



## EINSATZ DES JUGENDROMANS ‚STOLPERSCHRITTE‘ IM FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT

### ‚STOLPERSCHRITTE‘ ADLI GENÇLİK ROMANININ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERSLERİNDE İŞLENMESİ

Şerife ÜNVER\*

**ABSTRACT:** Use of literature is important in foreign language teaching for the development of students' vocabulary and perceptions, and to make students' language skills fluent. However, because of its content, novel has often been discarded while using it in the classroom. On the contrary, along with some shorter forms, using those novels that are applicable to students' conditions can cause productivity in foreign language classrooms. The novel's teaching dimensions is included in this study by giving a novel from German youth literature as an example. It is concluded that despite its content, as long as they are well-planned in terms of their target, technical and teaching properties, novels can be used successfully in foreign language classrooms.

**Keywords:** novel, literature, foreign language teaching, youth literature

**ÖZET:** Yabancı dil öğretiminde edebi metinlerden yararlanılması, öğrencinin sözcük dağarcığını genişletmek, bakış açısını farklılaştırmak, dil becerilerine akıcılık kazandırmak açısından çok önemlidir. Fakat edebi metin türlerinden roman, kapsamı nedeniyle her zaman okutulmaktan kaçınılan bir tür olmaktadır. Halbuki kısa türlerin yanı sıra hedef grubun koşullarına uygun romanların da yabancı dil derslerinde daha çok ele alınması ve sınıfta işlenmesi öğretimde verimliliğe yol açacaktır. Bu çalışmada, Alman gençlik edebiyatından bir roman örnek verilerek yabancı dil olarak Almanca derslerinde romanın öğretim boyutu ele alınmıştır. Kapsamlı olmasına rağmen romanların da hedef, teknik ve çalışma biçimlerinin planlanması vb. gibi iyi bir hazırlık süreciyle sınıfta işlenmesinin mümkün olabileceği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** roman, edebiyat, yabancı dil öğretimi, gençlik edebiyatı

#### 1. JUGENDLITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts ist die Leseförderung, wodurch nicht nur ein vorübergehendes Interesse am Lesen geweckt, sondern eine autonome Lesemotivation aufgebaut wird, die den Fremdsprachenlerner lebenslang begleitet (vgl. Genç 2001:89ff). Bei der Leseförderung handelt es sich sowohl um kurze Sachtexte als auch um literarische Ganzschriften, die sich durchaus als geeignete Lektüre im schulischen Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen. Im Gegensatz zu Sach- und Gebrauchstexten, die im kommunikativen fremdsprachlichen Leseunterricht die Lernenden befähigen, ihre „Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, (weitgehend) selbständig zu befriedigen“ (Westhoff 2001:7), sprechen literarische Texte die Persönlichkeit des Lesers an und rufen beim Leser dessen „innere Welt“ wach und machen ihm ein Angebot zum „Miterleben“ (Weers 1990:183). In diesem Zusammenhang spielt die Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Rolle. Sie umfasst die von erwachsenen Autoren für Jugendliche verfassten Werke und auch alle anderen Texte jeglicher Art, die von Jugendlichen rezipiert wird (vgl. Weers 1990:194). Allein aus dieser Sicht gesehen, ist es ein Begriff ohne eine klare Gegenstandseingrenzung, was auch an den zahlreichen Erläuterungen zur Jugendliteratur von Ewers (2000) deutlich wird.

In diesem Aufsatz wird an Kasts (1989) folgende Äußerungen zur Jugendliteratur und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht Bezug genommen, weil Kast von einer bestimmten Gegenstandseingrenzung absieht und die Ziele im Umgang mit literarischen Texten in den Mittelpunkt stellt., „Es gibt ebenso wenig ‚Jugendliteratur‘ wie es, ‚Erwachsenenliteratur‘ gibt. Es gibt Literatur und diese Literatur wird von Jugendlichen und Erwachsenen gelesen. Oft ist diese Literatur identisch, oft

\*Öğr. Gör. Dr., H.Ü., Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, sunver@hacettepe.edu.tr

wird sie überwiegend von Jugendlichen oder überwiegend von Erwachsenen gelesen. Im Unterricht sollte nicht aufgrund fragwürdiger Revierabgrenzungen Literatur ausgewählt und als Lektüre behandelt werden, sondern orientiert an im einzelnen näher zu bestimmenden Lern- und Leseziele im Umgang mit literarischen Texten.“ (ebd.:18)

## 2. DIDAKTISCHE RELEVANZ VON JUGENDROMANEN IM DAF-UNTERRICHT

Wer Jugendromane als Klassenlektüre anbietet, sollte zunächst darauf achten, dass die Lektüre die subjektiven Leseinteressen der Heranwachsenden anspricht, ansonsten ist es für Jugendliche und auch für Lehrer eine Herausforderung, wenn das Lektüreangebot thematisch verfehlt wird. Damit intensive Leseerlebnisse erzielt werden können, ist es von Bedeutung, dass sich die Lektüre an den thematischen Interessen der Jugendliche orientiert, in der sie sich mit aktuellen Lebensthemen auseinandersetzen. Interesse kann der Jugendliche dabei „für bestimmte Bereiche der Realität hegen, für einzelne Wissensgebiete, für bestimmte Motive, Inhalte, Themen und Probleme“ und seine Bedürfnisse können unter anderem auf bestimmte Identifikationsmuster, auf Evasion, Exotik und Abenteuer ausgerichtet sein (vgl. Ewers 2000:201). Diese inhaltliche Attraktivität<sup>1</sup>, die den Interessen- und Erfahrungsbereich der jugendlichen Leser betrifft, ist von besonderer didaktischer Relevanz, weil deren Anschließbarkeit an das Leben zur Leseförderung beiträgt. Die Jugendlektüre dient somit für junge Leser nicht nur der Unterhaltung, sondern liefert auch Modelle für das eigene Verhalten und wird so zu einem Teil der Auseinandersetzung der jungen Leser mit ihrer (Um)welt (vgl. Wagnerin 1998:606).

Die didaktische Relevanz von Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur mit den oben genannten Aspekten begrenzt. Trotz der kontroversen Stellungnahmen, „wie sich Spracherwerb und Literatur zueinander verhalten könnten und sollten“ (Kast 1989:27), werden hier weitere didaktische Aspekte in Form von Lernzielen angesprochen. Diese sind nach Kast (ebd.:31ff.), um einige zu nennen, Attitüdenbildung, Landeskunde, Spracherwerb und Umgang mit Literatur. Die Attitüdenbildung „stellt einen wichtigen Prozess dar, der Einstellungen prägt, das Verhalten und die moralische Urteilsfähigkeit beeinflusst, Selbstverständlichkeiten befragt, Sicherheiten erschüttert“ (ebd.:31). Bei der Landeskunde handelt es sich um konkrete gesellschaftliche Beziehungen, da die Literatur dieser Sprache diese Beziehungen widerspiegelt und durch sie bedingt ist (ebd.:31). Bei dem Lernziel Spracherwerb geht es um die Fertigkeitsbereiche, die mit Hilfe literarischer Texte realisierbar sind (ebd.:35). Der Umgang mit Literatur als Lernziel bezieht sich auf die Erschließungskompetenz literarischer Texte, in der der Schüler als aktives Subjekt auftritt, das mit den Texten kritisch analytisch, vergleichend, ergänzend, kommentierend umgeht (ebd.:39).

## 3. UNTERRICHTSENTWURF ZUM JUGENDROMAN ‚STOLPERSCHRITTE‘<sup>2</sup>

### 3.1. Über den Jugendroman ‚Stolperschritte‘ von Mirjam Pressler

Der Jugendroman ‚Stolperschritte‘ ist von Mirjam Pressler (1984), einer mehrfach ausgezeichneten Autorin, verfasst. Das Buch erschien erstmals 1981 im Spectrum Verlag und wurde

<sup>1</sup> Die auf die Interessen, Vorlieben und Bedürfnisse des jugendlichen Lesers bezogenen Aspekte fasst Ewers (2000:201) unter dem Begriff der Textattraktivität zusammen.

<sup>2</sup> ‚Stolperschritte‘ wurde in der Türkei bereits an einem Anadolu-Gymnasium in Ankara im Jahre 1998 als Klassenlektüre gelesen und zwar in adaptierter Form. Die Adaptation bzw. die didaktische Aufbereitung wurde von Hilke Müller und Andrea Richter, deutsche Lehrkräfte am Hacı Ömer Tarman Anadolu-Gymnasium, vorgenommen. Bei der Gestaltung des Originals haben sie folgende Änderungen durchgeführt: erstens die Kürzung von Textpassagen, die ihnen sprachlich zu anspruchsvoll erschienen sind und die nicht direkt zum Verständnis der Handlung beigetragen haben, zweitens die Kapiteleinteilung, die im ursprünglichen Text nicht gemacht wurde und zuletzt mit deutsch-deutschen und deutsch-türkischen Vokabelerklärungen versehenen Lernhilfen auf jeder Seite. Müller und Richter (1998) haben ferner ein detailliert ausgearbeitetes Lehrerhandbuch mit Bearbeitungsvorschlägen zu jedem Kapitel verfasst.

mit dem Zürcher Kinderbuchpreis „La vache qui lit“ und mit einer der drei Medallien im Rahmen des Janusz- Korczak- Preises prämiert. In ihrem preisgekrönten Jugendroman ‚Stolperschritte‘ stellt Pressler den 15-jährigen gehbehinderten Thomas als Protagonist in den Mittelpunkt. Dieser lebt zusammen mit seinen vier Geschwistern, mit seinem Vater, der zu wenig Zeit für seine Familie aufbringt und seiner Mutter, die allein die Verantwortung für ihre fünf Kinder trägt. Trotz vieler Rückschläge, bedingt durch die unerträgliche Familiensituation und den Freitod seines jüngeren Bruders, lernt er, sich aus seiner anfänglichen Situation selbstgewählter Isolation zu befreien und seine Behinderung und seine Mitmenschen stärker zu akzeptieren.

### **3.2. Erzählstruktur des Jugendromans ‚Stolperschritte‘**

Der Roman enthält keine Kapiteleinteilung mit Überschriften, auch keine Einteilung durch Ziffern. Der Umfang des Textes, der 95 Seiten beträgt, erleichtert mit seiner Kürze auch den ungeübten Lesern die Lektüre. Die Handlung wird zwar im Ganzen linear, aber mit Rückblicken über einige Erlebnisse, erzählt. Die Orte der Handlung umfassen mehrere Schauplätze: das Haus von Thomas und seiner Familie und hier vor allem Thomas’ Zimmer und die Küche, die Schule, die Wohnung des Großvaters, Ausflug auf dem Lande, am Friedhof. Erzählt werden die Ereignisse aus der Perspektive Thomas, d.h. der Erzählfluss wird permanent durch die Ich-Perspektive gewährleistet, so dass den Lesern alle Ereignisse aus der Sichtweise des Protagonisten vermittelt werden. Diese Darstellungsweise, die innerhalb des Romans durchgängig als innere Handlung (Thomas reflektiert über sein Leben als Gehbehinderter) und äußere Handlung (die Auseinandersetzungen mit seiner Mutter, die Beziehung zu seinen Geschwistern, insbesondere seinem jüngeren Bruder Frieder gegenüber) dargestellt ist, fördert die Identifikation mit dem Protagonisten.

Thomas’ Leben zwischen Schule und Familie kommt abwechselnd vor und führt in entscheidender Weise zum Aufbau einer sich gegen Ende hin zunehmend steigenden Spannung. Spannungsgeladener Höhepunkt des Romans bildet das Verschwinden Frieders, der mit dem Freitod Frieders entladen wird. Eine rasche Herangehensweise an den Roman ermöglicht auch das sehr überschaubare Personenspektrum, das sich aus dem Protagonisten Thomas selbst, seinen Eltern und seinen Geschwistern, seinem Uropa und seinen Freunden zusammensetzt.

### **3.3. Angemessenheit von ‚Stolperschritte‘ für den Einsatz im DaF-Unterricht**

Der Einsatz von Jugendliteratur im Unterricht wird allgemein bestimmt durch die Rezeptionsfähigkeit der jungen Leser, der Einfachheit, der Verständlichkeit und der Anschaulichkeit (vgl. Wagnerin 1998:606). Gründe für die Einbeziehung von Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht sind unter anderem, „der hohe Motivationsgrad, die ‚Brückenfunktion‘ zwischen schulischer und privater Lektüre, die emanzipatorische Wirkung, die Erziehung zum Lesen von Ganzschriften“ (Weers 1990:195).

Im Rahmen des vorliegenden Unterrichtsentwurfs von ‚Stolperschritte‘ wird im Folgenden die Angemessenheit der genannten Lektüre für den fremdsprachlichen Deutschunterricht dargestellt. Es handelt sich dabei um Kriterien (s. Kast 1989:70ff; Multhaup 1979:118f.; Maier 1977), die die Jugendlektüre erfüllt:

- Als Taschenbuch kann die Lektüre von jedem angeschafft werden.
- Als Klassensatz kann man es über das Goethe Institut und über Buchhandlungen bestellen.
- Mit dem relativ großen Druckbild auf der Umschlagseite spricht es die Schüler an.
- Der Umfang von 95 Seiten wird die Schüler nicht übermäßig belasten.
- Der Inhalt ist aktuell, zeitlos und universal.
- Die Darstellung ist realistisch.
- Die dargestellte Thematik ist altersgemäß.
- Das Thema bietet Identifikationsmöglichkeit
- Das Thema eignet sich hervorragend für Sprechansätze.
- Der Ablauf der Handlung ist fließend, handlungsreich und bietet Leseanreize.
- Die Sprache ist anschaulich und an gesprochene Umgangssprache orientiert.

- Die Lektüre bietet fremdkulturelle Verhaltensweisen.

### 3.4. Unterrichtsentwurf

In diesem Unterrichtsentwurf geht es primär um die Unterrichtsphasen, die man vor und während der Arbeit mit Ganzschriften einschalten kann. Der Entwurf soll daher als eine Übersicht über die Unterrichtsphasen verstanden werden, in der die Relevanz der einzelnen Phasen mit ihrer Funktion und ihrem Ziel am Beispiel der Jugendlektüre ‚Stolperschritte‘ aufgeführt wird. Die Grundkonzeption des vorliegenden Unterrichtsentwurfs entspricht den methodischen Schritten nach Kast (1989:71ff.), die sich gliedert in

- a) Vorbereitungsphase
- b) Motivationsphase
- c) Häusliche Lektüre mit Zwischenbesprechung
- d) Behandlung im Unterricht

Trotz der klaren Phaseneinteilung beansprucht der vorliegende Unterrichtsentwurf keine abgeschlossene methodische Variante. Im Gegenteil, der Lehrer wird je nach Unterrichtssituation und -gegenstand immer wieder neue, bessere Varianten entdecken und dementsprechend seinen Unterricht abwechslungsreich und zielgerichtet gestalten (vgl. Weigmann 1999:12).

#### 3.4.1. Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase geht es darum, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Schüler die fremdsprachliche Ganzschrift verstehen können. Es bietet sich für den Lehrer die Möglichkeit, die Voraussetzungen im Voraus zu planen. Es handelt sich dabei um die Arbeit mit sogenannten ‚advance organizers‘, die erstmals von Ausubel (1968) beschrieben wurde, wodurch sprachliche und inhaltliche Voraussetzungen für das Textverständnis geschaffen werden können. Das vermittelte inhaltliche Kontextwissen erleichtert den Schülern die Lektüre des Textes (Weers 1990:219) und reduziert sprachliche Hindernisse bzw. eventuelle Verstehensbarrieren (vgl. Kast 1989:51). Der Schüler bekommt die Gelegenheit, mit kontextrelevanten Ausdrücken und Strukturen im Voraus zu üben, so dass sie das Lesetempo beibehalten und durch neue Redewendung nicht noch zusätzlich verlangsamt werden. Diese sprachlichen und inhaltlichen Aspekte kann der Lehrer mit einem Zubringertext<sup>3</sup> (Westhoff 2001:42) präsentieren und in der Motivationsphase bearbeiten. Die Arbeit mit Zubringertexten oder auch mit Lesehilfen versehener Texte, erstellt zur sprachlichen Vorentlastung, macht zwar einen schwierigen Text leichter zugänglich und es können bessere Bedingungen für das Verstehen geschaffen werden, aber „sie tragen nicht dazu bei, dass Lernende ihre Fähigkeit, selbständig einen Text zu erschließen, erweitern“ (Westhoff 2000:42).

Damit die Lernenden ihre eigene Textentlastung üben können und diese erworbene Erfahrung auch bei der Privatlektüre anwenden, erweist sich das Training von Strategien zur Erschließung von Wortbedeutung als besonders notwendig (vgl. Westhoff 2001:42), denn gerade bei der Lektüre von längeren Texten ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass Schüler viele Wörter nicht verstehen. Im Rahmen der sprachlichen Vorentlastung von Ganzschriften bietet sich somit die Möglichkeit, den Lernenden Strategien zu vermitteln und zu üben. Da aber Strategien kurz vor der Lektüre nicht effektiv gelernt werden können, sollte man als Lehrer bereits beim Erstellen des Jahresplanes, der die Lektüre eines Romans vorsieht, die Strategien durchgehend berücksichtigen und sie während des Unterrichts mit den Schülern üben und über die angewandten Strategien diskutieren.

Im vorliegenden Unterrichtskonzept wird davon ausgegangen, dass die Schüler bereits Erfahrung mit Erschließungsstrategien haben. Jedoch sollten vor der Lektüre einer Ganzschrift Hinweise zur

---

<sup>3</sup> Zubringertexte sind Texte, die vorab behandelt werden und den Schüler dazu bringen sollen, den Basistext möglichst direkt und ohne Umweg über das Wörterbuch, Nachschlagewerk und mühselige morphologisch-syntaktische Analysen zu verstehen (vgl. Kast 1989:52).

Erschließung von Wortbedeutungen (s. Westhoff 2001:98) sowie Lesestrategien<sup>4</sup> bei den Schülern erneut ins Gedächtnis gerufen werden.

Im Rahmen der Vorbereitungsphase gehört auch die Bestimmung von Lernzielen, nach denen sich die Motivations- und die Bearbeitungsphase orientieren. Bei dem vorliegenden Unterrichtsentwurf werden folgende Lernziele beabsichtigt:

Die Schüler sollen

- einen Roman selbständig lesen, verstehen und eine begründete Bewertung des Inhalts mündlich vornehmen.
- ihre Analyseergebnisse zusammenstellen und im Klassenplenum in der Zielsprache frei vortragen bzw. präsentieren.
- durch den Zugewinn an sprachlichen Ausdrucksmitteln und Wortschatz ihre zielsprachliche Kompetenz erweitern und diese mündlich und schriftlich produktiv anwenden.
- erkennen, dass literarische Texte Träger landeskundlicher Informationen sind.

Im Grossen und Ganzen hängt die Gewinnung der Schüler für die Bewältigung der Lektüre und die Effektivität der späteren Bearbeitung mit umfangreichen Texten von dieser Vorbereitungsphase ab.

### 3.4.2. Motivationsphase

Motivation der Schüler ist eine wichtige Voraussetzung für die Lektüre einer Ganzschrift. Bei der Motivation für die Lektüre von Lesetexten geht es darum, die Neugierde zu wecken, um Spannung aufkommen zu lassen. Das Ziel der Motivationsphase ist, die Schüler zum Lesen eines umfangreichen Textes zu bewegen. Hierfür gibt es Möglichkeiten (vgl. Kast 1989:72 ff) wie

- das Lesen des Buchanfangs,
- das Lesen einer spannenden Textstelle mit Abbrechen vor dem Höhepunkt,
- Besprechung des gesellschaftlichen Rahmens ausgehend von einem kürzeren Text,
- Kurzreferat über den Autor,
- situationsgebundene Einführung (Konfliktsituationen, Entscheidungen), die an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpft,
- Gespräche über Umschlag, Titel, Klappentext,
- das gemeinsame Lesen des ersten Kapitels bzw. der ersten Seiten.

Für die Motivationsphase der Lektüre von ‚Stolperschritte‘ geht es zunächst darum, die Schüler zum Lesen eines umfangreichen Textes zu gewinnen. Damit bestimmte Erwartungshaltungen der Schüler herbeigeführt werden, bieten sich zwei verschiedene Umschlagillustrationen von ‚Stolperschritte‘ (von einer älteren und neueren Ausgabe), die den Schülern auf dem Tageslichtprojektor entweder gleichzeitig oder nacheinander gezeigt werden können. Die Schüler können dadurch Vermutungen über den Inhalt des Romans anstellen, die ihre Fantasie und Vorstellungskraft in hohem Maße regen. Nach der Bearbeitung der Lektüre können die Schüler das Gespräch über Titel und die Umschläge erneut aufgreifen und ihre Meinung nach der Textrezeption zur Sprache bringen.

Als erste Gesprächsimpulse in der Motivationsphase eignen sich folgende Fragen:

- *Worum könnte es sich bei diesen Illustrationen handeln?*
- *Welcher Umschlag gefällt euch? Warum?*
- *In welcher Schriftform ist der Titel gedruckt? Vergleicht die Druckweise der beiden Umschläge!*
- *Was assoziiert der Titel ‚Stolperschritte‘? (Antworten auf die letzte Frage kann der Lehrer in Form eines Assoziogramms im Tafelbild inventarisieren.)*

---

<sup>4</sup> Heringers (1987) Buch ‚Wege zum verstehenden Lesen‘ ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert, worin er sich mit der Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache beschäftigt und anhand von grammatischen Mustern Verfahren zeigt, die das Lesen erleichtern.

### 3.2.3. Häusliche Lektüre mit Zwischenbesprechung

Nach dem Aufbau der Motivation werden die Bücher ausgeteilt und es folgt die erste Aufgabenstellung: „*Lest das Buch zu Hause innerhalb von zwei Wochen!*“. Häusliche Lektüre ist deshalb wichtig, weil Schüler innerhalb der vereinbarten zwei Wochen ihr Lesetempo selber bestimmen können. Dabei ist es wichtig, dass das Leseverhalten der Schüler mittels Leitfragen gesteuert wird, mit der Funktion „eine Zielrichtung oder Rahmenstruktur für die Aufnahme des Textsinns zu geben“ (Weers 1990:220).

Leitfragen bei der Lektüre von ‚Stolperschritte‘ wären:

- *Wer sind die Personen, die im Buch auftreten? (Name, Alter, Beruf, Charaktereigenschaften)*
- *Worum geht es in diesem Buch?*
- *Wie verhalten sich die Personen zueinander?*
- *Was ist das zentrale Problem des Buches?*

Mit Hilfe solcher Leitfragen, die auch als Orientierungshilfen bei der lernzielgerichteten Behandlung der Lektüre im Unterricht dienen, kann das Leseverhalten der Schüler gesteuert werden. Das Lesen mit dem Bleistift sollte daher den Schülern im Voraus mitgeteilt werden, damit sie bestimmte Stellen aufmerksamer und intensiver lesen.

Einige dieser Leitfragen können später als Ausgangspunkt für die Zwischenbesprechung des Romans in der Klasse aufgegriffen werden, um eventuell aufgetretene Verständnisschwierigkeiten zu klären und auch um diejenigen Schüler, die mit der Lektüre noch nicht angefangen haben, zum Lesen zu motivieren (vgl. Kast 1989:74). Für den Lehrer ist diese 10 bzw. 15-minütige Besprechung eine Kontrolle über den Stand der Vorbereitung des Textes zu Hause. Da das Erfassen von wesentlichen Textinhalten bzw. Sichern der ersten Verstehensstufe der Schüler für weitere Verstehens- und Deutungsvorgänge grundlegend (vgl. Ehlers 1996:35) ist, können Ergebnisse einiger Leitfragen kurz angesprochen werden und auf einer Tabelle, die der Lehrer auf Folie übertragen hat, zusammen mit den Schülern ausgefüllt werden. So ein Folienbild könnte folgendermaßen aussehen:

<i>Wer sind die Personen dieser Geschichte?</i>	<i>Thomas: 15 Jahre alt, gehbehindert Frieder: der jüngere Bruder von Thomas Elisabeth: ältere Schwester von Thomas Zwillinge Mutter, Hausfrau Vater, Architekt Urgroßvater Andere: Wolfgang, Uli, Anna</i>
<i>Worum geht es in dieser Geschichte?</i>	<i>Thomas' Verhältnis zu seiner Mutter, seinem jüngeren Bruder, Thomas' Gefühle bezüglich seiner Behinderung, ...</i>

### 3.4.4. Behandlung im Unterricht

Die Romanlektüre im Fremdsprachenunterricht ist für viele Schüler eine Pflichtlektüre, so dass sie primär mit sprachlichen Schwierigkeiten in Verbindung gebracht und aufgrund didaktischer Zweckbestimmung gelesen wird. Damit das Lesen Genuss und zugleich Gewinn sein kann, ist es wichtig, dass die Schüler sie aufgrund der Ich-Motivation lesen. Die vorhandene Diskrepanz zwischen Pflichtlektüre und Ich-Motivation kann relativiert werden, wenn der Schüler seine eigene Leseerfahrung aktualisieren kann. Zu Beginn des Unterrichts sollte man deshalb von „lernzielorientierten Anweisungen“ mit kognitiver Analyse und ich-ferner Interpretation absehen, „weil man dadurch die Schüler um die Möglichkeit bringt, sich bewusst zu werden und zu artikulieren, was der gelesene Roman für sie selbst bedeutet“ (Wagnerin 1998:615). Aus diesem Grund ist es wichtig, zu Beginn eine offene Phase einzuschalten, deren Verlauf zunächst die Schüler festlegen. In dieser Phase werden die Schüler sowohl ausgehend von ihrer subjektiven Textrezeption als auch über die möglichen Schwierigkeiten bei häuslicher Vorbereitung zum Sprechen aufgefordert. Es ist wichtig,

dass man zunächst Verstehenszentren für den Schüler anspricht, weil sie Ereignisse, Geschehnisse und Höhepunkte betreffen, die Aufmerksamkeit auf sich ziehen (vgl. Ehlers 1996:24).

Im Rahmen der Lektüre von ‚Stolperschritte‘ können Kommunikationsanlässe geschaffen werden mit der Frage *„Was hat euch an dem Buch besonders gefallen/geärgert?“*. Schüler werden aufgefordert, in einigen Minuten ihre eigenen stichpunktartigen Eindrücke auf verteilte Karten, die mit Pro auf der Vorder- und mit Contra auf der Rückseite beschriftet sind, zu schreiben. Mit dem Sammeln von Schülereindrücken wird zugleich über die Erarbeitungsphase in eine Deutungsaktivität übergegangen. Schriftlich zusammengefasste Eindrücke können anschließend mit Hilfe von vorgegebenen Redemitteln mündlich vorgetragen werden. Beabsichtigt wird dabei, dass Schüler ihre Leseerfahrung und Meinung, kombiniert von gebundenem und freiem Sprechen, zum Ausdruck bringen.

#### Beispiele für Redemittel

Pro	Contra
<i>Mir hat es gefallen, dass ...</i>	<i>Mich hat es geärgert, dass ...</i>
<i>Es war schön als ...</i>	<i>Das Verhalten von ...</i>
<i>Ich finde, dass ...</i>	<i>Es war falsch von ...</i>

Nach der sogenannten offenen Phase, die „eine sinnvolle Konsequenz eines leseorientierten Unterrichts“ ist (Kast 1989:75), wird in die Erarbeitungsphase übergegangen. Entsprechend den Lernzielen, die für den vorliegenden Unterrichtsentwurf festgelegt wurden, bietet sich die Arbeit in Gruppen unter themenunterschiedlicher Aufgabenstellung. Der Lehrer verteilt die von ihm angefertigten Arbeitsblätter an die Gruppen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden später im Plenum vorgetragen.

#### Arbeitsblätter mit Aufgabenstellung:

Gruppe 1: *Tragt die wichtigsten Ereignisse des Romans in die folgende Tabelle mit Seitenzahl ein.*

Wichtige Ereignisse	Seitenangabe
1. ...	...
2. ...	...
3. ...	...

Gruppe 2: *Gliedert den Text in Sinnesabschnitte und sucht nach passenden Überschriften.*

Seiten- und Zeilenangabe	Überschrift
...	...
...	...

Gruppe 3: *Sucht euch einen Charakter aus dem Buch aus, und kreuzt die zutreffenden Charaktereigenschaften dieser Figur in die Tabelle an und verbindet zum Schluss alle Kreuze miteinander.*

#### Polaritätsprofil von .....

	Linke Eigenschaft trifft zu		weder-noch	Rechte Eigenschaft trifft zu		
	sehr	wenig		wenig	sehr	
stark						schwach
empfindlich						dickfellig
nüchtern						verträumt
aktiv						passiv
hilfsbereit						egoistisch
friedlich						aggressiv
gesellig						zurückgezogen
sportlich						unsportlich
mitleidig						mitleidlos

	Linke Eigenschaft trifft zu		weder-noch	Rechte Eigenschaft trifft zu		
	sehr	wenig		wenig	sehr	
erfolgreich						erfolglos
energisch						schlapp
heiter						bedrückt
vergnügt						missmutig
munter						müde
mutig						feige
ehrlich						verlogen
Freundlich						feindlich
sympathisch						unsympathisch
gut						böse
schlau						dumm

Gruppe 4: Im Roman werden unter anderem folgende landeskundliche Bereiche angesprochen: Schule/Benotung, Weihnachten. Sucht euch die Stellen im Roman aus, in denen diese Bereiche vorkommen und schreibt in die Tabelle, was ihr im Roman alles darüber erfährt. Solltet ihr weitere landeskundliche bzw. kulturgeprägte Informationen im Roman finden, so ergänzt diese in die Tabelle.

Landeskundliche Bereiche	Informationen aus dem Text mit Seitenangabe
Schule/Benotung	...
Weihnachten	...

Nach der Gruppenarbeit, die große Anreize zur mündlichen Äußerung gibt, sollten die Schüler befähigt werden, sich produktiv-schöpferisch mit dem Text zu beschäftigen. Im Rahmen der vorliegenden Lektüre könnten die Schüler ihre eigenen Eindrücke und eigene Beurteilung in schriftlicher Form kreativ versprachlichen und zu folgenden Lernaktivitäten angeleitet werden:

Wie lief die Handlung weiter, wenn die Polizei Frieder gesund nach Hause gebracht hätte?

Schreibt einen Brief an die Mutter von Thomas.

Für weitere Anregungen und Ideen, die den produktiv schöpferischen Umgang mit literarischen Texten fördern, siehe Kast (1989:76ff.) und Bischof, Kessling, Krechel (2003).

#### 4. FAZIT

Trotz der kontroversen Stellungnahmen, ob und inwieweit Literatur und Spracherwerb in den Sprachunterricht integrierbar sind, gewinnt die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung. Es gibt mittlerweile unterschiedliche Möglichkeiten, wie man im Unterricht mit literarischen Texten zielgerichtet arbeiten kann. Trotz der Priorität sowohl von kurzen Sachtexten als auch von kurzen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, lassen sich längere Texte wie Jugendromane durchaus im Unterricht einsetzen. Voraussetzungen dafür sind zunächst die literarische, inhaltliche, sprachliche und leserbezogene Angemessenheit der Lektüre an die Zielgruppe und das didaktisch-methodische Vorgehen im Unterricht. Je nach Bestimmung der Arbeit mit Jugendlektüren lassen sich unterschiedliche Ziele realisieren, die sowohl die sprachlichen Fertigkeitsbereiche als auch den spezifischen Umgang mit literarischen Ganzschriften umfassen. Im vorliegenden Unterrichtsentwurf der Jugendlektüre ‚Stolperschritte‘ wurde beispielhaft gezeigt, wie die Widersprüchlichkeit zwischen den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler und dem sprachlich-inhaltlichen Anspruch der Lektüre mittels einer didaktisch-methodischen Vorbereitung relativiert werden kann.

**LITERATUR**

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. Holt, Rinehart, Winston, New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, Dallas, Montreal, Toronto, London.
- Bischof, M., Kessling, V., Krechel, R. (2003). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudieneinheit 3. Berlin: Langenscheidt.
- Ehlers, S. (1996). *Lesen als Verstehen*. Fernstudieneinheit 2. Berlin: Langenscheidt.
- Ewers, H.-H. (2000). *Literatur für Kinder- und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: Fink Verlag.
- Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht. In: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 80-91.
- Heringer, H.-J. (1987). *Wege zum verstehenden Lernen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag.
- Kast, B. (1989). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Maier, K. E. (1977). Zur Beurteilungsproblematik bei Kinder- und Jugendbüchern. In: *Blätter für Lehrerfortbildung*, Heft 12. München: Ehrenwirth, 493-498.
- Müller, H., Richter, A. (1998). *Lehrerhandbuch von Stolperschritte*. Für den Deutschunterricht an den Anadolu-Schulen gekürzt und aufbereitet. (unveröffentlicht).
- Multhaup, U. (1979). *Einführung in die Fachdidaktik Englisch*. Quelle & Meyer. Heidelberg: Uni-Taschenbücher.
- Pressler, M. (1984). *Stolperschritte*. Ravensburger Verlag. (Originalausgabe 1981 im Spectrum Verlag, Fellbach-Schmieden)
- Wagnerin, W. (1998). *Romane im Unterricht*. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literaturdidaktik, Band 2. Hrsg: Günter Lange, Karl Neumann, Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 600-620.
- Weers, D. (1990). *Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Iudicium Verlag.
- Weigmann, J. (1999). *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Westhoff, G. (2001). *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. Berlin: Langenscheidt.