

aus Gründen der Zeitökonomie ist es sinnvoll, literarisches und medienästhetisches Lernen so miteinander zu verknüpfen, dass sich Transfereffekte ergeben. Dabei muss der Weg nicht immer, wie das traditionell meist der Fall ist, vom Buch zum Film gehen; man kann auch umgekehrt zum Beispiel anhand von Filmen die Interpretation des äußerlich Sichtbaren (Mimik, Gestik, Kleidung, Sprechweise usw.) im Hinblick auf Inneres einüben und dann in entsprechender Weise (auch unter Berücksichtigung der medienspezifischen Unterschiede) in ähnlicher Weise an einem literarischen Text arbeiten.

Sachtexte und literarisches Lernen

Zu relativieren ist auch die strenge Abgrenzung literarischer Texte von Sachtexten, die in den Ausführungen hier vorgenommen worden ist. Sie ist im Interesse der Klarheit der Darstellung erfolgt (vgl. dazu *Sachbücher und Sachtexte lesen*, S. 58 ff.). Vieles, was gesagt worden ist, gilt allerdings auch für die Lektüre von Sachtexten, und zwar dann, wenn sie nicht in einen konkreten Situationszusammenhang eingebunden ist. Das Lesen eines Kochrezepts für das geplante Sonntagessen oder das Anhören des Wetterberichts im Hinblick auf die geplante Wanderung haben natürlich wenig mit literarischem Verstehen zu tun; anders ist es, wenn ein Sachbuch (z. B. über eine andere Kultur) gelesen wird, weil man fasziniert davon ist, sich eine andere Welt vorzustellen, oder wenn man eine Reportage über ein Verbrechen als Spannungserlebnis genießt oder wenn man eine Autobiografie liest aus Interesse, sich mit der Innenwelt einer fremden Person zu beschäftigen. Literarisches Lernen bezieht sich also, wenn man es genauer fasst, nicht nur darauf, literarischen Texten gerecht zu werden, sondern es zielt auf eine Leseweise, die bei literarischen Texten ihre prototypische Entfaltung erfährt, die aber auch bezogen auf andere Texte seine Funktion haben kann. Deshalb ist es sehr einseitig, wenn im Unterricht bei der

Literarisches Lernen im Gespräch

Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs¹

Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg entwickeln wir das „Heidelberger Modell“ als einen Ansatz zur Planung, Leitung und Auswertung literarischer Unterrichtsgespräche (HÄRLE/STEINBRENNER 2004).

Verstehen als gesprächsförmiger Prozess

Unter Berufung auf die Hermeneutik lässt sich der Zusammenhang von literarischem Verstehen und Gespräch aufzeigen. Verstehen wird als dynamischer, dialogischer Prozess gedacht: als Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber. Dieser Prozess ist individuell und unabschließbar; er kennt „Kein endgültiges Wort“. Die von uns konzipierte und in zahlreichen Projektveranstaltungen an Hochschule und Schule praktisch erprobte Gesprächsform zielt deshalb nicht auf geschlossene Interpretationen ab, sondern ermöglicht die Entfaltung von Textsinn im Gesprächsprozess.

Literarisches Lernen im Gespräch

In literarischen Gesprächen erwerben Schülerinnen und Schüler grundlegende Einstellungen in Bezug auf literarische Texte, sie erfahren ein Modell für einen angemessenen Umgang mit Literatur. Dies ist von der Primarstufe an als wesentliches Ziel anzusehen, denn hier werden die Grundzüge des Deutungsmusters ‚Schullektüre‘ erworben.

Darüber hinaus lernen Schüler,

- ◆ Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der *eigenen*, gesprochenen Sprache zu artikulieren (ein wichtiger Schritt im Textverstehensprozess),
- ◆ anderen Lesarten zuzuhören und sich darüber zu verständigen,
- ◆ Erfahrungen des Nicht-Verstehens und der Fremdheit auszuhalten und als einen Teil des Verstehensprozesses zu betrachten.

Schließlich ist das literarische Gespräch eine Einübung in die kulturell tradierte Form der Annäherung an literarische Texte, was die Fähigkeit fördert, auch außerhalb der Schule über Leseerfahrungen und Themen literarischer Texte zu sprechen.

Gesprächsleitung nach dem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI)

Das Modell der TZI bietet eine bewährte Möglichkeit zur Organisation von literarischen Gesprächen. Mit dieser Form der Leitung lassen sich Gesprächsprozesse initiieren, die einen ausgewogenen Bezug auf die Sache (Text) und die beteiligten Subjekte (Schüler, Lehrer) ermöglichen (vgl. MATZDORF/COHN 1992).

Für die problematische Rolle des Lehrers als Gesprächsleiter bietet die TZI mit der *partizipierenden Leitung* ein differenziertes Modell an. Partizipierende Leitung heißt, dass sich der Leiter nicht nur in seiner Funktion als Gesprächsleiter, sondern auch als *Teilnehmer* in das Gespräch einbringt. In einem gelingenden literarischen Gespräch beteiligt er sich auch mit authentischen Beiträgen, die seine eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulieren. Auf diese Weise wird er personal präsent und erfüllt seine Funktion als *kompetenter Anderer*, als *Modell* und *Vorbild*.

Gesprächsleitung in diesem Sinn ist weniger eine spezifische Technik als vielmehr eine bestimmte *Haltung*, die sich wie folgt beschreiben lässt:

- ◆ Es besteht seitens der Lehrperson ein ernsthaftes Interesse, mit den Schülern zu dem gewählten Text ins Gespräch zu kommen.

- ◆ Die Lehrperson unterstellt den Schülern, dass sie (prinzipiell) fähig sind, an dem Gespräch teilzunehmen und den Text zu verstehen.
- ◆ Die Lehrperson fördert ein Gesprächsklima, das von gegenseitigem Respekt und Vertrauen geprägt ist.

Dieses Modell knüpft an Strukturen an, die als *Formate*, als eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem (BRUNER 2002, S 131), beschrieben werden können. Sie haben für den Sprach- und damit auch „Literaturerwerb“ eine zentrale Bedeutung. *Formate* als verabredete „Ereignisse“, die sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, stiften Orientierung und Sicherheit und ermöglichen dadurch die Auseinandersetzung mit neuen Lerngegenständen.

Der Gesprächsverlauf – gegliedert in 6 Phasen:

1. Die leitende Person wählt einen Text aus, der sie anspricht und bei dem sie sich vorstellen kann, dass seine Themen und seine Sprache die Schüler zum Gespräch anregen. Geeignet sind Texte, die nicht einfach „eine Botschaft transportieren“, sondern durch ihre Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit und ihre ungewöhnliche sprachliche Gestaltung einen Anreiz für ein Gespräch bieten.
2. Zu Beginn organisiert der Leiter ein klares Setting und macht dies auch den Schülern bewusst und transparent. Dabei schafft er in einem Sitzkreis eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration.
3. An die Gesprächseröffnung schließt sich das Vorlesen des Textes an. Dann wird der Text in der Regel ausgeteilt und die Schüler erhalten Gelegenheit, ihn still noch einmal zu lesen. Ziel dieser Phase ist es, den Text möglichst präsent zu machen.
4. Mit einem anregenden Impuls versucht die Leitung, allen Teilnehmenden – also auch sich selbst – zu Beginn einen kurzen Beitrag zu ermöglichen.
5. Auf dieser Grundlage eröffnet die Leitung das Gespräch, an dem sich jeder beteiligen darf und das Raum lässt für Deutungen und Ideen der Schüler, aber auch für ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen. Ziel ist ein möglichst freier Dialog mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene Erfahrungen.
6. Der Leiter sorgt für einen gestalteten Abschluss des Gesprächs. Eine Schlussrunde kann dazu dienen, wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren.

Ziel eines literarischen Gesprächs ist die gemeinsame Suche nach Sinnmöglichkeiten. Entscheidend ist, dass im Gespräch unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten und das gemeinsame Bemühen um den Text erfahrbar werden.

Anmerkung

¹ Wir danken Prof. Dr. Gerhard Härle sehr herzlich für seine produktiven Anregungen bei der Erstellung des Textes!

Eine ausführliche Darstellung dieses Ansatzes findet sich in:

Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger, Maja: *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: *Literatur im Unterricht* 7, Heft 3, S. 227–241.

Literatur

Bruner, Jerome: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern (u. a.): Huber 2002, 2. erg. Aufl.
Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Redaktionelle Mitarbeit: J. Mayer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengarten 2004.
Matzdorf, P./Cohn, Ruth C.: *Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion*. In: *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. Hg. von C. Löhmer und R. Standhardt. Stuttgart: Klett-Cotta 1992, S. 39–92.

Marcus Steinbrenner/Maja Wiprächtiger-Geppert

Beschäftigung mit Sachtexten fast ausschließlich auf Informationsermittlung und gegebenenfalls auf kritisches Lesen abgehoben wird. Gerade im Hinblick auf die Leseförderung von Jungen ist es wichtig, sich klarzumachen, dass sie bei ihrer Vorliebe für Sachbücher durchaus auch imaginative Bedürfnisse befriedigen.

Lesen, Hören und Schreiben

Literarisches Lernen realisiert sich vor allem im lesenden und hörenden, beim Theater auch im schauenden Umgang mit Texten. Es spielt aber auch eine Rolle beim Schreiben, und zwar nicht nur, weil produktive Aufgaben in vielfältiger Weise für die Vermittlung literarischer Rezeptionskompetenz hilfreich sein können, sondern auch, weil im Rahmen des kreativen Schreibens literarische Ausdrucksweisen eine Rolle spielen. Narrative Handlungslogik oder Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung sind hier zum Beispiel zentral. Auch wenn das Schreiben in diesem Heft nicht im Fokus steht (siehe dafür PRAXIS DEUTSCH 193/2005 *Poetisches Schreiben bewerten*), so ist es doch nicht sinnvoll, hier eine strenge Abgrenzung vorzunehmen. Gerade bezogen auf die Grundschule ist der enge Zusammenhang von Lesen und Schreiben im Hinblick auf das literarische Lernen mit Nachdruck herausgearbeitet worden (z. B. DEHN 1999, KRUSE 2003).

Methoden: Vielfalt, aber keine Beliebigkeit

Bei der Darstellung der Einzelaspekte des literarischen Lernens dürfte schon deutlich geworden sein, dass sehr unterschiedliche Vorgehensweisen im Unterricht möglich sind. Analyse und Interpretation im Unterrichtsgespräch und im schriftlichen Arbeiten, offenes literarisches Gespräch, Vorlesesituationen, produktionsorientiertes Arbeiten und anderes kommen in Frage. Im Hinblick auf das literarische Lernen ist allerdings wichtig, dass sich die Methoden nicht

PRAXIS DEUTSCH

Zeitschrift für den Deutschunterricht

Pädagogische Zeitschriften
bei Friedrich in Velber
in Zusammenarbeit mit Klett

müssen – Tochter – als – noch – die – Stiefel geputzt,
 auf seiner Festung den blutigen Liedern des
 müssen – als – noch – die – Stiefel geputzt,
 em Brandfuch hat die Tochter
 Die Soldaten
 als er nicht Herr war
 ihr stellte
 nachgeste
 Die
 as ihr
 ihn
 ie hat
 üßen. Ab und zu dreht
 ne ganz spezielle
 en sich zu gern die Ohren
 Tochter
 die ihr und den
 Tochter
 die ihr ihre K
 anste
 wieder e
 wieder
 wam Satte
 Sie hätte c
 bei
 zugehalten. Seine

LITERARISCHES LERNEN