

Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs

Literarische Unterrichtsgespräche bieten den Schülern die Möglichkeit, ihre textbezogenen Verstehensprozesse, aber auch ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen zum Ausdruck zu bringen. Im Austausch mit anderen, im gemeinsamen Nachdenken über Geschichten haben sie die Möglichkeit zu verbalisieren, welche Gedanken, Gefühle und Fragen die literarischen Texte in ihnen ausgelöst haben. Die bisherigen Erfahrungen mit literarischen Unterrichtsgesprächen (vgl. u. a. Wiprächtiger-Geppert 2009) legen nahe, dass die Mündlichkeit ein besonders angemessenes Medium ist, um diese Ein- und Ausdrücke mitteilbar zu machen. In der Kunstdidaktik spricht man bei der Imagination von Transmissionsfähigkeit und meint damit das Vermögen, innere Bilder extern zu repräsentieren (vgl. Uhlig 2012, S. 127). Diese Transmissionsfähigkeit ist vermutlich für die unterschiedlichen medialen Ausdrucksformen unterschiedlich ausgeprägt. Anders als beim Erstellen von schriftlichen Texten und beim Zeichnen oder Malen stehen beim Gespräch in der Regel allen Schülern ausreichend Mittel zur Verfügung, um den inneren Eindruck auszudrücken und mit anderen zu teilen. Dies gilt natürlich eingeschränkt für viele mehrsprachige Kinder – aber auch ihnen dürfte eine Auseinandersetzung im Medium der Mündlichkeit zunächst häufig leichter fallen.

Im Gegensatz zu einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, bei dem die Lehrperson die Fragen und damit die Denk- und Interpretationsrichtung bestimmt, sollen in literarischen Unterrichtsgesprächen stärker die Schüler Raum haben – Raum für ihre subjektiven Ein- und Ausdrücke, die im Gespräch intersubjektiv validiert werden können. So kann man in literarischen Unterrichtsgesprächen lernen, dass die Begegnung mit Literatur einerseits immer subjektive Eindrücke hinterlässt, aber andererseits auch feststellen, dass es immer gemeinsam geteilte Lesarten gibt und dass sich die eigenen Überlegungen im Gespräch mit anderen bewähren müssen. Das heißt aber nicht, dass in Literarischen Unterrichtsgesprächen zum Schluss alle einer Meinung sein müssen, im Gegenteil. Im Mittelpunkt eines solchen Gesprächs steht die gemeinsame Entfaltung von Textsinn. Dieser Prozess ist

nicht beliebig, sondern muss sich am Text und der Deutungsgemeinschaft orientieren (in diesem Sinn sprechen wir von *bewähren*).

Man kann bei solchen Gesprächen lernen, was Literatur ausmacht: Ihre Deutungsbedürftigkeit, ihre Vielsinnig- und Vielstimmigkeit kommt nie deutlicher zum Ausdruck als im Gespräch mit anderen. Natürlich bieten solche Gespräche auch vielerlei Anlässe zum Erwerb literarischer Rezeptionskompetenz im engeren Sinne: Imaginationsfähigkeit, Fremdverstehen, Fiktionsverständnis sowie ein Verständnis für Symbole und Metaphern spielen in literarischen Gesprächen eine Rolle, werden angeregt und geschult.

Mit dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs liegt ein bewährtes Modell für solche Gespräche vor. Es soll im Folgenden vorgestellt und am Beispiel von *Die Fundsache* (vgl. Abb. 1) von Shaun Tan (2013) erläutert werden.

Shaun Tans Buch heißt im Original *The Lost Thing* und dieser Titel passt auch viel besser. Denn es geht nicht so sehr um das Finden (eines roten, großen Dings, siehe Cover oben rechts), sondern eher um das Verloren-Sein. Verloren in einer durchgeplanten Welt, in der es ein Bundesamt für Krimskrams gibt, das für alles eine Schublade hat. Der Ich-Erzähler, der das heimatlose rote Ding, das an eine überdimensionale Kaffeekanne erinnert, findet, hat dann aber doch Bedenken, es diesem Amt zu übergeben, wo es »vergessen, zurückgelassen, glattgebügelt« würde. Vielmehr entdeckt er plötzlich mitten in der Stadt einen kleinen Spalt, ein Tor zu einer Welt, in der alle einen Platz finden, so wie sie sind. Dieses unkonventionell und auch surreal gestaltete Buch bietet in Bild und Text vielfältige Anknüpfungspunkte für literarische Unterrichtsgespräche und literarisch-ästhetisches Lernen. Bild und Text werfen Fragen auf, nach dem Woher und dem Wohin, nach der Ordnung des Lebens, dem Suchen, Sammeln und Finden, nicht zuletzt nach Freundschaft und Verbundenheit oder Alleinsein. Es ist »ein geniales Plädoyer für die Poesie des Unbekannten und für die Wärme, die zurückstrahlt, wenn wir uns auf Fundsachen einlassen. Nur wer Verlorenheit benennt, kann auch glaubwürdig von Verbundenheit erzählen« (ten Dornkaat 2009, S. 1). So gibt es viel zu entdecken und zu fragen und nicht nur das rote Ding gibt Rätsel auf.

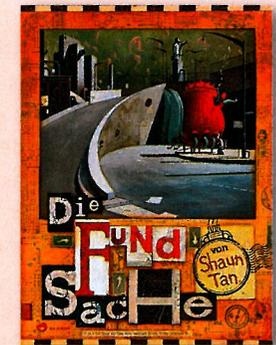


Abb. 1: *Die Fundsache*

Literarische Unterrichtsgespräche nach dem »Heidelberger Modell«

Das »Heidelberger Modell« wurde zu Beginn des neuen Jahrtausends von einer Arbeitsgruppe um Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner an der Pädagogischen Hochschule entwickelt (zu den theoretischen Grundlagen vgl. Härle/Steinbrenner 2003; Härle 2014). Ein Literarisches Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell beruht auf der Annahme, dass Verstehen ein gesprächsförmiger Prozess ist, ein inneres Selbstgespräch zwischen einem Leser und dem Text. Dieser Prozess ist prinzipiell individuell und unabschließbar, er erfährt aber besonders im Austausch mit konkreten Anderen neue Anstöße, Anregungen und Veränderungen. Die Konzeption des Literarischen Unterrichtsgesprächs unterscheidet sich von anderen Konzepten zu gesprächsförmigem Umgang mit Literatur im Unterricht dadurch, dass

- das Verstehen der Teilnehmenden als unabschließbarer Sinnbildungsprozess im Mittelpunkt steht;
- die Lehrperson sich als Leitende auch mit authentischen Beiträgen beteiligt, weil der Text auch sie anspricht und herausfordert;
- Texte ausgewählt werden, die rätselhaft und zunächst schwer zugänglich sind, und bei denen das, was der Text zu reden gibt, nicht nur aus inhaltlichen Problemen oder philosophischen Fragestellungen resultiert, sondern auch aus der literarischen Sprache und Gestaltung des Textes (vgl. Härle 2014, S. 46);
- sie die Spannung zwischen »freier Geselligkeit« im Gespräch und den institutionellen Rahmenbedingungen der Schule nicht ignoriert, sondern bewusst reflektiert.

Voraussetzungen

Dafür braucht es zunächst ein von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung geprägtes Klassenklima sowie eine Haltung der Lehrperson, die durch ernsthaftes Interesse an den (Nicht)Verstehensprozessen der Schüler gekennzeichnet ist und die Offenheit und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses auch im schulischen Kontext einschließt (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010). Zudem müssen sich Schüler und Lehrpersonen immer bewusst sein, dass es sich um eine öffentliche bzw. institutionell geprägte Rezeptionssituation handelt, die eine der Situation angemessene Authentizität erfordert, und nicht völlige Offenheit. Das gilt es besonders bei Impulsen zu beachten, die die Schüler ermutigen sollen, persönliche Erfahrungen einzubringen (siehe unten). Nicht zuletzt müssen die Schüler in der Lage sein, mindestens 15–20 min im Stuhlkreis zu sitzen.

Ablauf

Solche Literarischen Unterrichtsgespräche entfalten ihre Wirkung dann am besten, wenn sie regelmäßig durchgeführt werden und den Schülern als Prinzip des Literaturunterrichts vertraut sind. Dazu gehört ein ritualisierter Ablauf, der Sicherheit schafft (vgl. die Theorie des Formats bei Bruner 2002). Der in Abb. 2 dargestellte Ablauf wurde mittlerweile in vielen Literarischen Unterrichtsgesprächen erprobt und hat sich dabei gut bewährt.

Einstieg: Gesprächsatmosphäre herstellen, Rahmen und Regeln deutlich machen
Textbegegnung: Text einmal oder mehrmals vorlesen
Erste Runde: allen (Schülern und Lehrperson) Gelegenheit geben, sich zu äußern
Offenes Gespräch: <ul style="list-style-type: none">• den Schülern (und mir selbst) den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern• Zeit lassen zum Nachdenken Impulse für die Schüler oder Hilfen zur Gesprächsführung einbringen, wenn dies erforderlich ist
Abschlussrunde: allen (Schülern und Lehrperson) Gelegenheit geben, sich zu äußern
Abschluss: in Ruhe beenden, Rahmen deutlich machen, Schlusspunkt setzen

Abb. 2: Ablauf eines literarischen Unterrichtsgesprächs

Einstieg und Textbegegnung

Als Einstieg wird zunächst ein Stuhlkreis eingerichtet, in dem jeder jeden sehen kann. Wenn es notwendig ist, werden Gesprächsregeln geklärt. In der Regel wird dann der Text im Stuhlkreis von der Lehrperson zunächst vorgelesen. Bei einem Literarischen Unterrichtsgespräch sollen alle Kinder unabhängig von ihrer Lesekompetenz Zugang zum Text finden. Mangelnde Lesekompetenz darf keine Hürde zum literarischen Text darstellen. Meist folgt ein zweites Vorlesen (besonders bei Gedichten), dann können die Schüler mitlesen, ältere Schüler evtl. auch selbst vorlesen. Gerade bei anspruchsvollen Bilderbüchern ist es aber oftmals nur schwer möglich, die Textbegeg-

nung in den Stuhlkreis zu integrieren. Die Text- und Bildbegegnung beim Vorlesen des Buches nimmt bereits 10–20 min in Anspruch, sodass die Kinder je nach Klasse im Anschluss daran nicht noch einmal 20–30 min Konzentration für ein Gespräch aufbringen. Folglich wird im Beispiel die Text- und Bildbegegnung ausgegliedert und das Gespräch nach einer Pause geführt.

Vorschläge für die Textbegegnung mit dem Bilderbuch (vgl. auch Kruse 2013, S. 144)

- Buch vorlesen und vor- oder nachher die Bilder jeder Doppelseite zeigen
- mit zwei Büchern arbeiten, aus dem einen vorlesen, das andere hält ein Kind oder es liegt zum Anschauen auf dem Boden
- vorlesen und gleichzeitig die Bilder groß kopiert am Boden / an der Wandtafel etc. oder am Beamer zeigen
- den Text auf ein Blatt notieren und beim Vorlesen vom Blatt die Bilder aus dem Buch zeigen
- mehrere Bücher anschaffen / ausleihen und die Kinder jeweils in Gruppen von bis zu vier Kindern das Buch selbstständig lesen und betrachten lassen

Entscheidend ist, dass die Schüler Zugang zu Text und Bild haben!

Erste Runde

Die erste Runde soll dazu dienen, dass alle Schüler und die Lehrperson einen ersten Zugang zum Text finden und thematisieren. Deshalb sollen sich reihum alle beteiligen. Dazu formuliert die Lehrperson einen Impuls, der den Schülern einen ersten Bezug auf den Text ermöglicht. Der Impuls fordert am besten dazu auf, eine bestimmte Textstelle auszuwählen, die mit einer emotionalen Markierung verbunden ist. Das hat den Vorteil, dass man im Anschluss über die Textstellen ins Gespräch kommen kann, die öfters genannt werden.

Wenn die Schüler sich eine Stelle ausgesucht haben, beginnt die erste Runde, in der sich alle äußern, auch die Lehrperson. Ihr Beitrag bildet den Abschluss und leitet gleichzeitig das offene Gespräch ein. Je nach Klassengröße und Konzentrationsfähigkeit der Kinder können die Schüler die Textstelle nur benennen oder bereits auch eine Begründung anführen. Für die daran anschließende Phase des offenen Gesprächs ist es ggf. hilfreich, wenn die Lehrperson die einzelnen Stellen der Kinder mit Namen markiert. So kann sie bei der Formulierung von Impulsen darauf zurückgreifen und Schüler oder Schülergruppen ansprechen. Beim konkreten Beispiel liegt dabei eine verkleinerte Kopie des Buches als Leporello auf dem Boden und die Schüler erhalten Punkte, die sie dann reihum auf die ausgewählte Seite kleben.

Offenes Gespräch

Im offenen Gespräch können sich die Schüler nun mit ihren Fragen, Ideen, Wertungen und Deutungen zum Text frei äußern. Die Lehrperson beteiligt sich am Gespräch mit eigenen, echten Beiträgen. Wenn sie den Text gut ausgewählt hat, hat auch sie Fragen, Ideen und Gedanken zum Text, die sie mit den Schülern teilen kann, ohne die Schüler damit zu überfordern oder sie einseitig zu beeinflussen. Mit ihren Beiträgen kann sie als Modell für Schüleräußerungen dienen. Daneben sorgt sie als Gesprächsleiterin dafür, dass das Gespräch sich weder einseitig um den Text, noch einseitig um die subjektiven Erfahrungen der Schüler dreht. Mit gezielten Impulsen in die eine oder andere Richtung versucht sie, eine Pendelbewegung zwischen eher text- und eher erfahrungsbezogenen Beiträgen in Gang zu halten. Zudem achtet sie darauf, dass eine Gesprächsatmosphäre herrscht, in der jeder zu Wort kommen kann, der das möchte.

Abschlussrunde und Abschluss

Wenn von den Schülern keine Beiträge mehr kommen, die Schüler unkonzentriert werden oder die vorgesehene Zeit abgelaufen ist, beendet die Lehrperson das offene Gespräch mit der Abschlussrunde. Wie bei der »Ersten Runde« haben reihum alle Schüler Gelegenheit, sich noch einmal zum Text oder zum Gespräch zu äußern. Impulse für eine Gesprächsreflexion können zum Benennen von besonders Gelungenem oder eher nicht so gut Gelungenem auffordern oder dazu, das eigene Befinden im Gespräch mitzuteilen. Impulse zum Text können zu einer vorläufigen Stellungnahme anregen, Veränderungen in der Sicht auf den Text thematisieren oder einen Ausblick schaffen, worüber die Schüler gerne weiter nachdenken würden. Wie am Anfang schließt auch hier die teilnehmende Äußerung der Lehrperson das Gespräch ab. Sie beendet anschließend das Literarische Unterrichtsgespräch und löst den Gesprächskreis auf.

Einbettung Literarischer Gespräche im Unterricht

Literarische Unterrichtsgespräche können für sich stehen und regelmäßig Bestandteil des Literaturunterrichts sein. Man kann Literarische Unterrichtsgespräche aber auch mit Methoden des Handlungs- und Produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Spinner 2010) vor- oder nachbereiten. Das kann helfen, die in der Regel unsystematische, oft fragmentarische Textauslegung, die verstreuten Interpretationen oder Interpretationsansätze zu sammeln, zu sortieren und weiter zu bearbeiten oder zu bewerten. Dazu müssen Aufgaben die entsprechenden Stellen möglichst genau fokussieren und die Anregungen des Gesprächs aufnehmen und weiterführen. Mit solchen Aufgaben wird die Transmissionsfähigkeit von Kindern auch

Vorschläge für Impulse für ein Literarisches Unterrichtsgespräch zu Shaun Tan: *Die Fundsache*

Impuls für die erste Runde:

- Für die erste Runde suchen wir uns alle eine Stelle aus dem Buch aus, die wir entweder gut finden oder die wir merkwürdig oder komisch finden.

Alternativer Einstieg:

- In der ersten Runde versuchen wir alle mal zu sagen, was uns gerade jetzt, nachdem wir die Geschichte zum ersten Mal gehört und gesehen haben, durch den Kopf geht. Das kann ein Gedanke oder ein Gefühl, eine Stimmung oder eine Vorstellung sein.

Impulse, die eher zum Text hinführen:

- Lasst uns mal überlegen, was das rote Ding sein könnte.
- Schauen wir mal diese Bilder an und überlegen, wie die Stimmung in dieser Stadt ist. Warum könnte das so sein? (Zu ausgewählten Bildern der Stadt)
- Der Junge sagt: »Es war immer unwahrscheinlicher, dass jemand das Ding mit nach Hause nahm. Die traurige Wahrheit war nicht zu leugnen. Es war allein.« Warum sagt der Junge das? Warum ist das eine traurige Wahrheit?
- Warum steht da wohl »Meine Eltern bemerkten es erst gar nicht«, obwohl das Ding doch kaum ins Wohnzimmer passt?
- Was könnte das Bundesamt für Krimskrams sein? Warum ist das Gebäude groß, grau und ohne Fenster? Zum Bild mit der Frau hinter dem »Schreibtisch«: Wo sind die einzelnen Figuren? Warum könnten die so arrangiert worden sein?
- Lasst uns überlegen, warum der Weg zum »richtigen Ort« so geheimnisvoll ist, warum man den suchen muss. Warum gibt es nur so versteckte Pfeile und keine richtigen Wegweiser?
- Wie unterscheidet sich der »richtige Ort« vom Leben in der Stadt?
- Wie könnte sich das Ding hier fühlen? (Bilder / Bildausschnitte vorbereiten)
- Im Buch sind Sachen, die nicht ganz passen, »seltsam«, »traurig« oder »allein«. Was könnte der Grund dafür sein?
- Der Ich-Erzähler hat früher viele Geschichten gekannt und ihm sind viele ungewöhnliche Sachen aufgefallen. Heute ist das nicht mehr so. Warum könnte das so sein?
- ...

Impulse, die eher zu eigenen Erfahrungen hinführen und die möglichst Deutungshypothesen der Kinder aufgreifen:

Jeder überlegt sich mal:

- Habe ich mich schon mal einsam oder verloren gefühlt wie das »Ding«?
- Habe ich schon mal etwas gefunden, was seltsam war und nirgendwo dazugehört hat wie der Junge im Buch? Was habe ich damit gemacht?
- Bin ich einsam, wenn ich ohne andere Menschen bin? Ist es für mich immer traurig, alleine zu sein?
- Hat alles seinen Platz? Oder gibt es in meinem Leben, in meiner Umgebung etwas, was nirgendwo dazugehört?
- Wie fühlt es sich an, wenn man irgendwo nicht dazugehört?
- ...

Impuls für die Schlussrunde:

Zum Abschluss machen wir jetzt wieder eine Runde, in der wir alle noch einmal

- ein Thema oder eine Frage aus dem Gespräch nennen, an dem wir weiterarbeiten oder weiterdenken möchten.
- überlegen und dann uns gegenseitig mitteilen, was uns am Gespräch gut und was vielleicht weniger gut gefallen hat.
- eine Textstelle aussuchen, die wir jetzt im Gespräch besonders spannend fanden und zu der wir vielleicht etwas Neues gelernt haben.
- ...

mit anderen Ausdrucksmedien (Schrift, Bewegung/Körper, Malen, Zeichnen, Gestalten usw.) geschult. In diesem Prozess können Deutungsversuche argumentativ verstärkt werden, mit Ergebnissen von Recherchen etwa, oder sie können verworfen werden, weil sie bei längerem Nachdenken doch nicht tragfähig sind. Ziel ist dabei immer, den Textsinn weiter zu entfalten und ihn mit eigenen Erfahrungen zu bereichern (und nicht zum Schluss die richtige Interpretation im Heft oder in der Mappe zu haben).

Für die hier vorgestellte Arbeit mit dem Bilderbuch bietet sich eine ästhetische Auseinandersetzung an, bei der auch die Bilder eine ihnen angemessene Rolle spielen. So können etwa weitere Wesen im Stil von Shaun Tan gemalt oder collagiert werden, die dann ebenfalls in die vergrößert kopierte Abbildung der »Nische für alles Verlorene« montiert werden. Die Schüler könnten aus Elektroabfällen oder Alltagsmaterialien ein eigenes »Ding« entwerfen und bauen, ggf. ergänzt mit einem Schreibauftrag, was dieses »Ding« erlebt hat oder was sie selbst mit diesem »Ding« erlebt haben könnten (vgl. Lieber/

Hampel 2012). Stärker das Verloren-Sein thematisieren Aufträge, die dazu anregen, eine Stadt zu zeichnen oder zu collagieren (etwa mit lauter ähnlichen oder gleichen – kopierten – Bildern von Menschen, wie an mehreren Stellen im Buch) und ein verlorenes »Ding« einzufügen. Aber auch produktive Schreibaufträge, die zum Beispiel die Innensicht des »Dings« thematisieren, können gut anschließen. Tagebucheinträge des »Dings« oder eine Karte des »Dings« an den Erzähler aus seinem neuen Zuhause fördern das Fremdverstehen und können zum besseren Verstehen des Bilderbuchs beitragen.

Literarische Unterrichtsgespräche räumen den Schülern die Möglichkeit ein, ihr Verstehen und Nichtverstehen im Gespräch zu äußern. Allerdings stellen sie nur einen Ermöglichungsraum dar und können nur Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, um solche Äußerungen zu evozieren. In diesem Sinne ist das vorgestellte Modell zu verstehen: Es zeigt auf, wie Schüler dazu *angeregt* werden können, in literarischen Unterrichtsgesprächen ihren eigenen Verstehensprozess wahrzunehmen, relevante Aspekte und ihre Leseerfahrungen zu benennen und ins Gespräch mit anderen einzubringen.

»Und fragt mich nicht nach der Moral«, sagt der junge Ich-Erzähler am Ende des Bilderbuchs – eben weil es keine einfache Moral hat, sondern (nicht zuletzt durch seine Bilder) zum Fragen und Weiterdenken einlädt, eignet sich *Die Fundsache* besonders für eine gemeinsame Sinnsuche im Literarischen Gespräch.

Literatur

- Bruner, J. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. 2. erg. Aufl. Bern: Huber.
- ten Dornkaat, H. (2009): Die Poesie des Fremden. In: *Die Zeit*. H. 42, 2009. Online unter: www.zeit.de/2009/42/L-KJ-Luchs-Shaun-Tan [zuletzt gesehen 23.07.2014].
- Härle, G. (2014): »... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt.« Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, M. / Mayer, J. / Rank, B. (Hg.) (2014): »Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander.« *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. 2. korr. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 29 – 65.
- Härle, G. / Steinbrenner, M. (2003): »Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.« Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur im Unterricht*. 4. Jg., H. 2, S. 139 – 162.
- Kruse, I. (2013): »... und hier ist dann das Bild.« Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Kruse, I. / Sabisch, A. (Hg.) (2013): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotentiale*. München: kopaed, S. 137 – 150.
- Lieber, G. / Hampel, J. (2012): Das »Ding« – Bilderbücher als Vermittlungsmedien im Vor- und Grundschulalter. In: Dreyer, A. / Penzel, J. (Hg.) (2012): *Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: kopaed, S. 265 – 278.
- Spinner, K. H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, M. / Spinner, K. H. (Hg.) (2010): *Lese- und Literaturunterricht*. Teil 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 190 – 242.
- Steinbrenner, M. / Wiprächtiger-Geppert, M. (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Online unter: www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf [zuletzt gesehen 23.07.2014].
- Tan, S. (2013): *Die Fundsache*. Hamburg: Carlsen.
- Uhlig, B. (2012): Imagination und Imaginationsfähigkeit in der früheren Kindheit. In: Sowa, H. (Hg.) (2012): *Bildung der Imagination*. Band 1: *Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildende Wahrnehmung und Darstellung*. Oberhausen: Athena, S. 114 – 129.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009): *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen.

Wie kann es gelingen, dass Vor- und Grundschul Kinder sich auf die Fiktion von Erzähltem oder Vorgelesenem einlassen? Wie können Unterrichtssituationen gestaltet werden, in denen Kinder schmökern und sich von Geschichten, von (bewegten) Bildern anziehen lassen?

Neben Einführungen in den Stand der Diskussion enthält der Band Berichte über Unterrichtsprojekte und Studien zu Erwerbsprozessen, außerdem Anregungen zur Vorbereitung auf das Erzählen und das Vorlesen sowie thematische Buchempfehlungen und mehrere Erzählungen. Die Kinder kommen auch selbst zu Wort: *Wenn meine Lehrerin erzählt ...; wenn meine Lehrerin vorliest ...; wenn ich schmökere ...*

139

139

Beiträge zur Reform der Grundschule

Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen

Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen



Mechthild Dehn, Daniela Merklinger (Hg.)



9 783941 649170

ISBN 978-3-941649-17-0

Best.-Nr. 1102



Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 139
Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes e.V.
Verantwortlich für diesen Band: Erika Brinkmann

Herausgegeben von Mechthild Dehn und Daniela Merklinger

Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen

Grundschulverband e.V.
Frankfurt am Main

© 2015 Grundschulverband

Frankfurt am Main

Satz und Gestaltung: novuprint · Agentur für Mediendesign,

Werbung, Publikationen GmbH, 30161 Hannover

Bildnachweis:

Die Rechte für die Abbildungen liegen bei Johannes Ritter, www.designritter.de (S. 11, 17 – 19, 24, 87, 89, 98, 187, 192, 194f.) bzw. bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren, falls nicht anders vermerkt; Foto S. 38f.: Nina Bode-Kirchhoff; S. 49 – 51: Angela Kröll; S. 57, 59, 61, 62 – 64: Anne Behnke; S. 94: Elena Heck; S. 178: Ali Ghandtschi; S. 179f.: Birgit Wiemer; S. 196f., 236: Daniela Merklinger; S. 251: Helga Schmucker-Hilfer
Umschlagseiten: Angela Kröll (vorne), Daniela Merklinger (hinten)

Druck und Bindung:

Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISBN

978-3-941649-17-0 / Best.-Nr. 1102

(Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 139)

Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Band darauf verzichtet, durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu verwenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere stets mit eingeschlossen.

Vorwort

Der Titel des Buches ist aus der Lehrerperspektive formuliert: Die Lehrerin erzählt, sie liest vor und – sie regt die Kinder zum Schmökern an. Dabei kommt den »Gebrauchsformen«, also den Situationen beim Erzählen, Vorlesen, Zuhören, beim Blättern und Schmökern entscheidende Bedeutung zu.

Die Erzählsituation ist die unmittelbarste Form; sie bedarf keiner »Hilfsmittel«. Das mündliche Erzählen ist das Nächstliegende, Basale – geprägt von schriftsprachlichen Strukturen. In der Vorlesesituation ist die schriftsprachliche Prägung offensichtlich, das Buch ist vor Augen. Ob es gelingt, dass Vor- und Grundschulkindern sich auf die Fiktion des Erzählten oder Vorgelesenen einlassen können, ist wesentlich von der Qualität des Erzählens und Vorlesens abhängig. Zum Schmökern anzuregen bedeutet, Situationen zu gestalten, in denen Kinder sich von Geschichten, von (bewegten) Bildern anziehen lassen: Die Schülerinnen und Schüler haben Zeit und Raum, in einzelnen Büchern zu blättern, andere quer zu lesen oder als Hörbuch zu hören; im Austausch mit anderen Kindern entdecken sie neue (auch fremdsprachige) Geschichten und verweilen hier und da.

Der Band enthält vielfältige Anregungen, wie wir uns auf das Erzählen und auf das Vorlesen vorbereiten können: Erfahrungsberichte und Gespräche. Ein roter Faden ist die Frage nach den Lernprozessen der Kinder: Wie entwickelt sich das Erzählen der Kinder, wie ihre Rezeption, wie ihr Gesprächsverhalten beim Vorlesen?

Wir haben die Schülerinnen und Schüler auch selbst befragt: *Wenn meine Lehrerin erzählt ...; wenn meine Lehrerin vorliest ...; wenn ich schmökere ...* Die Äußerungen zeigen, dass ihre Erfahrungen mit dem Erzählen eher schmal sind: *... sie macht gar keinen Fehler; ... und denke nach, was ich machen muss.* Vielleicht taugt unser Band dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer und sogar auch – wie in einem Beitrag – Mütter im Unterricht erzählen. Als Ausgangspunkt für das eigene Erzählen finden Sie in unserem Band auch Beispiele für erzählte Geschichten.

Orientierung über den Stand der Diskussion geben die Einleitungen zu den drei Teilen. Buchempfehlungen für das Vorlesen, für Bücher und Medien(-verbünde) zum Schmökern haben etliche Autoren am Schluss ihres Beitrags zusammengestellt. Der Band schließt mit einer Übersicht über alle Geschichten darin.

Hamburg und Koblenz im Dezember 2014

Mechthild Dehn und Daniela Merklinger

Inhalt

Teil 1: Erzählen

<i>Mechthild Dehn</i> Erzählen in der Schule	12
<i>Wenn meine Lehrerin erzählt</i>	24
<i>Lis Schüler</i> Szenisches Erzählen in der Vorschulklasse. Kinder zeichnen und diktieren zu dem Märchen <i>Warum der Löwe brüllt</i>	26
<i>Helga Andresen</i> Phantasiegeschichten von Vorschulkindern zwischen literalen, medialen und persönlichen Erfahrungen	37
<i>Kristin Wardetzky</i> Inkubationszeit des Mündlichen. Über das Zuhören beim Märchenerzählen	47
<i>Lis Schüler / Stefanie Klenz</i> Im Kontext von Mehrsprachigkeit: Mütter erzählen in der Schule	57
Das Erzählen vorbereiten: Erfahrungsberichte und Gespräche	69
<i>Irmtraud Schnelle</i> : Die Lehrererzählung	70
<i>Suse Weisse</i> : Sind die Wörter und die Leute alle in deinem Kopf?	75
<i>Lis Schüler</i> : Eine szenische Erzählung vorbereiten	81

Teil 2: Vorlesen

<i>Daniela Merklinger</i> Vorlesen in der Schule	88
<i>Wenn meine Lehrerin vorliest</i>	98
<i>Petra Wieler</i> Vorlesen ohne Text? Bilderbuch-Rezeption mehrsprachiger Grundschulkinde	100
<i>Ulrike Preußner</i> Vorlesen – Schreiben – Sprechen. Literarische Lernmöglichkeiten mit dem Bilderbuch <i>Die große Wörterfabrik</i>	114
<i>Daniela Merklinger</i> Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: <i>Schnipselgestrüpp</i>	124
<i>Maja Wiprächtiger-Geppert / Marcus Steinbrenner</i> Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs	136

<i>Karin Vach</i> Mehrsprachige Bilderbücher	146
<i>Sonja Birkle</i> Textmuster beim Vorlesen. Kenntnis von Textmustern als Entlastung für das Hör- und Leseverstehen	156
<i>Heike de Boer / Catharina Fuhrmann</i> Mit Bilderbüchern philosophieren	165
Das Vorlesen vorbereiten: Erfahrungsberichte	177
<i>Friedhelm Ptok</i> : Für wen lese ich, warum?	178
<i>Carola Wolff</i> : Wie ich mich auf das Vorlesen vorbereite	179
<i>Julia Friese</i> : Ein Bilderbuch vorbereiten: <i>Schnipselgestrüpp</i>	181

Teil 3: Zum Schmökern anregen

<i>Kaspar H. Spinner</i> Lassen wir die Kinder schmökern?!	188
<i>Wenn ich schmökere</i>	194
<i>Schmökern mit Buch und CD</i>	196
<i>Christina Bär</i> Gemeinsam schmökern – miteinander in Märchen eintauchen. Literarisches Lernen in offenen Lernkontexten	198
<i>Jeanette Hoffmann</i> Graphic Novels als Einladung zum Lesen, Sehen und Imaginieren	209
<i>Stefanie Frisch</i> Worlds of words and pictures. Schmökern in englischsprachigen Bilderbüchern	223
<i>Petra Hüttis-Graff</i> Mit Büchern und Hörmedien schmökern	233
<i>Iris Kruse</i> Im Gestöber der Medien entdecken, erfahren und lernen. Kinderliterarische Medienverbünde herausfordernd arrangieren	244
Übersicht: Märchen, Bilderbücher, Graphic Novels, Medien in den Beiträgen	256
Autorinnen und Autoren	258