

Hans-Joachim Jürgens

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
hajo.juergens@uni-muenster.de

Literarisches Lernen mit Kinderliteratur als Beitrag zur ästhetischen Bildung im Deutschunterricht der Primarstufe

Stručni rad / report paper
Primljeno / received 15. 6. 2013.



Der Aufsatz unterbreitet zwei Unterrichtsvorschläge zum literarischen Lernen und zur ästhetischen Bildung nach Kaspar H. Spinner für die Primarstufe am Beispiel der Kinderbücher *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax* und *Eddies Lügengeschichten* des Autors Zoran Drvenkar. Besonderer Wert wird dabei auf handlungs- und produktionsorientierte Zugänge sowie Lernen mit allen Sinnen gelegt.

Schlüsselwörter: Zoran Drvenkar, ästhetische Bildung, Kinderliteratur, literarisches Lernen, Lügengeschichten, Wahrheit

Einleitung

Betrachtet man Kaspar H. Spinners Ausführungen zum „Literarischen Lernen“¹ und zur „Ästhetischen Bildung“² vergleichend, ist festzustellen, dass in beiden ein wesentlicher Schwerpunkt auf die Beziehung zwischen „Imagination“ und „Wahrnehmung“ gelegt wird (vgl. Spinner 2006a: 8-9, Spinner 1998: 47-50). Vor diesem Hintergrund, der eine enge Verknüpfung beider Konzeptionen nicht nur anregt, sondern vor allem auch erlaubt, wird es in den zwei, im Folgenden vorzustellenden und mit Texten Zoran Drvenkars operierenden Unterrichtsmodellen für die Primarstufe um die Förderung der Fähigkeit gehen, während und nach dem Lesen und Hören von fiktionaler Literatur für Kinder intensive „Vorstellungen [zu] entwickeln“ (Spinner 2006a: 8) und im „literarischen Gespräch“ (ebd.: 12-14) zu reflektieren.

¹ Spinner nennt „[e]lf Aspekte literarischen Lernens“ (Spinner 2006a, s.a. 2006b, 2007).

² Spinner stellt sieben „Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute“ (Spinner 1998, s.a. 2010) auf.

Dabei wird die Vorstellungsbildung der Grundschülerinnen und Grundschüler im Sinne eines subjektiv involvierten, aber genauen Wahrnehmens und ebenso sinnlich fundierten wie kreativ-fantasievollen „Entfalten[s]“ (Köppert 1997) dessen, was [...] [in dem literarischen] Text angelegt ist“ (ebd.), vor allem durch eine unterrichtliche, Auseinandersetzung mit der „[n]arrative[n] [...] Handlungslogik“ (ebd.: 6-7) und den differenten „Perspektiven literarischer Figuren“ (ebd.: 9-10) in den ausgewählten Geschichten Drvenkars gefördert. Als methodische Zugänge werden in diesem Kontext neben dem analytischen und literarischen Gespräch vor allem sinnliche Erkundungsübungen (vgl. Scheller 2007: 78) und „kreativ-produktive Verfahren des Umgangs mit Texten“ (Spinner 2006a: 8) präferiert.

Fantasie und Wahrheit

Unterhalb der in dezentem Grau hervorgehobenen, durch die Auslassungsindizes („...“) ins Fantasievoll-Offene laufenden Überschrift „Wie alles begann...“ behauptet die Erzählinstanz auf der ersten Seite in Zoran Drvenkars Kinderbuch *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax*, dass „[j]ede Geschichte [...] mit einer Wahrheit“ beginne (Drvenkar 2010: 7). Diese gleichsam doppelte Betonung des Beginns bei gleichzeitiger Hervorhebung der Offenheit des weiteren narrativen Fortgangs legt zu Misstrauen neigenden Leserinnen und Lesern die Frage nahe, ob es auch weiterhin – nach dem Beginn – im Zuge des Geschichtenerzählens bei der Wahrheit bleiben wird. In diesen ebenso geschickt wie gekonnt provozierten Möglichkeits- und Frageraum stößt der zweite, durch das Possessivpronomen „diese“ eine Wendung vom Allgemeinen zum Speziellen vollziehende Satz der einleitenden, ein Vorwort ersetzenden Absätze Drvenkars. Er weitet die eröffnete Ambivalenz in signifikanter Weise aus, in dem er erklärt, dass eben jene spezielle, im vorliegenden Kinderbuch erzählte Geschichte, die die Leserin bzw. den Leser im Folgenden in Anspruch nehmen wird, sogar mit „drei Wahrheiten“ (ebd.) ihren Anfang nehme.

Bei diesen drei Wahrheiten handelt es sich nun aber nicht etwa um abstrakte philosophische Einsichten, wie vielleicht angesichts des verwendeten bedeutungsschweren Vokabulars zu erwarten gewesen wäre, sondern um drei angeblich überaus konkrete Brüder mit den ebenso kurzen wie eingängigen Namen Jan, Ben und Max im Alter von acht, sechs und vier Lebensjahren (vgl. ebd.: 7-8). Kraft der handfesten Eigennamen und eindeutigen Altersangaben sowie durch den Hinweis auf den Wohnsitz dieser drei Jungen „in einer kleinen Stadt in Deutschland“ und die bekundete Behauptung, dass diese „nie gedacht“ hätten, dass „jemand über sie schreib[en]“ (ebd.: 7) würde, wird die Berechtigung des verkündeten

Wahrheitsanspruches implizit unterstrichen.³ Etwaig aufkeimenden Zweifeln an der Wahrhaftigkeit des im weiteren Fortgangs des Buches Zuerzählenden begegnet⁴ der Ich-Erzähler zudem bereits sehr frühzeitig, dass heißt gleich im zweiten Absatz der einleitenden Worte durch die folgende Erklärung:

Ich könnte jetzt sagen, sie sind ganz normale Jungen in einem ganz normalen Leben. Aber das wäre gelogen, denn es gibt kein ganz normales Leben, und jeder Junge ist auf seine Art und Weise besonders. Von den Mädchen wollen wir gar nicht sprechen. (Ebd.)

Ganz bewusst wird an dieser Stelle das Thema ‚Lügen‘ als Gegenpol zu jenen ‚Wahrheiten‘ ins Feld geführt, die den Beginn der tollkühnen Abenteuer markieren. Der Ich-Erzähler in Drvenkars Kinderbuch über *JanBenMax* sieht sich scheinbar der Wahrheit verpflichtet, suggeriert implizit, „*history*“ und nicht „*story*“ (Vogt 1998: 37) zu schreiben. In diesem Sinne eröffnet er auch die Schreibsituation vor den Augen der Leserinnen und Leser im Modus der Gegenwärtigkeit, behauptet die persönliche Anwesenheit der drei Protagonisten im Jetzt des Ich-Erzählers:

Alle drei sind jetzt natürlich viel älter, und alle drei sitzen jetzt da und grinsen, während ich das aufschreibe. Und jetzt winken sie mir und rufen laut, ich soll mit dem Gequassel aufhören und von ihnen erzählen. Also fange ich mal an. (Drvenkar 2010: 8)

Interessanterweise enden die einleitenden Worte zu den tollkühnen Abenteuern allerdings ganz anders. Plötzlich kursive Typologie und das epische Präteritum (vgl. Fricke 1996: 146) verwendend, beginnt der Erzähler, nun scheinbar Fiktionalität markierend, mit einem Märchenindiz (vgl. Lange 2004: 15, s.a. Nickel-Bacon 2003a: 10).⁵ Diese Indizierung wird allerdings sofort wieder aufgehoben. Die erste Geschichte, die gleichsam die Auslassungsindizes im kursiven Text füllt, ist wiederum im Präsens verfasst, folgt der Normtypographie und führt in eine mehr als ‚normale‘ Alltagssituation,⁶ den typischen Mittwoch von *JanBenMax* (vgl. Drvenkar 2010: 8).

Diese in den einleitenden Worten zum Ausdruck kommende Ambivalenz zwischen deutlichen „Fiktionssignale[n]“ (Nickel-Bacon 2003a: 6, 10-11) und suggerierter „Authentizität“ (Jeßing 1998: 72-74)⁷ des Erzählten wird bereits auf

³ Zu Fiktionssignalen, Authentizitätsfiktionen, Realitätsansprüchen, Orientierungssignalen beim Spiel der Fiktionen mit Realitäten vgl. Nickel-Bacon 2003a: 4-12.

⁴ Zu Authentizitätsbeteuerungen und Realitätszweifel vgl. auch die Ausführungen von Nickel-Bacon zu *Käpt'n Blaubär* (Nickel-Bacon 2003b: 20-21). Zu Wahrheitsbekundungen und Beglaubigungsstrategien vgl. Glasenapp 2011: 19.

⁵ In diesem Zusammenhang s. auch „*Es waren einmal drei Brüder, sie hießen JanBenMax ...*“ (Drvenkar 2010: 8).

⁶ Zur Verwendung der Alltagssituation für die Entstehung von *Käpt'n Blaubärs Seemannsgarn* vgl. Nickel-Bacon 2003b: 19.

⁷ S.a. Nickel-Bacon 2003a: 6-8, 2003a: 20: „Authentizitätsbeteuerungen“.

dem Umschlag des Taschenbuchs vorbereitet. Einerseits sehen Leserinnen und Leser auf der Umschlagrückseite im Prägedruck Farbfotografien von drei realen Jungen, andererseits sind auf der Vorderseite des Umschlags abstrahierende Illustrationen der drei Brüder abgebildet. Auf der Umschlagrückseite finden sich zudem neben lobenden Rezensionsausügen und einer pointierten Inhaltsangabe die folgenden fünf Textzeilen (Drvenkar 2010: Umschlagrückseite):

Drei Brüder,
die es wirklich gibt.
Sechs Geschichten,
die nicht wahrer sein
könnten.

Dieses geschickte Spiel der Fiktionen mit Realitäten,⁸ das Zoran Drvenkar in seinem Kinderbuch über *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax* vornimmt, findet sich auch in seinen Lügengeschichten um die Grundschülerin Eddie. Hans-Joachim Jürgens hat in seinem didaktisch ausgerichteten Aufsatz zu „Eddies erste Lügengeschichte“ gezeigt, wie das von Drvenkar induzierte Spiel der Fiktionen mit Realitäten, sein virtuoser Umgang mit dem Verhältnis zwischen ‚Lügen‘, ‚Fantasie‘ und ‚Fiktionalität‘ im Deutschunterricht einer dritten Klasse für die Anbahnung eines bewussten Umgangs mit Fiktionalität fruchtbar gemacht werden kann (vgl. Jürgens 2011: 42-47). Über dieses Unterrichtsmodell hinaus bietet es sich aus grundschuldidaktischer Perspektive im Sinne literarischen Lernens und ästhetischer Bildung an, zwei zentrale Aspekte dieses Spiels am Beispiel der zweiten Geschichte aus *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax* mit dem Titel „JanBenMax in der Vergangenheit“ und „Eddies erste Lügengeschichte“ aus dem Sammelband *Eddies Lügengeschichten* besonders in den Fokus der unterrichtlichen Arbeit zu rücken. Die Rede ist hierbei zum einen von der narrativ vollzogenen Betonung des kreativ-ästhetischen Werts des die Realität übersteigenden Fantasierens als Movens der „[n]arrative[n] [...] Handlungslogik“ (Spinner 2006a: 10) auf der einen Seite und von der durch die Fiktion gewährten Möglichkeit zum empathischen Nachvollziehen der teilweise quälenden Verwicklungen und Abgründe im Inneren (vgl. ebd.: 9-10) desjenigen, der es beim fantastischen Erzählen mit der Wahrheit nicht so genau nimmt, auf der anderen Seite.

Die beiden aus dem umfangreichen Werk Drvenkars ausgewählten, vergleichsweise kurzen Erzählungen für Kinder eignen sich besonders für die

⁸ Irmgard Nickel-Bacon zeigt in ihren grundlegenden Ausführungen zu der Geschichte der Wandlungen des Wirklichkeitsmodells sehr anschaulich auf, wie wechselhaft bereits seit der Antike das Verhältnis von ‚Fiktion‘, ‚Wirklichkeit‘ und ‚Lügen‘ austariert wurde und wird. Dazu vgl. Nickel-Bacon 2003a: 5-6 sowie Glasenapp 2011: 16-18.

Verwendung im vorliegenden Zusammenhang, da deren Inhalte und Motive eine deutliche Nähe zur kindlichen Lebenswelt im Sinne Bükers (2002: 131) aufweisen. Im Fall von „Eddies erster Lügengeschichte“ heißt dies, dass Lügen, Pferde, Schule, Klassenkameraden, Freizeitverhalten, Freundschaft, Träume, Wünsche, Eifersucht, Verwandlung, Streit und Versöhnung thematisiert werden (vgl. Drvenkar 2009: 5-65), während in *Den tollkühnen Abenteuern von JanBenMax* Inhalte wie Aufsichtspersonen, Abenteuerlust, Unabhängigkeit, Spielzeug, Geschwisterspiel, Imagination und Fantasie zur Darstellung gelangen (vgl. Drvenkar 2010: 31-51). Darüber hinaus eignen sich beide Texte für eine Unterrichtseinheit zum literarischen Lernen und zur ästhetischen Bildung nicht nur, da ihnen die „Möglichkeit [zur] Erweiterung von (für Kinder bedeutsamen) Erfahrungen“ innewohnt, eine „altersangemessene ‚Passung‘ der sprachlichen und poetologischen Strukturen“ vorliegt und ein großes „Anregungspotential für Fantasie, Kreativität und produktives Gestalten eigener Texte“ besteht (Büker 2002: 131),⁹ sondern vor allem auch deswegen, weil an ihrem Beispiel auf besonders geeignete Weise eine deutschunterrichtliche Auseinandersetzung mit der Wahrheit des fantasierenden Subjektes möglich ist.

Unterrichtseinheit 1: „JanBenMax in der Vergangenheit“

Wenn Drvenkar seine Erzählinstanz in *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax* betonen lässt, dass es sich bei den drei Jungs um ‚Wahrheiten‘ handelt, so hebt er die imaginierend-fantasierende Kraft des kindlichen Subjektes hervor, das zauberhaft-unrealistische, ja tollkühne Abenteuer ersinnen kann, das die Grenzen von Zeit und Raum kraft Fantasie zu überwinden vermag (vgl. Eckmann-Schmechta 2013) und das gerade in diesem Fantasieren realer als real ist (vgl. Glasenapp 2011: 17):¹⁰

für
JanBenMax
 weil es nichts besseres gibt
 als dass es euch wirklich gibt.
 (Drvenkar 2010: 5)

JanBenMax sind in diesem Sinne Schöpfer. Aus alltäglichen, in der heimischen Wohnung vorgefundenen Gegenständen und Spielzeugen schöpfen

⁹ Kümmerling-Meibauer und Meibauer thematisieren in ihrem grundlegenden Artikel zum Thema *Lügengerwerb und Geschichten vom Lügen* vor allem die „Passförmigkeit zwischen Literatur und kindlichen Fähigkeiten“ bezogen auf das Thema „Lügen“ (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2013: 1).

¹⁰ Siehe ebd.: „eine besondere Form der Wahrheit“.

sie spielerisch imaginatives Potenzial (vgl. Eckmann-Schmechta 2013).¹¹ Ein Spielzeugfeuerwehrauto birgt in sich die Möglichkeit zu Rettungsmissionen in die Vergangenheit (vgl. Drvenkar 2010: 31), eine Toilette ermöglicht einen Zugang zum Ozean (vgl. ebd.: 64) und ein Mikroskop (vgl. ebd.: 105) generiert die Option zu einer Reise in und durch den menschlichen Körper (vgl. ebd.: 120, s.a. Eckmann-Schmechta 2013). An der fantastischen, multiple Betrachtungs- und Wirkungsoptionen bergenden und eröffnenden Seite der Gegenstände entzünden *JanBenMax* ihre kindliche Einbildungskraft, befeuern sich in ihrem fabulierenden Spiel (vgl. Raspa 2011: 6-7, s.a. Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2013: 7)¹² gegenseitig durch ihre narrativen und kreativen Potenziale, steigern sich gleichsam wechselseitig zu immer tollkühneren Abenteuern (bezogen auf *Käpt`n Blaubär* vgl. Nickel-Bacon 2003b: 19) bei ihrer Zeitreise in die Vergangenheit (vgl. Drvenkar 2010: 38-39) auf den „Flügeln [...] Phantasie“ (Sudhoff 1986: 110-112). Helmut Lieblang hat über Karl May gesagt, dass dessen „Pegasus wie jedes andere Dichter-Roß nicht nur Flügel“ habe, „sondern [...] wie sein irdischer Artverwandter auch über vier erdverbundene Hufe“ verfüge. „Gerade im Fall Karl May“ komme „man angesichts seines Umgangs mit Quellen und eingedenk der zahlreichen Anregungen, die er aus ihnen erfuhr,“ so Lieblang, gar „nicht umhin, festzustellen, daß seine Phantasie immer Zündstoff brauchte, um sich zu entfalten. Das ‚fliegende Pferd‘ braucht immer eine Anlaufstrecke, um abzuheben.“ (Lieblang 2000: 252) Ähnlich verhält es sich auch bei *JanBenMax*. Ihr Anlauf zum Fantasieflug ist der Beginn des ritualisierten Mittwochnachmittags, wenn sich die Mutter eine Auszeit nimmt (vgl. Drvenkar 2010: 12), die ältliche Babysitterin Frau Metzler die Stufen von ihrer Wohnung zur Wohnung der Kinder herunterstapft (vgl. ebd.: 12-13), beim Trinken ihres obligatorischen Kaffees im Sessel einschläft (vgl. ebd.: 14), die drei Jungen in der Folge unbeaufsichtigt sind und die alltäglichen Gegenstände an ihrer anderen, ihrer Möglichkeitshorizonte eröffnenden Seite angefasst werden (vgl. ebd.).

Mit diesem von Drvenkar ebenso betonten wie geschickt zur Darstellung gebrachten schöpferischen Potenzial der drei Jungs soll auch in der folgenden Unterrichtseinheit im Sinne literarischen Lernens und ästhetischer Bildung (vgl. Spinner 1998, 2006a, 2010; Zabka 2010) für eine zweite Klasse gearbeitet werden. Die für diesen Zweck ausgewählte Geschichte mit dem Titel „JanBenMax in der

¹¹ Nickel-Bacon führt im Rekurs auf Eco aus, dass AutorInnen bei der Entstehung literarischer Fiktionen mit Anleihen aus der Realität operieren und diese durch Erfundenes ergänzen (vgl. Nickel-Bacon 2003a: 7). Auch *JanBenMax* arbeiten bei ihren tollkühnen Abenteuern mit Wirklichkeitspartikeln und Versatzstücken aus dem wirklichen Leben (vgl. ebd.). Auch sie suspendieren die „Realitätsentsprechung“ (ebd.) ihres heimatlichen Mobiliars, irrealisieren das vorgefundene Reale im Sinne Isers im „Akt des Fingierens“, „damit das Imaginäre in der Fiktion real werden kann“ (ebd., s.a. Nickel-Bacon 2003b: 19).

¹² Siehe ebd.: „kindliche[s] ‚So-tun-als-ob‘-Spiel“.

Vergangenheit“ ist für Schülerinnen und Schüler der zweiten Klassenstufe von besonderem Reiz.

Hierfür lassen sich vor allem drei Gründe anführen. Erstens werden in der kurzen Erzählung Inhalte wie Geheimagenten (vgl. Drvenkar 2010: 62), eine Zeitreise (vgl. ebd.: 39), ein Feuerwehrauto (vgl. ebd.: 35), ein Ritter (ebd.), das Mittelalter (vgl. ebd.: 40), ein Tyrannosaurus Rex (vgl. ebd.: 35), ein Flugsaurier (vgl. ebd.: 46), eine Verfolgungsjagd (vgl. ebd.: 47-49) und Pyramiden (vgl. ebd.: 44) thematisiert, die Kinder des entsprechenden Alters in der Regel interessieren und begeistern. Zweitens ist die Geschichte ebenso spannend wie lustig verfasst, was bei Kindern, wie Graf im Rekurs auf Dahmen zeigt, als Gütekriterium gilt (vgl. Graf 2004: 53). Es erlaubt darüber hinaus drittens die lustvolle Befriedigung kindlicher Autonomiebedürfnisse (vgl. ebd.), wenn zum Beispiel die Identifikationsfiguren *JanBenMax* die bestellte Aufsichtsperson gekonnt austricksen und in der Folge frei in einem von Erwachsenen unbeaufsichtigten Raum agieren können (vgl. Drvenkar 2010: 34-38).

Am Beginn der Unterrichtseinheit steht als *erster Unterrichtsschritt* eine Auseinandersetzung mit drei fantastisch-kreatives Potenzial bergenden Spielzeugen aus der Geschichte Drvenkars. Die Rede ist hierbei vom Feuerwehrauto, Tyrannosaurus Rex und dem Ritter auf einem Pferd. Die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer bringt diese Gegenstände in größerer Stückzahl (mindestens vier Feuerwehrautos, vier Dinosaurier und vier Ritter) in die Schule mit. Ergänzt wird das Spielzeug durch weitere Materialien, die den entsprechenden Gegenstand lebensweltlich und symbolisch kontextualisieren (vgl. Scheller 2007: 78-79). So ist zum Beispiel an einen Text über Aussehen sowie Lebens- und Ernährungsweise des Tyrannosaurus Rex aus einem Sachbuch für Kinder,¹³ verschiedene Abbildungen der Raubsaurier und eine kleine Filmanimation zum Jagdverhalten,¹⁴ gezeigt auf einem Notebook, zu denken. Auch die beiden anderen Spielzeuge wären durch entsprechende Materialien auf den „drei Repräsentationsebenen enaktiv, ikonisch und symbolisch“ (Wienerl u.a. 2007: 146) zu kontextualisieren (z.B. Ritterbilder, Ritterburgbeschreibungen, Texte über das Leben im Mittelalter etc.). Präsentiert und erarbeitet werden diese Unterrichtsgegenstände in Form eines Stationenlernens (vgl. ebd. 2007: 147, s.a. Reich 2007), wobei die Klasse in vier Gruppen aufgeteilt wird, die jeweils einen eigenen Lernzirkel (vgl. Einecke 2013) durchlaufen. Jeder Rundlauf besteht aus sechs kindgerecht und multisensorisch kenntlich gemachten Stationen (vgl. Wienerl 2007: 146), wobei zwei Stationen jeweils einem Spielzeug aus der Erzählung Drvenkars gewidmet sind. An der ersten Station erkunden

¹³ Zum Beispiel würden sich die folgenden Bücher anbieten: Mennen 2000, Oppermann 2010, ggf. Ehrenreich 2011.

¹⁴ Zum Beispiel GEOLino extra: 24/2010.

(vgl. Scheller 2007: 78) die Kinder jeweils mit allen Sinnen (vgl. Einecke 2013, Reich 2007) den entsprechenden Gegenstand, angeleitet durch entsprechende Arbeitsaufträge (vgl. Reich 2007). So sollen sie zum Beispiel beschreiben, wie sich die spitzen Zähne des Tyrannosaurus Rex anfühlen (vgl. zur Methode Scheller 2007: 78 und Schule-Ratgeber.de 2013), welche Farbe seine Haut und seine Augen haben etc. Durch diese Übung wird im gegenseitigen Austausch (vgl. Zabka 2010, 453-454) nicht nur eine genaue Wahrnehmung geschult, sondern es wird gleichzeitig auch von den Grundschülerinnen und Grundschulern geübt, die detaillierten „Wahrnehmungen zu versprachlichen“ (Schule-Ratgeber.de 2013, s.a. Zabka 2010: 453-454). Die zweite Station zu jedem Spielzeug dient dazu, das zuvor sinnlich Erkundete (vgl. Scheller 2007: 78-79) lebensweltlich und symbolisch zu kontextualisieren. Bei dieser Station erarbeiten sich die Kinder zum Beispiel, wie ein Tyrannosaurus Rex jagt, was er frisst und wie schnell er ist. Dies ist später zum Beispiel insbesondere für das Abenteuer von Max mit dem Tyrannosaurus Rex von Bedeutung (vgl. Drvenkar 2010: 48-49). Nachdem alle Kinder alle drei Spielzeuge und deren Kontextualisierung erkundet haben, dürfen sie sich im *zweiten Lernschritt* aussuchen, mit welchem der Gegenstände sie sich im Weiteren genauer auseinandersetzen wollen. In der Folge erstellen sie in Gruppen informierende Plakate (vgl. Wienerl 2007: 170-173) zu dem entsprechenden Spielzeug, wobei der Text auf dem Plakat durch bildliche Elemente (vgl. Spinner 2006b: 26) zu ergänzen ist. Die Plakate werden mithilfe der Methode „Galeriebesuch“ betrachtet und gewürdigt (vgl. Wienerl 2007: 187-188, s.a. Hüsten 2007: 55-56).

Auf der Basis dieser sinnlichen Erkundung und Kontextualisierung zentraler Gegenstände der Geschichte Drvenkars folgt als *dritter Unterrichtsschritt* ein ausdrucksstarkes Vorlesen (vgl. Beisbart 2007: 266-267) der kurzen Erzählung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer.¹⁵ Laut Kaspar H. Spinner ist „[f]ür Vorlesesituationen [...] der Sitzkreis besonders geeignet“, da „[k]ein Tisch [...] die Zuhörenden vom Vorlesensenden [trennt]“ und „der leere Raum im Kreis [...] zum Raum der Stimme [wird], die die Vorstellungen weckt“ (Spinner 2006b: 17). Angeregt und fundiert werden jene „lebendigen Vorstellungen“ (KMK 2005: 11, s.a. Spinner 2006a: 8), die die Kinder beim Hören des ausdrucksstarken Vorlesens entwickeln, nicht zuletzt durch die sinnlichen Erkundungsübungen und Kontextualisierungen der Spielzeuge aus den vorangegangenen Unterrichtsschritten sowie durch ein erstes, begleitendes literarisches Gespräch (vgl. Spinner 2006a: 12-13) über ihre bewussten Eigenerfahrungen (vgl. ebd.: 8). Laut Spinner ist es nämlich keineswegs selbstverständlich, dass Kinder „beim Lesen Vorstellungen entwickeln“, vielmehr müsse diese „Teilkompetenz kontinuierlich unterstützt werden“ (Spinner 2006b: 9).

¹⁵ Zur Bedeutung dieses Verfahrens vgl. Spinner 2007: 3-4.

Nach dem Hören der Geschichte Drvenkars und dem Sprechen darüber werden die Kinder erneut durch ein Losverfahren in Gruppen eingeteilt. Nun fällt ihnen im *vierten Unterrichtsschritt* die an dem Vorgehen von Feil-Götz orientierte Aufgabe zu, kleine illustrierende Bilder (vgl. Feil-Götz 2002), die die Lehrerin oder der Lehrer passend zu zentralen Passagen aus der Geschichte „JanBenMax in der Vergangenheit“ (Mutter aus dem Haus, Frau Metzler, Becher Kaffee, Minitелефон, Gästetoilette, Tor in die Vergangenheit, Luftpumpe, Feuerwehrauto, Pinkeln, Mittelalter, Ritter, Völkerwanderung, Cheopspyramide, Flugsaurier, Jagd über Berghügel und durch Täler, Tyrannosauros Rex, Mutter) aus Schwarz-Illustrationen und Internetbildern zusammenstellt und dann ungeordnet an die Schülerinnen und Schüler gibt, in die richtige Reihenfolge zu bringen (vgl. ebd.). Dadurch verständigen sie sich nicht nur wiederholend über den Inhalt (vgl. ebd.)¹⁶ der kurzen Erzählung, sondern gewinnen auch einen Einblick in die narrative Handlungslogik der kleinen Geschichte Drvenkars. Spinner betont, dass „[s]chon in der Grundschule [...] der Blick auf den Textzusammenhang“ gerichtet werden müsse, um erkennen zu lassen, „dass vieles sich nur erschließt, wenn man verschiedene Textstellen zueinander in Beziehung setzt“ (Spinner 2006a: 10). In diesem Zusammenhang ist zudem mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren, welche Bedeutung die Spielzeuge der drei Jungs für die Abenteuer von *JanBenMax* haben. In diesem Gespräch kann ein Bewusstsein dafür angebahnt werden, dass die drei Brüder ihr Spielzeug aber auch Hilfsmittel aus dem Haushalt als Anregungs- und Beförderungsvehikel für ihre Fantasie verwenden (vgl. Eckmann-Schmechta 2013).¹⁷ Im Anschluss kann dann an die Schülerinnen und Schüler die Frage gerichtet werden, ob und inwiefern auch sie ihr Spielzeug verwenden, um sich fantastische Geschichten beim Spielen auszudenken (vgl. Spinner 2006b: 24, Spinner 2007: 9, Nickel-Bacon 2003a: 4-12).¹⁸

Auf dieser Grundlage können sich die Kinder der jeweils durchführenden zweiten Klasse im *fünften Unterrichtsschritt* mit der Frage beschäftigen, warum die Geschichte spannend und lustig ist, um sie für die Wirkung und inhaltliche Funktion von Textelementen zu sensibilisieren (vgl. Spinner 2006b: 24). In diesem

¹⁶ Siehe auch Hüsten 2008: 78, Fritzsche 1994: 220-221, Abraham 2007b: 217-219, Abraham 2007a: 174-176.

¹⁷ Siehe i.d.Z. auch Nickel-Bacon 2003a: 7.

¹⁸ Raspa erläutert im Rekurs auf Meinong, dass ein „Kind, [...] das [im Spiel] vorgibt, jemand anderes zu sein, irgendwelche Eigenschaften zu besitzen und sich in irgendwelchen besonderen Situationen zu befinden“ während der Dauer des Spieles „so“ tue, „als ob es an die von ihm erzeugten Fiktionen glaube“, wodurch es sich aber „nicht selbst“ betrüge, sondern „lediglich so“ handele, „als ob der Stuhl ein Pferd wäre, [...] diesen letztlich [allerdings] nicht wirklich für ein solches“ halte. Vor diesem Hintergrund verweist Raspa auf die große „Ähnlichkeit“ des „Spiel[s] eines Kindes“ mit dem „Drama“ (Raspa 2011: 6-7).

Zusammenhang nennen die Kinder hinsichtlich der humoristischen Aspekte zum Beispiel den gekonnt spitzbübischen Umgang mit Frau Metzler (vgl. Drvenkar 2010: 34-36, 38), die Wortspiele und Versprecher von Max (vgl. ebd.: 34, 36, 37, 38, 46 etc.) sowie sein häufig unpassendes und weitere Abenteuer generierendes Bedürfnis zu „PINKELN“ (ebd.: 40, s.a. Eckmann-Schmechta 2013). In Bezug auf Spannungsmomente geben die Zweitklässlerinnen und Zweitklässler zum Beispiel die Zeitnot der Brüder (vgl. Drvenkar 2010: 45, 49) und die Bedrohungen durch den Ritter (vgl. ebd.: 41), den Flugsaurier (vgl. ebd.: 46-48) und den Tyrannosaurus Rex (vgl. ebd.: 48-49) an. Die Ergebnisse dieser Beobachtungen und Überlegungen sind wiederum in einem literarischen Gespräch, möglichst im Kreisgespräch (vgl. Hüsten 2007: 38), zu präsentieren und hinsichtlich Wirkung und inhaltlicher Funktion sensibel zu diskutieren.

Im *sechsten* und letzten *Unterrichtsschritt* werden die Schülerinnen und Schüler zu Geheimagenten im Sinne von *JanBenMax* ernannt und erhalten einen speziellen, von der Geheimzentrale (vgl. Drvenkar 2010: 37) initiierten Auftrag (vgl. ebd.: 26). Dieser steht auf einem auszuteilenden Kärtchen, das die Form eines Minitelefons (vgl. ebd.: 37) hat und zugleich als Agentenausweis fungiert. Die Geheimagenten in der Nachfolge der drei Brüder haben sich gemäß dieses Auftrags zunächst in die Schulbibliothek zu begeben, da eine Zeitreise in die Vergangenheit (vgl. ebd.: 38-39), wie sie ihnen im Folgenden bevorsteht, nach Ansicht von Jan, Ben und Max in einem deutlichen Zusammenhang mit Büchern steht, da das Tor in die Vergangenheit *JanBenMax* aus Büchern hergestellt haben (vgl. ebd.: 38). In der Bibliothek finden die Grundschülerinnen und Grundschüler schließlich auf einem Tisch drei Gegenstände: eine Indianerfigur, eine Spielzeugrakete und ein Katzenstofftier.¹⁹ An der Katze klebt ein weiteres Minitelefon aus Pappe. Auf diesem steht, dass die Geheimagenten sich in Kleingruppen eine Geschichte über eine Reise in die Vergangenheit ausdenken und aufschreiben sollen, in der die drei Gegenstände vorkommen. Auf diese Weise wird das Lesen im Sinne Spinners mit dem Schreiben verbunden (vgl. Spinner 2006b: 24-26). Abschließend werden die von den Grundschülerinnen und Grundschülern nach dem Muster Drvenkars angefertigten Geschichten an einem Lesenachmittag (vgl. Hüsten 2007: 158) mit Geschichtenkreis und Schreibkonferenz (vgl. ebd.: 83) in der Bibliothek vorgelesen und gewürdigt.²⁰ Spinner (2003: 8, s.a. Spinner 2007: 10) betont, dass es für die ästhetische Erfahrung der Kinder von großer Wichtigkeit ist, „dass die produktive Tätigkeit“ in derartigen „Situationen der Wahrnehmung“ mündet.

¹⁹ Zu diesem Zugriff vgl. die Methode „Geschichten aus dem Glas“ (Hüsten 2007: 81).

²⁰ Zur Bedeutung der Würdigung vgl. Sengelhoff 2010: 4-5.

Unterrichtseinheit 2: „Eddies erste Lügengeschichte“

Auch bei dem Grundschulkind Eddie, der Ich-Erzählerin der für die zweite Unterrichtseinheit ausgewählten Geschichte des „in der Nähe von Berlin“ (Drvenkar 2013) lebenden Autors, handelt es sich um ein ‚wahres‘ Subjekt im Sinne Drvenkars. Mit gekonnt eingesetzten, fast plaudernd anmutenden Worten berichtet Eddie, welche zunächst positiv erscheinenden, dann aber zusehends negativer konnotierten Wirkungen ihre nächtliche, durch Eifersucht auf die „Reitstunden“ (Drvenkar 2009: 9) ihrer ehemals „beste[n] Freundin“ (ebd.: 36) Nadja bedingte Verwandlung „in ein Pferd“ (ebd.: 7) in ihrem Umfeld zeitigt.²¹ Bettina Hurrelmann führt in diesem Sinne aus, dass es sich bei „Eddies erster Lügengeschichte“ um eine Wunschfantasie handelt, in die sich auch einige nachdenklich stimmende Nebentöne mischen (vgl. Hurrelmann 202). Immerhin muss Eddie bei ihrem fantastischen Gestaltwandel erleben, wie bei ihrer Neid induzierten Fantasietätigkeit ein anderes, bisher unbekanntes Selbst zutage tritt, das sie doch lieber wieder los wäre (vgl. ebd.). Den besonderen „Reiz dieser Erzählminiatur“ (ebd.) sieht Hurrelmann darin, dass in ihr „zwei elementare Möglichkeiten von Literatur“ (ebd.) zur Entfaltung gelangen, ja „[z]wei bei Kindern beliebte Imaginationsspiele [...] ineinander geschoben“ (ebd.) werden, nämlich „das Spiel mit der Identität und das Spiel mit der Wirklichkeit“ (ebd.). Drvenkar lotet die imaginativen Abgründe und Potentiale des kindlichen Subjektes in „Eddies erster Lügengeschichte“ aus, indem er gleichsam virtuos das Ineinanderschieben dieser beiden Möglichkeitshorizonte komponiert.²²

Vordiesem Hintergrund bietet sich im Kontext des folgenden Unterrichtsmodells für eine dritte Klasse der Primarstufe vor allem die unterrichtliche Förderung von einem zentralen Aspekt literarischen Lernens im Sinne Spinners an. Die Rede ist hierbei von einer auf Nachvollzug gerichteten Auseinandersetzung mit den differenten Perspektiven der in dieser Erzählung Drvenkars vorkommenden literarischen Figuren (Spinner 2006a: 9).²³

Zurecht geht Spinner in seinen Ausführungen zum literarischen Lernen (ebd.: 6-16, s.a. Spinner 2007: 3-10) davon aus, dass Schülerinnen und Schüler frühzeitig erfahren und begreifen müssen, dass für das Verstehen und emphatische Durchdringen von Literatur neben der narrativ zur Darstellung gelangenden „äußeren Interaktion“ innerhalb eines Textes auch jene „inneren Verwicklungen“,

²¹ Zu „Eddies erster Lügengeschichte“ vgl. Jürgens 2011: 42-47.

²² Nickel-Bacon nennt „Eddies erste Lügengeschichte“ als Beispiel für einen neuartigen und „realitätsgerechten Umgang mit eigenen Gefährdungen und Aggressionen“ (Nickel-Bacon 2013b: 19).

²³ Grundlegend sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Kümmerling-Meibauer und Meibauer zur „*Theory of Mind*“ und zur „Empathie“ (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2013: 1-17).

d. h. „Zuneigung, Liebe, Hass, Eifersucht, Minderwertigkeitsgefühle, Gleichgültigkeit usw.“, die „das Zusammenleben [...] [der literarischen Figuren in dem Text] bestimmen“ (Spinner 2006a: 10, s.a. Spinner 2007: 7), berücksichtigt werden müssten. Ein derartiger Blick auf die inneren Verwicklungen setzt allerdings voraus, dass die Schülerinnen und Schüler über die „Fähigkeit der literarischen Perspektivenübernahme“ (Spinner 2006a: 10, s.a. Spinner 2007: 8) verfügen. Diesem Anspruch stehen in der Grundschule, vor allem in den ersten drei Klassenstufen aber entwicklungspsychologisch bedingte Schwierigkeiten im Wege. In diesem Sinne führt Petra Büker im Rekurs auf Piaget und Weil aus, dass „jüngere Kinder eine ausgesprochen egozentrische Weltsicht aufweisen“ und Gelesenes in erster Linie „auf sich selbst [beziehen], indem sie sich an die Stelle einer literarischen Figur setzen oder diesen ihre eigenen Denk- und Empfindungsweisen zuschreiben“ (Büker 2002: 125). Kaspar H. Spinner bestätigt dies (vgl. Spinner 2006a: 10), räumt allerdings ein, dass diese eindimensionale kindliche Sicht durch geeignete didaktische Verfahren im Umgang mit Literatur langsam aufgebrochen werden kann (vgl. Spinner 2007: 8). In diesem Sinne betont er, dass im Unterricht der Grundschule vor allem „durch vielfältige Beschäftigung mit den Figuren [...] im Gespräch, durch Übernahme von Perspektiven im Spiel und in kreativen Schreibaufträgen“ Schritt für Schritt ein „Wechselspiel von Fremderfahrung und Identifikation“ (Spinner 2006b: 10) angeregt werden kann, das ebenso „mitfühlende[] Empathie“ wie „kognitive[] Auseinandersetzung mit Fremdheit“ fördert (Spinner 2006a: 10). Diesem Ziel gelten auch die folgenden Überlegungen.

Den *Einstieg* zu der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit „Eddies erster Lügengeschichte“, die auf emphatischen wie kognitiven Nachvollzug der differenten Perspektiven der einzelnen literarischen Figuren gerichtet ist, bildet eine Beschäftigung mit dem Titelbild der Erstausgabe dieser Geschichte (vgl. Abbildung 1), die mittels eines Overheadprojektors an die vordere Wand des Klassenzimmers projiziert wird.²⁴ Die Kinder sitzen dabei in einem halboffenen Stuhlkreis²⁵ vor der Projektion. Da viele (im günstigsten Fall alle) Kinder „Eddies erste Lügengeschichte“ im Vorfeld zuhause oder in der Nachmittagsbetreuung gelesen haben, kann davon ausgegangen werden, dass das Gespräch bald auf Eddies Verwandlung (vgl. Drvenkar 2009: 7) kommt. Im Rahmen dieser Aufgabe haben die Drittklässlerinnen und Drittklässler die Möglichkeit, ihre ersten Eindrücke zur Lügengeschichte Drvenkars kundzutun und durch die geäußerten Titelbild

²⁴ Zur Beziehung zwischen ‚Schauen‘ und ‚Lesen‘ vgl. Spinner 2006b: 20-21.

²⁵ Spinner unterstreicht die Bedeutung eines „Sitzkreis[es]“ als „äußerlich sichtbar[es]“ Zeichen für „einen Austausch [...], bei dem eigene subjektive Eindrücke, Bezug auf den Text und Eingehen auf andere in eine Balance gebracht werden sollen“ (Spinner 2006b: 10).

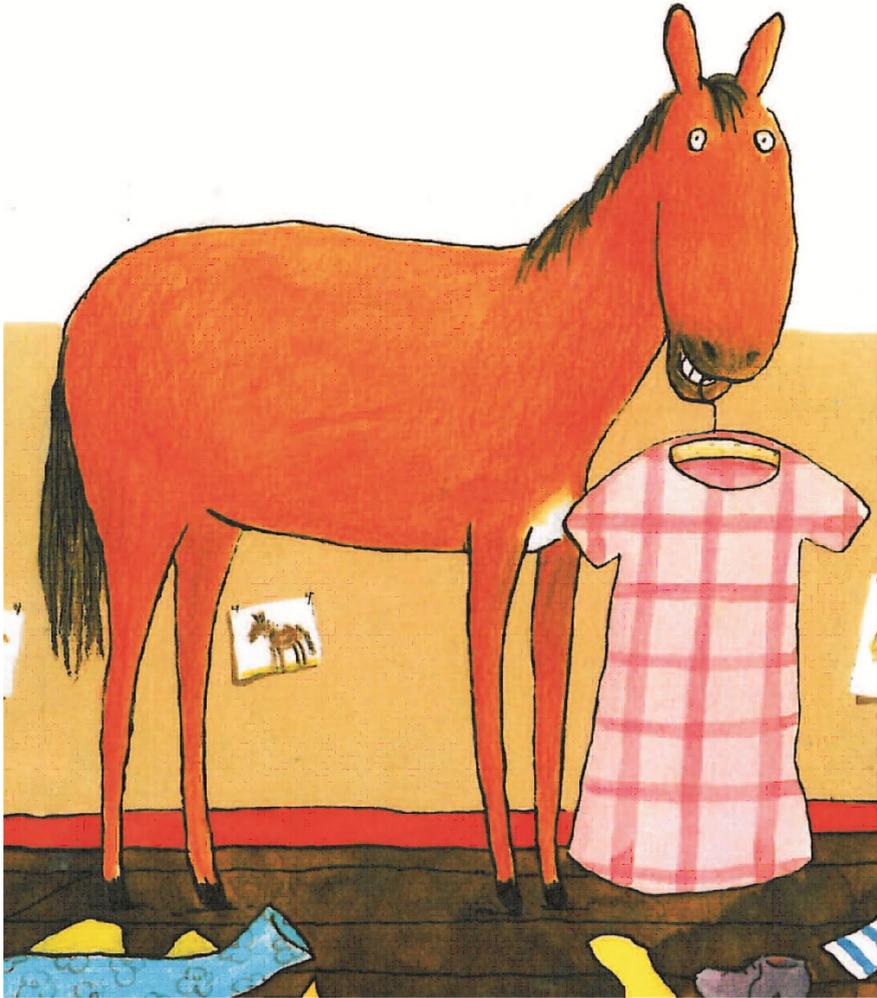


Abb. 1 Titelbild von Zoran Drvenkars *Eddies erste Lügengeschichte* (2000).
Illustration von Kerstin Meyer.

Fig. 1 The titlepage of *Eddies erste Lügengeschichte* (2000) by Zoran Drvenkar.
Illustration by Kerstin Meyer.

(Abbildung 1) bezogenen Impressionen der anderen Kinder in diesem literarischen Gespräch in ihrer Text und Bild orientierten Wahrnehmung bestätigt oder irritiert zu werden und ggf. neue bzw. modifizierte Zugangsweisen zu erfahren (vgl. Spinner 2006a: 12-13, 9).²⁶

²⁶ Vgl. ferner Fritzsche 1994: 215-221, Spinner 2007: 8-9, Spinner 2006b: 10.

In einem *zweiten Unterrichtsschritt* bietet es sich an, sich des Inhalts von Drvenkars Lügengeschichte durch den Einsatz einer Lesestraße (vgl. Hüsten 2007: 78) zu vergewissern, um eine verlässliche Arbeitsgrundlage bei allen Schülerinnen und Schülern zu schaffen.²⁷ Zu diesem Zweck können einige der zahlreichen Illustrationen²⁸ zu „Eddies erster Lügengeschichte“ verwendet werden.²⁹ Angemessen sind in diesem Zusammenhang vor allem Abbildungen, die sich auf Schlüsselszenen der Erzählung Drvenkars beziehen (z. B. Drvenkar 2009: 7, 11, 28-29, 35, 41, 54-55, 61). Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, angesichts dieser Illustrationen die Geschichte beim Gang durch die Lesestraße paarweise nachzuerzählen.³⁰ Dabei rufen sie sich den Inhalt der Lügengeschichte ins Gedächtnis, mobilisieren ggf. Hintergrund- und Erfahrungswissen, tauschen sich textbezogen aus, ergänzen einander und vertiefen dadurch ihre Drvenkar-Text-Kenntnis.

Spinner betont, dass für das literarische Verstehen eines Textes und für einen ebenso empathischen wie kognitiven Zugang zu den Perspektiven der einzelnen Figuren die Analyse des Beziehungsgeflechtes (vgl. Spinner 2006a: 10) zwischen diesen unerlässlich ist. In diesem Sinne beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler in den beiden folgenden Unterrichtsschritten mit den in „Eddies erster Lügengeschichte“ vorkommenden Figuren und deren mitunter diffizilen Beziehungen zueinander. Zu diesem Zweck ist es in einem *dritten Unterrichtsschritt* erstens notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst ermitteln, welche Figuren in Drvenkars Lügengeschichte vorkommen, und zweitens, dass sie diese schließlich in einem Figurenverzeichnis (vgl. Spinner 2006b: 28) fixieren. Eine derartige, durch ein entsprechend aufgebautes Arbeitsblatt geförderte Auflistung fällt Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 3 in der Regel nicht schwer, sondern macht ihnen teilweise sogar so viel Spaß, dass sie das Auftreten der einzelnen Lügengeschichten-Figuren zum Teil mit detektivischer Lust verfolgen. Insofern kann mit großer Wahrscheinlichkeit das nachstehende Ergebnis erwartet werden: Eddie/Pferd, Roland (Rolli), Eddies Mutter, Eddies Vater (er ist auf Geschäftsreise und nur am Telefon präsent), Passanten auf der Straße, Iris, Nadja, Julian, Mitschüler (Jungen und Mädchen), Hausmeister, Frau Timmes (Lehrerin), Tobias, chinesische Touristen, Nadjas Eltern und Nadjas Pferd. Auf dieser Basis wäre in einem *vierten Unterrichtsschritt* mit den Schülerinnen und Schülern zu

²⁷ Zu möglichen Gefahren der Inhaltssicherung vgl. Fritzsche 1994: 220-22.

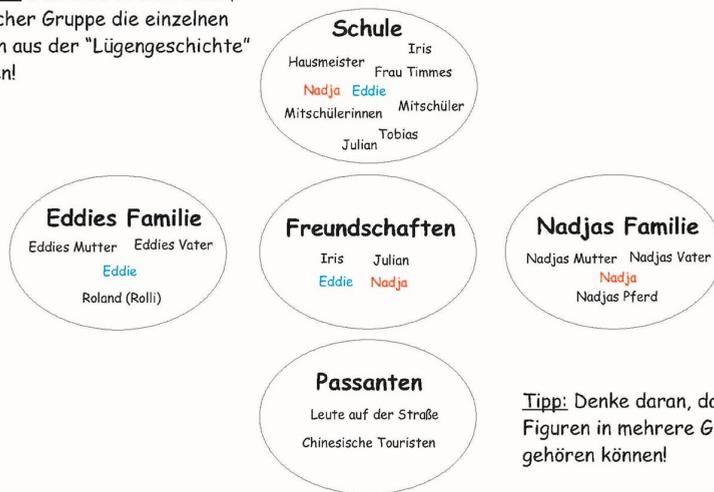
²⁸ Zum Umgang mit Illustrationen aus didaktischer Perspektive vgl. Baum 2010: 200-218, v.a. 208-210, sowie Grünewald 2006: 241-242.

²⁹ Zur Beziehung zwischen ‚Schauen‘ und ‚Lesen‘ siehe auch Spinner 2006b: 20-21.

³⁰ Zum Nacherzählen mit Bildern vgl. Frenz 2006: 132-134.

Zoran Drvenkar: Eddies erste Lügengeschichte (Lösung)

Aufgabe: Schreibe in die Felder, zu welcher Gruppe die einzelnen Figuren aus der "Lügengeschichte" gehören!



Tipp: Denke daran, dass einige Figuren in mehrere Gruppen gehören können!

Abb. 2 Aufgabelösung zu den sozialen Verhältnissen der Figuren.

Fig. 1 The solution of the task addressing the social relationships among characters.

klären, in welche die Geschichte Drvenkars bestimmenden, sozialen Gruppen die einzelnen literarischen Figuren jeweils gehören. Im Sinne didaktischer Reduktion ist es in diesem Zusammenhang sinnvoll, dass der Lehrer auf einem schematisierten Arbeitsblatt bereits entsprechende soziale Gruppen vorgibt (vgl. Abbildung 2). Zu denken wäre an folgende Gruppen: Eddies Familie, Nadjas Familie, Schule, Freundschaften und Passanten. Wichtig ist, auf dem Arbeitsblatt zu vermerken, dass einzelne Figuren auch zu mehreren Gruppen gehören können. Eddie gebührt z. B. ein Platz in den Gruppen Eddies Familie, Schule und Freundschaften. Nadja lässt sich ebenfalls drei Gruppen zuordnen: Nadjas Familie, Schule und Freundschaften. Alle anderen Figuren gehören zu weniger Gruppen.³¹ Daraus können die Schülerinnen und Schüler – ggf. angeregt durch findige Impulse seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers – schließen, dass es sich bei Nadja und Eddie um die beiden wichtigsten Figuren von Drvenkars Lügengeschichte handelt.

³¹ Die Ergebniskontrolle kann auf einer Folie durch Projektion mit dem Overheadprojektor erfolgen. Zur Vorbereitung des nächsten Unterrichtsschrittes ist es sinnvoll, dass die Namen von Eddie und Nadja, die sich in mehreren Gruppen finden, nach der Zuordnung auf der Folie farbig markiert werden. So sehen die Schülerinnen und Schüler gleich, dass diesen beiden Figuren eine besondere Bedeutung zukommt.

Vor diesem Hintergrund gilt diesen beiden Figuren und deren Beziehung zueinander die Aufmerksamkeit in den folgenden beiden Unterrichtsschritten. Konkret geht es darum zu erarbeiten, in welchem Zusammenhang die inneren Welten (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen Eddies und Nadjas) zur äußeren Handlung der Lügengeschichte stehen. Zur Realisierung dieses Vorhabens (*Unterrichtsschritt 5*) wird die Klasse geteilt. Die linke Hälfte erörtert in Partnerarbeit schriftlich und sehr dicht am Drvenkar-Text (vgl. Spinner 1998: 47-48, Spinner 2006a: 8-9), warum Eddie sich so „gemein“ (Drvenkar 2009: 42) gegenüber Nadja verhält, während die rechte Hälfte zu zweit, ebenfalls in enger Textarbeit, in schriftlicher Form diskutiert, warum Nadja über das Verhalten von Eddie „so traurig“ (ebd.: 59) ist. Für diesen Arbeitsauftrag werden den Schülerinnen und Schülern einschlägige Textstellen aus Drvenkars Lügengeschichte auf einem Arbeitsblatt an die Hand gegeben. Bezogen auf Eddies Perspektive handelt es sich um die Seiten 9, 36-37, 40-42, 56 und Nadjas Perspektive betreffend um die Seiten 9, 32-34, 59-60. Nachdem die verschiedenen Erklärungen der Schülerinnen und Schüler laut im Plenum vorgelesen und diskutiert wurden, erfolgt als *sechster Unterrichtsschritt* ein Wechsel zwischen den Perspektiven. Nun beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler der linken Klassenhälfte in Einzelarbeit mit der Frage, ob sie Nadja verstehen können und wie sie sich selbst fühlen würden, wenn sie an Nadjas Stelle wären. Die rechte Klassenhälfte erledigt diesen Arbeitsauftrag in Bezug auf Eddie. Im Anschluss werden die Ergebnisse wieder im Plenum vorgetragen. Diese Doppelschrittigkeit der Aufgabenstellung (Unterrichtsschritte 5-6) zielt nicht nur auf eine Form der „Perspektivübernahme“, die „von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“ (Spinner 2006a: 10) in Bezug auf beide Mädchenfiguren reicht und im Medium des Kinderliterarischen „Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen“ fördern soll (KMK 2005: 15, s. a. Spinner 2006a: 9), sondern dient auch dazu, „eigene Gefühle und Sichtweisen“ in „gesteigerter Selbstreflexion“ (Spinner 2006a: 9) in den Blick zu nehmen. An dieser Stelle würden sich auch „kreativ-produktive Verfahren“ (ebd.: 8) besonders anbieten.

Als *siebter Unterrichtsschritt* bietet es sich an, in der Klasse zu diskutieren, wie und aus welchen Gründen es wieder zu einer Versöhnung zwischen Eddie und Nadja kommt. Eine weitere Vertiefung dieser Diskussion kann handlungsorientiert durch das Erstellen verschiedener Standbilder im Sinne Schellers zur Versöhnungsszene erreicht werden (vgl. Scheller 2007: 59-70, Spinner 2006b: 31-34).

Basierend auf dieser Diskussion liegt als *achter Unterrichtsschritt* nahe, den Blick auf das offene Ende von Drvenkars Lügengeschichte zu richten und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, selbst im Sinne literarischen

Schreibens (vgl. Paefgen 1999: 94-103) ein mögliches Ende zu verfassen. Ggf. können Leitfragen (Was wird aus Iris, nachdem sich Nadja und Eddie wieder versöhnt haben? Was wird aus Julian nach der Versöhnung? Bleibt Eddie ein Pferd?) seitens der Lehrerin bzw. des Lehrers zur Verfügung gestellt werden, wobei allerdings zu bedenken ist, dass diese den kreativen Prozess sowohl befördern als auch beschränken können (vgl. Spinner 2006b: 23-24).*

Literatur

Primärliteratur

- Drvenkar, Zoran. 2009. *Eddies Lügengeschichten. Eddies erste Lügengeschichte. Eddies zweite Lügengeschichte. Eddie im Finale*. Mit Illustrationen von Kerstin Meyer und Barbara Scholz, Hamburg: Carlsen.
- Drvenkar, Zoran. 2010. *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax*. Mit Bildern von Christine Schwarz, Berlin: Bloomsbury Kinderbücher u. Jugendbücher.
- Ehrenreich, Monika. 2011. *Mitmach-Heft Dinosaurier*. Illustriert von Max Walther (= WAS IST WAS junior 03). Nürnberg: Tessloff.
- GEOLino extra: Dinosaurier*. 2010. Mit DVD Dinosaurier: 24/2010.
- Mennen, Patricia. 2000. *Alles über Dinosaurier*. Illustriert von Hans Schellenberger (= Wieso? Weshalb? Warum 12). Ravensburg: Maier.
- Oppermann, Joachim. 2010. *Dinosaurier*. Illustriert von Manfred Rohrbeck (= WAS IST WAS 15). Nürnberg: Tessloff.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf. 2007a. „Inhalte wiedergeben“. In *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden. Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Hartinger*, 5. Aufl., hrsg. von Abraham, Ulf; Ortwin Beisbart, Gerhard Koß u.a., 174-176. Donauwörth: Auer.
- Abraham, Ulf. 2007b. „Nacherzählen“. In *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden. Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Hartinger*, 5. Aufl., hrsg. von Abraham, Ulf; Ortwin Beisbart, Gerhard Koß u.a., 217-219. Donauwörth: Auer.
- Baum, Michael. 2010. „Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik. Lesen und Verstehen piktoraler Texte“. In *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2, hrsg. von Frederking, Volker, Hans-Werner Hunecke, Axel Krommer u.a., 200-218. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beisbart, Ortwin. 2007. „Vorlesen/Vortragen“. In *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder. Tätigkeiten. Methoden. Mit Beiträgen zum Schriftspracherwerb von Andreas Hartinger*, 5. Aufl., hrsg. von Abraham, Ulf; Ortwin Beisbart, Gerhard Koß u.a., 266-268. Donauwörth: Auer.

* Wir bedanken uns bei der Verlagsgruppe Oetinger Service GmbH Hamburg für die Zustimmung zur Veröffentlichung der im Beitrag verwendeten Titelseite des Werkes von Zoran Drvenkar *Eddies erste Lügengeschichte* in gedruckter und elektronischer Ausgabe der Zeitschrift *Libri & liberi*

We are grateful to Verlagsgruppe Oetinger Service GmbH in Hamburg for giving Mr Hans-Joachim Jürgens permission to include the facsimiles of the title page of their edition of *Eddies erste Lügengeschichte* by Z. Drvenkar in his paper to be published in both printed and electronic versions of this issue of *Libri & Liberi*.

- Büker, Petra. 2002. „Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe“. In: *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hrsg. von Bogdal, Klaus Michael u. Hermann Korte, 120-133. München: Deutsches Taschenbuch.
- Drvenkar, Zoran. 2013. „Über den Autor. Kurzbiographie“. <<http://www.drvenkar.de/autor/>> (Abgerufen: 4. 5. 2013).
- Eckmann-Schmechta, Stefanie. 2013. „Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax“. <<http://www.kinderbuch-couch.de/drvenkar-zoran-die-tollkuehnen-abenteuer-von-janbenmax.html>> (Abgerufen: 4. 5. 2013).
- Einecke, Günter. 2013. „Lernzirkel – Stationenlernen“. <http://www.fachdidaktik-einecke.de/7_Unterrichtsmethoden/lernzirkel_stationenlernen_neu.htm> (Abgerufen: 4. 5. 2013).
- Feil-Götz, Elvira. 2002. „Methoden, die das Gespräch fördern“. <www.calwer.com/media/39/978-3-7668-3769-1.pdf> (Abgerufen: 4. 5. 2013).
- Frentz, Hartmut. 2006. „Erzählen nach Bildern“. In *Lexikon Deutschdidaktik*, hrsg. von Kliewer, Heinz-Jürgen u. Inge Pohl, 132-134. Bd. 1. A-L. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fricke, Harald u. Rüdiger Zymner. 1996. *Einübung in die Literaturwissenschaft: Parodieren geht über Studieren*, 3. nochmals durchges. Aufl. Paderborn: München u.a.: UTB/BRO.
- Fritzsche, Joachim. 1994. *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.
- Glasesapp, Gabriele von. 2011. „Von Wahrheiten, Un-Wahrheiten, Lügen und Fiktionen. Formen und Funktionen der Lügendichtung“. *kjl&m* 63: 15-24.
- Grünewald, Dietrich. 2006. „Illustration“. In *Lexikon Deutschdidaktik*, hrsg. von Kliewer, Heinz-Jürgen u. Inge Pohl, 241-242. Bd. 1. A-L. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hurrelmann, Bettina. 2002. „Bis du das, Eddie?“. <<http://www lesebar.uni-koeln.de/rezensionlesen.php?id=10>> (Abgerufen: 4. 5. 2013).
- Hüsten, Gisela, Irene Gruber u. Regina Winkler-Menzel (2007). *Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag. Erprobte Ideen und praktische Tipps, Klasse 1-4*. 2. überarb. u. verb. Aufl. München: Oldenbourg.
- Jeßing, Benedikt. 1998. „Literarische Gattungen“. In *Grundkurs Literatur- und Medienwissenschaft. Primarstufe*. 3, hrsg. von Bauer, Karl W., 45-85. Überarb. u. erw. Neuaufl. München: Fink.
- Jürgens, Hans-Joachim. 2011. „'Eddies Lügengeschichten'“. Ein Unterrichtsmodell zum ‚Literarischen Lernen‘ in der Grundschule. *kjl&m* 63: 42-47.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) 2005. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Neuwied.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina u. Jörg Meibauer. 2013. „Lügenerwerb und Geschichten vom Lügen“. <http://homepages.uni-tuebingen.de/bettina.kuemmerling-meibauer/essays/Luegenerwerb_und_Geschichten_vom_Luegen.pdf> (Abgerufen: 4. 5. 2013)
- Lange, Günter. 2004. „Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik“. In *Märchen. Märchenforschung. Märchendidaktik*, hrsg. von Lange, Günter, 3-32. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lieblang, Helmut. 2000. „Dschinn, Dschinnistan. Geographische Bemerkungen zu Mays mythischem Kontinent“. *KMG*: 252-260.
- Nickel-Bacon, Irmgard. 2003a. „Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten“. *Praxis Deutsch* 30: 4-12.
- Nickel-Bacon, Irmgard. 2003b. „Lüge oder Fiktion? Käpt'n Blaubärs Seemannsgarn und die Tradition der Schwindelgeschichten“. *Praxis Deutsch* 30: 19-23.

- Paefgen, Elisabeth K. 1999. *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Raspa, Venanzio. 2011. „Die Wirklichkeit der Lüge. Ontologische, ethische und politische Aspekte“. *kjl&m* 63: 3-14.
- Reich, Kersten (Hrsg.). 2007. „Methodenpool“. <http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/frameset_stationenlernen.html> (Abgerufen: 4. 5. 2013).
- Scheller, Ingo. 2007. *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- schule-ratgeber.de. 2013. „Beschreibung verschiedener Nüsse durch passende Adjektive“. <<http://www.schule-ratgeber.de/materialien/download/1275-beschreibung-verschiedener-nuesse-durch-passende-adjektiv.html>> (Abgerufen: 4. 5. 2013).
- Spinner, Kaspar H. 1998. „Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute“. *Der Deutschunterricht* 50: 46-54.
- Spinner, Kaspar H. 2003. „Ästhetische Bildung in der Grundschule“. *Die Grundschulzeitschrift* 17: 6-9.
- Spinner, Kaspar H. 2006a. „Literarisches Lernen“. *Praxis Deutsch* 33: 6-16.
- Spinner, Kaspar H. 2006b. „Grundlagen“. In: *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse*, hrsg. von Spinner, Kaspar H., 7-34. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Spinner, Kaspar H. 2007. „Literarisches Lernen in der Grundschule“. *kjl&m* 59: 3-10.
- Spinner, Kaspar H. 2010. „Perspektiven ästhetischer Bildung“. <<http://www.imta2006.de/AEsthetische-Bi.2556.0.html>> (Abgerufen: 14. 11. 2010).
- Vogt, Jochen. 1998. „Grundlagen des Textverstehens und der Interpretation“. In: *Grundkurs Literatur- und Medienwissenschaft. Primarstufe*, 3 hrsg. von Bauer, Karl W., überarb. u. erw. Neuauf. München: Fink.
- Wienerl, Irmintraud, Simone Fleischmann u. Ursula Rotte (Hrg.). 2007. *Das Methoden-Handbuch Grundschule. Unterrichtsmethoden kennen und anwenden*. München: Oldenbourg.
- Zabka, Thomas. 2010. „Ästhetische Bildung“. In *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*, Bd. 2, hrsg. von Frederking, Volker; Hans-Werner Hunecke, Axel Krommer u.a., 452-468, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hans-Joachim Jürgens

Sveučilište u Münsteru
University of Münster

Usvajanje znanja o književnosti pomoću dječje književnosti kao doprinos estetskome obrazovanju djece mlađe školske dobi

U prilogu se na primjeru dječjih knjiga *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax* [Vratolomne pustolovine JanBenMaxa] i *Eddies Lügengeschichten* [Eddijeve lagarije] Zorana Drvenkara predstavljaju Dva metodička modela nastavnih aktivnosti utemeljena u metodiци primarnoga književnoga i estetskoga odgoja i obrazovanja Kaspara H. Spinnera. Pritom se posebna pažnja posvećuje načinu poučavanja koje je usmjereno na konkretne učeničke djelatnosti i stvaranje tekstova te na učenje uporabom svih osjetila.

Ključne riječi: Zoran Drvenkar, estetsko obrazovanje, dječja književnosti, književno učenje, lagarije, istina

Acquiring literary knowledge using children's literature as a contribution to the aesthetic education of primary children

The paper presents two examples of organising teaching based on children's books *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax* [The Foolhardy Adventures of JanBenMax] and *Eddies Lügengeschichten* [Eddie's Tall Tales] by Zoran Drvenkar, designed in accordance with the approach to acquiring literary knowledge and aesthetic education as developed by Kaspar H. Spinner for primary children/young learners. Special focus is on teaching methodology, which is directed towards specific concrete activities of pupils and towards text production, as well as towards learning by using all the senses.

Keywords: Zoran Drvenkar, aesthetic education, children's literature, acquiring literary knowledge, tall tales, truth