



Praxisorientierte Lehrerbildung



DoLiMette

2. Jg., Nr. 4, 2/2014

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

Willkommen!

Corinna Wulf

... zur mittlerweile vierten Ausgabe unserer Onlinezeitschrift DoLiMette!

Passend zur Einführung des Praxissemesters bei uns an der TU Dortmund, widmet sich diese Ausgabe der praxisorientierten Lehrerbildung insgesamt – hierbei finden Sie spannende Artikel – nicht nur, aber auch – zum Thema Praxissemester sowie zu Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer/-innen, die bereits im Beruf tätig sind. Auch soll diese Ausgabe als Plattform dienen, um Seminarkonzepte und Projekte, die dem Bestreben einer praxisorientierten Lehrerbildung entgegenkommen – wie das Tablet-Kooperation-Projekt mit einer Dortmunder Realschule, an dem Lehramtsstudierende aller Schulformen teilnehmen können sowie das Dortmunder Förderprojekt „Sprachliche Kompetenz“, welches eine besondere Möglichkeit zur Qualifizierung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ für Lehramtsstudierende bietet.

Im Rahmen der Mediachronik ziehen wir eine langjährig, praktizierende Lehrkraft zu Rate, welche ebenso Lehrbeauftragte bei uns an der TU Dortmund ist. Im Interview wird sie mit uns über das Titelthema sprechen sowie Chancen, Bedarfe und Herausforderungen in Bezug auf das Praxissemester und auch auf eine praxisorientierte Lehrer(aus-)bildung skizzieren. Dieses können Sie sich wie immer über Eldorado anhören!

An dieser Stelle möchten wir bereits auf den nächsten *Call for Paper* für die im Frühjahr 2015 erscheinende Ausgabe zum Thema „Inklusion - Chancen, Grenzen und Praxisideen für (hoch)schulische und außerschulische Bildungsbereiche“ hinweisen – ein Thema, das momentan bildungspolitisch sehr stark diskutiert wird. Wir würden uns über viele, unterschiedliche Ideen und Perspektiven zum Thema freuen. Nähere Informationen finden Sie am Ende der aktuellen Ausgabe!

Im Rahmen dieser Ausgabe ist es uns gelungen, viele verschiedene Autoren/-innen für die Beiträge gewinnen zu können. Die aktuelle Ausgabe ermöglicht somit ein sehr facettenreiches Bild – auch über das Titelthema hinaus! Hier seien nur Schlagworte wie die digitale Leseförderung, Book-Slams®, Lesetandems mit einer inklusiven Lerngruppe, eine Studie zur Bibliotheksrecherche in Kooperation mit einer Oberstufe und zwei Rezensionen zu den aktuellen Kinder- und Jugendbüchern „Rico, Oskar und die Tiefenschatten“ und „Der Schrei des Löwen“ mit didaktischen Überlegungen sowie im zweiten Fall inklusive Filmmaterial (s. Eldorado) genannt.

Das Reinschauen und Stöbern lohnt sich! *An dieser Stelle noch mal ein großes Dankeschön an alle Beteiligten!*

Ein großes Dankeschön geht an dieser Stelle auch an unsere ehemalige Redaktionsmitarbeiterin und Kollegin **Minu Hedayati-Aliabadi**, die seit dieser Ausgabe nicht mehr im Redaktionsteam der DoLiMette mitarbeitet.

Vielen Dank für die tollen Ideen, die Du in der Vergangenheit immer hattest und für Dein Engagement und Herzblut um die DoLiMette „mit auf die Beine zu stellen“! Du hast zu einem großen Teil dazu beigetragen, unserem „Baby“ DoLiMette ein Gesicht zu geben!

Wir wünschen Dir weiterhin alles Gute und viele weitere Möglichkeiten, Deine kreativen Ideen in die Tat umzusetzen!

Wir wünschen nun viel Spaß beim Lesen, Hören und Stöbern in der vierten Ausgabe der DoLiMette mit dem Titelthema „Praxisorientierte Lehrerbildung“ und würden uns über Anmerkungen und Kritik (persönlich oder per Mail – siehe Impressum) sehr freuen!

Inhaltsverzeichnis

2	Editorial
5	Titelthema: Praxisorientierte Lehrerbildung
5	Praxisorientierte Lehrer(aus-)bildung (GMB) - <i>Zur Geschichte der Lehrerausbildung in Deutschland</i>
10	Let's go practice! Aktuelles zur Einführung des Praxissemesters in der Lehrerausbildung (CW) – <i>Darstellung der Rahmenkonzeption an der TU Dortmund im Fach Deutsch</i>
15	Touch – Slide – Pinch (KS) - <i>Teil 2: Praktische Erfahrungen sammeln in Tablet-Projekten</i>
21	Das Dortmunder Förderprojekt - Sprachliche Kompetenz für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund (JW) - <i>Die Möglichkeiten der eigenen Handlungskompetenzerweiterung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nutzen!</i>
27	„Experten für das Lesen“ (MK) - <i>Eine Blended-Learning Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer</i>
34	Media-Chronik: „Lehrersein ist keine Einzelsache - (...) sondern wir müssen zunehmend lernen, im Team zu arbeiten (...)!“ (CW) <i>Corinna Wulf im Interview mit der Lehrerin Kirsten Amann-Pieper</i>
35	Slam Poeterei: Book-Slams® (HB) - <i>Eine Methode zur Leseförderung für Jugendliche in der Stadtbibliothek Hattingen</i>
40	Bitteres: Zum Tode von Prof. Dr. Stephan Buchloh (GMB)
43	Rezensionen
44	Rezension zu dem Buch „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel (AQ)
49	Flucht in eine bessere Zukunft (BL) - <i>Rezension und didaktischer Vorschlag für eine Bibliothekskooperation zum Buch „Der Schrei des Löwen“ von Ortwin Ramadan unter dem Aspekt der Interkulturalität</i>
55	Konvergentes
55	Wie passt die Bibliotheksrecherche zur Facharbeit? (CC) - <i>Eine Studie zur Notwendigkeit von Informations- und Recherchekompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 11</i>
61	<i>Kinder mit digitalen Medien für Literatur begeistern (NL)</i>
66	„Lesen und lesen lassen!“ – inklusive Leseförderung in der Grundschule (JW) <i>Ein Praxisbeispiel zur inklusiven Adaption des Lautlesetandems nach Rosebrock/ Nix/ Rieckmann/ Gold</i>
71	Autoreninformationen
72	Call for Paper
73	Impressum

Praxisorientierte Lehrer(aus-)bildung

Zur Geschichte der Lehrerausbildung in Deutschland

Gudrun Marci-Boehncke

Die Frage, wie viel Theorie und wie viel Praxis es in der Lehrer/-innenausbildung bedarf, ist alt. Schaut man sich die Anfänge der organisierten Bildung für breite Bevölkerungsschichten in Deutschland an, dann stellt man zunächst fest, dass politische Demokratisierung und Bildungspartizipation zusammen hingen. Erst nach der Französischen Revolution – genauer gesagt: mit den Stein-Hardenbergschen Reformen 1806 – wurde in Deutschland erstmals Bildung zentral organisiert. Zur Orientierung diente das Bildungskonzept von Wilhelm von Humboldt: gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle, ganz orientiert am Gedanken der Aufklärung, dass es der Fähigkeit bedurfte, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, um zu einem aufgeklärten Bürger zu werden. Diesen „eigenen Verstand“ sollten alle gleichermaßen entwickeln dürfen. Allerdings waren zwischen Idee und Wirklichkeit auch hier bereits deutliche Unterschiede zu erkennen. War Bildung als Recht für alle, unabhängig von der Herkunft und mit dem Ziel, fließend das „lebenslange Lernen“ zu lernen und zu praktizieren, von den Neuhumanisten (Humboldt) und deutschen Idealisten (z.B. Fichte) als Ausdruck und Anspruch eines demokratischen Staates gedacht, so wurde die Realisierung ebenso halbherzig angegangen wie die „Emanzipation“ als Forderung der Französischen Revolution. Die Idee Reinhold Bernhard Jachmanns von einer „Bildung für alle“ als gleiches Bürgerrecht bzw. gleiche Bürgerpflicht ((vgl. Jachmann 1812, S. 77, zit. in Herrlitz, Hopf, Titze 2001, S. 31)) wurde von den politisch einflussreichen Staatsbeamten auch aus eigenem

gesellschaftlichen Dünkel nicht vorangetrieben. Individuelle Fähigkeiten und die „irdischen Verhältnisse“ blieben die Hürden, die man politisch konsequent hätte angehen müssen. Das sollte aber noch fast 200 Jahre dauern – und auch heute sind noch nicht alle Hürden beseitigt, wie die IGLU und PISA-Ergebnisse immer wieder zeigen. Bildung und Herkunft stehen in engem Zusammenhang.

Zwei-Klassen (Aus-)Bildung?

So hat sich die Idealvorstellung bereits in den Anfängen der Reform zu einem verbindlichen deutschen Schulsystem zerschlagen: es entwickelte sich schnell und zunächst eine gymnasiale Elitenbildung, altsprachlich und unmittelbar staatlich kontrolliert über die Staatsprüfungen an den Universitäten, die danach an den Schulen als staatlich kontrollierbare Beamten eingesetzt wurden. Die schulische „Elite“ setzte sich damit in einem Lehrkörper fort, der sich in Abgrenzung von nichtgymnasialen Lehrer/-innen wiederum als Elite verstand. Nur diejenigen, die das Staatsexamen an den Universitäten erfolgreich abschlossen, hatten auch die Chance, selbst zu „Staatsdienern“ im Gymnasium zu werden. Damit war dauerhaft eine Gruppe von Lehrkräften ausgezeichnet, die eine deutlich bessere soziale Stellung genoss: so erhielten z. B. Witwen von „Oberlehrern“ eine Hinterbliebenenrente – die Ehefrauen von Elementarlehrern jedoch nicht. Im Verlauf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bildeten sich so drei Lehrerstände heraus, die den Leistungsstufen im Lehrerseminar entsprachen: Nur aus den Absolventen der Stufe 1 rekrutierten sich die

zu verbeamtenden Gymnasiallehrer, die beiden übrigen Stufen mussten sogar eine erneute Prüfung ablegen und wurden nur provisorisch angestellt. Einkommensmäßig entwickelte sich schnell eine riesige Kluft: Der Dorfschullehrer (ihrer gab es um 1819 etwa 18.140) – oft allein zuständig für eine ganze Schule – verdiente ca. 258 Mark jährlich, der Stadtlehrer (3.745) etwa 638 Mark und der Gymnasiallehrer (976) verdiente schon damals zwischen 2000 und 3000 Mark umgerechnet (ebd., S. 42). Gymnasiallehrer benötigten ein 2-3 jähriges Studium, die anderen Lehrkräfte wurden an den Lehrerseminaren im gleichen Zeitraum „praktisch“ ausgebildet. Diese sozialen Unterschiede nahm die Lehrerschaft der Elementarschulen nicht hin und formierte sich in der 1848er Revolution zu einer Gegenbewegung. Die Volksschulbildung wurde daraufhin allmählich akademisiert, die Seminarzeit auf 6 Klassen verlängert und die Möglichkeit eines Studiums eingerichtet. Die höhere Ausbildung der Lehrkräfte führte jedoch automatisch auch zu besserer Lehre an den Schülern – was gleichsam politisch nicht von allen gewünscht war. Mit dem Anstieg der Bildung veränderte sich die gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeit, der Anspruch auf dem Arbeitsmarkt, die Konkurrenz für die traditionelle bürgerliche Führungselite. Im Interesse „des Staates“ bzw. seiner sozialen Eliten lag eher eine bodenständige, auch noch religiös gebundene Schulbildung, die den Geist der „protestantischen Ethik“ (vgl. Max Weber) hoch hielt und die Bürger zu Fleiß, irdischer Bescheidenheit und Standesergebenheit für den jungen, sich entwickelnden Kapitalismus erzog.

Die Lehramtsausbildung im 20. Jahrhundert: Universitäten und Pädagogische Hochschulen

Bis 1980 gab es auch in NRW eine geteilte Lehramtsausbildung: die Pädagogischen Akademien, später dann Pädagogischen Hochschulen bildeten die Lehrkräfte für

alle Schularten außer das Gymnasium aus – erst dann wurden die PHen in die Universitäten integriert und die Professoren gleichgestellt.

In Baden-Württemberg, Österreich und der Schweiz findet noch heute eine getrennte Ausbildung statt: nur die Gymnasiallehrämter werden – meist mit relativ geringen Didaktikanteilen – an den Universitäten ausgebildet, die übrigen Schularten werden über die PHen mit viel stärkeren Praxiserfahrungen und Didaktikkenntnissen qualifiziert. PHen in Baden-Württemberg haben Universitätsstatus und eigenes Promotions- und Habilitationsrecht. In der Lehre ist der Anwendungsbezug auf Vermittlungskontexte – dies müssen nicht nur Schulen sein, auch Erwachsenenbildung und generell Kultur- und Medienbildung gehören dazu – immer mitberücksichtigt. Die Studierenden absolvieren bereits früh durch Hochschulmitarbeiter/-innen begleitete Praktika, so dass die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis und die Beurteilung der Praxiseignung der Studierenden durch die Betreuenden vom ersten Semester an gegeben ist.

Die Gegenwart

Noch heute finden sich in den Universitäten nach Bologna in den Studienordnungen unterschiedliche Anteile von Fachwissenschaft auf der einen und Didaktik/Pädagogik auf der anderen Seite, je nachdem, welchen Lehramtsabschluss man anstrebt. Dahinter steht – so hat man den Eindruck – die Überzeugung, dass die Kinder, je älter sie werden, desto weniger Erziehung und Pädagogik und auch Didaktik zum „Lernen“ bräuchten. Dabei scheint Praxis weniger wert zu sein als Theorie oder die Ausbildung kleinerer Kinder weniger als größerer, die Ausbildung bildungsaffiner Klientelen hochwertiger als die bildungsferner: Denn wie ist es sonst zu erklären, dass wir bis heute trotz weitgehend gleichlanger Studiendauer sehr unterschiedliche

Besoldungsstufen in den Lehrämtern finden? Ein Grundschulrektor kommt bis A 13, ein Realschulrektor bis A 15 und ein Gymnasial- oder Berufsschulrektor bis A 16. Dabei entspricht der Unterschied zwischen A 13 und A 16 auf der höchsten Erfahrungsstufe (Stufe 12) ca. 1.800 Euro monatlich ohne Zuschläge. Entsprechende Unterschiede bleiben auch beim übrigen Lehrkörper bestehen.

Der Stoff, nicht mehr der Lernende, steht im Mittelpunkt der Ausbildung für die Sek. II und auch bei der Sek. I gerät er schon deutlich weiter in den Hintergrund als noch in der Grundschullehrerausbildung. „Kulturwissen als Fachwissen“ wird immer noch höher dotiert als „Kulturwissen als Vermittlungswissen“. Angesichts der pädagogischen und didaktischen Herausforderungen, denen sich gerade die Lehrkräfte im Bereich der Sekundarstufe I außerhalb traditioneller Gymnasien gegenüber sehen, ist dies eigentlich kaum verständlich! Bei der bundesweiten Überführung der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten 1980 (außer eben in Baden-Württemberg) wurde auch immer nur mit der Angleichung der „Wissenschaftlichkeit“ der Ausbildung argumentiert – nie die Perspektive einer auch für die Gymnasialstudiengänge notwendigen Didaktik und Praxiserfahrung eingenommen. Doch das ist eigentlich ein zu weites Feld für ein „Titelthema“, deshalb werde ich mich dem erst in der praktikumsvorbereitenden Veranstaltung (Literaturdidaktik) widmen. Bleiben wir an der *Funktion der Praxis* im Rahmen der Lehrer/-innenausbildung:

Was bringt frühe Praxiserfahrung im Lehramtsstudium?

1. Den Rollenwechsel erfahren

Wer sich nach dem Abitur zu einem Lehramtsstudium entscheidet, muss als erstes einen Rollenwechsel vornehmen:

vom Schüler/ der Schülerin zum Lehrenden. VOR der Klasse zu stehen ist etwas anderes als IN der Klasse zu sitzen. Das gilt auch für partizipative Zusammenhänge gemeinsamen und generationenübergreifenden Lehrens und Lernens. Diesen Rollenwechsel kann man im Studium zwar theoretisch antizipieren – aber grau ist alles Theorie! Die Wirklichkeit einer Lerngruppe, die man als Lehrkraft „mitnehmen“ soll, die man interessieren und sozial auch strukturieren und mitführen soll, ist nie „ideal“. Wir wissen aber heute, dass zu einem/einer erfolgreichen Lehrenden unbedingt gehört, die Schüler/-innen ernst zu nehmen und sich auf sie einstellen zu können. Dies können nur die wenigsten aus ihrer individuellen Bildungsbiographie als Schüler/-in auf die neue Herausforderung als Lehrer/-in übertragen. Seltsamerweise ist aber die Erfahrung aus der eigenen Schulzeit nicht selten der Auslöser für den Wunsch, Lehrer/-in zu werden. Zum (kleineren) Teil allerdings deshalb, weil die eigenen Lehrkräfte als positives Vorbild gedient hätten – sondern weit häufiger deshalb, weil man anders werden möchte als die, bei denen man büffeln musste. Dies ist für viele Lehramtskandidat/-innen die Perspektive am Beginn des Studiums. Viele Studierende erhalten sich diese Motivation zwar während des Studiums – das z. T. bittere Erwachen kam bislang dann jedoch nicht selten mit dem Beginn der 2. Phase, dem Eintritt in das Referendariat. Hier schienen die Regeln plötzlich andere zu sein, es gab Interessen, die denen des Studiums nicht immer identisch waren – bis hin zu der überlieferten Aufforderung eines Fachleiters in NRW: „Vergessen Sie alles, was Sie an der Universität gelernt haben“ (Sander 2010, S. 435). Kritisches, wildes Denken, Kreativität wurden weniger wichtig als die Erfüllung curricularer Normen. Nicht Spaß an Bildung beim Individuum zu fördern, sondern messbare Leistung und „Durchschnittlichkeit“ einer ganzen Lerngruppe herzustellen

wurde zum kollektiven Ziel einer Lehrkraft. Dieses Ziel mussten auch Berufsanfänger erst einmal in ihrer neuen Rolle erkennen. Viel individuelles Unglück im Beruf entwickelte sich so erst nach dem Referendariat – wo man noch anpassungsbereit war, eigene Überzeugungen zurück stellt, sich auf Noten orientiert anpasste. Man wartete auf ein „Danach“. Mit dieser Hoffnung traten viele an, aber das Referendariat und die Zeit danach begründeten nicht selten persönliche Leidesgeschichten. Denn der Weg in die Rolle führte immer über einen Weg in die Institution – und zwar in neuer Perspektive.

2. Der Weg in die Institution

Zum Lehrerzimmer haben eben nur Lehrkräfte mit Schlüssel selbstbestimmt Zutritt. Was einen dort erwartet, weiß man als Schüler/-in nicht. Jedes Kollegium hat seine eigene Gruppendynamik (vgl. Pille 2013) – und wird nicht zuletzt bestimmt über die Person, die die Schule als Rektor/-in führt. Sie bestimmt den Ton, den Geist, die Möglichkeiten maßgeblich. Dazu ist mehr Kompetenz nötig als ein gutes Fachwissen als Lehrer/-in. In der Ausbildung wird man auf solche Führungsaufgaben eigentlich nicht vorbereitet. Das kann man – muss man, wenn man solche Ambitionen hat – in Führungsseminaren nachholen. Und dabei geht es nicht nur um den Überblick über Verwaltungsprozesse – sondern wesentlich um die Fähigkeit, Menschen zu führen. Eigentlich paradox: denn das sollte man als Lehrkraft ebenfalls können. Doch die Altersunterschiede und Abhängigkeitsverhältnisse sind immer noch entscheidend. Eine Lehrkraft kann sich im Notfall versetzen lassen – ein Schüler oder eine Schülerin wird versetzt oder auch nicht. Die Rolle im Kollegium zu finden, eine Balance herzustellen zwischen eigenen Überzeugungen und den Traditionen und Veränderungsspielräumen der neuen Arbeitsumgebung – das kann man in einem Praxissemester nicht

leisten. Aber man erhält einen beobachtenden Einblick, ohne selbst ganz Teil dieses Systems zu sein. Man kann „Probehandeln“ – auch im Kollegium. Das ist keine Garantie dafür, dass es in der Schule, in die man später tatsächlich kommt, klappt – aber es lässt Grenzen erkennen und man kann im Austausch mit Kollegien in Lohn und Brot von Erfahrungen profitieren. Vielleicht gibt es hier mehr „reale Vorbilder“ als sie es aus der Schülerperspektive erkennbar waren.

3. Zwischen Stoff und Schüler/-in

Mit dem Rollenwechsel verbunden ist die besondere Position, die man als Lehrer/-in als Vermittelnde/r zwischen Stoff und Schüler/-in einnimmt. Ohne Verständnis für den Stoff kann niemand dem Lernenden etwas vermitteln. Es bedarf eigenen Wissens und Könnens, um anderen etwas beizubringen und vor allem, um entscheiden zu können, *wie* man Stoff aufbereiten, ggf. „didaktisch reduzieren“ muss, um ihn an vorfindliches Schülerkönnen anknüpfbar zu machen. Es mag gute Lehrer/-innen geben, die intuitiv didaktisch kompetent lehren, aber ohne eigenes Wissen, ohne Inhalt kann schwerlich etwas vermittelt werden. Allerdings sollten Lehrkräfte in der Lage sein, verschiedene Rollen einzunehmen: die des vermittelnden Erzählers, aber auch die des strukturierenden Moderators. Man kann viel wissen und trotzdem nur wenig oder gar nichts vermitteln, weil man einfach den Schüler oder die Schülerin nicht erreicht, an ihnen vorbei redet, ihre Sprache nicht findet, bei ihnen nicht anknüpfen kann. Dabei scheint es den einen „idealen Lehrertyp“ nicht zu geben – erinnert man sich an seine eigene Schulzeit, da gab es strenge und kumpelige, moderierende und absolute Frontaltypen und alle konnten einen erreichen und begeistern – oder auch nicht. Das „Lehrer-Gen“ ist noch nicht gefunden. Und auch jeder Schüler, jede Schülerin ist anders. Da gibt es die, die lieber den Vorträgen zuhören, die

Einzellerner oder die, die in Gruppenarbeit etwas gemeinschaftlich klären und verstehen müssen. Dem einen liegt die eine Form, dem anderen eine andere. Zur Professionalität einer Lehrkraft gehört, dass man ein breites Repertoire beherrschen sollte, verschiedene Angebote machen kann – aber natürlich auch individuelle Präferenzen zeigen darf. Das kann man im Praktikum üben: den Stoff zu strukturieren, auch gewisse „Routinen“ zu erarbeiten. Sie können nicht an jedem Thema nächtelang vorbereitend zubringen! Aber Sie sollten sehr flott in der Lage sein zu entscheiden, welches Material, das Ihnen von hilfreichen und auch, das sollte man nie vergessen, gewinnorientierten Verlagen angeboten wird, für Ihre Klasse sinnvoll ist und welches nicht. Die Tatsache, dass Material gedruckt ist, heißt nicht automatisch, dass es dem Stoff und erst recht ihrer Lerngruppe gerecht wird. Den Blick auf curriculare Anforderungen, ein eigenes Verständnis von dem, was „Bildung“ bedeutet und das

dazu notwendige, profunde Sach- und Vermittlungswissen – angewendet auf Ihre jeweilige Schüler/-innengruppe: das alles sollten Sie in der Schulpraxis erfolgreich für die Lernenden und sich selbst zusammenbringen können. Das lernt man nicht am Reißbrett und nicht in der Bibliothek. Dazu bedarf es profunden Sachwissens in fachlicher und didaktischer Hinsicht *und* reflektierter Vermittlungserfahrung. Das neue Praxissemester, das ab dem kommenden Wintersemester 2014/15 umgesetzt wird, bietet – bei allen kritischen Aspekten, die es auch hat (etwa die zeitliche Reduzierung der Referendariatsphase und damit verbundene Sparmaßnahmen des Landes) – dazu eine gute Chance! Eine gute Kommunikation zwischen den Institutionen Schule, Seminar und Universität ist dabei notwendig, um Sie von den verschiedenen Perspektiven profitieren zu lassen. Damit sich Ihre Berufswahl auch als die für Sie richtige erweist.

Literatur:

- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (2001): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Pille, Thomas (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript 2013
- Sander, W. (2010): Anmerkungen zur Zukunft der Lehrerbildung in NRW. In: K.-F. Hillesheim/B. Weber (Hrsg.): Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. Münster: Lit, S. 417-446.

Let's go practice!

Aktuelles zur Einführung des Praxissemesters in der Lehrerausbildung – Darstellung der Rahmenkonzeption an der TU Dortmund im Fach Deutsch

Corinna Wulf

Einleitung - zur Praxisorientierung innerhalb der Lehrerausbildung in Deutschland

Eine nachhaltige Steigerung von Unterrichtsqualität setzt einerseits ein enormes fachliches und fachdidaktisches Repertoire der Lehrpersonen und andererseits ihre Expertise und reflexive Fähigkeit voraus, um den eigenen Unterricht ansprechend und schülerorientiert zu gestalten. Gerade auch durch die diskutierte Hattie-Studie (2013) wurde u.a. gezeigt, dass die Rolle der Lehrkraft und der von ihr initiierte Unterricht einen starken Einfluss auf die erreichten Lernerfolge der Schüler und Schülerinnen einnimmt.

Wie kann es also gelingen, angehende Lehrkräfte auf diese Anforderungen vorzubereiten? Welche Rolle spielt dabei die *erste Phase der Lehrerausbildung* und wie können angehende Lehrkräfte dabei unterstützt werden, ihr eigenes Selbstkonzept als Lehrkraft zu entwickeln und die eigene Lehrerrolle intensiv zu reflektieren? Sollten der Hochschule, als zentraler Ausbildungsort im ersten Teil der Lehrerausbildung, solche (praxisorientierten) Aufgabenbereiche zugeschrieben werden? Und wenn ja: Wie können diese bewältigt werden?

In einer Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen

in Deutschland aus dem Jahr 2012 gaben etwa 50% der befragten Lehrkräfte an, durch das absolvierte Studium nicht hinreichend auf den Beruf der Lehrkraft vorbereitet worden zu sein. 20% der Befragten gaben zudem an, einen „Praxischock“ erlitten zu haben, als sie den Schuldienst aufnahmen (vgl. Vodafone Stiftung 2012, 25).

Eine Erhöhung der Praxisanteile im Lehramtsstudium, die dazu beitragen könnte, dieser Misere entgegen zu wirken, ist langjähriger Bestandteil innerhalb der bundesweiten, bildungspolitischen Diskussion und wurde nicht zuletzt durch die in Hessen verfasste Expertise von Weyland/Wittmann (2010) zur Einrichtung von Praxissemestern zunehmend verschärft.

Ein wichtiger Schritt kann jedoch bereits einige Jahre zuvor aufgezeigt werden, als die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2005 den sogenannten *Quedlinburger Beschluss* festlegte, der eine Empfehlung zur Integration schulpraktischer Studien bereits während des Bachelor-Studiums sowie dessen curriculare Verankerung und die Erhöhung weiterer Praxisphasen im Lehramtsstudium aussprach (vgl. Rischke, Bönsch u.a. 2013, 4). Bei den Beschlüssen der KMK kann es sich jedoch lediglich um Empfehlungen handeln, da die Ausbildung der Lehrkräfte aller Schularten durch das Länder-

recht geregelt ist, weshalb nicht von einer einheitlichen, konzeptionellen Basis an den Universitäten auszugehen ist (vgl. Weyland 2012, 10).

Durch die Umstellung der Lehrerausbildungsstruktur auf das Bachelor-Master-System ist jedoch eine deutliche, strukturelle Reform erkennbar, in der verlängerte Praxisphasen zunehmend von Bedeutung sind (vgl. Körner 2012, 1), (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 2013, 178).

Nachdem es im Jahr 2010 noch fünf Bundesländer waren, die ein Praxissemester in die Lehrerausbildung integriert hatten, setzt sich der Trend zur Integration

ebendieses in weiteren Bundesländern fort, sodass zukünftig in mehr als der Hälfte der Bundesländer das Praxissemester als ein zentrales Element, neben weiteren schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium, geplant ist (vgl. Weyland 2012, 11f). Die Studienstrukturen, die angebotenen Lehramtstypen und die Konzeptionen der Praxisphasen lassen sich jedoch als sehr heterogen bezeichnen, wobei auch innerhalb der jeweiligen Bundesländer, d.h. auch hochschulspezifisch, verschiedene Ordnungen vorliegen (vgl. Weyland 2012, 10 und vgl. Rischke, Bönsch u.a. 2013, 5).

Infobox:

Lediglich in fünf Bundesländern (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) ist ein Praxissemester bisher fest eingeführt. Die Vorgaben zum Umfang (Angaben in Stunden, Wochen oder Leistungspunkte) und zum Zeitpunkt der Durchführung sind jedoch sehr heterogen. Durchgeführt wurde es bereits in Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg und Thüringen. In Nordrhein-Westfalen steht eine Durchführung noch aus, die Konzeption liegt jedoch vor. Geplant wird ein Praxissemester in vier weiteren Bundesländern: Bremen, Hessen, Niedersachsen und Berlin.

(Stand 2012 zur Entwicklung der Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Ausführliche Informationen unter:

<http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>)

Nach diesem allgemeinen und bundesweiten Exkurs sollen nun im Folgenden einige Informationen zum Praxissemester im Rahmen der Studienordnung LaBG 2009 in NRW dargestellt werden. Das Konzept für das im Sommersemester

2015 anlaufende Praxissemester soll daran anknüpfend für das Fach Deutsch an der Technischen Universität Dortmund in Bezug auf deren Struktur und die Rahmenbedingungen genauer umrissen werden.

Praxisorientierung in der Lehrerausbildung durch das Praxissemester nach LaBG 2009 in NRW

Zentraler Bestandteil des neuen Lehrerausbildungsgesetzes von Mai 2009 ist das Praxissemester als ein Element des Masterstudiums in Nordrhein-Westfalen, das grundsätzlich die Zielsetzung verfolgt, Theorie und Praxis professionsorientiert zu verzahnen und Lehramtsstudierende aller Schulformen auf das Referendariat vorzubereiten. Eine kontinuierliche Unterstützung der Studierenden seitens der Hochschule findet im Rahmen von fachspezifischen Vor- und Begleitseminaren sowie durch die Einbindung der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) statt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2010, 2).

Die Durchführung an der Universität erfolgt dabei zum einen in den Erziehungswissenschaften und zum anderen in den beiden Fachdidaktiken. Aufgabe der Stu-

dierenden wird es dabei u.a. sein, innerhalb der Praxisphase eigene Unterrichtsprojekte zu planen und durchzuführen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2010, 4f).

Die erstmalige Durchführung des Praxissemesters erfolgt im Sommersemester 2015, sodass die Vorbereitungsseminare in den jeweiligen Fächern zum nächsten Wintersemester 2014/15 von den Hochschulen angeboten werden müssen (s. Abb. 1). Die Lehramtsstudierenden sollen im Rahmen dessen fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen erwerben, die sie auf die schulpraktischen Situationen und Prozesse anwenden können und die sie dabei unterstützen sollen, ein individuelles Selbstkonzept als Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2010, 4ff).

(vgl. Wulf/Marci-Boehncke 2014, in Druck).

Exemplarisches Strukturmodell Praxissemester														
Mo-dul	Wintersemester 1. Semester Master						Sommersemester 2. Semester Master							
	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sept		
							Praxissemester (ab 15. Februar)						Leis-tung	
							Praktischer Teil 13 LP Lernort Schule	Theoretischer Teil 12 LP Lernort Universität						
							in Kooperation mit							
EW	Vorbereitungsseminar 3 LP		ZfsL Seminar BW 1 LP		Begleitseminar 4 LP							Portfo-lio		
FD Deutsch	Vorbereitungsseminar 3 LP		ZfsL Seminar FD Deutsch 1 LP		Begleitseminar 4 LP									
FD y	Vorbereitungsseminar 3 LP		ZfsL Seminar FD y 1 LP		Begleitseminar 4 LP									
							Schulische Praxis 10 LP							
							25 LP Praxissemester							

Abb. 1: Strukturmodell Praxissemester – TU Dortmund

Das Praxissemester im Fach Deutsch an der TU Dortmund

Im Fach Deutsch stehen den Lehramtsstudierenden aller Schulformen zur Durchführung des Praxissemesters zwei Konzepte zur Auswahl, bei denen jeweils ein sprachwissenschaftlicher und –didaktischer sowie ein literaturwissenschaftlicher und –didaktischer Schwerpunkt im Fokus des Konzepts steht. Das Vorbereitungs- und Begleitseminar müssen dazu konsekutiv belegt werden, d.h. ein Wechsel in den anderen Schwerpunkt ist nach Absolvierung des Vorbereitungsseminars nicht mehr möglich.

Das Konzept der Sprachdidaktik fokussiert bei der Unterstützung der Studierenden die Erarbeitung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlagen, die im Vorbereitungsseminar innerhalb einer Ringvorlesung sowie unterstützenden Online-Aktivitäten im Wiki gemeinsam vertieft und auf die schulische Praxis übertragen werden sollen.

Das Konzept der Literaturdidaktik konzentriert sich bei der Unterstützung der Studierenden während des Praxissemesters auf den Aspekt der Lese- und Medienförderung, wobei in beiden Seminaren mit der Methode des Blended-Learnings gearbeitet wird, bei dem die Studierenden ein E-Portfolio führen sollen, das Sie zum einen als Ergebnisportfolio nach Beendigung der Praxisphase einreichen müssen und zum anderen als Verlaufsportfolio während ihrer Ausbildungsphase weiter führen können.

Bei beiden Konzepten ist die Beteiligung der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und der Schulen auf den verwendeten Lernplattformen vorgesehen, damit alle Beteiligten den Entwicklungsverlauf der Studierenden nachvollziehen und unterstützen können. Ein enger Kontakt und Austausch zwischen Universität,

ZfsL und Schulen ist bereits gegeben. Kooperiert wird mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung aus Dortmund, Hamm und Arnsberg.

Eine ganzheitliche Evaluation ist für den ersten Durchlauf des Praxissemesters seitens der Universität geplant.

Weitere Informationen zur Planung und zu allgemeinen Rahmenbedingungen an der TU Dortmund im Fach Deutsch können der PowerPoint-Präsentation entnommen werden, welche für die Informationsveranstaltung vom 09.07.2014 erstellt wurde. Zu finden ist diese hier:

[Eldorado](#).

Hier gelangen Sie zu den Homepages der ZfsL Dortmund, Hamm und Arnsberg:

- <http://www.zfsl-dortmund.nrw.de/>
- <http://www.zfsl-hamm.nrw.de/>
- <http://www.zfsl-arnsberg.nrw.de/>

Ausblick und Diskussion

Die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen zur Unterstützung von Lehramtsstudierenden bei der Erweiterung des individuellen Selbstkonzepts und zur Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen können durch die Einführung des Praxissemesters als zentraler Baustein innerhalb der Lehrerbildung angeführt werden, um diese praxisorientierter zu gestalten. Eine enge Verzahnung der ersten und zweiten Phase ebendieser kann langfristig ermöglicht werden, wobei eine intensive Kooperation zwischen der Universität, den ZfsL und den Schulen wünschenswert ist. Gerade diese Kooperation birgt jedoch auch verschiedene Herausforderungen, die aufgrund zeitlicher, finanzieller und personeller Kapazitäten und individuellen Haltungen im Zuge der ersten Durchläufe bewältigt und diskutiert werden müssen.

Die Einbindung aller Beteiligten im Rahmen der Online-Aktivitäten in den Vorbereitungs- und Begleitseminaren, koordiniert durch die Hochschule, ist dabei ein wichtiger Schritt, setzt jedoch auch eine hohe mediale Kompetenz und ein zusätzliches Engagement bei allen Beteiligten voraus. Auch die Initiierung verschiedener Kooperationstreffen und Lehrerbildungstage bietet die Möglichkeit die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten nachhaltig zu fördern.

Die Einführung des Praxissemesters kann also insgesamt dazu beitragen Lehramtsstudierende nach dem Verfahren der metakognitiven Reflexion, welche bei der Vorbereitung und Begleitung

immer wieder angeregt werden sollte, die eigene Berufswahl zu überprüfen, Unterrichtsplanungen zu entwickeln und auszuprobieren und das eigene Selbstkonzept als Lehrperson zu erweitern und zu hinterfragen.

Die entwickelten Konzepte, welche in diesem Beitrag exemplarisch für das Fach Deutsch an der TU Dortmund aufgezeigt wurden, müssen im Rahmen einer Evaluation überprüft, weiterentwickelt und kritisch hinterfragt werden, um langfristig eine Qualitätssicherung zu gewährleisten und die Ausgestaltung des Praxissemesters zu optimieren.

Literatur:

- Hattie, John, Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren.
- Körner, Hennig (2012): Praxisphasen innerhalb von BA/MA, was und wie? Ein Blick aus der 2. Phase. Oldenburg. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2012 Digital. Vorträge auf der 46. Tagung für Didaktik der Mathematik. (2012). Online: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/32420/1/124.pdf> <16.07.2014>
- Rischke, Melanie/ Bönsch, Christin/ Müller, Ullrich (2013): Praxisbezug in der Lehrerbildung - je mehr, desto besser?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung". Bertelsmann Stiftung; Centrum für Hochschulentwicklung (Gütersloh); Deutsche Telekom-Stiftung; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Online: http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013.pdf <16.07.2014>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2013): Das Bildungswesen in der Bildungspolitik Deutschland 2011/12. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Ein Auszug. Bonn. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/lehrer.pdf <07.07.2014>
- Vodafone Stiftung (2012): Lehre(r) in Zeiten der Bildungs-panik. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland. Online: http://www.vodafone-stiftung.de/pages/thinktank/studien_und_empfehlungen/studien_und_publicationen/empfehlungen__studien/subpages/allensbach-studie_4_2012_lehre_r_in_zeiten_der_bildungs-panik/index.html <16.07.2014>
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg. Online: <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf> <16.07.2014>
- Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline (2010): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. Online: http://www.pe-docs.de/volltexte/2012/5505/pdf/Mat-Bild_Bd30_D_A.pdf <05.07.2014>
- Wulf, Corinna/Marci-Boehncke, Gudrun: Ab in die Praxis! Lese- und Medienförderung als Blended-Learning-Angebot im Rahmen der Lehrerbildung LaBG 2009. In: Open Access Workshop-Band DeLFI 2014. Die e-Learning Fachtagung Informatik Universität Freiburg (in Druck)

Touch – Slide – Pinch

Teil 2: Praktische Erfahrungen sammeln in Tablet-Projekten

Sarah Kristina Strehlow

In der vergangenen DoLiMette wurde bereits ausführlich darüber berichtet, *w*arum sich Tablets für eine Integration in den Unterricht eignen (vgl. Strehlow 2014). An dieser Stelle soll ein Schritt in die Praxis getan werden: *W*ie lassen sich Tablets in den Unterricht integrieren? Welche Herausforderungen bestehen, wenn ein neues Mediengerät in den Schulalltag eingeführt wird mit dem Ziel, dass es sich auch langfristig etabliert und nicht nach dem Glanz der Anfangszeit in einer Ecke im Lehrerzimmer oder im Technikraum verstaubt? Und was hat all dies mit dem Titelthema der „praxisorientierten Lehrerausbildung“ zu tun?

Im Folgenden wird ein Kooperationsprojekt zwischen der Technischen Universität Dortmund und einer Dortmunder Realschule vorgestellt. Hierbei werden klasseninterne Tabletprojekte in Lehrer-Studierenden-Teams geplant und realisiert. In diesem Kontext nehmen die Studierenden an einem praxisorientierten, universitären Seminar teil und erhalten durch die direkte Umsetzung in der Schule vielfältige praktische Erfahrungen.

Das Dortmunder Tabletprojekt



© Strehlow

Eine Dortmunder Realschule hat das didaktische Potential der Tablets erkannt und schaffte sich im Sommer 2013 zwei Tablet-Koffer á 15 iPads an. Mit dieser Erweiterung des schuleigenen Medienrepertoires wurde angestrebt, den Schülerinnen und Schülern einen zeitgemäßen Unterricht zu bieten und neue Formen der Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Um einen möglichst optimalen Einstieg zu gewährleisten, suchte und fand die Schule eine Kooperation mit Frau Prof. Dr. Marci-Boehncke und ihrem Team vom Institut für deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund.

Wunsch der Schule war ein evaluierter Einsatz der iPads in klasseninternen Projekten zu unterrichtsrelevanten Themen. Gemeinsam entstand die Idee, dass diese Klassenprojekte von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch mitorganisiert

werden und dass das Gesamtprojekt wissenschaftlich begleitet wird. Die Studierenden besuchen dabei ein Semester lang ein universitäres Seminar, das sie auf die Konzeption und Realisierung des Projekts vorbereitet und sie bei der Durchführung fortlaufend begleitet.

Für eine detaillierte Projektbeschreibung siehe Rath/Strehlow 2014

Zu Beginn jeder Projektphase - zwei Projektphasen sind bereits abgeschlossen, die dritte Phase befindet sich in der Planung - organisiert die Realschule ein gemeinsames Treffen, an dem alle beteiligten Lehrkräfte, Studierenden sowie das Forschungsteam teilnehmen. Im Rahmen dieses Treffens findet ein „Markt der Möglichkeiten“ statt, bei dem sich die Lehrkräfte und die Studierenden über ihre ersten Projektvorstellungen oder gegebenenfalls über bereits konkrete Projektideen austauschen. Auf Grundlage dieses „Marktes“ bilden sich die Lehrkraft-Studierende-Tandems. Als Team werden sie ein klasseninternes Unterrichtsprojekt planen und realisieren, bei dem ein Unterrichtsthema mit den iPads medial umgesetzt wird. Zentral sind dabei insbesondere drei Dinge:

1. **Es steht nicht das Mediengerät selbst im Vordergrund!** Ein konkretes Unterrichtsthema wird mit Hilfe der iPads erarbeitet – es findet also eine medienintegrierende Arbeit statt, in der das iPad als Mediengerät ein Werkzeug der erweiterten Unterrichtsgestaltung darstellt.
2. Die KIM-Studie 2012 belegt, dass Kinder der Tablets eher rezeptiv als kreativ

nutzen – auch Ergebnisse der Begleitforschung dieses Projekts zeigen, dass die Jugendlichen das Tablet privat mehrheitlich zum Spielen, zum Besuchen verschiedener sozialer Netzwerke oder zum Anschauen von Filmen/Clips verwenden. Im Rahmen der unterrichtlichen iPad-Projekte sollen die Jugendlichen aber den **kreativen, produktiven und informativen Nutzen** dieses Geräts kennenlernen und somit ihre mediengestalterische Kompetenz erweitern.

3. Alle Projekte sind von den Studierenden inhaltlich anzubinden an die **Lehrpläne** für Realschulen, das Fach Deutsch soll beteiligt sein und die Studierenden sollen außerdem den Bezug zur Kompetenzförderung nach dem **Medienpass NRW** berücksichtigen.

Von diesem Organisationsmodell profitieren die beteiligten Lehrkräfte und Studierenden auf vielfältige Weise: Durch die zusätzliche „Manpower“ wird zum einen der Betreuungsschlüssel während der Projektzeit verbessert, was Erfahrungen im Teamteaching und eine individuellere Förderung ermöglicht. Zum anderen verteilen sich die anfallenden Aufgaben auf mehrere Schultern. Der Lehrkraft steht eine weitere Person zur Seite, die sowohl technisch als auch didaktisch berät und mithilft.

Die beiden abgeschlossenen Projektphasen zeigen, dass gerade das technische KnowHow der Studierenden wertvoll ist, um solche medienintegrativen Projekte zu realisieren. Nach Abschluss der Projekte berichten die Lehrerinnen und Lehrer, dass sie durch die Projekterfahrungen viel Neues über den unterrichtlichen Medieneinsatz lernen konnten und sich

nun sicherer fühlen, um digitale Medien-geräte verstärkt im Unterricht einzusetzen – dies wurde u.a. durch das technische Medienwissen der Studierenden ermöglicht.

Die mitwirkenden Studierenden erhalten im Rahmen ihres Lehramtsstudiums die Möglichkeit, über mehrere Wochen hinweg praktische Erfahrungen in der Schule zu sammeln – ein Aspekt, der nach Aussagen der Lehramtsstudierenden im Studium oft zu kurz kommt (siehe unten). Sie können eigene Ideen ausprobieren, verschiedene Methoden testen, erhalten Einblicke in die Schulorganisation und profitieren von der Expertise der Lehrkraft. Darüber hinaus können die Studierenden im Rahmen ihres Projekts eigene Evaluationserfahrungen sammeln: Im Seminar werden einige forschungsrelevante Aspekte angesprochen, und im Anschluss können von den Studierenden in der Schule eigene kleine Empirien durchgeführt werden.

Während der Projektdurchführung werden die Studierenden durch das universitäre Seminar kontinuierlich begleitet und haben immer einen Ansprechpartner, falls es zu Problemen, Fragen o.ä. kommen sollte.

In den ersten beiden Projektphasen stellte sich heraus, dass besonders diese fortlaufende Begleitung für die Studierenden hilfreich ist. Neben der Besprechung fachlicher Aspekte ist gerade der regelmäßige Austausch zwischen den Studierenden untereinander (also „peer to peer“) wichtig und führte in den bereits durchgeführten Projektphasen zu mancher Problemlösung.

Die Evaluation

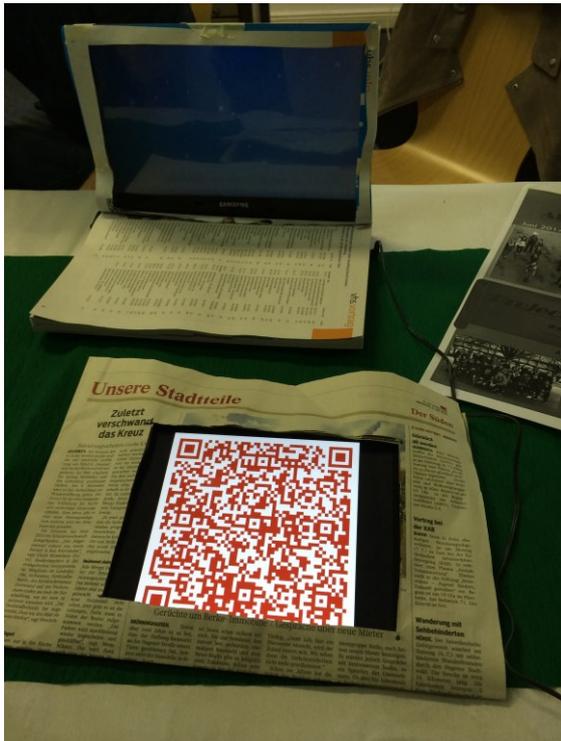
Nach Abschluss der Projekte wurden neben den beteiligten Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften auch die Studierenden mittels eines Onlinefragebogens schriftlich befragt. Innerhalb der ersten beiden Projektphasen nahmen insgesamt 17 Studierende an dieser Onlinebefragung teil (13 weiblich, vier männlich), die alle auf mindestens drei Semester Studium zurückblicken können. Etwa $\frac{3}{4}$ von ihnen bewerten ihre persönliche Medienkompetenz als (sehr) gut. 59% der Studierenden besitzen ein eigenes Tablet und weitere 35% haben Zugriff auf ein Tablet von Verwandten und/oder Freunden. Für die Projekte konnte also zum einen davon ausgegangen werden, dass sich ein Großteil der Studierenden im Umgang mit den Tablets auskannte oder sich in das Handling leicht einarbeiten konnte. Zum anderen war davon auszugehen, dass die Studierenden im Verlauf der vergangenen Semester bereits ein gewisses didaktisches Grundwissen aufbauten.

Ihre medialen Haltungen und Einstellungen - also der *mediale Habitus* - sind sehr medienaffin ausgeprägt. Alle Studierenden sehen in den digitalen Mediengeräten eine Erweiterung der unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten. Insbesondere sehen sie dabei in der unterrichtlichen Verwendung von Tablets die Chance zur Förderung des selbstständigen Arbeitens der Schülerinnen und Schüler. Auch gehen 63% von ihnen davon aus, dass mobile Mediengeräte wie Tablets oder Smartphones in Zukunft zur Standardausrüstung jeder Schule gehören werden. Die Studierenden finden es wichtig, dass die Schule den Jugendlichen einen verantwortungsbewussten Um-

gang mit digitalen Mediengeräten beibringt und dass die Schülerinnen und Schüler die kreativen und produktiven Funktionen der digitalen Mediengeräte kennen lernen.

Die Projektdurchführung

Die von den Studierenden begleiteten iPad-Projekte fanden in sämtlichen Jahrgängen der Realschule statt und wurden ausschließlich in den Fächern Deutsch, Musik und Politik (im Rahmen der Berufsorientierung) durchgeführt. Dabei wurden beispielsweise Märchen, Geschichten und Ganzschriften medial und kreativ bearbeitet, eigene Songs wurden geschrieben sowie aufgenommen, Werbejingles erstellt, Berufspraktika mit einem Blog begleitet etc.



© Strehlow

In vielen Projekten wurden neben den iPads aber auch weitere digitale Medien eingesetzt (stationäre Computer, Lap-

tops, Smartphones etc.). Neben diesen digitalen Medien fanden ebenfalls traditionelle analoge Unterrichtsmedien wie die Tafel oder Arbeitsblätter Anwendung. Im Rahmen der Projekte arbeiteten die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Sozialformen - am häufigsten aber in Gruppen. Gerade diese Zusammenarbeit im Zweier-Team und/oder in der Gruppe ist der Aspekt, der den Schülerinnen und Schüler am Projekt am besten gefiel.

Nach Projektabschluss geben 82% der Studierenden an, dass sie an der Projektdurchführung Spaß hatten und 76% von ihnen gefiel das Projekt insgesamt (sehr) gut - obwohl 82% der Studierenden auch berichten, dass ihr Projekt aufgrund technischer Probleme nicht planmäßig durchgeführt werden konnte. Zu diesen Problemen zählten beispielsweise nicht geladene oder anderweitig genutzte iPads, Datenverluste oder Schwierigkeiten mit der WLAN-Verbindung. Dies führte dazu, dass Projekttreffen teilweise sehr spontan umorganisiert werden mussten. In Gesprächen im Seminar wurde deutlich, dass gerade diese spontanen Umgestaltungen dazu führten, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer eine Flexibilität entwickeln konnten, die für die spätere Berufsausübung von hoher Relevanz ist. Gleichzeitig merkten sie aber auch, dass der Unterricht durch gewisse unplanmäßige Herausforderungen nicht unbedingt zum Scheitern verurteilt ist, wenn die Lehrkraft angemessen darauf reagieren kann. Auch trotz gewisser Problemlagen schätzen es etwa $\frac{3}{4}$ von ihnen so ein, dass auch die Lehrkräfte an der Projektdurchführung Spaß hatten und 100% gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler

Freude an den Projekten hatten. Während der Projektdurchführung beobachteten die Studierenden einen sehr verantwortungsbewussten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit den iPads und geben zu 65% an, dass die Jugendlichen keine Probleme im Umgang mit den Geräten hatten. Gleichzeitig stellten die Studierenden aber auch fest, dass es nicht reicht den Jugendlichen (die sogenannten *digital natives*) die iPads in die Hand zu geben, ohne relevante Aspekte wie bspw. die Handhabung bestimmter Apps oder die Datensicherung im Vorfeld genau zu erklären.

Auch hatten die Studierenden nach ihren Angaben keine gravierenden Disziplinprobleme mit den Schülerinnen und Schüler: Nur 18% der Studierenden hatten den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler während der Projektzeit albern waren.

Nachhaltigkeit

Damit sich die Situation in den Schulen bezüglich eines regelmäßigen digitalen Medieneinsatzes dauerhaft verbessert, ist es wichtig bei den heutigen Lehramtsstudierenden anzusetzen. Positive Erfahrungen und eine medienaffine Grundeinstellung sind in diesem Kontext relevant, um diese Nachhaltigkeit zu sichern. Über die ausgeprägte Medienaffinität der am Projekt beteiligten Studierenden wurde bereits weiter oben berichtet. Aber wie sind ihre Einstellungen und ihre Motivationen dahingehend, um auch in Zukunft einen medienintegrierenden Unterricht zu gestalten?

Die Ergebnisse aus der Onlinebefragung sind sehr positiv:

- 75% lernten im Rahmen des Projekts viel Neues über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht.

- 82% fühlen sich nach Projektabschluss sicherer, um digitale Medien im Unterricht einzusetzen.
- 82% bekamen durch das Projekt Lust, digitale Medien während Praktika o.ä. im Unterricht zu nutzen.
- 94% fühlen sich durch das Projekt motiviert, häufiger Medienprojekte in Bildungseinrichtungen durchzuführen.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Projekte wie das hier vorgestellte dazu verhelfen, die Grundvoraussetzungen eines medienintegrierenden Unterrichts zu verbessern. Die Studierenden berichteten während der Projektdurchführung immer wieder, dass sie von solch einer praxisorientierten Seminarstruktur begeistert sind. Gleichzeitig wünschen sich aber auch alle am Projekt beteiligten Studierenden weitere universitäre Veranstaltungen rund um das Thema „Medien im Unterricht“, die sowohl praktisch als auch theoretisch ausgelegt sind.

Abschließende Bemerkung

Nach bereits zwei abgeschlossenen Projektphasen kann sowohl die universitäre Koordinationsebene als auch die der Schule positive Bilanzen ziehen. Zum einen waren Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Studierende mit Spaß und Motivation an der Projektplanung und -durchführung beteiligt. Die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkräfte und Lehramtsstudierende, lernten das iPad als ein Werkzeug kennen, was neben der schlichten Rezeption auch vielfältige kreative, produktive und informative Möglichkeiten der Nutzung bietet. Darüber hinaus arbeiteten sie aber auch an einem regulären Unterrichtsthema. In der Schülerinnen- und Schülerbefragung wird häufig gesagt, dass sie

diesen Unterricht jedoch nicht als „normalen Unterricht“ wahrnahmen, sondern dass sie den Projektunterricht spannender, interessanter und motivierender fanden.

Die Lehrkräfte sammelten während des Projekts vielfältige Erfahrungen bezüglich eines medienintegrierenden Unterrichts und fühlen sich nun sicherer, um in Zukunft verstärkt mit digitalen Medien im Unterricht zu arbeiten. Darüber hinaus wird auch eine weitere Tendenz im Lehrerzimmer sichtbar: nachdem die am projektbeteiligten Lehrerinnen und Lehrer erste Erfahrungen sammelten und darüber auch im Lehrerzimmer sprachen, steigt die diesbezügliche Akzeptanz und das Interesse der anderen Lehrkräfte. Dies wiederum führt nun zu einer ganz anderen Herausforderung: die iPad-Koffer sind mittlerweile so hoch frequentiert, dass die Koordination schwierig

und die Geräteanzahl langsam knapp wird.

Die Seite der Studierenden wurde in diesem Beitrag ausführlich betrachtet. Abschließend lässt sich festhalten, dass eine Projektstruktur wie diese den Studierenden zu vielfältigen und vor allem auch nachhaltigen Erfahrungen verhilft, die das Lehramtsstudium praxisorientierter gestalten.

Derzeit wird an der Umsetzung der dritten Projektphase gearbeitet, die im Wintersemester 2014/2015 stattfinden wird.

Weitere Informationen zur nächsten Projektphase im LSF unter:

<https://www.lsf.tu-dortmund.de/qisser-ver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publid=150010&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publidSubDir=veranstaltung>

Literatur:

- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2013): KIM Studie 2012. Kinder + Medien. Computer + Internet. Stuttgart.
- Rath, Matthias/Strehlow, Sarah Kristina (2014): „Es war spannender als Unterricht“. Medienbildung in Bildungsk Kooperationen am Beispiel eines Tabletprojekts. In: Katja Friedrich / Friederike Siller / Albert Treber (Hrsg.): Smart und mobil – Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik (in Druck).
- Strehlow, Sarah Kristina (2014): Touch – Slide – Pinch. Über Tablets und deren Integration in den Unterricht. In: DoLiMette. Online-Zeitschrift des Lehrstuhls für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte der TU Dortmund. Ausgabe 1/2014

Das Dortmunder Förderprojekt - Sprachliche Kompetenz für Schüler/ -innen mit Migrationshintergrund

Die Möglichkeiten der eigenen Handlungskompetenzerweiterung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nutzen!

Judith Wulf

„Status Quo“: Die Herausforderung Lehramt

Die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Interkulturelle Kompetenz, Inklusion, Gendermainstreaming - all dies sind begrifflich vertraute Aufgabenfelder des Lehrerberufs, die u.a. auch verstärkt Berücksichtigung in der *Lehrerbildung* finden sollten.

Denn: Es handelt sich dabei um Herausforderungen, denen man sich ohne Zweifel eines Tages als Lehrkraft in der schulischen Praxis gegenüber gestellt sehen wird. Doch inwieweit ist die gesellschaftliche Erwartungshaltung zur aktiven Teilhabe und Lösung des Konflikts einer „mehrkulturell geprägte Gesellschaft“ an uns zukünftige Lehrkräfte berechtigt? Welche Ressourcen werden uns zu diesem Zweck innerhalb der universitären Ausbildung zur Verfügung gestellt und welche Verantwortung müssen wir – als zukünftige Lehrkräfte - eigenständig übernehmen?

Mit Bildung Chancengleichheit schaffen?

In der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2012 erzielten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Fach Mathematik durchschnittlich 54 Punkte weniger als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Im Jahre 2003 lag die durchschnittliche

Punktedifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationsgeschichte noch bei 81 Punkten im mathematischen Bereich (vgl. Bloem 2012, 6).

Diese Auswertung zeigt zweierlei Dinge: Erstens, dass im retrospektiven Vergleich zwar eine deutliche Verminderung der bildungsdifferenten Schulleistungen (hier: des mathematischen Bereichs) zwischen Lernenden mit und ohne Migrationsgeschichte stattgefunden hat und die seit 2001 verabschiedete Reformen zur Förderung von Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit offensichtlich einen positiven Einfluss auf die schulische Leistung von Kindern mit Migrationshintergrund hatte (vgl. ebd. 2012, 6). Zweitens jedoch, dass die Problematik der Beherrschung fachsprachlicher Strukturen noch immer in negativer Relation mit der Erfassung und Bearbeitung von Wissensstrukturen innerhalb der Unterrichtsfächer steht.

Damit etabliert sich eine altbekannte, aber bislang dennoch nicht genügend gemeisterte, im Hinblick auf Chancengleichheit jedoch besonders wichtige Herausforderung für die Bildungsinstitution Schule: Die Diagnose schrift- und fachsprachlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte, welche dann in besonde-

rem Maße als förderungsbedürftig wahrgenommen und priorisiert werden müssen.

Diese Erkenntnis und die daran anknüpfenden Bildungsanforderungen fanden bislang jedoch nur ungenügende Verankerungen in der Lehrerbildung. Von insgesamt 64 Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen in Deutschland etablierten gerade einmal 22 Universitäten bis Ende 2012 obligatorisch einen fachlichen Schwerpunkt im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ in den Studienverlauf der angehenden Lehrkräfte (vgl. Rangosch-Schneck 2013, 89f.). Aber woran liegt das?

Chancengleichheit beginnt nicht bei der Bildung der Schülerinnen und Schüler, sondern bei der Ausbildung der Lehramtsanwärter!

Bei genauer Betrachtung wird deutlich: Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Disziplin des Deutschen als Zweitsprache ist noch relativ jung. Erst nachdem 1964 der einmillionste Gastarbeiter in Deutschland begrüßt worden war und zehn Jahre seit Abschluss der ersten Anwerbervereinbarung vergangen waren, wurde die allgemeine Schulpflicht 1966 auch auf Kinder der ausländischen Gastarbeiter erweitert (vgl. Hummelsberger 2001, 3). Aus der situativen Notwendigkeit heraus entstand die Teildisziplin „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“, welche sich ca. ab den späten 1960er Jahren zunächst als Bereich der Ausländerpädagogik verstand. Die Migrantenbewegungen nahmen zu und mit ihnen etablierte und differenzierte sich diese Disziplin rasch zu einem eigenständigen Forschungs- und Lehrgebiet. Dieses stützt sich heute auf diverse Konzepte, deren didaktisches Handeln sich an verschiedenen Theorien des Zweitspracherwerbs orientiert (vgl. ebd. 2001, 4). Entscheidend hierbei ist, dass

die Notwendigkeit, vor die sich das Bildungssystem gestellt sieht, nämlich „Deutsch in Deutschland an Nichtdeutsche (Jugendliche, bzw. mehrkulturell und mehrsprachlich sozialisierte, JW) zu vermitteln, [...] auch eine in vielem andere Didaktik und Methodik braucht“ (Rhein 1994, 26). Eine Herausforderung, die unter Berücksichtigung der mangelnden hochschuldidaktischen Ausbildung von vielen Lehrkräften nicht bezwungen werden kann - da sie trotz unzureichender Fachkenntnisse und Qualifikationen als Lehrperson für den Bereich Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden, um die Kluft zwischen bildungswissenschaftlichen Forderungen und schulischen Ressourcen zu kompensieren. Was diese strategische Abhilfe der mangelnden fachlich ausgebildeten Lehrkräfte zur Folge hat, ist bekannt: die Abschlussquoten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte liegen weiterhin deutlich unter denen deutscher Schülerinnen und Schüler. Auch der Zugang zu bildungshöheren Schulformen bleibt einem Großteil von Kindern mit Migrationshintergrund verwehrt. Das Statistische Bundesamt Deutschland macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, die Relation von Schülerinnen und Schülern mit sowie ohne Migrationsgeschichte auf den unterschiedlichen Schulformen zu dokumentieren. Die seitdem gewonnenen Daten bestätigen, was bereits aus den Schulleistungsvergleichsstudien bekannt ist: Lernende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, bleiben an Haupt- und Förderschulen eine überrepräsentierte Schülergruppe (vgl. Döll 2012, S. 9). Die Forderung bleibt demnach, auch nach fünfzig Jahren der Problembehaftung!, bestehen: Die Sprachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache weist ihre zentrale Aufgabe darin auf, dass die „Intensivierung und Effektivierung der Sprachlehr- und -lernprozesse“ in den Fokus gerückt wird (Schlemmer 2001, 40). Dies gilt nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern in besonderem Maße

für die Lehrenden, um zu einer strukturorientierten Sprachvermittlung beitragen zu können. Die hochschulische Ausbildung der dazu notwendigen fachlichen, methodischen und didaktischen Kenntnisse muss daher grundlegende Voraussetzung für die Erfüllung dieser Aufgabe sein (vgl. ebd. 2001, 40 f).

Hierbei soll angemerkt sein, dass die Förderung der deutschen Sprache keineswegs eine ausreichende Maßnahme für eine gelingende Integration sein kann und dass dies auch nicht das Ziel des Ganzen sein sollte, sondern nur einen notwendigen Teilaspekt für die Schaffung von Chancengleichheit sowie eines interkulturellen, gemeinsamen, gesellschaftlichen Mit- und Voneinander (Lernen JW) darstellt.

Angebote der TU Dortmund für eine Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache

Die Technische Universität Dortmund ist eine der insgesamt 22 Hochschulen, die das obligatorische Modul der Bildungswissenschaften „Deutsch als Zweitsprache“ in der Lehramtsausbildung nach der aktuellen LaBG 2009-Studienordnung verankert hat. Dieses umfasst, je nach Schulform und Fächerauswahl (Germanistik vs. Nicht-Germanistik), eine wissenschaftliche Einführung in die Disziplin Deutsch als Zweitsprache, eine theoretische Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen des Forschungsfeldes sowie eine erste praktische Perspektive unter dem Bezug zur Schule. Ziel ist somit die Bewusstwerdung und die Vermittlung der relevanten Grundlagen, auf denen dann im dritten Teil der Lehrerbildung mittels verschiedener Fortbildungen aufgebaut werden kann (vgl. Modulhandbuch DaZ, S.3 ff).

Zusätzlich bietet die Universität den Studierenden die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres Studiums einen vertiefenden Deutsch als Zweit-/Fremdsprache-

Schwerpunkt zu legen: mit dem Erwerb eines DaF-/DaZ-Zertifikats kann die notwendige Zusatzqualifikation erworben werden, um in der Schule künftig im Bereich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache unterrichten zu dürfen. Dies gelingt, indem gezielt Veranstaltungen mit einem entsprechenden inhaltlichen Schwerpunkt belegt und abgeschlossen werden. Zusätzlich erfordert der Erwerb des Zertifikats ein achtzigstündiges Praktikum an einem geeigneten Institut. Mit dem Zusatzzertifikat erhalten Studierenden an der TU Dortmund somit gute Voraussetzungen, um für Schüler-innen mit Zuwanderungsgeschichte die Chancengleichheit zumindest zu verbessern. Qualifizierter DaZ-Unterricht ist dazu eine wichtige Grundlage.

Das Dortmunder Förderprojekt – Unterrichtspraxis im Bereich Deutsch als Zweitsprache sammeln

Eine weitere fakultative Möglichkeit den praxisorientierten Anteil der Ausbildung hinsichtlich des eigenen Kompetenzausbaus zur DaZ-Didaktik selbstverantwortlich in die Hand zu nehmen, ist die Teilnahme am Dortmunder Förderprojekt für sprachliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte, das dank eines Projektverbundes verschiedener Dortmunder Institutionen seit 2003 realisiert werden kann (vgl. Seipp 2010, S. 121). Als einer von über 35 Standorten des Projekts zur Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte bietet die Technische Universität Dortmund, initiiert von der Stiftung Mercator, seinen Studierenden eine weitaus unterschätzte Gelegenheit des praktischen Kompetenzausbaus (vgl. ebd. 2010, S.121). In Kooperation mit ausgewählten Partnerschulen schaffte das Projekt den Studierenden schon früh eine Möglichkeit praktische Erfahrungen zu sammeln und theoretisches Wissen zur DaZ-Di-

daktik in der schulischen Praxis eigenförderlich in die inhärente Ausbildung mitaufzunehmen.



© Wulf: Förderunterricht Schuljahr (2012/13)

Das konzeptuelle Vorgehen sieht es vor, die teilnehmenden Studierenden mit Hilfe eines Vorbereitungs- und Begleitseminars auf ihre praktische Tätigkeit als Förderlehrer/in einzuführen und zu begleiten. Das Vorbereitungsseminar soll hierbei Gelegenheit bieten, fachliches Wissen zur Sprachdidaktik zu vertiefen. Dabei werden beispielsweise didaktische und methodische Prinzipien des DaZ-Unterrichtes sowie Sprachstanddiagnoseverfahren und Fehleranalysen thematisiert. Das Begleitseminar bietet in erster Linie einen Raum für den praxisorientierten Bezug zu dem Projekt selbst, indem es sich zum Anliegen macht, mit den teilnehmenden Förderlehrerinnen und -lehrern einen Methodenbaukasten für die sprachliche sowie fachliche Förderung zu erarbeiten und anhand exemplarischer Unterrichtsmaterialien zu diskutieren. Intention des Seminars ist es, die Studierenden mittels Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen zur Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit innerhalb des selbstständig konzipierten Förderunterrichts anzuregen, um die schulische Handlungskompetenz im Kontext des Umgangs mit der sprachlichen und fachlichen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern weiter auszubauen (vgl. Seipp 2010, S.124f.).

Zielsetzung des Förderprojekts ist somit zum einen „die Verbesserung der Bil-

dungschancen für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund“ und zum anderen „die Kompetenzentwicklung für Studierende im Umgang mit Verschiedenheit und in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache“ (DoKoLL 2014a).

Zu Beginn eines neuen Schuljahres erhalten die Studierenden die Möglichkeit in einem zwei- oder vierstündigen Förderunterricht auf wöchentlicher Basis an ihrer zugeteilten Partnerschule den eigenständig konzipierten Förderunterricht zu realisieren und zu reflektieren. Dieser sollte die fachsprachlichen Strukturen des jeweiligen Unterrichtsfachs thematisieren und vermitteln, die für eine fachsprachliche Ver- und Bearbeitung der Lerninhalte grundlegende Voraussetzung sind. Unterrichtliche Planung, thematische Schwerpunktlegung, methodisches Vorgehen und didaktische Ausgestaltung liegen dabei gänzlich in der Verantwortung der studentischen Förderlehrerinnen und -lehrer und muss dabei an den schulischen Kontext und die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientiert sein. Diese Herausforderung zieht ein Verantwortungsgefühl und -bewusstsein mit sich, welches Studierende in dieser Form in kaum einer anderen Praxisphase innerhalb des Grundlagenstudiums entwickeln können.

Praxiserfahrung – qualifizierend, praktisch, gut.

Dies hat zweierlei Gründe: Zum einen mag der institutionelle Kontext des Förderprojekts zunächst derselbe sein, wie man ihn ebenso im Eignungs-, Orientierungs- oder auch Berufsfeldpraktikum erleben kann, dennoch wird bei genauerem Blick klar, dass das individuelle Erlebens- und Handlungsfeld in eben diesem Kontext innerhalb des Projekts aufgrund der hohen Eigenverantwortung sehr viel realistischere Kreise nach sich zieht.

Diese Erfahrung bietet den Teilnehmenden in ihrer Lehrerausbildung einen entscheidenden Vorteil hinsichtlich ihrer fachlichen Selbstwahrnehmung.



© Wulf: Förderunterricht Schuljahr (2012/13)

Zum anderen erhalten die Förderlehrerinnen und -lehrer die Möglichkeit eine erste Ausbildung fachdidaktisch orientierter, sprachlich fundierter und methodisch vermittelnder Verhaltensmuster im praktischen (!) Umgang mit sprachlicher, kultureller, leistungsdifferenter Heterogenität einer Schüलगemeinschaft zu schaffen. Dass es sich bei den schulischen Gegebenheiten des Projekts nur um ein exemplarisches Segment der zukünftig realen Berufsanforderungen handeln kann, bleibt unumstritten. Dennoch bietet die Teilnahme einen direkten, stabilen Brückenschlag von der eigenen Rolle als Student innerhalb der fachhochschulischen Ausbildung zu dem zukünftigen Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers in der Institution Schule. Die darin auftretenden, gesellschaftsbedingten Aufgabenfelder sollten von den Studentinnen und Studenten nicht als angehenden Schwierigkeiten, sondern als bestehende An- und Herausforderungen begriffen

werden, für die die wissenschaftliche Ausbildung zwar notwendige Ressourcen zur Verfügung stellen muss, mit denen aber wiederum ein routinierter, ständig revidierender Umgang umso besser gelingen kann, je eher der direkte Praxisbezug ermöglicht und genutzt wird.

Individuelle Praxiserfahrungen sammeln – individuell qualifizieren

Ob und was die Teilnahme an dem Förderlehrerprojekt wirklich bringt, kann jeder teilnehmende Student letzten Endes wohl nur für sich selbst beantworten. Aufgrund der vielschichtigen Einflussfaktoren wie Projektschule, Zusammensetzung der Fördergruppe, Vorerfahrungen und motivationale Einstellung der Förderschülerinnen – und Schüler sowie der Förderlehrkraft lässt sich schwerlich eine universale Antwort auf die Frage finden, weshalb genau die Praxiserfahrung hilfreich gewesen ist. In meinem Fall lässt sich sagen, dass mich in dem einen Jahr, in dem ich als Förderlehrerin tätig war, vor allem eines beruflich sowie privat weitergebracht hat: die beständige, vielseitige und aufrichtige Rückmeldung der eigenen Handlungen, welche mich immer wieder zur Reflexion meiner gemachten Erfahrungen angeregt hat. Dies hat zum einen meine Reflexionskompetenz weiterausgebaut und mir zum anderen einen ersten Grundstein gelegt, hinsichtlich der Frage, was für eine Art Lehrerin ich eigentlich sein möchte.

Diese zwei Lernprozesse sind in meinem Fall mit der praktischen Qualifizierung einhergegangen und geben mir nun – zusätzlich zu der offiziellen Teilnahmebescheinigung am Projekt- ein Gefühl von Selbstvertrauen in meine fachlichen und praktischen Fertigkeiten als angehende Lehrerin.

Literatur:

- Bloem, Simone (2012): Ländernotiz Deutschland .Programme for international student assesment (PISA). In OECD Publishing <<http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf>> 09.06.2014
- DoKoLL (2014a): Dortmunder Modell: Sprachliche Kompetenz für Schüler mit Migrationshintergrund. <http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschung/forschungsprojekte/dortmunder_modell/index.html> 11.06.2014
- DoKoLL(2014b): Modulhandbuch Deutsch als Zweitsprache TU Dortmund <<http://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/aktuelles/DaZ-Modulhandbuch.pdf>> 10.06.2014
- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hummelsberger, Siegfried (2001): Zur Einführung. In: Hummelsberger, Siegfried: Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 1-12.
- Rangosch-Schneck, Elisabeth (2013): „...ich hab' ein anderes Modul gewählt...“. Lernangebote, Lernwiederstände und die (Un-)Möglichkeit expansiven Lernens in der Lehrerbildung. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK):Vielfalt als Lehrerbildung. Interkulturalität, Inklusion und Identität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 89-93.
- Rein, Kurt (1994): Freundesgaben: Fremdes in Deutschland. Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Begriffsabklärung. In: Franz, Kurt/Pointer, Horst: Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker. Neuried: Ars una. S. 23-38.
- Schlemmer, Heinrich (2001): Zur Notwendigkeit einer strukturorientierten Sprachvermittlung von Deutsch als Zweitsprache. In: Hummelsberger, Siegfried: Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 39-48.
- Seipp, Bettina (2010): Förderunterricht- vom Projekt zur Lehrerbildung. Verstetigung des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator in der Lehrerbildung am Beispiel der Technischen Universität Dortmund. In: Stephany, Sabine: Stiftung Mercator. Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 121-140.
- Strunz, Inge (2001): Fremde Erstsprachen: 'Added value' zeitgemäßer schulischer Bildungsprozesse. In: Hummelsberger, Siegfried: Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 14-21.

„Experten für das Lesen“

- Eine Blended-Learning Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer

Michael Kroll

Medienkompetenzförderung: ein Waisenkind der Lehrerbildung

In kaum einem Bereich der Alltags- und Berufswelt sind digitale Medien und die Kommunikation über das Internet bislang so wenig eingedrungen, wie in die berufliche Praxis der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. auch Strehlow 2013). Während die *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* zumindest die Vermittlung von Medienkompetenz als deren Aufgabe - je nach individueller Ausbildungslaufbahn mehr oder weniger stark (vgl. Marci-Boehncke 2014)- beinhaltet¹, gibt es nicht wenige Generationen von Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen, für die die Vermittlung von Medienkompetenz, als eine Schlüsselqualifikation unserer Gesellschaft, noch echtes Neuland ist. Hiermit ist keineswegs das von der Bundeskanzlerin so bezeichnete Internet gemeint (vgl. dpa Meldung vom 19.06.13 unter [Zeit Online](#)), sondern vielmehr die fehlende fachliche und didaktische Qualifizierung in diesem Bereich. Den Lehrerinnen und Lehrern allerdings Medienhandeln per se abzusprechen ist zu undifferenziert und wird ihrem komplexen Berufsalltag nicht gerecht. In der Unterrichtsvorbereitung und den Verwaltungs- und Organisationstätigkeiten des Berufs nutzen Lehrkräfte digitale Medien in der Regel sehr selbstverständlich. Sie geben die Ergebnisse der Vergleichsar-

beiten online ein, bestellen sich Unterrichtsmaterial bei Internetversandhändlern, tauschen sich per Smartphone über die Unterrichtsplanung aus und nutzen das Internet zur Unterrichtsvorbereitung (vgl. Deutsche Telekom Stiftung, Institut für Demoskopie Allensbach 2013). Doch sie sind eben häufig (noch) nicht genug für die unterrichtliche Begleitung einer *Medienkindheit* (vgl. Marci-Boehncke 2013, 6) ausgebildet. Natürlich gibt es einen Teil der Pädagoginnen und Pädagogen, der sich die notwendigen didaktischen und technischen Grundlagen dafür autodidaktisch erarbeitet oder diese bereits in der Lehreraus- bzw. -fortbildung erlangt hat. Neben dem Ausbau dieses Elementes in der Lehrerausbildung, wie er beispielsweise zum Teil mit dem Zertifikat Literaturpädagogik an der TU Dortmund betrieben wird (vgl. Marci-Boehncke 2013, 6), ist die Qualifizierung zur Medienkompetenzförderung dennoch eine der großen Herausforderungen der praxisorientierten Lehrer(aus)bildung. Doch wie können die Lehrkräfte, die nicht in diesem Bereich ausgebildet sind, dafür weitergebildet werden? Ein Modell, wie eine solche praxisorientierte Lehrerbildung zur Medienkompetenzförderung gestaltet werden kann, möchte ich an einem derzeit praktizierten Beispiel beschreiben.

¹ Im Rahmen des Zertifikats Literaturpädagogik an der TU Dortmund besteht für Lehramtsstudenten beispielsweise die Möglichkeit, im Bereich Lese- und Medienförderung ausgebildet zu werden. Informationen

zum Zusatzzertifikat Literaturpädagogik unter: http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Informationen_zum_Zusatzzertifikat_Literaturp%C3%A4dagogik

Lehrerfortbildung durch Blended-Learning

Die Fortbildung „Experten für das Lesen“ für Lehrkräfte ist ein Blended-Learning Kurs, der von Prof. Dr. Marci-Boehncke und Corinna Wulf (M.Ed.) am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Technischen Universität Dortmund und unter Mitarbeit der Medienberatung NRW entwickelt wurde.



© Marci-Boehncke

Mit „Blended-Learning“ ist das Lernen mit verschiedenen Medien und Methoden in virtuellen und physischen Räumen gemeint (vgl. Reimann 2011,7). Ein wesentlicher Vorteil bei der Nutzung virtueller Räume wie beispielsweise Moodle oder Webweaver, ist das selbstgesteuerte und flexible Lernen, das zeit- und ortsunabhängig stattfinden kann. Das Konzept des Blended-Learnings umfasst Präsenztreffen, welche dem Kennenlernen, dem Erfahrungsaustausch und der Wissensvertiefung durch Vorträge dienen, im Wechsel mit E-Learning-Phasen, die eben ein selbstgesteuertes, individuelles und immer auch kooperatives Lernen (vgl. Mandl, Klopp 2006, 6) anregen. Es gibt aber auch Lehr-Lerninhalte, die nicht unbedingt dazu geeignet sind, virtuell aufbereitet zu werden (vgl. ebd., 4). Doch eine Lehrerfortbildung, die eine durch Integration von neuen Medien fokussierte Leseförderung zum Thema hat, fordert gerade dazu auf, diese Inhalte in einem E-Learning Angebot zu vermitteln. In einer Blended-Learning Fortbildung können Lehrerinnen und Lehrer als

Lernende selbst erfahren, virtuelle Räume für die eigene Wissensproduktion zu nutzen. Damit soll auch das individuelle Selbstkonzept im Bereich der eigenen Medienkompetenz erhöht werden. Denn in Unterrichtskontexten werden digitale Medien für Lernaktivitäten noch viel zu selten genutzt. Diese produktiven Lernprozesse bilden aber für die Zielgruppe der Lehreraus- und weiterbildung „einen wichtigen Übergang zu eigenen mediengestützten [...] Lehrprozessen“ (Reinmann 2011, 13f.) und lassen sich daher in besonderem Maße in Blended-Learning Umgebungen aktivieren.

Exkurs „Bildung durch Schrift und Sprache“ (BiSS)

Das im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Blended-Learning Angebot „Experten für das Lesen“ ist Bestandteil einer auf drei Jahre angelegten Maßnahme im Rahmen des Programms „Bildung durch Schrift und Sprache“ (BiSS). Für diese Maßnahme hat sich ein gleichnamiger BiSS Verbund „Experten für das Lesen“ aus verschiedenen Bildungspartnern zusammengesetzt. „Bildung durch Schrift und Sprache“ ist ein bundesweites, wissenschaftlich begleitetes Entwicklungsprogramm zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung. Ziel dieser Initiative ist die Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung, die in der Zusammenarbeit der beteiligten Bildungseinrichtungen und -institutionen stattfindet. In den 102 Praxisverbänden zu denen sich 400 Schulen, mehr als 200 Kindertageseinrichtungen und 180 weitere Bildungspartner (z.B. Bibliotheken, Universitäten, Stiftungen) zusammengeschlossen haben, werden Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung durchgeführt und weiterentwickelt (vgl. Becker-Mrotzek 2014). Die Initiative ist ein gemeinsames Projekt des Bundes und der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung im Elementarbereich, der Primar- und der Sekundarstufe.

Zentrale Bestandteile von BiSS sind Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote für Multiplikatoren und pädagogische Fachkräfte, sowie der Austausch und die Vernetzung der in einem Verbund beteiligten Bildungspartner sowie der Verbünde landes- und bundesweit untereinander. Die Evaluation der verschiedenen Maßnahmen hat zum Ziel, herauszustellen, wie gelungene Sprachliche Bildung und Sprachförderung unter spezifischen Bedingungen erfolgreich stattfinden kann. Während sich viele der 102 Verbünde auf einzelne Aspekte der sprachlichen Bildung oder Leseförderung festgelegt haben und beispielsweise die Leseflüssigkeit mit Lesetandems² erhöhen möchten, geht der „Experten für das Lesen“ Verbund in der Auswahl seiner Diagnose und Fördermaßnahmen (in BiSS sogenannte Tools) ein Stück weiter. Die Blended-Learning Fortbildung „Experten für das Lesen“ ist praktizierte „Hilfe zur Selbsthilfe“ für Lehrerinnen und Lehrer. Die Fortbildung soll die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu befähigen, gezielte, theoriegestützte und systematische Förderung der Lesekompetenz im Kontext medialer Lehr- und Lernumgebungen durchzuführen. Dafür müssen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, Lese- und Medienbildungsumgebungen für ihre Schule und damit für die jeweils schulspezifischen Voraussetzungen zu konzipieren, zu etablieren und - dies ist nach eigener Erfahrung in der Schulpraxis noch nicht selbstverständlich - auch zu evaluieren. Im Rahmen der Fortbildung „Experten für das Lesen“ werden die Lehrkräfte qualifiziert, medienintegrierende Sprach- und Leseförderung an Ihrer Schule selbst zu steuern und systematisch nachhaltig zu verbessern, so wie es der Grundgedanke der BiSS Initiative ist.

² Zur Leseförderung mit Lesetandems siehe auch den Artikel *Lesen und lesen lassen! - inklusive Leseförderung in der Grundschule* in dieser Ausgabe der DoLiMette.

Warum Lese- und Medienförderung?

Ein umfassendes und systematisches Konzept zur Leseförderung muss Lesekompetenz auf allen Ebenen ansprechen. Gemeint sind neben der, meist zuerst in den Blick genommenen, Prozessebene (z.B. Wort- und Satzidentifikation) auch die Subjektebene (z.B. Wissen, Motivation) und die Soziale Ebene (z.B. Familie, kulturelles Leben) als miteinander verknüpfte Bestandteile einer umfassender Lesekompetenz (vgl. Rosebrock, Nix 2008).

Der Verbund „Experten für das Lesen“ hat zum Ziel, die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer auf der Grundlage einer so umfassend verstandenen Lesekompetenz und des *erweiterten Textbegriffs* (vgl. Kallmeyer et al. 1974, 45) zu professionalisieren, sodass die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit den vorhandenen Lernvoraussetzungen und -gegebenheiten mit allen Medienformaten und -geräten alltagsnah und systematisch gefördert werden kann. Alltagsnahe Leseförderung ist heute jedoch nur noch als integrierte Medienkompetenzförderung denkbar (vgl. Marci-Boehncke 2013, 6). Auch Medienkompetenz selbst schließt Lesekompetenz immer mit ein, denn Lesekompetenz wird gerade in den Räumen der Neuen Medien benötigt (vgl. Schulmeister 2011, 27). Die Fortbildung „Experten für das Lesen“ vermittelt, wie eine Lese- und Medienbildungsumgebung didaktisch im differenzierten Unterricht geplant und umgesetzt werden kann. Dabei soll den teilnehmenden Lehrkräften aufgezeigt werden, was unter einer systematischen Lese- und Medienkompetenzförderung zu verstehen ist, wie diese Aspekte zusammengehören und welche „blinden Flecken“ und Bedarfe es bisher noch an der eigenen Schule in den einzelnen Bereichen gibt.

Das Konzept der Fortbildungsinitiative „Experten für das Lesen“

Zentrales Element der Maßnahme „Experten für das Lesen“ im Rahmen von BiSS ist die Blended-Learning Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die im Folgenden erläutert wird. Unter dem gleichen Namen wurde das Weiterbildungsangebot „Experten für das Lesen“ bereits mehrfach erfolgreich für Bibliothekaren und Bibliothekarinnen durchgeführt (vgl. Wulf 2014, 15f.) und erfährt dort große und positive Resonanz. Die Blended Learning Fortbildung wurde nun für Lehrkräfte neu gestaltet und ist im Rahmen von BiSS in einen nachhaltigen Kontext eingebettet. In zwölf Lerneinheiten zu unterschiedlichen Themen der Lese- und Mediendidaktik (vgl. Abb. 2) und drei Präsenzterminen werden die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse im Bereich der Lese- und Medienförderung didaktisch und technisch qualifiziert. Die Blended Learning Fortbildung erstreckt sich insgesamt über ein Jahr (in den Ferien pausiert der Kurs) und erfordert sowohl die zeitlichen Kapazitäten als auch die Bereitschaft sich über diese Dauer mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen.

Bei der Bearbeitung der Fortbildungsinhalte und Aufgabenstellungen sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Bezug auf Zeit und Ort flexibel. Allerdings ist die Bearbeitung jeder Lerneinheit auf zwei Wochen begrenzt und sollte innerhalb dieses Zeitraums abgeschlossen werden.

Einzigste Voraussetzung ist daher ein Internetzugang, um Zugriff auf die Kommunikations- und Lernplattform Webweaver zu haben und sich dort die Inhalte herunterzuladen, Ergebnisse hochzuladen und mit den anderen Teilnehmerinnen im Forum zu diskutieren oder ein Wiki zu bearbeiten.

Der Blended-Learning Kurs umfasst drei Bausteine: eine Online Kommunikationsplattform, die der Kommunikation über die Inhalte, dem Austausch der Dokumente sowie der Organisation dient, die Texte der Lerneinheiten mit Links und praktischen Aufgabenstellungen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und als drittes Element die Präsenzveranstaltungen (vgl. Abb. 3).

Themen der Lehrerfortbildung „Experten für das Lesen“

- Text- und Medienbegriff
- Aktuelle Lesekonzepte
- Lesen als Prozess
- Diagnose und individuelle Förderung von Lesekompetenz
- Lesen und Geschlecht
- Leseförderung im Migrationskontext
- Jugendkultur und Leseförderung
- Mediale Vermittlungskompetenz
- Medienbildung konkret
- Leseförderung vernetzt mit Wikis & Co.
- Ideen zur Planung von Kooperationsprojekten mit Bibliotheken
- Qualitätssicherung und Methoden metakognitiver Reflexion

Abb. 2: Themen der Blended-Learning-Einheiten des Kurses „Experten für das Lesen“

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten über die Kommunikationsplattform Texte, die in die jeweilige Thematik der Einheit einführen und ihnen die theoretischen und didaktischen Grundlagen des Themas vermitteln sollen.

An jede Einheit schließen sich Aufgaben an, die einen konkreten Praxisbezug zum Arbeitsalltag der Lehrkräfte haben. So wird etwa das gerade genutzte Deutschlehrbuch unter der Fragestellung analysiert, mit welchen Medien die Schülerinnen und Schüler darin rezeptiv oder produktiv arbeiten und überlegt, wie der Unterricht partizipativer und medial attraktiver gestaltet werden könnte.



Abb.3: Elemente der Lehrerfortbildung „Experten für das Lesen“ (eigene Darstellung nach Reinmann – Rotthmeier 2003, 55)

Dabei wird dann beispielsweise herausgearbeitet, welche vielfältigen Möglichkeiten es gibt, das Thema „Gedichte“ (nicht nur) im Deutschunterricht unter Einsatz verschiedener Medien kreativ und produktiv zu bearbeiten (beispielsweise durch die Produktion von Fotos, Hörspielen, kurzen Filmen, Reim-/Rhythmusmaschinen im Internet, usw.). Diese Anregungen und Ideen, die letztendlich in die Konzeption einer systematischen Lese- und Medienförderung eingehen sollen, können die Lehrkräfte im Forum diskutieren, Anderen die eigenen Arbeitsmaterialien zur Verfügung (und Diskussion) stellen und ihre Ideen in Wikis festhalten. Die Vernetzung und der Austausch auf der Lernplattform ist deshalb ein wichtiges Element der Blended Learning Fortbildung. Dass die Lehrerinnen und Lehrer selbst in Foren und Wikis medial produktiv tätig werden, ist neben den theoretischen und didaktischen Grundlagen, die sie im Rahmen der Fortbildung vermittelt bekommen, ein wichtiges Element zur Steigerung der Selbstwirksamkeit im Umgang mit digitalen Medien. Dies ist ein wichtiger Schritt um als Lehrkraft selbst medienintegrierende Lehr-Lern-Prozesse gestalten zu können

und zu wollen. Denn je kompetenter Lehrerinnen und Lehrer als Lernende in einer Blended-Learning Fortbildung selbst Medien nutzen und dabei Selbstwirksamkeit erfahren, umso leichter wird es ihnen fallen, mediengestützte Lehrangebote für ihre schulischen Alltag didaktisch sinnvoll zu gestalten und umzusetzen (vgl. Reinmann 2011, 7). Die Kommunikations- und Lernplattform, so wie der gesamte Blended Learning Kurs, wird inhaltlich und technisch begleitet und moderiert durch das Team von Prof. Marci-Boehncke am Institut für deutsche Sprache und Literatur der TU Dortmund und durch die Medienberatung NRW. Die Lehrkräfte erhalten somit kontinuierlich fundierte Hinweise und Anregungen zu ihrer Arbeit.

Bei den Präsenzveranstaltungen besteht die Möglichkeit sich über Konzepte und Methoden auszutauschen, zu diskutieren und Fragen oder auch Erwartungen zu formulieren und die bisherige Arbeit zu reflektieren.

Im Rahmen des BiSS Verbundes „Experten für das Lesen“ sind drei Schulen der Primarstufe aus Dortmund und Unna sowie drei Schulen der Sekundarstufe I

(eine Gesamt-, eine Haupt- und eine Realschule) aus Marl, Lünen und Dortmund mit insgesamt 20 Lehrkräften beteiligt, die am Blended Learning Kurs teilnehmen. Da die von den teilnehmenden Lehrkräften entwickelten Leseförderkonzepte Teil des Schulcurriculums werden sollen, sind die teilnehmenden Lehrkräfte als Multiplikatoren der Themen der Blended Learning Fortbildung zu sehen, die ihre Ideen in die Kollegien der Schulen tragen.

Durch die Zusammenarbeit mit der Medienberatung NRW, die neben der inhaltlichen Abstimmung mit dem Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Technischen Universität Dortmund auch die technische Bereitstellung der Kommunikationsplattform für den Blended Learning Kurs übernimmt, ist die Verknüpfung mit der Initiative „Bildungspartner NRW Bibliothek und Schule“ hergestellt. Auch die Bibliotheken Dortmund, Unna und Marl, sowie die Kompetenzteams Dortmund, Unna und Recklinghausen sind Teil dieses Verbundes.

Um die Nachhaltigkeit der Maßnahme auch über die drei Jahre hinaus zu sichern, werden die Lehrerinnen und Lehrer dahingehend professionalisiert, systematische Lese- und Medienförderung eigenständig und auf die eigenen Bedürfnisse der jeweiligen Schule abgestimmt zu konzipieren, umzusetzen und zu evaluieren. Nach Abschluss des Blended Learning Kurses setzen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre bereits begonnen Planungen zu medienintegrierenden Lesefördermaßnahmen fort, stellen Unterrichtsmaterial zusammen und setzen ihre Konzepte um. Auch in dieser Realisierungsphase werden die Schulen

von den Koordinatoren ihres Verbundes und den Verbundpartnern unterstützt. Darüber hinaus laufen derzeit Planungen, um die Schulen bei der Realisierung ihrer medienintegrierenden Leseförderkonzepte durch Studierende der Technischen Universität Dortmund zu unterstützen. Die Lehramtsstudierenden, die durch ihr Studium des Zertifikats Literaturpädagogik bereits im mediendidaktischen Bereich qualifiziert sind, sammeln dabei die so oft im Studium vermisste praktische Erfahrung und haben einen direkten Einblick in den Unterrichtsalltag und die (Medien-)Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrerinnen und Lehrer hingegen profitieren von der technischen Kompetenz der Lehramtsstudierenden und können ihren eigenen digitalen Werkzeugkasten (vgl. Reinmann 2011) dabei erweitern. Diese Konstellation ist für beide Seiten sehr bereichernd.

Während der gesamten Maßnahme werden die Schulen von den Koordinatoren – auch wissenschaftlich – begleitet. So werden die medienintegrierenden Leseförderkonzepte der Schulen vor und nach der Maßnahme analysiert um Entwicklungsmöglichkeiten herauszuarbeiten und den Schulen zurückzumelden aber auch die Wirksamkeit der Maßnahme „Experten für das Lesen“ zu evaluieren.

Die hier beschriebene „Experten für das Lesen“ Maßnahme ist mehr als eine isolierte Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer. Das Projekt ist ein Konzept für systematische Schulentwicklung durch eine neue Form der Lehrerfortbildung.

Weitere Informationen zur BiSS Initiative:

<http://www.biss-sprachbildung.de>

Literatur:

- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Bildung durch Sprache und Schrift BiSS. Vortrag am 26.05.2014 im Rahmen des offiziellen Auftakts des BiSS-Programms in Berlin.
- Deutsche Telekom Stiftung, Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Digitale Medien im Unterricht Möglichkeiten und Grenzen. Die Sicht von Lehrkräften und Schülern. O.O. <http://www.telekom-stiftung.de/dts-cms/sites/default/files/core-library/files/impulse/zeit-konferenzen/Allensbach-Studie_Web-PDF.pdf> 23.06.14
- Kallmeyer, Werner et al. (1974): Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1:Einführung. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta (2006): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven (Forschungsbericht Nr. 182). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2013): Lesen besser lehren. Das Dortmunder Zertifikat Literaturpädagogik. In: DoLiMette (2013) 1; S. 6-8.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2014): Grundbildung Medien mitdenken. Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In: Peter Imort/Horst Niesyto: Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: Kopäd, S. 195-210.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Reinmann, Gabi (2011): Blended Learning in der Lehrerfortbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrerkompetenzförderung. In: SEMINAR - Lehrerbildung und Schule 3/2011 BAK-Vierteljahresschrift (Hrsg. im Auftrag des BAK von Jörg Dohnicht). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Stuttgart: Klett.
- Schulmeister, Rolf (2011): Relevanz der Medienkompetenz für die (Ausbildung von) in der Schule Lehrenden. In: SEMINAR - Lehrerbildung und Schule 3/2011 BAK-Vierteljahresschrift (Hrsg. im Auftrag des BAK von Jörg Dohnicht). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Strehlow, Sarah Kristina (2013): Lesekompetenz? Medienkompetenz? Medien-Lesekompetenz! Wie mit medienintegrierenden Projekten in Dortmunder Offenen Ganztagschulen Leselust geweckt und Lesekompetenz gefördert wird. In: DoLiMette (2013) 1; S. 12-24.
- Wulf, Corinna (2014): Lese- und Medienförderung konkret - Überlegungen und Potentiale im Zusammenhang mit Weblogs in öffentlichen Bibliotheken als Bildungspartner von Schulen. In: DoLiMette (2014) 1; S. 13-18.

Media-Chronik: „Lehrersein ist keine Einzelsache -

(...) sondern wir müssen zunehmend lernen, im Team zu arbeiten (...)!“

Corinna Wulf im Interview mit der Lehrerin Kirsten Amann-Pieper

Kirsten Amann Pieper (Jahrgang 1966) ist Grundschullehrerin an der Comenius-Grundschule in Dortmund Wambel, Moderatorin im Kompetenzteam Dortmund für die Bereiche Deutsch und Deutsch als Zweitsprache und mit halber Stelle abgeordnete Lehrerin im Kommunalen Integrationszentrum Dortmund als Fachberaterin für die Sprachförderung im Elementar – und Primarstufenbereich.



Beruflicher Werdegang:

- Lehramtsstudium für die Primarstufe an der TU Dortmund (Fächer: Deutsch, Mathe, SU/Geschichte)
- Vorbereitungsdienst am Seminar Dortmund
- Lehrerin im Ennepe-Ruhr-Kreis
- Abgeordnete Lehrerin an der TU Dortmund im FB 12
- Lehrerin an der Comenius-Grundschule in Dortmund
- Lehrbeauftragte an der Uni Dortmund
- Moderatorin für das Fach Deutsch
- Weiterqualifizierungen Trainerin DaZ und Schulentwicklungsberaterin
- Abgeordnete Lehrerin an der RAA später KI (Kommunales Integrationszentrum)

Linktipps:

- <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/>
- <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/qualifizierungskonzept-sprachschaetze>
- <https://www.uni-due.de/prodaz/>

Im Interview für die DoLiMette stellt sich Kirsten Amann-Pieper vor und berichtet über eigene Erfahrung aus der Lehrerbildung. Auch stellt sie Vor- und Nachteile des Praxissemesters gegenüber und äußert sich kritisch gegenüber sehr reflektiert zu den Themen Schulentwicklung, DaZ und Inklusion. Reinhören lohnt sich! Das komplette Interview finden Sie auf [Eldorado!](#)

Slam- Poeterei



Book-Slams®

- Eine Methode zur Leseförderung für Jugendliche in der Stadtbibliothek Hattingen

Heike Bein

Einleitung

Lesen schult die sprachliche Kompetenz. Sie ist wichtig um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Das ist allgemein bekannt. Aber wie gelingt es Schülerinnen und Schüler für Bücher zu begeistern? Wie macht man sie auf aktuelle Titel der Jugendliteratur neugierig? Wie entdecken sie ihre Lesefavoriten?

Im Schulalltag ist dies nicht so ohne weiteres zu leisten. Neben der Unterrichtseinheit zur üblichen Klassenlektüre fehlt oft die Zeit, die Schülerinnen und Schüler mit weiteren Büchertipps zum Lesen anzuregen. Hilfreich wäre eine Auswahl von empfehlenswerten und aktuellen Titeln, die mit attraktivem Cover und zielgruppenspezifischem Inhalt die Jugendlichen ansprechen.

Kooperation mit der Stadtbibliothek

Ein Kontakt zur Stadtbibliothek vor Ort hilft da weiter.

Denn dort steht neben vielen anderen Medien ein gut sortiertes Angebot an aktueller Jugendliteratur zur Ausleihe bereit. Die verschiedensten Interessen der Jugendlichen werden mit Romanen und auch Wissensbüchern geweckt. Aktuelle Titel aus den Bereichen Fantasy, Liebe, Thriller, Abenteuer oder auch Sport, Musik, Technik machen Jungen und Mädchen neugierig und motivieren zum Stöbern.

Bei einem Besuch in der Stadtbibliothek werden alle Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer zielgruppenspezifischen Führung auf das umfangreiche Angebot der Stadtbibliothek aufmerksam. Die

Klasse kann anschließend kostenlos eine Bücherkiste für den Unterricht ausleihen. Im nächsten Schritt wählen die Schülerinnen und Schüler Titel aus, um sie eventuell später im Unterricht vorzustellen. Die Motivation zum Lesen ist erfahrungsgemäß höher, wenn eine besondere Gratifikation erfolgt. Dies kann beispielsweise ein Event sein, bei dem ein eigener Book-Slam® präsentiert wird.

Im Folgenden wird ein Kooperationsprojekt der Stadtbibliothek und der Gesamtschule Hattingen vorgestellt, bei dem Book-Slams® eine zentrale Rolle spielen.

Die Methode des Book-Slams®

Unter einem Book-Slam® wird eine „schlagkräftige“ Buchvorstellung von drei Minuten verstanden, die vom Publikum bewertet wird und auf aktuelle Literatur aufmerksam macht. Die Idee des Book-Slams® stammt aus der Akademie Remscheid: die dortige Dozentin für Literatur, Dr. Stephanie Jentgens, hat sie in Anlehnung an die Poetry Slams entwickelt. Der Book-Slam® ist mittlerweile eine eingetragene Marke der Akademie Remscheid (Scheuer 2012, 47).

Ein Book-Slam® zeichnet sich durch Geschwindigkeit aus, denn die Akteure haben nur drei Minuten Zeit um eine kurzweilige Buchvorstellung vor dem Publikum zu präsentieren. Ist die Zeit abgelaufen, wird der Slam durch ein akustisches Signal beendet. Nach dem Applaus wird das Buch, nicht die Präsentation, von Teams im Publikum mit Punkten von 1 bis 10 bewertet. Die Ergebnisse werden in einer Tabelle notiert und der Gong für

den nächsten Book-Slam® ertönt. Am Ende gibt es einen Siegeltitel und eine Hitliste mit Lesetipps.

Ausführliche Informationen zur Methode des Book-Slams® erhalten Sie hier:

[http://www.carlsen.de/sites/default/files/sonstiges/1104 Metamodell Book Slam.pdf](http://www.carlsen.de/sites/default/files/sonstiges/1104_Metamodell_Book_Slam.pdf)

Book-Slams® in der Schule

Die Book-Slams® werden von Teams vorgestellt. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler wählen selbst ein Buch aus und erarbeiten gemeinsam eine kurzweilige Präsentation, die auf ihren gewählten Lesetipp neugierig macht. Dies kann beispielsweise ein Werbespot, ein Quiz, eine szenische Darstellung oder ein Interview sein. Die Schülerteams können ihre persönlichen Vorlieben, Begabungen und Interessen einbringen und die Präsentationen darüber hinaus akustisch und visuell medial aufwerten.

Alle Slams leben von der individuellen Gestaltung. Sie erfordern Kreativität und spornen die Beteiligten durch den Wettbewerbscharakter an.

Förderintention

Bei den Schülerinnen und Schülern werden mit der Konzeption und Präsentation von Book-Slams® verschiedenen Kompetenzen gefördert, die im Lehrplan des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW aufgeführt sind. Im Bereich „Sprechen und Zuhören“ erschließt sich die Klasse literarische Texte in szenischem Spiel und setzt dabei verbale und nonverbale Ausdrucksformen ein. Im Bereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ wird ebenso der produktionsorientierte Umgang mit Medien und Texten geschult (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, NRW). Die Konzeption von Book-Slams®

im Unterricht fördert somit zeitgleich die Lese- als auch die Medienkompetenz.

Bildungspartner - Bibliothek und Schule

Die Stadtbibliothek pflegt eine kontinuierliche Kooperation mit den schulischen Einrichtungen in der Stadt und betreibt sie aktiv. Dabei steht die zielgruppenspezifische Leseförderung im Mittelpunkt der gemeinsamen Veranstaltungsarbeit. Die geplante Book-Slam®- Aktion wird mit der Gesamtschule Hattingen im Rahmen des Kooperationsvertrags Bildungspartner NRW – Bibliothek und Schule geplant und umgesetzt.

Weitere, allgemeine Informationen zur Landesinitiative Bildungspartner NRW erhalten Sie hier:

<http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Bildungspartnerinitiativen/Bibliothek-und-Schule/>

Book-Slam®-Event mit der Gesamtschule Hattingen

Im persönlichen Gespräch werden den Kontaktlehrerinnen und -lehrern der Schule vom Bibliotheksteam Idee, Inhalt, Ziel und geplanter Ablauf eines Book-Slam®-Events vorgestellt. Gemeinsam wird die Planung fortgeführt und der zeitliche Ablauf besprochen.

Da die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer noch nie die Präsentation eines Book-Slams® erlebt haben, wird für sie zum Auftakt ein Book-Slam®-Workshop in der Bibliothek veranstaltet. Eine Book-Slam®-Expertin stellt die Methode mit eigenen Slams vor, die von den Pädagogen bewertet werden. Nach einem Feedback geht es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer um die Konzeption eines eigenen Jugendbuch-Slams, der präsentiert wird. Zum Abschluss werden vom

Bibliotheksteam einige Titel *aktueller* Jugendliteratur, vorzugsweise die „Ausleihrenner“, vorgestellt, damit deutlich wird, was Jugendliche derzeit in ihrer Freizeit lesen. Nach dem kreativen Tag in der Bibliothek stellen die Lehrkräfte einen Slam in ihren Klassen vor und erklären die Methode und das weitere Vorgehen. Nun wird die Klasse aufgefordert, eigene Book-Slam®-Präsentationen zu erarbeiten.



© Bein/Bibliothek Hattingen

Leseanregungen aus der Bibliothek

Um einen Book-Slam® konzipieren zu können, brauchen die Schülerinnen und Schüler attraktive Jugendbücher, für die sie gerne Werbung machen würden. Bei einem Besuch der Klasse in der Bibliothek stellt das Bibliotheksteam aktuelle und thematisch ansprechende Jugendbücher vor. Dabei werden neben persönlichen Empfehlungen auch Trailer genutzt, die zu Büchern und Verfilmungen online angeboten werden. Diese mediale Form reizt die Jugendlichen ganz besonders - die entsprechenden Bücher stehen bereit. Im Anschluss stellt die Klasse ihre individuelle Book-Slam®-Kiste für die Schule zusammen.

Konzeption der Slams

Daran anschließend werden zu den Büchern in Teams Slams im Unterricht erarbeitet. Dabei entstehen sechs bis acht kurzweilige Buchvorstellungen. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten das technische Interesse der Schülerinnen und

Schüler zu nutzen um sie zur kreativen Medienarbeit anzuregen. Gerade Jungen bringen gerne ihre Kenntnisse ein. Einige können einen kurzen Trailer zu einem Buch erstellen, andere können ihre Präsentation mit passender Musik wirkungsvoller gestalten.

Die erste Vorführung der Slams findet in der eigenen Klasse statt. Später werden andere Klassen der Jahrgangsstufe eingeladen und es wird vor einem Publikum präsentiert. Die Book-Slams® treten in einen Wettbewerb und das Publikum entscheidet. Dieses achtet mit Stoppuhr und akustischem Signal auf die vorgegebene Länge von drei Minuten. Nach dem Applaus entscheiden sich zuvor gebildete Teams im Publikum rasch für eine Wertung des Buches – angesetzt ist eine Punkteskala von 1 bis 10. Die Ergebnisse werden für alle sichtbar notiert. Am Ende entsteht eine Liste mit Lesetipps, welche von allen als Anregung zum Weiterstöbern genutzt werden kann.

Präsentation in der Bibliothek

Die Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht Book-Slams® entwickelt haben, werden zu einer öffentlichen Präsentation in die Bibliothek eingeladen. Die sechste Klasse der Gesamtschule Hattingen präsentierte am 7. März 2014 zur offiziellen Eröffnung der Kinder- und Jugendbuchwoche sechs Book-Slams® und zeigte vor großem Publikum, wie kreativ sie mit Buchinhalten umgehen können. So wurde beispielsweise zur Werbung für Laura Dekkers Erlebnisbericht „Solo um die Welt“ ein Film auf einem Segelboot aufgenommen, der bei der Buchvorstellung eine authentische Atmosphäre vermittelte. Drei Jungen stellten sehr lebendig im Stegreif ein „Handbuch für Jungen“ vor.

Fazit

Nach einem gemeinsamen Gespräch mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch die innovative Art der

Buchpräsentation emotional angesprochen fühlen. Dabei darf sich die Methode im Unterricht nicht verbrauchen, mehr als zwei Book-Slams® sollen im Schuljahr nicht stattfinden. Eine Umfrage bei den Jugendlichen ergab, dass sie mit Begeisterung im Team Ideen für einen kreativen Slam gesammelt und umgesetzt haben. Sie sind stolz auf ihr Werk, aber auch etwas aufgeregt vor dem öffentlichen Auftritt.

Für die Jugendlichen bringt diese Aktion eine besondere Gratifikation. Sie beschäftigen sich intensiv mit einem aktuellen Titel der Jugendliteratur und werden auf diese Weise zum Lesen angeregt. Bei der Gestaltung einer Präsentation als Werbung für ihr Buch trainieren die Schülerinnen und Schüler ihre Sprach- und Ausdrucksfähigkeit. Sie haben die

Chance sich mit einer eigenen Medienproduktion vor Publikum darzustellen. Darüber hinaus werden sie durch die Book-Slams® der Mitschüler aufmerksam auf weitere aktuelle Titel der Jugendliteratur.

Vor allem einen praktischen Hinweis der beteiligten Lehrkräfte werden wir bei einer Fortführung des Angebots weiterverfolgen: Es hat sich als schwierig erwiesen, wenn drei Jugendliche ein Buch lesen wollen, aber nur ein Exemplar in der Bibliothek vorhanden ist. Eine Erweiterung des Buchbestands ist also eine relevante Konsequenz für eine gelingende Weiterführung des Angebots.

Auf Grund der positiven Resonanz wird die Stadtbibliothek Hattingen im kommenden Schuljahr dieses Projekt in Kooperation mit weiteren Schulen durchführen.



© Bein/Bibliothek Hattingen

Ansprechpartnerin:

Heike Bein, Jg. 1959
Stadtbibliothek Hattingen
Reschop Carré 1
45525 Hattingen
h.bein@hattingen.de
www.bibliothek.hattingen.de
<http://www.facebook.com/Stadtbibliothek.Hattingen>

Literatur:

- Experten für das Lesen (2013) – Qualifizierungsangebot des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW in Zusammenarbeit mit dem ZBIW der FH Köln im Rahmen des Zertifikatskurses Leseförderung. Skripte
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, NRW: Lehrpläne Deutsch
- Scheuer, Petra (2012): Book-Slam® - durchschlagender Erfolg mit Buchvorstellungen. In: Bibliotheksforum Bayern (2012) 06, S. 47-50

Bitteres

Zum Tode von Prof. Dr. Stephan Buchloh

Gudrun Marci-Boehncke

Eigentlich gibt es hier die Sparte „Saures“ – mit Überspitztem, Glossarischem zum Thema. Limettenfrisch. In dieser Ausgabe stattdessen etwas, was bitterer schmeckt – aber auch zum Leben, auch zum akademischen Leben gehört: Trauer um einen Professoren-Kollegen, einen engagierten Dozenten, einen sehr wahrhaftigen Menschen.

Sie hier in Dortmund kennen ihn vermutlich fast alle nicht. In der FAZ fand sich seine Todesanzeige. Prof. Dr. Stephan Buchloh, Leiter der Abteilung Kultur- und Medienbildung an der PH Ludwigsburg, ist am 28. April 2014 gestorben. Eine Seite in der Hochschule erinnert an seinen akademischen Werdegang. <https://www.ph-ludwigsburg.de/9405+M50039cec051.html>.

Und inzwischen wartet die Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg auf neue Bewerber_innen auf seine Stelle, die Professur für Kultur- und Medienbildung. Tempus fugit.

Seine Dissertation über Zensur in der Ära Adenauer (FU Berlin), seine Habilitation über die Kulturförderung am Beispiel des westdeutschen Films (Univ. Leipzig) zeigen nur in Ansätzen, was ihn als Wissenschaftler und als Mensch auszeichnete. Als ehemalige Kollegin derselben Hochschule, als Kollegin aus dem Bereich Medien, aber auch verbunden mit ihm über denselben Herkunftsort – Düsseldorf – und vielleicht einen deshalb sehr ähnlichen Humor möchte ich ihm hier eine digitale Erinnerung widmen. Der Ort, eine studentisch orientierte Online-Zeit-

schrift – und auch die Tatsache, dass genau an dieser Stelle sonst eher „saure Glossen“ stehen, hätte ihm, glaube ich, gefallen.

Stephan wurde in Düsseldorf beigesetzt. In sehr engem Kreis, abseits des Arbeitssortes. Da fanden sich nur wenige Wegbegleiter aus dem akademischen Kontext. Man könnte sagen: einzelne Repräsentat/-innen der diversen Gruppierungen, die man halt so hat: Familie, Freunde, Kollegen, Mitarbeiter/-innen und Studierende. Und natürlich ein katholischer Priester, der Stephan aus Ludwigsburg auch nicht kannte. Wen hat diese kleine Gemeinde da zu Grabe getragen?

Was sich hinter den nüchtern beschreibenden Worten auf der Homepage der PH Ludwigsburg versteckt, ist eine Irritation, die Stephan Buchloh immer wieder ermöglichte. Eine Irritation, die zum zweiten Blick führt. Eine Irritation, wie sie der Hase im Märchen vom Hase und Igel erlebt: Der Igel ist – man glaubt es kaum – immer schon da! So auch Stephan!

Kennengelernt haben wir uns in Wien, in

einem alten Hotel mit dem Charme des Fin de Siècle, morbid, wie sich das für Wien gehört, zwischen Strudelhofstiege und Motivkirche – beim Frühstück. Das scheint zumindest für mich so eine Zeit zu sein, in der man zuweilen wichtige Menschen im Leben kennen lernt! Zwischen dem ersten und zweiten „großen Braunen“ und einer Semmel mit der obligaten Marillenmarmelade, also noch bevor man so richtig wach war, verließ der Herr zwei Tische weiter plötzlich mit Tasse seinen Platz, besetzte kurzerhand den noch freien dritten Platz am Tisch, nicht fragend, sondern informierend, dass er Stephan Buchloh sein und sich freue, mit weiteren Tagungsteilnehmern schon beim Frühstück ins Gespräch zu kommen. Schnell kannten wir seine Vita, entdeckten uns als Landsleute aus dem Rheinland, was sich weniger dialektal erschloss, als an seinem Lachen, seiner Ironie – ein wenig so habe ich mir immer Heine vorgestellt, unsern gemeinsamen Düsseldorfer, wenn er gut drauf war und mal gerade nicht melancholisch schmachtete über Gott, die Liebe oder Deutschland. Und dies nicht nur, weil Stephan wie Heine die Zensur und damit auch die Medienethik, in deren deutschem Netzwerk er engagiert mitarbeitete <http://www.netzwerk-medienethik.de/>, ein wichtiges Anliegen war. Es war einfach unglaublich, was dieser Kollege alles erlebt hatte! Er hatte mal eben in Berlin, Madrid, Buenos Aires und New York studiert, auch im Goethe-Institut kannte er sich bestens aus. Nach Jahren noch wusste er Namen, beschrieb Räumlichkeiten, bestellte Grüße, empfahl Locations. Er war ein wirklich polyglotter Mensch und Wissenschaftler. Sein Itinerar hat nicht jeder. Und er hat überall nicht nur Vorträge gehalten, sondern Buchloh war immer da! Er hat auch das Land, die Menschen kennen gelernt. Sprach fließend mehrere Sprachen, lehrte auch später völlig selbstverständlich auf Englisch oder Spanisch. Und kannte sich auch in Asien – ob Thailand

oder China - bestens aus. Und als wir später Kollegen an der PH Ludwigsburg wurden – wen trafen wir in Südafrika auf einer Tagung? Natürlich: Stephan Buchloh. Zwar war er vorher allein im Auto in the middle of nowhere mit Autopanne liegen geblieben – und ist wirklich nur mit Schutzengeln vor der Nacht in bewohnte Gegend gekommen an der Südafrikanischen Küste – aber er nahm alles locker, erzählte es anekdotisch und vor Lachen glucksend und verbuchte es als „landeskundliche Erlebnisse“. Alles bekam er mit und alles nahm er mit und war irgendwie überall. Und war, wo immer er auftrat, sofort präsent. „Netzwerken“ lautete sein zweiter Vorname. Während wir anderen noch vorsichtig Fühlung aufnahmen, wer wo an welcher Uni lehrt und wie in der Scientific Community engagiert ist und sich engagieren will, hatte Stephan bereits Hochschulkooperationen eingefädelt. Studierendenaustausch, Gastdozenturen mit Südafrika und Thailand und und und. Dabei nutzte er stets die mediale Öffentlichkeit. Wenn jemand meinte, ihn übersehen zu können – er wurde eines besseren belehrt: Buchloh war immer schon da. Ja, auch auf der gemeinsamen Tagung der Sächsischen Akademie der Künste/Dresden und der der Wissenschaften/Leipzig wo sich Martin Walser, Durs Grünbein und weitere Berühmtheiten nicht nur aus der Literaturszene zum Thema der deutsch-deutschen Medien und Medienkontrolle, unter dem Titel „Autonomie und Lenkung: Die Künste im doppelten Deutschland“ versammelten. Buchloh beleuchtete in seinem Vortrag, die westdeutsche Entwicklung der Filmzensur im Nachkriegsdeutschland.

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/kunst-im-geteilten-deutschland-doppelt-zensiert-haelt-auch-nicht-besser-12150330.html>

Die FAZ berichtete.

War es ein Vorwand, unter dem er uns vor einigen Wochen anrief? Ein Anruf, der kein Betreff zu haben schien. Heute

denke ich, er hatte einen – aber er war nicht kommuniziert und das Telefon ermöglicht nun mal keine Hellseherei. Er hat nichts gesagt von Krankheit, von Sorge. Kein Wort. Nur, dass er zur nächsten Tagung nicht komme. Ausflüchte, keine Gründe angegeben. Die Nachricht von seinem Tod und seiner lange Krankheit traf uns völlig „aus heiterem Himmel“. Wir haben gewusst, dass nicht alles überall leicht war für ihn. Wir haben auch gewusst, dass sein Lachen oft dem Mut der Verzweiflung Luft machte. Aber mit seinem Schalk im Blick haben wir ihm immer wieder geglaubt, dass er das schon alles schafft. Stephan hat an das Gute im Menschen geglaubt und war ehrlich bis zur Fremdverletzung. Das musste man ertragen können. Er war ein geselliger Mensch, aber auch einer, der viel Einsamkeit kannte. Dass es doch einzelne Menschen gegeben hat, die ihn begleitet haben, war eine tröstliche Nachricht. Nicht nur auf „Mein Prof.de“ wird sich eine ordentliche Leerstelle ausbreiten.

Seine Studierenden haben ihn sehr geschätzt – er nahm sie alle ernst. Stephan machte Medienbildung vom Stockkampf bis zur Ethik. Dass Irritationen fehlen, merkt man erst langsam. Wenn das Gewöhnliche einen so träge gemacht hat, dass man sich eine Bewegung schon gar nicht mehr vorstellen kann. Dann vielleicht...und vielleicht ist es dann zu spät.

Stephan, Du warst zu jung für eine Festschrift – und solche Eitelkeiten waren Dir auch fremd. Du würdest vermutlich heute mit einem Augenzwinkern auf die letzten sechs Verse der vorletzten Strophe von Reinhard Meys Lied „Mein Testament“ verweisen – nur, dass Du definitiv nicht „zufrieden“ gegangen bist. Eine Grabrede hast Du nicht gewollt. Eine Eloge bekommst Du auch nicht. Aber einen digitalen Ort, einen kleinen, an dem nicht nur eine Wissenschaftlerkarriere wie ein Buch geschlossen wird, sondern wo Freunde um einen Freund trauern. Der auch Wissenschaftler war. Altes Haus, und wieder bist Du schon da....!

Rezensionen



Rezension zu dem Buch „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel

Anja Quante



© Peter Schössow / Carlsen Verlag 2008

ICH SOLLTE AN DIESER STELLE WOHL ERKLÄREN, DASS ICH RICO HEISSE UND EIN TIEFBEGABTES KIND BIN. DAS BEDEUTET, ICH KANN ZWAR SEHR VIEL DENKEN, ABER DAS DAUERT MEISTENS ETWAS LÄNGER ALS BEI ANDEREN LEUTEN.

Tiefbegabt? Rico Doretti, der in diesem Buch seine Geschichte erzählt, beschreibt es so:

In meinem Kopf geht es manchmal so durcheinander wie in einer Bingotrommel. „manchmal fallen ein paar Sachen raus, und leider weiß ich vorher nie, an welcher Stelle.

Rico lebt mit seiner Mutter, Tanja Doretti, in der Dieffe 93 in Berlin. Die alleinerziehende Mutter kümmert sich fürsorglich

um Rico und rüstet ihn mit allem aus, was er braucht. Deshalb auch die Berücksichtigung beim Umzug, da es sich bei der Dieffe um eine lange gerade Straße handelt, was für Rico wichtig ist, denn er bringt immer rechts und links durcheinander. Aber er kann gut erzählen und vor allem beobachten. Und genau deshalb bekommt Rico von seinem Lehrer im Förderzentrum die Aufgabe ein Ferientagebuch zu schreiben.

Als passendes „Gegenstück“ zu Rico tritt Oskar in sein Leben. Oskar ist ein hochbegabtes Kind, das alleine bei seinem Vater aufwächst. Oskar ist genau so klug wie ängstlich, daher ist sein blauer Helm sein ständiger Begleiter. Der kleine Oskar hat weniger Angst, wenn er mit Rico unterwegs ist. Rico hingegen freut sich, dass er sich mit Oskar an seiner Seite nicht verlaufen kann. Die beiden werden schnell Freunde und haben zum Ziel, Mister 2000 zu schnappen.

Mister 2000 hält seit drei Monaten ganz Berlin in Atem. Im Fernsehen haben sie gesagt, er sei vermutlich der schlaueste Kindesentführer aller Zeiten. Manche nennen ihn auch den ALDI-Kidnapper, weil seine Entführungen so preisgünstig sind.

Sein Lösegeld beträgt immer 2.000,00 €. Als Rico aus den Nachrichten erfährt, dass Mister 2000 Oskar entführt hat, macht er sich auf die Suche nach seinem Freund.

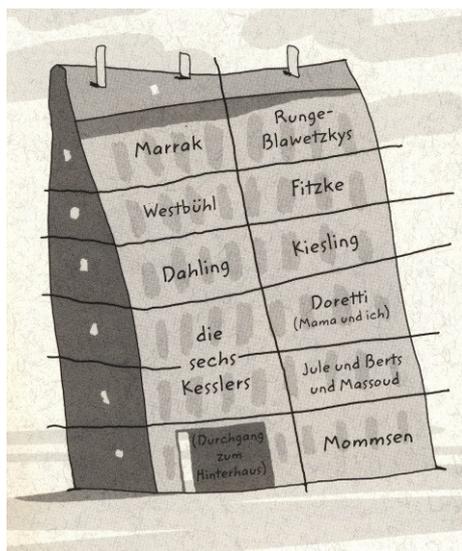
Diese spannende Geschichte der beiden unterschiedlichen Jungen erschien 2008

im Carlsen-Verlag und wurde 2009 zu Recht mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet. Zurzeit wird das Buch verfilmt und soll im Herbst 2014 in die Kinos kommen.

Zu dem ersten Band gibt es zwei Nachfolgerwerke. Zum einen „Rico, Oskar und das Herzgebroche“, erschienen 2009 und zum anderen „Rico, Oskar und der Diebstahlstein“, von 2011.

„Rico, Oskar und die Tieferschatten“ ist ein Kinder- und Jugendbuch, geschrieben von Andreas Steinhöfel, dessen empfohlenes Lesealter bei zehn bis zwölf Jahren liegt. Unterstützt wird die Geschichte durch Zeichnungen von Peter Schössow. Diese Zeichnungen arbeiten aber nicht nur unterstützend, sondern verleihen den Figuren auch ein Gesicht. So sind die beiden Hauptcharaktere bereits auf der Vorderseite des Buches treffsicher abgebildet.

Vor Beginn des ersten Kapitels erfolgt eine Darstellung der Dieffe 93, die dem Leser einen Überblick über ihre Bewohner



© Peter Schössow / Carlsen Verlag 2008

Auf diesem gibt es eine Tagesangabe und eine Überschrift. Hier wird der Charakter eines Tagebuches aufgegriffen. Der Leser bekommt den Eindruck, dass Rico ihm eine Einsicht in sein Ferientagebuch gibt. Nicht nur die Geschehnisse, sondern insbesondere Ricos Gedanken, geben dem Leser die Möglichkeit das Erlebte aus

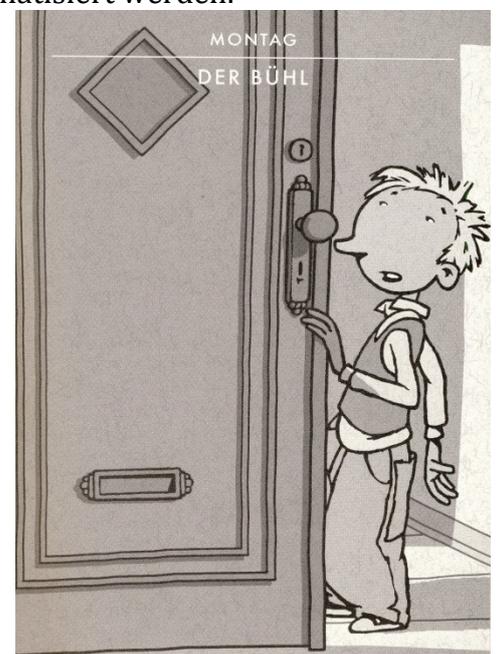
Ricos Perspektive wahrzunehmen und erlauben die Teilnahme an seinen inneren Auseinandersetzungen, denen er ständig ausgesetzt ist. Die genauen und lebhaften Beschreibungen des wissbegierigen Kindes machen es möglich, sich in Ricos Welt zu denken und die Geschichte mit zu erleben. Gerade die Unsicherheiten, die durch die „Bingotrommel“ in seinem Kopf gehäuft auftreten, sind gut nachzuvollziehen. Auch die anfänglichen Zweifel, ob Oskar jetzt sein Freund ist, lassen erkennen, wie schwer es Rico manchmal hat.

Didaktisches Potenzial

Abgesehen von dem thematischen Inhalt des Buches eignet sich der Aufbau des Buches zur Behandlung im Unterricht, da ein Ich-Erzähler in einer einfachen Sprache, gestützt durch Bilder, den Leser durch das Buch begleitet.

Ebenso lässt diese Geschichte eine große Stofffülle für den Unterricht zu. Nicht nur das Thema Freundschaft, das ein wichtiger und permanenter Aspekt dieses Buches ist, kann im Unterrichtskontext aufgegriffen werden. Geht man weiter ins Detail, können auch die Lebensumstände, der beiden Hauptcharaktere Rico und Oskar thematisiert werden.

Insbesondere das aktuelle Thema der Inklusion kann so im schulischen Kontext umrissen werden. Die Heterogenität innerhalb der Klassen spiegelt die Besonderheiten einzelner Schüler und Schülerinnen wider.



© Peter Schössow / Carlsen Verlag 2008

wider. Gerade in Konfliktsituationen kann dieses Buch genutzt werden, um Kinder daran zu erinnern, dass jeder Mensch anders ist und individuelle Vorzüge hat. Sich in die Situation eines anderen hineinzusetzen führt oftmals zu gegenseitigem Verständnis.

Da das Buch ein empfohlenes Lesealter ab zehn Jahren hat, ist es ratsam es erst ab der vierten Klasse einzusetzen. Dabei können neben den Besonderheiten der Hauptprotagonisten, Rico und Oskar, auch die Themen der Freundschaft und Familie im Religionsunterricht angesprochen werden. Ricos Lexikonbeiträge bieten genug Potenzial, um diese im Deutschunterricht aufzugreifen. In diesem Zusammenhang kann nicht nur die Arbeit mit dem Lexikon, sondern auch das Verfassen eines Lexikonartikels geübt werden. Hier besteht insbesondere die Möglichkeit ein moderneres Medium, wie beispielsweise ein Onlinelexikon, zu nutzen. Außerdem können die Kinder innerhalb des Deutschunterrichts selbst eine Art Ferientagebuch schreiben. Eventuell nutzen die Kinder dafür, wie Rico auch, einen Computer mit einem entsprechenden Schreibprogramm. Generell bietet sich hier ein Einsatz des Hörspiels an,

um mit den Kindern bestimmte Inhalte noch einmal aufzugreifen oder überhaupt zwischen dem Lesen und dem Hören zu wechseln. Am Ende der Unterrichtsreihe kann der am 10.07.2014 erschienene Kinofilm besucht werden.

Eine exemplarische Doppelstunde im Deutschunterricht

Thema : Die Arbeit mit dem Lexikon

In dem Buch schreibt Rico die ihm unbekanntes Dinge auf, indem er sich die Erklärung aus dem Lexikon sucht oder sich Hilfe bei Erwachsenen holt. Dadurch verfasst er quasi seine ganz eigenen Lexikoneinträge.

Hier ein Beispiel aus dem Buch:

SCHWERKRAFT: Wenn was schwerer ist als man selbst, zieht es einen an. Zum Beispiel ist die Erde schwerer als so ziemlich alles, deshalb fällt keiner von ihr runter. Entdeckt hat die Schwerkraft ein Mann namens Isaac Newton. Sie ist gefährlich für Busen und Äpfel. Womöglich auch noch für andere runde Sachen.

© Peter Schössow / Carlsen Verlag 2008

Innerhalb des Deutschunterrichts kann eine Doppelstunde wie folgt aussehen:

Zeit	Phase	Medien	Sozialform	Ort	Kompetenzbezug
ca. 35 min	<p>Einstieg:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thematisierung von Ricos „Lexikoneinträgen“ - <i>Aufgabe:</i> Schaut euch verschiedene Lexikoneinträge, sowohl in Buchform als auch digital, an. Wie sind diese aufgebaut? 	Lexikon (in Buchform oder digital)	Partnerarbeit	Klassenraum oder Schulbibliothek	<p>Sprechen und Zuhören, Gespräch führen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SchülerInnen bringen im Dialog mit dem Partner eigene Gesprächsbeiträge und Meinungen ein - Sie können gemeinsam Diskutieren und eine Lösung zur Aufgabe finden <p>Lesen- mit Texten und Medien umgehen, über Leseerfahrung verfügen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SchülerInnen lesen unterschiedliche Texte und in altersgemäßen Kinderbüchern - Sie verstehen Sach- und Gebrauchstexte (Lexikonartikel) <p>Lesen- mit Texten und Medien umgehen, mit Medien umgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SchülerInnen recherchieren in Druck- und elektronischen Medien -
ca. 25 min	<p>Ergebnissicherung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was wurde in den Partnerarbeiten herausgefunden? - Welche Kriterien lassen sich für einen Lexikoneintrag zusammentragen? - 	Lexikon (in Buchform oder digital)	Klassenplenum	Klassenraum	<p>Sprechen und Zuhören, zu anderen sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planen Sprechbeiträge für Gesprächssituationen (Lernergebnisse vorstellen)
ca. 30 min	<p>Abschluss / Umsetzung:</p>	Lexikon (in Buchform oder digital)	Einzelarbeit	Klassenraum	<p>Schreiben, über Schreibfertigkeiten verfügen:</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Beurteilung von Ricos Lexikoneintrag- Verfassen eines eigenen Lexikoneintrags (handschriftlich oder elektronisch)				<ul style="list-style-type: none">- Die SchülerInnen schreiben flüssig und formalklar und können den PC als Schreibwerkzeug nutzen <p>Schreiben, Texte situations- und adressatengerecht verfassen:</p> <ul style="list-style-type: none">- Die SchülerInnen verfassen einen eigenen Text (Lexikoneintrag)
--	--	--	--	--	--

Flucht in eine bessere Zukunft

Rezension und didaktischer Vorschlag für eine Bibliothekskooperation zum Buch „**Der Schrei des Löwen**“ von Ortwin Ramadan unter dem Aspekt der Interkulturalität

Bianca Luig

Spannend von der ersten bis zur letzten Seite erzählt Ortwin Ramadan, mit einfachen sprachlichen Mitteln und doch so bildhaft den Überlebenskampf des viel zu schnell erwachsen gewordenen Jungen Chioke, mit seinen hehreren Zielen.

Mich hat die Geschichte absolut beeindruckt, aber auch bedrückt. Uns ist das Elend dem die Protagonisten Yoba und Chioke versuchen zu entfliehen viel näher als wir vermuten. Es zeigt uns die gravierenden und stetig wachsenden Unterschiede von Arm und Reich in zwei Erzählsträngen auf und lässt sicher keinen Leser kalt. Die aktuelle Flüchtlingspolitik und ihre Medien- und Berichtserstattung bekommt durch die Kinder Yoba und Chioke ein Gesicht.



© Carlsen-Verlag

Der Schrei des Löwen thematisiert eine spektakuläre Flucht aus dem Elend. Das nigerianische Straßenkind Yoba ist 16 und darf aufgrund seiner Verantwortung für den kleinen Bruder Chioke schon lange nicht mehr Kind sein. Nach dem Tod der Mutter liegt es an Yoba, sich um den 12-jährigen Bruder zu kümmern. Dieser ist Autist und hat durch ein traumatisches Ereignis - eine durch den ständig betrunkenen Vater initiierte Voodoo-Zeremonie, die die bösen Geister austreiben sollte - zusätzliche körperliche und seelische Verletzungen. Der Große befreit den kleinen Bruder, wodurch sie nicht in ihr Heimatdorf zurückkehren können. In der Stadt Aba versuchen sie sich durchzuschlagen. Hunger und gewalttätige Übergriffe machen ihnen das Leben schwer.

Klappentext:

Anthony stand mühsam von seinem Bett auf und spähte durch einen Bretterspalt nach draußen. Auf der Straße fuhr ein Moped ohne Licht vorbei. Im Dunkel der Nacht war der Fahrer nicht zu erkennen.

„Bitte, Anthony!“, drängte Yoba. „Du bist der Einzige, der uns helfen kann! Du kennst doch jeden in der Stadt! Bestimmt weißt du auch, wer uns nach Europa bringen kann! Bitte!“

„Europa ist weit.“ Der alte Mann ließ sich müde zurück auf sein wackeliges Bett sinken. „Viele sterben auf dem Weg durch die Wüste. Oder auf dem großen Meer.“

„Aber nicht alle!“, widersprach Yoba. „Mein Onkel hat es zum Beispiel geschafft!“

„Und woher weißt du das? Hast du jemals von ihm gehört?“

Eines Morgens suchen sie ihre Freundin Adaeke auf. Das Mädchen hat seit einem Unfall mit Fahrerflucht, den die beiden Jungen beobachteten und ihr halfen, ein zertrümmertes Bein. Adaeke gibt, ohne Wissen ihrer Mutter, den beiden hin und wieder eine kostenlose Mahlzeit.

Während sie essen, erzählt Yoba Adaeke, in die er sich verliebt hat, von seinen Plänen. Er ist auf der Suche nach seinem Onkel Abeche, der irgendwo in Europa – wo alle Menschen reich wären – leben soll. Kurz vor dem ihrem Tod hatte die Mutter ihnen den Namen der Stadt aufgeschrieben: HAMBURG.

Der Strohalm an den sich der junge Yoba klammert ist sehr dünn, aber man wird durch seinen puren Enthusiasmus mitgerissen. Man kann sich für die Lebenslage der Kinder auch einfach keinen anderen Ausweg als die Flucht nach Europa vorstellen.

Adaeke kann nicht lesen, denn ihre Mutter kann sich das notwendige Schulgeld nicht leisten. Yoba hatte, als seine Mutter noch lebte, das Privileg, zumindest für fünf Jahre die Schule besuchen zu können. Immer wieder wird dem Leser bei der Lektüre dieses Jugendbuches klar, für wie selbstverständlich Bildung in unseren Breiten gehalten wird. Aber auch die Freiheit ist nicht selbstverständlich. Yoba wurde vom Vater als Ziegenhirte verkauft und muss selbst Geld verdienen. Er träumt davon, in Europa wieder eine Schule besuchen zu können und einen Arzt für seinen Bruder zu finden, um geheilt zu werden und auch um die Möglichkeit zu haben, zur Schule zu gehen.

Bis sich der Junge jedoch ein Ticket nach Europa leisten kann, muss er sich mit Gelegenheitsjobs u.a. als Autowäscher über Wasser halten. Hin und wieder erledigt er auch kleine Angelegenheiten für den Gangsterboss Big E. .

Bei seinem letzten Job, muss Yoba Big E. seinen Bruder als Pfand überlassen. Bei seiner Rückkehr mit einer Tasche voller Dollar sind auch Adaeke und ihre Mutter anwesend. Plötzlich geht alles drunter

und drüber. Yoba muss Adaeke retten und zieht gleichzeitig den Zorn des Gangsterbosses auf sich. Yoba und Chioke sind nun in höchster Gefahr und es bleibt nur die Flucht, nicht ohne die Tasche mit der Beute. Mit der Hilfe des alten Parkwächters Anthony schaffen sie es jedoch unbehelligt die Stadt zu verlassen und die große Reise ins Unbekannte beginnt.

Der 16-jährige Deutsche Julian ist mit den Eltern und seiner Schwester im Urlaubsparadies auf Sizilien angekommen. Der Junge ist schwer in der Pubertät, hat auf Schule und auch den gemeinsamen Familienurlaub keinen Bock mehr - zum Glück lernt er schon am ersten Urlaubstag die fast gleichaltrige Adria kennen. Das Mädchen ist eine Halbtalienerin, die in Köln lebt und während der Ferien ihren Vater, den Besitzer der Hotelanlage, besucht. Doch da seine Eltern einen Familienurlaub geplant haben, wird von ihm natürlich erwartet, auch einen „auf Familie zu machen“.

Hier beginnt für den Leser ganz unerwartet der zweite Erzählstrang. Julian kann nicht einfach etwas mit Adria unternehmen, sondern soll zu einem von der Mutter geplanten Vater-Sohn-Tag, einem Tauchlehrgang, gehen. Anfangs macht ihm das Tauchen sogar Spaß, bis er sich ein bisschen zu weit von seiner Tauchgruppe entfernt und bei dem Versuch, die Gruppe unter Wasser wieder zu finden, die Leiche eines Schwarzafrikaners entdeckt. Als er dann kurze Zeit später zudem ein in Folie wasserdicht verpacktes Tagebuch findet und die Aufzeichnungen eines gleichaltrigen Jungen namens Yoba gelesen hat, geht eine große Veränderung in ihm vor. Gemeinsam mit Adria, der er von seinem Fund erzählt, macht er sich auf die Suche, um das Tagebuch seinem Besitzer zurückzugeben...

Die Geschichte Ramadans thematisiert wanderungsbedingtes Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen und fällt in

den Bereich der interkulturellen Kinder- und Jugendliteratur.

Aus der Perspektive von Eingewanderten und Minderheitenangehörigen auf die neue Gesellschaft und deren Kultur stellt die Geschichte die anhaltenden Verstöße gegen das humanitäre Menschenrecht dar.



© Bianca Luig - Szenen aus meinem Film zum Buch *Der Schrei des Löwen*

Das gesamte Filmmaterial können Sie unter [Eldorado](#) einsehen.

Der Autor **Ortwin Ramadan** ist 1962 in Aachen als Sohn eines Ägypters und einer Deutschen geboren und studierte Politik und Ethnologie. Heute lebt er mit seiner Lebensgefährtin am Ammersee und arbeitet als Drehbuchautor und freier Journalist. Eigene Kinder hat er nicht, dafür schreibt er u.a. auch Kinderbücher, bei denen er sich überlegt, was ihm als Kind jetzt Spaß machen würde, also für das Kind in sich.

Seine Protagonisten sind dabei multikulturell, was wohl daran liegt, dass er selbst in einer solchen Umgebung aufgewachsen ist.

Das Buch deckt Aspekte der Heterogenität in Bezug auf Schule, Familie, Vater-Sohn-Beziehung, Bruderliebe, Gesundheit, Pubertät, etc. ab und eignet sich m.E. ideal für die im Folgenden beschriebene Zielgruppe.

Es wirft Fragen wie das Gedenken für die Toten aber auch die Kriminalisierung der Überlebenden auf. Es ist nicht nur Jugend- sondern auch Jungenbuch und daher flexibel bei Mädchen und Jungen schulisch einsetzbar.

Didaktischer Vorschlag für eine Bibliothekskooperation zum Buch **Der Schrei des Löwen** von Ortwin Ramadan unter dem Aspekt der Interkulturalität

Das Projekt

- In Kooperation mit einer (Stadtteil-) Bibliothek und bspw. Schülerinnen und Schülern der Klasse 8 (gleiches Alter wie der Protagonist), einer im Stadtteil befindlichen Haupt- bzw. Sekundarschule, entsteht ein schulgebundenes multimediales und fächerübergreifendes Leseförderprojekt zum Thema **Interkulturalität und Menschenrechte**.

Vielleicht gibt es mediale Unterstützung vor Ort, fachlich kann dies durch den *JRK* (Jugend-Rotkreuz) sowie die *Koordinationsstelle für Integration und interkulturelle Angelegenheiten* der Stadt realisiert werden. Dies dient der **Arbeits- und Aufgabenverteilung unter fachlichen und personellen Gesichtspunkten**.

Aktualitäts-, Orts- und Zielgruppenbezug

- „Jeder hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen.“
Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 14, Absatz 1
- Die aktuelle Zahl der Flüchtlinge in der eigenen Stadt kann über die Stadtverwaltung oder das Internet ermittelt werden.

Ziele

- Bewusstmachung der Thematik
- Emotionale Ansprache der Zielgruppe und Bezug zum Thema Integration
- „Den Flüchtlingen ein Gesicht geben.“
- Fachliche Kompetenz: Humanitäres Menschenrecht
- Anschlusskommunikation schaffen
- Kreative, bewusste, fächerübergreifende (Deutsch, Politik, Geschichte, Sozialwissenschaft, Erdkunde, Kunst) und multimediale Auseinandersetzung

Zeitlicher Umfang

ca. 10 Wochen , 1x pro Woche 3 Stunden, Vor-Ort-Termine

ORTE	INHALTE	MEDIEN etc.
Jugend-Rot-Kreuz	Besuch, Information, Diskussion Weitere Elemente für Radiosendung und Ausstellung zusammen-tragen.	Besuch vom/ beim Jugend-Rot-Kreuz (u.a. Broschüre „Recht gegen Rechts“ und „Wege(n) der Menschlichkeit. Kindgerechte Heranführung an das Humanitäre Völkerrecht“ mit Themen wie „Flucht um zu überleben“, Mindeststandards Menschlichkeit – Grundlagen des Völkerrechts“, „Die weltweiten Kinderrechte“, ...)
BIB	Zwischenstand und Vorschau, Vorbereitung Koordinierungsstelle	Literatur und Medienangebot
KOO	Besuch, Information, Diskussion Weitere Elemente für Radiosendung und Ausstellung zusammen-tragen.	Besuch bei der städtischen Koordinierungsstelle für Integration und interkulturelle Angelegenheiten
BIB	Sendebeiträge sammeln, Sprachtraining und Video z.B. „One of us can not be wrong“ (Kunsthalle Münster) Vorbereitung Studiotag	Literatur und Medienangebot
STB (Studio Bürgerfunk)	Technik: Radiokurs, Realisationsmöglichkeiten	Radiokurs im Studio mit Erwerb des NRW-Radiopasses, der Zugangsvoraussetzung zum Bürgerfunk ist
BIB	Ausstellungsvorbereitung (inkl. Titel, Presseterminen, etc.) und Liveperformance zur Thematik (vgl. Ausstellungsvideo „One of us can not be wrong“)	

StB & BIB	StB Liveradiosendung & BIB Ausstellung und Liveperformance	Thementag mit Liveradiosendung zum Thema „Interkulturalität und Menschenrechte“ Im Anschluss Ausstellungseröffnung mit Liveperformance in der Stadt(teil-)bibliothek
-----------	--	---

Produkt

- Einzelne Projektteile werden zu einer öffentlichen Präsentation der persönlichen Eindrücke an einem Thementag, mit einer eigens gestalteten Radiosendung (Lokalsender Antenne Münster) und einer nachfolgenden Ausstellung inklusive Liveperformance, sinnvoll und nachhaltig verknüpft.
- Möglichkeit des Stipendiums *Medienvielfalt - anders* der Heinrich Böll Stiftung

Kompetenzen

- Lesekompetenz und Schreibkompetenz (Rezeption und Produktion)
- Sach-, Fachkompetenz (Fachvokabular: z.B. Kollektivrechte) und Weltwissen
- Medienkompetenz (inkl. Seriösität und Datenschutz)
- Kritikfähigkeit
- Sprach- und Kommunikationskompetenz
- soziale Kompetenz und Fremdverstehen
- Im Sinne der vereinbarten Bildungsstandards für die Stufe 8 der Hauptschule nach der KMK.

Gewinn für Zielgruppe und Stadtteilbibliothek

- Vielschichtige individuelle Förderung der Zielgruppe sowie fächerübergreifender Wissens- und Kompetenzzuwachs
- Medienresonanz
- Erhöhung des Bekanntheitsgrades der Schule und Stadtteilbibliothek sowie allen Projektpartnern
- damit einhergehende Imageverbesserung (Legitimation und Vorteile von Schulform und kleineren Stadtteilbibliotheken)

Mehrwert

- Einbezug von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern, der Stadtteil- sowie Hauptbibliothek, den Projektpartnern und einer breiten Öffentlichkeit.

Konvergentes – eine Plattform für Medienvielfalt und ...!

Wie passt die Bibliotheksrecherche zur Facharbeit?

Eine Studie zur Notwendigkeit von Informations- und Recherchekompetenz bei Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 11

Carina Clausius

Einleitung

Auch im heutigen Mediendschungel nimmt die Bibliothek als Informationsvermittlungsinstantz noch immer eine zentrale Funktion ein. Jugendliche werden tagtäglich mit einer Vielzahl von Medieninhalten konfrontiert, denn nicht nur das traditionelle Medium Buch bietet ein breites Informationsspektrum, sondern auch das Internet liefert eine Vielzahl an Quellen, wie beispielsweise Onlinedatenbanken oder Recherchewerkzeuge wie Google. Diese Vielzahl an Informationsquellen setzt eine hohe Recherchekompetenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler voraus, auf die sie spätestens dann zurückgreifen müssen, wenn es darum geht eine eigene Facharbeit zu einem spezifischen Themenbereich zu verfassen. Die Facharbeit ist eine schriftliche Hausarbeit, die im Land Nordrhein-Westfalen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 11 beziehungsweise der Q1 erbracht werden muss. Laut Schulministerium ist es „ Ziel der

Facharbeit [...] beispielhaft eine wissenschaftliche Arbeit anzufertigen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen: Düsseldorf 2011.) In diesem Zusammenhang sind Lehrkräfte ebenso wie Bibliothekarinnen und Bibliothekare in der Pflicht Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zur sicheren Verwendung von Recherchewerkzeugen zu unterstützen. Diese Entwicklung von Recherchekompetenz ist gerade in der heutigen Zeit wichtig - nicht nur zur Orientierung in der breiten Medienlandschaft, sondern auch um in der heutigen Informationsgesellschaft (vgl. Brunner: Saarbrücken 2007) bestehen zu können.

Die Bedeutung von Informationskompetenz wird auch an folgenden Aspekten deutlich: Zum einen verliert der Hauptschulabschluss immer mehr seinen Stellenwert, da er häufig nicht einmal mehr als Bildungsschwelle angeführt wird, weil er zu keinerlei Aufstiegsmöglichkeit im Bereich der Bildung führt. Zum ande-

ren werden zunehmend höhere Qualifikationsansprüche für unterschiedliche Berufsgruppen gefordert, sodass die Bibliothek zum Zwecke von beruflicher und schulischer Weiterbildung von großer Bedeutung ist. (vgl. Hacker: München 1992) Immer mehr Schülerinnen und Schüler schlagen daher am Ende ihrer Schullaufbahn eine universitäre Karriere ein, sodass sich 2011 40% der altersspezifischen männlichen und 39% der weiblichen Angehörigen für ein Hochschulstudium entschieden. (vgl. Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.3.1 <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K25.gus?rid=T2.5.85#T2.5.85>)

Die Gesellschaft entwickelt sich zunehmend von einer Industriegesellschaft hin zu einer Informationsgesellschaft, was auch in allen gesellschaftlichen Subsystemen- und dadurch ebenso im Bibliothekswesen- spürbar ist [...] (Brunner 2007, 7).

So ist es deswegen wichtig, dass die Schule den Grundstein für eine Recherche- und Bewertungskompetenz legt und die Bibliothek auf die praxisnahe Umsetzung dieser beiden Bereiche abzielt. Eine Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen ist dabei wünschenswert, sodass die Schülerinnen und Schüler die nötige Informationskompetenz effektiv erlernen und später für ihr weiteres Leben nutzen können. Rösch definiert die nötigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler folgendermaßen:

Grundsätzlich geht es um die Fähigkeit, den eigenen Informationsbedarf zu erkennen, durch geeignetes Vorgehen zu befriedigen und die ermittelten Zielinformationen kritisch zu bewerten und nutzen zu können. Dazu ist es notwendig, die Strukturen der Informationslandschaft zu kennen und geeignete Informationsangebote zu ermitteln, einschätzen und auswerten zu können. (Rösch 2012, 7-8)

Untersuchungsaufbau, Erkenntnisinteresse und Forschungsdesign

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich in diesem Kontext zunächst mit zwei durchgeführten Stichproben, die sich allgemein mit der Rückmeldung von Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Erwerb einer individuellen Recherchekompetenz beschäftigen. Um die Qualität der Vermittlung von Informationskompetenz zu verbessern, ist es wichtig, dass Angebote der Bibliothek hinreichend evaluiert werden, damit eine Formulierung von Qualitätskriterien ebenso wie eine Qualitätssicherung stattfinden kann. Dies wurde im Fall der ersten Stichprobe (im Folgenden: *Stichprobe A*) durch die Bewertung und Beurteilung von Schülerinnen und Schüler der Klasse 11, die an der Schülerführung der Bibliothek an der Technischen Universität Dortmund teilnahmen, durchgeführt. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler schriftlich zum bestehenden Angebot der Universitätsbibliothek befragt. Der Fragebogen wurde am Ende einer jeden Bibliotheksführung an die Schülerinnen und Schüler verteilt. Sie arbeiteten zum Erhebungszeitpunkt gerade aktiv an der Erstellung ihrer Facharbeit.

Der Fragebogen war dabei so aufgebaut, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst angeben sollten, welche Recherchemöglichkeiten sie für die Erstellung ihrer Facharbeit nutzen. Danach wurde das Angebot der Bibliothek bewertet, wobei die Frage, inwiefern das Angebot Unterstützung bietet und den Schülerinnen und Schülern neue und hinreichende Informationen bereitstellt, im Vordergrund des Forschungsinteresses steht. Dabei werden vor allem die Fragestellungen fokussiert, ob die Teilnahme an der Bibliotheksführung den Schülerinnen und Schülern neue Informationen geliefert hat und ob sich die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zur Vorbereitung in der Schule unterstützt fühlen sowie Hemmungen abgebaut werden konnten.

Insgesamt konnten in der *Stichprobe A* über 200 Schülerinnen und Schüler aus dem zweiten Schulhalbjahr der 11. Klasse, beziehungsweise der Qualifikationsphase I, befragt werden.

Auch in der zweiten Stichprobe (im Folgenden: *Stichprobe B*) wurden 200 Schülerinnen und Schüler an Oberhausener Gymnasien schriftlich befragt. Die Schülerinnen und Schüler wurden hier nach dem Verfassen ihrer Facharbeit befragt, welche sie bereits benotet zurück erhalten hatten. Neben den Maßnahmen auf Seiten der Schule soll auch insbesondere das eigentliche Rechercheverhalten der Schülerinnen und Schüler beleuchtet werden. Es soll sich zeigen, welche Recherchemöglichkeiten, Medien und Quellen von den Jugendlichen besonders bevorzugt genutzt werden und auch welche Rolle dabei Bibliotheken und deren Aufklärungs- und Einführungsangebote spielen. Außerdem wird die subjektive Empfindung und Bewertung der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang mit der schulischen Unterstützung dargestellt, um herauszufinden, ob sich diese gut auf ihre Recherchearbeit bzw. das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet fühlen. Durch diesen Aufbau konnten Maßnahmen auf Seiten der Schule und auf Seiten der Bibliothek gleichermaßen betrachtet und Anforderungen und Konsequenzen für die Vermittlung von Informations- und Recherchekompetenzen formuliert und verglichen werden.

Ergebnisse der Stichproben

Die Ergebnisse der beiden Studien werden im Folgenden kurz zusammengefasst. Im Anschluss werden dann für beide Seiten (Bibliothekare/innen und Lehrer/innen) Konsequenzen für die Praxis formuliert.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der ersten Stichprobe fällt zunächst die hoch frequentierte Nutzung des Internets als primäre Informationsquelle auf. Als Be-

gründung seitens der befragten Schülerinnen und Schüler wird hierfür häufig angegeben, dass das Internet leicht erreichbar und auch von Zuhause jederzeit zugänglich ist. Interessant ist allerdings, dass viele der Befragten das Internet dennoch nicht als wichtigste Recherchequelle ansehen, sondern die Bibliothek, welche allerdings von vielen Schülerinnen und Schülern kaum oder sogar gar nicht besucht wird. In *Stichprobe B* gaben 24,1% an Internettex-te zu nutzen und 17,4% verwendeten Google zur Bearbeitung ihrer Facharbeit., Nur 15,4% besuchten die örtliche Bibliothek und 6,7% die Universitätsbibliothek. Auch in *Stichprobe A* entschieden sich 36,8% für die Nutzung des Internets, aber immerhin auch fast 20% für die Nutzung der örtlichen Bibliothek. Bei der Beurteilung der Bedeutung der Bibliothek unterscheiden sich die beiden Stichproben grundlegend. Die Schülerinnen und Schüler, die eine Bibliotheksführung besucht haben, schätzen die Relevanz der Bibliothek deutlich höher ein und fühlen sich durch sie ausreichend unterstützt, während die Schülerinnen und Schüler, die nicht an der Bibliotheksführung teilgenommen haben, kein Interesse daran haben und sie auch insgesamt negativer einschätzen, was zur Konsequenz hat, dass sie sich nicht ausreichend unterstützt fühlten. In *Stichprobe B* gaben daher 81% der Schülerinnen und Schüler an, keine Bibliotheksführung zu benötigen, obwohl 65,9% noch an keiner Bibliotheksführung teilgenommen hatten. Des Weiteren beurteilten die meisten der Befragten mit fast 82% die Bibliothek als unnötig für das Verfassen ihrer Facharbeit. Im starken Kontrast steht hier die *Stichprobe A*: hier gaben 87,3% an, dass sie die Bibliotheksführung als wichtig für das Verschaffen eines ersten Überblicks ansehen. 75% widersprachen der Aussage, dass die Führung nicht nötig ist, um sich auf das Verfassen der Facharbeit vorzubereiten.

In den Ergebnissen der Stichprobe stellte sich außerdem heraus, dass es vielen Befragten schwer gefallen ist, geeignete Materialien für ihre Facharbeiten zu finden, welches nicht zuletzt auch an der zu eng oder zu weit gefassten Forschungsfrage lag. Immerhin 34,3% fiel es sehr schwer geeignete Materialien zu finden und immerhin noch fast 40% konnten der Aussage „Mir fiel es leicht geeignete Materialien für meine Facharbeit zu finden.“ nicht vollständig zustimmen. Über die Hälfte aller Befragten konnte ihr Thema nicht ausreichend eingrenzen, was eine Erschwerung der Materialsuche zur Folge hatte. 76,3% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Bibliotheksführung stellten zudem in *Stichprobe A* klar, dass ihnen die Führung bei wichtigen schulischen Aktivitäten, wie zum Beispiel der Facharbeit, die gewünschte Hilfestellung geboten hat.

Ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung zeigt, dass die Befragten, die eine Bibliothek als Materialquelle genutzt haben, weniger Schwierigkeiten hatten geeignete Materialien für ihre Facharbeit zu finden. Gerade Jungen nutzen die Bibliothek seltener, sodass diese Gruppe von Jugendlichen an die Nutzung herangeführt werden sollte. Die Nutzung der Bibliothek stellt außerdem auch eine Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer dar, weil die größte Verantwortung die Schülerinnen und Schüler bei der Anfertigung einer Facharbeit zu unterstützen auf Seiten der Schule zu finden ist, was sich u.a. dadurch bestätigt, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler bei der Facharbeit von ihren Eltern unterstützt zu werden. Denn nur 6,8% der Befragten nannten das Elternhaus als Unterstützung während des Verfassens der Facharbeit, 14,7% wurden immerhin noch teilweise bei der Erstellung der Facharbeit von ihren Eltern unterstützt.

Obwohl viele Lehrkräfte der Ansicht waren, dass die Schülerinnen und Schüler

keinerlei Interesse an einer Führung hätten, zeigte sich durch den zweiten Teil dieser Befragung allerdings deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler, die an einer Bibliotheksführung teilgenommen haben, diese auch durchaus positiv bewerten und sich in ihrer Recherche für die Facharbeit unterstützt fühlten. So gaben über 87% der Befragten auf einer Skala von 1 „Trifft genau zu“ bis 4 „Trifft gar nicht zu“ an, dass sie die Bibliotheksführung als wichtig erachteten, um einen ersten Überblick in Bezug auf die eigene Recherche zu erhalten (s. Abb. 1).

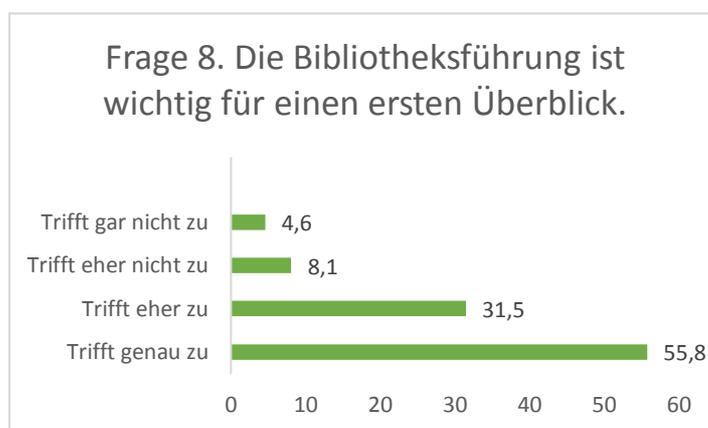


Abb. 1: Bewertung der Bibliotheksführung auf einer Skala von 1-4

Didaktische Konsequenz

Aus den oben aufgeführten Ergebnissen ergeben sich einige Konsequenzen für die Praxis im Umgang mit der Recherche für die Facharbeit. Obwohl Schülerinnen und Schüler die Bibliothek als wichtigste Informationsquelle einstufen, nutzen sie diese zur Recherche nicht am häufigsten, sondern entscheiden sich insgesamt eher für die Nutzung des Internets. Aus diesem Grund sollten Schülerinnen und Schüler gerade im Verlauf der Bearbeitung der Facharbeit lernen, wie wissenschaftliche Methoden angewandt werden und ihre Informationskompetenz schulen. Hierzu ist zwingend die Unterstützung der Lehrkräfte nötig, die oftmals laut der Befragten nicht ausreichend gegeben war - wie immerhin

57,5% der Schülerschaft in der Befragung angaben. Eine didaktische Konsequenz wäre also, dass Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern beispielsweise mit Hilfe eines Methodentages bei der Literatursuche ebenso wie bei der Bewertung der Recherchequellen zur Seite stehen. Denn gerade weil Schülerinnen und Schüler das Internet sehr häufig zur Recherche nutzen, muss dies separat besprochen werden, um einen kritischen und adäquaten Umgang damit zu gewährleisten.

Vielen Befragten ist es außerdem schwer gefallen passende Materialien zu verwenden und eine geeignete Forschungsfrage zu entwickeln. An dieser Stelle konnte die zentrale Bedeutung der Bibliothek als außerschulischer Lernort zusätzlich belegt werden, da nach Angaben der befragten Schülerinnen und Schüler die schulische Anleitung oft als nicht ausreichend empfunden wurde und ihnen so dieser Zugang zur Erweiterung ihrer Informationskompetenz verwehrt bleiben könnte.

Grundlage einer ausreichenden Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler sollte sein, dass die *Bibliotheksführung für alle Oberstufenschülerinnen und -schüler verpflichtend* ist, damit homogene Voraussetzungen geschaffen werden, die zumindest teilweise die ungleiche Unterstützung auf Seiten der Lehrkräfte und Eltern ausgleichen könnten. Die Befragung konnte allerdings nicht nur die sehr heterogene Unterstützung durch die Eltern, sondern auch die durch die Lehrpersonen nachweisen. Dadurch wird deutlich: Auch Lehrpersonen brauchen *Hilfestellungen in Bezug auf die Bewertung und Betreuung* bei einer Facharbeit, da die Art der Beurteilung im Lehrplan sehr allgemein gehalten ist und dadurch den Interpretationen der einzelnen Lehrperson unterliegt. Nicht nur, dass die Transparenz, die den Schülerinnen und Schülern die Erwartungen der Schule aufzeigt, gegeben wäre, wenn es an jeder

Schule einen *eigenen Kriterienkatalog* zur Erstellung von Facharbeiten geben würde, sondern auch die Lehrpersonen hätten weniger zeitlichen Aufwand bei der Beurteilung der Facharbeiten.

Oftmals gehen die Lehrerinnen und Lehrer von einer bestimmten Einstellung auf Seiten der Jugendlichen aus, denn vielfach wurde bei der Befragung von den Lehrkräften angegeben, dass die „Jugendlichen keine Bibliotheksführung wollen, also wird auch keine angeboten.“ Gerade die Universitätsbibliothek bietet hier eine große Fülle an geeigneten Materialien an, die die Schülerinnen und Schüler nutzen können und auch sollten. Dies kann allerdings nur hinreichend erfolgen, wenn es eine *enge Verzahnung zwischen den Lehrplänen und den Themen der Facharbeit* gibt, sodass eine Absprache mit den Lehrkräften unabdingbar ist. Durch die hier dargestellte Umfrage wurde gezeigt, dass nur sehr wenige Schülerinnen und Schüler in der Lage waren, vor Teilnahme an einer Bibliotheksführung strukturiert nach Informationen zu suchen. Nur wenige von ihnen kannten sich darüber hinaus in einer Bibliothek aus. Das zeigt, dass das *Bibliothekspersonal nicht ohne Absprache mit der Lehrperson* die Führung durchführen kann, da dadurch eventuell von Grundkenntnissen ausgegangen wird, die die Schülerinnen und Schüler eventuell nicht besitzen.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler die gymnasiale Oberstufe besuchen, darf von dem Bibliothekspersonal nicht davon ausgegangen werden, dass sie bereits genügend Kenntnisse im Bereich der Recherche erworben haben. Sowohl in der Schule als auch in der Bibliothek sollte das selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen, damit sie die Vorgänge erarbeiten und verinnerlichen können. Aus diesem Grund ist es auch sinnvoll nach der Führung noch zusätzliche Zeit in der Bibliothek einzuplanen, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gezielt für ihre

Themen der Facharbeit recherchieren und gegebenenfalls Fragen stellen können, wozu das Bibliothekspersonal zur Verfügung stehen sollte. So erkennen sie den konkreten Mehrwert für ihre Facharbeit und das Thema.

Obwohl also die Schülerinnen und Schüler bereit sind die mangelnde Vorbereitung auf Seiten der Schule (und gegebenenfalls Bibliothek) zu akzeptieren, sollte die Institution Schule umdenken

und *Bibliotheksführungen obligatorisch anbieten*, da durch eine gelungene Kooperation und Vorbereitung den Schülerinnen und Schülern bewusst wird, welche große Hilfe ihnen gerade die Bibliothek bieten und welche Erleichterung bei der Recherche für die Facharbeit entstehen kann.

Literatur:

- Brunner, Antje: Vermittlung von Informationskompetenz- Hochschulbibliotheken in der Lehre. VDM Verlag Dr. Müller e. K. und Lizenzgeber: Saarbrücken 2007. S. 7
- Hacker, R.: *Bibliothekarisches Grundwissen*. München: Saur 1992. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen: Die gymnasiale Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein- Westfalen- Informationen für Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2012 in die Oberstufe eintreten. Düsseldorf 2011.)
- Rösch, Hermann: Öffentliche Bibliotheken und ihre Umwelt- Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen als Herausforderung bibliothekarischen Handelns. In: Schade, Frauke/ Umlauf, Konrad (Hrsg.): *Handbuch Bestandsmanagement in öffentlichen Bibliotheken*. De Gruyter Saur: Berlin 2012. S. 7-8.
- Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.3.1
<http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K25.gus?rid=T2.5.85#T2.5>.



Kinder mit digitalen Medien für Literatur begeistern

Nora Littwin

Schule und digitale Medien

Die Digitalisierung, die steigende multimediale Ausstattung der Haushalte und die daraus resultierende Vervielfältigung der Medienangebote haben zu einem deutlichen Wandel der traditionellen Nutzungsmuster und einem neuen Medienverhalten geführt. Insbesondere die Verbreitung des Internets, die Etablierung von Flatrates und die mobilen Endgeräte wie Smartphones und Tablets verändern die Art der Mediennutzung. 77,2 % der Erwachsenen ab 14 Jahren sind in Deutschland online (vgl. ARD/ZDF-Onlinestudie 2013). Laut der aktuellen BITKOM-Studie "Kinder und Jugend 3.0" gehört das Internet für die meisten Kinder ab 8 Jahren zum Alltag. Die Vielzahl der Eltern unterstützen ihre Kinder bei der

Nutzung, ein signifikanter Anteil sei jedoch überfordert (vgl. BITKOM-Studie „Kinder und Jugend 3.0“ 2014).

Die Schule als zweite Lesesozialisationsinstanz nach der Familie tut somit gut daran, sich den veränderten Bedingungen für den Zugang zum Lesen, Rezipieren und Lernen zu stellen. Leseförderung beispielsweise ausschließlich über Printmedien zu realisieren, spiegelt keineswegs die zunehmend digital geprägte Lebenswelt wider, denn digitale Medien sind tief in der Alltagswelt der Kinder und Jugendlichen verwurzelt. Es gilt einen neuen Zugang zur Literatur zu schaffen, der den digitalen Medien Beachtung schenkt, um die Attraktivität des Mediums aus der häuslichen Umgebung auch als Motivation für schulisches Lernen einzubinden.

Die Befragung „Eine Digitale Agenda für die Schule“ der BITKOM-Studie bestätigt sogar den Wunsch der Lehrkräfte nach einer vermehrten Nutzung digitaler Medien im Unterricht: Jeder zweite Lehrer würde häufiger elektronische Medien in der Schule nutzen, allerdings mangelt es an der Ausstattung der Schulen.

In unseren Schulen verabschieden wir uns allmählich von der Kreidezeit, aber von der Digitalen Schule und vernetztem Lernen sind wir noch weit entfernt. Wir brauchen eine Digitale Agenda für unsere Schulen. Wir müssen die Ausstattung verbessern, die Weiterbildung vorantreiben und den Unterricht auf die Anforderungen der digitalen Welt ausrichten“, so BITKOM-Präsident Prof. Dieter Kempf (BITKOM-Studie „Eine Digitale Agenda für Schule 2014).

Lehrer als Mediendidaktiker

Wie in den Ausführungen Prof. Kempfs bereits anklingt, ist die unzureichende Ausstattung der Schulen nicht die einzige Hürde auf dem Weg, die Schulen in der Welt der digitalen Medien zu positionieren. Expertentum in Hinblick auf den Einsatz von Medienvielfalt, multimedialen Inhalten und neuen Lesegewohnheiten ist gefragt. Das erfordert „digital literacy“, d.h. den kompetenten, verantwortungsbewussten und reflektierten Umgang mit Medien, den es im Unterrichtskontext zu vermitteln gilt. In Bezug auf die Schule sind Lehrkräfte somit zunehmend in der Rolle der *Medienexperten* gefragt, denn sie entscheiden, inwiefern und in welcher Art digitale Medien zur Aufbereitung schulischer Inhalte zum Einsatz kommen können. Die Bedeutung und der Bedarf der neuen Medienkompetenz zeigt sich in einer Maßnahme des Landkreises Osterholz. Hier wurden Lehrkräfte ein Jahr lang zu „Peer Coaches“ weitergebildet. Die mediendidaktischen Berater unterstützen die Kollegen bei der Planung und Zielsetzung mit digitalen Medien im Unterricht und beraten hinsichtlich der Integration im Lehrplan (vgl. Keller 2014).

Der rasanten Verbreitung des Internets steht auch eine andere Seite gegenüber. Bei allem Fortschritt zeichnet sich eine Wissensklüft, die sogenannte „digital gap“ ab, die durch den Zugang zu Kommunikationstechniken wie dem Internet definiert wird. Die Befürchtung, dass Chancenungleichheit beim Zugang auch Diskrepanzen in sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungschancen mit sich bringt, liegt nahe. Es stellt sich daher die Frage: Wie kann die Lehrperson der „digital gap“ bei Kindern verschiedener sozialer Herkunft entgegen wirken? Konkret: Wie gestaltet die Lehrkraft den Zugang zur Literatur mit digitalen Medien und im Hinblick auf Chancengleichheit? Wie kann zudem die Brücke zwischen schulischem und heimischem sowie literarischem Lernen geschlagen werden?

Onilo.de als digitaler Zugang zur Literatur

Das Leseportal Onilo.de bietet die Möglichkeit, den Umgang mit Literatur medial zu gestalten. Über 150 digitale und animierte Kinderbücher, sogenannte Boardstories, von derzeit 16 Kinderbuchverlagen sind jederzeit online verfügbar. Neben Abenteuer- und Sachgeschichten werden Gedichte und Kinderbuch-Klassiker wie „Peter Pan“ und das „Dschungelbuch“, aber auch eine Vielzahl an klassischen und modernen Märchen angeboten. Die Geschichten (Lesestufen 1 bis 6) können per Beamer oder interaktivem Whiteboard im Klassenzimmer gelesen werden. So wird das Lesen mittels digitalem Medium zu einem neuen, spannenden und gemeinsamen Erlebnis für die Schülerinnen und Schüler.

Im Folgenden soll geklärt werden, welchen Mehrwert die Boardstories von Onilo.de beim literarischen Lernen bieten und wie der Zugang zur Literatur mit diesem digitalen Medium für Kinder attraktiv gestaltet werden kann.

In der Praxis: Leseförderung mit Onilo.de

Vorbereitungen

Zu Beginn der Stunde versammeln sich die Schülerinnen und Schüler im Klassen- oder Computerraum, welcher mit Beamer oder interaktivem Whiteboard ausgestattet sein muss. Die Lehrkraft ruft beispielsweise die Boardstory „Der Froschkönig und der Eiserne Heinrich“ über Onilo.de auf.

Es empfiehlt sich, dem Start der Boardstory ein bewegungsreiches Ritual voranzusetzen, um die Konzentrationsfähigkeit der Kinder für den anstehenden Leseevent zu steigern. Beispielsweise können die Schüler/-innen vor dem Märchen Hüpfen und Quaken wie ein Frosch oder eine goldene Kugel so schnell sie können herumreichen. Beliebt ist auch, die Kinder durch einen mit Goldfolie umwickelten Hula-Hup-Reifen steigen zu lassen – um thematisch "in die Märchenwelt einzusteigen".

Vorlesen, gemeinsames Lesen und mehr

Der hohe Stellenwert des Vorlesens in Zusammenhang mit der Lesesozialisation wird stets betont. Regelmäßiges Vorlesen in der Schule kann zudem zum Ausgleich vorschulischer Leseförderung beitragen. Zum Ziel der Leseförderung kann das Lesen der Boardstory als besonderer Event inszeniert werden. Empfehlenswert ist es, eine kuschelige Atmosphäre zu schaffen und eventuell das Licht abzudunkeln, sodass die Kinder die Bilder mit großer Aufmerksamkeit betrachten und den Text Mithören und -lesen können. Animierte Bilder und Sounds unterstützen das Textverständnis und helfen beim Erschließen von unbekanntem Vokabular: So wird beispielsweise die textliche Referenz „strömender Regen“ verbildlicht. Das Vorlesen als Eintauchen in die Welt der Geschichte wird möglich. Interessant sind offene Anschlussaufgaben wie beispielsweise ein Bild zu der Geschichte malen zu lassen, die Aufschluss darüber geben können,

welche Gedankenwelt sich in den Kindern zu den Geschichten entsponnen hat. Eine Möglichkeit, literarisches Lernen zu fördern, ist das Höreraktivierende Vorlesen (vgl. Kruse 2009), d.h. die Zuhörer werden bei der Darbietung der Geschichte aktiv miteinbezogen. Onilo.de bietet Literatur zum Mitlesen und Mithören: Die animierten Bilderbuchgeschichten werden großformatig projiziert, der Text wird lesefreundlich positioniert eingeblendet. So können vorlesende Gestik und Mimik einsetzen. Die Boardstories verfügen zudem über eine integrierte Steuerungsleiste, um das Lesetempo zu regulieren, an beliebigen Stellen zu unterbrechen, hin- und her zu springen oder Text und Ton ein- und auszuschalten. Das ist ideal für das Lehrpersonal, um weitere interessante Geschichten, Nachfragen, Vor- und Rückschauen in die Vorlesesituation einfließen zu lassen. Die Methode ermöglicht es, auch für jene Kinder ein Leseangebot zu gestalten, denen das bloße Zuhören oder Lesen mit langen stillen Konzentrationsphasen schwer fällt. Eine betonende Sprechgestaltung erhöht zusätzlich die Attraktivität des Mithörens. Zudem können Gesprächsimpulse an geeigneten Stellen gesetzt werden, die Kinder zum Nachdenken, Formulieren eigener Gedanken und Nachempfinden fremder Perspektiven animieren. Fragen wie „Wie fühlt sich der König wohl gerade? Hast du dich auch schon einmal so gefühlt?“ fördern das Empathieempfinden der Kinder und die Fähigkeit, sich emotional und subjektiv an dem Text zu binden und damit auch das Fremdverstehen. Die Bilder mit Animationen und Sounds bieten auch hier besondere Anreize für Impulse. So kann die Lehrkraft beispielsweise die Schüler/-innen auffordern, Auffälligkeiten im Text nachzuahmen: „Jetzt kräht mal wie der Hahn von den Bremer Stadtmusikanten!“. Das Pausieren während der Stories kann den Schülerinnen und Schülern helfen, sowohl innertextliche Bezüge zu erkennen, indem der Handlungsverlauf

wiedergeben wird, als auch Fantasie mithilfe von Fragen wie „Wie könnte es jetzt weitergehen?“ zu entwickeln.

Situation am interaktiven Whiteboard

Am digitalen Whiteboard zeigt sich deutlich das Alleinstellungsmerkmal und damit der Mehrwert dieses digitalen Mediums: die Interaktivität. Lehrkräfte können die gänzliche Funktionalität der Boardstories auf dem Whiteboard nutzen und so die Ergänzung zum Buch leisten.



© Onlio.de

Zu jeder Boardstory gibt es neben dem Unterrichtsmaterial im PDF-Format auch interaktives Unterrichtsmaterial, mit dem die Lesestunden abgerundet werden können. Dieses fördert einerseits die Lesekompetenz, das Textverständnis und bietet Schreibimpulse, unterstützt andererseits aber auch die Medienkompetenz und regt auf spielerischer Weise zur Kreativität und zum Nachdenken an. Die Schüler/-innen können direkt mit dem Stift in den Text am Whiteboard schreiben, Bilder zeichnen, Worte oder Grafiken mit den Händen verschieben, ein Video oder eine Tonspur aufnehmen, sowie Felder „freiwischen“. Bei Letzterem ist auch sogleich das Ergebnis sichtbar, denn das Feld färbt sich Grün (richtig) oder Rot (falsch) ein.

Bei der Unterrichtsankündigung zur Boardstory „Rotkäppchen“ können die

Kinder bei der Aufgabe „Hier im Wald sind sieben Wörter versteckt. Findest du sie? Dann kreise sie ein.“ direkt am Whiteboard aktiv werden und zusammen die Aufgabe lösen. Auch durcheinander gewürfelte Wortteile wie „Blumen“, „strauss“ oder „Groß“, „mutter“ können direkt am Board zusammengezogen werden.

Falls es der Schulausstattung an Whiteboards mangelt, können die Boardstories auch mit Beamer genutzt werden. Das interaktive Whiteboard ist daher wünschenswert, aber keineswegs Voraussetzung für die Nutzung von Onlio.de im Unterricht.

Schnittstelle schaffen zum heimischen Lesen und Lernen

Eine Schnittstelle zu Eltern und Geschwistern zu schaffen und die wichtigste Instanz für Lesesozialisation mit in den Lernprozess der Kinder einzubauen, ist ein bedeutender Vorteil, der mit Onlio.de gewährleistet wird. Diese Schnittstelle bildet der *Schülercode*. Das

ist ein Zugangscode, der vom Lehrer für die Schüler generiert werden kann. Über diesen können Schüler/-innen via Internet auch von zu Hause auf das Portal Onlio.de und die Boardstories zugreifen. Kinder sind daran interessiert, ihren Eltern zu zeigen, was sie gelesen haben und was sie beschäftigt. Ein reger Austausch gewährt auch Einblicke in die Gedankenwelt der Kinder. Das ermöglicht den Eltern im heimischen Umfeld Leseförderung zu unterstützen. Boardstories ermöglichen Eltern und Schülern/Schülerinnen ein gemeinsames Leseerlebnis, d.h. der soziale Aspekt des Lernens wird gestärkt. Hier grenzt sich das Medium auch zu Kinderbuch-Apps ab, die eher spielerische Aspekte des Lernens fördern.

Falls kein Zugang zum Internet besteht, kann auch eine wöchentliche Arbeitsgemeinschaft in der Schule weitergehende Beschäftigungen mit den Boardstories

und passenden Anschlussaufgaben wie szenischen Präsentationen, Basteln u.v.m. ermöglichen.

Kooperationsmodelle von Bibliotheken und Schulen können hier ebenso greifen, um eine Brücke von der Schul- zur Alltagswelt zu schlagen. So bieten etwa die Hamburger Bücherhallen einen Onilo-Deutsch-Sommerkurs an. In Bibliotheken stellen die Boardstories von Onilo.de ein gleichwertiges Medium neben Buch, DVD und CD dar. Angeboten werden beispielsweise auch Lesenachmittage.

Insgesamt ist Onilo in der Gemeindebibliothek Ismaning ein voller Erfolg, die Kinder sind stets begeistert und besuchen die Bücherei gerne wieder. Mittels der digitalen Vorführung werden sie spielerisch an das Medium Buch und das kreative Verarbeiten der Texte herangeführt. (...) Die Ausleihzahlen im Bereich Kinder- und Jugendbuch sind im vergangenen Jahr um 8,5% gestiegen. Dabei ist Onilo ein Bestandteil des vielfältigen Angebotes, das die Bibliothek zunehmend beliebter werden lässt. (vgl. Onilo – Bilderbuchkino de luxe 2014).

Die Begeisterung der Kinder schafft einen emotionalen Bezug zur entsprechenden Literatur. So wird berichtet, dass Kinder nach der Rezeption gern die Originalliteratur in Printform ausleihen. Die

Ergänzung zum Buch wird so besonders deutlich.

Fazit

Lesekompetenz ist auch in der digitalen Welt eine Schlüsselqualifikation. Kinder für das Lesen und die Literatur zu begeistern und dafür ergänzend digitale Medien zu nutzen, ist der Ansatz hinter dem Leseportal Onilo.de. Die digitalen, teilanimierten Boardstories erleichtern nicht nur die Sinnerfassung, sondern bringen auch Leselust ins Spiel. So kann ein emotionaler Rückbezug zum Buch im Speziellen und der Literatur im Allgemeinen ermöglicht werden. Empirische Untersuchungen hinsichtlich des Einflusses von Bewegtbildern und Sprachrhythmus auf literarisches Lernen stehen noch aus. Bestätigt ist, dass der Einsatz von Onilo.de den Kindern Freude bringt beim Lesen und literarischen Lernen – das Netzwerk aus Referenzschulen, Bibliotheken und sogar Universitäten bestätigt diese Beobachtung. Auch die Jury des Bildungsmedienpreises digita 2014 ist von der Qualität überzeugt. Wohlan, auf dass nun auch die breite Akzeptanz in Bildungseinrichtungen und Familien Einzug erhält.

Weitere Informationen zu Onilo:

<https://www.onilo.de/startseite/>

Literatur:

- ARD/ZDF Onlinestudie 2013. Mobile Internetnutzung steigt rasant. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/PM1_ARD-ZDF-Onlinestudie_2013.pdf (Stand: 04.09.2013)
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (2014a): Eine digitale Agenda für die Schule. http://www.bitkom.org/de/markt_statistik/78000_79291.aspx (Stand: 07.05.2014)
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (2014b): Studie „Kinder und Jugend 3.0“. http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_PK_Kinder_und_Jugend_3_0.pdf (Stand: 28.04.2014)
- Keller, Gabriela (2014): 17 Lehrer jetzt Berater für digitale Medien. www.weser-kurier.de/region/Wesermarsch_artikel,-17-Lehrer-jetzt-Berater-fuer-digitale-Medien-_arid,896330.html (Stand: 15.07.2014)
- Kruse, Iris: Beim Vorlesen die zuhörenden Kinder aktivieren. In: Grundschrift Deutsch (2009). Nr.21, S. 15-17.
- Onilo – Bilderbuchkino de luxe. <https://www.oebib.de/bibliotheken/bibliotheken/article/2014/02/04/onilo-bilderbuchkino-de-luxe/> (Stand: 04.02.2014)

„Lesen und lesen lassen!“ – inklusive Leseförderung in der Grundschule

Ein Praxisbeispiel zur inklusiven Adaption des Lautlesetandems nach Rosebrock/ Nix/ Rieckmann/ Gold mit Hilfe des Buches „Die Olchis sind da“ von Erhard Dietl

Jannah Wilkens

Olchis mögen keine Schokolade. Und auch kein Eis und keine Bonbons. Sie mögen keinen Pudding und keine Spaghetti. Sie mögen überhaupt nichts von den Sachen, die uns gut schmecken. Olchis mögen viel lieber scharfe Sachen und Fauliges und Bitteres. Sie kauen gerne alte Gummireifen, knabbern an verrosteten Blechbüchsen und pudern sich mit einer Dose Pfeffer!“ (Dietl 1996, 2010)

So beschreibt der Autor Erhard Dietl seine grünen Fantasiefiguren zu Beginn des Buches „Die Olchis sind da!“ (Verlag Friedrich Oetinger GmbH, Hamburg 1996, 2010).

Und so kann der gleiche Inhalt adaptiert in „leichter Sprache“ aussehen; angepasst auf ein inklusives Setting, in dem die unterschiedlichsten Leseniveaus bei den Schülerinnen und Schülern in einer Grundschule vertreten sind:

*Olchis mögen keine Schokolade.
Und auch kein Eis.
Oder Pudding.*

*Olchis mögen alte Sachen.
Sie essen alte Gummireifen,*

Glas oder Dosen aus Blech.

Das Projekt „Lesen und lesen lassen!“ entstand im Rahmen einer Masterthesis zum Master of Education, Berufsziel: Grundschulpädagogin.

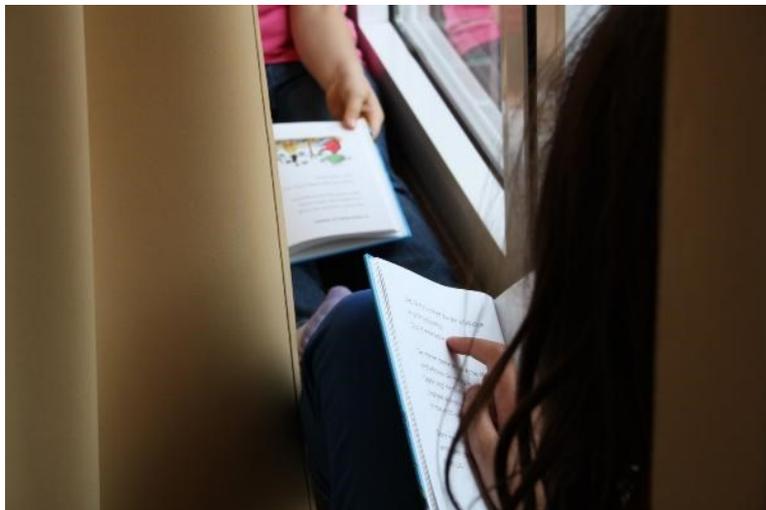
Dabei wurde eine Lesefördermaßnahme entwickelt, die Kinder im Alter von sieben bis neun mit sowie ohne Behinderung gleichermaßen in ihrer Leseflüssigkeit und somit ihrer Lesekompetenz stärkt. „Lesekompetenz (Reading Literacy) ist die Fähigkeit, Gedrucktes und Geschriebenes aus verschiedenen Kontexten zu verstehen, zu interpretieren, zu kommunizieren und weiterzuverarbeiten.“ (Frauen et al 2007, S. 25). Es geht hierbei nicht nur um eine für den Deutschunterricht relevante Kompetenz, sondern um etwas, das in jedem Schulfach sowie für die selbstbestimmte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unermesslich ist.

Leseflüssigkeit als zentraler Gegenstand der inklusiven Förderung, weil diese Voraussetzung für das Leseverständnis und daher auch die Lesemotivation ist – denn wer flüssig liest versteht besser und hat somit mehr Spaß am Lesen: „Erst ein ausreichender Grad an Leseflüssigkeit auf der Wort- und Satzebene [...] setzt jene kognitiven Ressourcen frei, die für die höheren Verstehensprozesse beim Lesen benötigt werden.“ (Rosebrock et al 2011,

S. 15). Dabei meint Leseflüssigkeit selbst das mühelose und routinierte Erlernen von Texten (Rosebrock et al 2011, S. 15).

Lautlesetandem – gemeinsam laut lesen

Rosebrock et al haben zur Förderung der Leseflüssigkeit eine Methode entwickelt, welche dem Projekt zugrunde gelegt wurde: Das Lesetandem, ein Lautleseverfahren, bei welchem immer zwei Schülerinnen und Schüler (ein Lesetrainer und ein Lesesportler, eingeteilt aufgrund ihrer bereits bestehenden Lesekompetenzniveaus), einen Text laut und synchron lesen (Leseforum Schweiz 2010).



©Wilkens

Unter Lautleseverfahren versteht man im lesedidaktischen Kontext

[...] explizite Trainingsformen und -routinen [...], bei denen die Schüler(innen) durch das laute Lesen und Vorlesen [...] von kurzen Texten oder Textabschnitten vor allem ihre Lesefähigkeit bei der Worterkennung, der Verbindung von Wortfolgen im Satzzusammenhang und bei der Herstellung von Relationen zwischen den einzelnen Sätzen verbessern können (Rosebrock, Nix 2008, S. 31).

Dabei folgt jede als Lesetandem organisierte Einheit einer festen Routine (vgl. Rosebrock et al 2011, S. 98f.):

- Lesetrainer und Lesesportler sitzen direkt nebeneinander, ein Exemplar des Textes haben sie vor sich liegen.
- Auf ein vereinbartes Zeichen beginnen sie, den Text chorisch vorzulesen. Dabei beachten sie die Lautstärke – es wird halblaut vorgelesen, um andere Schülerinnen und Schüler nicht zu stören.
- Der Lesetrainer geht mit dem Finger die zu lesenden Wörter mit.
- Es tritt ein Lesefehler auf: Der Lesetrainer wartet vier Sekunden – so lange hat der Lesesportler Zeit, sich selbst zu verbessern. Erfolgt Selbstkorrektur, wird das Lesen wieder aufgenommen, erfolgt keine, korrigiert der Trainer und der Satz wird von vorne gelesen, nachdem der Sportler das falsche Wort korrekt wiederholt hat.
 - Bei schwierigen oder unbekanntem Wörtern: Der Lesesportler erklärt dem Lesetrainer die Bedeutung oder schlägt sie nach, falls er sie selbst nicht kennt.
 - Fehlerloses Lesen über längeren Zeitraum: Der Trainer lobt seinen Sportler.
 - Wenn sich der Lesesportler beim Lesen zunehmend sicher fühlt, gibt er dem Lesetrainer ein vereinbartes Allein-Lesen-Zeichen, woraufhin der Lesetrainer mit dem lauten Lesen aussetzt und nur noch still mitliest. Der Finger wird weiterhin mitgeführt. Tritt ein Fehler auf, wird nach erfolgreicher Selbstkorrektur das Alleinlesen fortgesetzt, ansonsten wird das gemeinsame Lautlesen wieder aufgenommen.
- Gegebenenfalls können aufgetretene Fehler von dem Lesetrainer unterstrichen werden, um seinen Fortschritt beim erneuten Lesen besser reflektieren zu können.
- Jeder Textabschnitt wird nach diesem Verfahren mindestens vier Mal halblaut gelesen.

- Es kann dabei in der Klasse interessenbedingt an Texten gearbeitet werden, aber auch das synchrone Arbeiten aller Schülerinnen und Schüler am gleichen Text ist möglich.
- Die Übungsdauer sollte 15 bis 20 Minuten nicht überschreiten

Für die Kinder sollten zur Umsetzung der Methodik Materialien bereitgestellt werden, die diesen Ablauf vereinfacht darstellen, so dass sie während des Projektes eine Orientierungshilfe haben. Diese gab es zum einen auf großen Plakaten, zum anderen auf laminierten Karten, die jedes Tandem erhielt.

Das A und O - Adaption

Als Lesetext zur Anwendung dieses Lautleseverfahrens wurde mit der Ganzschrift „Die Olchis sind da!“ eine Woche lang für jeweils eine Zeitstunde gearbeitet. So besteht während des Projektes ein Spannungsbogen bezüglich der inhaltlichen Gegenstände und die Kinder sehen Lesen in dem Gesamtzusammenhang des Geschichte-Erlesens, welcher zusätzliche Motivation bietet.

Für ein inklusives Setting, an dem entsprechend routinierte Leser wie lese-schwache Schülerinnen und Schüler, gegebenenfalls mit Förderschwerpunkten, gemeinsam am gleichen Inhalt arbeiten sollen, muss die Textgrundlage adaptiert werden. Man sollte sich nicht scheuen, trotz des Mangels an Leichtleseversionen für moderne und ältere Kinderliteratur, mit diesen zu arbeiten. Mit der Erlaubnis des Verlages und der Berechtigung, die Illustrationen Erhard Dietls für das Projekt zu nutzen, ließ sich eine eigene Leichtleseversion erstellen. Diese muss jedoch äußerlich an das Original angepasst sein, also ebenfalls in Farbe und als Hardcover gedruckt werden, um keine Minderwertigkeit des leichteren Lesetextes zu suggerieren.

Beim Schreiben einer Leichtleseversion sollten folgende Kriterien beachtet werden (vgl. Boie 1998):

- Vermeidung schwieriger Wörter
- Jede Zeile ein Sinnschritt von höchstens 6 Wörtern und insgesamt höchstens 33 Anschlägen
- Schriftgröße von 14 – 16 p
- Verwandtschaft der Schrift zur Druckschrift – unbedingt serifenfrei!
- Verwendung von Bildern

Die Vereinfachung des Originaltextes wurde exemplarisch zu Beginn dieses Artikels dargestellt.

Jedes Tandem erhält somit ein Originalbuch und eine Leichtleseversion und die Orientierungstafel; diese kann in namentlich beschrifteten Boxen aufbewahrt werden, um zudem den Ordnungssinn und das Wertschätzen der Arbeitsmaterialien zu fördern.

Zudem sollte das Lesetraining in einen sinnstiftenden Zusammenhang gesetzt werden. So stand die Aufnahme eines Hörbuchs zum Abschluss des Projektes im Arbeitsfokus und bot somit ein Ziel, für das die Kinder fleißig trainieren konnten.

Des Weiteren wurde die Methodik ergänzt, um auch Kinder mit Konzentrationsproblemen sowie jüngere Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern. Zusätzliche Lesepausenkarten ermöglichten individuelle Lernpausen; pro Übungseinheiten eine Pause von jeweils 10 Minuten, die individuell durch Abgabe der Lesepausenkarten bei der Projektleitung genommen werden konnten. Passend zu der Olchi-Thematik gab es sieben verschiedene Stationen, an denen die Kinder in diesen Lesepausen interessen-geleitet arbeiten konnten: Es gab Olchi-Bilder zum Ausmalen, die Olchi-Schimpfwörter-Entwicklung war möglich, die Kinder konnten Olchi-Kuchen backen oder mit den Olchis gemeinsam singen, olchige Elfchen schreiben oder den Drachen Feuerstuhl in Form von Papierfliegern nachbasteln. Der Kreativität ist keine Grenze gesetzt. Es sollten den Kin-

dern viele altersgerechte und unterschiedliche Erholungsangebote gemacht werden, die mit der Thematik eures Lerngegenstandes in Verbindung gebracht werden. So festigt sich das Gelesene unbewusst. Mithilfe dieser Lesepausenkarten konnten sich die Kinder diese Auszeiten einmal pro Sitzung nehmen.

Und was noch?

Neben diesen regulären Übungssitzungen brauchte es vor Projektbeginn auch eine Einführungssitzung in die Methodik des Lautlesetandems. In der Mitte des Projekts wurde an das Aufnahmemedium herangeführt. Dabei reflektierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch Einlesen und Abspielen der Texte in unterschiedlichen Geschwindigkeiten ihren Lesefortschritt. Hierzu wird ein Computer benötigt, auf dem das entsprechende Aufnahmeprogramm, in diesem Fall die kostenlose Software Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/?lang=de>), installiert ist. Wenn der Computer nicht bereits über ein integriertes Mikrofon verfügt, muss ein externes Mikrofon angeschlossen werden.

Um die Kosten für die Anschaffung der Materialien, der Leichtleseversion sowie der technischen Ausstattung zu decken, wurden Sponsoren geworben.



©Wilkens

Dieses Projekt wurde durch den ortsansässigen Lionsclub sowie den Rotary Club großzügig unterstützt. Diese Ver-

eine haben sich Kinder- und Jugendförderung zum Ziel gesetzt und bei diesem Projekt großzügig gespendet.

Projektergebnisse

In der konkreten Lerngruppe waren acht Schülerinnen und Schüler, drei Jungen und fünf Mädchen im Alter von sieben bis zwölf Jahren. Drei von ihnen hatten einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf: zwei Mädchen den Förderschwerpunkt Lernen und ein Junge den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Mädchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf waren Geschwister und haben beide einen Migrationshintergrund - und zwar stammen ihre Eltern aus Syrien. Ein Junge hat russische Hintergründe.

Leseflüssigkeitstests dienten zur Evaluation und Einteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Tandems. Diese messen die Leseflüssigkeit in Wörtern pro Minute (WpM) zu Beginn sowie zum Ende des Projektes (nach Rosebrock et al 2011, S. 106ff.). Zudem wurden Beobachtungsbögen eingesetzt, um das Projekt hinsichtlich seiner Zielsetzung, alle TeilnehmerInnen in ihrer Leseflüssigkeit und ihrem Leseverständnis sowie der Sozialkompetenz zu fördern, zu evaluieren. Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse: Die Leseflüssigkeit *der Lesesportler* hat sich insgesamt verbessert, von durchschnittlich 43,5 auf 65,5 WpM.

Die Leseflüssigkeit *der Lesetrainer* zeigte durch das Projekt keine eindeutige Verbesserung, vielmehr verschlechterten sich sogar zwei Schülerinnen. Die Feststellung der Hamburger Hauptschulstudie, dass die Lautlesetandems bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu einer positiven Entwicklung der Leseflüssigkeit führen, konnte demnach in dieser Fallstudie nicht bestätigt werden.

Deutlich verbesserten sich aber die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihrer Leseflüssigkeit. Der Migrationshintergrund dagegen hatte keinen nennenswerten Einfluss

auf das Ausmaß der Steigerung der Leseflüssigkeit.

Vereinzelt kam es zu Veränderungen des Sozialverhaltens, jedoch waren diese nicht immer positiv. Insgesamt förderte das Projekt beispielsweise die Fähigkeit, mit Kritik und Misserfolg umzugehen. Es sorgte aber auch dafür, dass der Wille, im Team zu arbeiten, abnahm. Besonders diese Feststellung, gepaart mit dem vermehrten Ausweichverhalten am Ende des Projektes, lässt die Frage aufkommen, ob die Art und Weise der Projektdurchführung mit feststehenden Tandems und sieben Sitzungen am Stück sinnvoll war. Wechselnde Partner hätten vielleicht eine positivere Entwicklung der Teamfähigkeit zur Folge gehabt und Pausen zwischen den Sitzungen hätten die Monotonie der Methodik ausgleichen können. Für die Leseflüssigkeit hätte dies wiederum negative Folgen haben können, da besonders die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch die regelmäßige und gebündelte Förderung profitierten.

Prinzipiell hinterließ das Projekt aber bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und sonstigen Beteiligten einen positiven Eindruck und zeigt hoffentlich, dass auch inklusive Leseförderung möglich und notwendig ist!

Denn: Inklusion ist trotz seiner aktuellen Relevanz für den Berufsalltag eines jeden

Pädagogen in der universitären Lehrerbildung zu gering thematisiert. Zum ersten Mal kam der Begriff im vierten Studienjahr und demnach im Master of Education auf; im Praxisseminar, welches ein vierwöchiges Praktikum an Schulen vorbereiten sollte. Dieses jedoch war auf Lehrerinnen und Lehrer der Sonderpädagogik zugeschnitten – im allgemeinpädagogischen Kontext wurde der Inklusion lediglich eine Vorlesung im Bereich der Schulpädagogik gewidmet. Inklusive Leseförderung dagegen wurde in Vorlesungen und Seminaren zum Zertifikat Literaturpädagogik thematisiert und ausgearbeitet, doch diese sind nicht für alle Studenten verpflichtend und reichen nicht aus, um ein eindeutiges Netz an Ideen für die inklusive Leseförderung zu entwickeln.

Die Tatsache, dass Inklusion in den Schulen einen hohen Stellenwert hat, sollte Anreiz sein, dieses Thema der Allgemein- und Sonderpädagogik stärker in den Fokus der Lehrerbildung zu stellen. Gerade in Grundschulen findet sich in fast jeder Klasse eine Schülerin oder ein Schüler, der oder die inklusiv gefördert wird. Jeder Regelpädagoge wird mit diesen besonderen Kindern konfrontiert und sollte Handwerkszeug aus dem Studium mitbringen können, das beim Umgang und der richtigen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung unterstützt.

Literatur:

- Boie, Kirsten (1998): Über das Schreiben von Erstlesebüchern – Überlegungen anhand konkreter Beispiele. In: Dahrendorf, Malte: Literatur für Einsteiger – Leseförderung durch Erstleseliteratur. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 9. Beiheft, S. 22-35.
- Erhard Dietl
Die Olchis sind da!
Verlag Friedrich Oetinger (1996, 2010)
2./3. Klasse
- Frauen, Christin; Joahnsen, Dana; Möller, Jens; Ramm, Gesa; Riecke-Baulecke, Thomas; Wack, Ast-rid; Wietzke, Frauke (2007): Lesekompetenz – Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe. Schulmanagement-Handbuch Band 124. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Leseforum Schweiz (2010): Wenn das lesen noch immer stockt. URL: http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/420/Nix_Rieckmann_Trenk-Hinterberger_2010_2.pdf (30.08.2013, 10:53 Uhr)
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 2. Korrigierte Auflage. Schneider Verlag Hohengrehren.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andrea (2011): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe; Seelze: Kallmeyer/ Klett.

Autoreninformationen

Bein, Heike, stellv. Bibliotheksleitung der Stadtbibliothek Hattingen mit besonderer Qualifizierung im Bereich Leseförderung durch den abgeschlossenen Zertifikatskurs „Experten für das Lesen“ (04/2013 – 02/2014)

Clausius, Carina, Jg. 1988, Referendarin an einer Grundschule in NRW, ehemalige Studentin der TU Dortmund, Lehramt BaMa 2005/Grundschule: Germanistik, Anglistik/Amerikanistik, mathematisches Grundlagenstudium (Master)

Kroll, Michael M.Ed., Jg. 1986, Lehrer an der Postwegschule Oberhausen und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Rahmen des BiSS Projekts „Experten für das Lesen – Primarstufe“ an der Technischen Universität Dortmund.

Littwin, Nora, Jg. 1984, Studiengang: Lehramt Englisch/Deutsch (1. Staatsexamen) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Freie pädagogische Mitarbeiterin bei Onilo.de

Luig, Bianca, Jg. 1981, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt/Gymnasium: Germanistik und Kunst (Master).

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.

Quante, Anja, Jg. 1986, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/Grundschule: mathematische Grundbildung, sprachliche Grundbildung, Sachunterricht (Bachelor).

Strehlow, Sarah Kristina 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.

Wilkens, Jannah, Jg. 1990, Referendarin an einer Grundschule in NRW, ehemalige Studentin der TU Dortmund, Lehramt an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen – Schwerpunkt Grundschule: Deutsch und evangelische Religionslehre (Master)

Wulf, Corinna M.Ed., Jg.1989, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache und Literatur und Doktorandin im Rahmen des Praxissemesters LaBG 2009 an der Technischen Universität Dortmund.

Wulf, Judith, Jg 1991, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Gymnasium und Gesamtschule: Germanistik und Psychologie (Bachelor)

Call for Paper

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

Inklusion – Chancen, Grenzen und Praxisideen für (hoch)schulische und außerschulische Bildungsbereiche

Liebe Studierenden, liebe Lehrende, liebe DoLiMette-Leser/-innen,

in der fünften Ausgabe der DoLiMette möchten wir ein Thema aufgreifen, das jetzt bildungspolitisch ganz zentral ist: **Inklusion**. Vielen angehenden und etablierten Lehrkräften bereitet sie Sorgen, weil diese zu wenig darüber wissen, wie man Inklusion in Schulen konkret umsetzen soll. Und da man in Deutschland damit insgesamt wenig Erfahrung hat, ist auch die Fachdidaktik hier noch in der Erprobungsphase. Wir haben eben bisher erst ausnahmsweise integriert gearbeitet – von Inklusion keine Spur. In der DoLiMette suchen wir Autor/-innen, die hier Ideen und vielleicht erste praktische Versuche beisteuern können: aus der schulischen oder außerschulischen Bildungsarbeit in Gruppen mit und ohne definierte Behinderungen.

Inklusion bedeutet mehr als die Partizipation ohne fremde Hilfe für Menschen mit Behinderungen. Inklusion fordert die Partizipation ohne fremde Hilfe auch für Menschen mit anderen besonderen Hürden. Deshalb fordert Inklusion dazu auf, nicht nur über diese Menschen nachzudenken, sondern zunächst einmal darüber, warum da überhaupt Hürden sind! Denn wenn das Ziel der gemeinsamen Partizipation an der Gesellschaft – auch der Bildung – nicht von allen erreicht werden kann, dann muss man doch überlegen, warum!

Wir suchen Erfahrung, Ideen, vielleicht Konzepte aus Seminaren oder Projekten – aus verschiedenen Perspektiven. Und auch Meinungen, Ängste und Erwartungen! Aber auch andere Beiträge sind jederzeit willkommen! Wie immer in verschiedenen digitalen Formaten.

Bitte meldet Euch bei: corinna.wulf@tu-dortmund.de oder schreibt direkt an die Redaktion dolimette.fk15@tu-dortmund.de.

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.November 2014**

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
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