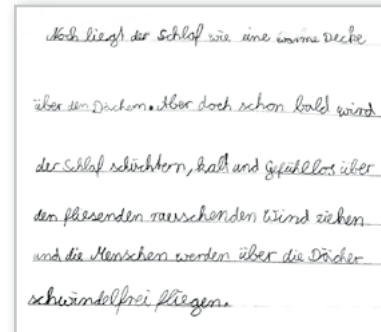


Beispiel 2: »... und die Menschen werden über die Dächer schwindelfrei fliegen.« Mit einem Bilderbuch Sprachräume öffnen und über sich hinauswachsen (Stefanie Klenz)



Noch liegt der Schlaf wie eine warme Decke über den Dächern. Aber doch schon bald wird der Schlaf schüchtern, kalt und gefühllos über den fließenden, rauschenden Wind ziehen und die Menschen werden über die Dächer schwindelfrei fliegen.

Dieser Text stammt von einem damals 9-jährigen Jungen, der mehrsprachig in einem sozial benachteiligten Stadtteil aufwächst. Er hat ihn im Anschluss an die mehrtägige Beschäftigung mit dem Bilderbuch »Der Gedankensammler« von Monika Feth / Antoni Boratynski geschrieben.

In diesem Beitrag geht es darum, zu schildern, unter welchen Bedingungen im Unterricht es gelingen konnte, dass dieser Text entsteht. Dabei geht es um die Auswahl des Unterrichtsgegenstandes und den Umgang damit. Es geht um eine allgemein sprachförderliche Haltung der Lehrenden und auch darum, wie aus einem Klassenraum ein Sprachraum für alle wird, wie es funktionieren kann, dass sowohl literarische als auch Alltagssprache im Unterricht ihren Platz haben und die Kinder die Möglichkeit, sich in verschiedenen sprachlich gestalteten Situationen zu erproben.

Zum Unterrichtsgegenstand

Das Buch »Der Gedankensammler« selbst besticht durch seine poetische Sprache.¹⁾ Es handelt von Herrn Grantig, einem alten Mann, der auf den Bildern etwas schlammig wirkt und einen »fadenscheinigen« Mantel trägt. Dieser Mann entpuppt sich durch die sehr behutsame Ich-Erzählung einer ihn beobachtenden Frau, mit der er manchmal spricht und ihr von seiner Arbeit erzählt, als



1) Beispiel: Er ist ein alter Mann, und alte Leute sehen oft so aus, als hätten sie die Taschen voller Zeit. Bedächtig bauen sie die Stunden um sich auf, wie andre sich mit Bildern umgeben, mit erlesenem Porzellan oder kostbaren Möbelstücken. (S. 8)

ein Gedankensammler, der durch bloßes Pfeifen in der Lage ist, die Gedanken aus den Köpfen von den Menschen in seinen Tornister zu locken. Er nimmt die Gedanken mit nach Hause und sortiert sie, um sie dann – wenn sie gereift sind – auszusäen, damit sie am nächsten Morgen, zu Gedankenblumen geworden, in einem von einer leisen Melodie begleiteten Windstoß als neue Gedanken zu den Menschen kommen können. Es ist eine fantastische Geschichte, immer an der Grenze zwischen Fiktion und Realität.

Im Literaturunterricht ein Geheimnis lüften

Wie kann nun ein derartiger Stoff mit den Kindern in der vierten Klasse behandelt werden? Ein eigentlicher »Lebensweltbezug« wie ihn viele Didaktiker immer wieder beim Zugang zu Literatur für nötig empfinden, lässt sich nicht ohne Weiteres herstellen. Sicher, Herr Grantig lebt in einer Stadt, alle Kinder haben schon ältere Männer gesehen – aber der fantastische Gehalt des Buches bleibt doch zunächst fremd. Das ist eben auch das, was das Geheimnis des Buches, das Geheimnis von Herrn Grantig ausmacht. Der Sinn, das eigentliche Wesen des Buches offenbart sich erst nach genauerem Hinsehen und -hören.

Text-Verstehen als gemeinsamer Deutungsprozess

Bilderbücher bieten sich für das gemeinsame Gespräch, für ein sogenanntes »Vorlesegespräch« (Wieler 2004, Kruse 2009) geradezu an. Durch die Möglichkeit der »geteilten Bedeutung« (Wieler 1997) und die – wie Spinner es in Anlehnung an Winnicott formuliert – »Entstehung eines intermediären Raumes zwischen eigener Innenwelt und anderer Person, vermittelt durch die gemeinsame imaginative Teilhabe an einer Geschichte« (Spinner 2005, S. 154) kann das Buch viel besser durchdrungen werden als in der alleinigen Beschäftigung mit dem Buch. Bilderbücher fordern eine gemeinsame Vorlesesituation heraus, fordern das gemeinsame Nachdenken über Text und Bild – auch von den Erwachsenen, denn das Deuten der speziellen bildlichen Deutung, die der Zeichner mit dem Text verbunden hat (oder anders herum) bedarf immer auch unserer Deutung. Beim Betrachten und (Vor-)lesen eines Bilderbuches müssen also immer wieder komplexe Deutungsprozesse durchlaufen werden, die in der gemeinsamen Betrachtung eine viel größere Potenz entfalten können.

In dem Unterricht zum Gedankensammler wird deshalb ein Schwerpunkt auf das Verstehen gelegt. Verstehen ist hier in einem umfassenden Sinn gemeint: Bei den Kindern soll das Verständnis dieses Textes angeregt werden, der für sie weit außerhalb ihrer normalen Beschäftigung liegt. Es geht um das Verständnis von dieser literarischen Figur, Herrn Grantig, der einen ausgesprochen ungewöhnlichen Beruf ausübt und erstmal nicht besonders vertrauenswürdig wirkt. Weiterhin wird das Verstehen der poetischen

Sprache, der fremden Wortkonstellationen, der Metaphern, die in diesem Buch angelegt sind, angestrebt. Und es geht besonders um das Verständnis untereinander, denn bei der Rezeption literarischer Texte entstehen in den Köpfen sehr unterschiedliche Vorstellungswelten. Es ist ausgesprochen bereichernd für alle, an den (Vorstellungs-)Bildern der anderen teilzuhaben, weil nur dann ein »tieferes« Verstehen, ein Verstehen, das über den ersten Eindruck hinausgeht, möglich wird.

Piaget geht davon aus, dass wir an kognitiven Konflikten lernen, wenn unterschiedliche Sichtweisen aufeinander treffen. Das Hin und Her in der Gruppe kann den Konflikt in die Tiefe treiben, sodass möglichst viele Aspekte bedacht werden. Die Gedanken und inneren Bilder der anderen können so in das eigene entstehende Bild eingebaut werden, das auch durch das Lesen des Textes immer wieder gefordert und weiterentwickelt wird. Vygotskij (2002) sagt, dass in der sozialen Interaktion und der Zusammenarbeit mit anderen die »Zone der nächsten Entwicklung« angestoßen und weiterentwickelt werden kann – das hohe Anregungspotenzial einer Klassengemeinschaft kann so für das Verständnis des Einzelnen zentral werden.



Erwartungen an das Buch wecken

Der erste Eindruck hält uns manchmal davon ab, einen anderen Menschen zu verstehen. Also sollten die Kinder ihre ersten Eindrücke von diesem Mann sammeln, miteinander vergleichen und Hypothesen bilden, wie dieser Mann auf dem ihnen vorliegenden Bild sein könnte, sich dann über die Eindrücke austauschen. Sie sollten die gesammelten Eindrücke ordnen, gewichten, entscheiden, welche denn tatsächlich gemeinsam als treffend empfunden werden. Dabei wussten die Kinder noch nicht, dass es sich um

eine Figur aus einem Bilderbuch handelt, und sie kannten auch den vollständigen Namen nicht – der Mann hieß zunächst einfach »Herr G.«, um noch keine Hinweise auf seine mögliche Verfassung zu geben. Die Kinder bearbeiten diese Aufgabe mit Hilfe eines »Platzdeckchens«²⁾. Hier wurden erste Vermutungen über Herrn G. geäußert. Die Kinder sprachen miteinander und präzisierten dabei, was sie geschrieben hatten, verwiesen immer wieder auf das Bild, nahmen Ergänzungen vor und erweiterten auf diese Weise das bisher Wahrgenommene.

2) Lernform, die aus dem Kooperativen Lernen stammt

Wortschatzarbeit im Kontext von Meinen und Verstehen

Im Anschluss wurden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt, um sie miteinander vergleichen zu können, um zu sehen, wie sie zueinander und zu dem Bild passen könnten – es ging darum, zu verstehen, was die Wörter meinen, die die Kinder nennen, um sie für alle verfügbar zu machen, damit alle darüber nachdenken können. So sollte schon vor dem Lesen eine möglichst breite Basis für das Verständnis des Textes erreicht werden.

Hier geht es nicht um explizite Wortschatzübungen und doch übt sich der Wortschatz, denn die Kinder können lernen Begriffe zu differenzieren – und zwar, indem sie merken, wie diese Begriffe bei anderen ankommen. Es geht also um die Frage »Wie meinst du das?« und nicht um die Frage »Was heißt das?« im Sinne von abprüfbar Wissen. Sprache wird hier als Ausdruck des Denkens verstanden und wertgeschätzt. Oder um es mit Wittgenstein zu sagen: Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache (Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen 43).

Antizipationen formulieren

Nachdem vielfältige Wörter an der Tafel gesammelt wurden, kamen die Kinder in einen Halbkreis vor die Tafel und die Begriffe wurden gemeinsam gewichtet und zum Teil einander gegenübergestellt – wie kann jemand obdachlos und doch froh wirken? Die Kinder stellten Hypothesen darüber auf, was dieser Mann denn nun sein könnte, sie antizipierten, was noch kommen könnte und verknüpften so das Bild mit ihrem Erfahrungswissen, mit dem, was sie über solche Geschichten schon wissen. Im gemeinsamen Gespräch entstanden so verschiedene Möglichkeiten, was Herr G. sein könnte (Antworten der Kinder waren u. a. Spion, Riese, Abenteurer, Dieb). Die geäußerten Ideen sind ein treffender Ausdruck für das Verstehen der Kinder.

Vorlesen – Sprechen – Denken

Nun erst wurde der Text gelesen. In dieser Klasse ist es so üblich, dass die Kinder immer wieder zwischendurch ihre Eindrücke des Buches schildern können, und auch die Lehrerin gibt Impulse, die ein Gespräch über den Text anregen. Die Kinder waren zunächst ganz mit ihren eigenen Hypothesen beschäftigt. Sie antizipierten, was in der Geschichte passieren könnte, näherten sich so dem Inhalt des Textes und versuchten ihn zu verstehen. Dabei spielten unterschiedliche Vorerfahrungen eine Rolle (z. B. Ich-Erzählung, Bosheit/Nettigkeit und Größe/Kleinsein von Herrn Grantig). In jedem Kopf spielten sich unterschiedliche Dinge ab (Ist er ein Obdachloser oder ein Dieb?). Durch die Äußerung der Gedanken wird die Bedeutung, die diese ersten Worte auf die Kinder haben, geteilt und die Hypothesen werden anhand des Textes überprüft. Die gehörten Informationen, der Text, lösten bei den Kindern sehr Unterschiedliches aus. Diese verschiedenen Ideen blie-

ben zunächst unverbunden nebeneinander stehen. Im weiteren Verlauf der gemeinsamen Textarbeit können diese individuellen Fäden weitergesponnen und ergänzt werden.

Bezüge herstellen zwischen Alltagssprache und literarischer Sprache:

Um das Verständnis dessen, was eigentlich das Wesen eines Gedankens ausmacht, zu verstärken und eine höhere Abstraktionsebene zu erreichen,

bekamen die Kinder zunächst eine konzeptionell mündliche Aufgabe – sie sollten den Gedanken aus dem Buch in einer Denkblase formulieren. Der Illustrator hat für die Gedanken kleine zarte Gebilde geschaffen. Diese lagen den Kindern vor und sie durften wählen, welchen Gedanken sie gern in die Denkblasen kleben und ihm dann eine Stimme geben möchten. Hier durften die Kinder durchaus ihre Alltagssprache verwenden, es ist eine Aufgabe, die jedes Kind erfüllen kann. Auf diese Weise findet »integrative Spracharbeit« statt. Verschiedene v. a. alltagssprachliche und konzeptionell mündliche Gedanken zu einem Bild wurden vorgelesen und es wurde versucht, diesen Gedanken möglichst präzise zu benennen. Anhand von mehreren Beispielen zu einem Gedankenbild wird eine Gemeinsamkeit gesucht (z. B. »fröhlich«).



Das Gemeinte (schrift-)sprachlich auf den Begriff bringen

Das Gehörte sollte in der Klasse auf Begriffe gebracht werden, die dann wieder handelnd (durch Vormachen) erprobt werden – Stimmt das so? Ist das so ein Gedanke? Passt dieser Ausdruck? Sieht ein fröhlicher Gedanke wirklich so aus? Bewegt er sich so? »Mach mal vor!« ist auf diese Weise – ähnlich wie zuvor »Erklär das noch mal genauer!« – eine wichtige Möglichkeit, um das Gemeinte zu präzisieren, um nicht vorschnell zu denken, dass ich den anderen schon verstanden habe.

Elsbeth Stern (2006) bezeichnet Begriffe als Kern unseres bewusst zugänglichen und kommunizierbaren Wissens. Begriffswissen entsteht dabei durch die Verbindung zu anderen Begriffen.

In dem Unterricht zum Gedankenleser wurden deshalb verschiedene Begriffe in der Absicht zusammengetragen, ein möglichst komplexes Verständnis dieses einen Gedankens zu erhalten, um ein Wissen darüber zu schaffen, was solch einen Gedanken eigentlich ausmacht. Durch die gemein-



same Arbeit in der Klasse wurden die Kinder dazu herausgefordert, ihre eigenen alltagssprachlichen Begriffe zu hinterfragen, sich weiter dem Begriff anzunähern, der das Gemeinte am treffendsten zum Ausdruck bringt. Stern geht davon aus, dass die manchmal suboptimale Kommunikation zwischen Menschen – insbesondere die zwischen Lehrenden und Kindern – dadurch entsteht, dass unsere Begriffe in völlig unterschiedliche Netzwerke integriert sind. Am Ende der vierten Klasse geht es im Unterricht zum Buch ›Der Gedankensammler‹ nun darum, von einer stark wahrnehmungsgeliteten Deutung zu einem abstrakteren Verständnis zu kommen – mit dem Ziel, dass die Kinder ihre jeweils ganz persönliche Wissensbasis umstrukturieren können. Denn: »Sinnstiftendes Lernen entsteht nicht nur durch die Erweiterung, sondern vor allem durch die Umstrukturierung von Begriffswissen« (Stern 2006, S. 49).

Verschiedene Spielräume zur sprachlichen Erprobung

Nun scheint es von den einfachen, konzeptionell mündlichen Inschriften der Gedankenblasen (z. B. »Jippiejaja ich habe Sport«) zu dem anfangs zitierten Text eine fast unüberwindbare Hürde zu sein. Und doch hat ihn das gleiche



Kind geschrieben. Auf der einen Seite ein stark mündlich geprägter Text – auf der anderen Seite ein stark konzeptionell schriftlicher, ein geradezu poetischer Text.

Wie ist das zu erklären?

Die Kinder hatten im Unterricht die Gelegenheit, sich in allen möglichen Sprach-erfahrungsräumen zu bewegen. Sie konnten ihre bisher kennengelernten (Sprach-)Erfahrungen einbringen und nutzen, wurden

(durch den Text) mit einer sehr fremden, metaphorischen Sprache konfrontiert, hatten durch die Gespräche in Kleingruppen und im Plenum die Gelegenheit, ihre eigenen Begriffsnetze zu erweitern, und haben zum Abschluss auch die Gelegenheit erhalten, sich konzeptionell schriftlich zu erproben. Die Kinder bekamen nämlich zum Abschluss in ihrer individuellen Lernzeit mehrere Aufgaben zur Auswahl:

- sich eine eigene Ordnung für die Gedanken ausdenken, diese aufzeichnen und begründen oder
- einen Paralleltext schreiben: »Schreibe eine Geschichte über ›deinen‹ oder ›einen anderen‹ Herrn Grantig« oder
- einen (oder mehrere) von der Lehrerin bereitgestellte Sätze aus dem Buch wählen und in einen eigenen Text einbauen.

Die letzte Möglichkeit hat der Autor des Eingangstextes gewählt. Der erste Satz stammt aus dem Buch, den zweiten hat er selbst geschrieben. Er nutzt

die Vielfalt der Begriffe und hat durch die im Unterricht erfahrenen Sprachräume auch darüber hinaus die Möglichkeit, sie in einem neuen und eigenen Kontext anzuwenden – er ist an dieser Unterrichtssequenz sprachlich gewachsen – vielleicht sogar ein Stück über sich selbst hinaus.

Resümee (Angelika Speck-Hamdan)

Die hier vorgestellten Überlegungen und Beispiele haben gezeigt:

1. Kinder können durch die Erfahrung mit konzeptionell schriftlicher Sprache – sei sie durch Hörtexte oder durch Bilderbücher vermittelt – in diese Form der Sprache »hineinwachsen«. Sie nehmen sie in ihre eigenen sprachlichen Register auf und wachsen damit in ihren sprachlichen Möglichkeiten.
2. Sie entwickeln ihre diesbezüglichen Fähigkeiten nicht nebenbei, sondern in sorgsam arrangierten Lernsituationen. Die sprachlichen Anforderungen dieser Situationen sind nicht künstlich reduziert, sondern verlangen ein sprachliches Handeln in der Form konzeptioneller Schriftlichkeit.
3. Die Grundfigur dieser Lernsituationen ist der Dialog. Er beinhaltet ein aufeinander bezogenes Sprachhandeln, das auf Verständigung zielt und Verstehen ermöglicht. Nicht die Anpassung an eine sprachliche Norm ist das Ziel dieses Dialogs, sondern der Austausch von Gedanken und die Suche nach dem adäquaten sprachlichen Ausdruck stehen im Vordergrund.
4. Die erwachsene Dialogpartnerin (Lehrperson) hat die wichtige Funktion, die Schüler/innen immer wieder anzuregen, sich auf die Abstraktheit und die Komplexität der schriftlichen Sprache einzulassen, damit sie sie allmählich in das eigene Repertoire aufnehmen. Sie handelt mit dem Kind/ mit den Kindern in der »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskij 2002, S. 331f.). Dieses Handeln eilt der Entwicklung voraus und zieht sie gleichzeitig nach sich.
5. In diesen Lernsituationen kommt es auf empathisches Zuhören, verständigungsorientiertes Fragen und Nachfragen sowie ein adressatenbezogenes Erwidern an. Lehrperson und Kind(er) bringen so gemeinsam die Sprache der Schule hervor, d. h. sie konstruieren im Dialog neue sprachliche Varianten, die mit ihrer Ausrichtung an der konzeptionellen Schriftlichkeit Grundlage für schulische Bildungsprozesse sind.
6. Kinder, die mit dekontextualisiertem Sprechen und mit der Schrift vor der Schule schon Erfahrungen sammeln konnten, werden mit den Anforderungen der Bildungssprache gut zurechtkommen. Dagegen werden Kinder, in deren Umfeld reduzierte Spracherfahrungsmöglichkeiten vorhanden sind, gezielte Anregungen der vorgestellten Art brauchen. In diesem Sinn ist die pädagogische Arbeit an der Bildungssprache ein Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit.