

Zuflucht, Anerkennung und „heimisch werden“ -

Herausforderungen aktueller (Bildungs-)Politik in
didaktischer, kinder- und jugendliterarischer und
pädagogischer Perspektive



DoLiMette

4. Jg., Nr. 7, 1/2016

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

Willkommen!

... zur siebten Ausgabe unserer Onlinezeitschrift DoLiMette!

Corinna Wulf

Zum „Endspurt“ des Jahres 2016 begrüßen wir Sie zur neuen Ausgabe der DoLiMette, welche sich mit dem Thema „Flucht, Anerkennung und ‚heimisch werden‘“ beschäftigt. Ein nach wie vor hoch aktuelles und relevantes Thema sowohl für die (Bildungs-)Politik, als auch das alltägliche, menschliche Miteinander.

In den letzten Monaten hat sich mit Sicherheit jeder von Ihnen viel zu diesem Thema informiert und ausgetauscht.

Entsprechende Personen und Autoren zu überzeugen, die bereit sind und den „Mut“ haben, in schriftlicher Form zu diesem Titelthema Stellung zu nehmen - das war im Rahmen dieser Ausgabe jedoch gar nicht so einfach!

Wir freuen uns jedoch, Ihnen erste Ideen aus der Praxis mit Schüler(n)/-innen mit Fluchterfahrungen und auch aus Bibliotheken präsentieren zu können. Auch Geflüchtete selbst kommen zu Wort... Das nur als kleiner Ausblick und Vorgeschmack auf unser Titelthema!

Alles in allem steht die deutsche Gesellschaft heute sowie in den nächsten Jahren vor der Herausforderung diese vielen Menschen in unsere Gesellschaft zu integrieren. Die Aufnahme der Geflüchteten war dazu nur ein erster, wichtiger Schritt.

Dazu werden sowohl Konzepte im Rahmen der Bildung als auch in der Berufswelt benötigt – es erfordert jedoch auch, entsprechende Vorurteile abzubauen, offen zu sein für diese Menschen und neue Erfahrungen, sodass wir hoffen, dass Angela Merkel mit dem Satz „Wir schaffen das!“ Recht behalten wird!

Bevor wir inhaltlich einsteigen, möchten wir noch zwei interne Anliegen verkünden:

Denn es hat sich im Laufe des Jahres 2016 auch personell im Team der DoLiMette etwas verändert. Unsere sehr geschätzte und stets zuverlässige Redaktionsmitarbeiterin und Kollegin **Kristina Strehlow** hat im Mai 2016 das Referendariat angetreten und ist somit seit dieser Ausgabe nicht mehr im Redaktionsteam der DoLiMette.

An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bei dir bedanken, **Kristina!** Für deine herausragende Mitarbeit, dein stetiges Engagement und den tollen Austausch, den wir in den letzten zwei Jahren hatten – all´ diese Komponenten haben ganz wesentlich zum Gelingen und zur Umsetzung dieser Online-Zeitschrift beigetragen!
Für deinen weiteren Werdegang wünschen wir dir nur das Beste!

Seit dieser aktuellen Ausgabe dürfen wir dafür unseren neuen Kollegen Michael Klein vorstellen, der seit Oktober 2016

am Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur und Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse tätig ist:

Michael Klein, M.Ed.: *Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Neuere deutsche Literatur und Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte*

Guten Tag liebe Leserinnen und Leser, ich bin der Neue im Team der DoLiMette und ab der kommenden Ausgabe zusammen mit Frau Ricarda Trapp hauptverantwortlich für diese zuständig. Mein Grundschulstudium habe ich mit den Fächern Deutsch und Sport im Oktober 2016 erfolgreich abgeschlossen und freue mich nun, dass ich Teil dieses Projektes sein darf. Ich werde mein Bestes geben, die DoLiMette so weiterzuentwickeln, wie es meine Kolleginnen bis jetzt gemacht haben und freue mich in auf die Zukunft mit ihren spannenden Beiträgen für die kommende Ausgabe 2017.

Wir wünschen nun viel Spaß beim Lesen, und Stöbern der siebten Ausgabe der DoLiMette mit dem Titelthema „Flucht, Anerkennung und ‚heimisch werden‘ - Herausforderungen aktueller (Bildungs-)Politik in didaktischer, kinder- und jugendliterarischer und pädagogischer Perspektive“ und würden uns über Anmerkungen und Kritik (persönlich oder per Mail – siehe Impressum) sehr freuen!

An dieser Stelle ein großes Dankeschön an alle Beteiligten und Mitwirkenden!

Inhaltsverzeichnis

2	Editorial
5	Aktuelle Ankündigungen
5	Blocktutorium Inklusion und Medienbildung geht in die nächste Runde(TV)
7	Titelthema: Zuflucht, Anerkennung und „heimisch werden“
7	Ein Erfahrungsbericht: Praxissemester in einer Willkommensklasse (LH) – <i>Chancen, Herausforderungen und eine exemplarisch-didaktische Umsetzung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht</i>
18	„Ich wusste genau, dass die Sprache der Schlüssel zum Erfolg ist“ (RT) – <i>Zwischen Tatendrang und Resignation: Drei junge Deutschlerner berichten über ihre Erfahrungen –</i>
21	Leseförderung in Bibliotheken im Hinblick auf Kinder mit Fluchterfahrungen (EO)
23	Media-Chronik: Aktuelle Bibliotheksangebote für Flüchtlinge (RT)
27	Aus der Praxis: Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen (AH & JH) – <i>ein Praxis- und Forschungsprojekt in Kooperation mit der Dortmunder Comenius-Grundschule</i>
32	Lesemotivation im Anfangsunterricht durch das Bilderbuch „Die Geschichte vom Löwen der nicht schreiben konnte“ fördern (SB) – <i>Unterrichtsideen und Praxiserfahrungen</i>
36	Saures: Willkommen und Anerkennung für Menschen aus Syrien, Afghanistan, Afrika und anderswo...: Haltung als Professionalitätsanspruch – auch an Lehrkräfte (GMB)
40	Rezensionen
41	Das Fremde greifbar machen – Krieg, Flucht und Vertreibung im Bilderbuch „Zuhause kann überall sein“ von Freya Blackwood und Irena Kobald (SG)
50	Rezension zum Kinderbuch „Mein Freund Salim“ von Uticha Marmon mit dem Fokus auf die aktuelle Flüchtlingssituation (SW)
53	Märchen und Spiegelwelt – Intertextuelle Bezüge in Funkes „Reckless – Steinernes Fleisch“ (AS)
61	Konvergentes: Studierende der TU Dortmund besuchen die Schulbibliothek in Lütgendortmund (RD)
63	<i>jugendstil</i> – Leseförderung kreativ und wirkungsvoll (KE)

66	Autoreninformationen
68	Call for Papers
70	Impressum

Aktuelle Ankündigungen...

Das Blocktutorium „Inklusion und Medienbildung“ geht in die nächste Runde!

Tatjana Vogel

Bereits zum dritten Mal sind die Vorbereitungen für das Blocktutorium *Inklusion und Medienbildung*, das von Studierenden der Rehabilitationswissenschaften und der Germanistik angeboten wird, in vollem Gange. Nachdem das Tutorium zwei Mal sehr gut von den Studierenden angenommen wurde, werden auch im Wintersemester 2016/2017 zwei Termine angeboten.

Wie gehabt findet das Tutorium an zwei Tagen als Block statt und beginnt am ersten Tag mit einer Einführung in die Thematik. Hier können die Studierenden individuell nach ihren Vorkenntnissen auswählen, ob sie eine Einführung zum Thema Inklusion oder zum Thema Medienbildung besuchen möchten. Abschließend beginnen die Workshops, die am nächsten Tag fortgeführt werden. Auch dieses Mal können die Studierenden einen von vier verschiedenen praxisreichen Workshops auswählen. Ziel ist es, gemeinsam Grundlagen der Arbeit mit Medien zu erarbeiten. Im Mittelpunkt

sollen aber die kreative Gestaltung und das selbstständige Erstellen von Medienprodukten für das Bildungswesen stehen. Das Blocktutorium zielt darauf ab, praxisnah für Studium und Beruf zu sein, viele neue Dinge zu erlernen, schon vorhandenes Wissen zu vertiefen und gemeinsam Spaß an der Produktion und Arbeit von und mit Medien zu haben. Zum Abschluss des Blocktutoriums werden die individuellen Medienprodukte im Plenum vorgestellt.

Das Tutorium lässt sich sowohl in der Germanistik (Zertifikat Literaturpädagogik, aktive Teilnahme für die Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur) als auch im Bereich der Rehabilitationswissenschaften (Toolbox Projektstudium, Studium Fundamentale) anrechnen.

Das Anmeldeformular finden Sie auf Studiger und Moodle unter *Tutorium Inklusion und Medienbildung*.

**Blocktutorium:
Inklusive
Medienbildung**

Wann?	Termin: 27.01.17 und 28.01.17
Wo?	Emil-Figge Straße 50, Räume werden noch bekannt gegeben
Wer?	Eingeladen sind alle Studierende, vornehmlich am Anfang des Studiums (1.-3. Semester)
Ausrichtende?	Studierende der Rehabilitationswissenschaften und der Germanistik
Anmeldung:	Bis zum 08.01.17 für den 2. Termin per E-Mail an inklusivemedienbildung@web.de mit Angaben zu einer Anmeldung für den Workshop

Workshop zur Unterstützten Kommunikation und zu alternativen Bedienelementen oder *Schon mal mit einem Talker einen Kaffee bestellt?*

Wie funktioniert Unterstützte Kommunikation und welche alternativen Bedienelemente für den Computer gibt es? In diesem Workshop werden unterschiedliche Geräte vorgestellt und die Teilnehmenden haben Zeit, sich praktisch damit vertraut zu machen. Dies ist besonders für all die Studierenden interessant, die im Zuge der Inklusion bald mit Menschen zu tun haben werden, die solche Hilfsmittel nutzen, aber auch für alle anderen, die erleben wollen, wie es ist, mit einem *Talker* ein Flirtgespräch zu führen.

Workshop : Audioaufnahmen und Hörspielvertonung

Im Rahmen des Workshops *Audioaufnahmen und Hörspielvertonung* werden zunächst grundlegende Funktionen der frei erhältlichen Software *Audacity* für Tonaufnahme und Tonbearbeitung vorgestellt und praktisch erprobt. Im weiteren Verlauf erfolgt in Kleingruppen die Konzeption und Vertonung kurzer Hörspiele. Dazu werden selbst erstellte Tonaufnahmen, Geräusche und Musik mithilfe der gelernten Techniken zusammengeführt, um abschließend ein präsentierfähiges Audioprodukt zu erhalten.

Workshop: Tableteinsatz im Unterricht und Umfrageprogramme

Im Tablet-Workshop wird es darum gehen, verschiedene Apps für den Einsatz im Unterricht auszuprobieren. Diese werden sowohl fächerübergreifend als auch schulübergreifend betrachtet. Im Fokus werden die Apps *Comic Life*, *Book Creator*, *Quizmaker* und *iMovie* stehen. Zunächst wird es eine kleine Einführung in die Funktionen der Apps geben, bevor sie dann in Kleingruppen getestet werden. Ziel ist es, verschiedene Möglichkeiten des Tableteinsatzes für den Unterricht kennenzulernen und in Kleingruppen ein Medienprodukt zu erstellen. Im zweiten Teil des Workshops werden verschiedene Umfrageprogramme vorgestellt und ausprobiert, die sich besonders für das wissenschaftliche Arbeiten im Studium als auch für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen eignen.

Ein eigenes Tablet ist keine Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Workshop!

Workshop 4: Videos und Social Media

Der Workshop *Videos und Social Media* thematisiert den Umgang mit verschiedenen Programmen zur Videoerstellung – wie zum Beispiel *Movie Maker*. Natürlich sollen auch eigene kreative Videos erstellt werden. Anschließend werden Möglichkeiten des Einsatzes von *Social Media* im Bildungswesen aufgezeigt.

Die Teilnehmenden können gerne mit ihren eigenen Tablets und Laptops arbeiten. Es steht aber auch eine Anzahl von Leihgeräten für die Workshops zur Verfügung.



© Hehr

Ein Erfahrungsbericht: Praxissemester in einer Willkommensklasse

- Chancen, Herausforderungen und eine exemplarisch-didaktische Umsetzung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht

Leonie Hehr

Im Zuge der Flüchtlings- und -migrationsströme von Menschen aus den unterschiedlichsten Ländern steht Deutschland vor einer besonderen Aufgabe. Damit ist die Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in unserem Bildungssystem gemeint. In der Grundschule scheint dies einerseits eine besonders enorme Herausforderung, andererseits aber auch eine Chance für alle Beteiligten zu sein. Diese Herausforderungen und Chancen betreffen nicht nur die agierenden Lehrkräfte, sondern auch die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, die gerade die universitäre

Ausbildung durchlaufen oder den Vorbereitungsdienst absolvieren.

Der folgende Artikel beschreibt in der Retrospektive die Erfahrungen einer Masterstudentin für das Grundschullehramt aus dem Praxissemester in einer Dortmunder Willkommensklasse. Das Praxissemester wurde von Februar bis Juni 2015 in Dortmund-Dorstfeld absolviert, dabei wurde der Fachunterricht für die Kinder aus den verschiedenen Ländern geplant, durchgeführt und reflektiert. Dieser Artikel bietet eine kurze theoretische Einleitung zu dem Thema *Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in deutschen Grundschulen*

sowie einen Einblick in die Erfahrungen aus dem absolvierten Praxissemester im Rahmen des Lehramtsstudiums gemäß LaBG 2009.

Beschulung von Flüchtlingskindern

„Die Sprachkenntnisse von [deutschen] Kindern [...] und neuzugewanderten Kindern unterscheiden sich zwar in der gesprochenen Sprache – in der geschriebenen jedoch sind alle Kinder Lernanfängerinnen und –anfänger“ (Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2015). Dies unterstreicht die gemeinsame Basis im Klassenraum der unteren Jahrgangsstufen, der alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig ihres Herkunftslandes, Sprachstandes oder Lernniveaus – entgegentreten.

In der Bestandsaufnahme über neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem der Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2015) unterscheiden die Autorinnen und Autoren vier Modelle der Beschulung von Flüchtlingskindern. Im Folgenden werden das *submersive Modell*, das *integrative Modell*, das *teilintegrative Modell* sowie das *parallele Modell* zunächst kurz erläutert.

Vier Beschulungsmodelle von neu zugewanderten Kindern in der Primarstufe

Submersives Modell: Für die neu zugewanderten Kinder werden keine eigenen Kurse oder Klassen bereitgestellt, in denen sie separat unterrichtet werden, sodass keine äußere Differenzierung zwischen den zugewanderten und den anderen

Kindern vorgenommen wird. Die Flüchtlingskinder werden als Teil der Regekkasse gesehen. Je nach Leistungsniveau nehmen die Schülerinnen und Schüler, die zugewandert sind, an Sprachförderungsmaßnahmen teil. Inwiefern eine innere Differenzierung in den Klassen stattfindet, kann an dieser Stelle nicht pauschal gesagt werden. Dazu muss eine innere Organisationsform erfasst werden, die von der entsprechenden Lehrkraft initiiert wird (vgl. Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015). Das *submersive Modell* spiegelt eine „umstandslose Eingliederung von Schülerinnen und Schülern in den Regelunterricht“ (Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015, 45) wieder.

Integratives Modell: Auch in diesem Beschulungstypus werden die Kinder mit Fluchterfahrungen in die Regelklasse integriert, allerdings werden ihnen additive Sprachfördermaßnahmen angeboten, sodass sie zusätzlich zum Regelunterricht Sprachförderung im Fach Deutsch erhalten. Die Anzahl der Stunden pro Woche für zusätzliche Förderung sind nicht einheitlich festgelegt und variieren von Bundesland zu Bundesland und Schule zu Schule (Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015).

Teilintegratives Modell: Diese Art der Beschulung beschreibt ein Modell, in dem die neu zugewanderten Kinder „sowohl in einer speziell eingerichteten Klasse als auch in einer Regekkasse unterrichtet werden“ (Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als

Zweitsprache 2015, 45). Auch hier variiert die Stundenanzahl der additiven Deutschförderung je nach Land und Schule, die zuständige Schulbehörde entscheidet über das Ausmaß. In der Regel erstellen die Förderlehrkräfte für die Schülerinnen und Schüler individuelle Stundenpläne, sodass sie beispielsweise am Musik- oder Sportunterricht der Regeklasse teilnehmen. Nach und nach kommt die gemeinsame Beschulung der Fächer wie Mathematik, Fremdsprache, Religion oder Sachunterricht sukzessiv hinzu (vgl. Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015).

Paralleles Modell: Diese Beschulungsart von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern beschreibt die extra für sie separat eingerichteten Klassen. Folglich nehmen die Kinder gar nicht am Regelunterricht teil. Laut der Stiftung Mercator findet dieses Modell weniger am Beginn der Grundschulzeit statt, sondern frühestens ab der zweiten Jahrgangsstufe (vgl. Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015, 45).

Beschulung von neu zugewanderten Kindern in der Sekundarstufe I und II

Der Fokus dieses Artikels liegt auf der Beschulung von Schülerinnen und Schülern aus dem Ausland in der Primarstufe. Aus Gründen der Vollständigkeit soll an dieser Stelle dennoch kurz erläutert werden, wie die Beschulung in den weiterführenden Klassen geschieht.

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I des deutschen Bildungssystems, welches zu verschiedenen Schulabschlüssen führt, findet das *submersive Modell* keine Anwendung. In einigen Bundesländern wird mit dem *integrativen Modell* gearbeitet (additive Sprachförderung), auch hier variiert die Stundenanzahl. Das *teilintegrative Modell* beschreibt eine besondere Situation in der Sekundarstufe I, denn die gemeinsame Beschulung der einzelnen Fächer hängt von jedem Individuum (Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Leistungsniveau, bisherige Bildungserfahrungen, Begabung und Interesse) ab. Das *parallele Modell* zeigt für die Sekundarstufe, dass alle obligatorischen Fächer in dieser Klasse unterrichtet werden können. In Nordrheinwestfalen gibt es beispielweise zwei Arten parallel geführter Klassen. Die sogenannten *Auffangklassen* bieten den Kindern und Jugendlichen die Chance, während des laufenden Schuljahres einzusteigen, wohingegen die *Vorbereitungsklassen* jeweils nur am Schuljahresanfang beginnen und eine ganzjährige Klasse entsteht. Weitere Beispiele für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen aus Krisengebieten stellen die in Schleswig-Holstein eingeführten DaZ-Zentren, DaZ- Aufbaukurse und Stützkurse (vgl. Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015, 47) dar.

Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II unterscheiden sich die in den angestrebten Bildungsabschlüssen.

Während das integrative Modell sowie das teilintegrative Modell in vergleichbarer Form wie in der Sekundarstufe I genutzt werden, ergibt sich für das parallele Modell eine Besonderheit: Während dieses allgemein einen möglichst schnellen Übergang in eine Regelklasse zum Ziel hat, besteht an berufsbildenden Schulen die Möglichkeit, in einer parallelen Klasse einen qualifizierten Schulabschluss zu erwerben (*paralleles Modell Schulabschluss*) (Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015, 49).

Ziel der Beschulungsformen

Das Ziel der speziell eingerichteten Parallelklassen ist länder- und jahrgangsstufenübergreifend der schnellstmögliche Übergang in eine Regelklasse, sodass diese Modelle nur eine zeitlich begrenzte Maßnahme darstellen. Die Verweildauer der Kinder und Jugendlichen in diesen Klassen variiert von Bundesland zu Bundesland, in Nordrheinwestfalen ist eine Dauer von maximal zwei Jahren vorgesehen (vgl. Mercator-Stiftung für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2015, 47).

Chancen für die Flüchtlingskinder

Das Ziel der Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist die aktive Partizipation am Regelunterricht. Die Kinder, die am Regelunterricht teilnehmen, erfahren dieselben Chancen für ihre Zukunft wie die „Regelschülerinnen und -schüler“. Das Recht auf Bildung besteht nicht in allen Ländern so wie es in Deutschland

besteht, sodass die neu zugewanderten Kinder nicht nur das Recht, sondern auch die Möglichkeit haben, sich zu bilden, da in Deutschland für alle Schulpflicht herrscht, auch für Flüchtlingskinder („Schulpflicht besteht für Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern, sobald sie einer Gemeinde zugewiesen sind und ihr Aufenthalt gestattet ist“ Bildungsportal des Landes Nordrhein Westfalens). Begonnen werden muss ohne Zweifel beim Erwerb der deutschen Sprache, damit alle Beteiligten miteinander kommunizieren können. Kommunikation und Austausch auf einem gemeinsamen Sprachniveau wird in der Schule, aber auch außerhalb der Bildungsstätte benötigt, um Wünsche, Bedürfnisse oder Kritik zu äußern. Definiert man Bildung als weitgefassten Begriff, gehört m.E. neben dem Erlernen von Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen und Malen auch die Ausfaltung der Persönlichkeit dazu. Am Anfang hat der Erwerb der interkulturellen Kompetenz ebenfalls einen hohen Stellenwert. Die Schülerinnen und Schüler aus den anderen Ländern haben differente Ansichten, Einstellungen, Werte und Moralvorstellungen, sodass die Beschulung außerdem eine Chance darstellt, den Kindern die „deutschen“ bzw. „europäischen“ Werte, Einstellungen und Ansichten nahe zu bringen. Dabei darf man ihnen die unseren nicht aufzwingen, sondern sie dürfen ihnen lediglich näher gebracht werden. Demnach ist es von besonderer Wichtigkeit, dass sie ihre eigene Kultur, Religion und Einstellungen mitbringen und sie in einem angemessenen Maß ausleben können. Die erfolgreiche Bildung stellt die Chance für die Kinder

dar, ihre Schullaufbahn fortzusetzen und so einen Abschluss zu erhalten, der ihnen die Türen in das Berufsleben öffnet.

Bildung bietet zusammenfassend die Chance zur Inklusion und Teilhabe am (deutschen) Alltag für jedes Kind, unabhängig von dem ethischen, religiösen, kulturellen und sprachlichen Hintergrund.

Neben dem Erlernen der deutschen Sprache, das Recht auf Bildung und dem Erwerb der interkulturellen Kompetenz, ist der zwischenmenschliche Kontakt als wichtiger Faktor der interkulturellen Kompetenz eine weitere Chance für neu zugewanderte Kinder und Jugendlichen, das Leben in einer deutschen Stadt zu erleichtern. Religiöse und kulturelle Unterschiede können durch das Knüpfen von Freundschaften verstanden und wertgeschätzt werden, indem ein gemeinsamer Austausch stattfindet. Sobald eine Verständnisgrundlage für die Andersartigkeit jeglicher Einstellungen, Zustände, Dinge oder Ansichten erworben wurde, lernen die Kinder, das Leben in Deutschland besser einzuschätzen und zu führen, sodass sie hier, trotz der vielen Unterschiede, nicht nur einen Ort der Zuflucht finden, sondern sich auch sozial und kulturell zurecht finden und eine neue (zweite) Heimat aufbauen können.

Insgesamt bietet die Beschulung von Flüchtlingskindern, gerade das (*teil-*) *integrative Modell* die Chance, die Kinder in den deutschen (Schul-) Alltag zu integrieren, Freundschaften zu knüpfen und Bildung zu erhalten, sodass sie in ihrer Zukunft eine weitere Laufbahn einschlagen können, die ihnen die Möglichkeit auf ein chancenvolles Leben in Deutschland ermöglicht.

Chancen für die Regelschülerinnen und –schüler

Es ist besonders wichtig, eine Willkommenskultur zu schaffen, damit die neu zugewanderten Kinder und Jugendliche sowie deren Familien, sich in Deutschland wohl und willkommen fühlen. Die gemeinsame Beschulung von Flüchtlingskindern bietet für die Regelschülerinnen und –schüler unter anderem die Chance, ihre interkulturelle Kompetenz zu erweitern. So stellt der Umgang mit dem „Fremden“ den Kindern die Möglichkeit dar, ihre kulturelle Bewusstheit, ihr (inter-)kulturelles Handeln sowie die Toleranzgrenze zu erweitern. Dadurch können Ansichten, Einstellungen und Haltungen anderen Menschen gegenüber in eine positive Richtung gelenkt werden. Des Weiteren lernen sie, sich für fremde Kulturen zu interessieren und womöglich, sich in Rassismus- oder Diskriminierungssituationen für sie einzusetzen.

Herausforderung für die Schule, Lehrkraft und die Schüler/-innen

Neben den Chancen für Flüchtlingskinder und deutschen Schülerinnen und Schüler gibt es natürlich auch Herausforderungen und einige Aspekte, die berücksichtigt werden müssen. Die Schule als Einrichtung steht vor der Aufgabe, die große Anzahl an Kindern und Jugendlichen angemessen zu beschulen. Schwierigkeiten entstehen dabei nicht nur in Bezug auf räumliche, sondern auch bei den finanziellen und organisatorischen Ressourcen. Das

größte Problem stellt jedoch der Mangel an qualifizierten Lehrkräften dar.

Die Lehrkräfte fühlen sich teilweise nicht genug auf diese „neue“ Situation vorbereitet, sodass sie sich teilweise überfordert fühlen. Es scheint für sie zusätzliche Arbeit und Aufwand zu sein, neben ihren Regelschülerinnen und Schülern auch die neu zugewanderten Kinder in einem integrativen Modell zu beschulen. Auch sie beklagen die mangelnden räumlichen, organisatorischen (zum Beispiel Team teaching) und finanziellen Ressourcen der Schulen, um jedem Kind auf seinem/ihrer Niveau different gerecht zu werden.

Für die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse, aber auch für die Flüchtlingskinder, entstehen unter anderem sprachliche Herausforderungen. Vor allem am Anfang der gemeinsamen Beschulung steht das Kommunikationsproblem im Vordergrund, jedoch können Kinder sich besonders gut „mit Händen und Füßen“ verständigen. Des Weiteren treffen sich verschiedene Kulturen auf engstem Raum, sodass es zu Differenzen und Auseinandersetzungen kommen kann, beispielsweise wenn Jungen die Mädchen, kulturell bedingt, nicht in der Schule tolerieren.

Exemplarisch-didaktische Umsetzung: Lesemotivation und Leseförderung in einer Dortmunder Willkommensklasse – ein Erfahrungsbericht

Das Praxissemester 2015 absolvierte ich in einer Dortmunder Willkommensklasse, die die neu zugewanderten Schülerinnen und

Schüler in einem parallelen Modell unterrichtet. Im Deutschunterricht sollte eine Leseinheit durchgeführt werden. Die Schulung der Lesekompetenz in der Willkommensklasse war jedoch ein sehr schwer behandelbares Thema und schien anfangs ohne ein Konzept als nahezu „utopisch“, da die meisten Kinder noch nicht bzw. noch nicht einwandfrei lesen konnten. Die folgende Reflexion soll jedoch zeigen, dass es auch in einer Willkommensklasse möglich ist, die Kinder zum Lesen zu motivieren und ihre Lesekompetenz zu fördern.

Angaben zur Klasse

Der größte Anteil der Schülerinnen und Schüler kam aus Rumänien, Syrien und Spanien. Insgesamt waren 21 Kinder in der Klasse. Einige Kinder waren schon etwas mehr als ein Jahr in Deutschland, andere erst seit ein paar Tagen, Wochen oder Monaten. Nicht alle Kinder haben in ihrer Heimat eine Schule besucht. In der Klasse gab es eine extreme Altersheterogenität, das jüngste Kind war 5 und die älteste Schülerin 11 Jahre alt. Auch die Kenntnisse bezüglich der verschiedenen Fächer waren sehr verschieden. Es gab folglich einen großen Differenzierungsbedarf. Alle Kinder der Willkommensklasse waren stets bereit, etwas Neues zu lernen und erfreuten sich am gemeinsamen Lernen. Sie zeigten an jedem Unterrichtsgegenstand Neugierde und waren engagierte Mitarbeiter.

Aufgrund der oben genannten Rahmenbedingungen in der Heimat und den Folgen der Flucht bestand die Gefahr, dass die Kinder die Lesesozialisation von zu Hause aus nicht

erfahren haben.

Unterrichtsplanung

Der Deutschunterricht in der Willkommensklasse war besonders spannend und herausfordernd, da die Kinder über unterschiedliche Fähigkeiten und verschiedene sprachliche Niveaus verfügten. Somit stellte die Planung einer Unterrichtsreihe einen besonderen Prüfstein dar und verlangte vor allem eine (innere) Differenzierung bei der Planung und Durchführung.

Das Hauptziel der Integration der Kinder in der Willkommensklasse sollte die „Bildungsbeteiligung sowie das Erreichen von Schulabschlüssen als Grundlage für ein selbstverantwortliches Leben und gesellschaftliche Partizipation sein“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002). Dieses Ziel sollte auch im Deutschunterricht erfüllt werden, sodass das besondere Förderinteresse des Deutschunterrichts im Praxissemester in der Bildung der Lesekompetenz lag. Diese sollte den Schülerinnen und Schülern anhand der Steigerung der Lesemotivation durch den Einsatz von eigens für die Niveaus der SuS konzipierten Sachtexte geboten werden.

Folgendes wurde für die neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler geplant:

Themenformulierung:

Haustiere – Kennenlernen neuer deutscher Wörter für den Gebrauch im Alltag, zur Schaffung von Lesemotivation und Förderung der Lesekompetenz.

Zielformulierung:

Das Ziel der Reihe ist erstens für die Kinder, die noch nicht lesen können, eine motivierende Umwelt zu schaffen, dass sie gewillt sind, das Lesen zu lernen bzw. ihre oft bruchstückhafte Lesefähigkeit auszubauen. Die Kinder, die bereits lesen können, sollen zweitens in ihrer Lesekompetenz gestärkt werden. Dadurch soll die Bildungsbeteiligung der SuS der Willkommensklasse gewährleistet werden und ihr Wortschatz und grammatischen Kompetenzen erweitert werden.

Gerade in der Grundschule ist die Motivation zum Lesen sehr wichtig und der Erwerb der Lesekompetenz ist ein Resultat von erfolgreich gewonnener Lesemotivation. Die „Lesemotivation“ ist eine zentrale Aufgabe des Leseunterrichts und ein „Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen“. Richter und Plath definieren die Lesemotivation des Weiteren als „Intentionen und Ziele, die ein Individuum mit seinem Handeln verfolgt“ (Richter/Plath 2012, 21).

Als Grundlage für den Literaturunterricht in der Willkommensklasse musste eine Lesemotivation geschaffen werden, damit die Lesekompetenz erweitert bzw. erworben werden konnte. Demnach wurde eine reichhaltig motivierende Lesesituationen zur Vermittlung positiver Erfahrungen mit einer altersgemäßen Lesepraxis erzeugt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung,

Wissenschaft und Forschung). Das Thema *Haustiere* war in der Willkommensklasse ein sehr lebensnahes Thema. Da die Kinder zu fast jedem Thema im Deutschunterricht die Wörter/den Wortschatz neu erwerben mussten, lag es nahe, mit ihnen ein für sie interessantes und spannendes Thema zu wählen. Der Bildungswert war also der, dass sie grundlegend neue deutsche Wörter lernten, mit denen sie im Alltag etwas anfangen konnten. Jedes neue Wort, das die SuS lernten, erweiterte den Horizont und half ihnen, sich im Alltag in Deutschland zurecht zu finden. Ferner bestand ein Lebensweltbezug, denn die meisten Kinder hatten in ihrem Heimatland Haustiere, so konnten sie von ihren eigenen Erfahrungen berichten. Bevor der Unterricht geplant wurde, wurde eine Lese-Lernstandsdiagnose

durchgeführt, um den Unterricht dementsprechend zu organisieren. Diese Lernstandsdiagnose wurde anhand von Bild-Wort- Zuordnungen und Wort-Diskriminierungen. Folgende Aufgaben wurden beispielsweise gestellt:

Streiche das falsche Wort durch.

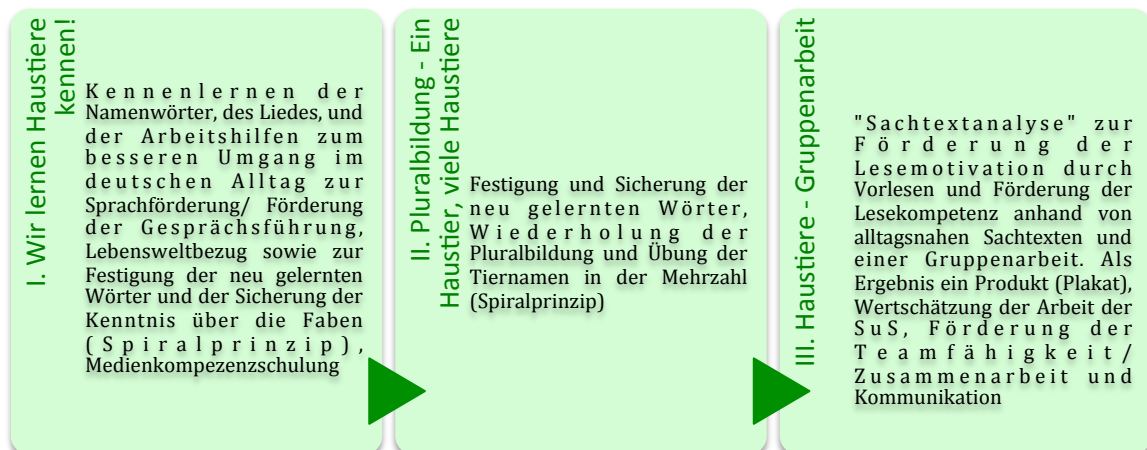
Beispiel: Nase Ohr ~~Eis~~ Auge Mund
Arm Baum Hand Fuß Rücken.

Streiche das falsche Wort aus dem Satz.

Beispiel: Die Banane ~~ist~~ gelb.
Der blau Apfel ist rot.

Das Ergebnis lautete zusammengefasst: Die meisten der Kinder konnten kaum lesen bzw. ihre Lesekompetenz wurde noch nicht ausreichend geschult. Ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler verfügte über Leseerfahrungen.

Durchführung - Ein grober Überblick



Kompetenzerwerb

Die folgenden Kompetenzen konnten allerdings nur reduziert in der Willkommensklasse anhand der Unterrichtsreihe erreicht werden, denn sie waren nicht für alle Kinder zutreffend, da einige von ihnen noch nicht lesen konnten und dementsprechend die Kompetenz noch erweitern müssen.

Bereich	Schwerpunkt	Auszug
<i>Ich und du</i>	Gemeinsames Lernen	- Wortschatz mit allen Sinnen lernen Lernen - Gegenstände und Wortkarten zuordnen - Spiel- und Bewegungslieder hören und nachgestalten
	Sprachliche und kulturelle Erfahrungen nutzen	-Alle Mittel zur Verständigung einsetzen (Mimik, Gestik, Muttersprache, ...)
	Lernen lernen	- Hinhören und Nachfragen lernen und erproben - Wortschatzspiele nutzen (Wortkarten, Dominos, ...) - Mit Arbeitsmitteln vertraut werden (Lineal, Tageslichtprojektor, ...)
<i>Lernen</i>	Gemeinsames Lernen	- Laute lokalisieren (Anlaut, Inlaut, Auslaut) - Bildwortsätze lesen - Gegenstände nach Farben sammeln und ordnen
	Lernen lernen	-Mit Materialien Wortschatz trainieren (Puzzles, Lottotafeln, Farbkarten, ...) - Optische Merkhilfen nutzen (Artikelfarben, Symbole, ...) - Wichtige Inhalte markieren

Reflexion

Die Motivation durch das Vorlesen war in der Willkommensklasse deutlich zu spüren. Die Kinder waren sehr leise und hörten den Vorlesern gut zu. Während der Bearbeitungsphasen in der Gruppenarbeit wurden die folgenden Beobachtungen gemacht:

1. Es gab Anzeichen dafür, dass die Kinder es genossen, als ihnen vorgelesen wurde. Sie waren alle leise, keiner sprach unaufgefordert und sie hörten gespannt zu. Die vorlesenden Kinder schienen stolz zu sein, ihre Fähigkeit zu

präsentieren.

2. Mehr Kinder als sonst trauten sich, den Text, wenn auch nur bruchstückhaft und ansatzweise, laut vorzulesen.

3. Die Kinder waren sehr motiviert, ein Plakat zu erstellen und es optisch zu gestalten. Die Informationsentnahme gelang im Team recht gut.

Diese Beobachtungen zeigen, dass es auch in einer Willkommensklasse möglich ist, die Lesemotivation sowie die Lesekompetenz zu steigern und zu fördern. Es war zwar nicht möglich, innerhalb

einer Unterrichtsreihe die Lesekompetenz bedeutend zu steigern, die Lesemotivation durch das Vorlesen der Sachtexte wurde dennoch erhöht. Nach den Unterrichtsstunden, in denen vorgelesen wurde, wurden die Kinder gefragt, wie ihnen das Vorlesen gefallen hat. Dabei gab es vor allem zwei Ergebnisse:

1. Die Kinder, die vorgelesen haben, möchten in der Zukunft gerne wieder Aufgaben bearbeiten, bei denen sie den anderen Kindern vorlesen und somit helfen können.
2. Die Kinder, denen vorgelesen wurde, gaben allesamt ein positives Feedback bezüglich des Vorlesens. Nach ihren Angaben haben sie alles verstanden und es war „sogar ein bisschen schöner, als wenn die Lehrerin vorliest.“

Kritik und Zukunftsvisionen

Es benötigt viel Zeit, die Kinder in der deutschen Sprache bezüglich des Lesens zu sozialisieren und viele verschiedene Faktoren (Familie, Gesellschaft, Peers, Schule) spielen dabei eine Rolle. Doch man muss als Lehrkraft den Mut und den Willen haben, diesen Kindern das Lesen näher zu bringen. Die Erfahrungen aus der Willkommensklasse haben gezeigt, dass die Lehrkraft auch teilweise die Aufgabe der Lesesozialisation der Familien übernehmen muss. Das sollte für die Lehrpersonen keine zusätzliche Belastung darstellen, sondern eher eine Möglichkeit, die Kinder in Deutschland willkommen zu heißen, zu sozialisieren und auf das weitere Leben vorzubereiten. Für die Zukunft wäre es wünschenswert, wenn die Lehrkräfte dem Beschulen von Kindern und

Jugendlichen positiv gegenüber stehen und es als Chance und nicht als Herausforderung ansehen würden.

Seitens der Politik, der Länder und der Schulbehörden muss noch einiges getan werden, damit die Beschulung optimal erfolgen kann. Nach meinen Erfahrungen in der Dortmunder Willkommensklasse bin ich aber optimistisch, dass es erfolgreich sein wird und allen Kindern und Jugendlichen eine Zukunft in Deutschland zur Verfügung steht, wenn Ehrgeiz, Zielstrebigkeit und Anstrengungsbereitschaft seitens der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrpersonen, erfolgen.

Kritisch sollte jedoch das *parallele Modell* betrachtet werden. Die Kinder der Willkommensklasse der Dortmunder Grundschule wurden aufgrund dieses Modells nicht optimal in den Schulalltag mit den anderen Schülerinnen und Schüler integriert. Morgens wurden sie mit einem separaten Bus aus ihrer Wohngegend abgeholt, sodass sie nicht am Öffentlichen Verkehr (Schulbus) teilnahmen. Bereits am frühen Morgen fand also eine Exklusion aus dem öffentlichen Leben statt. Folglich hatten die Kinder keine Chance, Kontakt mit den anderen zu knüpfen. Natürlich darf der positive Aspekt des separaten Transports nicht übersehen werden: Die Kinder können kaum Deutsch sprechen und lesen, weshalb es als sinnvoll erachtet wird, sie von der Wohnung zur Schule zu bringen, ohne dass sie umsteigen und sich alleine zurecht finden müssen. Während des Schulalltages treten die neu zugewanderten Jungen und Mädchen lediglich in den Pausen mit den anderen

Kindern in Kontakt, meist erfolgten auf dem Pausenhof aber mehrere Gruppenbildungen. Die Kinder der Willkommensklasse spielten zusammen mit den Kindern der anderen Willkommensklasse, jedoch kaum mit den Regelschülerinnen und -schülern.

Dieser Aspekt der Exklusion anstelle von Inklusion sollte explizit bedacht werden, wenn Schulen eine Willkommensklasse einrichten möchten.

Praxissemester in einer Willkommensklasse

Abschließend ist anzumerken, dass das Praxissemester im Fach Deutsch sehr herausfordernd und spannend zugleich war. Die Situation in der Willkommensklasse war eine Neue, nicht Bekannte. Nach anfänglichem Zweifel, ob alle von der Universität verlangten Rahmenrichtlinien eingehalten werden können, ist es besonders wichtig zu unterstreichen,

dass in der Willkommensklasse jeder Unterricht durchgeführt werden kann. Dies kann jedoch nur dann geschehen, solange man in der Lage ist, diesen auf verschiedenen Niveaustufen zu planen und teilweise auf das Minimum zu reduzieren.

Im Nachhinein bin ich dankbar dafür, dass ich das Praxissemester in keiner Regelklasse, sondern in der Willkommensklasse durchführen durfte. Ich habe neben didaktischen, methodischen und fachlichen Inhalten vor allem eins gelernt: Jedes Kind bringt eine eigene Geschichte mit sich. Die Aufgabe der Lehrperson ist es, an diese Geschichte anzuknüpfen und das (Schul-)Leben der jungen Heranwachsenden didaktisch, organisatorisch und fachlich gerecht und angemessen, aber auch persönlich und zwischenmenschlich warm sowie willkommenheißend zu gestalten.

Literatur:

- Bildungsportal für das Land Nordrhein Westfalen. Schulpflicht. <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Fluechtlinge/F AQ-4/index.html>>.30.03.2016.
- Richter, Karin/ Plath, Monika: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Beltz Juventa: Weinheim und Basel 2012.
- Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2002): Deutsch als Zweitsprache. <http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulorganisation/lehrplaene/rlp_daz.pdf?start&ts=1429785405&file=rlp_daz.pdf>. 10.09. 2015.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Förderung der Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern mit geringer Leseerfahrung. <<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Lesemotivation.pdf>>. 20.09. 2015.
- Stiftung Mercator für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/ Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (2015): Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Druckhaus Süd, Köln.

„Ich wusste genau, dass die Sprache der Schlüssel zum Erfolg ist.“

– Zwischen Tatendrang und Resignation: Drei junge Deutschlerner berichten über ihre Erfahrungen –

Ricarda Trapp

Im Jahr 2015 wurde Deutschland mit der sogenannten *Flüchtlingswelle* konfrontiert. Viele Menschen organisierten sich in ehrenamtlichen Verbänden und halfen, wo sie nur konnten. Auch die Politik initiierte viele Projekte, um die geflüchteten Menschen bestmöglich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren und um ihnen langfristig eine Perspektive zu geben. Der Schlüssel zum Erfolg ist dabei in erster Linie das Erlernen der deutschen Sprache – denn ohne gute Deutschkenntnisse ist es oftmals sehr schwierig, Anschluss in die Gesellschaft oder einen Job zu finden.

In den drei folgenden Erfahrungsberichten meiner eigenen Sprachstudenten berichten diese über Probleme, die häufig beim Erlernen der deutschen Sprache auftreten. Ferner erklären sie, warum es manchmal gar nicht so einfach ist, immer wieder nach vorne zu blicken und nicht aufzugeben.

Masoud, Syrien

„Ich bin im April 2014 nach Deutschland gekommen. Es gibt viele Gründe für meine Reise nach Deutschland und es war keine einfache Entscheidung. In meinem Heimatland herrscht seit 6 Jahren Krieg und ich war im Wehrdienstalter. Deshalb bin ich nach Deutschland geflüchtet, sonst hätte ich andere Menschen umbringen müssen oder jemand hätte mich getötet. Außerdem ist Deutschland in unserem Kopf immer mit Qualität, Wirtschaft und Technologie verbunden und ich wollte wissen, ob diese Behauptungen wirklich stimmen. Die deutsche Sprache hat mich immer fasziniert, weil sie eine ausdrucksvolle und ernste Sprache ist – darüberhinaus brauche ich die Sprache, um mein Studium fortsetzen zu können.

Ich möchte gern hier in Deutschland Elektro- und Informationstechnik studieren. Aber dafür braucht man ein DSH-Zeugnis (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang), deswegen lerne ich seit einem Jahr Deutsch. Ich habe zuerst an der Volkshochschule gelernt und konnte dort sofort mit dem Niveau B1 beginnen. Danach habe ich an einem privaten Sprachinstitut gelernt, welches in Dortmund liegt. Obwohl ich seit mehr als zwei Jahren in Deutschland wohne, durfte ich erst seit einem Jahr Deutsch lernen, weil die Asylbewerber laut den Regeln nur nach der offiziellen Erteilung der Aufenthaltserlaubnis die Sprache lernen können und so habe ich ein ganzes Jahr verloren. Aber trotz dieser Hindernisse habe ich ein bisschen

Deutsch von älteren Asylbewerbern gelernt und meine amtlichen Sachen ganz allein erledigt. Ich habe zwei Muttersprachen – Arabisch und Kurdisch!

Im Vergleich zum Arabischen ist Deutsch einfacher, aber das bedeutet nicht, dass Deutsch einfach ist, sondern es ist eher das Gegenteil. Ich finde insbesondere die deutsche Grammatik sehr schwierig. Die Aussprache ist auch unterschiedlich, denn wenn ein Araber Deutsch spricht, merkt man das sofort. Zum Glück spreche ich auch Kurdisch, denn die kurdische und die deutsche Aussprache sind ähnlich – auch die grammatischen Konstruktionen sind sich ein bisschen ähnlich. Wir haben auch manchmal das Verb am Ende des Satzes. Was ich wirklich echt schwierig und verwirrend finde, das ist das Geschlecht der Nomen – aber das kommt auch mit der Zeit! Deutsch ist keine einfache Sprache, die man innerhalb eines Jahres beherrschen kann. Man muss viel Zeit in das Erlernen investieren. Eine Frage wird mir oft gestellt: Willst du in Deutschland bleiben, wenn der Krieg vorbei ist?

Ehrlich gesagt weiß ich es jetzt nicht. Aber wenn der Krieg wirklich vorbei ist, kehre ich vielleicht nach Syrien zurück, weil mich in der Zeit danach mein Heimatland mehr braucht als Deutschland. Trotzdem bleibt Deutschland immer in meinem Herzen und Gedächtnis!“

Lebatt, Mauretanien

„Ich bin vor einem Jahr nach Deutschland gekommen – genauer gesagt im August letzten Jahres. Jeder Studieninteressent muss in Deutschland erst seine Deutschkenntnisse vorweisen,

damit er zum Studium zugelassen wird. Aber in meinem Fall war Deutschlernen nicht nur eine Pflicht, sondern die Sprache, die ich lernen wollte. Als ich ein Kind war, hatte ich immer großes Interesse an Fremdsprachen. Vielleicht ist es eine Art Vererbung, da mein Vater auch immer an Fremdsprachen interessiert war. Für zehn Monate habe ich einen Deutsch-Intensivkurs besucht, aber mit dem Deutschlernen habe ich schon vorher angefangen und zwar im Internet. Insgesamt würde ich sagen, dass ich seit einem Jahr Deutsch lerne. Neben dem normalen Kurs, den ich in Dortmund besucht habe, schaute ich viele Videos und Dokumentationen über die deutsche Kultur. Die grammatische Struktur der deutschen Sprache sieht ein bisschen ähnlich wie die der arabischen Sprache aus. Dies hat mir oft geholfen, da ich die ganze Zeit einen Vergleich zwischen den beiden Sprachen gemacht habe. Im ersten Moment denkt man, dass die deutsche Sprache schwierig ist. Wenn man sich aber näher mit ihr beschäftigt, stellt man eine Logik fest. Ich muss aber zugeben, dass es nicht ganz leicht ist. Wie bei allem im Leben muss man sich bemühen. Aus eigener Erfahrung habe ich festgestellt, dass die Probleme, die beim Deutschlernen auftreten, bei jedem unterschiedlich sind. Die meisten finden, dass das Hörverstehen am schwierigsten ist, doch das war bei mir nicht der Fall.

Ich hatte große Probleme mit der Aussprache. Außerdem kann auch der Satzbau einige Schwierigkeiten mit sich bringen.

Die Frage sollte aber nicht sein, was beim Erlernen der deutschen Sprache

am schwierigsten ist, sondern was am wichtigsten ist. Am wichtigsten ist die Motivation. Eine Sprache zu lernen, kann manchmal langweilig sein, daher sollte man verschiedene Lernmethoden ausprobieren und seine Motivation aufrechterhalten. In meiner Heimat habe ich für ein Jahr Wirtschaftsinformatik studiert und hier in Deutschland werde ich das Studium im Fach Informatik fortsetzen. Später würde ich gerne zwei oder drei Jahre in Deutschland arbeiten, aber schließlich möchte ich nach Südamerika weiterreisen.“

Ghiath, Syrien

„Da ich wegen des Krieges, der zurzeit in meinem Heimatland herrscht, nicht an der Uni studieren konnte, bin ich vor ca. zwei Jahren nach Deutschland gekommen, um meine Träume zu verwirklichen und meine Ziele zu erreichen. Als ich hierher gekommen bin, habe ich gemerkt, dass ich die Sprache beherrschen muss, damit ich hier Erfolg haben kann. Ich wusste genau, dass die Sprache der Schlüssel zum Erfolg ist. Dann habe ich angefangen, Deutsch zu lernen. Ich habe insgesamt elf Monate Deutsch gelernt. Zuerst musste ich an einem Integrationskurs in Bochum teilnehmen. Nachdem ich die Prüfung in der Stufe B1 bestanden hatte, habe ich angefangen, in Dortmund an einem B2-Kurs teilzunehmen. Im Vergleich zur arabischen Sprache finde ich, dass Deutsch einfacher ist. Wir haben zwar einen Artikel, der „Al“ heißt, jedoch ist unsere Grammatik komplizierter und noch dazu haben wir sehr viele Wörter. Wie auch im Deutschen haben wir auch den Akkusativ, Dativ, Genitiv und

Nominativ und wir haben sogar noch viel mehr.

Ich glaube, dass das Problem in der deutschen Sprache die Artikel sind. Es wäre besser und einfacher, wenn es nur einen Artikel gäbe. Darüberhinaus finde ich den Aufbau der Sätze sehr schwierig. Nachdem ich die DSH-Prüfung bestanden hatte, habe ich mich an der HTW Saar eingeschrieben, da ich Maschinenbau studieren möchte. Nach dem Studium möchte ich mindestens ein paar Jahre hier bleiben und arbeiten, weil ich Deutschland etwas zurückgeben will.“

Leseförderung in Bibliotheken im Hinblick auf Kinder mit Fluchterfahrungen

Esther Ohsadnik

In Zeiten der gegenwärtigen *Willkommenskultur* rückt die Leseförderung bei Kindern mit Fluchterfahrungen in Bibliotheken in den Mittelpunkt des Interesses und gewinnt immer mehr an Bedeutung. Wie wichtig Bestrebungen mit diesem Ziel sind, machte Frau Alizadeh – Referentin in der Ringvorlesung *Bibliothekswesen* im Sommersemester 2016 – mit Ihrem Vortrag deutlich. Sie ist Leiterin der Stadtteilbibliothek Freisenbruch in Essen und versucht mit ihrer Arbeit Flüchtlingsfamilien zu erreichen. Dass man mit diesem Vorhaben vor einige Probleme gestellt und mit Hindernissen konfrontiert wird, hat Frau Alizadeh in Ihrem Gastvortrag den Studierenden der Vorlesung – welche im Rahmen des Zusatzzertifikats *Literaturpädagogik* von Frau Prof. Dr. Marci-Boehncke ausgerichtet wird – vor Augen geführt.

Hindernde Umstände

Generell sei vor allem das Repertoire an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Öffentlichen Bibliotheken „Mangelware“ geworden. Obwohl großes Interesse seitens möglicher Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern bestehe, werden immer mehr Stellen abgebaut. Dies hinge auch mit den Finanzmitteln zusammen, die nicht dort zur Verfügung stehen, wo sie eigentlich gebraucht würden, so Frau Alizadeh. Vor allem

würden geschulte Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in den Ämtern fehlen, die für diese Probleme ein offenes Ohr haben.

Obgleich Medienbildung in mittlerweile fast jedem Lehrplan verankert ist, können nicht in allen Bildungseinrichtungen auch Medien zur Verfügung gestellt werden, was sich mangels eingeschränkter Attraktivität gegebenenfalls negativ auf potentielle Kooperationen zwischen Bibliotheken und Schulen auswirken kann. Auch ein eigentlich obligatorischer freier Zugang zum Internet sei in Teilen Deutschlands nicht in allen öffentlichen Einrichtungen vorzufinden. Veralterte internetfähige Endgeräte machten die Situation nicht weniger problematisch.

Leseförderung für Flüchtlinge in der Stadtteilbibliothek

Die Stadtteilbibliotheken in Essen rufen regelmäßig dazu auf, Bücher und andere Medien zu spenden, um diese mit Hilfe von Freiwilligen an verschiedene Flüchtlingsunterkünfte weiterzuleiten. So konnten bereits sechs Flüchtlingsheime mit Medien unterschiedlicher Art ausgestattet werden, berichtet Frau Alizadeh. Um vor allem Flüchtlingskindern das Lesen näherzubringen, arbeite die Stadtteilbibliothek Freisenbruch auch

mit Lesepatzen zusammen. Die Aufgabe der Lesepatzen beziehe sich nicht nur auf das gemeinsame Lesen. Auf freiwilliger Basis verbringen sie mit den Kindern Zeit, helfen bei den Hausaufgaben und werden zu Bezugspersonen außerhalb der Familie, was die Arbeit mit den Lesepatzen so essentiell mache.

In Zusammenarbeit mit dem Bürgerhaus Oststadt werden Ausflüge und diverse Freizeitaktivitäten initiiert, die alle Familien in der Umgebung anzusprechen versuchen. So wird ein Begegnungsraum geboten, in dem sich Einwohner und Flüchtlingsfamilien kennenlernen können. Es gilt, Bildung und Kultur so miteinander zu verbinden, dass die hiesige Kultur auch mit Büchern vermittelt werden kann. So versuche man bei der Sprach- und Leseförderung, Perspektiven des deutschen Kulturkreises aufzuzeigen und gesellschaftliche Strukturen näherzubringen, wie Frau Alizadeh betonte. Die Kontaktaufnahme mit der Familie spielt daher auch bei der Leseförderung von Flüchtlingskindern eine entscheidende Rolle. Da viele Kinder aus bildungsfernen Familien stammen, müsse man die Eltern miteinbeziehen und sie in die Pflicht nehmen. Um erste sprachliche Barrieren zu überwinden, wendet sich die Einrichtung an das *Integrationszentrum* in Essen, dessen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Übersetzungen helfen. Leider nutzen einige Eltern die Angebote bezüglich der Freizeitaktivitäten und Förderungsmöglichkeiten ihrer Kinder nicht und verschließen sich diesen. Laut der Stadtteilbibliotheksleiterin sei dies auch nicht die einzige Hürde, die es zu überwinden gilt.

Forderungen für die Zukunft

Frau Alizadeh wünscht sich in erster Linie mehr Unterstützung seitens der Politik. Sei es in Form neuer Stellenangebote, die von gut ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern besetzt werden oder in Form eines Gesetzes, das den Kindergartenbesuch für alle Kinder ab einem bestimmten Alter verpflichtend macht. So könnten sie bereits früh mit der deutschen Sprache in Kontakt treten, um eine Basis für die spätere Leseförderung zu schaffen. Man müsse versuchen, die Konfrontation mit den Ämtern zu suchen und die Politik zu sensibilisieren sowie auf Nachhaltigkeit zu bauen, betonte die Stadtteilbibliotheksleiterin. Außerdem braucht man zusätzliche Einrichtungen – da viele Eltern ihren Kindern nicht helfen können – mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die gezielt für die Leseförderung und Nachhilfe bei Kindern mit Fluchterfahrungen zuständig sind und die Förderungsart an den jeweiligen Bildungsstand anpasst. Auch ein genereller Ausbau der Freizeitangebote für Jugendliche mit Fluchterfahrungen sei erforderlich, um Räume zum Kennenlernen und für sinnvolle Beschäftigungen zu schaffen. Vor allem Investitionen in Jugendzentren, von denen in der Vergangenheit eine Vielzahl geschlossen wurde, könnten dazu beitragen. Zentren dieser Art könnten zur Anlaufstelle werden, um auch Einheimischen eine Möglichkeit zu bieten, mit Flüchtlingen in Kontakt zu treten. Frau Alizadeh betonte, man solle sich vergegenwärtigen, dass solche Kulturaufträge von der Mehrheit der Bevölkerung getragen werden sollten.



© Alizadeh

Media-Chronik: Aktuelle Bibliotheksangebote für Flüchtlinge

Ricarda Trapp im Interview mit Maryam Alizadeh
– Leiterin der Stadtteilbibliothek Essen-Freisenbruch

Auf dem BID 2016 in Leipzig hatte uns der Leiter der Stadtbibliothek Essen, Herr Klaus-Peter Böttcher, neugierig gemacht auf die Flüchtlingsarbeit „seiner“ Bibliotheken. Vor allem von der engagierten Mitarbeiterin mit eigenem mehrsprachigen Hintergrund wollten wir mehr über die konkrete Arbeit erfahren. Ricarda Trapp führte dazu das Interview mit Maryam Alizadeh:

Frau Alizadeh, wie sehen die Projekte aus, die Sie momentan für Flüchtlinge anbieten?

Wir – die Stadtbibliothek Essen (die Zentrale) – beliefern momentan sechs Flüchtlingsheime mit Büchern. Dazu werden in den jeweiligen Heimen ausgemusterte Regale der Stadtbibliothek mit gespendeten und von unseren Fördervereinsmitgliedern ausgewählten Büchern bestückt. Das war sehr wichtig, denn viele Flüchtlinge wissen nicht, wo diese Bildungseinrichtungen sind, die Sprachbarrieren sind so groß und sie bleiben erst einmal an den Orten, wo sie angekommen sind. Die Flüchtlinge haben auch oft keine großen Bewegungsmöglichkeiten in der Stadt. Sozialarbeiter, Pädagogen und Ehrenamtliche haben mitgeholfen, die Bücher zu verteilen und zum Lesen aufgefordert. Wir bekommen immer wieder die Rückmeldung, dass die Bücher sehr gut angenommen werden.

Und welche Projekte gibt es in den einzelnen Stadtteilbibliotheken?

Zunächst mal haben wir direkt zur Begrüßung ein Fest für die Familien organisiert, die aus den Heimen gekommen sind und jetzt hier in unserer Nachbarschaft leben. Das sind über 300 Familien. Auf einem Nachbarschaftstreffen haben dann im Winter die Flüchtlinge erste Informationen über unsere Arbeit erhalten. Des Weiteren sollten sie unsere Einrichtung kennenlernen und dadurch, dass hier Integrationskurse stattfinden, ist die Zusammenarbeit jetzt noch viel enger. Die Leute kommen sowieso hier ins Haus zu ihren Kursen und können auf diesem Weg auch mein Angebot in der Bibliothek direkt kennenlernen.

Wie sieht Ihr Angebot denn konkret aus?

Wir haben vor allem solche Medien zusammengestellt, die auf die Sprachförderung abzielen oder es sind Wörterbücher sowie Bilderbücher

dabei, die den Leuten den Anfang erleichtern sollen. Dies dient nicht zum Ersatz der Sprachkurse sondern zur ersten Orientierung.

Welche Mittel stehen Ihnen zur Verfügung, um diese Ideen umzusetzen?

Natürlich funktioniert die *Willkommenskultur* auch in der Bibliothek nicht ohne finanzielle Ressourcen. Aber ich glaube, es kommt vor allem darauf an, dass man sich in die Menschen und ihre Bedürfnisse und Sorgen hineinversetzt und sich mit ihnen erst mal verständigen zu können. Dadurch, dass ich auch selbst als Iranerin vor 30 Jahren geflüchtet bin, wusste ich, was man als erstes machen musste. Ich habe versucht, Verbündete zu suchen. Das *Integrationszentrum in Essen* hat mir sehr geholfen. Hier findet man Menschen, die viele Sprachen sprechen. Ein Glücksfall war für mich, dort Damen zu finden, die Türkisch und Arabisch und Kurdisch sprechen. Sie sind ganz am Anfang mit den Familien und Kindern in Kontakt getreten, die keine Orientierung hatten, die nicht wussten, was kommt. Diese Leute sind nicht nur Sprachvermittler, sie sind viel mehr! Sie ist mit den Familien zum Arzt gegangen oder zum Amt gefahren. Es ist nicht so, dass sich die Arbeit nur auf die Bibliothek begrenzt, sondern es werden zum Beispiel auch Telefonate für die Familien geführt. Seit Neustem versuche ich Abiturienten zu finden, die gerne ein Jahr einen Bundesfreiwilligendienst in der Bibliothek ableisten möchten. Die werde ich schwerpunktmäßig dazu einsetzen, mit den Kindern und Familien auch Gesellschaftsspiele zu spielen..

Viele Flüchtlingskinder sind motorisch nicht so gut entwickelt wie die deutschen Kinder. Mit den Gesellschaftsspielen oder dem Basteln werden einerseits die Feinmotorik der Kinder und andererseits auch deren Teamfähigkeit gefördert.

Diese Angebote könnten sehr gut von den sogenannten „Bufdis“ organisiert und umgesetzt werden. Damit nach einem Jahr keine Lücke entsteht, muss man rechtzeitig Alternativen suchen.

Gibt es bei Ihnen auch Lesepaten für die Flüchtlingskinder?

Ich habe vor zwei Jahren mit der Lesepatenaktion angefangen. Und zwar nicht Lesepaten in dem Sinne, dass einer Gruppe vorgelesen wird, sondern wirklich eine Einzelförderung. Dadurch, dass die Nachfrage mittlerweile so groß ist, sind es mittlerweile zwei oder drei Kinder bei einem Lesepaten. Das funktioniert unglaublich gut. Ich habe nicht nur Flüchtlingskinder, sondern auch viele deutsche Kinder, die dann aus sogenannten „bildungsfernen“ Elternhäusern kommen.

Wie läuft diesbezüglich die Koordination ab?

Ich bekomme die Kinder von den Schulen empfohlen, mit denen ich ebenfalls kooperiere. Die Lehrerinnen schicken mir dann teilweise eine E-Mail mit dem Namen des Kindes und der Telefonnummer, damit ich Kontakt zu diesem aufnehmen kann. Dann frage ich, wann sie in der Woche Zeit haben und in welcher Klasse sie sind. Das versuche ich dann wiederum mit meinen vorhandenen Lesepaten zu koordinieren. Ehrlich gesagt ist das

unglaublich viel Arbeit. Beim Großteil ist es mittlerweile so, dass sich eine Eigendynamik entwickelt hat. Sie treffen sich und telefonieren untereinander, wenn die Termine nicht passen. Es sind in diesen zwei Jahren auch viele Bekanntschaften und Freundschaften zwischen den Kindern und ihren Lesepaten entstanden. Ich habe eine Lesepatin, die sonntags von den Kindern besucht wird. Das war von Anfang an meine Idee, denn es geht mir nicht darum, nur die deutsche Sprache zu vermitteln, sondern auch die deutsche Kultur. Wenn sich die Kinder mit ihren Lesepaten dann beispielsweise sonntags treffen, lernen sie, wie Deutsche wohnen, was sie essen oder welche Feierlichkeiten es gibt. Da entstehen wirklich Freundschaften.

Unser Stadtteilbüro spielt ebenfalls eine ganz große Rolle. Die haben zum Beispiel letztes Jahr 3000 € von ihrem Etat übrig gehabt. Da haben sie beschlossen, dass das Geld der Bibliothek zugute kommen soll. Wir haben u.a. von diesem Geld einen "Multitouch-Table" für unsere Zweigstelle angeschafft. Diesen können wir sehr gut für Gruppenarbeiten einsetzen. Was wir aber jetzt mehr als dringend brauchen, ist WLAN. Sonst können wir den Tablet-Tisch und weitere gespendete Tablets nicht einsetzen.

Wie gehen Sie mit solchen Problemen um?

Mangelnde technische Ausstattung ist momentan mein wunder Punkt! Ich würde sogar sagen, dass Integration dadurch gehindert wird, denn wenn wir mit modernen Medien ausgestattet

wären, könnten wir viele Sachen leichter machen. Da ist unsere Bibliothek sicher nicht allein. Ich möchte so gern mit den Tablets arbeiten, dort sind so viele sinnvolle Apps drauf und über das Netz – auch Übersetzungsprogramme – könnte so viel erleichtert werden.

Viele Öffentliche Bibliotheken haben sehr gute Ideen und Konzepte in diesem Bereich, aber bei deren Umsetzung in der Praxis stehen uns leider auch immer noch viele Hürden im Weg! Als ein positives Beispiel kann ich die Zentralbibliothek in Köln anführen, die im gesamten Haus WLAN hat. Dort kann man ohne Probleme online arbeiten. Mit den neuen Medien kann man auch ganz andere Generationen ins Haus locken und spielerisch die Sachen zeigen. Die Öffnungszeiten spielen auch eine große Rolle. Ich könnte viel effektiver arbeiten, wenn ich auch andere Öffnungszeiten hätte. Der Bedarf ist da. Wir könnten viel enger mit den Schulen kooperieren. Die Kolleginnen und Kollegen sehen unsere Arbeit mittlerweile als eine große Ergänzung im Bereich der Lese- und Sprachförderung. Bei uns wird insbesondere die Lesepaten-Vermittlung geschätzt.

Daher sind in erster Linie die Rahmenbedingungen entscheidend. Räumliche, technische und natürlich personelle. Aber wenn ich keine zusätzlichen Kolleginnen und Kollegen in der Bibliothek habe, die mit mir 30 Stühle jedes Mal aufbauen, dann kann ich nicht jede Woche eine Klassenführung machen.

Für die Umsetzung mancher Projekte oder Ideen, die nicht ohne finanzielle Unterstützung umgesetzt werden können, muss man die

Kooperationspartner von dem Zweck und dem Ziel des Projektes im Vorfeld überzeugen. Ein kleines Beispiel: Ich wollte die Außenwand der Bibliothek – die auch gleichzeitig die vom Bürgerhaus ist – mit Graffiti-Kunst verschönern, damit die Kinder schneller auf unsere Bibliothek aufmerksam werden. Ich habe mit dem ehemaligen Leiter des Hauses gesprochen und wir haben die Außenwand in einer Aktion mit einem Essener Künstler durchgeführt. Er bekam vom Bürgerhaus sein Honorar! Das heißt für uns hat es 0 Euro gekostet. Das Ergebnis lässt sich immer noch sehr gut sehen und die Schmierereien an der Wand haben seitdem auch aufgehört. Und der Spruch: „Hurra, wir lesen noch!“ steht nun an der Hauswand. Die Kinder können davor stehen und Fotos machen.

Es gibt durchaus auch Momente von Frustrationserscheinungen, wenn man nicht alle Kinder erreichen kann. Aber ich denke, wenn ich fünf Kinder mitnehmen kann und die später sagen werden, dass es eine tolle Zeit war, dann hat es sich gelohnt!

Die Kommunikation – gerade mit den Flüchtlingsfamilien und deren Kindern – nimmt in letzter Zeit den größten Teil meiner Arbeit in Anspruch. Für jede Bibliotheksanmeldung braucht man mehr Zeit als vorher. Aber jeder Kinderausweis lohnt sich, da wir beobachten, dass die Kinder auch ihre Familien mit in die Bibliothek bringen und eifrig dabei sind, die neue Welt besser kennenzulernen.

Ich arbeite sehr gerne mit den Menschen in meinem Umfeld. Da spielt die Altersklasse keine Rolle. Wir versuchen unser Angebot – soweit wie wir es

schaffen können – bedarfsgerecht aufzubauen und die Hemmschwellen abzubauen. Bei den Jugendlichen haben wir noch kein Erfolgsrezept

Ansonsten praktizieren wir die *Willkommenskultur* bei unserer Arbeit von Anfang an für alle unsere Leserinnen und Leser!

Nun zur Abschlussfrage: Wo steht Ihre Zweigstelle in zwei Jahren bezüglich der Flüchtlingsarbeit?

Es ist mein innigster Wunsch, dass die Flüchtlingskinder und ihre Familien hier ganz selbstverständlich rein- und rausgehen. Ich wünsche mir, dass wir unsere Ziele hinsichtlich der Leseförderung mit optimalen Rahmenbedingungen erreichen können. Wir versuchen in unserer kleinen Zweigstelle unseren Anteil für die schnelle Integration der Flüchtlinge zu leisten. Die Familien aus diesem Stadtteil sollen sich hier in unserer Einrichtung gut aufgehoben fühlen und neben der Förderung auch die Forderung willkommen heißen. Daher bin ich sehr zuversichtlich und optimistisch und ich denke, dass das klappen wird!



© Trapp

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Aus der Praxis!

Praxisberichte, Projektideen und -erfahrungen und vieles mehr!

Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen

– ein Praxis- und Forschungsprojekt in Kooperation mit
der Dortmunder Comenius-Grundschule

Annika Hennesen & Julia Hochgürtel

„Gute Leistungen bei der Lesekompetenz bilden die Grundlage guter Ergebnisse in anderen Fächern und einer vollen Teilhabe am Erwachsenenleben“ (OECD 2010, 18).

Obwohl ein allgemeiner Konsens über die Relevanz des Lesenlernens im alltäglichen Leben herrscht, kommt es bei einigen Schülerinnen und Schülern während der Ausbildung dieser Kompetenz zu erheblichen Schwierigkeiten, welche im schulischen Unterricht nicht ausreichend aufgefangen werden. Dass in Deutschland eine systematische Leseförderung ab der KiTa fehlt und eine sich anbahnende Leseschwäche in der Schule häufig übersehen wird, konnte laut der Berliner Bildungsforscherin Petra Stanat die PISA-Studie zeigen (vgl. Kühne 2013, o.S.).

Die PISA-Studie im Jahr 2000, die in der Öffentlichkeit meist als „PISA-Schock“ betitelt wird, stellte erstmalig fest, dass etwa 25 Prozent der deutschen 15-

Jährigen Schülerinnen und Schüler am Ende der Pflichtschulzeit äußerst geringe Lesefähigkeiten aufweisen (vgl. Garbe 2005, 24).

Die Fähigkeit des Lesens wird nach PISA im Sinne einer Basiskompetenz verstanden, die für eine befriedigende Lebensführung von Nöten ist (vgl. Naumann et al. 2010, 24). Die Kompetenz des Lesens umfasst demnach

„die Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“ (OECD 2010, 24).

Mangelnde Lesefähigkeiten führen also dazu, dass die Jugendlichen den Anforderungen der heutigen Gesellschaft und Arbeitswelt nicht gerecht werden können und so die Teilhabe am Erwachsenenleben erschwert wird (vgl. Garbe 2005, 24).

In den letzten *PISA*-Erhebungen (2009 und 2012) konnten jedoch Leistungszuwächse bei den Jugendlichen gemessen werden. Prenzel konstatiert, dass dennoch weiterhin daran gearbeitet werden sollte, die Gruppe der schwachen Leserinnen und Leser zu reduzieren, um die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. Prenzel et al. 2013, 242).

Mit Hilfe von *IGLU*, der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung*, konnte erhoben werden, dass die Grundschülerinnen und Grundschüler in Deutschland eine Lesekompetenz aufweisen, die über dem internationalen Mittelwert zu verankern ist. Jedoch wurde ebenfalls deutlich, dass ein großer Anteil an Schülerinnen und Schülern noch einen basalen Leseunterricht in der Sekundarstufe I benötigen würde und im Bereich der Verstehensleistung von Texten – der *textimmanenten*

Informationsverarbeitung – in Deutschland noch Förderbedarf besteht (vgl. Tarelli et al. 2012, 11ff).

Durch die Medien, die das Lesen erfordern – wie es zum Beispiel bei der Nutzung des Internets der Fall ist – kann gesagt werden, dass die Bedeutung des Lesens in unserer Gesellschaft zugenommen hat (vgl. Kysela-Schiemer 2006, 15).

Dass die Medien auch in der Lebenswelt von Grundschulkindern eine wichtige Rolle spielen, konnte die KIM-Studie, die das Medienverhalten von Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren untersucht (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015, 3), zeigen. Die Kinder wachsen bereits mit einer Vielzahl an Medien auf. In nahezu allen Familien haben die 6 bis 13-

Jährigen Kinder Zugang zu einem Fernseher, einem Handy sowie zu einem Computer mit Internetzugang. Fast die Hälfte der Kinder besitzt bereits ein eigenes Handy oder Smartphone (vgl. ebd., 70ff). Sämtliche Medienangebote stehen sehr hoch im Interesse der Kinder (vgl. ebd., 7).

Da – wie bereits erwähnt – das Lesen nicht nur in Zusammenhang mit Büchern gebracht werden kann, sondern auch mit den digitalen Medien, die auch im Alltag von Grundschulkindern eine Rolle spielen, sollte bei der Leseförderung der Einbezug der Medien nicht außer Acht gelassen werden. Die Lese- und die Medienkompetenz sollten daher nicht mehr als voneinander getrennt betrachtete Kompetenzbereiche gesehen werden (vgl. Schill, Wagner 2002, 22).

Das an der TU Dortmund angebotene Seminar „Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen“ versucht an diese Stelle anzusetzen. Das Seminar strebt eine Kooperation mit einer Dortmunder Grundschule an und möchte neue Forschungserkenntnisse über die Förderung der Lesefähigkeit bezogen auf die Prozessebene des Lesens mittels des Mediums *Tablet* gewinnen.

Dabei wurden einige Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Klassen der Comenius-Grundschule zehn Wochen lang im Rahmen einer individuellen Förderung wöchentlich im Bereich der Lesekompetenz unter Nutzung verschiedener Apps gefördert. Die zu fördernden Schülerinnen und Schüler wurden aufgrund von Diagnoseergebnissen, die im Rahmen des Seminars *Strategien und Konzepte zur Leseförderung und -diagnostik im schulischen und außerschulischen*

Kontext vorab erhoben wurden, ausgewählt.

Den am Seminar *Tablets zur Förderung der Lesefähigkeit nutzen* teilnehmenden Studierenden wurde in Blocksitzungen der Begriff *Lesekompetenz* in all seinen vielfältigen Facetten näher erläutert. Unter anderem wurde dabei das Modell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix angeführt.

Das Mehrebenenmodell des Lesens – Lesekompetenz aus didaktischer Perspektive

Bei dem von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix entwickelten Mehrebenenmodell des Lesens wird die Kompetenz des Lesens als dreigeteilt angesehen. Es besteht aus der Prozessebene, der Subjektebene und der sozialen Ebene. Die *Prozessebene* umfasst die kognitiven Tätigkeiten, die während des Lesens von zentraler Bedeutung sind. Dazu zählen die Wort- und Satzidentifikation, die Herstellung der lokalen und globalen Kohärenz sowie das Erkennen von Superstrukturen und Darstellungsstrategien. Der *Ebene des Subjektes* werden die Motivation, das Wissen, die Beteiligung und die Reflexionsfähigkeit einer Person zugeordnet. Diese Komponenten spiegeln sich im Selbstkonzept des Lesers beziehungsweise des Nichtlesers wider. Die Einbettung des Gelesenen in den sozialen Kontext kann auf der *sozialen Ebene* verortet werden. Dazu zählt beispielsweise die Anschlusskommunikation über den gelesenen Text. Allgemein kann zu diesem Modell des Lesens gesagt werden, dass es sich um ein didaktisches

Modell der Lesekompetenz handelt. Der Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler kann durchaus auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Dementsprechend muss sich die Auswahl der jeweiligen Lesefördermaßnahmen den zu fördernden Ebenen des Lesens anpassen (vgl. Rosebrock, Nix 2010, 14ff).

Die durchgeführte Förderung

Ziel der Förderung ist es, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ihre Lesemotivation durch den Einsatz der Tablets erheblich zu steigern und zur Entfaltung der Lese- und Medienkompetenz beizutragen.

Textnummer	Wörteranzahl
1. „Ist ja schon gut“, sagt der Großvater.	7
2. „Aber ein Skateboard? Ich weiß nicht. Dafür ist Maxi	16
3. doch noch zu klein. Ja, wenn er heute zwölf oder dreizehn	27
4. würde! Wird er aber nicht.“	32
5. Maxi steht vor dem Haus. Drüben liegt der Park und	42
6. dahinter wieder Häuser. Der Park ist so einer, durch den	52
7. man durchgucken kann. Bäume und Sträucher stehen	59
8. nicht sehr dicht. Dazwischen ist viel Rasen mit breiten	68
9. Wegen.	69
10. „Ein Glück“, denkt Maxi, „dass es in unserer Straße nicht	79
11. mehr Kinder gibt. Da kann mich wenigstens niemand	87
12. mit dem Ding auslachen. Und ein Gutes hat er ja, der	98
13. Roller. Ohne ihn müsste ich jetzt mit ihnen am Kaffeetisch	108
14. sitzen.“ Maxi hasst Kaffeetafeln.	112
15. Er guckt erst nach links und dann nach rechts, dann	122
16. schiebt er den Roller über die Straße und rein in den Park.	134
17. Da stellt er einen Fuß auf das Trittbrett und stößt sich mit	146
18. dem anderen ab und er merkt, der Roller geht schön leicht.	157

Wörteranzahl: 35
 Anzahl richtig gelesener Wörter: 35
 Anzahl stark gelesener Wörter: 2
 Detektivgenauigkeit: 92,7%

Abbildung 1: Walter, Jürgen (2010): LDL – Lernfortschrittsdiagnostik Lesen. Ein curriculumbasiertes Verfahren. Manual. Lesetexte. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Des Weiteren wurde eine Verzahnung von Diagnose und Förderung angestrebt. Hierzu wurde im Rahmen der Förderung regelmäßig eine Lernverlaufsdiagnostik durchgeführt. Um den Lernverlauf der Schülerin oder des Schülers aufzuzeigen, wurden die Lernfortschrittsdiagnostik

Lesen (LDL) und die Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL) eingesetzt.

Mit Hilfe der Diagnostik konnten direkt zu Beginn der Förderung die zu fördernden Elemente der Lesekompetenz ermittelt werden. Las der Schüler beispielsweise sehr langsam und wies eine geringe Leseflüssigkeit auf, konnte das Automatisieren der Wortidentifikation mit Hilfe von verschiedenen Apps trainiert werden. Hierzu eignet sich beispielsweise das Segmentieren von Wörtern in Silben (vgl. Scheerer-Neumann 1977, 133).



Das Segmentieren von Wörtern in Silben konnte unter anderem im Rahmen der App *Silbentrainer* geübt werden. Im

Abbildung 2: Sockel, Mark (2015): Die Silbentrainer. (Online)

Laufe der Förderung kamen ebenfalls analoge Medien zum Einsatz. So konnte die Segmentierfähigkeit von Wörtern auch mit einfachen Silbenwortkarten, Karten mit einzelnen Silben, die zu Wörtern zusammengesetzt werden sollen, trainiert werden. Anhand dieses Beispiels zeigt sich bereits, dass mit Hilfe des Einsatzes des Tablets

Abwechslung in die Förderung eingebracht werden konnte.

Ebenfalls konnte während der Förderung beobachtet werden, dass die Kinder sehr gerne mit dem Tablet arbeiteten und bereits sehr gut damit umgehen konnten.

Des Weiteren zeigte sich im Rahmen der Diagnostik, dass die Kinder im Laufe der Fördersitzungen ihre Lesefähigkeit verbessern konnten. Zudem löste der Einsatz des Tablets bei den von uns geförderten Schülern eine sehr hohe Motivation und Handlungsbereitschaft aus. Daraus kann geschlossen werden, dass sich das Tablet zur Förderung der Lesefähigkeit durchaus eignet.

Zum Projekt allgemein lässt sich sagen, dass die Studierenden durch die Förderung an der Comenius-Grundschule wertvolle praktische Erfahrungen wie das Planen von individuellen Fördersitzungen, die Durchführung von Diagnostetests oder die Einnahme der Rolle der Lehrkraft sammeln konnten, die in weiten Teilen des Lehramtsstudiums noch nicht

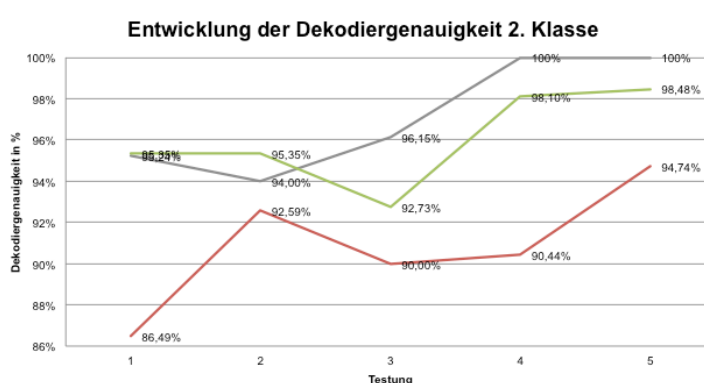


Abbildung 3: Beispiel für ein Lernverlaufsprotokoll (LDL)

ausreichend verankert sind.

Literatur:

- Garbe, Christine (2005): Warum Leseförderung vor und in der Grundschule ansetzen muss. Erkenntnisse der biographischen Leseforschung. In: Gläser, Eva/ Franke-Zöllmer, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 24 – 35.
- Kühne, Anja (2013): Bildungsforscherin Stanat über Pisa 2012. „Warum sollte der positive Trend nicht fortgesetzt werden können?“ In: Der Tagesspiegel. URL: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/bildungsforscherin-stanat-ueber-pisa-2012-warum-sollte-der-positive-trend-nicht-fortgesetzt-werden-koennen/9154456-all.html> [Zugriff: 14.08.16].
- Kysela-Schiemer, Gerda (2006): Lesen und digitale Medien. Stärkung der Lesekompetenz durch neue Medien. In: Grundschulunterricht 53, Nr. 9, S. 15 – 21.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): Kim Studie 2014. Kinder + Medien. Computer + Internet. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Nauman, Johannes/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (2011): Lesekompetenz von PISA 2000 – 2009. In: Klieme, Eckhard/ Artelt, Cordula/ Hartig, Johannes/ Jude, Nina/ Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann, S. 23 – 71.
- OECD (2010), PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I).
- Prenzel, Manfred/ Sälzer, Christine/ Klieme, Eckhard/ Köller, Olaf (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel (2010): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Scheerer-Neumann, (1977): Funktionsanalyse des Lesens. Grundlage für ein spezifisches Lesetraining. In: Erziehung und Unterricht 24, Nr. 3, S. 125 – 135.
- Schill, Wolfgang/ Wagner, Wolf-Rüdiger (2002): Medien-Lese-Kompetenz vermitteln. Teil 1: Was heißt das und wie soll das geschehen? In: Medien praktisch 26, Nr. 4, S. 22 – 25.
- Tarelli, Irmela/ Valtin, Renate/ Bos, Wilfried/ Bremerich-Vos, Alfred/ Schwippert, Knut (2012): IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried/ Tarelli, Irmela/ Bremerich-Vos, Alfred/ Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 11 – 25.

Lesemotivation im Anfangsunterricht durch das Bilderbuch „Die Geschichte vom der nicht schreiben konnte“ fördern



© Beltz

- Unterrichtsideen und Praxiserfahrungen -

Sarah Bömer

Durch vielfache Medienrezeptionen der Schülerinnen und Schüler ist heute oft bereits im *Anfangsunterricht* eine ausgeprägte literarische und narrative Rezeptionskompetenz festzustellen. Die Schulanfängerinnen und Schulanfänger sind mit komplexen Geschichten, Handlungsmustern und Figuren vertraut. Da die Texte, die in der Grundschule verwendet werden, häufig nach der Logik des Alphabets konstruiert sind - wie beispielsweise bei einer Schulbibel - unterfordern sie die Kinder inhaltlich in vielen Fällen (vgl. Garbe 2012, 16f). Die anfangs bestehende Lesemotivation droht dadurch bereits zu Beginn der Grundschule ins Wanken zu geraten.

Aufgreifen des Problems im Unterricht

Die hier vorgestellten Ideen für einen Unterricht, der den drohenden Verlust der Lesemotivation aufgreift, entstammen einer Unterrichtsplanung, die im Rahmen des Praxissemesters in einem ersten Schuljahr durchgeführt wurde. Das Ziel war dabei die Förderung der Lesemotivation zur Ausbildung einer erfolgreichen und effektiven

Lesekompetenz. Die Schülerinnen und Schüler sammelten erste eigenständige Erfahrungen des genießenden Lesens, indem sie in dem altersgemäßen Kinderbuch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ von Martin Baltscheit erste positive Leseerlebnisse machten. In diesem Bilderbuch geht es - so wie der Titel bereits verrät - um einen Löwen, der die Kulturtechniken *Lesen* und *Schreiben* nicht beherrscht. Da er einer Löwin einen Brief überreichen möchte, in dem er seine Gefühle für sie ausdrückt, ist er auf die Hilfe der Tiere aus dem Dschungel angewiesen. Am Ende stellt er jedoch fest, dass niemand für sein Empfinden passende Worte findet. Als die Löwin hört, was der Löwe ihr schreiben würde, wenn er denn könnte, nimmt sie ihn mit und die Geschichte endet schließlich mit einem Bild, auf dem die beiden Löwen gemeinsam in ein Buch schauen und der Löwe anfängt schreiben zu lernen.

Warum ist Lesemotivation wichtig?

Aus aktuellen Forschungsbefunden geht der Stellenwert der Lesemotivation für das Ausbilden einer ganzheitlichen Lesekompetenz hervor. So wird sie in der Fachdidaktik als eine Dimension der

Lesekompetenz verstanden (vgl. Bismark 2013, 16) und als ein Ansatz der Leseförderung beschrieben (vgl. Abraham, Kesper 2009, 85).

Aber wie genau kann es gelingen, bei den Erstklässlern die Motivation zum Lesen zu stärken beziehungsweise sie aufrechtzuerhalten und die Kinder nicht durch viele verschiedene zusammenhanglose Texte zu demotivieren?

Kriterien zum Aufbau der Lesemotivation

1. Ganzheitlicher Literaturunterricht und passende Wahl des literarischen Werkes

Tholen (2012) sieht die Lösung dieses Problems darin, einen ganzheitlichen Literaturunterricht bereits zu Beginn der Grundschulzeit zu initiieren. Dabei soll Lesekompetenz nicht ausschließlich an kleinen Textausschnitten entwickelt werden, sondern es sollen Geschichten aus Büchern oder ganze literarische Werke herangezogen werden. Sie beschreibt, dass sich der *Anfangsunterricht* nicht auf das Erlernen von *Lesen* und *Schreiben* beschränken darf, sondern schon in den ersten Schuljahren ein umfassender Zugang zur Literatur - unter anderem durch die Behandlung eines ganzen Werkes - vermittelt werden muss (vgl. Tholen 2012, 151ff).

Das Werk von Baltscheit wurde ganzheitlich eingesetzt, um an die vorschulischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen (Spinner 2006, 20). Da es sich bei der Lerngruppe um eine erste Klasse handelte, war der Besuch des

Kindergartens noch nicht lange her. Die ersten Lese- und Literaturerfahrungen konnten durch den Einsatz eines Bilderbuchs mithilfe einer ihnen bekannten Medienform gemacht werden. Bilderbücher wirken auf Erstklässler motivierend, weil die Kombination aus Text und Bild sie besonders anspricht (Lohr, Schmeiler 2014, 2). Bei dem Buch „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ unterstützen die Bilder den Text und die damit transportierten Emotionen wie die Wut des Löwen darüber, dass er nicht schreiben kann oder sein Verliebtsein. Am Ende wird der Text durch das Bild mit den beiden Löwen ergänzt, indem abgebildet wird, dass die Löwin dem Löwen beim Erlernen des Lesens und Schreibens hilft. Der Text „A wie Anfang“ (Baltscheit 2008, 31) deutet in Verbindung mit diesem Bild darauf hin, dass die Geschichte der beiden beginnt. Zudem werden die übermittelten Gefühle der Bilder durch den Text verstärkt, denn wenn der Löwe schreit, erscheint der Text auffällig rot. Dabei sind die bildliche Darstellung sowie der Text kindgerecht und kreativ gestaltet und führten in der Verbindung mit dem herübergebrachten Humor bei den Kindern der ersten Klasse dazu, dass das Buch starken Zuspruch erfuhr. Besonders in Bezug auf die Textstelle, in der der Löwe den Brief bei der Giraffe abholen möchte, damit das Krokodil ihn vorlesen kann, zeigten die Schülerinnen und Schüler, dass der Humor übermittelt wurde, indem sie lachten und sich nach dem Ende der Geschichte amüsiert darüber unterhielten: Denn „[...] als der Löwe, den Brief abholen wollte, hatte das Krokodil die Giraffe schon gefressen. Mit Brief!“ (Baltscheit

2008, 15f). Thematisch betrachtet ist das Buch mit einem lesepädagogischen Aspekt verbunden, denn der Löwe muss selbst erkennen, dass es besser ist, sich schriftlich ausdrücken zu können, um die eigene Identität zu zeigen (vgl. Bodenbender 2007, 2). So beschreiben auch Böhmann und Schäfer-Munro, dass das Werk als Plädoyer für die Kulturtechniken *Lesen* und *Schreiben* gesehen werden kann (vgl. Böhmann, Schäfer-Munro 2011, 3).

2. Anregungsqualität des Unterrichts

Die Motivation zum Lesen hängt neben der ganzheitlichen Behandlung eines geeigneten Werkes auch von der Anregungsqualität des Unterrichts ab. Das unvollständige Präsentieren des Textes führt laut Köster und Rosebrock zum Leseinteresse und kann somit zur Motivationssteigerung beitragen (vgl. Köster, Rosebrock 2011, 110f). Aus diesem Grund wurde nur der Anfang des Buches in der Einführungsstunde vorgelesen und von den Kindern durch Handpuppen und gemeinsame Bewegungen begleitet. Es zeigte sich, dass die Neugierde auf das Ende der Geschichte die Motivation zum Lesen steigerte.

3. An das vorhandene Lesenniveau anknüpfen: Differenzierung und Adaption des Leseangebots

Das zunächst unvollständige Präsentieren der Geschichte führte zudem zu einer Verringerung des Leseaufwandes und ermöglichte so - angeknüpft an den Lesekompetenzen der Kinder - das eigenständige Erlesen des Endes. Des Weiteren war es erforderlich, den Text auf das

entsprechende Lesenniveau der Kinder anzupassen, damit keine Überforderung und Frustration oder eine Unterforderung und somit Langeweile entstand. Um eine Differenzierung hinsichtlich des Textniveaus zu schaffen wurden zwei unterschiedliche Versionen erstellt, die angepasst an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler verteilt wurden. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass trotz der beiden Versionen ein gemeinsames Lesen möglich war, da der grobe Inhalt des Textes beibehalten wurde. Orientierung bei der Zuteilung der geeigneten Buchvariante an die Schülerinnen und Schüler gaben dabei die Diagnoseergebnisse des Stolperwörter-Lesetests nach Wilfried Metze (Metze 2009). Diese haben gezeigt, welche Kinder sich auf welchem Lernstand befanden.

Die Bilder der Originalausgabe finden sich in beiden veränderten Versionen wieder. Beide Textvarianten wurden im Vergleich zum Original medial adaptiert¹, indem eine für die Schülerinnen und Schüler bekannte serifenfreie Schriftart gewählt wurde. Bei der zweiten Textversion wurde zudem die Schriftgröße verändert, um eine bessere Lesbarkeit herzustellen. Auf der sprachlich-stilistischen Ebene erfolgte eine Vereinfachung, indem längere Sätze gekürzt wurden.

Durch die Möglichkeit einer Partnerarbeit konnten die Chancen der heterogenen Lerngruppe genutzt werden, da teilweise schwächere Leserinnen und Leser gemeinsam mit Kindern mit einer starken

¹ Gemäß den Adaptionenmerkmalen nach Gansel

Lesekompetenz das Ende lasen. Ein Austausch über das Gelesene wurde somit gewährleistet.

Fazit

Die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler machte deutlich, dass die meisten der Erstklässler sehr motiviert waren, das Ende der Geschichte selbst zu erlesen. Auch die Rückmeldung der Kinder zur Unterrichtsstunde ergab, dass die Mehrzahl eine positive Leseerfahrung machten. Unter anderem

„Ich würde ihr schreiben, wie schön sie ist. Ich würde ihr schreiben, wie gerne ich sie sehen würde. Einfach nur zusammen sein. Einfach faul unter einem Baum liegen. Einfach in den Abendhimmel gucken! Das kann doch nicht so schwer sein!“

Und dann brüllte der Löwe los. Brüllte all die wunderbaren Dinge, die er schreiben würde, wenn er könnte. Aber der Löwe konnte ja nicht.

Und so brüllte er noch eine Weile.



© Beltz – Adaption der Textsorte

konnte so durch die Anregungsqualität des Unterrichts, dem Anknüpfen an den Lernständen mit einer entsprechenden Differenzierung sowie dem ganzheitlichen Einsatz des Buches „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“ zur Beibehaltung beziehungsweise zum Aufbau einer Lesemotivation beigetragen und dem anfangs beschriebenen Problem des drohenden Verlustes der Lesemotivation entgegengewirkt werden.

„Ich würde ihr schreiben, wie schön sie ist. Das kann doch nicht so schwer sein!“

Der Löwe brüllte all die wunderbaren Dinge, die er schreiben würde.



© Beltz – stark vereinfachte Textversion

Literatur:

- Abraham, Ulf; Kesper, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baltscheit, Martin (2008): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Minimax Ausgabe, Weinheim Basel: Beltz und Gelberg.
- Bismark, Kristina (2013): Leseförderung als Aufgabe wahrnehmen. In: Abraham, Ulf; Knopf Julia: Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Böhmman, Marc; Schäfer-Munro (2011) >>Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte<< von Martin Baltscheit, 4., überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim und Basel.
- Bodenbender, Jenny (2007): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Ein Bilderbuchkino aus dem Bilderbuch von Martin Baltscheit. Didaktisch methodische Hinweise. Aus der Reihe: Hierl, Hubertus; Hierl, Sophie (Hrsg.): Kinder lernen Bücher lieben. Zürich: Media Nova.
- Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde, Behrens, Ulrike; Köller, Olaf: Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Gansel, Carsten (2010): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Garbe, Christine (2012): Wie werden Kinder zu Lesern? In: Schulz Gudrun (Hrsg.): Lesen. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 9-24.
- Köster, Juliane; Rosebrock, Cornelia (2011): Lesen- mit Texten und Medien umgehen. In: Lohr, Nicole; Schmeiler, Jutta (2014): Literaturprojekt zu „Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte“. 8. Aufl. Kempen: Verlag Kempen.
- Metze, Wilfried (2009): Handanweisung. Stolperwörter Lesetest, zu finden unter: <http://www.erichkaestnerschule-idstein.de/images/Stolperw%C3%B6rterHandanweisung2009.pdf> (Stand: 01.05.2015).
- Spinner, Kaspar H. (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1.-4- Klasse. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Tholen, Nina (2012): Beim Lesenlernen die literarische Kompetenz der Kinder nutzen. In: Schulz Gudrun (Hrsg.): Lesen. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag. S.151-163.

Saures...

Willkommen und Anerkennung für Menschen aus Syrien, Afghanistan, Afrika und anderswo...: Haltung als Professionalitätsanspruch – auch an Lehrkräfte

Gudrun Marci-Boehncke

Ausgelöst durch Krieg und Verfolgung kommen nicht erst seit 2016 Menschen nach Deutschland - unter ihnen viele Kinder und Jugendliche. Willkommenskultur ist in Deutschland zu einem schönen Begriff geworden für die engagierte, oft ehrenamtliche Unterstützung dieser Menschen, um hier in Deutschland übergangsweise oder längerfristig Fuß zu fassen, vielleicht heimisch zu werden. Bibliotheken haben schnell reagiert und stellen viele Angebote. Es war beeindruckend, wie viel auf der Tagung *Bibliothek und Information Deutschland* (BID 2016) in Leipzig dazu bundesweit präsentiert wurde. (vgl.

<https://www.youtube.com/watch?v=zzGzj2buwzQ>)



Und damit nicht genug: Webinare und weitere Angebote zeigen: Die Bibliotheken gehen die Situation offensiv an, planen Vernetzungen, tauschen sich aus über erfolgte Projekte

und sammeln Best-Practice Beispiele zur Arbeit mit und Förderung von Flüchtlingen und anderen Zugewanderten. Und sie organisieren finanzielle Mittel, um solche Projekte zu realisieren. Besonders effektiv ist Förderung von Kindern und Jugendlichen, wenn sie nicht nur – aber auch – verpflichtend stattfinden kann, denn gerade Bibliotheken scheinen für viele Menschen mit einer Hemmschwelle versehen. Diese ist in erster Linie sozialer Art. In Kooperation mit Kindertagesstätten und Schulen kann es leichter gelingen, die junge Generation zu erreichen und idealiter auch ihre Eltern.

Schulen haben häufig Willkommensklassen eingerichtet. Nach Auskunft vieler Studierender in den Praktika werden diese jedoch sehr unterschiedlich organisiert. Manchmal sind es eigene Klassen, die natürlich sehr heterogen zusammengesetzt sind. Dort haben alle die Kinder gemeinsam Unterricht, die noch nicht gut genug Deutsch sprechen, um am Regelunterricht teilzunehmen. Wie der Sprachunterricht organisiert ist, hängt ebenfalls von der jeweiligen Schule ab. Manchmal gibt es herkunftssprachlichen Unterricht, manchmal trennt man die

Schülerinnen und Schüler nach ihren Herkunftsländern um den Deutschunterricht zu erleichtern – häufig haben aber auch alle Schüler aus anderen Ländern gemeinsamen Deutschunterricht. Das ist dann mehr oder weniger sinnvoll. Weniger zum Beispiel dann, wenn die Lehrkraft mit einigen Schülerinnen und Schülern als gemeinsame Verkehrssprache im Unterricht Englisch oder Französisch spricht. In guter Absicht. Aber da fallen dann viele anderen hinten runter, die auch diese Sprachen nicht können. Dafür aber vielleicht türkisch – neben vielen weiteren Sprachen oder Dialekten, wie dies zum Beispiel häufig bei Kindern und Jugendlichen aus Afghanistan der Fall ist. Hier liegt ein riesiges Potential, aber die Jugendlichen werden permanent frustriert, weil man ihnen keine Chance auf Wertschätzung einräumt und diese Kinder im Deutschunterricht viel schwerer anschließen können.

Sprachkompetenz ist die wichtigste Voraussetzung zur aktiven Teilnahme am öffentlichen Leben und zur Integration.

Dennoch darf man nicht vergessen, dass es sich bei diesen Kindern und Jugendlichen nicht um ganz „normale“ Deutschlernende handelt, sondern dass fast alle von ihnen auf gefährliche und häufig traumatisierende Art und Weise aus ihren Herkunftsländern nach Deutschland gekommen sind. Damit gehen oft Entwicklungs- und Verhaltensprobleme einher.

Außerdem bringen diese Kinder u.U. Schulerfahrungen mit, die völlig unvergleichlich sind mit denen, die Kinder bei uns machen. So scheint es

durchaus gängig, dass Kinder in Schulen massiv misshandelt wurden, wenn sie etwa ihre Aufgaben nicht gemacht haben – und dies zum einen von den Lehrkräften – zum anderen auch später von ihren Eltern. Lehrkräfte gelten häufig als extreme Respektspersonen – aber sie werden nicht nur verehrt, sondern auch gefürchtet. Das bedeutet auch, dass diese Kinder unsere Formen der gesellschaftlichen Bildung und Erziehung erst lernen müssen. Sprache und kulturelles Miteinander gehören unbedingt zusammen. Und besonders wichtig ist es, dass hier die Eltern mit erreicht werden. Falls sie mitgereist und eben überhaupt noch am Leben sind. Denn Bildung wird für ihre Kinder der wichtigsten Schlüssel zur Etablierung in Deutschland sein.

Bibliotheken bieten dazu räumliche Möglichkeiten, attraktive Deutschlern-Medien und Internetplätze, die den Menschen den Kontakt zu ihren Verwandten und Freunden ermöglichen. Auch Freizeitangebote am Nachmittag oder Wochenende sind grundsätzlich sehr sinnvoll. Hier kommt es auf eine gute Kooperation nicht nur mit Schulen, sondern auch mit anderen ehrenamtlichen Institutionen an: Soroptimistinnen, Rotary, Lions Clubs und Kirchen sind neben dem Jugendamt wichtige Kontakt- und Kooperationsstellen.

Viele Studierende engagieren sich im Kontext ihres DaF/DaZ-Zertifikats in Sprach- und Literaturkursen. Viele ergänzen im Rahmen des neuen Praxissemesters gerade die Willkommensklassen mit wichtigen Ideen und Konzepten. Denn heute gehört (nicht nur) in NRW für alle

Lehramtsstudierende eine Grundkompetenz in der Vermittlung von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte verpflichtend zur Ausbildung dazu. Viele Lehrkräfte, die schon länger an den Schulen sind, profitieren von deren Know-How. Die Schulbuchverlage bieten viele hilfreiche Materialien, die aber natürlich kostenpflichtig sind. Hier braucht man Sponsoren – denn für einen Kurs von A1 bis B2, das die Jugendlichen brauchen, um eine Lehrstelle zu erhalten, werden auf jeden Fall vier Text- und vier Arbeitsbücher fällig. Das bedeutet pro Schüler plus Grammatik-Buch locker eine Summe von 150 Euro. Auch da sind die o.a. Social Services hilfreich.

Doch jenseits aller Finanzen und Fachkompetenz: worauf es zunächst ankommt, ist Anerkennung. Keine rechtliche, im Sinn der Gewährung des Asylantenstatus – das haben wir nicht zu entscheiden. Aber im Umgang mit den neu Eintreffenen als Menschen mit individueller Kultur und Lebensgeschichte, die sie sich selbst nicht ausgesucht haben und die immer anders ist als unsere eigene. Wenn wir wollen, dass wir mit unserer Lebensart respektiert und anerkannt werden, dann gelingt dies nur, wenn man genau diese Anerkennung selbst vorlebt. Der Sozialphilosoph Axel Honneth hat diesen Gedanken in seiner Habilitationsschrift entwickelt, die unter dem Titel „Der Kampf um Anerkennung“ (1992/2003) erschienen ist. Die Formel – „wie man in den Wald hinein ruft, so schallt es zurück“ – gibt seine Argumentation zwar genau so ungenau wieder wie Kants kategorischer Imperativ in der *Goldenen Regel* abgebildet wird. Aber sie

gibt eine kleine Orientierung worum es geht.

(vgl.

<https://www.youtube.com/watch?v=mXuAlMUuibk>)

Gerade in Zeiten, in denen sich – quer durch alle Bildungsschichten – sehr unterschiedliche Haltungen gegenüber Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zeigen und furchtbare Attentate auch genutzt werden, Stimmung politisch zu polarisieren, nicht zuletzt im beginnenden Wahlkampf und in einem internationalen Kontext, in dem allenthalben nationale Abgrenzungen Parolen darstellen, die hinterher scheinbar so doch nicht mit allen Konsequenzen gewollt waren und dann die alten Schreihälse plötzlich von der politischen Bühne verschwinden. Als Lektüre zur Orientierung sollte man mal wieder Lessings „Nathan der Weise“ rausholen. Die Ringparabel holt manchen wieder runter, der den nationalen Alleingang plant, in Deutschland und anderswo!

Auch da kann Literatur bei der politischen Meinungsbildung und dem eigenen Professionalitätskonzept helfen.

Rezensionen



Das Fremde greifbar machen

Krieg, Flucht und Vertreibung im Bilderbuch „Zuhause kann überall sein“

von Freya Blackwood und Irena Kobald

Sabrina Grittner

*„Eine Geschichte über das kleine Mädchen Wildfang,
ihre Flucht und das Entdecken einer neuen
Freundschaft“*

„Die Menschheitsgeschichte ist von Massenfluchten begleitet“, so beginnt Michael Fritsche seine Ausführung zur Kinder- und Jugendliteratur zu Flucht und Vertreibung. Weiter definiert er: „Flucht bedeutet das meist unvorbereitete und erzwungene Verlassen der gewohnten Umgebung, normalerweise von Gewalt [...] begleitet.“ (Fritsche 2001, 12) Doch das Thema ist nicht nur wissenschaftlich und historisch relevant, sondern vor allem auch hochaktuell. Ein Blick in Zeitungen und Nachrichtensendungen reicht aus, um das Thema herauszufiltern, welches die Politik und die Medien in Europa beherrscht - *Flüchtlinge*. Die Hauptfrage dabei ist, wie diese Menschen, die wegen Krieg, Vertreibung, Armut und Verfolgungen in anderen Ländern Zuflucht suchen, auf europäische Länder aufgeteilt werden sollen. Wer hat das Recht zu bleiben, wer nicht? Viele politische Diskussionen werden geführt, Politiker streiten sich darum, was die beste Lösung ist; die Bevölkerung zweifelt an ihrer Regierung. Die „Flüchtlingskrise“ ist in

vollem Gange. Man sieht Bilder von Völkerwanderungen; ganze Familien machen sich auf den Weg über Wasser und Land und gehen dabei Existenz- und Überlebensrisiken ein. Ganz häufig sind Kinder dabei zu sehen. Was diese Menschen auf ihrer oft wochenlangen Reise durchmachen, ist meist nicht in Worte zu fassen, nicht nur, weil sie unsere deutsche Sprache nicht beherrschen, sondern auch, weil sie oft Traumatisches erlebt haben, was nicht einfach zu verarbeiten ist. Angekommen in der vermeintlich neuen Heimat treten dann vor allem Probleme mit der Sprache und Kultur des Zuwanderungslandes auf, welche hierzulande durch Sprachkurse versucht werden zu reduzieren. Doch was ist mit den kulturellen Differenzen? Kann sich ein Mensch in diesem neuen Land zuhause fühlen, nur weil er die Sprache beherrscht? Irena Kobald und Freya Blackwood behandeln diese Problematik in ihrem Bilderbuch *Zuhause kann überall sein*, das als eines der wenigen zu dem Thema *Flucht* im Bereich der Bilderbücher 2015 und in deutscher

Übersetzung erschienen ist. Sie versuchen darin, das Problem der Entwurzelung aus dem Heimatland und der Ankunft in einem neuen Land darzulegen, nachdem man aus dem Eigenen fliehen musste. Das Buch behandelt die Geschichte von dem Mädchen Wildfang, welches mit seiner Tante in ein neues Land mit für sie fremder Kultur kommt, in der es sich anfangs überhaupt nicht zurecht findet und nicht geborgen fühlt, bis sie auf ein anderes Mädchen trifft, welches ihr besonders bei sprachlichen Hürden helfen will. So wird versucht, besonders die sozialen Probleme, die auf eine Flucht folgen können, für Kinder zugänglich zu machen.

Adaptionsanalyse nach Carsten Gansel

In seiner Ausführung zur modernen Kinder- und Jugendliteratur beschreibt Gansel (2014) sechs Formen von Adaption, auf die im Folgenden näher in Bezug zur vorliegenden Lektüre eingegangen wird. Adaption meint hierbei die Anpassung von Stoff, Formalität, Sprache, Thema, Axiologie und Medium an den kindlichen Leser (vgl. Gansel 2014, 23-25). *Zuhause kann überall sein* handelt von dem Mädchen Wildfang. Es muss aufgrund eines Krieges aus ihrem Heimatland in eine andere Kultur fliehen, in der es vorerst hilflos erscheint, da es diese und die Sprache nicht versteht. Sie fühlt sich nach der Entwurzelung aus dem ihr bekannten Umfeld nicht wohl. Nur ihre „[alte] Decke aus [ihren] eigenen Worten und Geräuschen“ (Blackwood/ Kobald 2015, 11) gibt ihr das Gefühl von Vertrautheit und Geborgenheit.

a) Stoffliche Adaption: Der Stoff von *Zuhause kann überall sein* – nämlich Entwurzelung und Identitätsverlust – ist bisher wie schon erwähnt selten in der Kinderliteratur aufzufinden. Auch wenn er nicht alltäglich für Kinderbücher scheint, ist es möglich, dass heutzutage in Zeiten der „Flüchtlingskrise“ Kinder oft mit Kindern aus anderen Kulturen konfrontiert werden, deren Sprache sie nicht verstehen. Somit wird eine Möglichkeit geschaffen, die es Kindern erleichtert, die Erfahrungen und Emotionen von eingewanderten Kindern zu verstehen und nachzuvollziehen.

b) Mediale Adaption: Das Bilderbuch ist in der Gattung der psychologischen Kinderromane zu verorten. Ein Anzeichen dafür ist vor allem die Darstellung der Gedanken, Gefühle und Ängste der Protagonisten in Form der Ich-Erzählung. Wildfang muss ihre Probleme in der neuen Kultur scheinbar selbst regeln und erhält damit eine gewisse Mündigkeit. Zudem spricht für diese Gattung, dass der Stoff nicht die bekannte Art von Schonraum darstellt, sondern „die ‚reale Welt‘ mit ihren existenziellen Nöten“ (Gansel 2014, 119) thematisiert. Wildfang muss sich mit den Auswirkungen ihrer Probleme auf ihre Psyche auseinandersetzen. Sie hat das Gefühl von Einsamkeit und Kälte in der Welt, die ihr nicht vertraut ist. Für einen psychologischen Kinderroman spricht außerdem, dass nicht primär gesellschaftliche Stände dargestellt werden, sondern vor allem das Empfinden der Protagonistin im Vordergrund steht, was daran fest gemacht werden kann, dass die Umstände des Krieges in Wildfangs Heimat nicht, ihre eigenen Gedanken dagegen differenzierter erläutert

werden. Diese Erzählung wird anhand eines Bilderbuches wiedergegeben. Das Cover zeigt die Illustration von Wildfang und dem Mädchen, das ihr hilft, zusammen unter einem Schirm sitzend und offensichtlich Wörter lernend. Der Hintergrund ist in einem Grauton gehalten, während die Kinder, der Schirm und der Titel in Rot- und Gelb- bzw. Blau- und Grüntönen dargestellt sind. Auch in den Bildern innerhalb des Buches fallen die Farbunterschiede auf: Wildfang und ihre Tante werden immer in Rot- und Gelbtönen gezeigt und auch Wildfangs „alte“ Decke besitzt diese Farben, sodass Wildfang nicht heraussticht, wenn sie in ihrer Decke liegt. Dagegen sind die Bilder des neuen Landes in Blau- und Grüntönen gehalten, die im Gegensatz zu Wildfangs Heimat eher kalt und abweisend wirken. Besonders in Bezug auf diese Auffälligkeit ist die letzte Illustration des Buches, in der die Farben harmonisch miteinander dargestellt sind. Die Bildformate sind unterschiedlich gestaltet. Manche Bilder beziehen eine ganze Doppelseite ein und zeigen detailreich den Handlungsort, andere Seiten sind nur als szenische Ausschnitte gestaltet und besitzen einen weißen Hintergrund. Die Schriftgröße im Buch beträgt etwa 14 und ist in schwarz gehalten. Der Text ist auf jeder Doppelseite unterschiedlich verteilt und es befindet unterschiedlich viel Text auf jeder Seite, allerdings ist er so platziert, dass die Optik bei der Betrachtung des Bildes möglichst ungestört bleibt. Bei szenischen Ausschnitten ist der Text passend neben der zugehörigen Illustration abgedruckt. Außerdem nehmen die Bilder überall mehr Platz ein als der Text. Da die Schriftart leichte

Serifen enthält, ist das Buch eher als Vorlesebuch geeignet. Insgesamt werden durch die farblichen Akzente, die großflächige Bildgestaltung und die Möglichkeit zur detaillierten Betrachtung aber vor allem Kinder angesprochen.

c) Formale Adaption: Die Erzählung wird konstant in Form einer Ich-Erzählinstanz durch das Mädchen Wildfang selbst erzählt. Die Darstellung von inneren Vorgängen wird so auf das begrenzt, was Wildfang erlebt hat. Oft werden Gefühle von Fremdheit, Einsamkeit und Kälte geäußert (z.B. S. 9: „Wenn ich nach draußen ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt. Dann fühlte ich mich allein. Es war, als wäre ich nicht mehr ich.“). Die Tante und das Mädchen, das sie später im Park trifft, erhalten dagegen keine Sprechrolle. Das weist auf eine interne Fokalisierung hin, in der der Erzähler so viel weiß wie die Figur selber. Dadurch erhält der Leser die Möglichkeit, sich vollständig auf Wildfang zu konzentrieren und mit ihr zu identifizieren, da dies die einzige Möglichkeit ist, die Erzählung nachvollziehen zu können. Im Gegensatz zur Erzählinstanz und zur Fokalisierung ändern sich Räume und Zeiten in dem Buch häufig. Zu Beginn wird von der Zeit vor dem Krieg in Wildfangs Heimatland erzählt. Danach folgt die Zeit, in der sie sich nicht wohl fühlt im neuen Land. Schauplätze sind da vor allem Orte in der Stadt, in der viele Menschen dargestellt werden. Weitere Plätze sind ihre „alte“ Decke und der Park, in dem sie das andere Mädchen trifft. Dort findet auch die Entwicklung von Wildfang statt. Erst auf den letzten

beiden Doppelseiten wechselt die Erzählung vom Präteritum ins Präsens, wodurch die positiven Gefühle, die Wildfang dann gegenüber der neuen Kultur besitzt, ausgedrückt werden.

d) Sprachlich-stilistische Adaption: Um den Text an den kindlichen Leser zu adaptieren, wurde weitestgehend auf komplexe Sätze verzichtet. Das wird bereits zu Beginn deutlich: „Meine Tante nannte mich Wildfang. Dann kam der Krieg und meine Tante nannte mich nicht mehr Wildfang.“ (Blackwood/Kobald 2015, 4-5) Komplexe Sätze treten als Final-, Temporal- und Kausalsätze auf. Zudem gibt es einige Aufzählungen von Emotionen wie fremden Leuten, fremdem Essen, fremdem Wind, aber ebenso von Lachen und Glück (vgl. ebd., 6-7). Die dabei genutzten Adverbien sind so gewählt, dass sie der Kenntnis von Kindern entsprechen (z.B. „traurig“, „alt“, „fremd“, „kalt“, „warm“, „weich“). Auffällig sind zudem die Symboliken der „Decke“, des „Wasserfalls“, des „Bootes“ und des „Parks“. Die Decke beschreibt hier etwas Gemütliches, Bekanntes, das Wildfang Vertrautheit und Geborgenheit schenkt. In der Literatur ist das „Gewebe“ ebenso ein Symbol des sozialen Zusammenhangs, des Schicksals, der weiblichen Handarbeit, der emotionalen Beziehung und des persönlichen Andenkens und der Struktur (vgl. Greber), die ebenfalls auf Wildfangs Decke bezogen werden können. Dagegen wird der Wasserfall als „kalt“ beschrieben, der ihr Angst und sie traurig macht. Da der Wasserfall erklärt wird, wird es dem Leser möglich gemacht, sich den Kontext des Bildes zu verdeutlichen. In der Symbolik trägt „Wasser“ zudem die Bedeutung des

Unbewussten und der „Sehnsucht [...] nach Rückkehr zum Ursprung, nach Entgrenzung und Auflösung“ (vgl. Gretz). Das Boot im Park, an dem Wildfang erstmals das Mädchen trifft, das ihr helfen will, erinnert an ein Boot in einem Hafen. Literarische Bedeutungen sind Ruhe, Geborgenheit und Übergang in eine bessere Welt (vgl. Weller), welche an der Stelle beginnt, an der das Boot erstmals in der Illustration auftaucht. Auf diese „Reise“ begibt sich Wildfang, indem sie dem Mädchen vertraut und sich selbst zu ihrer neuen Identität weiterentwickelt. Der Park ist zudem Ausdruck von Wissen und Erziehung (Wildfang lernt im Park), aber auch von Kindheit und Verwandlung (Entwicklung von Wildfang) (vgl. Ananieva). Einige dieser Bilder sind für den kindlichen Leser wahrscheinlich leicht zu verstehen, da die meisten Kinder Decken und Wasserfälle kennen.

e) Thematische Adaption: Fraglich ist, wie gut es Kindern gelingt, sich in die Thematik einzufühlen, da die Leser des Buches wahrscheinlich eher selten selbst betroffen von einer Fluchtsituation sind. Die Erzählung handelt von dem Aufbau einer neuen Identität in einer neuen Kultur, nachdem die Protagonistin aufgrund des Krieges aus ihrer Heimat entwurzelt wurde. Die formalen, medialen und sprachlichen Aspekte versuchen dem Leser weitestgehend eine Identifikationsmöglichkeit zu liefern, die aber nur einem empathischen Leser gelingen kann, da die Erfahrungen, die der Identifikationskrise zugrunde liegen, selten selbst erfahren wurden und durch die Illustrationen ein bestimmtes Bild der Ich-Erzählerin als ein afrikanisch-aussehendes Mädchen offenbart wird.

Vielmehr für den europäischen Leser eignet sich aufgrund der bildlichen Darstellung das helfende Mädchen als Identifikationsfigur, welches aber nicht den Problemträger der Erzählung darstellt.

f) Axiologische/ wertende Adaption: Das Wertesystem in dem vorliegenden Buch ist einheitlich. Wildfang fühlt sich unwohl, was wohl vielen Menschen so ergehen würde, wenn sie plötzlich in eine neue Kultur kommen würden, ohne die Sprache der Mehrheitsbevölkerung zu sprechen. Sie hat daher den Ansporn, sich in die neue Kultur schnell einzugewöhnen und die neue Sprache schnell zu lernen, damit sie sich vertrauter fühlt. Deutlich werden allerdings die stereotypischen Werte, die vor allem den Illustrationen zugrunde liegen. Diese zeigen Wildfang als ein wahrscheinlich aus Afrika stammendes Mädchen, das in lange Kleider und mit Kopfbedeckung in rot-gelb gekleidet ist (siehe Bild 1). Zudem wird sie als ein hilfloses Kind dargestellt, das die Hilfe des aus westlichen Ländern stammend aussehenden Mädchens bedarf. Weiterhin ist es stereotypisch, dass Wildfang sich wie selbstverständlich eine neue Decke webt (vgl. Blackwood/ Kobald 2015, 27). Zum Problem kann dieses Wertesystem werden, wenn die Identifikation des Lesers mit der Protagonistin aufgrund der Herkunft, Hautfarbe oder Emotionen nicht geschieht und diese Eigenschaften auf die gesamte zugehörige Kulturgruppe übertragen werden.

Didaktischer Bezug

Zum didaktischen Bezug sind folgende grundlegende Überlegungen entstanden:

Zuerst ist wichtig, dass keine Erfahrungen abgefragt werden, da dies eine unterschiedlich verteilte Beteiligung der Kinder fordert, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass jedes Kind ähnliche Erfahrungen mit Krieg, Flucht und Vertreibung gemacht hat. Außerdem soll vermieden werden, mögliche Flucht- und Identitätskrisen hervorzurufen. Es soll also nur indirekt und nur bei nachträglichem Bedarf in der Klasse auf das Thema eingegangen werden. Stattdessen soll ein Fokus auf literarische Erfahrungen gelegt werden. Daher sollte eher nach dem Nutzen der Erkenntnisse, die sich aus dem Lesen der Lektüre ergeben, gefragt werden. Dazu können die herausstechenden Illustrationen und die damit verbundenen Emotionen genutzt, sowie das Motiv der Decke erläutert werden. Im Folgenden wird ein möglicher Umgang des Buches im Unterricht einer 24-köpfigen zweiten Klasse vorgestellt, die bereits ein grundlegendes Verständnis vom Schreiben besitzt.

Zeit- leist e	Phasen: Inhalt + Aufbau	Teilziele/ Intention	Sozial- formen	Material
5'	Begrüßung, Einführung: Illustrationen sind auf dem Boden verteilt	- Überraschung/ Irritation - Interesse wecken	Plenum	Farbige Kopien der Illustrationen in Originalgröße in mehrfacher Ausführung
7'	Aufgabe: „Such dir ein Bild aus. Überlege: Warum hast du es gewählt? Was löst es für Gefühle bei dir aus? Warum?“	Literarische Erfahrung: - Verknüpfung von Farben zu Emotionen - Motivation aller SuS: Eigenproduktion - Vergleich der Illustrationen im Buch Thema: - Entwicklung von Empathie	Plenum: Sitzkreis/ Einzelarbeit	Farbige Kopien der Illustrationen in Originalgröße in mehrfacher Ausführung
7'	Aufgabe: „Wer möchte seine/ ihre Auswahl zeigen und sagen, warum er oder sie das gewählt hat?“ → 3-4 Kinder	Literarische Erfahrung: - Vorstellung der Gedanken - Analyse der Illustrationen - Lehrplan: Bereich Sprechen und Zuhören	Plenum: Sitzkreis	Farbige Kopien der Illustrationen in Originalgröße in mehrfacher Ausführung
25'	Auflösung: Illustrationen sind aus einem Buch entnommen Aufgabe: „Wähle drei Bilder aus. Wie kann eine Erzählung dazu aussehen? Schreibe sie in Stichpunkten auf. Denke dabei auch an den Titel.“	Literarische Erfahrung: - Vorstellungen zu einer Erzählung entwickeln - Einbezug der vorherigen Beschreibungen - Kreativität - Lehrplan: Bereich Schreiben	Einzelarbeit	Farbige Kopien der Illustrationen in mehrfacher verkleinerter Ausführung zur Differenzierung: Vokabelkartei: Decke, rot, grün, gelb, blau, Afrika/ afrikanisch, Europa/ europäisch, Park, Schaukel
15'	Aufgabe: „Bildet DreierTeams. Stellt euch gegenseitig eure Erzählungen vor. Bewertet die	Literarische Erfahrung: - Wertschätzung der eigenen Ideen - Erkennen von Verbesserungsmöglichkei- ten - Lehrplan: Bereich	Dreier- Teams	Kommentarböge n zur „Textlupe“ (vgl. Baurmann 2002)

	jeweils anderen Erzählungen anhand des Kriterienbogens.“	Lesen, Bereich Sprechen und Zuhören - Übung von begründeter Kritik		
10‘	Vorlesen des Bilderbuches + Zeigen von Bildern	Literarische Erfahrung: - Lehrplan: Sprechen und Zuhören → Wie lese ich ein Buch vor? - Erfahren einer möglichen Erzählung Thema: - Nachvollziehen der Erzählung - Identifikation	Plenum: Sitzkreis	Bilderbuch <i>Zuhause kann überall sein</i> Kopien der Illustrationen in Originalgröße
5‘	Aufgabe: „Was hilft Wildfang bei der Überwindung ihrer Trauer und Angst?“	Literarische Erfahrung: - Verständnis der Grundgedanken des Buches - Lehrplan: Bereich Sprechen und Zuhören, Bereich Lesen, Bereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Plenum: Sitzkreis	Kopien der Illustrationen in Originalgröße
8‘	Aufgabe: „Was kannst du aus dem Buch für dich selber mitnehmen? Schreibe es in einem Satz auf und klebe deinen Zettel auf das Plakat.“	Literarische Erfahrung: - Lehrplan: Bereich Schreiben, Bereich Lesen - Reflexion über Stunde - Festhalten der Ergebnisse auf Plakat zur Erinnerung an den Inhalt des Buches Thema: - Reflexion über Stunde	Einzelarbeit / Partnerarbeit	Plakat mit Cover des Buches Kleber Zettel in kleiner Größe
7‘	Hausaufgabe: „Wildfang hatte in dem Buch ihre eigene Decke, in der sie sich wohl gefühlt hat und die ihr das Gefühl von Vertrautheit gab. So eine Decke wollen wir auch für unsere Klasse haben.“	Thema: - Wohlfühlraum in der Klasse schaffen - Erklärung + Nutzung der Symbolik der Decke	Plenum: Sitzkreis	formulierte Hausaufgabe 24 Stoffquadrate, das sich jedes Kind selber aussucht Farben

	Deine Aufgabe ist es, ein eigenes Stück Decke zu gestalten.“			
--	--	--	--	--

Fazit

In diesem Bilderbuch wird Krieg, wie in vielen anderen Büchern gerade für Kinder, nur oberflächlich dargestellt wird. Das wird durch die bunten Illustrationen und die offene Textebene unterstützt. Viel wichtiger scheint hier das Thema der *Entwurzelung* und des *Identitätsverlustes* zu sein, mit denen sich die kindliche Protagonistin nach ihrer Flucht befassen muss. Damit wird versucht, die pädagogische Schutzfunktion aufrecht zu erhalten. Die Decken von Wildfang spielen dabei eine große Rolle, wie in der Analyse deutlich wird. Diese Darstellung von Fremdheit wird dem kindlichen Leser vermutlich helfen, die Thematik zu verstehen, da er das Gefühl von Geborgenheit und Vertrauen vermutlich ebenfalls mit einer Decke verbinden kann. Daher erhält das Buch trotz seiner aufklärerischen Funktion auch eine Möglichkeit zur literarischen Bildung: Die Bilder müssen verstanden werden, um die Erzählung und die Entwicklung der Protagonistin nachvollziehen zu können.

Insgesamt ist zu sagen, dass sich das Bilderbuch *Zuhause kann überall sein* gerade heute zu Zeiten der „Flüchtlingskrise“ und der uns alltäglich begegnenden Interkulturalität eignet, um auf die soziale Problematik aufmerksam zu machen. Dabei geht es nicht primär darum, dem Leser Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Flüchtlingen aufzuzeigen, sondern durch die Identifikation mit der Protagonistin

auch ihre Gefühlswelt verstehen und nachvollziehen zu lernen.

Literatur

- Ananieva, Anna: Garten. In: Butzer, Günter/ Jacob, Joachim (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 141-144.
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Literaturdidaktik. Seelze: Kallmeyer/ Klett, S.108 ff.
- Blackwood, Freya/ Kobald, Irene (2015): Zuhause kann überall sein. Deutschland: Knesebeck.
- Fritsche, Michael (2001): „Wen es trifft“. Kinder und Jugendliteratur zu Flucht und Vertreibung im 20. Jahrhundert. In: Kühn, Christian/ Reimann, Ulrike (Hrsg.): Kinder auf der Flucht. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 11-26.
- Gansel, Carsten (2014): Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Greber, Erika: Gewebe/ Faden. In: Butzer, Günter/ Jacob, Joachim (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 149-151.
- Gretz, Daniela: Wasser. In: Butzer, Günter/ Jacob, Joachim (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 475-476.
- Weller, Christiane: Hafen. In: Butzer, Günter/ Jacob, Joachim (Hrsg.): Metzler Lexikon literarischer Symbole. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 171.

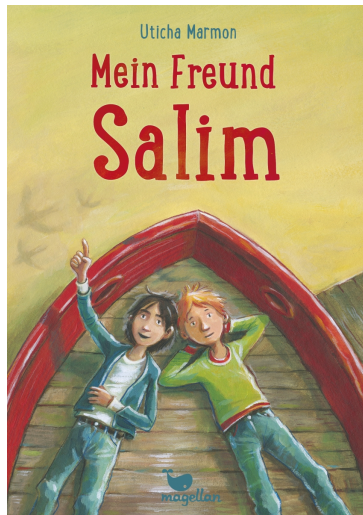
Weiterführende Literatur zum Thema:

- Albrecht, Corinna (2003): Fremdheit. In: Bogner, Andrea/ Wierlacher, Alois (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, S. 232-238.
- Butt, Christian (2014): Junior Botschafter der UNICEF. „Viele kleine Leute an vielen kleinen Orten“. In: Entwurf, Vol. 45, 2014, Heft 1, S. 16-21.
- Doonan, Jane/ Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch: Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption. Bremen: Aschenbeck & Isensee, S. 160-169.

- Ewers, Hans-Heino (2009): Identitätskonzepte - historisch betrachtet. Zwischen Teilhabe am Allgemeinen und individualistischer Absonderung. In: *kj&m* 09.extra. „Ich! Identität(en) in der Kinder- und Jugendliteratur“ Hg. v. Caroline Roeder. München: KoPäd, S. 42-45.
- Gansel, Carsten/ Zimniak, Paweł (Hrsg.) (2012): *Kriegskindheiten und Erinnerungsarbeit. Zur historischen und literarischen Verarbeitung von Krieg und Vertreibung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Haas, Gerhard (1998): *Eigene Welt – Fremde Welt – Eine Welt. Die Geschichte eines Bewusstseinswandels in der neueren Kinder- und Jugendliteratur.* In: Hurrelmann, Bettina/ Richter, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven.* Weinheim; München: Juventa Verlag, S. 209-221.
- Rademacher, Gerhard: *Mit Kindern gegen den Krieg „anlesen & anleben“?* In: *Beiträge JL & M*, Vol. 52, 2000, Heft 4, S. 207-209.
- Reiser, Philomena (2006): *Interkulturalität in der Kinder- und Jugendliteratur. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs.* Marburg: Tectum Verlag, S. 55-76, 96-105.
- Roeder, Caroline (2010): *>Klick!< Krieg ins Bild gefasst. Ein Blick auf Tendenzen in aktueller Kinder- und Jugendliteratur.* In: *kj&m*, 10.2.
- Rösch, Heidi (1997): *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Rösch, Heidi (2006): *Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur.* In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien 2006*, Vol. 6, Heft 2, S. 94–103.
- Thiele, Jens (2001): *Die Ratlosigkeit der Bilder. Wie illustriert man ein Kind auf der Flucht?* In: Kühn, Christian/ Reimann, Ulrike (Hrsg.): *Kinder auf der Flucht.* Oldenburg: BIS-Verlag, S. 45-59.
- Wierlacher, Alois (1985): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München: Indicum.

Angaben zum Buch:

Irena Kobald; mit Illustrationen von Freya Blackwood; in das Deutsche übersetzt von Tatjana Kröll
Zuhause kann überall sein
Verlag Knesebeck
Altersempfehlung: 5-7 Jahre



© Magellanverlag

Rezension zum Kinderbuch „Mein Freund Salim“ von Uticha Marmon mit dem Fokus auf die aktuelle Flüchtlingssituation

Svea Witthaut

Inhalt

Das Buch *Mein Freund Salim*, geschrieben von Uticha Marmon, wurde im Jahr 2015 veröffentlicht und beschäftigt sich mit der Geschichte des Flüchtlingsjungen Salim. Die Geschwister Hannes und Tammi begegnen eines Tages einem fremden Jungen und nennen ihn zunächst „Vogeljunge“. Der Vogeljunge ist anders als sie. Er läuft den ganzen Tag auf der Straße herum, geht nicht in die Schule und spricht kein Deutsch. Schließlich sind die beiden Kinder aber neugierig und freunden sich nach einiger Zeit mit dem Jungen an. So erfahren sie nach und nach immer mehr über seine Geschichte und seinen Namen: Salim. Salim ist ein Flüchtling aus Syrien und hat auf der weiten Reise nach Europa seine Familie verloren. So schnell wie er im Leben der Kinder Hannes und Tammi aufgetaucht ist, ist er auch eines Tages wieder verschwunden.

Das Buch spricht die derzeitige Flüchtlingslage an, wodurch es einen sehr aktuellen Bezug hat und auch schon für junge Leserinnen und Leser interessant ist. Auch sie können in ihrem

jungen Leben auf Kinder treffen, die kein Deutsch sprechen, nicht in die Schule gehen und möglicherweise ohne ihre Eltern leben müssen. Die Interkulturalität sollte also bereits in der Kinder- und Jugendliteratur angesprochen werden. Das Buch *Mein Freund Salim* wurde daher für diese Rezension gewählt, da es sehr interessant ist, inwiefern das Werk der Kinder- und Jugendliteratur Interkulturalität und eine *Willkommenskultur* im Flüchtlingsthema literarisch behandelt.

Die Adaption des Buches

Untersucht man das Buch von Uticha Marmon mit Hilfe der Adaptionsmerkmale nach Carsten Gansel, zeigt sich, dass es sich gut für junge Leserinnen und Leser eignet. Es beschäftigt sich mit dem Flüchtling Salim, der auf die Geschwister Hannes und Tammi trifft. Diese Thematik hat - wie bereits angesprochen - durch den starken Flüchtlingsstrom einen sehr aktuellen Bezug. Außerdem zeigen sich in der Geschichte moralische Konflikte der Kinder, denn obwohl der Junge klaut

und seine Freunde belügt, wird er weiter unterstützt. Salims Geschichte erstreckt sich zudem nur über wenige Wochen und findet weitestgehend in einem Handlungsstrang statt. Die 20 Kapitel dieser Hauptgeschichte mit maximal 15 Seiten geben jungen Leserinnen und Lesern dabei die Chance, die Geschichte strukturiert zu lesen und nicht durch einen endlos langen Text überfordert zu werden. Die Ich-Erzählung durch den Protagonisten Hannes gibt darüber hinaus die Möglichkeit, sich selbst in die Geschichte hineinzusetzen und sich mit den Personen zu identifizieren. In enger Verbindung mit der formalen Adaption steht die sprachlich-stilistische Adaption. Die gut verständlichen Sätze, ohne große Verschachtelungen, und der Haupteerzählstrang ohne Perspektivenwechsel oder Zeitsprung machen die Geschichte besonders verständlich. Neben der Untersuchung, wie geschrieben wird – also beispielsweise wie komplex Sätze konstruiert sind oder wie zugänglich eine Erzählweise ist – betrachtet die thematische Adaption die „Botschaft“ eines Textes (Gansel 2010, S. 25). Hier bezieht sich Marmon mit ihrem Buch vor allem auf die Aspekte der Freundschaft und Hilfsbereitschaft. Die immer wieder angesprochenen Freundeskreise und Geschwister(-liebe) und die Figur Tammi, die besonders empathisch wirkt, lassen für Kinder eine Identifikation zu. Hinzu spricht die Botschaft, keine Vorurteile zu haben und Menschen anderer Kulturen anzunehmen, die Realität der Leserinnen und Leser an. Anknüpfend daran beschreibt Gansel die axiologische oder auch wertend genannte Adaption.

Der Protagonist Hannes hinterfragt viele seiner Entscheidungen und ändert seine Einstellung und sein Verhalten im Verlauf der Geschichte. Das kann Kindern in der Realität helfen, Probleme zu lösen, da sie erkennen, dass nicht immer alles sofort entschlossen werden muss, sondern dass sich Einstellungen und eigenes Verhalten auch mit der Zeit verändern können. Darüber hinaus sind die Gestaltungsprinzipien im Buch „Mein Freund Salim“ an junge Leserinnen und Leser angepasst. Das Cover des Buches ist bunt aber übersichtlich, ansprechend und aussagekräftig gestaltet. Hinzu wählte die Autorin interessant gestaltete und dadurch ansprechende Überschriften mit einem kleinen Bild einer Schwalbe, die den Beginn eines neuen Kapitels deutlich machen und sich auf den angesprochenen „Vogeljungen“ beziehen. Die Schrift des Textes ist dagegen schlicht und groß gehalten und lässt ein einfaches Lesen zu (vgl. Gansel 2010).

Didaktische Empfehlung

Das Buch eignet sich für Leserinnen und Leser ab ca. 9 Jahren - also für die 3. und 4. Klassenstufe. Aufgrund der vielen angesprochenen Themen und dem besonderen Aspekt der Interkulturalität kann das Buch im Deutsch-, Religions- und Sachkundeunterricht thematisiert werden, wobei besonders gut auch fächerübergreifend gearbeitet werden kann. So könnte im Deutschunterricht die Kommunikation in der Geschichte behandelt werden, während sich der Sachkundeunterricht mit dem Flüchtlingsthema näher beschäftigt und im Religionsunterricht die Moral im Vordergrund steht. Dazu eignet sich möglicherweise Stationsarbeit, wobei

einzelne Themenbereiche noch kleiner strukturiert werden und entsprechende Stationen darstellen können. Beispielsweise könnte es also Stationen zu Salims Sprache in der Geschichte, zu Freundschaft, zu Flucht und Ängsten und zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Kinder geben. Anschließend könnte je nach Klasse und Kindern ein Engagement für Flüchtlinge stattfinden, um die Relevanz im eigenen Alltag aufzuzeigen und gleichzeitig etwas mit der Klasse zu bewirken. Die Behandlung des Buches *Mein Freund Salim* kann daher viele verschiedene Kompetenzen ansprechen und fördern. Zunächst können die Kinder für eine interkulturelle Lebenswelt sensibilisiert werden und lernen, anderen Menschen gegenüber empathisch und offen zu sein. Außerdem können die moralischen Konflikte und das Verhalten der Kinder in der Geschichte nützlich für Problemsituationen sein. Speziell im Fach Deutsch können die Kinder ihre Lesefähigkeit sowie ihren Umgang mit Texten und Medien besonders erweitern. Im altersgemäßen und anregenden Text zum aktuellen Flüchtlingsthema können die Kinder Erfahrungen sammeln und durch die Verbindung mit ihrem Sachwissen positive Ansätze für einen Umgang mit Menschen im Alltag erkennen. Des Weiteren kann das Untersuchen von Sprache und ihr Gebrauch gefördert werden. Der Sprachgebrauch in der Geschichte um Salim und Hannes bietet interessante Einsichten in die Kommunikation verschiedener Kulturen (vgl. MSW 2008).

Zusammenfassend beschäftigt sich das Kinderbuch „Mein Freund Salim“ mit einem sehr aktuellen und interessanten

Thema und bietet durch eine gelungene Adaption jungen Leserinnen und Lesern die Möglichkeit, sich mit Interkulturalität auseinander zu setzen. Das Buch eignet sich daher gut, um Kinder für den Umgang und das Leben mit verschiedenen Kulturen zu sensibilisieren und um etwas über einen guten Umgang mit Menschen zu lernen.

Literatur

- Gansel, Carsten (2010). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxisbuch für den Unterricht.* (4) Cornelsen Scriptor:Berlin.
- MSW (2008). *Lehrplan Deutsch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen.*
- Marmon, Uticha (2015). *Mein Freund Salim.* 2. Auflage. Magellanverlag: Bamberg.

Angaben zum Buch:

Uticha Marmon

Mein Freund Salim

Magellanverlag, 2015

Altersempfehlung: 8-10 Jahre

Märchen und Spiegelwelt

Intertextuelle Bezüge in Funkes „Reckless – Steinernes Fleisch“

Anna Sauerland



© Dressler

Angaben zum Buch:

Cornelia Funke
Reckless – Steinernes Fleisch
Dressler, 2010
Altersempfehlung: ab 12 Jahren

Märchen und Intertextualität

Alle kennen sie, viele lieben sie und sie sind – trotz ihres häufig hohen Alters – ähnlich präsent wie in den Zeiten der Gebrüder Grimm. Die Rede ist von Märchen! Diese über Jahrhunderte weitergegebenen Geschichten werden auch heute immer noch von Autoren aufgegriffen und literarisch verarbeitet. Wenn Werke anderer Autoren in neuen Texten genutzt und eingearbeitet werden, spricht man von *Intertextualität*. Mal kann nur erahnt werden, dass intertextuelle Bezüge zu Rotkäppchen, Schneewittchen und Co. hergestellt werden und mal bestimmen die aus Märchen übernommenen Elemente oder Figuren den Verlauf der Geschichte eines Werkes. Besonders populäre Märchen sind zum Beispiel

Rotkäppchen, Schneewittchen und Rumpelstilzchen, aber auch Hänsel und Gretel oder Dornröschen sind sehr bekannt. Wie viele andere stammen sie aus den Sammlungen der Brüder Grimm. In Cornelia Funkes *Reckless – Steinernes Fleisch* werden einige dieser Märchen intertextuell in die Geschichte von Jacob Reckless, Fuchs, seinem Bruder und dessen Freundin Clara eingebunden. Die wichtigsten dieser in *Reckless – Steinernes Fleisch* vorkommenden Märchen sind *Hänsel und Gretel, Tischlein deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack, Aschenputtel, dDer Froschkönig oder der eiserne Heinrich, dDas tapfere Schneiderlein, Schneewittchen, Rumpelstilzchen, Dornröschen und Rapunzel.*

Doch trotz dieser ernsten Thematik ist die Grundatmosphäre dieses Buches frisch, jung und teils lustig. Als Leser kann es durchaus sein, dass man sich beim Schmunzeln während der Lektüre erwischt.

Adaptionsanalyse *Reckless – Steinernes Fleisch*

Der Roman *Reckless – Steinernes Fleisch* wurde von Cornelia Funke in Zusammenarbeit mit *Lionel Wigram* – Drehbuchautor und Filmproduzent – geschrieben und erschien am 14. September 2010 in mehreren Ländern gleichzeitig. Bei dem von Funke in Anlehnung an die Märchen der Gebrüder Grimm verfassten Werk handelt es sich um den ersten Teil einer Trilogie, in deren weiteren Bänden englische, französische und russische Märchen verarbeitet werden.

Protagonist der Trilogie ist *Jacob Reckless* - ein junger Mann aus New York - der nun als Schatzjäger in Schwanstein lebt, einer Stadt in einer nur durch einen Spiegel betretbaren, phantastischen Spiegelwelt. Jacob Reckless lebte bis zu seinem zwölften Lebensjahr mit seiner Mutter und seinem jüngeren Bruder Will in einer Wohnung in New York. Als er sich wie schon oft auf die Suche nach seinem einige Jahre zuvor verschwundenen Vater macht und sich zum wiederholten Mal in dessen Zimmer umschaute, entdeckte er eine Botschaft, mit deren Hilfe er durch den im Arbeitszimmer seines Vaters stehenden Spiegel in die Spiegelwelt gelangen kann. Zwölf Jahre lang springt Jacob zwischen den Welten hin und her. Anfänglich verschwindet er nur für ein paar Stunden, später für ganze Monate. Er arbeitet auf der anderen Seite des Spiegels als Schatzjäger, sucht magische Gegenstände und Wesen und liefert diese an seine Auftraggeber aus. Dabei unterstützt ihn ein Mädchen namens Celeste, das seine Gestalt zwischen Fuchs und Mensch wandeln kann und

deshalb im Buch nur Fuchs genannt wird. Seine Abwesenheit erklärt er mit Auslandsaufenthalten und Urlauben. Die Spiegelwelt ist völlig anders als das moderne New York. Auf den ersten Blick scheinen Schwanstein und die gesamte Spiegelwelt in der Zeit zurückversetzt zu sein. Es gibt weder Elektrizität noch Autos. Auf den zweiten Blick fallen die magischen Geschöpfe, Märchenfiguren und -gegenstände auf, die man auf der anderen Seite des Spiegels antrifft.

Als Jacob - inzwischen ein erwachsener junger Mann - einmal zu leichtsinnig in die andere Welt reist, sieht sein Bruder Will ihn und folgt ihm. In der Spiegelwelt wird Will von einem Goyl verletzt, einem steinernen Wesen, dessen Gestalt der eines Menschen gleicht, sich aber durch eine Haut aus Stein von ihnen unterscheidet. Daraufhin wächst Will langsam eine steinerne Haut aus Jade und er verwandelt sich selbst in einen Goyl. Jacobs Versuch dies zu verhindern, führt ihn, Fuchs, Will und Clara, Wills Freundin, die ihm aus Sorge durch den Spiegel gefolgt ist, auf eine Reise durch einen Teil der Spiegelwelt, bei der ihnen magische Wesen und märchenhafte Figuren begegnen. Am Ende gelingt es Jacob den Fluch zu brechen, der Will zu einem Goyl gemacht hat. Dafür muss er einen Handel mit der roten Fee eingehen – seiner ehemaligen Geliebten – und übernimmt den Fluch von Will. Dieser ist zu diesem Zeitpunkt nicht mehr bei der Gruppe, sondern zu den Goyl übergelaufen. Das bleibt für ihn nicht folgenlos, denn nun ist er selbst verflucht und hat laut dunkler Fee noch ungefähr ein Jahr, bis ihn die Motte, die sie ihm auf der Brust eingepflanzt hat, umbringt.

In parallelen Erzählsträngen geht es um die politische Zukunft der Spiegelwelt. Die Goyl, angeführt von ihrem König Kami'en, kämpfen mit Hilfe der dunklen Fee gegen die Kaiserin von Austrien. Um Frieden zu schließen, bietet die Kaiserin im Verlauf des Buches Kami'en die Hand ihrer Tochter. Die Hochzeit endet in einem Massaker, weil Jacob die dunkle Fee während der Hochzeit befreien muss, um seinen Bruder zu retten. Diese erscheint und bringt einen Großteil der Hochzeitsgesellschaft um. Der Rest wird von den Goyl als Geiseln genommen. Jacob, Will, Clara und Fuchs kommen davon und Will geht mit Clara zurück durch den Spiegel.

Der Roman „Reckless – Steinernes Fleisch“ lässt sich anhand der Adaptionenmerkmale von Carsten Gansel (vgl. Gansel 2010: 23ff) analysieren und daraufhin untersuchen, inwiefern das Werk sich an die Bedürfnisse und Erwartungen junger Leser anpasst. Das erste Adaptionenmerkmal ist die stoffliche Adaption. Hier wird die Frage gestellt, wodurch das Werk sich inhaltlich an die Interessen von Kindern und Jugendlichen anpasst.

Bei Funkes Werk handelt es sich nach Gansel um einen *phantastischen Jugendroman*. Ein phantastischer Jugendroman verbindet Phantastisches, Spannung und Humor (vgl. Gansel 2010: 131) und wird durch seine Beliebtheit häufig zu einem „All-Age-Buch“ (vgl. Gansel 2010: 131). So auch bei „Reckless – Steinernes Fleisch“, in dem die phantastischen Elemente der Spiegelwelt mit meist sehr spannenden und teilweise brutalen Geschehnissen vermischt werden. Auch humorvolle Abschnitte finden ihren Platz in „Reckless – Steinernes Fleisch“. Diese

häufen sich beispielsweise, wenn Funke von den arroganten, schadenfrohen Zwergen erzählt, die sich gerne gehässig über die anderen Geschöpfe der Spiegelwelt äußern:

„Und das Mädchen schaut schon wieder zu dir herüber. Bestimmt hat sie Angst, dass du vom Pferd fällst, bevor ihr Liebster seine Haut wieder zurückhat. Aber keine Sorge. Wenn du tot und dein Bruder ein Goyl ist, werd ich sie trösten. Ich hab eine Schwäche für Menschenfrauen.“ (Anmerkung: Zwerg Valiant zu Jacob Reckless) (Funke 2010: 138).

Des Weiteren gibt Gansel als Grund für den Erfolg von phantastischen Kinder- und Jugendbüchern die Verknüpfung mit Märchen, Mythen und Sagen an (vgl. Gansel 2010: 131), *was auch dafür spricht, dass es sich bei „Reckless – Steinernes Fleisch“ um einen phantastischen Jugendroman handelt*. Nach Gansel ist das Werk eine Mischung aus seinen Grundmodellen B und C (vgl. Gansel 2010: 146ff). Grundmodell B beschreibt eine Art des Phantastischen, in der man durch Schleusen aus der real-fiktiven Welt in die phantastische Welt reisen und auch wieder zurück gelangen kann (vgl. Gansel 2010: 146). Dementsprechend gibt es sogenannte „Grenzgänger“ (Gansel 2010: 146), die diese Schleusen nutzen und zwischen den Welten hin- und herspringen. Bei Funke fungiert der Spiegel als Schleuse in die Spiegelwelt (vgl. Funke 2010: 9) und Jacob Reckless ist als Protagonist der wichtigste Grenzgänger. Im weiteren Verlauf der Handlung werden auch Clara, Will und Fuchs zu Grenzgängern, wechseln aber viel seltener die Welten als Jacob. Eine phantastische Geschichte nach Gansels Grundmodell C zeichnet

sich durch die Konstruktion einer eigenen phantastischen Welt aus, die in verfremdeter Weise ein Spiegelbild der realen Welt sein könnte (vgl. Gansel 2010: 147ff). Zudem ist der intertextuelle Bezug auf Märchen charakteristisch für Grundmodell C. Dies kann durch direktes Zitieren, die Übernahme einzelner Figuren, die Nutzung ausgewählter Märchenmotive, das Neu-Erzählen alter Märchen, Sagen und Mythen und die Nutzung postmoderner Märchen geschehen (vgl. Gansel 2010: 148ff).

Beide Kriterien werden in *Reckless – Steinernes Fleisch* erfüllt. Die Spiegelwelt spiegelt die reale, heutige Welt in einer verfremdeten Art und Weise, und auch der intertextuelle Bezug zu Märchen ist klar gegeben, wie im Verlauf dieser Arbeit herausgestellt werden wird.

Aufgrund der dargestellten Mischung der phantastischen Grundmodelle B und C in *Reckless – Steinernes Fleisch* kann Funkes Roman als phantastische Jugendliteratur angesprochen werden. Auch die Merkmale der stofflichen Adaption sind erkennbar, da es sich bei phantastischen Welten um ein für Jugendliche ansprechendes Thema handelt, in das sie sich flüchten können und welches ihre eigene Phantasie anregt.

Das zweite Adaptionsmerkmal nach Gansel ist die formale Adaption. Unter der formalen Adaption versteht Gansel die Attraktivität des Buches auf der kognitiven Ebene (vgl. Gansel 2010: 24). Der Text darf weder zu schwierig oder komplex noch zu einfach sein. Beides hielte Jugendliche davon ab das Buch zu lesen. Funkes Werk zielt eindeutig auf die älteren Rezipienten von Kinder- und Jugendliteratur ab. Die mehrsträngige

Handlung, die sich zum Ende hin zu einem Strang entwickelt, sowie das multiperspektivistische Erzählen, das aus häufigen Perspektivwechseln seitens des Erzählers hervorgeht, tragen dazu bei, dass es sich bei *Reckless – Steinernes Fleisch* um eine eher komplexe Geschichte handelt. *Reckless – Steinernes Fleisch* wird von einem personalen Erzähler erzählt, der in jedem Kapitel aus Sicht einer anderen Person die Geschehnisse schildert. Der Raum, in dem die Geschichte stattfindet, wechselt nur einmal grundlegend. Im ersten Kapitel befindet sich der Protagonist Jacob Reckless in der realen Fiktion, von da an spielt die Geschichte in der phantastischen Fiktion – der Spiegelwelt. Die Zeit wird in *Reckless – Steinernes Fleisch* gerafft, das heißt, dass die Erzählzeit kürzer ist als die erzählte Zeit. Am Anfang des Buches gibt es eine kurze Rückblende in die Vergangenheit, um die Vorgeschichte von Jacob Reckless' Reisen in die Spiegelwelt verständlicher zu machen.

Die sprachlich-stilistische Adaption, welche das dritte Adaptionsmerkmal nach Gansel darstellt, steht in Verbindung mit der formalen und befasst sich mit der Anpassung des Textes an den kognitiven Stand des Adressaten (vgl. Gansel 2010: 24). Um das Werk dem Adressaten auf kognitiver Ebene anzupassen, kann zum Beispiel auf komplexe Satzkonstruktionen, Komposita aus mehr als drei Konstituenten oder Perspektivenwechsel und Zeitsprünge in der wörtlichen Rede verzichtet werden (vgl. Gansel 2010: 24). Funke verzichtet in *Reckless – Steinernes Fleisch* auf lange, verschachtelte Sätze, was die Lektüre vereinfacht. Auch komplexe Komposita

aus mehr als drei Konstituenten und Zeitsprünge in der wörtlichen Rede kommen nicht vor. Das Buch erfüllt demnach das Kriterium der sprachlich-stilistischen Adaption.

Das vierte Adaptionsmerkmal nach Gansel befasst sich mit der thematischen Adaption. Diese liegt vor, sobald es eine Art Grundproblem im Buch gibt, welches in Beziehung zu Erfahrungen steht, die Jugendliche machen oder gemacht haben. (Gansel 2010: 25). Auch in Funks *Reckless – Steinernes Fleisch* gibt es dieses Grundproblem. Jacob hat durch seine Unachtsamkeit das Geheimnis des Spiegels als Schleuse in die Spiegelwelt preisgegeben und dadurch Will in Gefahr gebracht, der nichts von der anderen Welt wusste und von den Goyl verletzt wurde. Diesen Fehler muss Jacob nun wiedergutmachen, indem er versucht seinen Bruder vor der Verwandlung in einen Goyl zu retten. Natürlich müssen Geschwister sich in der Regel nicht gegenseitig davor retten zu einem steinernen Ritter zu werden, aber es kann durchaus vorkommen, dass der eine durch einen Fehler des anderen in Schwierigkeiten gerät. In dem Fall ist es wichtig, dass die Geschwister füreinander da sind und einander helfen. Des Weiteren ist der Aspekt der Liebe in *Reckless – Steinernes Fleisch* nicht zu unterschätzen. Clara bleibt Will bis zum Ende treu. Auch wenn dieser sich mit zunehmender Verwandlung in einen Goyl immer weiter von ihr distanziert und sie, seinen Bruder und Fuchs später verlässt, um sich den Goyl anzuschließen, bleibt sie in Gedanken bei ihm und hilft dabei den Fluch aufzuheben. Es gibt also zwei übergeordnete Problematiken, die im

Buch behandelt werden, und beide sind eng mit den Problemen von Jugendlichen verknüpft. Die thematische Adaption ist folglich gelungen.

Das Kriterium der axiologischen/wertenden Adaption wird größtenteils von den Protagonisten Jacob Reckless und Fuchs erfüllt, die als Wertungsinstanzen fungieren. Durch den personalen Erzählstil kann der Leser einen Einblick in deren Gefühle und Gedanken bekommen und ihre Entscheidungen nachvollziehen. Sie hinterfragen und kritisieren sich selbst und andere Figuren, denken über den Tod nach und zeigen Gefühle für andere Figuren. Sie handeln nach den Werten und Normen, die in der Spiegelwelt gelten. Funke gelingt es, die natürlichen Unterschiede zu den Werten und Normen der heutigen, realen Welt unterschwellig einzuarbeiten, so dass diese offensichtlich werden und keine Verwirrung in Bezug auf Moral beim jugendlichen Leser ausgelöst wird.

Unter dem Aspekt der medialen Adaption wird die mediale Anpassung an die jugendlichen Adressaten verstanden (Gansel 2010: 25). Im Folgenden sollen kurz die medialen Merkmale des als Erzähltext präsentierten Werks untersucht werden. Das Buch ist derzeit nur in gebundener Form erhältlich und durch einen abnehmbaren Schutzumschlag geschützt. Die Gestaltung des Schutzumschlages steht in direkter Verbindung zum Inhalt: auf schwarzem Grund sind in silberner Reliefschrift der Titel des Buches sowie der Name der Autorin abgebildet. In der Mitte, zwischen Autorin und Titel ist, ebenfalls in silberner Reliefstruktur, ein mit Blumenranken und Motten verzierter

Spiegel aufgedruckt, aus dem das Gesicht eines Jadegoyls dem Betrachter entgegentritt. Die Ränder des Gesichts verschwimmen mit dem Hintergrund, die orangefarbenen Augen des Goyls erscheinen einschüchternd. Das Cover wirkt aufgrund der gewählten Farben (schwarz, dunkelgrün, silber) und des bösen Gesichtsausdrucks des Goyls düster und unheimlich. Auch der Buchrücken und die Rückseite mit dem Klappentext sind in schwarz und silber gehalten. Der Klappentext ist kurz, wird von silbernen Rosenranken umrahmt und enthält die ersten beiden Anspielungen auf Märchen: „Es war einmal [...]“, „[...] von denen der eine auszog[...]“ (Funke 2010: Klappentext). Unter dem Klappentext wird der Roman angepriesen, die erfolgreiche Autorin genannt und der Bezug des Buches zu Märchen erwähnt. Auf der vorderen Innenseite des Schutzumschlags findet sich ein ausführlicherer Text, der mehr vom Inhalt des Buches preisgibt als der Klappentext, auf der hinteren Innenseite werden Informationen über die Autorin und ihre Werke präsentiert sowie darüber, dass ihr bei der Entwicklung von „Reckless – Steinernes Fleisch“ der Drehbuchautor und Filmproduzent Lionel Wigram zur Seite stand.

Auch im Buch findet man Illustrationen, die von der Autorin selbst gezeichnet wurden. Die Bilder befinden sich am Anfang jedes Kapitels und rahmen die erste Seite des Kapitels ein. Dabei stellen sie immer den Inhalt oder einen Aspekt des Kapitels grafisch dar. Auch am Kapitelende sind häufig kleine Illustrationen zu finden, die Gegenstände, Pflanzen oder Geschöpfe aus dem Buch zeigen. Medial ist das Buch also auf jugendliche Leser

ausgerichtet. Das Cover ist für Jugendliche ansprechend, da es sich klar von Titelbildern der Kinderliteratur absetzt und den düsteren, teilweise grausamen Inhalt des Buches widerspiegelt. Die Illustrationen im Inneren des Buches sind für jugendliche Rezipienten ansprechend, da sie den Text auflockern und eine Art Abwechslung darstellen.

Abschließend kann gesagt werden, dass „Reckless – Steinernes Fleisch“ an jugendliche Leser angepasst ist und diese Zielgruppe ansprechen kann, da alle Adaptionenmerkmale nach Gansel erfüllt werden.

Möglichkeiten der didaktischen Einbindung

Auf der einen Seite kann der Roman „Reckless – Steinernes Fleisch“ mit seinen intertextuellen Bezügen zu den Grimmschen Märchen zur *Thematisierung ebendieser Märchen* genutzt werden. Hierbei kann unter anderem auf die Aktualität der Märchen, ihrer Motive, Figuren und Settings eingegangen werden. Gleichzeitig stellt diese Art und Weise der Auseinandersetzung mit Märchen eine gänzlich neue Herangehensweise dar. Statt durch eine direkte Beschäftigung mit den altertümlichen Texten kann mittels der Verwendung von „Reckless – Steinernes Fleisch“ ein neuer Blickwinkel für die Betrachtung der Motive und Figuren geschaffen werden. Auch die von Funke durch die Verwendung der Märchen und deren Einbringung in bestimmte Abschnitte des Romans vorgenommene Interpretation spielt hierbei eine Rolle. Bei der Beschreibung und Verwendung

der Hexenfigur aus dem Märchen Hänsel und Gretel geht Funke verstärkt auf das Böse ein. Dieser Aspekt tritt zwar auch in Hänsel und Gretel deutlich hervor, wird aber in Funkes Roman noch einmal betont. Sie nennt die Hexen in ihrem Buch beispielsweise Kinderfresserinnen und schmückt die Zäune, welche die Hexenhäuser umgeben, mit aufgespießten Köpfen. Auch das Märchen Dornröschen wird grausam dargestellt, in diesem Fall vielleicht sogar grausamer, als es eigentlich ist. Die Dornenhecken um das Schloss herum beinhalten, wie bereits oben erwähnt, die Leichen der an Dornröschens Rettung gescheiterten Prinzen. Damit hebt Funke einen Gesichtspunkt hervor, der so nicht im Märchen vorkommt, und schafft eine durchaus negative Darstellung der Märchen. Durch diese Interpretationen bekommen die Schülerinnen und Schüler einen neuen Blick auf die Märchen und deren Grausamkeiten. Diese bleiben bei der Lektüre oftmals nicht als wichtiges Merkmal im Sinn, da die schönen Seiten der Geschichten und ihre moralischen Ansprüche im Vordergrund stehen. Funkes Interpretation und Verwendung der Märchen zu bewerten und auf ihre literarische Richtigkeit zu überprüfen, schult das Verständnis für Textarbeit bei den Schülerinnen und Schülern.

Andererseits kann der Roman *Reckless – Steinernes Fleisch* ebenso und vielleicht noch stärker zur *Thematisierung von Intertextualität und Intertextualitätstheorien* verwendet werden. Funkes Roman bietet sich als Beispiel zur Behandlung dieses literarischen Themas an, da sie bekannte Texte nutzt und mit der neuen

Geschichte von Jacob Reckless verknüpft. Viele Werke, die intertextuelle Bezüge beinhalten, binden alte, komplizierte oder größtenteils unbekannte Werke ein, welche sich nicht für den Schulgebrauch eignen, da die Schülerinnen und Schüler in den meisten Fällen weder die Prätexte kennen noch die daraus und im Zusammenspiel mit neuen Inhalten entstandenen Werke verstehen. Märchen hingegen sind vielen Schülerinnen und Schülern aus Kindergarten, Grundschule und Familie bekannt.

Natürlich muss beachtet werden, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Grimmschen Märchen kennen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind beispielsweise eher mit den Märchen ihrer Herkunftskulturen vertraut und weniger mit den Grimmschen Märchen. Hier müsste stark differenziert gearbeitet und eventuell fehlendes Vorwissen ergänzt werden.

Inhaltlich eignet sich der Roman für die Mittelstufe. Soll er jedoch auf Intertextualität untersucht werden, ist eine Bearbeitung in der Oberstufe sinnvoll, da diesem Thema ein hoher Grad an Komplexität zu eigen ist. Es können verschiedene Bereiche behandelt werden: Die Schülerinnen und Schüler können zum Beispiel den Begriff der Intertextualität sowie die verschiedenen Intertextualitätstheorien untersuchen und sie auf den Roman anwenden. Es können intertextuelle Textstellen herausgearbeitet, analysiert und die Funktionen von Intertextualität in diesem Roman sowie die Intention der Autorin diskutiert und hinterfragt werden.

Es ist folglich festzuhalten, dass der Roman *Reckless – Steinernes Fleisch* sich auf vielfältige Art und Weise in den Deutsch- und Literaturunterricht einbringen lässt und facettenreich besprochen werden kann. Hierbei ist auf eventuell fehlendes Vorwissen einzugehen und Hilfestellung bei komplexer Sekundärliteratur zu geben.

Literatur

- Funke, Cornelia; Wigram, Lionel (2010): *Reckless - Steinernes Fleisch*. Hamburg: Dressler.
- Gansel, Carsten (2014): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht* ; [Sekundarstufe I]. 5., aktualisierte Aufl. Berlin: Cornelsen (Scriptor Praxis).



Konvergentes – eine Plattform für Medienvielfalt und ...!

Studierende der TU Dortmund besuchen die Schulbibliothek in Lütgendortmund -

Rayan Dablitz und
Rümeysa Kahraman

„Eine Schulbibliothek ist ein zentral gelegener Marktplatz, ein im Herzen der Schule gelegenes Wissenszentrum. Einzeln oder in Gruppen wird hier Wissen geholt, geliefert, getauscht und gefunden. Entweder mit Hilfe neuer Medien oder auf traditionelle Weise durch Bücher“.

(Fischer-Kosmol 2009, 33)

Formen von Schulbibliotheken

Wie schon in dem oben genannten Zitat deutlich wurde, ist die Schulbibliothek ein Ort, an dem Wissen für Schüler/-innen und Lehrer/-innen zugänglich gemacht wird.

Dabei lassen sich in der Bibliothekslandschaft verschiedene Formen von Schulbibliotheken unterscheiden: Zum einen gibt es die *Selbstständige Schulbibliothek*. Bei dieser Form liegt die Verantwortung und Finanzierung alleine bei der Schule – folglich steht die Nutzung der Schulbibliothek nur Schülern/-innen und Lehrkräften zur Verfügung.

Außerdem gibt es Schulbibliotheken, die *Teil einer Öffentlichen Bibliothek* sind -

das heißt, dass die Bibliothek gemeinsam genutzt wird.

Des Weiteren gibt es die Schulbibliothek als *Zweigstelle einer Öffentlichen Bibliothek*. Diese wird dann in den Räumen der Schule untergebracht, allerdings trägt die Öffentliche Bibliothek die Verantwortung und stellt die Medien zur Verfügung.

Zuletzt gibt es die *kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek*, die sowohl von den Angehörigen der Schule als auch von der Öffentlichkeit genutzt werden kann. Sie vereint Bestände für beide Zielgruppen und ist häufig in Schulräumen untergebracht. Um diese Art von Schulbibliothek handelt es sich bei der Bibliothek in Lütgendortmund, welche im Rahmen einer Seminarsitzung der *Ringvorlesung Literaturpädagogik* von Studierenden der TU Dortmund im Sommersemester 2016 besucht wurde.

Die Lütgendortmunder Schulbibliothek

Eine Besonderheit der Lütgendortmunder Schulbibliothek ist, dass sie seit kurzem über ein

Lernzentrum für die Schüler/-innen verfügt. Dieser ist ein zusätzlicher Bereich, in dem den Schülern/-innen der Heinrich-Böll-Gesamtschule Computer zur Verfügung stehen, an denen sie eigenständig und außerhalb des Unterrichts Hausaufgaben und Recherchen erledigen können. Die Server sind an die Schule gebunden und für die restlichen Besucher der Bibliothek gibt es zusätzliche Computer, an denen sie nach Literatur suchen können.

Nach Aussage der Bibliothekarin wird das Lernzentrum seitens der Schüler/-innen häufig genutzt.

Auch die Lehrkräfte nutzen die schuleigene Bibliothek produktiv; beispielsweise können sie Themenboxen entleihen und diese in den Unterricht einbauen. Die Themenboxen enthalten unterrichtsspezifische Materialien für Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

Bei einem Rundgang durch die Bibliothek konnte festgestellt werden, dass ein breites Spektrum an Büchern und anderen Medien vorhanden war, die viele Wissensbereiche abdecken.

Unter anderem steht den Interessierten eine *Interkulturelle Bibliothek* zur Verfügung, die verschiedensprachige Bücher beinhaltet. Diese Bücherecke ermöglicht nicht nur deutschsprachige Bücher zu lesen, sondern auch einen Einblick in fremdsprachliche Bücher zu bekommen, Sprachkenntnisse zu



verbessern und offen für Neues zu sein. Außerdem gebe es sogar arabisch- und türkischsprachige Bücher, um auch auf diese Weise Kindern mit Migrationshintergrund ein breites Leseangebot bieten zu können.

Die Schulbibliothek Lütgendortmund bietet den Schülern/-innen sowohl einen Platz als auch Zugang zu Medien und Literatur und fördert dadurch das selbstständige Arbeiten.

Auch Lehrer/-innen profitieren von diesem Angebot, da sie unterrichtsrelevante Medien nutzen und diese praktisch in den Unterricht einbauen können. Trotzdem ist sie immer noch zugänglich für alle anderen nichtschulischen Besucher/-innen und damit *ein Wissenszentrum im Herzen der Schule*.

Literatur

- Fischer-Kosmol, Gabriele (2009): Velkommen på skolebiblioteket! Die Schulbibliotheken der dänischen Minderheit in Südschleswig. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung H. 2. S. 32-33.
- Jürgen Seefeldt/Ludger Syr : Portale zu Vergangenheit und Zukunft – Bibliotheken in Deutschland. Hrsg.: BID. - 4. aktualisierte u.  berarb. Auflage. Georg Olms-Verlag 2011.

jugendstil

Leseförderung kreativ und wirkungsvoll

Katharina Eickhoff

jugendstil – Leseförderung kreativ und wirkungsvoll

Leseverständnis und Lesefertigkeiten von Kindern und Jugendlichen werden immer wichtiger in einer vernetzten Welt und stellen zentrale Schlüsselkompetenzen dar, um gesellschaftlich teilzuhaben.

Folglich wollen unterschiedliche Institutionen dazu beitragen, die Lesekompetenzen von Kindern durch schulische und außerschulische Lesefördermaßnahmen zu verbessern und zu fördern. So auch das Dortmunder Kinder- und Jugendliteraturzentrum *jugendstil*, welches im Rahmen der Ringvorlesung *Bibliothekswesen* geleitet von Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke besichtigt wurde. Die Institution *jugendstil* befindet sich im Haus Schulte-Witten in Dortmund-Dorstfeld und unterstützt durch ihre Angebote die außerschulische Leseförderung in Nordrhein-Westfalen.

Das Kinder- und Jugendliteraturzentrum wird durch den Verein LAG Jugend und Literatur e.V. NRW getragen. Die Einrichtung, die aus einer Präsenzbibliothek, einem Erstleseraum, einer Sekundärliteraturbibliothek und der *Grimm Pension* besteht, wird durch einen Förderverein und Crowdfunding unterstützt. Ulrike Erb-May, Literaturpädagogin, hebt während der

Führung durch die Räumlichkeiten des Kinder- und Jugendliteraturzentrums die Unterstützung durch die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen hervor; sie sei sehr wichtig, da der Institution nur ein begrenzter Etat zur Verfügung stehe und es oftmals an Arbeitskräften mangle. Die Aufgaben der MitarbeiterInnen bei *jugendstil* sind auf der einen Seite neue Literatur zu beschaffen und auf der anderen Seite Angebote und Konzepte zur Leseförderung zu entwickeln und in ganz NRW durchzuführen.

Das Herzstück des Literaturzentrums

Die Präsenzbibliothek ist ein wichtiges Element im Haus des Kinder- und Jugendliteraturzentrums. Sie ist immer mittwochs nachmittags von 15 bis 18 Uhr geöffnet sowie nach vorheriger Absprache. Dieser Ort bietet eine tolle Möglichkeit für Dortmunder Kinder sich außerhalb der Schulzeit dem Lesen zu widmen. Da die Leseförderung in sozial schwachen Familien oftmals vernachlässigt wird, stellen die Angebote von *jugendstil* für diese Kinder eine große Chance dar, ihre Nachteile in der außerschulischen Leseförderung ausgleichen zu können. Die Bücher in der Bibliothek sind nach Lesekompetenzstufen geordnet, sodass die Kinder die Bücher entsprechend ihrer Lesefähigkeiten und ihrer

kognitiven Entwicklung auswählen können.

Der Erstleseraum zeichnet sich durch eine gemütliche Einrichtung aus. Verschiedene Sitzmöglichkeiten in Form von Sitzkissen laden zum Lesen in der Bibliothek ein. An einer Wand sind kleine Pappfiguren von bekannten Bilderbuchcharakteren angebracht. Der Raum ist mit Bilderbüchern bzw. Erstlesebüchern ausgestattet, die nur eine sehr geringe Lesekompetenz erfordern. Unter den Büchern befinden sich einige sehr bekannte Werke wie der *Grüffelo* (Julia Donaldson, 1999) oder *Wer ist der Stärkste im ganzen Land* (Mario Ramos, 2016).

Bei Aschenputtel zu Hause

Ein Hauptbestandteil ist die *Grimm Pension*, die sich ebenfalls in den Räumen von *jugendstil* im Haus Schulte-Witten befindet und 2007 eröffnet wurde. Es handelt sich um eine interaktive Märchenausstellung. Andrea Weitkamp – die geschäftsführende Bildungsreferentin – und Pia Löber – ebenfalls Bildungsreferentin – bieten dort theaterpädagogische Workshops für Kinder an. Die Kinder können zunächst aus 211 Märchen sieben auswählen, die dann erzählt werden. Dabei werden Requisiten genutzt, um das Erzählen anschaulicher zu gestalten.



Bei dem grimmschen Märchen *Prinzessin Mäusehaut* werden beispielsweise ein Salzstreuer, ein Ring und Perlenketten verwendet (unten links).

Anschließend können die Kinder die weiteren Räumlichkeiten der Pension entdecken, die nach dem Vorbild einiger Märchen wie zum Beispiel *Aschenputtel* gestaltet sind. Die Räume bieten eine kreative und interaktive Auseinandersetzung mit den Märchen an. Die Kinder müssen dann selbst als Märchenhelden Aufgaben lösen und anschließend den anderen Kindern von ihren Erlebnissen berichten. In einem Raum befindet sich beispielsweise eine alte Küche, die an das Märchen *Aschenputtel* erinnert. Dort haben die Kinder die Aufgabe, zunächst Steinchen und Linsen in einer Schale voneinander zu trennen. Danach sollen die Linsen zu einem oder mehreren Täubchen (die bei der Arbeit geholfen haben) auf ein Papier geklebt werden.



Außerdem gibt es einen Raum, der ein Schlafgemach darstellen soll. So können sich die Kinder vorstellen, wie ihre Märchenhelden in den Geschichten leben.

Literatur erleben

jugendstil bietet des Weiteren Lesenächte für viele Altersgruppen an, um Kinder mit Freude an Literatur heranzuführen. Die Lesenächte können an verschiedensten Orten stattfinden wie in einer Bibliothek oder auf Burgen. Die Referenten von *jugendstil* bringen die Materialien mit. Während der Lesenächte bietet sich die Möglichkeit, sich intensiv mit dem Thema eines Buches auseinanderzusetzen und die Kinder spielerisch zum Lesen zu motivieren. Für Jugendliche ab 14 Jahren wird eine Lesenacht zum Thema *Herr der Ringe* veranstaltet, dort haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, eine Hörspielszene zu gestalten. Ein weiteres Angebot sind die Schreibwerkstätten, in denen die Kinder ihrer Fantasie freien Lauf lassen können und eigene Gedichte verfassen. In den Kreativ-Werkstätten sollen die Kinder angeregt werden, sich selbstständig mit dem Thema einer Geschichte zu befassen. So werden die Kinder und Jugendlichen an literarische Texte herangeführt. Außerdem bietet *jugendstil* Fortbildungen für Eltern, Lehrer und Mitarbeiter/-innen aus öffentlichen Bibliotheken an.

Ein Beispiel dafür ist das Seminar *Von Lotta bis Potter – Sprachentwicklung und Leseförderung*. In dem Seminar wird ein Zusammenhang zwischen Sprach- und Leseentwicklung diskutiert. Als weiteres Thema steht die Lesemotivation von Kindern im Zentrum. Wie werden Kinder am besten zum Lesen motiviert? Zudem werden Kriterien für eine gute Buchauswahl je nach Alters- und Zielgruppe vorgestellt. Auf der Website von *jugendstil* werden viele weitere interessante Seminare und

Fortbildungen angeboten. Zurzeit wird die Website überarbeitet und das Angebot neu aufgestellt.

jugendstil interkulturell

jugendstil bietet außerdem einige Sonderprojekte an. Ein Sonderprojekt wurde bereits durchgeführt und trug den Namen *Tuda und zurück*. Es handelte sich um ein interkulturelles Projekt zwischen deutschen und russischen Kindern. Das Ziel war es, die Eindrücke der Reise nach Russland und der Begegnung mit den Einheimischen gemeinsam in Form eines Comics zu erarbeiten.

Ein weiteres Projekt war der digitale literarische Stadtplan in Köln. An besonderen Orten in Köln suchten geflüchtete Jugendliche nach Impulsen aus Literatur oder Musiktexen. Das Seminar wurde von dem Kölner Autoren und Medienpädagogen Manfred Theisen und der DaF-Lehrerin Isabell May geleitet. Es wurde in mehreren Sprachen geschrieben, musiziert und diskutiert.

jugendstil leistet einen großen Beitrag zur außerschulischen Leseförderung für Kinder und Jugendliche in NRW, indem Leseförderung in besonders kreativen Projekten umgesetzt wird wie etwa in der *Grimm Pension*. Den spannenden Projekten von *jugendstil* gelingt es somit, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu begeistern und an Literatur heranzuführen.

Autoreninformationen

Bömer, Sarah, Jg. 1992, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Grundschule: Germanistik, Mathematik, Sachunterricht (Master).

Dablitz, Rayan, Jg. 1995 Studentin der Technischen Universität Dortmund, Angewandte Sprachwissenschaften (Bachelor).

Eickhoff, Katharina, Jg. 1996, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Angewandte Sprachwissenschaften (Bachelor).

Grittner, Sabrina, Jg. 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ sonderpädagogische Förderung: sprachliche Grundbildung, mathematische Grundbildung, Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt Sprache (Master).

Hennesen, Annika, Jg. 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ sonderpädagogische Förderung: Deutsch, Sachunterricht (Master).

Hehr, Leonie, Jg. 1991, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Grundschule: sprachliche Grundbildung, mathematische Grundbildung, Englisch (Master).

Hochgürtel, Julia, Jg. 1995, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Grundschule: sprachliche Grundbildung, mathematische Grundbildung, Englisch (Master).

Kahraman, Rümeysa, Jg. 1996, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Angewandte Sprachwissenschaften (Bachelor).

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.

Ohsadnik, Esther, Jg. 1992, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Angewandte Sprachwissenschaften: Literatur- und Kulturwissenschaften, Kulturanthropologie des Textilen (Bachelor).

Sauerland, Anna, Jg. 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund für das Lehramt Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Lernen und emotionale & soziale Entwicklung, Fächer: Deutsch und Englisch (Master).

Trapp, Ricarda, M.Ed., Jg. 1989, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Projekt „DoProfiL“, Masterabschluss Lehramt Gy/Ge mit den Fächern Deutsch/kath. Religionslehre (2014).

Vogel, Tatjana, Jg. 1993, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Gymnasium/Gesamtschule: Deutsch, Sozialwissenschaften (Bachelor).

Witthaut, Svea, Jg. 1994, Studentin der Technischen Universität Dortmund, Lehramt LABG 2009/ Grundschule: Sprachliche Grundbildung, Mathematische Grundbildung, Musik (Bachelor).

Call for Papers

Das Thema der nächsten Ausgabe (WS 2016/17):

Mensch und Übermensch, Mensch und Maschine: Zwischen Zauberei, menschlichen Allmachtsphantasien und künstlicher Intelligenz

Liebe Leserinnen und Leser,

In der nächsten Ausgabe wollen wir ein aktuelles und gleichzeitig altes Thema aufgreifen: die (literarischen) Auseinandersetzungen mit dem Überirdischen, dem Unerklärlich-Numinose, dem Bedürfnis des Menschen nach Macht über die Natur, die Beherrschung des Universums, die Schaffung eigener Wesen.

Das Spektrum reicht von Mythen aus der griechischen Antike über Märchen und Phantastik bis hin zu expressionistischen Phantasien und klassischen wie modernen Science Fiction. Die Kommunikation zwischen Mensch und Maschine, die Verselbständigung von künstlichen Wesen – von Golem, Frankenstein, von Olimpia, Maria und „Her“ – von Schlupp vom grünen Stern und anderen Geschichten, in denen auch für Kinder das Motiv der außerirdischen Wesen oder der Roboter aufgenommen wird. Im Mittelpunkt könnten u.a. Fragen stehen, die sich mit den Grenzen der Wahrnehmung beschäftigen. Mögliche Fragestellungen wären:

- Woran erkennt man, ob man es mit menschlichen oder nicht-menschlichen Wesen zu tun hat?
- Welche Funktion erfüllt die „Übermenschlichkeit“?
- Wie kommunizieren Mensch und Maschine?
- Wie und wodurch erlangen die „Wesen“ ein Eigenleben?
- Welche narrative Funktion erfüllen sie bezogen auf ihren zeitgenössischen Produktionskontext? Wo weisen Sie auf ethische Herausforderungen hin?

Willkommen sind neben grundlegenden Beiträgen solche zu Film, Literatur und Computerspielen oder Computerprogrammen. Auch didaktische Fragen sollen gern berücksichtigt werden:

- Für welche Zielgruppe eignen sich die Texte?
- Wie können sie in verschiedenen Fachkontexten bearbeitet werden?
- Bieten sich handlungsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten an?
- Welche konvergenten Bezüge bieten die Texte selbst – welche lassen sich in unterrichtlichen Settings herstellen?
- Welche Kompetenzen können in der Auseinandersetzung mit den Texten gefördert werden?

Beitragsvorschläge mit kurzem Abstract richten Sie bitte **bis Ende Juni 2017** an Michael.Klein@tu-dortmund.de

Eine Abgabe der **fertigen Beiträge** sollte **bis Ende August 2017** erfolgen.

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
Corinna Wulf, M.Ed.
Ricarda Trapp, M.Ed.
Michael Klein, M.Ed.

Gestaltung: Corinna Wulf, M. Ed. &
Michael Klein, 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