

Sich selbst in Sprache erfahren und finden

(Auto-)Biographisches undprojektives Schreiben in der Sekundarstufe I

JÖRG STEITZ-KALLENBACH

Auch auf längere Zeiträume

sollte die Schreibentwicklung

angelegt sein: Wenn immer

wieder jeweils altersgemäße

Anlässe angeboten werden, sich

schreibend mit eigenen (Selbst-)

Wahrnehmungen und Erfah-

rungen auseinanderzusetzen,

ergibt sich daraus ein Jahrgangs-

und sogar stufenübergreifendes

Projekt.

Thema

Der Deutschunterricht ist heutzutage durch vielfältige Anforderungen, Störungen, Ansprüche und Begrenzungen gekennzeichnet. Er stellt sich den Lehrern oft als ein Patchwork dar, bei dem man in Betrachtung der einzelnen „patches“ den Gesamteindruck des „work“ zu verlieren droht. Dies gilt noch mehr für Schüler, die nicht nur dankbar sind, wenn ihnen ihre Lehrer einen roten Faden anbieten. Sie benötigen diesen Faden vielmehr sogar, um Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Unterricht für sich zu integrieren, die „patches“ zusammenzuhalten. Einen solchen roten Faden möchte ich im Folgenden betrachten und Stationen seines Verlaufs durch die Sekundarstufe I modellhaft beleuchten. Es ist der Faden „Sich selbst in Sprache erfahren und finden“.

Mit diesem „Faden“ wird ein didaktischer Aspekt des Deutschunterrichts hervorgehoben, der vordergründig allein den Subjektbezug sprachlich-literarischen Lernens betont. Der Aspekt des Subjektbezugs steht aber nicht in Konkurrenz zu und isoliert von anderen, eher text- und objektbezogenen Aspekten des Deutschunterrichts, im Gegenteil. Zwischen der sprachlich-literarischen Arbeit mit Texten einerseits und dem gestalterisch-kreativen Ausdruck der Schüler andererseits besteht ein enger Zusammenhang. Es ist wichtig, Schülern im (Literatur-)Unterricht die Erfahrung des Zusammenhangs beider zu ermöglichen. Dies soll zunächst durch zwei Szenen aus der Schule illustriert werden.

Jens und sein Fußball-Elfchen

„Das ist Scheiße, das geht gar nicht.“ - Jens, der meinen Arbeitsauftrag mit diesen Worten kommentiert, ist Schüler einer

sechsten Klasse der Orientierungsstufe: kräftig, unerbittlich im Umgang mit Mitschülern, der „Horror“ seiner Lehrer. Das Tagwort-Elfchen-Schreiben aber fasziniert ihn. Sein erstes Tagwort-Elfchen widmet Jens dem Thema Fuß-

ball. Die meisten in der Klasse sind in ihr Elfchen-Schreiben vertieft. Jens rutscht auf seinem Stuhl herum und droht auszurasten: Die spontane Idee erfordert nun Konzentration und Arbeit. Ich setze mich zu ihm und werde gleich angepöbelt. „Das ist Scheiße, das geht gar nicht.“ - „Worüber willst du dein Elfchen schreiben?“, gehe ich auf ihn ein, ohne seine Provokation zu beachten. „Fußball!“, gibt er schon etwas weniger rüpelig zurück. „Gut! Welche Farbe hat Fußball für dich?“ - „Schwarz und weiß!“ - „Eass uns schwarz-weiß nehmen, das können wir als ein Wort gelten lassen.“ - Mühsam arbeiten wir uns gemeinsam durch die fünf Zeilen und ihre Formvorschriften hindurch, bis wir es geschafft haben:

*schwarz-weiß mein Fußball
rund, schnell, kämpferisch ich
schieße ein Tor*

Jens brannte darauf vorzulesen, sich und das Ergebnis seiner literarischen Gestaltung mitzuteilen. Es ist seitdem nicht generell leichter geworden mit Jens, der deutschen Sprache und dem Deutschunterricht. Aber Jens hat eine positive Erfahrung mit sprachlich-literarischer Arbeit gemacht, auf die auch ich zurückgreifen kann.

Lenas Herbst 1993

Lena sitzt vertieft über Bertolt Brechts *Frühling 1938* und schreibt ein Dialog-Gedicht: Sie streicht hier ein Wort, tauscht es gegen ein anderes aus, stellt Zeilen um und denkt konzentriert und unter spürbarer innerer Beteiligung über Zeilenumbrüche und andere Gestaltungselemente nach. Gemeinsam hatten wir uns in dieser Deutschstunde in einer neunten Klasse eines Gymnasiums kurz über erste inhaltliche und formale Eindrücke von



Foto: Minkus

Mein Fußball - rund, schnell, kämpferisch

Brechts Gedicht verständigt und sie an der Tafel gesammelt. Nun sollen die Schülerinnen und Schüler in einen „lyrischen Dialog“ mit Brechts Text eintreten. Ihre Gestaltungsvorgabe ist es, ein bis zwei Elemente zu verändern und ansonsten ein Gedicht „im Tone“ Brechts zu verfassen. Es entstehen Texte, die sich mit dem Fortgang der bei Brecht antizipierten Geschichte des 2. Weltkrieges beschäftigen oder unter dem Titel *Frühling 2010* die Vision einer ökologischen Zerstörung der Welt antizipieren. Und Lena? - Sie gestaltet ein „Ich“, das bei Brecht nur implizit vorhanden ist, und lässt es sprechen, aus der Gegenwart der Situation, aus unserer Gegenwart heraus:

Herbst 1993

Die Sonne spiegelt sich im See.

Der Garten glitzert noch vom letzten

Morgen.

Die Bäume tragen schwere Früchte.

Früher war Jugoslawien ein schönes

Land,

denke ich und höre im Hintergrund die

Bomben

auf Sarajevo fallen.

Intentionen

Jens und Lena haben beide eigenes Erleben literarisch gestaltet. Dazu haben sie zwischen sich und einem Anderen vermitteln müssen. Dieses Andere war für Jens die Formvorschrift des Elfchens. Für Lena war es das Gedicht Brechts mit seinen Formvorgaben, seiner Bildgestaltung und seinen thematischen Implikationen. Ungeachtet der unterschiedlichen Komplexität der Aufgabenstellungen fordern sie beide von den Schülern die Artikulation des Eigenen in Auseinandersetzung mit dem Anderen - wenn sie es nicht fordern, so ermöglichen sie es zumindest. Den Schülern auf der einen Seite stehen literarische und ästhetische Aufgaben und Texte auf der anderen Seite gegenüber, und beide sind in einem Prozess aufeinander bezogen. Dieser Prozess besteht zum einen aus äußeren Handlungen im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts. In ihnen wird die produktive Seite des Verstehens von literarischen Texten mit selbstexplorativen Aspekten literarisch-sprachlicher Kreativität in Verbindung gebracht. Die prozesshafte Bezogenheit von Schülern und Texten erschöpft sich aber nicht in den äußeren Handlungen, auch wenn diese eine wesentliche Ebene des „sichtbaren“ Geschehens im Deutschunterricht ausmachen. Gerade den Handlungen mit expliziten oder impliziten Selbsterkundungen der Schüler sind innere,

weitgehend unsichtbare „Handlungen“ zugeordnet. Sie sind erkennbar und erfahrbar in der Zunahme von Vertrauen im literarischen Gespräch, in der Bereitschaft zur Öffnung gegenüber sich selbst und der Gruppe, aber auch im Widerstand dagegen, genau dies zu tun. Da diese „Handlungen“ nicht planbar sind, gleichwohl den Unterricht prägen, ist es für die Lehrer wichtig, ihren Ausdruck in Stimmungen und Gefühlslagen einzelner und der Gruppe zu erkennen, sie zu deuten und für weitere äußere Handlungen nutzbar zu machen.

Handlungsziele und ihre Verwobenheit

Die drei Aspekte des Unterrichts (Schüler - Text - Prozess) sind in der konkreten Unterrichtsarbeit aufs Engste miteinander verwoben. Sie entfalten sich, wie ich hoffe mit den konkreten Beispielen zeigen zu können, als roter Faden über einzelne Unterrichtseinheiten mit spezifischen Handlungszielen hinaus. Ungeachtet ihres inneren Zusammenhangs sind ihnen je eigene Zielvorstellungen zugeordnet.

Im Umgang mit den Texten und den literarisch-ästhetischen Gestaltungsaufgaben erwerben die Schüler die Fähigkeit zum Verstehen des literarischen Systems und seiner Aspekte. Diese Fähigkeit beinhaltet neben dem Vermögen, zwischen literarischer und außerliterarischer Realität zu unterscheiden, vor allem eine sich immer weiter ausdifferenzierende Kenntnis der spezifischen Gestaltungsprinzipien literarischer Realitäten. Auf der Grundlage dieser Fähigkeit können Schüler sowohl literarisch-ästhetische Gebilde in ihrer Gemachtheit entziffern als auch selbst solche Gebilde gestalten. Diese textorientierte Fähigkeit ist aber nicht unabhängig von den Schülern und ihrer individuellen und sozialen Entwicklung. Um beispielsweise die Differenz literarischer Figuren analysieren und verstehen zu können, muss ich in der Lage sein, Verschiedenheit der Meinungen, Haltungen und der Erscheinungen sehen und aushaken zu können. Ich muss die Anderen als getrennt von mir und mich als getrennt von ihnen wahrnehmen können, und ich muss diese Differenz aushaken können. Ich muss nicht nur projektiv und identifikatorisch mit mir und meiner Umwelt umgehen, sondern auch empathisch. Ich-Entwicklung und soziale Kompetenz einerseits und das literaturdidaktische Ziel, literarische Texte verstehen zu können, andererseits sind eng miteinander verwoben. Dieses Verwoben-Sein ist nicht statisch. Die individuelle und soziale Entwicklung des Subjekts fördert die literarische Kompetenz •wie umgekehrt die literarische Kompe-

tenz die individuelle und soziale Entwicklung beeinflusst. Bedingung dieser Bezogenheit und Verstrickung von Schülern und Texten im Literaturunterricht ist, dass Schüler auch bei Arbeit, Analyse und Enkulturation den persönlichen Gewinn einer Beschäftigung mit Literatur erfahren. Dies kann nicht immer gelingen, es muss aber eine wichtige Perspektive der Planung und Durchführung von Unterricht sein.

Eine vielversprechende Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, besteht darin, Schüler eigene Erfahrungen literarisch gestalten zu lassen. Dies muss nicht immer und zwingenderweise heißen, dass explizit autobiographische Texte geschrieben werden. Wann immer wir Sprache literarisch nutzen, tun wir dies in einem kulturellen System, das von individuellen Erfahrungen durchzogen ist, die auch an Sprache haften. Literarische Texte von Schülern, die im weitesten Sinne Interaktionserfahrungen, Erfahrungen von Individuen mit sich und anderen Individuen in bestimmten historischen und sozialen Zusammenhängen zum Ausdruck bringen, haben immer auch eine Ebene des (auto-)biographisch Bedeutsamen. Über den Mechanismus der Projektion bringen Schüler Eigenes im Fremden unter. Das heißt auch, dass sich Lehrer gerade beim Umgang mit projektiv-autobiographischen Texten bewusst sein müssen, dass hinter den Texten Schüler stecken, mit ihren Verletzlichkeiten, ihren Stärken, ihren Wünschen und manchmal auch ihren Ängsten. Dies bedeutet nicht, dass man betulich reagieren muss, aber es heißt, dass die positive Wirkung eines solchen Literaturunterrichts sowohl für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als auch für die Entwicklung ihres literarischen Verständnisses ganz wesentlich von einer Atmosphäre der Empathie im Unterricht abhängt. Schüler machen im Laufe dieser Unterrichtsprozesse die Erfahrung des Zusammenhangs von Ich-Bezug und Textbezug. Sie erleben eine literarische Schulalltags- und Unterrichtskultur, in der Eigenes und Fremdes eine literarische Gegenwart bekommen können. Diese Erfahrung braucht zu ihrer Entfaltung mehr Zeit, als für das kognitive und handwerkliche Erlernen des Elfchen-Schreibens etwa benötigt wird. Sie muss daher in immer wieder neue Auseinandersetzungen mit Texten und Gestaltungsaufgaben eingebunden werden. So entsteht eine kontinuierliche literarische Praxis, die selbst Gegenstand der Reflexion werden kann. Das Ziel solcher Reflexionen ist es hauptsächlich, Verläufe und Bedingungen der literarischen Unterrichtskultur selbst zu thematisieren. Das heißt, dass Schülertexte gesammelt und Entwick-

lungslimen ausgewertet werden. Da die Schülertexte aber nicht nur als produktive Auseinandersetzung mit anderen Texten, sondern auch als kreativer Ausdruck der Schülerinnen und Schüler selbst entstanden sind, dokumentieren sie sowohl die literar-ästhetische Lernentwicklung der Schüler als auch die soziale Entwicklung der Einzelnen und der Gruppe. Der retrospektive Blick auf Produkte des Literaturunterrichts, der selbst auf neue Produkte zielen kann (siehe unten), ergänzt somit die *Erfahrung* von Ich-Bezug und Textbezug um das *Wissen* darum, wie sich diese Erfahrung entwickelt hat.

In dieser Verknüpfung von Erfahrung und Wissen liegt ein wesentliches Ziel, auf das hin der rote Faden des Unterrichts angelegt ist.

Realisierungen

Diese allgemeinen Überlegungen sollen nun konkretisiert werden. Auf der Seite der literarischen Texte geht es darum, die Differenz von Fiktionalität und außertextlicher Realität zu erfahren und zu verstehen. Die von den Schülern gestalteten Texte sind beispielsweise durch ihre Perspektiven auf Wirklichkeit verschieden. Ob Eigenes erzählerisch in der dritten Person, in der ersten Person, ob szenisch als dramatischer Text, ob in eher bildhaft-lyrischer Sprache gestaltet wird, lässt dieses Eigene auf verschiedene Weisen fiktional sein, lässt es ästhetisch gestaltetes Eigenes sein. Die Bildhaftigkeit poetischer Sprache erweitert nicht nur die Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler, sondern dabei auch ihre Wahrnehmung. Da in der Schule in Gruppen gearbeitet wird, ergibt sich in Partner- oder Gruppenarbeit die Möglichkeit mehrperspektivischen Gestaltens. Das Eigene erscheint im Fremden gebrochen, ein Anderes, das doch Eigenes ist. Diese inter-aktionale Erfahrung der Mehrschichtigkeit der ästhetischen Bedeutung ist eine wichtige Voraussetzung nicht nur für das Verstehen ästhetischer Texte als solcher, sondern auch für das Verstehen literarischer Figuren in ihrer Verschiedenheit. Gestaltung und Verstehen werden dabei im Verlauf der SI immer komplexer, wobei es wichtig ist, frühere Stufen im Bewusstsein der Schüler zu halten.

Erste Unterrichtsskizze: Tagwort-Elfchen (Kl. 5-13)¹⁾ Eine wichtige methodische Prämisse für eine literarische Praxis im Deutschunterricht ist es, die eigene literarische Praxis als Teil eines „literarisch“ aufbereiteten Alltags und Umgangs miteinander im Unterricht zu gestalten.

Zehn Jahre Elfchen in Deutschland

Seit einigen Jahren geistert es herum, wo immer es ums kreative Schreiben geht: das Elfchen. Nein, mit den Elfen hat es eigentlich gar nichts zu tun. Es heißt so, weil es aus elf Wörtern besteht. Aber etwas geisterhaft ist das Elfchen schon, denn kaum jemand hat eine Ahnung, woher es denn kommt. „Die Herkunft der so genannten ‚Elfchen‘ ist unbekannt. Vielleicht hat eine Lehrerin in der Grundschule sie erdacht“, hieß es kürzlich in Nr. 111 (!) der Grundschulzeitung. Aber dem ist nicht so. Das Geheimnis lässt sich lüften: Das Elfchen ist eingewandert, hereingeschwebt, und man kann Tag und Ort benennen, an dem dies geschehen ist: am 6./7. Mai 1988 in Aachen (aber mit Karneval hat das £//chen trotzdem nichts zu tun). Da fand, organisiert vom Projekt Kreatives Schreiben an der Technischen Hochschule (das bis heute existiert), eine Tagung statt, an der unter anderem Jos van Hest aus Amsterdam mitwirkte. Er stellte das Elfchen vor, das im Amsterdamer taaldrukwerkplaats, einer stadtteilbezogenen Schreibwerkstatt für Kinder und Erwachsene, entwickelt worden war. Weil an der Aachener Tagung Vertreter(innen) der damals aufkommenden sog. Schreibbewegung aus der ganzen Bundesrepublik zum theoretischen und kreativ-praktischen Austausch versammelt waren, konnte sich das Elfchen bei vielen einschmeicheln. Es scheint sich wohl zu fühlen bei uns -und es hat sich damals sicher nicht träumen lassen, dass es einmal so vielen tausend Schreibenden die Feder beflügelt.

Kaspar H. Spinner

Das literarische „Spiel“ der Tagwort-Elfchen kann von Klasse 5 bis 13 „gespielt“ werden. Es verknüpft die Beschäftigung mit Befindlichkeiten der Schüler - Einzelner und der Gruppe als ganzer - im schulischen Alltag mit der literarischen Erfahrung und Reflexion der gestalteten Befindlichkeit. Zu Beginn einer Stunde, einer Woche oder zu einem anderen wiederkehrenden Zeitpunkt wird in der Klasse eine „mind map“ des aktuellen Zustands der Gruppe erstellt. Jeder sagt im Sinne eines Blitzlichts, welches Wort ihm im Moment durch den Kopf geht. Die Wörter werden an der Tafel gesammelt, gleichzeitig wird das Tafelbild auf einem Blatt „gesichert“. Jeder schreibt nun zu „seinem“ oder einem anderen Wort ein Elfchen nach den bekannten Regeln (siehe Kasten unten; die hier verwendeten Beispiele stammen von Schülern aus den Jahrgangsstufen 5 bis 7). Die Elfchen werden vorgelesen, bilden einen hörbaren Ausdruck der Stimmung in der Lerngruppe. Auf einer Pinwand werden um das abgeschriebene Tafelbild herum die Elfchen des jeweiligen Tages

gesammelt. Die Schüler können ihre Produkte immer wieder studieren und eine Entwicklung der Gruppe beobachten. Sie erfahren so, dass literarischer Ausdruck Teil des schulischen Alltags sein kann. Diese Arbeit mit Tagwort-Elfchen benötigt in einer geübten Klasse nicht mehr als 5 bis 10 Minuten einer Stunde. Von Zeit zu Zeit werden Entwicklungshinweise ausgewertet: Welche Themen wiederholen sich? Was bedeutet das für den Einzelnen, was für die Gruppe? Eine eher literarische Auswertung schließt sich nach einigen Wochen an. Zunächst wird die Erfahrung der Übertragung von Eigenem in eine festen Form thematisiert. Dann werden die Elfchen miteinander verglichen. Leitfragen hierfür können sein:

- Wie wird das gewählte Thema versprachlicht?
- Wie wird der innere Zusammenhang zwischen den Zeilen gestaltet?
- Welcher Wortwahl haben sich die Autoren bedient?
- Welche Möglichkeiten der Gestaltung des Schlusses gibt es?

Elfchen hat Regeln

1. Zeile:	ein Wort	eine Farbe	<i>bunt</i>
2. Zeile:	zwei Worte	Gegenstand / Thema	<i>lauter Bonbons sehen</i>
3. Zeile:	drei Worte	Eigenschaften Handlung	<i>lecker aus Ich bin auf Diät</i>
4. Zeile:	vier Worte ein Wort	Pointe/Schluss	<i>Hunger</i>

Beispiele für eine unterschiedliche Gestaltung des Schlusses

grau der Schulweg löchrig, duster, unheimlich Ich fahre im Dunkeln hibber	pechschwarz die Franzearbeit zerknüllen, zerreißen, wegschmeißen Ich kann das nicht Amen	bunt die Ferien auschlafen, spielen, lesen ich genieße die Ferien Traum
---	---	--

In aller Regel lassen sich besondere Gestaltungsmerkmale im Vergleich einzelner Texte erkennen, wobei die genaue Fragestellung für die Auswertung natürlich von den Produkten der Schüler abhängt. Das folgende Beispiel zeigt die lautmalerische Ausführung eines Elfchens durch eine Siebtklässlerin: *dunkel ehrr bsss
schnarch bss zzzzz ich
wünsche gute nacht
müde*

Auch der Vergleich der Schlusszeilen, die ja einen gewissen Pointeneffekt haben sollen, ist ergiebig und sensibilisiert die Schüler für Wortwahl und Bedeutungskontraste.

In der Regel befolgen Schüler die Formvorschriften zeilenweise. Allerdings sind auch komplexere Gestaltungen möglich. Für diese unter Verwendung von Enjambements ausgeführten Elfchen ist dann eine freie Interpretation der Formvorschriften möglich, mitunter auch nötig. Das folgende Beispiel stammt von einem Schüler einer 7. Klasse: *schwarze Wolken hängen schwer und drückend über mir in der Lateinarbeit*

Ähnliche Arbeits- und Erfahrungsmöglichkeiten wie mit den Elfchen gibt es mit den japanischen Kurzform Haiku. Weil es die Silbenzahl in Zeilen zum Formprinzip macht und einen dialektischen Aufbau verlangt, ist das Haiku eine sinnvolle Fortsetzung des Elfchens.

Zweite Unterrichtsskizze: Schreiben zu Bildern von Menschen (Kl. 7-9)

Autobiographisches Schreiben muss nicht explizit autobiographisch sein. Schüler müssen nicht im Sinne von Bekenntnissen über sich schreiben, um über sich etwas zu erfahren und von sich etwas mitzuteilen. Autobiographisches Schreiben kann auch als Projektion realisiert werden. Dazu bedarf es allerdings einer geeigneten Projektionsfläche, beispielsweise Bilder und Fotografien. Dem folgenden Unterrichtsbeispiel liegen Fotografien zugrunde, die Menschen aus unterschiedlichen Epochen, mit unter-

schiedlichem kulturellen Hintergrund sowie unterschiedlichen Geschlechts und Alters darstellen. Um sich als Projektionsfläche zu eignen, müssen die Bilder einen Anknüpfungspunkt der Ähnlichkeit für die Schüler enthalten, dürfen aber auch nicht zu ähnlich oder gar bekannt sein. Die Fotografien werden in der Klasse ausgebreitet, die Schüler wählen sich „ihr“ Bild. Sie werden vorher aufgefordert, nicht allzu lange zu überlegen, sondern das Bild zu wählen, das ihnen spontan zusagt, weil bei allzu langem Überlegen ungewollte Rationalisierungen den spontanen Projektionsvorgang überlagern. Dann erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Fragenkatalog zum Aussehen, den Eigenschaften und den Fähigkeiten der Person, mittels dessen sie eine Portraitskizze der Figur auf dem von ihnen gewählten Bild formulieren sollen. Der projektive Mechanismus, dem bereits die Wahl folgte, setzt sich nun fort und wird zunehmend versprachlicht. Die Auswertung der Texte kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. So kann der (auto-)biographische Schreibprozess unmittelbare Vorbereitung auf die weitergehende Arbeit an literarischen Charakteristiken sein. Nach der Lektüre der Texte, ihrer Sammlung und Präsentation auf der Präsentationsfläche im Klassenraum werden die Texte sprachlich mit folgender Fragestellung ausgewertet: *Wie werden Eigenschaften einer Person und ihrer Erscheinung ausgedrückt?* Als Ergebnis dieses ersten Auswertungsdurchlaufs erhält man eine umfangreiche Sammlung von Adjektiven. Diese Sammlung wird nun ihrerseits bearbeitet, indem die Adjektive den folgenden sechs Gruppen zugeordnet werden: *Statur/allgemeine Erscheinung; soziale Fähigkeiten; geistige Fähigkeiten; Tugenden; emotionale Fähigkeiten; manuelle Fähigkeiten.*

Auf der Basis der Texte der Schüler entsteht so ein sehr umfangreiches Wortfeld zur Charakteristik. Spracharbeit und literarische Arbeit am eigenen Ich über den initiierten Schreibimpuls blieben gleichwohl im Unterricht selbst unverbunden nebeneinander stehen. Eetztere hatte motivierende Funktion für erstere. Die innere Verbindung dieser beiden

Unterrichtsschritte bei den Schülern darf allerdings nicht zu gering geachtet werden. Spracharbeit und literarische Analyse werden als mit Eigenem verbunden erfahren.

Die Arbeitsanweisung „Schreiben zu Bildern“ kann aber auch im Sinne eines mehr als literarisch-projektive Selbsterkundung organisierten Unterrichts angelegt sein. Wieder wählen die Schüler zunächst aus den Bildern spontan sie ansprechende Kopien heraus und erarbeiten sich die Figur anhand von Einfühlungsfragen zu der Figur. Die Schüler wählen dabei Figuren, die etwas von ihren Wünschen, ihren Problemseiten, ihren Stärken und ihren Ängsten zeigen. Der Vorgang der Projektion muss dabei nicht zwingend nur die Ähnlichkeiten zwischen Schüler/Schülerin und Bild betonen. Der projektive Umgang kann auch die Differenz in den Mittelpunkt stellen. In jedem Fall entsteht im projektiven Umgang mit dem Bild ein Text, mittels dessen die Schüler etwas über „sich“ mitteilen. Das Verlesen der Texte im Klassenraum ist von Spannung geprägt, auch die Schüler spüren, dass etwas Bedeutsames zu Papier gebracht worden ist.

In einer siebten Klasse hatte Svenja das Bild einer jungen Punkerin gewählt. Hinsichtlich der äußeren Erscheinung gab es keinerlei Ähnlichkeiten zwischen ihr und dem gewählten Bild. In der Projektion arbeitete Svenja dann allerdings *Faszinanten Menschen mit unterschiedlichen*



Foto: Mette

kulturellen Hintergründen ...

tion und Angst vor dem ab, was sie sich als Alltag der Punkerin vorstellte: Drogen, der Kampf gegen die von ihnen ausgehende Zerstörung und der Halt in der Gruppe der Freunde und Freundinnen bestimmten Svenjas Text. Als sie ihren Text verlas, machte sich Betroffenheit in der Lerngruppe breit, die mir als Lehrer zeigte, dass Svenja ein auch für ihre Mit-

schüler wichtiges Thema berührt hatte. Der Text hatte als Auslöser gewirkt. Fragen nach der Gestaltung des Texts, nach den Figuren, die in ihm auftauchten, sowie nach Zusammenhängen des Themas bestimmten die Diskussion. Die Wirkungen der Kommunikation, die sich über das Veröffentlichen der projektiv-autobiographischen Texte ergaben, sind in diesem Beispiel indirekt - das Persönliche wirkt, wird aber nicht angesprochen. Eine Intensivierung der Erfahrungen mit dieser Form des Schreibens, die gleichwohl den Selbstbezug nicht thematisiert, besteht in folgender Erweiterung der Aufgabe. Jeder zeigt sein Bild einem Partner und lässt sich von diesem über die abgebildete Figur befragen. Der Interviewer macht sich Notizen und schreibt auf deren Grundlage eine eigene Portraitskizze der Figur. „Meine“ Projektionsfigur bekommt also eine andere Projektionsfigur an die Seite gestellt. Im Prozess des Schreibens über „meine“ Figur entsteht eine mehr oder weniger innige Verbindung zwischen mir und meiner Figur. Diese Verbindung wird nun durch die Existenz einer zweiten Figur, einer anderen Version meiner Figur in Frage gestellt. Die Differenzen zwischen den Figuren und ihren Beschreibungen werden festgehalten und besprochen. Die Schüler machen hierbei die Erfahrung, dass Eigenes auch anders gesehen werden kann. Sie lernen, dass die eigene Position eine relative Position ist, eine Erkenntnis



Abb.: D. G. Rossetti, Helena von Troja (1863), Hamburger Kunsthalle

Wie weit und ob überhaupt die Differenzen zwischen den Texten vertieft und ge- deutet werden, muss in der Situation ent- schieden werden. Mit zunehmendem Alter jedoch sind auch die Prinzipien auto- biographischen Schreibens und des Kon- struierens einer eigenen Geschichte the- matisierbar.

**Dritte Unterrichtsskizze:
Schreiben nach literarischen Vorlagen**

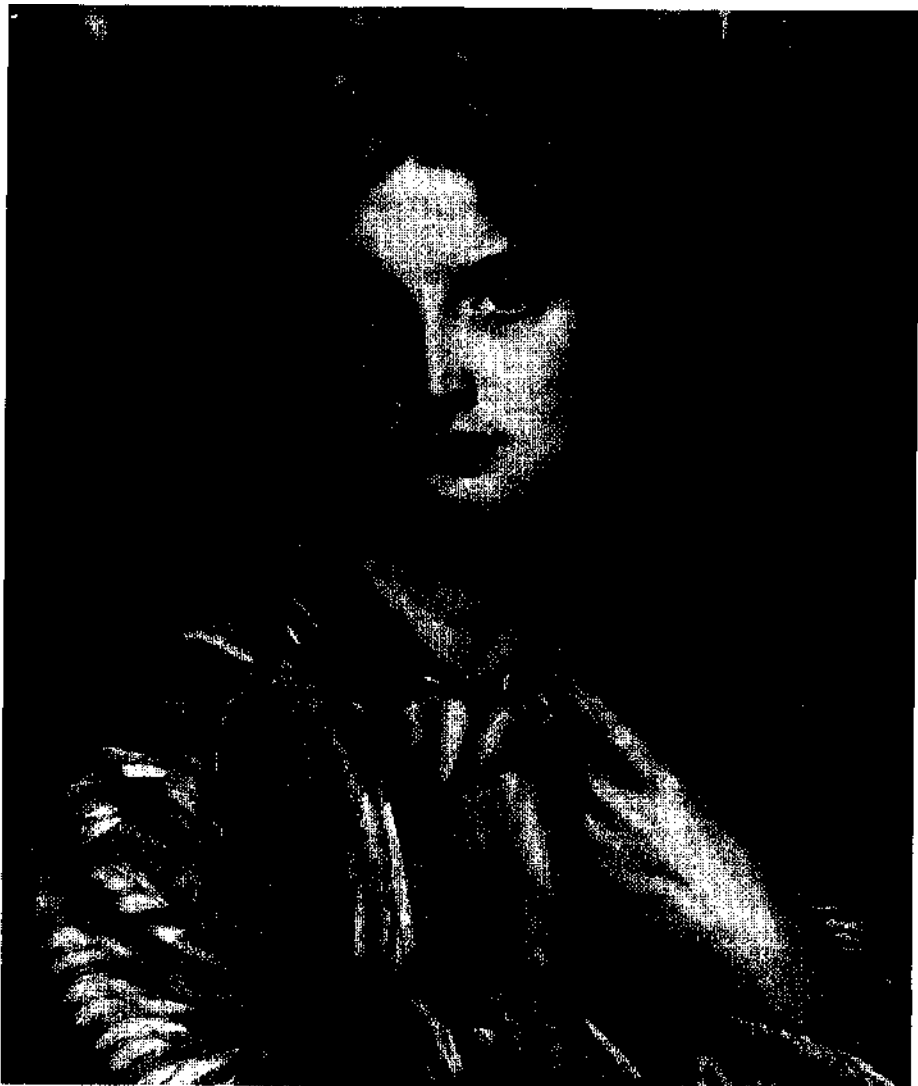
Autobiographische Schreibprozesse, seien sie nun implizit-projektiv oder explizit, können auch unmittelbarer Ausdruck der Auseinandersetzung mit literarischen Texten sein. Lenas Auseinander-

sie auf ihren Klavierschüler wartet. Die Geschichte endet mit der Begegnung der beiden Charaktere.

Zunächst erhalten die Schüler den Wohmann-Text ohne den Schluss

a) entweder als ganzen Text (Original ohne Schluss) oder

b) in Stränge aufgeteilt (Die Textstränge werden in den für den Jungen und den für die Klavierlehrerin getrennt und dann jeweils in Abschnitte [Junge 1 - Junge 2 - Junge 3 ... / Lehrerin 1 - Lehrerin 2 - Lehrerin 3 ...] aufgeteilt. Dabei kann die Reihenfolge der Zahlen nur bei einem Textstrang oder bei keinem Textstrang mit dem Original übereinstimmen.)



und Erfahrung, die zum Erwerb und zur Differenzierung sozialer Kompetenz beiträgt. Aber auch als literarische Erfahrung ist dies wichtig. Die Schüler machen die Erfahrung, dass ein einziger symbolischer Auslösereiz - das Bild - unterschiedliche Deutungen erfahren hat. Die Erkenntnis der Mehrdeutigkeit ist eine wichtige Voraussetzung, um mit Literatur umzugehen - vor allem und gerade in Gruppen.

Setzung mit Brecht, die ich eingangs ge- schildert habe, nutzte diese Art der Arbeit mit literarischen Vorlagen. Eine weitere Möglichkeit, die ich hier schildern will, nimmt ihren Ausgangspunkt bei Gabriele Wohmanns Kurzgeschichte *Klavierstunde*.²⁾ Die Geschichte schildert in aufeinander zulaufenden Erzählsträngen die Gedanken eines Jungen auf dem Weg zur Klavierstunde sowie die Gedanken der Klavierlehrerin, während

... dienen als Projektionsfläche autobiographischer Schreibversuche

In der Variante a) geht es darum - zunächst zu beschreiben, was in den Texten passiert (zwei innere Geschehnisse werden geschildert) - und dann einen für die beiden inneren Geschehnisse gemeinsamen äußeren Schluss zu finden, der dann - mit Wohmanns Original verglichen wird.

Gedanken

Das Telefon klingelt. Ich hab' absolut keinen Bock, jetzt nach unten zu rasen. Ich zähl langsam bis zwanzig...

Laut dringt das Klingeln an mein Ohr. Ob Beate rangeht? Bestimmt nicht. Noch einmal dieses schrille Läuten. Na, was sag' ich? Ich muss mal wieder aufstehen, weil meine Tochter zu faul ist. Langsam schlurfe ich zum Telefon. Oben rührt sich nichts. Natürlich für Beate. Irgend so ein Björn. Ob das ein neuer Freund von ihr ist? Ich rufe sie. Nichts. Also muß ich mal wieder laufen. Ich begeben mich zur Treppe.

Jetzt! Da hört man sie schon auf der ersten Treppenstufe. Ist also für mich. Gleich fängt wieder die alte Leier an: Warum kannst du nicht mal rangehen? Ist doch eh für dich. Und fang mal langsam an aufzuräumen. Hier sieht's ja aus wie im Kuhstall. Dabei ist es eigentlich ganz ordentlich. Was die bloß immer hat. Ich fühl' mich auf jeden Fall wohl hier drin. Jetzt ist sie schon oben angekommen. Ich höre sie schon stöhnen. Sie scheint die Sachen im Flur entdeckt zu haben.

Ich begeben mich zur Treppe. Was suchen ihre ganzen Jacken auf dem Geländer? Und dann die Schuhe und Socken auf den Stufen. Die kriegt gleich was zu hören. Bin ich denn ihr Hinterherräumer? Der Flur ist übersät mit Büchern und Zeitschriften. Dazwischen lauter Liebesbriefe. Mal sehn. Also wirklich, was die heute so schreiben. Ich werfe einen Blick in das Badezimmer. Kein einziges Handtuch mehr. Die finde ich garantiert alle in Beates Bruchbude wieder.

Jetzt wollen wir die mal ein bisschen ärgern. Als erstes wollen wir mal die Musik um einiges lauter drehen. Jaa. So ist es schön. Ich schmeiß mich aufs Bett und fange an, mir die Fingernägel zu lackieren. Da reißt sie auch schon die Tür auf.

Was ist das? Wie ich diese schreckliche, überlaute Musik hasse. So, die Arme voller Klamotten, Schuhe und Zeitschriften atme ich noch einmal durch und jetzt rein da. „Kannst du nicht anklopfen?“

„Rede nicht in so einem Ton mit mir. Fang lieber mal an, dein Zimmer aufzuräumen. Langsam wird mir das hier zu bunt. Andauernd kriegst du Anrufe von irgendwelchen Jungen, telefonierst stundenlang, und das ganze Haus sieht aus wie ein Schweinestall.“

„Reg' dich doch nicht so auf. Das gibt Falten. Außerdem solltest du mal zum Psychiater gehen.“

„Jetzt hab' ich aber die Schnauze voll. Das Telefon ist für dich erstmal gestrichen. - Björn? Beate ist im Moment nicht zu sprechen. Versuch's in ein paar Wochen nochmal. - Und du denkst mal darüber nach, wie du in Zukunft mit deiner Mutter redest.“ Sie knallte die Tür zu. „Ach lass mich doch in Ruhe.“

Janne und Mären

In der Variante b) arbeiten die Schüler in Partner- oder Gruppenarbeit, indem sie - einen Zusammenhang der Textstränge Lehrerin und Junge herzustellen versuchen und

- dann ein den Strängen gemeinsames Ende schreiben. Auch hier wird - das Ergebnis mit Wohmanns Original verglichen.

Die begriffliche Klärung von Gestaltungsmerkmalen der Kurzgeschichte (inneres und äußeres Geschehen, innerer

Monolog, Telegrammstil u. ä.) erfolgt hier oder im Anschluss an die Besprechung der von den Schülern nach dem Muster der Vorlage geschriebenen eigenen Texte. Wichtig im Sinne eines subjektbezogenen Umgangs mit literarischen Texten ist die autobiographisch-projektive Umsetzung des Schreibimpulses, den die Geschichte Gabriele Wohmanns enthält. Die Schüler schreiben nun in Partnerarbeit eigene Parallelgeschichten nach folgender Aufgabenstellung:

1. Einigt euch zu zweit auf einen gemeinsamen äußeren Punkt, auf den eure einzelnen Geschichten zulaufen.

2. Schreibt dann jeder eine Geschichte als inneres Geschehen, das eine Person bis zu dem vereinbarten Punkt „erlebt“.

3. Unterteilt danach jeden einzelnen Strang in eine gleiche Anzahl von Unterabschnitten und montiert die Unterabschnitte beider Stränge zu einem Text zusammen.

4. Schreibt jetzt gemeinsam eine Fortsetzung des äußeren Geschehens, nachdem eure Einzelstränge sich getroffen haben, und beendet die Geschichte. Die Arbeitsanweisung muss keinen Hinweis enthalten, Aspekte des eigenen Alltags ins Zentrum der Geschichte zu stellen. Die Struktur der Ausgangsgeschichte ist dialogisch konflikthaft, das heißt, die Schüler werden dialogische Konstellationen verwirklichen, in die Eigenes einfließt - sei es nun konflikthaft oder nicht.

Alle Schüler, die ich in achten Klassen diese Übung habe machen lassen, haben eigene Interaktions- und Konflikt Erfahrungen gestaltet, das heißt projektiv in den von ihnen gestalteten literarischen Konstellationen untergebracht. Sei es, dass sich ein Junge und ein Mädchen zu einem ersten Rendezvous trafen, sei es, dass sie als Musiker phantasierten, zum Vertragsabschluss ihres ersten Plattenvertrages unterwegs zu sein. Die beiden im Anhang abgedruckten Beispiele stammen ebenfalls aus einer achten Klasse. In *Das morgendliche Grauen* schildern zwei Jungen aus der Klasse ihren allmorgendlichen Umgang miteinander. Der Text schockiert auf den ersten Blick, seine Offenheit, was die Gefühlslage der „Figuren“ betrifft, hat auch die Klasse beim Hören des Texts bewegt. Axel und Mark sind allerdings sehr behutsam und klar mit sich und dem Text in der Gruppe umgegangen. Im „objektivierten“ Text wurde Eigenes in der Gruppe sagbar, ohne in Peinlichkeit auszuarten. In *Gedanken* schildern zwei Mädchen eine typisch pubertäre Auseinandersetzung zwischen Mutter und Tochter. Der autobiographische Bezug ist hier versteckter als in *Das morgendliche Grauen*, aber die Besprechung des Texts hat ihn als literarischen Ausdruck einer allseits geteilten Erfahrung ausgewiesen. Interessant im Sinne einer Arbeit am Ich in Sprache ist dieses Beispiel durch die Darstellung der Mutter. Die pubertierenden Töchter haben sich gut in die Wut der Mutter eingefühlt und sie als literarische Wut gestaltet. Dieser literarische Perspektivenwechsel zeigt, dass die literarische Gestaltung nicht allein von Ich-Projektionen, sondern auch vom empathischen Verstehen des Anderen ge-

prägt sein kann. Die darin zum Ausdruck kommende Fähigkeit des Ich zum Verstehen des Anderen ist ein wichtiger Aspekt von Reifung und Ich-Entwicklung einerseits und literarischer Kompetenz andererseits.

Vierte Unterrichtsskizze: Entwicklung im Spiegel eigener Texte

Die in den drei bisherigen Unterrichtsskizzen geschilderten Beispiele bilden zusammen mit anderen, ähnlichen Möglichkeiten eine literarische Alltagskultur der jeweiligen Klasse. In ihr wird nicht nur das Eigene der einzelnen Schüler deutlich; dies Eigene wird auch zu einem Aspekt des Gruppenganzes: Die Texte werden in der Gruppe vorgelesen, gehört, besprochen, präsentiert etc. In der Entwicklung der Texte über einen längeren Zeitraum spiegeln sich somit einige Aspekte der Entwicklung und Biographie der Einzelnen, aber auch der Gruppe. Im Sinne bewusster literarischer Sozialisation mit ihren verschiedenen Kompetenzaspekten ist es daher wichtig, ein Bewusstsein der jeweiligen Entwicklung herzustellen. Dieses Bewusstsein entsteht unter anderem durch Bewahrung des und in Auseinandersetzung mit dem Vergangenen.

Die im Unterricht entstandenen (auto-)biographischen Texte sollten daher in gewissen Zeitabständen zusammengefasst und als Produkt (Broschüre, Wandzeitung, Buch) aufbereitet werden. Die Unterrichtsphasen dieser Aufbereitung sind immer auch Phasen des sich Erinnerns und des Be- und Überarbeitens der Texte. Der gemeinsame Lernweg wird durch das Anlegen einer Gliederung des Produkts noch einmal ins Bewusstsein gerufen und reflektiert. Dieses Bewusstsein fließt in Vorwort oder/und kommentierende Begleittexte zu den eigentlichen Texten ein. Diese den literarischen Prozess der Gruppe reflektierende und dokumentierende Arbeit bietet zudem die Möglichkeit, den Literaturunterricht mit anderen Aspekten des Deutschunterrichts sowie mit anderen Fächern zu verbinden. Die Texte können mittels eines Computers aufbereitet werden, Grundlagen der Textverarbeitung und des Desktop-Publishing müssen dazu behandelt werden, Einblicke in das Verlagswesen und den Buchmarkt können die Produktionsphase begleiten und ergänzen. Die Gestaltungsfragen machen Kooperationen mit dem Kunstunterricht möglich und sinnvoll.

Gerade diese dokumentierende Arbeit, die häufig den Abschluss einer Phase der Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrer bildet, hat auch für die Gruppe eine wichtige Funktion. Angesichts des bevorstehenden Endes einer Gruppen-

Das morgendliche Grauen

Keine Lust. Absolut keine Lust mit dem Fahrrad zu fahren. Jetzt ist es auch noch so kalt. Gestern haben sie mir auch noch die Handschuhe geklaut. Müdigkeit. Große Müdigkeit. Nein, heute ist Schule und er holt mich ab. Genickschmerzen. Unerträgliche Genickschmerzen. Meine Beine schleppen mich ins Badezimmer. Das tut gut. Kaltes Wasser. Ich schleppe mich zum Stuhl. Große Müdigkeit. Ich nehme die Zeitung. Was, Genscher hat Kohl gebissen? Was für Idioten. Ich lese weiter: Bombenwetter in Jugoslawien, Post testet Öko-Flotte. Langeweile. Zeitung weggeworfen. Eine Tasse Tee. Heiß, heiß, heiß! Schmeckt nicht. Kein Appetit. Ich nehme den Werbungsteil. *Akkubohrmaschine 99,-, Einhell Einband Winkelschleifer 129,-, Schlagschrauber 9,95.* Langeweile.

Mark muss ich auch abholen. Dieser Idiot labert mich dann wieder von seinen Hühnern voll. Jeden Morgen dasselbe. Ich glaube, den hole ich nicht ab, oder ich laber ihn heute mal voll. Keine schlechte Idee. Nur was? Ach, ich fahr nicht hin.

Meine Beine schleppen mich zum Kleiderschrank. Oh Schreck, keine vernünftigen Socken. Egal. Keine Hose. Verflucht! Ah, da ist ja eine. So, fertig. Tasche packen: Englisch, Deutsch, Franze, Mathe. Scheiß Schule! Warum muss sie so früh anfangen. Müdigkeit.

Noch einen Kilometer. Ich fahre einfach langsamer und sag hinterher, ich hätte verschlafen.

Große Müdigkeit. Scheiße, schon 7.15 Uhr. Wo ist der Schlüssel? Wo ist er? Ich hab ihn. Oh nein, er holt mich heute ab. Bitte, lieber Gott, lass ihn vorbeifahren! Ich mache die Tür auf. Aber er ist nicht da. Nur noch ein paar Meter. Er wird sicherlich noch da sein. Er wartet bestimmt, weil er mich wieder volllabern will. Ich schließe die Tür ab.

Jetzt steht er doch unterm Carport. So'n Müll. „Morgen, Mark!“ „Guten Morgen, Axel.“ Dann schwinge ich mich auf mein Fahrrad. Oh nein, jetzt labert er mich mit dem Scheiß voll, den er gestern verzapft hat. Doch es kam anders. Sie fuhren schweigend davon, und als sie um 7.45 Uhr an der Schule ankamen, merkten sie, dass der Morgen gut angefangen hatte. Hoffentlich würde das auch so bleiben, denn keiner von ihnen hatte während der Fahrt geredet.

Axel und Mark

konstellation hilft sie, ein Stück Gruppengeschichte für die Zukunft zu bewahren und damit den Einzelnen als Teil ihrer (Lern-)Geschichte zur Verfügung zu stellen. Zudem bringt diese Art der Arbeit im Literaturunterricht nicht nur Schüler und Lehrer mit Literatur in Kontakt. Die explizit oder implizit autobiographischen Texte bringen die Beteiligten auch sich gegenseitig näher. Eine Dokumentation dieser geteilten Nähe am Ende der gemeinsamen Geschichte ist daher auch ein Stück Trennarbeit, die im Produkt etwas von dem bewahrt, was die Qualität des Gemeinsamen ausgemacht hat. Mir als Lehrer - und ich denke auch meinen Schülern - war dies immer wichtig. Als der Achtklässler Thomas sein Exemplar der unter dem Titel „Von Elfchen und anderen literarischen (Un-)Wesen“ gesammelten Texte

aus zwei Schuljahren in der Hand hielt, glänzten seine Augen und er bemerkte stolz und gleichermaßen erstaunt: „Das hätte ich gar nicht gedacht, dass wir so viel von uns erzählt haben!“

Anmerkungen

Die Idee zu dieser Erweiterung der bekannten Form des Elfchens verdanke ich W. Maxlmoser.²⁾ Ich greife hier auf eine Anregung Fritzsches zurück (Joachim Fritzsche: *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -Übungen, -spiele.* Stuttgart: Klett 1989, S. 54 ff.) und erweitere sie verschiedentlich.

Jörg Steitz-Kallenbach ist Studienrat für Deutsch und Englisch und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Literaturdidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.