategiegruppe	**Erläuterung**
Kognitive Strategien	Zweck: unmittelbare Auseinandersetzung mit den Inhalten des Textes Unterteilt in: • Elaborationsstrategien: mit Hilfe des Vorwissens über den eigentlichen Inhalt des Textes hinausgehen, um Textinhalte mit dem bestehenden Wissen zu verbinden • Organisationsstrategien: Struktur des Textes und der gegebenen Informationen erkennen • Wiederholungsstrategien: Elaborations-und Organisationsstrategien werden wiederholt, z.B. Textstelle ein zweites und drittes Mal lesen
Metakognitive Strategien	Zweck: Textverstehen überwachen • Strategieeinsatz planen • Strategieeinsatz überwachen • Strategieeinsatz modifizieren

Während des Lesens den eigenen Leseprozess zu steuern, ist für Schülerinnen und Schüler der Klasse

5/6 meist noch eine Herausforderung. Das folgende Unterrichtsmodell stellt den Leseplan als mögliches Instrument vor, um die Lernenden hierbei zu unterstützen. Schreiben dient hier dazu, sich über etwas klar zu werden. Der gewählte Sachtext ist in diesem Unterrichtsmodell als eine Art Dummy zu verstehen, d.h. die dargelegte Vorgehensweise lässt sich auf andere Sachtexte übertragen. Voraussetzung ist, dass die Lernenden mit Lesestrategien über eine gewisse Vorerfahrung verfügen.

Zum Unterrichtsverlauf

Im ersten Schritt leitet das „Sammeln von Strategien“ (M 1) in die Arbeit mit dem Leseplan ein, indem es bisher bekannte Lesestrategien reaktiviert, reorganisiert und erweitert. Das methodische Vorgehen hierbei sollte im Sinne des kooperativen Lernens von einer Einzelarbeitsphase hin zu einer Gruppenarbeit geleitet werden. Zwischenschritte in Form einer Partnerarbeit müssen individuell nach der jeweiligen Lerngruppe entschieden werden. Die Anschlusskommunikation in Form eines Wirkungsgespräches schafft so eine allgemeine Basis, um die ersten Schritte mit dem Leseplan in den folgenden Stunden einleiten zu können. Zudem können Lehrkräfte so ihre eigenen Arbeitsblätter um Strategien erweitern, die die Lerngruppe bereits kennt.
Im zweiten Schritt beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Strategien „vor dem Lesen“ (M 2). Diese Arbeitsphase ist als Einzelarbeit geplant, kann aber als kooperatives Lernarrangement im Sinne des Think-Pair-Share erweitert werden. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, in einen intensiven Austausch über die Funktion der Lesehilfen zu kommen. So ist es beispielsweise wichtig, dass im Anschlussgespräch betont wird, dass Zwischenüberschriften zum einen als „Spoiler“ für den kommenden Textabschnitt zu betrachten sind, aber zum anderen auch eine Zusammenfassung des Kommenden bieten.
Im dritten Schritt gibt der Leseplan mit seinen Bausteinen Strategien für die Phase „während des Lesens“ (M 3) vor. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden, welche Strategien sie ausprobieren möchten. Die Diskussion um die Bedeutung und Wirksamkeit einzelner Strategien für die jeweilige Leserin oder den jeweiligen Leser sollte am Ende im Vordergrund stehen.
Im vierten Schritt wird die Phase „nach dem Lesen“ (M 4) binnendifferenziert gestaltet. Verschiedene Schreibaufträge laden dazu ein, dass man z.B. durch zyklisches Lesen nochmals mit dem Sachtext arbeitet. Anhand der Schreibprodukte soll abschließend die Verwendung der Lesestrategien reflektiert werden.

Literatur

Bräuer, Cristoph (2019): Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar Heinrich (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153-196.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Philipp, Maik (2015). Lesestrategien. Bedeutungen, Formen und Vermittlung. Weinheim: Beltz Juventa.

Philipp, Maik (2015). Schreibstrategien und Leseverstehen. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen – Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: De Gruyter, S. 207-232.

Material

M 1: Mein Leseplan – Was ich bereits kann

Du hast bereits mit Lesestrategien gearbeitet, um Sachtexte zu lesen Welche Strategien kennst du, die dir beim Verstehen helfen?

Das Wort „Strategie“ meint deine Vorgehensweisen, die du genutzt hast, um den Text zu verstehen oder Aufgaben zu lösen.

Aufgabe:

- Trage in die Tabelle die Strategien ein, die du bereits kennst. In welcher Phase des Lesens nutzt du sie?
- Vergleiche die Strategien mit deinem Partnerkind und tauscht euch darüber aus, warum die Strategie hilfreich ist.

Phase des Lesens	Meine Strategien	Warum ist die Strategie hilfreich?
Vor dem Lesen		
Während des Lesens		
Nach dem Lesen		

M 2: Mein Leseplan: Vor dem Lesen

Aufgaben:

1. Verschaffe dir einen Überblick über den Sachtext, indem du ...

   - die Lesehilfen, die dir der Sachtext bietet, zuordnest,
   - erklärst, was du durch die Lesehilfe über den Inhalt des Textes erfährst,
   - erklärst, in welcher Beziehung die Lesehilfen zueinander stehen. (Tipp: Lesehilfen eines Sachtextes können sein: Überschrift, Abschnitte, Zwischenüberschrift, Fußnoten, Abbildungen, Schaubilder, Absätze)

2. Ergänze in deinem Leseplan die Spalte „Tipps vor dem Lesen“. Welche Tipps sind hilfreich, um die Lesehilfen eines Sachtextes zum Verstehen zu nutzen?

Lösung:

Phase des Lesens	Tipps vor dem Lesen	Passende Strategie für den Tipp	Warum ist die Strategie hilfreich?
Vor dem Lesen	Mögliche Tipps: • Gibt es in der Überschrift / Zwischenüberschrift eine Frage? • Gibt es Fachbegriffe, die du vorab recherchieren kannst in der Überschrift / Zwischenüberschrift? • Ergänzen sich Überschrift und Zwischenüberschriften? • Auf welchen Abschnitt bezieht sich die Abbildung? Erklärt sie diesen näher? • Ist die Zwischenüberschrift eine Frage oder eine Aussage?	Hier stehen bereits deine bisherigen Strategien, z.B.: • Überschrift lesen • Zwischenüberschriften lesen und Signalwörter markieren • Signalwörter und Fachbegriffe recherchieren • Abbildungen verstehen und daraus Aussagen zum Thema erschließen	Hier stehen bereits deine Erklärungen zu den bisherigen Strategien, z.B.: • Die Überschrift sollte man genau anschauen, weil dort bereits wichtige Fachbegriffe sein können. • Die Zwischen-überschriften gliedern den Text und sind eine Zusammenfassung des Folgeabschnitts.

Wie funktioniert... das Gehirn?

Aufbau und Aufgaben des Gehirns

Wie ist das Gehirn geschützt?

Was passiert, wenn das Gehirn nicht mehr funktioniert?

Auszüge aus: kindersache (2016): Wie funktioniert… das Gehirn?, online abrufbar unter: https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/natur-und-mensch/wie-funktioniert-das-gehirn (abgerufen am: 24.05.2023)

M 3: Mein Leseplan: Während des Lesens

Phase des Lesens	Fragen an den Text	Meine Strategien	Warum ist die Strategie hilfreich?
Während des Lesens			

Aufgaben:

1. Wähle zwei Strategien aus deiner Sammlung aus.

   a) Wähle für jede Strategie eine Markierung oder ein Zeichen. Lies den Sachtext (M 4) und nutze dabei die gewählten Strategien. Notiere deine Zeichen für die benutzte Strategie in der leeren Spalte.

   b) Tausche dich mit deinem Partnerkind über die gewählten Strategien aus. Sprecht darüber, welche Strategien euch besonders helfen, den Text zu verstehen.

2. Fasst die Hauptaussagen des Textes in vier Sätzen zusammen.
3. Gibt es eine Strategie, die dir besonders bei der Zusammenfassung Hauptaussagen geholfen hat? Beurteile dazu deine eigenen Notizen in der leeren Spalte.

M 4: Sachtext

Wie funktioniert... das Gehirn?

Das Gehirn ist ein wichtiges Organ. Es ist für unsere Gedanken, Gefühle, Sprache und Bewegungen zuständig. Es steuert auch verschiedene Prozesse, wie die Atmung. Das findet alles in bestimmten Bereichen statt. Bei uns erfährst du mehr!

Aufbau und Aufgaben des Gehirns

Das Gehirn ist unglaublich komplex. Es wird grob in 4 Abschnitte unterteilt: Großhirn, Kleinhirn, Stammhirn und Zwischenhirn.

- Im Großhirn spielen sich vor allem die Gedanken und Gefühle ab. Es ist in zwei Hälften geteilt, die rechte und die linke Hemisphäre (= Halbkugel). Die meisten sensiblen und motorischen Gehirnbahnen kreuzen die andere Seite. Deshalb gilt: Die rechte Gehirnhälfte ist für die linke Körperseite zuständig und die linke Gehirnhälfte für die rechte Körperseite.
- Das Kleinhirn ist für die Planung und Abstimmung der Bewegungen zuständig. Das Stammhirn ist das Steuerzentrum der lebenserhaltenden Funktionen, wie zum Beispiel Herzschlag und Atmung. Im Zwischenhirn werden alle eingehenden Signale aus dem Körper an die entsprechende Gehirnregion weitergeleitet. Ebenso wird dort der Stoffwechsel des Körpers kontrolliert.
- Zudem hat das Gehirn verschiedene Zentren. Im vorderen Teil liegt beispielsweise das Zentrum für die Sprachbildung. Menschen, die eine Störung in diesem Zentrum haben, können also nicht oder nur gestört sprechen. Die Sprachverarbeitung hingegen liegt im hinteren Teil des Gehirns.
- Das Rückenmark (…) stellt sozusagen die Verlängerung des Gehirns dar. Es ist gut geschützt durch die Wirbelsäule.

Es besteht aus vielen Nervenbahnen. Diese verbinden fast alle Bereiche des Körpers mit dem Gehirn. Darüber kann das Gehirn Informationen aufnehmen und versenden. • Das Gehirn ist ebenfalls für Teile der Muskulatur mitverantwortlich: Die Skelettmuskulatur ist für die Körperbewegungen zuständig und wird vom zentralen Nervensystem (ZNS) gesteuert. Die Impulse hierfür kommen vom Gehirn. **Wie ist das Gehirn geschützt?** Der Hirnschädel schützt das Gehirn und bildet eine stabile Hülle. Zusätzlich wird es von drei Hirnhäuten geschützt. In den Zwischenräumen der Hirnhäute befindet sich eine Flüssigkeit, die man Liquor nennt. Der Liquor bildet sozusagen einen Stoßdämpfer. Schädel und Flüssigkeit schützen das empfindliche Gehirn gut vor Erschütterungen und Verletzungen. Was passiert, wenn das Gehirn nicht mehr funktioniert? Das Gehirn ist sozusagen eine Schaltzentrale für sehr viele Abläufe in deinem Körper. Wenn ein Zentrum nicht mehr gut funktioniert, kann das schwerwiegende Folgen für den Körper haben. Wenn zum Beispiel das Rückenmark durchtrennt ist, ist man querschnittsgelähmt. Man kann sich nicht mehr bewegen, weil das Gehirn keine Befehle mehr an den Körper schicken kann. Das ist vergleichbar mit einem Computerkabel: Wenn der Strom gekappt wird, geht der PC aus und du kannst keine Befehle mehr an ihn geben. Ist das Rückenmark weiter unten getrennt, dann können die Arme noch bewegt werden. Ist das Rückenmark allerdings ganz oben an der Wirbelsäule getrennt, dann kann man teilweise nicht einmal mehr den Kopf bewegen. Auch das Gefäßsystem, das unser Blut transportiert, kann Ausfälle im Gehirn verursachen. Schadstoffe im Blut oder Krankheiten können die Gefäßwände verletzen. Der Körper versucht dann, den entstandenen Schaden zu flicken. Dann kann der Blutfluss allerdings verlangsamt werden und es kann zu einem Stau führen. Eine Gefäßverkalkung im Gehirn nennt man Schlaganfall. Das Gehirn kann nicht mehr richtig versorgt werden – auch Mangeldurchblutung genannt – und es kann zu Ausfällen führen. Die betroffenen Menschen haben oft eine halbseitige Gesichtslähmung, Schwierigkeiten beim Sprechen und beim Gehen.	

(kindersache (2016): Wie funktioniert… das Gehirn?, online unter: https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/natur-und-mensch/wie-funktioniert-das-gehirn (abgerufen am:

24.05.2023)

M 4: Mein Leseplan: Nach dem Lesen

Aufgaben:

1. Wähle zwei Aufgaben aus und bearbeite sie. Verfasse auch eine kurze Begründung, warum du die Aufgabe gemacht hast.

2. Setzt euch in Vier-Gruppen zusammen und tauscht euch über die Aufgabenergebnisse aus. Erklärt, inwiefern euch eine Strategie bei dem Erstellen des Ergebnisses geholfen hat.

3. Welche Strategien findet ihr besonders hilfreich? Erstellt ein Ranking der ersten sechs Plätze.

Nach dem Lesen Was will ich als nächstes mit dem Text machen?	
Schreibe Informationen auf, die für dich nach dem Lesen neu sind.	Formuliere zwei Fragen, die der Text beantworten kann.
Erkläre, welche Sätze für dich schwer zu verstehen waren.	Formuliere für drei Fachbegriffe eine Fußnote.
Suche eine Abbildung aus dem Internet, die zu einem Sinnabschnitt passt.	Erstelle mit zwei anderen Kindern eine Mind-Map zum Sachtext.
Fasse die Hauptaussage des Textes in drei Sätzen zusammen.	Formuliere drei Fragen, die die Abbildung beantwortet.

Quelle:

Kindersache (/o. A.) (2016): Wie funktioniert…das Gehirn? www.Kindersache.de die Kinder-Internetseite des Deutschen Kinderhilfswerks. Online unter: https://www.kindersache.de/bereiche/wissen/natur-und-mensch/wie-funktioniert-das-gehirn (abgerufen am: 24.05.2023)

Zwischen Feuer und Eis

– Materialgestützt eine Forscherin interviewen

Zwischen Feuer und Eis – materialgestützt eine Forscherin interviewen

Das Thema im Unterricht	
Klassenstufe	**7/8**
Zeitbedarf	**3-6 Stunden**
Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können • Informationen aus verschiedenen Quellen (u.a. kontinuierliche, diskontinuierliche Sachtexte – auch in digitaler Form) ermitteln und dem eigenen Schreibziel entsprechend nutzen, • zentrale Aussagen mündlicher und schriftlicher Texte identifizieren und daran ein kohärentes Textverständnis erläutern • Sachtexte zur Erweiterung der eigenen Wissensbestände und zur Problemlösung auswerten, • komplexe Strukturen von Sätzen (hier: offene und geschlossene Frageformen) untersuchen und Wirkungen von Satzbau-Varianten beschreiben, • sprachliche Gestaltungsmittel unterscheiden und ihre Wirkung erklären (u.a. sprachliche Gestaltungsmittel der Rezipientensteuerung), • aus Aufgabenstellungen konkrete Schreibziele ableiten, Texte planen und zunehmend selbstständig eigene Texte adressaten- und situationsgerecht formulieren, • mögliches Vorwissen, Haltungen und Interessen einer Adressatin/eines Adressaten identifizieren und eigene Schreibprodukte darauf abstimmen, • verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten sachgerecht einsetzen, • Informationen aus verschiedenen Quellen (u.a. kontinuierliche, diskontinuierliche Sachtexte – auch in digitaler Form) ermitteln und dem eigenen Schreibziel entsprechend nutzen, • längeren Beiträgen aufmerksam zuhören, gezielt nachfragen und zentrale Aussagen des Gehörten wiedergeben – auch unter Nutzung eigener Notizen, • sich an unterschiedlichen Gesprächsformen (u.a. Diskussion, Informationsgespräch, kooperative Arbeitsformen) ergebnisorientiert beteiligen.
Lernvoraussetzungen	Grundwissen zu Kommunikationsrollen und kommunikativem Handeln, Lesekompetenz, Methodenkompetenz, erste Erfahrungen mit Aufgaben zum materialgestützten Schreiben
Methoden/Sozialform	Einzel-/Partner-/Gruppenarbeit

Differenzierung	Individualisierung des Lern- und Schreibprozesses durch das Entwickeln und Stellen von eigenen Interviewfragen
Weiterführung	Anknüpfung oder Einbettung in Unterrichtsvorhaben zu weiteren journalistischen Textsorten, Veröffentlichung des erstellten Schreibprodukts innerhalb der Klasse oder Schule, Medieneinsatz in Form eines Audio-/Videobeitrags zum Interview möglich, fächerübergreifender Unterricht möglich, Thematisierung von Forschung und Wissenschaft, Geschlechtsstereotype
Stichwörter	Schreiben von journalistischen Textsorten, Zeitung, gendersensibler Deutschunterricht, Forschung, Antarktis, Vulkane

Hinführung

Das materialgestützte Schreiben zur fingierten Veröffentlichung lässt sich als situiertes Schreiben am Beispiel von Interviewtexten in den Deutschunterricht einbringen. Die Zieltextsorte Interview zählt zu den journalistischen Textsorten, die anders als ein Zeitungsbericht auch subjektiv durch den Fragesteller beeinflusst werden können. Die dialogische Anordnung des Textes mit einer klaren Zuordnung von Kommunikationsrollen begünstigt den Einsatz von kooperativen Lernformen im Unterricht.

Wesentlicher Schwerpunkt beim Schreiben eines Interviews ist die Entwicklung und Formulierung von Fragen. Dabei wird das Fragen im Deutschunterricht selten geübt, obwohl es ein wiederkehrendes zentrales Element des Deutschunterrichts ist (vgl. von Brand 2015, S. 79). Fragen dienen als Impulsgeber dem Bereitstellen und dem Aufbau von Vorwissen, sie strukturieren die Suche von Informationen und der Herstellung von Verknüpfungen (vgl. Vollmer 2011, S. 3). Fragen bilden somit eine der kognitiven Diskursfunktionen der schulsprachlichen Kompetenzen ab, welche den Lernenden helfen, sich zu Beginn einer Aufgabe zu orientieren und mental aktiviert zu werden (vgl. Vollmer 2011, S. 3).

Häufig fällt im Unterrichtsalltag auf, dass Schülerinnen und Schüler unsicher in der Formulierung von Fragen sind. Dabei steckt in einem selbst erstellten Fragenpool der Schülerinnen und Schüler Potenzial zur Individualisierung (vgl. von Brand 2015, S.79). Gemeinsam über Inhalte von Texten ins Gespräch zu kommen hilft, um festzustellen, welche Fragen sich auf Grundlage des Materials beantworten lassen oder ob Zusatzinformationen werden (vgl. von Brand 2015, S. 79). Die Kompetenz eigene Fragen entwickeln zu können, ist wichtig, damit Schülerinnen und Schüler zunehmend kritisch und reflektiert mit Lerngegenständen umgehen können (vgl. von Brand 2015, S. 79-80).

Mithilfe der zur Verfügung gestellten Materialien sollen die Schülerinnen und Schüler einen konzeptionell schriftlichen Text verfassen, der veröffentlicht werden könnte. Das Interview mit einer bereits verstorbenen Person stellt dabei innerhalb der Schreibaufgabe eine didaktische Inszenierung dar, die in der Erprobung der Unterrichtssequenz zu einer beobachtbaren hohen Schüleraktivierung und Motivation führte, denn es erlaubte die kreative Steuerung des Interviews mithilfe der selbst entwickelten Fragen („Bereuen Sie es für Ihren Beruf gestorben zu sein?“). In der Fiktion wird gelernt, kommunikativ zu handeln. Die Materialiensammlung zum Schreiben des Interviews mit Vulkanforscherin Katia Krafft berücksichtigt diese Verortung zwischen Fiktion und Realität, indem neben einem Foto und einem Radiobeitrag als Sachtexte auch ein Comic als literarische Textsorte Grundlage für den Schreibprozess sind. Letzterer knüpft als Medium an die Lese-Lebenswirklichkeit der Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler an.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Unterrichtssequenz sind weibliche Wissenschaftlerinnen und ihre Arbeit. Somit werden im Rahmen des Deutschunterrichts vielfältige Lebensentwürfe thematisiert und weibliche Wissenschaftlerinnen losgelöst von einschränkenden Stereotypen repräsentiert (vgl. Ansätze Gendersensibler Deutschunterricht durch mehr Repräsentanz 2022). Zudem berücksichtigt die

Textauswahl genderspezifische Unterschiede in der Zugänglichkeit (Heiser 2020, S. 51), indem zum einen das Leben weiblicher Forscherinnen aufgegriffen wird und zum anderen die Art der Wissenschaft in Form von Physik und Vulkanforschung sich lesemotivierend auswirken kann.

Didaktische Zielsetzung

Bezüge zum Kernlehrplan

Der Kernlehrplan der Sekundarstufe I für das Fach Deutsch sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler die „Fähigkeit [erlernen], adressaten-, intentions- und situationsangemessen sowie bildungssprachlich angemessen zu sprechen und zu schreiben sowie die medialen Besonderheiten von Kommunikationskontexten zu berücksichtigen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022: KLP Sek I Deutsch, S. 7). Die vorliegende Unterrichtssequenz kann als Teil eines Unterrichtsvorhabens zu journalistischen Textsorten fungieren, da hier das Veröffentlichungsziel im Zeitungstextmedium vorgegeben ist. Adressatenkreis, Intention, Situation und Schreibziel der eigenen Texte sind für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und können im Schreibprozess mitgedacht werden. Durch die dialogische Kommunikationssituation des Interviews wird eine hohe Schüleraktivierung gefördert und Kommunikationshandeln mündlich erprobt, bevor materialgestützt Schreibkompetenzen erweitert werden. Die Unterrichtssequenz bietet zudem Potential für fächerübergreifenden Unterricht mit den naturwissenschaftlichen Fächern.

Lernvoraussetzungen

Die Unterrichtseinheit eignet sich für die Jahrgangsstufe 7 und 8. Die Materialauswahl berücksichtigt die Leseinteressen von jüngeren Schülerinnen und Schülern, daher ist der Einsatz bereits in Klasse 7 denkbar. Die Schülerinnen und Schüler sollten über grundlegende Lesekompetenzen im Umgang mit Sachtexten und Vorerfahrungen beim Lesen von Comics verfügen. Methodenkompetenzen werden durch die kooperativen Lernformen während des Unterrichtsvorhabens gefördert. Erste Vorerfahrungen mit dem materialgestützten Schreiben sind sinnvoll, aber nicht Voraussetzung, denn durch die Zieltextsorte des Zeitungsinterviews können Umfang und Themen durch die Auswahl der Fragestellungen individualisiert werden. Der Umgang mit dem Hörtext sollte aufgrund des Umfangs bei Bedarf durch die Lehrperson zusätzlich gesteuert werden, damit ausreichend Zeit ist, um die gehörten Informationen zu verarbeiten und Rückfragen zu klären. Anzumerken ist, dass der Tod von Katia und Maurice Krafft im Hörbeitrag thematisiert wird, was zu Rückfragen der Lernenden führen kann.

Methodische Hinweise

Das Unterrichtsvorhaben gliedert sich in zwei Bereiche, die aufeinander aufbauen. Während zu Beginn die Texterschließung über die Antarktisforscherin Stefanie Arndt mithilfe von Fragen und die verschiedenen Frageformen behandelt werden, erfolgt daran anknüpfend das materialgestützte Schreiben zur fingierten Veröffentlichung über die Vulkanologin Katia Krafft. Die Behandlung der möglichen Fragearten und ihre Entwicklung werden zu Beginn der Sequenz fokussiert, um zentrale Kompetenzen bei den Lernenden zu erweitern, so dass sie hier mehr Sicherheit gewinnen und das Formulieren und Entwickeln von Fragen für ihr eigenes Lernen weiterhin funktional einsetzen können.

Unterrichtsverlauf

Die Schülerinnen und Schüler erschließen die Gliederung der journalistischen Textsorte einer Reportage über die Forscherin Stefanie Arndt. Sie formulieren Fragen, die mithilfe des Textes beantwortet werden. Somit bauen sie Kompetenzen auf, um Texte über das Werkzeug von Frageformulierungen zu strukturieren. Das Layout eines journalistischen Textes wird kennengelernt. In der nächsten Phase der

Sequenz werden Fragetechniken vertieft. Dabei starten die Schülerinnen und Schüler mit der Unterscheidung von offenen und geschlossenen Fragen, welche sie spielerisch und kooperativ erproben. Anschließend werden die Fragetechniken verglichen und ihre sinnvolle Anordnung in einem Zeitungsinterview diskutiert. Als zentrales Element eines Interviews wird die Dialogform mit Sprecherwechseln in Mustertexten aus dem Internet recherchiert.
Im nächsten Teil des Unterrichtsvorhabens wechselt der inhaltliche Schwerpunkt zur Vulkanforscherin Katia Krafft. Zur Erweiterung der Schreibkompetenzen begeben sich die Schülerinnen und Schüler in die fiktive Rolle eines Reporters oder einer Reporterin, die ein Interview mit der Wissenschaftlerin Katia Krafft vorbereiten, durchführen, verfassen und veröffentlichen.
Durch die Vorbereitung von Interviewfragearten, ihre mündliche und gemeinsame Erprobung sowie die Erstellung eines Steckbriefes mithilfe der Materialien wird den Lernenden ein inhaltliches und sprachliches Scaffolding zur Verfügung gestellt.
Dabei informieren sie sich mithilfe der Sachtexte und eines Comics über die Wissenschaftlerin und erstellen auf dieser Grundlage unter Einbezug des erlernten Textsortenwissens einen eigenen Fragenkatalog. Hier wird die mögliche subjektive Einflussnahme des oder der Fragenden aber auch der Adressatenkreis des Schreibprodukts für die Lernenden relevant. Ob ihr Interview funktioniert, können die Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernformen ausprobieren, indem sie die Kommunikationsrollen des Fragestellers oder der Fragestellerin und der interviewten Person einnehmen. Auf Grundlage der Materialien werden Lebensstationen, Charaktereigenschaften und Zitate von Katia Krafft so weit verdeutlicht, dass hier eine Rollenübernahme der interviewten Person unter Füllung von Leerstellen möglich ist. Die Dialogsituation der Textsorte kann somit durch die Lernenden abgebildet werden, so dass der Schreibprozess unter Berücksichtigung des Veröffentlichungsziels gestaltet werden kann. Das Unterrichtsvorhaben eignet sich, um Schreibkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu erweitern, indem eine komplexe Schreibaufgabe zielorientiert geplant, verfasst und überprüft wird (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2022 KLP Sek I Deutsch, S. 17).

Weiterführung

Das Unterrichtsvorhaben zeigt beispielhaft, wie auf Grundlage von Materialien bestehend aus einem literarischen Text in Form eines Comics, einem Radiobeitrag und einem Bild, Schülerinnen und Schüler journalistische Texte produzieren können. Als mögliche Weiterführung könnten weitere journalistische Textsorten behandelt werden oder das Unterrichtsvorhaben in ein Zeitungsprojekt eingebettet werden.
Denkbar ist auch eine übergreifende Zusammenarbeit zum Thema Vulkane mit dem Fach Erdkunde u.U. in Form eines Projekts, das vertiefend das Schreiben mit dem Schwerpunkt der Veröffentlichung fokussiert, indem die Lernergebnisse innerhalb der Schule real und nicht fiktiv präsentiert werden. Interessant ist hierfür auch der Dokumentarfilm „Die innere Glut: Requiem für Katia und Maurice Krafft“ von Werner Herzog (2022).
Eine inhaltliche Weiterführung ist unter dem Aspekt des gendersensiblen Deutschunterrichts möglich. Die Erhöhung der Repräsentanz von Geschlechtervorbildern (hier: weibliche Forscherinnen) innerhalb des Deutschunterrichts kann sich positiv auf die Wahrnehmung einer vielfältigen Lebenswelt auswirken. Anknüpfend an das Thema Forscherinnen ist zur weiteren Vertiefung das Projekt *Die Astronautin* zu nennen, unter welchem die Astrophysikerin Dr. Suzanna Randall und die Meteorologin Dr. Insa Thiele-Reich als angehende Astronautinnen arbeiten und in Interviews im Internet ihre Tätigkeit vorstellen. Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sind biographische Texte zu weiblichen, häufig historischen Persönlichkeiten zu finden. Ergänzend können hier dann gesellschaftliche und geschlechtsspezifische Geschlechtererwartungen im Kontext ihrer jeweiligen Zeit behandelt werden.

Literatur

Brendel-Perpina, Ina/Heiser, Ines/König, Nicola (2020): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen/Methoden/Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett Sprachen, S. 49-58

Franken, Anna-Ulrike/Pertzel, Eva (2021): Schreiben als Werkzeug des Lernens. In: Zeitschrift Pädagogik Sprachsensibler Unterricht 9, 14-17.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Realschule in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022): Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Vollmer, Helmut Johannes (2011): Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. Osnabrück. Online verfügbar: https://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf (abgerufen am 30.05.2023), S. 1-13.

Von Brand, Tilman (2015): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Stuttgart: Kallmeyer/Klett, S. 79-80.

Quellen der Materialien

Foto: United States Geological Survey - Website of the USGS, Gemeinfrei. Online unter: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9970757 (abgerufen am 22.11.2022)

Kath, Andrea (2016): 03.06.1991 – Todestag von Katia und Maurice Krafft. WDR ZeitZeichen, 03.06.2016. Online unter: https://www1.wdr.de/radio/wdr5/sendungen/zeitzeichen/katia-maurice-krafft-100.html (abgerufen am 22.11.2022)

Schuster, Katharina (2021): Zwei Frauen, eine Mission – der Flug ins All. ZDF heute. Online unter: https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/astronautin-randall-thiele-eich-100.html (abgerufen am 27.03.2023)

Material A: Zeitungsreportage untersuchen

M 1: Zeitungsreportage untersuchen

Ein eisiger Auftrag

Stefanie Arndt fährt in der Antarktis aufs gefrorene Meer hinaus: Was erforscht sie da?
Von Josefa Raschendorfer

Seit November ist die Physikerin Stefanie Arndt auf Forschungsreise in der Antarktis. ZEIT LEO begleitet sie und berichtet darüber im Magazin und auf der Kinderseite der ZEIT.

Wenn draußen die Sicht klar ist und kein Sturm tobt, geht es los. Dann ziehe ich mich in der Forschungsstation richtig warm an. Ich schlüpfe mit meiner Wollunterwäsche in eine Hose und eine Jacke aus Fleece und danach in einen dicken Schneeanzug und gefütterte Polarstiefel. Ich packe Bohrer, Säge und Schaufel auf einen großen Holzschlitten, mache ihn an meinem Schneemobil fest und fahre raus auf das gefrorene Meer.
Als Forscherin in der Antarktis will ich wissen, wie sich das Eis dort gerade verändert. Wir haben nämlich Sorge, dass der Klimawandel die Antarktis zum Schmelzen bringen könnte. Am Meereis würde man das zuerst bemerken. Deshalb gucken wir da ganz genau hin.
Auf der Fahrt zu den Messstationen begleiten mich drei Kollegen - alleine wäre es zu gefährlich. Wir sind oft mehr als eine Stunde unterwegs. Am liebsten düse ich über die Pinguinrampe. An dem Abhang lebt eine Kolonie von mehreren Tausend Pinguinen. Ihr lautes Geschnatter zu hören ist jedes Mal ein tolles Erlebnis – was die sich wohl erzählen?
Wenn wir auf dem Meereis ankommen und die Motoren unserer Schneemobile ausstellen, wird es mucksmäuschenstill. […] Meine Kollegen und ich bauen unsere Geräte auf und fangen an zu messen: Wie dick ist hier die Schneeschicht, wie dick ist das Eis darunter? Wir bohren ein Loch ins Eis und lassen ein Maßband bis ins Wasser hinunter. Das machen wir zweimal im Monat an sechs verschiedenen Messpunkten.
Bisher haben wir noch nicht feststellen können, dass das Meereis an unseren Messpunkten dünner oder der Schnee feuchter wird. Es ist also nicht so wie am Nordpol: Dort schmilzt das Meereis schon deutlich. Wir befürchten, dass das in der Antarktis auch passieren wird. […]
Die Pole sind […] sehr wichtig für das Weltklima, sie sind die Kühlschränke unserer Erde. Wenn sie schmelzen, wird sich das Klima noch schneller und stärker aufheizen als ohnehin schon.
Neulich haben wir an den Messpunkten auch Eiskerne gezogen. Dafür haben wir mit einem Bohrer große Brocken aus dem Meereis herausgelöst. Diese Proben haben wir in eine Styroprbox gepackt, damit sie unterwegs nicht schmelzen, und sie mit zurück zur Forschungsstation genommen. Dort haben wir das Eis in kleinere Teile zersägt, zu Wasser geschmolzen und in einzelne Tütchen abgefüllt. Mit einem Gerät konnten wir dann messen, wie viel Salz im Wasser ist.
Uns interessiert nämlich auch die Frage, wie das Meereis in der Antarktis entstanden ist. Wie viel des Eises wurde aus dem salzigen Wasser im Ozean gebildet? Und wie viel ist aus dem fast salzlosen Schnee entstanden, der vom Himmel fällt? Das weiß man bisher noch nicht so genau. […]

Für unsere Messungen sind wir oft zehn Stunden lang draußen im Eis und kommen erst spätabends zurück zur Station. Obwohl ich dick eingepackt war, bin ich dann total durchgefroren. Trotzdem macht mir mein Job riesigen Spaß. Wenn ich diese weiße Weite vor mir sehe oder ein neugieriger Pinguin vorbeiwatschelt, vergesse ich die Strapazen fast, die ich auf mich nehme.

(Auszüge aus: Josefa Raschendorfer (2023): Ein eisiger Auftrag. Zeit Leo, 1/2023, S. 12-15)

Aufgaben

1. Lies die Zeitungsreportage über die Antarktisforscherin Stefanie Arndt. Was erfährst du über ihre Arbeit? Tauscht euch zu zweit über das Gelesene aus.

2. Welche Fragen könnte die ZEIT-Reporterin Josefa Raschendorfer der Antarktisforscherin Stefanie Arndt gestellt haben, um diese Reportage schreiben zu können?
   a) Formuliere zu folgenden Textausschnitten passende Fragen.
   b) Wähle weitere Textausschnitte aus der Reportage aus und formuliere mögliche Fragen der Reporterin.

> Wenn draußen die Sicht klar ist und kein Sturm tobt, geht es los. Dann ziehe ich mich in der Forschungsstation richtig warm an. Ich schlüpfe mit meiner Wollunterwäsche in eine Hose und eine Jacke aus Fleece und danach in einen dicken Schneeanzug und gefütterte Polarstiefel. Ich packe Bohrer, Säge und Schaufel auf einen großen Holzschlitten, mache ihn an meinem Schneemobil fest und

> Als Forscherin in der Antarktis will ich wissen, wie sich das Eis dort gerade verändert. Wir haben nämlich Sorge, dass der Klimawandel die Antarktis zum Schmelzen bringen könnte. Am Meereis würde man das zuerst bemerken. Deshalb gucken wir da ganz genau hin.

> Auf der Fahrt zu den Messstationen begleiten mich drei Kollegen - alleine wäre es zu gefährlich.

3. Den äußeren Aufbau eines Zeitungstextes nennt man Layout. Untersuche nun das Layout der Reportage, indem du folgende Elemente farbig markierst und beschriftest:
   Autorenzeile; Schlagzeile/Überschrift; Unterzeile; Einleitung; Zeitungstext

4. Recherchiere in Zeitungen oder im Internet nach Interviewtexten.
   - Vergleiche den Aufbau der Interwies mit der Reportage über Stefanie Arndt.
   - Welche Merkmale hat ein Interview?
   - Wie wird den Lesern mithilfe des Layouts des Zeitungstextes die Form des Interviews verdeutlicht?

M 2: Interviewfragen entwickeln, ausprobieren und vergleichen

1. Interviewfragen entwickeln und ausprobieren

- Wir spielen ein gemeinsames Frage-Antwort-Spiel!
- Findet euch in einer Kleingruppe zusammen.
- Bestimmt eine Person, die interviewt wird. Die anderen stellen die Fragen.

Spielrunde 1	**Spielrunde 2**
Die zu interviewende Person denkt sich eine Aktivität aus, die sie am letzten Wochenende gemacht hat. Das könnte z.B. „Ich habe Omas Geburtstag gefeiert“, „für die Mathearbeit gelernt“ oder eine andere Aktivität deiner Wahl sein. Nichts verraten! Die Fragesteller versuchen jetzt durch gezieltes Fragen herauszufinden, was die zu interviewende Person am letzten Wochenende gemacht hat. Achtung: Es sind nur Fragen erlaubt, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können. Die interviewte Person darf also nur „ja“ oder „nein“ antworten. Stellt eure Fragen reihum. Lautet die Antwort „ja“, darf die fragenstellende Person weiterfragen. Bei „nein“ wird weitergegeben.	Bestimmt erneut eine zu interviewende Person, die sich eine Aktivität ausdenkt, die sie am letzten Wochenende unternommen hat. Nichts verraten! Nun versuchen die Fragesteller durch gezieltes Fragen herauszufinden, welche Aktivität gewählt wurde. Achtung: Ausführliche Antworten sind nun erlaubt. Aber: Die Anzahl der gestellten Fragen ist limitiert! Ihr dürft maximal fünfmal fragen. Stellt eure Fragen reihum und wechselt euch ab. Schaffen es die Fragenden in fünf Fragen, die ausgedachte Aktivität der interviewten Person zu lösen?

2. Interviewfragen vergleichen

Die Reporterin bzw. der Reporter lenkt das Interview mithilfe der Fragen. Dabei werden verschiedene Frageformen verwendet. Unterschieden werden geschlossene und offene Fragen. Während offene Fragen ausführliche Antworten verlangen und zum Erzählen auffordern, zielen geschlossene Fragen auf genaue Antworten von der befragten Person ab.

a) Welche Frageform liegt vor? Lies folgende Fragen und ordne zu:

Macht Ihr Beruf Ihnen Spaß?

Welche Gefahren bringt Ihre Arbeit in der Antarktis mit sich?

Was empfehlen Sie Schülerinnen und Schülern, die auch Forschende werden wollen?

b) Welche Frageformen habt ihr innerhalb eurer Spielrunden verwendet? Überlegt gemeinsam und begründet eure Entscheidungen.

Übertragt folgende Tabelle ins Heft und formuliert Beispielfragen aus dem Spiel. Ordnet eure Fragen den Fragearten zu.

Offene Fragen	Geschlossene Fragen

c) Welche Anordnung von offenen und geschlossenen Fragestellungen sind in einem Zeitungsinterview sinnvoll? Diskutiert in eurer Kleingruppe und begründet eure Überlegungen.

d) Schreibt einen Merkzettel, der alle wichtigen Tipps zur Textsorte eines Zeitungsinterviews enthält.

M 3: Ein Interview vorbereiten

Du bist eine Journalistin/ein Journalist und wirst die berühmte Vulkanologin Katia Krafft zu ihrem Leben interviewen. Dein Text wird in eurer Klassenzeitung oder Schülerzeitung veröffentlicht werden. Um dein Interview vorzubereiten, erhältst du eine Materialsammlung.

Aufgaben:

1. Informiere dich mithilfe der Materialien über deine Interviewpartnerin Katia Krafft.
2. Notiere wichtige Stichpunkte zu der Person im Steckbrief.
3. Erstelle eine Sammlung mit Interviewfragen, die du Katia Krafft stellen möchtest. Beachte die Fragetechniken in einem Interview. Entscheide, welche Fragen zu für deine Leser interessanten Antworten führen.

Steckbrief Katia Krafft

Name	
Geburtsdatum	
Tod	
Beruf	
Charakter	
Errungenschaften	
Weitere interessante Informationen, die ich wichtig finde	

Material B: Katia Krafft (Vulkanologin) ein Interview vorbereiten

Nutze folgende Materialien, um dein Interview vorzubereiten und zu verfassen.

M 1: Foto: Katia Krafft mit ihrem Ehemann Maurice bei ihrer Arbeit

(United States Geological Survey - Website of the USGS. Online abrufbar unter: https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9970757 abgerufen am: 09.01.2023)

M 2: Hörbeitrag: Reportage im Radio anlässlich des Todestages von Katia und Maurice Krafft am 3. Juni 1991

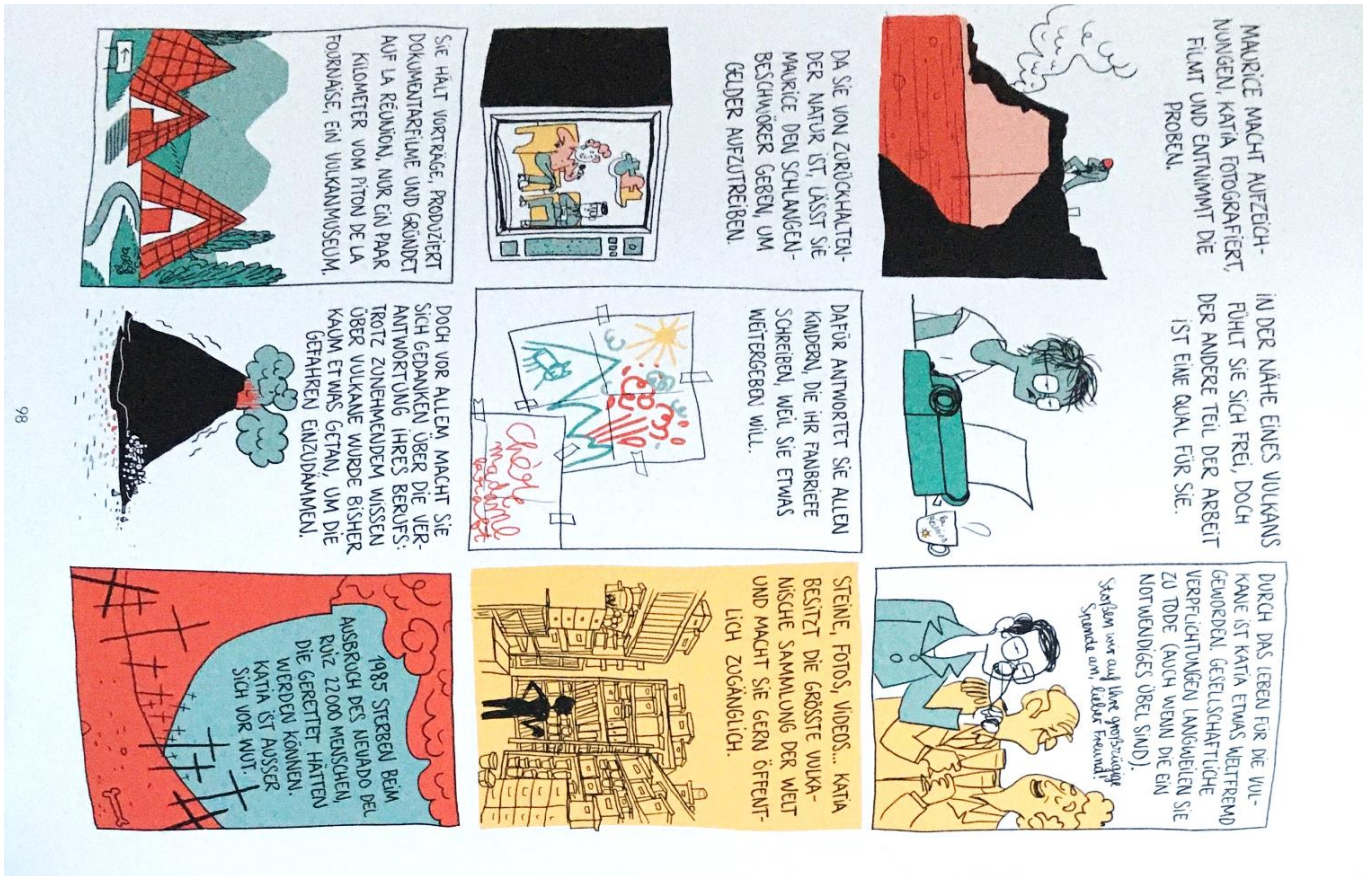
https://www1.wdr.de/radio/wdr5/sendungen/zeitzeichen/katia-maurice-krafft-100.html

„Vulkane sind wie Tore ins Weltinnere."
Katia Krafft

(abgerufen am 09.01.2023)

M 3: Comic zum Leben von Katia Krafft, aus: Unerschrocken 2 von Pénélope Bagieu, S. 94-99

KATIA STIMMT EINEM VULKANOLOGEN-BLIND-DATE ZU.
Katia?
Maurice?
ER HEISST MAURICE KRAFFT UND HAT GENAU WIE SIE, EINEN STARKEN ELSÄSSISCHEN AKZENT.
DAMALS INTERESSIERT SICH NIEMAND FÜR VULKANOLOGIE, KATIA UND MAURICE KÖNNEN IHR GLÜCK KAUM FASSEN.
Entschuldigung, wir schlafen
Hallo, Maurice?... Ja, hier Katia... Bist du gut nach Hause gekommen? Ich ruf dich an... dann...
Das hat mir noch nie jemand vorher gesagt... Ich bin ... Buch ... Stunden ... erzählt... dann... und ich vergesse ... nicht ...
SIE HEIRATEN 1970.
IN IHREN FLITTERWOCHEN SAMMELN SIE VULKANSCHLACKEPROBEN.
NACH IHRER RÜCKKEHR BAUEN SIE IHR KLEINES HAUS ZU EINER RICHTIGEN FORSCHUNGSSTATION UM.
Pass auf, Maurice, in der Kammer ist noch Salzsäure.
DAS TEUFELSDUO NENNT SICH:
VULCAIN*
MAURICE DER GEOLOGE!!!
KATIA DIE GEOLOGIEKENNERIN
(ABER GELD HABEN SIE KEINES.)
UND SO SIEHT IHR ARBEITSALLTAG AUS:
SIE BETTELN BEI DER GEMEINDE, BEI MUSEEN UND SOGAR BEI IHREN ELTERN UM GELD.
MAURICE!!! Eine Eruption im Island!! Schnell!!! AB IN DEN KRAFFT-CAVE!!
MIT EINEM KLAPPRIGEN R4 SAMT ANHÄNGER BRECHEN SIE AUF ZU IHRER MISSION.
(MIT IHREM STREBER-LOOK IST ES FÜR KATIA EIN LEICHTES, BEI POLITIKERN VERTRAUEN ZU ERWECKEN.)
* französisch für Vulcanus, den Gott des Feuers
96
SIE ERLEBEN HAUTNAH DEN AUSBRUCH DES EYJAFELL, DER DIE HÄUSER EINER GANZEN STADT UNTER SEINER ASCHE BEGRABT.
ZURÜCK IN FRANKREICH BERICHTEN SIE VON DER ISLÄNDISCHEN KATASTROPHE.
DIE KRAFFTS BESCHLIESSEN, IRGENDWIE GELD AUFZUTREIBEN.
500 F
UND ÜBERGEBEN DEM ISLÄNDISCHEN BOTSCHAFTER DIE GESAMMELTEN 12000 FRANCS.
TAZIEFF ÄRGERT SICH ÜBER DIE ZWEI MARKETINGBEGABTEN JUNGSPUNDE, DIE IHM IN DEN MEDIEN DIE SHOW STEHLEN.
Mein Jugendwahn!
So eine Enttäuschung
(ER WIRD FORTAN KEINE GELEGENHEIT AUSLASSEN, SCHLECHT ÜBER SIE ZU REDEN.)
ZUR GLEICHEN ZEIT MOKIERT SICH HARCOUN TAZIEFF (DEN SIE BEIDE BEWUNDERN) ÜBER DIE PRIMITIVEN GEGENMASSNAHMEN DER BEWOHNER.
Sie behelfen sich mit Gartenschläuchen!!!
VON NUN AN HABEN DIE KRAFFTS DREI JOBS:
- Geldter aufreiben
- Spenden aufrechterhalten, um auf der ganzen Welt Unterstützung zu „jagen"
- der Öffentlichkeit die Ergebnisse ihrer Forschung zu presentieren.
TROTZ DER EXTREMEN BEDINGUNGEN NÄHERN SIE SICH DEM KRATER STETS UNERSCHROCKEN UND MIT BEGEISTERUNG...
... DIE KRAFFTS SIND VOLLKOMMEN IM EINKLANG MITEINANDER.
WENN SIE WOLLEN, DASS NIEMAND SIE VERSTEHT, REDEN SIE INDONESISCH MITEINANDER. SIE ACHTEN IMMER DARAUF, ELSÄSSISCHE LEBERWURST FÜRS FRÜHSTÜCK MITZUNEHMEN, WO SIE AUCH HINFAHREN.
(Selbst wenn sie oft nur das Tomatenmark auf ihrem Zelt zu trinken haben.)
KATIA LEBT IHREN KINDHEITSTRAUM MIT DER EINZIGEN PERSON AUF DER WELT, MIT DER SIE IHN TEILEN KANN.
67


MAURICE MACHT AUFZEICHNUNGEN, KATIA FOTOGRAFIERT, FILMT UND ENTNIMMT DIE PROBEN.
IN DER NÄHE EINES VULKANS FÜHLT SIE SICH FREI, DOCH DER ANDERE TEIL DER ARBEIT IST EINE QUAL FÜR SIE.
DURCH DAS LEBEN FÜR DIE VULKANE IST KATIA ETWAS WELTFREMD GEWORDEN. GESELLSCHAFTLICHE VERPFLICHTUNGEN LANGWEILEN SIE ZU TODE (AUCH WENN DIE EIN NOTWENDIGES ÜBEL SIND).
Stoßen wir auf Ihre großzügige Spende an, lieber Freund!
DA SIE VON ZURÜCKHALTENDER NATUR IST, LÄSST SIE MAURICE DEN SCHLAUGENBESCHWÖRER GEBEN, UM GELDER AUFZUTREIBEN.
DAFÜR ANTWORTET SIE ALLEN KINDERN, DIE IHR FAN-BRIEFE SCHREIBEN, WEIL SIE ETWAS WEITERGEBEN WILL.
Chère Madame
STEINE, FOTOS, VIDEOS... KATIA BESITZT DIE GRÖSSTE VULKANISCHE SAMMLUNG DER WELT UND MACHT SIE GERN ÖFFENTLICH ZUGÄNGLICH.
SIE HÄLT VORTRÄGE, PRODUZIERT DOKUMENTARFILME UND GRÜNDET AUF LA RÉUNION, NUR EIN PAAR KILOMETER VOM PITON DE LA FOURNAISE, EIN VULKANMUSEUM.
DOCH VOR ALLEM MACHT SIE SICH GEDANKEN ÜBER DIE VERANTWORTUNG IHRES BERUFS: TROTZ ZUNEHMENDEM WISSEN ÜBER VULKANE WÜRDE BISHER KAUM ETWAS GETAN, UM DIE GEFAHREN EINZUDÄMMEN.
1985 STERBEN BEIM AUSBRUCH DES NEVADO DEL RUIZ 22.000 MENSCHEN, DIE GERETTET HÄTTEN WERDEN KÖNNEN. KATIA IST AUSSER SICH VOR WUT.
98

SIE BESCHLIESST, IHRE AUFKLÄRUNGSARBEIT NEU AUSZURICHTEN UND PRODUZIERT LEHRFILME ÜBER DIE RISIKEN VON VULKANEN FÜR DIE BETROFFENEN MENSCHEN.
DIE UNESCO UNTERSTÜTZT DIE VERBREITUNG DIESER FILME, DIE TAUSENDE LEBEN RETTEN.
Understanding Volcanic Hazards
KATIA UND IHR MANN ERLEBEN IMMERHALB VON 25 JAHREN 175 ERUPTIONEN (NUR NICHT IN DER UDSSR: ZUTRITT VERBOTEN!), UND JEDES MAL WAGEN SIE SICH EIN BISSCHEN NÄHER RAN.
HAROUN TAZIEFF SAGT, DASS GUTE ABENTEURER IN IHREM BETT STERBEN UND DIE ANDEREN NUR BEKOMMEN, WAS SIE VERDIENEN.
Dann gehöre ich tausendmal lieber zu den Schlechten.
AM 3. JUNI 1991 STERBEN DIE KRAFFTS BEIM ABGANG EINES PYROKLASTISCHEN STROMS AM JAPANISCHEN VULKAN UNZEN, DEN KATIA UNBEDINGT VON NAHEM FILMEN WOLLTE.
DIE BÜDEN VULKANTEUFEL WAREN SICH DER GEFAHR VOLLKOMMEN BEWUSST. SIE ERKLÄRTEN SOGAR EINMAL, DASS SIE STETS MIT DEM TOD RECHNETEN, ABER DAS SEI DIE SACHE WERT.
23 Jahre Vulkanforschung können Sie auch das vorstellen?
EIN GROSSTEIL DER EXPONATE ZUM VULKANISMUS IM FRANZÖSISCHEN NATURKUNDEMUSEUM IST KATIA ZU VERDANKEN.
STAATLICHES NATURKUNDEMUSEUM GEOLOGIE
WAS COUSTEAU FÜR DIE MEERESFORSCHUNG WAR, WAR KATIA FÜR DIE VULKANOLOGIE. IHRE PIONIERARBEIT HAT WELTWEIT MÄDCHEN INSPIRIERT.
UND SO KANN HEUTE NIEMAND MEHR BEHAUPTEN, DASS VULKANOLOGIE EIN REINER MÄNNERBERUF SEI.
99

M 4: Ein Interview durchführen

Aufgaben

1. Wähle eine der Rollenkarten aus und schneide sie aus.
   Du kannst entweder Fragestellerin bzw. Fragesteller mit deinen Interviewfragen oder Katia Krafft sein.

2. Suche nun eine Person in deiner Klasse, die die andere Rollenkarte gewählt hat. Ihr bildet ein Team.

   Bist du Reporter oder Reporterin?
   Führe nun ein Interview mit Katia Krafft, indem du deine Fragen stellst und sie beantworten lässt.

   Bist du Katia Krafft?
   Dann beantworte die gestellten Interviewfragen.
   Achte auf die Ich-Perspektive und beachte die bekannten Informationen. Ergänze bei Bedarf Fehlendes wie Gedanken oder Gefühle sinnvoll, um die Vulkanologin Katia Krafft möglichst echt wirken zu lassen.

   Zeichnet euer mündliches Interview mit dem Handy auf oder macht euch schriftliche Notizen.

M 5: Ein Interview schreiben und veröffentlichen

Schreibe nun ein Interview mit Katia Krafft, wie es in der Klassen- oder Schulzeitung veröffentlicht werden kann. Gehe so vor:

- Beachte die Gliederung eines Interviewtextes aus M 1.
- Verwende offene und geschlossene Frageformen.
- Bringe die Fragen in eine sinnvolle, die Leser ansprechende Reihenfolge.
- Wechsle bei den Antworten in die Ich-Perspektive von Katia Krafft.
- Verdeutliche die Dialogform des Interviews durch das Layout deines Textes.

Rollenkarten zum Ausschneiden

Rollenkarte: Reporter/ Reporterin	Rollenkarte: Katia Krafft

„Kann man das so schreiben?“

– Gemeinsam formulieren

„Kann man das so schreiben?“ – Gemeinsam formulieren

Das Thema im Unterricht	
Klassenstufe	**7/8**
Zeitbedarf	**2-3 Stunden**
Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können • relevantes sprachliches Wissen zur Herstellung von Textkohärenz beim Schreiben eigener Texte einsetzen, • in Texten das Thema bestimmen, Texte aspektgeleitet analysieren und […], zunehmend selbstständig schlüssige Deutungen entwickeln. • eigene Schreibziele benennen, Texte selbstständig in Bezug auf Inhalt und sprachliche Gestaltung (u.a. Mittel der Leserführung) planen und verfassen, • Methoden der Textüberarbeitung selbstständig anwenden und Textveränderungen begründen, • sich im literarischen Gespräch über unterschiedliche Sichtweisen zu einem literarischen Text verständigen und ein Textverständnis unter Einbezug von eigenen und fremden Lesarten formulieren.
Lernvoraussetzungen	Kenntnis der Wortarten, zentraler Begriffe der Texterschließung (Figur, Thema), der Merkmale der Textzusammenfassung und der Arten der Redewiedergabe
Methoden	Gruppenarbeit. Für jedes Gruppenmitglied muss Platz zum Schreiben sein.
Differenzierung	über Wahlaufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad
Weiterführung	in sich abgeschlossene Übung, welche im Kontext jeder Unterrichtsreihe eingesetzt werden kann, die sich mit der Erschließung literarischer Texte und deren Interpretation beschäftigt
Stichwörter	Schreibprozess, Kürzestgeschichten, Charakterisierung, Redewiedergabe, Textzusammenfassung, Thema

Hinführung

Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache erklärt das, was „formulieren“ meint mit „etw. in passender sprachlicher Form ausdrücken“ oder bildlich gesprochen „etw. […] in Worte kleiden“. Dieses Bild veranschaulicht sehr gut die damit verbundenen Schwierigkeiten: Wer hat nicht schon mal vor dem Spiegel gestanden und nach und nach ein Kleidungsstück nach dem anderen probiert, geprüft und wieder verworfen? Manchmal ist es ist gar nicht so leicht, das richtige Kleidungsstück zu finden, das Kleidungsstück, welches am besten zur Trägerin bzw. zum Träger und zum Anlass passt. Bezogen auf den Umgang mit Sprache bedeutet das: Es ist nicht immer leicht, sich (situations-)angemessen auszudrücken und die Worte zu finden, die für andere verständlich ausdrücken, was man aussagen möchte: „Während des Schreibprozesses müssen Schreibende ihre Ideen, also Inhalte, die Teil eines Textes werden sollen, aus ihrem Gedächtnis abrufen und in Sprache umwandeln – sie also formulieren und dann verschriften.“ (Stephany 2019) Die Erforschung der hier ablaufenden Prozesse dauert an.

Didaktische Zielsetzung und Bezug zum Kernlehrplan

Den folgenden Aufgaben liegt die Idee zugrunde, Teilprozesse, die innerhalb der schreibenden Person ablaufen, die Wahrnehmung der Schreibaufgabe, der Rückgriff auf Textmuster, das Formulieren, Kontrollieren und Überarbeiten (vgl. Becker-Mrotzek 2017) sichtbar zu machen und so das Bewusstsein für diese Prozesse zu schärfen. Didaktische Überlegungen haben aber schließlich zu Anpassungen geführt: Der theoretische Hintergrund ist noch erkennbar, es handelt sich aber keineswegs um die Inszenierung eines Schreibmodells, sondern um sehr praxisnahe Übungen, welche bei relativ geringem Zeitaufwand vielfältige Kompetenzen fördern.
Indem die Lernenden gemeinsam kurze literarische Texte erschließen, kleine Schreibaufgaben bearbeiten und diese bewerten, werden Lesen und Zuhören, Schreiben und Sprechen gleichermaßen gefordert und gefördert. Die Übersichtlichkeit der Texte und Aufgaben macht es möglich, dem Schreibprozess besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Im Zentrum steht die Kompetenz, „[…] Schreibziele [zu] benennen, Texte selbständig […] [zu]planen und [zu verfassen]“ (KLP, S. 33). Dabei setzen die Schülerinnen und Schüler ihr sprachliches Wissen ein (vgl. KLP, S. 32) und entwickeln die Texte weiter, indem sie diese in der Auseinandersetzung mit anderen prüfen und überarbeiten (vgl. KLP, S. 33).
Die den Schülerinnen und Schülern angebotenen Schreibaufgaben konfrontieren die Lerngruppe indirekt immer wieder mit den Fragen:

- Erfassen die von mir gewählten Worte, das, was im Text ausgesagt wird?
- Bringen die von mir gewählten Worte das zum Ausdruck, was ich im Hinblick auf den Text erkannt habe und mitteilen möchte?

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler profitieren von der kritischen Prüfung als Teil des Schreibprozesses und erweitern im Austausch mit anderen ihren Wortschatz.
Die Übungen können im Kontext jeder Unterrichtsreihe eingesetzt werden, die Texterschließung und Schreibprozesse zum Gegenstand hat.

Texte und Aufgaben

Die ausgewählten Kürzestgeschichten bieten sich als Übungsgegenstand an, da aufgrund ihrer Länge die Möglichkeit besteht, schnell ganze Texte zu erschließen.
Bei der Auswahl ist vielfach eine Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schülern gegeben: Es treten kindliche oder jugendliche Figuren als Protagonisten („Mollys Bestellung, „Die Seesterne“) oder Betroffene („Eine kurze Geschichte“, „Der Johannisbrotbaum“) auf.
„Die Schnecke“ überzeugt mit einer sympathischen Tierfigur sowie einer Botschaft, die auch Jugendliche anspricht.
„Die Lammkeule“ hat diesen Lebensweltbezug nicht. Die Auswahl dieser Geschichte ist der Tatsache

geschuldet, dass alle Geschichten eine klare Handlungsstruktur, wörtliche Rede sowie Figuren enthalten sollten, deren Eigenschaften von den Lernenden gut erschlossen werden können.
Die erste angebotene Aufgabe fordert die Schülerinnen und Schüler dazu heraus, möglichst viele Adjektive zu notieren, die eine vorgegebenen Hauptfigur treffend beschreiben. Der Schreibaufwand ist gering, die Wortschatzarbeit steht im Mittelpunkt. Um diese Aufgabe bearbeiten zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler die Wortart Adjektiv kennen und mit den Möglichkeiten der direkten und indirekten Charakterisierung vertraut sein.
Bei der zweiten Aufgabe geht es um die Umformulierung eines einzelnen Satzes: Wörtliche Rede soll indirekt wiedergeben werden. Der Schreibaufwand ist überschaubar, die Schülerinnen und Schüler müssen über das entsprechende grammatische Vorwissen verfügen.
Die Aufgabe, den Text in wenigen Sätzen zusammenzufassen (Aufgabe 3), setzt voraus, dass die Lernenden mit den Merkmalen der Textzusammenfassung vertraut sind: Die knappe Wiedergabe der Handlung mit eigenen Worten im Präsens schließt die Aufgabe zwei ein, da wörtliche Rede auch in diesem Fall umformuliert werden muss, und ist entsprechend komplexer.
Die Formulierung des Themas (Aufgabe 4, M 4, M 5) stellt eine besondere Herausforderung für Schülerinnen und Schüler dar. Beispiele einer Klasse 7 zeigen die Bandbreite der möglichen Ergebnisse: Das Spektrum reicht von der Wiedergabe der Handlung über die Nennung der Hauptfigur bis zur treffenden Erfassung des Themas als gedanklicher Hintergrund. Der Schreibaufwand ist zwar gering, die Schülerinnen und Schülern müssen den Text aber inhaltlich durchdrungen haben und Vermutungen zu seinem gedanklichen Hintergrund anstellen. Diese abstrakten Überlegungen sind dann wiederum in Worte zu fassen.

Zum Unterrichtsverlauf

Im Rahmen einer Vorbesprechung werden die Schülerinnen und Schüler über das Übungsziel informiert und mit den Aufgaben vertraut gemacht. Die Präsentation eines Lösungsvorschlages veranschaulicht die Erwartungen und aktiviert das Vorwissen der Lernenden. Es ist auch möglich, bestimmte Aufgaben von der Bearbeitung auszuschließen. Die Formulierung des Themas kann durch den Einsatz des Arbeitsblattes M 4 vorbereitet werden. Dann ist entsprechend mehr Zeit einzuplanen.Der Ablauf der Übung folgt dem Muster

1. Auswahl und Vorlesen eines Textes
2. Wiedergabe des Textes,
3. Auswahl einer Schreibaufgabe
4. Bearbeitung der Schreibaufgabe
5. Diskussion und Bewertung der Schreibaufgabe.

Das Vorgehen wird durch eine schriftliche Anleitung gesteuert. Die ausführende Person wird dabei jeweils durch das Drehen eines Stiftes bestimmt. Auf diese Art erhält die Übung einen spielerischen Charakter, welcher die Motivation der Lernenden erhöht.
Bei der Arbeit in einer Dreiergruppe kann von dem Einsatz eines Stiftes zu Auswahl abgesehen werden. Hier können die verschiedenen Aufgaben (Auswahl und Vorlesen des Textes, Wiedergabe des Textes, Auswahl der Aufgabe) auch reihum im Wechsel übernommen werden.
In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutung des fünften Arbeitsschrittes hingewiesen werden müssen: Diskussion und Bewertung der Schreibprodukte sind von zentraler Bedeutung für den Kompetenzerwerb.
Die Gruppenarbeitsphase kann auf beispielsweise 30 Minuten begrenzt werden. Ein Reflexionsgespräch schließt sich unmittelbar oder in der folgenden Stunde an. Dabei äußern sich die Schülerinnen und Schüler sowohl zur Methode als auch zu ihren Schreiberfahrungen und den Erkenntnissen, die sie im Verlauf der Arbeit gewonnen haben. Bei Bedarf können einzelne Formulierungen auch im Plenum noch einmal besprochen werden. Zentral ist auch dabei wieder die Frage: „Kann man das so schreiben?“

Literatur

DWDS: Eintrag zum Begriff „formulieren“. Online unter: https://www.dwds.de/wb/formulieren (abgerufen am: 23.01.2023)

Stephany, Sabine (2019): Schreibflüssigkeit. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). Online unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/schreibfluessigkeit/ (abgerufen am: 24.01.2023)

Becker-Mrotzek, Michael: Zu einer Theorie einer Schreibkompetenz. Online unter: http://www.schreibkompetenz.com/links-dies/Vortrag_Becker-Mrotzek.pdf (abgerufen am: 24.01.2023)

Bachmann, Thomas und Becker-Mrotzek (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael, Grabowski, Joachim, Steinhoff Vorname (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, S. 25-53.

Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium Nordrhein-Westfalen (2019). Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (abgerufen am 10.05.2023)

M 1: Anleitung

Gruppengröße: 3 – 5 Personen

Benötigte Materialien

Jede/Jeder braucht Schreibmaterial (Stift und Zettel).

Gemeinsam braucht ihr

- Textblätter
- Aufgabenblatt
- Lösungsblätter

Start

Ein Stift wird auf den Tisch gelegt und in Schwung gebracht.

Vorgehen

1. Auf wen der Stift zeigt, **zieht eine Textkarte und liest sie vor.**

Danach dreht sie oder er den Stift erneut.

(Zeigt der Stift auf einen selbst, muss noch einmal gedreht werden.)

2. Auf wen der Stift zeigt, **erzählt die Geschichte nach.**

Wurde die Geschichte richtig nacherzählt?

Es besteht die Möglichkeit, im Gespräch Inhalte zu klären.

Wenn die Geschichte allen klar ist, dreht sie oder er den Stift erneut.

(Zeigt der Stift auf einen selbst, muss noch einmal gedreht werden.)

3. Auf wen der Stift zeigt, **wählt eine Aufgabe vom Aufgabenblatt aus**.

4. **Alle bearbeiten die ausgewählte Schreibaufgabe.**

5. **Jede/jeder sein Ergebnis vor.**

Im Gruppengespräch **wird jeder Formulierungsvorschlag diskutiert und bewertet.**

Für eine treffende Formulierung bekommt man einen Punkt.

Das Lösungsblatt kann als Hilfe bei der Bewertung genutzt werden.

Wer im dritten Schritt die Aufgabe gewählt hat, dreht jetzt den Stift.

(Zeigt der Stift auf einen selbst, muss noch einmal gedreht werden.)

6. Auf wen der Stift zeigt, **wählt die nächste Schreibaufgabe** oder **startet bei 1.**

M 2: Die Kurzgeschichten

1 Die Schnecke

Japan im Frühjahr.
Langsam kriecht die Schnecke einen Kirschbaum hinauf. Sie begegnet einem Insekt, das zu ihr sagt:
„Wohin willst du denn? Es ist noch nicht soweit! **Es sind noch keine Kirschen auf dem Baum!“**
„Wenn ich oben ankomme, werden welche da sein“, antwortet die Schnecke und kriecht weiter.

Autorin/Autor unbekannt, Titel geändert

2 Mollys Bestellung

Eines Abends ging die ganze Familie zum Essen aus. Die Speisekarten wurden herumgereicht, auch zur achtjährigen Tochter Molly.
Die Erwachsenen unterhielten sich, Molly saß unbeachtet dabei.
Der Kellner, der die Bestellungen aufnahm, wandte sich zuletzt an Molly:
„Und was möchtest du?“
„Einen Hot-Dog und einen Sprudel“, sagte sie.
„Nein“, meinte ihre Großmutter, „sie bekommt das Brathühnchen mit Karotten und Kartoffelpüree.“
„Und zum Trinken Milch“, fiel der Vater ein.
„Möchtest du deinen Hot-Dog mit Ketchup oder Senf?“, fragte der Kellner im Weggehen.
Die Eltern stutzten.
„Mit Ketchup!“, rief Molly. Dann wandte sie sich an ihre Familie und meinte:
„Wisst ihr was? **Er hält mich für wirklich.“**

Autorin/Autor unbekannt

3 Die Seesterne

Ein furchtbarer Sturm kam auf. Der Orkan tobte. Dass Meer wurde aufgewühlt und meterhohe Wellen brachen sich ohrenbetäuben laut am Strand.
Als das Unwetter langsam nachließ, klarte der Himmel wieder auf. Am Strand lagen aber unzählige von Seesternen, die von der Strömung an den Strand geworfen waren.
Ein kleiner Junge lief am Strand entlang, nahm behutsam Seestern für Seestern in die Hand und warf sie zurück ins Meer.
Da kam ein Mann vorbei Er ging zu dem Jungen und sagte: **„Was du da machst, ist vollkommen sinnlos.** Siehst du nicht, dass der ganze Strand voll von Seesternen ist? Die kannst du niemals alle zurück ins Meer werfen. Was du da tust, ändert nicht das Geringste!
Der Junge schaute den Mann einen Moment lang an. Dann ging er zu dem nächsten Seestern, hob ihn behutsam vom Boden auf und warf ihn ins Meer. Zu dem Mann sagte er: „Für ihn wird es etwas ändern!“

Autorin/Autor unbekannt

4 Die Lammkeule

Das junge Paar war frisch verheiratet. Eines Tages beschloss die junge Frau, eine Lammkeule zu schmoren. Bevor sie das Ganze in den Ofen schob, schnitt sie von der Keule das untere Stück ab und legte dann die zwei Teile nebeneinander in den Schmortopf. Ihr Mann schaute ihr über die Schulter zu und fragte sie: **„Warum machst du das?“**
„Ich weiß nicht, aber meine Mutter machte das immer genauso“, war die Antwort.
Daraufhin fragte der Mann seine Schwiegermutter, warum sie das untere Stück der Keule abschnitt. „Ich weiß nicht, aber meine Mutter machte das immer genauso“, antwortete die Schwiegermutter.
Die Großmutter war noch am Leben, und so ging der Mann zu ihr und fragte auch sie, warum sie den unteren Teil der Lammkeule vor dem Schmoren abschnitt.
Und die Großmutter antwortete: „Ach, das hat einen ganz einfachen Grund. Mein Schmortopf war damals so klein, dass der ganze Braten einfach nicht hineinpasste.“

Autorin/Autor unbekannt

5 Eine kurze Geschichte

„Kommst du noch den Kindern gute Nacht sagen?“, rief die Frau ihrem Mann zu, als sie um acht Uhr aus dem Kinderzimmer kam.
„Ja“, rief der Mann aus dem Arbeitszimmer, **„ich muss nur noch den Brief zu Ende schreiben.“**
„Er kommt gleich“, sagte die Mutter zu den Kindern, die beide noch aufgerichtet in ihren Betten saßen, weil sie dem Vater zeigen wollten, wie sie die Stofftiere angeordnet hatten.
Als der Vater mit dem Brief fertig war und ins Kinderzimmer trat, schliefen die Kinder schon.

Franz Hohler, Text geringfügig geändert

6 Der Johannisbrotbaum

Ein Weiser ging einmal über Land und sah einen Mann, der einen Johannisbrotbaum pflanzte. Er blieb bei ihm stehen, sah ihm zu und fragte: „Wann wird das Bäumchen wohl Früchte tragen?“
Der Mann erwiderte: „In siebzig Jahren.“
Da sprach der Weise: „Du Narr! Denkst du, in siebzig Jahren noch zu leben und die Früchte deiner Arbeit zu genießen? Pflanze lieber einen Baum, der eher Früchte trägt, dass du dich ihrer erfreust in deinem Leben.“
Der Mann aber hatte sein Werk vollendet uns sah freudig auf, und er erwiderte: „Als ich zur Welt kam, da fand ich Johannisbrotbäume und aß von ihnen, ohne dass ich sie gepflanzt hatte, denn das hatten meine Vorfahren getan. Habe ich nun genossen, wo ich nicht gearbeitet habe, **so will ich einen Baum pflanzen für die Kinder und Enkel**, dass sie davon genießen.“ Dann wandte er sich ab und ging fort.

Autorin/Autor unbekannt; geringfügig gekürzt

Aus: Thiele, Johannes (Hrsg.) (2019): Have a Break and Read a Story – Literarische Erfrischungen für zwischendurch. Thiele: München, S. 84, 88f., 28f., 62f., 104, 110

M 3: Aufgabenblatt

1	**Notiere möglichst viele Adjektive, die die unterstrichene <u>Hauptfigur</u> treffend charakterisieren.** **Hinweis:** Eigenschaften einer Figur werden zum Teil **direkt im Text genannt**, andere Eigenschaften musst du **aus der Handlung erschließen**.
2	**Gib die markierte wörtliche Rede indirekt wieder.** Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Redewiedergabe. **Direkte Rede**: Er: „Du bist schön.“ ⇩ **Indirekte Rede:** **Konjunktiv:** Er sagt, du seist schön. **dass-Satz**: Er sagt, dass du schön bist. **Umschreibung:** Er macht dir ein Kompliment zu deinem Aussehen. **Hinweis:** In der Gruppe könnt ihr die Art der Redewiedergabe verabreden oder zur Wahl stellen.
3	**Fasse den Text in zwei bis vier Sätzen zusammen.** **Hinweis:** Beachte die Merkmale einer Textzusammenfassung: Schreibe nur die **wesentlichen Informationen** im **Präsens** (Vorzeitiges im Perfekt) und verwende **eigene Worte**. Die Zusammenfassung darf **keine wörtliche Rede** enthalten.
4	**Formuliere das Thema des Textes.** **Hinweis:** Beachte, dass es bei der Formulierung des Themas **nicht** darum geht, die **Handlung** oder die **Hauptfiguren** zu nennen. Es geht um den **gedanklichen Hintergrund** des gesamten Textes. Überlege: Welche Idee liegt dem Text zugrunde? Mit welcher Frage hat sich die Autorin/der Autor durch das Verfassen dieses Textes auseinandergesetzt? *Mögliche Satzanfänge:* • *Das Thema des Textes ist…* • *Der Text beschäftigt sich mit der Frage…* • *In dem Text geht es um…*

M 4: Das Thema bestimmen

Aufgaben:

1. Wiederhole, was man als Thema bezeichnet, indem du die „Kurznachricht an Luzie“ liest und Schlüsselbegriffe markierst.
2. Bewerte danach die verschiedenen Vorschläge. Welche Formulierung erfasst das Thema des Textes am besten?

Kurznachricht an Luzie:
„Liebe Luzie, das Thema ist mehr als die Nennung von Handlung oder Figuren. Es geht um den gedanklichen Hintergrund des Textes. — Ich gebe dir mal ein Beispiel aus der Kunst: Die Kinder sollen ein Bild zum Thema „Frieden“ malen. Was meinst du kommt dabei heraus? — Die Kinder malen zum Beispiel fliegende weiße Tauben. Würde man jetzt sagen „Das Thema des Bildes sind weiße Tauben“? Wohl kaum!

Der Johannisbrotbaum

Ein Weiser ging einmal über Land und sah einen Mann, der einen Johannisbrotbaum pflanzte. Er blieb bei ihm stehen, sah ihm zu und fragte: „Wann wird das Bäumchen wohl Früchte tragen?“

Der Mann erwiderte: „In siebzig Jahren.“

Da sprach der Weise: „Du Narr! Denkst du, in siebzig Jahren noch zu leben und die Früchte deiner Arbeit zu genießen? Pflanze lieber einen Baum, der eher Früchte trägt, dass du dich ihrer erfreust in deinem Leben.“

Der Mann aber hatte sein Werk vollendet uns sah freudig auf, und er erwiderte: „Als ich zur Welt kam, da fand ich Johannisbrotbäume und aß von ihnen, ohne dass ich sie gepflanzt hatte, denn das hatten meine Vorfahren getan. Habe ich nun genossen, wo ich nicht gearbeitet habe, so will ich einen Baum pflanzen für die Kinder und Enkel, dass sie davon genießen.“ Dann wandte er sich ab und ging fort.

Autorin/Autor unbekannt; geringfügig gekürzt

Das Thema dieses Textes haben Schülerinnen und Schüler einer 7. Klasse das Thema folgendermaßen formuliert:

In der Geschichte „Der Johannisbrotbaum“ geht es …

a) darum, dass ein Weiser einen Mann fragt, warum er einen Baum pflanzt. _____
b) um einen Mann, der seinen Enkeln etwas Gutes tun wollte. _____
c) um einen Mann, der uneigennützig handelte. _____
d) um zwei Männer, die über Früchte reden. _____
e) um Taten für die Zukunft. _____

M 5: Die Formulierung des Themas

Beispiele Klasse 7, Realschule

Niveau	1 Die Schnecke	2 Mollys Bestellung	3 Die Seesterne	4 Die Lammkeule	5 Eine kurze Geschichte	6 Der Johannisbrotbaum
1 **Wiedergabe der Handlung**	*Emma:* *Es geht um eine Schnecke, die mit Insekten redet.* *Lilly:* *Die Kalendergeschichte „Die Schnecke“ erzählt über eine witzige Begegnung von zwei Tieren.*	*Emma:* *Es geht um ein Kind und eine Familie, die Essen gehen wollen.*	*Fabio:* *Es geht darum, dass ein Mann einen Jungen aufhalten will, Seesterne zu retten.*	*Finn-Luca:* *Es geht darum, dass eine Frau eine Lammkeule in den Ofen schiebt.*	*Emma:* *Es geht um einen Vater, der einen Brief zu Ende schreiben wollte.*	*Emma:* *Es geht um zwei Männer, die über Früchte reden.* *Fabio:* *Es geht darum, dass ein Weiser einen Mann fragt, warum er einen Baum pflanzt. Er sagte, dass sich Kinder daran erfreuen.*
2 **Nennung der Hauptfigur, ggf. mit besonderem Merkmal, das ggf. schon auf das Thema verweist**	*Fabio:* *Es geht um eine Schnecke, die so langsam ist, dass bis dahin die Kirschen gewachsen sind.* *Lara Sophie:* *Die Schnecke, die auf Kirschen wartet* *Mateo:* *Von einer vorausschauenden Schnecke*	*Lara Sophie:* *Molly will ihre eigne Entscheidung treffen* *Amelie:* *Ein Mädchen, das nur vom Kellner beachtet wird. Da er das Mädchen selbst entscheiden lassen möchte, was es essen will.*	*Emma:* *Es geht um einen Jungen, der Seesternen hilft.* *Amelie:* *Seesterne erleben glückliche Rettung durch einen Jungen*	*Emma:* *Es geht um viele Frauen, die es immer so machen wir ihre Mutter*	*Lara-Marie:* *Ein beschäftigter Vater* *Filipa:* *Von einem Vater, der seinen Kindern keine gute Nacht mehr sagen kann*	*Lara-Marie:* *Ein Mann, der seinen Enkeln etwas Gutes tun wollte* *Mateo:* *Von einem Mann, der uneigennützig handelte*
3 **Formulierung des Themas als gedanklicher Hintergrund**	*Elias:* *Ein langsamer Weg zum Ziel*	*Lara-Marie:* *Selbstentscheidung* *Lukas:* *Kinder soll man beachten*	*???:* *Jedes Lebewesen ist wichtig.* *Filipa:* *Hilfsbereitschaft*	*Mateo:* *In der Geschichte geht es darum, Dinge wiederholt zu tun, ohne ihren Ursprung zu kennen.* *Paulina:* *Gewöhnheit (sic) der Familie*	*Elias:* *Familie geht vor Arbeit* *Lukas: Manche Dinge sollte man sofort erledigen* *Mateo:* *Von Versprechen, die zu spät eingelöst werden*	*Elias:* *Taten für die Zukunft*

M 6: Lösungsvorschläge

1. Die Schnecke

a) Eigenschaften der Hauptfigur
Schnecke: langsam, ausdauernd, geduldig, vorausschauend

b) Indirekte Wiedergabe einer wörtlichen Rede: *„Es sind noch keine Kirschen auf dem Baum!“*

Konjunktiv: Ein Insekt sagt der Schnecke, es seien noch keine Kirschen auf dem Baum.
dass-Satz: Ein Insekt sagt der Schnecke, dass noch keine Kirschen auf dem Baum sind.
Umschreibung: Ein Insekt weist die Schnecke darauf hin, dass der Baum noch keine Kirschen trägt.

c) Zusammenfassung in drei Sätzen
- ❑ Während eine Schnecke den Stamm eines Kirschbaums hoch kriecht,
- ❑ wird sie von einem Insekt angesprochen.
- ❑ Das Insekt weist sie darauf hin,
- ❑ dass noch keine Kirschen am Baum sind.
- ❑ Die Schnecke erwidert daraufhin,
- ❑ dass der Baum Kirschen tragen wird,
- ❑ wenn sie oben ankommt.

d) Thema
Erfolg durch Geduld

2. Mollys Bestellung

a) Eigenschaften der Hauptfigur
Kellner: höflich, aufmerksam, wertschätzend

b) Indirekte Wiedergabe einer wörtlichen Rede: *„Er hält mich für wirklich.“*

Konjunktiv: Molly sagt zu ihrer Familie, der Kellner halte sie für wirklich.
dass-Satz: Molly sagt zu ihrer Familie, dass der Kellner sie für wirklich hält.
Umschreibung: Molly weist ihre Familie darauf hin, dass nur der Kellner sie ernst nimmt.

c) Zusammenfassung in drei Sätzen
- ❑ Die achtjährige Molly und ihre Familie essen in einem Restaurant.
- ❑ Vom Kellner nach ihrem Essenswunsch gefragt
- ❑ bestellt Molly einen Hot-Dog und Limonade.
- ❑ Die Großmutter und der Vater korrigieren diese Bestellung,
- ❑ aber der Kellner macht durch eine Nachfrage deutlich,
- ❑ dass für ihn Mollys Bestellung zählt.

d) Thema
Selbstbestimmungsrecht von Kindern

3. Die Seesterne

a) Eigenschaften der Hauptfigur
Junge: klein, behutsam, vorsichtig, mitfühlend, tatkräftig, optimistisch, zuversichtlich

b) Indirekte Wiedergabe einer wörtlichen Rede: *„Was du da machst, ist vollkommen sinnlos.“*

Konjunktiv: Der Mann sagt zu dem Jungen, was er mache, sei vollkommen sinnlos.
dass-Satz: Der Mann sagt zu dem Jungen, dass das, was er macht, vollkommen sinnlos ist.
Umschreibung: Der Mann führt dem Jungen die Sinnlosigkeit seines Tuns vor Augen.

c) Zusammenfassung in vier Sätzen
- ❑ Nach einem Sturm
- ❑ rettet ein kleiner Junge einige gestrandete Seesterne.
- ❑ Ein vorbeikommender Mann weist den Jungen darauf hin,
- ❑ dass sein Handeln sinnlos ist, weil er nicht alle Seesterne retten kann.
- ❑ Der Junge lässt sich aber nicht beirren und geht zum nächsten Seestern.
- ❑ Dabei erwidert er dem Mann,
- ❑ dass sich für diesen Seestern sehr wohl etwas ändert.

d) Thema
Hilfsbereitschaft

4. Die Lammkeule

a) Eigenschaften der Hauptfigur
Mann: interessiert, neugierig, wissbegierig, kritisch

b) Indirekte Wiedergabe einer wörtlichen Rede: *„Warum machst du das?“*
Konjunktiv: Der Mann fragt, warum sie das mache.
dass-Satz: -
Umschreibung: Der Mann erkundigt sich nach dem Grund ihres Handelns.

c) Zusammenfassung in vier Sätzen
- ❑ Ein junger Ehemann sieht seiner Frau bei der Zubereitung einer Lammkeule zu.
- ❑ Er fragt, warum sie vor dem Braten ein Stück der Lammkeule abschneidet.
- ❑ Weil seine Frau es nicht erklären kann,
- ❑ fragt er seine Schwiegermutter
- ❑ und schließlich deren Mutter.
- ❑ Die Großmutter offenbart ihm,
- ❑ dass es nur die Größe des Topfes war,
- ❑ die dazu geführt hat, ein Stück von der Lammkeule abzuschneiden.

d) Thema
Sinn von Traditionen

5. Eine kurze Geschichte

a) Eigenschaften der Hauptfigur
Mann: fleißig, konzentriert, egoistisch

b) Indirekte Wiedergabe einer wörtlichen Rede: *„Ja, ich muss nur noch den Brief zu Ende schreiben.“*
Konjunktiv: Der Mann bejaht, er müsse nur noch den Brief zu Ende schreiben.
dass-Satz: Der Mann bejaht, dass er nur noch den Brief zu Ende schreiben muss.
Umschreibung: Der Mann sagt zu, nach Beendigung seiner Arbeit zu kommen.

c) Zusammenfassung in zwei Sätzen
- ❑ Obwohl die Mutter den Vater ruft,
- ❑ will der Vater erst noch seine Arbeit beenden,
- ❑ bevor er den Kindern gute Nacht sagt.
- ❑ Als der Vater schließlich ins Kinderzimmer kommt,
- ❑ schlafen die Kinder schon.

d) Thema
Was im Leben wichtig ist

6. Der Johannisbrotbaum

a) Eigenschaften der Hauptfigur
Mann: erfreut, zufrieden, dankbar, vorausschauend, verantwortungsbewusst

b) Indirekte Wiedergabe einer wörtlichen Rede: *„[…] so will ich einen Baum pflanzen für die Kinder und Enkel […]“*
Konjunktiv: Der Mann erklärt, er wolle einen Baum für die Kinder und Enkel pflanzen.
dass-Satz: Der Mann erklärt, dass er einen Baum für die Kinder und Enkel pflanzen will.
Umschreibung: Der Mann erläutert seinen Entschluss, für seine Nachkommen einen Baum zu pflanzen.

c) Zusammenfassung in zwei Sätzen
- ❑ Ein Mann kritisiert einen Mann,
- ❑ der einen Baum pflanzt,
- ❑ der erst Früchte tragen wird,
- ❑ wenn er selbst schon tot ist.
- ❑ Der Mann, der den Baum pflanzt,
- ❑ erklärt daraufhin,
- ❑ dass er so handelt,
- ❑ weil er selbst das Glück gehabt hat,
- ❑ dass seine Vorfahren einen Baum für ihn gepflanzt haben.

d) Thema
Verantwortung für die Nachkommen/für die Zukunft

Schreiben für das Hören

– Einen Podcast vorbereiten

Schreiben für das Hören – Einen Podcast vorbereiten

Das Thema im Unterricht	
Klassenstufe	**8-10**
Zeitbedarf	**8-10 Stunden**
Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können • in Sachtexten (u.a. journalistische Textformen) verschiedene Textfunktionen (appellieren, argumentieren, berichten, beschreiben, erklären, informieren) unterscheiden und in ihrem Zusammenwirken erläutern, • adressaten-, situationsangemessen, bildungssprachlich und fachsprachlich angemessen formulieren, • eigene Schreibziele benennen, Texte selbstständig in Bezug auf Inhalt und sprachliche Gestaltung planen und verfassen, • Informationen auch aus selbst recherchierten Texten ermitteln und für das Schreiben eigener Texte einsetzen, • Weitgehend selbstständig die Relevanz des Informationsgehalts von Sachtexten für eigene Schreibziele beurteilen sowie informierende und argumentierende Textfunktionen für eigene Darstellungsabsichten sach-, adressaten- und situationsgerecht einsetzen, • in der digitalen Kommunikation verwendete Sprachregister unterscheiden und reflektiert einsetzen, • auf der Grundlage von Texten mediale Produkte planen und umsetzen sowie intendierte Wirkungen verwendeter Gestaltungsmittel beschreiben, • Inhalt, Gestaltung und Präsentation von Medienprodukten analysieren.
Lernvoraussetzungen	Wissen um Eigenschaften und Funktionen journalistischer Textsorten (Interview, Kommentar), erste Erfahrungen mit Podcasts als journalistischer Textsorte sind hilfreich, werden aber am Anfang der Sequenz auch angelegt
Methoden	selbstständiges Lernen und Recherchieren, Think-Pair-Share, Gruppenarbeit, Plenumsgespräch
Differenzierung	Recherche zum Medium Podcast je nach eigenen Vorkenntnissen, Think-Pair-Share, anspruchsvolle Zusatzaufgaben für schnelle Gruppen, Arbeit mit zu überarbeitenden Beispieltexten
Weiterführung	Publikation der Produkte, Etablierung einer Podcast-AG als Schulmedium, rechtliche Grundlagen bei digitalen Produkten
Stichwörter	Podcast, journalistische Textsorten, Schreiben

Hinführung

Podcast sind ein absolutes Boom-Format, sie sind aus dem heutigen Medienuniversum nicht mehr wegzudenken, existieren inzwischen in den verschiedensten Varianten und Formaten und werden auch von Schülerinnen und Schülern rezipiert. Es ist davon auszugehen, dass nahezu alle Lernenden Vorerfahrungen mit Podcasts haben (Online-Audio-Monitor 2022. S. 61), so dass hier Unterricht und Lebenswirklichkeit zusammenfinden, was ein hohes Maß an Interesse und Motivation erwarten lässt. Die Idee, selbst einen Podcast zu produzieren, stößt erfahrungsgemäß bei vielen Lerngruppen auf hohes Interesse und große Motivation, die in dieser Unterrichtseinheit dazu genutzt wird, Schreiben als Vorbereitung der Mündlichkeit zu erproben und zu üben.

Dabei wird ein Podcast als Audio-Medium natürlich eher dem Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit zugeordnet, zahlreiche Formate erwecken als sogenannte „Laber-Podcasts“ (vgl. Watty 2021) bewusst den Eindruck, als lockeres Gespräch ohne Script auszukommen. Allerdings nimmt Schreiben im Prozess der Podcast-Produktion eine zentrale Rolle ein und soll auch in der vorliegenden Unterrichtssequenz als „Werkzeug des Lernens“ fungieren. Dabei wird Schreiben im Sinne eines weiten Begriffs als „jede schriftsprachliche Handlung, die dazu dient, sich in Form von Schrift auszudrücken“ (ebd.), verstanden. Dazu gehören also auch Exzerpte aus Texten, Visualisierungen von Überlegungen wie Mindmaps oder das tabellarische Script für einen Podcast.

Für den Einsatz in der Schule erscheinen die Möglichkeiten von Podcasts nahezu unbegrenzt, da beliebige Lerninhalte recherchiert, aufgearbeitet und präsentiert werden, es können Erzählformate gestaltet und Geschichten zu Hörspielen umgestaltet werden, oder der Podcast kann eine neue Form des Schulradios werde In diesem Vorhaben aber wird der Podcast als journalistische Textsorte selbst zum Gegenstand des Unterrichts und für schreibdidaktische Ziele eingesetzt – die Lerngruppe wird selbst zu Podcasterinnen und Podcastern und erlernt und übt im Rahmen dieses Prozesses Schreiben als Vorbereitung von Mündlichkeit.

Damit bietet es sich an, im Anschluss an ein Unterrichtsvorhaben zu eher traditionellen Textformen eigene Podcasts – ohne sich von den technischen und rechtlichen Herausforderungen abschrecken zu lassen – mit der Lerngruppe zu produzieren.

Didaktische Zielsetzung

Bezüge zum Kernlehrplan NRW

Der KLP Sek I nennt bei den Kompetenzerwartungen, die bis zum Ende der Sekundarstufe I erworben werden sollen, auf der ersten Stufe im Inhaltsfeld 2: Texte die Fähigkeit, in Sachtexten (u.a. journalistische Textformen) verschiedene Textfunktionen zu unterscheiden und in ihrem Zusammenwirken zu erläutern (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019, S. 26). Traditionell werden in diesem Zusammenhang Zeitungs-Textsorten wie Reportage, Bericht, Kommentar und Glosse behandelt. Mit Blick auf die Textproduktion sollen Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich Texte planen und zunehmend selbstständig eigene Texte adressaten- und situationsgerecht formulieren können und verschiedene Textfunktonen in eigenen mündlichen und schriftlichen Texten sachgerecht einsetzen können (vgl. ebd., S. 26f.).

Gleichzeitig sollen sie Form und Funktion verschiedener Medien, u.a. digitaler Hörmedien, kennen und vergleichen und selbst Elemente konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit in digitaler Kommunikation angemessen gestalten und digitale Möglichkeiten für die individuelle und kooperative Textproduktion einsetzen (vgl. ebd., S. 29f.).

Lernvoraussetzungen

Die Unterrichtseinheit eignet sich für die Jahrgangsstufen 8 bis 10. Grundsätzlich sollten die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse zu Formen und Funktionen journalistischer Textsorten besitzen und damit vertraut sein, Informationen aus Texten und eigener Recherche schriftlich zu strukturieren (Mindmap). Für den Unterrichtseinstieg ist es hilfreich, aber nicht notwendig, dass sie eine erste Vorstellung vom Medium Podcast haben, hier dient der erste Schritt in der Unterrichtseinheit dazu, gleiche Startbedingungen herzustellen. Die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden sich in aller Regel nicht auf die technischen und rechtlichen Voraussetzungen für die Produktion digitaler Audioprodukte beziehen, aber hier liefert die in den letzten Jahren erfolgte Ausstattung der Schulen mit digitalen Endgeräten die Grundausrüstung und das Internet bietet zahlreiche Anleitungen und Hilfestellungen, die Lernende problemlos recherchieren können.

Methodische Hinweise

Die Unterrichtseinheit gliedert sich in drei Sequenzen, die je nach Stand der Lernvoraussetzungen unterschiedlich intensiv von den Lernenden zu bearbeiten sind: Die einführende Sequenz, die alle Schülerinnen und Schüler mit dem Medium Podcast vertraut machen soll, kann von denjenigen mit größeren Vorerfahrungen dazu genutzt werden, Podcasts genauer auf ihre Struktur und Funktion zu untersuchen, während andere sich erst einmal einen Überblick über verschiedene Formate verschaffen. Danach können aber in Sequenz 2 (Planung) alle auf dem gleichen Stand weiterarbeiten, um dann in Sequenz 3 in die eigentliche Produktion einzusteigen.

Zum Unterrichtsverlauf

Podcasts – Ein Boom-Medium? – Einstieg

Da Podcasts weit verbreitet und bekannt sind, ist es sinnvoll, von den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auszugehen: Sie interviewen sich in Kleingruppen gegenseitig zu ihren Erfahrungen und Kenntnissen, machen sich schriftlich Notizen und entwerfen als Gruppe eine Mindmap aus ihren Ergebnissen (M 1). Damit visualisieren und strukturieren sie ihre Überlegungen, so dass sie in einem späteren Schritt auf dieser Basis einen struktierten mündlichen Vortrag halten können. Da allerdings nicht davon auszugehen ist, dass die gesamte Lerngruppe über fundierte Podcast-Erfahrung verfügt, werden diese ersten Ergebnisse und Notizen abgesichert und ergänzt, indem die Klasse einen Beitrag von Radiowoche.de mit dem Titel „Podcasts – der Boom des Mediums in Zahlen“ fokussiert liest (M 2). Mit Hilfe der Informationen aus diesem Text ergänzen und überarbeiten sie ihre Mindmap, damit auch erfahrbar wird, dass Schreiben und Lernen vielschrittige Prozesse sind. Die schriftliche Strukturierung und Visualisierung sowie die Verwendung fachsprachlicher Begriffe aus dem Artikel helfen den Schülerinnen und Schülern im nun folgenden mündlichen Vortrag, ihre Ergebnisse zum Thema Podcasts vorzutragen. Gleichzeitig organisieren sie auch den Fortgang der Sequenz, denn im Anschluss untersuchen sie anhand selbstgewählter Beispiele konkrete Podcasts und nehmen in einem dritten Schritt das eigene Podcast-Projekt in Angriff.

Ideen für einen eigenen Podcast entwickeln

Um allen Lernenden die selbstständige Begegnung und Auseinandersetzung mit konkreten

Beispielen zu ermöglichen, sichten und hören sie selbstgewählte Beispiele außerhalb des Unterrichts. Hier geht es nicht um einen strikt analytischen Zugriff, sondern darum, dass Medium kennenzulernen und gleichzeitig Ideen für das eigene Projekt zu entwickeln, aber dabei sollen sie sich unbedingt Notizen machen, um mit diesen weiterarbeiten zu können.
In der nächsten Unterrichtsstunde finden sich die Schülerinnen und Schüler zu Kleingruppen zusammen, mit denen sie in den nächsten Stunden einen eigenen Mini-Podcast aufnehmen wollen (Material 3).
Bei der Erstellung eigener Podcasts im Rahmen des Unterrichts stellt sich dann die grundsätzliche Frage, ob ein gemeinsames Thema und Format (Interview, Gespräch, Monolog) vorgegeben werden soll oder ob die Schülerinnen und Schüler innerhalb eines vorgegebenen Rahmens freier in ihrer Gestaltung sein sollen. Für das Ziel, Schreiben als Werkzeug des Lernens und als Vorbereitung der Mündlichkeit zu nutzen, ist es nicht notwendig, dass alle Gruppen das gleiche Thema bearbeiten, allerdings müssen verbindlich bestimmte Textformen, Schreibtechniken und Stilelemente genutzt bzw. umgesetzt werden, um einen qualitativ hochwertigen mündlichen Vortrag auf der Basis schriftlicher Vorbereitung zu gestalten.
In diesem Schritt geht es noch nicht um die schriftliche Ausarbeitung der Texte, die gesprochen werden sollen, sondern darum, die Art des Podcasts und einen Ablauf zu planen. Als Strukturierungshilfe kann eine Tabelle dienen, die bestimmte Strukturelemente vorgibt (M 3).

Einen eigenen Podcast schriftlich vorbereiten und produzieren

Ist die Entscheidung innerhalb der Gruppen für einen bestimmten Ablauf gefallen, kann dann in der dritten Sequenz an der Ausgestaltung und schriftlichen Ausformulierung (s.u.) des Podcast-Skripts gearbeitet werden.

Textformen

Angestrebt ist kein durchgängiges ausformuliertes Manuskript, das dann wie ein Radiobeitrag vorgelesen wird, sondern verschiedene Textformen, die je nach Beitrag wie bei einem Baukasten angepasst werden, z.B.:

- **Einleitung/Opener:**
  Eröffnungsmonolog oder -dialog, bei dem einzelne Formulierungen im Vorfeld notiert und der Aufbau und Gedankengang skizziert werden, der aber Raum für konzeptionelle Mündlichkeit lässt.
- **Interview:**
  Im Vorfeld muss notiert werden, was das Ziel des Interviews ist, welche Art von Interview geführt werden soll und welche Rolle der Interviewte hat. Geht es darum, dass er als Experte Sachinformationen liefert? Ist er als Person selbst interessant? Ist seine Meinung besonders relevant?
  Der Ablauf und auch zentrale Fragen müssen vorformuliert werden, ggf. ist es hilfreich, bestimmte Fakten zu notieren, mit denen die interviewte Person konfrontiert werden soll etc.
- **Rezension/Vorstellung eines Buchs, Films, Spiels o.Ä.**
  Ähnlich wie der Opener müssen auch hier eine Struktur des Beitrags und bestimmte Ankerformulierungen schriftlich erarbeitet werden, damit ein kohärenter mündlicher Vortrag gelingen kann.

Schreibstil

Anders als bei vielen anderen Schreibformaten im Deutschunterricht (Analyse, Erörterung…) ist kein schriftsprachlich-akademischer Stil intendiert, Zielgruppe sind nicht Leserinnen und Leser, sondern Hörerinnen und Hörer. Ein Podcast-Manuskript muss also für das Ohr, nicht für das Auge geschrieben werden, komplexe Zusammenhänge und Satzstrukturen können nicht mehrfach gelesen werden, sondern müssen beim erstmaligen Hören erfasst werden. Zudem soll (in Teilen) der Eindruck eines lebendigen Gesprächs entstehen, es wird kein fertiges Manuskript wie z.B. bei einem Hörbuch vorgelesen, konzeptionelle Mündlichkeit ist das Ziel. Damit wird eine Form des Schreibens angesteuert, wie sie sonst im schulischen Kontext eher selten vorkommt, aber für Präsentationen etc. sehr wichtig ist.

Mögliche Stilelemente können sein:

- Kurze, prägnante Sätze, keine komplexen Satzgefüge
- Alltagssprache, aber keine Umgangssprache
- Wiederholung von Leitbegriffen
- Sparsamer Umgang mit Fremdwörtern und Fachbegriffen, diese müssen immer erklärt werden
- Zahlen und Daten müssen eingeordnet werden
- Eingängige sprachliche Bilder, treffende Vergleiche
- Aktive Formen, wenig Passiv

Diese besondere Stilistik sollen sich die Lernenden mit Hilfe von vorgegebenem Material selbst erarbeiten, um eine Grundlage für das Verfassen ihres Manuskripts zu legen (M 4).

Anschließend können die Gruppen mit Hilfe der erstellten Checkliste ihre Textbeiträge schreiben, um damit eine Grundlage für die Audioaufnahme zu haben.

Weiterführung

Tipps und Hinweise zur Produktion

Die Produktion von Podcasts im Unterricht kann vielleicht aufgrund der technischen Herausforderungen schwierig erscheinen und abschrecken. Allerdings sind die Hürden gar nicht so hoch. In vielen Lerngruppen wird es Menschen mit Erfahrungen im Audio-Bereich geben, Jugendliche produzieren häufig schon eigene Videos oder Audios.

Die technische Ausstattung: Optimal sind hochwertige Mikrofone und ein Aufnahmeraum, aber im Alltag reichen Tablets oder Laptops; bereits ein Smartphone genügt als Aufnahmegerät.

Der Raum: Für einen guten Klang sind große, leere Klassenräume nicht geeignet, besser ist ein kleiner Raum, der Teppich enthält und keine Störgeräusche aufweist.

Das Audioprogramm: Hier bieten sich vor allem die Gratis-Programme an, die oft genutzt werden, an vielen Schulen schon auf den verfügbaren Endgeräten installiert sind und in ihrer grundlegenden Bedienbarkeit einen einfachen Einstieg ermöglichen. Viele Tutorials existieren im Internet, hier wird exemplarisch jeweils eins verlinkt:

- Ein Video-Tutorial des Medienzentrums Wittlich erklärt „Garageband“.
- Für das Programm „Audacity“ stellt die Universität Halle eine Einführung bereit.
- Der rechtliche Rahmen: Wie immer sind Urheberrechte zu beachten, grundlegende Informationen liefert die Broschüre „Nicht alles, was geht, ist auch erlaubt“ von Klicksafe.de

Literatur

Bayerische Landeszentrale für neue Medien: Online-Audio-Monitor 2022. Online unter: https://www.online-audio-monitor.de/wp-content/uploads/Bericht-OAM_2022.pdf (abgerufen am 05.01.2023).

Franken, Anna Ulrike/Pertzel, Eva (2021): Schreiben als Werkzeug des Lernens. In: Zeitschrift Pädagogik. Sprachsensibler Unterricht 9/2021, S. 14-17.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Deutsch, Düsseldorf.

Watty, Christine (2021): Laberpodcasts. Precht, Lanz, Kaulitz: Noch mehr Männergespräche. Online unter: https://www.deutschlandfunkkultur.de/laberpodcasts-precht-lanz-kaulitz-noch-mehr-100.html (abgerufen am 05.01.2023).

M 1: Podcasts – Einen Überblick gewinnen

1. Tauscht euch in einer Kleingruppe (3-4 Personen) zum Thema Podcasts aus. Ihr könnt u.a. über folgende Fragen sprechen:

    - Hört ihr Podcasts? Wenn ja, bei welchen Gelegenheiten, wann und wo?
    - Welche Podcasts kennt ihr? Gibt es verschiedene Formate? Welche Themen werden dort behandelt? Gibt es Podcaster, die euch besonders ansprechen? Wie viele Menschen moderieren?...
    - Was macht Podcasts für euch interessant oder auch uninteressant? Weshalb hört ihr bestimmte Podcasts? Weshalb hört ihr andere nicht oder nicht immer?
    - Woher beziehen Menschen ihre Podcasts? Auf welchen Geräten werden sie gehört?
    - Wie werden Podcasts produziert? Welche Technik benötigt man? Was gibt es dabei nach eurer Kenntnis noch zu beachten?
    - Gibt es feste Elemente, die für euch zu einem Podcast dazugehören? Was unterscheidet einen Podcast von einem Radiobeitrag?

2. Haltet eure Gesprächsergebnisse in einer Mindmap fest. In der Mitte steht das Thema Podcast, überlegt dann, welche Themen ihr für die zweite Ebene wählt.

    (Tipp: Ihr könntet z.B. „Themen“, „Formate“, „Technik/Produktion“, „Motive für Podcasthören“). Gestaltet die Mindmap so, dass ihr sie später noch ergänzen könnt.

M 2: Podcast – Ein Boom-Medium kennenlernen

1. Einzelarbeit: Informiere dich über das Medium Podcast.
    - Rufe dazu den Online-Audio-Monitor (2023) auf. Dies ist eine repräsentative Studie zur Nutzung von Online-Audio-Medien. Sie wird von einigen Medienanstalten der Bundesländer durchgeführt.

    - Notiert interessante Informationen, die eure Mind-Map ergänzen, zum Beispiel zu folgenden Bereichen:

S. 69-77:

- Wie entwickeln sich die Zahlen der Podcasts und der Hörerinnen und Hörer?
- Was fällt euch bezogen auf Alter und Geschlecht der Hörenden auf?
- Wie oft und wie lange werden Podcasts gehört?

S. 79-83:

- Welche Sendeformate und Themen werden gehört?

S. 84-87:

- Welche Rolle spielen Podcasts als Infomedium?
- Warum hören Nutzerinnen und Nutzer Podcasts zu politischen und gesellschaftlichen Themen?

S. 41-43:

- Wo nutzen Hörende Online-Audio? (Achtung: hier werden Musikstreaming, Online-Radio und Podcasts zusammengefasst!)

2. Gruppenarbeit: Vergleicht eure Ergebnisse und ergänzt eure Mindmap. Bereitet euch darauf vor, eure Ergebnisse mündlich und mit Unterstützung der Mindmap vorzutragen.

M 3: Ideen für einen Podcast entwickeln

1. Einzelarbeit außerhalb des Unterrichts: Hört in einige Podcasts hinein, die euch ansprechen. Achtet darauf, wie sie produziert sind (sehr einfach oder aufwändige Einspieler?), wie der Stil der Moderation ist (locker, wissenschaftlich, jugendlich, ernst, lustig…). Als Hilfe bei der Auswahl könnt ihr die bekannten Podcast-Plattformen oder aber auch eine Suchmaschine eurer Wahl nutzen.

2. Findet euch in einer Gruppe zusammen, mit der ihr in den nächsten Stunden an der Erstellung eines eigenen Podcasts arbeiten wollt.

3. Diskutiert und plant in der Gruppe: Stellt euch eure Ideen und Ansätze vor, die ihr bisher gesammelt habt. Euer Podcast muss dabei einige Vorgaben erfüllen:

    a. Maximale Länge: 15 Minuten
    b. Thema und Format: Kein reiner „Laberpodcast“ im Stil von „Baywatch Berlin“, „Fest und Flauschig“ oder „Gemischtes Hack“. Ihr braucht einen thematischen roten Faden, z.B. die Vorstellung eines Films, Buchs, Spiels oder einer Serie, die Diskussion eines bestimmten Themas, das euch betrifft, ein Interview mit einer interessanten Person (z.B. aus dem Schulleben, evtl. Schulleitung, Hausmeister…), eine kleine Reportage aus eurem Viertel oder Verein etc.
    c. Aufbau: Ihr benötigt mindestens drei Elemente:
        i. Intro: Begrüßung, Vorstellung
        ii. Hauptteil: Euer eigentliches Thema
        iii. Outro: Abmoderation, Verabschiedung

    Für die Planung könnt ihr die folgende Tabelle übertragen und nutzen, ergänzt so viele Zeilen, wie Ihr benötigt:

Grundidee/Thema:		
Titel:		
Zeit (circa)	**Element**	**Gestaltungsideen**
00:00-	Intro	
	Hauptteil	
	….	
	Outro	

M 4: Fürs Hören schreiben

Auch wenn ihr bei einem Podcast immer nur das gesprochene Wort hört, heißt das nicht, dass bei der Podcast-Produktion nicht geschrieben wird – ganz im Gegenteil. Für die Planung habt ihr schon in Aufgabe 3 einen Ablauf geschrieben und jetzt geht's daran, ein Manuskript zu verfassen. Wenn ihr euch überlegt habt, worum es in eurem Podcast gehen soll, schreibt ihr ein Grundgerüst für euren Text. Das können Fragen für ein Interview sein, kurze Texte für das Intro, ein Leitfaden für ein Gespräch…
Aber Achtung: Ihr schreibt heute nicht für Leserinnen und Leser, ihr schreibt für Hörerinnen und Hörer! Das hat Konsequenzen für den Stil, in dem ihr schreibt.

1. Recherchiert arbeitsteilig Tipps und Stilelemente zum Schreiben fürs Hören. Ihr könnt mit den vorgegebenen Webseiten beginnen, aber für eure Recherche auch weitere Quellen mit Hilfe einer Suchmaschine nutzen. Notiert mindestens drei Merkmale mit jeweils einer kurzen Erläuterung.

   Tauscht anschließend eure Ergebnisse aus und erstellt eine Checkliste für euren Schreibprozess. Nutzt folgende Hinweise:

• schreibenfurshoren_pdf_logo.pdf (uni-heidelberg.de) (S. 4-9)	
• https://wiki.llz.uni-halle.de/Portal:Onlinebetrieb/Lerninhalte_aufzeichnen/Schreiben_f%C3%BCrs_H%C3%B6ren	

2. Überarbeitet den folgenden Text mit Hilfe eurer Checkliste:

   Sehr geehrtes Publikum!
   Wir sind heute sehr erfreut, Ihnen einen Einblick in die Forschung zur Podcast-Produktion bieten zu können:
   Eine Studie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster unter 1549 Podcast-Hörerinnen und Hörern hat im Mai 2022 ergeben, dass viele der Befragten großen Wert darauf legen, dass die Komplexität in Satzgefügen bei der Podcast-Produktion reduziert wird. Stattdessen werde von den Befragten gewünscht, dass Verständlichkeit und Simplizität die Chance erhöhen, einem Podcast auch bei der Verrichtung alltäglicher Tätigkeiten folgen zu können.

Jüdische Helden

- Superman und seine Erfinder Joe Shuster und Jerry Siegel

Jüdische Helden – Superman und seine Erfinder Joe Shuster und Jerry Siegel

Das Thema im Unterricht	
Klassenstufe	**9/10**
Zeitbedarf	**8-10 Stunden**
Kompetenzen	Die Schülerinnen und Schüler können • relevantes sprachliches Wissen zur Herstellung von Textkohärenz beim Schreiben eigener Texte einsetzen, • adressaten-, situationsangemessen, bildungssprachlich und fachsprachlich angemessen formulieren, • in Texten das Thema bestimmen, Texte aspektgeleitet analysieren und – auch unter Berücksichtigung von Kontextinformationen (hier: biografischer Bezug, gesellschaftlicher Kontext, Textgenrespezifika) – zunehmend selbstständig schlüssige Deutungen entwickeln, • diskontinuierliche und kontinuierliche Sachtexte weitgehend selbstständig unter Berücksichtigung von Form, Inhalt und Funktion analysieren, • eigene Schreibziele benennen, Texte selbstständig in Bezug auf Inhalt und sprachliche Gestaltung (u. a. Mittel der Leserführung) planen und verfassen, • Fremdheitserfahrungen beim Lesen literarischer Texte identifizieren und mögliche Gründe (kulturell-, sozial-, gender-, historisch-bedingt) erläutern, • Vorwissen, Haltungen und Interessen eines heterogenen Adressatenkreises einschätzen und eigene Schreibprodukte darauf abstimmen, • Weitgehend selbstständig die Relevanz des Informationsgehalts von Sachtexten für eigene Schreibziele beurteilen sowie informierende und argumentierende Textfunktionen für eigene Darstellungsabsichten sach-, adressaten- und situationsgerecht einsetzen, • auf der Grundlage von Texten mediale Produkte planen und umsetzen sowie intendierte Wirkungen verwendeter Gestaltungsmittel beschreiben.
Lernvoraussetzungen	Erfahrung mit Aufgaben zum materialgestützten Schreiben, Kenntnis der Textsorten Audioguide und Essay
Methoden/Sozialform	selbstständiges Lernen, Einzel- und Partnerarbeit, Plenumsgespräch
Differenzierung	Hinweise zur Erstellung von Audioguides
Weiterführung	jüdische Autorinnen und Autoren, Migration, Produktionsbedingungen von Literatur, Film

Hinführung

In den *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss* werden dem Schreiben im Fach Deutsch drei verschiedene Funktionen zugewiesen: „Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte“ (KMK 2004, S. 8). In dieser kurzen Formulierung wird bereits deutlich, wie komplex und verschiedenartig die Funktionen des Schreibens im Deutschunterricht sind, ohne dass sich diese immer klar voneinander abgrenzen lassen. Zum einen dient das Schreiben der Kommunikation, das heißt, die Schülerinnen und Schüler nutzen die Verschriftlichung von Gedanken und Ergebnissen, um sich anschließend mit anderen über einen (literarischen) Gegenstand auszutauschen. Zum anderen erfüllt das Schreiben die Funktion der Darstellung von Wissen und Erkenntnissen für sich selbst oder einen fiktiven Rezipienten. Während das Schreiben für sich selbst meist informell erfolgt, macht das „Schreiben zur fingierten Veröffentlichung“ häufig bildungssprachliche Strukturen erforderlich. Schließlich ermöglicht der Schreibprozess ein tiefergehendes Nachdenken über ein Thema und damit die Aneignung eines Gegenstandes. Das Schreiben unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, ihre eigenen Denkprozesse zu organisieren und zu elaborieren.

Die Unterrichtssequenz „Jüdische Helden – Superman und seine Erfinder Joe Shuster und Jerry Siegel“ fördert sowohl das „Schreiben zur fingierten Veröffentlichung“ als auch das Schreiben als Mittel der Reflexion. Das Schreiben von Texten, die veröffentlicht werden könnten, wird anhand von zwei verschiedenen Textsorten mit sehr unterschiedlichen formalen und sprachlichen Anforderungen erprobt. Während etwa das Schreiben eines Audioguides die Flüchtigkeit eines Hörtextes berücksichtigen muss, macht das materialgestützte Schreiben eines Essays ein erstes literaturwissenschaftliches Formulieren und das Diskursivieren der eigenen Position erforderlich. Das Schreiben als Mittel der Reflexion wird in der Unterrichtseinheit in Form von Notizen zu einzelnen Texten und Bildern genutzt. Das Anfertigen von Notizen dient dabei vor allem dem Erwerb neuen Wissens und der Weiterverarbeitung vorhandenen Wissens. Das Schreiben ist hier kognitives Werkzeug des Denkens und Lernens.
Neben der Förderung der Schreibkompetenz stellt die Unterrichtseinheit auch inhaltlich das Schreiben ins Zentrum. Den thematischen Rahmen der Einheit bildet die Auseinandersetzung mit der Genese der Figur Superman und der Geschichte ihrer Erfinder Joe Shuster und Jerry Siegel. Innerhalb dieses Rahmens werden Fragen nach dem Urheberrecht und dem Verlagswesen ebenso aufgegriffen wie die Frage nach dem Einfluss von Autoren auf ihre Figuren und der Bedeutung des kulturhistorischen Entstehungskontexts für einen literarischen Text.

Didaktische Zielsetzung

Bezüge zum Kernlehrplan NRW

Zusätzlich zu der fächerübergreifenden Aufgabe einer kulturellen und interkulturellen Bildung formuliert der Kernlehrplan NRW für das Fach Deutsch folgende fachliche Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte. Mit dem Ende der Sekundarstufe I sollen die Schülerinnen und Schüler „Verfahren zur Planung, Gestaltung und Überarbeitung eigener Texte unterscheiden und einsetzen, [...] Gelesenes zusammenfassen und sachgerecht dokumentieren, schriftliche sowie mündliche Texte adressatengerecht und funktional gestalten“ können (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019, S.

23). Darüber hinaus sollen sich die Schülerinnen und Schüler auf inhaltlicher Ebene sowohl mit literarischen und Sachtexten als auch mit textübergreifenden Zusammenhängen auseinandersetzen. Konkret genannt wird in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit „Gattungen, Produktionsbedingungen und Rezeptionsgeschichte“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2019, S. 32). Diese im Kernlehrplan NRW genannten Kompetenzen und Inhalte können im Rahmen der Unterrichtseinheit zu Joe Shusters und Jerry Siegels Figur Superman gefördert werden.

Lernvoraussetzungen

Die Unterrichtssequenz eignet sich für die Jahrgangsstufe 10. Grundsätzlich sollten die Schülerinnen und Schüler mit dem Aufgabentyp IV, Materialgestütztes Schreiben vertraut sein und bereits über gute Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Darüber hinaus sollten die Textsorten Audioguide und Essay bekannt sein. Eine Erarbeitung dieser Textsorten kann jedoch auch während der Unterrichtseinheit erfolgen.

Methodische Hinweise

Die Unterrichtssequenz gliedert sich in drei Einheiten. Da die einzelnen Unterrichtseinheiten inhaltlich aufeinander aufbauen, sollten die einzelnen Aufgaben in der vorgeschlagenen Reihenfolge bearbeitet werden. Sollte die Sequenz in einen größeren Kontext gestellt werden, bietet sich eine fächerübergreifende Kooperation mit den Fächern Englisch und/oder Geschichte an.

Zum Unterrichtsverlauf

Supermans Origin Story – Einen Audioguide für eine Ausstellung erstellen

In der ersten Sequenz setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Genese der Figur Superman und der Geschichte des ersten Superman-Comics auseinander. Zunächst beschreiben sie die Plastik „Auch Helden haben schlechte Tage“ von Marcus Wittmers, welche 2010 vor dem *Jüdischen Museum* in Berlin ausgestellt wurde und die Ausstellung „Helden, Freaks und Superrabbis“ ankündigte. Wittmers Superman scheint senkrecht vom Himmel direkt auf dem Platz vor dem Museum aufgeschlagen zu sein. Das Gesicht des überlebensgroßen Helden ist bereits halb im Boden versunken und wird von einem Blutfleck, der das Ungeheuerliche suggeriert, gerahmt. Der Körper jedoch weist weiter eine extreme Muskelspannung auf. Unter dem blauen Anzug mit dem gelb-roten Emblem auf der Brust zeichnet sich Supermans übermenschlicher Körper unversehrt ab und auch der rote Umhang wird vom Wind gehalten, als wäre der Aufprall noch gar nicht geschehen.
In einem zweiten Schritt aktivieren die Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen zu Superman. Sie überlegen, welche Wirkung von der Plastik ausgeht und welche Fragen sie aufwirft. Zum Beispiel stellt sich die Frage, woher Superman kam, wohin er wollte, ob er sterblich ist und warum ein Bruch durch die Figur zu gehen scheint. Darüber hinaus kann an dieser Stelle bereits die Frage gestellt werden, warum gerade das *Jüdische Museum* in Berlin eine Ausstellung zu (amerikanischen) Superhelden kuratierte.
Anschließend informieren sich die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit (möglich wäre an dieser Stelle auch eine arbeitsteilige Partnerarbeit) über zwei sehr unterschiedlich angelegte Ausstellungen zum Thema „Superhelden“. Während das Londoner *Foundling Museum* seine Exponate 2022 klassisch in Vitrinen und Bilderrahmen mit kurzen Erklärungen präsentiert, nimmt das *Jüdische Museum* in Berlin die Gestaltungsprinzipien des Comics selbst auf und setzt diese räumlich um: Das „Ergebnis ist eine begehbare Comicwelt, die zugleich als Wand,

Boden und Vitrine fungiert“ (Marinescu/Poesch 2010). Durch die Auseinandersetzung mit den beiden Museen erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass eine Ausstellung immer auch ein Gestaltungskonzept erforderlich macht und den Besucherinnen und Besuchern sehr unterschiedliche Erschließungshilfen angeboten werden. Das *Foundling Museum* bietet beispielsweise neben einem Trailer zur gesamten Ausstellung einführende Wandtexte an. Das *Jüdische Museum* erstellte zu einzelnen Exponaten Audioguides und präsentierte Filmmaterial in Ergänzung zu den ausgestellten Zeichnungen. In einem weiterführenden Unterrichtsgespräch über die beiden Ausstellungen beantworten die Schülerinnen und Schüler abschließend die Frage, welche Ausstellung sie bevorzugen würden, und begründen ihre Meinungen.

Im weiteren Verlauf der ersten Sequenz erstellen die Schülerinnen und Schüler selbst einen Audioguide für eine schulinterne Ausstellung des Covers und der ersten Seite der Erstausgabe von Jerry Siegels und Joe Shusters Superman (1938). Das Cover und die erste Seite zeigen nicht nur die wichtigsten Charaktereigenschaften und die Ursprungsgeschichte der Figur Superman, sondern die Erstausgabe markiert auch den Beginn eines neuen Genres und der bis heute stetig wachsenden Comicindustrie. Die Schülerinnen und Schüler nutzen die unterschiedlichen Materialien (M 1-M 6), bei denen es sich sowohl um Sachtexte als auch um Auszüge aus der Graphic Novel *Joe Shuster. Vater der Superhelden* (2018) handelt, um ein fiktives Publikum anhand der beiden Exponate über die Figur, aber auch die Anfänge des Genres in den 1930er Jahren zu informieren. Bei diesem „Wechsel in andere Formen“ müssen die Schülerinnen und Schüler komplexe schriftsprachliche Texte umformen und in ihrer Komplexität für die auditive Rezeption reduzieren, zugleich aber die wesentlichen Aussagen erhalten und bildungssprachlich darstellen (Rupp/Kröger-Bidlo 2020, S. 376). Die Struktur des Audioguides wird dabei grob durch Wahl der Bilder vorgegeben, lässt den Schülerinnen und Schülern jedoch genügend Freiraum, um die Informationen eigenständig zu ordnen und zu entscheiden, welche Informationen zu welchem Zeitpunkt gegeben werden sollen. Die „Hinweise zur Erstellung von Audioguides“ (M 7) dienen als Unterstützungsmaterial insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die bisher wenig Erfahrung mit der Rezeption von Audioguides und dem Schreiben von Hörtexten haben. Nach dem Schreiben der Hörtexte werden diese eingesprochen und gegebenenfalls noch einmal überarbeitet und neu geschnitten. Ein gegenseitiges Feedback zu den Audioguides kann im Anschluss ebenfalls mit Hilfe der „Hinweise zur Erstellung“ erfolgen.

Die Erfinder *Supermans* – Eine Graphic Novel lesen und verstehen

In der zweiten Unterrichtseinheit liegt der Fokus auf der Biographie der beiden *Superman*-Erfinder Joe Shuster und Jerry Siegel. Zu Beginn werden die Schülerinnen und Schüler mit einem kurzen Auszug aus der Rahmengeschichte der Graphic Novel *Joe Shuster. Vater der Superhelden* (2018) (M 8) und einer Schlagzeile der *Süddeutschen Zeitung* konfrontiert (M 9). Beide Materialien zeigen, dass Shuster und Siegel teilweise in Armut lebten, obwohl sie eine der bekanntesten literarischen Figuren aller Zeiten geschaffen haben. Um der Frage nachzugehen, warum die beiden Urheber nach dem Erfolg der Figur nicht entsprechend am Gewinn beteiligt wurden, lesen die Schülerinnen und Schüler weitere Auszüge aus Julian Volojs Graphic Novel (M 10). Während des Lesens machen sie sich Notizen zu den Lebensumständen und Arbeitsverhältnissen der beiden Autoren in den 1930er Jahren neben den einzelnen Panels. Auf diese Weise machen sie sich schreibend einen Gegenstand zu eigen und der eigene Lernprozess wird nach außen sichtbar. Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Graphic Novel erfordert von den Schülerinnen und Schülern einen „Wechsel der Darstellungsebene“, da sie die Inhalte, die bildlich dargestellt werden, während des

Schreibens auf die sprachliche Ebene überführen müssen (Rupp/Kröger-Bidlo, S. 376).
Im Anschluss tauschen sie sich in Partnerarbeit über ihre Ergebnisse mit Hilfe der Notizen aus. Gemeinsam untersuchen sie dann die unterschiedlichen Zeichenstile, die Voloj und Campi für die Rahmengeschichte, die auf den Ereignissen des Jahres 1975 basiert, und die Erzählung aus Joe Shusters Perspektive, die einen Rückblick auf die Geschehnisse der 1930er Jahre darstellt, gewählt haben. Während die Rahmengeschichte durch die schwarze Begrenzung der einzelnen Panels und die klaren Konturen der Figuren auch auf formaler Ebene als solche gekennzeichnet ist, kommt die Ebene des persönlichen Rückblicks ohne klare Linien aus. Die Aquarelltechnik wirkt wie ein Weichzeichner, der sich über die Erinnerungen Shusters gelegt hat. Gleichzeitig lassen die warmen Brauntöne die Welt der 30er Jahre authentisch erscheinen, nicht zuletzt, weil sie sich von der plakativen Farbgestaltung Supermans deutlich abheben.

Ist Superman Jude? – Einen literaturwissenschaftlichen Essay verfassen

In der dritten und letzten Sequenz nutzen die Schülerinnen und Schüler ihre bisherigen Kenntnisse und erweitern diese um Wissen zum kulturhistorischen Entstehungskontext und zum literarischen Diskurs über die Figur Superman. Die Schülerinnen und Schüler nutzen an dieser Stelle das gesamte Material der Unterrichtseinheit, um in Einzelarbeit einen literarischen Essay zu der Frage „Ist Superman Jude?“ zu schreiben und ihre persönliche Position darzulegen. „Der Essay ist eine Textsorte, die Vieles aber nicht Beliebiges zulässt. Es geht darum, in verständlicher Sprache und auf anschauliche Weise einen subjektiven, aber nachvollziehbaren Gedankengang zum Thema zu entfalten. Ziel ist es, den Lesenden für die eigene Argumentation einzunehmen und dessen Interesse zu wecken. Es geht aber auch darum, Denkanstöße zu liefern, also Raum für eigenständige Reflexion zu lassen“ (Feilke et al. 2016, S. 219). Das Schreiben eines Essays zur fingierten Veröffentlichung macht an dieser Stelle die Anwendung von Grundregeln wissenschaftlicher Darstellung erforderlich, auch wenn sich der Text inhaltlich mit einem popkulturellen Gegenstand auseinandersetzt und die Rezipienten beim Lesen mitgenommen werden sollten. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Aussagen zur literarischen Figur Superman belegen und begründen müssen, aber auch einen anschaulichen sprachlichen Ausdruck nutzen sollten. Sie müssen beim Schreiben selbst Bezüge und Verbindungen zwischen den Materialien herstellen und differenzieren, Begriffe definieren und präzieren und zugleich ihre eigene Position verdeutlichen. Inhaltlich sollte an dieser Stelle erkennbar werden, dass die Figur Superman in einer jüdischen Tradition steht und ihre fiktive Lebensgeschichte zahlreiche Parallelen zu den Lebensläufen vieler jüdischer Einwanderer aufweist. Die bereits bearbeiteten Materialien sowie die neuen Texte (M 11-M 13) dienen ihnen dabei als „Stütze des Gedankengangs“ (Feilke et al. 2016, S. 231).
Sollten die Schülerinnen und Schüler noch nicht mit der Textsorte vertraut sein, muss diese zuvor eingeführt werden. Falls die Unterrichtseinheit fächerübergreifend in Kooperation mit dem Fach Englisch durchgeführt wird, könnte der Essay „Superman and me“ von Sherman Alexie gemeinsam gelesen werden (vgl. Alexie 1998). Im Deutschunterricht könnte der Essay „Ist Batman ein Superheld?“ von Lukas Gedziorowski als Beispieltext dienen (vgl. Gedziorowski o. J.).

Weiterführung

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit kann etwa die Frage nach dem Verhältnis zwischen Autorin oder Autor und Verlagsindustrie vertieft werden. Auch die Diskussion über geistiges

Eigentum und Urheberschaft lässt sich an dieser Stelle anstoßen. Alternativ kann die Unterrichtseinheit über die Auseinandersetzung mit anderen jüdischen Autorinnen und Autoren weitergeführt werden. Bei einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit mit dem Fach Englisch stellt die Beantwortung der Frage, wie sich die Arbeitsbedingungen für europäische Autorinnen und Autoren nach der Immigration in die USA verändert haben, eine weiterführende Möglichkeit dar. Schließlich bietet sich ein Wechsel des Mediums hin zum Film als Erweiterung der Unterrichtseinheit an. In diesem Zusammenhang können etwa ältere und neuere Superheldenfilme miteinander verglichen und eine Entwicklung des Genres nachgezeichnet werden.

Literatur

Alexie, Sherman (1998): Superman and me. In: The Los Angeles Times. Online unter: https://www.umsl.edu/~alexanderjm/SupermanandMebyAlexie.pdf (abgerufen am 11.05.2022).

Feilke, Helmuth, Lehnen, Katrin, Rezat, Sara und Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Braunschweig: Schroedel, S. 218-231.

Franken, Anna Ulrike/Pertzel, Eva (2021): Schreiben als Werkzeug des Lernens. In: Zeitschrift Pädagogik Sprachsensibler Unterricht 9, S. 14-17.

Gedziorowski, Lukas (o. J.): Ist Batman ein Superheld? Online unter: https://batmanprojekt.com/2022/07/02/ist-batman-ein-superheld/#more-29455 (abgerufen am 11.05.2022).

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand. Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen–beschluesse/2003/2003–12–04-BS-Deutsch-MS.pdf (abgerufen am 09.12.2022).

Marinescu, Sabine/Poesch, Janina (2010): Ausstellungsgestaltung. Helden, Freaks und Superrabbis. Online unter: www.plotmag.com/blog/2010/06/helden-freaks-und-superrabbis/ (abgerufen am 11.05.2022).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Düsseldorf.

Rupp, Gerhard/Kröger-Bidlo, Hanna (2020): Literarisches Verstehen und Ästhetisches Lernen mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur. In: Brüggemann, Jörn/Mesch Birgit (Hrsg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 371-387.

Supermans Origin Story – Einen Audioguide für eine Ausstellung erstellen

(Marcus Wittmers (2005: Auch Helden haben schlechte Tage. Jüdisches Museum Berlin, Foto: Jens Ziehe. Online unter: www.jmberlin.de/ausstellung-helden-freaks-und-superrabbis abgerufen am: 11.04.2022).

Einstieg

Im Sommer 2022 war im *Foundling Museum* London eine Ausstellung zum Thema „Superheroes, Orphans & Origins: 125 years in comics“ zu sehen. Auch das Jüdische Museum Berlin zeigte bereits 2010 die Ausstellung „Helden, Freaks und Superrabbis. Die jüdische Farbe des Comics“. Verschaffe dir einen Eindruck von dem jeweiligen Ausstellungsdesign und den Exponaten der beiden Ausstellungen. Folgende Links können dir helfen:

Founding Museum London:	• foundlingmuseum.org.uk/event/superheroes-orphans-origins/
	• downthetubes.net/in-review-superheroes-orphans-origins-125-years-in-comics-exhibition-at-the-foundling-museum-london/
Jüdisches Museum Berlin:	• www.jmberlin.de/comic/?rubrik=zur_ausstellung
	• www.katzkaiser.de/index.php?/aktuell/helden-freaks-und-superrabbis/

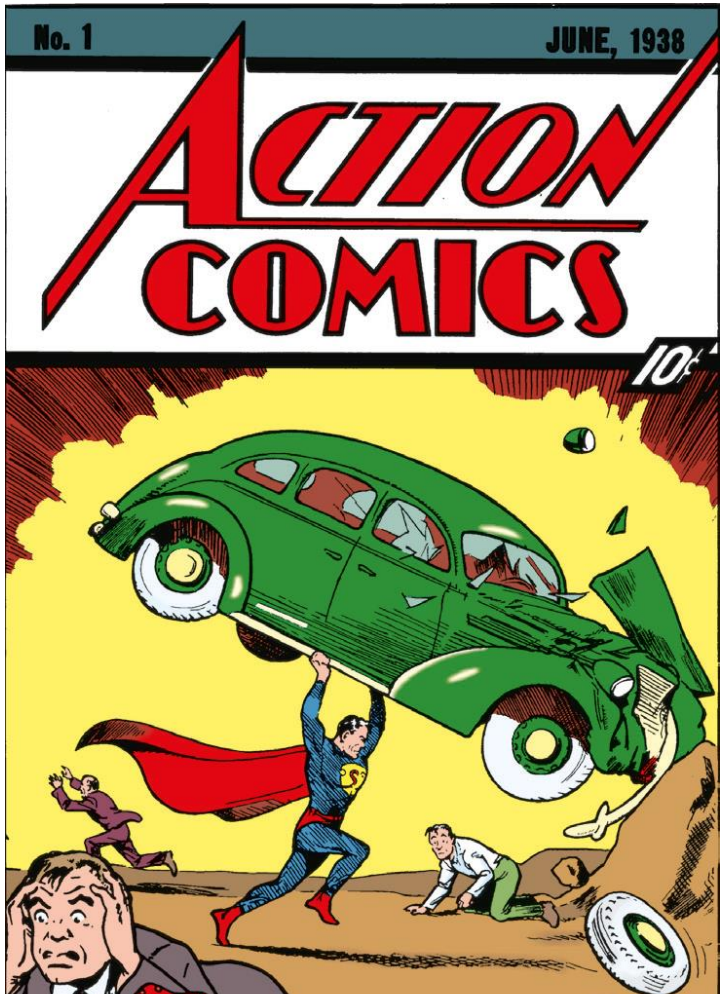
Erarbeitung

In der Bibliothek deiner Schule wird eine Ausstellung von bedeutsamen (Buch-)Covern organisiert. Teil der Ausstellung ist ein Nachdruck des ersten *Superman*-Covers, welches zusammen mit der ersten Seite der Erstausgabe von 1938 ausgestellt werden soll.

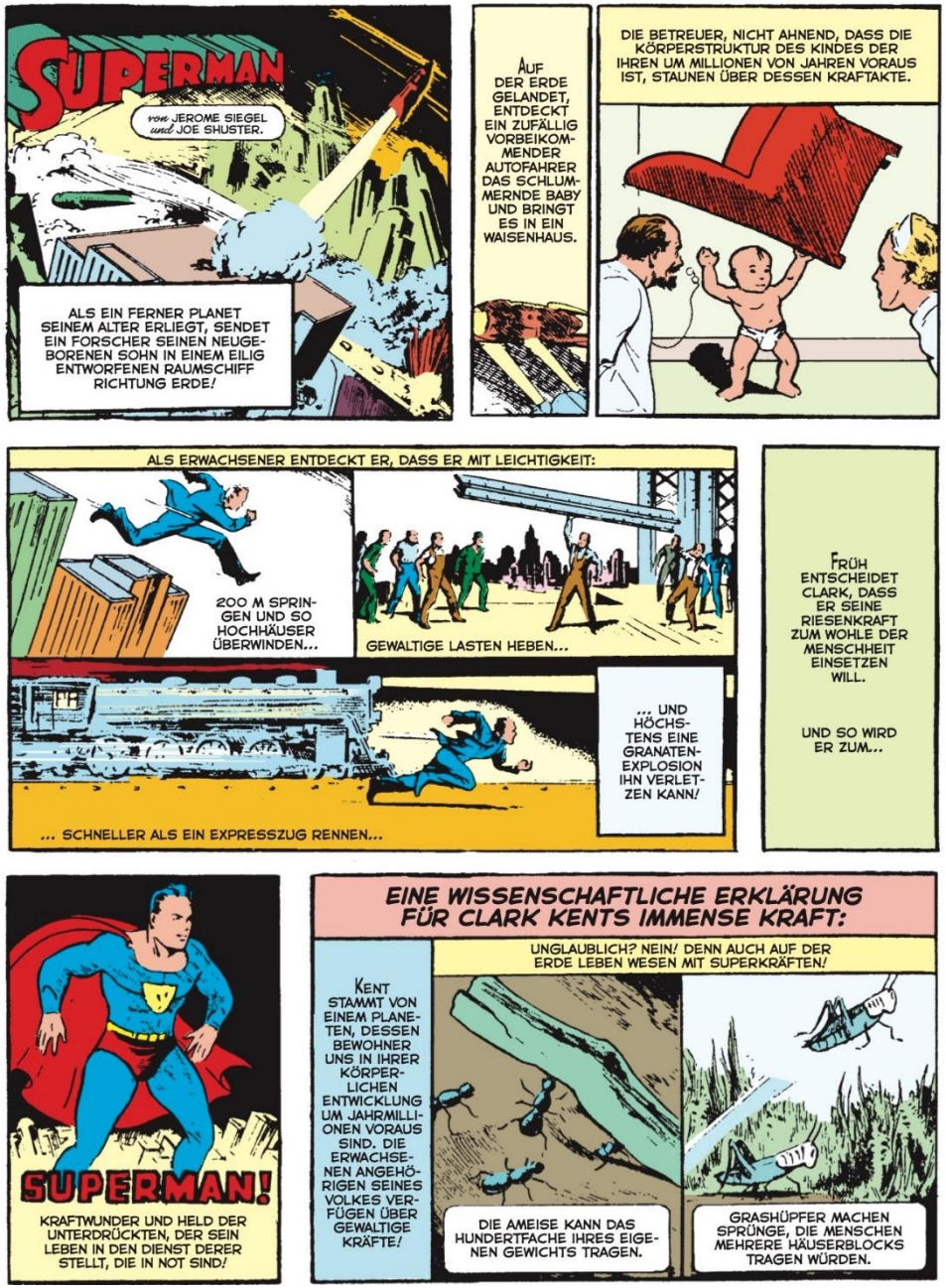
Für die Ausstellung soll auch ein Audioguide erstellt werden, welcher über die beiden Exponate und ihre Bedeutung für den Buchmarkt informiert.

1. Informiere dich über die Geschichte der Figur *Superman* und die Entstehung der Erstausgabe von 1938 (M 1-M 6). Kläre die Bedeutung dir unbekannter Wörter und mache dir Notizen.
2. Überlege gemeinsam mit einer Partnerin oder einem Partner, welche Informationen die Besucherinnen und Besucher der Ausstellung benötigen und in welcher Reihenfolge ihr die Informationen einsprechen möchtet. Zur Vorbereitung könnt ihr die „Hinweise zur Erstellung von Audioguides“ nutzen.
3. Sprecht euren Text für den Audioguide ein.
4. Hört euch eure Texte an und überarbeitet sie gegebenenfalls noch einmal.

M 1: Cover und erste Seite der Erstausgabe



©&™DC



©&™DC

M 2: Auszug aus: Thomas Nehrlich/Johanna Nowotny/Lukas Etter (2018): Einleitung.

Die Entwicklung der Superhelden ist eng verknüpft mit der Geschichte ihres Ursprungsmediums in den USA. Comics waren Ende der 1930er durch ihre Erscheinungsweise vorrangig als knappe *daily comic strips* oder als Sonntagsbeilage vom Zeitungswesen noch nicht emanzipiert. Im Frühling 1938 jedoch veröffentlichte der Verlag *Detective Comics* (später: *DC*) in der ersten Nummer seiner neugegründeten Heftreihe *Action Comics* den mehrseitigen Titel *Superman* von Jerry Siegel und Joe Shuster, der Medium, Verlag und Figur umgehend zum Durchbruch verhalf. [...M]it ihm entdeckten die Verlage das volle – das heißt immer auch: ökonomische Potenzial des Superhelden als Figurentyp. Der Verkaufserfolg der ersten Superman-Geschichten war außerordentlich und der Weg geebnet für die Etablierung jener Heft-Serien, die nicht wie zuvor bloß Strips aus Zeitungen nachdruckten, sondern von eigenen Autoren und Zeichnern verantwortet wurden. [...]
Die Schöpfer der ersten Superhelden und Pioniere des Genres waren zumeist Kinder jüdischer Immigranten (z. B. Jerry Siegel, Joe Shuster, Bob Kane, Bill Finger oder Jack Kirby, der eigentlich Jacob Kurtzberg hieß) und sensibilisiert für den entfesselten Antisemitismus in Europa.

(Lukas Etter et al. (Hrsg.): Reader Superhelden: Theorie – Geschichte – Medien. Bielefeld: Transcript, S. 11-24, hier S. 12f.)

M 3: Auszug aus: Julian Voloj (2018): Es war einmal in Cleveland....

Doch den Anfang machte Superman. Dessen Ursprungsgeschichte ist mittlerweile zur amerikanischen Folklore geworden: Als der Planet Krypton dem Untergang geweiht ist, schickt Jor-El seinen Sohn Kal-El (Hebräisch für ‚Die Stimme Gottes‘) auf die Erde, da deren Bewohner eine ähnliche Physiognomie haben und die andersartige Atmosphäre Kryptoniern übermenschliche Kräfte verleiht. Kal-Els Raumschiff landet in Kansas, wo er von einem kinderlosen Bauernehepaar gefunden wird, das ihn großzieht und ihm den Namen Clark Kent gibt. Als Erwachsener zieht dieser nach Metropolis, wo er für die wichtigste Tageszeitung arbeitet und gleichzeitig als Superman für Recht und Ordnung sorgt. Und da ist auch noch Clarks Arbeitskollegin, Lois Lane, die Superman anhimmelt, aber den tollpatschigen Clark ignoriert...
Viele zeitgenössische Vorbilder inspirierten Superman, angefangen von Tarzan und Zorro, der biblischen Moses-Erzählung, bis hin zu Fritz Langs „Metropolis“ und dem Schauspieler Harold Lloyd, der zweifelsohne Vorbild für Clark Kent war. Aus alldem wurde ein moderner Mythos kreiert, der etliche Male erzählt und modifiziert wurde, um zeitlich relevant zu bleiben.

(Julian Voloj/Thomas Campi (2018): Joe Shuster. Vater der Superhelden. Hamburg: Carlsen, S. 167-171, hier S. 167.

M 4: Auszug aus:Thomas Nehrlich (2013): Wenn Identität mittels einer Maske sichtbar wird.

Die beiden vorrangigen Medien der Superhelden – Comic und Film – beruhen auf Visualität. Zwar haben auch viele klassische Helden-Figuren sich in diesem Medium etabliert, umgekehrt jedoch kommen Superhelden in nicht-visuellen Medien kaum vor: Es gibt keine bedeutende Superhelden-Literatur. Superhelden sind an eine visuelle Darstellungsweise gebunden. Dies liegt zunächst an der mit literarischen Mitteln nicht zu erreichenden Unmittelbarkeit, mit der Film und Comic die dynamischen und raumgreifenden Ereignisfolgen der actionzentrierten Superhelden-Geschichten zu vermitteln vermögen. [...] Daneben wurden graphische Verfahren eingeführt, die insbesondere Farblichkeit und Komposition der Bilder nutzen, um unabhängig vom Sprechblasen-Text – und oft genug Verzicht darauf – subtile Wirkungen zu erzielen: Häufig wird die bürgerliche Gestalt eines Superhelden in leichter Aufsicht und aus der Nähe gezeigt, so dass der Betrachter aus etwas erhöhter Position auf die Figur hinabschaut, die dadurch kleiner erscheint; die superheroischen Einsätze werden hingegen vielfach in Untersicht und in der Totale vorgeführt, um den Eindruck von Größe und Kraft noch zu potenzieren. Desgleichen wird der Kontrast zwischen gesättigten Primärfarben und matten Sekundärfarben eingesetzt, um die farbig-strahlenden Superhelden-Kostüme von ihrer Umgebung abzuheben. [...D]as ikonische S-Logo blitzt in jedem Superman-Heft unterm aufgerissenen Hemd hervor. Seine beiden mächtigsten Eigenschaften – Kraft und Flugfähigkeit – haben sich bei Superman zu einem weiteren regelmäßigen Motiv verbunden: Es zeigt ihn, wie er im Flug schwere Lasten über dem Kopf balanciert, und zitiert so das Cover der Erstausgabe. [...] Der Verzicht auf eine Maske und die freundliche Farbgebung seines Kostüms setzen Superman in Kontrast zu Batman. Beide Figuren sind auch deshalb prototypische Superhelden, weil sie sich so stark voneinander unterscheiden. [...] Während der eine, als Bruce Wayne geboren, durch Trauma und Entschluss zur Nachtgestalt wird, muss der andere, als der Kryptonier Kal-El geboren und als Außerirdischer auf die Erde gekommen, erst eine bürgerliche Existenzform finden. Entsprechend gegensätzlich ist die Kostümierung: Bruce Wayne wird durch Anlegen des *Batsuit* zum *Dark Knight*, während der *Man of Steel* seinen Anzug stets unter dem unscheinbaren Alltagsgewand eines Mauerblümchens verbirgt. So ist denn auch die Botschaft, die sie mit ihrer Superhelden-Gestalt vermitteln wollen, völlig konträr: Beabsichtigt Batman mit der Wahl der Fledermaus – vor der dem jungen Bruce Wayne einst selbst grauste –, bei den gejagten Gegnern Furcht und Schrecken zu verbreiten, will Superman durch sympathisches Äußeres das Vertrauen der von ihm Beschützten gewinnen.

(Nikolas Immer/Mareen van Marwyck (Hrsg.) (2013): Ästhetischer Heroismus. Konzeptionelle und figurative Paradigmen des Helden. Bielefeld: Transcript, S. 107-128, hier S. 123ff.)

M 5: Die Geschichte von Superman als Graphic Novel

(Auszug aus: Julian Voloj/Thomas Campi: (2018): Joe Shuster. Vater der Superhelden. Hamburg: Carlsen, S. 83, 86, 87)

M 6: Auszug aus: o. A. (2014): Das teuerste Heftchen der Welt.

Superman-Comic-Auktion. Das teuerste Heftchen der Welt

Die Gebote bei Ebay treiben den Preis in abstruse Höhen: Mehr als zwei Millionen Dollar muss hinblättern, wer eine fast perfekt erhaltene Erstausgabe des ältesten Superheldencomics ersteigern will - das "Action Comic 1" von 1938.

(o. A. (2014): Superman-Comic-Auktion Das teuerste Heftchen der Welt. DER SPIEGEL Kultur, 20.08.2014. Online unter: www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/superman-erstausgabe-des-action-comic-1-bei-ebay-versteigert-a-986914.html abgerufen am: 11.05.2022).

M 7: Hinweise zur Erstellung von Audioguides

VOR DEM SCHREIBEN

Zielgruppe
Es ist wichtig, sich Gedanken über die Zielgruppe des Audioguides zu machen.

- Welche Begriffe müssen zum Beispiel für jüngere Hörer:innen erläutert werden?

Stil
Audioguides können in unterschiedlichen Stilen verfasst werden.

- Sollen die Zuhörer:innen sachlich oder spielerisch über das Exponat informiert werden?
- Soll es sich um einen monologischen oder dialogischen Text handeln?
- Sollen auch Hintergrundmusik und Geräusche eine Rolle spielen?
- Soll es eine Vertiefungsebene, für besonders interessierte Hörer:innen, geben?

Verständlichkeit und Vermittlung
Audioguides sind keine wissenschaftlichen Texte, aber sie sollten auf allgemeinverständliche Art wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Das bedeutet, dass alle Aussagen belegbar sein müssen. Vermutungen oder Spekulationen müssen als solche erkennbar sein.

Länge
Audiotexte, die sich auf einzelne Objekte beziehen, sollten den Umfang von 2 Minuten nicht übersteigen. 120 Wörter entsprechen etwa einer Minute.

WÄHREND DES SCHREIBENS

Aufbau
Am Anfang sollte eine kurze Beschreibung des Exponats stehen. Erst danach sollte eine Erklärung von einzelnen Elementen erfolgen. Zuletzt sollten Hintergrundinformationen, die über das Objekt hinausweisen gegeben werden.

Sprache
Hörtexte sollten linear angelegt sein. Die einzelnen Sätze sollten möglichst kurz gehalten werden, um das Hörverstehen zu erleichtern. Logisch miteinander verknüpfte Sätze sind leichter verständlich. Verknüpfende Wörter wie „deshalb“, „also“, „trotzdem“ oder „weil“ sollten daher am Satzanfang stehen. Außerdem kann es sinnvoll sein, Verben an den Satzanfang zu setzen, da sie das Verständnis eines Satzes leiten, z. B. „Die Erstausgabe erzielte die Rekordsumme von über 2 Millionen Dollar bei einer Versteigerung“.

Quellen/Weitere Hinweise zur Erstellung von Audioguides findet ihr unter:

- www.nubart.eu/blog-de/2018/06/10/wie-audioguide-museum-schreiben-skript/
- www.audioguide.de/site/assets/files/1163/do-kd_mb_03_schreibninweise_fuehrungstexte-print-1.pdf

Die Erfinder Supermans – Eine Graphic Novel lesen und verstehen

Einstieg

M 8: Die Geschichte von Superman als Graphic Novel

(Auszug aus: Julian Voloj/Thomas Campi: (2018): Joe Shuster. Vater der Superhelden. Hamburg: Carlsen, S. 9.)

M 9: Schlagzeile aus der *Süddeutschen Zeitung* (2018)

Superman-Schöpfer:

Brillant, visionär, obdachlos

Die beiden Erfinder von "Superman" bekamen für ihre Idee zur mit berühmtesten Comic-Figur 130 Dollar – zusammen.

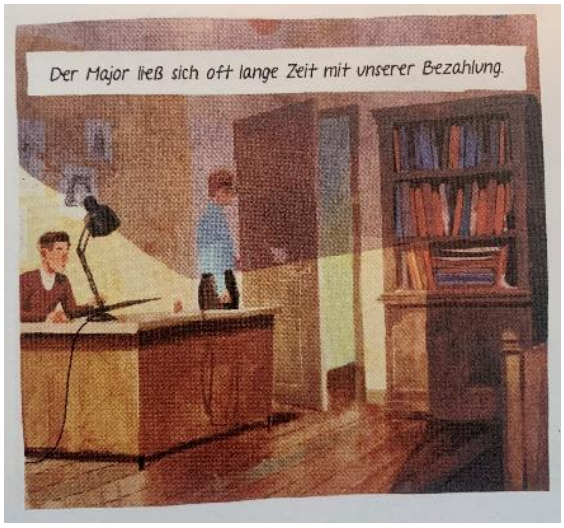
Alex Rühle (2018): Superman-Schöpfer. Brillant, visionär, obdachlos. Süddeutsche Zeitung, 14.06.2018. Online unter: www.sueddeutsche.de/kultur/superman-erfinder-brillant-visionaer-obdachlos-1.4015677 abgerufen am: 11.05.2022).

Erarbeitung

Finde heraus, warum Joe Shuster und Jerry Siegel ihre Figur für so wenig Geld verkauft haben, dass sie in Armut leben mussten, während ihre Verleger und später auch zahlreiche Film- und Fernsehproduzenten Millionen mit der Figur verdienten.

1. Lies die Auszüge aus der Graphic Novel *Joe Shuster. Der Vater der Superhelden* von Julian Voloj (2018).
2. Mache dir in der Randspalte Notizen zu den Lebensumständen und Arbeitsverhältnissen von Joe Shuster und Jerry Siegel. Achte dabei nicht nur auf den Text, sondern auch auf die Körperhaltung und die Mimik der Figuren.
3. Tausche dich mit deiner Partnerin oder deinem Partner über deine Ergebnisse mit Hilfe deiner Notizen aus.
4. Vergleicht den Zeichenstil von Abbildung 1 mit dem Zeichenstil der anderen Auszüge aus der Graphic Novel, indem ihr euch Notizen zur Farbgestaltung, zur Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Bildelementen und zu den Textteilen macht.
5. Überlegt gemeinsam, warum Voloj und Campi sich für zwei unterschiedliche Stile entschieden haben.

M 10: Die Geschichte von Superman als Graphic Novel



(Voloj/Campi 2018, S. 75).

(Voloj/Campi 2018, S. 76).

(Voloj/Campi 2018, S. 78).

Notizen

(Voloj/Campi 2018, S. 78).

(Voloj/Campi 2018, S. 83).

(Voloj/Campi 2018, S. 84).

(Voloj/Campi 2018, S. 91).

Ist Superman Jude? – Einen literaturwissenschaftlichen Essay verfassen

Nutze dein Wissen über die Herkunft und Entstehung der Figur „Superman“ sowie die Materialien M10-M12, um einen literaturwissenschaftlichen Essay zu der Frage *Ist Superman Jude?* zu verfassen. Belege dabei deine Aussagen.

M 11: Auszug aus: Florian Schmidlechner (2011): Der Jude mit der roten Badehose. Jüdische Helden, Stereotypen und Antisemitismus im Trickfilm bis 1945.

Auch Superman ist eine durch und durch jüdische Figur. Sie wurde in den 1930ern von Jerry Siegel und Joe Shuster, beide Söhne jüdischer Emigranten, erfunden. Die Geschichte von Superman ist dabei auch eine klassische Einwanderergeschichte und beschreibt die Schwierigkeiten der Integration in die amerikanische Gesellschaft. Superman trägt sogar den hebräischen Geburtsnamen »Kal El« (»Gott ist in allem«) und ist damit Sinnbild für die jüdischen Immigranten. Und als Superman 1940 im Magazin »Look« erstmals gegen die Nazis kämpft, ist es, als würden sich die jüdischen Emigranten selbst gegen sie erheben. In Nazi-Deutschland war man über diesen ›Angriff‹ wenig amüsiert. In einem Artikel in der SS-Zeitung »Das Schwarze Korps«, der möglicherweise von Goebbels selbst verfasst wurde, beschimpft man Jerry Siegel als „geistig und körperlich Beschnittene[n]“. Superman erfreue sich „einer roten Badehose“ und habe „an Stelle des Verstandes eine übermäßig entwickelte Muskulatur“. Die Figur sähe „Haß, Zwietracht, Unrecht, Faulheit und Verbrechertum in die jungen Herzen“. „Superman ist ein Jude!“, soll Goebbels in einer Reichstagssitzung verächtlich gerufen haben. Doch was damals noch als Beleidigung gemeint war, ist heute der Schlüssel zum Verständnis dieser Figur.

(Barbara Eder/Elisabeth Klar/Ramón Reichert (Hrsg.) (2011): Theorien des Comics. Ein Reader. Bielefeld: Transcript, S. 303-320, hier S. 305.

M 12: Auszug aus: Gedziorowski, Lukas (2022), Supermans jüdisches Erbe.

Superman ist kein Jude – jedenfalls nicht im religiösen Sinn. Doch wie Harry Brod in seinem Buch *Is Superman Jewish?* darlegt, ist Superman jüdisch in einem kulturellen Sinn.

Schon beim Origin wird das deutlich. Superman wird als Kind gerettet, indem er von einer sterbenden Welt (Krypton) in eine neue geschickt wird. Darin spiegeln sich nicht nur der Moses-Mythos, sondern auch unzählige Migrationsschicksale: Krypton erscheint wie die alte Welt, die zerstört wird (Europa), die Erde als neue Welt (USA). Besonders vor dem Hintergrund der Judenverfolgung (in Supermans Erscheinungsjahr 1938 findet die Reichspogromnacht statt) und des Holocaust. [...]
Was dann mit Superman passiert, kann als eine jüdische Erfolgsgeschichte gelesen werden.

Ebenso wie viele Juden, die in den USA Antisemitismus und Vorurteilen ausgesetzt sind, ausgegrenzt werden und sich so gut wie möglich anpassen, um nicht aufzufallen (wie etwa durch Namensänderungen: Kahn wird zu Kane, Kurtzberg wird zu Kirby, Stanley Lieber wird zu Stan Lee), nimmt auch Superman ein Alter Ego an.
Als Clark Kent ist er das Gegenteil von Superman: „ein schüchterner, sozial unbeholfener, körperlich schwacher, tollpatschiger, unattraktiver Quasi-Intellektueller, der eine Brille trägt und scheinbar nur einen blauen Anzug besitzt“ (Brod, S. 7).

(Auszug aus: Lukas Gedziorowski (2022): Supermans jüdisches Erbe. Das Batman-Projekt. Online unter https://batmanprojekt.com/2022/04/15/superman-als-juedisches-erbe/ abgerufen am 17.05.2023).

M 13: Die Geschichte von Superman als Graphic Novel

(Auszug aus: Julian Voloj/Thomas Campi (2018): Joe Shuster. Vater der Superhelden. Hamburg: Carlsen, S. 110, 121)