

INGRID GEHRKE**Renate Welsh *Dr. Chickensoup* – „Wir haben jetzt, glaube ich, verstanden, was da los ist in diesem Buch“ – Unterrichtserfahrungen in der Sekundarstufe I****Abstract**

Renate Welsh's 2011 published juvenile novel Dr. Chickensoup focuses on poverty as a daily challenge for a single mother and her child in contemporary Vienna. Julia, the 11-year-old main protagonist, tries to hide her critical financial family situation from her classmates and often has to take on adult responsibilities because her mother Melanie cannot cope with her single-parent's role. Her grandmother and the elderly neighbour Mrs. Kronig fill in as "mother substitutes" whenever they see the girl being left to herself. With Marcel, whom Melanie meets in the subway, their lives start to change. He is without a job but not without dreams for a better life. Education becomes the key to new future perspectives.

Even though the results of the Erfurt Study of 2003 convincingly states that 6-10-year-old children are not interested in realistic literature the book was chosen for a reading project with 11-year old pupils of a catholic private school in Graz, Austria. With the didactic approaches of dialogic learning (Dialogisches Lernen) and Heidelberg's literary discussion format (Heidelberger Literarisches Gespräch) the pupils should be enabled to develop a subjective, emotionally driven approach to the text. Their self-chosen passages were taken as the starting point for the hardly structured discussion in class. The reading project started with their "dialogue" with the text, continued as a "dialogue" with their group members and was followed by a dialogue of the whole class in a plenary. The pupil's discussions in class (small group and plenary format) were audio-taped and analysed. The innovative didactic principles empowered them to come to complex and well reflected conclusions about the literary text.

Key words

Realistic juvenile novel; dialogic learning; Heidelberg's literary discussion format; literary learning through subjective reading experiences; Renate Welsh

Dr. Chickensoup – ein realistischer Jugendroman von Renate Welsh

2011 veröffentlicht Renate Welsh mit *Dr. Chickensoup* einen weiteren Beitrag zur realistischen österreichischen Kinder- und Jugendliteratur. Die elfjährige Julia, deren Lebensalltag beschrieben wird, steht zwar im Mittelpunkt des literarischen Textes, im Wien der Gegenwart repräsentiert sie jedoch den sozio-ökonomischen „Rand“. Julia ist arm. Bereits die ersten Sätze des Textes machen klar, dass schon zwei Euro für eine Lesung in der Schule für ihre Mutter Melanie ein finanzielles Problem darstellen. Sie ist alleinerziehend und verdient den spärlichen Lebensunterhalt an der Kassa im Supermarkt. Wenn nicht Frau Kronig, die Nachbarin und Julias Oma immer wieder mit einem Mittagessen aushelfen würden, dann gäbe es zumeist keine warme Mahlzeit. Melanie muss sich entscheiden, denn will sie sich hin und wieder etwas gönnen, muss sie es bei Julia einsparen. In der Schule versucht Julia ihre ökonomische Benachteiligung durch gute Leistungen zu kompensieren, zu Hause führt der finanzielle Druck immer wieder zu Auseinandersetzungen – zwischen Mutter und Tochter oder Mutter und Oma. Im Mittelpunkt steht zumeist das Versagen der Mutter. Die Chance, durch eine gute Schulbildung sozial aufzusteigen, hat sie ebenso wenig genutzt wie die, eine vernünftige Beziehung einzugehen. Von Julias Vater ist sie schon lange getrennt, ihr Erbteil hat sie durch eine Bürgschaft für ihn verloren. Oma, ein typisches Nachkriegskind, verkörpert jene Generation, die es durch harte Arbeit in den Mittelstand geschafft und sich für ihre Kinder etwas Besseres gewünscht hat. Bildung galt als Garant für höheren Lebensstandard, finanzielle Absicherung als Synonym für Zufriedenheit und Glück. Da Melanie die Erwartungen der Mutter nicht erfüllen konnte, hofft Oma nun auf Julia. In der Schule „gehört“ Julia ebenso wenig „dazu“ wie die neue Mitschülerin Leyla, die erst vor kurzem nach Wien gekommen ist und nur gebrochen Deutsch spricht. Ihr Anderssein verbindet die beiden, Julia hat erstmals eine Freundin, die sie nicht benutzen und auch nicht verändern will. Der Versuch, Leyla auf kreative Weise Deutsch beizubringen, entsteht aus der kommunikativen Not heraus. In der Klasse sind Leylas Familienverhältnisse genauso tabu wie jene von Julia, was erleichternd ist, gilt es doch, sie unbedingt geheim zu halten. Ihre Großmütter scheinen trotz Sprachbarriere eine Form der Kommunikation gefunden zu haben: Hühnersuppe. Diese wird von Haushalt zu Haushalt geschickt, wenn wieder einmal Not herrscht – ob es sich nun um eine Krankheit handelt oder um Trauer, die ebenfalls krank machen könnte. Die Situation der kleinen Frauengemeinschaft – Julia, Melanie, Oma und Frau Kronig – beginnt sich zu verändern, als Mutter und Tochter in der U-Bahn Marcel kennenlernen. Er ist zwar auch mittellos, aber im Gegensatz zu Melanie nicht mutlos. Er hat seine Ausbildung ebenfalls abgebrochen, aber für sich noch immer die Option offen gelassen, sie letztendlich doch abzuschließen. Damit hat er Melanie etwas voraus, er übernimmt Verantwortung für seine Situation und beschließt sie zu verändern. Am Ende des Buches erkennt auch Melanie, dass sie einer Ausbildung zustimmen muss, wenn sie beruflich eine Perspektive haben möchte.

Mit der Figur der Julia macht Renate Welsh einmal mehr darauf aufmerksam, dass Armutsgefährdung vor allem zu Lasten der Kinder geht, da sie zumeist erst im Begriff sind, sich sozial in Schule und Gesellschaft zu verorten, die Bedrohung durch Armut daher geheim halten müssen und gleichzeitig täglich erfahren, dass gesellschaftliche Chancen an Herkunft und damit verbundene finanzielle Sicherheit gebunden sind. Indem Welsh eine klare Parallele zwischen der Situation von Leyla, der Fremden, und Julia zieht, wird Armutsgefährdung eines österreichischen Kindes ebenso als Differenzlinie in einer heterogenen Gesellschaft sichtbar wie jene der oft zitierten Marginalisierung aufgrund eines Migrationshintergrundes. Damit lässt sich *Dr. Chickensoup* laut einer von Wrobel vorgenommenen Kategorisierung der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) nach 2000 der problemorientierten KJL zuordnen. Wrobel sieht die Innovation dieser Subkategorie primär bei den gewählten Themen und nicht bei den ästhetischen Verfahren: „Die Kategorie ‚Aktualität‘ bezieht sich hierbei auf das erweiterte Problemtableau, das nun auch Terrorismus, Interkulturalität, Globalisierungsfolgen, Armut und soziale Ungleichheit, neue Medien, Gewalt, ökologische Fragen u. a. m. umfasst.“ (Wrobel, 2010, S. 7). Renate Welsh erweitert diese gesellschaftlichen Herausforderungen noch um die Dimension „Gender“, da Frauen als primäre Verliererinnen der Globalgesellschaft dargestellt werden.

Realistische Jugendliteratur als didaktische Herausforderung

Dr. Chickensoup spielt im Wien der Gegenwart, die Geschichte könnte aber genauso gut in jeder anderen österreichischen Stadt, also auch in Graz, angesiedelt sein. Da es sich bei der Hauptfigur Julia um ein Mädchen handelt, welches in etwa im selben Alter wie die lesenden Schülerinnen und Schüler ist und sie sich im Schulkontext mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert sieht, bietet der Text genügend Anknüpfungspunkte für einen Vergleich mit der eigenen Lebensrealität. Laut Abraham und Kepser werden „[j]unge Leser, die auf der Suche nach einer eigenen Ich-Identität sind, [...] in der Literatur mit zahlreichen Lebensentwürfen konfrontiert. Sie können sie in Bezug zu ihrer eigenen Situation setzen und sich ihnen annähern versuchen oder aber ihnen gegenüber eine abweisende Haltung aufbauen.“ Demzufolge kann mithilfe von Literatur ein Beitrag zur Ich-Entwicklung und Identitätsbildung geleistet werden. (Abraham & Kepser, 2016, S. 21). Demzufolge kann mithilfe von Literatur ein Beitrag zur Ich-Entwicklung und Identitätsbildung geleistet werden. Durch die realistische Einbettung des literarischen Geschehens in eine den Schülerinnen und Schülern bekannte – wenn auch großteils nicht vertraute – Umgebung erscheint diese Identifikationsmöglichkeit hier gegeben. Astrid van Nahl sieht die Parallelen zwischen der Lebenswelt der Leser und Leserinnen und jener der Hauptfigur als einen wesentlichen Aspekt, warum das Buch für Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren von Interesse sein könnte: „Viele Leser werden sich in Julia und ihrem Leben wiedererkennen, denn Armut ist ein Thema unserer Zeit und passt nicht zum Bild der Erfolgreichen, Tüchtigen. Also heißt es verbergen,

verstecken, lügen, den Kopf in den Sand stecken und hoffen, dass sich die Dinge irgendwie schon regeln werden“ (van Nahl, 2012, S. 1).

Die von van Nahl aufgezeigten unterschiedlichen Strategien mit dem gesellschaftlichen Tabu-Thema Armut umzugehen – für Kinder wie Erwachsene gleichermaßen eine Herausforderung –, nennt auch Renate Welsh in einem Interview mit Schülerinnen der NMS Baden als das zentrale Thema des Buches: „Es geht eigentlich um Armut im hier und heute, um verschiedene Strategien, damit fertig zu werden – was Armut an Menschen verbiegen kann“. (Welsh, 2013, TC: 3:35-3:48). Die Mädchen, die das Interview gestalten, haben das Buch noch nicht gelesen, versichern einander jedoch, es jedenfalls tun zu wollen. Doch ist das Thema Armut für Schülerinnen und Schüler einer Sekundarstufe I wirklich interessant – vor allem, wenn sie ein Privatgymnasium besuchen, wie die Schülerinnen und Schüler im hier behandelten Projekt, primär aus bildungsnahen Mittelschichts-Familien mit akademischem Hintergrund kommen und somit in einer von existentiellen Problemen dieser Art freien, „heilen Welt“ aufwachsen? Nehmen sie Armut als Teil ihrer Lebensrealität überhaupt wahr? Woran wird Armut in unserer Gesellschaft sichtbar und kann/darf sie als Tabu-Thema im Rahmen des Unterrichts überhaupt besprochen werden? Wenn vielleicht nicht von vornherein interessant, relevant erscheint die Reflexion über Armut als Charakteristikum unserer heterogenen Globalgesellschaft jedenfalls – vor allem aus der Perspektive der Deutschlehrerin. Doch hat diese – letztlich ja politische – Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen im Rahmen des Deutschunterrichts zu erfolgen und noch dazu anhand eines literarischen Textes?

Laut der 2003 durchgeführten und in der Lesedidaktik vielzitierten Erfurter Studie über die Lesegewohnheiten von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe steht der Wunsch, mit Kinder- und Jugendliteratur auch das Ziel der Demokratiebildung zu verfolgen, für viele Lehrerinnen und Lehrer bei der Wahl von realistischen Texten im Vordergrund: „Die meisten Auswahlkriterien richten sich auf pädagogische Zielstellungen, wie z. B.: ‚Sie (die Bücher) müssen zur Toleranz erziehen‘ oder ‚Das Buch muss die aktuellen Probleme der Kinder thematisieren‘. [...]“ (Richter, 2013, S. 83). Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler ergeben jedoch ein völlig konträres Bild. Nach Lieblingsbüchern gefragt, dominiert deutlich „Literatur, die sich mit phantastischen Strukturen verbindet, die auf Spannungsmomente setzt und abenteuerliche Vorgänge erzählt“ (Plath & Richter, 2003, S. 8). In der Erfurter Studie bevorzugten Kinder aller vier Klassen auf der Primarstufe Abenteuerliteratur, an zweiter Stelle rangierten Sachtexte. Dabei gab es keine bemerkenswerten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Richter, 2013, S. 81). Den vorletzten Rangplatz im Lesespektrum der Kinder besetzten „wahre Geschichten“, wobei die Vorstellung der Kinder über Texte, die „wahre Geschichten erzählen“, sich nicht unbedingt mit der Definition von realistischen Texten deckt (vgl. ebd., S. 82). Im Rahmen der Studie wurde auch bei den Lehrpersonen abgefragt, welche Art von Literatur bevorzugt in der Primarstufe als Lektüre eingesetzt wurde. Die Auswahl

der Lektüre trug den genannten Vorlieben der Schülerinnen und Schüler zumeist nicht Rechnung. An erster Stelle standen bei weitem „wahre Geschichten“, jene Art der Kinder- und Jugendliteratur, die die Kinder selbst fast am Ende ihres Interessensspektrums gereiht hatten (vgl. ebd., S. 82f.).

Diese Ergebnisse – die wohl auch für die 1. Klasse der Sekundarstufe noch gültig sind – stimmen nachdenklich, zumal es paradox erscheint, Texte zu wählen, die dem Interesse der Kinder wenig entsprechen – und daher die Dilemma-Situation eintritt, dass in der Schule entgegen den Vorlieben der Kinder gelesen wird. Richter sieht den pädagogischen Impetus sogar als Hindernis für literarisches Lernen an: „Zuweilen scheint eine vordergründig pädagogische Orientierung auf den ‚Nutzen‘ von Literatur im schulischen Bildungsprozess den Blick auf die Spezifik dieses Mediums und seine Wirkungsweise zu verstellen“ (Richter, 2013, S. 83). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass der Wunsch der Schülerinnen und Schüler, sich mit ihren Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen eines Gesprächs über Gelesenes auszutauschen, mit zunehmendem Alter abnimmt. Mit Freunden möchten sie aber noch weiterhin gerne über die gelesenen Texte sprechen (vgl. Richter & Plath, 2003, S. 11). Vor diesem Hintergrund ist neben der Auswahl der Texte vor allem auch die didaktisch-methodisch fundierte Unterrichtsplanung zu überdenken, die in der Regel Gespräche mit der Lehrperson über gemeinsam gelesene Texte durchaus favorisiert.

Die Ergebnisse der Studie sprechen eine eindeutige Sprache – die Deutschlehrerin, die Armut anhand eines realistischen literarischen Textes thematisieren will, bringen sie geradezu in eine pädagogische Problemsituation. Sind realistische Texte und damit auch viele Beiträge gerade der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart in der Schule aus den oben genannten Gründen ebenso tabu wie (aus anderen Gründen) aktuelle gesellschaftliche Probleme wie Armut oder Migration? Wenn die Studie – wenn auch indirekt – empfiehlt, von realistischer Kinder- und Jugendliteratur eher die Finger zu lassen, wenn man die Leselust der Kinder durch den Deutschunterricht nicht verringern möchte, so könnte man gleichzeitig auch argumentieren, dass letztlich die „Dosierung“ für die Wirksamkeit ausschlaggebend ist: Dass die Kinder „wahre Geschichten“ im Jahr 2003 nicht als ihre Favoriten angegeben haben, schließt nicht automatisch die Möglichkeit aus, fünfzehn Jahre später hin und wieder ein realistisches Jugendbuch für die gemeinsame Lektüre in der Klasse auszuwählen. Da die Schülerinnen und Schüler, für die *Dr. Chickensoup* ausgewählt wurde, überdies im selben Schuljahr bereits vier andere Bücher als Klassenlektüre gelesen hatten¹ und im Vergleich keines davon so realistisch und ernst wie der Text von Renate Welsh erschien, blieb die Pädagogin bei ihrem Vorhaben. Die meisten Schülerinnen und Schüler kannten Renate Welsh bereits als *Vamperl*-Schöpferin. Mit *Dr. Chickensoup* als einem realistischen Beitrag zur Kinder- und Jugendliteratur würde daher auch

¹ Uwe Timm: *Rennschwein Rudi Rüssel*; Felix Mitterer: *Superhenne Hanna*; Gery Greer & Bob Ruddick: *Die Insel ist zu klein für uns vier*; Christine Nöstlinger: *Konrad oder das Kind aus der Konservenbüchse*.

reflektiert werden können, welche Bandbreite an literarischen Werken eine Autorin hervorbringen kann.

Zugang zum Text durch dialogisches Lernen und das literarische Gespräch

Bei der methodisch-didaktischen Planung der Unterrichtseinheit wurde versucht Verfahren auszuwählen, die einen Zugang zum Text durch emotionale Betroffenheit ermöglichen könnten. Dieser Intention liegt die Annahme zugrunde, dass ein Gespräch über die Tabu-Themen im Text erst dann möglich wird, wenn die Auswahl der Gesprächsthemen durch die subjektive emotionale Reaktion auf den Text gesteuert wird: Jeder Leser/Jede Leserin bestimmt selbst, worüber er/sie sprechen möchte. Das „Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung des Textes“ wird von Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert in Anlehnung an Kaspar H. Spinner (2006) als wichtige Voraussetzung für „literarisches Verstehen“ genannt (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 4). Ihr Modell des *Heidelberger Literarischen Gesprächs* war ein wichtiger didaktischer Impuls für die Formulierung der Arbeitsaufträge. Die idealtypischen Schritte bei der Durchführung ihrer Gesprächsanleitung mussten jedoch an die Unterrichtssituation angepasst werden, die von 24 Gesprächsteilnehmenden ausging sowie von der Tatsache, dass ca. 50 Seiten des Gesamttextes in der vorgesehenen Unterrichtseinheit zum Gesprächsgegenstand werden sollten und nicht ein in sich geschlossener Kurztext. Das gemeinsame Lesen wurde daher in das Vorlesen von selbst gewählten Textstellen in der Gruppe umgewandelt. Um auch den Ergebnissen der Erfurter Studie Rechnung zu tragen, wurde das Gespräch über den Text in die Kleingruppe verlagert und nicht mit der Lehrperson als Teilnehmerin geplant. Als zweite impulsgebende didaktische Grundlage dienten die Überlegungen von Urs Ruf und Peter Gallin zum dialogischen Lernen. Wenn Ruf darauf hinweist, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Text in einen Dialog treten müssen, von ihm berührt werden sollen, um zu erkennen, was an ihm gut ist und wie er funktioniert (vgl. Urs Ruf im Gespräch über Dialogisches Lernen, 2017, TC: 29:00-31:00), bezieht er sich zwar auf Schülerautographen als Textgrundlage, seine Überlegungen scheinen jedoch ebenso gut auf die Auseinandersetzung mit Textstellen anwendbar, die Schülerinnen und Schüler aus einem längeren literarischen Text auswählen.

Neben dem Dialog mit dem Text und mit den Mitschülerinnen und Mitschülern im Zusammenhang mit literarisch-ästhetischem Lernen sollte der Text jedoch auch dazu anregen, über Armut als Teil der eigenen Biographie oder des nahen Lebensumfeldes nachzudenken. Ist Armut als existentielle Bedrohung im Text immer wieder Anlass für Auseinandersetzungen zwischen den Generationen (der Oma und der Mutter von Hauptfigur Julia), so könnte sie im Gespräch der jungen Leserinnen und Leser mit älteren, vertrauten Menschen auch als verbindendes

Element zu Vergangenen dienen. Das Gespräch über Armut ist auch für Julia und ihre Nachbarin Frau Kronig eine Möglichkeit, einander näher zu kommen. Als verbindendes Element hat es auch für Julias Mutter Melanie und ihren neuen Freund Marcel eine einigende Funktion.

Der Text Dr. Chickensoup im Unterricht – Rahmenbedingungen für das Projekt

Die 23 Schülerinnen und Schüler (19 Mädchen und 4 Burschen), mit denen das Projekt durchgeführt wurde, besuchten zu diesem Zeitpunkt die erste Klasse Gymnasium. Ein Großteil der Schülerinnen und Schüler beschreibt sich als „gerne Lesende“, insgesamt kann die Klasse als leistungsorientiert und sprachlich interessiert beschrieben werden. Nur zwei Schülerinnen haben nicht Deutsch als Erstsprache, die Deutschkompetenz der beiden wurde mündlich als sehr gut und schriftlich als zwischen gut und befriedigend bewertet. Für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen zum Text von Renate Welsh waren insgesamt sechs ganze Unterrichtseinheiten vorgesehen. Der thematische Einstieg mit persönlichen Überlegungen zu „Armut und Reichtum“ sowie die ersten Rückmeldungen auf das Buch erfolgten in der ersten Einzelstunde. Etwa eine Woche später fand eine Doppeleinheit statt, die teilweise aufgezeichnet wurde. Der Bericht über die Unterrichtserfahrungen im Rahmen dieser Arbeit wird sich auf diese drei Unterrichtseinheiten beschränken. Zwei Wochen später wurde eine weitere Doppeleinheit für die Vorstellung des aktuellsten Grazer Armutsberichtes von 2010 und eine Diskussion darüber, wie dessen Ergebnisse sich mit den Biographien der Figuren im Text in Beziehung setzen lassen, verwendet. Dazwischen lasen die Schülerinnen und Schüler den Text selbständig zu Hause weiter und erledigten einen Schreibauftrag, für den eine Textstelle als Impuls diente. Nach der zweiten Doppeleinheit wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, mit Großeltern oder älteren Bekannten aus ihrem persönlichen Umfeld Gespräche darüber zu führen, wie und ob diese Personen Armut als Teil ihrer Kindheit erlebt hatten. Es sollten, wenn möglich, in den 1930er- oder 40er-Jahren geborene Personen gewählt werden, was auf die Großeltern der Kinder zumeist zutraf, um die Nachkriegszeit als historischen Kontext für die Kindheitserinnerungen zu sichern. Die Schülerinnen und Schüler hatten den Auftrag, die Gespräche stichwortartig zusammenzufassen und die Ergebnisse im Unterricht in der Kleingruppe kurz vorzustellen. Für diesen Arbeitsauftrag dienten die Schilderungen von Frau Kronig und Oma zur Armut in ihrer Kindheit als Impulsgeber. Der gesamte Zeitraum der Auseinandersetzung mit dem Text erstreckte sich über drei Unterrichtswochen.²

² Projektzeitraum: 1.-22. Juni 2017. Einzeleinheit am 1. Juni, Teil einer Einzeleinheit am 6. Juni, der primär für Organisatorisches genutzt wurde, Doppeleinheit am 8. Juni, Doppeleinheit am 22. Juni. Im Unterricht wurde noch zwei weitere Einheiten mit dem Text gearbeitet.

Einstieg in das Thema – Aufträge in der ersten Unterrichtseinheit

Um Assoziationen der Schülerinnen und Schüler zu den Begriffen „Armut“ und „Reichtum“ freizusetzen, begann die Auseinandersetzung mit *Dr. Chickensoup* mit einer Reflexion der Begriffe sowie einer offenen Diskussion. Diese wurde durchgeführt noch bevor die Schülerinnen und Schüler das Buch in die Hand bekamen. Es wurde ihnen angekündigt, dass sie ein Buch lesen würden, welches sich mit dem Thema Armut beschäftige. Der erste Arbeitsauftrag lautete, die Satzanfänge „Armut ist für mich...“ und „Reichtum ist für mich...“ schriftlich fortzusetzen.³ Die Schülerinnen und Schüler wurden also gebeten ihre Assoziationen zu den beiden Begriffen zu notieren. Das Ziel war, auszuloten, welche Gedanken zu den Begriffen vorhanden sind, in welchem Kontext Armut und Reichtum für sie beschreibbar sind. Wenig überraschend dominierten Rückmeldungen, die die Begriffe auf das zur Verfügung stehende Geld reduzieren und im Definitionsversuch eher abstrakt bleiben: „Armut bedeutet kein zuhause, schäbige Kleidung, wenig/kein Geld, müssen oft betteln.“⁴ (Aufgabenstellung 1: S1). Einigen Schülerinnen und Schülern gelang ein Perspektivenwechsel, sie versuchten, empathisch zu antworten und Gefühle der Betroffenen zu formulieren, beispielsweise: „Armut ist ein schlimmes Gefühl, man wird nicht beachtet und hat ein hartes Leben auf der Straße. Reichtum ist schön, aber man sollte wenn man Reich ist seine Pracht teilen.“ (Aufgabenstellung 1: S4). In einigen Antworten wird ein Bezug zu Personengruppen hergestellt, die mit Armut oder Reichtum in Verbindung gebracht werden. Es fällt auf, dass es den Kindern eher gelingt, die Situation von armen Menschen zu beschreiben als die von reichen: Eine Schülerin stellte fest: „Reich ist jemand, der viel Geld hat und sich alles leisten kann, was er nur will. Arm sind Menschen, die z.B. in der prallen Hitze leben müssen, ohne Wasser oder Flüchtlinge, die alles verloren haben und mehrere Tage wandern mussten.“ (Arbeitsauftrag 1: S2). Eine Schülerin reflektierte den Zusammenhang zwischen Armut und Reichtum, indem sie indirekt aufzeigte, dass der Reichtum der einen oft mit der Armut anderer zusammenhängt, sich beispielsweise „Zöllner“ an Flüchtlingen bereichern können: „Arm ist jemand, der fast nichts oder gar nichts hatt. Diese Leute können nicht Arbeiten gehen und verstehen oft die sprache nicht: Bettler, Obdachlose. Reich ist jemand, der ganz viel Geld hatt und ein großes Haus hat und sich alles leisten kann was er braucht. Zöhlner und Präsidenten.“ (Arbeitsauftrag 1: S8).

Armut wird wiederholt mit dem Schicksal von Flüchtlingen in Verbindung gebracht oder mit obdachlosen Menschen. Aus den Antworten wird deutlich, dass es für die Schülerinnen und Schüler möglich ist, Armut und Reichtum als Extrempositionen

³ Aufgabenstellung 1: Beschreibe möglichst genau, was für dich ARMUT und REICHTUM bedeutet. Wann ist jemand arm/reich? Schreibe so, dass jemand, der diese Begriffe nicht kennt, sich was vorstellen kann und versteht, was du zu erklären versuchst. Du hast 15 Minuten Zeit dafür.

⁴ Die Zitate aus den Texten der Schülerinnen und Schüler werden in der ursprünglichen Schreibweise wiedergegeben. Mit „S1“ ist Schüler oder Schülerin 1 gemeint.

zu beschreiben, dass die Relativität des Begriffs für sie jedoch nicht fassbar ist. Deutlich wird auch, dass sie Personengruppen nennen, denen sie sich nicht zugehörig fühlen, „arm“ und „reich“ sind in erster Linie „die Anderen“. Diese Wahrnehmung kann damit zusammenhängen, dass die Schülerinnen und Schüler vornehmlich aus einkommensstärkeren Familien kommen oder es leichter fällt, über Armut als Tabu-Thema im Zusammenhang mit anderen Menschen zu sprechen und nicht in Bezug auf sich selbst und die eigene Lebenssituation.

Im Anschluss an die Diskussion der unterschiedlichen Definitionsversuche von Armut und Reichtum wurde den Schülerinnen und Schülern *Dr. Chickensoup* mit dem 2. Arbeitsauftrag ausgehändigt.⁵ Das Buch wurde aufgrund des Titels und des Buchcovers ansprechend gefunden: „Es schaut spannend aus, es ist ein bisschen ausergewöhnlich gestaltet und das macht es spannend, ich würde am liebsten alles auf einmal lesen“, schreibt eine Schülerin (Aufgabenstellung 2: S15). Das knallgelb-hellgrau gestreifte Cover ziert nicht nur ein Suppentopf, in den der Titel *Dr. Chicken Soup*⁶ eingeschrieben ist, hier finden sich auch Zeichnungen der Buchillustratorin Friederike Grünstich, die sich aus dem Text auf das Cover verirrt zu haben scheinen. Ähnliche Zeichnungen, diesmal jedoch nur in Schwarz-Weiß, begegnen dem Leser und der Leserin auch auf den ersten Seiten des Buches. Sie wirken wie verdichtete Handlungselemente, die dem literarischen Text vorangestellt sind und die Geschichte zu erzählen beginnen, noch bevor dies durch den Text der Autorin geschieht. Der Verlag Nilpferd in Residenz hat den Text zielgruppenadäquat inszeniert, nicht nur der Titel und die lebendige Gestaltung des Covers laden zum Lesen des Buches ein, auch die Wahl der Illustrationen als Prä- und Paratext regt zum Imaginieren an und macht Schülerinnen und Schüler neugierig.

Die Kinderzeichnungen nachempfundenen Illustrationen bilden farblich eine zwar karge, aber zugleich präzise Ergänzung zum Text. Die Armut der Protagonistin wird durch die reduzierten Illustrationen – im Text ohne Farbe – noch unterstrichen. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht der englische Titel, der auf den ersten Blick irritierte. Einige Schülerinnen und Schüler spekulierten darüber, inwiefern Hühnersuppe im Text eine Rolle spielen könnte, schwer einzuordnen war für sie jedoch der akademische Grad: Geht es um einen Doktor, noch dazu einen, der Hühnersuppe heißt oder mit Hühnersuppe behandelt? Der Klappentext gibt Hinweise darauf, lässt das zentrale Thema des Buches erahnen: „Es geht um eine recht arme Familie, die versucht, es sich nicht anmerken zu lassen [...]“ (Aufgabenstellung 2: S2) oder „Reichtum und Armut. Ja es macht mich sehr neugierig, ich glaube es ist ziemlich gut gelungen“ (Aufgabenstellung 2: S11).

⁵ Arbeitsauftrag 2: Betrachte das Cover des Buches genau – du kannst auch den Klappentext auf der Rückseite lesen. Was glaubst du, worum es in dem Buch gehen wird? Macht dich das Cover neugierig? Ist es aus deiner Sicht gelungen? Schreibe ein paar Stichworte auf und besprich deine Eindrücke dann mit deinem Nachbarn/deiner Nachbarin.

⁶ Der Titel wird auf dem Cover als *Dr. Chicken Soup* und auf der Rückseite und im Buch als *Dr. Chickensoup* wiedergegeben.

Mit dem Text in Dialog kommen

Nach dieser Unterrichtseinheit, die als thematischer Einstieg gedacht war, erhielten die Schülerinnen und Schüler eine Lesehausübung. Sie wurden gebeten, die ersten 46 Seiten des Buches bis zum darauffolgenden Tag selbständig zu Hause zu lesen und eine Textstelle auszuwählen, die sie nachdenklich mache oder berühre.⁷ Es wurde versucht im Sinne des Dialogischen Lernens einen offenen Auftrag zu formulieren. Im Interview mit Michaela Reitbauer bei Radio Igel TV im November 2017 beschreibt Urs Ruf das Wesen offener Aufträge und was sie für das Lernen am Text auslösen können:

Im dialogischen Lernen spielt [...] der Auftrag eine ganz wichtige Rolle. Kurz gesagt, muss der Auftrag so gemacht sein, dass Spielraum für die Person darin besteht. Sie muss eine Entscheidung, eine wichtige Entscheidung, treffen können, eine Wertung vornehmen können, also persönlich etwas von sich preisgeben können. Und daher nennen wir die Aufträge offen. Offen heißt nicht beliebig, wir sind weit davon entfernt, beliebige Aufträge zu stellen. Offen meint, dass wir nicht wissen, was als Resultat zurückkommt. Es können viele gute Resultate, die ganz verschieden sind, zurückkommen. Wenn sie diesen Spielraum für das Ich geben, ist das ein Meilenstein in der Entwicklung. Ich würde sagen, dann erreichen Sie einen Unterricht, der bildend ist. Bildung ganz kurz gesagt besteht nämlich darin, dass zwischen der Sache und der Person sich etwas abspielt.

(Urs Ruf im Gespräch über Dialogisches Lernen, 2017, TC: 7:10-8:25).

Diese individuelle Begegnung mit dem Text, die den methodischen Rahmen für die Lesephase der Schülerinnen und Schüler zu Hause bildete, setzt voraus, dass die subjektiven Erfahrungen und Eindrücke in einer ähnlich offenen Form des Unterrichtsgesprächs vorgestellt und ausgetauscht werden können. Bei der Wahl der Intervention für die Unterrichtseinheit orientierte sich die Lehrperson daher an jenen Prämissen für das Verstehen eines literarischen Textes, die Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert in ihrem Beitrag zum *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch* formulierten. Dabei ordnen sie dem Gespräch mit dem Text wie auch dem Gespräch mit dem realen Gegenüber zentrale Rollen im Prozess des Verstehens zu (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, S. 2). Vergleichbar mit der These Rufs gehen auch sie davon aus, dass die Beziehung zum Text dort beginnt, wo er berührt, eine emotionale Reaktion hervorruft. Wenn Ruf meint, dass Schülertexte bei Mitschülerinnen und Mitschülern dort emotionale Reaktionen auslösen, wo ein Text gelungene Passagen enthält, so erscheint dies mit der Annahme, dass literarisches

⁷ Aufgabenstellung 3: Lese bis morgen (2.6.) bis zur Seite 46 – nimm dabei einen Bleistift zur Hand: Du sollst Sätze oder Textstellen, die dich zum Nachdenken bringen oder dich berühren an der Seite markieren. Wähle jene Textstelle aus, die dir von den markierten am besten gefällt und schreibe sie auf diesen Zettel – du kannst dafür auch die Rückseite verwenden – diese Hausübung ist am 2.6. abzugeben! Die Textstelle soll mindestens einen Satz und maximal einen Absatz lang sein.

Verstehen dort stattfindet, wo Leser und Leserinnen mit einem Text „ins Gespräch kommen“, vergleichbar (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür ist in beiden Fällen, dass eine Begegnung mit dem Text mit möglichst wenigen Vorgaben und Einschränkungen möglich ist. Die idealtypische Anleitung für den Ablauf einer Unterrichtseinheit, die im Format des *Heidelberger Literarischen Gesprächs* geplant wird, sieht allerdings vor, dass die Begegnung mit dem Text unmittelbar im Lernraum und ohne Lenkung durch eine schriftliche Intervention stattfinden soll. Für die Bearbeitung des längeren Textes musste die Adaption mit der individuellen Lese- und Markierungsphase zuhause und dem Markieren und Herausschreiben der Textstellen, die individuell ansprechen, gewählt werden. Dieses Setting erschien auch passender, um mit dem Text im Sinne des *Dialogischen Lernens* in Kontakt zu treten. Die bereits angesprochene Methode des offenen Auftrags setzt eine individuelle, möglichst ungestörte und intensive Lese- und Markierungsphase voraus, wie dies auch Pfau & Winter in ihrem Beitrag über das Wesen von offenen Aufträgen als Voraussetzung definieren: „Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, das, was sie über eine Sache denken, und auch ihre Gefühle dazu, ausführlich aufzuschreiben. Sie sollen ihre singuläre Position bestimmen, bevor sie in einen Austausch treten und bevor die Lehrperson ihr Fachwissen einbringt“ (Pfau & Winter, 2008, S. 214).

Für meine Schülerinnen und Schüler war diese Form des Arbeitsauftrags im Zusammenhang mit einem Prosatext neu. Bisher hatten sie sich auf eine Figur, ein Ereignis konzentriert oder konkrete Aufgaben zu sprachlichen oder erzähltechnischen Besonderheiten erhalten. Die relative Freiheit, selbst wählen zu können, was sie für ansprechend hielten, empfanden sie als motivierend. Es war ihnen auch bewusst, dass die schriftliche Abgabe der Textstellen für das Gelingen des Projekts von Bedeutung war, und sie zeigten sich daher sehr kooperativ und erledigten den Auftrag alle zeitgerecht bis zum nächsten Tag. Die mitgebrachten Textstellen wurden von der Lehrperson gesichtet; sie ließen sich thematisch in fünf Bereiche zusammenfassen:

- Wie wird Armut im Text dargestellt?
- Die Lebenswelt der Frau Kronig
- Melanie ist nicht perfekt
- Welche Konsequenzen ergeben sich für Julia durch ihre Armut in der Schule?
- Was erzählen Oma und Frau Kronig über ihre Kindheit in der Nachkriegszeit

Elf Schülerinnen und Schüler wählten Textstellen in der Länge von drei bis sechs Sätzen aus, die anderen hatten sich auf einen oder zwei nicht zusammenhängende Sätze konzentriert.

Für die nächste Unterrichtseinheit, in der die Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen eines Gesprächs mit ihren Textstellen auseinandersetzen sollten, waren zwei zusammenhängende Unterrichtsstunden (100 min) vorgesehen. Diese Sequenz wurde teilweise mittels Aufnahmegeräten, welche die Schülerinnen und Schüler selbst bedienten, mitgeschnitten. Impulsgebend für das Gespräch in den Kleingruppen, welche die thematischen Schwerpunkte repräsentierten, waren

Leitfragen, die von der Lehrperson an die Tafel geschrieben wurden. Einige Minuten der Einheit mussten für die technische Einschulung der Schülerinnen und Schüler verwendet werden. Zusätzlich zur Audioaufzeichnung stellte auch die Anwesenheit einer Beobachtungsperson der Pädagogischen Hochschule Steiermark eine Veränderung der sonst üblichen Rahmenbedingungen für den Deutschunterricht in der Klasse dar. Die Anwesenheit der klassenfremden Person wirkte sich jedoch nicht merklich auf die Motivation oder das Unterrichtsverhalten der Schülerinnen und Schüler aus.

Als Gesprächsrahmen wurde die Kleingruppe gewählt, um besser auf die Wahl der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können und auch ungezwungeneres Reden über den Text zu ermöglichen. In einer Gruppe von 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmern erscheint das oben skizzierte *Heidelberger Literarische Gespräch* mit einer 1. Klasse der Sekundarstufe nicht durchführbar – zumindest nicht ohne die Methode zuvor schon eingeführt zu haben.

Das literarische Gespräch über Textstellen, die berühren

Die Schülerinnen und Schüler wurden je nach gewählter Textstelle in Gruppen eingeteilt, sie erhielten pro Gesprächsrunde ein Aufnahmegerät, wurden kurz eingeschult und dann gebeten, sich anhand einiger Impulsfragen über ihre Textstellen zu unterhalten. Als Zeitrahmen waren 15-20 Minuten vorgesehen. Alle Schülerinnen und Schüler hatten die von ihnen notierten Textstellen zuvor zurückbekommen und sie – gemeinsam mit dem Buch – als Referenzunterlage vor sich. Es wurde darauf hingewiesen, dass die an der Tafel notierten Fragen eine Hilfe darstellen sollten, um ins Gespräch zu kommen, sie jedoch nicht zwingend beantwortet werden mussten. Die Fragen lauteten:

- Warum hast du diese Textstelle ausgewählt?
- Was hat dich angesprochen/berührt?
- Was haben eure Textstellen gemeinsam – gibt es ein gemeinsames Thema?
- Wie stellt ihr euch die Personen vor?
- Schafft es die Autorin, die Personen gut zu beschreiben?

Rückblickend wäre es für die letzte Frage zielführender gewesen, den Fokus darauf zu legen, welche sprachlichen Mittel die Autorin einsetzt, um Personen gut zu beschreiben, das hätte die Schülerinnen und Schüler motiviert, den Text nicht nur thematisch für ihre Argumentation zu Rate zu ziehen, sondern auch die sprachliche Ebene genauer zu betrachten.

Bei der Analyse der Transkription der Gespräche wird deutlich, dass Julias Armut und ihr Versuch, diese in der Schule zu verstecken, die Schülerinnen und Schüler besonders betroffen machte. In einigen Gruppen kam es zu einer Diskussion über die Relativität der Definition von „arm“: „[...] weil es ist, man kann es sehen, wie man will, wenn du jetzt im Vergleich zu einem reichen Menschen bist, dann bist du ja arm, wenn du im Vergleich zu einem armen Menschen bist, dann bist du eher reich

für denjenigen. Ich habe es so empfunden, dass Geld nicht glücklich macht, ich musste auch nachdenken, ob ich jetzt eher arm oder reich bin“ (Transkription, S. 4). Beschränkte sich die Reflexion der Begriffe „Armut“ und „Reichtum“ bei der Einstiegsaktivität zur Auseinandersetzung mit dem literarischen Text noch darauf, dass beide Begriffe allgemein behandelt und nicht mit der eigenen Person in Beziehung gebracht werden konnten, so regt nun die emotionale Betroffenheit, ausgelöst durch eine Textstelle, eine erste Reflexion zum eigenen sozioökonomischen Status an. Gleichzeitig relativiert sich der Wunsch nach Reichtum, der in diesem Alter die Zukunftsvision vieler Kinder von einem gelungenen Leben bestimmt, durch die schönen Erfahrungen, die sowohl Julia als auch Leyla und Melanie durch das Erleben von Freundschaft, Nähe und Wertschätzung machen können: „Man lernt in dem Buch, dass es egal ist, ob man reich oder arm ist, dass es egal ist, wie Menschen sind, wenn man jemand gern hat, dann ist es egal, ob man reich oder arm ist“ (Transkription, S. 1). Interessant erscheint auch, dass die Schülerinnen und Schüler im Gespräch einen Zusammenhang zwischen Wertschätzung und Leistung in einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft herstellen konnten. Julia wird in der Klasse geschätzt, wenn sie bessere Leistungen erbringt als die anderen und sich einige der Klassenkameradinnen davon einen Vorteil erhoffen. Melanie hat für ihre Vorgesetzte im Supermarkt nur so lange einen Wert, so lange sie perfekt „funktioniert“. Als sie durch eine Verletzung kurzfristig arbeitsunfähig wird, da sie krank zu Hause im Bett liegt, wird sie gekündigt. Für meine Schülerinnen und Schüler sind solche Mechanismen des Arbeitsmarktes vermutlich nicht Teil ihrer Lebensrealität, durch den Text wurde es ihnen jedoch möglich, sich durch einen Perspektivenwechsel in die Figuren einzufühlen und zu reflektieren, welche Auswirkungen solche Erfahrungen auf das Selbstwertgefühl von Menschen haben könnten: „Ich habe meine Textstelle ausgewählt, weil ich finde, dass es in dem Buch darum geht, dass nicht jeder perfekt ist, weil es trifft auf jeden Menschen zu, dass man eben nicht so ganz perfekt ist“ (Transkription, S. 2). Dass eine leistungsorientierte Gesellschaft, als deren Teil sich Schülerinnen und Schüler täglich wahrnehmen, nicht nur dazu beiträgt bessere Optionen für die Zukunft zu eröffnen, wie es sich Julias Oma für ihre Enkelin wünscht, sondern dass sie auch die Entwicklung zum egozentrischen Individualismus fördern kann, wurde den Schülerinnen und Schülern anhand einer Textstelle klar, in der sich Frau Kronig kritisch über den zunehmenden Egoismus der Menschen äußert: „Es hat mich sehr berührt, dass die Frau Kronig gesagt hat, dass den meisten Menschen nur ihre eigene Wichtigkeit ins Hirn schießt, da es wirklich so ist, dass den anderen Menschen meistens nur wichtig ist, dass es ihnen gut geht“ (Transkription, S. 4). Die egozentrische Sichtweise und die selektive Wahrnehmung ökonomischer Benachteiligung seitens privilegierter Bevölkerungsgruppen wurde von den Schülerinnen und Schülern erkannt und von einzelnen sogar selbstkritisch reflektiert: „Die Reichen, die können sich das gar nicht vorstellen, wie das ist, dass

man arm ist, darum finde ich das Buch eigentlich gut“ (Transkription, S. 1). Anhand der zitierten Gesprächsbeiträge wird deutlich, wie ernsthaft die Schülerinnen und Schüler sich mit ihren Textstellen und den dadurch ausgelösten Emotionen und Gedanken auseinandergesetzt haben.

Nach dem Austausch in den thematischen Kleingruppen trat die Klasse in ein Plenar-Gespräch über den Text und die bearbeiteten Textstellen/Themen ein, welches von der Lehrperson moderiert wurde. Es wurden keine weiteren Leitfragen formuliert. Die Schülerinnen und Schüler berichteten kurz, was sie in den Gruppengesprächen für sich herausgefunden hatten, die Lehrperson fragte klärend nach, auch Schülerinnen und Schüler anderer Gruppen kommentierten die Erkenntnisse aus den Kleingruppen.

Bei der Diskussion im Plenum erhielten die Textstellen, in denen Oma und Frau Kronig über ihre Kindheitserfahrungen im Zusammenhang mit Hunger und Armut berichten, besondere Aufmerksamkeit. Einige Schülerinnen und Schüler berichteten von Gesprächen mit ihren Großeltern, die ihnen einen vergleichbaren Zugang zu früheren Zeiten und anderen Wertvorstellungen eröffneten, wie dies auch für Julia durch Oma und Frau Kronig möglich wird: „Also ich lern auch viel von meiner Oma, ich frag sie immer, wie war das eigentlich, weil man das nicht mitbekommt, weil früher hat man Briefe geschrieben, die nach zwei Wochen angekommen sind, es ist eigentlich ganz interessant. Da sagt sie dann auch oft, dass man das Essen nicht wegschmeißen konnte. [...] Ich bin oft bei meinem Opa und bei meiner Oma, und wenn ich nicht ganz aufesse, dann sagt mein Opa, in einem anderen Land könnte das jemand essen“ (Transkription, S. 8). Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler eine Parallele zwischen den Erzählungen ihrer eigenen Verwandten und den Berichten der literarischen Figuren herstellen konnten, erhielt ihr literarisches Lernen auch eine zeitgeschichtlich relevante Dimension. In diesem Zusammenhang schreiben Abraham & Kepser der Literatur kulturelle Bedeutsamkeit zu, da mit ihr als Kommunikationsform Anschluss an die Vergangenheit gesucht und gefunden wird (vgl. Abraham & Kepser, 2016, S. 31).

Bei der Frage, ob es die Autorin gut schafft ihre Figuren zu beschreiben, stellten die Schülerinnen und Schüler der Autorin ein durchaus positives Zeugnis aus. Sie tauschten sich darüber aus, in welchen Beziehungen die Figuren zueinander stehen und welche charakteristischen Eigenschaften sie den einzelnen Figuren zuordnen würden. Insgesamt waren sich die Schülerinnen und Schüler dabei sehr einig, sie gestehen der Autorin zu, gut beschreiben zu können, da es für sie möglich war, die Figuren mit ihren Eigenschaften vor dem inneren Auge realistisch entstehen zu lassen: „Ich finde schon, sonst könnte man sich die Figuren nicht so gut vorstellen, man muss auch gut erklären können, weil lesen ist ja wie Kino im Kopf, sonst könnten wir uns das nicht so vorstellen“ (Transkription, S. 6). Im Gespräch über die Figuren wurde den Schülerinnen und Schülern klar, dass es für sie einfacher sei, zu beschreiben, wie die Figuren sind und es ihnen schwer falle, etwas darüber auszusagen, wie sie aussehen – äußerliche Merkmale treten bei der

Charakterisierung in den Hintergrund – arme Menschen haben wenig Äußerlichkeiten, die sie zur Schau stellen können. Im Gespräch wurde es für die Schülerinnen und Schüler auch möglich, in der Darstellungart eine erzähltechnische Absicht zu erkennen – die Reduktion auf innere Werte als eine mögliche Autorenintention zu benennen: „Vom Charakter her kann man sich das gut vorstellen, aber vom Aussehen her nicht – im Buch ist es auch wichtiger, dass man sich den Charakter vorstellen kann. Ich glaube, in dem Buch ist es auch so, dass das Aussehen nicht so wichtig ist, sondern der Charakter. Es sind auch alle Figuren, die gezeichnet sind, schwarz-weiß, aber das ist eben nicht so wichtig“ (Transkription, S. 2). Dass sich die Armut der Figuren auch in den farblos gehaltenen Illustrationen spiegelt, ist eine besonders interessante Beobachtung für die Interpretation der Zeichnungen als komplementäres Element zum Text. Auf der sprachlichen Ebene reduzierte sich die Wahrnehmung eines bewussten Einsatzes von sprachlichen Mitteln vorerst darauf, dass die gehäufte Verwendung von direkten Reden als eine Möglichkeit erkannt wurde, die Figuren lebendig erscheinen zu lassen.

Den Schülerinnen und Schülern gelang es nicht nur, Aspekte zu benennen, die sie als gelungen empfanden, sondern durchaus auch Irritationen und Ratlosigkeit zum Ausdruck zu bringen. Kritik äußerten sie vor allem an der erzähltechnischen Dramaturgie des Textes. Zum einen identifizieren sie die Einführung Marcells als neuen Freund der Mutter, der unvermittelt in der U-Bahn auftaucht und gleich darauf in die Familienwohnung eingeladen wird, als einen für sie in der Realität nicht nachvollziehbaren Teil des Erzählgeschehens: „Ich finde, dass sie es nicht so gut beschreiben kann, z.B. Marcel, da weiß man nicht viel über ihn, der war auf einmal da, weil sie ihn auf der Straße getroffen hat. [...] Der Marcel ist schon gut beschrieben, finde ich, aber er ist einfach zu schnell da, man sollte das mehr einleiten“ (Transkription: S. 3). Das Unverständnis dafür, dass hier ein neuer Mann aus dem Nichts auftaucht und im nächsten Moment gleich zum Freund der Mutter wird, bringt auch zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler – wie auch Julia selbst – vom Tempo der Veränderung in Julias sozialem Umfeld überrollt werden. Die Irritation findet auf zwei Ebenen statt, einerseits im Mitfühlen mit der Figur des Erzähltextes und andererseits individuell als lesende Person, die sich durch das Auftauchen einer Figur, die alles verändert, überfordert fühlt, weil diese nicht entsprechend in das Erzählgeschehen eingeführt wird. Dass im Gespräch über Literatur auch Nicht-Verstehen und Irritation artikuliert werden können, sehen Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert als einen wesentlichen „Teil des Verstehensprozesses“. Die kritische Äußerung über den Text wird als eine wichtige Fähigkeit angesehen, die im *Heidelberger Literarischen Gespräch* entwickelt werden kann (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, S. 5).

Eine besondere Herausforderung stellte es für die Schülerinnen und Schüler dar, den Titel *Dr. Chickensoup* mit dem Text in Beziehung zu setzen. Die aufgrund eigener Leseerfahrung entwickelte Erwartungshaltung, dass ein Titel sich auf zentrale

Themen des Textes beziehen sollte, wurde enttäuscht. „Also wegen der Überschrift, da denkt man sich jetzt auch, wenn man die ersten 50 Seiten liest, ich bin mir nicht sicher, ob da jeder weiterlesen würde, aber es ist dann doch die Spannung da und man liest weiter, weil man sich erhofft, dass etwas mit dem Dr. Chickensoup kommt. [...] Also von der Überschrift da wird irgendwann im letzten Teil, auf der 100. Seite kommt dann in einem Absatz etwas von *Dr. Chickensoup*. Es sagen alle, dass der Titel nicht wirklich passt“ (Transkription, S. 9). Der transkulturelle Aspekt von Hühnersuppe, die über Kulturen und Generationen hinweg als Allheilmittel gegen Krankheit, Einsamkeit und Trauer eingesetzt wurde und wird, erschließt sich für die Schülerinnen und Schüler nicht auf den ersten Blick. Dass die Großmütter das Wissen über die Heilkraft von Hühnersuppe als *Dr. Chickensoup* weitergeben und die Suppe auch als Kommunikationsmittel über Sprachbarrieren hinweg benutzen, die Hühnersuppe sozusagen als Metapher für alternative Verständigungsformen zwischen einander fremden Kulturen steht, konnte den Lesenden zwar erklärt und damit auch nachvollziehbar gemacht werden, als „zu Recht titelgebend“ schätzten sie die Funktion der Suppe jedoch bei weitem nicht ein. Die Begeisterung, die die Autorin im Schülerinterview für die Hühnersuppe als völkerverbindendes Gericht formuliert – „Diese Vorstellung von allen Großmüttern der Welt, die gemeinsam Hühnersuppe kochen, gefällt mir so gut“ (Renate Welsh zu Gast in Baden, 2013, TC 3.06-3.12) – konnten die Schülerinnen und Schüler nicht teilen.

Abgesehen vom Titel, der ihnen weit hergeholt schien, formulierten die Lesenden bei einer allgemeinen Reflexion ihrer Leseerfahrung auch Irritation über den – für sie – fehlenden Spannungsbogen des Textes. Interessanterweise konzentrierte sich die Kritik nicht darauf, dass es sich bei *Dr. Chickensoup* um einen realistischen Text handelt, vermisst wurden in erster Linie Erlebnisse, die das Leben der 11-jährigen Julia abwechslungsreicher und damit vielleicht lustiger und auch spannender machen könnten. „Also ich find, es geht immer so, der erste Tag, der nächste Tag, es kommt mal wer, der Alltag von ihrem Leben, man ist gespannt, weil man denkt, es passiert sicher noch was Spannendes, es muss ja etwas da sein, dass man sagt, das ist toll, da will man weiterlesen“ (Transkription, S. 9). Es war für die Schülerinnen und Schüler schwer nachvollziehbar, dass ein Kind nicht auch trotz geringer finanzieller Ressourcen etwas im Alltag erlebt, das auch für gleichaltrige Leserinnen und Leser interessant sein könnte. „Es kann ja auch lustig sein, es kommt auch nichts Witziges vor, es ist immer traurig, sie hat kein Geld, hin und wieder gibt es eine Freundin, dann ist es wieder vorbei“ (Transkription S. 9). Kritisch sahen die Schülerinnen und Schüler nicht in erster Linie, dass Alltag realistisch erzählt wird – wie sich aus der Erfurter Studie schließen ließe – sondern vielmehr die Tatsache, dass der Alltag von Julia so gar keine positiven oder ereignisreichen Überraschungen bereit zu halten scheint: „Ich finde, es muss ja nicht immer so Action sein, aber es muss ja irgendwas sein, z.B. einer hat ein Haustier, das dann weg ist – weil das Alltagsleben haben wir ja auch, da könnten wir ja auch ein Buch schreiben“ (Transkription, S. 13). Die Wendepunkte in der

Erzählung, die durch die Verletzung der Mutter und den damit verbundenen Verlust ihrer Arbeit sowie durch die Beziehung mit Marcel auftreten, wirken sich zwar nachhaltig auf Julias Leben aus und sind somit zentral für den Verlauf der Geschichte, für die elfjährigen Leserinnen und Leser stellen sie jedoch nicht die Art von „Höhepunkt“ dar, die den Text aus ihrer Sicht lesenswert machen würde. Einigen Schülerinnen war es möglich, die Schilderung von Eintönigkeit und Wiederholung in Julias Leben als erzähltechnisches Element zu erkennen, sie vermuteten, dass die Autorin damit ganz bewusst etwas bewirken wollte: „Ich glaube, dass die Renate Welsh absichtlich so geschrieben hat, weil sie zeigen wollte, dass es nicht darauf ankommt, ob man viel oder wenig Geld hat“ (Transkription, S. 9). „Ich glaube, die Renate Welsh, sie wollte uns zeigen damit, dass es nicht darum geht, wie viel Geld man hat, dass man auch irgendwie anders sein kann“ (Transkription, S. 10).

War die Bewertung des Textes zu Beginn des gemeinsamen Gesprächs über *Dr. Chickensoup* im zweiten Teil dieser Unterrichtseinheit mit „langweilig“, „gar nicht spannend“ noch eher pauschaliert allgemein ausgefallen, so wurde es für die Schülerinnen und Schüler durch gezieltes Nachfragen der Lehrperson zunehmend möglich, diese spontane, emotionale Rückmeldung mit konkreten Merkmalen des Textes in Zusammenhang zu bringen und sprachliche Strukturen oder Handlungselemente zu identifizieren, die einen solchen Eindruck bei ihnen entstehen hatten lassen. Im Sinne von Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert entwickelten die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des literarischen Gesprächs zunehmend die Kompetenz,

[...] ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache zu formulieren. Dies wird vor allem dann möglich, wenn nicht ein einseitig analytisches, definitorisches Sprechen in einer vorgefassten, auf eindeutige Erklärungen und geschlossene Interpretationen abzielende Terminologie dominiert, sondern auch ein subjektiver Sprachgebrauch mit einem tastenden, sich versuchenden Charakter in der Form von Fragen und Hypothesen möglich ist. (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 4).

Durch die Methode des offenen Gesprächs, welches durch aktives Zuhören von der Lehrperson strukturiert wurde, sahen sich die Schülerinnen und Schüler ermutigt, ihre Erfahrungen und Zugänge zum Text vor der Klasse zu formulieren. Die individuelle Begegnung mit dem Text im Rahmen der ersten Leseerfahrung und der darauf aufbauende Austausch über die selbst gewählten Textstellen in der Kleingruppe machten ein Gespräch über den Text möglich, das durch zunehmende Differenzierung und Komplexität auch in der Bewertung des Textes überraschte. Im Sinne der Terminologie von Ruf & Gallin bewegte sich die Auseinandersetzung mit *Dr. Chickensoup* – wenn auch nicht einem formal strikten Ablauf folgend – durchaus entlang des empfohlenen didaktischen Weges im Sinne des *Dialogischen Lernens*, der vom „Ich“ über das „Du“ zum „Wir“ führte: „Damit aber die Fertigkeiten und Fähigkeiten des aktuellen Schulfachs möglichst tief und dauerhaft verankert werden können, muss von der singulären Position (Ich) zum regulären Zielzustand

(Wir) eine Brücke geschlagen werden: der Austausch mit anderen Lernenden (Du) in diesem Fach [...] bindet das Individuum in eine Gemeinschaft ein, in der andere singuläre Sichtweisen und Probleme auf dem Weg zur Regularität erkennbar werden“ (Gallin, 2008, S. 102).

Kann Literarisches Lernen mit realistischer Jugendliteratur doch wirksam sein?

Aus der Analyse der Audio-Aufzeichnungen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl im Gespräch in der Kleingruppe als auch im Plenum zu überraschend differenzierten Erkenntnissen gelangen konnten. Obwohl sich der Text aufgrund der fehlenden „Spannung“ für sie nicht einfach erschloss, wurde ein Ringen um ein „Verstehen-Wollen“ bemerkbar. Den Schülerinnen und Schülern gelang es, sprachliche Besonderheiten des Textes auf eine mögliche Intention der Autorin zurückzuführen. Im *Literarischen Gespräch*, das ausgehend von den selbst gewählten Textstellen inszeniert wurde, konnten sie zeigen, dass sie einige der viel zitierten Aspekte literarischen Lernens nach Spinner durchaus umzusetzen wissen (vgl. Spinner, 2006, 8ff). Obwohl Julias Lebenskontext für sie weiterhin fremd blieb, konnten sie die Perspektive dieser literarischen Figur nachvollziehen und sie zu realen gesellschaftlichen Problemen, die Armut ihn ihrem eigenen Umfeld auslöst, in Beziehung setzen. In der kritischen Auseinandersetzung mit ihrer ersten – durchaus ambivalenten – Leserinnen- und Leser-Reaktion auf den Text lernten sie seine dramaturgische Handlungslogik zu untersuchen und somit ihr subjektives Empfinden mit narrativen Merkmalen des Textes in Zusammenhang zu bringen. Hatte sich die Deutschlehrerin ursprünglich „nur“ gewünscht, dass ihre Schülerinnen und Schüler durch den Text eine neue, differenzierte Sicht auf das Tabu-Thema „Armut“ erlangen sollten, so wurde sie durch die Ernsthaftigkeit und das Engagement der Kinder, den Text „verstehen“ zu wollen, jedenfalls positiv überrascht. Dass die Wahl der Methoden des *Dialogischen Lernens* und des *Heidelberger Literarischen Gesprächs* wesentlich dazu beigetragen haben, einen sehr persönlichen Zugang zum Text zu ermöglichen, wurde bei der Analyse des Audio-Materials deutlich. Was bleibt, ist die Zuversicht, dass literarisches Lernen auch dann stattfinden kann, wenn der literarische Text auf den ersten Blick ein didaktisches Risiko darstellt und dass es jedenfalls oft dort stattfinden wird, wo die Planung im Vorfeld und die begleitenden Überlegungen intensiv gestaltet werden und man es schafft, sich als Lehrperson bewusst im Unterricht zurückzunehmen.

Literatur

Welsh, R. (2011). Dr. Chickensoup. 2. Auflage. St. Pölten – Salzburg: Nilpferd in Residenz.

Abraham, U. & Kepser, M. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (Grundlagen der Germanistik. 42)

Gallin, P. (2008). Den Unterricht dialogisch gestalten – neun Arbeitsweisen und einige Tipps: In: Ruf, U. & Keller St. & Winter, F. (Hrsg.) *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. (96-108) Seelze-Velber, Erhard Friedrich Verla,.

Nahl van, A. (2012). Renate Welsh. Dr. Chickensoup. Verfügbar unter: http://www.alliteratus.com/pdf/tb_fam_chickensoup.pdf [04.01.2018].

Renate Welsh zu Gast in Baden – Dr. Chicken Soup. (2013). Interview mit Renate Welsh vom 16.6.2013. Verfügbar unter: <https://www.radioigel.at/renate-welsh-dr-chicken-soup/> [03.01.2018].

Pfau, A. & Winter F. (2008). Von offenen Aufträgen und anderem mehr. In: Ruf U. & Keller St. & Winter, F. (Hrsg.) *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. (214-232) Seelze-Velber, Erhard Friedrich Verlag.

Richter, K. & Plath, M. (2003). Lesemotivation und der Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur in der Grundschule. Empirische Befunde und neue Wege. Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00006859/Btag_90004.pdf [20.01.2018].

Richter, K. (2013). Literarische Bildung und Lesemotivation in der Primarstufe. In: Rösch, Heidi (Hrsg.), *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. (73-92) Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Ruf, U. (2008). Das Dialogische Lernmodell. In: Ruf, U. & Keller St. & Winter, F. (Hrsg.), *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. (13-26) Seelze-Velber, Erhard Friedrich Verlag.

Spinner, K. M. (2006). Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*. H. 200, 6-16.

Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum.ch*. Online-Plattform für Literalität. 3/2010, 1-15. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf [10.01.2018].

Transkription der Audio-Aufzeichnungen der Unterrichtssequenz am 8. Juni 2017, 1-14.

Urs Ruf im Gespräch über Dialogisches Lernen. (2017). Verfügbar unter: <http://www.lerndialoge.ch/index.php/projekt-steiermark.html> [17.01.2018].

Wrobel, D. (2010). Kinder- und Jugendliteratur nach 2000. *Praxis Deutsch*. Jg. 37, H. 224, 4-11.

INGRID GEHRKE

Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Deutsch- und Englischlehrende an einer AHS, Lehrbeauftragte für Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark