

Ruhr-Universität Bochum
Germanistisches Institut

HS „Literatur und Sport“
WS 2006/2007
Prof. Dr. Gerhard Rupp

**Gegenwartsliteratur und ihre didaktische Wertung dargestellt
an Friedrich Christian Delius' Erzählung „Der Sonntag, an dem
ich Weltmeister wurde“**

Vorname Name
Straße Hausnummer
PLZ Wohnort
Studiengang Fächer Fachsemester
E-Mail
Matrikelnummer

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	3
2	GEGENWARTSLITERATUR UND DEUTSCHUNTERRICHT	5
2.1	KANON-DISKUSSION ALS LITERATURDIDAKTISCHES AUFGABENFELD	6
2.2	GEGENWARTSLITERATUR ALS GEGENSTAND IN DER KANON-DISKUSSION	8
3	KRITERIEN DER DIDAKTISCHEN WERTUNG	10
4	DIDAKTISCHE WERTUNG DER ERZÄHLUNG „DER SONNTAG, AN DEM ICH WELTMEISTER WURDE“	13
4.1	AUSWAHL DES LITERARISCHEN TEXTES	13
4.2	EINORDNUNG IN DIE BILDUNGSSTANDARDS UND DEN KERNLEHRPLAN	16
4.3	DIDAKTISCHE WERTUNG DER ERZÄHLUNG	18
4.3.1	HISTORIZITÄT	19
4.3.2	AKTUALITÄT	22
4.3.3	STRUKTURALITÄT	24
4.3.4	ANSCHAULICHKEIT	26
5	ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT	28
	LITERATURVERZEICHNIS	29
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	33

1 EINLEITUNG

In meiner Hausarbeit zum Hauptseminar „Literatur und Sport“ untersuche ich die Rolle der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht sowie die Kriterien der didaktischen Wertung an FRIEDRICH CHRISTIAN DELIUS' Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“. Jene Erzählung war Gegenstand des literaturdidaktischen Seminars und daher will ich der Frage nachgehen, ob und wenn ja inwiefern sie sich als Unterrichtslektüre für den Deutschunterricht eignet.

Gegenwartsliteratur hat im Vergleich zu den Klassikern einen schweren Stand in der Schule, da viele Lehrer scheuen, Texte auszuwählen, zu denen es nur wenige Interpretationen und didaktische Begründungen gibt. Um sich in Sicherheit zu wiegen, fällt die Entscheidung meist zugunsten der klassischen Lektüre aus, die bereits jahrzehntelang eine Rolle in der Kanon-Frage gespielt hat. Da es jedoch heute keinen verbindlichen, allgemein gültigen Kanon mehr gibt, ist die Frage danach, was in der Schule gelesen werden soll, offener als noch einige Jahre zuvor und sollte von den Lehrern als Chance und nicht als Hindernis betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit soll nicht nur die Kriterien der didaktischen Wertung nach Müller-Michaels und ihre praktische Anwendung aufzeigen, sondern auch als Vorschlag verstanden werden, DELIUS' Erzählung tatsächlich als Unterrichtslektüre auszuwählen.

Im Folgenden werde ich zunächst darstellen, welche Rolle die Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht und in der Kanon-Diskussion spielt und welche Kriterien einer didaktischen Wertung zugrunde liegen. Anschließend erfolgt eine Reflexion und didaktische Wertung der Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“, um die Frage zu beantworten, ob die Lektüre es wert ist, im Unterricht vermittelt zu werden. Dazu werden Standardwerke der Literaturdidaktik von ELISABETH PAEFGEN, HARTMUT EGGERT UND CHRISTINE GARBE sowie KLAUS-MICHAEL BOGDAL und HERMANN KORTE herangezogen, um den theoretischen Teil zur Gegenwartsliteratur und Kanon-Diskussion darzustellen und zu reflektieren. Für den eher praktischen Teil der didaktischen Wertung der Erzählung werden eigene Ideen mit fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Positionen zur Lektüre verknüpft.

2 GEGENWARTSLITERATUR UND DEUTSCHUNTERRICHT

Als Gegenwartsliteratur versteht man „Texte jüngerer Erscheinungsdatums [...], die weder durch literaturwissenschaftliche Interpretationspraxis noch durch didaktische Analysen und methodische Erprobungen abgesichert sind“ (PAEFGEN 2006, 89). Das didaktische Interesse an Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht ist keine neue Erscheinung, denn bereits im frühen 20. Jahrhundert wurden Stimmen nach einem „zeitgemäßerem Umgang mit Literatur“ (KAMMLER 2002, 166) laut. Darunter wurde nicht die Abschaffung der Klassiker verstanden, sondern eine neue Art der Klassikvermittlung, um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken. MARTIN HAVENSTEIN forderte ebenso wie WALTER SCHÖNBRUNN den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, um „Leben und Welt der Jugendlichen verständlicher“ (MÜLLER-MICHAELS 2002, 39) zu machen. Noch heute wird die Auswahl von Gegenwartsliteratur als Unterrichtslektüre damit begründet, dass ein Gegenwartsbezug für die Schülerinnen und Schüler besteht und sich diese mit den Problemen identifizieren können.

Die Gegenwartsliteratur zog Ende der fünfziger Jahre und in den sechziger Jahren durch Texte von Max Frisch, Friedrich Dürrenmatt und andere Werke der Nachkriegsliteratur in den Deutschunterricht ein. Obgleich viele von ihnen „eine jahrzehntelange Karriere als Schulklassiker vor sich hatten“ (HEGELE 1996, 120), kam es in den darauf folgenden Jahrzehnten zu einem Rückschritt, denn besonders in den achtziger und neunziger Jahren wurde weitaus weniger zeitgenössische Literatur im Deutschunterricht eingesetzt als zuvor.

Literatur jüngerer Erscheinungsdatums spielt auch heute im Vergleich zu den Klassikern und der Literatur der Nachkriegszeit nur eine untergeordnete Rolle, da viele Lehrer eine distanzierte Haltung einnehmen und Gegenwartsliteratur als problematisch bewerten. Aufgrund fehlender oder nur vereinzelt existierender Rezeptionen und Interpretationen ist eine literarische und didaktische Wertung „risikoreicher als bei älterer Literatur“ (PAEFGEN 2006, 69). Viele Lehrer scheuen davor, Texte auszuwählen, die sich möglicherweise ein paar Jahre später als bedeutungslos herausstellen; und selbst diejenigen, die grundsätzlich aufgeschlossen sind und aktuelle Literatur im Unterricht

einsetzen, beklagen einen Mangel an Unterrichtshilfen und Fortbildungen und greifen somit entweder auch auf die Klassiker zurück oder beschränken sich überwiegend auf drei Werke der Gegenwartsliteratur, die im Unterricht dominieren: „Das Parfum“ von Patrick Süskind, „Schlafes Bruder“ von Robert Schneider und „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink (vgl. KAMMLER 2002, 173). Diese Werke haben zwar gemein, dass sie gegenüber den Klassikern aktueller und gegenwärtiger sind, aber auch sie sind mittlerweile abgesichert und ihr Wert für den Unterricht ist unumstritten (vgl. PAEFGEN 2006, 60). Das Problem liegt darin, dass es nicht DIE Gegenwartsliteratur gibt, da fortlaufend neue Werke hinzukommen und didaktische Wertungen und Reflexionen erforderlich sind. Zugleich gibt es keine Didaktik der Gegenwartsliteratur, sondern immer nur „didaktische Reflexionen darüber“ (PAEFGEN 2006, 89), ob sich ein Text für den Unterricht eignet oder nicht. Die Diskussion um die Rolle der Gegenwartsliteratur im Unterricht hat sich aus der Kanon-Diskussion in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt. Konnten Lehrer früher noch auf einen gültigen Literatur-Kanon zurückgreifen, so ist heute nicht mehr sicher, „was an literarischen Kenntnissen vorausgesetzt werden kann“ (PAEFGEN 2006, 55). Das Problem der Kanon-Frage und die Rolle der Gegenwartsliteratur innerhalb der Diskussion werde ich im Folgenden darstellen und erläutern.

2.1 KANON-DISKUSSION ALS LITERATURDIDAKTISCHES AUFGABENFELD

JEBING und KÖHNEN bezeichnen als Kanon einen „Fundus von ausgewählten Musterwerken [...], die als unverzichtbar für kulturelle Bildung eingeschätzt werden“ (JEBING/KÖHNEN 2003, 5) und die die Entscheidung beeinflussen, welche Literatur gelesen werden soll und welche eine eher ungeordnete Rolle spielt. Diese Entscheidung und ihre Kriterien müssen immer begründet werden, da sonst die Gefahr besteht, dass der Kanon willkürlich wird und keine Transparenz aufzeigt. Mögliche Kriterien sind nach JEBING und KÖHNEN z.B. Exemplarität in Bezug auf Gattungen, Epochen oder historische Probleme, Historizität oder die Frage, ob ein Text innovativ ist und neue Sichtweisen aufzeigt (vgl. JEBING/KÖHNEN 2003, 6).

WINKO geht in ihrer Definition noch einen Schritt weiter und betrachtet den Kanon als ein „Corpus von Texten [...], das eine Gesellschaft oder eine Gruppe für wertvoll hält und an dessen Überlieferung sie interessiert ist“ (WINKO 1996, 585). Dabei werden zwei wichtige Aspekte aufgegriffen: zum einen wird der Kanon von der Gesellschaft und ihren Entwicklungen beeinflusst, zum anderen besteht das Interesse, Werke auszuwählen, die möglicherweise in ihrer Bedeutung langlebig sind und über die Zeit hinaus rezipiert werden. Die Kanon-Bildung ist nicht allein eine literarische Aufgabe, sondern unterliegt kulturellen Einflüssen und hat einen „Bezug zur Alltags- und Lebenswelt“ (KORTE 2002, 63). Kommt es zu gesellschaftlichen Veränderungen und zur Bildung neuer gesellschaftlicher Werte, so ändern sich damit auch „Motive, Kriterien, Verbindlichkeiten und kollektive Geltungsansprüche literarischer Kanonbildung“ (KORTE 2002, 67), ergo die Vorstellungen und Ansprüche an den literarischen Kanon. Dass diese nicht mehr einheitlich sind, liegt an den verschiedenen Lebensstilen und Milieus unserer Gesellschaft, wodurch es keine verbindlichen Werte mehr gibt. Der Kanon muss offen sein, um sich den Veränderungen anzupassen, denn sobald sich Wertvorstellungen in der Gesellschaft oder in einzelnen Gesellschaftsgruppen wandeln, ändert sich auch der Kanon. Enthielt er bis in die fünfziger und sechziger Jahre hinein noch ausschließlich „tradierte Werke, die eine längere Rezeptionsgeschichte“ hatten und deren „Wert als relativ unumstritten“ (PAEFGEN 2006, 55) galt, so werden heute auch neuere Werke aufgenommen, die nicht durch langjährige Rezeptionen und Reflexionen abgesichert sind. Dazu zählen u.a. Werke der Gegenwartsliteratur, der Kinder- und Jugendliteratur und der Weltliteratur, die schon immer eine vergleichsweise geringere Bedeutung hatten.

Fasst man jedoch zusammen, dass durch die gesellschaftlichen Veränderungen und die sich ständig wandelnden Ansprüche und Wertvorstellungen seit den siebziger Jahren „ein Konsens über Kanon-Verbindlichkeit nicht mehr gegeben ist“ (KORTE 2002, 61) stellt sich die Frage, ob man überhaupt noch von einem Literatur-Kanon sprechen kann. Dass Wertvorstellungen in unserer pluralen Gesellschaft an Bedeutung verlieren und sich sehr schnell ändern können wurde bereits erwähnt. Die Auswahl von Literatur erfolgt nicht mehr obligatorisch in der Gesellschaft oder innerhalb von Gruppen, sondern wird durch „persönliche Auswahl- und Antriebsmotive“

beeinflusst, durch die sich der „Umgang mit Kanontexten [...] deutlich individualisiert“ (KORTE 2002, 68) hat. Dazu kommt, dass „über die Zukunftsbedeutung literarischer Werke [...] prinzipiell nichts Genaues vorhergesagt werden“ (ABRAHAM/KESPER 2006, 167) kann und somit eine Verbindlichkeit nicht mehr gegeben ist.

Welche Auswirkungen hat dies auf die Literaturdidaktik und die Auswahl von schulischer Lektüre? Gibt es überhaupt noch einen Lektüre-Kanon? Und wenn ja, brauchen wir ihn tatsächlich? Fest steht, dass die jüngeren Entwicklungen in der Kanon-Diskussion für die Schule als positiv zu vermerken sind. Die Offenheit und Flexibilität muss als Chance gesehen werden, den bisherigen Lektüre-Kanon zu erweitern und dabei Werke aufzunehmen, die bisher vernachlässigt wurden, wie z.B. die Gegenwartsliteratur und fremdsprachige Literatur „im Hinblick auf interkulturelle Zielvorgaben und die Herkunft eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler“ (KORTE 2002, 67). Nicht nur Lehrern, sondern auch Studenten und somit zukünftigen Deutschlehrern dient der Kanon (egal ob frühere Kanones oder aktuelle Lese-Listen) auch heute noch als Hilfe wenn es um die Frage geht, was gelesen werden soll und was als weniger bedeutend erachtet wird.

PAEFGEN bewertet es ebenfalls positiv, dass über den Kanon und seine Bedeutung geredet wird, da diese Frage „wie keine andere literaturdidaktische Reflexionen über das Was des literarischen Lernprozesses provoziert“ (PAEFGEN 2006, 63). Würde nicht mehr über den Kanon gesprochen werden, würde die bestehende Auswahl irgendwann zur Gewohnheit, so wie es im Laufe des 20. Jahrhunderts die Klassiker wurden. Wenn man jedoch – hier noch einmal der Rückgriff auf WINKOS Definition von Kanon – an dessen Überlieferung interessiert sei, dann muss dieser „Anspruch auf Überlieferung immer wieder auf seine aktuelle Bildungsbedeutsamkeit hin“ (HERRLITZ 1964, 148f.) untersucht werden. Genau in dieser Reflexion liegt die Aufgabe der Literaturdidaktik, nämlich zu untersuchen, ob sich ein Text als schulische Lektüre eignet und als Gegenstand des Deutschunterrichts ausgewählt werden soll; nur mit Hilfe fortlaufender didaktischer Überlegungen ist es möglich, „zeitgenössische Lektüre sinnvoll in literarische Lernprozesse zu integrieren und mit ihrer Hilfe den tradierten Kanon zu ergänzen“ (PAEFGEN 2006, 93).

2.2 GEGENWARTSLITERATUR ALS GEGENSTAND IN DER KANON-DISKUSSION

Im Zuge der Kanon-Diskussion und besonders in Bezug auf die Auswahl schulischer Lektüre geht es immer wieder um Gegenwartsliteratur, da diese gegenüber den Klassikern eine weniger hohe Bedeutung hat und bis vor rund dreißig Jahren fast völlig aus dem Deutschunterricht ausgeschlossen wurde. Die Begründung lag darin, dass „ohne eine gewisse Rezeptionsgeschichte keine ausreichende Grundlage für ein qualitatives Urteil gegeben sei“ (ABRAHAM/KEPSEK 2006, 27) und die Lehrer nicht Gefahr laufen wollten, Werke auszuwählen, die man eventuell ein paar Jahre später bereits wieder vergessen haben würde. Diese Zurückhaltung, die noch heute viele Lehrer haben, kann allerdings auch dazu führen, dass Werke abgelehnt werden, die sich dann später als sehr bedeutend herausstellen. Trotzdem bleibt bei einem großen Teil der Lehrer die Skepsis gegenüber zeitgenössischer Literatur und sie greifen stattdessen auf „klassisch Gesichertes“ (PAEFGEN 2006, 89) zurück.

Die Frage nach der Bedeutung der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht ist jedoch keine neue Erscheinung, denn wie bereits erwähnt wurden im Laufe des 20. Jahrhunderts mehrfach Stimmen laut, die eine Aktualisierung des Kanons forderten. Die Frage, warum der klassische Kanon durch Literatur jüngerer Erscheinungsdatums ergänzt werden muss wurde bereits mit unserer pluralen Gesellschaft und sich beständig wandelnden Wertvorstellungen und Anforderungen beantwortet. Aber welche Auswirkungen haben diese Entwicklungen auf die Schule und die Auswahl von Unterrichtslektüre? Literatur sollte, auch wenn es sich um Klassiker handelt, die möglicherweise schon zwei- oder dreihundert Jahre alt sind, eine Gegenwartsbedeutung für die Schülerinnen und Schüler haben, indem sie deren vorhandenes Wissen ergänzt. Zeitgenössische Literatur wird didaktisch damit legitimiert, dass sie „häufig Themen und Stimmungen [...], die auch aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Jugendlichen stammen“ (ABRAHAM/KEPSEK 2006, 167f.) aufgreift und somit eine Identifikation ermöglicht. Die Interessen der Schülerinnen und Schüler werden angesprochen, sie erweitern ihre Allgemeinbildung und haben die Möglichkeit, am kulturellen Diskurs der Gesellschaft teilzunehmen. Dazu kommt, dass sie in den fiktionalen Welten der

Literatur „mit zahlreichen Lebensentwürfen konfrontiert“ (ABRAHAM/KEPSEK 2006, 11) werden, die sie mit ihrer eigenen Lebenssituation vergleichen können, um sich anschließend entweder in den literarischen Figuren und deren Problemen wieder zu finden oder sich von ihnen zu distanzieren.

Schon in den siebziger Jahren wurde vorgeschlagen, sich weniger an den Inhalten als an den Lernzielen des Unterrichts zu orientieren. Damit einher ging die Idee, „den kritischen Umgang mit Trivilliteratur und Massenmedien“ (EGGERT/GARBE 2003, 141) sowie anderen Textsorten zu üben, um den Unterricht lebensnah zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler auf aktuelle und zukünftige Lebenssituationen vorzubereiten. Natürlich darf sich der Unterricht nicht nur auf diese vorgeschlagenen Texte beziehen, aber der Gegenwartsbezug der Schülerinnen und Schüler spielt tatsächlich eine nicht unbedeutende Rolle. Zum einen wird ein „Bezug [...] zur Lebens- und Erfahrungswelt von Lernenden“ (KORTE 2002, 76) hergestellt, zum anderen soll die „Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur [...] Leseinteresse wie Lesevergnügen wecken“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, 11) und die Lesemotivation erhöhen. Gerade die eigene Motivation der Schülerinnen und Schüler und die Motivationskraft, die von den Lehrern ausgeht, spielen eine signifikante Rolle, denn „ohne Leselust [...] würde sich nur jene lebenslange Abneigung gegen die Schullektüre verfestigen, die die Lesebiografie so vieler Erwachsener prägt“ (PFEIFFER 2002, 199). Eggert und Garbe erwähnen im Zusammenhang mit Gegenwartsliteratur „die Frage nach dem Sinn von Literatur in der Schule“ (EGGERT/GARBE 2003, 138) und beantworten sie zum einen mit Lerninhalten und Wissen, das vermittelt werden soll und zum anderen ebenfalls mit der Lesemotivation, die man steigern möchte. Die beiden Gedanken ergänzen sich gegenseitig: um den Schülerinnen und Schülern Wissen zu vermitteln müssen Inhalte ausgewählt werden, die motivierend und ansprechend wirken. Gleichzeitig kann diese Motivation nur durch Lerninhalte erreicht werden, die einen Bezug zur Lebenswelt und -situation haben und somit als Wissen für die Jugendlichen relevant sind.

Dass sich die Literaturdidaktiker in den neunziger Jahren risikobereit zeigten und nicht nur über die Bedeutung der Gegenwartsliteratur als Gegenstand des Deutschunterrichts sprachen, sondern einen stärkeren Einsatz forderten, sollen

Deutschlehrer heute als Aufforderung verstehen, sich dieser Tendenz anzupassen oder sich wenigstens von ihr ermutigen lassen, Gegenwartsliteratur als Lektüre für den Unterricht auszuwählen. Um den klassischen Kanon zu ergänzen müssen Lehrer kontinuierlich neu veröffentlichte Bücher lesen und bewerten, weil dies eine Aufgabe ihres Berufs ist. KAMMLER fordert sogar, bei der Auswahl von schulischer Lektüre den klassischen Kanon und die Frage nach der Langlebigkeit von Literatur ganz auszublenden, da es sowieso „keine Garantie dafür [gibt], daß die Texte, auf die wir dabei stoßen, in zehn Jahren für die Schule noch interessant sind“ (KAMMLER 1995, 129). Wichtiger als die mögliche zukünftige Bedeutung für den Unterricht ist, ob Lehrer selbst Interesse und Gefallen an den literarischen Texten haben; bereits im Zuge der Kanon-Diskussion wurde erwähnt, dass die Auswahl von Literatur weniger von der Gesellschaft als individuell gesteuert wird und die gleiche Entwicklung trifft auch auf die Schule zu. Die individuellen Leseerfahrungen sind von hohem Wert für die Vermittlung im Unterricht, denn „nur jemand, der selbst mit Interesse am literarischen Leben der Gegenwart partizipiert, kann darüber unterrichten und wirkt glaubwürdig“ (BOGDAL 1993, 128).

3 KRITERIEN DER DIDAKTISCHEN WERTUNG

Die didaktische Wertung dient der Begründung, warum ein Text für den Unterricht ausgewählt wird, welche Ziele damit erreicht werden können und welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erwerben können. Diese Wertungskompetenz ist sowohl für den literarischen Diskurs als auch für die Wertung neuerer Werke notwendig. Bevor es zur konkreten Unterrichtsplanung geht, erfolgt eine didaktische Wertung als Form der Reflexion darüber, welcher Text überhaupt für den Unterricht ausgewählt wird und warum. Für den Entscheidungsprozess gibt es verschiedene Möglichkeiten, „von der scheinbar stringenten Kanonkonstruktion bis zur praktischen Umsetzung von Schülerwünschen“ (KORTE 2002, 77); festzuhalten bleibt jedoch, dass keines der Verfahren einen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erheben kann. Ich

werde im Folgenden den Kriterien nach Harro Müller-Michaels folgen (MÜLLER-MICHAELS 1980, 136-148), die sich wiederum an den Fragestellungen der Didaktischen Analyse von Wolfgang Klafki aus dem Jahr 1969 orientieren. Klafki entwickelte fünf grundlegende Kategorien, um die Auswahl von Lerninhalten im Unterricht zu begründen:

- Gegenwartsbedeutung
- Zukunftsbedeutung
- Exemplarische Bedeutung
- Thematische Struktur
- Zugänglichkeit

Müller-Michaels hat nach diesen Kategorien und Fragestellungen sechs Kriterien für den Deutschunterricht aufgestellt, die zu drei Kriterienpaaren zusammengefasst werden:

- Historizität und Aktualität
- Strukturalität und Anschaulichkeit
- Wissen und Handeln

Jedes Kriterienpaar soll zunächst theoretisch erläutert und anschließend am Beispiel der Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ veranschaulicht werden, um der Frage nachzugehen, welche didaktische Kompetenz diese Erzählung hat.

Historizität und Aktualität

Bei den Kriterien Historizität und Aktualität geht es um das inhaltliche Verstehen eines Textes. Unter Historizität versteht man, dass ein literarischer Text mit dem historischen, soziokulturellen Kontext des Autors stark verbunden ist, Probleme einer bestimmten Zeit darstellt und dadurch der Wissenshorizont der Schülerinnen und Schüler erweitert wird. Zugleich wird der Unterricht als historischer Prozess verstanden, der für ein gegenseitiges Verständnis zwischen den Generationen sorgen soll (vgl. SOBISIAK 1990, 118). Da sich Historizität immer auf den jeweiligen Text bezieht, ist dieses Kriterium textorientiert.

Aktualität bezieht sich hingegen auf den gegenwärtigen Wissenshorizont der Schülerinnen und Schüler und ist rezeptionsorientiert. Der literarische Text ist

mit dem aktuellen Lebens- und Interessenskontext des Lesers stark verbunden. Dabei werden Sorgen und Ängste ebenso wie Wertungen und Vorurteile aus dem Alltag der Jugendlichen berücksichtigt (vgl. SOBISIAK 1990, 93). Ziel ist es, eine gewisse Anteilnahme und Betroffenheit zu erreichen, indem Themen und Probleme angesprochen werden, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrem Leben kennen und mit denen sie sich möglicherweise identifizieren können.

Strukturalität und Anschaulichkeit

Unter Strukturalität und Anschaulichkeit sind die Funktion und Form eines literarischen Textes zu verstehen. Strukturalität ist textorientiert und dieses Kriterium ist erfüllt, wenn bestimmte Elemente besonders ausgeprägt sind (z.B. das Bürgerliche in Lessings bürgerlichen Trauerspielen „Miss Sara Sampson“ und „Emilia Galotti“). Der literarische Text führt also in ein formales oder struktureles Moment in der Literatur ein.

Anschaulichkeit ist rezeptionsorientiert und meint, dass ein Text in Bezug auf seine Thematik und Form besonders anschaulich und verständlich, z.B. durch eingängige Bilder und Geschichten, ist.

Wissen und Handeln

Wissen bezieht sich, ähnlich wie Historizität und Aktualität, auf das inhaltliche Verstehen und das literarische Wissen, das die Schülerinnen und Schüler durch einen literarischen Text erfahren. Dieses Kriterium konzentriert sich auf die Unterrichtsinhalte und die Bildung, die erlangt werden soll: das, was „zum geistigen Eigentum“ (SOBISIAK 1990, 55) werden soll, muss erst von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht erarbeitet werden.

Das Kriterium Handeln bezieht sich konkret auf den Unterricht und geht der Frage nach, wie und womit ein Text methodisch vermittelbar ist.

4 DIDAKTISCHE WERTUNG DER ERZÄHLUNG „DER SONNTAG, AN DEM ICH WELTMEISTER WURDE“

Im Anschluss an die vorangegangenen Ausführungen zur Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht und den Kriterien der didaktischen Wertung nach Müller-Michaels folgt nun die praktische Umsetzung anhand der Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“, die FRIEDRICH CHRISTIAN DELIUS im Jahr 1994 veröffentlicht hat. Zunächst soll die Wahl des Textes begründet werden, was eine kurze Inhaltsangabe der Erzählung einschließt, um bereits Motive und Themen zu nennen, die im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern behandelt werden können. Anschließend folgt die Einordnung in die Bildungsstandards und in den Kernlehrplan der Sekundarstufe I für Gymnasien. Zur didaktischen Wertung werden Müller-Michaels' Kriterien herangezogen um zu überprüfen, welche Aspekte tatsächlich relevant für den Unterricht sind, welche Inhalte vermittelt werden sollen und wie die Umsetzung im Deutschunterricht erfolgen kann. Wie bereits zuvor erheben auch diese Ausführungen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und ebenso wenig auf Vollständigkeit. Sie sollen nicht als Unterrichtsentwurf, sondern lediglich als Vorschläge und Ideen verstanden werden.

4.1 AUSWAHL DES LITERARISCHEN TEXTES

Ein schulischer Kanon, der ausgewählte Texte für den Unterricht festlegt, „kann unter den Bedingungen der Gegenwart schon deshalb kein vollständiges Bild literarischer Tradition mehr entwerfen“ (KORTE 2002, 73), weil er nur das Wissen von Lerngegenständen festlegt, den Kanon als Spiegel von gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen jedoch ausschließt. Um diese Veränderungen und damit verbundene neue Wertvorstellungen wiederzugeben muss der Kanon offen und veränderbar sein und eine fortlaufende Ergänzung durch zeitgenössische Literatur ermöglichen.

FRIEDRICH CHRISTIAN DELIUS' „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ als autobiographische Erzählung handelt nicht nur von der individuellen

Vergangenheit in der Nachkriegszeit, sondern hat auch einen „beispielhaften Charakter für gesellschaftliche und politische Tendenzen der Zeitgeschichte“ (DELIUS 2000, 79). Themen, die im Unterricht eine Rolle spielen können, sind sowohl die individuellen Probleme des Ich-Erzählers als auch der Sieg der Fußballnationalmannschaft bei der Weltmeisterschaft 1954 und die „Enge der fünfziger Jahre“ (ASCHENBRENNER 1997) im Nachkriegsdeutschland. Wissen über die Jahre nach dem Krieg und die gesellschaftlichen Entwicklungen sind im Rahmen der didaktischen Wertung für das Kriterium Historizität entscheidend, aber eine bedeutendere Rolle nehmen die Probleme und das Leiden des Ich-Erzählers ein. Der elfjährige Pfarrerssohn wächst in einem hessischen Dorf mit Eltern, Großeltern und drei jüngeren Geschwistern in einer vom christlichen Glauben geprägten Welt auf. Jeder Tag bringt sich wiederholende Rituale mit sich, gegen die der Ich-Erzähler innerlich rebelliert. Zwischen Kindheit und Pubertät sucht der Junge seine eigene Rolle innerhalb der Familie, aber er findet „keine Hilfestellungen in der christlich-protestantischen Welt“ (TEHEESEN 2003). Gefangen „zwischen der Spracharmut der Mutter und der Sprachmacht des Vaters“ (DELIUS 1994) lebt der Ich-Erzähler einerseits im Verlangen nach liebevollen Worten seiner Mutter, andererseits in Bewunderung für und zugleich Angst vor den Worten seines Vaters, der nicht nur Familienoberhaupt, sondern auch Pfarrer der Gemeinde ist und täglich mit seinen Worten eine Macht über die Menschen ausübt. Der Ich-Erzähler hingegen kann sich nicht mit den christlichen Worten des Vaters identifizieren, er fühlt sich von ihnen bedroht und kann in den Bibelstellen keinen Trost für seine Probleme und Ängste finden. Dazu kommt, dass er stottert und aus Angst vor den Erwartungen anderer (z.B. Eltern und Lehrer) sich immer mehr verschließt und zurückzieht. Das Stottern des Jungen ist nicht nur ein Zeichen für sein fehlendes Selbstbewusstsein, sondern es belastet auch sein Gewissen (vgl. TEHEESEN 2003) - dass er seine Sprache, die „einfachste Sache der Welt“ (DELIUS 1994, 56) nicht beherrscht empfindet er als Strafe Gottes. Noch heute sagt DELIUS selbst, dass er seine Erzählung als einen Widerstand gegen die Machtworte des Vaters geschrieben hat (vgl. SCHÖNHERR).

Erst durch das Finale der Fußballweltmeisterschaft im Juli 1954, das im Radio live übertragen wird, schafft der Junge es, sich für eine kurze Zeit aus der

ungeliebten Welt zu befreien und in eine neue einzutauchen. Die Gemeinde der Kirche wird in diesem Moment durch die Gemeinde der Fußballanhänger ersetzt, aber anstelle von Angst und Befremdung empfindet der Junge Glücksgefühle und Erleichterung. In seinen Augen spricht der Radio-Reporter die Worte eines Pfarrers, nur glaubwürdiger. Er verwendet Worte wie Fußballgott und Wunder, jedoch in keinem religiösen Kontext, was den Ich-Erzähler zunächst erstaunt und erschreckt, dann jedoch fasziniert. Trotz schlechtem Gewissen gegenüber Vater und Mutter begeistert ihn diese „neue Form der Anbetung, ein lästerlicher, unerhörter Gottesdienst“ (DELIUS 1994, 93), denn der Glauben wirkt nicht unterdrückend, sondern befreiend. Der Glaubenskonzext wird umgewandelt, da er frei gewählt ist und dabei werden dem Jungen auch die zwei „Gesichter“ von Sprache bewusst – „die Sprache als unterdrückende Macht und als Möglichkeit der Befreiung zugleich“ (ASCHENBRENNER 1997).

Jene individuellen Probleme und Ängste des Ich-Erzählers können vermutlich auf den ersten Blick gar nicht und wenn doch dann nur bedingt auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler übertragen werden. Dies hängt mit den äußeren Umständen zusammen, denn die Kinder von heute erleben keine Nachkriegskindheit und die wenigsten wachsen als Pfarrer-Kinder in einem kleinen Dorf auf. Zur Realisierung im Unterricht müssen die Probleme allgemeiner gefasst werden: „Ablehnung der Eltern als Autorität und Ablehnung der elterlichen Werte, Neuorientierung an Vorbildern, Suche nach konfliktfreien Räumen (Glücksmotiv), Freiheitsstreben und Ich-Suche“ (PFLUGMACHER 2006, 53) sind Themen und Motive, die im Unterricht erschlossen werden sollen, da sich die Schülerinnen und Schüler wieder erkennen und sich mit den Problemen möglicherweise identifizieren können. Somit ist eine „Förderung der sozialen Handlungsfähigkeit, des moralischen Urteils und der Identitätsfindung“ (SAUPE 2005, 263) möglich.

Die genannten Motive und Themen gehören zu den immer wiederkehrenden Inhalten epischer Texte und werden auch im Kernlehrplan und in den Bildungsstandards genannt, um die Auswahl eines literarischen Textes zu begründen.

4.2 EINORDNUNG IN DIE BILDUNGSSTANDARDS UND DEN KERNLEHRPLAN

FRIEDRICH CHRISTIAN DELIUS' Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ eignet sich für den Deutschunterricht am Ende der Sekundarstufe I, also in der Jahrgangsstufe 9 oder 10. In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch werden verschiedene Kompetenzen genannt, die von den Schülerinnen und Schülern für den Mittleren Schulabschluss erwartet werden. Es geht in diesem Zusammenhang nicht nur um fachspezifische Kompetenzen, sondern um eine „solide schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, 6), die nicht nur in anderen Schulfächern benötigt wird, sondern auch für die Teilnahme am kulturellen und gesellschaftlichen Leben unabdingbar ist. Lesen und Schreiben sind Kulturtechniken, die Kinder bereits in der Grundschule oder sogar vorher (im Elternhaus, im Kindergarten oder in Kindertagesstätten) erwerben. Diese sehr allgemein gefassten Kompetenzen werden in den Bildungsstandards in vier Kompetenzbereiche unterteilt (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, 8):

- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen
- Sprechen und Zuhören
- Schreiben
- Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Diese vier Kompetenzbereiche stehen wiederum ebenfalls für allgemeine Kompetenzen, während die einzelnen Methoden durch die Inhalte im Unterricht erworben werden sollen. Während drei der Bereiche voneinander unabhängige Schwerpunkte haben steht der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in einem engen Zusammenhang zu den anderen, denn die Kompetenzen „Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse erwerben, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER

LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, 8) können auch in den anderen drei Bereichen erworben werden und spielen somit eine übergeordnete Rolle. DELIUS' Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ würde auf den ersten Blick vorwiegend dem Bereich Lesen zugeordnet werden, da es primär darum geht, Leseinteresse und Lesefreude zu fördern und die soziale Fähigkeiten wie Fremdverstehen und Identifikation zu entwickeln (vgl. (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, 9). Gerade die Lesemotivation spielt, wie bereits in der Diskussion um Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht erwähnt, keine unbedeutende Rolle, da heute viele Erwachsene beklagen, dass sie ihre Leselust in der Schule verloren haben. Um die „Möglichkeit einer positiven Lektüreerfahrung“ (ABRAHAM/KEPSEK 2006, 128) zu bieten, werden zum einen Bücher jüngerer Erscheinungsdatums gewählt, zu anderen sollen diese dann im Unterricht durch „erweiterte Strategien und Techniken [...] weitgehend selbstständig“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, 36) erarbeitet werden. Zu diesen produktiven, selbständigen Methoden zählen u.a. innere Monologe oder Briefe schreiben sowie szenische Umsetzungen, z.B. durch Standbilder, die nicht nur das inhaltliche Verständnis sichern, sondern durch nonverbale Darstellungen Möglichkeiten für eigene Interpretationen bieten.

Durch die Kindheitserinnerungen in DELIUS' Erzählung werden nicht nur Perspektiven auf die fünfziger Jahren geboten, sondern auch Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler heute. Dadurch haben sie die Möglichkeit, historische Elemente sowie Bezüge zur eigenen Gegenwart herauszuarbeiten. Beide Aspekte werden sowohl im Kernlehrplan für die Sekundarstufe I als auch in den Bildungsstandards erwähnt. So sollen die Schülerinnen und Schüler „Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, 14) herstellen und historische und gesellschaftliche Merkmale berücksichtigen (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, 41). Außerdem werden sie dazu aufgefordert, eigene Textinterpretationen zu entwickeln und sich mit anderen Schülerinnen und Schülern darüber auszutauschen und zu diskutieren.

4.3 DIDAKTISCHE WERTUNG DER ERZÄHLUNG

Die vorangegangene Auswahl der Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ und ihre Einordnung in den Kernlehrplan und in die Bildungsstandards zeigt, dass es verschiedene Anknüpfungspunkte für die Lektüre im Deutschunterricht gibt.

Im Folgenden stelle ich meine didaktische Wertung der Erzählung vor, indem ich nacheinander die Kriterien Historizität, Aktualität, Strukturalität und Zugänglichkeit untersuche. Um es übersichtlicher zu gestalten verzichte darauf, die Kriterien in Paare zusammenzufassen und werde sie einzeln erarbeiten. Dabei beziehe ich meine Ergebnisse auf das dritte Kriterienpaar Wissen und Handeln und werde erst erläutern, welche Inhalte, Stoffe und Gegenstände den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen, um dann aufzuzeigen, wie und womit der literarische Text methodisch vermittelbar ist. Allerdings erheben auch diese Überlegungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollen nur als Vorschläge und Ideen verstanden werden, da „die Auswahl von Methoden für eine Lektüre epischer Texte im Deutschunterricht jeweils mit Blick auf [...] die Bedürfnisse der Lerngruppe erfolgen muss“ (SAUPE 2006, 266).

Die nachfolgende Tabelle stellt die Gesichtspunkte auf, die in DELIUS' Erzählung angesprochen werden:

Historizität	<ul style="list-style-type: none">• deutsche Nachkriegskindheit• Wunder von Bern
Aktualität	<ul style="list-style-type: none">• Adoleszenz• Ablehnung der Eltern• Ich-Suche• Fußball
Strukturalität	<ul style="list-style-type: none">• Merkmale epischer Texte• Glücks- und Schuldgefühle
Anschaulichkeit	<ul style="list-style-type: none">• Sprachkonflikt

4.3.1 HISTORIZITÄT

Zwei wichtige Gesichtspunkte für das Kriterium Historizität sind die deutsche Nachkriegskindheit in den fünfziger Jahren und das Wunder von Bern, der Sieg der deutschen Nationalmannschaft im Finale der Fußball-Weltmeisterschaft im Sommer 1954. Durch diese Aspekte wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten, historische Erfahrungen zu machen – es geht dabei nicht nur um die Vermittlung von historischem Wissen, sondern um einen „kritischen Rückbezug auf eigene Erfahrung, in der bewussten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Weltbildern“ (PFEIFFER 2002, 201). In einer kritischen Reflexion sollen sich die Schülerinnen und Schüler also sowohl mit der Vergangenheit als auch mit deren Bedeutung für die Gegenwart auseinandersetzen.

Die Kindheit im Deutschland der Nachkriegsjahre war gekennzeichnet von den Spuren des Krieges ebenso wie von der Hoffnung auf ein neues und besseres Leben. Die Menschen müssen sich neu definieren und ihre Rolle in der Gesellschaft und in den Familien wieder finden. Auch der Ich-Erzähler ist auf der Suche nach seiner Rolle in seiner patriarchalischen Familie, in der die Mutter die Kinder aufzieht und der Vater nicht nur das Familienoberhaupt ist, sondern als Pfarrer zugleich eine „Vaterrolle“ für das ganze Dorf einnimmt. Das Leben ist geprägt von immer wiederkehrenden Ritualen (z.B. das gemeinsame Frühstück am Sonntag, der Besuch des Gottesdienstes, Glockengeläut) und der Religion, die den Tagesablauf bestimmt. Der Ich-Erzähler empfindet die religiöse Sphäre und die elterliche Autorität als erdrückend und versucht sich aus der Enge zu befreien. Da er seinen Konflikt mit den Eltern, vor allem mit dem Vater, jedoch nicht offen austragen kann, richtet er ihn gegen sich selbst (vgl. PFLUGMACHER 2006, 54).

Im zeitgeschichtlichen und sozialen Kontext bietet sich den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, die Beziehungen innerhalb der Familie herauszuarbeiten und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf das Verhältnis des Ich-Erzählers zu seinen Eltern zu legen. Ein Clustering zum Thema Familie (vgl. DELIUS 2000, 80) soll das eigene Leseverstehen überprüfen und zugleich den Inhalt kritisch zu reflektieren – denn dieses Clustering soll zunächst aus der Sicht des Ich-Erzählers und auf Grundlage der Erzählung erfolgen,

anschließend dann aus der eigenen Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Es handelt sich hierbei um eine Methode, die dazu dient, „Gedanken, Gefühle, Ideen und Bilder“ (STEETS 2007, 58) visualisieren und diese spontan mit weiteren Ideen zu assoziieren. Die Schülerinnen und Schüler erleben nicht nur einen Perspektivenwechsel, in dem sie sich in die Situation des Ich-Erzählers versetzen, sondern reflektieren zugleich seine Gefühle, indem sie vergleichend ihre eigenen Erfahrungen aufschreiben.

Um „Schlüsselstellen [...] zu klären [und] das Verständnis für Figuren und ihre Beziehungen zueinander auszudrücken“ (ABRAHAM/KEPSEK 2006, 194) bietet es sich an, Standbilder zu bauen. Dafür eignet sich das dritte Kapitel „Das Brot“, in dem die Kinder mit der Mutter am Frühstückstisch sitzen und das starre Familienleben und die mangelnde Kommunikation deutlich werden. Die Mutter reagiert nicht auf das Begehren ihres ältesten Sohnes, der „ihre Stimme, ihre Augen, eine Umarmung“ (DELIUS 1994, 22) herbeisehnt und von den religiösen Ritualen erdrückt wird. Im Kapitel „Hier sind alle Sender“ sitzt der Ich-Erzähler vor dem Radio, verfolgt die Live-Übertragung aus Bern und ist so mitgerissen von den Worten des Reporters, dass er zum Brieföffner des Vaters greift, um seine Feinde – „Kreuze und Engel und Jesus und Moses“ (DELIUS 1994, 96) – anzugreifen. Durch diese Suche nach Feinden und die Entschlossenheit, gegen Gottesbilder zu kämpfen, werden der Bewegungsdrang und die Gefühlslage des Ich-Erzählers deutlich.

Das Wunder von Bern sorgt für eine kurzzeitige Befreiung des Ich-Erzählers aus der elterlichen Autorität und für Glücksgefühle in der deutschen Bevölkerung, denn der Sieg der Nationalmannschaft wird „als Aufbruchsignal für das deutsche Wirtschaftswunder“ (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2003, 8) gedeutet. Das „Wir sind wieder wer“-Gefühl erweckt Hoffnungen auf eine bessere Zukunft und auf eine endgültige Lösung von der Nazi-Vergangenheit, die sich in den Köpfen vieler Menschen noch nicht vollzogen hat. Trotzdem schafft es der Siegestaumel nach dem Finale, Ängste zu verdrängen und die Menschen aus ihrer Zurückhaltung zu holen (vgl. TEHEESEN 2003), was dazu führt, dass der Sieg der Nationalmannschaft nicht nur ein sporthistorisches Ereignis wird, sondern ein Erlebnis, das „als nationaler Mythos Eingang in das kollektive Gedächtnis der Deutschen“ (BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG 2003, 10) findet.

In diesem Zusammenhang sollen die Schülerinnen und Schüler in einem Unterrichtsgespräch die Parallelen zwischen dem Wirtschaftswunder und dem Wunder von Bern erarbeiten. Die Ergebnisse werden im Tafelbild „Das doppelte Wunder?“ festgehalten:

Abbildung 1: Tafelbild „Das doppelte Wunder?“

Das doppelte Wunder?

	„Wirtschaftswunder“		„Wunder von Bern“
Ereignis:	Wirtschaftlicher Aufschwung in der Bundesrepublik		Sieg im WM-Finale 1954
Möglich durch:	<ul style="list-style-type: none"> - günstige Lage der Weltwirtschaft - Kredite des Marshall-Plans - viele gut ausgebildete Arbeitskräfte 		<ul style="list-style-type: none"> - Ungarns Star-Elf unterschätzt das deutsche Team - Kämpferisch starkes Spiel der Mannschaft um Fritz Walter
Bedeutung:	<ul style="list-style-type: none"> - Nachhaltige Stabilisierung der jungen parlamentarischen Demokratie durch wirtschaftlichen Wohlstand 		<ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeit der Identifikation mit dem jungen Staat - Freude über Titelgewinn ermöglicht kurzfristigen Ausbruch aus hartem Alltagsleben

Ebenso kann man einen Vergleich zwischen dem Wunder von Bern und der Erfolgsgeschichte des Ich-Erzählers herstellen. Auch hier müssen sich die Schülerinnen und Schüler der Frage stellen, welches Ereignis eintritt, wodurch es möglich ist und welche Bedeutung es für den Ich-Erzähler hat. Die Ergebnisse für das Wunder von Bern können aus dem oben stehenden Tafelbild übernommen werden:

Abbildung 2: Tafelbild „Erfolgsgeschichte des Jungen vs. Wunder von Bern“

	Erfolgsgeschichte des Jungen		Wunder von Bern
Ereignis:	kurze Befreiung aus elterlicher Autorität		Sieg im WM-Finale 1954
Möglich durch:	<ul style="list-style-type: none"> -Fußballspiel als „Gottesdienst“ -glaubwürdige Worte des Radio-Reporters 		<ul style="list-style-type: none"> -Ungarns Star-Elf unterschätzt das deutsche Team -Kämpferisch starkes Spiel der Mannschaft um Fritz Walter
Bedeutung:	<ul style="list-style-type: none"> -fühlt sich das erste Mal verstanden -fühlt sich gefesselt, als wäre er ein Teil der Mannschaft -neues Selbstbewusstsein 		<ul style="list-style-type: none"> -Möglichkeit der Identifikation mit dem jungen deutschen Staat -Freude über den Titelgewinn ermöglicht kurzen Ausbruch aus dem harten Alltagsleben

4.3.2 AKTUALITÄT

Das Kriterium der Aktualität hingegen bezieht sich auf den gegenwärtigen Wissenshorizont der Schülerinnen und Schüler und spricht Aspekte an, die sie aus ihrer eigenen Lebenswelt kennen und eine mögliche Identifikation, in jedem Fall jedoch eine kritische Reflexion erlauben. Zu diesen Aspekten zählen die Gesichtspunkte Ich-Suche, Ablehnung der Eltern und Fußball.

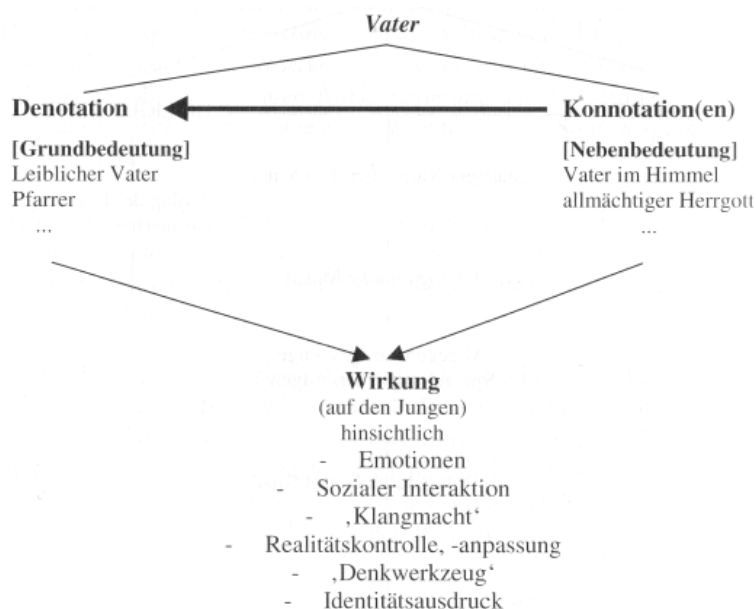
Der junge Ich-Erzähler fühlt sich nicht nur von der Enge seines Elternhauses erdrückt, sondern hadert auch mit seinen persönlichen Problemen: Stottern und Schuppenflechte. Dadurch ist er ängstlich, unkonzentriert und unsicher. Zwar laden die individuellen Probleme des Ich-Erzählers nicht unbedingt zur Identifikation bei den Schülerinnen und Schülern ein, aber seine Gefühle sind solche, die auch in anderen Lebenssituationen in der Kindheits- und Jugendphase auftreten können, denn hierbei handelt es sich um eine „produktive Entwicklungsphase, die eine Krise und deren Bewältigung einschließt“ (EGGERT/GARBE 2003, 115). Alle Kinder und Jugendlichen wünschen sich, ob bewusst oder unbewusst, „Verantwortung für die Gestaltung der eigenen Lebenssituation“ (HURRELMANN 2002, 169) zu übernehmen und wenn ihnen dies gelingt, wird das Selbstvertrauen gestärkt und der Entwicklungsprozess kann als positiv betrachtet werden. Scheitern sie jedoch oder kommen in ihrer Entwicklung nicht weiter, treten die Gefühle auf, die auch der Ich-Erzähler in DELIUS' Erzählung erlebt – er fühlt sich unsicher und missverstanden. Da er die Probleme mit seinen Eltern nicht ansprechen kann, macht er den Konflikt mit sich selbst aus und zieht sich zurück.

Die Schülerinnen und Schüler sollen entweder im Unterricht oder bei der Hausaufgabe der Frage nachgehen, wann und wo der Ich-Erzähler trotz aller Konflikte Glück empfindet. Zu diesen Momenten zählen seine Ausflüge in die Natur, das Aufwachen im Bett am Sonntagmorgen und das Verfolgen des Fußballspiels am Radio. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler Gründe herausarbeiten, warum der Ich-Erzähler genau in diesen Situationen ein persönliches Glück empfindet; dazu zählen das „Aufgehen in der Gemeinschaft; Aufsuchen einsamer und konfliktfreier Orte; imaginäres Verbundensein mit Vorbildern“ (PFLUGMACHER 2006, 54). Ebenso wie die Gefühle des Ich-Erzählers sind auch seine Glücksmomente nicht auf spezielle

Probleme zu beziehen, sondern übertragbar und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sich darin wieder zu finden und sich mit dem Jungen zu identifizieren.

Ein weiterer Aspekt, der in der Erzählung aufgegriffen wird und auch heute bedeutend für Jugendliche ist, ist die „innere Ablösung von den Eltern und damit verbunden der Prozeß der Identitätsbildung als zentrale Entwicklungsaufgabe“ (EGGERT/GARBE 2003, 128). Welche persönlichen Probleme der Ich-Erzähler mit seinen Eltern hat und dass er diese nicht alleine lösen kann, wurde bereits erwähnt, was das Sprachproblem im Einzelnen bedeutet, soll an späterer Stelle erläutert werden. Ein weiteres Problem im Elternhaus hat der Ich-Erzähler damit, dass sich sein Vater von ihm nicht „Vati oder Papa oder Papi nennen ließ wie andere Väter“ (DELIUS 1994, 48), sondern von seinen eigenen Kindern genauso mit Vater angedredet wird wie von den Menschen in der Gemeinde. Dadurch verstärkt sich die Vaterproblematik noch mehr und die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, welche Bedeutung dies für den Ich-Erzähler hat. Dazu kann ein Schaubild erstellt werden:

Abbildung 3: Zweideutigkeit des Wortes „Vater“



Das Wunder von Bern hat nicht nur für die Historizität eine Bedeutung, sondern auch einen Gegenwartsbezug zur Welt der Schülerinnen und Schüler, denn noch heute ist Fußball ein äußerst beliebter aktiver und passiver Sport. Viele

Jugendliche spielen selbst in ihrer Freizeit oder in Vereinen und/oder sind Anhänger von Fußballvereinen oder Nationalmannschaften. Gerade durch Fußballereignisse der jüngsten Vergangenheit, wie die Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland oder die Europameisterschaft 2008, ist ein Gegenwartsbezug hergestellt und selbst Schülerinnen und Schüler, die kein besonderes Interesse für Fußball haben, können sich an diese Ereignisse erinnern. In DELIUS' Erzählung ist die Gemeinde der Fußball-Fans für den Ich-Erzähler eine Alternative zur Gemeinde der Kirche, in die er sich nicht so recht einzuordnen weiß. Am Fußball begeistern ihn die Gemeinschaft und der Zusammenhalt ebenso wie nach dem Finale die Erfolgs- und Siegesgefühle. Des Weiteren sind in der Erzählung typische Funktionen von Fußball und Sport im Allgemeinen erkennbar, die die Schülerinnen und Schüler erkennen sollen; dazu zählen die Identitätsbildung, Teamgeist und die Möglichkeit, über sich selbst hinaus zu wachsen. In der Erzählung taucht außerdem der Konflikt zwischen Fußball und Religion auf, der für aufeinander folgende Glücks- und Schuldgefühle beim Ich-Erzähler sorgt. Dieser Aspekt wird beim Kriterium Strukturalität noch einmal angesprochen; in Bezug auf die Aktualität sollen die Schülerinnen und Schüler herausfinden, welche Gemeinsamkeiten zwischen Fußball und Religion existieren und inwiefern man Gottesdienste mit Fußballmessen vergleichen kann. In Gruppenarbeiten können sie dazu Plakate oder Placemats zum Thema „Gott ist rund“(nach SCHÜMER 1998) erstellen.

4.3.3 STRUKTURALITÄT

Im Rahmen der didaktischen Wertung soll beim Kriterium Strukturalität der Frage nachgegangen werden, ob bestimmte literarische Merkmale im Text stark ausgeprägt sind. In DELIUS' Erzählung sind auf Handlungsebene verschiedene Elemente epischer Texte zu erkennen, die zugleich die Frage beantworten, warum epische Texte im Deutschunterricht gelesen werden sollen.

Um allgemeine Merkmale von Erzählungen in der Lektüre zu erkennen, muss zunächst definiert werden, worin sich Erzählungen von anderen Texten abgrenzen. Sie gehören der Gattung Epik an, deren Werke im Gegensatz zu den anderen beiden Gattungen eine Handlung darstellen; Gedichte beinhalten

in den meisten Fälle keine und Dramen haben zwar eine Handlung, jedoch wird diese – vor allem in den traditionellen Werken – nicht von einem Erzähler präsentiert (vgl. SAUPE 2005, 248). Auch innerhalb der Gattung Epik gibt es Unterschiede, denn die Erzählung ist z.B. von einem Roman „durch Kürze und geringere Komplexität“ (SAUPE 2005, 249) abzugrenzen. Dennoch gibt es zahlreiche inhaltliche Merkmale der Epik, die sowohl auf Romane als auch auf Erzählungen zutreffen. Auf der Handlungsebene geht es um „den unauflösbaren Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Einzelem und Ganzem“ (PFEIFFER 2002, 200) – folglich um Widersprüche zwischen einer Person und ihrer Umwelt, sei es die Gesellschaft oder nur einzelne Personen (wie in DELIUS' Erzählung, in der der Ich-Erzähler gegen das persönliche Umfeld und besonders seine Eltern rebelliert).

Auch weitere Merkmale epischer Texte sind in DELIUS' Erzählung wieder zu finden: durch „ein vorwiegend personales Erzählen, ein Zurücktreten des Erzählerberichtes zugunsten von erlebter Rede und innerem Monolog“ (SAUPE 2005, 259) werden Gefühle und Gedankengänge der vom Konflikt betroffenen Person deutlich und können von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden, um das Verhalten und die Entwicklung der Person kritisch zu reflektieren. Dadurch beschränkt sich die Lektüre nicht auf die Handlung allein, sondern holt die Schülerinnen und Schüler „in den intersubjektiven Raum der Kommunikation“ (GUMBRECHT 1980, 409), wodurch jene Reflexion und eventuelle Identifikation, aber auch Ablehnung und Kritik erst möglich werden. Zu den Zielen des Deutschunterrichts gehören nicht nur unter anderem die Förderung der Lesemotivation und die Texterschließungskompetenz, sondern auch Fremdverstehen, wodurch die soziale Handlungsfähigkeit und moralische Urteilsbildung entwickelt werden sollen (vgl. SAUPE 2005, 263).

In DELIUS' Erzählung wird der Konflikt zwischen Individuum und seiner Umwelt durch die Glücks- und Schuldgefühle deutlich, die der Ich-Erzähler an jenem Sonntag hat und die ihn in ein Wechselbad der Gefühle stürzen. Die Glücksgefühle werden ausgelöst durch die Radioreportage, die der Junge im Arbeitszimmer seines Vaters verfolgen darf. Er erlebt durch das Fußballspiel und den Gewinn der Weltmeisterschaft ein Gefühl von Erfolg und Zugehörigkeit, da er sich mit der Gemeinde der Fußballanhänger stärker identifizieren kann als mit der Gemeinde in der Kirche, in der sein Vater Pfarrer ist. Dadurch kommen

jedoch zugleich Schuldgefühle in ihm auf: er fühlt sich ertappt, weil er sich von Worten wie „Fußballgott“ und „Fußballwunder“ (vgl. DELIUS 1994, 88 und 93) angezogen fühlt. Dazu kommt, dass die Stimme des Radioreporters für ihn glaubwürdiger als die des eigenen Vaters (und Pfarrers) klingt. Diese Lästerung wider die Erziehung der Eltern sorgt für gleichzeitige Schuld- und Glücksgefühle, denn er schämt sich für sein Benehmen und genießt gleichzeitig die innere Rebellion.

Die Schülerinnen und Schüler sollen als Hausaufgabe einen Tagebuch-Eintrag aus der Perspektive des Ich-Erzählers am Abend des 4. Juli 1954 schreiben. Ziel ist eine Reflexion der Glücks- und Schuldgefühle des Tages und gleichzeitig eine mögliche Aussicht auf die Zukunft, um der Frage nachzugehen, ob sich für den Ich-Erzähler etwas verändert hat und ob man von einer Erfolgsgeschichte sprechen kann. Diese Frage bezieht sich auf ein weiteres typisches Merkmal erzählender Epik, denn wenn das Individuum, das vom Konflikt betroffen ist, aus seiner gewohnten Welt ausbrechen kann, hat es schließlich die Möglichkeit, „entweder in seinen angestammten Bereich zurückzukehren oder aber Teil der anderen Welt zu werden“ (SAUPE 2005, 251). Die Schülerinnen und Schüler sollen also bewerten, ob sich der Ich-Erzähler wirklich mit seinem Problem auseinandersetzt und ob es sich um eine gelungene Sozialisation handelt. Die Hausaufgaben werden am nächsten Tag in der Schule in Gruppenarbeit verglichen und dabei wird die Methode der Textlupe „mithilfe eines strukturierten Kommentarbogens“ (BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER 2006, 46) eingesetzt.

4.3.4 ANSCHAULICHKEIT

DELIUS greift in seiner Erzählung mehrere Aspekte auf, die an verschiedenen Stellen verständlich dargestellt werden. Ein Motiv, das sich durch die gesamte Erzählung zieht und dazu beiträgt, dass der Ich-Erzähler bei der Verfolgung des Fußballspiels vorm Radio einen Wechsel von Glücks- und Schuldgefühlen erlebt, ist die Sprache. Er selbst ist unfähig und unwillig, richtig zu sprechen, hat Angst vor der Erwartung anderer und glaubt, dass Gott ihn mit seinem Stottern bestrafen will. Der Sprachkonflikt ist eine Auswirkung des Vater-Sohn-Konflikts,

denn obwohl der Junge seinen Vater, der im Gottesdienst „mit seinem souveränen Sprechen im Mittelpunkt seiner Zuhörer“ (PFLUGMACHER 2006, 55) steht, bewundert, kann er ihn sich nicht wirklich zum Vorbild nehmen. Die religiösen Worte wirken auf ihn wie Vorschriften, er kann sich in den „biblischen Geschichten und Deutungen nicht verlieren“ (DELIUS 1994, 45) und fühlt sich zurückgewiesen. Erst die Radioreportage wird zum Befreiungsschlag, denn der Junge vertraut sich der Stimme des Reporters an und kann sich alles, was er erzählt, bildlich vorstellen. Hat er zuvor Sprache noch als unterdrückende Macht empfunden, so erlebt er sie nun als Möglichkeit der Befreiung und versteht die Worte, die der Reporter zu ihm spricht. Um die Rolle der Sprache zu erklären sollen die Schülerinnen und Schüler in einem Unterrichtsgespräch die bewundernde Sprache bei der Fußballreportage in Bezug zur Situation des Ich-Erzählers setzen und dabei auch die Rolle des Radios und der Reportersprache untersuchen (vgl. PFLUGMACHER 2006, 55). Ziel ist es, noch einmal den inneren Konflikt herauszuarbeiten und auch bezüglich des Titels „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ zu überlegen, ob sich zukünftig etwas im Leben des Ich-Erzählers ändern wird.

5 ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT

Greife ich an dieser Stelle noch einmal auf die Frage aus meiner Einleitung zurück – ob und wenn ja inwiefern sich FRIEDRICH CHRISTIAN DELIUS' Erzählung „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“ als Unterrichtslektüre eignet – so möchte ich zwei Erkenntnisse erwähnen. Zum einen hat die didaktische Wertung nach Müller-Michaels gezeigt, dass sich die Erzählung bezüglich aller vier Kriterien für den Deutschunterricht eignet. Da die Handlung in den fünfziger Jahren stattfindet, werden die historischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler erweitert und gleichzeitig wird durch die Gefühle des jungen Ich-Erzählers ein Bezug zur eigenen Lebenswelt hergestellt, denn durch seine Sorgen und Ängste können sich die Jugendlichen mit ihm identifizieren oder sich kritisch von ihm distanzieren. Im Rahmen der Strukturalität werden die Merkmale epischer Erzählungen deutlich und der Sprachkonflikt als roter Faden erweist sich als besonders anschaulich. Die sich auf alle vier Kriterien erstreckenden Punkte Wissen und Handeln dienen dabei dem Zweck, Motive und Themen herauszuarbeiten, die dann im Unterricht eine Rolle spielen werden.

Zugleich hat sich gezeigt, dass didaktische Wertungen sehr wichtig sind, um den Kanon schulischer Lektüre zu untersuchen und zu erweitern. Bisher hat die Gegenwartsliteratur einen schweren Stand im Vergleich zu den Klassikern gehabt, denn diese haben nicht nur eine lange Tradition im literarischen Kanon, sondern auch in der Schule. Didaktische Wertungen ermöglichen es, den bestehenden Kanon zu überdenken und durch neuere Werke zu ergänzen, um diese in literarische Lernprozesse zu integrieren und sich den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen anzupassen.

LITERATURVERZEICHNIS

ABRAHAM, ULF/KEPSEK, MATTHIS 2006: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin.

ASCHENBRENNER, HANS 1997: „Unerhörter Gottesdienst“. Friedrich Christian Delius: Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde. http://www.luise-berlin.de/Lesezei/Blz97_01/text37.htm [Stand: 31.07.2008]

BECKER-MROTZEK, MICHAEL/BÖTTCHER, INGRID 2006: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

BOGDAL, KLAUS MICHAEL 1993: „Mein ganz persönlicher Duft“. „Das Parfüm“, die Didaktik und der Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch 130, 124-133.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (HRSG.): Das Wunder von Bern. Filmheft. Bonn 2003.

DELIUS, FRIEDRICH CHRISTIAN 1994: Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde. Reinbek bei Hamburg.

DELIUS, FRIEDRICH CHRISTIAN 2000: Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde. Text und Kommentar. Bamberg.

EGGERT, HARTMUT/GARBE, CHRISTINE 2003: Literarische Sozialisation. Stuttgart.

ERNST KLETT VERLAG GMBH (HRSG.): Das Wunder von Bern. http://www.klett.de/sixcms/media.php/8/410088_seite22_23.pdf [Stand: 12.08.2008]

GUMBRECHT, HANS ULRICH 1980: Erzählen in der Literatur – Erzählen im Alltag. In: EHLICH, KONRAD (HRSG.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main, 403-417.

HEGELE, WOLFGANG 1996: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850-1990). Historische Darstellung – Systematische Erklärung. Würzburg.

HERRLITZ, HANS-GEORG 1964: Der Lektüre-Kanon im Deutschunterricht des Gymnasiums. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Heidelberg.

JEBING, BENEDIKT/KÖHNEN, RALPH 2003: Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Stuttgart.

HURRELMANN, KLAUS 2002: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel.

KAMMLER, CLEMENS 1995: Was kommt nach Dürrenmatt und Frisch? Plädoyer für einen anderen Umgang mit Gegenwartsliteratur in der Schule. In: Diskussion Deutsch 142, 127-135.

KAMMLER, CLEMENS 2002: Gegenwartsliteratur im Unterricht. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL/KORTE, HERMANN (HRSG.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, 166-176.

KORTE, HERMANN 2002: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL/KORTE, HERMANN (HRSG.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, 61-77.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007 (HRSG.): Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Deutsch. Frechen.

MÜLLER-MICHAELS, HARRO 1980: Didaktische Wertung. Anmerkung zur Kanon-Diskussion. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik, 136-148.

MÜLLER-MICHAELS, HARRO 2002: Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL/KORTE, HERMANN (HRSG.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, 30-48.

PAEFGEN, ELISABETH K. 2006: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart.

PFEIFFER, JOACHIM 2002: Romane und Erzählungen im Unterricht. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL/KORTE, HERMANN (HRSG.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, 190-202.

PFLUGMACHER, TORSTEN 2006: Was ist es, das in uns stürmt und drängt? In: Praxis Deutsch 196, 52-55.

SAUPE, ANJA 2005: Epische Texte und ihre Didaktik. In: Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, 248-272.

SCHÖNHERR, BARBARA: Friedrich Christian Delius: Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde. http://www.hr-online.de/website/rubriken/kultur/index.jsp?rubrik=8894&key=standard_document_1383012 [Stand: 03.07.2008]

SCHÜMER, DIRK 1998: Gott ist rund. Die Kultur des Fußballs. Frankfurt am Main.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.) 2004: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München.

SOBISIAK, GÜNTER 1990: Die Didaktische Analyse. Untersuchungen über ihre Prinzipien und Funktionen in der Relation von Schule und Erwachsenenbildung. Rheinfelden.

STEETS, ANGELIKA 2007: Schreiben. In: BESTE, GISELA (HRSG.): Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 53-96.

TEHEESEN, SABINE 2003: Jesus ist kein Fußballspieler. Friedrich Christian Delius' Hörspiel „Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde“.
http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=6259&ausgabe=200308 [Stand: 03.07.2008]

WINKO, SIMONE 1996: Literarische Wertung und Kanonbildung. In: Arnold, Heinz Ludwig/Detering, Heinrich (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft, 585-600.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Tafelbild „Das doppelte Wunder?“	
Quelle: ERNST KLETT VERLAG GMBH (HRSG.)	21
Abbildung 2: Tafelbild „Erfolgsgeschichte des Jungen vs. Wunder von Bern“	
Quelle: eigene Darstellung nach ERNST KLETT VERLAG GMBH (HRSG.)	21
Abbildung 3: Zweideutigkeit des Wortes „Vater“	
Quelle: DELIUS 2000, 88	23