

MICHAELA REITBAUER

Ganz schön bunt – Dialog in Farbe Literarische Spurensuche (Primarstufe) in den Werken von Renate Welsh

Abstract

The following paper provides interconnection between the topic of dialogic learning within and with some of Renate Welsh's books for children. With the help of verbal and written conversations about Renate Welsh's literature, subjective approaches are opened up for the young readers and associated with their personal, lifeworldly experiences. The exchange with others and the immersion of common or controversial approaches release metacognitive levels of experience. In addition to the theory of Dialogic Learning, practical examples of implementation within primary education are presented. By doing this, subject-didactical aspects are interconnected and intertwined.

Key words

Literature teaching in Primary Schools; Dialogues about children's literature in the classroom; Renate Welsh; Dialogic Learning; practical examples

DIALOG zwischen Ungleichen

In ihrer Volksschulzeit schrieb Renate Welsh für den Größten und Stärksten in der Klasse die Hausaufgaben und Geschichten, der ihr wiederum versprach sie zu beschützen. „Ich hieß wieder Renate, nicht mehr ‚rotschädlerte Hex‘, ich musste nicht mehr in die Hose machen vor Angst, ich konnte das Leben wieder ganz schön finden [...] Wer weiß, ob ich ohne ihn so sehr daran geglaubt hätte, dass Geschichten nützlich sein können.“ (Welsh, 2008, S. 1) So beschreibt Welsh ihre ersten literarischen Gehversuche. Dass oft gerade dieser gegenseitige Nutzen und Austausch differenter Potentiale Generationen von Kindern und Erwachsenen miteinander in unterschiedlichste Arten von verbalen, non-verbalen, schriftlichen

und/oder bildlichen Dialog und zum Nachdenken bringt, beweisen die zahlreichen Geschichten und Veröffentlichungen von Renate Welsh.

Was bedeutet im DIALOG zu sein?

Der aus dem Griechischen stammende Begriff „Dialog“ bezeichnet zwar im landläufigen Sinn ein Gespräch zwischen zwei Personen, im Tieferen meint es jedoch *im Miteinandersprechen hindurchgehen zum Sinn*. Ein Dialog ist unabhängig von der Zahl der Betroffenen. *Logos* bedeutet ja *Sprache, Wort, Geist und Sinn*. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass erst auf Grund von dialogischen Prozessen und Begegnungen der gemeinsame Sinn, die Sache an sich entstehe, in der Schule etwa durch gemeinsames Arbeiten, Kommunizieren und Lernen (vgl. Thiel, 2009).

Der DIALOG in der Literatur von Renate Welsh

Dieser Titel kommt nicht von ungefähr. Seit geraumer Zeit beschäftigen sich Pädagogen und Pädagoginnen, (Literatur-)Vermittlerinnen und Vermittler und andere Experten und Expertinnen mit dem Lernen im Dialog, mit dem Dialog unter Verschiedenen, mit dem Dialog in der Literatur. Seien es nun Publikationen rund um das „Dialogische Vorlesen“ (Hering, 2016, S. 89; Fiener-Schachtner, 2011, S. 41), das Führen von „Lesegesprächen“ (Bräuer, 2017, S. 33), „Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation“ (Kranz, 2014, S. 18), dialogische Bilderbuchbetrachtungen und Bilderbuch-Apps im Dialog (Jentgens, 2016, S. 103, 116) oder die Didaktik des „Dialogischen Lernens“ nach Ruf & Gallin (2014, 2018), ein Modell, auf das in weiterer Folge noch genauer eingegangen wird.

Renate Welsh sagt in einem Interview mit Thomas Aistleitner von Literacy.at über ihr 2013 erschienenes Buch *Ganz schön bunt* im Zusammenhang mit dem Dialog auf die Frage: „Wie haben sich die Personen ergeben, die im Buch vorkommen?“ Folgendes: „Sie haben sich einerseits ergeben, weil ich Farben im Buch haben wollte. Andererseits mag ich Martin Buber, ich halte das Dialogische für wichtig“ (Aistleitner, 2013). An dieser Stelle sei das Zitat von Martin Buber "Der Mensch wird am DU zum ICH" positioniert, das die Notwendigkeit des zwischenmenschlichen Dialogs bekräftigt.

Stellvertretend für andere Bücher der Autorin wird hier *Ganz schön bunt* (Welsh, 2013) herausgegriffen. Der Text des regenbogenbunten Buches besteht fast zur Gänze aus Dialogen

- Über den Dialog im Buch bekommt der Zwuttschg, ein daumengroßer Bub mit roten Hosen, der in einem Wald wohnt, Dinge auf der Suche nach dem Ort des Regenbogens geschenkt, dessen bunte Farben ihn bis in sein Innerstes hinein berühren. Diesen kleinen Zwuttschg beschäftigen Fragen, wie: „Hat der Regenbogen einen Anfang und ein Ende, einen Kopf und einen Schwanz wie ein Tier? Hat er zwei Anfänge? Oder zwei Enden?“ (Welsh, 2013, S. 22)

- Der Salamander gibt dem Zwutschg seine abgestreifte Haut, weil er den kleinen Jungen für besonders mutig hält: „Bist übrigens ein tapferes Kerlchen. Viel Größere nehmen Reißaus vor mir, weil ich nämlich nicht nur klug, sondern auch gefährlich bin“ (Welsh, 2013, S. 18).
- Mit dem Schmetterling hält der Zwutschg einen stillen Dialog – dieser führt den Zwutschg, der die zu einem Paket geschnürte Salamanderhaut hinter sich herschleppt auf einen Berg. Von einem Vogel, dem er sein Vorhaben erzählt, bekommt er eine blaue Feder und erfährt, dass sich hinter dem Berg viele weitere Berge befinden. Auf die Frage, ob es noch weit zum Regenbogen sei, antwortet der sich aufplusternde Vogel mit gespreizten Flügeln: „Noch weit? Weit, weit, himmelweit, Essenszeit, Hochzeitskleid, nicht gescheit.“ (Welsh, 2013, S. 31).
- Danach trifft Zwutschg auf einen Dachs, der ihm versehentlich aufs Bein steigt. Mit Hilfe der Feder gelingt es ihm den Dachs zu kitzeln und sich zu befreien. Als Zeichen der Entschuldigung nimmt ihn der Dachs ein Stück auf seinem Rücken mit. Dieser schenkt ihm eine rote Glasscherbe und eine Einladung: „Du könntest mich einfach einmal besuchen. Geradeaus und dann links. Brauchst ja nicht gerade viel Platz.“ (Welsh, 2013, S. 44, 45)
- Als es zu regnen beginnt, hält ihn die Salamanderhaut trocken und versteckt ihn vor den gefährlichen Füchsen. Auf seinem weiteren Weg begegnet Zwutschg noch einer Eidechse, die ihm seine Schwanzspitze schenkt, auf die der Zwutschg versehentlich getreten ist, einem Frosch, der ihm Schwimmunterricht gibt, eine Libelle. Und plötzlich, ohne es zu merken kommt er zu den Farben des Regenbogens und findet was ihm bislang am meisten gefehlt hat: „Ich habe Freunde! Ich hab Farben und ich hab so eine Freude!“ (Welsh, 2013, S. 74)

Leseunterricht konfrontiert heute auch sehr junge Lernende mit literarischen Werken und versucht unter anderem im Dialog auf Spurensuche zu gehen, den Kindern zu ermöglichen neue Perspektiven und fiktionale Welten kennen zu lernen, unterschiedliche sprachliche und ästhetische Zugänge zu erproben und gängige Normen zu hinterfragen. Das Lesen literarischer Texte ermöglicht „[...] einen empathischen, einen genießenden Nachvollzug fremder Sichtweisen sowie die Reflexion des Dargestellten in Bezug auf die gesellschaftliche Wirklichkeit.“ (Dannecker, 2013, S. 7).

Wie lassen sich dialogische und diskursive Elemente in einer Didaktik des gegenseitigen Respekts, die das vorhandene Potenzial einer Lerngemeinschaft nutzt und eine Sprache des Verstehens und des Verstandenen fördert, positionieren? Dazu wird zunächst das *Dialogische Lernmodell* nach Ruf und Gallin skizziert, um theoretische Grundlagen aufzuzeigen, die in weiterer Folge in erprobten literarischen Unterrichtssequenzen zum literarisch-ästhetischen Lernen ansatzweise ihre Umsetzung finden.

Exkurs: Das Modell des Dialogischen Lernens

Das Modell bzw. die Didaktik des Dialogischen Lernens ist von den beiden Schweizer Professoren Urs Ruf und Peter Gallin (2014, 2018) entwickelt, konzipiert, geprägt und beforscht worden. Sie gehen davon aus, dass Lernen auf jeweils eigenen Wegen passieren muss. Die zu entdeckenden Inhalte und Zusammenhänge werden anschließend in dialogischer Form ausgetauscht. Das Konzept geht weg von vorschnellen Regularisierungen, hervorgerufen oft durch Rezepte und vorgefertigten Lösungen, und bewegt sich hin zu individuellen Lösungsstrategien in Bezug auf die jeweilige Aufgabe. Im Dialogischen Lernen geht es um eine kontinuierliche Entwicklung der personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, um die Sprache des Verstehens und die Sprache des Verstandenen. Martin Wagenschein (1986) schreibt zudem über das Verstehen: „Das wirkliche Verstehen bringt uns das Gespräch. Ausgehend und angeregt von etwas Rätselhaftem, auf der Suche nach dem Grund“ (Wagenschein, 1986, S. 74).

Kreislauf des Dialogischen Lernens

Der Lernprozess während eines *Dialogischen Vorganges* wird als ein Wechselspiel von Produktion und Rezeption verstanden. Organisiert wird er in einem Dreischritt – das ICH-DU-WIR-Prinzip:

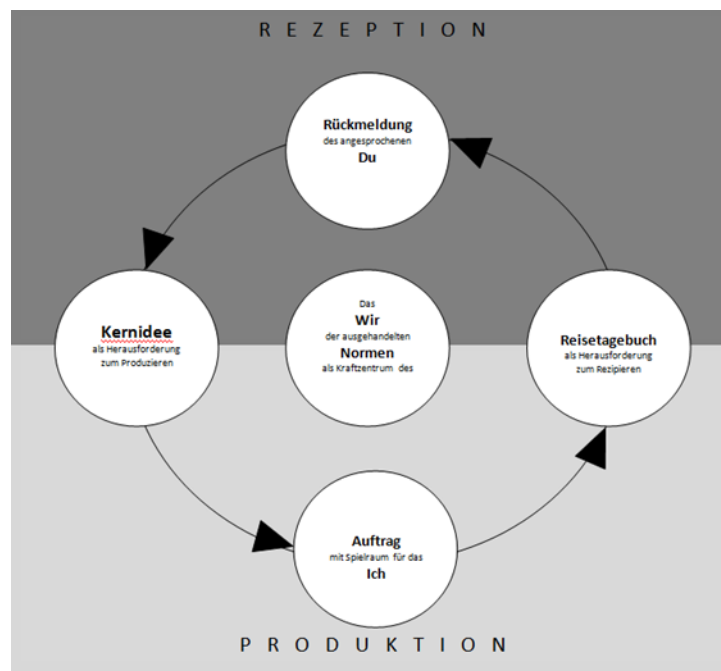


Abbildung 1: Arbeit in der Schule als Kreisen um das Kraftzentrum auszuhandelnder Normen. Entnommen aus Ruf und Gallin (2014, S. 12).

Zu Beginn wird ein *Offener Auftrag* für die lernende Gruppe formuliert. Dieser wird so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schülern diesen unabhängig von ihren

(kognitiven) Voraussetzungen verstehen, ihren eigenen Lösungsweg entwickeln und mit ihrem Können und Vermögen sich dazu einbringen können. Das heißt, nicht das Angebot, der Auftrag wird auf unterschiedlichen Niveaus dargestellt, sondern der bzw. die Lernende selbst differenziert. Alle Prozesse werden in einem Lernjournal dokumentiert. Der Philosoph Hans-Georg Gadamer (1959) formuliert dazu den *Zirkel des Verstehens*: „Das erste, womit das Verstehen beginnt, ist, dass etwas uns anspricht. Das ist die oberste aller hermeneutischen Bedingungen. Offene Aufträge sind wirkungslos, wenn die Lehrperson die tatsächlich erbrachten Leistungen nicht ermittelt und die implizit wirksamen Kompetenzen nicht explizit macht“ (Gadamer 1959 zit. nach Figal et al. 2000, S. 35).

Danach folgt der sehr persönliche, biographische Zugang zur Thematik in der Phase der *singulären Standortbestimmung* („Ich mach das so“). Im darauffolgenden *divergierenden Austausch* mit anderen („Wie machst du es?“) werden Qualitäten in den Aussagen, Texten etc. gesucht und Lösungsansätze der Einzelnen sichtbar gemacht. Wertschätzende Rückmeldungen unterstützen in dieser Phase. Einzelne gelungene Beiträge werden in einer Autographensammlung zusammengefasst und bilden den gemeinsamen Wissensbildungsprozess der Klasse ab.

In der letzten Phase, der *regularisierenden Einsicht* spricht die Klasse darüber, welche Instrumente und Verfahren sich in der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand bewähren („So machen wir es!“). Die Lehrperson knüpft ihrerseits an den gelungenen Beiträgen aus den Lernjournalen an, um daraus wieder neue Kernideen und die dazugehörigen Folgeaufträge zu entwickeln.

Im nun folgenden Abschnitt werden die einzelnen Elemente und Parameter eines dialogischen Kreislaufes näher beschrieben.

Offene Aufträge

Offene Aufträge sind so konzipiert, dass Lernende ihr vorhandenes Wissen und Können einzubringen vermögen. Sie fordern dazu auf, sich intensiv und auf eigenen Wegen mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen. Offene Aufträge sind für alle Lernenden im System individuell zugänglich, für leistungsschwächere wie auch für hochbegabte Lernende. Eine stärkenorientierte Pädagogik steht hier im Vordergrund. Sie sprechen die personale, soziale, fachliche und metakognitive Handlungskompetenz an. Die eigenen Ideen, Konzepte und auch Gefühle werden klar und deutlich sichtbar. Offene Aufträge sollen auch belegen, wie Lernende beim Dokumentieren vorgehen und welche Stützsysteme sie nützen, um sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Gute offene Aufgaben lassen mehrere Lösungen zu und sind auf der Antwortseite offen. Es gibt nicht nur „eine“ richtige Lösung, sie ermöglichen jedem Kind, auf seinem Begabungsniveau erfolgreich zu arbeiten und zeichnen sich durch drei Merkmale aus: einen einfachen Einstieg, eine Rampe für Könnler und einen Überraschungseffekt für die Lehrperson. Dadurch entstehen oft

unerwartete Qualitäten auf unterschiedlichen, manchmal nicht erwarteten Ebenen (Ruf, Keller & Winter, 2008, S. 214f).

Das Lerntagebuch, Lernjournal oder Reisetagebuch

Zentrales Element ist das *Lerntagebuch*, *Lernjournal* oder *Reisetagebuch*. Das ist ein Buch oder ein Heft zum Verschriftlichen der persönlichen Spuren und zur Transparenz der eigenen Lernschritte und Denkprozesse. Hier werden alle Gedanken und Prozesse aufgeschrieben. Die Lernenden legen hier ihre Spuren, aktivieren ihr Entwicklungspotential, verschriftlichen im Reisetagebuch eigene Sichtweisen und Zugänge, machen Vorwissen und Prä-Konzepte sichtbar und positionieren sich. Es wird transparent, wie Kinder in der Auseinandersetzung mit einer Thematik, einem Buch, einem literarischen Text, einem Gedicht dieser oder diesem zunächst begegnen und welche Stützsysteme die Schülerinnen und Schüler als Autoren und Autorinnen nützen.

Im *Reisetagebuch* werden im Austausch mit den anderen der persönliche Horizont erweitert, Ideen und Vorgehensweisen werden verglichen, Rückmeldungen gegeben, Konsequenzen gezogen, es wird reflektiert und assoziiert und gewonnene Erkenntnisse aus dem Dialog werden in neuen, weiteren Lernprozessen angewandt. Dieser Kreislauf und Prozess zieht sich von der Perspektive des Verstehens (ICH) zur Perspektive des Verstanden (WIR) hin (Ruf & Gallin, 2018, S. 91-94).

Urs Ruf spricht in seinem Vortrag in Puchberg bei Wels von der Verschriftlichung als „Verankerung im ICH“ (Ruf, 2013).

Wenn jemand alle glücklichen Einfälle seines Lebens sammelte, so würde ein gutes Werk daraus werden. Jedermann ist wenigstens des Jahrs einmal ein Genie. Die eigentlichen sogenannten Genies haben nur die guten Einfälle dichter. Man sieht also, wie viel darauf ankommt, alles aufzuschreiben. (Lichtenberg, 1973, S. 172).

Singulären Standortbestimmung

Zunächst wird in der *Singulären Standortbestimmung* - das "ICH" in den Fokus gerückt. Hier wird der oder die Lernende mit seiner / ihrer Biographie und den bereits vorhandenen mentalen Modellen an den Anfang gestellt. Diese singuläre Standortbestimmung macht Sichtweisen transparent und kann so für den gesamten Lernprozess der Gruppe nutzbar gemacht werden.

Für Lehrende sind diese biographischen Zugänge, das Kennenlernen persönlicher Überlegungen, freie Texte, etc. oft die einzig sichtbaren Fenster in die Denkwelten von Kindern und haben somit auch immer eine diagnostische Komponente.

Dieses Schreiben, Erzählen als Einbettung in die eigene Lebenswelt impliziert die persönliche Sprache, die Sprache des Verstehens. Das meint die Auseinandersetzung mit der Thematik selbst – dem Text, dem Buch, dem literarischen Szenario.

Mit noch sehr jungen Schülerinnen und Schülern werden mit Hilfe mündlicher und schriftlicher Gespräche über Literatur zunächst subjektive Gedanken mit den eigenen lebensweltlich geprägten Zugängen in Beziehung gesetzt und die literarische Biographie aktiviert. Die Aufmerksamkeit ist der Entwicklungsperspektive gewidmet.

Divergierender Austausch

In der zweiten Phase, dem *divergierenden Austausch* oder dem DU (für Kinder ist diese Phase mit dem Leitsatz: „Wie machst du es?“ konnotiert), kommt der Wirkungsaspekt zum Tragen.

Im Dialog werden mündliche und schriftliche Rückmeldungen zu den Texten im Reisetagebuch eines Mitschülers oder eine Mitschülerin gegeben. Diese Verschriftlichung stützt sich auf eine in der Ich-Form verfasste Verstärkung in Form von Gelungenem, Erfolgversprechendem und konkreten Angaben zum Gelesenen. Leserinnen und Leser stellen in dieser Phase Beziehungen her, setzen sich mit Handlungsweisen und Charakteren auseinander, entwickeln Empathie, wechseln Sichtweisen - subjektives Leseinteresse wird geweckt. Der Dialog provoziert eine ständige Wechselbeziehung zwischen Selbstverstehen und Fremdverstehen. Ruf und Gallin formulieren diesen Aspekt wie folgt: „Die Perspektive eines anderen einnehmen und das Wissen und Können eines Lernpartners oder Experten als treibende Kraft der Entwicklung und der Bewährung gewinnen und nutzen lernen“ (Ruf, Keller & Winter, 2008, S. 245).

Diese Rückmeldungen sind ein unersetzbarer Bestandteil des dialogischen Lernkonzepts. Die zuvor beschriebene Phase der Produktion wird nun durch die Phase der Rezeption abgelöst. Die Lernpartnerinnen und Lernpartner suchen nach Qualitäten in den Texten und es soll sichtbar werden, welche Lösungsansätze die Einzelnen gewählt haben und welche Qualitäten diese besitzen. „Nicht der Blick auf Defizite löst Entwicklungen aus, sondern das Bewusstmachen des Gelungenen.“ (Ruf & Winter, 2012, o. S.)

Regularisierende Einsichten

Die dritte Phase, die der *regularisierenden Einsichten*, ist dem Sachaspekt gewidmet. Gelungenes bzw. Qualitäten, spannende Ideen und Vorgehensweisen werden in dieser Phase speziell in der Autographensammlung hervorgehoben, Werkzeuge für das Lernen und Verstehen abgeleitet. Interessante Passagen aus den Arbeiten werden ausgewählt, gruppiert, markante Titel gesetzt, und so wird eine Brücke zwischen dem Vorwissen der Lernenden und dem zu erwerbenden Fachwissen geschlagen. Das vorhandene Wissen kann so fachlich genutzt werden. Die Autographensammlung ist jeweils die Grundlage für den nächsten Auftrag. Als ein wichtiges Merkmal eines dialogisch geführten Unterrichts gilt, dass Konsequenzen aus den eigenen und den gemeinsamen Reflexionen gezogen und für die Verbesserung der Arbeiten genutzt werden. (Ruf, Keller & Winter, 2008, S. 23).

Das *Dialogische Lernmodell* erlaubt allen, Lehrenden und Lernenden, über Qualitäten zu sprechen und nicht über Defizite, womit ein positiver Zugang zu und ein konstruktiver Umgang mit Fehlern zum Aufbau einer förderlichen Fehlerkultur geschaffen wird. In diesem didaktischen Modell wird der Dialog als Brücke verstanden, als Brücke zur Erfahrung von Autonomie („Ich stehe auf eigenen Füßen!“), als Brücke der sozialen Eingebundenheit („Meine Lernpartner, mein Gegenüber, alle hören mir zu!“) und als Brücke zur Erfahrung der eigenen Kompetenz – dann, wenn Gedanken, Lösungsansätze, Verschriftlichungen, Erzähltes etc. ausgetauscht, mit sich selbst in Beziehung gesetzt werden und ein Prozess auf der Metaebene stattfindet („Ich mache Fortschritte!“) (vgl. Gallin & Ruf, 2011).

Verknüpfung dialogischer Prozesse mit der Literatur von Renate Welsh anhand praktischer Diskurse

In diese Brückenfunktion zwischen persönlichen, authentischen Zugängen und dem Austausch von unterschiedlichen Sichtweisen und Überlegungen liegt die Parallele der Literatur von Renate Welsh zum *Dialogischen Lernen*. Das individuelle Angesprochenensein, das ihre Texte ermöglichen, zieht sich von Anfang an durch Welshs Bibliographie. Sie orientiert sich an der sozialen Wirklichkeit der Kinder und beschreibt Möglichkeiten zur Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen: Familiäre Krisen, Ungerechtigkeiten, Krankheit, Ausgrenzung, Gewalt, Ängste finden sich hier als Themen, immer ohne Belehrung, mit hohem ethischem Anspruch. Authentizität wird stets spürbar.

Den jüngeren Lesern und Leserinnen widmet Renate Welsh kurze Erzählungen und Kinderromane. Humorvolle und fantastische Momente sind in diesen Texten nicht selten das Transportmittel für Problemdarstellung und -lösung. Damit sie sich in der Welt der Erwachsenen behaupten können, versetzt sie ihre Figuren auch in zauberhafte Welten, wie bei *Melanie Miraculi*, oder führt, wie im *Vamperl*, fantastische Wesen ein. Das Vamperl saugt bei bösen Menschen Gift und Galle, um sie dadurch friedfertiger zu machen. Allerdings kann es die bittere Galle der ganzen Welt nicht allein aussaugen, und so begibt sich Frau Lizzi mit dem Vamperl zur Erfinderin. „Soll doch sie sich einmal den Kopf zerbrechen!“, meint sie. Frau Lizzy besucht also Renate Welsh und lässt sich von den Briefen von Kindern auf dem Schreibtisch inspirieren. Das Vamperl bekommt sein Vamperlina, damit ist gesichert, dass die Menschen auch in Zukunft daran gehindert werden sich anzugiften.

Studierende des dreisemestrigen Lehrganges (2016-2018) mit dem Titel: „In Lesewelten begegnen – Lesen in schulischen und außerschulischen Kontexten“ an der Pädagogischen Hochschule Steiermark beschäftigten sich anlässlich des 80sten Geburtstages von Renate Welsh auf der Primarstufe mit den Texten der Autorin. Die im Folgenden angeführten Beispiele und Fotos wurden von den Lehrpersonen zur

Veröffentlichung freigegeben, die Quellen sind bei der Autorin dieses Artikels einzusehen, die Rechte liegen bei der jeweiligen Lehrperson.

Singulären Standortbestimmung

Im Beispiel der Arbeit von zwei ersten Klassen (Primarstufe) zu *Ganz schön bunt* (Welsh, 2013) führten die Schülerinnen und Schüler Lesejournale, in denen sie zu offenen Aufträgen selbstständig und mit ihrem Können und Vermögen Notizen machten. Die Journale erzählen von den Fortschritten, Anstrengungen, Lernerfolgen, Leistungen und Fähigkeiten der Kinder.

Zwei Lehrerinnen führten ihre Schülerinnen und Schüler zum Dialog. Als Auftrag zur singulären Standortbestimmung wählte Sarah Rosenkranz ein Zitat aus dem Buch *Ganz schön bunt*:

„Soll ich zu den Fichten gehen oder zum Berg? Hat der Regenbogen einen Anfang und ein Ende, einen Kopf und einen Schwanz wie ein Tier? Hat er zwei Anfänge? Oder zwei Enden?“ (Welsh, 2013, S. 22)

Dazu formulierte sie den Auftrag: „Hilf dem Zwutschg zu erklären, was ein Regenbogen ist. Wo beginnt ein Regenbogen? Wo hört er auf?“

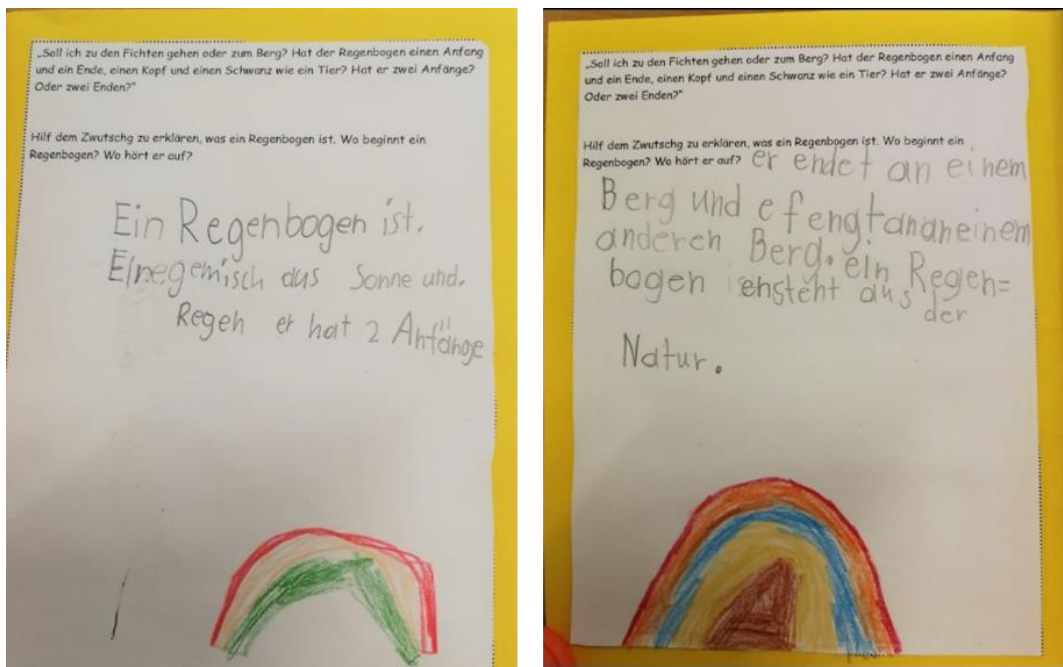


Abbildung 2: Lesetagebuch I. Rosenkranz, S. (2017).

„Was ist der größte Schatz des Zwutschg?“

„Was ist DEIN größter Schatz?“

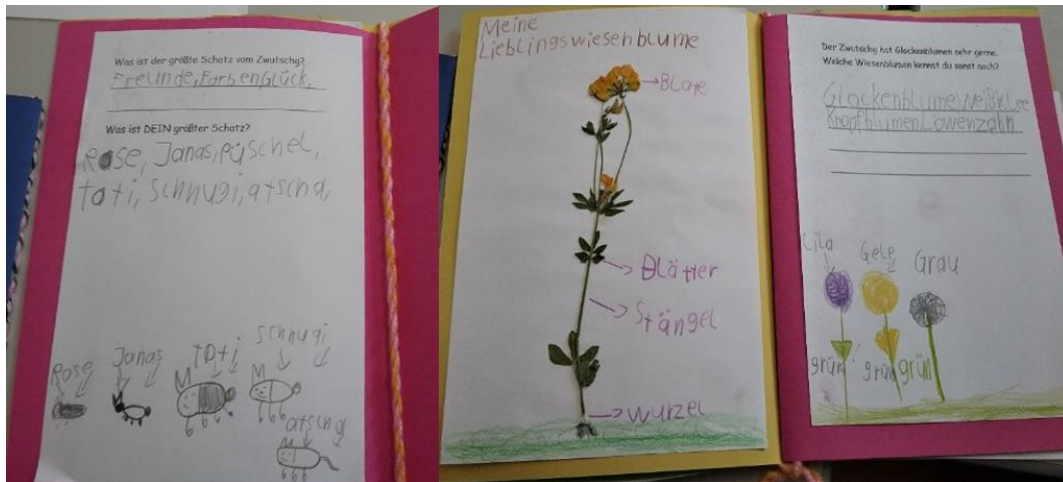


Abbildung 3: Lesetagebuch II. Lorenzer, L. (2017).

Auch die Lieblingswiesenblumen der Kinder werden im Lesetagebuch beschrieben und mit dem Buch in Zusammenhang gebracht.

Ein anderer Zugang zum Dialog und ein biographischer Einstieg im Sinne der singulären Standortbestimmung nach Ruf & Gallin wurde von einem Kollegen (Ortner, 2017) zu *Du bist doch schon groß* (Welsh, 1999) erprobt.

Clara hat einen kleinen Bruder, der zwar lieb aussieht, es aber nicht immer ist. Wenn er etwas tut, das sie verletzt oder bei dem sie sich unschuldig fühlt, sagt die Mama: „Du bist doch schon groß!“. Sie will das nicht mehr hören und beschließt, ins Gartenhaus zu ziehen, dann sollen die anderen einmal schauen, wie sie ohne sie klarkommen. Natürlich bekommt sie dann Angst in der Nacht, und der Papa rettet sie. Am nächsten Tag beim Frühstück hat aber auch Klara das Gefühl verstanden zu werden.

Offene Fragen und Aufträge an die Kinder waren:

„Was würdest du machen? Kennt ihr diese Situation?“

Die Schüler und Schülerinnen sprachen über ihre Erfahrungen zu ungerechten Handlungen, zum Nicht-Verstanden-Werden, der Auftrag wurde als Schreibanlass genutzt.

Hans-Georg Gadamer's Credo für die Bedingung des Verstehens, das Angesprochensein, zeigt sich hier im biographischen Aspekt oder in der singulären Standortbestimmung als ICH-Phase im *Dialogischen Lernmodell*.



Abbildung 4: Vom mündlichen zum schriftlichen Dialog, Ortner, P. (2017)

Eine Kollegin erweckte die Neugierde der Kinder über ein Puzzle zum Buchcover *Karolin und Knuddel* (Welsh, 2007), indem es um das außerordentliche Mädchen Karolin geht, das vor nichts Angst hat. Ausgenommen sind Hunde, sogar vor dem blinden Hund Knuddel der Nachbarin Ruth fürchtet sich Karolin, Ruth schafft es aber, in einfühlsamer Weise Freundschaft zwischen Karolin und Knuddel aufzubauen.

Die Schülerinnen und Schüler stellten Hypothesen auf, worum es in dem Buch gehen könnte. Eine Korrespondenz zwischen Vorkenntnissen und Erwartungen an den Text wurde evoziert. Zu diesem Buch wurde fächerübergreifend weitergearbeitet – auch im Sinne des *Dialoges im BILD*.

Divergierenden Austausch

Der Dialog manifestiert sich nicht nur im eigenen ICH, in der Lern- und Lesebiographie, sondern geht weiter hinaus in den Austausch mit anderen, mit Gleichen und Ungleichen. In der Didaktik des *Dialogischen Lernens* nennen Ruf & Gallin diesen Prozess *Divergierenden Austausch*. Dieser Austausch über Literatur im Wechselspiel provoziert Vertiefung, Bestätigung oder auch Widerspruch und öffnet auf diese Weise weitere Perspektiven für den Leser, die Leserin. Gewonnene Erkenntnisse werden in neue Leseprozesse mitgenommen.

Eine Lehrerin zeigte den Kindern ihrer 1. Klasse Primarstufe zwei Bilder aus dem Buch *Karolin und Knuddel* (Welsh, 2007). Auf einen Papierstreifen schrieb jedes Kind einen Satz zu den Schreibimpulsen:

„Ich habe Angst vor....“

„Ich habe Angst, wenn....“

Im *divergierenden Austausch* im Sinne des Dialogischen Lernmodells sammelten die Kinder Ideen, was man gegen verschiedenste Ängste tun kann. „Die Fülle an Ideen ist groß und am Ende hat dieses Gefühl vielleicht doch ein wenig an Schrecken verloren. Die Kinder erkennen auch, dass durch Angst in weiterer Folge Mut und vielleicht noch weitere Gefühle entstehen können.“ (Grössl, I. 2017).

An einer Volksschule im Mürztal wählten zwei Lehrerinnen, ebenfalls in einer ersten Klasse Primarstufe, aus *Ganz schön bunt* (Welsh, 2013) den Dialog mit einem Tier, um einen *Divergierenden Austausch* anzuregen. Das Arrangement lautete wie folgt: „Die Schülergruppe wählt ein Tier aus dem Buch sowie dessen Geschenk für den Zwutschg. Sie zeichnen und schreiben einen Brief, aus der Sicht des Tieres an den Zwutschg. Wie machst du es? Dazu einigen sie sich auf bestimmte Inhalte, Qualitäten, Zugänge im Dialog.“ (Schober & Hochsteiner, 2017)



Abbildung 5: Dialog mit einem Tier. Schober, C. & Hochsteiner, A. (2017)

In dieser Phase begründeten und argumentierten die Schülerinnen und Schüler im Reisetagebuch, warum sie dieses oder jenes Tier gewählt hatten und versetzten sich in dessen Lage.

Das Reden über Qualitäten schafft eine lernfördernde Grundstimmung und macht zugleich deutlich, was man tun muss, um bessere Sätze zu schreiben. [...] In der wohlwollenden Kritikerrunde entsteht nach und nach ein Konsens darüber, was die Qualität von Texten, Sätzen ausmacht und wie man sachgerecht darüber reden kann. (Gallin & Ruf 2015, S. 26)

Regularisierende Einsichten

Gestaltet man Unterrichtseinheiten im Sinne des *Dialogischen Lernens*, so darf in diesem Dreischritt der wesentliche nicht fehlen, nämlich der Schritt der *Regularisierenden Einsichten*, das Bilanzieren, das Vereinbaren, das Abmachen, gespeist aus den biografischen Erfahrungen und dem Dialog mit dem DU.

Im WIR in dieser Bilanz kann z.B. ein besonderer Satz gewertet, zum literarischen Satz auserkoren und seine Qualität festgehalten werden. Eine stärkenorientierte Pädagogik mit dem Fokus auf dem „Können-Bewusstsein“ steht hier im Vordergrund. Dadurch entstehen oft unerwartete Qualitäten auf unterschiedlichen, manchmal nicht erwarteten Ebenen.

Eine Lehrperson gestaltete zum Buch *Das Vamperl* ein Quadrama, eine nach vier Seiten hin offene Papierpyramide. In den vier offenen Seiten des Quadramas wurden Szenen aus dem Buch *Das Vamperl* dargestellt und plastisch präsentiert. Im Verlauf des bildnerischen Gestaltungsprozesses wurde aus der Zone des Verstehens die Zone des Verstandenen.



Abbildung 6: Quadrama. Steiner, B. (2017)

Einem omnipräsenten und aktuellen Thema widmete sich eine Kollegin aus einer Schule mit hohem Anteil an Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Diesen erzählte sie zunächst von Renate Welsh und ihren Besonderheiten im Leben, vom frühen Tod der Mutter, dem Studium im Ausland, ihren Büchern und Erfolgen.

Sie führte den Dialog mit den Schülerinnen und Schülern über Bilder, die zunächst „Anderssein“ zeigten, Bilder von Menschen mit Behinderungen, Bilder von Frauen mit Kopftüchern aus unterschiedlichen Kulturkreisen u. a. m. Die Lehrperson machte damit auf die vielen Parallelen in unterschiedlichen Kulturkreisen aufmerksam, wie in einem kaleidoskopischen Bild, und stellte auch das Wiederfinden und Entdecken dieser Thematik in der Welt der Kunst dazu, und zwar am Beispiel des Bildes „Das Mädchen mit dem Perlenohrring“ von Jan Vermeer van Delft. In einem „Mini-Buch“ hielten die Schülerinnen und Schüler ihre Begabungen fest, notierten, in welchen Bereichen sie besonders oder anders sind und stellten fest, dass es gut ist, anders zu sein.

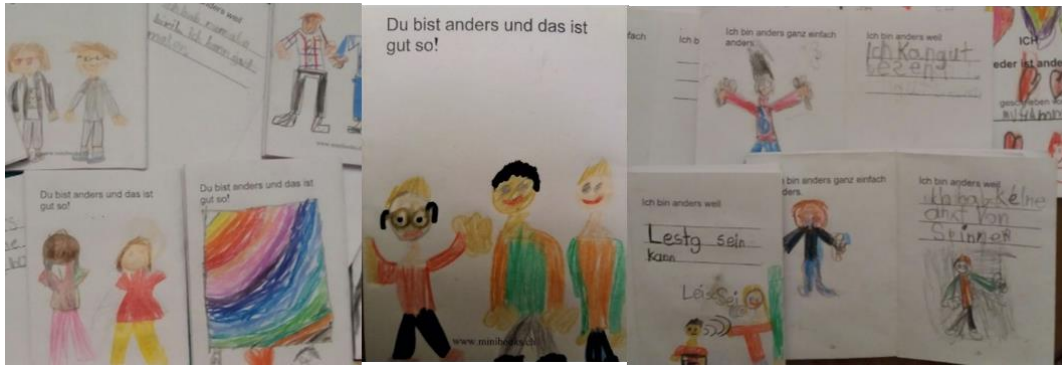


Abbildung 7: Mini-Buch. Opresnik, A. (2017)

Resümee

Wird *Dialogisches Lernen* im Literaturunterricht eingesetzt, wie in diesem Beitrag anhand von Beispielen zu Texten von Renate Welsh skizziert wurde, zeigt sich die Lernlandschaft gestaltet durch persönliche Zugänge zur Literatur, durch das Ernstnehmen der individuellen Lese- und Lernbiographie, durch den stets subjektiven Zugang beim Aufbau des mentalen Modells, durch den Austausch mit Lernpartnern und Lernpartnerinnen und schließlich durch die sich daraus ergebende Anverwandlung, in diesem Fall durch den literarischen Konsens mit der Bildung von Inferenzen. Im Vordergrund steht immer der gegenseitige Respekt beim Umgang mit Literatur. Die folgende Grafik soll den dialogischen Zugang in Verbindung mit Literatur veranschaulichen:

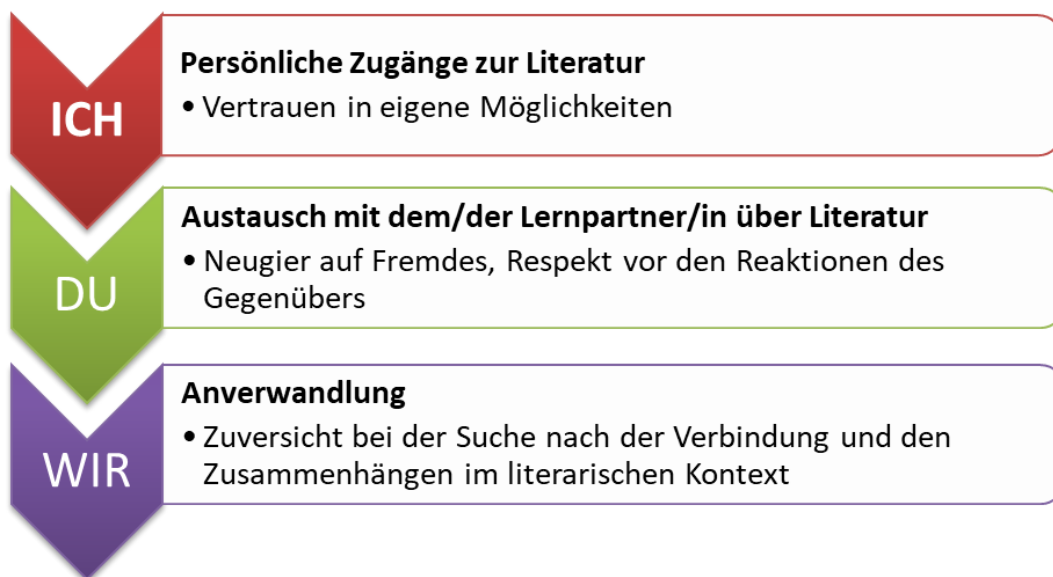


Abbildung 8: Dialogisches Lernen im Literaturunterricht. Reitbauer, M. (2017)

Auch das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Vielfältiger individualisierter Schriftspracherwerb – Qualitätsentwicklung im Erstlese- und Erstschreibunterricht

auf der Grundstufe I“ (Holzinger, Reitbauer, Heissenberger, & Monschein, 2014) hat gezeigt, dass literarischer Unterricht im Dialog auch mit den Jüngsten schon intensive personalisierte und hoch motivationale prozessorientierte Zugänge ermöglicht. Kein Abarbeiten von Arbeitsblättern und kognitives Zerpflücken literarischer Texte bestimmen diesen Zugang, sondern der oder die Lernende als Akteur oder Akteurin im Prozess des ICH-DU-WIR-Prinzips. Die interaktiv-kommunikative Entwicklung ermöglicht gegenseitigen Respekt für individuelle Wege zu Literatur und fordert zudem, durch den intensiven mündlichen und schriftlichen Dialog, die Begegnung mit neuen Sichtweisen. Aus diesem diskursiven Umgang mit Literatur und den sich daraus entwickelnden Gesprächen auf der Primarstufe öffnet sich darüber hinaus der Lehrperson ein Weg zu erkennen, wie Kinder sich sprachlich ihren Zugang zur Welt erschließen, wie sie Erlebnisse verarbeiten, diese mit anderen teilen. Sie können so Prozesse der Ko-Konstruktion nachvollziehen und für den weiteren Unterricht nutzen.

Fee Czisch schreibt über wertschätzenden, respektvollen und authentischen Dialog: „Kinder brauchen keine fertigen Antworten auf Fragen, die sie selber nie gestellt haben“ (Czisch, 2005, S.10). Renate Welsh schafft es in besonderer Weise, Möglichkeiten von Lösungen so offen zu halten, dass der eigene Zugang immer offen bleibt.

Den opulenten Geburtstagswünschen an Renate Welsh von Paul aus der ersten Klasse mit dem kindlichen Dank an Renate Welsh für ihre wundervollen Geschichten schließen wir uns gerne an:

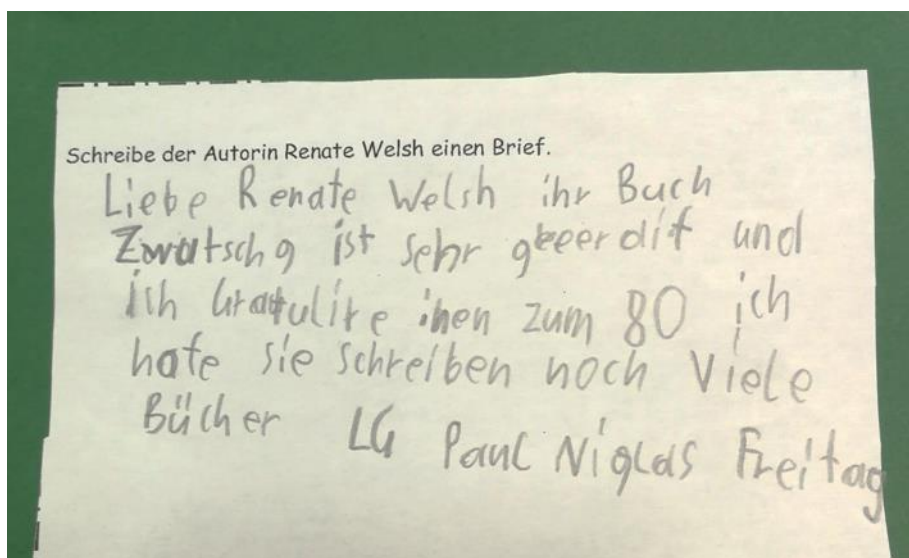


Abbildung 9: Brief an Renate Welsh. Rosenkranz, S. (2017)

„Liebe Renate Welsh ihr Buch Zwitschg ist sehr kreativ und ich gratuliere ihnen zum 80 ich hoffe sie schreiben noch viele Bücher“ (Paul, 2017)

Literatur

- Welsh, R. (1999). *Du bist doch schon groß*. Hamburg: Oetinger
- Welsh, R. (2007). *Karolin und Knuddel*. Innsbruck: Obelisk
- Welsh, R. (2008). *Rotschädlerete Hexerei*. Verfügbar unter: https://www.kronberg-gymnasium.de/ganzerartikel_1669.html?art=5249 [12.2.2019]
- Welsh, R. (2013). *Ganz schön bunt*. Innsbruck: Obelisk
- Welsh, R. (2015). *Das Vamperl*. (40. Aufl.) München: dtv.
- Aistleitner, T. (2013). *literacy.at: Dialog in Farbe*. Verfügbar unter: <http://www.literacy.at/index.php?id=331> [2. 2. 2019]
- Bräuer, C. (2014). *Lesegespräche führen*. In: Abraham, U & Knopf, J (Hrsg.) *Deutsch. Didaktik für die Grundschule*. (S. 33). 2. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Czisch, F. (2005). *Kinder können mehr*. München: Kunstmann
- Dannecker, W. (2013). *Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge*. In: Dannecker, W. (Hrsg.) *Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge*. Bielefeld: Aisthesis Verlag
- Figal, G., Gadamer, H.G., Grondin, J., Schmidt, J., & Rese, F. (2000). *Hermeneutische Wege: Hans-Georg Gadamer zum Hundertsten*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Fiener-Schachtner, Ch. (2011). *Dialogisches Vorlesen*. In: Spinner, K (Hrsg.) *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gallin, P. (2010). *Dialogisches Lernen. Von einem pädagogischen Konzept zum täglichen Unterricht*. Verfügbar unter: http://www.gallin.ch/100501Artikel_DL_Grundschulunt.pdf
- Gallin P. & Ruf U. (2011). *Home - Dialogisches Lernen*. Verfügbar unter: <https://www.lerndialoge.ch/herzlichwillkommen.html> [12.2.2019]
- Hering, J. (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher: Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Holzinger, A., Reitbauer, M., Heissenberger, K., & Monschein, M. (2014). *Vielfältiger individualisierter Schriftspracherwerb Qualitätsentwicklung im Erstlese- und Erstschreibunterricht auf der Grundstufe I*. Verfügbar unter: <https://www.ph-online.ac.at/phst/wbLDB.detailLeistung?pOrgNr=14058&pIdentNr=&pLstNr=363>. [14.2.2019]
- Jentgens, S. (2016). *Lehrbuch Literaturpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kranz, C. (2014). *Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation*. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.) *Bilderbücher. Band 2 Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Lichtenberg, G. (1973). Sudelbücher. Schriften und Briefe. Heft G 228. München: Hanser.
- Ruf, U., & Gallin, P. (2014). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd.2, Spuren legen –Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U. & Gallin P. (2015). Dialogischer Unterricht – Einladung zum autonomen und erfolgreichen Handeln. Zeitschrift PÄDAGOGIK 5 (15), 24-27
- Ruf, U., & Gallin, P. (2018). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd.1, Austausch unter Ungleichen: Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze: Kallmeyer.
- Ruf, U., & Winter, F. (2012). Anzeige von Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. Zeitschrift für Inklusion. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/60/60> [10.2.2019]
- Ruf, U., Keller, S., & Winter, F. (2008). Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Kallmeyer.
- Tage der Persönlichkeit. Lernen im Dialog III. Spuren legen- Spuren lesen. Puchberg: 22. und 23. 3. 2013
- Thiel, B. (2009). Dialogisches Lernen im Unterricht. *SPRECHEN, Zeitschrift für Sprechwissenschaft – Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst*, 47, 55 - 65. Verfügbar unter: http://www.dialogisches-lernen.de/Dialogisches_Lernen_im_Unterricht_2009_Thiel.pdf 55-65. [12.2.2019].
- Wagenschein, M. (1986). Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft. Marburg: Jonas.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Arbeit in der Schule als Kreisen um das Kraftzentrum auszuhandelnder Normen
- Abbildung 2: Lesetagebuch I
- Abbildung 3: Lesetagebuch II
- Abbildung 4: Vom mündlichen zum schriftlichen Dialog
- Abbildung 5: Dialog mit einem Tier
- Abbildung 6: Quadrama
- Abbildung 7: Mini-Buch
- Abbildung 8: Dialogisches Lernen im Literaturunterricht
- Abbildung 9: Brief an Renate Welsh

MICHAELA REITBAUER

BEd. MA, Deutschdidaktikerin im Bereich der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Steiermark.