

Vorträge im BIS-Saal

Montag, 6.11.

15.15 – 16.45

*Prof. Dr. Jakob Ossner (Tett nang, i. R.)*

**Sprachaufmerksamkeit als Fundament literarischen Verstehens**

*Dr. Christel Meier (Universität Erlangen-Nürnberg)*

**Bedeutung und Potenziale kinder- und jugendliterarischer Texte für die Ausbildung von Facetten literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz**

17.00 – 18.30

*Prof. Dr. Irene Pieper (Universität Hildesheim)*

**„Also es kann auch irgendwie metaphorisch oder so gemeint sein“: Wie Schüler/innen des sechsten und neunten Jahrgangs poetische Texte mündlich auslegen**

*Prof. Dr. Thorsten Pohl (Universität zu Köln)*

**Versprachlichte Epistemisierung in Detektivgeschichten der KJL**

Dienstag, 7.11.

9.00 – 10.30

*Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann/Nora Kernen/Steffen Siebenhüner (Pädagogische Hochschule FHNW/Universität Basel)*

**Zum Beispiel „Tschick“. Textauswahl im Lese- und Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I: Präferenzen von Schülerinnen und Schülern und die Orientierungen der Lehrkräfte**

*Prof. Dr. Birgit Mesch (Universität Oldenburg)*

**Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach und leicht. KJL zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät**

10.45 – 12.15

*Prof. Dr. Elvira Topalovic/Lara Warlich (Universität Paderborn)*

**Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“: Literatur light mit leichter Sprache? Möglichkeiten und Grenzen ‚einfacher‘ literarischer Texte**

*Martina Kofer/Dr. Cornelia Zierau (Universität Paderborn)*

**Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“: Sprachliches *und* literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht?**

12.30 – 13.15

*Prof. Dr. Jörn Brüggemann/Tobias Stark (Universität Oldenburg)*

**Ästhetisches Erleben empirisch: (Vereinfachte) Klassikerlektüren im Vergleich**

14.00 – 15.30

*Niklas Schreiber/ Prof. Dr. Nanna Fuhrhop (Universität Oldenburg)*

**Die (vereinfachte) Syntax der Literaten?**

*Prof. Dr. Birgit Mesch (Universität Oldenburg)*

**Neuer Top: Topologie für den Literaturunterricht**

15.45 – 16.30

*Prof. Dr. Michael Hug (PH Karlsruhe)*

**„Warum soll ich „sie“ zu Dir sagen? Bist du denn eine Frau? Explizit Sprachreflektorisches vom Sams für Lehre und Unterricht**

16.45 – 18.15

*Prof. Dr. Iris Kruse (Universität Paderborn)*

**Sprachliche Register im Medienvergleich erfahren – Übergänge zur ‚Literatursprache‘ durch kinderliterarische Medienverbünde stiften**

*Dr. Thomas Grimm (Universität Erlangen-Nürnberg)*

**Das Potenzial literarischer Texte für die Entwicklung der Lernaltersprache und das kognitive Lernen von Zweitsprachlernenden**

**Mittwoch, 8.11.**

**9.00 – 9.45**

*Prof. Dr. Renate Musan/Dr. Stefan Schneider (Universität Osnabrück/Gymnasium Melle)*

**Vom Wert des *Staunens* für den Unterricht**

**10.00 – 12.15**

*Dr. Gesine Esslinger (Universität Koblenz)*

**„Das sind Grübelzeichen“ – Interpunktionsgespräche mit Grundschulkindern über die Wirkung von Auslassungspunkten im Bilderbuch *Pippilothek*??? – *Eine Bibliothek wirkt Wunder***

*Dr. Christiane Hochstadt (Pädagogische Hochschule Heidelberg)*

**Sprachsensibilität und ästhetisches Erleben im Deutschunterricht – Verbalisierung ästhetischer Erfahrungen in literarischen Gesprächen**

*Dr. Jochen Heins/ Nele Ohlsen (Universität Hamburg/Kirsten-Boie-Grundschule Wallhöfen)*

**Wie spontane literarische Wertungen sprachensible Zugänge zu literarischen Texten eröffnen können**

**12.30 – 13.15**

*Prof. Dr. Gerhard Rupp (Universität Bochum, i. R.)*

**Literarisches Verstehen und Ästhetisches Lernen mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur**

**Vorträge in A14 1-111**

**14.00 – 15.30**

*Dr. Benjamin Uhl (Paderborn)*

**Sprachliche und literarische Lernprozesse durch textlose Bilderbücher anregen**

*Dr. Daniela A. Frickel/ Dr. Andre Kagelmann (Universität zu Köln)*

**Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit avancierter Kinder- Jugendliteratur**

**15.45 – 16.30**

*Dr. Ina Brendel-Perpina/ Barbara Reidelshöfer (Universität Bamberg)*

**„Dieses Buch ist ein Lesemuss“ – Booktubes als Zugänge zum fachlichen Sprachgebrauch**

---

**Montag, 6.11. | 15.15 – 16.45 (BIS-Saal)**

*Prof. Dr. Jakob Ossner (Tettnang, i. R.)*

**Sprachaufmerksamkeit als Fundament literarischen Verstehens**

Es gehörte zu den Trivialitäten der Textexegese, dass der „literale Sinn“ gesichert sein muss, bevor man Literatur allegorisch auslegte oder für sich nutzte. Diese Tugend ist geschwunden, die Betrachtung der sprachlichen Seite des „sprachlichen Kunstwerks“ ist, wenn überhaupt eine von vielen Betrachtungsmöglichkeiten geworden, wie die Literaturdidaktik sich überhaupt als großer Markt der Möglichkeiten geriert.

Die Sprache zu **betrachten** hat nicht nur den Sinn, einen Text in seiner Machart aufzuschließen, sie bereichert den Wortschatz und die syntaktischen Möglichkeiten derer, die lesen, wenn sie literal lesen und es eröffnet sich ein besonderer Weg zu Sprachbewusstheit, indem die literarische Sprache gegen die eigene gesetzt wird. Sprachaufmerksames Lesen ist daher ein ausgesprochen didaktisches Konzept, sowohl Herr seiner eigenen Sprache zu werden, als auch Literatur (und damit sich selbst) immer besser zu verstehen.

---

*Dr. Christel Meier (Universität Erlangen-Nürnberg)*

**Bedeutung und Potenziale kinder- und jugendliterarischer Texte für die Ausbildung von Facetten literarästhetischer Sprachreflexionskompetenz**

Reanalysen von Daten der Studie „Literarästhetische Urteilskompetenz“ (LUK) zeigen, dass eine Kompetenz „literarästhetischer Sprachreflexion“ bei SchülerInnen der 10. Jahrgangsstufe eine dreidimensionale Struktur aufweist und ein Modell aus den drei theoretisch hergeleiteten Teilfacetten „Literarästhetische Sprachwahrnehmung“, „Erfassen der Textstrategie“ und „formbezogenes Fachwissen“ empirisch am besten auf die Daten passt.

Betrachtet man die Zusammenhänge dieser Teilfacetten mit der außerschulischen Lesehäufigkeit im Hinblick auf jugendliterarische Texte im Vergleich zu Sachtexten, so zeigt sich, dass nur die auf fiktionale Texte bezogene außerschulische Lesehäufigkeit ein Prädiktor für diese Teilfacetten ist, nicht jedoch die Lesehäufigkeit von Sachtexten. Da sich die Effekte der eigenständigen außerschulischen Lektüre literarischer Texte aber vorwiegend über allgemeinsprachliche Kompetenzbereiche wie Wortschatz, allgemeine Lesefähigkeit und – in geringerem Maße auch über allgemeine Sprachbewusstheit – vermitteln, ist auch eine schulische Beschäftigung mit diesen Texten nötig, die sprachreflexive Aspekte stärker in den Fokus stellt, als dies bei eigenständiger Lektüre der Fall ist. Hierbei ist es insbesondere wichtig, das Interesse an der Form literarischer Texte zu wecken, da diese motivationale Komponente direkte Zusammenhänge mit der Teilfacette „Erfassen der Textstrategie“ aufweist.

Formbezogene sprachreflexive Aspekte spielen im Umgang mit kinder- und jugendliterarischen Texten bislang allerdings nur eine geringe Rolle. Dass für einen sprachsensiblen Unterricht „von Anfang an“ aber auch schon Kinderbücher für das Grundschulalter und die Sekundarstufe I großes Potenzial besitzen, soll an zwei aktuellen Beispielen gezeigt werden: Ingo Siegners „Eliot und Isabella im Finsterwald“ (2016) und Verena Reinhardts „Der Hummelreiter Friedrich Löwenmaul“ (2016).

---

**Montag, 6.11. | 17.00 – 18.30 (BIS-Saal)**

*Prof. Dr. Irene Pieper (Universität Hildesheim)*

**„Also es kann auch irgendwie metaphorisch oder so gemeint sein“: Wie Schüler/innen des sechsten und neunten Jahrgangs poetische Texte mündlich auslegen**

Im Mittelpunkt des explorativ angelegten Beitrags aus dem Kontext des DFG-Projekts LiMet stehen sprachliche Formen der Textbeschreibung und Textdeutung, die Schüler/innen beim lauten Denken nutzen: Um zu ermitteln, über welche Rezeptionsfähigkeiten Schüler/innen der sechsten und neunten Jahrgangsstufe (Gymnasium und Mittelschulniveau) im Bereich literarischer Metaphorik verfügen, wurden diese aufgefordert, zu drei metaphorisch strukturierten Gedichten laut zu denken. Dafür wurde das Verfahren unserem spezifischen Untersuchungsinteresse entsprechend adaptiert. Die vorliegenden Protokolle werden derzeit mit Blick auf metaphorische Verstehensprozesse kodiert. Dabei zeigt sich, dass die Schüler/innen spezifische sprachliche Formen heranziehen, die das Verhältnis zwischen Sprachoberfläche und Deutung betreffen: Verben wie ‚hindeuten auf‘, ‚meinen‘, ‚hinweisen‘, Heckenausdrücke wie

‚sozusagen‘, ‚praktisch‘, Vergleichsoperationen mit ‚wie‘, fachsprachliche Klassifikationen wie ‚metaphorisch‘, ‚symbolisch‘.

Die Auseinandersetzung mit der Sprachlichkeit der Äußerungen lohnt aus literaturdidaktischer Sicht aus mindestens zwei Gründen:

1) Der Gebrauch der genannten Verben wie auch der fachsprachlichen Klassifikationen deutet daraufhin, dass die Schüler/innen über Prozeduren verfügen, die sie in der mündlichen Erhebung nutzen können. Diese Formen können allerdings nicht als sichere Anker für die Vergabe von Codes genutzt werden: Ob „hindeuten auf“ eine metaphorische Deutung indiziert, bleibt stets zu prüfen. Das Aufgreifen des sprachwissenschaftlich-sprachdidaktischen Konzepts der Prozeduren (Bachmann/Feilke (Hg.), 2014) dürfte sich dennoch lohnen, um die Sprachformen in ihrer Funktionalität beschreiben zu können.

2) Kritisch gesehen wird in der Literaturdidaktik der Gebrauch von Fachsprache, insbesondere Termini, in deklarativer Funktion (Spinner 2012). Unsere Daten zeigen nun, dass fachsprachliche Operationen schon bei Sechst- und Neuntklässlern ‚ungefragt‘ in durchaus funktionaler Form genutzt werden.

Beide Aspekte sollen auch mit Blick auf Entwicklungsperspektiven für den Literaturunterricht betrachtet werden.

#### **Literatur:**

Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.). (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Spinner, Kaspar H. (2012): *Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert*. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/M.: Lang, S. 53-70.

#### **Projektkontext:**

Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen (LiMet) (Team: Irene Pieper und Bianca Strutz/Uni Hildesheim; Dorothee Wieser und Marie Lessing-Sattari/TU Dresden)

---

*Prof. Dr. Thorsten Pohl (Universität zu Köln)*

#### **Versprachlichte Epistemisierung in Detektivgeschichten der KJL**

*Epistemisierung* soll diejenige kognitive wie sprachliche Entwicklungsbewegung bezeichnen, bei der erkanntes Wissen während der Schulzeit (und darüber hinaus) zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum des erkennenden Subjektes heraustritt und mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, unter bestimmten für das Erkennen besonders relevanten Aspekten systematisierten und intersubjektiv ausgehandelten Wissen wird. Das erkannte Wissen wird dabei in dem Sinne zu einem *kritischen Wissen*, als es zunehmend unter den Rechtfertigungsdruck gerät, auch tatsächlich erkanntes Wissen zu sein.

Epistemisierung hat immer eine kognitive wie auch eine sprachliche Seite und fordert die Lernenden zum Erwerb bestimmter Sprachhandlungskompetenzen heraus, die gemeinhin im Zusammenhang mit den Konzepten *Bildungssprache* und *Fachsprache* betrachtet werden. Der genuine Erwerbssort derartiger Sprachkompetenzen ist der Unterrichtsdiskurs in den unterschiedlichen Schulfächern mit seinen vier Feldern von medial mündlichen wie schriftlichen Input und Outcome: 1.) die an die Schüler und Schülerinnen gerichtete Sprache (rezeptiv), 2.) die mündlichen Unterrichtsbeiträge der SuS (produktiv), 3.) die in Unterrichtsmaterialien verwendete Sprache (rezeptiv) und 4.) die schülerseitige Textproduktion für den Unterricht (produktiv). Außerhalb der Schule existieren für die Lernenden zumeist keine vergleichbaren Sprachhandlungskontexte in dieser verdichteten Form.

Eine Ausnahme könnte allerdings ein Genre der Kinder- und Jugendliteratur bilden, das von seiner narrativen Logik her deutliche funktionale und ggf. auch strukturelle Parallelen zur Epistemisierung aufweist: Die Rede ist von Kriminal- und insbesondere Detektivgeschichten in ihrer ‚klassischen‘ Form, in der die narrative Struktur der schrittweisen Detektion folgt (vom Verbrechen bis zu seiner Aufklärung). In dieser Konstellation ist es unumgänglich, dass die ermittelnden Protagonisten den Verlauf des Erkenntnisprozesses versprachlichen: *Was kann als Fakten gelten? Was sind lediglich Vermutungen? Welche Indizien liegen vor? Woher ist was bekannt? Welche Beweise gibt es?* Und dergleichen mehr.

Der Vortrag geht zunächst der Frage nach, in welchem Ausmaß und welchen Ausprägungen sich in Detektivgeschichten der KJL überhaupt ein Sprachgebrauch der Epistemisierung feststellen lässt. In einem zweiten Schritt soll dann ermittelt werden, ob und inwieweit die betreffenden Struktur- und Ausdrucksbestände solchen entsprechen, wie sie im Unterrichtsdiskurs nachweisbar sind. Übergeordnet ist also die Frage, ob rezeptive Erfahrungen – gewonnen durch

Kriminalgeschichten der KJL – eine erwerbsförderliche Ressource zur Ausbildung derartiger Sprachkompetenzen bilden könnten. Die Analysen können zunächst nur exemplarisch erfolgen und werden überwiegend auf Formulierungsroutinen bzw. Formulierungsformative an der unmittelbaren sprachlichen Oberfläche bezogen.

---

**Dienstag, 7.11. | 9.00 – 10.30 (BIS-Saal)**

*Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann/Nora Kernen/Steffen Siebenhüner (Pädagogische Hochschule FHNW/Universität Basel)*

**Zum Beispiel „Tschick“. Textauswahl im Lese- und Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I: Präferenzen von Schülerinnen und Schülern und die Orientierungen der Lehrkräfte**

Schaut die Literaturdidaktik auf den Lese- und Literaturunterricht, dann nimmt sie oft jene Gegenstände in den Blick, welche sie als inhaltlich und dramaturgisch interessant beurteilt und bei denen sprachästhetische Qualität ausgemacht werden kann. Exemplare der Jugendliteratur gelten in diesem Sinne auch als Übergangsliteratur und also als dazu geeignet, heranwachsende Leserinnen und Leser an anspruchsvolle und je nachdem auch kanonisierte Literatur heranzuführen. Auf konzeptioneller Ebene wird der Bildungswert literarischer bzw. jugendliterarischer Texte denn auch lebhaft diskutiert. Für die Realisierung literarischer Bildung hingegen sind die Auswahlentscheidungen der Lehrkräfte massgeblich und ebenso ist es die Aufnahmebereitschaft der heranwachsenden Leserinnen und Leser. Im Zusammenspiel der lehrerseitigen Orientierungen, der Ziele und der Orientierungen sowie der schülerseitigen Rezeption, der Präferenzen und Motivationen realisiert sich die unterrichtliche literarische Bildung.

Für die Art dieser Realisierung interessiert sich das zur Zeit laufende Forschungsprojekt „TAMoLi. Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe I“ ([www.literaturunterricht.ch](http://www.literaturunterricht.ch)). Es untersucht den Stellenwert des Literaturunterrichts, die Interessen und Motivationen der Schülerinnen und Schüler, die Einstellungen und Ziele der Lehrerinnen und Lehrer. Weiter werden die Texte in den Blick genommen, welche im Unterricht vorgelegt werden sowie die Praktiken im Umgang mit Literatur.

Der Vortrag wird insbesondere auf die Textauswahl eingehen, auf die Qualitäten und die Vielfalt der Schullektüren sowie auf die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler.

**Literatur:**

Bertschi-Kaufmann (2014): Leseunterricht der Grundschule und der Sekundarstufe I: Zwischen Kompetenzorientierung und der Förderung nachhaltiger Lesemotivationen. In: Valtin, Renate & Terelli, Imela (Hrsg.) (2014): Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 183- 204.

Witte, Theo & Sâmișăian, Florentina (2013): Is Europe Open to a Student-Oriented Framework for Literature? A Comparative Analysis of the Formal Literature Curriculum in Six European Countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (13), 1–22.

---

*Prof. Dr. Birgit Mesch (Universität Oldenburg)*

**Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach und leicht. KJL zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät**

Literaturunterricht zielt auf die Vermittlung literarischer Texte und die Ausbildung literarischer Kompetenzen, kompensatorisch verstandener Literaturunterricht zugleich auf die Förderung von Lesekompetenz (Dahrendorf 1998). Mit dem Einzug inklusiver Anforderungen an den Literaturunterricht erhebt sich der Anspruch, durch Literaturunterricht auch Inklusionsprozesse voranzutreiben. KJL könnte in dieser Hinsicht als Medium der Inklusion dienen. Je nachdem, was man unter Inklusion verstanden wissen will, käme dem inklusiven Literaturunterricht der Auftrag zu, verstärkt nicht nur Personen mit Lernschwierigkeiten und Behinderung, sondern auch mit geringen Deutschkenntnissen (L2-Lerner/innen) und/oder unzureichender Beherrschung der Schriftsprache zu adressieren. Neben den Ausbau von Literatur- und Lesekompetenz tritt so in besonderer Form der Ausbau von Sprachkompetenz hinzu.

Nimmt man die Herausforderungen ernst, erhebt sich die Frage nach der Kompatibilität dieser Obliegenheiten aus literatur-, sprach-, L2-didaktischer sowie (sonder)pädagogischer Sicht. Die DaZ-Forschung befasst sich bislang nur am Rande mit literarischen Texten. Literaturdidaktische Versuche, ungeübten Lesern/innen den schulischen Zugang zu literarischen Werken zu erleichtern, existieren bereits – auch Reihen wie „einfach klassisch“ geben vor, dies zu tun.

Vielversprechend und sprachdidaktisch relevant sind jüngste Forschungsergebnisse der angewandten Linguistik, die Wege zur barrierefreien Kommunikation aufzeigen. Mit diversen Verfahrenstechniken gelingt es, Texte in leichter und einfacher Sprache abzufassen. Bislang sind diese allerdings nicht auf literarische (KJL) Texte gemünzt (Bredel/Maaß 2016), stehen diesen gar diametral entgegen. Bei näherer Betrachtung zeichnen sich kurioserweise Wege ab, reduktive wie additive Prinzipien zur Erzeugung leichter Sprache mit literarästhetischen Prinzipien in Einklang zu bringen. „Zu einfach macht man es sich“ daher, wenn man pauschal poetische Sprache in literarischen Texten „gegen ihre vereinfachende Vermittlung“ (Rosebrock 2015: 38) ausspielt. Der Beitrag zeigt dies an Beispielen auf.

#### **Literatur:**

Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.

Dahrendorf, Malte (1998): Funktion der Kinder- und Jugendliteratur zwischen Literatur- und Lesekompetenz. Zu einigen neueren jugendliteraturdidaktischen Konzepten (Sahr, Gärtner, Knobloch). In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 50 Jg. (1998), H. 4, 225-229.

Rosebrock, Cornelia (2015): Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. Didaktik Deutsch Jg. 20 (2015) H 38, S. 33-39.

---

### **Dienstag 7.11. | 10.45 – 12.15 (BIS-Saal)**

*Prof. Dr. Elvira Topalovic/Lara Warlich (Universität Paderborn)*

#### **Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“: Literatur light mit leichter Sprache? Möglichkeiten und Grenzen ‚einfacher‘ literarischer Texte**

*Martina Kofer/Dr. Cornelia Zierau (Universität Paderborn)*

#### **Sprachsensibler Literaturunterricht mit „Tschick“: Sprachliches *und* literar-ästhetisches Lernen in einem integrativen Deutschunterricht?**

Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman „Tschick“ hat – wie eine Bandbreite an Lehrmaterialien und medialen Umsetzungen (Film, Theaterinszenierungen, Hörbuch) zeigen – nicht nur die Literaturwelt fasziniert, sondern auch schnell Eingang in den Deutschunterricht und die Deutschdidaktik gefunden (vgl. z.B. die Beiträge in Standke 2016, Kofer/Zierau 2015). In der Paderborner Forschungsgruppe „Leichte Sprache – leichte Literatur?“, die integrativ-inklusiv ausgerichtet ist und sich der im deutschdidaktischen Diskurs kontrovers diskutierten Frage zum Potential ‚leichter‘ / ‚einfacher‘ Texte widmet (vgl. z.B. die Debattenbeiträge in Didaktik Deutsch 38/2015, Uhl/Topalovic 2015), sind wir der Frage nachgegangen, inwiefern sich der literarische Medienverbund „Tschick“ – ergänzt um eine Textausgabe in einfacher Sprache – für einen sprachsensiblen, DaZ-integrativen und/oder inklusiven Deutschunterricht eignet. Nach einer sprach- und literaturwissenschaftlichen Betrachtung eines Textausschnitts im Original und in seiner Vereinfachung wollen wir uns dieser Frage von zwei Seiten aus nähern:

Im Beitrag **Kofer/Zierau** wird untersucht, inwiefern der Originaltext als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Sprachbewusstheit genutzt werden kann. Hier bietet sich beispielsweise die Poetisierung umgangs- und alltagssprachlicher Varietäten als Ausgangspunkt an, indem – Formen innerer Mehrsprachigkeit vergleichend – eine Bewusstheit für Sprachvarietäten geschaffen und die ästhetische Wirkung analysiert werden. Mit Blick auf einen sprachsensiblen Literaturunterricht soll herausgearbeitet werden, welche konkreten Vereinfachungen des Textes sich anbieten, um – im Sinne des Scaffoldings – sukzessiv bildungssprachliche Kompetenzen und das literarische Textverstehen zu fördern. Der Beitrag **Topalovic/Warlich** geht der Frage nach, ob und wie einfache Textausgaben für sprachliches und literarisches Lernen in inklusiven Zugängen genutzt werden und welche Rolle sie im literarischen Medienverbund „Tschick“ einnehmen könnten. Ausgehend von der exemplarischen Textanalyse, in der insbesondere die Unterschiede zwischen Original und Vereinfachung auf sprachlicher und literarischer Ebene fokussiert werden, sollen methodisch-didaktische Möglichkeiten und Grenzen für einen inklusiven, Literalitäts- *und* Literaritätserfahrungen vermittelnden Deutschunterricht kritisch diskutiert werden.

Gemeinsames Ziel der beiden Beiträge ist es, Grenzen und Reichweiten verschiedener sprachsensibler und sprachförderlicher Ansätze für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe an einem Textbeispiel zu diskutieren und didaktische Potentiale für den sprachsensiblen Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur aufzuzeigen.

## Literatur:

Didaktik Deutsch. Debatte. 38/2015.

Herrndorf, Wolfgang (2012): Tschick. 10. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

Herrndorf, Wolfgang (2013): Tschick. In einfacher Sprache. Münster: Spaß am Lesen Verlag.

Kofer, Martina/Zierau, Cornelia (2015): Literatur in der Sprachförderung – Überlegungen zu einer Neuorientierung im Sprach- und Literaturunterricht am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman „Tschick“. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2015. S. 3–13.

Standke, Jan (Hrsg.) (2016): Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: wvt.

Uhl, Benjamin/Elvira Topalovic (2015): Lernaufgaben im inklusiven Sprachunterricht. In: Kruse, Norbert/Michael Ritter (Hrsg.): Inklusive Deutschdidaktik. Grundschulunterricht 1/2015. 15–18.

---

## Dienstag 7.11. | 12.30 – 13.15 (BIS-Saal)

*Prof. Dr. Jörn Brüggemann/Tobias Stark (Universität Oldenburg)*

### **Ästhetisches Erleben empirisch: (Vereinfachte) Klassikerlektüren im Vergleich**

Die bislang noch nicht systematisch untersuchte Frage, inwiefern Textmerkmale ästhetisches Erleben beeinflussen, gehört zu den Fragen, die für einen sprachsensiblen Literaturunterricht von Bedeutung sind.

Der Beitrag zeigt, wie diese Frage im Rahmen des Projekts „Ästhetisches Erleben: (Vereinfachte) Klassikerlektüren im Vergleich“ (ÄliV) mit Schüler(inne)n aus Grundschulen (4. Jg.) und Gymnasien (8./9. Jg.) untersucht worden ist. Im Projekt wurde untersucht, ob bzw. inwiefern Auszüge aus vereinfachten versus Original-Klassikerlektüren das ästhetische Erleben von Schüler(inne)n im vierten und achten bzw. neunten Jahrgang unterschiedlich beeinflussen, um in ersten Ansätzen zu klären, welche Textmerkmale emotionales Erleben begünstigen bzw. hemmen. Dazu wurden den Proband(inn)en jeweils fünf literarische Vergleichsbeispiele vorgelegt, die daraufhin beurteilt werden mussten, ob bzw. inwiefern deren Rezeption als ansprechend bzw. involvierend empfunden wurde. Einem Teil der Stichprobe wurden die Vergleichsbeispiele mit einer auditiven Unterstützung (mittels einer CD) präsentiert, um zu untersuchen, inwiefern die mediale Vermittlung das Erleben beeinflusst. Um die Wirkung unter Berücksichtigung von Text- und Schülermerkmalen sowie der medialen Darbietung untersuchen und Schlussfolgerungen für einen sprachsensiblen Literaturunterricht ziehen zu können, wurden die Schüler(innen) zusätzlich mittels weiterer Fragen zu ihrem sprachlichen Hintergrund, ihrem Leseselbstkonzept, zu literarischer Empathie sowie zu ihrer letzten Zeugnisnote im Fach Deutsch befragt.

---

## Dienstag 7.11. | 14.00 – 15.30 (BIS-Saal)

*Niklas Schreiber/ Prof. Dr. Nanna Fuhrhop (Universität Oldenburg)*

### **Die (vereinfachte) Syntax der Literaten?**

Wenn geglaubt wird, die Sprache eines Werkes könnte Lernende überfordern, frustrieren oder ihr Texterleben unnötig behindern, dann entstehen vereinfachte Klassiker-Lektüren. Diese kann man wohlwollend als Brückenbauer in eine ferne literarische Welt ansehen, oder ihnen skeptisch begegnen mit dem Vorurteil, sie würden doch eine echte Begegnung mit dem – gerade auch sprachlich kunstvoll geformten – Werk verhindern. Aber: Ein Urteil ist umso wertvoller, je besser es durch eine adäquate Analyse des Gegenstandes gerechtfertigt ist.

In unserem Beitrag begegnen wir den vereinfachten Klassikerlektüren nicht wertend, sondern analytisch auf der Ebene der Syntax. An ausgewählten Textbeispielen wollen wir uns diesen beiden Fragen nähern:

1. Worin bestehen die syntaktischen Veränderungen vereinfachter Lektüren? Kann man von einer vereinfachten Syntax sprechen?
2. Mit welchem ‚syntaktischen Handwerkszeug‘ kann man diese Veränderungen beschreiben?

Der Beitrag geht hervor aus dem „Flif+“-Projekt „Die Syntax der Literaten“, in dem es darum geht, modernes linguistisches Handwerkzeug für die Literaturwissenschaft zu entwickeln und bereitzustellen.

---

*Prof. Dr. Birgit Mesch (Universität Oldenburg)*

### **Neuer Top: Topologie für den Literaturunterricht**

Sprachliche Aufmerksamkeit zu richten auf bewusst gestaltete Sprache, wie sie uns in der (Kinder- und Jugend-) Literatur begegnet, das war das Anliegen verschiedentlich Autoren/innen, die sich bereits in den 90ern vorwiegend literaturdidaktisch motiviert für „textnahes Lesen“ und gegen ein „textfernes Lesen“ literarischer Texte aussprachen (Kämper-van den Boogaart 2013). Das Ansuchen hat bis heute nichts an Aktualität eingebüßt. Vielmehr traten im Verlauf weitere Ansätze hinzu, die supplementär und aus sprachdidaktischer Perspektive aufzeigten, wie ein solch sprachsensibler Zugang zur ästhetisch geprägten Literatursprache mithilfe sprachlich-grammatischen Wissens konkret erfolgen kann (vgl. Klotz 2015). Viel Durchschlagskraft hatte dieses Unternehmen bislang nicht. Mögliche Erklärungsansätze dafür gibt es viele: Schulgrammatische Konzepte stehen nicht gerade dafür, beobachtungs-, beschreibungs- und erklärungsadäquat zu sein, dem Unterricht gebracht es im Umgang mit Literatur nach wie vor an funktionalen Sprachreflexionsanlässen und nicht zuletzt lassen in zunehmend heterogenen Klassen immer mehr Schüler/innen grammatische wie pragmatische Kompetenzen missen. Allem voran bescheinigt Klotz der unterrichtlichen Beschäftigung mit Literatur das Fehlen „form-funktionsbezogener Analyseroutinen“ (ebd.: 554).

Was die erwähnten Kritikpunkte im Konnex von Literatur- und Grammatikunterricht anbelangt, so eröffnen sich mit der Applikation topologischer Muster und Analyseverfahren (vgl. Wöllstein 2015) neue Chancen, die formal-sprachliche wie formal-ästhetische Wahrnehmung auf der Folie alltäglichen Sprachgebrauchs zu schärfen und für die Interpretation poetifizierender Kinder- und Jugendliteratursprache sowie deren Kommunikation fruchtbar werden zu lassen. Sie liefern nicht nur das handwerkliche Instrumentarium zur Entwicklung besagter „Analyseroutinen“, sondern mit der Bereitstellung zielführender Muster auch den Schlüssel, über die Beschäftigung mit KJL Kompetenzzuwachs im Alltagssprachgebrauch zu erzielen. Exemplarische Analysen an ausgewählten Textausschnitten der KJL (z.B. Tschick) stützen diese Auffassung.

#### **Literatur:**

Kämper-van den Boogaart, Michael (2013): Textnahes Lesen. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.) (2013): Literatur- und Mediendidaktik. Bd. 2. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 279 – 290. (Bd. 2; Taschenbuch des Deutschunterrichts; hrsg. von Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel)

Klotz, Peter (2015): Textnahe Lektüre durch grammatisches Wissen. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.) (2014/2015): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler Schneider Hohengehren, S. 552 – 564. (= DTP, Bd. 6).

Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2015): Das topologische Modell für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

---

### **Dienstag, 7.11. | 14.00 – 15.30 (A14 1-111)**

*Dr. Benjamin Uhl (Paderborn)*

### **Sprachliche und literarische Lernprozesse durch textlose Bilderbücher anregen**

Der Vortrag berichtet von einem Forschungsprojekt an einer inklusiven Kindertagesstätte, in dem textlose Bilderbücher eingesetzt werden. In dem Projekt wird untersucht, wie durch den Einsatz textloser Bilderbücher besondere „Vorlesesituationen“ gestaltet werden können, in denen die sprachliche Entwicklung der Kinder anregt wird. Fokussiert wird in der Projektarbeit zum einen die grammatische Entwicklung des Kindes; zum anderen wird untersucht, wie Kinder durch den Einsatz textloser Bilderbücher in Hinblick auf ihre Erzählfähigkeit gefördert werden können. Ziel des Vortrags wird es sein, verschiedene Strategien herauszustellen, wie der erwachsene Interaktionspartner den individuellen Sprachstand des jeweiligen Kindes berücksichtigt, um für das Kind lernförderliche „Vorlesesituationen“ zu gestalten.

## Literatur:

Stark, L.; Uhl, B. (2016): Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener 'Vorleser' In: leseforum.ch 1/2016.

Thé, Tjong Khing (2008): Picknick mit Torte. Frankfurt: Moritz.

Wieler, P. (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: U. Eder (Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien, Praesens, 119–142.

---

Dr. Daniela A. Frickel/ Dr. Andre Kagelmann (Universität zu Köln)

### **Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit avancierter Kinder- Jugendliteratur**

Im Zeichen von Inklusion ist die Literaturdidaktik herausgefordert, nicht nur ihre Ziele und Methoden einer Revision bezüglich ihrer Angemessenheit zu unterziehen, sondern auch zu erörtern, welche Gegenstände sich für literarisches Lernen im inklusionsorientierten Literaturunterricht eignen. Seitens der Sonderpädagogik wird bspw. das Desiderat geeigneter Kriterien für die Textauswahl für Förderschüler\*innen formuliert: „Das Problem der passenden Textauswahl ist bis heute ungelöst, obwohl seit einigen Jahren leseschwache Schüler vermehrt als Zielgruppe des Buchmarktes erkannt und mit eigenen Lesereihen angesprochen werden“. (Wigbers 2008, S. 162; vgl. auch Bernasconi 2013) Damit wird auch eine zentrale Frage einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik aufgeworfen: Was kennzeichnet geeignete Gegenstände für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht?

Im Zusammenhang mit dieser Frage stehen Überlegungen zum formalen und thematischen Profil literarischer Texte (vgl. u.a. die Beiträge in Frickel/Kagelmann 2016). Die Frage, was die Schule für das kulturelle Gedächtnis leisten soll, wird erweitert um die Frage, ob alle Texte (im Original) gleichermaßen geeignet sind, um die Einführung in und Teilhabe an Kultur zu ermöglichen. Unter diesem Blickwinkel gilt es demnach, Auswahlkriterien für Werke zu erörtern, welche im Hinblick auf das Ziel der Teilhabe einer heterogenen Schülerschaft an Kultur, d.h. der Förderung literarischen Lernens und der hierfür präferierten Methoden als geeignet erscheinen.

In diesem Beitrag wollen wir vor dem Hintergrund dieser Diskussion und dem wachsenden Markt vereinfachter Lektüreausgaben unsere Argumentation/Konzeption für einen inklusionsorientierten Literaturunterricht mit avancierter Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Bittner 2012; Zellerhoff 2016) vorstellen und an ausgewählten Beispielen der aktuellen Jugendliteratur (voraussichtlich am Beispiel von Sarah Crossans Roman *Eins und R. J. Palacios Roman Wunder*) darlegen.

---

**Dienstag, 7.11. | 15.45 – 16.30 (BIS-Saal)**

Prof. Dr. Michael Hug (PH Karlsruhe)

**„Warum soll ich „sie“ zu Dir sagen? Bist du denn eine Frau?**

**Explizit Sprachreflektorisches vom Sams für Lehre und Unterricht**

Viele Texte aus der Kinder- und Jugendliteratur enthalten ein erstaunliches Potenzial zur Sensibilisierung auf Sprache. Sei es, dass die Protagonisten über Sprachliches sinnieren, wie beispielsweise Pipi Langstrumpf über die Bedeutung des selbst kreierten und anschließend reflektierten Wortes „Spunk“ oder dass sie Sprache nicht normadäquat anwenden.

Bei näherer Betrachtung haben viele Texte der Kinder- und Jugendliteratur ein didaktisches Potenzial, das es für Lehrende zu entdecken und entfalten gilt. Anhand eines Auszugs aus einer Geschichte des Sams von Paul Maar soll das didaktische Potenzial dieses Textes aufgezeigt und Möglichkeiten seiner Verwendung in Unterricht und Lehre vorgeschlagen und diskutiert werden.

Im vorliegenden Fall geht es um Formen der Personenanrede mit Du und Sie. Das Pronomen SIE hat im Deutschen viele grammatisch-referentielle Funktionen. Im Text geht es um die Verwendungsform der höflichen Anrede, die das Sams nicht kennt; seine Referenz ist in diesem Kontext auf die dritte Person (Sg./fem.) beschränkt. In allen seinen Funktionen bildet SIE schließlich auch einen Stolperstein beim Erwerb von Englisch als Fremdsprache, da im Englischen jede Funktion mit einem anderen Pronomen belegt wird. Auch bietet sich eine kontrastive Betrachtung mit den Erstsprachen der Kinder mit DaZ-Hintergrund an. Daneben ist gerade auch noch die Ebene der kommunikativ- pragmatisch-kommunikative Funktion in den Bereichen von Beziehung und Höflichkeit von Relevanz.

---

**Dienstag, 7.11. | 15.45 – 16.30 (A14 1-111)**

*Dr. Ina Brendel-Perpina/ Barbara Reidelshöfer (Universität Bamberg)*

**„Dieses Buch ist ein Lesemuss“ – Booktubes als Zugänge zum fachlichen Sprachgebrauch**

Digitale Video-Rezensionen von Laien sind eine kulturelle Praxis der Gegenwart und werden in der Online-Community, zu der auch Heranwachsende gehören, produziert, rezipiert, geliked und geteilt. Als digitale Rezeptionsdokumente belegen sie, wie sich Heranwachsende in der (außerschulischen) Peergroup über ihr Verstehen, ihre Leseerleben und die Bewertung von Jugendliteratur äußern. Das Format erscheint daher auch in Bezug auf die Entwicklungsmöglichkeiten sprachlich-ästhetischer Bildungsprozesse interessant.

Die inhaltsanalytische Auswertung von 20 transkribierten Booktubes, die in einer 11. Jahrgangsstufe zu verschiedenen, von den Schülerinnen und Schülern frei gewählten aktuellen Titeln verschiedener Genres (vorwiegend Fantasy und Dystopien) entstanden sind, wird zeigen, wie Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I das Format adaptieren, um über jugendliterarische Texte zu sprechen.

Neben den informierenden Anteilen über Handlung, Figuren und Setting werden Bücher in Booktubes immer auch literarisch gewertet bzw. anderen empfohlen. Untersuchen lässt sich daher, wie Informations- und Kommentarteil in dieser Form von Anschlusskommunikation sprachlich umgesetzt werden. Die Untersuchung wird darlegen, ob und inwiefern sich domänenspezifische Praktiken (u.a. der Werturteilsbegründung) und der angemessene fachliche Sprachgebrauch, der zu diesem Zeitpunkt bereits zehn Schuljahre vermittelt worden ist, ausgebildet haben.

Daran anschließend wird in einem Ausblick aufgezeigt, inwiefern die kulturelle Praxis Booktube sich bereits ab der Sekundarstufe I für sprachsensibles Arbeiten im Deutschunterricht eignet. So lässt sich z. B. mithilfe von Scaffolding die Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erweitern, indem die für Booktube spezifische digitale Feedback-Kultur für prozessorientiertes Arbeiten und die Diskussion einschlägiger Kriterien genutzt wird.

---

**Dienstag, 7.11. | 16.45 – 18.15 (BIS-Saal)**

*Prof. Dr. Iris Kruse (Universität Paderborn)*

**Sprachliche Register im Medienvergleich erfahren – Übergänge zur ‚Literatursprache‘ durch kinderliterarische Medienverbände stiften**

Sprachsensibler Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur stiftet Kohärenz zwischen der sprachlichen Welt des rezipierenden Kindes und der Sprachwelt der Literatur. Die Sprache in literarischen Texten lässt sich als eine spezifische sprachliche Diskurspraktik begreifen, die literar-ästhetisch funktioniert. Demgegenüber sind literaturbezogene Diskurspraktiken von Kindern nicht zwingend und selbstverständlich literar-ästhetisch in ihrer Sprachlichkeit und Funktion. Sowohl in der Sprachrezeption der Literaturbegegnung als auch in der Sprachproduktion der Anschlusskommunikation sind die Sprachregister hier zumeist alltagssprachlich ausgerichtet. Dies vor allem dann, wenn fiktional-ästhetische Narrationen vornehmlich in audiovisuellen Formaten rezipiert werden, die nicht selten in popularisierter und auch trivialisierter Sprachlichkeit verfasst sind. Der rezeptive Registerwechsel von der eher alltagssprachlich strukturierten ‚eigenen Sprache‘ hin zur eher bildungssprachlich strukturierten ‚Literatursprache‘ ist für viele angehende Leserinnen und Leser von authentischer und anspruchsvoller Kinder- und Jugendliteratur mit einem Wagnis verbunden. Dieses Wagnis betrifft die eigene Identität, weil Sprache und Sprachverstehen eng mit dem eigenen Selbst verbunden sind. Dort, wo die sprachliche Alterität des literarischen Textes zur identitätsbedrohenden Fremdheit und zum Nicht-Verstehen wird, wird die zwangsfreie Lektüre eines literarischen (Buch-)Textes aus Gründen des Selbstschutzes abgebrochen und bestenfalls einem entfremdeten schulischen Leistungsanspruch unterworfen.

In kognitionspsychologischer Perspektive ist davon auszugehen, dass Lernprozesse dann stattfinden, wenn Vertrautes und Fremdes adaptiv miteinander verbunden werden, indem im Fremden Eigenes und Bedeutsames erfahren wird. Für die Erweiterung literaturbezogener Diskurspraktiken und mithin für die Vertrautheit mit der durch Alterität ausgestatteten ‚Literatursprache‘ können kinderliterarische Medienverbände viel leisten. Denn die Erweiterung der literarisch-ästhetischen Bedürfnisse in ihrer Sprachlichkeit ist fundamental an die Erfahrung, an das literar-ästhetische Vorwissen und an die Sprachschemata gebunden, die gespeichert sind in den je unterschiedlichen Formaten eines kinderliterarischen Medienverbands.

Dies wird im Vortrag zu zeigen sein, indem zunächst ausgewählte KJL-Medienverbände hinsichtlich ihrer registerbezogenen Sprachunterschiedlichkeit betrachtet werden. In Medienverbänden aus Filmen, Hörspielen, Comics

oder Graphic Novels sowie buchförmigen Prosatexten (zumeist sind sie das Ausgangsmedium des Verbundes) sind nicht nur die verschiedenen Mediensprachen und –modalitäten vertreten, sondern innerhalb dieser auch verschiedene sprachliche Komplexitäts- und Anspruchsniveaus. Ist das sprachliche Register eines mit verlässlichen Trivialitätsanteilen ausgestatteten Zeichentrickfilms eher im Bereich der Alltagssprache angesiedelt (Ausnahmen sind durchaus zu finden), zeichnet sich das zugehörige Buch vieler Verbünde durch eine ‚Literatursprachlichkeit‘ aus, die der Bildungssprache deutlich näher ist als der Alltagssprache. Medienverbundstrukturen mit dieser Art des sprachlichen Komplexitätsgefälles lassen sich insbesondere bei mehrfachverwerteten kinderliterarische Buchklassikern finden (z.B. Momo, Jim Knopf, Ronja Räubertochter, Timm Thaler, Peter Pan, Oliver Twist und viele andere).

Daran anschließend soll anhand von Unterrichtsdokumenten aus Medienverbundprojekten in Grundschulklassen gezeigt werden, dass Momente der Oberflächenstruktur des Medienverbundes wie Narration, Plot und Motive bei geeignetem Lehr-/Lernarrangement als brückengleiches Verbindungsglied zwischen den Sprachregistern fungieren können. Indem sie nämlich dafür sorgen, dass sprachlich Fremdes den Kindern im Gewand des strukturell, inhaltlich und semiotisch Vertrauten entgegentritt, wird in unterrichtlicher Arbeit mit Medienverbundarrangements auch für literaturferne Kinder das Wagnis einer Sprachregister erweiternden Literaturbegegnung möglich, die literar-ästhetische Urteilsfähigkeit fördert und sprachlich-literarische Bedürfnisse erweitert.

---

*Dr. Thomas Grimm (Universität Erlangen-Nürnberg)*

### **Das Potenzial literarischer Texte für die Entwicklung der Lernaltersprache und das kognitive Lernen von Zweitsprachlernenden**

Dass literarische Texte und Genres der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur in vielfältiger Weise zur Förderung des sprachlichen und kognitiven Lernens von Schülerinnen und Schülern genutzt werden können, für die Deutsch die Zweitsprache ist, wird allgemein angenommen. Um diese Behauptung zu überprüfen, wird zunächst eine empirische Untersuchung vorgestellt, die die Bandbreite der einschlägigen Einsatzmöglichkeiten aufdecken soll: Hierzu werden zweitsprachdidaktische Ansätze, unterrichtspraktische Artikel sowie Lehrwerke und andere Unterrichtsmaterialien für Zweitsprachlernende darauf hin ausgewertet, wie literarische Texte eingesetzt werden sollen, für welche Altersgruppe bzw. welchen Lernstand sie vorgesehen sind und welche Lernziele mit ihnen erreicht werden sollen. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird durch Generalisierung und Abgleich mit theoretischen Positionen eine Systematisierung der Einsatzmöglichkeiten entwickelt, z.B. Sprachförderung durch den Einsatz von Liedern, Wortschatzerwerb durch extensives Lesen, interaktives Vorlesen mit Kindern bei der Betrachtung von Bilderbüchern, Textvergleiche zum kognitiven Lernen und zum Aufbau von Registerkompetenz etc. Sodann wird die Effektivität der einzelnen Arten der Möglichkeiten des Einsatzes literarischer Texte zum Ausbau der individuellen Lernaltersprache und zur Förderung des kognitiven Lernens (z.T. unter Rückgriff auf literaturgeschichtliche und literaturdidaktische Positionen) im Hinblick auf die neuere Zweitspracherwerbsforschung erklärt. Zum Abschluss des Vortrages soll neben den Vorteilen, die der Einsatz literarischer Texte bietet, auch auf Gefahren hingewiesen werden, die sich etwa daraus ergeben können, dass ein zu einseitiger Fokus auf Sprachförderung zu Lasten des ästhetischen Erlebens, der Entwicklung individueller Rezeptionskompetenzen oder der sachgerechten Interpretation eines Textes gehen könnte.

---

**Mittwoch, 8.11. | 9.00 – 9.45 (BIS-Saal)**

*Prof. Dr. Renate Musan/Dr. Stefan Schneider (Universität Osnabrück/Gymnasium Melle)*

### **Vom Wert des Staunens für den Unterricht**

Der Zugang von Kindern zu belletristischer Literatur, wie er im Deutschunterricht vorbereitet werden soll, scheitert oft. Dafür können verschiedene Faktoren verantwortlich gemacht werden: Einerseits stößt die Kanonliteratur meist auf wenig Interesse bei den Jugendlichen, die sich mit weitaus mehr Enthusiasmus regelmäßig den digitalen Medien zuwenden und dort durchaus auch Interesse an Texten aufbringen. Andererseits werden literarische Texte in Deutschbüchern uninspiriert behandelt – uninspiriert z. B. insofern, als die Aufgabenstellungen und Blickwinkel oft unspezifisch und repetitiv sind. Dabei werden Chancen vertan.

Wir plädieren dafür, dass sich der Umgang mit Literatur im Unterricht grundlegend ändern muss und einen Entertainmentfaktor braucht. Hierfür sollten die Texte viel bewusster nach neuen, gleichwohl intellektuell anspruchsvollen Kriterien ausgewählt werden. Die literarischen Unterrichtsbeispiele müssen überschaubar bleiben, für die Kinder und Jugendlichen verständlich sein, vor allem aber müssen sie einladen zu entdecken. Die Texte müssen

Geheimnisse haben, *müssen mit einem raffinierten Trigger zum Erstaunen führen*. Und damit sollten sie die Klassen neugierig machen und Aufmerksamkeit konditionieren. Der Banknachbar muss im Angesicht einer Frage vom Deutschlehrer mit seinem Ablenkungsversuch unwichtig sein.

In unserem Vortrag wollen wir exemplarisch zeigen, dass und welches Potenzial Texte dafür bieten, eine erhöhte Sensibilität für sprachliche Phänomene zu entwickeln. Dabei haben diese Phänomene eine unmittelbare Bedeutung für die Textinterpretation. Auf diese Weise werden sprachliches und ästhetisches Lernen integrativ aufeinander bezogen. Was wir propagieren, gilt für jede Literatur, insbesondere für Kinder- und Jugendliteratur, weil sie gewöhnlich ein erster Zugang zu Literatur überhaupt ist.

---

**Mittwoch, 8.11. | 10.00 – 12.15 (BIS-Saal)**

*Dr. Gesine Esslinger (Universität Koblenz)*

**„Das sind Grübelzeichen“ – Interpunktionsgespräche mit Grundschulkindern über die Wirkung von Auslassungspunkten im Bilderbuch *Pippilothek???* – *Eine Bibliothek wirkt Wunder***

Auslassungspunkte machen inhaltliche Leerstellen explizit – dennoch werden sie im Literaturunterricht der Sekundarstufe I und in der Primarstufe nicht thematisiert. Vermutlich, weil Auslassungspunkte in den nationalen Bildungsstandards nicht erwähnt werden. Dadurch bleiben vielfältige Lernchancen ungenutzt.

Im Vortrag wird zunächst aus normativer und sprachtheoretischer Sicht geklärt, worin die Funktion und Wirkung von Auslassungspunkten besteht. Anschließend gehe ich den Fragen nach, inwiefern Grundschulkindern der 4. Klassenstufe in der Lage sind, Auslassungspunkte für ein differenziertes Textverständnis nutzbar zu machen und über welche kognitiven Konzepte sie dabei verfügen. Anhand von Transkriptionsausschnitten, die im Rahmen von Interpunktionsgesprächen (Esslinger i.Dr.; i.E.) über das Bilderbuch *Pippilothek???* *Eine Bibliothek wirkt Wunder* entstanden sind, kann gezeigt werden, dass Grundschul\_innen in ihrem Leseprozess und Textverständnis Auslassungspunkte auf ganz unterschiedliche Weise nutzen.

#### **Literatur:**

Esslinger, G. (i. E. 2017): "Das ist wie ein Geheimnis, was der uns nicht sagen will" - frühe Zugänge zu Auslassungspunkten durch literaturbasierte Interpunktionsgespräche in der Grundschule. In George, K., Langlotz, M., Milevski, U. & Siedschlag, K. (Hg.): Interpunktion im Spannungsfeld zwischen Norm und stilistischer Freiheit. Literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und linguistische Perspektiven. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Esslinger, Gesine (i. Dr.): Zum didaktischen Mehrwert von Interpunktionsgesprächen in der Grundschule - dargestellt am Beispiel des Punktes. In: Iris Rautenberg und Stefanie Helms, Hg.: Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: empirische Befunde, didaktische Konsequenzen, Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider.

Pauli, Lorenz/Schärer, Kathrin (2014): *Pippilothek???* Eine Bibliothek wirkt Wunder. 5. Auflage. Zürich.

---

*Dr. Christiane Hochstadt (Pädagogische Hochschule Heidelberg)*

**Sprachsensibilität und ästhetisches Erleben im Deutschunterricht – Verbalisierung ästhetischer Erfahrungen in literarischen Gesprächen**

Der geplante Vortrag will anhand eines Unterrichtsbeispiels Chancen und Grenzen eines sprachsensiblen Umgangs mit der Verbalisierung ästhetischen Erlebens im Rahmen kinderliterarischer Rezeptionsprozesse aufzeigen. Am Beispiel einer Unterrichtsstunde zu einem Kinderbuch wird gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler in einem literarischen Gespräch ästhetisches Erleben verbalisieren und wie Lehrkräfte sprachsensibel auf die Beiträge der Kinder eingehen können.

In einem ersten Schritt wird der Begriff des sprachlich-ästhetischen Erlebens skizziert und für kinderliterarische Lernprozesse spezifiziert. Anschließend wird die Konzeption des *Heidelberger Modells des literarischen Unterrichtsgesprächs* als eine Möglichkeit vorgestellt, sprachlich-ästhetischen Erfahrungen im Unterricht Raum zu geben. In diesem Zusammenhang wird dargelegt, was unter sprachsensiblen Handeln im Zusammenhang mit literarischen Gesprächen verstanden werden kann.

Im Zentrum des Vortrags steht die Analyse von Transkriptauszügen, die unter anderem auf folgende Fragen Bezug nimmt:

Welche Spuren verbalisierter ästhetischer Erfahrungen lassen sich im Gespräch erkennen?

Wie reagiert die Lehrkraft auf die Beiträge der Kinder?

Welche Auffälligkeiten in Bezug auf sprachensible Gesprächsprozesse weist die Schüler-Lehrer-Kommunikation auf? In einem abschließenden Fazit sollen grundlegende didaktische Überlegungen aus den Beobachtungen abgeleitet und Leitgedanken für einen sprachsensiblen Umgang mit der Verbalisierung schülerseitigen ästhetischen Erlebens formuliert werden.

---

*Dr. Jochen Heins/ Nele Ohlsen (Universität Hamburg/Kirsten-Boie-Grundschule Wallhöfen)*

### **Wie spontane literarische Wertungen sprachensible Zugänge zu literarischen Texten eröffnen können**

„Das Gedicht ist kotzkekelig und langweilig“ lautet die literarische Wertung eines Viertklässlers zu dem Gedicht „Karawane“ von Hugo Ball. Zugegebenermaßen stellt das Gedicht eine starke Irritation gewohnter Verstehensprozesse dar. Reaktionen wie die folgenden liegen also nahe: „Ich finde das Gedicht doof, weil ich es nicht verstehen kann“ oder „Ich finde das Gedicht so komisch und dumm, weil es gar keinen Sinn ergibt und überhaupt nicht zu kapierten ist. Es ist so blöd und ätzend. Aber auch lustig.“ (Ohlsen 2017)

Das Gedicht „Karawane“ zeigt gewissermaßen in Vergrößerung die poetische Darstellungsweise einer verfremdeten Sprache (Lypp 2000). Der Umgang mit der sprachlichen Herausforderung erfordert das Einüben domänenspezifischer Praktiken. Wenn die „Spielregeln literarischer Kommunikation“ (Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008) jedoch (noch) nicht erlernt worden sind, dann können spontane negative Wertungen von Lernenden leicht deren Zugänge zu literarischen Texten verstellen (Heins 2017): Mit einem Text, der mir nicht gefällt, will ich mich nicht weiter auseinandersetzen – eine ungünstige Situation für den Unterricht. Nicht nur bei dadaistischen Gedichten extremer Verfremdung, sondern bei jeglichen sprachlichen und literarischen Gestaltungsweisen, die sich einem einfachen Verstehen verweigern oder aus anderen Gründen ‚ungewohnt‘ erscheinen, sind sprachensible Zugänge erforderlich. Im Rahmen einer sprachsensiblen Vermittlung können bspw. die sprachlichen und Darstellungsherausforderungen zum Gegenstand des Verstehens gemacht werden, an denen sich die negativen emotionalen Reaktionen und Wertungen entzünden. Ohlsen zeigt ein solches Vorgehen im Rahmen eines literarischen Gesprächs mit Viertklässlern zu dem Gedicht von Ball. Was ein solcher sprachsensibler Zugang leisten kann, soll das folgende Lernenden-Zitat exemplarisch zeigen: „Ich finde, es ergibt jetzt Sinn, weil wir mit der Klasse darüber gesprochen haben. Und es sich anhört, als ob es von Elefanten handelt.“ (Ohlsen 2017) Der Lernende, der das Gedicht nach der Erstbegegnung negativ wertet, weil er es aufgrund sprachlicher Verstehenshürden als unverständlich und langweilig empfindet, kann dem Gedicht einen Sinn zuschreiben, nachdem die sprachlichen Herausforderungen zum Gegenstand eines literarischen Gesprächs gemacht wurden.

Im Vortrag soll anhand von Rezeptionsdokumenten gezeigt werden, dass die bewusste Arbeit an den ersten emotionalen Reaktionen und Wertungen, d.h. die Nutzung der Ablehnung und Irritation als Einstiegstor in die Arbeit am Text, ein noch ungenutztes Potential für sprachensible Zugänge birgt.

---

**Mittwoch, 8.11. | 12.30 – 13.15 (BIS-Saal)**

*Prof. Dr. Gerhard Rupp (Universität Bochum, i. R.)*

### **Literarisches Verstehen und Ästhetisches Lernen mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur**

Texte der Kinder- und Literatur werfen gerade unter dem Fokus sprachensibler Zugänge die Probleme des ästhetischen Lernens und des literarischen Verstehens von neuem auf. Als ‚einfache‘ und meist überschaubare Texte sollen sie den Zugang zu weiterführenden Lektüren legen und somit die Basis für den Erwerb literarischer Kompetenz sichern.

Für den Erwerb literarischer Kompetenz dürfte das Konzept Ästhetisches Lernen relevant sein. Es ist neuerdings als Ausdifferenzierung ästhetischer Erfahrung im Kontext der philosophischen Ästhetik gefasst worden (vgl. Lehmann 2016). Für das sprachgebundene literarische Verstehen bzw. Lernen kann weiterhin auf die Spinnerschen elf Aspekte (vgl. Spinner 2006) zurückgegriffen werden.

Der Fokus der Sprachsensibilität kann im didaktischen Dreieck aus Gegenstand, Schüler\*in und Lehrperson gefasst werden. Er richtet sich auf den literarischen Text und seine Sprachlichkeit sowie seine Schwierigkeitsstufen, auf die Aneignung des Textes durch die Schüler\*innen und auf die Operationen der Lehrperson. Auf Schülerseite steht die

Aktivierung der Vorwissensarten an, also des Welt-, Sprach-, Fach- und Strategiewissens (vgl. Köster 2005; Rupp 2014, S. 136). Dem Sprachwissen, also dem Wortschatz, der Terminologie und den rhetorischen Figuren eines Textes kommt hier eine besondere Bedeutung zu. In besonderer Weise stellt sich das Problem des Übergangs von der meist vorherrschenden Paraphrase bzw. der Beispielerzählung zu einer eigenständigen Beschreibungssprache, die auf eine gleichfalls zu skizzierende Nomenklatur rekurrieren sollte. Auf Lehrerseite geht es um das Vorbereiten und Strukturieren des Aneignungsprozesses, um das Darbieten und Erklären des literarischen Textes. Auch hier stellt sich im Kontext der Lehrersprache das Problem der Sprachlichkeit, m.a.W. das Problem der Terminologie, der anzuzielenden Stufe literarischer Kompetenz und der darauf abzustellenden Lernaufgaben im Literaturunterricht der Primarstufe.

Die Fülle der angeschnittenen Probleme kann nur beispielhaft behandelt werden; dies soll an Auszügen aus „Der Lesemuffel“ von Saskia Hula (Düsseldorf 2007) und aus „Timur und die Erfindungen aus lauter Liebe“ von Marlies Bardeli (Düsseldorf 2009) geschehen.

#### **Weitere Literatur:**

Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. Drei Parabeln im Vergleich. In: Deutschunterricht (5), S. 34–39.

Lehmann, Harry (2006): Ästhetische Erfahrung. Eine Diskursanalyse. München: Fink

Rupp, Gerhard: Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen. Schneider Baltmannsweiler: Hohengehren

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch (200), S. 6–16.