



SACHSEN-ANHALT

Landesinstitut für Schulqualität
und Lehrerbildung (LSA)

MEDIEN UND UNTERRICHT 31

LESEFUTTER 2016

Literatur aus Sachsen-Anhalt im Unterricht

POSITIONEN, PROJEKTE
UND PUBLIKATIONEN
ZUR FÖRDERUNG
DER LESEKOMPETENZ

www.bildung-lsa.de

Lesefutter 2016

Literatur aus Sachsen-Anhalt im Unterricht

Positionen, Projekte und Publikationen
zur Förderung der Lesekompetenz

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung
Sachsen-Anhalt (LISA)
in Zusammenarbeit mit dem
Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V.

Anmerkung:

Die geschlechterdifferenzierende Schreibweise der einzelnen Autorinnen und Autoren in Bezug auf Berufs- und Tätigkeitsbeschreibungen wurde weitgehend beibehalten. Wo aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Form gewählt wurde, ist stets das weibliche Pendant mit gemeint. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen zudem die Meinungsäußerung der jeweiligen Verfasserinnen und Verfasser dar.

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung
Sachsen-Anhalt (LISA), Riebeckplatz 9, 06110 Halle
in Zusammenarbeit mit dem
Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V.
Thiemstraße 7, 39104 Magdeburg

Titelfoto: @ WavebreakmediaMicro – Fotolia.com

Redaktion: Prof. Dr. Paul D. Bartsch

Layout: Doreen Eckhoff

Druck: Elbe Druckerei Wittenberg GmbH

LISA Halle (Saale) 2016 (1601) – 1. Auflage – 1.600

INHALT

Editorial	5
-----------------	---

POSITIONEN

Michael Ritter

Bilderbuch-Apps für Smartphones und Tablets – mehr als eine technologische Spielerei?	7
---	---

Michael Ritter

Innovative Grenzgänge oder oberflächliche Effektheiserei?	13
---	----

Juliane Seibold

Im Dialog mit der Welt	29
------------------------------	----

Jörg Wagner

Digitale Medientechnologien für schulisches Lehren und Lernen: Hype oder Hoffnung?	34
--	----

Matthias Ballod

Facebook und Co. im Deutschunterricht!?	48
---	----

Eva Scherf

Zeitzeuge des Mauerbaus.	53
-------------------------------	----

Eva Scherf

Kleine weiße Friedenspfeife... ..	56
-----------------------------------	----

Angelika Wolters

GRENZGÄNGER: gewollt, gefördert, glücklich	59
--	----

PROJEKTE

Diana Kokot

Leseland Sachsen-Anhalt: Literatur zum Zu-Hören und Fern-Sehen	63
---	----

Paul D. Bartsch

Was wäre die Welt ohne Freunde?	65
---------------------------------------	----

Eva Maria Kohl

Unzensiert und unfrisiert – die Schreibwettbewerbe des
Friedrich-Bödecker-Kreises68

Unzensiert und unfrisiert: Erzählt uns was!71

Ausschreibung für die „Sonneck-Sommergabe“72

PUBLIKATIONEN

Übersicht der nachfolgend besprochenen Bücher.....73

Schulformübergreifende Lektüreempfehlungen74

Lektüreempfehlungen für die Primarstufe77

Lektüreempfehlungen für die Sekundarstufen83

Christian Kreis

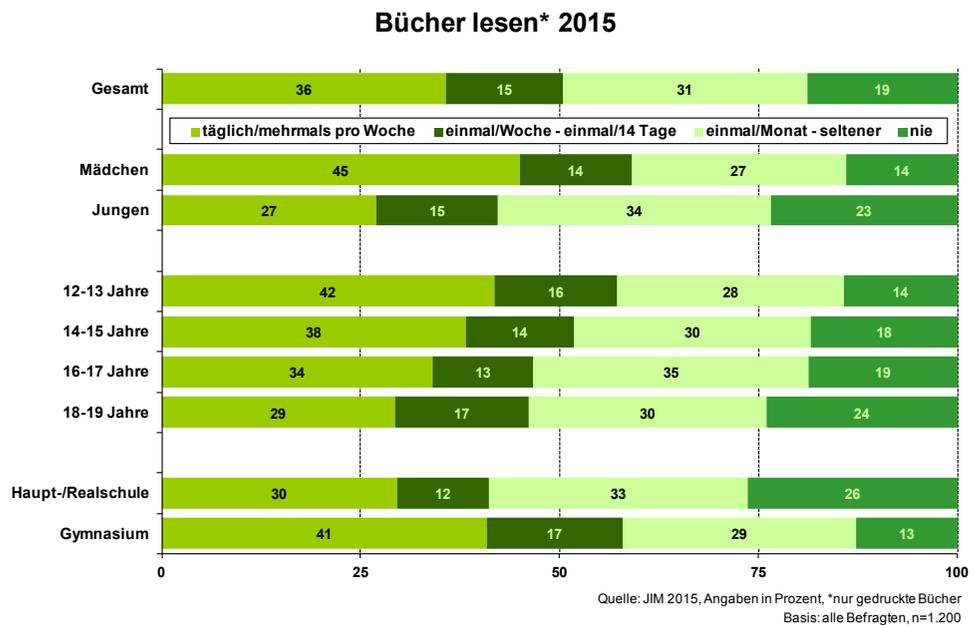
Lesefutter – letzter Happen.....98

Autorenverzeichnis dieser Publikation 102

EDITORIAL

Das ist schon erstaunlich und war so nicht unbedingt zu erwarten: „Allen Unkenrufen zum Trotz behauptet sich das Buch auch in der modernen Medienwelt überraschend gut: Nie wurden mehr Bücher verlegt, gedruckt und verkauft als heute“, hieß es im Jahr 2007 im Vorwort zur ersten Ausgabe des „Leseputters“. Was seinerzeit ein bisschen wie das Pfeifen im Walde, mit dem man sich Mut macht im Dunkeln, klang, liest sich heute so: „Entgegen vielerorts geäußerter Befürchtungen nimmt das Interesse der Zwölf- bis 19-Jährigen am Lesen gedruckter Bücher trotz des stark gestiegenen elektronischen Medienangebots nicht ab. Jeder Zweite findet das Lesen von Büchern (sehr) wichtig und 36 Prozent der Jugendlichen lesen in ihrer Freizeit regelmäßig Bücher.“¹

Die JIM-Studie 2015 zeigt in einer Grafik diese Ergebnisse:



Offenbar gibt es also nicht nur genug *Leseputter*, sondern auch den entsprechenden *Hunger* und den *Appetit*. Und die Herausgeber dieser Broschürenreihe finden sich in ihrem Anliegen bestätigt und bestärkt, das Lesen als basale Kulturtechnik auch des Menschen im 21. Jahrhundert zu fördern, ohne in Kulturpessimismus zu verfallen oder sich den spannenden Herausforderungen der gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen zu verschließen.

Das bleibt auch im 10. *Leseputter* (Jubiläum!) der Tenor dieser Publikation und lässt sich unschwer an den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen belegen: Michael Ritter variiert in seinen beiden Beiträgen das Phänomen, dass auch Kinderliteratur zunehmend auf mobilen Endgeräten verbreitet und rezipiert wird, wobei sich gerade in der Rezeption zusätzliche Möglichkeiten der Visualisierung, der Intermedialität und der

¹ JIM-Studie 2015, hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, Stuttgart 2015, S. 22.

Interaktion ergeben – der Bildschirm werde dabei *vom medialen Datenträger zum Handlungsort*, schreibt Ritter und belegt dies an vielen Beispielen. Dabei erscheinen derartige Apps selbst als Hybridmedium, kommen sie doch nicht nur vom literarischen Text her, sondern werden andererseits direkt von visuellen Medien, dem Kinderfilm etwa, angeregt. In dieser Entwicklung stecken wir alle noch mittendrin; insofern ist es gut für Lehrerinnen und Lehrer, an ihr dranzubleiben. Michael Ritter ist da ein guter Lotse in einem nur schwer überschaubaren Marktsegment.

Emotionale Wirkungen und ethische Botschaften von Bilderbüchern untersucht Juliane Seibold im pädagogischen Kontext. Sie kann dabei aufzeigen, dass *Bilderbuch* nicht gleichbedeutend mit *Simplifizierung von Welt* ist, ja dass das Visuelle oft einen direkteren Zugang zur Gefühlswelt der Kinder ermöglicht, den es sensibel zu nutzen gilt.

Jörg Wagners assoziationsreicher Beitrag steckt das Feld weiter ab: Wie werden sich digitale Medientechnologien auf schulisches Lehren und Lernen auswirken? Für den Sprachwissenschaftler ist das durchaus kein Blick in die Glaskugel, sondern eine auf sachlichen Analysen beruhende Sicht auf Chancen und Risiken einer Entwicklung, die weder zu verhindern noch zu ignorieren, sondern aus pädagogischer Perspektive mitzugestalten ist.

Wie das konkret gehen kann, zeigt Matthias Ballod am Beispiel der Integration sozialer Netzwerke in den handlungsorientierten Deutschunterricht auf. Im direkten Lehrplanbezug gibt er Anregungen, wie *die sprachlich-kommunikative Medienproduktion der Schüler in Bezug zum Fach Deutsch und zu den medial-methodischen Gestaltungsvarianten im Unterricht* gesetzt werden kann.

Auch Eva Scherf hat den Unterricht im Blick, wenn sie aktuellen literarischen Werken auf den Grund geht, und Angelika Wolters zeigt am Beispiel von Sebastian Urbanskis „Am liebsten bin ich Hamlet“ auf, wie Inklusion als Thematik über Literatur befördert werden kann. Und ein diffiziles Thema muss gerade in diesem Heft, in diesem Jahr Erwähnung finden: Die literarische Auseinandersetzung mit dem Genozid an den Armeniern von 1915, der mehrere pädagogisch intendierte Publikationen verpflichtet sind, die Frank Kirchner im Rezensionsteil des „Lesefutters“ vorstellt. Wie stets finden sich dort Hinweise auf weitere Buchveröffentlichungen von Autorinnen und Autoren unseres Bundeslandes, die nicht nur im Fach Deutsch den Unterricht bereichern könnten.

Zum Schluss dieser Jubiläumsausgabe gibt's dann noch ein Schmeckerchen, das Tradition werden soll: Unter der Rubrik „Lesefutter – Letzter Happen“ wollen wir nicht nur über neue Literatur reden, sondern diese selbst zu Wort kommen lassen, und zwar gerade durch solche Texte, die sich (humorvoll, wie in diesem Falle) mit der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen. Unser Tipp: Einfach nehmen und damit arbeiten! Und vielleicht Christian Kreis, dem wir für die Abdruckgenehmigung seines STRUWWELPETER 2.0 sehr herzlich danken, mal zu einer Lesung und Diskussion an die Schule einladen...

Die ersten Ideen für das „Lesefutter 2017“ existieren bereits, und wie stets sind wir offen für Ihre Wünsche und Anregungen! Zunächst aber hoffen wir als Herausgeber, dass Ihnen auch unser diesjähriges Angebot wohl bekommen möge...

Prof. Dr. Paul D. Bartsch
LISA Halle
Fachgruppenleiter Medienbildung

Dr. phil. Alexandra Ritter
Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg
Institut für Schulpädagogik
und Grundschuldidaktik

Jürgen Jankofsky
Friedrich-Bödecker-Kreis
in Sachsen-Anhalt e. V.
Geschäftsführer

Michael Ritter

BILDERBUCH-APPS FÜR SMARTPHONES UND TABLETS – MEHR ALS EINE TECHNOLOGISCHE SPIELEREI?!

Bilderbuch-Apps stellen ein neues Format literarischer Texte dar, die zur Leseförderung besonders geeignet erscheinen. Doch welche Auswirkungen haben die veränderten medialen Angebote auf das literarische Lernen von Kindern?

TABLETS UND SMARTPHONES AUF DEM VORMARSCH

Die digitale Revolution macht auch vor dem Buchmarkt nicht halt. Das stetig wachsende Angebot an E-Books avanciert zum Dauerthema auf den jährlichen Buchmessen in Leipzig und Frankfurt. Besonders die rasante Expansion des Marktes an mobilen Endgeräten – wie Smartphones und Tablet-Computern trägt – zu dieser Entwicklung bei. Während erstere mittlerweile fast flächendeckend verbreitet sind¹, gehen aktuelle Prognosen davon aus, dass allein im Jahr 2013 mehr als fünf Millionen Tablets in Deutschland verkauft werden.² Damit verdreifacht sich in einem Jahr die Zahl der Tablet-Besitzer in Deutschland. Ihr Marktanteil bei den mobilen Computern beträgt nun bereits 38 %, Tendenz steigend. Verblüffend dabei ist, dass sich die Verbreitung relativ unabhängig von der soziokulturellen Herkunft darstellt. Einer repräsentativen Studie der Stiftung Lesen zufolge, besaßen im Jahr 2012 25 % aller Haushalte mit Kindern im Vorlesealter einen Tablet-Computer. Dabei schwankte die Verteilung mit Blick auf das Familieneinkommen nur minimal, wobei sich in bildungsfernen Familien mit 27 % eine geringfügig höhere Präsenz von Tablets nachweisen ließ.³ Vor dem Hintergrund der steigenden Ver-

kaufszahlen kann davon ausgegangen werden, dass der Umgang mit dieser neuen Technikgeneration bereits in wenigen Jahren zum selbstverständlichen Repertoire in der medialen Sozialisation von Kindern gehören wird.

DER KINDERBUCHMARKT IN BEWEGUNG

Neben dem stetig wachsenden Segment der E-Books zeigen sich auf dem Markt für Kinder- und Jugendliteratur mehr und mehr Apps für Kinder, die im Gegensatz zu den E-Books als komplexere Anwendungssoftware beschrieben werden können und stärker die multimedialen Möglichkeiten des neuen Mediums auszuschöpfen versuchen. Dieses relativ junge Phänomen – erst 2010 veröffentlichte der Oetinger-Verlag mit den „Olchis aus Schmuddelfing“ die erste Bilderbuch-App auf dem deutschen Markt – knüpft an die Entwicklung der „interaktiven Spielgeschichten“ und „living books“ an (vgl. Ammann/Hermann 2004), die am Ende des 20. Jahrhunderts erste Versuche der Digitalisierung von Kinderliteratur darstellten. Verarbeitet werden häufig Bilderbuchklassiker; es gibt speziell für den App-Markt entwickelte Bild-Text-Erzählungen. Im Vergleich zu ihren Vorläufern auf CD-ROM zeigen sich die Apps aufgrund der veränderten technologischen Möglichkeiten, der leichteren Zugänglichkeit über die Downloadfunktion, der intuitiven Bedienung und wegen ihrer veränderten literarästhetischen Konzeption dennoch als tendenziell neues Format auf dem Kinderliteraturmarkt (vgl. Ritter 2013).

¹ <http://www.vpr.de/thema/marktentwicklung/marktdaten/mediennutzung/mobile-nutzung/content/verbreitung-von-smartphones-u> [Stand 27.06.2013].

² <http://www.ur-consult.de/news/digital-lesen-und-mobile-endgerate-in-deutschland/> [Stand 27.06.2013].

³ <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2012>, S. 9f. [Stand 27.06.2013].

EINE ENTWICKLUNG VON DIDAKTISCHER BEDEUTUNG?

Die Bedeutung dieser Apps für die Lesedidaktik wird bereits heute in den im Umfeld der neuen Medien viel diskutierten Auswirkungen im Bereich der Leseförderung gesehen.⁴ Gerade mit Blick auf die Lesemotivation – häufig diskutiert am Beispiel der bildschirmaffinen Jungen – kann mit positiven Effekten gerechnet werden. Ebenso scheint sich die Lesefähigkeit als kognitive Voraussetzung für das Textverstehen in Auseinandersetzung mit den digitalen Medien positiv zu entwickeln (vgl. Dawidowski 2013). Es stellt sich nun die Frage, ob die veränderten literarischen Medienangebote jenseits positiver Effekte bei Leseförderung und Lesetraining auch im Bereich des literarischen Lernens neue Impulse setzen können.

Hier wird schnell deutlich, dass eine pauschale Antwort nicht gegeben werden kann. Unterschiedliche Bilderbuch-Apps nutzen auf gänzlich unterschiedliche Art und Weise die technologischen Möglichkeiten der mobilen Endgeräte, sodass hier – ähnlich wie auf dem analogen Buchmarkt – erhebliche Qualitätsunterschiede die literarische Substanz beeinflussen. Im Folgenden werden aus dem großen Spektrum der Bilderbuch-Apps drei Beispiele vorgestellt, an denen exemplarisch Anknüpfungspunkte für das literarische Lernen angedeutet werden können (grundlegend sind die elf Aspekte literarischen Lernens nach Kaspar H. Spinner; vgl. Spinner 2006).

DER FROSKKÖNIG ODER DER EISERNE HEINRICH (2011)

Märchen sind heute in einem vielgestaltigen Medienverbund verfügbar. Auffällig zeigt sich bei der vorliegenden App vom Froschkönig aber das deutliche Bemühen um einen Rückbezug auf die traditi-

onellen Wurzeln der bekannten Texte. So greift sie auf den Text der siebenten Auflage der Kinder- und Hausmärchen zurück; der Ausgabe „letzter Hand“ aus dem Jahr 1857, die die Brüder Grimm noch selbst autorisierten. Bilderbuchähnlich zeigen sich die Illustrationen von Jaroslaw Kaschtalinski. Wie in einem Bilderbuch sind Bilder und Texte auf insgesamt zehn Szenenbildern angeordnet. Am oberen Bildrand zeigt ein Lesebändchen die Position in der Geschichte an. Mit dem Finger ist dieses Bändchen zu verschieben, um auf die nächste Seite zu gelangen (vgl. Abb. 1).

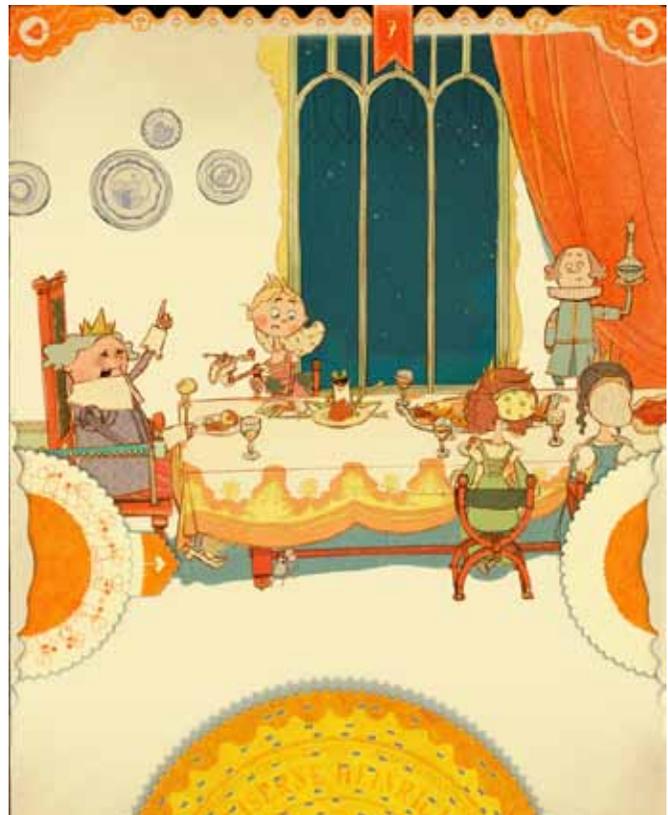


Abb. 1: Der Froschkönig – wie im Bilderbuch. Rechte: S. Fischer Verlag.

Am seitlichen und unteren Bildrand finden sich unterschiedliche Instrumente, mit deren Hilfe das interaktive Potenzial der App genutzt werden kann.

⁴ So haben Studien zeigen können, dass digitale Literaturreinszenierungen für viele Kinder eine Möglichkeit der Einstiegslektüre darstellen können und indirekt zur klassisch analogen Buchlektüre überleiten (vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea/Tresch, Christine (2003): „Cool, heute gingen wir wieder an den Computer!“ Interactive Books und ihre Effekte auf das Geschichtenverstehen und das Schreiben. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und Basel, S. 85.)

Am unteren Bildrand wird der Text angezeigt, der wahlweise durch Antippen durch eine Lochscheibe ersetzt wird, die einen historischen Tondatenträger andeutet und zu deren Rotation eine Sprecherin den Text liest. Links und rechts befinden sich einfache Drehscheiben, die durch fingergesteuerte Zug- und Schwungmechanismen in Bewegung gesetzt werden und die einfachen visuellen Animationen des ansonsten statischen Bildes auslösen: Die Bewegung der Kugel, das Kauen des Frosches, das Schimpfen des Königs etc. Auch durch das Drehen und Schütteln des Abspielgerätes werden kleine Animationen in Gang gesetzt. In jedem Bild findet sich zudem eine Maus versteckt. Deren Berührung öffnet ein Fenster mit sachlichen Informationen – z. B. zur Lebensweise von Fröschen in Binnengewässern – oder zu einfachen Spielen.

Dieses erste Beispiel veranschaulicht exemplarisch die Tendenz, dass viele Bilderbuch-Apps einen starken und expliziten Rückbezug zum analogen Buch suchen. Die Illusion typischer Buchartefakte, z. B. Seiten und Lesebänder, der im Kern in der Regel statische Charakter der Bilder mit nur minimalen animierten Elementen, der sichtbare Erzähltext und der weitgehende Verzicht auf unterschiedliche Sprecher in dialogischen Situationen lassen keinen Zweifel daran, dass es sich hier um ein literarisches Spielzeug handelt, das von einem Leser und Betrachter benutzt wird. Die Ergänzungen sind minimal und beeinflussen kaum die ansonsten in ihrer Struktur lineare Buchlektüre. Während die digitalisierten Bücher der 1990er Jahre stärker die Nähe zum Film und zu den Adventure-Spielen suchten, wollen Bilderbuch-Apps offensichtlich trotz ihrer veränderten medialen Präsenz als elektronische „Bücher“ wahrgenommen werden.

Insofern sind hier keine grundsätzlich anderen Lektüremodalitäten anzunehmen, die zu veränderten literarischen Lernprozessen führen werden. In den animierten Ergänzungen kann eine punktuelle Wiederholung und Pointierung einzelner Handlungsmomente gesehen werden, die aber bezüglich des Gesamtverständnisses des Textes eher nebensächlich erscheinen. Die stärkere interaktive Einbeziehung der Nutzer in die Lektüre kann hingegen zu einer verstärkten Aufmerksamkeit für die Details

der Geschichte, z. B. die emotionale Qualität einzelner Handlungssequenzen beitragen.

ANOTHER MONSTER AT THE END OF THIS BOOK (2011)

In vielen Bilderbuch-Apps geht dieser Versuch, ein konventionelles Buch nachzuempfinden, sogar noch weiter. Das Buch wird nicht nur auf dem Bildschirm illusioniert, es wird vom medialen Datenträger zum Handlungsort. Nicht selten sind sich die Protagonisten dieser Geschichten ihrer Fiktionalität bewusst. Das zeigt exemplarisch diese englischsprachige App, in der die aus der Sesamstraße bekannten Helden Grobi und Elmo ein Buch erkunden. Dabei entspinnt sich zwischen den beiden ein Konflikt, weil Grobi weiß, dass am Ende des Buches ein Monster lauert, mit dem sicherlich nicht zu spaßen ist und dessen Begegnung er sich und Elmo eher ersparen möchte. Elmo hingegen – von Neugier getrieben – möchte das Monster sehen. Mit der Unterstützung durch die Nutzer der App, die Grobis Versuche, das weitere Umblättern unmöglich zu machen verhindern, geraten die beiden Protagonisten schließlich an das Buchende, wo sie nur auf sich selbst treffen – was der Ankündigung entspricht, da sie ja selbst Monster sind (vgl. Abb. 2).

Die Bewusstheit der Handlungsträger bezüglich ihrer Funktion in einer erdachten Geschichte und die paradoxe Situation, dass die vorweggenommene Pointe des Buches – das Monster – als Herausforde-

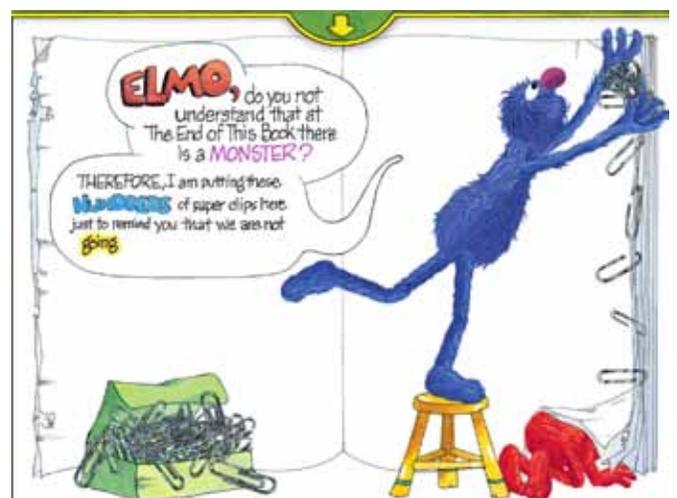


Abb. 2: Ein Monsterbuch: Wenn der Held zur Bedrohung wird. Rechte: Callaway Digital Art.

rung wahrgenommen und in der buchimmanenten Binnenlektüre durch Elmo konkret wird, zeigen den konstruktivistischen Charakter dieser Buch-App. Damit knüpft sie an bekannte Tendenzen der Metafiktionalität⁵ an (vgl. Sipe/Pantaleo 2008), die aus dem analogen Bilderbuch bekannt sind und medial erweitert werden.

Dass das Buch als Kulisse für einen Plot eine andere Funktion erhält, wird in der Gesamtinszenierung deutlich. So zeigen sich Elmo und Grobi in filmischen Sequenzen (bewegten Bildern), die Handlung wird auf Textebene nur auf der Basis von Dialogen vorangetrieben. Die Interaktionsangebote an den Nutzer – neben dem einfachen Umblättern sind Büroklammern von den Seiten zu sammeln, Würfelmauern umzustoßen, Farbkombinationen herauszufinden etc. – sind hier deutlich in den Handlungsablauf integriert.

Das literarische Verstehen ist damit vielschichtigen Anforderungen ausgesetzt. Der aktive Nachvollzug der Handlungslogik wird in den einzelnen Aufgaben konkretisiert, die der Nutzer zu bewältigen hat, um Elmo das Weiterkommen im Buch zu ermöglichen. Die Unterstützung von Elmo setzt voraus, dass die Handlungsmotivationen der beiden widerstreitenden Protagonisten erkannt und die Überwindung der autoritären Erwachsenenposition, die Grobi als der körperlich größere und argumentativ vernünftiger repräsentiert, als Spiel mit den Machtverhältnissen im Buch in Abgrenzung zur Wirklichkeit eingeordnet werden. So geht es an diesem Punkt um den aktiven Umgang mit den unterschiedlichen Ebenen von Fiktionalität – und ggf. Metafiktionalität – die in dieser Buch-App inszeniert werden. Es zeigt sich, dass diese App als ausgesprochen anspruchsvolles literarisches Angebot zu betrachten ist.

IT WAS A COLD, DARK NIGHT (2011)

Ganz andere literarische Praktiken erlaubt der Umgang mit der folgenden – ebenfalls englischsprachigen – App (vgl. Abb. 3). Die Geschichte bleibt recht banal: Ned, der Igel, zieht in einer Herbstnacht durch die Welt, auf der Suche nach einem Zuhause. Nach einigen Fehlversuchen bei anderen Tieren findet er schließlich einen Laubhaufen zum Über-



Abb. 3: Ein Materiallager für die eigene Geschichte. Rechte: Harper Collins Publishers Limited.

wintern. Die einfache Handlung ist Seite für Seite abrufbar. Jede Szene bietet kleine Animationen: Blätter, die von Bäumen gewirbelt werden können, Sterne, die zu Sternschnuppen werden, Ned, der durch Antippen zum Weitergehen animiert wird. Der englische Sprecher lässt sich einfach ausschalten oder durch eine eigene Tonspur ersetzen, die unkompliziert (ggf. auch mit deutschem Text) aufzunehmen ist.

⁵ Metafiktion meint explizite und bewusste Verweise auf den künstlichen Charakter literarischer Welten. Eine Geschichte tut dann nicht so, als wäre sie wirklich, sondern sie thematisiert sich selbst als gemachtes und fiktives Objekt.

Der besondere Reiz dieser App liegt in der Funktion „Story Creator“. Hier kann mittels einer denkbar einfachen Eingabeoberfläche eine eigene Geschichte erfunden werden. Dazu stehen Hintergrundbilder aus der Geschichte von Ned und Fotos zur Verfügung. Zu diesen Bildern können Objekte und Handlungsträger aus einer Palette an vorbereiteten und leicht in Größe und Lage bearbeitbaren Bildern hinzugefügt werden. Text wird in Form von Sprech- oder Denkblasen oder als separater Textblock eingefügt. Hier ist es möglich, zu den einzelnen Sequenzen eine eigene Tonspur aufzunehmen. So können einzelne Szenen erstellt werden, die nacheinander abspielbar eine eigene Bild-Text-Erzählung in Bilderbuchform ergeben.

Anders als die vorhergehenden Apps bietet „It Was a Cold, Dark Night“ explizit die Möglichkeit zum handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit dem vorliegenden Bildmaterial. Die App eröffnet Freiräume zur eigenständigen Konstruktion möglicher Handlungen im Sinne einer „imitierend-variierenden Anverwandlung“ (Spinner 2004) der Geschichte von Ned dem Igel. Die stark strukturierte Vorlage bleibt dabei relativ eingeschränkt – wünschenswert wäre beispielsweise gewesen, auch eigenes Bildmaterial aus dem Foto-Ordner als Szenenhintergrund nutzen zu können. Andererseits bietet die App auf diese Weise ein gut überschaubares und für kleinere Kinder leicht zu gebrauchendes Werkzeug auf dem Weg zur eigenen Geschichte.

RESÜMEE

Diese drei Beispiele bieten einen kleinen Einblick in die breite Palette der Bilderbuch-Apps. Allen gemeinsam ist, dass sie stringente Bild-Text-Erzählungen anbieten. Bilderbuch-Apps sind zwar medial auf dem neuesten Stand, sie gehen aber ausgesprochen vorsichtig mit medienspezifischen Gestaltungsstrukturen um. Gerade Tendenzen der Entlinearisierung und Vernetzung sind hier kaum zu erkennen; stärker bleiben die buchtypischen linearen Strukturen bestehen. Was auf der einen

Seite als mangelnde Nutzung der technologischen Möglichkeiten moderner Medienangebote betrachtet werden kann, bietet auf der anderen Seite klare Orientierungen bei der Handlungsentwicklung und damit eine stärkere Lenkung der Aufmerksamkeit, was gerade mit Blick auf das Verständnis einer narrativen Handlungslogik und metaliterarischer Lernprozesse im Kindesalter ausgesprochen sinnvoll erscheint. Darüber hinaus sind die literarischen Konstruktionsangebote vielfältig. Vom digitalisierten Bilderbuch bis hin zur individuell auszugestaltenden Geschichtenvorlage bieten Bilderbuch-Apps ein breites Spektrum literarischer Lernanlässe.

Es scheint, dass der englischsprachige Markt im Moment nicht nur mehr Vielfalt, sondern innovativere Beispiele für mögliche App-Produktionen bietet. Diese können aber in der deutschen Grundschule durchaus Anwendung finden. Die einfache Sprache und die Kombination von Bild, Text und Sprecher erleichtern das Verständnis. So können die Apps bereits im elementaren Fremdsprachenunterricht Englisch zum Einsatz kommen. Demgegenüber lassen sich viele englischsprachige Apps mittels einer einfachen Aufnahme-Funktion mit einer eigenen Sprecherstimme ausstatten, bzw. der Erzähler kann ausgeschaltet und durch das persönliche Vorlesen ersetzt werden. So kann leicht ein deutscher Text hinzugefügt werden.

Bilderbuch-Apps werden den analogen Bilderbuchmarkt nicht verdrängen; vermutlich nicht einmal nachhaltig beeinflussen. Dennoch zeigen Untersuchungen, dass ihnen in der medialen Sozialisation von Kindern in den kommenden Jahren einige Bedeutung zugemessen werden muss. Schon heute nutzt jede dritte Familie mit einem Tablet dieses zum Abspielen von Bilderbuch-Apps.⁶ Gerade Väter scheinen hier einen Zugang zum ansonsten eher weiblich konnotierten Vorlesen zu finden. Nachdenklich macht die Aussage vieler Eltern, die als Grund für den App-Einsatz angeben, die Kinder könnten sich diese auch allein anschauen. Ist dagegen prinzipiell zwar nichts einzuwenden,

⁶ <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2012>, S. 10ff. [Stand 27.06.2013].

sollte doch die enorme Bedeutung des gemeinsamen Entdeckens eines Buches in der Konstellation Buch, Kind und (erwachsene) Bezugsperson nicht unterschätzt werden. Letztere wird als Vorleser/in

vom Tablet zwar bedingt ersetzt, sie bleibt aber als soziales Gegenüber zum gemeinsamen Entdecken und zur Anschlusskommunikation von ungebrochener Bedeutung.

QUELENNACHWEIS DER VORGESTELLTEN APPS

Grimm, Jacob und Wilhelm/Kaschtalinski, Jaroslaw/Bishop, Jeremy (2011): Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich. S. Fischer Verlag.

Hopgood, Tim (2011): It Was a Cold, Dark Night. Harper Collins Publishers Limited.

Stone, Jon (2011): Another Monster at the End of This Book. New York. Callaway Digital Art.

LITERATUR

Ammann, Daniel/Hermann, Thomas (Hrsg.) (2004): Klicken, lesen und spielend lernen. Interaktive Spielgeschichten für Kinder. Zürich.

Dawidowski, Christian (2013): Lesen Digital Natives anders? Literarische und mediale Sozialisationsprozesse in der Mediengesellschaft. Vortragsmanuskript: Leipzig, S. 8.

Ritter, Michael (2013): Innovative Grenzgänge oder oberflächliche Effektheiserei? Tendenzen der Transformation literarischer Welten in Kinderbuch-Apps. In: Zeitschrift für Ästhetische Bildung, Heft 1.

Sipe, Laurence R./Pantaleo, Sylvia (ed.) (2008): Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality. New York: Routledge, S. 3.

Spinner, Kaspar H. (2004): Literarästhetische Interpretation von Kindertexten. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und Basel, S. 191.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6-16.

Michael Ritter

INNOVATIVE GRENZGÄNGE ODER OBERFLÄCHLICHE EFFEKTHEISCHEREI?

TENDENZEN DER TRANSFORMATION LITERARISCHER WELTEN IN KINDER- BUCH-APPS

BUCHKULTUR UND DIGITALE MEDIEN: HEUTE KEIN WIDERSPRUCH MEHR?

In ihrem 2006 im ‚Horn Book Magazine‘ erschienenen Beitrag „When books leave the Page“ hält die US-amerikanische Illustratorin Jean Gralley ein leidenschaftliches Plädoyer für den Ausbau des digitalisierten Kinderbuchangebots (vgl. Gralley 2006). „*After centuries of thinking of books and paper simultaneously, picture book artists who work digitally are beginning to uncouple books from print. More pointedly, we’re becoming able to uncouple the idea of the book from ‚paper thinking‘*“ (Gralley 2006, S. 36). In dieser Loslösung vom ‚Papierdenken‘ der analogen Bücher sieht sie ein enormes Potenzial für die Erweiterung der Spielräume visueller Inszenierung in Bildern und Texten. Die mehrdimensionale Vernetzung und Dynamisierung narrativer Elemente eröffnet neue Spielräume für die literarästhetische Gestaltung.

Was Gralley als künstlerisches Potenzial veränderter Präsentationstechnologien betrachtet, ist für Christian Dawidowski lesesozialisatorische Realität. Auf dem Leipziger Messesymposium des Arbeitskreises für Jugendliteratur (AKJ) 2013 „Lesen auf Knopfdruck“ referiert er auf Basis empirischer Untersuchungen, dass die veränderte Präsenz von digitalen Leseangeboten zu veränderten Lektürepraktiken führe. So passe sich das Leseverhalten – gerade der nachwachsenden Generationen – an das Lesen digitaler Angebote an. Lesen sei vielfach kein linearer Akt mehr, sondern ein diskontinuierliches Dekodieren. „Switching, Zapping und Zooming

prägen das zeitgenössische Lesen vor allem der Leser unter 30“ (Dawidowski 2013, S. 13). Grundlage dafür sind eine Vielzahl an digitalen Literaturmedien; neben den traditionellen Formaten analoges Buch und Film existiert ein vielfältiges Spektrum an unterschiedlichen Audio-Angeboten, interaktiven Spielgeschichten, Internettextran, Read alouds¹ etc. Und auch das analoge Buch ist davon nicht ausgenommen. Gerade im ‚neuen Bilderbuch‘ (Ritter 2011, 2013) ist eine deutliche Tendenz in der Erweiterung der medialen Aufbereitung zu spüren: bspw. durch interaktive Elemente in Spielbilderbüchern, Erweiterungen der räumlichen Darstellung in Pop-ups, diskontinuierliche narrative Strukturen und digitale Lesestifte. Zudem ist ein sprunghafter Anstieg in der Verbreitung und Nutzung von Anwendungssoftware für multifunktionale Smartphones und Tablet-Computer zu beobachten (vgl. Kocher/Tresch 2012, S. 1; Hauck 2013, S. 17). Und auch in diesem Marktsegment spielen literarische Angebote eine nicht unerhebliche Rolle.

Nicht alle Reaktionen auf diese Entwicklungen fallen so optimistisch aus, wie die von Gralley. Neben den durchaus umstrittenen Potenzialen der Digitalisierung für die kinderliterarische Kultur (vgl. Dolle-Weinkauff 2000; Rank 2000) zeigen sich auch fachdidaktische Perspektiven ausgesprochen nachdenklich. So betont Dawidowski das ungebrochene Image des analogen Buches als Bildungsmedium (2013, S. 13). Traudl Büniger fragt mit Blick auf inter-

¹ Online-Angebote zum Vorlesen auf Plattformen wie youtube.com

aktive Spielgeschichten nach der Vergleichbarkeit der Rezeptionsmodi von analogen und digitalen Leseangeboten (vgl. 2003, S. 206). Colin Harrison weist darauf hin, dass digitales Lesen andere Anforderungen setze und damit ein neues Konzept von Literalität erfordere (Harrison 2009, S. 75). Damit bewegt sich die Fachdiskussion zwischen den Polen einer tendenziellen Trivialisierung² von Kinderliteratur in neuen Medien auf der einen Seite und einer veränderten Anforderungssituation an das Lesen in solchen Medien auf der anderen Seite. So ist auch zu erklären, dass neue Begriffe wie ‚visual literacy‘ (Salisbury/Styles 2012) und ‚digitale Literalität‘ (Harrison 2009) den wissenschaftlichen Diskurs der Literaturdidaktik erweitern.

Demgegenüber diskutiert die Lesesozialisationsforschung das Potenzial der digitalen Inszenierung von Literatur als Einstieg in die Buchkultur und im Kontext der Habitualisierung zum Leser. Unter Rückgriff auf den Hirnforscher Gerald Hüther argumentiert Stefan Hauck, Kinder würden zu digitalen Büchern eine deutlich geringere emotionale Beziehung aufbauen, als zu analogen (vgl. Hauck 2013, S. 21), worin vor dem Hintergrund aktueller Konzepte der Lesekompetenz (vgl. Rosebrock 2010, S. 329) ein ungünstiger Einfluss auf das lesebezogene Selbstkonzept vermutet werden kann. Demgegenüber sehen Andrea Bertschi-Kaufmann und Christine Tresch deutliche Vorteile digitaler Lesemedien in der Leseförderung, speziell von Jungen. Diese würden – so die Autorinnen – digitale Literaturangebote als Einstiegslektüre aufgreifen und den Weg vom Computer zum Buch durchaus erfolgreich nutzen (vgl. Bertschi-Kaufmann/Tresch 2003, S. 85). Erika Brinkmann betont allerdings, dass es einen pauschalen „Computereffekt“ nicht gebe (Brinkmann 2012, S. 17), was wiederum mit der Beobachtung einhergeht, dass eine produktive Nutzung des Computers maßgeblich von der Anleitung von Kindern im Umgang mit dem Computer abhängt (vgl. Wanning 2003, S. 192; Feil 2010, S. 21ff.). Auch bezogen auf elementare Lesesozialisationsprozesse

ist die Bedeutung von Lektürebegleitender Interaktion und Anschlusskommunikation schlüssig herausgearbeitet worden (vgl. Wieler 1997). Gerade vor diesem Hintergrund alarmiert eine aktuelle Umfrage des Instituts für Lese- und Medienforschung und der Stiftung Lesen, die zeigt, dass Kinderbuch- und Bilderbuch-Apps in Familien mit den entsprechenden Abspielgeräten regelmäßig genutzt werden, dass 67% dieser Eltern aber als Grund für die App-Nutzung angeben, die Kinder könnten sich die Apps auch allein anschauen.³

Insofern stellt sich die Diskussion um digitale Formen kinderliterarischer Angebote ausgesprochen diffus und heterogen dar. Der folgende Beitrag fokussiert aus dem weiten Spektrum der digitalen Angebote die oben erwähnte Anwendungssoftware für Mobilgeräte wie Smartphones und Tablet-Computer – kurz bezeichnet als Apps. Am Beispiel ausgewählter Bilderbuch-Apps werden folgende Fragen diskutiert:

- » Was ist eine Bilderbuch-App? Inwiefern erweitern Bilderbuch-Apps das literarische Angebot analoger Bilderbücher?
- » Wie unterscheiden sich Bilderbuch-Apps von anderen digitalen Literaturreinszenierungen wie den interaktiven Spielgeschichten?
- » Wodurch knüpfen Bilderbuch-Apps an literarästhetische Entwicklungstendenzen im ‚neuen Bilderbuch‘ an?
- » Welche medienspezifischen Lektürepotenziale eröffnen Bilderbuch-Apps Kindern? Welche literaturdidaktischen Potenziale sind erkennbar?

Damit versucht der Beitrag eine Diskussion in enger Verflechtung literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektiven. Im Hintergrund interessiert dabei auch, inwiefern in diesem Kontext mit Colin Lankshear und Michele Knobel von Bilderbuch-Apps als von „post-typographic forms of textual practice“ (Lankshear/Knobel 2003, zit. nach Wood 2006, S. 16) zu sprechen ist, oder ob es sich nicht doch um ein multimedial und interaktiv additiv ergänztes, ansonsten aber im ‚Papierdenken‘

² Bernd Dolle-Weinkauff spricht bezüglich des interaktiven Erzählens von einem ‚Etikettenschwindel‘. „Die Hypertextualisierung kinderliterarischer Szenarien beschneidet die Erzählung sehr viel mehr, als dass sie diesen neue Dimensionen eröffnet.“ (Dolle-Weinkauff 2000, S. 195)

³ vgl. <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2012> [Stand: 18.08.2013]

(“paper thinking“, vgl. Gralley 2006) verhaftetes Angebot traditioneller analoger Buchkultur handelt. So kann sich auch der mediensozialisatorischen Frage angenähert werden, ob es sich bei diesem Angebot prinzipiell eher um die Weiterentwicklung literarischer Formate mit Rudimenten buchkultureller Strukturen handelt – ganz im Sinne der Gutenberg-Evolution – oder doch eher um einen medialen Umweg der Hinführung zur klassischen, analogen Buchkultur.

WAS IST EINE BILDERBUCH-APP? INWIEFERN ERWEITERN BILDERBUCH-APPS DAS LITERARISCHE ANGEBOT ANALOGER BILDERBÜCHER?

„At the moment, picture book apps are still an untamed wilderness, waiting to be explored“ (Bird 2011, S. 26). Der metaphorische Bezug mag angesichts des aktuellen Bilderbuchmarktes etwas übertrieben erscheinen, tatsächlich richtig ist aber, dass literarische Apps bislang noch kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren haben. Das liegt sicherlich auch an der Tatsache, dass es sich hier um ein ziemlich junges Segment des Literaturmarktes handelt. Als erste Bilderbuch-App auf dem deutschen Markt erschien eine Adaption der aus analogen Bilderbuchproduktionen bekannten „Olchis aus Schmuddelfing“ (Dietl 2004) – mit beachtlichem Verkaufserfolg. Im Moment generiert der Suchbegriff ‚Bilderbuch‘ im Apple-App-Store 168 Ergebnisse; wobei der Markt im englischsprachigen Bereich deutlich größer ist.⁴ Es handelt sich aber – gemessen am analogen Bilderbuchmarkt – nach wie vor um ein überschaubares Angebot. Bilderbuch-Apps sind – versucht man eine Schärfung der typologischen Konturen – digitale Bild-Text-Erzählungen im Format der Anwendungssoftware für Mobilgeräte, wobei idealtypisch eine dominante und explizite Erzählung erkennbar ist. Damit folgen sie grundsätzlich dem Erzählkonzept analoger Bilderbücher. Die digitale Verarbeitung verändert jedoch nicht nur die technologische Präsentation des Bilderbuchs, sondern damit einhergehend auch die Konstruktionsmöglichkeiten der literarischen Substanz

und die Interaktionsmöglichkeiten auf der Rezeptionsebene. Einige Beispiele können das veranschaulichen:

Janosch: Komm, wir finden einen Schatz (Janosch 2011)

Nach einem eingblendeten Buchcover und einem kurzen animierten Clip, in dem Günter Kastenfrosch und die Tigereute dem dreidimensional inszenierten Namen des Autors auf die Bühne verhelfen, erfolgt eine kurze Einführung in die Benutzung der unterschiedlichen Elemente der App. Die gesamte Anfangssequenz wird durch eine einfache Titelmelodie unterlegt. Daraufhin folgt die Geschichte, noch einmal eingeleitet durch eine an einen Schmutztitel erinnernde Startseite mit den zentralen bibliografischen Angaben. Alle Seiten der Geschichte präsentieren sich wie auf ein langes Bilderband aufgereiht. Mit einer schlichten Handbewegung (Wischen über den Bildschirm) werden sie in Richtung der Geschichte von rechts nach links, oder in gegenläufiger Richtung beim Zurückspringen in der Geschichte ‚verschoben‘. Auf den einzelnen Seiten finden sich die aus dem Bilderbuch bekannten Bilder und Texte, die lediglich – dem veränderten Format angepasst – in ihrem Satzlayout verändert wurden. Dort, wo der Textumfang den verbliebenen Platz übersteigt, deutet eine Angel an, dass zum weiteren Text der Seite mit dem Finger nach unten gescrollt werden kann (vgl. Abb. 1).

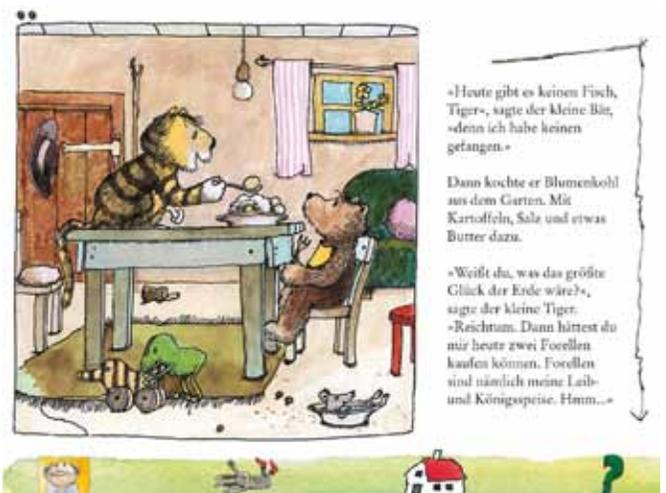


Abb. 1: Die digitale Bilderbuchseite.

⁴ vgl. <http://www.taz.de/!84269/> [Stand: 13.06.2013]

Die Bilder zeigen sich weitgehend in statischer Manier, wie aus dem Bilderbuch bekannt. Lediglich minimale Animationen deuten Dynamisierungen an. Beim Aufrufen der in Abb. 1 abgebildeten Seite wird zum Beispiel die spartanische Deckenbeleuchtung ins Bild abgesenkt. Zwei graue Punkte in der linken oberen Ecke deuten an, dass zwei weitere Animationen im Bild versteckt sind, die durch Antippen selbst aufgefunden werden sollen. So ertönen beim Berühren des Tellers situations-typische Schmatz- und Klappergeräusche. Beim Berühren der Maus in der rechten unteren Bildecke plantscht diese genüsslich mit den Beinen in der Badeschüssel, wobei diese animierten Bewegungen ebenfalls durch die passenden Geräusche begleitet werden. Weitere Nutzungsoptionen finden sich auf einer Menüleiste am unteren Bildschirmrand. Zum Vorlesen der Seite durch einen elektronischen Erzähler reicht ein Tippen auf das Männerportrait links, der Hase führt zu zwei einfachen Spielangeboten – einem Puzzle und einer Müllbereinigung des Meeres – die beide von jeder Seite der App erreichbar sind. Das Haus verlinkt zum Anfang der Geschichte (Schmutztitel) und das Fragezeichen zur Seite mit der Erläuterung der Bedienung. Grundsätzlich bleibt das App-Angebot hier nahe am Buch, wobei einige wenige Erweiterungen im Vergleich zur analogen Buchlektüre vielfältigere Lektüreooptionen (Vorleser, ergänzende Spiele, Navigationsunterstützung) eröffnen.

Dr. Seuss: The Cat in the Hat (Dr. Seuss 2010)

Während bei „Komm, wir finden einen Schatz“ animierte Bildelemente den statischen Charakter der Bilderbuchillustration minimal ergänzen, verzichtet die englischsprachige App „The Cat in the Hat“ gänzlich auf eine Veränderung des adaptierten Bildmaterials. Nach einer Startseite, bei der zu entscheiden ist, ob man das Buch vorgelesen bekommen oder es selbst lesen möchte, oder ob das Buch automatisch abgespielt werden soll, beginnt die sprachspielerische Unsinnserzählung im bekannten Stil. Die Seiten werden hier als hintereinanderliegende Papierimitationen gezeigt, die durch Wischbewe-

gungen von unten nach oben ‚geblättert‘ werden. Eine Erzählerstimme liest den Text vor, wobei wie bei einer Karaoke-Maschine durch farbliche Hervorhebungen der Wörter die Aufmerksamkeit auch auf die Schrift gelenkt wird (Highlight-Funktion). Akustisch wird der Text durch die passenden Geräusche wie den strömenden Regen oder die Spielgeräusche der kuriosen Protagonisten zurückhaltend unterlegt.

Der statische Charakter wird in dieser App aber auf andere Art und Weise aufgebrochen. Zwar werden die einzelnen Bildelemente nicht animiert, jedoch werden die Bildausschnitte durch Zoombewegungen verkleinert und vergrößert, was zu Fokussierungen auf einzelne, für die Erzählung relevante Bildelemente führt oder – beim scheinbaren Entfernen des Betrachters – zur nur schrittweise sich vervollständigenden Übersicht über das Gesamtszenario (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Fokussierung als dynamisches Prinzip.

Auf interaktive Elemente wird in dieser App weitgehend verzichtet. Allerdings können einige Elemente der Bilder mit dem Finger berührt werden. Daraufhin erscheinen Wörter im Bild, die von der Erzählerstimme auch vorgelesen werden. Es handelt sich dabei um die Bezeichnungen der berührten Personen oder Gegenstände, aber auch um Adjektive zur Charakterisierung der Situation, passende Verben und bewertende Kommentare zum Geschehen.

Navigationselemente können bei dieser App durch das Antippen des blauen Pfeils in der linken unteren Bildschirmecke eingeblendet werden. Hier bietet sich die Möglichkeit, zur Startseite zurückzukehren, ein lineares Storyboard aller Bilder zu öffnen und damit zu einem beliebigen Teil der Geschichte zu springen, den integrierten Erzähler an- oder auszustellen, selbst eine eigene Audioaufnahme des Erzähltextes vorzunehmen oder die Begleitgeräusche zu deaktivieren.

Tobias Bungter: Piet und das Geheimnis des Fliegens (Bungter 2011)

Während die beiden oben vorgestellten Apps Adaptionen klassischer, analoger Bilderbücher darstellen, handelt es sich bei „Piet und das Geheimnis des Fliegens“ um eine Primärproduktion für den App-Markt. Die Bilderbuch-App erzählt die Geschichte des kleinen Vogels Piet, der zu einer Zeit, als die Vögel noch nicht fliegen konnten, den Traum vom Fliegen entwickelte und dann zum Wohle der gesamten Vogelheit auch Realität werden ließ. Auch wenn hier keine bereits bestehenden Vorlagen in Bild und Text aufgegriffen werden können, bleiben die klassischen Buchkonstituenten offenkundig erhalten. Durch das Antippen blauer Pfeile am Seitenrand navigiert man linear durch die Geschichte, die sequentiell in Bild und Text erzählt wird. Animierte Seiten erzeugen die Illusion eines zu blätternden Buches. Der Text ist auf jeder Seite zu sehen, wird aber auch von einem Sprecher vorgelesen. Passende Geräusche vervollkommen die Stimmungsbilder.

Die Illustrationen hingegen zeigen sich als Szenenbilder (vgl. Abb. 3), in denen einzelne Elemente – in der Regel die handelnden Vögel, aber auch Gegenstände – filmähnlich in Bewegung versetzt werden. Viele dieser Bewegungen werden bereits beim Aufrufen der Seite automatisch in Gang gesetzt; andere durch Antippen der Gegenstände ausgelöst. So kann Piet zum Hüpfen gebracht werden, oder er macht einen Looping in der Luft. Auch hier existieren Navigationselemente: Wahlweise können die



Abb. 3: Buchartige Szenenbilder.

Stimme des Erzählers und/oder der Text ausgeblendet werden, eine automatische Abspielfunktion ist ebenfalls gegeben.

William Joyce: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore (Joyce 2011)

Eine andere Herkunftsgeschichte hat die folgende App aufzuweisen. Sie ist als App-Adaption des Oscar-prämierten Kurzfilms gleichen Titels erschienen und liegt mittlerweile auch als analoges Bilderbuch vor (Joyce 2013). Die App erzählt die Geschichte des introvertierten Buchliebhabers Morris Lessmore, der durch einen Wirbelsturm an einen geheimnisvollen Ort gebracht wird – hier deuten sich bereits literarische Zitate an – und dort ein Leben im Kreis lebender Bücher führt. Anders als im Film gibt es einen Erzähler, der einen – wahlweise auch auszublenenden – Text vorliest. Während die gesprochene Variante nur englischsprachig vorliegt, kann der schriftliche Text aus 8 Sprachen ausgewählt werden. Die Bilder der App zeigen Szenen aus dem Film,

die allerdings nicht automatisch abgespielt werden, sondern anzutippen sind.

So treibt die Interaktion mit dem Bild die im Text erzählte Geschichte auch visuell voran. Weiterhin bieten die Bilder vielfältige Möglichkeiten der Manipulation des Geschehens, z. B. wenn die Drehbewegungen des vom Wirbelsturm erfassten Hauses beeinflusst werden können. Diese eröffnen allerdings keine eigenen Handlungsoptionen, sondern sie bewegen sich in einem engen Raster der jeweils dargestellten Handlung. Faszinierend sind hier aber auch die vielfältigen visuellen und gegenständlichen intertextuellen Bezüge zu klassischen Werken der Literatur: bspw. das Spiel mit schwarz-weißen und farbigen Welten wie in der Verfilmung des Zauberers von Oz, Humpty Dumpty aus dem Kinderreim und die Verwandlung von Figuren in die Protagonisten der abgebildeten Literaturklassiker, die vom App-Nutzer ausgelöst werden kann. Spätestens hier wird nun die Figur des Lesers selbst, verwoben mit den fiktionalen Welten der Lektüre, auf der Handlungsebene der Geschichte explizit inszeniert; eine metafiktionale Darstellung des Identifizierungsaktes beim Lesen (vgl. Abb. 4). Während sich die bildnerische Darstellung weit vom statischen Charakter des Buches entfernt, zeigt sich die mediale Präsentation ansonsten ausgesprochen buchähnlich. Neben dem eingblendeten Text zum Mitlesen zeigen sich auch die Szenenübergän-

ge als die bereits oben erwähnten Imitationen des Blätterns, die nicht nur optisch angedeutet werden, sondern auch akustisch originalgetreu als Papierrascheln wahrzunehmen sind. Auch die Startseite zeigt ein Buch, dessen Aufschlagen die App startet. Neben der Wahl der Schrifttextsprache können in der seitlich einzublendenden Menüleiste separat der Erzähler, die Begleitmusik, die Naturgeräusche oder der Schrifttext ausgeblendet werden. Weiterhin erlaubt auch hier ein Storyboard den Wechsel zu beliebigen Szenen der App.

Diese vier Beispiele deuten das große Spektrum an, in dem sich aktuelle Produktionen von Bilderbuch-Apps bewegen. Bei aller Vielfalt der Erscheinungsformen sind doch Gemeinsamkeiten erkennbar, die sich durch weite Teile des Angebots ziehen. So kann grundsätzlich festgestellt werden, dass sich Bilderbuch-Apps als digitale Inszenierungen von Bild-Text-Erzählungen durch eine explizite Rückgebundenheit an ihren medialen Ursprung, das Buch charakterisieren lassen. Das betrifft insbesondere die Apps, die als Sekundärverarbeitungen eines literarischen Werkes fungieren, aber auch jene, denen keine schon bestehende analoge Buchvariante zugrunde liegt. Auch diese Apps suchen den Bezug zum Buch, der z. B. durch die sequentielle Szenenlogik hervortritt, die Abbildung des Buchtextes, auch wenn der gleichzeitig vorgelesen wird, die Sprechgestaltung in Analogie zum Hörbuch, statt einer stärkeren Dramaturgisierung im Sinne des Hörspiels, den bis in die Blätterbewegung der Leser authentisch nachgestalteten Akt des Buchlesens, etc. Auch die lineare Logik der Buchlektüre bleibt in den allermeisten Fällen weitgehend bestehen. Insofern grenzen sich Bilderbuch-Apps hier tendenziell von ganz wesentlichen Kennzeichen der digitalen Medien wie Interaktivität, Virtualität, Vernetzung, Multimedialität und Nichtlinearität (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007) ab; bspw. indem von den technologisch bestehenden Möglichkeiten der Entlinearisierung und Vernetzung nur marginaler



Abb. 4: Intertextuelle Metamorphosen – der Mann wird zum verrückten Hutmacher.

Gebrauch gemacht wird. Während die Erzählung in eng geführter ‚hard-rail‘-Struktur⁵ (vgl. Kocher 2004, S. 60) nachvollzogen werden kann, eröffnen ergänzende Animationen, integrierte oder separate Spielelemente oder sprachliche Bezeichnungen Möglichkeiten der partiellen Wiederholung, Vertiefung und Ergänzung der Lektüre. In diesem Kontext zeigen sich Bilderbuch-Apps tatsächlich tendenziell interaktiver, als das von Bilderbüchern gesagt werden kann.⁶ Multimedialität⁷ ist hingegen als Charakteristikum zu begreifen, das auch für analoge Bilderbücher in ähnlicher Weise zutrifft und hier bestenfalls graduell Varianzen erlebt. Insofern ist zu konstatieren, dass von einer grundlegenden Veränderung der literarischen Substanz, gerade bei den Sekundärverarbeitungen, nicht gesprochen werden kann.

Dennoch versuchen Bilderbuch-Apps nicht nur die Illusion eines analogen Bilderbuchs zu erzeugen und graduelle Veränderungen der Bild-Text-Erzählung umzusetzen. Subtil oder offensiv schaffen sie eine Ergänzung des literarischen Angebots durch die starke Optionalisierung des Lektüreerlebnisses⁸ und die Kombination mit interaktiven spielerischen oder sachbezogenen Elementen. In diesem Kontext stehen sie in der Tradition der digitalen CD-ROM-Literaturreinszenierungen, die unter Schlagworten wie ‚interaktive Spielgeschichten‘ (vgl. Ammann/Hermann 2004), ‚interactive‘ (Bertschi-Kaufmann 2004), ‚talking‘ (vgl. Wood 2006) oder ‚living books‘ (vgl. Schulz 2005) bereits breite Aufmerksamkeit erfahren haben.

WIE UNTERSCHIEDEN SICH BILDERBUCH-APPS VON ANDEREN DIGITALEN LITERATURREINSZENIERUNGEN WIE DEN INTERAKTIVEN SPIELGESCHICHTEN?

Greift man hier auf die gängige Typologie der digitalen Spielgeschichten von Bernd Dolle-Weinkauff zurück (2000, S. 190ff.), lassen sich besonders auf technologischer Ebene deutliche Parallelen erkennen. Von den vier bei Dolle-Weinkauff herausgearbeiteten Kategorien interaktiver Spielgeschichten scheinen besonders die ‚verlinkten Erzählungen‘ und die ‚parallelisierten Erzählungen‘ anschlussfähig zu sein.

Unter ‚verlinkten Erzählungen‘ werden solche literarischen Angebote verstanden, die „eine in der Aufeinanderfolge ihrer Teile festgelegte Erzählhandlung bieten, deren Nachvollzug der Spieler zu leisten hat [...]. Die einzelnen Episoden sind mit ‚hot points‘ angereichert“ (ebd., S. 190). Alle oben genannten Apps sind strukturell diesem Grundmuster der Kombination von Spiel und Erzählung zuzuordnen, auch wenn die Verlinkung der einzelnen Episoden expliziter ist als in den meisten Spielgeschichten, wo die Weiterentwicklung der Geschichte über ein einfaches ‚Umblättern‘ hinaus mit bestimmten Anforderungen in Form von Suchaufgaben, Rätseln oder Spielen verbunden ist. In den Apps sind diese Elemente eher fakultative Angebote, auf die bei der Lektüre auch verzichtet werden kann.

Es gibt allerdings auch Apps, die strukturell eher dem Typus der ‚parallelisierten Erzählung‘ entsprechen. Ein Beispiel dafür ist die App zu Kirsten Boies und Silke Brix‘ Bilderbuch „Der kleine Pirat“ (Boie 1992).

⁵ Zu verstehen ist darunter ein eng geführtes Lektüreraster mit nur minimalen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen seitens der RezipientInnen. Demgegenüber bieten viele Adventure-Spiele und Real-Simulationen am Computer weitere Räume der individuellen Ausgestaltung und Nutzung, was als ‚soft-rail‘ bezeichnet wird (vgl. Kocher 2004, S. 60).

⁶ Wobei gerade viele neue Bilderbücher auch interaktive Elemente aufgreifen und verarbeiten.

⁷ Beobachtbar ist eine graduell stärkere Nähe zum Film in den Bilderbuch-Apps, die als Primärproduktionen keine direkte literarische Vorlage in analoger Buchform haben. Hier finden sich beispielsweise stärkere Animationstendenzen (vgl. z. B. Bungter 2011) bis hin zur Handlungspräsentation als Filmsequenz (Willems 2011; Stone 2011).

⁸ z. B. Möglichkeiten der Ein-/Ausblendung des Textes, des Vorlesers, etc.; eigene Tonspuren können aufgenommen werden; Auswahl zwischen interaktivem und automatischem Abspielen

Kirsten Boie/Silke Brix: Der kleine Pirat (2011)

Auch wenn die Geschichte grundsätzlich ähnlich funktioniert wie die oben vorgestellten Apps – die einzelnen Bilderbuchseiten sind in Bild und Text auf dem Bildschirm zu sehen, in linearer Abfolge nacheinander anzuklicken und durch kleine akustische und visuelle Animationen ergänzt – tragen doch die spielerischen Einschübe nicht unerheblich zur Vollendung der Geschichte bei. Zwischen den 30 Seitensequenzen finden sich in unregelmäßigen Abständen fünf Spielsequenzen – Geschicklichkeits- und Denkspiele – die gespielt werden können, aber nicht müssen.

Allerdings sammelt der kleine Pirat in diesen Spielen Muscheln, die am Ende für die Muschelketten gebraucht werden, ohne die das Fest des kleinen Piraten nicht stattfinden kann. So stehen narrative und ludische Elemente zwar zuerst unverbunden nebeneinander, werden aber am Ende des Buches ineinander verwoben. Für die Narration bedeuten die Spieleinlagen eine jeweilige Unterbrechung der Erzählhandlung. Dem soll dadurch begegnet werden, dass sich die Spielinhalte unmittelbar auf die Handlungen beziehen; in Abb. 5 bspw. muss der kleine Pirat seine erbeuteten Schätze aufräumen. Insofern unterscheidet sich die Kombination von Erzähl- und Spielelementen durchaus von Dolle-Weinkauffs Darstellung, der den Zusammenhalt dieser Kombination in dieser Kategorie als einen ausschließlich räumlich-visuellen begreift (vgl. ebd.). Jedoch ist im Verlauf der Narration die erzählerische Verbindung derart marginal, dass ein offensichtlicher Bezug zum Typus der ‚parallelisierten Erzählung‘ naheliegt.

In technologischer Perspektive kann also von deutlichen Parallelen der Bilderbuch-Apps zu interaktiven Spielgeschichten wie den living-books gesprochen werden. Diese Parallelität verliert jedoch ihre Konturen, fokussiert man auf andere Beschreibungsebenen wie die fiktionale, die literarische oder die rezeptionsästhetische. Dazu wiederum ein Beispiel:

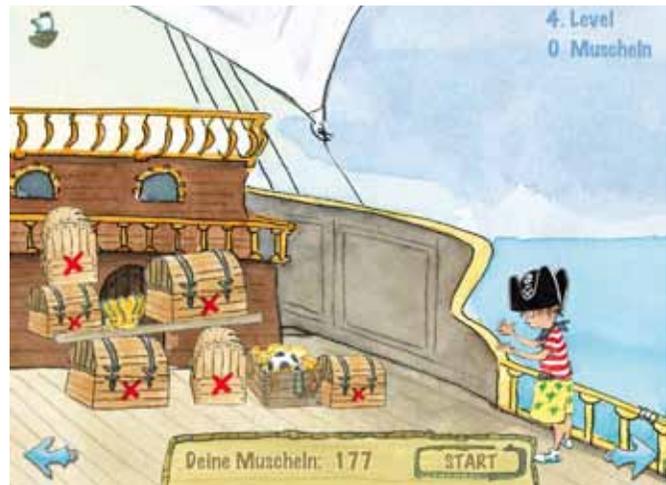


Abb. 5: Der kleine Pirat beim Aufräumen.

Jacob und Wilhelm Grimm/Jaroslav Kaschtalinski/ Jeremy Bishop: Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich (2011)

Das Märchen aus der Sammlung der Brüder Grimm (KHM 1) findet sich in Form einer App des S. Fischer Verlages. Übersetzt mit dem Text der 7. Auflage ‚letzter Hand‘ aus dem Jahr 1857 zeigt es sich in den Bildern des Illustrators Jaroslav Kaschtalinski. Während die Navigation in der Geschichte hier mit Hilfe eines Lesebändchens am oberen Bildrand veranschaulicht wird, finden sich am seitlichen und unteren Bildrand unterschiedliche Instrumente, mit deren Hilfe das interaktive Potenzial der App genutzt werden kann (vgl. Abb. 6). Am unteren Bildrand wird der Text angezeigt, der wahlweise durch Antippen durch eine Lochscheibe ersetzt wird, die einen historischen Tondatenträger andeutet und zu deren Rotation eine Sprecherin den Text liest. Links und rechts befinden sich einfache Drehscheiben, die durch fingergesteuerte Zug- und Schwungmechanismen in Bewegung gesetzt werden und die einfachen visuellen Animationen des ansonsten statischen Bildes auslösen: Die Bewegung der Kugel, das Kauen des Frosches, das Schimpfen des Königs etc. Auch durch das Drehen und Schütteln des Abspielgerätes werden Animationen in Gang gesetzt. In jedem Bild findet sich zudem eine kleine

Maus versteckt. Deren Berührung öffnet ein Fenster mit sachlichen Informationen – zum Beispiel zur Lebensweise von Fröschen in Binnengewässern – oder einfachen Spielen.

Dieses Beispiel zeigt besonders prägnant, dass die Inszenierung von Fiktionalität in Bilderbuch-Apps einer anderen Logik folgt, als das in interaktiven Spielgeschichten üblicherweise der Fall ist. Während dort auf der Ebene der Bildschirmdarstellung eine Wirklichkeitsillusion erzeugt werden soll, und der explizite Fiktionalitätscharakter primär auf die mediale Präsentation beschränkt wird, zeigen sich die meisten Bilderbuch-Apps auch auf Ebene der Bildschirmdarstellung explizit als fiktionale Konstruktionen. Die Illusion typischer Buchartefakte wie z. B. Seiten und Lesebänder, der im Kern in der Regel statische Charakter der Bilder mit nur minimalen animierten Elementen, der sichtbare Erzähltext und der weitgehende Verzicht auf unterschiedliche Sprecher in dialogischen Situationen lassen keinen Zweifel daran, dass es sich hier um ein literarisches Spielzeug handelt, das von einem Leser und Betrachter benutzt wird (vgl. Abb. 6).



Abb. 6: Explizite Fiktionalität statt Wirklichkeitsillusion.

Auch rezeptionsästhetisch muss differenziert werden. Auf die viel stärkere Dominanz der printmedientypischen Linearität im Gegensatz zum Hypertextcharakter vieler interaktiver Spielgeschichten war bereits oben eingegangen worden. Diese Spezifik ist aber nicht nur für die literarische Darstellung interessant, sondern hat gravierende Auswirkungen auf die Sinn(re)konstruktion seitens der RezipientInnen. Während in den meisten interaktiven Spielgeschichten zwar eine vorgegebene Handlung als roter Faden der interaktiven Lektüre- und Spielhandlungen zu erkennen ist, führt die Pluralität der Handlungsoptionen zu deutlichen höheren Anforderungen an die Konstruktion einer kohärenten Narration. Eindrücklich beschreiben das Bertschi-Kaufmann und Tresch: „Was sie [die SchülerInnen, M.R.] aus der interaktiven Anlage, den Bildern, Tönen und den wenigen schriftlichen Hinweisen entnommen haben, verdichtet sich im geschichtologischen Konstrukt, von dem Teile schließlich beim eigenen Wiedererzählen wiedergegeben werden“ (2003, S. 76). Der Benutzer kreiert dabei eine – in den Grenzen der abgesteckten Rahmenvorgaben – eigene Handlungsabfolge und wird aktiv auch in den Prozess der Geschichtenkonstruktion eingebunden. Demgegenüber sind die hard-rail-Strukturen der meisten Bilderbuch-Apps so dominant, dass die Lektüre der linearen Bild-Text-Angebote bestenfalls Unterbrechungen erfährt, nicht aber eine generelle Pluralität der Handlungsprogression möglich wird.⁹ Was einerseits als Einschränkung der polyvalenten Struktur des literarischen Angebots erscheint, kann vor dem Hintergrund von Dolle-Weinkauffs Kritik an der Hypertextualisierung von linearer Narration in Spielgeschichten (vgl. Fußnote 2) durchaus als Moment des Entgegenwirkens gegen medientypische Tendenzen der Trivialisierung von literarischen Stoffen begriffen werden. Und auch auf literarischer Ebene muss eindeutig zwischen interaktiven Spielgeschichten und Bilderbuch-Apps unterschieden werden, denn letztere stehen offensichtlich stärker in der Tradition der

⁹ In diesem Kontext ist auch die Variationsvielfalt der Geschichtenstrukturen deutlich geringer einzuschätzen, als das z. B. Berbeli Wanning bezüglich kinderliterarischer Onlineangebote tut (Wanning 2003, S. 181ff.).

in den letzten Jahren verstärkten postmodernen Tendenzen im neuen Bilderbuch (vgl. Sipe/Pantaleo 2008); diesen Bezug thematisiert der nächste Abschnitt.

An dieser Stelle kann jedoch bereits zusammengefasst werden, dass eine große Ähnlichkeit zwischen unterschiedlichen Varianten der interaktiven Spielgeschichten und Bilderbuch-Apps besteht. Diese betrifft die Ebene der inhaltlichen Substanz – beide greifen auf literarische Formen der Narration zurück, häufig auch in intertextuellem Bezug auf konkrete Vorlagen der Kinder- und Jugendliteratur – als auch die technologische Struktur. Jedoch zeigen auch systematische Unterschiede – besonders auf fiktionstheoretischer, rezeptionsästhetischer und literarischer Ebene – deutliche Unterschiede zwischen diesen beiden Formen der digitalen Literaturreinszenierung.

WODURCH KNÜPFEN BILDERBUCH-APPS AN LITERARÄSTHETISCHE ENTWICKLUNGSTENDENZEN IM ‚NEUEN BILDERBUCH‘ AN?

Das Bilderbuch als Untergattung der Kinder- und Jugendliteratur zeigt sich aktuell als ausgesprochen innovatives Medium. In klar erkennbaren Tendenzen literarästhetischer Emanzipation tritt es aus den eher traditionellen Ansprüchen seiner primär pädagogischen Instrumentalisierung heraus. Damit einher geht die literarische Aufwertung und Erweiterung des Darstellungsangebots in Bild und Text (vgl. Thiele 2011, Ritter 2013). Besonders der englischsprachige Diskurs sucht dabei immer wieder Bezüge zum kunsttheoretischen Konzept der Postmoderne. Literarische Konkretisierungen in Bilderbüchern werden in unterschiedlichen Darstellungskategorien erkannt, z. B. „multiple viewpoints, intertextuality, indeterminacy, breaking of genre boundaries, eclecticism, collage, [...] deliberate revealing of their constructedness (metafictive techniques) an a delight in game [...] parody, pastiche, surrealism, and there is a pervasive use of metafiction“ (Watson 2004, S. 55; zit. nach Pantaleo/Sipe 2008, S. 3).

Intertextualität als literarisches Prinzip ist Bilderbuch-Apps selbstverständlich per Definition

immanent. Deutlich werden die postmodernen Spielräume aber auch anhand anderer Kategorien. In Abgrenzung zu den interaktiven Spielgeschichten spielen besonders Selbstreferentialität und Metafiktion eine große Rolle. Die Inszenierung der App als Buch ist oben bereits diskutiert worden. Viele Apps gehen jedoch weit über diesen Punkt hinaus. Hier wird das Buch selbst zum Handlungsobjekt (vgl. z. B. Joyce 2011) oder gar zum Handlungsort, wobei sich die Protagonisten der Geschichte ihrer Fiktionalität nicht selten sogar bewusst sind. Dazu zwei Beispiele.

Nick Bland: Das falsche Buch (2012)

Der Junge Nikolas Winz versucht sich im Laufe der Bilderbuch-App „Das falsche Buch“ selbst als Protagonist der Geschichte zu präsentieren, wird dabei aber immer wieder von auftretenden Geschöpfen aller Art unterbrochen, die dieses Unterfangen gänzlich zunichtemachen (vgl. Abb. 7). Die Geschichte spielt sich auf den Seiten eines Buches ab, das auf einer braunen Holzstischplatte liegt. Auch Nikolas Winz ist sich bewusst, dass er in einem Buch agiert.

Sich seiner eigenen Fiktionalität bewusst, spielt er auch mit der immanenten Geschichtengrammatik, die einen Protagonisten voraussetzt, zu dem er sich explizit machen möchte, nicht wissend, dass er es durch die konstante, dominante und sich wiederholende Aktivität in den Szenen der Geschichte implizit bereits geworden ist.

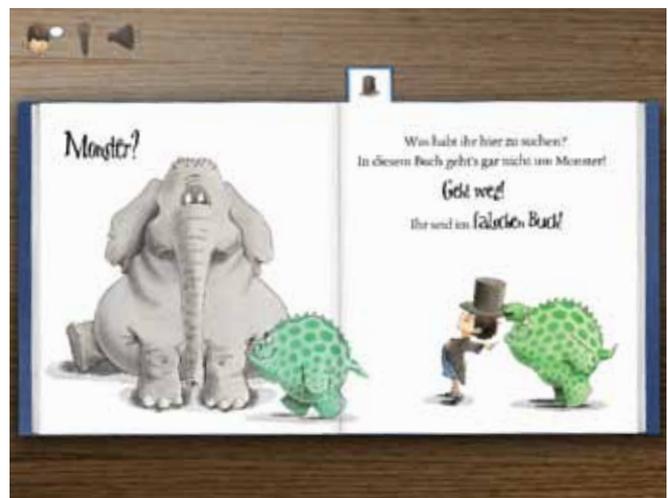


Abb. 7: Metafiktion: Der selbst ernannte Held.

Jon Stone: Another Monster at the End of This Book (2011)

Ebenfalls mit den verwischenden Ebenen fiktionaler Inszenierung spielt die englischsprachige Bilderbuch-App „Another Monster at the End of This Book“. Hier sind es die aus der Sesamstraße bekannten Helden Grobi und Elmo, die sich durch ein Buch arbeiten, an dessen Ende ein Monster lauern soll. Grobi, ehrlich besorgt um sich und seinen Freund, versucht Elmo durch vielfältige Maßnahmen davon abzuhalten, an das Ende des Buches zu gelangen. Mit der Hilfe der App-Nutzer wird das natürlich vereitelt. Am Ende begegnen sich Grobi und Elmo selbst am Ende des Buches und erkennen, dass sie ja die Monster sind.

Auch hier wird mit dem Buch als Handlungsort gespielt, das noch dazu explizit auch seiner räumlich-gliedernden Funktion wegen in den Blick gerät (vgl. Abb. 8). Das Ende als der Höhepunkt ist den Protagonisten bekannt, doch erkennen sie erst im Laufe der Geschichte, dass das angekündigte Monster keine Gefahr darstellt, sondern nur sie selbst meint. Das heißt aber auch, dass das Monster tatsächlich erst am Ende des Buches ist, wenn ein Monster das Buch erkundet, was im Verlauf der App tatsächlich passiert.

Das Buch ist hier nicht mehr statisches Objekt, sondern prozesshaft ausgestaltetes Handlungsmedium mit durchaus konstruktivistischem Anspruch. Die Frage nach Realität und Fiktion wird hier im buchkulturellen Kontext neu akzentuiert.

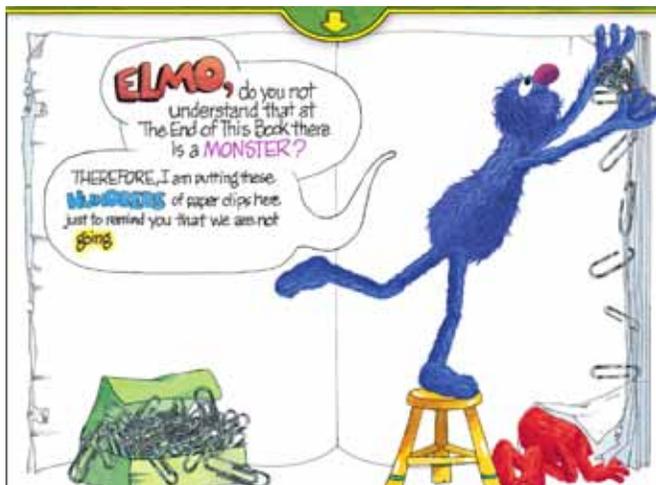


Abb. 8: Wenn der Held zur Bedrohung wird.

Diese beiden Beispiele zeigen prägnant Phänomene, die als Tendenzen in vielen Bilderbuch-Apps aufgefunden werden können. Gerade die Transformation eines kulturell so stark verankerten Artefakts wie dem Buch in ein digitales Medium erzeugt offensichtlich so starke Irritationen, dass diese produktiv zu Gestaltungselementen werden können. Dabei ergeben sich hier Anknüpfungspunkte an Tendenzen im analogen Bilderbuch, die zum Teil wiederum auch auf starke Einflüsse der digitalen Medien zurückgeführt werden können. Im Gegensatz dazu zeigen sich Erzählkonzepte in interaktiven Spielgeschichten, gerade mit Blick auf das Erzählen mit Bild und Text eher konservativ.

**WELCHE MEDIENSPEZIFISCHEN LEKTÜREPO-
TENZIALE ERÖFFNEN BILDERBUCH-APPS KIN-
DERN? WELCHE LITERATURDIDAKTISCHEN
POTENZIALE SIND ERKENNBAR?**

Über den lese- und literaturdidaktischen Wert digitaler Literaturreinszenierungen ist bereits in der Vergangenheit viel gestritten worden. Den bereits erwähnten nachdenklich-kritischen Positionen (vgl. z. B. Dolle-Weinkauff 2000, Rank 2000) stehen Ansätze gegenüber, die in digitalen Bearbeitungen einen höheren Aufforderungscharakter und die Anpassung an zeitgemäße Lektüremodi sehen (vgl. Leverkus 2011, S. 50; Cavanaugh 2005, S. 73). Besonders in der Funktion als zwischengeschalteter Hinführung zum Buch bei der Leseförderung, speziell von Jungen sehen viele DidaktikerInnen ein enormes Potenzial digitaler Literatur (vgl. Hermann 2004, S. 36; Bertschi-Kaufmann 2003, S. 76). Auch hier werden allerdings regelmäßig kritische Stimmen laut, ob es sich dabei nicht doch eher um eine Ablenkung vom Text handele (vgl. Hauck 2013, S. 21). Beobachtbar scheint auf jeden Fall zu sein, dass sich das Leseverhalten in den letzten Jahren den Lektürebedingungen von digitalen Texte annähert (vgl. Dawidowski 2013, S. 7). Ob diese Tendenzen durch digitale Kinderbuchangebote unterstützt werden, oder ob Kinderliteratur nicht eher einen Kontrapunkt dazu setzen sollte, bleibt weitgehend unklar. Im Sinne einer anthropologischen Sicht auf die Schriftlichkeit als kulturtechnikübergreifendes

Format der Linearisierung und Disziplinierung des Denkens (vgl. Duncker 1994, S. 117ff.) und Grundlage des logischen Denkens (vgl. Flusser 1992, S. 33) scheint vorschnelle Euphorie nicht angebracht. Doch zeigen empirische Untersuchungen auch, dass die These des Verlustes von Sprachkompetenz durch die fortschreitende Digitalisierung nicht gerechtfertigt erscheint. So verweist zum Beispiel Harrison auf eine Studie zur Fremdsprachendidaktik, die zu belegen scheint, dass selbst bei vorrangigem Spiel mit interaktiven Spielgeschichten ohne deutlich erkennbare Aufmerksamkeit für die (schrift-)sprachlichen Momente ein signifikanter Zuwachs am dort vorfindlichen Wortschatz erkennbar sein kann (vgl. Harrison 2009, S. 77). Auch der These des Aufmerksamkeitsverlustes bei digitalen Lektüreangeboten, wie sie Klöpffer (2011) stark macht, stehen persönliche Beobachtungen (vgl. Hauck 2013, S. 21) und empirische Daten gegenüber (vgl. Collen 2006, S. 11), die das Gegenteil zu erkennen behaupten. Dass auch hier aber noch keine endgültigen Schlüsse zu ziehen sind, zeigt ein Blick auf Untersuchungen zum Leseverständnis bei digitalen Textangeboten: Studien, die auf eine Verbesserung des Textverstehens hindeuten (vgl. Leverkus 2011; Wood 2006), stehen solche gegenüber, die eher ein heterogenes Bild mit durchaus auch negativen Tendenzen zu erkennen glauben (vgl. Collen 2006, S. 9). Weiterhin ist die Frage noch nicht geklärt, inwiefern das digitale Lesen unterschiedliche Auswirkungen auf Textverarbeitung und Interpretationsfähigkeiten hat.

Gerade mit Blick auf ästhetische Momente der literarischen Rezeption scheinen hier allerdings noch einmal andere Perspektiven notwendig zu sein. Gedacht als Bildungsaufgabe in einem weiten Spannungsfeld von Individuierung und Enkulturation (vgl. Duncker 1994, S. 9) und damit immer zurückgebunden an kulturelle Formen einerseits und subjektive Deutungen andererseits, geht es hier auch darum, einen persönlichen Zugriff und Umgang mit den literarischen Zeichensystemen zu ermöglichen. Literarische Rezeption setzt damit auf eine kreative Verbindung text- und weltwissensba-

sierter Textanalyse und persönlicher Beteiligung. Produktiven Ansätzen wie dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994) wird in diesem Kontext einige Bedeutung zugemessen. In diesem Sinne scheinen digitale Leseangebote gerade durch ihre verstärkt interaktive Struktur und die Verbindung von Spiel und Erzählung einiges Potenzial für die literarische Lektüre aufzuweisen. So sprechen Andrea Bertschi-Kaufmann und Christine Tresch vom kreativen Charakter interaktiver Spielgeschichten (vgl. Bertschi-Kaufmann/Tresch 2004, S. 182; auch Leverkus 2011) und Martin Leubner betont, dass Interaktion Räume der Partizipation eröffne (Leubner 2003, S. 194). Dennoch wirft auch die Substanz dieser Partizipationsspielräume Fragen auf. Handelt es sich dabei tatsächlich um Anlässe für aktives Handeln im Spannungsfeld von Individuierung und Enkulturation oder sind die Aktivitäten aufgrund der festgelegten Handlungsoptionen nicht doch eher primär reaktiv zu beschreiben (Wanning 2003, S. 182)?

Mit speziellem Blick auf die hier bearbeiteten Bilderbuch-Apps steht eine Diskussion noch aus, doch zeigen sich Anknüpfungspunkte an die genannten Positionen. Grundsätzlich erscheint die oben herausgestellte Beobachtung wichtig, dass Bilderbuch-Apps weit weniger als interaktive Spielgeschichten auf Entlinearisierung, Interaktivität und Vernetzung setzen, und damit natürlich auch die Spielräume für die konkreative Ausgestaltung einer individuellen Variante des Textrasters einengen. Ist daraus die Konsequenz abzuleiten, Bilderbuch-Apps seien zu eng für literarästhetisch produktive Lektüreprozesse? Solche Schlüsse verbieten sich auf jeden Fall schon wegen der prinzipiellen individuellen Konstruktivität, die literarische Texte in einer ästhetischen Situation aufweisen. Im Verständnis der Rezeptionsästhetik (vgl. Iser 1975) kann hier immer ein ästhetisch intensiver Prozess vermutet werden. Dennoch lassen sich auch in der Struktur aktueller Bilderbuch-Apps interessante Anschlussstellen auffinden. Dazu ein weiteres App-Beispiel.

Mo Willems: Don't Let the Pigeon Run This App (2011)

Diese App-Primärproduktion des amerikanischen Autors und Illustrators Mo Willems versteht sich als interaktives Mitgestaltungsangebot. Abrufbar ist eine vorgefertigte Nonsens-Geschichte in vielen Varianten, in denen eine filmisch animierte Taube um die Erlaubnis für irgendeine unsinnige Tätigkeit bittet – z. B. ein Katapult bedienen, einen Pullover anziehen etc. – die ihr eine nicht sichtbare Kindergruppe durch ein lautes „Nein!“ verweigert (vgl. Abb. 9). Die Taube bittet daraufhin nach festgelegtem Muster um die Erfüllung des Wunsches, dabei schlägt sie vor als Gegenleistung ein Spiel zu spielen, sie versucht die Berechtigung ihres Wunsches darzustellen und zwischendurch über emotionale Beeinflussungen die Kinder umzustimmen. Doch es hilft nichts, der Wunsch wird nicht erfüllt.

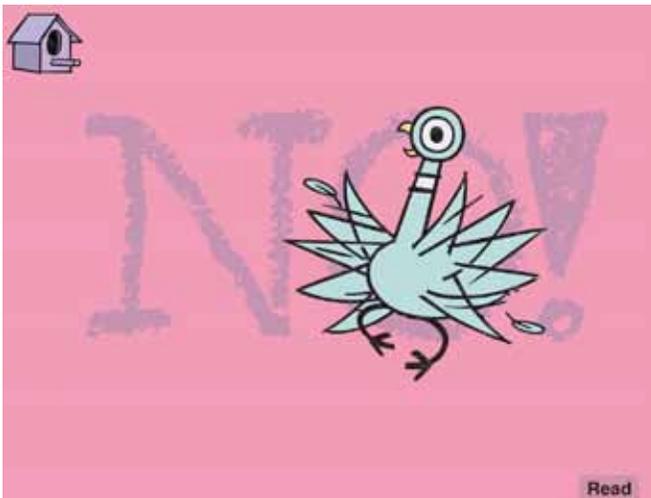


Abb. 9: Absage nach Vorlage – die Geschichte als Baumuster.

Neben dieser einfachen Abspielfunktion bietet die App aber auch die Möglichkeit, eine eigene Geschichte nach dem gleichen Muster zu entwickeln. Dazu führt ein Gespräch mit einem virtuellen Busfahrer, der dem Benutzer Fragen stellt. Diese werden mit Hilfe einer einfachen Aufnahmetechnik als Audiodateien gespeichert und an die entsprechende Stelle in der Geschichte eingespielt. Auch der Name des Nutzers wird gespeichert, so dass die Geschichte als Koproduktion von Mo Willems und dem Nutzer der App abgespielt werden kann.

Was auf den ersten Blick als einfaches Frage-Antwort-Spiel erscheint, trägt durchaus einiges kreatives Potenzial in sich. Die Individualisierung des Geschichtenbaumusters durch die imitierend-variiierende Anverwandlung (vgl. Spinner 2004, S. 191) unter Verwendung der intertextuellen Bezüge der Vorlage kann von den Nutzern der App in origineller Weise genutzt werden. Bei mehrmaliger Nutzung kann das Baumuster durchschaut, abstrahiert und gezielt ausgestaltet werden – mit beachtlicher Wirkung auf der Darstellungsebene. Dabei verbinden sich die literarisch-sprachlichen Muster mit persönlichen Vorstellungen, und bieten in der genannten Adaption wesentliche Voraussetzungen für ästhetische Lernprozesse. Voraussetzung dafür wie auch Folge dessen ist ein zunehmend vertieftes Verstehen des Textaufbaus und seines inneren Zusammenhangs, wobei hier auch Prozesse globaler Kohärenzbildung (vgl. Bertschi-Kaufmann 2007, S. 111; Rosebrock 2010) unterstützt werden.

Dieses Beispiel deutet an, dass Bilderbuch-Apps ihrer engen Gestaltungsgrenzen wegen literaturdidaktisch nicht unterschätzt werden sollten. Sicherlich stehen hier fundierte empirische Aussagen noch weitgehend aus, aber die Engführung des Nutzers im Gegensatz zur interaktiven Spielgeschichte trägt auch das Potenzial in sich, bei Vermeidung der verschiedentlich beobachteten Trivialisierungstendenzen in den digitalen Medien Räume für die interaktive und konkreative Ausgestaltung literarischer Spielräume zu eröffnen.

RESÜMEE

Die vorangegangenen Überlegungen zeigen, dass Bilderbuch-Apps ein literarisches Format mit Potenzial darstellen. Wie alle solchen Formate finden sich in ihrem Variantenspektrum gänzlich unterschiedliche Konkretisierungen; gerade auch mit erheblichen literarästhetischen Qualitätsunterschieden. Es finden sich auf dem Bilderbuch-App-Markt mittlerweile eine ganze Reihe interessanter Produktionen, wobei der englischsprachige Markt hier einigen Vorsprung zu haben scheint.

Bilderbuch-Apps zeigen sich dabei als ein literarisches Format, das bewusst auf die beiden medialen Ebenen der analogen Bücher und der digitalen Medien rekurriert, oft auch indem Strukturen und Potenziale der einen oder anderen künstlich inszeniert, mitunter sogar illusioniert werden. Gerade diese beiderseitige Bezugnahme macht die hybride Charakteristik von Bilderbuch-Apps aus. Insofern kann resümiert werden, dass hier sowohl die anfangs angedeuteten ‚post-typographic tendencies in textual practice‘ erkennbar werden, als auch eine enge Anbindung an traditionelle buchkulturelle Strukturen. Diese schaffen mitunter ein faszinierendes intertextuelles und selbstreferentielles literarisches Feld, in dem Spiel und Erzählung auch

in vertikaler Durchdringung Realität und Fiktion verbinden. Zu erkennen sind selbstverständlich auch die anfangs bereits angedeuteten Rudimente des Buchartigen, die mitunter kurios wirken, wenn sie nicht ins Konzept der App eingebunden sind; so z. B. bei der App „Fünf Meter Zeit“ (Hesse/Winterberg 2007), bei der die manuelle Zuschaltung eines Schattenwurfs der Falzkante in der Mitte der Doppelseite möglich ist. Hier ist Jean Gralley zuzustimmen: „It’s ridiculous to make a monitor do what paper does better“ (Gralley 2006, S. 36). In diesem Sinne ist das Potenzial der Bilderbuch-Apps zu betonen, in denen neue Wege das Spektrum literarischer Kunst erweitern und damit kulturelle Entwicklungen ermöglicht werden.

LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRLITERATUR:

- Bland, Nick (2012): Das falsche Buch. Hamburg.
- Boie, Kirsten/Brix, Silke (1992): Der kleine Pirat. Hamburg. (Bilderbuch)
- Boie, Kirsten/Brix, Silke (2011): Der kleine Pirat. Hamburg.
- Bungter, Tobias (2011): Piet und das Geheimnis des Fliegens. Berlin.
- Dietl, Erhard (2004): Die Olchis aus Schmuddelfing. Hamburg.
- Dr. Seuss (2010): The Cat in the Hat. Encinitas.
- Grimm, Jacob und Wilhelm/Kaschtalinski, Jaroslaw/Bishop, Jeremy (2011): Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich. Frankfurt/Main.
- Hesse, Lina/Winterberg, Philipp (2007): Fünf Meter Zeit. Münster.
- Janosch (2011): Komm, wir finden einen Schatz. Berlin.
- Joyce, William (2011): Die Fliegenden Bücher des Mister Morris Lessmore. Shreveport.
- Joyce, William (2013): Die Fliegenden Bücher des Mister Morris Lessmore. Köln. (Bilderbuch)
- Stone, Jon (2011): Another Monster at the End of This Book. New York.
- Willems, Mo (2011): Don’t Let the Pigeon Run This App. New York.

SEKUNDÄRLITERATUR:

- Ammann, Daniel/Hermann, Thomas (2004): Einleitung. In: Ammann, Daniel/Hermann, Thomas (Hrsg.): Klicken, lesen und spielend lernen. Interaktive Spielgeschichten für Kinder. Zürich, S. 5-7.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Tresch, Christine (2003): „Cool, heute gingen wir wieder an den Computer!“ Interactive Books und ihre Effekte auf das Geschichteverstehen und das Schreiben. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und Basel, S. 74-86.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2004): Lese- und Schreibaktivitäten in multimedialen Umgebungen: Langzeitbeobachtungen. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (Hrsg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim und Basel, S. 75-96.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Tresch, Christine (2004): Mediennutzung im Spannungsfeld von Buch und Multimedia: Rezeptionsbasis und Leseverhalten. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Kassis, Wassilis/Sieber, Peter (Hrsg.): Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim und Basel, S. 175-198.

- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze.
- Bird, Elizabeth (2011): Planet App. In: School Library Journal, Heft 1, S. 21-36.
- Brinkmann, Erika (2012): Lesen- und Schreibenlernen mit Hilfe des Computers: Können Programme den eigenaktiven Schriftspracherwerb unterstützen? In: Brinkmann, Erika/Valtin, Renate (Hrsg.): Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien. Berlin, S. 16-30.
- Bünger, Traudl (2003): Emotionale Rezeption von Spielgeschichten am Beispiel von „Ronja Räubertochter“. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und Basel, S. 206-221.
- Cavanaugh, Terence W. (2005): The Digital Reader: Using E-Books in K-12 Education. In: International Society for Technology in Education, S. 73-85.
- Collen, Lauren (2006): The Digital and Traditional Storytimes Research Project. In: Children & Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children. Heft 3, S. 8-18.
- Dawidowski, Christian (2013): Lesen Digital Natives anders? Über die Wirkung der aktuellen Medienrevolution. In: Julit, Heft 2, S. 7-15.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2000): Erzählung und Interaktion. Zur Aufbereitung kinderliterarischer Szenarien als PC-Software. In: Richter, Karin/Riemann, Sabine (Hrsg.): Kinder. Literatur. „neue“ Medien. Baltmannsweiler, S. 186-197.
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel.
- Feil, Christine (2010): „Ohne instrumentelle Fertigkeiten scheitert der Unterricht“. In: Kreibich, Heinrich/Ehmig, Simone C. (Hrsg.): Leseförderung in der digitalen Welt. Spiel- und Lernmodule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. o. O., S. 21-23.
- Flusser, Vilem (1992): Die Schrift. Frankfurt/Main
- Gralley, Jean (2006): When Books Leave the Page. In: Horn Book Magazine. Heft 1, S. 35-39.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, Heft 123, S. 17-25.
- Harrison, Colin (2009): Digitale Literalität. Lesen, Schreiben, Wissen und Kommunikation durch Computer und Internet unterstützen. In: Bertschi-Kaufmann/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. München und Weinheim, S. 73-90.
- Hauck, Stefan (2013): Drüberwischen und weg? Digitale Angebote für Kinder und Jugendliche. In: Julit, Heft 2, S. 16-21.
- Hermann, Thomas (2004): Wie Kinder Spielgeschichten nutzen. In: Ammann, Daniel/Hermann, Thomas (Hrsg.): Klicken, lesen und spielend lernen. Interaktive Spielgeschichten für Kinder. Zürich, S. 24-37.
- Iser, Wolfgang (1975): Der Lesevorgang. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. München, S. 253-276.
- Klöpffer, Anna (2011): Jeder Satz ein Erlebnis. Bilderbuch-Apps für Kinder. In: taz 23.12.2011. URL: <http://www.taz.de/!84269/> [Stand: 15.06.2013].
- Kocher, Mela (2004): Poiesis und Techne – Computerspiele und ihre Erzählweisen. In: Ammann, Daniel/Hermann, Thomas (Hrsg.): Klicken, lesen und spielend lernen. Interaktive Spielgeschichten für Kinder. Zürich, S. 50-63.
- Kocher, Mela/Tresch, Christine (2012): Apps unter der (Lese-)Lupe. Qualitätskriterien für Buchadaptionen. Vortragsmanuskript: Zürich.
- Lankshear, Colin/Knobel, Michele (2003): New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning. Buckingham.
- Leubner, Martin (2003): „Bestehe die Abenteuer“. Interaktive Spielgeschichten zwischen Geschichte und Spiel. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und Basel, S. 194-205.
- Leverkus, Cathy (2011): Book App Mania. In: Library Media Connection. Heft 2, S. 50-51.
- Rank, Bernhard (2000): Formen und Veränderungen des Erzählens in Bearbeitungen kinderliterarischer Szenarien auf CD-ROM. In: Richter, Karin/Riemann, Sabine (Hrsg.): Kinder. Literatur. „neue“ Medien. Baltmannsweiler, S. 198-217.
- Ritter, Alexandra (2011): Kindliche Lesarten von Bilderbüchern. In: Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (Hrsg.): Die Stimmen der Kinder - Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler, S. 61-72.
- Ritter, Alexandra (2013): Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Dissertation (eingereichtes Manuskript).
- Rosebrock, Cornelia (2010): Leseförderung. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd.- 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler, S. 326-339.

- Salisbury, Martin/Styles, Morag (2012): Children's Picture-books. The art of visual storytelling. London.
- Schulz, Norbert (2005): Les-Arten. Leseanreize durch living books? In: Grundschulunterricht 1/2005, S. 18-24.
- Sipe, Laurence R./Pantaleo, Sylvia (ed.) (2008): Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality. New York: Routledge.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Literärästhetische Interpretation von Kindertexten. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kinderheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim und Basel, S. 185-194.
- Thiele, Jens (2011): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Ein Handbuch. Baltmannsweiler, S. 217-230.
- Wanning, Berbeli (2003): Das kinderliterarische Angebot im Internet. Neue Wege der Rezeption von Literatur. In: Hurrelmann, Bettina/Becker, Susanne (Hrsg.): Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und Basel, S. 179-193.
- Watson, Ken (2004): The Postmodern Picturebook in the Secondary Classroom. In: English in Australia. H. 140, S. 55-57.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München.
- Wood, Ruth (2006): The Design and Development of a Multimedia Text for Children. In: International Journal of Learning. Heft 4, S. 15-22.

Juliane Seibold

IM DIALOG MIT DER WELT EINE KOMMUNIKATIVE UND ÄSTHETISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM PROBLEMORIENTIERTEN BILDERBUCH

„Das Böse und das Unglück existieren. Soll man Kinder um jeden Preis davon fernhalten? Sie behüten, abschirmen von Kälte und Unglück – und damit vom Leben –, sie taub und blind sein lassen, aber unglücklich?“ (Roy 1995)

Postmoderne Erscheinungen des Bilderbuches geben mitunter auf Claude Roys provokant formulierte Fragestellung ein deutliches „Nein“. Sie zeigen, dass krisenhafte Erfahrungen auch in den Erfahrungsbereich der Kinder gehören und bieten vielfältige Zugänge für eine Auseinandersetzung mit Themen, welche als schwierig, belastend oder krisenhaft beschrieben werden können. Dieser Beitrag widmet sich dem problemorientierten Bilderbuch sowie dessen Möglichkeiten und Potenzialen für eine ästhetische Begegnung zwischen Kind und Medium im Unterricht.

Im Dialog mit der Welt – diese Worte stehen prägnant in der Überschrift, da sie einen Eindruck über das Potenzial des problemorientierten Bilderbuches aufwerfen. Im Dialog mit der Welt bezeichnet die durch Worte und Bilder initiierte Auseinandersetzung des Subjektes mit seiner ihn umgebenden Welt.

WENN DAS LEBEN SCHATTEN WIRFT – KRITISCHE LEBENSEREIGNISSE IM PROBLEMORIENTIERTEN BILDERBUCH

Bilderbucherscheinungen, welche sich mit prekären kindlichen Lebenslagen beschäftigen und dabei besonders den beschwerlichen Schattenseiten des Alltages eine Bild- und Wortsprache verleihen, wer-

den in der Fachliteratur und auf dem kinder- und jugendliterarischen Buchmarkt unter dem Ausdruck *problemorientierte Bilderbücher* gesammelt. Ob jedoch die Bezeichnung „problemorientierte“ Bilderbücher geeignet ist, um dieses Genre begrifflich zu erfassen sei kritisch zu hinterfragen. Denn die Themen des „problemorientierten“ Bilderbuches erfahren dadurch eher eine Stigmatisierung als einen vorurteilsfreien Umgang in der Literatur. Um die gesellschaftlichen Barrieren nicht begrifflich zu verfestigen und diese dadurch in der medialen Welt weiter zu reproduzieren, wäre eine alternative Bezeichnung oder eine Auflösung der begrifflichen Isolierung dieses Genres wünschenswert. Eine positivere Konnotation würde vielleicht die Bezeichnung „lebensweltliche Themen“ des Bilderbuches bewirken.

So facettenreich sich das Leben in seinen zahlreichen Zwischentönen vollzieht, erscheint auch die Themenlandschaft des problemorientierten Bilderbuches. Besonders die Verlustthematik *Tod und Trauer* erfährt eine hohe Hinwendung der BilderbuchkünstlerInnen (z. B. Jutta Bauer: *Limonade*; Jürg Schubiger: *Als der Tod zu uns kam*; Kathrin Schärer: *Der Tod auf dem Apfelbaum*). Die Psychologin Sigrun-Heide Filipp beschreibt jedoch neben dem Verlust eines geliebten Menschen weitere krisenhafte Ereignisse, welche den Alltag destabilisieren und das Leben aus dem Takt bringen: „Beispielhaft für kritische Lebensereignisse sind [...] der Verlust der Heimat im Zuge der Vertreibung oder erzwungenem Wohnortwechsel [...], der Verlust geliebter Objekte wie auch der Verlust wertvoller Ressourcen[...]. Oft sind diese Verluste unwiderruflich [...].“ (Filipp 2010, S. 16-17). Doch auch gesellschaftliche

und soziale Ausgrenzung sowie Benachteiligung erschweren den Alltag und finden sich mitunter in Bilderbuchbearbeitungen wieder (z. B. Shane Koyczan: *Bis heute*; Gregie de Maeyer: *Juul*).

Dabei wird das Auslösen starker Emotionen als ein genuines Merkmal kritischer Lebensereignisse beschrieben. Die Umsetzung dieses Merkmals soll am Bilderbuch „Der rote Baum“ beschrieben werden.

DIE ÜBERTRAGUNG VON GEFÜHLSWELTEN IN ÄSTHETISCHE WORT- UND BILDWELTEN

Das Bilderbuch „Der rote Baum“ des australischen Kunsthistorikers, Autors und Illustrators Shaun Tan wird für eine Unterrichtssequenz zum Gegenstand der ästhetischen Rezeption und Produktion für die SchülerInnen einer dritten Klasse.

Die Auswahl dieses Bilderbuches beruht auf dessen bild- und textlinguistischen Stil, welcher die gemischte Gefühlswelt einer kleinen rothaarigen Figur in kraftvollen und symbolhaften Bild- und Wortkonstruktionen beschreibt (vgl. Abb. 1, 2 und 3).

Die Handlung spannt sich dabei über einen *einfachen* Rahmen, jedoch nicht im Sinne einer banalen Eintönigkeit, sondern vielmehr im Sinne einer Prägnanz auf das wesentliche Element des Buches: tiefgreifende Emotionen. Shaun Tan wendet sich dabei einer reduzierten Verbal- und Bildsprache zu, welche die Bilderbuchfigur und deren Umgebung sowie Situation nicht weiter beschreibt. Diese Reduktion bietet eine Übertragung auf vielfältige Lebenslagen und eröffnet somit ein breites Spektrum individueller Zugänge zum Bilderbuch, aber auch zu den eigenen Gefühlen.

Die BetrachterInnen begleiten von Buchseite zu Buchseite die Bilderbuchfigur in einer zeitlichen Spanne von einem Tag durch skurrile, verlassene und turbulente Kulissen, welche die zum Teil depressiven, hilflosen und melancholischen Innenwelten der Bilderbuchfigur entsprechend visualisieren. Wo die Geschichte beginnt, nimmt sie auch ihr Ende, jedoch nicht mit der anfänglichen Aussichtslosigkeit, sondern mit einer wertvollen Botschaft: Die Hoffnung zuletzt (vgl. Abb. 1 und Abb. 2).



Abb. 1: Shaun Tan: *Der rote Baum* (2013).

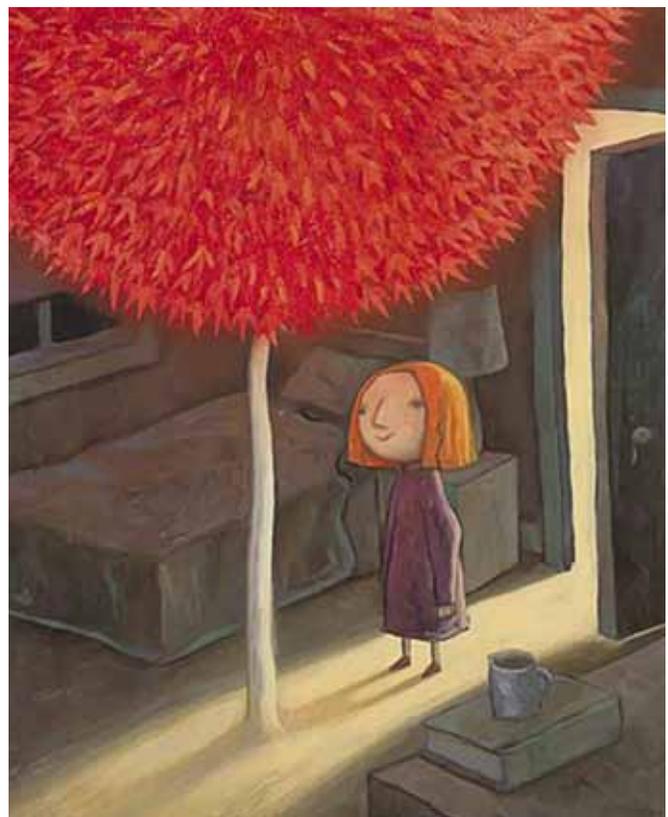


Abb. 2: Shaun Tan: *Der rote Baum* (2013).

WENN DAS LEBEN EINEN SCHATTEN WIRFT - EINE BILDERBUCHBETRACHTUNG

In der Unterrichtssequenz begegnen sechs Mädchen und fünf Jungen dem Bilderbuch „Der rote Baum“ (zum Ablauf vgl. Abb. 3). Dabei dient das Bilderbuch nicht als ein bloßes impulsgebendes Werkzeug für die Auseinandersetzung mit einem Thema, sondern wird als eigenständiges ästhetisches Objekt begriffen, dessen Materialität, Farben, dynamische oder träge Pinselstriche Sinn und Bedeutung stiften. Die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch schließt den Prozess der Rezeption und ästhetischen Produktion gleichermaßen ein.

Zu Beginn der Unterrichtssequenz wird das Bilderbuch den SchülerInnen vorgelesen, die Bilderbuchseiten werden dafür im Vorfeld großformatig ausgedruckt, um sie in der Mitte des Sitzkreises zu platzieren. Somit wird den Kindern ein „Nachbetrachten“ der Bilder ermöglicht.

An diese Erstbegegnung schließt sich ein Klassengespräch an, um sich über erste Eindrücke, Empfindungen und Gedanken austauschen zu können und um dem visuell und auditiv Wahrgenommenen

Phasen der Unterrichtssequenz

1. Phase:
Betrachtung des Bilderbuches
2. Phase:
Klassengespräch
3. Phase:
Ästhetische Produktionen
4. Phase:
Reflektion der Auseinandersetzung

Abb. 3: Phasen der Unterrichtssequenz

einen eigenen sprachlichen Ausdruck zu verleihen. Dabei konnte beobachtet werden, dass Tans skurril anmutende, symbolhafte Bildsprache bei den SchülerInnen Irritationen und Fragen aufwarf: „Was sind das für Blätter auf dem Bild? (Abb. 1) Was macht der Fisch da? (Abb. 4) Wofür steht der rote Baum am Ende? (Abb. 2) ...“.

Diese Fragen führen die SchülerInnen gemeinsam auf eine Suche nach Antworten: „Der Fisch ist irgendwie so groß, das er das ganze Leben von dem Kind überschattet. Also ich finde das ist so, also manchmal wirft das Leben einen Schatten über uns.“ Diese Momente der Irritation im Gespräch bilden

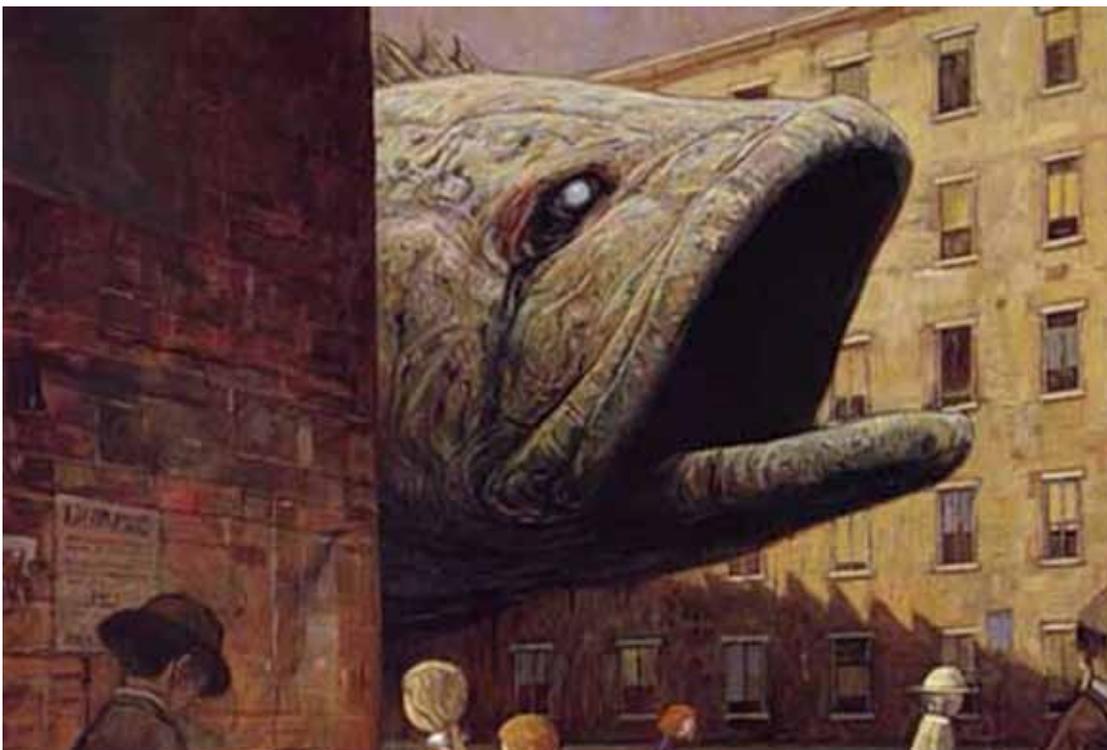


Abb. 4: Shaun Tan: Der rote Baum (2013).

einen wichtigen Grundstock für eigene Produktionen, da sie Spannungen zwischen der eigenen Wirklichkeitsvorstellung und der im Bilderbuch abgebildeten Wirklichkeit erzeugen, was wiederum zur Selbsterkenntnis aber auch zum Üben von Toleranz für fremde Bild Darstellungen und Sichtweisen führen kann.

Doch neben der sprachlichen Auseinandersetzung lädt das Bilderbuch auch zur ästhetischen Produktion und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit der eigenen Gefühlswelt ein. An dieser Schnittstelle zwischen Klassengespräch und der sich anschließenden ästhetischen Produktion werden weitere gestalterische Mittel besprochen, welche der Künstler für die Darstellung der psychischen Innenwelt der kindlichen Bilderbuchfigur nutzt (u. a. Farbwirkung, Formsprache, Linienführung, Größenverhältnisse, Rahmung, Grundierung, Farbauftrag).

VON DER REZEPTION ZUR ÄSTHETISCHEN PRODUKTION

In dieser Phase treffen die SchülerInnen auf eine vorbereitete Umgebung, welche an verschiedenen Materialtischen zum Gestalten einlädt (vgl. Abb. 5). Ziel ist es, sich mit der eigenen „Innenwelt“ und dem Bilderbuch auseinanderzusetzen. Für die Phase der ästhetischen Produktion erhalten die SchülerInnen folgenden Hinweis:

Die Bilderbuchfigur nahm uns mit auf eine Reise durch ihre Gefühlswelt. Kannst du dich an ähnliche Situationen in deinem Leben erinnern? Gestalte die Situation oder das Gefühl.

Die nun folgenden Ausführungen setzen sich mit zwei kontrastiven Beispielen der Schülerarbeiten auseinander, welche in der Phase der ästhetischen Produktion entstanden sind. Dabei werden die entstandenen Bilder betrachtet und in den Kontext der SchülerInnenaussagen gesetzt.

„Durch die Technik des Schneidens und Aufklebens sind Kinder viel angstfreier im Umgang mit dem leeren Papier. Sie können ihr Bild vor dem Aufkleben jederzeit verändern und lernen so spielerisch etwas über Komposition“ (Erlbruch 2004, S. 10). Die angstfreie Begegnung mit dem Material, wie Wolf

Materialtisch „Collage“

Dieses Gestaltungsangebot stellt für die SchülerInnen einen Fundus an Plakaten, Zeitschriften und Postkarten bereit, sowie Schere, Leim und Cutter.

Materialtisch „Druckerei“

An diesem Materialtisch können die SchülerInnen aus Pappkarton eigene Druckstempel herstellen. Dafür werden Schere, Cutter, Leim und Pappkarton benötigt.

Materialtisch „Malerei“

Farben zu vermengen, übereinander-zu legen und in kraftvoller oder zarter Manier aufs Papier zu bringen, bietet dieser Tisch. Zur Verfügung stehen Wassermalfarben, Ölpastellkreiden und verschiedene Untergründe.

Abb. 5: vorbereitete Materialtische

Erlbruch sie beschreibt, erscheint gerade bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen, Gedanken und Erinnerungen wichtig. Auch Jonas entscheidet sich für die Collage, um seiner Erinnerung an eine reale Situation einen für die Außenwelt sichtbaren Ausdruck zu verleihen. Jonas Collage „EINGEENKT“ zeigt dabei wenig Berührung mit der bildsprachlichen Ebene des Bilderbuches (vgl. Abb. 6). Allerdings lassen Jonas verbale Äußerungen die Vermutung entstehen, dass er vom Bilderbuch ausgehend einen inhaltlichen Zugang zu seiner ästhetischen Auseinandersetzung nutzt: „Naja, also das war, mich hat ein Mann auf dem Weg nach Hause gefragt, ob ich Drogen will. Da hab ich mich so eingeeengt gefühlt, weil mir das Angst gemacht hat.“



Abb. 6: Jonas: „EINGEENKT“, Collage.

Während in Jonas Gestaltung besonders die Verknüpfung der fiktiven Welt des Bilderbuches mit der realen Welt des Schülers sichtbar wird, zeigt sich in Mias ästhetischer Produktion das von Ludwig Duncker beschriebene Potenzial der Symbolbildung für die Vermittlung zwischen der inneren und äußeren Welt (vgl. Duncker 1994, S. 190). Mia nutzt, ähnlich wie im Bilderbuch, ein Symbol, um ihren eigenen Gedanken und Emotionen einen Ausdruck zu verleihen und begründet diese Entscheidung mit folgenden Worten: „Also der Vogel steht für mich für Freiheit. Der kann überall hin fliegen und ähm (.) das ist was Gutes“. Auf die Frage, warum es gut ist, wenn der Vogel überall hinfliegen kann, antwortet Mia: „Weil das glücklich macht und es irgendwie ja auch gut ist, wenn der Vogel in der Luft ist, bekommt er einen Überblick über die Dinge und kann dann seine Probleme vielleicht auch besser sehen“. Mia entscheidet sich für die Arbeit mit Ölpastellkreiden und wählt dafür einen schwarzen Karton im A4-Querformat. Die Zeichnung ist kompensatorisch einfach, wodurch die Aufmerksamkeit auf das symbolische Motiv und dessen kontrastive Vorder-Hintergrundbeziehung gelenkt wird. Der abstrakte Sachverhalt „Freiheit“ wird von Mia durch das Symbol des Vogels veranschaulicht, wobei die Fähigkeit des Fliegens und das damit verbundene Einnehmen der „Vogelperspektive“ als ein Vorteil in Konfliktsituationen assoziiert wird.

LITERATUR

- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 9. Hemsbach.
- Erlbruch, Wolf (2004): Ein postmoderner Künstler? Kinderliteratur im Gespräch – Wolf Erlbruch. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der pädagogischen Hochschule Heidelberg, H. 15/2004, S. 5-12.
- Filipp, Sigrun-Heide/ Aymanns, Peter (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen: Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart.
- Roy, Claude/Hoestlandt, Jo/Kang, Johanna (1995): Die große Angst unter den Sternen. München.
- Tan, Shaun (2013): Der rote Baum. Hamburg.

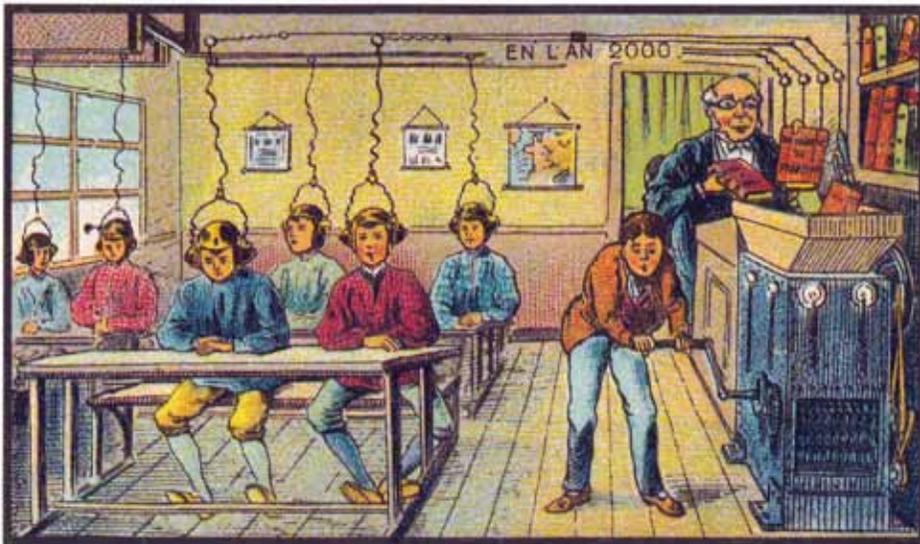


Abb. 7: Mia: „Freiheit“, Ölpastellkreide auf schwarzem Karton.

Diese ästhetischen Auseinandersetzungen von Jonas und Mia geben einen exemplarischen Eindruck über die Arbeit mit dem problemorientierten Bilderbuch im Unterricht. Sie zeigen, dass das problemorientierte Bilderbuch zum einen Irritationen und Fragen auslösen und zum Gespräch und Dialog anregen kann und zum anderen eine Brücke zwischen kindlichen Lebenslagen und dem Unterricht schlagen und zum Initiator individueller Auseinandersetzungen mit den eigenen Gedanken, den Gedanken anderer, Worten und Bildern werden kann.

Jörg Wagner

DIGITALE MEDIENTECHNOLOGIEN FÜR SCHULISCHES LEHREN UND LERNEN: HYPE ODER HOFFNUNG?



At School

Abb. 1: Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert – aus der Sicht des beginnenden 20. Jahrhunderts.

EINLEITUNG

„In jüngster Zeit wird die Forderung immer dringlicher artikuliert, daß sich die Schule den Herausforderungen der Medienwelt ... zu stellen habe. Keine leichte Aufgabe, da Medienerziehung weder als Studienfach für die Lehrerinnen und Lehrer im Ausbildungsprofil enthalten war (und ist) und sie auch nicht als Lehrfach im Unterrichtszusammenhang der Schule auftaucht. Außerdem erscheint die schulische Ausstattung auf den ersten Blick wenig geeignet, dem technologischen Konkurrenzdruck dieser Medienwelt auch nur stand- geschweige denn etwas eigenes entgegenzuhalten.“

Ein Zitat aus aktuellen Publikationen, möchte man auf den ersten Blick meinen (wenn man die noch

un-reformierte Rechtschreibung geflissentlich übersieht). Der Auszug stammt jedoch aus dem sachsen-anhaltischen Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung „Wege zur Medienkompetenz“ (S. 3), das bereits 1996 (und damit vor genau 20 Jahren!) erschien und im Lande und darüber hinaus – durchaus liebevoll- anerkennend – häufig nur als „Käpt’n Blaubär“ bezeichnet wurde. Redaktionsschluss war der 31.10.1996: „Käpt’n Blaubär“ lässt also im Jahr der vorliegenden Publikation, 2016, bereits das Teenageralter hinter sich.



Abb. 2: Wege zur Medienkompetenz (Cover)

Der 20. Geburtstag einer programmatischen und bundesweit vielbeachteten Publikation bietet den Anlass, sich wieder einmal den eher grundsätzlichen Fragen nach Rolle und Stellenwert digitaler Medientechnologien für Lehr- und Lernprozesse zuzuwenden. Es ist eine Chance, innezuhalten, um dem technologischen Innovationsdruck, der von der Industrie aufgebaut und von vielen Massenmedien willig weitergegeben wird, zumindest einmal kurz zu entkommen. Um zu fragen, ob die medientechnologischen Möglichkeiten eine „Hoffnung“ begründen, wenn es darum geht, sie beim Lehren und Lernen einzusetzen, oder ob wir nicht allzu gern und allzu schnell einem „Hype“ verfallen. Dabei nutze ich die mir angetragene Aufgabe zur Reflexion gern¹, aber durchaus recht egoistisch: Ich bin weder Medienwissenschaftler noch Medien-

didaktiker, denen ich das Feld der theoretischen Diskussion gern überlasse. Und mit schulischem Lehren und Lernen befasse ich mich in der Regel eher am Rande. Jedoch: Als Lehrender im Feld der germanistischen Sprachwissenschaft bin ich seit ca. zwölf Jahren vor allem universitärer Praktiker, der technologische Entwicklungen interessiert verfolgt und gern in eigene Lehrszenarien integriert. Und so wird im vorliegenden Text meine subjektive Sicht als Lehrender eine Rolle spielen, ein Innehalten zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, ein lautes Nachdenken, das ich gern mit Ihnen teile. Für einen Sprachwissenschaftler mag es fast schon erwartbar sein, den Zugang zu einem Thema zunächst über eine sprachliche Analyse desselben zu suchen:

„Hype“ oder „Hoffnung“

– eine Alliteration bindet die beiden in Opposition zueinander stehenden Titel-Schlagwörter. Ein gern verwendetes Stilmittel, um Aufmerksamkeit zu erzeugen, wie man aus der Werbung weiß.² Viel wichtiger ist aber der Blick auf die disjunktive (ausschließende) Konjunktion „oder“: Sie drückt eigentlich aus, dass nur *eine* der durch sie verbundenen Möglichkeiten in Betracht kommt. Es gilt also, sich zu entscheiden: Für den „Hype“ und damit gegen die „Hoffnung“ – oder eben umgekehrt. So viel sei vorweggenommen: Das werde ich nicht tun, auch wenn es der Titel eigentlich verlangt.

Folgendes werde ich hingegen versuchen: Innehalten bedeutet auch, dass man Zeit und Ruhe hat zurückzublicken. Deshalb werde ich zunächst (Abschnitt 2) – höchst exemplarisch – technische und mediendidaktische Entwicklungen Revue passieren lassen. Der betrachtete Zeitraum umfasst dabei zum einen vor allem die letzten einhundert Jahre. Vielleicht gelingt ja bereits durch die historische Einordnung der aktuellen Diskussion um den Einsatz digitaler Technologien in Lehr-Lern-Prozesse

¹ Der vorliegende Text ist eine überarbeitete Fassung meines Vortrags auf der Abschlussstagung des Modellversuchs „EmuTablet“ am 09.07.2014 in Halle/S. Der mündliche Duktus eines Vortrags wurde im Wesentlichen beibehalten.

² Dies hat durchaus Tradition: Im Jahr 2008 veröffentlichten Wolfgang Antritter und Wolfgang Schill ihre Thesen zur Situation der Medienpädagogik in der Schule mit dem Titel-Zusatz „Zwischen Zweifel und Zuversicht“, während Michael Hartwein 2012 fragte: „E-Learning: Hype oder Hilfsmittel?“. Noch griffiger wird die Paarformel in der englischen Sprache, da sich dort nur ein Vokal ändert: Die britische Tageszeitung *The Guardian* diskutierte am 05.06.2014 in einem moderierten Live-Chat mit Experten die Frage: „E-learning: more hype than hope?“.

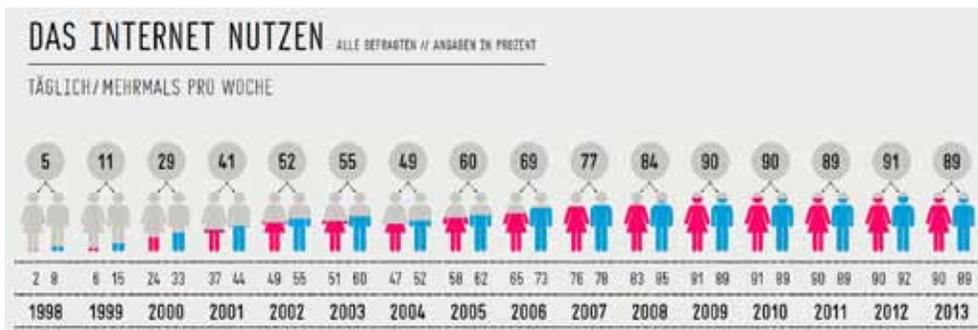


Abb. 3: Nutzung des Internets durch 12- bis 19-Jährige von 1998 bis 2013.

ein Teil einer möglichen Antwort auf die Frage:

„Hype oder Hoffnung?“

Einen Versuch, diese Frage zu beantworten, unternehme ich im dritten Teil. „Hype“ und „Hoffnung“ – sind es möglicherweise keine einander ausschließenden Alternativen, sondern eher verwandte Konzepte? Um dies zu entscheiden, vergewissere ich mich unter anderem meines Begriffes vom „Lernen“. Denn: Die Entscheidung, ob digitale Medientechnologien das Lehren und Lernen verändern, hängt möglicherweise in erster Linie davon ab, was unter „Lehren“ und vor allem „Lernen“ verstanden wird.

Im abschließenden Abschnitt 4 führe ich meine Überlegungen zusammen. Thesenartig werde ich die Ergebnisse meiner Reflexion präsentieren und damit zur Diskussion stellen.

RÜCKBLICK

Mit dem „Käpt’n Blaubär“ war Sachsen-Anhalt eines der ersten Bundesländer, das mit einem fundierten und systematischen Konzept zur Medienerziehung und zum Einsatz von Medien im Unterricht auf etwas reagierte, das in vielen Publikationen später auch als „Wende in der Medienpädagogik“³ interpretiert wurde: Gemeint ist der Orientierungsrahmen „Medienerziehung in der Schule“, der im

Dezember 1994 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verabschiedet wurde. Dieser fand eine breite Aufmerksamkeit und war Bezugspunkt zahlreicher Veröffentlichungen und Modellversuche, in denen ein integrativer Ansatz zur Medienerziehung und -nutzung verfolgt wurde.

Aber: Wie war das ‚damals‘ eigentlich mit der „Medienwelt“, der die Schule „etwas eigenes entgegenzuhalten“⁴ sich in der Pflicht sah? Noch 1994, dem Jahr der „medienpädagogischen Wende“, war das Medium *Internet* in Deutschland fast nur Insidern bekannt. Und selbst zu Beginn des Jahres 1996 wussten einer Emnid-Umfrage zufolge noch immer 46 % der befragten Deutschen nicht, was das Internet ist.⁵ Ein Blick in die JIM-Studien⁶, die seit 1998 jährlich den Medienumgang Jugendlicher erfassen, stützt dieses Bild: Nur 5 % der befragten Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren nutzten 1998 das Internet mehrmals pro Woche (vgl. Abb. 3).

Das Internet trug in Deutschland wohl noch nicht einmal seine Kinderschuhe, als der „Konkurrendruck dieser Medienwelt“⁷ gegenüber der Schule bereits als übermächtig empfunden wurde: Die heute als beängstigende Weltmacht⁸ wahrgenommene Firma *Google* wurde 1998 erst gegründet und avancierte innerhalb kürzester Zeit mit ihrer

³ Vgl.: „Eine Medienpädagogische Wende?“ Stellungnahme der GMK zum Orientierungsrahmen „Medienerziehung in der Schule“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 1995. In: Medien praktisch 19 (4), S. 10-12.

⁴ Wege zur Medienkompetenz, S. 3.

⁵ Der Spiegel 11/1996, S. 67.

⁶ Die JIM-Studie – *Jugend, Information, (Multi-) Media* – ist eine Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, die seit 1998 im jährlichen Turnus vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest herausgegeben wird. (<http://www.mpfs.de/>)

⁷ Wege zur Medienkompetenz, S. 3.

⁸ Robert M. Maier: Angst vor Google (faz.net vom 03.04.2014).

Suchmaschine zu einem Geheimtipp. *Facebook* ist sogar noch sechs Jahre jünger und der Nachrichtendienst *WhatsApp* trat erst 2009 auf den Plan. So ähnlich liest sich auch die Entwicklung von digitalen Büchern bzw. den dafür notwendigen Lesegeräten: Zwar gab es bereits seit 1990 Bücher auf CD-ROM und ein entsprechendes Lesegerät der Firma Sony. Letzteres hatte ein monochromes Display, das 256 × 160 Pixel anzeigen konnte. (Zum Vergleich: Einige der aktuellen Smartphone-Modelle des Jahres 2016 werben mit einer Display-Auflösung von 2.560 × 1.440 Pixel, also ca. dem Zehnfachen.) Aber erst das 2007 erschienene *Kindle* des Internethändlers *Amazon* verhalf digitalen Büchern tatsächlich zum Durchbruch. Und auch das den heutigen Tablets verwandte *Newton MessagePad* (Apple, 1993) führte ein Nischen-Dasein; erst das 2010 von *Apple* auf den Markt gebrachte *iPad* begründete nachhaltig einen neuen Geräte-Sektor.

Die Medienwelt hat sich – und diese Feststellung ist natürlich weder neu noch überraschend – in den vergangenen zwanzig Jahren geradezu atemberaubend entwickelt und ausdifferenziert. An den programmatischen Texten der Kultusbürokratie ist dies aber interessanterweise nicht abzulesen. Das einflussreiche Computermagazin *c't* hat dies in seiner Ausgabe 14/2014 vom 16.6.2014 sowohl im Editorial als auch in mehreren Artikeln kritisch aufgegriffen.⁹ Unter der Überschrift „20 Jahre und kein Update“ wird aus einer Erklärung der Kultusministerkonferenz zur „Medienpädagogik in der Schule“ vom 12.5.1995 zitiert, die eng an den o. g. Orientierungsrahmen anschließt:

„Medien nehmen heute eine zentrale Stellung in der privaten und beruflichen Lebenswelt sowie in der öffentlichen Meinungsbildung ein und beeinflussen, prägen und strukturieren nachhaltig die Erfahrungen eines jeden einzelnen - vor allem aber der Kinder und Jugendlichen.“

⁹ Wiegand 2014.

„Kein Update“ – Was bringt die *c't* zu ihrer kritischen Sicht auf die aktuelle Situation? Es geht in der Kritik nicht in erster Linie um solche kultusbürokratischen ‚Textbausteine‘. Vielmehr wird – journalistisch zugespitzt und sicher an der einen oder anderen Stelle auch polemisierend – Folgendes kritisiert:

1. Es gebe noch immer keinen „Zeitplan für die flächendeckende Ausstattung von Schulen mit Breitbandanschlüssen“.
2. Es fehle noch immer „ein bundesweit gültiger Bildungsstandard, wie ihn die KMK für viele andere Fächer festgelegt“ habe.
3. Es fehlten noch immer Vorgaben „zur Lehrerausbildung“.
4. Es fehlten noch immer verbindliche Festlegungen, wie Medienbildung und Informatikkenntnisse¹⁰ an Schulen vermittelt werden sollten.¹¹

Und nun noch einmal zum „fehlenden Update“: Auf eine Reihe von Fragen der Redaktion antwortete das Büro der KMK unter anderem wie folgt:

„Neue Medien sind aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Auch in der Schule gewinnen neue Medien an Bedeutung. Sie eröffnen Chancen für einen Unterricht, der das individualisierte Lernen in den Mittelpunkt rückt. Neue Medien können damit einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Lernprozessen leisten.“

Das bringt den Redakteur des Editorials zum fast schon sarkastischen Urteil: „Dreimal ‚neue Medien‘ in vier Sätzen ... aber inhaltlich leider so gar nichts Neues.“¹²

Ich wage eine Prognose: Dieser Textbaustein ist auch in zwanzig Jahren noch verwendbar! Was werden dann – im Jahre 2036 – die „neuen“ Medien sein? Die Datenbrille¹³ als Standardausrüstung? Kontaktlinsen mit Videographie-Funktion? Frei im Raum entstehende holographische Bilder anstelle von Bildschirmen? Wird das Schlagwort *Multi-*

¹⁰ So gebe es das Fach Informatik nur in drei der 16 Bundesländer als Pflichtfach; außerdem hätten im Jahre 2010 bundesweit 43 verschiedene Informatik-Lehrpläne existiert.

¹¹ Vgl. Wiegand 2014: 1.

¹² Vgl. Wiegand 2014: 1.

¹³ Dabei könnte es sich um einen Nachfolger der bereits heute existierenden Google Glasses handeln, aber auch um ein Produkt eines Startup-Unternehmens, das erst in zehn Jahren von heutigen Fünftklässlern gegründet wird.

Media dann womöglich endlich auch seiner eigentlichen Bedeutung gerecht? Heutige Multi-Media-Angebote bedienen ja häufig nur zwei der uns zur Verfügung stehenden Wahrnehmungskanäle, nämlich den optischen und den akustischen. Wird man im Biologie-Unterricht des Jahres 2036 den Elefanten nicht nur als 3D-Projektion im Klassenraum sehen und hören, sondern auch taktil erfahrbar machen, also anfassen können, um die Oberflächenstruktur der Haut zu erkunden?¹⁴ Wird man im Sozialkunde- oder Geographieunterricht nicht nur über Luftverschmutzung in Ballungsräumen reden, sondern auch tatsächlich ‚eine Nase nehmen‘, indem ein Gerät zur Duftstoffsynthese verwendet wird, das über das Internet mit entsprechenden Sensoren weltweit verbunden ist?¹⁵

(Anmerkung: In meinen Beispielen bin ich stillschweigend davon ausgegangen, dass es in zwanzig Jahren – ganz so wie heute – noch Biologie-, Geographie- und Sozialkunde-Unterricht gibt. Ich hoffe, dass ich mich hier ein wenig irre, weil bis dahin die traditionellen ‚Fächer‘ als grundlegende Strukturierungseinheit und vor allem als ‚Abrechnungsmodell‘ des Lernens ausgedient haben.) Die oben zitierte Einschätzung der c't ist allerdings nicht die einzige und vor allem nicht die erste kritische Sicht: Sie korrespondiert beispielsweise mit Einschätzungen, die die Medienwissenschaft bzw. -didaktik bereits knapp zehn Jahre zuvor traf: So zog Dieter Spanhel bereits im Jahre 2005 – also ca. zehn Jahre nach der „medienpädagogische Wende“ – ein eher ernüchtertes Fazit. In seinem Aufsatz „Zehn Jahre schulische Medienpädagogik. Status quo, Aufgaben, Perspektiven.“ formulierte er klar: *„Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass im Verlauf der letzten zehn Jahre weder eine nachhaltige Intensivierung der Medienerziehung noch eine deutliche Verbesserung der Lehr-/Lernprozesse durch den Einsatz der neuen Medien erreicht werden konnte. Eine*

*auf medienpädagogischen Maßnahmen gegründete Schulentwicklung lässt sich erst recht nicht beobachten.“*¹⁶

Und zu einem ganz ähnlich klingenden Befund kommt Wolfgang Schill 2008 in seinem Teil eines Aufsatzes „Zur Situation der Medienpädagogik in der Schule – zwischen Zweifel und Zuversicht.“

*„Auch wenn inzwischen eine Fülle von medienpädagogischen Modellprojekten in den einzelnen Bundesländern das Gegenteil zu suggerieren scheint, ist die erhoffte medienpädagogische Wende aus meiner Sicht bislang ausgeblieben.“*¹⁷

Neben der Kritik wird stets auch Enttäuschung spürbar. Ent-Täuschung möglicherweise in einem ganz engen, wörtlichen Sinne: Hatte man sich getäuscht in der Einschätzung der Relevanz technischer Medien für das schulische Lernen? War und ist es realistisch, zu denken, dass durch andere (neuere) und mehr Medien anders gelernt, *leichter* gelernt, sogar *besser* gelernt wird? Ist es tatsächlich so, dass die neuen Medien *Chancen eröffnen* für den Unterricht, dass sie „einen wichtigen Beitrag zur Förderung von Lernprozessen“¹⁸ leisten? Dass die neuen Medien gewissermaßen zwangsläufig zu einem *neuen Lernen* führen?

Diese Enttäuschung hat wohl sehr viel damit zu tun, was der Mediendidaktiker Michael Kerres schon 2003 den Glauben an „inhärente Wirkpotenziale der Medien“ genannt hat. Medien würden Kerres zufolge nämlich *per se* immanente Wirkfaktoren zugeschrieben:

- » hinsichtlich der Motivation der Lerner;
- » hinsichtlich des Wechsels vom fremdgesteuerten zum selbstorganisierten Lernen;
- » hinsichtlich veränderter Rollen von Lehrenden und Lernenden;
- » hinsichtlich der Verfügbarkeit von Wissen und Bildung;

¹⁴ Beispielsweise wird am *Shinoda Laboratory* des *Tokyo Institute of Technology* bereits seit Jahren an einem auf Ultraschall basierenden, visuell-taktilen Projektor geforscht. Forschungsergebnisse werden unter u. a. auf Youtube veröffentlicht: <https://www.youtube.com/user/ShinodaLab>.

¹⁵ Erste, bescheidene Versuche auf dem Gebiet des „Geruchskinos“ gibt es bereits, zum Beispiel als „Prime Cinema 5D“ der Storz Eventfabrik GmbH (<http://www.storz.de/>).

¹⁶ Spanhel 2005: 20.

¹⁷ Anritter/Schill 2008: 10.

¹⁸ Formulierungen aus der Antwort des KMK-Büros auf die Fragen der c't-Redaktion (vgl. Wiegand 2014: 1).

» bis hin zu einer grundlegenden Erneuerung des Bildungssystems.¹⁹

Damit befinden wir uns in einer langen Traditionslinie: Diese (unrealistischen?) Erwartungen – man könnte mit Blick auf den Titel des vorliegenden Textes auch positiv formulieren: „Hoffnungen“ – sind nicht neu und hängen auch überhaupt nicht mit aktuellen medientechnischen Entwicklungen oder gar der „medienpädagogischen Wende“ zusammen.

VOR 100 JAHREN ...

Der Erfinder der Glühlampe, des Phonographen und des elektrischen Stuhls, Thomas Alva Edison (1847-1931), war auch ein Pionier der Filmindustrie. In einem Interview mit der Zeitung „The New York Dramatic Mirror“ wurde er im Jahre 1913 gefragt, wie er den künftigen Wert von bewegten Bildern für die Bildung einschätze. Edisons Antwort – insbesondere der Abschnitt zur revolutionären Umgestaltung des gesamten Schulwesens – spricht für sich: *„Bücher werden in Schulen bald obsolet sein. [...] Es ist möglich, jeden Zweig des Wissens der Menschheit mit Hilfe von Filmen zu lehren. Unser Schulsystem wird innerhalb von zehn Jahren vollkommen verändert sein.“*²⁰

“What is your estimation of the future educational value of pictures?” I asked.
 “Books,” declared the inventor with decision, “will soon be obsolete in the public schools. Scholars will be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed inside of ten years.”

Abb. 4: Interview mit Thomas A. Edison (9.7.1913)

VOR 50 JAHREN ...

Heribert Heinrichs (1922-2004), in einigen Publikationen als Pionier der Medienpädagogik gefeiert, beklagte im Jahre 1966²¹:

„Von Jahr zu Jahr empfinden wir beklemmender, daß unser Unterrichten und Bilden nicht mehr ohne den Einsatz technischer Hilfen bestehen kann. Die Schule

wird, mag sie sich auch noch so sträuben, ihren Weg ins technische Zeitalter antreten müssen.“

Interessant ist aber vor allem, dass auch er von einem enormen inhärenten Wirkpotenzial der Technik bzw. der Medien überzeugt schien, als er im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfernsehen prognostizierte:

„Eine pädagogische Zeitenwende bahnt sich an.“
 Und weiter:

„Eine Intensivierung, Bereicherung, Ergänzung und Vertiefung unserer Bildungsbemühungen kann das Unterrichtsfernsehen 1. durch Aktualitätsfähigkeit, 2. durch didaktisch-dramaturgische Effekte und 3. durch größere Veranschaulichungsintensität erreichen. [...] Unterrichtsökonomisch multipliziert es die Lehrtätigkeit des optimalen Fachlehrers und objektiviert dabei die Inhalte des Unterrichts.“



Abb. 5: Heribert Heinrichs (1966): Unterrichtsfernsehen (Cover)

¹⁹ Vgl. Kerres 2003: 32.

²⁰ Edison im Interview mit dem „The New York Dramatic Mirror“ am 9. Juli 1913.

²¹ Heinrichs 1966: 9.

Setzte man für *Unterrichtsfernsehen* wahlweise *elektronisches Whiteboard*, *Internet* oder *Tablet* ein, könnten diese fast fünfzig Jahre alten Formulierungen – sieht man einmal vom etwas altmodisch anmutenden Stil ab – auch viele aktuelle mediendaktische Publikationen zieren.²²

HEUTE ...

Von einem „digitalen Klimawandel“ wird aktuell beispielsweise auf den Webseiten der Bundeszentrale für politische Bildung – aber bei Weitem nicht nur dort – gesprochen. Und es wird konstatiert, wir seien „schon mitten drin in der Bildungsrevolution, die vom Netz getrieben wird“²³. In vielen Medien (aber auch von Bildungsexperten) wird ein vermeintlicher Paradigmenwechsel im Lernen als „Lernen 2.0“ bezeichnet, in Anlehnung an das Schlagwort „Web 2.0“, das ursprünglich vor allem veränderte Geschäftsmodelle der Computerindustrie im Internet bezeichnete. So ist der Schritt zu – aus meiner Sicht nicht nur völlig überzogenen, sondern sogar gefährlich vereinfachenden – Statements wie „Es geht gar nicht mehr ohne E-Learning!“²⁴ nicht mehr groß.

Ziehen wir ein Zwischenfazit: Die technische Entwicklung der vergangenen einhundert Jahre war offenbar permanent begleitet von hohen und höchsten Erwartungen, inwiefern sich diese geradezu revolutionär in der Bildung und im Lernen niederschlagen würde:²⁵

Edison (1913): „Unser **Schulsystem** wird innerhalb von zehn Jahren **vollkommen verändert** sein.“

Heinrichs (1966): „Eine **pädagogische Zeitenwende** bahnt sich an.“

Lindner (2014): „Ohne es recht zu merken, sind wir schon mitten drin in der **Bildungsrevolution**, die vom Netz getrieben wird.“

Mindestens für Edison und Heinrichs können wir aber relativ sicher festhalten: Evolution: ja – Revolution: nein! Technische und mediale Entwicklungen haben zwar stets ihren Platz im Bildungssystem gefunden. Aber regelmäßig waren es auch überzogene Erwartungen, die die Einführung neuer Technologien und Medien begleiteten.

HYPE ODER HOFFNUNG?

Recherchiert man zum Begriff *Hype*, stößt man schnell auf den sogenannten *Gartner Hype Cycle*. Die *Gartner Incorporation* wurde 1979 gegründet und ist ein Marktforschungsunternehmen, das Analysen zu Entwicklungen in der IT-Branche anfertigt. Eine Beraterin des Unternehmens setzte 1995 in einem Artikel erstmals eine grafische Darstellung zur Visualisierung von Forschungsergebnissen ein, die später als der *Gartner Hype-Zyklus* bekannt werden sollte: Technologische Entwicklungen werden entlang einer Kurve in einem Koordinatensystem angeordnet, bei dem die x-Achse die öffentliche Aufmerksamkeit und die y-Achse die Zeit darstellen. In die Analyse gehen u. a. die Bewertung der erwarteten Vorteile einer Technologie, deren Marktdurchdringung und ihr Entwicklungs- bzw. Reifegrad ein. Mittlerweile publiziert das Unternehmen Hype-Zyklen zu einer Vielzahl unterschiedlichster gesellschaftlicher Bereiche, so u. a. auch den Gartner Hype Cycle for Education. Die folgende Abbildung zeigt den **Gartner Hype Cycle for Education** von 2013 ausschließlich unter der Perspektive von Tablets und verwandter Technologien:

²² Die wissenschaftliche Redlichkeit gebietet es, zu erwähnen, dass Heinrichs eine durchweg kritische Haltung zu seinem Gegenstand einnahm und im Fazit des „Schulfernsehversuchs Hannover“ schnörkellos feststellte: „Das Ergebnis ... war nicht positiv.“ (S. 10) So ist auch der Untertitel seiner Buchveröffentlichung, „Illusion und Wirklichkeit“, nicht nur oberflächlich betrachtet sehr verwandt mit unserer Frage nach „Hype“ oder „Hoffnung“.

²³ Lindner 2014.

²⁴ von Köckritz 2013.

²⁵ Alle Hervorhebungen: JW.

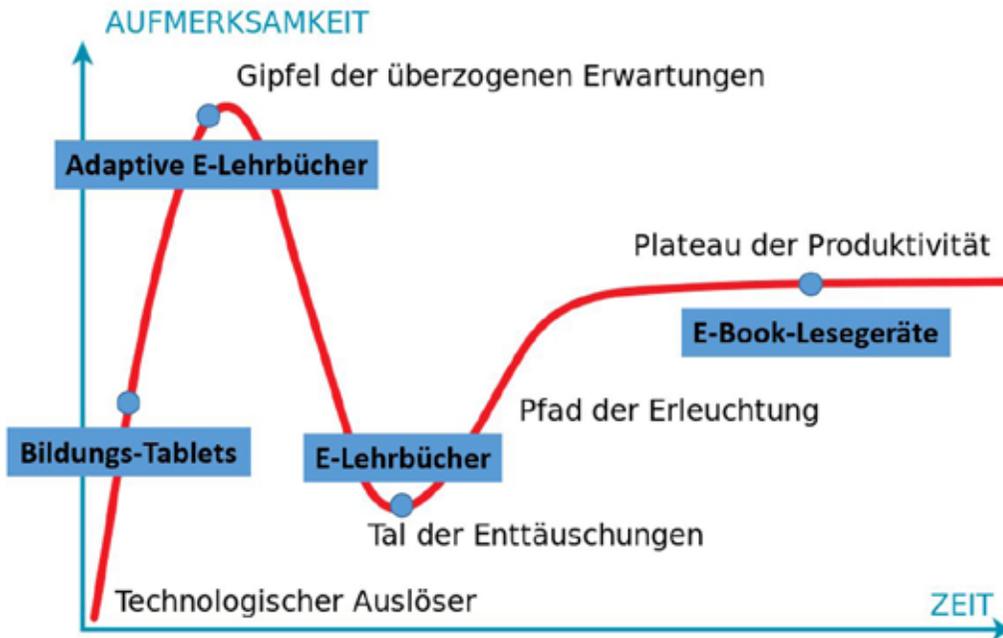


Abb. 6: Hype-Zyklus für Tablets und verwandte Technologien (2013)

Vor diesem Hintergrund lassen sich rückblickend Edisons überzogene Erwartungen genauso einordnen wie die Heinrichs' oder die der aktuellen Apologeten von MOOCs²⁵: Ein gewisser *Hype* liegt offenbar in der Natur der Sache bzw. der Menschen: Fortschrittsglaube, das Streben nach Weiter- und vor allem: Höherentwicklung. Aber auch ständiger Konkurrenzkampf und das Sich-Behaupten-Müssen in einer ausufernden Publikationslandschaft mögen eine Rolle spielen: Leise Töne werden schlechter gehört, und so braucht es eben auch heute griffige Formeln und Schlagwörter, die naturgemäß kaum Differenzierung erlauben.

Insofern haben *Hype* und *Hoffnung* eine gemeinsame Basis: Hoffnungen nehmen jedoch, wenn sie unreflektiert und übersteigert sind und nur häufig genug lauthals geäußert werden, ganz schnell den Charakter eines *Hypes* an.

Wenden wir uns nun also der *Hoffnung* zu. Zurück also zu den Fragen, denen mein Innenhalten und Reflektieren bislang galt:

1. Welche Erwartungen sind an den Einsatz von Medien geknüpft?
2. Ist technische Entwicklung relevant für das Lernen?

3. Ist es realistisch zu erwarten, dass durch andere und mehr Medien *besser* gelernt wird?
4. Eröffnen digitale Medien tatsächlich „Chancen für den Unterricht“, leisten sie einen „wichtigen Beitrag zur Förderung von Lernprozessen“?

Ich will zunächst versuchen, diese Fragen im Zusammenhang zu beantworten, indem ich mich – höchst exemplarisch und z. T. auch holzschnittartig – auf eine aktuelle Studie der Stadt München²⁶ beziehe. In dieser Studie, publiziert im Februar 2014, wurde der Einsatz von Tablets im Unterricht allgemeinbildender Schulen der Stadt untersucht: Als *grundsätzliche Vorteile aller Tablets* werden u. a. folgende Punkte explizit aufgeführt:

1. *Sofort einsatzbereit (kein „Hochfahren“)*
2. *Geringeres Gewicht als analoge Unterrichtsmaterialien, somit vielfältiger und auch unterwegs einsetzbar*
3. *Geringe Einarbeitungszeit, da die meisten Tablets sehr intuitiv funktionieren*
4. *Die Schüler behalten ihre digitalen Schulbücher das ganze Schulleben und können damit auch in den folgenden Schuljahren noch Wissenslücken füllen*

²⁵ *Massive open online courses*, eine spezielle Form von Onlinekursen, die offen und für große Teilnehmerzahlen angeboten werden.

²⁶ *Stadt München (Referat für Bildung und Sport) 2014.*

5. *Ermöglichen wesentlich bessere Binnendifferenzierung und Modularisierung im Unterricht*
6. *Vereinfachen und beschleunigen die Erstellung und Nutzung von digitalen Schulbüchern*
7. *Sparen Kopierkosten*
8. *Können (mit einem Beamer) Whiteboards nicht nur nahezu vollständig ersetzen, sondern sind auch flexibler und günstiger als diese*
9. *Die Sachaufwandsträger sparen somit langfristig Geld*

Diese Vorteile werden bereits auf der ersten Seite der publizierten Studie benannt. Dabei kommt nur punktuell zum Ausdruck, mit welchem Medium eigentlich verglichen wird. Und dort, wo dies geschieht, passiert es sehr selektiv: Zwar wird als Vorteil angesehen, dass Tablets ein geringeres Gewicht hätten als „analoge Unterrichtsmaterialien“ (gemeint sind wahrscheinlich vor allem die Bücher). Dass Bücher aber in der Regel noch schneller ‚hochfahren‘ als Tablets, bleibt geflissentlich unerwähnt. Viel wichtiger aber: Die Hoffnungen richten sich vor allem auf Aspekte, die mit Wissenserwerb, mit Lehren und Lernen, höchstens am Rande zu tun haben. Nur Punkt 5 – die „wesentlich bessere Binnendifferenzierung und Modularisierung im Unterricht“ – zielt auf einen Aspekt, der das Lehren und Lernen direkt betrifft. Die meisten anderen „Vorteile“ ergeben sich für den Schulträger, für die Schule als Institution oder für die Verlage²⁷. Um das Lernen *an sich* geht es also eigentlich nur am Rande. Insofern halte ich diese Studie eher für einen typischen Ausdruck von *Hype* – im Sinne wenig reflektierter, undifferenzierter und z. T. übersteigter Hoffnungen. Um das Lernen sollte es aber vor allem gehen. Nicht nur am pädagogischen Landesinstitut Sachsen-Anhalts wurde lange Zeit eine intensive Diskussion geführt: Die Diskussion um die Frage, ob man sich angesichts neuer Technologien und Medien um ein *Lernen mit neuen Medien* oder um ein *Neues Lernen mit Medien* bemühen sollte.

Führt der Einsatz digitaler Medien zu einem *neuen Lernen*? Ich hatte diese Frage – verweisend auf Film, Unterrichtsfernsehen und E-Learning – zumindest bereits implizit beantwortet. Hinzufügen könnte man das *Sprachlabor* oder *MOOCs*, den *Polylux* oder *Interaktive Whiteboards* – stets wurden und werden Hoffnungen laut, dass Schülerinnen und Schüler damit *besser lernen* könnten.

Es wird an dieser Stelle nicht mehr überraschen, wie ich diese Frage beantwortete. Die Beantwortung hängt jedoch nicht unerheblich davon ab, was man unter *Lernen* versteht: Ich will an dieser Stelle keine ausführliche Abgrenzung des Begriffs *Lernen* versuchen. Deshalb in Kürze und holzschnittartig: Geht es beim *Lernen* um gewissermaßen äußerliche, beobachtbare Handlungen und Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern, z. B. wenn sie mit unterschiedlichen Medien umgehen? Oder geht es beim *Lernen* darum, ob und inwiefern diese Handlungen und Tätigkeiten bestimmte *Spuren im Gedächtnis* der Lernenden hinterlassen?

Mir geht es vor allem um Letzteres. Und damit befinden wir uns gewissermaßen in einer sogar Jahrtausende alten mediendidaktischen Diskussion: Sokrates, der griechische Philosoph, war den Überlieferungen Platons zufolge ein vehementer Medienkritiker: Schon das geschriebene Wort war ihm suspekt, denn es eigne sich nicht zur Vermittlung von Wissen. Ein geschriebener Text sei nicht in der Lage, auf die individuellen Bedürfnisse des Lesers einzugehen. Dies könne nur ein lebendiger und geduldiger Lehrer.

Man stelle sich deshalb das folgende fiktive Gespräch zweier antiker Philosophen vor:

Gelehrter A: *Nutze doch, großer Lehrer, für Deinen Unterricht ein Buch, dann kannst Du Deine Weisheit mit vielen gleichzeitig teilen. Und Deine Schüler können zudem sehr individuell lernen: Die Klugen lassen ihnen bekannte Stellen einfach aus und die etwas Langsameren können eine Stelle zweimal lesen.*

²⁷ Dass die Schulbucheerstellung vereinfacht und beschleunigt wird, ist eine These, die in den Verlagen vermutlich eher mit höchstem Erstaunen aufgenommen wird. Denn in der Regel geht es ja mittlerweile längst nicht mehr um einfache digitale Kopien bestehender Printfassungen, wenn von „digitalen Schulbüchern“ gesprochen wird.

Gelehrter B: *Aber vielleicht, lieber Kollege, verstehen die Klugen etwas falsch und bemerken es nicht. Und den Langsameren mag auch das häufigere Lesen nicht helfen. Lass uns dabei bleiben, die guten und richtigen Gedanken im gemeinsamen Gespräch zu finden.*

Gelehrter A: *So sei es, aber irgendwann wirst auch Du, großer Lehrer, Dich der Medienentwicklung nicht verweigern können. Moderne Medien erlauben es, gleichzeitig die ganze Welt mit Deinem Wissen zu beglücken. Weisheit für alle, und das auch noch kostengünstig!*

Man kann die Frage nach der Rolle digitaler Medien für das Lehren und Lernen auch ganz gegensätzlich stellen: Kann es sein, dass wir mittlerweile den Umgang mit Informationsquellen unterschiedlichster Form *verwechseln* mit Lernen? Mit Bildung? Dass wir es immer häufiger mit einer *Illusion vom Lernen* zu tun haben?

Denn: Welche *Spuren* hinterlässt es bei Schülerinnen und Schülern, wenn sie mit Hilfe des Internets etwas schaffen, das einem *Text* zum Verwechseln ähnlich sieht? Wobei die einzige Leistung der Lernenden darin bestand, durch reine (technische) Manipulation von vorhandenem semiotischen Material – also von Textauszügen und Bildern aus dem Internet – etwas zu fertigen, das man im besten Falle als eine *Text-Collage* bezeichnen könnte? Eine solche Collage kann aber kaum als Ausdruck eines individuellen Wissens gelten. Einfach deshalb, weil die Zeichen vor allem durch die Finger, die die Maus und Tastatur bedienen, nicht aber durch den Kopf gewandert sind.

Auf diese Perspektive hat der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer vor ca. vier Jahren deutlich wahrnehmbar hingewiesen:

„Digitale Medien führen dazu, dass wir unser Gehirn weniger nutzen, wodurch seine Leistungsfähigkeit mit der Zeit abnimmt. Bei jungen Menschen behin-

dern sie zudem die Gehirnbildung; die geistige Leistungsfähigkeit bleibt also von vornherein unter dem möglichen Niveau.“²⁸

Ogleich das Buch „Digitale Demenz – wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen“ eine breite Aufmerksamkeit erfuhr, spielen die von Spitzer vorgebrachten Kritikpunkte nach wie vor eine – wie ich meine – zu geringe Rolle. Das mag auch an der zum Teil recht heftigen Polemik des Buches liegen, die auch ich bei der Lektüre eher anstrengend fand. Aber die von Spitzer zitierten neurowissenschaftlichen Befunde stehen zumindest nicht im Gegensatz zu dem, was Mediendidaktiker wie Michael Kerres aus einer gänzlich anderen Perspektive konstatieren:

„Der Lernerfolg ist unabhängig von dem eingesetzten Mediensystem. Das Lernen mit Medien schneidet nicht schlechter ab als konventioneller Unterricht. Von der systematischen und grundsätzlichen Überlegenheit eines bestimmten Mediensystems oder einer Verbundlösung kann nicht ausgegangen werden.“²⁹

Dieser Befund ist ein Ergebnis einer Metaanalyse von mehreren Tausend Einzelstudien. Und er deckt sich – wenig überraschend – mit zentralen Aussagen der meistzitierten Metastudie der letzten Jahre, der Hattie-Studie: Die für das hier verhandelte Thema relevanten Faktoren wie *computerunterstütztes Lehren, Lehr- und Lernmedien* und *audiovisuelle Hilfen* haben der Hattie-Studie zufolge nur einen sehr geringen Einfluss auf den Lernerfolg; der Effekt dieser Faktoren liegt stets *unter* dem Durchschnitt aller untersuchten Faktoren.³⁰

Und so möchte ich den Abschnitt „Hoffnung“ deshalb abschließen: Ich habe keine. Ich habe keine Hoffnung, dass das Lernen im Sinne des „Spurenanlegens“ im Gehirn von Lernenden besser, erfolgreicher, effektiver, schneller oder sogar leichter wird, wenn sich die medialen oder medientechnischen Rahmenbedingungen ändern, weiter entwickeln,

²⁸ Spitzer 2012: 322.

²⁹ Kerres 2003: 37f.

³⁰ vgl. Hattie 2014.

ausdifferenzieren. Lernen wird immer mit persönlicher Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft zu tun haben. Das – habe ich den Eindruck – wird in der Diskussion um die digitalen Medien häufig einfach ausgeblendet, *hoffend* auf das *inhärente Wirkpotenzial* der Medien im Sinne von Kerres.

Es steht sicher außer Frage: Es ist heute einfacher und effektiver, sich mit Informationen zu versorgen. Aber selbst das darf eigentlich nicht ohne kritisches Nachfragen so stehen bleiben. Ich möchte dazu meine jüngere Tochter (15 Jahre) zitieren, die – ohne dass ich eine entsprechende Frage gestellt hätte – vor kurzem sinngemäß Folgendes sagte:

Wenn die Lehrer sagen, wir können auch das Internet benutzen, wollen alle die Laptops haben. Das verstehe ich gar nicht, weil, wenn wir auch die Bücher haben und ein Stichwort, dort steht ja alles drin, was wir brauchen, und im Internet, da wird man ja zugemüllt, da weiß man gar nicht, was man nehmen soll oder ob das zu viel ist, oder wie viel man eigentlich braucht.

Aber bleiben wir bei den positiven Aspekten: Grundsätzlich haben wir den vor gar nicht langer Zeit noch als utopisch apostrophierten Zustand erreicht: *Information at your fingertips*. Aber ob aus diesen leicht zugänglichen Informationen auch *Wissen* wird, individuell abrufbar und zur Verfügung stehend, um Probleme zu lösen, das steht auf einem ganz anderen Blatt:

„Haben heißt nicht können.“

So formulierten es Wolf-Thorsten Saalfrank und Thomas Lerche treffend als Titel eines lesenswerten Beitrags, der im Heft 2/2014 der MERZ³¹ erschien. Aber so ganz ohne Hoffnung will ich Sie am Ende dieses Abschnitts dann doch nicht zurücklassen. Natürlich habe auch ich *Hoffnung*, Hoffnung darauf nämlich,

- » dass die Formen des Lehrens und Lernens sich auch weiterhin verändern, so wie sie es eigentlich schon immer getan haben;
- » dass die Rahmenbedingungen des schulischen Lernens in angemessener Weise den allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen folgen;

- » dass Lehrende aus der medialen Vielfalt auswählen, und zwar mit Augenmaß und im Interesse der ihnen anvertrauten Lernenden;
- » und dass Lehrende *mitlernen* und bereit sind für Veränderungen, die ihre individuelle pädagogische Arbeit unterstützen.

Im nun folgenden letzten Abschnitt möchte ich meine bisherigen Überlegungen thesenhaft zusammenfassen.

THESEN

ALTES VS. NEUES LERNEN UND LEHREN

Es gibt kein *neues* Lernen. Lernen bleibt, was es eigentlich immer schon war: Individuelle Arbeit des Lernenden, ob mit oder ohne Medien. Gilt dies aber auch für das Lehren? Ich würde diese Frage mit „ja“ beantworten. Auch das Lehren – verstanden als das sorgfältig vorbereitete Ermöglichen und Begleiten individueller Lernprozesse – ändert sich durch digitale Medien nicht grundsätzlich. Man könnte es auch salopp formulieren, wie es Michael Felten in der ZEIT vom 7. November 2011 getan hat:

„Es geht ... nicht darum, Schule [hier wäre alternativ auch „Lehren und Lernen“ einzusetzen – J.W.] permanent neu zu denken – es geht darum, genügend Praktiker zu haben, die selbstbewusst und feinfühlig einen guten Mix an Lernaktivitäten ausbalancieren, Tag für Tag. Das Rad muss auch in der Pädagogik nicht neu erfunden werden – es gilt vielmehr, beständig daran zu arbeiten, dass die Räder rund, leicht und gut gelagert sind.“

ALTE VS. NEUE MEDIEN

Die Unterscheidung von alten und neuen Medien erscheint angesichts der medialen Entwicklung der letzten einhundert Jahre unsinnig. Wann beginnt etwas *Neues* „alt“ zu werden? Wann hat zum Beispiel das Fernsehen aufgehört, ein *neues Medium* zu sein? In einer solchen Bezeichnungswahl drückt sich stets auch eine gewisse Ahistorizität aus.

³¹ medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, Heft 2/2014, S. 54ff.

Anders könnte man fragen: Ist das Buch ein *altes* Medium? Und wenn es dann auf dem Tablet-Bildschirm erscheint, ein *neues*? Die Attribute „alt“ und „neu“ teilen den Gegenstandsbereich *Medien* meines Erachtens nach irrelevanten Kriterien. Besser wäre es wahrscheinlich, zunächst erst einmal *alle verfügbaren* Medien in Betracht zu ziehen und höchstens ganz bewusst und auch ehrlich zu unterscheiden in *nützliche* und *weniger nützliche* (oder sogar *überflüssige*, weil vom Lernen *ablenkende*).

ANALOGES VS. DIGITALE MEDIEN

Ähnlich verhält es sich für mich mit der Dichotomie „analog“ vs. „digital“. Was zählt denn alles zu digitalen Medientechnologien, die im Titel des vorliegenden Beitrags ausgewiesen sind? Ist eine Schallplatte ein analoges Medium? Ist die von der historischen Schallplattenaufnahme erzeugte mp3-Datei dann ein digitales Medium?

Möglicherweise müssen wir Ideen und Konzepte vom individualisierten Lernen auch diesbezüglich einfach wirklich ernstnehmen: Die Lernenden sollten diejenigen Medienformate nutzen können, die ihr Lernen bestmöglich unterstützen. Was machen wir sonst mit denen, die nur ungern mit Tablets arbeiten und den Lektüretext lieber auf Papier in den Händen halten? Ihnen erklären, dass sie gefälligst mit der Zeit gehen sollen?

LEHRERBILDUNG

Im Orientierungsrahmen „Medienerziehung in der Schule“ der BLK von 1995 wird die Forderung formuliert:

„Medienpädagogik sollte in allen Phasen der Lehrerbildung als ein integraler Bestandteil verankert sein.“³²

Für den Bereich, den ich übersehen kann, muss ich konstatieren: Dieser Forderung wird die erste Phase der Lehrerbildung nicht gerecht – und dies 20 Jahre nach dem, was „medienpädagogische Wende“ genannt wird! Erste Schritte werden zweifellos

gemacht; eine Systematik ist darin aber bislang nicht zu erkennen.

GEDULD

Wir – und damit meine ich insbesondere alle Lehrenden – sollten geduldiger sein und uns vor (überzogenen) Erwartungen schützen, die von außen an uns herangetragen werden. Nicht alle technischen Errungenschaften sind dazu geeignet, in Lernarrangements eingesetzt zu werden. Wenn wir uns des Hype-Zirkels und dessen Implikationen bewusst sind, lässt es sich auch gut darauf warten, bis die jeweilige Technologie das „Plateau der Produktivität“ erreicht hat und robust genug ist für den Einsatz in der Schule. So ist im Übrigen eine Faustregel, die direkt aus den Gartner-Analysen des Hype-Zyklus³³ abgeleitet werden kann, die folgende:

„Je weniger eine Technologie zum Kernbereich eines Unternehmens gehört, desto mehr Zeit kann es sich mit dem Einstieg lassen.“³³

Zum Kernbereich des Unternehmens „Schule“ gehört das Lehren und Lernen, das Vermitteln und Aneignen von Kompetenzen. Nicht aber der Einsatz bestimmter Technologien, mögen diese von der Wirtschaft auch noch so sehr forciert werden. Und so

„liegt der eigentliche Wert des Hype-Cycle darin, etwas Gelassenheit in [die pädagogische Debatte] zu bringen: Ein Hype ist weder gut noch böse, sondern eine normale Phase, durch die jede neue Technologie muss – ebenso wie das Tal der Tränen. Denn ironischerweise entfaltet sich das Potenzial einer Innovation oft erst dann, wenn ihr Ruf durch den Hype und den anschließenden Absturz schon leicht ramponiert ist.“³⁴

³² BLK 1995: 44.

³³ Honsel 2006: 81.

³⁴ Honsel 2006: 82 (Die Formulierung innerhalb der eckigen Klammern lautet im Original: „das kurzatmige Hightech-Geschäft“).

WOHLFÜHLEN

Wenn diese Phase, das „Plateau der Produktivität“, erreicht ist, dann ist es auch wahrscheinlicher, dass sich Lehrende mit bestimmten Technologien wohlfühlen: Nämlich dann, wenn sie sich auf diese verlassen können, weil sie *robust* funktionieren, kaum Aufmerksamkeit brauchen und die jeweils individuelle Art des Lehrens unterstützen. Nicht wir sollten uns der Technik anpassen in unserem pädagogischen Handeln, sondern die Technik sollte unsere Arbeitsprozesse unterstützen. Und dies tun sie in der Regel erst am Ende des Hype-Zyklus, wenn Technologien bereits etablierte Prozesse tatsächlich *verbessern*.

Außerdem: Lehre lebt auch von Abwechslung. Deshalb sollte es durchaus auch weiterhin Kolleginnen und Kollegen geben, die eher traditionell – aber deshalb nicht *per se* altmodisch oder gar schlecht – unterrichten. Es sollte keinen Rechtfertigungsdruck für diejenigen geben, die sich – aus welchen Gründen auch immer – *gegen* einen bestimmten Medieneinsatz entscheiden. Wenig kann kontraproduktiver (oder bedauernswerter) sein, als eine am digitalen Whiteboard vor der Klasse verzweifelt scheiternde Lehrperson.

AUSSTATTUNG

Das Stichwort *Wohlfühlen* bringt mich zu einem weiteren, letzten Punkt: Wenn über Ausstattungsinitiativen in medientechnischen Zusammenhängen gesprochen wird, meint dies in der Regel die Ausstattung der *Schulen*. Neuerdings – z. B. bei Schulversuchen mit Laptops oder Tablets – können durchaus auch die *Lernenden* davon profitieren. Ich finde, dass dieser Ansatz überdacht werden muss: Um Lehrende dafür zu gewinnen, neu entwickelte Technologien für ihre pädagogische Arbeit zu nutzen, müssten eigentlich *sie* unterstützt werden. Jedes Sekretariat wird mit Technik ausgestattet, kaum ein angestellter Chirurg bringt seine eigenen Instrumente mit. Immer wieder liest man von Stadt- oder Landesparlamenten, die sich aus öffentlichen Haushaltsmitteln mit *iPads* und dergleichen ausrüsten. Gute Gründe sind dann stets wohlfeil.

Nur Lehrerinnen und Lehrer sorgen in der Regel aus der eigenen Tasche für die Ausstattung, die sie selbst für einen – von ihnen ja erwarteten – zeitgemäßen-modernen Unterricht benötigen.

Aber nur dann, wenn man als Lehrende/r die Möglichkeiten (oder auch die *Un*-Möglichkeiten) bestimmter Technologien risikofrei und ohne Zeitdruck erfahren kann, wenn man sicher im Umgang mit ihnen ist, wenn man ihnen vertrauen kann, erst dann kann man diese auch tatsächlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler im Unterricht einsetzen. Eine individuelle finanzielle Unterstützung, die von Lehrenden beispielsweise aller zwei Jahre zweckgebunden für den Erwerb von Medientechnik abgerufen werden kann, könnte langfristig möglicherweise mehr bewirken als so manches teure Modellprojekt.

QUELLEN DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Frankreich im 21. Jahrhundert. In der Schule. Reproduktion einer Postkarte von Jean Marc Cote (1901) oder Villemard (1910), Wikimedia Commons, lizenziert unter CreativeCommons-Lizenz by-sa-2.0-de. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:France_in_XXI_Century_School.jpg (24.09.2014)

Abbildung 2: Wege zur Medienkompetenz. Ein Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung mit Anregungen für die Unterrichtspraxis (1998). 1. Aufl. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik. (Cover)

Abbildung 3: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Stuttgart, S. 22.

Abbildung 4: The New York Dramatic Mirror, 09.07.1913, S. 24; Faksimile unter <http://fultonhistory.com/>, (29.09.2014)

Abbildung 5: Heinrichs, Heribert (1966): Unterrichtsfernsehen – Illusion und Wirklichkeit. Bochum: Kamp. (Cover)

Abbildung 6: Grafik des Autors unter Verwendung von: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gartner_Hype_Zyklus.svg, lizenziert unter CreativeCommons-Lizenz CC BY-SA 3.0 (29.09.2014)

LITERATUR

- Anritter, Wolfgang; Schill, Wolfgang (2008): Zur Situation der Medienpädagogik in der Schule – zwischen Zweifel und Zuversicht. In: J. Lauffer und R. Röllecke (Hrsg.): Dieter Baacke Preis-Handbuch 3. Mit Medien bilden – der Seh-Sinn in der Medienpädagogik – Konzepte – Projekte – Positionen. Bielefeld, S. 84-103.
- E-learning: more hype than hope? Live Q&A. In: The Guardian online. <http://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2014/may/30/education-technology-e-learning-africa>, 24.09.2014
- Felten, Michael: Doch, er ist wichtig! Wie gut Kinder lernen, hängt vom Können ihrer Lehrer ab. Der Umbau von Schulstrukturen ist zweitrangig. In: DIE ZEIT 45/2011 vom 7. November 2011.
<http://www.zeit.de/2011/45/C-Lehrer-Studie>, 24.09.2014
- Hartwein, Michael (2012): E-Learning: Hype oder Hilfsmittel? Lern- und Erfolgskontrolle bei Nutzung von multimedialen Lernumgebungen im volkswirtschaftlichen Hauptstudium. Köln [u.a.]: WiKu-Verl.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers". 1., neue Ausg. Hrsg. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- (Vgl. auch: Teacher's Toolbox: http://www.teacherstoolbox.co.uk/T_effect_sizes.html, 29.09.2014)
- Heinrichs, Heribert (1966): Unterrichtsfernsehen – Illusion und Wirklichkeit. Bochum: Kamp.
- Honsel, Gregor (2006): Fieberkurve der Aufmerksamkeit. In: Technology Review 10/2006, S. 80-82.
- Kerres, Michael (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Reinhard Keil-Slawik und Michael Kerres (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Münster, New York: Waxmann (Education quality forum, Bd. 1), S. 31-44.
- Köckritz, Karoline von (2013): Statement zu E-Learning. <http://www.e-teaching.org/praxis/100meinungen/55statement>, 29.09.2014
- Landeshauptstadt München, Referat für Bildung und Sport (2014): Tablets im Unterricht. http://www.muc.kobis.de/fileadmin/muc_kobis_images/04medienkompetenz/selbstlernmaterialien/Tablets_und_portable_Software/tablets_infos.pdf, 29.09.2014
- Lindner, Martin (2014): Der große Bruch: Warum das Netz das, was wir „Bildung“ nennen, von Grund auf verändert. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://pb21.de/2014/07/digitale-bildung-der-grosse-bruch>, 29.09.2014
- Lowendahl, Jan-Martin (2013): Hype Cycle for Education, 2013. Gartner, Inc.
- Maier, Robert M. (2014): Angst vor Google. In: faz.net vom 03.04.2014. <http://www.faz.net/-gsf-7001s>, 24.09.2014
- Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 44. Bonn, 1995. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft44.pdf>, 24.09.2014
- Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.5.1995. http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/portal_start/start_grundsaeetze/materialien_grundsaeetze/3kkmk95.pdf, 29.09.2014
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Stuttgart.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten und Thomas Lerche (2014): Haben heißt nicht können. Sofortness als Herausforderung für pädagogisches Handeln. In: MERZ 2014 (2), S. 54-59.
- Spanhel, Dieter (2005): Zehn Jahre schulische Medienpädagogik. Status quo, Aufgaben, Perspektiven. In: medien + erziehung, 2, S. 20.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Knaur.
- Wege zur Medienkompetenz. Ein Gesamtkonzept der schulischen Medienerziehung mit Anregungen für die Unterrichtspraxis (1998). 1. Aufl. Berlin: Paetec, Ges. für Bildung und Technik.
- Wiegand, Dorothee (2014): 20 Jahre und kein Update. In: c't – Zeitschrift für Computertechnik, 14/2014 vom 16.6.2014, S. 1.

Matthias Ballod

FACEBOOK UND CO. IM DEUTSCHUNTERRICHT!?

AUSGANGSSITUATION

„Ich kommuniziere noch **PERSÖNLICH** mit meinen Schülern“, schrieb eine Lehrerin quer über einen Fragebogen, der das Nutzungsverhalten von Lehrern sozialer Netzwerke erfasste (Czajor 2014). Die Frage, ob „Soziale Netzwerke im Unterricht“ thematisiert werden sollen, ist also sehr berechtigt, denn „[...] viele Pädagogen mit ganz anderen pädagogischen Lernphilosophien in ihrer Ausbildung konfrontiert wurden. Ebenso blockiert die Angst vor Technik, und es besteht eine Verunsicherung, sich auf eine von Web 2.0 beeinflusste Lernkultur einzulassen“ (Röll 2012, 142).

Gerade im Bereich der so genannten „Social Media“, dem Mitmach-Netz bzw. Web 2.0, fällt es Lehrern und Pädagogen nach wie vor schwer, diese angemessen in ihrem Unterricht zu thematisieren oder gar zu integrieren. Sicher spielen mehrere Beweggründe zusammen, wie Verunsicherung oder Unkenntnis und das Gefühl in diesem Feld mehr Lerner als Lehrer zu sein. Auch der administrative Kontext bietet wenig Ermutigung: fehlender Lehrplanbezug, kaum Unterrichtsmaterialien, geschweige denn methodische Unterrichtshilfen und nicht zuletzt große Verunsicherung durch Facebook-Verbote im Unterricht in verschiedenen Bundesländern (Trenkamp 2013; Kooroshy 2013). Zwar wird der Umgang mit sozialen Netzwerken auf Internetplattformen wie www.klicksafe.de, www.internet-abc oder www.watch-your-web.de thematisiert und reflektiert, aber es gibt kaum (fach-)didaktische Empfehlungen oder Literatur in diesem Bereich. Die ständigen technischen Entwicklungen implizieren veränderte Mediengewohnheiten, die im Bildungsbereich angemessen zu reflektieren und zu berücksichtigen sind, warum sollten ausgerechnet die ‚sozialen Netzwerke‘ hier eine Ausnahme bilden?

Mit diesem Beitrag möchten wir zeigen, wie Lehrer sich lohnenswert mit „sozialen Netzwerken“ im Unterricht beschäftigen können und alle Leser ermutigen, sich selbst in dieses Feld zu begeben. Als Didaktiker im Kernfach „Deutsch“, in dem es seit jeher um sich wandelnde Unterhaltungsformen und Informationsformate ebenso geht, wie ganz allgemein um Kommunikation, Sprache und Texte, ist eine *medienpragmatische Haltung* in der modernen mediengeprägten Gesellschaft leichter begründbar, als eine bloß *medienkritische*.

Wie eingangs in dem Zitat erwähnt, deutet eine – wenn auch nicht repräsentative – Studie einzelner Schulen in Sachsen-Anhalt darauf hin, dass Lehrer soziale Netzwerke im und für ihren Unterricht bislang kaum oder gar nicht nutzen. Die ebenfalls befragten Schüler würden den Einsatz im Unterricht – wen wundert’s – prinzipiell begrüßen, sofern der Lehrer dadurch keinen direkten Einblick in ihre Privatsphäre erhält. In diesem – von den Schülern formulierten – Widerspruch tritt die Zwiespältigkeit der gesamten Thematik wunderbar zu Tage und führt zum Kern der gesamten Problematik. Es stellt sich m. E. daher nicht die Frage, **ob** soziale Netzwerke im Unterricht behandelt und genutzt werden sollten, sondern **wie** sie angemessen thematisiert werden können.

DIE KONSTRUKTIVE SEITE SOZIALER NETZWERKE FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Aus der Lebenswelt der Schüler aber auch aus Politik, Unternehmensalltag und Journalismus, im Grunde der gesamten Gesellschaft sind die sozialen Netzwerke (vgl. Artikel 2) nicht mehr wegzudenken (vgl. Patzelt 2013, JIM-Studie 2013). Wenn sogar der

Papst einen eigenen Twitter-Account (vgl. dpa 2013) besitzt, ist eine – wie auch immer gerichtete – konstruktive Auseinandersetzung mit diesen medialen Ausdrucks- u. Kommunikationsformen im Deutschunterricht unhintergebar.

Grundsätzliche Überlegungen zum Einsatz sozialer Medien im Deutschunterricht können daher sein: zusätzliche Motivation der Schüler, Vertiefung der Lernerfahrung sowie die Möglichkeit direkt miteinander zu interagieren, aber auch individuell und intuitiv zu arbeiten (Wampfler 2013, 110). Weitere Gründe wurden von der „Länderkonferenz Medien-Bildung“ (vgl. 2008, 5ff.) konkretisiert, wobei sich die zu vermittelnden Kompetenzbereiche vollumfänglich mit Zielen der allgemeinen Medienbildung (z. B. LIS Bremen 2013, 26) bezogen auf ‚Soziale Netzwerke‘ in Deckung bringen lassen.

Mit Blick in die Lehrpläne – in diesem Fall Sachsen-Anhalts – sind in jedem Deutschunterricht selbstverständlich kommunikative Kernkompetenzen aufzubauen: mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch ebenso wie die Reflexion über Sprache und selbstverständlich auch der Umgang mit Texten und der *Umgang mit Medien*. (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003, 6). D. h. der Deutschunterricht ist in der Pflicht, einen Beitrag zur ganzheitlichen Betrachtung gesellschaftlicher Kernprobleme zu leisten, wozu auch das Leben mit Medien und deren kritisch-konstruktive Reflexion gehört (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2003, 7f.).

Eine angemessene Behandlung sozialer Netzwerke darf daher keinesfalls ausgeblendet werden, sondern vielmehr sind Schüler auf die Herausforderungen sozialer Netzwerke vorzubereiten, um diese sicher, aber auch für ihre Zwecke kommunikativ nutzen zu können. Demnach sind sowohl Kenntnisse über Sicherheitsmaßnahmen und rechtliche Aspekte im Deutschunterricht des 21. Jahrhunderts zu thematisieren, als auch die kommunikativ-sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten.

Exemplarisch sei hier auf die im Deutschunterricht zu vermittelnde Informationskompetenz verwiesen:

» **„Recherchieren und Organisieren (A):** Grundlagen der gezielten und ökonomischen Informationsbeschaffung; Entwicklung geeigneter Recherchestrategien und die bedarfsorientierte

organisatorisch-strukturelle Aufbereitung und Verwaltung von Informationen.

- » **Analysieren und Evaluieren (B):** Analyse, Bewertung und Reflexion von Informationen; Erkennen der Strukturen und Funktionen ihrer spezifischen medialen Kommunikations-, Distributions- und Präsentationsformen.
- » **Präsentieren und Kommunizieren (C):** Zweckoptimierte Gestaltung und Vermittlung von Informationen in verschiedenen medialen Umgebungen und Formen sowie die effektive Nutzung für und in Lehr-Lern-Kontexten.“ (Ballod 2007, 330).

Lehrern bietet sich hierin eine große Chance, die sprachlich-kommunikative Medienproduktion der Schüler in Bezug zum Fach Deutsch und zu den medial-methodischen Gestaltungsvariationen im Unterricht in Beziehung zu setzen. In Anlehnung an die konstruktive Auseinandersetzung mit Wikipedia (Ballod 2012a) und Google (Ballod 2012b) sollen folgende Ideen exemplarisch zeigen, was mit Blick auf Web 2.0-Anwendungen, respektive soziale Netzwerke in Schule und Unterricht möglich ist:

Sprachunterricht / Schreibdidaktik / Kommunikationstraining:

- » Sprachanalyse und Sprachreflexion anhand verschiedener Blogbeiträge, Twitter-Nachrichten, Chatbeiträge oder Posts durchführen: Wie verändert sich die Sprache, wenn man diese Medien benutzt? Wo liegen kreative Potenziale? Was können Vor- bzw. Nachteile sein?
- » Mit Schülern die Tweets ihrer Lieblingskünstler (deutschsprachig) auf Rechtschreibung, Stil und Grammatik untersuchen (Twitter); Pro- und Contra-Debatten für den Themenkomplex Erörterung mit Hilfe von Tweets führen
- » Schreibdidaktik: Ergebnisse kreativer Schreibprozesse bloggen und diese dann von den Mitschülern bewerten lassen
- » Gesprächs- u. Streitkultur, dialogisches Schreiben, Moderationstechniken einüben – mit Hilfe von Blogs
- » Glaubwürdige Selbstdarstellung und Präsentation eigener Stärken in sozialen Netzwerken üben (z. B. für Bewerbungstraining)

- » Analysieren und Hinterfragen der Struktur privater und öffentlicher Kommunikation mit anderen Personen, Gruppen, Cliques (z. B. WhatsApp)

LITERATUR- / LYRIKUNTERRICHT

- » Bei der Bearbeitung von literarischen Werken
→ Charakterisierungen in Form von Facebook-Profilen vornehmen (Profil anlegen, miteinander verknüpfen, Pinnwandeinträge erstellen, „Likes“, Gruppenzugehörigkeit etc. → Dies kann gerade mit Hilfe eines selbst erstellten Netzwerkes sinnvoll sein; man könnte ein eigenes Netzwerk wie z. B. „faustbook“ o. ä. erstellen)
- » Kurzprosa via Twitter ‚erstellen‘
- » Weitererzählen von literarischen Geschichten anhand von Blogs (eine unendliche Geschichte, die die Schüler immer weiter schreiben)
- » Remixe oder Mashups aus bestehenden Texten erstellen; in den „Social Media“ neue Texte schreiben, aus Social-Media-Nachrichten ein Gedicht schreiben (s. z. B. bei Porombka 2012, 21ff.)
- » Ein im Unterricht behandeltes Werk bzw. Szenen daraus neu interpretieren und inszenieren filmen und bei YouTube hochladen (hier gibt es Optionen, die erlauben, dass das Video nur von einer geschlossenen Community/Klasse angeschaut und kommentiert werden kann) und das fertige Werk mit Hilfe der Kommentarfunktion diskutieren lassen
- » Erstellen eigener, kreativer Schülertexte zu literarischen Werken, die im Internet oder Intranet veröffentlicht werden (s. Kasten: Fanfiction im Deutschunterricht)

Diese Liste wird durch Unterrichtsbeispiele ergänzt, die hier sukzessive eingestellt werden:

www.deutschdidaktik.uni-halle.de/kategorie/deutschdidaktik-2-o/materialboerse/

SOZIALE NETZWERKE IM UNTERRICHT: CHANCEN UND GRENZEN

Interaktion mit Schülern

Kommerzielle Netzwerke für den Unterricht bzw. im Unterricht einzusetzen, stellt Lehrer vor Herausforderungen, die es im Einzelfall zu prüfen und hinsichtlich des erwartbaren Nutzens abzuwägen gilt.

Als Probleme sind zu nennen:

- » Wie ‚restriktiv‘ kann/muss die Privatsphäre der Schüler sowie der Lehrer gewahrt bleiben/werden
- » Nicht alle Schüler sind in sozialen Netzwerken angemeldet und niemand kann gezwungen werden ein kommerzielles Netzwerk zu nutzen
- » Die Grenze zwischen Lehrer- und Schülerverhältnis verschwimmt, nicht nur durch den Einblick in die „private Welt“; ggf. kann die Autorität untergraben werden
- » Sicherheitseinstellungen sind nicht transparent genug
- » Absprachen bezüglich klasseninterner Gegebenheiten sind ggf. für Freunde von Freunden einsehbar; d. h. die Reichweite der Information ist schlecht einschätzbar bzw. begrenzt

Umgekehrt betrachtet, ergeben sich diese ‚Problemlagen‘ für die Schüler im richtigen Leben, ohne dass sie hierbei eine Hilfe, Reflexion oder Orientierung angeboten bekommen. Demnach muss die Beschäftigung mit diesen Fragen eine Aufgabe der Schule sein. Zugleich sind soziale Netzwerke zentrale kommunikative Anlaufstellen in der Lebenswelt aller Schüler in der modernen Gesellschaft (vgl. Artikel 2). Die Potenziale bezüglich Kommunikation und Interaktion dürfen nicht außer Acht gelassen werden, belegt doch die KIM-Studie (2012), dass hier beträchtlicher Nachholbedarf herrscht. Eine mögliche Lösung stellt die Einrichtung eines ‚sozialen‘ Netzwerkes dar, das unabhängig von kommerziellen Netzwerken ist (s. Linkliste).

Die Zahl der Schulen, die Lernplattformen (Moodle, Ilias, Blackboard o. ä.) einsetzen, ist kaum zu überschauen. Einzelne Web 2.0-Funktionalitäten, wie z. B. Wiki, Blog, Chat sind in diesen Systemen

bereits integriert und bieten damit eine gute (weil geschlossene) Form, schul- oder klassenintern mit einem kommunikativ-sozialen Netzwerk-Austausch zu experimentieren. Leider entspricht der ‚öffentliche‘ Diskurs über Erfolge und Misserfolge nicht der Fülle an Projekten; s. hierzu exemplarisch diese Studie in Bremen: <http://www.lis.bremen.de/six-cms/media.php/13/BerichtLernplattformenBremen.pdf> (2013, S. 8ff.)

Über ein internes Netzwerk können z. B. *Terminabsprachen* getroffen oder professionelle *Projektplanungen* (z. B. Exkursionen) vorbereitet werden. Schülern ist es zudem möglich, Fragen einzustellen, eigene Erfahrungen zu posten oder vertiefende Recherchen zu einem Unterrichtsthema zu verlinken. Eine *direkte Schülerbeteiligung* kann – durch attraktive Themen und unterrichtsbezogene Fragestellungen – in dem sozialen Netzwerk genutzt werden. Die Chance: Mehr Schüler können sich über die begrenzte Unterrichtszeit hinaus mit eigenen Ideen und Ergebnissen einbringen. Zudem kann das Netzwerk als *Erinnerungs- u. Archivfunktion* (für Hausaufgaben, bei Unterrichtsausfall) dienen.

Kommunikation mit Kollegen und Eltern

Mindestens ebenso wertvoll erscheint uns eine solche Plattform als schulinternes Online-Medium, um in einen klassen-, fach- und unterrichtübergreifenden Austausch mit Kollegen zu treten. Was oben unter Bezug auf die Koordination mit Schülern in einer Klasse beschrieben wurde, tritt mit Blick auf das Kollegium noch mehr in den Vordergrund. Über soziale Netzwerke ist es vielfach leichter Kollegen zu erreichen und zeiteffizient Absprachen zu treffen. Nicht nur Kollegen, sondern insbesondere Eltern fühlen sich im Hinblick auf die ständigen technischen Neuerungen oft überfordert (Eder 2012, 190). Die Schule, respektive der Deutschunterricht muss Eltern daher unterstützend und beratend zur Seite stehen. Dabei ist es wichtig, den ambivalenten Wunsch nach Hilfestellung zu akzeptieren, denn sie wünschen sich zwar Hilfestellung, haben aber auch Angst vor dem pädagogischen Zeigefinger und

bevormundender Kritik (Eder/Felling 2013, 16). Offenheit, Wertschätzung und gegenseitiger Respekt stehen immer an erster Stelle, denn nur in einem solchen Dialog können gemeinsame Orientierungshilfen entwickelt werden.

FAZIT

Zu allen Zeiten spielten Medien eine zentrale Rolle als Gegenstand und als Kommunikationsmedium im Deutschunterricht. Folglich darf sich der Deutschunterricht den sozialen und kommunikativen Lebenswelten heutiger Schülergenerationen nicht verschließen. Vielmehr ist er in der Pflicht, den rasanten technischen und medialen Fortschritt reflexiv zu begleiten sowie Orientierung und Hilfen anzubieten. D. h. Lehrer dürfen sich Neuerungen nicht verschließen, bloß weil sie befürchten, die Techniken nicht gut richtig zu beherrschen. Wie jeder Lehrer weiß, ist Übung nötig, um mit einem Stoff professionell und souverän umgehen zu können. Hierin liegt die große Chance, nämlich dann, wenn Lehrer und Schüler *gemeinsam* einen Zugang und Umgang mit ‚sozialen Netzwerken‘ finden. Soziale Netzwerke bereichern den Schulalltag, wenn es gelingt, sie funktional und für eigene Zwecke kommunikativ gestaltend zu nutzen. Es gibt daher keine generellen Regeln, sondern es obliegt der Absprache zwischen Kollegen, Schülern und Eltern, welche Funktion(en) eine solche Online-Plattform erfüllen soll. Dieser reale Diskurs zwischen allen Akteuren bildet die Basis für die nötige Anschlusskommunikation im Unterricht, dann womöglich im und über das ‚soziale Netzwerk‘ selbst.

QUELLEN

- Ballod, Matthias (2007): Informationsökonomie – Informationsdidaktik: Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung. Bertelsmann: Bielefeld.
- Ballod, Matthias (2012a): Wikipedia im Schulunterricht: Vermittlung von Informationskompetenz? Online-Dossier zu Wikipedia. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/145826/wikipedia-im-schulunterricht> (31.03.2014)
- Ballod, Matthias (2012b): Googeln im Unterricht zur Vermittlung von Informationskompetenz. In: Gapski, Harald/Tekster, Thomas [Hrsg.]: Informationskompetenz im Kindes- und Jugendalter. kopaed: Düsseldorf, München. S. 67-85.
- Czajor, Carolin (2014): „Freunde schaffen nicht nur Freude – Lehrer im Umgang mit sozialen Netzwerken“. Bislang unveröffentlichte Staatsexamensarbeit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- dpa (2013): Franziskus ist ein Twitter-Star. Papst hat zehn Millionen Follower. URL: <http://www.rp-online.de/panorama/ausland/papst-hat-zehn-millionen-follower-aid-1.3774533> (31.03.2014)
- Eder, Sabine (2012): Bleiben Sie dran! Bieten Sie an! Elternabende zu Medienthemen – Elementare Bausteine gesellschaftlicher Medien – und Familienbildung. In: Bischoff, Sandra/Geiger, Gunter/Holnick, Peter/Harles, Lothar [Hrsg.]: Familie 2020: Aufwachsen in der digitalen Welt. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 189-202.
- Eder, Sabine/Felling, Matthias (2013): Elternabende Internet + Handy. Handreichung für Referentinnen und Referenten. URL: http://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Eltern_HR_Internet/HR_Internet_Handy_klicksafe.pdf (31.03.2014)
- JIM-Studie (2013): s. URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> (31.03.2014)
- KIM-Studie (2012): s. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (31.03.2014)
- Kooroshy, Kaveh (2013): Facebook an Schulen ist Ländersache. URL: <http://www.tagesschau.de/inland/facebook-an-schulen100.html> (31.03.2014)
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2003): Rahmenrichtlinien Gymnasium Deutsch. Schuljahrgänge 5-12. URL: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/deutgyma.pdf (31.03.2014)
- Länderkonferenz Medienbildung (2008): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. LKM-Positionspapier Stand 01.12.2008. URL: <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf> (31.03.2014)
- LIS Bremen Zentrum für Medien (2013): Soziale Netzwerke in der Schule. Handreichung zur Medienkompetenz. URL: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Handreichung_Soziale_Netzwerke_Schule.pdf (31.03.2014)
- Patzelt, Susanne (2013): Soziale Netzwerke im Unterricht. URL: <http://www.lehrer-online.de/soziale-netzwerke-im-unterricht.php?id=96104588556675133238859385938580> (31.03.2014)
- Porombka, Stephan (2012): Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- Röll, Franz Josef (2012): Web 2.0 als pädagogische Herausforderung. In: Kemper, Peter/Mentzer, Alf/Tillmanns, Julika [Hrsg.]: Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter. Stuttgart: Reclam. S. 140-149.
- Trenkamp, Oliver (2013): Soziale Medien in Schulen: Baden-Württemberg verbietet Lehrern Facebook-Nutzung. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/baden-wuerttemberg-untersagt-lehrern-soziale-medien-a-912438.html> (31.03.2014)
- Wampfler, Philippe (2013): Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hinweis: Dieser Beitrag ist die ‚Langfassung‘ des folgenden Beitrags: Ballod, Matthias (2014): Netze auswerfen. Soziale Medien als Thema und Werkzeug im Fach Deutsch. In: Computer+Unterricht 24, Heft 95, S. 40-41

Eva Scherf

ZEITZEUGE DES MAUERBAUS EINE ANREGUNG FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT

Hochzeiten hat Manfred Köppe (geboren 1940) den zweiten Band seiner Lebenserinnerungen genannt, dessen Veröffentlichung nach dem Tod des Autors 2014 durch die Spenden zahlreicher Freunde und Kollegen ermöglicht wurde. Der Band umfasst die Zeit seiner Jugend bis kurz vor dem Tod Köppes und ist die Fortsetzung seines 2013 erschienen Buches *Sieben Fenster*, in dem der Autor sich seiner Kindheit erinnert hatte. Wie schon dieser erste Band trägt auch der zweite den Begriff „Nachrichten“ im Untertitel, doch Nachrichten im Sinne von Mitteilungen, Neuigkeiten, Informationen sollte man, auch wenn der Autor dies vorab behauptet, hier nicht erwarten. Es ist nichts mehr und nichts weniger als ein Erinnerungsbuch, das persönlich Erlebtes und Erfahrenes erzählend festhalten will und damit vor allem die eigene Identität (re-)konstruiert, in diesem Falle den Lebensweg eines Mannes, der in der DDR Lehrer und Schuldirektor, nach der Wende Geschäftsführer der FDP-Landtagsfraktion und danach im Landesheimatbund tätig war. In dieser Zeit, als er sich hauptsächlich mit der Geschichte Sachsen-Anhalts beschäftigte, begann Köppe zu publizieren und zu schreiben: eine Sammlung von Sagen aus dem Dreißigjährigen Krieg; ein Porträt der Stadt Magdeburg, eine Novelle über Otto v. Guericke, einen Roman über die Goethe-Zeitgenossin Sophie von La Roche sowie eine Erzählung über Clemens Brentano.

Beim Schreiben über historische Stoffe mag die Lust am Erzählen auch der eigenen Historie gewachsen sein. Nun ist nicht jede x-beliebige Lebensgeschichte auch für andere interessant. Die von Manfred Köppe hat das Zeug dazu, weil sein Weg vom DDR-Schuldirektor zum Fraktionschef der FDP im Landtag einen Bruch aufweist, den viele DDR-Biografien

haben. Die Frage, die sich dem Leser stellt, ist: Was passiert da eigentlich innerlich? Mit welchen Konflikten ist solch ein Entwicklungsprozess verbunden? Eine Frage, der Köppe selbst lieber ausweicht oder die er erzählerisch umspielt, stattdessen konzentriert er sich auf das Erzählen von Privatem und Äußerlichem: die Liebe zu seinem *Mutschekäbchen*, wie seine erste Ehefrau im Buch durchweg genannt wird, und ihr Tod; das Leben auf dem Dorf; die Kollegen; die zweite Ehe; Reisen nach Bulgarien und in die Sowjetunion; die Freude über den Erhalt einer Neubauwohnung und eines Schrebergartens mit Bungalow (Typ Harz II). Und nach der Wende: neue Aufgaben, neue Kollegen, neue Reisen (nun ins *Hermann-Löns-Land* oder nach Paris).

Das alles kommt im Ton des mündlichen Erzählens daher, mit vielen Ellipsen, Einlassungen, Abschweifungen, Vor- und Rückgriffen sowie Anspielungen, die nur Zeitgenossen verstehen, etwa die *Nuttenbrosche* auf dem Alex oder die Bedeutung, die das *Metermaß* für Wehrpflichtige hatte. Das klingt locker und ansprechend, verwischt aber eben auch die Konturen der erzählten Geschichten. Immerhin ist Köppe ein Zeitzeuge, der sich in seiner sehr persönlichen Weise natürlich auch an Wendepunkte der jüngsten Geschichte erinnert. Insofern könnten Auszüge aus seinem Buch für den Geschichtsunterricht durchaus interessant sein, allerdings bedürfte der Textauszug dann einer Kürzung auf das Wesentliche.

Möglich wäre dies zum Beispiel mit Köppes Erinnerung an den Mauerbau am 13. August 1961, weil dieses Ereignis aus der ungewöhnlichen Perspektive des 21-jährigen Studenten erzählt wird, der während seines Studiums in einer Art *Schnellbesohlung* nebenbei zum Reserveoffizier ausgebildet wird und

zu diesem Zeitpunkt in der Nähe von Berlin stationiert ist. An jenem historischen Sonntagmorgen wird er zusammen mit seinen Kameraden in Gefechtsbereitschaft gesetzt, ohne zu wissen, warum und wozu. Das erfährt er erst im Laufe des Tages. Hier also zum möglichen Unterrichtsgebrauch eine stark eingestrichene und verkürzte Fassung des entsprechenden ersten Kapitels, das bei Köppe über 18 Seiten reicht. Die Auslassungen sind durch rechteckige Klammern gekennzeichnet.

MANFRED KÖPPE: EIN VERFLUCHTER SOMMER
[...]

Alarrrm! Ein jähes Ende des Wachtraums.

Damit begann es immer, Echo noch schlaftrunken, im Ersten, im Zweiten...

Los, los, zum Waffen- und Munitionsempfang!!! Die Makarow (PM 9mm) umgeschnallt und im Laufschrift zu den Hallen am anderen Ende des Kasernengeländes, vorbei an Plätzen, weiteren Blöcken und Objekten, an Lager und Tankstelle, und nur im Vorüberhasten konnte ich einen sehnsüchtigen Blick durch das schwere eiserne Schiebetor in die schlafende Stadt werfen. Ein Rennen und Jagen, als habe eine Bombe eingeschlagen. Die alten Silberpappeln schüttelten sich verwundert, und verärgert strich, laut schimpfend, ein Schwarm Krähen ab.

[...]

Aufgesessen!

Wir verließen im Konvoi die Kaserne. Die Häuserzeilen öffneten sich, lichter wurden die Straßen und grüner. Eine Fahrt ins Grüne mit Blechhut gegen Sonnenbrand und Sternschnuppen. Galgenhumor. Uns fröstelte. Der Wind hatte aufgefrischt.

Die letzten Nachtgänger auf dem Heimweg. Einer hob die Hand wie zum Gruß, oder fasste er sich verstohlen an die Stirn? So bekloppt müsste ik sein, so oder ähnlich war die Handbewegung auch zu deuten. Vielleicht war er mit dem ersten Zug aus Berlin gekommen, Ku'damm oder Kreuzberg [...]

Nach Stunden wurde die Flak abgebockt und angekoppelt. Wozu das alles? Ein Spiel mit dem Feuer? Eine heißgelaufene Achse genügte vor ein paar Jahren in meinem Städtchen, einen russischen Munitionszug in die Luft zu jagen. Mir liegt noch heute das nervende Tongemisch von Kirchenglo-

cken und Sirenen in den Ohren, steht mir noch immer das ausgebrannte Haus vor Augen – und in die Netzhaut eingebrannt die schwarze Kugel aus Kindertagen, die noch heute im Fiebertraum durchs Fenster auf mich zu schwebt und sich dann schwer auf meine Brust wälzt.

Dann endlich die Offenbarung des Alten. Keine markige Rede. Nüchtern, sachlich, nicht wie die üblichen Rotlichtbestrahlungen, nicht wie das größtewahnsinnige Säbelrasseln danach.

Schon wie er eigenartig grüßte, die Finger aus der geballten Faust heraus an die Mütze führend, verriet ihn: Spanien ... ein ehemaliger Interbrigadist.

[...]

Ich hörte wie von Ferne: Alle Zugänge zu den Westsektoren von Groß-Berlin, Straßen, Gleiswege, geschlossen / ein eiserner Ring / Straßensperren Barrikaden Betonpfähle Stacheldrahtverhaue Mauer / unsere bewaffneten Organe, Kampfgruppen... Gefechtsbereitschaft! Bei zu erwartendem Gegen-schlag beziehen wir unseren Einsatzort nahe der Autobahn nach Berlin. Strengstes Militärgheimnis. Vergatterung! Lassen Sie wegtreten!

[...]

Warum ausgerechnet heute?

Man wird im Nachhinein sagen über diesen Tag: *glänzend gewählt. Sonntag. Kennedy segelt...* Er erfuhr erst am Nachmittag von der Grenzschießung, seine NSA bereits vier Tage zuvor. Wer war nun der Herr im Hause?

Adenauer züchtet Rosen... Der britische Premier ist auf Moorhuhnjagd... Und der französische Staatspräsident erholt sich...

Und: *Kein Kontakt zwischen Rhein und Spree.*

[...]

Der Genosse unter uns bemängelte, dass seine Partei ihn in diesen Stunden nicht an die Hand genommen, um ihn durch das Labyrinth dieser Nacht und des angrenzenden Tages zu führen. *Damit du in der Welt dich nicht irrst...* Wozu sei er Mitglied geworden?

[...]

Nun können die uns nicht mehr aufkaufen, meinte der Genosse, ihr tägliches ein Kilogramm Mischbrot für lumpige 52 Pfennige und zweieinhalb Kilogramm Kartoffeln für sage und schreibe 43 Pfennige.

Da ist was dran, sagte ein anderer. Ende der Spaltung.

Was?

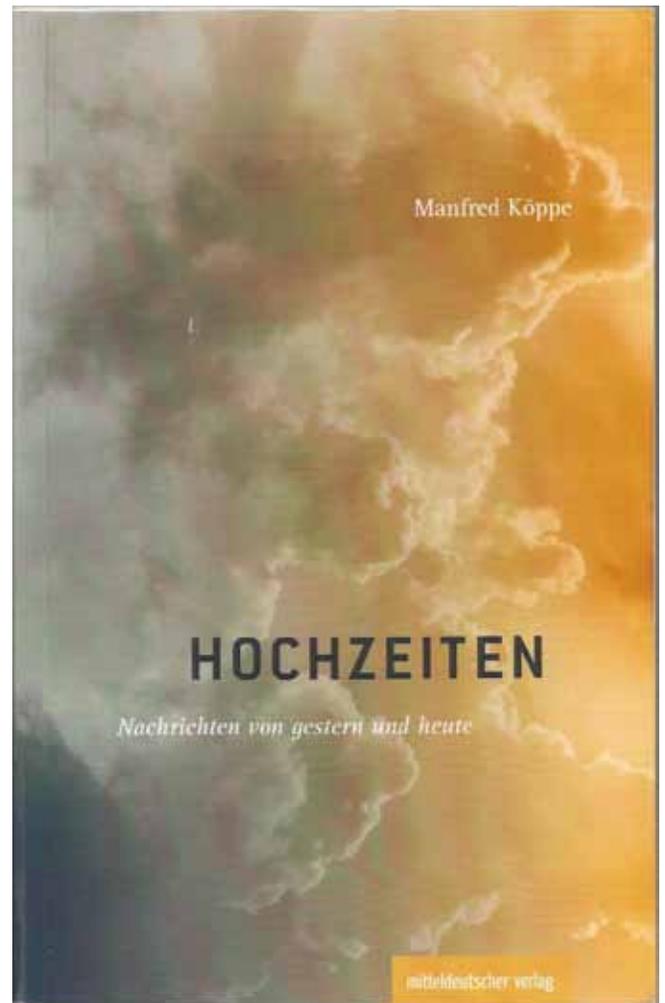
In die Blöden und in die BmW: Bürger mit Westgeld. Da geht einigen der Arsch mit Grundeis unter. Ihr Geschäft gründlich versaut. Die Westmark saugte das bisschen ab, was hier produziert wurde. Und Menschen.

Nur er, mein Freund Echo oder Jorzi, eigentlich hieß er Martin Jorzek, ein Kaschube, glänzte mit historischen Bonmots, die erschauern ließen und die Prüfung auf Zukunft glänzend bestanden.

Wird denn auch geschossen? Wir sahen uns an. Erschreckt. Für uns unvorstellbar, was ich später von einem Grenzer hörte: *Was machst du, wenn du an der Grenze stehst, und deine Mutter will abhauen? Gut zielen. An der Grenze kenne ich keine Mutter.* Für uns war ein Krieg greifbar näher als diese Frage. Und dennoch war sie nicht umsonst gestellt.

[...]

(Gekürzter Textauszug aus: Manfred Köppe: Hochzeiten. Nachrichten von gestern und heute. Mitteldeutscher Verlag. Halle 2016)



Eva Scherf

KLEINE WEISSE FRIEDENSPFEIFE...

... UND ANDERE NEUE GEDICHTE¹ FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT

Gedichte junger Autoren müssen an die junge Leserschaft kommen. Wenn sie in Buchform erscheinen, ist das nicht so einfach, denn wer liest schon Lyrikbände? Zumal wenn sie so schlicht gemacht sind, wie die beiden Debüt-Bändchen von Michael Spyra (geboren 1983 in Aschersleben) und Marco Organo (geboren 1980 in Merseburg), die der Mitteldeutsche Verlag jüngst mit einem Druckkostenzuschuss herausgebracht hat: eine lieblose Einbandgestaltung bei Organo, der nicht mal mit einem kleinen Foto vorgestellt wird; von Spyra gibt es zwar eins auf der Innenklappe, im Band zudem Aufnahmen, die der Autor selbst von diversen Gegenständen gemacht hat. Sie sind jedoch nicht nur schlecht gedruckt, sondern auch ziemlich überflüssig. Stattdessen hätte ich mir zu einzelnen seiner Texte lieber eine Anmerkung gewünscht, die den Zugang überhaupt erst ermöglicht. Doch Verlag und Lektor André Schinkel haben sich mit biografischer Notiz und Kurzannotation auf dem Rücktitel begnügt.

So kommen die Gedichte der Neuen letztlich also erst dann an ihre Leserschaft, wenn wir, die Vermittler und Lehrer, sich ihrer annehmen und zeigen, dass es sich auch für junge Leute lohnt, sie zu lesen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Und es lohnt sich in jedem Falle, auch wenn (das ist normal bei literarischen Debüts) noch nicht alles gleich gut gelungen ist. Aber hier soll nicht rezensiert werden. Stattdessen greife ich ein paar Texte heraus, die gut in den Unterricht der Sekundarstufe passen.

Etwa *Sanssouci in Travincal* von **Michael Spyra**, ein Gedicht, vor dem man zunächst ratlos steht. Erst

wenn man weiß (Google sei Dank!), dass Travincal ein Ort im Computerspiel „Diablo“ ist, erschließt sich der Text als Warnung vor dem sorgenfreien Realitäts- und Selbstverlust, den ein Spieler erfahren kann, der mit dem schießenden und tötenden Helden bis nach Travincal kommt: Dann nämlich *steuerst du unbemannt, führt er und schürt er den Brand, / schnürt dir ein Band um das Herz und be-tankt dich mit ratloser Schwere. / Wo er dich anrührt, verklingt alles, was einst in dir klang.*

Das Gedicht berührt also die Erfahrungswelt heutiger Jugendlicher mehr als manch anderer Text, mit dem sie sich abmühen müssen. Es könnte Platz finden in der Sekundarstufe II im Rahmen einer Doppelstunde, die mit dem Austausch der Jugendlichen über ihre Computerspielerfahrungen, der Faszination und den möglichen Wirkungen solcher Spiele beginnt und damit endet, dass die Jugendlichen ihren eigenen Text zum Thema verfassen. Zwischen diesem Einstieg und Abschluss stünde dann, gleichsam als Katalysator des Nachdenkens, das Gedicht.

MICHAEL SPYRA: SANSSOUCI IN TRAVINCAL

Überall gleichzeitig Gast, bleibt er ungern nur länger als nötig,
immer mit gültigem Pass, stets reserviert und gefasst,
lediglich Teil der Verwandlung, als Wandler oft strenger als höflich,
feilscht er höchstens im Spiel, jeher versiert und verhasst,
der uns nicht nachstellt und den wir nicht finden mit hehrerer Hetze.

Gleich welcher Zeit und Gestalt, ständig war, was er entleibt,

¹ Michael Spyra: *Auf die Äpfel hatte der Herbst geboxt. Gedichte.* Mitteldeutscher Verlag, Halle 2015, ISBN 978-3-95462-469-0, und Marco Organo: *Dorfschönheit. Gedichte.* Mitteldeutscher Verlag, Halle 2015, ISBN 978-3-95462-622-9.

wie es uns schreckte und kümmerte, Thema weit
mehrerer Texte,
weichen wir auf uns und aus, möglichst mit Wasser
geweiht.

Wo er dich anrührt, versinkt das Getümmel in naht-
loser Leere,
steuerst du unbemannt, führt er und schürt er den
Brand,
schnürt dir ein Band um das Herz und betankt dich
mit ratloser Schwere.

Wo er dich anrührt, verklingt alles, was einst in dir
klang.

Die Beschäftigung damit wird sich zunächst auf die
Entschlüsselung der Bilder konzentrieren: Inwie-
weit lassen sich die Zeilen 1 bis 6 auf die Helden
von PC-Spielen übertragen? Was unterscheidet sie
von anderen Helden? Und inwieweit treffen die
Bilder, die in den nachfolgenden Zeilen die Wirkung
solcher Helden auf das Du (den Spieler bzw. Leser)
zu fassen suchen, dessen Erfahrungen? Zu reflektie-
ren wäre auch das Verhältnis zwischen Inhalt und
Form des Gedichts: Der Hexameter mit Anklängen
von Endreim, also die klassische, geschlossene Form
des Gedichts, steht einerseits im Widerspruch zur
Actionstruktur von Computerspielen und stellt
somit die größtmögliche Verfremdung des Inhalts
dar; andererseits provoziert gerade das klassische
Versmaß ein Nachdenken über Allgemeingültiges.
Dass Spyra die klassischen Formen beherrscht, zeigt
er in vielen Texten. Nicht immer sind sie so schwer-
gewichtig wie *Sanssoucis in Travincal*, etwa das
hübsch paargereimte Gedicht *Die Kohlenmänner*,
dessen erste Strophe so geht:

*Die Kohlenmänner kommen zu zweit,
ein Dicker, der spricht, und ein Dünner, der schweigt.*
[...]

Ein anderer Text von Spyra, den man im Unterricht
ausprobieren könnte, ist *Schwäneversenken im See* –
nicht weil er gut, sondern weil er missraten ist.

MICHAEL SPYRA: SCHWÄNEVERSENKEN IM SEE

Im Land der gelben Birnen bleibt wenig Zeit.
Die Vogelgrippe macht sich wie Rosen breit,
so dass des Dichters liebste Schwäne
schmokelnd auf mannshohen Haufen scheitern.

Mir schwant nichts Gutes, als ich im grünen See,
voll frohen Mutes, einen der Vögel seh',
der sich, in einem Entenschwarm noch,
weißgrau gefiedert, enttarnt und nähert.

Der weiß genau, woher ich gekommen bin
und buhlt um meine Backwaren, woraufhin
ich in den Manteltaschen nach dem
Wechselgeld und meinen Brötchen krame.

Dann focke ich das beides zusammen, und
dann schmeiße ich's dem Schwan vor den Schlund,
dann schnattert er und schlingt die Scheiße,
bis er zu schwer wird, dann geht er unter.

Der Versuch, *Hälfte des Lebens*, dieses „Heiligtum“
deutscher Dichtung, nach dem Haut-den-Hölderlin-
Prinzip zu zertrümmern, bleibt grobschlächtig und
witzlos. Jugendliche, die das Referenzgedicht ken-
nen, werden dies ganz von selbst merken. Insofern
wäre es ein interessanter Versuch zur literarischen
Urteilsbildung, wenn man ihnen den Spyra-Text
kommentarlos nachreichen würde.

So ambitioniert und selbstbewusst wie Spyra
kommt **Marco Organo** in seinem Debütband nicht
daher. Am deutlichsten wird die Unterschiedlichkeit
beider Dichter, wenn man ihre thematisch ähnli-
chen Gedichte miteinander vergleicht, etwa Spyras
Sanssoucis in Travincal, mit dem folgenden Text.

MARCO ORGANO: EGOSUCHMASCHINE

Ach, google dich doch selbst,
Freunde hast du hier keine!
Schon hockst du im Kinderzimmer,
ganz online, ganz alleine.

Erstes Leben im Hier und Jetzt
Second-Life im Weltweitnetz.
Das Abo gilt genau ein Jahr
für's Pixel-Ich, den Avatar.

Du googelst dich noch immer selbst,
die Trefferzahl durchaus enorm:
Du hockst in deinem Arbeitszimmer,
als hätte alles Hand und Fuß und Form.

Du googelst dich einmal noch selbst,
ein Gast online, der bist du.
Kaum ein anderer sucht dich mehr.
Klick aufs Kreuz, mach's Fenster zu.

Bei Organo wird die digitale Welt zum Spiegel einer lebenslangen Suche des Menschen nach sich selbst, ist doch der Avatar noch lange nicht das wirkliche Ich und dessen Einsamkeit trotz Facebook & Co. keineswegs abgeschafft.

Auch in anderen Texten Organos ist das lyrische Ich eher im Zweifel, häufig auf der Suche nach einem Du, nach sich selbst und der eigenen Sprache oder hofft auf Verwandlung. Das ist im folgenden Text anrührend in schöne, klare Bilder gefasst.

MARCO ORGANO: NEUJAHR

Die Echos in den Herzschluchten
werden leiser,
das Treibholz in den Hirnmäandern
wird weich,
meine giftige Zunge spinnt sich
in ihren Kokon.

Ich bebe vor Lachen:
Welche Farbe haben wohl
die Flügel des Falters?
Und welche das Licht,
das sie verbrennt, meine Sprache
endlich landen lässt?
Vielleicht haben solche Selbstzweifel und das Warten auf Verwandlung ihre Ursache in Kindheits-erfahrungen, wie sie im zentralen Teil des Bandes unter der Überschrift „Dorfschönheit“ poetisch verarbeitet sind. Meist sind es Erzählgedichte, die von einer Kindheit und Jugend auf dem Dorf berichten. Was mit *Bibber-Bade-Baggersee* und *Mähdrescherprinzessin* zunächst harmlos-komisch anfängt, wird in den folgenden Gedichten als eine Scheinidylle entlarvt, hinter der Gewalt und Gefühlsverrohung lauern: Der *Pionierwald* wird im Spiel des Kindes zum mörderischen Räuberwald, von den neugeborenen Katzen wird nur eine am Leben gelassen (*Minka*) und auch der verletzte junge Hund wird erschossen (*Welpenkalk*). Dass davon im schnoddri-gen Kinderreim-Ton berichtet wird, macht deutlich, wie die Gefühlsrohheit der Erwachsenen in die Welt

des Kindes einsickert, eine Wirkung, die vor allem von den Vätern ausgeht und die mehr meint als nur die Gewalt gegen Katzen, Hunde, Kaninchen oder Spatzen. Am deutlichsten wird dies im folgenden Text.

MARCO ORGANO: KLEINE WEISSE FRIEDENS-PFEIFE

Kleine weiße Friedenspfeife.
Hab ich einst geraucht.
Opa hatte festgelegt:
Tauben werden nicht gebraucht.

Mit dem alten Karabiner
voll ins Taubenblau:
Hälse, Flügel, Kröpfe, Köpfe
Zielten wir genau.

Schossen seinen ganzen Schwarm
vom roten Scheunendach
und die Biester blieben sitzen!
Auf dem First vom Dach!

Unten liegt und flattert
manche Taube noch.
Mit dem aufgesetzten Bajonett
bohrten wir ein Loch.

Auf dem Opa selbst schon pfiß:
Noch ein letzter Schuss.
Taubenzucht und Disziplin
Beides hat mal Schluss.

Im Titel und in seiner liedhaften Form spielt das Gedicht an auf das in der DDR beliebte Kinderlied „Kleine weiße Friedenstaube“. Wenn man auch den Originaltext vorhält, könnte es ohne Probleme bereits im Deutschunterricht der 8. Klasse eingesetzt werden, zumal es höchst aktuell ist, zeigt es doch, wie Intoleranz und Gefühlsrohheit entstehen: durch eine Erziehung, die Frieden propagiert, in der Praxis aber Gewalt sät.

Die hintersinnige Verständlichkeit der Bilder lädt dazu ein, die Gedichte Organos mit Schülern zu lesen, auch die Tatsache, dass sein lyrisches Ich sich seiner selbst noch keineswegs gewiss ist. Das ist die Brücke zu jugendlichen Lesern, die sich ebenfalls manchmal einen Anker wünschen zum *Werfen und*

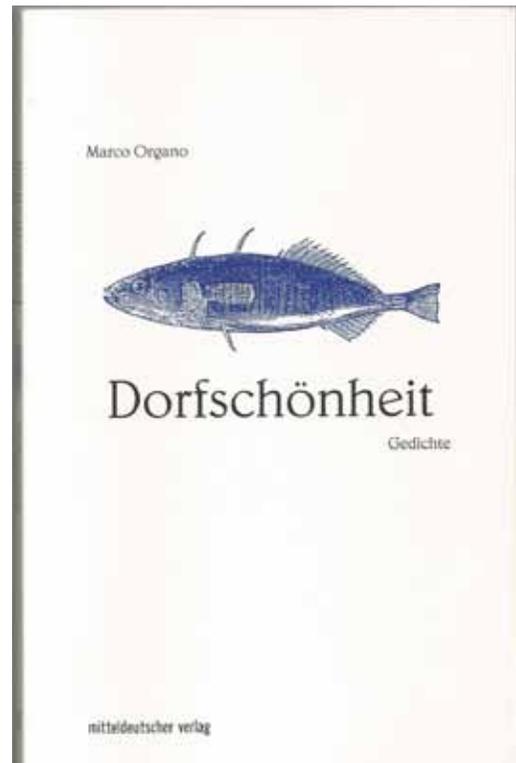
Lichten dazu, diese Sehnsucht aber wohl nur mit gehöriger Selbstironie artikulieren würden. Etwa so:

MARCO ORGANO: ANKER

Ich hätt' so gern ein Seemannstattoo,
einen Anker zum Werfen und Lichten dazu,
in jedem Hafen eine Braut,
Trockenfleisch und Sauerkraut
für schlechte Zeiten samt Skorbut.

Kreuze schlägt man schon lange ins Leere
über Ländern, Inseln, überm Meere.
Zwischen Boje und Koje verrotten die Planken,
zerreißt sich das Herz an schroffen Gedanken:
Was wäre wenn? Und was wäre

das Meer? Ohne Möwen, Bräute, Ruggediguh?
Was wär ich ohne Seemannstattoo?



Angelika Wolters

GRENZGÄNGER: GEWOLLT, GEFÖRDERT, GLÜCKLICH INKLUSION AUS BESONDERER PERSPEKTIVE BETRACHTET

Wenn mir jemand vor 30 oder 40 Jahren erzählt hätte, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung professionell Theater spielen, Filme synchronisieren oder gar Bücher schreiben, hätte ich das nicht geglaubt. Es wäre für mich einfach nicht vorstellbar gewesen. Schließlich bin ich in einem Land aufgewachsen, in welchem Menschen mit Behinderungen nicht zum Alltagsbild gehörten. Irgendwie kamen sie kaum vor... Warum das so war, habe ich erst später erfahren.

„Man kann nichts machen. Wir raten Ihnen, Ihren Sohn in ein Heim zu geben“, sagten die Ärzte im Krankenhaus den Eltern. „Wir bedauern es sehr. Doch es wäre das Beste, Sie geben Ihren Sohn in Obhut. Vor allem, wenn Sie sich noch weitere Kinder wünschen. Dann können die Geschwister ohne Belastung aufwachsen.“¹ So schildert Sebastian Urbanski in

seinem autobiografischen Buch „Am liebsten bin ich Hamlet“ eine keinesfalls untypische Situation für das Land, in dem der Schriftsteller 1978 geboren wurde.

Was war das für ein Land, in welchem Menschen, die nicht in das sozialistische Gesellschaftsbild passten, einfach weggesperrt wurden? Weil so etwas nicht auf Dauer funktionieren kann, änderte sich das auch in der DDR. Mit Roswitha Gepperts Buch „Die Last, die du nicht trägst“ wurde Ende der 1970er Jahre das Thema Behinderung auch in der DDR-Literatur präsent. In den 1980er Jahren erschienen mehr und mehr Bücher, die veranschaulichten, wie betroffene oder unmittelbar betroffene Menschen mit Krankheit und Behinderung ihr Leben meistern. Zumeist handelte es sich um Autorinnen und Autoren, die selbst oder unmittelbar betroffen

¹ Urbanski, Sebastian (2015): Am liebsten bin ich Hamlet, FischerVerlag GmbH ISBN: 978-3-596-03165-8, S. 46

² Ebenda S. 47

waren, immer mutiger und selbstbestimmter agierten. Das Land, das keinen rechten Platz für Menschen mit Behinderungen hatte, gibt es nicht mehr. In etwa gleicher Zeit brodelte es in der Bundesrepublik Deutschland. Seit den 1970er Jahren gab es eine emanzipatorische Behindertenbewegung. Gettoisierung von Behinderten in Heimen wurde bekämpft. Richtungsweisende Alternativen und ein ausgeprägtes Behindertenbewusstsein entwickelten sich.

Und heute? Heute ist das Wort „Inklusion“ in aller Munde. Die einen glorifizieren sie, die anderen mögen sie nicht. Inklusion kann Orientierungslosigkeit oder Belastungserleben auslösen. Inklusion bedeutet Veränderung. Jeder Mensch hat seine Sicht darauf. Das gilt ebenso für die damit im Zusammenhang stehenden Grenzen und Widerstände: Nicht wissen, nicht wollen, nicht können, nicht dürfen oder nicht wagen. Widerstände und Grenzen, auf die man stößt, sind immer auch positiv zu bewerten. Schließlich eröffnen sie die Chance, die vielfältigen Sichtweisen und daraus resultierende Reaktionen auf die angestrebte Veränderung ans Licht zu bringen. So treffen Sicherheit auf Verunsicherung, Verteidigung auf Abwehr gar Abgrenzung, Begeisterung auf Überforderung, Freude und Wohlwollen auf Ängste. Veränderung braucht Zeit und Geduld. Grenzüberschreitungen gehören dazu.

Sebastian Urbanski ist ein Grenzgänger. Er hat ein Buch aus der Perspektive eines Menschen mit Downsyndrom geschrieben. Damit ist er der Erste im deutschsprachigen Raum, der autobiografisch seine Kindheit in der DDR, seine Jugenderlebnisse in den neunziger Jahren und seine schauspielerische Karriere im Westen beschreibt.

„Sag mal, was machst du da eigentlich bei der Berliner Synchron?“, fragte mich der freundliche, etwas wortkarge Herr Anfang fünfzig. [...] „Gehst du da in die Werkstatt?“, hakte er nach, während wir am Pastor-Niemöller-Platz auf Grün warteten, um rechts in die Grabbeallee abzubiegen. „Nein, ich spreche die Hauptrolle in einem Kinofilm.“ Im Rückspiegel sah ich, wie der Taxifahrer kurz blinzelte. „Wie Hauptrol-

le? In einem Kinofilm?“, seine Stimme klang ungläubig. „Ja in einem spanischen Film. Er heißt `Me too` und hat bald am Ku´damm Premiere“. Den Rest der Fahrt sagte er nichts mehr, und ich naschte ungestört etwas Schokolade, die ich mir zur Nervenstärkung in meinen Rucksack gepackt hatte. Außerdem noch Wasser und Brause, damit ich über den Tag genug Energie hatte. Denn Synchronarbeit kann trotz guter Vorbereitung wahnsinnig anstrengend sein.“³

Überrascht hat Sebastian Urbanski nicht nur den Taxifahrer, sondern auch andere Menschen und nicht zuletzt sich selbst. Als er einmal gefragt wurde, ob er sich vorstellen könne, ein Buch über sich zu veröffentlichen, nahm er die Herausforderung an. *Ein wenig mulmig war mir aber schon bei dem Gedanken, dass fremde Menschen in mein Leben hineinschauen und ganz viel Persönliches über mich erfahren würden. Aber dann überlegte ich mir, dass das Buch eine Chance ist, anderen zu zeigen, wieviel ich erreicht habe und wie reich mein Leben ist.*⁴

Sebastian Urbanski hat einen deutlich klaren und individuellen Blick auf sich selbst und die Welt, in der wir leben. Besonnen, einfühlsam und mit Humor beschreibt er sein Leben, das prall gefüllt mit vielfältigen Erfahrungen, großen und kleinen Freuden, Erfolgen und Enttäuschungen ist. So entsteht das Bild eines selbstbewussten jungen Mannes, der das Leben liebt. Dass er als Mensch mit Downsyndrom als behindert gilt, spielt für ihn selbst eine eher untergeordnete Rolle. Seine Biografie gibt Einblicke in den Alltag eines Menschen, der seine berufliche Erfüllung im Theaterspielen gefunden hat. Im Ensemble „RambaZamba“, einem Theater von und mit Behinderten unter Leitung der begeisterten Theaterfrau Gisela Höhne, probt Sebastian fünf Tage die Woche auf dem Gelände der alten Kulturbrauerei im Berliner Bezirk Prenzlauer Berg. Auftritte in Berlin und Gastspiele in anderen Städten sind fest etabliert. Schließlich ist das außergewöhnliche Theater „RambaZamba“ mittlerweile nicht nur in Deutschland bekannt.

Im Frühjahr 2010 wechselte ich in die Gruppe von Gisela Höhne, meiner heutigen Chefin. Meine Eltern

³ Urbanski, 2015, S. 11f.

⁴ Ebenda S. 267

hatten erstmals nach meinem Zusammenbruch in `Ich freue mich – Grotteske zum Krieg` überlegt, mich aus meiner alten Gruppe rauszunehmen. Aufhören war natürlich keine Option gewesen, da das Theater zu meinem Zuhause geworden und ich eben Schauspieler von Beruf war.⁵

Herr Urbanski, Sie leben in Berlin und spielen heute im Theater „RambaZamba“. Wie wurden Sie Berufsschauspieler?

Angefangen hat alles mit dem Puppentheater, das mir mein Vati gebaut hat. Ich merkte, wie schön es ist, verschiedene Figuren zu spielen. Als ich größer war, spielte ich mit Begeisterung Filmszenen nach. Meine Eltern unterstützten mich und vereinbarten nach dem Abschluss der berufsvorbereitenden Schule ein Vorstellungsgespräch im Theater „RambaZamba“. Dort wurde ich auch aufgenommen und konnte nach und nach immer größere Rollen spielen.



Sie haben gemeinsam mit Marion Appelt und Ihrer Mutter Bettina Urbanski das Buch „Am liebsten bin ich Hamlet“ geschrieben. Warum?

Ich wollte mit dem Buch zeigen, was Behinderte können und welche Hindernisse sie überwinden müssen, damit sich ihre Wünsche und Vorstellungen erfüllen. Ich möchte, dass sich junge Eltern für ihr behindertes Kind entscheiden und nicht dagegen. Dass sie sich für den schwereren Weg entscheiden und nicht für den leichteren und für ihre Kinder immer gute Lehrer und Freunde sind. Mein Buch soll so etwas wie ein Lehrbuch oder Ratgeber sein und allen ganz viel Mut und Freude bringen.

Haben Sie Vorbilder?

Da habe ich ganz viele. Wenn ich alle aufzählen würde, wäre es eine ganze Seite voll. Im Film ist es zum Beispiel Robin Williams. Und auf jeden Fall Marlene Dietrich und auch Charlie Chaplin. Im Theater sind es Angela Winkler und Klaus Kinski.

Gibt es Dinge, über die Sie sich ärgern?

Über den pränatalen Bluttest ärgere ich mich sehr. Durch diesen Test werden Menschen schon vor der Geburt aussortiert. Ich ärgere mich auch darüber, wenn Behinderte in die Ecke gestellt werden, wenn man sie nicht ernst nimmt und sich vielleicht auch noch über sie lustig macht. Zu diesem Thema haben wir im Theater „RambaZamba“ einige Stücke auf dem Spielplan, zum Beispiel "Am liebsten zu dritt" und „Mongopolis“. Oder unser neues Stück, das im Februar Premiere hat: "Der gute Mensch von Downtown" nach Bertolt Brecht.

Wenn Sie Bundeskanzler wären ... Was würden Sie sofort ändern?

Ich würde den Bluttest sofort verbieten. Das ist für mich ganz wichtig. Mich beschäftigen auch die vielen Flüchtlinge und ihr Schicksal - ganz besonders, weil es jetzt so kalt ist und so vielen Menschen auf einmal ja gar nicht ausreichend geholfen werden kann. Ich würde darum dafür sorgen, dass nur die Flüchtlinge hierher kommen dürfen, die vor dem Krieg und vor Verfolgung flüchten, weil ihr Leben in Gefahr ist. Denen muss dann aber viel besser als jetzt geholfen werden, damit sie bei uns gut leben und die passende Arbeit finden. Und die armen Länder würde ich mehr unterstützen, damit die Menschen dort ihre Heimat wieder aufbauen können.

⁵ Ebenda S. 202

Das erste deutschsprachige Buch von einem Menschen mit Downsyndrom veranschaulicht in beeindruckender Weise, was eine gezielte, individuelle Förderung bewirken kann. Lernen von Anfang an. Es klingt fast wie im Märchen: Kommend aus einem Land, in dem geistig benachteiligte Menschen versteckt worden sind – beflügelt durch Trotz, Mut und einen starken Willen – und nun mittendrin auf der Bühne des Lebens. Ein literarischer Lernfall der besonderen Art im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess. Gerade das ist Inklusion. Menschen mit und ohne Behinderung lernen von- und miteinander.

Meine andere Rolle war Hamlet. Ich hatte über das Stück schon viel gelesen, es ist die Geschichte über Liebe, Verrat, Mord. Alle großen Schauspieler haben sich um die Rolle gerissen. Man muss schon selbst etwas verrückt sein, um Hamlet spielen zu können. [...] Die Figur ist anspruchsvoll, weil Hamlet so tut, als wäre er verrückt. Er ist zweigeteilt. Nele spielte seine Geliebte, Ophelia. In einer ersten Szene ließ sie ihren weißen Blazer fallen und stand in einem kleinen Schwarzen vor mir. Wir schauten uns tief in die Augen, ich hielt ihre Hand, um sie zu küssen, wir berührten uns mit der Stirn. Dann sagte ich: `Ich liebte dich einst.` Plötzlich tauchte Polonius auf, Ophelias Vater, dargestellt von Joachim, und ich musste auf einmal das Gegenteil behaupten, nämlich, dass ich sie nie geliebt habe. Erst bringe ich also tiefe Liebe zum Ausdruck, dann Ablehnung, Härte. Dieser Wechsel ist ganz schön schwierig. Denn es sind Gefühle, die einander entgegengesetzt sind.⁶

Mit seinem Debüt „Am liebsten bin ich Hamlet“ macht Sebastian Urbanski Mut, nicht aufzugeben und an sich zu glauben. Das Buch zeigt auch, dass es immer Menschen gibt, die bereit sind zu unterstützen und zu helfen. Wer Wege sucht und Gleichgesinnte findet, kann Prüfsteine bewältigen und Großes erreichen. Ein anregendes Buch, das – so wie Urbanski selber schreibt – mithelfen kann, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Anderssein keine Einschränkung ist.⁷



⁶ Ebenda S. 205f.

⁷ Vgl. Ebenda S. 261

Diana Kokot

LESELAND SACHSEN-ANHALT: LITERATUR ZUM ZU-HÖREN UND FERN-SEHEN

Seit Jahren engagiert sich der Friedrich-Bödecker-Kreis (FBK) in Sachsen-Anhalt für die Leseförderung von Kindern und Jugendlichen. Im Mittelpunkt stehen Schullösungen und damit der direkte Gedankenaustausch zwischen Autoren und jungen Lesern über aktuelle Themen.

Doch bevor die einheimischen Schriftsteller überhaupt den Weg in die Schulen oder Kindereinrichtungen finden können, müssen Lehrer und Erzieher erst einmal auf sie aufmerksam werden.

Diese Überlegung führte den FBK auch dazu, vor sechs Jahren mit „Leseland Sachsen-Anhalt“ eine eigene Literatursendung im Offenen Kanal (OK) ins Leben zu rufen.

Der Grundgedanke war, einheimische Autorinnen und Autoren vorzustellen, auf ihre literarische Arbeit aufmerksam zu machen und auf besondere Veranstaltungen wie Buchpremierer, Lesereihen u. a. hinzuweisen.

In jeder der halbstündigen Sendungen, die vierteljährlich ausgestrahlt werden, lesen die Schriftsteller nicht nur aus den aktuellen Büchern, sondern sprechen auch über ihren Arbeitsalltag, Schreibmotivationen und darüber, woher sie ihre Anregungen nehmen.

Im März 2010 wurde die erste Sendung ausgestrahlt. Damit bekam die Reihe einen festen Platz im Programm des OK Magdeburg.

„Leseland“-Redakteurin Diana Kokot, die selbst Autorin und Journalistin ist, war es von Anfang an wichtig, möglichst viel Informatives zum Thema zu vermitteln und ganz unterschiedliche Schriftsteller einzuladen, manchmal kommen auch zwei Gäste in eine Sendung.



Abb. 1: Das Autoren-Paar Monika und Manfred Helmecke zusammen mit Leseland-Moderatorin Diana Kokot im Studio des Offenen Kanals Magdeburg kurz vor Beginn der Januar-Sendung.

In der bereits erwähnten ersten Leseland-Sendung im März 2010 sprach der Schriftsteller und FBK-Geschäftsführer Jürgen Jankofsky über den Stellenwert von Kultur und Literatur in unserem Bundesland. Er gab aber auch Einblick in seinen eigenen Schreibprozess und informierte über vielfältige Möglichkeiten der Förderung von jungen Autoren/Autorinnen in Sachsen-Anhalt.

Inzwischen gab es bereits 20 weitere Leseland-Ausgaben, in denen beispielsweise André Schinkel, Paul D. Bartsch, Peter Winzer und Juliane Blech aus Halle sowie Dorothea Iser, Torsten Olle, Reiner Bonack und Renate Sattler aus Magdeburg ihren Auftritt als Studiogäste hatten.

In diesem Jahr erwartet Moderatorin Diana Kokot u. a. die Hallenser Schriftstellerin Christine Seidel (siehe Rezension in diesem „Lesefutter“!) und den in Magdeburg lebenden syrischen Lyriker Wahid Nadar.

Zwar können die Einschaltzahlen/Zuschauerzahlen des OK MD nicht genau ermittelt werden, doch Studio-Leiterin Bettina Wiengarn geht von etwa 200.000 Haushalten im Großraum Magdeburg aus. Nachdem die Sendung in der Landeshauptstadt mehrfach ausgestrahlt wurde, wird sie anschließend auch von den anderen sechs Offenen Kanälen des Landes übernommen, sodass sich das Verbreitungsgebiet kontinuierlich erweitert.

Außerdem ist jede Folge, nachdem sie zum ersten Mal gesendet wurde, auch übers Internet abrufbar, und zwar unter:

<http://www.ok-magdeburg.de/sendungen/leseland/>

Die Sendungen richten sich insbesondere an Deutschlehrer, die alle Leseland-Ausgaben jederzeit für den Deutsch-Unterricht einsetzen können, um so zur Diskussion über Werke und Themen der Gegenwartsliteratur anzuregen.

Im Idealfall kommt es dadurch vielleicht sogar zu einer direkten Autorenbegegnung an der jeweiligen Schule.

Aber auch alle anderen Literaturinteressierten sollen mit diesem speziellen Format angesprochen werden.

Sie erhalten durch „Leseland Sachsen-Anhalt“ Informationen zu einheimischen Schriftstellern, Hinweise auf Neuerscheinungen oder interessante Veranstaltungen wie Buchpremierer und Lesereihen.

„Unser Anliegen ist es, Menschen, die gerne lesen und sich für Gegenwartsliteratur interessieren, noch lebende Autorinnen und Autoren näher zu bringen und auf ihre literarische Arbeit aufmerksam zu machen.“

Gerade bei Schulllesungen habe ich immer wieder die Erfahrung gemacht, dass vor allem junge Leute leider kaum einheimische Autoren kennen. Leseland will da Abhilfe schaffen, indem wir den Namen, die auf dem Buchcover stehen, ein Gesicht geben.“

Mit diesen Worten erklärt Diana Kokot ihr Engagement für dieses spezielle Bödecker-Projekt. Sie weiß, dass auch hier Kontinuität und Hartnäckigkeit gefragt sind, denn „nur steter Tropfen höhlt den Stein“.

Die Zuschauer-Resonanz zeigt bereits deutlich, dass „Leseland Sachsen-Anhalt“ von Jahr zu Jahr stärker wahrgenommen wird.

Paul D. Bartsch

WAS WÄRE DIE WELT OHNE FREUNDE?

REDE ZUR PREISVERLEIHUNG ANLÄSSLICH DES 20. GLEIMHAUS-LITERATURWETTBEWERBS 2015

Liebe Initiatoren des Literaturwettbewerbs, liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer und natürlich liebe Gäste –

zum 20. Mal hat das Gleimhaus Halberstadt einen Schreibauftrag für Schülerinnen und Schüler gestartet, um aus den eingehenden Texten jene auszuwählen, die mit dem Literaturpreis des Gleimhauses ausgezeichnet werden. Damit zeigt das Gleimhaus auf anschauliche Weise, dass es hier nicht nur im musealen Sinne um die Pflege und Bewahrung eines reichen literarischen Erbes geht, sondern immer auch um uns im Hier und Heute zwischen Gestern und Morgen. Und der Brückenschlag von der Gegenwart zurück zur eigenen Tradition gelingt bei einem so zeitlosen Motto wie jenem, das über dem diesjährigen Schreibwettbewerb steht, natürlich spielend: „*Was wäre die Welt ohne Freunde...?*“

Denn Freunde und Freundschaften sind ja die zentralen Momente dieses Freundschaftstempels, den Johann Wilhelm Ludwig Gleim da seit Mitte des 18. Jahrhunderts um sich und sein Leben als Domsekretär und Dichter herum errichtet hat: Wer heute durch das Gleimhaus geht – was Sie alle sicher schon ...zigfach gemacht haben –, der erlebt sich ja quasi in einem begehbaren *Facebook* im eigentlichen Sinne des Wortes, umgehen von den Gesichtern der Zeitgenossen, mit denen Gleim bekannt und oft auch befreundet war, diese Freundschaft mit dem kommunikativen Leitmedium seiner Zeit, dem handgeschriebenen Brief, pflegend. Da finden sich Klopstock und Seume, Herder und Moses Mendelssohn, Johann Peter Uz und Johann Heinrich Voss und viele, viele andere bekannte und weniger bekannte Namen. Dass heute nun Schulklassen und Jugendgruppen im Gleimhaus in dem spannenden Projekt „Gleim-net“ sozusagen „social network“

king“ des 18. Jahrhunderts nacherleben können, zeigt nachdrücklich, wie dicht dran der Gleim'sche Freundschaftsgedanke ist an unserem heutigen und letztlich wohl zeitlosen Bedürfnis, Freundschaften zu knüpfen, zu pflegen und zu erhalten. Denn: *Was wäre die Welt ohne Freunde...?!*

Nun – sie wäre mit Sicherheit ärmer, denn Freundschaft ist ein hoher Wert. Allerdings kein zuvörderst materieller Wert – echte Freundschaft kann man nicht kaufen (auch wenn das manche glauben mögen).

„*Die Menschen haben keine Zeit mehr, irgendetwas kennenzulernen. Sie kaufen alles fertig in den Geschäften. Aber da es keine Kaufläden für Freunde gibt, haben die Leute keine Freunde mehr*“.

Vielleicht wisst ihr, wer das geschrieben hat?

Genau: Antoine des Saint-Exupéry, der Dichter des „*Kleinen Prinzen*“. Dieses merkwürdige Wesen ist ja auch auf der Suche nach einem Freund, doch er findet auf den Planeten, die er besucht, nur eitle, ich-bezogene und zur Freundschaft unfähige Individuen. Erst der kluge Fuchs, den er auf der Erde trifft, sagt ihm, dass man Freundschaft eben nicht kaufen könne. Und er wird dem kleinen Prinzen auch das Geheimnis der Freundschaft verraten: „*Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.*“ Und er sagt noch etwas Merkwürdiges: „*Wenn du einen Freund willst, so zähme mich!*“ – Zähmen? Das klingt ja fast wie *dressieren*, wie *abrichten*, wie *über jemanden bestimmen?!* Und so fragt denn der kleine Prinz auch ungläubig, was das denn heiße – *zähmen?* „*Zähmen, das ist eine in Vergessenheit geratene Sache*“, sagte der Fuchs. „*Es bedeutet: sich vertraut machen.*“

Freundschaft hat also ganz viel mit dem Herzen, mit dem Gefühl, mit dem Vertrauen zu tun. Wir

fühlen uns wohl im Zusammensein mit unseren Freunden. Wir brauchen diesen Widerhall, die Bestätigung des eigenen Selbst durch die Freundschaft des anderen. Das darf aber keine kritiklose Bespiegelung sein; die Ecken und Kanten einer Persönlichkeit gehören genauso dazu wie das, was man am jeweils anderen mag. Also braucht Freundschaft Offenheit, Ehrlichkeit, Vertrauen.

Was ist wohl das Schlimmste, was einer Freundschaft passieren kann? Ich denke, **enttäuschtes und missbrauchtes Vertrauen** oder – um ein noch härteres Wort zu nutzen: **Verrat**. Das zerstört jede Freundschaft.

Christoph Hein – er gehört für mich zu den bedeutendsten lebenden deutschsprachigen Autoren – hat 1982 in seiner viel beachteten Novelle „*Der fremde Freund*“ so eine Situation beschrieben, die viele Jahre vor dem eigentlichen Geschehen des Textes stattgefunden hat, in die Kindheit der literarischen Figur zurückweist und die doch als anhaltende Erfahrung, als ein schwerer Rucksack der Schuld, das Leben dieser Ich-Erzählerin Claudia, einer 40-jährigen Ärztin, beeinflusst und prägt. Sie selbst war es, die seinerzeit – als Schülerin in den 50-er Jahren in der DDR-Schule – zur Verräterin wurde an ihrer besten Freundin Katharina, einer gläubigen Christin. Beide Mädchen hatten sich geschworen, ihre unterschiedlichen Weltanschauungen zu tolerieren und über diesen Graben hinweg eine dauerhafte Brücke der Freundschaft zu legen. Doch dann geht es um die Delegierung zur Erweiterten Oberschule (wie die DDR-Gymnasien hießen), und da stellt sich die 14-jährige Claudia öffentlich gegen die gläubige Freundin, sie verrät ihre heilige Freundschaft vor der ganzen Klasse um des billigen ideologischen Beifalls der staatstreuen Lehrerin willen. Es wird zweieinhalb Jahrzehnte dauern, dass sich Claudia des tiefen Schadens bewusst wird, den *sie selbst* durch diesen Verrat erlitten hat: Sie, die Verräterin, vertraut nämlich seither keinem mehr, lässt niemanden wirklich an sich heran und in ihr Leben hinein, verkriecht sich in der festen Burg ihrer im Drachenblut des Verrats gewachsenen Lederhaut – ein einsames, ein kaltes Leben, ein Leben ohne Freundschaft: *Was wäre das Leben ohne Freunde...*

Wir brauchen Freunde, um menschlich zu leben. Wir erleben uns in einer Freundschaft als jemand, der für den anderen ganz bedingungslos da sein kann und will, ohne sich dabei selbst aufzugeben. Es ist gut, sich auf jemanden verlassen zu können. Sich andererseits aber auch auf eine Freundschaft *einzulassen*. Gut auch zu wissen, dass ich meinen Freunden gegenüber keine Lederhaut brauche, keinen undurchdringlichen Panzer, mit dem ich mich schützen müsste vor den Gefahren der Welt. Damit meine ich gar nicht zuerst die dinglichen Gefahren, die ein Leben bedrohen können: das geschliffene Messer, die Bleikugel, den Knüppel in der Faust. Oft sind es nämlich Hämme, Neid und Missgunst, die genauso tief verletzen, üble Nachrede und Verleumdung, Lüge oder Mobbing, Gefühlskälte, Egoismus und Liebesentzug. Dagegen ist Freundschaft das beste Rezept, denn sie stärkt uns in unserem sozialen und solidarischen Handeln. Und sie ist keine Einbahnstraße, sondern basiert auf Gegenseitigkeit. Beziehungen, in denen nur der eine vom anderen profitiert, sind keine Freundschaften. Und auch die „Verfreundungen“ auf Facebook ersetzen keine wirkliche Freundschaft. Was nutzen mir tausend virtuelle Freunde, wenn ich keinen einzigen wirklichen Freund habe?

Und obwohl zur Freundschaft immer mindestens zwei gehören, muss man dafür auch und zuallererst *mit sich selbst befreundet* sein. Das klingt vielleicht merkwürdig, aber wer sich selbst nicht leiden kann, den wird auch kein anderer mögen wollen. Je mehr wir also über uns selbst wissen, umso *selbstbewusster* (das sagt ja schon das Wort) sind wir als Persönlichkeiten, und je ehrlicher wir mit unseren eigenen Schwächen und Fehlern wie mit unseren Stärken und Talenten umgehen, umso einladender werden wir den Menschen in unserer Umgebung als mögliche Freunde erscheinen. Wer sich selbst verleugnet um einer Freundschaft willen, wird scheitern, denn in einer Freundschaft wachsen immer beide! Ich habe mir eigens für den heutigen Tag ein neues Lied geschrieben:

„Und willst du mein Freund sein“ heißt es...

*Und willst du mein Freund sein, dann sei immer ganz
DU,
red' mir nicht nach dem Munde, kleb mir nicht die
Augen zu.
Ich will wissen, was du denkst, und was dich an mir
stört,
nur so kannst du mein Freund sein, weil das auch
dazugehört.*

*Und willst du mein Freund sein, dann schließ dich
nicht ein,
wenn's dir mal nicht so gut geht, bleib nicht mit dir
allein.
Ich will da sein zum Reden über Gott und die Welt,
und auch mit dir schweigen, wenn es das ist, was
fehlt.*

*So 'ne Freundschaft, die find'ste nur im echten
Leben,
die kannst du nicht liken in der Facebook-Welt.
Die findet noch statt zwischen Nehmen und Ge-
ben,
und was unterm Strich bleibt, das ist es, was zählt!*

*Und willst du mein Freund sein, dann zögere nicht
und halt mir deinen Spiegel direkt vors Gesicht.
Ich will mich erkennen, wie ich wirklich bin,
und 'ne rosarote Brille macht da gar keinen Sinn.*

*So 'ne Freundschaft, die find'ste nur im echten
Leben...*

*Und soll ich dein Freund sein, dann bleib ich trotzdem
ICH.
Ich werd' mich nicht verbiegen, schon gar nicht für
dich.
Und tritt mir nicht ständig auf den Füßen herum,
aber wenn ich dich brauche, dann sei da und dreh
dich nicht um.*

*So 'ne Freundschaft, die find'ste nur im echten
Leben...*

Eine persönliche Erfahrung will ich zum Schluss noch erwähnen, die die Dauer von Freundschaften betrifft: Das weiß man ja am Anfang nie, doch gerade in der Jugend geht man davon aus, die Freundschaft hielte für die Ewigkeit. Dann stellt das Leben die Weichen: Die Schulzeit ist zu Ende, Studium und Berufsausbildung folgen, Arbeit und eigene Familie, Umzüge und ein neues Umfeld mit neuen Menschen und neuen Perspektiven. Da verblasst manches, was auf Dauer angelegt schien, wird verschüttet vom Alltag und den Ablagerungen der Zeit. Aber dann gibt es diese Momente der Begegnung – ein Klassentreffen vielleicht nach Jahrzehnten, eine zufälliges Wiedersehen auf der Straße, oder auch eine E-Mail, in der steht: Sag mal, bist du der und der, mit dem ich einst befreundet war?

Und dann sitzt man plötzlich in einer Zeitmaschine, die spielend die Distanz zwischen dem Jetzt und dem Einst überwindet, und wenn das eine echte Freundschaft war damals, dann ist ganz schnell wieder die Vertrautheit da und ein gegenseitiges Interesse, und man spürt, dass diese Freundschaft wohl nur ein wenig geschlafen hat und sehr schnell wieder geweckt werden kann. Sicher hat man sich verändert in all den Jahren, und auch der da gegenüber ist ein anderer geworden. Alles andere würde Stillstand bedeuten und uns hoffentlich erschrecken wie den Herrn K. in einem kleinen Text von Bertolt Brecht (nach dem übrigens die Erweiterte Oberschule hier in Halberstadt, an der ich 1972 mein Abitur abgelegt habe, seinerzeit benannt war): „Das Wiedersehen“:

*Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte,
begrüßte ihn mit den Worten: "Sie haben sich gar
nicht verändert."*

"Oh!" sagte Herr K. und erbleichte.

Wolf Biermann, der bekannte Liedersänger, sagt es in einem seiner Lieder so: *Nur wer sich ändert, bleibt sich treu!*

Somit wünsche ich euch, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des diesjährigen Gleimhaus-Literaturwettbewerbs, noch viele Veränderungen im Leben und ganz besonders gute Erfahrungen mit vertrauensvollen Freundschaften. Den Gewinnerinnen und Gewinnern gratuliere ich natürlich besonders herzlich,

hoffe aber, dass alle, die mitgemacht haben, durch das Nachdenken darüber, *was eine Welt ohne Freunde bedeuten würde*, und durch das Aufschreiben ihrer Texte gewonnen haben.

Vielen Dank!

(Die feierliche Preisverleihung zum Gleim-Literaturwettbewerb 2014 „Was wäre die Welt ohne Freunde?“ erfolgte in Halberstadt am 21. März 2015.)

Eva Maria Kohl

UNZENSIERT UND UNFRISIERT – DIE SCHREIBWETTWERBE DES FRIEDRICH-BÖDECKER-KREISES

Seit mehr als zwei Jahrzehnten ruft der Friedrich-Bödecker-Kreis e. V. (FBK) in Sachsen-Anhalt die Kinder und Jugendlichen inzwischen auch bundesweit auf, ihre Gedanken und Gefühle zu Papier zu bringen. So sind seit 1993 schon 28 Bücher mit Texten von Kindern und Jugendlichen entstanden, die aus den Projekten „Kindsein in Sachsen-Anhalt“ und den jährlichen Schreibaufufen hervorgegangen sind. Lese- und Schreibförderung gehören für den Verein untrennbar zusammen.

Die Autoren der Lesebücher sind zwischen acht und achtzehn Jahre alt. Waren die Wettbewerbe anfangs noch thematisch ausgeschrieben, sind sie inzwischen frei von Themen- und Formvorgaben. „Unzensiert und unfrisirt“ lautet das Motto der letzten Jahre. Immer im Frühling zum „Welttag des Buches“ werden bei einer festlichen Buchpremiere im Freylinghausensaal der Franckeschen Stiftungen in Halle die neu entstandenen und nun gedruckten Texte vorgestellt. Studierende für das Lehramt an Grundschulen lesen die Texte der jungen Autoren, von denen dann viele im Saal anwesend sind und würdigen sie so noch einmal auf besondere Weise. Im Buch selbst können nur einige hundert Texte aufgenommen werden, aber die Zahl der Einsendungen hat sich von anfänglich reichlich tausend auf inzwischen etwa fünftausend im Jahr erhöht.

Die Auswahl stellt für die Jury, die im Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik beheimatet ist, jedes Mal eine große Herausforderung dar. „Ehrlich, interessant und originell“ sind als Gütekriterien in der Ausschreibung angegeben, aber was bedeutet das konkret? Jeder der eingesandten Texte, die zum Teil handschriftlich sind und manchmal über weit mehr als nur drei Seiten gehen, müssen sorgfältig gelesen und verglichen werden. Immer wieder fragen sich die Juroren zum Beispiel, ob der vorliegende Text tatsächlich authentisch ist, ob darin wirklich etwas über die kindlichen oder jugendlichen Schreibenden erzählt wird, was so kein Erwachsener sagen könnte, ob der Text auch sprachlich kindgemäß und nicht etwa bemüht klischeehaft daherkommt oder es sich gar um ein Plagiat handelt, was nicht immer zweifelsfrei erkennbar ist. Der Jury gehörte von Anfang an Jürgen Jankofsky, Geschäftsführer des FBK in Sachsen-Anhalt an, über lange Jahre engagierte sich Siegfried Maaß, der auch als Mitherausgeber der Bücher wirkte, es kamen Diana Kokot, Eva Maria Kohl, Uta Braeter und die Mitarbeiter des Institutes wie Nadine Rönicke, Sascha Zielinski und Alexandra Ritter dazu. Die Originaltexte bleiben alle im „Archiv für Kindertexte“ der Martin-Luther-Universität aufbewahrt, wo sie archiviert und zugänglich

gemacht werden, sowohl für die Ausbildung künftiger Lehrer als auch zu Forschungszwecken, sind sie doch Selbstzeugnisse und damit spezifische Zeitdokumente von Heranwachsenden.

Was macht diese Texte so aufbewahrend und was bedeuten sie im Hinblick auf die Lese- und Schreibförderung an den Schulen?

Wenn Kinder und Jugendliche ihre eigenen Geschichten, Verse und Märchen aufschreiben, öffnen sie anderen ein Fenster zu sich selbst. Kindertexte sind Ich-Botschaften und Zeitdokumente zugleich. Man kann sie als eine Art von Kindheitsgeschichte lesen und verstehen, wenn man sich darum bemüht, die Spezifik kindlicher Schreibversuche angemessen zu begleiten und im schulischen und außerschulischen Raum auch zu fördern. Kinder, insbesondere Kinder im Grundschulalter, verfügen meist noch nicht über ein gesichertes Normverständnis orthografischer Schreibung. Ihnen unterlaufen, rein formal gesehen, noch viele Fehler. Aber wenn man den Blick einmal nicht defizitorientiert auf das WIE sondern auf das WAS kindlichen Schreibens richtet, dann eröffnen sich in den Texten tatsächlich Welten kindlicher Wahrnehmung und Wortfindung.

In den Texten ist zu lesen, was die Heranwachsenden fröhlich oder wütend macht, wie sie die Reise durch das Jahr erleben, wovon sie träumen und was sie hoffen, was sie ängstigt oder freut und in jedem Fall, was sie zum Nachdenken gebracht hat. Die Spur ihrer Entdeckungen ist im Wort verzeichnet. Mit Wörtern lässt sich etwas vergegenwärtigen, was vergangen ist. In der Erinnerung kann manches geklärt werden, was bedrückend oder irritierend war. Erzählend kann aber auch Zukünftiges konstruiert und gedanklich erschaffen werden.

Die jungen Autoren probieren das immer wieder mit Lust am Wort und Neugier auf sich selbst und die Welt, in der sie leben, aus. Entstanden ist über die Jahre inhaltlich und formal gesehen beinahe alles: Zaubermärchen und Spiegeltex-te, Lobgesänge auf die geliebten Bücher und Erzählungen von Wind und Wasser, von Tag und Nacht, von Steinen

und Sand, vom Hier und Dort, von Schulstunden und Ferientagen, komisch verdrehte und geschüttelte Märchen, Innenansichten und Zeitgeschichten, Familienbilder, Reflexionen über das Gestern, den eigenen Ort, Begegnungen mit Tieren und immer wieder Erzählungen von der Sehnsucht nach Freundschaft.

Oft schauen die literarischen Vorbilder den jungen Schreibenden über die Schulter und manchmal werden sie gleich in den eigenen Text mit hineingenommen. So konnten Geschichten über seltsame Begegnungen entstehen und alte Märchen neu erfunden werden. Bei manchem Text spürt man, dass hier das poetische Wort zum ersten Mal erprobt wird, es ist alles noch neu und sehr herausfordernd. Aber man ahnt schon, dass es Fortsetzungen geben wird. Wer als Erwachsener die Texte liest wird sich vielleicht an manches, was auch die eigene Kindheit und Jugend ausgemacht hat, erinnern. Aber vieles mag auch neu und fremd erscheinen, denn die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche heute heranwachsen, haben sich gewaltig verändert und werden sich weiter verändern. Der jetzt angefügte erste Text könnte sich so oder so ähnlich auch in einem der Lesebücher von vor zwei Jahrzehnten finden. Der zweite Text thematisiert etwas, was aktuell die Gemüter auch der Kinder beschäftigt und Fragen aufwirft, die nach Antworten suchen.

So sind die Texte dieser ganz besonderen Lesebücher eine Lektüre für Kinder und Erwachsene zugleich. Sie können im Unterricht der Schule nicht nur in der Deutschstunde-Diskussionen anregen, Fragen aufwerfen, zum Nachdenken zwingen. Und sie können für diejenigen, die sich noch nicht getraut haben zu Stift und Papier zu greifen, Mutmacher und Anstifter für den eigenen ersten Schreibversuch werden.¹

¹ Methodische Anregungen für das kreative Schreiben in der Schule finden sich u. a. in: Eva Maria Kohl, Michael Ritter. Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Klett/Kallmeyer 2010.

FANTASIE²

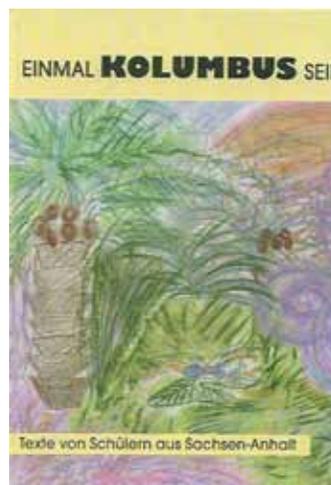
Eines meiner Lieblingswörter ist „Fantasie“. Mit dem Wort Fantasie kann man alles ausdrücken, was meiner Meinung nach das Wichtigste im Leben ist. Man braucht nichts zum Leben außer Fantasie. Fantasie baut eine Welt, eine eigene Welt im Kopf, zu der nur man selbst den Schlüssel besitzt. Fantasie ist Liebe, Geborgenheit, Hass, Trauer, Freude, Glück und Tod zugleich. Sie ist schwarz und weiß, aber auch bunt. Fantasie ist weich und hart, klein und groß.

In dieser Zeit, die ich bis jetzt hier verbracht habe, habe ich gelernt, das man insbesondere die Fantasie durch Texte, Geschichten und Lyrik an andere Menschen dieser Welt transportieren kann und vielleicht mit diesen Werken eine neue Tür in der ganz persönlichen Traumwelt öffnen. Wer sich eine Fantasiewelt im Kopf geschaffen hat, lebt ein zweites Leben.

Sarah Fiedler, 12 Jahre, Tröglitz

FREMD FÜHLEN – FREMD SEIN³

Als ich die Schule wechselte, fühlte ich mich fremd. Als ich am ersten Tag in den Raum kam, guckten mich alle an und stellten gleich so viele Fragen.



„Woher kommst du? Wie heißt du? Woher kommen deine Eltern? Sprichst du deutsch?“

Die Lehrerin forderte mich auf, etwas von mir zu erzählen, wie ich heiße, auf welche Schule ich vorher gegangen bin, ob ich alles richtig verstehe. In vielen Unterrichtsstunden musste ich mich immer wieder vorstellen, aber meine Mitschüler mussten es auch, damit wir uns kennenlernen.

Seit ich in die Schule gehe, setze ich mir fast immer eine Kapuze auf. Ich möchte irgendwie nicht, dass mich alle Schüler dauernd angucken.

Tuan Hao Tran, 6. Klasse, Osterburg

ANMERKUNGEN:

Der aktuelle Schreibauftrag des FBK findet sich hier im „Lesefutter 2016“ gleich im Anschluss sowie im Netz unter: www.fbk-lsa.de. Einsendungen sind noch bis zum **24. Juni 2016** möglich. Die Liste der Veröffentlichungen mit den Texten der Kinder und Jugendlichen sowie ausführliche Informationen über weitere Projekte zur Lese- und Schreibförderung des FBK gibt es ebenfalls unter: www.fbk-lsa.de

² In: Rezept zum Glücklichein. Texte schreibender Schüler. Für den Friedrich-Bödecker-Kreis e. V. hrsg. von Jürgen Jan-kofsky, Eva Maria Kohl und Diana Kokot, dorise-Verlag Erfurt 2015, S. 282.

³ In: Rezept zum Glücklichein. Texte schreibender Schüler. Für den Friedrich-Bödecker-Kreis e. V. hrsg. von Jürgen Jan-kofsky, Eva Maria Kohl und Diana Kokot, dorise-Verlag Erfurt 2015, S. 225.

SCHREIBAUFTRUF 2015/2016

DES FRIEDRICH-BÖDECKER-KREISES IN SACHSEN-ANHALT E. V. IN KOOPERATION MIT DEM BUNDESVERBAND DER FRIEDRICH-BÖDECKER-KREISE E. V.

UNZENSIERT UND UNFRISIERT: ERZÄHLT UNS WAS!

Wir rufen wieder alle Schüler und Schülerinnen zu einem großen Schreibwettbewerb auf. Ein einengendes Thema oder eine Formvorgabe hierfür gibt es auch in diesem Jahr nicht. Es ist alles möglich: vom Verlauf eines mit allen fünf Sinnen erlebten Tages, von der Beschreibung einer Reise, bis zu Erfahrungen mit dem „ersten“ oder dem „letzten Mal“: zum ersten Mal eine Sechse, zum ersten Mal im Krankenhaus, zum ersten Mal verliebt oder zum letzten Mal geraucht ... Versucht ganz natürlich zu erzählen und nicht zu schwatzen. Versucht, auch wenn es sein muss, gegen den Strich zu erzählen: zum Beispiel über Träume, Sehnsüchte und Hoffnungen oder wie es sich mit zerstörter Freundschaft, mit enttäuschter Liebe, mit den Tränen, mit der Wut, mit den eigenen tagtäglichen Problemen oder denen der Eltern bzw. den Erwachsenen überhaupt lebt. Keiner kann euch vorschreiben, worüber ihr schreiben sollt.

Um Erinnerungen festzuhalten, könnte ein Brief oder eine Tagebuchnotiz eine passende Form sein – Erinnerungen an die Großeltern eventuell, die viel wussten und vieles verzeihen konnten, an das Lieblingstier oder einen ganz besonderen Moment ... Auch Portraits eurer Banknachbarin, des Freundes, der alten Frau von nebenan, des Lehrers, der Traineein und vieler anderer Mitmenschen sind möglich. Ja, man könnte sogar die leblosen Dinge zu Wort kommen lassen: ein Stein ist gar nicht so leblos, wie viele denken... Auch große Jubiläen oder Jahrestage oder Ereignisse könnten Anregungen geben.

Wir freuen uns auf eure Einsendungen. Unser Aufruf gilt für das gesamte Schuljahr und endet am letzten Schultag vor den Sommerferien (in Sachsen-Anhalt 27.06.2016). Dann wählt eine Jury im Archiv für Kindertexte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die interessantesten, ehrlichsten, originellsten Arbeiten für ein Lesebuch aus. Wenn ihr an einer Veröffentlichung eures Textes in diesem Lesebuch interessiert seid, sollte dieser allerdings nicht länger als zwei bis drei A4-Seiten sein. Alle eingereichten Texte werden in das Archiv für Kindertexte aufgenommen und stehen dort auch Forschungszwecken und entsprechenden Publikationen zur Verfügung. Einige Einsender werden sogar zu einer Schreibwerkstatt in den Herbstferien eingeladen oder bekommen Gelegenheit, ihre Texte öffentlich vorzutragen.

Schickt eure Texte bitte mit folgenden Angaben:

Name, Vorname, Anschrift, Alter/Klasse, Schule

an die

FBK-Kontaktstelle
van't-Hoff-Str. 1
06237 Leuna

Fax: (03461) 809248

E-Mail: FBK-Kontakt@t-online.de

Web: www.fbk-lsa.de

Bitte sendet möglichst Kopien ein, da wir all eure Texte unmöglich zurücksenden können. Es wäre außerdem schön, wenn ihr die Texte auch in digitaler Form einreicht, da wir so besser mit ihnen weiterarbeiten können. Und natürlich müssen die Texte von euch sein!

An jedem **2. Mittwoch im Monat** besteht ab **16.00 Uhr** sogar die Möglichkeit, im **Krokoseum der Franckeschen Stiftungen zu Halle** (06110 Halle, Franckeplatz 1, Historisches Waisenhaus) mit euren Ideen oder Texten einen erfahrenen Schriftsteller zu konsultieren.

AUSSCHREIBUNG FÜR DIE „SONNECK-SOMMERGABE“ DES FRIEDRICH-BÖDECKER-KREISES IN SACHSEN-ANHALT E. V. IN KOOPERATION MIT DER AKADEMIE „HAUS SONNECK“ NAUMBURG UND DEM MITTELDEUTSCHEN RUNDFUNK (MDR)

Der Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V. schreibt in Kooperation mit der Akademie „Haus Sonneck“ Naumburg und dem Mitteldeutschen Rundfunk (mdr) die „Sonneck-Sommergabe“ für Nachwuchs-Schriftsteller und -Schriftstellerinnen aus Mitteldeutschland aus.

Die „Sonneck-Sommergabe“ wird im Ergebnis eines Textwettbewerbs zum Thema „**a capella**“ vergeben und besteht aus

- » einer Lesung im Rahmen des mdr-Musiksommers in Sonneck am 30. Juli 2016
- » verbunden mit einem individuellen Wochenend-Mentoring durch einen erfahrenen Autor/eine erfahrene Autorin in der Akademie „Haus Sonneck“, gelegen oberhalb des malerischen Blütengrundes, des Zusammenflusses von Unstrut und Saale bei Großjena, nahe des Klinger-Hauses
- » der Veröffentlichung des Sieger-Textes in der Literaturzeitschrift „oda – Ort der Augen“

Die Bewerbungen für die „Sonneck-Sommergabe“ sind an den **Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V. Projektbüro van't-Hoff-Str. 1 06237 Leuna** zu richten.

Rückfragen bitte über: *FBK-Kontakt@t-online.de*

Anträge sind formlos zu stellen. Den Anträgen sind beizufügen:

- » Texteinsendung zum Thema „a capella“ (max. 5 Seiten Prosa oder 3 Seiten Lyrik)
- » Bio- und Bibliografie

Anträge sind bis spätestens **15. Mai 2016** einzureichen. Es gilt das Datum des Poststempels. Verspätet eingegangene Bewerbungen werden nicht berücksichtigt.

ÜBERSICHT DER NACHFOLGEND BESPROCHENEN BÜCHER

- Benkel, Holger: Seelenland. Verlag der Artisten, Bad Mülheim, 2015*
- Drost-Abgarjan, Armenuhi/Jankofsky, Jürgen/Militonjan, Edward (Hrsg.): Eine Handvoll Asche. dr. ziethen verlag, Oschersleben, 2015*
- Fiedler, Heiko: Inseln im Fluss. Verlag Janos Stekovics, Dößel, 2015*
- Hoffmann, Klaus W.: das Geheimnis der falschen Würfel. Lychatz Verlag, Leipzig, 2015*
- Hoffmann, Klaus W. (Hrsg.): Luna startet durch. dorise Verlag, Erfurt, 2015*
- Ihlefeldt, Gundula (Hrsg.): Mit Spürnasen unterwegs. dorise Verlag, Erfurt, 2015*
- Jankofsky, Jürgen/Kneise, Ulrich: Spergauer Lichtmeß. Mitteldeutscher Verlag, Halle, 2015*
- Jankofsky, Jürgen/Kohl, Eva Maria/Kokot/Diana (Hrsg.): Rezept zum Glücklichein. dorise Verlag, Erfurt, 2015*
- Kohl, Eva Maria (Hrsg.): Märchen von den Dingen. Hasenverlag, Halle, 2015*
- Maaß, Siegfried: Mäxchen und Pauline. MEDITION digital, Pinnow, 2015*
- Militonyan, Edward/Jankofsky, Jürgen (Hrsg.): Verleugnet – Vergessen? dorise Verlag, Erfurt, 2014*
- oda – Ort der Augen. 1/2015 – 4/2015, dr. ziethen verlag, Oschersleben, 2015*
- Röckl, Christina: Und dann platzt der Kopf. Kunststifter Verlag, Mannheim, 2014*
- Schumann, Ludwig: das kleine Liverpool. Ost-Nordost Verlag, Magdeburg, 2015*
- Seidel, Christina: Und abends kuscheln mit Mama. Mitteldeutscher Verlag, Halle, 2015*
- Seidel, Christina, und Jankofsky, Jürgen: Autorenpatenschaften Nr. 17. Mitteldeutscher Verlag, Halle, 2015*
- Siamanto: Blutige Briefe einer Freundin. dr. ziethen verlag, Oschersleben, 2015*
- Steinmetz, Karsten: Doppelspiel zu dritt. Mitteldeutscher Verlag, Halle, 2015*

SCHULFORMÜBERGREIFENDE LEKTÜREEMPFEHLUNGEN

Christina Seidel und Jürgen Jankofsky (Hrsg.)

Autorenpatenschaften Nr. 17

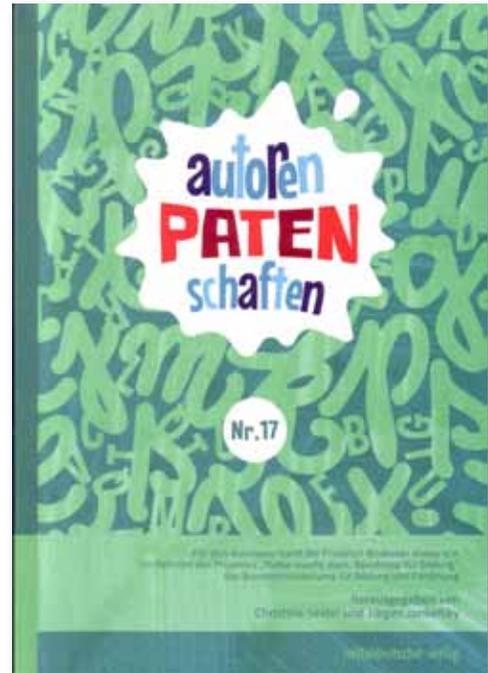
Mitteldeutscher Verlag, Halle 2015

ISBN 978-3-95462-604-5

„Kultur macht stark“ – so lautet das selbstbewusste Motto der lokalen „Bündnisse für Bildung“, innerhalb derer der Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise in allen Bundesländern eine längerfristige, über Einzellektüren hinausgehende Zusammenarbeit von Schriftstellerinnen und Schriftstellern mit Kindern und Jugendlichen organisiert – die großzügige Förderung der Initiative durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung macht's möglich. Allein 2015 sind mehr als ein halbes Dutzend Ergebnispublikationen erschienen, darunter auch – als Heft 17 – diese Schülertexte aus Sachsen-Anhalt.

Christina Seidel, die bekannte hallese Autorin, die sich neben dem eigenen Schreiben schon lange in der Schreibförderung engagiert, ganz gleich ob es sich um Senioren oder Kinder und Jugendliche handelt, hat dazu ein Jahr lang mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarschule Großkorbetha zusammengearbeitet. Wie erlebnisreich und vielfältig das Schreibprojekt abgelaufen ist, vermittelt die Fotodokumentation am Schluss der Broschüre: Besuch der Leipziger Buchmesse, Gestaltung einer Lesenacht mit gemeinsamem Essen, Schreiben in der freien Natur, Diskussion mit der Autorin vor dem Wandbild „Das Narrenschiff“ von Hans-Joachim Triebisch (das dann auch als Thema literarisch aufgegriffen wird).

Im 85-seitigen Textteil der Broschüre erhalten alle zwanzig Teilnehmenden (Christina Seidel nennt sie im Vorwort liebevoll „meine Patenkinder“) zunächst die Gelegenheit, sich literarisch vorzustellen. Es sind stilistische Fingerübungen: Das Auflösen des eigenen Vornamens in seine Buchstaben, die wiederum zum Ausgangspunkt persönlichkeitsbezogener Attribute werden, dazu Elfchen und Haikus, die nicht unbedingt hohe künstlerische Qualität verkörpern wollen, wohl aber einiges über ihre 13- bis 15-jährigen Verfasserinnen und Verfasser (ja, es sind auch zwei Jungs darunter!) aussagen. Erprobte Methoden des kreativen Schreibens werden eingesetzt, etwa der Textbeginn „Ich wär so gern...“, dem die Jugendlichen jeweils eigene Wünsche und Vorstellungen folgen lassen, orientierende thematische Vorgaben oder die Sandwich-Geschichten, die im Team entstehen und dadurch ungeahnten Wendungen unterliegen. Dass es sich um eine christliche Schule in freier Trägerschaft handelt, wird am häufigen Bezug zu religiöser Thematik deutlich: die Überlegung etwa, wie ein Engel aussehen müsse, die überraschende Begegnung mit Gott an der Bushaltestelle oder beim Unfall auf der A7 Richtung Leipzig, die Konfrontation mit Verlust und Tod ebenso wie mit ersten Liebeserfahrungen. Dazu fiktive Interviews mit Mutter und Vater; auch und gerade hier steht der Inhalt über der Form. Schließlich soll ja nicht jede/r später mal professionell schreiben. Aber: Kultur macht stark!



Gestärkt wurden hier ganz zweifellos Kreativität und Phantasie, Selbstvertrauen und Weltwahrnehmung, die Aufmerksamkeit gegenüber anderen und sich selbst. Was will man mehr?

Somit können diese Texte – als direkte Lektüre eingesetzt oder indirekte Anregung aufgegriffen – Impulse geben, in Schule und Unterricht auch über den Ausnahmefall einer Autorenpatenschaft hinaus dem Schreiben als einer wichtigen Form der Selbstverständigung gerade in der sensiblen Phase der Pubertät einen gebührenden Raum zu geben.

(PDB)

+++++

Christina Seidel

„Und abends kuscheln mit Mama“

Die ersten sieben Jahre mit den „Weihnachtskindern“

Mitteldeutscher Verlag, Halle 2015

ISBN 978-3-95462-491-1

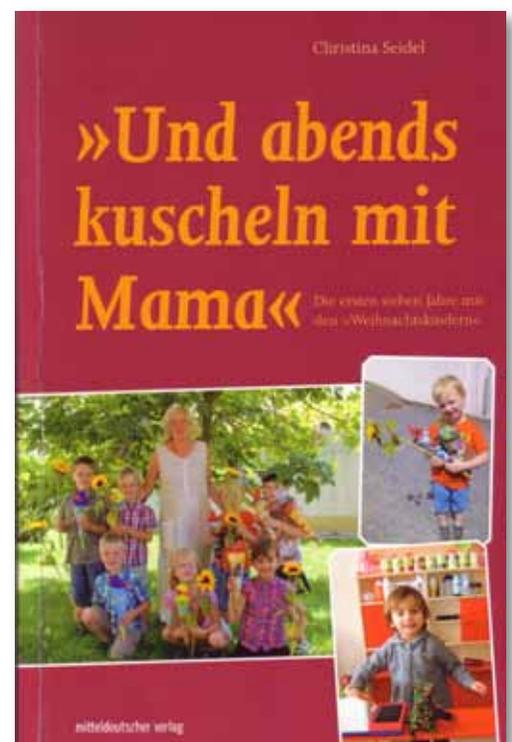
Zum Ende des Jahres 2007 verbrachte die hallesche Autorin Christina Seidel Urlaubstage im Vogtland. Während einer Fahrt mit der Vogtlandbahn findet sie neben sich auf einem freien Sitz eine Tageszeitung. Ihre Aufmerksamkeit wird auf ein Foto gelenkt. Das zeigt elf Babys, „die in der letzten Woche des Jahres im Klinikum Obergöltzsch geboren und übersichtlich auf einer Decke drapiert waren, niedlich, wie sich das für Babys gehört...“.

Sie hat eine Idee und diese entwickelt sich zum Vorhaben:

Christina Seidel „möchte wissen, was aus den Babys wird, wie sie sich entwickeln, in welchen Familien sie zu Hause sind, wie sie sich unterscheiden oder ähneln. Und irgendwann könnte ein Buch daraus werden“. Es ist ein Buch daraus geworden, eine Langzeitdokumentation. Sie machte die Familien der Kinder ausfindig und

konnte acht von ihnen für das literarische Projekt gewinnen. Sieben Jahre begleitet die Autorin in regelmäßigen Abständen Aylin-Marie, Luciene-Marie, Lucia, Celina, Philip, Justin, Tim und Niklas. Eine der ersten Fragen, die sie den Müttern der Babys stellte, lautet: „Was wünschen Sie sich für Ihre Kinder?“ Gesund sollen sie bleiben, gute Freunde finden, vielleicht studieren, sind die Antworten. Doch die Lebenssituationen der Kinder und ihrer Mütter sind zum Teil schwierig: Trennung, Scheidung, neue Partnerschaft, der Tod eines Vaters, Umzüge in andere Wohnungen, die Drogenabhängigkeit einer Mutter, befristete Arbeitsverträge, das Leben mit Hartz IV und Wohngeld. Nur eine Familie ist intakt, die Eltern sind in der Lage materiell und emotional ihren drei Kindern Sicherheit zu geben.

Das literarische Projekt hat Christina Seidel auf die Zeit bis zur Schuleinführung der Kinder beschränkt. Sie hat die Kinder mit ihren Müttern jährlich einmal besucht, mit dem abschließenden Zuckertütenfest waren es dann insgesamt acht Besuche. Daneben gab es Treffen gemeinsam mit allen Kindern und Müttern. Das Jahr über hielt Christina Seidel den Kontakt über Briefe, das Telefon oder Mails aufrecht. So erfährt der Leser umfassend über den Werdegang der Kinder, gleichzeitig aber auch viel vom Denken der Mütter,



ebenso über deren politische Ansichten. Die Berichte der Mütter über die Entwicklung und Fortschritte ihrer Kinder werden meist umgangssprachlich bzw. mundartlich wiedergegeben. Christina Seidel schildert auch ihre eigenen Beobachtungen. Zudem führt sie verschiedene gesetzliche Bestimmungen – wie die vorgeschriebenen gesetzlichen Untersuchungen von Kleinstkindern oder staatliche Hilfestellungen für Alleinerziehende auf. Dadurch konkretisiert sie die jeweilige familiäre Situation noch genauer.

Das Buch ist jedoch weit mehr als ein Bericht über acht individuelle Schicksale, die Sorgen und Nöte der Familien bzw. alleinerziehenden Mütter, es ist auch die Beschreibung sozialer Wirklichkeit im Vogtland, wobei wohl Ähnliches überall in Deutschland zu finden wäre. Diese Langzeitbeobachtung ist eine Verdichtung von Zeit und somit ein interessantes Dokument gesellschaftlicher Entwicklung. Die aufgezeichneten Lebensgeschichten sind gelebte Sozialkunde und diese zu lesen ist eine Bereicherung für jene, die im pädagogischen und psychologischen Bereich tätig sind oder es werden wollen.

Ob die Autorin das Panorama der verschiedenen Lebensläufe fortsetzen wird, bleibt abzuwarten. Vielleicht folgt sie dem Beispiel von Barbara und Winfried Junge, die mit dem Film „Die Kinder von Golzow“ ein spannendes filmisches Dokument deutscher Befindlichkeiten schufen.

Das Buch ist mit Fotos illustriert und enthält ein Nachwort von Astrid von Friesen, das sich auf das Weltwissen der Siebenjährigen bezieht.

(SG)

LEKTÜREEMPFEHLUNGEN FÜR DIE PRIMARSTUFE

Gundula Ihlefeldt (Hrsg.)

Mit Spürnasen unterwegs

Geschichten von Schülerinnen und Schülern der Erich-Kästner-Schule in Haldensleben für den Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V.

dorise-Verlag, Erfurt 2015

ISBN: 978-3-942401-77-7

Die Pädagogin und Autorin Gundula Ihlefeldt war im Jahr 2014 als Schulschreiberin in der Erich-Kästner-Grundschule in Haldensleben im Herzen Sachsens-Anhalts tätig. Im dorise-Verlag ist nun ein kurzweiliges Buch mit Geschichten von Kindern rund um Freundschaften, sprechenden Tieren, Ferien, Kriminalfällen, Begegnungen mit und in der Natur, Weihnachten und vieles andere mehr erschienen.

Dem Buch vorangestellt ist ein Vorwort der sachsen-anhaltinischen Autorin, in dem sie nicht nur beschreibt, wie sie zur Schulschreiberin geworden ist, sondern das außerdem ein beeindruckendes von Marion Krause verfasstes Schulschreiberlied enthält. Gundula Ihlefeldt beschreibt das Geschichtenschreiben mit den neun- und zehnjährigen SchulschreiberInnen als einen sinnlichen Vorgang: „mit Kindern Ideen finden, riechen, hören, sehen, schmecken – aufspüren und ihnen Leben einhauchen“ (S. 4). Somit wird deutlich, warum das Buch den Titel „Mit Spürnasen unterwegs“ trägt. Ebenso ist deutlich, dass für das Geschichtenerfinden wache Sinne gebraucht werden und gerade dies ist allen Texten in dem Buch anzumerken. Die jungen AutorInnen erweisen sich als aufmerksame BeobachterInnen ihrer Umwelt, wenn sie wie zum Beispiel Justeen in ihrem Text vom Leben als Sonnenblume berichten. Jacob und Nicky erzählen eine Geschichte aus dem Leben eines kleinen Igels, der so manche Gefahr meistern muss. Lisbeth und andere kleiden ihre Beobachtungen der Natur sogar sprachlich gekonnt in Gedichtform ein.

Die AutorInnen zeigen sich aber nicht nur als genaue BeobachterInnen der Natur, von Festen und Bräuchen, sondern auch als aufmerksame LeserInnen. Vor allem in dem Kapitel „Es war einmal...“ finden sich viele verschiedene Spuren anderer Texte, die die Kinder aber nicht einfach adaptierten, sondern kreativ mit ihnen umgingen. So wie es Lena und Sarah in ihrer Erzählung vom kleinen süßen Fuchs taten. Hier ist er nicht listig, wie so oft in der Fabel, sondern hilfsbereit und bringt ein kleines verletztes Küken zu seinen Verwandten, anstatt es zu fressen. Tiere und Menschen können in den Texten der Kinder, wie auch in Märchen, einander verstehen und helfen sich gegenseitig, wie der Prinz und der Mäuserich in der Geschichte von Philip und Linus.

Neben dem Spiel mit Inhalten und Geschichtenmustern merkt man den Texten auch den vergnüglichen Umgang mit der Sprache an, wenn z. B. der Sprachspieler Ole eine Fußballgeschichte mit dem Hund Mopsklaus erfindet. Natürlich wird Deutschland wie im wahren Leben auch hier Fußballweltmeister.



Schließlich sind die Texte Einblicke in die Lebenswelt der Kinder, ihre Wünsche, die vermutlich stellvertretend für alle Kinder stehen; wie in Sarahs Geschichte der Wunsch eines Kindes nach einem Weihnachtsbaum. Oder, wenn die Kinder von Ferien berichten, wie Isabel von der Begegnung mit einem Marder. Schließlich kommt sogar echte Tatortspannung mit Entführungsfall und SEK-Einsatz in Jonnys Geschichte auf.

Besonders gelungen sind die farbigen Illustrationen, die sich zu manchen Texten finden lassen, z. B. von Keanu.

In dem kleinen Buch, das nur 75 Seiten umfasst, findet sich somit eine beeindruckende Textvielfalt. So reichhaltig wie das Leben am Ende der Grundschulzeit, so reichhaltig sind die Texte der Kinder. Gundula Ihlefeldt ist es als Schulschreiberin gelungen, die Sinne der Kinder zu schärfen, genau zu beobachten, sich in andere und anderes hineinzusetzen, zu berichten von Eigenem und Fremdem. Dabei zeigt sich in den Texten eine große Sensibilität für die Sprache der jungen AutorInnen. Hier liegt ein Buch vor, das neugierig macht, auf die Welt der Kinder, ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Entdeckungen und das auffordert, selbst zu einer Spürnase zu werden.

(SZ)

+++++

Jürgen Jankofsky, Eva Maria Kohl und Diana Kokot (Hrsg.)

Rezept zum Glückhsein – Texte schreibender Schüler

dorise-Verlag, Erfurt 2015

ISBN: 978-3-942401-76-0

Schreiben ist nicht nur Kulturtechnik, schreiben ist Alltagsbewältigung, Weltaneignung und Selbstbegegnung. Wer schreibt, verarbeitet die erlebte Wirklichkeit in den Formaten und Strukturen der Sprache. Das Gewusste verändert sich dabei, wird sprachlich überformt und literarisch erschlossen; Erkenntnis steckt im Schreiben ebenso wie die Erfahrung, in der schreibenden Auseinandersetzung mit der Welt ihre Eigentümlichkeiten neu sehen zu lernen. Das Rezept zum Glückhsein kann daher doppelt gelesen werden: als fertiger Text, der ein Rezept bietet und als Praxis des Schreibens, die in der sprachlichen Bewältigung der Wirklichkeit einen Schlüssel zu ihrem Verständnis bereit hält. Glückhsein und glücklich schreiben sozusagen.

Diese erkenntnisträchtige Funktion des Schreibens findet sich in kindlichen Texten in einer großen Vielfalt und Breite. Mal sind es die vordergründig so leichtfüßigen Sprachspiele, die scheinbar unbedarft mit Sinn und Unsinn spielend gestalten. So zum Beispiel der erste Text des vorliegenden Buches, ein Kurzgedicht von Julia Carolin Prause aus einer 2. Klasse in Alsleben, die schreibt:



*Wärmer
 Oh nein!
 Mein schöner Schneemann
 Einfach weggespült – schade!
 Frühling!*

Die elementare Erfahrung wird hier in einer persönlichen Begegnung von eigenem Winterprodukt und neuer Wetterlage ausgearbeitet. Der Übergang als unvereinbares Elementarphänomen wird im Vergang des Schneemanns versprachlicht, der im gleichen Atemzug aber den erfreuten Zuruf auf die neue Jahreszeit zulässt. Auch die 18jährige Adina Heidenreich schreibt über Erfahrungen und ihre emotionale Qualität; und sie tut dies ebenfalls in der Form des Kurzgedichts:

*Die Melancholie ist eine Katze,
 sie springt durch das halboffene Fenster
 ins Haus, hinterlässt ihre Spuren
 in den Gängen
 erobert sanft jeden Raum
 und legt sich mir so fest auf die Brust,
 dass ich glaube, ich müsste ersticken.*

Solche und ganz andere Texte finden sich in der vorliegenden Anthologie, die wieder zum alljährlichen Schreibaufruf des Friedrich-Bödecker-Kreises in Sachsen-Anhalt e. V. unter dem offenen Motto „Unzensiert und unfrisiert“ entstanden ist. 5250 Texte wurden eingesandt und von einer Jury begutachtet. Viele der Kinder und Jugendlichen konnten zu einer Schreibwerkstatt eingeladen werden und viele Texte finden durch die Veröffentlichung in diesem Buch eine Würdigung. Und auch die nicht veröffentlichten Texte sind nicht verloren. Sie gehen in das Archiv für Kindertexte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Die ausgewählten Texte im vorliegenden Buch zeigen die Vielfalt der kindlichen Phantasie und eines Sprachgebrauchs, der mit jeder Generation neu ausgestaltet, doch immer in den Traditionen der Literatur verankert neu sichtbar wird. Begleitet werden die Texte von ausdrucksstarken Linoldrucken von Kindern der Grundschule Rasberg in Zeitz.

So bietet das vorliegende Buch Anregungen zur persönlichen Lektüre, aber auch Anregung für eigene Schreibprozesse und die Arbeit in der Schule. Viel Spaß damit!

(MR)

Eva Maria Kohl (Hrsg.)

Märchen von den Dingen

Die Schulschreiberkinder in Laucha
 Unter Mitarbeit von Sascha Zielinski
 Hasenverlag Halle an der Saale, 2015
 ISBN: 978-3-945377-13-0

Dr. Eva Maria Kohl, 1947 in Dresden geboren, hat lange freiberuflich als Autorin gearbeitet und Schreibwerkstätten mit Kindern geleitet. Von 1998 bis 2014 war sie Professorin für Grundschuldidaktik/Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dort hat sie auch das „Archiv für Kindertexte“ gegründet, das mit ca. 100.000 Texten von Kindern aus unterschiedlichen Zeiten und Ländern ein einzigartiger Schatz ist. Eva Maria Kohl verfasste zahlreiche eigene

Kinderbücher, Hörspiele, Erzählungen und Bilderbücher und beschäftigt sich im wissenschaftlichen Kontext mit dem Kreativen Schreiben und seinen Formen der Inszenierung.

Geschichten kann man überall finden, so die These Eva Maria Kohls. Sogar in einer Schule, sie „verstecken sich im Papierkorb, warten auf dem Schulhof, hocken unter der Treppenstufe oder im Schulranzen. Man muss sich nur ein klein wenig Zeit nehmen und stehenbleiben. Dann kann man sich selbst eine Geschichte einfangen.“ (S. 66) So lautet das Credo am Ende des Buches der „Märchen von den Dingen“ und es sind tatsächlich ganz alltägliche Dinge und märchenhafte Figuren, die Ausgangspunkte und Schreibanlässe für die Kinder des Schulschreiberprojektes an der Friedrich-Bödecker-Grundschule in Laucha wurden. Im vergangenen Jahr hat Eva Maria Kohl gemeinsam mit Sascha Zielinski (Doktorand und Mitarbeiter im Arbeitsbereich Deutsch/Grundschule an der MLU) regelmäßig mit einer Schulschreibergruppe der Grundschule gearbeitet. Dort haben sie mit alltäglichen Dingen – Knöpfen, Stühlen, Spiegeln oder Schulsachen – die Kinder zum Geschichtenschreiben angeregt. Die Ergebnisse kann man in dieser sehr ansprechenden Anthologie bewundern. Viele Fotos von Eva Maria Kohl begleiten die Kindergeschichten, in denen häufig ungewöhnliche Figuren wie der Patronenzwerg, der Bücherregalzauberer oder der Tischkönig eine Rolle spielen. Hier merkt man auch schon die märchenhaften Anklänge, die auch in den Geschichten selbst zum Tragen kommen und von den Kindern selbstverständlich genutzt werden. So bittet beispielsweise der König die Frau Lila Lavendel mit einer Ankreuzliste („Ja/Nein. Kreuze an.“) auf sein Schloss zu kommen. Und Clara schreibt in ihrem Text „Und wenn sie nicht vergisst anzukreuzen, dann lebt sie heute auf einem Schloss.“

Insgesamt handelt es sich bei diesem Buch in vielerlei Hinsicht um einen kleinen Schatz. Zum einen sind es die sorgsam ausgewählten Texte der Kinder, die von ungewöhnlichen Begegnungen und Freundschaften erzählen. Zum anderen sind es aber auch die Begleittexte und Fotos, die das Buch zu einem außergewöhnlichen, didaktischen Schatz mit Anregungen zum kreativen Schreiben von Geschichten für Lehrer und Lehrerinnen werden lassen. Das Buch ist somit sicher nicht nur für das Archiv für Kindertexte eine Bereicherung.

(AR)



Leseproben:

Er ist groß wie ein Haus und wird ganz alt.

Er ist schön und im Herbst ist er so bunt wie ein bekleckstes Blatt Papier.

(der Baum)

Lisa Brzezicha

Aufpassen: Auslaufgefahr

An einem Montag verliebte sich der Tischkönig in den Patronenzwerg. Der Tischkönig wusste, dass der Patronenzwerg Bücher liebt. Also machte er sich auf den Weg ein Buch zu kaufen. Der Tischkönig übergab das Buch ehrenvoll mit einer Karte. Da stand drauf: „Lieber Patronenzwerg, können wir was Essen gehen? Wenn ja, ruf mich an unter Telefonnummer 13792.“

Aber der Patronenzwerg war traurig, denn er lief aus. Er hatte eine gute Idee: „Ich stecke mir einen Stöpsel rein in mein Loch und schon laufe ich nicht mehr aus.“

Sie trafen sich oft und dann heirateten sie.

Cornelius Schulze

+++++

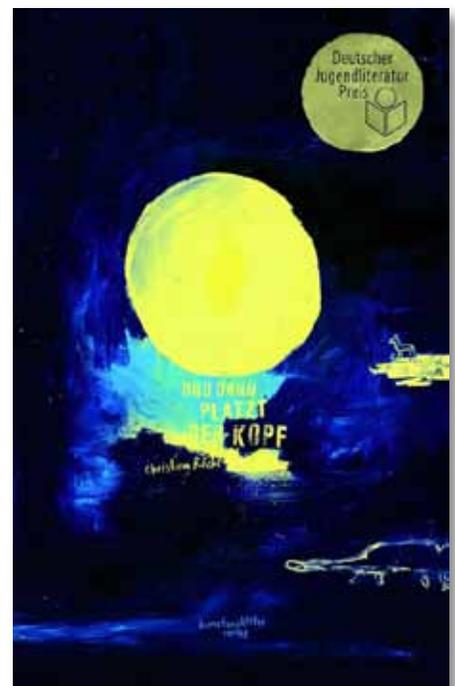
Christina Röckl

Und dann platzt der Kopf

kunstanstifter Verlag, Mannheim 2014

ISBN 978-3-942795-19-7

Was ist die Seele? Wer sich bereits mit dieser Frage beschäftigt hat, weiß, dass deren Beantwortung schwierig ist, denn bei einem derart komplexen Thema ist eine unendliche Vielfalt von Deutungen möglich. Antworten von Kindern auf diese Frage findet man in einem großformatigen Bilderbuch, auf dessen Cover sowohl auf der Vorder- als auch auf der Rückseite ein großer glänzender gelber Kreis vor einem dunkelblauen matten Hintergrund leuchtet – eine Gestaltung, die Aufmerksamkeit erregt. Christina Röckl, die heute in Leipzig lebt und arbeitet, hat sich 2013 für die Abschlussarbeit ihres Studiums an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle mit ca. 200 Kindergarten- und Grundschulkindern auf die Suche nach der Seele begeben. Viele Minuten Gespräch hat sie aufgezeichnet und aus diesem Textmaterial markante Formulierungen für das Buch „Und dann platzt der Kopf“ ausgewählt. Die Aussagen der Kinder, die in Großbuchstaben des Alphabets gestempelt sind, hat die Künstlerin mit Bildern, die Elemente von Kinderzeichnungen aufgreifen, illustriert. Es sind farbenprächtige, aber auch ziemlich düstere Darstellungen, die die kindlichen Vorstellungen von der Seele aufgreifen und eindrücklich umsetzen.



Auf den ersten Seiten des Sachbuches wird die Seele im Mond (SEELE LEBT IM MOND) gesucht: ein Pferd blickt zum Mond, ein gelbes Krokodil fliegt über einen schwarzblauen Hintergrund, gelbe Mondgesichter sind zu sehen. Dann geht die Perspektive durch ein Fenster hindurch (DIE SEELE LEBT BEI UNS) und man blickt auf ein in der Badewanne liegendes Skelett. Der Blick verlagert sich zum Menschen hin.

SEELE SITZT UNTER DER HAUT.

WENN MAN SICH AN HALS FASST UND HOHE TÖNE MACHT, DANN KANN MAN SEINE SEELE SPÜREN. ABENDS FLIEGT DIE SEELE AUS EINEM RAUS UND DESHALB SCHLÄFT MAN AUCH WIE TOT, STIRBT ABER NICHT. ABER IN DER NACHT GEHST DU DOCH MANCHMAL AUF TOILETTE! NA; DANN KOMMT SIE MAL KURZ ZURÜCK! UND DANN? DANN PLATZT DER KOPF.

(Diese komplexere Antwort gab dem Buch auch den Titel.)

In der Mitte des Buches gibt es eine ausklappbare Doppelseite. Man sieht ein großes Gerippe, es liegt auf dem Rücken und scheint zu schlafen. Dahinter ist ein Universum dargestellt, in dem Planeten und grüne Kugeln neben kleinen Gespenstern schweben. Dieses Bild ist verbunden mit der Frage: SIND GEFÜHLE DIE SEELE?

Das Buch endet mit der Frage nach dem Verbleib der Seele, wenn der Mensch gestorben ist. Gestalterisch endet das Buch wie es begonnen hat – gelb umrandete Gespenster, Krokodile und andere Figuren auf schwarzblauem Grund sowie der letzten Deutung SEELE MACHT BUMM.

Die verschiedenen Sichtweisen der Kinder ermöglichen es, dass beim Leser bzw. Betrachter eigene Gedanken und Welten zu diesem Thema mit seinen philosophischen, ethischen und religiösen Aspekten entstehen können. Die expressive künstlerische Gestaltung des Buches ist ungewöhnlich, sie verlässt gewohnte Formen und regt dadurch zum Nach- und Weiterdenken, Weitermalen an. Auch wenn das Betrachten der Geister- und Knochenwesen mit ihren schwarzen Augenhöhlen im ersten Moment irritierend sein kann, die Bilder allesamt faszinieren. Sprache und Bilder bilden in diesem Buch eine gelungene Verbindung. Christina Röckl ist es gelungen, Kindern einen verständlichen Zugang zu diesem komplexen Thema zu vermitteln. Und so kann ich dieses Buch für den Einsatz sowohl im Deutsch- wie auch im Kunstunterricht sowie im Religions- und Ethikunterricht der Grundschule nur empfehlen.

'Und dann platzt der Kopf' ist ein ungewöhnliches, vielleicht sogar verstörendes Sachbuch, das die Grenzen der Sparte erweitert und deshalb auch zur Auseinandersetzung mit der Form auffordert, in der Informationen vermittelt werden können“. So begründet die Kritikerjury ihre Wahl des diesjährigen Gewinners in der Kategorie Sachbuch des Deutschen Jugendliteraturpreises.

(SG)

LEKTÜREEMPFEHLUNGEN FÜR DIE SEKUNDARSTUFEN

Edward Militonyan und Jürgen Jankofsky (Hrsg.)

Verleugnet – Vergessen?

Writers Union of Armenia (WUA) und Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V.

dorise-Verlag, Erfurt 2014

ISBN: 978-3-942401-75-3

Im Schuljahr 2013/14 erfolgte durch den Friedrich-Boedecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V. und der Writers Union of Armenia (WUA) ein Schreibauftrag an die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Land Texte zu dem Thema „Nie wieder Völkermord!“ zu verfassen. In dem Aufruf wurde auf den Genozid an den Armeniern und auf die Bedeutung der Völkermordkonvention von 1948 verwiesen. Die Texte der Heranwachsenden sollen dahingehend auch die Erwachsenen überzeugen, sich stets für die Prävention von Völkermord und Kriegen einzusetzen. Sie drücken aus, wie sich die kommende Generation in ihren Ängsten, Träumen, Kritiken oder Erwartungen mit den historischen Ereignissen und den aktuellen Bewertungen auseinandersetzt. Es geht um das Erinnern und die Bereitschaft, dafür einzutreten, dass staatliche Gewaltverbrechen nicht weiterhin geleugnet werden.

Die aussagekräftigsten Texte wurden in das 2014 veröffentlichte Lesebuch „Verleugnet – Vergessen?“ aufgenommen und durch Lesungen der jungen Autoren und Mentoren, u. a. im Rahmen der armenischen Kulturtag in Magdeburg und Halle einem breiten Publikum vorgestellt. Alle Texte sind im *Archiv für Kindertexte* der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg hinterlegt.

Die in dem Lesebuch vereinten Stimmen der Kinder und Jugendlichen in Gedichten, Essays, Geschichten oder Berichten, regen zu weitergehenden Diskussionen zwischen den Kulturen an. So berichten einzelne Autorinnen und Autoren vom Schüleraustausch auf der Grundlage einer Schulpartnerschaft zwischen der Mittelschule Sardarapat in Armenien und der Sekundarschule Johann Christian Reil in Halle: Im Jahr 2014 fuhren die deutschen Schülerinnen und Schüler nach Armenien, hospitierten in verschiedenen Klassenstufen, lernten das Leben in einem Dorf kennen und gewannen Einblicke in die kulturelle Vielfalt des Landes. Im Gedenken an den Völkermord beschäftigten sich die deutschen und armenischen Schülerinnen und Schüler mit dem Wirken von Armin T. Wegner. Als Sanitätssoldat im Ersten Weltkrieg dokumentierte er trotz Verbot fotografisch den Todesmarsch der Armenier von 1915. Von der Exkursion in Armenien wird hier ein Auszug aus den Erlebnissen einer deutschen Schülerin vorgestellt: *„Zusammen mit unseren armenischen Gastkindern haben wir an unserem Projekt „100. Jahrestag vom Genozid an den Armeniern“ gearbeitet. Passend zu dem Thema sind wir zu dem Genozidendenkmal in Jerewan gefahren. Dort haben wir uns alle bei den Händen gefasst, und dann wurde es sehr emotional. Etwas Besonderes waren auch die Busfahrten,*



ganz anders als hier. Es wurde laut Musik gehört und getanzt. Überhaupt war es in Armenien ziemlich witzig. Wir haben sehr viel gelacht. Ich werde auf jeden Fall wieder hinfahren. Armenien kann ich jedem nur empfehlen.“

Ein armenischer Schüler schreibt in seinem Essay einen Appell zum Gedenken an den Genozid an seinen Vorfahren und ruft zur Versöhnung auf: „*Heute ist der 24. April. Das Aufsatzschreiben habe ich immer wieder verschoben, nun aber, an diesem Tag, bekommt das Thema eine Dringlichkeit. Heute, nach fast 100 Jahren, beschäftigt sich unsere Generation mit der blutigen Seite der armenischen Geschichte. Dabei erfüllen uns nicht etwa Hass- oder Rachegefühle, sondern im Gegenteil, wir haben Mitleid mit der heutigen türkischen Regierung und mit den Türken, die sich aus der Verantwortung herausstehlen. ... Der Schmerz, die Trauer, die mein Volk erlebt hat, sollen niemandem auf der Welt widerfahren. Daher sage ich mit ganzer Kraft: Nie wieder Völkermord!“*

Für Schülerinnen und Schüler ab Schuljahrgang 9 können diese Texte ein motivierender Einstieg für eine Unterrichtsstunde sein. Gemäß dem Lehrplan der Sekundarschule für Sachsen-Anhalt im Fach Deutsch (2012) ermöglichen diese „*Lektürebeispiele aus Gegenwart und Vergangenheit eine generationenübergreifende Betrachtung und vermögen auch Einblicke in die Kultur anderer Länder ...*“

Armenuhi Drost-Abgarjan, Jürgen Jankofsky und Edward Miltonjan (Hrsg.)

Eine Handvoll Asche

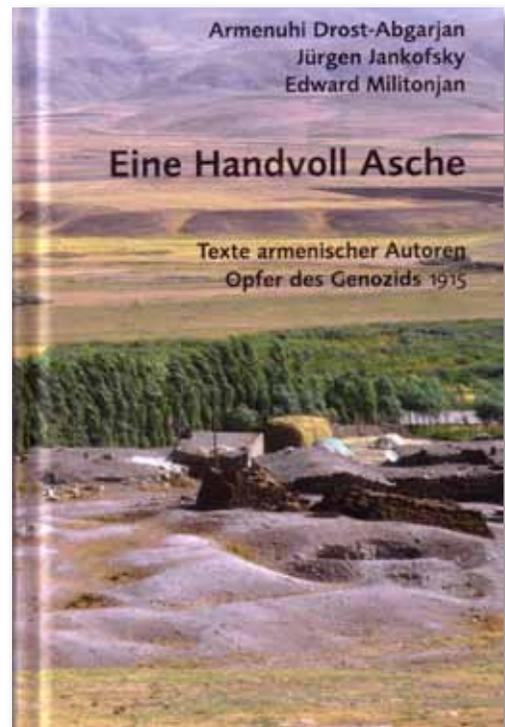
herausgegeben für den armenischen Schriftstellerverband, das MESROP-Zentrum für Armenische Studien Halle und den Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V.

dr. ziethen verlag, Oschersleben 2015

ISBN 978-3-86289-100-9

Im Jahr der Erinnerung wurden ebenso Texte armenischer Autoren, die bereits 1915 Opfer des Genozids wurden, in der Anthologie „Eine Handvoll Asche“ erstmalig in deutscher Sprache veröffentlicht. Sie wurden herausgegeben vom armenischen Schriftstellerverband, dem Friedrich-Bödecker-Kreis Sachsen-Anhalt e. V. und dem MESROP-Zentrum für Armenische Studien Halle. Das Zentrum wurde nach dem heiligen Mesrop benannt, welcher mit seinen Schülern im 5. Jahrhundert n. Chr. das noch heute benutzte armenische Alphabet entwickelte und damit die Grundlagen der schriftlichen Kultur Armeniens legte. Die Arbeitsstelle wurde 1998 als Teil der Stiftung LEUCOREA an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gegründet, u. a. mit dem Ziel der interdisziplinären Erforschung der armenischen Kultur und Geschichte in internationaler und ökumenischer Zusammenarbeit. Direktorin ist derzeit Frau Prof. Dr. Armenuhi Drost-Abgarjan vom Orientalischen Institut der Universität. Gründungsdirektor war der 2010 verstorbene Theologe Prof. Dr. Dr. h.c. Hermann Goltz, welcher sich langjährig für das Gedenken an den Genozid einsetzte.

Auf der Einbandrückseite des Buches steht die programmatische Einordnung der Anthologie: *“Dieser erste derartige deutschsprachige Sammelband der hingemordeten armenischen Schriftsteller soll wie ein nie verstummender Glockenturm aus tausend poetischen Mahnglocken vor weiteren Genoziden und deren Leugnung warnen.“* Die Herausgeber setzen zehn in Vergessenheit geratenen armenischen Autoren mit



der Textsammlung ein „Denkmal“ und wollen wie die Schülertexte aus „Verleugnet – Vergessen? ebenso zum Nachdenken und Dialog über das Thema Genozid anregen. Die Veröffentlichung enthält neben den Texten biographische Angaben zu den Autoren und Hinweise zur historischen Situation des Jahres 1915 im Osmanischen Reich, einschließlich einer Beschreibung der Nacht vom 24. zum 25. April, wo in der Hauptstadt Konstantinopel mehrere hundert armenische Intellektuelle verhaftet und danach zum größten Teil exekutiert wurden. Dies war der Ausgangspunkt der geplanten Vernichtung der Armenier.

Erschütternd, bedrückend und eindringlich sind die Gedichte des Dichters Siamanto (Begründer der „Poesie des Verbrechens“), der in seiner Lyrik die bereits am Ende des 19. Jahrhunderts durch Sultan Abdul-Hamid verantworteten Massaker an der armenischen Bevölkerung verarbeitete. Sein Gedicht „*Mein Vaterhaus, nur eine Handvoll Asche*“ ist eine Erinnerung an seine Kindheit und wurde zum Titel der Anthologie. Einige Texte schildern ebenso Natureindrücke von der armenischen Heimat der Autoren und werden damit zu Stimmungsbildern einer „vergessenen“ Kulturlandschaft.

Insgesamt sind die Texte des Buches vorrangig in der Oberstufe und für junge Erwachsene nutzbar, da inhaltliche Darstellung und Sprache literaturhistorische und -ästhetische Kenntnisse des Lesers für das Verständnis voraussetzen. Für eine Buchbesprechung seitens der Lehrkraft sind Gespür und Verantwortung bei der Auswahl geeigneter Gedichte, Erzählungen oder Schilderungen für die jeweilige Altersgruppe erforderlich. Es ist eine Bereicherung, sich als literaturbegeisterter und historisch interessierter Leser in Bezug auf das aktuelle Erinnern der Ereignisse von 1915/16 diesen „vergessenen“ Texten in der Übersetzung und Nachdichtung zu nähern.

Siamanto

Blutige Briefe einer Freundin

Nachdichtungen und Nachwort von Wilhelm Bartsch

Übersetzung von Armenuhi Drost-Abgarjan

dr. ziethen verlag, Oschersleben 2015

ISBN 978-3-86289-112-2

Im Jahr des Gedenkens der Gewaltverbrechen an den Armeniern während des ersten Weltkrieges wurde eine armenisch/deutsche Gedichtsammlung in einer Nachdichtung vom halleischen Autor Wilhelm Bartsch herausgegeben. Es handelt sich um das Werk von Siamanto „**Blutige Briefe einer Freundin**“. Der Gedichtzyklus beschreibt ungeschminkt die grausamen Verbrechen an Frauen, Männern und Kindern des armenischen Volkes bereits unter dem türkischen Sultanat um 1896 und 1909.

Das ungeheuerliche Morden von Menschen wird in den Gedichten in eindringlichen Bildern dargestellt und lässt den Leser erschauern. Diese „Poesie des Verbrechens“ ist keine einfache Lektüre und ist eher mit Schülerinnen und Schüler der Oberstufe oder Jugendlichen ab 16 Jahren zu behandeln. Hier bedarf es eines hohen Einfühlungsvermögens der Lehrkraft, behutsam eine Auswahl von Gedichten zu treffen und vor dem Hintergrund der teils unvorstellbar geschilderten Grausamkeiten, die lyrischen Bilder mit den Lernenden zu erschließen und für die Gegenwart zu deuten.

Wenn man aktuell an die vielen Mordtaten der ISIS-Kämpfer und des sogenannten „islamischen Staates“ denkt, wird jedem humanistisch gesinnten Menschen schnell klar, dass auch damals den Armeniern kaum



beschreibbares Leid angetan wurde. Leider gerieten und geraten auch heute aufgrund immer wieder neuer Tragödien, Gemetzel und Gräueltaten auf unserer Erde, viele dieser Gewaltverbrechen schnell in Vergessenheit. So wie es auf der erste Seite dieser Nachdichtung Bertolt Brecht in seinen Versen „*Wenn die Untat kommt, wie der Regen fällt*“ eindringlich zum Ausdruck bringt:

*„Als zum ersten Mal berichtet wurde,
dass unsere Freunde langsam geschlachtet werden,
war da ein Schrei des Ersetzens. Da waren Hunderte geschlachtet.
Aber als tausend geschlachtet waren und des Schlachtens keine Ende war,
bereitete sich Schweigen aus ...“*

Literatur und Kunst treten für das Nichtvergessen ein, rütteln uns wach und erinnern uns immer wieder daran, dass wir das Unrecht, die Verfolgung und den Völkermord benennen und diese Verbrechen gegen Menschlichkeit anklagen und dagegen aufbegehren müssen. Die vorliegende Dichtung mit den eindrücklichen Bildern von Bruno Raetsch leistet dafür einen künstlerisch wertvollen Beitrag. Auch über das Jahr der Erinnerung an den Völkermord an den Armeniern hinaus wird dieser Gedichtzyklus junge Erwachsene und Lehrkräfte berühren und aufwühlen.

(FK)

+++++

Heiko Fiedler

Inseln im Fluss

Mit einem Essay von Eva Scherf

Verlag Janos Stekovics, Wettin-Löbejün OT Döbel 2015

ISBN 978-3-89923-348-3

Ein Bildband als Lese-Futter? Aber sicher – denn auch Bilder besitzen ihre eigene Sprache, die verstanden werden will, auch wenn uns das in der visuellen Flut des Alltags überflüssig erscheinen mag. Doch der hallesche Fotograf Heiko Fiedler (Jahrgang 1968), der im renommierten Kunstverlag Janos Stevics nun erstmals seine sensiblen An-Sichten publizieren kann, macht nachhaltig deutlich, dass es in unserem Alltag mehr zu entdecken gibt als uns omnipräsente Bildschirme, Hochglanzpostkarten oder Werbeästhetik vor Augen führen. Dass die hallesche Peißnitzinsel, das wohl nicht nur Hallensern bekannte Naherholungsgebiet zwischen den Saalearmen (und damit zwischen der Alt- und der Neustadt gelegen), der Ort dieser Entdeckungen ist, erscheint fast zweitrangig, geht es doch weniger um das *Was* des Gezeigten als vielmehr um das *Wie* des Sehens!

Im einleitenden Essay, den Eva Scherf verfasst hat, wird darauf verwiesen, dass in Fiedlers Fotografien „Natur und Landschaft ... zum Spiegel der Seele“ werden, der Fotograf selbst also eingeschrieben ist in



diese Bilder, die das Alltägliche, das Gewöhnliche in etwas Besonderes verwandeln, das auf Geheimnisse unter der Oberfläche des Sichtbaren hindeutet. Als Betrachter werden wir eingeladen zu assoziationsreichen Reisen in die Tiefe der Räume, die vor dem Objektiv der Kamera häufig verschwimmen, sich im Nebel auflösen, ihre definierten Konturen aufgeben zugunsten möglicher Deutungen, an denen wir ebenso beteiligt sind wie der Künstler selbst. Heiko Fiedler ist ein Künstler, zweifellos, und das dafür erforderliche Handwerk beherrscht er außerdem. Und Fiedler kann etwas, was den meisten heutzutage sehr schwer fällt: Er kann warten. Auf den richtigen Moment, auf den stimmigen Lichteinfall, auf das Ereignis, das die Szene verändert und in Spannung versetzt. Hier könnte der Unterricht ansetzen mit einem kunstästhetischen Projekt, das nicht das massenhafte Knipsen, das inflatorische Füllen von Speicherkarte mit digitalen Schnappschüssen zum Ziel hat, sondern die dem Betätigten des Auslösers vorausgehende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, die immer auch die Auseinandersetzung mit sich selbst einschließt und nach Antworten auf die Frage sucht, warum gerade *dieses* Motiv gerade so gezeigt werden soll. Sicher, das ist ein hoher Anspruch für den Unterricht, doch als Kunstlehrerin oder -lehrer sollte es möglich sein, mit interessierten Schülern diesen ruhigen, aufmerksamen und reflektierten Blick, der Außen- mit Innensicht verbindet, zu üben – eine *Schule der Wahrnehmung*, die auch der Medienkompetenz des Einzelnen zugutekommen dürfte. Und dass sich ausgehend von Fiedlers Bildern Brücken schlagen lassen zur künstlerischen Romantik, zum gestaltenden wie zerstörenden Einfluss des Menschen auf die Natur, zu Fragen der ikonographischen Ästhetik – das wird dem aufmerksamen Betrachter nicht entgehen. Insofern unterscheidet sich dieser Bildband wohltuend von der touristisch ausgerichteten Massenproduktion, die Heiko Fiedler wohl auch gar nicht bedienen könnte. „Ich halte Geschichten und Illusionen fest“, schreibt er in seinem kurzen Nachwort. „Ich verträume mich in den Moment. Ich mag den Nebel, der die Hintergründe verschleiert, der Dinge erst dann erscheinen lässt, wenn man sich ihnen nähert.“ Diese behutsame, sensible Annäherung (die immer auch eine Annäherung an sich selbst ist) könnte ein hohes Bildungsziel sein; herausfordernd, aber auch lohnend!

(PDB)

Jürgen Jankofsky und Ulrich Kneise

Spergauer Lichtmeß

Eine Zeit-Reise

Mitteldeutscher Verlag, Halle 2015

ISBN 978-3-95462-440-9

Eine Gemeinde des Saalekreises befindet sich jedes Jahr am ersten Sonntag im Februar im Ausnahmezustand. In Spergau wird am Sonntag nach Mariä Lichtmess (2.2.) ein großes Volksfest gefeiert – die Spergauer Lichtmeß. Erste verbrieftete Hinweise auf diesen alten Brauch finden sich in der Ortschronik von 1688, doch die Wurzeln dieses Brauches reichen wohl viel weiter zurück. So heißt es in der facettenreichen Publikation, die sich auf die Spurensuche dieser Tradition be gibt und damit auch gleichzeitig eine Zeitreise unternimmt, auf S. 9 „*Im Ganzen könnte die Spergauer Lichtmeß heute ein Konglomerat von (kultischen) Spiel-Rudimenten und Inszenierungen von Begebenheiten sein, die im Laufe der Geschichte ihre Bedeutung im Dorf hatten.*“ Mit dem christlichen Fest Mariä Reinigung hat die Spergauer Lichtmeß jedoch nichts zu tun. Es wird der Winter symbolisch ausgetrieben und der Frühling begrüßt. Die gesamte Ortschaft identifiziert sich mit diesem Fest, man singt, tanzt, isst und trinkt miteinander. „*Lichtmeß ist das Fest der Spergauer. Gäste sind willkommen. Bierzelte, Bratwurstbuden und dergleichen wird man nicht finden. Nach wie vor steht hier nicht der Kommerz im Mittelpunkt, sondern das Brauchtum.*“ (S. 14)

Die Lichtmeß folgt genau festgelegten Ritualen, die von Generation zu Generation weitergegeben werden. Frühmorgens ab vier Uhr wird mit lautem Gejohle und Geschrei zur Lichtmeß geweckt. Gegen sechs Uhr versammeln sich die Mitglieder der Lichtmeßgesellschaft, die streng hierarchisch geordnet ist, im Saal des Gasthofes. Mitglied kann nur werden, wer gebürtiger Spergauer, mindestens 14 Jahre alt, männlich und unverheiratet ist. Sechs volljährige, unverheiratete Frauen sind als Küchenmädchen die Partnerinnen der Lichtmeßältesten, der Küchenburschen. Gegen sieben Uhr beginnt mit Musik der Umzug durchs Dorf. Angeführt wird der Lichtmeßzug durch den Läufer. Das ist die auffälligste Gestalt der mehr als 20 Figuren des Zuges, die alle streng nach Vorschrift kostümiert sind. Alle Figuren werden in diesem Buch in Text und Bild (Schwarz-Weiß und Farbe, leider bisweilen ohne Datum versehen) vorgestellt und ausführlich beschrieben. Der frühlingbunte Lichtmeßläufer trägt die Wünsche und Hoffnungen für das kommende Jahr durchs Dorf. Sein Blumenschmuck und die bunten Bänder stellen das erwachende Leben und den Frühling dar. Schwarzmacher und Pritscher jagen Mädchen und Schaulustige durchs Dorf und beschmieren sie mit schwarzer Creme. Auch dies eine symbolische Vertreibung des Winters. Andere Lichtmeßfiguren ziehen im Dorf von Haus zu Haus, treiben Gaben ein, lassen vom Lichtmeßtrunk kosten, singen und tanzen. Mit jeder Figur verbindet sich eine bestimmte Symbolik und Aufgabe, sie alle sind verbunden mit der Austreibung des Winters. Seinen Abschluss findet die Spergauer Lichtmeß am Abend beim Tanz im Gasthof. Dass dieses Brauchtum nie verloren gegangen ist, Kriegsgeschehen Traditionsbewusstsein nicht auslöschten konnte, davon ist in den persönlichen Schilderungen ehemals aktiver Mitglieder der Lichtmeßgesellschaft zu lesen. Welchen Blick die jüngere Generation auf das Geschehen hat, davon zeugen die Texte von Viertklässlern.

Wie lebendig Brauchtum in Zeiten der Globalisierung sein kann, das zu vermitteln, ist dem in Leuna lebenden Schriftsteller Jürgen Jankofsky und dem Fotografen Ulrich Kneise aus Eisenach, mit diesem Buch ein-



JÜRGEN JANKOFSKY • ULRICH KNEISE

Spergauer Lichtmeß
Eine Zeit-Reise

drücklich gelungen. Eine Traditionspflege wie sie in Spergau gelebt wird, zeugt von einem Heimatgefühl ohne tündelnde Klischees. Die Förderung eines kulturellen Verständnisses durch die Vermittlung und die Auseinandersetzung mit Brauchtum, Tradition sowie landeskundlichen Besonderheiten, kann mit dieser Lektüre im Unterricht aller Schulformen unterstützt werden.

Das farbenfrohe und aufwendig gearbeitete Kostüm des Spergauer Läufers war in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts als Anschauung deutschen Brauchtums im Ethnologischen Museum in Berlin zu sehen. So hatte es das regionale und gar nicht museale Volksfest in die deutsche Museumslandschaft geschafft.

(SG)

+++++

Ludwig Schumann

Das kleine Liverpool

Große Musik und wunderbare Geschichten aus dem legendären Magdeburger Musikclub „Café Impro“

Magdeburgische Schriften 2

Ost-Nordost Verlag, Magdeburg 2015

ISBN 978-3-938247-04-4

Klingende Zeitgeschichte – das bietet dieses reich bebilderte Büchlein auf knapp 200 Seiten als Band 2 der Reihe „Magdeburger Schriften“. Ludwig Schumann (Jahrgang 1951), selbst eine wichtige Integrationsfigur für regionale Literaten und Musiker, hat es übernommen, dem zu DDR-Zeiten legendären Magdeburger Club „Café Impro“ pünktlich zum 50. Geburtstag ein fakten- und anekdotenreiches Denkmal zu setzen, das weit über den eigentlichen Gegenstand hinausweist. Mitte der 60er Jahre eröffnet, kurz bevor das so genannte „Kahlschlag-Plenum“ der SED im Dezember 1965 für eine beat- und kunst-unfreundliche Eiszeit sorgte, wurde das „Impro“ dennoch rasch zu einer der wichtigsten Kulturstätten außerhalb der Hauptstadt Ost-Berlin, eine Oase in der Provinz sozusagen. Schumann versammelt Erinnerungen und Gespräche mit Zeitzeugen in mehreren Rubriken: Die Macher von einst mit ihren „Intentionen“, die Musiker, die dort auf der Bühne standen, die Gäste, die sich den Zutritt zumeist hart erkämpfen mussten, denn am Einlass bildete sich stets die für die DDR-Mangelwirtschaft typische Schlange (und der Einlassdienst – das weiß man noch aus eigener Erfahrung – nutzte seine Privilegien gnadenlos und ziemlich unsozialistisch aus).

Vor allem die progressive Jazz-Szene gab sich im „Impro“ die Klinke in die Hand: Günter „Baby“ Sommer, Ulrich Gumpert, Uschi Brüning, Manne Krug, Axel-Glenn Müller, Konny Bauer, Wolfgang „Zicke“ Schneider, Klaus Lenz. Dazu natürlich – es war die große Zeit der Beatles und der Rolling Stones – die jungen Beatcompos (ja, so nannte sich das damals tatsächlich) der Region: die „Kellergeister“, die „Primaner“, die „Klosterbrüder“, später dann „Reform“, die „Gruppe Magdeburg“ oder „Juckreiz“. Aber auch die überregional berühmten Bands wie Renft, Puhdys, Panta Rhei, Engerling oder die City Rockband kamen immer



wieder gern hierher. Und auch internationale Größen konnte das Publikum im „Impro“ erleben, so etwa die drei großen B's der britischen Jazzszene: Chris Barber, Kenny Ball und Mr. Acker Bilk.

Über diese Statistiken hinaus gewinnt das Buch seinen Wert einerseits durch die subjektive Färbung der Erinnerungen, die das Alltagsleben in der DDR aus vielfältigen Perspektiven mit erstaunlichen Details und persönlichen Wertungen reflektieren. Andererseits offenbaren die eingestreuten Dokumente das „staatliche Interesse“ an dem, was da im „Impro“ abging: Faksimiles von Stasi-Akten, offizielle Dokumente der Kulturverwaltungen, Auszüge aus zeitgenössischen Medien und anderen Veröffentlichungen. Hinzu kommt die Fülle der Fotos, die den Text nicht nur bebildern, sondern ihre eigene grafische Sprache sprechen und zeigen, dass das „Impro“ damals wirklich nicht so weit entfernt von Liverpool lag, wie es die Geografie glauben machen will. Seit 2009 übrigens erinnert ein jährliches Sommerfestival als „Impro Revival“ an die große Zeit des Clubs, und jeweils mehr als tausend Gäste mehrerer Generationen wollen das erleben...

Für den Unterricht kann dieses quellenreiche Buch durchaus interessant sein, wenn es um die DDR-Kulturgeschichte geht, um die Rolle von Musik in Jugendkulturen, um Möglichkeiten und Grenzen jugendlicher Selbstverwirklichung in Zeiten staatlicher Reglementierung. Gerade für die fachübergreifende Projektarbeit ist es deshalb zu empfehlen, und eins sollte man dann keinesfalls vergessen: Die Musik dieser Zeit zu Gehör zu bringen, die inzwischen ja auf diversen Tonträgern verfügbar ist. Und Zeitzeugen, die im Buch reichlich zu Wort kommen, kann man schließlich auch einladen; Ludwig Schumann ist dazu sicher selbst gern bereit oder als Kontaktvermittler behilflich.

(PDB)

+++++

Klaus W. Hoffmann (Hrsg.)

Luna startet durch

Familiengeschichten von Schülerinnen und Schülern der Ganztagssekundarschule Sülzetal für den Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V.

dorise-Verlag, Erfurt, 2015

ISBN: 978-3-942401-78-4

Klaus W. Hoffmann studierte Betriebswirtschaft und war danach sieben Jahre in einem Rechenzentrum in Dortmund tätig. Seit 1981 arbeitet er als freiberuflicher Autor, Komponist und Musiker. Er schreibt hauptsächlich Gedichte, Lieder und Geschichten für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter, aber auch Belletristik für Erwachsene. Seine bekanntesten Lieder wurden auf zahlreichen Tonträgern und als musikalische Zeichentrickfilme in der Fernseh-„Sendung mit der Maus“ veröffentlicht. 1991 erhielt er für „Narrentanz und Hexenreigen“ (Patmos Verlag) den „Buch des Monats“-Preis der Akademie Volkach.

Die bewährte Schulschreiber-Tradition vom Friedrich-Bödecker-Kreis Sachsen-Anhalt e. V., unter Anleitung eines erfahrenen Autors Schüler und Schülerinnen kontinuierlich an das kreative Schreiben heranzufüh-



ren, wird nach erfolgreichen Projekten an Grundschulen nun auch an Sekundarschulen erprobt. Im Zentrum des Schulschreiber-Projektes der Sekundarschule Sülzetal stehen Familiengeschichten, die in mehrmonatiger Arbeit entstanden und nun mit diesem Büchlein vorliegen. Die 12 bis 15 jährigen AutorInnen wurden von Klaus W. Hoffmann begleitet und haben in 13 Geschichten beschrieben, was sie im Alltagsleben bewegt und beschäftigt: Begegnungen, Freundschaften, Familie und die Sehnsucht nach der Ferne werden in den Geschichten sehr individuell beschrieben: So versetzt sich Julien mit viel Phantasie als Protagonist nach Afrika und schildert, wie er im Kongo leben und zur Schule gehen würde. Jeffrey erzählt von der (Traum-)Begegnung mit Gespenst Tobi, das nach einem Umzug sein neuer bester Freund wird. Und Angelique gibt ihrer Feriengeschichte den Titel ‚Der schwimmende Gullydeckel‘, und malt mit ihren Worten ein Bild, ‚wie ‚das mit aller Kraft herauskommende Wasser ihn tanzen und schließlich durch die Luft fliegen ließ‘. In der letzten und längsten Geschichte ‚Ein verhexter Zirkus‘ ist es Elke, Lara, Lucas, Fabian und David gemeinsam mit dem Autor gelungen, ihre Ideen für eine gemeinsame Geschichte zu bündeln und ihre eigenen Schreibteile so in die Geschichte einzubinden, dass die aus der Ich-Perspektive erzählte Story wie aus einem Guss scheint. Frauke Trojahn hat die Zirkusgeschichte – und weitere Texte - um wunderschöne Zeichnungen ergänzt, die den Lesegenuss noch erhöhen. Die Projektfotos am Ende zeigen den Stolz der jungen AutorInnen und legen nahe, dass es mit diesem Projekt gelungen ist, bei ihnen die Begeisterung für das Schreiben zu wecken.

(SK)

+++++

Siegfried Maaß

Mäxchen und Pauline

Mit Illustrationen von Beate Danneil

EDITION digital Pinnow 2015

ISBN 978-3-95655-302-8

Siegfried Maaß, 1936 in Magdeburg geboren, ist nicht nur in Sachsen-Anhalt für seine wohlgestalteten realistischen Kinder- und Jugendbücher bekannt. Nach der Schule und Lehre in Staßfurt blieb er nicht bei seinem Erstberuf des Vermessungstechnikers in Bergbau und Katasterwesen. Er folgte seinem schriftstellerischen Drang, studierte am Institut für Literatur in Leipzig und machte dort 1964 seinen Abschluss. Als Schauspieldramaturg und freier Schriftsteller arbeitet er seit 1971. Zahlreiche Bücher und Beteiligungen an Anthologien umfassen sein literarisches Schaffen. Von 1996 bis 2008 war er z. B. Mitherausgeber von Textsammlungen schreibender Schülerinnen und Schüler, gefördert vom Friedrich-Bödecker-Kreis. Bis heute unterstützt Siegfried Maaß schreibende Seniorinnen und Senioren und engagiert sich konsequent für die Lese- und Schreibförderung. Sein neuestes Buch „Mäxchen und Pauline“ präsentierte der Schriftsteller auf der Leipziger Buchmesse 2015.



Hallo, ich bin Max Stange. Aber alle nennen mich Mäxchen. Wenn ich ein Buch lese, dann kann ich mir das, was ich lese, super vorstellen. Mit den Zahlen im Matheheft ist das anders. Da lassen sich meine Gedanken nicht gut steuern. Ungeschickt bin ich auch mit der rechten Hand. Bei mir ist alles irgendwie anders herum. Vielleicht liegt es ja auch daran, dass ich verkehrt herum auf die Welt gekommen bin. Mit meiner Mutti lebe ich allein, denn mein Vater hat sich von uns getrennt, bevor ich auf die Welt kam. Als Hauptfigur in einem Kinderbuch habe ich noch eine Menge mehr zu erzählen, zum Beispiel wie ich gemeinsam mit Herrn Berger gegen das Mathemonster kämpfe und dabei sogar erfolgreich bin. Oder dass ich Pauline kennenlerne, die ganz anders als ein typisches Mädchen ist. Sie trainiert nämlich das Tore schießen und will später in einer richtigen Fußballmannschaft spielen. Pauline und ich, wir verstehen uns gut. Wenn ihr mehr darüber erfahren wollt, warum wir zusammenziehen und was dann passiert, lest weiter in dem Kinderbuch „Mäxchen und Pauline“. Da lernt ihr auch den verrückten Kakasie kennen...

Vielleicht würde sich Mäxchen, eine der beiden liebenswerten Hauptfiguren des Kinderbuches „Mäxchen und Pauline“, so oder so ähnlich selbst präsentieren. Siegfried Maaß widmet sich in diesem Kinderbuch realitätsnah und sensibel typischen Problemen, denen Kinder im Alltag des 21. Jahrhunderts begegnen. Die Geschichte lässt die Lesenden in die komplexe Alltagswelt zweier Kinder eintauchen, die jeweils mit ihrem alleinerziehenden Elternteil leben. In kindgerechter Sprache bieten Handlung und die Protagonisten Mäxchen und Pauline Ansatzpunkte für eine problemorientierte Vertiefung mit der komplexen Lebenswelt von Kindern. Dazu gehören u. a. alleinerziehende Mütter und Väter, die Sehnsucht nach einer „richtigen“ Familie, der Umgang mit Freundschaft, mit Lernschwierigkeiten, mit Aussiedlern, mit scheinbaren Außenseitern, mit Alkoholismus, mit Einsamkeit im Alter oder mit Krankheit und Tod. Es handelt sich jedoch keinesfalls um ein durchweg ernstes Buch. Vielmehr lädt die Lektüre zum Schmunzeln und Lachen ein. Dafür sorgen u. a. die Wortkreationen von Kakasie, dem illustren Kakadu des pensionierten Lehrers Berger. Weil die Hauptfiguren auffällig charakterisiert sind, können sich die jungen Lesenden mit ihnen auseinandersetzen. Sie können die Figuren mögen oder auch nicht und werden vermutlich motiviert, über sich selbst und ihr Umfeld nachzudenken. Gibt es die perfekten Kinder? Die perfekte Familie? Ist Andersartigkeit tatsächlich ein Makel? Was heißt es, wenn man erbt?

Kurzum, das Buch beinhaltet ein Repertoire an Gesprächsanlässen für kindgerechte Identifikation und Reflexion. Die Perspektivgestaltung eröffnet das Familienglück Patchwork. Dass das gelingen kann, erzählt Siegfried Maaß in seinem Kinderbuch.

„Mäxchen und Pauline“ gliedert sich in die Teile „I. Geburtstagsparty mit Hindernissen“ und „II. Die neue Familie“ jeweils mit mehreren Kapiteln. Mitunter wechselt der überschauende Erzähler in die Wir-Perspektive. Das schafft so Nähe mit dem Lesenden. Trotz seiner Länge von 270 Seiten eignet sich das illustrierte Kinderbuch für die Leseförderung in der Schule. Ob als Ganzschrift oder auch auszugsweise, es stellt eine literarische Entdeckungsreise dar, und zwar nicht nur fachspezifisch für den Deutschunterricht in der Grundschule. Das Buch ist im fünften Schuljahrgang durchaus einsetzbar. Durch seine inhaltliche Komplexität kann es fächerübergreifend oder als Leseprojekt zur Förderung der Lesekultur im außerunterrichtlichen Bereich genutzt werden. Vielfältige Kreativanstöße inklusive.

(AW)

Klaus Hoffmann und Elke Bannach

Das Geheimnis der falschen Würfel

Lychatz Verlag, Leipzig 2015

ISBN 978-3-942929-89-9

Der historische Hintergrund dieses Romans für junge Leser ab Schuljahrgang 7 ist das „Zittauer Fastenbuch“, welches ein Zielobjekt der Bilderstürmer in der Reformationszeit war. Mit starken regionalen Bezügen im mitteldeutschen Raum schaffen es die beiden Autoren, Geschichte als Kriminalfall mit jugendlichen Protagonisten anschaulich zu schildern. Vieles ist historisch verbürgt; Schauplätze der Ereignisse und einzelne Persönlichkeiten sind authentisch und werden in den literarischen Kriminalfall eingebunden. Anschaulich wird hier Geschichte literarisch jungen Lesern vermittelt, ohne dabei belehrend bzw. moralisierend zu wirken.

Im Mittelpunkt steht das Bemühen junger Menschen dieser Zeit, Kirchenräubern auf die Spur zu kommen. Anna, ihr Bruder Konrad und ihre Cousine Barbara können im Ergebnis ihrer Suche nach dem Verbleib der gestohlenen Kirchenschätze die Täter überführen. Hauptort des Geschehens ist, ausgehend vom Kirchenraub in Zittau, die Stadt Wittenberg. Die Erzählweise ist spannend und unterhaltsam, dabei werden historische Fakten unaufdringlich und für die Altersgruppe verständlich vermittelt. Im Glossar werden teils unbekannte Begriffe und Bezeichnungen des ausgehenden Mittelalters und der beginnenden Neuzeit, vom christlichen Glauben, der Reformation, aber auch aus dem Alltagsleben dieser Zeit, vor allem des Handwerks und des kaufmännischen Handelns, dem jungen Leser erläutert.

Historische Persönlichkeiten der Städte Zittau und Wittenberg werden genannt oder tauchen in der Handlung auf, wie z. B. Lucas Cranach. Authentisch sind die Schauplätze in diesem Roman und historische Ereignisse wie der Druck des von Luther übersetzten Neuen Testaments in Cranachs Werkstatt. Gleichfalls werden reale, museale Gegenstände aus dieser Zeit wie das „Zittauer Fastenbuch“ genannt.

Insgesamt ist dieser „historische Krimi“ aus der Reformationszeit eine für junge Leser wertvolle Lektüre, die vielfältige Anregungen für fächerübergreifendes Arbeiten in Deutsch, Geschichte und im Religionsunterricht geben oder auch Ausgangspunkt für ein Projekt sein kann. Gerade durch den Regionalbezug ist dies für Schulen in Sachsen-Anhalt zum bevorstehenden Jubiläum der Reformation im Jahr 2017 ein wertvoller Beitrag.

(FK)



Karsten Steinmetz

Doppelspiel zu dritt

Roman

Mitteldeutscher Verlag, Halle 2015

ISBN 978-3-95462-467-6

Karsten Steinmetz ist promovierter Politikwissenschaftler, geboren 1976 in Magdeburg und noch heute dort zu Hause (wenn er denn gerade mal zu Hause ist und nicht gerade in Indien, Indonesien, Amerika oder Westeuropa, wo er zwischenzeitlich gelebt und gearbeitet hat, zumeist in kulturellen und/oder Medienprojekten). Er hat Hörspiele, Lyrik und Prosa verfasst, in Anthologien und Literaturzeitschriften veröffentlicht, ist Mitglied der Magdeburger Autorengruppe „Schreibkräfte“ und an deren genreübergreifenden Kunstevents beteiligt und unterrichtet als Lehrbeauftragter an verschiedenen Hochschulen des Landes. Nun liegt sein erster Roman vor, und der hat es trotz seiner nicht mal 120 Seiten in sich...

Das titelgebende Doppelspiel findet auf der Theaterbühne statt und zugleich im wirklichen Leben. Die Ebenen durchdringen sich, die Grenzen verschwimmen, die Sicherheiten der literarischen Fiktion lösen sich auf. Derartige Konstruktionsmuster der Geschichte in der Geschichte sind durchaus beliebt in der Literatur und zumeist ergiebig, eröffnen sie doch dem Leser durch die doppelte Brechung neue Sichten auf bekannt Geglaubtes: Nero, der Legende nach Brandstifter Roms und Initiator der Christenverfolgung, und Seneca, der geistvolle spätantike Stoiker, dessen Ideal der gewaltfreien Weisheit gerade in der Erziehung des späteren Tyrannen scheitert – sie sind im Hier und Heute präsent, junge Männer, die sich nichts sehnlicher wünschen als Schauspieler zu werden und die sich in dieselbe Frau verlieben: Julia – bekanntlich auch der zweite Name von Neros machthungriger Mutter Agrippina, deren Ermordung der Sohn anordnen wird wie auch den seiner ersten, kinderlos gebliebenen Frau Octavia. Was für ein Geflecht von Intrigen, Verrat und Schuld!

Und um Mutterschaft, um Empfängnis, um die Weitergabe des Staffelstabes als Aufrechterhaltung der Macht geht es somit auch in Steinmetz' Buch, um Zeugungs-un-fähigkeit, um patriarchale Herrschaftsstrukturen, um verfestigte Rollenbilder. Die zehn Kapitel bieten keine stringente Handlung, kein narratives Erzählen, das man als simple Fabel wiedergeben könnte, sondern switchen zwischen den Zeiten und Orten: Wo sind wir? Was wird gespielt? Und wer spricht da? Lässt man sich darauf ein, wird die Lektüre zum ästhetischen Vergnügen; vielleicht fällt dies heutigen Jugendlichen mit ihrer Hypertexterfahrung sogar leichter als ihrer Lehrergeneration, die durch andere Erzählmuster geprägt wurde. Will man den Roman als Ganztext behandeln (was in der gymnasialen Oberstufe – aber erst dort! – auch ob seines überschaubaren Umfangs durchaus möglich erscheint), sollte man auf den immanenten erotisch-violenten Subtext vorbereitet sein, der dem Buch seine Spannung verleiht von den Andeutungen des Textbeginns bis zur Katastrophe, die so zwangsläufig am Ende steht wie in einer antiken Tragödie. Nie allerdings verselbstständigen sich Sex und Gewalt zur dramatisierenden Attitüde; sie fügen sich vielmehr ästhetisiert und funktionalisiert in den Kontext der doppelbödigen Dreiecksgeschichte, aus der keiner der Protagonisten unbeschadet herauskommen wird.

Ein kleiner, großer Roman des ebenso zeitlosen wie verhängnisvollen Zusammenhangs von Liebe und Tod, ein Plädoyer des femininen Humanismus vielleicht, in jedem Falle aber eine künstlerische Hommage an das Theater des Lebens.

(PDB)



Holger Benkel

Seelenland

Gedichte

Edition Das Labor | Verlag der Artisten, Mülheim, 2015
(ohne ISBN)

Holger Benkel, seit vielen Jahren in Schönebeck an der Elbe zu Hause, schert sich wenig um den offiziellen Literaturbetrieb. Fernab des kommerziellen Jahrmarkts äußerlicher Eitelkeiten schreibt der 1959 Geborene seine knappen, häufig aphoristischen Texte (vgl. Rezension im Lesefutter 2015 zu „Gedanken, die um die Ecke biegen“) in genauer Sprache als präzise Befunde, die nicht poetisch verbrämen, sondern die Tiefe sichtbar machen wollen:

*„leuchten die augen der menschen / unterm lichtgebiß des kriegs
/ aus wölfischen gesichtern / in den todesauen der medien /
lecken lippen das salz von der haut / heilt honig nicht die wunden
im kopf / kreisen die tödlichen sonnen“*

heißt es etwa in „wölfe“ (S. 14). Dabei steht Benkel der Welt nicht als Beobachter gegenüber; sein lyrisches Ich ist vielmehr stets Teil von ihr, ein empfindsamer, gefährdeter, betroffener und leidender Teil zumeist („skorpion und kröte“, „schnecke“, „spiralen“). Die Texte sind aber auch trotzig Selbstversicherung des Daseins, verbunden mit der Möglichkeit sich zu äußern:

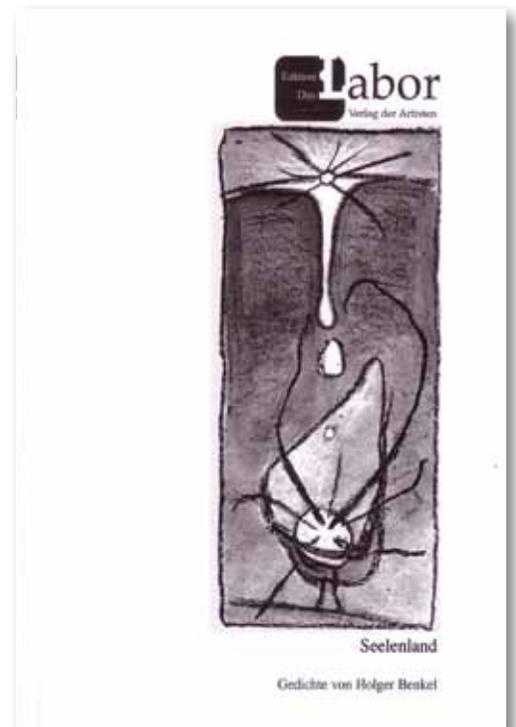
*„fallen mir die worte / wie knöchel als würfel / aus dem fleisch der gedanken / spür ich meine nerven / an
abgerissnen fäden wieder / füg ich sie zu sätzen zusammen / öffnet sich ihr sinn in mir“ („knoten“, S. 47).*

Das Aphoristische dominiert auch hier im „Seelenland“, dessen Landkarte in den lakonischen Gedichttiteln die belebte Natur in ihrer Vielfalt, den menschlichen Körper und die uns umgebenden Dinge, aber auch unser Handeln, unsere Spuren und Vorstellungen umfasst. Selten mehr als zehn Zeilen umfassend, bieten diese komprimierten Wortgebilde vielfältige Assoziationen an als sprachliche Hologramme, die ihre eigentliche Dimension erst beim mitdenkenden und -fühlenden Lesen entfalten. Und es bleibt bei Benkels sprachkritischer Haltung nicht aus, dass auch den Worten und ihrem inflationären Gebrauch gegenüber Argwohn durch seine Texte schimmert:

*„erwach ich unterm apfelbaum / reiße ich eine frucht vom ast / zerstoße die schalen und zermahl das fleisch
/ zwischen den zähnen trag ich kerne noch / mit mir kehre ich in die stadt zurück / seh ich mich bedroht vom
hain der worte / über mir verbrennen buchstaben wie blätter / an zweigen greifen flammen mit fingern
nach mir“ („apfelwiese“, S. 27).*

Zugegeben, zeitgenössische Lyrik hat im Deutschunterricht keinen eben üppig zu nennenden Raum. Wenn man diesen aber nutzt, um sich Holger Benkels Texten zu nähern, wäre er zweifellos gut ausgefüllt. Bereichert wird die 64-seitige, kleinformatige Broschüre durch Grafiken von Uwe Albert. Der studierte Kybernetiker hat sich seit langem von der äußeren Steuerung technischer Prozesse ab- und den inneren Motiven und Motivationen unseres Seins zugewandt und ist Benkels Schaffen seit längerem künstlerisch verbunden.

(PDB)



Friedrich-Bödecker-Kreis in Sachsen-Anhalt e. V. (Hrsg.)

oda – Ort der Augen

Blätter für Literatur aus Sachsen-Anhalt

Ausgaben 1/2015 bis 4/2015

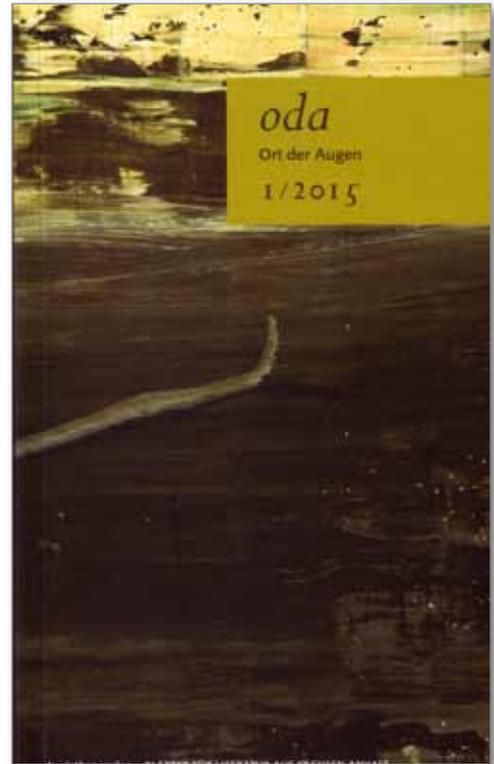
dr. ziethen verlag, Oschersleben 2015

Stammlesern und -leserinnen des „Lesefutters“ wird es sicher auffallen, dass in jeder Ausgabe ein neues Loblied auf die vom Land dankenswerterweise nach wie vor geförderte Literaturzeitschrift „Ort der Augen“ angestimmt wird, doch man kommt einfach nicht vorbei an den schmalen, griffigen und schön gestalteten „Blättern für Literatur aus Sachsen-Anhalt“ (so der Untertitel), die da quartalsweise im Oscherslebener dr.-ziethen-verlag erscheinen. Sie bieten zum stabilen Einzelpreis von 4,90 Euro auf ihren jeweils 96 Seiten frische, unverbrauchte Texte diverser literarischer Genres in einer anderswo kaum erreichten stilistischen Vielfalt, ohne einerseits ins Provinzielle abzugleiten oder andererseits die hierzulande entstehende Literatur zugunsten eines (ja durchaus vorhandenen und gewollten) Weit- und Weltblicks zu übersehen.

Die Ausgabe 1/2015 begeht selbst ein kleines Jubiläum – es ist das 40. Heft, seit der halleische Lyriker André Schinkel die Redaktion übernommen hat. Dass diese Personalie im Zusammenwirken mit dem prominent besetzten redaktionellen Beirat der Zeitschrift gutgetan hat, sei hier ohne jegliche Anbiederei vermerkt. An Schinkels genauer Sprache kann man sich hier auch gleich erfreuen – seine Laudatio auf die Trägerin des Walter-Bauer-Preises 2014, die sächsische Erzählerin Kerstin Hensel, ist im Wortlaut abgedruckt und führt auf sensible Weise in Leben und Werk der Geehrten ein. Für den Rezensenten bietet das Heft eine besondere Überraschung: einen Text von Winfried Völlger, einem der wichtigsten DDR-Prosaautoren der 80er Jahre, der nach der Wende literarisch verstummte und seine künstlerischen Aktivitäten auf Straßenmusik (!) verlegt hatte. In seinem Beitrag reflektiert Völlger die Vorgänge rund um seinen 1983 in der DDR bei Hinstorff erschienenen gesellschaftskritischen Roman „Das Windhahn-Syndrom“ und gibt erhellende Einblicke in die Mechanismen der Macht, in Zensur und Repressalien, aber auch in die Möglichkeiten des Künstlers, durch klug entwaffnende Naivität diesen zu begegnen oder auszuweichen. Anfang 2015 ist Völlgers Buch im Mitteldeutschen Verlag übrigens erneut erschienen – dafür ein großes Dankeschön! Das Lesen lohnt sich immer noch – oder gerade wieder...

Das Heft 2/2015 enthält neben zahlreichen Rezensionen aktueller Literatur einen „Struwelpeter 2.0“ von Christian Kreis, der ebenso erheitert wie verstört und für das unkonventionelle Gespräch mit Jugendlichen eben dieser Generation Y ausdrücklich empfohlen sei. Deshalb findet sich dieser Text als echtes schmackhaftes „Lesefutter“ zum Abschluss dieser Ausgabe – Dank sei dem Autor, der für Schulesungen gern zur Verfügung steht¹, für die Abdruckgenehmigung!

Die jährliche INTERLESE des Friedrich-Bödecker-Kreises, die Begegnungen mit anderen literarischen Kulturen ermöglicht, wird im Heft 3/2015 präsentiert. Insbesondere richtet sich der Blick hundert Jahre nach dem von der Türkei bis heute uneingestandenem Genozid nach Armenien; Wilhelm Bartsch hat Texte des 1915 ermordeten armenischen Dichters Siamanto erstmals ins Deutsche übertragen. In gewollt kontras-



ISBN: 978-3-86289-095-8

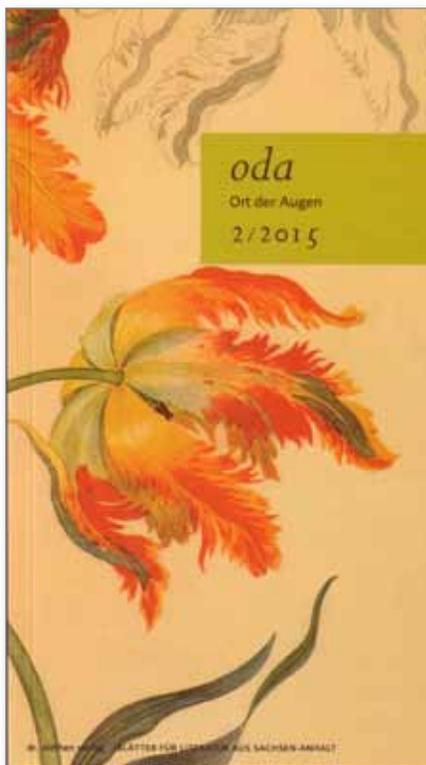
¹ Zu erreichen ist der Hallenser Christian Kreis dafür per Mail: christiankreis@rocketmail.com

tiver Breite gesellen sich neue Texte von Lutz Rathenow, Thomas Rackwitz, Christine Hoba oder Renate Sattler hinzu.

Das den Jahrgang abschließende Heft 4/2015 bietet gebotenes Gedenken: An den kürzlich verstorbenen Kinder- und Jugendbuchautoren Benno Pludra erinnert die hallesche Autorin Simone Trieder; auch der lange in Halle lebende Dichter Rainer Kirsch wird im Heft in einem Nachruf gewürdigt. Ganz gegenwärtig kommt die Laudatio von Ralf Meyer auf den Preisträger des 2015 erstmals vergebenen Klopstock-Förderpreises des Landes Sachsen-Anhalt, Mario Schneider, daher. Dass das „Lesefutter“ von Schneiders literarischen Qualitäten bereits vor der Preisvergabe überzeugt war, kann man in der Rezension zu seinem Erzähldebüt „Die Frau des schönen Mannes“ in der vorjährigen Lesefutter-Ausgabe gern nachlesen. Lesenswert auch die neuen Gedichte von Dirk Bierbaß, dem es wieder gelingt, aus Alltagssprache in scheinbarer Beiläufigkeit einprägsame Bilder und poetische Kommentare zu unserer Zeit zu fügen.

Insgesamt wiederum ein würdiger Jahrgang der „oda“, der Lust auf die nächsten Hefte macht. Zu hoffen bleibt, dass die kostenlose Abgabe der Literaturzeitschrift an alle Gymnasien des Landes für den dortigen Deutschunterricht nicht folgenlos bleibt...

(PDB)



ISBN: 978-3-86289-104-7



ISBN: 978-3-86289-105-4

Christian Kreis

LESEFUTTER – LETZTER HAPPEN

STRUWWELPETER 2.0

1.

Sieh mal dort, da steht der
Selbstmordattentäter.
Schnitt sich nicht das Barthaar,
Weil er nicht sehr smart war,
Und auch niemals streng soff,
Trägt er an sich Sprengstoff.
Ach, und denkst du dann doch:
Was will dieser Mann noch?,
Hier in der Hotelbar,
Knallts schon unvorstellbar.

2.

Inzwischen ist er wieder üblich,
ein Junge namens Friedrich,
noch übler sind jetzt seine Taten,
verübt bei U-Bahnfahrten.

Die Frau spricht er mit Fotze an,
dem Mann droht er mit Koma,
und prügelt auch mal dann und wann
in dieses eine Oma.

Ein Blick kann ihn schon provozieren
zum Kick in ein Genick.
Gewalt spontan zu produzieren,
darin hat er Geschick.

Dem Jungen fehlt's an Empathie,
doch nie an Alkohol.
Nach ein paar Flaschen ist er wie
ein Hulk: out of control.

Er ist bekannt als Mehrfachtäter,
ein Fall für die Justiz,
das heißt, bald früher oder später
zurück in seinem Kiez.

Bei soviel Dissozialität
seh ich am besten weg,
sobald er dir eins überbrät,
sonst schlägt er mich noch leck.

3.

Paulinchen sitzt allein zu Haus,
wie immer am Computer.
Sie spielt mit der Computermouse
und was sie anklickt, tut er.

Bei Facebook ist sie eingeloggt,
und Freunde hat sie viele,
die posten gerne, was sie bloggt,
darunter auch debile

kapute Typen, geile Atzen.
Paulinchen, wie naiv!
Und Minz und Maunz, reale Katzen,
die mautzen: Das geht schief.

Paulinchen hört nicht, sondern bloggt
Meist ganz private Sachen,
zum Beispiel, daß es hier bald rockt,
sie wolle Party machen.

Das teilt sie ein paar Freunden mit
und, aus Versehen, allen.
Die Meldung rast durchs Internet,
so kommt es zu Krawallen

mit circa tausend Partygästen,
die wollen rein zu ihr.
Hie Polizei in Einsatzwesten.
Da Atzen mit viel Bier.

Frau Müller, die am Fenster steht,
bekommt Herzrhythmusstörung.
Ein Hund, der sonst gern Gassi geht,
bekommt die letzte Ölung.

Der Schwangeren von nebenan
entquillt vor Schreck Fruchtwasser,
sodaß man durchaus sagen kann,
das macht sie etwas blasser.

Und selbst ein Pärchen wird gestört,
was prompt den Spanner quält,
der nichts mehr sieht und nichts mehr hört,
als was der Mob krakeelt.

Paulinchen ist total schockiert,
auch Minz und Maunz verzagen.
Es wird auf Beete uriniert,
weshalb die Nachbarn klagen:

Und wer bezahlt den Schaden?
Und Minz und Maunz, die sagen:
Zum Glück der Steuerzahler.
Zum Glück, daß wir ihn haben!

4.
Was kann der Negerkuß dafür,
daß es so über die Gebühr
korrekt, politisch einwandfrei,
in Eurer Rede immer sei,
sodaß der gute Negerkuß
aus allen Sätzen flüchten muß,
und nirgends findet er Asyl,
da niemand ihn aussprechen wül.

Von Euch wird er doch nur gemieden,
sein Wortlaut überall verschwiegen,
auf diese Weise überhaupt
um die Identität beraubt,
weil er als Neger- nicht erlaubt,
schleicht er, nun weithin unerkant,
als Schaumkuß traurig durch das Land.

5.
Der größte Feind vom wilden Jäger
ist der gemeine Hochsitzsäger,
weil er den hohen Sitz ansägt,
wo mensch sich auf die Lauer legt,
um dort in aller Ruh dem Hasen
mit Schrot den Schädel wegzublasen.

Das Sägen soll die Tat vermeiden,
das mag der Jäger gar nicht leiden,
der lieber einen Hasen schießt,
als daß er Karen Duve liest,
wie man anständig essen kann,
solch Buch verdrießt den Jägersmann,
und auch, daß diese Autonomen,
die Jagd mit Störung nicht verschonen.

Die essen weder Fleisch noch Fisch,
nur Körner kommen auf den Tisch,
und was der Baum freiwillig gab.
Des Menschen Magen sei kein Grab!
Sie sind auf Du und Du mit Tieren,
weshalb sie auch das Sabotieren
der Jagd in Foren diskutieren,
zum Beispiel, wie man straffrei bleibe,
rückt einem Polizei zu Leibe.

Und dann geht's flugs in einen Wald,
wo mensch bevorzugt niederknallt,
den Has', die Häsin, Hirsch und Reh.
Das tut Veganern sichtlich weh,
die nun zu ihren Pfeifen greifen,
um trillernd durch den Forst zu streifen,
damit das Wild, bevor es stirbt,
entflieht, was wiederum verdirbt
des Jägers Lust und Trefferquote,
zum Essen braucht es nämlich Tote.
Nur die Veganer sind entzückt,
ist so der Braten ausgerückt.

Und sie skandieren: Alle Tage
sei immerzu Jagdsabotage.
Denn jedes nichtmenschliche Tier
ist nicht viel anders als wie ihr,
weshalb es nicht zu morden sei.
Die TierInn lebe lang und frei!

Wie schaut der Jäger hungrig aus,
bei Kürbiscreme und Tofuschmaus,
bei Möhren, Sellerie und Kohl,
er fühlt sich innerlich ganz hohl,
bei Hülsenfrüchten oder Sprossen,
beim nächsten Mal, denkt er verdrossen,
da wird ein Aktivist geschossen,
als Tierersatz; es sei geraten,
ihn nur in Pflanzenöl zu braten.

6.
Das Daumenlutschen ist geläufig,
doch tut man's exzessiv,
enthemmt und überdies zu häufig,
macht es den Kiefer schief.

Gelegentlich am Daumen zullen,
sei aber kein Problem.
Das hilft dem Kind sich einzulullen
und ist demnach genehm.

Doch Konrad ist bekannt als Fall
von schwerem Daumenlutschen.
Er hat auch psychisch einen Knall
und wird dereinst abrutschen.

Und alles nur, weil Mutter ihn
zu oft allein gelassen.
Die Folgen sind für ihn nicht schön,
er wird sich dafür hassen.

Denn wer wie Konrad sich gebärdet,
das scheint nun mal erwiesen,
der ist entsetzlich suchtgefährdet
und stürzt in Lebenskrisen.

Und jener Zwang, der ihn ihm steckt,
den Daumen zu mißbrauchen,
führt notgedrungen sehr direkt
zum Zigarettenrauchen.

Und ach, es wird nun mal nicht gut
für unsern Konrad laufen.
Er wird mit Wodka Absolut
sich stets ins Koma saufen.

Er wird mit Heroin sich endlich
endgültig einen dröhnen.
Und darum ist es auch unmenschlich,
ein Kind nicht zu verwöhnen.

7.
Sie ist eins vierundsiebzig groß
und wiegt kaum fünfzig Kilo.
Die Knochen liegen beinah bloß
in Konfektion Size Zero.

Er ist in Schuh'n eins achtzig klein,
ein Halsabkleiderschneider.
Ihn reizt allein nur sein Design,
darin ist er Insider.

Sie dient sich an als Mannequin
und ißt tagsüber Watte.
Daß sie den Duft von Ragout fin
schon längst vergessen hatte,

gehört zu diesem Job dazu.
Es reicht das Ideal
in einer Magermodelcrew
von schmal bis halb letal.

Und sinkt demnächst ihr BMI
dramatisch unter siebzehn,
bleibt nichts von ihrem Decolleté,
da kann man noch so hinsehn.

Und das gefällt Herrn Lagerfeld,
der Knabenhaftes mag,
weshalb er Mädchen mager hält
bis auf den heut'gen Tag.

8.

Der Zappelphilipp heißt jetzt Kevin
und hat ADHS.

Osama machte Nine Eleven.
Der Kevin macht nur Streß.

Der Junge ist voll von der Rolle
und schaukelt mit dem Stuhl.
Der Mangel an Impulskontrolle
läßt keinen am Tisch cool.

Die Mutter macht sich sichtlich Sorgen.
Der Vater ist genervt.
Der Kevin muß zum Psychologen,
auf daß man ihn entschärft.

Das Zappeln wird zum Defizit,
zum typischen Symptom.
Die Ärzte sprechen explizit
inzwischen von Syndrom.

Sie machen sich ein Krankheitsbild
im Dienst der Medizin.
Und zappelt Kevin weiter wild,
kriegt Kevin Ritalin.

9.

Hanns Guck guckt kurz nicht in die Luft,
er guckt auf seinen Sohn,
wie der inzwischen nur noch guckt
apathisch auf's iPhon.

Der tatscht auf diesem Screen herum
und scrollt sich durch das Web.
Hanns Guck guckt wieder in die Luft
und fühlt sich wie ein Depp.

So guckt ein jeder wie er guckt,
der eine auf's Display,
der andre stoisch in die Luft,
doch niemand auf den Way.
Es kommt nicht, wie es kommen müßte,
der Sohn hat eine App.
Die zeigt den Weg auch digital,
per iPhone step by step.

10.

Der Robert scheut kein Risiko
und weder Sturm noch Regen.
Schuld ist die Pubertät, und so
soll er das Fliegen pflegen.

So zieht er einen Joint sich rein,
denn der verleiht ihm Flügel.
Doch was ihm fehlt zum Glückhsein
ist noch ein Venushügel.

Bei youporn sieht er sie sich an,
die Venushügelketten.
In ihren Bann geschlagen dann,
muß er mit ihnen chatten.

Den Penis rubbelt er sich wund,
bis daß der Morgen graut.
Die Mutti macht das Frühstück und
das Laken ist versaut.

AUTORENVERZEICHNIS DIESER PUBLIKATION

(in alphabetischer Folge; die Abkürzungen beziehen sich auf die Lektüreempfehlungen):

- Ballod, Matthias; Prof. Dr., Professur für Fachdidaktik Deutsch am Institut für Germanistik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Bartsch, Paul D.; Prof. Dr., Fachgruppenleiter am LISA Halle und Professor für „Erziehungswissenschaft: Kindheit und Medien“ an der Hochschule Merseburg (PDB)
- Grätz, Sabine; Referentin in der Fachgruppe 23, LISA Halle (SG)
- Jankofsky, Jürgen; Autor, Geschäftsführer des Friedrich-Bödecker-Kreises in Sachsen-Anhalt e. V.
- Kirchner, Frank; Referent in der Fachgruppe 21, LISA Halle (FK)
- Kirchner, Sabine; Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (SK)
- Kohl, Eva Maria; Prof. Dr., em. Professorin für Grundschuldidaktik/Deutsch am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Kokot, Diana; freischaffende Autorin und Journalistin, lebt in Osterburg
- Kreis, Christian; freischaffender Schriftsteller, lebt in Halle
- Ritter, Alexandra; Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (AR)
- Ritter, Michael; Prof. Dr., Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung und Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MR)
- Scherf, Eva; Dr. phil., Germanistin und Pädagogin i. R., Halle (Saale) (ES)
- Seibold, Juliane; Lehramtsstudierende am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Wagner, Jörg; Dr. phil., Germanist, Mitarbeiter im Fachbereich Sprache am Institut für Germanistik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Wolters, Angelika; Dr. phil., Referentin im Fachbereich 1, LISA Halle (AW)
- Zielinski, Sascha; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Deutsch des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (SZ)