

MacBook Pro

Lesen
besser
lehren



Willkommen!

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Wir sind online – die DoLiMette präsentiert sich mit der ersten Ausgabe!

Ein Schwerpunkt der Dortmunder Germanistik liegt im Bereich der Anwendung und Vermittlung von Literatur und Medien – da darf eine Online-Zeitschrift nicht fehlen! Wir sind noch im Aufbau und freuen uns über Kritik und Mitarbeit. Studierende sind also herzlich eingeladen, sich zu beteiligen.

Was ist die DoLiMette?

Die „DOs“ der TU werden um eines erweitert: Neben DoBuS, DoKoll und DobALL – vermutlich gibt es noch mehr – nun auch wir mit dem DO am Anfang: Corporate Identity nennt man das – ein TU-Organ also, das hier von Studierenden für Studierende gestaltet wird, mit ergänzender Beteiligung der Professur für KJL/Anwendung und Vermittlung.

Als Dortmunder Literatur- und Medien-Gazette geplant, soll die DoLiMette – nicht zu süßlich, sondern eher im übertragenen Sinn „limettenfrisch“ – vor allem Bücher, Filme, andere Medien und Medienevents unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung in den Blick nehmen: Aus unterschiedlichen Perspektiven, aber nie ohne die Berücksichtigung der jugendlichen Leserinnen und Leser!

Die neue Online-Zeitschrift bietet Tipps, wie Literatur- und Medienkompetenz mit attraktiven Angeboten gefördert werden kann und diese Tipps erwachsen idealiter aus den Seminaren unseres Faches.

Damit wollen wir zugleich LeserInnen und AutorInnen gewinnen: Erstens kommen hier die Tipps aus einer Studierendengruppe, bei der alle das gleiche Ziel verbindet, nämlich Lesen und Mediennutzung zu fördern. Das, so hoffen wir, macht die Empfehlungen und Besprechungen von Texten und

Medien plausibler als wenn sich „Pauli73“ oder „Schnabel27“ in Buch-Online-Shops oder eher konservative RezensentInnen aus dem klassischen „Gutenberg“-Zeitalter auf anderen Plattformen äußern. Wer hier schreibt, studiert selbst – und das Spektrum unserer Studierenden soll sich abbilden. Vielfalt ist garantiert – und die LeserInnen wissen, aus welcher Perspektive.

Doch, zweitens, auch für AutorInnen soll sich die DoLiMette lohnen. Nicht nur macht es mehr Spaß, Portfolio-Aufgaben zu erstellen, die keine reinen Fleißarbeiten sind, sondern Aufmerksamkeit erfahren und mit anderen geteilt werden können – sondern veröffentlichte Texte werden auch namentlich gezeichnet. Das heißt: Wer schreibt, wird zitabel! Denn die DoLiMette wird über die UB katalogisiert und mit einer ISSN versehen! Das verpflichtet natürlich auch die Autorinnen und Autoren, sich an die journalistischen Spielregeln zu halten. Sprich: Alles ist sauber recherchiert und eigenständig formuliert. Nach den Standards des Presse-codex!

- <http://www.presserat.info/inhalt/der-pressekodex/einfuehrung.html>
- http://www.dfv.de/ueber_uns/ethik_kodex.html

So schreibt man sich mit der Zeit ein kleines eigenes Publikationsverzeichnis zusammen, mit dem man bei heutigen schulscharfen Stellenausschreibungen schon ganz gut punkten kann!

Wir hoffen, in Zukunft viele Autorinnen und Autoren gewinnen zu können – Vorschläge sind willkommen, wir machen auch kleine „Calls for Paper“, um die Spielregeln für wissenschaftliches Publizieren hier auf kleinerer Flamme schon einmal mit zu üben. Und mal sehen, was sich sonst noch so entwickelt ...

Inhalt

2	Editorial
4	Die Redaktion stellt sich vor
6	Titelthema: <i>Lesen besser lehren</i>
6	<i>Lesen besser lehren: Das Dortmunder Zertifikat Literaturpädagogik</i> (GMB)
9	<i>Kooperation im Dienste der Leseförderung – Die Ringvorlesung Literaturpädagogik</i> (MHA)
12	<i>Lesekompetenz? Medienkompetenz? Medien-Lesekompetenz!</i> (SKS)
25	Media-Chronik: Ein (Rück-)Blick auf die Lese- und Mediengeschichte mit Dr. Joachim Kreische / Universitätsbibliothek Dortmund
27	Slam-Poeterei: <i>Der neue Boom</i> (CS)
30	Rezensionen
31	<i>Der Hühnerdieb</i> – Béatrice Rodriguez (SS)
34	<i>mutig, mutig</i> – Lorenz Pauli & Kathrin Schärer (MG)
39	<i>Die Rebellion der Maddie Freeman</i> – Katie Kacvinsky (SKS)
44	<i>Kunst-Comic: Claude Monet</i> – Mona Horncastle & Matthias Lehmann (NW)
47	Konvergentes: Automatopoesie von Rainer Holl
49	Autoreninformationen
50	Call for Paper
50	Impressum



Redaktion

Der Anfang ist gemacht
– und das im kleinen
Team:

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke



Als Professorin für elementare Vermittlungs- und Anwendungsaspekte – was mehr ist als Schuldidaktik – ist mir Literatur- und Medienkompetenz ein besonderes Anliegen. Medien sind in ihrer ganzen Breite heute im Alltag von Studierenden und vor allem von Kindern und Jugendlichen selbstverständlich (vgl. <http://www.mpfs.de/>). Andererseits ist es um die traditionelle Buchlesekompetenz bei einigen Bevölkerungsgruppen nicht gut bestellt – die PISA-Studie 2000 hat dies erstmals offensichtlich gemacht. Hier muss Bildung ansetzen und überlegen, wie sie möglichst alle Heranwachsenden so ansprechen kann, dass eine breite Medienrezeption

und -produktion kompetent möglich gemacht wird, damit gesellschaftliche Teilhabe als Ziel der Demokratie erreicht werden kann. Und das geht nur mit Freiwilligkeit und Fun. Also darf Leseförderung nicht nach Lebertran schmecken ... ich hoffe, Sie kennen den noch aus Erzählungen! Mit der DoLiMette möchte ich mehr Interaktivität in die Germanistik bringen, mehr Gratifikationen für Studienleistungen schaffen und auch den Ton wissenschaftlichen Arbeitens leger gestalten. Was hier steht, soll Hand und Fuß haben, aber locker zu lesen sein. Ich hoffe auf Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit! Vielleicht klappt's ja!

Minu Hedayati-Aliabadi

Die Arbeit an und mit der DoLiMette betrachte ich ganz im Namen der Zeitschrift als Erfrischung in der literaturdidaktischen Landschaft der TU Dortmund – für uns als Herausgeberinnen und das Institut, aber besonders und vor allem für die Studierenden der Germanistik, ob Lehramt oder in den Angewandten Studiengängen. Denn hier bietet sich Raum für Neues, Kreativität, Kritisches und für vielfältige und heterogene Perspektiven. Ich freue mich, in meiner Position als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse an dieser Zeitschrift mitzuarbeiten und bin gespannt auf die Rezeption der ersten Ausgabe sowie die Entwicklung der Zeitschrift in den folgenden Ausgaben. Mit der DoLiMette ist ein Forum für die Ideen und Kostbarkeiten des wissenschaftlichen Betriebs der universitären aber auch außeruniversitären Arbeit entstanden – das hoffentlich auf großen Wiederhall stößt. In diesem Sinne – auf einen interessanten Austausch!



Sarah Kristina Strehlow



Die DoLiMette verkörpert das, was ich mir als Studierende gewünscht hätte – nämlich eine Plattform, auf der Studierende erste Schritte und Erfahrungen wissenschaftlicher Arbeit machen können. Mehr noch: Diese wissenschaftliche Arbeit wird einem breiten Publikum präsentiert, sodass man nicht nur an etwas arbeitet, was dann am Ende doch nur der Korrekturleser und der Prüfer liest. So kriegt die eigene Arbeit mehr Sinn als die simple Ausgabe eines Scheins. Hier erhalten Studierende also die Möglichkeit, sich und ihre Arbeit in Bezug auf Literatur & Medien öffentlich zu präsentieren.

Für die Zeitschrift bedeutet dies, dass sich hier vielfältige Ideen, Ansichten und Gedanken tummeln, die die Zeitschrift zu einer spannenden, frischen Lektüre machen!

Ich freue mich, dass ich Teil dieser Zeitschrift sein darf und bin gespannt, wie sich unser „Baby“ weiter entwickeln wird – was umso besser gelingen wird, je mehr Autorinnen und Autoren Interesse an einer eigenen Beteiligung haben!

Lesen besser lehren

Das Dortmunder Zertifikat Literaturpädagogik

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Leseförderung heute geht nur als integrierte Medienkompetenzförderung! Kein Kind wächst nur mit Büchern auf – Lesen ist eine Fähigkeit, die für Fernsehen und Computernutzung ebenfalls zentral ist. Und zu den ersten Stimmen und Texten, die ein Kind vernimmt, gehören neben den Gesprächen der Mutter die TV-Geschichten, die sie anschaut und meist auch ihre Lieblingssongs. Leseförderung beginnt also gewissermaßen pränatal. Bis im ersten Buch geblättert wird, ist ein Kind bereits mit vielen Medien konfrontiert worden, kennt Titelmelodien von Soaps und Nachrichten und ggf. auch die Aufregung von Horrorfilmen.

Für alle diejenigen, die als Bildungsprofis – egal, ob als Lehrkräfte in Schulen, als ErzieherInnen in der Frühen Bildung oder im Offenen Ganztags oder in Bibliotheken oder anderen Kultureinrichtungen – Lese- und Medienkompetenz fördern wollen, ist diese Lebenswirklichkeit die Grundlage, auf der sie aufbauen müssen. Das Kind ist medial nie nur eine *tabula rasa* – sondern hat bereits eine Medienkindheit begonnen. Diese Voraussetzung zu erkennen ist wichtig, um an die Lebenswelt von Kindern und später Jugendlichen adäquat anschließen zu können.

Zertifikat Literaturpädagogik

Im neuen Zertifikat Literaturpädagogik, das eine Ergänzung und Fokussierung im Germanistik-Studium bedeutet, soll dieser Blick auf Kindheit und Jugend

einerseits und die daraus abzuleitenden Konsequenzen auf Lese- und Medienbildung andererseits im Mittelpunkt stehen. Die Studierenden erhalten mehr Information über das Lese- und Medienverhalten ihrer zukünftigen Zielgruppen als im Studium üblich und werden zeitgemäß auf eine Förderung von Lesen und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen vorbereitet.

Dazu ist es wichtig, zentrale Bereiche zuverlässig im Blick zu haben: Die Heterogenität unserer Gesellschaft, ihre kulturelle und sprachliche Vielfalt, den aktuellen Markt der Kinder- und Jugendliteratur und -medien, seine besonderen Vermittlungsstrategien, vor allem aber den Prozess einer kreativen Leseförderung und schließlich die Evaluation eigener Fördermaßnahmen, um metakognitive Reflexionen anstellen zu können ... – schließlich runden einen Blick in Leseforschung, -didaktik und Institutionalisierungen diese Themenfelder ab. Gerade die Kooperationsinstanzen für Schule und Kita in Fragen der Lese- und Medienbildung sollten bekannt sein, damit zielgerichtet die gemeinsame Arbeit optimiert werden kann. Bibliotheken, Archive, Museen und die Medienberatung spielen dabei in NRW eine große Rolle. Über ihre Potentiale und Anknüpfungsmöglichkeiten wird in einer kooperativen Ringvorlesung mit der Universitätsbibliothek Dortmund, der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund, dem Archiv Wuppertal und der Medienberatung NRW informiert (siehe auch S. 9).

Letztlich gehört natürlich ein Transfer der Theorie in die Praxis dazu: entweder im eigenen Lese- und Medienförderprojekt oder in einem Praktikum in der Bibliothek. Diese Praxisphase wird im Endbericht des Studienangebots beschrieben und evaluiert. So kommt der Workload von 25 CP zustande, der 750 Arbeitsstunden entspricht – von denen je nach Studienplanung bis zu 80 % integralen Bestandteil des normalen Studienverlaufs darstellen können. Genauere Infos gibt es auf der StudiGer-Seite (http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Informationen_zum_Zusatzzertifikat_Literaturpädagogik).

Die Struktur des Zertifikats integriert verschiedene andere Modelle der Weiterbildung im Rahmen der Leseförderung, die zum Teil gerade in Planung sind. Wir sind an diesen Planungsprozessen beteiligt und unser Dortmunder Zertifikat wird auch über-regional Anerkennung bekommen. Dazu arbeiten am Lehrstuhl für Elementare



Vermittlungs- und Anwendungsaspekte auch mehrere DoktorandInnen an Forschungsprojekten, die den Bereich der Lese- und Medienförderung unter die Lupe nehmen. Viele Forschungsarbeiten ergeben sich dabei schon im Studienverlauf. Dabei wachsen Themeninteressen langsam heran und Studierende werden ExpertInnen. Über die Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung (http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Forschungsstelle_Jugend_-_Medien_-_Bildung) werden diese Arbeiten koordiniert und gefördert. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hier gerade im Bereich der Arbeit und

Struktur von Bibliotheken und ihrer Leseförderkompetenz. Dazu einmal in einem späteren Beitrag mehr.

KidSmart

Das Projekt „KidSmart - Medienkompetenz zum Schulübergang“ ist ebenfalls innerhalb des Zertifikats angesiedelt. Zwei Jahre haben hier Studierende intensive Begleitung für Kitas in Medienprojekten geleistet und dabei das Medienverhalten von Kindern und ErzieherInnen vor und nach der Intervention evaluiert. Viele Studierende haben dort auch ihre Qualifikationsarbeiten geschrieben. Sarah Kristina Strehlow berichtet dazu ab Seite 12 mit mehr Details.

Insofern ergeben sich mit dem Zertifikat auch Kontakte in städtische Bildungsinstitutionen hinein – auch im kommenden Semester geht das Projekt im Offenen Ganztage weiter. Interessierte Studierende können dabei auch noch mitmachen. „KidSmart goes OGS“ bildet sie dazu kompakt fort.

jugendstil.nrw

Besonders erfreulich, auch als lokale Vernetzung, ist die Kooperation mit dem Kinder- und Jugendliteraturzentrum jugendstil.nrw. Über Andrea Weitkamp und Lena Freund und zum Teil weiteren Mitarbeiterinnen erhalten die Studierenden Ideen für einen kreativen, handlungs- und produktionsorientierten Ansatz der Lektüervermittlung. Da können auch Ausstellungen mitkonzipiert werden oder Theaterprojekte, da wird das Schreiben, Gestalten und Präsentieren gelernt. In der Kooperation mit jugendstil.nrw können die TeilnehmerInnen am Zertifikatsstudiengang zudem ganz sicher sein, auch „sanktionierte“ Kinder- und Jugendliteratur mit vorgestellt zu bekommen, denn jugendstil.nrw ist in Person von Frau Ulrike Erb-May momentan an der Jury zum Deutschen Jugendliteraturpreis beteiligt

(http://www.jugendliteratur.org/deutscher_jugendliteratur-2.html).

Ziel des Zertifikats

Vor allem soll das Zertifikat den Blickwinkel der Leseförderprotagonisten erweitern. Schule soll nicht nur von der Schule her denken, sondern Lehrkräfte sollen neben der Perspektive verschiedener Schülergruppen auch die Randbereiche des Übergangs berücksichtigen – sowohl von der Kita und der Frühen Bildung her als auch in die Berufliche Bildung hinein. Außerdem sollen Koopera-

tionspartner und ihre Kompetenzen kennengelernt werden, denn gemeinsam können Mittel gespart und Synergien geschaffen werden. Aber dazu muss man wissen, wie die anderen denken. Gleiches gilt natürlich auch für die Bibliotheken und Kitas. Über die diversen Forschungsprojekte der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung werden diese Protagonisten nicht nur beforscht, sondern auch weitergebildet. Nach dem Prinzip der „Forschenden Lehre“ werden Studierende so weit es geht integriert, sie nehmen an den Forschungsprojekten teil, an Publikationen und Tagungen, und die Ergebnisse fließen außerdem „noch warm“ in die Lehre ein.

„Lesen besser lehren“ soll motivieren, soll Spaß machen! Deshalb wird ein besonderer Schwerpunkt eben auch auf aktuelle Medien und Texte gelegt und auf eine curriculare Anbindung der didaktischen Überlegungen an die Bildungsvereinbarungen oder Lehrpläne. Wer dieses Zertifikat parallel und fokussierend für sein eigenes Studium absolviert hat, soll hinterher das Bewusstsein in den Beruf mitnehmen, dass ein „Sinn“ entstanden ist, man mit einer guten Basis in verschiedenen Bereichen der Lese- und Medienförderung sicher ist: Theoretisch, praktisch, technisch, inhaltlich, didaktisch-konzeptionell, aber auch qualitätssichernd und PR-orientiert. Über 90 Studierende haben sich in den beiden ersten Semestern angemeldet und es gibt bereits Anfragen von anderen Unis. Insofern sieht es so aus, als hätten wir damit in Dortmund einen attraktiven Weg gestaltet. Auch dieser wird sich weiterentwickeln – Studentische Mitarbeit willkommen!



Kooperation im Dienste der Leseförderung

Die Ringvorlesung Literaturpädagogik

Minu Hedayati-Aliabadi

„Frischer Wind“ im Institut für deutsche Sprache und Literatur: Das „Zusatzzertifikat Literaturpädagogik“ – ein Angebot für Studierende mit dem Fach Deutsch aus den Lehramtsstudiengängen und Angewandten Kulturwissenschaften (siehe dazu S. 6) – soll für Leseförderaktivitäten in schulischen und außerschulischen Institutionen besonders qualifizieren. Bestandteil dieser Qualifikation ist die „Ringvorlesung Literaturpädagogik“. In Kooperation mit der Universitätsbibliothek der TU Dortmund, der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund und dem Archiv Wuppertal werden in der Ringveranstaltung Inhalte zwischen Bibliotheksarbeit und Schule vermittelt. Doch halt: Bibliotheken und Archive als Kooperationsinstanzen und Bildungspartner für Schule und Kita?! – Ist das nicht ein wenig zu verstaubt und viel zu weit von der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen entfernt? Weit gefehlt! Gerade Bibliotheken und Archive können angehenden Lehrkräften alternative

Wege außerschulischer Leseförderung und vielfältige Literatur-Projekte aufzeigen als im regulären Curriculum der Universität üblich sind. Das durften jüngst die Studierenden des ersten Durchgangs der Ringvorlesung im Sommersemester 2012 erfahren.

Zu Gast im „Studio B“ der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund fand die Ringvorlesung unmittelbar neben der städtischen Bibliothek ein äußerst großzügiges und geeignetes Zuhause. Damit rückte der Kooperationspartner Bibliothek und Archiv nicht nur inhaltlich sondern auch visuell und ganz konkret im Laufe der Veranstaltung näher heran. Behandelt wurden unter anderem Aspekte der formalen und inhaltlichen Erschließung bibliothekarischer Strategien und Strukturen der Lese-, Medien- und Informationskompetenz, Grundelemente des Archivwesens und Möglichkeiten der Zusammenarbeit dieser Bildungseinrichtungen mit Schulen. Und all das wurde auch praxisnah erlebbar: Bei ei-

nem Besuch in der Stadtteilbibliothek Lütgendortmund erfolgte der Schritt vor die Tür – von der Theorie in die Praxis – und somit in die Schule!

Doch lassen wir nun einzelne Protagonisten zu Wort kommen (siehe folgende Seite):



Und hier noch einige Links zu den KooperationspartnerInnen:

- http://www.dortmund.de/de/leben_in_dortmund/bildung_wissenschaft/bibliothek/start_bibliothek/
- http://www.wuppertal.de/kultur-bildung/stadtarchiv/Stadtarchiv_Startseite.php
- <http://www.ub.uni-dortmund.de/>

Thorsten Dette

Archiv Wuppertal

„Aus meiner Sicht war die erste Ringveranstaltung dieser Art zum Thema "Leseförderung" ein großer Erfolg, das sieht man ja auch an der großen Nachfrage durch die Studierenden, zumal sie den Studierenden einen umfassenden Überblick über die für die Leseförderung notwendige Medien- und Informationsinfrastruktur vermittelt hat. Ein Erfolg und darum auf jeden Fall fortzuführen! Die Arbeit mit den Studentinnen, sowie mit Frau Prof. Dr. Marci-Boehncke und Frau Minu Hedayati von der Professur für elementare Vermittlungs- und Anwendungsaspekte hat viel Spaß gemacht, die Atmosphäre war entspannt, die Studentinnen waren aufmerksam und haben lebhaft viele interessante Fragen gestellt, der Veranstaltungsraum sehr angenehm. Ich habe mich gefreut, dass ich mich als Archivar in dieser Veranstaltungsreihe einbringen konnte, denn es ist auch für die Archive wichtig, zu präsentieren, welche

Quellenschätze sie beherbergen und zu vermitteln, dass auch sie einen wichtigen Beitrag zur Lesekompetenz leisten können. Gleichzeitig erfahren die Studierenden einiges über die Inhalte der Archive und werden hoffentlich später im Lehrberuf die Zusammenarbeit mit den Archiven in ihren Lehrplan aufnehmen.“

Petra Grübner

Stadt- und Landesbibliothek Dortmund

"Wenn auch Bibliotheken die am stärksten genutzten Kultur- und Bildungseinrichtungen in Deutschland sind, so gilt es immer wieder, deren Leistungsfähigkeit deutlich zu machen. Die Ringvorlesung bietet gute Möglichkeiten, diese den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern vor Augen zu führen. Ich gehe davon aus, dass die Studierenden sich in der Berufspraxis an die Vielfalt erinnern und neben den Medien für den Unterricht auch die Angebote zur Leseförderung, Informations- und Medienkompetenz gern und oft mit ihren Schulklassen nutzen werden."

Auch die Studierenden bewerteten das Angebot insgesamt gut: Viel Positives wurde resümiert, es gab wertvolle Anregungen für den nächsten Durchgang und produktive Kritik. So wird die neue Kooperationsveranstaltung von Universität, Bibliothek und Archiv im Sommersemester 2013 feinjustiert in eine zweite Runde starten!



Lesekompetenz?

Medienkompetenz?

Medien-Lesekompetenz!

Wie mit medienintegrierenden Projekten in Dortmunder Offenen Ganztagschulen Leselust geweckt und Lesekompetenz gefördert wird.

Sarah Kristina Strehlow

Welcher Erwachsene kennt es nicht? Man hat sich ein neues Smartphone angeschafft und nach der Freude über den Neuerwerb erfolgt die erste Ernüchterung: Die Bedienung dessen stellt ein böhmisches Dorf dar. Und während nach der (immer häufiger fehlenden) Bedienungsanleitung gesucht wird, surft das anwesende Kind bereits ohne Berührungssängste durch das Internet, nutzt zielsicher die eingebaute Kamera etc.

Diese Szene lässt sich problemlos auf etliche andere Medien übertragen. Die Lebenswelt der heutigen Kindergeneration ist medial geprägt – es wachsen ‚Digital Natives‘ heran, die eine Welt ohne digitale Medien nie kennenlernen werden. In den Bildungseinrichtungen spiegelt sich diese Medienpraxis allerdings bisher kaum wider. Die Mediennutzung beschränkt sich dort zumeist auf Printmedien und nutzt die Chancen und Potentiale der inzwischen eben gar nicht mehr ‚neuen‘ Medien nicht. Damit der Bildungsauftrag der Schule, nämlich die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum „verantwortlich[en] [Teilnehmen] am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben“ (vgl. §2 Abs.

4 SchulG NRW) aber gelingt, ist es notwendig, dass dort auch aktive und aktuelle Medienbildung stattfindet. Kinder sollten möglichst früh einen verantwortungsvollen, produktiven, kritischen und kreativen Umgang mit Medien lernen. Da aber nicht jedes Kind in seinem Elternhaus dazu Unterstützung erhält, muss öffentliche Bildungsverantwortung dort ansetzen – und zwar nicht als ‚Add-on‘, sondern als fester Bestandteil in das (vor-)schulische Geschehen integriert.

Im Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ wird dies gemeinsam mit dem pädagogischen Personal und von Studierenden aus der Germanistik der Technischen Universität Dortmund versucht. Das KidSmart-Projekt unterstützt und evaluiert medienintegrierende Projekte in Offenen Ganztagsgrundschulen, um so zu einem Abbau von Bildungsbenachteiligungen zu verhelfen.

Die (Medien)Lebenswelt der Vor- und Grundschul Kinder

Wenn Kinder eingeschult werden, können sie bereits auf vielfältige mediale Erfahrungen zurückschauen. Durch die

Medienhandlungen ihrer direkten Bezugspersonen erleben Kinder von Geburt an die alltägliche Präsenz der Medien sowie die medial bedingte Strukturierung des Alltags (vgl. Theunert/Demmler 2007: 91). Dabei sind Kinder bereits früh sehr gut ausgestattet, wachsen fast überall mit Fernseher, Computer, Internet, Handys, DVD-Player, Spielkonsolen und immer häufiger auch mit Smartphones und Tablet-PCs auf. Der Medienbesitz variiert wenig zwischen den sozialen Milieus, wenngleich eine formal höhere Bildung der Eltern immer noch einher geht mit einer besseren medialen Ausstattung (vgl. mpfs 2011: 7; mpfs 2012: 56). Und schon für die Kita-Kinder gilt, dass etwa jedes fünfte vier- bis fünfjährige Kind den Computer als liebstes Medium hat (vgl. Marci-Boehncke et al 2012b: 7). Insgesamt 40% der teilnehmenden Kinder beschäftigen sich schon alleine mit dem PC, können ihn selbstständig bedienen und nutzen vor allem Spiele. Darüber hinaus gehen sie ins Internet, um sich dort Videos anzusehen oder Musik anzuhören – all dies machen Kinder zu 33% alleine (vgl. Marci-Boehncke/ Rath: 2011: 4). Nach wie vor wird von einem Großteil der Kinder (etwa 50%) zwar (noch) der Fernseher favorisiert (vgl. Marci-Boehncke et al 2012b: 6f), mit zunehmendem Alter der Kinder werden PC und Internet immer wichtiger (vgl. mpfs 2011: 25).

Kinder sollten dabei zunächst begleitet und nicht allein gelassen werden. Diese Begleitung findet jedoch vor allem in bildungsbenachteiligten Familien nicht zuverlässig statt. Kinder sind hier überdurchschnittlich häufig während ihres Medienhandelns auf sich alleine gestellt und nutzen Medien eher unterhaltungs-

orientiert sowie passiv (vgl. Paus-Hasebrink 2010: 21ff; Schreier/ Rupp 2002: 260). Nur etwa jedes zweite Elternpaar gibt in der Dortmunder KidSmart-Studie an, dass es seine (Vorschul)Kinder bei der Mediennutzung begleitet und sogar 7% der Eltern übertragen ihre medienerzieherischen Pflichten gänzlich auf ältere Geschwister (vgl. Marci-Boehncke et al 2012b: 6). Für Kinder aus solchen Familienkontexten ist die Verantwortung öffentlicher Bildungseinrichtungen besonders hoch. Doch diese Bildungsverantwortung in Fragen der Medienerziehung ist innerhalb der Kitas selbst nicht unumstritten: 17,4% der befragten Erzieherinnen aus unserem KidSmart-Projekt sind der Meinung, dass in der Kindertagesstätte keine Medien integriert werden sollten. Insgesamt betrachten sie die Medienerziehung als wenig relevant (vgl. ebd.: 6) und fast jede zweite Erzieherin gibt an, dass Medienerziehung vor allem im Aufzeigen von Alternativen zu medialem Verhalten bestehen sollte. (vgl. Marci-Boehncke/ Rath 2011: 5). Diese Ergebnisse decken sich mit weiteren Studien über Kindertagesstätten (vgl. Schneider et al 2011; Six/ Gimmler 2007). Auch in einer Studie in Offenen Ganztagschulen nimmt die Medienerziehung und Medienintegration mit dem als zweitwichtigsten eingeschätzten Themenschwerpunkt eine wenig beachtete Stellung ein (vgl. Schröder 2010: 40).

Es wird deutlich, dass es einen klaren Bruch zwischen der Alltagswelt der Kinder und der in den Bildungseinrichtungen gibt. Bildungseinrichtungen knüpfen nicht nur zu wenig an die Alltagswelt der Kinder an, sie vergeben auch eine Chance, die hohe Attraktivität der Medien als Motivation für Lernprozesse zu



nutzen. Gerade für die Lesekompetenzschulung werden damit Potentiale übergangen.

Medien- UND Leseförderung

Erfolgreiche Leseförderung sollten zwei Aspekte berücksichtigen: Zum einen sollten für die Kinder attraktive Leseangebote zur Verfügung gestellt werden und zum anderen sollte die Förderung auf den bereits vorhandenen kindlichen (Lese-)Erfahrungen aufbauen. Dabei nur Printmedien wie Bücher zu berücksichtigen, greift zu kurz. Das Medienspektrum der Kinder ist breitgefächert und beinhaltet text- und bildorientierte Medien, die neben dem klassischen Buch ebenso zu ersten literarischen Erfahrungen führen. Aber auch die erfordern Lese-/Decodierungsfähigkeiten (vgl. Hopp 2007: 30). Einiges lernen Kinder ungesteuert in der Medienpraxis – gerade komplexere literarische Prozesse müssen jedoch moderiert werden. Symbolverstehen etwa muss über Lesegespräche nahegebracht werden – ob in der Zweiersituation beim klassischen Eltern-Kind-Vorlesen oder im Gruppengespräch in der Anschlusskommunikation (vgl. Grundschulunterricht 01/2011).

Damit Kindern die Interdependenz zwischen Text und Bild jedoch bewusst wird und sie ihre Fähigkeiten in diesem Bereich ausweiten können, ist eine Anschlusskommunikation bedeutend, in der dieser Aspekt thematisiert wird (vgl. Hopp 2007: 30). Kinder können schon vor Schuleintritt mediale Botschaften ‚lesen‘, noch ehe sie über explizite schriftsprachliche Kenntnisse verfügen. Dies muss in einer schulischen Leseförderung berücksichtigt werden.

Der heutige Alltag ist geprägt durch elektronische Medien als Träger von Texten, wobei in der Rezeption ein informatorisches Lesen überwiegt und (nichtlineare) Hypertextstrukturen durchschaut und verwendet werden müssen (vgl. Kysela-Schiemer 2006: 18). Sollen Kinder für ein eigenständiges Leben und zu einem autonomen Texterschließen befähigt werden, so muss eine Leseförderung alle Textsorten miteinbeziehen, die Kinder verwenden. Dazu gehören linearen Texte ebenso wie nicht-lineare Texte, deren Struktur neben dem Text auch Grafiken, Abbildungen, Hyperlinks und dergleichen mehr aufweist (vgl. Wilde 2002: 307).

Doch zurück zum literarischen Lesen: Narrative Strukturen lernen Kinder über Filme, Hörbücher oder Computerspiele kennen. Dennoch findet eine Auseinandersetzung mit Literatur in der Schule zumeist über Printmedien statt, was den „Gedanke[n] auf[drängt], dass viele Lehrer(innen) die veränderten Lese- und Mediengewohnheiten ihrer Lerngruppe nicht kennen“ (Schubert-Felmy 2006: 154). Dies ist insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Jungenleseförderung eine verlorene Chance, da sich für Jungen eine multimediale Leseförderung deutlich motivierender darstellt, als der alleinige Einbezug von Printmedien (vgl. Garbe 2003: 48). Medienintegrativer Unterricht kommt genderrmännlichen Rezeptionsweisen entgegen (vgl. Schubert-Felmy 2006: 159, Marci-Boehncke 2006: 111). Durch den Einbezug verschiedener Medien könnte einem nachlassenden Interesse der Jungen am Deutschunterricht vermutlich vorgebeugt werden. Darüber hinaus können auch Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche durch den Umgang mit Computer und Internet profitieren, da bei Textverarbeitungsprogrammen und Suchmaschinen eine Rechtschreib- und Grammatikprüfung integriert und die Motivation durch das mediale Handeln erhöht ist (vgl. Fritz/Marci-Boehncke 2008: 37). Außerdem wird auch aktuelles Mediennutzungswissen vermittelt. Kinder lernen sich auf Websites zu orientieren, deren Struktur zu durchschauen, Suchmaschinen erfolgreich zu verwenden und Informationen zu filtern. Dabei können sie sich bei der selbstständigen Navigation durch Hypertextstrukturen durch ihre eigene Neugierde treiben lassen und lesen je nach Interesse und Leseziel au-

thentische (!) Texte (vgl. Dieter 2008: 60ff), Texte, die auch ihre eigene Partizipation im Netz (vgl. Jenkins 2009) ermöglichen. Neben der Lesekompetenz erweitern sie simultan auch ihre Medienkompetenz und können bei Problemen immer auf ihre/n Lehrerin/Lehrer zurückgreifen. Die klassischen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens entwickeln sich so zu einer Medien-Lese- und Medien-Schreib-Kompetenz weiter und passen sich an die aktuellen Anforderungen der Gesellschaft an (vgl. Schill/Wagner 2002: 24).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Förderung von Lesekompetenz der Medienkompetenz inhärent ist, dass eine medienintegrierende Förderung eine Angleichung an die kindliche Lebenswelt darstellt und dass eine solche Arbeit für die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen sowie für sogenannte ‚Problemgruppen‘ im Besonderen eine zu nutzende Motivation darstellt.

In Dortmund sind nach Angaben des städtischen Koordinators „Familien-Projekt“ derzeit 81 Grundschulen im Schuljahr 2012/2013 im offenen Ganztagsbetrieb¹. Im Rahmen von „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ werden mehr als ein Drittel dieser Bildungseinrichtungen darin unterstützt, Kindern in der Nachmittagsbetreuung eine medienintegrierende und die Leselust fördernde, außerunterrichtliche Projektarbeit anzubieten.

¹ Im Folgenden: OGS

Das Projekt: „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“

Das Forschungs- und Interventionsprojekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ knüpft an die bisher beschriebenen Erkenntnisse an und wird durch Frau Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke (Technische Universität Dortmund) sowie von Herrn Prof. Dr. Matthias Rath (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) geleitet und evaluiert. Zielsetzung ist der Abbau von Bildungsbenachteiligungen in der medialen und literarischen Sozialisation. PädagogInnen müssen sich dazu zum einen in der kindlichen Medienwelt auskennen und zum anderen wissen, was Lese- und Medienförderung didaktisch und methodisch bedeutet. An diesen

Voraussetzungen setzt KidSmart an: Damit sowohl das Wissen über die kindliche Medienwelt als auch eine ausreichende medienpädagogische Kompetenz des OGS-Personals und so eine Nachhaltigkeit des Projekts gewährleistet werden kann, werden im Rahmen dieses Projekts für die teilnehmenden OGS-Kräfte professionelle Weiterbildungsmaßnahmen kostenlos angeboten, die Hilfestellungen zu den Projektplanungen und Projektdurchführungen in den Schulen geben. Es soll bewusst gemacht werden, dass Medien und deren kreativer sowie produktiver Gebrauch nicht zu einem ‚Add-on‘ der alltäglichen Arbeit gehört, sondern dass Medien in die normale, alltägliche OGS-Arbeit integriert werden können und sollten. Im Anschluss an diese Fortbildungsmaßnahme planen und realisieren pädagogi-



Weitere Internetquellen:

- <http://www.auditorix.de>
- <http://www.medienpass.nrw.de/?q=de/inhalt/kompetenzrahmen>
- [http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/mehr Chancen durch Bildung.pdf](http://www.bildungsgrundsaeetze.nrw.de/fileadmin/dateien/PDF/mehr_Chancen_durch_Bildung.pdf)

sche Kräfte der OGS medienintegrierende Projekte, in denen eben nicht die verwendeten Medien selbst, sondern ein konkretes Thema oder ein Text im Mittelpunkt stehen. Bei der Konzeption der Projekte sollen die Inhalte der Bildungsempfehlungen NRW beachtet werden. Außerdem knüpfen die Projekte an den Kompetenzrahmen des Medienpasses NRW an. Ihre Projekte planen die Schulen autonom, aber sie werden dabei in der Realisierung durch Studierende der Technischen Universität Dortmund unterstützt, die zuvor ebenfalls eine intensive mediendidaktische Weiterbildung erhalten haben. Mit Computern werden die teilnehmenden Standorte durch die IBM Deutschland unterstützt.

Die Studierenden werden durch die Teilnahme am Projekt für die Medienintegration in den Unterricht vorbereitet. Sie erweitern ihre technischen und didaktischen Medienkompetenzen (vgl. Marci-Boehncke 2008). Die Studierenden sammeln so praktische Erfahrungen, begleiten die Kinder über ein Jahr in ihrer Entwicklung, lernen durch die aktive Arbeit mit ihnen ihre gelebte Medienwelt kennen und erfahren, zu was Kinder bereits im Grundschulalter fähig sind. So erhalten sie direkte Einblicke in das, was ihre zukünftigen SchülerInnen bereits kennen und können. Sie lernen einzuschätzen, wo sie später mit ihrem Unterricht anknüpfen können, um eine optimale Förderung anbieten zu können. Darüber hinaus bietet sich für die Studierenden die Teilnahme an dem KidSmart-Projekt im Rahmen des Zusatzzertifikat Literaturpädagogik an. Die Interventionsphase in der OGS können sie sich dazu als Praktikum anrechnen lassen und in diesem Kontext das Portfolio zusammenstellen. Ebenso erhalten die

Studierenden die Möglichkeit im Rahmen des KidSmart-Projekts empirische Bachelor- oder Masterarbeiten anzufertigen.

Im Zuge der Intervention soll neben den Studierenden, den PädagogInnen und Kindern noch eine weitere Zielgruppe angesprochen werden: Durch die Einrichtung einer Moodle-Plattform werden ebenfalls die Eltern der teilnehmenden Kinder mit einbezogen. Auf dieser Moodle-Plattform dokumentieren die pädagogischen Kräfte (ggf. zusammen mit den Kindern) ihren Projektverlauf, sodass sich die Eltern auch von zuhause aus informieren können. Wünschenswert ist ebenfalls, dass die Eltern über Elternmittag(e) in der OGS über das Projekt informiert werden.

Intervention UND Forschung

Ergänzend zur Intervention findet eine triangulierte Begleitevaluation des Forschungsprojektes statt. Hierzu werden vor Beginn der Intervention die BetreuerInnen der OGS schriftlich bspw. über das eigene Medienhandeln befragt. Auch die Kinder werden von der/dem begleitenden Studierenden in einem computerbasierten Interview direkt befragt. Nach Abschluss der Projekte werden BetreuerInnen und Kinder erneut befragt. Außerdem agieren die Studierenden in den Interventionsphasen in der Rolle teilnehmender BeobachterInnen.

Durch dieses Methodensampling aus qualitativen und empirischen Daten wird ein umfassender Überblick über den Medienumgang aller Beteiligten im Alltag der OGS sowie im Privaten möglich gemacht.

Vorausgegangen ist dem hier beschriebenen Projekt die zweijährige Forschungs- und Interventionsphase mit

insgesamt 33 Dortmunder Kindertageseinrichtungen (vgl. dazu: Marci-Boehncke/ Rath 2011; Marci-Boehncke et al 2012a; Marci-Boehncke et al 2012b). Die an der Anschlussstudie teilnehmenden OGS befinden sich im Einzugsgebiet der Kindertagesstätten der ersten beiden Phasen, damit möglichst viele KidSmart-Kindergartenkinder auch an den Projekten der OGS teilnehmen und so weiterhin in der Ausbildung der Medien- und Lesekompetenz gefördert werden können.

Um die Interventionsbeschreibung zu konkretisieren und zu veranschaulichen, wird im Folgenden ein Projektbeispiel vorgestellt. Dazu wird zunächst das Projekt selbst beschrieben und im Anschluss die angesprochenen Kompetenzbereiche.



„Hören ist Kino im Kopf“ – ein Projektbeispiel

Das Projektbeispiel trägt den Titel „Hören ist Kino im Kopf“ und integriert durch die Bearbeitung des Themas ‚Hören‘ vielfältige kreative mediale Handlungen. Es ist zunächst für etwa 14 Treffen à 60-90 Minuten konzipiert und kann je nach Situation verlängert oder gekürzt werden. An diesem Projekt können Kinder der OGS egal welchen Alters teilnehmen. Aus organisatorischen Gründen sollte die Gruppengröße zwischen acht und zwölf Kindern liegen.

Das Projekt besteht aus einem eher rezeptiv-analytischen und einem produktiv-praktischen Teil. Während sich zunächst mit Aspekten des Hörens, der Geräusche, der Stimme und der Musik beschäftigt wird, wird im zweiten Teil des Projekts auf der Grundlage der bereits gesammelten Erfahrungen ein Hörspiel konzipiert und realisiert.

Darüber hinaus wird jedes Projekttreffen durch ein mit einer Digitalkamera ausgestattetes Reporterkind begleitet, welches sich bspw. durch ein entsprechendes T-Shirt ‚ausweist‘. Dieses Reporterkind hält die Treffen durch Fotos und/oder mit der Videofunktion der Kamera fest. Aus den so entstandenen Dokumenten wird zum Ende des Projekts eine Powerpointpräsentation entworfen, welche Texte, Fotos sowie Video- und Audioaufnahmen in sich vereint (s.u.)

Die einzelnen Treffen schließen jeweils mit einer kurzen Geschichte ab, die entweder vorgelesen oder als Hörspiel, Podcast oder Film(ausschnitt) abgespielt wird.

Die erste Phase des Projekts beschäftigt sich mit Übungen, Spielen und Experimenten rund um das Oberthema ‚Hören‘. In dieser Phase werden fortlaufend der Computer und das Internet mit einbezogen (s.u.), damit die Kinder sehen, dass der Computer mehr kann, als nur das bekannte Abspielen von Computerspielen. Auch auf Bücher können die Kinder jederzeit zurückgreifen.

Zunächst widmet sich das Projekt dem Thema ‚Hören‘ als solches. Die Kinder basteln Schnurtelefone und Flüstertüten, führen Experimente zur Geschwindigkeit des Schalls durch und vergleichen das menschliche Gehör mit dem der Tiere. Insbesondere bei zuletzt Genanntem tritt das Internet als Frage-Antwort-Instrument in Erscheinung. Mit der Hilfe des Internets machen sich die Kinder auf die Suche nach Informationen. Hier können sie sich mit ihren jeweiligen Kompetenzen gegenseitig unterstützen: Während das eine Kind schon sehr gut lesen kann, kennt sich ein zweites Kind bereits im Umgang mit dem Computer aus und ein drittes Kind ist ein Suchmaschinen-Experte, so dass die Kinder voneinander lernen können. Kommen die Kinder hierbei an einer bestimmten Stelle selbstständig nicht weiter, so stehen ihnen sowohl eine Betreuungskraft der OGS als auch die/der Studierende/n als Ansprechpartner zur Verfügung. Ebenso können Kinder auf Bücher und Zeitschriften zurückgreifen, um sich zu informieren.

Der zweite Themenkomplex widmet sich den Geräuschen und deren Produktion sowie Wirkung. Dazu gehen die Kinder in der OGS auf Geräusche-Safari und nehmen diese mit einem Aufnahmegerät (Mikrofon, Handy/Smartphone, mp3-Player, Diktiergerät o.Ä.)

auf. Im Anschluss übertragen sie die Aufnahmen auf den Computer und spielen sie den anderen Kindern vor, die dann die jeweiligen Geräusche erraten. Darüber hinaus basteln die Kinder ein Geräuschemory, überlegen sich, wie bestimmte Geräusche selber produziert werden können und besprechen die Relevanz und Wirkung von Geräuschen in auditiven/audiovisuellen Medien. Hierbei werden insgesamt erste Grundkenntnisse zur eigenen Hörspielproduktion gelegt, auf die die Kinder in der zweiten Projektphase zurückgreifen können.

Dem schließen sich Spiele und Übungen an, welche die Stimme im Blick haben. Hier üben die Kinder lustige Zungenbrecher, nehmen sich dabei mit einem Aufnahmegerät, dem Mikrofon des Computers, einem MP3-Player oder der Videofunktion der Digitalkamera auf und hören sich die Aufnahme an. Ebenso führen sie Miniinterviews mit Kindern und Angestellten der OGS durch, bei denen sie wieder auf die oben angesprochenen Aufnahmetechniken zurückgreifen können. Beim Anhören der Aufnahmen gewöhnen sich die Kinder an das Hören der eigenen aufgenommenen Stimme und sammeln Erfahrungen im Umgang mit der Produktion von Audio-dateien. Darüber hinaus wird der gezielte Einsatz der Stimme zum Ausdrücken von Gefühlen thematisiert. Dabei können die Kinder sowohl auf eigene Gesprächserfahrungen als auch auf den Einsatz der Stimme in Film und Hörspiel zurückgreifen und diesen sowie die Wirkung reflektieren.

Abschließend widmet sich die Gruppe der Musik. Hierbei werden Musikinstrumente selber gebastelt sowie die Wirkung von Musik in den verschiede-

nen medialen Angeboten untersucht und reflektiert.

Während der Projektdurchführung wird fortlaufend auf das Internet zurückgegriffen. Es wird vor allem als Informationsressource genutzt. Als Beispiel lässt sich hier die Internetseite www.auditorix.de nennen, auf der viele Experimente, Sachinformationen, Spiele und Anregungen zum Projektthema zu finden sind (Bsp.: Geräuschmemory, Zuordnen verschieden intonierter ‚Aahs‘ zu passenden Situationen, Dur oder Moll-Wirkungen von Musik).

Im zweiten großen Block des Projekts wird sich der Produktion eines Hörspiels gewidmet.

Durch die Teilnahme der Kinder aus verschiedenen Jahrgängen sind vielfältige Kompetenzen vorhanden und jedes Kind bringt sich auf seine Weise bei der Konzeption der Geschichte für das Hörspiel ein. Bei der Entwicklung der Geschichte muss an viele unterschiedliche Dinge gedacht werden: Was soll in unserer Geschichte passieren? Wie baue ich die Geschichte auf? Wer übernimmt die Rollen? Welche Geräusche brauchen wir? ... Bei der Hörspielproduktion übernehmen die Kinder die Sprecherrollen, entwickeln eine entsprechende Geräuschkulisse usw. Auch hier helfen die Großen den Kleinen und die Kleinen den Großen.

Sind die Aufnahmen alle erledigt, werden diese im Anschluss mit einer entsprechenden Software (bspw. Audacity) bearbeitet und zusammengefügt, sodass die Kinder am Ende ein eigenes, selbst-

produziertes Hörbuch in den Händen halten. Das wird dann allen Anwesenden in der OGS präsentiert und die Kinder können das Hörbuch auch am Vormittag in ihren Klassen vorstellen.

Zum Abschluss des Projekts wird die Powerpointpräsentation in Form eines ‚Logbuchs‘ als zweites Endprodukt gestaltet. Jedes Reporterkind entwirft nach eigenen Vorstellungen von ‚seinem‘ Reportertag einen Teil der Präsentation. Dabei greifen die Kinder auf die selbst erstellten Fotos, Videos und Audioaufnahmen zurück und ergänzen diese durch selbstgeschriebene Textpassagen. Diese können, je nach Belieben der Kinder, direkt am Computer getippt oder auf Papier geschrieben und anschließend eingescannt werden. Die Kinder setzen sich also noch einmal in einer Postproduktionsphase mit ihrer Arbeit metakognitiv auseinander. Als Arbeitsbeobachtungsprozess wird so die metakognitive Reflexion spielerisch eingeführt. Sie spielt auch in der Leseförderung eine wichtige Rolle (vgl. Schönbach/Greenleaf 2006).

Diese Präsentation wird zum Abschluss allen Kindern und Betreuern der OGS vorgestellt, wozu auch die Eltern und Lehrer eingeladen sind.

In der Rückschau des Projekts wird deutlich, dass die Kinder durch ihre Teilnahme viele verschiedene Medien (neu) kennengelernt haben und dass sie ihre Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen weiter entwickeln konnten.

Inwiefern bei der Projektkonzeption die Bildungsempfehlungen NRW bedacht wurden, wird in folgender Tabelle dargestellt:

Bildungsbereich	Geförderte Kompetenzen
Bewegung	Feinmotorik beim Basteln schulen
Körper, Gesundheit, Ernährung	Sinnliche Erfahrungen machen/ Erfahrungen mit der eigenen Stimme sowie mit dem Hören machen/ Stimme gezielt einsetzen
Sprache und Kommunikation	Sprache entwickeln/ sich an Gesprächen beteiligen/ sich an Gesprächsregeln halten/ Gefühle, Meinungen u.Ä. ausdrücken/ genau zuhören/ Interesse an Büchern und Geschichten fördern/ Wortschatz erweitern
Soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung	In der Gemeinschaft etwas zusammen machen bzw. produzieren/ sich untereinander absprechen/ die (neue) Gruppe kennenlernen/ erfahren, dass sie ein Teil einer Gemeinschaft sind/ Verantwortung übernehmen/ die eigenen Wünsche äußern
Musisch- ästhetische Bildung	Sinnliche Wahrnehmung fördern/ Instrumente kennenlernen und einsetzen/ erfahren, dass unterschiedliche Musik verschiedene Emotionen ausdrückt/ basale Fertigkeiten im Umgang mit Instrumenten ausbilden/ Klang- und Geräuscheigenschaften erfahren
Naturwissenschaftlich-technische Bildung	Experimentieren/ technische Geräte kennenlernen/ mit diversen technischen Geräten umgehen lernen
Medien	Die eigene Welt durch Medien kreativ gestalten/ Medien zur Darstellung der eigenen Ideen verwenden/ genau hinhören/ Medien zur Wissensaneignung nutzen/ den Alltag medial festhalten/ über medial Festgehaltenes sprechen/ reflektieren und überlegen, warum welches Medium eingesetzt wurde

Tabelle 1: Geförderte Bildungsbereiche (vgl. Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein- Westfalen; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein- Westfalen 2010)

Je nachdem, welche Geschichte zum Hörspiel entwickelt wird, können noch weitere Bildungsbereiche (Religion und Ethik, Ökologische Bildung, Mathematische Bildung) hinzugefügt werden. Tabelle 2 gibt Auskunft darüber, inwiefern Aspekte des Medienpasses NRW angesprochen wurden².

² Die Bezeichnungen der Kompetenz- und Teilkompetenzbereiche wurden wörtlich übernommen aus <http://www.medienpass.nrw.de/?q=de/inhalt/kompetenzrahmen> (Stand: 13.07.2012)

Kompetenz I: Bedienen und Anwenden (= Kennenlernen und Anwenden analoger und digitaler Medien)		
Beispiele aus dem Projekt		
Teilkompetenz	Kinder nutzen analoge Medien zur Information und Unterhaltung	Bücher etc.
	Kinder nutzen digitale Medien	Computer, digitaler Fotoapparat etc.
	Kinder nutzen Basisfunktionen eines Textverarbeitungsprogramms	Kinderreporter, Planung des Hörspiels etc.
	Kinder wenden Basisfunktionen des Internets an	Recherche, Einbezug der Seite www.auditorix.de etc.
Kompetenz II: Informieren und Recherchieren (= gezielte Informationsentnahme aus altersgerechten Quellen)		
Beispiele aus dem Projekt		
Teilkompetenz	Kinder formulieren Wissensbedarf	Fortlaufend während des Projekts
	Kinder recherchieren in analogen und digitalen Medien	Fortlaufend während des Projekts
	Kinder entnehmen Medien Informationen und geben sie wieder	Fortlaufend während des Projekts
Kompetenz III: Kommunizieren und Kooperieren (= Anwenden grundlegender Regeln für eine zielgerichtete Kommunikation)		
<i>Dieser Kompetenzbereich wird in diesem Projekt nicht angesprochen.</i>		
Kompetenz IV: Produzieren und Präsentieren (= Erarbeiten und Vorstellen altersgemäßer Medienprodukte)		
Beispiele aus dem Projekt		
Teilkompetenz	Kinder erstellen unter Anleitung (ein) Medienprodukt(e)	Hörspiel, ‚Logbuch‘ (Powerpointpräsentation)
	Kinder beschreiben Präsentationsformen	Wie sollen die Medienprodukte am Ende präsentiert werden?
	Kinder stellen ihre Ergebnisse vor	Powerpointpräsentation, Hörspiel
Kompetenz V: Analysieren und Reflektieren (= Beschreiben und Hinterfragen des eigenen Medienverhaltens; Unterscheiden von Medienangeboten und Zielsetzungen)		
Beispiele aus dem Projekt		
Teilkompetenz	Kinder beschreiben an ausgewählten Beispielen die Wirkung stilistischer Merkmale	Erkennen der Bedeutung von Geräuschen in Hörspielen und Filmen

Tabelle 2: Medienpass NRW

Fazit

Mit dem Projekt „KidSmart goes OGS“ wird in Dortmund ein Bildungsnetzwerk ausgebaut: Bei den Kitas war begonnen worden – über die OGS geht es weiter, ErzieherInnen, Studierende, (Sozial-)PädagogInnen, Kinder und Eltern sind angesprochen. Zur Erweiterung der Les- und Medienkompetenz arbeiten die Projekte inhaltsorientiert – die Medien sind Gestaltungselemente, die auch selbst reflektiert werden, aber sie dienen in erster Linie der Bearbeitung von non-medialen Themen. Damit werden die Kinder thematisch und medial weitergebildet, die Projekte knüpfen inhaltlich und technisch an der aktuellen kindlichen Lebenswelt an. Die verschiedenen Zielgruppen profitieren auf unterschiedlichen Ebenen – und es bleibt zu hoffen, dass auch der Forschungsanteil mit dazu beiträgt, eine Nachhaltigkeit zu etablieren. Das Projekt „KidSmart goes OGS – Medienkompetent zum Schulübergang“ leistet wichtige Beiträge, um eine Medienintegration in den OGS zu etablieren. Die oftmals defizitären Ausgangsbedingungen werden durch das Bereitstellen diverser Medien, das Angebot an qualifizierten Weiterbildungsmaßnahmen für die MultiplikatorInnen sowie den engagierten Einsatz vieler LehramtsstudentInnen deutlich verbessert. Die Nachhaltigkeit sichern die Materialbereitstellung sowie die geschulten Betreuungskräfte, sodass auch nach Abschluss der einjährigen studentischen Begleitung einer Integration von Medien in den Alltag der OGS in dieser Hinsicht nichts im Wege steht und so auch weiterhin bildungsbenachteiligte Kinder im Umgang mit Computer & Co fit werden. Findet darüber hinaus eine engagierte Elternarbeit statt, können Eltern in Zu-

kunft ganz selbstbewusst und auch ohne schlechtes Gewissen ihren Nachwuchs konsultieren, wenn es um die technische Handhabung „neuer“ und „neuester“ Medien geht.

Literatur:

- Dieter, Jörg (2008): Klicken – surfen – lesen... Die Bedeutung der Lesekompetenz bei der Rezeption von Websites. In: Merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 52 (2008) 6, S. 54-63.
- Fritz, Julia; Marci-Boehncke, Gudrun (2008): Trotz Lese-Rechtschreib-Schwäche- MedienMündigkeit. In: Lehren und Lernen. 34 (2008) 11, S. 36-38.
- Garbe, Christine (2003): Alle Mann ans Buch! In: JuLit. 3/2003, S. 45-49.
- Hopp, Margret (2007): Bilderbücher und die Entwicklung kindlicher Medienkompetenz. In: kjl & m. 59 (2007) 1, S. 28-34.
- Jenkins, Henry (2009): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (Stand: 18.12.2012)
- Kysela-Schiemer, Gerda (2006): Lesen und digitale Medien. Stärkung der Lesekompetenz durch Medien. In: Grundschulunterricht. 53 (2006) 9, S. 15-21
- Marci-Boehncke, Gudrun (2006): Jungen lesen Filme. Medienerziehung als Gender- Mainstreaming in der Grundschule. In: Josting, Petra; Hoppe, Heidrun (Hrsg.) (2006): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenz. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht. Kopaed. München. S. 106-133.
- Marci-Boehncke, Gudrun (2008): MedienMündigkeit zwischen Schule und Hochschule. In: Lehren und lernen. 34 (2008) 11, S. 8-10.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (2011): Skypen mit der Oma in der Ukraine. Neue Medien im Kindergartenalter. In: ProJugend. 3/2011, S. 4-7.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Müller, Anita; Rath, Matthias (2012a): KidSmart- Medienkompetent zum Schulübergang.

- Konzeption und erste Ergebnisse eines Interventions- und Forschungsprojekts zum Abbau von Bildungsbenachteiligung in der frühen Bildung. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/393>
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias; Müller, Anita (2012b): Medienkompetent zum Schulübergang: Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. <http://www.medienpaed.com> (im Satz).
 - Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2011): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
 - Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2012): FIM- Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Medienutzung in Familien. Stuttgart.
 - Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Entwurf. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in den Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein- Westfalen.
 - Paus-Hasebrink, Ingrid (2010): Fernsehen als Familienmittelpunkt. Eine Panelstudie zum Medienhandeln sozial benachteiligter Eltern und Kinder. In: Merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Heft 04/ 2010. Kopaed. München. S. 19- 25.
 - Schill, Wolfgang; Wagner, Wolf- Rüdiger (2002): Medien- Lese- Kompetenz vermitteln. Teil 1: Was heißt das und wie soll das geschehen? In: Medien praktisch. 26 (2002) 4, S. 22-25.
 - Schneider, Beate; Scherer, Helmut; Gonsler, Nicole; Tiele, Annekaryn (2010): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern im Kindergarten. Vistas Verlag. Berlin.
 - Schoenbach, Ruth; Greenleaf, Cynthia; Cziko, Christine; Hurwitz, Lori (2006): Lesen macht schlau. Cornelsen Verlag. Berlin.
 - Schröer, Sabine (2010): Bildungsförderung im offenen Ganzttag aus der Sicht der Leitungskräfte. Ziele- Struktur- Entwicklungslinien. In: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.) (2010): Lernen und Fördern in der offenen Ganzttagsschule. Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein- Westfalen. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 11- 66.
 - Schreier, Margrit; Rupp, Gerhard (2002): Ziele/ Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 251- 274.
 - Schubert-Felmy, Barbara (2006): Zur Mitarbeit der Jungen im Literaturunterricht- Wie kann man sie erreichen? In: Josting, Petra; Hoppe, Heidrun (Hrsg.) (2006): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenz. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-)Unterricht. Kopaed. München. S. 151- 167.
 - Six, Ulrike; Gimmler, Roland (2007): Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Vistas Verlag. Berlin.
 - Theunert, Helga; Demmler, Kathrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga (Hrsg.) (2007): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. kopaed. München. S.91- 118.
 - Wilde, Dagmar (2002): Durch die Texte zappen... Neue Medien fordern Lesekompetenz. In: Unterrichten, erziehen. 21 (2002) 6, S. 306-311.

Media-Chronik:

Ein (Rück-)Blick auf die Lese- und Mediengeschichte

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke
mit Dr. Joachim Kreische von der Universitätsbibliothek Dortmund



Dr. Joachim Kreische ist Leitender Bibliotheksdirektor der Universität Dortmund – heute im Gespräch mit Prof.'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke:

„Für mich bedeutet Lesen ...

*... mich selbst zu reflektieren, mich mit Dingen
auseinanderzusetzen, die mir sonst in meinem
Leben fehlen würden!“*

Hören Sie doch einmal rein!
Die Audiodatei finden Sie im Zeitschriften-Pool.

Slam-Poeterei



Der neue Boom

Carlo Sporkmann

Slam Poetry ist längst nicht mehr nur etwas für kleine Literaturcafés und die avantgardistische Kulturszene einer Großstadt – Slam Poetry ist im Mainstream angekommen, in Reclam-Heften und im Deutschunterricht.

Warum? Versuch einer Erklärung.

„Buchverlag nimmt Poetry Slammer unter Vertrag“ – eine Schlagzeile, die es in sich hatte.

Auf den ersten Blick die logische Konsequenz des Versuchs, eine Literatur 2.0 weiter zu charakterisieren, die sogar Twitter-Kommentare in ihren Kanon mit aufnimmt (und somit nicht überraschend).

Auf den zweiten Blick immer noch nicht überraschend, da sich Slam Poetry im Jahr 2012 immer größerer Bekanntheit erfreut. Längst sind Poetry Slams nicht mehr nur Geheimtipps einer Subkultur in Kellerkneipen, sondern sie avancieren zu Massenveranstaltungen in ausverkauften Theatersälen.

Aber auf den dritten Blick erstaunt es dann doch. Ist der ‚Boom‘ von Slam Poetry nicht schon seit zehn Jahren vorbei, sind Slammer nicht längst out? Wo ist die Nachricht?

Ja und Nein am Beispiel Schule

Ja, Slam Poetry hält schon seit gut einem Jahrzehnt Einzug in die Lehrpläne gymnasialen Deutschunterrichts. Aber aktuell erlebt diese Einbindung eine Renaissance. Der Musikjournalist Sascha Verlan sieht den Grund dafür vor allem in einer neuen Lehrergeneration: „Die Anfänge sind in Amerika in den 70er-

Jahren, in Deutschland in den 80er-Jahren, da sind also viele Lehrer, die jetzt an den Schulen unterrichten, die das selbst erlebt haben, die dabei waren.“ Lehrer sprechen heutzutage also nicht mehr über ein Thema, von dem sie weiter weg sind als ihre Schüler; durch ihre ‚Street-Credibility‘ sind sie manchmal sogar eher noch näher an den Texten dran (Verlan: „Slam Poetry ist mittlerweile Teil des Unterrichts, weil es auch Teil des Lebens von vielen Lehrern heute ist.“). Nicht nur Lehrkräfte sind nah an den Texten dran, sondern auch das Lebensgefühl der SchülerInnen ist eng mit der widergespiegelten Lebenswirklichkeit in Slam Poetry-Texten verknüpft. Solche Texte „werden interessierter aufgenommen und eigenständiger bearbeitet“, sagen der Bamberger Literatur- und Sprachdidaktikprofessor Ulf Abraham und sein Bremer Kollege Professor Matthis Kepser. Gerade hier sieht die deutsche Literaturdidaktikerin Petra Anders den Anknüpfungspunkt für die Verbindung von Generationen: „Poetry Slams sind wegen (...) der ‚coolen‘ Performance der Slam-Poeten, die sich mal lustig, mal nachdenklich, mal verdreht-grotesk und auch oft gesellschaftskritisch auf der Bühne gebärden, für Erwachsene wie für Jugendliche reizvoll.“

Slam Poetry in der Schule ist nicht der krampfhafteste Versuch, hipper zu werden und Effi Briest aus dem Klassenzimmer zu verbannen. Sascha Verlan umschreibt es ganz treffend als Chance, den Horizont der SchülerInnen zu erweitern,

zum Beispiel für das Verständnis jener Effi Briest: „Was Hip-Hop und Rap eben hat, viel stärker als jede andere Literatur, ist dieser Impuls, der davon ausgeht, das selber zu machen, das zu seinem eigenen zu machen, also wer Rap hört, wer sich für die Kultur begeistert, da sind ganz viele Jugendliche einfach dann ganz schnell mit dem Stift in der Hand und schreiben das selber. Und das scheint mir tatsächlich ein Schlüssel zu sein, wie man Literatur an junge Menschen heranbringen kann.“

Dabei schiebt Slam Poetry (in Form von Rap-Texten) nicht einfach die klassischen Texte von Schiller und Co zur Seite, sondern führt in abgeschwächter Form sogar zu ihnen hin. So wird z. B. der Text ‚Nichtsnutz‘ von den Massiven Tönen (1996) oft mit Eichendorffs ‚Taugenichts‘ verglichen. Massive Töne oder Yassir statt Goethe und Eichendorf? Nein. Nicht statt. Eher neben.

Kreative Texte des 21. Jahrhunderts halten mittlerweile fest Einzug in die Unterrichtspläne des 21. Jahrhunderts. Dabei geht es nicht nur darum, bereits bestehende Slam-Texte zu entdecken/untersuchen/deuten, es geht viel mehr darum, die eigenen Gedanken kreativ aufs Papier zu bringen und so im Unterricht den manchmal unnahbaren Elfenbeinturm Lyrik zu besteigen. Das war zumindest 1985 die Idee vom ersten Slammer und Begründer der Slam-Bewegung Marc Kelly Smith. Er wollte, dass die Zuschauer und Zuhörer von Literatur mitgerissen werden und einen Zugang finden, der Spaß macht. Von seiner Heimat Chicago aus breitete sich diese Idee und ihre Umsetzung nach New York aus und von da aus in die ganze Welt. Unlängst zeigt der Musiksender

MTV Poetry Slam-Clips. Slam Poetry ist Poetry Slam und das ist hipp.



Doch führen Slam Poetry-Texte nicht nur behutsam und ermutigend durch eigenständiges Arbeiten zu klassischer Lyrik hin, sie stärken auch den Selbstauftritt der SchülerInnen. Ausschlaggebend ist hier der pädagogische Dreischnitt aus Rezeption – Produktion – Präsentation, der zwangsläufig im Unterricht stattfindet, sobald Slam Poetry-Texte behandelt werden. Zum einen lernen die SchülerInnen den sicheren Umgang mit den Texten. Dazu gehört natürlich das Lesen, aber auch das Analysieren und Interpretieren. Die Transferleistung, die im ‚normalen‘ Unterricht eigentlich schon die Königsdisziplin zum Abschluss einer Unterrichtsreihe darstellt, weil bereits Gelerntes hier von den SchülerInnen auf einen neuen Sachverhalt übertragen werden soll, wird im Rahmen von Slam Poetry-Texten im Unterricht allenfalls zur wichtigen Zwi-

schenstufe: Die SchülerInnen sollen die „Skills“, die sie unbewusst durch das Rezipieren bestehender Slam Poetry-Texte aufgenommen haben, sich bewusst machen und in ihre eigene Produktion miteinfließen lassen. Zum Schluss bekommt die Unterrichtsreihe sogar noch eine kinetische Wendung: Die Körpersprache der SchülerInnen wird geschult. Durch die Präsentation ihrer Texte arbeiten die SchülerInnen nicht nur an Intonation und Artikulation der Worte, sie üben sich auch an „Intonation“ und „Artikulation“ ihres Körpers: Sie reflektieren ihr Auftreten mit einer ganzen Gruppe und bekommen eventuell noch einmal die Möglichkeit, ihre Präsentation zu perfektionieren. An diesem Punkt lernen aber nicht nur die SchülerInnen, die ihre Texte aktiv im Unterricht einbringen, sagt Petra Anders: „Solche Texte sind die Möglichkeit, das (...) Zuhören zu fördern.“

Wer also behauptet, Slam Poetry-Texte werden ausschließlich einen Anknüpfungspunkt im Lehrplan im Deutschunterricht finden, der irrt gewaltig. Gerade die Präsentation der eigenen Texte ist ganzheitlich in die Pädagogik integrierbar.

Allerdings bergen Slam Poetry-Texte im Schulunterricht auch eine Gefahr: Sind sie nicht entsprechend sorgfältig durch die Lehrkraft vorbereitet (vor allem die Vorauswahl der Texte spielt hier eine wichtige Rolle!), könnte es sein, dass gerade jüngere SchülerInnen keinen Zugang zu den Texten finden. „Frustriert“ und im wahrsten Sinne des Wortes „erkenntnislos“ scheitert die so ganz andere, aktuelle Hinführen zur Lyrik – auch für die klassische Lyrik. Hier

braucht es von Seiten der LehrerInnen die nötige Sensibilität, um SchülerInnen nicht handlungs- und produktionsorientiert zu überfordern. So warnen Ulf Abraham und Matthis Kepser: „Wer seinen Schüler/-innen ständig mit Gedichtpuzzles traktiert oder Parallelgeschichten in Auftrag gibt, wird sehr schnell ähnlichen Unmut zu spüren bekommen, wie das im herkömmlichen Lyrikunterricht der Fall war und ist. Produktive Verfahren dürfen nicht als Gegensatz zu rezeptionsorientierten Methoden begriffen werden, sondern als deren Ergänzung.“ Also: Poetry Slam ist kein auflockerndes Reimspiel, sondern Reflexion, Produktion und Performance!

Begreifen wir Slam Poetry im Unterricht doch als Chance, als Ergänzung zur klassischen Literatur. Und wenn es richtig gemacht wird, wünscht sich kein Schüler mehr, dass Effi Briest von der Schaukel gefallen wäre, sondern würde einen Text erfinden, den sie statt des Schaukels gelesen hätte.

Bild: „Pott meets Poetry“-Slam in der IDfactory

Literatur:

- Abraham, U. und Kepser, M.: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2004.
- Anders, Petra: Poetry Slam im Deutschunterricht. 2009: Bremen.
- Sascha Verlan im Gespräch bei D.Radio Kultur am 3. Juli 2012: „Mach das, Literatur ist in dir drin“; nachhören und nachlesen:
<http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/thema/1801715/>



Der Hühnerdieb von Béatrice Rodriguez

Silvia Schwiertz

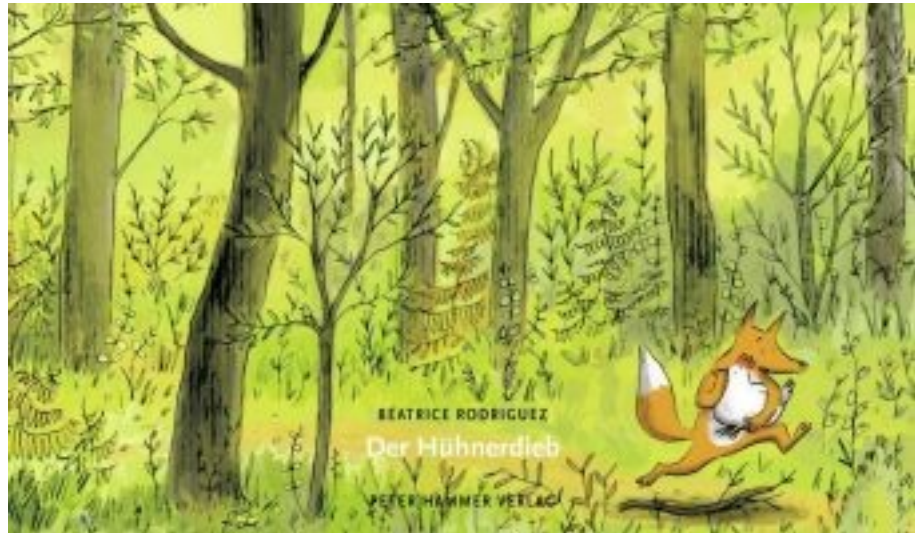
*„Dramatisch, komisch, herzergreifend: Eine Liebesgeschichte ganz ohne Worte.“
(Klappentext des Buches)*

Das 2008 in Deutschland im Peter Hammer Verlag erschienene Buch „Der Hühnerdieb“ der Französin Béatrice Rodriguez im Bilderbuchformat ist eine Freundschaftsgeschichte der ganz besonderen Art.

Inhalt & Illustration

Das Leben könnte nicht herrlicher sein, als eines Tages der friedlichen Idylle einer fröhlich bunt gemischten Tierhausgemeinschaft das schreiende Huhn seinen entsetzten Mitbewohnern vom Frühstückstisch des Vorgartens entrisen wird. Auf detailverliebten Doppelseiten beginnt darauf die abenteuerliche Verfolgungsjagd des Hühnerdiebs.

Mit schlichten aber sehr liebevollen Pastellkreidezeichnungen gelingt es der Autorin dabei mit wenigen Strichen jeden Gefühlsausdruck der Akteure auf der spannenden Jagd nach Fuchs und Huhn ganz ohne Worte darzustellen. Die überwiegend verwendeten Panoramabilder erlauben das gleichzeitige Darstellen von Verfolgern und Verfolgten und unterstreichen zugleich den Kontrast zwischen den Gefühlswelten der tierischen Darsteller. Die reduzierten erdigen Landschaftsmotive schaffen darüber hinaus einen ruhigen Gegenpol zu den lebendigen Farben der tierischen Protagonisten.



Das vom Fuchs eroberte Huhn scheint sich jedoch trotz der widrigen Umstände der wilden Verfolgungsjagd schnell in den Armen ihres Entführers gar nicht so unwohl zu fühlen. So schlummert er wonnig angeschmiegt in seinen Armen, während ihnen der wütende Hahn und seine tierischen Freunde bald erschöpft aber unermüdlich auf den Fersen sind. Nachsehen muss man dem Kidnapper rührenderweise, dass er sich äußert liebevoll um die gefiederte Beute kümmert. Verrät seine Mimik doch bereits im Augenblick des Raubes, dass er nicht auf ein Festessen aus zu sein scheint. Durch dunkle Wälder, weite Wiesen und gewaltige Berge geht die rasante, aber scheinbar gut geplante Flucht weiter bis zum romantischen Meeresstrand, wo ein gänzlich verzweifelter Bär zum lebendigen Floß werden muss, um dem Kahn der Fliehenden folgen zu können. Diese

unternehmen derweil offensichtlich eine sommerlich entspannte Ruderpartie. Am Ende ihrer Kräfte erreichen die völlig durchnässten tierischen Verfolger mit einem gefährlichen Holzknüppel bewaffnet und zu allem bereit das beleuchtete Haus des Entführers. Ähnlich wie zu Beginn wird das finale Zusammentreffen anschließend in Stationenbildern erzählt. Das inzwischen vollends verliebte Huhn tritt den rasenden Verfolgern mit einer leidenschaftlichen Führsprache

zugunsten ihres Kidnappers gegenüber und wendet die drohende Gefahr für den Hühnerdieb unter ungläubigen Blicken der Verfolger, wildem Gekicher und Ohnmachtsanfällen des Hahnes ab.

Mit einem überschwänglichen Kuss bekennt sich die amouröse Gefiederte zu ihrer artfremden Liebschaft und das spannende Buch findet bei gemütlicher Teestunde am Kamin und konträren Emotionen der Akteure ein entzückendes und besinnliches Ende.

Mögliche didaktische Umsetzung des Buches im Deutschunterricht

Eine Geschichte über ein ungewöhnliches Paar entgegen aller Erwartungen, die sich durch herrlich dramatische, komische und herzergreifende Bilder ganz von selbst erzählt: Als Bilderbuch in der Kinderliteratur ist es somit bereits für Kinder ab 3 Jahren sehr geeignet. Trotz Bilderbuchformat bietet der Band aber auch ein spannendes Medium für den Deutschunterricht der vierten Klasse. Durch die ungewöhnliche und ironische Verfolgungsjagd konterkariert das „Kleinkindermedium Bilderbuch“ die Erwartungshaltung der Grundschüler und liefert damit sowohl einen ausgezeichneten und motivierenden Erzählanlass³ als auch einen attraktiven Anlass zur Förderung der Schreibkompetenz⁴ (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 2012, 29).

Der Fabelcharakter des Buches eignet sich zudem zur Einführung der Litera-

turgattung „Fabel“. Die Thematik des Buchs bietet zudem die Gelegenheit, im Sinne Klafkis auch soziale Fähigkeiten sinnvoll zu fördern (vgl. Kiper et al., 2010, 73f), denn die märchenerprobten Stereotype werden „gegen den Strich gebürstet“ und können damit im Hinblick auf die als „Vorurteil“ zugeschriebenen Charaktereigenschaften der Tiere reflektiert werden.

Eigene soziale Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema Freundschaften und Freundschaftskonstellationen können ebenso einbezogen und verglichen werden. Eine Lehre im Sinne einer Fabel am Ende des Buches könnte daher lauten: „Auch einstige Feinde können Freunde werden.“, „Unterschiedlichkeit/Andersheit ist kein Hindernis.“ bzw. „Es lohnt sich, Vorurteile zu überdenken.“.

Aufgrund der möglichen Themenvielfalt scheint eine ganze Unterrichtsreihe zur Bearbeitung des Buches sinnvoll. Ein möglicher Einstieg ist über das vielversprechende Titelbild denkbar, das als „Stiller Impuls“ eingeführt wird (vgl. Schneider, 2004). Die Schülerinnen und Schüler können so ihre Gedanken zum

³ Förderaspekt der Richtlinien des Lehrplanes Deutsch Grundschule: Sprechen und Zuhören (Heft 2012) und Förderung der Erzählfähigkeit insgesamt, Erzählen zu Bildern.

⁴ Förderaspekt der Richtlinien des Lehrplanes Deutsch Grundschule: Schreiben. Schwerpunkt: Texte situations- und adressatengerecht verfassen.

Titelblatt äußern und es bietet sich eine schöne Überleitung zum eigentlichen Inhalt, der als Bilderbuchkino mit musikalischer Untermalung nachgeschaltet werden kann.

Die Geschichte kann im Anschluss mit eigenen Worten sowohl erzählerisch als auch in den Folgestunden schriftlich erarbeitet werden. Wortartenarbeit mit Arbeitsformen wie dem Gruppenpuzzle oder Schreibgesprächen⁵ zum Themenbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ mit anschließender Wortarten-Karteikartenerstellung als Grundlage für die folgende Schreibarbeit sind möglich (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 2012, 34). Aber auch Methoden wie das kreative Schreiben als individuelle Schreibform oder Unterrichtsformen wie die „Schreibwerkstatt“ im Sinne des kooperativen Schreibens bieten sich an (vgl. Laue, 2011/ Leis, 2006). Als weitere Alternative zur Förderung der Schreibfertigkeiten und Themenbereiche für den Deutschunterricht können auch schriftliche Charakterisierungen der Akteure vorgenommen werden. Alles in allem bietet die liebevoll gestaltete Geschichte des verliebten Hühnerdiebs eine Vielfalt an kreativen didaktischen Möglichkeiten für eine spannende und abenteuerliche Unterrichtsreihe.

Literatur:

- *Brüning, L./ Saum, T.* (2009) Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung (5. überarb. Aufl.). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- *Laue, M.* (2011). Von der Idee zum fertigen Text: Tipps, Tricks & Kniffe für kreatives Schreiben. Verlag: Books on Demand.
- *Leis, M.* (2006). Texte und Materialien für den Unterricht. Kreatives Schreiben: 111 Übungen. Verlag: Reclam.
- *Kiper, H./ Meyer, H. Topsch, W.* (2010). Einführung in die Schulpädagogik (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- *Kuhlmay, E.* (1985). Merkmale der Fabel. In: Ehrenwirth-Hauptschulmagazin. Zeitschrift für die Unterrichtspraxis (3/1985).
- *Mattes, W.* (2011). Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Braunschweig: Westermann Druck GmbH.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012 (Hrsg. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). Frechen: Ritterbach Verlag.
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf
- *Schneider, G.* (2004). Gelungene Einstige. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden (6. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau Geschichte-Verlag.

Der Hühnerdieb

Rodriguez, Béatrice
Peter Hammer Verlag

5. Auflage: 2008
Kategorie: Bilderbuch
Altersempfehlung: ab 3 Jahren

⁵ Nähere Informationen diesbezüglich in Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht, 78ff.

mutig, mutig von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer

Mareike Garrecht

*Wie hat schon der weise Immanuel Kant gesagt: „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant 1784. S. 481-494). Aber was ist eigentlich Mut, wie ist er greifbar und wie erklärt man Kindern, was es heißt mutig zu sein? Eben mit dieser Thematik beschäftigt sich **mutig, mutig**.*

Inhaltsübersicht – oder: Warum der Spatz der Coolste ist

Das Kinderbuch „mutig, mutig“ von Lorenz Pauli und Katrin Schärer ist erstmalig im Juni 2006 im Atlantis Verlag in Zürich erschienen. Es handelt von vier Freunden – einer Maus, einem Frosch, einer Schnecke und einem Spatz –, die jeweils eine Mutprobe in Form eines Wettkampfs bestehen wollen. So möchten sie herausfinden, welches das mutigste Tier unter ihnen ist. Jedes von ihnen wählt dabei eine Mutprobe für sich aus, die eine Herausforderung für sie selbst darstellt. Das heißt, die jeweilige Mutprobe widerspricht dem eigentlichen Naturell einer jeden Figur und was für die eine Figur eine leichte Hand-

lung bedeuten würde, stellt für die andere Figur eine Herausforderung dar. Am Schluss stellt sich heraus, dass der Spatz, der von vorneherein als mutigstes und waghalsigstes Tier dargestellt wird, auch zum mutigsten Tier des Wettbewerbs gewählt wird. Dies geschieht aber nicht, weil seine Mutprobe am waghalsigsten gewesen wäre, sondern weil er sich der Mutprobe entzieht und bei dem Wettbewerb der Tiere nicht mitmacht. Der Spatz traut sich „Nein“ zu sagen. Die anderen Tiere aber verspotten ihn deshalb nicht, sondern erkennen in seiner Weigerung, am Wettbewerb mitzumachen, den wahren Mut.

Ist das Buch geeignet für die jungen Leser?

Die Frage nach der „Passung“ eines Kinderbuches an die in den Blick genommene Zielgruppe kann auf verschiedene Weisen geschehen. Im einfachsten Fall urteilt die Lehrkraft aus dem Bauch. Da mag vielleicht auch etwas Erfahrung hilfreich sein. Aber das geht natürlich auch anders. Die allgemeine Frage „Passt das Buch zur Zielgruppe?“ lässt sich danach differenzieren, ob das Buch im Hinblick auf wichtige Merkmale an die jungen Leserinnen und Leser angepasst ist. Im Folgenden soll dies für Kinder im Vor- und Grundschulalter anhand der

etablierten Adaptions- und Anpassungsmerkmale nach Carsten Gansel geschehen, der in seinem Buch „Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht“ sechs Formen der Adaption unterscheidet (siehe auch Literaturverzeichnis).

Zunächst stellt sich die Frage nach der *stofflichen* Anpassung: Welche inhaltlichen Elemente von „mutig, mutig“ sind an die Lebenswelt von Kindern in der oben genannten Altersgruppe adaptiert? Sprechende Tiere sind sicher nicht ganz

wirklichkeitsnah, aber das irritiert Kinder in Vor- und Grundschule nicht. Sie erfassen selbstverständlich die anthropomorphe Konstruktion der „fabelhaften“ Geschichte und bei genauem Hinsehen wird deutlich, dass die Tiere unterschiedliche Charaktere verkörpern, die der heterogenen und vielseitigen Lebenswelt von Kindern sehr nahe kommen. So sind die Charaktere aus „mutig, mutig“ auch in kindlichen „Freundschaftscliquen“ zu finden: Das vorwitzige Großmaul (Frosch), das schüchterne Mäuschen, die mitlaufende Schleimerin (Schnecke) und der waghalsige, verrückte Vogel. Die Autoren haben die Figuren ihren körperlichen Eigenschaften entsprechend ausgesucht, doch nicht nur die Tierfiguren an sich, sondern auch die erzählte Situation, dass die Tiere aus Langeweile heraus einen

Wettbewerb mit nicht ungefährlichen Mutproben veranstalten, ist dem kindlichen Alltag nicht unbekannt. Viele bedauerliche Regenwürmer sind schon solchen Mutproben der Zielgruppe zum Opfer gefallen und ebenso muss zum Beispiel der Frosch in „mutig, mutig“ ein Sumpflatt auffressen.

In *formaler* Hinsicht interessiert, wie Pauli und Schärer die Erzählperspektive gewählt und die Handlungsstruktur durchdacht haben. Das Buch „mutig, mutig“ ist der literarischen Gattung der Epik zuzuordnen. Innerhalb dieser Gattung ist es einerseits eine Abenteuergeschichte, weil jedes Tier durch seine individuelle Mutprobe ein kleines Abenteuer besteht. Andererseits kann die Geschichte auch der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur zugewiesen werden, was später im Zusam-



menhang mit der thematischen Anpassung durch den Autor näher beleuchtet wird. Der Erzähler ist auktorial, er schildert die Geschichte in der Er/Sie/Es-Form. Er berichtet aus einer „allwissenden Perspektive“ über die Tiere und ihr Handeln. Eine multiperspektivistische Erzählweise ist nicht zu erkennen. Die Handlungsstruktur wurde geradlinig aufbereitet, das heißt, sie verläuft nicht mehrsträngig, sondern ist für die Kinder gut nachzuvollziehen. Zunächst werden die Tiere vorgestellt und in die Situation eingeführt. Dann folgen die einzelnen Mutproben der Tiere nacheinander und das Ende des Handlungsstrangs wird durch die Darstellung des „wahren Mutes“ kenntlich gemacht.

Auch die *mediale* Anpassung an die Zielgruppe ist von Bedeutung. Das Buch wurde im Querformat gestaltet und hat einen harten Bucheinband. Das Arrangement im Buch ist ansprechend: Die 24 Seiten sind liebevoll zeichnerisch gestaltet und die großen bildhaften Darstellungen illustrieren die Seiten, die es mit wenigen Textzeilen in großen Druckbuchstaben den Kinder leicht machen, das Vorgelesene gut zu verfolgen und die Bilder leicht zu identifizieren. Das Buch ist, trotz der prinzipiellen Offenheit zwischen Bild und Text, als Bilderbuch zu erkennen: Es besteht zwar eine enge, konstitutive Wechselbeziehung zwischen Bild und Text, die Dominanz des Bildes gegenüber dem Text ist jedoch unverkennbar.

Besonders bei Kinderbüchern ist es wichtig, dass man die *sprachlich-stilistische* Anpassung genau betrachtet, da auch das schönste Buch nicht seinen Sinn erfüllen kann, wenn die Zielgruppe die Geschichte nicht versteht. „mutig, mutig“ knüpft an die kognitiven Ver-

ständnisfähigkeiten der ZIELLESER AN. In der Geschichte wurden keine komplexen Fach- oder Fremdwörter benutzt, der Text ist im Hinblick auf Wortwahl und Syntax leicht verständlich und wird durch eine dominante Bebilderung visuell unterstützt. Die Bild-Text-Struktur zeichnet sich durch eine Bild-Text-Interdependenz des „geflochtenen Zopfes“ aus, d. h. die narrativen Ebenen greifen ineinander und erzählen abwechselnd. Die Bilder greifen dem Text zum Teil vor und umgekehrt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die *thematische* Adaption, also die Frage, wie die Geschichte wichtige Themen bzw. wichtige Entwicklungsaufgaben der ZIELLESERSCHAFT aufgreift. Dies gibt uns Aufschluss darüber, inwiefern der Gehalt bzw. das „Problem“ der Geschichte die Kinder anspricht und betrifft. Wie bereits angedeutet, kann das Buch unter anderem der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur zugeordnet werden, da die Darstellungsform der Geschichte eine Orientierung an den Herausforderungen des kindlichen Alltags aufweist. Sie trägt oberflächlich dem Umstand Rechnung, dass sich Kinder in Gruppen und/oder aus Langeweile auf Ideen und Aktionen einlassen, die für sie nicht immer ungefährlich sind und auch böse enden können. Darunter liegen aber umfassende Aspekte wie z.B. die Frage, ob und wie man sich Gruppenerwartungen unterwirft, wie Anerkennung und Respekt definiert und erworben werden, wie mit Angst umgegangen werden kann und schließlich die Fähigkeit, sich zu widersetzen. Die Herausforderung Mutprobe, der sich die Tiere der Geschichte stellen müssen und die alle diese Aspekte anklingen lässt, ist den meisten Kindern direkt oder zumin-

dest indirekt bekannt und damit erreicht die Geschichte thematisch eine hohe Identifikation der Kinder mit den Figuren.

Zuletzt soll kurz bedacht werden, ob und wie „mutig, mutig“ der *axiologischen* bzw. *wertenden* Adaption gerecht wird – oder mit anderen Worten: „Wer ist der implizite Autor?“. Um diese Frage beantworten zu können, muss geklärt werden, von wem die Wertinstanz in der Geschichte ausgeht. Aufgrund des Ausgangs der Geschichte, den sich ein Kind so wünschen würde, kann hier davon ausgegangen werden, dass der kindliche Leser die wertende Instanz verkörpert. Zum Vergleich: Würde die wertende Instanz von der Erwachsenenwelt ausgehen, würde den Figuren womöglich während ihren Mutproben etwas zustoßen, so dass sie ein abschreckendes Beispiel dafür liefern würden, dass sich Kinder auf Gruppendynamiken gar nicht erst einlassen sollten. Die Tiere in der

Geschichte allerdings bestehen alle ihre Prüfungen, ohne dass etwas Schlimmes geschieht. Außerdem wird der Spatz zum Mutigsten ernannt, da er sich traut, die Mutprobe auszuschlagen. Seine Tat wird von den anderen Tieren anerkannt und niemand lacht über ihn oder hält ihn für ängstlich. Dieser Ausgang der Geschichte macht Kinder für die Thematik sensibel, dass niemand als Angsthase bezeichnet werden sollte, der sich einer nicht ungefährlichen Herausforderung entzieht – im Gegenteil! Die Tiere freuen sich miteinander, weil sie erkannt haben, was wahrer Mut bedeutet, ohne dass eine moralische Instanz den Sozialisationsprozess vorantreiben und so den „warnenden Finger“ erheben muss. Hier zeigt sich, dass es sich um kindgemäße, antiautoritäre Literatur handelt, da die Dichtung sozusagen vom Kinde ausgeht und das Kind sowohl den Wertungsstandort bestimmt als auch die Autorität darstellt.

Wie kann ich das Buch im Unterricht einbringen?

Vorschläge und didaktische Möglichkeiten

Die bisherige Analyse der Anpassungs- und Adaptionenmerkmale hat gezeigt, dass „mutig, mutig“ an seine Ziellesergruppe angepasst ist und wir können nun auch die didaktischen Möglichkeiten diskutieren. Wie könnte das Buch erfolgreich im Unterricht eingesetzt werden? Für welche Schulart und Schulstufe ist es am ehesten geeignet? Grundsätzlich ist es für Kinder im Vor- und Grundschulalter gedacht, maximal bis zur zweiten Klasse kann das Bilderbuch zur Sensibilisierung dienen, wie dies bereits in der *axiologischen* Anpassung angesprochen wurde. Ein konkreter Vorschlag zur Integration des Buches in den Unterrichtsalltag könnte zum Bei-

spiel im Hinblick auf die Thematik der Selbstbestimmung geschehen. Streitschlichtung und die Ausbildung von Schülern zu Streitschlichtern sind aktuelle Themen in den Grundschulen. Lehrer werden in speziellen Qualifizierungskursen für die Grundschule/Primarstufe, wie sie zum Beispiel durch das Institut für Lehrerbildung in Mülheim an der Ruhr⁶ angeboten werden, zu Streitschlichter-Trainern ausgebildet und geben dann ihr Wissen an die Schüler, in speziell zu diesem Zweck eingerichteten Arbeitsgemeinschaften, weiter.

⁶ URL: <http://www.ifl-muelheim.de/wwwAktuell/default.htm>

Das Kinder- bzw. Bilderbuch „mutig, mutig“ kann in einer solchen Arbeitsgemeinschaft genutzt werden. Man kann es den Kindern zum Einstieg in eine Trainingseinheit vorstellen und sie im Anschluss dazu befragen: Warum ist der Spatz der Mutigste und warum lachen die anderen Tiere den Spatz nicht aus? Wie hättest du an Stelle eines der anderen Tiere gehandelt? Was kannst du aus dem Verhalten der Tiere lernen und weitergeben? Kennst du ähnliche Situationen aus den Pausen und wie enden diese meistens? Was würdest du jemandem sagen, der einen Mitschüler auslacht, nur weil dieser bei einer Mutprobe nicht mitmacht? Auf diese Weise werden Schüler sensibilisiert und sie können das, was sie aus der Geschichte gelernt haben, in ihrer Funktion als Streitschlichter einsetzen. Den Schülern wird gezeigt, dass die Prioritäten und Entscheidungen anderer respektiert werden müssen und dass es mutig ist, auch mal gegen den Strom zu Schwimmen. Das Bilderbuch kann in diesem Zusammenhang auch ein relevanter Bestandteil einer Unterrichtsreihe sein, die den Titel „Zeige Mut – sag nein!“ trägt. Die Streitschlichter oder auch die Lehrkraft können dieses Buch im Unterricht vorstellen und die Inhalte und die Absicht des Buches festhalten.

Eine ganz andere didaktische Herangehensweise bietet der Nutzen des Buches für den Deutschunterricht: Die Schüler

erfassen zunächst die Schreibstruktur und die stilistischen Merkmale des Buches. Was macht das Buch aus? Was unterscheidet es von anderen Büchern, die du kennst? Im Anschluss daran werden die Schüler dazu auffordern, selbst eine Geschichte mit ähnlicher Intention zu verfassen – also eine Geschichte, die auch ein Problem oder einen Sachverhalt aus dem kindlichen Alltag beschreibt. Nutzt man das Buch auf diese Weise, ist es aber von Vorteil, es Schülern höherer Klassen vorzustellen. Besonders das Erkennen sprachlich-stilistischer Merkmale und die thematische Abgrenzung zu anderen Büchern erfordern kognitive Kompetenzen, die frühesten Schüler der vierten Grundschulstufe aufweisen. Die Einschätzung der Fähigkeiten der Schüler obliegt in diesem Fall der Lehrkraft und die Anwendung muss individuell entschieden werden.

Grundsätzlich gelten diese Anwendungsbeispiele nur als Vorschläge. Eine Integration von Lorenz Paulis und Kathrin Schärers Kinderbuch „mutig, mutig“ in den Unterrichtsalltag lohnt aber.

Literaturverzeichnis:

- Gansel, Carsten: Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht. 4. Überarbeitete Auflage. Berlin 2010.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift. Dezember-Heft 1784. S. 481-494.
- http://www.ifl-muelheim.de/www_Aktuell/default.htm (Letzter Zugriff am 02.08.2012, 11:25 Uhr).

mutig, mutig

Lorenz Pauli
Beltz und Gelberg

5. Auflage: 2012
Kategorie: Bilderbuch
Altersempfehlung: ab 3 Jahren

Die Rebellion der Maddie Freeman

von Katie Kacvinsky

Sarah Kristina Strehlow

„In welcher Welt wollen wir leben [...]?“

Diese Frage stellt der Klappentext des dystopischen Buches „Die Rebellion der Maddie Freeman“ von Katie Kacvinsky an die jugendliche Zielleserschaft. Sie liest sich sehr philosophisch, gleichzeitig wenig realistisch – wer kann es sich schon aussuchen, in welcher Welt man leben möchte? Kann man es sich überhaupt aussuchen? Aber ob realistisch oder nicht: Vor genau dieser Frage steht die Protagonistin Madline Freeman, genannt Maddie, 17 Jahre alt und gefangen im Kontrollzwang ihres Vaters. Maddie erzählt über etwa drei Monate hinweg ihre eigene Geschichte – eine Geschichte, die von Beginn an viele Fragen aufwirft.

Inhalt

Maddie lebt in der Zukunft, geboren im Jahr 2043. Zunächst wächst sie in einer Welt auf, in der Amokläufe in Schulen an der Tagesordnung sind und in der die Menschen aus Angst vor Gewalt und Unsicherheit nur noch ungern vor die Türe gehen. Nach einem verheerenden Anschlag spitzt sich diese Lage weiter zu: Kinder werden verpflichtet via Computer an Digital Schools (gegründet von Maddies Vater) teilzunehmen und Häuser werden festungsgleich zu sicheren Zufluchtsorten der Menschen. Dabei spielt der Sicherheitsgedanke eine wichtige Rolle – es wird alles verbannt, was eine Gefahr sein könnte und die Men-

schen bauen in ihren Häusern ihre eigene kleine, digitale, sichere Welt auf. Im Mittelpunkt steht dabei die Vielzahl von Medien mit denen sie ihre Onlinekontakte pflegen, sich Onlineprofile erstellen und dabei ihre Privatsphäre bestmöglich schützen. Dass man diese Kontakte persönlich kennt, sich mit ihnen trifft oder über persönliche Dinge spricht, ist dabei jedoch nicht vorgesehen. Man trifft sich zum Onlinespaziergang oder trinkt Kaffee im Onlinecoffee-shop. Wenn man dann doch ab und zu anderen Menschen von Angesicht zu Angesicht begegnet, so werden diese Begegnungen begleitet durch ein fortwährend piepsendes Handy, durch die Bedienung eines Flipscreens und durch Mindreader, die die menschlichen Gedanken auf einem Display lesbar machen.

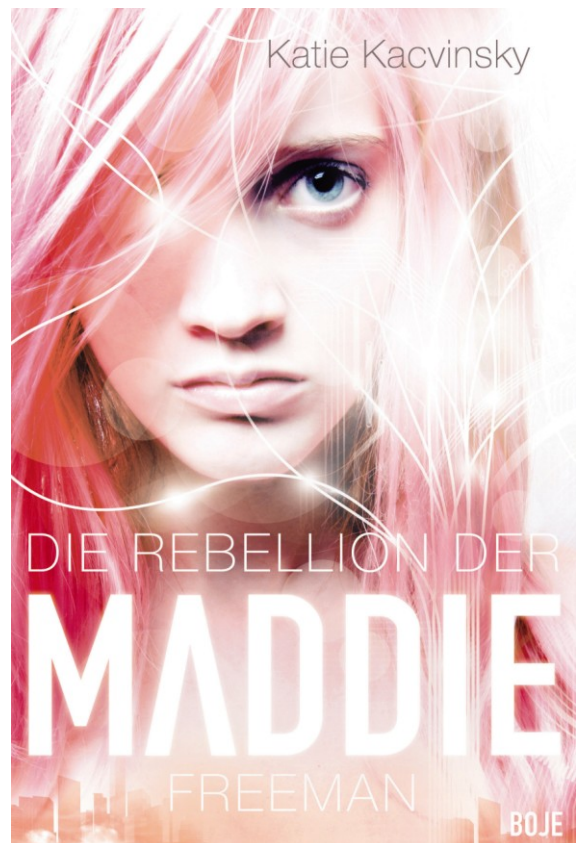
Maddies Alltags- und Freizeitwelt klingt zunächst gar nicht so unrealistisch. Es beschreibt in Ansätzen das, was heute bereits medial möglich ist. Dennoch ist die Darstellung deutlich überspitzt – die Protagonisten werden als abgestumpft, teilnahmslos, mediensüchtig und isoliert dargestellt – und entsprechen so dem typischen Merkmal einer dystopischen Erzählung (vgl. Marci-Boehncke 2011: 35).

In Maddies Welt nimmt das soziale System eine wichtige Rolle ein. Es verfolgt das Ziel, den Menschen in Unmündigkeit zu halten. Die Freiheit wird weitestgehend eingeschränkt (Autos sind aus diesem Grund verboten) und Menschen brauchen nicht selber zu denken (man kann auch sagen: sie *sollen* nicht selber denken), stattdessen geben sie das wider, was ihnen vom System vorgegeben wird. Kommen widerständische Gedanken auf, so wird Gebrauch von Umerziehungslagern, Gehirnwäsche und manchmal sogar der Todesstrafe gemacht. In dieser Welt hegt Maddie schon früh revolutionäre Gedanken, verhilft einer Gruppe von Aufständischen mit Informationen, fliegt auf und wird von nun an noch stärker von ihrem Vater kontrolliert. In diese Situation platzt Justin. Ein junger, gutaussehender Mann, Anfang 20 und Gegner der digitalen Welt. Von nun an ändert sich Maddies Leben rasant. Von Justin wird sie in eine Welt offline eingeführt, in der eigenes Denken ausdrücklich erwünscht ist. Zu Beginn sträubt sie sich noch, findet dann aber immer mehr Gefallen an der Gruppe, die die Gesellschaft revolutionieren will. Dabei spielt Maddie als Tochter des ‚Gegners‘ von Beginn an eine zentrale Rolle und sie ist es auch, die ‚den entscheidenden Kampf‘ fast im Alleingang angeht.

Zielgruppe

Betrachtet man das Cover des Buches, fällt eins direkt ins Auge: Alles ist in pink/rosa/weiß gehalten. Auf dem Titelbild ist ein junges Teenagermädchen zu sehen, dessen Haare pink gefärbt sind, der aber (passend zum Titel) die Rebellion ins Gesicht geschrieben steht. Auch die Spiegel, der Vorsatz und das

Lesebändchen sind in einem leuchtenden Pink gehalten. So wird auf einem Blick klar, dass Mädchen im Teenageralter die Zielleserschaft des Buches sind. Doch ist das Buch tatsächlich eine klassische Teeniemädchengeschichte oder steckt mehr dahinter? Können sich auch Jungen angesprochen fühlen?



Thematisch richtet sich das Buch sowohl an Mädchen als auch an Jungen. Für beide ist das Thema rund um Medien und deren Gebrauch ein lebensweltlicher Anknüpfungspunkt. Beide können sich in Maddies Teenagerproblemen durchaus wiederfinden und beide sind in dem Alter genau wie Maddie auf der Suche nach sich selbst. Doch leider werden diese Aspekte durch eine Wendung getrübt: In der Erzählung nimmt die sich anbahnende Lovestory zwischen Maddie und Justin eine recht dominante Rolle ein, die das eigentliche Thema oftmals in den Hintergrund drängt. Die zum Teil

sehr detailliert beschriebenen, langen Textpassagen dazu und die fortlaufenden Anspielungen machen es trotz des interessanten gesellschaftlichen Themas äußerst schwierig, auch Jungen für dieses Buch zu begeistern.

Form und Sprache

Das Buch ist formal und stilistisch so geschrieben, dass es für die Leserschaft im Teeniealter leicht und kurzweilig zu lesen ist. Die Geschichte wird von einem Ich-Erzähler (Maddie) berichtet und konzentriert sich auf das, worum es auch tatsächlich geht, ohne Nebenhandlungen auszuführen – nämlich die Revolution gegen das System, verwoben mit der Beziehung zwischen Maddie und Justin. Die Erzählung ist in einem Ton verfasst, den Teenager von sich oder zumindest von ihren Altersgenossen kennen: mit einem Hang zur Coolness, leicht ironisch und dabei immer drauf bedacht, möglichst lässig oder auch mal gelangweilt, aber auf gar keinen Fall zu emotional zu klingen. Das sprachliche Niveau entspricht den Lesern im Teeniealter: Die Sätze sind nicht in sich verschachtelt, auch lassen sich kaum ungewöhnliche oder unbekannte Wörter feststellen. Das Buch ist flüssig zu lesen und formal sowie sprachlich für die Zielleserschaft durchaus ansprechend – eine Sprache von einem Teenie für Teenies.

Durch den Ich-Erzähler erhält der Leser Einblick in die Gedankenwelt Maddies sowie deren moralischen Vorstellungen und Werte. Oftmals wird dabei deutlich, dass Maddie in diversen Konflikten steht (welcher Jugendlicher kennt das nicht?): mal mit ihrem Vater, mal mit dem gesamten gesellschaftlichen System, mal mit Justin, mal mit sich selbst. Im Ver-

laufe des Buches beginnt Maddie jedoch, immer eigenständiger zu denken und auch zu reflektieren. Von Zeit zu Zeit fragt sich der Leser jedoch, ob diese Gedanken tatsächlich das sind, was Maddie denkt, oder ob sie Justins Gedanken und Meinungen adaptiert und diese als ihre eigenen angibt – eine Verhaltensweise, die gewiss viele Teenager kennen, um bei einer bestimmten Person besser „anzukommen“.

In Bezug auf Maddies Eltern lassen sich stereotype und veraltete Rollenvorstellungen festmachen: der Vater als erklärtes Oberhaupt der Familie, die Mutter als Mittlerin zwischen Vater und Tochter. Obwohl Maddies Mutter durchaus nicht mit den Ansichten ihres Ehemanns einverstanden ist, nimmt sie alles so hin, wie es ist. Ebenso gibt es ein klischeehaftes Rollenverhältnis zwischen Maddie und Justin: Maddie als Unwissende, die sich in einer Welt jenseits von Bildschirmen nicht zurechtfindet, und Justin als Mentor, der Maddie in ‚die richtige‘ Welt einführt.

An dieser Stelle sei noch auf den Namen von Maddies Familie aufmerksam zu machen: „Freeman“ – freier Mensch. Welch Ironie.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die thematische Grundlage des Buches ansprechend ist und Anknüpfungspunkte sowohl für Mädchen als auch für Jungen bietet. Leider ist die Geschichte durchtränkt von einer vorhersehbaren, typischen Teenagerlovestory und von diversen Rollenklischees. Nichtsdestotrotz bietet der Roman einige didaktische Anknüpfungspunkte.

Didaktische Anregungen

Auf der Grundlage des Buches lassen sich verschiedene Aspekte im Unterricht der Mittelstufe behandeln, die sowohl das Medienthema selbst als auch stilistische Gegebenheiten des Buches betreffen. Dabei sollte man jedoch die für Jungen abschreckende mediale Gestaltung sowie auch die Länge des Romans (366 Seiten) beachten. Es bietet sich daher an, das Buch abschnittsweise zur Verfügung

zu stellen und auch Gebrauch von dem Hörbuch zu machen. Im Rahmen eines Portfolios lassen sich vielfältige thematische Punkte des Romans aufgreifen. Dabei können die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse von Gruppen- oder Klassendiskussionen, eigene Meinungen/Vorstellungen, Ergebnisse schriftlicher Übungen etc. festhalten. Dazu bieten sich folgende Inhalte an:

- Den eigenen Medienkonsum in der Form eines Medientagebuchs protokollieren und reflektieren (eventuell auch durch Fotos oder Videoclips)
- Gratifikationen des eigenen Mediengebrauchs reflektieren
- Reflexion von Maddies Situation: Maddie steht zwischen der Welt ihrer Eltern und der von Justin – Wie würde man sich in dieser Situation selber entscheiden? Was spricht für oder gegen die jeweilige Entscheidung?
- Online-Freunde: Ersetzen Online-Freunde richtige Freundschaften? Werden Freundschaften durch soziale Netzwerke oberflächlicher? Wird Freundschaft durch die Expansion der Freundeslisten messbar?
- Bezug auf das Gesellschaftssystem: Sind Medien und elektronische Geräte ursächlich dafür verantwortlich zu machen, wenn Menschen mehr Zeit zuhause und weniger Zeit mit anderen verbringen?
- Bezug auf das politische System: Wie schafft es ein politisches System, eine solche Gesellschaft aufzubauen, wie die, in der Maddie lebt? Gibt es in der Realität Länder, die damit vergleichbar sind?
- Schluss des Romans: Das Ende ist offen, es werden jedoch Hinweise gegeben, wie sich das gesellschaftliche Leben entwickeln könnte. Wie könnte es weitergehen? Dabei sollte es den SchülerInnen möglich sein, die Fortführung so umzusetzen, wie sie es gern möchten: schriftlich, mittels Fotos, Filme, Hörspiele, Powerpoint-Präsentationen etc.

Bei der Behandlung dieses Themas ist es von großer Bedeutung, dass die Lehrkraft in medialer Hinsicht keine bewährpädagogische Haltung einnimmt, mit erhobenem Zeigefinger auftritt und den Schülerinnen und Schülern predigt, dass sie Computer, Internet und Co viel

zu exzessiv nutzen und dass eine Welt ohne diese Medien viel besser wäre. Wichtig ist, dass die Lehrperson über mediale Vorlieben und Nutzungsgewohnheiten der Schülerschaft Bescheid weiß und diese zunächst einmal akzeptiert.

Im Rahmen der Buchbesprechung lassen sich darüber hinaus noch folgende zwei Themen bearbeiten:

Gattung

„Die Rebellion der Maddie Freeman“ ist ein dystopischer Roman. Seit einiger Zeit sind Dystopien auf dem Jugendbuch- und Filmmarkt stark vertreten. Anhand von Maddies Erzählung lassen sich im Unterricht Elemente der Dystopie sowie deren Umsetzung im vorliegenden Roman erarbeiten. Darüber hinaus wird überlegt, welche anderen bekannten Bücher und Filme Dystopien sind und reflektiert, warum Dystopien so beliebt sind. Dazu können die Jugendlichen auf eigene literarische, medienübergreifende Erfahrungen zurückgreifen. Im Unterricht können dabei auch mitgebrachte Film- oder Buchausschnitte thematisiert werden, die die Beschreibungen konkretisieren. Nach diesem eher fachwissenschaftlichen Themenblock werden die Schülerinnen und Schüler selber aktiv: Sie denken sich in Gruppen eine eigene dystopische Erzählung aus und setzen sie im Folgenden medial um. Auf welchem Weg sie dies machen, bleibt ihnen überlassen. Sie können ihre Erzählung visuell, audiovisuell oder auditiv inszenieren und ihre Ergebnisse dem Rest der Klasse vorstellen.

Heldenreise

Maddies Erzählung spricht alle Stufen der Heldenreise nach Vogler (2010) an. Die Heldenreise ist ein Gerüst, an dem sich die meisten literarischen Erzählungen (sei es Buch oder Film) anlehnen. Analog zu der eben beschriebenen Behandlung der Gattung, kann auch die Heldenreise thematisiert werden. Was ist die Heldenreise? Aus welchen Etappen besteht sie? Welche Archetypen spielen dabei eine Rolle? Parallel zu der Erarbeitung des theoretischen Wissens ziehen die Schülerinnen und Schüler fortlaufend das Buch hinzu und verfolgen Maddies persönliche Heldenreise. Ebenso entwickeln die Schülerinnen und Schüler eigene Heldenreisen und setzen diese medial um.

Literatur:

- Marci-Boehncke, Gudrun (2011): „Was wäre wenn...“ – mediale Lügen als moderne Dystopien. Vorschläge für einen medienorientierten Unterricht. In: *kj&m. forschung. schule. bibliotheken.* 63 (2011) 1. S. 34-41.
- Vogler, Christopher (2010): *Die Odyssee des Drehbuchschreibers: über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos.* Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Die Rebellion der Maddie Freeman

Katie Kacvinsky
übersetzt von Ulrike Nolte
Boje Verlag

1. Auflage: 2011
Kategorie: Jugendroman
Altersempfehlung: ab 14 Jahren

Kunst-Comic: Claude Monet

von Mona Horncastle und Matthias Lehmann

Nadine Wundrock

*Wer war eigentlich dieser Claude Monet?
Und was war an seinem Leben so besonders?*

Fragen, auf die das Buch „Claude Monet“ aus der Kunst-Comic-Reihe, geschrieben von Mona Horncastle und illustriert von Matthias Lehmann, einem Zeichner aus Dresden, eine Antwort bietet.

Inhalt

Die im Prestel Verlag erschienene Biographie des französischen Malers Claude Monet wurde im März 2012 veröffentlicht und erzählt auf 48 Seiten vom Leben eines der bedeutendsten Künstler des 19. Jahrhunderts. Angefangen bei der Geburt Monets im Jahr 1840 über seinen künstlerischen Werdegang bis hin zu seinem Tod 1926 wird der Lebensweg des Impressionisten kindgerecht für die Altersstufe von neun bis elf Jahren dargestellt. Die thematischen Schwerpunkte, die einen in diesem Buch erwarten, sind einerseits natürlich „Kunst“ und „Künstler“, andererseits aber auch „Familie“ und „Freundschaft“.

Mediale Form

Das Ganze ist in einem ansprechenden Cover schön verpackt, welches den Künstler auf einer Brücke vor einer Leinwand zeigt. Somit kann man also bereits erahnen, wer oder was Claude Monet war, auch wenn man diesen Namen noch nie zuvor gehört hat. Der typografisch schlicht gehaltene Titel in weiß sticht sofort ins Auge und verrät, um wen es geht. Alles in allem ist das

Cover sehr farbenfroh gestaltet, was vor allem für Kinder wichtig ist. Durch die Mischung aus Erzähltext und Bilderbuch, teilweise in Comicform, setzt sich die Farbenpracht im kompletten Buch fort.

Die insgesamt elf Kapitel, die den Hauptteil der Biographie bilden, bestehen immer aus ein bis zwei Seiten Comic, mindestens einem Gemälde Monets und aus einer Seite Erzähltext, der das vorangegangene Kapitel noch einmal zusammenfasst. Somit werden Missverständnisse, die eventuell entstehen können, kindgerecht erklärt. Um das Buch abzurunden fehlen allerdings einige Fotos des echten Monet, so dass die Leser eine Vorstellung davon bekommen können, wie er im realen Leben aussah, wie er wohnte usw. Da sich die Biographie an ein recht junges Publikum richtet, wurde eine Nicht-Serifenschrift in einer gut lesbaren Schriftgröße ausgewählt. So wird den Kindern das Lesen erleichtert. Hinzu kommt, dass die Texte an sich klar strukturiert sind und in der Schriftgröße nicht variieren.

Form und Sprache

Wie bereits erwähnt, ist der biographische Anteil des Buches in Kapitel unterteilt, die die wichtigsten Lebensabschnitte Monets beinhalten. Jedes Kapitel ist mit einer aussagekräftigen Überschrift versehen. Die zahlreichen Infor-

mation, die man über das Leben des Künstlers erhält, werden durch die Sicht eines personalen Erzählers vermittelt. Der Erzähler hat ein ausgeprägtes, detailliertes Wissen über Monet, welches allerdings an die Wissensebene eines kindlichen Rezipienten angepasst ist. Hier besteht jedoch nicht, wie in anderen Biographien (z.B. „Linnéa im Garten des Malers“ von Christina Björk), die Möglichkeit, dass der junge Leser sich mit einer im Buch vorkommenden Person identifizieren kann. Es ist also keine Figur vorhanden, die das lesende Kind bei der Entdeckung von Claude Monets Leben begleitet. Die Formulierungen, der gewählte Sprachschatz, die Art der Argumentation sowie die Satzlänge und der Satzbau sind dem kindlichen Leser oder dem interessierten Zuhörer angepasst. Ein Perspektivwechsel ist im gesamten Buch nicht zu finden. Die für einen Comic üblichen Sprechblasen verbinden die wörtliche Rede auf der Textebene mit der Bildebene. So können die Kinder leichter nachvollziehen, was vom wem gesagt wird. Dabei stößt man an manchen Stellen auf umgangssprachliche Ausdrücke (z. B. S. 8: „verplempern“). Somit ist die Sprache des Buches an Alltagssprachliche Äußerungen sowie an das kindliche Vokabular angeglichen. Manche Begrifflichkeiten wie „Atelier“, „Karikaturen“, „Akademie“ oder „Salon“ bedürfen aber unter Umständen der Erklärung.

Handlung und Thema

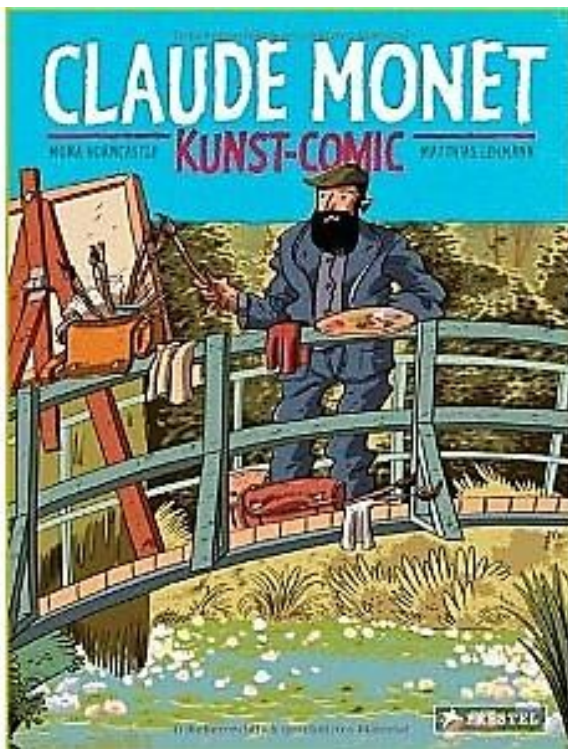
Der Handlungsstrang ist chronologisch. Das wird zum einen durch die zeitlichen Einordnungen von Monets Künstlerdasein deutlich, zum anderen aber auch durch die Comicbilder, die Monet von seiner Jugend bis zu seinem Tod zei-

gen. Das Thema selbst, also die Auseinandersetzung mit dem Leben des Künstlers Monet, wird recht anonym vermittelt. Dennoch wird besonders zu Anfang der Künstlerbiographie der Eindruck erweckt, dass Monet ein „ganz normaler“ Junge war, wie eben jedes andere Kind auch (z. B. S. 6: Monet wird in der Schule beim Zeichnen von Karikaturen erwischt). So fällt es Kindern leichter, sich mit dem Künstler zu identifizieren. Bei der Aufbereitung der Thematik spielt besonders der visuelle Aspekt eine große Rolle, wie z. B. durch die familiäre Darbietung des Comics. Hier rücken insbesondere die Verhältnisse zwischen Claude Monet und seinen Eltern als auch zwischen ihm und seiner späteren eigenen Familie in den Fokus.

Fazit

Alles in allem erfährt der junge Leser durch diese Biographie eine Menge über Claude Monet sowie über seine Kunst: Wann er geboren wurde und wann er starb, dass er nie gerne die Schule besuchte, immer davon träumte Künstler zu werden und sein Leben lang nach Anerkennung strebte, wohin ihn seine Reisen führten und wo er überall wohnte, dass er zweimal verheiratet war, mehrere Kinder hatte und noch vieles mehr. Besonders der auf den Seiten 38 bis 41 abgebildete Lebensweg Monets fasst alle wichtigen Ereignisse in einer anschaulichen Art und Weise zusammen. So können die Kinder, falls sie das eine oder andere vergessen haben sollten, alles noch einmal nachlesen. Da das Buch voller Informationen über einen der europaweit namenhaften Künstler ist, handelt es sich hier um ein Thema, das auch durchaus in der Schule behandelt werden kann. Aufgrund der Al-

terseinstufung des Buches sollte die Lektüre in der Grundschule gelesen werden (ca. dritte bis vierte Klasse). Dort gibt es viele Möglichkeiten, den Stoff in den Unterricht miteinzubinden. Eine sinnvolle Idee ist beispielsweise, ein Leseprojekt im Deutschunterricht zu diesem Buch einzuführen, das in Form von Stationenlernen durchgeführt wird. Die Kinder können so selbstständig zusätzliche Informationen zum Leben von Claude Monet suchen (z. B. mithilfe des Internets) oder an den einzelnen Stationen Aufgaben zum Text bearbeiten. Eine dieser Aufgaben kann beispielsweise ein Kreuzworträtsel sein, bei dem wichtige im Buch vorkommende Kunstbegriffe gesucht werden müssen.



Kunst-Comic: Claude Monet

Mona Horncastel & Matthias Lehmann
Prestel Verlag

1. Auflage: 2011

Kategorie: Kunst-Comic

Altersempfehlung: ab 9 Jahren

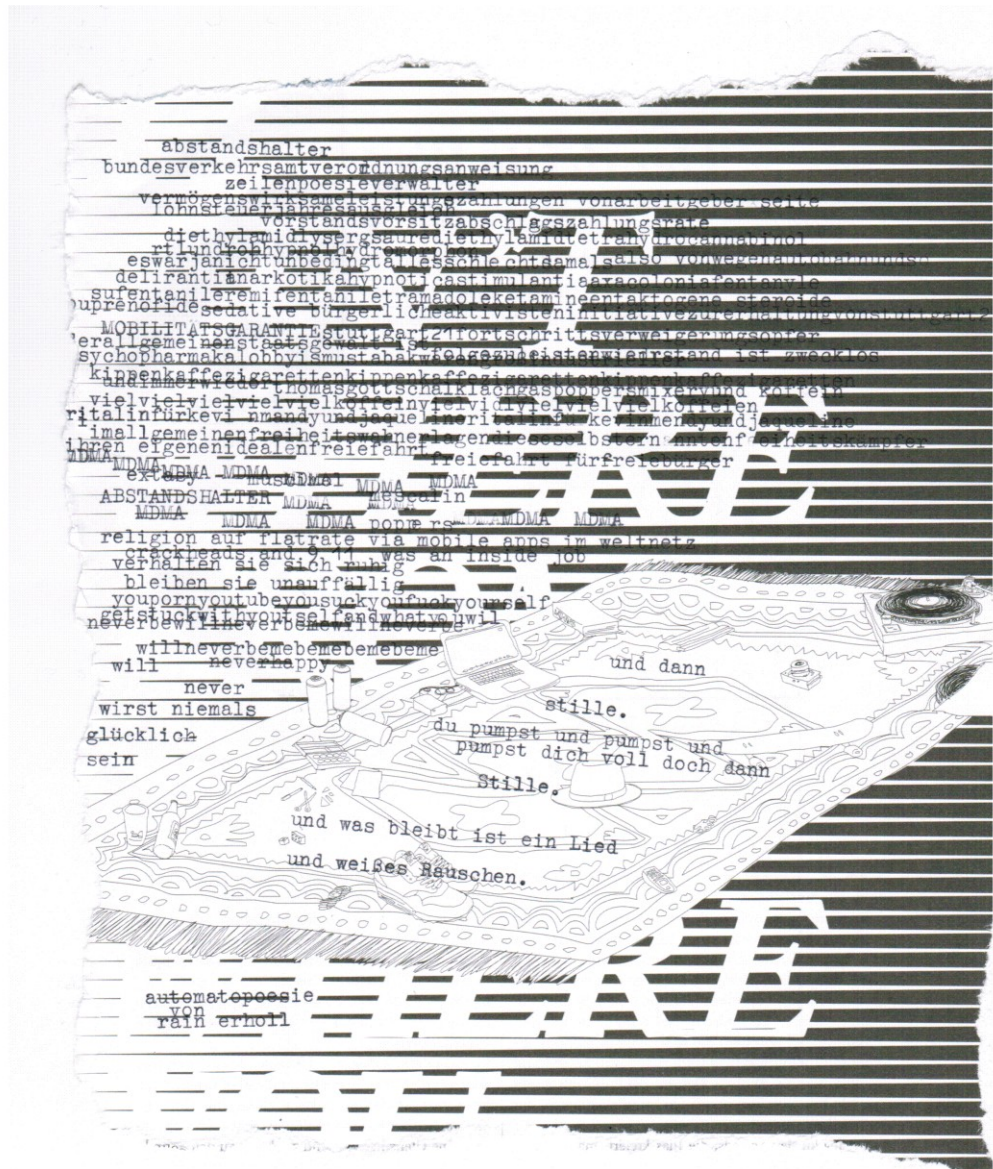
Das Buch kann auch dazu genutzt werden, die Kinder generell mit dem Format einer Biographie vertraut zu machen. Sie können anschließend eine eigene kleine Biographie über eine Person entwerfen, die sie gut kennen und mögen (z. B. über eines ihrer Elternteile). Hierfür können sie Kinderfotos oder Erinnerungsstücke ihrer ausgewählten Person sammeln und verarbeiten, passende Texte entwerfen usw.

Es bietet sich selbstverständlich auch an, das Buch im Kunstunterricht zu verwenden. So kann die Biographie gemeinsam gelesen werden und im Anschluss suchen sich die Schülerinnen und Schüler ihr persönliches Lieblingsbild von Monet aus und versuchen es nachzumalen. Dazu gibt es auf den Seiten 44 bis 47 die sogenannte Galerie, die sämtliche Gemälde Monets zeigt sowie auf Seite 48 weitere Informationen speziell zum Impressionismus.

Schließlich ließe sich mit dem Buch auch ein fächerübergreifendes Projekt entwerfen. Dazu bieten sich die Fächer Deutsch (Beschäftigung mit Biographien, Comics), Sachunterricht (Informationen zum Künstler, zur Zeit usw.) und Kunst (eigene Bilder im Stil Monets malen) an.

Es gibt also zahlreiche Möglichkeiten, das Buch in den Unterricht zu integrieren. Es ist sehr kindgerecht gestaltet und beschränkt sich auf die wesentlichen Informationen. Es wird sicherlich für einige Kinder eine ganz neue Erfahrung sein, eine Biographie in Form eines Comics zu lesen, was sicher hundertprozentigen Lesespaß bietet. Das Buch ist also wirklich empfehlenswert!

Konvergentes



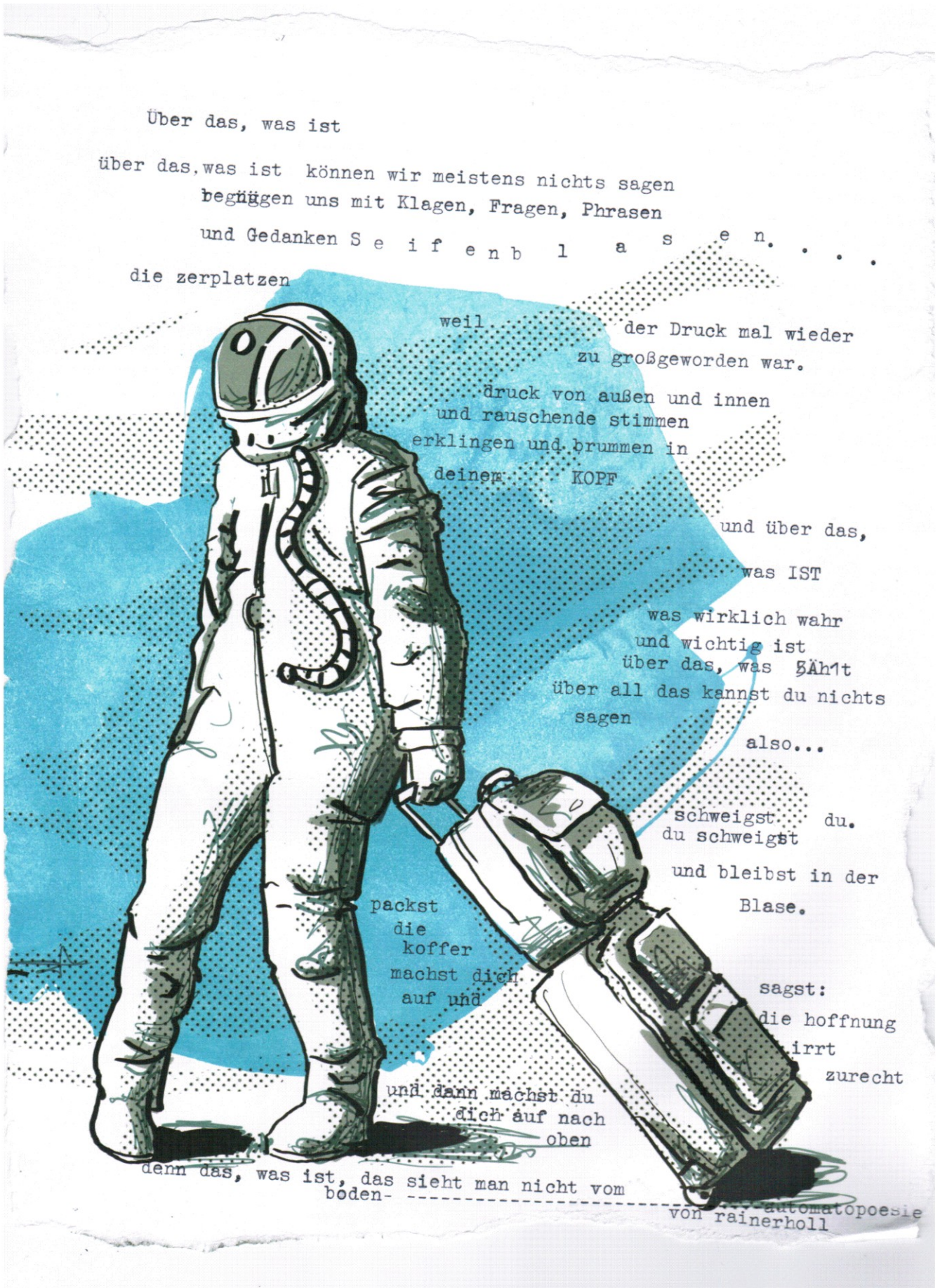
Konvergentes – eine Plattform für Medienvielfalt und -vernetzung...!

Heute im Profil – Rainer Holl mit seiner Automatopoesie:

„Automatopoesie [...] ist allein der Schönheit verpflichtet und die versteckt sich vor allem in Momenten. Ich teile diese Momente gerne mit allen Menschen die ich auf der Straße treffe, wenn ich mit einem meiner Poesieautomaten spontane Lyrik für jeden verfasse der es gebrauchen kann.

Poesie für jeden, Unikate für die Seele. Das kann berühren, zum Lachen oder zum Nachdenken bringen, und manchmal auch eskalieren. Aber das ist gut so, denn wer bildet sich schon ein er könne die Schönheit kontrollieren.“

(<http://www.automatopoesie.de/pages/Automatopoesie.html>)



Über das, was ist

über das, was ist können wir meistens nichts sagen
begnügen uns mit Klagen, Fragen, Phrasen

und Gedanken S e i f e n b l a s e n

die zerplatzen

weil der Druck mal wieder
zu großgeworden war.

Druck von außen und innen
und rauschende stimmen
erklingen und brummen in
deiner KOPF

und über das,

was IST

was wirklich wahr
und wichtig ist
über das, was SÄht
über all das kannst du nichts
sagen

also...

schweigst du.
du schweigst

und bleibst in der
Blase.

packst
die
Koffer
machst dich
auf und

sagst:
die hoffnung
irrt
zurecht

und dann machst du
dich auf nach
oben

denn das, was ist, das sieht man nicht vom
boden-

automatopoesie
von rainerholl

Autoreninformationen

Mareike Garrecht, geb. 1984, studiert Sozialpädagogik und Deutsch auf Lehramt an der Technischen Universität Dortmund, aktuell arbeitet sie als Vertretungslehrerin.

Minu Hedayati-Aliabadi M.Ed., geb. 1986, seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere Deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse und Doktorandin an der Technischen Universität Dortmund.

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

Silvia Schwiertz, seit 2007 Sprachheilpädagogin, seit 2009 nebenberuflich Aufbaustudium Lehramt Sonderpädagogik, seit April 2011 mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Textgestaltung an der Technischen Universität Dortmund.

Carlo Sporkmann, geb. 1989, studiert Journalistik und Germanistik an der Technischen Universität Dortmund, aktuell volontiert er bei der Fuldaer Zeitung.

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

Nadine Wundrock, geb. 1989, studiert Germanistik, Englisch und Mathematik auf Lehramt für die Primarstufe an der Technischen Universität Dortmund.

Call for Paper

Das Thema der nächsten Ausgabe (SoSe 2013):

Studien-Erfahrungen im Ausland

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

- Warum sind Sie ins Ausland gegangen?
Studienverpflichtung oder Eigeninitiative?
- Wie wurden Sie unterstützt?
- Wie lange haben Sie geplant?
- Wo waren Sie?
Warum?
- Was hat Sie dort fachlich am meisten beeindruckt?
Irritiert?
Was haben Sie über die fachliche Erfahrung für Ihr Leben gelernt?
- Was waren die wichtigsten Erfahrungen?
- Gibt es Tipps, die Sie weitergeben würden?

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

Für die kommende Ausgabe freuen wir uns vor allem über Rezensionen zu Kinder- und Jugendbüchern mit interkulturellem Bezug!!

Deadline für Einreichungen: **3. März 2013** (an: dolimette.fk15@tu-dortmund.de)

Bitte beachten Sie auch die inhaltlichen und formalen Vorgaben in unserem Stylesheet.

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

Kontakt: Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund

E-Mail: dolimette.fk15@tu-dortmund.de

Herausgeberinnen:

Prof'in Dr. Gudrun Marci-Boehncke

Minu Hedayati-Aliabadi, M. Ed.

Sarah Kristina Strehlow, M. Ed.

Gestaltung: Minu Hedayati-Aliabadi, M. Ed.

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

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.