

# VORLESEGESPRÄCHE und das Verstehen erzählender Texte

Iris Kruse

**Die Gestaltung eines Textes beim Vorlesen fördert unter bestimmten Bedingungen das implizite literarische Lernen. Zu diesen Bedingungen gehört zweifellos eine ritualisierte Vorlesepraxis, in der offene Gespräche über das Gehörte eine wichtige Rolle spielen. Aber wann und wie oft soll das Vorlesen unterbrochen werden? Welche Anregungen, Hinweise und Fragen lenken zum Text hin und vertiefen die Teilhabe an seiner Poetik und Literarität? Der Beitrag geht auf diese Fragen ein und zeigt, welche Gesprächsimpulse beim Vorlesen lernförderlich sind. Anstöße und Anregungen für Gesprächseinlagen werden am Beispiel der Erzählung „Der Zaubertrank“ vom William Steig vorgestellt.**

**G**utes Vorlesen ist Kopfarbeit“, meint der für seine vielfältigen Vorleseaktivitäten und -erfolge bekannte Schauspieler *Rufus Beck*. Er spricht damit die spezifische Leistung eines Vorlesers an. Seine Kopfarbeit besteht – so *Beck* weiter – darin, dass er sich „dem Buch und den Charakteren öffnet“. Das bedeutet, dass er sich in die Figu-

ren hineinversetzt und sich auf die Geschichte einlässt. Neben dem bewussten und auf Wirkung bedachten Einsetzen der Stimme, dem Sich-beim-Lesen-Zeit-Lassen und dem gelassenen Umgehen mit kleinen Versprechern, sind dies für den professionellen Vorleser *Beck* die wichtigsten „Vorleseregeln“./1/

Aus dem Sich-Hineinversetzen in

die Figuren resultiert Darstellungsintensität. Sie wird dadurch unterstützt, dass der jeweiligen literarischen Figur eine Stimme gegeben wird, die dem Gefühl nach zu ihr passt. Aus dem Sich-Einlassen auf die Geschichte resultiert Lebendigkeit. Die subjektive Involviertheit in ein narratives Geschehen führt auf Seiten des Vorlesenden zu authentischen Reaktionen auf den Text, die in ihrer Konsequenz den Vorlesevortrag beleben.

Bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Fähigkeit zu einer subjektiven Involviertheit (die gleichzeitig den Text als Text im Blick behält), haben wir es mit Kompetenzen zu tun, die auf Seiten des Vorlesenden vorhanden sein müssen, damit seine Textgestaltung entsprechende Prägungen erfahren kann. Es sind Kompetenzen, die zu dem befähigen, was *Rufus Beck* als die „Kopfarbeit“ am Text bezeichnet. Diese



Abb. 1:  
Gesprächsimpulse intensivieren das Zuhören.

spezifische Leistung des Vorlesers oder der Vorleserin findet ihre Entsprechung bei den Zuhörenden. Ein gut gestalteter Vorlesevortrag leitet auch sie zur Perspektivenübernahme an und zieht sie in den Text hinein. Dies macht Vorlesen auch in Lehr-Lern-Zusammenhängen so bedeutsam.

## Vorlesen fördert implizites literarisches Lernen

Vorlesen, darin sind sich die Literaturdidaktiker/innen einig, befördert literarisches Lernen. Bereits in ihren ersten sechs Lebensjahren machen Kinder, denen vorgelesen wird, vielfältige literarische Erfahrungen. Ablesbar sind diese unter anderem an den literarischen Mustern, die sich in Texten von Grundschulkindern finden lassen (vgl. Dehn 1999).

Wenn Kinder in ihren (ersten) selbst geschriebenen Fantasiegeschichten eine Handlungsstruktur mit Komplikation und Auflösung entwickeln oder wenn sie eine Figurenkonstellation erschaffen, in der Spieler und Gegenspieler auftreten, so geschieht dies meist nicht bewusst. Vielmehr greifen die Kinder hier zurück auf implizites narratives Wissen, das sie aus Vorlesesituaten bezogen haben. Dass nicht alle Kinder in gleicher Weise über solche durchs Vorlesen motivierten narrativen Muster verfügen, ist vielfältig belegbares Erfahrungswissen von Lehrerinnen und Lehrern.

Petra Wieler hat in ihrer viel beachteten Studie „Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen“ (1997) gezeigt, wie unterschiedlich erfolgreich Kinder in verschiedenen sozialen Milieus an die Literatur herangeführt werden. Die Entwicklung literarischen Verstehens und der damit zusammenhängenden Kompetenzen ist abhängig von der Qualität der Vorleserituale. Insbesondere der dialogischen Begleitung des Vorleseprozesses kommt hier große Bedeutung zu. Die Vorlesesituation wird dann zu einer Lernsituation, wenn die Vorlesenden Fragen nicht nur zulassen, sondern auch fördern. Darüber hinaus muss es gewährleistet sein, dass die Kinder im Gespräch mit dem vorlesen-

den Erwachsenen Hypothesen bilden und neue Verstehensperspektiven erfahren können (ebd., 136–141).

Die Untersuchungen Wielers in verschiedenen sozialen Milieus haben zu dem Ergebnis geführt, dass in den so genannten Unterschichtfamilien wenig Gespräche über das Gelesene initiiert werden. Die Interaktion verläuft hier weitgehend monologisch. Kinder in der Mittelschicht erhalten deutlich mehr lernförderliche Anregungen für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Text.

Die erste didaktische Konsequenz

aus diesen Ergebnissen ist, dass Kinder, die durch die familiäre Vorlesepraxis keine produktiven Erfahrungen mit Literatur gemacht haben, anregende Vorlesesituationen im Literaturunterricht insbesondere der Schulanfangsjahre geboten werden müssen. Eine nach Möglichkeit ritualisierte Vorlesepraxis mit einer Verbindung von Lesen und offenen Gesprächen kann dafür sorgen, dass auch diese Kinder in eine dialogische Verarbeitung von Texten eingeführt werden.

Neben dieser grundsätzlichen und

### Typologie möglicher Gesprächseinlagen beim Vorlesen nach Spinner 2004 /2/

#### **Typ 1:** Aktivierung eigener Erfahrungen (Vorwissen)

Da jedes Verstehen darauf angewiesen ist, sich mit vorhandenem (Erfahrungs-)Wissen zu verknüpfen, ist es sinnvoll, Vorwissen und eigene Erfahrungen der Kinder zu aktivieren. Insbesondere eigene Erfahrungen können „die Folie für eine intensive Textbegegnung bilden“. Bei den hier zu setzenden Impulsen geht es allem voran auch um das Ansprechen von Gefühlen. Impulse in der Art von *Hast du auch schon mal solche Angst gehabt?* oder *Warst du auch schon mal so wütend, dass du geweint hast?* holen die Kinder unmittelbar in das zur Darstellung kommende Geschehen hinein und ebnen so den Weg für eine fortgesetzte subjektive Involviertheit. Auch die Fähigkeit, Imaginationen zum Erzählten zu bilden, wird durch den angeregten gedanklichen Bezug zu selbst erlebten Situationen in bekannten Räumen unterstützt.

#### **Typ 2:** Antizipationen

Das Gespannt-Sein darauf, wie es in der vorgelesenen Geschichte wohl weitergehen könnte, kann wirksam für einen Gesprächsimpuls genutzt werden. Anstöße, sich den Geschichtenfortgang zu überlegen, sind „besonders sinnvoll an Stellen, bei denen von einem rätselhaften Geschehen die Rede ist, bei Höhepunkten einer Geschichte oder bei Situationen, in denen eine Figur in einer Dilemmasituation steckt“. Die zu solchen Antizipationen aufgeforderten Kinder müssen sich sowohl die Handlungslogik der Geschichte vergegenwärtigen, als auch auf ihr Erfahrungswissen zurückgreifen. Hier sind durch den konkreten Impuls unterschiedliche Akzentuierungen möglich.

#### **Typ 3:** Anregungen zur Perspektivenübernahme

Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (zur Empathie bezogen auf literarische Figuren) ist ein wichtiger Aspekt literarischer Kompetenz. Sie kann gefördert werden, „wenn nach der emotionalen Befindlichkeit oder nach möglichen Gedanken einer Figur gefragt wird. Auch die antizipierende Überlegung, was eine Figur in einer gegebenen Situation nun tun könnte, kann Perspektivenübernahme anregen.“

#### **Typ 4:** Anregungen zur Reflexion von Figurenverhalten

Zur vollständigen Figurenwahrnehmung gehört nicht nur die Identifikation, sondern auch die – ggf. durch Abgrenzung geprägte – Reflexion über das Verhalten von Figuren. Der oftmals hergestellte Bezug zu eigenen Haltungen (*Das hätte ich jetzt ja nicht gemacht!* oder *Ich in ihrer Situation würde jetzt ...*) ist als facettenreicher Aspekt literarischen Lernens (subjektive Involviertheit, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme) gewünscht und kann durch entsprechende Impulse unterstützt werden.

#### **Typ 5:** Interpretationsfragen

„Mit Interpretation ist hier die deutende Herstellung von Bezügen im Text (Hervorhebung I.K.) und damit verbunden die Erschließung nicht ausdrücklich benannter Sinnbezüge gemeint.“ Eine Frage wie *Warum hat er denn das jetzt getan?* zielt auf die Handlungsmotive einer Figur und damit auf eine Vergegenwärtigung der Handlungslogik in der Geschichte. Der Verknüpfung von innerer und äußerer Handlung kommt hier besonderer Anspruch zu.

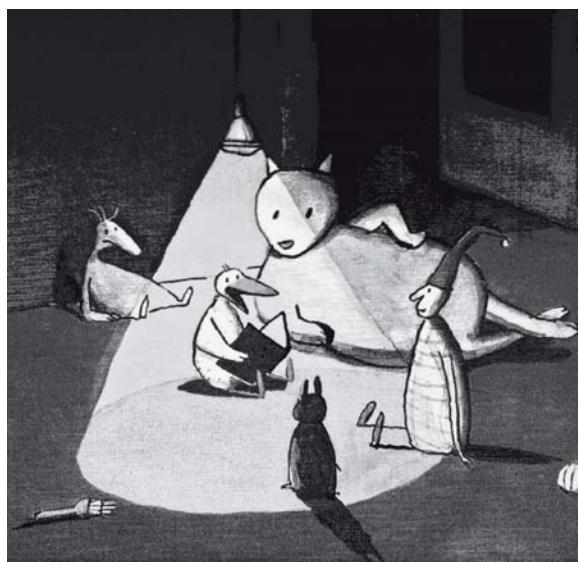


Abb. 2:  
Vorleseklassiker von Jutta Bauer und Arnhold Kantelhardt (Hrsg.): Es war eine dunkle und stürmische Nacht. © Gerstenberg Verlag 2001 (ISBN: 3806749396)

auf die Kompensation von Chancengleichheit zielen Konsequenzen lassen sich auch im Hinblick auf methodische Fragen Rückschlüsse aus Wielers Studie ziehen. Die Tatsache, dass Gesprächseinschübe beim Vorlesen den Vorleseprozess in besonderer Weise lernförderlich werden lassen, verweist zunächst auf die Notwendigkeit solcher Einschübe auch beim schulischen Vorlesen und nachfolgend auf die Frage nach ihrer Geartetheit.

Kaspar H. Spinner (2004, 294) hat im Zusammenhang mit dieser methodischen Herausforderung jüngst den Begriff des „Vorlesegesprächs“ geprägt. Zwar haben viele Lehrerinnen und Lehrer ein Gespür dafür, wie eine Vorlesesituation sinnvoll zu gestalten ist. Im Hinblick auf eine gezielte Setzung von Gesprächseinlagen kann jedoch eine genaue Reflexion sehr hilfreich sein.

## Lernförderliche Impulse während des Vorlesens

Lernförderliche Impulse während des Vorlesens orientieren sich zum einen an der narrativen Struktur des Textes und zum anderen an Aspekten kompetenter Literaturrezeption, die in den aktuellen Auffassungen von literarischem Lernen Berücksichtigung finden (vgl. Spinner 2006; Kruse 2007). Die eingangs erwähnte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Fähigkeit zu einer subjektiven Involviertheit spielen hier ebenso eine Rolle wie die Vorstellungsbildung, die aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestal-

tung, das Verstehen narrativer Handlungslogik und das Fiktionalitätsbewusstsein.

Insbesondere in diesen Teilbereichen literarischer Rezeptionskompetenz vermag das Vorlesegespräch eine Art „sanfte Explizierung“ der Lerninhalte zu leisten. Bezogen auf den aktuell im Mittelpunkt stehenden Text geht damit auch ein spontan vertieftes Textverstehen einher.

Die zentralen methodischen Fragen im Zusammenhang mit einem Vorlesegespräch sind jene nach dem *Wo* (An welcher Stelle innerhalb eines erzählenden Textes ist ein Gesprächsimpuls strukturell sinnvoll?) und nach dem *Wie* (Wie kann sinnvoller Weise mein konkreter Gesprächsimpuls lauten?). Im Interesse einer Orientierung an Aspekten des literarischen Lernens sind sie eng verbunden mit der Frage nach dem *Was* (Was möchte ich mit meinem Impuls erreichen? Auf welchen Teilaspekt literarischen Verstehens/literarischer Kompetenz ziele ich ab?).

In einer Zusammenstellung möglicher Gesprächsimpulse hat Spinner (2004) fünf Typen aufgelistet, die in besonderer Weise geeignet sind, um einen Vorleseprozess lernförderlich zu gestalten. Sie sind im Kasten auf Seite 5 zunächst wiedergegeben und mit Bezug auf die Aspekte literarischen Lernens (auf die Frage nach dem *Was*) erläutert. Ihre (erprobte) Anwendung an einem konkreten Beispiel wird nachfolgend aufgezeigt.

## „Der Zaubertrank“ von William Steig im Vorlesegespräch

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf ein Vorlesegespräch, das sich zu der kleinen Geschichte „Der Zaubertrank“ von William Steig /3/ in einer 3. Klasse (Dezember) geführt habe. Die Anwendung der im Kasten vorgestellten Typologie bestätigt einen Hinweis, den Spinner selbst gibt: Die konkret ausformulierten Impulse sind oftmals mehr als einem Typus zuzuordnen. Prinzipiell sind Verknüpfungen zwischen allen Typen denkbar; Verbindungen zwischen Perspektivenübernahme (Typ 3) und Antizipation (Typ 2) erweisen sich als besonders nahe liegend.

Der vorgelesene Text ist im Folgen-

den zu weiten Teilen wiedergegeben. Kürzungen werden durch Zusammenfassungen des Inhalts in eckigen Klammern kenntlich gemacht.

### Der Zaubertrank

*Der berühmte Alchemist Magnus Beda und seine sorglose Frau Eutilda dachten, in ihrer Familie vertrügen sich alle prächtig. Aber Jorick, ihr älterer Sohn, hielt den kleinen Karl für eine erstklassige Nervensäge. Dauernd beschäftigte er sich mit irgendwelchen albernen Dingen.*

„Kennt ihr das auch, dass zwei Geschwister sich überhaupt nicht verstehen?“ – Mit diesem Impuls, der dem Typ 1 zuzuordnen ist, soll ein Erfahrungsbezug zum Text hergestellt werden. Er ist bewusst allgemein formuliert, damit nicht nur jene Kinder angesprochen sind, die selbst Geschwister haben. Durch die allgemeine Formulierung kann auch auf Geschwisterkonstellationen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis zurückgegriffen werden.

*Herr Beda machte einen Fehler. Er erlaubte Jorick bei ihm in die Lehre zu gehen. Und Jorick setzte sich in den Kopf, eines Tages ein besserer Alchemist zu werden, als sein Vater.* [Die Unterschiede zwischen den beiden Brüdern werden dargestellt; der ältere ist ganz auf die Alchemie konzentriert, der jüngere spielt gern draußen in der Natur. Karl vermisst dabei das gemeinsame Spiel mit seinem Bruder, der nichts mit ihm zu tun haben will. Die Eltern brechen zu einer Reise auf; die Jungen bleiben allein zu Hause zurück. Sie bekommen Anweisungen für die Hausarbeit und Jorick wird es explizit verboten, das Laboratorium des Vaters zu betreten.]

*Karl freute sich, dass Papa Jorick verboten hatte, das Laboratorium zu betreten. Er hoffte, dass sie nun endlich gemeinsam etwas unternehmen würden, wie richtige Kameraden. Vielleicht konnten sie sogar mal zusammen die Hühner herumscheuchen. Aber Jorick hatte andere Dinge im Kopf.*

„Der Große spielt also wieder nicht mit dem Kleinen. Was für andere Dinge hat Jorick denn wohl im

Kopf?“ – Dieser Impuls ist dem Typ 2 zuzuordnen. Indem die Schülerinnen und Schüler sich überlegen, was Jorick nach der Abreise der Eltern Wichtigeres zu tun hat, als mit seinem kleinen Bruder zu spielen, stellen sie zugleich Vermutungen zum Fortgang der Geschichte an. Der Verdacht, dass Jorick sicherlich doch das Labor betreten würde, wurde an dieser Stelle spontan geäußert.

*Also machte Karl sich davon, Marienkäfer zu jagen. Er hatte schon ein paar gefangen, als er etwas entdeckte, das zwischen den Kräutern wild strampelnd auf ihn zukrabbelte.*

Bereits an dieser Stelle – sie markiert den Beginn der ersten Komplikation der Geschichte – kann ein weiterer Impuls des Typs 2 gesetzt werden. Die Frage „Was könnte das wohl sein“, hält die Kinder dazu an, Vermutungen dazu aufzustellen, was wohl zwischen den Kräutern strampeln könnte. Neben der erfahrungsbezogenen Nennung von allerlei Kleingetier wurde auch die auf den bisherigen Handlungsverlauf zugreifende Vermutung angestellt, dass es sich wohl um Jorick handeln könnte. Diese vom Text bestätigte Vermutung wurde unter explizitem Bezug auf die Überschrift geäußert.

*Er vermutete, dass es sich um einen Maulwurf handelte, bis er hörte, wie das Etwas sagte: „Ich bin 's, dein Bruder Jorick.“*

[Die Komplikation wird entfaltet; Jorick erklärt dem Bruder, dass er einen Zaubertrank erfunden hat, der ihn klein gemacht hat. Das Gespräch zwischen den Brüdern mündet in die Erkenntnis, dass Jorick bis zur Rückkunft der Eltern unbedingt wieder zu seiner alten Größe zurückverwandelt werden muss. Jorick bittet Karl, ihm dabei zu helfen, Karl aber nutzt die Gelegenheit, um ein ausgedehntes Spiel mit seinem jetzt kleinen Bruder zu beginnen.]

*„Nur die Ruhe“, sagte Karl. Fröhlich summend machte er sich an die Arbeit und baute Jorick ein Haus. Nur für ihn.*

„Warum ist Karl denn jetzt so fröhlich?“ – dieser Impuls (Typ 3) regt die Kinder dazu an, sich die Gefühle des

kleinen Karl zu vergegenwärtigen, der es ausnutzt, dass er endlich einmal von seinem Bruder gebraucht wird und dieser nicht zu seinen anderen Tätigkeiten aufbrechen kann.

*Karl hatte einen Riesenspaß dabei. Und als sein Bruder, der Winzling, den Kopf aus dem Fenster seiner neuen Behausung steckte, war das alles so echt wie nur was.*

[Das Spiel Karls mit dem nun kleinen Jorick wird weiter entfaltet, bis ihm plötzlich klar wird, wie gefährlich dieses Kleinsein für seinen Bruder ist. Nun will auch Karl die Rückverwandlung in die Wege leiten. Die gemeinsamen Experimentierversuche im Labor des Vaters bleiben jedoch erfolglos und die Brüder beschließen, auf die Rückkunft der Eltern zu warten, damit der Vater das Rückverwandeln übernehmen könne.]

*Als der Tag anbrach, hörten die Jungen vertraute Stimmen, die riefen: „Jo-o-orkiite! Ka-a-ar-liiie!“ Sie kletterten aus dem Bett, rannten nach draußen, und da waren sie wieder: ihre Eltern. Karl wurde wieder und wieder umarmt und geküßt, als hätten sie ihn ein Jahr lang nicht gesehen.*

*„Und wo ist Jorick?“, wollten sie wissen.*

*„Hier ist er“, sagte Karl und hielt ihn wie eine Karotte in die Luft.*

„Was werden die Eltern jetzt wohl machen?“ – Dieser Impuls zielt auf das Hineinversetzen in die zurückkehrenden und mit der Verwandlung ihres Sohnes konfrontierten Eltern. In diesem die Perspektivenübernahme in den Mittelpunktstellenden Sinne ist er dem Typ 3 zuzuordnen. Gleichzeitig regt die Frage aber auch zu Vermutungen über den Fortgang der Handlung an, die an dieser Stelle des Geschehens ja von dem Verhalten der Eltern abhängt (Antizipation, Typ 2).

*Die Bedas waren total sprachlos. Sie starren nur. Starrten den winzigen Jorick an. Starren Karl an, dann das weite, geheimnisvolle Himmelszelt und dann sich gegenseitig. Schließlich nahm Frau Beda ihren Sohn in die Hand, küsst ihn aufs Köpfchen und drückte ihn an die Brust.*

[Der Vater nimmt den verzauberten

Jungen mit ins Labor und beginnt unter dessen Mithilfe mit der Herstellung des Gegenmittels, das jedoch wirkungslos bleibt.]

*„Bist du sicher, dass du nichts vergessen hast, Jorick? Denk nach!“*

*„Ja, Vater, ganz sicher.“*

*„Dann denk genauer nach! Irgendetwas muss da noch fehlen“, sagte der berühmte Alchemist. „Das Genmittel wirkt nicht.“*

An dieser Stelle der erneuten Komplikation in der Geschichte findet sich ein überraschender Einschub: *Gut gelaunt fing Eutilda Beda an für ihren winzigen Sohn winzige Kleider zu nähen*, hier bietet sich ein auf die Interpretation des Verhaltens der Mutter zielender Impuls an (Verknüpfung von Typ 4 und Typ 5). „Wie kann es denn sein, dass die Mutter in dieser schwierigen Situation gut gelaunt ist?“ – Hier ist es möglich, dass die Kinder in ihren Überlegungen Verbindungen herstellen zur guten Laune, die Karl anfänglich hatte, als er für den klein gewordenen Jorick sorgen konnte.

[Außerdem fing sie an, ein winziges Bett zu bauen mit einer winzigen Tagesdecke und einen winzigen Stuhl mit einem niedlichen kleinen Kissen. Sie kochte winzige Puddinggerichte für ihn und backte ihm winzige Pasteten. Ihr neues Baby hielt sie davon ab, sich Sorgen zu machen.

[Die Familie stellt sich schließlich darauf ein, dass Jorick klein bleiben muss. Am Abend jedoch gerät Jorick Ingwerduft in die Nase und er erinnert sich daran, vor dem Einnehmen des verhängnisvollen Zaubertranks Ingwer gegessen zu haben. Die Familie begibt sich aufgeregt ins Laboratorium, wo der Vater sich erneut an die Herstellung eines Gegenmittels macht.]

*Er gab Jorick die Mischung zu essen und sprach dabei laut die Worte: „Orkniss-borkniss,fufel-kadufel,keffifel-keffoffel-Kartoffel-krawumm!“*

Den an dieser Stelle zu setzenden Impuls muss man kaum verbal ausformulieren. Es kann reichen, die Kinder mit Spannung im Blick auffordernd anzusehen, um Spekulationen hinsichtlich des Zaubererfolges abzurufen (Typ 2).

[Die Rückverwandlung klappt, die beiden Jungen und ihre Eltern fallen sich freudig und erleichtert in die Arme.]

*Jorick träumte allerdings immer noch davon, Eselsmist in Gold zu verwandeln. Und der kleine Karl verlegte sich leidenschaftlich darauf, Spielzeugpuppen zu basteln, die alle irgendwie so aussahen wie Jorick.*

*Die beiden Brüder hielten jetzt wirklich große Stücke voneinander, außer wenn sie gerade mit Raufen beschäftigt waren.*

„Geht es Jorick und Karl jetzt besser miteinander als vor der ganzen Verwandlungsgeschichte?“ – Die Frage zielt auf eine Deutung des in der Pointe wieder in den Mittelpunkt gehobenen Geschwisterverhältnisses und regt eine Vergegenwärtigung des Gesamtzusammenhangs an (Typ 5). Als Anregung zur Gesamtinterpretation bildet diese Frage einen sinnvollen Abschluss der Vorlesesituation

### **Unterbrechungen und Formulierungen situationsbedingt setzen**

Vorlesegespräche leben von der Spontaneität sowohl der zuhörenden Kinder als auch der/des vorlesenden Erwachsenen. So sinnvoll eine Vorstrukturierung des geplanten Vorleseprozesses mit Bestimmung erzählstrukturell angebrachter Unterbrechungen und mit Ausformulierungen konkreter Impulse auch ist, so bedeutsam ist es auch, sich als Vorlesende(r) flexibel zu halten.

Diese Flexibilität bezieht sich sowohl auf die Bereitschaft zum Weglassen vorher erdachter Impulse, als auch auf das spontane Einbringen weiterer Fragen und Anregungen, die in der Planung noch nicht angedacht waren. So kann beispielsweise beim Vorlesen der Eindruck entstehen, dass die imaginative Verstrickung der zuhörenden Kinder so intensiv ist, dass ein Impuls keine Vertiefung des Rezeptionserlebnisses, sondern lediglich eine Störung bedeuten würde. In einem solchen Fall sollte man einen geplanten Impuls wegfallen lassen.

Ähnliches gilt für die Dichte von Gesprächsimpulsen. Ist eine Gesprächseinlage besonders lang geworden, kann es Sinn machen, die nächste vorgesehene Unterbrechung

einfach wegzulassen. Das Vorlesen selbst und die imaginative Verstrickung in die Geschichte sollen im Mittelpunkt bleiben. Die Unterbrechungen eines Vorlesegesprächs sollen nicht störend und ablenkend, sondern anregend und vertiefend wirken. Für das hier auszutarierende Gleichgewicht gilt es sensibel zu sein. Das kann andererseits auch bedeuten, dass bei dem Eindruck noch fehlender Vorstellungsbildung und subjektiver Beteiligung mehr Impulse als die ursprünglich vorgesehenen gesetzt werden.

Auch im Hinblick auf die konkreten sprachlichen Formulierungen für die Impulse gilt es, sich flexibel zu halten. So kann es beispielsweise je nach Vorleseatmosphäre sinnvoll sein, zwischen den Anredeformen der zweiten Person Plural („Könnt ihr euch vorstellen, was die Eltern jetzt wohl machen?“) und der zweiten Person Singular („Kannst du dir vorstellen, was die Eltern jetzt wohl machen?“) zu wechseln. Auch die 1. Person Plural („Wollen wir mal zusammen überlegen, was die Eltern jetzt wohl machen?“) kann angebracht sein.

### **Auch nonverbale Aspekte kommt Bedeutung zu**

Das Setzen von Impulsen zur Steigerung der Aufmerksamkeit für die vorgelesene Geschichte setzt nicht unbedingt ausformulierte Fragen oder Aufforderungen voraus. Auch „schlichte“ Pausen evozieren eine Intensivierung der Rezeption. Werden sie in einer zur Rezeptionslenkung des Textes passenden Weise gestisch und/oder mimisch begleitet, so intensiviert sich dieser Effekt. Die Pause im Anschluss an die lautmalerischen Zauberworte „*Orkniss-borkniss,fufel-kadufel, keffifel-keffofel-Kartoffel-krawumm!*“ aus der Geschichte von *Willian Steig* wurde ohne weitere Aufforderung von den Kindern mit Vermutungen zum Ausgang des Zaubervorgangs gefüllt: „Das klappt bestimmt wieder nicht.“ „Wahrscheinlich ist der jetzt ganz weg, oder so.“

„Nee, oder der ist jetzt ein Riese.“ „Jetzt hat das geklappt, bestimmt.“ Dass sprachliche Besonderheiten eines literarischen Textes wie die hier hervorgehobene Lautmalerei mit besonderer Betonung (um nicht zu sagen „Hingabe“) vorgelesen werden,

versteht sich. Auch Textaspekte wie Innensicht, wörtliche Rede, erlebte Rede, symbolische Verweise stellen bestimmte Ansprüche an die Intonation.

Lehrerinnen und Lehrer sind keine Schauspieler wie der professionelle Vorleser *Rufus Beck*. Gleichwohl verpflichtet auch ihre Profession sie auf ein Vorlesen, dessen Darstellungsintensität zum mitvollziehenden Imaginieren einlädt und das darüber hinaus durch die bewusste Setzung von Unterbrechungen und Impulsen das literarische Lernen unterstützt. Im Hinblick auf die sprechgestalterischen Aspekte, die in mancherlei Hinsicht an Schauspielerei erinnern mögen, mag man sich vielleicht merken, dass ein Zuviel hier kaum Schaden anrichten wird. Sehr viel wahrscheinlicher sind Wohlgefallen und Freude auf Seiten der zuhörenden Kinder zu erwarten und in jedem Fall intensivierte Vorstellungsbildung.

Mit den Gesprächsimpulsen sieht es etwas anders aus: Hier schadet ein Zuviel sehr wohl, und ein Zuwenig verschenkt wertvolles Potenzial für literarische Lernprozesse!

### **Anmerkungen:**

/1/Der Vorleser. Aufgezeichnet von Merlind Theile. In: Magazin der Frankfurter Rundschau vom 26. Juni 2004, 6.

/2/Wörtliche Zitate aus Spinners Artikel sind in Anführungszeichen gesetzt.

/3/Steig, William: Der Zaubertrank. In: Bauer, Jutta/Kantelhardt, Arnhold (Hrsg.): Es war eine dunkle und stürmische Nacht. Vorleseklassiker. Gerstenberg: Hildesheim 2001, 66–71

### **Literatur:**

Dehn, M.: Texte und Kontexte. Berlin 1999, 47 ff.

Kruse, I.: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: Grundschulunterricht 54 (2007) 1, 2–3

Spinner, K. H.: Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härtle, G./Steinbrenner, M. (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, 291–307

Spinner, K. H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006), 6–16

Wieler, P.: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München 1997, 136–141