

Mädchen sind Leseratten und Jungen Bücherwuffel?

Die Faszination von Vorurteilen und ihrer Überwindung –
Ergebnisse eines Schul- und Forschungsprojektes zur
Lesemotivation aus Sachsen und Thüringen.



Impressum

Die Schriften zum Mitteldeutschen Bildungstag werden gemeinsam vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), dem Sächsischen Bildungsinstitut (SBI) und dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) verlegt, stellen jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung der Ministerien dar.

Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts.

Den genannten Institutionen sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.

Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der genannten Institutionen dar.

Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISSN 0944-8683

ISBN 978-3-00-041973-7

1. Auflage 2013

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)

Heinrich-Heine-Allee 2-4, 99438 Bad Berka

E-Mail: institut@thillm.de

URL: www.thillm.de

Sächsisches Bildungsinstitut (SBI)

Dresdner Straße 78 c, 01445 Radebeul

E-Mail: kontakt@sbi.smk.sachsen.de

URL: <http://www.sbi.smk.sachsen.de/>

Gesamtleitung:

Rigobert Möllers, Thomas Brenner

Redaktion:

Rigobert Möllers

Gestaltung:

calibris | marketing + design

www.calibris.de

Mädchen sind Leseratten und Jungen Bücherkuffel?

Die Faszination von Vorurteilen und ihrer Überwindung –
Ergebnisse eines Schul- und Forschungsprojektes zur
Lesemotivation aus Sachsen und Thüringen.



Vorwort

Jedes Jahr im Frühling bietet die Leipziger Buchmesse leseinteressierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen bunten Strauß vielfältiger Impulse zum Lesen, Hören und Anschauen. Diesen Rahmen inhaltlich nutzend, laden unsere drei Landesinstitute aus Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gemeinsam mit der Leipziger Messe GmbH Pädagoginnen und Pädagogen ab 2013 zum »Mitteldeutschen Bildungstag zur Leseförderung« ein.

Wir beabsichtigen damit ein breites Forum zu schaffen, das das Lesen von nun an jährlich aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und mögliche Ansatzpunkte für eine fokussierte Ausrichtung der Schul- und Unterrichtsentwicklung in diesem Kompetenzbereich aufzeigen will. Auf der Basis fachdidaktischer Positionen, empirischer Daten und schulpraktischer Erfahrungen sollen pädagogische Fragen aus Theorie und Praxis sowie Umsetzungsmöglichkeiten von Leseförderung zur Anregung und Diskussion gestellt werden.

Lesekompetenzentwicklung ist ein höchst individueller Lernprozess, der in Wechselwirkung zum Vorwissen sowie den bisherigen Erfahrungen des Einzelnen steht und der Schülerinnen und Schüler motivational und emotional aktiv beteiligen muss. Untersuchungen bestätigen, dass Lesemotivation, Lesekompetenz und andere Schulleistungen stark miteinander korrelieren. Deswegen haben wir das Thema »Entwicklung der Lesemotivation in der Schule« in den Mittelpunkt des diesjährigen Bildungstages gestellt. Unser erster gemeinsamer Bildungstag zur Leseförderung 2013 stellt exemplarisch ein Leseförderprojekt des Sächsischen Bildungsinstituts und einer Forschungsgruppe der Universität Erfurt unter dem Titel »Mädchen sind Leseratten und Jungen Büchermuffel? Die Faszination von Vorurteilen und ihrer Überwindung« vor. Der vorliegende Tagungsband fasst die Inhalte des Bildungstages zusammen und bietet Lehrkräften, Sozialpädagoginnen und -pädagogen und Erzieherinnen und Erziehern ein praxisorientiertes Angebot an Anregungen für eine individuelle und nachhaltige Leseförderung von Mädchen und Jungen. Wir wünschen Ihnen viele Impulse für die eigene pädagogische Praxis.

Dr. Dorit Stenke

Direktorin des Sächsischen Bildungsinstituts

Dr. Siegfried Eisenmann

Direktor des Landesinstituts für Schulqualität
und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt

Dr. Andreas Jantowski

Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien

Inhalt

- Thomas Brenner:
Entwicklung der Lesemotivation von Jungen und Mädchen –
Ein Blick auf ein sächsisch-thüringisches Schulprojekt 4
- Karin Richter:
Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen der Fortbildungen
im Rahmen des Genderprojektes des Sächsischen Bildungsinstitutes 22
- Monika Plath:
Projekt Genderspezifische Leseförderung an sächsischen Grundschulen –
Ausgewählte Befunde der Schülerbefragung 40
- Silke Hüge:
Geschlechtssensible Leseförderung an der Grundschule Niederlöbnitz 52
- Leonore Jahn:
»Der Trojanische Krieg« –
ein mythologischer Stoff als Abenteuergeschichte im Literaturunterricht der Grundschule 64
- Monika Plath:
Neue Wege zu alten Märchen. Warja Lavaters Bildwelten als Zugang zum Märchen Schneewittchen 80
- Susanne Heinke:
Wilhelm Hauffs Märchenwelten 96
- Karin Richter:
Wege zu klassischer Dichtung in Grundschule und Sekundarstufe I 114

*Entwicklung der Lesemotivation
von Jungen und Mädchen –
Ein Blick auf ein
sächsisch-thüringisches Schulprojekt*

Thomas Brenner



Kontakt

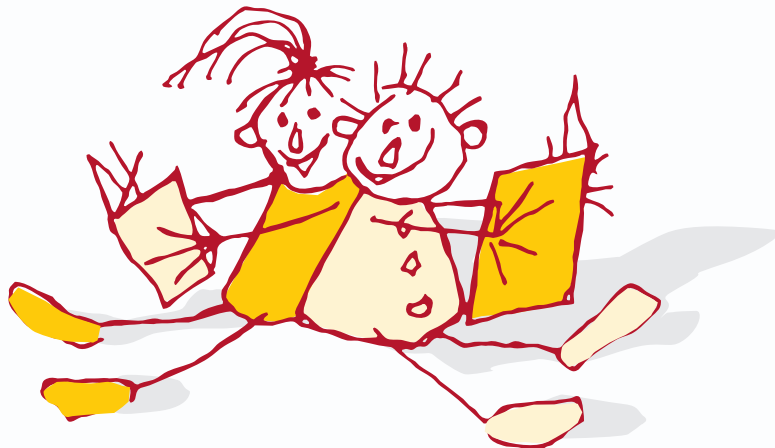
Thomas Brenner

Referent am Sächsischen Bildungsinstitut
Lehrer für das Höhere Lehramt an Gymnasien

Sächsisches Bildungsinstitut
Dresdner Straße 78c
01445 Radebeul
thomas.brenner@sbi.smk.sachsen.de
Telefon: (03 51) 8 32 44 94

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorbemerkungen | 6 |
| 1. Überblick und Zielstellung | 7 |
| 2. Inhaltliche und organisatorische Umsetzung des Projektes | 8 |
| 3. Besondere Merkmale des Projektes aus Sicht der Beteiligten | 12 |
| 3.1 Erfolgsindikatoren..... | 12 |
| 3.2 Gelingensbedingungen..... | 15 |
| 4. Transfer der Ergebnisse | 20 |
| Literatur..... | 21 |



Vorbemerkungen

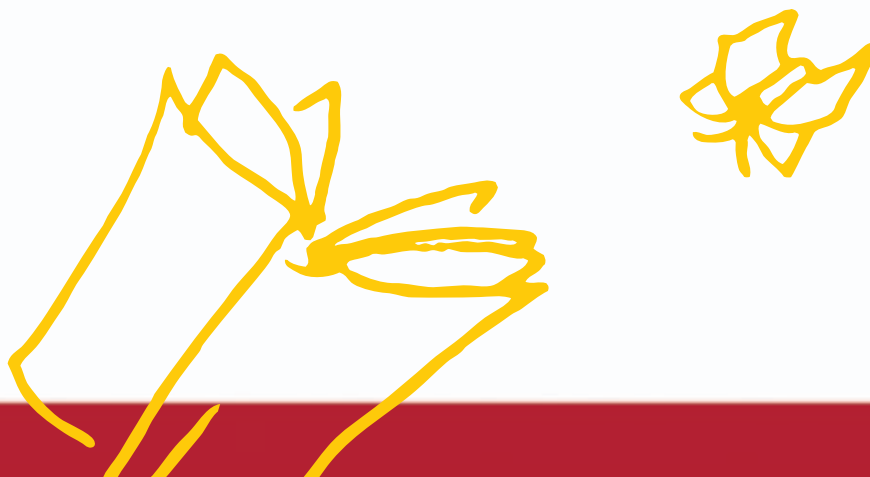
In drei Schuljahren zwischen 2007 und 2010 erprobten elf sächsische Schulen neue Möglichkeiten einer geschlechtersensiblen pädagogischen Förderung von Mädchen und Jungen. Insgesamt waren etwa 100 Lehrerinnen, Lehrer, Hortnerinnen sowie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen in das Projekt involviert. Sie beschäftigten sich in zahlreichen Fortbildungen damit, wie Unterricht und außerunterrichtliche Phasen geschlechtersensibler gestaltet werden können. Sechs der am Projekt beteiligten Schulen konzentrierten sich auf die Steigerung der Lesemotivation von Jungen und Mädchen. Fünf Schulen widmeten sich besonders der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler und etablierten hierfür regelmäßige Mädchen- und Jungenkonferenzen.

Im Fokus dieser hier vorliegenden Publikation zum »Mitteldeutschen Bildungstag zur Leseförderung 2013« steht der »Lese-Teil« des oben genannten Projektes. In ihren Beiträgen beschreiben die Autoren unterschiedliche Facetten des Projektes und seines Anliegens, der Leseförderung von Jungen und Mädchen. So gibt Karin Richter, federführend bei der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes, in ihrem Beitrag einen Einblick in die Zusammenhänge aus Lesemotivation und Geschlecht, wobei auch eine historische Perspektive ausgeleuchtet wird. Monika Plath, die die Durchführung der Schülerbefragungen leitete, umreißt die dadurch gewonnenen Erkenntnisse. Anschließend daran stellen in vier Beiträgen Leonore Jahn, Susanne Heinke, Monika Plath und Karin Richter ganz konkret

und exemplarisch dar, welche Inhalte, literarischen Stoffe, Wege und Verfahren zur Entwicklung der Lesemotivation in den Fortbildungen mit den Lehrerinnen und Lehrern der Projektschulen bearbeitet wurden. Die Autorinnen zeigen dabei, welch erstaunliches Potenzial für einen fesselnden Unterricht in Volks- und Kunstmärchen, griechischen Mythen und den sogenannten »Klassikern« liegt.

Silke Hüge, Leiterin einer Projektschule, schildert in ihrem Beitrag »Geschlechtssensible Leseförderung an der Grundschule Niederlöbnitz«, in welcher Art und Weise das Projekt an ihrer Schule umgesetzt wurde und inwieweit sich bestimmte Gelin- gungsbedingungen ausmachen lassen, die zu dieser Umset- zung maßgeblich beitragen.

In meinem einleitenden Beitrag wird zunächst der Ablauf des Projektes skizziert. Danach gehe ich, unter ähnlicher Frage- stellung wie Silke Hüge, in vertiefender Weise darauf ein, ob ggf. bestimmte Besonderheiten das Projekt aus Sicht der be- teiligten Lehrerinnen und Lehrer so erfolgreich machten. Dabei konzentriere ich mich allerdings weniger auf die Einzelschule, sondern stärker auf das Projekt als Ganzes und seine Fortbil- dungen. Möglicherweise lassen sich daraus Hinweise ablei- ten, wie ähnliche Projekte oder Schulversuche angelegt sein müssten, um wirksam die pädagogische und didaktische Pra- xis zu verbessern. Abschließend finden sich Ausführungen dazu, wie die mittlerweile vorliegenden Projekterfahrungen in Transferfortbildungen anderen Schulen angeboten werden.



1. Überblick und Zielstellung

Über Unterschiede oder »Nicht-Unterschiede« beim Lesen zwischen Jungen und Mädchen ist nicht erst seit dem Vorliegen der PISA-Studien viel debattiert worden. Das Bild von den lesenden Mädchen und den nicht lesenden Jungen ist für die Einen nichts als ein Klischee, für die Anderen ist es die korrekte Beschreibung ihres erlebten Umfeldes. Zur Untermauerung ihrer Ansicht zählen die Einen alle Namen von ihnen bekannten Jungen auf, die sehr gern und gut und oft lesen, und verweisen auf Mädchen, die gar keine Lust aufs Lesen haben. Die Anderen wiederum weisen darauf hin, dass männliche Drittklässler in Sachsen doppelt so häufig in eine LRS-Klasse verwiesen werden müssten wie ihre weiblichen Mitschülerinnen. Oder sie zitieren die Durchschnittsergebnisse der PISA-Studie, wonach es den Anschein hat, die Mädchen wären ein Jahr länger als die Jungen zur Schule gegangen – so groß ist der durchschnittliche Vorsprung aller Mädchen beim PISA-Lese-Test gegenüber allen Jungen.

Die Vielfalt solcher und weiterer teils unterschiedlicher subjektiver Erfahrungen und empirischer Daten berücksichtigend, wird verständlich, dass es keine kurzen, einfachen Antworten auf die Fragen geben kann, ob sich die Jungen und die Mädchen in ihrer Lesesozialisation voneinander unterscheiden und – falls ja – welche Ursachen dem zugrunde liegen und wie man dem in der pädagogischen Praxis begegnen könnte. Immerhin aber wird in weniger oberflächlichen und differenzierenderen Debatten erfreulicherweise darauf verwiesen, dass zum einen das Merkmal Geschlecht nicht allein dafür verantwortlich ist, ob und wie jemand liest – so prägen beispielsweise individuelle sozio-kulturelle sowie sozio-ökonomische Hintergründe von Kindern und Jugendlichen deren Leseverhalten entscheidend mit – und zum anderen erfahren wir, dass die Frage nach einem etwaigen Zusammenhang von Geschlechtlichkeit und Literatur keineswegs eine neue ist. Hierauf geht u. a. Karin Richter in ihrem Beitrag zu den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen des Genderprojektes ein.

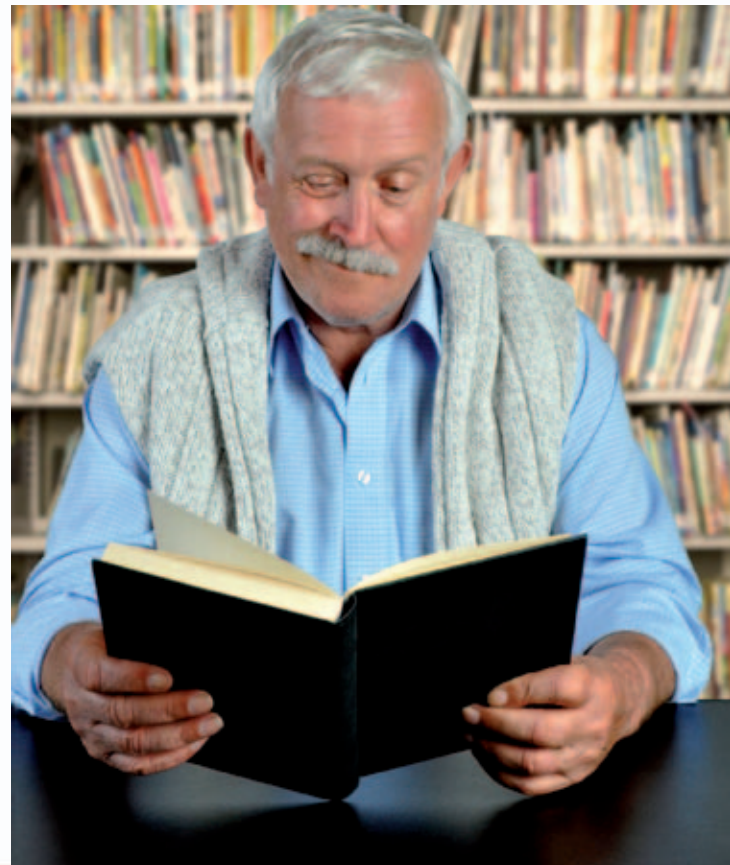


Ein konkretes individuelles Merkmal, dem mehr Aufmerksamkeit zu schenken lohnt, ist die Lesefreude. Betrachten wir einmal nur diejenigen Mädchen und Jungen, die eine gleich hoch ausgeprägte Lesefreude haben, dann stellen wir fest, dass auch die Leseleistungen dieser Mädchen und Jungen gleich hoch sind (vgl. PISA 2000, S. 264 f). Das heißt aber auch, etwaige Leistungsdefizite in der Lesekompetenz von Jungen (und Mädchen!) sind nicht durch das Geschlecht biologisch verursacht und damit unveränderlich, sondern können möglicherweise gemildert werden, indem gezielt daran gearbeitet wird, die Lesefreude dieser Kinder und Jugendlichen

zu entwickeln. Dieser Überlegung folgend, arbeiteten die in das Projekt involvierten Schulen drei Jahre lang konsequent an dem Ziel, die Lesemotivation ihrer Schüler und Schülerinnen zu verbessern. Insbesondere sollten im Unterricht neue Wege und Verfahren gefunden werden, die die Freude der Jungen und Mädchen an der Auseinandersetzung mit literarischen Texten steigern. Mit Blick auf die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bedeutete dies, eine höhere Sensibilität für die Genderthematik zu entwickeln. U. a. sollten sie Besonderheiten des Umgangs mit den Geschlechtern besser wahrnehmen und das eigene Handeln genauer reflektieren können.

2. Inhaltliche und organisatorische Umsetzung des Projektes

Die einzelnen Maßnahmen, die an den sechs Projektschulen entwickelt oder ergriffen wurden, um die Lesemotivation der Jungen und Mädchen zu verbessern, variierten zum Teil stark von Schule zu Schule. So führte beispielsweise eine Schule im wöchentlichen Rhythmus monoedukative Lesestunden für Jungen und Mädchen durch, während eine andere Schule in größeren zeitlichen Abständen mehrtägige Lese-Projekte in reinen Jungen- bzw. Mädchengruppen gestaltete. Eine Schule lud mehrfach Väter und Großväter als Vorleser ein. An mehreren Schulen entstanden kontinuierliche Kooperationen mit sozialpädagogischen Experten der Jungen- bzw. Mädchenarbeit. Fast alle Schulen arbeiteten wiederholt mit dem »Schulkino Sachsen« zusammen, das Filmworkshops mit Schülerinnen und Schülern gestaltete und dabei Themen wie die Verfilmung bekannter Kinderliteratur oder die Geschlechterrollen von Jungen und Mädchen in Filmen in den Mittelpunkt stellte. Eine Schule etablierte sogenannte »Ständige Freie Leszeiten«, was bedeutete, dass es jedem Kind in jeder freien Minute eines Schultages – z. B. auch im Mathematikunterricht nach Erledigung der »eigentlichen Aufgaben« – erlaubt ist, ein beliebiges Buch zu lesen. In manchen Schulen wurden Leselißsäulen oder Lesewände gebaut – mit Lesetipps von Jungen für Jungen und Lesetipps von Mädchen für Mädchen. Eine Grundschule lud ältere Schüler von weiterführenden Schulen als Vorleser für ihre Jungen und Mädchen ein und



entsendete eigene Schülerinnen und Schüler als Vorlesende an benachbarte Kindergärten.

Neben dieser Vielfalt an unterschiedlichen Initiativen, die nur exemplarisch dargestellt sind, gab es eine für den Projektverlauf ganz entscheidende gemeinsame Maßnahme, an der alle sechs beteiligten Schulen gleichermaßen teilnahmen. Dies war eine Fortbildungsreihe, die mehrere Wissenschaftlerinnen und Hochschullehrerinnen der Universität Erfurt in Abstimmung mit der Projektleitung am Sächsischen Bildungsinstitut und den beteiligten Lehrkräften eigens für das Projekt erarbeiteten. Diese Fortbildungsreihe umfasste insgesamt etwa 10 Tage an Workshops, Vorträgen und Erfahrungsaustauschen zu Fragen geschlechtersensibler Leseförderung im Unterricht. Diese 10 Tage verteilten sich über die Projektdauer auf zentrale Fortbildungen einerseits (Lehrkräfte sämtlicher Projektschulen trafen sich gemeinsam an einem zentralen Ort) und schulinterne Lehrerfortbildungen andererseits (sämtliche

Lehrer einer Schule wurden durch die Wissenschaftlerinnen an ihrer jeweiligen Schule fortgebildet).

Hervorzuheben ist, dass in den Projektfortbildungen – anders als in vermeintlich ähnlichen Angeboten zu dem Thema »Leseförderung von Jungen und Mädchen« – es nicht darum ging, etwaige typische »Jungenliteratur« oder »Mädchenliteratur« vorzustellen und zu empfehlen. Vielmehr stand immer die Frage im Mittelpunkt: durch welche (neuen) methodischen Wege und Verfahren gelingt es im Unterricht besser als bisher, sowohl Jungen als auch Mädchen für ein und denselben literarischen Stoff zu begeistern. Einen guten Einblick über die konkreten Inhalte und Ziele dieser Projektfortbildungen erhält man in den Beiträgen von Monika Plath, Karin Richter, Susanne Heinke und Leonore Jahn in diesem Band. Hier sei aus Platzgründen nur ein knapper Überblick über die Zeiträume und Themen gegeben, die innerhalb der Fortbildungsreihe eine Rolle spielten.

| Zeit | Maßnahme | Inhaltliche Schwerpunkte | Teilnehmer |
|----------------------|---|---|--|
| Juli 2007 | Erste Fortbildung (zentrale Veranstaltung) | Einführung: Lesekompetenz, geschlechtsspezifisches Leseverhalten, erste Anregungen zu handlungsaktivem Unterricht unter Beachtung des Geschlechts | Einzelne Vertreter aller Projektschulen |
| Januar bis März 2008 | Zweite Fortbildung (eintägige SchILF) 1. Befragungswelle zur Erhebung der Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler | Lesemotivation durch Bildwelten, Märchen und griechische Mythen für beide Geschlechter durch unterschied- liche Zugangsweisen interessant gestalten | komplette Kollegien an den jeweiligen Schulen Klassen der Jahrgangsstufen 2 bis 4 in allen Projektschulen |
| August 2008 | Dritte Fortbildung (zentrale zweitägige Veranstaltung) Rückmeldung zur 1. Befragung an die Schulen | Spielszenarien im Literaturunterricht: Film, Schattenspiel, Rollenspiel, fachübergreifende Aspekte in Literaturprojekten | mehrere Teilnehmer aus jeder Projektschule |

| Zeit | Maßnahme | Inhaltliche Schwerpunkte | Teilnehmer |
|-------------------------------|--|--|---|
| Dezember 2008 bis Januar 2009 | Vierte Fortbildung (eintägige SchiLF) 2. Befragungswelle zur Erhebung der Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler | Kinderliteratur in fach- und jahrgangsübergreifenden Projekten (Verbindung zu Themen aus Ethik, Bezüge zum sozialen Lernen und demokratischen Handeln, Entwicklung von Kreativität durch spezielle Schreibaufgaben und Sprachspiele), Möglichkeiten der aktiven Einbeziehung der Schüler in den Unterrichtsprozess | komplette Kollegien an den jeweiligen Schulen Klassen der Jahrgangsstufen 2 bis 4 in allen Projektschulen |
| September 2009 | Fünfte Fortbildung (zentrale zweitägige Veranstaltung) | Systematisierung des bisher Erarbeiteten, Workshops: handlungs- und produktionsorientierte Zugänge zur Lyrik, Wege zum Erzählen, Literaturprojekte unter fächerverbindender und gendersensibler Perspektive, perzeptive und produktive Medienarbeit | fünf der insgesamt sechs Projektschulen, drei Schulen waren mit dem vollständigen Kollegium vertreten, teils besuchten zudem interessierte Hortnerinnen die Veranstaltung, Wissenschaftler und Referenten |
| Juni 2010 | 3. Befragungswelle zur Erhebung der Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler | | Klassen der Jahrgangsstufen 2 bis 4 in allen Projektschulen |
| August 2010 | Sechste Fortbildung (zentrale zweitägige Veranstaltung) | Sprachspiele als Weg zur Verbindung von Literatur-, Grammatik- und Orthographieunterricht, Bildwelten als innovative Zugänge zur klassischen Literatur, methodische Verfahren zu ausgewählten Gedichten, Märchenverfilmungen im Unterricht, Vorstellung erster Ergebnisse aus den projektbezogenen Befragungen zur Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler | Vertreter aus 5 Grundschulen Wissenschaftler und Referenten |



Unbedingt zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass in der ursprünglichen Planung des Projektes eine Fortbildung mit diesen Inhalten und in diesem Umfang keineswegs zu finden war. Vielmehr sah diese Planung vor, dass jede Schule in nahezu vollständiger Autonomie eigenständig Maßnahmen zur Leseförderung aus einem »Maßnahmenkatalog« auswählte und auf ihre Eignung zur verbesserten geschlechtersensiblen Förderung hin erprobte. Dieser Maßnahmenkatalog entstand durch eine Literaturrecherche und listete Fragen und Ergebnisse von genderrelevanten Modellversuchen aus dem In- und Ausland auf; z. B. die Vor- und Nachteile von geschlechtergetrenntem Sprachunterricht vs. koedukativem Unterricht über einen bestimmten Zeitraum in einer bestimmten Jahrgangsstufe. Der Beitrag beteiligter Wissenschaftler bei dieser Vorgehensweise hätte ausschließlich in einer begleitenden Evaluation bestanden. Damit hätte der Frage nachgegangen werden sollen, ob es ggf. in Schule A mit einer bestimmten Maßnahme (z. B. monoedukativer Deutschunterricht) zu anderen Fortschritten in der Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler gekommen wäre als in Schule B mit einer anderen Maßnahme (z. B. weiterhin koedukativer Deutschunterricht).

Dass von diesem ursprünglich vorgesehenen Ablauf dann so entscheidend abgewichen wurde, lag an zwei wesentlichen Gründen: Einerseits formulierten die Schulen in der Vorbereitungsphase des Projektes »einen stetig wachsenden Unterstützungsbedarf. Dieser zielte keineswegs allein auf externe Evaluation ab, sondern viel stärker auf Coaching, Beratung und Fortbildung zu Genderthemen. Zum anderen konnten mit den Literaturwissenschaftlerinnen der Universität Erfurt außerordentlich kompetente und motivierte Expertinnen für das Projekt gewonnen werden, die in der Lage und interessiert daran waren, genau diesen Bedarf zu decken.« (SBI 2011, S. 8) Dadurch kam es letztendlich zu einer kontinuierlichen und produktiven Abstimmung zwischen den Ansprechpartnern der beteiligten Projektschulen, wissenschaftlichen Begleitung und Projektleitung, in dessen Verlauf die obige Fortbildungsreihe entwickelt wurde.

Zusätzlich ist in oben stehender Tabelle zu erkennen, wann die schriftlichen Befragungen an den Schulen stattfanden, die Hinweise auf sich möglicherweise ergebende Veränderungen in der Lesemotivation der beteiligten Schülerinnen und Schüler liefern sollten. Auf ausgewählte Befunde dieser Schülerbefragungen geht Monika Plath in einem ihrer Beiträge in dieser Publikation ein. An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, »dass es Schulen – teils in beachtlichem Maße – gelingen kann, die Lesefreude von Jungen und Mädchen zu erhöhen. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass – obwohl alle Schulen mit viel Engagement an den zahlreichen Fortbildungen teilgenommen und die Inhalte im Unterricht umgesetzt haben – die Entwicklung von Schule zu Schule sehr unterschiedlich verläuft.« (SBI, 2011, S. 20) Zu diesem Zwischenfazit, das sich auf die Auswertung der in drei Wellen stattgefundenen schriftlichen Befragung von ca. 750 Schülerinnen und Schülern bezieht, kommt der Abschlussbericht zum Projekt.



3. Besondere Merkmale des Projektes aus Sicht der Beteiligten

Neben den schriftlichen Befragungen gibt es zwei weitere Datenquellen, die Hinweise darauf liefern, dass das Projekt von den meisten Beteiligten als gewinnbringend und erfolgreich eingeschätzt wird. Dies sind zum einen leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews mit involvierten Lehrkräften sowie zum anderen strukturierte Abschlussberichte jeder Schule über das Projekt. An dieser Stelle sollen diese Quellen genutzt werden, um auf zwei wichtige Fragen einzugehen:

- 1 | Woran machen die beteiligten Lehrkräfte und die Projektleitung – neben den »harten« Daten aus den schriftlichen Befragungen – einen etwaigen Erfolg oder Misserfolg des Projektes in ihrer Arbeit fest? Dies soll unter dem Begriff »Erfolgsindikatoren« zusammengefasst werden.
- 2 | Worin sehen die beteiligten Lehrkräfte und die Projektleitung die Ursachen für etwaigen Erfolg oder Misserfolg; d. h. gab es evtl. bestimmte Bedingungen, dank derer die Bemühungen im Projekt ihre (positiven) Wirkungen entfalten konnten? Das soll unter »Gelingensbedingungen« zusammengefasst werden.

3.1 Erfolgsindikatoren

Sowohl in den Gruppen- als auch in den Einzelinterviews beschreiben die Lehrkräfte immer wieder Beobachtungen, die sie sowohl hinsichtlich dem Leseverhalten und dem Leseinteresse bei ihren Schülerinnen und Schülern, als auch hinsichtlich ihrem eigenen pädagogischen Handeln seit Projektbeginn machen.



»Da hat sich schon was getan. Die (Jungen und Mädchen, d. A.) wollen das auch. Die fordern das ein. Wir haben jetzt (nach den Empfehlungen der vorangegangenen Fortbildung, d. A.) »Ronja Räubertochter« behandelt. Und da war fast kein Unterschied zu sehen zwischen Jungen und Mädchen. Die Jungs haben begeistert das Buch aufgenommen und die Mädchen auch. Und die wollten lesen. Also das erste Mal so richtig: Sie wollten lesen.«

(Auszug aus einem Interview zur Projektevaluation mit der Schulleiterin der Projektschule 04)

»Das Projekt beinhaltet ja, dass wir versuchen, die Lesemotivation der Jungen zu erhöhen, um dadurch natürlich bessere Leistungen herauszufordern. [...] Und da haben wir auch gute Erfahrungen gemacht, weil wir jetzt merken, dass unsere Jungen [...] sehr viel mehr lesen. [...] Wir merken, die lesen mehr und sind mit viel Interesse bei der Sache. [...] Und all die Erfahrungen, die jetzt mit den Fortbildungen gekommen sind, die wir (von den Wissenschaftlerinnen, d. A.) mitgeteilt bekommen haben oder von den anderen Schulen berichtet wurden, bewahrheiten sich auch bei uns: dass man die Jungen auch emotional packen kann, also auf der emotionalen Schiene – was wir eigentlich nicht gedacht hätten – und somit natürlich wieder für die Jungen die Texte interessanter werden und dadurch die Motivation wieder erhöht wird und automatisch dadurch das Lesetraining gefördert wird. So, und das ist eigentlich das, was wir wollten. Und das haben wir auch erreicht. Also, wir wissen, dass die Jungs ganz närrisch sind jetzt auf die Bücher. [...] Quintessenz: Erhöhung der Lesemotivation und damit der Leseleistung.«

(Auszug aus einem Interview zur Projektevaluation mit dem Schulleiter der Projektschule 06)

»Das sind schon so Sachen, [...] also da fangen Lehrer an darüber nachzudenken. Ganz am Anfang hatten wir ja die Diskussion ›Gibt´s an unserer Schule diese Genderproblematik? Ist das irgendwo spürbar?‹ Und wenn man das dann so sieht, wenn man das so vor Augen geführt bekommt, dass also Jungs schon anders rangehen oder Mädchen anders rangehen und das auch meine Kollegen sehen, dann fangen die auch damit an, darüber neu zu denken und sich damit auseinanderzusetzen. Und ich denke, gerade diese Sache, dieses ganze Projekt hat ganz viel dazu beigetragen, dass die Kollegen mehr im Dialog sind. Das ist eigentlich ... das finde ich so das Tollste daran.«

(Auszug aus einem Interview zur Projektevaluation mit der Schulleiterin der Projektschule 01)

»Ganz positiv fand ich für unser Kollegium: Es fing einer an, dann kam der nächste, wir wurden mutiger, probierten das aus und es wurde viel, viel mehr diskutiert darüber. ›Welche Literatur nehm ich?‹ Es gab auch manchmal Streit, wie Bücher für Jungs aussehen sollen, oder für Mädchen, ob man das oder jenes nutzen kann. Aber es wurde viel, viel mehr inhaltlich geredet. Und das war wie ein Schneeballsystem, erst einer, dann der nächste, dann gemeinsam.«

(Auszug aus einem Interview zur Projektevaluation mit der Schulleiterin der Projektschule 04) (SBI, 2011, S. 21)



Diese vier Interviewauszüge sind exemplarisch für viele Aussagen von befragten Gesprächspartnern. Sie berühren die zwei wesentlichen Akteure in der Schule:

■ Schülerinnen und Schüler:

- Die Lehrkräfte beobachten ein verändertes, aus ihrer Sicht verbessertes, Leseinteresse bei Jungen und Mädchen.
- Die Lehrkräfte beobachten selbst, dass bei den Schülerinnen und Schülern Lesemotivation in einem ursächlichen Zusammenhang mit Leseleistung steht.

■ Lehrerinnen und Lehrer:

- Die Lehrkräfte berichtigen oder hinterfragen eigene Einstellungen bzw. Meinungen.
- Die Lehrkräfte schildern explizit oder implizit, dass sie selbst (wieder) eine höhere Motivation haben.
- Die Lehrkräfte schildern es als großen Gewinn, dass die Kommunikation über pädagogische Fragen im Kollegium so deutlich zugenommen hat.

Der Abschlussbericht zum Projekt listet hierzu folgende (weitere) Indikatoren auf, die durch die Interviewaussagen bzw. die Berichte der Schulen gewonnen wurden und als deutliche Hinweise auf einen positiven Verlauf des Projektes gesehen werden können:

- »Lehrkräfte nehmen die teilweise unterschiedlichen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen bei der Entwicklung der Lesekompetenz wesentlich sensibler oder überhaupt erstmals wahr.
- Lehrkräfte verfügen über ein größeres didaktisches Repertoire zur geschlechtersensiblen Leseförderung.
- Lehrkräfte tauschen sich sowohl über eine geeignete Literaturauswahl, als auch über methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung spürbar häufiger aus als vor Projektbeginn.
- Lehrkräfte beobachten bei einer Vielzahl von Jungen und Mädchen eine deutliche Zunahme der Lesefreude. Im Zusammenhang damit berichten sie von verbesserten Lese-

leistungen bei Jungen und Mädchen. Sie erklären dies meist mit der Umsetzung der in den Fortbildungen erlernten neuen Wege und Verfahren zur Lesemotivationsentwicklung im Unterricht.

- Die häufig erstmals erprobten Möglichkeiten zeitweiliger Monoedukation im Fachunterricht werden als insgesamt äußerst positiv eingeschätzt; zum einen in Hinblick auf fachliche Aspekte (Lesemotivation, Leseleistung), zum anderen ausdrücklich in Hinblick auf soziale Aspekte (Verbesserung des Klassenklimas, Steigerung der gegenseitigen Wertschätzung von Jungen und Mädchen).
- Den Schulbibliotheken wird von Lehrern als auch von Schülern eine viel höhere Aufmerksamkeit gewidmet; teils wurden diese im Verlaufe des Projektes erst eingerichtet, teils wurde der Bestand in vorhandenen Bibliotheken unter geschlechtersensibler Sicht erweitert. Dies umfasst sowohl (vermeintlich) spezifische Jungen- bzw. Mädchenliteratur, als auch pädagogische Fachliteratur.
- Die Arbeit mit Eltern (insbesondere mit Vätern und Großvätern) sowie Außenpartnern (Schulkino Dresden, Landesarbeitsgemeinschaften für Jungen- bzw. Mädchenarbeit) wurde zu einem kontinuierlichen Bestandteil der pädagogischen Arbeit.« (SBI, 2011, S. 22)

In Ergänzung hierzu sollen noch folgende Beobachtungen genannt werden, die die Projektleitung machen konnte und die als weitere Hinweise darauf gewertet werden können, dass das Projekt insgesamt außerordentlich erfolgreich verlief.

- Es war eine stetig und stark wachsende Teilnehmerzahl bei den Fortbildungen im Projekt zu verzeichnen. Die Teilnehmerzahlen bei den zentralen Fortbildungen lagen zuerst bei 12 Lehrerinnen und Lehrern, bei der zweiten Veranstaltung bereits bei 40 und bei der letzten Veranstaltung bei knapp 80 Kolleginnen und Kollegen. Zunehmend wuchs bei jeder Projektschule damit die Zahl der involvierten Kolleginnen und Kollegen. Ab etwa der Hälfte der Projektlaufzeit waren fast überall die kompletten Kollegien involviert, einige Schulen bezogen ihre Hort-

erzieherinnen in die Fortbildungen mit ein. Allein dieser Aspekte unter »Berücksichtigung der Tatsache, dass die Veranstaltungen z. T. in den Ferien oder am Wochenende stattfanden, kann durchaus auch als wichtiges Indiz dafür gewertet werden, dass die Teilnehmer die Fortbildungen als außerordentlich hilfreich für ihre schulische Arbeit ansahen.« (SBI, 2011, S. 23)

- Alle Lehrkräfte zeigten hohe Motivation und Beteiligung ohne Gewährung sogenannter Anrechnungsstunden. Die finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Projektes erlaubten es nicht, den involvierten Schulen sogenannte Anrechnungsstunden als Ausgleich für ihre mit dem Projekt verbundenen zusätzlichen Anstrengungen zu gewähren. Dass trotz dieses an sich nicht förderlichen Umstandes bei den beteiligten Lehrkräften ihr Engagement deutlich zu- und keinesfalls abnahm, kann ebenfalls als ein Hinweis darauf gesehen werden, dass das Projekt von den Lehrerinnen und Lehrern als Unterstützung in ihrer pädagogischen Arbeit willkommen war.
- Das Interesse an Genderfragen unter pädagogischer Perspektive bei den beteiligten Lehrkräften weitet sich aus. Abgesehen von selbstreflexiven Fragen zur eigenen (Vorbild-)Rolle als Frau oder Mann gegenüber Jungen und Mädchen, die in die verschiedenen Fortbildungen von den Lehrerinnen und Lehrern getragen wurden, stieg das Interesse der Schulen an weiteren fachdidaktischen Fragen zur Genderthematik. So widmeten sich zwei Schulen ab dem letzten Drittel der Projektdauer der Frage, inwieweit sie die möglicherweise unterschiedlichen Herangehensweisen von Jungen und Mädchen im vorbereitend-naturwissenschaftlichen oder mathematischen Unterricht berücksichtigen können.

Drei weitere Erfolgsindikatoren aus Sicht der Projektleitung seien abschließend nur genannt. Sie sprechen m. E. ohne vertiefende Erläuterung für sich.

- Sämtliche Fortbildungsinhalte wurden während des Projektes und werden weiterhin nach Projektende im Unterricht auch tatsächlich umgesetzt.

- Begeisterte Elternrückmeldungen gingen sowohl bei der Projektleitung als auch bei den Schulen ein.
- Einzelne Schulen führten seit dem Ende des Projektes selbst mehrere Fortbildungen zu dem im Projekt Erlernten für andere Schulen durch.

3.2 Gelingensbedingungen

Bis hierhin wurde eine Auswahl an Einschätzungen und Beobachtungen aufgelistet, die – neben den Ergebnissen der schriftlichen Schülerbefragungen – als Hinweise darauf gelten können, dass das Projekt für die Beteiligten mit positiven Wirkungen verbunden war. Nun soll abschließend noch der Frage nachgegangen werden, welche Ursachen für diese Wirkungen die Beteiligten ausmachten. Schließlich hatten nahezu alle beteiligten Lehrkräfte bzw. die Projektleitung in ihrem bisherigen Berufsleben schon einige Erfahrungen mit anderen Fortbildungen oder mit anderen ähnlichen Projekten bzw. Schulversuchen sammeln können. Es wäre also möglicherweise aufschlussreich, danach zu fragen, ob es in dem hier beschriebenen Projekt bestimmte Bedingungen oder Besonderheiten gab, die zu dem von den Beteiligten wahrgenommenen Erfolg beitrugen.

Stellt man in Interviews den befragten Lehrkräften diese Frage, so werden fast ausnahmslos »und mit großer Eindringlichkeit die Fortbildungen genannt, die durch die Wissenschaftlerinnen der Universität Erfurt durchgeführt wurden. Auch die beteiligten Partner des Schulkinos Dresden und der außerschulischen Jungen- und Mädchenarbeit¹, die mehrfach an den Schulen gemeinsam mit Lehrkräften und den Kindern arbeiten, werden als außerordentlich wichtig eingeschätzt.« (SBI, 2011, S. 22)

Folgender Interviewausschnitt ist exemplarisch für eine Reihe weiterer Gesprächsinhalte mit anderen Interviewpartnern:

»Ich hab jetzt drei Workshops besucht und ich bin von diesen Workshops so was von beeindruckt. Wir haben so viele tolle Praxisbeispiele bekommen. Ich hab mir gestern nicht vorstellen können, wie ich klassische Literatur auf so eine grandiose Art und Weise den Schülern weitergeben kann. Und das haben wir heute bei der Frau Professor Richter dort gesehen, mit tollen Ideen, die sie brachte, die sind eigentlich so simpel, aber da komm ich selber nicht drauf und denke nur ›Oh, grandios‹. [...] Was außerdem dazu beigetragen hat, dass wir so interessiert dann auch waren, alle Kollegen, das sind natürlich die sehr niveauvollen Fortbildungen, die also ... wo ich meine ... also die haben eine Qualität, also ... das sucht seinesgleichen. Und das ist auch wirklich von allen einhellig immer rübergekommen, von allen Lehrern, dass die gesagt haben: diese Fortbildungen, die wir hier erleben, die sind praxisnah, wir können das ausprobieren, wir können das umsetzen, wir können schauen, wie das mit den Kindern geht. Und wo auch meine Lehrer auch Mut hatten, etwas auszuprobieren. Wo sie so von ›nem gewissen eingefahrenen Stil, der eine oder andere vielleicht, den Mut hatten und sagen ›Das mach ich jetzt‹ und wo sie gemerkt hatten, wie der Funke auf die Kinder übersprang und wie die Kinder auch wirklich begeistert bei der Sache waren.«

(Auszug aus einem Interview zur Projektevaluation mit der Schulleiterin der Projektschule 01) (SBI, 2011, S 22f)

¹ Hierzu zählen vor allem die in Sachsen aktiven Vereine und Organisationen für geschlechtergerechte Jugendarbeit. Dies sind z. B. Männernetzwerk Dresden e. V., Lemann e. V. (Leipzig), Monalies e. V. (Leipzig), Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen und junge Frauen e. V.

Die in den Interviews, aber auch in den einzelnen Abschlussberichten der Schulen stets gelobten Fortbildungen erfüllen Bedingungen, die für die teilnehmenden Lehrkräfte außerordentlich wichtig und entscheidend für ihre Teilnahme daran sind. Kategorisiert man die entsprechenden Aussagen danach, was sie inhaltlich und methodisch auszeichnet, so lässt sich folgendes zusammenfassen:

Die Fortbildungen ...

- ... bedienen echten Bedarf und zielen auf das »Kerngeschäft« von Schulen, den Unterricht.

»Das ist ja auch nichts Zusätzliches, was wir hier machen ... Das steht ja im Lehrplan.« (Auszug aus einem Interview mit dem Schulleiter der Projektschule O6) Leseförderung empfinden die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer als einen wichtigen Bildungsauftrag, für den sie direkt verantwortlich sind. Manche der Projektteilnehmenden schildern ihre Beobachtungen, wonach es insbesondere die Jungen sind, denen das Lesen schwer fällt oder die dazu nicht bereit sind. Es wird deutlich, dass manche der Projektteilnehmer schon geraume Zeit nach Ansatzmöglichkeiten suchen, um diesem Umstand pädagogisch zu begegnen und die diesbezüglich einen »pädagogischen Leidensdruck« haben. Genau diesen Bedarf bedienen die Fortbildungen, indem sie Antworten auf pädagogische und didaktische Fragen des täglichen Unterrichtens der Kolleginnen und Kollegen geben.
- ... sind praxisnah, dennoch theoretisch sehr gut untermauert und ermöglichen den teilnehmenden Lehrkräften zudem, die Schülerperspektive einzunehmen.

Immer wieder wurde von den Teilnehmenden die hohe Praktikabilität des in den Fortbildungen Angebotenen genannt (*Wir konnten das »eins zu eins« im Unterricht umsetzen.*) und gleichzeitig der anspruchsvolle theoretische Hintergrund betont (*Wir konnten das dann gut von dem Buch X auf das Buch Y übertragen.*). Für die Teilnehmenden war es zudem wichtig, dass sie sich während der Fortbildungen ganz oft selbst in die Schülerrolle begeben

konnten, wodurch u. a. eine gesteigerte Wertschätzung für die Schülerarbeiten erklärt wurde. (*Da merkt man erstmal, was man so von den Kindern verlangt.*)

- ... wurden durch die Dozenten inhaltlich entscheidend nach von den Lehrkräften geäußerten Fragestellungen entwickelt.

Dies sei beispielhaft erläutert. Im Verlauf des Projektes äußerten die Schulen Wünsche und Fragen, z. B.: Wie kann man methodisch sinnvoll vorgehen, wenn die Klasse gleichzeitig mehrere Bücher ein und desselben Autors »behandeln« möchte? (Wie) können wir ohne zu trivialisieren schon in der Grundschule die »Klassiker« bearbeiten (Goethes »Faust«, Schillers »Räuber« etc. pp.)? Wie können wir nicht nur im Bereich Literatur, sondern auch in den Bereichen Orthographie und Grammatik die Jungen und Mädchen besser motivieren? Auf Basis dieser und ähnlicher Fragen – ausgetauscht während der Fortbildungsveranstaltungen – entwickelten die Dozentinnen der Universität Erfurt die nächsten Fortbildungen, zu denen die Schulen dann ein halbes Jahr bzw. ein Jahr später erneut eingeladen wurden.
- ... liefern ausgezeichnete und sofort einsetzbare didaktische Materialien mit.

»Also ich hab mir komplett das ganze Buch durchgelesen.« (Lehrerin der Projektschule O2 in einem Interview) Die Fortbildungsinhalte wurden stets durch hochwertige didaktische Materialien untersetzt, die die Teilnehmenden zum einen zusätzlich dabei unterstützen, das Gelernte im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern zu erproben und zum anderen auch privat als Lesestoff zu fesseln schienen. Darin wird ein deutlicher Unterschied im Vergleich zu manch anderer erlebter Fortbildungsveranstaltung außerhalb des Projektes gesehen. »Das ist so innovativ, was wir da machen ... wenn ich die anderen (Dozenten bei anderen Fortbildungen, d. A.) da manchmal sehe ... mit ihren tausenden Arbeitsblättern. Und dann arbeiten die die ab. Und noch ein Arbeitsblatt und noch ein Arbeitsblatt.« (Lehrerin der Projektschule O6)

Neben diesen inhaltlichen und methodischen Aspekten der Fortbildungen trugen wohl auch die organisatorischen Rahmenbedingungen, unter dem diese Veranstaltungen abliefen, einen wichtigen Teil zum Gelingen des Projektes bei. So wird von den Befragten hervorgehoben, die Fortbildungen seien ...

— ... nicht nur für eine einzelne Lehrkraft jeder Schule offen, sondern für das komplette Kollegium einer Schule.

In diesem Umstand sehen die Beteiligten die Ursache einer leichteren Kommunikation und größerer Lerneffekte innerhalb eines Kollegiums. Es entstand damit zudem eine positive soziale Kontrolle; Lehrkräfte tauschten sich gegenseitig darüber aus, ob sie dieses oder jenes Gelernte aus den Projektfortbildungen schon einmal im Unterricht umgesetzt hatten und halfen sich bei der praktischen Erprobung. Die sonst vielfach praktizierte Vorgehensweise in anderen Fortbildungen außerhalb des Projektes, jeweils nur einen einzelnen Kollegen zu delegieren und von diesem dann nach der Fortbildung »Schneeballeffekte« im Kollegium zu erhoffen, sehen die Beteiligten sehr kritisch und empfinden sie als deutlich weniger wirksam.

— ... keine einmaligen Veranstaltungen, sondern als kontinuierlich stattfindende Reihe konzipiert.

Diesen Aspekt heben die befragten Lehrerinnen und Lehrer in Interviews immer wieder hervor. Einige von ihnen haben weniger gute Erfahrungen gemacht mit Fortbildungen außerhalb des Projektes, zu deren Teilnahme sie sich teilweise verpflichtet fühlten und die in kurzer Zeit unzusammenhängend und oberflächlich viele verschiedene Themen anrissen. Durch die Vorgehensweise im Projekt, über einen relativ langen Zeitraum sich tiefgründig ein und demselben Thema zu widmen, konnten sie die für sie teilweise neuen Wege und Verfahren der Lesemotivationsentwicklung trainieren und reflektieren. Durch diese Kontinuität entstand zudem ein sehr vertrauensvolles Verhältnis zwischen den beteiligten Lehrkräften und den Wissenschaftlerinnen der Universität Erfurt. Für die Lehrerinnen und Lehrer wurden die Wissenschaftlerinnen zu gern gesehenen Partnern, die ihre Arbeit hilfreich begleiteten und nicht etwa aus »abgehobener« wissenschaftlicher Perspektive Ratschläge erteilten.

»Und ganz positiv (...) wenn wir gefragt werden zu Fortbildungen und auch meine Kollegen sagen, dass so ein Bausteinsystem eigentlich für die Schule viel mehr bringt. Nicht: heute hör ich was von ADHS und morgen von der Rechenschwäche mal für ne halbe Stunde, und die nächste halbe Stunde reden wir über Bewertung und Zensierung. Sondern: dass man wirklich begleitet wird und an einem Projekt arbeitet. Und das ist eigentlich das Positive. Und das würde ich auch für andere Themen empfehlen, dass man wirklich als Schule sich auf ein spezielles Thema stützt, aber auch viel von außen bekommt. Also, wie ein Bausteinsystem. Und nach einer Weile immer guckt, was hat man geschafft, was konnte ich umsetzen, wieder einen neuen Input kriegt. Und das haben wir absolut positiv empfunden.« (Auszug aus einem Interview zur Projektevaluation mit der Schulleiterin der Projektschule O4)« (SBI, 2011, S. 21 f)

Die obigen Ausführungen machen deutlich, welche zentrale Rolle die Fortbildungen, gelegentlich auch als Workshops bezeichnet, im Projekt spielten. Die Kolleginnen und Kollegen sehen in ihnen einen wesentlichen Grund für die positiven Effekte, die sie mit dem Projekt insgesamt in Verbindung bringen. Gleichwohl machen sie deutlich, dass es – wie oben beschrieben – ganz besondere Bedingungen waren, die diese Fortbildungen erfüllten und dadurch erst den aus ihrer Sicht positiven Verlauf des Projektes ermöglichten.



Über die projektinternen Fortbildungen hinaus lohnt der Blick auf die Frage, ob aus Sicht aller Beteiligten *das Projekt insgesamt* bestimmte Merkmale aufwies, die seinen positiven Verlauf unterstützten. Hierzu lassen die Hinweise aus den Lehrerinterviews und den schulinternen Abschlussberichten sowie die Beobachtungen der Projektleitung und der begleitenden Wissenschaftlerinnen u. a. folgende Annahmen zu:

Das Projekt als solches ...

- ... wies von Beginn an eine hohe strukturelle und organisatorische Flexibilität auf, ohne jedoch in inhaltliche Beliebigkeit abzudriften.

Hier ist vor allem darauf zu verweisen, dass und wie nach ersten Gesprächen zu Projektbeginn mit den Schulen und der wissenschaftlichen Begleitung die ursprüngliche Planung des Projektes deutlich verändert wurde (s. o. in diesem Beitrag unter »Inhaltliche und organisatorische Umsetzung«). Anstelle der von der Projektleitung konzipierten Vorgehensweise (Schulen erarbeiten sich ggf. benötigtes Wissen selbstständig und setzen ausschließlich selbst gewählte Maßnahmen zur Leseförderung um, wissenschaftliche Beteiligung beschränkt sich allein auf Evaluation) wurde nun die dann umgesetzte, oben beschriebene Herangehensweise gemeinsam erarbeitet (die Projektleitung findet ausgewiesene wissenschaftliche Experten, die die Schulen kontinuierlich durch Fortbildung, Training, Reflexion und Evaluation begleiten).

- ... bezog in starkem Maße die unterschiedlichen schulischen Umfeldler mit ein.

Obwohl die Fortbildungen allen Schulen in gleicher Art und Weise angeboten wurden, stand es jeder Schule frei, sich der Lesemotivationsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler über den Unterricht hinaus und in ganz unterschiedlichen Organisationsformen und mit ggf. eigenständig gewählten Partnern zu widmen. So entstanden von Schule zu Schule ganz vielfältige Kooperationen mit Eltern, Großeltern, Vereinen, Schulorten, Bibliotheken, anderen Schulen oder Kindergärten.

- ... war mit nur minimalem bürokratischen Begleitaufwand für die teilnehmenden Schulen verbunden.

Die Kolleginnen und Kollegen mehrerer Projektschulen betonten bereits während der Findungsphase vor Projektbeginn, es sei ihnen wichtig, dass die Arbeit im Projekt ausschließlich den pädagogischen und didaktischen Inhalten gewidmet werde. Sie hoben mit Verweis auf andere Projekte ausdrücklich hervor, auf eine Projektteilnahme verzichten zu müssen, wenn diese mit aus ihrer Sicht übertriebener Begleitbürokratie verbunden sei, worunter beispielsweise eine »permanente Rechenschaftsberichtsschreiberei«, das Führen von Projekttagbüchern oder zu viele und lediglich aus formalen Gründen stattfindende Zusammenkünfte der Projektverantwortlichen verstanden wurden. Somit beschränkte sich die Begleitarbeit jeder Schule darauf, eine Ausgangskonzeption und einen Abschlussbericht zu verfassen, wofür jeweils den entsprechenden Kolleginnen und Kollegen ein Honorar gezahlt werden konnte. Die Dokumentation des Projektes während der Laufzeit gelang sehr gut dadurch, dass die Projektleitung Arbeitsgespräche mit den Kollegien vor Ort führte. Zum Austausch der Schulen untereinander wurden die zentralen Fortbildungen genutzt, an denen alle Schulen ohnehin teilnahmen.

- ... hatte die tatkräftige Unterstützung fast jeder Schulleitung.

Die außerordentliche Bedeutung der Schulleitung für Veränderungsprozesse an Schule kann nicht hoch genug eingeschätzt werden; dies ist von erziehungswissenschaftlicher Seite oft betont worden und in schulischer Praxis wohl hinreichend bekannt. Die Erkenntnisse in dem hier beschriebenen Projekt unterstreichen dies erneut. So war von Beginn an in fünf der beteiligten sechs Schulen jeweils die Schulleitung federführend und ganz besonders aktiv in den inhaltlichen und organisatorischen Projektverlauf involviert, während an einer Schule die Schulleitung die Steuerung des Projektes an zwei Kolleginnen abgab und diese ausdrücklich als Ansprechpartner benannte. Im weiteren Fortgang des Projektes fiel auf, dass von dieser letztgenannten Schule vergleichsweise wenige, teils gar keine Teilnehmer

an den zentralen Fortbildungen teilnahmen und sich auch die Kommunikation mit der Projektleitung und den anderen Schulen deutlich schwieriger gestaltete. Nach etwa der Hälfte der geplanten Projektlaufzeit konnte dann diese Schule nach eigenen Angaben ihre Mitwirkung am Projekt nicht mehr sicherstellen. Die Schulleiterinnen bzw. Schulleiter selbst sind sich sehr wohl darüber bewusst, welche Verantwortung ihnen zukommt. So äußerte eine Schulleiterin im Interview: *»Aber wenn ich jetzt sehe, was in den zweieinhalb Jahren sich an Schule schon verändern kann, dann hat das natürlich ... ja, das hat auf alle Fälle was mit Schulleitung zu tun. Das ist Fakt. Damit steht und fällt das Ganze. Wenn ich in ... wenn ich ... irgendwelche Leute vor mir habe, die also da wirklich ideenreich sind und wo Schulleitung blockt, also da geht gar nix. Das sind irgendwelche Einzelkämpfer, aber da passiert nicht wirklich was, also ich denk schon, also die Schulleitung ist da das A und O.«* (Schulleiterin Projektschule O6)

Auch wenn es trivial klingen mag, so sei doch abschließend ausdrücklich und mit einem Zitat aus einem Interview darauf verwiesen, dass vermutlich keine aufgezeigte »Gelingensbedingungen« allein und per se ein Erreichen der angestrebten Ziele nach sich gezogen hätte. Vielmehr schien es erforderlich, dass das Projekt bzw. seine Fortbildung möglichst viele dieser »Gelingensbedingungen« gleichermaßen ausmachen.

Grund zu dieser Annahme liefern ebenfalls wieder einige der Interviewten durch verschiedene Aussagen. So antwortet eine Lehrerin auf die (hier sprachlich bereinigt wiedergegebene) Frage des Interviewers: »Einmal angenommen, diese neue Herangehensweise zur Lesemotivationsentwicklung wäre Ihnen jetzt nur in Form dieses didaktischen Materials begegnet, hätte man dann auch ohne eine Vis-a-vis-Begegnung mit den Fortbildnerinnen gesagt ›Das mach ich mal. Das probier ich mal.‹?« folgendermaßen: »Also ich denk, also wenn ich das Heft nur in der Hand gehabt hätte, ich glaub, ich hätt ´s mir nicht durchgelesen und hätte mich auch nicht damit beschäftigt.« Unterstellt man, dass die - im Übrigen außerordentlich engagierte - Kollegin mit dieser Einschätzung ihres Verhaltens nicht allein ist, dürften damit etwaige Hoffnungen, allein mittels guter didaktischer Materialien das pädagogische Handeln von Lehrkräften nachhaltig beeinflussen zu können, deutlich minimiert werden. Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt die Lehrerin, wie erst die Einbindung des Materials in echte Kommunikations- und Trainingsprozesse mit den Fortbildnerinnen und den Kolleginnen ihrer Schule dazu führt, dass sie von eben diesem Material kurz darauf begeistert sagen kann: »Also ich hab mir komplett das ganze Buch durchgelesen.« Danach berichtet sie, wie sie nach der Lektüre des Materials das darin Beschriebene im Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern umsetzte.



4. Transfer der Ergebnisse

Bereits im Konzept für das Projekt wurden Vorschläge gemacht, wie ggf. später weitere Schulen für eine Leseförderung sensibilisiert werden können, die etwaige Besonderheiten der beiden Geschlechter stärker berücksichtigt. Hierfür erwies sich im Nachhinein vor allem die Projektdokumentation als sehr hilfreich. In dieser, einem etwa halbstündigen Film, berichten Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen sowie die Wissenschaftlerinnen über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zum Projekt und seinem Anliegen eines veränderten Leseunterrichts. Mit der Kamera festgehaltene Unterrichtssequenzen, einzelne Schülerergebnisse und wissenschaftliche Beiträge über geschlechtersensible Pädagogik ergänzen den Film auf einer DVD, die jeder allgemeinbildenden Schule in Sachsen zugeschickt wurde.

Die DVD erleichterte es, weitere Schulen für nachfolgende Fortbildungen zu gewinnen. Auch zu diesen sogenannten »Transfer-Fortbildungen« wurden bereits im Projektkonzept

Überlegungen angestellt. Im Laufe des Projektes wurden diese Überlegungen konkretisiert und in einem eigens erarbeiteten Transferkonzept zusammengestellt. U. a. sah dieses vor, an der Thematik interessierte Lehrerinnen und Lehrer weiterer Schulen durch sogenannte Tandems fortzubilden, bestehend aus je einer Wissenschaftlerin der Universität Erfurt und einer Lehrerin einer Projektschule. Parallel dazu konnten die Projektschulen selbstständig Angebote entwickeln, um auch ohne Beteiligung der Erfurter Wissenschaftlerinnen Fortbildungen zur Leseförderung von Jungen und Mädchen anzubieten. Umgekehrt sollten, wenn die Tandempartner ehemaliger Projektschulen nicht verfügbar wären, auch weiterhin Fortbildungsveranstaltungen durch die Erfurter Wissenschaftlerinnen im Alleingang angeboten werden können. Alle drei Varianten sind zwischenzeitlich vielfach durchgeführt worden, wodurch in den vergangenen beiden Schuljahren durch Lehrerfortbildung insgesamt mehr als 600 Kolleginnen und Kollegen von über 150 Schulen erreicht wurden.

Eine besondere Möglichkeit, die Projekterfahrungen bereits in die Phase der Lehrerausbildung zu transferieren, ergab sich mit der Etablierung der Ersten KinderLeseUniversität 2011 in Dresden. »Etwa 480 Kinder aus 2. bis 5. Klassen von Schulen aus Dresden und Umgebung besuchten während dieser Zeit Vorlesungen über »Märchen« und »Griechische Mythen« und nahmen an Seminaren teil, die ausschließlich durch Lehramtsstudierende der Technischen Universität Dresden durchgeführt wurden. Bei der Vorbereitung dieser Seminare übernahmen mehrere in das Leseprojekt involvierte Lehrerinnen in enger Kooperation mit den Erfurter Wissenschaftlerinnen eine aktive Rolle. Sie brachten ihre Erfahrungen zur geschlechtersensiblen Leseförderung in die Workshops ein, in denen die Studenten die KinderLeseUniversität planten. Darüber hinaus luden die ehemaligen »Lese-Projekt-Lehrerinnen« die Studenten in ihre Schulen ein, damit diese ihre für die KinderLeseUniversität entworfenen Seminare vorab im Unterricht erproben konnten.« (SBI, 2011, S. 32)



Nicht zuletzt sei hier erwähnt, dass die Transfer-Fortbildungen einerseits eine Art »Best Off« der ehemaligen projektinternen Fortbildungen beinhalten, andererseits kontinuierlich weiterentwickelt werden. So entstand durch Zusammenarbeit der Erfurter Wissenschaftlerinnen mit sächsischen Lehrern ein neues Fortbildungsformat. Dieses beinhaltet eine vormittägliche und eine nachmittägliche Phase. Am Vormittag führen die Hochschullehrerinnen bzw. Studenten der Universität Erfurt Unterricht an den Schulen durch, wozu die Fortbildungsteilnehmer zur Hospitation eingeladen sind. In nachmittäglichen Workshops werden dann die vormittags gemachten Beobachtungen der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer unmittelbar in die Fortbildungen einbezogen und vertieft. Auch dieses Format ist mittlerweile mehrfach in unterschiedlichen sächsischen Regionen durchgeführt worden und erhielt ausgezeichnete Rückmeldungen von den teilnehmenden Lehrkräften.

Um auch zukünftig weitere solcher Transferfortbildungen anbieten zu können, sind die ehemals am Projekt Beteiligten interessiert an Unterstützung durch weitere Lehrerinnen und Lehrer. Kolleginnen und Kollegen, die sich vorstellen können, nach entsprechender Fortbildung durch die Wissenschaftlerinnen der Universität Erfurt als Multiplikatoren am Transfer der Projektergebnisse mitwirken zu können, sind eingeladen, den Autor dieses Beitrages dahingehend zu kontaktieren.

Aktuelle Fortbildungsangebote werden durch das Sächsische Bildungsinstitut oder die Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur hier eingestellt:

www.lehrerbildung.sachsen.de

Weitere vertiefende Informationen zum Projekt, Abschlussbericht, Film sowie besondere Termine und Fortbildungen sind zu finden unter:

www.bildung.sachsen.de/214.htm

Literatur

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2011): Erprobung von Gender-Mainstreaming-Strategien an sächsischen Schule



*Fachwissenschaftliche und fachdidaktische
Grundlagen der Fortbildungen
im Rahmen des Genderprojektes
des Sächsischen Bildungsinstitutes*

Karin Richter



Kontakt

Prof. Dr. Karin Richter

Nordhäuserstr. 63
99089 Erfurt

Telefon: (03 61) 7 37 21 11
karin.richter@uni-erfurt.de

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1. Kindliche Leseinteressen – Literaturunterricht in der Grundschule – Fragen der Lektüreauswahl und der methodischen Verfahren..... | 24 |
| 2. Konzeption und Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen dem Sächsischen Bildungsinstitut und der Forschungsgruppe zur Lesemotivation an der Universität Erfurt..... | 26 |
| 3. Wissenschaftliche Fragen und Erkenntnisse zur Entwicklung von Lesemotivation bei Jungen und Mädchen, die im Rahmen des Projektes eine Rolle spielten..... | 29 |
| 4. Fragen von Lesen und Geschlecht in historischer Perspektive..... | 31 |
| 5. Der Literatur-Kanon und die Wirkungen des Literaturunterrichts..... | 34 |
| 6. Übersicht über die im Projekt des Sächsischen Bildungsinstitutes bereitgestellte Literatur..... | 38 |
| Literatur..... | 39 |



1. Kindliche Leseinteressen – Literaturunterricht in der Grundschule – Fragen der Lektüreauswahl und der methodischen Verfahren

Die Ergebnisse der Erfurter Studie (Richter/Plath 2005/2012) haben eindeutig Defizite in der Entwicklung der Lesemotivation an Thüringer Grundschulen offenbart. In der Folge der öffentlichen Diskussion um diese Befunde – die insbesondere durch den zeitgleich erfolgenden Diskurs zu den PISA-Daten befördert wurde – bestätigte die Stiftung Lesen, dass die Befunde der Erfurter Studie für die gesamtdeutsche Situation kennzeichnend sein dürften.

Im Einzelnen waren für uns als Verfasser der Erfurter Studie, die im Rahmen eines DFG-Schwerpunktprogrammes entstanden war, folgende Befunde von besonderem Interesse für unsere weitere wissenschaftliche Arbeit:

- **Die absolute Divergenz zwischen kindlichen Leseinteressen und dem Lektüreauswahlangebot der Schule** (Vergleich der Aussagen in den Fragebögen der Kinder mit den Angaben in der Fragebögen der Lehrpersonen),
- **Das geringe Angebot an literarischen Texten im Deutschunterricht** (Angaben der befragten Lehrpersonen zu den im Deutschunterricht behandelten Kinderbüchern),
- **Die kontinuierliche Abnahme des Spaßes am Deutschunterricht** nach Klasse 2 – sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen.
- **Die wenig ausgeprägte Kommunikation zwischen Kindern und Lehrpersonen** über literarische Texte (Angaben in den Fragebögen der Kinder: Die Lehrerinnen waren nach den Aussagen der Kinder zwar die am wenigsten fragten Kommunikationspartner – im Vergleich zu den Eltern und Freunden –, aber dennoch lag der Wunsch der Kinder nach Kommunikation über dem von ihnen empfundenen Angebot der Lehrpersonen).

In unserer Forschungsgruppe haben wir nach Auswertung der Befunde der Erfurter Studie seit 2004 *Konzepte für eine Ver-*

änderung der Literaturbehandlung in der Grundschule und in den ersten Klassen der Sekundarstufe I entwickelt, die in langfristig vorbereiteten Projekten in Grundschulen und in den Klassen 5 und 6 umgesetzt wurden. Auf diese Weise sollten in natürlichen Unterrichtssituationen mit Experimentalcharakter neue Wege der Literaturbehandlung erprobt werden. In deren Vorbereitung spielten von Anbeginn – gerade für die *Lektüreauswahl* – geschlechtsspezifische Aspekte eine Rolle. Einige von ihnen seien im Folgenden genannt:

- Welche Strukturen und Elemente müssen literarische Texte in der Grundschule aufweisen, damit sie von Jungen und Mädchen mit Interesse und Gewinn rezipiert werden?
- Welches sind die geeigneten literarischen Texte, um Attraktivität für die kindlichen Leser mit ästhetischem Anspruch zu verbinden?
- Unter welcher Voraussetzung kann auch das von Jungen ab Klasse 3 nicht mehr favorisierte Volksmärchen im Unterricht in einer Weise behandelt werden, dass es bei diesen Interesse hervorruft?
- Kann die Vorliebe von Jungen gegenüber Zeichentrickfilmen eine Grundlage dafür bilden, dass ästhetisch anspruchsvolle Bilderbuchgeschichten (Wolf Erlbruch »Die fürchterlichen Fünf«) oder künstlerisch herausragende Illustrationen zu Märchen (Klaus Ensikat »Die Bremer Stadtmusikanten«) von Jungen motiviert wahrgenommen werden?
- Lösen im Anfangsunterricht Projekte zum Märchenerzählen nach ästhetisch reizvollen Piktogrammen (Warja Lavater »Schneewittchen«; »Rotkäppchen«) – in Verbindung mit ungewöhnlichen Visualisierungen zu Handlungsorten, Figuren und Requisiten – bei beiden Geschlechtern erkennbare Motivation und Interesse aus (vgl. Plath/Richter 2004 und 2006)?

- Können Projekte zur griechischen Mythologie («Der Trojanische Krieg»; »Die Irrfahrten des Odysseus»; »Daidalos und Ikaros»; »Herakles»; »Prometheus») das Interesse von Jungen an Literatur befördern?
- Ist eine Verbindung von historischem Hintergrund, Abenteuer und Erzählen von ästhetisch gewichtigen Geschichten dazu angetan, Jungen Zugänge zu einer Literatur zu öffnen, die sie unter *normalen Gegebenheiten nicht favorisieren* (Projekte zu Erich Kästners Leben und Werk im historischen Kontext; Unterrichtseinheiten zum Thema »Holocaust in Bilderbuchgeschichten«; Projekte zu Astrid Lindgrens Leben und Werk)?
- Unter welchen Voraussetzungen kann ein phantastischer Stoff wie »Krabat« für Jungen und Mädchen zu einem Literaturerlebnis werden und welche Rolle können dabei insbesondere für den Zugang von Jungen fächerübergreifende Aspekte spielen?
- Welche Möglichkeiten bieten Literaturverfilmungen, um Jungen und Mädchen Wege zur Literatur zu öffnen?

Diese Fragestellungen, die auf verschiedene Ebenen der Literaturrezeption und Literaturbehandlung verweisen, führten uns in den vergangenen Jahren zu zum Teil überraschenden Antworten. Das betraf insbesondere die Verbindung der Literaturbehandlung mit Illustrationen und mit verschiedenen Formen der Inszenierung der Literatur mit dramatischen Formen.

Neben den Fragen der Text-Auswahl beschäftigten uns vor allem die *Methoden und Verfahren im schulischen Umgang mit literarischen Kunstwelten*.

Die zentrale Frage war in diesem Kontext: Wie kann ein ästhetisch anspruchsvoller Text, der den Leseinteressen von Jungen und Mädchen entspricht, von diesen auf dem Hintergrund der noch nicht voll ausgeprägten Lesefähigkeit und Lesefertigkeit wahrgenommen werden?

In der Diskussion und in der Auseinandersetzung mit Positionen der Grundschulpädagogik und Fachdidaktik Deutsch ermittelten wir, dass *das* unseres Erachtens zentrale Problem der Literaturbegegnung in der Phase des Schriftspracherwerbs nicht im Fokus der Betrachtung steht:

In der *Phase des Schriftspracherwerbs* muss die Lektüreauswahl für das Lesen lernen und Lesen üben nach dem Prinzip der Erfassbarkeit des Inhalts und weniger nach der Komplexität und dem literarischen Anspruch des Textes erfolgen. Das bedeutet aber, dass diese Texte für ein Kind, das in Film und Fernsehen bereits komplexere ästhetische Welten erlebt hat, eine geringe Attraktivität aufweisen. Darin liegt allerdings die Gefahr, dass die Lust am Prozess des Lesen lernens verebbt. Um Kindern Impulse für ihren Zugang zu Literatur und Buch zu vermitteln, müssen auf einer zweiten Ebene lesemotivierende Schritte erfolgen, die den Reiz der Begegnung mit literarischen Welten erkennen und empfinden lassen: Attraktive, ästhetisch anspruchsvolle Geschichten müssen deshalb ausgewählt werden, deren Sinnpotenzial dann aber nicht durch eigenes Erlesen, sondern durch Vorlesen, Erzählen, Zugang über Illustrationen (Erzählen zu Bildern) und dramatische Szenarien erschlossen und »erlebt« wird.

Beide Ebenen müssen parallel und nicht im Nacheinander realisiert werden, weil bei einem zu späten Einsetzen von Elementen zur Entwicklung von Lesemotivation die Bereitschaft zum Lesen lernen – gerade bei Kindern mit anfänglichen oder auch länger anhaltenden Schwierigkeiten im Leselern-Prozess – verebben kann.



In einer ganzen Reihe pädagogischer Verlage erblickt man die Lösung in Textbearbeitungen, die auf schlichten, trivialisierten Textmustern beruhen und verbindet diese mit Aufgabenstellungen, die an Quiz-Schemata erinnern und nichts mit der poetischen Substanz der Geschichte zu tun haben. Allerdings ist zu erwarten, dass sich diese »Lese-späße«, die die poetischen Gebilde selbst und den Umgang mit ihnen denaturieren, eher als Irrwege erweisen, zumal auf diese Weise nicht nur die ästhetische Struktur zerstört wird, sondern damit zugleich die Spannung der Geschichten verloren geht.

In Verbindung mit diesen Positionen konzentrierte sich unsere Forschung auf die Fragen der Entwicklung von Lesemotivation

bei Jungen und Mädchen. Im Fokus standen dabei sowohl Fragen der *Lektürewahl* als auch der *methodisch-didaktischen Verfahren der Behandlung von fiktionaler Literatur* (zu den einzelnen methodischen Wegen und Verfahren der Literaturbe-handlung siehe die folgenden Beiträge von Heinke, Jahn, Plath und Richter).

In der Phase, als unsere Forschungsgruppe bereits die ersten Ergebnisse ihrer Arbeit für die Unterrichtspraxis in einer Reihe des Schneiderverlages Hohengehren veröffentlicht hatte, erreichte uns die Anfrage des Sächsischen Bildungsinstitutes, ob auf dem Hintergrund der Erfurter Studie und der in ihr erprobten empirischen Erfassung von Zugängen der Grund-schulkinder zur Literatur die *wissenschaftliche Begleitung eines genderorientierten Schulprojektes sächsischer Grundschulen* erfolgen könnte.

2. Konzeption und Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen dem Sächsischen Bildungsinstitut und der Forschungsgruppe zur Lesemotivation an der Universität Erfurt

Bemerkenswert war für uns als Wissenschaftler, die bis zu diesem Zeitpunkt mit verschiedenen Bildungsinstituten und Fortbildungsinstitutionen zusammengearbeitet hatten, bereits die Vorbereitung des genderorientierten Leseförderprojektes durch das sächsische Bildungsinstitut: Den beteiligten Schulen wurde nicht eine vom Bildungsinstitut bestimmte wissenschaftliche Begleitung »verordnet«, sondern Vertreter der Schul-Teams konnten auf der Grundlage von präsentierten Forschungsansätzen einzelner Wissenschaftler über die wissen-schaftliche Begleitung und die Form der Evaluierung mit ent-scheiden.

Dieser bemerkenswerte und sicher von einigen Vertretern der empirischen Forschung kritisch bewertete Ansatz führte gerade nicht dazu, dass die wissenschaftliche Evaluierung einem »Gefälligkeitsgutachten« gleichkam und die Vertreter der Schulen ihr Engagement im Leseförderprojekt reduzierten. Die Entscheidung des Bildungsinstitutes, die Eigenverantwortlichkeit der Schulen von Anbeginn zu stärken, jede Schule ihre eigene Konzeption entwickeln zu lassen und diese verschie-denen Konzeptionen der Schulen dann im Laufe des Projektes zu berücksichtigen und zugleich in einzelnen Schwerpunkt-setzungen zu verändern, erwies sich als eine wesentliche Vo-



oraussetzung für das Gelingen des Gesamtprojektes. Gerade auf dieser Grundlage wurde der Austausch zwischen den Schulen befördert, wie in den - von den beteiligten Lehrpersonen geforderten - zweitägigen Klausurtagungen während der Schulferien zum Ausdruck kam. Die beteiligten Wissenschaftler konnten während dieser Tagungen nicht nur weitere Anregungen zu Stoffeinheiten und größeren Unterrichtsprojekten bis hin zu Projektwochen vermitteln, sondern sie konnten auch verfolgen, wie sich die Team-Arbeit in den einzelnen Schulen und die Qualität des Austauschs zwischen den Vertretern der Schulen verstärkte und qualifizierte.

Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass die Form der partnerschaftlichen Zusammenarbeit aller beteiligten Vertreter und Institutionen - vom Sächsischen Bildungsinstitut, über die Lehrerkollegien bis hin zu den Wissenschaftlerinnen - eine wesentliche Grundlage des Erfolgs darstellte.

Nach der Vorstellung unserer wissenschaftlichen Prämissen und unseres Konzeptes vor den Vertretern der Schulen erfolgte die Zustimmung und Akzeptanz dieser wissenschaftlichen Begleitung, die von Anbeginn nicht nur auf die Erhebung empirischer Befunde ausgerichtet war, sondern auf eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Unterstützung der Förderprogramme der Schulen. Die gegenseitige Wahrnehmung der Konzeptionen der Wissenschaftler und Praktiker in enger Verbindung mit einem Austausch und einer Vermittlung durch die Mitarbeiter des Sächsischen Bildungsinstitutes war aus unserer Sicht eine wesentliche Voraussetzung für eine vertrauensvolle und engagierte Zusammenarbeit.

Bereits in der Phase des Austauschs zwischen *Vertretern des Sächsischen Bildungsinstitutes und den Wissenschaftlern der Universität Erfurt* wurden erste Veränderungen an der ursprünglichen Konzeption vorgenommen. Nachdem Frau Dr. Plath und ich die Erfurter Studie abgeschlossen hatten und neue Konzeptionen für eine Überwindung der ermittelten Defizite entwickelten, lag es nicht in unserem Interesse, weiterhin empirische Erhebungen durchzuführen, die darauf ausgerichtet sind, Daten zu erheben und die entsprechenden Befunde in wissenschaftlichen Publikationen darzustellen. Unser Verständnis als Fachdidaktiker und als Leseforscher bestand und besteht darin, mit unseren wissenschaftlichen Kenntnissen und Erkenntnissen in die pädagogische Praxis »hinein zu wirken«. Nicht nur Erkundung und Beobachtung von Vorgängen in der schulischen Praxis lag in unserem Kalkül, sondern ein »Eingreifen« in Prozesse im schulischen Rahmen, um direkt an der Überwindung von Defiziten mitzuwirken.





Die Vertreter des Sächsischen Bildungsinstitutes boten uns nicht nur diese Plattform für unser Wirken, sondern sie selbst waren in alle Vorgänge, die sich auf verschiedenen Ebenen des Projektes ereigneten, involviert. Dadurch konnte es gelingen, auch während des Projektes Veränderungen vorzunehmen. Das betraf zum einen die Reduzierung der empirischen Erhebungen zum Leseverhalten der Kinder, die im Unterschied zu den ersten Vorstellungen von kürzeren Zeiträumen zwischen den Befragungen auf Erhebungen im Jahresrhythmus festgelegt wurde. Dieser Reduzierung stand eine Erweiterung des Fortbildungsangebotes gegenüber, die von allen Teilnehmern der Schulen gewünscht wurde. Die regelmäßige Teilnahme der Verantwortlichen des Bildungsinstitutes an allen Fortbildungen stellt sich für uns als ein wesentlicher Faktor für das Gelingen dieses Leseförderprojektes dar.

In den vielen Gesprächen, die wir mit den Schulleitern und Lehrerinnen und Lehrern in Verbindung mit den empirischen Erhebungen und den Fortbildungen führten, wurde die regelmäßige Anwesenheit aller an dem Projekt Beteiligten an den Erhebungen und Fortbildungen als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen beschrieben. Wir als Wissenschaftler konnten auf diese Weise auch verfolgen, in welcher Intensität sich die Zusammenarbeit mit den Praktikern im Laufe der Zeit

entfaltete. Nachdem zunächst unsere Fortbildungen mit Interesse wahrgenommen wurden, erfolgte die Umsetzung der vorgestellten Projekte in den verschiedenen Schulen, die dann auch wieder Gegenstand der nächsten Fortbildung war. Der Austausch mit den Schul-Teams gewann nicht zuletzt dadurch an Qualität, dass die Lehrer und Lehrerinnen eine Sicherheit im Umgang mit den neuen fachwissenschaftlichen Gegenständen und fachdidaktischen Verfahren erzielten, die sie nicht nur zu einem offenen Austausch befähigte, sondern auch neue Wünsche an die Wissenschaftler herantragen ließ. Das betraf zum Beispiel den Wunsch nach einer Fortbildung zu Fragen der Behandlung von klassischen Texten in der Grundschule, zur Verbindung von Literatur- und Sprachunterricht sowie zu einer systematischen Darstellung von Verfahren der Literaturbehandlung.

Wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Schul-Teams war auch die Bereitstellung des entsprechenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Materials durch das Sächsische Bildungsinstitut, wobei zu beobachten war, dass auch über dieses Angebot hinaus von den Lehrern und Lehrerinnen weitere Literatur erworben wurde (siehe dazu die Literaturangaben).

3. Wissenschaftliche Fragen und Erkenntnisse zur Entwicklung von Lesemotivation bei Jungen und Mädchen, die im Rahmen des Projektes eine Rolle spielten

Seit PISA die Jungen als eher weniger leseorientierte und literaturkompetente Gruppe diagnostizierte, reißt die Suche nach Wundermitteln und Rezepturen zur Behebung dieses Defizits nicht ab. In populärwissenschaftlichen Publikationen und in verschiedenen Medien werden unterschiedliche Wege aufgelistet und nicht selten wird in einer stärkeren Berücksichtigung der Sachliteratur des Rätsels Lösung gesehen. Zuweilen erfolgt auch ein Verweis auf die Problematik der Textauswahl im Literaturunterricht: Mit Blick auf die »Mittel- und Oberstufe« sieht man das entscheidende Problem in einem Kanon, der vornehmlich an weiblichen Interessen und Bedürfnissen orientiert sei und nach wie vor die Hochliteratur ins Zentrum rücke, obwohl bekannt ist, dass diese an den Leseinteressen der Heranwachsenden vorbeigeht.

Um nicht zu falschen Schlussfolgerungen zu gelangen, ist es unabdingbar, sich trotz der gravierenden Forschungsdesiderate vorhandener Befunde zu vergewissern.

Im Gegensatz zu der immer wieder geäußerten Ansicht, dass sich die Geschlechtstypik des Lesens erst in der Jugendphase ausprägen (Graf 2004), sprechen sowohl Ergebnisse der repräsentativen Märchenstudie von Kristin Wardetzky (Wardetzky 1992) als auch einzelne Befunde der Erfurter Studie zur Lesemotivation für gravierende Geschlechterunterschiede bei der Rezeption von Literatur bereits im Grundschulalter. Andererseits belegen eine Fülle von Unterrichtsprojekten, die wir auch mit Blick auf die geschlechtsspezifische Literaturrezeption in den letzten Jahren durchgeführt haben, dass Jungen für Literatur zu interessieren sind, wenn entsprechende Lektüre und Behandlungsverfahren gewählt werden.

Die Annahme, im Lesespektrum der Jungen dominiere eindeutig die Sachliteratur, wird durch unsere Studien nicht bestätigt. Bemerkenswert erscheint uns vor allem, dass nahezu alle Angaben der Jungen zur Lesemotivation sich auf die Rezeption fiktionaler Literatur gründen. In einem mehrjährigen Forschungsprojekt in natürlichen Unterrichtssituationen, in dem der Krabat-Stoff bewusst und prononciert in Sachbezüge gestellt wurde (deutsch-sorbische Geschichte, die Mühle und

das Handwerk des Müllers in Geschichte und Gegenwart, sorbische Sprache und sorbisches Brauchtum), konnte nachgewiesen werden, dass die fiktionale Geschichte von Krabat selbst die entscheidenden lesemotivierenden Impulse bei Jungen aufwies (Richter/Schwenk-Kories 2010).



Gerade für den schulischen Kontext ist es aus unserer Sicht immer wieder notwendig, nach den besonderen Wirkungsmöglichkeiten von fiktionaler Literatur zu fragen; das gilt auch angesichts des veränderten medialen Umfeldes. Literatur stellt nicht zuletzt das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft dar. Ihr sind Modelle von Menschen- und Menschheitserfahrungen inhärent, die ein Spiel mit Lebenswirklichkeiten und Lebensmöglichkeiten als Bereicherung individuellen Lebens evozieren können. Spannende Abenteuer, phantastische Verwandlungen und durchaus auch Lebenshilfe kennzeichnen diese ästhetischen Welten. Die Qualität eines Literaturunterrichts wird sich daran messen lassen müssen, inwieweit er durch die Literaturauswahl und die Wege der Behandlung diese Dimension erkenn- und erlebbar macht – für Jungen und für Mädchen!

Im folgenden Beitrag von Monika Plath wird deshalb der Frage nachgegangen, über welches Wissen bezüglich geschlechtsspezifischer Zugänge zur Literatur wir verfügen und welche Textsorten Jungen und Mädchen favorisieren. Ein Vergleich der Befunde der Erfurter Studie (Erhebung 2001) mit denen der Sächsischen Studie (Erhebung 2008, 2009, 2010), die sich gegenwärtig noch in der Phase intensiver Auswertung befinden, verweist auf eine Konstanz in den Leseinteressen von Jungen und Mädchen.

Allerdings verfügen wir darüber hinaus über Erkenntnisse aus einer Vielfalt von Unterrichtsprojekten, die unter unserer Anleitung und Begleitung in den vergangenen 10 Jahren in verschiedenen Schulen in Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz durchgeführt wurden, dass bei der Wahl der »richtigen« Lektüre, die – wenn auch auf der Grundlage verschiedener Elemente des literarischen Textes – Jungen und Mädchen gleichermaßen anspricht, gerade Jungen erstaunliche Zugänge zu fiktionalen Welten entwickeln. Im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht entstandene Textproduktionen kennzeichnen die Fähigkeit der Jungen zu emotionaler und empathischer Nähe zu dem fiktionalen Vorgang und den von ihm getragenen Figuren (siehe dazu die entsprechenden Passagen in den Bänden der Reihe »Bilder erzählen Geschichten – Geschichten erzählen zu Bildern«).

In den folgenden Beiträgen werden dazu einzelne Beispiele aufgeführt. Sie können nur eine Auswahl darstellen, die einen Einblick in unsere wissenschaftlichen Zugänge zu Literatur und zu ihrer Behandlung im Unterricht bietet. Es ist aus unserer Sicht eine Binsenweisheit, dass ein künstlerischer Text andere Zugangsweisen erfordert als ein Sachgegenstand oder die Sachliteratur selbst. Dennoch wird gerade nach PISA immer wieder nach Formen gesucht, die Kunstwelten zum Sachgegenstand zu deformieren und den kindlichen Zugang mit Testfragen zu ermitteln. Uns erscheinen *Inszenierungen im Umgang mit Literatur* in allen Schularten unverzichtbar, um Lesemotivation auszulösen und zu entwickeln. Die Spezifik dieses Zugangs wird nicht erfasst mit dem in der didaktischen Literatur nun gebräuchlichen Begriff der Leseanimation.

Ein Blick in die Geschichte des Lesens und der pädagogischen Zugänge zu Literatur ermöglicht nicht nur die historische Dimension der aktuellen Fragestellungen zu begreifen, sondern damit kann einseitiger Pragmatismus ebenso vermieden werden wie Fehlurteile, die aus unserer Sicht gerade bezogen auf die Genderperspektive und das Lesen unverkennbar sind.

Die PISA-Daten haben zu einer maßlosen Aufregung und dem Schluss geführt, dass vor der Mediatisierung von Kindheit und Jugend alles besser gewesen sei: Die Jungen haben mehr gelesen, sie haben sich den klassischen Werken zugewandt, während sie heute vornehmlich Fernseh- und Computernutzer sind und auf diesem Hintergrund eine äußerst eingeschränkte Lesekompetenz besitzen. Woher wissen wir das? Gab es Jahrzehnte zuvor vergleichbare Untersuchungen, die zu diesem Urteil berechtigen? Die Frage dürfte ziemlich eindeutig mit »Nein« zu beantworten sein.



4. Fragen von Lesen und Geschlecht in historischer Perspektive

Blickt man in die Geschichte des Lesens – gerade unter dem Aspekt der Lebens- und Lesepraxis des weiblichen und männlichen Geschlechts –, dann weitet sich der Blick und vielleicht auch der Horizont, um wissenschaftlich nicht exakt begründete Urteile in Frage zu stellen (siehe dazu auch Schön 1995, S. 150 ff.).

Die Aufklärung als erste wichtige Phase der Moderne bringt zunächst einen euphorischen Lobpreis des Lesens, von dem auch die Illustrationen zu einzelnen Büchern künden.



J. H. Campe »Neues Abeck- und Lesebuch« (1807)

Die Illustration zu Joachim Heinrich Campes »Neues Abeck- und Lesebuch« (1807) zeigt die beiseite gelegten Spielsachen, die die Kinder beiderlei Geschlechts wahrscheinlich geradezu abgeworfen haben, nur um sich möglichst schnell dem Buch zu nähern. Und die erwachsene Person kann nur durch das Hochhalten des Buches vermeiden, dass es ihr von den Kindern aus der Hand gerissen wird. Übrigens sind es Mädchen und Jungen, auf die die Faszination »Buch« gleichermaßen zu wirken scheint. (Dass dieses künstlerische Bild eher als Appell denn als Widerspiegelung der Realität verstanden werden sollte, liegt auf der Hand.)

Bekannt ist natürlich auch, dass bereits im 18. Jahrhundert eine nach Geschlechtern getrennte Literatur existierte, die in den verschiedenen »Formaten« für das männliche Geschlecht vor allem sachorientiert ausgerichtet war. Die Unterweisung in den Realien, in Geographie, Geschichte, auch Naturwissenschaft sowie eine ethisch-moralische Prägung durch die Lesetexte standen im Mittelpunkt und nicht eine ästhetisch verdichtete, poetische Geschichte.

Literatur der zuletzt genannten Art wurde eher vom weiblichen Geschlecht wahrgenommen – von männlichen Erziehern kritisch betrachtet und beargwöhnt, nahm man doch an, dass auf diese Weise der Hausverstand der Frauen in negativer Weise beeinflusst werde. Man warnte die Mädchen und jungen Frauen vor zu vielem Lesen, vor Schritten in die Gelehrsamkeit, die dem weiblichen Geschlechtscharakter abträglich seien und schließlich sogar zur Nervenkrankheit führen könnten, die letztlich wegen der Vernachlässigung des Haushaltes den Ehemann, die ganze Familie und am Ende die Gesellschaft ins Unglück stürze (siehe dazu Wild 2008, S. 92 ff.).

Die Romantik bietet ein anderes Bild, indem sie in der Bedeutung des Zugangs zu literarischen Kunstwelten nicht zwischen dem männlichen und dem weiblichen Geschlecht unterscheidet. Allerdings zeigt die Kunstwelt selbst dann doch die Unterschiede der Geschlechter: Sieht man sich E.T.A. Hoffmanns Dichtung »Nussknacker und Mausekönig« an, dann wird hier zwischen einer Spiel- und Erlebniswelt männlicher und weibli-

cher kindlicher Wesen sehr genau unterschieden. Fritz mag vor allem das Spiel mit Kriegsspielzeug in einer gewaltbereiten Szenerie und seine Schwester erklärt gleichsam die darin erkennbare Widerspiegelung zeithistorischer Ereignisse: Ihr Bruder sei im Grunde genommen ein recht guter Junge, aber das wilde Soldatenwesen habe ihn hartherzig gemacht. Marie dagegen schwelgt in ihrer Puppenwelt und zeigt im Verhältnis zum Nussknacker schwärmerische Intensionen gegenüber dem männlichen Geschlecht. Allerdings ist damit nicht das Zentrum des Sinnpotenzials der Dichtung getroffen, in dem eher geschlechtsuntypisch die Bedrohung und Erweiterung in der Sphäre menschlicher Imagination erzählt wird (vgl. Richter 1997, S. 131 f.).

Seit dem Biedermeier entwickelt sich bis in unsere Tage hinein eine Literatur für Kinder und Jugendliche, die die Geschlechter zumeist sehr deutlich trennt und nicht einfach nur den Geschlechtscharakter betont, sondern die gravierenden Unterschiede der gesellschaftlich-sozialen Stellung und Aufgaben männlicher und weiblicher Akteure kenntlich macht. Auch wenn es in nahezu jeder literaturhistorischen Phase Ausnahmen gibt, so dokumentiert sowohl die Anlage der Protagonisten als auch der Handlungsrahmen einen klar abgesteckten Spielraum männlichen und weiblichen Wirkens. Während Kleinkinder noch im gemeinsamen Spiel gezeigt werden, entfaltet sich mit Beginn der Schulzeit eine getrennte Welt der Geschlechter, darin eingebettet ist die Welt der Lektüre: Bereits in Untertiteln offenbart die Kinder- und Jugendliteratur die Trennung der Geschlechter – eine Erscheinung, die bereits in Barock und Aufklärung ihren Anfang nahm.

Joseph Zimmermann
 »Briefe für Knaben«
 (1773)/
 Wochenschrift
 »Für deutsche Mädchen«
 (1782)



Den Jungen öffnen sich Sphären der Abenteuer und der Vermittlung naturwissenschaftlichen, geographischen und historischen Wissens, der Darstellung von Kriegen und Eroberungen, die vor allem kognitiver Zugänge bedürfen. Emotionale Intentionen weisen die Abenteuerwelten zwar auch aus, aber diese stehen nicht im Vordergrund.

Völlig anders war schon immer das Lesen des weiblichen Geschlechts konnotiert, wie die an junge Mädchen gerichtete Literatur offenbart: In ihr geht es vor allem um eine *innerhäusige* Welt, um Innenräume sozialen Wirkens, Nachdenkens, Sich-Vertiefens in literarische Geschichten, die Erlebnisse bieten, die meist selbst nicht gelebt werden können. Selbst die Pensionatsgeschichten, die davon abzuweichen scheinen, entsprechen diesem Muster: auch hier sind es im Wesentlichen Innenräume, die kurzzeitig Erlebnisse bieten, ehe das weibliche Wesen in das vorbestimmte Wirkungsfeld »zurückkehrt«. Während Jungen eher auf ihr eigenes Wirken vorbereitet werden, das bestimmte charakterliche Voraussetzungen und Fähigkeiten erfordert, ist bei Mädchen vorwiegend ein *Wirken für andere* in den literarischen Modellen vorgegeben. Auch damit ist die Zuwendung zu sozialen Fragen verbunden, die selbst heute als typisch weiblich apostrophiert wird, wobei die Frage zu stellen wäre, inwieweit hier von einem *natürlich geprägten Geschlechtscharakter* gesprochen werden kann oder nicht eher von einem *sozial determinierten*, der durch ein Wirken von Geschlechterrollen über die Jahrhunderte hinweg seine Prägung erhielt. Sieht man diese historische Dimension und Tradition, dann wächst die Erkenntnis, dass nicht mit kurzschrittigen pädagogischen und didaktischen Entscheidungen eine Lösung des Problems erfolgen kann.

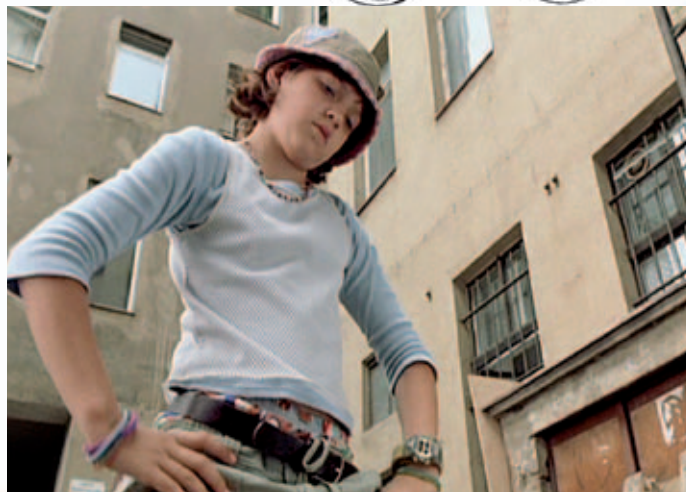
Ein Beispiel kann diese Problematik verdeutlichen:

Kästners zu Recht gepriesener Kinderroman »Emil und die Detektive« (1929) widerspiegelt durchaus noch die skizzierte Perspektive männlichen und weiblichen Wirkens. Pony Hütchen darf zwar kess sein (das durften übrigens für eine kurze Phase im Jugendalter auch die Protagonistinnen des Mädchenbuches – wie etwa der Trotzkopf Ilse), aber sie darf nicht am Abenteuer teilnehmen, sondern ist nur für die Versorgung der Abenteuerer zuständig.

Wie stark diese Muster und Traditionen wirken, offenbart noch die heutige Rezeption von »Emil und die Detektive« – in Verbindung mit der Verfilmung von 2000. Das in der Verfilmung völlig veränderte Bild weiblicher Aktivität wird – wie einzelne unserer Beobachtungen im schulischen und akademischen Rahmen offenbaren – zuweilen gar nicht in seinem Ausmaß begriffen oder es findet sogar eine (weibliche) Ablehnung (in den Reaktionen der kindlichen Adressatengruppe wie auch von Studierenden) eines derart veränderten Mädchenbildes statt.

Der Literaturwissenschaftler und Kinderliteraturforscher Malte Dahrendorf hat vor allem in Vorträgen ähnliche Reaktionen in der Rezeption der emanzipatorischen Mädchenliteratur erfasst und er hat überzeugend beschrieben, wie bei nicht wenigen Leserinnen der Zugang zur literarischen Welt nicht – wie von den Kinder- und Jugendbuchautoren beabsichtigt – über die emanzipierte weibliche Figur erfolgte, sondern die Sympathie eher auf Seiten der traditionell angelegten weiblichen »Kontrastrfigur« lag (siehe auch Grenz 2009, S. 207 ff.).

Pony Hütchen
in der Illustration von Walter Trier
und im Film von Franziska Buch



In der historischen Entwicklung kommt der Sozialisation Heranwachsender durch die Begegnung mit dem Buch und dem Lesen bei beiden Geschlechtern eine sehr unterschiedliche Bedeutung zu. Die immer wieder vertretene Ansicht, dass von dem Zeitpunkt an, wo dem Lesen als Zugang zur Welt eine geringere Bedeutung zukam (seit dem Ende des 19. Jahrhunderts), falle diese Beschäftigung eher dem weiblichen Geschlecht zu, bedarf unseres Erachtens einer tieferen Analyse als sie bisher erfolgte.

Aber dass dem Lesen für das weibliche Geschlecht in einer Zeit, als die Mädchen und Frauen vornehmlich in einem begrenzten häuslichen Bereich ihre Entfaltung fanden, eine besondere Bedeutung von »Weltzuwendung« zukam, ist unverkennbar. Die Warnung der Reformpädagogen – allen voran Heinrich Wolgast – vor zu vielem Lesen von (trivialer) Lektüre, steht in diesem Kontext (vgl. Wild 2008, S. 174).

5. Der Literatur-Kanon und die Wirkungen des Literaturunterrichts

Wenn heute geäußert wird, Schule – insbesondere die weiterführende – besitze einen Kanon, der eher an den Lesebedürfnissen des weiblichen Geschlechts orientiert sei, dann drängen sich viele Fragen auf:

- Ist dieser Kanon nicht in Verbindung mit der klassischen Bildung vorwiegend männlicher Heranwachsender entstanden?
- Sind die Texte der Aufklärung, der Klassik, der Romantik, der herausragenden realistischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, die heute noch die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne der Gymnasien prägen, wirklich weibliche Lektüre-Stoffe?
- Ist die Verweigerung junger Menschen gegenüber diesem traditionellen Kanon tatsächlich vor allem geschlechtsspezifisch determiniert oder stellt sie vielmehr eine Verweigerung einer neuen Generation dar, der diese literarischen Muster (und die dahinter stehenden Lebensmuster) fremd erscheinen. Sind die Mädchen nicht einfach zurückhaltender in ihrer Ablehnung, obwohl auch sie von dieser Literatur nicht erreicht werden? Wird damit hier ein männlich-weiblich-Gegensatz konstruiert, der in dieser Form gar nicht existiert?

- Wir selbst erleben bei unseren Studierenden – unabhängig vom Geschlecht – eine große Distanz gegenüber ihrem Literaturunterricht im Gymnasium.

Die Befragung von Studienanfängern des Studienganges »Pädagogik der Kindheit« im WS 2008/09 an der Universität Erfurt – die auf Grund des numerus clausus mit der Abiturnote bei 1,9 aufgenommen wurden – nach den »Wirkungen« des Literaturunterrichts erbrachte erstaunliche Ergebnisse:

Wenn Sie rückblickend den Literaturunterricht bewerten sollten, den Sie in der Schule erlebt haben, zu welchem Ergebnis würden Sie kommen:

- (a) Der Literaturunterricht hat mein Verhältnis zu Literatur sehr positiv beeinflusst.
- (b) Der Literaturunterricht hat mir viele Anregungen für meine eigene Lektüreauswahl und meine eigene Hinwendung zur Literatur vermittelt.
- (c) Der Literaturunterricht hat nichts mit meinen eigenen Zugängen zu Literatur zu tun.
- (d) Der Literaturunterricht hat eher demotivierend gewirkt.

Nur 10 % der Befragten (n = 250) votierten für (a), während 65 % sich für (c) und (d) entschieden. Zwei Drittel der Erstsemester gaben an, gern zu lesen, aber immerhin ein Drittel liest – nach eigenen Aussagen – nicht gern: Nach allen wissenschaftlichen Erkenntnissen bedeutet das, dass diese Studierenden – sollte nicht das Studium noch einen Wandel bewirken – auch nicht lesemotivierend in ihrer Rolle als Lehrer wirken werden.

Selbst die Literaturdidaktiker, die dafür plädieren, dass der gymnasiale Literaturunterricht nicht emotionale Zugänge zur Dichtung zu wecken, sondern Wissen zu vermitteln habe, wären von den Ergebnissen der Befragung enttäuscht worden, denn auch das Wissen über die Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts war – vorsichtig formuliert – äußerst dürftig: Auf die Frage nach den bedeutendsten deutschen Schriftstellern des 20. Jahrhunderts wurden nahezu ausschließlich Bernhard Schlink und Patrick Süskind genannt. Da andere Beispiele bei der Mehrzahl der Befragten nicht erinnerlich waren, erfolgte eine »Versetzung« von Goethe, Heine und Schiller ins 20. Jahrhundert. Ein Schriftsteller wie E. T. A. Hoffmann war nahezu allen Studenten unbekannt (von 100 Studienanfängern nannten nur drei diesbezüglich relevante Titel, zwei sahen in ihm einen Lyriker und eine machte ihn gar zum Verfasser von »Hanni und Nanni«).

Die skizzierten Befunde sind nicht neu, aber es stellt sich dennoch die Frage, was in schulischer Bildung falsch läuft, dass eine derartige Situation existiert.

Die besonders in Gymnasialkreisen verbreitete Annahme, nur ein »verkopfter« Literaturunterricht sei ein anspruchsvoller Literaturunterricht, dürfte ein Irrglaube sein. Erst wenn sich Erlebnisqualitäten von literarischen Kunstwelten mit literaturtheoretischen, literaturgeschichtlichen und biographischen Kenntnissen verbinden und letztere eine höhere Stufe des Erlebens bewirken, kann von einem erfolgreichen schulischen Literaturzugang gesprochen werden.

Eine derartige Verbindung ist allerdings – wie wir durch unsere Erfahrungen in Schulprojekten in Sachsen und Thüringen gewinnen konnten – bereits in der Grundschule möglich,

wenn nicht sogar erforderlich. Der in der Grundschulpädagogik eher unkonturierte Begriff des literarischen Lernens bedürfte einer exakten Fassung und auch einer Verbindlichkeit innerhalb der Lehrpläne. Auch wäre es aus unserer Sicht Zeit, darüber nachzudenken, inwieweit bereits die Grundschule eines literarischen Kanons bedürfte, der eine Offenheit und Variabilität aufweist.

Aus unserer Sicht sind die Ausführungen in den Grundschullehrplänen zur Behandlung von fiktionaler Literatur von einer derartigen Unkonkretheit und Unverbindlichkeit, dass sie den Lehrpersonen keine Anregungen vermitteln. Hier besteht ein dringender Handlungsbedarf, denn keine der Ausführungen zu den Kompetenzen füllt diese Lücke.

Im Folgenden seien auf diesem Hintergrund und der erkannten Notwendigkeit, dieses Desiderat in den Lehrplänen zu überbrücken und auszugleichen, einige der literarischen Gegenstände und Verfahren ihrer Aneignung in der Grundschule genannt, die sich aus unserer Sicht besonders eignen und im gendersensiblen Literaturunterricht beide Geschlechter ansprechen:

Neue Wege zu Märchen und Mythen

Der Zugang zum Märchen erfordert in der Grundschule eine neue Ausrichtung, die sich von der Begegnung mit Märchen im Kleinkindalter unterscheidet. Nur auf diese Weise kann die Abneigung von Jungen gegenüber diesem Genre, die nach unseren Befunden ab Klasse 3 erkennbar ist, überwunden werden.

Neben dem Zugang über ungewöhnliche Piktogramme (siehe dazu den Beitrag von Monika Plath), die eine völlig neue Ebene der Märchenrezeption vorbereiten können, eignen sich die Märchenillustrationen herausragender Künstler (Klaus Ensikat, Nikolaus Heidelberg, Lisbeth Zwerger), neue Wege in der Erschließung des Sinnpotenzials der Märchen anzu-bahnen (vgl. Plath/Richter 2005/2012).

Zudem empfehlen sich Wege zum Volksmärchen, die den interkulturellen Kontext in den Mittelpunkt stellen und damit

auch eine Form historischen Lernens evozieren (Vergleich von Märchen ähnlicher Figuren-Handlungs-Modelle, Vergleich von Motiven, von Figuren der Jenseitswelt sowie der historischen und geographischen Gegebenheiten).

Auch die bisher weniger beschrifteten Wege zu Kunstmärchen von Hans Christian Andersen, Wilhelm Hauff, E. T. A. Hoffmann, Theodor Storm und Peter Hacks bieten eine Chance für einen Motivationen auslösenden Literaturunterricht und zugleich zu einem Bildungserlebnis.

Die durch moderne Medien und phantastische Printmedien erworbenen Kenntnisse von Kindern können den Hintergrund für erste Zugänge zu Stoffen aus der griechischen Mythologie sowie aus der nordischen Mythologie bilden. Insbesondere »Der trojanische Krieg«, »Daidalos und Ikaros«, »Herakles« und »Thor« bieten sich dafür an (vgl. Richter/Jahn 2008; Jahn/Richter 2011).

Kinderliteraturklassiker als idealer literarischer Stoff in der Grundschule

Die Vielfalt der Kinderliteraturklassiker und ihre modernen Verfilmungen und Bildwelten (Illustrationen) schaffen geeignete Voraussetzungen für deren Behandlung in der Grundschule. »Pinocchio«, »Alice im Wunderland«, »Ronja Räubertochter« und »Mio, mein Mio« eignen sich für eine Behandlung in der Grundschule ebenso wie Texte von Erich Kästner, Alan Alexander Milne, Mark Twain und E. T. A. Hoffmann.



Das Leben von Kinderbuchautoren als Folie für historisches Lernen

Bekannte und beliebte Kinderromane von bedeutenden Kinderbuchautoren bieten sich dafür an, deren Texte in Verbindung mit der Darstellung ihres Lebens für die Vermittlung historischer Kenntnisse zu nutzen. Erich-Kästner-Projekte sind dafür ebenso geeignet wie Literaturprojekte zum Leben und Werk von Astrid Lindgren. Während mit der Darstellung einer lebendigen Kästner-Biographie nahezu ein ganzes Jahrhundert deutscher Geschichte beleuchtet werden kann, bietet das wechselvolle Leben Astrid Lindgrens nicht nur die Möglichkeit, den Wandel im Leben Schwedens im Laufe eines Jahrhunderts – mit Blick auf den Wandel von Kindheit – zu thematisieren, sondern auch das Engagement der Autorin in der Friedensbewegung und im Klimaschutz lebendig werden zu lassen. Es ist selbstverständlich, dass dabei immer die Kinderromane und -erzählungen den Ausgangspunkt derartiger Projekte bilden sollten.

Bilderbuchgeschichten als Wege zur Behandlung von Tabu-Themen im Grundschulunterricht

Die Entwicklung innovativer Bilderbuchgeschichten bietet die Voraussetzung, sich bereits in der Grundschule brisanten Themen wie dem Thema Tod, dem Thema Ausgrenzung sowie dem Thema Holocaust zuzuwenden. Die von uns beschrittenen Wege auf diesem Terrain offenbaren das breite Interessenspektrum jüngerer Kinder und das bemerkenswerte ästhetische Potenzial derartiger Geschichten (vgl. Richter 2007; Plath/Richter 2009).

Adaptionen klassischer Literatur als frühe Wege zu bedeutenden Dichtungen

Kindern im jüngeren Alter bereits Werke des nationalen und internationalen Kulturerbes zu vermitteln, erscheint zunächst als Wagnis, könnte doch eine derartige Verfrühung zu einer Distanz und Abwehr führen, die den Kindern (und späteren

Jugendlichen) dieses Weltkulturerbe für immer suspekt macht. Andererseits liegt in dieser frühen Begegnung mit Goethes »Faust« und »Schillers Räubern« auch die Chance – mit angemessenen didaktisch-methodischen Wegen – die Neugierde auf die großen Stoffe der Weltliteratur zu wecken. Durch die Reihen »Weltliteratur für Kinder« und »Poesie für Kinder« aus dem Kindermann Verlag mit großflächigen, erzählenden Bildern bieten sich Voraussetzungen, die Adaptionen zu »Faust«, zu den »Räubern« und die klassischen Balladen von Goethe und Schiller bereits in der Grundschule zu behandeln und sie ab Klasse 4 mit der Vermittlung von Ereignissen aus

Goethes und Schillers Leben zu verbinden. Alle bisher durchgeführten Unterrichtserprobungen in den Klassen 3 bis 7 dokumentieren, dass dieses Wagnis lohnt und zu beachtlichen Leistungen der Kinder und zu einem empathischen Zugang zu diesen fremden Stoffen führt (siehe dazu den folgenden Beitrag von Karin Richter).

Alle genannten Themen waren Gegenstand der Fortbildungsreihe im Rahmen des Leseförderprojektes des Sächsischen Bildungsinstitutes.



6. Übersicht über die im Projekt des Sächsischen Bildungsinstitutes bereitgestellte Literatur

Monika Plath/Karin Richter (2005/2011):

Die Bildwelten der Warja Lavater: »Schneewittchen«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 1 bis Klasse 5).

Leonore Jahn/Karin Richter (2006):

Bildwelten zu E. T. A. Hoffmann »Nussknacker und Mausekönig«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis Klasse 6).

Karin Richter/Monika Plath (2007):

Die märchenhaften Bildwelten Klaus Ensikats: »Die Bremer Stadtmusikanten« und »Kieselchen«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht.

Susanne Heinke/Monika Plath (2008):

Bildwelten als spielerische Zugänge zu Andersens Märchen »Des Kaisers neue Kleider« und »Das Feuerzeug«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 2 bis Klasse 6).

Karin Richter/Leonore Jahn (2008):

Griechische Mythen in der Grundschule: Der Trojanische Krieg und die Irrfahrten des Odysseus. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis Klasse 6).

Monika Plath/Karin Richter (2009):

»Holocaust« in Bildgeschichten. Mit einem Vorwort von Mirjam Pressler und dem Oscar-prämierten Kurzfilm »Spielzeugland«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis 7).

Karin Richter (unter Mitarbeit von Bärbel Schwenk-Kories/2010):

Krabat und die Schwarze Mühle. Die sorbische Sage im literarischen, ethnischen, historischen und medialen Kontext. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis 9).

Karin Richter (unter Mitarbeit von Franziska Groß, Franziska Horn und Dana Schellenberg/2012):

Bildwelten als Wege zu Goethes Faust und zu Schillers Die Räuber. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse7).

Leonore Jahn/Karin Richter (2011):

»Daidalos und Ikaros«. Griechische Mythologie in Bildern und Szenen. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7).

Leonore Jahn/Karin Richter (2011):

»Herakles«. Griechische Mythologie in Bildern und Szenen. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3 bis Klasse 7).

Karin Richter (2007):

Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle.

Alle Texte sind erschienen in Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Literatur

- Graf, W. (2004): Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher. In: Viehoff, R./Rusch, G. (Hrsg.): Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M.
- Grenz, D. (2009): Ein Grundlagenwerk der Mädchenliteraturforschung wiedergelesen – Malte Dahrendorf »Das Mädchenbuch und seine Leserin« (1970). In: Kliewer, U./Kliewer, H.-J. (Hrsg.): Nur das Denken, das wir leben, hat einen Wert. Zur Erinnerung an den Literaturdidaktiker und Kinder- und Jugendliteraturforscher Malte Dahrendorf (1928-2008). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang. S. 205-212.
- Plath, M./Richter, K. (Hrsg.) (2010): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Plath, M./Richter, K. (2010): Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Geschlechtsspezifische Leseinteressen und Rezeptionsmuster. In: Plath, M./Richter, K. (Hrsg.): Literatur für Mädchen – Literatur für Jungen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. A. a. O., S. 27-61.
- Richter, K. (1997): Spielszenen in der Kinderliteratur verschiedener Epochen. In: Renner, E. u. a. (Hrsg.): Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 128-139.
- Richter, K./Plath, M. (2005/2012): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim und München: Juventa (2005 und 2007); Weinheim und Basel: BeltzJuventa (2012).
- Schön, E. (1995): »Lesekultur« – Einige historische Klärungen. In: Rosebrock, C. (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Rezeption. Weinheim/München: Juventa, S. 137-164.
- Wardetzky, K. (1992): Märchen – Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie. Bern/Berlin: Lang.
- Wild, R. (Hrsg.) (2008): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart/Weimar: Metzler.



*Projekt genderspezifische Leseförderung
an sächsischen Grundschulen -
Ausgewählte Befunde der Schülerbefragung*

Monika Plath



Kontakt

Dr. Monika Plath

Nordhäuserstr. 63
99089 Erfurt

Telefon: (03 61) 7 37 21 12
monika.plath@uni-erfurt.de

Im Vorfeld der wissenschaftlichen Begleitung des Sächsischen Projektes zur genderspezifischen Leseförderung hat unsere Erfurter Forschungsgruppe repräsentative Erhebungen zu Lese- und Medieninteressen von Grundschulern im Kontext des kindlichen Freizeitverhaltens durchgeführt und die Frage insbesondere darauf gerichtet, welche Möglichkeiten und Grenzen die Institution Schule hat, um die Lesemotivation zu entwickeln (Richter, Plath 2005).

Vor dem Hintergrund der ermittelten Desiderate und Defizite, die insbesondere in der Lektüreauswahl für den Unterricht und im Umgang mit literarischen Texten im Literaturunterricht lagen, wurden Unterrichtskonzeptionen entwickelt, eine Fülle von Unterrichtserprobungen über mehrere Jahre durchgeführt und im Kontext damit eine entsprechende Publikationsreihe veröffentlicht. Diese sollte Lehrerinnen und Lehrern Anregungen für einen anspruchsvollen und interessanten Literaturunterricht geben und zugleich die notwendigen Materialien dafür bereitstellen (vgl. Richter, Plath 2005–2012).

Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes des Sächsischen Bildungsinstituts ermöglichte es uns nun, eine dreijährige Fortbildung der Kollegien mit einer empirischen Erhebung zu verbinden.

Im Rahmen des Projektes fand jährlich (2008/2009/2010) eine schriftliche Schülerbefragung innerhalb der am Projekt beteiligten sechs Schulen statt.

Die verwendeten Fragebögen für die Schüler der Klassen 2, 3 und 4 enthalten identische Segmente der im Jahr 2001 durchgeführten schriftlichen Befragung von 1200 Erfurter Kindern (vgl. Richter, Plath 2005/2007). Ein punktueller Vergleich einzelner Befunde dieser beiden Studien kann damit auf Entwicklungstendenzen innerhalb eines Zeitraumes von 8 Jahren, insbesondere in Bezug auf einen veränderten kindlichen Umgang mit Medien, aufmerksam machen.

Inhalt

Nach der Darstellung der Stichprobe (**Punkt 1**) werden ausgewählte Befunde zu folgenden Bereichen vorgestellt:

| | |
|--|----|
| 2. Zur Stellung und Bedeutung des Lesens im medialen Kontext | 43 |
| 2.1 Zur Rolle der Medien und des Lesens innerhalb der Freizeitinteressen von Grundschulern ... | 43 |
| 2.2 Zum Medienbesitz | 44 |
| 2.3 Zur subjektiven Bedeutsamkeit der Medien und des Lesens für Grundschulkindern | 46 |
| 3. Zu Lektürepräferenzen von Grundschulern | 48 |
| 4. Zum Spaß am Deutschunterricht | 50 |
| Literatur | 51 |

1. Aufbau und Stichprobe der Untersuchung (2008/2009/2010)

| | | | |
|---|---|---|--------------------------------|
| 2008 Gesamt: 706 Mädchen: 323 Jungen: 383 | 2009 Gesamt: 738 Mädchen: 358 Jungen: 380 | 2010 Gesamt: 770 Mädchen: 381 Jungen: 389 | Gesamt: 2214 |
| | | Klassenstufe 2 Gesamt: 245 Mädchen: 122 Jungen: 123 | Klasse 2 Gesamt: 767 |
| | Klassenstufe 2 Gesamt: 250 Mädchen: 130 Jungen: 120 | Klassenstufe 3 Gesamt: 255 Mädchen: 139 Jungen: 116 | Klasse 3 Gesamt: 769 |
| Klassenstufe 2 Gesamt: 264 Mädchen: 120 Jungen: 144 | Klassenstufe 3 Gesamt: 258 Mädchen: 118 Jungen: 140 | Klassenstufe 4 Gesamt: 270 Mädchen: 120 Jungen: 150 | Klasse 4 Gesamt: 694 |
| Klassenstufe 3 Gesamt: 248 Mädchen: 113 Jungen: 135 | Klassenstufe 4 Gesamt: 230 Mädchen: 110 Jungen: 120 | | |
| Klassenstufe 4 Gesamt: 194 Mädchen: 90 Jungen: 104 | | | |

Abb. 1: Stichprobe der empirischen Erhebung

Innerhalb des Projektzeitraumes (2008–2010) wurden insgesamt 2214 schriftliche Befragungen von Grundschulern durchgeführt und ausgewertet. Davon fallen 1062 ausgefüllte Fragebögen auf Mädchen, 1152 auf Jungen. Abb. 1 zeigt zudem die Verteilung der Probanden auf Klassenstufen. Die grau unterlegten Felder zeigen die Klassen bzw. die Kohorte die im Laufe des Projektes mehrfach befragt wurden.



2. Zur Stellung und Bedeutung des Lesens im medialen Kontext

2.1 Zur Rolle der Medien und des Lesens innerhalb der Freizeitinteressen von Grundschulern

Die Bedeutung des Lesens und der Beschäftigung mit anderen Medien innerhalb der Freizeitaktivitäten wurde zunächst durch eine offen gestellte Frage erfasst:

»Schreibe der Reihe nach auf, was du in deiner Freizeit am liebsten tust ...«.

Uns interessierte, welche Freizeitaktivitäten am beliebtesten sind, in welchen sozialen Formen diese Tätigkeiten »praktiziert« werden und welchen Stellenwert das Lesen innerhalb der Freizeit von Grundschulern einnimmt.

In neun inhaltlichen Gruppen zusammengefasst sind die Aussagen der Schüler im Vergleich zwischen den Erhebungszeiträumen 2001 und 2008 entsprechend ihrer Häufigkeit im Geschlechtervergleich nach ihrer Rangfolge aufgelistet. (Die Befunde aus den Jahren 2009 und 2010 unterscheiden sich nur marginal von denen aus dem Jahr 2008.)

| Freizeitinteressen nach Inhalt | 2001 | | | 2008 | | |
|--------------------------------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| | Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| Sportliche Betätigungen | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lesen | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| Fernsehen | 3 | 3 | 4 | 6 | 5 | 6 |
| Computer, Playstation | 4 | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 |
| Musik, Kunst | 5 | 6 | 3 | 5 | 6 | 4 |
| Tiere | 6 | 8 | 6 | 7 | 8 | 7 |
| Puppen, Baukästen, Karten | 7 | 5 | 7 | 4 | 3 | 5 |
| Hilfe Haushalt, Garten ... | 8 | 7 | 8 | 9 | 9 | 8 |
| Handwerk | 9 | 9 | 9 | 8 | 7 | 9 |

Abb. 2: Freizeitinteressen von Grundschulern - nach Erhebungszeiträumen (2001 und 2008), Art der Tätigkeit und Klassenstufe (Rangplätze)

Offensichtlich favorisieren sowohl die Mädchen als auch die Jungen innerhalb ihrer Freizeitgestaltung die sportlichen Betätigungen. Dies ändert sich auch nicht zwischen den Erhebungszeiträumen, den Klassenstufen und den Einzelschulen. Schulunterschiede gibt es nur in der Form/Art der sportlichen Betätigungen: Während in der Schule 1 und 2 offensichtlich viele Kinder in Vereinen (Segelclub, Reitstall ...) tätig sind, gibt der größte Teil der Kinder in Schule 3 und 5 »unverbindliche« sportliche Betätigungen wie *Fußball spielen*, *Raus gehen* und *Inliner fahren* oder mit Freunden *Federball spielen* an.

Gefolgt wird diese beliebteste Freizeitaktivität von drei Gruppen, die sich als *Beschäftigung mit unterschiedlichen Medien* zusammenfassen lassen. Auffällig dabei ist, dass das Lesen sowohl 2001 als auch 2008 den zweiten Rangplatz einnimmt, was vor allem auf die Präferenz der Mädchen zurückzuführen ist. Bei den Jungen gewinnt die Beschäftigung mit *Computer und Telespielkonsolen* zunehmend an Bedeutung: Nimmt diese Freizeitbeschäftigung in der Erfurter Studie für alle Kinder noch den vierten Rangplatz ein, so ist sie im Jahr 2008 bereits auf Rangplatz 3, bei den Jungen sogar auf dem

2. Platz. Offensichtlich schränkt dies aber nicht das Lesen ein. Vermutlich – so könnte man die veränderten Rangplätze deuten – verringert es die Bedeutung des *Fernsehens*. Im Jahr 2001 noch auf Rangplatz 3 rangiert das *fern sehen* im Jahr 2008 nur noch auf Rangplatz 6 und verliert in seiner Beliebtheit bei den Jungen als auch bei Mädchen.

Die Antwort auf die Frage, ob die Kinder ihre Freizeit lieber *allein* oder *gemeinsam* mit anderen verbringen, fällt ähnlich wie in der Erfurter Studie eindeutig zu Gunsten der *Gemeinsamkeit* aus. Dies gilt sowohl für alle Klassenstufen als auch für die Geschlechter. Auch im Einzelschulvergleich gibt es diesbezüglich keine Unterschiede.

2.2 Zum Medienbesitz

Die Kinder wurden nach dem häuslichen Medienbesitz gefragt:

»Welche der folgenden Medien gibt es bei Euch zu Hause, welche gehören Dir allein?«

Durchschnittlich 94 % aller Familien besitzen danach ein Fernsehgerät. Dabei gibt es keine Unterschiede zwischen den Familien bezogen auf die Einzelschulen. Interessant sind jedoch die Ergebnisse zum kindlichen Fernsehbesitz.

| 2001 | 2008 | 2009 | 2010 |
|------|------|------|------|
| 33,6 | 23,3 | 18,4 | 24,2 |

Abb. 3: Fernsehgerät »gehört mir allein« (in Prozent)

Im Vergleich zur Erfurter Studie (2001) ist der Fernsehbesitz von Grundschulern rückgängig. Während 2001 noch ein Drittel aller Schüler angab, ein eigenes Fernsehgerät (im Kinderzimmer) zu besitzen, geht der Besitz in den Jahren 2008 und 2010 auf ca. ein Viertel zurück, im Jahr 2009 sogar auf ein Fünftel.

Im Geschlechtervergleich gibt es diesbezüglich nur geringe Unterschiede. Danach besitzen etwas mehr Jungen als Mädchen ein eigenes Fernsehgerät. Der Unterschied ist jedoch nicht bedeutsam.

Mit höherer Klassenstufe steigt der Anteil der Kinder, die ein eigenes Fernsehgerät besitzen. Dies trifft auf beide Geschlechter gleichermaßen zu.

Vergleicht man den Fernsehbesitz der Grundschüler zwischen den in die Untersuchung einbezogenen Schulen ¹⁾, so werden jedoch gravierende Unterschiede sichtbar.

| Schule | 2008 | 2009 | 2010 |
|--------|------|------|------|
| 1 | 10,1 | 11,3 | 12,0 |
| 2 | 14,7 | 16,7 | 19,8 |
| 3 | 29,1 | 19,7 | 36,1 |
| 4 | 28,6 | 21,4 | 26,3 |
| 5 | 60,4 | 30,8 | 43,8 |
| 6 | 33,7 | 24,7 | 27,5 |

Abb. 4: Fernsehgerät »gehört mir allein« (in Prozent)

Während in der Schule 1 über alle drei Untersuchungszeiträume durchschnittlich nur 11 % aller befragten Grundschüler ein eigenes Fernsehgerät besitzen, sind es an der Grundschule 5 durchschnittlich 40 %. Die Unterschiede lassen sich vermutlich auf das Einzugsgebiet der Schulen und damit auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht der Elternhäuser erklären. In der Erfurter Studie von 2001 und in anderen repräsentativen Erhebungen zum Medienbesitz wurde nachgewiesen, dass der Anteil von Fernsehgeräten in Kinderzimmern mit höherer sozialer Schicht der Elternhäuser sinkt.

Abbildung 5 verweist auf eine deutliche Zunahme von so genannten **Konsolemspielen**. Am häufigsten werden hier Playstation, Gameboy und Nintendo von den Kindern genannt.

¹⁾ Die an der Studie beteiligten Schulen werden nachfolgend mit den Ziffern 1 bis 6 gekennzeichnet.

| 2001 | 2008 | 2009 | 2010 |
|------|------|------|------|
| 29,9 | 41,5 | 50,1 | 56,1 |

Abb. 5: Telespielkonsole »gehört mir allein« (in Prozent)

Sind es im Jahr 2001 noch ca. 30 % der Befragten, die im Besitz einer solchen Spielkonsole waren, so erhöhte sich der Anteil kontinuierlich auf 41,5 % (2008), 50,1 % (2009) und 56,1 % (2010). Hier sind es besonders die Mädchen, die in diesem spezifischen Bereich aufholen: 2008 gaben 35,1 % der Mädchen an, eine Spielkonsole zu besitzen, 2009 sind es 47,2 % und 2010 schon 52,1 % aller Mädchen.

Obwohl der Anteil der Kinder, die im persönlichen Besitz einer Telespielkonsole sind, im Vergleich zwischen den Schulen stark variiert, ist eine Erhöhung dieses Anteils an jeder Schule bemerkbar (siehe Abb. 6).

| Schule | 2008 | 2009 | 2010 |
|--------|------|------|------|
| 1 | 37,3 | 42,1 | 48,9 |
| 2 | 35,8 | 38,4 | 51,6 |
| 3 | 48,3 | 49,2 | 63,2 |
| 4 | 48,2 | 60,7 | 54,2 |
| 5 | 44,7 | 55,8 | 68,8 |
| 6 | 39,5 | 71,6 | 63,3 |

Abb. 6: Telespielkonsole »gehört mir allein« im Schulvergleich (in Prozent)

| Spielen allein | | | Spielen mit anderen | | | Lernen | | |
|----------------|--------|---------|---------------------|--------|---------|--------|--------|---------|
| Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| 46,3 | 49,8 | 42,8 | 18,7 | 22,2 | 15,2 | 20,7 | 18,6 | 22,8 |

Abb. 8: Tätigkeiten am Computer (2010) (in Prozent)

In der Mehrheit aller Fälle werden auch an jeder Einzelschule geschlechtsspezifische Unterschiede insofern deutlich, als mehr Jungen als Mädchen eine derartige Spielkonsole besitzen. In den Schulen 1, 2 und 3 gibt es in den Befunden von 2010 diesen Unterschied jedoch nicht mehr.

Mit 85 % gehört der **Computer** inzwischen zur festen Medienausstattung in den Familien. Im Vergleich zum Jahr 2001 stieg bis zum Jahr 2010 auch der Anteil der Kinder, die über einen eigenen Computer verfügen um ca. 10 Prozentpunkte. Es gibt hier keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Geschlechts und der Einzelschulen (s. Abb. 7).

| 2001 | 2008 | 2009 | 2010 |
|------|------|------|------|
| 22,0 | 32,1 | 24,9 | 32,6 |

Abb. 7: Computer »gehört mir allein« (in Prozent)

Es verwundert deshalb nicht, dass ca. zwei Drittel aller von uns im Jahr 2010 befragten Kinder Erfahrungen im Umgang mit dem Computer haben.

Wenn sich Grundschüler in ihrer Freizeit mit dem Computer beschäftigen, so sind das »Spielen allein« (46,3 %), »Lernen« (20,7 %) und das »Spielen mit anderen« (18,7 %) die am häufigsten gewählten Tätigkeiten am Computer. Diese Rangfolge ändert sich auch nicht im Vergleich zwischen den Erhebungszeitpunkten und den Einzelschulen.

2.3 Zur subjektiven Bedeutsamkeit der Medien und des Lesens für Grundschul Kinder

Neben der Nutzungsdauer wurden die Kinder auch zur subjektiven Bedeutsamkeit der Medien befragt. Sie sollten sich jeweils zwischen zwei Medien entscheiden.

»Stell dir einmal vor, Du müsstest zwischen Lesen und Fernsehen (zwischen Lesen und Spielen am Computer oder Playstation/zwischen Fernsehen und Spielen am Computer oder Playstation) wählen - vielleicht für die ganze kommende Woche - wofür würdest du dich entscheiden?«

Nachfolgende Abbildungen zeigen die Entscheidungen der Kinder (2009 und 2010) im Geschlechtervergleich.

In der Gesamtschau der Ergebnisse fällt die Entscheidung der Kinder zwischen Lesen und Fernsehen zu Gunsten des Lesens aus. Jedoch gibt es hier geschlechtsspezifische Unterschiede: Mädchen lesen zu allen Befragungspunkten deutlich lieber, als sie fernsehen. Bei Jungen ist die Differenz statistisch nicht bedeutsam. Die Entscheidung der Jungen im Jahr 2010, die zu Gunsten des Fernsehens ausfällt, ist vermutlich auch der damals unmittelbar bevorstehenden Fußballweltmeisterschaft geschuldet. Wiederum sind deutliche Unterschiede zwischen den Schulen erkennbar, die auf einen soziokulturellen Hintergrund verweisen.

Im Hinblick auf Wirkungen des Leseförderprojektes erscheinen uns - bei aller gebotenen Vorsicht gegenüber weiterreichenden Interpretationen - die Daten für die Schulen 5 und 6 besonders interessant. Während in der Schule 3 und 4 die »Werte« für das Fernsehen von 2009 zu 2010 steigen, gewinnt in den Schulen 5 und 6 das Lesen an Bedeutung.

Insgesamt sind die Unterschiede in den Entscheidungen (Lesen vs. Computer) im Vergleich der Erhebungszeiträume marginal.

| Schule | 2009 | | 2010 | |
|--------|-------|-----------|-------|-----------|
| | Lesen | Fernsehen | Lesen | Fernsehen |
| 1 | 68,6 | 31,4 | 61,8 | 38,2 |
| 2 | 68,5 | 31,5 | 60,2 | 39,8 |
| 3 | 53,1 | 46,9 | 47,1 | 52,9 |
| 4 | 59,8 | 40,2 | 42,1 | 57,9 |
| 5 | 36,0 | 64,0 | 45,8 | 54,2 |
| 6 | 58,3 | 41,7 | 63,8 | 36,8 |

Abb. 10: Entscheidung zwischen Lesen und Fernsehen (2009/2010) im Schulvergleich (in Prozent)

| | 2001 | 2009 | | 2010 | | | |
|-----------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| | Gesamt | Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| Lesen | 60,9 | 61,0 | 52,8 | 69,3 | 55,1 | 47,6 | 62,5 |
| Fernsehen | 39,1 | 39,0 | 47,2 | 30,7 | 44,9 | 52,4 | 37,5 |

Abb. 9: Entscheidung zwischen Lesen und Fernsehen (2001/2009/2010) nach Geschlecht (in Prozent)

| | 2009 | | | 2010 | | |
|----------------------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| | Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| Lesen | 49,0 | 35,4 | 63,1 | 51,8 | 37,2 | 66,2 |
| Computer/Playstation | 51,0 | 64,6 | 36,9 | 48,2 | 62,8 | 33,8 |

Abb. 11: Entscheidung zwischen Lesen und Beschäftigung mit Computer und Playstation (2009/2010) nach Geschlecht (in Prozent)

Deutlich wird jedoch der Unterschied im Geschlechtervergleich. Während sich der größte Teil der Mädchen eindeutig für das Lesen und damit gegen den Computer entscheidet, verhält es sich bei den Jungen umgekehrt.

Die Angaben im Vergleich zwischen den an der Untersuchung beteiligten Schulen öffnen den Blick auf Unterschiede in einzelnen Aspekten der »Schulentwicklung«.

| Schule | 2009 | | 2010 | |
|--------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|
| | Lesen | Computer/ Playstation | Lesen | Computer/ Playstation |
| 1 | 58,1 | 41,9 | 55,5 | 44,5 |
| 2 | 55,6 | 44,4 | 61,0 | 39,0 |
| 3 | 37,0 | 63,0 | 44,5 | 55,5 |
| 4 | 50,4 | 49,6 | 42,7 | 57,3 |
| 5 | 26,0 | 74,0 | 45,8 | 54,2 |
| 6 | 43,2 | 56,8 | 55,8 | 36,2 |

Abb. 12: Entscheidung zwischen Lesen und Computer/Playstation (2009/2010) nach Geschlecht und Einzelschulen (in Prozent)

Während in Schule 1 die Werte für das Lesen nahezu konstant bleiben, erhöht sich in Schule 2 der »Wert für das Lesen« leicht. Dagegen erfährt in Schule 3, die 2009 eher niedrige Wertschätzung des Lesens im Jahr 2010 eine leicht steigende Tendenz. Schule 4 ist im Vergleich zu allen Schulen die einzige Einrichtung, in der – nach den Angaben der Schüler – im Zeitraum von 2009 zu 2010 die Zustimmung zum Lesen sinkt.

In der Schule 5 kann – so suggerieren die Angaben der Schüler – geradezu von einem Qualitätssprung gesprochen werden: der sehr niedrige Wert für das Lesen (26,0 %) erfährt 2010 nahezu eine Verdoppelung (45,8 %).

Die Steigerung in Schule 6 von 43,2 % (2009) auf 55,8 % (2010) verweist auf einen kontinuierlichen Prozess der Veränderung der Einstellung zum Lesen. Dieser Eindruck wird auch durch andere Befunde bezüglich dieser Schule gestützt.

Die Beobachtungen während der Befragungen zeigten deutlich, dass die Entscheidung zwischen Fernsehen und Spielen am Computer bzw. Konsole für die Kinder am schwierigsten war.

Sie fällt nach unseren Befunden zu Gunsten des Spielens am Computer aus. Dies ist vor allem auf den hohen Anteil der Jungen zurückzuführen, die Computer und Playstation wählen. Das Ergebnis deutet (wie eine ganze Reihe anderer Befunde dieser Studie) darauf hin, dass bereits im Grundschulalter der Computer zunehmend das Konkurrenz-Medium des Fernsehens wird.



| | 2009 | | | 2010 | | |
|----------------------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| | Gesamt | Jungen | Mädchen | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| Lesen | 44,2 | 37,7 | 50,8 | 48,2 | 39,4 | 57,0 |
| Computer/Playstation | 55,8 | 62,3 | 49,2 | 51,8 | 60,6 | 43,0 |

Abb. 13: Entscheidung zwischen Fernsehen und Beschäftigung mit Computer und Playstation (2009/2010) nach Geschlecht (in Prozent)

3 Zu Lektürepräferenzen von Grundschulern

Für die Förderung und die Entwicklung von Lesemotivation ist das Wissen um die Lektürepräferenzen der Kinder von großer Bedeutung.

Die Antworten der Kinder auf die Frage

Welche Bücher und Geschichten liest Du gern?

zeigen in allen vier Untersuchungszeiträumen die Dominanz der Literatur, die Abenteuer erzählt und meist (dies zeigen die Titelangaben) mit phantastischen Elementen verbunden ist. Interessant ist, dass diese »Textsorte« in allen Befragungszeiträumen und in allen Vergleichsgruppen (Geschlecht und Klassenstufe) den ersten Rangplatz einnimmt.

Das Lesen von Sachbüchern nimmt den zweiten Rangplatz ein. Dies ist vor allem auf die Präferenz von Jungen zurückzuführen. Im Vergleich zwischen den einzelnen Textsorten geben auch die Mädchen sehr häufig an, Sachliteratur zu lesen, jedoch ist bei ihnen die Entscheidung für Tiergeschichten gleichermaßen hoch. Diese wiederum sind bei den Jungen nicht so beliebt.

Für das Genre Märchen, das in der Rangliste in allen Befragungszeiträumen auf Rangplatz 4 zu finden ist, lassen sich innerhalb des Geschlechtervergleichs gravierende Unterschiede erkennen: Signifikant mehr Mädchen als Jungen geben

an, dass sie Märchen gern lesen. Bei den Jungen rutschen die Märchen zu Gunsten der Fernsehbegleitliteratur auf Rangplatz 5.

Der Vergleich aller Erhebungszeitpunkte bestätigt gleichsam die geringe Präferenz der Realistischen Kinderliteratur in der Lektürewahl der Kinder. Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen (das bestätigt auch der Klassenstufenvergleich) ist sie von allen Textsorten am wenigsten beliebt. Angesichts der nicht »klassischen« Benennung der Genres in der Befragung (»Wahre Geschichten«) könnte sich die Vermutung aufdrängen, dass Kinder manche Geschichten aus der realistischen Literatur anderen Rubriken – etwa der Abenteuer- oder Sachliteratur – zuordnen. Die von uns geforderte Nennung eines literarischen Beispiels (Titel) spricht allerdings gegen diese Vermutung.

Die Angaben, die im Erhebungszeitraum von 2001 bis 2010 zu den beliebten Genres gemacht wurden, verweisen auf die Kontinuität der kindlichen Leseinteressen – auch mit Blick auf die Geschlechtsspezifik der Lektürewahl.

Am Beispiel der Ergebnisse von 2010 zum Genre **Abenteuerliteratur** sollen vor allem die Veränderungen auf der Textebene verdeutlicht werden.

Bei den Titelangaben zur *Abenteuerliteratur* sind in Bezug zur Erfurter Studie (Erhebung 2001) deutliche Unterschiede wahr-

| Genres | 2001 | 2010 | | |
|-------------------------|--------|--------|--------|---------|
| | Gesamt | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| Abenteuerbücher | 64,4 | 66,8 | 64,9 | 68,7 |
| Sachbücher | 55,9 | 47,3 | 56,1 | 38,6 |
| Tierbücher | 45,4 | 29,6 | 19,7 | 39,4 |
| Märchenbücher | 27,1 | 21,4 | 15,3 | 27,5 |
| Fernsehbegleitliteratur | 27,1 | 21,3 | 23,6 | 18,9 |
| Realistische Literatur | 25,0 | 14,4 | 13,2 | 15,5 |

Abb. 14: Lektürepräferenzen (2001/2010) Genre und Geschlecht (in Prozent)

nehmbar. Während 2001 »Harry Potter« mit 158 Nennungen nicht nur der eindeutige Favorit war, sondern zugleich nahezu paritätisch von den Geschlechtern angegeben wurde (71 Angaben der Jungen; 87 Angaben der Mädchen), wandelt sich nun das Bild: »Harry Potter« wird weniger genannt. Er liegt zwar bei den Jungen immer noch auf Rangplatz 1, aber mit deutlich weniger Nennungen. Bei den Mädchen erreicht er – trotz seiner Mehrbändigkeit – nun nur noch Rangplatz 4. 23 Nennungen der Jungen stehen 12 Nennungen der Mädchen gegenüber. Die Frage des Rückgangs des Interesses der Mädchen an »Harry Potter« könnte auch durch die Veränderung der Harry Potter-Geschichte selbst verursacht sein. Lag in dem im Jahr 2001 ausschließlich vorliegenden Band 1 das Erzählinteresse vornehmlich auf der Darstellung eines benachteiligten Kindes, das über längere Zeit in dumpfen Verhältnissen leben muss, ehe es auf Grund einer Vorbestimmung zu einem Auserwählten wird, dominieren in den Folgebänden außerordentliche Kämpfe und Bedrohungen das Geschehen. Während in Band 1 die Freundschaft eine dominierende Rolle spielt und der Held in einer Art Bildungs- und Entwicklungsroman allmählich seine Bestimmung erkennt, nimmt in den Folgebänden eine Art Nervenkitzel zu, der eher den männlichen Lektüreinteressen entsprechen dürfte. Weitere auffällige Nennungen der Jungen im Bereich »Abenteuerliteratur« sind »Das magische Baumhaus« (19 Nennungen), »Gregs Tagebuch« (14 Nennungen) und »Die Drei ???« (13 Nennungen).



| Genres | 2001 | 2010 | | |
|-------------------------|--------|--------|--------|---------|
| | Gesamt | Gesamt | Jungen | Mädchen |
| Abenteuerbücher | 66,8 | 65,7 | 65,9 | 68,6 |
| Sachbücher | 47,3 | 51,8 | 49,8 | 41,0 |
| Tierbücher | 29,6 | 35,5 | 34,1 | 19,9 |
| Märchenbücher | 21,4 | 29,4 | 22,0 | 13,7 |
| Fernsehbegleitliteratur | 21,3 | 20,0 | 21,6 | 22,1 |
| Realistische Literatur | 14,4 | 19,2 | 14,5 | 10,0 |

Abb. 15: Lektürepräferenzen 2010 nach Genre und Klassenstufen (in Prozent)

Damit sind in den führenden Angaben der Jungen ausschließlich Serien verzeichnet, die Spannung und Abenteuer in einer unterschiedlichen Weise präsentieren.

Interessant für die Wahl der geschlechterübergreifenden Unterrichtslektüre erscheint die Frage, welche Rolle diese Texte im Lektürespektrum der Mädchen spielen. Bei ihnen liegt »Das magische Baumhaus« mit 14 Nennungen auf Platz 1; »Harry Potter« erscheint auf Platz 4 (12 Nennungen); »Gregs Tagebuch« liegt auf Platz 6 (6 Nennungen) und »Die drei ???« sind mit 7 Nennungen auf Platz 8 zu finden.

Das heißt zugleich, dass bei diesen Texten partielle Berührungen zwischen den Interessen der Jungen und Mädchen existieren. Andererseits ist unverkennbar, dass es auf den vorderen Plätzen im Bereich der Abenteuerliteratur keine weiteren Übereinstimmungen zwischen Jungen und Mädchen gibt. Die bei den Mädchen mit dem »Magischen Baumhaus« gleich häufig genannte Geschichte »Sternenschweif« (14 Nennungen) ist in den Titelangaben der Jungen gar nicht zu finden. Ähnlich ist der Befund bei der Knister-Abentuergeschichte »Hexe lilli« (13 Nennungen), die bei den Jungen kaum erscheint (2 Nennungen).



4 Zum Spaß am Deutschunterricht

| 2001 | | 2008 | 2009 | 2010 |
|------|------|------|------|------|
| 46,5 | Ges. | 49,0 | 48,2 | 42,6 |
| | 1 | 43,2 | 45,6 | 45,2 |
| | 2 | 62,0 | 64,3 | 40,8 |
| | 3 | 48,2 | 54,2 | 50,3 |
| | 4 | 42,6 | 40,2 | 39,5 |
| | 5 | 53,1 | 43,1 | 37,5 |
| | 6 | 51,2 | 39,7 | 34,3 |

Abb. 16: Spaß am Deutschunterricht (sehr) nach Befragungszeiträumen und Einzelschulen (in Prozent)

Die Tatsache, dass sich alle Schulen, die an dem Sächsischen Projekt zur Leseförderung unter Gender-Perspektive beteiligt waren, mit Engagement der Lesemotivation und damit auch der Qualifizierung des Deutschunterrichts zugewandt haben, könnte zu folgender Erwartung führen: In den erhobenen Daten muss sich diese Anstrengung in einem positiven Wertempfinden niederschlagen, das die Kinder dem Deutschunterricht entgegenbringen. Diese Erwartung hat sich nicht bestätigt. Der Spaß am Deutschunterricht nimmt von Klasse 2 bis 4 – ähnlich wie in der Erfurter Studie konstatiert – ab. Da uns schon die Befunde von 2009 diesen Widerspruch offenbarten, haben wir in Verbindung mit der Frage 22 (behandelte Literatur – Gefallen und Nichtgefallen) bei der Erhebung 2010 die Eintragungen der Kinder genau verfolgt und danach in Gesprächen mit den Kindern deren Motivationen und Hintergründe ermittelt.

Das führte zu folgender Erkenntnis: Die meisten Schüler betrachten – wie es scheint – die Projekte, die die Lehrpersonen nach den Fortbildungen und den Vorbereitungen in den Teams engagiert und ideenreich in ihrem Unterricht umsetzten, nicht als Teil des Deutschunterrichts, sondern als eine besondere Form der Begegnung mit Literatur – sozusagen außerhalb des eigentlichen Unterrichtsfaches.

Wir meinen, dass diese Beobachtung durchaus bei der kindlichen Bewertung des Deutschunterrichtes eine wesentliche Rolle spielt. Die von den Kollegien durchgeführten literarischen Projekte, werden offensichtlich von den Kindern mehrheitlich nicht zum Deutschunterricht gezählt und fließen danach auch nicht in deren Bewertung ein.

Fazit

Die Größe der Stichprobe der Schülerbefragungen an Sächsischen Grundschulen ermöglicht verallgemeinerbare aktuelle Aussagen zum Medien- und Leseverhalten von Grundschulern. Eine kleine Auswahl von Befunden wurde hier – auch im Vergleich zu Ergebnissen der Erfurter Studie von 2001 – vorgestellt.

Die Analyse und Auswertung der Daten, die uns Auskunft über die Entwicklung von Lesemotivation einzelner Schüler bzw. spezifischer Schülergruppen über die Projektdauer geben können, steht noch aus.

Literatur

Richter, Karin/Plath, Monika (2005/2007): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim & München: Juventa.

Richter, Karin/Plath, Monika. (Hrsg.) (2005): Bilder erzählen Geschichten – Geschichten erzählen zu Bildern. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.



*Geschlechtsensible Leseförderung
an der Grundschule Niederlöbnitz*

Silke Hüge



Kontakt

Silke Hüge

Master of Arts

Schulleiterin der Grundschule Niederlöbnitz

Grundschule Niederlöbnitz

Ledenweg 35

01445 Radebeul

Telefon: (03 51) 8 30 90 39

silke.huge@gs-niederloessnitz.de

Inhalt

| | | | |
|--|----|---|----|
| Das Lesen zu fördern, ist wichtig! | 54 | 6. Gelingensbedingung: Sponsorensuche, um finanziell das Projekt zu unterstützen. | 57 |
| 1. Gelingensbedingung: Projekte brauchen Zeit! | 55 | 7. Gelingensbedingung: Nutzung von schon vorhandenen Möglichkeiten, die über Medien angeboten werden. | 57 |
| 2. Gelingensbedingung: Projekte brauchen Projektinitiatoren, die für das Projekt brennen. | 55 | 8. Gelingensbedingung: Alltagsrhythmus überprüfen und gegebenenfalls zielorientiert anpassen. | 58 |
| 3. Gelingensbedingung: Eltern als Partner gewinnen | 55 | 9. Gelingensbedingung: Altbewährtes, was vielleicht auch nur in Vergessenheit geraten ist, wieder mit neuen Ideen aufpeppen. | 59 |
| 4. Gelingensbedingung: Bildungspartner gewinnen und deren Bildungsauftrag genau kennen. | 56 | 10. Gelingensbedingung: Fortbildungen mit hohem Qualitätsfaktor, die sofort praxistauglich sind. | 60 |
| 5. Gelingensbedingung: Kinder zu Beteiligten machen | 56 | 11. Gelingensbedingung: Fortbildungen über einen längeren Zeitraum zum gleichen Thema, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten. | 61 |
| | | 12. Gelingensbedingung: Schulleitung fördert Unterrichtsentwicklung insbesondere zu den Themen der erlebten Fortbildungen. | 61 |
| | | 13. Gelingensbedingung: Das angeeignete Potenzial und Knowhow an andere Schulen weitergeben. | 63 |

Das Lesen zu fördern, ist wichtig!

Kaum jemand wird dieser Aufforderung widersprechen, denn Lesen ist eine Schlüsselkompetenz beim Erwerb von Wissen, für den Bildungsprozess und beim lebenslangen Lernen.

Die Warum-Frage zur Leseförderung kann also schnell geklärt werden. Kulturtechnik, Schlüsselkompetenz, Wissensaneignung, Teilhabe an der Gesellschaft, Informationsbeschaffung sind nur einige wenige Schlagwörter, die einem dazu einfällen. Lesen ist so wichtig wie die Luft zum Atmen. Mag diese Aussage etwas pathetisch klingen, doch bekanntlich liegt in der Übertreibung die Wahrheit. Wer nicht richtig lesen kann, gehört zu den Verlierern in unserer Gesellschaft und das ist ganz gewiss nicht übertrieben. Lesen beinhaltet weit mehr als das bloße Lesen von Text. Wir müssen in der Lage sein, Tabellen, Diagramme, Zeichen und Symbole erlesen zu können. Erlesen bedeutet, dem allen Informationen zu entnehmen, über Gelesenes nachzudenken, in unserem Kopf nach Wichtigkeitsgehalt zu filtern, zu strukturieren und zu abstrahieren und mit Bekanntem in Verbindung zu setzen. Lesen ist also weit mehr als die Fähigkeit Buchstaben zu erkennen und zu Wörtern zusammzusetzen. Lesen und Bilder stehen in engem Zusammenhang. Dabei wird sehr oft auch vom »Kopfkino« gesprochen. Kann ich mir vorstellen, was ich da lese?

Desweiteren spielt Lesegenuss eine nicht zu unterschätzende Rolle. Dass die Kinder das Lesen in der Schule erlernen, mag prinzipiell stimmen. Doch reicht dieses »Erlernen« aus? Was heißt es: »Lesen zu können«? Wirtschaftsexperten, Berufsschullehrer, Dozenten und Professoren an den Berufs-, Fach-, Hochschulen und Universitäten klagen einstimmig darüber, dass junge Menschen oft nicht einmal die nötigen Kenntnisse besitzen, um sich Wissen durch Lesen anzueignen. Studien belegen, die Lesekompetenz der 15-Jährigen in Deutschland ist im Vergleich zu Gleichaltrigen in anderen europäischen Staaten signifikant schlechter. Dazu kommt noch, dass Jungen dieser Altersgruppe im Durchschnitt viel schlechter lesen als ihre gleichaltrigen Klassenkameradinnen. Jungen, so kann häufig gelesen werden, seien in der gegenwärtigen Zeit die Bildungsverlierer.

Mit solcherart Aussagen sah sich das Lehrerkollegium unserer Schule konfrontiert. Die Meinung männlicher Kollegen zu dieser Problematik konnten wir nicht unmittelbar einholen. Seit über 20 Jahren konnten wir an unserer Schule keinen männlichen Lehrer begrüßen, es sei denn, es war ein Schüler-Vater, der am Nachbargymnasium tätig ist.

So machten wir uns auf den Weg und suchten Antworten auf Fragen wie: Ist die Thematik der Bildungsverlierer auch an unserer Schule relevant? Haben wir Frauen vielleicht einen anderen Blickwinkel als die an unserer Schule nicht vorhandenen männlichen Kollegen? Wir engagieren uns doch täglich, um unseren Schülern, egal ob männlich oder weiblich, bestmögliches Wissen zu vermitteln, ihnen das Lernen zu lehren, sie zum Denken und Handeln zu animieren, ihre Kompetenzen zu entwickeln und das alles mit handlungsorientiertem, differenziertem Unterricht. Ist denn da ein geschlechtssensibler Unterricht überhaupt notwendig?

Eine erste Meinungsumfrage im Team ließ die damals vorherrschende Ansicht klar erkennen: Die Problematik des »Nichtausreichend-lesen-Könnens« gilt für unsere Schüler, egal ob männlich oder weiblich, nicht. Dazu kommt noch, dass die Eltern unserer Schüler an der Bildung ihrer Kinder höchst interessiert sind. Obwohl nur einzelne Kolleginnen eine besondere geschlechtssensible Leseförderung für sinnvoll ansahen, war doch die Mehrheit der Kolleginnen daran interessiert, es genauer zu wissen. So entschlossen wir uns – wenn auch nicht einstimmig – am Projekt »Geschlechtssensible Leseförderung« teilzunehmen. Demokratie macht dies möglich.

Warum Leseförderung wichtig ist, war uns allen klar. Doch nun mussten wir uns weitere Fragen stellen. Wie, wodurch, mit wem, womit, wann und wo wird jetzt schon und soll zukünftig Leseförderung erfolgen? Die Ausgangslage musste unter die Lupe genommen werden. Eltern und andere Bildungspartner wie zum Beispiel unser Hort mussten mit ins Boot geholt werden. Ohne die kompetenten und vor allem Mut gebenden Projektinitiatoren des Bildungsinstitutes wären wir schnell im Alltagsgetöse steckengeblieben.

1. Gelingensbedingung:

Projekte brauchen Zeit!

Eine erste wichtige Erkenntnis gewannen wir auf einer Auftaktveranstaltung: Wir haben Zeit – ganze drei Jahre! Die »geschlechtssensible Leseförderung« war also kein Projekt, wel-

ches sofort und gleich mit Konzeption und Zielerreichung in den nächsten vier Wochen eingereicht und möglichst 6 Wochen später sofort evaluiert werden musste.

2. Gelingensbedingung:

Projekte brauchen Projektinitiatoren, die für das Projekt brennen.

Was treibt Schule an, sich an Projekten zu beteiligen? Projekte kosten zusätzliche Ressourcen. Vor allem die Ressource Zeit ist immer knapp bemessen. Allein die erste Euphorie für das Thema reicht für eine langanhaltende Motivation nicht aus. Und es muss ehrlich gesagt werden, die Euphorie hielt sich zu Beginn erst einmal in Grenzen. Widrige Alltagssituationen geben oft genug Anlass, dass alle Motivation dahinschwindet wie Schnee in der Sonne. Allein schafft es der Schulleiter

nicht, Haltungen zu verändern, die sich in Aussagen manifestieren wie »Wir waren auch erfolgreich ohne dieses Projekt.« oder »Lass es uns doch so machen, wie immer!«, »Es war doch keiner unzufrieden.«, »Erfinden wir das Fahrrad nicht noch einmal neu?«, »Wir haben dafür gar keine Zeit.« Er braucht Partner an seiner Seite, die sich begeistern lassen oder schon begeistert sind. Er braucht Partner, die hoffen, aus diesem Projekt Gewinn zu erzielen.

3. Gelingensbedingung:

Eltern als Partner gewinnen.

ELTERN wirkt wie ein Zauberwort. Eltern an der Grundschule Niederlöbnitz sind in hohem Maße interessiert an der Bildung ihrer Kinder und begrüßten die neuen Aktivitäten zur Leseförderung. Auf alle Fälle erst einmal so lange, wie sie nicht selbst zusätzliche Ressourcen investieren mussten. In einem Elternworkshop mit einem anschließenden Forum wurde die Thematik den Eltern näher gebracht: Eltern als Beispiel für freudvolles Lesen. Geben Väter und Mütter gleichermaßen den Kindern ein gutes Beispiel? Welche Wertigkeit hat das Vorlesen in der Familie? Wer liest den Kindern am Abend die Gute-Nacht-Geschichte vor? Was bedeutet in unserer Familie das Wort »Leseerlebnis«? Wie kann ich mein Kind beim Lesen lernen unterstützen? All diese Fragen regten zu einem interessanten Austausch an und sensibilisierten die Eltern für dieses Thema.



4. Gelingensbedingung:

Bildungspartner gewinnen und deren Bildungsauftrag genau kennen.

»Allein ist man klein!« Also wer kann noch mit am schweren Karren Leseförderung ziehen? Da wir schon viel im Ganztagsbildungsbereich mit unserem Hort auf die Beine gestellt haben, war es von Anfang an klar, unser Team aus dem Hort ist mit dabei, auch beim Workshop und beim Elternforum. Auf einem ersten gemeinsamen Fachtag konnten wir unsere Ideen und Meinungen austauschen. Leseförderung ist nicht nur ein Thema für die ersten 5 Unterrichtsstunden im Schulalltag.

Sowohl der Lehrplan der Grundschule als auch der Bildungsplan des Hortes lassen da keinen Zweifel aufkommen. Ganztägige Bildung muss sich sinnvoll im Vormittags- und Nachmittagsbereich vernetzen. Vernetzen heißt aber erst einmal auch, den Bildungsauftrag des jeweilig anderen Partners zu kennen. Kennen unsere Lehrer den Sächsischen Bildungsplan des Hortes? Kennen unsere Erzieher den Sächsischen Lehrplan der Schule?

5. Gelingensbedingung:

Kinder zu Beteiligten machen.

Der Leseförderung dienen alle Maßnahmen, die sowohl die Lesefähigkeit als auch die Leselust fördern. Welche Texte Kinder lesen, hängt nur zum Teil von der Schwierigkeit eines Textes ab. Viel entscheidender ist das Interesse des Kindes am Thema. Interessiert sich ein Kind für Dinosaurier, dann nimmt dieses Kind auch gern in Kauf, sich mit dem schweren Namen des »Tyrannus saurus rex« zu befassen. Lesen sollte Spaß machen und bedarf daher auch einer motivierenden Leseumgebung. Dazu gehört genießendes Lesen ebenso wie studierendes Lesen. So klärten wir gemeinsam mit unseren Partnern, wie wir auf diesen Lesegenuss Einfluss nehmen können. Dabei legten wir auf folgende Dinge erhöhtes Augenmerk:

- Reichhaltige Lesestoffe in der Klasse und in der Schule
- Besondere Kinderbücher, Lesehefte, Kinderzeitschriften für die verschiedenen Interessenlagen der Kinder (zum Beispiel die Wissensreihe »Was ist Was«)
- Themenkisten zu den Unterrichtseinheiten (zum Beispiel zu Sachbereichen Luft, Magnetismus, Strom, Brücken etc.)
- Arbeitsbögen für Lesetagebücher und Lesetipps (zum Beispiel Antolin-Programm)

- Informationswände mit Lesetipps (zum Beispiel auf der Kinderseite unserer Homepage)
- Leseanregende Produkte von Kindern (zum Beispiel Leseschachteln oder Kartontheater zu einzelnen Büchern)
- Zeit zum Lesen geben

Unsere schon vorhandene Schulbücherei wurde sehr umfangreich erweitert. Dabei gingen wir vor allem auf die Wünsche der Kinder ein. Die Kuschelesecke und Bücher wie zum Beispiel »Gregs Tagebücher« wurden alleinig auf Kinderwunsch hin angeschafft. Es war interessant zu erleben, wie sich die Kinder sehr gewissenhaft um ihre Schulbücherei kümmerten. Vor allem auch als sie merkten, dass ihre Vorschläge berücksichtigt wurden.



6. Gelingensbedingung:

Sponsorsuche, um finanziell das Projekt zu unterstützen.

Wir gingen los und konfrontierten ortsansässige Firmen mit der von Vertretern der Wirtschaft geäußerten Meinung, wonach die zukünftigen Berufsschüler, Studenten und Mitarbeiter oftmals nicht ausreichend gut lesen können und fragten, ob sie uns konkret zum Thema »Leseförderung« finanziell unterstützen könnten. Wir waren schon etwas überrascht, wie sehr

wir mit diesem Thema auf offene Ohren und damit auch auf offene Geldbeutel stießen. So sponserte uns ein in der Nähe befindliches Autohaus im Wert von 1000 Euro Bücher für unsere Schulbücherei. Auch ein Aufruf an die Kinder der 4. Klassen »Bücher, aus deren Lesealter ich entwachsen bin.« fand große Resonanz.

7. Gelingensbedingung:

Nutzung von schon vorhandenen Möglichkeiten, die über Medien angeboten werden.

Das Antolinprogramm ist ein web-basiertes Programm zur Leseförderung, welches vom Schroedel-Verlag betrieben wird. Die Anziehungskraft, die der Computer auf die meisten Kinder ausübt, wird genutzt, um sie zum Lesen zu motivieren. Durch die Beantwortung von Fragen zu gelesenen Büchern können die Schüler Punkte sammeln. Die Auswertung kann durch den Lehrer über das Internet erfolgen und als Wettbewerbsform in der Klasse genutzt werden. Einige Klassen organisierten eigenverantwortlich mit Hilfe der Eltern die Teilnahme an diesem kostenpflichtigen Programm. Es stellte sich danach die Frage, wie wir allen Schülern dieses ansprechende Programm zu Verfügung stellen können? Wir erfuhren durch Recherchen, dass die Stadt Radebeul einen viel geringeren Kostenbeitrag an den Verlag bezahlen müsste, wenn es gelänge, alle Grundschulen der Stadt für dieses Programm zu begeistern. Letztendlich erreichten wir, dass die Stadt Radebeul sich bereit erklärte, diese Kosten allein zu tragen, was im Ergebnis sogar unseren Schulhaushalt entlastete.



8. Gelingensbedingung:

Alltagsrhythmus überprüfen und gegebenenfalls zielorientiert anpassen.

Lesen hat nicht nur etwas mit einer anregenden Leseumgebung zu tun, sondern es müssen auch Zeiten für das Lesen geschaffen werden. Für folgende Gesichtspunkte suchten wir nach neuen Wegen:

- Freie Zeit für individuelles, freies Lesen in der freien Arbeit, in besonderen Stunden, in Betreuungszeiten
- Lesezeit während der thematischen Arbeit zum themenbezogenen Lesen
- Übungszeit für das Üben bestimmter Lesestrategien

Ein harmonischer Tagesbeginn war uns schon immer wichtig. Ließ sich dieser Anspruch mit unserem Projekt zur Leseförderung verbinden? Wir entschieden, dass wir unser Schulhaus am Morgen 10 Minuten eher öffnen. Dies hatte mehrere positive Auswirkungen. Zum einen kommen die Kinder nicht alle auf einmal mit großem Gedränge ins Schulhaus. Zum anderen erhalten die Kinder eine in der Hausordnung festgeschriebene Lesezeit, in der sie sich mit ihren selbstgewählten Büchern beschäftigen dürfen. Schlussendlich wird mit diesem Weg die Kommunikation über Literatur verstärkt. Jedes Kind kann sehen, an welcher Literatur sich der Klassenkamerad erfreut und wird so animiert, dieses Buch vielleicht ebenfalls zu lesen. Mittlerweile ist die Lesezeit bei uns Tradition und für die Kinder ist es ein ganz normaler Ablauf am Morgen, selbstvergessen lesen zu können. Die erste Klasse genießt die Vorlesezeit durch den Klassenlehrer im Kreise der Klassenkameraden.

Die Öffnungszeiten der Bücherei wurden verlängert. Durch eine Ein-Euro-Kraft, die wir über die Beteiligungsgesellschaft Radebeul beantragt haben, sind wir in der Lage, unsere Bücherei täglich von 9.30 Uhr bis 12.00 Uhr und an drei Tagen bis 14.00 Uhr zu öffnen. Anschließend erhalten wir durch dieselbe Mitarbeiterin sogar noch dreimal in der Woche bis 16.00 Uhr Unterstützung im Hausaufgabenzimmer. Daher konnten wir den Kindern anbieten, selbst zu entscheiden, ob

sie in den Zeiten der großen Hofpausen (9.30 Uhr-9.55 Uhr und 11.30 Uhr-12.00Uhr) einmal am Tag die Bücherei besuchen.

Unser Förderunterricht wurde umstrukturiert. Die Schüler einer jede Klassenstufe haben einmal in der Woche die Gelegenheit, in 10 verschiedenen Fördergruppen spezielles Wissen und Fähigkeiten zu besonderen Themen zu erlangen. Fördergruppen wie »Natur erleben«, »Astronomie«, »Computer« oder »Weinbau« wecken die Neugier der Kinder auf weiteres Wissen. Sie können nunmehr auf das erweiterte Angebot unserer Schulbücherei zugreifen und sich entsprechende Informationen selbstständig beschaffen. Eine weitere Fördergruppe setzt sich mit Methoden der Lesestrategie auseinander und bietet den Kindern Zeit und Räumlichkeit für genussvolles und selbstvergessenes Lesen.



9. Gelingensbedingung:

Altbewährtes, was vielleicht auch nur in Vergessenheit geraten ist, wieder mit neuen Ideen aufpeppen.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Anregung zum Lesen, die der Anleitung und Gelegenheit bedarf: Zum einen spielt die Vorbildrolle der Erwachsenen eine maßgebliche Rolle und zum anderen gilt es, Situationen zu schaffen, die selbstvergeessenes Lesen zulassen. Literarisches Verständnis zu wecken, hat nicht nur etwas mit dem eigentlichen Lesen zu tun. Um Anregungen zum Lesen zu schaffen, haben wir uns im Team über nachfolgend genannte Möglichkeiten ausgetauscht und verständigt:

- Lesevorbilder zum Vorlesen und zum Miteinanderlesen: zum Beispiel der Lehrer vor der Klasse aber auch Schüler höherer Klassen für Schüler der Klassen 1 und 2
- Lesenacht in der Schule mit Vorlesen und mit Selberlesen bis zum Einschlafen
- Vorlesen beim gemeinsamen Frühstück
- Nachspielen von literarischen Szenen zum Beispiel mit dem Kartontheater oder im Schattentheater
- Interessante Buchvorstellungen, die die Kinder sich nach ihren Interessen und Neigungen wählen können

- Klassenprojekte über Schriftsteller, Genres, literarische Zeitepochen, etc.

Viel Spaß hatten alle Schüler bei der Lesenacht. Viele Klassen organisierten solche Klassenhöhepunkte. Aber noch viel interessanter wurden diese Abende, als einige Klassen sich speziell die Väter oder Großväter dazu einluden. Die Aussage einer Kollegin habe ich da noch bis heute im Ohr: »Niemand hätte ich diese Lektüre zum Vorlesen gewählt, wie es die Väter meiner Klasse ausgesucht haben.« Sie räumte weiter ein, dass die Kinder von den Lesestücken alle sehr begeistert waren, sie selbst aber die Stücke eher komisch fand.

Kann es also doch sein, dass wir Lehrer(innen) uns wandeln müssen, um den Lesegeschmack aller Schüler, aber auch vor allem der Jungen, zu treffen? Wie können wir unterschiedlichen Lesegeschmack berücksichtigen? Ist nicht eher ein unterschiedlicher Lesegeschmack der Alltag als die Ausnahme? Wie können wir den Kindern eine kritische und zugleich tolerante Haltung zu Gelesenem anerkennen? Wie können wir traditionellen Literaturunterricht für alle interessant, spannend und erlebbar machen?



10. Gelingensbedingung:

Fortbildungen mit hohem Qualitätsfaktor, die sofort praxistauglich sind.

Im Rahmen der Umsetzung dieses Projekts besuchten wir über einen langen Zeitraum Fortbildungsveranstaltungen, die wir in dieser Art und zu diesen Themen noch nie erlebt hatten. Einerseits erhielten wir unzählige Anregungen für einen erlebnis- und abwechslungsreichen Literaturunterricht und andererseits bekamen wir eine Vorstellung davon, was geschlechtssensible Leseförderung methodisch bedeutet und erfordert.

Hierzu einige Aussagen von Kolleginnen:

»Toll fand ich, wie die Begeisterung der Referenten auf uns übersprang ...!«

»Die Fortbildungen über mehrere Jahre waren einfach toll. Man wurde an Bewährtes erinnert und bekam immer wieder neue Impulse. Die Art und Weise der Referenten, auf uns zuzugehen, war beispielgebend.«

»Die Fortbildungen waren sehr abwechslungsreich. Sie weiteten den Blick und regten dazu an, den Deutschunterricht einmal anders durchzuführen. Deutschunterricht kann spannend, lustig und sehr vielseitig sein. Es überraschte mich, zu welchen Ergebnissen die Kinder gelangen können und zu welcher hohen Leistungen sie bei geschickter Förderung fähig sind. Die Vorbereitung neuer Unterrichtsmethoden war mitunter intensiv, das Unterrichten machte aber dann sehr viel Spaß.«

»Beeindruckt haben mich die vielen Ideen der Fortbildner und mit welcher Begeisterung sie die Weiterbildungen durchführten. Der »Funke« sprang sofort über. Ich wollte sofort das Gelernte anwenden.«



11. Gelingensbedingung:

Fortbildungen über einen längeren Zeitraum zum gleichen Thema, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

In diesen Fortbildungen erhielten wir Antworten auf all unsere Fragen. Nun bedurfte es nur unseres Mutes, diese Lesestoffe, Methoden und Anregungen mit den Schülern auszuprobieren. Nachfolgend nur einige markante Punkte aus den Inhalten der Fortbildungsveranstaltungen:

- Möglichkeiten der Erschließung von Märchen durch Schattenspiel - neue Zugänge zu alten Märchen
- Die Bilderwelten der Warja Lavater zu »Snow White« und »Hans im Glück« als neuen Zugang zu alten Märchen
- Bilder als Zugang zu mythologischen Stoffen
- Lyrik in der Grundschule
- »Des Kaisers neue Kleider« - eine Gerichtsverhandlung als Methode zur Erfassung von ausgewählten Textinhalten

- Shakespeare, Goethe und Schiller im Grundschulunterricht? Bilderwelten als innovative Zugänge zur klassischen Literatur
- Sprachspiele - ein kreativer Weg zur Verbindung von Literatur-, Grammatik- und Orthographieunterricht
- »Krabat« eine Sage aus der Region
- »Nobert Nackendick« und »Das Traumfresserchen« von Michael Ende.

Nach mehrmaliger und nachhaltiger Beschäftigung mit gleichen Themen ließen sich innerhalb des mehrjährigen Fortbildungs- und Projektzeitraumes Veränderungen im Unterrichtsalltag feststellen.

12. Gelingensbedingung:

Schulleitung fördert Unterrichtsentwicklung insbesondere zu den Themen der erlebten Fortbildungen.

Zu folgenden Inhalten wurden neue Methoden im Unterricht erfolgreich ausprobiert:

- »Schneewittchen« nach Warja Lavater
- »Hans im Glück« nach Warja Lavater
- »Der Trojanische Krieg« und »Die Irrfahrten des Odysseus«
- »Des Kaisers neue Kleider« von Hans Christian Andersen
- »Nobert Nackendick« von Michael Ende
- »Das Traumfresserchen« von Michael Ende
- Krabat-Sage
- Erich-Kästner-Projekt
- Lyrik einmal spielend und tanzend erleben
- Gedichte von Christian Morgenstern : »Der Schnupfen«, »Das Gruselett«, »Herr Löffel und Frau Gabel«
- Josef Guggenmoos: »Sieben kecke Schnirkelschnecken«, »Der Wiedehopf«
- Gedichte für zwischendurch: »Spatzensalat«, »Getuschel«, »Kleiner Streit«, »Gemüseball«, »Die Zeit«, »Die Wühlmaus«

- Sprachspiele aus dem Buch: »Die dampfenden Hälse der Pferde von Babel« – ein Sprachspielbuch für Kinder von Franz Fühmann
- »Die Geschichte vom kleinen Und«
- »Die Geschichte von der Schneeseefee«
- Methoden: spielerische Gerichtsverhandlungen, Standbilder, Interview, Schattenspiel, textproduktive Verfahren

Leseprojekte wurden in unserer Schule neu aufgearbeitet. Ein Beispiel soll dafür das Leseprojekt zu Erich Kästner sein. Nicht nur außerschulische Lernorte wurden dafür neu entdeckt. Auch das Aussuchen der Literatur war für die Kinder etwas Neues. Klassenlesestoffe der Schüler waren nun unterschiedlich. Die Kinder mussten sich für ein Buch von Erich Kästner entscheiden. Ob »Emil und die Detektive« oder »Das doppelte Lottchen«, es lag in der Entscheidung der Kinder. Und wer

nun denkt, die Jungen wählten »Emil ...« und die Mädchen »Das doppelte Lottchen«, der hat weit gefehlt. Wir stellten fest, der Lesegeschmack der Kinder, egal ob männlich oder weiblich, war vollkommen unterschiedlich. Die Vielfältigkeit der Bücher zeigte uns die Vielfältigkeit der Interessenlagen unserer Schüler. Sie sind so bunt wie unsere Welt an sich und nicht allein auf das Geschlecht reduziert.

Für alle Inhalte erwarben wir entsprechende Bücher, ebenfalls auch Klassenlesesätze und methodische Handreichungen. Wir erweiterten sehr umfangreich und vor allem entsprechend der Wunschliste unserer Kolleginnen die Lehrerbibliothek.

Einzelne Kolleginnen arbeiteten im Tandem und führten gelungene Unterrichtsstunden in Parallelklassen durch (zum Beispiel in der Klassenstufe 2 beim Thema Bilderwelten der Warja Lavater zu »Snow White«).



13. Gelingensbedingung:

Das angeeignete Potenzial und Knowhow an andere Schulen weitergeben.

Vier Kolleginnen hatten den Mut, bei Studenten der Uni Dresden, in anderen Schulen und in regionalen Workshops zu ausgewählten Inhalten selbst Fortbildungen anzubieten. Außerdem ermöglichten sie den Studenten, Unterrichtsstunden zu den Fortbildungsinhalten in den Klassen auszuprobieren und diese anschließend mit ihnen auszuwerten.

Im Erfahrungsaustausch mit einer anderen Schule der Region wollen wir Inhalte der Fortbildung weitertragen. Im März 2013 gibt es erstmalig mit dem Team dieser Schule einen gemeinsamen Fachzirkel. Wir wollen dort die Bilderwelten der Warja Lavater zu »Snow White« vorstellen.

Dass das Thema Lesen und Leseförderung in der Region an Bedeutung gewinnt, ist an der schulübergreifenden Initiative zum zuvor erwähnten web-basierten Programm Antolin ablesbar, auch wenn augenblicklich noch keine Aussage darüber getroffen werden kann, wie intensiv es von allen Radebeuler Schulen genutzt wird. Eine weitere nachweislich erfolgreiche

Initiative ist der durch unsere Grundschule initiierte regionale Lesewettbewerb, an dem sich mittlerweile fünf weitere Schulen beteiligen. Nachdem wir unseren eigenen schulinternen Lesewettbewerb schon einige Jahre veranstalteten, machten wir umliegenden Schulen den Vorschlag, diesen regional auszuweiten. Diese Idee fand schnell positive Resonanz. Nun führen wir in diesem Jahr schon den 5. Regionalen Lesewettbewerb durch.

Leseförderung lohnt sich. Dies haben alle erkannt. Leseförderung ist notwendig, auch dies ist nicht mehr umstritten. Dieses Projekt führte dazu, in seiner täglichen Arbeit mal wieder etwas weiter über den Tellerrand zu schauen. Wir Lehrer kommunizieren ein Stück mehr über unsere Arbeit, nicht nur untereinander, sondern auch mit Kindern, Eltern, Erziehern. Manchmal sind es nur Kleinigkeiten, die eine spürbare Veränderung erzielen. Wir müssen mutig sein, Neues auszuprobieren.

Lasst es uns versuchen!



»Der Trojanische Krieg« –
ein mythologischer Stoff als Abenteuergeschichte
im Literaturunterricht der Grundschule

Leonore Jahn



Kontakt

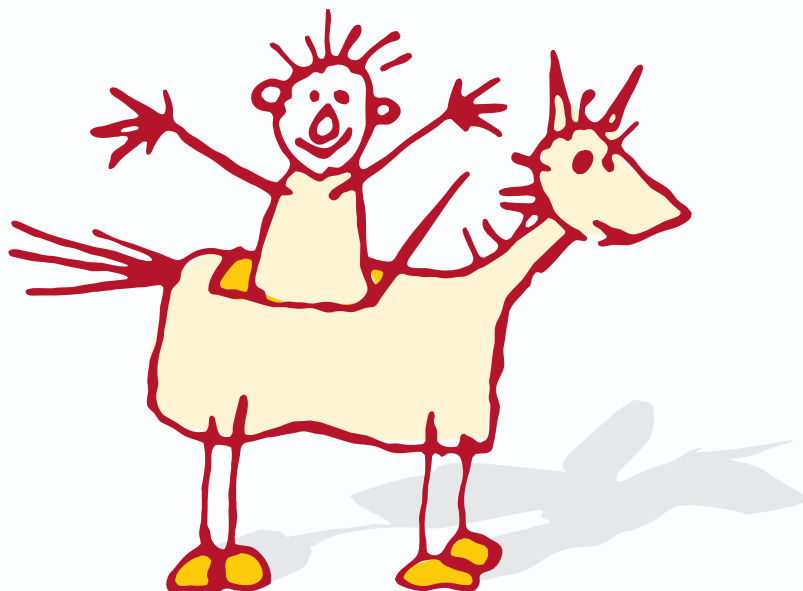
Dipl. päd. Leonore Jahn

Nordhäuserstraße 63
99089 Erfurt

Telefon: (03 61) 7 37 21 22
leonore.jahn@uni-erfurt.de

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorbemerkung..... | 66 |
| Griechische Mythen in der Grundschule – literarisch verfrüht? | 66 |
| Der Ausgangspunkt des Trojanischen Krieges | 68 |
| Das Urteil des Paris | 69 |
| Didaktisch-methodische Zugänge zum »Trojanischen Krieg« | 70 |
| Einstimmung | 73 |
| Darbietung und Erarbeitung | 75 |
| Szenische Gestaltung: Standbilder | 77 |
| Literatur..... | 79 |



Vorbemerkung

Mythen sind aktuell und verdanken ihre Popularität nicht zuletzt zahlreichen medialen Bearbeitungen. Viele Grundschüler kennen mythische Figuren und Geschichten aus Zeichentrickfilmen wie Walt Disneys »Hercules« (1997), aus dem computertechnisch aufwändig produzierten Kinofilm »Troja« (2004) oder aus den von dem bulgarischen Kinderbuchautor Dimiter Inkiow erzählten griechischen Sagen. Vielfach fehlen jedoch vor allem den filmischen Bearbeitungen Vielschichtigkeit und Tiefe, die das Erkennen der ideellen Dimension des mythologischen Stoffes erst ermöglichen. Für den Grundschulunterricht sollte angesichts der variantenreichen Zeichnung der mythologischen Figuren darüber nachgedacht werden,

mit welchen methodischen Zugängen die einzelnen Figuren und ihr Bezugssystem präsentiert werden können.

Als eine der ersten Literaturdidaktikerinnen hatte Karin Richter didaktisch-methodische Zugänge entwickelt, um bereits Grundschulern den mythologischen Stoff zugänglich zu machen (vgl. Richter 1995). Seit diesem Zeitpunkt ist auf der Grundlage vertiefter Konzeptionen und der Erprobung zahlreicher Unterrichtsprojekte für die Klassen 4 bis 6 der Ansatz mit unterschiedlichen mythischen Geschichten weiterentwickelt worden (Richter/Jahn 2008, Jahn/Richter 2011a, Jahn/Richter 2011b).

Griechische Mythen in der Grundschule – literarisch verfrüht? ¹

Als Argument gegen eine Behandlung der Mythen in der Grundschule wird von Pädagogen angeführt, dass der Stoff zu schwer sei und von den Kindern noch nicht verstanden werden könne. In diesen Äußerungen scheint die durchaus begründete Angst vor einem »großen Stoff« und die damit befürchtete Überforderung des Kindes zu liegen.

Rolf Geißler hat sich in den 1960er Jahren mit dem Begriff der »literarischen Verfrühtung« auseinandergesetzt. Seine Überlegungen zur Rezeption anspruchsvoller Literatur beziehen sich auf die Sekundarstufe I, lassen sich aber heute auch auf die Primarstufe übertragen. Geißler besetzt den Begriff der literarischen Verfrühtung positiv und meint damit nicht eine zu frühe und damit didaktisch unzulässige Begegnung mit literarischen Stoffen. Seine Begründung für eine frühe Behandlung von Werken der »großen Weltliteratur« leitet er aus der Überzeugung ab, dass »das ›restlose‹ Verständnis, die Auslotung ›aller‹ Tiefen einer Dichtung nicht zum Maßstab der Eignung zur

Lektüre gemacht werden [kann]« (Geißler 1962, S. 799). Die Begründung für eine frühe Beschäftigung mit der »hohen Literatur« sieht Geißler in der ästhetischen Bedingtheit des literarischen Stoffes selbst, der sich einer abschließenden Deutung verschließt und dem sich nur ergebnisoffen angenähert werden kann.

Für eine frühe Rezeption der Mythen im schulischen Rahmen sprechen zum einen die kindlichen Kenntnisse, die durch Film und Fernsehen erworben wurden. Zum anderen können mit dem »Abenteuerstoff Mythen« durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren positive Effekte für die Lesemotivation ebenso bewirkt werden wie eine Aufgeschlossenheit für die spätere Rezeption klassischer Texte.

In diesem Sinne ist Geißler zuzustimmen, wenn er in der Begründung seines theoretischen Ansatzes auf die überdauernde Kraft von Bildern verweist, die sich im Gedächtnis des Lesenden einprägen, auch wenn diese Bilder noch nicht restlos

¹ Eine ausführliche Darstellung zur schulischen Rezeption antiker Mythen findet sich in: »Der Trojanische Krieg im Interessenspektrum von Jungen und Mädchen. Geschlechtsspezifische Zugänge in den Klassen 4 bis 6« (Jahn 2010).

verstanden werden. Für ihn ist das Verstehen literarischer Texte immer nur ein »Partialverständnis«. »Literatur produziert Vorstellungen und Bilder von Personen, Haltungen und Handlungen. Die Eigenart des Bildes liegt darin, daß ich es aufnehme, ja sogar gut oder schlecht finden kann, ohne es voll verstehen zu müssen. Bilder, die auf solche Weise durch Literatur in der Gedankenwelt Jugendlicher evoziert werden, haben durch ihre bildhafte Präsenz jene bildende Gestalt, daß sie warten können, bis etwas von ihrem Sinn aufgeht« (Geißler 1970, S. 94).

Literarische Verfrühung in diesem Kontext heißt, dem kindlichen Leser die »großen Stoffe« der Weltliteratur nicht zuzumuten, sondern zuzutrauen. Die Mythologie bietet mit der Darstellung tiefgreifender menschlicher Konflikte, existenzieller Grundkonstellationen und gleichnishafter Bilder ein Identifikationsangebot auch schon für Grundschüler. Mythen präsentieren Geschehnisse, die zeitlos sind, weil sie anthropologische Konstanten aufzeigen. Als »Modelle von Menschheitserfahrungen« beschreibt der Erzähler und Essayist Franz Fühmann diesen Fakt (Fühmann 1973, S. 191).

Die Mythen erzählen von Ereignissen, die große Gemeinschaften berühren, die individuelle Schicksale in gesellschaftlichen Kontexten begreifbar machen und die existenzielle Grundmuster menschlichen Lebens widerspiegeln: die immer wieder gestellte Sinnfrage des Lebens, der Abschied und die Ankunft, die Wünsche nach Glück in ihrer unterschiedlichen materiellen und geistigen Gestalt, die Frage nach den Hintergründen menschlicher Beziehungen in familiären und gesellschaftlichen Räumen. Wie entstehen Konflikte im menschlichen Zusammenleben? Welche Lösungen können gefunden werden? Welchen Lebensmustern folgen Menschen in ihrem individuellen Sein und in sozialen Gemeinschaften? (vgl. Richter/Jahn 2008, S. 11). Die zahlreichen Unterrichtsergebnisse machen deutlich, welches Motivationspotenzial in diesen »großen Stoffen« liegt und wie tiefgründig und erstaunlich reif sich bereits Grundschulkinder mit manchen Lebensfragen auseinander setzen.

Neben der bereits besprochenen Wirkkraft literarischer Bilder, die sich auch erst zu einem späteren Zeitpunkt im Leser entfalten, liegen mit der Erfurter Studie (Richter/Plath 2005) auch empirische Befunde vor, die eine unterrichtliche Behandlung der Mythen in der Grundschule stützen.

Mädchen und Jungen begeistern sich für Abenteuergeschichten. Sowohl die Jungen (63,7 %) als auch die Mädchen (65,1 %) favorisieren – mit großem Abstand – Geschichten, »in denen Abenteuer erzählt werden« (ebd. S. 64). Die Ergebnisse unserer Unterrichtsversuche zeigen, dass mythologische Stoffe den besonderen Vorlieben von Jungen entsprechen und deren Neigung entgegenkommen, einem Sachgegenstand (historische Ereignisse, geographische und archäologische Gegebenheiten, kriegerische Handlungen) im abenteuerlichen Gewand zu begegnen (vgl. Richter/Jahn 2008, S. 2). Zudem bietet die Ilias durch die Dominanz der männlichen Protagonisten und deren unterschiedlichen Charaktereigenschaften ein breites Identifikationsspektrum für Jungen. Andererseits liegen im Konfliktpotenzial der Ilias auch Elemente, die Mädchen in besonderer Weise ansprechen (die Entscheidung des Paris, Verhältnis Thetis – Achill, Verstellung des Odysseus, um sich dem Kriegsdienst zu entziehen).

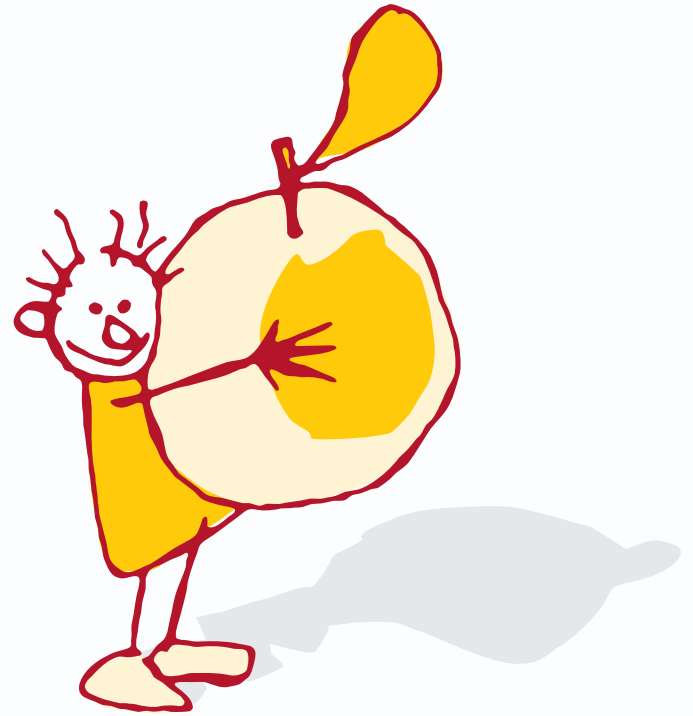


Der Ausgangspunkt des Trojanischen Krieges

Die Ausgangssituation des Trojanischen Krieges scheint die These Fühmanns, dass das Märchen aus den Bruchstücken der Mythen schöpfe, zu belegen (vgl. Fühmann 1973, S. 191). Diese These kann Ausgangspunkt interessanter Entdeckungen im Literaturunterricht sein, indem das Märchenwissen der Kinder bei der Mythenrezeption einfließt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Genres herauszuarbeiten.

Im Beginn des Trojanischen Krieges scheint die Handlung eines vertrauten Märchens auf: In »Dornröschen« wird von einem Fest erzählt, zu dem der König alle weisen Frauen seines Reiches einlädt – alle, bis auf eine. Denn in Ermangelung ausreichend goldener Teller für das Fest muss eine von ihnen, so heißt es bei den Brüdern Grimm, »daheim bleiben«. Welche der dreizehn Feen die Ausgeladene ist und mit welcher Begründung die Ausladung gerade dieser Fee erfolgte, bleibt unbeantwortet. Die Entscheidung für eine Nichteinladung ist nicht nur für den König folgenreich – das gesamte Königreich ist vom Fluch der nicht eingeladenen Fee betroffen. Das Märchenende zeigt jedoch, dass das Warten auf den Richtigen keine verlorene Zeit ist, sondern mit einer Hochzeit »in aller Pracht« belohnt wird. »Das Märchen lehrt träumen«, so formulierte Fühmann. »Das Happy-End ist gewiss, ja unvermeidbar (...)« (Fühmann 1973, S. 192 f.).

Von den verheerenden Folgen einer Nicht-Einladung erzählt auch der Trojanische Krieg. Der Mythos legt eine Begründung nahe, welche Person nicht zu einer Feier eingeladen wird: »Daheim bleiben« muss die Göttin des Neids und der Zwietracht, die Göttin Eris. Dass man eine Göttin mit diesen Eigenschaften auf seiner eigenen Hochzeitsfeier nicht gern unter seinen Gästen weiß, ist nachvollziehbar. So haben sich die Meerergöttin Thetis und der Myrmidonenkönig Peleus – die Eltern des späteren Helden Achill – gegen eine Einladung entschieden. Der Konflikt ist unvermeidbar, gleichwie sich Thetis und Peleus entscheiden. In dieser Situation befinden sie sich, um es in der Sprache des Mythos auszudrücken, zwischen Skylla und Charybdis.



Eris gibt einen goldenen Apfel mit der Aufschrift »Der Schönsten« unter die Hochzeitsgäste. Dieser Apfel wird unter den anwesenden Göttinnen zum – sprichwörtlich gewordenen – Zankapfel. Der Streitgrund ist ein zutiefst menschlicher: Es geht um Schönheit – nicht um irgendeine, sondern um die eigene, die im Vergleich zu den anderen Schönheiten die Verwendung des Superlativs fordert: die Schönste. Auch dieses Motiv ist dem Märchen nicht unbekannt und kann mit Grundschulkindern entdeckt werden. Auf diese Weise ist es möglich, bei Kindern eine Vorstellung von Intertextualität anzubahnen.

Das Urteil des Paris

Der Apfel mit der Aufschrift »Der Schönsten« bedroht den Frieden der Hochzeitsfeier. Jede der Göttinnen - Hera, Athene und Aphrodite - will den Schönheitswettbewerb für sich entscheiden. Keine der Göttinnen will auf den Titel verzichten, so dass Zeus ein Machtwort sprechen muss. Doch dieser entzieht sich dem Urteilsspruch und beauftragt Paris, Sohn des trojanischen Königs Priamos, eine Entscheidung zu fällen. Dieser entscheidet sich für Aphrodite, da sie ihm die schönste Frau auf Erden, Helena, verspricht. Die enttäuschten Göttinnen Hera und Athene fordern von Zeus Genugtuung und dieser beschließt den Untergang Trojas.

Das ‚Urteil des Paris‘ zählt zu den beliebtesten Themen der Kunst seit der Renaissance. Bis heute lassen sich Künstler von dem mythologischen Stoff und der Frage nach der Schönheit inspirieren und finden in den jeweiligen Kunstepochen immer wieder zu eigenen Interpretationen. Für Grundschüler kann es ein reizvoller Zugang sein, aus Bildern der verschiedenen Epochen zum »Urteil des Paris« das Geschehnis zu rekonstruieren. Diese Entdeckungsreise kann sowohl den Blick für die jeweiligen künstlerischen Eigenheiten schulen als auch die »Entdeckerfreude« an der dem Bild zugrunde liegenden Geschichte zeitigen.



Abb. 1 (links): Antike Vasenzeichnung

Abb. 2 (rechts oben): Sandro Botticelli (1485-1488)

Abb. 3 (links unten): Albert Henschel (1860)

Abb. 4 (rechts unten): Eberhard und Elfriede Binder (1968)



Nach Fühmann schöpft der Mythos »aus der vollen Realität« (ebd., S. 191). Auch im Mythos vom Trojanischen Krieg scheint kaum ein Thema menschlichen Zusammenlebens ausgespart: Neid, Eifersucht, Liebe, Feindschaft, Rache, Vergabung. Die Begründung der Themenwahl und die Fokussierung auf einzelne Handlungsstränge sollten jedoch mit der Frage nach der individuellen Bedeutsamkeit für die Schüler verbunden sein. Im Unterschied zum Märchen erzählen die

Mythen von Ereignissen, die große Gemeinschaften berühren, die aber ebenso individuelle Schicksale in gesellschaftlichen Kontexten begreifbar machen. Grundschul Kinder lassen sich auf diese tiefgründigen Themen ein, wenn der mythologische Stoff nicht auf eine pädagogische intendierte Erkenntnis reduziert vermittelt wird, sondern wenn er als Abenteuerstoff und spannende Geschichte wahrgenommen werden kann.

Didaktisch-methodische Zugänge zum »Trojanischen Krieg«

Es liegen eine Reihe gut erzählter Geschichten/Hörspiele vor, die sich für den Einsatz in den Klassenstufen 4 bis 6 eignen.

Bücher:

- Franz Fühmann: Das hölzerne Pferd
- Paul Hühnerfeld: Troja
- Dimitter Inkiow: Die schönsten griechischen Sagen
- Walter Jens: Ilias und Odyssee

Hörspiele:

- Dimitter Inkiow: Griechische Sagen

Es können im Literaturunterricht einzelne Passagen aus den vorgeschlagenen Büchern gelesen werden, jedoch sollte das entscheidende Element der Mythenbehandlung in der Grundschule das Erzählen und handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sein. In unseren Unterrichtsprojekten hat es sich bewährt, mit einer eigenen Erzählfassung zu arbeiten, die den Kindern in weiten Teilen vorgetragen wird. Die Erfahrung,

dass selbst Kinder mit großen Aufmerksamkeitsdefiziten einer Erzählung konzentriert folgen können, lohnt die Mühen des Auswendiglernens eines Erzähltextes, der erst im freien Vortrag eine besondere Gestaltwerdung erfährt. Im Erzählen erignet sich eine spürbare Nähe zwischen Erzähler, Erzählung und Zuhörer. Den Mühen des Lesens enthoben können vor allem Grundschüler, denen ein Zugang zur Literatur durch eine niedrige Lesekompetenz verwehrt bliebe, durch das Erzählen dem Inhalt der Geschichte nachspüren und sich dem Spiel der Imaginationen hingeben.²

² In der universitären Ausbildung legen wir bei den Studierenden einen hohen Wert auf das freie Erzählen als Methode zur Vermittlung von literarischen Geschichten.

Folgende Erzählfassung lag den Unterrichtsprojekten zugrunde:

Auf einer Hochzeitsfeier waren alle Götter eingeladen. Alle, bis auf eine: Eris, die Göttin des Streits und der Zwietracht. Vor Wut gab Eris einen goldenen Apfel mit der Aufschrift »Der Schönsten« unter die Feiernden und stahl sich davon.

Jede der Göttinnen - Hera, Athene, Aphrodite - wollte nun diesen Apfel haben und sie stritten darum. Sie drohten schon einander, sich gegenseitig mit den scharfen Nägeln die Gesichter zu zerkratzen, als Zeus, der mächtige Göttervater, ein Machtwort sprach. Paris, ein Sterblicher, Sohn des trojanischen Königs Priamos, sollte in dem Schönheitswettbewerb der Göttinnen entscheiden. Er, dessen Ruf über seine unvergleichliche Schönheit bis zum Olymp drang. Hermes, der Götterbote, geleitete die drei Göttinnen nach Troja.

Auf dem Berg Ida hütete Paris nichts ahnend die Schafe seines Vaters, als Hermes mit den drei Göttinnen zu ihm kam. Er musste nun ein Urteil fällen - eine musste er wählen, sonst machte er sich Zeus zum Feind.

Hera merkte seine Verzweiflung und sprach:

»Ich, Hera, Frau des mächtigen Zeus - verspreche dir, wenn du mich wählst, dass ich dich zum reichsten Menschen mache. Alle irdischen Schätze sollen dir gehören.«

Athene sprach: »Wählst du mich, wirst du der weiseste Mann auf der Erde und der Sieger in allen Kämpfen sein.«

Aphrodite aber, die Göttin der Schönheit, flüsterte: »Wenn du mich zur Schönsten krönst, will ich dir die schönste Frau der Welt zur Gemahlin geben: die schöne Helena.«

»Wie soll das gehen, da sie schon einem Mann gehört - dem Menelaos!«, sprach Paris.

»Vertraue nur meiner Kunst und fahre mit mir nach Griechenland.«

Darauffin übergab Paris der Aphrodite den Apfel. Hera und Athene wandten sich zornentbrannt ab und Hera sprach: »Troja soll verflucht sein und im Krieg verbrennen!« Aphrodite aber wünschte Troja Glück.

Die wütenden Göttinnen forderten von Zeus Genugung und dieser beschloss den Untergang Trojas.

Paris aber segelte mit Aphrodite nach Griechenland. Menelaos ehrte den fremden Prinzen entsprechend den Gesetzen der Gastfreundschaft, doch musste er am zehnten Tag nach Kreta reisen. Da ergab sich für Paris die Gelegenheit, sich Helena zu nähern, die der Macht Aphrodites nicht widerstehen konnte. Paris entführte Helena nach Troja. Als Menelaos das Verschwinden bemerkte, rief er seinen Bruder Agamemnon um Hilfe. Viele griechische Stämme kamen und rüsteten zum Kampf gegen Troja. Die griechischen Krieger standen Menelaos bei und wollten unter dem Kommando von Agamemnon in See stechen. Einer aber fehlte: Achill.

Seine Mutter Thetis versteckte ihn auf der Insel des Königs Lykomedes. Dort zog sie ihm Frauengewänder an, so dass er unter den Töchtern des Lykomedes nicht zu erkennen war.

Odysseus hatte die Aufgabe, Achill zum Heer der Griechen zu führen. Denn ohne Achill, so prophezeite es der Seher Kalchas, würden die Griechen nicht gegen die Trojer siegen können. Nur mit einer List konnte es Odysseus gelingen, Achill aus der Schar der Frauen herauszufinden. So breitete Odysseus vor den Töchtern des Lykomedes Schmuck aus und auch ein Schild und ein Schwert. Als er im Palast Alarm schlagen ließ, legten alle Frauen den Schmuck aus den Händen und flohen. Bis auf eine, die sofort Schwert und Schild nahm. So ward Achill erkannt und musste in den Krieg nach Troja ziehen.

Neun lange Jahre dauerte nun schon der Krieg zwischen den Griechen und den Trojern. Die Stadt Troja mit ihrer undurchdringbaren Befestigung schien uneinnehmbar. Die Trojer gaben Helena noch immer nicht heraus.

Dann kam es auch noch zu Streitigkeiten im Lager der Griechen. Achill, einer der mutigsten Kämpfer, stritt mit Agamemnon, dem Oberbefehlshaber. Infolge des Streits entfernte sich Achill aus dem Lager und wollte wieder nach Griechenland zurücksegeln. Im zehnten Jahr des Krieges kämpften sich jedoch die Trojer immer näher an das Lager der Griechen heran. Die Griechen mussten zu ihren Schiffen fliehen, um sich dort zur letzten Verteidigung zu sammeln.

Als Achill hörte, dass sein bester Freund, Patroklos, im Kampf gefallen war, stürzte er zu Boden und lag stöhnend vor Schmerz um den Freund auf der steinigen Erde und weinte. Warum nur hatte er ihn allein ziehen lassen? Achill wollte in den Kampf, um den Tod seines liebsten Freundes zu rächen. Er ging in das Lager der Griechen und versöhnte sich mit Agamemnon. Gemeinsam zog er mit den Griechen vor die Stadt Troja und forderte Hektor zum Zweikampf heraus. Der trojanische König Priamos und seine Frau Hekabe mussten tatenlos ansehen, wie ihr Sohn im Kampf mit Achill fiel. Achill aber wurde nur wenig später getötet, als ihn ein Pfeil an seiner verwundbaren Stelle traf.

Ohne Unterlass überlegten die Griechen, wie sie die Stadt Troja einnehmen könnten. Schließlich kam Odysseus ein rettender Gedanke. »Lasst uns ein riesiges Pferd aus Holz bauen, in dessen ausgehöhltem Leib sollen 30 der tapfersten Griechen eingeschlossen werden. Danach soll unser gesamtes Heer das Lager niederbrennen, so dass die Trojer denken, wir hätten aufgegeben. Stattdessen gehen wir aber in einer Bucht vor Anker und warten auf ein Zeichen. Die Trojer werden das Pferd als Beute in die Stadt bringen und ihren Sieg feiern. Wenn das Volk im Schlaf liegt, werden die 30 ihrem Versteck entsteigen und die Stadttore öffnen.«

»Was ist, wenn sie das Pferd in Brand stecken?«, fragte ein griechischer Krieger. »Das habe ich auch bedacht«, sprach Odysseus. »Es muss ein redengewandter Mann, der von uns gefesselt wird, den Trojern versichern, dass, wer im Besitz dieses Pferd ist, siegen werde. Es sei ein Geschenk an die Göttin Athene. Sinon, du bist derjenige, der dieses den Trojern sagen wird!«

Am nächsten Morgen sahen die Trojer das niedergebrannte Lager. Die Trojer kamen aus ihrer Stadt und gingen in das Lager der Griechen. Sie sahen schemenhaft ein riesiges Gebilde in der Ferne. Dann erkannten sie es: ein Pferd aus Holz. Der zurückgelassene Grieche, Sinon, versicherte glaubhaft, dass dies ein Pferd sei, das der Göttin Athene geweiht ist und die Griechen dies bei ihrem Abzug nicht mitnehmen konnten. So zogen die Trojer das riesige Pferd in die Stadt. Die ganze Nacht über tranken sie und feierten das Ende des 10-jährigen Krieges. Keiner hörte aber auf Cassandra, die Tochter des Königs Priamos, die in die Zukunft blicken konnte. »Das Pferd, das Pferd«, rief Cassandra. »Ich sehe den Bauch des Pferdes sich auftun und Männer morden.« Keiner hörte auf sie. »Geh weiter«, sprach Paris. »Was redest du.«

Indes kauerten die Männer im Bauch des Pferdes. Die Luft war stickig und Furcht peinigte sie, dass sie doch noch entdeckt würden. Da endlich – Sinon klopfte. Das war das vereinbarte Zeichen, dass alle Trojer schliefen. Eine Strickleiter wurde herabgelassen und Odysseus und die anderen stiegen leise herunter. Die Trojer wurden im Schlaf von den Griechen überrascht. Ein erbitterter Kampf tobte. Die Griechen drangen in die Stadt Troja durch die geöffneten Tore ein und verwüsteten die Stadt.

Dann standen sich im Kampfgetümmel die beiden Rivalen Paris und Menelaos gegenüber. Menelaos tötete Paris.

Die Göttin Athene aber schwor, dass Odysseus sich nicht auf seine Heimkehr freuen konnte. Trotzdem stachen die Griechen mit Odysseus in See. Und es sollte weitere 10 Jahre daern, bis Odysseus seine Heimat wiedersehen sollte, aber das ist eine andere Geschichte ...

Einstimmung

Viele Ereignisse aus der griechischen Mythologie haben sich in Redewendungen bis heute erhalten (jemanden bezirzen, zwischen Skylla und Charybdis wählen, die Achillesferse, das Prokrustesbett). Viele Schülern kennen jedoch mythologische Namen aus anderen Zusammenhängen: Die Werbung bedient sich mythologischer Figuren bei der Namensgebung von Produkten oder Firmennamen sind der Mythologie entnommen. Da die Verwendung der Namen vieler griechischer Götter und ihrer Herrschaftsbereiche häufig in einem direkten Zusammenhang zum Inhalt oder zur Art des Verkaufsprodukts stehen, begeben sich die Schüler zu Beginn des Unterrichtsprojekts auf eine Spurensuche zum jeweiligen Charakteristikum der Gottheit und den möglichen Erkennungszeichen, die in einigen Fällen unmittelbar in das Werbelogo aufgenommen worden sind.



Abb. 5: Hermes: Götterbote; Erkennungszeichen: Flügelhut, Flügelschuhe, Stab



Abb. 6: Poseidon: Gott des Meeres; Erkennungszeichen: Dreizack, Fisch



Abb. 7: Aphrodite: Göttin der Liebe und der Schönheit; Erkennungszeichen: Spiegel, Blumen, Taubenpaar



Abb. 8: Zeus: Göttervater, Gott des Himmels und des Wetters; Erkennungszeichen: Blitz, Adler, Eichenkranz

Je nach zeitlichem Ermessen kann den Schülern für eine Partner- oder Gruppenarbeit auch die folgende Geschichte vorgelegt werden, in der sie sich die Bedeutung der unterstrichenen Redewendungen aus der griechischen Mythologie aus dem Kontext erschließen müssen. Im Unterrichtsgespräch werden die Lösungen vorgestellt und diskutiert.

Endlich Ferien! Tom warf seine Schultasche in die Ecke seines Zimmers. »Wie es hier wieder aussieht!«, stöhnte seine Mutter, als sie sein Zimmer betrat. »Ich habe dein Zimmer doch gerade aufgeräumt, gesaugt und abgestaubt. Jetzt kann ich wieder von vorne beginnen. Diese Sisyphosarbeit!« »Die Ordnung – das ist eben meine Achillesferse!«, grinste Tom. »Na ja, wenn es das nur wäre. Deine Achillesferse ist viel mehr noch die Pünktlichkeit«, entgegnete die Mutter. Gerade als sie fragen wollte, warum er wieder einmal so spät von der Schule gekommen war, klingelte es an der Tür. Der Hermes-Bote überreichte ein Paket. »Das wird ja auch Zeit!« »Das ist wirklich bedauerlich«, entschuldigte sich der Hermes-Bote, »aber dieses Paket hat eine wahre Odyssee hinter sich. Da die Adresse falsch war, wurde es falsch zugestellt, kam wieder zu uns zurück, wurde erneut zugestellt...« »Ist ja gut, so genau wollte ich es gar nicht wissen. Nun ist es ja endlich da«, sagte Toms Mutter. Tom ging in die Küche. Seine Mutter saß vor dem ausgepackten Paket und hielt ein khaki farbenes T-Shirt in der Hand. Tom legte den Arm um seine Mutter und säuselte: »Oh Mama, liebste Mama, beste Mama im ganzen Universum, wundervollste Mama, dieses T-Shirt ...« Die Mutter unterbrach ihn lächelnd: »Tom, lass die Schmeicheleien. Du willst mich nur bezirzen, damit du das T-Shirt schon jetzt bekommst. Nein, das gibt es erst zum Geburtstag. So war es abgemacht.« Missmutig trottete Tom in sein Zimmer zurück. »Vielleicht kann ich sie ja umstimmen, wenn ich mein Zimmer aufräume«, dachte sich Tom und fing an, Ordnung in das wohl gepflegte Chaos zu bringen. Nach einer Stunde hatte er das Zimmer so weit aufgeräumt, dass man nun wieder ohne größere Probleme von der Zimmertür zum Schreibtisch gelangen konnte. Tom hatte zunächst gar nicht bemerkt, dass seine Mutter in der Tür stand. »Da hat sich der beste Aufräumer aller Zeiten wohl etwas verdient«, sagte die Mutter und überreichte feierlich das T-Shirt. »Mit dieser Leistung«, rief Tom feierlich aus, »habe ich mich unsterblich gemacht und werde in den Olymp aufgenommen.« »Bevor du in den Olymp entschwindest, wasch dir aber noch die Hände und nimm das Mahl mit uns Sterblichen ein«, lachte die Mutter und ging in die Küche.

Nach dem Einstieg kann mit den Kindern eine Übersicht erarbeitet werden, auf der die wichtigsten griechischen Götter der Erzählung vom »Trojanischen Krieg« abgebildet sind. An dieser Stelle können weitere Bilder von griechischen Göttern eingesetzt werden, aus denen die Schüler die Erkennungszeichen erkennen und den Gottheiten zuordnen müssen.

Abb. 9: Griechische Götter: Herrschaftsbereich und Erkennungszeichen

Griechische Götter



| Zeus | Hera |
|---|--|
| Göttervater, Gott des Himmels und des Wetters | Gattin des Zeus, Schutzgöttin der Ehe |
| Blitz, Adler, Eichenkranz | Zepter, Diadem, Granatapfel |

Darbietung und Erarbeitung


Mit der Frage, ob wegen eines Apfels ein Krieg ausgelöst werden könne, kann die Lehrperson zur Erzählung überleiten, die bis zu der Stelle vorgelesen oder erzählt wird, als Paris sich für eine der Göttinnen entscheiden muss. Für welches Angebot soll Paris sich entscheiden? Über welche Wertungsmuster Kinder verfügen, lässt sich an dieser Stelle gut erken-

nen. Dazu erhalten die Schüler ein Blatt, auf dem sie notieren sollen, für welche Göttin sich Paris entscheiden soll. Man sollte die kindlichen Entscheidungen für die jeweiligen Angebote nicht vergleichend »pädagogisch« werten, sondern den von den Kindern gewählten Begründungszusammenhang anerkennen.




| Athene | Aphrodite | Hermes | Poseidon | Apollon |
|---|------------------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| Göttin der Weisheit und der Kriegskunst | Göttin der Liebe und der Schönheit | Götterbote | Gott des Meeres | Gott der Künste und der Weissagung |
| Schild, Helm, Lanze, Eule | Spiegel, Blumen, Taubenpaar | Flügelhut, Flügelschuhe, Stab | Dreizack, Fisch | Saiteninstrument, Pfeil, Bogen |


NAME: Vincent



Hera
- alle Macht auf Erden
- versprech ich dir



Aphrodite
- die schönste Frau der
- Menschen soll dein sein



Athene
- Ruhm der Menschheit
- und dass du immer siegreich aus dem Kampf
- hervorgehst

Für wen soll Paris sich entscheiden? Begründe deine Aussage!

Paris soll sich für die Göttin der Liebe Aphrodite entscheiden weil die schönste Frau der Menschen zu bekommen ist bestimmt ganz toll und außerdem ist Liebe das größte Gut der Menschen und man kann mit der Frau zu Kinder kriegen und was nützt alle Macht auf Erden wenn man sie nicht weitergeben kann. Bei Ruhm der Menschheit ist das genau das gleiche.

»Paris soll sich für die Göttin der Liebe, Aphrodite, entscheiden, weil die schönste Frau der Menschen zu bekommen, ist bestimmt ganz toll und außerdem ist Liebe das größte Gut der Menschen und Paris kann mit der Frau ja Kinder kriegen und was nützt alle Macht auf Erden, wenn man sie nicht weitergeben kann. Bei Ruhm der Menschheit ist das genau das gleiche.«

(Vincent)

Abb. 10: Beispiel Schülerarbeit

Szenische Gestaltung: Standbilder

Im Anschluss daran bietet sich das Stellen von Standbildern an, um einzelne Szenen zu vertiefen. Das Standbild bietet durch die Visualisierung die Möglichkeit, Handlungen und Gefühle einer Figur nachzuvollziehen und sich in verschiedene Situationen und Ausgangslagen einzufühlen.

Dazu sollte die Lehrperson beispielhaft an einer Szene erklären, welche Möglichkeiten hinsichtlich Mimik, Gestik und räumlichen Abstands bei einem Standbild ausgeschöpft werden können. Die Schüler werden für die verschiedenen Standbilder in Gruppen eingeteilt:

1. Bild

Personen: Eris, Hochzeitsgäste, Peleus und Thetis (Hochzeitspaar)

Eris gibt den Apfel unter die Hochzeitsgäste. Einige Hochzeitsgäste erkennen Eris.

2. Bild

Personen: Hera, Athene, Aphrodite, Zeus

Die drei Göttinnen streiten um den Apfel. Zeus sieht dem Treiben zu.

3. Bild

Personen: Hera, Athene, Aphrodite, Paris

Die Göttinnen erscheinen vor Paris und erwarten eine Entscheidung.

4. Bild

Personen: Hera, Athene, Aphrodite, Paris

Paris entscheidet sich für Aphrodite. Hera und Athene sind außer sich vor Zorn über diese Entscheidung.

Während die Kinder das Bild aufbauen, sollen die Zuschauer ihre Augen solange geschlossen halten, bis das Standbild fertig gestellt ist. Die dargestellte Situation wird entschlüsselt und die Haltung der einzelnen Figuren interpretiert. Durch ein Antippen der jeweiligen Figuren seitens der Lehrperson ist es möglich, die Figuren zum Leben zu »erwecken« und sie zur gegenwärtigen Situation zu befragen (»Zeus, du siehst die drei Göttinnen streiten. Warum tust du nichts?«).



Abb. 11: Standbild: Paris überreicht Aphrodite den Apfel. Hera und Athene zürnen.

Im Zentrum des letzten Unterrichtsabschnitts steht die Fortsetzung der Erzählung, die mit der Frage eingeleitet werden kann, warum Hera und Athene nicht auf Seiten der Trojaner kämpften.

Es bietet sich an, auch an dieser Stelle mit einer Übersicht zu arbeiten, um die beteiligten Götter und Menschen während der Erzählung zuordnen zu können.



Die Frage, zu welchem Zeitpunkt und aufgrund welcher Voraussetzungen der Trojanische Krieg hätte verhindert werden können, bildet den Abschluss des Unterrichtsprojektes.³

Abb. 12: Landkarte mit Figurenzuordnung

³ | Weitere Schwerpunktsetzungen »Achill und Patroklos«; »Bau des hölzernen Pferdes« sind ausführlich in Richter/Jahn 2008 beschrieben.

Literatur

- Geißler, R. (1970): Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover: Schroedel.
- Jahn, L. (2010): Der Trojanische Krieg im Interessenspektrum von Jungen und Mädchen. Geschlechtsspezifische Zugänge in den Klasse 4 bis 6. In: Plath, Monika/Richter, Karin (Hrsg.): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 111 – 127.
- Jahn, L./Richter, K. (2011a): Daidalos und Ikaros: Griechische Mythologie in Bildern und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Jahn, L./Richter, K. (2011b): Herakles. Griechische Mythologie in Bildern und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Jens, W. (1956): Ilias und Odyssee. Nacherzählung. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Richter, K. (1995): Neue Wege zu alten Mythen. In: Grundschule, H. 12, S. 26–28.
- Richter, K./Jahn, L. (2008): Griechische Mythen in der Grundschule. Der Trojanische Krieg und die Irrfahrten des Odysseus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Richter, K./Plath, M. (2005): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim, München.



*Neue Wege zu alten Märchen.
warja Lavaters Bildwelten
als Zugang zum Märchen Schneewittchen*

Monika Plath



Kontakt

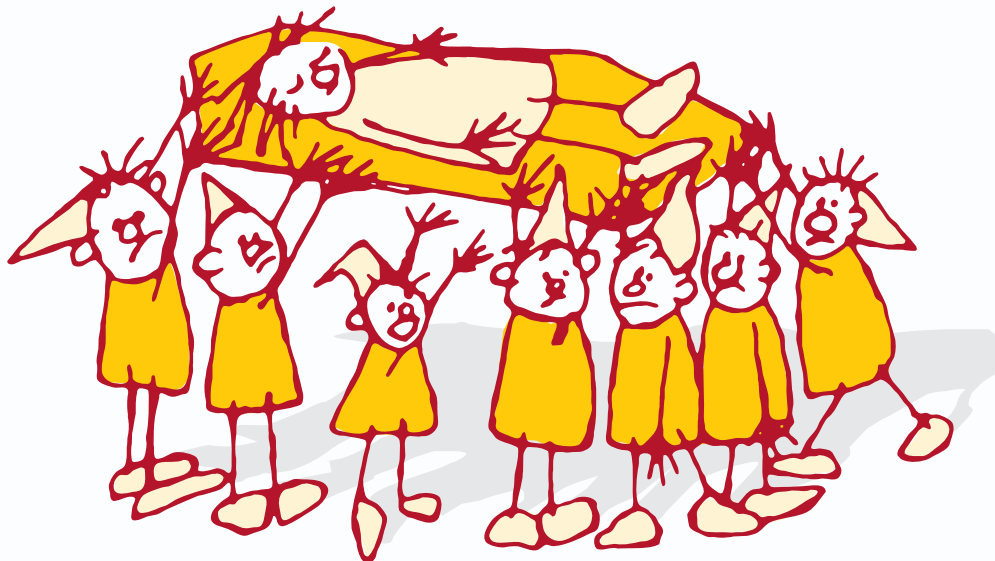
Dr. Monika Plath

Nordhäuserstr. 63
99089 Erfurt

Telefon: (03 61) 7 37 21 12
monika.plath@uni-erfurt.de

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1. Die Märchenleprellos von Warja Lavater..... | 82 |
| 2. Warja Lavater: »Schneewittchen« - Besonderheiten der Darstellung des Märchens an ausgewählten Elementen..... | 83 |
| 3. Didaktisch-methodische Anregungen..... | 90 |
| 3.1 Begleitung der Erzählung durch die Bilder | 90 |
| 3.2 Schreiben von Geschichten zu den Bildern..... | 91 |
| 3.3 Herstellen eigener Bilder und Collagen zum Text..... | 91 |
| Fazit | 95 |
| Literatur..... | 95 |



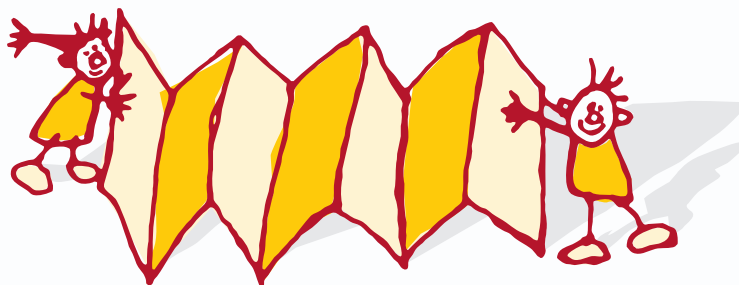
Märchen gehören – vielen empirischen Studien zufolge – zu den beliebtesten literarischen Texten von Kindern. Jedoch wird auch ein nachlassendes Interesse an diesem Genre (besonders bei Jungen) bereits im Grundschulalter registriert (vgl. Richter, Plath 2005/2007). Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass der vorschulischen Begegnung mit Märchen in der Schule nichts Entscheidendes und wenig Neues hinzugefügt wird.

Eine ausgezeichnete Möglichkeit, Kinder immer wieder neu für die märchenhafte Welt aufzuschließen, sie neugierig zu machen und ihre Erzählfreude anzuregen ist der Zugang über ungewöhnliche, ästhetisch anspruchsvolle Bilder und Illustrationen.

1 Die Märchenlepporellos von Warja Lavater

Zu jenen Bildern, die das Reich der Phantasie öffnen, gehören zweifellos die Märchenlepporellos der Schweizer Künstlerin Warja Lavater. Die codehaften Illustrationen basieren auf der Idee, dass Geschichten unabhängig von verschiedenen Sprachen, Schriften, Kulturen und Gedankenwelten von allen Menschen verstanden werden können. Als leidenschaftliche Erzählerin findet Warja Lavater eine »Sprache«, die diesem Anspruch gerecht wird: Sie stellt ihre Geschichten durch Zeichen, Piktogramme, Linien, Punkte und Farben so dar, dass die verschiedenen Bestandteile (Protagonisten, Requisiten, Orte) und der Verlauf der Handlung nachvollziehbar und damit auch erzählbar werden. »Aus den farbigen Zeichen steigen den Kindern wie von selbst die blonden Prinzessinnen und die wilden Ungeheuer zu, selbst erschaffen nach ihrem Gusto und nicht vorfixiert durch so genannte kindliche Figuren und Gesichter. Anschauung, Denkvorgänge, Phantasie geraten gleichzeitig in Marsch« (Monteil 1990, S. 12).

Als erste Werke dieser Art entstanden Anfang der 1960er Jahre »Rotkäppchen« und »Wilhelm Tell«. Beide Bücher wurden vom Museum of Modern Art in New York mit großem Erfolg herausgegeben. Bis in die 90er Jahre hinein erschienen »folded stories« zu Märchen von Perrault, Andersen, den Grimms und zu selbst erdachten Geschichten, in denen Warja Lavater die von ihr geschaffenen Formen und Farben in Bewegung und in Beziehung setzte. Sie arbeitete dabei mit Perspektiven und kennzeichnete mit unterschiedlichen Größen Macht und Stärke, aber auch Angst und Schwäche der Figuren. Vielfältige Unterrichtsprojekte mit den Bildwelten der Warja Lavater und den dort erlebten Begegnungen der Kinder mit einem ungewohnten künstlerischem Medium verweisen auf ein geradezu unerschöpfliches Potenzial dieser Bilder für den Literaturunterricht (vgl. Plath/Richter 2006).



2 Warja Lavater: »Schneewittchen« – Besonderheiten der Darstellung des Märchens an ausgewählten Elementen

In dem Märchen »Schneewittchen« wird in bemerkenswerter Dichte von überzeitlichen existenziellen Grundsituationen erzählt, die Menschen unterschiedlicher Kulturen gleichermaßen bewegen: Kinderwunsch, Geburt, Reifung, Heirat, Ankunft, Abschied, Gewalt, Bedrohung, Tod, Probleme in den Beziehungen zwischen Generationen und Geschlechtern. Wie in einer ganzen Reihe der Grimmschen Märchen bildet der Wunsch nach einem Kind die Erzähleröffnung. Wir begegnen einer Königin, die – in einer kalten eisigen Winterzeit – am Fenster eines Schlosses sitzt und während sie näht, ihren Gedanken und Sehnsüchten nachgeht. Da geschieht etwas Unerwartetes und Schmerzhaftes: Sie sticht sich in den Finger, sieht das rote Blut im weißen Schnee, und »weil das Rote im Weißen so schön aussah ...«, keimt in ihr der Wunsch nach einem Kind. Das rote Blut im weißen Schnee symbolisiert die Gegensätzlichkeit von Kälte und Wärme. Das Schwarze kann durchaus verstanden werden – im Sinne einer künstlerischen Vorausdeutung – als Zeichen für Bedrohung und Tod. Warja Lavater wählt diese drei Farben zur Symbolisierung für Schneewittchen: ein Kreis, der von innen nach außen die Farben rot, weiß und schwarz enthält.

Die Geschichte setzt nicht die Eingangsszenarie ins Bild, sie beginnt mit dem Erscheinen der Stiefmutter und deren ersten Blick in den Spiegel (vgl. Abb. 1 und 2).

Im Märchen befragt die Königin ihr Spiegelbild immer wieder. Sie sucht die Bestätigung dafür, die Schönste zu sein. Schönheit erscheint hier als etwas Äußerliches, was nicht auf die Spiegelung einer innerlichen Haltung verweist. Warja Lavater zeichnet die böse Königin als einen Kreis, der im Kern schwarz, und im äußeren Rand goldfarben ist. Sie verweist schon damit auf den Widerspruch zwischen äußerer und innerer Schönheit bei dieser Figur. Während die goldgelbe »Schale« auf den ersten Blick relativ dick erscheint, gewinnt das Schwarze im Verlaufe der Handlung zunehmend an Umfang.

Die dramatische Entwicklung der Geschichte beginnt mit der Eröffnung der neuen Wahrheit durch den Spiegel, dass Schneewittchen *tausendmal schöner* ist als sie. Für die Königin gibt es nur eine Lösung ihres Problems: Schneewittchen muss sterben. Jedoch vollzieht sie dieses Vorhaben nicht selbst. Sie beauftragt den Jäger, Schneewittchen umzubringen.

Warja Lavater stellt diese Konstellation folgendermaßen dar: Die Königin nimmt den größten Raum auf der Seite ein, das Schwarze (Böse) in ihrem Inneren ist größer geworden, die goldgelbe Hülle ist nur noch ganz dünn. Im Vergleich dazu wirken der Jäger (brauner Kreis) und Schneewittchen sehr klein. Der Betrachter spürt damit die Macht, die die Königin nicht nur über Schneewittchen, sondern auch über den Jäger hat. Im darauf folgenden Bild (der Jäger befindet sich mit Schneewittchen allein im Wald) ist das Jäger-Symbol übergroß dargestellt. Dies verweist auf seine Macht, jetzt eine Entscheidung über Leben und Tod zu treffen. Das schwach angedeutete Herz in seinem Inneren kann als Motiv für seine Entscheidung, Schneewittchen laufen zu lassen, gedeutet werden (vgl. Abb. 3 und 4).

»Mutterseelig allein« und voller Angst bleibt Schneewittchen im Wald zurück und findet nach einem scheinbar ziellosen Lauf zum Zwergenhaus.

Die Zwerge in Warja Lavaters Buch sind durch rote Rhomben mit einem schmalen gelben Rand gezeichnet. Diese Symbole lassen Assoziationen zu Zipfelmützen oder auch zu Mineralien (die von den Zwergen im Berg abgebaut werden) zu. Die so dargestellten Zwerge, die alle das gleiche Aussehen haben, treten im Buch immer gemeinsam, nur in unterschiedlicher Anordnung auf (vgl. Abb. 5 und 6).

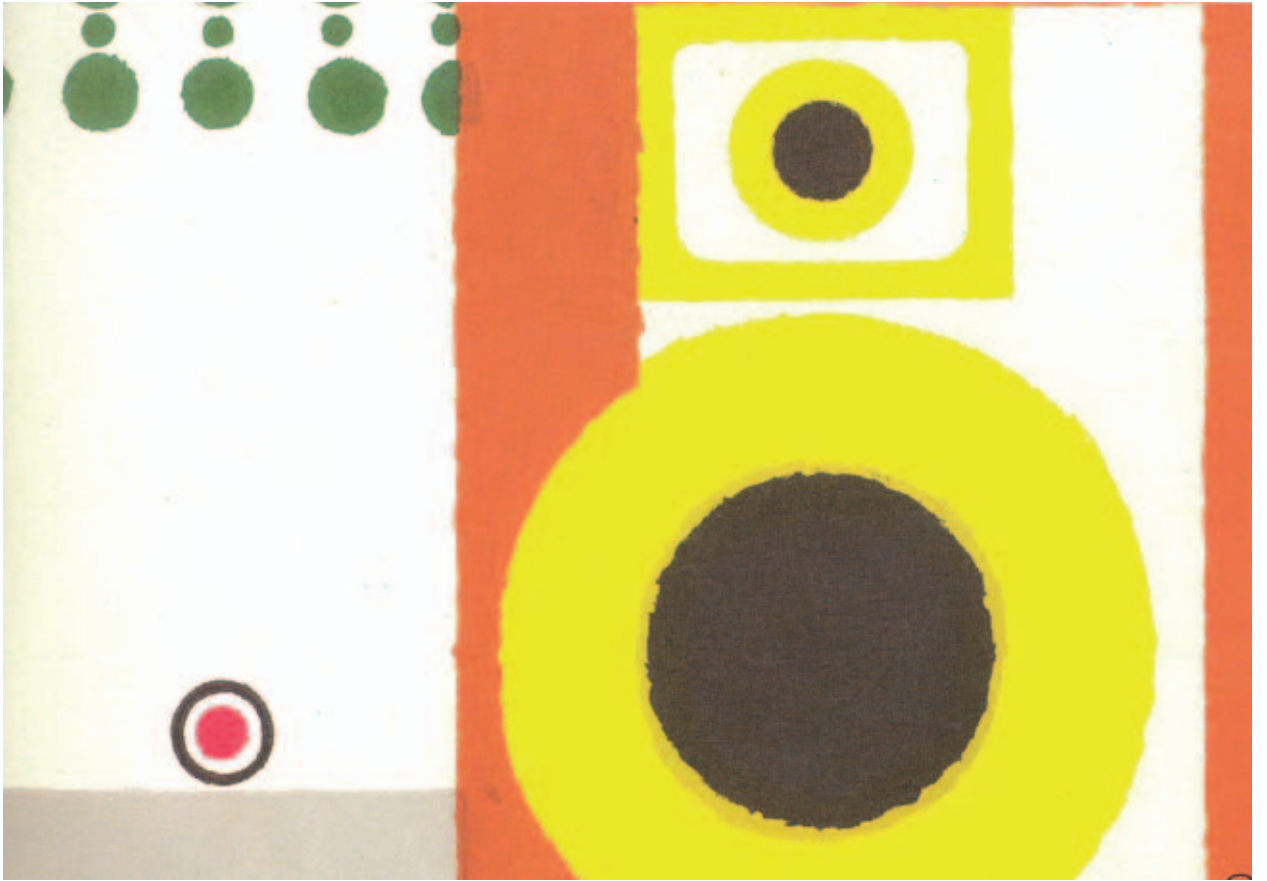
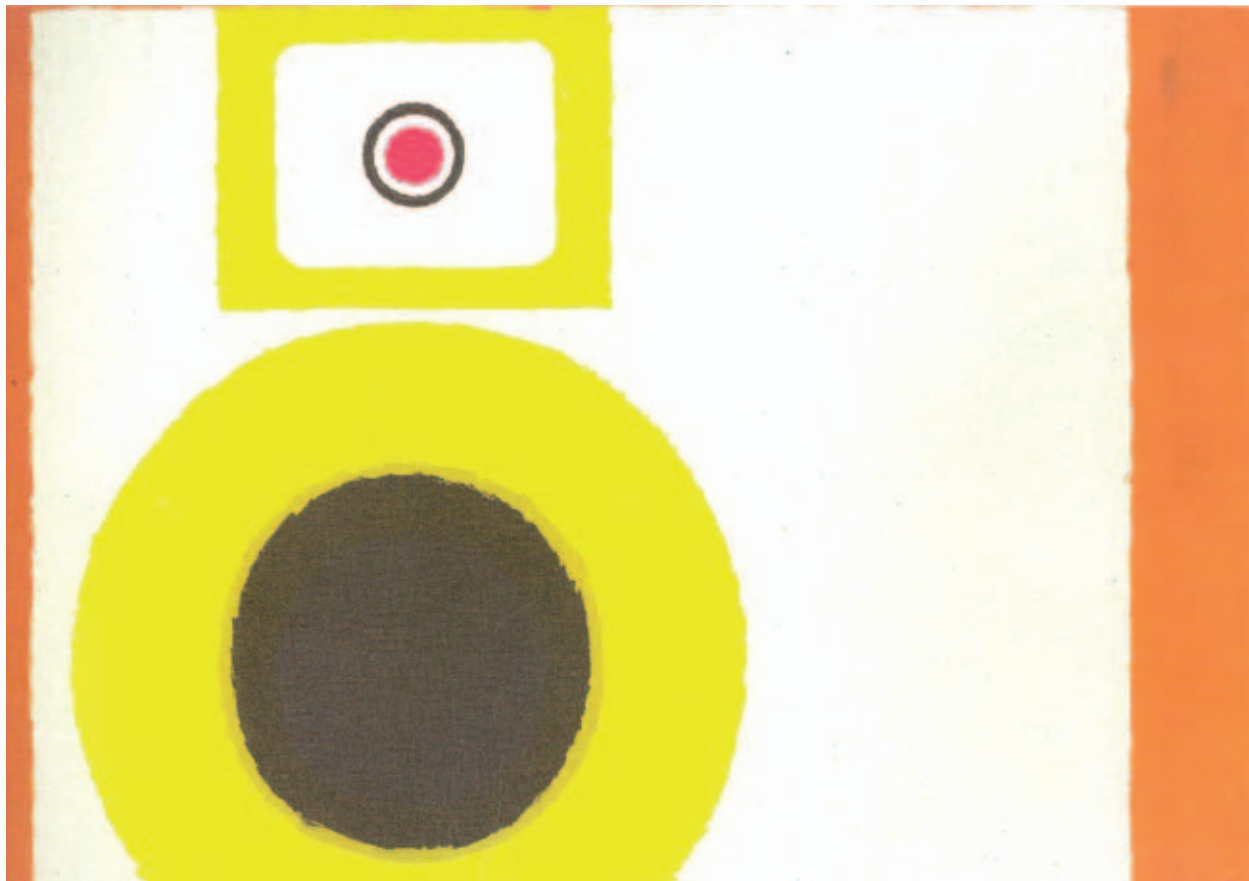


Abb. 1 und 2: Spiegelszenen



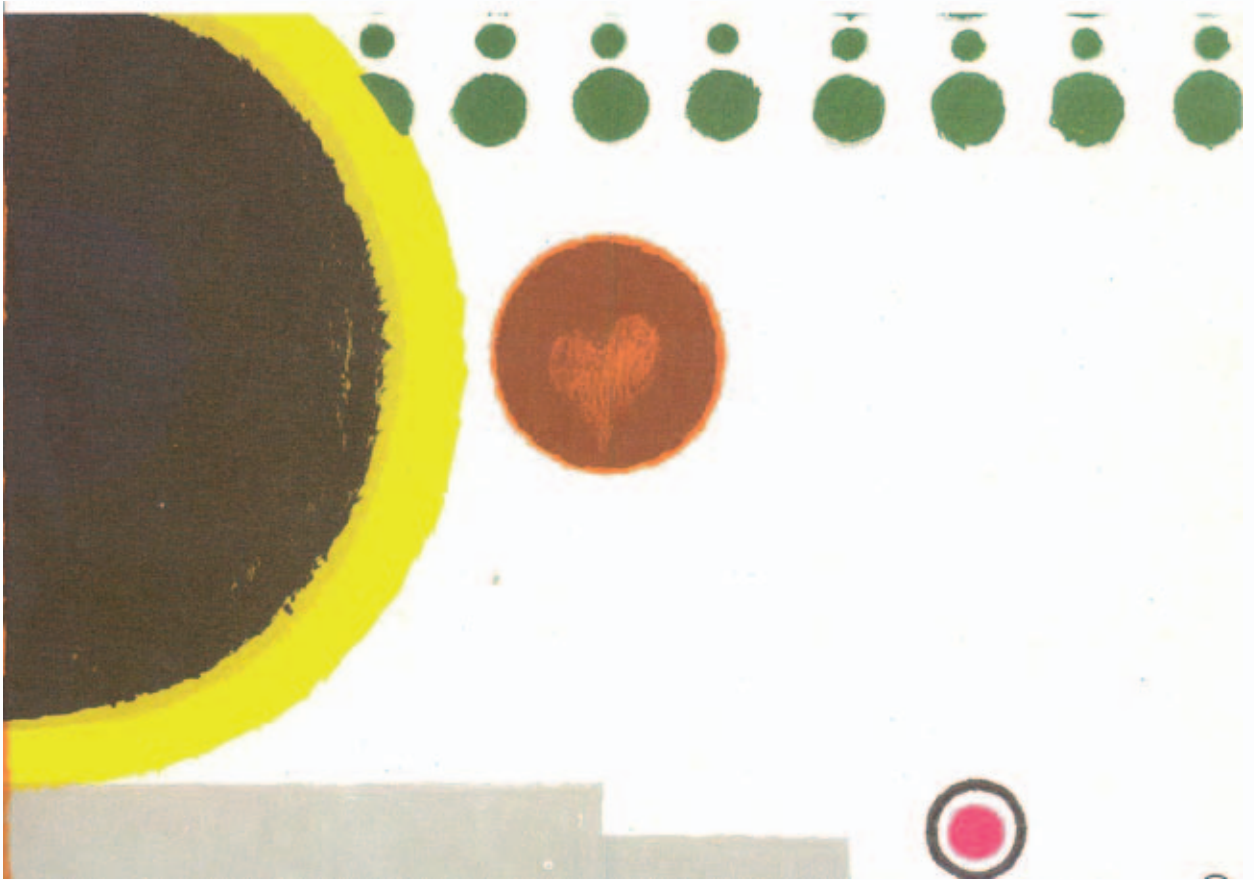
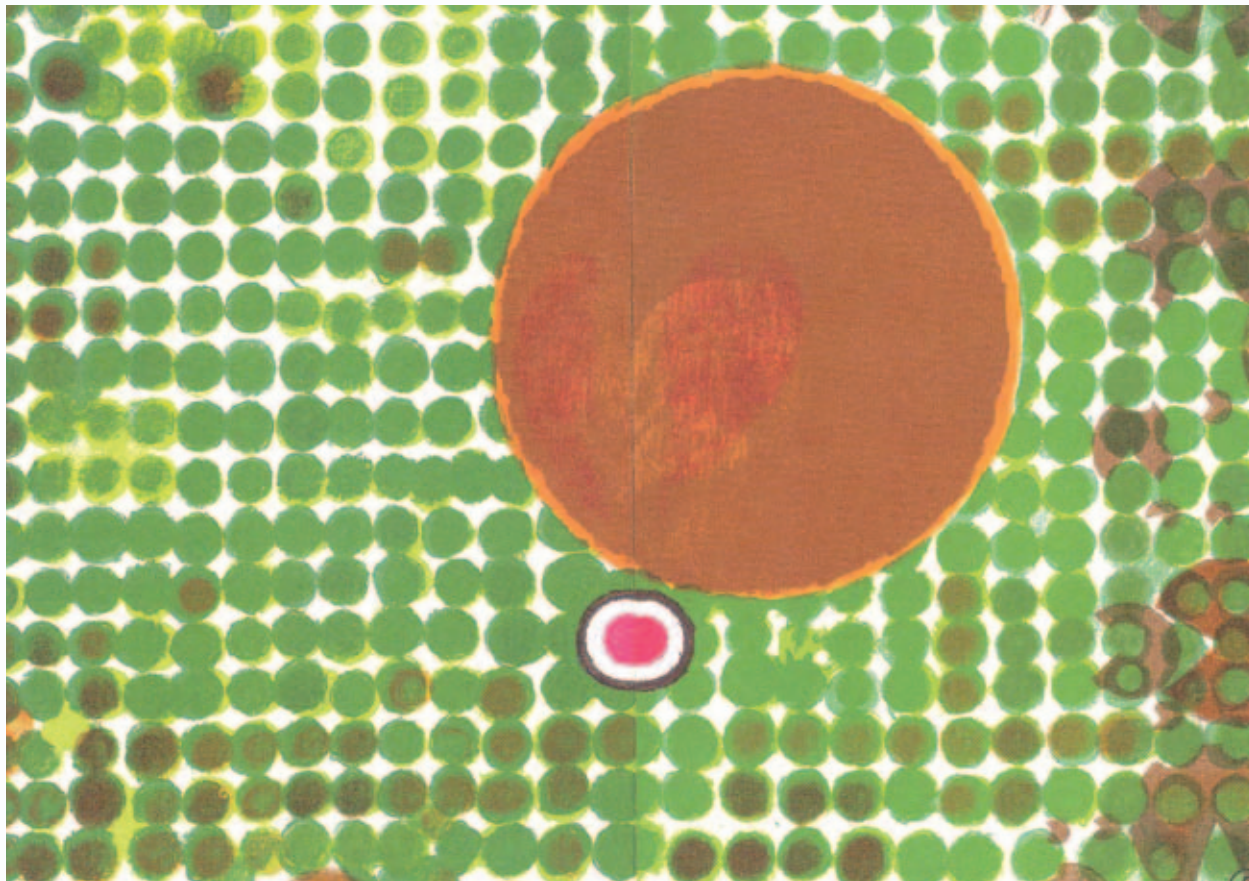


Abb. 3 und 4: Königin beauftragt Jäger/Jäger und Schneewittchen im Wald





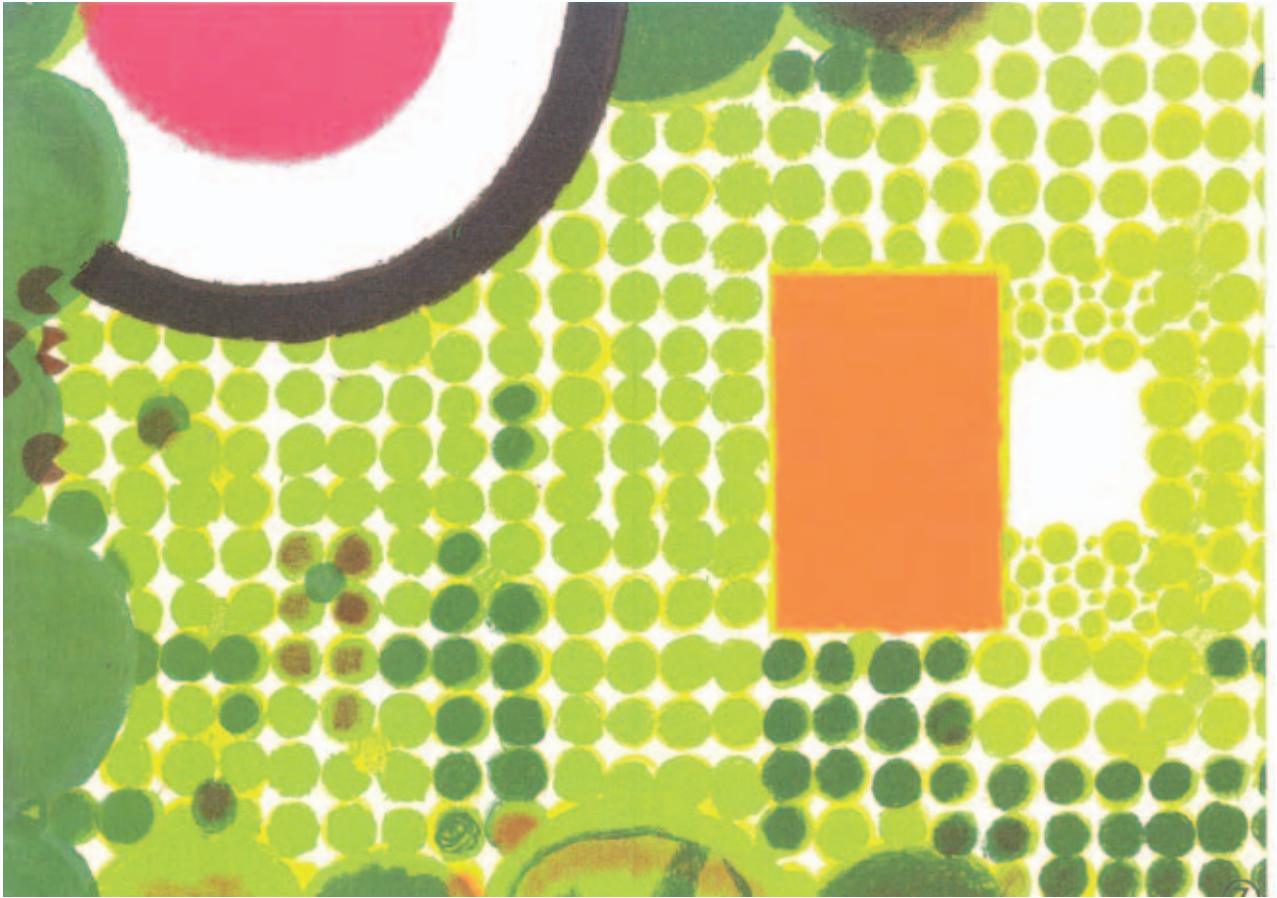
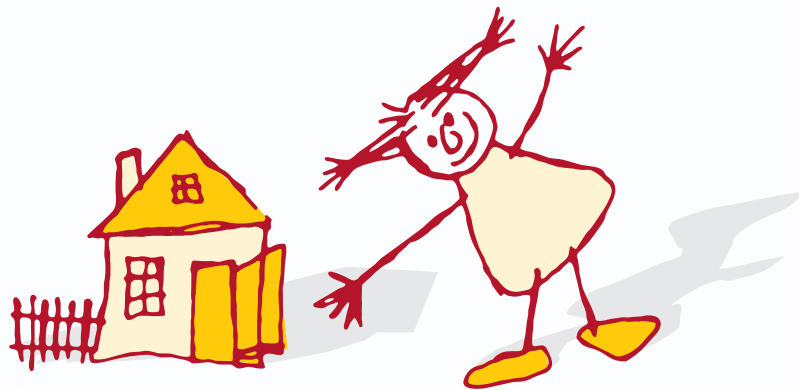
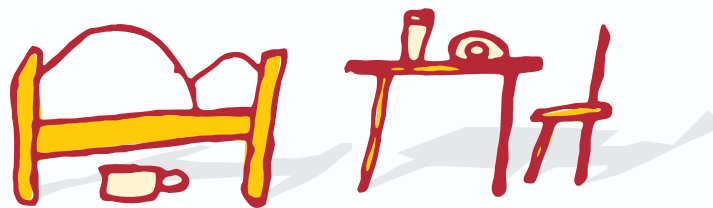
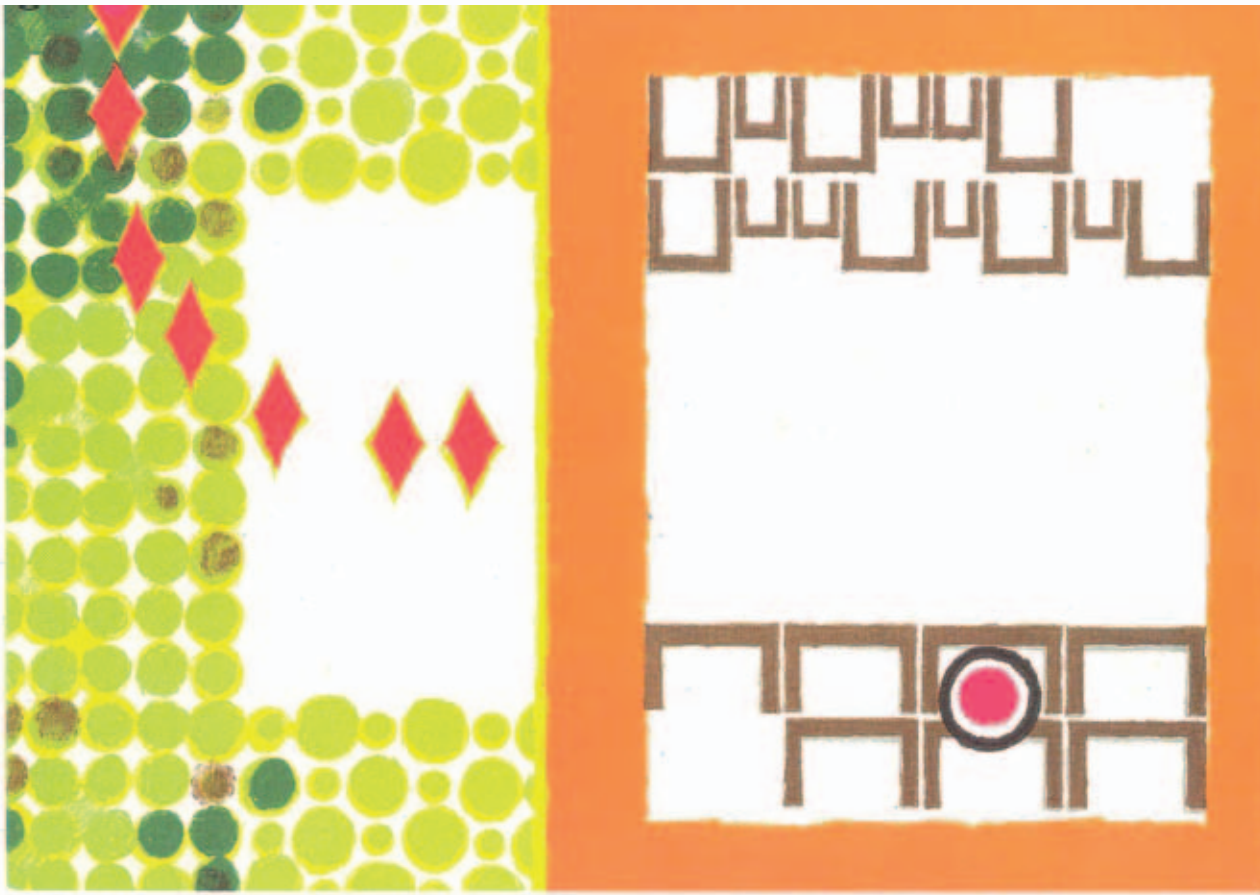


Abb. 5 und 6: Schneewittchen findet zum Zwerghenhaus



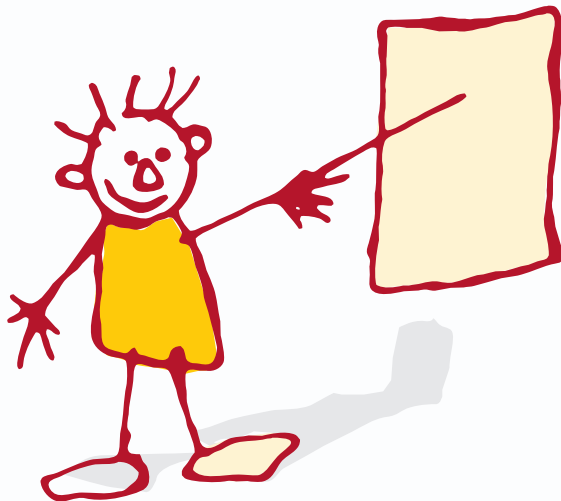


3 Didaktisch-methodische Anregungen

Der Idee, Warja Lavaters Bildwelten in das Zentrum der Behandlung des Märchens »Schneewittchen« zu stellen, standen anfänglich sowohl Studenten als auch Lehrer sehr skeptisch gegenüber. Einerseits wurde vermutet, dass die abstrakten Bilder Kinder nicht ansprechen (sie seien nicht kindgemäß, niedrig und schön) andererseits bestand die Befürchtung, Grundschul Kinder seien noch nicht in der Lage, die Symbole zu entschlüsseln. Beide Befürchtungen bestätigten sich nicht. In zahlreichen Unterrichtserprobungen in allen Klassenstufen der Grundschule machten wir ganz andere Erfahrungen:

1.

Die Bildfolge löste bei den Kindern Interesse und Neugierde aus. Die Idee, ein solches Märchen »mal so zu schreiben, ist genial«, die Künstlerin habe sich da ein »tolles Rätsel einfallen lassen ... das kriegt mein Vater nie raus«, »ein bisschen komisch« seien die Bilder schon, »aber irgendwie auch spannend« sind nur einige Aussagen von Kindern, die auf deren Gesamteindruck schließen lassen.



2.

Kinder sind nicht nur in der Lage, die Symbolhaftigkeit dieser Bilder zu entschlüsseln, sie sind zudem dabei viel spontaner, kreativer und schneller als Erwachsene. Auch hier einige Belege:

Das Schneewittchen erkennt man daran ...,
»weil sich die Mutter ... die gute ... das so gewünscht hat am Anfang vom Märchen.«
»Das ist eigentlich das Gesicht ... das Rote sind die Lippen ... dann kommt die Haut, die ist weiß und ganz außen sind die schwarzen Haare.«
»weil sie so ein schönes Kleid anhat.«

Die böse Königin erkennt man daran ...,
»dass sie innen ganz schwarz ist ... eben dunkel ... ganz böse ist das. Das Gelbe ist nur das Kleid ... damit es keiner merkt ... das Böse in ihr.«
»Sie versteckt ihre schwarze Seele ... sie ist ganz schlecht ... innen. Nur außen ist sie schön.«
 Sie hat eine schwarze Seele und eben kein gutes Herz, sonst hätte das die Künstlerin rot gemalt. Aber von außen kann man das nicht sehen ... noch nicht, denn sie hat ein schönes Kleid an ... ganz aus Gold

3.1 Begleitung der Erzählung durch die Bilder

Es gibt verschiedene didaktisch-methodische Wege, um über Lavaters Leporello im Unterricht neue, motivierende Zugänge zum bekannten Märchen zu schaffen. Ein möglicher Zugang besteht darin, die Erzählung durch das Zeigen der Bilder zu begleiten. Den Kindern wird damit die Möglichkeit gegeben, im Vergleich zwischen Gehörtem und Gesehenem frei zu assoziieren.

Danach kann sich die gemeinsame Erarbeitung einer Legende anschließen.

Während sich die Kinder der ersten beiden Klassenstufen – so unsere Erfahrungen – sehr stark auf die Symbolik der einzelnen Figuren und Gegenstände konzentrieren, wird in den Klassenstufen 3, 4 und 5 die Bewegung und Veränderung der Figuren in den Bildern wahrgenommen. Die Kinder entdecken beispielsweise, dass die Künstlerin perspektivisch arbeitet, dass sich die Größe der Figuren im Verhältnis zueinander ändert und ziehen nicht selten aus diesen Entdeckungen Schlussfolgerungen, die auf den tieferen Sinngehalt des Märchens verweisen:

»Die Königin ..., das Böse, Schwarze wird immer größer.«
 »Der Jäger ist ganz klein vor der Königin. Die hat ja auch mehr Macht.«
 »Schneewittchen ist ja plötzlich ganz groß ..., das kommt vielleicht, weil das Zwergenhaus ... erstens klein ist und zweitens noch so weit weg.«

3.2 Schreiben von Geschichten zu den Bildern

Auch bei dieser Variante kann nachfolgend das tiefere Eindringen in Text- und Sinnpotenzial über ausgewählte Bilder erfolgen. Jedem Kind kann eines der 22 Bilder aus der Bildfolge zugewiesen werden – verbunden mit der Aufforderung, eine Geschichte zum Bild zu schreiben. Auf der Grundlage der Erzählungen erfolgen Gespräche zum tieferen Eindringen in den Sinngehalt des Märchens. Ein Beispiel soll das belegen (vgl. Abb. 7).

»Der Prinz ging mit Schneewittchen auf sein Schloss. Die Zwerge gingen auch mit, weil sie waren die Gäste bei der Hochzeit und die Tiere; nur die böse Königin nicht ..., die war ja vor Neid zerplatzt. Und die Tiere haben dann den Spiegel geholt, den schenken sie Schneewittchen zur Hochzeit, damit sie immer sehen kann, wie schön sie ist. Da hat sie sich sehr gefreut.«

Anschlussgespräch:

Glaubt ihr, dass es möglich ist, dass Schneewittchen immer die Schönste bleibt?

»Ja, denn sie ist ja jetzt die Einzige ... na ja, vielleicht gibt es noch andere schöne Prinzessinnen. ... Aber sie bleibt bestimmt die Schönste.«

Und wenn sie ein Kind bekommt?

»Dann geht das ganze Theater von vorne los.«

Warum vermutet ihr das?

Dieses Bild evoziert – so zeigt dieses Gespräch – ein gemeinsames Nachdenken über die »Zeitlosigkeit« von Märchen.

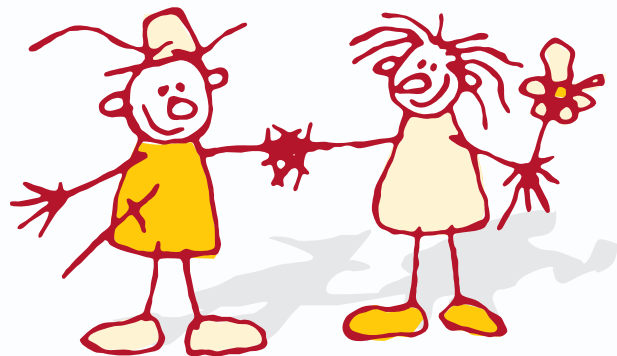
3.3 Herstellen eigener Bilder und Collagen zum Text

Für das methodische Vorgehen zur Erschließung des Märchens mit Hilfe der Bilder von Lavater ist jedoch auch eine Unterbrechung der Erzählung an der Stelle des Märchens denkbar, als Schneewittchen das Zwergenhaus entdeckt.

Dies eröffnet die Möglichkeit, dass die Kinder (im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts) mit Hilfe der Symbole eigene Collagen zu Textausschnitten des Märchens herstellen und Texte dazu schreiben. Die Textproduktion kann je nach Voraussetzungen, nach Alter bzw. Klassenstufe unterschiedlich schwierig gestaltet werden. Die nachfolgend aufgeführten Beispiele zeigen Collagen und Texte von Schülern einer zweiten Klasse. Sie hatten den Auftrag, die Geschichte »ihres« Bildes aus der Perspektive einer Figur zu erzählen:



Abb. 7: Der Prinz führt Schneewittchen auf sein Schloss



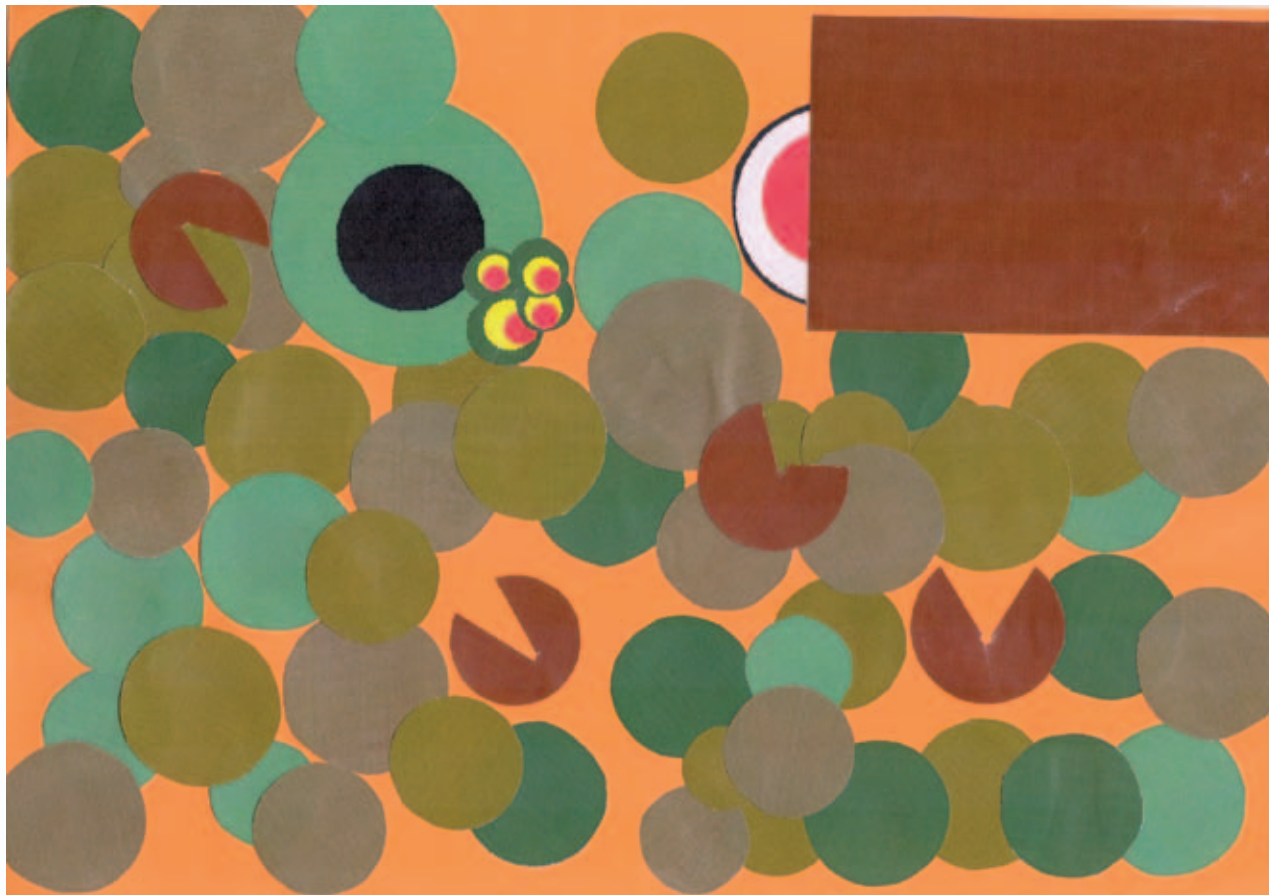


Abb. 8: Collage von Kindern der Klassenstufe 3 »Schneewittchen kostet vom vergifteten Apfels«





Abb. 9: Collage von Kindern der Klassenstufe 3 „Das Hochzeitsfest“



»Ich bin die böse Königin. Ha, ich freue mich schon, wenn Schneewittchen tot da liegt. Und dann werde ich die Schönste sein! Ah, ich hab einen großen Korb mit Äpfeln dabei und einer ist vergiftet. Ich werde den jetzt anbieten. ›Schneewittchen, ich bin so arm, willst du einen von meinen Äpfeln kosten?‹ Ah, Schneewittchen fällt drauf rein. Sehr gut, sie nimmt den Apfel. Dann gehe ich mal wieder.«

(Junge)

»Ich bin der Königssohn. Heute heirate ich Schneewittchen. Wir haben auch viele Gäste eingeladen und ich und Schneewittchen gehen auf den Priester zu. Dann war ich da und der Priester: ›Willst du die neben dir stehende Schneewittchen zur Frau nehmen?‹ Ich sagte ›Ja, ich will‹. Dann sagte er: ›Hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau. Und du darfst die Braut jetzt küssen.«

(Junge)

Fazit

Entgegen der skeptischen Erwartungshaltung vieler Lehrer zeigen die Unterrichtserprobungen in Klasse 1 bis 5, dass die Bildgeschichten von Warja Lavater Mädchen und Jungen viele Überraschungen bieten, ihnen Freude bereiten, ihrer Phantasie und Kreativität breiten Raum eröffnen und das Erzählen nahezu herausfordern.

Die Veränderung, die hier mit dem originalen Märchen »Schneewittchen« im Unterricht erfolgt, bedeutet nicht dessen »Entzauberung«. Vielmehr entsteht auf diese Weise ein persönlicher Zugang, der Wissen über Kunstwelten mit einer individuellen Aneignung von Literatur verbindet.

Die Wege vom »Entdecken zum Erzählen« und vom »Erzählen zum Gestalten« haben sich für den Literaturunterricht in der Grundschule als besonders ergiebig erwiesen.

Die dafür notwendigen Bilder und ausführliche unterrichtsmethodische Erläuterungen beinhaltet der 1. Band der Reihe: Bilder erzählen Geschichten - Geschichten erzählen zu Bildern. Die Bildwelten der Warja Lavater »Schneewittchen«.

Literatur

Monteil, Annemarie: Denken mit den Augen. In: Warja Lavater: Die Perzeption. Helmhaus Zürich 1. Dezember 1990 - 6. Januar 1991.

Plath, Monika/Richter, Karin (2006): Die Bildwelten der Warja Lavater: »Schneewittchen«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Richter, Karin/Plath, Monika (2005/2007): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim & München: Juventa.



Wilhelm Hauffs Märchenwelten

Susanne Heinke



Kontakt

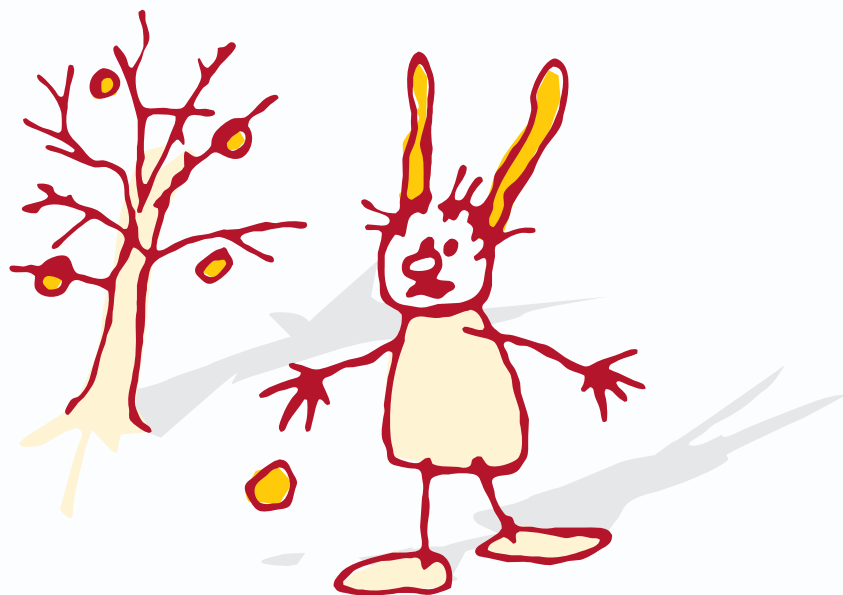
M. A. Susanne Heinke

Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt

Telefon: (03 61) 7 37 21 12
susanne.heinke@uni-erfurt.de

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Die Geschichte vom kleinen Muck | 100 |
| Das Märchen vom falschen Prinzen | 102 |
| Das kalte Herz | 103 |
| Sinnpotenzial von Hauffs Märchen | 104 |
| Zur Bedeutung des Erzählens bei Wilhelm Hauff und in der Arbeit mit Kindern | 105 |
| Ziele der Unterrichtsprojekte zu Wilhelm Hauffs Märchenwelten | 106 |
| Hinführung | 107 |
| Das Märchenerzählen | 108 |
| Literatur | 113 |



Die Märchen von Wilhelm Hauff (1802–1827) galten lange Zeit als unumstrittene Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Allerdings verlieren die Texte – nicht nur innerhalb der kindlichen Leserschaft – zunehmend an Bedeutung. Zwar sind vielen Kindern nach wie vor die Titel und Grundzüge der bekanntesten Märchen, wie »Die Geschichte vom kleinen Muck«, »Das kalte Herz«, »Kalif Storch« und »Zwerg Nase« noch geläufig, das literarische Original und der Name des Autors sind allerdings den wenigsten von ihnen bekannt.

Zu seinen Lebzeiten war Hauff ein viel gelesener Unterhaltungsschriftsteller, doch nur seine Märchen konnten in ihrer Popularität die Zeiten überdauern: der kleine Muck, der Holländer Michel und das Glasmännlein sind Märchengestalten, die auch heute noch – vor allem durch mediale Bearbeitungen im Film, Hörspiel und im Theater – bekannt sind. Im Vergleich zu den Grimm'schen Märchen und zu Kunstmärchen anderer Autoren der Romantik weisen Hauffs Märchen rezeptionsgeschichtliche Besonderheiten auf. Andrea Polaschegg beschreibt dieses Phänomen in ihrer Einleitung zu einem Band mit Aufsätzen zur Hauff-Forschung: »Während (...) die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm rezeptionsgeschichtlich stets mit dem Namen ihrer Verfasser verbunden blieben, haben sich Hauffs Kalif Storch, Der kleine Muck, Zwerg Nase oder Das kalte Herz tatsächlich zu modernen Volksmärchen gewandelt und sich so weit von ihrem Autor emanzipiert, dass sie einen Platz im kollektiven Erzählschatz der Deutschen erstreiten konnten« (Polaschegg 2005, S. 18).

Allerdings nimmt der Bekanntheitsgrad von Hauffs Märchen gerade in der jüngeren Generation immer mehr ab. Dabei sind die darin verhandelten Konflikte und Themen (u. a. die Frage nach Lebensentwürfen für ein glückliches Leben oder der Umgang mit Außenseitern in der Gesellschaft) von erstaunlicher Aktualität. Hauffs Märchen sind überaus spannend erzählt und – so zeigen es die Erfahrungen aus vielfältigen schulischen und außerschulischen Projekten – ihre abenteuerlichen Handlungen können auch heutige Kinder und Jugend-

liche in ihren Bann ziehen. Darüber hinaus bieten die ambivalenten Märchenhelden und die Probleme, die sie zu bewältigen haben, Kindern beiderlei Geschlechts ein hohes Identifikationspotenzial. Dass es sich dabei meist um männliche Helden handelt, macht Hauffs Texte – auch das zeigte sich in den Projekten – für Jungen in besonderer Weise attraktiv.

Viele dieser Märchen (»Der kleine Muck«, »Das Märchen vom falschen Prinzen«, »Kalif Storch«) spielen im Orient. Die Beschäftigung mit ihnen kann Kindern einen sinnlichen und poetischen Zugang zu einem Kulturkreis eröffnen, der eine lange Tradition in Bezug auf das Märchenerzählen aufweist. Hauff selbst kannte den Orient nicht aus eigenem Erleben, sondern lediglich aus Büchern und Erzählungen. Verschiedene Reiseberichte, vor allem aber die »Märchen aus 1001 Nacht« dienten ihm als Inspirationsquelle und Vorbild für seine eigenen Märchentexte. Zu der Zeit, als Hauff seine Märchen schrieb, erfreuten sich literarische Beschreibungen und wissenschaftliche Abhandlungen zum Orient einer enormen Beliebtheit bei den Lesern und führten zu einem regelrechten »Boom« abenteuerlicher Orient-Literatur (vgl. Polaschegg 2005, S. 136 f). In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass Hauff die Schauplätze seiner Märchentexte in den Orient verlegte.

In Seminaren mit Studierenden und Fortbildungsveranstaltungen mit Lehrern wurde deutlich, dass nicht nur Kindern, sondern auch den meisten Studierenden und Lehrern Wilhelm Hauff als Märchendichter kaum noch geläufig ist, und dass ihnen eine Zuordnung seiner Texte schwer fällt¹. Die populärsten Märchen kannten sie dem Titel nach, deren Inhalte konnten die meisten Teilnehmer jedoch nur bruchstückhaft rekonstruieren. Bei konkreten Nachfragen zur »Geschichte vom kleinen Muck« stellte sich zudem heraus, dass die meisten Lehrer (vor allem der älteren Generation im Osten Deutschlands²) das Märchen aus der DEFA Verfilmung von Wolfgang Staudte (1953), nicht aber im literarischen Original kannten.

¹ | So werden die Titel seiner Märchen meist in einem Atemzug mit den bekanntesten »Märchen aus 1001 Nacht« (»Ali Baba und die 40 Räuber«, »Aladin und die Wunderlampe«) genannt und häufig auch mit ihnen verwechselt. Die Kenntnisse zum Autor erwiesen sich als außerordentlich spärlich.

² | Im süddeutschen Raum – der Heimat Wilhelm Hauffs – wird das sicher anders sein, da hier regionale Bezüge seiner Märchendichtung (Schwarzwald und Spessart) eine besondere Rolle in der Rezeptionsgeschichte spielen.



Abb. 1 -2: »Die Geschichte vom kleinen Muck« (1953) und »Das kalte Herz« (1950)

Diese Feststellung ist insofern interessant, als dass hier ein Phänomen bereits für die ältere Generation zum Tragen kommt, welches bislang vorwiegend für jüngere Generationen beschrieben wurde: viele Kinder heutzutage lernen literarische Stoffe und Figuren nicht zuerst durch das Buch, durch das Vorlesen oder eigene Erlesen kennen, sondern durch mediale Verarbeitungen. Oft kennen sie, meist lange bevor sie selbst lesen können, die Helden literarischer Geschichten und die Grundzüge literarischer Stoffe bereits aus Filmen, Fernsehen, Hörbüchern oder Hörspielen (vgl. Kaminski 2002, S.18 f und 37 f).

Insofern ist es beispielsweise nicht ungewöhnlich, dass Kinder ganz unterschiedliche Varianten ein- und desselben Märchens kennen (wie z. B. Aschenputtel, Dornröschen u. a.), da diese Märchen vielfach verfilmt wurden und derzeit in vielen Versionen präsent sind.³

Was für die »Geschichte vom kleinen Muck« gilt, trifft auch auf ein weiteres Märchen von Wilhelm Hauff zu. »Das kalte Herz« ist – so ergaben Nachfragen – vielen Lehrern ebenfalls vor allem durch eine DEFA-Verfilmung bekannt (Regie: Paul

Verhoeven, 1950). Während allerdings die Reaktionen auf »Geschichte vom kleinen Muck« meist positiv – von angenehmen Erinnerungen an den Film begleitet – sind, fallen die Reaktionen auf »Das kalte Herz« verhaltener aus. Der Film wurde (und wird), im Gegensatz zur fröhlich-optimistischen Grundstimmung der »Geschichte vom kleinen Muck«, von vielen als zu düster und schaurig empfunden. Diese eher ablehnende Haltung gegenüber dem Film kann ein möglicher Grund dafür sein, warum einige Lehrer diesem Märchen deshalb eher distanziert begegnen und es für die Arbeit mit Kindern nicht in Betracht ziehen. Studierende, die in der Mehrheit den Film (und meist auch das Märchen selbst) nicht kennen und somit nicht durch unangenehme Erinnerungen geprägt wurden, begegnen dem Märchentext und auch dem Film unvoreingenommen. Viele von ihnen zeigten sich sogar tief beeindruckt von der Tiefgründigkeit und erstaunlichen Aktualität des Stoffes.

»Die Geschichte vom kleinen Muck« ist im ersten von Hauffs insgesamt drei veröffentlichten Märchenalmanachen enthalten. Dieser erste Märchenalmanach aus dem Jahr 1825 trägt den Titel »Die Karawane« und erzählt in seiner Rahmenhand-

³ | Allein in den letzten Jahren kamen zwei neue Aschenputtel-Verfilmungen (in ARD und ZDF) zu den inzwischen schon zu Klassikern des Märchenfilms gewordenen Filmen »Drei Haselnüsse für Aschenbrödel« (DDR/CSSR 1974) und Disney's »Cinderella« (USA 1952) hinzu. Als Lehrperson kann man nicht mehr davon ausgehen, dass Kinder das Märchen aus dem Grimm'schen Original kennen, sondern dass in ihren Köpfen unterschiedliche Varianten und somit auch bildliche Vorstellungen als »Original« – im Sinne einer Erstbegegnung mit dem Stoff – verankert sind. Diese Veränderung lässt sich nicht nur bei Kindern, sondern auch bei den Studierenden beobachten.

lung von sechs Reisenden, die mit ihrer Karawane in der Wüste unterwegs sind und als Gemeinschaft zusammenhalten, da sie fürchten, vom Wüstenräuber Orbasan überfallen zu werden. Während ihrer Reise erzählen sie einander an ihren Rastplätzen insgesamt sechs Märchen und Geschichten, u. a. »Die Geschichte vom kleinen Muck«, »Das Märchen vom falschen Prinzen« sowie »Die Geschichte von Kalif Storch«, »Die Geschichte von der abgehauenen Hand« und »Die Geschichte von dem Gespensterschiff«.

Die Rahmenhandlung des zweiten Märchenalmanachs aus dem Jahr 1826, der den Titel »Der Scheik von Alessandria und seine Sklaven« trägt, spielt ebenfalls im Orient. In ihm sind u. a. die bekannten Texte »Der Zwerg Nase« und »Der Affe als Mensch« enthalten. In der Rahmenhandlung geht es um einen Erzählwettbewerb, den der Scheik unter seinen Sklaven veranstaltet. Als Lohn winkt dem besten Erzähler die Freilassung.

Die Geschichte vom kleinen Muck ⁴ |

»Die Geschichte vom kleinen Muck« ist die wohl bekannteste und langlebigste von Wilhelm Hauff. Sie wird dem Leser als »authentische« Geschichte präsentiert, die der Ich-Erzähler Mulei, der jüngste Kaufmann, der mit der Karawane unterwegs ist, am Abend den Mitreisenden in geselliger Runde erzählt. Er berichtet davon, dass er als Jugendlicher gemeinsam mit seinen Freunden den Muck, der zu diesem Zeitpunkt schon ein alter Mann war, verspottet hätte, woraufhin ihn sein Vater bestraft und ihm die Geschichte des kleinen Muck erzählte.

Der kleine Muck, so erfahren die Zuhörer der Karawane und mit ihnen die Leser des Textes, ist ein sechzehnjähriger missgestalteter Außenseiter mit übergroßem Kopf. Der Vater lehnt

Der dritte Almanach aus dem Jahr 1827, der u. a. »Das kalte Herz« enthält, spielt in Deutschland und enthält Märchen und Sagen. Die Rahmenhandlung dieser Märchensammlung ist die einzige, die auch als Geschichte selbst bekannt ist: »Das Wirtshaus im Spessart.« Darin wird von einer Gruppe Reisender erzählt, die im Wirtshaus zusammenkommt und sich vor einem möglichen Überfall einer Räuberbande fürchtet. Um in der Nacht nicht einzuschlafen, erzählen sie sich deshalb gegenseitig Geschichten, u. a. »Das kalte Herz«.

Im Folgenden sollen drei Märchen von Wilhelm Hauff vorgestellt werden, die im Mittelpunkt verschiedener schulischer Projekte (Klassen 3–5) standen: »Die Geschichte vom kleinen Muck«, »Das Märchen vom falschen Prinzen« und »Das kalte Herz«.

den Jungen wegen seiner körperlichen Makel ab und lässt ihn in Unwissenheit aufwachsen. Als der Vater stirbt, bleibt der Junge arm und ungebildet zurück. Die Verwandten jagen ihn aus dem Haus und so zieht Muck hinaus in die Welt, in der Absicht, sein Glück zu suchen. Zunächst wird er Bediensteter der Frau Ahavzi, die ihn aber, obwohl er die ihm übertragenen Aufgaben erfüllt, ungerecht behandelt, so dass Muck beschließt, sie zu verlassen und sich den ihm ausstehenden Lohn einfach mitzunehmen. Dabei findet er zwei Wunderdinge, die ihm auf seinem weiteren Weg zunächst Glück zu versprechen scheinen, da sie seine Benachteiligungen ausgleichen: ein Paar Zauberpantoffeln, mit denen er schnell laufen kann und ein Zauberstöckchen, mit dem er versteckte Schätze aufspürt. Muck tritt daraufhin als Schnellläufer in die Dienste des Kö-

⁴ | Eine ausführliche Darstellung zur »Geschichte vom kleinen Muck« und zum DEFA-Film von 1953 befindet sich in Band 8.1 der Reihe »Bilder erzählen Geschichten – Geschichten erzählen zu Bildern« von Heinke/Fuhs/Rabe, der 2013 unter dem Titel »Bewegte Bilder – Märchen und Märchenfilm. »Die Geschichte vom kleinen Muck«. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 3–6)« im Schneider Verlag Hohengehren erscheint.



Abb. 3-4: Muck kommt am Palast an und der Sultan führt Muck in die Schatzkammer, illustriert von Theodor Hosemann 1871

nigs. Am Hofe findet er jedoch auch kein Glück, sondern nur Bewunderer und Neider. Mit Geld versucht er Freunde zu kaufen, was jedoch misslingt. Dem Schatzmeister gelingt es, Muck durch eine Intrige ins Gefängnis zu bringen. Um der Gefangenschaft zu entkommen, ist Muck gezwungen, dem König das Geheimnis der Zauberdinge preiszugeben. Der nimmt ihm Stöckchen und Schuhe ab und verweist ihn des Landes. Mit Hilfe verzauberter Feigen schafft es Muck jedoch, sich am König und seinem Hofstaat zu rächen, indem er diesen lange Nasen und Eselsohren wachsen lässt. Am Ende bekommt er Schuhe und Stöckchen wieder.

Auf den ersten Blick ist »Die Geschichte vom kleinen Muck« eine abenteuerliche, märchenhafte Geschichte, in der die Bösen bestraft und der Gute (Muck) belohnt wird.

Hauff jedoch spielt in seinem Text mit den Erwartungen des Lesers an das Zaubermärchen, denn die wundersamen Zauberdinge erweisen sich als wenig hilfreich: zunächst bringen sie Muck in Schwierigkeiten, dann sorgen sie zwar für Wohlstand, aber sein Glück findet Muck damit nicht, obwohl er zunächst voller Hoffnung ausgezogen ist. Enttäuscht von den Menschen wendet er sich am Ende von der Welt ab und lebt

zurückgezogen als verbitterter Mann. Aus dem neugierig-naiven jungen Mann, der offen, freudig und gutgläubig in die Welt gezogen und auf die Menschen zugegangen ist, wird ein einsamer alter Mann, der die Menschen verachtet. Zwar ist er durch Erfahrung weise geworden und auch zu einigem Wohlstand gekommen, aber er ist ein Außenseiter geblieben,

der wegen seines Äußeren verspottet wird. Erst nachdem der Vater seinem Sohn die Geschichte von Muck erzählt hat, erfolgt ein Umdenken bei ihm und seinen Freunden, so dass sie Muck von nun an achten und sogar verehren (vgl. Heinke 2012, S. 22 ff).

Das Märchen vom falschen Prinzen ⁵

»Das Märchen vom falschen Prinzen« gehört zu den eher weniger bekannten Märchen Hauffs. In ihm wird die Geschichte des Schneidergesellen Labakan erzählt, der dank eines Schwindels seinen Traum von einem besseren Leben als Prinz für einige Tage verwirklichen kann, am Ende jedoch durch List und Zauberei enttarnt wird und wieder in sein Leben als Schneider zurückkehrt.

Das Märchen beginnt in einer Schneiderwerkstatt. Der Protagonist Labakan wird als ehrsam und begabter Schneider vorgestellt, der feine Manieren hat und davon träumt, ein Prinz zu sein. Als eines Tages ein edler Mantel vom Bruder des

Sultans zur Ausbesserung in die Werkstatt gebracht wird, nutzt Labakan die Gelegenheit, nimmt den Mantel an sich und zieht als feiner Mann in die Welt hinaus.

Auf seiner Reise kommt Labakan durch die Wüste und trifft auf den gleichaltrigen Prinzen Omar, der sich auf dem Weg zu seinem Vater befindet. Prinz Omar war auf Grund einer schicksalhaften Prophezeiung bei seinem Onkel aufgewachsen und soll nun zu seinem Vater zurückkehren. Der junge Prinz offenbart Labakan die Botschaft und das Zeichen (einen Dolch), die ihn dem Vater gegenüber als dessen Sohn ausweisen sollen. In der Nacht nimmt Labakan dem Prinzen den



Abb. 5-6: Labakan verlässt die Werkstatt und entwendet den Dolch, illustriert von Gloria Preuß

⁵ Eine ausführliche Darstellung zum »Märchen vom falschen Prinzen« befindet sich in: Heinke, 2013.

Dolch ab, gibt sich am vereinbarten Treffpunkt (der Säule El-Seruiah) als dessen Sohn aus und wird vom glücklichen Sultan in dessen Palast geführt. Der echte Prinz, der verspätet zum Treffpunkt an der Säule erscheint, wird als Betrüger gefangen genommen und ebenfalls zum Palast gebracht. Der Schwindel droht aufgedeckt zu werden, als die Sultanin in Omar den wahren Sohn erkennt und Labakan und Omar daraufhin auf die Probe gestellt werden. Beide sollen einen Kaftan nähen. Labakan durchschaut die mit der Probe verbundene List der Sultanin nicht und präsentiert stolz seinen Kaftan (was ihn als Schneider ausweist). Der echte Prinz hingegen beherrscht die Nähkunst nicht. Der Sultan jedoch ist noch immer nicht überzeugt und so wird Labakan erst mit Hilfe von Magie – in Form von zwei Zauberkästchen einer Fee – über-

führt. Ein Kästchen trägt die Aufschrift »Ruhm und Ehre«, auf dem anderen steht »Glück und Reichtum«. Jeder der beiden bekommt die Aufgabe, ein Kästchen auszuwählen. Labakan entscheidet sich für »Glück und Reichtum«, während Omar das andere Kästchen wählt: Labakans Kästchen enthält Nadel und Garn, Omars jedoch eine Krone und ein Zepter. Somit ist geklärt, wer der wahre Prinz ist und Labakan wird des Betrüges überführt. Er wird des Palastes verwiesen und kehrt in den ihm zugedachten Stand zurück. Allerdings kommt er durch die in dem Kästchen enthaltene Zaubernadel und das Zaubergarn am Ende doch noch unverhofft zu Glück und Reichtum (wie es durch das Kästchen prophezeit wurde) und wird ein wohlhabender Schneider, während Omar ein ruhm- und ehrenvoller Prinz wird.

Das kalte Herz

»Das kalte Herz« spielt im Schwarzwald und erzählt die Geschichte des Köhlerjungen Peter Munk, der mit seinem gesellschaftlichen Stand unzufrieden ist und sich nach einem besseren Leben sehnt. Das Leben im Schwarzwald ist geprägt von harter Arbeit: neben dem bescheidenen Köhlerdasein des Protagonisten werden die Flößer und Glasmacher vorgestellt, die von ihm bewundert werden. Der Leser erfährt außerdem von zwei Sagengestalten, die im Schwarzwald leben und den Menschen zu Reichtum verhelfen sollen: dem freundlichen Glasmännlein und dem Angst einflößenden Holländer-Michel. Peter wendet sich mit seinen Wünschen zunächst an das Glasmännlein. Da er ein Sonntagskind ist und den passenden Zauberspruch weiß, darf er drei Wünsche äußern. Weil seine Wünsche vom Glasmännlein jedoch als töricht empfunden werden (Peter wünscht sich, 1. gut tanzen zu können und immer so viel Geld wie der Ezechiel zu haben, 2. eine eigene Glashütte zu besitzen), verweigert das Männlein ihm einen dritten Wunsch. Die erfüllten Wünsche bringen Peter kein Glück: er verspielt all sein Geld im Wirtshaus (wobei er Ezechiel besiegt und dieser kein Geld mehr hat, so dass Peters Taschen – entsprechend seinem Wunsch – ebenfalls

leer sind) und treibt, da er über keinerlei wirtschaftlichen Sachverstand verfügt und lieber im Wirtshaus sitzt, als sich um seine Geschäfte zu kümmern – die Glashütte in den Ruin.

Daraufhin bittet er den Holländer-Michel um Hilfe. Der gibt ihm Geld, verlangt jedoch als Gegenleistung Peters Herz. Mit einem Herzen aus Stein wird Peter zu einem wohlhabenden Geschäftsmann. Grausam und ohne Mitleid lebt und wirtschaftet er nach dem vom Holländer-Michel vermittelten Prinzip der skrupellosen Gewinnmaximierung. Er wird zu einem angesehenen, aber gefürchteten Mann. Als reicher Mann heiratet er die junge, liebevolle und schöne Lisbeth, behandelt sie aber schlecht. In einer Auseinandersetzung schlägt er sie, so dass sie tot niederfällt. Peter überkommt jedoch Reue über sein Verhalten und er wendet sich hilfeschend an das Glasmännlein. Das verrät ihm, wie er mit einem Trick den Holländer-Michel überlisten und sein Herz wieder bekommen kann. Am Ende erhält Peter sein Herz zurück und lebt zusammen mit seiner Familie (Lisbeth ist durch das Glasmännlein wieder lebendig geworden) glücklich und zufrieden als angesehener Köhler.



Abb. 7-8: Peter beim Würfeln und ohne sein Herz, illustriert von Felix Scheinberger

Sinnpotenzial von Hauffs Märchen

Wie in vielen Volksmärchen gibt es auch in Hauffs Märchen einen Helden, der sein Zuhause verlässt und sich auf den Weg in die Welt hinaus begibt, um dort sein Glück zu suchen. Allerdings unterscheiden sich Hauffs Helden wie Peter Munk und Labakan von denen im Volksmärchen dadurch, dass sie nicht eindeutig gut oder böse sind. Trotz ihrer Unzulänglichkeiten und Fehler, die sie machen, sind beide Sympathiefiguren, mit denen der Leser mitfiebert und mitleidet. Ihre Seh-

sucht nach einem anderen Stand und einem besseren Leben wird nachvollziehbar beschrieben. Die Frage nach dem Glück beantwortet Hauff – im Gegensatz zu den Brüdern Grimm – in all seinen Märchentexten auf ähnliche Weise. Seine Märchenhelden finden ihr Glück nicht im Reichtum, in Gold oder Geld, auch nicht im sozialen Aufstieg in einen höheren Stand; auch die überirdischen Dinge oder gar Zauberei bringen ihnen kein Glück.

Allen drei vorgestellten Märchenfiguren – Muck, Labakan und Peter – ist gemeinsam, dass sie eine Entwicklung durchleben. Der Traum vom Reichtum, vom Glück oder vom sozialen Aufstieg in einen anderen Stand erfüllt sich für sie nicht. Das Ende jedoch ist dennoch versöhnlich, denn sie erlangen durchaus Glück und Reichtum in ihrem Leben. Allerdings ist dieses Glück ein anderes als das, was sie ursprünglich dafür hielten. Durch Erfahrung haben sie gelernt. Muck ist weise geworden, er hat die Menschen durchschaut und zieht sich deshalb von ihnen zurück. Sein »Glück« findet er erst als alter Mann, indem er in der Gemeinschaft anerkannt und als Außenseiter nicht mehr verspottet wird. Labakan und Peter erkennen, dass das, was sie ausmacht und von anderen abhebt, nicht ein besserer Stand ist, sondern ihre besonderen Fähigkeiten und Begabungen in dem, was sie können und gelernt haben in ihren Berufen als Schneider und Köhler. Nicht die Hybris, jemand anders sein zu wollen als der, der man ist und sich über seinen Stand zu erheben, wird am Ende bestraft. Labakan und auch Peter werden am Ende belohnt für den Mut, den sie bewiesen haben, um auszuziehen, etwas anderes zu wagen und einen anderen Weg zu gehen als den, der für einen Mann ihrer Geburt und ihres Standes vorgesehen war. Am Ende des Reifungsprozess steht die Einsicht, sich geirrt zu haben. Diese Einsicht wiederum ist das Ergebnis eben jener Erfahrungen, die sie gemacht haben. Insofern

steckt in Hauffs Märchen auch die Erkenntnis, dass Menschen wider besseren Wissens und trotz aller Warnungen ihre eigenen Fehler machen.

Gemeinsam ist allen drei Märchen auch, dass alle Zauberei – im Gegensatz zu den Grimm-Märchen – den Helden kein Glück bringen. Die Märchenhelden sind selbst verantwortlich für ihr Glück.

Der Gegensatz von Gut und Böse findet im Märchen vom kalten Herz eine faustische Ausformung. Die Prinzipien Gut und Böse werden durch die beiden Waldgeister dargestellt, die wiederum symbolisch für unterschiedliche Lebens- und Wirtschaftsprinzipien stehen. Auf der einen Seite ist das Glas männlein, das das Prinzip der sozialen Verantwortung und des Wirtschaftens und Lebens mit Herz und Verstand verkörpert, auf der anderen Seite befindet sich der Holländer-Michel, der für das kapitalistische Prinzip der mitleidlosen Profitgier und maximalen Ausbeutung – auch auf Kosten anderer – steht. Gerade dieser Aspekt ist – betrachtet man gegenwärtige wirtschaftspolitische Entwicklungen – von erstaunlicher Aktualität. Dem Menschen steht es frei, sich für einen Weg zu entscheiden. Hauff zeigt anhand des Peter Munk auf, welche Konsequenzen sich aus den jeweiligen Wegen bzw. Entscheidungen ergeben.

Zur Bedeutung des Erzählens bei Wilhelm Hauff und in der Arbeit mit Kindern

Hauffs Märchensammlungen ähneln, nicht nur in Bezug auf die exotischen Schauplätze und Motive, sondern auch in ihrem strukturellen Aufbau den »Märchen aus 1001 Nacht«, wo die schöne Scheherezade, um ihr Leben zu retten, einem König Nacht für Nacht Geschichten erzählt. Hauff konstruiert in seinen Märchenalmanachen ebensolche Erzählsituationen mit einer Gemeinschaft aus Erzählern und Zuhörern, die einander Geschichten erzählen und somit eine Rahmenhandlung bilden.

Das Erzählen selbst ist zentrales Thema aller drei Märchenalmanache. In der »Karwane« wird die uralte orientalische

Tradition des Gemeinschaftsstiftenden beschworen, indem Kaufleute zusammen sitzen und sich die Zeit der Rast mit gegenseitigem Erzählen vertreiben. Im »Wirtshaus im Spesart« bringt das Erzählen die Gemeinschaft enger zusammen und bewahrt sie vor dem Einschlafen und so vor dem vermeintlichen Tod. Im zweiten Almanach wird aus der Perspektive der Zuhörer des Erzählwettstreits berichtet, die während der Pausen die magische Wirkung der Kultur des Erzählens hinterfragen. »Indem Ihr den Erzählungen des Sklaven zuhörtet, die nur Dichtungen waren, die einst ein anderer erfand, habt Ihr selbst auch mitgedichtet, Ihr bliebet nicht stehen bei

den Gegenständen um Euch her, bei Euren gewöhnlichen Gedanken, nein, Ihr erlebtet alles mit, Ihr waret es selbst, dem dieses und jenes Wunderbare begegnete ...«, erklärt ein Alter den jungen Zuhörern in »Der Scheik von Alessandria und seine Sklaven« (Hauff 2010, S. 199). Deutlich wird in dieser Aussage, dass die Kraft des Erzählens darin liegt, die Phantasie und Vorstellungskraft anzuregen, in den Köpfen der Zuhörer nicht nur Bilder zu erzeugen, sondern das Gefühl, man sei selbst dabei gewesen. Indem sich das Gehörte mit den eigenen Erfahrungen des Zuhörers verknüpft und er sich deshalb auch von der ihn umgebenden alltäglichen Welt lösen und das Wunderbare entdecken kann, wird der Zuhörer selbst zum Dichter.

In den Fortbildungen zur Lesemotivation tauchte nicht selten am Ende die Frage auf, »wie es denn nun mit dem Lesen war«?, Die Schüler müssten in den von uns entwickelten und vorgestellten Projekten gar nicht lesen üben oder Texte selber lesen.

In unserer Arbeit mit Kindern und in der Ausbildung der Studierenden spielt das Erzählen als Zugang zur Literatur eine große Rolle. Nicht das eigene Erlesen sowie das Trainieren von Lesefähigkeiten und -fertigkeiten steht im Mittelpunkt der Begegnung mit Literatur, sondern der ästhetische Genuss. Die Vermittlung literarischer Stoffe und Inhalte erfolgt überwiegend durch Vorlesen und Erzählen. Das Vorlesen oder Erzählen eröffnet Kindern einen ersten – möglichst lustvollen

– Zugang zu den Geschichten und ermöglicht Kindern, in literarische Welten einzutauchen, die sie selbst durch das eigene Erlesen noch nicht erschließen können. Im Erzählen genießen und erleben sie Sprache, sie begegnen sprachlichen Bildern und vielfältigen Ausdrucksformen. Von Bedeutung ist dabei auch – ähnlich wie es Hauffs Märchen beschreibt – das Gemeinschaftsstiftende des Erzählens, der Genuss beim Zuhören, an dem alle teilhaben können, unabhängig von ihren Fähigkeiten im Lesen. Das gemeinsame Erleben von Literatur ermöglicht, anders als die stille Einzellektüre, auch tiefgründige Formen des Austauschs über Literatur, die auch die weniger guten Leser mit einschließt. Kristin Wardetzky, die sich seit Jahren mit der Wirkung des Erzählens befasst und verschiedene Projekte dazu wissenschaftlich begleitete, beschreibt das Erzählen als eine »Verführung zum Lesen« und als »sicherste und zuverlässigste Brücke in die Welt der Bücher« (Wardetzky 2009, S. 319 f). Durch das Erzählen bekommen Kinder eine Ahnung davon, »dass Bücher keine trockenen Archive sind, sondern Schatztruhen voller Abenteuer, Reisen in unbekannte Welten und Zeiten, also Schätze, die Genüsse und Vergnügen besonderer Art in sich verbergen. Sie (die Kinder, Anm. Verf.) müssen neugierig gemacht werden auf die Schätze, die in Büchern ruhen und zum Leben erweckt werden wollen« (ebd., S. 320).

Aus diesen Gründen sollte das Erzählen nicht nur in der Grundschule eine besondere Rolle spielen, sondern darüber hinaus auch in allen weiterführenden Schulformen.

Ziele der Unterrichtsprojekte zu Wilhelm Hauffs Märchenwelten

In den Projekten zu Märchen von Wilhelm Hauff sollten die Kinder Hauff als Märchendichter kennenlernen und seine wichtigsten Märchen zuordnen können. Dabei setzen sie sich intensiver mit einzelnen Märchen, deren Handlungsverlauf und dem Sinnpotenzial auseinander. Die Merkmalsbestimmung der Texte als Kunstmärchen spielte dabei keine Rolle. Vielmehr sollten die Kinder in Hauffs Märchenwelten eintau-

chen und dabei auch die Schauplätze der Geschichten im Orient und im Schwarzwald näher kennenlernen.

Ziel war eine tiefere Auseinandersetzung mit den handelnden Figuren, deren Sehnsüchten und Wünschen, aber auch mit den im Text verhandelten Konflikten und Problemen.

Einen methodischen Schwerpunkt bildete dabei, wie bereits erläutert, das Erzählen. Die Kinder erlebten durch das freie Erzählen des Märchentextes durch die Lehrperson(en) einerseits die Schönheit und Besonderheit des Erzählens, anderer-

seits sollten sie am Ende einzelner Projekte (zu den orientalischen Märchen) auch selbst zu Märchenerzählern werden und ihre eigenen Erzählfähigkeiten entwickeln und ausbauen.

Hinführung

Zu Beginn der Projekte wurden die Kinder durch eine sinnliche und anschauliche Einstimmung in den Schauplatz des jeweiligen Märchens versetzt.

Eine Orientreise in Bildern oder mit ausgewählten Materialien (Wüste, Karawane, Feigen und Gewürze, Turban, Kleidung, Basar,) machte die Kinder mit dem Kulturraum bekannt und ermöglichte es ihnen, sich in diese Welt hinein zu versetzen. Diese Reise kann durch einen Lehrervortrag oder – bei einem mehrstündigen Projekt – auch durch eine Stationsarbeit erfolgen. Dabei sollten auch Begriffe (Kaftan, Säule El-Seruah, Ramadan), die im Märchen vorkommen, erläutert sowie das mögliche Vorwissen der Kinder mit einbezogen werden.

Dann wurde den Schülern der Dichter Wilhelm Hauff wie folgt vorgestellt:

Wilhelm Hauff war ein deutscher Dichter, er wurde 1802 in Stuttgart geboren. Er lebte also etwa vor 200 Jahren, zu derselben Zeit wie die Brüder Grimm. Obwohl er nur 25 Jahre alt wurde, hat er zahlreiche Bücher geschrieben. Am bekanntesten sind heute noch seine Märchenbände. Im Gegensatz zu den Brüdern Grimm hat Hauff aber seine Märchen nicht gesammelt, sondern er hat sich Märchen selbst ausgedacht und aufgeschrieben. Viele seiner Märchen spielen im Orient, so z. B. sein erster Märchenband, der »Die Karawane« heißt. Wilhelm Hauff selbst war jedoch nie im Orient gewesen, sondern verbrachte sein ganzes Leben im süddeutschen Raum. Könnt ihr euch denken, woher er so viel über den Orient wusste? Fernsehen, Fotos, Internet und Kataloge gab es damals ja noch nicht.

Nach einer anschließenden Diskussion, die ein lebhaftes Interesse der Kinder zeigte, wurden folgende Informationen vermittelt:

Sein ganzes Wissen über den Orient hatte Wilhelm Hauff aus Büchern und aus Gesprächen. Er hat viele Reiseberichte und vor allem Märchen aus dem Orient gelesen. Die »Märchen aus 1001 Nacht«, von »Ali Baba und den 40 Räubern«, von »Aladdin und der Wunderlampe« und von »Sindbad dem Seefahrer« stammten aus dem Orient und waren zu der Zeit, als Wilhelm Hauff lebte, in Deutschland noch nicht lange bekannt und sehr beliebt. Nach dem Vorbild dieser Märchen dachte sich Wilhelm Hauff eigene Märchen aus.

Eine Hinführung zum Handlungsort ist auch notwendig, damit Kinder das Märchen »Das kalte Herz« verstehen. Auf Landkarten sollte gezeigt werden, wo der Schwarzwald liegt. Durch unterstützendes Bildmaterial werden Informationen zu geografischen und wirtschaftlichen Besonderheiten der Region gemeinsam mit den Kindern herausgearbeitet: wie die Menschen dort vor 200 Jahren lebten und was die Aufgaben eines Flößers, Glasmachers oder Köhlers waren, darüber hinaus die Bedeutung des Holzes für den Schiffbau und der Transport des Holzes den Rhein entlang (vgl. Heinke, 2006). Wenn Kinder dieses Hintergrundwissen besitzen, können sie Peters Unzufriedenheit und seinen Wunsch nach der Veränderung seines Standes besser nachvollziehen. In einem Projekt mit einer 4. Klasse sollten sich die Kinder – nachdem sie sich intensiv mit den drei Berufsgruppen befasst hatten, entscheiden, welchen dieser Berufe sie am ehesten für sich auswählen

würden. Die Mehrheit der Kinder entschied sich für den Beruf des Flößers («... weil man dann auf dem Floß fahren kann und was von der Welt sieht») oder Glasmachers («... da kann man so schöne Sachen machen», »das sieht dann so schön aus«, »ich hab das schon mal bei meinem Onkel gesehen, der ist Glasbläser«). Kaum ein Schüler wollte jedoch Köhler werden, auch wenn man da »schön am Feuer sitzen kann«. Als Köhler wäre man zu einsam und immer schmutzig, waren die häufigsten Begründungen für die Ablehnung.

Im weiteren Verlauf des Projekts, das in einer Erfurter Schule durchgeführt wurde, wo der Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern überdurchschnittlich hoch und das Leistungsniveau eher unterdurchschnittlich ist, zeigte sich, dass das Interesse an dem Thema und die Identifikation mit dem Protagonisten sehr groß war. Das Gefühl, auf Grund der Herkunft und des Aussehens ausgegrenzt zu werden und sich

deshalb ein anderes Leben zu wünschen, ist für viele dieser Kinder Alltag. Deshalb diskutierten sie – Jungen und Mädchen – auffallend lange und intensiv über die Figur des Peter. Dessen Unzufriedenheit mit seinem Stand war für viele Kinder zwar nachvollziehbar, wurde aber auch kritisch betrachtet, was sich in der Äußerung eines Schülers widerspiegelte, der ausrief: »Peter soll doch froh sein, dass er überhaupt eine Arbeit hat!«

In dieser Klasse zeigte sich außerdem die besondere Wirkungskraft des Erzählens. Alle Kinder hörten gespannt zu und fühlten sich emotional angesprochen. In den nachfolgenden Diskussionen und später beim eigenen Erzählen bemühten sie sich außerdem, sprachlich dem literarischen Vorbild zu entsprechen, indem sie von sich aus das Präteritum verwendeten und sich um eine korrekte Aussprache und wohlklingende Formulierungen bemühten.

Das Märchenerzählen

Für das nachfolgende Märchenerzählen (oder auch Vorlesen), empfiehlt es sich, leicht gekürzte Erzählfassungen zu verwenden, die eng am Original angelehnt sind und die Handlung gegenüber langatmigen Beschreibungen stärker herausstellen. Die sprachliche Gestaltung, vor allem die komplexen Satzkonstruktionen, sollten zugunsten des besseren Verständnisses vereinfacht werden ⁶ |.

Für das Erzählen der orientalischen Märchen hat es sich bewährt, mit den Schülern an Rituale der orientalischen Tradition des Geschichtenerzählens anzuknüpfen, indem man gemeinsam im Kreis auf Kissen oder Teppichen sitzt und eine angenehme Atmosphäre geschaffen wird. Zusätzlich unterstützt

wird das Ganze durch einen Erzählteppich, der in der Mitte des Kreises ausgelegt wird und die einzelnen Handlungsabschnitte der Geschichte symbolisiert. ⁷ |.

Für die nachfolgende Auseinandersetzung mit dem Sinnpotenzial der Märchen bieten sich verschiedene handlungs- und produktionsorientierte Verfahren an:

»Das Märchen vom falschen Prinzen« wurde dafür nur bis zu der Stelle erzählt, als die Kästchenprobe stattfinden soll. Hier hatten die Kinder die Aufgabe, sich in das Problem hineinzusetzen, mit dem die Hauptfigur Labakan an dieser spannenden Stelle konfrontiert wird. Dazu sollten sie ihm einen Rat

⁶ | Während »Die Geschichte vom kleinen Muck« und »Das Märchen vom falschen Prinzen« auch in weitgehend ungekürzter Form erzählt werden können, sind für »Das kalte Herz« verschiedene Bearbeitungen zu empfehlen. Die Fassung von Maren Briswalter (Verlag Urachhaus, 2009) ist trotz der Vereinfachungen und Kürzungen sprachlich und ästhetisch ansprechend. Die Erzählung im Buch ist ab Klasse 3 geeignet und spricht auch Mädchen an, da sie inhaltlich der Filmfassung folgt, wo die Figur der Lisbeth gleich zu Beginn eingeführt wird. Auch die Bilder eignen sich sehr gut für die Arbeit mit Kindern. Für die Arbeit mit älteren Schülern (ab Klasse 5) ist die Ausgabe in der Bearbeitung von Maja Giese (mit Illustrationen von Felix Scheinberger, Speer Verlag Zürich 2002) zu empfehlen.

⁷ | Ausführliche Darstellungen zur Funktion des Erzählteppichs befinden sich in: Richter/Plath/Jahn/Heinke, 2013.



Abb. 9–10: Studenten und Kinder erzählen »Die Geschichte vom kleinen Muck« mit Unterstützung des Erzählteppichs

geben, was er nun tun soll: Welches Kästchen soll er wählen? Und warum? Die Ergebnisse zeigten, wie unterschiedlich Kinder die Begriffe Ruhm und Ehre so wie Glück und Reichtum definieren, und wie gut sie in der Lage sind, ihre Gedanken und Entscheidungen zu begründen.

Um das ungewöhnliche Ende des Märchens zu diskutieren, bietet sich außerdem ein Rollenspiel an. In diesem Rollenspiel können die Kinder in Gruppen zunächst selbst ein Märchenende entwickeln, in dem geklärt wird, was nun, nachdem der Betrug entdeckt wurde, aus Labakan werden soll. Erst im Anschluss an die eigenen Ideen wird dann den Kindern das Märchenende verraten und die Diskussion über dieses Ende eröffnet: *Was haltet ihr davon? Was meint ihr, warum sich der Autor gerade für dieses Ende entschieden haben könnte?*

Für »Die Geschichte vom kleinen Muck« bietet sich eine Diskussion mit Schülern an zu der Frage, was denn eigentlich Glück ist und wie man es finden kann. Die Kinder sollten dazu selbst einen Rat an die Hauptfigur, die gerade von den Verwandten aus dem Haus gejagt wurde, formulieren, in dem sie ihm sagen, wohin er gehen soll, um das Glück zu finden. Folgende Fabulate von Kindern einer 4. Klasse zeugen von den individuellen Vorstellungen, die jeder mit dem Glück verbindet, aber auch vom festen Glauben daran, dass die Figur glücklich wird.

- Ich rate dem kleinen Muck, dass er auf sein Gefühl hören soll, dann findet er den richtigen Weg.
- Ja, du sollst weiter suchen, aber pass auf, weil es ist nicht leicht. Mach dich gefasst.
- Kleiner Muck, du musst immer an das Glück glauben, lauf weiter, du wirst es schon finden!

In Anschluss an die Erzählung wurden die Kinder selbst zu Märchenerzählern, indem sie Vor- und Nachgeschichten darüber schreiben sollten, was am Ende aus den Zauberpantoffeln geworden ist bzw. woher Frau Ahavzi das Zauberstöcklein hatte.

Die Auswertung der Ergebnisse zeigte, dass sich gerade die Jungen von dem Märchen und dieser Form der Textproduktion besonders angesprochen fühlten und sowohl qualitativ als auch quantitativ beeindruckende Texte schrieben. Zwei Beispiele verdeutlichen, welche Freude und originellen Ideen die Kinder beim eigenen Erfinden von Geschichten und beim Eintauchen in die orientalische Märchenwelt hatten.

Das Zauberstöcklein gehörte einmal einem ganz großen Zauberer. Er hatte es sich gezaubert, weil er reicher werden wollte. Ihr denkt wahrscheinlich, dass er sich einfach Geld zaubern könnte, nein, konnte er nicht, denn das neue Zauberergesetz sagte, dass jeder Zauberer im Lande sich kein Gold und kein Silber mehr zaubern durfte. Daher zauberte er sich das Stöcklein. Später kam er dann auf die Idee, in die normale Welt zu reisen. Da traf er Frau Ahavzi und sie forderte ihn zu einem Wettkampf heraus. Sie setzte 10.000 Goldmünzen in den Wettkampf. Der Zauberer sein Stöckchen. Frau Ahavzi gewann.

(Junge, 4. Klasse)



Abb. 11: Schuhe und Stöcklein im Film (1953)

Vor der Zeit Mucks lebte ein Zauberer. Er besaß Zauberschuhe, mit denen er sehr schnell rennen konnte, wo er hinwollte. Eines Tages verlor er sie. Nach einer Weile fand sie ein Mann. Er nahm sie mit und verkaufte sie auf dem Markt von Frau Ahavzi. Muck fand sie und nach einer Weile brauchte er sie nicht mehr und ließ sie auf einem großen See wegschwimmen.

(Junge, 4. Klasse)



Abb. 12: Peter geht zum Holländer-Michel
(Schattenspielszene einer 4. Klasse)

Für das Märchen »Das kalte Herz« bieten sich ebenfalls spielerische Methoden der Auseinandersetzung mit dem Geschehen an. In einer 4. Klasse erarbeiteten Kinder in Gruppenarbeit Schattenspiele, in denen einzelne wichtige Szenen aus dem Märchen nachgespielt wurden: u. a., als Peter dem Glasmännlein seine Wünsche vorträgt, als Peter im Wirtshaus sein Geld verliert, als Peter zum Holländer-Michel geht, um sein Herz einzutauschen, als Peters Frau Lisbeth heimlich einem Bettler etwas zu essen gibt und Peter dann davon erfährt, als Peter den Holländer-Michel überlistet und so sein Herz wiederbekommt.

Das Schattenspiel diente dabei nicht nur der Festigung und Verinnerlichung des komplexen Handlungsablaufs, sondern ermöglichte den Kindern eine intensive Auseinandersetzung mit Peter und seinem Handeln. Durch das Spiel gelang es den Kindern, sich mit den einzelnen Charakteren zu identifizieren und deren Sichtweise auf das Geschehen zu verstehen bzw. zu hinterfragen.

In verschiedenen Unterrichtsprojekten zu den Märchen »Das kalte Herz« und »Die Geschichte vom kleinen Muck« wurden auch die DEFA-Filme mit einbezogen.

Die Verfilmungen ermöglichten Schülern einen ersten Zugang zu dem als »sperrig« empfundenen Text, der sich durch eigenes Erlesen nur schwer erschließen lässt. Beide Filme sind dramaturgisch in Bezug auf die Gestaltung der Hauptfiguren so gestaltet, dass sie (obwohl sie nicht für ein kindliches Publikum gedreht wurden) Kindern beiderlei Geschlechts ein hohes

Identifikationspotenzial bieten. Darüber hinaus überzeugen beide Filme auch nach über 50 Jahren noch durch ihre meisterhafte Gestaltung und Verwendung filmischer Ausdrucksmittel (Trick- und Montagetechnik, schauspielerische Leistungen, Musik und Ton, Masken, Kostüme und Kulissen).

Die in den Filmen verhandelten Themen und Konflikte, die zum Teil über das Sinnpotenzial der literarischen Vorlage hinaus gehen, sind überzeitlicher Natur und sprechen auch heutige Zuschauer – Kinder und Erwachsene – gleichermaßen an.

Die Veränderungen, die der Regisseur Wolfgang Staudte für seinen Film »Die Geschichte vom kleinen Muck« vorgenommen

hatte, trugen wesentlich dazu bei, dass der Film nach wie vor einer der erfolgreichsten Kinderfilme aller Zeiten ist: das betrifft vor allem die Besetzung der Hauptfigur mit einem Kind (Muck ist ein etwa 10-jähriger Junge und nicht wie im Text ein junger Erwachsener) und damit verbunden eine veränderte Anlage der Figur. Das vermittelt bereits die Rahmenhandlung des Films, wenn der alte Muck selbst den Kindern seine Geschichte erzählt und die Kinder bzw. Zuschauer so zu seinen Verbündeten werden. Muck wird nicht nur in der Rahmenhandlung als pffiffige Figur gezeigt, die zwar gehänselt wird, aber sich trotzdem zu helfen weiß. So trickst er die Kindermeute aus und sperrt sie in der Werkstatt ein, wo sie ihm zuhören muss.



Abb. 13–16: Der Alte Muck erzählt den Kindern seine Geschichte, der junge Muck erfährt vom Tod des Vaters und schließt die Verwandten ein (DEFA-Film 1953)

Auch im weiteren Verlauf des Film ist diese optimistische Grundhaltung beibehalten, so z. B. in den Szenen, als die Verwandten nach dem Tod des Vaters das Haus nach Kostbarkeiten durchwühlen. Muck trickst die Erbschleicher am Ende der Szene aus, indem er sie (wie der alte Muck zuvor die Kinderschar) im Haus einschließt.

Die positive Stimmung wird zudem verstärkt durch zahlreiche komische Szenen (der Wettlauf um den Brunnen, Mucks erster Lauf mit den Schuhen, die wachsenden Eselsohren), die mit überzeugenden Trickeffekten gestaltet wurden.

Auch für die Erschließung des Märchens »Das kalte Herz« können Filmsequenzen einbezogen werden. In dramaturgischer Hinsicht bietet sich zunächst die Filmeröffnung an: Hier lernt der schmutzige Peter Muck die schöne Lisbeth auf dem Fest kennen, was seinen Wunsch nach Veränderung seines Standes stärker und überzeugender motiviert als das in der literarischen Vorlage der Fall ist. Die Liebesbeziehung der beiden erfährt im Film eine stärkere Tiefe und Glaubwürdigkeit, da Peter meint, Lisbeth könne ihn auf Grund seines Standes ablehnen. Für Mädchen wird durch die Figur der Lisbeth zudem eine Identifikationsfigur geschaffen, die von Beginn an in das Geschehen involviert ist und nicht erst auftaucht, als es Peter – inzwischen mit einem kalten Herzen in der Brust – in den Sinn kommt zu heiraten. Besonders gelungen sind darüber hinaus die Trickszenen, in denen Peter dem Glasmännlein und später dem Holländer-Michel begegnet.

Die Ergebnisse aus Projekten zur »Geschichte vom kleinen Muck«, zum »Märchen vom falschen Prinzen« sowie zum Märchen »Das kalte Herz« zeigen, dass sich Schüler für Hauffs Märchen begeistern lassen und dass sich vor allem auch die Jungen von Hauffs Texten angesprochen fühlen.

So sagte ein Junge aus einer 4. Klasse, der bislang nicht als begeisterter Leser aufgefallen war, nach Abschluss der Projekte zu zwei Märchen von Wilhelm Hauff, dass er jetzt das ganze Märchenbuch lese und schon bei der »Geschichte von der abgehauenen Hand« angelangt sein, die er ganz toll und spannend fände. In einer anderen 4. Klasse erwähnte ein Mädchen das Märchen »Das kalte Herz« zu seinem Lieb-

lingsmärchen und brachte eine Woche später ein eigenes Buch – mit Zeichnungen von Maren Briswalter, weil sie ihr so gut gefallen hatten – mit in die Schule.

In Bezug auf das Erzählen konnten wir auch interessante Beobachtungen machen. So eröffnete das Erzählen von Hauffs Märchen Kindern Zugänge zu einer komplexen Sprache, zu Syntax oder Wortschatz, der nicht mehr jedem Kind geläufig ist. Die Kinder hatten Freude daran, veraltete Formulierungen in ihren eigenen Sprachgebrauch zu übernehmen und »ich tat einen bösen Fall« zu sagen, statt »ich bin hingeklascht«. Ein Junge korrigierte eine erzählende Studentin, die in einer gemeinsamen Nacherzählung vom »richtigen Kästchen« sprach, dass es nicht das »richtige«, sondern das »rechte« Kästchen sei.



Literatur

- Hauff, Wilhelm: Sämtliche Märchen. Herausgegeben von Hans-Heino Ewers. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2010.
- Heinke, Susanne: Wilhelm Hauffs Märchen »Das kalte Herz« und »Der kleine Muck«. Zeitschrift Grundschule, Heft 6, 2006, S. 18-24.
- Heinke, Susanne: Die Geschichte vom kleinen Muck. Ein Klassiker des Kinderfilms. In: »Nicht nur Lindgren, nicht nur Lear ...« Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. kjl&m 12.1, München: kopaed, 2012, S. 21-29.
- Heinke, Susanne: Wilhelm Hauff »Das Märchen vom falschen Prinzen«. In: Richter, Karin/Plath, Monika/Jahn, Leonore/Heinke, Susanne: »Die Erfurter Kinder-Universität rund um das Buch«. Vorlesungen und Seminare für Grundschule und Sekundarstufe 1. Baltmannweiler: Schneider 2013. (in Druckvorbereitung)
- Kaminski, Winfred: Kinderbuch und Medien. Eine erste Bestandsaufnahme. In: Kaminski, Winfried/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Kinderbuch und Medien. Kinder-Medien-Magazin Fundevogel, Nr. 143 (2002) Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 18-20.
- Polaschegg, Andrea: Hauff im Fokus. Eine Einleitung. In: Osterkamp, Ernst/Polaschegg, Andrea/Schütz, Erhard (Hrsg.): Wilhelm Hauff oder Die Virtuosität der Einbildungskraft. Göttingen: Wallstein, 2005, S. 7-20.
- Polaschegg, Andrea: Biedermeierliche Grenz-Tänze. Hauffs Orient. In: Osterkamp, Ernst/Polaschegg, Andrea/Schütz, Erhard (Hrsg.): Wilhelm Hauff oder Die Virtuosität der Einbildungskraft. Göttingen: Wallstein, 2005, S. 134-159.
- Wardetzky, Kristin: Bilder der Brisanz. Erzählen als theatraler Akt in der Schule. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript 2009, S. 317-329.



Wege zu klassischer Dichtung
in Grundschule und Sekundarstufe I

Karin Richter



Kontakt

Prof. Dr. Karin Richter

Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt

Telefon: (03 61) 7 37 21 11
karin.richter@uni-erfurt.de

Inhalt

| | |
|--|-----|
| 1. Stellung und Auswahl von Literatur für die Grundschule und die Kanon-Debatte | 116 |
| 2. Goethes Faust im Literaturunterricht der Grundschule und in Sek. I. | 118 |
| 3. Goethes »Zauberlehrling« in Klasse 4 und 5 | 124 |
| Literatur | 126 |



1. Stellung und Auswahl von Literatur für die Grundschule und die Kanon-Debatte

Die Grundschule kennt – im Unterschied speziell zu den weiterführenden Schulstufen – keinen Kanon. Die hinter den Lehrplänen für das Gymnasium (in Einschränkung auch für die Realschule) stehende Kanonisierung von Literatur im Sinne einer als verbindlich und relativ zeitübergreifend wirkenden Auswahl vorbildlicher Dichtungen kommt für die Grundschule aus mehreren Gründen nicht in Betracht: Die Grundschule wird vornehmlich als Ort gesehen, in der die basalen Techniken des Lesens und Schreibens erworben werden. Die Entwicklung von ästhetischer Genussfähigkeit und literarischer Kultur wird für die Primarstufe kaum in Erwägung gezogen, obwohl damit innerhalb des Bildungssystems Chancen für die frühkindliche Bildung verschenkt werden. So verständlich es erscheint, auch für das »weiterführende Lesen« in Klassenstufe 3 und 4 keinen Kanon (auch nicht für kinderliterarische Texte) festzulegen, so sinnvoll ist es andererseits, darüber nachzudenken, für welche »literarische Kultur« die in einer Mediengesellschaft aufwachsenden Kinder und Jugendlichen aufgeschlossen werden sollen und welche kulturellen Werte den Heranwachsenden auf welchem Wege und mit welchem Ziel vermittelt werden sollen.

Die Grundschule und auch die unteren Klassen der Sekundarstufe I stehen nicht im Fokus des »hohen« literaturdidaktischen Interesses. Deshalb ist es vielleicht leichter, an diesem Ort Veränderungen anzuregen, indem die Behandlung von klassischen Stoffen mit kindlichen Lektüreinteressen und geistigem Anspruch verbunden wird.

Mit der Entwicklung einzelner herausragender literarischer Adaptionen und deren Verbindung mit ästhetisch anspruchsvollen bildkünstlerischen Welten sowie mit einzelnen Erscheinungen in den Hörmedien für Kinder haben Verlage Voraussetzungen geschaffen, Kindern den Weg in die klassische Literatur zu öffnen.

Dieser Weg verbindet sich durchaus auch mit unseren Erfahrungen, die wir im letzten Jahrzehnt bei der Entwicklung von Konzeptionen und Unterrichtsmodellen und deren Umsetzung

in natürlichen Unterrichtssituationen gewinnen konnten: Die Wahl anspruchsvoller literarischer Texte fordert die Kinder heraus, weckt ihr Interesse und ihre Neugierde und führt jüngere Schüler zu erstaunlichen Fähigkeiten in der Erschließung des Sinnpotenzials. Allerdings sind diese Leistungen von jüngeren Schülern nur möglich, wenn Zugänge zu den Kunstwelten gefunden werden, die sich nicht im eigenen Erlesen erschöpfen, sondern von Bildentschlüsselung (Illustrationen), Erzählen, szenischen Präsentationsformen (Schattenspiele, Standbilder, Figurentheater) und eigenen Textproduktionen in einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht getragen werden.

Auf diese Weise wird es auch möglich, in Verbindung mit den großflächigen Illustrationen innerhalb der Barbara-Kindermann-Reihe einzelne Elemente von Texten der Weltliteratur bereits im Grundschulalter zu erschließen und dergestalt Neugierde für eine spätere, tiefer gehende Erschließung zu wecken.

Die Bedenken gegen eine frühe Behandlung von Texten der Klassik wie *Faust* und *Die Räuber* in der Grundschule sind nicht einfach von der Hand zu weisen. Deshalb gilt es, sich konsequent der Frage zu stellen: Was spricht für diese frühe Behandlung und welche Argumente können und sollten dagegen »ins Feld geführt« werden.

Unserer Überzeugung, dass sich eine frühe Rezeption positiv auf die spätere Rezeption klassischer Texte auswirken kann, liegt das Verständnis zugrunde, dass frühe Literaturerlebnisse in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht einen fördernden Effekt auf die Lesemotivation und das Literaturverständnis zeitigen. Dieser Anspruch an einen Literaturunterricht in der Grundschule ist sicherlich eine Gratwanderung, bei der die Behandlung ästhetisch anspruchsvoller Stoffe den kindlichen Leser herausfordern, aber nicht überfordern soll. Gleichwohl stellt eine etwaige Überforderung per se kein Ausschlusskriterium für anspruchsvolle Stoffe dar, wenn sie als ein »Noch-nicht«-Verstehen begriffen wird (vgl. Jahn/Richter 2011, S. 4–8 und Plath/Richter 2009, S. 7–11).

»Literarische Verfrühung« in diesem Kontext heißt, dem kindlichen Leser die »großen Stoffe« der Weltliteratur zuzutrauen. Das bedeutet zugleich, auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den Lektürevorlieben der entsprechenden Altersgruppe eine Literatúrauswahl zu treffen, didaktische Konzepte für deren Behandlung im Unterricht zu entwickeln und diese in der Unterrichtspraxis zu erproben. Nur dann ist es möglich, das Konstrukt der Passung (aptitude-treatment-interaction) als Grundlage gelingenden Unterrichts (vgl. Garbe 2009, S. 196) tatsächlich mit Leben zu erfüllen und Anregungen für die Unterrichtspraxis zu entwerfen.

Mit der Wahl von Goethes *Faust* und Schillers *Die Räuber* befindet man sich gleichsam auf der »sicheren Seite«, denn sowohl Marcel Reich-Ranickis Kanon (von 2001) als auch der davon inspirierte Kanon für Schüler (die ZEIT-Schülerbibliothek von 2003) enthalten den *Faust I*. Die Ergebnisse der 6. Runde des Kanonspiels ¹ bestätigen unsere Wahl: *Faust* steht auf Platz 1, und *Die Räuber* sind auf Platz 17 (von 105 gewählten Erzähltexten und Dramen) zu finden. Der Bezug zu derartigen »Medienereignissen« führt geradezu zwingend zu der Frage, was die Ausführungen zu diesen Rankings im Internet und zu Presse-Kampanien in einer Publikation für die Literaturbehandlung im Unterricht zu suchen haben. Ich meine, dass die Debatte um Bildung und Kultur sehr stark von diesen Vorgängen betroffen ist und eine Abschottung der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik gegenüber diesen Vorgängen kontraproduktiv sein dürfte. Immerhin hat der nach Aussagen von Marcel Reich-Ranicki vornehmlich an Deutschlehrer und Schüler gerichtete »Kanon« führende Verlage zu der Publikation der entsprechenden Texte veranlasst und war Impulsgeber für weitere »Literaturreihen« der Zeitungsverlage. Indes ist Reich-Ranickis Vorschlag durchaus zu Recht mit Kritik bedacht worden: Er wurde als unseriös und als Produkt einer Gesellschaft bezeichnet, »die sich von einem internationalen Vergleich angeblich lebenspraktisch entscheidender Kenntnisse so sehr hat erschrecken lassen, dass sie den »Bildungsnotstand« ausgerufen hat und nun Rettung sucht in allerhand Veranstaltungen, in denen mehr oder minder nutzlose Kenntnisse mit Bildung verwechselt werden. Dieser »Kanon« ist im Geist einer Fernseh-

sendung namens »Wer wird Millionär?« entstanden« (Thomas Steinfeld, Süddeutsche Zeitung vom 22. 5. 2002). Dazu verdient allerdings auch Reich-Ranickis Erklärung zur Kenntnis genommen zu werden: »Wer unsere Kanon-Bibliothek für fragwürdig hält, der findet mich auf seiner Seite. Ich meine das ernst. Nur bin ich überzeugt, daß der Verzicht auf einen Kanon in einer zivilisierten Gesellschaft verhängnisvoll, ja unvorstellbar ist. Er wäre ein Rückfall in Willkür und Beliebigkeit, in Chaos und Ratlosigkeit, ein Rückfall in die Barbarei« (zit. nach der inzwischen aus dem Netz genommenen Homepage, die »Perlentaucher« für den Insel Verlag eingerichtet hatte).

Beide Positionen sind nicht nur deshalb zur Kenntnis zu nehmen, weil ihre Medienwirksamkeit dazu beigetragen hat, viele Eltern zu verunsichern und sie nach den tatsächlichen Tatbeständen, Hintergründen, wissenschaftlichen und politischen Positionen hat fragen lassen. Beide Positionen verweisen zugleich auf eine grundlegende Problematik gegenwärtiger Bildungs- und Kulturpolitik einer sich verändernden Gesellschaft, in der nahezu alle wichtigen Fragen unbeantwortet bleiben. Diese Malaise basiert zum einen auf der Komplexität der sich stellenden Fragen in der sogenannten Risikogesellschaft, zum anderen aber auch auf einem Re-Agieren politischer (auch bildungspolitischer) Handlungsträger, dessen Qualität der Bedeutsamkeit der Probleme nicht gerecht wird.

Insofern ist die Kanon-Debatte keine Erscheinung am Rande, sondern sie offenbart die Situation innerhalb grundlegender Bildungsprozesse, in deren Kontext sich das Lehrerhandeln vollzieht und in denen die Lehrpersonen täglich Entscheidungen zu treffen haben. Nur aus diesem Grund wird der Gegenstand »Kanon-Debatte« an dieser Stelle so ausführlich dargestellt: Denn auf Grund der skizzierten Problematik ist es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer insofern als autonome Individuen agieren müssen, als sie ansonsten der Gefahr unterliegen, den Moden von ausufernden Kompetenztests zu folgen, obwohl sie selbst von deren Sinnhaftigkeit nicht überzeugt sind.

Es ist interessant zu verfolgen, auf welchen Ebenen sich die Kanon-Debatte vollzieht und an welcher Stelle sie letztlich im

¹ <http://www.literaturdidaktik.de/buch/buchh/neu/kanon/ergebnisse.php> (25. 7. 2011)

schulischen Rahmen endet. Dieser Kontext kann an dieser Stelle nur insoweit entfaltet werden, als er mit dem Anliegen, jüngere Kinder für die Texte der Klassik aufzuschließen, in Verbindung steht. Auf der einen Seite existiert innerhalb der Literaturwissenschaft die Position, dass es sich bei dem Kanon um eine allgemeingültige, als zeitübergreifend verbindlich gedachte Auswahl von vorbildlichen Kunstleistungen handelt, die für eine Gesellschaft, eine Nation, eine gesellschaftliche Gruppe Gültigkeit besitzt.

Problematisch an der literaturwissenschaftlich geprägten Kanon-Debatte dürfte vor allem die Ansicht sein, dass der traditionelle Kanon deshalb unentbehrlich sei, weil er eine Grundlage der akademischen Verständigung bilde. Selbst wenn diese Auffassung für den akademischen Zirkel zu recht von Belang ist, so dürfte weitaus bedeutsamer sein, inwieweit die Bemühungen, eine gemeinsame kulturelle Ebene und ideelle Grundlage innerhalb einer Gemeinschaft/einer Gesellschaft als deren geistiges Bindeglied zu erhalten, unverzichtbar und sinnvoll erscheinen. Auch in diesem Kontext ist es für die verschiedenen Bildungsinstanzen wichtig, inwieweit dieser Kanon offen für Veränderungen (auch im interkulturellen und internationalen Rahmen) ist, ohne der Beliebigkeit und Verflachung preisgegeben zu werden. Der Aspekt der ästhetischen Vorbildhaftigkeit der Kanon-Texte muss sich – will er nicht im formalen Bereich

verharren – mit der(n) Frage(n) verbinden: Was, wovon und mit welchen künstlerischen Mitteln erzählen diese für unverzichtbar gehaltenen Dichtungen?

Inwieweit sind die in ihnen präsenten Geschichten von Individuen und ihrem Leben, ihren Konflikten über die Zeiten hinweg von Bedeutung?

Welche Modelle von Menschheitserfahrungen, welche Paradigmen menschlicher Existenz sind ihnen inhärent, welche elementaren Leitbilder und Denkfiguren können sie auch für den heutigen Leser offenbaren?

Inwieweit und in welchen Elementen besitzen diese klassischen Dichtungen eine individuelle Bedeutsamkeit für jüngere Schüler und – diese Frage ist für die Wahl der didaktisch-methodischen Verfahren von Belang – auf welchen Wegen kann diese Bedeutsamkeit Kindern so vermittelt werden, dass kognitive, emotionale und empathische Zugänge ermöglicht werden und auf diese Weise der *lebendige Leib der Literatur* nicht mit Exerzitien von *Theorien und Theoremen* getötet wird (Damm).

Auf diesem Hintergrund werden im Folgenden einzelne Elemente des Sinnpotenzials von *Faust* und *Die Räuber* und ihrer Präsentation in der Adaption von Barbara Kindermann sowie in den Bildwelten von Klaus Ensikat aufgeschlossen und ihre Umsetzung in Unterrichtsmodellen erläutert.

2. Goethes Faust im Literaturunterricht der Grundschule und in Sek. I

Goethes *Faust* und Schillers *Die Räuber* bieten mit der Darstellung tiefgreifender menschlicher Konflikte, existentieller Grundkonstellationen und gleichnishafter Bilder ein Identifikationsangebot auch schon für Grundschüler. Die abenteuerliche, spannende Handlung – die durch die Bilder Klaus Ensikats sichtbar wird – evoziert ein empathisches Eindringen in die Lebensprobleme der Handlungsträger. Kinder können diese Geschichten zunächst vornehmlich als Abenteuer wahr-

nehmen, aber sie erfassen zudem die Konfliktsituationen der Figuren. Und das positiv wahrgenommene abenteuerliche Geschehen und dessen Vertiefung im Grundschulunterricht stellt für die weiterführende Schule nicht den Weg in diese großen Stoffe, sondern bereitet ihn vor, indem die begeisterte Wahrnehmung der ‚Abenteuererzählungen‘ Voraussetzungen für tiefere Zugänge zu klassischen Texten zu einem späteren Zeitpunkt bieten kann ² |.

² | Nach unserem ersten größeren Projekt zur Behandlung des Faust-Stoffes auf der Grundlage der Bilder von Klaus Ensikat in einer 4. Klasse berichtete uns die Klassenlehrerin von Nachfragen vieler Eltern im zeitnahen Elternabend, was denn für eine Faust- und Goethe-Behandlung im Unterricht stattgefunden hätte: Die Kinder hätten mehrere Tage hintereinander immer wieder begeistert davon erzählt und einen Familienbesuch in Weimar angeregt.



Ich habe mit Studenten verschiedene Modelle zu *Faust* in der Adaption von Barbara Kindermann mit Illustrationen von Klaus Ensikat (in der Reihe »Weltliteratur für Kinder« erschienen) in den Klassen 3 bis 7 in 8-stündigen Projekten umgesetzt und werde im Folgenden die Ensikat'schen Bilder und die kindlichen Entdeckungen dazu zeigen.

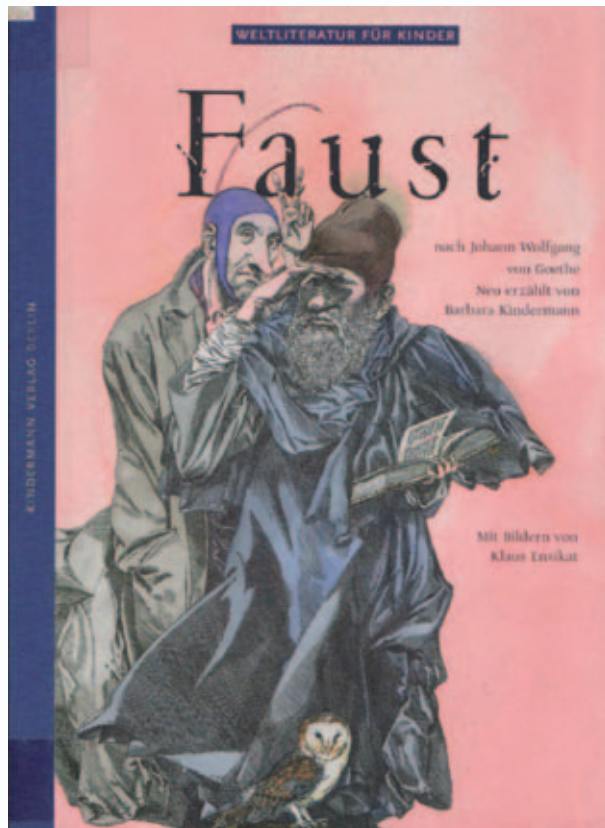


Abb. 1 und 2: Titelbild und Fliegender Mephisto

Diese beiden Bilder wurden in den Unterrichtsprojekten als Zugang zur Behandlung der Faust-Geschichte gewählt, wobei die Kinder über einen längeren Zeitraum den Inhalt der Bilder entschlüsselten, ohne dass ihre Entdeckungen von den Lehrpersonen gesteuert oder mit »richtig und falsch« bewertet wurden:

Titelbild

Der Mann mit dem Bart sieht aus wie ein Forscher, der mit der Kappe sieht so aus, als ob er den anderen überlisten will – Sie sehen aus wie Räuber, der mit der Kappe sieht gemein aus, der will dem anderen jetzt einen Streich spielen – Der mit dem Bart ist edel und der mit der Kappe ist sein Diener – Mephisto guckt so komisch, vielleicht ist er sauer auf Faust. Mephisto sagt vielleicht »ich verspreche etwas« und Faust ignoriert den anderen – Vielleicht haben sie das Buch geklaut und suchen nun einen Schatz – Die Feder könnte darauf deuten, dass er ein Außerirdischer ist.

Der fliegende Mephisto

Der mit dem Buch hat einen Zauberspruch gelesen und nun ist der andere eine Fledermaus geworden – Es ist ein menschlicher Drache, ein Vampir; vielleicht ist es ein schiefgegangenes Experiment – Es ist ein bisschen wie Harry Potter, so ein Fluggerät – Er hat einen richtigen Fuß und einen Pferdefuß, es sieht so aus, als ob er sich im Mantel verstecken will.



Abb. 3: Prolog im Himmel

Bild:

»Gott und Mephisto«: Der Mann gehört in die Hölle – Faust ist nicht böse, es sieht so aus, als ob sie handeln. Es spielt im Himmel und in der Hölle; der eine macht den Tag und der andere die Nacht – Der Teufel lebt in der Hölle bei den Bergen. Vielleicht kann der eine in der Kugel sehen, was Mephisto in der Hölle macht – Faust will Mephisto ausspionieren lassen – Faust sieht hier anders aus, aber es ist Faust (Deutung für Gott) – Es könnte auch Gott sein. Faust war erst lieb, dann hat er von Mephisto die Kugel bekommen und die Kugel besitzt böse Kräfte. Dann war er nicht mehr lieb – Vielleicht war Mephisto einmal ein Engel und möchte nun wieder ein Engel werden. Oben sieht es angenehm aus und unten gruselig.

Auffällig ist das beachtliche Erzählpotenzial der Bilder des mit den höchsten nationalen und internationalen Auszeichnungen bedachten Künstlers Klaus Ensikat. Deshalb ist nach den Entdeckungen in den Bildern das Interesse der Kinder sehr groß, davon zu hören, was für eine Geschichte hier tatsächlich erzählt wird.

In Verbindung mit dem Originaltext (Adaption von Kindermann mit Goethe-Zitaten) werden die Szenen »Die Wette« und »Mephistos Flug« als Schattentheater dargestellt.

Abb. 4 und 5: Schattentheater und Szenische Darstellung





Abb. 6 und 7: Schattentheater-Szenen

Als nächster Schritt erfolgt als Lehrervortrag die Darstellung der Verzweiflung Fausts angesichts der Grenzen seiner Erkenntnismöglichkeiten. Dafür wird der Goethe'sche Originaltext genutzt.

Mit dem Verweis auf den Glockenklang zum Osterfest, der dazu führt, dass Faust von seinen Selbstmordgedanken Abstand nimmt, wird zu der Betrachtung von Ensis Darstellung des Osterspaziergangs übergeleitet, die den Kindern nochmals die Möglichkeit einer intensiven Bildbetrachtung ermöglicht.

Im Schattenspiel konnten in unseren Projekten die Kinder dann die Erscheinung des Pudels während des Osterspaziergangs und dessen Verwandlung zu Mephisto in Fausts Studierzimmer erleben, ehe die Kinder dann selbst in Gruppen weitere Szenen erarbeiten und im Schattenspiel vorstellen.

Wenn am Ende eines derartigen Zugangs zu einer großen Dichtung der Weltliteratur dann folgende Schülertexte entstehen, lässt sich erkennen, dass nicht die Kinder und Jugend-

lichen desinteressiert sind, sondern es darauf ankommt, welche Wege wir ihnen eröffnen, um in klassische Literatur einzusteigen.

Die Kinder der 3. bis 6. Klassenstufe waren sehr stark in die Gretchen-Tragödie involviert, die in unseren Projekten ins Zentrum gerückt und mit den zentralen Fragen verbunden wurde:

- Warum verlässt Faust Gretchen?
- Warum tötet Gretchen ihr Kind?
- In welchen gesellschaftlichen und sozialen Kontext stellt Goethe diese Problematik?
- Welchen Bezug hat diese Problematik zu Goethes Leben?

Als vorbereitenden Schritt für die Behandlung/Vertiefung dieser Problematik erhielten die Schüler die Aufgabe, einen Tagebucheintrag aus der Sicht Gretchens bzw. aus der Sicht Fausts zu schreiben.

Johann Wolfgang von Goethe „Faust“



Faust hat Gretchen verlassen und sich für die Weiterreise mit Mephisto entschieden. Er denkt viel über seine Entscheidungen nach. Mephisto kann er sich jedoch nicht anvertrauen.

Schreibe einen Tagebucheintrag aus der Sicht Fausts.

Liebes Tagebuch,

ich habe Gretchen verlassen und reise weiter mit Mephisto...

Der Tagebucheintrag stellt einen wesentlichen Schritt zur individuellen Auseinandersetzung mit der Situation von Faust und Gretchen nach ihrer Trennung dar. Er bietet zudem für die Lehrpersonen die Chance zu erkennen, wie tief die Schüler die bisherige Handlung und das Sinnpotenzial der Dichtung verstanden haben.

Die folgenden Beispiele von Tagebucheinträgen, die Schüler einer 6. Klasse ³ | aus der Sicht von Gretchen bzw. aus der Sicht von Faust verfassten, sollen verdeutlichen, welche Aspekte des Sinnpotenzials bereits von jüngeren Schülern erfasst werden können.

Seitdem mein geliebter Faust nicht mehr da ist, fühle ich mich allein gelassen und so schlecht, wie noch nie in meinem Leben. Diese Schande werde ich niemals wieder gut machen können! Ab jetzt werden mich alle verachten und meinen Bruder habe ich bereits auch schon verloren! Wie konnte Faust mir nur so etwas antun? Jetzt sitze ich hier mit einem Baby im Bauch, das alles zerstört hat. Ich wünschte, ich könnte mich irgendwo einfach verkriechen und nie wieder auftauchen!!! Und ich habe die Entscheidung getroffen: Ich werde mir das Leben nehmen. Dann hab ich alle Lasten hinter mir, und bin erlöst, und muss nicht mehr den Schmerz ertragen, der mich durchzuckt, wenn ich an ihn denke. Gretchen

Nele

Langsam glaube ich Gretchen. Sie hat das Teuflische in Mephisto entdeckt und das glaube ich ihr. Ein normaler Mensch hätte Valentin geholfen und Gretchen getröstet, aber er ist geflohen. Ich will zurück zu Gretchen und Mephisto verlassen. Aber ohne ihn komme ich nicht zurück. Wenn wir fliegen, würden wir in einer Stunde bei ihr sein. Aber ohne Mephisto laufe ich mehrere Tage und das schaffe ich nicht. Außerdem ist mein Wissensdurst immer noch nicht gestillt. Ich will mehr wissen und auch das schaffe ich ohne Mephisto nicht. Was soll ich tun?

Johanna

Nach allen Projekten haben die Schüler der Klassen 3 bis 7 eine Fortführung der Behandlung gewünscht: Man wolle noch wissen, wovon der 2. Teil von »Faust« erzählt und man wüsste auch noch mehr Informationen zu Goethes Leben und Werk.

Dass eine derartige positive, erwartungsvolle Haltung auch bei anderen klassischen Texten möglich ist, soll im Folgenden am Beispiel der Ballade »Der Zauberlehrling« gezeigt werden.

3. Goethes »Zauberlehrling« in Klasse 4 und 5

Auch in Goethes Ballade »Der Zauberlehrling« lassen sich zeitübergreifende, die Menschheit immer bewegende Fragen erkennen.

Goethes Zauberlehrling – im sogenannten Balladenjahr entstanden – gehörte – so kann ich mich erinnern – nicht zu den

Lieblingslektüren meiner Kindheit. Die Ballade insistierte für mich in geradezu aufdringlicher Art auf eine Einschränkung kindlicher Entfaltungsmöglichkeiten. Nur der Erwachsene, nicht das Kind durfte die Geister rufen. Die entfesselten Gewalten bestrafen das selbstbewusste Kind. Doch wovon er-

³ | Texte von Schülern einer 6. Gymnasial-Klasse des Evangelischen Schulzentrums Leipzig (2011)



Abb. 10 und 11: Sabine Wilharm: *Der Zauberlehrling in begeisterter und erschrockener Pose*

zählt die Ballade, wenn man in die tieferen Schichten ihres Sinnpotenzials eindringt, tatsächlich? Ist nicht meine eher distanzierte Sicht auf dem Hintergrund einer pädagogisierenden Begegnung mit Literatur entstanden?

Der Zauberlehrling will die Abwesenheit des Hexenmeisters dazu nutzen, um seine Kenntnisse umzusetzen und ebenfalls Wunder zu vollbringen. Er kennt die Worte und ruft damit die Gewalten hervor, die sich schließlich entfesseln. Zunächst ist der Zauberlehrling begeistert angesichts der Ereignisse, die er mit seinem Spruch ausgelöst hat. Doch kurz nach der Faszination spürt er, dass er das Geschehen nicht mehr beherrscht. Er kann den entfesselten Gewalten keinen Einhalt gebieten. Mit untauglichen Mitteln versucht er, das zerstörerische Geschehen zu bannen. In seiner Not ruft er schließlich nach dem Herrn und Meister, und erst dieser kann die Geister bändigen.

Will man nicht die Goethesche Dichtung auf eine Warngeschichte für unbotmäßiges Verhalten von Kindern reduzieren, scheint ihre große Dimension auf, die bis ins Heute reicht. Ruft der Mensch nicht Geister hervor, die er nicht beherrscht, nicht bändigen kann: Man erinnere sich der aktuellen Beispiele – Fukushima und das Kreuzfahrtschiffsunglück. Die friedliche Nutzung der Atomenergie zu unser aller Wohlergehen er-



Abb. 12: Sabine Wilharm: *Der rettende Zaubermeister*

weist sich angesichts von Naturgewalten, die der Mensch nicht beherrschen kann, als Gefahr – die übrigens auch bezogen auf das genannte Beispiel bis heute nicht gebannt ist. Das Unglück vor der italienischen Küste war in dieser konkreten Form nicht voraussehbar, aber die Entwicklung – 8000 Menschen in die großen Kreuzfahrtschiffe aufzunehmen – wird seit Jahren von Seefahrtsexperten mit Warnungen begleitet. Die Tücken der schwimmenden Kleinstädte wurden ebenso benannt wie die Disproportionen ihrer Flächen über und unter Wasser – und dennoch wird in dieser Art weitergebaut, obwohl bei den befürchteten Seeunglücken Klimaveränderun-

gen, Umweltverschmutzungen und Gefährdungen der Meeresbewohner die Folge sein können.

Es lässt sich also erkennen: *Der Zauberlehrling* ist ganz aktuell – und erst in dieser Tiefe entfaltet er sein Sinnpotenzial.

Angesichts der Attraktivität der Illustrationen zu einer der bekanntesten Balladen fühlten sich die Schüler von zwei 4. Klassen einer Erfurter Grundschule derart angesprochen, dass sie auf ihre Pause verzichten wollten, weil ihnen immer neue Ideen zu diesen Bildern kamen. Am Ende stand die Frage: *Warum hat Goethe eigentlich den Einfall gehabt, über ein solches Geschehen zu schreiben im Mittelpunkt:*

Die Antworten führten direkt in den Nachhaltigkeitsdiskurs hinein:

Vielleicht wollte er als Kind auch mal eine Arbeit nicht tun und wünschte sich einen Zauberbesen. Vielleicht hatte er auch in seiner Kindheit schon mal das Gefühl, dass er sich überschätzt hat. Es gibt zum Beispiel auch Architekten, die sich überschätzt haben und dann ist das Haus zusammengestürzt. Auch Astronauten haben sich überschätzt, und dann sind alle Triebwerke ausgefallen und die Rakete ist abgestürzt.

Damit öffnet sich auch bei dieser 200 Jahre alten Dichtung der Blick auf die aktuellen Fragen der menschlichen Existenz – fernab von mancher Oberflächlichkeit, die in Schreckens-Szenarien sogenannter moderner Medienereignisse häufig dominiert und die Kinder nehmen diese Fragen ernst, wenn wir sie ihnen in einem reizvollen Gewand präsentieren.

Literatur:

Faust nach Johann Wolfgang von Goethe. Neu erzählt von Barbara Kindermann. Mit Bildern von Klaus Ensikat. Berlin: Kindermann Verlag 2002.

Goethe, Johann Wolfgang von (1992): *Der Zauberlehrling*. Mit Illustrationen von Sabine Wilharm. Berlin: Kindermann Verlag.

Garbe, C./Holle, K./Jesch, T. (2009): *Texte lesen, Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.

Richter, K. (unter Mitarbeit von Franziska Groß, Franziska Horn und Dana Schellenberg) (2012): *Bildwelten als Wege zu Goethes Faust und Schillers Die Räuber. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

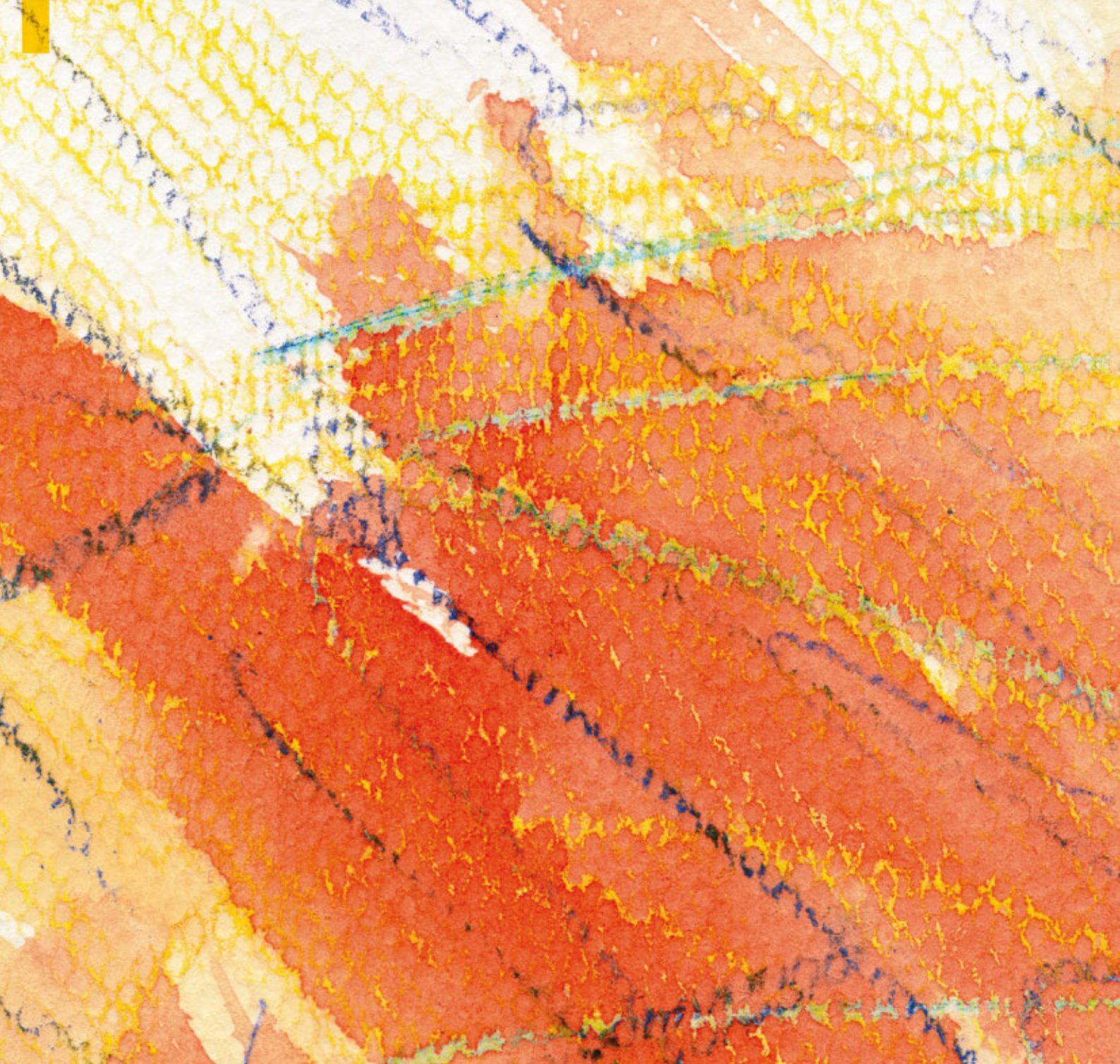
Richter, K. (2013): *»Vom Sockel geholt«. Wege zu Goethe und Schiller in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Modelle und Materialien für den Literaturunterricht (Klasse 4 bis Klasse 7)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.











ISBN 978-3-00-041973-7