



Nele Ohlsen

# „Weil wir darüber gesprochen haben“

## Kinder reflektieren in literarischen Gesprächen negative Wertungen

Ausgerechnet das Gedicht, das die Kinder nach dem ersten Lesen am schlechtesten bewerten, wird Inhalt einer Unterrichtseinheit. Im literarischen Gespräch erarbeiten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam ein Verständnis des Textes. Ihr Urteil fällt nach dem Gespräch bedeutend milder aus.

„Das Gedicht ist kotzkeilig und langweilig“ schreibt ein Viertklässler. Wir beschäftigen uns gerade im Deutschunterricht mit literarischen Wertungen. Meine Schülerinnen und Schüler sollen von vier Texten denjenigen aussuchen, der sie am wenigsten anspricht und mir ihre negativen Eindrücke offen und ehrlich aufschreiben und begründen. Alle Schülerinnen und Schüler sind eif-

rig dabei, ihre Wertungen auf einem Arbeitsblatt zu notieren.

Interessanterweise sucht sich nur ein Schüler einen der zwei Prosatexte aus. Alle anderen Kinder bewerten eines der beiden Gedichte negativ. Die meisten negativen Bewertungen erhält Hugo Balls Gedicht „Karawane“, das die Kinder nur unter dem Titel „Jolifanto Bambla“ kennenlernen. Als Begründungen

der negativen Wertungen geben die Schülerinnen und Schüler bei allen Texten fast ausschließlich das Nicht-Verstehen des literarischen Gegenstandes an.

„Weil es nicht zu kapiieren ist“

„Ich finde das Gedicht doof, weil ich es nicht verstehen kann“, schreibt ein

Abb. 1:  
„Jolifanto Bambla ...“ Die ursprüngliche Ablehnung des Gedichtes weicht während der literarischen Gespräche fantasievollen Interpretationen: Badet da ein Elefant? Kaut er vielleicht sogar Kaugummi dabei?

Mädchen. Ein Junge äußert sich ähnlich:

*„Ich finde das Gedicht so komisch und dumm, weil es gar keinen Sinn ergibt und überhaupt nicht zu kapiert ist. Es ist so blöd und ätzend. Aber auch lustig.“*

Wie von Jochen Heins im Basisartikel auf S. 6 – 12 erläutert, zeigt sich auch in meiner Klasse, dass nicht der literarische Gegenstand an sich Grundlage der negativen Wertungen ist, sondern das Textverstehen bzw. in diesem Fall das Nicht-Verstehen. Besonders deutlich wird der Zusammenhang zwischen Textverstehen und Wertung bei der Aussage des Jungen. Er findet den literarischen Gegenstand lustig, kommt aufgrund seines Nichts-Verstehens jedoch zu einer negativen Wertung.

Ich frage mich: Wäre seine Wertung eventuell eine andere, wenn er den Text besser verstehen würde? Möchte ich eine Antwort, muss ich den Schülerinnen und Schülern ein tieferes und differenzierteres Textverstehen ermöglichen. Nur wie mache ich das? Jochen Heins plädiert im Basisartikel für eine offene und sensible Haltung der Lehrkräfte, damit „Wertungen im Umgang mit Kinderliteratur nicht Zugänge verstellen, sondern positive Entwicklungsverläufe eröffnen“.

Nach den Ergebnissen einer Studie von Tobias Stark müssen Wertungs- und Verstehensprozesse im Literaturunterricht verknüpft werden, da sie im individuellen Leseprozess untrennbar verbunden sind. Er empfiehlt daher Methoden, die individuell bedeutsame Fragen, Vermutungen und Wertungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen und in einen offenen Textverstehensprozess einbeziehen. Nur so lernen Kinder, dass Verstehen und Wertungen veränderbar und revidierbar sind (vgl. Stark 2010, S. 126f.). Eine Methode, die die oben genannten Kriterien er-

füllt, ist das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs (vgl. Steinbrenner/Wieprächtiger-Geppert 2006, s. Kasten S. 28).

## Im Gespräch über das dadaistische Gedicht

Ich arbeite seit Längerem mit dem literarischen Gespräch in der Grundschule. Auch wenn es oft einige Zeit dauerte, bis ich die Methode in der Klasse installiert hatte, so war ich immer wieder begeistert, zu welchen Ergebnissen die Kinder in den Gesprächen kamen. Dieses Mal war ich besonders neugierig, da ich noch nie mit einem Text in ein literarisches Gespräch gegangen war, der von den Kindern zuvor bereits negativ bewertet wurde. Würden die Kinder sich trotzdem auf das Gespräch einlassen? Sind die Kinder an einer Auseinandersetzung mit dem Text überhaupt interessiert? Gelingt es ihnen tatsächlich, ihr Textverstehen so zu erweitern, dass sie ihre negative Wertung überdenken?

Gesagt, getan. An einem Montagmorgen sitze ich mit meinen Schülerinnen und Schülern im Stuhlkreis, die Förderschullehrerin filmt uns. In meinen Händen halte ich die Kopien von Hüge Balls „Karawane“ (s. Kasten S. 27) – allerdings ohne den Titel des Gedichts. Meine Klasse kennt das literarische Gespräch bereits aus dem letzten Schuljahr. Die Kinder wissen, dass ich an ihrer eigenen Meinung interessiert bin und dieser offen begegne. Ich eröffne das Gespräch, sage den Kindern, über welches Gedicht wir sprechen, und erkläre ihnen einmal den Ablauf (s. Kasten S. 28) und die Regeln des literarischen Gesprächs. So müssen sie sich nicht melden, und es gibt auch keine falschen Antworten. Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine Kopie des Gedichts und lesen es zunächst still. Im Anschluss lesen zwei Kinder und ich das Gedicht noch einmal vor.

Wir amüsieren uns über die verfremdete Sprache.

In der ersten Gesprächsrunde wird noch einmal das Nicht-Verstehen der Kinder deutlich. Mehrere vermuten, dass das Gedicht in einer ausgedachten oder anderen Sprache geschrieben ist. Ich notiere die Vermutungen und Wertungen der Kinder auf Karten, die wir in die Mitte unseres Stuhlkreises legen. Über das Wort „schampa“ steigen wir in das offene Gespräch ein. Ich bringe mich mit eigenen Beiträgen ein und moderiere. Reden Kinder durcheinander, lege ich die Reihenfolge fest. Ich Sorge dafür, dass stille Kinder zu Wort kommen und gebe Beiträge der Kinder in eigenen Worten wieder. Stockt das Gespräch, so verweise ich auf die Karten mit ihren Vermutungen aus der ersten Runde und versuche, über einen neuen Aspekt wieder in das gemeinsame Gespräch einzusteigen.

Mit der Zeit entsteht eine angelegte Diskussion. Die Kinder überlegen, dass „schampa“ etwas mit Shampoo zu tun haben könnte. Ein Mädchen, das mehrere Sprachen spricht, bestätigt dies. „Schampa bedeutet im Bosnischen tatsächlich Shampoo“, erklärt sie. Doch nach wie vor sind die Kinder irritiert. Ein Junge stellt erneut fest, dass die ausgedachten Wörter keinen Sinn ergeben. Ein anderes Mädchen glaubt, dass der Autor nur Wörter aneinandergereiht hat, ohne darüber nachzudenken. Ich schlage vor, gemeinsam nach einem Sinn des Textes zu suchen. Die Schülerinnen und Schüler sind einverstanden.

## Auf gemeinsamer Sinnsuche

„Dieses Jolifanto, da kann man ja das joli wegmachen, dann hört sich das irgendwie so an wie fanto, also so wie Elefant oder so“, überlegt plötzlich ein Viertklässler. Schnell sind sich alle einig. Das Gedicht hat irgendetwas mit Elefanten zu tun.



## HUGO BALL UND SEIN GEDICHT „KARAWANE“

Hugo Ball (1886 – 1927) war einer der Begründer der Dada-Bewegung und ein Pionier des Lautgedichts. Zu diesen zählt auch das 1916 erschienene Gedicht „Karawane“.



Faksimile des Gedichts



Hugo Ball bei einer Aufführung im Cabaret Voltaire Zürich (1916)

Im gemeinsamen Gespräch erarbeiten wir mehrere Interpretationsansätze. Einige Kinder vermuten in Bezug auf das vorherige Gespräch über das Wort „schampa“, dass sich der Elefant im Gedicht wäscht. Sie erklären, dass die Wörter „blago bung“ bedeuten könnten, dass er sich in einen Teich oder Ähnliches legt.

Ein Kind merkt an, dass der Elefant auch unter einer Dusche stehen könnte, da das „ü üü ü“ wie eine Dusche klinge. Diese Idee wird von anderen Viertklässlern aufgegriffen. Ein Junge überlegt, ob der Elefant eventuell Shampoo in den Mund bekommt (schampa wullu wussa olobo) und daraufhin schreit.

Ein anderer Schüler merkt an, dass das Wort „bung“ wie bunt klingt. Es wird vermutet, dass der Elefant eventuell in Farbtöpfe gefallen ist und sich daher waschen muss. Gemeinsam erinnern wir uns an das Bilderbuch Elmar. Nicht alle Kinder jedoch können der Interpretation mit der Dusche etwas abgewinnen. Sie haben andere Ideen. Eine Viertklässlerin versteht

die Worte „hej tata gorem“ als Anrede und erklärt: „Könnte ja sein, dass er sich gerade gewaschen hat und sich dann verabredet hat und dass das am Morgen ist, weil da ist ja auch ü üü ü und das könnte ja auch schnarchen sein.“ Ein Junge greift die Idee des Verabredens auf: „Ü üü ü könnte aber ja auch dieses Telefon, also dieses Klingelzeichen sein.“

Eine weitere Idee entsteht, als wir die Wörter „mpfa“ und „umf“ betrachten. Es erinnert uns irgendwie an etwas zu Essen. Und „Kasugaum hört sich son bisschen an wie Kaugummi“ meint eine Schülerin. Wir reden über Kaugummi, das am Gaumen festklebt, und überlegen, wie wohl ein Elefant Kaugummi kaut. Irgendwann fängt die Klasse an, sich von der inhaltlichen Ebene zu lösen. Wir sprechen über die möglichen Intentionen des Autors und ziehen Vergleiche zu anderen literarischen Werken, die den Kindern bekannt sind.

Ein Mädchen denkt an Astrid Lindgrens „Pippi Langstrumpf“ und ihre Suche nach dem fiktiven „Spunk“, ein

anderes Mädchen verweist auf Alfs Sprache auf seinem Heimatplaneten und ein Junge sieht Parallelen zwischen der Sprache Hugo Balls und der Sprache der Ewoks aus Star Wars.

Am Ende fasse ich alle Ideen der Kinder noch einmal zusammen. Wir sind erstaunt, wie viel wir nun über das Gedicht herausgefunden haben. Niemand hat ein Problem damit, dass es keine „richtige“ Deutung gibt; die Kinder sind das aus meinem Unterricht gewohnt.

Nach der Abschlussrunde, in der sich alle Kinder noch einmal zum Gedicht äußern, beende ich das literarische Gespräch. Ich bitte die Klasse direkt im Anschluss aufzuschreiben, wie sie das Gedicht jetzt nach dem Gespräch finden. Haben sie ihr individuelles Textverstehen durch das Gespräch erweitert? Und verändern sich dadurch auch ihre negativen Wertungen? Ich bin gespannt. Auf vielen Arbeitsblättern lese ich Sätze wie: „Jetzt nach dem Gespräch finde ich das Gedicht ‚Jolifanto bambla‘ irgendwie nicht mehr so komisch.“

Im Zuge der Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch entwickelten Gerhard Härle und seine Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die Methode des „Literarischen Unterrichtsgesprächs“. Ziel dieser Methode ist es, dass nicht eine vorher vom Lehrer festgelegte Interpretation erarbeitet wird, sondern dass sich Lehrkraft und Schüler in einem offenen Gespräch auf eine gemeinsame Sinnsuche begeben (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 227). Doch gerade in der Grundschule fällt es den Kindern häufig schwer, in ein Gespräch ohne Melden einzusteigen. Denn sie mussten oft jahrelang mühsam trainieren, eben nicht in den Unterricht „reinzureden“. In der Regel lässt sich aber das Zuhören und aufeinander Eingehen relativ schnell üben, sodass innerhalb kurzer Zeit literarische Gespräche nach Härles Konzept geführt werden können.

Während die Kinder ihre Meinungen und Ansichten zum Text diskutieren, lenkt und steuert die Lehrkraft das Gespräch. Sie vermittelt, wenn Kinder durcheinander reden, sie gibt neue Impulse, wenn das Gespräch stockt. Sie fasst Gesagtes noch einmal zusammen und bringt eigene Ideen ein. So entsteht nach und nach eine gemeinsame Interpretation des Textes, zu der jeder etwas beigetragen hat. Nach Härle darf diese Interpretation auch mehrdeutig und unvollständig bleiben, da es für ihn im Textverstehen „kein endgültiges Wort“ (Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 227) gibt.

### Struktur des Gesprächs nach Härle (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 234 ff.)

#### Einstieg

- Es wird eine angenehme Gesprächsatmosphäre hergestellt.
- Die Gesprächsleitung verdeutlicht den Rahmen und die Regeln des Gesprächs.

#### Textbegegnung

- Die Leitung liest den Text einmal vor und bittet die Schülerinnen und Schüler, ihn noch einmal vorzulesen.
- Stille Lesezeit.

#### Erste Runde

- Allen Schülerinnen und Schülern sowie der Leitung wird Gelegenheit gegeben, sich zum Text zu äußern.
- Härle schlägt vor, dass die Schülerinnen und Schüler sowie die Leitung ein Wort oder eine Zeile aus dem Text wählen und benennen, jedoch ohne die Gründe für diese Wahl zu erläutern.

#### Offenes Gespräch

- Das Gespräch wird eröffnet
- Den Schülerinnen und Schülern sowie der Leitung wird Raum gegeben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern.
- Jeder hat Zeit zum Nachdenken.
- Die Gesprächsleitung steuert wenn notwendig das Gespräch durch Impulse oder Hilfen.

#### Schlussrunde

- In der Schlussrunde wird wie in der ersten Runde allen Gelegenheit gegeben, sich abschließend zum Text zu äußern.
- Oft werden offene Fragen oder Schwerpunkte, die weiterdiskutiert werden wollen, formuliert.

#### Abschluss

- Das Gespräch wird von der Gesprächsleitung in Ruhe und für alle transparent beendet.
- Als Abschluss kann der Text nochmals vorgelesen werden.

### Ergänzungen zur Einführung literarischer Gespräche in der Grundschule“ (vgl. Ohlsen 2014)

#### Gesprächskompetenzen und -regeln

- Verfügen Gruppen noch nicht über die notwendigen Gesprächskompetenzen, empfiehlt sich zuvor ein Training des aktiven Zuhörens und des Aufeinandereingehens, z. B. durch Bilddiktate oder Stummes Malen.

#### Textauswahl

- Zur Einführung literarischer Gespräche bietet sich zunächst die Arbeit mit Texten an, die zwar mehrdeutig, aber nicht sehr komplex sind (vor allem Kurzgeschichten mit einigen Leerstellen und offenem Ende).

#### Visuelle Unterstützung

- Um die Konzentration im Gespräch aufrechtzuerhalten, können visuelle Hilfen eingesetzt werden. Z. B. können die Gedanken der ersten Runde auf Karten notiert werden und, in der Mitte des Kreises verteilt, als Gesprächseinstieg genutzt werden. Desweiteren bietet sich die Einführung eines Gesprächsprotokolls an.

#### Arbeit in Kleingruppen

- Wenn ein Gespräch in der gesamten Klasse die Gesprächskompetenzen der Kinder noch übersteigt, kann zunächst in der Kleingruppe trainiert werden.

## Jetzt ergibt es Sinn

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler kann ihr Textverstehen im literarischen Gespräch erweitern. Der Junge, von dem die obige Aussage stammt, schreibt weiter: „Ich finde, es ergibt jetzt Sinn, weil wir mit der Klasse darüber gesprochen haben. Und es sich anhört, als ob es von Elefanten handelt.“

Insgesamt geben von den elf Schülerinnen und Schülern, die am Gespräch teilnahmen, sieben an, dass sie das Gedicht nach dem Gespräch besser verstehen. Bei allen Sieben verändert das erweiterte Textverstehen auch die Wertung. Sie finden das Gedicht jetzt entweder „gut“ oder zumindest „besser“. Neben dem Textverstehen an sich wird von den Schülerinnen und Schülern aber auch die gemeinsame Sinnsuche im Gespräch als Grund der positiveren Wertungen angegeben.

Ein Mädchen beschreibt sehr treffend, dass man das Gedicht besser versteht, „weil man so viele Ideen hat, weil man so viele Freunde und Klassenkameraden hat, mit denen man da drüber reden kann.“ Ein Junge verändert seine Wertung allein durch das literarische Gespräch an sich, dass Gedicht mache ihm jetzt „mehr Spaß“, obwohl er es weiterhin nicht verstehe.

Das Mädchen, dass mehrere Sprache spricht, findet das Gedicht jedoch wie zwei andere Jungen immer noch komisch. Sie beschreibt, dass sie die Wörter im Gedicht noch immer nicht versteht. Sie würde gerne alle Wörter übersetzen. Als wir später aber noch einmal miteinander sprechen, sagt sie mir, dass sie durch das Gespräch doch mehr verstanden habe als vorher. Auch die beiden Schüler, die das Gedicht aufgrund ihres Nicht-Verstehens auf dem Arbeitsblatt weiterhin negativ bewerten, geben in Bezug auf das literarische Gespräch an, dass ihnen das Gespräch Spaß gemacht hat. Besonders die Textbegegnung, in

der das Klanggedicht mehrmals vorgelesen wurde, ist ihnen als besonders „lustig“ in Erinnerung geblieben.

Viele Kinder berichten, wie gut ihnen das Gespräch gefallen habe. Zufrieden verabschieden wir uns in die Pause.

## Fazit

„Mensch, das war ja toll“, sagt die beim Gespräch anwesende Förder-schullehrerin später zu mir. Ja, das war es. Das Gespräch lief selbstständig, die Kinder hatten gute Ideen, ich konnte mich zeitweise sehr zurücknehmen. Und die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat ihr Textverstehen so erweitert, dass sie ihre negativen Wertungen überdacht und teilweise sogar revidiert haben.

Es wäre vermessen zu behaupten, dass literarische Gespräche in der Grundschule immer so idealtypisch verlaufen. Meine Klasse kenne ich seit Jahren. Die Kinder sind es seit der ersten Klasse gewohnt, ihren Klassenrat selbst zu leiten, und wissen, dass ich nicht etwas „Richtiges“ hören will, sondern an ihrer eigenen Meinung interessiert bin. Ich habe aber Klassen erlebt, denen das offene Gespräch unglaublich schwergefallen ist. Sie hatten Schwierigkeiten beim Zuhören, beim Aufeinandereingehen, ja oft auch mit dem „Nicht-Melden“. „Einfach so losreden zu dürfen“ sind viele Kinder in der Schule schlichtweg nicht gewohnt.

Manchmal helfen jedoch schon kleine Impulse, damit ein angeregtes Gespräch entsteht. Zum Beispiel mit Hilfe der Karten, die in der ersten Runde aufgeschrieben und in den Stuhlkreis gelegt wurden. „Max, diese Karte war doch von dir, oder? Du wolltest doch wissen, was ‚jolifantó‘ bedeutet. Hast du eine Idee? Oder vielleicht ein Anderer? Erzähl einfach, was dir einfällt.“ Oder man steigt über die Wertungen ein. „Anne, du hast gesagt, du findest das Gedicht komisch

und langweilig. Magst du mal erzählen, warum? Was verstehst du nicht? Finden die anderen das auch? Habt ihr vielleicht eine Idee?“

Auch wenn Sie zu Beginn noch viel lenken und steuern, so werden die Kinder irgendwann miteinander ins Gespräch kommen. Sie erzählen normalerweise gern, was sie denken, häufig auch die Schwächeren und Zurückhaltenden – weil sie im literarischen Gespräch in ihrem Denken und ihren Meinungen ernstgenommen und wertgeschätzt werden und es keine „Fehler“ gibt.

Für uns Lehrkräfte ist die Methode zunächst ganz sicher eine Umstellung und vielleicht auch ein kleiner Bruch mit institutionellen Normen. Aber glauben Sie mir: Es lohnt sich!

## Literatur

Garbe, Christine/Philipp, Maik/Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh. Meyer, Johannes (2014): Von Brücken und Barrieren: Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs in bildungs- und berufsbiographischer Perspektive. In: Steinbrenner, Marcus u. a. (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 187 – 211.

Ohlsen, Nele (2014): „Zwischen Stolper- und Meilensteinen.“ Chancen und Probleme literarischer Gespräche in der Grundschule. In: Steinbrenner, Marcus u. a. (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 337 – 360.

Stark, Tobias (2010): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen – Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris u. a. (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 114 – 132.

Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 7, H. 3, S. 227 – 241.

Zabka, Thomas: Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch, Jg. 40, H. 241, S. 4 – 12.