

Felix Heizmann

Dem Sinn auf der Spur

LITERARISCHE UNTERRICHTSGESPRÄCHE MIT GRUNDSCHULKINDERN

In gemeinsamen Unterrichtsgesprächen werden die Grundschulkinder angeleitet, als Textforscher auf eine gemeinsame Spurensuche in literarischen Texten zu gehen. An dieser Spurensuche nehmen die Kinder mit großem Entdeckerdrang teil.

Das Textforscher-Setting

Das Textforscher-Setting ist auf die Durchführung von Literarischen Unterrichtsgesprächen im Klassenverband und auf den Entwicklungsstand von Grundschulkindern abgestimmt (vgl. Heizmann 2011). Es bezieht die theoretischen und didaktischen Prämissen des Heidelberger Modells ein: Ziel ist nicht die Erarbeitung einer „endgültigen Interpretation“, sondern das gemeinsame Erkunden von Sinnmöglichkeiten im Literarischen Gespräch (vgl. Hürle 2014).

Vorbereitung

Zur Durchführung eines Literarischen Unterrichtsgesprächs bietet sich das anspruchsvolle Gedicht „Zirkuskind“ von Rose Ausländer an, ein Text, an dem alle Beteiligten spannende Entdeckungen machen können, weil das Gedicht Fragen und Irritationen auslöst, die im Literarischen Gespräch gemeinsam bearbeitet werden können (s. Kasten; zum Gedicht vgl. Heizmann 2014).

Um die angehenden Textforscher bei der gemeinsamen Spurensuche zu unterstützen, wird zunächst für *jedes* Kind ein Textblatt ausgedruckt und laminiert und eine Textlupe vorbereitet.

Bei der Spurensuche nutzen die Kinder Textlupen; gut geeignet

sind Wäscheklammern, die mit einer Lupe beklebt werden. Die Textlupe wird im Gespräch neben die Strophe geklemmt, die die Textforscher-Gruppe gerade genauer „unter die Lupe nimmt“. Sie hilft den Kindern, sich zunächst auf jeweils eine Strophe des Gedichts zu konzentrieren. Außerdem wird vor dem Gespräch ein Textforscherkoffer mit den Textblättern, Textlupen und Stiften bestückt.

Jedes Kind kann dann im Gespräch seine Textspur mit einem Stift auf dem eigenen Textblatt markieren. Wenn die Kinder waserlösliche Stifte verwenden, können die Textblätter mehrmals benutzt werden. Als Textforscherkoffer eignet sich zum Beispiel eine alte Ledertasche. Der Koffer wird bereits vor dem Beginn des Gesprächs in der Mitte des Stuhlkreises abgestellt.

Die sechs Phasen des Literarischen Unterrichtsgesprächs

Das Literarische Unterrichtsgespräch gliedert sich in sechs Phasen (vgl. Steinbrenner et al. 2006). Jeder Phase liegen wichtige Funktionen und Zielsetzungen zugrunde, an denen sich auch das Textforscher-Setting orientiert.

Phase 1: Gesprächseinstieg
Die Kinder kommen im Stuhl-

Zirkuskind

Ich bin ein Zirkuskind
spiele mit Einfällen
Bälle auf – ab

Ich geh auf dem Seil
über die Arena
der Erde

reite auf einem Flügelpferd
über ein Mohnfeld
wo der Traum
wächst

Werfe dir Traumbälle zu
fang sie auf

Rose Ausländer

Rose Ausländer, Zirkuskind. Aus: dies., Ich höre das Herz des Oleanders. Gedichte 1977–1979. © S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 1984

kreis zusammen. Um sie auf die Arbeit als Textforscher einzustimmen, sorgen die Lehrerin oder der Lehrer für eine angenehme, ruhige und konzentrierte Gesprächsmosphäre. Außerdem erinnert sie an die Gesprächsregeln: Wer etwas sagen möchte, gibt ein Handzeichen. Das Rederecht teilt die Lehrerin gestisch (z. B. mit „einladenden Handbewegungen“) oder mimisch zu (z. B. durch „bestätigendes Zunicken“), ohne die Dynamik des Gesprächs zu stören.

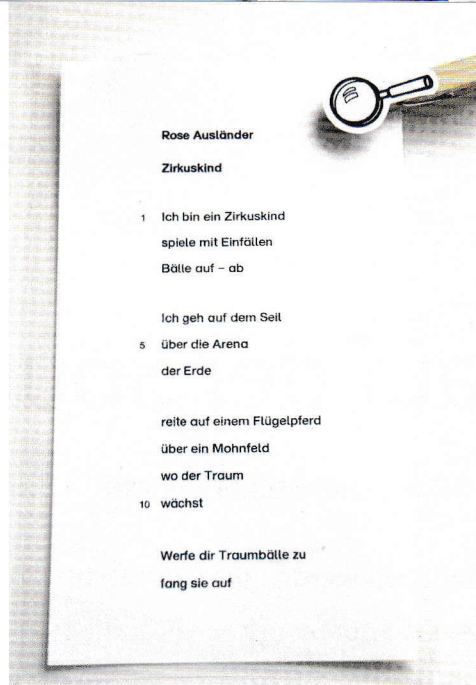
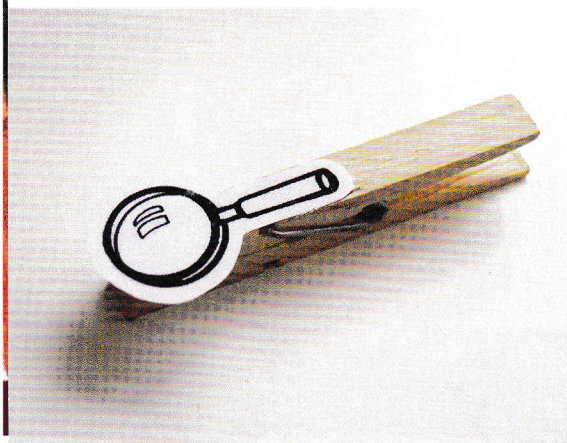


Abb. 1: Text-
klammer mit
Lupenzeichen

Abb. 2: Der
laminierte
Gedichtstext mit
Textlupe

Abb. 3: So
könnte ein
Textforscher-
Koffer aus-
sehen.

Phase 2: Textbegegnung und Vorbereitung auf die Erste Runde
Wenn alle zur Ruhe gekommen sind, liest die Lehrerin oder der Lehrer den ausgewählten Text vor; dadurch wird die Entstehung innerer Bilder angeregt, und es können sich Fragen oder Irritationen ergeben. Erst nach dem Vorlesen nimmt sich jedes Kind ein Textblatt, einen Stift und eine Textlupe aus dem Textforscherkoffer. Dann liest die Lehrerin das Gedicht noch einmal vor, wobei die Kinder auf ihrem Textblatt „still“ mitlesen. Zuletzt lesen dann alle den Text still ein zweites Mal. Da- zu gibt die Lehrerin einen ersten

Impuls, der alle auf die *Erste Runde* vorbereitet.

In einem Gespräch gibt die Lehrerin einer dritten Klasse folgenden Impuls: *„Jetzt haben wir Zeit, das Gedicht nochmal still für uns zu lesen und dann ein Wort oder eine Stelle mit dem Stift zu unterstreichen, bei der wir innerlich stehengeblieben sind, weil wir so gedacht haben: Diese Stelle da, die finden wir besonders geheimnisvoll, besonders schön oder besonders seltsam. Die Stelle, die ihr auswählt und unterstreicht, merkt ihr euch bitte auswendig. Und zum Zeichnen, dass ihr sie auswendig könnt, legt ihr das Textblatt umgedreht auf euren Schoß. Wenn ihr den Stift nicht mehr braucht, legt ihr ihn bitte ganz leise zurück in den Koffer.“*

Die Markierung unterstützt die Kinder dabei, auch tatsächlich ihre Textspur zu nennen und nicht die Spuren anderer Kinder zu wiederholen. Sobald alle das Textblatt auf dem Schoß umgedreht abgelegt und die Stifte wieder im Textforscherkoffer deponiert haben, kann die *Erste Runde* beginnen.

Phase 3: Erste Runde – Vorstellung der ausgewählten Textspuren
Die *Erste Runde* hat eine wichtige Funktion, weil sie allen Beteiligten die Möglichkeit gibt, sich mit einem ersten kurzen Beitrag in das Literarische Gespräch einzubringen, indem sie reihum ihre Textspur nennen.

Es kann sinnvoll sein, dass die Kinder ihre Auswahl begründen. Allerdings sollte unbedingt da-

rauf geachtet werden, dass es sich dabei um kurze Statements handelt, eine intensive Auseinandersetzung mit den Textspuren erfolgt erst in der folgenden Phase des *Offenen Gesprächs*. Anna aus einer dritten Klasse erläutert ihre Spur so: *„Ich habe mir die Stelle ausgesucht, ich geh auf dem Seil über die Arena der Erde“, weil ich find's einfach mysteriös und spannend, also die Stelle gefällt mir einfach.“* Und ihr Mitschüler Jakob sagt: *„Ich hab mir die Stelle ‚wo der Traum wächst‘ ausgesucht, weil es komisch ist, weil ein Traum im Verstand vielleicht ist und dann nachts zum Vorschein kommt und so wächst.“*

Wenn die ganze Klasse am Literarischen Unterrichtsgespräch teilnimmt, ist es wichtig, dass sich die Lehrerin die Textspuren der Kinder notiert, um im *Offenen Gespräch* gegebenenfalls wieder daran anzuknüpfen zu können. Nachdem alle Beteiligten reihum ihre Textspuren genannt haben, beendet die Lehrerin mit einem eigenen Beitrag die Runde und leitet zur nächsten Phase über.

Phase 4: Offenes Gespräch

Diese Hauptphase des Gesprächs wird eröffnet, indem alle Beteiligten ihre Textlupen neben der ersten Strophe befestigen und in einen gemeinsamen Austausch über die ersten Verse des Gedichts eintreten – unabhängig davon, ob ihre Textspur aus dieser Strophe stammt, weil jetzt alle Textforscher zur Spurensuche eingeladen sind.

Im *Offenen Gespräch* beschäftigt sich die Gruppe nacheinander mit den einzelnen Strophen des Gedichts. Natürlich können und sollen dabei auch Verbindungen zwischen den einzelnen Strophen erwähnt werden. Allerdings hat es sich bewährt, den Fokus des Gesprächs mithilfe der Lupen zunächst eher auf einzelne Strophen zu lenken, was auch der Konzentrationsfähigkeit der Kinder entspricht. Im *Offenen Gespräch* ist es Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, die Dynamik wahrzunehmen

men und die Balance zwischen „Textorientierung“ und „Schüler- bzw. Subjektorientierung“ (immer wieder) herzustellen.

Entfernt sich das Gespräch über einen längeren Zeitraum hinweg vom literarischen Text, bringt die Lehrerin Impulse ein, die zum Text hinführen und zum gesprächsförmigen Austausch über den Text und seine Bedeutung anregen, beispielsweise:

Wir könnten gemeinsam Ideen entwickeln,

- wie wir uns das Spiel des Zirkuskindes mit „Einfällen“ vorstellen können,
- was mit der „Arena der Erde“ gemeint sein könnte,
- warum das Zirkuskind ausgerechnet dort oben auf einem Seil entlang geht,
- ob das Gedicht vielleicht auch in einem „Spiel mit Einfällen“ entstanden ist,
- wo und wie ein Traum denn wachsen kann,
- wie wir uns ein Flügelpferd vorstellen können,
- wem das Zirkuskind „Traumbälle“ zuwerfen könnte und warum es das macht.

Dreht sich hingegen das Gespräch über den Text im Kreis, können Impulse weiterhelfen, die auf die Versprachlichung eigener Erfahrungen, Gefühle und persönlicher Sichtweisen abzielen, beispielsweise:

Wir könnten uns gemeinsam darüber austauschen,

- ob bzw. wann wir vielleicht selbst mit „Einfällen spielen“,
- ob bzw. warum wir selbst gerne ein Zirkuskind wären,
- wie wir uns beim Balancieren auf dem Seil über die „Arena der Erde“ wohl fühlen würden,
- wo wir mit dem Flügelpferd gern hinreiten würden,
- was passieren könnte, wenn wir die Traumbälle auffangen oder aber fallenlassen,
- wem wir selbst die Traumbälle zuwerfen und warum wir das gern machen würden.

Phase 5: Schlussrunde

Abgeschlossen wird das Literarische Gespräch mit einer *Schlussrunde*, in der sich (wie in der *Ersten Runde*) alle Beteiligten zu einem Impuls reihum kurz äußern können.

Mögliche Impulse für die Schlussrunde:

- Worüber würde ich jetzt gern noch sprechen?
- Welche Textstelle ist mir im Gespräch wichtig geworden und warum?
- Was habe ich über meine Textspur aus der *Ersten Runde* erfahren?

Phase 6: Abschluss

Zuletzt äußert sich die Lehrerin oder der Lehrer und bedankt sich für das Literarische Unterrichtsgespräch.

sprach. Im Stuhlkreis kann noch eine gemeinsame Reflexion des Gesprächsverlaufs erfolgen, indem die Gesprächsgruppe gemeinsam überlegt, was gut gelungen ist, was noch geübt werden muss und was das nächste Mal noch besser gemacht werden könnte. Daraufhin wird der Stuhlkreis wieder aufgelöst.

Literatur

Rose Ausländer: Zirkuskind. In dies.: Treffpunkt der Winde. Werke, Bd. 9: Gedichte. Hg. von Helmut Braun. Frankfurt a. M.: Fischer 1996, S. 106.

Gerhard Härle: „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In Marcus Steinbrenner et al. (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014, S. 29–66.

Felix Heizmann: Ästhetische Alteritätserfahrung in Literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie. München: kopaed 2011, S. 93–119.

Felix Heizmann: „... weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern. In Marcus Steinbrenner et al. (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014, S. 305–336.

Marcus Steinbrenner / Maja Wiprächtiger-Geppert: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 3 / 2006, S. 227–241.

Literarisches Lernen im Gespräch mit Grundschulkindern

Das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell wird als eigenständige, didaktisch begründete Form des Literarischen Lernens verstanden. Die Grundschul Kinder können lernen,

- ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache zu artikulieren,
- anderen Kindern zuzuhören und sich über unterschiedliche Lesarten zu verständigen,
- Erfahrungen der Fremdheit, der Irritation und des Nicht-Verstehens auszuhalten und sie als einen Teil des literarischen Verstehensprozesses wahrzunehmen (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006).

Gelegentlich bieten sich auch Weiterführungen von Aspekten aus dem Gespräch mit anderen bekannten Unterrichtsformen (z. B. handlungs- und produktionsorientierte Verfahren) an, wobei zu beachten ist, dass der Eigenwert des Gesprächs nicht relativiert wird.