



Susann Brüggemann, Gregor Ehrmann,  
Stefanie Göbel, Katharina Meinel

## **Handreichung** *tschick*

Literaturarbeit im bilingualen  
Unterricht für hörgeschädigte  
SchülerInnen

Humboldt-Universität zu Berlin

erstellt im Rahmen des Seminars

*Bilinguale Förderkonzepte in der Primarstufe und Sekundarstufe 1 (SoSe 2013)*

bei Prof. Dr. Claudia Becker

## Inhaltsverzeichnis:

<b>1. VORWORT</b> .....	<b>2</b>
<b>2. ALLGEMEINE VORAUSSETZUNGEN ZUM LESEN DER LEKTÜRE (FOKUS DEUTSCHDIDAKTIK)</b> .....	<b>3</b>
<b>3. BEZÜGE ZU DEN RAHMENLEHRPLÄNEN</b> .....	<b>5</b>
<b>4. BESONDERHEITEN BEIM LESEN HÖRGESCHÄDIGTER SCHÜLERINNEN</b> .....	<b>5</b>
<b>5. MÖGLICHKEITEN UND METHODEN DER BUCHERSCHLIEßUNG</b> .....	<b>7</b>
TEIL 1 METHODEN FÜR DIE ARBEIT MIT DEM UND AM TEXT .....	8
TEIL 2 VISUALISIERENDE METHODEN .....	9
TEIL 3 METHODEN ZUR FIGURENERSCHLIEßUNG .....	10
TEIL 4 METHODEN ZUR SZENISCHEN UMSETZUNG .....	12
<b>6. ARBEIT MIT DER HANDREICHUNG</b> .....	<b>13</b>
6.1. KOMMENTARE ZU DEN MODULEN 1-9 .....	14
<i>Modul 1   Vor der Lektüre: Was erwartet uns in tschick</i> .....	14
<i>Modul 2   Worum geht es in tschick?</i> .....	15
<i>Modul 3   Genre: Was für ein Buch ist tschick?</i> .....	16
<i>Modul 4   Pubertät, Sexualität und Identität</i> .....	17
<i>Modul 5   Figurenkonstellation und Figurencharakterisierung</i> .....	18
<i>Modul 6   Zum Aufbau des Romans</i> .....	19
<i>Modul 7   Dramatisierung eines Kapitels</i> .....	20
<i>Modul 8   Rollenspiel: Wer hat Schuld?</i> .....	21
<i>Modul 9   Eine Rezension schreiben</i> .....	22
6.2. MODUL 10: UMGANGS- UND JUGENDSPRACHE .....	23
<b>7. ANHANG</b> .....	<b>26</b>
<b>LITERATUR</b> .....	<b>28</b>
BILDNACHWEIS: .....	29

## 1. Vorwort

Der 2010 erschienene Roman *tschick* von Wolfgang Herrndorf wurde bereits mit mehreren Preisen, unter anderem mit dem deutschen Jugendliteraturpreis (2010) ausgezeichnet. Nicht nur von Jugendlichen mit Begeisterung gelesen eignet er sich aufgrund seiner großen Nähe zu deren Alter und Erfahrungswelt besonders gut für den Einsatz im Unterricht. Die beiden Protagonisten des Romans befinden sich mit ihren 14 Jahren mitten in der Entwicklungsphase der Adoleszenz auf dem Weg zum „Erwachsenwerden“. Viele der Inhalte, die im Buch thematisiert werden, berühren Themen, die in dieser Phase des Lebens von Bedeutung sind, wie die Suche nach der eigenen Identität und die Themen Liebe, Sexualität und Aufbruch. SchülerInnen, die sich in einem ähnlichen Lebensabschnitt befinden, können sich durch die Ähnlichkeit der Romanfiguren zu sich selbst angesprochen fühlen. Darüber hinaus spielt die Geschichte in der Gegenwart der SchülerInnen, was sich sowohl in der Sprache der Figuren äußert als auch an der sie umgebenden Umwelt ablesbar ist. Der enge Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen und die ihrem eigenen Erfahrungshorizont oder Wunschvorstellungen entstammenden Themen haben somit ein hohes Potential, den Interessen der SchülerInnen entgegen zu kommen. Am sinnvollsten erscheint es, den Text mit SchülerInnen zu lesen, die sich in einem ähnlichen Alter befinden wie die Protagonisten des Buches. Vor allem bietet sich dies an, wenn die subjektive Involviertheit der LeserInnen zugunsten des literarischen Lernens produktiv genutzt werden soll (SPINNER 2010, 97). Möglicherweise bereits selbst Erlebtes, wie beispielsweise die Außenseiterrolle der beiden Hauptfiguren, Leid-Erfahrungen, wie Maik sie in seiner unerwiderten Liebe zu Tatjana erlebt, und auch der Wunsch nach Abenteuern, Freiheit, Aufbruch und vermeintlicher erwachsener Selbstbestimmung, wie sie Maik und Tschick auf ihrem „Road-Trip“ ausprobieren, können dazu führen, dass sich die SchülerInnen subjektiv angesprochen und zum Lesen motiviert fühlen.

Als Grundlage für diese Handreichung dient die Publikation *Wolfgang Herrndorf. Tschick. Lehrerhandbuch* aus dem Klett Verlag (VORBECK-HEYN/SCHOTTE 2012). Wir haben diese vor allem in Hinblick auf die Verwendung im Rahmen des bilingualen Unterrichts im Fach Deutsch untersucht, kommentiert und um einige Aspekte ergänzt. Darüber hinaus sind einzelne Methoden zur Erschließung des Inhalts auch in fächerübergreifender Verbindung mit dem Fach DGS vorstellbar und können somit auch in diesem Zusammenhang als Anregung verstanden werden.

Im Abschnitt zu den allgemeinen Voraussetzungen zum Lesen der Lektüre, werden die aus fachdidaktischer (Deutsch) Sicht wichtigen Anforderungen und sprachlichen Besonderheiten

der Lektüre beschrieben. Außerdem werden Bezüge zu den im Rahmenlehrplan Deutsch genannten Anforderungsbereichen hergestellt.

Da der Fokus aber nicht nur auf Deutsch, sondern auch auf der Deutschen Gebärdensprache (folgend mit DGS abgekürzt) liegt, werden zur Übersicht die für die Lektüre wichtigen Inhalte der beiden Rahmenlehrpläne im nächsten Kapitel tabellarisch dargestellt und können somit verglichen werden.

Danach folgt ein kurzer Überblick zu den Spezifika von SchülerInnen mit Hörschädigung beim Lesen. Dieser lässt darauf schließen, dass nicht mit allen SchülerInnen dieses Förderschwerpunkts die Lektüre ohne systematische Erarbeitung im Klassenverbund gelesen werden kann.

Deswegen werden im nachstehenden Kapitel methodische Überlegungen zur Bucherschließung dargelegt, die leseschwächeren SchülerInnen das Lesen des Romans erleichtern sollen. Bei darüber hinaus gehenden Schwierigkeiten mit flüssigem und sinnentnehmendem Lesen möchten wir an dieser Stelle auf die Handreichung „Leseförderung hörgeschädigter Schüler – Eine Anwendung für Regelschullehrer“ (BUHLE/HENDRIKS/PASCHKE 2012)<sup>1</sup> verweisen.

Vor dem Hintergrund der Bilingualität vieler SchülerInnen konzentrieren wir uns in dieser Handreichung besonders auf Methoden, die einen handelnden und produktionsorientierten Zugang zum Text bieten und damit vor allem auch Möglichkeiten zur Einbindung der Gebärdensprache eröffnen. Deswegen werden im Hauptteil dieser Handreichung die einzelnen Module des Klett Lehrerhandbuchs kommentiert und ein weiteres Modul und eine methodische Ideensammlung ergänzt.

In diesem Sinn wünschen wir viel Erfolg bei der Umsetzung von *tschick* im bilingualen Unterricht und viel Spaß mit einem fesselnden Jugendroman.

## **2. Allgemeine Voraussetzungen zum Lesen der Lektüre (Fokus Deutschdidaktik)**

Chronologie/Erzählstruktur: Eine Schwierigkeit des Textes besteht darin, dass der Roman mit dem Endpunkt der Geschichte beginnt, also zu einem Zeitpunkt, an welchem die Freundschaft zwischen Maik und Tschick bereits eng geworden ist, und nicht mehr allein auf der Außenseiterrolle basiert. Für ein kohärentes Textverständnis ist es wichtig, zu erfassen, dass die Geschichte von Maik als Rückblende erzählt wird und die Entwicklung der beiden

---

<sup>1</sup> <http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap/abteilung/materialien/handreichung-leseforderung>

Figuren erst ab diesem Punkt beginnt. Der Text verlangt insofern Flexibilität bezüglich Chronologie und Handlungskontinuität. Die als Rückblende erzählte Geschichte stellt eine besondere Herausforderungen dar (WITTE/PIEPER 2012). Um zu einem angemessenen Textverständnis zu gelangen, ist es von Bedeutung diesen globalen Zusammenhang in der Struktur des Textes zu erfassen.

Sprache: Umgangssprache, Kunstsprache, imitiert den Slang Jugendlicher, Maiks Sprache ermöglicht leichteren Zugang zum Text (mündlicher, lakonischer Stil, einfacher Satzbau, der sich direkt an den Leser wendet, viele Dialoge Eigenheiten und spezifischer Wortschatz der Jugendsprache z.B. „übertrieben geil“ (HERRNDORF 2011, 18), „endgeil“ (ebd., 31), „superporno“ (ebd., 213), sich „zum Obst machen“ (ebd., 10), „stulle“ sein (ebd., 222).

Grenzen des Sprachwissens werden thematisiert. z.B. „Walachei“ (S.97) , Kollisionen mit der Erwachsenenwelt: Der Richter, der sich besonders jugendlich ausdrücken will „Fun“ (S.233) (VORBECK-HEYN/SCHOTTE 2012).

Um sprachliche Stolpersteine, bedingt durch Lücken in Wortschatz oder Fehlen von erforderlichem zeitgeschichtlichem Wissen, aus dem Weg zu räumen, ist die Anfertigung eines Glossars denkbar. (vgl. MATT 2012b, 65)

### 3. Bezüge zu den Rahmenlehrplänen

#### RLP Deutsch Jahrgangsstufe 9/10

**Lesestrategien:** wenden diese selbstständig an (Suchstrategien, Hypothesenbildung, Identifizierung von Verstehensproblemen)

**fiktionale Texte:** erschließen mit Strukturhilfen, Transferleistung zu eigenem Leben/Gegenwart, Interpretation

**Schreibhandlung:** schreiben und gestalten Erzählungen, indem sie unter Nutzung einfacher narrativer Strukturen andere Textsorten in Erzählungen umschreiben, Erzähltexte weiterschreiben, die Perspektive wechseln, Leerstellen füllen/Interpretation, Erkennen von Zusammenhängen (Sprache, Form, Inhalt)

**Sprechen/Zuhören-Zusehen:**                    sprechend                    handeln/gestalten=Rollenspiele,  
Sprachunterschiede, Redebeiträge formulieren

SENATSVRWALTUNG (2006, 35-54)

#### RLP DGS Jahrgangsstufe 9/10

**DGS verstehen:** verstehen Texte zu vertrauten Themen, die mit eigenen Interessen im Zusammenhang stehen

**Dialogisches Gebärden:** passen ihr Code-Switching den verschiedenen schulischen Gesprächssituationen an, strukturieren ihre Äußerungen und nehmen Bezug zu Gesprächspartner, analysieren und reflektieren dialogische Strukturen

**monologisches Gebärden:** gestalten gebärdensprachliche Texte prozesshaft und überarbeiten diese, beobachten und bewerten selbstständig eigene und fremde Äußerungshandlungen

stellen **gebärdensprachliche Medien** her

**fassen** die **Kernaussagen** von deutschsprachigen Texten in DGS **zusammen**

SENATSVRWALTUNG (2012, 32-35)

### 4. Besonderheiten beim Lesen hörgeschädigter SchülerInnen

Lesen ist ein interaktiver und konstruktiver Prozess, bei dem sowohl basale, als auch hierarchiehöhere Lesekompetenzen miteinander interagieren und bottom-up und top-down Prozesse parallel zu einander verlaufen (WESTHOFF 1997, 58ff). Somit ist die Lesekompetenz von sozialen, pädagogischen und individuellen Faktoren (ROSEBROCK/NIX 2011, 9-19) abhängig. Dadurch treten Lesefähigkeiten bei hörgeschädigten SchülerInnen

in unterschiedlicher Ausprägung auf. Jedoch wurden spezifische Probleme - gerade im Vergleich mit hörenden Kindern zeigt sich ein garvierende Rückstand in den Leseleistungen - und Besonderheiten dieser Schülergruppe festgestellt, die hier kurz dargestellt werden und in drei verschiedenen Bereiche eingeteilt sind.

<b>Wortschatz:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deutlich geringerer Wortschatz in allen Altersstufen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geringere Wortschatz führt oft zu weiterführenden Schwierigkeiten wie einer erschwerten Inferenzbildung (EHLERS 2010, 220ff)</li> </ul>
<b>Syntax:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivsätze werden meist einfach verstanden</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bei komplexeren Syntaxkonstruktionen treten Verständnisschwierigkeiten auf. Insbesondere bei: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Relativsätzen und Passivkonstruktionen (besonders schwierig)</li> <li>– Satzergänzungen und Pronominalisierungen (schwierig)</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwendung spezifischer Lesestrategien: <ul style="list-style-type: none"> <li>– dabei wird v.a. die top-down Strategie stärker genutzt</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehr semantische Verzerrungen beim Nacherzählen, da durch die Anwendung der top-down Lesestrategie, der Fokus stärker auf der Gesamtgeschichte, als einzelnen Details liegt</li> </ul>
<b>Diskurs und höhere Verarbeitungsprozesse:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnisprobleme bei figurativer Sprache und dem Lesen zwischen den Zeilen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwierigkeiten bei niedrigstufigen Leseprozessen wirken sich auf höhere Verarbeitungsebenen aus. So sind neben den bereits erläuterten Bereichen, wie Inferenzbildung oder Lesestrategien, auch diese Elemente tangiert. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Vorwissen (generisches und diskursstrukturelles), Leseinteresse und –motivation und metakognitive Verarbeitungsregulation</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• da meist eine geringer Lautsprachkompetenz vorhanden ist, kann Lesenlernen außerdem den gleichzeitigen Erwerb der Lautsprache in beiden Kodierungsformen bedeuten</li> </ul>

KRAMER (2001, 48-60)

## 5. Möglichkeiten und Methoden der Bucherschließung

Ziel dieser Handreichung ist es, Methoden zur Erschließung von Ganzschriften, in diesem Fall *tschick*, für Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung und ihren oftmals daraus resultierenden verminderten lautsprachlichen Kenntnissen zusammen zu tragen, die fächerübergreifend ihre Anwendung im Unterricht finden können.

Da heutzutage noch bei vielen hörgeschädigten Schülern nicht davon auszugehen ist, dass sie ein Buch selbstständig lesen und verstehen können, sind die in diesem Abschnitt angegebenen Methoden zur Texterschließung als Ergänzung/Erweiterung zu den bislang herausgegebenen Handreichungen zum Buch *tschick* zu verstehen.<sup>2</sup> Desweiterin konzentrierten wir uns bei der Zusammenstellung bewusst auf visualisierende und die Kreativität fördernde Erschließungsmethoden. Dabei sind vor allem Methoden aus dem Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht, die sich für eine gemeinsame Lektüre mit hörgeschädigten Schülern anbieten. Ein sukzessives Vorgehen und Einüben der Techniken im Klassenverband soll die SchülerInnen im Verlauf dazu befähigen, sich selbstständig und eigenverantwortlich Ganzschriften zu erschließen.

Bei dieser Lektüre schlagen wir eine kapitelweise Erarbeitung vor, da sich das Buch aufgrund der Kürze seiner Kapitel sehr gut zu einzelnen Sinneinheiten zusammenfassen lässt.

---

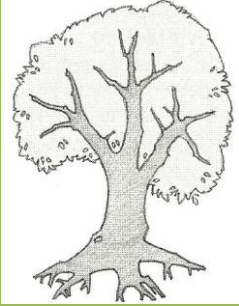
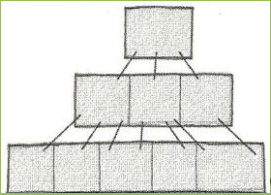
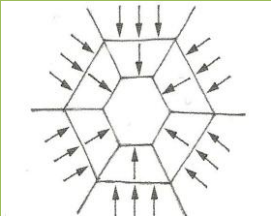

<sup>2</sup> Die einzelnen Module der Klett-Handreichung haben wir zudem mit hilfreichen Tipps und Strategien für die Texterschließung mit hörgeschädigten SchülerInnen ergänzt (siehe Kapitel 6).



## Teil 1 Methoden für die Arbeit mit dem und am Text

Methode	Ausführungen
<b>5-Schritt-Lesemethode</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1. Den Text überfliegen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS erfassen Thema/ Hauptpersonen etc. des Kapitels durch (Zwischen-)Überschriften u.ä.</li> <li>- Sie machen sich ggf. Randnotizen (vgl. Randbemerkungen) oder teilen den Text in selbstgewählte Sinnabschnitte (vgl. Abschnittsüberschriften).</li> </ul> </li> <li>▪ <b>2. Fragen an den Text stellen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS stellen Fragen an den Text z.B. Wer?, Wo?, Wann?, Was?, Wie?, Warum?,...</li> </ul> </li> <li>▪ <b>3. Text aktiv lesen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS markieren Schlüsselwörter/ Wortgruppen im Text, die Antworten auf die in Schritt 2 gestellten Fragen geben.</li> </ul> </li> <li>▪ <b>4. gedankliche Verarbeitung des Textes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS halten die bisher gesammelten Ergebnisse/Erkenntnisse/ offenen Fragen schriftlich fest: <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch Abschnittsüberschriften</li> <li>- Hauptaussagen der einzelnen Abschnitte niederschreiben</li> <li>- eigene (Antwort-)Sätze zu den gestellten Fragen formulieren</li> <li>- kurze Zusammenfassung einzelner Kapitel/ Sinneinheiten</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>▪ <b>5. Text einordnen und werten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SuS überprüfen ihr neu erworbenes Wissen kritisch.</li> <li>- Welche neuen Erkenntnisse lieferte mir der Text?</li> <li>- Was ist offen geblieben?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Randbemerkungen</b>	<p>Die SuS setzen verschiedene Zeichen zur Orientierung im Text ein.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ! = das war neu für mich</li> <li>▪ Häkchen = das war mir bekannt</li> <li>▪ ?? = das verstehe ich nicht</li> <li>▪ ?! Dazu habe ich eine Frage</li> <li>▪ „...“ = darüber will ich mit der Gruppe sprechen</li> </ul>
<b>Schlüsselwörter</b>	<p>Die SuS markieren wichtige Aussagen des Textes/ Antworten auf gestellte Fragen u.ä. durch bspw. Unterstreichungen, farblich,...</p>
<b>Sinnabschnitte/ Abschnittsüberschriften</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die SuS teilen den Text nach gründlicher Lektüre in einzelne Sequenzen durch das Setzen von Querstrichen. Dabei beachten sie, welche Teile inhaltlich zusammen gehören und wo ein neuer Gedankengang beginnt.</li> <li>▪ Zur Übersicht kann man den Sinnabschnitten Teilüberschriften geben.</li> </ul>
<b>Glossar/ Lexikoneinträge</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Neben von der Lehrkraft ausgehändigten Wortlisten, legen die SuS ein Glossar an, das selbstständig und individuell weitergeführt werden kann.</li> <li>▪ Darüber hinaus können zur Strukturierung der Informationen Lexikoneinträge in tabellarischer Form vorgenommen werden z.B. zur einzelnen Personen, Problemen, Verständnisfragen, Zusatzinformationen,...</li> </ul>

## Teil 2 Visualisierende Methoden

Methode	Ausführungen
<p><b>Lesebaum</b></p>  <p>©<sup>2</sup></p>	<p>Visualisierungs- und Strukturierungshilfe zum Textverstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kann zu einzelnen Themenfeldern oder zum ganzen Text angelegt werden.</li> <li>▪ Die SuS sortieren ihr (Vor-)Wissen zum Text in folgender Weise: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stamm: Titel/Thema des Textes</li> <li>- Wurzel: (Vor-)Wissen zum Thema des Textes</li> <li>- Äste: zentrale Themen/Aspekte</li> <li>- Laubdach: Einzelaussagen im Text, die sich auf die Themenfelder/ Aspekte beziehen</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Videotagebuch</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mittels Videotagebucheintragen in DGS/ LBG oder Lautsprache können die SuS das Gelesene nacherzählen/ zusammenfassen und darüber reflektieren z.B. durch Stellungnahmen, Hervorhebung für sie wichtiger Inhalte/ Textstellen, Stellen und Beantworten von Fragen,...</li> <li>▪ Diese Methode eignet sich auch gut als Hausaufgabe, für Plenumsdiskussionen und zum gegenseitigen Austausch unter den Mitschülern.</li> </ul>
<p><b>Bilder zeichnen</b></p>	<p>Die SuS fertigen zum besseren Verständnis Zeichnungen von bspw. Figurenkonstellationen, Konfliktsituationen o.ä. an.</p>
<p><b>Konspekt</b></p>  <p>©<sup>3</sup></p>	<p>graphisch visuelle Darstellung des Textverständnisses der SuS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grundinformationen des Textes, inhaltliche Entwicklungen und der Textaufbau werden mithilfe von Pfeilen, Symbolen usw. graphisch abgebildet.</li> <li>▪ Bsp. Treppenmethode: Stichwortartig können einzelne Aspekte zu einem bestimmten Thema in hierarchisierender Reihenfolge angeordnet werden (vgl. Abb.)</li> </ul>
<p><b>Spinnwebanalyse</b></p>  <p>©<sup>4</sup></p>	<p>visualisierende Methode zur Problemerschließung/ Ursachenforschung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Das Problem/ Thema steht im Mittelpunkt des Clusters.</li> <li>▪ Im nächsten Schritt ermitteln die SuS in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder im Unterrichtsgespräch zunächst die Hauptursachen (Warum-Fragen) für das Problem (erster Ring).</li> <li>▪ In weiteren Schritten erschließen die SuS die Aspekte hinter den Hauptursachen (zweiter Ring).</li> <li>▪ Diese kann beliebig bzw. solange wie nötig fortgeführt werden.</li> </ul>
<p><b>Smileys</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bewertungsmethoden zu Aspekten des Textes z.B. Figuren, Textlänge, Sprache, Handlung etc.</li> <li>▪ Die Methode eignet sich gut als Vorbereitung für das Videotagebuch.</li> </ul> <div style="text-align: center;"> <p>(Sehr) gut gelungen.      Gemischter Eindruck.      Fand ich nicht gut.</p>  <p>©<sup>5</sup></p> </div>

## Teil 3 Methoden zur Figurenerschließung

(Grundlage für Teil 4)

Methode	Ausführungen
<b>Charakterprofil</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die SuS charakterisieren eine literarische Figur des Textes anhand von passenden Adjektiven.</li><li>▪ Dazu können sie entweder selbstständig eine Liste erarbeiten oder mithilfe einer vorgegebene Adjektivliste zu verschiedenen Kategorien (Selbstbewusstsein, moralisches, soziales Verhalten,...) passende Beschreibungen finden und unterstreichen.</li><li>▪ In einem weiteren Schritt versuchen die SuS ihre Auswahl mittels Textstellen zu belegen.</li><li>▪ Die Methode ist auch gut Wortschatzarbeit und -erweiterung geeignet.</li></ul>
<b>Figurensteckbrief</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die SuS erstellen einen tabellarischen Steckbrief zu einer ausgewählten literarischen Figur und belegen die Merkmale an Textbeispielen.</li></ul>
<b>biographischer Kompass</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Die SuS versuchen sich in die Figur hineinzusetzen und so ihre Biographie nachzuzeichnen, insbesondere welche Aspekte in ihrem Leben richtungsweisend waren.</li><li>▪ Beispielfragen:<ul style="list-style-type: none"><li>- Welche Menschen/Ereignisse haben die Person in ihrem Leben beeindruckt</li><li>- Was hat der Person Orientierung im Leben gegeben.</li><li>- Warum handelt die Figur so (Motivsuche)</li><li>- Was erwartet die Figur von ihrem weiteren Leben</li><li>- ...</li></ul></li></ul>
<b>Figurenäußerung</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aufgabe der SuS ist es, sich in die Gefühls- und Gedankenwelt einer Figur in einer bestimmten Situation hinein zu versetzen und darüber ein genaueres Verständnis für deren Handlungen zu erlangen bzw. auch nach Handlungsalternativen zu suchen.</li><li>▪ Dafür können Situationen aus dem Buch aufgegriffen, besprochen und anschließend durchgespielt werden.</li><li>▪ Bsp.<ul style="list-style-type: none"><li>- Wie hat sich Maik auf der Polizeiwache verhalten und warum?</li><li>- Warum hat sich Maik entschlossen mit Tschick das Auto zu stehlen?</li><li>- Wann hätte er sich wie anders entscheiden können?</li><li>- ...</li></ul></li><li>▪ Beispiele für andere Situationen:<ul style="list-style-type: none"><li>- Anklagerede</li><li>- Opfer-/Tätersicht</li><li>- Rolleninterview etc.</li></ul></li></ul>

<p><b>Figurenbiographie</b></p>	<p>Methode zur ganzheitlichen Betrachtung einer Figur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die SuS trainieren ihr Empathievermögen, verknüpfen Einzelinformationen des Textes miteinander und versuchen nachzuvollziehen, wie die Person in diese Situation gekommen ist.</li> <li>▪ Dabei entwerfen sie eine biographische Verlaufskurve (Höhe-, Tief- und Wendepunkte) der Figur.</li> <li>▪ folgende Fragen können dabei helfen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie siehst du dich selbst? Wie sehen dich die anderen?</li> <li>- Wie ist deine Familie/ wie deine Freunde? Wen magst du (nicht)?</li> <li>- Was ist in deinem Leben bisher Wichtiges passiert?</li> <li>- Wie sieht dein Alltag aus?</li> <li>- Welche Gefühle herrschen im Moment bei dir vor?</li> <li>- Auf was freust du dich? Wovor hast du Angst? Was ärgert dich?</li> <li>- Was erwartest du von der Zukunft und wie bereitest du dich darauf vor?</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Perspektivwechsel</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die SuS betrachten den Text aus der Perspektive einer anderen Figur/ anderen Erzählform (Ich-, Er-, auktorialer Erzähler) und können ihn anschließend so nachspielen.</li> <li>▪ Sie können dadurch Entscheidungen des Autors infrage stellen und kritisch diskutieren.</li> </ul>

## Teil 4 Methoden zur szenischen Umsetzung

(Es bietet sich an, die Spielszenen zu filmen, um sie anschließend gemeinsam zu besprechen um evt. Verständnisschwierigkeiten sichtbar zu machen und zu klären.)

Methode	Ausführungen
<b>Anspiel (Improvisation)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In Partner- oder Gruppenarbeit sollen die SuS einzelne Situationen oder Kapitel spontan nachspielen, dabei die Kernaussagen klar darstellen und somit ihr erstes Textverständnis demonstrieren.</li> <li>▪ Unbedingt notwendig ist, dass die Szenen anschließend im Plenum oder mit der Gruppe besprochen werden.</li> </ul>
<b>Gewissenskonflikt („good angel-bad-angel“)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diese Methode dient der Vergegenwärtigung der Textinhalte, die anschließend szenisch dargestellt werden um somit die Situation der Figur besser begrifflich zu machen.</li> <li>▪ Ein innerer Konflikt einer Figur kann auf zwei Weisen behandelt werden:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Zwei Personen repräsentieren je eine Seite des Gewissens der literarischen Figur. Sie argumentieren abwechselnd in Ich-Form. Die Mitschüler beurteilen, wer die besseren Argumente hervorgebracht hat.</li> <li>b. Eine Person repräsentiert die Figur. Zwei weitere stellen jeweils die „gute“ und die „böse“ Seite der Figur dar und bedrängen sie mit ihrem Argumenten. Diese muss sich schließlich für eine Seite entscheiden und diese begründend darlegen.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Standbild</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Die SuS fassen die Hauptaussage eines Kapitels/ Sinnabschnittes/ Themas zusammen und stellen sie in einem Standbild dar.</li> <li>▪ Die Interpretationen können anschließend im Plenum besprochen werden.</li> </ul>
<b>Botenbericht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Botenbericht erschaffen die SuS eine Zusatzfigur, die die Geschehnisse „von außen“ beobachtet hat und berichten aus deren Perspektive.</li> <li>▪ Dabei trainieren sie das Geschehene zusammenfassend wiederzugeben.</li> <li>▪ Einsatzmöglichkeiten:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flucht aus dem Krankenhaus aus Sicht der Schwester</li> <li>- Hergang des Autounfalls</li> <li>- Gerichtsverhandlung</li> </ul> </li> </ul>

(in Anlehnung an BRENNER 2011)

## 6. Arbeit mit der Handreichung

Die Lehrerhandreichung des Klettverlags (VORBECK-HEYN/SCHOTTE 2012) umfasst neun Module, die überwiegend einen handlungs- und produktionsorientierten Ansatz verfolgen. Im Folgenden finden sich nun Kommentare zu den einzelnen Modulen, die auf eine Verwendung der vorgeschlagenen Methoden und Medien im Rahmen des bilingualen Deutschunterrichts verweisen. Dabei wurden besonders gut geeignete Methoden zum Einsatz von DGS hervorgehoben, andere zu diesem Zweck modifiziert sowie Ergänzungen und Alternativen aufgezeigt. Zur besseren Übersicht sind die einzelnen Aspekte farblich gekennzeichnet und folgendermaßen dargestellt:

### Didaktischer Kommentar

### Ergänzungen

### Alternativen

## 6.1. Kommentare zu den Modulen 1-9

### *Modul 1 | Vor der Lektüre: Was erwartet uns in tschick?*

Seite 11

#### **Didaktischer Kommentar**

Die Besprechung des Buchcovers spricht die visuelle Orientierung vieler hörgeschädigter SchülerInnen an. Die vorgeschlagene Auseinandersetzung mit dem Umschlagtext kann sich jedoch als schwierig erweisen, da dieser umgangssprachlich geschrieben ist. Außerdem könnten Äußerungen wie z. B. „ein geknackter Lada“ oder „hat [...] zur Hand“ Verständnisschwierigkeiten nach sich ziehen.

Die Hypothesenbildung zum Inhalt in Gruppen ermöglicht den Austausch innerhalb der Gruppe und fördert die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen.

Darüber hinaus könnte das selbstständige Erschließen der Lektüre binnen zwei Wochen problematisch sein, aufgrund der im Kapitel 4 bereits dargestellten Besonderheiten hörgeschädigter SchülerInnen beim Lesen.

#### **Ergänzungen**

- Übersetzung des Umschlagtext in DGS
- Besprechung schwieriger Begriffe  
→ Klärung LADA eventuell mittels Bild für genaue Vorstellung - da zentral für das Buch
- Nutzung der Gruppenarbeitsphase für sprachliche Unterstützung der SuS untereinander sowie gemeinsame Erschließung

#### **Alternative**

- kapitelweise Erschließung der Lektüre mit Berücksichtigung der unter Kapitel 5 aufgelisteten Methoden
- unter Umständen auch gemeinsam mit der Lehrkraft und den anderen SuS die Kapitel vergebärden (eventuell mit Hilfe einer muttersprachlichen Fachkraft)

## **Modul 2 | Worum geht es in tschick?**

Seite 12 bis 15

### **Didaktischer Kommentar 2.1/2.2**

Das Führen eines Lesetagebuchs ist eine gute Möglichkeit, für hörgeschädigte SchülerInnen ihren Leseprozess zu begleiten. Da jedoch in dieser Handreichung davon ausgegangen wird, dass die SchülerInnen die Lektüre kapitelweise erschließen, muss diese Methode modifiziert werden. Auch das vorgeschlagene Spiel zur Inhaltsangabe eignet sich so eher als Abschluss der Lektürearbeit.

### **Ergänzungen**

- Lesetagebuch als Videotagebuch (vgl. Kapitel 5) mit DGS führen (RLP gebärdensprachliche Medien herstellen)
  - kein ausschließlicher Fokus auf Wiedergabe des Inhalts
  - weitere mögliche Themen:
    - Figuren beschreiben
    - Meinung über die gelesenen Kapitel gebärden
    - über Schwierigkeiten beim Lesen gebärden
    - Interessantes herausstellen
    - Textverständnis reflektieren
    - neu gelernte Wörter und Erklärungen gebärden
- Strukturskizze: Fachbegriffe klären, eventuell farbliche Markierung der Erzählklammer in Unterscheidung zur Rahmenhandlung

### **Alternative**

- Landkarte mit Stationen der Reise:
  - Weg nachverfolgen (eventuell durch rote Markierung)
  - Inhaltsangaben schreiben und auf Karte verorten



## Modul 3 | Genre: Was für ein Buch ist *tschick*?

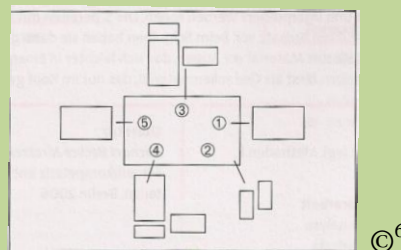
Seite 16 bis 17

### Didaktischer Kommentar

Dieses Modul beinhaltet die Genreerschließung mittels Definitionen der Begriffe „Jugend“, „Pubertät“ und „Abenteuerroman“. Das gewählte Verfahren ist jedoch als sehr komplex einzustufen und bedarf daher einer methodischen Modifizierung. Dennoch ist es wichtig, die genannten Aspekte im Zusammenhang mit dem Roman zu beleuchten und in Verbindung zu setzen.

### Ergänzungen

- Definition als Gebärdensfilm
- Blitzlichtmethode (Jugend/Pubertät) zur Aktivierung des Vorwissens, Festhalten in Clustern
- Textplakat (BRENNER 2011, 165): Sammeln der Textauszüge zu den genannten Schwerpunkten, Schreiben von Zusatzinformationen auf Papierkarten/Pappen und Herstellen von Verbindungen/Zusammenhängen  
→ Vorteil: Gesamtbild erstellen, Zusammenhänge erkennen



### Alternativen

- *tschick* als Roadmovie → spricht Interesse der Jugendlichen an
    - Erklärung des Genres und eventuell Vergleich mit Film *Friendship*
    - selbst eine Episode in dem Stil schreiben (deshalb wichtig auf „Abenteuer“ einzugehen)
    - Nutzung der eigenen Texte für:
      - Fotoroman
      - DGS Film (mögliche Auslagerung in den DGS Unterricht)
- (in Anlehnung an VAN DER GIETH 2012)

### **Didaktischer Kommentar**

Das Erstellen von Standbildern ist für den bilingualen Unterricht gut geeignet. Wichtige Textstellen können so fokussiert werden. Zunächst erfolgt die Darstellung „ohne Worte“, allein durch die Modellierung des eigenen Körpers. Dann findet ein Austausch darüber statt. So können auch Missverständnisse erkannt und gegebenenfalls aus dem Weg geräumt werden.

### **Ergänzungen**

- „Alter Ego“: begleitende Gebärden aus dem „Off“ als außen stehender Kommentator der Standbilder. Mögliche Gedanken der Figuren werden zum Ausdruck gebracht
- Anschlusskommunikation/Diskussion im Plenum über verschiedene Interpretationen in DGS
- Vorüberlegungen (siehe Arbeitsauftrag) evtl. nicht (schriftlich) ausformuliert  
→Anstelle dessen können sich die SuS innerhalb der Gruppe in DGS über ihr Verständnis austauschen und sich bei Bedarf Stichpunkte notieren.
- zweiter Teil der Aufgabe: Veränderung von Maik nachvollziehen

### **Didaktischer Kommentar**

Das Modul zur Figurenkonstellation sowie –charakterisierung schlägt zum Festhalten der Ergebnisse das Anfertigen von Plakaten vor. Dieses Verfahren spricht aufgrund des visuellen Charakters die hörgeschädigten SchülerInnen im bilingualen Unterricht sehr gut an.

Das Schreiben von inneren Monologen entspricht mit einer anschließenden Darbietung den Anforderungen des Bereichs zum monologischen Gebärden aus dem Rahmenlehrplan.

### **Ergänzungen**

- Gebärdennamen überlegen
- schriftliche Charakterisierung von Maik – Vorbereitung: Suchanzeige oder Steckbrief verfassen (siehe Aufgabenstellung Kopiervorlage)
- innerer Monolog auch (zusätzlich) in DGS vorstellbar, Video aufzeichnen,
  - Kriterienkatalog für DGS Monolog bereitstellen, damit SuS sich daran orientieren können
  - Vorbereitung der inneren Monologe aus Sicht anderer Personen: Talkshow mit dem Thema *Maik Klingenberg*. (Figuren tauschen sich über ihn aus)
- Schreib- und Gebärdenkonzferenz:
  - Erstellen von Texten in schriftlichem Deutsch und DGS (process signing/process writing)
  - Überarbeitung des DGS Texts/Films, gleichwertig zum Text und im gleichen Verfahren (SCHÄFKEN 2005, 229f)
  - Kriterienkatalog für DGS Texte zur Verfügung stellen

### **Alternativen**

- BRENNER (2011): weitere Methoden zu den Figuren (vgl. auch Kapitel 5)
  - Figurenpate (91), Figurenäußerungen (124), Figurenbiografie (126)

**Didaktischer Kommentar**

Die Aufgabe 6.1 zum Erzählstil kann kontrastiv im Vergleich zwischen Deutsch und der DGS erarbeitet werden.

Das Schreiben eines Berichts (6.2) schließt sehr gut an die vorangegangene Aufgabe an, da die SchülerInnen einen oppositionellen Sprachstil zum Erzählten anwenden und die Besonderheiten sowie Unterschiede erneut deutlich werden.

**Ergänzungen**

6.1

- Vorwissen über verschiedene Erzählperspektiven und deren Wirkung aktivieren
- Erarbeitung kontrastiv zu DGS (Rollenüberahme – Erzählerperspektive)
- eventuell Innensicht und Außensicht thematisieren

6.2

- Aktivierung Vorwissen über Bericht
- kontrastiv DGS (neutrales Gebärden z.B. Tagesschau, Info-Videos vs. Erlebnisbericht)
- Bericht als Nachrichtenbeitrag (Film in DGS mit Untertiteln)

## ***Modul 7 | Dramatisierung eines Kapitels***

Seite 25 bis 27

### **Didaktischer Kommentar**

Die Dramatisierung mit der anschließenden szenischen Darstellung unter Einbezug der DGS eignet sich als Methode sehr gut für bilingualen Deutschunterricht. Insbesondere wird das vom Rahmenlehrplan geforderte Code Switching (Wiedergabe von Kernaussagen deutscher Texten in DGS) gefördert sowie das Textverständnis gesichert.

### **Ergänzung**

- weitere Kapitel dramatisieren
- Methode auch zur Texterschließung nutzen

## **Modul 8 | Rollenspiel: Wer hat Schuld?**

Seite 27 bis 28

### **Didaktischer Kommentar**

Die vorgeschlagene Methode des Rollenspiels zur Schuldfrage erweist sich als sehr geeignet für den bilingualen Unterricht. Während der Vorbereitung und Umsetzung in DGS treten die SchülerInnen in einen kommunikativen Austausch, wodurch das vom Rahmenlehrplan geforderte dialogische Gebärden sowie die Förderung der Kommunikationskompetenz in DGS unterstützt werden. Darüber hinaus ermöglicht es den SchülerInnen, den Roman mit einem weiteren Interpretationsansatz zu erschließen.

### **Ergänzung**

- Welche Straftaten haben Tschick und Maik begangen?
  - Zuerst Sammlung und dann anschließend Rollenspiel (Grundlage schaffen)
  - Methode:
    - Clustern
    - Plakat mit Illustrationen
    - Polizeireport schreiben oder gebärden (ähnlich eines Fernsehbeitrags zu Verbrechen)
- Beobachtungsauftrag mit Beobachtungsbogen bedarf Modifikation (gleichzeitig DGS Rezeption und Schreiben schwierig)
  - Rollenspiel filmen und anschließende Auswertung innerhalb der Gruppen bzw. im Plenum

### **Alternative**

- fächerübergreifend: Jugendstrafrecht im Sozialkundeunterricht
- eventuell Anzeige/Anklageschrift gegen Maik und Tschick verfassen
- Thema Verwahrlosung behandeln

### Didaktischer Kommentar

Eine Rezension zum Roman zu schreiben, bildet einen guten Abschluss der Lektürearbeit. Außerdem eignet sich dieser produktionsorientierte Ansatz, um den Inhalt erneut zusammenzufassen sowie eine Positionierung zum Gelesenen vorzunehmen. Diese Methode kann auch im Rahmen des bilingualen Unterrichts verwendet werden. Für eine bessere Umsetzung unter Einbezug der DGS können folgende Vorschläge genutzt werden.

### Ergänzung

- Einstieg: Zitate/Bewertungen zum Roman (z.B. „Auch in fünfzig Jahren wird dies noch ein Roman sein, den wir lesen wollen. Aber besser man fängt gleich damit an.“ FAZ, Umschlagtext *tschick*)
- Rezension zusätzlich als Film für die Schulhomepage
  - DGS Medien herstellen (entspricht RLP DGS: gebärdensprachliche Medien fixieren)

### Alternative

- Werbefilm für das Buch
  - eigene Werbezeilen im Stil der *Buchkritiken* schreiben
- Methode Buchtipp
  - Warum sollten meine MitschülerInnen dieses Buch auch lesen?
- Methode Reportage
  - fiktives Interview mit Maik Klingenberg

(in Anlehnung an VAN DER GIETH 2012, 44ff)

## 6.2. Modul 10: Umgangs- und Jugendsprache

Wie in den Voraussetzungen zum Lesen der Lektüre beschrieben (vgl. 2.) verwendet der Roman eine spezifische Sprache, die stark umgangs- und jugendsprachlich geprägt ist. Auf Grund der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und spezifischen Probleme beim Lesen– in diesem Fall v.a. Wortschatz und figurative Sprache (vgl. 3.) – kann die altersgemäße Umgangssprache im Roman die hörgeschädigten SchülerInnen vor eine besondere Herausforderung stellen. Deswegen soll in diesem Modul v.a. thematisiert werden, wie evtl. sprachliche Schwierigkeiten geklärt und weiterführend mit dem Phänomen Jugendsprache gearbeitet werden kann. Dazu zunächst einige Zitate aus dem Roman, die sich als Beispiele für die besondere Sprache eignen und im Unterricht verwendet werden können. Danach eine stark gebärdensprachorientierte Vorgehensweise, die gerade für leseschwächere SchülerInnen geeignet ist. Ferner weiterführende Methoden und Überlegungen zur intensiveren Auseinandersetzung mit dem Modul.

### Beispielszitate aus dem Roman:

S: (7)	„Aber vollgeschifft und blutig auf der Station der Autobahnpolizei sitzen und Fragen nach den Eltern beantworten ist auch nicht gerade der ganz große Bringer.“
(10)	„Und ich finde es geht mit schlecht genug, ich muss mich nicht auch noch zum Obst machen.“
(18)	„Wie übertrieben geil es ist, sich vor Angst in die Hose zu pissen?“
(22)	„Aber diese Zeichnungen waren nicht toll, die waren einfach nur endbescheuert“
(33)	„Auch an Tatjana hat er mal kurz rumgegraben, da wurde mir wirklich anders.“
(34)	„Da muss ich strahlkotzen.“
(41)	„Er macht okayen Unterricht und ist wenigstens nicht dumm“
(62)	„Wie, keine Ahnung? Wenn ich dich nerv, mach Meldung.“
(97)	„Das ist als hättest du einen Großvater in Jottwehdeh. Oder in Dingenskirchen.“
(151)	„Dann beugte und streckte sie ihre Füße und rief: «Ihr seid doch zum Ficken zu blöd!»“
(152)	„«Die tickt doch nicht sauber», sagte Tschick.“

HERRNDORF (2011)



## Erarbeitung der umgangssprachlicher Begriffe mit Hilfe von Gebärden

<p>1. Thematisierung von <b>Sprachnormen in Abhängigkeit zur Kommunikationssituation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zuordnung von Sprechstilen zu spezifischen Situationen:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– z.B.: Gespräche Jugendlicher untereinander im Gegensatz zu Gesprächen mit einer Autoritätsperson, z.B. SchulleiterIn</li> </ul> </li> <li>• Darstellung der generellen Unterschiede von mündlicher Lautsprache und schriftlicher Lautsprache</li> <li>• „Umgangssprachlicher Ausdruck“ als DGS-Fachvokabular, erste Erarbeitung von Beispielen aus der Lektüre zur Verdeutlichung</li> </ul>
<p>2. <b>Bewusstes Kennenlernen</b> umgangssprachlicher Ausdrücke</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsentation des Inhalts in DGS</li> <li>• erneutes und isoliertes Lesen des entsprechenden Abschnitts (mit Hilfe von LBG)</li> <li>• Umschreibung mit eigenen Worten</li> <li>• Aufschreiben der Erklärung</li> </ul>
<p>3. <b>DGS-Entsprechung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die SchülerInnen sollen selber DGS-Entsprechungen vorschlagen</li> <li>• anschließende Diskussion und Einigung auf eine Übersetzung</li> <li>• Klärung von angebrachten Kommunikationssituationen für diese Gebärde</li> </ul>
<p>4. <b>Formulierung</b> lautsprachlicher Beispiele</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eigenes Beispiel für die Situation (mit Hilfe von LBG) lautsprachlich formulieren</li> <li>• Beispiel aufschreiben</li> </ul>

(in Anlehnung an POPPENDIEKER 2004, 84f)

## Weiterführende Überlegungen und Methoden zu Modul 10:

Standardsprache	Umgangssprache	Jugendsprache	Slang/ Jargon
<ul style="list-style-type: none"> <li>– überregional,</li> <li>– in ganz Deutschland verstanden</li> <li>– Sprache der Öffentlichkeit: z.B. Schule, Medien, ...</li> <li>– Schriftsprache</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alltagssprache</li> <li>– flüchtiger Umgang mit Wörtern: z.B. „mal“ für „einmal“</li> <li>– oft lückenhafte Sätze</li> <li>– oft durch Dialekt geprägt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– von Jugendlichen zur Abgrenzung vor Erwachsenen genutzt</li> <li>– neue Wortkreationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nachlässige Sprache mit vulgären Ausdrücken</li> </ul>

(in Anlehnung MATT 2012b, 50)

MATT (2012b, 50f) schlägt eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen Sprachstile, nach der oberen Tabelle vor. Die SchülerInnen sollen einzelne Seiten des Buchs nach diesem Muster analysieren und mit Beispielen aus dem Text unterlegen. Weiterführend sollen sie die Wirkung einzelner Wörter, die den Kategorien zuzuordnen sind, beschreiben und in einer Tabelle mit Textbelegen dokumentieren.

In der Lektürehilfe von VAN DER GIETH (2012, 18) sind verschiedene offen formulierte Aufgaben zur Besonderheit des Sprachstils aufgelistet. Der Fokus liegt dabei v.a. auf der Authentizität der Sprache der einzelnen Personen: „Klingt die Sprache des Ich-Erzählers glaubwürdig, authentisch? [... ; ...] Sind die Dialoge deiner Einschätzung nach realistisch?“ (ebd.). Außerdem soll die Wirkung der Sprache, und die Tatsache, dass ein erwachsener Autor versucht Jugendsprache zu verwenden diskutiert werden. Weiter wird durch eine Frage die Abgrenzung Jugendlicher von Erwachsenen thematisiert und soll durch konkrete Beispiele verdeutlicht werden.

## 7. Anhang

GLOSSAR	
Beyoncé	
Chain Gun	
Clayderman, Richard	
„Cold Night“	
Dolby Surround	
Doom	
Dunking	
Film mit Charles Aznavour	
Fox, Megan Denise	
Graf Koks	
Graf Luckner	
GTA	
Häkkinen, Mika	
Hayek, Salma	
Kommunizierende (kommunale) Röhren	

„Krieg der Welten“	
Kursker Bogen	
Marzahn	
Meg White	
Merope Gaunt	
Nowitzki, Dirk	
Ravage	
Shotgun	
Slytherin	
Soprano, Tony	
„Starship Troopers“	
Survivor	
Tscheka	
White Stripes	

(in Anlehnung an MATT 2012b, 60)

## Literatur

- BRENNER, Gerd (2011): Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BUHLE, Friederike/ HENDRIKS, Saana/ PASCHKE, Paschke (2012): Handreichung - Leseförderung hörgeschädigter Schüler. Eine Anwendung für Regelschullehrer. Humboldt Universität zu Berlin. (Online verfügbar unter: <http://www.reha.hu-berlin.de/lehrgebiete/gap/abteilung/materialien/handreicherung-leseforderung>).
- EHLERS, Swantje (2010): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 215–227.
- HERRNDORF, Wolfgang (2011): Tschick. Roman. Berlin: Rowohlt.
- KRAMER, Klaudia (2001): Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt. Klagenfurt, Band 3. (Online verfügbar unter: <http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/kramer.pdf>).
- MATT, Elinor (2012a): Wolfgang Herrndorf, Tschick. Lehrerheft. Rot a.d. Rot: Krapp & Gutknecht Verlag.
- MATT, Elinor (2012b): Wolfgang Herrndorf, Tschick. Schülerheft. Rot a.d. Rot: Krapp & Gutknecht Verlag.
- POPPENDIEKER, Renate (2004): Klassenlektüre und Freies Schreiben. In: Günther, K.-B. (Hrsg.): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum, 81–114.
- ROSEBROCK, Cornelia/ NIX, Daniel (2011): Grundlagen der Lesedidaktik. und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- SENATSWERWALTUNG für Jugend Bildung und Sport (Hrsg.) (2006): Rahmenlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. (Online verfügbar unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_deutsch.pdf?start&ts=1150100794&file=sek1\\_deutsch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf?start&ts=1150100794&file=sek1_deutsch.pdf)).
- SENATSWERWALTUNG für Jugend Bildung und Sport (Hrsg.) (2012): Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 1-6, Grundschule; Jahrgangsstufe 7-10, Sekundarschule, Gymnasium. (Online verfügbar unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/rlp\\_gebaerdensprache.pdf?start&ts=1345443989&file=rlp\\_gebaerdensprache.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/rlp_gebaerdensprache.pdf?start&ts=1345443989&file=rlp_gebaerdensprache.pdf)).
- SCHÄFKE, Ilse (2005): Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum.

- SPINNER, Kaspar H. (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen. Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: H. Rösch (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau, Stuttgart, Fillibach; Klett, distributor, S. 93–112.
- VAN DER GIETH, Hans-Jürgen (2012): Literaturprojekt zu "tschick". Kempen, Niederrhein: Buch Verlag Kempen.
- VORBECK-HEYN, Manja/ SCHOTTE, Marcus (2012): Wolfgang Herrndorf. Tschick. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Klett.
- WESTHOFF, Gerard J. (1997): Fertigkeit Lesen. Berlin ; München [u.a.]: Langenscheidt.
- WITTE/PIEPER (2012): LIFT- 2. Literature Framework for Teachers in Secondary Education (Referenzrahmen Literatur). Buch Scan. Education and Culture DG. (Online verfügbar unter <http://de.literaryframework.eu>.) Zuletzt aufgerufen 24.04.2013

### **Bildnachweis:**

- ©<sup>1</sup> <http://www.rowohlt.de/fm/501/thumbnails/978-3-499-25635-6.jpg.542770.jpg>
- ©<sup>2</sup> BRENNER, Gerd (2011): Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. 109.
- ©<sup>3</sup> BRENNER, Gerd (2011): Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. 106.
- ©<sup>4</sup> BRENNER, Gerd (2011): Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. 46.
- ©<sup>5</sup> BRENNER, Gerd (2011): Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. 87.
- ©<sup>6</sup> BRENNER, Gerd (2011): Methoden für Deutsch und Fremdsprachen. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. 165.