



# *DoLiMette*

*1/2014*

*2. Jg./Nr. 3*

*Online-Zeitschrift des Lehrstuhls für  
Neuere Deutsche Literatur/  
Elementare Vermittlungs- und  
Aneignungsaspekte der TU Dortmund*

Intermedialität –  
(neue) Medien und ihre Beziehungen

# Willkommen!

Sarah Kristina Strehlow

... zur mittlerweile schon dritten Ausgabe unserer Onlinezeitschrift!

Dieses Mal steht die *Intermedialität* im Fokus. Begriffe und Zusammenhänge rund um diese Thematik werden theoretisch erläutert – aber auch die Umsetzung in die Praxis darf natürlich nicht fehlen! Dazu finden Sie sowohl einige Hinweise und Ideen in den einzelnen Beiträgen zum Titelthema – *der Einsatz von Tablets, Weblogs in Bibliotheken, die wilden Kerle intermedial* sollen in diesem Zusammenhang nur als einige Schlagworte genannt

werden – als auch in der Mediachronik, bei der die Maßnahme *Auditorix* von der Medienpädagogin Eva-Maria Marx näher vorgestellt wird. Über das Titelthema hinaus haben wir eine Vielzahl weiterer Artikel zusammengestellt und freuen uns, eine abwechslungsreiche Ausgabe der DoLiMette präsentieren zu können.

In der Organisation der DoLiMette hat sich etwas geändert und frischer Wind kam durch den Zuwachs in unserem Team auf: Unsere bisher dreiköpfige Redaktion freut sich, **Corinna Wulf** als neues Teammitglied begrüßen zu dürfen! An dieser Stelle möchten wir ihr kurz selbst Gelegenheit geben, sich vorzustellen.

**Corinna Wulf, M.Ed.,**

*wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse*

„Die Online-Zeitschrift DoLiMette bietet m.E. eine Möglichkeit zum aktiven und kreativen Austausch unter allen Lehramtsstudierenden, Germanistikstudierenden und ExpertInnen aus bildungs- und kulturwissenschaftlichen sowie medienpädagogischen Fachbereichen. Wir, das Redaktionsteam, sind dabei stets bemüht, in den jeweiligen Ausgaben an aktuelle und bildungsrelevante Themenbereiche anzuknüpfen, die Sie im Zuge Ihrer beruflichen Laufbahn und im weiteren Verlauf Ihres Studiums nutzen können und sollen! Als „Neuling“ im Redaktionsteam wünsche ich mir, dass die DoLiMette für die nächsten Ausgaben noch mehr Leser/-innen und Autor/-innen gewinnen kann und der Bekanntheitsgrad bestenfalls auch außerhalb der TU Dortmund wächst.

Ich freue mich sehr, dass ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur an dieser innovativen Idee mitwirken kann und bin auf weitere



Entwicklungen und Ausgaben der DoLiMette gespannt. Das Team wünscht allen Interessierten viel Spaß beim Lesen, Hören und auch Schreiben von Beiträgen, Rezensionen und Artikeln!“

Zum Schluss des Editorials möchten wir bereits auf unseren *Call for Paper* für die im Herbst erscheinende DoLiMette hinweisen. Das Titelthema wird dann „Praxisorientierte Lehrerbildung“ lauten – wir freuen uns auf interessante Zuschriften! Genauere Informationen und den

*Call for Paper* finden Sie wie gewohnt am Ende der Zeitschrift.

Jetzt aber genug der einleitenden Worte! Wir wünschen Ihnen viel Spaß und eine interessante, anregende und spannende Lese- und Hörzeit mit der neuen Ausgabe der DoLiMette!

# Inhaltsverzeichnis

|    |  |
|----|--|
| 2  | Editorial  |
| 5  | <b>Titelthema: Intermedialität - (neue) Medien und ihre Beziehungen</b>  |
| 5  | <i>"Die Medien besinnen und beschränken sich nicht [mehr] auf sich selbst, [...] sondern leihen einander Stil- und Ausdrucksform" (MH)</i>   |
| 7  | <i>Intermedialität (GMB) – Oder: Vom kulturellen Vergnügen des Rezipienten</i>   |
| 13 | <i>Lese- und Medienförderung konkret (CW)</i><br><i>Überlegungen und Potenziale im Zusammenhang mit Weblogs in öffentlichen Bibliotheken als Bildungspartner von Schulen</i>                       |
| 19 | <i>Touch – Slide – Pinch (KS) - Über Tablets und deren Integration in den Unterricht</i>   |
| 23 | <b>Media-Chronik: „... Einen selbstverständlichen Umgang mit Medien finde ich in Schulen noch nicht flächendeckend – auf keinen Fall!“ (CW) - Interview mit der Medienpädagogin Eva-Maria Marx</b> |
| 25 | <b>Slam Poeterei: Einmal den Ruhrpott als Sampler, bitte (JS)</b>  |
| 27 | <b>Saures</b>  |
| 27 | <i>Ihhhh – Buch statt E-Book? Oder: Von der Heiligsprechung des Lesebändchens (GMB)</i>  |
| 29 | <i>Wie war zu Haus es doch vordem, mit E-books einfach nur bequem... Eine Nachlese aus den Zeiten von Google-Glass (GMB)</i>   |
| 32 | <b>Rezensionen</b>   |
| 33 | <i>Der Junge, der Picasso biss (GMB)</i>   |
| 39 | <b>Konvergentes</b>  |
| 39 | <i>Planet Schule – Filme per Mausclick (MG)</i>  |
| 41 | <i>„Lesen macht stark“ ermöglicht es (NSG)</i>   |
| 45 | <i>„All die gängige Sprache hört auf, wenn ich mit dir rede...“ (MG/GMB)</i>   |
| 60 | Autoreninformationen   |
| 61 | Call for Paper   |
| 62 | Impressum  |

„Die Medien besinnen und beschränken sich nicht [mehr] auf sich selbst, [...] sondern leihen einander Stil- und Ausdrucksform“.<sup>1</sup>

## Infoboxen zu den wichtigsten Begrifflichkeiten

Minu Hedayati-Aliabadi

### Medium

- „aus dem lateinischen Wort *medium* (= das Mittlere, Mittel, Vermittler) abgeleiteter [...] Begriff“ (Beck 2013, 201)
- technischer, semiotischer, sozial-institutioneller Medienbegriff (Bonfadelli 2002)
- Während der **zeichentheoretische/semiotische** Medienbegriff „die spezifischen Ausdrucksweisen [von Medien] wie Sprache, Bild, Ton, Tanz“ meint, fokussiert der **technologische** Medienbegriff das „Medium als Komplex von Sender, Kanal, Empfänger und einer bestimmten materialen Objektivation (Buch, Radio, Telefon, Kino)“ (Simanowski 2006, 44).

### Intermedialität

- Medienkombination, Medienwechsel, Intermediale Bezüge (Rajewsky 2002)
- „Intermedialität bezieht sich auf die Kopplung von Medien im zeichentheoretischen Sinne (das Emblem als Verbindung von Bild und Text [...]), die Anspielung auf ein anderes Medium (das Buch im Bild), die vollständige Integration eines anderen Mediums (Literaturverfilmung) oder die ästhetische Anlehnung an ein anderes Medium ([...] die Kameraperspektive des Actionfilms im Computerspiel).“ (Meyer, Zeller, and Simanowski 2006, 9)

---

<sup>1</sup> (Simanowski 2006, 41)

## Transmedialität

- „*Transmedialität* fokussiert auf die gleichzeitige Anwesenheit der beteiligten Medien und steht somit im Grunde der intermedialen Koppelung nahe. Während dort der Akzent jedoch auf dem Ergebnis als vollzogener Verbindung beider Partner liegt, betont der Begriff der Transmedialität den Transfer. Gegenstand sind die beteiligten Medien *im Prozess* des Übergangs“ (Meyer, Zeller, and Simanowski 2006, 10), welcher erst im Moment der Rezeption wirksam wird.

---

### Literatur:

- Beck, Klaus (2013): Medien. Günter Bentele, Otfried Jarren, and Hans-Bernd Brosius, eds. Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft. Studienbücher Zur Kommunikations- Und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Meyer, Urs, Christoph Zeller, and Roberto Simanowski, eds. (2006): Transmedialität: Zur Ästhetik paraliterarischer Verfahren. Göttingen: Wallstein.
- Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen: A. Francke.
- Simanowski, Roberto (2006): Transmedialität als Kennzeichen moderner Kunst. *In* Transmedialität: Zur Ästhetik paraliterarischer Verfahren. Urs Meyer, Christoph Zeller, and Roberto Simanowski, eds. Göttingen: Wallstein.



Abb.1: Die wilden Kerle“ (2004) (MarciBoehncke 2006)

## Intermedialität

### – Oder: Vom kulturellen Vergnügen des Rezipienten

Gudrun Marci-Boehncke

Da kommen sie in der Dämmerung den Hügel herauf, die Kerle, stehen in einer Reihe alle nebeneinander, die Reiter der modernen Geländepferde:

Sieben sieht man – aus der Froschperspektive aufgenommen, eine Gruppe Kinder auf ihren.

Mountainbikes. Sie kennen den Film? Die wilden Kerle von 2004 nach der Buchserie von Joachim Massanek. Nett, dieser Auftritt! (Marci-Boehncke 2006) Für meine Kinder waren es immer nur die Wilden (Fußball-)Kerle, die da aufliefen! Für mich war es immer mehr: es waren „Die glorreichen Sieben“ (vgl. [http://www.lefrelonvert.com/wp-](http://www.lefrelonvert.com/wp-content/uploads/2011/09/magnificent-seven-original.jpg)

[content/uploads/2011/09/magnificent-seven-original.jpg](http://www.lefrelonvert.com/wp-content/uploads/2011/09/magnificent-seven-original.jpg), Stand: 14.01.2014) – ein Kultwestern von 1960, mit Cahles Bronson, Yul Brunner, Horst Bucholz.

Na, und die sind natürlich selbst ein Zitat: Hinter ihnen stehen die „Sieben Samurai“ (vgl.

<http://images3.cinema.de/imedia/9695/4079695,PoSkyXFWWReS%2BMxlyAB AigNhaPA9Y0VnLbahRBORwmkHJ2WSk YN8QvVHWXhseUmHNbM4IA5dX%2B8 Gp7hFqW3Zow%3D%3D.jpg>, Stand: 14.01.2014) aus dem Film von Akira Kurosawa von 1954, einer der einflussreichsten japanischen Filme.

Klar haben das meine Kinder nicht gesehen – aber für mich war es ein

Grund, mir solche Kinderfilme mit anzuschauen. Oder *Wicki und die starken Männer* von Michael Bully Herbig: Ein Wickingerzelt mit dem Teppich von Bayeux im Hintergrund! Es wird deutlich: Die Mise en Scène vieler Filme ist eine Aneinanderreihung von intermedialen Zitaten! Da genießt man die Doppeladressiertheit von Filmen, hier vor allem des Remakes. Denn da hatte man auch noch die Erinnerung an seine eigene Jugend im Hintergrund – als Wicki noch die Zeichentrickserie im Vorabend-Programm der Öffentlich-Rechtlichen war (vgl. Marci-Boehncke/Rose 2010). Aber was, wenn man die Bezugstexte nicht kennt? Dann bleiben die Fahrradfahrer Farradfahrer in der Abenddämmerung – die Aufladung mit einem „leicht ironisierenden Kultcharakter“ erfolgt nicht. Oder doch? Ist sie jetzt da oder nicht? Wer Intermedialität rein aus der Perspektive des Textes betrachtet, übersieht, dass es zur Wahrnehmung von Intermedialität immer des Rezipienten bedarf. Er muss eine Konstruktionsleistung erbringen, den Verweis auf einen anderen Medientext erkennen. Und dann plausibilisieren, warum dieser Verweis Bedeutung haben könnte. Und welche. Manche bleiben „l’art pour L’art“: Dekor, ohne dass hier noch wirklich das Verständnis erweitert wird. Hier macht schlicht das Wiedererkennen von Kulturwissen Freude.

*„(...) jeder Text baut sich als Mosaik von Zitaten auf, jeder Text ist Absorption und Transformation eines anderen Textes. An die Stelle des Begriffes der Intersubjektivität tritt der Begriff der Intertextualität, und die poetische Sprache läßt sich zumindest als eine doppelte lesen.“ (Kristeva 1972, 348)*

„Pan-Intertextualität“ nennt Wolf (1996, 86) diese Form der Verweisinflation. Denn dem Menschen macht es Spaß, Bekanntes wiederzuerkennen. Das gilt für Literatur und Musik wie für die bildende Kunst. Das verschafft kulturelle Selbstvergewisserung. Und an der Intermedialität scheinen sich die Geister zu scheiden: da gibt es die Funke-Fans, die ganz begeistert die vielen expliziten Verweise auf andere Texte genießen, und diejenigen, denen diese ganze Denotation auf den Nerv geht. Wenn Intermedialität zur unverschleierte Mythenmontage wird, die man sehen *muss*, ist jedenfalls mir als Leser oder Betrachter der Spaß vergangen. Die Perspektive auf den Rezipienten als Konstrukteur der Intermedialität bleibt vielfach im wissenschaftlichen Diskurs ausgespart. „In vielen Publikationen scheint dieses Wort ein irgendwie geartetes „Dazwischen“ der Medien zu bezeichnen: Wann immer die (vermeintliche) Grenze eines Mediums zu einem anderen überschritten, wann immer ein Medium in einem andere genannt, zitiert, thematisch oder formal aufgegriffen wird, stellt sich Intermedialität ein. Nun ist dieser Ausdruck in seiner Etymologie – ähnlich gebildet wie Internationalität oder Interkulturalität (vgl. Rösch 2004) – keine besondere Herausforderung. Er drängt sich geradezu auf. Allerdings ist das, was häufig damit gemeint zu sein scheint, in früheren Zeiten mit Medienwechsel, Medienzitat und – zumindest in germanistischen Kontexten – mit Intertextualität belegt worden.“ (Marci-Boehncke 2008). Was also ist Intermedialität genau? „Irina Rajewsky (2002) hat eine im Moment wohl“ immer noch „als Standardwerk zu bezeichnende Arbeit vorgelegt, die, gestützt auf die Analyse

der bisher formulierten Positionen, Intermedialität auf zwei Weisen entfaltet: durch die Übernahme einer Definition des Begriffsinhalts und durch die formale Systematik der Anwendungsgebiete des Begriffs (Begriffsumfang)“.

Rajewsky stützt sich – wie sie schreibt, „aus heuristischen Gründen“ (ebd., 13) – auf die inzwischen weithin akzeptierte Definition von Wolf (vgl. 1999, 40), wonach sich einzelne Medien über die konventionell distinkte Wahrnehmung *als* Medium definieren. Kompakt formuliert Wolf dies in einem Lexikonartikel von 2001:

*„Analog zur Intertextualität, die eine in einem Text nachweisliche Einbeziehung mindestens eines weiteren (verbalen) Textes bezeichnet, lässt sich I. [Intermedialität, GMB] definieren als eine intendierte, in einem Artefakt nachweisliche Verwendung oder Einbeziehung wenigstens zweier konventionell als distinkt angesehener Ausdrucks- oder Kommunikationsmedien.“* (Wolf 2001, 284).

Auf Wolfs Gedanken, dass die in der Intermedialität betroffenen Medien sich dadurch unterscheiden lassen, dass sie im allgemeinen Gebrauch als unterschiedliche Medien „angesehen“ werden, ist später noch zurückzukommen.

In Rajewskys Zugriff, Phänomene nach der in ihnen bestehenden oder eben nicht bestehenden „Kontaktaufnahme“ (Wolf 1996, 86) eines Mediums mit einem anderen zu systematisieren, ist der Aspekt, konventionell distinkt als Medium wahrgenommenen zu werden, konstitutiv. Rajewsky (2002, 11-15) grenzt Intermedialität dabei zum einen ab von *Transmedialität*, was medienunspezifische Phänomene meint, die in verschiedene Medien überführbar sind, ohne ein

kontaktgebendes „Ursprungsmedium“ (vgl. ebd., 13) angeben zu können oder zu müssen. (...) Und Rajewsky grenzt Intermedialität zum anderen ab von *Intramedialität*, die Phänomene bezeichnet, die sich nur innerhalb eines Mediums bewegen. (...)

Dieser Terminus „Intramedialität“ führt, in Verbindung mit einem engen, d. h. auf schriftsprachliche Zeichensysteme begrenzten Textbegriff, zu einer Subsumierung der Intertextualität unter Intramedialität. (...)

Die Gesamtsystematik Rajewskys (ebd., S. 19) unterteilt Intermedialität schließlich nach „Intermediale Bezüge“ (die Rajewsky dann schwerpunktmäßig untersucht), „Medienwechsel“ (z. B. Literaturverfilmung) und schließlich „Medienkombination“ (Rajewsky nennt z. B. Fotoroman, Oper und sogar Film). Die Position Rajewskys hat demnach folgende Voraussetzungen, die sie für eine didaktische Betrachtungsweise nicht umfassend geeignet erscheinen lässt:

- einen engen Textbegriff und
- eine auf den ersten Blick allein auf das Medienprodukt konzentrierte Betrachtung.“ (...)

### Intermedialität als Rezeptionsphänomen

Blicken wir jetzt jedoch nicht so sehr auf das „Produkt“ Intermedialität, sondern auf sein Zustandekommen, Erkenntwerden:

„Der Begriff der Intermedialität soll hier über den semiotischen Aspekt angegangen werden. Medien, verstanden als Zeichensysteme, unterliegen der Deutung der Rezipienten. Bedeutung wird überhaupt nur in Bezug auf den Rezipienten

relevant. Bedeutung ist keine Wesenseigenschaft, sondern Ergebnis eines Interpretationsprozesses. Diese Interpretation ist abhängig von der Zeichenpräsentation, die im jeweiligen Medium möglich ist. Intermedial ist eine solche Präsentation, wenn im Zeichensystem des Mediums ein anderes Medium oder ein Medienprodukt eines anderen Mediensystems in irgendeiner Weise präsent ist. Die Systematik Rajewskys stellt die drei Präsenzformen vor.

Allerdings heißt das, dass die Feststellung, eine bestimmte Präsenz sei trans-, intra- oder intermedial, nicht am Zeichensystem allein festgemacht werden kann. Die Rezeption ist nicht nur maßgebend für die Nachweisbarkeit eines medialen Bezugs, also für die Feststellung, hier läge ein Bezug vor. Dieser Aspekt der Rezeptionsabhängigkeit ist trivial und hebt auf das Vorwissen, mediale Strukturkenntnis und Kenntnis der Mediensprache ab. So kann ein Bezug auf ein Gemälde in einem Film nur dann als solcher erkannt werden, wenn das Gemälde selbst oder bestimmte Strukturmomente der Malerei oder eines bestimmten Malstils bekannt sind. Viel wichtiger für unseren Zusammenhang ist die Tatsache, dass auch die Medialität selbst in ihrer konkreten Form nur in Abhängigkeit von der konkreten Rezeption und den konkreten Kenntnissen und Fertigkeiten der Rezipienten bestimmt werden kann.

Dass dieser letzte Aspekt nicht rein subjektiver Natur ist, zeigt bereits die anfangs zitierte Bestimmung von Medium und Intermedialität bei Wolf. Allgemein definiert er Intermedialität als „any transgression of boundaries between conventionally distinct media of communication“ (Wolf 2002, 17). Der Aspekt *der konventionell distinkten Wahrnehmung*

*als Medium* hebt implizit auf den Rezipienten ab. Die *Konventionalität einer Medienwahrnehmung als distinktes Medium* ist zum einen eine Funktion der verallgemeinerten Medienerfahrung. Damit kommen zum Beispiel und für unser Thema von besonderer Bedeutung individuelle Bildungsprozesse in den Blick. Zum anderen ist die *Konventionalität einer Medienwahrnehmung als distinktes Medium* eine Funktion der Medienentwicklung und mithin sozial abhängig. Gerade die bei Rajewsky genannten Beispiele wie Oper und Film zeigen, dass eine intermediale Wahrnehmung nur solange bestehen bleibt, solange das Medium als neu und daher im wahrsten Sinne des Wortes als unkonventionelles Medium angesehen werden muss.

Sobald ein Medium sich als distinkt ausgewiesen hat – und dies tut es historisch durch den Gebrauch (vgl. Kerlen 2003), gehen seine vordem als intermedial gedachten Bezüge in der neuen Medialität auf oder werden zumindest intramedial. Der Stummfilm mit Orchester und Kinoröhrer war eine erkennbare Mischung aus drei Medien – der Tonfilm ist ein „ganzes“, distinktes Medium. Ähnliche „synthetisierende“ Prozesse ergeben sich für Internet als Plattform, Tablet und Smartphone als Endgeräte im Besonderen, aber in anderer Hinsicht auch für Medien-Formate und Netzwerke. „Gute Zeiten – schlechte Zeiten“ als Soap ist eben nicht nur einfach ein Format im TV, sondern wird als eigenes „Medium“ rezipiert – über verschiedene technische und materielle Kanäle: Fanzine, TV, Homepage, Chat und die Bettwäsche mit Aufdruck. Ähnliches gilt auch für Facebook. Dieser Prozess der Synthetisierung wird inzwischen unter dem Begriff der Medienkonvergenz medienwissenschaftlich

diskutiert und medienpädagogisch beobachtet“ (Marci-Boehncke 2010) (vgl. Wagner et al. 2004, Marci-Boehncke/Rath 2011). Mit der Digitalisierung wurde jedoch die technischen Medialität grundsätzlich vereinheitlicht: Das E-Book ist gleicher Text wie das Printbuch – aber wird anders präsentiert und rezipiert. Und wird damit mehr als Transmedialität, Intramedialität, Medienwechsel, Medienkombination beschrieben. Man könnte das Web 2.0 und viele seiner Plattformen und Strukturen als „Zusammensetzungen“ oder „Grenzübertritte“ oder „Aneinanderreihungen“ verstehen. Damit bleibt man jedoch beharrlich in der Welt der alten Medien stehen. Man blendet das Additum des inter-medial neu gewordenen Mediums aus – zum Teil sicher auch, weil man es technisch (noch) nicht nutzen kann. Mit modernen Smartphones kann man auch noch fernmündlich miteinander sprechen. Aber mit der Nummerneingabe muss man sich entscheiden: möchte man sprechen, schreiben oder bildtelefonieren? Ist das alles das gleiche? Facebook erlaubt Texte, Bilder Töne, Likes, Vernetzungen, Gruppenbildungen. Es ist gleichzeitig Identitätskonstruktionsmedium, Kommunikationsmedium und Informationsmedium, etc. Gerade im Hinblick auf die Möglichkeit, intermedial als *Prod-Uzer* (Bruns 2007) tätig zu werden, verändert sich die Medialität in diesem „Inter-medium“ grundlegend: denn in der tätigen kreativen eigenen und sozialen Nutzung und Bearbeitung von Medientexten entsteht – so die These – eine neue Qualität der Medialität, die eben nicht mehr nur vom Medium selbst ausgeht, sondern immer

nur in Abhängigkeit vom Nutzer – der eben nicht mehr nur Rezipient ist – funktioniert.

Damit wird klar, dass für die Frage der Medialität der Nutzer nicht nur inhaltlich konstitutiv ist, wie das Konzept der Leerstellen deutlich macht, sondern auch für die Frage der Distinktheit, der medialen Fassung *als* Medium. Diese *doppelte Rezipientenabhängigkeit* gibt den systematischen Boden ab für eine Didaktik der Intermedialität.<sup>2</sup>

Die Systematik von Rajewsky ist nicht „falsch“ – sondern m.E. nur medial verkürzt. Eine Ehrenrettung über den bei Rajewsky genutzten Begriff der allumfassenden, unspezifischen Transmedialität wäre keine solche, weil sie die Chancen des „intermedialen“ Eigenstands als Erkenntnisprozess auf Seiten des Nutzers vergibt. Mediale Entwicklung und mediale Neubildung ist eben mehr als nur technik-mediale Bildung. Facebook ist „als Medium“ nicht nur eine Medienkombination oder ein Medienwechsel – obwohl es diese Merkmale auch besitzt oder besitzen kann. Intermedialität ist eine Aufforderung an den Nutzer, zu entdecken, was er sieht: seine Fähigkeit des „Dazwischenlesens“ ist gefragt – inhaltlich, technisch und sozial-institutionell (vgl. Bonfadelli 2002). Insofern ist auch Intermedialität ein didaktischer Auftrag, Mediengeschichte, Medienentwicklung, Sozialität der Mediennutzung und Kulturwissen umfangreich und aufeinander bezogen zu vermitteln und genau aus der Bezogenheit ästhetischen Genuss und vielleicht auch lerntheoretischen Vorteil zu ziehen. Weil man Kultur (wieder-)ent-

---

<sup>2</sup> Hier zitiere ich mich selbst in Auszügen aus einem Beitrag in Lecke 2008. Der Text ist gekürzt und im Literaturverzeichnis nachgewiesen. Außerdem ist er in

der Konsequenz erweitert – weil die Didaktik zur Medienkonvergenz 2007/08 eben noch nicht da war, wo sie heute steht.

deckt: als ästhetischen Gehalt, als technische Form oder auch als Gemeinschaft/Institution. Mit dem Fokus auf dem Rezipienten ergeben sich für die Arbeit mit dem Begriff der Intermedialität besondere Chancen in der Deutschdidaktik: Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Bedeutung und die Möglichkeiten des Begriffs konzeptionell aus der eigenen Rezeptions-/Konstruktionsbetrachtung. Dieser Standpunkt ermöglicht weiterhin einen Abstand zu den fokussierten „Produkten“, der dann mehr Raum lässt für die immer noch rasant verlaufende

Entwicklung der Medien und Texte. Was bei dem Wechsel zwischen den Medien passiert ist vielleicht interessanter, als nur zu beschreiben, dass es da einfach einen Wechsel gibt. Dazu muss man vom Produkt abrücken und Intermedialität als Prozess begreifen. Tut man dies nicht, bleibt ein Whiteboard in Schule und Universität übrigens nur eine teure Tafel oder ein komplizierterer Beamer. Auch Tablet-Klassen können dann nur von Kopien entlastete Arbeitsblattgemeinschaften sein.

---

**Literatur:**

- Bonfadelli, Heinz (2002): Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz: UVK.
- Bönnighausen, Marion / Rösch, Heidi (Hg.) (2004): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bruns, Axel (2007): Produsage. In: URL: <http://produsage.org/node/9>
- Kerlen, Dietrich (2003): Einführung in die Medienkunde. Stuttgart: Reclam.
- Kristeva, Julia (1972): Bachtin, das Wort, der Dialog, und der Roman; in: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven, Bd. III. Frankfurt am Main: Athenäum, S. 345-375.
- Marci-Boehncke, Gudrun /Rath, Matthias (2011): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. (zus. mit M.Rath) In: Volker Frederking/Hartmut Jonas/Petra Josting: Medien im Deutschunterricht 2010. Jahrbuch. Kopäd: München 2011
- Marci-Boehncke, Gudrun /Rose, Stefanie (2010): "Na klar, ich hab's!" - Wickie in der Remake-Rezeption. Wie Lehrer und Schüler über Film ins Gespräch kommen können" (zus. mit Stefanie Rose). In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Verfilmte Kinderliteratur. kjl&m 10.extra. München: Kopäd. S. 154-165
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Intermedialität als perspektivierter Prozess: Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. In: B. Lecke (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Peter Lang. Frankfurt am Main, S. 79-94
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006): „Alles ist gut – solange du wild bist“. Filmdidaktik als Gender-Mainstreaming in der Grundschule. In: V. Frederking / P. Josting (Hg.): Jahrbuch Medien 2005. Kopäd: München 2006, S. 78-91
- Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen, Basel: Francke.
- Rösch, Heidi (2004): Interkulturelle und intermediale Ästhetik. In: Bönnighausen / Rösch (2004), S. 64-82.
- Wagner, Ulrike / Theunert, Helga / Gebel, Christa / Lauber, Achim (Hg.) (2004): Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. BLM Schriftenreihe Bd. 74. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Wolf, Werner (1996): Intermedialität als neues Paradigma der Literaturarbeitswissenschaft? Plädoyer für eine literaturzentrierte Erforschung von Grenzüberschreitungen zwischen Wortkunst und anderen Medien am Beispiel von Virginia Woolfs, *The String Quartet*. In: AAA – Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik. 21/1, S. 85-116.
- Wolf, Werner (1999): Musicalized Fiction and Intermediality. Theoretical Aspects of Word and Music Studies. In: *Word and Music Studies* 1, S. 37-58.

# Lese- und Medienförderung konkret

## Überlegungen und Potenziale im Zusammenhang mit

### Weblogs in öffentlichen Bibliotheken als Bildungs-

### partner von Schulen

Corinna Wulf



#### Das Image von Bibliotheken: eine Fundgrube für Bücherwürmer!?

Leseförderung steht heute unmittelbar im Zusammenhang mit einer integrierten Medienförderung – diese Annahme findet sich mittlerweile auch vermehrt in den theoretischen Rahmenbedingungen der Schulen wie dem Lehrplan, den Bildungsvereinbarungen und dem Medienpass NRW wieder, in denen die Förderung der Medienkompetenz in der Unterrichtspraxis explizit gefordert wird. Aber wagen wir mal einen „Blick über den Tellerrand“. Wenn wir uns die Situation von öffentlichen Bibliotheken als einen wesentlichen Kooperationspartner von Schulen genauer ansehen, herrscht häufig noch das Bild eines „verstaubten Bücherortes“ vor, der einfach „langweilig“ und „uncool“ ist, wie immerhin 36% („langweilig“) bzw. 27% („uncool“) der befragten Kinder und Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren als Grund für die Nichtnutzung einer Bibliothek in einer

Studie zum Image von öffentlichen Bibliotheken angeben (vgl. Keller-Loibl 2012, 39). Auch die Wortbedeutung „bibliotheca“ (lateinisch/griechisch) kann zunächst mit „Aufbewahrungsort für Bücher“ übersetzt werden (vgl. Jakob Mensch 2007, 215), was die Vorstellung eines faden Treffpunktes für Bücherwürmer nur verstärkt – *wenn* die Bibliotheken diese Übersetzung denn wörtlich nehmen!

Ist dieses Bild also berechtigt? – bzw. welche Anforderungen müssen Bibliotheken im Rahmen einer *Medienkindheit* (vgl. Marci-Boehncke 2013, 6) und mediatisierten Gesellschaft bewältigen, um attraktiv auf Kinder und Jugendliche zu wirken, die weniger buchaffin sind (und es aufgrund der medialen Vielfalt, die die heutige Gesellschaft ihnen bietet, auch gar nicht mehr sein müssen)?

Ich will versuchen, dieser Frage auf den Grund zu gehen.

#### Exkurs: Erweiterte Aufgabenprofile von Bibliothekar/-innen

Zu den zentralen Aufgaben einer öffentlichen Bibliothek als gesellschaftliche Institution, gehört neben dem Bereitstellen von Informationen in Form von Büchern, Zeitschriften und anderen Medien auch die Initiierung von Lese- und Medienförderangeboten (vgl. Lux 2007, 198).



Quelle: Rike/pixelio.de [Zugriff: 10.10.2013]

Dabei hat die Rolle des Lesenlernens, unter anderem verstärkt durch die Ergebnisse verschiedener internationaler Schulleistungsstudien wie IGLU und PISA, immens zugenommen. In der bildungspolitischen Diskussion ist man sich einig, dass Lesen als Kulturtechnik ganzheitlich gefördert werden soll. Dabei ist klar: Es müssen Maßnahmen geschaffen werden, die die Schulen in Bezug auf eine systematische Leseförderung unterstützen. So fordert beispielsweise die *Medienberatung NRW* Schulen zur Initiierung verschiedener Bildungspartnerschaften auf, die eine langfristige und regelmäßige Kooperation zwischen der Schule und anderen außerschulischen Partnern – darunter auch die Bibliothek – gewährleisten sollen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (o.J.): [Online]).

Das heißt, Bibliotheken unterliegen in diesem Zusammenhang einer öffentlichen Verantwortung, indem sie zur Realisierung des Bildungsauftrags beitragen

und verschiedene Kompetenzen vermitteln.

Dieser Verantwortung sind sie zwar immer schon nachgegangen, da es bezogen auf die Leseförderung immerzu solche Angebote gab, die zur Steigerung

der Lesemotivation und der traditionellen Buchlesekompetenz beitragen sollen. Jedoch haben sich durch grundlegende technische und gesellschaftliche Veränderungen die Ansprüche an das Lesen und die damit zusammenhängenden Kompetenzen weitläufig verändert. Man kann hier nach Kallmeyer et al. (1974) von dem erweiterten Textbegriff sprechen, der jegliche Arten von kommunikativen Interaktionen umfasst. Das Lesen beschränkt sich also nicht nur auf schriftliche Texte (z.B. im Buch), sondern erfolgt jederzeit und zwar multimedial. Dazu gehören zum einem die Inhalte, die zum Beispiel auch visuell oder auditiv wahrgenommen und verstanden werden müssen und die Möglichkeiten des Lesers, die sich generell in der mediatisierten Gesellschaft geändert haben.

Leser sind demnach nicht mehr nur passive Rezipienten, sondern vor allem in virtuellen Formaten interaktiv (vgl. Falschlehner 2006, 678). Lesen beschränkt sich also nicht mehr nur auf das Medium Buch, sondern findet überall

statt (auch beim Konsolenspielen, in sozialen Netzwerken usw.).

An dieser Stelle ist es unter anderem auch die Aufgabe von öffentlichen Bibliotheken diese medialen Veränderungen wahrzunehmen und diese weitläufigeren Kompetenzen, die in diesem Zusammenhang benötigt werden, zu vermitteln. Wenn man den Zusammenhang mit Bibliotheken herstellt, hat der Aspekt der *Mediatisierung*, so wie er durch Krotz (2007) geprägt wurde, für verschiedene Teilbereiche maßgebliche Folgen:

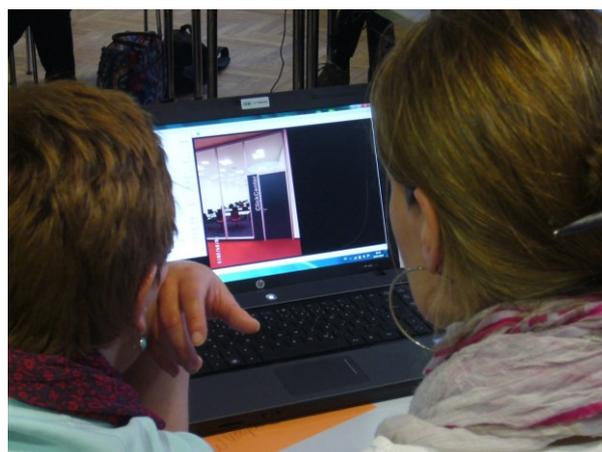
Bibliotheken müssen ihr Image verbessern, um noch einen Anreiz für jene Kinder und Jugendliche (und auch ältere Personen) zu bieten, deren Interessen eher auf der Nutzung anderer Medien als auf dem Buch liegen. Daraus folgt, dass einerseits die Ausstattung der Bibliothek zeitgemäß sein muss und wenigstens einige technologische Neuerungen in das Angebot integriert werden sollten (z.B. E-Books, Onleihe, W-LAN, Tablets, aktuelle Konsolenspiele). Zum anderen – und das ist noch viel wichtiger – resultiert daraus, dass die Veranstaltungsangebote für Kinder und Jugendliche an ihre Interessen anknüpfen müssen – und dazu gehört auch, ihre aktuellen Medieninteressen zu kennen, innerhalb des Veranstaltungsangebots daran anzuknüpfen und die verschiedenen Teilkompetenzen der Medienkompetenz in Kombination mit Leseförderung zu vermitteln. Man kann in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer *Bibliothekspädagogik* sprechen, die sowohl die Vermittlung unterschiedlicher (multimedialer) Lesestoffe als auch die qualifizierte Beratung zur Nutzung von Informationsquellen meint (vgl. Mensch-Jakob 2007, 216).

Denn: Es liegt im gesellschaftlichen Interesse, dass Bibliotheksarbeit beziehungsweise deren Veranstaltungsangebote darauf ausgelegt sind, jene Bevölkerungsgruppen anzusprechen, bei denen das Lesen und der Bibliotheksbesuch habituell nicht zum alltäglichen Geschehen gehört. Hier muss also von den Bedürfnissen der Zielgruppen aus gedacht werden – dabei sind auch jene Zielgruppen gemeint, die noch gar nicht zu der üblichen Klientel jener Bibliotheksnutzer/-innen gehören.

### Weiterbildungsangebot „Experten für das Lesen“ für Bibliothekar/-innen

An diese Erkenntnisse setzt das von Prof'in Dr. Marci-Boehncke und mir betreute Blended-Learning-Fortbildungsangebot „Experten für das Lesen“ an, welches die teilnehmenden Bibliothekar/-innen sowohl fachlich als auch didaktisch bei der Planung von (medienintegrativen) Leseförderangeboten benötigten Anforderungen unterstützt.

*Fortbildungsangebot „Experten für das Lesen“ –*



*April 2013 – Februar 2014*

Darüber hinaus werden auch die individuellen Gegebenheiten der beteiligten Bibliotheken berücksichtigt und gemeinsam Maßnahmen für ein verbessertes

Qualitätsmanagement erarbeitet und reflektiert.

Bei der Methode des Blended-Learnings steht außerdem die selbstständige, kontinuierliche Nutzung von Medien im Rahmen der E-Learning-Phasen im Vordergrund, durch die die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer/-innen in Bezug auf ihre Medienkompetenz gesteigert und das Interesse an einer medienintegrativen Leseförderung verbessert werden soll. Zusätzlich sollen in den Präsenzphasen positive Medienerfahrungen gemacht werden, bei denen den Teilnehmenden einfache „Tools“ zur Nutzung von Medien aufgezeigt und mit ihnen eingeübt werden. In der letzten Präsenzphase geht es dabei vorrangig um die Nutzung von Weblogs auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

### Weblogs in öffentlichen Bibliotheken – Potenziale und Ideen für die Praxis

Welche Potenziale bieten Weblogs nun konkret für öffentliche Bibliotheken und damit zusammenhängend auch für Schulen?

Zunächst eine kleine Einführung in die „Welt der Weblogs“:

Der Begriff Weblog setzt sich aus den Wörtern „web“ und „logbook“ zusammen, womit eine Art onlinebasiertes Tagebuch gemeint ist, bei dem Beiträge zu verschiedenen Themen, auch multimedial, veröffentlicht werden können (vgl. Langenfeld 2008, 43). Sie werden sowohl privat als Meinungsbildner als auch von Firmen und Organisationen genutzt, um zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit zu be-



Fortbildungsangebot „Experten für das Lesen“ – April 2013 – Februar 2014

treiben (vgl. Reichmayr 2005, 52). In Bibliotheken finden sie vermehrt Anwendung, um zum Beispiel über bibliothekswissenschaftliche Aspekte zu informieren oder Nutzer/-innen über Abläufe und Neuigkeiten aus ihrer Bibliothek auf dem Laufenden zu halten (vgl. Kaiser 2008, 29).

Der Einsatz von Weblogs in öffentlichen Bibliotheken bietet also mehrere Vorteile, die unter anderem zur Verbesserung des (veralteten) Images beitragen können:

Zum einen können Weblogs dazu genutzt werden, auf sich als Bibliothek und die Veranstaltungsangebote aufmerksam zu machen. Der Webauftritt ist dabei kostenlos (z.B. über das Programm Wordpress) und es können multimedial Informationen bereitgestellt werden, die zeit-

und ortsunabhängig von den (potenziellen) Bibliotheksnutzer/-innen abgerufen werden können. So kann beispielsweise auch eine separate Kinder- und Jugendseite eingerichtet werden, die an die Interessen dieser Zielgruppen anknüpft und diese somit explizit anspricht.

Zum anderen können Weblogs im Rahmen von Leseförderangeboten genutzt werden, bei denen die Gestaltung von Weblogs mit bestimmten Inhalten/Themen zum Beispiel im Rahmen eines Projekts verknüpft wird. Dabei kann es sich beispielsweise um die Stadtgeschichte handeln, zu der zunächst recherchiert wird, Zeitzeugen interviewt und Fotos geschossen und mit alten Bildern verglichen werden, oder auch um ein bestimmtes Buch, das gerade besonders „angesagt“ ist und

worüber Figurencharakterisierungen, der Filmtrailer, eigene Geschichten usw. auf dem Blog veröffentlicht werden können. Die Möglichkeiten sind vielfältig!

Weblogs bieten als intermediales Medium also vielfältige Möglichkeiten, um Inhalte auf unterschiedliche Weise aufzubereiten und Medienangebote zu einem bestimmten Thema miteinander zu verbinden. Das heißt ein bestimmtes Thema wird medienkonvergent aufbereitet, indem neben der Rezeption des Inhalts auch die Anschlusshandlung zur Medienrezeption gefördert wird und Kinder und Jugendliche selbst zu Produzenten werden, indem sie eigene Texte über verschiedene Medien zu dem jeweiligen Thema innerhalb eines Weblogs individuell gestalten.

## Kooperationen zwischen Schule und Bibliothek

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Bild von Bibliotheken als „Materiallieferanten für Bücher“ schleunigst revidiert werden muss. Denn in öffentlichen Bibliotheken hat sich in den letzten Jahren so einiges getan: So werden heutzutage vermehrt moderne Informationstechnologien eingebunden und öffentliche Bibliotheken können insgesamt als *Bildungspartner* eine profitierende Ergänzung im Kontext von Lesefördermaßnahmen darstellen.

Die Implementierung einer systematischen, medienintegrativen Leseförderung stellt sowohl für Lehrkräfte als auch für Bibliothekar/-innen eine Herausforderung dar, über die sich alle Beteiligten im Klaren sein müssen und bei deren Realisierung beide Bildungsinstitutionen zusammenarbeiten können und sollten. Hier bietet sich die Kooperation zwischen Schulen und Bibliotheken also besonders an – denn Medien- und Leseförderung lässt sich im Team häufig einfacher realisieren.

Das Format *Weblogs* stellt dabei eine kreative Alternative zu bisherigen Kooperationsinhalten dar, die sich zum Teil immer noch auf standardisierte Angebote wie Bücherkisten, Sommerleseclubs, Bibliotheksführungen und Lesenächte beschränken (vgl. Rose 2013).

Weblogs bieten in diesem Zusammenhang also das Potenzial, neue Medien im Zuge einer medienintegrativen Leseförderung einzubinden und an die Medieninteressen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen – was, um gerade für weni-

ger buchaffine *digital natives* noch interessant zu wirken, als ein zentraler Aufgabenbereich der öffentlichen Bibliotheken angesehen werden muss.

Beispiele für Blogs von Bibliotheken:

[Blog der Bibliothek Neukirchen-Vluyn](#)

[Blog der Bibliothek Bonn](#)

## Weitere Informationen zum Bildungspartner NRW Bibliothek und Schule:

<http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/>

---

### Literatur:

- Falschlehner, Gerhard (2006): Lesen zwischen X-Box und Weblog. Lesen als Kommunikationskompetenz in den Neuen Medien. In: Erziehung & Unterricht. (2006) 7-8, S. 678 - 684.
- Kaiser, Ronald (2008): Bibliotheken im Web 2.0 Zeitalter. Herausforderungen, Perspektiven und Visionen. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Kallmeyer, Werner et al. (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung. Königstein/Ts.: Athenäum, S. 45ff.
- Keller-Loibl, Kerstin (2012): Das Image von Bibliotheken bei Jugendlichen. Empirische Befunde und Konsequenzen für Bibliotheken. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Langenfeld, Ina Ragnhild (2008): Die Welt bloggt. Tagebuch und Weblogs im Vergleich. Marburg: Tectum.
- Lux, Claudia (2007): Information Literacy in der Zusammenarbeit von Bibliothek und Schule. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Seelze-Velber/Zug: Kallmeyer/Klett, S. 198 - 214.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2013): Lesen besser lehren. Das Dortmunder Zertifikat Literaturpädagogik. In: DoLiMette. (2013) 1, S. 6-8.
- Mensch-Jakob, Barbara (2007): Lebendige Bibliothek. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Seelze-Velber/Zug: Kallmeyer/Klett, S. 215 - 228.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (o.J.): Bildungspartner NRW. Bibliothek und Schule. <<http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/>>. 12.11.13
- Reichmayr, Ingrid Francisca (2005): Corporate Blogging - neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit in Zeiten gesteigerter Interaktivität. In: Medienimpulse. (2005) 52, S. 25 - 27.
- Rose, Stefanie: Bibliothek – Medien – Lesen. Von der Buchausleihe zur Leseförderung: Lesedidaktische Kompetenzen von Bibliotheken im Selbst- und Fremdbild. Eine empirische Studie zu Angebot und Nachfrage außerschulischer Leseförderung in öffentlichen Bibliotheken unter lesedidaktischer Perspektive. Diss. Dortmund 2013.

# Touch – Slide – Pinch

## Über Tablets und deren Integration in den Unterricht

Sarah Kristina Strehlow



Quelle: Helene Souza / pixelio.de[Zugriff: 10.10.2013]

Überall haben Menschen sie in der Hand: zuhause, in den öffentlichen Verkehrsmitteln, in Konferenzräumen, in der Kneipe, im Park, am Flughafen. Wohin man auch blickt, das Wischen auf Tablets und Smartphones ist überall präsent. Es wird kommuniziert und recherchiert, navigiert und gespielt, e-Versionen von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern werden gelesen, Serien, Filme oder Onlineclips angesehen, der Alltag organisiert (Einkaufs- und Erinnerungslisten, Kalendereinträge, Wecker etc.), Musik gehört, Fotos und Videos aufgenommen, bearbeitet und für Freude geteilt. Kurz: Mobile Endgeräte sind heutzutage allgegenwärtig und selbstverständlich in den Alltag integriert – Tendenz steigend. Mit der ersten Generation des iPads von Apple

wurde im Januar 2010 das erste erfolgreiche und wegweisende Tablet<sup>3</sup> vorgestellt und gerade mal gut dreieinhalb Jahre später wird im September 2013 prognostiziert, dass im vierten Quartal desselben Jahres weltweit mehr Tablets als PCs verkauft werden (vgl. [http://business.chip.de/news/IDC-Analyse-Tablets-ueberholen-2013-erstmal-PCs\\_64379694.html](http://business.chip.de/news/IDC-Analyse-Tablets-ueberholen-2013-erstmal-PCs_64379694.html) Stand: 04.11.2013). Im Vergleich mit anderen mobilen Endgeräten lässt sich zusammenfassen: Das Tablet hat sich seit seinem Erscheinen am rasantesten verbreitet und mittlerweile ist in der Gesellschaft fest etabliert (vgl. van Eimeren 2013: 386).

### Auch für Kinder und Jugendliche attraktiv

Natürlich werden Tablets nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Kindern und Jugendlichen genutzt. Ebenso wie die Nutzungszahlen der Erwachsenen steigen auch die der Kinder und Jugendlichen kontinuierlich an. Während die JIM-Studie im Jahr 2011 evaluierte, dass Tablets in rund 10 % der Haushalte mit Jugendlichen verfügbar waren (vgl. mpfs 2011: 5), wuchs diese Zahl innerhalb nur eines Jahres auf 19% an (vgl. mpfs 2012: 6). Ein weiteres Jahr

---

<sup>3</sup> = mobiles Endgerät, das mit einem für Smartphones entwickelten Betriebssystem läuft, vgl. Aufenanger 2013

später, konnten bereits 36% der Jugendlichen zuhause ein Tablet nutzen (vgl. mpfs 2013a: 6). Die KIM-Studie zeigt, dass im Jahr 2012 12 % der Kinder zuhause Zugriff auf Tablets hatten (vgl. mpfs 2013b: 64). Allerdings kann in Anbetracht der extrem schnellen Verbreitung von Tablets im vergangenen Jahr davon ausgegangen werden, dass diese Zahlen in den letzten Monaten weiterhin deutlich angestiegen sein dürften.

Die KIM-Studie des Jahres 2012 belegt aber leider auch, dass die vielfältigen kreativen Möglichkeiten des Tablets von vielen Kindern nicht genutzt werden. Sie nutzen es eher rezeptiv und spielen Spiele, surfen im Internet oder schauen sich (Bewegt-)Bilder an (vgl. mpfs 2012: 64).

### (Kreatives) Potenzial der Tablets

Das Tablet ist jedoch ein Werkzeug, welches sich sehr für kreative und produktive Medienhandlungen eignet – auch und vor allem in den Bildungsinstitutionen. Durch die intuitive Handhabung der Geräte ist dies bereits ab dem Kindergartenalter möglich, insbesondere da dazu explizite schriftsprachliche Kenntnisse nicht notwendig sind.

Durch die eingebauten und qualitativ hochwertigen Film- und Videokameras der Tablets sowie die Sprachaufzeichnungsfunktion stehen vielfältige kreative Möglichkeiten zur Verfügung, die durch eine Fülle von Weiterverarbeitungsapps noch erweitert werden. Dies eröffnet auch für den Unterricht eine schier endlose Bandbreite an möglichen kreativen Unterrichtsszenarien, die sich nah an der Medienwirklichkeit und den Interessen

der Schülerinnen und Schüler orientieren.

### Tablets im Unterricht?

Auf dem ersten Blick bestechen Tablets zunächst durch die Vorteile der **Hardware** selbst. Die Geräte sind klein, leicht und mobil, der Akku hält einen Schultag problemlos durch, sie sind jederzeit verfügbar sowie intuitiv bedienbar. Weitere Hardware wie Maus oder Tastatur werden nicht benötigt. Die iPads von Apple weisen drüber hinaus ein geschlossenes System auf, sodass zum einen Veränderungen an den Geräten nicht ohne weiteres vorgenommen werden können, zum anderen besteht bei ihnen aus diesem Grund auch eine kleinere Gefahr des Virenbefalls oder ähnlichem. Darüber hinaus verschmelzen in den Tablets wie bereits oben angesprochen mehrere Einzelgeräte. Dies erweitert auf der einen Seite die Einsatzmöglichkeiten der Tablets und verhindert auf der anderen Seite diverse bekannte Stolpersteine, wenn diese als Einzelgeräte im Unterricht eingesetzt werden (der leere Akku des Diktiergeräts, die verschwundene Speicherkarte der Videokamera und wo ist eigentlich schon wieder das Kabel zur Übertragung der Fotos von der Digitalkamera auf den Computer?).

Auf Seiten der **Software** lässt sich festhalten, dass mittlerweile eine Vielzahl an Apps in den entsprechenden App-Stores der jeweiligen Betriebssysteme vorhanden sind – und die Zahl wächst jeden Tag stetig weiter an (wobei von der Quantität nicht zwangsläufig auch auf eine gute Qualität geschlossen werden kann). Dabei lassen

sich in Bezug auf den App-Einsatz im Unterricht verschiedene Kategorien differenzieren:

- Erstens sind dort verschiedene Apps zur Produktion von beispielsweise Texten oder Präsentationen zu finden.
- Darüber hinaus sind für eine produktive Medienbildung in der Schule insbesondere solche Apps interessant, die eine kreative Weiterverarbeitung der selbst produzierten Fotos und Videos ermöglichen.
- Drittens wurde bisher eine Fülle von Apps veröffentlicht, die das Einüben von bestimmten Unterrichtsinhalten in den Mittelpunkt stellen.

Es ist jedoch nicht nötig, dass Lehrer und Lehrerinnen ausschließlich auf fertige Apps zurückgreifen. Die Onlineplattform [www.learningapps.org](http://www.learningapps.org) ermöglicht es, dass man selbst und ohne vertiefte Programmierkenntnisse eigenständig Apps erstellen kann. Dazu stehen verschiedene Formate zur Verfügung (u.a. Kreuzworträtsel, Zuordnungen, Quiz), die individuell mit Inhalt gefüllt werden können. Neben Texten können dabei auch Videos, Sprachaufzeichnungen oder Fotos eingebunden werden (vgl. dazu u.a.: Hielscher, Hartmann, Rothlauf 2013; Born 2012). Dank des einfachen Systems können Kinder und Jugendliche auch eigene Apps erstellen und sich gegenseitig zur Verfügung stellen. Bei diesem Onlineangebot ist allerdings zu beachten, dass auch hier das Einüben von (Unterrichts-)Inhalten im Mittelpunkt steht und nicht eine kreative und produktive Medienbildung.

Durch die Arbeit mit den Tablets kann so das selbstständige, individualisierte

Arbeiten und Lernen der Schüler und Schülerinnen gefördert werden, bei dem sie parallel ihre Recherchekompetenzen und Problemlösefähigkeiten erweitern. Unterrichtsinhalte können sie eigenständig konstruieren und erweitern. Kommen Probleme auf, die die Schüler und Schülerinnen nicht selbst lösen können, findet sich vielleicht im Rahmen der Klassengemeinschaft Hilfe, ehe sie den Lehrer oder die Lehrerin fragen. Dies führt dazu, dass auch das kooperative Lernen und die Teamfähigkeit gefördert werden.

All diese Aspekte zusammengenommen mit der hohen Motivationen der Schüler und Schülerinnen mit den Tablets zu arbeiten, kann zu einem nachhaltigeren und tieferen Wissen führen.

### Tablets als e-Reader

Darüber hinaus lässt sich das Tablet aber auch als e-Reader nutzen. Während sich der Umbruch vom gedruckten hin zum digitalen Buch (e-Books) in den amerikanischen und asiatischen Ländern relativ schnell vollzieht, findet dieser in Europa deutlich langsamer statt. Dabei bieten e-Books auch für den schulischen Bereich viele Vorteile:

- kein Aufwand durch die Auslieferung von Büchern,
- die e-Books sind kostengünstiger als Printbücher,
- die Rucksäcke der Schülerinnen und Schüler werden leichter, da auf einem mobilen Endgerät sehr viele Bücher gespeichert werden können,
- Aktualisierungszyklen der Bücher vollziehen sich schneller etc. (vgl. Ott 2013).

Neben den technischen Vorteilen bieten die Tablets in ihrer Funktion

als e-Reader jedoch einen weiteren entscheidenden Pluspunkt, der insbesondere in didaktischen Zusammenhängen von großer Relevanz ist: Lesemotivation und Leseimage werden durch den Einsatz der Geräte positiv beeinflusst. Dies gilt auch für leseferne Jugendliche (vgl. Ehmig, Reuter, Menke 2011).

Bisher hat sich neben dem *klassischen e-Book* (= 1:1 Kopie eines Printbuchs) das *enhanced book* sowie das *Flexbook* entwickelt. Während in einem *enhanced book* die Texte im Buch durch interaktive Elemente wie Audios, Videos und Bilderserien erweitert werden, sind die Inhalte in einem *FlexBook* individuell anpassbar und können bearbeitet werden (Löschen/ Ergänzen von Inhalten etc.) (vgl. Ott 2013).

### Wichtig: durchdachter Einsatz der Tablets im Unterricht

Bei aller Euphorie rund um Tablets und Apps: Wenn der Gebrauch von Tablets in den Unterricht integriert werden soll, dann kann dies nicht nur wegen der Prämisse „Tablets um der Tablets willen“ geschehen. Das Tablet soll als ein Werkzeug im Unterricht angesehen und integrativ eingesetzt werden. Es darf nicht sein, dass die Geräte und Apps unreflektiert und unsystematisch Einsatz im Klassenzimmer finden – dies gilt für Tablets genau wie für alle anderen Medien auch. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich im Vorfeld genau überlegen, wann und warum sie Tablets in welchem Kontext einsetzen möchten und welche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler dabei gefördert werden sollen. Nur so können der Unterricht und vor allem die Schülerinnen und Schüler von dem Einsatz dieser vielfältigen Geräte profitieren.

---

#### Literatur:

- Aufenanger, Stefan; Schlieszeit, Jürgen (2013): Tablets im Unterricht nutzen. Möglichkeiten und Trends beim Einsatz von Tablets für das Lehren und Lernen. In: Computer + Unterricht 89/2013. S. 6-9.
- Born, Mathias (2012): Leichter lernen mit selbstgemachten Apps. Tagesanzeiger.
- <http://www.tagesanzeiger.ch/digital/internet/Leichter-lernen-mit-selbstgemachten-Apps/story/12803515>
- Ehmig, Simone C.; Reuter, Timo; Menke, Manuel (2011): Das Potential von E-Readern in der Leseförderung. Institut für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen. Mainz.
- Eimeren, Birgit van (2013): „Always on“ – Smartphone, Tablet & Co. als neue Taktgeber im Netz. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. In: Media Perspektiven 7-8/2013. S. 386-390.
- Hielscher, Michael; Hartmann, Werner; Rothlauf, Franz (2013): Learningapps.org: multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0. In: Computer + Unterricht 89/2013. S. 42-45.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2011): JIM Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2012): JIM Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2013a): JIM Studie 2013. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2013b): KIM Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Stuttgart.
- Ott, Oliver (2013): Trends bei digitalen Schulbüchern. In: Computer + Unterricht 89/2013. S. 46-50.
- [http://business.chip.de/news/IDC-Analyse-Tablets-ueberholen-2013-erstmalig-PCs\\_64379694.html](http://business.chip.de/news/IDC-Analyse-Tablets-ueberholen-2013-erstmalig-PCs_64379694.html) (Stand: 04.11.2013)

## Media-Chronik:

*„... Einen selbstverständlichen Umgang mit Medien finde ich in Schulen noch nicht flächendeckend – auf keinen Fall!“*

Corinna Wulf im Interview mit der Medienpädagogin Eva-Maria Marx

**Eva-Maria Marx** (Jahrgang 1964) ist Mitarbeiterin der Initiative Hören e.V., in erster Linie für das Projekt AUDITORIX, und entwickelt im Rahmen des Medienpasses NRW Material zur *Zuhörförderung* und *Medienbildung* für Primarstufe und SEK I.

Freiberuflich ist sie außerdem als Medienpädagogin und Referentin u.a. für das Grimme-Institut (Initiative Eltern und Medien-2007) und das Internationale Frauenfilmfestival Dortmund/Köln (2006) tätig.



*Eva-Maria Marx:*

*„Ich möchte angehende Lehrkräfte wirklich dazu motivieren sich auch während des Studiums schon – nicht nur mit Medien zu befassen-, sondern auch zu gucken wie kann ich Medien im Unterricht einsetzen, auch so, dass es wirklich eine Erweiterung der pädagogischen Arbeit ist und nicht als lästig empfunden wird.“*

Initiative  
**Hören**

Im Interview für die **DoLiMette** stellt sie Maßnahmen für angehende Lehrer/-innen und Erzieher/-innen zu den Themenbereichen *Hör- und Medienbildung* vor (beispielsweise in Bezug auf die Erstellung eines Hörspiels), nimmt Stellung zu medialen Entwicklungen an Schulen und erzählt über ihre individuellen Erfahrungen mit Medien, die sie im Zuge ihrer beruflichen Laufbahn als Medienpädagogin geprägt haben.

Näheres können Sie sich dazu in der [Media-Chronik auf Eldorado](#) anhören!

## Weitere Angaben zu Eva Maria-Marx:

### Beruflicher Werdegang:

- Magisterstudium der Literaturwissenschaft (Schwerpunkt Medienwissenschaft) und Pädagogik an der Universität Paderborn
- Weiterbildung in Köln zur Multimedia-Entwicklerin
- *Abschlussprojekt*: eine im Team entwickelte CD-ROM zum Thema Graffiti - Just a Kid Growing Up

Seitdem ist Eva-Maria Marx beruflich vorwiegend in der Kinder- und Jugendarbeit mit Medien und der Weiterbildung von Multiplikator/-innen aktiv.

### Weitere Informationen:

<http://www.eva-maria-marx.de/wordpress>

### Projekte:

- *AUDITORIX – Hören mit Qualität, Gemeinschaftsprojekt der Initiative Hören und der Landesanstalt für Medien NRW*: Entwicklungen von Weiterbildungen und Online-Material: Von der Hörbildung über das Spiel mit der Stimme bis zur Hörspielproduktion und –rezeption
- Verantwortlich für den Girls´ Focus: medienpädagogische Konzeptentwicklung und –koordination zur Berufsorientierung für Mädchen für das Internationale Frauenfilmfestival Dortmund/Köln seit 2006.
- „trinetta – Pilotprojekt zur Mädchenarbeit mit dem Internet“ mit Angeboten speziell für Pädagoginnen, Abschluss: Konzeption und Umsetzung einer Informations-CD-ROM, 2002

### Linktipps von Eva-Maria Marx:

- <http://www.auditorix.de/>
- [http://www.schule-des-hoerens.de/front\\_content.php](http://www.schule-des-hoerens.de/front_content.php)
- <http://www.initiative-hoeren.de/>
- [http://www.initiative-hoeren.de/HoerMedien\\_ollii.htm](http://www.initiative-hoeren.de/HoerMedien_ollii.htm)
- <http://www.radio108komma8.de/>
- <http://www.ohrenspitzer.de>



## Weitere Informationen zur Schule des Hörens und zur Hörbildung allgemein:

- <http://www.eva-maria-marx.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/SDH-mit-Anmod-kurz.mp3>
- <http://www.auditorix.de/schule>

*Slam-  
Poeterei*





© Constanze von Kitzing

## Einmal den Ruhrpott als Sampler, bitte

Jano Sobottka

Aufgabe: Ein Themenmixtape brennen. 17, 18 Songs, die ein bestimmtes Gefühl, einen Urlaub oder eine Region wider spiegeln sollen. Das Thema lautet „Ruhrgebiet“. Die spontanen Assoziationen sind die besten. Also landet Herbert Grönemeyers „Bochum“ auf dem Rohling – abgestanden aber passend. Nächste Idee: Wolfgang Petry mit „Wir sind das Ruhrgebiet“. Nein, das ist zu sehr Musik schnauzbartragender Mittfünfziger. Es

ist gar nicht so einfach, 18 passende Lieder zusammenzustellen.

Minu Hedayati und Martina Pfeiler haben es geschafft, immerhin 16 Fundstücke zu einem hervorragenden Sampler zu verschmelzen. Ihr Sampler trifft den rauen Sound des Ruhrgebiets. Autos quetschen sich im Feierabendverkehr über die A40, in 4900 Trinkhallen geht Hansa-Export über den Tresen und die stählerne

Schlange S1 durchmisst die gesamte Region von West nach Ost. Diese Bilder haben die beiden Collagen-Bastlerinnen allerdings nicht in Popsongs gefunden. Ihr Mixtape ist aus Papier.



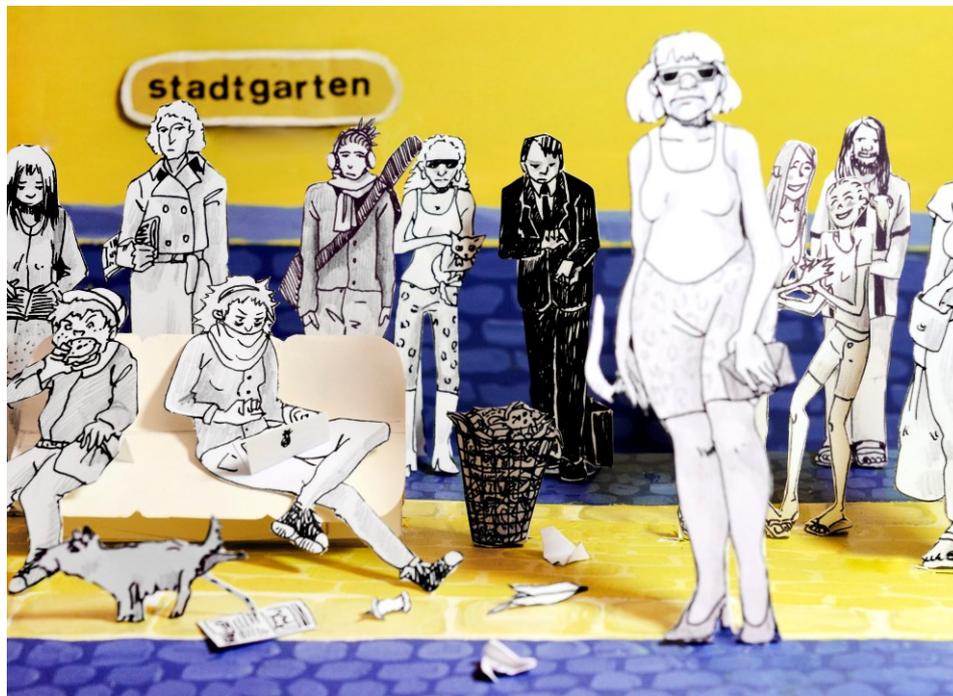
„Pott meets Poetry“, so der Name des Samplers, ist eine Anthologie von Slam-Poetry Texten regionaler Künstler.

© Felicitas Danberg

Neben Stars der Szene wie *Sebastian 23* oder *Patrick Salmen* finden sich unter den Autoren auch viele Geheimtipps und Newcomer. Alle Texte der insgesamt zwölf Poetry-Slammerinnen und -Slammer sind, manchmal nur in Details, mit

dem Ruhrgebiet verbunden. Jeder Beitrag wird darüber hinaus mit einer passenden Illustration eingeleitet. Wie es sich für ein begeisterndes Mixtape gehört, ergibt sich aus dem Zusammenspiel der Einzelteile, aus Lyrik und Bildern, ein faszinierendes Mosaik.

Bleibt die Frage, ob die ursprünglich für ein Livepublikum verfassten Slam-Poetry Texte auch in gedruckter Form funktionieren. Sie tun es. Zumindest die allermeisten. Ein bis zwei Ausnahmen, zu nennen ist hier eine zu bemühte Satire der TV-Show „Berlin Tag und Nacht“, verträgt aber jedes Mixtape. Der thematische Bogen ist hier wichtiger als die Strahlkraft jedes Einzelbeitrags. Sollten nicht in nächster Zeit gleich 18 sensationelle Songs über das Leben zwischen Dortmund und Duisburg geschrieben werden, bleibt diese liebevolle Zusammenstellung der definitive Sampler zum Thema Ruhrgebiet.



© Jana Heidersdorf

## Saures

### Ihhhh - Buch statt E-Book?

#### Oder: Von der Heiligsprechung des Lesebändchens

Gudrun Marci-Boehncke

Glaubenskriege werden darüber ausgefochten: Das Knistern der Seiten untr den Fingern ... (Naja, ich fand das immer ekelig, die durchgeleckten Seitenecken aus Leihbüchereibeständen anzufassen.) ... den Geruch von frischem Papier und Druckerschwärze ... (In Memoriam: Das ist wahrscheinlich die Matrizen-Generation, die in den späten 70er Jahren erst einmal vor der Klassenarbeit eine Runde Papier geschnüffelt hat, wenn die Lehrer wieder auf den letzten Drücker noch das Aufgabenblatt durchgezogen haben, das dann noch feucht war, als die Arbeit begann.) ... So ein gepflegter Goldschnitt am Rand, der doch die Wertigkeit der Lektüre auch außen deutlich macht ... (Ja! Mein Gesangbuch hatte so was! erinnerte mich immer an die Gottesdienstpflicht.) ... Das schöne Cover auf dem Nachttisch, da geht man doch gern ins Bett ... (Mache ich auch – aber nicht nur wegen des Covers. Und außerdem wissen wir, dass lese müde Jungen es gern möglichst nur schwarz haben wollen – vielleicht ein wenig grau, rot oder weiß noch. Thrilling halt! Ob nur im Bett oder anderswo. Jedenfalls nicht „bunt“. Das ist „mädchen“.) Ja, was bleibt:

Das Lesebändchen.

Diese wunderbare festgenähte Beigabe, die den Fortschritt im Text materialisiert.

Und die die Unsitte, Bücher aufgeschlagen umzudrehen, verhindern soll. Dann leiern doch die Buchrücken aus! Und das sieht so hässlich aus im Bücherregal. Außerdem kommt doch nichts besser, als bei der Einladung der Freunde wie zufällig bei der intelligenten Dessert-Plauderei und dem guten Bordeaux mit einem Griff ins Regal im Wohnzimmer sofort ein passendes Zitat parat zu haben. Wie sagte doch XY gleich, wo haben wir's denn ... natürlich! – Leute, in den 60er Jahren gab es Typen, die haben immer Seite 50 mit Lesebändchen markiert und da ihr LSD-Briefchen reingelegt.



Quelle: Marianne J./pixelio.de [Zugriff: 20.02.2014]

Nein, wirklich: Buntes Cover – das kann man auch als E-Book-Hülle kaufen. Der Hygiene-Faktor ist beim E-Book auch höher. Und das Knistern? Ist schon da! Es gibt doch heute auch Kaminfeuer – virtuell für den Plasmabildschirm. Dauert nicht mehr lange, dann kann man dazu sogar unterschiedliche Apps runterladen. Von Gesangbuch bis Pergament – im

Kinderbuchbereich übrigens bis zum ökologisch einwandfreien, fair gehandelte Holzbilderbuchton. Regenwald schonend. Mit stufenloser Lautstärkeregelung. Für die olfaktorischen Genüsse sollte man sich einfach ein paar Duftstäbchen ins Zimmer stellen – da kann man dann auch wechseln. Mal riecht's so richtig schön alkoholisch-matrizenmäßig ... das ist dann eher was für unsere bodenständigen Massenliteraturleser/innen ... oder vielleicht doch eher ganz leicht angeschimmelt? Mit dem Hautgout des teuren Antiquariats? Etwas Leder in der

Kopfnote und Möbelpolitur im Abgang. ... Was bleibt? Das Lesebändchen – wir kommen zwar beim E-Book sofort auf die richtige Seite ... aber das Haptische bleibt eben auf der Strecke. Diese kleinen Genüsse en passent, das Tüpfelchen auf dem „ihhh“ ... eben die Vollendung des Leseerlebnisses auf Erden!

## *Wie war zu Haus es doch vordem, mit E-Books einfach nur bequem... Eine Nachlese aus den Zeiten von Google-Glass*

Gudrun Marci-Boehncke

Nein, echt, zuerst war das eine riesige Umgewöhnung! Ich habe mir als erstes Hanteln beschafft. Weil schon kurze Zeit nach der Umstellung meine Maniküre bei mir Handmuskelschwund diagnostizierte – das geht ja gaaaanz schnell, wenn man nicht im Training bleibt! Und ich hatte wirklich Kondition, seit ich in den Ferien die Gesamtausgabe von Honoré de Balzacs *Menschlicher Komödie in zwölf Bänden* mit Anmerkungen und biographischen Notizen über die Romangestalten gestemmt hatte – diese dicke Ausgabe in den blauen Leinenbänden mit goldener Rückenbeschriftung. Halten Sie die mal im Liegen mit fast ausgestreckten Armen über der Bettdecke – ich bin weit-sichtig und mag keine Brille im Bett, weil ich Sorge habe, die zu zerdrücken, wenn ich einschlafen sollte. Und Brillen – das weiß ich jetzt – sind ohnehin die Pest! Aber dazu später! Zunächst musste ich mich erst einmal nach meiner Muskelatrophie zum Hand-Pilates anmelden. Jetzt kann ich meine Handmuskeln mit Hilfe mentaler Befehle trainieren. Ein bisschen Kraft, ein bisschen Dehnung und vor allem ganzheitliches Seufzen. Ach ja, wie war zu Haus es doch vordem ... mit Leinenbüchern so bequem.

Doch – as time goes by - zu Hause gab es jetzt das E-Book! Diese Library of Congress für die Handtasche. Wir konnten erstmals wieder ohne Anhänger in Urlaub fahren! Auch meine lesesüchtige Tochter hatte alle 15 Bücher für die eine

Woche Urlaub bequem in der Autositztasche. Wir können auch wieder mal eine Pizza essen gehen – weil wir Strom sparen! Und Batterien! Die Energiebilanz ist einfach umweltfreundlicher! Und für die Kids bleibt das „Unter-der-Decke-Lesen“

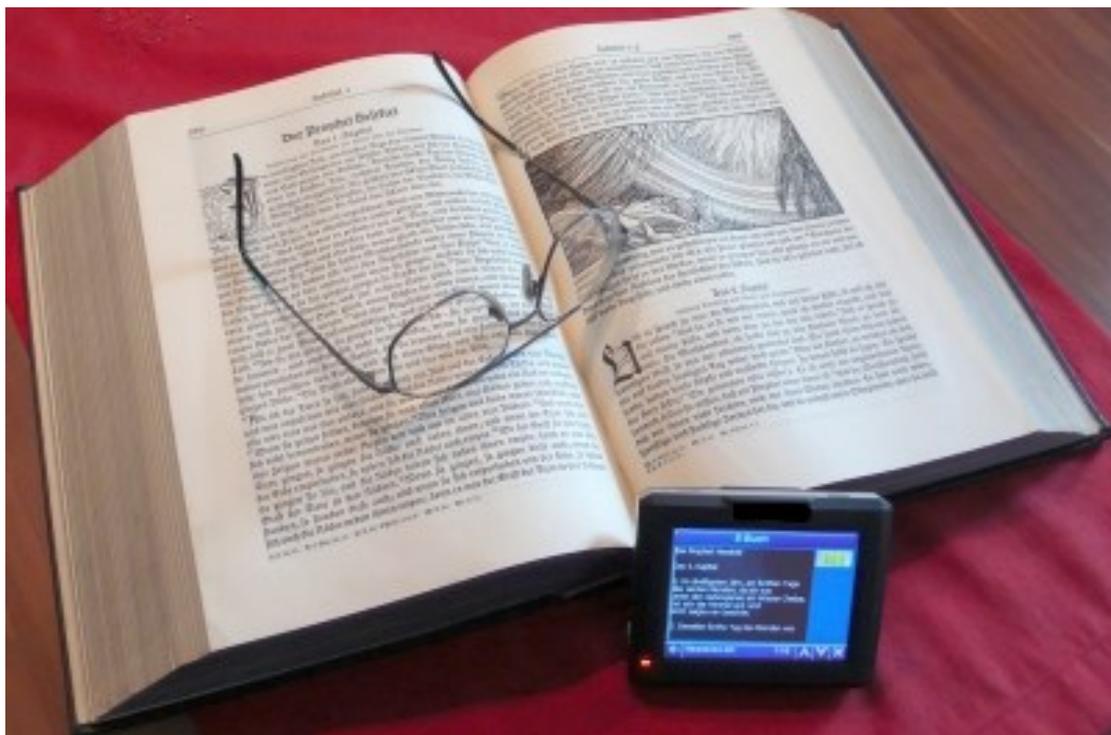
Taschenlampen frei. Endlich darf man in Büchern markieren ohne gerügt zu werden. Endlich muss man nicht mehr zum Nachschlagen in den Keller, weil da die Encyklopaedia Britannica steht, wo man vielleicht eine adäquate Erklärung bekommt für MakeMake... um dann festzustellen, dass dieser Zwergplanet 2005 FY9 – benannt nach einem Gott der Polynesier auf den Osterinseln - in der geerbten Ausgabe 14 noch gar nicht verzeichnet war. Worterklärungen sind beim E-Book inklusive! Und Dank Text-to-Speech Funktion kann ich mir sogar von verschiedenen Computerstimmen meine Bücher vorlesen lassen! Wenn das nicht die perfekte Regressionsmöglichkeit ist! Ewiges Lullaby!

Und wie dies auch die Leseförderung revolutionieren wird! Wir brauchen keine vorlesenden Väter mehr, die können weiter Karriere machen! Wir können einfach auf Ralph Caspers drücken oder auf Til Schweiger (man kann ja heute alle Stimmen imitieren, die müssen ja nicht wirklich lesen können, die Promis) und schon bekommen unsere kleinen Lausejungen gendergerecht Literatur präsentiert und

müssen sich später nicht mehr präpubertär von der drohenden Quietschstimme ihrer Mutter abwenden, um sich als Mann zu finden und damit dann auch gleich die kulturelle Errungenschaft des Lesens gleich mit der Mutter quasi mit dem Bade ausschütten. Tolle Sache! Ja, und dann die Sache mit der Brille: Zu kleine Schrift? Anklicken, größer ziehen – fertig! So leicht geht das hier! Glasfrei!

Ja, das war früher! Ich hatte mich gerade daran gewöhnt! Dank eines Kurses in der Stadtbibliothek konnte ich auch alleine downloaden und sogar Musik im Hintergrund laufen lassen, wenn ich den Vorleser mal gerade nicht brauchte.

Und jetzt? Google-Glass hieß es, müsse man haben! Die sind mir dann aber kürzlich beim Autofahren kaputt gegangen – und nun hatte ich statt Fernseh-brille die Fernsehbrille auf – mit Sprung! Auf dem rechten Glas Dschungelcamp auf dem linken Mitschnitt der fünfständigen Hebbel-schen Nibelungeninszenierung aus dem Bochumer Schauspielhaus aus ZDF.neo. Und über den Ohrstöpsel eine Endlos-schleife von Ludovico Einaudi. Wenn man da nicht depressiv werden soll und sich nach dem guten alten E-Book sehnt!



Quelle: Hans Walter Spille/pixelio.de [Zugriff: 20.02.2014]

# *Rezensionen*

valentine



# Der Junge, der Picasso biss (Antony Penrose)

## Rezension und didaktischer Vorschlag für ein hochschuldidaktisches Seminar zur Leseförderung und eine Einheit im Rahmen einer Bildungspartnerschaft Grundschule-Bibliothek

Gudrun Marci-Boehncke

Die schwarz-weißen Bilder der ersten Seiten erinnern zunächst an völlig altmodische Foto-Kinderbücher wie „Mein Esel Benjamin“ von Hans Limmer und Lennart Osbeck, der von vielen immer noch als Klassiker gehandelt wird, jedoch in Sprache und Bildlichkeit eher die Großelterngeneration zu nostalgischem Seufzen bringt als die heutigen Kids vom Hocker reißt.



© Lee Miller/Knesebeck Verlag, S. 17

Und dann ist dieses Buch doch ganz anders: Fotos mit unübersehbarem Humor statt reiner Idylle erwarten den/die kindlichen und ggf. auch erwachsenen (Vor-)Leser/-in. Außerdem werden die Fotos ergänzt von graphisch gestalteten Texten und Bildern diverser Kunstwerke Pablo Picassos.

Mein Name ist **Tony**.

Als ich ein kleiner Junge war und auf einer Farm in Sussex in England lebte, hatte ich den ungewöhnlichsten Freund. Er hatte kohlrabenschwarze Augen, ein breites Lächeln, und seine Hände waren sehr erstaunlich. Diese Hände verblüfften mich so sehr, weil er mit ihnen **Bilder** und **Zeichnungen** und **Skulpturen** und **Collagen** und **Keramiken** und **Teller** und noch viel, viel mehr machen konnte.

© Original-Textausschnitt/Knesebeck Verlag, S. 5

Die erzählte Story scheint einfach: Der – autobiographische – Erzähler hat als Kind den Bekannten seiner Eltern kennengelernt: Pablo Picasso. Er kam zu Besuch, weil Antonys Eltern ebenfalls Künstler waren. Seine Mutter war eine Fotokünstlerin und sie hat die Fotos des Buches festgehalten, zum großen Teil wohl selbst gemacht.

Über zahlreiche verschiedene Werke wird die Vielfalt von Picassos künstlerischem Schaffen deutlich und auch der Entstehungskontext einiger Werke aus Alltagsbegegnungen aufgezeigt. Obwohl also eigentlich Picassos künstlerische Biographie vermittelt wird, ist es narrativ doch der Erzähler selbst, der die Hauptfigur abgibt: Er war es, der Picasso gebissen hat. Wenn das nicht eine Begegnung

ist, die Spuren hinterlassen hat! Auch bei Picasso. Allerdings biss der einfach zurück – und Tony blieb wohl der erste und vermutlich einzige Engländer, den Picasso je gebissen hat. Eine unerhörte Begebenheit! Fast novellistisch verpackt Penrose seine Künstlerbiographie hinter einer autobiographischen Begebenheit.

Das Buch ist sicher nicht unbedingt der Renner in der Selbstblätter-Buchecke der Kita, aber vielleicht sogar schon in diesem Alter (ab 4-5 Jahren, denn so alt wird der Titelheld etwa sein) pädagogisch einsetzbar. Es braucht jemanden, der Kindern dieses Buch vermittelt. Die Kunstwerke Picassos müssen kontextualisiert werden, sonst ergibt sich keine zusammenhängende Geschichte. Das ist etwas, was unsere deutschen Schülerinnen und Schüler dringend brauchen, schaut man sich dazu die PISA-Ergebnisse an: Sie kommen mit textimmanenten Informationen einigermaßen zurecht, aber beim Kontextwissen sind sie deutlich zu schwach.



© Lee Miller/Knesebeck Verlag, S. 4

Nebenbei gestaltet der Autor ein Glossar zur Kunst, indem er die Schrift manchmal

fast collagenartig gestaltet und hervorhebt. Farben, Typographie, Fotos, Karten – das alles lässt ein schon sehr artifizielles, aber interessantes Kinderbuch entstehen, das sich in seinem Tenor keineswegs auf die kindertümelnde Welterfassung reduzieren lässt. Natürlich ist das Buch didaktisiert! Aber intelligent! Es ermöglicht die Identifikation mit dem Erzähler, der zunächst unbedeutend erscheint im Vergleich zu Picasso – und bedeutend wird durch die Begegnung und dieses Buch. Er hat Picasso seinen Leserinnen und Lesern „zum Beißen nah“ gebracht. Nicht der große Künstler soll ehrfürchtig betrachtet werden, sondern der Junge, der keine Angst vor Künstlerhäuptern gehabt und in ihm den Menschen gefunden und beschrieben hat. Der eben *auch* Künstler ist. Und einiges gemalt hat ... was vielleicht Kinder ähnlich malen würden. Damit stellt er eine Verbindung her, die unmittelbar ist. Biographie und Kunstpädagogik erreichen hier eine Vermittlungsdimension, die Kinder von 4 bis 12 Jahren ansprechen kann. Denkbar ist neben der Kita-Vermittlung im Lesekreis und Anschlussgespräch oder Medienprojekt auch eine Nutzung des Buchs im Unterricht sowohl in der Primarstufe als auch in der weiterführenden Schule. Im Folgenden sind einige Vorschläge in Skizzenform – hier zur Überlegung, dieses Buch im Rahmen einer Bildungskoope-ration zwischen Grundschule und Bibliothek zu thematisieren – wobei besonders folgende Aspekte berücksichtigt werden sollen:

- Die Frage der Eignung des Textes für die Zielgruppe – Begründung auf der Basis einer Analyse der Adaptionsmerkmale nach Carsten Gansel

- Die geförderten Kompetenzen laut Bildungsplan
- Selbstlernmöglichkeiten
- Differenzierung
- Gendermainstreaming
- Medienkompetenzförderung
- Möglichkeiten zur Qualitätssicherung
- Eine Forschungsperspektive zur Meta-Analyse der Einheit

Die tabellarische Übersicht verdeutlicht, wie eine solche Einheit in der Grobplanung auch in universitären Deutschdidaktik-Kontexten entstehen könnte (s. S. 29)



© Buchcover/ Knesebeck Verlag

Nominiert für den Jugendliteraturpreis 2011 in der Kategorie Sachbuch!

### Klappentext „Der Junge, der Picasso biss“:

„Antony lebte mit seinen Eltern, der Fotografin Lee Miller und dem Schriftsteller Robert Penrose, auf einer kleinen Farm in Südengland. Eines Tages bekamen sie Besuch von einem befreundeten spanischen Maler namens Pablo Picasso. Antony verstand sich gleich gut mit ihm und auch der Maler schloss den Jungen ins Herz. Eines Tages war Antony sehr aufgeregt und biss Picasso. Der zögerte nicht und biss zurück. »Das war der erste Engländer, den ich je gebissen habe«, sagte der Maler später. Picasso hielt gemeinsame Erlebnisse in Zeichnungen fest. Und Antonys Mutter machte in dieser Zeit zahlreiche Fotos der ungleichen Freunde. Anhand dieser Erinnerungsstücke erzählt Antony Penrose seine Geschichte aus der Perspektive eines Kindes. So ist dieses zauberhafte Buch entstanden, illustriert mit 20 Kunstwerken Picassos und 25 bisher unveröffentlichten Aufnahmen von Lee Miller.

Die hinreißende Geschichte einer langen Freundschaft – und ein wunderschöner, kindlich-unbefangener Weg in die Kunstwelt Picassos.“

## Textbasis: Antony Penrose: Der Junge, der Picasso biss. München: Knesebeck 2011

Bitte entwerfen Sie Ideen zu einer Bildungs Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen im Verantwortungsbereich Elementarer Bildung

| <b>Institution(en):</b>                     | <b>a)</b>  | <b>b)</b>   |
|---|--|---|
| <b>Didaktische Überlegungen</b>             | <b>Grundschule</b>   | <b>Bibliothek</b>   |
| Thema der Einheit                           | <b>Künstler - Wiki-Lexikon</b>   |   |
| Eignung des Texts (Adaption für Zielgruppe) | Stofflich: Biographisches Erleben<br>Thematisch: Künstlerbiographie + „unerhörte Begebenheit“<br>Formale Adaption: Ich-Erzähler, z.T. direkte Leseransprache (= implizite Leser erkennbar), retrospektiv<br>Sprachlich-stilistische Adaption: kindgerechte, einfache Sprache, Präteritum, wörtliche Rede, Leseransprache<br>Mediale Adaption: 22 Hochglanz-Doppelseiten, S/W-Fotos, z.T. nachcoloriert, Bilder, Plastiken von Picasso, Druckbild collagenartig gestaltet, Namen, Adjektive, Wortfeld „Kunst“ größer sowie fett oder kursiv serifenfreie Schrift → Eignung zum Selbstlesen für Klasse 4-6 |   |
| Geförderte Kompetenzen                      | Lesen – mit Texten und Medien umgehen<br>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen<br>Schreiben   | Sprechen und Zuhören<br>Lesen – mit Texten und Medien umgehen |
| Umfang der Einheit                          | 10 Doppelstunden   | 2 – 4 Doppelstunden   |

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| <p>Lern- und Arbeitsform</p>       | <p>Plenum: Thema: Künstler – Aktivierung von Vorwissen<br/> Tandem-Lesen des Textes (wenn Bib. ausreichend Exemplare zur Verfügung stellt)<br/> Partnerarbeit: Handy-Aufnahme zum Inhalt „Anthony Penrose hat uns in seinem Buch erzählt,...“<br/> → Audio-Stream auf Lernplattform laden<br/> Gruppenarbeit: Digitales Wiki oder Analoges Lexikon anlegen zum Thema „Kunst“ und „Picasso als Künstler“<br/> 1. Erarbeitung eines Begriffskatalogs (Gruppe)<br/> 2. Verantwortlichkeiten für Begriffe klären (Gruppe)<br/> 3. Anlegen eines Wikis (Plenumserklärung, Gruppe)<br/> 4. Erstformulierung der Wikis in Gruppen<br/> 5. Schreibkonferenz: Austausch der Wikis – Überarbeitung durch andere Gruppe (Gruppe/ggf. HA)</p> | <p>(Ggf. in der Bibliothek) Plenum: Text wird im „Bilderbuchkino“ gemeinsam erlesen, Sicherung des Textverständnisses<br/><br/> Recherche in der Bibliothek in Lexika und Kindersuchmaschinen, Begriffe mithilfe von Bib.-Material erarbeiten.</p> |
| <p>Selbstlernmöglichkeiten</p>     | <p>Tandem-Lesen → Leseflüssigkeit (Peer)<br/> Wiki-Arbeit → Schreiben nach Gelesenem (Indiv.)<br/> Wiki-Schreibkonferenz/Überarbeitung → Kontrollgruppe (Gruppe)</p>  | <p>Gruppenarbeit Begriffszuweisung → Eignung diskutieren, Vollständigkeit kontrollieren<br/> Recherche validieren</p>  |
| <p>Differenzierungsmöglichkeit</p> | <p>Begriffsbestimmung anhand des Ausgangstexts: I<br/> Zugehörige Begriffe finden: II<br/> Ergänzende Texte und Begriffe finden: III</p>  | <p>Bücher am Standort suchen: I<br/> Begriffe finden und zuordnen: II<br/> Bücher recherchieren und andere Künstler und Begriffe finden und erarbeiten: III</p>  |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| Gendermainstreaming                 | Weibliche und männliche Künstler bieten unterschiedliche Rollenvorbilder, Jungen durch männlichen Erzähler angesprochen, Mädchen über Bezug zur Mutter auch mit weiblichem Rollenbild angesprochen.<br>Medienarbeit, Sachbucharbeit, Lexika: gendermännlich attraktiv<br>Lesen, Kunst, Schreiben, Gestalten: genderweiblich attraktiv<br>Reportage und außerschulischer Lernort: genderübergreifend        |  |
| Medieneinsatz und Medienkompetenzen | Mediennutzung: Buch, Audio-Rekorder am Handy, Lernplattform, Internet, Wiki<br>Medienkritik: Reflexion über Buchgestaltung, Auswahl sinnvoller Lexika, Info-Selektion<br>Medienkunde: Wiki kennenlernen,<br>Mediengestaltung: Audio-Reportage, Wiki<br>Medienkommunikation: Vorwissen, Reportage, Wiki-Aufbau  | Bücher, Kataloge, Internet<br><br>Info-Selektion<br><br>Kunstformen kennenlernen: Bild, Collage, Plastik, Foto,...<br><br>Mediengenuss: Buchlesen, Bildbetrachtung |
| Qualitätssicherung                  | Tandem-Lesen → Leseflüssigkeit, basale Lesekompetenz (Lesepartner)<br>Reportage → Leseverständnis (Lehrkraft)<br>Wiki-Überarbeitung/Schreibkonferenz → Gruppe  |  |
| Forschungsperspektive               | Welche Inhalte wählen Kinder aus? (Auswertung der Ergebnisse/Inhaltsanalyse)<br>Welche Strategien zeigen Sie bei der Recherche-Arbeit? (TN-Beobachtung)<br>Wie verteilt sich die Motivation innerhalb der Arbeitsphasen? (Fragebogen an Kindern, TN-Beobachtung)<br>Wie reflektieren die Kinder den Lernprozess (Gruppen-Interview)<br>Welche Nachhaltigkeit wird erreicht? (Analyse der Plattformnutzung) |  |

***Der Junge, der Picasso biss***  
 Antony Penrose  
 Knesebeck Verlag  
 1. Auflage: 2010  
 Kategorie: Sachbuch  
 Altersempfehlung: ab 6 Jahren  
 Alle Bilder mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

## Konvergentes – eine Plattform für Medienvielfalt und ...!

### Planet Schule – Filme per Mausclick

Miriam Grün

Fernsehen und Filme im Unterricht einzusetzen, sind keine neue Idee. Dennoch finden die bewegten Bilder nur selten ihren Weg ins Klassenzimmer - zu groß sind bis jetzt die Hürden von der Ausstrahlung zur Kopie in den DVD-Player. Nicht nur die Technik steht vielen Lehrer/-innen im Weg. Oft sind Dokumentationen oder Filme im Lehrplan nicht vorgesehen und es bedeutet zusätzliche Arbeit, sie inhaltlich in den Unterricht einzubinden. Diese Probleme erkannte auch der Westdeutsche Rundfunk (WDR) und gründete gemeinsam mit dem Südwestdeutschen Rundfunk (SWR) eine Plattform, auf der Lehrerinnen und Lehrer auf Dokumentationen mit passendem Unterrichtsmaterial zugreifen können – Planet Schule.



Auf [Planet Schule](#) wimmelt es von Sendungen, die nach Fächern und Klassenstufen geordnet sind. Ob Dokumentationen über das Leben im Mittelalter oder Kurzfilme über Biber – jede Lehrkraft findet hier etwas Passendes für den Unterricht. Die Beiträge werden begleitet von einer kurzen Inhaltsangabe und einem Skript zur Sendung. Für die Unterrichtsvorbereitung kann dieses Skript, in dem der Film in tabellarischer Form festgehalten ist, sehr nützlich sein, wenn man zum Beispiel Szenen im Detail analysieren oder Informationen herausuchen möchte. Zusätzlich dazu kann man sich Hintergrundinformationen und Unterrichtsmaterial herunterladen. Dieses Material besteht aus Vorschlägen, wie man die Sendung thematisch in den eigenen Fachunterricht einbinden kann. Dazu gehören auch konkrete Ideen, wie man eine Unterrichtseinheit zu der Sendung gestalten kann, mit Arbeitsblättern, Literaturtipps und Aufgaben, die an die Lehrpläne der Bundesländer NRW und Baden-Württemberg angepasst sind. Doch nicht nur das: Jede Sendung ist verlinkt mit anderen Filmen, die ein ähnliches Thema behandeln oder derselben Serie angehören. Wer zum Beispiel die

Jugendsendung auf Französisch doch etwas zu anspruchsvoll für seine Schüler findet, der kann sich auch auf einfachere Videos zum Sprachelernen durchklicken. Auch externe Links auf weitere Wissensseiten oder Literaturhinweise finden sich auf der Seite. Der Name ist Programm: **Planet Wissen** ist wirklich ein eigenes Universum voller sinnvoll geordneter Informationen. Mit wenigen Klicks landet der Physiklehrer bei einem Video des Luftballonexperiments, für das der Klassenraum nun einmal einfach zu klein ist – und kann auch noch Arbeitsblätter dazu ausdrucken. Falls das Thema doch einmal etwas trockener sein sollte, kann man sich auch im Bereich „Multimedia“ umsehen. Dort finden sich Animationen, interaktive Grafiken und Spiele, die das Phänomen des Klimawandels oder der Virenerkrankung bunt und anschaulich zeigen. Wer sich hier umschaute, kann durch ein paar Mausclicks eine gesamte Unterrichtsstunde vorbereiten, die seinen Schülern lange in Erinnerung bleiben wird.

Einen Haken gibt es an Planet Schule – nicht alle Filme stehen aus rechtlichen Gründen auf der Seite zum Download bereit. Zur morgendlichen Sendezeit von Planet Schule im WDR- und SWR-Fernsehen kann man die Sendungen mitschneiden. Dies ist im Zeitalter von Youtube und Facebook eher umständlich, da man zu einer bestimmten Zeit an einem Fernseher oder Aufnahmegerät sein muss –

und manchmal vielleicht auch gar nicht weiß, ob man die Sendung überhaupt gebrauchen kann. Einen Großteil der Filme bietet Planet Schule deshalb direkt auf seiner Seite zum Download an. Diese Variante ist sehr benutzerfreundlich – Mit einem Klick hat die Lehrperson eine MP4-Datei auf seinem Computer, die er mit einem normalen Videoplayer abspielen kann. Die Sendungen, die nicht online zur Verfügung stehen, kann man auf DVD beim zuständigen Landesmedienzentrum bestellen (in NRW unter [www.lwl.org/LWL/Kultur](http://www.lwl.org/LWL/Kultur), Stand: 15.01.2013). Diese Variante ist etwas umständlicher. Es bleibt zu hoffen, dass sich der Anteil dieser Filme in Zukunft verringert.

Fernsehen ist ein wichtiger Bestandteil im Alltag vieler Kinder und Jugendlicher – schade, dass viele Lehrer dies nicht stärker in den Unterricht einbinden. Wer noch an seine eigene Schulzeit zurückdenkt, der wird vielleicht schamvoll erinnert an Lehrkräfte, die überfordert mit einem Videogerät kämpften oder eine langweilige zweistündige Dokumentation über den ersten Weltkrieg laufen ließen. Den Lehrenden der Zukunft ist nur zu wünschen, dass sie mit ihren Schülern technisch Schritt halten und Medien in den Unterricht mit einbeziehen. In dieser Entwicklung ist Planet Schule ein wertvoller Schritt – für öffentlich-rechtliche Sender, Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

## *Was ist „Planet Schule“?*

*„Planet Schule ist ein öffentlich-rechtliches Angebot von SWR und WDR für Schüler und Lehrer und bietet multimedial aufbereitete Inhalte für Lehrer, Schüler und natürlich alle Bildungsinteressierte“ (vgl. <http://www.planet-schule.de/sf/medienkompetent-mit-planet-schule.php>, Zugang: 17.01.2014).*



## „Lesen macht stark“ ermöglicht es –

*Förderung von bis zu 5.600 Euro  
für ein Leseförderprojekt in der  
Bücherei deiner Wahl!*

*Nadine Schmidt- Grégoire*

Der deutsche Bibliotheksverband e.V. richtet in Kooperation mit der Stiftung „Digitale Chancen“ und dem BMBF ein Leseförderprojekt aus, bei dem es finanzielle Unterstützung gibt. Es handelt sich hierbei um ein außerschulisches Bildungsprojekt, das eben nicht nur Bildungschancen verbessern – sondern auch Kindern und Jugendlichen Freude am Lesen und den richtigen Umgang mit digitalen Medien vermitteln möchte. Neben dem Erwerb einer altersgemäßen Kompetenz im Umgang mit Medien sollen auch zivilgesellschaftliche Bündnisse gebildet werden, die sich für die Bildung von Kindern und Jugendlichen zwischen 3 und 18 Jahren stark machen.

### Für wen soll diese Förderung sein?

Die Förderrichtlinien besagen, dass vorrangig bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche die Chance der Förderung erhalten sollen. In diesem Zusammenhang bedeutet bildungsbenachteiligt, dass die Kinder ein bildungsfernes Elternhaus haben, dass ein oder zwei Elternteile arbeitslos sind oder dass insgesamt nur ein geringes Familieneinkommen verfügbar ist. Es können aber auch Kinder ohne Bildungsbenachteiligung integriert werden. Die Projekte, die im Weiteren einzeln vorgestellt werden,

sind in verschiedene Altersklassen unterteilt, so dass jeder junge Mensch für sich das passende Medium kennenlernen kann. Ausgestattet wird jede Maßnahme in der Anzahl der Teilnehmenden, das heißt, führt man die Aktion mit zehn Kindern oder Jugendlichen durch, bekommt man das jeweilige Material in zehnfacher Ausführung.

### Wer kann sich um die Förderung bewerben?

Teilnehmen können vertraglich gesicherte Bündnisse, immer bestehend aus einer Bibliothek, einem gemeinnützigen Verein oder Verband und einer Zielgruppe, die sich außerschulisch zusammensetzt. Der/die Student/in stellt sich dem Verein als Ehrenamtliche/r zur Verfügung und bindet sich, wie die anderen Kooperationspartner auch, für eine Zusammenarbeit von zwei Jahren. Innerhalb dieser Zeit muss diese Maßnahme mindestens zweimal durchgeführt werden.

## Was beinhalten die einzelnen Maßnahmen?

Insgesamt stehen fünf Maßnahmen (M1-M5) zur Auswahl. Man sollte sich mit seinem Bündnis für mindestens eine Maßnahme entscheiden – möglich ist aber auch die Beantragung mehrerer Maßnahmen in verschiedenen Altersklassen, wenn der Zusammenschluss die dafür notwendigen Kapazitäten hat. Jede Maßnahme beinhaltet neben dem Material auch finanzielle Unterstützung zur Durchführung der Aktionen. Von diesem Geld kann neben Mitteln für Werbemaßnahmen auch das Catering für eine Infoveranstaltung oder eine Aufwandsentschädigung für die Ehrenamtlichen bezahlt werden. Zusätzlich bekommen die Ehrenamtlichen von der *Stiftung Digitale Chancen* eine kostenlose Schulung – passend zu den Medien der beantragten Maßnahme.

### Die einzelnen Maßnahmen:

**M1: „Bilderbuchkino digital: „Pippilothek“ – eine Bibliothek wirkt Wunder“**



© dbv/Katrin Neuhauser

Hierbei handelt es sich um eine Aktion für 3- bis 5-Jährige, in der Kinder und Erzieher/innen, gerne auch Erziehungsbeauftragte, eine Bücherei im Rahmen von „Pippilotheks“-Büchern kennenlernen sollen. „Pippilothek“ erzählt die Geschichte von einer kleinen Maus, die vor

einem Fuchs flieht –ausgerechnet in die Bibliothek. Und als sie zwischen so vielen Bücherregalen stehen, erklärt die Maus dem Fuchs die Bibliothek. Der Fuchs hat noch nie von so etwas gehört und lesen kann er auch nicht – zumindest bis das Huhn kommt. Eine sehr schöne Geschichte über die Bücherei, ihre Vorgänge, das Verhalten in einer Bücherei und Freundschaft.

Generell muss ein Projektumfang von 2 x 2 Stunden pro Jahr – über zwei Jahre – gestaltet werden. Für diesen geringen Aufwand kann man neben den Pippilotheks-Bilderbüchern auch Ting-Stifte, vertingte Bücher und Medienmeter beantragen, die ebenfalls mit eingeführt werden sollen.

### M2: „Klick it! Vom Buch ins Netz“

Diese Maßnahme ist für die Altersklasse der 6- bis 8-jährigen Kinder gedacht, die in einem außerschulischen Rahmen, sicheres „Surfen“ im Internet lernen und dabei vorgelesene Geschichten im Netz weiterverfolgen sollen.

Der Stundenumfang der Aktion beläuft sich auf mindestens 2 x 3 Stunden jährlich. Beantragen kann man für diese Maßnahme, neben den Medienmetern, ebenfalls die finanziellen Mittel, die zur Umsetzung der Aktion benötigt werden.

### M3: „Fotostory 2.0 – Fotografiere deine Geschichte!“

„Fotostory 2.0 – Fotografiere deine Geschichte“ ist ebenfalls ein außerschulisches Bildungsangebot, das für die Altersklasse 9 bis 12 Jahre ausgelegt werden soll. Thematisch wird ein Schwerpunkt gesetzt, zum Beispiel entscheidet man sich, dass sich die gesamte Einheit um das Thema „Feuerwehr“ dreht. Man liest eine altersgerechte Geschichte, lädt

einen Gast – thematisch passend von der Feuerwehr – ein und besucht zum Beispiel die Feuerwehrdienststelle vor Ort. Dazu schreiben die Kinder dann mit Hilfe der Ehrenamtlichen eine eigene Fotostory.



© dbv/Katrin Neuhauser

Förderungsfähig sind hier Tablet-PCs. Die Fahrtkosten für die Teilnehmer fallen ebenfalls in die Kategorie der finanziellen Mittel und werden mit beantragt. Der Umfang der Maßnahme beläuft sich auf mindestens 3 x 3 Stunden jährlich, die auch gut in einer Ferienaktion umgesetzt werden können.

#### M4: „Read Social: Offline lesen, online erzählen“

Eine Lesung mit einem bekannten Jugendbuchautor ist der Höhepunkt der vierten Maßnahme, festgelegt für 13- bis 15-jährige Jugendliche. Nach der Lesung soll die Geschichte auf einer Plattform im Internet weitererzählt oder kommentiert werden. Auch ein eigener Blog kann das Ziel der Aktion sein.

Die Lesung darf bis zu 3 Stunden andauern und anschließend folgen mindestens fünf Termine je 2 Stunden pro Jahr.

Das Honorar und die Reisekosten des Jugendbuchautors können ebenso beantragt werden, wie die sonstigen finanziellen Mittel.

#### M5: „Go life – was will ich werden?“

16- bis 18-jährige in der beruflichen Orientierungsphase sind die Zielgruppe der fünften und letzten Aktion. Ausgangspunkt ist ein Text, der einen jungen Erwachsenen bei der Suche nach dem beruflichen Weg darstellt. Ziel ist es, dass die Heranwachsenden sich mit ihrer eigenen beruflichen Zukunft auseinandersetzen und sich ihre Fragen und Wünsche mit Hilfe sozialer

Medien bewusst machen.

Neben Leichtlesemedien kann eine medienpädagogische Fachkraft beantragt werden. Der Durchführungsumfang beträgt mindestens 5 x 2 Stunden jährlich.

#### Auf welche Kriterien kommt es bei der Förderung an?

Neben dem Gesamteindruck und der Plausibilität, geht es um eine generelle Darstellung der Aktion. Diese sollte zielgruppenorientiert und nachhaltig sein. Nachvollziehbarkeit der Themen und Inhalte sind ebenso wichtig, wie die Tatsache, dass die lokalen Partner ein Netzwerk aufgebaut haben, um vielleicht auch weiterhin bildungsfördernde Maßnahmen für junge Menschen umzusetzen.

### **Wodurch finanziert sich das Ganze?**

„Lesen macht stark“ findet im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ statt und stammt aus dem Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, welches für die Jahre 2013 bis 2017 ein Fördervolumen von bis zu 10 Millionen Euro festgelegt hat. Das Geld soll in bürgerschaftliche Bündnisse investiert werden, die sich in der Bildung junger Menschen engagieren, um so den ausgeprägten Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland mit abzuschwächen. Das Verfahren ist in verschiedene Anmeldefristen aufgeteilt, die Bewerbungsfrist

für die dritte Ausschreibung läuft noch bis zum 15. Mai 2014.

Mein eigener Antrag aus Lüdenscheid als Kooperation zwischen einer OGS, der Schulbibliothek und einem Grundschulförderverein wurde in der letzten Ausschreibungsrunde genehmigt, genauso wie zwei weitere Dortmunder Anträge – einer mit der Maßnahme M 5 an der Albrecht-Dürer Realschule Aplerbeck in Kooperation mit der Stadtbibliothek und der Gesellschaft für Medienbildungsforschung/Witten. Hier sind Studierende der TU Dortmund an der Realisierung maßgeblich beteiligt.



© dbv/Katrin Neuhauser

### **Weitere Informationen zu „Lesen macht stark“:**

*Alle weiteren Informationen, sowie Anmeldefristen und Kontaktdaten zu „Lesen macht stark“ sind nachzulesen unter:*

<http://www.bibliotheksverband.de/dbv/projekte/lesen-macht-stark-lesen-und-digitale-medien.html>

# „All die gängige Sprache hört auf, wenn ich mit dir rede...“.

## Symmediales Verstehen als Schlüssel zum Fremdverstehen in Eran Kolirins Film „Die Band von nebenan“ (Bikur Ha-Tizmoret) – Mit didaktischen Vorschlägen für die fächerübergreifende und außerschulische Medienarbeit

Miriam Grün/Gudrun Marci-Boehncke

### Einleitung

Symmedialität bezeichnet – so Frederick (2006, 208) in seinem Beitrag *Symmedialität und Synästhetik* – generell das „komplementäre Aufeinanderbezugensein unterschiedlicher medialer Präsentations- und Rezeptionsmodi“. Obwohl wir Symmedialität als Teil der Konvergenz verstehen – ähnlich wie auch der Medienwechsel –, wird im Folgenden der Begriff der Symmedialität angewandt, um genau diese spezielle Form konvergenter Zeichenebenen und ihre Erzählweise und Rezeption zu betrachten. Es geht in diesem Beitrag um den israelischen Film *Die Band von Nebenan*, mit dem der Regisseur und Drehbuchautor Fran Kolirin 2007 sein erfolgreiches Kino-Debüt hatte und gleich sowohl auf dem Filmfest in Cannes den *Youth-Preis* als auch den *Bayern 3-Publikumspreis* auf dem Filmfest in München gewonnen hat. Der Film ist in Hebräisch, Arabisch und Englisch gedreht – in der Synchronisation für das deutsche Publikum bleiben Arabisch und Englisch auch erhalten. Die Sprache und die Musik besitzen im Film – neben den Bildern – eine besondere Rolle. Jedes dieser Zeichensysteme ist sehr dezidiert einige

setzt. Auch ist der Charakter der Musik viel eigenständiger als im Blockbuster üblich. In *Die Band von Nebenan* findet kein gewöhnliches Underscoring statt, also eine musikalische Dopplung der im Filmablauf dargestellten Handlungen, Gefühle und Atmosphären, Musik ist nicht nur Produkt der Post Production, sondern sie ist in die Filmdramaturgie und Filmhandlung einbezogen. Sie ist in Kolirins Film als eigenständiges Zeichensystem zu verstehen, das – wie die Analyse zeigen wird – auffallend gleichberechtigt zur gesprochenen Sprache an der Gesamtkomposition des Films beteiligt ist – ähnlich etwa wie in Joseph Vilsmaiers Film *Schlafes Bruder* (vgl. Marci-Boehncke, 1996).

Dazu gehört nicht nur Musik im engeren Sinn, sondern auch die Gestaltung der Geräusche und auch der Einsatz von Sprache als „Melodie“. Die Geräusch- und Sprachdramaturgie ist in *Die Band von Nebenan* Teil der Musikdramaturgie (vgl. auch Schneider, 1989, 126).

Eran Kolirin lässt ein ägyptisches Orchester in einer israelischen Siedlung landen, wo die Musiker eine ereignisreiche Nacht

verbringen. Für einige Zuschauer mag der Stellenwert von Musik auf den ersten Blick enttäuschend sein. Wer ausgehend von Titel einen Musikfilm erwartet, wird zunächst enttäuscht sein. Kolirins Werk zeichnet sich durch seine langen Pausen und einen sehr punktuellen Musikeinsatz aus. Es sind lediglich „Musikfetzen“, die den Zuschauer erwarten, keine hollywoodartige *Mood-Technik*. Dennoch nimmt die Musik einen hohen Stellenwert in der Dramaturgie des Filmes ein. Immer dann, wenn Sprache versagt, springt Musik als Kommunikationsmittel ein. Musik transportiert Emotionen, die ungesagt bleiben, und stellt eine Brücke zwischen zwei verfeindeten Fronten dar. Diese Rolle übernimmt die Musik in sehr unterschiedlichen Kontexten und Formen.

Die Handlung des Film ist eingebettet in einen konkreten historisch-politischen Kontext, der berücksichtigt werden muss: Zwar pflegen Ägypten und Israel seit der Unterzeichnung des Friedensvertrages von 1978 diplomatische Beziehungen, doch der Frieden zwischen den Ländern ist eher als „kalt“ zu bezeichnen (vgl. Kenyon, 2009, 1).



© Gudrun Marci-Boehncke

Dementsprechend gibt es wenig Besuche beziehungsweise kulturellen Austausch zwischen den benachbarten Ländern.

So wurde der Film in Ägypten nicht ausgestrahlt. Schlimmer steht es um das Verhältnis Israels zu den anderen arabischen Staaten: Die Teilnahme von *Die Band von Nebenan* am Abu Dhabi und Kairo Film Festival wurde boykottiert (vgl. Poplak, 2008, 1).

Im Folgenden soll die Funktion der Musik sowie der übrigen Symbolebenen in dem Film von Eran Kolirin genauer untersucht werden. Zunächst wird die Frage behandelt, ob Musik als Kommunikationssystem bezeichnet werden kann. Nach einem Exkurs über arabische und jüdische Musikgeschichte wird die Funktion der Musik im Film *Die Band von nebenan* analysiert, die sich vielschichtig durch das Filmgeschehen zieht. Dabei ist zwischen bildlicher, dialogischer und klanglicher / geräuschbezogener Ebene zu unterscheiden.

Interessant ist bei diesem Film zusätzlich der interkulturelle Kontext, in dem wir hier in Deutschland diesen Film rezipieren. Der Film spielt in Israel, als Protagonisten tauchen Israelis und Ägypter auf. Die Musik entstammt auch bei den Songs zum Teil explizit dem arabischen Kulturkreis. Die Lyrics sind für die meisten westeuropäischen Zuschauer nicht ohne weiteres oder überhaupt nicht verständlich. Codes sind „kulturell gewachsen“ – dies gilt für Bilder ebenso wie für gesprochene Sprache und Musik (Claudia Gorbman, zit. nach Kreuzer, 2009, 78). Inhalte, die Kolirin im Film und der Musik<sup>4</sup> kodiert hat, können bei einem Zuschauer

---

<sup>4</sup> Das können musikalische Phrasen sein, die in der Musiktradition einen bestimmten Effekt erzielen, oder Namen wie etwa der der berühmten

ägyptischen Sängerin und Musikerin *Umm Kulthum*, die aber z. B. im europäischen Raum wenig bekannt wurde, aber im arabischen Raum

aus einem westlichen Kulturkreis ganz anders oder gar nicht ankommen, denn diese Codes werden nicht übersetzt. Als Zuschauer aus anderen kulturellen Kontexten können wir manches nur vermuten – übertragen dabei aber meist unsere eigenen kulturell tradierten musikalischen Konventionen auf die gehörte Musik. Dies trifft jedoch nicht immer den Entstehungskontext. Aber gerade deshalb bietet sich der Film zur didaktisch begleiteten Betrachtung an, weil aus einer solchen symmedialen Fremdperspektive eine besondere interkulturelle Rezeptionserfahrung gemacht werden kann.

[Verlinkt](#) folgen weitere Materialien für eine didaktische Umsetzung.

### Musik als Kommunikation

Unter Kommunikation versteht man eine „soziale Interaktion, bei der Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen mit Hilfe eines Kommunikationsmittels [...] ausgetauscht werden“ (Brunner / Zeltner, 1980, 117).



Quelle: Katharina Wieland Müller/pixelio.de [Zugriff: 20.10.2013]

Diese Interaktion muss nicht an Sprache gebunden sein, demzufolge unterscheiden wir generell zwischen non-verbaler und verbaler Kommunikation (vgl. Köck / Ott, 1994, 213). Doch inwieweit taugt Musik als Kommunikationssystem?

Die Meinungen dazu gehen stark auseinander. So gibt es gegensätzliche Positionen wie z. B. die des Komponisten Johann Mattheson aus dem 17. / 18. Jahrhundert, der Musik explizit als „Klangrede“ betrachtete (vgl. Gruhn, 1978, 27), und Theodor W. Adorno, welcher zu dem Schluss kommt: „Aber Musik ist nicht Sprache. Ihre Sprachähnlichkeit weist den Weg ins Innere, doch auch ins Vage. Wer Musik wörtlich als Sprache nimmt, den führt sie irre.“ (Adorno, 1963, 9).

Allgemein ist in den Theorien derer, die sich mit dem Kommunikationscharakter von Musik befassen, allerdings ein anderes Muster zu erkennen. So wird Musik oft in zwei Bereiche unterteilt. Zum einen hat hier Musik die Funktion eines „Ausdruck[s] der Empfindung“ (de La Motte-Haber, 1985, 80). Gruhn fasst diesen Bereich als „zeichenhafte Phänomene“ (Gruhn, 1978, 84). Damit ist gemeint, dass Musik als Träger von emotionalen und rationalen Informationen fungiert, welche durch erlernte Konventionen enkodiert werden können. Dies ist der Kommunikationsanteil an Musik. Zum anderen ist Musik ein „ästhetisches Gebilde“ (La Motte-Haber, 1985, 80), das aus „nicht zeichenhaften Phänomenen“ (Gruhn, 1978, 84) besteht. Dieses mache Musik nach Gruhn erst aus. Eggebrecht (1961, 79) nennt es das „Selbst des Tones“. Da dieser Aspekt von Musik nicht

---

auch von politischer Bedeutung war (vgl. Danielson 1997; Lohman 2010).

aus Zeichen besteht, können Bedeutungen nicht eindeutig zugeordnet werden. Trotzdem besteht Musik grundsätzlich aus den drei Aspekten eines Zeichensystems: Syntax, Semantik und Pragmatik – wenngleich die Semantik und Pragmatik eben nicht uneindeutig dechiffrierbar sind.

Um die Frage zu beantworten, ob Musik als Kommunikationssystem geeignet ist, muss man diese Aufteilung beachten. Musik ist Kommunikation, jedoch nur, wenn man es von dem System Sprache abgrenzt. So versagen semantische Schemata, wenn man sie auf Musik bezieht (vgl. Gruhn, 1978, 58). Während durch Sprache „konkrete begriffliche Bedeutungen“ (ebd., 76) kommuniziert werden, so bleibt das, was Musik ausdrückt, diffus. Allerdings – und dies schlägt eine interessante Brücke zum „Fremdverstehen“ – gilt genau diese fehlende Konkretion im Film auch für die Sprache selbst – nämlich dadurch, dass explizite Bedeutung sowohl für die Protagonisten aus dem je anderen Sprachraum, als auch für die Zuschauer – vermutlich – verborgen bleibt. Das Spannende dieses Films ist die Tatsache, dass sich aber gerade über die Konfrontation mit dem Anderen, dem Unkonkreten, schließlich das Verständnis zwischen den verschiedenen Parteien entwickelt.

### Exkurs: Arabische und jüdische Musik

Der Film *Die Band von Nebenan* handelt von einem Orchester, das klassische arabische Musik spielt. Der Plot spielt allerdings in einem Israel, ein moderner Staat, der heute sein arabisches Erbe verdrängt

hat und stattdessen verstärkt die jüdische Musik mit ihren interkulturellen Einflüssen auslebt. Beide Musikrichtungen fließen in die Handlung des Filmes ein. Deshalb sollen im Folgenden die historischen Hintergründe und strukturellen Merkmale dieser beide Stile aufgewiesen und erklärt werden.

### Arabische Musik

Die klassische altarabische Musiktradition entwickelte ihre Blütezeit um 632-850 n. Chr. (vgl. Touma, 1975, 24). Ab dem 13. Jahrhundert kam es durch Kolonialisierungen der Osmanen oder später auch europäischer Mächte zum Niedergang dieses Stiles. Erst im 19. Jahrhundert entdeckte man die klassische arabische Musik wieder, unter anderem durch den Libanesen Miha'íl Misaqa (vgl. ebd., 40). Mitte des 20. Jahrhunderts weckte die ägyptische Sängerin Umm Kulthum (1904-1975) ein enormes Interesse an traditioneller Musik und sie wird noch heute in der arabischen Welt als Idol verehrt (vgl. Gsell, 1998, 9). Dennoch ist die Konkurrenz der westlich geprägten Musik und ihrer Mischformen sehr stark im arabischen Raum. Zum Teil hängt diese Entfremdung von der, wie Touma (1975, 41) sie bezeichnet, „authentischen“ arabischen Musik auch daran, dass arabische Intellektuelle sie als eher niedrig erachten (vgl. ebd.). Dennoch gibt es vor allem große Sinfonieorchester mit Sängerbegleitung in arabischen Ländern, die für ihre Mischung zwischen europäischer und klassischer arabischer Musik von vielen arabischen Hörern geschätzt werden (vgl. ebd., 172).

### Jüdische Musik

Demgegenüber eine jüdische Musik auszumachen, ist recht schwierig, nicht zuletzt, da schon der Begriff der jüdischen Musik historisch gesehen im Antisemitismus und der Reaktion des Zionismus darauf anzusiedeln ist (vgl. John / Zimmermann, 2004, 2). Interessant ist die Bemerkung von Touma (1975, 13), dass jüdische und arabische Musik „Ausdrucksformen einer homogenen Musikkultur“ seien. Er macht deutlich, dass beide Stilformen eine lange gemeinsame Geschichte haben.

Die jüdisch-religiöse Sakralmusik bildet einen Schwerpunkt in der jüdischen Musikkultur. Der Gesang, oft auch Sprechgesang, spielt bei den Lesungen im jüdischen Gottesdienst eine große Rolle. Dabei wird Musik an sich nicht mit einem Begriff eingeschränkt, sondern allgemein als Ausdrucksform verstanden (Zimmermann, 2004, 53). Daneben gibt es Volkslieder und folkloristische Stücke. Eine Form des Volksliedes bildet die Klesmer- oder Klezmermusik, eine bunte Musikform, die orientalische und osteuropäische Elemente sowie „Zigeunerweisen“ verbindet (Winkler, 2003, 27). Seit dem 15. Jahrhundert erlebte sie immer wieder Revivals und übertönte schließlich andere Musikstile innerhalb des jüdischen Kulturkreises, sodass man heute von einer „Klesmerisierung“ (Bohlmann, 2004, 241) der jüdischen Musik reden kann.

Mit der Immigration vieler Juden in die USA kam es zu einer Synthese von schwarzamerikanischen und jüdischen Künstlern, die den Jazz prägen sollte (Wilson, 2004, 258). Dabei entstanden Größen wie George Gershwin, Benny Goodman oder Mezz Mezzrow, die ihre

jüdische Identität allerdings nicht explizit machten (Wilson, 2004, 263). Im heutigen Israel findet man dagegen Musik, die sich explizit als jüdisch betrachtet, wobei sie ein breites Spektrum an musikalischen Einflüssen verschiedener Kulturen aufweist.

### Filmanalyse „Die Band von Nebenban“

#### Bildliche Ebene

Verloren steht das achtköpfige Polizeiorchester von Alexandria an einem israelischen Flughafen und wartet vergebens auf seine Gastgeber. Durch einen Aussprachefehler gelangen die uniformierten Musiker schließlich in die abgelegene israelische Siedlung Beit Hatikva, einem kleinen Ort, der vom Orchester per Liniibus nur aufgrund eines Aussprachefehlers angesteuert wurde (sie wollten eigentlich nach Petah Tikva, um ein Konzert zu geben). Das von finanziellen Schwierigkeiten bedrohte Orchester wird von der Restaurantbesitzerin Dina unter die Fittiche genommen. Die verführerische junge Frau hat vor allem ein Auge auf den strengen Dirigenten Tawfiq geworfen. Tawfiq sowie der Rebell und Frauenheld Khaled verbringen die Nacht bei ihr, während die anderen Männer bei einer anderen Familie und im Restaurant untergebracht sind.

An diesem Abend kommt es zu vielseitigen Begegnungen zwischen den verschiedenen Menschen. Während die einen mit den Eheproblemen der Gastgeber konfrontiert werden, hilft Khaled dem jungen Papi, seine Scheu vor Mädchen abzulegen. Tawfiq widersteht in der Zeit den Annäherungsversuchen Dinas und taut langsam auf. Ein Ägypter und

ein Israeli konkurrieren um eine Telefonzelle, während Simon, der Klarinettist, nach langer Suche seine Komposition vollendet. Trotz Sprachbarrieren und Konflikten entwickelt sich eine Gemeinsamkeit: Die Sehnsucht nach mehr. Am nächsten Morgen reist das Orchester innerlich verändert wieder ab, um sein Konzert nicht zu verpassen.

Kolirin selbst sagt zu der Gestaltung von Die Band von Nebenan:

Den Großteil des Films haben wir nicht improvisiert. Das Tempo und die Ästhetik des Spiels mussten genau eingehalten werden, weil der Film manchmal wie ein Stummfilm ist. Dann hängt alles von den kleinen Gesten ab und der Kontrolle des Schauspielers.... Es geht mehr um Choreographie. (Zusatzmaterial DVD, Interview Kolirin, 08:25)

Somit hat der Film nicht nur etwas Stummfilmhaftes, sondern auch eine gewisse ästhetische Strenge (vgl. Sequenz. 1, 18, 22), die sich auf wenige pointierte eingesetzte Stilmittel begrenzt, so etwa Blicke wie in Sequenz 5 oder Gesten in Sequenz 20. Dieses Stummfilmhafte entsteht bereits im Prolog durch die Einblendung von Inserts, die den Kontext und Titel des Films auf schwarzem Untergrund plötzlich zeigen.

Zunächst wird Musik durch das Polizeiorchester, das in der ersten Einstellung schon eingeführt wird, nur im Bild und über dieses Insert angekündigt. Durch die einheitliche Uniform der Musiker wird Autorität ausgestrahlt, was die Farbe der Uniform aber wieder aufbricht. Das Himmelblau oder, wie die Rezensentin Birte Lüdeking (2007, 1) es nennt, „Babyblau“ der ansonsten militärischen Anzüge wirkt einerseits lächerlich, andererseits hebt es sich krass von der tristen,

sandig-grauen Landschaft und den anderen Menschen ab. Dieses Merkmal der ägyptischen Musiker zieht sich durch den ganzen Film und zeichnet sie als andersartig, ja fast „außerirdisch“ in der israelischen Welt aus. Zu den Orchestermitgliedern gehören auch ihre Instrumente, die sie die meiste Zeit in eckigen, schwarzen Koffern mit sich herumtragen. Sie wirken konträr sowie surreal zur Umwelt, wie etwa in Sequenz 18, wo der Kontrabass einem roten Luftballon gegenüber gestellt ist.

Die Schauplätze, an denen sich die Charaktere aufhalten, stehen durchweg im Widerspruch zu dem, was sich auf anderen Ebenen abspielt.



© Gudrun Marci-Boehncke

Wüstenartige, einsame Landschaftsaufnahmen und verstaubte Plattenbauten beeinflussen die Atmosphäre von Einsamkeit und Melancholie, stehen aber

auch im Kontrast zu den zwischenmenschlichen Beziehungen, die sich dort entwickeln. In der Wüstenlandschaft um Beit Hatikva, einem Ort, der, so Dina, „gar keine Kultur“ (00:11:35) kennt, werden die innersten Sehnsüchte und Träume der Menschen offen gelegt. So entfalten sich Momente der Vertrautheit und Gespräche über Kultur und innere Konflikte an kulturell unkonventionellen Plätzen: Eine Imbissbude (Sequenz 14), eine Bank in einem Hof (20), ein Schlafzimmer (22), oder auch eine Rollschuh-Disko (19). Drei Beziehungsstränge entwickeln sich: der um Dina und den Leiter des Orchesters, den Witwer Lieutenant-Colonel Tawfiq, ein weiterer um Major-general Camal Abdel Azim, der eigentlich gern Dirigieren wäre und als Klarinettist des Orchesters seit Jahren auf die Inspiration zum Ende seiner Eigenkomposition wartet, die er begonnen hat, die aber unvollendet geblieben ist. Und dann zuletzt der Erzählstrang um den Sony-Boy Khaled, der einem Hermes ähnlich immer vermitteln soll, auch in der Liebe – und der letztlich alles vermittelt hat: durch seinen Aussprachefehler war das Orchester wohl im falschen Bus gelandet.

Die minimalistische Gestik drückt das aus, was die Menschen im Film nicht sagen können oder wollen. Es zeigt sich Zuneigung oder Ablehnung, etwa zwischen Tawfiq und Dina (vgl. Dinas Fuß, 10), aber auch Hilfslosigkeit (vgl. 1, 19) oder Distanz und Nähe (22, 24). Auf Musik bezogen ist vor allem Sequenz 20 von Interesse, in der Dina Tawfiq fragt, wie sich Dirigieren anfühlt. Als er keine Worte findet, stellt er es pantomimisch dar. Fast schon komisch mutet es an, wenn Tawfiq auf der Bank ausladende Bewegungen macht, die Dina imitiert. Dabei wird deut-

lich, dass beide in diesem vertrauten Moment etwas erleben, das außerhalb der Realität liegt. Zwei Menschen begeben sich hier durch Fantasie und Bewegung – wie beim Tanz - in eine wortlose Welt, in der mehr Farbe und Freude als im normalen Leben zu finden ist. Im Anschluss daran entsteht eine Atmosphäre der Freundschaft, in der Tawfiq sich öffnet. Der Auslöser für diesen Moment ist Musik. Jedoch ist es nicht die tatsächlich erklingende Musik, sondern die Zeichen, mit denen Musik gestaltet wird: das Dirigieren. Es ist Musik ohne Töne – die Fantasie über Musik.

Dieses Motiv der Sehnsucht nach einer anderen Dimension oder einem „Traum“, wie Kolirin es nennt (Zusatzmaterial DVD, Interview Kolirin, 10:04), zieht sich durch den ganzen Film. Zum Beispiel scheint es, als bliebe die Zeit stehen, wenn Musik gespielt wird. Dies findet sich exemplarisch in Sequenz 18. Als Simon seine Komposition anstimmt, verharren die Zuhörer regungslos. Die geschlossene Bildkomposition unterstützt dieses „Standbild“ und lässt es umso inszenierter aussehen. Erst als die Musik endet, kommt wieder Bewegung in das Bild. Dasselbe Muster findet sich in Sequenz 25, als Khaled auf der Trompete My Funny Valentine spielt und dabei Nahaufnahmen von Dina und Tawfiq eingeblendet werden. Auch in Sequenz 12 erstarren alle Beteiligten. Dabei wird hier nicht Musik gespielt, sondern sich nur an Musik erinnert. Musik strahlt also auch ohne konkrete Wiedergabe eine ergreifende Faszination aus, die sich durch diese Statik in den Bildern des Filmes ausdrückt.

Von besonderer Bedeutung ist die Schlusszene des Filmes (30). Erstaunlich ist, dass die Farben viel frischer und

bunter wirken als in den vorherigen Szenen, was auf die Handlung bezogen daran liegt, dass der Himmel relativ klar ist und die Sonne scheint. Die Musiker spielen vor einer Kulisse von Bäumen und Palmen und vermitteln den Eindruck, nach der Odyssee in einer „Oase“ angekommen zu sein. Dies alles erscheint fröhlich und optimistisch. Interessanterweise passen die „außerirdischen“ Uniformen des Orchesters jetzt ins Bild. Die Gestik Tawfiq, auf den sich die Kameraführung konzentriert, ist dramatisch und expressiv, vergleichbar mit der Gestik Umm Kulthums (Umm Kulthum, 2007). So ist vor allem der Einsatz für die anderen Orchestermusiker von großer visueller Wirkung: In Nahaufnahme hebt sich Tawfiqs Hand, dreht sich kunstvoll, fällt und endet kontrolliert in einer Spreizbewegung, bei der die Musiker zu spielen beginnen. Dabei wird eine starke Spannung und damit verbunden ästhetischer Genuss aufgebaut. Das Warten auf den Klang erhöht die Vorfreude. Tawfiq, dessen Hand in der Kameraeinstellung nur von Himmel umgeben ist, genießt die Autorität, die er als Dirigent hat. Er ist losgelöst und „schwebt“ sozusagen über den Sorgen um die Zukunft des Orchesters und die Wehmut um seine Familie. In Bezug auf den Konflikt mit Khaled kann man den vorangehenden Blickkontakt und die Demonstration seiner Macht als Triumph interpretieren. Dazu würde auch das Liebeslied passen, das von tiefer Verliebtheit handelt und von seiner Stimmung ganz anders ist als das Lied, das in Sequenz 28 angestimmt wird. Im Gegensatz zu Khaled hat Tawfiq bis zum Schluss der Verführung Dinas widerstanden und singt nun von der Sehnsucht nach wahrer Liebe. Dabei hält er die Luft

an, vergisst seine Vergangenheit und lässt sich selbst in die Musik fallen.

### Dialogische Ebene

Schaut man den Film *Die Band von Neben* in der Originalfassung ohne Untertitel, so ist man schon in den ersten Minuten verloren. Tawfiq und Simon diskutieren Arabisch und Khaled versucht es in gebrochenem Englisch am Schalter. Da man davon ausgehen muss, dass nur wenige in Kolorins Publikum Arabisch und Hebräisch beherrschen, bleibt die sprachliche Erfahrung dieselbe, die auch die Charaktere durchlaufen: Man versteht von dem Gehörten nichts – oder eben nur einen kleinen Teil. Sprache wird in dem Film als ungenügendes Kommunikationsmittel dargestellt; so kommt es auch erst durch die missverständliche Aussprache des Ortsnamens zur Strandung des Orchesters am falschen Ort. Non-verbale Kommunikation und auch Musik senden in *Die Band von Neben* viel stärkere Signale als es die oft wortkargen Dialoge tun.

Dennoch ist auch Musik ein Thema, das in vielen Gesprächen durch den Film verstreut auftaucht, zum Beispiel in der Tischszene bei Itzig (vgl. 12). Die offensichtlich unangenehme Stimmung, die durch Konflikte innerhalb der israelischen Familie, aber auch gegenüber den unerwünschten Gästen entstanden ist, versucht der Vater mit dem Gesprächsaufhänger Musik zu verdrängen. Er berichtet ausschweifend über seine musikalische Vergangenheit, obwohl er zuvor noch als schweigsam bezeichnet wird. In seiner Jugend spielte er als Geiger auf Festen und behauptet, so seine Frau kennengelernt zu haben, was diese

abstreitet. In seiner Überschwänglichkeit beginnt der Vater, Summertime von George Gershwin anzustimmen. Somit verschiebt sich die Ebene auf eine klangliche. Zur Überraschung Itzigs stimmen die Ägypter in das Liebeslied mit ein. Was das Gespräch nicht bewirken konnte, schafft der Gesang, nämlich Harmonie und Gemeinschaft am Tisch herzustellen. Auch musikkulturell und politisch werden hier Grenzen durchbrochen, wenn der Prototyp des jüdischen Musikers mit klassisch arabischen Orchestermusikern aus Ägypten den englischsprachigen Broadwayschlager eines Juden anstimmt. Diese Stimmung wird aber wieder durchbrochen, als Itzigs Frau unvermittelt den Raum verlässt. Es liegt nahe, dass der Grund, warum beide Frauen sich dem gemeinsamen Singen und damit einer harmonischen Gemeinschaft entziehen, in dem Konflikt mit ihren Männern zu sehen ist. Beide sind enttäuscht von ihrer Ehe und besonders die Mutter reagiert heftig auf die Ausschmückungen des Vaters, der alles rosiger zu sehen scheint als sie und damit aus ihrer Sicht der Realität nicht gegenübertritt, sondern in seine schönen Erinnerungen flüchtet. Als die Männer einen Liebeslied anstimmen, dass in krassem Gegensatz zu der realen Situation steht, fühlen sich die Frauen gekränkt und mit ihren Anliegen und Problemen nicht ernst genommen. Sie verschließen sich der Möglichkeit, durch Musik Sehnsucht nach einer anderen Realität auszudrücken, da sie die realen Probleme nicht zurücklassen wollen. Nur für einen kleinen Moment wird das Gesicht der jungen Gastgeberin milde – dann verschließt sie sich wieder, steht auf und verlässt den Tisch.

In einem Gespräch zwischen Tawfiq und Dina in der Imbissbude wird ein weiterer

Aspekt von Musik beleuchtet (vgl. 14). Auf die Frage, warum die Polizei klassische Musik bräuchte, meint Tawfiq traurig, dass sei, als wenn man nach der Seele frage. Weiterhin führt er aus: „Musik ist eben heute nicht mehr so wichtig wie früher. Den Menschen geht es heutzutage um ganz andere Dinge. Um Geld, Effizienz, Ansehen.“ (DVD, 00:36:00) Er spricht hier einen Wandel an, den wir schon im Abschnitt „Arabische Musik“ erwähnt haben. Die Verdrängung der klassischen Musik durch die kommerziell geprägten, künstlerisch weniger anspruchsvollen Popsongs wird hier auch als Werteverlust bemängelt. Hinter dieser Aussage steht ein Appell an die arabische, aber auch an die hebräische Gesellschaft, die identitätsstiftende Wirkung der arabischen Musik und ihre tausendjährige Geschichte nicht als unwesentlich zu erachten.

In einem anderen Dialog, durch den sich Tawfiq und Dina näher kommen, widerspricht Tawfiq seiner Gastgeberin scherzhaft und meint, dass nicht Musizieren, sondern Fischen das Wichtigste der Welt sei (20). Dabei wird aber schnell deutlich, dass er auch dieses mit Musik verbindet. So lautet sein Fazit: „Frühmorgens, da klingt das ganze Meer wie eine Symphonie.“ (DVD, 00:50:00). Für Tawfiq bedeutet Fischen Ruhe, Harmonie mit der Natur, aber auch das Hören auf die Geräusche der Natur.

Khaled, der zwei junge Israelis in eine Rollschuhdisco begleitet, wo er dem schüchternen Papi dabei hilft, ein zunächst uninteressant scheinendes, zurückhaltendes Mädchen für sich zu gewinnen, soll erklären, wie man Liebemachen empfindet. Das könne er, erklärt Khaled, jedoch nur auf Arabisch. Was dann der junge Mann und auch wir als

Zuschauer und Zuhörer hören, bleibt in den Worten unverständlich – jedoch nicht in der Bedeutung. Sowohl onomatopoesisch als auch über die Modulation des Sprechers erfährt der Hörer in den Versen alles, was er wissen muss – was bei dem jungen schüchternen Papi dazu führt, sich auf die Begegnung einzulassen und seine Gefühle nicht vom „Rauschen in den Ohren“ niederringen zu lassen.

Als letzten und wichtigsten Beitrag auf der dialogischen Ebene kann Sequenz 22 verstanden werden. Es geht um den Klarinettenisten. Besonders aufschlussreich ist das Zitat von Itzig, dem jungen Gastgeber, als er vor dem Bett seines kleinen schlafenden Kindes Zufriedenheit sucht nach der neuerlichen Demonstration familiärer Kühle durch seine Frau:

„Vielleicht endet dein Konzert so. Nicht mit einem großen Finale, mit Trompeten und Geigen. Vielleicht ist das der Schluss. Einfach so, plötzlich. Nicht traurig, nicht fröhlich. Nur ein kleines Zimmer, eine Lampe, ein Bett, ein schlafendes Kind, und ... tonnenweise Einsamkeit.“ (00:58:30)

Hier wird die Essenz des Filmes deutlich. Itzig setzt Simons unvollendete Symphonie mit seinem Leben gleich. Obwohl er behauptet, es sei weder traurig noch fröhlich, so deutet der Verweis auf große Einsamkeit doch an, dass er im Alltag alles andere als glücklich ist. Itzig ist resigniert und findet sich schweren Herzens damit ab, dass sein Leben auf diese Weise „ausklingt“. Er ist nicht der einzige Charakter im Film, der diese Melancholie und Unzufriedenheit mit seiner Situation mit sich trägt. Dennoch leben die Protagonisten auf, wenn es um Musik und ihre Leidenschaft geht, oder schwelgen beim Zuhören in ihren Erinnerungen. Es ist Musik, die diese Menschen berührt und

trotz aller Aussichtslosigkeit daran erinnert, dass man noch träumen kann. Deshalb ist es auch nicht von ungefähr, dass Simon ausgerechnet nach der Begegnung mit dem resignierten Itzig von einem Bestandteil dessen tristen Lebens, einer Spieluhr, zur Vollendung seiner Symphonie inspiriert wird. Sein Traum ist durch die Konfrontation mit der Realität zu Realität geworden.

### Klangliche Ebene

Die Rezensentin Marieke Steinhoff bezeichnet die Musik in *Die Band von Nebenban* als „Musikfetzen“ (Steinhoff, 2008, 1). Insgesamt ist es ein Film, der die Stille ausreizt und mit Filmmusik spart. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Musik im On, also dem „Bildton“ (Pauli, 1981, 14), der Bestandteil der filmischen Realität ist, und Musik im Off oder „Fremdton“ (ebd.), der außerhalb der filmischen Realität liegt. Beide Bereiche gehören zur Filmmusik. In der folgenden Analyse werden sie allerdings nicht unterschieden, da die Übergänge fließend sind. Oft wird ein Sequenzübergang durch Musik überbrückt, die dann von On zu Off oder umgekehrt wechselt (vgl. Sequenzen 13 und 17).

In der Musik, die vom Komponisten Habib Shehadeh Hanna und dem Regisseur ausgesucht wurde, finden sich viele Lieder mit Text, die meisten davon auf Arabisch und Englisch. Darunter sind einige Jazzstücke, so etwa *My funny Valentine*, *Summertime* und *Kol shee helo*, aber auch klassisch arabische Stücke, wie *Ruti aleia* oder *Ayam Fi Hodnik*. In dieser Auswahl zeigt sich ein Konzept, das Tradition und Moderne vereinen will, um die „Kontinuität“ (vgl. Zusatzmaterial DVD; Interview Shehadeh Hanna, 01:20) der Musik aufzuzeigen. Dies spiegelt sich

auch in der Instrumentalbesetzung des Polizeiorchesters wieder: während Klarinette, Zither und Laute eher die klassischen Elemente darstellen, so sind zum Beispiel Geige, Cello und Trompete moderne Elemente in der arabischen Musiktradition.

Folgt man Paulis (vgl. 1981, 185) Aufteilung der verschiedenen Funktionen von Filmmusik, so zeigen sich in diesem Film viele Kontrapunktierungen, also Widersprüche zwischen Filmgeschehen und Musik (vgl. Sequenzen 13 und 16). Direkt in der ersten Szene (vgl. DVD, 00:01:44) finden sich auf der bildlichen Ebene komische Elemente wie ein gelber Gummiball oder die blauen Uniformen. Die Musik dagegen, eine Klavier-Etüde, ist so melancholisch, dass das komische Stimmungsbild verzerrt wird. Weiterhin ist auch die Tanzmusik in Sequenz 19 konträr zu der statischen und passiven Haltung, die Papi und auch Khaled annehmen. Das gleiche Muster findet sich auch, als Dina und Tawfiq die Bank verlassen (vgl. Sequenz 20). Die peinliche Stille wird unterbrochen von einem romantischen Schlager, der die Gefühle hervorhebt, die bei Dina und Tawfiq nicht vorhanden sind. Was wird damit bezweckt? Zum einen entsteht eine Verfremdung, die Illusionen aufhebt. Kolirin zeigt durch solche absurden Verknüpfungen auf, dass weder die Filmhandlung noch die damit verbundenen Stimmungen real sind. Dies gilt für die Protagonisten, die immer wieder aus ihren Träumen gerissen werden (vgl. Sequenzen 18 und 4), aber auch für die Zuschauer, denen bewusst wird, dass dieses Zusammentreffen absurd ist.

Ein Erweiterung des Begriffes „Filmmusik“ ermöglicht es, auf der Klangebene noch andere Musik zu beschreiben: Die

Musikalität des Arabischen. In den Sequenzen 14 und 19 fällt auf, dass die arabischen Sprichwörter, die Tawfiq und Khaled jeweils zitieren, im Gegensatz zu den restlichen Dialogen in der deutschen Version nicht synchronisiert werden. Der Schwerpunkt scheint hier also nicht auf dem Inhalt, sondern auf dem Klang der Sprache zu liegen. So meint auch Dina als Aufforderung im Original: „Please say something in Arabic [...] Just to hear the music!“ (DVD, 00:35:14). Erstaunlicherweise stellt sich der Inhalt des Gesagten als banal heraus, was im Gegensatz zu der grazilen Melodie des Arabischen steht. Einerseits kann man dies als Versuch interpretieren, den „Zauber“ der arabischen Sprache aufzuheben und ihre eigentliche Trivialität aufzudecken. Im Gesamtkontext allerdings erscheint es logischer, dass Kolirin bezweckt, Sprache als ungenügende Kommunikation darzustellen. Während über die dialogische Ebene keine relevanten Informationen ausgetauscht werden, vermittelt die klangliche Ebene Innigkeit und bietet ein Forum für alle, Musik und Kunst zu genießen. Noch deutlicher wird dies in Sequenz 19, als Papi Khaled nach dessen sexuellen Erfahrungen fragt. Durch die nicht synchronisierte Rezitation eines arabischen Sprichwortes werden zwar nicht die einzelnen Begriffe, dafür aber die Sehnsüchte und Gefühle, die mitschwingen, ausgedrückt (DVD, 00:47:45).

Andererseits wird Musik auch als Störfaktor gebraucht. Der an der Telefonzelle wartende Israeli möchte den Ägypter vom Telefon vergraulen, indem er monotone Pfeiftöne von sich gibt. Da er nie Englisch spricht, ist anzunehmen, dass er auf diese Weise nicht mit dem Fremden kommunizieren kann. Deshalb greift er

auf andere Töne zurück, um seinen Wunsch, den Eindringling loszuwerden, zu artikulieren. Der Ägypter versteht dies durchaus und ist irritiert. Erst in Sequenz 26 sieht er, dass der Israeli berechtigterweise vor dem Telefon ausharrt. Durch die direkte Folge von Musik als Harmonieträger (vgl. Sequenz 12) und Musik als Störfaktor (vgl. Sequenz 13) bricht Koli-rin diese konträren Bilder auf und zeigt, dass die Realität und damit auch Musik viele Seiten und Stimmungen hat.

Auch Khaled, der Frauenverehrer, nutzt seine Leidenschaft für Musik als Mittel zum Flirt (vgl. Sequenz 4, Sequenz 25), indem er zum Beispiel der Angestellten am Schalter *My funny Valentine* von Chet Baker vorsingt. Durch die Verzerrung des Lautsprechers, die nur für sie hörbar ist, und den wechselnden Kameraeinstellungen wird die aufkommende Romantik karikiert (vgl. Sequenz 4). Als er bei Dina mit seinem Spruch scheitert, outet sich Tawfiq als Fan der Jazzgröße (vgl. Sequenz 25). Hier findet eine merkwürdige Verschiebung statt: Aus dem Annäherungsversuch entwickelt sich eine Art Versöhnung zwischen Tawfiq und Khaled. Dieselbe Musik, die als „Köder“ eingesetzt wird, verbindet die beiden unterschiedlichen und rivalisierenden Männer.

Wichtig sind die Sequenzen am Ende des Filmes, die in kurzer Abfolge (vgl. Sequenzen 28 und 30) zwei klassisch arabisches Liebeslieder präsentieren. Sequenz 28 wirkt wie ein radikaler Einschnitt von „Kunst“, wobei sich aber auf mehrere Themenstränge bezogen wird. Zum Beispiel bildet diese Sequenz einen Rahmen mit Sequenz 4 in Bezug auf das Rollenverständnis des Sängers. Derselbe Musiker bekommt zu Beginn am Flughafen ohne sein Zutun eine Spende. Nun singt

er tatsächlich auf der Straße, also im öffentlichen Raum, allerdings ohne Publikum und Entgelt. Die pure Freude an Musik und nicht Karriere oder finanzieller Gewinn bringen ihn zum Singen. Gleichzeitig singt er ein Lied voller Liebeskummer und spricht damit Tawfiq stellvertretend für viele andere Charaktere aus der Seele.

Die letzte Szene (vgl. Sequenz 30) besteht nur aus Musik. Zunächst singt Tawfiq ein Solo, gefolgt von Khaleds Violinimprovisation, die beide recht melancholisch wirken. Anschließend steigt das gesamte Orchester in das unerwartet fröhliche Liebeslied ein. Die Stimmung ist freudig und harmonisch. Der Film endet klanglich mit dem Klatschen der israelischen Zuschauer. Damit signalisieren sie Zustimmung für die Musiker, die sich auf ihrer Reise verloren und unsicher fühlten, aber auch, dass sie selbst von der Musik angesteckt werden und dies durch rhythmische Beteiligung äußern. Musik bildet eine Gemeinsamkeit verschiedener Menschen, die damit Grenzen anderen Kulturen gegenüber überwinden kann. Ebenso ist sie aber auch eine Stütze für jeden Einzelnen, um mit seinem Leben und seinen Problemen klarzukommen.

Betrachtet man den Film insgesamt, wird deutlich, dass auch die Filmmusik das Hauptthema des Filmes, die Sehnsucht nach mehr als dem normalen Leben, ausdrückt. Im Gegensatz zu herkömmlicher Filmmusik besitzt sie über die reine Begleitfunktion hinaus viel tiefere Verflechtungen mit der Handlung des Filmes. Verschiedene Charaktere gebrauchen Musik, um sich daran zu erinnern, dass es eine Alternative zum Alltag gibt, so etwa Simon, der einem Konflikt entflieht (vgl. Sequenz 8), aber auch Dina, die sich nach Liebe sehnt (vgl. Sequenz 17). Musik ist

die Sprachebene, die den unmittelbarsten Zugang zu den Gefühlen – und damit zum Verständnis des Anderen – ermöglicht. Das Politische, der Schein des Äußeren, Erwartungen und Erwartungserwartungen als soziales Konstrukt, selbst Worte und ihre Denotation können Verstehen nicht herstellen. In der Verbindung der verschiedenen bedeutungsgenerierenden Ebenen wird Unverständnis erst produziert. Man muss eine „gemeinsame“ Ebene finden, von der aus man dann wieder aufbauen kann. Beim Major-General Camal Abdel Azim, dem Klavierspieler, geschieht die Verbindung der Ebenen durch die Spur, die die Worte von Itzig gewiesen haben, den Anblick seines schlafenden Kindes und die Musik der Spieluhr.

Bei Khaled und Papi ist es die Melodie des Arabischen Verses und die Gestik, die Khaled dem schüchternen Papi wirklich vormachen muss – so dass ein komisches Dreiergespann beim Flirt inszeniert wird.



© Gudrun Marci-Boehncke

Und bei Dina und Tawfiq ist es – erst nach der musikalischen Annäherung durch das Lied, was Dina hat auflegen lassen im Schnellimbis und die bildliche Nähe des Paares auf der Parkbank erst das explizite Eingeständnis Dinas, selbst unfähig

zu sein zur Kommunikation, das Tawfiq öffnet und Vertrauen herstellt.

### Fazit

Die Band von Nebenan stellt Sprache allein als ungenügendes Kommunikationsmittel dar. Gesprochene Sprache ist in ihrer Verständlichkeit, aber auch in der Aussagekraft unzulänglich. Sprache führt oft zu Missverständnissen und Konflikten, so etwa zwischen den israelischen Gastgebern (vgl. Sequenz 12). Durch das Ausweichen auf Musik drücken die Protagonisten dagegen ihre Sehnsüchte und Träume aus. Diese Offenheit bewirkt eine gewisse Harmonie und Einheit (vgl. Sequenz 30), allerdings nur, wenn man sich dafür öffnet.

Die Kommunikationsprobleme, die durch Sprache entstehen, kann man bei der Analyse selbst erfahren, da für viele der Liedtexte oder Sprichwörter keine Übersetzung zu finden ist und wohl nur wenige Rezipienten Arabisch und Hebräisch beherrschen. Durch Musik auf der klanglichen Ebene lassen sich aber Eindrücke und Stimmungen gewinnen, die sich durch den übersetzten Text letztendlich in konkreten Begriffen bestätigen.

Musik ist Träger unterschiedlicher Motivationen und Botschaften, die auf verschiedenen Ebenen eingesetzt wird. Entweder wird Musik genutzt, um mit Menschen in Verbindung zu treten, oder der Protagonist zieht sich zurück und musiziert für sich selbst. Khaled nimmt Musik, um die Rolle als Frauenheld ausleben zu können, während Dina damit ihre Verletzungen überspielt. Der Israeli an der Telefonzelle drückt dadurch seinen Ärger über die Konkurrenz aus. In Sequenz 16 sendet die laute Technomusik das Signal, dass man nicht reden möchte. Itzigs

Vater erinnert sich durch Musik an ein Leben, das schöner ist als das Gegenwärtige. Dies ist eine Sehnsucht, die viele der Filmcharaktere vereint und die auch die Faszination, Wärme und Innigkeit erklärt, die von den musikalischen Momenten im Film ausgeht. Sie spüren, dass sie nicht die einzigen sind, die träumen. Der Film zeichnet sich aus durch die Liebe zur arabischen klassischen Musik und Kultur, die heute vielerorts und vor allem in Israel nicht wertgeschätzt wird. Gleichzeitig verbindet er die Vergangenheit mit modernen Elementen. Musik wird außerdem nicht nur auf eine Kultur beschränkt. Es ist ein universell gültiger Weg, mit anderen Menschen in Verbindung zu treten und selbst in der ödesten Umgebung Leben entstehen zu lassen. Gleichzeitig hat die Musik einen Verfremdungseffekt, der bewirkt, dass man sich nicht sicher ist, welche Stimmung nun vorherrscht. Doch obwohl Kolirin seinen Film in einem absurd anmutenden Ambiente spielen lässt, trifft der Film in vielen Szenen gerade durch seine Steifheit und Statik „ins Schwarze“ – was hier als das „Blaue“ inszeniert ist – und gibt Gefühle wieder, die jeder erkennt. Der Film inszeniert so Fremdheit und deren Überwindung in einem symmedialen Arrangement. Jede Sprache ist allein „das Andere“ und wird nur dann verständlich, wenn man mehr als nur eine Perspektive einnimmt. Perspektive meint hier: Verstehensperspektive. Der Rezipient wie die Protagonisten der Geschichte müssen sich den Irritationen aussetzen und weiter suchen, andere Zeichenebenen aktivieren, um Orientierung zu gewinnen. Das Verständnis des Anderen – wie übrigens auch des Eigenen (denn alle Protagonisten erfahren etwas über sich selbst

in der Auseinandersetzung mit dem Anderen) setzt die symmediale Suche voraus. Das Verbindende des Films ist, das dies jeder kann – die Voraussetzungen sind anthropologisches Grundwissen – nicht politische oder sprachliche Sozialisation.

### Anmerkungen zur Umsetzung in didaktischen Kontexten

Viele Orchester, auch Jugend- und Schulorchester, die auf Konzertreise gehen, stellen sich auf eine Konfrontation mit fremden Kulturen nicht explizit ein. Man übt seine Stücke ein, bereist mehrere Länder in kurzer Zeit und kommt zurück mit einer Menge Fotos. Dabei fehlt oft die theoretische Auseinandersetzung mit den fremden Eindrücken. Hierfür kann Die Band von Neben an eingesetzt werden.

Im Anhang findet sich Material zur Arbeit auch in außerschulischem Kontext, das eine Sitzung zur Vorbereitung einer Konzertreise beschreibt. In der Sitzung sollte zunächst der Film gezeigt werden. Anschließend wird es darum gehen, Zeit zu finden, über die Rezeption zu sprechen und das Gesehene in die eigene Situation umzusetzen. Unter den Fragestellungen finden sich Hinweise auf das Konzept, das dahinter steht, sowie Hinweise zur weiteren Diskussion.

Ausgerichtet ist das Konzept auf Musikschulorchester mit einer Altersgruppe ab 14 Jahren. Das hat zum einen damit zu tun, dass die meisten Jugendmusikgruppen, die ins Ausland reisen, aus dieser Altersgruppe beziehungsweise Älteren bestehen. Zum anderen ist der Film nicht für Jüngere geeignet, da sie schnell das Interesse an den statischen Bildern verlieren können und sich ihnen der Sinn

der Andeutungen nicht unbedingt erschließt. Auch das Verständnis für die besondere politische Situation, die der Film

zeigt, ist Jüngeren meist noch nicht nachvollziehbar.

---

**Literatur:**

- Adorno, Theodor W. 1963: Fragment über Musik und Sprache. In: Quasi una Fantasia. Musikalische Schriften II. Frankfurt a.M. S.
- Berendt, Joachim-Ernst 1985: Das Dritte Ohr. Vom Hören der Welt. Reinbek bei Hamburg.
- Bohlmann, Philip V. 2004: Historisierung als Ideologie. Die „Klesmerisierung“ der jüdischen Musik. In: John, Eckhard / Heidi Zimmermann (Hrsg.): Jüdische Musik? Fremdbilder – Eigenbilder. Köln, S. 241-256
- Brunner, Reinhard / Wolfgang Zeltner 1980: Lexikon zur Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik: Entwicklungspsychologie, Lehr- und Lernpsychologie, Unterrichtspsychologie, Erziehungspsychologie, Methoden der Pädagogischen Psychologie, Methodik, Didaktik, Curriculumtheorie. München u. a.
- Danielson, Virginia 1997: The voice of Egypt. Umm Kulthūm, Arabic song, and Egyptian society in the twentieth century. Chicago
- de La Motte-Haber, Helga 1985: Handbuch der Musikpsychologie. Laaber/Ergebrecht, Hans Heinrich 1961: Musik als Tonsprache. In: Archiv für Musikwissenschaft. Jg. 18, H. 1, S. 73-100.
- Frederking, Gruhn, Wilfried 1978: Musiksprache, Sprachmusik, Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text. Frankfurt a.M. u. a.
- Gsell, Stefanie 1998: Umm Kulthum. Persönlichkeit und Faszination der ägyptischen Sängerin. Berlin
- John, Eckhard / Heidi Zimmermann 2004: Vexierbild „Jüdische Musik“. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Jüdische Musik? Fremdbilder – Eigenbilder. öln, S. 1-10.
- Kenyon, Peter 2009: Israel's 'Cold' Peace With Egypt, Jordan Grows Chillier. In: National Public Radio. Online-Quelle: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=114170104> (13.10.10)
- Köck, Peter / Hanns Ott 1994: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen der Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. Donauwörth
- Kreuzer, Anselm C. 2009: Filmmusik in Theorie und Praxis. Konstanz.
- Kulthum, Umm 2007: Al Atlal (Video): <http://www.youtube.com/watch?v=5FX6stbbhUI> (Stand 21.04.2011)
- Lohman, Laura 2010: Preservation and Politicization: Umm Kulthūm's National and International Legacy. In: Popular Music and Society, Jg. 33, H. 1, S. 45-60.
- Lüdeking, Birte 2007: Rezension „Die Band von Nebenan“. Online-Quelle: <http://www.critic.de/film/die-band-von-nebenan-1070/> (Stand 21.04.2011)
- Marci-Boehncke, Gudrun 1996: Wie Schüler „Schlafes Bruder“ sehen. Keinen Bogen um Fragebögen: die „kleine Empirie“ im Unterricht“. In: Praxis Deutsch, Jg. 23, H. 140, „Filmanalyse“, S. 50-55.
- Pauli, Hansjörg 1981: Filmmusik: Stummfilm. Stuttgart
- Poplak, Richard 2008: Peace songs. The Band's Visit offers a wistful take on Arab-Israeli relations. Online-Quelle: <http://www.cbc.ca/arts/film/bandsvisit.html> (Stand 21.04.2011)
- Schneider, Norbert Jürgen 1989: Handbuch Filmmusik II. München
- Steinhoff, Marieke 2008: Männer in Uniform. Rezension zu „Die Band von Nebenan“. Online-Quelle: <http://www.schnitt.de/202,3147,01> (21.04.2011)
- Touma, Habib Hassan 1975: Die Musik der Araber. Wilhelmshaven
- Volker 2006: Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive‘. In: Ders. (Hrsg.): Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München, S. 204-229
- Wilson, Peter Niklas 2004: Jazz and „jewish roots“. Von Gershwin zur „Radical New Jewish Culture“. In: John, Eckhard / Heidi Zimmermann (Hrsg.): Jüdische Musik? Fremdbilder – Eigenbilder. Köln, S. 258-268
- Winkler, Georg 2003: Klezmer. Merkmale, Strukturen und Tendenzen eines musikalischen Phänomens. Bern u. a.
- Zimmermann, Heidi 2004: Schir Zion. Musik und Gesang in der Synagoge. In: John, Eckhard / Heidi Zimmermann (Hrsg.): Jüdische Musik? Fremdbilder – Eigenbilder. Köln, S. 53-76.

## *Autoreninformationen*

Grün, Miriam, 1988, Studentin der Ruhr-Universität Bochum, Masterstudiengang Komparistik.

Hedayati-Aliabadi, Minu M.Ed., Jg. 1986, Doktorandin an der Technischen Universität Dortmund.

Marci-Boehncke, Gudrun Prof'in Dr., Jg. 1963, seit 2010 Univ.-Professorin für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse an der Technischen Universität Dortmund.

Schmidt- Grégoire, Nadine, 1987, Studentin der technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Grundschule: mathematische und sprachliche Grundbildung, Sachunterricht (Bachelor)

Sobottka, Jano, Jg. 1989, Student der Technischen Universität Dortmund, Lehramt BfP 2005, Deutsch und Psychologie.

Sarah Kristina Strehlow M.Ed., Jg. 1986, seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Rahmen des Projekts „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ an der Technischen Universität Dortmund.

Wulf, Corinna M.Ed., Jg.1989, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse an der Technischen Universität Dortmund..

## Call for Paper

Das Thema der nächsten Ausgabe (WiSe 2014/15):

### *Praxisorientierte Lehrerbildung*

Berichte, Artikel, Essays, Interviews, Videos – alle Formen sind uns willkommen!

- *Welche Bildungsinstitutionen sind in Bezug auf Praxisprojekte in der Schule interessant?*
- *Welche didaktischen Bezüge sehen Sie für das Fach Deutsch?*
- *Welche weiteren Möglichkeiten entstehen für einen fächerübergreifenden Unterricht?*
- *Welche Projekte/Unterrichtsideen haben Sie bisher in Bildungsinstitutionen durchgeführt?*
- *Wie waren Ihre Erfahrungen bisher in Bezug auf eine „Praxisorientierte Lehrerbildung“ (bspw. im Praktikum, Referendariat, innerhalb der Universität)?*
- *Wo sehen Sie Bedarfe?*

Auch Rezensionen zu aktuellen Kinder- und Jugendbüchern und/oder -medien aus den verschiedenen Kategorien (Bilderbücher, Problemorientierte KJL, ...) sind uns willkommen.

Für die kommende Ausgabe freuen wir uns vor allem über Rezensionen zu Kinder- und Jugendbüchern und/oder -medien mit Praxisbezug!

Deadline für Einreichungen: **30.Mai 2014** (an: [dolimette.fk15@tu-dortmund.de](mailto:dolimette.fk15@tu-dortmund.de))

Bitte beachten Sie auch die inhaltlichen und formalen Vorgaben in unseren Tipps für Rezensionen und dem Stylesheet (<http://hdl.handle.net/2003/29867>).

## Impressum

**DoLiMette:** Online-Magazin des Lehrstuhls für Neuere deutsche Literatur / Elementare Vermittlungs- und Anwendungsaspekte des Instituts für deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund & der Forschungsstelle für Jugend – Medien – Bildung

#### Herausgeberinnen:

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Minu Hedayati-Aliabadi, M. Ed.

Cornna Wulf, M.Ed.

Sarah Kristina Strehlow, M. Ed.

Gestaltung: Corinna Wulf, M. Ed.

V.i.S.d.P.: Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Erscheinen: Die *DoLiMette* erscheint 2x pro Jahr.

ISSN: 2195-9900

#### Haftungshinweis

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich. Für die Inhalte der Rezensionen sind die jeweiligen Verfasser verantwortlich. Für die Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Kontakt: Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

E-Mail: [dolimette.fk15@tu-dortmund.de](mailto:dolimette.fk15@tu-dortmund.de)