



„Matti, Momme und die Zauberbohnen“

Eine handlungs- und produktionsorientierte Umsetzung der Ganzschrift von Paul Maar mit Schülern einer 3. Klasse an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum (SFZ)¹

Edith Lehner

1 Einleitung

Kinderbücher stellen eine Basis für eine Fülle an Möglichkeiten dar: Interessen, auch Leseinteressen, können geweckt, Textverstehen gefördert, Imaginationsfähigkeit und Phantasie angeregt werden. Dabei muss es ein wichtiges Anliegen in der unterrichtlichen Arbeit mit Ganzschriften sein, die unterschiedlichen Lesekompetenzen und -interessen zu berücksichtigen und zu stärken. Aussagen der Schüler zu Beginn der Unterrichtssequenz ließen darauf schließen, dass das Lesen von Ganzschriften überwiegend als schwierig und eher wenig motivierend angesehen wurde. Um diese Einstellungen zu wandeln und möglichst allen Schülern die Erfahrung zu ermöglichen, im Sinne des literarischen Lernens, ein literarisches Werk eines renommierten Autors lesen und verstehen zu können und so Leseselbstkonzept und Selbstwirksamkeit zu erhöhen, sind die Auswahl der Ganzschrift und insbesondere die methodische Umsetzung und Aufbereitung von Bedeutung.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Die Ganzschrift „Matti, Momme und die Zauberbohnen“ (Maar, 2009) und Gründe für die Auswahl

Die der Unterrichtssequenz zugrundeliegende Ganzschrift von Paul Maar ist 2009 im Oetinger Verlag erschienen.

Matti und Momme sind Mompse, die auf einer kleinen Insel mitten im Meer leben. Die beiden Brüder sind hinsichtlich ihrer Vorlieben und Charaktereigenschaften sehr unterschiedlich. Matti, abenteuerlustig und erfinderisch, langweilt sich und möchte unbedingt reisen und Neues entdecken. Momme, vorsichtig und ängstlich, ist gern zuhause im

Kürbishaus. Tatsächlich erfüllt sich Matti seinen Reisewunsch und segelt weg in den Urwald. Es gefällt ihm, aber er vermisst Momme und wünscht ihn mit einer Zauberbohne zu sich. Aber auch Momme wünscht sich Matti mit seiner Zauberbohne gleichzeitig zurück zu sich. Folglich landet Momme im Urwald und Matti zuhause. Dieser neuen Situation müssen sie sich zwangsläufig stellen und so ergeben sich Veränderungen. Momme wird abenteuerlustig, Matti liebt nun den Haushalt. Am Ende ist ein Kompromiss nötig: Um gleichzeitig zuhause und auf Reisen zu sein, wird ihr Kürbishaus zu einem Wohnwagen (Maar, 2009).

Die Ganzschrift wurde ausgewählt, da sie Motive wie Mut, Vorsicht und Beständigkeit, sich Neuem und Unbekanntem öffnen und sich daraus weiterentwickeln enthält, die für Schüler relevant und greifbar erscheinen. (Weiter-)Entwicklungen eigener Vorlieben, Persönlichkeitseigenschaften, auch Veränderungen und die Möglichkeit mit Menschen befreundet zu sein, die ganz anders sind als man selbst, stellen zentrale Lebensthemen dar. Durch Fantasiewesen und das Reisetema wird eine gewisse Leichtigkeit vermittelt.

2.2 Lesekompetenz und Lesen im Rahmen des Literarischen Lernens

Zentrales Ziel der Leseförderung ist es, Lesekompetenz aufzubauen (Fachprofil Deutsch, LehrplanPLUS Förderschwerpunkt Lernen, 2019). Dazu, was Lesekompetenz beinhaltet und welche Funktionen Lesen erfüllt, werden zwei Modelle beschrieben (Hurrelmann, 2019).

PISA stützt sich auf einen gesellschaftlich-pragmatischen Bedarf (Hurrelmann, 2019; Spinner, 2013a). Im Mittelpunkt stehen die kognitiven Dimensionen des Textverstehens. Lesen wird als Informationsaufnahme verstanden,

um gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (Hurrelmann, 2019; Spinner, 2013a).

Die Lesesozialisationsforschung legt ihrem Konzept zugrunde, dass Lesen ein „Mittel der Subjektbildung“ (Hurrelmann, 2019, S. 31) darstellt, wobei der Leser Bedeutungen aktiv (re)konstruiert. Wesentlich sind neben dem Textverständnis motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Fähigkeiten des Lesers. Es gilt, motivierende Lesesituationen zur Vermittlung positiver Erfahrungen im Rahmen einer altersangemessenen Lesepraxis zu ermöglichen. Nach Hurrelmann (2019) wird dabei ein Ideal ausgedrückt, bei dem Lesen der Persönlichkeitsbildung dient. Das hat Auswirkungen auf Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Moralentwicklung und bildet die Grundlage für eine kompetente Teilhabe am kulturellen Leben (Fachprofil Deutsch, LehrplanPLUS Förderschwerpunkt Lernen, 2019; Spinner, 2006).

Außerdem wird deutlich, dass in diesem Ideal Bezüge zum literarischen Lesen bestehen, dessen Grundlage literarische Texte bilden (Hurrelmann, 2019; Spinner, 2013a; Rosebrock & Nix, 2011). So ergänzen sich literarisches Lernen und Leseförderung gegenseitig, wobei der Literaturunterricht die Aufgabe hat, literarisches Lernen mit dem Ziel des Erwerbs literarischer Kompetenz (Spinner, 2006) zu begleiten (Fachprofil Deutsch, LehrplanPLUS Förderschwerpunkt Lernen, 2019; Abraham, U.; Beisbart, O.; Koß, G. & Marenbach, D., 2012). Literarisches Lernen wird als schulischer Lehr- und Lernprozess definiert, der ermöglicht, dass spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, um literarisch-ästhetische Texte erschließen, mit Freude lesen und anhand produktiver Methoden verstehen zu können (Bücker, 2012; Spinner, 2006). Literarisches Lernen zielt also auf den Erwerb litera-

¹ Die zugrundeliegende Arbeit wurde mit dem Karl-Heil-Preis 2023 der dgs Landesgruppe Bayern ausgezeichnet.