

SCHOOL-SCOUT.DE

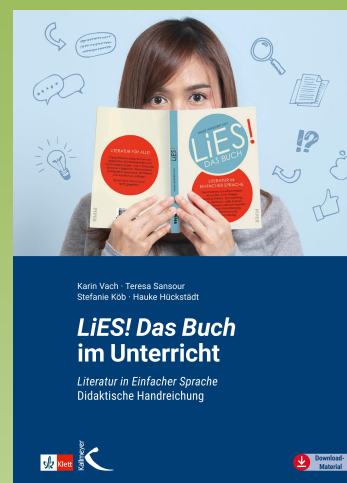
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

LiES! Das Buch im Unterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Vorwort	5		
Einführung	6		
01 Die billige Wohnung	11	09 Ich verlasse dich	39
<i>Von Kristof Magnusson</i>		<i>Von Julia Schoch</i>	
Erste Gedanken zum Text.....	11	Erste Gedanken zum Text.....	39
Zugang zum Text.....	11	Zugang zum Text.....	39
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	12	Didaktisch-methodischer Kommentar.....	40
02 Wo das Abenteuer wohnt	14	10 Hölzer vor dem Puppenschrank	42
<i>Von Anna Kim</i>		<i>Von Mirko Bonné</i>	
Erste Gedanken zum Text.....	14	Erste Gedanken zum Text.....	42
Zugang zum Text.....	14	Zugang zum Text.....	42
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	16	Didaktisch-methodischer Kommentar.....	44
03 Der Ring im Rententurm	18	11 Kohle und Leinwand	46
<i>Von Henning Ahrens</i>		<i>Von Nora Bossong</i>	
Erste Gedanken zum Text.....	18	Erste Gedanken zum Text.....	46
Zugang zum Text.....	18	Zugang zum Text.....	46
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	19	Didaktisch-methodischer Kommentar.....	47
04 Splitter	22	12 Kuttens Tag	49
<i>Von Maruan Paschen</i>		<i>Von Maruan Paschen</i>	
Erste Gedanken zum Text.....	22	Erste Gedanken zum Text.....	49
Zugang zum Text.....	22	Zugang zum Text.....	49
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	23	Didaktisch-methodischer Kommentar.....	50
05 Das Kofferradio von Giuseppe Bruno	25	13 Hunger	52
<i>Von Olga Grjasnowa</i>		<i>Von Arno Geiger</i>	
Erste Gedanken zum Text.....	25	Erste Gedanken zum Text.....	52
Zugang zum Text.....	25	Zugang zum Text.....	52
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	26	Didaktisch-methodischer Kommentar.....	53
06 Die Zeit ist ein Einweck-Gummi	28	14 Die Nacht ist eine schwarze Schnecke	55
<i>Von Alissa Walser</i>		<i>Von Ulrike Almut Sandig</i>	
Zugang zum Text.....	28	Erste Gedanken zum Text.....	55
Erste Gedanken zum Text.....	28	Zugang zum Text.....	55
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	29	Didaktisch-methodischer Kommentar.....	57
07 Schwere See, einfache Sprache. Meine Reise um das Schwarze Meer	32	15 Das Hotel am See	59
<i>Von Jens Mühling</i>		<i>Von Kristof Magnusson</i>	
Erste Gedanken zum Text.....	32	Erste Gedanken zum Text.....	59
Zugang zum Text.....	32	Zugang zum Text.....	59
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	34	Didaktisch-methodischer Kommentar.....	60
08 Falle	36	Literatur	62
<i>Von Judith Hermann</i>			
Erste Gedanken zum Text.....	36	DOWNLOAD-CODE	64
Zugang zum Text.....	36		
Didaktisch-methodischer Kommentar.....	37		



Vorwort

Lehrpersonen stehen im Rahmen des Deutschunterrichts vor der Herausforderung, anregende Texte und passgenaue lese- und literaturdidaktische Vermittlungsverfahren anzubieten. Diese Herausforderung spitzt sich in inklusiven Lerngruppen¹ weiter zu: Wenn hier Literatur im Unterricht erarbeitet werden soll, dann wird häufig mit verschiedenen Textfassungen gearbeitet (Originaltext, Übersetzungen/Adaptionen in Einfacher Sprache). Ob diese „übersetzten“ Textfassungen allerdings geeignet sind, vergleichbares literarisches Wirkungspotenzial zu entfalten, wird kontrovers diskutiert. Darüber hinaus erschwert die Arbeit mit unterschiedlichen Textfassungen die Anschlusskommunikation über den Text (Vach et al. 2019).

Texte in Einfacher Sprache müssen aber gar nicht primär als Adaptionen oder Übersetzungen der „echten“ Kulturgüter verstanden und eingesetzt werden, sondern können als Originaltexte für alle Schüler:innen im Unterricht zum Einsatz kommen und so das kulturelle Spektrum erweitern. Vor diesem Hintergrund eröffnet ein Schreibprojekt des Literaturhauses Frankfurt am Main neue Möglichkeiten: 2016 begann das Literaturhaus Frankfurt Autorinnen und Autoren einzuladen, Geschichten in Einfacher Sprache zu schreiben – ein Novum in der deutschen Literaturlandschaft. Unter dem Motto „Aufbruch in eine andere Literatur“ sollten literarische Texte in Einfacher Sprache entstehen, die „den Makel des Behelfs, der Krücke, des Kunstlosen entbehren und eine einfache Sprache auf neue Felder, zu unbekanntem Grenzen führen“ (Hückstädt 2018, S. 39). So entstanden sehr unterschiedliche Texte, auch unterschiedlich in ihrem Grad der Einfachheit, aber alle mit dem Anspruch an Literarizität. Die Texte sind im März 2020 in der Anthologie „LiES das Buch! Literatur in Einfacher Sprache“ (Hückstädt 2020) im Piper-Verlag erschienen. Im Frühjahr 2023 wurde bereits der zweite Literaturband mit Erzählungen in Einfacher Sprache veröffentlicht.

Bereits bei den Lesungen im Frankfurter Literaturhaus waren immer wieder interessierte Lehrpersonen zugegen, die sich vorstellen konnten, die Kurzprosa in Einfacher Sprache in ihrem Literaturunterricht zu behandeln und sich dafür Vorschläge zur didaktischen Umsetzung wünschten. So entstand die Idee für das vorliegende Buch.

Dieses ist so aufgebaut, dass zu jedem der insgesamt 15 Texte zunächst sehr frei einführende Gedanken von Hauke Hückstädt (HH), dem Leiter des Literaturhauses Frankfurt, formuliert werden. Diese sind optisch abgesetzt. Hückstädt berichtet von ganz persönlichen Erfahrungen mit den Texten, macht Vorschläge, wie man sich diesen nähern kann und gibt manchmal Hintergrundinformationen zu den Autor:innen oder zu Entstehungsgeschichten. Es folgt ein vertiefender Zugang zu der jeweiligen Erzählung sowie im Anschluss daran die Formulierung möglicher Lernziele und die didaktische Umsetzung. Zahlreiche Materialien, die im Downloadbereich abrufbar sind, ergänzen die aufgeführten Unterrichtsideen.

Erste Erprobungen der hier formulierten didaktischen Vorschläge zeigen bereits, dass ein literarischer Text in Einfacher Sprache bei Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen – auch wenn sie über heterogene Lern- und Leseniveaus verfügen – Interesse weckt und vielfältige literale Rezeptions- und Produktionsweisen eröffnen kann. Darüber hinaus lassen sich die didaktischen Vorschläge auch mit erwachsenen Menschen, z. B. im Kontext der Berufsschule oder Erwachsenenbildung, einsetzen.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei Fiona Marie Haake für die Unterstützung bei der Erstellung der Materialien bedanken. Darüber hinaus danken wir den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg für ihre inspirierenden Gedanken zu den Texten. Ebenfalls danken wir dem Friedrich Verlag sowie dem Piper Verlag für die gute Zusammenarbeit.

Es ist uns ein Anliegen, Literaturunterricht so zu verstehen, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten Lesemotivation unterstützt und literarisches Lernen im Sinne des Erfassens und Durchdringens von Welten ermöglicht.

In diesem Sinne wünschen wir den Leser:innen viel Freude mit diesem Buch!

Die Herausgeber:innen

Heidelberg, Oldenburg, Frankfurt am Main,
Mai 2023

¹ Unter inklusiven Lerngruppen verstehen wir, dass unterschiedliche Schüler:innen gemeinsam unterrichtet werden, dazu gehören u. a. die Diversitätsaspekte Migration, Gender, sozio-ökonomische Lebenslagen sowie Behinderung.

Einführung

Wie kann Literaturunterricht in der Sekundarstufe I gelingen? Wie kann bei den Schüler:innen Freude an Literatur ermöglicht werden? In diesem Alter ist das Interesse oftmals nicht auf literarische Texte ausgerichtet. Schwierig ist es zudem, dass viele Schüler:innen nicht über ausreichende Lesefähigkeiten verfügen, um längere Texte selbstständig lesen zu können. Mangelnde Deutschkenntnisse schränken ebenfalls die aktive Teilnahme am Austausch über die Texte ein. Im inklusiven Unterricht ist das Spektrum der unterschiedlichen Voraussetzungen noch viel größer. Auch hier soll die Begegnung mit Literatur angeregt werden. Da ist die Frage nach der Textauswahl offensichtlich.

Mit dem Buch „LiES! – Das Buch. Literatur in Einfacher Sprache“ ist ein großer Wurf gelungen. Namhafte Autor:innen haben Literatur geschrieben, in Einfacher Sprache.

Es werden Texte geboten, die alle Altersgruppen von der Jugend bis ins Alter berühren, neue Denkhorizonte eröffnen, Erfahrungen mitteilen, die Rezipient:innen in Bewegung setzen. Es sind Texte, welche die Rezipient:innen unabhängig von ihren kognitiven und sprachlichen Voraussetzungen ansprechen. Dass das gelingt, wird bei den Autor:innen-Lesungen, etwa im Literaturhaus Frankfurt am Main, regelmäßig spürbar. Das heterogene Publikum ist aufmerksam, hört gebannt zu, äußert seine Begeisterung. Eine Frage wird dabei immer wieder gestellt: Gibt es Unterrichtsmaterial zu den Texten? Denn diese Texte eignen sich für den Unterricht in der Sekundarstufe I, aber auch sehr gut für die Erwachsenenbildung. Zum Teil sind die Texte sogar für jüngere Schüler:innen interessant.

In diesem Buch haben wir Vorschläge für den Unterricht zusammengestellt. Wir legen dabei den Schwerpunkt auf das literarische Lernen. Wir versuchen niedrigschwellig, den Zugang zu diesen literarischen Texten zu ermöglichen. Wir wollen den Schüler:innen – ob jugendlich oder erwachsen – die Freude an diesen Texten ermöglichen. Wir wollen sie unter Berücksichtigung der heterogenen Voraussetzungen neugierig auf Literatur machen und sie zur Teilhabe gewinnen. Insbesondere für die Gestaltung inklusiver Lern- und Bildungsprozesse erfordert die Orientierung an einem gemeinsamen Gegenstand gleichzeitig auch die Eröffnung von Freiräumen zur Individualisierung und Differenzierung. Ein inklusiver, aber letztlich auch jeder Deutschunterricht muss entsprechend unter dem Desiderat der Zugänge gedacht werden – Zugänge zu Literatur und zur Literalität und deren Bedeutung und Bedeutsamkeit (Schüler 2021, 11). Für Schüler:innen, die Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache im engeren Verständnis aufweisen, ist die Frage nach den Zugängen unerlässlich, sie kommt aber letztlich allen Schüler:innen zu Gute.

Unsere Vorschläge für die Arbeit mit den einzelnen Texten sind immer gleich aufgebaut:

- Zunächst wird der Lehrperson selbst ein erster Zugang zum Text eröffnet. Mittels einer Einführung „Erste Gedanken zum Text“ werden kaleidoskopartig erste Perspektiven auf den Text gerichtet.
- Im Anschluss erfolgt dann für die Lehrperson ein vertiefender Zugang zum Text unter Berücksichtigung narrativer, sprachlicher und inhaltlicher Aspekte. Auf dieser Basis werden dann die unterrichtlichen Vorschläge entfaltet. Dies geschieht jeweils ähnlich strukturiert. Es werden zunächst die Lernziele vorangestellt. Danach werden die Textzugänge und einzelnen Arbeitsschritte präsentiert. Wichtig ist uns, den Zugang zur Literatur von der Lesekompetenz im engeren Sinne zu entkoppeln.

Wir legen viel Wert auf den Vorlesevortrag der Lehrperson. Möglich sind auch alternative Textformen wie Hörfassungen oder Inszenierungen. Über solche alternative Textpräsentationen können indirekte Anreize für die Auseinandersetzung mit Schriftsprache geschaffen werden. Im weiteren Verlauf werden sowohl gesprächsförmige als auch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben zur vertiefenden Auseinandersetzung mit den Texten angeboten. Diese grundlegenden Zugänge werden im Folgenden weiter erläutert.

Vorlesen

Die erste Textbegegnung der Schüler:innen mit den Kurzgeschichten sollte nach den hier vorliegenden didaktischen Vorschlägen i. d. R. über die mündliche Darbietung erfolgen. Hierbei ist in der Regel die Lehrperson gefragt, die Geschichte vorzulesen. Alternativ bietet sich auch der professionelle Textvortrag mittels des Hörbuches an. Die Kurzgeschichten des gleichnamigen Hörbuchs „LiES! Literatur in Einfacher Sprache“ werden von Ulrike C. Tscharre und Torben Kessler gelesen. Das Hörbuch bietet in der Art der sprachlichen Gestaltung eine gut zugängliche Interpretation des Textes.

In der Sekundarstufe I ist es meist nicht mehr üblich, den Schüler:innen vorzulesen. Denn Vorlesen von einer erwachsenen, kompetenten Person wird als etwas betrachtet, das mit jüngeren Kindern im Elternhaus, im Kindergarten und noch in der Grundschule praktiziert wird. In der Sekundarstufe I wird dies nicht mehr als nötig angesehen, denn die meisten Schüler:innen können selbst lesen. Und wenn sie es nicht können, dann sollen sie es über das Selbstlesen üben. Wenn laut vorgelesen wird, dann sind es die Schüler:innen selbst, die das übernehmen müssen. Mit dem Reihum-Vorlesen soll zugleich Leseförderung verbunden werden. Diesen Schulerfahrungen steht gegenüber, dass es zahlreiche Lesun-

gen und Literaturfestivals gibt, bei denen Autor:innen oder Schauspieler:innen literarische Texte vorlesen. Diese Veranstaltungen sind meist gut besucht, die Eintrittskarten schnell ausverkauft. Denn über das Kennenlernen einer Autorin oder eines Autors hinaus erleben die Teilnehmer:innen es als genussvoll, über das Vorlesen den literarischen Text kennenzulernen und in die dargebotenen Welten einzutauchen. Dass diese Art der Textbegegnung attraktiv ist, zeigt sich auch an den Umsätzen des Hörbuchmarktes. An den stetig steigenden Umsatzzahlen und wachsenden Streaming- und Downloaddiensten wird erkennbar, dass Literatur sehr gerne über die mündliche Darbietung zugänglich gemacht wird (Börsenblatt 2022). Ein Buch vorgelesen zu bekommen, ist also auch für Erwachsene noch ein Genuss. Es stellt sich die Frage, warum diese Form der Textdarbietung in den Schulen viel zu wenig genutzt wird.

Wir haben uns aus mehreren Gründen für das Vorlesen der Geschichten durch die Lehrperson zur ersten Textbegegnung entschieden. In erster Linie geht es uns darum, allen Schüler:innen eine genussvolle Textbegegnung zu ermöglichen. Schüler:innen, die selbst Leseschwierigkeiten haben, werden sich über das eigene, selbstständige Lesen einen solchen Text nicht zugänglich machen können. Wir wissen aus den großen Schulleistungsstudien (zuletzt PISA 2019) und auch aus den Studien zu den funktionalen Analphabet:innen Level 0 (Grotlüschen/Riekmann 2012; Grotlüschen et al. 2019), dass es bei Problemen auf den hierarchieniedrigen kognitiven Lesestufen viel Übung braucht, einzelne Wörter und Sätze zu identifizieren, flüssig zu lesen und lokale Kohärenz zu bilden. Texte in ihrem Gesamtzusammenhang zu verstehen, ist mit diesen Lesefähigkeiten noch nicht möglich. Denn das Lesen erfolgt nicht automatisiert und so werden die kognitiven Ressourcen für die Identifikation von Wörtern verbraucht. Für die globale Kohärenzbildung stehen am Ende meist keine Ressourcen mehr zur Verfügung.

Reihum-Vorlesen – auch von Schüler:innen, die über ausreichende Lesefähigkeiten verfügen – ist ebenfalls nicht als mündlicher Textvortrag geeignet. Ohne den Text gut eingeübt zu haben, werden die Schüler:innen einen Text nicht lebendig vorlesen können. Insofern kann das Reihum-Vorlesen eher als eine gestückelte Leseübung wahrgenommen werden. Es kann nicht dazu dienen, einen Text in seiner Sprachwirksamkeit zu Gehör zu bringen. Zudem ist diese Art der Textpräsentation mit viel psychischem Druck bei den Lesenden verbunden: Scham bei falschem Lesen, Angst ausgelacht zu werden, Stigmatisierung. Diese Emotionen lassen kein genussvolles Erleben aufkommen – weder bei den Vorlesenden noch bei den Zuhörenden. Globale Kohärenzbildung und somit das inhaltliche Verstehen werden auf diese Weise eben-

falls nicht ermöglicht. Das Gehörte wird schon gar nicht zum Eintauchen in andere Welten und Stimmungen anregen.

Literarische Texte in Einfacher Sprache sollen dazu beitragen, Barrieren abzubauen. Der Vorlesevortrag durch die Lehrperson oder via Hörbuch durch professionelle Sprecher:innen kann das unterstützen. Über ein wirkungsvolles Vorlesen kann der Zugang zur Literatur eröffnet werden. Wir wissen aus der Spracherwerbs- und Lesesozialisationsforschung, dass der erste Zugang zur Literatur über das Hören erfolgt. Die frühe Begegnung mit der Laut- und Klanggestalt der Sprache ist untrennbar mit dem ästhetischen Empfinden und Erleben verknüpft (Andresen 2014; Lang 2014; Hurrelmann 2004, S. 178 f.). Konstitutiv für diese ästhetischen Erfahrungen in dieser Altersgruppe sind das zweckentlastete, leibnahe Spiel mit Lautmalereien, Reim und Rhythmus poetischer Sprache ebenso wie das emotionale Erleben durch die enge Verbundenheit mit der erwachsenen Bezugsperson (Reckwitz 2008). Dieses ästhetische Erleben setzt sich bei älteren Kindern weiter fort, wenn über Knieritter spielen, Kinderlieder singen und Bilderbücher, Märchen und andere Geschichten vorgetragen werden.

Das ästhetische Erleben, wie es uns aus der frühen Kindheit idealerweise vertraut ist, ist auch beim späteren Zuhören relevant. Das zweckfreie Zuhören und Lauschen, das Eintauchen in andere Welten, Gedanken und Stimmungen, das genussvolle Erleben der Klanggestalt von Stimmen und Sprechweisen, Empfindungen von Wohlgefallen, Erfülltsein von und Lust mit Stimme und Sprache, Imagination und Vorstellungstätigkeit sind konstitutiv für ästhetische Praktiken (ebd., Rosenblatt 1982). Diese Erfahrungen sind wichtig, um auf diese Weise Zugang zu Literatur zu eröffnen. Diese Potenziale, die das Vorlesen bietet, sind über das stille Lesen nicht so leicht zu erreichen und vor allem dann nicht, wenn die Schüler:innen aufgrund geringer Lesefähigkeiten mit den Texten zu kämpfen haben.

Um Vorlesen als ästhetische Praxis zu initiieren, muss die vorlesende Lehrperson Vorbereitungen treffen. So sollte die:der Lehrer:in vorher selbst geübt haben, die Kurzgeschichte gut zu lesen. Dazu reicht stilles Lesen nicht aus, sie:er muss den Text selbst laut übend lesen. Dabei kann der Text in Sinnabschnitte eingeteilt, Pausen und Betonungen markiert werden. Notiert werden können auch Mittel zur Verstärkung und Abschwächung der Textpassagen wie Gesten, Blick, Tempo oder Lautstärke. Zur Ausdifferenzierung von Erzähler- und Figurenstimmen ist eine entsprechende prosodische Gestaltung einzuüben. Auch Impulse zur Hörer:innen-Aktivierung können vorher überlegt werden (Trischler 2015, Lösener 2023).

Mit Blick auf die konstitutiven Elemente ästhetischer Praxis ist es vorbereitend auch wichtig, die bekannten

Unterrichtsroutinen aufzubrechen. Eine gemütliche Atmosphäre, Raumgestaltung und Requisiten können das genussvolle Erleben unterstützen. Mitunter bietet es sich an, im Rahmen einer veränderten Sitzordnung den Vorlesevortrag zu inszenieren. Dafür kann eine kreis- oder halbkreisförmige Sitzordnung anregend sein.

Vorlesen fördert den Zugang zu Literatur und das literarische Lernen. Denn besonders das Vorlesen regt die Vorstellungsbildung an. Literarisches Lernen setzt Vorstellungsbildung voraus (Spinner 2007, S. 5). Es vollzieht sich über das innere Nacherleben des Erzählten, über die emotionale Beteiligung am Geschehen und unter Einbezug der individuellen Erfahrungen. Spinner beschreibt es so:

„Vorstellungsbildung als Teil literarischen Lernens heißt, dass man im Unterricht nicht nur darauf zielt, eine Aussage des Textes oder eine Intention des Autors herauszuarbeiten, sondern dass man den Text in seiner Anschaulichkeit ernst nimmt. Es soll nicht Distanz zu ihm geschaffen, sondern ein Weg in die Welt des Textes eröffnet werden.“
(Spinner 2007, S. 5)

Für den ersten Textzugang ist diese produktive Nähe wichtig. Auf dieser Basis können dann im Laufe des Unterrichts weitere Aufgaben des literarischen Lernens angeregt und bewältigt werden, zu denen auch stärker analytische Aufgaben gehören. Denn zum literarischen Lernen gehört z. B., Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen, Figurenverhalten zu reflektieren oder narrative Strukturen, Muster, Symbole und Motive zu erkennen.

Über das literarische Lernen hinaus enthält das Vorlesen auch Potenziale für das sprachliche Lernen und die Leseförderung. Das Vorlesen bietet die Möglichkeit, elaborierte Sprache, wie sie schriftsprachliche Texte auch in ihrer einfachen Gestaltung bieten, im „Gewand der Mündlichkeit“ (Merklinger 2015, S. 92) vorzutragen. Die vorzulesenden Geschichten werden im Medium des Mündlichen präsentiert. „Es geht um gehörte Schriftlichkeit“ (ebd.), die durch die Art des Textvortrags immer auch eine Art Interpretation ist und dadurch den Schüler:innen das Verständnis erleichtert. Zugleich eignen sich die Schüler:innen auf diese rezeptive Weise Sprache an. Sie erwerben Wortschatz, lernen syntaktische Strukturen, grammatische Formen und Text-

strukturen kennen (Becker 2014, Hurrelmann 2010). Insbesondere für Menschen mit kognitiven und sprachlichen Beeinträchtigungen oder Menschen mit geringen Deutschkenntnissen ist das Vorlesen eine große Chance für den Spracherwerb.

Vergleichbar verhält es sich auch mit der Leseförderung. Die großen Vorlesestudien, die in allen Schulformen von der Grundschule bis zum Gymnasium einschließlich Förderschulen durchgeführt wurden und an denen 20.000 Schüler:innen in Baden-Württemberg beteiligt waren, haben gezeigt, dass durch regelmäßiges, geschultes Vorlesen sich nicht nur die Lesemotivation, sondern auch die basale Lesefähigkeit, also die Lesefähigkeit in den hierarchieniedrigen Bereichen, signifikant verbessert hat (Belgrad 2015, Merklinger 2015). Die Ergebnisse dieser Studien sprechen eindeutig dafür, gerade auch in den höheren Klassen, also in der Sekundarstufe I, regelmäßig vorzulesen. Somit ist auch für die Arbeit mit den Kurzgeschichten in Einfacher Sprache das Vorlesen als Textzugang unerlässlich.

Gespräche über die Kurzgeschichten führen

Im Literaturunterricht sind Gespräche zentral, denn über die gesprächsförmige Auseinandersetzung soll die Aneignung von Literatur ermöglicht werden. Die Gesprächsforschung hat jedoch eindrucksvoll gezeigt, dass Gespräche sehr störungsanfällig sind (Ehlich 2009). Überforderungen und Unterforderungen sind im Unterrichtsalltag an der Tagesordnung. Gründe dafür sind die Flüchtigkeit des Mündlichen, die sprachlichen Anforderungen für alle Beteiligten oder auch die sprachlich-abstrakte Auseinandersetzung mit den Gesprächsgegenständen. Konrad Ehlich beschreibt die Herausforderungen von Gesprächen mit einem eindrucksvollen Bild:

*„Wenn das dargebotene Wissen
die Lernenden sozusagen überflutet,
dann werden
die Schotten dichtgemacht.“*
(Ehlich 2009, S. 339)

Aber nicht nur die Überforderung, sondern auch die Unterforderung kann sich je nach Gesprächsführung ebenso schnell ergeben. Dann zeigen sich die Gesprächsbeteiligten gelangweilt und auch dem Gesprächsgegenstand gegenüber gleichgültig. Dies wird schnell dadurch hervorgerufen, wenn Lehrpersonen ganz bestimmte Antworten erwarten und Gespräche zu einem Versuch- und Irrtum-Spiel degradiert werden. Hier besteht die Gefahr,

dass die Fragen mehr und mehr trivialisiert werden, wenn die entsprechenden Antworten ausbleiben. Frustrierend ist ebenso, wenn gute Überlegungen übergegangen werden, weil die Verwertung der Antworten sich nach dem Kriterium der Brauchbarkeit richtet.

Für das Gelingen von Unterrichtsgesprächen müssen fortlaufend Redebeiträge bereitgestellt werden. Dies stellt hohe Anforderungen an die Schüler:innen. Denn sie müssen im Rückgriff auf ihr eigenes Wissen, auf ihr Textverständnis und mit Bezug auf die Äußerungen der Mitschüler:innen ihre Redebeiträge organisieren und zum Ausdruck bringen. Mit unseren didaktisch-methodischen Überlegungen wollen wir möglichst offene und anregungsreiche Gespräche initiieren. Die vorgeschlagenen Impulse sollen die Schüler:innen zum Nachdenken motivieren und zu Redebeiträgen herausfordern. Zugleich sind die Impulse z. T. auch so niedrighschwellig angelegt, dass sich Schüler:innen auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaustufen beteiligen können. Für Schüler:innen mit kognitiven Einschränkungen oder eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen ist dies besonders anspruchsvoll. Daher ist es vor allem im inklusiven Setting wichtig, dass auch bruchstückhafte mündliche Äußerungen und ein herantastendes Sprechen unterstützt werden. Mitunter kann es ein erster wichtiger Schritt sein, mit den eigenen Worten das lückenhafte Verstehen zum Ausdruck zu bringen.

Dennoch wollen wir nicht mit unseren Impulsen auf die bloße Wiederholung des Rezipierten abzielen. Die literarische Erfahrung der Schüler:innen soll nicht auf die Sicherung des Textverständnisses reduziert werden. Uns geht es bei der Initiierung von literarischen Unterrichtsgesprächen darum, den Schüler:innen zu ermöglichen, sich in die Figuren hineinzusetzen, deren Perspektiven einzunehmen, die Erfahrungen der fiktionalen Figur mit den eigenen Erfahrungen abzugleichen, sich über Bedeutungen von Symbolen oder sprachlichen Wendungen auszutauschen und Stimmungen zu reflektieren. Hierfür kann es insbesondere mit Blick auf Schüler:innen mit einer kognitiven Beeinträchtigung wichtig sein, dass der Text durch einen guten Lesevortrag inszeniert wurde (siehe oben) und/oder Requisiten oder Visualisierungen den Inhalt greifbarer werden lassen. Bei sehr heterogenen Gruppen kann es darüber hinaus auch sinnvoll sein, den Text vorab in einer Einzel- oder Kleingruppenförderung schon einmal gehört und besprochen zu haben. Denn Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen benötigen in der Regel mehr Wiederholungen. Sie erhalten dadurch einen „Vorsprung“ gegenüber ihren Mitschüler:innen und können sich ggf. kompetenter und selbstsicherer in das Klassengespräch einbringen.

Dass dies insbesondere im inklusiven Setting nicht umfassend möglich ist, wissen wir. Für das Gesprächsarrangement müssen weitere Unterstützungsangebote

mit geplant werden. Wichtig sind daher die Impulse der Lehrperson, um Gespräche in Gang zu halten, Passagen des Textes den Schüler:innen näher zu bringen oder auf neue Aspekte hinzuweisen, wenn die Beteiligung stockt. Entscheidend ist es, dass die:der Lehrer:in für eine Atmosphäre der Zuwendung und gegenseitigen Wertschätzung sorgt. Die Lehrperson hat hier Modellfunktion für die achtsame Begegnung im Unterricht. Auf dieser Basis können alle Schüler:innen ermutigt werden, sich zu beteiligen, einander zuzuhören und mitzudenken. Nicht zuletzt können hier auch die Gesprächsbeiträge der Schüler:innen zu neuen Denkbewegungen führen. Die Dynamik von Gesprächen zeigt, dass ihr Ziel nicht immer voraussagbar ist. Auch dafür gilt es im unterrichtlichen Kontext offen zu sein. Das Gelingen von Gesprächen kann überraschen und es ist dann mit beglückenden und bereichernden Erfahrungen für alle Beteiligten verbunden.

Handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben

In den didaktisch-methodischen Kommentaren stellen wir handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben zur unterrichtlichen Arbeit mit den hier vorliegenden Texten vor. Nicht nur mit Blick auf inklusive Settings, auch für sogenannte Regelschulklassen oder Klassen der Förderschule ist es wichtig, den konstruktiven Prozess der Textrezeption mit diesen Aufgaben zu unterstützen. Die Textrezeption, ob nun über das selbstständige Lesen oder über die auditive Rezeption, ist immer ein interaktiver Prozess von Text und Rezipient:in, bei dem die Rezipierenden jeweils eine aktive, bedeutungskonstituierende Rolle einnehmen. Auch literarische Texte in Einfacher Sprache fordern aufgrund ihrer literaturimmanenten Konstitutionsmerkmale wie Fiktionalität, Poetizität, Mehrdimensionalität oder Polyvalenz die Rezipient:innen heraus. Insbesondere Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen oder mit sprachlichen Schwierigkeiten benötigen Unterstützung im Ausbau ihres Fiktionsbewusstseins, im Zusammenspiel von emotionaler Involviertheit und Distanznahme sowie im Textverstehensprozess (Groeben/Christmann 2014, S. 345 f.; Rössler 2010, S. 171; Köb/Sansour/Vach 2019).

Produktive und handlungsbezogene Aufgaben können den Rezeptionsprozess unterstützen. Dies kann durch Studien aus dem englischen Sprachraum zum kognitionspsychologischen Konzept des Embodiments unterstützt werden (Kaschak et al. 2009). Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, „dass psychische Prozesse immer körperlich eingebettet sind und dass von Wechselwirkungen zwischen innerpsychischen Vorgängen und körperlichem Verhalten ausgegangen werden muss“ (Bert-

schi-Kaufmann/Graber/Manetsch 2016, S. 131). Nach diesem Verständnis sind Kognition und Körperlichkeit eng miteinander verknüpft. So betrachtet, kommt Körperlichkeit nicht bei der Rezeption von Texten hinzu, sondern stellt den Rahmen dafür dar, innerhalb dessen sich die Interaktionen von Text und Rezipient:in vollziehen. Im Verlauf des Sinnbildungsprozesses greifen die Rezipient:innen auf körperliche Erfahrungen zurück und aktualisieren diese in enger Korrespondenz mit der Sinnbildung (ebd., S. 131f.).

Handlungsbezogene Aufgaben, wie etwa das szenische Interpretieren oder die Stimmenskulptur, fördern die körperbezogenen Rezeptionsprozesse und damit eine intensivere Aneignung des literarischen Textes. Dies kann durch verschiedene kognitionspsychologische Studien bestätigt werden. So betonen Glenberg und Robertson (1999, 2000) sowie Kaschak und Glenberg (2000) den engen Zusammenhang von Sprachverständnis, Wahrnehmung und körperlichen Handlungen. Sie konnten in Studien mit Kindern zeigen, dass Inhalte aus Geschichten besser erinnert werden, wenn sie handelnd umgesetzt oder bewusst vorgestellt wurden. Auch in einer Folgestudie (2011) konnte Glenberg belegen, dass das sogenannte Moved-by-Reading-Verfahren zu einem besseren Textverständnis führt. Nach diesem Verfahren erhalten die Leser:innen die Möglichkeit, einzelne Szenen nachzuspielen oder nachzustellen und können so das Gelesene konkretisieren. Ähnlich bestätigt auch die Studie von Gunraj (2014), dass das Nachahmen der Sprachhandlung einer literarischen Figur das Leseverstehen unterstützt. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass im Literaturunterricht der Sinnlichkeit und Körpergebundenheit mehr Raum gegeben werden sollte. Nicht zuletzt legen die literarischen Texte selbst es nahe, ihren Klang, Reim und Rhythmus zu entfalten. In der Geschichte des Lesens wurde dies lange so praktiziert. Über die Aktivie-

rung von Stimme, Gestik und Mimik wurde der Text entfaltet und sogleich körperlich angeeignet (Schön 1987, Manguel 2012, Lösener 2014, Scherer/Vach 2019).

Die körperbezogenen Aneignungsweisen in der Schule im Blick zu behalten, ist wichtig und trägt dazu bei, die Sinnlichkeit der Literatur wirksam werden zu lassen.

Trotz der Betonung solcher körperbezogenen, szenischen Verfahren zur Aneignung und Vertiefung der literarischen Texte finden sich in den in diesem Buch dargebotenen didaktischen Vorschlägen immer wieder auch Aufgaben, bei denen die Schüler:innen Passagen der Texte noch einmal erlesen sollen oder (kreative) Schreibaufträge erhalten.

Für Schüler:innen, die über die dabei erforderlichen schriftsprachlichen Kompetenzen nicht verfügen, bieten sich folgende Alternativen an:

- Die Lehrperson kann einen Vorlesestift (z. B. Anybook-Reader) einsetzen, mit dessen Hilfe die Schüler:innen ausgewählte, von der Lehrperson vorbereitete Textstellen abhören können.
- Darüber hinaus können Mitschüler:innen, Schulbegleiter:innen oder die Lehrperson in bestimmten Phasen des Unterrichts die Rolle der Assistenten einnehmen, welche für die entsprechenden Schüler:innen beim Lesen unterstützen oder stellvertretend verschriftlichen kann.
- Daneben eignet sich für „Schreibaufträge“ auch der Einsatz eines Diktiergeräts, um Passagen wiederholt abhören zu können.

Letztlich sind die in diesem Buch präsentierten Unterrichtsideen als Vorschläge zu verstehen, die bereits heterogene Lernausgangslagen mitdenken, aber dennoch mit den jeweiligen Bedingungen der Lerngruppe vermittelt und dazu ggf. angepasst werden müssen.

01 Die billige Wohnung

Von Kristof Magnusson

Erste Gedanken zum Text

Dieser Text hebt eine ikonische Figur in seine Mitte und hat ein ikonisches Gebäude als Handlungsort. Denn das Gebäude ähnelt noch immer sehr seinem Urzustand und hat eine auffällige, seit vielen Jahrzehnten unveränderte Leuchtreklame für die Detektei Tudor am Giebel. Und Rosemarie Nitribitt fand Eingang in die Frankfurter Stadtgeschichte und in die Neue Deutsche Welle, als die Spider Murphy Gang „Skandal im Sperrbezirk“ textete. Inzwischen ist auch der Text von Kristof Magnusson nahezu ikonisch: Er kam schlicht am häufigsten zu Gehör im Rahmen aller öffentlichen Veranstaltungen mit und zu dem Buch „LiES!“. Er bringt auch die Qualitäten dafür mit. In ihm zeigt sich vieles, was Literatur in Einfacher Sprache zu leisten vermag. Historisches Wissen, kriminologische Fragestellungen, Spannung und Witz sind hier in einem Text vereint, der, so meine Erfahrungen, nie Verständnisprobleme aufwarf. Auf souveräne Weise lässt er offen, ob der:die erzählende Instanz männlich oder weiblich ist. Der Text ist also auf beiläufige Weise queer. Diese federnde Leichtigkeit in einem schweren Feld (Prostitution, männliche Gewalt, Erpressung, Mord) nimmt allein schon für ihn ein.

(HH)

wird sprachlich durch die Verwendung des Pronomens „mein“ ausgedrückt („meine Wohnung“, „mein Schlüssel“, „mein Haus“, ebd., S. 191).

Die präsentierten Empfindungen über die erste eigene Wohnung eines jungen 25-jährigen Menschen, der, wie berichtet wird, vom Land in die Großstadt Frankfurt gezogen ist, ergeben ein stimmiges Bild. Dagegen lässt die mehrfache Wiederholung des Adjektivs „billig“ bereits aufhorchen, dass mit der Wohnung vielleicht etwas nicht stimmen könnte, dass es hier einen Haken geben könnte. Diese Ahnung wird im Fortgang der Geschichte immer weiter verfestigt. Zunächst berichtet der:die Ich-Erzähler:in von Menschen auf der Straße, die das Wohnhaus fotografieren und fragt sich, ob es damit etwas Besonderes auf sich habe. Als es dunkel wird, klopft es an der Wohnungstür. Die Mietperson öffnet und lässt den alten Mann, der sich als Herr Müller vorstellt, in der Annahme eintreten, es handle sich um einen Nachbarn. Mit dem Besuch des Herrn Müller beginnen emotionale Veränderungen auf Seiten der Mietperson.

Als sich herausstellt, dass Herr Müller kein Nachbar ist, wird die Mietperson bereits „ein bisschen nervös“ (ebd., S. 194). Im Folgenden scheint es, als wäre es Herrn Müllers Ansinnen, den jungen Menschen gezielt zu manipulieren. Mit seiner Frage „Fühlen Sie sich wohl hier?“ (ebd., S. 195) schürt er das Unwohlsein bei seinem Gegenüber.

Den Einstieg in die Binnenerzählung um Rosi, die in der Wohnung ermordet wurde, gestaltet der alte Mann scheinbar und spricht zunächst verklausuliert von der „Sache“ (ebd., S. 195). Die Binnenerzählung um Rosi, die als Edelprostituierte reich und berühmt wurde, wird von Herrn Müller so erzählt, dass sich das Unwohlsein bei seinem Gegenüber langsam steigert. Der Mord rückt sinnbildlich langsam an den:die Ich-Erzähler:in heran. Diese:r versucht, sich innerlich dagegen zu wehren. Zunächst sagt er:sie sich noch, dass es doch „nicht schlimm“ (ebd., S. 199) sei. Als er:sie von der Ermordung hier im eigenen Zimmer erfährt, wird das körperliche Unbehagen jedoch so groß, dass er:sie aufspringt. Er:sie möchte nichts weiter über die Geschichte wissen und wirkt vom Besucher zunehmend verärgert, doch Herr Müller setzt seine Erzählung unbeirrt fort und zeigt auf die Stelle, an der der Mord passierte, nämlich auf das Sofa, auf dem sein Gegenüber sitzt. Das Unbehagen steigert sich weiter, als Herr Müller vom Verwesungsgeruch berichtet: Der Mietperson wird schlecht.

Zugang zum Text

Kristof Magnussons Erzählung liegt die Geschichte der Frankfurter Lustdame Rosemarie Nitribitt zugrunde, die in den 1950er-Jahren in Frankfurt am Main ermordet in ihrer Wohnung aufgefunden wurde und deren Mörder aufgrund zahlreicher Ermittlungsfehler nicht überführt werden konnte. Dieser kriminalistische Stoff wird von Magnusson in eine Rahmenhandlung eingebettet. Diese beginnt damit, dass der oder die Ich-Erzähler:in (man erfährt nicht, ob es sich um einen Mann oder eine Frau handelt) von der eigenen ersten Wohnung berichtet. Die Freude und der Stolz über die eigene Wohnung wird von der Mietperson in den ersten Abschnitten der Geschichte zum Ausdruck gebracht. Dabei wird die gute zentrale Lage hervorgehoben (Magnusson 2020, S. 190), der Luxus einer Fußbodenheizung (ebd.) und gleich mehrfach der Umstand, dass die Wohnung „billig“ (ebd., S. 9f.) sei. Die erste eigene Wohnung ist für den:die Ich-Erzähler:in mit einem Gefühl von Freiheit und Selbstbestimmung verbunden: „In meiner Wohnung kann ich machen, was ich will. Ich komme nach Hause, wann ich will. Und ich gehe aus, wann ich will.“ (Ebd., S. 191) Die eigene Wohnung hat für die Mietperson auch deswegen einen hohen Stellenwert, weil sich in ihr Wünsche nach Eigentum und Privatsphäre verwirklichen. Dies

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

LiES! Das Buch im Unterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

