

Conrady, Peter

Sichtbares Lernen in Lernlandschaften. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur für Kinder von 5 bis 12

Juen-Kretschmer, Christa [Hrsg.]; Mayr-Keiler, Kerstin [Hrsg.]; Örley, Gregor [Hrsg.]; Plattner, Irmgard [Hrsg.]: *Visible didactics. Fachdidaktische Forschung trifft Praxis*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 15-33. - (Transfer Forschung - Schule; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Sichtbares Lernen in Lernlandschaften. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur für Kinder von 5 bis 12 - In: Juen-Kretschmer, Christa [Hrsg.]; Mayr-Keiler, Kerstin [Hrsg.]; Örley, Gregor [Hrsg.]; Plattner, Irmgard [Hrsg.]: *Visible didactics. Fachdidaktische Forschung trifft Praxis*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 15-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217095 - DOI: 10.25656/01:21709

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217095>

<https://doi.org/10.25656/01:21709>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

transfer

Forschung ↔ Schule

2. Jahrgang (2016)

Heft 2

Visible Didactics –
Fachdidaktische Forschung trifft Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Pädagogische Hochschule Tirol
transfer Forschung ↔ Schule
Pastorstraße 7
A-6020 Innsbruck
email: transfer@ph-tirol.ac.at



Erscheinungsweise:
transfer Forschung ↔ Schule erscheint jährlich, jeweils im Herbst.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 17,90, im Abonnement EUR (D) 17,90 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2016.ng © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © CC0 Public Domain / pixabay.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2365-3302
ISBN 978-3-7815-2117-9

Peter Conrady

Sichtbares Lernen in Lernlandschaften Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur für Kinder von 5 bis 12

Visible Learning in Learning Scenarios Classics of Children's Literature for Children Aged 5 to 12

Zusammenfassung

Lernen entwickelt sich und geschieht im sozialen Raum und in sozialen Zusammenhängen. Doch warum mag der Mensch lernen? Mag er wirklich lernen? Was motiviert ihn?

Wir haben Lernen für die Schülerinnen/Schüler als aktiven, selbstgesteuerten Prozess mit Aufgabenkarten gestaltet. Die Lehrkraft wird zum „Gerüstbauer“, indem sie/er systematisch Strukturen und Hilfen anbietet und ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler können damit ihren Weg des Lernens zur nächsten Kenntnis oder Fähigkeit selbstständig gehen (Scaffolding).

Dieses „sichtbare Lernen in Lernlandschaften“ wird beispielhaft vorgestellt mit „Heidis Lehr- und Wanderjahre“ von Johanna Spyri, dem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur.

Abstract

Learning develops and takes place in a social space and context. But why do humans want to learn? Do they really want to do that? What motivates them?

We have designed learning for students with task-cards as an active, self-directed process. The teacher's role becomes that of a "scaffolder", by offering and enabling systematical structures and assistance. This enables the students to have an independent approach to new insights and abilities (scaffolding).

This "visible learning in learning landscapes" is illustrated by the example of "Heidis Lehr- und Wanderjahre" by Johanna Spyri, the classics of children's and youth literature.

Beim Lernen lernen alle, bestenfalls auch diejenigen, die planen und beobachten und neu strukturieren. So ist die pädagogische Diskussion voll von Ideen und Anregungen, die Lernbeziehungen zwischen Menschen und Verhältnissen, Ereignissen, Inhalten anregend zu konstruieren. Und hier wird ein weiterer Versuch vorgelegt. Dafür erläutere ich diese Aspekte:

- Welche didaktischen Prämissen liegen zugrunde?
- Welche Lernstrukturen sind beim Lernen hilfreich?
- Welche Inhalte sind anregend?
- Welche Lernziele sind angemessen?
- Welcher didaktisch-methodische Weg eröffnet selbstbestimmtes und sichtbares Lernen?

1 Didaktische Prämissen

Lernen entwickelt sich und geschieht im sozialen Raum und in sozialen Zusammenhängen. Der Mensch lernt vom Menschen und mit dem Menschen. Immer und (hoffentlich) gut. Lernen ist so gesehen eine spezifische Tätigkeit in einem bestimmten sozialen Raum. Die besonderen institutionellen Zusammenhänge und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sollten und dürften aber nicht ein demokratisches Menschenbild, eine demokratische Pädagogik behindern.

In der Pädagogik wurde immer versucht, die Planung von Lernen zu strukturieren und auch lehrbar zu machen. Für unsere heutige Arbeit sind die Anregungen von Wolfgang Klafki (2000) weiterhin wichtig. Er macht deutlich, dass diese Aspekte bei der Auswahl der Inhalte wichtig seien: Elementares, Fundamentales und Exemplarisches! Darüberhinaus sei es notwendig, sich als Lehrkraft mit der Gegenwartsbedeutung und der Zukunftsbedeutung des Inhaltes für die Schülerinnen und Schüler intensiv auseinanderzusetzen: Was bedeutet der Inhalt für die Schülerinnen und Schüler heute und morgen? In seinen Überlegungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik ergänzt Klafki diese Entscheidungsfelder durch Forderungen an eine sinnvolle Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit der Inhalte und mit Ideen zur Lehr-Lern-Prozessstruktur.

Ich plädiere hier außerdem dafür, sich (wieder) stärker auf den Menschen und seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu besinnen (vgl. Conrady, 1979; 1980). Damit nehme ich Anregungen der Tätigkeitspsychologie auf. Denn beim Zusammenleben spielen die Tätigkeiten des Menschen im Umgang mit der Sprache die wesentliche Rolle. Durch seine Aktivitäten greift der Mensch vorhandene Möglichkeiten auf und bewirkt etwas. Er reagiert nicht nur, sondern agiert. Seine Aktivitäten haben Folgen. Dabei steht die Art und Weise seiner Tätigkeiten in Beziehung zu seinen Fähigkeiten. Ausprägungen dieser wechselseitigen Verbindungen sind biologisch und gesellschaftlich vermittelt. Insofern sind all unsere Tätigkeiten entwickelt und verwickelt zugleich, von Mensch zu Mensch je verschieden.

Doch warum mag der Mensch lernen? Mag er wirklich? Was motiviert ihn?

Um diese Fragen sinnvoll zu beantworten, sind Anregungen aus der Organisationspsychologie hilfreich. Immer dann, wenn Menschen ernst genommen werden und eigenständig entscheiden können, stärkt das ihr Selbstwertgefühl und ihre Bereitschaft, sich einzusetzen und zu entwickeln. Darum ist es wünschenswert, auch bei didaktischer Planung diese Aspekte für Lernende und Lehrende zu berücksichtigen:

Bescheid zu wissen darüber, was getan wird;
 Bescheid zu wissen, wozu etwas getan wird;
 Bescheid zu wissen, warum es getan wird.
 Dazu gehört auch, tatsächlich ein (Lern-)Ziel zu wollen.

2 Hilfreiche Lernstrukturen

Wer lernen will, der muss über sichere Grundlagen der Wahrnehmungsverarbeitung verfügen. Das sind komplexere Funktionen und Fähigkeiten, wie Sprache und Sprechen, räumliches Vorstellungsvermögen, Konzentration, Ausdauer, Gedächtnis, Motorik und nicht zuletzt Lesen, (Recht)Schreiben und mathematisches Denken. Diese sind unmittelbar vernetzt mit Emotionalität, Sozialverhalten und dem Selbstwertgefühl. Alle diese Faktoren gehen auf basale Wahrnehmungsleistungen zurück. Wir unterscheiden dabei visuelle Wahrnehmungen, auditive Wahrnehmungen, taktile Wahrnehmungen, kinästhetische Wahrnehmungen und vestibuläre Wahrnehmungen. Die gustatorischen (Geschmacks-)Wahrnehmungen sowie die olfaktorischen (Geruchs-)Wahrnehmungen seien lediglich erwähnt. Sie haben in unserem Zusammenhang eher unwesentliche Bedeutung.

Wahrnehmung ist der Prozess der Aufnahme von Reizen/Informationen und deren Weiterleitung, Koordination und Verarbeitung im Gehirn. Über die Sinnesorgane werden Reize aufgenommen und als neuronale Impulse an das Gehirn weitergeleitet. Hier finden die Auswahl der Informationen sowie die Verknüpfungen mit anderen Reizen statt, sodass die Informationen eine Deutung erfahren.

Bei diesem Prozess werden damit individuelle Erfahrungen, Erlebnisse und subjektive Bewertungen verknüpft. Der Aufnahme und der Verarbeitung von Informationen folgen Reaktionen in der Motorik und im Verhalten des Menschen, die wiederum zu neuen Wahrnehmungen führen.

Kindern mit Wahrnehmungsverzögerungen z.B. bereitet es Probleme, Reize und Signale aus der Umwelt wahrzunehmen und situationsangemessen zu interpretieren. Diese Unsicherheiten führen oft zu ungewöhnlichen und z.T. unangepassten Reaktionen, aus denen Kontakt- und Beziehungsstörungen erwachsen können. Das erschwert dem Kind das Leben und Lernen und das Zusammenleben mit anderen.

Oft ist es nicht einfach, Störungen in der Wahrnehmung zu erkennen, da die Erscheinungsbilder und Ursachen vielseitig und vielschichtig sein können. Auch betreffen die Schwierigkeiten beim Verarbeiten in den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen nicht einzelne Bereiche des Kindes, sondern immer die gesamte Person. So wirken sich Wahrnehmungsverzögerungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes aus und beeinflussen auch Kognition und Emotionalität und soziales Verhalten.

Alle Wahrnehmungen, die wir mit unseren Sinnesorganen aufgenommen haben, werden von uns bzw. unserem Gehirn verarbeitet, gespeichert und beantwortet. Wir lernen. Dabei orientieren wir uns primär an konkreten Ereignissen und deren individueller Verarbeitung. Der Lernprozess geht vom Konkreten zum Abstrakten. Gelerntes kann besonders durch episodische Ereignisse und Erfahrungen angeregt, gefestigt und verändert werden. Allgemeine Informationen wirken hingegen kaum, weil sie sich nicht am unmittelbaren Leben

der Betroffenen, hier: Schülerinnen und Schüler orientieren. Konkrete Ereignisse werden besonders dann vom Individuum aufgenommen, wenn

- das Ereignis unmittelbar für diese Person neu und wichtig erscheint;
- das Ereignis aktiv unmittelbar wahrgenommen wird, z.B. durch direkte Teilnahme oder durch interessierte Beobachtung.

Ein bestimmtes Ereignis hat aber bei verschiedenen Menschen unterschiedliche und unterscheidbare Folgen. Was jedoch sind wichtige Grundstrukturen, die Wahrnehmen und Lernen von Kindern verbessern können? (vgl. Conrady, 1979)

1. *Ein Ereignis sollte ziemlich störungsfrei wahrzunehmen sein.* Ganz offensichtlich ist, dass bestimmte körperliche Einschränkungen die Wahrnehmung beeinträchtigen können. Darüber hinaus kann auch das Ereignis selbst die Wahrnehmung fördern oder behindern. Das lässt sich simpel z.B. durch sogenannte „optische Täuschungen“ inszenieren.
2. *Ein Ereignis wird dann intensiv wahrgenommen, wenn mehrere Sinnesorgane zugleich und unmittelbar beteiligt sind („Vielkanal-Lernen“).* Besonders hilfreich ist das Miteinander der optischen und der akustischen und der taktilen Wahrnehmungen.
3. *Wichtig und lernfördernd ist eine positive Grundstimmung, gekoppelt mit Vertrauen in eine bestimmte (Lern-)Situation.*
4. *Wahrnehmungen sind dann dauerhafter, wenn sie erwartet werden.* „Der Mensch ... ist nicht darauf eingestellt, alles Mögliche zu erwarten, sondern er erwartet einige Möglichkeiten eher als andere“ (Hörmann, 1977, S. 63). Hans Hörmann beschreibt den Wahrnehmungsvorgang als „Analyse-durch-Synthese-Modell“: „der Organismus stellt eine Hypothese über das zu Erwartende auf und prüft die einlaufende Stimulation, ob sie dieser Hypothese entspricht“ (S. 48).
5. *Interesse fördert die Wahrnehmungen und das Lernen.* Durch Sachbezug lässt sich das Interesse steigern. „Der Sprachunterricht, der sich nicht innig an einen sinnlich lebendigen anschaulichen Sachunterricht anschließt, zeitigt nichts anderes, als eine taube Nuss“ (Lay, 1903, S. 172).
6. *Ein sehr wichtiger Antrieb für Lernen ist die Neugier* (vgl. Vester, 1975, S. 166, 175).
7. *Aktivitäten und Tätigkeiten des Individuums fördern die Wahrnehmungsleistungen.*

Dieser zuletzt angeführte Aspekt verweist direkt auf den Einzelnen, indem angeregt wird, die aktiven Tätigkeiten beim Wahrnehmen und Lernen zu wecken und auszubilden.

Eine sehr wichtige Tätigkeit ist das *gezielte Beobachten*. Der Begriff wird bewusst weit gefasst. Gemeint sind damit die Wahrnehmungstätigkeiten des Menschen, wie sie sich entscheidend in den Bereichen des Visuellen, des Auditiven und des Taktilen zeigen. Nahezu alle Eigenschaften eines Ereignisses (Objekt, Geschehen usw.) sind feststellbar, besonders dann, wenn mehrere Sinnesorgane gleichzeitig und miteinander tätig sind.

Gezieltes Beobachten geht über in *das Vergleichen*. Der Mensch setzt seine Erfahrungen, die er im Augenblick aktualisiert, in Beziehung zu dem Ereignis, dem er begegnet oder das ihm begegnet. Oder er setzt zwei oder mehr Ereignisse aufgrund seines Vermögens miteinander in Beziehung. Vergleichen wird mit Hilfe der Polaritäten: Ähnlichkeiten ↔ Unterschiede. Damit ist es möglich, einerseits die Besonderheiten der Vergleichereignisse erkennbar und beschreibbar zu machen. Andererseits werden zugleich die Beziehungen zwischen einzelnen verglichenen Ereignissen und dem vergleichenden, tätigen Subjekt deutlich. Das führt für das Individuum zu einer individuellen Bewertung (z.B. Das ist mein Auto) und zu einer Klassifikation (z.B. Das ist ein Auto) (vgl. Piaget & Inhelder, 1974, S. 582).

Analyse und Synthese sind weitere elementare Tätigkeiten. Ein Ereignis wird vom Individuum in Elemente zerlegt und von ihm wieder (neu) zusammengesetzt. Dabei werden intensiv die jeweiligen aktualisierten Erfahrungen des Menschen wirksam. Ein bestimmtes Ereignis erhält durch diese Tätigkeiten einen bestimmten und spezifischen Wert für diesen Menschen. *Der spielerische Umgang* ist ebenfalls eine wichtige aktive menschliche Tätigkeit. Im Spielen und Probieren können, noch relativ ungeschränkt, Möglichkeiten von Reaktionen und Aktionen erspielt und erprobt werden. Dem Partner- und Rollenspiel kommt hier eine besondere Bedeutung zu.

Das (sprachliche) Benennen ist eine deutlich menschliche Tätigkeit. Dazu gehört auch die Schriftlichkeit. Ein Ereignis wird schneller und genauer erinnert, wenn es zuvor benannt, geschrieben und gelesen worden ist. Hier eröffnen sich Aspekte des Transfers des Gelernten auf Neues.

Die hier skizzierten Überlegungen bieten gute Möglichkeiten, Unterricht für die Kinder und mit den Kindern zu machen. Doch welche Inhalte sind anregend?

3 Anregende Inhalte

Kein Mensch wird lesend oder schreibend geboren. Immer sind soziale, psychologische und biologische Komponenten wichtig, um zu lernen. Aber weder Bildungspläne noch Lehrpläne sind dafür hinreichende Begründungen, sondern diese liegen im Leben selbst. Dabei ist alles, was uns begegnet und dem wir begegnen, vermittelt, sogar – bei einer weiten Auffassung von Sprache/Zeichen – sprachlich vermittelt. Und Leben und Lernen sind von Anfang an inhaltlich fundiert und ausgeprägt. Hier gilt es anzuknüpfen, damit Lernen für das Kind als wichtig und sinnhaft erfahren werden kann.

Gleichwohl müssen von der Lehrerin, dem Lehrer vorab Entscheidungen getroffen werden, aber eben genau in dieser Verantwortung. Hier fiel die Entscheidung für Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur.

3.1 Klassische Kinder- und Jugendliteratur – Was ist das?

Mit „klassisch“ wird in der Kinder- und Jugendliteratur kein Zeitabschnitt der Literaturgeschichte benannt. Eigentlich bezieht sich dieser Begriff auch nicht auf einzelne Autorinnen oder Autoren, obwohl man z.B. Astrid Lindgren durchaus als „klassische Kinderbuchautorin“ bezeichnet.

Vielmehr sind einzelne Werke der Kinder- und Jugendliteratur gemeint. Augenfällig sind diese Aspekte: (1.) *beliebt und weit verbreitet und in der Gegenwart noch gelesen*. Zudem gesellt sich von literaturpädagogischer Seite ein Wertungsbündel hinzu: Klassische Kinder- und Jugendbücher werden (2.) *als pädagogisch vorbildlich* bewertet. Ihnen wird Erziehungsfunktion zugesprochen.

Mit diesen beiden Kriterien bleiben wir sehr der allgemeinen Charakterisierung von Kinder- und Jugendliteratur verhaftet. Spannend wird es dann, wenn zudem eine (3.) *zeithistorische und zeitkritische Sichtweise* hinzukommt. So werden rezeptionsgeschichtliche Fragen gestellt und an einzelnen Texten konkret untersucht. Das zeigt sich z.B. an „Alice im Wunderland“ (erschienen 1865/1866). In der englischen literarischen Welt hat dieses Buch immer schon seinen festen Platz – bis hin zu Rätseln, Redewendungen, Kalauern in der Umgangsspra-

che. Weltbekannt wurde „Alice“ aber erst 1951 mit der Disney-Verfilmung, in Deutschland dann verstärkt durch die originelle Übersetzung von Christian Enzensberger von 1963 mit Zeichnungen von Caroll.

An diesem Buch oder an „Pippi Langstrumpf“, ähnlich bei den „Kinder- und Hausmärchen“, wird ein vierter Kriterienbereich deutlich, die (4.) *besondere literarische Qualität*. Hier ist der Vorbild-Charakter des einzelnen Werkes zentral. Einzelne Aspekte sind z.B. ästhetische Sprache, Fantasie, kindliche Erlebnisswelt, Einfachheit der Sprache, gleichzeitig Polyvalenz in den Deutungsebenen, Innovativität, zugleich repräsentativ für ein bestimmtes (sprachliches/literarisches) Phänomen.

Die drei letztgenannten Kriterien muten zeitabhängig an, sozial beeinflusst, auch politisch bestimmt, durchaus weltanschaulich gefärbt, also eher subjektiv. Hingegen sichtbar und gegebenenfalls messbar ist das erste Kriterium: beliebt, weit verbreitet, in der Gegenwart noch gelesen; das sind eher objektive Aspekte.

Das öffnet (5) *die aktuellen Fragen nach den Ursachen der Langlebigkeit*. Sie müssen wohl in tiefliegenden menschlichen Empfindungen und Sehnsüchten beheimatet sein. Hier gilt es, durch die zahlreiche Sekundärliteratur hindurch diese grundlegenden Lebensentwürfe aufzuspüren.

Welche Lebensentwürfe werden literarisch ausgespielt, die so vorbildhaft wirken?

Nie sind das die angeblich vorbildhaften Tugenden der Erwachsenen, zu denen sich die Kinder hingezogen fühlen. So faszinieren die „bösen Kinder“ der Literatur, wie z.B. Pinocchio oder Max und Moritz, genau als diese bösen Kinder, als die „Grenzüberschreiter“. Oder beispielsweise Pippi Langstrumpf, die Thomas und Annika überredet, gegen das Großwerden Krummelhuse Pillen zu schlucken; ein Motiv, das grundlegend im „Peter Pan“ ist. Oder, aber anders, das Mädchen Alice, das mit ihren Worten kraftvoll die Unsinn redenden Richter beiseite fegt, also mit Wahrheit und Sinn die vermeintlich Erwachsenen übertrumpft.

Nicht die erwünschte Anpassung an die Erwachsenenwelt, sondern Leben mit fantasievollen kindlichen Lebensentwürfen! Diese Sehnsüchte werden empfindsam geweckt durch die treibenden Figuren und ihr Leben in der klassischen Kinder- und Jugendliteratur. Nicht selten öffnen diese (wieder-)erweckten Sehnsüchte neue fantasievolle Welten, die den angeblichen Erziehungsfunktionen widersprechen. Gerade auch bei den pädagogischen Märchen. Und das ist gut so.

3.2 Und warum „Heidi“?

Heidi (eigentlich: Adelheid) wird als fünfjähriges Waisenkind von ihrer Tante Dete, die sie großgezogen hat, nachdem die Eltern bei einem Zugunfall ums Leben kamen, auf die Alm zu ihrem Großvater (Alm-Öhi) gebracht. Dieser alte, ziemlich kauzige Einzelgänger taut langsam auf und kümmert sich liebevoll um seine Enkelin. Heidi blüht im wahrsten Sinne des Wortes auf in der Pracht und Herrlichkeit der Bergwelt. Eine offene und fröhliche Freundschaft verbindet sie mit dem etwa elfjährigen Hüttejungen Geißenpeter, der vom Dorf die Ziegen über die Alm hoch ins Gebirge treibt.

Als Heidi etwa acht Jahre alt ist, wird sie gegen ihren Willen von ihrer Tante nach Frankfurt gebracht. Dort soll Heidi im Haus des reichen Herrn Sesemann, dessen Frau verstorben ist, als Gefährtin der etwa gleichaltrigen gelähmten Klara wohnen. Schnell schließt Klara Freundschaft mit Heidi, die aber das Leben in der Großstadt kaum ertragen kann. Noch dazu ist die Erzieherin Klaras, Fräulein Rottenmeier, entsetzt über Heidis Benehmen und

will sie am liebsten verjagen. Klaras Vater aber vereitelt diesen Plan. Durch Klaras gutmütige Großmutter, die zu Besuch kommt und bleibt, lernt Heidi lesen und schreiben und beten. Doch das Heimweh wird übermächtig und der Hausarzt der Sesemanns rät dazu, dass Heidi wieder auf die Alm zurückkehren solle.

Heidis unbeschwerte Art und ihr Gottvertrauen bewirken beim Großvater einen Sinnes- und Lebenswandel. Er öffnet sich wieder der Dorfgemeinschaft und dem Glauben.

Zum Text, seiner Struktur und medialen Präsentationen

Der Text wird getragen und lebt von der Spannung zwischen der natürlichen Natur und der vermenschlichten Kultur, vereinfacht gesagt, zwischen Land und Stadt. Diese Natur, stilisiert durch den Duft der Kräuter und Blumen, das Rauschen der Tannen, das Sonnenlicht auf den Bergen, gibt Lebensfreude und Kraft und zugleich Gottvertrauen in die Schöpfung. All das zeigt Heidi schon, bevor sie in Frankfurt das Beten lernt. Hingegen zeigt sich die Stadt-Kultur als Enge und Zwang, Ungerechtigkeit und freudloses Leben, das sogar krank macht.

Heidi ist gleichsam die Identifikationsfigur für das Gute und Wahre in der Natur und im Leben. Die personale Erzählweise aus ihrer Sicht nimmt die Leserinnen und Leser schnell mit auf die Reise. Wobei die Alm des Alm-Öhi nochmals eine eigene Mitte bildet zwischen dem Dorf dort unten und dem Berg dort oben, wo der Geißenpeter tagsüber die Ziegen hütet.

Der Roman „Heidi“ hatte von Anfang an eine große Wirkung, u. a. auch, weil ein so besonderes Mädchen als weibliche Hauptfigur aktiv ist. Die Anziehungskraft ist bis heute ungebrochen, obwohl schon 1896 Heinrich Wolgast in seinem Buch „Das Elend unserer Jugendliteratur“ das Unrealistische und Stilisierte, vor allem die religiösen Tendenzen anprangerte. Diese Kritik nahmen 1969 Ingrid und Klaus Doderer wieder auf.

Gleichwohl mögen diese Vorwürfe nicht greifen. Zwar basiert diese Geschichte auf „Idylle“ und „heiler Welt“, die – wenn man so will – ins Sentimentale abzugleiten vermögen. Doch die meisten Figuren in „Heidi“ sind eben nicht „in sich ruhend“, vielmehr zeigen sie sich unglücklich, egoistisch, handeln herrisch, sind bisweilen in neurotischen Welten gefangen. Selbst der Geißenpeter steht völlig isoliert im Leben, lebt in großer Armut, ihm fällt das Lernen schwer. Und Klara mangelt es deutlich an Selbstvertrauen. Wenn man den Fortsetzungsband interpretativ hinzunimmt, in dem die Sesemanns von Frankfurt in die Schweizer Bergwelt reisen und Klara von ihrer Lähmung geheilt wird, mag man Klaras Krankheit in Frankfurt auch durch psychologisch bedingte Schwäche verursacht sehen. Nicht alle Figuren in der Stadt sind hingegen negativ besetzt, so z. B. der schwermütige Hausarzt. Klaras Vater nutzt seinen klaren Verstand, gepaart mit einem präzisen Einfühlungsvermögen in Klaras und Heidis Fühlen.

Vielleicht sind es gerade die mehr gebrochenen Figuren, die sich teilweise zum Guten verändern, die den anhaltenden Heidi-Erfolg bewirkten und bewirken. Vor allem aber ist es die „Lichtgestalt Heidi“, die Hoffnungen und Sehnsüchte nach einem unbeschwerten und fröhlichen Leben erblühen lässt. Ein Leben mit den anderen, nicht gegen sie. Ein Leben im Einklang mit der Natur und in der Natur. Vielleicht ist es auch das Sich-Hineinträumen in ein Schlafen im Heu, wie Heidi es genießt, das eine wichtige Facette der andauernden Wirkung ausmacht.

Einzelne Begriffe, wie Geiß, Türmer, Fräulein, die den Kindern heute nicht bekannt sind und die auch nicht auf Anhieb gefüllt werden können, mögen zudem ein interessanter Leseantrieb sein.

Ähnlich braucht es für den Themenbereich „Kinderrechte“ historisch angereicherte Kenntnisse: zur Zeit von „Heidi“ um 1880 und zur aktuellen Situation nach dem Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention 1990.

Das Buch „Heidi“ wurde in mehr als 50 Sprachen übersetzt. In der Türkei gehört die türkische Übersetzung („Heydi“) zu den beliebtesten Kinderbüchern. Im Medienbereich war die Rezeption vielfältig. Schon 1920 wurde erstmals ein Film gedreht (USA, Stummfilm). Aktuell im Jahr 2016 ist der erfolgreiche neue „Heidi“-Film, in Szene gesetzt mit „echten“ Schauspielern. Der Zeichentrickfilm 1974 aus Japan im Anime-Stil hatte und hat großen Erfolg, besonders auch die spezielle japanisch-deutsche Fassung von 1972 bis 1975 auf KiKa. Selbstverständlich erschien „Heidi“ auch in Comic-Form (seit 1976; beim Bastei-Verlag).

Im „Original Heidi-Dorf“ Maienfeld (nahe Chur/Schweiz), dem Ort, der für Johanna Spyri inspirierend war, wurde „Heidi“ absolut vermarktet. Ähnliches findet sich z.B. in Kärnten (Österreich) auf der „Heidi Alm Falkert“. Ebenso vielfältig ist der Merchandising-Bereich weltweit mit „Heidi“-Artikeln.

4 Welche Lernziele bestimmen die didaktische Arbeit?

4.1 Lernzielorientierung: Sprachtürme

Lernen, vor allem schulisches Lernen ist zielorientiert, wobei sich in den letzten Jahren zwei nicht gerade kinderfreundliche Tendenzen durchgesetzt haben. Mit den internationalen und nationalen Vergleichsstudien (wie PISA, PIRLS/IGLU-E; VERA u.a.) bildete sich eine Hierarchie des Lernens aus. Dabei geht es mehr darum, das Lernen zu messen, nicht um den tatsächlichen Lernweg eines Kindes. Mit den Bildungsstandards für Deutsch im Primarbereich (Kultusministerkonferenz, 2005) liegt demgegenüber der Versuch vor, die Lernwege verstärkt von der Fachwissenschaft her zu fixieren. Das erfolgt jedoch lediglich als Zieldefinitionen in Form von Leistungsbeschreibungen, die als Kompetenzen bezeichnet werden.

Dieser Beitrag geht einen anderen Weg: Ich habe versucht, den sprachlichen Entwicklungs- und Erwerbsprozess von Kindern in Sprache in der Klasse „0“ bis Klasse 4 in den sechs Lernbereichen umfassend und detailliert in je einem Sprachturm abzubilden: Zuhören – Sprechen – Lesen – Schreiben – Rechtschreiben – Sprache untersuchen (vgl. Conrady & Sengelhoff, 2012/2016). Dabei orientieren wir uns an den Fähigkeiten des Kindes – angeregt durch den „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Schneider, North & Koch, 2000), auf Grundlage der einschlägigen Lehrpläne der Bundesländer sowie Diskussionen mit Lehrkräften und eigenen Erfahrungen. Wir beschreiben die Leistungen mit Ich-kann-Formulierungen, so entstehen konkrete Lernfelder, z.B. „Ich kann das Alphabet beim Wörterbuch nutzen.“

Diese einzelnen Lernfelder innerhalb des Sprachturms bilden die „Kann-Leistungen“ des Kindes ab. Sie sind nach oben und nach unten angebunden. Zugleich sind die Lernbereiche im Vertikalen miteinander verzahnt, denn Zuhören und Sprechen und Lesen und Schreiben und Rechtschreiben und Sprache untersuchen sind lediglich unterschiedliche Schwerpunkte. Der Sprachturm ist also offen in seiner Quer-Gliederung, denn kein Kind ist in jedem Lernbereich gleich weit. Beispielsweise muss eine eifrige Leserin nicht auch eine nachdenkliche Rechtschreiberin sein.

ifas
INSTITUT FÜR
LEBENSNAHE
LERNLANDSCHAFTEN

LESEN

ENDE KLASSE 2

Ich kann schriftliche Anleitungen und Arbeitsaufträge verstehen und danach handeln.
Ich kann auf einen Brief oder eine E-Mail schriftlich antworten. Dabei kann ich auf den Inhalt genau eingehen.



... einen Comic oder ein Kinderbuch selbst auswählen und ganz lesen.

... einen freundlichen Brief verstehen.
(Erfahrungen; Gefühle; Wünsche; Neuigkeiten; Fragen und Bitten)

... eine kurze Geschichte verstehen.

Ich kann auch ...

... in einem Text die Informationen finden, die ich suche.
(Speisekarte; Fahrplan; Anzeige ...)

... eine Postkarte, einen kleinen Brief, eine kurze Mitteilung lesen und verstehen.

... das Thema einer kurzen Geschichte verstehen.

Ich kann auch ...

... Bastelanleitungen, Notizen, Kochzettel lesen und verstehen.

... Zeichenerklärungen und Sprechblasen im Comic lesen und verstehen.

... Wörter und kurze Sätze (von Plakaten, aus der Zeitung) wiedererkennen.

Ich kann auch ...

... meine wichtigen Wörter lesen.

... einige Buchstaben und Ziffern lesen.

... Zeichen und Schriften in meiner Umgebung wiedererkennen.

Wenn ich lese, kann ich ...

Name: _____

1. & 2. SCHULJAHR **SPRACHTURM**

Abb. 1: Sprachturm Lesen 1 & 2



LESEN

ENDE KLASSE 4

Ich kann bewusst Texte auswählen und gezielt Informationen finden und wiedergeben.
Ich kann zu Personen, Handlungen, Gedanken kritisch Stellung nehmen.



... Kinderbücher vorstellen und zum Lesen verlocken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die unterschiedlichen Wirkungen von verschiedenen Text-, Film/Video- oder Hörfassungen vergleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Texte sprechend gestalten und darstellen. Ich kann auch ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bei Verständnisschwierigkeiten gezielt Hilfen suchen und beschaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Lexikonartikel und Tabellen erlesen und verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in verschiedenen Medien recherchieren. Ich kann auch ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... in einer Lesekonferenz meine Meinung äußern und begründen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Wichtiges in Texten erkennen und kennzeichnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Texte mit regionalen und anders sprachlichen Inhalten erlesen und verstehen. Ich kann auch ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Textsorten erkennen und unterscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Texte anderswo suchen und finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meine Lesesicherheit und mein Lesetempo steigern. Wenn ich lese, kann ich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Name _____

3. & 4. SCHULJAHR **SPRACHTURM**

Abb. 2: Sprachturm Lesen 3 & 4

Jedes Lernfeld hat den Charakter eines Moduls, weil sich damit vielfältige Lernlandschaften eröffnen. Aufgabe der Lehrkraft ist es zum einen, diese zu gestalten und bereitzustellen, zum anderen aber auch, die Kinder anzuregen, sich angemessene Aufgaben aus dieser Lernlandschaft auszusuchen. Die Türme sind aufbauend von unten nach oben zu lesen und zu verstehen. Neben jedem Lernfeld befinden sich vier offene Kästchen. Die laden das Kind zum Ankreuzen an – nach dem Tun!

Zum Ende von Klasse 2 und Klasse 4 werden zu jedem Bereich Lernplateaus beschrieben, z.B. zum Zuhören Ende Klasse 2: „Ich kann ein Gespräch führen über etwas, das ich kenne und das mich interessiert. Ich kann dabei zuhören und verstehen. Ich kann Fragen stellen und auf Fragen antworten, etwas erklären – und mich richtig äußern.“ Diese Inhalte gelten als tragfähige Grundlagen, um in den jeweils nächsten Lernfeldern von Klasse 3/4 bzw. Klasse 5/6 angeregt und anregend mitzuarbeiten.

Mit den Sprachtürmen können individuelle Leistungen eines Kindes überprüfbar und nachweisbar gemacht werden. Schritt für Schritt haben alle am Lernprozess Beteiligten den Überblick. Das Kind und die Lehrkraft sehen das Ziel und den Weg, können vorausschauen und zurückblicken, auch innehalten und verweilen. Das kann die Lehrkraft organisieren und/oder auch das Kind, z.B. durch einen selbst erstellten Wochenplan, ein Lerntagebuch oder ein Lernportfolio. So ergibt Lernen für das Kind Sinn und fordert es heraus, denn die Inhalte und Aufgaben beziehen sich auf Alltagssituationen, die aus seinem realen Lebensumfeld kommen. So kann das Kind seinen eigenen Lernweg gestalten – begleitet und angeleitet von der Lehrkraft.

4.2 Sprachliche Gestaltung von Texten und Aufgaben

Vorgeschlagen wird zunächst, abzusehen von einer Lebensalter- und Schuljahr-Bindung zu Gunsten einer Lesejahr-Orientierung. So wird im funktionalen Sinn ausgesagt, welche Verstehensprobleme zu erwarten sind und welche lesetechnischen Ansprüche gestellt werden. Denn nicht jedes Kind im zweiten Schuljahr ist auch im zweiten Lesejahr. Vielleicht ist es lesedidaktisch überhaupt nicht sinnvoll, wenn alle Kinder einer Klasse zur selben Zeit dasselbe Buch/denselben Text lesen sollen/wollen/dürfen (vgl. Conrady, 2016).

Zunächst geht jedem Lesen und Verstehen das Wahrnehmen voraus. Nachstehende lerntheoretisch fundierte Kriterien erleichtern das Lesen und Verstehen¹:

- Semantisch zusammengehörende Inhalte werden besser behalten als einander fremde;
- semantisch eindeutige Inhalte sind dabei hilfreich;
- konkrete Wörter und Inhalte, die zudem noch bildhaft vorstellbar sind, werden schneller und länger behalten, als abstrakte Wörter und Inhalte;
- gespeichert und erinnert wird mithilfe von selbst gegebenen Oberbegriffen;
- subjektiv erwartete und regelhafte Syntax und inhaltliche (subjektive) Wahrscheinlichkeit erhöhen die Fähigkeit sinnvoller Textarbeit;
- gezielte Hinweise, beispielsweise durch Überschriften, Bilder, angeleitetes Lesen usw., erleichtern das Verstehen wesentlich.

1 Dies sind die Ergebnisse meiner Forschungsarbeiten, die ich erstmals 1983 veröffentlichte (Conrady, 1983; dann, überarbeitet 2016). Angeregt wurde ich durch die Arbeiten zum Textverständnis und zur Textverständlichkeit von Groeben (1982); dann zur Lesemotivation und Lektürewirkung von Groeben & Vorderer (1988); weiterhin waren Arbeiten von Baer (1979) und Heller & Müller (1989) zum Lese- und Leselernprozess wichtige Ideen-Fundgruben.

Folgende sprachliche Klippen verzögern nachweislich Lesen und Verstehen¹:

- Schwierige Satzkonstruktionen;
- attributive Verwendung von Adverbien, von Adjektiven und Gliedteilen und die adjektivistische Verwendung von Attributen;
- Komposita, Substantivierungen, Verkleinerungsformen, abstrakte Nomen, schwierige Adjektive;
- Zeitensprünge und Perspektivwechsel, z.B. bei der wörtlichen Rede: Es ist also wichtig, bei den Satzkonstruktionen die spezifischen Möglichkeiten des Kindes zu berücksichtigen, Text selbst zu erlesen. Beispielsweise ist es bei der wörtlichen Rede hilfreich, wenn der anführende Teil vorn steht.

Schwierige Wörter und Wortkonstruktionen sollten ebenso vermieden werden wie Zeitensprünge und Perspektivwechsel. Nicht einfach zu verstehen ist auch die indirekte Rede.

4.3 Graphische Gestaltung von Texten und Aufgaben

Auch eine bewusst konzipierte Textgliederung ist extrem hilfreich fürs Lesen und Verstehen, besonders für Kinder, die Mühe haben, Texte selbstständig zu erlesen. Jede Seite sollte Zeile für Zeile linksbündig beginnen und Zeile für Zeile nach Sinnschritten gegliedert sein, um besonders den Kindern im ersten und zweiten Lesejahr das Sinnverständnis zu erleichtern. In jeder Zeile steht dann nur das, was inhaltlich ganz eng zusammengehört. Trennungen von Wörtern in zwei Zeilen sind gänzlich zu vermeiden. Die Verwendung der üblichen Redezeichen und Satzzeichen ist selbstverständlich. Eine Zeile sollte nie länger als etwa 9 cm sein. Absätze und eingestreute Bilder geben zusätzliche Lesehilfen. Zudem sind auch typografische Faktoren zu beachten: Als Schriftart ist eine Druckschrift zu wählen, weil Schreibschrift nachweislich Lesenlernen und Lesen verzögert und behindert. Bei der Druckschrift sollte unbedingt beachtet werden, dass die Buchstaben <a>, <g> und <l> den Schreibvarianten nahekommen. Die Schriftgröße muss dem Lesejahr in besonderer Weise entsprechen. Eine zu große Schrift würde die Zeile zu sehr verlängern, sodass beim Erlesen nicht genügend Buchstaben „auf einen Blick“ genommen werden könnten. Eine zu kleine Schrift brächte Wahrnehmungs- und Differenzierungsprobleme. So ist eine Schriftgröße von 14 pt optimal. Das Verhältnis zwischen Schriftgröße und Zeilenabstand gewährleistet, dass das Kind beim Lesen auch „die Zeile halten kann“, also nicht zwischen zwei Wörtern in die nächste Zeile rutscht. Das wird dadurch erreicht, dass dieser Zeilenabstand größer ist als der Abstand zwischen den Wörtern innerhalb einer Zeile.

5 Lernlandschaften eröffnen sichtbares und selbstbestimmtes Lernen

Basierend auf diesen Prämissen lassen sich Lernlandschaften planen, die es den Schülerinnen und Schülern eröffnen, sich ihren Lernweg zu suchen, auszuwählen und Schritt für Schritt zu gehen. Diese Lernlandschaften beinhalten als integrativen Teil einzelne *Lerndörfer*. Getreu dem afrikanischen Wort: „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen oder ein Kind stark zu machen.“

¹ Hierzu finden sich seit kurzem treffende Anregungen unter dem Stichwort „Leichte Sprache“ (s. Maaß, 2015; Bock, 2015). Ich empfehle eher die Begrifflichkeit „angemessene Sprache“, um hierarchischen Wertigkeiten vorzubeugen.

Dies ist auch so zu interpretieren: Es braucht ein ganzes Dorf herausfordernder Aufgaben, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, auszusagen: Ich möchte hier wohnen und leben und lernen ...

Oder auch so: Wir entwickeln „Häuser des Lernens“ mit interessanten Aufgaben für Kinder und Jugendliche, z. B. zur Kinder- und Jugendliteratur und vielleicht mit diesen anregenden und fantastischen Welten: ein Alice-im-Wunderland-Haus; eins mit Peter Pan; ein anderes mit Abenteuern zum Dschungelbuch; eines, in dem es mit Nils Holgersson auf seine wunderbare Reise geht; und eins mit dem nostalgischen Leben rund um Heidi ...

Bei dieser Unterrichtsentwicklung kann eine Fülle von Aufgaben entdeckt werden, vor allem auch dann, wenn zum Kern-Thema (dem Kinder- und Jugendbuch) Themen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler eingebracht werden. Hören und Sprechen und Lesen und Schreiben bilden dabei ein didaktisches Kleeblatt und zugleich einen konstruktiven Widerpart. Der reine Fachunterricht wird zudem über die Fachorientierung zum fächerübergreifenden Unterricht. Die Fachdidaktik strebt dann neben fachlichen Zielen wichtige überfachliche Fähigkeiten an, wie argumentieren, modellieren, Problem lösen, experimentieren, recherchieren, kommunizieren.

Für dieses Vorhaben braucht es einen Orientierungsrahmen, eine Planungsgrundlage: *Die kognitive Lernlandkarte*. Sie bildet die verschiedenen Aufgaben, Aufträge und Lernangebote eines Lernhauses ab.

Innerhalb eines Lernhauses werden die Aufgaben so differenziert gestellt, dass eine eigenverantwortliche persönliche Passung möglich ist, dass alle Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiv sind und von verantwortlichen Lehrpersonen unterstützt werden können.

Innerhalb des Orientierungsrahmens werden Aufgaben entwickelt, die folgende Fähigkeiten fördern und fordern (A E I O U-Aufgaben; die Buchstaben dienen als Eselsbrücke beim Entwickeln der Aufgaben! – vgl. Groeben & Kaiser, 2013):

Argumentieren

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Warum kann man es so oder anders sehen?

Erkunden, Entdecken

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Was ist Sache, wie ist es?

Imaginieren, Fabulieren

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Wie wäre es wenn?

Ordnen

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Welchem Plan folgt es, wie passt es zu anderem?

Urteilen

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?

Wenn es das Ziel ist, das Lernen als aktiven, selbstgesteuerten Prozess zu gestalten, in dem Wissen für das Heute und das Morgen erworben, vernetzt und angewendet wird, kommt der Auswahl und Gestaltung der Aufgaben also eine besondere Rolle zu. Wir haben uns für Aufgabenkarten entschieden – und nicht für Arbeitsblätter. Damit eröffnen wir das Lernen in den Schülerinnen und Schülern und sind selbst (lediglich) als Lernbegleiter aktiv.

Die Lehrkraft als Lernbegleiterin/Lernbegleiter wird damit zum „Gerüstbauer“, indem sie/er systematisch Strukturen und Hilfen anbietet und ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler können damit ihren Weg des Lernens zur nächsten Kenntnis oder Fähigkeit selbstständig gehen (Scaffolding).

Sie arbeiten nach diesen Karten und dokumentieren ihre Arbeiten in individuellen Lernarbeitsbüchern. Bisweilen arbeiten sie allein oder mit dem Partner oder in der 4er-Gruppe – bis hin zur gesamten Lerngruppe. Hilfreich ist dabei der sozialpädagogische Dreischritt: Think – Pair – Share, bei dem kognitives Lernen und soziales Lernen in einem Gleichgewicht praktiziert werden.

**Johanna Spyri
Heidi
(Arena Klassiker + CD)**

LERNHAUS: HEIDI – Kognitive Lernlandkarte

Leitendes Bildungsziel:
Heidi – eine klassische literarische Figur kennen lernen

FUNDAMENTUM: Verstehensziele > Kompetenzen

- Gemeinsam Kinderbuchklassiker kennen und verstehen lernen
- Sich zu Text- und Bilderfahrungen austauschen, Vermutungen diskutieren
- Die Wirkung verschiedener Medien (Text und CD) vergleichen, beurteilen
- Die eigene Lernbiografie reflektieren
- Über Sprache nachdenken (Dialekt)
- Eigene Vorstellungen von Kinderrechten entwickeln
- Die eigene Meinung angemessen vertreten
- Informationen entnehmen, präsentieren, eigenes Lernen dokumentieren

ENTDECKEN
ERFORSCHEN

- Welche Sinnungen des Großvaters sind in den Illustrationen zu entdecken? (Portraits, z.B. zähmen)
- Unterschiedliche HEIDI-Darstellungen finden, eigene Vorlieben festlegen
- Meine eigene Leseliste und Lernweg
- Eine Leseliste gestalten, zeichnen und so die Textunterschiede entdecken
- Die Autorin Johanna Spyri und ihr Land, die Schweiz, kennen lernen
- Einschränkungen im Leben anderer Menschen beobachten und reflektieren

ARGUMENTIEREN

- Hörspiel und Vorlesung miteinander vergleichen
- HEIDI-Stimmen erkennen, das Verhalten von Frauentrollmännern mit dem des Großvaters vergleichen
- Frauentrollmännern und HEIDI Perspektive wechseln
- Meine Stärken – deine Stärken: Was kann ich gut – Was kannst du gut?
- Gekühle wahrnehmen: Wenn ich fröhlich bin / wenn ich wütend bin – ...
- Was ist Heimat?
- Ich finde meinen Ort
- Die Kinderrechte: Welches Recht ist für mich das wichtigste?

IMAGINIEREN
FABULIEREN

- Was denkst du, wenn du nicht Beach bekommst?
- Was erlebst du, wenn du nicht sehen kannst?
- Was erlebst du, wenn du im Regen stichst?
- Welche andere Lösung für meine Zukunft?
- Das Fremdsprachen in einer neuen Umgebung verstehen
- Eine neue Figur in die Geschichte einfügen
- Mein Blick und Köck, schöne und hässliche Orte in der Umwelt finden

ORDNEN

- Lebensweise erkennen und miteilen
- Personen einer Geschichte beschreiben
- Wörter finden, die etwas über Gefühle aussagen
- Ein Lesespiel (Logikal) Koch erklären (Lesen)
- Aus dem Text ermitteln: So lebt HEIDI - in drei Belegen / in der Großstadt
- Eine Figur im Text verfolgen, wie sie sich im Text verändert
- Eine Geschichte in der Geschichte entdecken

URTEILEN

- Ist HEIDI ein „Mädchenbuhl“?
- Schulpflicht: ja oder nein?
- Tiere erziehen – aber wie?
- Das möchte ich gerne lernen!
- Eine Altersempfehlung für HEIDI geben
- HEIDI in verschiedenen Medien, welche Fassung ist besser?
- Das habe ich gelernt
- Eine „Buchkritik“ / Rezension schreiben und mit der Werbung vom Verlag vergleichen

Abb. 3: Kognitive Lernlandkarte Heidi

In unseren Lernhäusern sind wunderbare Kinder- und Jugendbuch-Klassiker beheimatet. Sie locken und verlocken in drei Buch-Präsentationen: einmal in einer umfangreichen Fassung, die dem Original sehr, sehr nahe ist; einmal in einer neu erzählten und gekürzten Fassung für Kinder ab dem 2. Lesejahr; und einmal in einer Bilderbuch-Fassung mit kongenialen Bildern und einer Hör-CD.

Didaktische Strukturen

Mit den drei „Heidi“-Ausgaben im Arena-Verlag (Würzburg) bieten sich besondere Anregungen für Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene.

Die *Bilderbuchfassung* (Spyri, 2013) mit der Hör-CD präsentiert sich vorzüglich für den Kita-Bereich und die Schuleingangsphasen; begleitet von dem lesekundigen Erwachsenen, der die „großen“ Fassungen parat hat.

Die *Bücherbär-Fassung* (Spyri, 2004/2013) kann ab dem 2. Lesejahr selbst gelesen werden; auch im Vergleich zur Bilderbuchfassung.

Für die *Jugendbuch-Fassung* (Spyri, 1995/2013) braucht es erfahrene Leserinnen und Leser, vielleicht auch mit dem Forscherwunsch, etwas mehr über das Leben unserer nahen Vorfahren zu entdecken. Vergleiche zu anderen Medien und zum sogenannten Merchandising-Bereich sind wichtig.

All das eröffnet Lernlandschaften für ganz unterschiedliche Lerngruppen, einschließlich der Kinder mit Handicap (Stichwort: Inklusion) mit ganz verschiedenen Tätigkeiten: Argumentieren; Erkunden/Entdecken; Imaginieren/Fabulieren; Ordnen; Urteilen.

Im didaktischen Material haben wir für die Lehrkraft die kognitive Lernlandkarte für das Lernhaus „Heidi“ zusammengefasst. Dort sind die Verstehensziele und Kompetenzen aufgelistet und die Themenschwerpunkte der einzelnen Aufgabenbereiche übersichtlich dargestellt.

Für diese Aufgabenbereiche haben wir jeweils 8 Aufgabenkarten entwickelt. Weiterhin finden Sie jeweils 2 Blankokarten für die Entwicklung eigener Aufgabenkarten.

Diese Aufgabenkarten sollten kopiert werden, zur Unterscheidung am besten auf farblich unterschiedlichem Papier, dann laminiert und in Karteikästen den Kindern zugänglich sein. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenkarten ist sehr unterschiedlich und kann im Niveau von den Kindern zudem selbst angepasst werden.

Genau das eröffnet und ermöglicht extrem differenziertes Arbeiten:

- für unterschiedliche Jahrgänge
- sogar auch für den Kita-Bereich; angeleitet von der Erzieherin
- für jahrgangsübergreifende Klassen
- und immer offen für die Schwerpunkte Inklusion und Migration

((Vignette HEIDI))	((Signal)) Argumentieren 6
Ziel: Über besondere Situationen nachdenken	
Manchmal haben Kinder Heimweh. HEIDI hat Heimweh. Warum? Was bedeutet Heimweh? Sicher habt ihr alle schon einmal Heimweh gehabt.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wann ? Wie war es? Was hat euch geholfen? 2. Können Erwachsene auch Heimweh haben? Warum? Fragt eure Eltern, ob sie schon einmal Heimweh hatten. 3. <i>Schreibt eine Tippliste: Gegen Heimweh hilft ...</i> 	

Abb. 4: Heidi Aufgabenkarte Argumentieren 6

((Vignette HEIDI))	((Signal)) Entdecken/Erforschen 3
Ziel: Einen Text untersuchen und Informationen entnehmen	
HEIDI träumt von einem anderen Leben. In allen drei Büchern findest du Texte (und Bilder), in denen du erfahren kannst, warum Heidi zurück möchte auf die Alm. <i>Suche diese Texte.</i>	
<p>Tip: Im Bilderbuch auf der (6.) Doppelseite. Im Kinderbuch auf Seite 57. Im Jugendbuch auf Seite 145.</p>	

Abb. 5: Heidi Aufgabenkarte Entdecken/Erforschen 3

Jeder Aufgabenbereich beinhaltet als Kopiervorlage eine *Selbsteinschätzung*, passend zu dem Aufgabenbereich. Ergänzend haben wir hierbei die entsprechenden Lernfelder aus dem *Sprachturm* eingefügt (= unterlegte Felder).

Durch das breite Materialangebot werden verschiedene Lernkanäle angesprochen und verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt. Die freie Wahl der Reihenfolge der Aufgabenkarten und die Selbstkontrolle fördern das selbstständige Lernen auf einem individuellen Lernweg – aber ohne zu vereinzeln, weil wir die Aufgaben bewusst auch auf gemeinsames Denken und Handeln angelegt haben.

HEIDI = Selbsteinschätzung Ordnen

Mein Name	++	+	-	--	Tipps zur Weiterarbeit
Ich kann gemeinsam mit meiner Lerngruppe einen Kinderbuch-Klassiker verstehen lernen.					
Ich kann Erzählstrukturen abbilden.					
Ich kann Informationen sammeln und ausstellen.					
Ich kann ein Kinderbuch vorstellen und zum Lesen verlocken.					
Karte 1: Ich kann eine Erzählung verstehen und ordnen.					
Karte 2: Ich kann Personen beschreiben und eine Planungsskizze darstellen.					
Karte 3: Ich kann Gefühlswörter sammeln.					
Karte 4: Ich kann ein Leserätsel lösen (Logical)					
Karte 5: Ich kann ein Wörter-Lexikon schreiben.					
Karte 6: Ich kann ein Lexikon zu einem besonderen Ort anlegen und ein Lernplakat für die Klasse gestalten.					
Karte 7: Ich kann die Veränderungen einer Figur darstellen.					
Karte 8: Ich kann eine Geschichte in der Geschichte entdecken und als 2. Erzählstrang verstehen.					
Karte 9: (Ich kann eigene Forscherfragen stellen und bearbeiten.)					
Karte 10: (Ich kann eigene Forscherfragen stellen und bearbeiten.)					
Das sagen meine Lehrer / Lehrerinnen zu meiner Arbeit:					
Das möchte ich meinen Eltern ... über das Thema erzählen:					
Meine eigenen Ideen Tipps. Links (Internet) zu diesem Thema:					
Das möchte ich zu diesem Thema noch wissen:					

Abb. 6: Heidi Selbsteinschätzung Ordnen; Kopiervorlage

Literatur

- Baer, J. R. (1979). *Der Leselernprozess bei Kindern. Analysen und Untersuchungen zur experimentellen Leseforschung und zu Problemen der Lesemethodik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bock, B. M. (2015). Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur Leichten Sprache. *Didaktik Deutsch*, 20, (38), S. 9–17.
- Conrady, P. (1979). Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen bei Kindern – mögliche Konsequenzen für die Fachdidaktik Deutsch. In W. Gewehr (Hrsg.), *Sprachdidaktik – Neue Perspektiven und Unterrichtsvorschläge*. S. 140–152. Düsseldorf: Schwann.
- Conrady, P. (1980). Texte und Tätigkeiten: Situationsbericht und Basisartikel. In P. Conrady, Balhorn, H., Tymischer, H.-J. & Wallraabenstein, W. (Hrsg.), *Literaturunterricht 5–10. Praxis und Theorie des Unterrichtens*. S. 12–44. München: Urban & Schwarzenberg.
- Conrady, P. (1983). Kinderbücher im Unterricht. Anmerkungen zu entscheidenden Voraussetzungen. *International Reading Association/Deutschland*, H. 2/1983, S. 48–55.
- Conrady, P. (2016). Bücher sind zum Lesen da. In P. Conrady (Hrsg.), *Zum Lesen verlocken. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule*. 5. erg. u. überarb. Aufl. als CD-ROM-Ausgabe. Würzburg: Arena-Verlag.
- Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2012/2016). *Sprachtürme*. Zuerst in Zeitschrift Grundschule 44, (2) als Beiheter. Überarbeitete Fassung in Institut für angewandtes Schulmanagement. Stuttgart. www.ifas-verlag.de
- Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2016). *Zum Lesen verlocken. Arena – Neue Materialien für den Unterricht. Klassen 1 bis 4; Klassen 5 bis 10*. Würzburg: Arena-Verlag.
- Barrie, James Matthew: Peter Pan
 - Brüder Grimm: Märchen
 - Carroll, Lewis: Alice im Wunderland
 - Kipling, Rudyard: Das Dschungelbuch
 - Lagerlöf, Selma: Nils Holgerssons wunderbare Reise
 - Spyri, Johanna: Heidi – Heidis Lehr- und Wanderjahre
- Doderer, I. & Doderer, K. (1969). Johanna Spyris „Heidi“. Fragwürdige Tugendwelt in verklärter Wirklichkeit. In *Klassische Kinder- und Jugendbücher*. S. 121–134. Weinheim: Beltz.
- von der Groeben, A. & Kaiser, I. (2013). *Werkstatt Individualisierung*. 2. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Groeben, N. (1982). *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Heller, D. & Müller, P. (1989). Ausgewählte psychologische Aspekte der Beschreibung des Lese- und Leselernprozesses. In P. Conrady (Hrsg.), *Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder*. S. 37–60. Frankfurt: dipa-Verlag.
- Hörmann, H. (1977). *Psychologie der Sprache*. 2. überarbeitete Aufl. Berlin: Springer.
- Klafki, W. (2000). Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft. In J. Eierdanz & Krcmer, A. (Hrsg.): *Weder erwartet noch gewollt – Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des kalten Krieges*. S. 152–178. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, Jahrgangsstufe 4. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Lay, W.A. (1903). *Experimentelle Didaktik*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Maaß, C. (2015). Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. *Didaktik Deutsch*, 20, (38), S. 3–8.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1974). *Gedächtnis und Intelligenz*. Olten/Freiburg: Walter.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2000). *Europäisches Sprachportfolio*. Bern: BLMV – Schöffer Verlag. URL: <http://www.sprachportfolio.ch> (Stand: 17.01.2016).
- Spyri, J. (1995/2013). *Heidi. Heidis Lehr- und Wanderjahre*. Arena Kinderbuch-Klassiker. Würzburg: Arena.
- Spyri, J. (2004/2013). *Heidi. Arena Bücherbär-Klassiker für Erstleser*. Würzburg: Arena.
- Spyri, J. (2013). *Heidi. Arena Kinderbuch-Klassiker Bilderbuch. Mit Hörbuch*. Würzburg: Arena.
- Vester, F. (1975). *Denken – Lernen – Vergessen*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Wolgast, H. (1896). *Das Elend unserer Jugendliteratur*. Hamburg: Selbstverlag.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Sprachturm *Lesen* 1 & 2 (Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2012/2016)).
- Abb. 2 Sprachturm *Lesen* 3 & 4 (Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2012/2016)).
- Abb. 3 Kognitive Lernlandkarte *Heidi* (Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2016)).

Abb. 4 *Heidi*: Aufgabenkarte Argumentieren 6 (Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2016).

Abb. 5 *Heidi*: Aufgabenkarte Entdecken/Erforschen 3 (Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2016).

Abb. 6 *Heidi*: Selbsteinschätzung Ordnen: Kopiervorlage (Conrady, P. & Sengelhoff, B. (2016).

(Die Abb. 3 bis 6 sind Typoskript-Fassungen, weil die gedruckten Fassungen erst Ende 2016 vorliegen werden.)

Angaben zum Autor

Peter Conrady, Technische Universität Dortmund, Institut für deutsche Sprache und Literatur (bis 2009)

peter.conrady@uni-dortmund.de