



**Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung  
(IMST-Fonds)**

S8 „Deutsch“

---

# **Förderung der Sprachkompetenz und der Vorstellungskraft durch Erzählen und Zuhören**

ID 1523

**Mag. Albert Wogrolly**

**Mag. Andrea Moser-Pacher  
Mag. Dr. Robert Pretterhofer**

**HTBLA Weiz**

Weiz, im Juni 2009

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>1 EINLEITUNG</b> .....	<b>5</b>
1.1 Erzählen und Zuhören .....	5
<b>2 AUSGANGSPUNKTE</b> .....	<b>6</b>
2.1 Herausforderung Fachschul-Schüler .....	6
2.2 Fachdidaktik .....	7
2.3 Die Kluft zwischen Herkunfts- und Standardsprache .....	8
2.4 Das Modell von Cummins u.a. ....	9
2.4.1 Warum erzählen? .....	10
<b>3 VON DER THEORIE ZUR PRAKTISCHEN UMSETZUNG</b> .....	<b>12</b>
<b>4 DAS UNTERRICHTSPROJEKT IM PRAKTISCHEN ABLAUF</b> .....	<b>14</b>
4.1 Vorbereitung und Einstimmung der Schüler/innen.....	14
4.1.1 Zeichnen und erzählen .....	15
4.1.2 Literarische Geselligkeit.....	15
4.2 Erzählworkshop I .....	16
4.2.1 Märchen vortragen .....	17
4.2.2 Zuhören .....	18
18	
4.3 Hörwerkstatt und Interviewtraining.....	19
4.4 Podcast-Projekt .....	19
4.5 Erzählworkshop II .....	20
4.6 Transfer in den Unterrichtsalltag.....	20
4.6.1 Portfolio .....	20
4.6.2 Übung zur Textkompetenz I (zerschnittene Geschichte) im Vergleich .....	20
4.6.3 Lesen – Zuhören – Sprachaufmerksamkeit .....	21
4.6.3.1 Vergleich gelesener – gehörter Text .....	21
4.6.3.2 Vergleich gesprochene – geschriebene Sprache.....	21
4.6.4 Übung zur Textkompetenz II (armen Text anreichern) im Vergleich.....	22

<b>5 EVALUATION</b> .....	<b>23</b>
5.1 Zusammenfassung der Befragung von Eltern und Schülern über das Projekt im Deutschunterricht (1AF_MF, April 2009) .....	23
5.2 Zusammenfassung der Dokumentarvideos .....	25
5.2.1 Hörprojekt der 1 AF_MF vom 13.1.2009.....	25
5.2.2 Märchenworkshop der 1 AF_MF am 4.5.2009.....	26
<b>6 LITERATUR</b> .....	<b>27</b>

# ABSTRACT

*Die folgende Arbeit zeigt im ersten Teil didaktische Überlegungen zur Förderung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse einer technischen Fachschule. Im zweiten Teil werden die konkreten unterrichtlichen Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Generalthema „Erzählen und Zuhören“, die im Rahmen des Projekts gesetzt wurden, beschrieben und einer Bewertung hinsichtlich ihrer Praktikabilität in der Unterrichtspraxis unterzogen. Im dritten Teil schließlich liegen die Ergebnisse der Evaluation des Gesamtprojekts vor. Ein Materialenteil als Anhang rundet den Bericht ab.*

Schulstufe: 9 – (Fachschule für Maschinenbau-Fertigungstechnik)  
Fächer: Deutsch und Kommunikation in Verbindung mit Informatik  
sowie Werkstätte  
Kontaktperson: Mag. Albert Wogrolly  
Kontaktadresse: HTBLA Weiz, Dr. Karl Widdmannstraße 40, 8160 Weiz  
Autorin und Autor des Projektberichts: Andrea Moser-Pacher  
Albert Wogrolly

# 1 EINLEITUNG

Eine der Säulen des Deutschunterrichts ist naturgemäß die Förderung der Sprachkompetenz. Seit jeher wird versucht, allerlei Übungen zu ersinnen, um Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens zu trainieren. Dabei allerdings spielten (und spielen) Überlegungen, welcher Grad an Sprachbeherrschung als gegeben angenommen wird, kaum eine Rolle. Was aber „können“ die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler? Bis zu welchem Grad beherrschen sie ihre Muttersprache oder – zumindest im urbanen Raum in zunehmendem Maße – ihre Zweitsprache? Und welche Rolle spielt die unterschiedlich große Kluft zwischen Herkunftssprache (regionale Variante, Dialekt) und Standardsprache gerade in ländlichen Gebieten Österreichs beim Erwerb standardsprachlicher Normen? (Vgl. Muhr 1984)

Solche und ähnliche Fragestellungen führen letztlich dazu, sich mit sehr grundsätzlichen Überlegungen zu befassen<sup>1</sup>, etwa der Frage, was hinter dem Sprechen tatsächlich steht (vgl. Krämer und König 2002). Weshalb hinterlässt die primäre Sprachsozialisation derart unterschiedlich ausgestattete Sprecher/innen? Was spielt sich sprachlich in den Familien ab? Wo sind die Gemeinsamkeiten, wo liegen die Unterschiede?

## 1.1 Erzählen und Zuhören

Eine sprachliche Fertigkeit, die alle Kulturen und Sprachfamilien verbindet und innerhalb einer solchen keine Generationengrenzen kennt, ist das Erzählen (vgl. Otto Ludwig 1981, Klaus Gerth 1990). Das Erzählmedium jedoch braucht ein zuhörendes Gegenüber. Die ZuhörerIn bzw. der Zuhörer setzt das Gehörte (Medium: Sprache) in Bilder und hierarchisch gestaltete Abbilder der Wirklichkeit um, gemäß ihrer/seiner Vorstellungskraft (vgl. Monika Fludernik 2006)<sup>2</sup>. Und genau diese Vorstellungskraft ist es, die andererseits die/den ErzählerIn befähigt, Zuhörer in ihren/seinen Bann zu ziehen. Wenn diese drei Elemente (Erzählen – Zuhören – Vorstellungskraft) ein System bilden, muss es möglich sein, durch die Stärkung **eines** Elementes die anderen mitzuziehen.<sup>3</sup> Zugleich ist zumindest das Erzählen eine Fertigkeit, die jede/r „kann“. Im Laufe unseres Projekts zeigte sich denn auch, dass diese Annahme stimmt, jedoch etwa die Zuhörfähigkeit bisweilen sehr unterentwickelt ist und zu einer Armut der Vorstellungskraft führt. Umgekehrt erleben wir nicht selten Kinder, die aus

---

<sup>1</sup> Die bekannte Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz (Noam Chomsky) bzw. zwischen einem „Regelwerk“ Sprache, das sozusagen abstrakt als Sprachfähigkeit hinter jeder möglichen Äußerung steht, wird im Sammelband „Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?“ eingehend diskutiert und auch in Frage gestellt.

<sup>2</sup> Fludernik definiert in der Einleitung „Erzählung“ als vom Verb „erzählen“ kommend. Im Mittelpunkt steht also die Tätigkeit. Darüber hinaus sei die Erzählstruktur eine dem menschlichen Gehirn grundlegend entsprechende Struktur: Das menschliche Gehirn ist so konstruiert, „*dass es viele komplexe Zusammenhänge in Erzählstrukturen oder in Metaphern (Analogien) fasst.*“ (Fludernik, 2006, S.9)

<sup>3</sup> Martin Haspelmath meint im Gegensatz zu den „Nativisten“ mit Chomsky als führendem Vertreter, die Grammatik werde nicht vererbt, sondern entstehe Hand in Hand mit dem Spracherwerb sozusagen als „*Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion*“ (Haspelmath 2002).

spracharmer Umgebung kommen, weshalb auch die anderen Elemente unterentwickelt sind. Hier nun sollte unser Projekt ansetzen.

## 2 AUSGANGSPUNKTE

### 2.1 Herausforderung Fachschul-Schüler

*Immer wenn ich von der Schule nach Hause komme, fragt mich meine Mutter, wie es in der Schule war.*

*Ich sage fast immer, dass sie heute nicht so schlecht war, aber sie kapiert es nicht, dass ich immer dasselbe sage. Jetzt fragt sie aber schon lange nicht mehr, also gibt es auch nichts mehr zu erzählen. (Jürgen, 15 Jahre)*

Erste Aufgabe in der neuen Schule: Fünf Zeilen, mehr nicht<sup>4</sup>. Und doch sind sie typisch für das Schülerbild<sup>5</sup> in der Fachschule.

Ein Punkt dabei ist die Sprachlosigkeit, sehr oft verbunden mit äußerst mangelhafter Beherrschung der Rechtschreibung, geringer Lesekompetenz<sup>6</sup>, eingeschränktem Weltwissen und kaum vorhandenem Abstraktionsvermögen.<sup>7</sup>

Die Schüler der Fachschule, in unserem Fall der Fachschule für Maschinenbau, sind 14 oder 15 Jahre alt, wenn sie ihre Bildungslaufbahn in der Fachschule beginnen. Viele kommen in die Schule, weil sie keinen Lehrplatz gefunden haben oder eine andere Ausbildung abgebrochen haben, manche sind in Warteposition hier, bis sie irgendwo einen Arbeitsplatz gefunden haben, und einige haben sich bewusst für diesen Ausbildungszweig entschieden und bringen von Haus aus eine positive Arbeitshaltung mit.

Und damit ist das auf den Punkt gebracht, was für die Lehrkräfte dieses Schultyps die Herausforderung ist: Schüler – und manchmal auch Schülerinnen – zu unterrichten, die eigentlich gar nicht in die Schule gehen **wollen**, die die Welt des Wissens nicht betreten wollen – oder können.<sup>8</sup> Kurzum, es bietet sich ein Bild äußerster Heterogenität, was die Leistungsfähigkeit, aber auch -bereitschaft sowie den soziokulturellen Hintergrund betrifft.

---

<sup>4</sup> Die Aufgabe lautete: Schreibe einen Aufsatz zum Thema „Erzähl', wie war's heut' in der Schule?“, fragt die Mutter. Die 5 Zeilen von Jürgen sind die ganze Ausbeute.

<sup>5</sup> Das Schülerpublikum der drei Fachschulzweige der HTBLA Weiz (Datenverarbeitung, Maschinenbau und Elektrotechnik) setzt sich hauptsächlich aus Burschen zusammen (ca. 98%). Daher wählen wir im Text bewusst die männliche Form. Die Grundlage für die Entwicklung von Unterricht und spezifischer Lernfelder bildet eine gendersensible Didaktik, und da wieder speziell die Burschenarbeit, mit der sich die Autorin und der Autor dieses Berichts eingehend wissenschaftliche beschäftigt haben (Birkenbihl 2005, „Gender“. *ide Themenheft 3/2007*, Scholz 2009).

<sup>6</sup> Die PISA-Studie von 2007 hat ergeben, dass in Österreich 21% der 15-jährigen Schüler/innen nur die unterste Leistungstufe bzw. nicht einmal diese (Level 1 oder Level unter 1) erreichen. (Quelle: <http://derstandard.at/?url=/?ressort=schuelerpisa>; abgerufen am 7.9.2008). Zu dieser Risikogruppe zählen in erster Linie die Burschen, und wiederum aus dieser Gruppe rekrutieren sich die Schüler der Fachschule.

<sup>7</sup> Ein Bild dazu aus dem Geographie-Unterricht: „Warum fließt der Nil ins Mittelmeer und nicht vom Mittelmeer nach Ägypten hinein?“, fragt ein Schüler vor der Wandkarte stehend.

<sup>8</sup> Aus einem Gespräch mit einer Schülerin: „So blöd müsste man sein wie meine Schwester, die liest nachmittags ein Buch. Man ist nur einmal jung. Ich geh lieber aus.“

Ist das mediale Bild von Schülerinnen und Schülern in diversen didaktischen Publikationen von lernwilligen, wissbegierigen, leistungsbereiten (zeigen auf, lesen, schreiben, malen selbstversunken, stützen den Kopf auf beim Denken und kauen am Bleistift) geprägt, so zeigt sich uns in der Fachschule ein anderes Bild, das eher von Gewaltszenen<sup>9</sup> und Lethargie („Ich bin da, weil es da wärmer ist als am Bau.“) geprägt ist.

Und dennoch, die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die Bildungsinhalte des Faches „Deutsch und Kommunikation“ beizubringen und die Lehr- und Lernziele zu erreichen, bleibt da als Herausforderung. Was wir lernen mussten und wessen wir uns immer in unseren didaktischen Reflexionen gewahr werden müssen, ist, dass die Schüler anders sind als wir stark kognitive, an der Wissensgesellschaft ausgerichtete Lehrkräfte. Damit ist das Prinzip der Alterität ins Spiel gebracht, einhergehend mit der Notwendigkeit, einen didaktischen Zugang zu den Schülerinnen und Schülern zu finden, der in erster Linie für sie passt – und in zweiter Linie für uns.

Gleichzeitig heißt das Abschiednehmen von der Machbarkeit. Hunderttausendmal die s-Schreibung, die das-Schreibung, die Groß- und Kleinschreibung erklären, üben – und wieder Misserfolge. Für viele heißt das, die Schüler sind unbelehrbar, euphemistisch gesagt „bildungsresistent“ oder salopp „schlecht“ – für uns sind sie „anders“.

Die eine didaktische Konsequenz ist, es zu sehen, wie es ist, und auch die Stärken der Schüler wahrzunehmen, die sehr oft nicht nur im praktischen, sondern auch im emotionalen Bereich liegen – mit einem feinen Gespür für das Zwischenmenschliche. Die andere ist die, den Aspekt des Mythos von Sisyphos aufzunehmen, den man – frei nach Camus – als schöpferische Freiheit bezeichnen kann (vgl. Balgo, Lindemann 2006). Wir rollen ohne Klage den Stein hinauf, ohne jemals den Gipfel (z.B. den der perfekten Textgestaltung) erreichen zu können, und nutzen die Zeit des Heruntergehens zur didaktischen Besinnung, z.B. dass wir durch Projekte wie „Erzählen und Zuhören“ die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler erhöhen und uns selber im Beruf weiterentwickeln könnten.

## 2.2 Fachdidaktik

Der Deutschunterricht in berufsbildenden Schulen ist ein fachdidaktisches Tabu. Es gibt kaum Publikationen<sup>10</sup>, die sich explizit mit diesem Schulbereich befassen, und wenn dann beschreibend und problematisierend, aber ohne didaktische Konzepte und Rezepte zu liefern.

Besonders ernüchternd ist der Befund in Bogdal/Korte (2002). Auf der letzten Seite (S. 285) des Standardwerks „Grundzüge der Literaturdidaktik“ ist zu lesen:

*„Die Fachdidaktik Deutsch hat für den Deutschunterricht im beruflichen, insbesondere im dualen System wenig anzubieten, weil sie dieses Feld bisher weitgehend igno-*

---

<sup>9</sup> Das Schulleben dieser Art mit dem Fokus auf Alterität zwischen dem Schülerpublikum und den Lehrpersonen wird schon in den 70er-Jahren von Wünsche (1972) und Kagerer (1978) in Feldstudien geschildert. Seither gibt es wenig fachdidaktisch konnotiertes Material.

<sup>10</sup> Ausnahme: Josting/Peyer (2002).

*riert hat, obwohl ca. 2/3 aller Schülerinnen und Schüler Bildungsgänge im beruflichen Schulwesen durchlaufen und hier Unterricht im Fach Deutsch erhalten.“*

Dass für diese Zielgruppe eine eigene Didaktik entwickelt werden muss, hat die PISA-Studie gezeigt: 21% der 15-Jährigen können kaum oder schlecht lesen, dies stellt nicht nur bildungspolitisch ein Problem dar, sondern auch volkswirtschaftlich. Wer kann Lehrlinge und Facharbeiter brauchen, die nicht lesen, schreiben, rechnen können? Ein zweiter wichtiger Punkt dabei: Die mangelnde Lesekompetenz wird hauptsächlich bei Burschen geortet (Vgl. Birkenbihl 2005).

Lese- und Literaturdidaktik sowie auch Sprachdidaktik, die sich an der gymnasialen Oberstufe und an den Verhaltensmustern von bildungsbeflissenen Mädchen orientiert, muss zwangsläufig scheitern.

Auf der Suche nach anderen Zugängen, die die Prinzipien der Individualisierung, der Diversität und der Gendersensibilität (doing gender) beherzigen, sind wir auf das Erzählen gestoßen, das von einigen FachdidakterInnen (Paefgen 2003) wieder als Lernfeld für die Sekundarstufe II präferiert wird.

Zudem sind in den letzten Jahren einige Publikationen zum mündlichen Erzählen erschienen (Oehlmann 2007, Wardetzky 2007, Claussen/Merkelbach 2004, Ellrodt/Rechtenbacher 2006, Koch/Steinweg 2006) und der Hessische Rundfunk hat 2007 ein Funkkolleg mit dem Thema Erzählen ausgestrahlt.

Die Zielgruppe für die neue Erzähldidaktik sind vielfach Grundschullehrer, auch solche, die mit Kindern zu tun haben, deren Muttersprache nicht Deutsch ist (vgl. Wardetzky/Weigel 2008). Durch das Erzählen lässt sich ein Sprachschatz aufbauen, der transkulturell ist.

Für das Experiment „Erzählen“ in der Fachschulklasse galt folgende Prämisse: Die Schüler befinden sich in der Pubertät und damit in einer Phase des Wandels, auch der Umstieg in eine neue Schule, die Fahrt in eine „große“ Stadt (die Schulstadt Weiz) bringt Unsicherheiten und Veränderungen. Diese Brüche und Übergänge wollten wir einerseits in Alltagserzählungen thematisieren, aber viel mehr durch den Zugang über Mythen und Märchen. Dabei wurde eine sorgfältige Auswahl getroffen, männliche Wandlungs- und Reifungsprozesse sollten über archetypische Bilder (der einsame Wolf, das Häuten der Schlange, das Animalische, Einsamkeit und Rückkehr) angesprochen werden.

Das Erzählen mit dem Zuhören zu kombinieren und dabei auch elektronische Medien einzusetzen, ergab sich einerseits aus der Beobachtung der Schülervorlieben (I-Pod, MP3-Player etc.), andererseits durch die didaktische Analyse, dass das Zuhören als andere Seite der Medaille Erzählen geschult und bewusst erlebt „gehört“ (Wermke 1997, 2001).

## **2.3 Die Kluft zwischen Herkunfts- und Standardsprache**

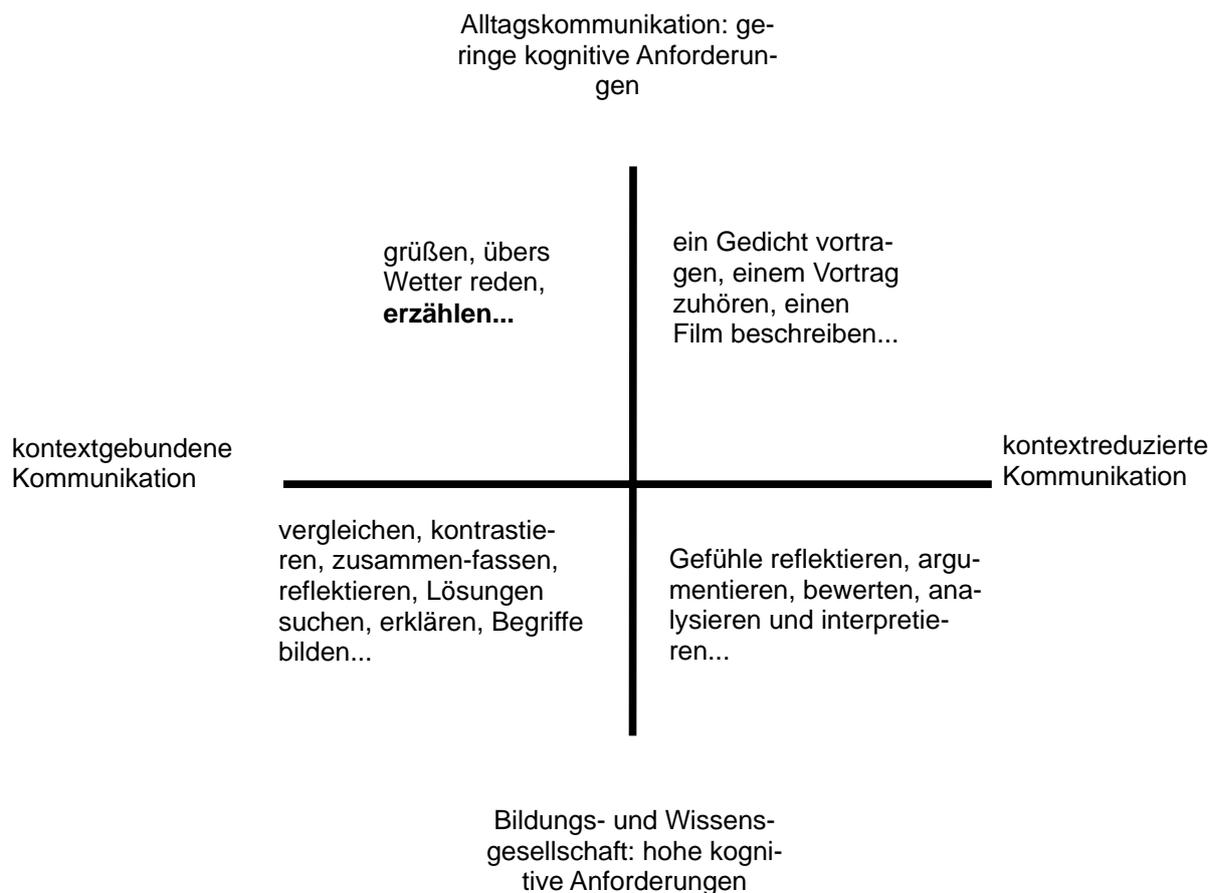
Die Fachschüler/innen der HTL Weiz rekrutieren sich zu etwa vier Fünftel aus Hauptschulabgängern und zu etwa einem Fünftel aus ehemaligen AHS-Schüler/innen. Die Hauptschulabsolvent/inn/en waren in den Hauptgegenständen zumeist in die 2. oder 3. Leistungsgruppe eingestuft. Zudem entstammen sie (familiär) überwiegend eher

bildungsfernen Schichten. Ihre Umgangssprache ist oft stark regional bzw. dialektal geprägt. Beinahe allen gemeinsam ist die geringe Fähigkeit, eine gehobene umgangssprachliche Variante über einen längeren Zeitraum, etwa während eines Referates, zu verwenden. Es fehlt also weitgehend die Fähigkeit des Codeswitchings. Insofern zeigen sich bemerkenswerte Übereinstimmungen mit der Zweitsprachenproblematik von Migranten (vgl. Muhr 1984).

## 2.4 Das Modell von Cummins u.a.

Erzählen als eine Möglichkeit, zur *Sprache des Wissens* zu gelangen.

Im Wesentlichen geht es bei unserem Projekt um die Frage, wie kann (und soll) der Deutschunterricht neu und besser organisiert werden, damit er muttersprachliche Defizite, die nicht selten gerade Fachschüler/innen kennzeichnen, ausgleicht oder gar zum Verschwinden bringt. Die einzelnen sprachlichen Bereiche sollen im Modell<sup>11</sup> veranschaulicht werden.



<sup>11</sup> Anforderungen an die Sprache: BICS/CALP; die Graphik folgt: Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Das Ziel sind die beiden unteren dieser vier Felder: Es sind dies die sprachlichen Anforderungen der Wissensgesellschaft.

### 2.4.1 Warum erzählen?

Erzählen ist gewissermaßen die Urform der Kommunikation. Was man erlebt hat, wird erzählt – mehr oder weniger ausschweifend oder wortkarg. Die knappe und präzise Informationsweitergabe dagegen war Sache des Militärs, ist auch die Austauschform in technisch-ökonomischen Zusammenhängen. Das Erzählen hat etwa im orientalischen Kulturkreis einen besonderen Stellenwert, gerade auch in seiner mündlichen Performanz, aber auch in südslawischen Gegenden gab es noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts eine lebendige Erzähltradition (Merkel/ Nagel 1982).

Ein weiterer Punkt ist, dass das Erzählen in allen Kulturen und zu allen Zeiten ein zentraler Aspekt des Miteinander und des Ausdrucks einer spezifischen kulturellen Lebendigkeit war und ist.

Erzählen wird im Alltag (vgl. Ehlich 1980) und in funktionierenden Familienstrukturen gepflegt. Christel Oehlmann (2007) beschreibt die ländliche Küche ihrer Großmutter im Ostpreußen der Vorkriegszeit: Nachbarinnen kamen, erzählten, die am Herd waltende Großmutter nickte, antwortete beiläufig, hörte zu – bis zum nächsten Mal. So wurde das Band der Zugehörigkeit (Hervorhebung durch die AutorInnen) geknüpft, das im ländlichen Raum die Gesellschaft geprägt hat. Erzählen schafft einen Vertrauensraum, den auch noch viele Schülerinnen und Schüler in ihren Elternhäusern haben, daran lässt sich anknüpfen, damit lässt sich auch kompensatorisch arbeiten: Erzählen als soziales Lernen. Einfach erzählen, was ist, ohne Zwang zur (schriftlichen) Schulform mit Höhepunkt, Erzählkern und weiteren sprachlichen Attitüden (vgl. Eggerer, Eggerer 1980), die für spracharme, wenig phantasiebegabte Schülerinnen und Schüler kaum zu schaffen ist.

Erzählen taucht ein in den Bereich der Archetypen, Mythen und Märchen und kann von dieser Seite her über die Tiefenschichten der menschlichen Seele und des Sprachbewusstseins über andere Kanäle als Sprachimpuls an der Alltagsoberfläche wirksam- oder gar wirkmächtig werden (vgl. Betz 1985).

Erzählen ist nichts Fremdes, sondern etwas interkulturell Vertrautes, das sich gerade in Klassen, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befinden, als Vehikel für den Spracherwerb benutzen lässt.

*„... die Erzählung beginnt mit der Geschichte der Menschheit. Nirgends gibt oder gab es jemals ein Volk ohne Erzählung; alle Klassen, alle menschlichen Gruppen besitzen Erzählungen, und häufig werden diese Erzählungen von Menschen unterschiedlicher, ja sogar entgegengesetzter Kultur gemeinsam geschätzt. Die Erzählung ist international, transhistorisch, transkulturell und damit einfach da, so wie das Leben.“*  
(Roland Barthes)

In schulischen Kontexten wird das Erzählschema zuerst beherrscht, es wird geübt in der Grundschule, und nicht so versierte Schreiber fallen auch später noch, wenn et-

wa die Textsorte des Inneren Monologs gefragt ist, ins Erzählen zurück. Erzählen ist vertraut und meist auch mit Erfolgserlebnissen verknüpft, im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik scheinen eine Vertiefung und ein Weiterbau an den Fertigkeiten sinnvoll und zielführend zu sein.

Am Beginn unserer Entscheidung, ein Modell zur Förderung der Sprachkompetenz für die Praxis an berufsbildenden mittleren Schulen zu entwickeln, standen theoretisch-fachdidaktische Überlegungen dieser Art.<sup>12</sup> Den Anstoß, dass unsere didaktische Auswahl in Richtung Erzählen und Zuhören gegangen ist, gab einerseits ein Vortrag von Univ.Prof. Dr. Paul Portmann, Universität Graz, der im Rahmen einer vom Fachdidaktikzentrum initiierten Fortbildung das Sprachmodell von Cummins (siehe oben) vorstellte, und andererseits weitere Initiativen dieses Zentrums, die in Richtung Hörpädagogik gegangen sind. Mit diesem theoretischen Rüstzeug und den Kontakten zu Rundfunkmachern begannen wir Modelle für die Praxis zu entwickeln.

Wichtig für das Vorantreiben von Unterrichtsentwicklung (nicht Schulentwicklung!) ist das Zurückgreifen auf einen klar umrissenen wissenschaftstheoretisch-didaktischen Ansatz, denn so kann passgenau ans Zielpublikum – auch an unsere Möglichkeiten – der Unterricht vor Ort in der Klasse adaptiert und individualisierend gestaltet werden (Reflexion in der Handlung und Reflexion über die Handlung).<sup>13</sup> Ohne theoretisch-fachdidaktischen Hintergrund können fertige Unterrichtsmodelle (Kopiervorlagen und Arbeitsblätter) und methodische Innovationen leicht zur Spielerei verkommen, die nicht nachhaltig wirkt.

Ein weiterer Aspekt, das Erzählen als Zugangsschlüssel zu unseren Schülern zu wählen, entsprang der Analyse des soziokulturellen Hintergrunds eines Großteils der Schüler. Dieser entspricht in den meisten Fällen dem Unterhaltungsmilieu (Schulze 1992) mit dem Erlebnisparadigma „Fun“. Erzählen kann auch als Versuch aufgefasst werden, Bildung über die Unterhaltungsschiene anzubieten.

---

<sup>12</sup> In diesem Zusammenhang verweisen die Autor/inn/en darauf, dass es Aufgabe der Fachdidaktikzentren ist, als Drehscheibe zwischen Fachwissenschaft und Schulpraxis einen fachdidaktischen Theorierahmen zu erstellen und diesen den Kolleg/inn/en zugänglich zu machen, damit diese in ihrem differenziert ausgeprägten Arbeitsfeld (der „Basis“) passgenaue Programme entwickeln können. Nicht sinnvoll wäre die Entwicklung fixer Unterrichtsmodelle, weil die jeweiligen Unterrichtssituationen auf Grund der Heterogenität des Schülerpublikums und der unterschiedlichsten Rahmenbedingungen auf Grund unterschiedlicher Schultypen dagegen sprechen.

<sup>13</sup> Begriffsinventar aus der Aktionsforschung (Altrichter, Posch 2007)

### **3 VON DER THEORIE ZUR PRAKTISCHEN UMSETZUNG**

Unser Fokus der Didaktik des Erzählens lag auf der Förderung der Sprachkompetenz, dies wollten wir erreichen durch ein vielfältiges Übungsangebot im Sprechen und Schreiben. Das didaktische Gebot lautete: Anreize in Form von verschiedensten Rede- und Schreibenanlässen zu schaffen und nicht engmaschiges Überprüfen im Sinne eines behavioristischen Lernsettings.

Ein wichtiges Übungsfeld ist das Sprechen miteinander: Ein Großteil der Klasse hat aufgrund der eher spracharmen soziokulturellen Herkunft wenig Kompetenz im gepflegten Sprechen miteinander, der Umgangston ist eher rau und nicht von den Konventionen der österreichischen Mittelschicht geprägt.

Defizite orteten wir nicht nur in der Gesprächskultur, sondern auch in weiteren Sprachhandlungsfeldern. Appellative und direktive Sprachfunktionen sind vorhanden, aber kaum die referentielle Funktion und damit die Fähigkeit, abstrakt vorgegebene Themen schriftlich zu bewältigen (vgl. Hymes 1979).

Das zweite Lernfeld ist das Sprechen vor der Gruppe, das für viele eine massive Herausforderung darstellt, deren Bewältigung aber einen gewaltigen Sprung in der Persönlichkeitsbildung (mutig sich trauen) bedeutet und zugleich auch die Übung für eine Fertigkeit ist, die in der modernen Berufswelt zunehmend unumgänglich scheint: sich selbst und Inhalte präsentieren zu können. Gleichsam als Nebeneffekt wird durch den Aufbau einer Teamfähigkeits- und Feedback-Kultur die eher geringe soziale Kompetenz weiterentwickelt.

Die traditionelle Deutschdidaktik, wie sie uns vor allem über Schulbücher begegnet, versteht unter Erzählen eine Textsorte, die hauptsächlich in der Unterstufe geübt wird und dort auch endet, während in der Oberstufe die Erzählung einerseits als Literaturform analytisch bearbeitet wird (Bothe/ Waldmann 1992), andererseits aber etwa über Formen wie den Inneren Monolog zu sehr die künstlerische Komponente im Blickfeld hat und so eher scheitert. Was kaum angedacht und gepflegt wird, ist das mündliche Erzählen, auch als künstlerisch gestaltete Form. In mündlicher Hinsicht stehen nur mehr Referate oder Präsentationen im Vordergrund; denkbar wären aber auch handlungsorientierte Erzählungen.

Mit dem Erzählen erreicht man im Gegensatz zu den strikten Präsentationen auch jenen Bereich der Tiefenschicht, der durch Bilder und Imaginationen charakterisiert wird (vgl. Oehlmann 2007, Betz 1985, Merkel 2000) und der die Quelle für schöpferische Wandlungen sein kann, auch der sprachlichen.

Daraus ergab sich die didaktische Entscheidung, kein übliches Präsentationstechniktraining wie in diversen Gegenständen (Rhetorik, Kommunikation) durchzuführen,

sondern das Training erfolgt bei uns über die literarische Gattung „Erzählen“, weil es auch und vor allem um die Entwicklung der Imagination<sup>14</sup> geht.

Erzählen ist ein Bereich, der in den Lehrplänen der schriftlichen und der mündlichen Kommunikation zugerechnet wird. Das mündliche Erzählen wird in erster Linie in der Grundschule gepflegt, in der Sekundarstufe I reduziert sich das auf das schematische Erzählen (Einleitung – Hauptteil – Schluss) im schriftlichen Bereich. Neuerdings gibt es Überlegungen der wissenschaftlichen Fachdidaktik (Paefgen 1998), das Erzählen und Nacherzählen (von literarischen Werken) wieder stärker in die Sekundarstufe II einzubinden, einige Autoren wie Oehlmann (2007), Merkelbach (2004), Aebli (2003) brechen eine Lanze für das Erzähllernen in der Lehrerbildung. Erzählen in der Erwachsenenbildung und in der Friedenserziehung (Steinweg 2006, Bar-On 2004) ist ebenso ein prominentes Thema wie das Erzählen in der Psychotherapie, ein Verfahren, das dort als einer der Königswege zur Individuation gehandelt wird.

---

<sup>14</sup> Unter Imagination wird die Fähigkeit verstanden, innere Bilder und Vorstellungen zu entwerfen (vgl. Kaspar Spinner, Zielsetzungen des Literaturunterrichts, 1999, S. 170f; in: Handbuch Lesen. Die Imagination wird dort als die dritte seelische Kraft neben der Kognition und der Emotion genannt.)

## **4 DAS UNTERRICHTSPROJEKT IM PRAKTISCHEN ABLAUF**

Einige Daten zur Unterrichtssituation müssen den folgenden Ausführungen vorangestellt werden.

Anzahl der Schüler/innen: 32

Anzahl der Schülerinnen: 1

Schulstufe: 9

Schultyp: Fachschule für Maschinenbau - Fertigungstechnik

Wochenstunden: 3

Unterrichtsform: Teamteaching, fallweise Gruppenteilung

Zeitraumen: Oktober 2008 bis Mai 2009

### **4.1 Vorbereitung und Einstimmung der Schüler/innen**

Die Schwerpunkte des Erzählprojekts bildeten die beiden Erzählworkshops mit Fredrik Mellak, die die ganze Unternehmung sozusagen einrahmten. Dazwischen lagen die beiden Workshops zur Erstellung der Hörbilder, umrahmt und garniert durch Vertiefungen und zusätzliche Einstiege im Regelunterricht.

Zur Vorbereitung auf den Erzählworkshop I und zur Vorstellung unseres Projekts begannen wir im Deutschunterricht mit entsprechenden Übungen und Inhalten.

Wegen der Unterrichtsform des Teamteachings erstellten die AutorInnen eine Art Formular zur Dokumentation des Unterrichtsgeschehens. Unter 4.1.1 soll gezeigt werden, wie so etwas aussieht.

## 4.1.1 Zeichnen und erzählen

### Protokollform Teamteaching 1AFMF 2008/09

Datum	Inhalt	Methodik/Didaktik	Bemerkungen
12.9.08	<p>Erste Stunde in der 1. Kl. Maschinenbaufachschule. Es geht um Kennenlernen und gleich Einführen des Themas „Erzählen“.</p> <p>Jede/r der 32 Schüler/innen bekommt ein A3-Blatt mit dem Auftrag, 3 Dinge zu zeichnen, über die eine Geschichte erzählt werden soll. Beim Zeichnen darf nicht gesprochen werden.</p> <p>Danach in Gruppen à 4 einander die Geschichten erzählen. Die gelungensten pro Gruppe können im Plenum vorgetragen werden.</p> <p>HÜ: Erzähl einmal, wie war's heut in der Schule? (schriftlich)</p>	<p>Hintergrund ist das Cummins-Viereck<sup>15</sup>, woraus hervorgeht, dass die Ausbildung der Erzählsprache auch Voraussetzung sein kann für die Entwicklung einer dem Wissenstransfer in der Schule angepassten Sprachkompetenz. Daher soll zu Beginn des DU der Schwerpunkt auf die Erzählsprache gelegt werden.</p> <p>Teamteaching (MO/WO)<sup>16</sup></p> <p>Einzelarbeit, Gruppenarbeit (Gruppenbildung durch Spielkarten - Zufall), Plenarvortrag</p>	<p>Erster Schüler-Lehrer-Kontakt; MO übernimmt den Führungsteil; während der Stillphase des Zeichnens bleiben die Lehrer auch still sitzen (Zeichencharakter jeglichen Verhaltens!).</p> <p>Beobachtung WO: Die männlichen Schüler bauen rasch ein gewisses nahes und unkompliziertes Verhältnis zu MO auf. Interpretation einer vorgetragenen Geschichte (Pamela Anderson!<sup>17</sup>) im Sinne männlich/weiblich möglich, d.h. eventuell stimuliert eine männliche oder weibliche Lehrperson unterschiedliche Geschichten.</p>

## 4.1.2 Literarische Geselligkeit

Die nächsten Erzählaufgaben waren, der Situation einer neu zusammengewürfelten Klasse entsprechend, dem Kennenlernen und dem Aufbau einer Klassengemeinschaft gewidmet.

Die Schüler/innen erhielten den Auftrag, ein Foto mitzubringen, das sie bei irgendeiner Veranstaltung in der Haupt- oder Realschule bzw. der AHS-Unterstufe zeigt. Statt eines Fotos konnte auch eine Zeichnung angefertigt werden. In der Klasse wurden

<sup>15</sup> Vgl. 2.4

<sup>16</sup> MO = Andrea Moser-Pacher, WO = Albert Wogrolly, DU = Deutschunterricht

<sup>17</sup> Ein Schüler zeichnete Pamela Anderson und erfand zu ihrer Person eine Geschichte

dann in Vierergruppen einander die damit verbundenen Geschichten erzählt. Der Vorgang wurde wiederholt, diesmal allerdings mit Bildern aus der Volksschulzeit. Für uns Lehrende ergab sich unter anderem die interessante Frage, ob sich mit weiter zurückliegenden Ereignissen der Erzählstil ändert (allerdings konnte dies mangels Zeit nicht untersucht werden). Hier nun (exemplarisch) die schriftlich skizzierte Vorbereitung einer dieser Unterrichtseinheiten:

Datum	Inhalt
22.09.08	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sichtung des mitgebrachten Bildmaterials</li> <li>2. Gruppenbildung</li> <li>3. Erzählen der Geschichten zu den Bildern (wer-was-wo-wann)</li> <li>4. Aufschreiben: Jede/r erzählt schriftlich die Geschichte einer/eines anderen innerhalb der Gruppe (Aspekt des Zuhörens!); ausmachen, wer welche erzählt; es müssen alle vertreten sein; Erzählform: 3. Person, bevorzugt Mitvergangenheit</li> <li>5. Vorlesen von 4 bis 6 Geschichten vor der Klasse</li> <li>6. Hefte im Uhrzeigersinn weitergeben, mit Bleistift Fehler markieren</li> <li>7. eigene Fehler verbessern</li> </ol>

## 4.2 Erzählworkshop I

### Didaktischer Kontext

Zunächst mussten wir im Gespräch mit Frederik Mellak, einem professionellen Erzähler, einen theoretischen Rahmen entwickeln.

Erzählen ist die Kommunikationsform in den Familien, das soziale Band, soziale Beziehungen werden durch Erzählen gestaltet, gefestigt. Erzählen soll aber nicht missverstanden werden im Sinne von poetischer Erzählkunst, obwohl sich nicht leugnen lässt, dass etwa Sensibilisierung im Sinne der Sprachaufmerksamkeit durch künstlerisch gestaltetes mündliches und schriftliches Erzählen angestoßen werden kann.

Ausgangspunkt für unser Konzept, die Arbeit an der Sprache im mündlichen Bereich beginnen zu lassen, waren die Thesen von Barry Sanders (1995)<sup>18</sup>, dass der Weg zur Literalität (dem definitiven Ziel der schulischen Ausbildung und der gesellschaftlichen Erwartungen) über die Oralität führt und dass erhöhte Textkompetenz nicht durch Mehrarbeit am Computer zu erreichen sei, sondern durch lebendige Sprache und lebendiges Sprechen. Dadurch ergab sich die Entscheidung, am „Verlust der Sprachkultur“ didaktisch anzusetzen und nicht an quantitativ festgestellten Mängeln der Lese- und Schreibkompetenz (siehe PISA, TIMSS, Bildungsstandards) mechanistisch-kompensatorisch zu arbeiten.

---

<sup>18</sup> Der Untertitel seines Standardwerkes „Der Verlust der Sprachkultur“ lautet: Die Pistole ist das Schreibgerät der Analphabeten. Damit sei auch der friedenserzieherische Aspekt der Kultur des Erzählens genannt.

Vielmehr setzten die pädagogischen Bemühungen am Prinzip der Alterität an – auch sprachlich. Unvertrautes sollte Neugier wecken und gehirnphysiologisch neue Kanäle öffnen: Märchen, von Frederik Mellak sprachlich kunstvoll gestaltet und von den Schülern leiblich nachgespielt, sollten sprachliche und seelische Tiefenschichten anregen, zumal die Auswahl mit großem Bedacht vorgenommen worden war.

Ausgewählt wurden Märchen, die die männlichen Entwicklungslinien sowie die Brüche und Fragen der Pubertät und Adoleszenz widerspiegeln und geistige Reifungsprozesse in Gang bringen können. Gendersensible Didaktik war dabei ein zentrales Anliegen.

### **Ablauf des Workshops**

1. Beginn mit 2 Geschichten, vorgetragen durch den Workshopleiter
2. Bildung von Zweierteams: einander die beiden Geschichten nacherzählen
3. Lockerungsübungen
4. Ausgabe von 5 Märchentexten, die – auf Gruppen verteilt – von jeder/jedem gelesen werden
5. Umsetzung des Inhalts in einer Mischung aus szenischem und erzählerischem Vortrag
6. Präsentation der Gruppenergebnisse

Dauer: 4 Stunden; Ort: bewusst außerhalb der Schule (Pfarrzentrum Weizberg)

#### **4.2.1 Märchen vortragen**

Im Anschluss an den Erzählworkshop I erging an die Klasse der Auftrag, sich in Gruppen den 5 Märchentexten, die im Rahmen des Workshops teils szenisch, teils in Form von Nacherzählen bearbeitet wurden, neuerlich zuzuwenden. Diesmal allerdings musste die jeweilige Geschichte, aufgeteilt auf die Gruppenmitglieder, auswendig gelernt und als Ensembleleistung vorgetragen werden. Als Motivationsschub gab es eine Jury, die die Vortragsleistung der Gruppe bewertete. Dem Siegerteam winkte eine Prämie.

Konzeptiver Hintergrund bzw. didaktische Einordnung:

Das professionelle Geschichtenerzählen des Workshopleiters wurde seitens der Zuhörenden als sehr kunstvoll wahrgenommen. Dass dahinter letztlich wie bei Schauspielern eine Menge Arbeit steckt, wird aber gern übersehen. Um dies selbst an sich zu erproben und dabei einen neuen Zugang zur Selbstwahrnehmung zu bekommen, mussten Textteile auswendig gelernt und vorgetragen werden.

Persönlicher Gewinn ergibt sich dabei auf drei Ebenen:

1. der Tätigkeit, des Tuns,
2. des Fühlens und
3. des Denkens

**Tun:** Sich als Teil der Gruppe, die vorträgt, zu verstehen und zu zeigen, bedeutet, die körperliche Aufmerksamkeit, die Anspannung, den Muskeltonus, den Blick auf das Gruppengeschehen zu konzentrieren. Zudem muss man sich auf den Wechsel vorbereiten, da man ja das Wort inmitten der Geschichte von einem anderen Gruppenmitglied übernimmt bzw. an ein solches weitergibt. Der Vortrag selbst braucht Blick-

kontakt, Stimme, Artikulation/Aussprache; auf der anderen Seite das Zuhören, das eine klare Zuwendung zum Geschehen erfordert unter Ausgrenzung anderer (störender) Quellen.

**Fühlen:** Aufgeregtheit, ob man hängen bleibt. Welches Gefühl entsteht, wenn ich mich selber vortragen höre/ wenn ich andere einen solchen auswendig gelernten Text vortragen höre?

**Denken:** Gedächtnisleistung, Zusammenhänge herstellen, Ensembleleistung integrieren, koordinieren; Unterschiede wahrnehmen und benennen in der Vortragstechnik innerhalb der eigenen Gruppe; sich auf das Vortragen einer geschriebenen Sprache einlassen; Satz- und Sprachmelodie kennenlernen; Artikulationsunterschiede, Artikulationsprobleme ansprechen; inhaltliche Ausgestaltung; einem „Textgerippe“ durch Vortragskunst „Fleisch“ geben.

Der Vortrag der einzelnen Gruppen wurde nach folgenden Kriterien bewertet:

(Gruppe)	(Titel)	Merktechnik	Deutlichkeit	Ausdruck	Gruppenwirkung	Gesamteindruck

## 4.2.2 Zuhören

Die Vorträge wurden akustisch aufgezeichnet und anschließend Gruppe für Gruppe abgehört und bewertet. Dabei kam folgender Bewertungsbogen zum Einsatz:

Geschichten vortragen – Bewertungsbogen  
 Name: 3 Titel der Geschichte: Haus der Großmutter

Name der/des Erzählerin/Erzählers	 Was höre ich? Wie ist die Aussprache? Wie ist die Stimme? Wie ist der Tonfall?	 Was habe ich verstanden? Ist die Handlung klar? Weiß ich von dem, was ich gehört habe, worum es geht?	 Was habe ich gefühlt? Hat mich die Erzählung ergriffen? Sind die Gefühle der handelnden Personen gut ausgedrückt worden?	Sonstiges:
<u>MANUEL</u>	<u>Eine beruhigende Stimme. Befriedigend Langweilig.</u>	<u>Einiges. Ja. Einiges</u>	<u>Nicht sehr. Nein nicht ganz. Einiges schon aber könnte noch besser sein.</u>	
<u>Jürgen</u>	<u>Eine langweilige Stimme. Gut aber kann noch besser sein. Bleibt immer gleich</u>	<u>Wenig ausbrachten mehr. Ja. Um eine Hexe und so.</u>	<u>Nicht sehr. Nein Nein nicht alles.</u>	

## 4.3 Hörwerkstatt und Interviewtraining

### Didaktischer Kontext

Hörerziehung ist das Pendant zur Sprecherziehung, Zuhören das zum Erzählen.

Bei Durchsicht der fachdidaktischen Literatur oder auch der Schulbücher ist festzustellen, dass der rezeptiven Seite wenig Raum gegeben wurde, oder kurz gesagt, in der Deutschdidaktik wurde das Hören und das Hörverständnis jahrzehntelang ignoriert.

Neue Publikationen (Hagen 2006, Bergmann 2002, *ide 1/2008 „Kultur des Hörens“*) brechen eine Lanze für das Hören und Zuhören. Entscheidende wissenschaftlich-didaktische Impulse kamen aus dem Bereich der Medienerziehung und der ästhetischen Erziehung (Wermke 1997, 2001): Es geht um die Wiederentdeckung der akustischen Dimension.

Daher ergab sich die didaktische Konsequenz: Das Erzählprojekt wird durch ein Hörprojekt ergänzt, wobei es um die basale Schulung des Hörens (bewusstes Wahrnehmen als Prinzip der ästhetischen Erziehung und Öffnen des akustischen Kanals) und um die Umsetzung von Hörereignissen in die modernen Hörmedien ging.

Knapp vor Weihnachten fand eine Hörwerkstatt mit Dr. Doris Rudlof-Garreis statt. Frau Rudlof-Garreis ist eine freischaffende Hörfunkjournalistin, die sehr viel Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen hat. Bei dieser Veranstaltung ging es zunächst um die Schärfung sinnlicher Wahrnehmung, vor allem des auditiven Kanals. Dies erfolgte vor allem durch Übungen zur Hörbarmachung von visuellen Eindrücken.

## 4.4 Podcast-Projekt

Nach allen vorbereitenden Übungen und Workshops sollten quasi als Höhepunkt die Schüler/innen mit der Technik der Hörbilder-Gestaltung vertraut gemacht werden. Als Ziel hatten wir konkrete Produkte im Auge, nämlich die Werkstätte hörbar zu machen, also Hörbilder von insgesamt vier Werkstätten zu erstellen.

Das technische und inhaltliche Know-how wurde in zwei getrennten Workshops je zwei Achtergruppen (die Einteilung entspricht der Gruppenteilung im Werkstättenunterricht) von Doris Rudlof-Garreis und Peter Rudlof vermittelt.

Während eine Gruppe die Außenaufnahmen (Geräusche, Interviews) sammelte, lernte die andere unter Anleitung von Dr. Peter Rudlof mittels eines Open-Source-Schneideprogramms (Audacity) Audiodateien zu bearbeiten. Das Ergebnis war viermal etwa 10-minütiges Tonmaterial, welches von den Schülergruppen zu fertigen, etwa 3-minütigen Podcasts geschnitten und auf der Schulhomepage zum Download bereitgestellt wurde. Durch dieses Andocken an moderne Medien mit dem Fokus auf die eigene Arbeitswelt (Abholen beim Lebensumfeld anstatt Oktroyieren von fremden literarischen Welten) versprachen wir uns einen gehörigen Motivationsschub, der in weiterer Konsequenz eine Art Schülerradio ins Leben rufen hätte können. Welch eine Ehre, wenn in einer HTL derartige Impulse ausgerechnet von der Fachschule ausgingen – so dachten die Projektleiter jedenfalls. Nichts von alledem ergab sich. Letztlich wurde auch dieser Workshop als – zwar abwechslungsreicher, aber eben doch! – Teil der Schulroutine wahrgenommen. Der dafür im Laufe der Jahre eintrainierten

Passivität ist nur gelegentlich und zudem sehr schwer beizukommen. Ein Problem, das wohl nur auf „gesellschaftlicher“ Ebene gelöst werden kann – falls überhaupt.<sup>19</sup>

## 4.5 Erzählworkshop II

Mit dem 2. Erzählworkshop endete das Projekt am 4. Mai 2009. Somit bildeten die beiden Veranstaltungen, die dem Erzählen gewidmet waren, eine Art Rahmen. Wiederum war der Leiter der professionelle Erzähler Mag. Frederik Mellak. Der Verlauf im Überblick:

1. Vortrag zweier Geschichten
2. Storycoaching: selber Geschichten entwickeln zu ausgewählten Gegenständen unter Anleitung des Workshopleiters
3. Aufschreiben dieser Geschichten
4. Vortragen einzelner Geschichten<sup>20</sup>

Dauer: 4,5 Stunden

## 4.6 Transfer in den Unterrichtsalltag

Mit der Frage des Einbaus von externen Unterrichtsimpulsen in den Routineunterricht sind Lehrende ohnehin oft konfrontiert. Im Anschluss eine beispielhafte Auswahl, wie das in unserem konkreten Fall umgesetzt wurde.

### 4.6.1 Portfolio

Von Mitte Dezember über die Weihnachtsferien bis Mitte Jänner hatten die Schüler sowie die einzige Schülerin Zeit, ein Portfolio auszuarbeiten. Die zu verfassenden Texte hatten beschreibend-berichtenden, reflektierenden sowie kreativ-erzählenden Charakter und bezogen sich auf den Werkstättenunterricht sowie auf die eigenen Verfahrensweisen beim Erstellen von Texten. Die Aufgabenstellung kann dem Anhang entnommen werden.

### 4.6.2 Übung zur Textkompetenz I (zerschnittene Geschichte) im Vergleich

Jeder Schüler bekam einen oder zwei Sätze einer Erlebnisgeschichte mit dem Auftrag, gemeinsam mit den anderen in der Klasse die richtige Reihenfolge der Geschichte herzustellen und diese abschließend laut vorzulesen. Zeitrahmen: 1 Schulstunde.

Die Lehrpersonen griffen nicht ein. Ihre Aufgabe war es, das Geschehen zu protokollieren.

---

<sup>19</sup> Die Podcasts können hier angehört werden:

[http://www.htblaweiz.ac.at/index.php?id=15&no\\_cache=1&tx\\_htblanews\\_pi1\[sort\]=news\\_datum%3A1&tx\\_htblanews\\_pi1\[pointer\]=1&tx\\_htblanews\\_pi1\[mode\]=1](http://www.htblaweiz.ac.at/index.php?id=15&no_cache=1&tx_htblanews_pi1[sort]=news_datum%3A1&tx_htblanews_pi1[pointer]=1&tx_htblanews_pi1[mode]=1)

<sup>20</sup> Ein Beispiel im Anhang

Ergebnis: Die Klasse schaffte die Aufgabenstellung nicht einmal annähernd innerhalb der vorgegebenen Zeit.<sup>21</sup>

Als Kontrolle wurde einer vergleichbaren (auch 32 Schüler/innen) 1. Klasse der höheren Abteilung dieselbe Aufgabenstellung vorgelegt. Diese schafften die Rekonstruktion der zerschnittenen Geschichte innerhalb von 29 Minuten.

**Kommentar:** In dieser Übung geht es weniger um Textverflechtungskompetenzen, sondern um die Fähigkeit einer Gruppe, sich selbst rasch und effektiv zu organisieren. Zwar können aus dem vorliegenden Vergleich zwischen einer Fachschulklasse und einer höheren Klasse keinerlei aussagekräftigen Schlüsse gezogen werden, dazu wäre ein breites Untersuchungsfeld nötig. Allerdings kann eine qualitative Analyse vorgenommen werden, indem man vergleicht, wie die beiden Klassen vorgegangen sind und inwiefern die Fachschüler einander auf dem Weg zur Lösung eher behindert als gefördert haben. Die entsprechenden Daten können den Verlaufsprotokollen (im Anhang zu finden) entnommen werden. Hier nur kursorisch eine Auflistung jener Verhaltensweisen, die die Fachschüler behindert haben:

- Orientierung an inkompetenten Führungspersönlichkeiten
- geringe Zuhörbereitschaft
- wenig Identifikationsbereitschaft Einzelner mit der Gesamtaufgabe
- großes Störbedürfnis von Personen an der Peripherie
- wenig Bereitschaft, einen einmal eingeschlagenen Weg in Frage zu stellen

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich also, dass es sich hier um Fähigkeiten handelt, die gemeinhin auch als „social skills“ bezeichnet werden. Die geringere Entwicklung derselben im direkten Vergleich mit Schüler/innen der höheren Abteilung (wobei naturgemäß nicht verallgemeinert werden darf) verwundert jedoch nicht, denn sonst säßen diese Jugendlichen ja nicht in einer Fachschulklasse.

Dass aber etwa die geringe Zuhörbereitschaft die zweite Seite der Medaille der Sprachkompetenz darstellt, passt dann auch ins Gesamtbild vom eher in spracharmer Umgebung sozialisierten Kind.

### **4.6.3 Lesen – Zuhören – Sprachaufmerksamkeit**

#### **4.6.3.1 Vergleich gelesener – gehörter Text**

Input:

1. Günter Wallraff: Im Akkord (Textauszug)
2. Hör-CD mit einem Märchen von Elsa Sophia von Kamphoevener

Teilung der Klasse in 2 Gruppen; Gruppe A liest den Text, während Gruppe B das Märchen hört.

---

<sup>21</sup> Geschichte und Protokoll im Anhang

Anschließend schreibt jede/r ihre/seine Gedanken zum gelesenen/gehörten Text nieder. Diese Aufzeichnungen sowie das Rezipierte bilden die Grundlage für einen Gedankenaustausch der beiden Gruppen (in gemischten Partnerschaften).

#### 4.6.3.2 Vergleich gesprochene – geschriebene Sprache

Input:

1. Hörtext „Das Gebet des Kadi“ von Elsa Sophia von Kamphoevener
2. Lesetext „Ehrfurcht vor dem Alter“ von Heimito von Doderer<sup>22</sup>

Im Anschluss an beide Texte erhielten die Schüler/innen ein Transkript eines Teils des gehörten Märchens sowie Arbeitsaufträge, die die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zum Ziel hatten, wobei für die gesprochene Sprache zwei Varietäten vorgelegt wurden, u.zw. das Kamphoevener-Transkript sowie ein selbst zu verfassendes Transkript eines Interviews, das die Schüler im Rahmen des Podcast-Workshops selbst aufgenommen hatten. Materialien dazu finden sich im Anhang.

#### 4.6.4 Übung zur Textkompetenz II (armen Text anreichern) im Vergleich

Schlussendlich gab es einen zweiten Versuch des Vergleichs zwischen der Fachschulklasse und der höheren. Diesmal allerdings stehen sprachliche sowie Vertextungsfähigkeiten im Mittelpunkt.

Zunächst mussten in Partnerdiktaten einander kurze Geschichten angesagt werden. Diese zeichnen sich durch einen einfachen Satzbau, wortidentische Wiederholung von attributiven Adjektiven sowie ein offenes Ende aus. In mehreren Arbeitsgängen mussten diese Texte nun angereichert und überarbeitet werden. Beispiele für Aufgabenstellung und Ergebnis finden sich im Anhang.

**Kommentar:** Nachdem hier insgesamt 60 Arbeiten (je 30 aus jeder Klasse) zum Vergleich vorliegen, ergäbe sich ein Korpus, dessen Analyse durchaus ernst zu nehmende Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz (bzw. Schreibkompetenz) zuließe. Ein Ergebnis liegt allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht vor, somit können nur allgemeine Aussagen getroffen werden. Allem Anschein nach zeigt sich kein wesentlicher Vorteil der höheren Schüler/innen gegenüber den Fachschüler/innen hinsichtlich Elaboriertheit des Codes. Die Unterschiede liegen eher in der Sorgfältigkeit und Zielgerichtetheit der Ausführung, worin sich die höheren Schüler/innen als überlegen zeigen.

**Fazit:** Sprachkompetenz scheint also ein Phänomen zu sein, das mit dem gesamten Verhalten einer Persönlichkeit zusammenhängt und nicht isoliert betrachtet werden kann. Somit müsste also auch die Wirksamkeit rein mechanistischer Grammatik- und Stilübungen einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

---

<sup>22</sup> Hier wurde bewusst ein Autor gewählt, der für seine sehr elaborierte Sprache bekannt ist, um den Kontrast zum an sich der geschriebenen Sprache angenäherten Stil der Kamphoevener zu erhöhen.

## 5 EVALUATION

Nach eingehenderer Beschäftigung mit der Materie der Beobachtung und Bewertung von Unterricht<sup>23</sup> war den Projektverantwortlichen klar, dass man nur formativ, also auf den Prozess bezogen, evaluieren könne, weil die Begutachtung des "Outputs", also etwa des Lernzuwachses im Bereich der Sprachkompetenz, ja eine sehr aufwändige Untersuchungsanordnung erfordert hätte (standardisierte Tests vor und nach dem Projekt, Vergleichstests in Klassen, die "normal" unterrichtet wurden usw., abgesehen davon, dass es sich wohl nur um eine Art Vergleichsquantifizierung hätte handeln können). Um schließlich den Faktor "Betriebsblindheit" noch etwas zu verringern, beauftragten wir Herrn Erwin Vouk, einen Studierenden der Universität Graz<sup>24</sup>, mit der Durchführung der Evaluation. Der folgende Text stammt aus seiner Feder. Sowohl die Video- als auch die Audioaufzeichnungen befinden sich in der Materialsammlung im Anhang.

### 5.1 Zusammenfassung der Befragung von Eltern und Schülern über das Projekt im Deutschunterricht (1AF\_MF, April 2009)

#### Was hat Ihr Sohn vom Unterricht erzählt? (Elternbefragung)

Einerseits haben manche Eltern viel von ihren Kindern mitbekommen, dass es ihnen gefallen hat, dass sie andere Ansichten über Kommunikation bekommen haben und es den Kindern viel bedeutet hat.

Doch die meisten haben nicht viel von ihren Kindern erfahren, da sie zum Teil den Sohn „nicht fragen“ dürfen oder weil den Kindern nicht viel in Erinnerung geblieben ist oder sie haben nur das erfahren, was sie bei einem Telefongespräch des Kindes mit einem Freund mitbekommen haben (z.B. dass der Podcast-Workshop Spaß gemacht hat.)

#### Was hast du vom Projekt wahrgenommen? (Schülerbefragung)

Es sind vor allem die Podcasts und das Märchenerzählen in Erinnerung geblieben, dass man auf die richtige Betonung achten soll oder wie man richtig Interviews führt und diese schneidet. Ansonsten wurden keine wirklich markanten Aussagen getätigt, sodass der Anschein entstand, dass dieses Projekt für viele nicht von großer Bedeutung war.

Eine positive Aussage dazu aber lautete: „Unsere zwei Professoren haben uns probiert [sic!] den Stoff ein bisschen spielerischer beizubringen.“

---

<sup>23</sup> Unter anderem durch einen Gastvortrag von Dr. Stefan Zehetmeier am 23.3.2009 an der Uni Graz

<sup>24</sup> Herr Erwin Vouk, Absolvent der HTBLA Weiz (Elektrotechnik), studiert Geschichte und Geographie und ist als Assistent an der Abteilung Elektrotechnik der HTL Weiz teilzeitbeschäftigt.

### **Welchen Sinn siehst du dahinter? (Schülerbefragung)**

„Ich finde es als gute Idee, die meisten aber eher nicht“, denn diese meinen, dass dies vergeudete Zeit sei und man nichts dazulernt. Andere wiederum glaubten sehr wohl, dass sie durch dieses Projekt frei sprechen lernten und ihre Sprache ein bisschen verbessern konnten. Oder auch, dass sie lernten, wie man sich richtig präsentiert und dass man sich traut das zu sagen, was einem nicht passt, was seine Meinung ist.

### **Glaubst du, dass du mehr dadurch lernen konntest? (Schülerbefragung)**

Einige waren wieder der Meinung, dass sie nicht mehr dadurch lernen konnten, dass ihre Leistung gleich geblieben sei. Doch andere waren der Meinung, dass sie doch mehr lernen konnten, vor allem, dass sie nicht so zurückhaltend sein sollten.

„Dass ich vielleicht ein bisschen schlagfertiger bin, dass ich, wenn ich mit mehreren Leuten rede, dass ich ruhiger bin, dass ich leichter darüber nachdenke und dass ich auch richtige Antworten gebe, nicht einfach irgendwas daherrede, nur weil ich nervös bin.“

### **Was halten Sie davon, dass der Deutschunterricht anders abläuft als gewohnt? (Elternbefragung)**

Grundsätzlich war die Einstellung der Eltern positiv gegenüber diesem Projekt, da sie einerseits der Meinung waren, dass es für die Jugendlichen gut ist zu lernen, mit den anderen umzugehen und zusammenzuarbeiten, ob sie wollen oder nicht, und dass sie lernen sich sprachlich gut auszudrücken und selbstständig zu arbeiten. Andererseits finden sie es auch gut, dass die Schule – durch diese Interviews – weiß, wie es mit der Kommunikation zwischen den Kindern und Eltern zu Hause aussieht.

Manche Eltern konnten dazu nichts sagen, da ihre Kinder zu Hause nichts davon erzählt haben.

### **Wie ist die Einstellung Ihres Kindes zum Projekt? (Elternbefragung)**

Viele meinten, dass die Einstellung ihres Kindes zu diesem Projekt sehr positiv sei, da doch viel davon zu Hause erzählt wurde, sich das Kind wohl gefühlt hat oder man dies auch an besseren Noten erkennen konnte, unter anderem, weil der Sohn mit den Lehrern gut ausgekommen sei.

Aber es konnten nicht alle Eltern etwas dazu sagen, weil sie einfach von ihren Kindern keine Information darüber bekommen haben.

## **Wie schaut es mit dem Reden in der Familie aus, gibt es vielleicht irgendwelche Fixpunkte? (Elternbefragung)**

Für die einen Familien ist das Reden sehr wichtig, sodass zum Beispiel beim gemeinsamen Frühstück oder bei anderen Familien beim Mittagessen oder jeden Tag, wann es sich ergibt, geredet wird. Es gibt oft verschiedene Meinungen, die dann innerhalb der Familie ausgetauscht werden können. Oder es wird einfach vom Tagesablauf erzählt – aber nur, wenn der Sohn von sich aus will und zu erzählen beginnt. „Kommunikation ist ziemlich wichtig bei uns...“

Aber es gibt auch keine fixen Punkte, sodass dann geredet wird, wenn gewisse Dinge zu besprechen sind.

## **Erzählt Ihr Sohn viel, wenn er zu Hause ist? (Elternbefragung)**

„Wenn man ihn in Ruhe lässt, wenn man ihm einmal eine Pause von der Schule gönnt, dann beginnt er von selbst zu erzählen, von der Schule, vom Tagesablauf, wenn er will.“ Allgemein kann gesagt werden, dass viele nicht gerne erzählen, wenn sie gefragt werden, wenn sie erzählen müssen und wenn, dann nur ungern oder das Wichtigste, wie die Schularbeitennoten. Andere erzählen zu Hause gar nichts. Wieder andere erzählen sehr viel, gerade auch dann, wenn es ihnen selbst gut geht oder sie positive Erlebnisse hatten.

## **Erzählen Sie Ihrem Kind von Ihrem Tagesablauf? (Elternbefragung)**

Aussagen von Schülern und Eltern zufolge erzählen einige Eltern den Kindern gar nichts von ihrem Tagesablauf. Einerseits, weil es den Sohn nicht interessiert, andererseits, weil sie über andere Dinge, wie zum Beispiel den Lehrerstreik, geredet bzw. diskutiert haben.

Die meisten Eltern sind aber der Meinung, dass es ihre Kinder nicht besonders interessiert, was sie während des Tages gemacht haben, doch viele erzählen einfach von positiven Erlebnissen oder unterhalten sich am Abend, wenn sie Zeit zum Reden haben, und erzählen von ihrem Tagesablauf, je nachdem, wie stressig der Tag verlaufen ist.

## **5.2 Zusammenfassung der Dokumentarvideos**

### **5.2.1 Hörprojekt der 1 AF\_MF vom 13.1.2009**

Länge des Videos: 14:02 Minuten

Schüler: aufgeteilt in zwei Kleingruppen

Inhalt:

Zu Beginn gibt es allgemeine Erklärungen des Projektablaufes, eine Einschulung über das richtige Halten des Mikrofons sowie des Interviewens allgemein durch eine Radio-Steiermark-Mitarbeiterin (Frau Dr. Doris Rudlof-Garreis). Anschließend folgt

eine Aufnahme typischer Werkstattengeräusche in der Dreherei sowie einiger Interviews mit dem Werkstättenlehrer und Schülern.

Eine zweite Gruppe lernt von Dr. Peter Rudlof, wie man Audiodateien digital bearbeitet und mit verschiedenen Effekten versieht. Diese Gruppe arbeitet in der Schulbibliothek.

Die erste Gruppe wiederum bespricht danach die aufgenommenen Geräusche, hört sich noch einmal alles an und reflektiert, was gut war und was nicht.

Danach findet ein Tausch der Gruppen statt. Die zweite Gruppe bekommt ebenfalls eine Einschulung im richtigen Umgang mit Mikrofon und analogem Aufnahmegerät und geht schließlich in die Tischlerei, um die dort typischen Geräusche aufzunehmen und Interviews durchzuführen.

In der Zwischenzeit bearbeitet die erste Gruppe ihre aufgenommenen Geräusche und beginnt daraus einen kurzen Podcast zu erstellen, der schließlich auf der Schulhomepage veröffentlicht wurde.

## **5.2.2 Märchenworkshop der 1 AF\_MF am 4.5.2009**

Länge des Videos: 9:52 Minuten

Schüler: ganze Klasse, dann in zwei Gruppen

Inhalt:

Zuerst befindet sich die ganze Klasse in der Bibliothek, wo die Schüler/innen von einem professionellen Märchenerzähler über das zuvor erarbeitete Märchen befragt werden. Jede/r Schüler/in erzählt kurz, was ihm/ihr am besten gefallen hat oder noch gut in Erinnerung geblieben ist.

Schließlich kann sich ein/e jede/r Schüler/in einen mitgebrachten Gegenstand aussuchen, an Hand dessen ein Märchen von den Schüler/innen geschrieben werden soll. Die Klasse wird hierzu in zwei Gruppen aufgeteilt, die eine verbleibt in der Bibliothek, die andere geht in die Klasse zurück.

Alle setzen sich verteilt im Raum hin und versuchen ein fantasievolles Märchen über den Gegenstand zu schreiben, wobei gut erkennbar ist, dass es nicht jedem/jeder gut dabei geht und nicht jedem/jeder etwas einfällt.

Nach einer gewissen Zeit kommen wieder alle in der Bibliothek zusammen und erzählen sich zu zweit ihre Geschichten. Anschließend finden sich alle in einem Kreis zusammen und beginnen ihr Geschichten allen anderen vorzulesen.

Die Ergebnisse waren einerseits sehr fantasievoll und es ging sogar so weit, dass ein Schüler die Geschichte aus dem Stegreif weiter erzählt hat, obwohl er diese schriftlich noch nicht so weit ausformuliert hatte, da ihn dieses Projekt, dieses Märchen, sichtlich interessiert hat. Andererseits ist nicht allen etwas eingefallen, sodass diese stattdessen sich einer Befragung über den Projektunterricht im Deutschunterricht unterzogen haben.

## 6 LITERATUR

- AEBLI, Hans (2003). Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- BAKER C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters. Zitiert nach [http://www.cetla.howard.edu/new\\_showcase/lectures/docs/martinez/martinez\\_hando ut.pdf](http://www.cetla.howard.edu/new_showcase/lectures/docs/martinez/martinez_hando ut.pdf) (8.6.2009)
- BALGO, Rolf & LINDEMANN, Holger (Hrsg.) (2006). Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. Heidelberg: Carl Auer. (=Sysiphos. Beiträge zur systemischen Pädagogik Bd.1).
- BAR-ON, Dan (2004). Erzähl dein Leben. Meine Wege zu Dialogarbeit und politischer Verständigung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- BENJAMIN, Walter (1972). Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lessows. In: Gesammelte Schriften. Bd.2/2, Frankfurt: Suhrkamp. S. 438-465.
- BERGMANN, Katja (2002). Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht. Oberhausen
- BETZ, Felicitas (1985). Märchen als Schlüssel zur Welt. München: Pfeiffer
- BIRKENBIHL, Vera F. (2005). Jungen und Mädchen: wie sie lernen. München: Knauer
- BOGDAL, Klaus-Michael/ KORTE, Hermann (Hg.) (2002). Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv
- BOTHE, Katrin & WALDMANN Günter(1992). Erzählen. Ein Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CLAUSSEN, Claus & MERKELBACH, Valentin (1995). Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann.
- EGGERER, Wilhelm & EGGERER, Elmar (1980). Die Erzählung. München: Manz. (=Manz-Aufsatz-Bibliothek Bd.1).
- EHLERT, Dietmar (1986). Theaterpädagogik. Lese- und Arbeitsbuch für Spielleiter und Laienspielgruppen . München: Pfeiffer.
- ELLRODT, Martin & RECHTENBACHER, Birgit 2006). Von der Sprechübung zum freien Erzählen. Damit der Unterricht besser wird. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- EHLICH, Konrad (Hrsg.) (1980). Erzählen im Alltag. Frankfurt/M.  
*„Erzählen“ Praxis Deutsch 49, 1981.*
- FLUDERNIK, Monika (2006). Einführung in die Erzähltheorie. Darmstadt: WBG.
- FRENZEL, Karolina/ MÜLLER, Michael/ SOTTONG, Hermann (2006). Storytelling. Das Praxisbuch. München: Hanser

- GERTH, Klaus (1990). Erzählungen. In: Praxis Deutsch 49/81. Seelze: Friedrich Verlag.
- HAGEN, Mechthild (2006). Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. München: Vandenhoeck&Ruprecht.
- HASPELMATH, Martin (2002). Grammatikalisierung: von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: Krämer, Sibylle & König, Ekkehard (Hrsg.). Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HYMES, Dell (1979). Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation. Eingeleitet und herausgegeben von Florian Coulmas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- JOSTING, Petra/PEYER, Ann (Hrsg.) (2002). Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Diskussionsforum Deutsch, Bd. 8).
- KAGERER, Hildburg (1978). In der Schule tobt das Leben. Eine 10. Hauptschulklasse und ihre Lehrerin machen sich selbst zum Thema. Berlin: Basisverlag (= Basis Unterricht 11)
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- KOCH, Gerd & STEINWEG, Reiner (2006). Erzählen, was ich nicht weiß. Berlin-Milow-Strasburg: Schibri.
- KRÄMER, Sibylle & KÖNIG, Ekkehard (2002) (Hrsg.). Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUDWIG, Otto (1981). Die Schulerzählung oder Erzählen in der Schule. In: Praxis Deutsch 100/90. Seelze: Friedrich Verlag.
- MENTZER, Alf & SONNENSCHNEIN, Ulrich (2007): Die Welt der Geschichten. Kunst und Technik des Erzählens. Frankfurt/M.: Fischer.
- MERKEL, Johannes & NAGEL, Michael (Hrsg.) (1982). Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- MERKEL, Johannes (2000). Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München: Kunstmann.
- MÖNCKEBERG, Vilma (1946). Der Klangleib der Dichtung. Hamburg: Claasen und Goverts.
- MUHR, Rudolf (1984). Sprachförderung dialektsprechender steirischer Kinder. Bericht über ein Unterrichtsprojekt. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.). Beiträge zur bairischen und ostfränkischen Dialektologie. Ergebnisse der Zweiten Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung. Göppingen: Kümmerle Verlag.
- OEHLMANN, Christel (2007). Einfach erzählen! Ein Übungsbuch zum freien und gestalteten mündlichen Erzählen. Paderborn: Junfermann.

PATZLAFF, Rainer (1999). Kindheit verstummt. Sprachverlust und Sprachpflege im Zeitalter der Medien. In: „Erziehungskunst“ 7/8.

RODARI, Gianni (1992). Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Stuttgart: Reclam.

SANDERS, Barry (1995). Der Verlust der Sprachkultur. Frankfurt/M.: Fischer.

SCHOLZ, Kurt (2009). Von Ibsen lernen.

In: <http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/kurtscholz/476117/index.do>  
(23.6.2009)

SCHULZE, Gerhard (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt: Campus.

SCHWEINSBERG, Fritz (1948). Vorlesen, Vortragen und Erzählen. Heidelberg: Kerle (Werkhefte zur Sprecherziehung Bd. 1).

SPINNER, Kaspar H. (1999). Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Handbuch Lesen. München: Sauer. S. 438-465.

STEINWEG, Reiner (1990): Den „Erzählstrom“ befreien. Erfahrungen aus Erzähl-Seminaren. In: Mündliche Kommunikation. ide Themenheft 3/1990, S. 60-74.

WARDETZKY, Kristin (2007). Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WARDETZKY, Kristin/ WEIGEL, Christiane (2008). Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

WERMKE, Jutta (1997). Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. München: KoPäd.

WERMKE, Jutta (Hrsg.) (2001). HÖREN und SEHEN. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung. München: KoPäd.

WINTERSTEINER, Werner (1990). Erzählen im Deutschunterricht. Bemerkungen zu einem vernachlässigten Thema. In: Mündliche Kommunikation. ide Themenheft 3/1990, S. 75-81.

WÜNSCHE, Konrad (1972). Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

Sonstige Quellen:

BARTHES, Roland. Zitiert nach: <http://www.litde.com/grundlagen-der-textgestaltung/grundlagen-narrativer-texte/die-erzhlungen-und-das-erzhlen.php>  
(22.7.2009)

„Gender“. *ide Themenheft 3/2007*

„Hören“. *ide Themenheft 1/2008*