

Zusammenfassung

Ziel dieser Studie ist ein didaktisiertes Unterrichtskonzept zur produktiven Auseinandersetzung mit Lyrik im fremdsprachlichen Anfängerunterricht zu untersuchen. Damit möchte ich einen Beitrag zum literarischen Werkzeugkasten leisten, für den ein Mangel an Unterrichtskonzepten besteht.

Die Untersuchungsfrage dieser Studie ist, wie man Lerner durch einen produktiven Umgang mit Gedichten zum eigenen Schaffen anregen und zur Motivation beitragen kann. Als Untersuchungsmethode habe ich eine Fallstudie gewählt, wobei ich die Rolle als Lehrer und Forscher im eigenen Klassenzimmer übernehme. Als eigene Klasse habe ich eine mir vorher nicht bekannte fremdsprachliche 9. Klasse herangezogen und u.a. ihre Produkte, d.h. Collagen und multimodale Lyrikmontagen anhand theoretischer Kategorien ausgewertet.

Durch wahrnehmungsintensive Zugänge zu ausgewählter Lyrik und dadurch, dass die Lerner sich durch eine relativ langsame Arbeitsweise während der Gestaltung einer Collage mit Lyrik aktiv-kreativ auseinandersetzen können, entschleunige ich zunächst den Unterricht. Dadurch bekommen die Lerner die Möglichkeit, sich mit fremden Perspektiven auseinanderzusetzen, diese emotional zu verarbeiten und sich mit den Anderen in der Klasse darüber austauschen. Durch das Erstellen einer multimodalen Lyrikmontage können sich die Lerner zusätzlich in einem semiotischen Rahmen ausdrücken.

Anhand der Ergebnisse stelle ich dar, dass es gelingen kann, relativ komplexe Texte, wie Lyrik bereits im fremdsprachlichen Anfängerunterricht einzusetzen. Eine wichtige motivationale Rolle spielt dabei die Möglichkeit, dass alle Lerner u. a. in Kooperation einen Beitrag erstellen können. Bei der Erstellung von multimodalen Lyrikmontagen werden die Lerner zu vollwertigen Produzenten im semiotischen Rahmen und können sich vielleicht ein bisschen besser darstellen, als sie sind. Gleichzeitig zeigt diese Studie aber auch, dass die Lerner eine transformatorische Kompetenz besitzen und somit über

ein Ausdrucks - und Erschließungspotential verfügen, das vielleicht erst in einem semiotischen Rahmen zur Entfaltung kommt. Wenn das der Fall wäre, könnte das Implikationen für die Inhalte künftigen Fremdsprachenunterrichts haben.

Sammendrag

Målet med studien er å undersøke et undervisningskonsept til handlings- og produksjonsorientert arbeid med lyrikk i fremmedspråkundervisningen, som er egnet for begynnerundervisningen. Dermed vil jeg bidra til litteraturundervisningens verktøykasse, som mangler undervisningskonsept.

Problemstillingen for denne studien er hvordan man gjennom en produktiv tilnærming til dikt kan initiere til eget skapende arbeid og bidra til motivasjon.

Som undersøkelsesmetode har jeg valgt en kasestudie, der jeg innehar rollen som lærerforsker i eget klasserom. Som egen klasse har jeg valgt en meg fra før ukjent fremmedspråklig 9. klasse og undersøkt bl.a. deres produkter, dvs. kollasjer og multimodale lyrikkmontasjer.

Ved å spille intensivt på sansene i tilnærmingen til den utvalgte lyrikken og gjennom det at jeg først legger inn en god tidsmargin i undervisningen kan elevene arbeide relativt langsomt, aktivt og kreativt med å sette sammen en lyrikk kollasj. Dermed får elevene muligheten til å fordype seg i fremmede perspektiver, til å bearbeide dem emosjonell og til å utveksle sine opplevelser med sine medelever. Gjennom å lage en multimodal lyrikkmontasje kan elever i tillegg uttrykke seg i en semiotisk ramme.

Gjennom resultatene framstiller jeg, at det kan lykkes å bruke relativt komplekse ytringer slik som lyrikk allerede i begynnerundervisningen. Med hensyn til motivasjon spiller det at alle elever kan ytre seg, og muligheten til kooperasjon en viktig rolle. Ved framstillingen av multimodale lyrikkmontasjer blir elevene til fullverdige produsenter i en semiotisk ramme. Gjennom dette kan elever kanskje framstille seg litt bedre enn de er. Samtidig viser denne studien også at elevene er i besittelse av en transformatorisk kompetanse og at de er i besittelse av et uttrykks- og tolkningspotensial som kanskje først i en semiotisk ramme kommer til utfoldelse. Hvis det er tilfelle, kan det ha implikasjoner for framtidige innhold i fremmedspråkundervisningen.

Forord

Å skrive en masteroppgave i fremmedspråkdidaktikk har vært en spennende, lærerik og utfordrende prosess. Arbeidet med denne studien har gitt meg erfaringer som ikke hadde vært mulig uten mine to eksepsjonelle veiledere, Ingvild Folkvord og Lise Vikan Sandvik. Jeg vil rette en stor takk til dere, uten de inspirerende samtaler, de innsiktsfulle spørsmål og de konstruktive og motiverende tilbakemeldinger hadde jeg ikke hatt så stor glede av dette arbeidet.

Jeg vil rette en stor takk til skoleledelsen og mine to sjenerøse lærerkollegaer som åpnet sitt fremmedspråklige klasserom for meg. Jeg vil takke elevene, uten deres bidrag hadde denne oppgaven ikke blitt skrevet.

Jeg vil takke mine venninner og mine barn for støtte, oppmuntring og gode samtaler om alt annet enn lyrikk. Til slutt vil jeg takke min mann Johan Peter som hele tiden oppmuntret meg og sørget for det som trengs for å holde familien gående.

Furnes, mai 2011

Edith Wegerle-Johansen

<i>Zusammenfassung</i>	1
<i>Sammeldrag</i>	3
<i>Forord</i>	5
<i>1. Einleitung</i>	9
1.1 Fragestellung.....	11
1.2 Textauswahl.....	12
1.3 Leitfaden zum Lesen dieser Studie.....	15
<i>2. Theorie</i>	17
2.1 Literaturtheoretische Aspekte der handlungs- und produktionsorientierten Vorgehensweise.....	18
2.1.1 Lyrik im handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterricht.....	20
2.1.2 Imagination und Identität als Aspekte der Auseinandersetzung mit Lyrik.....	21
2.2 Theoretische Überlegungen zu multimodalen Arbeiten.....	25
2.2.1 Der semiotische Sprachraum als Arena für Lyrik.....	26
2.3 Motivationale Aspekte im fremdsprachlichen Klassenzimmer.....	29
<i>3. Methodologische Überlegungen</i>	33
3.1 Mein Methodologischer Ansatz innerhalb des qualitativen Paradigmas.....	34
3.2 Forscher im eigenen Klassenzimmer.....	36
3.3 Fallstudie als Untersuchungsmethode.....	39
3.4 Reliabilität und Validität innerhalb einer qualitativen Methodologie.....	40
3.5 Interviews als qualitative Methode.....	43
3.6 Forschungsethische Überlegungen.....	45
3.7 Entwicklung der Analysekatoren im Dialog mit meinem Material.....	46
<i>4. Realisierung der Maxi-Aufgabe</i>	49
4.1 Integration der Fertigkeiten und ein ganzheitliches Konzept als Ausgangspunkt.....	49
4.2 Anschlag und gestalterische Auseinandersetzung mit dem Rilke-Gedicht „Der Panther“.....	52
4.3 Fremdsprachliche Klangerfahrung durch die Rezitation des Gedichts „Der Panther“.....	54
4.4 Multimodale Lyrikmontage als Ausdrucksmittel in der Fremdsprache.....	56
4.5 Abschluss der Maxi-Aufgabe. Der Fremdsprachenunterricht als Ort für ästhetisches Erleben.....	58
<i>5. Auswahl und Analyse der Collagen</i>	61
5.1. Soziale- oder Rollenidentität.....	64
5.2 Persönliche- oder Ich-Identität.....	71
<i>6. Auswahl und Analyse der multimodalen Lyrikmontagen</i>	87
6.1. Rollenidentität.....	89
6.2 Persönliche- oder Ich-Identität.....	94

6.3 Werteinstellungen.....	105
7. Diskussion und Ausblick.....	117
Literaturverzeichnis.....	121
Anlagen.....	124
Anlage 1 Aufgabenblatt zum Rilke- Gedicht	124
Anlage 2 Aufgabenblatt zum Hesse-Gedicht.....	127
Anlage 3 Interviewfragen.....	129
Anlage 4 Anfragen um Forschungserlaubnis.....	132

Figuren -Tabelle

Figur 1 Vera	65
Figur 2 Sigurd	68
Figur 3 Ine.....	72
Figur 4 Andrea.....	77
Figur 5 Eirik.....	80
Figur 6 Thea.....	90
Figur 7 Ine und Andrea.....	95
Figur 8 Jenny	101
Figur 9 Frida	106
Figur 10 Even.....	109
Figur 11 Mathias und Eirik	113

Die potenzielle Virulenz des Gedichts, das heißt seine Fähigkeit, immer neue Assoziationen anzusaugen, schwer prognostizierbar, wie sie ist, steht im Verhältnis zu dem, was ich seine 'Reserve an Ungesagtem' genannt habe, die immer neu, aber immer anders mitgehört wird. (Domin, 1988, S. 163)

1. Einleitung

Als Fremdsprachenlehrer muss ich mich damit auseinandersetzen, mit welchen Themen ich die Lerner dazu anregen kann, sich im Unterricht auf die Fremdsprache zu fokussieren und sich selbst einzubringen. Mit anderen Worten, wie kann ich das Interesse der Lerner wecken und sie für die Fremdsprache motivieren? Daraus ergibt sich auch die Frage, wie können Lerner Aspekte des Fremden in den Blick bekommen, die für sie in ihrer Lebenswelt Relevanz haben und somit auch zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Identität einladen. Solche Herausforderungen werden im Lehrplan für Fremdsprache LK06 u.a. unter dem Hauptbereich Sprache, Kultur und Gesellschaft unter den Kompetenzzielen thematisiert, wenn es heißt:

Die Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten und die Begegnung mit unterschiedlichen kulturellen Ausdrucksformen aus dem Zielsprachland kann [...] Einsicht in die eigenen Lebensbedingungen und in die Identität entwickeln. Das kann auch zu Lesefreude, Erlebnis und persönlicher Entwicklung beitragen. (Utdanningsdirektoratet, 2006) ¹

Die Einbindung von unterschiedlichen Textsorten in den Anfängerunterricht ist in der Tat keine kleine Zielsetzung. Besonders unter dem Aspekt, dass die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textsorten in der Fremdsprache sich nicht nur auf kommunikative Aufgaben beschränken soll, sondern dem Lerner auch Hilfe zur Selbstreflexion und damit zur Identitätsarbeit bereitstellen soll. Dabei schließen

¹ Alle Zitate aus norwegischen Quellen sind in meiner Übersetzung im Text wiedergegeben.

Selbstreflektion und Kommunikation einander nicht aus, man könnte aber vielleicht sagen, dass an die Stelle der Kommunikation mit dem Anderen zunächst die Kommunikation mit dem eigenen Ich tritt. Dazu haben meines Erachtens *Gedichte* ein besonderes Potential, denn sich mit Gedichten auseinanderzusetzen und sie zu verstehen bedeutet auch, fremde Perspektiven zu übernehmen, emotional zu verarbeiten und über Figuren und deren Verhalten zu sprechen, was typische Entwicklungsbereiche von Jugendlichen sind.

In meiner Arbeit als Deutschlehrerin habe ich mehrere Zugänge ausprobiert und dann für diese Studie das Rilke-Gedicht „Der Panther“ und das Hesse-Gedicht „Liebeslied“ herangezogen und durch besonders wahrnehmungssintensive Zugänge introduziert.² Wenn man das Rilke-Gedicht in der musikalisch unterlegten Interpretation des bekannten deutschen Schauspielers Otto Sander zum ersten Mal hört, kann das eine besondere, sinnhafte Erfahrung sein. Um zu einer aktiven Auseinandersetzung der Lerner mit dieser Erfahrung und zu einer reflexiven Bezugnahme auf die eigenen Imaginationen, Emotionen und Gedanken zu stimulieren, habe ich ein Unterrichtskonzept ausgearbeitet, das die Grundlage dieser Studie bildet. Durch einen handlungs- und produktionsorientierten Ansatz (Spinner, 2008) habe ich nämlich Möglichkeiten gesehen, die norwegischen Deutschlerner so zu engagieren, dass sie sich trotz sprachlicher Begrenzungen mit Lyrik auseinandersetzen können. Dabei geht es zunächst um Wahrnehmungssensibilisierung der Fremdsprache gegenüber und darum, dass die Lerner sich mit Aspekten der fremdsprachlichen Lyrik auseinandersetzen, in dem sie u.a. eine Collage gestalten und eine multimodale Lyrikmontage erstellen, wobei sie auch etwas über die spielerischen Reize des Machens erfahren sollen (Haas, 2009). Somit stellt die Eigeninitiative der Lerner einen elementaren Baustein dar, wobei mein Ziel ist, alle Lerner mit einzubeziehen. Im norwegischen fremdsprachlichen Zusammenhang wird ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz als besonders geeignet dargestellt, wobei auch ausdrücklich ein Mangel an didaktisierten Unterrichtsvorschlägen thematisiert wird:

² Beide Gedichte befinden sich in den Anlagen am Schluss dieser Studie.

Es besteht definitiv ein Bedarf an weiteren Darstellungen im Bezug auf Fremdsprachen, die sich mit verschiedenen Richtungen innerhalb des Literaturunterrichts auseinandersetzen und nicht zuletzt praktische Einführungen in das, was man einen Werkzeugkasten für den Literaturunterricht nennen könnte, bereitstellen. Komplettiert man das mit differenzierten Unterrichtskonzepten zu konkreten Texten, könnte das neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht mit sich führen. (Nesje, 2008, S. 5)

Anhand dieser Studie möchte ich einen didaktisierten Beitrag zum „Werkzeugkasten für den Literaturunterricht“ darstellen, der bereits im Anfängerunterricht geeignet ist. Die Auseinandersetzung mit literarischen Gattungen in der Fremdsprache ist nämlich im Anfängerunterricht u.a. wegen einer pragmatischen Lernzielorientierung in den Hintergrund getreten, wo zunächst die vier grundlegenden Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben eingeübt werden müssen. Das Einüben der grundlegenden Fertigkeiten braucht aber meines Erachtens die Beschäftigung mit literarischen Gattungen nicht auszuschließen. Mit einem handlungs- und produktionsorientierten Zugang zu Lyrik lässt sich das Einüben der grundlegenden Fertigkeiten sogar mit einer ästhetischen Erfahrung kombinieren.³ Wie man dabei vorgehen kann, stelle ich anhand einer Fallstudie dar, in der ich die Rolle als Lehrer-Forscher im eigenen Klassenzimmer übernehme. Die Arbeit hat in einer mir vorher nicht bekannten 9. Klasse, die im zweiten Jahr Deutsch als Fremdsprache hat, stattgefunden.

1.1 Fragestellung

Die Fragestellung für diese Studie lautet: „Wie kann man im fremdsprachlichen Deutschunterricht durch eine handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Lyrik zum eigenen Schaffen anregen und zur Motivation beitragen?“

³ Hiermit möchte ich auch eine Brücke zu den weiter oben bereits zitierten Kompetenzziele im Lehrplan für Fremdsprache LK06 Erlebnis und Lesefreude schlagen. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Um die Fragestellung zu erhellen, untersuche ich, wie Lerner sich aktiv-kreativ mit der Mehrdimensionalität und dem Identifikationspotential von Lyrik in der Fremdsprache auseinandersetzen können und wie sie dabei „die Reserve an Ungesagtem“ (Domin, 1988) im Gedicht zum eigenen Schaffen nutzen können. In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant, etwas über die Denkvorgänge der Lerner während der Arbeitsprozesse zu erfahren. Das zweite Untersuchungsziel ist, herauszuarbeiten, welche motivationalen Aspekte im fremdsprachlichen Klassenzimmer während der Lyrikarbeit ins Spiel kommen. Dabei bin ich besonders am motivationalen Zusammenspiel der Lerner untereinander interessiert, weil dieses Konzept im Ausgangspunkt zu kooperativem Verhalten und dem Austausch der Lerner auf ganz verschiedenen Ebenen stimulieren soll.⁴

1.2 Textauswahl

Um dem Leser eine genauere Vorstellung von den literarischen Texten zu geben, mit denen sich die Lerner während des Lyrikprojekts auseinandergesetzt haben, stelle ich im Anschluss die Textauswahl vor.

Für das Rilke-Gedicht und das Hesse-Gedicht habe ich eine besondere Hörversion gewählt, so wie sie im Rilke-Projekt (2004) und im Hesse-Projekt (2007) auf Cds vorliegt. Dabei wurde die Lyrik von Rilke und Hesse mit Musik verbunden und zusammen mit Schauspielern und Musikern zu einem Gesamtkunstwerk gestaltet, das in ganz Deutschland auf Live-Tourneen präsentiert wurde. Solche Lyrik-Events haben in Deutschland großen Anklang gefunden und präsentieren somit auch eine aktuelle Ausdrucksform des Genres Lyrik in unserer Mediengesellschaft.⁵ Ein weiteres

⁴ In dieser Studie liegt der Fokus darauf, wie man im Fremdsprachenunterricht durch eine handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Lyrik u.a. die bereits erwähnten Kompetenzziele Einsicht in die Identität, Lesefreude, Erlebnis und persönliche Entwicklung erreichen kann. (Utdanningsdirektoratet, 2006) Dabei sagt diese Studie weniger darüber aus, wie man diese im Ausgangspunkt schwer messbaren Kompetenzen bewerten kann.

⁵ Das Rilke-Projekt haben 30.000 Zuschauer im Herbst 2004 auf der Live-Tour durch 24 deutsche Städte gesehen. Dazu sind drei CDs herausgegeben worden, die 2004 den internationalen Buchpreis CORINE für das beste Hörbuch (Schönherz & Fleer, 2005, S. 9) erhielten. Die Interpretation von dem Gedicht

Auswahlkriterium ist die Verfügbarkeit bzw. Zugänglichkeit der Interpretationen. Alle Interpreten sind z.B. auf dem Videoportal *YouTube* vertreten und können zeit- und ortsunabhängig im Internet abgerufen und auch außerhalb des Unterrichts genutzt werden.

Das Gedicht „Der Panther“ von Rilke

Rainer Maria Rilke (1875-1926) gilt als einer der bedeutendsten Lyriker der deutschen und europäischen Literaturgeschichte (Sørensen, 1997), wobei „Der Panther“ eines seiner berühmtesten Gedichte ist. Die Auseinandersetzung mit Rilkes Gedichten gehört auch in der deutschen Schule zum Pensum. Wie man dabei im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht vorgehen kann, wird von wichtigen Vertretern dieser Methode wie Haas (2009) und Waldmann (2008) dargestellt. Somit ist die Aktualität von Rilke im kulturellen und im schulischen Bereich ein wichtiges Auswahlkriterium gewesen, um im fremdsprachlichen Deutschunterricht Bezüge zu Deutschland herzustellen, und das Projekt curricular einzubinden.

Das Gedicht „Der Panther“ zählt von der formalen Kategorie her zu den sogenannten *Ding- Gedichten*, was bedeutet, dass es ganz konkret verstanden werden kann. Gleichzeitig verfügt es aber über eine Ding-Symbolik und Tiefe, die entdeckt werden will. Die thematische Klarheit und gleichzeitige Offenheit für Deutungen schien mir auch für norwegische jugendliche Deutschlerner eine interessante Herausforderung und wegen der Vielschichtigkeit auch für individuelles und differenziertes Arbeiten geeignet. Dabei war die Bildhaftigkeit des Gedichtes ausschlaggebend dafür, dass ich in der Gestaltung einer Collage eine Möglichkeit für eigenes Schaffen gesehen habe. Durch die kreative Aufgabe sollen die Lerner nämlich die Möglichkeit bekommen, den

„Der Panther“, die ich als Ausgangspunkt nehme, wird von dem Schauspieler Otto Sander gesprochen und befindet sich auf der CD „Bis an alle Sterne“. YouTube: Otto Sander, Rilke. Siehe auch: www.rilke-projekt.de (Zugriff am 20.4.2011)

Inhalt des Gedichtes mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu bringen, wobei sich jeder Lerner seine Facette zunächst ohne Bewertungsvorgaben erschließen kann.

Das Gedicht „Liebeslied“ von Hesse

Hermann Hesse (1877-1962), der 1946 den Nobelpreis für Literatur erhielt, zählt international zu den bekanntesten deutschen Verfassern. Seine Texte haben vor allem bei jungen Menschen wegen ihrer Innerlichkeit und Hesses Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen Appell (Sørensen, 1997).

Durch das Hesse-Projekt (2007) bekamen die Gedichte in Deutschland ebenfalls große Aufmerksamkeit und der Aktualitätsbezug ist neben der Adressaten-Angemessenheit auch hier ein Auswahlkriterium. Das Gedicht „Liebeslied“⁶ ist semantisch relativ einfach und durch seine kontrastiven Bilder inhaltlich leicht zu verstehen. Durch diese relative Einfachheit soll der Text als Modelltext für ein von den Lernern verfasstes Parallelgedicht dienen oder u.a. für weniger wortgewandte Lerner Ausgangspunkt für eine multimodale Lyrikmontage (Iversen & Otnes, 2010) sein.

Das Lied „Lass uns verschwinden“ von der Pop-Rock Gruppe „Wir sind Helden“⁷

Das Lied „Lass uns verschwinden“ der Pop-Rock Gruppe „Wir sind Helden“ habe ich gewählt, weil diese Gruppe in Deutschland sehr beliebt ist und weil die Sängerin Judith Holofernes eine sehr deutliche Diktion hat. Diese relativ gute Verständlichkeit zusammen mit dem langsamen Tempo macht dieses Lied meines Erachtens auch für den fremdsprachlichen Deutschunterricht geeignet. Der Bilderreichtum des Textes

⁶ Die Interpretation des Gedichts „Liebeslied“, die ich als Ausgangspunkt nehme, wird von dem Schauspieler Ben Becker gesprochen und befindet sich auf der CD „Die Welt unser Traum“. YouTube: Ben Becker, Der singt Dir das Lied von mir. Siehe auch: www.hesse-projekt.de (Zugriff am 20.4.2011)

⁷ Das Lied „Lass uns verschwinden“ von der Gruppe „Wir sind Helden“ befindet sich auf der CD „Soundso“. YouTube: Wir sind Helden, lass uns verschwinden. <http://www.wirsindhelden.com> (Zugriff am 20.4.2011)

eignet sich auch für eine multimodale Bearbeitung. Außerdem ist der Text im Vergleich zu den beiden Gedichten alltagssprachlich verfasst und enthält somit für norwegische Lerner interessante Phrasen für gesprochenes Deutsch.

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass der Aktualitätsbezug, die Adressaten-Angemessenheit, die ästhetischen Qualitäten der Texte und die Möglichkeiten auch für weniger wortgewandte Lerner einen interessanten und motivierenden Unterricht zu gestalten, wichtige Kriterien für die Textauswahl sind.

1.3 Leitfaden zum Lesen dieser Studie

Im Theoriekapitel verankere ich das Lyrikprojekt zunächst im rezeptionsästhetisch fundierten Literaturverständnis von Spinner (2008) und führe die theoretischen Kategorien für die spätere Analyse der Lernerarbeiten ein. Theoretische Aspekte aus der Sozialesemiotik (Kress, 2010), die ins Spiel kommen, wenn ich herausarbeite, wie die Lerner bei der Erstellung von multimodalen Lyrikmontagen vorgegangen sind, werden hier ebenfalls präsentiert. Zum Schluss stelle ich die motivationalen Kategorien vor, die ich aus Aspekten der Inhalts- und der Prozesstheorie (Gardner, 1985; Ushioda, 2003) konstruiert habe. Aber auch meine Lehrerrolle hat eine motivationale Komponente, zu der ich Vygotskijs (2001) proximale Zone als Erklärungswerkzeug einführe, um diese Dimension meines Ansatzes zu benennen.

Im dritten Kapitel lege ich meine methodologische Vorgehensweise dar. Dabei diskutiere ich u.a. meine Rolle als Lehrer und Forscher im eigenen Klassenzimmer (Hoel, 1997) und begründe, warum ich eine Fallstudie (Yin, 2003; Creswell 2007) als Untersuchungsmethode gewählt habe.

Im vierten Kapitel präsentiere ich die einzelnen Teilaufgaben des Lyrikprojekts und stelle dar, von welchen fremdsprachendidaktischen Überlegungen ich dabei ausgegangen bin. Dabei habe ich das Lyrikprojekt als Maxi-Aufgabe (Hoffmann & Schart, 2008) konzipiert, die straffer organisiert ist, als eine Projektaufgabe und dadurch auch im Anfängerunterricht leichter zu realisieren ist.

In Kapitel 5 und 6 stelle ich die Analyse der Lernerarbeiten dar, mit denen ich mich anhand der theoretischen Analysekatoren auseinandersetze. Als Datentriangulierungsstrategie ziehe ich dabei auch Lernerinterviews und Lerneraussagen auf Arbeitsblättern hinzu. Dabei mache ich auch interessante Entdeckungen zu Denkvorgängen (Brandstätter, 2008) der Lerner, auf die ich im Ausblick noch einmal zurückkomme.

Im letzten Kapitel komme ich noch einmal auf die Problemstellung zurück und diskutiere u.a., was diese Studie in Bezug auf das eigene Schaffen und motivationale Aspekte gezeigt hat. Dabei komme ich u. a auch darauf zu sprechen, wie es gelingen kann, relativ komplexe Texte wie Lyrik im fremdsprachlichen Anfängerunterricht einzuführen. Hier werde ich auch auf die transformatorischen Kompetenzen der Lerner zu sprechen kommen, die sich so deutlich während des eigenen Schaffens gezeigt haben und diskutieren, welche didaktischen Implikationen meine Funde für den Fremdsprachenunterricht haben könnten.

2. Theorie

In diesem Kapitel stelle ich das theoretische Rahmenwerk für meine Untersuchung vor und introduziere zentrale Begriffe, die bei der Analyse der Lernerarbeiten zur Anwendung kommen, und somit einen Beitrag zur Erhellung der Problemstellung und deren weiterer Diskussion leisten sollen. Im Zentrum steht dabei die handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Lyrik in der Fremdsprache. Diese Vorgehensweise, bei der die Lerner selbst zu Produzenten werden, entsteht vor der Folie eines Rezeptionsästhetischen Literaturverständnisses, worauf ich als erstes zu sprechen komme. Im Anschluss gehe ich auf die theoretischen Leitbegriffe des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes ein, die ich für mein Projekt gewählt habe. Dabei werde ich Spinners (2008) Leitbegriffe *Imagination* und *Identität* einführen, die ich u.a. für die Analyse der Lernerarbeiten und deren weiterer Diskussion fruchtbar machen werde.

In dieser Studie bildet ein semiotisches Verständnis von Sprache (Kress, 2010) den Rahmen für die Auseinandersetzung mit der Lyrik-Arbeit der Lerner. In diesem Zusammenhang introduziere ich zwei weitere Begriffe, nämlich *Modus* und *Affordanz*, die ich ebenfalls als Analyse- und Diskussionswerkzeuge für die Darstellungsressourcen der Lerner heranziehen werde. Im Anschluss daran stelle ich einige theoretische Überlegungen zu meinem motivationalen Fokus vor, den ich nach einer eingehenden und über einen längeren Zeitraum andauernden Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise der Lerner und deren Produkte herausgearbeitet habe. Die Motivationstheorie, die ich für diese Untersuchung heranziehe, stelle ich zuletzt vor, weil ich das nicht direkt beobachtbare Phänomen Motivation auch mit den übrigen theoretischen Überlegungen verknüpfen möchte, um hervorzuheben, dass eine Relation zwischen motivationalen Aspekten und den anderen von mir verwendeten theoretischen Leitbegriffen besteht.

Denn dass wir alle längst zu schreiben oder zu dichten, zu musizieren oder zu rezitieren begonnen hatten, war selbstverständlich; jede passive Einstellung ist ja an sich schon unnatürlich für eine Jugend, denn es liegt in ihrem Wesen, Eindrücke nicht nur aufzunehmen, sondern sie produktiv zu erwidern. Stefan Zweig: Die Welt von gestern (zitiert nach Haas, 2009, S. 39)

2.1 Literaturtheoretische Aspekte der handlungs- und produktionsorientierten Vorgehensweise

Die handlungs- und produktionsorientierte Vorgehensweise ist in den 70er Jahren in der Deutschdidaktik entstanden, wo sie wichtige Anstöße aus der im gleichen Zeitraum entstandenen Rezeptionsästhetik aufgenommen hat. In der Rezeptionsästhetik (Iser, 1994) verschiebt sich der Fokus vom Text auf den Leser, wobei die traditionelle Textanalyse relativ gesehen an Bedeutung verliert und das Hauptaugenmerk auf dem Leser liegt. Das Neue am Literaturverständnis bei Iser ist, dass ein Text nur dadurch, dass er gelesen wird, sein Wirkungspotential in einer Interaktion zwischen Text und Leser entfalten kann. In der Rezeptionsästhetik geht es u.a. darum, was Literatur im Leser *bewirken* kann.⁸

Hier setzt Spinner (2008) in seiner rezeptionsästhetisch fundierten literaturdidaktischen Argumentation an, die eben nicht von einer traditionellen Textanalyse ausgeht und dadurch auch in meinem fremdsprachlichen Zusammenhang einen interessanten Ansatz bietet. In meinem Zusammenhang sind, wie bereits erwähnt, die Leitbegriffe *Imagination* und *Identität* wichtig, die ich kurz vorstellen möchte, bevor ich einen Bezug zu den Lehrplanzielen im LK06 herstelle, wo *Identität* in Verbindung mit dem Fremdspracherwerb ebenfalls eine besondere Rolle spielt. Bei Spinner bezieht sich der Begriff *Imagination* auf folgende Grundannahme: „Literarische Wirkung geht nicht von Informationen aus, die ein Text gibt, sondern von dem Vorstellungsbild, das sich der Leser/die Leserin mithilfe der Textinformationen macht“ (Spinner, 2008, S.102). Das Charakteristische für Spinners Verständnis ist demnach, dass ein literarischer Text

⁸ Die Tradition ist allerdings vielfältig und bei Jauss, z.B., geht es weniger *um* den Leser, und mehr darum, wie Lesarten aus verschiedenen Zeiten sich unterscheiden.

auf den Leser eine Wirkung ausübt, die ihn dazu veranlasst sich in einem aktiven Prozess *Vorstellungsbilder* zu machen. Mit anderen Worten, bei der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, ist das Imaginationsvermögen zentral. Hier sehe ich eine interessante Verbindung zu Iser, der den Akt des Lesens als die Konstitution von Imagination versteht, und das Bild als die zentrale Kategorie der Vorstellung herausstreicht.

Auf mein Projekt bezogen kann man mit solchen Begriffen beleuchten, wie schon beim Lesen des Rilke-Gedichts eine erste Verstehensarbeit geleistet wird. Dabei können ganze Bilderströme entstehen, ohne dass die Bilderfolgen, und das ist hier wichtig, selbst wenn sie sich zu einem ganzen Panorama zusammenschließen für den Lerner gegenständlich würden (Iser, 1994). Sie bleiben nämlich als Bilder in seiner Vorstellung verhaftet. In meinem Schulprojekt ist also die Entfaltung der Vorstellungsbilder durch das Hören und Lesen des Rilke-Gedichts eine erste von mir beabsichtigte Verstehens- und Kompositionsaktivität der Lerner, die die spätere produktive Auseinandersetzung mit dem Rilke-Gedicht einleiten und ihr Richtung geben soll. Spinner weitet im schulischen Zusammenhang den Imaginationsbegriff noch dahingehend aus, dass er auch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zum Fremdverstehen miteinschließt. In einem weiteren Sinn geht es bei Spinner auch um eine größere Wahrnehmungssensibilisierung der Lerner.

Spinner hebt in Verbindung mit dem Begriff *Identität* hervor, dass literarische Texte fremde Erfahrungsperspektiven vermitteln können und dass man sich lesend somit von der eigenen Sichtweise lösen kann. Auf diese Weise wird Literatur durch die Distanzerfahrung ein Medium zur Entfaltung von Fremdverstehen (Spinner, 2008; Kramsch, 2007). Außerdem können literarische Texte für Jugendliche auf einer mehr generellen Basis eine Rolle bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Person spielen und Identifikationsangebote darstellen. Die besonderen Qualitäten von Literatur, d.h. durch Fremdverstehen sich selbst verstehen und die Stützfunktion bei der Identitätsfindung, kommen auch im Lehrplan LK06 zum Ausdruck, wenn es bei den Kompetenzzielen innerhalb des Hauptbereichs Sprache, Kultur und Gesellschaft heißt dass „ die Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten und das Kennenlernen von

kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten des Zielsprachlandes [...] Einsicht in die eigenen Lebensbedingungen und in die Identität fördern kann.“ (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Diese Aussage im Lehrplan kann so ausgelegt werden, dass eine Vielfalt von Gattungen, auch literarische, eine wichtige Funktion im Fremdsprachenunterricht haben können und dass die Arbeit mit der Textsorte Lyrik hier ihren natürlichen Platz findet. Für meine Studie möchte ich dabei besonders die Parallele zu Spinner hervorheben, der produktive Verfahren bei der Auseinandersetzung mit literarischen Gattungen als unverzichtbar ansieht um Einsicht in die eigenen Lebensbedingungen und in die Identität zu gewinnen. Durch meine Vorgehensweise möchte ich also untersuchen, wie man den Wirkungsraum, der *zwischen* dem Kennenlernen von Lyrik in der Fremdsprache und der gewonnenen Einsicht in die eigenen Lebensbedingungen und in die Identität liegt, durch ein handlungs- und produktionsorientiertes Konzept fruchtbar machen kann.

Als nächstes gehe ich näher auf die spezifischen Qualitäten der Textsorte *Lyrik* in einem fremdsprachlichen Zusammenhang ein und begründe warum Lyrik in meinem handlungs- und produktionsorientierten Kontext besonders geeignet sein kann, bevor ich mit der Introduction der theoretischen Kategorien fortfahre, die ich zur Analyse und Perspektivierung der Lernerarbeiten heranziehen möchte.

2.1.1 Lyrik im handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterricht

Lyrik eignet sich im fremdsprachlichen Zusammenhang, weil die Lerner ein Stück authentische Sprache kennenlernen können, das unteilbar mit der Kultur des Zielsprachlandes verbunden ist und sie, wenn es sich wie in dieser Studie um Lyrik von Rilke und Hesse handelt, dadurch auch am Gedächtnis einer anderen Sprachgemeinschaft teilnehmen können. Zudem ist Lyrik „die ästhetischste Manifestation von Sprache“ (Spinner, 2008, S. 173). Dazu tragen die Gattungsmerkmale von Lyrik, wie Rhythmus, Reim, Klang, Genauigkeit, Verdichtung und Symbolisierung bei. Man könnte auch sagen „Lyrik aktiviert im Gegensatz zur Alltagssprache, die eben nur einen Teil der sprachlichen Möglichkeiten verwirklicht, die Sprache als Ganze“ (Waldmann, 2008, S. 265). Das besondere an Lyrik ist laut

Spinner, dass die Form und die verdichtete Semantik den sprachästhetischen Sinn ansprechen, ohne dass es erforderlich ist, alles zu verstehen, was im Fremdsprachenunterricht selbstverständlich noch größere Bedeutung hat als in einem muttersprachlichen Zusammenhang. Aber selbst wenn man nicht alles verstehen muss, so ist das Hören und Lesen von Gedichten auch im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar um die ästhetische Dimension erfahren zu können. In meinem Projekt möchte ich deshalb den sprachästhetischen Sinn u.a. durch die Rezitationsaufgabe in Verbindung mit dem Rilke-Gedicht ansprechen und selbst wenn ich in der Maxi-Aufgabe nicht explizit auf die besonders kunstvolle Form des Rilke-Gedichts eingehe, so können die Lerner intuitiv die Genauigkeit und die Verdichtung erfassen und können Erfahrungen mit wesentlichen Gattungsmerkmalen von Lyrik machen. Für die produktive Auseinandersetzung mit den gewählten Gedichten von Rilke und Hesse sehe ich besonders in der bildhaften, metaphorischen Ausdrucksweise der beiden Lyriker ein Potential. Wichtig ist, dass die Lerner u.a. ihre eigene Betroffenheit zum Ausdruck bringen dürfen und dass zur Verarbeitung eigener Erfahrungen genügend Raum und Zeit eingeplant wird. Es soll also für alle Lerner eine Möglichkeit geschaffen werden, in der handlungs- und produktionsorientierten Auseinandersetzung mit Lyrik einen Beitrag zu leisten.

2.1.2 Imagination und Identität als Aspekte der Auseinandersetzung mit Lyrik

In diesem Abschnitt möchte ich etwas ausführlicher auf die Imagination eingehen, die ich als eine zentrale Dimension in meiner Studie bereits unter Punkt 2.1 angesprochen habe. Spinner hat einen seiner Forschungsschwerpunkte seit den 90er Jahren auf dem Aspekt der Imagination, wobei er zwei Stränge besonders hervorhebt, nämlich in den Text und seine Welt hineinzukommen und zum Fremdverstehen anzuregen:

Ein solcher Umgang mit Lyrik zielt auf Imaginationsfähigkeit, auf Sensibilität gegenüber dem sprachlichen Ausdruck und ausgehend davon auf die differenzierte und intensive Wahrnehmung von Umwelt und von Gefühls-eigenen und fremden. (Spinner, 2008, S. 178)

Zur Imaginationsfähigkeit gehört demnach, statt eine Außenperspektive einzunehmen sich auf den Text einzulassen und sich zum differenzierten Nachdenken anregen zu lassen, d.h. sowohl eigene Emotionen und Gedanken wahrzunehmen als sich auch in Fremdes hineinzusetzen. Von diesem *Potential* gehe ich aus, wenn ich nicht beliebige Textsorten in den Unterricht einbeziehe, sondern gezielt Gedichte in der Zielsprache ausgewählt habe, die -so wie ich es sehe- Qualitäten haben, die diese Zielvorgaben erfüllen können. Ästhetische Bildung so verstanden hat nichts mit einer beliebigen äußeren Aktivität zu tun, mit der man einen missverstandenen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Gedichten im Fremdsprachenunterricht verbinden könnte, und Imaginationsfähigkeit hat auch nichts „mit Schwelgen in wohligen Empfindungen“ (Spinner, 2008, S. 178) zu tun. Zur Imaginationsfähigkeit gehört aber eine bestimmte Form des Denkens, nämlich analoges Denken, das stärker als kausales Denken Raum für subjektive und individuelle Bezugnahmen lässt. In meiner Studie *steht* demnach auch analoges Denken, das mehr in der Sinnlichkeit und in der Erfahrung *verankert* ist, *im Vordergrund* (Brandstätter, 2008) und kausales Denken, das Ursache-Wirkungszusammenhänge *beleuchtet*, ist hier weniger wichtig. In meinem Zusammenhang ist dabei besonders der Aspekt des analogen Denkens interessant, der sich auf den Gebrauch von Bildern bezieht, d.h. Worte wie im Vordergrund stehen, verankern und beleuchten, die ich im vorausgegangenen Satz kursiviert habe, sind nur ein Beispiel für Ausdrücke die darauf hinweisen, dass unser Denken und Sprechen von impliziten und expliziten bildlichen Vorstellungen durchsetzt ist. Aber Denken in Bildern findet auch unabhängig von Sprache statt und was ich hier ansprechen möchte, ist die erkenntnistiftende Funktion metaphorischen Denkens noch *vor* der Umsetzung in die Verbalsprache (Brandstätter, 2008), denn wie ich annehme und später aufzeigen möchte, findet bei den Lernern besonders bei der Bilderwahl zu den multimodalen Lyrikmontagen metaphorisches Denken statt. Der Begriff Metapher ist in diesem Zusammenhang also nicht als Sprachfigur gemeint, so wie man ihn u.a. in Verbindung mit der Interpretation von Gedichten kennt, sondern er ist als *Denkwerkzeug* zu verstehen. Die Besonderheit metaphorischen Denkens ist nämlich, dass wir „unvertraute Aspekte der Wirklichkeit mit der Brille vertrauter Aspekte betrachten“ können (Lakoff und Johnson, 1998, zitiert in Brandstätter, 2008, S. 29). Auf mein Projekt bezogen könnte das bedeuten, dass die Lerner das *unvertraute* fremdsprachliche Gedicht durch

vertraute Bilder in der multimodalen Lyrikmontage ausdrücken können, sich auf diese Art aktiv gedanklich damit auseinandersetzen können und sich somit äußern können. Das Sichtbarmachen und Erleben von ästhetischen Erfahrungen um das es hier geht, findet bei mir in einem Klassenzimmer statt. Das Klassenzimmer definiert also den Raum, in dem die Lerner ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihre Imagination schulen und ihre Ausdrucksmöglichkeiten erproben können. Während des Arbeitens können demzufolge auch die *Rollenidentität* und die *persönliche Identität* der Lerner ins Spiel kommen. Damit möchte ich überleiten zu meinem nächsten Punkt, in dem ich die Kategorien, die ich für die Analyse der Lernerarbeiten herausgesucht habe, vorstellen möchte, nämlich Rollenidentität, persönliche Identität und Werteinstellungen.

Rollenidentität

Als Erklärungsmodell für die Rollenidentität und die persönliche Identität ziehe ich das interaktionistische Identitätsmodell von Krappmann (1975) heran, das Spinner für den handlungs- und produktionsorientierten muttersprachlichen Deutschunterricht fruchtbar gemacht hat. In Krappmanns Modell ist das Ich doppelseitig, d.h. es besteht aus einer *sozialen Identität* und einer *persönlichen Identität*. Die soziale Identität erwächst dabei aus der Erfüllung der Rollenerwartungen, die die Gesellschaft an einen heranträgt, deshalb wird sie auch als *Rollenidentität* bezeichnet. Auf einen Lerner in der von mir untersuchten Klasse übertragen bedeutet das, dass er ganz unterschiedliche *Rollen* bekleidet; er kann Norweger sein, er gehört zur Gruppe, die Deutsch als Fremdsprache gewählt hat, in seiner Freizeit kann er Mitglied eines Sportvereins sein usw. In jeder der genannten Rollen muss er verschiedene Erwartungen erfüllen. In dieser Fallstudie kann das bedeuten, wenn sich ein Lerner fragen würde, wie seine Collage bei den anderen Lernern ankommt, dass er durch diesen Reflexionsakt zum einen die Rollenerwartungen der anderen überdenkt und zum anderen, dass er die Fähigkeit zur Rollendistanz hat. Das wiederum ist ein grundlegender Akt im Erreichen persönlicher Identität.

Persönliche Identität

Als *persönliche Identität* oder *Ich-Identität* wird das Bewusstsein angesehen, dass man weiß, wer man ist, und zwar unabhängig von den jeweiligen Rollen. In der Forschung (Krappmann, 1975; Skaalvik & Skaalvik, 2005) wird unterstrichen, dass damit der eigentliche Kern einer Person gemeint ist, der grundlegender und beständiger ist. Oberflächliche Veränderungen, z.B. Änderung des Kleidungsstils, der Frisur und anderer äußerer Symbole entspringen demnach dem Verändern der Selbstrepräsentation (Skaalvik & Skaalvik, 2005) oder des Rollenverständnisses, das eine Person hat, und berühren folglich auch weniger den Kern einer Person.

Werteinstellungen

Über das Rollenverständnis hinaus reichen die *Bedürfnisse, Wünsche, Erwartungen* und *Enttäuschungen*, die im Kern einer Person verankert sind. Aus diesem Kern persönlicher Identität kann auch der Wunsch, sich gegenüber gesellschaftlichen Zwängen aufzulehnen, entspringen. Damit ist gemeint, dass man sich zum Beispiel überlegt, ob man dies oder jenes verantworten kann oder ob es richtig ist, einen Menschen so oder so zu beurteilen. Dieses Ich unterscheidet sich demnach vom Rollenverhalten, das durch bestimmte Normen gesteuert wird dadurch, dass es rollenunabhängig ist. Es agiert somit nach konstanten Prinzipien oder *Werteinstellungen*, die der Einzelne als Individuum verantworten kann (Spinner, 2008). Die hier skizzierte Entfaltung des Ich-Bewusstseins und die drei Kategorien, die ich für meine Analyse daraus ableite, existieren allerdings nicht im strengen Sinne getrennt voneinander, sondern sie überlappen sich und erfüllen sich in ihrer Vermittlung (Spinner, 2008).

Bis jetzt habe ich aufgezeigt, dass die handlungs- und produktionsorientierte Vorgehensweise wichtige Anstöße aus der Rezeptionsästhetik erhalten hat, die davon ausgeht, dass Lyrik ein Wirkungspotential enthält, das sich erst im Leser entfalten kann. Weiter habe ich die für meinen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Lyrik in der Fremdsprache wichtigsten Zieldimensionen eingeführt, nämlich Imagination und Identität (Spinner, 2008). Dabei geht es darum, dass die Lerner ihre

Vorstellungskraft oder Imagination durch die Auseinandersetzung mit Lyrik entfalten können und durch ein handlungs- und produktionsorientiertes Verfahren auch ein Stück Identitätsarbeit leisten können. Bei der Identitätsarbeit unterscheide ich drei Kategorien, nämlich Rollenidentität, persönliche Identität und Werteinstellungen. Diese Kategorien werde ich auch zur Analyse der Lernerarbeiten heranziehen.

Identitätsarbeit kann man aber nicht nur aus einer Handlungsperspektive aufzeigen, sondern auch aus einer *semiotischen* Perspektive heraus verstehen. Im nächsten Kapitel gehe ich genauer darauf ein, wie ein semiotisches Verständnis von Sprache den Rahmen für meine Auseinandersetzung mit der Lyrikarbeit der Lerner bildet. Dazu führe ich auch die Leitbegriffe ein, die bei der Analyse der Lernerarbeiten zur Anwendung kommen.

2.2 Theoretische Überlegungen zu multimodalen Arbeiten

Wie bereits erwähnt, findet die gestalterische Auseinandersetzung mit Lyrik in der Fremdsprache in einem erweiterten semiotischen Rahmen statt. Die Begriffe, die ich in Verbindung damit introduzieren möchte, stammen aus der Sozialemiotik wie sie von van Leeuwen und Kress (1996; 2001) entwickelt wurde. Was am semiotischen Sprachrahmen neu ist, möchte ich kurz in einer Gegenüberstellung des Verständnisses von Text bei Iser und Kress aufzeigen. Während Iser und seine Zeitgenossen sich hauptsächlich mit Sprache als traditionellem geschriebenem Text und seiner Wirkung auf den Leser auseinandergesetzt haben und wesentliche Beiträge zur Rezeptionsästhetik leisteten, setzt Kress sich mit Sprache in einem weiteren semiotischen Sinn auseinander. Zur modernen Kommunikation gehören die digitalen Medien, deren Anwendung für Jugendliche heute eine Selbstverständlichkeit ist. In den neuen Kommunikationsformen verbinden Jugendliche die Schriftsprache mit ganz verschiedenen anderen Zeichensystemen, wobei Bildmedien eine wichtige Kommunikationsressource geworden sind. Im nächsten Abschnitt möchte ich deshalb die theoretischen Aspekte thematisieren, die im dritten Teil der Maxi-Aufgabe zur Anwendung kommen, wenn die Lerner die neuen Verbindungen von Bildmedien und

einem erweiterten Zeichensystem beim Erstellen der multimodalen Lyrikmontagen nutzen.

2.2.1 Der semiotische Sprachraum als Arena für Lyrik

Im dritten Teil der Maxi-Aufgabe werden die Lerner mit dem Gedicht „Liebeslied“ als Ausgangspunkt multimodale Lyrikmontagen erstellen. Dabei werden sie entweder frei benutzbare Bildressourcen aus dem Netz mit dem „Gedicht“ Liebeslied kombinieren oder ein Parallelgedicht dazu verfassen und mit Bildressourcen kombinieren. Die Lyrik-Montagen werden in der neuesten Version von PowerPoint erstellt. Bei der Beschreibung und Analyse der Lyrikmontagen hat das zur Folge, dass ich nicht nur über die schriftsprachlichen Texte sondern auch über Bilder, Farben, Layout, Font und die dynamischen Effekte, über die das Programm PowerPoint verfügt, sprechen muss. Das sind nämlich alles Modi, um Sinn mittels *Zeichen* im sozial-semiotischen Sinn zu erzeugen.

There is now an interest in other potentials of making meaning, such as font and size, spacing and emboldening, length, and features such as the means of framing, in sites of display, and in all the means of forming (textual) units. (Kress, 2010, S. 15)

Kress unterstreicht mit der Aussage „das Interesse ist jetzt auf andere Potentiale der Sinnstiftung gerichtet“ [Übersetzung EJ], dass der Textbegriff, der jahrhundertlang mit Schreiben und Lesen und dem Medium Buch verbunden wurde sich im Wandel befindet. An dessen Stelle tritt seiner Meinung nach ein neuer multimodaler Textbegriff, der der Bedeutung der neuen Gestaltungsmöglichkeiten, die sich u.a. durch Farbe, Layout und vor allem Bilder ergeben, Rechnung tragen muss. Das bedeutet aber nicht, dass z.B. das Schreiben von selbstverfassten Gedichten zu Hesses „Liebeslied“ weniger wichtig ist, das eigene Schreiben ist nach wie vor wichtig, aber es hat eine *neue* Arena bekommen. Diese neue Arena wird auch im Lehrplan LK06 berücksichtigt, wenn es im Kernfach Norwegisch heißt, dass besonders darauf hingearbeitet werden soll,

Kompetenz im Erstellen von „zusammengesetzten Texten“ zu erreichen, was eine andere Bezeichnung für das Erstellen von multimodalen Arbeiten ist.⁹

In Verbindung mit multimodalen Texten führt Kress neben dem Begriff *Modus* den Begriff *Affordanz* ein. Was man unter diesen Begriffen versteht, erläutere ich am Beispiel Font: Der *Modus* Font bezieht sich auf den Schrifttyp, die Schriftgröße, die Ausformung, wie z.B. die Mehrdimensionalität von Buchstaben, malerische Effekte usw. mit anderen Worten es ist ein Sammelbegriff für alles, was zur Gestaltung des Schriftbildes zur Verfügung steht. Wie die Lerner die verschiedenen Möglichkeiten von Schrifttyp, Schriftgröße usw. nutzen, umfasst der Begriff *Affordanz*. Der Begriff *Affordanz* benennt demnach das Potential und die Begrenzung vom *Modus* Font. Eine *Affordanz* kann, muss aber nicht genutzt werden, und sie wird vielleicht auch von jedem Lerner anders benutzt, weil eine *Affordanz* eine Möglichkeit, aber keine Vorgabe ist. Um wieder auf das Thema Sprache zurückzukommen, so beschreibt Kress den neuen Stellenwert von Sprache folgendermaßen:

Language which had been seen as a full means of expression; as the foundation of rationality; sufficient for all that could be spoken and written, thought, felt and dreamt (Eco, 1979), is now seen as a partial means of doing these. (Kress, 2003, S. 84)

Sprache, die einst als Ausdrucksmittel für all das was gesprochen, geschrieben und gedacht werden konnte, vollkommen genügte, hat Kress zufolge durch die neuen Medien an Wichtigkeit verloren. Man könnte vielleicht sagen, dass durch die neuen Medien die Bedeutung von Sprache zumindest *relativiert* wurde. Demnach ist Sprache als *Modus* verstanden vielleicht nicht mehr so wichtig wie früher und das ist im linguistischen Sinn in der Tat etwas Neues. Für den Fremdsprachenlerner ist die Begrenzung von Sprache jedoch in jeder Unterrichtseinheit erfahrbar. Wenn man diese Tatsache einmal umdreht, dann kann für das Erlernen einer Fremdsprache die neue

⁹ In diesem Zusammenhang möchte ich auf den Artikel von Iversen und Otnes (2010) hinweisen, indem das Potential und die Relevanz von multimodalen Lyrikmontagen zu bekannten norwegischen Gedichten u.a. im Zusammenhang mit dem Norwegisch Unterricht ausführlich beschrieben wird.

Begrenzung von Sprache als Modus auch ein Potential darstellen, wenn die Lerner beim Erstellen einer multimodalen Lyrikmontage zeigen dürfen, wie sie die Affordanzen der verschiedenen anderen Modi, die im semiotischen Sinn Sprache ausmachen, für die Lyrikmontage und ihre damit verbundene Identitätsarbeit fruchtbar machen können.

Dabei verlangen die neuen Möglichkeiten vom Lerner, dass er sich genau überlegt, welches *Design* (Kress, 2009), d.h. welche Kombination der verschiedenen Modi für die multimodale Lyrikmontage passend sind, um genau das auszudrücken, was er zum Zeitpunkt des Entstehens der Lyrikmontage vermitteln möchte. Vom Lehrer verlangen die neuen Möglichkeiten ein didaktisches Konzept, das frühzeitig im Prozess die erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten durch die verschiedenen Modi thematisiert und dabei besonders auf das Zusammenspiel der verschiedenen Modi aufmerksam macht, Erklärungs-begriffe hierzu einführt und Bewertungsmöglichkeiten bzw. Bewertungskriterien von multimodalen Arbeiten mit den Lernern diskutiert.

Bisher habe ich aufgezeigt, dass der Fokus beim Schreiben vom Medium Buch auf das Medium Bildschirm verlagert wurde und dabei die Bedeutung von Sprache zugunsten der neuen Möglichkeiten, die die verschiedenen Modi in einem semiotischen Sprachraums bieten, zumindest relativiert wurde. Dadurch gewinnen die Lerner zwei Vorteile: zum einen bekommen sie dadurch, dass sie die Sprache in einem erweiterten semiotischen Sprachraum benutzen dürfen, die Möglichkeit sich viel näher an ihrer Lebenswelt auszudrücken; zum anderen haben Lerner dadurch, dass sie ein größeres Spektrum als Worte und Sätze zur Verfügung haben, ein *reicheres Material*, mit dem sie im Fremdsprachenunterricht arbeiten können. Dadurch, dass das Hauptaugenmerk vom geschriebenen Text auf die Nutzung der verschiedenen Modi verlagert wird, eröffnet eine multimodale Lyrikmontage demnach Möglichkeiten für weniger sprachgewandte Lerner, und hat somit auch eine (äußere) motivationale Komponente, die in meinem Zusammenhang wichtig ist. Damit möchte ich auf das nächste Kapitel überleiten, in dem ich auf die motivationalen Aspekte zu sprechen komme.

2.3 Motivationale Aspekte im fremdsprachlichen Klassenzimmer

In der Motivationsforschung, die sich auf das Lernen von Fremdsprachen bezieht, gibt es zwei Hauptstränge, die für meine Untersuchung interessant sind: Erstens Inhaltstheorien (Gardner, 1985), die sich mit der Erforschung der *Beweggründe* für das Erlernen der Fremdsprache befassen, und zweitens Prozesstheorien (Dörnyei, 1997; Ushioda, 2003), die sich mit der *Entstehung* motivierten Handelns befassen. Wie man in der Zusammenschau dieser beiden Richtungen den vielschichtigen Charakter von Motivation in einem handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Gedichten verstehen kann, stelle ich im Folgenden dar. Die Inhaltstheorie Gardners (1985), die zwischen *integrativer* und *instrumenteller* Orientierung von Lernern unterscheidet, rückt den einzelnen Lerner ins Zentrum der Aufmerksamkeit.¹⁰

Integrativ orientierte Lerner sind dadurch klassifiziert, dass sie sich auf Sicht mit den Mitgliedern und der Kultur des Zielsprachlandes identifizieren möchten. Diese Motivation gilt für das Sprachenlernen als die günstigste Voraussetzung.

Instrumentell orientierte Lerner sind im Vergleich dazu weniger an der Sprache selbst, sondern u.a. am schulischen Weiterkommen *durch* das Erlernen der Sprache interessiert, und man könnte vielleicht sagen, diese Lerner sind pragmatischer in ihrer Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. Es muss aber kein Widerspruch zwischen dem Interesse am schulischen Weiterkommen durch das Erlernen einer Fremdsprache und dem Interesse an der Kultur des Zielsprachlandes bestehen, das sollte meines Erachtens idealerweise Hand in Hand gehen. Gardner selbst unterscheidet auch nicht so kategorisch zwischen instrumentell und integrativ orientierten Lernern. Es ist eher so, dass in der Fremdsprachenliteratur, in der Motivation behandelt wird, daraus eine Dichotomie entstanden ist (Dörnyei, 1994).

Zur Erweiterung von Gardners Motivationskonzept hat die Prozesstheorie beigetragen, die Motivation als einen *sozial medierten Prozess* versteht. Bei Dörnyei (1997) und

¹⁰ Die grundlegenden Annahmen zur Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache stammen aus den 50er Jahren und zwar aus der Erforschung der Erstsprache, und haben sich bis in die 90er Jahre behauptet.

besonders bei Ushioda (2003) spielen die Lernerbiografie, die Lernumgebung und das *soziokulturelle Milieu* innerhalb und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts eine wichtige Rolle, d.h. die Lebenswelt, so wie sie die Lerner erfahren, soll soweit wie möglich in diesem motivationalen Konzept berücksichtigt werden. In meiner begrenzten Untersuchung werde ich mich hier darauf beschränken, nur das soziokulturelle Milieu innerhalb des fremdsprachlichen Klassenzimmers zu berücksichtigen, wobei ich als erstes meine Lehrerrolle und dann die Rolle der Mitschüler aus dieser Perspektive erläutere.

Darüber hinaus ist meine Perspektive als Lehrerin inspiriert von Vygotskij (2001), der Lernen als einen dialogischen Prozess versteht, der durch den Austausch mit einem *kompetenten Anderen* vonstattengeht. Als der kompetente Andere gehe ich also mit dem Lerner, der Hilfe zur Lösung eines Problems braucht, in einen Dialog. Der Lerner verinnerlicht den Dialog durch verschiedene Prozesse, die dann zur Lösung seines Problems führen können. Anders ausgedrückt kann der Lerner seine *nächste Entwicklungszone* erreichen, indem ich ihm Hilfestellungen bereitstelle, die etwas über seinem jetzigen fremdsprachlichen Niveau liegen, die er aber erreichen kann, indem er sich etwas „streckt“. Aus einer soziokulturellen Perspektive geht Lernen demnach von der Gemeinschaft, zu der auch der Lehrer zählt, aus, bevor es im Einzelnen verankert wird. Interessant in meinem Zusammenhang ist, dass der Wille, etwas aus den Hilfestellungen zu lernen, auch im dialogischen Modell Vygotskijs vom Lerner *selbst* aufgebracht werden muss, aber dass der Lehrer als stützender Dialogpartner eine wichtige motivationale Rolle hat, worauf ich im Analysekapitel wieder zurückkommen werde.

Aber auch Mitschüler können die Rolle des Dialogpartners übernehmen und Hilfestellungen leisten, die zur nächsten Entwicklungszone führen können, womit ich auf die für die Motivation so wichtige Rolle der Mitschüler überleiten möchte. Für die Förderung der Motivation ist nämlich, selbst wenn sie letztendlich von innen kommen muss, ein positives, unterstützendes Arbeitsklima entscheidend: „social-interactive processes play a crucial role in encouraging the growth of motivation from within and its ongoing regulation by the learner“ (Ushioda, 2003, S.90). Solche sozial-interaktiven Prozesse kann man am besten unterstützen, indem man den Lernern die Möglichkeit

gibt, kooperativ zu arbeiten (Dörnyei, 1997). Kooperation in Kleingruppen, so wie das in der Maxi-Aufgabe der Fall ist, ist demnach gut geeignet, um das intrinsische Interesse an der Fremdsprache, den Arbeitseinsatz und die Zufriedenheit zu erhöhen (Dörnyei, 1997). Dabei hat u.a. auch das gefühlsmäßige Engagement der Lerner, d.h. die Freude, die bei der Zusammenarbeit entsteht, motivationale Bedeutung (Dörnyei, 1997). Auf Beobachtungen zur Arbeitsfreude, die ich innerhalb dieser Studie gemacht habe, komme ich im Analysekapitel zurück.

Für die Analyse der Lernerarbeiten haben sich aus den theoretischen Überlegungen und meinen Beobachtungen des soziokulturellen Milieus innerhalb der Klasse drei verschiedene motivationale Kategorien herauskristallisiert.

Lernertyp 1: kann integrativ und intrinsisch motiviert sein und kümmert sich vielleicht weniger um das, was die anderen gestalten. Der Lerner kann seine Ideen in sich selbst finden und er kann selbständig arbeiten.

Lernertyp 2: kann integrativ und sozial orientiert sein und ist gleichzeitig daran interessiert, was die anderen gestalten. Er kann etwas Ähnliches wie die anderen gestalten, weil ihm das durchdacht, passend und sozial akzeptiert erscheint.

Lernertyp 3: kann instrumentell-pragmatisch orientiert sein und möchte seinen Beitrag so gestalten, dass er den anderen Beiträgen in der Gruppe ähnlich ist. Die Lernergruppe macht Ähnliches; was nicht passt, wird in der Erklärung dem Lehrer gegenüber passend gemacht.

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass die Leitbegriffe Imagination und Identität von Spinner (2008) zur Anwendung kommen, wenn ich die Lernerarbeiten analysiere. Zur Darstellung der Wahrnehmungs- und Denkprozesse, die dabei im Lerner stattgefunden haben können, beziehe ich mich auf Brandstätter (2008) und ihr Verständnis des analogen Denkens. Zur Analyse der Identitätsarbeit habe ich drei Kategorien herausgearbeitet, nämlich Rollenidentität, persönliche Identität und Werteinstellungen. Identitätsarbeit verstehe ich aber nicht nur aus einer Handlungsperspektive, sondern auch aus einer semiotischen Perspektive (Kress, 2010). Um die multimodale Dimension meines Ansatzes benennen zu können, habe ich die Begriffe Modus, Affordanz und den übergreifenden Begriff Design eingeführt.

Zu meinem Schlüsselbegriff Motivation habe ich aus der Zusammenschau von theoretischen Aspekten aus der Inhaltstheorie (Gardner, 1985) und Prozesstheorie (Ushioda, 2003) drei motivationale Kategorien herausgearbeitet. Als theoretischen Ausgangspunkt für die motivationalen Aspekte der Lehrerrolle ziehe ich die soziokulturelle Perspektive von Vygotskij (2001) heran. Bevor die motivationalen Kategorien und die anderen theoretischen Begriffe, die ich mir für die Analyse der Lernerarbeiten herausgesucht habe zur Anwendung kommen, sollte der Leser wissen, was der methodologische Ausgangspunkt für die von mir gewählte Dateneinsammlungsstrategie gewesen ist und wie ich dabei vorgegangen bin. Darauf gehe ich im nächsten Kapitel ein.

Ich bin ein Lyriker und rede als Lyriker über Lyrik: in anderen Worten, ich spreche von meinem Handwerk. Ganz wie ein Chirurg, der ein Handbuch über Chirurgie verfasst, kein bisschen anders rede ich von einem Handwerk, das ich selber ausübe, in dem ich also Fachmann bin. Das heißt, ich ziehe Regeln und Folgerungen aus der eigenen Praxis. (Hilde Domin, 1975, S.147)

3. Methodologische Überlegungen

Dieses Kapitel ist grundlegenden Prinzipien eines qualitativen Forschungsansatzes und der Diskussion meiner methodologischen Vorgehensweise, nämlich einer Fallstudie, in der ich selbst eine aktive Rolle als Forscher im eigenen Klassenzimmer übernehme, gewidmet. In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal rekapitulieren, was meine Intention mit dieser Untersuchung ist. Die in dieser Studie vorgestellten Unterrichtseinheiten zum Thema Lyrik habe ich konzipiert, um den Lernern eine Möglichkeit zu geben, Kompetenzziele in der Fremdsprache zu erreichen, wie sie im Lehrplan unter dem Bereich Sprache, Kultur und Gesellschaft aufgeführt sind (Utdanningsdirektoratet, 2006). Der Ausgangspunkt meiner Fallstudie ist also die Auseinandersetzung der Lerner mit dem Thema Lyrik, wobei ich die einzelnen Unterrichtseinheiten einleite und als Lehrer während des Unterrichts zur Verfügung zu stehe. Somit habe ich auch immer meine eigene didaktische Vorgehensweise, die darauf abzielt, eine neue Lernarena und Entwicklungsmöglichkeiten für die Lerner zu öffnen, im Blickfeld.

Mein Hauptfokus liegt aber auf den Lernern im fremdsprachlichen Klassenzimmer, wobei die Perspektive der Teilnehmer ins Zentrum rückt, was man auch als eine *emische* Forschungsperspektive bezeichnet (Fettermann, 1989). In dieser Studie geht es also darum, sowohl die Erlebnisse als auch die Auseinandersetzung der Lerner mit Lyrik in der Zielsprache auf eine holistische und kontextbezogene Art zu untersuchen,

wobei auch die soziokulturelle Natur des Lernprozesses mit seinen motivationalen Implikationen Berücksichtigung finden soll.

Als erstes verankere ich meine *hermeneutische* Erkenntnissuche in der *qualitativen Methodologie*. Dann diskutiere ich meine Rolle als *Forscher im eigenen Klassenzimmer* (Hoel, 1997; Postholm, 2007), und stelle den Rahmen für meine Untersuchung, nämlich eine *Fallstudie*, vor. Ein Charakteristikum dieser Untersuchungsmethode ist die *Datenvielfalt* (Yin, 2003) und u.a. im Zusammenhang mit der Datenvielfalt werde ich auch auf die Anforderungen an die *Reliabilität* und die *Validität* meiner Studie eingehen. In einem eigenen Punkt komme ich auf die Entwicklung der *Analysekategorien* im Dialog mit meinem Material zu sprechen. Einen Teil der Daten erhalte ich aus Interviewaussagen der Lerner, weshalb hier auch von *Interviews als qualitativer Methode* (Kvale & Brinkmann, 2009) die Rede sein wird. In diesem Zusammenhang gehe ich auf *forschungsethische Überlegungen* ein, die freilich für das Einsammeln und Auswerten von allen Daten, die ich im Lauf dieser Studie erhalten habe, gelten und die auch im Zusammenhang mit meinen Rollen als Forscher und Lehrer dargelegt werden müssen.

3.1 Mein Methodologischer Ansatz innerhalb des qualitativen Paradigmas

Mein Erkenntnisinteresse geht dahin, den Schaffensprozess, der bei den Lernern während der Auseinandersetzung mit der Maxi-Aufgabe stattfindet, eingehend zu beobachten, zu analysieren und zu interpretieren. Dabei habe ich auch motivationale Aspekte im Blick. Dazu ist ein Forschungsansatz innerhalb des qualitativen Paradigmas am besten geeignet. Postholm (2005) definiert qualitative Forschung als Untersuchung menschlicher Prozesse in ihrem *natürlichen Kontext* und bezieht sich dabei u.a. auf Creswell

...qualitative researchers use an emerging qualitative approach to inquiry, *the collection of data in a natural setting* sensitive to the people and places under study, and data analysis is inductive and establishes patterns and themes. The final written report or presentation includes the voices of the participants, the *reflexivity of the researcher*, and

a complex description and interpretation of the problem and it extends the literature or signals a call for action (Creswell, 2007, S. 37; Kursivierung EJ)

Die Lerner, die ich für diese Studie heranziehe, sind in ihrem *natürlichen Kontext*, d.h. sie befinden sich in ihrem fremdsprachlichen Klassenzimmer, während sie sich mit dem Schulprojekt zum handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Lyrik auseinandersetzen.¹¹ Unter der von Creswell angesprochenen *Reflexivität* des Forschers versteht man, dass der Forscher sich nicht nur seiner Subjektivität als Teil des Forschungsprozesses bewusst ist, sondern diese auch darlegt.

Hier ist aber bereits festzuhalten, dass bei einer qualitativen Vorgehensweise der Forscher eine entscheidende Rolle spielt, d.h. sein persönlicher Ausgangspunkt und seine Erfahrung kommen bei der Interpretation von Daten als seine subjektiven, individuellen Theorien ins Spiel (Postholm, 2005). Zu meinem persönlichen Ausgangspunkt ist zu sagen, dass ich seit 15 Jahren Deutsch als Fremdsprache unterrichte und Erfahrung aus der Lehrerfortbildung habe, wobei ich mich immer wieder darum bemühe, wie man einen Zugang zur ästhetischen Dimension der Zielsprache, u.a. so wie in dieser Studie, durch die Auseinandersetzung mit Lyrik schaffen kann.

Bei meinem qualitativen Forschungsansatz ist die epistemologische oder erkenntnistiftende Vorgehensweise hermeneutisch, wobei ich Gadamer (1995) Verständnis des hermeneutischen Zirkels als Ausgangspunkt für das Verstehensgeschehen heranziehe. Wichtig ist, dass für Gadamer die Bewegung zwischen *Vorverständnis* oder *Vorurteil* und der zu verstehenden Sache kein „Verstehenshindernis - etwa im Sinne des objektivistischen Ideals einer *tabula rasa*“ bedeutet (Grondin, 2009, S. 51), sondern dass er diese Bewegung als einen positiven Vorgang bei der Interpretationsbemühung versteht. In diesem Sinn besteht jede Suche nach Erkenntnis aus einer Bewegung zwischen dem Ganzen und den Teilen, d.h. zwischen dem, was interpretiert werden soll und dem Kontext, wozu auch das Vorverständnis des Forschers gehört.

¹¹ Detaillierte Angaben zur Klasse, in der die Untersuchung stattfindet siehe Punkt 3.4.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

3.2 Forscher im eigenen Klassenzimmer

Bei der Durchführung des Lyrikprojekts bin ich nicht nur Forscher, sondern gleichzeitig auch der unterrichtende Fremdsprachenlehrer. Diese Herangehensweise hat gewisse Ähnlichkeiten mit der Aktions- oder Handlungsforschung, deshalb möchte ich hier kurz auf die Ähnlichkeiten meiner Vorgehensweise mit der Aktionsforschung eingehen, aber auch eine Grenze ziehen, wo ich eine andere Rolle einnehme. Aktionsforschung bedeutet,

[...] dass z.B. Fremdsprachenlehrer für sie relevante, konkrete Fragestellungen in Bezug auf ihr berufliches Handlungsfeld formulieren, hierzu systematisch Daten erheben, diese analysieren und interpretieren und auf dieser Basis ihr Handeln begründet weiterentwickeln. (Caspari, Helbig, & Schmelter, 2007, S. 499)

Die Ähnlichkeit besteht darin, dass ich ebenfalls als unterrichtender Fremdsprachenlehrer Daten erhebe, analysiere und interpretiere. Aber ich habe einen anderen Ausgangspunkt, denn ein Aktionsforscher greift ein aktuelles Problemfeld aus dem eigenen Unterrichtsgeschehen auf und sucht nach Lösungen. Dabei eröffnet er in seinem Unterricht, auch in Kooperation mit anderen Forschern, einen Aktionsforschungszyklus (Postholm, 2007; Tiller, 2004; Hoel, 1997). Teile eines Aktionsforschungszyklus können dabei einen experimentellen Charakter haben, was man als eine gewisse Parallele zu meinem Erproben eines Unterrichtskonzepts verstehen kann. In der Aktionsforschung wird das erworbene Wissen zunächst in einer „Theorie der Praxis“ zusammengefasst, die in Handlungsstrategien mündet, die wiederum im Unterricht erprobt und verfeinert werden, bis sie u.U. erst nach mehreren Aktionsforschungszyklen als neue Handlungsstrategien in die professionelle Praxis Eingang finden können.

In meinem Fall greife ich aber kein unmittelbares Problemfeld aus meinem Unterricht auf, sondern ich untersuche anhand meiner Problemstellung die handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Lyrik in der Zielsprache, die es so noch nicht gibt. Deshalb habe ich die Bezeichnung Forscher im eigenen Klassenzimmer

gewählt, obwohl ich diese Art des Forschens auch als eine Möglichkeit ansehe, als Masterstudent und praktizierender Deutschlehrer, ähnlich wie ein Aktionsforscher, aus der „*Binnenperspektive*“ (Caspari, Helbig & Schmelter, 2007, S. 500) eine Problemstellung zum handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Lyrik zu untersuchen, systematisch zu reflektieren und in Handlungsstrategien münden zu lassen, die dann wieder im Unterricht erprobt werden sollten. Allerdings verlasse ich das Klassenzimmer nach Abschluss der Projektperiode wieder und habe dadurch nur einen begrenzten Zugang zu Daten. Im Gegensatz dazu kann ein Aktionsforscher, der permanent Lehrer in der zu untersuchenden Klasse ist, unerwartet wertvolle Informationen erhalten. Zu meinem Vorteil zählt aber wiederum, dass ich durch den befristeten Aufenthalt in der Klasse die Lerner mit dem Blick eines „Neuankömmlings“ betrachten und Dinge wahrnehmen und kann, die dem permanenten Fremdsprachenlehrer vielleicht verborgen bleiben (Hoel, 1997, S. 381).

In meiner Rolle als Lehrer-Forscher ist die Fähigkeit zur Reflektion über das Unterrichtsgeschehen eine Schlüsselqualifikation, wobei ich die unterschiedlichen Perspektiven als teilnehmender Lehrer und als distanzierter Forscher nutze, um Fragen an mein Material zu stellen. Dadurch bekomme ich nämlich zwei unterschiedliche Zugänge zur Interpretation meiner Daten (Hoel, 1997).

Für die Reflektionsarbeit aus der Lehrerperspektive ziehe ich u.a. schriftliche Aufzeichnungen heran, die ich im Anschluss an den Unterricht gemacht habe. Das sind Notizen zum Zusammenarbeitsklima der Lerner untereinander, zu Dialogen, die ich mit den Lernern geführt habe, zu spontanen Observationen im Unterricht und Notizen zu meiner didaktischen Vorgehensweise. Zusätzlich ziehe ich auch Gespräche, die mit meinen im Unterricht anwesenden Kollegen stattgefunden haben, heran. Somit habe ich sowohl mündliche als auch schriftliche *sprachliche* Äußerungen zu meinem Untersuchungsgegenstand aus der Lehrerperspektive, mit denen ich mich aus der Forscherperspektive in einem inneren Dialog auseinandersetze (Vygotskij, 2001).

Während der dialogischen Auseinandersetzung mit meinen Rollen als Lehrer und Forscher gewinne ich durch diese unterschiedlichen *Interpretationszugänge* (Hoel, 1997; Postholm, 2007) Erkenntnis, was ich an einer Episode aus der ersten Unterrichtseinheit meines Schulprojekts darstellen möchte:

In meiner Lehrerrolle zirkuliere ich im Klassenzimmer, wobei ich u.a. Ausspracheübungen zum Rilke-Gedicht anhöre und Fragen zu den Collagen beantworte. Konkrete Rückmeldungen zur Bilderwahl der Lerner vermeide ich dabei bewusst, aber ich signalisiere u.a. durch bestärkendes Kopfnicken, dass die Lerner zufriedenstellend arbeiten.

Eine Schülerin fällt mir dabei besonders auf, sie schreibt nämlich den Satz „wer bin ich“ auf ihre Collage und wählt dazu ein Foto vom Gesicht einer Frau, die dabei ist, sich eine Maske vom Gesicht abzuziehen. Diese Schülerin fällt auch meiner Kollegin auf und im Gespräch im Anschluss an den Unterricht bemerkt die Kollegin freudig, dass auf dieser Collage offensichtlich das Thema Identität zum Ausdruck kommt, von dem wir kurz vor Unterrichtsbeginn gesprochen haben. Im Anschluss an die nächste Unterrichtseinheit sammle ich die Collagen zu Dokumentationszwecken ein. Dabei ist die Collage mit der Maske unauffindbar und ich stelle fest, dass die Schülerin eine völlig andere Collage angefertigt hat, die aber mit der Collage einer zweiten Schülerin fast identisch ist.

Demnach hat die Kooperation mit der Mitschülerin eine wichtige Rolle gespielt und offensichtlich eine wichtigere Rolle als die Anerkennung von meiner Kollegin und von mir. Das finde ich bemerkenswert, denn als Lehrer gehe ich davon aus, dass Lerner selbst die kleinsten anerkennenden Äußerungen von einem Lehrer wahrnehmen können und sich das motivierend auswirken kann.

Als Forscher finde ich bei den Prozesstheoretikern, die sich mit den soziokulturellen Aspekten von Motivation auseinandersetzen, eine mögliche Erklärung. So unterstreicht Ushioda (2003), wie entscheidend für die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache im Klassenzimmer der *signifikante Andere* ist, was in diesem Fall die Mitschülerin ist, mit der kooperativ gearbeitet wird.

Diese Erkenntnis hat mehrere Implikationen, wobei die Wichtigste ist, meine Subjektivität in der Rolle als Lehrer und Forscher kritisch zu reflektieren und u.a. die an der Untersuchung beteiligten Lerner in ihrer Autonomie besonders wahrzunehmen und zu respektieren. Als Forscher werde ich in diesem Zusammenhang zum ersten Mal darauf aufmerksam, dass kooperative Aspekte in den motivationalen Kategorien, die ich für die Analyse der Lernerarbeiten herausarbeite, berücksichtigt werden sollten. In

diesem Zusammenhang möchte ich aber auch darauf hinweisen, dass im Unterricht die Lehrer Rolle nicht zuletzt aus ethischen Gründen Priorität vor der Forscherrolle haben muss (Hoel, 1997).

Reflexivität dreht sich bei mir u.a. darum, darzulegen, wie ich als Forscher die fremdsprachliche Klasse bei der produktiven Auseinandersetzung mit Lyrik beeinflusst haben könnte. Dazu gehört auch, dass ich, bevor ich das Forschungsfeld betrete, bereits eine Problemstellung formuliert habe und im Voraus die handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsweise der Lerner mit der fremdsprachlichen Lyrik festgelegt habe. Somit betrete ich das fremdsprachliche Klassenzimmer mit einem gewissen Plan und meine Vorgehensweise ist von meiner Subjektivität geprägt (Postholm, 2007).

Ein qualitativer Forschungsansatz kann aber nicht wertneutral sein (Postholm, 2005) und ein bewusstes Verhältnis dazu, dass man als Forscher die eingesammelten Daten beeinflusst, ist grundlegend. „You cannot not communicate“ pointiert Watzlawik (1967, zitiert in Tiller, 2004, S. 125). Im fremdsprachlichen Klassenzimmer wird die kommunikative Komplexität offensichtlich, wenn man bedenkt, dass der im Ausgangspunkt auf intensive Wahrnehmung und auf Kommunikation im weitesten Sinn ausgelegte Unterricht, sowohl von mir in meinen Rollen als Lehrer und Forscher als auch von den Lernern beeinflusst wird, die wiederum in der sozialen Interaktion mein Verhalten beeinflussen können.

3.3 Fallstudie als Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsstrategie habe ich eine *Fallstudie* gewählt. Ein wichtiges Charakteristikum einer Fallstudie ist, dass sie ein gebundenes System untersucht: „Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a *case*)“ (Cresswell, 2007, S. 73). Unter einem gebunden System versteht Creswell einen Ort oder einen Kontext, den man über Zeit detailliert und anhand von ganz verschiedenen Daten analysiert, wobei u.a. Observation, Interview, schriftliche und visuelle Dokumentation herangezogen werden können und diese Datenvielfalt dazu

beitragen soll, ein *tieferes* Verständnis für das erforschte Phänomen zu bekommen: „One aspect that characterizes good case study research is the use of many different sources of information to provide 'depth' to the case (Creswell, 2007, S. 246).

Um ein tieferes Verständnis der sich über mehrere Wochen erstreckenden Durchführung der Maxi-Aufgabe bzw. „meines“ gebundenen Systems zu erhalten, ziehe ich in dieser Untersuchung Interviewaussagen, Artefakten in Form von Collagen, schriftliche Dokumente in Form von Arbeitsblättern, Präsentationen von multimodalen Lyrikmontagen und die gruppenweisen Rezitationen der Lerner heran.¹² Die Datenvielfalt soll also dazu beitragen, mehrere Facetten meiner Problemstellung zu erhellen und gleichzeitig auch eventuelle Widersprüche in den Daten aufzudecken. In diesem Zusammenhang müssen auch die Anforderungen an die Gültigkeit der Daten thematisiert werden, worauf ich im nächsten Abschnitt eingehe, wenn ich die Begriffe Reliabilität und Validität und ihre Bedeutung innerhalb eines qualitativen Forschungsansatzes und in Bezug auf meine Studie erläutere.

3.4 Reliabilität und Validität innerhalb einer qualitativen Methodologie

Die Begriffe Reliabilität und Validität, die ursprünglich Gütekriterien für quantitative Forschungsansätze sind, haben auch in qualitativen Ansätzen Bedeutung. In der quantitativen Forschung gilt Validität (Gültigkeit) „als Maß der Übereinstimmung zwischen Forschungsergebnissen und untersuchtem Realitätsausschnitt“ (Grotjahn, 2007, S. 496). Eine hohe Validität hat zur Voraussetzung, dass Reliabilität (Genauigkeit) beim Datenerhebungs- bzw. Messvorgang gewährleistet ist. Man kann auch im Fremdsprachenunterricht Untersuchungen durchführen, die durch die Verwendung statistischer Methoden diese Gütekriterien erfüllen, aber das Streben nach Repräsentativität verhindert gleichzeitig, dass man in die „Tiefe“ geht und führt auch zur Vernachlässigung des Einzelfalls (Grotjahn, 2007). Reliabilität und Validität haben deshalb in qualitativen methodologischen Ansätzen eine teilweise Uminterpretation

¹² Auf die Rezitationen gehe ich in dieser Studie nur am Rande ein. Ich konzentriere mein Interesse auf die Prozesse in Verbindung mit der Gestaltung der Collagen und der multimodalen Lyrikmontagen.

erfahren und die Bedeutung von Kriterien wie *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* und *Gegenstandsangemessenheit* (Grotjahn, 2007; Creswell, 2007; Postholm, 2005) werden stattdessen betont.

3.4.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Das wichtigste Gütekriterium für eine qualitative Studie ist die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, worunter man versteht, dass eine kritische Verständigung zwischen Forschern untereinander und zwischen Forschern und Rezipienten ermöglicht wird. „Dies geschieht u.a. durch eine sorgfältige Planung, Durchführung und Auswertung der Untersuchung“ (Grotjahn, 2007, S. 500).

Der *Planung* der hier vorgestellten Studie sind zwei Pilotprojekte vorausgegangen, die ich an meiner eigenen Schule durchgeführt habe, und die zu einer Strukturierung dieses Lyrikprojekts als Maxi-Aufgabe geführt haben.¹³ Zur sorgfältigen Planung gehört auch die Wahl der Schule, und die rechtzeitige Einholung der Forschungserlaubnis.¹⁴

Mein Ausgangspunkt für die Wahl der Schule war, dass sie sich in einer anderen Gemeinde befindet und geografisch von der Schule entfernt ist, an der ich selbst als Deutschlehrer arbeite. Die beiden Deutschlehrer waren mir aus einer Lehrerfortbildung bekannt, weshalb ich sie auch kontaktet habe. Die fremdsprachliche Klasse sollte bezüglich des fachlichen Könnens durchschnittlich sein und die Anzahl von Mädchen und Jungen sollte möglichst gleich sein. Ich wollte also keine fachlich besonders starke Gruppe heranziehen und auch keine, die für das Erlernen der Zielsprache besonders motivierte Schüler hat. Damit wollte ich erreichen, dass diese Studie im Ausgangspunkt an vielen Schulen in Norwegen hätte stattfinden können. Die beiden Lehrern wählten eine 9. Klasse mit 11 Mädchen und 12 Jungen aus und begründeten ihre Wahl damit,

¹³ Durch das Konzept der Maxi-Aufgabe mit in sich weitgehend abgeschlossenen Unterrichtseinheiten kann man zum einen unvorhergesehene Unterrichtsausfälle besser auffangen. Zum anderen haben die beiden Pilotprojekte, die dieser Studie vorausgegangen sind zur jetzigen Struktur des Aufgabenblatts zum Rilke-Gedicht geführt, das auch weniger sprachgewandten Lernern ermöglichen soll Aussagen zu machen.

¹⁴ Anlage 4: Formelle Anfrage mit der Bitte um Forschungserlaubnis an die Schulleitung und an die Eltern

dass sie zwar auch eine andere, fachlich stärkere fremdsprachliche Gruppe hätten, die von ihnen gewählte Gruppe aber am besten eine durchschnittliche fremdsprachliche Klasse repräsentieren könne.

Auf die nächste von mir genannte Bedingung, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, nämlich die sorgfältige *Durchführung* der Maxiaufgabe, komme ich im Detail in Kapitel 4 zurück. Zur *Auswertung* der Datenquellen stelle ich unter Punkt 3.5 vor wie ich die Analysekategorien hergeleitet habe und im Analysekapitel nehme ich den Faden wieder auf, wenn ich mich mit den Lernerarbeiten auseinandersetze.

3.4.2 Gegenstandsangemessenheit

Unter *Gegenstandsangemessenheit* versteht man in diesem Zusammenhang, dass der Forscher begründet, inwieweit der jeweilige Forschungsansatz und die darin zur Anwendung kommenden Methoden angemessen sind (Grotjahn, 2007). Ich habe für meine Untersuchung erstens eine Fallstudie gewählt, weil ich die bereits weiter oben genannten Möglichkeiten, innerhalb dieses Rahmens meine Problemstellung zu erforschen als sehr geeignet ansehe. Zweitens habe ich die Rolle eines Forschers im eigenen Klassenzimmer übernommen, weil ich es als eine sinnvolle Möglichkeit ansehe die didaktischen Anregungen, die ich während des Studiums erhalten habe, auf meine Unterrichtspraxis zuzuschneiden, kritisch zu reflektieren und professionell weiter zu entwickeln.

Dabei setze ich mich mit meinem Untersuchungsgegenstand also nicht unmittelbar, sondern durch meine „theoretische Brille“ d.h. durch die methodologische Vorgehensweise auseinander. Das bedeutet, dass diese Studie dem Leser im Lichte der von mir gewählten Theorien und meiner Forschungsmethodologie, also einer Fallstudie in Kombination mit meiner Rolle als Lehrer-Forscher präsentiert wird, wobei ich es als einen Vorteil ansehe, als Lehrer mit dem Kontext und dem Material vertraut zu sein und gleichzeitig als Forscher eine analytische Distanz zu meinem Material zu haben.

Um möglichst viele Facetten des Untersuchungsgegenstands zu erfassen und um den Aussagewert der Daten zu erhöhen, wird in der Methodentheorie empfohlen, eine Triangulierungsstrategie anzuwenden (Grotjahn, 2007; Creswell, 2007). Das kann sowohl eine Methodentriangulierung sein (z.B. verbalisierte Introspektion und Fremdbeobachtung), das kann eine Datentriangulierung sein (z.B. schriftliche Aussagen und Artefakten) und das kann eine Untersuchungstriangulierung sein, wo z.B. andere Lehrer-Forscher meinen Untersuchungsgegenstand erforschen, bzw. auswerten hätten können.

In dieser Studie habe ich eine Datentriangulierungsstrategie gewählt, weil das Unterrichtskonzept so ausgerichtet ist, dass die Lerner z.B. auf dem Arbeitsblatt in Stichworten verbalisieren, was sie zuvor auf ihren Collagen abgebildet haben bzw. in den Interviewaussagen benennen, wie sie bei der Erstellung der multimodalen Lyrikmontagen vorgegangen sind. Ziel der Auswertung zweier unterschiedlicher Datenquellen zu einem „Thema“ ist bei mir aus einer emischen Perspektive mehr über die Auseinandersetzung der Lerner mit dem Rilke-Gedicht bzw. dem Hesse-Gedicht zu erfahren. Beim Rilke-Gedicht sind die beiden Datenquellen als Teilaufgaben innerhalb des Unterrichtsgeschehens entstanden und sind somit auch Teile des natürlichen Unterrichtsgeschehens.

3.5 Interviews als qualitative Methode

Als ein weiteres Forschungsinstrument habe ich teilstandardisierte Interviews herangezogen, um den Lernern die Möglichkeit zu geben, ihre individuelle Vorgehensweise bei der Auseinandersetzung mit dem Rilke-Gedicht und dem Hesse-Gedicht in mündlicher Interaktion zu entwickeln und darzustellen (Kvale & Brinkmann, 2009).¹⁵ Bei einem halbstrukturierten Interview sind die Fragen im Voraus festgelegt, wobei die Reihenfolge nicht streng eingehalten werden muss (Kvale & Brinkmann, 2009).

¹⁵ Anlage 3: Interviewfragen in Verbindung mit dem Rilke-Gedicht und Interviewfragen in Verbindung mit dem Hesse-Gedicht

Im Nachhinein sehe ich aber, dass ich die Reihenfolge weitgehend eingehalten habe, auch um sicher zu sein, dass ich allen Lernern dieselben Fragen gestellt habe. Zu den Interviews habe ich drei Mädchen und vier Jungen herangezogen, wobei die Auswahl nach Absprache mit den beiden Fremdsprachenlehrern getroffen wurde. Dabei habe ich die Mädchen und drei der vier Jungen in den Gruppen interviewt, in denen sie zumindest teilweise zusammengearbeitet haben. Zusätzlich habe ich einen Jungen, der sehr gern interviewt werden wollte, allein interviewt. Das Einzelinterview ziehe ich hier aber um die Anonymität des Lerners zu schützen, nur begrenzt heran. Mein vorrangiges Ziel mit den Gruppeninterviews war, den Lernern durch den Rückhalt in der Gruppe ein gewisses Sicherheitsgefühl zu ermöglichen und somit die asymmetrische Machtbalance auszugleichen. Gleichzeitig stimulierten die Gruppeninterviews auch zu kleinen Diskussionen zwischen den Lernern, die ich auch als Erkenntnisquelle genutzt habe, worauf ich im Analysekapitel zurückkomme.

Die Interviews fanden in einem kleinen Arbeitsraum in der Nähe des Klassenzimmers statt, wo ich mit einem digitalen Aufnahmegerät die Interviews aufgezeichnet habe, die vollständig transkribiert wurden. Bei der Interpretation der Interviewdaten habe ich zusätzlich auch Aufzeichnungen meiner Beobachtungen u.a. zum Zusammenspiel der Lerner während der Interviewsituation hinzugezogen, die ich unmittelbar nach den Interviews niedergeschrieben habe.

Meine hermeneutische Vorgehensweise bei der Interpretation der Interviewdaten findet also nicht in einem Vakuum statt, sondern sie wird, wovon bereits unter Punkt 3.1 die Rede war, auch von meinem *Vorverständnis* beeinflusst. In meinem Fall bedeutet das, dass ich die Interviews besonders dahingehend analysiere inwieweit sie mir Aufschluss über die Arbeitsweise der Lerner beim eigenen Schaffen und über ihr kooperatives Verhalten geben können. Bei der Interpretation der Interviewaussagen gehe ich in einen Dialog mit den transkribierten Texten und fokussiere auf die möglichen Bedeutungsinhalte der Lernaussagen um herauszuarbeiten, wie sie z.B. bei der Bilderwahl zu den multimodalen Lyrikmontagen vorgegangen sein könnten. Dabei habe ich ein gewisses Vorverständnis, nämlich dass die Lerner durch den Zugang zu den digitalen Medien komplexere Aussagen machen können als ihnen das durch die Zielsprache allein möglich ist. Wenn das der Fall wäre, wäre es interessant zu wissen,

welcher Denkvorgang sie dazu befähigt haben könnte. Das ist also mein Vorverständnis oder mein Ausgangspunkt, wenn ich auf der Suche nach Erkenntnis u.a. Aspekte aus der ästhetischen Theorie (Brandstätter, 2008) ins Spiel bringe und auf meine Daten anwende. Dabei hat die intensive hermeneutische Suche nach Erkenntnis dazu geführt, dass sich Interviewaussagen zur Bilderwahl aus einem theoretischen Ansatz des Denkens in Analogien (Brandstätter, 2008) erklären lassen, worauf ich ausführlicher bei der Analyse der multimodalen Lernerarbeiten zurückkommen werde.

3.6 Forschungsethische Überlegungen

Dadurch, dass ich diese Studie als Lehrerforscher im eigenen Klassenzimmer durchführe, entstehen sehr gute Möglichkeiten aus der Binnenperspektive Informationen über das Geschehen im fremdsprachlichen Klassenzimmer zu sammeln. Gleichzeitig kann aber meine unmittelbare Nähe zum Geschehen dazu beitragen, dass meine Interpretationen von den Relationen zu den Lernern beeinflusst werden.

Der Ausgangspunkt für meine forschungsethischen Überlegungen ist deshalb, wie ich den Kontext dieser Studie mittels dicker Beschreibungen so genau wie möglich darstellen und sowohl temporal als auch sozial situieren kann. Dabei beziehe ich mich auf folgende forschungsethische Zielkompetenz bei Kvale und Brinkmann:

Wir sind der Ansicht, dass qualitative Forscher primär ihre Fähigkeit Dinge „dick“ zu erfassen und zu beurteilen kultivieren sollten (d.h. praktische Vernunft anzuwenden), um ethisch kompetent zu sein, anstatt universellen Regeln mechanisch zu folgen (2009, S. 85).

Kvale und Brinkmann (2009) unterstreichen weiter, dass Forschungsinterviews eine ethische und moralische Kompetenz verlangen, wobei die Anerkennung und Reflektion von „Unsicherheitsgebieten“, kontinuierlich während des gesamten Interviewprozesses stattfinden soll:

„Die vier Unsicherheitsgebiete bezüglich des informierten Einverständnisses, der Vertraulichkeit, der Konsequenzen und der Forscherrolle können als Rahmen [...] und als ethische Erinnerung daran dienen, auf was man in der Praxis achten soll, wenn man Interviewforschung ausführt.“ (Kvale & Brinkmann, 2009, S. 93)

Die Durchführung von Interviews mit Jugendlichen und die dabei entstehende asymmetrische Machtrelation ist bei mir eine der Praxissituationen, die von mir als Forscher besondere Aufmerksamkeit und moralisches Verhalten erfordert. Dabei bin ich nämlich der relativ stärkere Partner und um eine gewisse Machtbalance zu erreichen, führe ich wie unter Punkt 3.5. beschrieben, Gruppeninterviews durch. Zusätzlich stelle ich den Interviewkontext mittels dicker Beschreibungen dar und mache u.a. das Unterrichtsgeschehen anhand von Schilderungen von kleinen Episoden transparent. Damit möchte ich die Interviews in meinem Forschungskontext situieren und somit auch moralische Aspekte darlegen, die ins Spiel kommen, wenn Forschungsergebnisse vom menschlichen Zusammenspiel beeinflusst werden können.

3.7 Entwicklung der Analysekategorien im Dialog mit meinem Material

Zur Untersuchung meiner Problemstellung habe ich aber nicht nur Interviews herangezogen, sondern ganz verschiedene Instrumente verwendet. Zum Thema „eigenes Schaffen“ habe ich die Collagen und die multimodalen Lyrikmontagen herangezogen. Zu einem tieferen Verständnis der Collagen habe ich auch die Aufgabenblätter hinzugezogen, die die Lerner als Rückkoppelung zum Rilke-Gedicht ausgefüllt haben. Dadurch, dass ich ein relativ umfassendes Material zur Verfügung habe, ist es möglich, die Auseinandersetzung der Lerner mit Lyrik im fremdsprachlichen Kontext auf ganz unterschiedliche Weise zu beleuchten und einen ganzheitlicheren Eindruck ihrer Auseinandersetzung zu bekommen, was eine Zielsetzung qualitativer Forschung ist (Creswell, 2007). Bei mir liegt der Fokus auf der Perspektive der Lerner im fremdsprachlichen Kontext, und um ihre Perspektive herauszuarbeiten, gehe ich in einen *Dialog* mit ihren individuellen und subjektiven Bildkompositionen und ziehe auch die Dialoge, die sowohl während des Unterrichtsgeschehen als auch im Anschluss

entstehen, heran. Dabei versuche ich, ihr Material durch eine theoretische Herangehensweise zu kategorisieren und zu analysieren, was ich bereits im Theoriekapitel dargestellt habe, als ich u.a. die Kategorien zur Identitätsarbeit hergeleitet habe. Diese Kategorien sind also in einem dialogischen Prozess, der über einen längeren Zeitraum zwischen dem Lesen von Theorie und der Auseinandersetzung mit den Lernerarbeiten hin und her gependelt hat, entstanden. Auf ähnliche Weise sind auch die motivationalen Kategorien entstanden, die ich aus einer Kombination von Kategorien aus der Motivationsforschung, die sich sowohl auf individuell verantwortete motivationale Prozesse als auch auf sozial mediierte Prozesse beziehen, und meiner Empirie herausgearbeitet habe.

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass der eine Hauptstrang meiner methodologischen Vorgehensweise ist, die Lernerperspektive im Rahmen einer Fallstudie zu verfolgen. Der andere Hauptstrang ist, durch meine Rolle als Forscher im eigenen Klassenzimmer Erkenntnis zu gewinnen, indem ich die zwei verschiedenen Interpretationszugänge (Hoel, 1997), die ich durch diese Rollen zur Verfügung habe, fruchtbar mache. Im Zusammenhang mit meinen Rollen als Interviewer und Lehrerforscher entstehen auch ethische Herausforderungen und u.a. um die Asymmetrie während der Interviewsituationen zu relativieren, habe ich Gruppeninterviews durchgeführt. Gleichzeitig nutze ich aber auch die Stimulans und die Dynamik, die durch die Gruppensituation entstehen können als Erkenntnisquelle.

Wir stellen also hier ab [...] auf die Benutzung des Kunstwerks, auf diejenige Art des Umgangs mit ihm, die ihm eine größtmögliche Wirksamkeit sichert. Die es also seiner Bestimmung zuführt. Die Fragestellung ist hier: Wie habe ich etwas von dem Gedicht, was will das Gedicht von mir, was kann ich von ihm wollen (Domin, 1988, S.164).

4. Realisierung der Maxi-Aufgabe

In diesem Kapitel möchte ich als erstes präzisieren, welche übergeordneten fremdsprachendidaktischen Überlegungen der Realisation Maxi-Aufgabe zugrunde liegen, bevor ich die vier Teile der Maxi-Aufgabe punktweise vorstelle, die in der Zusammenschau einen wahrnehmungsintensiven Zugang zur Zielsprache bieten sollen.

4.1 Integration der Fertigkeiten und ein ganzheitliches Konzept als Ausgangspunkt

Um den roten Faden, der die einzelnen Teile der Maxi-Aufgabe miteinander verbindet, sichtbar zu machen, introduziere ich als erstes den didaktischen Begriff *integrated skills*. Dabei ist mir wichtig, das Hörverstehen, das Sprechen, das Leseverstehen und das Schreiben, was man in der Fremdsprachendidaktik auch als die vier Grundfertigkeiten (*four skills*) bezeichnet, auf eine soweit als möglich natürliche und zusammenhängende Art in das Konzept der Maxi-Aufgabe einzubinden. Die Begründung dafür ist, dass die Trennung der *four skills*, die zum Erlernen der Fremdsprache zumindest zu Anfang nötig und sinnvoll ist, in realen kommunikativen

Situation so nicht vorkommt. Das Zusammenführen der Fertigkeiten, das man in der Fremdsprachendidaktik als *language skill integration* bezeichnet, definiert Oxford folgendermaßen:

It involves linking the four language skills of listening, reading, speaking, and writing with the intent of emphasizing real, meaningful communication. It also involves integrating supportive skills such as grammar, pronunciation, and vocabulary development, as well as the general area of culture, which is inextricable from language” (Oxford et al., 1994, S. 257 zitiert in Stork, 2010, S. 101)

Was Oxford unter *skill integration* versteht, wird deutlich, wenn man sich z.B. einen Dialog mit einem Gesprächspartner vergegenwärtigt, wo Hörverstehen und Sprechen eng miteinander verbunden sind, oder wenn man an das Lesen von schriftsprachlichen Texten denkt, das wiederum eine Voraussetzung für das Schreiben eigener Texte ist. Eine Parallele zu Oxfords Verständnis der *four skills* gibt es im Lehrplan LK06 wenn diese Fertigkeiten als fremdsprachliche Kompetenzziele innerhalb des Hauptbereichs Kommunikation ebenfalls einzeln aufgelistet werden und auch hier in einer Zusammenschau verstanden werden sollen.

Der Hauptbereich *Kommunikation* dreht sich hauptsächlich um die Vermittlung von Bedeutungsinhalten durch die Fremdsprache. Das umfasst Hören, Lesen, Schreiben, Mündliche Produktion und spontanen Austausch in Verbindung mit verschiedenartigen Kommunikationssituationen, Medien, Genre und Sprachfunktionen. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Im norwegischen Lehrplan wird demnach die Integration der Fertigkeiten als Grundpfeiler eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts betont. In meinem Zusammenhang ist aber ebenfalls wichtig, dass der Lehrplan an dieser Stelle die Vermittlung von Bedeutungsinhalten in verschiedenen *Genres* fordert, und somit einen Platz für die Auseinandersetzung mit Lyrik nicht nur im Hauptbereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft*, sondern auch im Hauptbereich *Kommunikation* legitimiert. So kann man eine Brücke schlagen von diesem Postulat aus dem norwegischen Lehrplan zu den

Grundgedanken von bedeutenden Fremdsprachendidaktikern wie Kramsch (2007) und Spinner (2008) und zur Fremdsprachenlernforschung von Oxford, die die Auseinandersetzung mit der literarischen Kultur des Zielsprachlands als unabdingbar für das Erlernen einer Fremdsprache ansehen.

In der Auseinandersetzung mit dem Rilke-Gedicht werden z.B. die Fertigkeiten Hören und Sprechen dadurch verknüpft, dass die Lerner für die Teilaufgabe, in der sie einen Vers des Gedichts auswendig lernen sollen (siehe auch 4.3) das Gedicht als Soundtrack in zwei verschiedenen Interpretationen zur Verfügung haben, die sie unabhängig vom Klassenzimmer so oft anhören können, wie sie das für das Erlernen benötigen bzw. möchten.¹⁶ Unter Punkt 4.4 werden die natürlich zusammengehörenden Fertigkeiten Schreiben und Lesen verknüpft, wenn die Lerner zum Hesse-Gedicht einen Paralleltext verfassen. Beim Konzept der *integrated skills* handelt es sich also auch um eine Kombination von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten, wobei Hören und Lesen als rezeptive Tätigkeiten und Sprechen und Schreiben als produktive Tätigkeiten bezeichnet werden. Zusätzlich beziehe ich die digitalen Medien mit ein, die eine fünfte Kompetenz verlangen, wenn die Lerner im dritten Teil der Maxi-Aufgabe multimodale Lyrikmontagen erstellen. Diese fünfte Kompetenz wird im Lehrplan LK06 unter den grundlegenden in der Fremdsprache zu erwerbenden Fertigkeiten folgendermaßen beschrieben:

Digitale Werkzeuge verwenden zu können trägt dazu bei, die Lernarena des Faches zu erweitern und führt dem Lernprozess durch die Möglichkeiten der Begegnung mit authentischer Sprache wertvolle Dimensionen zu.
(Utdanningsdirektoratet, 2006)

Im Lehrplanteil für das Kernfach Norwegisch wird die Verwendung digitaler Werkzeuge dahingehend erweitert, dass die Lerner Kompetenz in zusammengesetzten oder anders ausgedrückt multimodalen Texten erwerben sollen. Diese multimodale Textkompetenz möchte ich durch meine Vorgehensweise auch in einem

¹⁶ Anlage 1: Aufgabenblatt zum Rilke-Gedicht. Hier befindet sich auch der Text zum Gedicht „Der Panther“

fremdsprachlichen Zusammenhang erreichen. Der *erweiterte* Gebrauch der digitalen Werkzeuge besteht darin, dass die Lerner u.a. Bilder als Bedeutungsträger anwenden können, worauf ich unter Punkt 2.2 Theoretische Überlegungen zu multimodalen Arbeiten genauer eingegangen bin. Dabei ist meine Absicht, die im Anschluss präsentierten Teilaufgaben innerhalb der Maxi-Aufgabe so zu gestalten, dass die Arbeit im Internet mit vom Computer losgelösten Unterrichtseinheiten gewinnbringend verknüpft wird.

Bevor ich mit der punktweisen Erläuterung der einzelnen Teilaufgaben fortfahre, möchte ich der Übersicht halber darauf aufmerksam machen, dass das Hörerlebnis des Rilke-Gedichts und die gestalterische Auseinandersetzung damit den Auftakt der Maxi-Aufgabe bilden. Der zweite Teil besteht aus der Vorbereitungsphase und der gruppenweisen Rezitation einer Strophe des Rilke-Gedichts vor der gesamten Klasse. Der dritte Teil besteht aus der Auseinandersetzung mit dem Hesse-Gedicht und dem Erstellen einer multimodalen Lyrikmontage.¹⁷ Der vierte Teil wird mit weiteren Rezitationen des Rilke-Gedichts und der Präsentationen der Lyrikmontagen im Plenum abgeschlossen.

4.2 Anschlag und gestalterische Auseinandersetzung mit dem Rilke-Gedicht „Der Panther“

Als Anschlag hören die Lerner das Gedicht „Der Panther“ in der musikalisch unterlegten Interpretation von Otto Sander (Schönherz & Fleer, 2004). Unmittelbar zuvor introduziere ich die wichtigsten Schlüsselworte mittels einfacher Zeichnungen, Gestik und Mimik bevor ich sie an die digitale Tafel anschreibe und nach Bedarf näher darauf eingehe. Nach dem gemeinsamen Hörerlebnis lesen die Lerner das Gedicht Zeile für Zeile laut. Dadurch setzen sie sich mit dem Klang und Rhythmus des Gedichts auseinander und können somit eine sprachästhetische Erfahrung machen, die sie später durch das Auswendiglernen des Gedichts noch vertiefen können. Im Anschluss erarbeiten die Lerner den Inhalt des Gedichts in Grundzügen. Auf einem Aufgabenblatt

¹⁷ Als Alternative zum Erstellen einer Lyrikmontage zu Hesses „Liebeslied“ habe ich den Lernern das Lied „Lass uns verschwinden“ von der Pop-Rock Gruppe „Wir sind Helden“ präsentiert. Da alle Lerner sich dafür entscheiden mit dem Hesse-Gedicht zu arbeiten, werde ich auch nur darauf eingehen.

sollen sie dazu vier Schlüsselworte zu jeder Strophe in ihre Muttersprache übersetzen. Anschließend diskutieren sie in Gruppen von zwei bis vier Personen in ihrer Muttersprache über die Vorstellungsbilder und Assoziationen, die sich beim ersten gemeinsamen Hören, dem Lesen und bei der Erarbeitung des Inhalts einstellen. Als zusätzliche Erschließungsmöglichkeit können die Lerner dabei auch eine englische Übersetzung des Gedichts zu Rate ziehen, die auf dem Aufgabenblatt steht.¹⁸ Jede Gruppe teilt im Anschluss ihre Ergebnisse im Plenum mit. Dabei kommen die Lerner auf die Befindlichkeit des Panthers im Rilke-Gedicht zu sprechen, wobei er größtenteils ganz konkret als ein Tier in Gefangenschaft aufgefasst wird. Dass es sich beim Eingesperrt sein oder Gefangensein des Panthers auch um einen Zustand mit metaphorischer Bedeutung handeln könnte, verstehen einige Lerner ebenfalls und teilen das im Plenum mit.

Im Anschluss erstellen die Lerner eine *Collage* mit einem individuellen Beitrag zum Thema Eingesperrt sein oder Gefangensein, die in einer kleinen Ausstellung präsentiert werden soll. Die beiden Klassenlehrer möchten die Ausstellung im fremdsprachlichen Klassenzimmer und eventuell auch in Verbindung mit einem Elternabend präsentieren. Somit sind die Adressaten der Collagen die Mitschüler selbst und eventuell deren Eltern.

Während die Lerner an den Collagen arbeiten, ist meine Aufgabe, für Fragen zur Verfügung zu stehen. Dabei ist es wichtig, den Lernern eine offene Haltung für Fragen zu signalisieren. Ich gehe in dieser Phase in einen Dialog mit den Lernern, gebe ihnen mündliche Rückmeldungen zu ihren Collagen und nehme Fragen zu Formulierungen von Texten entgegen. Dabei bespreche ich mit den Lernern verschiedene Ausdrucksalternativen, die sie aufgeschrieben haben, und erkläre ihnen soweit als möglich die Bedeutung der jeweiligen Alternativen. In dieser Arbeitsphase ist bei den Lernern noch sehr viel offen und es ist für den Lehrer eine herausfordernde Situation, denn er muss mit sehr viel Fingerspitzengefühl in der Muttersprache der Lerner abklären, ob er korrekt aufgefasst hat, was der Lerner mit seinen Worten vermitteln

¹⁸ Nach der Durchführung der Pilotprojekte habe ich auf dem Aufgabenblatt eine englische Wiedergabe des Gedichts „Der Panther“ als Novum eingeführt, um den Lernern durch den Vergleich der Originalversion mit der Übersetzung noch eine zusätzliche Erschließungsmöglichkeit anzubieten. Inspiriert wurde ich dazu von Kramsch (2007, S. 164).

möchte, und gleichzeitig muss er wissen, was die Lerner auf ihrem Sprachstand ausdrücken können, um ihnen eine dem Niveau angepasste Rückmeldung geben zu können.¹⁹ Eine Textrespon, die auf diese Art die Leistung der Lerner *anerkennt*, ist ein wichtiger äußerer motivationaler Faktor für das weitere Arbeiten der Lerner. Die Stimmung unter den Lernern ist von Anfang an entspannt und heiter und ich habe den Eindruck, dass die Lerner sich nach einer anfänglichen Zurückhaltung mir gegenüber im Verlauf der Gestaltung der Collagen nicht mehr von meiner Anwesenheit stören lassen, sondern aktiv Nutzen daraus ziehen.

Ohne sinnliche Erfahrung der Lautung bleibt
Lyrik als ästhetisches Phänomen tot. (Spinner,
2008, S. 175)

4.3 Fremdsprachliche Klangerfahrung durch die Rezitation des Gedichts „Der Panther“

Der nächste Teil der Maxi-Aufgabe besteht wieder aus einer direkten Auseinandersetzung mit dem Gedicht, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, Lyrik als klangliches Phänomen zu erleben. Um das Hörerlebnis mit dem eigenen Sprechen zu verbinden, so wie ich es unter Punkt 4.1 skizziert habe, und als Gegenmaßnahme zur Flüchtigkeit des einmaligen Hörens, sollen die Lerner sich jeweils eine Strophe des Gedichts auswählen und auswendig lernen.

Durch das Auswendiglernen will ich zwei Dinge erreichen, zum einen, dass die Lerner die sogenannten prosodischen Elemente des Sprechens, nämlich die Sprachmelodie, den Sprachrhythmus, den Sprachklang und das Sprechtempo anhand des Soundtracks studieren und für ihre eigenen Rezitationen fruchtbar machen können. Zum anderen will ich den Lernern durch das Auswendiglernen die Möglichkeit geben, das Gedicht zu vertiefen, es über Zeit wachsen zu lassen und dadurch vielleicht neue Aspekte zu

¹⁹ Ich beziehe mich hier auf die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), die für das Schreiben relevant sind und meine Erfahrung als Fremdsprachenlehrer, die ich auch während der beiden Pilotprojekte gesammelt habe.

entdecken. Die Rezitationen sollen in den nächsten beiden Unterrichtseinheiten in Gruppen von jeweils drei Lernern stattfinden. Zur Bewertung der Rezitationen erhalten die Lerner ein Bewertungsschema,²⁰ das wir auch im Plenum besprechen. Im Anschluss wählen die Lerner welche Strophe sie vortragen möchten, wobei einige Lerner nach Rücksprache mit dem anwesenden Klassenlehrer mehrmals eingesetzt werden, damit alle die Möglichkeit bekommen, die Strophe, die ihnen am besten gefällt, vorzutragen.²¹

Vor dem Üben hören die Lerner als Alternative zur kraftvollen Interpretation des Schauspielers Otto Sander das Gedicht in einer mehr verhaltenen Interpretation von einer weiblichen Stimme, die sich durch eine besonders deutliche Diktion auszeichnet. Während des anschließenden Übens sollen die Lerner das Gedicht in verschiedenen Lautstärken und in verschiedenen Stimmungslagen füreinander lesen, wobei meine Vorgabe ist, es zumindest mit einer energisch-kraftvollen und einer leise-resignierten Stimme zu erproben. Das soll den Lernern Gelegenheit geben, sich einmal mit dem Klang einzelner Worte intensiver als sonst auseinanderzusetzen und auch ein bisschen damit zu spielen, bevor sie zuhause anhand der Links zu den Soundtracks die Möglichkeit haben, die Aussprache noch zu verfeinern. Gleichzeitig können die Lerner ihre Sprechversuche auch für eine interpretierende Erschließung des Gedichtes nutzen und erfahren, dass auch Sprechen eine Komponente eigenen Schaffens hat.

Ich zirkuliere währenddessen im Klassenzimmer, notiere die Rezitationsgruppen und höre die Sprechübungen der einzelnen Gruppen an, wobei ich gegebenenfalls einzelne Lerner individuell korrigiere. Dazu ist die entspannte Lernatmosphäre im Klassenzimmer, die ich bereits im vorigen Abschnitt erwähnt habe, eine Grundvoraussetzung, denn die individuelle Korrektur sollte möglichst unaufdringlich geschehen.

Im Anschluss an die Gruppenarbeit dokumentieren die Lerner einzeln auf dem Arbeitsblatt, welche Worte und Ausdrücke ihnen gefallen bzw. nicht gefallen und beschreiben ihre Collagen kurz mit Worten. Das sollen sie zunächst mit Hilfe der

²⁰ Anlage 1: das Bewertungsschema zur Rezitation des Rilke-Gedichts „Der Panther“ befindet sich am Ende des Aufgabenblatts

²¹ Die Rücksprache mit dem Klassenlehrer findet statt, um besonders zuverlässige Lerner auszuwählen, weil sonst die gesamte Rezitation der Gruppe bereits im Ausgangspunkt gefährdet sein könnte. Auf die Herausforderungen, auf die ich bei dieser Aufgabe stoße, komme ich später zurück.

vorbereiteten Satzanfänge in der Zielsprache machen, und eventuell in der Muttersprache weiter ausführen. Dieser Teil der Maxi-Aufgabe wird mit einer durch PowerPoint gestützten Präsentation der Biographie von Rilke abgeschlossen. In der Präsentation liegt das Hauptaugenmerk auf Rilkes Jugendjahren, seinen Herausforderungen bei der Ich-Findung und seiner Zeit in Paris. Damit möchte ich Bezugspunkte zur Welt der Jugendlichen von heute und einen Bezugspunkt zum Entstehungsort des Gedichts herstellen.

4.4 Multimodale Lyrikmontage als Ausdrucksmittel in der Fremdsprache

Im dritten Teil der Maxi-Aufgabe ist das Hesse-Gedicht „Liebeslied“ Ausgangspunkt für das Erstellen einer multimodalen Lyrikmontage. Wahlweise können die Lerner aber auch mit dem Hesse-Gedicht als Ausgangspunkt einen eigenen Text verfassen und dazu eine Lyrikmontage erstellen. Die Adressaten der Lyrikmontagen sind die Lerner im fremdsprachlichen Klassenzimmer, wobei alle Produkte in der letzten Unterrichtseinheit als Abschluss der Maxi-Aufgabe vor der Klasse präsentiert werden sollen.

Die Vorarbeit vor dem ersten Hören des Gedichts „Liebeslied“ verläuft dabei ähnlich wie bei Rilke, d.h. eine kurze Hinführung zu den Schlüsselwörtern geht dem Hörerlebnis in der Interpretation von Ben Becker (Schönherz & Fleer, Liebeslied, 2007) voraus. Nach dem Hörerlebnis erarbeiten die Lerner in Paarbeit den Inhalt des Gedichtes und teilen ihre Ergebnisse im Plenum mit. Dabei finden einige Lerner heraus, dass Hesse mit Gegensatzpaaren und einfachen „ich bin“ Sätzen arbeitet und dass das relativ einfache und gleichzeitig effektvolle Gestaltungsmittel sind. Diese Feststellung wirkt sich unmittelbar motivierend auf die Lerner aus. In der Analyse der Lernerarbeiten werde ich aufzeigen, wie die Lerner das selbst entdeckte Konstruktionsprinzip von Hesses „Liebeslied“ beim Schreiben eines eigenen Beitrags ins Produktive überführen, und dadurch auch die Integration verschiedener Fertigkeiten, die ich weiter oben beschreiben habe, zur Anwendung kommen.

Damit die Lerner rasch mit ihren eigenen Beiträgen in Gang kommen, zeige ich ihnen nur eine von mir erstellte multimodale Lyrikmontage zum Rilke-Gedicht, um zu

veranschaulichen, wie man so etwas machen kann. Im Anschluss erläutere ich kurz, worauf meine beiden im Unterricht anwesenden Kollegen und ich bei der abschließenden Beurteilung der Lernerarbeiten achten werden und teile ein Bewertungsschema aus.²²

Dabei mache ich die Lerner besonders darauf aufmerksam, dass sie sowohl symbolische, humoristische als auch überraschende Verbindungen von Text und Bildern herstellen dürfen. Es soll also Raum für Spaß, für Experimentelles und für persönliche Vorlieben geben, wobei meinen Kollegen und mir die Präsentationen keineswegs „gefallen“ müssen. Ich unterstreiche aber, dass alle Lerner, wenn ich Fragen zur Wahl ihrer Bilder habe, dazu in der Lage sein müssen, ihre Bilderwahl im Zusammenspiel mit dem Text begründen zu können (das habe ich z. T. in den Interviews durch Fragen zu ergründen versucht). Außerdem mache ich die Lerner darauf aufmerksam, dass ich einen roten Faden bzw. eine gewisse Konsequenz auch bei der Verwendung der anderen visuellen Gestaltungsmittel erwarte. Ich mache diese Vorgaben so explizit, weil beim Erstellen der Lyrikmontage von den Lernern gefordert wird, dass sie sich u.a. mit ihren Wahrnehmungen, ihren Vorstellungsbildern, ihren Gedanken und mit den praktisch unbegrenzten Bildressourcen im Netz *metakognitiv* auseinandersetzen. Wenn sie zu zweit arbeiten haben sie auch die Möglichkeit, mit ihrem Partner über diese metakognitiven Aspekte in einen Dialog zu gehen.

Die Lerner, die keine eigenen Texte verfassen, fangen unmittelbar damit an, Bilder für ihre Lyrikmontagen zu Hesses Gedicht im Netz zu suchen, die anderen beginnen einzeln oder in Paararbeit mit ihren schriftlichen Entwürfen zu einem eigenen Gedicht.

Beim Erstellen der Lyrikmontagen ist meine Rolle ähnlich wie beim Gestalten der Collagen. Lerner, die eigene Texte schreiben, zeigen mir ihre Textentwürfe und erhalten individuelle Rückmeldungen, so dass sie daran weiterarbeiten können. Ziel ist, bis zum Ende der Unterrichtseinheit die Textarbeit abgeschlossen zu haben. Alle Lerner, die selbst Texte verfassen, müssen aus Zeitgründen die multimodalen Lyrikmontagen zuhause erstellen, die anderen Lerner arbeiten ebenfalls zu Hause an ihren Entwürfen weiter. Das ist ein interessantes Detail, weil die Lerner auf diese Art ohne Intervention

²² Anlage 2: Das Bewertungsschema zu den multimodalen Lyrikmontagen befindet sich am Ende des Arbeitsblatts zum Hesse-Gedicht. Inspiriert wurde ich dazu von Otnes (2010, S. 39).

meinerseits die Möglichkeiten im Programm PowerPoint anwenden und somit zeigen, was sie an digitalen Fertigkeiten (besonders auf dieses Programm bezogen) besitzen. Bei der Planung dieses Teils der Maxi-Aufgabe gehe ich davon aus, dass die Lerner gute digitale Fertigkeiten besitzen und zeige ihnen deshalb auch nur eine multimodale Lyrikmontage als Anschauungs- und Inspirationsmaterial für ihre eigenen Produkte. Kritische Einwände könnten sein, dass meine technische Hilfestellung wenig konkret ist und schwächere Lerner dabei nicht berücksichtigt würden. Die Pilotprojekte haben mir aber gezeigt, dass gerade schwächere Lerner oft sehr gute digitale Fertigkeiten haben und dass die Lerner sich mit großer Arbeitsfreude auf solche Aufgabenstellungen einlassen und sehr selbständig mit den digitalen Medien umgehen. Das ist auch in dieser Klasse der Fall, und wenn eine Gruppe die technischen Herausforderungen nicht gemeistert hätte, hätten andere Lerner in der Klasse genügend Zeit für eventuelle technische Hilfeleistungen gehabt.²³

4.5 Abschluss der Maxi-Aufgabe. Der Fremdsprachenunterricht als Ort für ästhetisches Erleben

Die letzte Unterrichtseinheit ist für Rezitationen des Rilke-Gedichts und die Präsentation der multimodalen Lyrikmontagen vorgesehen. Vorrasschicken möchte ich, dass es während der Durchführung der Maxi-Aufgabe größere Unterbrechungen gab. So liegt eine „Schnupperwoche“ an einem selbst gewählten Arbeitsplatz und eine Woche Winterferien zwischen der Unterrichtseinheit, in der die Lerner die Arbeit mit der multimodalen Lyrikmontagen angefangen haben und der letzten Unterrichtseinheit, in der die Maxi-Aufgabe abgeschlossen werden sollte. In der letzten Unterrichtseinheit rezitieren die Lerner, die bisher noch keine Möglichkeit dazu bekommen haben, das Gedicht „Der Panther“. Die anderen Lerner hören zu und geben u.a. anhand ihres Bewertungsschemas Rückmeldungen. Im Anschluss stellen die Lerner gruppenweise oder alleine ihre multimodalen Lyrikmontagen vor. Sie sind stolz auf ihre Produkte und auf die Anerkennung, die sie erhalten. Es ist Feststimmung im Klassenzimmer und die

²³ Der Klassenlehrer war in dieser Unterrichtseinheit ebenfalls anwesend, und hätte bei Bedarf Hilfeleistung gegeben.

Freude, die laut Dörnyei (1997) durch motivierende Kooperation entstehen kann, ist für alle Anwesenden merkbar. Die gute Stimmung im Klassenzimmer hängt vielleicht auch damit zusammen, dass Rezitationen und in gewisser Weise auch multimodale Lyrikmontagen die Vermittler emotionaler Botschaften sind und von den Mitschülern entsprechend wahrgenommen und honoriert werden. Wenn das der Fall ist, trägt die Respons zur Stärkung des Selbstwertgefühls bei. Das Zusammengehörigkeitsgefühl im fremdsprachlichen Klassenzimmer kann auch durch das Konzept der Maxi-Aufgabe, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckte, genährt worden sein. Außerdem reden die Lerner auch außerhalb des Klassenzimmers über ihre Arbeiten. Das bestätigt mir u.a. der Klassenlehrer in einer Mail, in der er mir davon berichtet, dass die 10. Klasse „neidisch“ war und ihn fragte, ob sie auch so ein Projekt mit Gedichten machen könnten. Das ist eine interessante motivationale Komponente, weil sie wiederum positive Rückwirkungen auf das Fach Deutsch als Fremdsprache haben kann (Ushioda, 2003).

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass in der Maxi-Aufgabe die im Zusammenspiel entstehenden Synergien der Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben für das ästhetische Erleben und die produktive Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Lyrik fruchtbar gemacht werden sollen. Dadurch, dass der Fokus in den einzelnen Teilaufgaben auf so unterschiedlichen Bereichen wie dem Hörerlebnis, der Rezitation, dem taktilen Gestalten oder dem multimodalen Ausdruck innerhalb eines semiotischen Rahmens liegt, möchte ich erreichen, dass ganz unterschiedliche Lerner etwas finden können, das ihr Interesse weckt und sie zu einer produktiven Auseinandersetzung mit der Lyrik anregt. Wie die Lerner mit diesem Potential umgegangen sind werde ich als nächstes anhand der theoretischen Perspektiven zeigen, die ich zur Analyse der in den Text integrierten Abbildungen von Collagen und multimodalen Lyrikmontagen herangezogen habe. Dabei untersuche ich als erstes die Collagen.

Der Autor ist immer auf der Kippe zwischen Nähe und Distanz. Das halte ich nicht für etwas Persönliches, sondern für eine Eigenschaft der Poesie, etwas Paradoxes, das sie von sich aus hat. (Hilde Domin, 1981, S. 28)

5. Auswahl und Analyse der Collagen

Eine nähere Begründung für die Schul- und Klassenwahl habe ich bereits im Methodekapitel gegeben. Hier werde ich deshalb nur darauf eingehen, wie viele Lernerarbeiten ich insgesamt zur Verfügung habe, und wie ich die Auswahl der im Text vorgestellten Produkte vorgenommen habe. Als Ausgangspunkt habe ich 19 Collagen, wobei 9 von Jungen und 10 von Mädchen gestaltet wurden. Für jede der in der Theorie vorgestellten Kategorien zur Identitätsarbeit, die beim Gestalten der Collagen zum Ausdruck kommen, habe ich, soweit als möglich, eine Collage von einem Mädchen und eine Collage von einem Jungen herangezogen. Dabei versuche ich Collagen, die meines Erachtens eine vergleichbare Thematik haben, einander gegenüberzustellen. Um einen Überblick über alle Lernerarbeiten zu geben, die ich in der zur Untersuchung herangezogenen Klasse erhalten habe, präsentiere ich im Anschluss eine schematische Übersicht. Die Anzahl der zur jeweiligen Kategorie erhaltenen Arbeiten von Jungen und Mädchen stehen in Klammern hinter den fiktiven Namen, die ich den einzelnen Collagen gegeben habe. Alle mit Namen bezeichneten Collagen werden (mit Ausnahme von Roger) im Text abgebildet und zur Analyse herangezogen. Namen mit nachgestelltem (Int) repräsentieren Lerner, die ich zusätzlich interviewt habe. Zur Anzahl der in den jeweiligen Kategorien erhaltenen Arbeiten möchte ich noch hinzufügen, dass es möglich ist, mehrere Arbeiten unter zwei Kategorien zu vermerken. Das vermeide ich aber der Übersichtlichkeit halber.

Kategorie	Motiv	Mädchen	Junge
Soziale- oder Rollenidentität	Gitter	(1) Vera	(-)
	Gefangen im Status als Berühmtheit	(1)Thea (nur Int)	(2) Sigurd (Int) Mathias (nur Int)
Ich-Identität	Teilweise bedecktes Gesicht	(1) Ine (Int)	(-)
	Schminke/Maske/Panzer/Kleider	(5) Andrea (Int)	(1) Eirik
	Herz	(1)	(-)
Werteinstellungen	Natur/Umwelt	(-)	(4)
	Nord- /Südproblematik	(1)	(-)
Außerhalb der Kategorien	Auto	(-)	(2) Roger

Für die Analyse sind aus den theoretischen Überlegungen, die ich im Kapitel 2 vorgestellt habe, die Identitätskategorien (Spinner, 2008) und die motivationalen Dimensionen (Dörnyei, 1994, 1997; Ushioda, 2003) von zentraler Bedeutung. Die Identitätskategorien, die in der produktiven Auseinandersetzung mit dem Rilke-Gedicht sichtbar werden, sind dabei meine Werkzeuge zu Strukturierung der Lernerarbeiten und werden zusammen mit den motivationalen Dimensionen auch die wichtigsten Werkzeuge sein, um die Problemstellung zu erhellen.

Die dynamische Erfahrung von Distanz und Nähe (Kramsch, 2007), die die Lerner bei der Auseinandersetzung mit dem Gedicht „Der Panther“ im fremdsprachlichen Klassenzimmer machen können, möchte ich ebenfalls zur Erhellung der Problemstellung miteinbeziehen. Diese individuelle Erfahrung, die in erster Linie bei der Texterschließung zum Tragen kommt, kann nämlich auch während des Gestaltungsprozesses der Collagen zum Ausdruck kommen.

Dabei machen sich aber auch immer gemeinsame Erfahrungen geltend, denn das fremdsprachliche Klassenzimmer ist im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien die soziokulturelle Arena für die kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekte, die beim Einzelnen ins Spiel kommen. Um das Zusammenspiel der Lerner untereinander zu erhellen, ziehe ich deshalb u.a. auch Interviewaussagen von den Lernern, Lerneraussagen auf den Arbeitsblättern und meine Lernerbeobachtungen heran. Dabei möchte ich im Besonderen herausfinden, ob die Lerner bei der Ideenfindung zur Gestaltung der Collage zusammengearbeitet haben und welche motivationalen Aspekte dabei mitgewirkt haben könnten. Als meine „theoretische Brille“ hierzu habe ich die Lernertypen konstruiert, die unter Punkt 2.3 Motivationale Aspekte im fremdsprachlichen Klassenzimmer vorgestellt wurden. Dabei besteht ein Lernertyp bei mir aus zwei Komponenten, zum einen der persönlichen Einstellung zum Fremdsprachenerwerb (Gardner, 1985) und zum anderen aus seinem motivationalen Verhalten in der fremdsprachlichen Lernergruppe.

Als erstes analysiere ich zwei Collagen aus meinem Material, die in Bezug auf die *soziale Identität oder Rollenidentität* interessant sind, danach behandle ich drei Collagen als Beispiele zur *Ich-Identität* und zum Schluss gehe ich auf eine von mir

zusammengesetzte Collage ein, mit der ich die Lernerarbeiten repräsentieren möchte, die nicht ohne Weiteres mit meinen Kategorien einzuordnen waren.

5.1. Soziale- oder Rollenidentität

Bei der Kategorie soziale- oder Rollenidentität (Krappmann, 1975; Spinner, 2008) geht es darum, dass die Collagen Aufschluss darüber geben können, wie die Lerner sich mit gesellschaftlichen Rollenerwartungen auseinandersetzen, die an sie oder andere herangetragen werden. Als erstes möchte ich dazu die Collage von Vera vorstellen.



Figur 1 Vera

Vera

Auf der Collage von Vera sieht man, wie sich das englische Wort „trying“ in Großbuchstaben diagonal über die gesamte Collage erstreckt. Daneben stehen auf Deutsch *versuchen* und *probieren*. Das Wort „trying“ ist dabei auf einem Maschendrahtzaun angebracht. Dadurch verdoppelt und betont Vera die Gitterstäbe, die auf allen Collagen auf der äußeren Folie angebracht sind. Man könnte auch sagen, dass Vera durch den Maschendrahtzaun auf ihrer Collage eine visuelle Verbindung zu den Gitterstäben im Gedicht „Der Panther“ herstellt und dass sie dadurch das Erproben (trying) vielleicht in einem weiteren Sinn mit dem Eingesperrtsein von Rilkes Panther in Verbindung bringen möchte. Während des Arbeitsprozesses fragte mich die

Schülerin, ob ich ihr die verschiedenen Wortbedeutungen von Vokabeln zur Thematik des Probierens, die sie anhand eines Wörterbuches herausgesucht hatte, erläutern könnte. Dabei haben wir besonders die Parallelen von probieren und versuchen im Zusammenhang mit Essen, und die Unterschiede von ausprobieren und probieren in der Bedeutung von „etwas wagen“ erörtert. Auf dem Arbeitsblatt gibt Vera meines Erachtens Auskunft darüber, dass sie sich mit dem Thema soziale- oder Rollenidentität (Krappmann 1975; Spinner, 2008) auseinandergesetzt hat. Sie schreibt in ihrer Muttersprache, die für alle Lerner norwegisch ist:

Man versucht, so zu sein, wie die Leute einen haben wollen, man kann nicht immer die Gefühle zeigen, die man in sich hat, das kann also ganz viele verschiedene Dinge bedeuten. Durch die Gitterstäbe sieht man, dass das Wort „trying“ steht und „probieren“ und „versuchen“, dann gibt es einen lächelnden Mund, versucht zu lächeln (Vera).

Hier scheint Vera mit ihren Aussagen nicht nur auf das Erproben von verschiedenen Rollenidentitäten einzugehen, sondern auch darauf, dass die Ich-Identität (Spinner, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2005) durch von außen auferlegte Zwänge Einschränkungen erfahren kann, wenn sie schreibt: „Man versucht so zu sein, wie die Leute einen haben wollen, man kann nicht immer die Gefühle zeigen, die man in sich hat“ (Vera). Die Unterdrückung von Gefühlen sieht sie demnach als eine Konsequenz dessen an, dass einem von außen ein bestimmtes Rollenverhalten auferlegt wird. Sie möchte diese Aussage wahrscheinlich noch vertiefen, indem sie zum Schluss schreibt: „[...] dann gibt es einen lächelnden Mund, versucht zu lächeln“ (Vera). Wenn das der Fall wäre, könnte damit ein *aufgesetztes* Lächeln gemeint sein, den unterdrückten Gefühlen zu trotz. Das Bild eines „Zahnpastalächelns“ auf ihrer Collage könnte vielleicht auch so verstanden werden.

Auf die Frage, welcher Ausdruck ihr im Gedicht „der Panther“ gut gefällt/nicht so gut gefällt, schreibt sie, dass ihr „als ob es tausend Stäbe gäbe und hinter tausend Stäben keine Welt“ (Vera) gut gefällt. Durch die Wahl dieses Satzes bekommt man den Eindruck, dass sie sich wirklich mit dem Text auseinander gesetzt hat - denn, wenn man mit kleinen Einheiten arbeitet, können auch Lerner auf dieser Stufe sich mit

hochkomplexen Inhalten beschäftigen und daran Freude und Lerngewinn haben, was wiederum die Motivation für den Spracherwerb stärkt. Veras Verhalten deutet demnach auf eine integrative, u.a. von einem echten Interesse an der Zielsprache getragene Lernorientierung (Gardner, 1985; Dörnyei, 1994) hin. Vera sitzt zusammen mit einer Mitschülerin, die eine thematisch vergleichbare Collage anfertigt. Wer von den beiden zuerst auf die Idee kam, konnte ich allerdings nicht herausfinden. Man könnte aber sagen, dass Vera bezüglich ihres sozialen Verhaltens in der Klasse zum Lernertyp 2 gehört, der Interesse daran zeigt, was die anderen in der Klasse machen und sich davon auch für die eigene Arbeit anregen lässt.

Motivation so verstanden ist ein dynamischer Prozess (Dörnyei, 1997; Ushioda, 2003), währenddessen die Lerner, angefangen beim Materialaustausch zur Gestaltung der Collagen bis zum Ideenaustausch untereinander, von der Zusammenarbeit profitieren können. Ob Vera diese Möglichkeiten für ihr eigenes Projekt fruchtbar macht, hängt dabei entscheidend von den motivationalen Einflüssen innerhalb der Gruppe und, das steht außer Zweifel, von ihrem eigenen Wollen oder der integrativen Orientierung ab.

Veras Collage ist zusammen mit ihren Aussagen auf dem Arbeitsblatt ein interessantes Beispiel dafür, wie sich die Schülerin die Thematik des Eingesperrtseins durch eine produktive Herangehensweise erarbeitet hat und gleichzeitig aktuelle Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt hergestellt hat. Die Auseinandersetzung mit der Rollenidentität als eine von außen an einen herangetragene Begrenzung ist auch von Jungen in der Klasse aufgegriffen worden, allerdings auf eine ganz andere Art. Was ich damit meine, möchte ich am Beispiel von Sigurd erläutern. Dabei vergleiche ich auch Sigurds und Veras Auseinandersetzung mit der Rollenidentität und untersuche, ob es gestalterische Ähnlichkeiten gibt. Zur motivationalen Orientierung von Sigurd ziehe ich auch die Collage eines Mitschülers heran, um herauszuarbeiten, welchem Lernertyp Sigurd angehören könnte.



Figur 2 Sigurd

Sigurd

Er beschreibt seine Collage auf dem Arbeitsblatt in seiner Muttersprache mit folgenden Worten:

Durch die Gitterstäbe sieht man Barack Obama, der in einem amerikanischen Gefängnis ist. Der Friedensnobelpreis ist oben rechts im Bild. Obama hat eine schwierige Rolle als Präsident in den USA, weil er in Afghanistan Krieg führt und den Friedensnobelpreis bekommt (Sigurd).

Sigurd gelingt es hier, mit wenigen Worten zu begründen, warum der zurzeit vielleicht mächtigste Mann der Welt gleichzeitig ein Gefangener seiner *Rolle* ist. Im Interview erklärt er auf die Frage, wie er auf die Idee für seine Collage gekommen ist, dass er in den ausgeteilten Magazinen geblättert hat, bis er etwas fand, das sein Interesse geweckt hat.

Na, da war ja gerade das Nobeldings in Oslo, und das war schon was, Besuch von Barack Obama zu kriegen[...]. Dann fand ich ein Bild vom Friedensnobelpreis [der Medaille] und einen Artikel über Barack Obama[...] und da er nun mal Präsident ist, wenn er was auf die eine Art macht, dann ist das falsch für einige und richtig für andere[...] (Sigurd).

Sigurds Vorgehensweise bei der Suche nach geeigneten Bildern für seine Collage geschieht demnach ohne genauen Plan und es scheint so, als träfe er zunächst eine intuitive Entscheidung, wobei seine Wahl ganz offensichtlich von Überlegungen zum Gefangensein angeleitet werden, was auch seine Begründungen auf dem Arbeitsblatt und im Interview bestätigen.

Im Vergleich mit Vera hat Sigurd das Thema Rollenidentität weniger auf der persönlichen Ebene bearbeitet, sondern er hat das Rollendilemma des „mächtigsten Mannes der Welt“ als Gefangener seines Amtes herausgearbeitet. Vergleicht man die bildlichen Bezüge von Vera und Sigurd, die sie zum Eingesperrtsein oder Gefangensein im Rilke-Gedicht hergestellt haben, so könnte man sagen, dass Vera durch den Maschendrahtzaun und Sigurd durch das Gefängnisgebäude einen Bezug hergestellt hat.

Sigurds Mitschüler Mathias, mit dem er am selben Tisch sitzt und später gemeinsam eine multimodale Lyrikmontage erstellen wird, komponiert, wie ich finde, eine vergleichbare Collage. Er bildet nämlich zwei durch das Fernsehen bekannte Menschen ab, und thematisiert das Gefangensein in der Rolle als Berühmtheit. Auf die Frage, wie er auf die Idee gekommen ist, antwortet er im Interview in seiner Muttersprache: „Also ich dachte, dass man auf eine Art in den Fernseher eingesperrt ist. Dass man also, wenn man bekannt geworden ist, auch gefangen ist.“ Auf die Vorgehensweise bei der

Bildersuche befragt, sagt er mit heiterer Stimme: „Das habe ich in einer Illustrierten gefunden“, und weiter: „Ich bin darauf gekommen, als ich das gefunden habe.“ Das ist eine ähnliche Vorgehensweise wie die von Sigurd und im gemeinsamen Interview wirken sie wie gute Freunde, die auch gern zusammen meine Fragen beantworten. Auf dem Arbeitsblatt schreiben sie, dass ihnen das Gedicht gut gefällt und im Interview antworten sie auf die Frage, wie sie es fanden, eine Collage zu erstellen und sich mit Lyrik zu beschäftigen, Folgendes:

Sigurd: Ich finde, das war in Ordnung, ich merke mir dann mehr.

Mathias: Ich fand das gut[...]besser zu lernen [lacht] mehr über Gedichte [...] auf eine Art.

Sigurd: Positiv. Na, da kannst du mehr lernen über wie man so Reime liest, und in dem Takt, wie du das Gedicht hier liest[...]

Mathias: gute Art, neue Wörter zu lernen.

Die letzten Aussagen der Lerner zum Lesen des Gedichts deuten meines Erachtens darauf hin, dass gerade das Wechselspiel der verschiedenen Aufgabenformen innerhalb der Maxi-Aufgabe motivierend wirken kann. Sigurd und Mathias bereiten sich kurz bevor sie mit ihrer Rezitation der dritten Strophe des Rilke-Gedichts an der Reihe sind noch einmal kurz vor, und lesen dabei die Zeilen mit lebensmüder, drohender und tränenerstickter Stimme, was ihnen großen Spaß bereitet. Ich habe als ich das beobachtete Eindruck, dass sie *ihre* Strophe gefunden haben, was sie mir auch mit Stolz bestätigen, als ich sie während des Zirkulierens im Klassenzimmer darauf anspreche und ihren Einsatz anerkennend kommentiere. Allerdings finden sie das Erlernen ihrer Strophe nicht einfach. Im Interview antworten sie nämlich auf die Frage, wie schwierig es war, auf einer Skala von eins bis sechs, eine Strophe auswendig zu lernen, wobei eins leicht und sechs schwierig ist, folgendermaßen:

Sigurd: Vier.

Mathias: Fünf. Es war schwierig, sich die Wörter zu merken. Ich hab's gelesen und halt einfach auswendig gelernt.

Mathias: Komplizierte Worte.

Sigurd: ich hab's so 'n bisschen laut gelesen, als ich alleine war.

Mathias:[...] einfach auswendig gelernt. Laut gelesen.

Auf die Frage, ob sie beim Auswendiglernen Gebrauch von der Möglichkeit gemacht haben, die Soundtracks zum Gedicht „Der Panther“ zu hören, antworten sie zunächst, dass sie beide Versionen angehört haben. Sigurd führt das noch etwas näher aus: „Ich hab' mir also das Mädchen am meisten angehört. Die war leichter zu verstehen.“ Auf meine Frage, ob sie durch das Hören das Gedicht besser verstanden haben, antworten beide mit einem bestätigenden Kopfnicken und Mathias sagt: „Ja, [...] dadurch konnte man sich besser [in das Gedicht] reinversetzen.“

Ihre Aussagen zum Gedichtelesen, zusammen mit der Vorgehensweise der Lerner beim Gestalten der Collage, verstehe ich so, dass sowohl Sigurd als Mathias dem Lernertyp 3 angehören, der instrumentell-pragmatisch und sozial orientiert ist. Wichtig in meinem Zusammenhang ist, dass Sigurd und Mathias deutlich sozial motiviert sind und es für die beiden Bedeutung hat, dass sie in einer Gruppe zusammenarbeiten dürfen und dass sie Akzeptanz für ihre Herangehensweise bei der Gestaltung der Collage und bei der gemeinsamen Rezitation vom *signifikanten Anderen* (Ushioda, 2003) bekommen, was hier im fremdsprachlichen Klassenzimmer der Mitschüler und Freund ist, mit dem sie zusammensitzen.

5.2 Persönliche- oder Ich-Identität

Bei der persönlichen Identität oder Ich-Identität (Krappmann, 1975; Skaalvik & Skaalvik, 2005) geht es darum, dass der Einzelne sich von seiner sozialen- oder Rollenidentität distanzieren kann und somit zum Kern seiner Persönlichkeit vordringen

kann. Durch dieses persönliche Ich werden auch Bedürfnisse, Wünsche und Enttäuschungen thematisiert und somit ist diese Seite des Ichs auch affektiv begründet.

Mit dem ersten Beispiel zur persönlichen- oder Ich-Identität möchte ich die Arbeit von einer Schülerin vorstellen, die man vielleicht als einen Beitrag zum Themenkreis *Bedürfnisse* sehen kann.



Figur 3 Ine

Ine

Auf der Collage von Ine sieht man ein schwarz-weißes Porträtfoto eines jungen Mädchens, dessen Gesicht teilweise von ihrer Hand, die in einem schwarzen Handschuh steckt, bedeckt ist. Dazu hat Ine Worte mit bunten Buchstaben über die gesamte Collage verteilt. Die Worte ziehen dadurch, dass sie im Gegensatz zum Foto farbig sind, unmittelbar die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich. Der Text lautet:

Wenn dir jemand fehlt, und du niemand zum Reden hast (Ine).

Zunächst könnte man sagen, dass Ine durch das produktive Verfahren im Umgang mit dem Gedicht „Der Panther“ eine Gelegenheit bekommt, die Bedeutung, die die Thematik des Eingesperrtseins für sie hat, auf eine persönliche Weise zu artikulieren. Die Art und Weise, wie Ine die Worte über die Collage verteilt, findet auch bei ihren Mitschülerinnen Anerkennung. Ines Collage hat nämlich Andrea beim Gestalten ihrer Collage, die ich später präsentieren werde, inspiriert. Was bei Ines Collage auffällt, ist, dass Text und Bild sehr gut zusammenarbeiten und dadurch vielleicht mehr vermitteln können als das im Normalunterricht, der mehr auf kommunikative Zwecke ausgerichtet ist, der Fall sein kann. Ine fällt mir während meiner Beobachtungen der Gestaltungsprozesse der Lerner auch als besonders fokussiert auf und man könnte vielleicht sagen, dass Ine durch die produktive Auseinandersetzung mit Lyrik beim Ideenfindungsprozess in Kontakt mit sich selbst kommt und dass es ihr gelingt, während des kreativen Arbeitens tiefer liegende Bedürfnisse, die von ihren Mitschülern verstanden werden, zur Sprache zu bringen (Spinner, 2008). In der Zielsprache schreibt sie auf das Arbeitsblatt:

Mein Bild zeigt ein Mädchen. Sie vermisst jemand, sie hat niemand damit zu sprechen, sie ist sehr allein. Einsamkeit (Ine).

In ihrer Muttersprache setzt sie fort:

Sie ist sehr allein, sie vermisst jemanden und hat auch niemanden, um darüber zu reden. Sie ist traurig und versteckt sich. Wenn sie unter Menschen ist, setzt sie ein falsches Lächeln auf und tut so, als sei alles in Ordnung, aber wenn sie abends nach Hause kommt, weint sie viel (Ine).

Zu ihrer Vorgehensweise während des Gestaltungsprozesses sagt sie im Interview Folgendes:

Also zuerst wusste ich nicht so recht, was ich machen sollte, aber dann dachte ich[...] und dann haben wir in den Illustrierten geschaut und dann fand ich dieses Bild und sie sah sehr traurig aus und sie hat sich sehr einsam gefühlt und dann dachte ich, dass sie vielleicht jemanden vermisst und niemanden zum Reden hat (Ine).

Ine bestätigt mit dieser Aussage, dass sie bei der Bildersuche genauso vorgegangen ist, wie Vera, Sigurd und Mathias bisher, d.h. sie lässt sich ebenfalls von ihrer Intuition bei der Bilderwahl leiten und wählt das Foto, das ihr zusagt.

Die didaktische Überlegung, die der Gestaltung der Collage zu Grunde liegt, ist, den Unterricht durch die Bildersuche zu entschleunigen und den Lernern dadurch genug Zeit zu geben, um ihre *Imagination* oder Vorstellungskraft anzuregen. Dabei geht es darum, dass die Lerner die Fähigkeit entwickeln „sich Situationen, Menschen, Konstellationen vorzustellen“ (Spinner, 2008, S. 102). Auf Ine und alle anderen Lerner in der von mir untersuchten Klasse übertragen bedeutet das, dass sie Gelegenheit dazu bekommen sollen, sich in das Gedicht „Der Panther“ hineinzusetzen und zwar sowohl kognitiv als auch emotional und imaginativ und das auch, bzw. während sie in den Magazinen blättern und etwas finden, das in ihnen Assoziationen zur Grundstimmung weckt, die sie im Gedicht vernommen haben. Bei Ine könnte die vernommene Grundstimmung vielleicht die traurige Ausweglosigkeit, in der sich der Panther befindet, sein, wohingegen die vernommene Grundstimmung bei Sigurd die ungebrochene Stärke des Panthers sein könnte, die er dann auf die Macht des amerikanischen Präsidenten transferiert. Wenn man von einem rezeptionsästhetischen Verständnis von Literatur im Sinne Iser (1994) ausgeht, dann ist die Imaginationsfähigkeit und das Schaffen eines Vorstellungsbildes die Voraussetzung für jeden literarischen Verstehensprozess. Die Lerner selbst beschreiben das Schaffen eines Vorstellungsbildes höchstens indirekt, aber aus den Interviews mit den Lernern geht

hervor, dass die produktive Auseinandersetzung mit Lyrik interessante Erfahrungen für die Lerner gibt:

Ine: Ich finde, das ist eine gute Art, so was zu lernen, dass man vielleicht ein bisschen mehr gedacht kriegt, ja, und sich auf eine andere Art ausdrückt.

Andrea: Eigentlich bin ich nicht so an Gedichten interessiert, aber wenn wir das so machen, dass wir ziemlich viel damit arbeiten, dann ist das okay. Aber wenn wir Gedichte nur so als Leseaufgabe bekommen, dann ist normaler Text besser. Aber wenn wir damit arbeiten sollen, dann ist das hier besser.

Ine: Ich bin mir mit Andrea einig, dass das hier auf eine Art besser ist, wenn du das genau erklärt bekommst, und wenn wir dann später damit arbeiten. Und dass wir was Eigenes dazu machen können.

Interessant ist im fremdsprachendidaktischen Kontext der Satz „[...] dass das hier auf eine Art besser ist, wenn du das genau erklärt bekommst“ (Ine), was ich nachweislich nicht gemacht habe. Ich habe nämlich bewusst vermieden, das Gedicht „Der Panther“ detailliert zu erklären, was z.B. den Symbolgehalt oder das kunstvolle Versmaß angeht, sondern ich wollte den Lernern durch das Gestalten der Collage eine Möglichkeit gegeben, sich mit dem Symbolgehalt des Gedichtes selbst produktiv auseinander zu setzen.

Ine, Andrea und Thea drücken sich, nachdem sie mit dem Rilke-Gedicht und dem Hesse- Gedicht produktiv gearbeitet haben, in einem abschließenden Interview am Ende der Maxi-Aufgabe auch ganz anders aus, d.h. sie referieren nicht länger, was ich erklärt habe, sondern sie benennen in einem Metagespräch, was sie gelernt haben.

Wenn du ein Gedicht hast, dann hast du ja ein Thema, dann weißt du auf eine Art generell, von was es handelt [...] du brauchst jetzt nicht genau sagen, was da steht und übersetzen. Vielleicht denkt man mehr darüber nach, wenn man das so macht [...]. Ich glaube, es ist ein bisschen einfacher zu lernen, wenn man kreativ sein kann (Ine).

Ines Aussage könnte darauf hinweisen, dass sie ihr intuitives Wissen bei der Auseinandersetzung mit einem Gedicht in der Fremdsprache anwendet und dass sie festgestellt hat, dass sie mit dieser Lernstrategie in ihrem Lernprozess weiter kommt als beim bloßen Übersetzen von unbekanntem Wörtern. Ine erwähnt das Nachdenken im Laufe des Interviews mehrmals, und vielleicht könnte man das so verstehen, dass sie bei der produktiven Vorgehensweise in der Fremdsprache nicht nur ihr intuitives Wissen anwendet, sondern dass sie zum einen Reflexionen über das Gedicht anstellt und, das ist hier wichtig, die produktive Vorgehensweise an sich auch als Denkwerkzeug benutzt.

Zu Ines Reflexionen zum Gedicht „Der Panther“ möchte ich auch ihre Aussagen auf dem Arbeitsblatt rechnen, die sie unter der Rubrik „mir gefällt das Wort“ aufgeschrieben hat. Sie hat die Wörter *vorübergehen*, *betäubt*, *lautlos*, *aufhören*, *Herzen* und *angespannte Stille* gewählt. Das sind Wörter, die jedes auf seine Art Aspekte des Alleinseins benennen. Ich habe den Eindruck, dass diese Wörter Ine nicht nur gefallen haben, sondern dass sie sich mit ihnen auch gedanklich auseinandergesetzt hat, denn später wird Ine Aspekte dieser Wörter auf ihre multimodale Lyrikmontage überführen, auf die ich bei der Analyse der multimodalen Lyrikmontagen zurückkommen werde.

Die Bemerkung von Ine „Ich glaube es ist ein bisschen einfacher, wenn man kreativ sein kann“ unterstreichen Thea und Andrea im Interview mit energischem Kopfnicken. Unmittelbar vor dem Kopfnicken bestätigt Thea auch noch einmal mit Worten, dass sie sich mit Ine einig ist. Daraus könnte man den Schluss ziehen, dass die Auseinandersetzung mit einem Gedicht in der Fremdsprache im Ausgangspunkt sowohl für Ine, Andrea als auch Thea nicht einfach ist, dass alle drei aber im Verlauf des Arbeitsprozesses erfahren, dass eine kreative Auseinandersetzung, bei der sie ihre eigenen Ideen ins Spiel bringen und verfolgen können, eine Methode ist, die sie meistern können.

Ine, Andrea und Thea sitzen während des Unterrichts an einem gemeinsamen Arbeitstisch und das Zusammenspiel der Lerner untereinander hat, wie bereits mehrfach erwähnt, eine sozial medierte motivationale Komponente (Ushioda, 2003). Aus meinen Beobachtungen während des Unterrichtsverlaufs und den Aussagen während der gesamten Interviewsequenz ziehe ich deshalb den Schluss, dass Ine dem Lernertyp 1 zugerechnet werden kann, und Andrea und Thea dem Lernertyp 2. Die

Gemeinsamkeiten dieser Kategorien sind dabei, dass beide Lernertypen integrativ orientiert und sozial motiviert sind, d.h. aus einem echten Interesse an Land und Leuten heraus die Fremdsprache lernen möchten und dabei auch die positive Unterstützung ihres sozialen Umfelds fruchtbar machen können. Als Beispiel zur motivationalen Bedeutung der Gruppe möchte ich die Collage von Andrea vorstellen, die meines Erachtens von Ines Arbeit inspiriert sein kann.



Figur 4 Andrea

Andrea

Andreas Collage ist in der Gruppe von Ine entstanden und zeigt auch gestalterische Ähnlichkeiten mit der Collage von Ine. Das kann darauf deuten, dass Lerner sich von ihrem Umfeld (Ushioda, 2003) motivieren lassen, und es wichtig ist, den Lernern dazu Gelegenheit zu geben. Ein wichtiger motivationaler Aspekt wäre demnach, die Lerner kooperativ arbeiten zu lassen. Obwohl jeder Lerner ein eigenes Produkt erstellen soll, ist dadurch, dass die Lerner in Gruppen zusammen sitzen und sich das Material teilen müssen, Zusammenarbeit nötig. Dabei können die Lerner über ihre Ideen zur Auseinandersetzung mit dem Eingesperrtsein bzw. Gefangensein sprechen, sie können sich gegenseitig motivieren und zum Teil auch zu einer ähnlichen Ausdrucksweise auf den Collagen kommen. Beim genaueren Betrachten der Collage wird der Leser bemerken, dass der Satz, den Andrea auf der Collage angebracht hat, so nicht korrekt ist. Sie schreibt Folgendes: „Das Gesicht ist gemeint zu sehen, nicht bedeckt zu werden“ (Andrea).

Zwar soll ein fehlerfreier Ausdruck angestrebt werden, aber dadurch, dass die Lerner eigenständig arbeiten, und ich hauptsächlich nur auf Anfrage eingreife, sind Fehler nicht zu umgehen. In diesem Fall mache ich Andrea darauf aufmerksam, dass sie eine im Deutschen relativ komplizierte Infinitivkonstruktion gewählt hat, die sie eigentlich noch gar nicht gelernt hatte. Ich zeige ihr, wie man die Satzkonstruktion vereinfachen kann, ohne den Inhalt wesentlich zu verändern. Sie könnte z.B. schreiben: „Ein Gesicht soll nicht bedeckt, sondern gesehen werden.“ Da die Collage aber bereits fertiggestellt ist und wenig Zeit für eine Neuankfertigung bleibt, beschließt Andrea, den Text so stehen zu lassen. Auf dem Arbeitsblatt zeigt Andrea aber, dass sie sich im Anschluss an unser Gespräch darum bemüht, eine bessere Ausdrucksweise zu finden. Sie schreibt in der Zielsprache: „Mein Bild zeigt ein Mädchen, das hinter der Schminke sich versteckt hat“ (Andrea).

Im Interview führt Andrea ihren Gedankengang noch weiter aus

Der Sinn von diesem Bild ist [zu zeigen], dass sie mit all der Schminke eingesperrt ist. Sie traut sich nicht, zu zeigen, wer sie eigentlich ist [...] Die Inspiration dazu habe ich von einer Freundin gekriegt, die ich habe. Sie ist auf eine Art so und sie nimmt ganz viel Schminke und so und glaubt, dass andere hässlich über sie denken. So, das habe ich einfach genommen und ich finde, dass das gut geworden ist (Andrea).

Aus ihren Beschreibung geht hervor, dass sie ihre stark geschminkte Freundin mit jemandem assoziiert, der eingesperrt ist, oder mit anderen Worten seine Ich-Identität hinter einer Art Maske verbirgt. Mit einer vergleichbaren Thematik beschäftigt sich meines Erachtens auch die Collage von Eirik, die ich als nächstes präsentieren möchte.



Figur 5 Eirik

Eirik

Die Collage von Eirik kann man vielleicht auch im Zusammenhang mit der Thematik des Eingesperrtseins hinter einer „Maske“ sehen. Eirik fragt mich während des Arbeitens, was der norwegische Ausdruck „kast skallet“ auf Deutsch bedeutet. Daraufhin bitte ich ihn, mit Hilfe des Wörterbuchs verschiedene Synonyme für „sich von etwas entledigen“ auf ein Blatt zu schreiben. Dabei findet er heraus, dass ein zusammengesetztes Verb, nämlich abwerfen, am besten passt. Er hat zum Schluss die Varianten „wirf den Panzer weg“, „wirf den Panzer ab“ und „wirf deine Schale ab“ zur

Auswahl. Durch lautes Aussprechen der verschiedenen Ausdrücke und Fragen an mich findet er heraus, dass das ungefähr gleichwertige Ausdrücke sind. Schließlich wählt er den Ausdruck, der ihm am besten gefällt, nämlich „wirf Deine Schale ab.“ Durch diese Vorgehensweise bekommt Eirik die Möglichkeit, verschiedene Ausdrücke in seinem Kontext auszuprobieren, oder anders ausgedrückt, er wird für die Zielsprache sensibilisiert, was in anderen Aufgabentypen auf diesem Niveau selten möglich ist.

Um die Vielfalt der Lerner in der von mir untersuchten fremdsprachlichen Klasse aufzuzeigen, möchte ich zum Abschluss noch eine Collage vorstellen, die ebenfalls einen sehr persönlichen Einfallswinkel zeigt. Anhand dieser Arbeit diskutiere ich auch die Herausforderungen, die neben den Vorteilen des relativ offenen Handelns während der Gestaltung der Collagen auftreten können.

Roger

Roger blättert in zahlreichen Magazinen, trotzdem scheint er nichts Passendes zu finden. Nach langem Suchen findet er ein Foto von einem roten Ferrari, das ihm offensichtlich sehr gut gefällt. Er schneidet das Foto sorgfältig aus und klebt es hinter die Gitterstäbe. Dabei spricht er auch über den Ferrari mit den beiden anderen Lernern, die zusammen mit ihm an einem Tisch sitzen, und eine Dreiergruppe bilden. Einer der beiden Lerner in der Gruppe stellt daraufhin ebenfalls eine Autocollage her. Dafür nimmt er eine Autoreklame, auf der für ein Modell mit wenig Abgasen reklamiert wird. Auf dem Arbeitsblatt schreibt Roger, dass ihm das Gedicht *nicht* so gut gefällt, und in die Rubrik zur Beschreibung seiner Collage schreibt er zunächst nichts. Auf meine Frage, was der rote Ferrari in Verbindung mit dem Thema des Eingesperrtseins bedeuten könnte, antwortet er mir nicht direkt. Er erklärt mir aber, dass dieses Auto für norwegische Straßen gedrosselt würde und dass es auf norwegischen Straßen verboten sei, dieses Auto auszufahren. Ich verstehe während des weiteren Gesprächs, dass der Lerner sich sehr für schnelle Autos interessiert und über große Detailkenntnisse auf diesem Gebiet verfügt. Nach diesem Gespräch ist er dann auch dazu bereit, einige Stichworte zu seiner Collage auf sein Arbeitsblatt zu schreiben. Er schreibt in seiner Muttersprache:

Das Bild sperrt auf eine Art einen Ochs ein. Der Ferrari hat so viele PS, kann sie aber nicht alle auf norwegischen Straßen gebrauchen. Das ist der Grund, warum das Auto gedrosselt wird (Roger).

Die Auseinandersetzung mit dem Eingesperrtsein, so wie ich es in dieser Teilaufgabe beabsichtigt habe, könnte gescheitert sein, wenn sich die Projektion von Roger, in diesem Fall die eines großen Autofans, mit dem Eingesperrtsein überlagert. Das Rilke-Gedicht sollte zum einen die *Imagination* (Spinner, 2008) oder *Vorstellungsvielfalt* von Roger provozieren und zum anderen sollte Roger auch dazu in der Lage sein, seine Projektion zu korrigieren, um etwas erfahren zu können, was bisher so noch nicht in seinem Horizont liegt.

Wo ich demnach vielleicht sagen würde, dass der Lerner die Auseinandersetzung mit dem Thema des Eingesperrtseins umgangen hat, hätte Spinner als Didaktiker mich vielleicht darauf aufmerksam gemacht, wo ich als Lehrer hätte anders vorgehen können. Spinner würde vielleicht dafür argumentieren, dass der Lerner die Geschwindigkeitsbegrenzungen auf norwegischen Straßen als reelle Einschränkung seiner persönlichen Freiheit empfindet und dass ich das nicht nur akzeptieren, sondern honorieren muss, denn der Lerner erzählt mir etwas über seine Lebenswelt. Hier kommen Assoziationen aus dem eigenen Erfahrungsbereich ins Spiel, die Spinner zufolge eine erste Verbindung zwischen Text und Lerner herstellen können. Um dem Lerner Anregungen zum eigenen Schaffen zu geben, hätte ich ihn fragen können, welches Gefühl er zum einen mit den Eigenschaften eines Ferrari verbindet, und zum anderen mit dem Eingesperrtsein. Dazu hätte er z.B. Adjektive in der Zielsprache sammeln können, diese mit Bildern ergänzen können, und die gefundenen Ausdrücke in eine Collage einarbeiten können. Auf diese Art hätte der Lerner vielleicht einen ganz eigenen Ausdruck für das Eingesperrt sein finden können, und vielleicht durch seine Passion für schnelle Autos neue Inhalte in der Fremdsprache entdecken können.

Hier könnte man auch Vygotskijs (2001) *proximale Zone* als Erklärungswerkzeug heranziehen, um diese Dimension meines Ansatzes zu benennen. Demnach findet Lernen im fremdsprachlichen Klassenzimmer statt, wenn es mir gelingt, Roger

dahingehend herauszufordern, dass er sich über seine Begrenzungen hinaus in seine proximale Entwicklungszone streckt.

Was ein Kind heute in Zusammenarbeit mit anderen leisten kann, kann es morgen alleine bewerkstelligen. Die einzige gute Form des Unterrichts ist deshalb die, die der Entwicklung vorangeht und diese nach sich zieht; sie muss sich mehr auf die Funktionen ausrichten, die dabei sind zu reifen, als auf die Funktionen, die bereits reif sind. (Vygotskij, S.167)

Bei den Funktionen, die dabei sind zu reifen, dreht es sich bei Vygotskij um Fähigkeiten in einem weiteren Sinn, die zwar noch nicht alleine ausgeführt werden können, die aber durch Unterricht gefördert werden können. Das bedeutet, dass ich die Stärken von Roger nutzen könnte um ihn auf seine proximale Entwicklungszone hinzuführen. In seinem Fall würde das bedeuten, dass seine empirisch verankerten, spontanen Assoziationen zum Eingesperrt sein, wenn ich sie hinterfrage und auf abstrakte Begriffe hinleite, einen anderen Charakter bekommen können. Damit hätte ich zur Stimulierung seiner Denkprozesse beigetragen, und im Sinne Vygotskijs seine Begriffsbildung unterstützt.

Motivation ist bei Roger mit dem Thema Autos und mit Anerkennung innerhalb der Gruppe verbunden. Zur für ihn teilweise überraschenden Anerkennung aus der gesamten Klasse hat im weiteren Verlauf der Maxi-Aufgabe die Rezitationsaufgabe zum Rilke-Gedicht beigetragen, wo Roger mit seiner vollen Basstimme die Möglichkeit hatte, zu einem besonderen Hörerlebnis beizutragen. Aufgrund meiner Beobachtungen habe ich den Eindruck, dass Roger zum Lernertyp 3 gehört, der eine instrumentell-pragmatische Einstellung zum Fach Deutsch als Fremdsprache hat. Man könnte sagen, dass seine Motivation in dieser Unterrichtseinheit von seinem Interessengebiet *außerhalb* (Ushioda, 2003) des Unterrichts beeinflusst wurde, aber auch das soziokulturelle Milieu innerhalb der Klasse spielt bei diesem Lernertyp eine wichtige Rolle und durch die Aufgabenvielfalt innerhalb der Maxi-Aufgabe ist es vielleicht möglich, ihn bei der Rezitationsaufgabe etwas mehr im fremdsprachlichen Kontext herauszufordern, und zwar gerade deshalb, weil er eine volle Basstimme besitzt, die in seiner Klasse etwas Besonderes ist und von den anderen Lernern als

solches anerkannt wird. Das könnte für Roger ein wichtiger motivationaler Faktor im fremdsprachlichen Kontext sein. Die klanglichen Qualitäten von Lyrik spielen in der Maxi-Aufgabe generell eine wichtige Rolle und bevor ich dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung abrunde, möchte ich in diesem Zusammenhang auch darauf eingehen, wie einzelne Lerner sich dazu geäußert haben.

Sensibilisierung für Sprache - welche Worte im Rilke-Gedicht den Lernern gefallen/nicht gefallen

Im Anschluss an die Gestaltung der Collage stelle ich wieder einen Rückbezug auf das Rilke-Gedicht her, indem die Lerner auf den Arbeitsblättern ihre Meinung zum Gedicht äußern sollen, wobei sie auch aufschreiben sollen, welcher Ausdruck bzw. welches Wort ihnen gut bzw. nicht so gut gefällt. Die Ausdrücke, die der Mehrzahl gefielen, sind entweder „*und hört im Herzen auf zu sein*“ oder „*als ob es tausend Stäbe gäbe*“. Das meistgenannte Einzelwort, das den Lernern gut gefiel, war „*geschmeidig*“. Ein Lerner vermerkte neben den Ausdrücken „*und hört im Herzen auf zu sein*“ und „*angespannte Stille*“ in seiner Muttersprache: „weil es Spaß macht, das zu sagen.“ Ein anderer Lerner sagte im Interview: „ja also ich mochte das, eine Herausforderung zu kriegen, also geschmeidig, das hat mir Spaß gemacht.“

Diese Kommentare deute ich so, dass die Aussprache bestimmter Ausdrücke und Wörter sogar lustbetont sein kann. Die klanglichen Qualitäten im Rilke-Gedicht erkennen aber auch andere Lerner, worauf ich bereits bei der Zusammenarbeit während der Rezitationsübungen von Sigurd und Mathias aufmerksam gemacht habe.

Die Möglichkeit, dass die Lerner für die Ästhetik der Sprache in Rilkes Gedicht sensibilisiert werden, habe ich auch schon bei der Präsentation der Collage von Ine erwähnt. Sie schreibt nämlich auf ihrem Arbeitsblatt mehrere Ausdrücke und Wörter auf, die ihr gefallen, und die sie, so wie ich das sehe, in der multimodalen Lyrikmontage weiterverfolgt. Vielleicht könnte man sagen, dass die Lerner die Klangqualitäten bei Rilke hörend und sprechend selbst entdecken. Dabei können sie vielleicht auch die Erfahrung machen, dass Sprechen etwas Schöpferisches ist (Spinner, 2008 S. 175). Außerdem hat das Entdecken der klanglichen Qualitäten von Lyrik und die Feststellung,

dass das Spaß machen kann, einen motivationalen Aspekt, der meines Erachtens besonders im fremdsprachlichen Kontext wichtig sein kann.

Die Analyse der Daten, die in diesem Kapitel im Fokus der Aufmerksamkeit stand, hat gezeigt, dass bei den Lernern eine überraschend große Bereitschaft besteht sich mit einem komplexen fremdsprachlichen Text, wie ihn Rilkes Gedicht „Der Panther“ darstellt, auseinanderzusetzen. Die Inhalte der Collagen haben vor allem auch erkennen lassen, dass das Gedicht für die Lerner Aktualität besitzt. Dabei ist mir besonders aufgefallen, dass die Lerner große Konzentration und kooperatives Verhalten bei der Gestaltung der Collagen gezeigt haben, und dass es während der gesamten Unterrichtssequenz keine Störfaktoren wie demonstratives Desinteresse gegeben hat. Das sind alles Faktoren, die im fremdsprachlichen Klassenzimmer eine wichtige instrumentelle motivationale Bedeutung haben.

Im nächsten Kapitel möchte ich mit der Analyse der multimodalen Lyrikmontagen fortsetzen. Dabei können die Lerner selbst wählen, ob sie ein Parallelgedicht zum Hesse-Gedicht verfassen und dazu eine multimodale Lyrikmontage erstellen möchten oder ob sie das Gedicht „Liebeslied“ in eine multimodale Bildkomposition einbinden wollen.

6. Auswahl und Analyse der multimodalen Lyrikmontagen

Um einen Überblick über alle Lernerarbeiten zu geben, die ich in der zur Untersuchung herangezogenen Klasse erhalten habe, präsentiere ich im Anschluss eine schematische Übersicht. Als Ausgangspunkt habe ich aus der untersuchten Klasse acht multimodale Lyrikmontagen von insgesamt 14 Lernern, wobei zwei von Jungen, vier von Mädchen und zwei von Jungen und Mädchen gemeinsam erstellt wurden.²⁴ Alle mit fiktiven Namen bezeichneten Schülerarbeiten werden im Text abgebildet und zur Analyse herangezogen. Namen, die ein (Int) nachgestellt haben, repräsentieren Lerner, die ich zusätzlich interviewt habe. Zur Gegenüberstellung bei der Kategorie Werteinstellungen ziehe ich für den Jungen eine multimodale Lyrikmontage aus einem Pilotprojekt heran, weil ich es in diesem Zusammenhang interessant finde, dass Jungen und Mädchen sich mit thematisch vergleichbaren Aspekten von Werteinstellungen in zwei verschiedenen fremdsprachlichen Kontexten auseinandergesetzt haben. Interessant ist hierbei grundsätzlich auch, ob und inwieweit die Genderfrage beim Erstellen der multimodalen Lyrikmontagen eine Rolle spielt, worauf ich im Verlauf der Analysen und besonders in der Diskussion meiner Funde zurückkommen werde.

²⁴ Von den insgesamt 23 Lernern haben neun Lerner nicht an dieser Unterrichtseinheit teilgenommen, weil sie in einem Schulprojekt, das außerhalb des Schulgeländes stattfand, engagiert waren.

Kategorie		Mädchen	Junge	Mädchen und Junge
Soziale- oder Rollenidentität				
Ich-Identität		Andrea (Int) und Ine (Int) zus. Jenny (Int) 1 Mädchen		1 Mädchen und 1 Junge zusammen
Werteinstellungen		Frida	Pilot Even	
Multimodale Lyrikmontage zu „Liebeslied“			Mathias (Int) und Eirik (Int) zus. 2 Jungen zusammen	2 Mädchen und 1 Junge zusammen

Für die Analyse der multimodalen Lyrikmontagen bildet ein semiotisches Verständnis von Sprache den Rahmen (Kress, 2010), wobei ich ähnlich wie bei den Collagen die Identitätskategorien und den Imaginationsbegriff bei Spinner (2008) für die Auseinandersetzung mit den Lernerarbeiten heranziehen werde. Dabei werde ich besonders auf die Arbeitsprozesse eingehen, wobei ich u.a. herausarbeiten möchte, wie die Lerner sich selbst beim Erstellen der multimodalen Lyrikmontagen einbezogen haben und wie sie zusammengearbeitet haben. Wenn ich mich damit auseinandersetze, wie die Lerner bei der Bilderwahl zu ihren Lyrikmontagen vorgegangen sein könnten, kommt der Begriff Metapher so wie ich ihn unter Punkt 2.1.2 vorgestellt habe, ins Spiel.

Die Illustrationen der multimodalen Lyrik-Montagen, die ich als Präsentation des Datenmaterials gewählt habe, stelle ich verkleinert als Stillbilder im Text vor.²⁵ Anhand der Illustrationen werde ich im Folgenden fokussieren, wie die Lerner die multimodalen Lyrikmontagen zum eigenen Schaffen genutzt haben. An dieser Stelle möchte ich deshalb auch darauf aufmerksam machen, dass ich das Erstellen der multimodalen Lyrikmontagen im Ausgangspunkt als eigenes Schaffen ansehe. Alle Lerner haben bis auf eine Ausnahme (Jenny) auf vorgefertigte Bilder aus genehmigten Bilddateien im Netz zurückgegriffen.

Ich stelle insgesamt sechs Lyrikmontagen in dieser Studie vor, wobei vier von Lernern sind, die in den Interviews ihre Arbeitsweise kommentiert haben; diese Kommentare stehen fortlaufend im Text.

6.1. Rollenidentität

Wie bereits unter Punkt 3.1.2 erwähnt, ist Identitätsarbeit ein Leitbegriff bei mir, mit dem ich die zum Ausdruck gekommenen Sinnentwürfe der Lerner im Zusammenhang mit der Gestaltung der Lyrikmontagen untersuche. Im folgenden Beispiel geht es bei der Kategorie Rollenidentität um die Geschlechteridentität oder die Rollen von Mann und Frau und somit weniger um eine Auseinandersetzung mit der sozialen Rollenidentität, die ich am Beispiel der Collagen von Vera und Sigurd früher aufgezeigt habe. Die Geschlechteridentität hängt selbstverständlich auch mit der Ich-Identität zusammen und Theas multimodale Lyrikmontage hätte demnach auch in der Kategorie Ich-Identität behandelt werden können. Das bedeutet aber nicht, dass die Kategorien austauschbar sind, aber es sind auch nicht die einzigen Möglichkeiten. Meine Kategorien sind demnach keine absoluten Kategorien, sondern sie sind als Perspektiven zu verstehen, die dazu dienen sollen, aufzuzeigen, wie bei den Lernern eine Auseinandersetzung mit dem angebotenen Stoff stattgefunden haben könnte.

²⁵ Zusätzlich zu dem, was der Leser anhand der in den Text eingefügten Lyrikmontagen ersehen kann, haben die Arbeiten manchmal eine rhythmische Qualität. Das heißt einzelne Bilder und Texte kommen entweder manuell durch Mausklick oder als automatische sequenzielle Abfolge ins Bild und sind somit Teil des ästhetischen Ausdrucks, den die Lerner gewählt haben und der bei der Präsentation in dieser Studie nicht so gut zum Ausdruck kommt.

Thea

1



2



3



4



Figur 6 Thea

An diesem Beispiel sieht man, wie Thea die Gegensatzpaare im Gedicht „Liebeslied“ als Ausgangspunkt genommen hat, um sich mit den unterschiedlichen Rollen von Mann und Frau in ihrer multimodalen Lyrikmontage auseinanderzusetzen. Man könnte vielleicht sagen, dass Thea durch die Multimodalität ein *reicheres* Material im fremdsprachlichen Kontext bekommen hat, als sie es vielleicht bezüglich des zielsprachlichen Niveaus in der neunten Klasse zur Verfügung hat und dass sie somit auch eine komplexere Botschaft vermitteln konnte, als das im Normalunterricht der Fall gewesen wäre. Den Ausgangspunkt hierzu liefert ihr zum einen das Gedicht „Liebeslied“ mit seinem auch für Lerner auf dieser Stufe leicht zu durchschauenden Aufbau und zum anderen das semiotische Verständnis von Sprache, das so verschiedene

Modi wie Bilder, Font, Farbe und die anderen Möglichkeiten im Programm PowerPoint als fremdsprachliche Mittel zulässt. Ich habe Theas Arbeit aber nicht nur vorgestellt, um die erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten einer Schülerin zu zeigen, sondern auch, weil Thea die Grundstimmung in Hesses „Liebeslied“ für sich erkannt und umgesetzt hat, indem sie die Gegensatzpaare, die im Gedicht „Liebeslied“ in einer Art höheren Einheit aufgehen, auch auf ihre Auseinandersetzung mit den Rollen von Vater und Mutter übertragen hat, die bei ihr in einer neuen Einheit, nämlich der Rolle als Eltern aufgehen. Auf dem letzten Bild gelingt es Thea auch, die Zusammengehörigkeit, die vielleicht gerade durch die Gegensatzpaare in dem Gedicht „Liebeslied“ zum Ausdruck kommt, durch eine besondere Bildkomposition zu gestalten. Dabei leistet der Modus Bild, den sie so gewählt hat, dass er einerseits durch die hohen schwarz-weiß Kontraste die Unterschiede akzentuiert und zum anderen durch die Verschränkungsmotive eine besondere Zusammengehörigkeit aufzeigt, einen wichtigen Beitrag. Im Anschluss an die Präsentation im Klassenzimmer interviewe ich Thea, Ingrid und Andrea gemeinsam zu ihren multimodalen Lyrikmontagen. Dabei kommt Andrea auf die Frage, was sie an der Präsentation von Thea wichtig findet, unmittelbar auf Bild 2 zu sprechen:

Ja, ich finde das Bild hier ziemlich gut, also das mit den Armbändern, das wirkt auf mich wirklich so ein bisschen wie Bruder und Schwester, aber ich glaube nicht, dass ich das noch mehr erklären kann [...] (Andrea).

Andrea sagt hier eigentlich nichts anderes, als dass sie intuitiv verstanden hat, was Thea mit ihrer Bildkomposition ausdrücken wollte, nämlich dass es trotz grundlegender Verschiedenheiten eine starke Einheit oder Verbindung gibt. Man könnte vielleicht auch sagen, dass Andrea durch eine metaphorische Erkenntnis die Ähnlichkeiten zwischen Text und Bild wahrnimmt und dadurch, dass sie ihr besonders gelungen scheinen auch benennen möchte. Eine kausale Begründung gibt sie jedoch nicht, sondern sagt mit einer entschuldigenden Geste: „[...] aber ich glaube nicht, dass ich das noch mehr erklären kann“ (Andrea), was aber nicht bedeutet, dass sie das nicht verstanden hat (siehe auch meine Überlegungen zum metaphorischen Denken, wo ich auf diese Art zu denken und zu verstehen näher eingegangen bin). Im weiteren Verlauf des Interviews nimmt Thea selbst

auch noch einmal ausdrücklich Bezug auf ihre Vorgehensweise bei der Bildersuche, wenn sie zum letzten Bild ihrer multimodalen Lyrikmontage sagt:

Das letzte Bild zeigt, dass wir unterschiedlich sind, das sieht wie ein Spiegelbild aus, aber im Innern sind wir schon ziemlich gleich, nur die Farbe ist ein bisschen anders. Ja, und ich finde, das war eigentlich ein gutes Bild, das nimmt ein bisschen vom Text auf. Ich habe versucht was zu finden, was [...] ich glaube, ich habe nur verschieden und ähnlich eingegeben, und dann habe ich versucht was zu finden, was ähnlich war [...], aber eben nicht gleich. Dann habe ich das gefunden und dachte sofort, oh, das kann ich nehmen (Thea).

Thea sagt das mit freudiger Stimme und ihr Engagement deutet darauf hin, dass ihr Arbeiten Spaß gemacht hat. Sie benutzt mehrmals das Wort ähnlich und sagt explizit, dass sie versucht hat, etwas zu finden, „was ähnlich war“ und drückt somit aus, was ihr Ausgangspunkt bei der Bildersuche gewesen ist. Sie hat hier also mit Ähnlichkeiten gearbeitet. Ihre Aussagen sind auch interessant in Bezug darauf, wie sie die Affordanz des Modus Bild genutzt hat, um die Ähnlichkeiten trotz der (geschlechtlich bedingten) Rollenunterschiede auf vielfältigere Art auszudrücken, als es ihr durch Worte allein in der Fremdsprache möglich gewesen wäre. Dadurch, dass Thea sich in einem erweiterten semiotischen Sprachraum ausdrücken konnte, konnte sie durch die Wahl der einzelnen Bildmotive, die Farbwahl usw. ihr Thema vertiefen und zuspitzen. Es hat auch den Anschein, als wäre sie durch die erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten zum eigenen Schaffen innerhalb der Zielsprache motiviert worden. Zum Entstehungsprozess ihres eigenen Gedichtes sagt sie folgendes: „Auf das Gedicht bin ich ziemlich schnell gekommen und die Bilder [...] ich fand nicht, dass das so schwer war, Bilder zu finden, die passend waren“(Thea). Diese Aussage verstehe ich so, dass das Schreiben eines Parallelgedichtes zu dem Gedicht „Liebeslied“ für diese Schülerin bezüglich der fremdsprachlichen Anforderungen zu bewältigen war und dass die Bilderwahl vielleicht sogar leicht zu bewerkstelligen war. Beides sind Indizien dafür, dass die Bewältigung der Aufgabe innerhalb dessen liegt, was Thea in der Fremdsprache meistern kann. Ich frage Thea und alle anderen Lerner im Laufe des Interviews ebenfalls, ob sie sich vorstellen könnten, ihre Lyrikmontagen auch anderen außerhalb des Klassenzimmers zu zeigen, und was der eventuelle Gewinn dabei sein könnte. Das mache ich, weil ich

anhand der Dateneinsammlung auch herausfinden möchte, ob ein solches Projekt vielleicht in den digitalen Medien mit anderen geteilt werden könnte. Auf die Frage, ob sie sich vorstellen könnte die multimodale Lyrikmontage auch anderen außerhalb der Klasse zu zeigen, sagt sie: „Gern in einer Schule, die auch so was macht, da könnten die sehen, warum ich die Bilder gewählt habe und so[...]“ (Thea).

Diese Aussage hat viele Implikationen, zwei möchte ich hervorheben: zum einen bestätigt Thea indirekt, dass ihre Bilderwahl auch ein bewusster Vorgang ist, den sie begründen kann. Das ist ein wichtiger Aspekt ihrer Arbeitsweise, die sich von der vielleicht eher „willkürlichen“ Bilderwahl von Martin und Even unterscheidet, auf die ich noch ausführlicher zurückkommen werde, wenn ich deren multimodale Lyrikmontage vorstelle. Zum anderen zeigt Theas Aussage, dass sie ihr Produkt gern an einer anderen Schule vorzeigen würde und dass sie stolz auf ihr Produkt ist, was einen positiven motivationalen Aspekt für ihr weiteres Erlernen der Zielsprache beinhaltet.

Die nächste multimodale Lyrikmontage möchte ich aus zwei Gründen in dieser Studie vorstellen; erstens könnte die Arbeit von Ine und Andrea ein Beispiel dafür sein, dass das Gedicht „Der Panther“ in den Lernern weiterwirkt und sich mit der Zeit in ihnen entfaltet, was zwar im Ausgangspunkt eine von mir beabsichtigte Wirkung bei der Auseinandersetzung mit den Gedichten gewesen ist, von der ich aber nicht erwartet habe, dass ich sie eventuell aufzeigen könnte. Zweitens wurde die Lyrikmontage von zwei dem Leser bereits aus der Analyse der Collagen bekannten Mädchen erstellt und bietet somit eine interessante Möglichkeit aufzuzeigen, wie die beiden mit einer anderen Form, nämlich der multimodalen Lyrikmontage, umgegangen sind. Die beiden gehören, so wie ich das sehe, dem motivationalen Lernertyp 2 an, der integrativ und sozial motiviert ist, und somit sowohl eine relativ hohe Eigenmotivation für das Erlernen der Zielsprache aufweist als auch für motivationale Impulse von anderen Lernern in der Klasse offen ist. Wenn das der Fall ist, dann könnte das auch in Verbindung mit dieser Aufgabenstellung auf die eine oder andere Art zum Ausdruck kommen.

6.2 Persönliche- oder Ich-Identität

Bei der Kategorie persönliche- oder Ich- Identität geht es weniger um die Erfüllung bestimmter Rollen, sondern um Themen, die vielleicht noch deutlicher mit dem Kern der Ich-Instanz in Verbindung gebracht werden können. Es geht um Wünsche und Bedürfnisse des Ichs und wie die Lerner darüber mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln in der Zielsprache nachgedacht und wie sie sich dazu geäußert haben.

Ine und Andrea

1



2



3



4



5



6



Figur 7 Ine und Andrea

Als erstes möchte ich das selbstverfasste Parallelgedicht zu Hesses „Liebeslied“ einmal ohne Bilder vorstellen:

Ich bin ich und du bist du

Ich bin schwarz und du bist farbig

Du bist der Tag und ich die Nacht

Ich bin die Larve und du der Schmetterling

Ich bin allein und du bist das nicht

Du bist frei und ich bin gefangen

Ich finde dieser in der Zielsprache formulierte Text von Ine und Andrea ist von einer so hohen Qualität, dass er auch ohne Bilder auskommen kann. Außerdem thematisiert der Text die Ich-Identität auf eine Art, die beim Leser unmittelbar eigene Bilder entstehen lässt. Wenn man die Bilder, die Ine und Andrea zu ihrem Text gewählt haben im Zusammenspiel mit dem Text betrachtet, könnte man vielleicht sagen, dass die Grundstimmung verhalten ist und dass der Text „Ich bin allein und du bist das nicht. Du bist frei und ich bin gefangen“ im Zusammenspiel mit den Bildern fünf und sechs eine Bezugnahme auf das Gedicht „Der Panther“ und das Thema des Gefangenseins sein könnte. Als ich Ine und Andrea zusammen mit Thea im Interview danach frage, was sie besonders an ihren Lyrikmontagen hervorheben möchten, antworten zunächst Ine und dann Thea.

Ine: Ja, vielleicht sollten **wir** ganz deutlich sagen, was da steht, und dann die Bilder erklären?

Thea: Ich weiß nicht so recht [...lacht]. Was **wir** gesagt hätten? Ich hätte vielleicht wirklich gesagt, warum **wir** die Bilder gewählt haben. Was die im Zusammenhang mit dem Text sind [...] die können ja nicht ganz gleich mit dem Text sein, das soll ja was anderes sein. Ich hätte erklären können, warum **wir** die Bilder gewählt haben.

Thea beschreibt, dass sie sich darum bemüht, Beziehungen der Ähnlichkeiten zwischen Text und Bildern herzustellen, wenn sie sagt „was die [Bilder] im Zusammenhang mit dem Text sind, [...] die können ja nicht gleich mit dem Text sein, das soll ja was anderes sein.“ Zusätzlich sehe ich hier einen Hinweis darauf, dass sie im Modus Bild ein Potential sieht und intuitiv weiß, wie sie es gewinnbringend in der Lyrikmontage einsetzen kann. Außerdem kommt in diesem Interviewabschnitt die soziale Dimension von motiviertem Arbeiten besonders deutlich zum Ausdruck, wenn sowohl Ine als auch Thea von *wir* sprechen [im Interview von mir hervorgehoben]. Die relativ häufige Nennung des *wir* hier und im weiteren Verlauf des Interviews scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass die Lerner die soziale Interaktion untereinander hervorheben möchten, nämlich, dass sie zusammen gedacht und gearbeitet haben. In der Motivationsforschung wird es als eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen der Fremdsprache angesehen, dass Lerner im fremdsprachlichen Unterricht die Möglichkeit bekommen, ein „Wir-Gefühl“ zu entwickeln, denn Motivation hängt in besonderem Maße vom sozialen Zusammenspiel der Lerner untereinander ab (Ushioda, 2003). Im Anschluss diskutieren die Schülerinnen untereinander welches Bild sie mir erklären möchten. Ine, die zusammen mit Andrea die Lyrikmontage erstellt hat, ergreift das Wort:

Vielleicht sollten wir das hier nehmen? Sie sagt in der Zielsprache: Ich bin allein und du bist das nicht [...] In ihrer Muttersprache setzt sie fort: Das ist ein Bild von einer Elfe, und so wie sie dasitzt, da siehst du, dass das Bild trist ist, das ist in schwarz-weiß. Du siehst, dass das eine sehr einsame Person ist [...]. Sie ist traurig [...] (Ine).

Ine fügt das mit leiser und emotionaler Stimme hinzu. Dann erklären mir die drei noch ein Bild und als ich sie frage, ob sie so etwas schon einmal gemacht haben, antwortet sie:

Wir [...] ich habe so etwas vorher nur mit Gedichten noch nicht gemacht [...] wir haben im Deutschunterricht jedenfalls vorher noch nie Gedichte gehabt [...] Das war gut, dass wir solche Unterschiede nehmen konnten, da konnten wir so

was herstellen, dass man die Unterschiede sieht. Aber auf eine Art gibt es da immer noch eine Ähnlichkeit (Ine).

Die Aussagen, die Ine zum Schluss macht, sind Aussagen zur Gattung Lyrik und dass sie sich mit Lyrik im fremdsprachlichen Deutschunterricht vorher noch nicht auseinandergesetzt hat. Gleichzeitig könnte man das auch so verstehen, dass Ine in der Gattung Lyrik ein Potential sieht und dass sie gern produktiv gearbeitet hat, oder wie sie sagt, etwas hergestellt hat. In Verbindung mit Ines Aussage zu Bild fünf mit der Elfe „Das ist ein Bild von einer Elfe und so wie sie dasitzt, da siehst du, dass das Bild trist ist, das ist in schwarz-weiß. Du siehst, dass das eine sehr einsame Person ist [...]. Sie ist traurig [...]“ möchte ich vertiefen, was ich bereits früher angekündigt habe, nämlich, dass das Gedicht „Der Panther“ in den Lernern weitergewirkt haben könnte. Dazu ziehe ich einige Aussagen aus dem ersten Interview heran, das ich unmittelbar im Anschluss an die erste Unterrichtseinheit mit der Gestaltung Collage mit Andrea, Ine und Thea durchgeführt habe. Auf die Frage nach der Befindlichkeit des Panthers im Rilke-Gedicht antworten die Schülerinnen: Andrea: „Ja, traurig, das war der erste Eindruck, den ich bekommen habe.“ Thea: „Unglücklich.“ Ine: „Der hat eigentlich aufgegeben, glaube ich.“ Danach werden die drei Schülerinnen deutlich stiller, sie reden leiser und vorsichtiger. Ine: „Ich weiß nicht [...] Gefangensein, eingesperrt, unglücklich, und vielleicht kein Weg da raus, irgendwie.“ Andrea: „Ja, das gleiche“ [glaube ich auch].

Zwischen diesen Antworten zur Befindlichkeit des Panthers und den Aussagen zu der Elfe weiter oben im Text liegen insgesamt vier Wochen und beim Vergleich der Aussagen bekommt man den Eindruck, dass die Lerner sich mit der Thematik des Eingesperrtseins in ihrer Lyrikmontage weiter auseinandergesetzt haben.

Ich finde es bemerkenswert, dass die Lerner beide Male emotional reagiert haben, sowohl als sie im ersten Interview auf den Panther zu sprechen kamen als auch als Ine im zweiten Interview auf die Elfe eingeht. An dieser Stelle ist es interessant, Ines emotionales Engagement über einen längeren Zeitraum hinweg und die Auseinandersetzung von Ine und Andrea mit dem Gedicht „Liebeslied“ auch in einem motivationalen Zusammenhang zu beleuchten, wobei ich beide Lerner nach wie vor dem Lernertyp 2 zurechnen möchte, der sowohl grundsätzlich am Erlernen der

Zielsprache interessiert ist als auch gleichzeitig motivationale Impulse von seiner Gruppe empfängt und verarbeitet. Zum grundsätzlichen Interesse an der Zielsprache gehört auch, das Interesse an der Auseinandersetzung mit der Zielsprache über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten zu können und ich meine, das kommt bei diesen Lernern auch dadurch zum Ausdruck, dass sie nach einer vierwöchigen Pause, in der kein Fremdsprachenunterricht stattgefunden hat so engagiert antworten, wie sie das in den Interviews getan haben.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal auf Vygotskij (2010) und auf die *nächste Entwicklungszone* zurückkommen. Das Verhalten von Ine und Andrea kann man nämlich auch als ein Zeichen ansehen, dass die Lerner etwas von sich in diese Unterrichtseinheiten investiert haben oder dass man die Lerner in ihrer nächsten Entwicklungszone angesprochen hat, wo sie erreichbar waren.

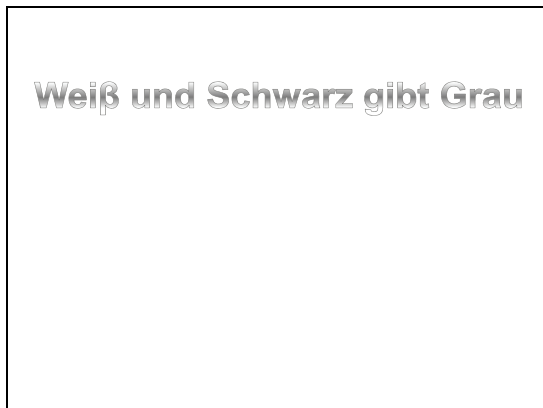
Das letzte Bild der Lyrikmontage zeigt ein Händepaar, das dicke Gitterstäbe von einer Gefängniszelle umfasst und die Gitterstäbe könnten somit eine logische Begründung für den Satz „Du bist frei und ich bin gefangen“ darstellen. Andererseits kann man das auch so verstehen, dass das letzte Bild den Text von Bild 5 aufnimmt und weiterschreibt, wo eine in der Ecke kauende Elfe einen in sich gefangenen Eindruck hinterlässt. Vielleicht kann man Bild 5 und Bild 6 in der Richtung interpretieren, dass hier das „Gefangensein“ im Rilke-Gedicht aufgenommen wird, und zwar thematisch durch die Wortwahl und visuell durch den Modus Bild, wobei die Gitterstäbe auf Bild 6 unmittelbar Assoziationen zu den Worten „tausend Stäbe“ im Rilke-Gedicht geben können. Die Gitterstäbe im Zusammenspiel mit dem Text könnten mich gleichzeitig aber auch an Begrenzungen in meinem eigenen Leben erinnern. Durch die genannten, scheinbar zufälligen Assoziationen wird eine andere Art des Denkens wirksam, nämlich das Denken in Analogien. Analoges Denken, ich habe es bereits früher erwähnt, ist stärker als kausales Denken in der Sinnlichkeit der Anschauung und Erfahrung verankert. Diese sinnliche Beteiligung ist demnach eine Voraussetzung für das Engagement der Lerner. Gerade diese Besonderheiten sind in meinem Zusammenhang interessant, denn im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Lyrik in der Fremdsprache geht es mir darum, dass die Lerner ihr Vorstellungsvermögen oder ihre

Imagination ins Spiel bringen, Ähnlichkeiten erkennen und Bezüge herstellen können, intuitiv eine Stimmung erfassen, und mit Empathie reagieren können.

Innerhalb der Kategorie Ich-Identität möchte ich zum Schluss die multimodale Lyrikmontage von Jenny vorstellen, die die verschiedenen Möglichkeiten der einzelnen Modi innerhalb des semiotischen fremdsprachlichen Rahmens auf eine besondere Art genutzt hat.

Jenny

1



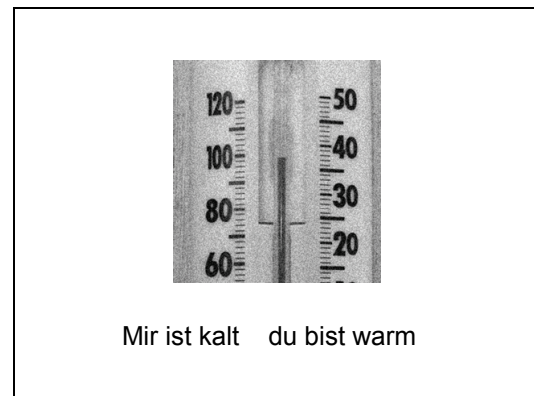
2



3



4



5



Das ist als wäre ich der letzte
Schnee und du der heiße
Frühling

6



Du und ich Nord
wir sind wie Ost und West
oder Süd



Ich bin weiß, du bist schwarz
und alle anderen sind grau

7

Figur 8 Jenny

Als erstes möchte ich Jennys Parallelgedicht zu Hesses „Liebeslied“ einmal ohne Bilder vorstellen:

Weiß und Schwarz gibt Grau

*Ich bin klein, du bist groß
Das ist als wäre ich ein Fisch in deinem Meer
Mir ist kalt, du bist warm
Das ist als wäre ich der letzte Schnee
und du der heiße Frühling*

*Du und ich
wir sind wie Nord und Süd
oder Ost und West
Ich bin weiß, du bist schwarz
und alle anderen sind grau*

Das in der Zielsprache formulierte Gedicht von Jenny ist meines Erachtens ähnlich wie das Gedicht von Ine und Andrea von einer so hohen Qualität, dass es auch ohne Bilder auskommen könnte. Jenny arbeitet an dem Parallelgedicht zu Hesses Gedicht „Liebeslied“ konzentriert und selbständig, wobei sie auf Anfrage Hilfestellung von mir zur Übersetzung eines norwegischen Ausdrucks bekommt. Jenny fragt, wie man das Norwegische „som om jeg er“ auf Deutsch ausdrücken könnte. Daraufhin erkläre ich ihr die Konjunktiv II Form „als wäre ich“, wobei ich sie darauf aufmerksam mache, dass diese Konjunktivform in der gesprochenen deutschen Sprache am besten klingt und verwendet wird, wenn man das norwegische „som om jeg er“ ausdrücken möchte.

Charakteristisch für Jennys multimodale Lyrikmontage ist ihr einheitliches Design, womit ich meine, dass sich ihr persönlicher Stil wie ein roter Faden über alle Bilder erstreckt.²⁶ Das bemerkenswerte daran ist, dass ihre „persönliche Handschrift“ zum Ausdruck kommt, obwohl sie größtenteils auf vorgefertigte Bilder aus erlaubten Bildquellen zurückgreift. Kress beschreibt diese besondere Art des Benutzens von vorhandenen Ressourcen auch als *Transformation* oder *Remaking*:

With this approach, use is replaced by transformation and remaking. In present semiotic (linguistic) theories the action of the individual is use, the implementation of the potential of an existing system; in a semiotic (-linguistic) theory of transformation and remaking the action of the individual is that of the changing of the resources: using the existing resources in the guiding frame of the maker's interest. (Kress, 2006, S.156)

In meiner weiteren Auseinandersetzung mit Jennys Lyrikmontage möchte ich aufzeigen, dass sie durch die semiotischen Ressourcen vielleicht einen Zugewinn an Ausdrucksmöglichkeiten in der Zielsprache gehabt hat und wie sie das erreicht hat. Bereits auf dem ersten Bild ihrer multimodalen Lyrikmontage, das nur aus der

²⁶ Jenny nutzt u.a. auch die Rhythmisierungsmöglichkeiten des Präsentationswerkzeugs PowerPoint, was ich in meiner Studie hier nicht zeigen kann, aber zum Verständnis ihrer Arbeitsweise soweit wie möglich beschreiben werde.

Überschrift zu ihrem Gedicht, nämlich den Worten „Weiß und Schwarz gibt Grau“ besteht, hat Jenny die Möglichkeiten des Modus Schrift genutzt, um vielleicht ihre Aussage besonders zu akzentuieren. Sie macht das, indem sie eine Font wählt, die eine malerische Qualität hat. So sieht man nämlich, dass bei den einzelnen Buchstaben die Farben schwarz und weiß wie bei einer Aquarellfarbe ineinander verlaufen und grau ergeben. Denkt man in Kausalzusammenhängen, dann weiß man, dass sich durch ein bestimmtes Mischungsverhältnis von weiß und schwarz die Farbe grau ergibt. Denkt man auf eine imaginative Art, dann bringt vielleicht die Verschmelzung von schwarz und weiß etwas Neues hervor. Mit grau könnte man aber auch Mittelmaß assoziieren, grau könnte dann ein Zeichen für nichts Besonderes sein. Jenny lässt diese Überlegungen, die der Betrachter ihrer multimodalen Lyrikmontage sich vielleicht macht, vorerst offen, aber im letzten Bild gestaltet sie, wie ich aufzeigen werde, vielleicht eine Antwort.

Auf dem zweiten Bild lautet der Text: „Ich bin klein/du bist groß“ Die Worte kommen dabei von rechts und links ins Bild, wobei sich die Font von „du bist groß“ ausweitet und größer wird und die Worte somit durch das „wachsen“ eine physische Qualität bekommen. Das dazugehörige Bild zeigt ein Mädchen, das auf einem schmalen Weg in einen Wald hineingeht. Im Zusammenspiel mit dem Text regt das Bild meines Erachtens unmittelbar die Vorstellungskraft des Lesers an, wobei in jedem Leser ganz unterschiedliche Bilder in Verbindung mit dem hineingehen in einen Wald entstehen können und der Text somit eine zusätzliche reizvolle Komponente bekommt.

Auf dem dritten Bild lautet der Text „Das ist als wäre ich ein/Fisch in deinem Meer“ Die Worte kommen in Wellenbewegungen in das Bild hinein, das einen großen Fischschwarm abbildet. Durch den Fischschwarm, der aus relativ kleinen Fischen besteht, nimmt das Bild ihren Satz „ich bin klein“ vom vorigen Bild wieder auf und schafft damit eine Kohärenz oder eine Verbindung, die auf den analysierenden Betrachter schlüssig wirkt. Gleichzeitig könnte der Fischschwarm auch ein Bild für die Attraktivität oder das Umschwärmtsein einer Person sein.

Auf Bild 4 benutzt Jenny wieder die Rhythmisierungsmöglichkeiten im Programm PowerPoint und lässt die Worte „Mir ist kalt / du bist warm“ jeweils von rechts und links in das Bild hineinkommen. Damit gelingt es ihr meines Erachtens, das

Aufeinanderzugehen zweier Menschen nur durch die Rhythmisierungsmöglichkeiten auszudrücken. Auf Bild 5 werden die Worte „Das ist als wäre ich der letzte/Schnee und du der heiße/Frühling“ so aus dem Bild ausgeblendet, dass der Betrachter das Gefühl haben könnte, dass der Schnee tatsächlich schmilzt. Aus dem Zusammenspiel von ihrem Text und dem Bild eines schmelzenden Herzens aus Schnee liest der Betrachter auch das Thema Leidenschaft oder das Thema Liebe ab. Das nächste Bild nimmt den Faden wieder auf, indem die Kompassnadel ebenfalls eine Herzform hat. Man könnte vielleicht sagen, dass die Bildkompositionen 4, 5 und 6 durch ihre Symbolik den Text von Jennys Gedicht ergänzen und die Rhythmisierungsmöglichkeiten des Modus Font dabei wesentlich dazu beigetragen haben den Text für den Betrachter spannend zu gestalten. Das letzte Bild von Jennys Lyrikmontage finde ich im Zusammenhang mit dem schon erwähnten Transformationsbegriff besonders interessant, denn hier gelingt es Jenny, eine komplexe Äußerung zu machen, indem sie zum einen das Transformationswerkzeug Bildressource nutzt und ein Bild wählt, das ihren Designvorstellungen entspricht und zum anderen indem sie eine Transformation vor den Augen des Betrachters geschehen lässt. Dies gelingt ihr durch das Zusammenspiel von Bild und Text und vor allem durch die Rhythmisierungsmöglichkeiten, die im Modus Font im Programm Power Point als eine Affordanz oder Wahlmöglichkeit vorhanden sind.

Der Text auf Bild 7 lautet: „Ich bin weiß, du bist schwarz/und alle anderen sind grau.“ Dieser Text kommt in Verbindung mit einem Bild, das ein Paar zeigt, das sich in einer Ansammlung von vorbeihastenden Menschen küsst. Dabei kommt der Text langsam von links ins Bild, wobei die Buchstaben zunächst weiß sind, dann eine graue Farbe annehmen und schließlich in schwarz unter dem Bild stehen bleiben. Dabei fehlt bis zum Schluss das Wort grau, das von unten in grauer Farbe langsam auf seinen richtigen Platz im Satz gelangt. Somit nimmt Jenny den Faden vom ersten Bild wieder auf und die Vorstellung, die sich der Leser von dem Eingangssatz „Weiß und Schwarz gibt Grau“ gemacht hat, könnte durch den letzten Satz vielleicht auf eine überraschende Weise wieder aufgehoben werden.

Diese Arbeit ist nicht mit der Produzentin diskutiert worden und im Nachhinein stelle ich fest, dass es sehr interessant gewesen wäre, wenn Jenny sich zu ihrer Arbeit

geäußert hätte. Das liegt aber daran, dass ich erst im Laufe des Projekts zu der Einsicht gekommen bin, dass die Interviews und die Gespräche mit den Lernern für mich besonders in Bezug auf die Bilder eine Verstehensdimension haben und dazu beitragen, die medialen und wie selbstverständlich vorgenommenen Grenzüberschreitungen seitens der Lerner zu erhellen.

6.3 Werteinstellungen

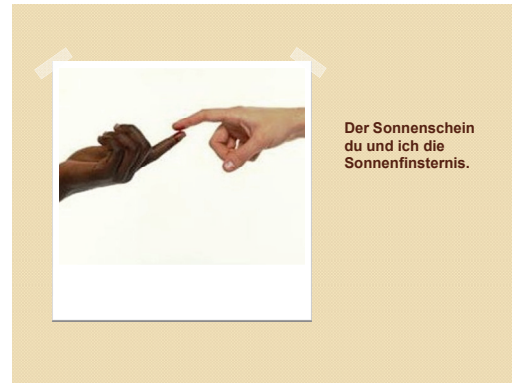
Die nächsten beiden multimodalen Lyrikmontagen sind interessante Äußerungen im Zusammenhang mit dem Thema Werteinstellungen. Es geht hier um individuell verantwortete, abstrakte Wertorientierungen, die unabhängig vom jeweiligen Rollenverhalten existieren. Gleichzeitig kann man aber die Kategorie Werteinstellungen nicht völlig losgelöst vom Rollenverhalten oder der persönlichen Identität sehen und die Werteinstellungen, mit denen ich mich in dieser Studie auseinandersetze, hängen u.a. auch mit der Geschlechteridentität oder dem Rollenverhalten von Mann und Frau zusammen.

Frida

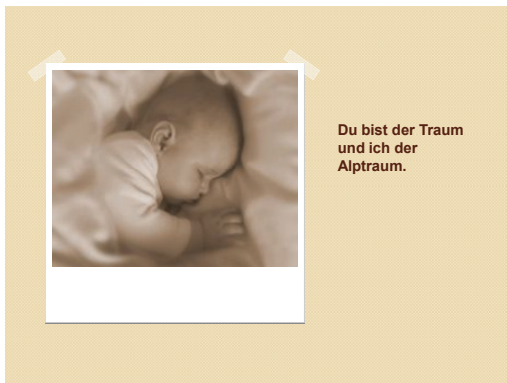
1



2



3



4



Figur 9 Frida

Fridas multimodale Lyrikmontage besteht aus vier Bildern, die in rascher Sequenz nacheinander kommen. Die Zeilen ihres selbstverfassten Parallelgedichts zu dem Gedicht „Liebeslied“ bestehen aus relativ einfachen Satzkonstruktionen, die zum Teil große Ähnlichkeiten mit Zeilen im Gedicht „Liebeslied“ aufzeigen. Was ich damit meine, wird bei einer Gegenüberstellung von einigen ausgewählten Zeilen des Gedichts „Liebeslied“ und Zeilen von Fridas Parallelgedicht deutlich:

„Liebeslied“ von Hesse

Parallelgedicht von Frida

Ich bin der Hirsch und du das Reh

Ich bin die Katze und du der Hund

Die Sonne du und ich der Schnee

Der Sonnenschein du und ich die Sonnenfinsternis

Du bist der Tag und ich der Traum

Du bist der Traum und ich der Alptraum

In der Gegenüberstellung sieht man sehr gut, dass das Gedicht „Liebeslied“ dazu geeignet ist, dass sich auch Lerner mit einem geringeren Sprachstand damit auseinandersetzen können. Fridas Zeilen bekommen, so wie ich das sehe, einen wesentlichen Bedeutungszuwachs dadurch, dass sie für ihr eigenes Schaffen digitale multimodale Ausdrucksmöglichkeiten nutzen kann. An Fridas Arbeit fällt das Design auf, durch das es ihr gelingt, interessante Zusammenhänge zwischen ihren Worten und den einzelnen Bildern herzustellen. Sie stellt auch einen visuellen roten Faden her, indem sie u.a. konsequent dieselbe Hintergrundfarbe auf allen Bildern wählt, für alle Bilder das Layout von Polaroid-Bildern benutzt und für alle Texte durchgehend dieselbe Font und Schriftgröße wählt. Auf diese Art schafft Frida einen äußeren Rahmen, indem sich ihre Texte und die Bilder im Zusammenspiel entfalten können.

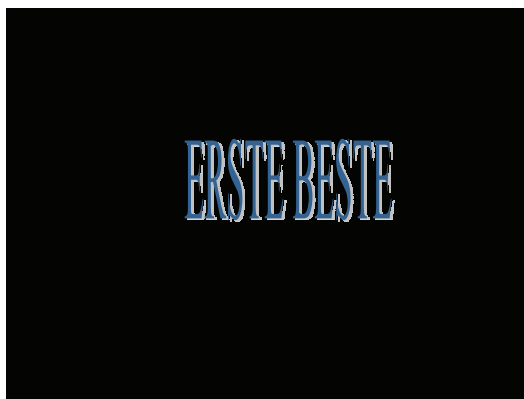
Anhand von Fridas Arbeit und den anderen bisher vorgestellten Lyrikmontagen kommt auch zum Ausdruck, dass diese Arbeitsform einen besonderen Reiz hat, weil die Lerner Bilder wählen können, die an Jugendliche in diesem Alter appellieren. In Verbindung damit möchte ich kurz auf Fridas letztes Bild eingehen, das sie zu den Zeilen „Und ich frage dich, / wie hältst du es / eigentlich aus mit / mir?“ komponiert hat. Auf Bild 4 sieht man einen Bildausschnitt von einem Fingerzeichen für das Wort Herz, das auch „make-hearts“ genannt wird und das mit aneinanderstoßenden Daumen und Zeigefingern geformt wird. Semiotisch steht dieses Zeichen für *ich liebe dich* und es ist interessant, weil dieses Zeichen von Jugendlichen häufig verwendet wird, um Zuneigung auszudrücken und von den Klassenkameraden unmittelbar verstanden wird, als Frida ihre multimodale Lyrikmontage vor der Klasse präsentiert, wobei ich als Lehrerin dieses Zeichen nicht so schnell zu lesen vermag. Das ist eine Dimension, auf die ich später noch einmal zurückkommen werde. Eine Parallele dazu ist vielleicht auch das Bild mit den Freundschaftsarmbändern auf Theas Lyrikmontage, die Andrea im Interview spontan und anerkennend kommentiert, was meines Erachtens ebenfalls

damit zusammenhängt, dass solche Freundschaftsarmbänder in ihrer Altersgruppe ein bekanntes Phänomen sind.

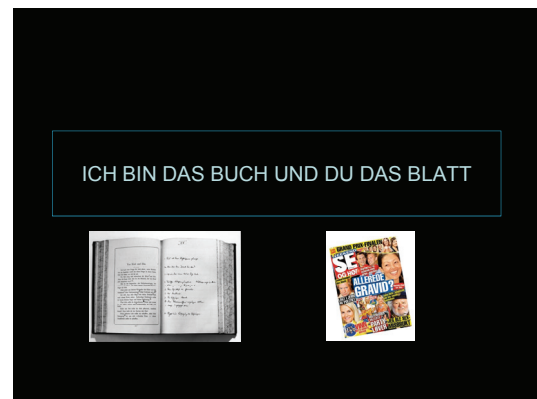
Als nächstes möchte ich die Arbeit von Even aus einem Pilotprojekt vorstellen, weil ich es als wichtig ansehe, aufzuzeigen, dass sich sowohl Mädchen als auch Jungen mit Werteinstellungen auseinandergesetzt haben, und es meines Erachtens auch interessante Vergleichsmöglichkeiten mit Fridas Arbeit gibt.

Even

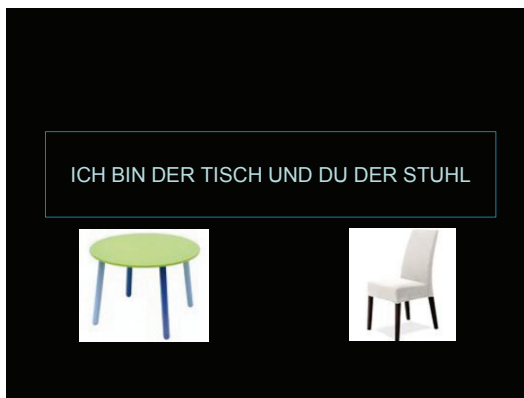
1



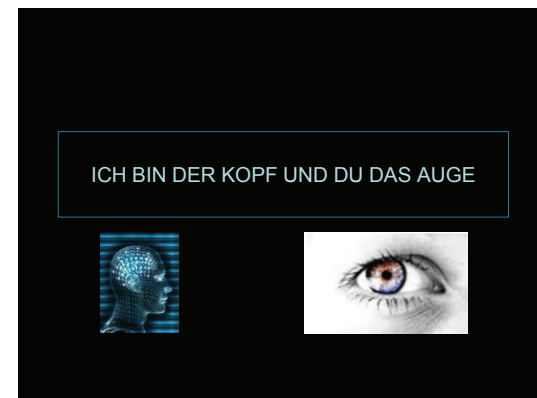
2



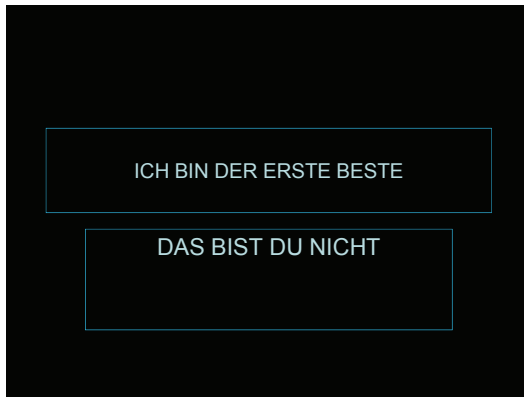
3



4



5



Figur 10 Even

Evens multimodale Lyrikmontage besteht aus fünf Bildern, die in einer Sequenz aufeinander folgen. Bei einer Gegenüberstellung von ausgewählten Zeilen im Gedicht "Liebeslied" mit Evens Parallelgedicht sieht man auch an diesem Beispiel, wie Even ähnlich wie Frida mit diesem Gedicht, das inhaltlich und bezüglich des Aufbaus für seinen Sprachstand geeignet war, etwas Eigenes geschaffen hat:

„Liebeslied“ von Hesse

Ich bin der Hirsch und du das Reh

Die Sonne du und ich der Schnee

Du bist der Tag und ich der Traum

„Erste Beste“ von Even

Ich bin das Buch und du das Blatt

Ich bin der Tisch und du der Stuhl

Ich bin der Kopf und du das Auge

Ich bin der erste Beste

Das bist du nicht

Auf dem ersten Bild stehen nur die Worte „Erste Beste“. Diese Worte sind als Teil eines feststehenden Ausdrucks im Sinne von „ich nehme die Erstbeste“ zu verstehen, wonach mich Even ausdrücklich gefragt hat. Even hat mir in seiner Muttersprache, in der es diesen Ausdruck ebenfalls gibt, erklärt, was er ausdrücken wollte und ich habe mit ihm mehrere Varianten besprochen. Wichtig war ihm dabei, dass eine gewisse Abwertung in der Zusammenstellung von seinen Worten mitschwingen sollte.

Auf dem zweiten Bild steht der Satz „Ich bin das Buch und du das Blatt“, was Even mit dem Gegensatzpaar Buch und Illustrierte in der Lyrikmontage zusammenführt. Das könnte allerdings missverstanden werden, wenn man den Satz „Ich bin das Buch und du das Blatt“ isoliert betrachtet, denn ein Blatt wird in erster Linie mit einem Blatt an einem Baum oder einem Blatt Papier in Verbindung gebracht und nicht als Abkürzung für das Wort Wochenblatt verwendet, wie das im Norwegischen der Fall ist. Even hat nämlich im Wörterbuch das norwegische Wort *blad* nachgeschlagen und *Blatt* gefunden. Auf diese Unterschiede habe ich Even aufmerksam gemacht, aber da er die Lyrikmontage zu Hause fertiggestellt hat und die Zeit knapp war, beschloss er, diese nicht intendierte Zweideutigkeit so stehen zu lassen. Auf dem dritten Bild stellt Even einen Tisch einem Stuhl gegenüber, was zwei Gegenstände sind, die trotz ihrer Verschiedenheit auf eine Art zusammen gehören. Auf dem vierten Bild mit dem Text „Ich bin der Kopf und du das Auge“ sieht man einen Kopf und ein im Verhältnis dazu relativ großes Auge, wobei ähnlich wie im vorigen Bild der Betrachter intuitiv diese beiden Dinge zusammenbringt. Man könnte vielleicht auch sagen, dass es Even durch das Zusammenspiel von Text und Bildern gelingt, die unterliegende Zusammengehörigkeit der Gegensatzpaare im Gedicht „Liebeslied“ für seine Zwecke produktiv zu machen. Worauf er hinaus möchte, wird auf dem letzten Bild deutlich, wenn er die Worte „Erste Beste“ vom allerersten Bild auf dem letzten Bild noch einmal aufnimmt, indem er schreibt: „ich bin der erste Beste / das bist du nicht.“ Even hebt die Aussage „das bist du nicht“ noch besonders hervor, indem er dafür eine größere Schriftgröße wählt. Even hat sein minimalistisches Design konsequent durchgeführt. Er strukturiert die fünf Bilder der Lyrikmontage dadurch, dass er die Texte in einen Rahmen stellt, zwei Fotos darunter setzt und die Farbigkeit auf hauptsächlich schwarz reduziert. Dadurch, dass Even seine Texte in einen Rahmen stellt und Bild 1 und Bild 5 in der Gestaltung aufeinander abstimmt, unterstreicht er durch den konsequenten Gebrauch grafischer Gestaltungsmittel innerhalb des semiotischen Rahmens die Verbindung zweier Menschen, die trotz Unterschiedlichkeiten, und vielleicht könnte man sogar sagen verschiedener Auffassungen von sich selbst, zusammengehören.

Wenn man Fridas Arbeit mit der Arbeit von Even vergleicht, dann geht sowohl aus den Arbeiten als auch aus dem Gespräch mit Even hervor, dass beide einen Beitrag zum Thema Wertvorstellungen erstellt haben und sich innerhalb der Kategorie

Wertvorstellungen mit dem Thema Selbstwertgefühl auf eine persönliche Art auseinandergesetzt haben. In der Gegenüberstellung der beiden Arbeiten wird auch anschaulich, wie die Affordanzen der Modi Text, Bild und Font auf ganz unterschiedliche Weise genutzt werden können um dem Betrachter Aspekte der Kategorie Werteinstellungen vor Augen zu führen. Man sieht an diesen Beispielen vielleicht auch, wie Lerner eigene Wünsche und individuelle Werteinstellungen reflexiv bearbeiten, individuell thematisieren und trotz vorgefertigter Elemente durch ein persönliches Design auszudrücken vermögen und auf diese Art etwas Eigenes schaffen.

Im nächsten Beispiel möchte ich eine Lyrikmontage vorstellen, die zum Gedicht „Liebeslied“ von zwei Lernern erstellt wurde, die der Leser schon bezüglich der Collagen kennt. Die Arbeit von Mathias und Eirik ist interessant, weil die Lerner vielleicht eine andere Herangehensweise bei der Bildersuche und somit der Kombination von Text und Bildern aufzeigen als das in den vorausgegangenen Lyrikmontagen der Fall gewesen ist.

Mathias und Eirik

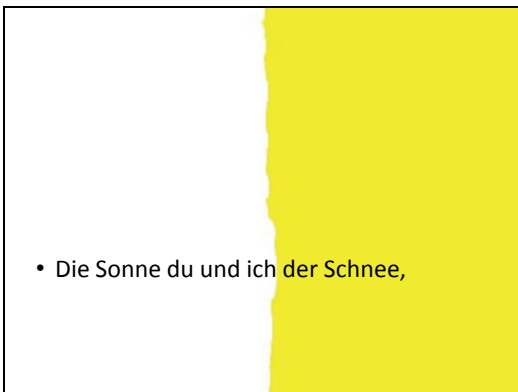
1



2



3



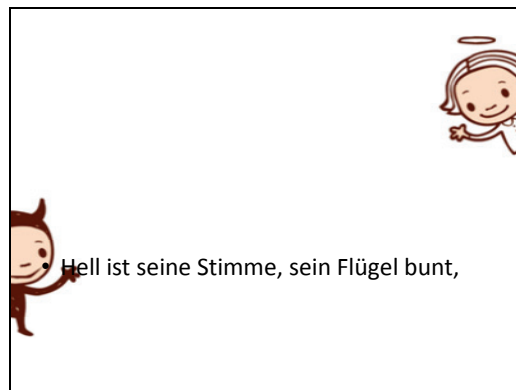
4



5



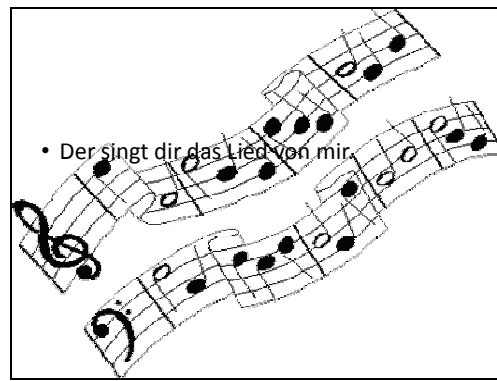
6



7.



8.



Figur 11 Mathias und Eirik

Die multimodale Lyrikmontage, die Mathias und Eirik zum Gedicht „Liebeslied“ erstellen, besteht aus insgesamt acht Bildern, die sequentiell aneinandergereiht sind. Die beiden schreiben also kein eigenes Gedicht und dadurch, dass der Text vorgegeben ist, ist es interessant zu untersuchen, wie die Lerner das Gedicht „Liebeslied“ durch die multimodalen Möglichkeiten innerhalb des semiotischen Rahmens interpretieren und gestalten und somit dem Gedicht „Liebeslied“ einen persönlichen Ausdruck geben. Bei einem ersten Überblick über die einzelnen Bilder fällt auf, dass bei Mathias und Eirik der Modus Bild ein besonders wichtiger Informationsträger ist und der Modus Schrift u.a. durch die relativ kleine Schriftgröße eine untergeordnete Bedeutung bekommt. Auf Bild 1 wählen Mathias und Eirik für die Zeile „Ich bin der Hirsch und du das Reh“ einen Felsen, gegen den die Meeresbrandung schlägt. Dadurch veranschaulichen sie eine Art Urkraft und stellen keinen unmittelbaren Bezug zur ersten Zeile im Hesse-Gedicht her. Wenn man aber an die von Ben Becker gesprochene Version vom Gedicht „Liebeslied“ denkt, dann könnte vielleicht die Wahl der Bilder Assoziationen zu der bemerkenswerten Stimme von Ben Becker erwecken. Auf Bild 2 wählen Mathias und Eirik zu der Zeile „Der Vogel du und ich der Baum“ zwei weltbekannte norwegische Wintersportler, die zum Zeitpunkt der Erstellung der Lyrikmontage in aller Munde sind. Einer der Sportler praktiziert Langlauf, der andere Alpin, wobei in diesem Zusammenhang vielleicht interessant ist, dass diese beiden Sportler in den Medien als grundlegend verschiedene Persönlichkeiten dargestellt werden. Im Interview bestätigt sich die Vermutung, dass Mathias und Eirik die beiden Sportler wegen ihrer Unterschiedlichkeit herangezogen haben, um die Verschiedenheit von Vogel und Baum

in der Gedichtzeile zu illustrieren. Sie begründen die Wahl von Bild 2 folgendermaßen:
Mathias: „Gegensätze [...]“.“

Eirik: „Hier sind ja zwei verschiedene Sachen.“

Sie sagen das mit heiterer Stimme und drücken durch ihre Körpersprache aus, dass sie die Tatsache, dass diese beiden Sportler sehr unterschiedlich sind, als allgemein bekannt voraussetzen. Das nächste Bild mit den Zeilen „Die Sonne du und ich der Schnee“ teilen Mathias und Eirik ähnlich wie das Bild mit den Sportlern vertikal in zwei, wobei eine Hälfte weiß und die andere Hälfte gelb ist. Im Interview erklären sie mir, dass sie damit jeweils Sonne und Schnee illustrieren möchten und dass sie dazu das Programm Paint angewendet haben, weil es solche Möglichkeiten innerhalb von PowerPoint nicht gibt. Auf Bild 5 mit dem Text „Nachts aus meinem schlafenden Mund / fliegt ein Goldvogel zu dir“, auf dem ein gelber Vogel im Zentrum steht, haben die Lerner auf eine humoristische Art Bezug auf den Text genommen, was sie im Interview so ausdrücken:

Wir wussten, dass es um Vögel ging, dann haben wir das [in das Suchprogramm Google] eingegeben und dann haben wir den gefunden [beide lachen] und nur über den Vogel gezeichnet. (Eirik)

Der Vogel auf Bild 5 stammt vom Logo der Organisation „Nachtvögel“ („Natteravnner“), in der sich Eltern auf freiwilliger Basis organisiert haben und zum Schutz der Jugend besonders an den Wochenenden in Stadtzentren patrouillieren. Eirik und Mathias färben mit Hilfe des Redigierungsprogramms Paint den ursprünglich schwarzen Vogel gelb und transformieren (Kress, 2010) auf diese Art das Logo für ihre Zwecke. Auf Bild 6 haben Mathias und Eirik die Zeilen „Hell ist seine Stimme, sein Flügel bunt“ mit einem Engel und einem Teufel illustriert, wobei die Engel- und die Teufelsfigur von einer norwegischen Eisreklame stammen, worauf ich allerdings erst durch einen Zufall aufmerksam wurde, nachdem die Untersuchung im Klassenzimmer bereits abgeschlossen war. Mathias und Eirik retuschieren demnach für Bild 6 den Text der Eisreklame und fügen die Zeilen des Gedichts ein.

Bei der Analyse der multimodalen Lyrikmontage von Mathias und Eirik könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Bilderwahl im Vergleich zu den anderen Lyrikmontagen willkürlicher vorgenommen wurde, zumal ein Design, das für einen visuellen Zusammenhang der Bilder untereinander sorgt, indem es durch eines oder mehrere der zur Verfügung stehenden Modi einen roten Faden sichtbar macht, nicht unmittelbar erkennbar ist. Die zum Teil offenen und zum Teil versteckten Hinweise auf bekannte Bilder haben bei der Präsentation in der Klasse unmittelbare Anerkennung und positive Kommentare von den Klassenkameraden ausgelöst. Diese Anerkennung von Mitschülern innerhalb des fremdsprachlichen Klassenzimmers könnte sich wiederum positiv auf die Motivation von Mathias und Eirik auswirken und eventuell auch das Zusammengehörigkeitsgefühl der Lerner untereinander stärken. Interessanterweise scheint das gemeinsame Dekodieren der Bilder auch dazu beizutragen, die Hierarchie im Klassenzimmer zu relativieren, denn wenn ich als Lehrer die Bilder nicht erkenne, die Mathias und Eirik einem transformatorischen Prozess unterziehen, verschiebt sich die Balance im Klassenzimmer zu Gunsten der Lerner. Ich bin diejenige, die auf Zusatzinformationen angewiesen ist und die Lerner sind die Experten, ähnlich wie in den Beispielen mit den Freundschaftsarmbändern oder dem make-hearts Zeichen auf den früher vorgestellten Bildkompositionen.

Es geht mir in diesem Teil der Maxi-Aufgabe aber immer noch um den ästhetischen Umgang mit Lyrik und der multimodalen Präsentation kommt somit ein hoher Stellenwert zu. Anhand der Präsentationen möchte ich mit den Lernern über Lyrik sprechen, sie sollen sich äußern und ihrer Imagination und eventuell ihrer Identitätsarbeit einen Ausdruck verleihen.

Wenn Mathias und Eirik sich mit einer Zeile des Gedichts „Liebeslied“ auseinandersetzen, überführen sie einen Aspekt, der ihnen wichtig erscheint, in ein multimodales Medium. Durch ihre intuitive Arbeit finden sie ein passendes Bild in den Bildressourcen, woraufhin sie es einem transformatorischen Prozess unterziehen. Die Summe ihrer Wahlen innerhalb der verschiedenen Modi bestimmt dabei den Stil ihres Ausdrucks oder das Design. Dadurch, dass die Lerner bei der Herstellung der Lyrikmontagen unter vielen Modi aktiv ihre Affordanz wählen müssen, wobei Sprache nur ein Modus unter vielen ist, sollte vielleicht die Wahl des Designs

konsequenterweise auch Gegenstand der Beurteilung werden (Kress, 2009, S. 29). Dann käme der *Ästhetik* des Ausdrucks bei der Beurteilung von multimodalen Lyrikmontagen im Fremdsprachenunterricht Bedeutung zu, wenn man Lerner zum eigenen Schaffen anregen möchte. Die semiotischen Ressourcen fungieren bei allen Lernern auch Denkwerkzeuge und die multimodalen Lyrikmontagen sind somit auch ein Ausdruck digitaler Kompetenz. Beim Erstellen der multimodalen Lyrikmontagen müssen die Lerner gedanklich fokussiert sein. Lyrik auf diese Art angewendet erzeugt *Wirklichkeit* im fremdsprachlichen Kontext für die Lerner. Wie die Lerner diese Wirklichkeit *ästhetisch* zum Ausdruck bringen, sollte deshalb meines Erachtens auch im Unterricht thematisiert werden.

Zusammenfassend möchte ich hervorheben, dass die Wahl der Bilder bei der Erstellung der multimodalen Lyrikmontagen eine interpretierende Aktivität ist. Diese interpretierende Aktivität haben alle Lerner mit einer unangestregten, spielerischen Haltung vorgenommen. Dabei sind mir zwei verschiedene Vorgehensweisen der Lerner aufgefallen. Die eine Lernergruppe sucht bewusst nach einem Bild, das sie in ihrer Vorstellung bereits vor sich gesehen haben. Wenn sie das Bild bzw. den Aspekt ihres inneren Bildes wiedererkennen, wählen sie ihn und versuchen ihn für die Lyrikmontage fruchtbar zu machen. Dabei können diese Lerner durchaus mehrere Versionen der Lyrikmontage erstellen, was mit dem Prozess des Textentwürfe-Überarbeitens beim Schreiben verglichen werden kann. Man könnte sagen, dass die Lerner die fokussierte Arbeit mit dem Design der multimodalen Lyrikmontage als Instrument benutzen um das nach außen zu bringen, was sie im Innern beschäftigt. Das Sichtbarmachen der inneren Vorgänge, die durch das Gedicht in Gang gesetzt werden, ist dann meines Erachtens mehr als nur Identitätsarbeit und kann durch die Bearbeitungsprozesse auch direkt zum Identitätsgewinn beitragen.

Andere Lerner benutzen die Bildersuche mehr als eine Art Wünschelrute, d.h. auf eine weniger zielgerichtete Art, sie suchen also bis sie etwas finden, was im Zusammenhang mit dem Gedicht an sie appelliert und man könnte vielleicht sagen, dass der Zweck dem Bild erst beim Schaffen zuwächst (vgl. Mathias und Eirik). Auch diese Lerner haben große digitale Fertigkeiten, was das Redigieren angeht und sie benutzen ganz unangestrengt und selbstverständlich die Redigierungsprogramme, um ihre Gedanken

zur Gegensätzlichkeit auszudrücken. Auch hier ist die Bildersuche mehr als eine Fertigkeit, und sie kann ein Instrument sein, um das Textwissen der Lerner zu vertiefen. Die Lerner arbeiten mit Lust und Humor. Beides sind Indikatoren dafür, dass die Lerner ihre Aufmerksamkeit auf die Aufgabe gerichtet haben und fokussiert damit arbeiten, denn ohne diese Eigenschaften ist es schwierig, einen humoristischen Beitrag zu erstellen.

7. Diskussion und Ausblick

Die Problemstellung dieser Studie lautet: „Wie kann man im fremdsprachlichen Deutschunterricht durch eine handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Lyrik zum eigenen Schaffen anregen und zur Motivation beitragen?“ Der Ausgangspunkt dieser Studie war, einen didaktisierten Beitrag zum Werkzeugkasten für den Literaturunterricht (Nesje, 2008) zu erstellen und anhand der Problemstellung zu untersuchen, ob die literarische Gattung Lyrik dazu ein Potential hat.

Bei der Rezitationsaufgabe zum Rilke-Gedicht haben die Lerner von der kraftvollen Interpretation des deutschen Schauspielers Otto Sander, die ich zum Hörerlebnis herangezogen habe weniger Gebrauch gemacht, als von einer weiblichen, sanfteren Stimme. Das könnte bedeuten, dass für die schöpferischen Aspekte von Rezitation andere stimmliche Qualitäten interessant sein könnten als für das Hörerlebnis. Als Modell für die Rezitation ist wahrscheinlich eine Stimme besser geeignet, die bezüglich der Ausdruckskraft größere Ähnlichkeit mit der Stimmqualität der Lerner aufweist. Allerdings habe ich im Zusammenhang mit Roger erwähnt, dass er eine besonders volle Bassstimme besitzt und für ihn ist vielleicht die Stimme von Otto Sander eine reizvollere Herausforderung. Bezüglich der Klangerfahrung haben sowohl Mädchen als Jungen zum Ausdruck gebracht, dass es ihnen Spaß gemacht hat, neue Worte auszusprechen, wobei sie auch mit der Aussprache experimentiert haben.

Beim eigenen Schaffen bezüglich der Collage haben die Lernerarbeiten gezeigt, dass sich alle Lerner mit dem Rilke-Gedicht auseinandersetzen konnten aber dass die Jungen in dieser Klasse vielleicht mehr Hilfestellung benötigen, was ich am Beispiel von Roger dargestellt habe. Die taktile Gestaltungsweise der Collagen fällt vielleicht Mädchen leichter als Jungen. Mädchen haben nämlich relativ mehr Arbeit in die Details der Collagen investiert (vgl. Figur 4 Andrea mit Figur 5 Eirik). Sowohl Jungen als Mädchen haben interessante Produkte in Bezug auf das Eingesperrtsein hergestellt (vgl. Figur 1 Vera mit Figur 2 Sigurd) und haben eine Verbindung zu ihrer Lebenswelt oder zu aktuellem Zeitgeschehen hergestellt.

Bei der Analyse der Arbeitsblätter habe ich festgestellt, dass Jungen bezüglich der Aufgabe sich zu einzelnen Ausdrücken im Rilke-Gedicht schriftlich zu äußern, sich bis auf einen Schüler nicht geäußert haben. Das könnte vielleicht ein Hinweis darauf sein, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit diesem relativ komplexen Gedicht und somit für die Textarbeit brauchen. Das könnte aber auch genderspezifische Ursachen haben. Im Vergleich dazu habe ich den Eindruck, dass das Erstellen der multimodalen Lyrikmontage von den Lernern als Gender neutral aufgefasst wurde, was im Bezug auf die Frage, wie man Lerner zu einer Auseinandersetzung mit Lyrik anregen kann, Bedeutung hat.

Meine methodologische Vorgehensweise als Lehrerforscher (Hoel, 1997; Postholm 2007) und die unterschiedlichen Interpretationszugänge aus der Lehrer- und aus der Forscherperspektive haben bei der Reflektion des Unterrichtsgeschehen u.a. zu interessanten Erkenntnissen bezüglich sozial mediiertes Motivation geführt hat, was ich unter Punkt 3.2.1 an einer Episode aus dem Unterricht dargestellt habe. Im Klassenzimmer hatte die Lehrerrolle Priorität, wobei ich u.a. mit den Lernern in einen Dialog gegangen bin, um Hilfestellung beim Erreichen ihrer proximalen Entwicklungsstufe (Vygotskij, 2010) zu leisten. Dadurch, dass die einzelnen Unterrichtseinheiten der Maxi-Aufgabe nur teilweise strukturiert waren, haben sich gewisse Freiräume für die aktiv-kreative Auseinandersetzung der Lerner mit Lyrik geöffnet. Das hatte zur Folge, dass meine Hilfestellungen relativ unterschiedlich sein mussten und die Angemessenheit in jedem Einzelfall neu beurteilt werden musste (Hoffmann & Schart, 2008). Gleichzeitig haben sich aber bei den Hilfestellungen

gewisse Muster abgezeichnet und es wäre interessant gewesen, anhand einer Fallstudie nur eine bestimmte Lernergruppe heranzuziehen und somit deren Auseinandersetzung aus der Forscherperspektive systematisch zu untersuchen.

Die motivationalen Aspekte, die während der Auseinandersetzung der Lerner mit der Collage und der multimodalen Lyrikmontage zum Ausdruck gekommen sind, haben mich vielleicht am meisten überrascht. Dabei möchte ich besonders die soziokulturell bedingten Aspekte hervorheben, die durch Kooperation entstanden sind. Zum einen hat die Kooperation zur gegenseitigen Inspiration beigetragen, wie ich z.B. an den Collagen von Ine und Andrea (vgl. Figur 3 und Figur 4) dargestellt habe. Interessanterweise kann aber Kooperation auch eigenes Schaffen verhindern, wie ich unter 3.2.1 bereits erläutert habe. Dass die Lerner durch die handlungs- und produktionsorientierte Vorgehensweise das ästhetische Angebot annehmen, kognitiv bearbeiten, bzw. intuitiv verstehen und sich aktiv-kreativ mit Lyrik auseinandersetzen und somit auch ein Stück Identitätsarbeit leisten können, hat diese Studie gezeigt.

Somit könnte man vielleicht sagen, dass man durch die produktionsorientierte Arbeit mit der Textsorte Lyrik die Kompetenzziele im Lehrplan für Fremdsprache (Utdanningsdirektoratet, 2006), die ich in der Einleitung hervorgehoben habe, erreichen kann. Dabei kann die produktionsorientierte Vorgehensweise eine besondere motivationale und kommunikative Funktion erfüllen, wenn durch dieses entdeckende und kooperative Lernen alle Lerner einen Beitrag im fremdsprachlichen Kontext leisten. Besonders schwächere Lerner können nämlich einen Beitrag leisten, wenn ihr Verständnis nicht nur von der Beherrschung der Semantik und fremdsprachlicher Strukturen abhängt. Das ist auch interessant in Verbindung mit der immer wieder aufkommenden Diskussion, dass Deutsch als Fremdsprache bzw. das Erlernen einer Fremdsprache nur für die besten Lerner geeignet sei. Die interessantere Diskussion wäre vielleicht, wie man sinnvolle Wege finden kann, um die Kompetenzen der Lerner in den Blick zu bekommen. Dabei denke ich besonders an die digitalen Kompetenzen der Lerner.

Gerade im fremdsprachlichen Zusammenhang sind nämlich meines Erachtens die erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb eines semiotischen Rahmens besonders interessant. Dass Bilder und Sprache aufeinander bezogen sind, wobei uns die meisten

bildhaften sprachlichen Ausdrücke oft gar nicht mehr bewusst sind, habe ich bereits früher erwähnt. Wenn die Lerner bei ihrer Auseinandersetzung mit den Gedichten außer der Fremdsprache auch Bilder und andere Modi innerhalb eines semiotischen Rahmens verwenden dürfen, dann können sie vielleicht das Transformationspotential, das in diesen Möglichkeiten liegt, als ein Ausdrucksmittel in der Fremdsprache verwenden. Was bei den Lyrikmontagen zum Ausdruck kommt, ist das ineinander Wirken der Sinne, „das Zeigen und Sagen“ und wie sie aufeinander bezogen werden können (Brandstätter S. 175ff). Dabei hat sich sogar die ästhetische Qualität in Gedichten, die darüber hinausreicht und eben nur von Gedichten dargestellt und erfahren werden kann, in einzelnen Lernerarbeiten gezeigt, und das ist hier das Spannende, dass die Analyse einen Austauschprozess zwischen den verschiedenen Erfahrungsbereichen des Zeigens und Sagens gezeigt hat. Die Collagen und die multimodalen Lyrikmontagen haben gezeigt, dass Lerner im Anfängerstadium es bewerkstelligen können, sich mit einem komplexen Gedicht auseinanderzusetzen. Das hat meines Erachtens zunächst Konsequenzen für die Wahl der Lyrik, es könnte aber in weiterem Sinne auch bedeuten, dass das der geläufigen Auffassung widerspricht, dass nur sprachlich einfache Texte für Lerner im Anfängerbereich geeignet sind.

Vielleicht ist es so, dass die Prozesse des Ineinander-Wirkens und Weiterwirkens, die bei der Auseinandersetzung mit komplexen fremdsprachlichen Texten im Lerner stattfinden erst innerhalb eines semiotischen Rahmens möglich werden. Dann sollte man diese Prozesse beleuchten und analysieren, was die Aufgabe einer noch zu schreibenden Fremdsprachendidaktik sein könnte, die die Transformationskompetenz der Lerner stärker als bisher miteinbezieht.

Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-R., & Krumm, H.-J. (2007, 5.Auflage). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A.Francke Verlag.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Caspari, D., Helbig, B., & Schmelter, L. (2007). Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In K. R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 499-505). Tübingen: A.Francke Verlag.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Domin, H. (1981). *Von der Natur nicht vorgesehen*. München: Piper.
- Domin, H. (1988). *Wozu Lyrik Heute. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft*. München: Piper.
- Dörnyei, Z. (Winter 1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. 4, , S. 482-493.
- Dörnyei, Z. (iv 1994). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, 78 , S. 515-523.
- Fettermann, D. (1989). *Ethnography: Step by Step*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Gadamer, H.-G. (1995, 2. Auflage). *Hermeneutik-Ästhetik- praktische Philosophie. Hans-Georg Gadamer im Gespräch*. Heidelberg: Carsten Dutt, Winter Verlag.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Arnold.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (2001). Berlin: Langenscheidt.
- Grondin, J. (2009). *Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grotjahn, R. (2007, 5.Auflage). Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 493-499). Tübingen: A. Francke.
- Haas, G. (2009, 8.Auflage). *Handlungs-und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines anderen Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.

- Hestnes, H., & Sandvik (Hrsg.), L. V. (2010). *Vurdering. Idehefte for lærere. Språkfag 3*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hoel, T. L. (1997). Forsking i eige klasserom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, S. 379-387.
- Hoffmann, S., & Schart, M. (2008). Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. *Fremdsprache Deutsch. Heft 38-Sprechen lernen-Theorien und Modelle*.
- Iser, W. (1994, 4. Auflage). *Der Akt des Lesens*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2010). Multimodale lyrikkmontasjer-Teknologibruk og tolkende tekstskapning. In J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (S. 175-187). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kramsch, C. (2007). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon, New York: Routledge.
- Kress, G. (2009). Writing in a world of provisionality. In G. Åm Vatn, I. Folkvord, & J. Smidt (Hrsg.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (S. 14-47). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kress, G., & Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009 2. utgave). *Det kvalitative forskningsintevju*. Oslo: Gyldendal.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1998). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg.
- Lobentanzer, H. (1997). *Gedichtinterpretationen*. München: Oldenbourg.
- Nesje, E. V. (August 2008). Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen. *Fokus På Språk*. Fremmedspråksenteret.
- Otnes, H. (2010). Vurdering av digitalt sammensatte tekster. In H. Hestnes, & L. V. Sandvik (Hrsg.), *Vurdering, Idehefte for lærere* (S. 27-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Oxford, R. L., Lee, D. C., Snow, M. A., & Scarcella, R. C. (1994). Integrating The Language Skills Through Content-based Instruction. *System* 22, S. 257-268.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2007). Læreren med forskerblick på egen praksis. In M. B. Postholm (Hrsg.), *Forsk Med! Lærere og forskere i læringsarbeid* (S. 94-114). N.W.Damm & Søn AS.
- Riemer, C. (2010). Motivation. In W. Hallet, & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 168-172). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Schönherz, R., & Fleer, A. (2004). *Der Panther. Rilke-Projekt - Bis an alle Sterne*. München: Der Hörverlag.
- Schönherz, R., & Fleer, A. (2007). *Liebeslied. Hesse Projekt - die Welt unser Traum*. München: Der Hörverlag.
- Schönherz, R., & Fleer, A. (2005). *Rilke Projekt. Zwischen Tag und Traum*. Frankfurt am Main : Insel Verlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J., Folkvord, I., & Aasen, A. J. (2010). In *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Spinner, K. H. (2008, 3.Auflage). *Kreativer Deutschunterricht, Identität, Imagination, Kognition*. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett.
- Sørensen, B. A. (1997). *Geschichte der deutschen Literatur; Bd.2 vom 19.Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: Beck'sche Reihe.
- Tiller (Hrsg.), T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda, *Lerner autonomy in the foreign language classroom* (S. 90-104). Dublin.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *læreplaner for fremmedspråk*. Abgerufen am 20. April 2011 von <http://www.udir.no/grep/kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waldmann, G. (2008, 10.Auflage). *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Watzlawik, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton&Company Inc.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods 3.utgave*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Åm Vatn, G., Folkvord, I., & Smidt (Hrsg.), J. (2009). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Anlagen

Anlage 1 Aufgabenblatt zum Rilke- Gedicht

Der Panther

Im Jardin des Plantes, Paris

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, dass er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf -. Dann geht ein Bild hinein,
geht durch der Glieder angespannte Stille -
und hört im Herzen auf zu sein.

Rainer Maria Rilke, 6.11.1902, Paris

Lydfiler : mannlig stemme: Google: you tube, otto sander,panther

kvinnelig stemme: <http://www.listal.com/video/3191750> (Zugriff am 18.2.2010)

Ord og uttrykk :

der Blick	
vorübergehen	
müde	
die Welt	
der weiche Gang	
die Schritte	
die Kraft	
Betäubt	
der Vorhang	

Lautlos	
angespannte Stille	
aufhören	

Meine Meinung zum Gedicht:

Das Gedicht gefällt mir gut/ nicht so gut.

Der Ausdruck

gefällt mir gut/nicht so gut.

Mir gefällt das Wort _____

Mein Bild zum Gedicht der Panther:

Mein Bild zeigt einen/
eine/ein _____

Durch die Gitterstäbe sieht man _____

Her kan du fortsette på tysk eller norsk _____

The Panther

In the Jardin des Plantes, Paris

His gaze those bars keep passing is so misted
with tiredness, it can take in nothing more.
He feels as though a thousand bars existed,
and no more world beyond them before.

Those supply-powerful paddings, turning there
in the tiniest of circles, well might be
the dance of forces round a center where
some mighty will stands paralyticly.

Just now and then the pupil's noiseless shutter
is lifted.— Then an image will indart,
down through the limbs' intensive stillness flutter,
and end its being in the heart.

J. B. Leishman

Bewertungsschema Rezitation

Vurdering for Framføringen av diktet "Der Panther" av Rainer Maria Rilke

Navn:

Dato:

	Fremragende	Kompetent	Under utvikling	På Begynnerstadiet
Stemmebruk	Eleven snakker tydelig og med god stemme under hele diktet	Eleven snakker ofte tydelig og med god stemme	Eleven snakker mindre tydelig og med relativ lav stemme	Eleven snakker lavt under nesten hele framføringen
Framføringen av diktet (resitasjon)	Resitasjonen er fengende og gjort med meget god innlevelse. Eleven kan teksten utenat	Resitasjonen er god. Eleven kan nesten hele teksten utenat	Resitasjonen mangler flyt. Eleven kan ikke teksten utenat og stopper enkelte ganger opp	Resitasjonen mangler innlevelse og eleven kan store deler av teksten ikke utenat.
Øyekontakt	Eleven holder øyekontakt med publikum gjennom nesten hele framføringen	Eleven holder øyekontakt med publikum gjennom store deler av framføringen	Eleven holder sjelden øyekontakt med publikum under framføringen	Eleven ser sjelden opp fra kopien med diktet
Uttale	Nesten alt er korrekt uttalt	Noen små feil som ikke forstyrrer framføringen	Noen feil som forstyrrer framføringen en del	Feil eller forglemmelse gjør det vanskelig å forstå framføringen

Anlage 2 Aufgabenblatt zum Hesse-Gedicht

Multimodale Lyrikkomtasje

Velg mellom oppgave 1 og 2

Oppgave 1: Skriv et eget dikt inspirert av Hermann Hesses „Liebeslied”. Lag en lyrikkomtasje. Bildene kan du laste ned fra nettet. Bruk lovlige kilder, for eks. flickr.com. Du kan selvfølgelig også bruke egne bilder.

Oppgave 2: Bruk diktet „Liebeslied” av Hermann Hesse og lag en lyrikkomtasje av det. Bruk lovlige kilder, for eks. flickr.com. Du kan også bruke egne bilder.

Liebeslied

Ich bin der Hirsch und du das Reh,
Der Vogel du und ich der Baum,
Die Sonne du und ich der Schnee,
Du bist der Tag und ich der Traum.

Nachts aus meinem schlafenden Mund
Fliegt ein Goldvogel zu dir,
Hell ist seine Stimme, sein Flügel bunt,
Der singt dir das Lied von der Liebe,
Der singt dir das Lied von mir.
Hermann Hesse

Lydfil: http://www.hesseprojekt-hoeren.de/trackliste_1/

Track nr.18, Liebeslied lest av Ben Becker.

Bewertungsschema multimodale Lyrikmontage

	FREMRAGENDE	KOMPETENT	UNDER UTVIKLING	PÅ BEGYNNER- STADIET
...montere bilder, fonter o.a. slik at de utdyper eller utvider meningsinnholdet i verselinjene i diktet				
... tolke metaforer og symboler ved hjelp av andre modaliteter enn skrift				
... skape en rytme i teksten ved hjelp av PPT's verktøy for animasjoner og tidsberegning				
....flere mål				

Anlage 3 Interviewfragen

Interviewfragen, die ich in Verbindung mit dem Rilke-Gedicht gestellt habe

Utenatlæringen

På en skala fra 1-6 hvor vanskelig var det å lære diktet utenat, når 1 er lett og 6 er vanskeligst?

Hva hjalp deg med å huske diktet? (Spesielle ord? Rytmen? Bilder du hadde i hodet?)

Tror du at du kan det diktet ennå utenat om en måned?

Ordtilfang

Hvilke ord likte du godt?

Hvilke ord synes du har en spesiell lyd?

Er det noen ord du likte bedre enn andre? Hvorfor?

Forstod du mer da du hørte diktet? Hvordan da?

Lydfiler

Hva synes du om framføringene som ligger på YouTube?

Hvordan virket lydinnspillingen på deg, da du hørte den for første gang?

Husker du hva du tenkte, da du hørte den for første gang?

Har du hørt på det hjemme?

Den mannlige stemmen, Otto Sander, eller kvinnen?

Hvis ja, i hvilken sammenheng?

Som hjelp til uttalen, da du skulle lære teksten, eller var det mer, fordi du hadde lyst...

Dikt må man høre for å forstå dem helt sier noen, hva synes du om en slik påstand?

Hvordan er det med deg? Fikk du mer ut av diktet ved å lytte?

Innhold av diktet „Der Panther“

Hvordan har panteren det? Hva tror du?

Hvordan føler den panteren seg?

Hva er egentlig tema i diktet?

Hvis du nå skulle sammenfatte det viktigste av det du sa i en setning, hva ville du si?

Eller annerledes sagt har dette temaet hatt betydning for deg noen gang?

Er noe blitt tydeligere for deg under arbeidet med diktet?

Bildet ditt

Kan du fortelle om bildet ditt?

Hvordan ble ideen din født?

Hvordan kom du på akkurat det du viser?

Husker du hvordan du fant bildet ditt? Var de blader til hjelp?

Eller kom din ide et annet sted fra?

Hva vil du få fram?

Hva har du tenkt å vise med bildet ditt?

Hvordan var det å lage et bilde til et dikt?

Autentisk tysk

I Læreplanen står at elever skal bli kjent med autentisk tysk, dvs. tekster som ikke er skrevet for læreboka. Hvordan var det å få presentert et dikt som ikke er skrevet for læreboka? Kan du konkretisere mest mulig...

Interviewfragen, die ich in Verbindung mit dem Hesse-Gedicht gestellt habe

Hvis jeg var blind og ikke kunne se denne presentasjonen, kunne du/dere beskrive den for meg?

Hva har dere gjort? Hva er det som dere synes er spesiell?

Hvordan var det å plukke bilder?

Hvorfor valgte dere akkurat de bilder?

Har dere laget slike presentasjoner før? Eller har dere prøvd ut noe nytt?

Hvis ja, hvordan gjorde dere det?

Har dere noen andre ideer, som dere ikke har gjort noe med nå? Hva ellers kunne man gjøre på

PC-en?

Kan dere tenke dere å vise dette her for flere?

Hvor?

Hva kunne dere få som gevinst?

Lytting og muntlig

Hvordan kunne vi få til mer lytting i timen?

Slike sanger, eller et dikt som dere lyttet til- er det en ide? Prøv å begrunne et ja eller et nei.

Hvis du/dere kunne ønske deg/dere noe mer muntlig- hva har du lyst på?

Noe annet, som jeg har glemt å spørre, som du/dere vil si?

Anlage 4 Anfragen um Forschungserlaubnis

Søknad om tillatelse til datainnsamling til skoleledelsen

Jeg tar en mastergrad i fremmedspråkdidaktikk på avdelingen for lærerutdanningen (PLU) på NTNU i Trondheim. I forbindelse med dette vil jeg spørre om å få lov til å gjennomføre forskningsarbeidet på [...] Ungdomsskole. Gjennom samtaler med [...] og [...] vet jeg at du er positivt innstilt til dette. Gjennom dette brevet vil jeg også skriftliggjøre avtalen med skolen. Før jeg begynner med undersøkelsen, vil jeg også innhente tillatelse fra foreldre/foresatte.

Min bakgrunn:

Jeg har for det meste vært lærer i ungdomsskolen i 9 år. Jeg har også undervist tysk på Høyskolen i Lillehammer i de siste to år. Høsten 2008 har jeg begynt som student på NTNU i det nyopprettete studium master i fremmedspråkdidaktikk.

Veiledere:

Ingvild Folkvord v/Institutt for moderne fremmedspråk NTNU og Lise Vikan Sandvik v/PLU, NTNU er veiledere for min oppgave. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling har jeg diskutert og fått full støtte for av veilederne.

Hovedfokus i forskningsarbeidet:

Under datainnsamlingen vil jeg observere hvordan elever arbeider med litteratur i en produksjons- og handlingsbasert undervisning. Utforskning og problemløsning er grunnprinsippene her og undervisningsformen er basert på prosjektarbeid. Jeg vil se på hvordan elever finner egne visuelle uttrykksformer for dikt med hjelp av tradisjonelle måter og med hjelp av digitale medier. Det siste er en oppgave hvor fokuset ligger på multimodalitet, dvs. elever skaper en helhet av teksten til sammen med bilder på PC.

Klasseromsforskning og datainnsamling:

Til oppgaven vil jeg benytte kvalitativ metode. Til det gjennomfører jeg en kasusstudie i klasserommet. Jeg vil observere elever under hele arbeidet fram til en liten utstilling i klasserommet. I tillegg vil jeg dokumentere produktene deres med bilder og de digitale arbeider vil jeg lagre på samme medium. I slutten av perioden vil jeg intervju noen elever. Alle data jeg samler inn vil jeg gjøre tilgjengelig for informantene til gjennomlesning og kommentarer. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Jeg håper på en velvillig og rask behandling av søknaden da jeg vil starte opp med arbeidet så snart som mulig.

Vennlig hilsen

Edith W. Johansen

Søknad om tillatelse til datainnsamling til foreldre

Jeg heter Edith W. Johansen og er lærer med mange års praksis fra ungdomsskolen. Nå tar jeg en mastergrad i fremmedspråkdidaktikk på NTNU. I løp av våren vil jeg gjennomføre et prosjekt på Vardal Ungdomsskole som er utgangspunkt til min forskningsoppgave.

For å innhente den informasjonen jeg trenger, ønsker jeg å bruke opptak av intervjuer. I tillegg vil observasjoner i klasserommet være viktig for min forståelse av prosjektforløpet. Jeg vil også ta noen bilder av elevarbeider og lagre noen på datamaskinen. Målet er å finne ut mer om litteraturundervisning hvor elever er aktive. Jeg vil også finne ut mer om kreativ bruk av enkelte programmer på datamaskinen kan bidra til egen skriving i fremmedspråk.

[...] og [...] har visst interesse og har sagt seg villig til å låne med deres klasse.

I den ferdige oppgaven kan det bli aktuelt å sitere noen intervjuer av elever og å gi en beskrivelse av situasjonen. Men jeg garanterer at alle opplysninger vil bli anonymisert og at alle data vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

Jeg vil derfor be om tillatelse til:

- at jeg starter opp med å observere og gjøre meg litt kjent med klassen i begynnelsen av februar
- at jeg får følge klassen under et prosjektarbeid
- at jeg får lov å analysere, tolke og bruke datamaterialet til en masteroppgave

Dersom noen skulle ha innvendinger ønskes disse til skolen innen 5.2.2010

Vennlig hilsen

Edith W. Johansen

