

KLAUS MAIWALD

C3 Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I

Anmerkung zum Bezug auf Standards und Lehrpläne

Die folgenden Ausführungen ziehen verschiedentlich die Bildungsstandards für Deutsch der Kultusministerkonferenz aus den Jahren 2003/2004 heran. Die KMK-Standards für den Mittleren Bildungsabschluss werden zitiert nach http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103-2_MSA-Deutsch.pdf unter der Sigle MBA, Standards für den Hauptschulabschluss nach http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf unter der Sigle HSA. Für sämtliche Netzquellen gilt als letztes Zugriffsdatum der 15.04.2009.

Eine erschöpfende Sichtung geltender Lehrpläne für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I kann im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden und ist für die Argumentation auch nicht erforderlich; jedoch sollen exemplarische Bezüge auf Lehrpläne aus Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen einen repräsentativen Querschnitt gewährleisten. Sämtliche Lehrplanzitate stammen aus Online-Quellen. Bildungsstandards für Baden-Württemberg (BW) finden sich unter <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/>, für Bayern (BY) unter <http://www.isb.bayern.de/isb/> (Menüpunkt „Lehrpläne/Standards“). Lehrpläne für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (NRW) stehen unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/>. Zugang zu den Lehrplänen in Sachsen (SA) erfolgt über <http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/lehrplaene/search/0/1>, für Thüringen (TH) über http://www.thillm.de/thillm/start_serv_lp.html. Alle Lehrplanzitate sind unter den genannten Quellen zugänglich; Einzelnachweise erfolgen unter Angabe von Bundesland – Schulart – Jahrgangsstufe – Seitenzahl (bei PDF-Dokumenten). Für die Schularten werden folgende Kürzel verwendet: HS = Hauptschule, RS = Realschule, RegS = Regelschule (Thüringen). MS = Mittelschule (Sachsen), GY = Gymnasium.

1 Rahmen und Überblick

Lesen in der Sekundarstufe I – schon bei einem Blick auf die Vielfalt der potenziellen Schüler(innen) erweist sich das Thema als vielschichtig. Ein Fünftklässler

der Hauptschule, der Deutsch als Zweitsprache lernt und daher noch Lesetraining benötigt, oder aber eine versierte Leserin, die in der 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums Zugang zu Kanonliteratur findet und einmal Germanistik studieren wird – beide gehören zur Klientel der Sekundarstufe I.

Womit der Deutschunterricht zu rechnen hat, sind einmal – gleichwohl sehr allgemeine – **entwicklungspsychologische Gegebenheiten**. Wenn Kinder zu Jugendlichen werden, lösen sie sich aus der engen Bindung an ihre Eltern. Die *peer group* und aushäusige Aktivitäten gewinnen an Bedeutung, der Interessenshorizont erweitert sich, Fragen nach der eigenen Identität werden virulent, der Erwerb von Weltwissen und die Ich-Entwicklung zu wichtigen Anliegen. Einher geht dies mit einer erheblichen **Differenzierung und Individualisierung der Leseinteressen bzw. der Mediennutzung**. Wie einschlägige Kinder- und Jugendmediestudien zeigen (KIM und JIM 2006), hat das Buch seinen Status als kulturelles Leitmedium und als Primärinstanz literarischer Sozialisation eingebüßt (vgl. Frederking et al. 2008a, 80–83). Soweit es breit verankerte Kollektiverfahrungen noch gibt (wie weiland die „Straßenfeger“ des öffentlich-rechtlichen Monopolfernsehens), rühren sie nur selten von Büchern her, wohl aber von populären Filmen und Fernsehsendungen („Wer früher stirbt, ist länger tot“ bzw. „Gute Zeiten, schlechte Zeiten“), von Medienverbänden („Harry Potter“ oder „Die Wilden Hühner“; vgl. Maiwald 2007), von „crossmedialen Inszenierungen“ („Germany’s Next Topmodel“ oder „Starmania“; vgl. Roth 2007, 49) sowie von interaktiven Netzformaten wie YouTube oder Facebook. Soweit gelesen wird, „weitet sich das Spektrum der Lektüre enorm aus“ (Graf 2002, 55), Lesepraxen schwanken zwischen „Leseabstizienz und Lesesucht, zwischen Schwelgen im Trivialen und hochversierten ästhetischen Ambitionen“ (ebd., 56). Männliche Jugendliche zeigen eine generelle Präferenz für audiovisuelle Medienangebote und vollziehen nicht selten einen grundlegenden „Genrewechsel“ zur Sachliteratur (vgl. Baumann/Müller 2004, 8).

Differenzierte und individualisierte Mediennutzung ist Teil einer umfassenden **Heterogenität der Lerner** (vgl. auch Schubert-Felmy 2006, 95 f.). Diese beruht vor allem auf der Altersspanne der Jahrgangsstufen 5 bis 10, innerhalb derer aus Kindern Jugendliche, wenn nicht schon junge Erwachsene werden. Zudem erfolgt nach der Primarstufe in jedem Bundesland eine irgendwie geartete Verteilung der Schüler(innen) auf weiterführende Schulen mit eigenen Profilen und Ansprüchen. Heterogenität betrifft aber nicht nur die Unterschiede zwischen Jahrgangsstufen und Schularten, sie kann auch innerhalb ein und derselben Schulklasse sehr ausgeprägt sein: Es gibt Medienfreaks und Bücherwürmer, Jungen und Mädchen, Stadt- und Landkinder, bildungsferne und bildungsorientierte Milieus, Jugendliche mit und ohne Migrationsgeschichte, Schüler(innen) mit Deutsch als Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Auch am Gymnasium findet man kaum noch die „sozial homogene [Klasse], in deren kulturellem

Umfeld Einigkeit herrschte über die Wünschbarkeit klassischer Bildungsgüter“ (Abraham 1998, 241). Heterogene Entwicklungsverläufe in der Lese- und literarischen Sozialisation (vgl. Pieper, B1) bedeuten auch heterogene Voraussetzungen für schulisches Lesen und literarisches Lernen. Schüler(innen) dort abzuholen, „wo sie stehen“, und den Unterricht an ihren Interessen zu orientieren ist schwierig, wenn Standorte weit auseinander liegen und Interessen hochindividuell sind. Keinesfalls aber kann man, wie vor zehn Jahren vielleicht noch, „sprachlich-, literarisch- und schreibinteressierte Schüler, die Literatur-Lesen als Arbeit akzeptieren und ihr Vergnügen andernorts beziehungsweise im Literaturunterricht das brechtsche Vergnügen des Erkennens suchen“ (Paefgen 1999, 151), als Grundlage für lese- und literaturdidaktisches Handeln einplanen.

Indes, bei einer pauschalen „Schülerorientierung“ kann der Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I es auch nicht belassen. In der Grundschule (vgl. Büker/Vorst, C2) stehen leserorientierte Zielsetzungen zu Recht im Vordergrund, um die Kinder im Schriftspracherwerb auch für geschriebene Literatur und für das Buchmedium zu gewinnen. Die Sekundarstufe I knüpft daran an, insgesamt jedoch sind ihre **lese- und literaturdidaktischen Aufgaben vielfältiger**. Zusehends treten zu den leserorientierten nun gegenstandsbezogene Ziele. Das Spektrum der Texte erweitert sich, wobei kontextuelle Zusammenhänge stärker in den Blick kommen. Gefordert sind neben affektorientierten und identifikatorischen vermehrt analytisch-reflexive Leseweisen.

Im Folgenden werden gängige Benennungen und didaktische Akzentuierungen des Aufgabenfeldes „Lesen und Literatur“ in Standards und Lehrplänen bilanziert (Teil 2). Daran schließt sich ein sachanalytischer Aufriss des Gegenstandsspektrums literarischer, pragmatischer und „medialer“ Texte samt einem Exkurs zum Phänomen „Medienverbund“ an (Teil 3). Dem folgen Ausführungen zu grundlegenden didaktischen Fragen und Aufgaben im Hinblick auf Leseförderung, Medienintegration, Kompetenzorientierung und literarische Bildung/literarisches Lernen (Teil 4). Abschließend werden Aufgaben und Möglichkeiten des Lese- und Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I am Beispiel von Uwe Timms „Die Entdeckung der Currywurst“ exemplarisch konkretisiert (Teil 5).

2 Benennungen und Akzentuierungen des Aufgabenfeldes

Die Bezeichnung „Literaturunterricht“ ist aus heutigen Richtlinien und Lehrplänen mit guten Gründen verschwunden. Die Standards der KMK für das Fach Deutsch sprechen sowohl für den Hauptschul- als auch für den Mittleren Bildungsabschluss von „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ (HSA. 5: MBA. 5). Ähnliche Lernbereichsbezeichnungen für die Sekundarstufe I lauten „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ (BW, NRW). „Mit Texten und Medien umgehen“ (BY-RS), „Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen“

(BY-GY), „Lesen und Verstehen“ (SA), „Umgang mit literarischen und pragmatischen Texten“ (TH-RegS).

Einmal zeigt diese Terminologie eine doppelte **Erweiterung des Gegenstandsfeldes** an. Spätestens mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) wurde ersichtlich, dass die Fähigkeiten unserer 15-jährigen, aus **Sachtexten** Informationen zu entnehmen, eine Gesamtdeutung zu entwickeln, sie zu reflektieren und zu bewerten, stark verbesserungsbedürftig sind. Sachtexte sind seit der kommunikativen Wende der 1970er ein anerkannter Gegenstand des Deutschunterrichts (vgl. z. B. Gerth 1974). In den 1980er und 1990er Jahren aber wurde die Deutschdidaktik und mit ihr die Lehrerbildung und die Wahrnehmung des Deutschunterrichts stark von subjektorientierten Konzepten geprägt. In den Bemühungen um eine konstruktivistische Didaktik, handlungs- und produktionsorientierte Umgangsweisen mit Literatur und Ansätze kreativen Schreibens gerieten Sachtexte ins Hintertreffen. Die PISA-Ergebnisse machten das Versäumnis sinnfällig, alsbald wurden Sachtexte nicht nur in der Fachdidaktik wiederentdeckt (z. B. Hummelsberger 2003; Baurmann/Müller 2004; Fix/Jost 2005), sondern auch in Lehrplänen erneut nach vorne gerückt. Auch wo sie nicht explizit genannt werden, sind Sachtexte in Begriffen wie „Lesen“ oder „Texte“ zwangsläufig impliziert.

Eine zweite Erweiterung des Gegenstandsfeldes betrifft **Medien**. Die gängige Kollokation „Texte und Medien“ (z. B. MBA/HSA; BW, BY, NRW, TH) ist wenig glücklich, weil sie suggeriert, dass ein Text kein Medium ist und dass Medien ein bloßes Anhängsel des Literatur- und Buchunterrichts sind. Weder die KMK-Standards noch neuere Lehrpläne lassen jedoch einen Zweifel daran, dass der Umgang mit Medien jenseits von Schrift und Buch zu den ureigenen Aufgaben des Deutschunterrichts zählt. Auch wenn der Begriff als solcher fehlt, wie im Lehrplan der Mittelschule in Sachsen, tauchen „Medien“ gleichwohl auf: als verknüpfte Geschichten, als Hörspiel, als mein „Freund“ der Fernseher, als Filme „lesen“ (SA-MS); für Gymnasien sieht der Lehrplan in Bayern sogar einen eigenen Lernbereich „Medien nutzen und reflektieren“ vor (BY-GY).

Trotz der doppelten Gegenstandserweiterung auf Sachtexte und Medien zeigt sich in den Lernbereichsbezeichnungen die klare Abkehr von einer gegenstandsorientierten Perspektive. Statt von „der Literatur“ oder von bestimmten literarischen Texten als Bildungsinhalten gehen die Lehrpläne von – notwendig sehr allgemein gehaltenen – Tätigkeiten der Lerner aus: lesen, umgehen, sich auseinandersetzen, verstehen. Dies spiegelt sehr deutlich die aktuelle **Orientierung an Kompetenzen** als beobachtbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Neu im Rahmen dieser Kompetenzorientierung ist schließlich das gesonderte **Augenmerk auf den Leseprozess**. Die KMK-Standards für den Mittleren Bildungsabschluss nennen beim Lesen explizit „Lesetechniken und ... Lesestrategien“ (MBA, 9). Auch der Lehrplan für die bayerische Hauptschule spezifiziert

einen Unterbereich „Lesefähigkeit verbessern“, in dem es um „Lesetraining“ und um „konzentrationsfördernde Bedingungen“ (BY-HS-5, 104) geht. In Nordrhein-Westfalen sieht der Lehrplan für die Realschule bei den Kompetenzen gesonderte „Lesetechniken und -strategien“ vor, wonach die Schüler(innen) Leseweisen unterscheiden, Vorwissensbestände für den Aufbau eines Textverständnisses heranziehen, Techniken der Textbearbeitung anwenden und Informationsquellen nutzen können. Lesenlernen in einem technischen Sinn ist also nicht mehr nur Aufgabe der Grundschule bzw. mit der Primarstufe abgeschlossen, sondern auch ein wichtiger Bestandteil des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I.

3 Spektrum der Texte

Auch unter den Vorzeichen einer Kompetenzorientierung mit Fokus auf Fertigkeiten und Fähigkeiten bleibt eine sachanalytische Sichtung des Gegenstandsfeldes geboten. Hierfür ist es sinnvoll, literarische, pragmatische und „mediale“ Texte zunächst separat zu betrachten.

3.1 Literarische Texte

Beginnend mit der Fibel, stehen in der Primarstufe Texte im Vordergrund, die nah bei den Alltagserfahrungen der Schüler(innen) liegen oder diese mit fantastischen, aktions- und abenteuerreichen Geschichten übersteigen und dabei vor allem affektive Gratifikationen gewähren. Die Computerkrimis der „Level-4“-Reihe von Andreas Schlüter (1994 ff.) oder „Die Wilden Hühner“-Bände von Cornelia Funke (1993 ff.) sind für diese Art Lesestoff paradigmatisch (vgl. Maiwald 2005a, 2007).

Das Lesen in der Sekundarstufe I knüpft daran an. In den KMK-Standards wird „auch **Jugendliteratur**“ (MBA, 14) gefordert, ebenso in neueren Lehrplänen. „Jugendbücher/Jugendromane als Ganzschrift“ sind in NRW (RS) vorgesehen, mitunter werden auch konkrete Lektüre- bzw. Unterrichtsempfehlungen abgegeben, z. B. Annika Thors „Ich hätte Nein sagen können“ (SA-MS/GY-6), Reinhold Zieglers „Version 5 Punkt 12“ (BY-GY-8) oder zu Morton Rhues „Ich knall euch ab“ (BW-RS-10; SA-GY-9). Längst gibt es eine Kinder- und Jugendliteratur, die „vielfältig wie nie zuvor“ ist (Spinner 2000). Diese Vielfalt umfasst die ergiebige Produktion etablierter Autor(inn)en wie Cornelia Funke, Kirsten Boie, Charlotte Kerner, Tamara Bach, Jerry Spinelli oder Andreas Steinhöfel und ein breites Themen- und Formenspektrum. Hierzu gehören wiederum neue Formate medienbezogener Inhalte und Gestaltungsweisen, wie sie die interaktive Schnitzeljagd in „Cathy’s Book“ (Stewart/Weisman 2007), der comic-artige „Superhero“ (McCarten 2007) oder die „wahre“ Webgeschichte in „Train Man“

(Nakano 2007) repräsentieren (vgl. Roeder 2009). Angesichts der Vielfalt der Themen und Formen in der neueren KJL ist ein schulischer Kanon weder praktikabel noch sinnvoll. Die starke Dominanz des Genres „Problembuch“, welche die Beispiele von Thor, Ziegler und Rhue ahnen lassen, ist jedoch keinesfalls repräsentativ für das literarische Angebot.

Zusätzlich zur Jugendliteratur beginnt in der Sekundarstufe I der Umgang mit **Kanonliteratur für Erwachsene**. Die Texte lassen sich bestimmten **Themen** zuordnen wie „Heimat und Fremde“, „Wissenschaft und Verantwortung“ oder „Gelingen und Scheitern – Liebesgeschichten“ (vgl. Empfehlungsliste BW-GY unter <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/literatur/KommentierteListe.pdf>), oder sie folgen eher sachstrukturellen Kriterien wie **Form/Gattung** und **Epoche**. Die KMK-Standards sehen vor, „epische, lyrische, dramatische Texte [zu] unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte“ (MBA, 14); bereits in der 6. Jahrgangsstufe der Realschule in NRW sollen die Schüler(innen) „in Ansätzen durch Themen- und Motivvergleich den historischen Bezug kennen lernen“ (ebd.). Lektürevorgaben bleiben meist allgemeiner Art: „mindestens zwei Werke der Gegenwartsliteratur“ (BW-RS-10); „poetischer Realismus: Beispiele aus der epischen Literatur in Auszügen und Inhaltszusammenfassungen oder als Ganzschriften, z. B. von Annette von Droste-Hülshoff, Theodor Fontane, Gottfried Keller, Wilhelm Raabe, Adalbert Stifter, Theodor Storm“ (BY-RS-10, 406). Mitunter schwingen in Lektürelisten gewagte Einschätzungen der Interessen und v. a. der literarischen Rezeptionskompetenzen mit. Für Gymnasiast(inn)en der 9. Jahrgangsstufe sieht Bayern Storms „Schimmelreiter“ und Orwells „1984“ vor, Sachsen Ionescos „Nashörner“ und Musils „Törleß“.

3.2 Sachtexte

Sachtexte sind weder strukturell noch funktional von literarischen Texten klar abzugrenzen. Zum einen können auch Sachtexte ästhetisch-fiktionale Strukturqualitäten aufweisen, wie etwa Reiseführer, Biographien, Reportagen und der gesamte Bereich des Infotainments zeigen (vgl. Leubner 2005). „Eheratgeber zwischen Poesie und Sachliteratur“ (Marci-Boehncke/Rath 2005) sind ein Beispiel dafür, dass Sachtexte zur Unterhaltung und zum Fantasieren fiktiver Welten fungieren können (vgl. Graf 2004). Ob und wie weit ein Text als Sachtext oder als literarischer Text gilt, darüber entscheidet wesentlich die Kommunikationshaltung und -absicht des Lesers, die eher pragmatisch oder eher ästhetisch sein kann (vgl. Abraham 2005a, 37f.). Daher mag ein Sachbuch über Ritter von Georges Duby (vgl. Völkl 2004) eine „unterhaltende Fantasieproduktion“ (Graf 2002, 60) auslösen, während ein ästhetisch hoch verdichteter Roman wie „Löcher“ von Louis Sachar zur Informationsquelle über Bootcamps verkümmern kann.

Trotz solcher Grenzverwischungen lassen sich für Sachtexte und literarische Texte durchaus **prototypische Unterschiede** markieren und Typisierungen gewinnen (vgl. zum Folgenden Rosebrock 2007; Rosebrock/Nix 2008, 74–89; Müller G2.3). Sachtexten gemeinsam ist der Bezug auf einen Ausschnitt der „realen“ Welt. Der Begriff „Sachtext“ akzentuiert diesen im Gegensatz zur Selbstreferenz des literarischen Textes stehenden Wirklichkeitsbezug. Sachtexte stehen in spezifischen Sprach- und Kommunikationsdomänen, deren pragmatische Erfordernisse Inhalt und Form der jeweiligen Textsorte regulieren; dabei gilt im Gegensatz zu polyvalenten, bedeutungsoffenen literarischen Texten generell eine Monovalenz- bzw. Eindeutigkeitskonvention: Ein Beipackzettel muss präzise Dosierungen angeben, ein Mietvertrag muss sich klar auf eine existierende Wohnung beziehen, eine Rezension darf keine Autoren und Buchtitel erfinden.

Weiter abgrenzbar und typisierbar sind Sachtexte über spezifische **Textfunktionen** wie Information (Zeitungsbericht), Appell (Werbeanzeige), Obligation (Gelübde, Vertrag), Kontakt (Glückwunsch, Beileid), Deklaration (Ernennung, Testament) (vgl. Brinker 2001, 107). Der Begriff „pragmatischer Text“ weist auf solche Nutzfunktionen hin, demgegenüber stehen bei literarischen Texten „unterhalten“, „ästhetisch wirken“ und „sich ausdrücken“ im Vordergrund (vgl. Adamzik 2004, 110). In einer solch funktionalen Hinsicht lässt sich didaktisch sinnvoll eine Dreigliederung der Sachtexte in Lehrtexte (z. B. Fachtext), Persuasionstexte (z. B. Kommentar) und Instruktionstexte (z. B. Montageanleitung) vornehmen (vgl. Christmann/Groeben 2002, 150; Rosebrock/Nix 2008, 75).

Was literarische Texte dem Leser typischerweise abfordern – Achtsamkeit für Sprache, imaginatives Vermögen, Ambiguitätstoleranz –, verlangen Sachtexte weniger. Andererseits gibt es in der enormen Textvielfalt weit weniger konventionalisierte und damit rezeptionserleichternde Textmuster und Textsorten als im Bereich literarischer Texte (z. B. Märchen, Gedicht, Novelle). Zudem können Sachtexte diskontinuierlich sein (Tabellen, Diagramme), verschiedenartige Bildanteile enthalten und hypertextuelle Strukturen aufweisen (z. B. Lexikonartikel, Zeitungstitelseite, Internetseiten).

Neuere Lehrpläne folgen den KMK-Standards, die sowohl für den Hauptschul- als auch für den Mittleren Bildungsabschluss den Bereich „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen“ umfassend vorsehen und dabei vielfältige **Textsorten** nennen wie Lexikontext, Werbetext, Arbeitsvertrag, Jugendschutzgesetz, Bedienungsanleitung, Zeitungen, Schaubilder (vgl. MBA/HSA, 14f). Wichtig ist der Umgang mit Texten, die Schüler(innen) beim Übergang in das Erwachsenenleben unmittelbar betreffen wie Stellenanzeigen, Verträge, Behörden- und Gesetzestexte. Für die Information zu politischen, sozialen und kulturellen Fragen sind **Zeitungen und Zeitschriften** von großer Bedeutung. (Nicht umsonst wird seit vielen Jahren das Projekt „Zeitung in der Schule“

betrieben.) Die ausgewählten Texte sollten Unterschiede zwischen Boulevardjournalismus/Regenbogenpresse und inhaltsorientiertem Journalismus verdeutlichen sowie die Hauptressorts einer Zeitung (Politik, Feuilleton, Sport, Wirtschaft, Lokales) und wichtige journalistische Textsorten (Bericht, Kommentar, Glosse, Reportage) repräsentieren.

Sachtexte dienen jedoch nicht nur der alltäglichen Lebensbewältigung und der tagesaktuellen Information, sie vermitteln auch **Wissen** über fremde Länder, historische Ereignisse, faszinierende Menschen, wissenschaftliche Entdeckungen, philosophische Ideen usf. Die Frage „Wer hätte das gewusst?“ (Hecht 2004) lässt sich zu allen möglichen Sachverhalten stellen, von Atomkraft bis Zivildienst. Vorrangig sollten jedoch die **Fragen des Faches Deutsch** selbst sein. Sachtexte gibt es auch über Jugendsprache (vgl. Grossmann/Peyer 2004) und über Literaturgeschichte (vgl. Thielking 2005), Sachbücher auch über die „Lebensgeschichte des Hermann Hesse“ (Prinz 2000) und über „Sprache oder Was den Menschen zum Menschen macht“ (Nützel 2007).

3.3 „Mediale Texte“

Wie „Medien“, „medial vermittelte Texte“ (NRW-HS-6) oder „Texte in Medien“ (SA-GY-9) ist der Ausdruck „mediale Texte“ ein begrifflicher Notbehelf für eine Reihe von Phänomenen: herkömmliche Texte in neuen medialen Umgebungen, genuine Medienangebote, Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund.

Kein Reisender wälzt noch Fahrpläne, sondern recherchiert seine Bahnverbindungen im Internet; wenige Lehrer(innen) blättern noch in Lehrplänen, sondern klicken, scrollen und scannen in PDF- oder HTML-Dokumenten; viele Menschen befriedigen ihr Bedürfnis nach Information und Klatsch nicht mehr mit FAZ oder „Neue Post“, sondern unter <http://www.faz.net/> oder bei GMX; immer mehr Menschen greifen statt zum Buch zum Hörbuch (vgl. Müller, K. 2007). Wie die Beispiele zeigen, haben viele **Schrifttexte** ihr angestammtes Printmedium verlassen und treten **in neuen medialen Umgebungen** auf: im Fernsehen als Teletext und als Laufband, im Internet als Hypertext, auf CD-ROM als auditiver Text. Didaktische Aufmerksamkeit verdient dies auch deshalb, weil die Texte in der Regel nicht 1 : 1 übertragen, sondern beim Medienwechsel neu konfiguriert werden und neuartige Rezeptionsmuster prägen, die mehr Interaktivität gewähren, andererseits von Schnelligkeit und Flüchtigkeit bestimmt sind.

Zu nennen sind zweitens genuine **auditive, audiovisuelle und digitale Medienangebote jenseits von Schrifttext und Buch** (vgl. zum Folgenden im Überblick Frederking et al. 2008a). Besonders der Film erfuhr in jüngster Zeit gesteigerte didaktische Aufmerksamkeit (vgl. Abraham 2002, 2009; Frederking 2006; Pfeifer/Staiger 2008 [Themenheft von „Der Deutschunterricht“]), wobei sich dies nicht auf die anspruchsvolle Literaturverfilmung beschränkt, sondern auch das Mainstream-Kino einbezieht (z. B. Maiwald/Wamser 2008). Neben dem Film

sehen Lehrpläne auch die Beschäftigung mit dem Fernsehen, insbesondere mit Serienformaten vor. Dies muss nicht nur auf klischeehafte und realitätsfremde Wirklichkeitsmodelle zielen („Gute Zeiten, schlechte Zeiten“, „Wege zum Glück“), es kann auch medienspezifische Gestaltungsmittel wie Zopfdraturgie, Cliffhanger und Titelmusik herausstellen, wertfrei die Rezeptionsmotive und -gratifikationen reflektieren und qualitativ hochwertige Angebote wie „The Simpsons“ oder „24“ erfassen. Potenzielle Gegenstände eines erweiterten Lese- und Literaturunterrichts sind auch Werbespots und Musikvideoclips (vgl. Maiwald 2004; Frederking et al. 2008a, 151–165).

Ein besonderes ästhetisches, kulturelles (und kommerzielles!) Phänomen ist das Auftreten von **Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund**. Medienverbünde sind planvoll erzeugte Aggregate von Medienangeboten zu ein und demselben fiktionalen Stoff, die neben Rezeptions- auch Interaktionsverhalten ermöglichen. Somit formieren Medienverbünde fiktional-ästhetische Erlebnis- und Konsumzonen, idealtypisch etwa (neben dem obligatorischen „Harry Potter“) „The Simpsons“ (vgl. Maiwald 2005b, 176f.), „Die Wilden Fußballkerle“ (vgl. Marci-Boehncke 2007) oder „Die Wilden Hühner“ (vgl. Maiwald 2007). Da Medienverbünde literarische, pragmatische und mediale Texte bündeln und eine pädagogische wie eine didaktische Herausforderung darstellen, soll hierzu ein eigenes Beispiel entfaltet werden.

3.4 Medienverbund am Beispiel „Krabat“

1971 veröffentlichte Otfried Preußler seinen Roman über den 14-jährigen Lehrlingen eines geheimnisvollen Müllers, dem es weniger um weißes Mehl als um schwarze Magie geht. „Krabat“ ist nicht nur spannende *Fantasy*, sondern auch eine Parabel über die Mühen des Erwachsenwerdens, über das Funktionieren von Macht und über die Mechanismen von Verführung. (Man kann den Roman auch als Allegorie der nationalsozialistischen Machtergreifung und Gewaltherrschaft lesen.) Gewiss zeichnet die Doppelqualität einer fesselnden Geschichte mit dichtem Bedeutungsgehalt wesentlich dafür verantwortlich, dass „Krabat“ bis heute eine verbreitete Lektüre in der Sekundarstufe I ist.

Bereits die Ausgabe von 1981 enthält einen Hinweis auf die Adaption in einem anderen Medium, nämlich als Hörspielkassette. Maßgeblich für die Entwicklung eines Medienverbundes war jedoch die Verfilmung, die im Oktober 2008 in die Kinos kam (R: Marco Kreuzpaitner, FSK ab 12). Ergänzt wurde diese durch ein Hörspiel und einen Soundtrack auf CD-ROM. (Um diese Produkte wiederum zu lancieren, wurden etwa auf der Frankfurter Buchmesse Teilnahmekarten für ein „Gewinnspiel zum Kinostart“ ausgegeben. Zu gewinnen waren eine Reise zu den Drehorten, Hörbuchpakete, Kinokarten und die Krabat-CDs.) Flankiert wurde das Erscheinen des Films von einer effektvollen Internetseite (<http://www.krabat-derfilm.de/>). Sie annonciert donnernergrollend, schicksals-

schwer und spannungsvoll den Film und lädt zu einem virtuellen Rundgang in der Mühle ein, bei dem es viel zu entdecken und Aufgaben zu lösen gilt. Ein Menü verweist auf Informationen zum Film (Inhalt, Darsteller, Team, Buch), auf Trailer & Clips, auf eine Bildergalerie, die Filmmusik und auf weitere Downloads: Wallpaper für den PC, verschiedene Klingeltöne, Filmposter – als PDF oder Original bestellbar. Im Produktionsblog sind Kommentare zu verschiedenen Themen abzugeben. Damit noch nicht genug, führt die Seite auf eine Reihe weiterer „Gewinnspiele & Aktionen“.

Was sich hier zeigt, ist ein weit entwickelter Medienverbund. Der fiktionale Stoff liegt in unterschiedlichen medialen Formmöglichkeiten, als **Aggregat verschiedener Medienangebote** vor (Buch, Film, Hörspiel). Wie die Webseite des Films erkennen lässt, werden diese primären Versionen des Stoffes ergänzt durch entsprechende sekundäre Medienangebote wie Klingeltöne, Wallpaper, Filmplakat, DVD. Einen weiteren Schritt ist der Medienverbund „Krabat“ bislang nur ansatzweise gegangen, den zum **Fanartikel-Merchandising**. (Zu den „Wilden Hühnern“ gibt es neben den Texten im „Hühnershop“ online auch Lernhilfen, ein Tagebuch, ein persönliches Fotobuch, Kleidung, Kosmetika, Schulbedarf usw.; vgl. <http://www.wildehuehner.de/hauptnavigation/huehnershop.html>.) Charakteristisch für einen Medienverbund ist weiter, dass er nicht als bloßes Nebeneinander verschiedener Medienangebote zufällig entsteht, sondern von Medienorganisationen und -institutionen planvoll erzeugt wird. Die Webseite des „Krabat“-Films zeigt, welches Konglomerat hinter dem Medienverbund steht: Produktionsfirmen wie JUMBO oder 20th Century Fox, Organisationen wie der Sender Pro7 und Deutsche Post, Institutionen wie die Stiftung Lesen. Schließlich bietet ein Medienverbund den Nutzern eine Reihe von **Interaktionsmöglichkeiten** bzw. Formen des „Fanverhaltens“: virtueller Rundgang durch die Mühle mit Rätselaufgaben, Mitmachen bei Gewinnspielen, Einträge in einen Blog, Teilnahme an der Kino-Tour und natürlich Downloaden und Kaufen.

3.5 Fazit: Das Textspektrum zwischen Vielfalt und Überfrachtung, Breite und Beliebigkeit

Mit der Fülle literarischer, pragmatischer und medialer Texte und mit Medienverbänden tut sich für den Leseunterricht der Sekundarstufe I ein **weitläufiges Gegenstandsfeld** auf. Dies spiegeln auch die Textsorten, die die KMK-Standards für den Mittleren Bildungsabschluss angeben: Jugendliteratur; epische, lyrische, dramatische Texte, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte; ein breites Spektrum auch längerer und komplexerer (Sach-)Texte; nichtlineare Texte wie z. B. Schaubilder; Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film, Fernsehserien, Computerspiele (vgl. BMA, 14f.). Auch schon für eine einzelne Jahrgangsstufe kann das aufgegebene Korpus umfangreich sein.

Für die Klasse 6 der Realschule in NRW sind Sachtexte (inkl. Bilder und diskontinuierliche Texte), Fernsehserien, Hörspiele, Märchen und Sagen, Jugendbücher und Ausschnitte aus literarischen Ganzschriften, kürzere Erzählungen, Gedichte (z. B. Jahreszeiten- bzw. Naturgedichte, konkrete Poesie), Dialoge und einfache dramatische Szenen (z. B. Sketche, Szenenausschnitte, Theateraufführungen) vorgesehen (NRW-RS-6).

Lehrpläne und Richtlinien schreiben so gut wie keine Einzeltitel vor, sie ziehen lediglich einen Rahmen (Textarten, Textsorten, Gattungen) und geben für dessen Füllung exemplarische Anregungen. Dies steigert die Freiheit, aber auch die Verantwortung der einzelnen Schule, Fachschaft oder Lehrkraft, aus der Vielfalt keine Überfrachtung werden zu lassen. Man wird literarische, Sachtexte und mediale Texte nicht getrennt behandeln, sondern **integrativ** in thematischen Zusammenhängen: Erich Kästners „Emil und die Detektive“ (1929) mit der Verfilmung von Franziska Buch (2001), Kirsten Boies „Nicht Chicago. Nicht hier.“ (2000) mit Informationstexten zum Thema Mobbing. Grundsätzlich sinnvoll ist eine Textauswahl und -integration über lernbereichsübergreifende „Kernprobleme“, z. B. Begegnungen mit anderen Menschen/Sich in andere Menschen hineindenken (TH-RegS-8), Urteile oder Vorurteile (9), Beziehungen zwischen den Generationen (10).

Zwar bewirkt der Deutschunterricht immer wieder de facto **Kanonisierungen** von (Schul-)Klassikern wie „Krabat“, „Das Parfum“, „Der Vorleser“, „Löcher“. Konkrete Werk- oder Sujetvorgaben wie „Faust“ für die 10. Jahrgangsstufe des Gymnasiums in Sachsen sind jedoch die Ausnahme, mitunter erfolgt der „Verzicht auf Festschreibung von Gegenständen, z. B. in einem Lektürekanon“ (TH-RegS) ausdrücklich. Begreift man Schule auch als Ort, an dem eine Gesellschaft Wichtiges und Wertvolles definiert und tradiert, so kann man das Fehlen eines Lesekanons als Symptom einer Legitimationskrise des Faches, vielleicht sogar einer kulturellen Identitätskrise sehen. Andererseits ist das Argument, „eine Kultur erhalte sich mit gemeinsamen ‘Geschichten’ auch eine gemeinsame Verständigungsmöglichkeit“ (v. Hentig 2004, 15) unter den Gegebenheiten von Migration und Interkulturalität mit besonderer Vorsicht zu führen. Zudem gewährleistete die Existenz eines Literaturkanons zu keiner Zeit eine kultivierte Gesellschaft und feine Menschen. Damit keine Beliebigkeit waltet, erfordert die Textfülle in unserer Medienkultur jedoch eine kontinuierliche Reflexion darüber, was didaktisch wünschenswert (und auch was praktisch zu bewältigen) ist – wenn man so will: eine fortwährende Arbeit am Kanon nicht nur für den, sondern auch im Unterricht selbst (vgl. Abraham 1998, 254). „Kultige“ Horrorfilme, Casting-Shows, Egoshooter und Internet-Communities spielen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen eine Rolle und verdienen daher pädagogische Aufmerksamkeit. In die Zuständigkeit des Deutschunterrichts fällt solches aber nicht, bloß weil es aktuell und zeitgemäß ist, sondern erst dann, wenn es im

(durchaus erweiterten) Hinblick auf Sprache und Literatur als kulturell bedeutsam begründet werden kann. Kanonreflexion als „Erinnerungsarbeit unter den Bedingungen einer Gegenwart, die keinen verbindlich verfügbaren Orientierungsrahmen mehr kennt“ (Korte 2002, 67), beinhaltet aber auch, die Gültigkeit hergebrachter Texte immer wieder zu überprüfen, also nach ihrer Beispielhaftigkeit, Aktualität und Wirkmächtigkeit (vgl. Müller-Michaels 1997, 119f.) für die Erfahrungen junger Menschen und die Anforderungen ihrer Lebenswelt zu fragen. Damit sind wir bei grundlegenden Fragen und Aufgaben angelangt.

4 Grundlegende Fragen und Aufgaben

Soll sich der Deutschunterricht um praktische Lesefertigkeiten oder um schöngeistiges Literaturlesen kümmern? Soll er begeisterte Vielleser oder akribische Textanalytiker heranziehen? Sollen anerkannt wertvolle literarische Werke gelesen werden oder alles Mögliche aus dem Füllhorn der Popkultur? Geht es um den schwarz-weiß-gedruckten Text oder um Medien aller Art? Die Fragen sind bewusst vergrößernd gestellt, um die didaktischen Pole zu markieren, zwischen denen jeder Lese- und Literaturunterricht, aber insbesondere der in der Sekundarstufe I, zu verorten ist.

In der Primarstufe (vgl. Büker/Vorst, C2) werden Lesestoffe favorisiert, die im besonderen Maße affektive Gratifikationen (Spannung, Spaß, Unterhaltung, Identifikation) ermöglichen, sowie Textumgangsformen, die vor allem auf subjektive Verstrickungen abheben und Lust auf Lesen machen (imaginative Verfahren, Formen „literarischer Geselligkeit“ bzw. des Lesens als sozialer Praxis). Hier kommt es verstärkt darauf an, Kinder für das Lesen und die Literatur überhaupt erst zu gewinnen und zu begeistern (was den Erwerb textanalytischer Fähigkeiten und sachstrukturellen Wissens nicht ausschließt; vgl. Büker 2002, 132). Auch für die Sekundarstufe II (vgl. Paefgen, C4) ist das didaktische Aufgabenfeld klarer konturierbar. Zu Recht kann nun eine Konzentration auf die „Funktion, Wirkung und Wahrnehmung ästhetischer Sprache bei längeren Erzähltexten“ (Paefgen 2006, 167) eingefordert werden, neben dem Lesevergnügen also auch der Erwerb von Wissen, neben der gefühligen Verstrickung auch Distanznahme vom Text. Komplexer ist, wie eingangs angedeutet wurde, die Aufgabenbeschreibung für die Sekundarstufe I. Je nach Alter, besuchter Schulart und angestrebter Schullaufbahn der Schüler(innen) stellen sich vielfältige und verschiedenartige Aufgaben, so dass verallgemeinernde Aussagen schwer zu treffen sind. Fokussiert auf vier Zentralbegriffe soll gleichwohl eine Vermessung des lese- und literaturdidaktischen Aufgabenfeldes versucht werden.

4.1 Leseförderung

Leseförderung lässt sich definieren als Gesamt aller Maßnahmen, die darauf zielen, Lesen als kulturelle Praxis zu stärken. Dies wird oft mit der Förderung der

Lese Freude und -motivation gleichgesetzt. Hierzu gehört einmal die Leseanimation durch Bücherkisten, Leseecken, Buchvorstellungen, Führen eines Lesepasses, Lesenächte, literarische Spaziergänge (vgl. zusammenfassend Rosebrock/Nix 2008, 101–113). Aber auch von einem „schülerorientierten“, „emotionalen“ und „kreativen“ Textumgang im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. zusammenfassend Spinner 2002, 2006b) werden neben texterschließenden und personalen Erträgen leseanregende Effekte erwartet. Konnte sich Leseförderung Anfang der 1990er Jahre noch ausschließlich als „Umgang mit Büchern“ verstehen, mit kurzen Seitenblicken auf Sachtexte und Comics (vgl. Beisbart et al. 1993), so ist sie heute eng mit nicht-schriftlichen Medien verzahnt. Vom Angebot bzw. Einsatz von Hörbüchern, Filmen, interaktiven Spielgeschichten (vgl. Bertschi-Kaufmann 2000) erhofft man eine Hinführung zum Lesen vor allem für männliche und/oder buchfern sozialisierte Schüler.

Auch in die Sekundarstufe I gehören selbstverständlich noch „schülernahe“ Lesestoffe und lustorientierte Leseweisen, „damit die subjektive Bedeutsamkeit des Lesens weiterhin erfahrbar bleibt“ (Abraham/Kepser 2006, 74). Möglichst viele Kinder zu möglichst ausgiebigem Schmökern spannender Geschichten anzuregen wäre jedoch ein einseitiges Verständnis von Leseförderung, da in der Sekundarstufe I sowohl die Sachtextlektüre als auch die Erarbeitung anspruchsvoller Texte der „Höhenkammliteratur“ wichtige didaktische Aufgaben darstellen.

Vor allem aber profitieren von einer Leseförderung als Leseanimation primär solche Schüler(innen), die Lesen in einem technischen Sinn bereits meistern. Leser(innen) mit Problemen bei den hierarchieniedrigen Teilprozessen (Dekodieren, lokale Kohärenzbildung) müssen diese zunächst bewältigen lernen, bevor an lustvolles Viellesen überhaupt zu denken ist. Leseförderung muss daher auch in der Sekundarstufe I ggf. mit **basalem Lesetraining** auf der Prozessebene, also den kognitiven Anforderungen des Leseaktes, ansetzen (vgl. Rosebrock/Nix 2008, 17). Denkbar sind hier elementare Lautleseübungen mit Lückentexten, Wortschlangen, Geräuschwörtern (*zwischen, rasseln*) und ähnlich klingenden Wörtern (*Beinbruch – beinhalten*); denkbar sind auch Lautleseverfahren wie *repeated reading* oder *paired reading* (vgl. ebd., 38–44) oder das simultane Lesen und Hören von Hörbüchern (vgl. Gailberger 2009). Insofern keineswegs alle Schüler(innen) Lesen als Dekodierprozess am Ende der Primarstufe bereits beherrschen, ist der Leseunterricht in der Sekundarstufe I mit Maßnahmen zur Förderung technischer Lesekompetenzen (vgl. Nix, D1) gefordert. Hierzu gehört weiter die **Einübung von Lesestrategien** als „Verfahren und Arbeitstechniken“ (Gierlich 2005, 44; vgl. Bräuer, G1) bzw. „Methoden und Übungen“ (Müller, A. 2000, 10f.), die ein Leser zur Erschließung eines Textes ansetzt. Unterteilen lassen sich Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrate-

gien (vgl. Flender/Christmann 2002, 211): Wiederholungsstrategien sind mehrmaliges Lesen und das Abschreiben von Textpassagen. Organisationsstrategien dienen der Strukturierung des Textmaterials, z. B. durch grafische Veranschaulichung der Textstruktur, das Markieren oder Unterstreichen von Begriffen, das Formulieren von Überschriften. Elaborationsstrategien gehen über den Text hinaus: Fragen formulieren, die der Text beantwortet, paraphrasieren und zusammenfassen, Begriffe definieren, Gegenargumente formulieren, einen Kurzvortrag auf der Grundlage des Textes vorbereiten, den Text z. B. für eine andere Kommunikationssituation neu formulieren (vgl. auch Abraham 2003, 213; Bräuer, G1).

Leseförderung ist also eine wichtige Aufgabe auch des Lese- und Literaturunterrichts der Sekundarstufe I. Sie darf sich jedoch nicht in einem bunten Lektüreamanagement, in „kreativen“ Formen des Textumgangs, in Viellesen und Leseanimation erschöpfen. Leseförderung in einem umfassenden Sinn muss neben der (motivationalen, affektiven) Subjekt- und sozialen Ebene auch die (kognitive) Prozessebene der Lesekompetenz berücksichtigen (vgl. Hurrelmann 2007; Rosebrock/Nix 2008, 16; auch Holle/Gailberger, B5.1).

4.2 Medienintegration

„Soll Deutsch ein Medienfach werden?“ Diese Frage stand programmatisch über dem Symposium Deutschdidaktik 2002. (Vgl. die Eröffnungsdiskussion zwischen E. K. Paefgen und U. Abraham unter <http://www.personal.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002/sonst/vortrabr.htm>.) Die medienkulturellen Entwicklungen der 1990er Jahre stellten nicht nur pädagogische Aufgaben, sie tangierten auch die Gegenstände des Deutschunterrichts: Sprache, Texte, Kommunikation, Literatur. Als wegweisend für die Deutschdidaktik erwies sich der Vorschlag einer **integrierten Medienerziehung im Fachunterricht** mit Schwerpunkt Deutsch (Wermke 1997). Danach waren Medien und Medienkompetenz nicht allgemein pädagogisch, sondern bezogen auf fachliche Inhalte und Ziele zu denken; Medienerziehung sollte nicht separat als „Medienkunde“ oder allgemein als fächerübergreifendes Anliegen betrieben werden, sondern integriert in den Deutschunterricht als Leitfach. Dies beinhaltete zum einen die Integration neuer medialer Texte und ihrer Ästhetiken (z. B. Videoclips, Hörmedien), zum anderen eine medienbezogene Sicht auf angestammte Gegenstände und Grundtätigkeiten, z. B. beim Schreiben im digitalen Medium, beim Umgang mit elektronischen Sachtexten oder bei der Rezeption von KJL im Medienverbund (vgl. Wermke 1997, 67 ff.; Maiwald 2009a, 126 ff.). Damit soll zwar auch veränderten Mediengewohnheiten und einer „Rezeptionsbasis, die von Rhythmus, Tempo, Kontrast geprägt ist“ (Wermke 1997, 107), Rechnung getragen werden; keineswegs geht es jedoch darum, leichtfertig die Buchlektüre preiszugeben (vgl. Paefgen 2006, 167). Der Deutschunterricht ist aber gefordert, grundlegende Ver-

änderungen von Sprache und Literatur bzw. nachhaltige Verschiebungen (medien-)kultureller Paradigmen aufzugreifen (vgl. zusammenfassend Frederking et al. 2008a).

Mit S. J. Schmidt lassen sich Medien unter vier Gesichtspunkten typologisieren: als Geräte bzw. Techniken (Handy, DVD), als Texte bzw. Medienangebote (Hörbuch „Krabat“, Spielfilm „Das Parfum“), als Institutionen und Organisationen (Sender, Verlage) und als Zeichencodes (Sprache, Schrift, Bilder, Töne) (vgl. Maiwald 2005b, 18; Frederking et al. 2008a, 20ff.). Weit gehender Konsens besteht darin, dass der Umgang mit Medienangeboten über Schrifttext und Buch hinaus nicht nur ergänzender, sondern integraler Bestandteil des Deutschunterrichts ist. Die KMK-Standards sehen unter „Medien verstehen und nutzen“ Folgendes vor:

- Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden,
- medienspezifische Formen kennen: z. B. Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film,
- Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten,
- wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen,
- zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden: z. B. Fernsehserien, Computerspiele,
- Informationsmöglichkeiten nutzen: z. B. Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten (Suchstrategien),
- Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen. (MBA)

In der thüringischen Regelschule schließt die „Auseinandersetzung mit Texten und Medien ... ein, dass die Schüler nonverbale Äußerungen, Bilder und Geräusche, grafisch-figürliche Darstellungen, Hörspiele, Filme u. Ä., *welche die sprachlichen Texte und Medien nicht nur ergänzen, sondern selbst 'Texte' sind*, ebenfalls aufnehmen und sich mit ihnen auseinander setzen. Deshalb sind neben dem Lesen das (Zu-)Hören und (Zu-)Schauen immer wieder zu qualifizieren“ (TH-RegS; meine Hervorhebung). Für den Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I stellen sich folgende medienintegrative Aufgaben:

Im Rahmen der Sachtextlektüre sind **Informationsformate des Fernsehens** (z. B. Nachrichtensendungen, Dokumentationen), insbesondere aber **elektronische Hypertexte** mit heranzuziehen (Lexika auf CD-ROM, Online-Zeitungen, Wikipedia). Schüler(innen) sollten die Gestaltungsweisen von Internettexen kennen, sie benötigen hypertextspezifische Nutzungskompetenzen, und sie müssten medienspezifische Rezeptionsmuster (Flüchtigkeit, Orientierungsverlust) ebenso reflektieren können wie die Verlässlichkeit entsprechender Informationsangebote.

Leseförderung als Animation zum Lesen müsste auch **nichtschriftliche Medienangebote** heranziehen. In die Bücherkiste gehören auch Hörbücher, in eine Klassenbibliothek auch Filme, als Buchvorstellung sollte auch die Präsentation

einer spannenden Spielgeschichte auf CD-ROM (vgl. Ammann/Herrmann 2004) gelten. Für die Festigung elementarer Lesefertigkeiten kann sich insbesondere der Einsatz von Hörmedien als sinnvoll erweisen (vgl. Müller, K. 2007; Schilcher 2007; Gailberger 2009).

Spielfilme, Fernsehserien, Hörbücher, avancierte Werbespots und Videoclips sind bei Schüler(inne)n beliebte und auch kulturell gewichtige fiktionale Gattungen. Der Deutschunterricht der Sekundarstufe I sollte solche **audiovisuellen Medienangebote** exemplarisch thematisieren.

Aber auch die Literatur selbst ist ein intermediales Phänomen. Intermedialität lässt sich (mit Rajewsky 2002) verorten in der 1) **Medienkombination** als Fusion mehrerer Einzelmedien zu einem neuen Multimedien (z. B. Oper); im 2) **Medienwechsel** als Überführung eines Textsubstrats in eine andere mediale Ausformung (z. B. Verfilmung, Medienverbund); in 3) **intermedialen Bezügen** als Kontaktaufnahmen eines Mediums (Text, Film, Gemälde usw.) mit einem Einzelexemplar oder mit dem System eines anderen Mediums (z. B. Monet-Gemälde in dem Film „Vanilla Sky“). Für eine **intermediale Kompetenz** (vgl. Bönnighausen 2005) besonders relevant ist die Beschäftigung mit Medienwechsel und intermedialen Bezügen. Kinder- und Jugendliteratur wird im Medienverbund betrachtet (vgl. Josting/Maiwald 2007), Beziehungen zwischen verschiedenen Medien und Künsten werden untersucht. Den Erbkönig-Stoff als literarischen Gegenstand z. B. machen vielfältige mediale Ausformungen und Bezüge wesentlich aus (vgl. Maiwald 2009c); diese zu erarbeiten und zu reflektieren ist daher keine modische Option, sondern eine in der Sache selbst gründende didaktische Aufgabe.

Halten wir fest: Der Deutschunterricht ist schon deshalb immer ein „Medienfach“, weil auch Schrifttexte und Bücher Medien sind. Von daher kann es nicht angehen, „altmodische“ Texte und mühsames Lesen zu verbannen und nur noch Filme zu schauen und im Internet zu klicken. Ebenso wenig kann und sollte der Deutschunterricht alles Mögliche aus der Medienkultur aufnehmen, wenn er sich nicht völlig übernehmen und in die Beliebigkeit abgleiten will. Insbesondere hat er nicht die Aufgabe, außerschulische Medienvorlieben und -erfahrungen nachzubilden. Vor einem kulturell sanktionierten und wichtigen Medium wie dem Film jedoch, vor dem Auftreten von Kinder- und Jugendliteratur inmitten neuer Medien und Pop-Kultur (vgl. Ewers 2002), vor mächtigen Crossmedia-Inszenierungen wie „Deutschland sucht den Superstar“, vor grundlegenden kommunikationskulturellen Verschiebungen wie dem Abwandern der Zeitungslektüre ins Internet oder der Inszenierung von Politik als Infotainment kann ein Lese- und Literaturunterricht die Augen nicht verschließen.

4.3 Kompetenzorientierung

Kompetenzen sind definierbar als intentional erarbeitete Fähigkeiten und Fertigkeiten für einen bestimmten Sach- bzw. Lebensbereich. Sie werden in An-

forderungssituationen aktiviert und können dort auf neue Bereiche transferiert werden. Kompetenzen beinhalten neben kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch emotionale und motivationale Anteile (vgl. Willenberg 2007, 9). Die Rede über Kompetenzen und Standards im Bildungsdiskurs erhob sich vor allem im Gefolge internationaler Schulleistungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU. Sie beinhaltet im Wesentlichen drei Annahmen: Bildung soll vorrangig eine erfolgreiche Lebensbewältigung und gesellschaftliche Teilhabe sicherstellen; dafür müssen konkrete Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben werden; der Erwerb dieser Kompetenzen muss objektivierbar sein (messbarer Output).

Die Einführung bundeseinheitlicher Standards durch die Kultusministerkonferenz (2003 ff.) markiert einen derzeit nicht hintergehbaren Diskussionsstand. Die Bildungsstandards formulieren allgemeine Bildungsziele bzw. übergreifende „Basisqualifikationen“. Kompetenzen sind deren fachbezogene Spezifizierungen, für das Fach Deutsch in den Bereichen Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Lesen wiederum gliedert sich – bei den Standards für den Mittleren Bildungsabschluss – in folgende Teilbereiche:

- verschiedene Lesetechniken beherrschen,
- Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden,
- Texte verstehen und nutzen
 - literarische Texte
 - Sach- und Gebrauchstexte
 - Medien,
- Methoden und Arbeitstechniken (z. B. Exzerpieren, Nachschlagewerke heranziehen, Präsentationstechniken anwenden).

Diese Standards betonen somit die technisch-methodische Seite des Lesens bzw. des Umgangs mit Texten und die Gleichrangigkeit literarischer, pragmatischer und medialer Texte. Bei den Sachtexten geht es um verschiedene Textfunktionen und Textsorten, ein breites Textspektrum inklusive nicht-linearer Texte, um Informationsentnahme, Erkennen von Intentionen, Wirkungen, Wertungen. Kontroversen haben sich vor allem an den Standards im Teilbereich „literarische Texte verstehen und nutzen“ entzündet:

1. ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,
2. epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte,
3. Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen.
4. zentrale Inhalte erschließen,

5. wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z. B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,
6. wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich,
7. sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z. B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern),
8. eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen,
9. analytische Methoden anwenden: z. B. Texte untersuchen, vergleichen, kommentieren,
10. produktive Methoden anwenden: z. B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben,
11. Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten.

Methoden (vgl. 9, 10) in eine Reihe mit didaktischen Anliegen zu stellen ist eine unglückliche Vermengung begrifflich-theoretischer Ebenen. Zweitens treten Texte durchgehend nur noch als Mittel zum Zweck, wenn man so will: als Übungsgeräte für den Erwerb formaler Kompetenzen in Erscheinung. Eine Gewichtung von Gattungen oder Epochen, eine Auswahl von Autoren und Werken, Fragen nach literarischem Wert und Kanonbildung beinhalten die Standards nicht, so dass die Gegenstände latent beliebig werden. Drittens benennen die tätigkeitsbeschreibenden Operatoren vor allem Sichtbares und Nachprüfbares: Werke und Fachbegriffe *kennen*, Gattungen *unterscheiden*, Deutungen am Text *belegen*, Texte *kommentieren* und *umschreiben*. Vergleichsweise randständig sind „weiche“ Operatoren wie *erkennen*, *sich verständigen*, *bewerten*; Fehlansätze bleiben mentale Erträge, die man dem Umgang mit ästhetischen Gegenständen üblicherweise zuschreibt, die aber empirisch kaum zu fassen sind: Anmutung, Erbauung, Vergnügen – und daraus resultierend: Vorstellungsvermögen, Urteilskraft, Sensibilität, Phantasie.

Es verwundert daher nicht, dass Standards und Kompetenzen vor allem wegen möglicher Auswirkungen auf den Umgang mit literarischen Texten Argwohn erregt haben: Gewarnt wird vor dem Schreckbild des „standardisierten Schülers“ (Spinner 2005); gefragt wird nach der Normierbarkeit dessen, „was als literarische Bildung gelten soll“ (Kämper-van den Boogaart 2005); gefordert wird, dass Kompetenzraster (z. B. Ossner 2006) kein didaktischer Denkrahmen *sind*, sondern einen Denkrahmen sprachlich-literarischer Bildung *brauchen* (vgl. Steinbrenner 2007, 6f.). Skeptische Einwürfe wie diese haben ihre Berechtigung. Kompetenzraster werden schnell unübersichtlich und latent technokratisch. (Trägt man nur vier Arbeitsbereiche, Dimensionen und Anforderungsstufen ein, erhält man bereits 56 distinkte Kompetenzen.) Auch birgt die Kompe-

tenzorientierung durchaus die Gefahr einer funktionalistischen Verengung des Bildungsbegriffes, haben doch viele Bildungsprozesse schlicht keinen greifbaren Output. Wie soll man „Freude an ästhetisch verdichteter Sprache“ messen? Was ist der Output, wenn Schüler(innen) hitzig debattieren, ob Katharina Blum oder Michael Kohlhaas richtig handeln? Welche nachweisbare Fähigkeit hat man nach einem Theaterbesuch erworben?

Fragen wie diese sind legitim, sollten aber nicht in Fundamentalopposition münden. Kompetenzorientierung verdeutlicht, dass Bildung weder ein mechanischer Erwerb materialer Gegenstände noch eine magische Entfaltung schöngestiger Vermögen ist. Fragen nach dem für die Lebensbewältigung in einer komplexen Gesellschaft Erforderlichen als auch Fragen nach sichtbaren Ergebnissen von Bildungsprozessen müssen gestattet sein. Umso begrüßenswerter sind daher Versuche, auch subjektseitige Aspekte des Umgangs mit literarischen Texten als Kompetenzen zu modellieren (vgl. bereits einen „Kanon der Kompetenzen“ bei Abraham 1998, 257ff.). Sie zielen auf die Dimensionen einer „poetischen Kompetenz“ (Abraham 2005b, 20), literarischen Lernens (Spinner 2006a) oder literärästhetischen Urteilens (Frederking et al. 2008b; vgl. auch Frederking, B5.2, ebenso die Beiträge bei Rösch 2005 und Kammler 2006). Im Zuge solcher Bemühungen wäre indes auch offensiv zu vertreten, dass es legitime Bildungserfahrungen jenseits von Standards und Kompetenzen gibt: „Vorstellungen entwickeln“, sich „auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Spinner 2006a, 11f.), die „Auseinandersetzung mit der kulturellen Tradition und Gegenwart“ (Kammler 2006, 7).

Im Übrigen sehen die KMK-Standards auch Prozesse personaler und kultureller Bildung ausdrücklich vor. Zwar legen sie Wert auf Kompetenzen. „die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind“, klammern aber die „Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben“ (BMA, 3), keineswegs aus. Im Fach Deutsch ist explizit gefordert, „Interesse zu entwickeln, am kulturellen Leben teilzunehmen [sowie] die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung“ zu erfahren (BMA, 6). Über dem Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen steht als übergreifendes Ziel:

„Die Schüler und Schülerinnen verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt“ (MBA, 9).

Leseinteresse, Lesefreude, Empathie und Fremdverstehen sind nicht nur deziert personale Kompetenzen, sie zählen auch zu den Hauptprogramm Punkten einer subjektorientierten Literaturdidaktik (vgl. Spinner 2001). Wenn die KMK-Standards keine Aussagen zur Textwahl treffen und wenn sie sichtbare Lernprozesse in den Vordergrund stellen, so negiert dies nicht, dass eine didaktisch be-

gründete Auswahl der Gegenstände zu treffen ist und dass weitergehende literarische Lernprozesse mitlaufen. Was die Standards für den Umgang mit literarischen Texten vorgeben, ist didaktisch nachvollziehbar und hat im Literaturunterricht seit jeher stattgefunden. (Die mitunter verunglückten Beispielaufgaben sind ein anderes Thema.) Gewiss geht der Umgang mit Literatur darin nicht auf. Dass aber auch für literarisches Lernen ein Bereich beobachtbarer Fertigkeiten und Fähigkeiten abgesteckt wird und dass Sachtexte und Medien gleichberechtigt miteinbezogen sind, ist als solches noch kein Programm zur Abschaffung der Literatur und der literarästhetischen Bildung.

4.4 Literarische Bildung/literarisches Lernen

Auch wenn die KMK-Standards „Bildung“ im Wort mitführen, steht die Betonung von Qualifikationen und Kompetenzen dem im Grunde entgegen. Kompetenzen dienen vor allem der Orientierung und der Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft; Bildung hingegen ist – in einem klassischen Sinn – die seelisch-sittliche Selbstformung des Menschen. Vor allem in Gestalt „literarischer Bildung“ ist diese Idee nicht ganz unsuspekt. Mit ihr verbinden sich Vorstellungen eines hochfliegenden Schamanentums oder kleingeistiger Wissenskramerei, in jedem Fall aber hat der Begriff einen elitären, konservativen, wenn nicht reaktionären Beigeschmack: literarische Bildung als ehrfürchtige Kenntnis eines heiligen Bestandes zeitloser Werke, samt Epochenbegriffen, Jahreszahlen und einem stets zuhandenen Zitatenschatz. Zudem war (und ist) literarische Bildung oft mehr ein Statussymbol und Habitus zur sozialen Abgrenzung denn ein personales und kulturelles Gut. Mit den Reformbewegungen der 1970er Jahre („Mehr Demokratie wagen“, curriculare Wende, Lernziel Kommunikation) geriet die Vorstellung von Bildung als Besitz unhinterfragter Kulturgüter und als Mechanismus sozialer Ausgrenzung massiv in die Kritik (vgl. im Überblick Maiwald 2009b).

In der jüngeren didaktischen Diskussion ist „literarische Bildung“ immer wieder Thema und der Begriff durchaus wieder salonfähig (vgl. Eggert 1997; Abraham 1998, 232 ff.; Spinner 2001; Abraham/Kepser 2006, 75 ff.). Er markiert eine Position, die den Leseunterricht eher als Literaturunterricht und den Literaturunterricht bevorzugt von den Gegenständen her denkt. „Lesearbeit an literarischen Texten“ (Paefgen 2006, 151), „Schönes schweres Lesen“ (Kämper-van den Boogaart 1997), die Begründung eines Kanons stehen im Vordergrund. Zur literarischen Bildung gehört die Kenntnis exemplarischer „Werke der deutschsprachigen und der Weltliteratur“ (Abraham/Kepser 2006, 75), diese könnten zum Beginn der Sekundarstufe I Goethes „Zauberlehrling“ (1797), Kästners „Emil und die Detektive“ (1929) und Lindgrens „Brüder Löwenherz“ (1973) beinhalten. Zur literarischen Bildung zählen weiter: eine über Textinhalte und Lustlesen hinausgehende Erarbeitung der „Funktion, Wirkung und Wahrnehmung ästheti-

scher Sprache“ (Paefgen 2006, 167); eine Vertrautheit mit dem „System literarischer Gattungen und Formensprache“ (Eggert 1997, 29), der Einblick in die Literatur- und Geistesgeschichte (vgl. Spinner 2001, 170), die Einführung in das laborierte System der legitimen (bzw. legitimierten) Kultur (vgl. Eggert 1997, 29). Der Akzent liegt bei alledem weniger auf dem Lesen als kultureller Praxis (vgl. Hurrelmann 2002), mehr auf der Lektüre als Nachvollzug literarischer Werke. Im Verlauf der Sekundarstufe I gewinnen solch gegenstandsorientierte didaktische Akzentuierungen zusehends an Gewicht. Dass dies keine mechanische Aufnahme kanonischer Bildungsgüter meint, verdeutlicht der alternativ oder ergänzend gebrauchte Begriff „literarisches Lernen“ (vgl. Waldt 2003; Abraham/Kepser 2006, 81 ff.; Spinner 2006a). Literarisches Lernen umfasst „alle [Prozesse] zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten ... die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte ... zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker 2002, 121). Dies bedeutet, dass literarische Bildung nicht so sehr als ein aus dem Objekt gewonnener Zustand, sondern eher als ein vom Subjekt gestalteter Prozess zu verstehen ist.

Literarisches Lernen bzw. literarische Bildung ist eine wichtige Ergänzung subjekt- und kompetenzorientierter Perspektiven. Bereits in der Sekundarstufe I kann der Umgang mit literarischen Texten sich nicht mehr beschränken auf leserorientierte Zielsetzungen der Leseförderung/Leseanimation. Ich-Entwicklung und Identitätsfindung, Förderung von Kreativität und Imagination. „Kleinschrittiges Lesen“ (Kämper-van den Boogaart 2006) und die Abarbeitung an der „Alterität“ der Texte (Maiwald 1999, 2001) kommen hinzu als aus dem Gegenstand erwachsende Zielsetzungen. Mit Bezug auf literarische Bildung und literarisches Lernen lassen sich auch anspruchsvolle Texte und mühevollere Lektüre, vor allem aber der Eigenwert fiktionaler/ästhetischer Texte gegen eine allzu funktionalistische Orientierung des Lesens begründen. Unter einen weiten Literaturbegriff fallen potenziell auch mediale Texte wie Filme, Hörbücher, Spielgeschichten. Literarische Bildung spart solches nicht aus, impliziert aber, dass in jedem (medienintegrativen) Lese- und Literaturunterricht stets eine kulturell fundierte Auswahl der Gegenstände zu treffen ist.

Wie gesehen, breitet sich um die Begriffe *Leseförderung*, *Medienintegration*, *Kompetenzorientierung* und *literarische Bildung/literarisches Lernen* ein weites Aufgabenfeld für den Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I aus. In diesen Begriffen stecken aber auch grundlegende didaktische Fragen: Was ist und welchen Stellenwert hat Leseförderung? Ist der Deutschunterricht ein Medienfach? Verstümmeln Standards und Kompetenzen den Umgang mit literarischen Texten? Geht es um Lesen als lustvolle Phantasieinszenierung und vielfältige kulturelle Praxis oder um analytische Lektüre und die Sprachlichkeit des literarischen Textes? Positionierungen und Richtungsentscheidungen hierzu

obliegen nicht allein dem fachdidaktischen Diskurs und ministeriellen Vorgaben, sie sind auch in der Unterrichtspraxis ständig gefordert. Abschließend sollen daher in einem Beispiel Formeln wie Texte *nutzen* und *verstehen*, mit Texten *umgehen* und *sich auseinandersetzen* gefüllt und Aufgaben und Möglichkeiten des Lese- und Literaturunterrichts der Sekundarstufe I konkretisiert werden.

5 Aufgaben und Möglichkeiten des Lese- und Literaturunterrichts der Sekundarstufe I – aufgezeigt an Uwe Timms „Die Entdeckung der Currywurst“

Die Haupthandlung von Uwe Timms Erzählung über „Die Entdeckung der Currywurst“ (1993) beginnt in den Wirren des Kriegsendes 1945 in Hamburg. Lena Brücker ist eine einfache Frau in mittleren Jahren, deren nichtsnutziger Ehemann sich aus dem Staub gemacht hat. Sie versteckt den jungen desertierten Marinesoldaten Bremer bei sich in der Wohnung und beginnt mit ihm eine erfüllte sexuelle Beziehung. Um ihre Zweisamkeit zu verlängern, verschweigt sie ihm die Kapitulation, die Täuschung ist jedoch zusehends schwierig aufrechtzuerhalten. In einem Streit über die Wahrheit der KZ-Gräueltaten schreit Lena schließlich gegen Bremers einfältige Durchhalteparolen den verlorenen Krieg hinaus. Bremer verschwindet. Lena verliert ihre Arbeit als Kantinenfrau, eröffnet einen Imbiss und entdeckt nach einem abenteuerlichen Tauschhandel zufällig die köstliche Kombination von Ketchup, Curry und Kalbswürstchen. Später taucht Bremer noch einmal am Stand auf und erlangt beim Verzehr einer Currywurst seinen Geschmackssinn zurück. Die hochbetagte Lena Brücker geht in ein Altenheim, wo sie vor ihrem Tod noch einem jungen Mann, der seinen Kindheitserinnerungen nachgeht, ihre Geschichte erzählt.

„Die Entdeckung der Currywurst“ ist eine anrührende, kuriose und auch spannende Geschichte, die vermutlich **zum Lesen anregen** kann. Das zerstörte Hamburg 1945, die Wohnung mit dem „Matratzenfloß“ (85) in der Küche oder die Verwicklungen des weitläufigen Tauschhandels verlangen nach **imaginativer Vergegenwärtigung**. Die zähe Selbstbehauptung einer einfachen, nicht mehr ganz jungen Frau unter mehr als widrigen Voraussetzungen erfordert (historisches) **Fremdverstehen** und die Fähigkeit zur **Perspektivenübernahme**: Welche zeitgeschichtlichen Gegebenheiten ermöglichen erst diese Geschichte (Krieg und Desertion, Ausschaltung von Informationsmedien, Schwarzhandel)? Was bedeutet Bremers Erscheinen im bislang kargen Leben dieser Frau? Warum beginnt sie wider besseres Wissen und entgegen aller Vernunft ein Täuschungsspiel ohne Zukunft? Wie ist ihr Verhalten moralisch zu beurteilen? Warum hätte es auch ohne Lenas Lüge wohl keine Zukunft mit Bremer geben können? (Wenn doch: vermutlich keine gute.) Warum braucht Lena so lange, bis sie ihren Ehe-

mann endgültig vor die Türe setzt? Welche Gefühle und Gedanken (die der Text ausspart) haben Lena und Bremer bei ihrem Wiedersehen am Imbissstand (vgl. 183ff.)? Die Geschichte wirft aber auch weitergehende **anthropologische Grundfragen** auf: nach der Legitimation der (Not-)Lüge, nach der persönlichen Schuld am kollektiven Verbrechen, nach dem Verhältnis des Einzelmenschen zum historischen Geschehen, nach den Quellen von Lebensglück, nach Zufall und Schicksal. Der Text vermittelt Weltwissen, aber auch ein Wirklichkeitsmodell, das sehr weit von der Lebenswelt heutiger Schüler(innen) entfernt ist. So trägt Lektüre zur **Entwicklung der Identität** und zur **Herausbildung der Persönlichkeit** bei (vgl. Spinner 2001).

Unterstützt und vertieft werden kann dies durch die Heranziehung **medialer Adaptionen**. „Die Entdeckung der Currywurst“ wurde von Isabel Kreitz als atmosphärisch dichte **graphic novel** nachgestaltet (Neuaufgabe 2008, Leseprobe unter http://www.carlsen.de/uploads/ebook/graphic_novel/178183_entdeckung_currywurst//2/). Des Weiteren erschien 2008 eine **Verfilmung** in Regie von Ulla Wagner mit Barbara Sukowa in der Hauptrolle (Trailer unter <http://www.dieentdeckungdercurrywurst-derfilm.de/>). Comic und Spielfilm können eingesetzt werden, um schwächeren Leser(inne)n durch die 187 Seiten zu helfen (**Leseförderung**), aber auch, um die Auseinandersetzung mit den o. g. Fragen zu vertiefen. (Wie beeinflusst es z. B. die Deutung der Figur, wenn wir die attraktive Barbara Sukowa als Lena Brücker sehen?) Eine weitergehende Reflexion der Darstellungsmittel und Wirkungen verschiedener Medien kann bereits durch den Vergleich der Titelbilder bzw. des Filmplakates angestoßen werden und zu Fragen medien-spezifischen wie medienübergreifenden Erzählens fortschreiten (vgl. Leubner/Saupe 2006).

Vor allem aber wird im Medienvergleich das Augenmerk auf den **Text als sprachlich-ästhetisches Konstrukt** gelenkt. Für die Rekonstruktion des Inhalts wichtig ist die Vergegenwärtigung der Rahmenerzählung mit den Besuchen des Ich-Erzählers im Altenheim. Zweitens durchziehen den Text auffällige Symbole und Motive: Während sich im Lauf der Altenheim-Besuche die Geschichte entspinnt (an symbolischen sechs Tagen), fertigt Lena Brücker einen Pullover (Gewebe, *textum*), in den sie eine freundliche Landschaft hineinstrickt und so vielleicht eine positive Lebenshaltung und -bilanz bekräftigt. Das Reiterabzeichen vom Revers des Marinesoldaten spielt nicht nur eine Rolle im Tauschhandel, es steht auch für die absurden Kapriolen des Lebens. „Kapriole“ ist einer der Begriffe aus dem Kreuzworträtsel, das der Ich-Erzähler nach Lena Brückers Tod auf der Rückseite des hinterlassenen Currywurst-Rezeptes findet. Bedeutungsträchtig sind auch die restlichen Suchwörter: „Eichkatze“ ist ein munteres Tier, das in den Tag hinein lebt; „Rose“ ist ein Symbol für Liebe; „Ingwer“ ist ein Aphrodisiakum und Currybestandteil; „Kalypso“ ist die Zauberin, die Odysseus sieben Jahre lang gefangen hielt.

Besondere Beachtung verdient natürlich der letzte Begriff aus diesem Kreuzworträtsel, gleichzeitig der Schluss des Textes: „auch wenn es mir niemand glauben wird – Novelle“ (187). „Die Entdeckung der Currywurst“ erfüllt wesentliche Merkmale der Gattung: Sie ist eine Erzählung mittlerer Länge mit einer Rahmenhandlung, sie berichtet eine unerhörte dramatische Begebenheit und enthält bedeutungsverdichtende Dingsymbole (Reiterabzeichen, Matratzenfloß, Currywurst). All dies gibt dem Text seine spezifische Gestalt. Darüber hinaus wird mit der **Gattungsbezeichnung „Novelle“** ein großer, am Ende des 20. Jahrhunderts keineswegs selbstverständlicher, wenn nicht anachronistischer Anspruch erhoben: dass nämlich die komplexe, kontingente und konfuse Welterfahrung des Menschen im Medium des Erzählens nach wie vor zu ordnen und aufzuheben sei.

Ein großer didaktischer Vorzug dieses Textes liegt darin, dass man seinen Inhalt (*histoire*) nicht adäquat erfassen kann, ohne auf seine Gestalt (*discours*) einzugehen. Die Erzählweise, Symbole und Motive sowie der Gattungsbegriff „Novelle“ erfordern Prozesse **textanalytischer Arbeit, literarischen Lernens und literarischer Bildung**. In diesen Zusammenhang gehört auch die gesteigerte **Achtsamkeit für Sprache**, die der Text verlangt: Bremers wiederholt gebrauchter Freudenruf „Tosca“ (z. B. 58, 65) benennt eine Oper von Giacomo Puccini, die von Eifersucht und Verrat handelt und einer Strömung zuzuordnen ist („Verismus“), die das Leben, Leiden und Lieben alltäglicher Menschen darzustellen suchte. Das Wort „Entdeckung“ (und nicht „Erfindung“) im Titel betont die Rolle des Zufalls. „Floß“ und „Insel“ haben ambivalente (intertextuelle) Konnotationen: Es gibt (als Gemälde, Oratorium, Drama, Film) das schreckliche „Floß der Medusa“, aber auch das Floß, auf dem Huckleberry Finn mit in die Freiheit gleitet; Robinson Crusoe macht sich zum Herrn über seine Insel; Inseln bergen Schätze (Stevenson) oder sie züchten Gewalt und Barbarei (Golding). Beachtenswert schließlich auch der Aphorismus um die Currywurst als Emblem ihrer Zeit: „Trümmer und Neubeginn, süßlichscharfe Anarchie“ (183).

Umgang mit Sachtexten sollte stets in größere thematische Zusammenhänge eingebettet sein (z. B. Ritter, Wale); didaktisch besonders wünschenswert ist jedoch die Integration in genuine deutschunterrichtliche Anliegen. Die Erarbeitung von Timms Novelle bietet eine Reihe funktionaler und daher sinnvoller Anschlussmöglichkeiten für Sachtextlektüre. Auf den entsprechenden Internetseiten (s. o.) findet man Informationen zum Comic und zur Verfilmung. Im Anhang der *graphic novel* von Isabel Reitz sind die dramatischen Ereignisse des Kriegsendes in Hamburg dokumentiert; in einem Lexikon können Begriffe wie „Kapriole“ oder „Kalypso“ nachgeschlagen werden, in einer Literaturgeschichte die Biographie und weitere Werke von Uwe Timm. Und natürlich gibt es bei Wikipedia einen Eintrag unter „Currywurst“, inklusive ihrer umstrittenen „Erfindung“ [sic] und mit Bezug auf Timms Novelle (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Currywurst>).

„Die Entdeckung der Currywurst“ ist kein ganz leichter Text. Man mag je nach Jahrgangsstufe und Schulart nicht alle der aufgezeigten oder auch andere Wege gehen. (Vgl. auch das ausführlichere Unterrichtsmodell zu Timms Novelle von Wrobel, G2.) Man kann mit Auszügen und Zusammenfassungen auf unterschiedliche Lesefertigkeiten reagieren oder im Sinn einer differenzierten Klassenlektüre parallel einen weiteren Text bearbeiten. Deutlich werden sollten jedoch Aufgaben und Möglichkeiten eines Lese- und Literaturunterrichts der Sekundarstufe I, der

- literarische, mediale und pragmatische Texte in sinnvollen Zusammenhängen bündelt,
- Literatur in einem erweiterten Sinn begreift und Medien(angebote) vorurteilsfrei integriert,
- Bildungsstandards einlöst, ohne darin aufzugehen,
- leser- bzw. subjektorientierte Anliegen mit den Ansprüchen literarischen Lernens und literarischer Bildung verknüpft.

Literatur

- Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998
- Abraham, Ulf: Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham et al. 2003, 204–219
- Abraham, Ulf: Kino im Klassenzimmer. Klassische Filme für Kinder und Jugendliche im Deutschunterricht, In: Praxis Deutsch 29 (2002), Heft 175, 6–18
- Abraham, Ulf: Lesen – Umgehen mit Texten. In: Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth: Auer, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage 2005a, 35–47
- Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch 2005, 13–27 (zitiert: Abraham 2005b)
- Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer 2009
- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2., durchgesehene Auflage 2006 (= Grundlagen der Germanistik 42)
- Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach 2003
- Adamzik, Kirsten: Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer 2004 (Germanistische Arbeitshefte 40)
- Ammann, Daniel/Herrmann, Thomas: Klicken. lesen und spielend lernen. Interaktive Spiegelgeschichten für Kinder. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2004
- Baumann, Jürgen/Müller, Astrid: Sachbücher und Sachtex te lesen. In: Praxis Deutsch 32 (2004), Heft 189, 6–13
- Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter: Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2009

- Beisbart, Ortwin/Eisenbeiß Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer 1993
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer 2000
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Klett und Balmer 2007
- Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002
- Bönnighausen, Marion: Intermediale Kompetenz. In: Rösch 2005, 51–71
- Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Berlin: Erich Schmidt, 5. Auflage 2001
- Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal/Korte 2002, 120–133
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert: Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben/Hurrelmann 2002, 150–173
- Deutsches Pisakonsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001
- Eggert, Hartmut: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Lesezeichen 1 (1997), 15–40 (Mitteilungen des Lesezentrums an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg)
- Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur, Neue Medien und Pop-Kultur. In: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Kinder- und Jugendliteratur im Zeitalter multimedialen Entertainments. Weinheim: Juventa 2002, 11–30
- Fix, Martin/Jost, Roland (Hrsg.): Sachtex-te im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005
- Flender, Jürgen/Christmann, Ursula: Zur optimalen Passung von medienspezifischen Randbedingungen und Verarbeitungskompetenzen/Lernstrategien bei linearen Texten und Hypertexten. In: Groeben/Hurrelmann 2002, 201–230
- Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik – Filmästhetik. München: kopaed 2006 (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005)
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2008a (Grundlagen der Germanistik 44)
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver: Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch 14 (2008b), Heft 25, 11–31
- Gailberger, Steffen: Hörbücher und das simultane Lesen und Hören im Deutschunterricht. Erste empirische Befunde zu einer mehrdimensionalen Förderung von literarischen und Lesekompetenzen schwacher Schülerinnen und Schüler an der Schnittstelle von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. In: Imhof, M./Bernius, V. (Hrsg.): Zuhörförderung aktuell – Neuere Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009 (Edition Zuhören 6)
- Gerth, Klaus: Gebrauchstexte im Unterricht. In: Praxis Deutsch 1 (1974), Heft 2, 14–16
- Gierlich, Heinz: Sachtex-te als Gegenstand des Deutschunterrichts – einige grundsätzliche Überlegungen. In: Fix/Jost 2005, 25–46
- Graf, Werner: Literarische Sozialisation. In: Bogdal/Korte 2002, 49–60

- Graf, Werner: Sachtexte zum Fantasieren. Die männliche Variante der literarischen Sozialisation. In: Josting, Petra/Stenzel, Gudrun (Hrsg.): 15. Beiheft der Beiträge Jugendliteratur und Medien: Sachliteratur. Weinheim: Juventa 2004
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa 2002
- Grossmann, Therese/Peyer, Ann: Volfett oder total beschattet? Sachtexte über Jugendsprache. In: Praxis Deutsch 32 (2004), Heft 189, 39–45
- Hecht, Katrin: Wer hätte das gewusst? Für Kinder und Jugendliche geeignete Sachbücher zu verschiedenen Themen. In: Praxis Deutsch 32 (2004), Heft 189, 56–61
- Hentig, Hartmut v.: Einführung in den Bildungsplan 2004. Hrsg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004 (zit. nach http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf)
- Hummelsberger, Siegfried: 'Sachtext-Leser' oder 'Sach-Bearbeiter'? Wie sachdienlich ist die Rede von Sachtexten in eigener Sache? In: Abraham et al. 2003, 330–346
- Hurrelmann, Bettina: Leseleistung – Lesekompetenz. In: Praxis Deutsch 29 (2002), Heft 176, 6–17
- Hurrelmann, Bettina: Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann 2007, 18–28
- Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed 2007 (kjl&m 07.extra)
- Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 2006
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler 2006, 7–23
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht. Wiesbaden: DUV 1997
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung *Der hilflose Knabe*. In: Rösch 2005, 27–51
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. In: Kammler 2006, 158–175
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. 3. Auflage 2006
- Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal/Korte 2002, 61–77
- Leubner, Martin: Gebrauchstexte und ihre Didaktik. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005, 319–346
- Leubner, Martin/Saupe, Anja: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006
- Maiwald, Klaus: Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main: Lang 1999
- Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2001

- Maiwald, Klaus: Was hat die Eminem Show in PISA verloren? Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und Mediatisierung. In: Frederking, Volker/Jonas, Hartmut/Josting, Petra/Wermeke, Jutta (Hrsg.): Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003. München: kopaed 2004, 67–82
- Maiwald, Klaus: „Märchen aus der neuen Zeit“? Wie kinder- und jugendliterarische Texte das Romantische im Cyberspace neu inszenieren und was dies didaktisch bedeutet. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 57 (2005a) Heft 3, 163–172
- Maiwald, Klaus: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed 2005b
- Maiwald, Klaus: Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im (Deutsch-)Unterricht. In: Josting/Maiwald 2007, 35–48
- Maiwald, Klaus: Erwerb einer Medienkompetenz. In: Beisbart/Marenbach 2009, 127–136 (zitiert: Maiwald 2009a)
- Maiwald, Klaus: Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft. In: Beisbart/Marenbach 2009, 288–296 (zitiert: Maiwald 2009b)
- Maiwald, Klaus: Erbkönig-Rap, voll kreativ! Zu einem Klassiker des Deutschunterrichts und einem Hochwertwort der Deutschdidaktik. In: Götzke, Lutz/Kupfer-Schreiner, Claudia (Hrsg.): Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität – Sprachen – Kulturen. Frankfurt am Main: Lang 2009c, 85–106
- Maiwald, Klaus/Wamser, Willi: Schwerer, Liebe und mehr. Was „Der Erste Ritter“ aus Hollywood mit medienkultureller Bildung zu tun und im Deutschunterricht verloren hat. In: Der Deutschunterricht 60 (2008), Heft 3, 64–73
- Marci-Boehncke, Gudrun: global kickers. *Die Wilden Fußballkerle* als Weltmarke. In: Josting/Maiwald 2007, 131–142
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias: In Sachen „Liebe“ lesen: Eheratgeber zwischen Poesie und Sachliteratur im fächerübergreifenden Unterricht. In: Fix/Jost 2005, 192–207
- Müller, Astrid: Sachtexte lesen und verstehen: Bedeutung des Lesens und Verstehens. In: Lernchancen 13 (2000), 4–13
- Müller, Karla: Hörbücher. In: Josting/Maiwald 2007, 96–107
- Müller-Michaels, Harro: Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Ivo, Hubert/Wardetzky, Kristin (Hrsg.): Aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Festschrift für Wilfried Bütow. Berlin: Volk u. Wissen 1997, 117–123
- Ossner, Jakob: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 12 (2006), Heft 21, 5–19
- Paefgen, Elisabeth Katharina: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler, 1999 (SM 317)
- Paefgen, Elisabeth Katharina: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2006 (SM 317)
- Pfeiffer Joachim/Staiger, Michael: Zur Situation der Filmdidaktik. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 60 (2008), Heft 3, 2–7
- Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Tübingen und Basel: Francke 2002 (UTB 2261)
- Roeder, Caroline: 'Wahre' Webgeschichten und andere fiktive Superhelden. Mediale Entwicklungen in der aktuellen Jugendliteratur. In: Literatur im Unterricht 10 (2009), Heft 1, 29–43

- Rösch, Heidi (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang 2005
- Rosebrock, Cornelia: Anforderungen von Sach- und Informationstexten. Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann 2007, 50–65
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008
- Roth, Caroline: Crossmedia-Aneignung – Was bringt der Medienmix den Rezipientinnen und Rezipienten? In: Josting/Maiwald 2007, 49–60
- Schilcher, Anita: Der Herr der Diebe (Cornelia Funke) – ein intermedialer Zugang zu einem modernen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. In: Josting/Maiwald 2007, 168–179
- Schubert-Felmy, Barbara: Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart 2006, 95–116
- Spinner, Kaspar H.: Vielfältig wie nie zuvor. Stichworte zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: *Praxis Deutsch* 27 (2000), Heft 162, 16–20
- Spinner, Kaspar H.: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Spinner, Kaspar H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition*. Seelze: Kallmeyer 2001, 168–172
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bogdal/Korte 2002, 247–257
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. In: *Didaktik Deutsch* 11 (2005), Heft 18, 4–14
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33 (2006a), Heft 200, 6–16 (auch in: *Lesen nach PISA. Sonderheft Praxis Deutsch*. Seelze: Friedrich 2007, 4–14)
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart 2006, 175–190 (zitiert: Spinner 2006b)
- Steinbrenner, Marcus: Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: *Didaktik Deutsch* 13 (2007), Heft 23, 5–14
- Thielking, Sigrid: Ganz bei der Sache sein. Vom didaktischen Umgang mit Literaturgeschichte(n) als Sachtext(en). In: *Fix/Jost* 2005, 160–170
- Völkl, Michael: Eine Entdeckungsreise ins Mittelalter. Das Sachbuch *Die Ritter* von Georges Duby: geeignet für Deutsch- und fächerübergreifenden Unterricht. In: *Praxis Deutsch* 32 (2004), Heft 189, 34–38
- Waldt, Kathrin: *Literarisches Lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2003
- Wermke, Jutta: *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopäd 1997
- Willenberg, Heiner: Kompetenzen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007, 7–10

Primärtexte

- Boie, Kirsten (2004): *Nicht Chicago. Nicht hier*. Hamburg: dtv 1999
- Duby, Georges (2001): *Die Ritter*. München: dtv 1999
- Funke, Cornelia: *Die Wilden Hühner*. Hamburg: Dressler 1993 ff.

- Kreitz, Isabel: Die Entdeckung der Currywurst. Nach dem Roman von Uwe Timm. Hamburg: Carlsen 2008
- Kästner, Erich (2008): Emil und die Detektive. Hamburg: Dressler 1929
- Lindgren, Astrid (2008): Die Brüder Löwenherz. Hamburg: Oetinger 1973
- McCarten, Anthony: Superhero. Zürich: Diogenes 2007
- Nakano, Hitori: Train Man. Hamburg: Carlsen 2007
- Nützel, Nikolaus: Sprache oder Was den Menschen zum Menschen macht. München: cbj 2007
- Preußler, Otfried (1981): Krabat. Stuttgart: Thienemann 1971
- Prinz, Alois: „Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“. Die Lebensgeschichte des Hermann Hesse. Weinheim: Beltz & Gelberg 2000
- Rhue, Morton: Ich knall euch ab! Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2002
- Sachar, Louis (2008): Löcher. Die Geheimnisse von Green Lake. Weinheim: Beltz & Gelberg 1999
- Schlüter, Andreas: Level 4 – die Stadt der Kinder. München: dtv 1994
- Stewart, Sean/Weisman, Jordan: Cathy's Book. Frankfurt am Main: Baumhaus-Verlag 2007
- Thor, Annika (2008): Ich hätte Nein sagen können. Weinheim: Beltz & Gelberg 1998
- Timm, Uwe (2004): Die Entdeckung der Currywurst. Novelle. München: dtv 1993
- Ziegler, Reinhold: Version 5 Punkt 12. Weinheim: Beltz & Gelberg 1997

Netzquellen

- http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103-2_MSA-Deutsch.pdf
- <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/>
- <http://www.isb.bayern.de/isb/>
- <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/>
- <http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/lehrplaene/search/0/1>
- http://www.thillm.de/thillm/start_serv_lp.html
- <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/literatur/KommentierteListe.pdf>
- <http://www.faz.net/>
- <http://www.krabat-derfilm.de/>
- <http://www.wildehuehner.de/hauptnavigation/huehnershop.html>
- <http://www.personal.uni-jena.de/~x9krmi/SDD2002/sonst/vortrabr.htm>
- http://www.carlsen.de/uploads/ebook/graphic_novel/178183_entdeckung_currywurst/#/2/
- <http://www.dieentdeckungdercurrywurst-derfilm.de/>
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Currywurst>
- http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf