

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

Rostocker Lehrimpulse Materialien & Inspiration von Studierenden für Studierende

Nr. 11 (2025)

Hrsg. von der Fachdidaktik Deutsch der Universität Rostock
Verantwortliche: Dr. Kristina Koebe & Dr. Jens Liebich

Vorwort der Herausgeber:innen

Im Rahmen der Schulpraktischen Übungen im Fachbereich Deutschdidaktik fertigen unsere Studierenden immer wieder sorgfältig ausgearbeitete Materialien, fundierte Sachanalysen und gelungene Unterrichtskonzepte an, die auch für Lehrkräfte und andere Interessierte eine wertvolle Ressource darstellen können. In dieser Publikationsreihe präsentieren wir in lockerer Abfolge solche empfehlenswerten Arbeitsergebnisse und stellen sie der breiteren Fachgemeinschaft zur Verfügung. Dabei legen wir bewusst den Fokus auf einzelne Elemente, um die Aufmerksamkeit gezielt auf deren besondere Qualität und Nützlichkeit zu lenken.

Zu diesem Heft:

Der vorliegende Langentwurf stellt eine Unterrichtsstunde zur handlungs- und produktionsorientierten Erschließung der Ganzschrift *Ein Sommer in Sommerby* (Kirsten Boie) vor. Im Mittelpunkt steht das Herausarbeiten impliziter Figureneigenschaften und Figurenbeziehungen, die auf Basis textnaher Belege erschlossen und anschließend kreativ in Form eines selbst verfassten Figurendialogs umgesetzt werden. Die Stunde verbindet motivierende Einstiegsimpulse mit einer strukturierten, geleiteten Sicherung (Schaubild/Tafelbild) und eröffnet in Partnerarbeit Raum für Perspektivenübernahme, Empathie und sprachliche Gestaltung. Durch kriteriengeleitetes Peer-Feedback wird die Textnähe der Eigenproduktionen überprüft und zugleich das Textverständnis vertieft – als Grundlage für die weitere Arbeit an Figurenentwicklung und Konfliktverläufen im Roman.

Die Autorin:

Clara Projahn studiert Deutsch und Englisch für das Lehramt an Gymnasien. Sie verfasste den vorliegenden Langentwurf im Rahmen der Schulpraktischen Übungen im Sommersemester 2025.

Eigenschaften und Beziehungskonstellation der Figuren in der Ganzschrift „Sommer in Sommerby“

von Clara Projahn

Klassenstufe: 5, Gymnasium

I. SACHANALYSE

Der Unterrichtsgegenstand ist das Buch *Ein Sommer in Sommerby* von Kirsten Boie, welches sich dem Genre der Kinder- und Jugendliteratur zuordnen lässt. Diese ist kein „klar umgrenzte[r] Bereich, sondern [...] ein[e] Mehrzahl von Bereichen [...], die sich zwar in hohem Maße überlappen, doch jeweils verschiedene Ränder aufweisen“.¹ Die Forschung differenziert zwischen diversen Korpusdefinitionen: Die der faktischen meint die Gesamtheit an Literatur, die von Kindern und Jugendlichen konsumiert wird, die der intendierten hingegen die von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren für sie vorgesehene, auch teilweise im Nachgang. Der Teil der Werke, der nicht von der intendierten Zielgruppe rezipiert wird, kann als nicht-erfolgreiche (in Abgrenzung zu erfolgreicher) Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden. Als unbeabsichtigt gelten die Werke, die, obgleich sie nicht dafür vorgesehen waren, von Kindern und Jugendlichen gelesen werden. Hinsichtlich der intendierten Literatur kann darüber hinaus auch zwischen positiv und negativ sanktionierter unterschieden werden, wobei letztere im Gegensatz zu ersterer mit einer Empfehlung von-

seiten nicht dazu autorisierter Akteure (bspw. Verleger anstelle von Pädagogen) einhergeht. Zuletzt kursiert noch der Begriff der „originären“ Kinder- und Jugendliteratur – eben solche, die von Beginn an für diese Lesergemeinschaft vorgesehen war.²

Das Genre ist zielgruppenorientiert, ihm ist also eine „Kinder- und Jugendgemäßheit“ eigen, was sprachliche, stilistische, formale, gattungsbezogene und inhaltliche Aspekte meint.³ Ein Beispiel dafür wäre eine auf die Zielgruppe abgestimmte „Aufmachung des [...] Paratextes“.⁴ Ebenso ist Kinder- und Jugendliteratur funktional, d. h. „speziellen Zielsetzungen unterworfen“.⁵ Mitunter herrscht die Annahme, Zielgruppenorientierung gehe im Falle von Kinder- und Jugendliteratur automatisch mit einer ästhetischen Minderwertigkeit einher.⁶ Eine solche Verständigung über das Genre ist insofern besonders, als dass sie durch eine „literarische Öffentlichkeit“ stattfindet, welche nicht „die primären Adressaten“ ihres Diskussionsgegenstandes einschließt.⁷ Erwachsene fungieren somit als „Gatekeeper“.⁸ Innerhalb ihres Diskurses gibt es Kontroversen wie den Umgang mit älteren Texten, in denen nach heutigem Maßstab Normverletzungen stattfinden (wie bspw. die N-Wort-Debatte⁹). Außerdem

wird der Grad der Thematisierung von psychisch schwer zu verarbeitenden Themen wie Gewalt abgewogen: Bei einer Thematisierung letzterer stelle in den meisten Kinder- und Jugendbüchern ein „Entlastungsmoment“ dar, dass Gewalt verständlich und erklärbar gemacht wird, [wodurch] sie zwar nicht weniger schrecklich [wird], sich aber rational nachvollziehen [lässt]; es gibt ein einfaches Ursache-Wirkung-Modell.¹⁰

Die Kinder- und Jugendliteraturforschung ist inhärent interdisziplinär, da sich an ihr „die literarische Rezeptions-, die Lese(r)-, die literarische Sozialisationsforschung, die (Schul-) Pädagogik und die Literaturdidaktik [...] beteiligen“.¹¹

Ein Sommer in Sommerby lässt sich innerhalb des Genres der originären Literatur zuordnen, was sich einerseits an der paratextuellen Aufmachung (farbenfrohes Cover, Bildellipsen über jedem Kapitel zur Förderung der Lesemotivation) sowie an der altersgerechten Sprache festmachen lässt. Das Buch hat Elemente eines Abenteuerromans (Bootstour während eines Gewitters, Rätsel um die Oma), eines Krimis (Nötigung durch den Immobilienmakler), eines Coming-of-Age-Romans (persönliche Entwicklung Marthas durch Verantwortungsausprägung, Horizonterweiterung und Abnahme von *peer pressure*) sowie eines Gesellschaftsromans (Aufgreifen von Digitalisierung, unterschiedlichen Lebensentwürfen und kultureller Vielfalt).

Die Erzählperspektive ist heterodiegetisch, was sichtbar wird durch Kommentare des Erzählers wie „Dabei hätte er in diesem Sommer einiges mehr sehen können als Hühner“ und extradiegetisch.¹² Die Einordnung bezüglich der Fokalisierung ist schwierig, da größtenteils eine interne Fokalisierung des Innenlebens von

Martha, teilweise aber auch die von Mats und dem Fremden stattfindet. Eine externe Fokalisierung kann aber eigentlich ausgeschlossen werden, da der Erzähler nicht mehr weiß als die Figuren; sein Wissen, dass der Sommer aufregend werden wird, ist ein Mittel der zeitlichen Narration (Prolepse).

Das Werk erinnert an Astrid Lindgrens idyllische Beschreibungen ländlichen Lebens, insbesondere an *Ferien auf Saltkrokan*: Während eines Sommers in Norddeutschland verbringen die Geschwister Martha (12), Mikkel (7) und Mats (4) aufgrund eines Unfalls ihrer Mutter während ihres beruflichen Aufenthalts in New York, woraufhin der Vater dort hinreist, einige Wochen im auf einer Landzunge gelegenen Haus ihrer Oma. Diese ist ihnen bis dato kaum bekannt, gibt sich zudem anfänglich rau und misstrauisch. Die Kinder befinden sich zunächst im Konflikt zwischen Wertschätzung des Landlebens und mangelnder Sympathie für ihre Oma sowie Nachteilen des Landlebens, insbesondere Martha angesichts der technischen Abgeschiedenheit und aus einem Verantwortungsgefühl heraus (aufgrund der Schrofheit der Oma ihren Geschwistern gegenüber). Es deuten sich Geheimnisse an – Warum sind die Eltern mit der Oma zerstritten, bzw. warum ist die Oma so wie sie ist? – und Konflikte – denn ein Immobilienmakler hat ein Auge auf das Haus der Oma geworfen und unternimmt daher Einschüchterungsversuche wie die Verwüstung des Gartens bis hin zum Einbruch. Im Laufe des Buches erfolgt eine allmähliche Annäherung der Geschwister an die Oma sowie an das Landleben. Das Buch kulminiert darin, dass dem Makler gemeinsam „das Handwerk gelegt“ wird und endet mit der Aussöhnung der Kinder mit dem Landleben und der Oma, der Aufklärung der Geheimnisse

(die Oma war im Konflikt mit den Eltern und Sommerby-Einwohnern aufgrund ihres Widerstands gegenüber einem Jahre zurückliegenden Plan, einen Supermarkt anstelle des Hauses der Oma zu setzen) und der Versöhnung von Eltern und Oma sowie letzterer mit den Einwohnern Sommerbys.

Abgesehen von der bereits durchscheinenden Charakterisierung Marthas (unterliegt *peer pressure*, Verantwortungsbewusstsein gegenüber ihren Brüdern), lässt sich zur Figur der Oma neben ihrem Misstrauen noch ergänzen, dass sie sowohl sozial als auch technisch abgeschieden lebt und sich durch eine äußerliche Rauheit, aber innere Aufrichtigkeit auszeichnet. Marthas Bruder Mikkel ist harmoniebedürftig, hilfsbereit und tierlieb; sein jüngerer Bruder ist kindlich unverblümt, fantasievoll und lebendig.

II. DIDAKTISCHE ANALYSE

Innerhalb der Unterrichtsreihe bedeutet die Stunde eine erstmalig tiefgründige Auseinandersetzung mit Zusammenhängen innerhalb des Buches (um Figurenbeziehungen zu verstehen, müssen Verknüpfungen zwischen verschiedenen gelesenen Informationen hergestellt werden), die erst durch einen gewissen Lesefortschritt (nunmehr 75 Seiten) ermöglicht werden konnte. In der vorangegangenen Stunde erfolgte erstmalig eine Perspektivenübernahme durch das Verfassen von Tagebucheinträgen; diese wird in dieser Stunde nun um das Element der Herstellung von Beziehungen zwischen den Figuren ergänzt. Zukünftig kann auf diese Stunde zurückgegriffen werden, indem man die Entwicklung der Charaktere der Figuren bzw. der Beziehungen zwischen ihnen mit der Ersterarbeitung aus dieser

Stunde kontrastiert. Die Ziele der Unterrichtsreihe bestehen in der Steigerung der Lesemotivation der Schüler – ihnen soll aufgezeigt werden, dass Bücher eine spannende und wertvolle Quelle für Wissen und Unterhaltung sind – der Reflexion der Lernenden über dargestellte Konflikte, Charaktereigenschaften der Figuren, Figurenbeziehungen und Handlungsverläufe, und im Textverständnis: Hierbei soll das Herausfiltern wesentlicher Informationen sowie das Verständnis auch impliziter Informationen erlernt werden. Die hier behandelte Stunde hat innerhalb dieser Unterrichtsreihe die Funktion der Vertiefung der Perspektivenübernahme.

Die Unterrichtsstunde lässt sich formal durch ihre Anbindung an die Vorgaben des Rahmenplans für das Fach Deutsch in der Orientierungsstufe im Land Mecklenburg-Vorpommern legitimieren: Dort ist „[i]nteressenbezogenes Lesen einer Ganzschrift“ verbindlicher Inhalt.¹³ Gemäß dem Kompetenzbereich *Schreiben* der KMK-Bildungsstandards sollen die Schüler Texte formulieren und dabei „kooperative, produktive und kreative Schreibformen“ verwenden,¹⁴ was auf den von den Schülern zu erarbeitenden Figurendialog der erteilten Stunde zutrifft. Der Bildungswert besteht in der Förderung des Textverständnisses (da Zusammenhänge innerhalb des Textes erkannt werden müssen), in der Entwicklung von Empathie durch Perspektivenübernahme sowie der Verbesserung des sprachlichen Ausdrucksvermögens durch das Schreiben des Dialogs. Die Wahl, Texterschließung über Figurendialoge zu ermöglichen, entspricht dem aktuellen literaturdidaktischen Stand, da dies handlungs- und produktionsorientiert ist,¹⁵ und damit eine „anerkannte Makromethode für den Literaturunterricht [insbesondere für die] unteren Stufen“, da es förderlich für die Lesemotivation

ist.¹⁶ Die Stunde nimmt insofern Bezug auf die Lerngruppe, als dass angesichts ihrer überdurchschnittlichen Begabung vom Verständnis auch impliziter Informationen bezüglich der Figurenbeziehungen ausgegangen werden kann. Ihre hohe Lesemotivation dürfte zusätzlich eine Eifrigkeit erzeugen, die sich dann wiederum positiv auf das Verständnis auswirkt. Auch gibt es einen Lebensweltbezug durch die Möglichkeit der Identifikation mit den Geschwisterbeziehungen im Buch. Fachliche Richtigkeit wird gewährleistet durch das Leiten der Lehrerin mittels vorgegebener Textstellen, sodass sichergestellt wird, dass keine subjektiven Eindrücke ohne Textevidenz genannt werden. Die Inhalte sind fachlich ausbaufähig ohne das Risiko einer späteren Revision, da das Zurückgreifen auf teilweise implizite Informationen zur Charakterisierung von Figuren und deren Beziehungen bis in die Oberstufe hinein an Relevanz gewinnt – dabei können dann mit zunehmendem Alter abstrakte literaturtheoretische und sonstige Begriffe ergänzt werden. Derartige Begriffe wie *Figurenkonstellation* werden weggelassen, um dem Entwicklungs- und Leistungsstand zu entsprechen. Zu erwarten sind Beschreibungen von Beziehungen als Handlungen (z. B. „Martha beschützt Mats“) anstelle von abstrakten Beziehungsausdrücken wie „geschwisterliches Pflichtbewusstsein“. Zudem wird im Sinne einer altersgerechten Motivation die kreative Ausdrucksform eines Dialogs gegenüber bloßen Charakterisierungen bevorzugt. Die Stunde folgt einer klaren Progression: Zunächst findet eine Aktivierung durch die Gegenstandszuordnung sowie die Rekapitulation des gelesenen Inhalts statt. Mit „aufgefrischem“ Figurenwissen erfolgt die Charakterisierung, die dann wiederum das Benennen von Beziehungen zwischen den Figu-

ren ermöglicht. Die erarbeiteten Charakterisierungen und Beziehungen können anschließend in einen Dialog inkorporiert werden. Die Ergebnissicherung ermöglicht den Rückbezug auf die anfänglich erarbeiteten Charakterisierungen und Beziehungen sowie die Transferleistung, inwieweit eine erfolgreiche Einbindung der Eigenschaften/Beziehungen in den Dialog gelungen ist. Ein kritischer Abgleich der Eigenproduktion des Dialogs mit dem Roman ist gleichbedeutend mit dem Verständnis der Figurenbeschaffenheit, womit schrittweise das übergeordnete Ziel der Stunde erreicht wird.

III. STUNDENZIELE

Grobziel:

Die Schüler entwickeln ein Verständnis für implizite Figureneigenschaften sowie deren Beziehungen zueinander, indem sie anhand der Lektüre Rückschlüsse auf den Charakter der Figuren ziehen und das gewonnene Wissen im Anschluss kreativ in Form eines Dialogs anwenden.

Feinziele:

Die Schüler analysieren Eigenschaften sowie Beziehungen der zentralen Figuren, indem sie diese mithilfe der Lektüre stichpunktartig aufschreiben (Anforderungsbereich 2).

Die Schüler wenden ihr Wissen zu den Figuren an, indem sie in Partnerarbeit einen Dialog zwischen zwei Figuren verfassen, der deren Charakter und Beziehung widerspiegelt (Anforderungsbereich 2).

Die Schüler überprüfen die Dialoge der Mitschüler auf Textnähe, indem sie begründet Rückmeldung dazu geben, ob die dargestellten Figuren ihrer Darstellung im Roman entsprechen (Anforderungsbereich 3).

IV. METHODISCHE ANALYSE

Im Rahmen der Motivierung findet ein Lehrgespräch (als Unterform des gebundenen Unterrichtsgesprächs) statt, welches sich eignet, um „Vorwissen der Lernenden zu aktivieren“.¹⁷ Dies geschieht hier, indem die Schüler auf ihr Textwissen zurückgreifen müssen, um den Gegenständen die jeweils passende Figur zuzuordnen. Die Objekte gewährleisten durch ihre Materialität auch eine Greifbarkeit der Figuren, welche sonst in der Abstraktheit der literarischen Fiktion verbleiben würden. Eine zusätzliche Aktivierung von Vorwissen findet im Anschluss mit den durch die Lehrerin vorgetragenen Wahr- und Falschaussagen zum neu gelesenen Inhalt statt, zu der sich die Schüler mittels eines Daumenzeichens positionieren sollen, was einen niedrighwelligen Zugang auch für zurückhaltende Schüler darstellt. Diese Aktivierung im Hinblick auf Figuren und Textkenntnis (welche dann Wegbereiter für die Entnahme der Figureneigenschaften ist) dienen als Basis für die kommende Erarbeitungsphase. Möglich wäre es an dieser Stelle auch, zuerst die Inhaltsabfrage zu machen, dann die Figuren-Gegenstands-Zuordnung, weil sich die gewählte Reihenfolge für die Schüler möglicherweise wie ein kurzer „Ausflug“ von Figuren zum Inhalt und dann wieder zurück zu den Figuren anfühlt. Aber dieser Chronologiebruch muss meiner Abwägung nach doch zugunsten des neugierdeweckenden Einstiegs in Kauf genommen werden.

Der Übergang zur ersten Erarbeitungsphase erfolgt organisch, da die Ellipsen mit Namen befüllt worden sind, was dann die Anweisung der Lehrerin, dass es nun um die Eigenschaften der Figuren gehen wird, naheliegend macht. Dass in einem ersten Schritt die Personen für sich beleuchtet werden, um dann darauf aufbauend Beziehungen zwischen den Personen sichtbar zu machen, ist ebenfalls logisch nachvollziehbar. Die gewählte Gesprächsform lässt sich als gelenktes Unterrichtsgespräch benennen: Die Lehrerin strukturiert über gezielte Nachfragen nach Eigenschaften und Beziehungen und gibt Impulse mittels Textstellen; dadurch, dass das Tafelbild jedoch ein Abbild der Rückmeldungen darstellen soll, werden Spielräume für „Momente der Diskussion“, „Fragen und Rückmeldungen der Lernenden“ gelassen.¹⁸ Die Wahl eines Schaubilds als Form der Visualisierung für die Zusammenhänge entspricht der gängigen Praxis in der Arbeit mit Figuren,¹⁹ und fungiert als kognitive Strukturhilfe für die anschließende zweite Erarbeitungsphase. Durch das Nennen von Textstellen wird „textnahes Lesen“ als eines der Merkmale „hermeneutische[r] Textzugänge[e]“ gefördert.²⁰ Die Sicherung erfolgt ökonomisch parallel, indem die Schüler das Tafelbild in ihre Hefter übertragen. Alternativen wie die Erarbeitung in Partner- oder Gruppenarbeit würden zwar mehr Eigenaktivität ermöglichen, aber einen höheren Zeitaufwand und das Risiko unsystematischer Ergebnisse bedeuten, welche dann mühsam im Plenum gebündelt werden müssten.

Schüleraktivität spielt schließlich zur Genüge eine Rolle während der zweiten Erarbeitungsphase, während der die Rolle der Lehrerin auf eine beratende Funktion reduziert ist: Indem die Schüler in Partnerarbeit Dialoge zwischen

diversen Figurenpaaren erstellen, wird „ein literarischer Text nicht selbst inszeniert, sondern dieser als Ausgangspunkt genommen [...], um sich handelnd und produktiv mit ihm auseinanderzusetzen“.²¹ Es steht also weniger Faktenwissen im Vordergrund, wie etwa „Martha ist verantwortungsbewusst“, sondern der Prozess der Produktion eines realistischen Dialogs sowie „Anteilnahme und Identifikation“.²² Der Übergang in diese Arbeitsphase erfolgt zwar weniger organisch (schließlich stellt der Wechsel der Sozialform eine Zäsur da), dafür wird aber inhaltliche Kontinuität bewahrt, indem das zuvor erarbeitete Tafelbild als Grundlage dient, was auch kommuniziert wird. Die Sozialform der Partnerarbeit stärkt kooperative Kompetenzen und ermöglicht „reichhaltigere“ Arbeitsergebnisse durch die Möglichkeit des gegenseitigen Ergänzens von Ideen. Dass die Aufgabe eines „hohen Maßes an kognitiver Leistung [bedarf], da die jeweiligen Rollen vom Text aus entwickelt und diesem natürlich auch gerecht werden sollen“²³, ist den Schülern zunächst angesichts ihrer hohen Intelligenz zuzutrauen, kann aber bei Schwierigkeiten durch Partnerarbeit anstelle von Einzelarbeit etwas abgepuffert werden. Da Dialoge zwischen unterschiedlichen Figurenpaaren bereitgestellt werden, eröffnen sich zudem Möglichkeiten zur Differenzierung, da die Dialoge je nach Figurenpaar unterschiedlich komplex sind.

In der Ergebnissicherung II wird der Bogen zurück zur ersten Erarbeitungsphase geschlagen, indem zu jedem Figurenpaar jeweils ein Team seinen Dialog vorträgt, woraufhin die Mitschüler ein Feedback in Bezug auf die Textnähe der Dialoge geben. Dies modelliert einerseits das Feedback weg von subjektiver zu konstruktiver, kriteriumsbezogener Qualitätseinschätzung, andererseits wird einmal mehr Text-

verständnis geschult – das sogar auf einer metakognitiven Ebene, denn indem die Schüler sich zu der Darstellung einer Figur positionieren, überprüfen sie dabei auch ihr eigenes mentales Modell dieser Figur, was sie dann gegebenenfalls nachjustieren. Man könnte einwenden, dass man die Ergebnisse aller Schüler würdigen könnte (bspw. in Form eines Gallery-Walks), was aber zum einen zeitaufwendiger wäre und zum anderen auch eher einen pädagogischen Mehrwert in den Vordergrund rücken würde anstelle des Lernziels einer Überprüfbarkeit der Dialoge auf Textnähe seitens der Schüler. Den Abschluss bildet eine kurze Reflexionsphase im Plenum, während der die Lehrerin erfragt, inwieweit die Schüler Schwierigkeiten beim Hineinversetzen in die Figuren hatten. Diese Frage kann Rückmeldungen über den Lernprozess einfangen und zugleich das übergeordnete Stundenziel einmal mehr transparent machen: Die Perspektiven der Figuren, wie sie im Roman abgebildet sind, sollen übernommen werden.

V. TABELLARISCHER STUNDENVERLAUF

Zeit	Phase	Lehrkraftverhalten	Schüleraktivität	Sozialform, Methode	Medien
	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> - Datum & Name an die Tafel schreiben - Überschrift „Eigenschaften der Figuren“ sowie vier Ellipsen für spätere Mindmaps an die Tafel malen 			
5 min	Motivierung & Hinführung	<ul style="list-style-type: none"> - L begrüßt SuS & stellt sich vor - L zeigt vier Gegenstände (Eier, Marmeladenglas, Handy, Kuscheltier) und fordert die SuS auf, diese den Figuren begründet zuzuordnen - L benennt das Unterrichtsthema: „Wir werden uns heute mit diesen vier Figuren und wichtigen Beziehungen zwischen ihnen beschäftigen.“ - L schreibt die vier Namen in die Ellipsen an der Tafel - L liest drei Aussagen über den Inhalt vor und fordert die SuS auf mittels „Daumen hoch“ oder „Daumen runter“ zu signalisieren, ob diese richtig sind Mats ist traurig darüber, dass Gänse geschlachtet werden. (f) Das Boot von dem fremden Mann ist kein Motorboot. (r) Der verstorbene Hund der Oma heißt Santa. (f) - bei falschen Aussagen erkundigt sich die L nach einer Begründung bzw. Korrektur 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS begrüßen L - die SuS ordnen die Gegenstände richtig & begründet zu (Eier – Mikkel; Marmeladenglas – Oma; Handy – Martha; Kuscheltier – Mats) - S signalisieren mit Daumen, ob Aussagen richtig/falsch sind - einzelne SuS begründen begründen, warum Aussagen falsch sind/korrigieren diese 	- Plenum	<ul style="list-style-type: none"> - Gegenstände - Tafel

Zeit	Phase	Lehrkraftverhalten	Schüleraktivität	Sozialform, Methode	Medien
12 min	Erarbeitungsphase I	<p>- L bittet SuS, die Überschrift sowie die Ellipsen im Querformat und Folgendes in den Hefter zu übernehmen</p> <p>- L erfragt Eigenschaften der Figuren, die sie im Anschluss im Stil einer Mindmap um die Ellipsen der jeweiligen Figur schreibt</p> <p>- L fordert im Falle von Leerstellen SuS auf, diverse Textstellen aufzuschlagen und daraus Eigenschaften zu schlussfolgern: bspw. S. 40: „Papa hat nicht gefragt, wie es ihnen geht. [...] Kein Grund mehr zu weinen.“</p> <p>- L benennt, dass es nun um wichtige Beziehungen gehen wird & fordert SuS erneut auf, diverse Textstellen aufzuschlagen und daraus die Beziehung zu schlussfolgern: bspw. S. 20: „,Mats!‘, brüllt Martha. ,Komm zurück! Die Kühe!‘“</p>	<p>- SuS übernehmen Überschrift und Ellipsen sowie die dazukommenden Stichworte im weiteren Verlauf</p> <p>- SuS benennen Eigenschaften wie „Die Oma ist unfreundlich zu den Kindern.“ oder „Mats hat Kuschtiere.“</p> <p>- SuS schlussfolgern aus der jeweiligen Textstelle Eigenschaften: bspw. S. 40 → „Martha ist verständnisvoll und mutig.“</p> <p>- SuS schlussfolgern aus der jeweiligen Textstelle Beziehungen: bspw. S. 20 → „Martha beschützt Mats.“</p>	- Plenum	<p>- Tafel</p> <p>- Hefter</p> <p>- Buch <i>Ein Sommer in Sommerby</i></p>
12 min	Ergebnissicherung I	- siehe erster Punkt ‚Erarbeitung I‘	- S übertragen Tafelbild parallel in den Hefter	- Plenum	<p>- Tafel</p> <p>- Hefter</p>

Zeit	Phase	Lehrkraftverhalten	Schüleraktivität	Sozialform, Methode	Medien
12 min	Erarbeitungsphase II	<p>- L benennt die nächste Aufgabe: „Nun werdet ihr einen Dialog zwischen zwei Figuren aufschreiben. Ihr werdet auf eurem Arbeitsblatt sehen, welche zwei Figuren das sind. Das Tafelbild kann euch dabei helfen. Ihr habt dafür bis [...] Zeit. Bitte macht das mit eurem Banknachbarn.“</p> <p>- L teilt die Arbeitsblätter aus (6 x Martha & Mats; 5 x Mats & Mikkel; 6 x Martha & Oma; 6 x Mats & Oma) und lässt eine/n S die Aufgabenstellung vorlesen</p> <p>- L erkundigt sich nach Fragen und geht dann umher, um den Arbeitsprozess zu unterstützen/weitere Fragen zu klären</p>	<p>- ein/e S liest die Aufgabenstellung vor</p> <p>- S erstellen Dialoge und fragen bei Unklarheiten nach</p>	- PA	<p>- Tafel</p> <p>- Arbeitsblätter</p>
12 min	Ergebnisicherung II	<p>- L bittet von jedem Figurenpaar ein Team, ihren Dialog vorzutragen, wobei sie den SuS offenlässt, ob sie dies am Platz oder vorne tun möchten</p> <p>- L bittet übrige SuS, während des Vortrags darauf zu achten, dass der Dialog zu den besprochenen Eigenschaften/Beziehungen passt</p> <p>- L bittet am Ende jedes Vortrags um ein Feedback der übrigen SuS</p> <p>- L fragt SuS, ob es ihnen leichtgefallen ist, sich in die Figuren hineinzusetzen, um Dialoge zu schreiben</p> <p>- L bedankt sich für die Mitarbeit der SuS</p>	<p>- einige SuS tragen ihren Dialog vor</p> <p>- übrige SuS geben Feedback in Bezug darauf, wie realistisch der Dialog ist</p> <p>- SuS geben Feedback darüber, ob sie Schwierigkeiten (wenn ja, welche) sie mit dem Dialogschreiben hatten</p>	- Plenum	- Arbeitsblätter

Zeit	Phase	Lehrkraftverhalten	Schüleraktivität	Sozialform, Methode	Medien
10 min	Didaktische Reserve	<p>- L fordert SuS auf, zu folgenden Fragen begründet Stellung zu nehmen, wobei andere SuS sich im Sinne einer Diskussion zu Meinungsbeiträgen positionieren sollen</p> <p>Welche Figur ist eure Lieblingsfigur?</p> <p>Welche Figur findet ihr am interessantesten?</p> <p>Wie denkt ihr, geht das Buch weiter?</p>	<p>- SuS nehmen begründet Stellung zu den Fragen und gehen auf andere Meinungsbeiträge ein</p>	<p>- Plenum</p>	

VI. REFLEXION

Rückblickend kann ich die Stunde als sehr fruchtbringend für mich bezeichnen, denn ich konnte zahlreiche Erkenntnisse aus ihr ziehen: Ich hatte zuvor das Dialogverfassen als „Kulmination“ der Stunde betrachtet, was zwar keine abwegige Perspektive ist, denn das zuvor Erarbeitete ist in der Tat Wegbereiter für die Dialoge. Aber es steht eben zusätzlich auch für sich als Produkt mit Mehrwert, denn es ermöglichte den Schülern die Bewusstmachung über Figureneigenschaften- und Beziehungen, was schätzungsweise einen Großteil zuvor nur als viszerale Gefühl bei der Lektüre begleitet hat. Diese Fehleinschätzung hatte zufolge, dass die erste Erarbeitungsphase bei meiner Planung keinen ihr entsprechenden Stellenwert hatte, sodass ich die Komplexität dieses Prozesses der Überführung von Gefühl in Ausdruck unterschätzt hatte – es kostete wesentlich mehr Zeit als geplant und war auch verbunden mit der Herausforderung, verschiedene Ausdrücke an der Tafel auf einen Nenner zu bringen. Diese Herausforderung jedoch bedeutete die umso nachhaltigere Verankerung der Erkenntnis, dass eine Erarbeitung im Plenum, insbesondere bei sehr aktiven und leistungsstarken Schülern, eine hohe kognitive Wachheit erfordert, denn man muss möglichst schnell eine Antwort zu Beiträgen parat haben. Da ja an der Tafel das für Schüler nachvollziehbare Produkt der Plenumsdiskussion stehen soll, gilt es als Lehrerin, bei mangelnder Präzision solche Impulse zu geben, die die Schüler in die erforderliche Richtung lenken. Gleichzeitig gilt es natürlich auch, Störelementen (zu hohe Lautstärke, unpassende Beiträge) Einhalt zu gebieten, sodass also eine Kombination aus

Wachheit, fachlicher sowie sozialer Autorität die Wirkmacht eines guten Lehrers konstituieren.

Mir eröffnete sich auch das Konzept einer „produktiven Unruhe“ – wenn sich Schüler angeregt beteiligen, was natürlich auch eine gewisse Lautstärke erzeugt. Dementsprechend geht die Gleichung Lautstärke = die Klasse nicht im Griff haben, nicht auf, denn bei einer produktiven Unruhe hat man die Klasse mindestens fachlich im Griff, es gilt dann bloß, die Unruhe nicht in den „fachfernen“ Bereich abdriften zu lassen. Das Phänomen war jedenfalls in meiner Stunde zu beobachten: Die Schüler haben das Lernziel, Eigenschaften der Figuren sowie deren Beziehungen zu analysieren, über meine Erwartungen hinaus erfüllt. Ich hatte eher mit Handlungsbeschreibungen wie „redet viel“ anstelle abstrakter Ausdrücke wie *extrovertiert* gerechnet. Auch hatte ich nicht erwartet, dass die Komplexität der Oma (äußerliche Rauheit, aber innere Aufrichtigkeit) durchschaut werden würde, zumal an einer Stelle im Buch, zu der sich diese noch gar nicht vollständig entfaltet hat. Eine eindimensionale Betrachtung der Oma wie „unfreundlich“, hätte ich womöglich abgenickt, stattdessen wurde einem solchen (sinngemäßen) Beitrag entgegengesetzt, dass der Erziehungsstil der Oma nicht unbedingt schlechter, sondern „einfach anders“ sei. Eine solche Reflexionsebene ist sicherlich auch der überdurchschnittlichen Begabung der Klasse geschuldet, ich muss mir aber dennoch eingestehen, dass Kinder dieses Alters einen mehr herausfordern können, als angenommen, denn ich habe mich im Aushandlungsprozess über die zu fixierenden Ausdrücke mit den Schülern auf einer Ebene empfunden, wobei

also meine Lehrerrolle transzendiert ist und ich in der Sachebene aufgegangen bin.

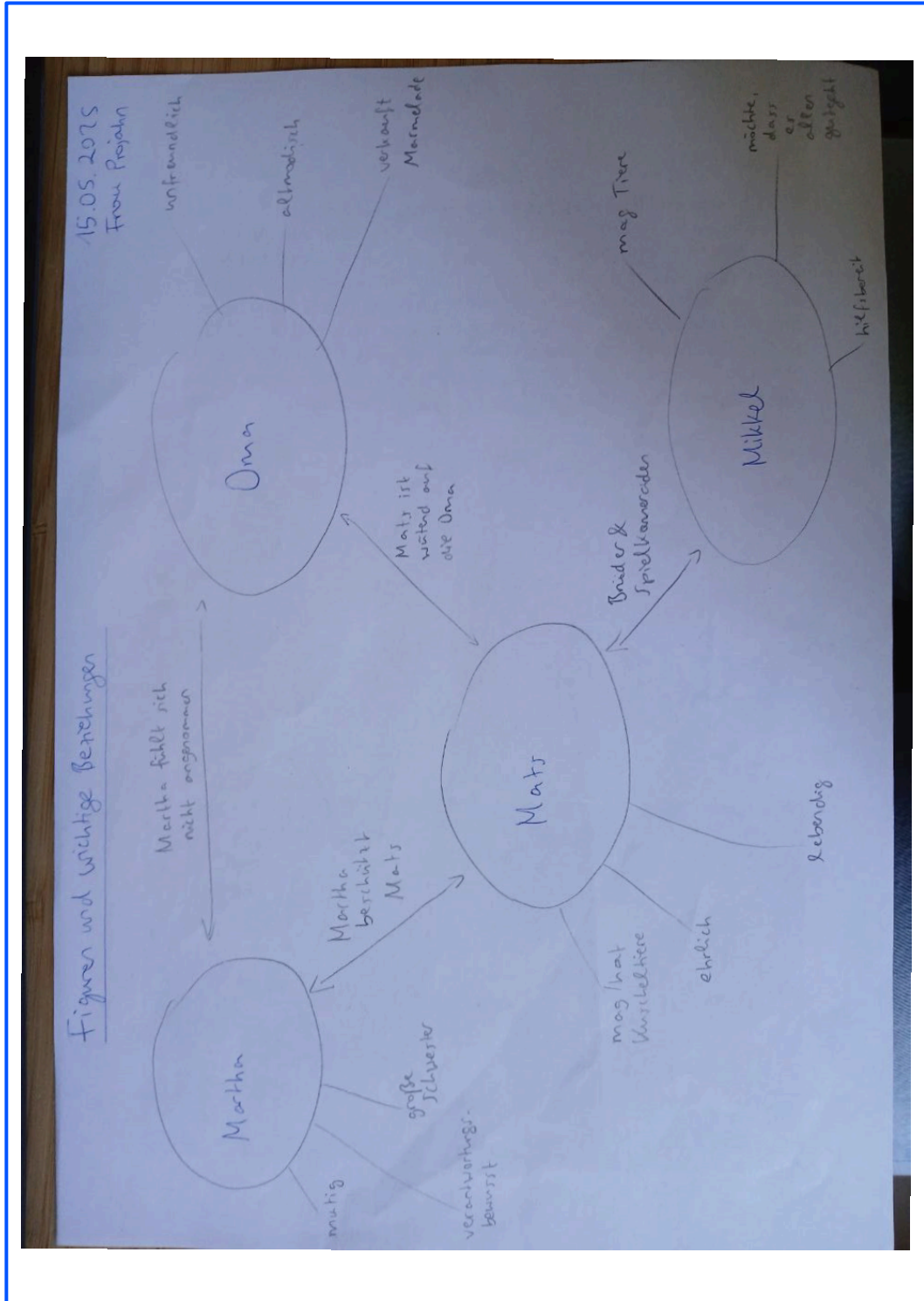
Auch das Lernziel, Figurenwissen in Form des Dialogschreibens anzuwenden, ist aufgegangen: Die Schüler haben die zuvor erarbeiteten Eigenschaften und Beziehungen in ihren Dialogen aufleben lassen. Es war zwar im Sinne der Unruhevermeidung eine gute Idee, den Schülern Figurenpaare zuzuteilen, aber vereinzelt kamen Wünsche nach anderen Figurenpaaren auf, denen ich nicht allen stattgeben wollte/konnte. Womöglich hätte dies aber im Einzelfall ein besseres Arbeitsergebnis bedeutet.

Lediglich das Lernziel der Reflexion über die Textnähe der Dialoge ist nicht zur Genüge erfüllt worden, da kaum noch Zeit verblieb, wobei aber auch in der ursprünglichen Planung nicht genügend Zeit dafür angedacht war. Auch hier habe ich die Komplexität dessen unterschätzt – man hätte sich ausführlich (mit konkreten Belegen aus den Dialogen) konkret auf die zuvor erarbeiteten Eigenschaften und Beziehungen beziehen müssen, um dieses Lernziel angemessen zu realisieren.

Primär bleibt bei mir eine Euphorie über das Potenzial von Unterricht hängen, der eben auch für eine Lehrerin intellektuell beflügelnd sein kann. Man muss dabei aber natürlich bedenken, dass die unterrichtete Klasse überdurchschnittlich kooperativ, intelligent und motiviert ist, was wohl bei weitem nicht immer der Fall sein wird, aber eben dann, wenn es der Fall ist (zumal man selbst ja auch einen Beitrag zu einem solchen Klima beisteuern kann) unschönere Lehrerlebnisse überstrahlen kann.

VII. ANHANG

1. Mögliches Tafelbild



Endnoten

¹ Ewers, Hans-Heino: Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung, 2., überarb. und aktual. Aufl., Stuttgart: UTB 2012, S. 13.

² Vgl. ebd., S. 14–19.

³ Vgl. ebd., S. 177–185.

⁴ Ebd., S. 176.

⁵ Ebd., S. 207.

⁶ Vgl. ebd., S. 208f.

⁷ Ebd., S. 116.

⁸ Ebd., S. 40.

⁹ Vgl. Kebe-Nguema, Joseph: Universalismus und Exotisierung in der deutsch-deutschen Kinder- und Jugendliteratur, in: Rassismussensibler Literaturunterricht: Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten, Würzburg: Königshausen & Neumann 2023 (Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik 4), S. 205–217, hier: S. 206.

¹⁰ O’Sullivan, Emer: Zur Verortung des Bösen in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Faulstich, Werner (Hg.): Das Böse heute. Formen und Funktionen, München: Wilhelm Fink 2008, S. 99–111, hier: S. 105f.

¹¹ Ewers, Literatur für Kinder und Jugendliche (Anm. 1), S. 8.

¹² Boie, Kirsten: Ein Sommer in Sommerby, Hamburg: Oetinger 2018, S. 6.

¹³ [Rahmenplan Deutsch. Schulartunabhängige Orientierungsstufe. Jahrgangsstufe 5 und 6.](#)

¹⁴ Ebd., S. 13.

¹⁵ Vgl. Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Stuttgart: UTB 2015 (StandardWissen Lehramt 4419), S. 211.

¹⁶ Ebd., S. 197f.

¹⁷ von Brand, Tilman: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen, 8., aktual. Aufl., Hannover: Klett Kallmeyer 2022, S. 142.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. Jentgens, Stephanie: Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung, Weinheim: Beltz Juventa 2016, S. 79.

²⁰ Dawidowski, Literaturdidaktik Deutsch (Anm. 15), S. 191f.

²¹ von Brand, Deutsch unterrichten (Anm. 17), S. 67.

²² Ebd.

²³ Ebd.

VIII. QUELLENVERZEICHNIS

Boie, Kirsten (2018): Ein Sommer in Sommerby, Hamburg: Oetinger.

Dawidowski, Christian (2015): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Stuttgart: UTB (StandardWissen Lehramt 4419).

Ewers, Hans-Heino (2012): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Stuttgart: UTB.

Jentgens, Stephanie (2016): Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung, Weinheim: Beltz Juventa.

Kebe-Nguema, Joseph (2023): Universalismus und Exotisierung in der deutsch-deutschen Kinder- und Jugendliteratur, in: Rassismussensibler Literaturunterricht: Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten, Würzburg: Königshausen & Neumann (Studien zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik 4), S. 205–217.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (2025): [Rahmenplan Deutsch. Schulartunabhängige Orientierungsstufe Klasse 5 bis 6](#) (letzter Zugriff: 21.08.2025).

O'Sullivan, Emer (2008): Zur Verortung des Bösen in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Faulstich, Werner (Hg.): Das Böse heute. Formen und Funktionen, München: Wilhelm Fink, S. 99–111.

von Brand, Tilman (2022): Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen, 8., aktualisierte Auflage, Hannover: Klett | Kallmeyer.

**Universität
Rostock**



Traditio et Innovatio

Universität Rostock

**Philosophische Fakultät Institut für Germanistik
Fachdidaktik Deutsch**

Philologicum, 1. OG, R. 112

Universitätsplatz 3

18055 Rostock

www.uni-rostock.de

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00005078