

# Aktuelle Jugendliteratur im Deutschunterricht

## Ein Unterrichtsmodell zu *Schneeriese* von Susan Kreller

8.-10. Jahrgangsstufe

Herausgegeben von Gina Weinkauff

### VerfasserInnen:

- Tobias Rauch (Zum Text, Didaktische Überlegungen, Unterrichtsvorschläge zu allen Bausteinen)
- Christina Wietig, Melanie Fehse, Daniela Wolpert (Baustein B: Erzählweise und Sprache und Baustein D: Themen und Motive)
- Gloria Littwin, Michael Henn (Baustein B: Erzählweise und Sprache)

Das Unterrichtsmodell entstand am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Seminar *Aktuelle Jugendliteratur im Deutschunterricht* (Sommersemester 2015) unter maßgeblicher Beteiligung von Tobias Rauch, der im Rahmen einer Hausarbeit den überwiegenden Teil des Unterrichtsmodells verfasst hat.

Die Herausgeberin steuerte den Passus *Bildungsziele und Kompetenzen* (unter: *Didaktische Überlegungen*), den Unterrichtsvorschlag B 1 sowie diverse Ergänzungen im Detail bei. Der Abschnitt *Literaturdidaktische Ansätze* wurde im Wesentlichen aus dem [Unterrichtsmodell zu dem Kinderbuch \*Der unvergessene Mantel\*](#) übernommen.

<b>Aktuelle Jugendliteratur im Deutschunterricht</b> .....	1
Inhaltsverzeichnis .....	2
Annotation.....	3
Zum Text .....	4
Themen und Motive.....	4
Erzählweise .....	6
Ort des Geschehens, Wirklichkeitsmodell .....	9
Figuren .....	10
Sprache .....	12
Adressatenentwurf und Intertextualität.....	13
Didaktische Überlegungen .....	15
Wirkungs- und Anforderungspotential des Romans .....	15
Relevanz im Prozess der literarischen Sozialisation .....	15
Bildungsziele und Kompetenzen.....	17
Bezug zum Bildungsplan.....	18
Literaturdidaktische Ansätze.....	21
Vorschläge zur Realisierung.....	23
A. Handlung und Figuren .....	24
B. Erzählweise und Sprache.....	30
C. Intertextualität.....	42
D. Themen und Motive.....	46
E. Orte .....	51
Anhang .....	56
Verzeichnis der Aufgaben und Materialien.....	56
Literaturverzeichnis .....	58

## Inhaltsangabe:

Adrian Theiß ist 14 Jahre alt und 1,94 Meter groß, doch viel mehr als seine Körpergröße interessiert ihn Stella Maraun, seine Nachbarin, für die er Liebesgefühle entwickelt. Stella und Adrian verbrachten einen großen Teil ihrer Kindheit gemeinsam mit Stellas Großmutter Misses Elderly auf einer Hollywoodschaukel, die auf der Terrasse inmitten der beiden Zwillingshäuser steht. Hier hat sie den beiden jahrelang Märchen vorgelesen. Mit dem Einzug der neuen Nachbarn in das gegenüberliegende „Dreitotenhaus“ gerät Adrians Welt aus den Fugen, denn Stella verliebt sich in den Sohn dieser Familie. Von Traurigkeit und Wut überwältigt, verliert Adrian zunehmend den Kontakt zu sich selbst und zur Wirklichkeit. Beinahe wäre er in einer kalten Winternacht auf der Hollywoodschaukel erfroren. In der darauf folgenden Rekonvaleszenz beginnt sich das Chaos seiner Gefühle zu lichten, gerettet wird er aber erst vom alten Waliko.

## Zur Autorin:

Susan Kreller ist eine deutsche Schriftstellerin und freie Journalistin. Die 1977 in Plauen geborene Kreller studierte Germanistik und Anglistik und promovierte über deutsche Übersetzungen englischsprachiger Lyrik (vgl. Kreller/Hoß o.J.). Die junge Autorin kann bereits auf zahlreiche Auszeichnungen zurückblicken. Sie hat 2012, 2013 und 2014 drei Bücher publiziert, die alle für den *Deutschen Jugendliteraturpreis* nominiert worden sind. Für ihren Debütroman *Elefanten sieht man nicht* hat sie zudem das *Kranichsteiner Jugendliteratur-Stipendium*, den *Hansjörg Martin Preis* und die *Silberne Feder* erhalten und es wurde in die Liste *White Ravens* der Internationalen Jugendbibliothek und die *IBBY Honour List* aufgenommen und in acht Sprachen übersetzt.

Die von Susan Kreller herausgegebene Anthologie *Der beste Tag aller Zeiten – Weitgereiste Gedichte* (2014) bietet einen einmaligen Einblick in die Kinderlyrik des gesamten anglophonen Sprachraums und ist, weil es neben den deutschen Übersetzungen der Gedichte auch die Originalfassungen enthält, für einen sprachübergreifenden Literaturunterricht hoch interessant.

Ein Sammelband, der dem Gesamtwerk von Susan Kreller und demjenigen von Martina Wildner gewidmet ist, befindet sich in Vorbereitung. Er wird von Karin Vach und Gina Weinkauff herausgegeben und erscheint im Frühjahr 2016 als fünfter Band der Reihe „Kinder- und Jugendliteratur aktuelle“ (kopaed Verlag).

Das in diesem Unterrichtsmodell thematisierte Jugendbuch *Schneeriese* (erschienen 2014) wurde auf die Empfehlungsliste zum Evangelischen Buchpreis 2015 aufgenommen und erhielt den *LUCHS des Monats* im Februar 2015. Außerdem ist es – wie die beiden anderen Bücher von Susan Kreller - für den *Deutschen Jugendliteraturpreis* nominiert. Die Bekanntgabe der Preisträger findet am 16. Oktober 2015 auf der Frankfurter Buchmesse statt (vgl. Deutscher Jugendliteraturpreis 2015).

## Themen und Motive

Der Roman handelt vom vierzehnjährigen Adrian Theiß, der in seine Nachbarin, Stella Maraun, verliebt ist. Für Stella ist Adrian ein sehr guter Freund, aber seine Liebesgefühle kann sie nicht erwidern. Aus dieser Konstellation ergeben sich die zentralen Themen des Romans: Erste Liebe, Liebeskummer, Freundschaft. Zugleich ist es ein coming of age-Roman, denn Adrian durchleidet die klassischen Dramen der Pubertät. Auch Fremdheit und Andersheit sowie der Erfahrungshorizont von Flucht und Migration werden in dem Roman thematisiert. Sehr fremd und rätselhaft scheinen zunächst das unheimliche Dreitotenhaus und seine neuen Bewohner. Es stellt sich dann heraus, dass diese aus ihrer Heimat fliehen mussten und, dass der pflegebedürftige alte Waliko keine Aufenthaltsgenehmigung besitzt. Der großwüchsige Adrian muss seine eigene Andersheit aushalten. Doch während das Rätsel um die Familie Bendeliani sukzessive aufgelöst wird, wird Adrian immer fremder, was ihm einst nah und vertraut war, so dass er sich zunehmend von sich selbst entfernt. Diese Themen werden jeweils durch miteinander verkettete Motive und Ereignisse in der Erzählung verankert.

Lösener/Siebauer zufolge kann jedes Element eines Textes zu einem Motiv werden, wenn es zwei Bedingungen erfüllt (vgl. Lösener/Siebauer 2011, S. 8): „Erstens muss das fragliche Element in eine serielle oder assoziative Beziehung zu ähnlichen Elementen desselben Textes treten. [...]. Zweitens müssen, damit Elemente zu einem Motiv werden können, die seriellen oder assoziativen Beziehungen an der Sinnbildung beteiligt sein. Dies geschieht häufig durch die Ausrichtung der motivischen Vernetzung auf ein Thema. Die Motivverknüpfungen in einem Text gruppieren sich meist um ein Bedeutungszentrum, das man als Thema bezeichnen kann.“ (Lösener/Siebauer 2011, S. 8).

Die folgende Aufstellung vermittelt einen Überblick darüber, welche Motive und Ereignisse die jeweiligen Themenfelder konstituieren:

### Motive und Ereignisse für die Themenfelder Liebe und Liebeskummer:

- Adrians Bewunderung für Stellas Augen (Schneeriese, S. 9).
- Adrians Angst, Stella seine Gefühle zu äußern und die Hoffnung, dass sie ihm eines Tages eine Liebeserklärung macht (Schneeriese, S. 20, 21).
- Seine Wut auf Dato und Adrians Schmerz, als sich Stella und Dato näher kommen (Schneeriese, S. 60).
- Die Betitelung Datos, Adrian sei der Aufpasser von Stella (Schneeriese, S. 59).
- Die Erinnerungen von Adrian an ein vergangenes Weihnachtsfest, an dem sich Adrian und Stella beinahe geküsst hätten (Schneeriese, S. 122).
- Adrians Fast-Erfrieren (Schneeriese, S. 135) auf der Hollywoodschaukel infolge der für ihn nicht aushaltbaren Gesamtsituation.

### Motive und Ereignisse für die Themenfelder Freundschaft und Wandel von freundschaftlichen Beziehungen:

- Adrian führt mit Stella und Misses Elderly intensive freundschaftliche Beziehungen. Sie sind die einzigen Figuren, die Adrian „Einsneunzig“ nennen (Schneeriese, S. 18, 19), weil sie wissen, dass dieser Spitzname ihm aufgrund seiner Körpergröße hilft.
- Die großwüchsigen Dinge, die Stella Adrian in Form von Rekorden in ihren Dialogen gerne mitteilt, sind Zeichen der Verbundenheit.
- Die Hollywoodschaukel (Schneeriese, S. 44), die auf der Terrasse der Zwillingshäuser (Schneeriese, S. 43) steht und von welcher aus Misses Elderly ihren beiden jüngeren Weggefährten seit frühester Kindheit Andersen-Märchen (Schneeriese, S. 23) vorliest.

- Das Teilen von Gemeinsamkeiten (und wenn sie auch noch so nebensächlich sind), wie das Trinken von Milch, direkt aus der Packung, sind Zeichen einer genauen Kenntnis des Anderen (Schneeriese, S. 154).
- Blutsbrüderschaft zwischen Adrian und Stella (Schneeriese, S. 188).
- Mit fortschreitender Dauer des Haupthandlungsstrangs deuten sich weitere freundschaftliche Bindungen an. Während Adrians Krankheitsphase besucht ihn unter anderem auch Tamar, die ihm täglich georgischen Tee verabreicht (Schneeriese, S. 145, 146).
- Am Ende der Rahmenhandlung sind auf der Hollywoodschaukel neue Sitzpolster angebracht (Schneeriese, S. 197); ein Motiv für die Wiederbelebung der freundschaftlichen Beziehungen zwischen Adrian und Stella, aber auch ein Motiv für den Wandel in ihrer Beziehung.

### **Motive und Ereignisse für das Themenfeld Fremdheit:**

- Das Nachbarhaus wird als Dreitotenhaus bezeichnet, das angeblich mit einem Fluch belegt ist (Schneeriese, S. 17).
- Diese Fremdheit steigert sich, als fremde Menschen mit einem fremden Akzent in dieses Haus einziehen (Schneeriese, S. 30).
- Fremdwörter, wie Dediko (Mutter), die aus dem Georgischen stammen (Schneeriese, S. 38).
- Adrian kann sich zwischenzeitlich selbst nicht mehr leiden (Schneeriese, S. 70).
- Ehemals sehr vertraute Personen, wie Stella, erscheinen ihm fremd (Schneeriese, S. 148).

### **Motive und Ereignisse für das Themenfeld Flucht:**

- Misses Elderly erzählt Adrian von der Blutrache, der die Familie Bendeliani ausgesetzt ist (Schneeriese, S. 104).
- Die Dramatik der Flucht wird durch die Illegalität verstärkt, denn der alte Waliko (Vater von Tamar) besitzt keine Aufenthaltserlaubnis und wird im Haus versteckt (Schneeriese, S. 169).

### **Motive und Ereignisse für das Themenfeld Großwüchsigkeit:**

- Adrian sind die Schlafanzüge zu klein (Schneeriese, S. 11).
- Adrian ist gegenüber seiner Körpergröße und der ständigen Thematisierung zwar nicht unbedingt positiv eingestellt, aber es stellt für ihn auch kein großes Problem dar (Schneeriese, S. 27).
- Die Rekorde und auch sein Spitzname Einsneunzig (Schneeriese, S. 14, 15) sind Maßnahmen von Stella, ihm zu zeigen, dass er, so wie er ist, gut ist.
- Belastend ist für Adrian die Einstellung seiner Mutter gegenüber seiner Körpergröße. Sie drängt Adrian zu einer Hormontherapie, um die prognostizierten 2,07 Meter Körpergröße zu verhindern (Schneeriese, S. 25-27).
- Adrians Mutter berichtet von ihrem eigenen Großwüchsigkeitsproblem, so wurde sie in der Schule als „Bohnenstange“ (Schneeriese, S. 84) bezeichnet.

## Erzählweise

Der Roman wird in der dritten Person und in personaler Erzählweise erzählt. Daher kann der Protagonist Adrian aufgrund der Innensicht psychologisch ausgeleuchtet werden, während von den anderen Charakteren des Romans keine direkten Gefühls- und Denkprozesse zu erfahren sind. Dennoch wird durch das Erzählen in der dritten Person eine Distanz zwischen Erzählinstanz und Protagonisten gewahrt. Der Erzähler scheint ein ähnliches Verhältnis zu Adrian zu besitzen, wie Stella zu ihm: Sowohl die Erzählinstanz als auch Stella drücken sich gerne in freundlich-gestimmter Komik gegenüber Adrian aus.

Die erzählte Zeit umfasst etwa einen Winter. Handlungssituationen aus dem chronologischen Haupthandlungsstrang werden zumeist aus der Innensicht von Adrian ausführlich reflektiert und die Erzählzeit damit deutlich verlängert. Auf diese Weise wirkt das zeitdehnende Erzähltempo bestimmend. Daneben gibt es aber auch zeitdeckendes Erzählen (bei Dialogen, wenn der Erzählmodus sich dem Drama annähert) und zeittraffendes Erzählen (vor allem in Retrospektiven).

Die hervorstechende Form der Gedankenwiedergabe ist der Gedankenbericht, in welchem die Erzählinstanz eindeutig feststellbar ist und Adrians Innensicht abbildet: „Und Adrian dachte ausgerechnet an Stellas unbeholfene Art, einen Stift zu halten, es war das Erste, was ihm einfiel, und seltsam war das: dass ihm Stellas Finger in den Sinn kamen, die beim Schreiben den Stift umgarnten wie beim allerersten Mal.“ (Schneeriese, S. 10) oder „[...] und er dachte an den alten Mann da oben, an das komische Zimmer, an den Schock, als der zerfurchte Alte seine Augen aufschlug. Ganz kurz nur hatte er ihn gesehen, aber es war ein Bild, das für immer bleiben würde.“ (Schneeriese, S. 168).

Dialoge werden zumeist in der direkten Rede wiedergegeben, hin und wieder auch in indirekter Rede. Bei dem folgenden Beispiel ist die indirekte Rede Teil der direkten Figurenrede Stellas: „Niemand hätte auf das Klingeln reagiert, und als die Misses gerade wieder gehen wollte, hätte eine Frau die Tür aufgemacht und sie mit Akzent gefragt, ob sie sich auch beschweren will, dann wäre sie nämlich schon die Sechste.“ (Schneeriese, S. 30). Passend zur personalen Erzählweise gibt es natürlich auch erlebte Rede: „Aber was ging ihn das an, die Kälte und die schlechten Radiowitze? Nichts. Er würde sowieso nicht mehr rausgehen, im Freien war der Weihnachtsabend kein besonders gutes Versteck, egal, wie schnell man sich bewegte.“ (Schneeriese, S. 123). Da die wörtliche Rede in den Dialogen nicht durch Anführungszeichen gesetzt ist, erscheinen die verschiedenen Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe nicht so stark voneinander abgegrenzt.

Der Roman ist durch eine Art Rätseldramaturgie ausgestaltet, die während des chronologisch geordneten Haupthandlungsstranges entfaltet wird. Den Ausgangspunkt bildet Adrians Hoffnung, dass auch Stella in ihn verliebt ist und die Vermutung, das Dreitotenhaus sei ein verfluchter und gefährlicher Ort. Mit dem Einzug der neuen Nachbarn in dieses unheimliche Haus kommt ein weiteres Rätsel hinzu, da Adrian und Stella annehmen, dass eine bereits verstorbene Person mit in das Haus gebracht wird. Beim nachfolgenden Besuch von Stella und Adrian im Dreitotenhaus werden zwei dieser drei Rätsel teilweise aufgelöst: Adrian erkennt, dass Stella Interesse an Dato entwickelt (und somit nicht für ihn) und das Dreitotenhaus überhaupt nicht düster oder „blutrünstig“ ist (Schneeriese, S. 37). Doch es sind für Adrian nur Teilaufösungen, die neue Komplikationen mit sich führen: Zunächst vermutet Adrian nur, dass sich Stella in Dato verliebt und zudem vernimmt er während des ersten Besuches im Dreitotenhaus ein Stöhnen wahr, das ihm seltsam erscheint (Schneeriese, S. 40). Adrian nimmt daher weiterhin an, dass ein Geheimnis im Dreitoten- bzw. Viertotenhaus auf eine Lösung wartet (Schneeriese, S. 55) und so begleitet er Stella ein zweites Mal in das Haus. Dies führt zu neuen Komplikationen, denn Adrian überwirft sich bei diesem Besuch mit Stella und der Familie Bendeliani. Gleichfalls führt dies dazu, dass nachfolgend ein langbestehendes Kindheitsrätsel aufgelöst wird: In der Folge erzählt Misses Elderly Adrian, was damals der tatsächliche Grund war, weshalb sie sich vor Jahren wochenlang in ihrem Zimmer einsperrte (Schneeriese, S. 98 – 102). In diesem Gespräch

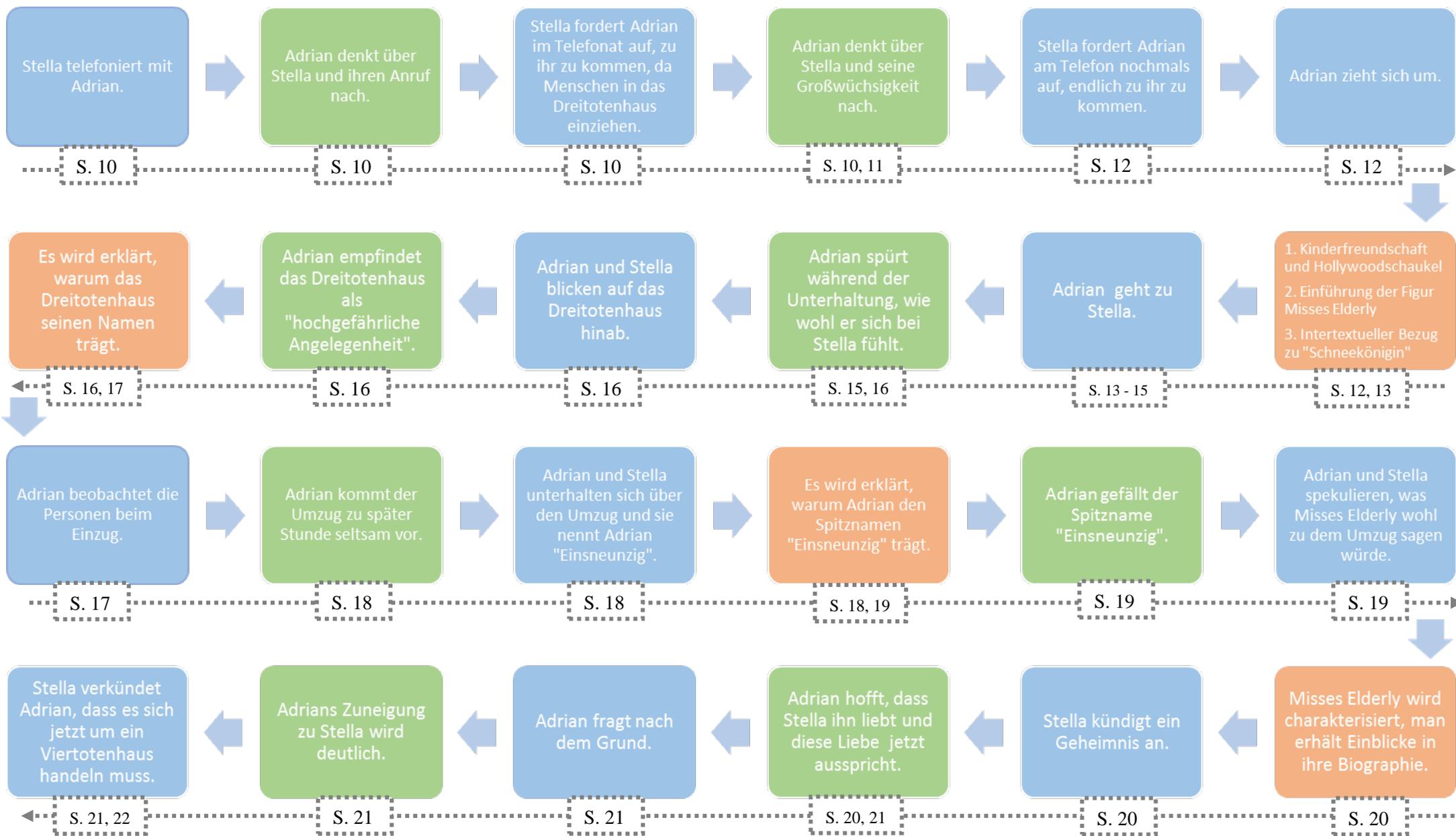
beantwortet Misses Elderly auch die Frage, warum die Bendelianis ausgerechnet in das Dreitotenhaus eingezogen sind (Schneeriese, S. 103, 104). Doch auch diese Auflösung führt zu neuen Komplikationen, denn Adrian vermutet, wie ihm Wahn: „Und außerdem, die Leute da drüben, die haben Dreck am Stecken. Die haben was ausgefressen, und ich krieg es schon noch raus.“ (Schneeriese, S. 106). Adrian nähert sich dem Geheimnis im Dreitotenhaus, da er ungebeten in das Haus eindringt, und Waliko auffindet (Schneeriese, S. 162, 163). Das Rätsel um Waliko wird aufgelöst; diesmal von Tamar, die Adrian die Fluchtbiographie der Familie anvertraut (Schneeriese, S. 166 – 169). Adrians manische Detektiv-Suche wird erst beendet, als Adrian das Zepter etwas aus der Hand genommen bekommt. Adrian wird zum Mekwle (Glücksboote) ernannt, da er als Erster im neuen Jahr an der Tür klingelt, was in der georgischen Tradition bedeutet, dass dieser Mensch der neue Mekwle ist (Schneeriese, S. 181, 182). Zum anderen fordert ihn Waliko bei seinem zweiten Besuch auf, endlich zu sprechen, indem er Adrian mit dem Zeigefinger auf den Arm klopft (Schneeriese, S. 186). Die dargestellten rätselhaften Ereignisse bilden also Komplikationen, die zumeist nur teilaufgelöst werden und neue Rätsel und Komplikationen generieren. Somit entsteht ein Muster in der Rätseldramaturgie.

Die Hauptkomplikationen bilden zwei Personen - Adrian und Stella - die ihre Beziehung unterschiedlich definieren. Adrian erhofft sich eine Liebesbeziehung, Stella erwartet eine freundschaftliche Beziehung. Diese Ungleichwertigkeit ist der Nährboden für die Rätseldramaturgie, in welcher Misses Elderly die Rolle einer Ratgeberin und „Rätsel-Auflöserin“ einnimmt. Auch der Rezipient wird in ein Rätsel involviert, denn er muss sich mit einer Grundsatzfrage auseinandersetzen: Wer hat den Eissplitter tatsächlich im Auge – Adrian oder Stella? Da der Leser aus der Innensicht von Adrian gelenkt wird, kann man zunächst vermuten, dass es Stella ist und nicht Adrian, wie es im Verlauf der Erzählung immer deutlicher wird.

In den dargestellten Haupthandlungsstrang sind neben den Ausführungen zu Adrians Innensicht (Gefühls-, Orts- und Situationsbeschreibungen) auch Nebenhandlungsstränge in Form von häufigen Retrospektiven zwischengefügt. Die Retrospektiven haben eine wichtige Funktion für den Haupthandlungsstrang, denn sie erläutern ihn durch weitere Informationen und geben ihm ein zusätzliches Gewicht, indem die Haupthandlung kontextualisiert wird. Beispielsweise wird gerade dann in einer langen Retrospektive von den schönen Kindheitserlebnissen von Adrian und Stella erzählt (Schneeriese, S. 44 – 47), nachdem die beiden die Familie Bendeliani zum ersten Mal besucht hatten und Adrian spürt, dass sich ihre Beziehung verändern wird. Gleichfalls wird in Retrospektive vom unheimlichen Dreitotenhaus berichtet, während Adrian und Stella den Einzug der Bendelianis beobachten (Schneeriese, S. 16, 17) oder von Adrians Leidenschaft für das Malen, während er seine Bilder zerreißt (Schneeriese, S. 76, 77). Auch Vorausdeutungen, wie Adrians Vorahnung, dass sich sein Leben verändern wird (Schneeriese, S. 34) oder Misses Elderlys Warnung an Adrian (Schneeriese, S. 56) bilden weitere Nebenhandlungsstränge und erhöhen die Spannung.

Auf der nachfolgenden Seite ist die Handlungsstruktur exemplarisch anhand von Kapitel 2 visualisiert. Dem Zeitstrahl sind die Unterbrechungen im chronologischen Haupthandlungsstrang zu entnehmen. Es wird deutlich, dass die Geschehnisse immer wieder von Adrian reflektiert werden und Retrospektiven wichtige Ergänzungs- und Erläuterungsfunktionen für den Haupthandlungsstrang einnehmen.

## Erzählweise im Roman *Schneeriese* – exemplarisch an Kapitel 2



## Ort des Geschehens, Wirklichkeitsmodell

Die Erzählung orientiert sich durchgängig an den natürlichen Gesetzen und handelt zudem von einer potentiell alltäglichen Erfahrungswelt der Schüler/innen. Mit den intertextuellen Bezügen zum Märchen *Die Schneekönigin* (Hans Christian Andersen) werden zwar phantastische Elemente in den Deutungshorizont des Romans eingefügt, diese ändern aber nichts an seinem realistischen Wirklichkeitsmodell. Der Rezipient erfährt allerdings nicht, in welchem Land oder an welchem konkreten Ort sich die Handlung abspielt, sondern nur, dass Adrian in einer Stadt wohnt (Schneeriese, S. 172). Eine Eintragung von Stella im „Weltberühmten Buch der großwüchsigen Dinge“ mit der Zeitangaben vom 30.05.2010 (Schneeriese, S. 201) zeigt an, dass die Erzählung zeitlich nah an der Gegenwart angelehnt ist. Das realistische Wirklichkeitsmodell wird auch durch das personale Erzählverhalten gestützt. Zudem ist die Fluchtsituation der Familie Bendeliani aus Georgien authentisch.

Die Handlung ist nahezu auf zwei Orte fokussiert, diese sind sehr bedeutsam und symbolisch aufgeladen. Zum einen sind es die Doppelhaushälften, in denen Adrian und Stella mit ihren Familien jeweils leben. Die Doppelhaushälften sind durch eine Terrasse verbunden und Adrian bezeichnet den Gebäudekomplex als siamesische Zwillingshäuser (Schneeriese, S. 44). Die Zwillingshäuser teilen sich auf der Terrasse ein gemeinsames Herz, wie es Adrian beschreibt, nämlich eine alte Hollywoodschaukel (Schneeriese, S. 44). Die siamesischen Zwillingshäuser sind zunächst ein symbolischer Ort für eine geborgene und behutsame Kindheit – vor allem ausgedrückt durch die Andersen-Märchen, die Misses Elderly den Beiden vorliest (Schneeriese, S. 23). Gegenüber liegt das Dreitotenhaus und bildet ein markantes Gegenszenario. Das Dreitotenhaus wird von Adrian zunächst als hochgefährliche Angelegenheit bezeichnet. Für ihn liegt auf dem Haus ein Fluch, vor dem man sich fürchten muss, da innerhalb von sechs Jahren drei Menschen starben, ohne eine Erklärung für die Todesfälle finden zu können (Schneeriese, S. 16, 17).

Im Verlauf der chronologischen Haupthandlung verändert dieses Arrangement seine ursprüngliche Bedeutung und verliert dadurch seine für Adrian identitätsstiftende Dimension. Die Hollywoodschaukel wird beinahe zum Todesort für ihn (Schneeriese, S. 135). Doch das positive Bild der Hollywoodschaukel regeneriert sich und ist am Handlungsende wieder eine Umgebung der angenehmen Zusammenkunft. Diese wirkt, so stellt Adrian fest, nicht mehr lebensgefährlich (Schneeriese, S. 197). Einem entgegengesetzten Entwicklungsprozess ist das Dreitotenhaus ausgesetzt. Ein düsterer und gefährlicher Ort, den Adrian auch als verhasstes Haus bezeichnet (Schneeriese, S. 160), entwickelt sich zu einem Impulsgeber für einen Neuanfang und neuem Lebensmut (Schneeriese, S. 195). Adrian wird hier nicht nur zum Glücksbooten ernannt (Schneeriese, S. 181), sondern er kann im Gespräch mit dem alten Waliko endlich das aussprechen, was für ihn zuvor unmöglich war: dass er in Stella Maraun verliebt ist (Schneeriese S. 189).

## Figuren

Der vierzehnjährige **Adrian Theiß** ist der Protagonist des Romans. Der Achtklässler fällt äußerlich vor allem durch seine 1,94 Meter hohe Körpergröße auf. Dies führt dazu, dass er aus seinen Schlafanzügen schnell herauswächst (Schneeriese, S. 11). Adrian beschreibt die Nachteile seiner Körpergröße, er muss auf der Autorückbank wie ein Turmspringer sitzen und es ist für ihn nicht angenehm, überall aufzufallen. Insgesamt beeinträchtigt diese markante Äußerlichkeit sein Lebensgefühl aber nicht allzu negativ (Schneeriese, S. 27). Daran hat vor allem seine beste Freundin Stella Maraun einen großen Anteil, denn als Adrians Mitschüler ihm den Spitznamen „Einsneunzig“ zuzurufen, da übernehmen auch sie und Misses Elderly diesen Rufnamen, um Adrian das Gefühl zu geben, dass mit ihm alles in Ordnung ist (Schneeriese, S. 18, 19). Seine Größe ist ein Alleinstellungsmerkmal, das ihn in gewisser Weise einsam macht, aber der Freundschaft zu Stella (und Misses Elderly) ein markantes Gewicht gibt. So möchte er auch die Hormonbehandlungen nicht, zu der ihn seine Mutter drängt. Adrian besucht das Gymnasium, aber er ist davon überzeugt, dass es ein Fehler ist, diese Schule zu besuchen, denn er empfindet es als eine „fürchterliche Sache“ (Schneeriese, S. 54), dass Stella und er getrennte Schulen besuchen. Für Adrian ist Stella nicht nur seine beste Freundin, vielmehr ist er in sie verliebt. Dies wird gleich zu Beginn des Romans deutlich, wenn Adrian feinsinnig und in Bewunderung die Augen von Stella Maraun beschreibt (Schneeriese, S. 9). Nicht nur seine Liebe für Stella wird dem Leser in dieser Textstelle offenbart, sondern auch seine eloquente Sprache und Denkweise.

Für Adrian gibt es zunächst nur einen weiteren Menschen, mit dem er wirklich gerne Kontakt hält: „[...] und der Grund war dieser winzige, fast nicht erwähnenswerte Sachverhalt, dass Stella Maraun – vielleicht neben Misses Elderly – der einzige Mensch auf der ganzen Welt war, mit dem Adrian wirklich gerne redete.“ (Schneeriese, S. 21). In Retrospektiven erfährt der Leser von den für Adrian so wertvollen Kindheitsmomenten mit Stella und Misses Elderly auf der Hollywoodschaukel. Adrian zeichnet gerne und das hauptsächlich aus einem Grund: „Zeichnen war die geheimste Art, Stella Maraun zu streicheln.“ (Schneeriese, S. 47). Hier wird eine weitere Eigenschaft an Adrian deutlich: Er ist zwar in der Lage, seine Gefühle und Gedanken differenziert zu reflektieren, aber er kann über seine Gefühle nicht sprechen, schon gar nicht mit Stella. Das Verhältnis zu seinen Eltern ist zunächst distanziert. Ihm ist zwar bewusst, dass man „zwei Stück Eltern“ (Schneeriese, S. 43) zum Leben braucht und er spürt sogar während eines „Großwüchsigkeits-Konflikts“ mit seiner Mutter „eine Viertelsekunde reinster Liebe“ (Schneeriese, S. 28), doch eine liebevolle Bindung fehlt (zunächst).

Da aufgrund der personalen Erzählweise ausschließlich die Innensicht von Adrian ermöglicht wird, ist er die psychologisch am stärksten ausgeleuchtete Figur im Roman. Zudem ist er im Gegensatz zu den übrigen Figuren als dynamischer Charakter angelegt, denn seine Persönlichkeit durchläuft einen Entwicklungsprozess. Als Adrian bewusst wird, dass Stella sich in den georgischen Nachbarsjungen Dato verliebt, bricht für ihn sein bisheriges Leben bzw. seine Kindheit zusammen. Er kann mit dieser Situation nicht umgehen, nimmt eine extrem egozentrische Haltung ein und verliert bei seiner manischen Suche nach Beweisen für Stellas Verliebtheit und nach Erklärungen für die anderen Rätsel des Romans zunehmend den Kontakt zur Außenwelt. Adrian lässt seine Wut nicht nur an Dato Mutter Tamar (Schneeriese, S. 63) aus und brüllt seine eigene Mutter an (Schneeriese, S. 81), sondern er kränkt auch bewusst Misses Elderly, indem er über ihr Liebesdrama spottet (Schneeriese, S. 105). Zudem wird er sich selbst fremd und kann sich nicht mehr leiden (Schneeriese, S. 70). Auch ein Hobby wird für ihn gleichgültig - er zerreißt seine selbstgemalten Bilder (Schneeriese, S. 78). Nachdem Adrian auf der Hollywoodschaukel beinahe erfroren ist, bessert sich sein Zustand sowohl körperlich als auch mental. Er erfährt, wie viele Menschen sich um ihn kümmern, aber dennoch spürt er weiterhin seine innere Zerrissenheit. Er fühlt sich als Opfer, da ihm aus seiner Sicht Stella einfach weggenommen wurde. Gleichfalls erkennt er seine Machtposition und sein Täterpotential, da er durch sein Wissen das Schicksal der Familie Bendeliani in der Hand hat (Schneeriese, S. 170, 171).

Erst die Begegnung beim alten Waliko wird für Adrian zum inneren Neuanfang: „Ein neues Jahr hat begonnen, mitten im Januar.“ (Schneeriese, S. 195). Bei diesem unbekanntem Menschen, bei dem er sich wohl fühlt, kann er endlich seine Gefühle zu Stella aussprechen (Schneeriese, S. 189). Die Beziehung zu seinen Eltern wirkt herzlicher als zuvor (Schneeriese, S. 196, 197) und er erhält sogar von Stella seinen Spitznamen „Einsneunzig“ zurück (Schneeriese, S. 206).

**Misses Elderly** ist nach Adrian am differenziertesten charakterisiert, dennoch enthält ihr psychologisches Profil größere Leerstellen, da ihre Wesenszüge nicht aus ihrer Innensicht erfahrbar werden. Misses Elderly, mit Vornamen Helene, ist Stellas Großmutter, Witwe und Mutter von drei Kindern. Äußerlich wirkt sie auffällig: Sie ist Raucherin und hat rote Haare, die sie regelmäßig frisch färbt (Schneeriese, S. 173). Daher ist Misses Elderly auch an ihrem Vanille-Tabak-Geruch erkennbar: „ein feuerroter Punkt, ein aufsteigender Vanillequalm, eine Misses.“ (Schneeriese, S. 196). Die humorvolle, hilfsbereite und warmherzige Dame praktiziert Yoga und hat eine Vorliebe für Kräutertee und alte Schallplattenlieder. Die Besitzerin der beiden Zwillingshäuser trägt große Bedeutung für die Kindheit von Adrian und Stella. Sie liest ihnen auf der Hollywoodschaukel traurige Märchen vor und sorgt für viele Momente der Geborgenheit. Für sie selbst sind die Märchenstunden eine Art Therapie, um ihr eigenes Liebesdrama zu verarbeiten (Schneeriese, S. 23, 24). Denn Misses Elderly hatte sich in vergangener Zeit auf ihrer Arbeit im Landratsamt in einen englischen Pförtner verliebt, der ihr auch diesen Spitznamen gab. Mit dem verheirateten Ehemann führte sie jahrelang eine geheime Liebesbeziehung, bevor er die Affäre beendete. Als sie eines Tages in der Zeitung die Todesanzeige von ihm liest, zieht sie sich über Wochen in ihr Zimmer zurück und bricht jeden Kontakt mit der Außenwelt ab, so wie sie das immer handhabt, wenn sie wütend oder verletzt ist (Schneeriese, S. 46).

Die traurige Liebesgeschichte ist der Grund für ihr zwischenzeitliches Alkoholproblem. Misses Elderly ist nicht nur Bindeglied zwischen Adrian und Stella, sondern vor allem eine stabile Konstante während Adrians Krisensituationen. Sie agiert als eine Art „Entwicklungshelferin“, die Adrian Ratschläge gibt und mit ihrer Klarheit und Lebenserfahrung auffällt: „Aber das hab ich in dieser ganzen Zeit gelernt. Dass man durch den Schmerz durchgehen muss. Die Wege außen rum, die zählen nicht. Die sind schlicht und einfach ungültig.“ (Schneeriese, S. 101, 102). Sie warnt Adrian davor, das Dreitotenhaus mit Stella ein zweites Mal zu besuchen (Schneeriese, S. 56) und erzählt ihm von ihrem Liebesdrama, um Adrian für seine Situation Ratschläge zu geben (Schneeriese, S. 106). Sie rät Adrian dazu, Stella endlich seine Gefühle zu äußern (Schneeriese, S. 128), besucht ihn während seiner Krankheit regelmäßig und fordert ihn auf, wieder zu zeichnen (Schneeriese, S. 145). So ist Misses Elderly auch diejenige, die Adrian den Rat gibt, sich bei den Bendelianis für seinen „Einbruch“ zu entschuldigen (Schneeriese, S. 173).

**Stella** wird trotz ihrer enormen Bedeutung für Adrian nur wenig in ihren Persönlichkeitsmerkmalen ausgeleuchtet. Stella lernt viele Jahre lang die rekordverdächtigsten Dinge für Adrian auswendig, um ihn, liebevoll, aber auch immer mit einer freundlich gemeinten, leicht-distanzierten Komik anzusprechen und ihm so das Gefühl zu geben, dass mit ihm alles in Ordnung ist. Adrian zufolge hat Stella neben ihren blonden Haaren (Schneeriese, S. 20) auch wunderschöne Augen (Schneeriese, S. 9) und auch ihr leichtes Lispeln (Schneeriese, S. 12) empfindet er als reizvoll. Der Leser erfährt ausschließlich, warum Adrian in Stella verliebt ist, aber nicht, warum Stella sich in Dato verliebt.

Die Vornamen von **Adrians Eltern** erfährt man nicht und so werden beide Personen in gewisser Weise anonymisiert. Wie Misses Elderly hat auch Adrians Mutter prägende biographische Erfahrungen. Sie berichtet Adrian von ihren Kindheits- und Schulerlebnissen, da sie selbst großwüchsig ist und diesen Umstand als sehr belastend empfindet. Sie bedauert, dass es damals noch keine Hormontherapie gab. Adrians Mutter ist jene Person, die Adrian fühlen lässt, dass er, so wie er ist, nicht in Ordnung ist. Sie drängt Adrian zur Hormontherapie (Schneeriese, S. 25) und wird insgesamt als besorgt (Schneeriese, S. 23) und eher weinerlich (Schneeriese, S. 28) dargestellt. Sein Vater ist über zwei Meter groß und

zudem korpulent (Schneerese, S. 75). Er wird als friedlich und genügsam beschrieben, und hält sich am liebsten aus allen Problemen heraus (Schneerese, S. 108). Adrian nimmt es seinem Vater übel, dass der sich nicht für seine Probleme interessiert (Schneerese, S. 126). Doch die Haltung des Vaters zu seinem Sohn ändert sich. Beide Elternteile kümmern sich sorgsam um den kranken Adrian und als die Mutter wieder das Großwüchsigkeitsproblem und das Fast-Erfrieren anspricht, sagt der Vater: „Ich sage dir jetzt was. Der Junge braucht nichts, was in Broschüren steht. Nichts, hörst du. Der braucht keinen Psychologen und auch keine Hormone. Vielleicht braucht der nur, dass wir ihn nicht alleinlassen. Und dass er nichts davon mitkriegt.“ (Schneerese, S. 155). Im weiteren Verlauf entwickelt sich die Beziehung Adrians zu seinen Eltern, aber auch die zwischen den Eltern, positiv.

## Sprache

Der künstlerische Umgang mit sprachlichen Strukturen und die sprachliche Vielfalt sind besondere Merkmale des Romans. Susan Kreller geht mit der Sprache spielerisch um und verwendet viele bildhafte Stilmittel. Die Metaphern und Vergleiche beziehen sich oftmals auf winterliche Situationen. Vor allem sind Kälte und Schnee ein atmosphärischer Bezugspunkt, um Adrians (Gedanken-)Welt zu verbildlichen:

- „Alles in Ordnung bei dir?, fragte Adrian, stieg aus dem Bett und wankte zum Fenster, kalt, so kalt war es hier, mitternachtsschwarz, und auf den Straßen lag der reinste Schnee und hatte keinen blassen Schimmer.“ (Schneerese, S. 10).
- „Wissen, da war kein Aufschub und kein Flöckchen Gnade.“ (Schneerese, S. 113).
- „Der Misses mussten die hingemetzelten Zeichnungen in Adrians Zimmer aufgefallen sein, der ganze Boden war mit Papierfetzen bedeckt, da war nichts Teppichfarbenes mehr, überall nur Weiß und Grau, fast wie Schnee.“ (Schneerese, S. 90).

Metaphern stellen aber auch intertextuelle Bezüge her: „Stella sagte nichts, aber in ihrem Blick wuchs der Eissplitter, eine weiße Scholle, die im Meer dahintrief.“ (Schneerese, S. 149).

Die Verwendung von Antithesen wie:

- „Aber trotzdem hatte Adrian diesen Gedanken, der ihn jedes Mal froh und abgrundtief mutlos machte [...]“ (Schneerese, S. 43);
- „Dass er die Traurigkeit nie ganz loswerden würde. Wenn er Glück hatte, wenn er Pech hatte.“ (Schneerese, S. 205);
- „Dann schleppte er sich jedes Mal schnell weiter, durch die entsetzliche und gute Kälte [...]“ (Schneerese, S. 111);

zeigen unter anderem Adrians innere Zerrissenheit und seine oftmals widersprüchliche und chaotische Gefühlswelt an. Die Diskrepanz zwischen innerer Größe und äußerer Größe wird deutlich.

Hyperbeln deutet mehrmals die Intensität seiner Gefühle an, besonders seine extremen Schwankungen zwischen Allmachtsphantasien und Opferrolle. Als Stella bei der ersten Begegnung mit Dato dessen Einladung zum Hausbesuch annimmt, denkt Adrian: „Und da stand sie, Stella, ihr Schatten wankte mittelgroß im Schein der Straßenlaterne, und da stand er selbst, Adrian, bohrte seine Turnschuhspitze in den Schnee und stieß ihn so wütend nach oben, dass der Anblick an eine bedenkliche Himalaya-Lawine erinnerte.“ (Schneerese, S. 36).

Ebenso tragen reichlich Neologismen wie: „Es war nicht auszumachen, wie viele Menschen an dem Umzug beteiligt waren, denn vor dem Haus herrschte ein großes, dreitotenstilles Durcheinander.“ (Schneerese, S. 17) oder „Sie hatten dort Jahr für Jahr überwintert, in muffige Woldecken gehüllt, und sie hatten dort Jahr für Jahr mit froh schwitzenden Gesichtern übersommert [...]“ (Schneerese, S. 13) zu einer ästhetischen Wirkungsweise der Sprache bei. Diese sprachliche Feinfühligkeit wird ebenfalls durch den sehr reflexiven Sprachgebrauch der Autorin, der in einer nuancierten Sprache seinen Ausdruck findet, erzeugt: „Ja, hab ich, zu Befehl! Aber das war doch richtig, sagte Adrian. Ins Dreitotenhaus zieht schließlich nicht alle Tage jemand ein. Alle Nächte, korrigierte Stella.“ (Schneerese, S.

20) und „Das ist bis dato der wärmste Frühlingstag. Stopp!, rief Adrian. Keine Dato-Wörter in meiner Gegenwart! Und dann sagte er noch: Tut mir leid, Misses. Ich kann den einfach nicht mögen.“ (Schneerese, S. 198) sind hierfür Beispiele.

Dem Leser begegnen zahlreiche Wortspiele. Beispielsweise wird die Bedeutung der „Schnapsidee“, die im allgemeinen Sprachgebrauch im übertragenen Sinne verwendet wird, hier wörtlich verstanden: „Misses Elderly hatte früher mal Schnapsideen und ein leichtes Alkoholproblem gehabt, auch wenn sie gern betonte, dass nur dann ein Problem vorgelegen hätte, wenn gar kein Alkohol im Haus war.“ (Schneerese, S. 20).

Dass der Roman auch ein breites Spektrum sprachlich vermittelter Komik bietet, haben die bisherigen Beispiele schon deutlich gemacht. In dem folgenden kommt das einerseits liebevolle, andererseits ironisch-sarkastisch getönte Verhältnis der Erzählinstanz zu Adrian zum Ausdruck: „Er trug einen auffallend jämmerlichen Schlafanzug, der aus Baumwolle und dunkelblau und an sich nicht schlecht war, auch wenn vorn auf der Brust Bugs Bunny angetrunken grinste.“ (Schneerese, S. 11).

Mit Fremdwörtern geht die Autorin sparsam um, dafür spielen georgische Worte hin und wieder eine Rolle. Zum Beispiel das Wort „Mekwle“ (Schneerese, S. 182), das als „Glücksbote“ übersetzt wird.

Die Syntaxlänge variiert. Die Syntax der inneren Handlung wie bspw. Gefühlsbeschreibungen von Adrian besteht aus einer Aneinanderreihung vieler Gliedsätze. Die langen Syntaxstrukturen sind gut verständlich, da auf einen hypotaktischen Satzbau weitestgehend verzichtet wird. Aufgrund der häufigen Interpunktion der Gliedsätze durch Kommas wird eine fließende Sprechmelodie erzeugt. Diese Merkmale treffen auch auf die äußere Handlung zu, wobei Dialoge ausdifferenzieren sind: Auffällig ist, dass die Dialoge mit kürzeren Satzstrukturen aufgebaut sind und die Dialoglängen (z.B. zwischen Adrian und Stella oder auch Adrian und seinen Eltern) vergleichsweise kurz sind. Eine Ausnahme bilden Dialoge zwischen Adrian und Misses Elderly, die von Syntaxlänge und Syntaxumfang länger sein können (Vgl. Schneerese, Kapitel 11).

Auffällig ist, dass die Autorin bei der wörtlichen Rede auf die Verwendung von Anführungszeichen oder anderen Hilfszeichen verzichtet. Die Dialoge werden dennoch kenntlich gemacht: Begleitsätze leiten die Gesprächsinhalte ein- bzw. aus und Mündlichkeit wird oftmals durch Kursivschreibungen angedeutet. Dialoge werden zudem häufig durch Mündlichkeit angezeigt. Wenn Adrians Mutter ihn während eines Konflikts mit „A-dri-jan“ (Schneerese, S. 81) anspricht, wird die Lautqualität der mündlichen Sprache auf Kosten der Orthographie simuliert. Weitere Beispiele sind die Verwendung von Umgangssprache und Zusammenschreibungen wie „Okayokayokay“ (Schneerese, S. 38), Wortveränderungen wie „glüüüücklich“ (Schneerese, S. 16) oder die häufige Verwendung von Interpunktionen: „hau ... end ... lich ... ab!“ (Schneerese, S. 81).

Ein sprachlich markantes Merkmal ist auch die Verwendung von Sonderstellungen, die oftmals nur aus ein bis zwei Wörtern bestehen. So sind in Kapitel 8 (Schneerese, S. 69 – S. 79) mehrere Sonderstellungen zu finden: „Stella vergessen.“, „Diesen Jungen.“, „Die Kriminachmittage.“, „Fleckgewordene Stellawut.“, „Frage.“, „Adrians Vater.“, „Stella.“. Diese Sonderstellungen rhythmisieren und strukturieren die Handlung, zudem fokussieren sie die Aufmerksamkeit.

## **Adressatenentwurf und Intertextualität**

Der Roman ist als Jugendbuch erschienen und wird ab einem Alter von zwölf Jahren empfohlen (vgl. Verlags-Annotation o. J.). Dennoch ist der textimmanente Adressatenentwurf offen – der Roman ist nicht nur für jugendliche Rezipienten geeignet, sondern auch für Erwachsene. Jugendliche Rezipienten können im Protagonisten Adrian Theiß eigene Erfahrungen mit dem (ersten) Verliebtsein, pubertäre Machtphantasien und Einsamkeitsgefühle sowie viele lebensweltliche Details wiederfinden (zum Beispiel werden sie mit sozialen Medien konfrontiert, denen Adrian eine negative Haltung entgegen bringt; vgl. Schneerese, S. 30).

Der psychologisch ausgeleuchtete Protagonist ist aber auch für erwachsene Leser spannend. Die im Roman behandelten Themen wie Migration, Fremdheit und Flucht sind gesellschaftspolitisch aktuell, relevant und somit im Fragehorizont von erwachsenen Lesern wiederzufinden. Die Sprache ist so poetisch, dass sowohl jungen Lesern als auch Erwachsenen eine Vielzahl von Gratifikationen angeboten wird. Auch die komplexe Erzählweise mit zahlreichen Tiefenstrukturen wie der Rätseldramaturgie oder dem Einsatz von Retrospektiven trägt zum offenen Adressatenentwurf bei. Die Rezeptionslenkung ist gering: Die Erzählweise ermöglicht vielfältige Lese- und Deutungsweisen. Der Sinnbildungsprozess kann sehr unterschiedlich ausfallen. Der Leser wird emotional berührt, erhält jedoch in Gestalt der Situations- und Sprachkomik Distanzierungsangebote. Eine moralisierende Wirkungsstrategie des Romans ist in keiner Weise feststellbar.

Intertextuelle Bezüge sind im Handlungsverlauf häufig vorzufinden, besonders bedeutsam ist der Bezug zum Märchen *Die Schneekönigin* von Hans Christian Andersen. Schon der Titel *Schneeriese* lässt einen intertextuellen Bezug zum Märchen *Die Schneekönigin* aufgrund der Namensähnlichkeit erahnen. Beide Erzählungen haben einen ähnlichen Plot. Inhalt ist jeweils die intime Freundschaft eines Jungens und eines Mädchens, die in Nachbarschaft leben, sich von der Großmutter Geschichten erzählen lassen und deren Häuser baulich verbunden sind (im *Schneeriese* dargestellt durch eine Terrasse, in *Die Schneekönigin* realisiert durch eine Wasserrinne). Die Kinder-Freundschaften werden durch eine dritte Person gestört (Dato und die Schneekönigin). Es sind jeweils die Jungen, Adrian und Kay, die aufgrund von einschneidenden Geschehnissen den Kontakt zu ihrer Außenwelt verlieren und beinahe wegen der Kälte sterben. Beiden Figuren gelingt eine Befreiung von ihren Wahrnehmungsverzerrungen und so ist das gute Ende eine weitere Parallele.

Zahlreiche explizite Hinweise im Roman lenken die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser auf das Märchen. So vergleicht Misses Elderly die Situation von Adrian und Stella mit der von Kay und Gerda (*Schneeriese*, S. 13). Der wichtigste intertextuelle Bezug wird durch die Metapher des Eissplitters hergestellt, denn Adrian ist der Auffassung, dass Stella bei der Begegnung mit Dato den Eissplitter ins Auge bekommt (*Schneeriese*, S. 34) und sie deshalb an ähnlichen Wahrnehmungsverzerrungen wie Kay leidet. Von dieser Überzeugung rückt Adrian auch im weiteren Handlungsverlauf nicht ab, wenn er seine Situation mit der von Gerda vergleicht (*Schneeriese*, S. 110). Die Metapher des Eissplitters wird mehrmals verwendet (*Schneeriese*, S. 64 und S. 149) um Adrians Grundhaltung zur Situation, nämlich seinem Gefühl der Opferrolle, kenntlich zu machen. Auch sprachlich weisen beide Texte Parallelen auf. Die Handlungsstränge werden von einer sehr bildlichen Sprache begleitet, die sich vor allem auf Winterstimmungen bezieht.

Eine weitere Referenz zielt auf den Sänger Kristian Matsson (Pseudonym: *The Tallest Man on Earth*). Dem Roman steht eine Strophe aus seinem Lied *A Lion's Heart* als Motto voran und auch, als Adrian kaum noch bei Bewusstsein in der eiskalten Hollywoodschaukel sitzt, glaubt er *The Tallest Man on Earth* in seinem Kopf singen zu hören (*Schneeriese*, S. 134). Kurz zuvor erinnert er sich an ein weiteres Andersen-Märchen, *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern*, das die große Gefahr signalisiert, in der Adrian sich gerade befindet (*Schneeriese*, S. 133). Dass der Wendepunkt des Romans durch ein besonders dichtes Gewebe sprachlicher Bilder und intertextueller Verweise ausgestattet ist, erinnert Michael Schmitt an Gottfried Kellers berühmten Entwicklungsroman *Der grüne Heinrich* in dem ein Angelus-Silesius-Zitat eine ähnliche Funktion hat. Der in einem von Karin Vach und Gina Weinkauff herausgegebenen Buch über Susan Kreller und Martina Wildner erscheinende Beitrag von Michael Schmitt macht deutlich, dass man *Schneeriese* auch auf der Folie dieser beiden Werke mit Gewinn lesen kann (vgl. Schmitt 2016).

### Wirkungs- und Anforderungspotential des Romans

Das Jugendbuch wird für Leser von 12 Jahren an empfohlen (vgl. Verlags-Annotation o. J.). Für literarisch versierte Leser kann diese Altersangabe sinnvoll sein, doch für schulische Lernprozesse, die in leistungsheterogenen Gruppen stattfinden, scheint ein Einsatz in höheren Jahrgangsstufen sinnvoller – je nach Schulform und Leistungsfähigkeit der Schulklasse vom achten bis zehnten Schuljahr. Der *Schneeriese* stellt hohe Anforderungen an die Rezipienten. Es sind vielerlei literarische Schätze in Tiefenstrukturen verborgen und nur ein kompetenter Leser wird in den Genuss dieser Gratifikationen kommen. Sprache, Erzählweise und Handlungsführung stellen gleichermaßen hohe Anforderungen an die Leserinnen und Leser. Insbesondere das Symbol und Metaphernverstehen, die Wahrnehmung stilistischer Varietäten, das Empathievermögen und das Verstehen der komplexen Handlungslogik sind in hohem Maße gefragt.

Das Lesevergnügen ist sehr davon abhängig, in welchem Umfang die erzählerischen und stilistischen Finessen verstanden und goutiert werden. Ein wichtiges Element, um die Lesemotivation (auch bei schwächeren Lesern) aufrechtzuerhalten, ist der Spannungsbogen, der im Haupthandlungsstrang durch die Rätseldramaturgie erzeugt wird. Ebenso erhöhen Situations- und Sprachkomik die Lesefreude und erschaffen Distanzierungsmöglichkeiten.

Die intertextuelle Referenz zum Märchen *Die Schneekönigin* von Hans Christian Andersen verweist auf eine Geschichte, die vielen jugendlichen Lesern bekannt sein dürfte. Der intertextuelle Bezug anhand der Metapher des Eissplitters wirft für den Leser eine lektürebegleitende Grundfrage auf und kann in in einen Zwiespalt führen: Ist Adrian das Opfer oder der Schuldige an seiner Situation? Diese Spannung erzeugende Uneindeutigkeit kann zu vielfältigen Rezeptionsweisen führen.

Thematisch bietet der Roman vielerlei Identifikationsmöglichkeiten für jugendliche Leser. Der vierzehnjährige Protagonist ist in ähnliche pubertäre Entwicklungsprozesse involviert, wie es seine Rezipienten in großer Mehrheit sein dürften. Da erzählte Welt und Erfahrungswelt der Schüler/innen ähnlich sind, können diese wichtige Anregungen und neue Sichtweisen zu Themen wie der Bedeutung von Äußerlichkeiten, der ersten Liebe und Freundschaft erhalten. Auf politischer Ebene erhalten jugendliche wie auch erwachsene Leser Impulse zum vorurteilsfreien Umgang mit der derzeitigen Flüchtlingsproblematik. Misses Elderly mit ihrer Wärme, Unvoreingenommenheit und Weisheit ist eine für Rezipienten jeden Alters beeindruckende Figur.

Der *Schneeriese* ist kein moralisierendes, gesellschaftskritisches Werk – es lässt vielmehr verschiedene Lesarten und Erfahrungsweisen zu und trägt auf diese Weise zur literarisch-ästhetischen Bildung bei.

### Relevanz im Prozess der literarischen Sozialisation

In ihrer Einführung in die Literaturdidaktik erklären Martin Leubner et al., dem aktuellen Forschungsstand entsprechend, den Begriff wie folgt: „Unter literarischer Sozialisation wird die Herausbildung der Persönlichkeit in Wechselwirkung mit der literarischen Kultur verstanden, also mit literarischen Texten sowie ihrer Produktion und Rezeption in der Gesellschaft. Dabei werden sowohl intentionale Einflüsse auf (junge) Menschen wie die Erziehung durch Eltern und Schule als auch nicht-intentionale Einflüsse, etwa von Peergroups, berücksichtigt.“ (Leubner et al. 2012, S. 75).

Während Schüler/innen in der Grundschulzeit günstigenfalls eine hohe Lesemotivation haben und große Lesemengen rezipieren, tritt in der Pubertät häufig eine problematische Phase der literarischen Sozialisation ein, die sich zumeist in einer Lesekrise manifestiert (vgl.

ebd., S. 78). „Die Lesemotivation und das tatsächliche Lesen nehmen ab dem Ende der Grundschule ständig, zwischen der 7. und 10. Klasse noch einmal erheblich ab, bei Jungen allerdings sehr viel stärker als bei Mädchen.“ (ebd., S. 78). Weinkauff/Glasenapp führen dazu aus, verweisend auf empirische Studien, dass die „im Grundschulalter möglicherweise erfahrene Leselust nicht automatisch dazu führt, dass die Betreffenden als Jugendliche und Erwachsene habituelle Leser werden.“ (Weinkauff/ Glasenapp 2014, S. 227). Gewichtige Faktoren zur Hemmung der Leselust sind nach Leubner et al. die zunehmend wichtiger werdenden Beziehungen zu Freunden und zum anderen Geschlecht. Zudem sind Schüler/innen in der Pubertät mit dem Dilemma konfrontiert, dass die kinderliterarischen Texte kein Lustlesen mehr hervorrufen und uninteressant werden, andere Texte und Leseweisen aber noch nicht zugänglich sind (vgl. Leubner et al. 2012, S. 79). Die primären Adressaten des Romans *Schneeriese* befinden sich in dieser Phase. Der Leseunlust kann der Roman aber wirksam entgegensteuern, da der *Schneeriese* thematisch an den gegenwärtigen Fragehorizonten der Schüler/innen anknüpft: Wie kann ich mit freundschaftlichen Beziehungen und Liebesgefühlen umgehen? Die erzählte Welt im Roman bietet somit einen guten Zugang zur Erfahrungswelt der Schüler/innen. Der *Schneeriese* präsentiert einen Protagonisten, der seine Kindheit abschließt und einer ersten Lebenskrise ausgesetzt ist.

Graf fordert, indem er von literarische Orientierungslosigkeit spricht: „Weil das Weiterlesen nach dem Ende der Kinderlektüre oft wie ein Neuanfang organisiert werden muss, sind wieder Impulse von außen notwendig.“ (Graf 2007, S. 78). Graf bilanziert, dass sich das Spektrum der Lektüre in der literarischen Pubertät enorm ausweitet (vgl. ebd., S. 76). Er differenziert das Leseverhalten aus: „Zwischen Leseabstinenz und Lesesucht, zwischen Schwelgen im Trivialen und hochversierten ästhetischen Ambitionen ist alles möglich.“ (Ebd., S. 77).

Dennoch können gerade in dieser problematischen Phase die Schüler/innen aufgrund ihrer Entwicklungsleistungen jene Kompetenzen erwerben, die für das Verstehen (anspruchsvoller) literarischer Texte notwendig sind:

- Darstellungsverfahren und ihre Funktion für das Bedeutungspotenzial eines Textes analysieren,
- ausdifferenziertes Empathievermögen,
- fremde Sichtweise aneignen und auf die eigene Lebenswelt anwenden,
- eigene Deutungen hinterfragen und
- die Unmöglichkeit eines eindeutigen Verstehens literarischer Texte erkennen und wertschätzen (vgl. Leubner et al. 2012, S. 79).

Der *Schneeriese* kann diese Kompetenzdimensionen bei den Schüler/innen eröffnen bzw. erweitern. Die poetische Sprache muss wahrgenommen und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Romaninhalt verstanden werden. Die komplex dargestellte Innensicht von Adrian ermöglicht einen Zuwachs an Empathie und den Einblick in fremde Lebenswelten. Der Handlungsverlauf und die intertextuellen Bezüge zu *Die Schneekönigin* werfen zudem die Frage auf, welche Gründe für Adrians Wandlungsprozesse verantwortlich sind. Somit müssen eigene Deutungen hinterfragt werden und Mehrdeutigkeiten, die der literarische Leseprozess hervorruft, anerkannt werden.

Graf spricht mit Blick auf die Jugendphase von einer zweiten literarischen Initiation: „Die literarische Sozialisation in der Jugendphase hat die Aufgabe, einen neuen, dem erreichten psychischen Entwicklungszustand angemessenen Zugang zur Literatur zu realisieren.“ (Bucher 2005, S. 142; in: Graf 2007, S. 76). So besteht nach Pieper die Entwicklungsaufgabe darin, die Transformation des kindlichen Lesens zu meistern und ein zunehmend breites Spektrum an Lesemodi zur Verfügung zu stellen (vgl. Pieper 2010, S. 109). Eggert zufolge muss es gelingen „neue Lesestoffe und Rezeptionsformen zu erschließen, ohne die Lektürelust preiszugeben.“ (Eggert 2003, S. 129). „Die Wahrnehmung

der Literatur als Kunst ist das Ergebnis der literarischen Pubertät, es verändert den Leser und seine Lektüre.“ (Graf 1980, S. 18; in: Eggert 2003, S. 130). Nach Schön dient das Lesen literarischer Texte in der Pubertät auch dazu, die eigene Identitätsproblematik zu bearbeiten (vgl. Schön 1993a, S. 269; in: Eggert 2003, S. 131). Zu einer erfolgreichen Bewältigung der literarischen Pubertät kann der Roman *Schneerlese* im besonderen Maße beitragen. Das literarisch und sprachlich anspruchsvolle Werk ermöglicht den Rezipienten eine Vielzahl an ästhetischen Erfahrungen und Gratifikationen und kann somit einen bedeutsamen Beitrag zu einer erfolgreichen sekundären literarischen Initiation leisten.

## **Bildungsziele und Kompetenzen**

Diesem Unterrichtsmodell liegt ein weiter, nicht auf standardisierbare Problemlösungsfähigkeiten eingegrenzter Kompetenzbegriff zugrunde. Auf dieser Basis haben Karin Vach, Gina Weinkauff und Bettina Wild eine Systematik literarischer Kompetenzbereiche entwickelt, die ihre wichtigsten Impulse aus zwei vieldiskutierten Beiträgen von Kaspar H. Spinner und Ulf Abraham bezieht (vgl. Abraham 2005, Spinner 2006). In der Absicht, eine Grundlage für die Beschreibung von Kompetenzen zu schaffen, die sich im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur in unterschiedlichen Medienkontexten entwickeln können, wurden die vorhandenen Definitionsvorschläge durchforstet, systematisiert und ergänzt. Das Ergebnis ist eine Unterscheidung von sechs Kompetenzbereichen, die sich jeweils in unterschiedliche Teilkompetenzen ausdifferenzieren lassen.

**Teilhaben und Genießen** meint die Fähigkeit vorhandene literarische und mediale Angebote auf subjektiv befriedigende Weise zu nutzen. Ein bedeutsamer und sehr komplexer Kompetenzbereich, der sich in verschiedene Niveaustufen und kulturelle Sektoren ausdifferenzieren lässt. Er umfasst die Teilhabe an popular- und jugendkulturellen Angeboten ebenso wie die Aneignung literarisch-kultureller Traditionen. Genussfähigkeit kann sich auf ein bestimmtes Genre beziehen, aber auch die Bereitschaft zum Genuss immer neuer und vielfältiger Werke umfassen und sie kann in sehr verschiedenem Umfang reflektiert sein.

**Wahrnehmen und Analysieren** zielt auf die Strukturiertheit literarischer Werke ab und umfasst sowohl begrifflich-explizites Problemlösungswissen (= Analysieren) als auch das vorbegrifflich-implizite Wissen um textsorten- oder medienspezifische Muster, das oftmals eine Komponente der Genussfähigkeit bildet. Zu diesem Kompetenzbereich gehören zum Beispiel Sprache, Handlungslogik, Figurenkonzepte, Erzählweisen, Bildsprachen und verschiedenste mediale Darstellungsstile. Die zugehörigen Teilkompetenzen können sich durch die bloße Rezeption einstellen und im Unterricht nicht nur durch Analyseaufgaben gefördert werden sondern auch durch handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen.

**Verstehen und Reflektieren** ist ein Kernbereich des Literaturunterrichts wie auch der Teilhabe an der literarischen Kultur überhaupt. Der Unterschied zum Wahrnehmen und Analysieren liegt in der Subjektzentrierung und der Fokussierung der Deutungsoffenheit literarischer Texte. Das verstehende Subjekt setzt sich selbst in Bezug zum Gegenstand des Verstehens, indem es ihn sich vorstellt, sich damit identifiziert oder eine bewusste Deutung versucht. Zu diesem Kompetenzbereich gehört die Imagination, die Empathiefähigkeit, das Fiktionalitätsbewusstsein, das Symbolverstehen, die Bereitschaft, sich auf Unabschließbarkeit des Deutungsprozesses einzulassen, die Fähigkeit zum geschichtsbewussten Verstehen und die Fähigkeit, Wirklichkeitsbezüge herzustellen.

**Urteilen und Auswählen** schließt sehr eng an die Genussfähigkeit an und umfasst die Fähigkeit zur Reflexion persönlicher literarischer Vorlieben und zur Orientierung in der entsprechenden Teilöffentlichkeit, die Bereitschaft, Irritationen durch Ungewohntes

zuzulassen und für die Geschmacksbildung zu nutzen, aber auch die Auseinandersetzung mit und Positionierung zu literarisch-kulturellen Normen.

**Sich Mitteilen und Austauschen** umfasst die Kompetenzen der Kommunikation von literarischen Erfahrungen Wahrnehmungen oder Deutungen in allen dafür relevanten mündlichen und schriftlichen Formaten. Also zum Beispiel an literarischen Gesprächen teilnehmen, eine Rezension verfassen, eine Buchpräsentation gestalten, schriftliche Analyseaufgaben oder Interpretationsaufsätze verfassen.

**Sich Ausdrücken und Gestalten** wird hier als ein eigenständiger Kompetenzbereich verstanden. Gestalterische oder darstellende Verfahren können Teil der sogenannten Anschlusskommunikation sein (Sich Mitteilen und Austauschen) oder im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf das Wahrnehmen und Verstehen eines literarischen Ausgangstextes abzielen. Die Entwicklung sprachlicher, literarischer und darstellerischer Produktionskompetenzen besitzt aber durchaus eine Eigendimension als ein Kompetenzbereich, der nicht nur für die Literaturdidaktik, sondern auch für die Sprachdidaktik und für die Didaktik der Unterrichtsfächer Kunst und Musik relevant ist. Dazu gehören neben den literarischen Schreibweisen, die die SuS im Unterricht selbst erproben beispielsweise sämtliche Verfahren des ästhetischen Sprechens und des darstellenden Spiels, die im Rahmen des Deutschunterrichts praktiziert werden.

## Bezug zum Bildungsplan

Die Lektüre des Romans *Schneeriese* bietet sich für die Klassenstufen acht bis zehn und schulübergreifend für Haupt- und Werkrealschule, Realschule und Gymnasium an. Die Beschäftigung mit dem Roman kann, auch in Bezug auf die hier vorgestellten Unterrichtsbausteine, auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen. Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich am aktuellen Bildungsplan Baden-Württemberg 2004 bzw. für die Werkrealschule am Bildungsplan 2012.

### *Werkrealschule*

Für die Jahrgangsstufen 8 und 9 ist die Rezeption des Romans *Schneeriese* im Kompetenzbereich „Lesen/Umgang mit Texten und Medien“ hauptsächlich unter der Rubrik „Literatur als Gesprächspartner“ verankert: „Die Schülerinnen und Schüler können persönliche Bezüge zum Text herstellen, Handlungen und Verhaltensweisen von Figuren, Raum- und Zeitvorstellung sowie den Konfliktverlauf eines Textes beschreiben und bewerten; Intentionen von literarischen Texten erschließen und wiedergeben.“ (Bildungsplan BW Werkrealschule 2012, S. 52). Der psychologisch ausgeleuchtete Protagonist Adrian Theiß und seine Entwicklungsschritte, die mit konflikthaftern Prozessen einhergehen, können diese Kompetenzen fördern, da Leser in diesen Klassenstufen in einem ähnlichen Alter sind. Zudem eröffnet der Text durch seine verschiedenen Lesarten individuelle Bewertungs- und Wirkungsweisen. Einige Unterrichtsvorschläge beschäftigen sich explizit mit der Figurenkonzeption und Figurenkonstellation und tragen zum Kompetenzaufbau bei. Es werden aber auch sprachstilistische Kompetenzen eingefordert, die in besonderer Weise durch den vorliegenden, sehr sprachästhetischen Roman gefördert werden: „Die Schülerinnen und Schüler können grundlegende sprachliche Gestaltungsmittel benennen und ihre Wirkung einschätzen.“ (ebd., S. 52). Im Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein entwickeln“ heißt es zudem: „Die Schülerinnen und Schüler können Redewendungen und bildhafte Sprache als Stilelemente verstehen und einsetzen.“ (ebd., S. 52). Die Unterrichtsbausteine in der Rubrik B „Sprache“ greifen diese sprachlichen Besonderheiten des Romans auf und sensibilisieren für sprachliche Strukturen.

Durch den Kompetenzbereich „Lesen/Umgang mit Texten“ wird die Lektüre des Buches für die Jahrgangsstufe 10 legitimiert. Im Teilbereich „Texte verstehen“ sind besonders folgende Kompetenzen zu erwähnen: „Die Schülerinnen und Schüler können:

- Inhalt, Form und Intention von Texten erfassen und reflektieren;
- Textdeutungen begründen;
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten.“ (ebd., S. 54).

Im Bereich „Literatur als Gesprächspartner“ werden Kompetenzen benannt, die sich konkret auf literarische Texte beziehen. Hier kann der Roman *Schneeriese* durch seinen literarischen Gestaltungsreichtum als Ausgangspunkt für folgende Kompetenzerweiterungen dienen: „Die Schülerinnen und Schüler können

- eigene Sichtweisen von Texten entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen;
- Textmerkmale und Gestaltungsmittel bei der Reflexion eines Textes berücksichtigen;
- Intentionen eines Textes, insbesondere den Zusammenhang zwischen Intentionen und Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkung erschließen und selbstständig wiedergeben;
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur anwenden.“ (ebd., S. 54).

Weitere Kompetenzen werden durch die Unterrichtsbausteine gefördert, unter anderem:

- das Begründen der eigenen Meinung;
- das Nachvollziehen anderer Standpunkte;
- der Einsatz verschiedener Visualisierungs- und Präsentationstechniken;
- kreativ Schreiben und produktive Schreibformen nutzen (vgl. ebd., S. 49 - 53).

### *Realschule*

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb wird die Bedeutung von Literatur und speziell der Rezeption von Adoleszenzromanen in schulischen Kontexten deutlich: „Beim Lesen von Texten erschließen sich die Schüler und die Schülerinnen andere Welten, erweitern ihren Erfahrungshorizont, entfalten Vorstellungen und entwickeln ästhetisches Bewusstsein. In Jugendbüchern finden sie ihre eigenen Probleme und Wünsche wieder, können sich lesend mit sich selbst beschäftigen und Distanz zu sich beziehen und erfahren so Hilfe bei der Entwicklung der eigenen Identität.“ (Bildungsplan BW Realschule 2004, S. 49). Diese Leitgedanken können durch die Lektüre des Romans *Schneeriese* verwirklicht werden. Die Gefühlswelt von Adrian dürfte Rezipienten in diesen Altersstufen überwiegend bekannt sein. Das Identifikationspotential mit dem Protagonisten kann den Schüler/innen helfen, die eigenen Handlungs- und Handlungsweisen zu reflektieren. Die Entwicklung eines ästhetischen Bewusstseins wird in besonderem Maße durch den poetischen Schreibstil gefördert.

Für die Jahrgangsstufe 8 sieht der Bildungsplan vor, dass die Schüler/innen ein eigenes Leseinteresse entwickeln und Leseerfahrungen austauschen, indem sie anhand von zwei bis vier Jugendbüchern Leseerfahrungen sammeln (vgl. ebd., S. 53). Zudem heißt es: „Bei der Auswahl der Texte ist darauf zu achten, dass Autorinnen und Autoren verschiedener Zeitepochen bis in die Gegenwart berücksichtigt werden.“ (ebd., S. 53). Der *Schneeriese* erfüllt als Jugendliteratur der Gegenwart diese Forderungen. Ressourcen für Kompetenzerweiterungen in der Jahrgangsstufe 8, die mit der Lektüre des Romans in Verbindung stehen, sind im Kompetenzbereich „Lesen/Umgang mit Texten und Medien“ vorzufinden: „Die Schülerinnen und Schüler können flüssig lesen; sinnverstehend lesen; sich durch Lektüre Welten erschließen und sie mit eigenen Erfahrungen verknüpfen.“ (ebd., S. 53). Als Adoleszenzroman ermöglicht der *Schneeriese* neben der Leseförderung die affektiven Erfahrungsbereiche zwischen fremder und eigener Welt. Die Vielschichtigkeit des Romans, vor allem in Bezug auf Sprache und Erzählweise, gewährt auf analytischer Ebene weitere Kompetenzzuwächse: Die Schüler/innen haben die Möglichkeit Inhalte, Sprache und Form des Textes zu erfassen, verstehen, reflektieren und zu bewerten (vgl. ebd., S. 53). Die

Diskussion um den Eissplitter (Baustein C 2) fördert die Kompetenz, dass Schüler/innen „die Meinung anderer respektieren und aushalten“ (ebd., S. 52) und den produktiven Umgang mit Texten (vgl. ebd., S. 53).

Ebenso fordert der Bildungsplan für die Jahrgangsstufe 9 und 10, dass die Schüler/innen ihre Lesererfahrungen durch die Rezeption von mindestens zwei Werken der Gegenwartsliteratur erweitern (vgl. ebd., S. 56). Nachfolgend heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler zeigen Sprachaufmerksamkeit: Sie können sprachliche Strukturen reflektieren und beschreiben; sprachliche Phänomene in Texten benennen und in ihrer Funktion erfassen; Zusammenhänge von Inhalt, Stil, sprachlichen Mitteln und Form erkennen.“ (ebd., S. 56). Die bildliche Sprache im Roman, die durch zahlreiche Stilmittel erzeugt wird, sensibilisiert für stilistische Phänomene. Aber auch Neologismen und Wortspiele ermöglichen vielfältige Erfahrungen in Bezug auf sprachliche Strukturen. In den Unterrichtsvorschlägen liegen vielfältige Bausteine vor, die sich mit den sprachlichen Strukturen des Romans befassen. Gleichfalls werden Funktionen und Wechselwirkungen zwischen Inhalt, Stil, sprachlichen Mitteln und Form im Roman deutlich; ein Beispiel ist die Verwendung von der Metapher des Eissplitters zur Herstellung von intertextuellen Bezügen. Aber auch außerliterarische Kompetenzen, wie das sinnvolle Nutzen von Informationsquellen (vgl. ebd., S.56) wird in den Unterrichtsvorschlägen integriert (vgl. Baustein D 2).

### *Gymnasium*

Der *Schneeriese* kann mit der eloquenten Sprache einen wichtigen Beitrag leisten, um die im Bildungsplan für die Jahrgangsstufe 8 geforderte Lesekompetenz weiterzuentwickeln: „Die Schülerinnen und Schüler können beim Lesen altersgemäßer literarischer und nichtliterarischer Texte unterschiedliche Lesestrategien (auch Randnotizen, Zwischenüberschriften) anwenden.“ (Bildungsplan BW Gymnasium 2004, S. 83). Im Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten wird auch gefordert: „Zusammenhänge zwischen Inhalt, Sprache und Form eines Textes herstellen.“ (ebd., S. 83). Aufgrund der vielschichtigen sprachlichen Strukturen sind zahlreiche Bezüge zwischen Sprache, Inhalt und Form herstellbar – ein Beispiel ist die Verwendung zahlreicher Hyperbeln und Antithesen, welche die innere Zerrissenheit des Protagonisten Adrian kennzeichnen. Daher kann der Roman auch in der Rubrik „Sprache und Stil“, eingeordnet im Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein entwickeln“, wichtige Lernmöglichkeiten bieten: „Die Schülerinnen und Schüler können auffällige sprachliche Mittel in Texten auf eine zu Grunde liegende kommunikative Absicht beziehen; syntaktische [...] und semantische Stilmittel [...] benennen und ihre Funktion im Text beschreiben [...]; die Kenntnis sprachlich-stilistischer Mittel bei der Analyse von Texten nutzen [...].“ (ebd., S. 84). Viele Unterrichtsbausteine regen eine Analyse der sprachlichen Strukturen im Roman an. Zudem fordert der Bildungsplan für diese Jahrgangsstufe, dass der Lesehorizont durch die Lektüre exemplarischer deutschsprachiger Werke erweitert wird (vgl. ebd., S. 84).

Die sprachliche und narrative Qualität des Romans mit seinem ausdifferenzierten Figurenkonzept ermöglicht ebenso den späteren Einsatz in Jahrgangsstufe 9 oder 10. Im Kompetenzbereich „Beschreibung und Interpretation von Texten“ wird unter anderem gefordert: „[...] literarische Figuren charakterisieren und Figurenkonstellationen analysieren.“ (ebd., S. 85). Diese Kompetenzdimensionen werden durch die Unterrichtsvorschläge in der Rubrik A „Handlung und Figuren“ aufgegriffen. Die Lesekompetenz erweitert sich um die Ebene: „Mehrdeutigkeiten als spezifisches Merkmal von literarischen Texten erkennen.“ (ebd., S. 86). Eine Uneindeutigkeit bildet bspw. die Frage, ob Adrian oder Stella den „Eissplitter“ im Auge haben. Mit dieser Frage beschäftigt sich konkret der Unterrichtsvorschlag C 2. In der Kompetenzdimension „Umgang mit literarischen und nichtliterarischen Texten“ heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler können Grundbegriffe der Textbeschreibung (auch stilistische und rhetorische Mittel) verwenden [...]; wesentliche sprachliche und formale Darstellungsmittel auf ihre Funktion hin untersuchen [...]; mit altersgemäßen Texten der Gegenwartsliteratur umgehen.“ (ebd., S. 86).

## Literaturdidaktische Ansätze

Um die genannten Ziele und Kompetenzen zu erreichen, bieten sich folgende Hauptmethoden des Literaturunterrichts an (vgl. Leubner et al. 2012, S.153 – 165):

1. Das Unterrichtsgespräch
2. Der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht
3. Das textnahe Lesen
4. Verfahren der Textanalyse

### *Das Unterrichtsgespräch*

Das Unterrichtsgespräch wird in der Deutschdidaktik als eine Art Königsweg zur Textinterpretation angesehen (Leubner et al. 2012 S. 154). Die SuS können durch das Gespräch mit der Lehrkraft und ihren Mitschülern ihre subjektiv gebildeten Deutungen überprüfen, modifizieren oder ausdifferenzieren. Auf diese Weise wird ihnen nicht nur die Möglichkeit geboten, ihre Textverstehenskompetenz zu entfalten, sondern auch ihre Kommunikationsfähigkeit. Beim Unterrichtsgespräch wird generell zwischen dem (zurückhaltend) gelenkten und dem (offenen) literarischen Unterrichtsgespräch unterschieden. In jedem Fall sollte es vermieden werden, Fragen zu stellen, die zu einer von der Lehrperson schon vorher festgelegten Interpretation führen. Zielführender ist es, die SuS zu fragen, welche Textstellen sie bspw. emotional berührt, irritiert, verärgert oder zum Nachdenken gebracht haben.

Diese Textpassagen können mögliche Unklarheiten, emotionale Berührungspunkte, Komik oder Irritationen enthalten. Diese Deutungen können mit den anderen SuS innerhalb des Unterrichtsgesprächs ausgetauscht werden. Überdies können Texte in einem entsprechend moderierten Gespräch auch analysiert werden.

Das Unterrichtsgespräch ist ein Verfahren, das in vielen Bausteinen angewendet wird, oftmals in Kombination mit anderen Methoden. Von der Textanalyse durch ein gelenktes Unterrichtsgespräch bis zu wesentlich offeneren Gesprächsformen wie einer Diskussion werden verschiedene Formen des Unterrichtsgesprächs realisiert.

### *Handlungs- oder/und produktionsorientierte Verfahren*

Der HPLU hat seit seinen Anfängen in den 1980er Jahren ein reiches Methodenrepertoire hervorgebracht. Ziel ist in erster Linie die Förderung literarischer Verstehensprozesse. Zugleich fördert er auch die Entwicklung von Schreibkompetenz und die Entfaltung der musisch-kreativen Potentiale der SuS. Durch eine aktive Gestaltung des Leseprozesses soll erreicht werden, dass die SuS "in affektiven und emotionalen Kontakt mit einem Text [...] kommen" (Waldmann 2011, S. 53). Die seit den 80er und 90er Jahren häufig angewandten, handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sind sehr schülerorientiert und stoßen aufgrund ihrer Vielfalt bei Lernenden und Lehrenden auf große Akzeptanz im Literaturunterricht. Für SuS bietet dieses Verfahren vielfältige Zugänge zum Wahrnehmen und Verstehen literarischer Texte. Es ermöglicht einen individualisierten Unterricht und intensive Lernprozesse. Produktionsorientierte Verfahren sind häufig Schreibaufgaben, wie beispielsweise das Konkretisieren (Ausphantasieren oder Antizipieren) oder die Transformation (Veränderung) von Textpassagen. Handlungsorientierte Verfahren können zum Beispiel szenische oder bildnerische Darstellungen sein. Generell wird zwischen Aufgaben differenziert, bei denen es um das Identifizieren von Textelementen und -strukturen auf formaler Ebene geht, und solchen, die eine Deutung der Handlung und des Figurenensembles zum Ziel haben. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben werden in sämtlichen Bausteinen dieses Unterrichtsmodells vorgeschlagen, um mit dem Verfassen einer Rollenbiographie zu Misses Elderly (Vgl. Baustein A 4) ein produktionsorientiertes und mit dem Entwerfen von Bühnenbildern (Vgl. Baustein E 2) ein handlungsorientiertes Verfahren exemplarisch zu benennen.

### *Textnahes Lesen*

Das textnahe Lesen nach der Konzeption von Elisabeth Paefgen (vgl. Paefgen 1998) soll den SuS subjektive Zugänge zu literarischen Texten eröffnen. Gemeint ist ein genaues, wiederholtes, langsames und durch schreibende Tätigkeit (bspw. Markieren von Textstellen oder Anfertigen von Notizen) unterstütztes Lesen. Dabei sollen die SuS nicht Kriterien anwenden, sondern sich spontan zu dem Text positionieren. Es liegt nahe, dieses Verfahren zur Vorbereitung literarischer Unterrichtsgespräche einzusetzen: die SuS vergleichen ihre Notizen in Partnerarbeit, die dabei entstehenden Beobachtungen werden zum Ausgangspunkt des literarischen Unterrichtsgesprächs. Der Roman *Schneeriese* bietet durch seine sprachliche Vielschichtigkeit und der komplexen Empfindungswelt des Protagonisten vielerlei Möglichkeiten, um mit dieser didaktischen Hauptmethode zu arbeiten.

### *Verfahren der Textanalyse*

Textanalyse ist kein eigener literaturdidaktischer Ansatz, sondern eher ein Kompetenzbereich. Sowohl der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht als auch das literarische Unterrichtsgespräch haben ein großes Potential zur Förderung von Textanalysekompetenzen. Ab Klasse 4 ist es jedoch auch intendiert, die SuS mit bestimmten Verfahren einer kategoriengestützten Textanalyse vertraut zu machen. Auch dieser didaktischer Ansatz ist Teil der Unterrichtsvorschläge, beispielsweise durch Beobachtungsaufträge (Vgl. Baustein B 1) oder das Anfertigen von Entwicklungslinien (Vgl. Baustein A 2) realisiert.

Die hier folgenden Realisierungsvorschläge verstehen sich als Anregung und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie gliedern sich in fünf Bausteine, die jeweils einem inhaltlichen oder formalen Aspekt des Romans gewidmet sind.

- A. Handlung und Figuren
- B. Erzählweise und Sprache
- C. Intertextualität
- D. Themen und Motive
- E. Orte

Eine feste Reihenfolge ist nicht vorgesehen. Ähnliches gilt für die Unterrichtsvorschläge und Materialien innerhalb der Bausteine. Auch sie können selektiv eingesetzt werden und sind nicht an eine feste Abfolge gebunden. Jeder einzelne Unterrichtsvorschlag wurde einem oder mehreren Kompetenzbereichen zugeordnet und mit einem didaktischen Kommentar sowie einer Empfehlung zu Möglichkeiten der Verortung im Rahmen der gesamten Unterrichtseinheit versehen.

Für die Unterrichtsorganisation und die Gestaltung der Lektürephase gibt es beispielsweise folgende Möglichkeiten:

- die SuS lesen den Roman abschnittsweise, der Unterricht nimmt auf die gerade gelesenen Abschnitte Bezug,
- die SuS lesen den Roman im Ganzen und erhalten dazu Arbeitsanregungen oder Aufgaben, die sie im Rahmen eines Portfolios oder Lesetagebuchs bearbeiten können, der Unterricht in der Klasse schließt sich an die Lektüre an
- die SuS werden in der Lektürephase überhaupt nicht gelenkt, der Unterricht in der Klasse schließt sich an die Lektüre an oder
- das Buch wird nicht als verbindliche Klassenlektüre gelesen, die Lehrperson verwertet die Realisierungsvorschläge des Modells ausschließlich als Grundlage für individualisierte Arbeitsanregungen

Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der Aufgaben und Materialien, das einen guten Überblick bietet. Einige der Aufgaben können auch lektürebegleitend eingesetzt werden. Darum ist im Verzeichnis ebenfalls vermerkt, welche Kapitel die SuS schon gelesen haben sollten, bevor sie die eine oder andere Aufgabe angehen.

## A. Handlung und Figuren

Die Beziehungen von Adrian zu den anderen Figuren des Romans sind komplex und von Wandlungsprozessen gekennzeichnet. Die Bausteine A 1 und A 2 zielen auf die Komplexität der Figurenkonstellation und der dynamischen Figurenentwicklung des Protagonisten. Die Bausteine A 3 und A 4 konzentrieren sich auf Figuren, die eine besondere Funktion für die Handlung einnehmen und den Protagonisten in besonderer Weise prägen. Durch Textanalysen und Unterrichtsgespräche werden vor allem die Kompetenzdimensionen „Wahrnehmen und Analysieren“ sowie „Sich Mitteilen und Austauschen“ gefördert. A 5 widmet sich dem Plot der Erzählung.

### A 1 Figurenkonstellation

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Sich Mitteilen und Austauschen, Sich Ausdrücken und Gestalten

**Zeitbedarf:** Eine Doppelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 9 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Den SuS soll bewusst werden, dass die Beziehungen, in denen der Protagonist Adrian zu den anderen Figuren des Romans steht, von unterschiedlicher Qualität sind. Die Visualisierung der Figurenkonstellation lässt nicht nur eine Übersicht zu, sondern ermöglicht auch Diskussionspotential und das Argumentieren anhand von Textstellen.

**Beschreibung des Verlaufs:** Die SuS erstellen in Gruppenarbeit handschriftliche Skizzen zur Figurenkonstellation. Dazu teilt die Lehrperson DIN A3-Plakate aus. Mit Hilfe des Arbeitsblattes konstruieren die Kleingruppen ein Beziehungsgeflecht.

Vorschlag zur Besprechung: Die fertigen Poster werden nachfolgend gut sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt. Anschließend schauen sich die SuS die Werke der anderen Gruppen in einer Poster-Galerie an. Es bietet sich an, dass die SuS anhand von Klebezetteln Fragen und Rückmeldungen an die Poster anbringen können. In einem anschließenden Unterrichtsgespräch kann die Figurenkonstellation, möglicherweise durch eine Diskussion, noch modifiziert und präzisiert werden.

**Material:** Arbeitsblatt zu A 1

## Arbeitsblatt zu A 1

Im Roman tauchen vielerlei Figuren auf, die in einer bestimmten Beziehung zueinander stehen. Fertigt eine Grafik an. Durch diese Grafik soll das Beziehungsgeflecht der Figuren erkennbar werden.

Nehmt dabei folgende Figuren in eure Grafik auf:

*Adrian, Stella, Misses Elderly, Adrians Mutter, Adrians Vater, Dato, Tamar, Waliko*

Folgende Leitfragen können euch helfen:

- Haben die Personen ein freundschaftliches/enges oder distanzierendes/ablehnendes Verhältnis zueinander?
- Wie intensiv ist die Beziehung zwischen den Personen? (normale Freundschaft, beste Freunde, Liebe)?
- Sind die Personen miteinander verwandt?
- Haben die Personen die gleiche Vorstellung von ihrer Beziehung zueinander (z.B. Freundschaft vs. einseitige Liebe)?

Folgende Gestaltungsmittel können euch bei der Visualisierung helfen:

- Die Größe von Objekten (z.B.: Wichtige Figuren erhalten ein größeres Kästchen)
- Striche und Pfeile
- Strich-/Pfeillänge (z.B.: Je größer der Abstand zwischen Figuren, desto distanzierte die Beziehung)
- Die Farbe der Linien (z.B. rote Farbe für Feindschaft, blaue Farbe für Freundschaft, grüne Farbe für Familie)
- Kommentierungen an Strichen und Pfeilen (z.B.: Ein Pfeil von Misses Elderly zu Adrian wird mit der Beschriftung „Ratgeberin“ versehen)

**Beachtet:** Fertigt eine Legende zu den von euch verwendeten Gestaltungsmitteln an, damit die Grafik leicht verstanden werden kann.

**Tipp:** Entwerft zunächst eine Skizze auf einem anderen Blatt, damit ihr eine erste Vorstellung von eurer Grafik erhaltet. Arbeitet auch in eurer Endversion zunächst mit dem Bleistift.

## A 2 Adrian und sein Umfeld im Handlungsverlauf

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren

**Zeitbedarf:** Eine Einzelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** Lektürebegleitend oder nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Adrians Beziehungen zu den anderen Figuren des Romans sind von Dynamik und Wechselhaftigkeit geprägt. Diese Wandlungsprozesse werden durch die folgende Aufgabe fokussiert. Baustein A 1 und A 2 können die Grundlage für eine Charakterisierung von Adrian bilden.

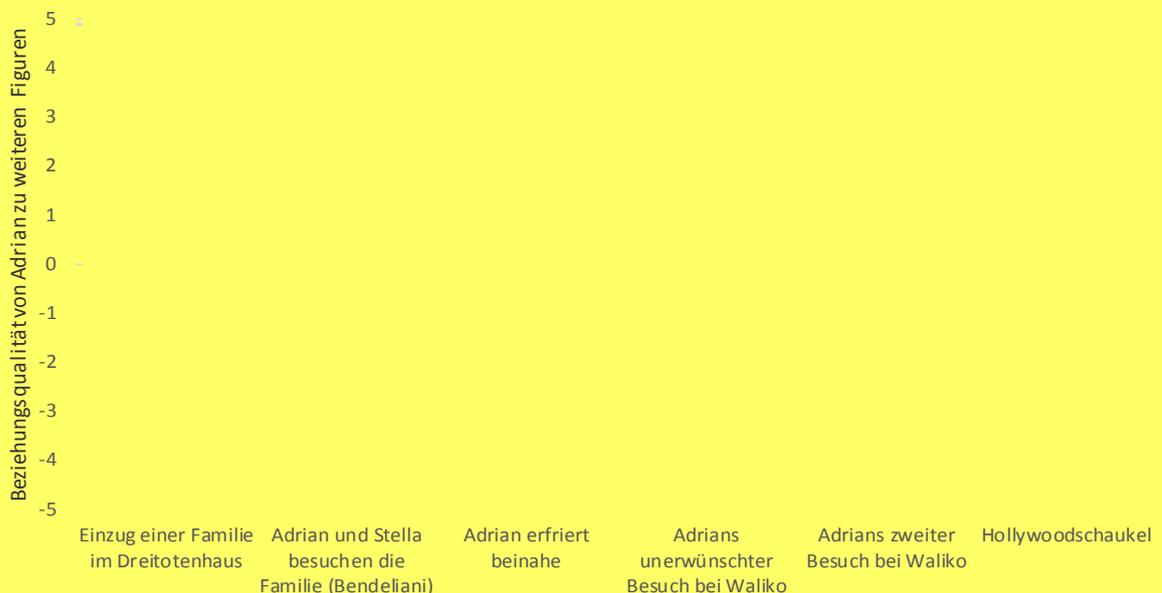
### Beschreibung des Verlaufs:

Siehe Material: Arbeitsblatt zu A 2

#### Arbeitsblatt zu A 2

1. Stelle im Diagramm dar, wie sich die Beziehungsqualität von Adrian zu anderen Figuren des Romans im Handlungsverlauf verändert. Eine sehr hohe Zahl bedeutet ein freundschaftliches/enges Verhältnis und eine sehr niedrige Zahl eine distanzierte/ablehnende Beziehung zwischen Adrian und der anderen Figur. Fertige für die folgenden Figuren eine Beziehungskurve an:  
*Stella, Misses Elderly, Adrians Mutter, Adrians Vater, Tamar, Dato.*

Verwende für jede Kurve eine andere Farbe und beschrifte die Kurve mit dem zutreffenden Figurennamen.



2. Welche Erkenntnisse kannst du deiner Grafik entnehmen?

.....

.....

.....

.....

### A 3 Adrians Mutter

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

**Zeitbedarf:** Eine Einzelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Das Thema Großwüchsigkeit bzw. die Bedeutung von Äußerlichkeiten wird im Roman auch durch das Verhalten von Adrians Mutter entfaltet. Adrians Mutter, die selbst sehr groß ist, aber damit nicht gut umgehen kann, wird durch die folgende Aufgabe mit Stellas Geschenk an Adrian - *Das weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge* - konfrontiert. Die SuS versetzen sich in ihre Gefühlswelt hinein und verfassen einen Brief an ihre Schwester Irene, die im Roman als neugierig und etwas gnadenlos beschrieben wird. Das eröffnet den SuS eine interessante Konstellation. Adrians Mutter muss sich mit der Frage auseinandersetzen, ob die Großwüchsigkeit tatsächlich ein Problem ist. Eine Alternative zum Verfassen eines Briefes ist das Schreiben eines inneren Monologs.

#### **Beschreibung des Verlaufs:**

Die SuS erhalten folgenden Arbeitsauftrag:

*Stell dir folgende Situation vor: Während Adrians Mutter die Wäsche aus Adrians Zimmer holt, findet sie „Das weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge“ auf seinem Nachttisch. Zunächst ist sie sich nicht sicher, ob sie unerlaubt ein Blick in das Buch werfen soll... dann macht sie es tatsächlich. Während sie in dem Buch liest, stellt sie fest, dass Adrian und Stella mit der Großwüchsigkeit anders umgehen. Tagelang beschäftigt Adrians Mutter der Kontakt mit diesem Buch. Dann schreibt sie ihrer Schwester Irene einen Brief, um ihre Empfindungen zu schildern.*

**Aufgabe:** Verfasse einen Brief an Irene, indem du dich in die Lage von Adrians Mutter hineinversetzt. Hilfreich kann es sein, dass du den Anfang von Kapitel 13 nochmals liest, um auch etwas über Irene zu erfahren.

## A 4 Rollenbiographie zu Misses Elderly

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

**Zeitbedarf:** Eine Einzelstunde und Fertigstellung als Hausaufgabe oder eine Doppelstunde.

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Die Rollenbiographie setzt eine ausführliche und genaue Textanalyse voraus. Die Figur Misses Elderly soll differenziert charakterisiert werden, da sie eine Art stabile Konstante im Leben von Adrian darstellt und großen Einfluss auf ihn hat. Die SuS sollen sich in einen Regisseur hineinversetzen, der einem Schauspieler genau erklären muss, wie eine Rolle auszuführen ist. Falls das Schreiben einer Rollenbiographie den SuS nicht bekannt ist, muss die Methode zunächst eingeführt werden.

### **Beschreibung des Verlaufs:**

Siehe Material: Arbeitsblatt zu A 4

#### **Arbeitsblatt zu A 4**

Der Roman *Schneeriese* wird verfilmt. Versetze dich in die Situation eines Film-Regisseurs. Du hast als Regisseur die Aufgabe, jedem Schauspieler sehr genau seine Rolle zu erklären – nur dann kann ein Schauspieler eine Rolle authentisch spielen. Nun musst du einer Schauspielerin die Figur Misses Elderly näher bringen.

1. Finde im Roman Textstellen, die Misses Elderly charakterisieren und markiere diese.
2. Verfasse eine Rollenbiographie zu Misses Elderly.

Folgende Einfühlungsfragen können dir beim Verfassen der Rollenbiographie helfen:

- Allgemeine Angaben: Wie heiße ich? Wie alt bin ich? Wie ist meine finanzielle Situation?
- Wohnsituation: Wo wohne ich? Wo halte ich mich gerne auf?
- Äußerlichkeiten: Wie ist mein äußeres Erscheinungsbild?
- Lebenserfahrungen: Welche früheren Erlebnisse prägen mich?
- Alltag: Wie gestaltet sich mein Alltag (früher und heute)? Wo halte ich mich oft auf?
- Innere Haltung: Wie verhalte ich mich? Was mache ich am liebsten? Was gefällt mir besonders? Was ärgert mich? Welche Lebenseinstellung, Wünsche, Ängste und Träume habe ich?
- Beziehungen: Mit wem lebe ich zusammen? Was bedeutet mir Familie? Wie ist mein Verhältnis zu einzelnen Familienmitgliedern und Freunden und Mitmenschen?

## **A 5 Handlungsverlauf**

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren

**Zeitbedarf:** mehrmals während der Lektüre

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** während der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Die Aufgabe dient der vertieften Wahrnehmung des Handlungsverlaufs.

### **Beschreibung des Verlaufs:**

Der Text ist in Kapitel eingeteilt. Jedoch sind diese Kapitel nicht mit Überschriften versehen. Die SuS stellen Überschriften für die Kapitel her. Wahlweise kann eine Tabelle angelegt werden, in der die Kapitelstruktur angelegt wird, oder die Überschriften werden direkt in das Buch eingetragen.

## B. Erzählweise und Sprache

Die Unterrichtsvorschläge beziehen sich überwiegend auf die sprachliche Gestaltung des Romans. Der Baustein B 1 regt ein lektürebegleitendes Wahrnehmen der sprachlichen Besonderheiten an und ermöglicht den SuS eine Erweiterung der eigenen sprachlichen Kompetenzen. Der Unterrichtsvorschlag B 2 beschäftigt sich mit Neologismen und bindet dieses sprachliche Stilmittel an eine produktive Schreibaufgabe. Während die Konzeption des Bausteins B 3 stark sprachdidaktisch auf die Erweiterung des Wortschatzes zielt, knüpft der Komplex zur Sprachkomik (B4 und B5) an die Sprachkomik des Romans an. Neben der sprachlichen Struktur werden auf der Darstellungsebene anhand von B 6 die Erzählweise und ihr Bedeutungspotenzial für den Rezeptionsprozess thematisiert.

### B 1 Die Augen von Stella Maraun

**Kompetenzbereiche:** Sich Ausdrücken und Gestalten, Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren

**Zeitbedarf:** eine Einzelstunde mit anschließendem Arbeitsauftrag für die Lektürephase

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 – 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** als Einstieg in die Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Der Vorschlag soll einerseits zur Erweiterung des sprachlichen Repertoires der SuS beitragen und ihr Imaginationsvermögen fördern und sie andererseits für die bilderreiche Sprache und die Erzählweise des Romans sensibilisieren. Als visueller Gesprächsimpuls dient eine Collage, die als Schülerarbeit zu einem Gedicht von Kurt Tucholsky entstanden ist. Das Gedicht wurde dem Unterrichtsvorschlag als (optionales) Material beigelegt.

**Verlaufsplanung:** In den Augen einer geliebten Person spiegelt sich der Liebende, und es sagt viel über eine Beziehung aus, wie der oder die eine die Augen des oder der anderen beschreibt. Die Stunde beginnt mit einem visuellen Impuls, einer Foto-Collage, die im Kunstunterricht einer Schule in Offenbach entstanden ist und einem freien Gespräch über das Gesehene (zunächst ohne Nennung des sehr suggestiven Titels der Collage). In diesem Gespräch sollte ein möglichst weiter Assoziationsrahmen geöffnet werden. Anschließend erfahren die SuS, dass der Protagonist des Romans von Susan Kreller auf der ersten Seite die Augen der Protagonistin beschreibt:

„Stell es dir so vor [...] so und kein bisschen anders sind die Augen von Stella Maraun“.

Sie erhalten den Auftrag, die Lücke mit einem eigenen Text zu füllen. Vor Beginn der Arbeit werden Hypothesen über die Beziehung des Protagonisten zu Stella formuliert.

Nach Fertigstellung, Präsentation und einem ersten Gespräch über die Texte der SuS, bei dem diese möglichst differenziert gewürdigt und auch verglichen werden, begegnen sie dem Romantext und beziehen ihn in den Vergleich ein. Dabei werden erwartungsgemäß sprachliche Eigenheiten, wie die intensive Suche Adrians nach treffenden Bildern und Vergleichen aber auch die merkwürdige Perspektivierung (Figurenrede im Konjunktiv) angesprochen. Die SuS vereinbaren, bei der Lektüre auf Sprachbilder und eventuell noch andere Besonderheiten zu achten. Die Beobachtungsprojekte sollen von den SuS selbst geplant werden, auf der Grundlage ihrer Schreiberfahrung und der daran anschließenden Gespräche.

**Material:** eine Bildvorlage (Collage Großstadt-Augen), Kurt Tucholsky: Großstadt-Augen (Gedicht)

Abbildungsnachweis: Großstadt-Augen. Collage zu einem Gedicht von Kurt Tucholsky. Schülerarbeit vom November 2011. Ernst-Reuter-Schule Offenbach: <http://www.ers.schulen-offenbach.de/schuler/kunst/> [Stand: 7/2015]



## Augen in der Großstadt

Wenn du zur Arbeit gehst  
am frühen Morgen,  
wenn du am Bahnhof stehst  
mit deinen Sorgen:  
da zeigt die Stadt  
dir asphaltglatt  
im Menschentrichter  
Millionen Gesichter:  
Zwei fremde Augen, ein kurzer Blick,  
die Braue, Pupillen, die Lider –  
Was war das? vielleicht dein Lebensglück ...  
vorbei, verweht, nie wieder.

Du gehst dein Leben lang  
auf tausend Straßen;  
du siehst auf deinem Gang,  
die dich vergaßen.  
Ein Auge winkt,  
die Seele klingt;  
du hasts gefunden,  
nur für Sekunden ...  
Zwei fremde Augen, ein kurzer Blick,  
die Braue, Pupillen, die Lider;  
Was war das? kein Mensch dreht die Zeit zurück ...  
Vorbei, verweht, nie wieder.

Du mußt auf deinem Gang  
durch Städte wandern;  
siehst einen Pulsschlag lang  
den fremden Andern.  
Es kann ein Feind sein,  
es kann ein Freund sein,  
es kann im Kampfe dein  
Genosse sein.  
Es sieht hinüber  
und zieht vorüber ...  
Zwei fremde Augen, ein kurzer Blick,  
die Braue, Pupillen, die Lider.  
Was war das?  
Von der großen Menschheit ein Stück!  
Vorbei, verweht, nie wieder.

Theobald Tiger (d.i. Kurt Tucholsky). Arbeiter Illustrierte Zeitung, 1930, Nr. 11, S. 217.. Hier nach: Kurt Tucholsky. Gedichte und Lieder. Gesammelte Schriften (1907-1935). Website Textlog: <http://www.textlog.de/tucholsky-augen-grossstadt.html>

## B 2 Dreitotenstilles Durcheinander

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, sich Ausdrücken und Gestalten.

**Zeitbedarf:** Doppelstunde; Hausaufgabe, Einzelstunde oder: zwei Doppelstunden

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8-10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** Nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar** Der Vorschlag vermittelt den SuS rezeptive und kreative Erfahrungen mit Neologismen: durch Textanalyse und eingreifende Operationen am Romantext und das Verfassen eines eigenen Textes mit Neologismen.

**Beschreibung des Verlaufs:** Zunächst werden Neologismen aus dem Roman analysiert und umgeformt. Diese Umformungen sind unterschiedlich schwierig zu bewältigen, da manche Neologismen nah an bekannten Wortbedeutungen angelehnt sind (bspw. Haltestellenmomente), andere aber, wie das „dreitotenstille Durcheinander“, deutlich abstrakter scheinen. Hier schließt sich eine Besprechungsphase an, in welcher die SuS ihre Textneukonstruktionen vorlesen und sich über mögliche Probleme beim Umformungsprozess der Neologismen austauschen können. Im Anschluss soll auf produktionsorientierter Ebene das Schreiben eines Briefes den SuS dazu verhelfen, ästhetische Selbstwirksamkeitserfahrungen zu entwickeln, indem eigene Wortneuschöpfungen im Kontext eines eigenen Textes hergestellt werden. Im Anschluss bietet sich ein Sitzkreis an. Hier lesen die SuS ihren Brief vor. Das Vorlesen der Briefe kann der Einstieg zu einem Unterrichtsgespräch sein, indem die Wortneuschöpfungen der Mitschüler diskutiert und reflektiert werden.

Aufgaben:

1. Lies dir die Zitate aus Material 1 durch.
2. Was ist für dich das Besondere an den fettgedruckten Begriffen?
3.
  - a. Versuche die Textstellen so umzuschreiben, dass die fettgedruckten Begriffe ersetzt werden, aber der Sinn der Textstelle weitestgehend erhalten bleibt.
  - b. Bei welchen Textstellen ist dir das Umschreiben schwer gefallen?

Nachdem die SuS die Aufgabe 3 bearbeitet haben, schließt sich eine Präsentationsphase der Ergebnisse an. Hier kann ein Unterrichtsgespräch sinnvoll sein, um über die Umformungsprozesse und damit einhergehenden Schwierigkeiten zu reflektieren.

4. Stell dir vor: Adrian sitzt am Abend nach dem letzten Gespräch mit Stella nochmals auf der Hollywoodschaukel. Adrian hält das „weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge“ in der Hand und jetzt möchte er Stella auch etwas Geschriebenes von ihm schenken. Er entscheidet sich dafür, einen Brief zu verfassen. Schreibe diesen Brief an Stella, indem du, so wie es auch Adrian sicherlich tun würde, selbst erfundene Wörter/Begriffe in deinen Text einbaust.

Für die Präsentation der Briefe bietet sich ein Sitzkreis an.

## Material: Textstellensammlung

S. 13: „Sie hatten dort Jahr für Jahr überwintert, in muffige Woldecken gehüllt, und sie hatten dort Jahr für Jahr mit froh schwitzenden Gesichtern **übersommert**, ...“

S. 17: „Es war nicht auszumachen, wie viele Menschen an dem Umzug beteiligt waren, denn vor dem Haus herrschte ein großes, **dreitotenstilles Durcheinander**.“

S. 48: „Abgesehen von diesen **Haltestellenmomenten** war Stella aber einfach nicht mehr vorhanden, ein flockiger Wind hatte sie mitgenommen, ein Schnösel.“

S. 52: „Denn als sie verstanden hatte, wer da in der Tür stand, ließ sie für einen winzigen Moment ihre Mundwinkel sinken, es dauerte wirklich nicht lange, und trotzdem, am Ende entschied sich alles in diesen winzigen **Mundwinkelmomenten**.“

**S. 204:** „Und er hätte es der Misses vorlesen können, weil er sich wie ein winziges Kind darüber freute, aber dann behielt er es doch für sich, denn es gehörte ganz allein ihm, so wie der dritte Platz beim Kunstwettbewerb, so wie seine **Stellagedanken**, so wie sein ganzes Leben.“

### B 3 Wortschatzarbeit

**Kompetenzbereiche:** Sich Ausdrücken und Gestalten, Sprachbewusstsein entwickeln

**Zeitbedarf:** eine Doppelstunde mit begleitendem Lektüreauftrag

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 – 9

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** begleitend zur Lektüre, nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Der Unterrichtsvorschlag hat eine stark sprachdidaktische Ausrichtung: er zielt auf die Entwicklung und Förderung des sprachlichen Repertoires der SuS. Auf diese Weise öffnet er Zugänge zu dem sprachlich anspruchsvollen Roman von Susan Kreller, der eine ganze Reihe von Adjektiven, Verben und Nomen beinhaltet, die vielen SuS bei der Lektüre zunächst unbekannt sein werden (kümmerlich, lodern, Hormontherapie). Aus diesem Grund eignet er sich gut, als Ausgangstext für Wortschatzarbeit. Durch die Aufgabenstellung sind die SuS weitgehend angehalten, eigenständig zu arbeiten, um dadurch ihren Wortschatz und somit auch ihr Sprachbewusstsein selbständig zu verbessern, wie dies durch die Bildungsstandards gefordert wird.

**Beschreibung des Verlaufs:** Am Anfang der Doppelstunde steht ein offenes Gespräch, in welchem die Lehrkraft verschiedene, vermeintlich unbekannte Wörter aus dem Roman den SuS vorstellt und diese mit ihnen bespricht. Eine Überleitung zur aktiven Wortschatzarbeit mit den SuS ist dann möglich.

Das AB „Adjektive für groß und klein“ beschäftigt sich mit Adjektiven, die zum Teil dem Roman entnommen sind. Alle können synonym entweder für „groß“ oder „klein“ eingesetzt werden, allerdings bevorzugt in bestimmten Kontexten. Diese Adjektive gilt es, in die entsprechenden Kontexte einzuordnen. Durch diese Aufgabe können sich die SuS die spezifischen Bedeutungen erschließen, da sie über die verschiedenen Kontexte Anhaltspunkte erhalten. Der Unterrichtsvorschlag bietet an dieser Stelle der jeweiligen Lehrkraft die Möglichkeit, eng mit dem Roman zu arbeiten. Außerdem lassen sich in einem Unterrichtsgespräch viele unbekannte Begriffe und ihre jeweiligen Bedeutungen gut thematisieren. Besonders ist dies bei den Begriffen im Kasten notwendig, die von den SuS an keiner Stelle eingesetzt wurden.

Die erste Aufgabe des zweiten ABs beschäftigt sich mit der Begriffserklärung der Wörter durch das Bilden von Gegensatzpaaren. Die Suche nach neuen Wörtern, die den Tabellen zugeordnet werden sollen, erfolgt durch die begleitende Recherche in der Literatur. Die Festigung der Wörter wird im Folgenden spielerisch durch das Memory-Spiel angebahnt.

Aufgabe 4 dient der Verbesserung des Sprachbewusstseins dahingehend, da Begriffe, deren Bedeutung erschlossen wurde, nun gesteigert werden sollen. Dies setzt eine erneute, vertiefende Auseinandersetzung mit den Adjektiven voraus.

**Material:** Zwei Arbeitsblätter

# Adjektive für „groß“ und „klein“

1. Setze in die Lücken die passenden Adjektive aus dem Kasten ein.

## Adjektive für groß

- a) Der Sturm verursachte im Schwarzwald \_\_\_\_\_ Schäden.
- b) Der Junge machte mit seinen Freunden \_\_\_\_\_ Spaziergänge.
- c) Die \_\_\_\_\_ Hausaufgaben stellten sich als sehr einfach heraus.
- d) Der König besaß einen \_\_\_\_\_ Reichtum.
- e) Manfred hatte sich lange eine Playstation gewünscht. Beim Spielen hatten sein Freund und er eine \_\_\_\_\_ Freude.
- f) Der Vulkan spuckte \_\_\_\_\_ Mengen an Lava aus.
- g) Obwohl Tom \_\_\_\_\_ Ärger bekam, machte er sich nichts aus der Strafarbeit.

## Adjektive für klein

- a) Leonie klagt: „Meine \_\_\_\_\_ Jeans kann ich leider nicht mehr tragen.“
- b) „Hast du die \_\_\_\_\_ Kätzchen schon gesehen?“, fragte Jelena.
- c) Der \_\_\_\_\_ Boxer verlor den Wettkampf.
- d) Die \_\_\_\_\_ Lippen gehen in seinem bärtigen Gesicht unter.
- e) Der Balletttänzer hob seine \_\_\_\_\_ Partnerin hoch.
- f) Obwohl Mert sehr viel arbeitet, hat er nur ein \_\_\_\_\_ Einkommen.
- g) „Ich hätte nicht gedacht, dass du dich traust, dir einen so \_\_\_\_\_ Haarschnitt schneiden zu lassen“, äußerte sich Anna zu Tamaras neuer Frisur.

ansehnlich - ausgedehnt - bedeutend - beträchtlich - erheblich - geräumig - gewaltig - gigantisch - immens - mächtig - namhaft - riesig - umfangreich - weit - weitreichend - wuchtig - unermesslich - prächtig - stolz  
eng - gering - jämmerlich - karg - knapp - kurz - unansehnlich - unbedeutend - unscheinbar - winzig - zierlich - schwächlich - geringfügig - spärlich - beschränkt - knapp - bescheiden - kümmerlich - zwergenhaft - putzig - schmal etc.

2. Denke dir mit den übrig gebliebenen Adjektiven weitere Sätze aus. Beziehe dich dabei inhaltlich auf die Lektüre. Schreibe die Sätze in dein Heft.

## Gegensatzpaare – Memory

1. In der Tabelle findest du einige Adjektive aus dem Buch. Finde den passenden Gegensatz und schreibe das Adjektiv in die freie Spalte.
2. Suche im Buch nach weiteren Adjektiven und bilde Gegensatzpaare.

	<b>Gegenteil</b>		<b>Gegenteil</b>
schön		tief	
hell		wenig	
warm		schön	
zerzaust		kalt	
morsch		schwarz	
flach		rein	
dick		blass	
still		vergnügt	

3. Schneide die einzelnen Karten auseinander, suche dir einen Partner / eine Partnerin und versuche beim Memory spielen so viele Paare wie möglich zu bekommen.
4. Steigere die einzelnen Adjektive. Vervollständige die Tabelle mit Adjektiven aus Aufgabe 1 und 2.

<b>Positiv</b>	<b>Komparativ</b>	<b>Superlativ</b>
<i>schön</i>	<i>schöner</i>	<i>am schönsten</i>

## B 4 Sprachkomik - Grundlagen

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

**Zeitbedarf:** eine Einzelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 9 – 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** vor dem Baustein B 5

**Didaktischer Kommentar:** Der Vorschlag soll den SuS ein Bewusstsein von unterschiedlichen Formen der Sprachkomik vermitteln und sie auf diese Weise für die Wahrnehmung der Sprachkomik in *Schneeriese* sensibilisieren.

**Beschreibung des Verlaufs:** Die SuS begegnen dem Gedicht *Dunkel war's, der Mond schien helle* und erhalten den Auftrag, entweder eine neue Strophe oder einen kleinen Prosatext zu schreiben, der, ähnlich wie das Gedicht, komische Wirkung aus Gegensätzen und Widersprüchen schöpft. Anschließend lernen Sie den Begriff „Oxymoron“ kennen, setzen sich mit einem Zitat von Robert Gernhardt auseinander und tragen schließlich weitere ihnen geläufige Beispiele für Komik und Humor in Literatur und Medien zusammen.

**Material:** Text des Gedichts, Zitat Robert Gernhardt.

### Dunkel war's, der Mond schien helle

Dunkel war's, der Mond schien helle  
schneebedeckt die grüne Flur,  
als ein Wagen blitzschnelle  
langsam um die Ecke fuhr.

Drunten saßen stehend Leute,  
schweigend ins Gespräch vertieft,  
als ein totgeschoss'ner Hase  
auf der Sandbank Schlittschuh lief.

Und auf einer grünen Bank,  
die rot angestrichen war,  
saß ein blondgelockter Jüngling  
mit kohlrabenschwarzem Haar.

Neben ihm die alte Schachtel,  
zählte kaum erst sechzehn Jahr,  
und sie aß 'ne Butterbemme,  
die mit Schmalz bestrichen war.

Droben auf dem Apfelbaume,  
der sehr süße Birnen trug,  
hing des Frühlings letzte Pflaume  
und an Nüssen noch genug.

Quelle: James Krüss (Hg.): Die  
Hirtenflöte. München: Biederstein  
1965, S. 336

„Das komische Gedicht braucht die Regel. Komik lebt von vorgegebenen Ordnungssystemen, ganz gleich, ob die außer Kraft gesetzt oder lachhaft penibel befolgt werden.“

Robert Gernhardt: Zur Heiterkeit bereit. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.02.2004, Nr. 36, Seite 33. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/robert-gernhardt-zur-heiterkeit-bereit-1143932.html>

## B 5 Sprachkomik

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, Sich Ausdrücken und Gestalten

**Zeitbedarf:** eine Einzelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 9 – 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** während oder nach der Lektüre (Textausschnitte mit Sprachkomik sollten bereits gelesen sein)

**Didaktischer Kommentar:** Der Vorschlag soll die SuS dazu bringen, sich intensiv mit der Sprachkomik im Roman zu beschäftigen und selbst Sprachkomik zu produzieren. Es ist möglich, zuvor das Thema Sprachkomik gesondert vom Roman zu behandeln.

**Beschreibung des Verlaufs:** "Mit Hochachtung." Mit diesem Satz aus *Das weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge* endet *Schneeriese*. Hier zeigt sich die von Kreller häufig genutzte Sprachkomik deutlich, wie so oft wenn es um Adrians Großwüchsigkeit geht. Kreller benutzt dabei häufig Wortspiele, die häufig auf Adrians Größe anspielen. Die Stunde kann mit diesem Satz beginnen. In einem Klassengespräch wird die Komik des Satzes zum Thema. Stella schließt ihr Buch mit einer letzten Anspielung auf Adrians Körpergröße. Sie benutzt dabei eine Formulierung die im allgemeinen Sprachgebrauch eher selten verwendet wird. Diese Abschiedsfloskel wird eher am Ende eines formellen Briefes genutzt. Allerdings benutzt Kreller sie hier als ein Grußaustausch zwischen Freunden und erzeugt damit eine komische Wirkung. Dieses Wortspiel ist allerdings nicht nur eine Anspielung auf Adrians Größe, sondern drückt gleichzeitig Stellas Wertschätzung für Adrian aus.

Danach bekommen die SuS verschiedene Ausschnitte aus Rezensionen zu *Schneeriese* zu lesen, die seine Sprache loben und erhalten den Auftrag, sprachlich interessante komische Stellen im Text zu suchen. Anschließend begegnen sie dem folgenden Abschnitt:

„Ein gerichtstauglicher Beweis für die Jämmerlichkeit von Adrians Schlafanzug war hingegen, dass die Hosenbeine knöchellang gemeint waren, ihrem Träger aber höchstens bis zur halben Wade reichten und sich von Tag zu Tag weiter nach oben arbeiteten. Jämmerlich waren auch die Ärmel, die den größten Teil von Adrians Unterarmen preisgaben, alles, die insgesamt sieben Leberflecke, die Härchen und die langen freien Flächen, auf die er sich einen Namen seiner Wahl hätte tätowieren lassen können, wenn er lebensmüde gewesen wäre.“ (S. 11)

Die SuS realisieren, wie Adrian hier beschrieben wird und überlegen, warum diese Beschreibung komisch wirkt. Daraufhin schreiben die SuS einen eigenen Text mit ähnlichen sprachkomischen Wirkungsmitteln: die Beschreibung einer besonders kleinen, besonders dicken oder besonders dünnen Person. Nach der Fertigstellung werden die einzelnen Texte der SuS präsentiert und möglichst differenziert gewürdigt.

**Material:** Arbeitsblatt

## Rezensionen zu Schneeriese

"Das Chaos im Innern, schwankend zwischen Verzweiflung und lächerlichen Allmachtsphantasien - die Qualen der Pubertät eben -, entwickelt sich in einer Sprache, die reich ist an feinsinnigen, nie schiefen Bildern und die eine Fülle an klugen Wortschöpfungen enthält."

(<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/kinderbuch/jugendbuchkritik-susan-krellers-schneeriese-13182193.html>)

"Sprachlich ist „Schneeriese“ ein im positiven Sinn eigenwilliges Buch, das sehr ausgefeilt und sprachbewusst geschrieben ist. Man trifft immer wieder auf Formulierungen, die etwas ganz Besonderes sind und für die man Susan Kreller bewundern muss."

(<http://ulfcronenberg.macbay.de/wordpress/2014/11/07/buchbesprechung-susan-kreller-schneeriese/>)

"Ihre Sprache ist ausgefeilt, mit poetischer Kraft und Originalität, die in den Bann zieht."

(<http://www.buecher-magazin.de/rezensionen/buecher/jugend-und-kinder/schneeriese>)

"Ihre Sprache ist ausgefeilt, poetisch stark und gleichzeitig feinfühlig, die mit einer gewandten Originalität in den Bann zieht."

(<http://www.buecher-leben.de/2014/12/schneeriese/>)

"Susan Kreller erzählt die Geschichte aus Adrians Sicht in einer wunderschön bildreichen Sprache. Die Geschichte an sich ist schon gut, aber die Sprache ist der Knaller und ich sag das selten. Die Autorin scheint zielsicher Bilder für die dunklen Gefühle in Adrian zu finden, Metaphern für die Kälte, die sich in ihm breitmacht."

(<http://schreib-lust.de/leselust/rezension.php?id=4080>)

Liest man sich verschiedene Rezensionen zu Susan Krellers *Schneeriese* durch, dann fällt auf, dass oft die besondere Sprache im Roman gelobt wird. Neben den vielen Wortneuschöpfungen und Metaphern, die in den Rezensionen erwähnt werden, spielt Kreller häufig mit der Sprache und schafft damit komische Momente. Besonders fällt dies auf, wenn es um Adrians Größe oder Misses Elderly geht.

### Aufgaben:

1. Suche Stellen heraus, in denen die Sprache auf komische/lustige Art und Weise genutzt wird.
2. Warum wirkt folgende Beschreibung auf den Leser komisch? Wie wird Adrian hier beschrieben?

„Ein gerichtstauglicher Beweis für die Jämmerlichkeit von Adrians Schlafanzug war hingegen, dass die Hosenbeine knöchellang gemeint waren, ihrem Träger aber höchstens bis zur halben Wade reichten und sich von Tag zu Tag weiter nach oben arbeiteten. Jämmerlich waren auch die Ärmel, die den größten Teil von Adrians Unterarmen preisgaben, alles, die insgesamt sieben Leberflecke, die Härchen und die langen freien Flächen, auf die er sich einen Namen seiner Wahl hätte tätowieren lassen können, wenn er lebensmüde gewesen wäre.“ (S. 11)

3. Beschreibe nun eine kleinwüchsige Person. Achte darauf, dass du wie bei Adrians Beschreibung komische Elemente einfließen lässt.

## **B 6 Handlungsstränge und Erzählverhalten erkennen**

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren

**Zeitbedarf:** Ein bis zwei Schulstunden (je nach Variante)

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 9 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach Kapitel 2

**Didaktischer Kommentar:** Der Roman ist aus verschiedenen Handlungssträngen zusammengesetzt. Neben der chronologischen Haupthandlung, die eine Rätseldramaturgie entfaltet, sind Retrospektiven und innere Handlung von Adrian bedeutsame Nebenhandlungsstränge. In Kapitel 2 wechseln diese Handlungsstränge häufig und das Zusammenwirken der Handlungsstränge für den Sinnbildungsprozess wird deutlich. In diesem Kapitel kann der Rezipient auch erkennen, dass die personale Erzählweise die Handlung perspektiviert, indem (nur) die Innensicht von Adrian erfahrbar ist. Eine Beschäftigung mit den Handlungssträngen und dem Erzählverhalten zu Beginn der Lektürephase ist sinnvoll, da das erworbene Wissen zu einer genaueren und differenzierteren Leseweise in der weiteren Romanlektüre führt.

### **Beschreibung des Verlaufs:**

Den Handlungssträngen und der Erzählweise in Kapitel 2 kann man sich auf unterschiedlicher Weise annähern.

**Variante 1:** Die Lehrperson teilt den SuS eine gedruckte Version von Kapitel 2 aus, in der die Ausführungen zur Innensicht und zur Retrospektive geschwärzt sind. Die SuS lesen zunächst diese verkürzte Version und anschließend im Buch die Originalversion von Kapitel 2. Durch diesen Kontrast werden die SuS auf die Nebenhandlungsstränge und ihre Wirkungen aufmerksam. Die Unterschiede und Funktionen von Haupthandlungsstrang, Retrospektiven und Adrians Innensicht werden im gelenkten Unterrichtsgespräch besprochen. Wahlweise kann die Lehrperson die Zeitleiste zu Kapitel 2 (siehe „Zum Text“: Kapitel Erzählweise) als Ergänzung per Overhead-Folie oder Beamer präsentieren.

**Variante 2:** Die Lehrperson aktiviert das Vorwissen der SuS zu den unterschiedlichen Handlungssträngen in einem gelenkten Unterrichtsgespräch. Im Anschluss wird Kapitel 2 gemeinsam in der Klasse gelesen. Es ist die Aufgabe der SuS, anzuzeigen, wenn die Ebene der Handlung wechselt. Die SuS gliedern die unterschiedlichen Handlungsstränge durch Markierungen mit unterschiedlichen Farben in der Lektüre. Wahlweise kann die Lehrperson die Zeitleiste zu Kapitel 2 (siehe „Zum Text“: Kapitel Erzählweise) als Ergänzung per Overhead-Folie oder Beamer präsentieren.

**Variante 3:** Die SuS entwerfen einen Zeitstrahl zu Kapitel 2, nachdem die unterschiedlichen Erzählweisen (Haupt Handlungsstrang, Retrospektiven, innere Handlung) im gelenkten Unterrichtsgespräch eingeführt wurden.

Es ist sinnvoll die Auswirkungen des personalen Erzählverhaltens – nämlich das Ermöglichen der Innensicht von Adrian und gleichfalls das Nichtverfügbarsein anderer Introspektiven – in allen drei Varianten im Unterrichtsgespräch zu thematisieren.

Der bedeutsamste intertextuelle Bezug zielt auf das Märchen *Die Schneekönigin* (Hans Christian Andersen). Zum einen weisen der *Schneeriase* und *Die Schneekönigin* viele Parallelen im Plot auf. Zum anderen ist ein umfassendes Verstehen der von Adrian verwendeten Metapher des Eissplitters nur möglich, wenn der Zusammenhang zu Kay und dessen Glassplitter in *Die Schneekönigin* von den SuS erfasst wird. Erst dann werden die SuS auch im Rezeptionsprozess die Fragehaltung entwickeln können, wer tatsächlich den Splitter im Auge hat – Adrian oder Stella?

### C 1 Die Schneekönigin

**Kompetenzbereiche:** Teilhaben und Genießen, Wahrnehmen und Analysieren, Sich Mitteilen und Austauschen

**Zeitbedarf:** Eine Einzelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** Seite 13.

**Didaktischer Kommentar:** Durch diesen Unterrichtsbaustein wird gewährleistet, dass die SuS über ausreichend Wissen zu *Die Schneekönigin* verfügen, da nur so ein umfassender Sinnbildungsprozess während der Romanlektüre möglich ist. Da das Vorwissen der SuS zu *Die Schneekönigin* innerhalb einer Schulklasse sehr unterschiedlich ausfallen wird, ist ein gemeinsames Lesen des Märchens zumeist notwendig.

#### **Beschreibung des Verlaufs:**

Auf der Seite 13 erscheint der erste intertextuelle Bezug zu *Die Schneekönigin*. Diese Textstelle dient als Ausgangspunkt für den Unterrichtsbaustein, da die Referenz auf S. 13 von den SuS nur verstanden werden kann, wenn ihnen das Märchen *Die Schneekönigin* gut vertraut ist. Das Märchen *Die Schneekönigin* wird von den SuS zunächst arbeitsteilig in Kleingruppen gelesen. Da das Märchen in sieben Geschichten aufgeteilt ist, scheint eine Gruppeneinteilung nach Geschichten sinnvoll:

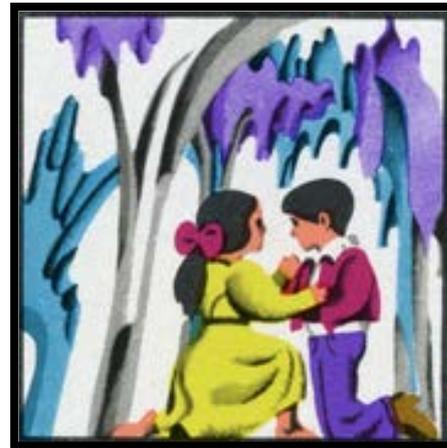
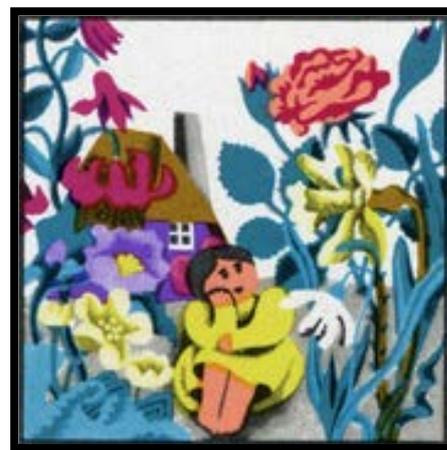
- **Gruppe 1:** „Erste Geschichte, welche von dem Spiegel und den Scherben handelt“ und „Zweite Geschichte: Ein kleiner Knabe und ein kleines Mädchen“
- **Gruppe 2:** „Dritte Geschichte: Der Blumengarten bei der Frau, welche zaubern konnte.“
- **Gruppe 3:** „Vierte Geschichte: Prinz und Prinzessin“
- **Gruppe 4:** „Fünfte Geschichte: Das kleine Räubermädchen.“
- **Gruppe 5:** „Sechste Geschichte: Die Lappin und die Finnin.“
- **Gruppe 6:** „Siebente Geschichte: Von dem Schlosse der Schneekönigin und was sich später darin zutrug.“

Die Kleingruppen lesen den ihnen zugeteilten Abschnitt des Märchens und tauschen sich kurz über die Leseindrücke aus. Anschließend werden im Plenum die Inhalte der Märchenkapitel durch die Kleingruppen vorgetragen und somit wichtige Merkmale des Märchens vorgestellt.

Das Märchen kann im Internet, beispielsweise auf den folgenden Seiten, kostenfrei eingesehen und ausgedruckt werden:

- [http://www.maerchen-sammlung.de/Andersen-Maerchen\\_17/](http://www.maerchen-sammlung.de/Andersen-Maerchen_17/)
- <http://maerchenfibel.com/maerchen/schneekoenigin>

Falls die Schulklasse bereits über ein hohes Vorwissen zum Märchen *Die Schneekönigin* verfügt, bietet sich auch eine verkürzte inhaltliche Beschäftigung mit dem Märchen an. Auf der Grundlage der nachfolgenden Bilderreihe, die den Märchenverlauf grob skizziert, kann in einem Unterrichtsgespräch der Inhalt rekapituliert werden.



Bildquelle: [https://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Schneek%C3%B6nigin](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schneek%C3%B6nigin),  
mit eigenen Veränderungen an der Formatierung.

## C 2 Wer hat den Eissplitter im Auge?

**Kompetenzbereiche:** Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren, Sich Mitteilen und Austauschen

**Zeitbedarf:** Eine Doppelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 9 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach der Lektüre und nach Bearbeiten von C1

**Didaktischer Kommentar:** Der Unterrichtsvorschlag bietet SuS die Möglichkeit, die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses in literarischen Texten zu erkennen und gleichfalls wertzuschätzen. Die SuS beschäftigen sich mit der Metapher des Eissplitters und beziehen Stellung, welcher Figur sie im Roman die Wahrnehmungsverzerrungen zuschreiben: Stella, Adrian oder beiden? Die SuS diskutieren in gewisser Weise über die Schuldfrage für Adrians Krisensituation.

### Beschreibung des Verlaufs:

Zunächst beschäftigen sich die SuS in Einzelarbeit mit dem Eissplitter und der Funktion des Eissplitters (Arbeitsblatt zu C 2).

#### Arbeitsblatt zu C 2

- Aufgabe 1: Lies **dir die** die unten stehenden Textstellen durch und sieh' noch mal im Roman nach, in welchem Zusammenhang sie stehen.
- Aufgabe 2: Adrian verwendet in diesen Textstellen die Metapher des Eissplitters, um die Begegnungen mit Stella zu beschreiben. Was meint Adrian mit dieser Metapher?
- Aufgabe 3: Beurteile folgende Aussage: „Adrian irrt sich, denn er, und nur er, hat den Splitter im Auge.“ Begründe deine Beurteilung, wenn möglich auch anhand von Textstellen.

#### Textstellen:

**Schneeriese, S. 34:** „Und es war gewissermaßen ein Ding der Unmöglichkeit, dass Adrian schon in dem Moment, als der neue Junge maßgeschneidert und schönäugig vor ihm stand, irgendetwas ahnte. Schließlich gehörte es nicht zum Allgemeinwissen eines Achtklässlers, dass alles, alles kaputtgehen konnte, nur weil man einmal zufällig nach Salz oder Zucker fragte. Und doch hätte er schwören können, dass das die Sekunden waren, in denen Stella Maraun, ohne auch nur das Geringste davon mitzukriegen, den *Eissplitter* ins Auge bekam, die Sekunden, in denen Adrians Leben zu wackeln anfang.“

**Schneeriese, S. 64:** „Wieder herrschte Stille, nur der Tee in den Gläsern dampfte in aller Ruhe vor sich hin, als hätte er mit der ganzen Sache nichts zu tun. Adrian sah vorsichtig zu Stella und erschrak, ihre Augen, ihr Blick, und darin einer dieser Eissplitter, wie ihn Kay eigenäugig von der Schneekönigin kassiert hatte, *ein Splitter von dem Zauberspiegel*, Stellas Augen kalt wie ein nördliches Meer, wie die zornige Flut.“

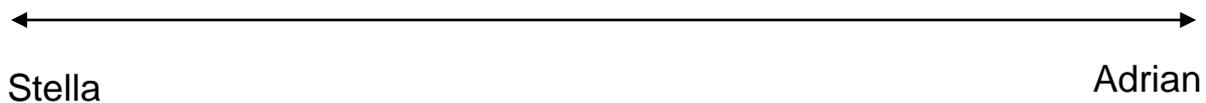
**Schneeriese, S. 149:** „Ist es, weil er kleiner ist? Stella sagte nichts, aber in ihrem Blick wuchs der *Eissplitter*, eine weiße Scholle, die im Meer dahintrief. Ich könnte mir, fuhr Adrian fort, die Beine amputieren lassen, dann wären wir ungefähr gleich groß.“

Nachdem sich die SuS mit der Metapher des Eissplitters auf analytischer Ebene beschäftigt und eine erste eigene Stellung zur Eissplitter-Frage bezogen haben, führen sie anschließend im Stuhlkreis ein literarisches Gespräch. In der Mitte des Stuhlkreises (auf Papier) oder an der Tafel werden die SuS mit der Aussage aus Aufgabe 3 nochmals konfrontiert, damit die Diskussion einen Anfangsimpuls erhält. Die Lehrperson kann als Moderator aber auch als Impulsgeber mitwirken.

Abschließend wird durch die Methode der Punktabfrage das Meinungsbild der Gruppe an der Tafel zusammengefasst und visualisiert. Alle SuS erhalten einen Klebepunkt. Sie werden aufgefordert, den Klebepunkt auf der folgenden Leiste zu platzieren. Somit nehmen sie abschließend einen Standpunkt ein.

Tafelbild:

Wer hat den Eissplitter im Auge?



Die drei Unterrichtsbausteine decken zentrale Themen des Romans ab. Der Unterrichtsvorschlag D 1 zielt auf die besondere Beziehung zwischen Adrian und Stella, die von Freundschaft und einseitiger Liebe gekennzeichnet ist. Der Unterrichtsvorschlag D 2 ermöglicht die Beschäftigung mit Fremdheit und Flucht und ist im gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Kontext von großer Relevanz für Bildungsprozesse in schulischen Kontexten. Der Baustein D 3 thematisiert zunächst außerliterarisch die Themen Liebe und Freundschaft. In einem weiterführenden Schritt nimmt der Baustein dann Bezug zur Beziehungskrise von Stella und Adrian. Aufgrund von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren vertiefen die SuS neben den Wissensdimensionen auch ihre Kompetenzen in „Sich Ausdrücken und Gestalten“.

### D 1 Das weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge

**Kompetenzbereiche:** Sich Ausdrücken und Gestalten, Wahrnehmen und Analysieren, Verstehen und Reflektieren

**Zeitbedarf:** eine Einzelstunde mit anschließendem Rechercheauftrag für zu Hause

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 – 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** während oder nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Mit diesem Vorschlag werden die SuS auf ein wesentliches gestaltendes Mittel des Buches aufmerksam gemacht. Das *weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge* zieht sich wie ein Roter Faden durch den Roman. Den Blick der SuS auf diese Textstellen zu lenken, ist insofern wichtig da hier eine intensive sowie komische Auseinandersetzung mit der ungewöhnlichen Größe von Adrian stattfindet. Ebenso wird die enge Beziehung zwischen Stella und Adrian betont. Die Aufgabe weist nicht so sehr auf die Textstrukturen hin. Sie ist demnach kaum analytisch angelegt. Sie soll eher eine besondere Achtsamkeit auf die Anstrengungen, welche Stella bei der Erstellung dieses Buches unternimmt. Die Erstellung des *weltberühmten Buches der großwüchsigen Dinge* erforderte von Stella Zeit und benötigte viel Recherchearbeit. Zudem investierte sie zusätzlich Zeit um diese Dinge in humorvoller Art und Weise zu verpacken. Gemessen an diesem Aufwand scheint die Beziehung zwischen Stella und Adrian noch bedeutungsvoller. Diese besondere Beziehung sollen die SuS beim Erstellen ihrer eigenen kleinen Sammlung nachspüren. Damit eröffnet die Aufgabe ein großes Spektrum in Bezug auf die Gestaltung der Sammlung.

**Beschreibung des Verlaufs:** Zu Beginn werden die SuS mit dem Bild des kleinsten und größten Mannes der Welt konfrontiert. Die SuS bekommen im Anschluss die Gelegenheit ihre Eindrücke zu dem Bild zu äußern. Im Anschluss daran erhalten die SuS die Aufgabe selbst drei besondere/extreme Gegensatzpaare zu finden, z.B. kleinster und größter Fisch, kürzester und längster Fluss... . Für diese Aufgabe sollten die SuS ausreichend Zeit für notwendige Recherchearbeiten bekommen. Eine evtl. Nutzung des PC-Pools der Schule kann in Betracht gezogen werden. Diese Aufgabe dient der Einstimmung oder Hinführung auf die weiteren Aufgaben.

Im zweiten Teil wird der Bezug zur Lektüre hergestellt. Die SuS lesen den Auszug in welchem Stella Adrian das *weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge* überreicht. Nun werden die SuS aufgefordert fünf exemplarische großwüchsige Dinge aus der Lektüre herauszuschreiben. Mit dieser Aufgabe findet eine nochmalige Auseinandersetzung mit einem Aspekt des Textes statt. Somit wird die Aufmerksamkeit der SuS fokussiert. Es bietet sich an dieser Stelle ein kurzes literarisches Gespräch im Plenum zu führen. In diesem Gespräch hat die Lehrperson die Möglichkeit auf die besondere Bedeutung des *weltberühmten Buch der großwüchsigen Dinge* detailliert einzugehen. Hierbei lohnt es sich die Figurenkonstellation von Stella und Adrian näher zu betrachten, da Stella Adrian mit den Worten „Größter Volltrottel der Welt: Adrian Theiß“ (S. 204) titulierte. Nach der Auflistung der großwüchsigen Dinge und dem anschließenden Gespräch werden die SuS in einem weiteren Schritt dazu angehalten ein eigene kleine Sammlung (mindestens zehn maximal fünfzehn Beispiele) von den kleinsten, merkwürdigsten, längsten, gefährlichsten... usw. Dingen zu recherchieren und erstellen. Den Schwerpunkt ihrer Recherche dürfen sich die SuS selbst wählen. Hierfür kann es hilfreich sein, wenn weitere Beispiele für mögliche Adjektive zusammen mit den SuS gesammelt werden.

**Material:** Arbeitsblatt mit Aufgabenteil

## Der größte und der kleinste Mann der Welt



197 Zentimeter Größenunterschied trennen Chandra Bahadur Dangi (links) und Sultan Kosen. Sie stehen beide im Guinness-Buch der Rekorde - als kleinster bzw. größter Mann der Welt. Sultan Kosen ist 32, kommt aus der Türkei und misst 2,51 Meter. Der 75-jährige Chandra Bahadur Dangi stammt aus Nepal und ist 54,6 Zentimeter groß. Der Größenunterschied zwischen den beiden wird besonders klar, wenn man sich die Füße von Kosen im Vergleich zu Dangis Körpergröße anschaut.

Die beiden Männer stellen ein besonderes Gegensatzpaar dar. Fallen dir weitere Beispiele für solche extreme Gegensatzpaare ein? Notiere mindestens drei Beispiele!

Abbildungsnachweis: spiegel.de vom 13.11.2014. <http://cdn3.spiegel.de/images/image-776606-galleryV9-mmku.jpg>  
[Stand: 07/2015]

## Das weltberühmte Buch der Großwüchsigen Dinge

„Stellas Schrift.

Auf dem Heft.

Was steht da?, fragte Misses Elderly ungeduldig. Sie hatte ihre Lesebrille nicht dabei und konnte wahrscheinlich überhaupt nichts erkennen.

Lies doch mal vor!

Und Adrian las: *Das weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge...*“ (S. 201)

### **Aufgabe:**

1. Suche fünf „Dinge“ die Stella im *weltberühmten Buch der großwüchsigen Dinge* nennt.
2. Recherchiere und gestalte selbst eine Sammlung der zehn kleinsten, merkwürdigsten, längsten, gefährlichsten....usw. Dinge.

## D 2 Georgien und die Flucht

**Kompetenzbereiche:** Sich Ausdrücken und Gestalten, Sich Mitteilen und Austauschen

**Zeitbedarf:** Eine Einzelstunde zur Einführung mit anschließender Projektarbeit

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach Kapitel 19 oder nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** In den Kapiteln 7 und 19 dürfte der überwiegenden Mehrheit der SuS mit Georgien ein Land begegnen, über das sie nichts oder nur wenig wissen. Erkenntnisse zu Georgien, die im Roman angesprochenen Orte Georgiens, der Fluchtweg/die Entfernung bis nach Deutschland und die Blutrache sind von großer Bedeutung, um die Situation der Familie Bendeliani nachempfinden zu können. Darauf aufbauend ist eine Thematisierung und Sensibilisierung für die aktuelle Flüchtlingsproblematik – in Deutschland und weltweit – sehr empfehlenswert. Die Flüchtlingssituation ist – gesellschaftlich wie politisch – eine akute Problemlage, für die es Wissen und Empathie bedarf. In Kapitel 19 wird infolge häufiger Retrospektiven über Georgien, die Flucht und die Blutrache berichtet. Dies kann als Anlass verwendet werden, um mit den SuS nochmals die Funktion von Retrospektiven für die Gesamthandlung darzustellen (vgl. Baustein B6: Handlungsstränge und Erzählverhalten erkennen).

### Beschreibung des Verlaufs:

In Kapitel 19 erfahren die SuS vieles über die Familie Bendeliani, ihre Herkunft und Fluchtgeschichte. Nach Lesen dieses Kapitels bietet sich eine Recherche-Aufgabe an, um für die Situation der Familie zu sensibilisieren. Ergänzend hierzu ist es sinnvoll, dass die SuS das Kapitel 7 nochmals lesen, da hier weitere Informationen zu diesem Themenbereich aufzufinden sind.

Als **Einstieg** in die Recherche-Arbeit bietet sich an: Die SuS lesen nach Rezeption von Kapitel 19 nochmals Kapitel 7. In einer Mindmap an der Tafel werden alle Informationen zur Familie Bendeliani gesammelt. Ausgehend von dieser Mindmap werden Referatsthemen (in Dreier- oder Vierergruppen) vergeben. Eine erste Vorstellung von Georgien kann gefördert werden, wenn die Lehrperson eine Wandkarte oder digitalisierte Karte von Georgien neben der Mindmap platziert. Auch eine Bilderschau zu Swanetien oder ein einführendes Video zu Swanetien bzw. zu Uschguli und Mestia (einige kürzere Videos sind bspw. in „Youtube“ zu finden) ist denkbar.

**Im Anschluss** erhalten die SuS den Auftrag zur Recherche und zur Erstellung einer Präsentation (bspw. Collage oder PowerPoint). Ein Vorschlag zum Themenspektrum ist in der nachfolgenden Abbildung zu sehen.

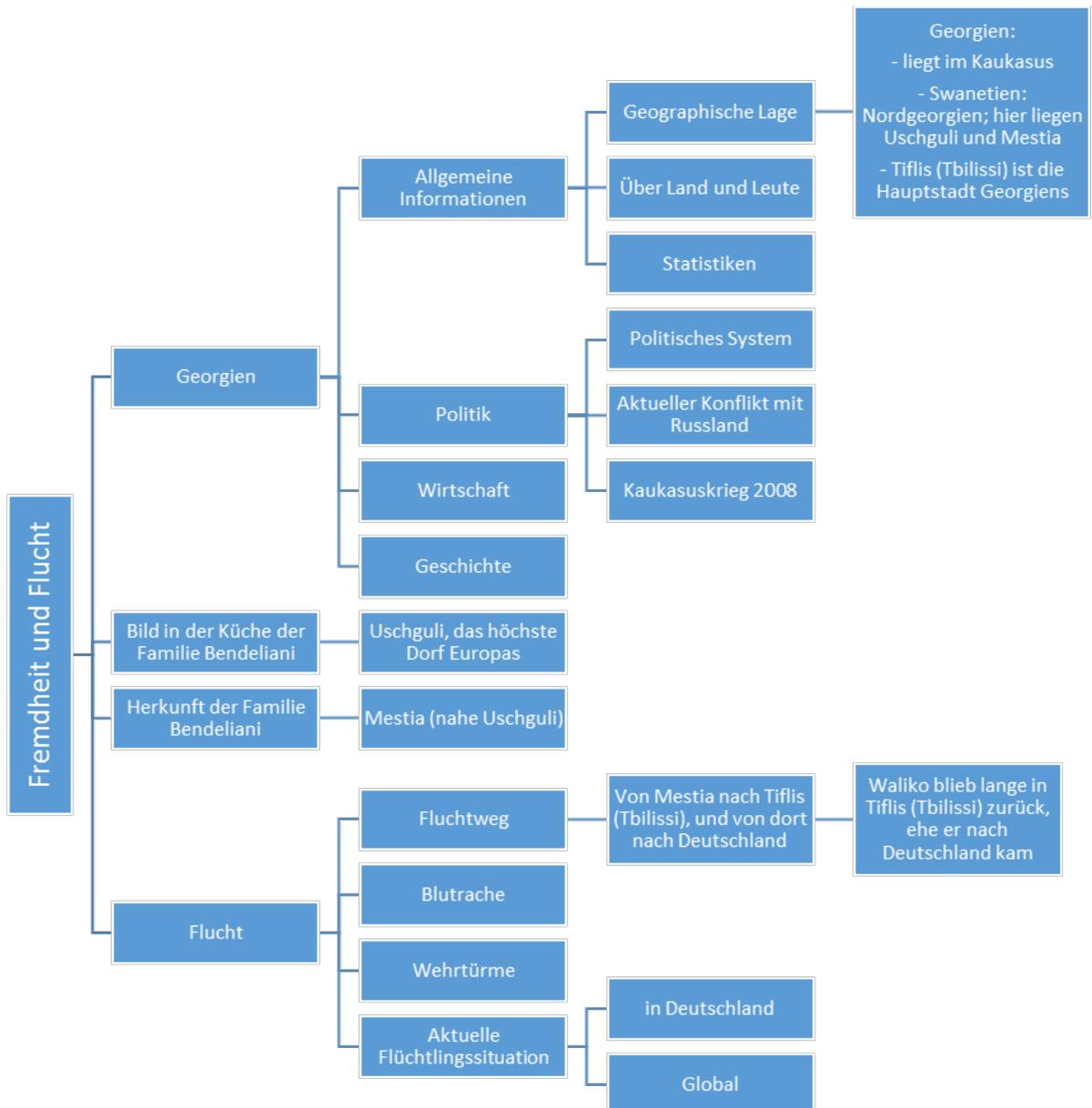


Abbildung: Themenspektrum für Referate und Recherche

### **D 3 Liebe trifft auf Freundschaft**

**Kompetenzbereiche:** Verstehen und Reflektieren, Sich Mitteilen und Austauschen

**Zeitbedarf:** Eine Einzelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 9 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Die SuS beschäftigen sich mit den Themen Freundschaft und Liebe. Ausgehend von der Romanlektüre werden Freundschaft und Liebe miteinander in Beziehung gesetzt und über die Probleme reflektiert, die entstehen, wenn die Beziehungsakteure unterschiedliche Erwartungen an ihre Beziehung stellen. Zunächst werden die SuS durch die Impulsfragen emotional involviert – es wird eine intime, innere Begegnung ermöglicht. Daher ist es von großer Bedeutung, dass sich die SuS zuvor entspannen und in einer angenehmen Atmosphäre zur Ruhe kommen. Die persönlichen Antworten der SuS auf die Impulsfragen, werden aufgrund der Intimität der Fragen nicht in der Klasse besprochen. Sie sollen für das Verstehen des Romans sensibilisieren und das nachfolgende Unterrichtsgespräch vorbereiten. In diesem Unterrichtsgespräch wird über das Beziehungsproblem zwischen Adrian und Stella reflektiert.

**Beschreibung des Verlaufs:** Die Lehrperson kündigt den SuS zunächst die Inhalte und den Ablauf der dargestellten Unterrichtskonzeption an, damit sich die SuS auf die besondere Situation einstellen können. Die SuS sollten eine möglichst entspannte Haltung einnehmen können. Gegebenenfalls wird der Raum abgedunkelt oder man macht Atem- oder Entspannungsübungen, die der Klasse vertraut sind. Im Anschluss gibt die Lehrkraft den SuS die folgenden Impulse zum gemeinsamen stillen Nachdenken über Freundschaft und Liebe:

**An was denkst du spontan bei Freundschaft?**

**An was denkst du spontan bei Liebe?**

**Was ist für dich Freundschaft?**

**Was ist für dich Liebe?**

**Welche Personen verbindest du mit Freundschaft?**

**Welche Personen verbindest du mit Liebe?**

**Wie fühlt sich für dich Freundschaft an?**

**Wie fühlt sich für dich Liebe an?**

**Welche Erfahrungen mit Freundschaft und Liebe sind für dich besonders intensiv?**

Nach diesen Impulsfragen soll den SuS die Möglichkeit gegeben werden, ohne einen weiteren Impuls, einige Minuten „bei sich zu sein“, damit sie nicht bruchartig in die „normale“ Unterrichtssituation zurückgeführt werden.

Im nachfolgenden Unterrichtsgespräch wird auf Grundlage der Lektüre *Schneeriese* über die Gründe gesprochen, die Adrian und Stella in eine Beziehungskrise führen.

Der Baustein E 1 ist außerliterarisch und bietet sich als einführende Aufgabe zum Thema Orte an. Ausgehend von E 1 werden in E 2 und E 3 auf der Grundlage von genauer Textanalyse die symbolträchtigen Orte im Roman behandelt.

### **E 1 An welchen Orten spielt dein Leben?**

**Kompetenzbereiche:** Sich Mitteilen und Austauschen

**Zeitbedarf:** Eine Einzelstunde

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** vor der Lektüre, während der Lektüre, nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Die Aufgabe zielt auf die Erfahrungswelt der SuS ab. Durch das Interview sollen auch kommunikative und soziale Kompetenzen gefördert werden. Im Anschluss an das Interview und der Präsentation der Interviewinhalte wird aufgrund des Clusters deutlich, dass alle SuS gewisse Orte im Leben haben, die von großer emotionaler Bedeutung bzw. symbolisch aufgeladen sind. Ausgehend hiervon werden die SuS für Adrian und seine Empfindungen zu bedeutsamen Orten sensibilisiert.

**Beschreibung des Verlaufs:** Zunächst interviewen sich die SuS in Tandems wechselseitig. Die Fragen sind im Interviewbogen aufzufinden und es kann eine individuelle Interviewfrage von den Tandems ergänzt werden. Der Zeitrahmen für die Interview-Durchführung muss festgelegt werden. Die Ergebnisse des Interviews werden nachfolgend im Plenum präsentiert, indem die Interviewer ihre Partner mit ihren Antworten vorstellen. Falls die Anzahl der SuS hoch ist, bietet sich auch die Präsentation in Teilplena (etwa 3 bis 4 Interviewpaare) an (vgl. Strittmatter-Haubold; Ehlail 2012, S. 56). Es ist sinnvoll, die Präsentationsergebnisse in einem Cluster stichwortartig festzuhalten. Entweder erstellen die SuS auf einem DIN A3-Blatt ein gemeinsames Cluster, oder es wird ein Cluster an der Tafel für die gesamte Klasse erstellt.

Sinnvolle Kategorien für das Cluster sind:

- Aufteilung in beliebte und unbeliebte Orte.
- Adjektive sammeln, anhand derer die Orte in den Interviews beschrieben wurden.

Mehrfachnennungen sollten durch Striche gezählt werden. Das Cluster bildet die Grundlage für ein nachfolgendes, vertieftes Unterrichtsgespräch, in welchem Erkenntnisse, Empfindungen und Bezüge zum Roman *Schneeriese* entwickelt werden können.

## Arbeitsblatt zu E 1

### An welchen Orten spielt dein Leben?

Interviewt euch zu dieser Grundfrage gegenseitig. Achtet darauf, dass ihr nach der Hälfte der Zeit die Rollen tauscht. Für das Interview sollt ihr euch an den untenstehenden Fragen orientieren und Notizen über das Gesagte eures Partners machen.

Interviewer: .....

Interviewter: .....

An welchen Orten bist du häufig?

.....  
.....  
.....

An welchen Orten bist du gerne und warum bist du gerne an diesen Orten?

.....  
.....  
.....  
.....

An welchen Orten bist du nicht gerne und warum bist du nicht gerne an diesen Orten?

.....  
.....  
.....  
.....

Eigene Interviewfrage:

.....  
.....

Antwort:

.....  
.....  
.....

## **E 2 Bühnenbildner sein**

**Kompetenzbereiche:** Sich Ausdrücken und Gestalten, Wahrnehmen und Analysieren, Teilhaben und Genießen

**Zeitbedarf:** Eine Doppelstunde oder Projektarbeit

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Die SuS beschäftigen sich mit den Orten des Romans. Ausgehend von genauer Textanalyse werden die wenigen aber dafür umso bedeutsameren Schauplätze des Romans dargestellt. Die SuS versetzen sich in die Situation eines Bühnenbildners und so verbinden sie die Textanalyse mit einer kreativen und künstlerischen Herangehensweise.

### **Beschreibung des Verlaufs:**

Für die Aufgabe „Bühnenbildner sein“ werden die SuS in Gruppen (z.B. Vierergruppen) eingeteilt. Die Vorgehensweise ist auf dem Arbeitsblatt E 2 beschrieben. Die Aufgabe lässt sich zu einem Projekt ausweiten, indem nicht nur eine schriftliche Planskizze von den Gruppen erstellt wird, sondern die Gruppen auch ein Bühnenbild konstruieren, indem sie eine der Möglichkeiten auswählen bzw. diese kombinieren:

- Geeignete Bilder bzw. Illustrationen in Zeitungen, Büchern, dem Internet oder der Privatsammlung suchen.
- Das Bühnenbild/die Bühnenbilder oder Teile hiervon zeichnen.
- In der Wohnumgebung mit der Kamera Stimmungen und Orte aufnehmen.
- Gegenstände auswählen bzw. finden.

In Form einer Collage oder einer PowerPoint-Folie können diese Bühnenbilder visualisiert werden.

## Bühnenbildner sein

*In einem Theaterstück sind es nicht nur die Schauspieler, die eine Geschichte erzählen. Die Schauspieler bewegen sich auf der Bühne und somit in einem gestalteten Raum. Dieses Bühnenbild ist ein künstlerischer Ort, der das Schauspiel erst lebendig macht. Gemeinsam mit den Schauspielern kann also mit dem Bühnenbild etwas erzählt werden.*

*Ihr werdet als Bühnenbildner-Team von der Theaterleitung beauftragt, das Bühnenbild für den Roman Schneerieße zu entwerfen, da die Uraufführung des Stückes naht.*

Geht dabei wie folgt vor:

1. Sucht im Roman *Schneerieße* alle Textstellen heraus, die die Orte der Handlung beschreiben. Markiert diese Textstellen und legt in eurem Heft mehrere Listen an, die beispielsweise so aussehen können:

Ort 1:	
Beschreibungen im Text zu diesem Ort	Seitenzahl
Beschreibungen im Text zu diesem Ort	Seitenzahl
...	...

Ort 2:	
Beschreibungen im Text zu diesem Ort	Seitenzahl
Beschreibungen im Text zu diesem Ort	Seitenzahl
...	...

2. Überlegt euch aufgrund eurer Textanalyse, welche Schauplätze bzw. wie viele Bühnenbilder für das Theaterstück benötigt werden.
3. Erstellt einen Entwurf für das Bühnenbild. Folgende Leitfragen können euch helfen:
  - Wie viele Schauplätze/Bühnenbilder werden benötigt?
  - Wie muss das jeweilige Bühnenbild aufgebaut sein?
    - Welche Gegenstände sind wichtig?
    - Welche Atmosphäre ist wichtig?



<http://www.memo-media.de/blog/wp-content/uploads/2014/06/buehne-rot.jpg>

### E 3 Siamesische Zwillingshäuser, Hollywoodschaukel und Dreitotenhaus

**Kompetenzbereiche:** Verstehen und Reflektieren, Sich Mitteilen und Austauschen, Wahrnehmen und Analysieren

**Zeitbedarf:** Eine Doppelstunde oder Projektarbeit

**Jahrgangsstufenempfehlung:** 8 - 10

**Mögliche Zeitpunkte innerhalb der gesamten Einheit:** während der Lektüre, aber nicht vor Kapitel 5; nach der Lektüre

**Didaktischer Kommentar:** Adrian und Stella teilen sich symbolträchtige Orte. Doch während der Lektüre erfährt der Rezipient fast ausschließlich von Adrians Empfindungen zu diesen Orten. Wie auch in Baustein E 2 setzt die Aufgabe eine Textanalyse bzw. genaue Kenntnisse zu den Orten des Romans voraus, da mit den Leitfragen gesichert ist, dass die Orte im Dialog das zentrale Thema sind. Gleichfalls können die SuS weitere Dialogpassagen (Fragen und Antworten) frei entwickeln und somit auch Stella und Dato charakterisieren. Diese Aufgabe hat große Schnittmengen mit dem Baustein „Handlung und Figuren“ und kann auch hier eingesetzt werden.

#### **Beschreibung des Verlaufs:**

Siehe Arbeitsauftrag:

Stell dir vor: Stella ist wieder einmal zu Besuch bei Dato. Dato interessiert sich natürlich sehr für das Leben von Stella und so hat er einige Fragen. Schreibe diesen Dialog zwischen Dato und Stella. Folgende Fragen stellt er Stella in jedem Fall:

- Du hast mir schon einmal von deiner Freundschaft mit Adrian erzählt. Wo ist denn diese Hollywoodschaukel und was hat es mit dieser Schaukel auf sich?
- Warum hast du früher Angst vor unserem Haus gehabt?
- Fühlst du dich bei mir zu Hause wohl?

- Verzeichnis der Aufgaben und Materialien
- Literaturverzeichnis

### Verzeichnis der Aufgaben und Materialien

Baustein	Nr.	Thema	Zeitpunkt und Verortung	Verfahren
	<a href="#">A 1</a>	Figurenkonstellation	nach der Lektüre	Textanalyse, Schaubild
<a href="#">Handlung und Figuren</a>	<a href="#">A 2</a>	Adrian und sein Umfeld im Handlungsverlauf	begleitend zur Lektüre, nach der Lektüre	Textanalyse, Grafik
	<a href="#">A 3</a>	Adrians Mutter	nach der Lektüre	Produktionsorientiert, Brief
	<a href="#">A 4</a>	Rollenbiographie zu Misses Elderly	nach der Lektüre	Produktionsorientiert, Rollenbiographie
	<a href="#">A 5</a>	Handlungsverlauf	begleitend zur Lektüre	Textanalyse
	<a href="#">B 1</a>	Die Augen von Stella Maraun	Vor der Lektüre	Produktionsorientiert und analytisch
<a href="#">Erzählweise und Sprache</a>	<a href="#">B 2</a>	Dreitotenstilles Durcheinander	Nach der Lektüre	Produktionsorientiert und gesprächsförmig
	<a href="#">B 3</a>	Wortschatzarbeit	begleitend zur Lektüre, nach der Lektüre	Wortschatzübung (Sprachunterricht)
	<a href="#">B 4</a>	Grundlagen Sprachkomik	während oder nach der Lektüre	Produktionsorientiert und analytisch
	<a href="#">B 5</a>	Sprachkomik	begleitend zur Lektüre, nach der Lektüre	Produktionsorientiert und analytisch
	<a href="#">B 6</a>	Handlungsstränge und Erzählverhalten erkennen	nach Kapitel 2	Textanalyse, gelenktes Unterrichtsgespräch
	<a href="#">Intertextualität</a>	<a href="#">C 1</a>	Die Schneekönigin	auf Seite 13

Baustein	Nr.	Thema	Zeitpunkt und Verortung	Verfahren
	<u>C 2</u>	Wer hat den Eissplitter im Auge?	nach der Lektüre	Textanalyse und Diskussion
<u>Themen und Motive</u>	<u>D 1</u>	Das weltberühmte Buch der großwüchsigen Dinge	während oder nach der Lektüre	Produktionsorientiert und analytisch
	<u>D 2</u>	Georgien und die Flucht	nach Kapitel 19, nach der Lektüre	Recherche und Präsentation
	<u>D 3</u>	Liebe trifft auf Freundschaft	nach der Lektüre	Impulsfragen, Unterrichtsgespräch
	<u>E 1</u>	An welchen Orten spielt dein Leben?	vor der Lektüre, während der Lektüre, nach der Lektüre	Unterrichtsgespräch
<u>Ort</u>	<u>E 2</u>	Bühnenbildner sein	nach der Lektüre	Handlungsorientiert und Textanalyse
	<u>E 3</u>	Siamesische Zwillingshäuser, Hollywoodschaukel und Dreitotenhaus	nach Kapitel 5, nach der Lektüre	Produktionsorientiert, einen Dialog verfassen

**Primärliteratur**

Kreller, Susan (2014): Schneeriese. Hamburg: Carlsen.

**Sekundärliteratur**

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, H. (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt, Main u.a.: Lang (2005) S. 13-26.

Bildungsplan Gymnasium (2004). Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart. Online: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf) [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].

Bildungsplan Realschule (2004). Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart. Online: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Realschule/Realschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf) [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].

Bildungsplan Werkrealschule (2012). Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart. Online: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Werkrealschule/Bildungsplan2012\\_WRS\\_Internet.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Werkrealschule/Bildungsplan2012_WRS_Internet.pdf) [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].

Deutscher Jugendliteraturpreis (2015): Preisträger 2015. Online: [http://www.djlp.jugendliteratur.org/preistraeger\\_bilderbuch-14.html](http://www.djlp.jugendliteratur.org/preistraeger_bilderbuch-14.html) [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].

Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. In: Swantje Ehlers (Hrsg.): Deutschunterricht Grundwissen Literatur. Bd. 2. Hohengehren: Schneider.

Kreller, Susan/Hoß, Sabine (o.J.): Interview mit Susan Kreller. Online: <http://www.buecher-leben.de/interview-mit-susan-kreller/> [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].

Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2012): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.

Lösener, Hans/Siebauer, Ulrike (2011): Grundbegriffe der literarischen Wirkungsanalyse. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: Vulpes.

Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Sicht. In: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Hrsg. von: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz, Baltmannsweiler: SchneiderVerlag Hohengehren.

Pieper, Irene (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 1. Geschichte und

- Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 87-147.
- Schmitt, Michael (2016): Ein Meter neunzig und vier. Große Gefühle, ironisch gebrochen. In: Vach, Karin; Weinkauff, Gina (Hg.): Susan Kreller und Martina Wildner. Heidelberger Kinderliteraturgespräche 2015. München: kopaed (= Kinder- und Jugendliteratur aktuell Bd. 5) [in Vorbereitung; Erscheinungstermin: April 2016]
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch Jg. 33, H. 200, S. 5-9.
- Strittmatter-Haubold, Veronika/Ehlail, Fadja (2012): Lernen im Aufwind. Methodenreader zur Gestaltung von Lernprozessen. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- [Verlags-Annotation Carlsen zu *Schneeriese*] (o.J.): Schneeriese (Hardcover). Online: <https://www.carlsen.de/hardcover/schneeriese/38626> [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].
- Waldmann, Günter (2011): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. 7., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [EA 1998].
- Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele v. (2014): Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

### Abbildungsnachweis:

- Großstadt-Augen. Collage zu einem Gedicht von Kurt Tucholsky. Schülerarbeit vom November 2011. Ernst-Reuter-Schule Offenbach (Bildvorlage B 1): <http://www.ers.schulen-offenbach.de/schuler/kunst/> [Stand: 7/2015]
- Bilderfolge zum Handlungsverlauf in *Die Schneekönigin* (Baustein C 1): [https://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Schneek%C3%B6nigin](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schneek%C3%B6nigin), mit eigenen Veränderungen [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].
- Der größte und der kleinste Mann der Welt. (Arbeitsblatt D 1): spiegel.de vom 13.11.2014. <http://cdn3.spiegel.de/images/image-776606-galleryV9-mmku.jpg> [Stand: 07/2015]
- Bild einer Bühne (Arbeitsblatt zu Baustein E 2): <http://www.memo-media.de/blog/wp-content/uploads/2014/06/buehne-rot.jpg> [zuletzt geprüft am: 28.08.2015].