

Josting/Dreier (Hgg.)
Lesefutter für Groß und Klein

Petra Josting/Ricarda Dreier (Hgg.)

Lesefutter für Groß und Klein

Kinder- und Jugendliteratur nach 2000
und literarisches Lernen
im medienintegrativen Deutschunterricht

kj&m 14.extra

kopaed (München)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-182-8

ISSN 2193-990X

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2014

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Petra Josting/Ricarda Dreier

Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 und literarisches Lernen im medienintegrativen Deutschunterricht

[9]

Einleitung

I. Jg 1-4 (Primarstufe)

Alexandra Ritter

Wörterfabrikanten

[19]

Medienintegratives Lernen mit dem Buch *Die große Wörterfabrik* von Lestrade/Docampo

Ricarda Freudenberg

„Gespenster sind unhygienisch“

[30]

Didaktische Überlegungen zu Boardstories im Literaturunterricht

Ulrike Preußner

Literarisches Lernen am Bösen

[41]

Das Bilderbuch *Das Gold des Hasen* als irritierende Erfahrung von Raffgier, Angst und Täuschung

Gudrun Stenzel

Von Freundschaft, Einsamkeit und Eifersucht

[53]

Fuchs von Margaret Wild und Ron Brooks im Unterricht

Ulrike Siebauer

Tollkühne Leseerfahrungen mit *JanBenMax* von Zoran Drvenkar

[65]

Ein Kinderbuch mit hoch komplexer Erzählstruktur

II. Jg 5-6 (Erprobungsstufe)

Kristina Schubert/Barbara Schubert-Felmy

Rico, Oskar und die Tieferschatten von Andreas Steinhöfel [79]

Karin Vach

Schule ohne Mobbing? [92]

Das Hörbuch *Wunder* von Raquel J. Palacio
im Deutschunterricht 5/6

Franz-Josef Payrhuber

Komm jetzt geh [103]

Ein Theaterstück von Ingeborg von Zadow für ältere Kinder

III. Jg 7-9 (Mittelstufe)

Markus Raith

Gregs Tagebuch [115]

Vom Comic-Roman zum Film

Bettina Heck

Wer war Wagner? [124]

Graphic Novel, Film und App im Deutschunterricht der Klassenstufen 7-9

Holger Zimmermann

Das Exil der kleinen Leute [134]

Anne C. Voorhoeves Roman *Nanking Road* als Grundlage zur Erstellung eines Wiki

Dieter Wrobel

Hinter der Maske des Helden [145]

Stephen Emond: *Happyface* – eine Graphic Novel zu (mehr als) den Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens

Steffen Gailberger

Nur noch kurz die Welt retten? [157]

Über ironische Symbole und die Förderung ihres Verstehens mithilfe von Tim Bendzkos gleichnamigem Videoclip

Elisabeth Hollerweger/Anna Stemmann

Wenn möglich, bitte wenden [169]

Klimawandel als Makrothema einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im medienintegrativen Deutschunterricht am Beispiel des Comics
Die große Transformation

IV. Jg 10-12 (Einführungs- und Qualifikationsphase)*Lilli Gebhard***Aminas Restaurant (Lüders 2012) und Soul-Kitchen (Akin 2009)** [181]

Kulinarisches und die Möglichkeit, sich Heimat zu schaffen

*Thorsten Strübe***Arbeitswelt im Adoleszenzroman** [193]Christian Frascella: *Meine Schwester ist eine Mönchsrobbe* (2009/2012)*Gina Weinkauff***Aktuelle Jugendromane im Deutschunterricht** [206]*Wer hat Angst vor Jasper Jones?* von Craig Silvey und *Pampa Blues* von Rolf Lappert*Petra Anders***Fact oder Fiction?** [217]

Authentisierungsstrategien im Poetry Slam

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren [227]

Petra Josting/Ricarda Dreier

Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 und literarisches Lernen im medienintegrativen Deutschunterricht

Einleitung

Die Ziele, die dem Deutschunterricht zugeschrieben werden, sind vielfältig. Es geht um unterschiedliche Formen von Bildung, um Erfahrung, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Weltwissen etc., nicht zu vergessen die Kompetenzen. Manchmal werden die Begriffe wie selbstverständlich gebraucht, dann wieder findet man Definitionen, Abgrenzungen, beispielhafte Erläuterungen. Es ist unübersichtlich auf diesem Gebiet, bei der einen und anderen Publikation stellt sich die Frage, ob die Schüler und Schülerinnen eigentlich noch im Fokus sind. Bisweilen scheint man zu vergessen, was sinnigerweise in den Kernlehrplänen festgeschrieben ist, beispielhaft zu entnehmen dem Kernlehrplan für die Sekundarstufe I der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen:

„Bei allen notwendigen Bemühungen um eine Standardsicherung im Bereich der in den Kernlehrplänen beschriebenen fachlichen Kompetenzen muss im Blick bleiben, dass der Auftrag der Schule über die Sicherung solcher Kernkompetenzen *hinausgeht* [Hervorh. d. Verf.]: Schule soll Hilfen zur Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit geben, auf eine erfolgreiche Tätigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten und eine kulturelle Teilhabe und die Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft anbahnen.“ (Ministerium für Schule NRW 2004, Vorwort)

Die Entwicklung der Persönlichkeit und Identität von Heranwachsenden steht damit im Mittelpunkt unterrichtlichen Handelns und war leitend bei der Konzeption dieses Bandes, der sich methodisch-didaktisch am literarischen Lernen und an medienintegrativen Ansätzen orientiert. Inhaltlich wurden nach 2000 erschienene, oft prämierte literarische Texte ausgewählt, wobei auch die unterschiedlichen Formen der Kinder- und Jugendlektüre Beachtung fanden (vgl. Ewers 2012, 4ff.).

„Literarisches Lernen entfaltet sich vor allem dann, wenn die Schüler eine grundlegende Lesemotivation [...] aufgebaut haben.“ (Waldt 2003, 105) Kinder- und Jugendliteratur bietet sich aus vielerlei Gründen an, Lesemotivation zu fördern und ist deshalb im Unterricht der Primar- und Erprobungsstufe mittlerweile fest etabliert. Kritisch ist allerdings nach wie vor zu konstatieren, dass sie bisweilen nur als „Themenlieferantin“ dient und „die Funktion des literarästhetischen Lernens [...] bis in die Gegenwart oft übersehen wird.“ (Josting/Dreier 2013, 77) Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass in unterrichtlichen Kontexten – u. a. zu erkennen an der Ausrichtung der Schulbücher – überwiegend kanonisierte Kinder- und Jugendliteratur und/oder Klassiker zum Einsatz kommen, während aktuelle Bücher, die auf den

Nominierungslisten des Deutschen Jugendliteraturpreises Platz finden, eher selten in den Fokus der Lehrenden rücken, die sich aufgrund von Zeitmangel oder fehlender Fortbildungsangebote wenig bis gar nicht über Neuerscheinungen informieren können oder wollen.

Damit einhergeht die dynamische Entwicklung auf dem Markt der Unterrichtsbeleitmaterialien, deren Qualität und Vielfalt von hoher Disparität geprägt sind. Des Weiteren wird bei einem kritischen Blick auf diese Unterrichtsmaterialien ebenfalls „die Tendenz sichtbar, im Interesse der Entwicklung von Textkompetenz aus jedem literarischen Text ein ‚Abfrageobjekt‘ zu machen und seine ästhetische Entwicklung zu vernachlässigen.“ (Richter 2010, 74) Was Karin Richter hier im Rahmen einer kritischen Bestandsaufnahme der literaturdidaktischen Forschung zu bedenken gibt, lässt sich nicht von der Hand weisen: Um der oftmals beklagten Unvereinbarkeit von Kompetenzorientierung und literarischer Bildung entgegenzutreten und den Lehrerinnen und Lehrern im Unterrichtsalltag effektive und angemessene Unterstützung für die Lehrprozesse anzubieten, gehen die Verlage oft den Weg des geringsten Widerstands und greifen auf Bewährtes zurück.

Der vorliegende Extraband der Zeitschrift *kj&m* versucht auf mehrfache Weise, das Spannungsfeld von Lesemotivation und literarischem Lernen als Zielsetzungen des Deutschunterrichts zu beleuchten und neue Wege aufzuzeigen. Auf der einen Seite soll dies geschehen, indem nicht auf Klassiker zurückgegriffen wird, sondern Texte vorgestellt werden, die nach dem Jahr 2000 erschienen sind, ein hohes Maß an literarästhetischer Vielfalt aufweisen, zugleich aber auf der inhaltlichen Ebene den kindlichen bzw. jugendlichen Rezipienten entgegenkommen.

Auf der anderen Seite liegt den meisten Unterrichtsvorschlägen ein medienintegrativer Ansatz zugrunde (vgl. Frederking 2013), der einen zeitgenössischen und angemessenen Deutschunterricht von der Primarstufe bis in die Qualifikationsphase gewährleistet. Schon Spinners elf Aspekten literarischen Lernens (2006) liegt die Einsicht zugrunde, dass Kinder bereits mit auditiven und visuellen Rezeptionsformen konfrontiert worden sind, bevor sie ihre ersten Leseerfahrungen machen. So rechtfertigt sich ein medienintegrativer Ansatz schon in der Primarstufe, um an frühere Erfahrungen anzuknüpfen und entwickelte Fähigkeiten (z. B. die Imaginationsfähigkeit beim Hören eines Märchentextes oder die Übernahme verschiedener Perspektiven beim Betrachten eines Puppenspiels oder eines Films) zu überprüfen und auszubauen.

Der Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur sollte nicht auf die unteren Klassenstufen beschränkt sein. Gerade die Jugendliteratur wartet mit literarästhetisch anspruchsvollen Texten auf, die sich durch Mehrdeutigkeit und Offenheit auszeichnen. So kann mit Jugendliteratur und in einem angemessenen Unterrichtsarrangement, das medienintegrativ und auf das literarische Lernen ausgerichtet ist, auch in der Mittelstufe und Qualifikationsphase die in den vorangegangenen Jahrgangsstufen aufgebaute literarische Kompetenz weiterentwickelt werden.

Welche Möglichkeiten des literarischen Lernens und des medienintegrativen Literaturunterrichts sich bereits zu Beginn der Grundschulzeit eröffnen, hat **Alexandra Ritter** anhand des Medienverbunds *Die große Wörterfabrik* (Lestrade/Docampo) erprobt und hier dokumentiert. Mediendidaktisch orientiert sie sich am Konzept der Intermedialen Lektüre von Kruse (2013), im Mittelpunkt steht die Geschichte um eine geheimnisvolle Fabrik mit dem Bilderbuch als Leitmedium und den dazugehörigen

Medien App, Film und Hörspiel. In der Unterrichtssequenz lernen Kinder eines ersten Schuljahres *Die große Wörterfabrik* und damit Strukturen des Narrativen in unterschiedlichen medialen Präsentationsformen kennen, mit denen sie sich produktiv auseinandersetzen. Der Einsatz des Medienverbunds stellt eine Brücke zum literarischen Ausgangstext Bilderbuch her, das für Kinder aus bildungsfernen Schichten meistens nicht zum Alltag gehört.

Ricarda Freudenberg hat im Rahmen eines Forschungsprojekts an Bremer Grundschulen mit der Online-Plattform *Onilo* gearbeitet und für den vorliegenden Beitrag die Geschichte bzw. Boardstory *Drei miese Kerle* ausgewählt, die auf dem gleichnamigen Bilderbuch von Paul Maar (2008) basiert. Plädiert wird nicht für die ausschließliche Arbeit mit einer Boardstory, sondern für deren Einsatz in einzelnen Stunden, in denen auf der Basis einer hohen Motivation der SchülerInnen gezielt Prozesse literarischen Lernens angestoßen werden können. Dazu gehören ein aufmerksames Wahrnehmen narrativer und dramaturgischer Muster wie auch der sprachlichen Gestaltung, initiiert über die Verlangsamung des Lektüreprozesses mithilfe der Boardstory, das Antizipieren des Handlungsverlaufs und Eingriffe in den Text mittels handlungs- und produktionsorientierter Verfahren.

Um spezifische Aspekte literarischen Lernens geht es auch in den drei weiteren Beiträgen für die Grundschule. **Ulrike Preußner** hat das poetische und vielschichtige Bilderbuch *Das Gold des Hasen* (Baltscheit/Schwarz 2013) ausgewählt, das mit seinen zahlreichen Leerstellen auf Text- und Bildebene hohe Aufmerksamkeit erfordert und die SchülerInnen geradezu zum Nachfragen anregt. Schwerpunkte der Unterrichtsreihe liegen auf der Schulung der aufmerksamen Wahrnehmung sprachlicher und visueller Gestaltung sowie auf dem Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren.

Gudrun Stenzel entschied sich ebenfalls für eines der vielen modernen Bilderbücher (vgl. Ritter 2013), die sich längst vom sog. Kleinkinderbuch emanzipiert haben und allen Altersstufen intensive ästhetische Erfahrungen ermöglichen: Die Geschichte vom *Fuchs* (Wild/Brooks 2003) wird in atmosphärisch dichter Sprache und mit intensiven Bildern erzählt. Auf den ersten Blick bietet sich das Bilderbuch zur Förderung des Fremdverstehens und zur Auseinandersetzung mit den Themen Freundschaft, Vertrauen und Einsamkeit an. Doch erhalten im vorliegenden Unterrichtsvorschlag ebenso die Ästhetik des Textes und der Bilder einen angemessenen Raum, sodass gleichzeitig Aspekte literarischen Lernens und ästhetischer Sensibilisierung Berücksichtigung finden.

Um *Die tollkühnen Abenteuer von JanBenMax* (Drvenkar 2013) geht es in den Ausführungen von **Ulrike Siebauer**. Das Kinderbuch zeichnet sich nicht nur durch spannende, episodenhafte Abenteuergeschichten aus, sondern besticht auch mit seiner hoch komplexen Erzählstruktur, die sich für ein leistungsdifferenziertes literarisches Lernen besonders eignet und die SchülerInnen zum selbstentdeckenden Lernen einlädt. Das Unterrichtsmodell setzt auf das Erfassen von verschiedenen Handlungsebenen, Figuren und Figurenkonstellationen, Zeitkonstruktion, Raumsemantisierung, metaphorischer Sprachverwendung etc. Besonderes Augenmerk wird auf die Erkundung der Räume gelegt, die mit altersadäquaten Methoden wie z. B. dem Basteln eines Raums oder dem Zeichnen einer Landkarte erschlossen werden.

Von den drei Unterrichtsvorschlägen für die Erprobungsstufe (Jg. 5-6) beschäftigt sich der erste mit dem preisgekrönten Kinderbuch *Rico, Oskar und die Tieferschatten*

(Steinhöfel 2008), zu dem bereits verschiedene Unterrichtsmaterialien vorliegen. Die hier vorgestellte und in einer fünften Klasse erprobte Reihe von **Kristina Schubert** und **Barbara Schubert-Felmy** unterscheidet sich von anderen u. a. dadurch, dass medienintegrativ und mit dem Medienverbund gearbeitet wird. Der Fokus liegt auf der von Wermke (2010) beschriebenen Trias *Hören* als Hinhören, *Horchen* als konzentriertes Zuhören und *Lauschen* als genussvolle Beteiligung, was die ästhetische Kompetenz fördert. Die Textbegegnung durch das Vorlesen und den Einsatz der Hörmedien helfen SchülerInnen, die kaum Erfahrungen mit Ganzschriften gesammelt haben und ungern lesen, mitzuarbeiten. Eine von großer Motivation getragene Texterschließung ist den *Hoch-* und *Tiefbegabten* gleichermaßen möglich.

Karin Vach stellt eine ebenfalls in der 5. Klasse durchgeführte Unterrichtsreihe vor, die ausschließlich mit einem Hörbuch arbeitet. Es handelt sich um die akustische Umsetzung des 2014 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierten Buches *Wunder* (Palacio 2013) – ein Text über Schule und Mobbing –, an der acht hochkarätige SprecherInnen beteiligt sind, u. a. Andreas Steinhöfel. Intention des Modells ist es, einerseits das Zuhören zu fördern, eine Fähigkeit, die für den Schulerfolg von großer Bedeutung ist, als Lerngegenstand im Unterricht in der Regel aber nur eine marginale Rolle spielt. Andererseits geht es auch hier um das literarische Lernen, vor allem um die Fähigkeit des Fremdverstehens und eine Verbindung zwischen Text, Vorstellung und Sprache herzustellen.

Leider viel zu selten finden das Kinder- und Jugendtheater Eingang ins Klassenzimmer, weshalb **Franz-Josef Payrhuber** einen entsprechenden Vorschlag unterbreitet. Ausgewählt hat er das Theaterstück *Komm jetzt geh* (von Zadow 2013), das für Kinder im Alter von circa acht bis dreizehn Jahren ein hohes didaktisches Potenzial beinhaltet. Die in dem Mädchen Fill figurierten Befindlichkeiten und Ängste – Veränderungen des Lebensumfelds, Trennung der Eltern, Trennung von der Freundin, Mobbing in der Schule – sind nahe an der Lebensrealität und Gefühlswelt der SchülerInnen. Doch bietet die Beschäftigung mit diesem aktuellen Stück natürlich unter dem Gesichtspunkt des literarischen Lernens zuallererst die Chance, das kulturelle Interesse der Kinder weiterzuentwickeln und ihre Kenntnisse über die Struktur dramatischer Texte zu erweitern.

Für die Mittelstufe (Jg. 7-9) liegen sechs Unterrichtsreihen vor. Am Anfang steht der Bestseller *Gregs Tagebuch* (Kinney 2008), seit seinem Erscheinen ein bereits von Jungen im Grundschulalter sehr geschätztes Buch. Das didaktische Potenzial des Stoffes liegt darin, dass altbekannte Figuren und Themen wie Geschlechterbeziehungen, das Verhältnis Individuum/Gruppe und der Umgang mit Emotionen aufgegriffen werden –, also Themen, die zur Adoleszenz und schulischen Sozialisation gehören. **Markus Raith** verfolgt mit seinem Unterrichtsvorschlag *Vom Comic zum Film* maßgeblich die Ausbildung einer medien- und gattungsübergreifenden Narrationskompetenz, wobei er filmanalytische Ansätze in Bezug zu inhaltlichen Aspekten setzt und Fragen der Intermedialität wie auch das Spiel mit den Gattungen erörtert.

Anlässlich des 200. Geburtstags des bis heute umstrittenen Musikers und Komponisten Richard Wagner erschienen im Jahr 2013 die biografische Graphic Novel *Wagner* (Völlinger/Scuderi 2013), die App *Wagnerwahn* und der gleichnamige Dokumentarfilm. **Bettina Heck** präsentiert ein Unterrichtsmodell mit diesen drei Medien und formuliert Ziele, die in die Bereiche literarisches Lernen und Umgang mit Sachtexten

fallen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Wagners Lebensgeschichte leistet die Einheit zudem einen Beitrag zur politischen Bildung, die auch schon in der Sekundarstufe I im Fach Deutsch oder fächerübergreifend zu verfolgen ist. Die Beschäftigung mit der Entstehung und der bildlichen Gestaltung des Comics trägt gleichermaßen zur Medienkompetenz wie ästhetischen Bildung bei und zudem ermöglicht der Einsatz der unterschiedlichen Medien eine Verbindung des Sehen-, Hören- und Lesen-Lernens, also eine komplementäre Wahrnehmungsschulung.

Holger Zimmermann stellt ein Modell vor, in dessen Mittelpunkt ein Jugendbuch über den Nationalsozialismus und die Arbeit mit Wikis stehen. Die Wahl fiel auf Anne C. Voorhoeves Roman *Nanking Road* (2013), der einen Aspekt der jüdischen Emigration beschreibt, der bislang in der Kinder- und Jugendliteratur nicht thematisiert wurde: die *Internationale Konzession Shanghai*, d. h. der exotische Fluchtort Chinas, der die Möglichkeit des Einblicks in chinesische Kultur und Geschichte ermöglicht. Wie im Falle vieler Bücher, die nicht auf Bestsellerlisten stehen, findet man auch zu diesem Buch keine Foren, Blogs oder Wikis. Die Vorteile der Arbeit mit Wikis, wie der Verfasser sie hier beschreibt, liegen für den Deutschunterricht aus mediendidaktischer Sicht darin, dass sie vielfältige Aspekte des Lernens mit dem Computer vereinigen, insbesondere das kollaborative Schreiben und Überarbeiten von Texten.

Edmonds *Happyface* (2011), Graphic Novel und Adoleszenzroman zugleich, stellt **Dieter Wrobel** als ertragreichen Gegenstand des Literaturunterrichts für die Klassen 8/9 vor, der auf literarisches und ästhetisches Lernen abzielt und spezifische Verstehenskonstruktion erfordert, weil permanent die Kohärenz zwischen Bild- und Textteilen herzustellen ist. Als Unterrichtsziele hervorgehoben werden vor allem die Fähigkeit, die textimmanente Intermedialität und Intertextualität zu erkennen, ist doch die Graphic Novel ein Hybrid der Gattungen Comic und Roman. Zum anderen ist ihre Nähe zum Film nicht zu übersehen, denn wo der Leser einer Graphic Novel beim Übersprung des Gutters die vorhandenen Informationslücken schließen und Sprünge nachvollziehen muss, leistet der Zuschauer eines Films dieses beim Schnitt, womit die Graphic Novel filmpropädeutische Zielsetzungen erfüllt.

Steffen Gailberger spricht sich mit Nachdruck dafür aus, Videoclips als Jugendlektüre und darüber hinaus als Literatur ernst zu nehmen. In seinem Beitrag untersucht er den Videoclip *Nur noch kurz die Welt retten* (Bendzko/Decker 2011) auf seine potenzielle Kanonfähigkeit hin und unterbreitet ein Unterrichtskonzept, das ab Ende der Mittelstufe eingesetzt werden kann. Der Song wird zunächst als Lyrikvertonung, also als Gedicht betrachtet, der um die komplexe Dimension der Filmsprache erweiterte Videoclip dann als Lyrikverfilmung. Vornehmlich geht es aus handlungs- und produktionsorientierter Perspektive darum, symmedial-poetische Schreibanlässe „synästhetischer“ (Frederking 2013, 551) Texte anzubahnen. Zentral ist dabei das Ziel, das literarische Lernen zu fördern, vor allem literarisches Symbolverstehen.

Elisabeth Hollerweger und **Anna Stemmann** plädieren für einen Deutschunterricht, der sich die Bildung für nachhaltige Entwicklung auf die Fahnen geschrieben hat. Der Comic *Die große Transformation* (Haman/Zea-Schmidt/ Hartmann 2013) mit dem Untertitel und gleichzeitig der Leitfrage *Kriegen wir beim Klima die Kurve?* eignet sich dafür in besonderer Weise. Neun Wissenschaftler werden darin zu Comichelden, die von unterschiedlichen Standpunkten gegen den Klimawandel kämpfen. Im vorliegenden Unterrichtsmodell finden die Besonderheiten des Comics mit Text- und Bildebene

ebenso Berücksichtigung wie das Spannungsfeld aus fiktiver und faktualer Erzählung. Darüber hinaus werden kulturökologische Funktionen und nachhaltigkeitspädagogische Potenziale einer genaueren Betrachtung unterzogen. Am Ende der Reihe stehen kurze Erzählungen, Cartoons und Rapsongs, die einen erweiterten medienintegrativen und intermedialen Zugriff ermöglichen.

Vier Vorschläge liegen für die Einführungs- und Qualifikationsphase (Jg. 10-12) vor. **Lilli Gebhard** hat den Roman *Aminas Restaurant* (Lüders 2012) und den Film *Soul-Kitchen* (Akin 2009) ausgewählt, die beide Fragen der Zugehörigkeit und danach, was jemand im Leben eigentlich anstreben will, auf vielfältige Weise stellen, nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher kultureller Hintergründe. Dabei laden nicht nur Vorbilder mit Identifikationspotenzial, sondern gerade auch Kontraste zu ebendieser Auseinandersetzung ein. Der Vorschlag für die Unterrichtsreihe orientiert sich an zeitgenössischen Forderungen nach Integration interkultureller Aspekte wie auch unterschiedlichen Medien in den Deutschunterricht. Damit werden Aspekte des medienintegrativen Literaturunterrichts ebenso aufgegriffen wie die des literarischen Lernens.

Meine Schwester ist eine Mönchsrobbe (Frascella 2012) lautet der Titel des von **Thorsten Strübe** ausgewählten Adoleszenzromans, der 2013 auf der Auswahlliste zum Deutschen Jugendliteraturpreis stand. Es geht aber nicht nur um die für die Gattung typischen Aspekte Suche nach Identität, Sexualität sowie Konflikte mit den Eltern, sondern auch um den Einstieg des Protagonisten in die Arbeitswelt und deren Bedeutung für seinen Entwicklungsprozess – ein in der Jugendliteratur selten anzutreffendes Thema. Die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten im Sinne des literarischen Lernens steht im Zentrum der entworfenen Reihe. Darüber hinaus kommt der Intermedialität und somit der Analyse von Verweisen eine bedeutende Stellung zu, denn der Ich-Erzähler rekurriert auf zahlreiche Filme bzw. Filmfiguren, mit denen er sich vergleicht.

Gina Weinkauffs Beitrag basiert auf zwei erprobten und im Internet zugänglichen Unterrichtsvorschlägen zu den Jugendromanen *Pampa Blues* (Lappert 2012) und *Wer hat Angst vor Jasper Jones?* (Silvey 2012). Beide Texte wurden 2013 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert und bieten realistische Darstellungen klassischer Adoleszenzthemen mit differenziert ausgeleuchteten jugendlichen Charakteren und überzeugendem Plot. Von besonderem Reiz und in der Unterrichtspraxis bislang leider viel zu wenig beachtet sind die Vorschläge zum Einstieg zu *Wer hat Angst vor Jasper Jones?*. Dabei geht es der Verfasserin nicht um Übersetzungsanalyse, sondern es ist lediglich intendiert, durch den abwechselnden Vortrag von Originaltext und Übersetzung die Rezeption zu verlangsamen und den SchülerInnen von vorneherein erfahrbar zu machen, dass sie es mit einem aus dem australischen Englisch übersetzten Text zu tun haben, der erste Erfahrungen mit der Sprache (Metaphern und Varietäten) und mit dem Rhythmus der Erzählung ermöglicht und einen Vorgeschmack auf die Intertextualität bietet.

In Anbetracht des oben erläuterten ausdifferenzierten Begriffs von Kinder- und Jugendliteratur darf ein Beitrag zum Poetry Slam in diesem Band nicht fehlen. **Petra Anders** stellt ein Unterrichtsmodell vor, das SchülerInnen dabei unterstützt, ihr Fiktionalitätsbewusstsein – ein zentrales Merkmal von Medienkompetenz und literarischem Lernen – anhand von Poetry Slam zu schärfen. Die Gattung eignet sich für dieses Ziel besonders gut, da viele Slam-Poeten die Grenze zwischen Fiktion und Realität und

insbesondere zwischen Erzähler und Autor verwischen und das Spiel mit fact und fiction für jugendliche SchreiberInnen sehr reizvoll ist. Aber auch sprachdidaktisches Potenzial wird in der Reihe sichtbar. Es bietet sich an, die SchülerInnen zur Reflexion über (Jugend-)Sprache zu motivieren und die Funktion dieser Anspielungen in den Texten zu erörtern.

Die einzelnen Beiträge in diesem Band folgen nicht dem Anspruch, die Unterrichtsplanung der Lehrenden zu ersetzen, indem minutiöse Verlaufsplanungen präsentiert werden. Statt vollständiger Unterrichtsreihen werden die vorgestellten Texte in den Kontext einzelner Sequenzen oder Einzelstunden gestellt, um ihre jeweiligen literarästhetischen Besonderheiten hervorzuheben und verschiedene Ideen für eine mögliche Umsetzung in einem medienintegrativen Unterricht zu beleuchten. Aufgrund individueller Herangehensweisen in Anbetracht der Anforderungen der einzelnen Jahrgangsstufen und bedingt durch die jeweils unterschiedlichen (Medien-)Texte unterscheiden sich die Beiträge teilweise in Aufbau und Gewichtung der fachpraktischen Ausrichtung. Auf der beiliegenden CD finden interessierte Lehrerinnen und Lehrer alle Materialien und Arbeitsblätter sowohl im PDF als auch Wordformat zur eigenen Verwendung.

Sekundärliteratur

- Ewers, Hans-Heino: Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Ein Handbuch. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2012, 3-12
- Frederking, Volker: Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Hans-Werner Huneke/ Axel Krommer/ Christel Meier (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd 2.: Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler 2013, 535-567
- Josting, Petra/ Ricarda Dreier: Kinder- und Jugendliteratur im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker/ Hans-Werner Huneke/ Axel Krommer/ Christel Meier (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd 2.: Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler 2013, 73-101
- Kruse, Iris: „Kassiopeias Panzer leuchtet“. Schreiben zu intermedialen Lektüreerfahrungen mit dem Medienverbund um Michael Endes Momo. In: Ritter, Alexandra/ Michael Ritter/ Norbert Schulz/ Eva Wunderlich (Hgg.): Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität. Baltmannsweiler 2013, 75-88
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Deutsch. Düsseldorf 2004
- Richter, Karin: Literarische Bildung und Lesemotivation in der Primarstufe. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau 2010, 73-92
- Ritter, Alexandra: Vom Buch zum Buch. Bilderbuchbaumuster für das eigene Schreiben. In: Jantzen, Christoph/ Stefanie Klentz (Hgg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart 2013, 165-182
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 33 (2006) 200, 6-16
- Waldt, Kathrin: Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler 2003 (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 16)
- Wermke, Jutta: Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Frederking, Volker/ Axel Krommer/ Christel Meier (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler 2013, 180-199

Nichts geschah!



I. Jg 1-4 (Primarstufe)

Alexandra Ritter

Wörterfabrikanten

Medienintegratives Lernen mit dem Buch *Die große Wörterfabrik* von Lestrade/Docampo

Welch vielfältige Assoziationen löst beim Leser der Titel *Die große Wörterfabrik* aus. Die Verbindung eines produktiven Wirtschaftsgebäudes, das auf technische Effektivität ausgelegt ist, mit den täglich in vielfältiger Form zu schreibenden und zu sprechenden Wörtern. Das Kompositum aus beiden zuerst einmal fremden Begriffen irritiert und lässt den erwachsenen Leser sofort nachdenklich werden. Wie mag es Kindern ergehen?

Doch nicht nur den Begriff der *großen Wörterfabrik* bietet das Autorinnenpaar Agnès de Lestrade und Valeria Docampo an, sondern gleichsam die Umsetzung einer Geschichte um diese geheimnisvolle Fabrik als Bilderbuch, App, Film und Hörspiel – ein umfassender Medienverbund ist entstanden. Die verschiedenen Medienformate sind nur mit knapper zeitlicher Verzögerung auf dem Markt erschienen. Dies ist ein bekanntes Phänomen (vgl. Josting/Maiwald 2007, 7) und im Falle eines Bilderbuchs sind es aktuell nicht selten filmische Inszenierungen, Bilderbuchkinos oder Apps zu den Büchern (vgl. Ritter 2013), die das Bilderbuch mit den Illustrationen selbst als Leitmedium verwenden. Der vorliegende Artikel stellt ein Konzept der Begegnung des Bilderbuches in den unterschiedlichen Medienformaten für Klasse 1 oder 2 vor.¹ Dabei sind die Rezeptionserfahrungen der Kinder und die produktive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, die zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit demselben führen sollen (vgl. Spinner 2006, 6), Schwerpunkte der unterrichtlichen Umsetzung. Der vorgeschlagenen Einheit liegt ein Verständnis von einem medienintegrativen Unterricht zugrunde, der sich in weiten Teilen auch an die didaktische Konzeption der intermedialen Lektüre von Iris Kruse anlehnt (vgl. Kruse 2013).

Zum Gegenstand: *Die große Wörterfabrik* als Bilderbuch/Hörspiel/App/Film

Das erfolgreiche Bilderbuch von Agnès de Lestrade und Valeria Docampo erzählt von dem Land der großen Wörterfabrik. Dort reden die Menschen fast gar nicht, denn man „muss [...] die Wörter kaufen und sie schlucken, um sie aussprechen zu können“ (Lestrade/Docampo 2010, 5). Die Geschichte spielt in einem von einer besonderen Wirtschaftsmacht, der großen Wörterfabrik, dominierten Land. Die Dominanz der Wörterfabrik zeigt sich bereits im ersten Bild. Ein düsteres Fabrikgebäude erhebt sich fast bedrohlich dunkel über einer Stadt. Dabei werden Buchstaben wie Rauch über der Stadt ausgestoßen; ein Bild, das eine beklemmende und von Unterdrückung geprägte Szenerie andeutet. Im ersten Teil des Buches wird ausführlich in diese Ge-

¹ Die konkrete Umsetzung, der auch die hier verwendeten Beispiele entstammen, fand in einer 1. Klasse statt.

sellschaft eingeführt und auf die Verhältnisse zwischen Arm und Reich aufmerksam gemacht. Während reiche Leute sich die Wörter in Geschäften kaufen, müssen arme Menschen zwischen Mülltonnen nach Wörtern suchen oder herumfliegende Wörter einsammeln. Allein die Kaufkraft der Bewohner scheint über die Möglichkeiten der Kommunikation zu bestimmen. Wie eine vorrangig non-verbale Kommunikation in dieser Welt möglich sein soll, ist für Kinder nicht leicht nachzuvollziehen und wird im Buch ausgespart. Bildnerisch wird die Welt überwiegend in Sepiatönen gezeichnet, die von Akzenten in Rot (z. B. Maries Kleid oder Pauls Fangnetz) unterbrochen werden. Ebenso spielt Docampo mit Formen: Während z. B. runde Formen für Marie und

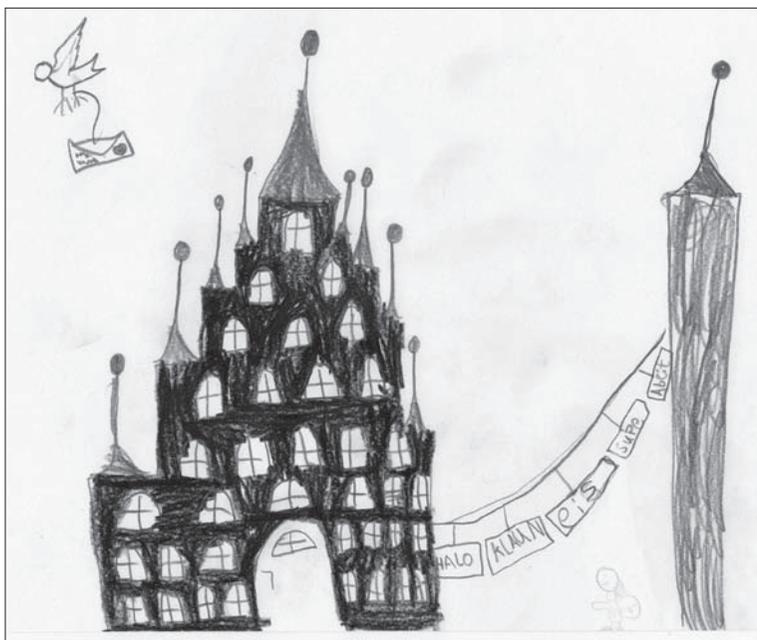


Abb. 1: Rosas Bild der Wörterfabrik

Paul verwendet werden, die für Menschlichkeit und Emotionalität stehen, prägen das technische und rationale Wirtschaftsprinzip die eckigen Formen, die auch für Oskar, Pauls Nebenbuhler, oder für die Wörterfabrik und ihre Arbeiter verwendet werden.

Exemplarisch zeigt das Buch an der Liebesgeschichte zwischen Paul und Marie, welche Bedeutung und welchen Wert Wörter haben können. Paul hat drei besondere Wörter in seinem Netz gefangen: „Kirsche – Staub – Stuhl“; die möchte er Marie zum Geburtstag schenken. Doch da kommt Oskar und sagt Marie alles, was Paul nicht sagen kann. Die Wörter bleiben aber leere Hülsen, weil ihnen die wirkliche Gefühlsdichte fehlt. Paul hingegen hat nur seine drei Wörter, in die er beim Aussprechen seine Empfindungen für Marie legt. Marie zeigt ihre Zuneigung durch einen Kuss, denn Wörter hat sie keine. Deutlich wird hier die Botschaft des Buches: Es geht nicht darum, viele Wörter sprechen zu können, sondern welche Bedeutung sie jeweils für den Sender und den Adressaten haben.

Die auf dem Bilderbuch basierende App greift die Zweiteilung der Geschichte in einen in die Welt einführenden und einen exemplarisch-narrativen Teil auf. Während im ersten Teil auf jeder Seite nach dem Vorlesen des Textes Elemente bewegt und einfache Spiele mit Wörtern (z. B. das Zusammensetzen von Silben zu Wörtern oder das Finden von Reimwörtern) gespielt werden können, nehmen sich die Spiele im zweiten Teil der Geschichte deutlich zurück. Hier sind es vielmehr Wiederholungen und Vertiefungen der Geschichte. Beispielsweise kann man die drei von Paul gefundenen Wörter durch Antippen erneut zum Erklingen bringen.

Die App begleitet auch die filmische Inszenierung. Grundlage sind hier wie auch bei der App die Illustrationen des Buches. Durch Zoom- und Rezoom-Techniken bzw. das verzögerte Erscheinen oder Animieren einzelner Bildelemente wird ein Film generiert, der begleitet von Geräuschen mittels einer männlichen Erzählerstimme und ergänzend auch einiger Kinderstimmen die Geschichte wiedergibt. Dabei werden wenig eigene Impulse gesetzt, sodass die Verfilmung ganz im Sinne eines Bilderbuchkinos lediglich den Blick des Betrachters auf bestimmte Details des Buches lenkt.

Anders wirkt die Umsetzung als Hörspiel mit Ulrich Noethen als Sprecher und den musikalischen Inszenierungen von Henrik Albrecht. Der Text wird mit programmatischer Musik unterlegt, die mit der Leitmelodie einer Flöte die Stimmung gekonnt umsetzt. Hinzu kommen Geräusche, die die einzelnen Szenen z. B. in der Stadt verdeutlichen. Der ruhige, melancholische Grundton der musikalischen Interpretationen entspricht dabei der Stimmung des Buches.

Insgesamt kann man sagen, dass sich die unterschiedlichen Präsentationsformen im Medienverbund sehr stark an dem Bilderbuch als Leitmedium orientieren und kaum davon abweichen, vielmehr nur jeweils unterschiedliche assoziative oder interpretative Anknüpfungspunkte aufzeigen. Es handelt sich um eine Medientransformation (vgl. Kümmerling-Meibauer 2007, 13), die es nahelegt, auch in der didaktisch-methodischen Umsetzung das Bilderbuch als Leitmedium einzusetzen.

Didaktische Überlegungen

In der Unterrichtssequenz lernen Kinder der ersten Klasse in unterschiedlichen medialen Präsentationsformen (mit dem Bilderbuch als Leitmedium) die Geschichte sukzessive kennen und setzen sich durch produktive Gespräche bzw. Tätigkeiten vertieft damit auseinander. Da die literarästhetischen Erfahrungen von Kindern zunehmend audiovisuell geprägt sind, verschieben sich gerade für Kinder aus schriftfermem Sozialisationsumfeld die Ansatzpunkte zur Erfahrung grundlegender Funktionen des Literarischen und Poetischen (vgl. Kruse 2013, 75) und zum Erwerb literarischer Kompetenzen (vgl. Spinner 2006). Kinder haben im Rahmen intermedialer Lektüreprozesse durchaus die Möglichkeit, sich über unterschiedliche Medienformate Strukturen des Narrativen zu erschließen, wie Figurenkonstellationen und Handlungs- oder Bedeutungsmuster (vgl. ebd.). Durch die bewusste Inszenierung der literarischen Botschaft im Medienverbund wird nun aber eine Brücke hin zum literarischen Ausgangstext geschlagen. Die Kinder können zum einen an ihre Rezeptionsgewohnheiten und -erfahrungen anknüpfen, zum anderen diese durch die unterschiedlich genutzten Medienformate des Buches, Hörbuches, Films und der App erweitern. Der Aufbau der vorgeschlagenen Unterrichtssequenz lehnt sich an eben dieses Konzept der interme-

dialen Lektüre (vgl. Kruse 2013) an. Eine im Medienverbund verarbeitete Geschichte wird im wiederholten Wechsel der verfügbaren Medien rezipiert, sodass es zu einer Medienmontage kommt, die zu einem intermedialen Gesamteindruck führen soll (vgl. ebd., 77).² Allerdings muss man hier einschränken, dass durch die starke Orientierung am Bilderbuch und an den prägenden Illustrationen wenig differierende Darstellungen in den einzelnen Medienformaten zustande kommen, die neue Dimensionen aufzeigen oder Brechungen und Verzerrungen der narrativen Geschichte herbeiführen. Vielmehr sind es die unterschiedlichen Sinnesebenen und Interaktionsformen, die durch die sich zum Teil wiederholende Präsentation in den verschiedenen Medienformaten angesprochen werden und zu einer vertieften Lektüre führen.

Gekennzeichnet wird die Unterrichtssequenz weiterhin durch eine rezeptionsbegleitende Produktionsorientierung, wie sie auch bei der intermedialen Lektüre vorgeschlagen wird (vgl. ebd., 78). Am Anfang stehen die Vorstellungsbildung zu soziokulturellen Dimensionen der Gesellschaft im Land der Wörterfabrik bzw. das Erschließen der produktiven Dimension dieser Fabrik im Vordergrund. Daran schließen sich produktive Aufgaben an, die Aspekte der Perspektivübernahme und des Figurenverstehens in den Blick nehmen. Die produktiven Aufgaben sollen aber allen Kindern Möglichkeiten der Begegnung mit Schriftsprache und der Vertiefung der Geschichte bieten. Insgesamt soll sich die Unterrichtssequenz weniger auf das Lesenlernen in Form von Übungen konzentrieren. Vielmehr sollen literarästhetische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, die den Kindern ein Miterleben und Involviertsein ermöglichen (vgl. Spinner 2006, 8) und „Bezüge zwischen den ‚Sprachen‘ der verschiedenen Medien erkennen“ (Richter 2007, 4) lassen.

Aufbau der Unterrichtsmodule

Die beschriebenen Module der Einheit wurden mit zwei ersten Klassen erprobt, sehr leicht kann man die einzelnen Module aber auch für ältere Kinder adaptieren. Die Module werden zunächst beschrieben, direkt im Anschluss werden Reflexionen und Ergebnisse vorgestellt.

1. Im Land der großen Wörterfabrik

Modul 1: Hinführung

Den Einstieg in die Arbeit mit dem Bilderbuch stellt eine inszenierte Übergangssituation dar. Diese soll einerseits als thematische Einstimmung fungieren, andererseits die lese- und schreibbezogenen Vorerfahrungen der Kinder in der ersten Klasse aufgreifen: Man befinde sich nun nicht mehr im Klassenraum, so die sicherlich etwas überraschende Aussage zum Anfang der Reihe, sondern in einer Wörterfabrik. Diese habe bereits einige neue Wörter produziert und es sollen (in Zusammenarbeit mit den Kindern) weitere Wörter entstehen. Zunächst werden dazu Wörter aus dem bereits bekannten Wortschatz benutzt. In Form eines Spiels benennen die Kinder Dinge, die man sehen, hören oder riechen kann oder auch schon Wörter, die mit einem bestimmten Anlaut beginnen:

² Während bei Kruse bereits die Erstbegegnung mit dem literarischen Werk durch Medienwechsel gebrochen und fragmentarisch erlebt wird, findet in diesem Vorschlag der Medienwechsel erst bei der sich wiederholenden Lektüre statt.

Was man sehen kann: Tafel, Kinder, Tische, Bäume ...

Was man hören kann: Straßenverkehr, Urticken, Atem ...

Wörter mit /A/: Affe, Ameise, ...

Eine Kategorie wird festgelegt. Kinder, die dazu ein passendes Wort nennen können, klatschen einmal und ein Ball wird ihnen zugeworfen. Sie nennen das Wort und werfen den Ball einem anderen Kind zu. Bereits hier wird der technische Charakter der Wörterproduktion vorweggenommen, der im Bild der Wörterfabrik mitschwingt. So kann die Einstimmung ganzkörperlich und intensiv vollzogen werden.

Nach dieser ersten Phase der zunächst nur mündlichen Annäherung an die Wörter sollen die Kinder die Wörter aus der Wörterfabrik suchen, die heute schon produziert wurden. Dazu wurden vorab Wörter aus dem Klassenwortschatz der Kinder im Raum verteilt. Jedes Kind soll ein Wort, das es schon lesen kann, auswählen und in den Sitzkreis bringen. Die Wörter werden nacheinander vorgestellt. Je nach Schriftspracherwerbskonzept kann die Auswahl der Wörter differieren. Während analytisch-synthetische Lehrgänge bereits nach drei bis vier Monaten einen breiten Wortschatz bieten, können bei offenen auf Spracherfahrungsansatz orientierten Lehrgängen die Kinder mitunter erst nach sechs bis sieben Monaten die ersten Wörter lesen. Einzelne Wörter können in diesem Fall auch mehrfach vorkommen. Die Wörter sollten so ausgewählt sein, dass sie unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen sind (z. B. Wörter der entsprechenden Jahreszeit, kleine Wörter, Familienwörter, Tätigkeitswörter etc.). Das Spiel im Kreis und das Suchspiel im Raum koppeln die Bewegungsbedürfnisse der Kinder direkt an die Einstimmung auf das Thema.

Interessante Beobachtungen machen die Kinder im Kreis bei der Vorstellung der Wörter. Dort können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Gespräch aufgegriffen werden. Erste Wortfelder erkennen die Kinder mitunter selbstständig, wie z. B. Familienwörter oder kleine Wörter, etc. Systematisierungen im Bereich des inneren Wortkonzepts und der Kategorisierung der Wörter finden im Rahmen der ersten spielerischen Angebote statt, die dann im dritten Modul (Wörtersortierer) noch vertieft werden.



Abb. 2: Ein Inspektor der Wörterfabrik