

// Materialheft Nr. 61 //



Leseleidenschaft wecken

Leseförderung in und außerhalb der Schule

Materialheft der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien

Impressum

Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW (AJuM)

Materialheft Nr. 61, Dezember 2020

Redaktion: Anneliese Reiter, Alexandra Ritter

© 2020, Frankfurt/Main

Bezug gegen Unkostenbeitrag und Portokosten:

alexandra.ritter@ajum.de

oder PDF-Download:

www.gew.de/ajum

V.i.S.d.P. für die AJuM: Alexandra Ritter, Röpziger Str. 15, 06110 Halle

© Titelbild: Johannes Ritter

Inhalt

0 Einleitung	4
1 Leseförderung in der Elementar- und Primarstufe	6
Literarisches Lernen in Vorschulklassen (G. Stenzel)	7
Bilderbücher gemeinsam lesen und besprechen (M. Ritter)	11
Die tierische Schatzsuche: Ein fächerübergreifendes Lesefest (S. Spuller)	18
Der Preuschhof-Preis für Kinderliteratur – mehr als nur eine Auszeichnung (C. Jantzen/M. Töbermann)	22
Willkommen im Buch-Club (B. Bogdanovic)	28
„Darf ich lesen?“ Leseförderung durch kulturelle Bildung (B. Knieling)	33
<i>Quadrat, Kreis und Dreieck</i> – MINT, Literatur und Philosophie kombinieren (H. Kielsmeier)	38
2 Leseförderung in der Sekundarstufe	43
Vom Zauber der Erkenntnis. Ein Bilderbuch zur Sprachförderung (A. Schmitt-Rößer)	44
Mit Comics für das Lesen begeistern (L. Ingermann)	49
Book Slam® – Ein temporeicher Bücherwettbewerb (B. Röber-Suchetzki)	53
Literatur in Szene setzen (U. Fiene)	58
Vom Lesefrust zur Leselust. Kreative Leseförderung (B. Röber-Suchetzki/H. Kielsmeier)	64
3 Außerschulische Leseförderangebote	68
„Der Ölzweig wohnt im Tiegel hinter der Klappe.“ (S. Riemer)	69
Für Literatur begeistern – die Patenprogramme der Lesewelt Halle (R. Karst)	75
Büchertürme. Ein Leseförderprojekt für Grundschul Kinder (A. Struck)	79
LiLi – Living Literature – Literatur wird lebendig (S. Wildeisen/A. Hirschfelder)	83
4 Erwachsenenbildung in Bezug auf Leseförderung	88
Auf den Spuren der eigenen Lesebiographie (S. Kunze)	89
Die Weiterbildung Lese- und Literaturpädagogik (U. Erb-May/B. Knieling)	95

Einleitung

// Zum Anliegen des Materialheftes //

Überrascht haben die Ergebnisse der PISA-Studie sicher niemanden. Alle drei Jahre vergleicht die OECD die Leistungen u. a. auch der Lesekompetenz 15-jähriger Schüler*innen. 2001 war der Schock groß. 2019 liegt Deutschland knapp über dem OECD-Durchschnitt. Dennoch erreichen ca. 23 % der Schüler*innen nur Kompetenzstufe 2 von 6 im Bereich der Lesekompetenz. Weiterhin lässt sich ein Rückgang am Interesse des Lesens von Büchern bei Jugendlichen verzeichnen. In der JIM Studien von 2019 taucht das Bücherlesen bei den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen erst auf Platz 9 auf. Insgesamt 34% der Jugendlichen geben an, täglich oder mehrmals pro Woche zu lesen, bei den 6- bis 13-Jährigen sind es immerhin noch 51%. Allerdings steigt der Anteil der Kinder, die angeben, nie zu lesen bei den 12- bis 13-Jährigen auf 17%. Bedeuten diese Ergebnisse, dass das Buch als Medium in der Bedeutungslosigkeit verschwindet? Wie kann darauf reagiert werden, dass Kinder und Jugendliche weniger oder gar nicht mehr lesen?

Angesichts der Zahlen gilt es einerseits, die Herausforderungen der Leseförderung neu zu betrachten und andererseits die konkrete Umsetzung zu unterstützen. Ziel ist es dabei, dass Kinder nicht nur den Prozess des Lesenlernens erfolgreich meistern, sondern darüber hinaus auch in ihrem Selbstbild als Leser*innen bestärkt werden und im Miteinander Literatur als wertvoll erfahren. Im Zusammenspiel dieser Dimensionen eröffnen sich vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Dabei wird deutlich, dass Leseförderung nicht nur eine Angelegenheit von Schule und Bildungseinrichtungen ist, sondern ein die institutionellen Grenzen überschreitendes Anliegen, das alle Altersstufen einbezieht. Daraus folgend stellt sich die Frage, wie allen Lesenden der Eintritt in literarische Welten ermöglicht werden kann.

Und schließlich muss es auch darum gehen, Leseförderung über das traditionelle Medium des Buches hinaus zu denken und andere Medien wie Hörspiele oder Apps mit einzubeziehen.

Als Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW haben wir ein großes Interesse daran, Kinder und Jugendliche fortwährend für das Lesen zu begeistern und dem Lesefrust entgegenzuwirken. Neben den zahlreichen Rezensionen, die wir zu den Neuerscheinungen auf dem Buchmarkt verfassen, wollen wir mit diesem Heft auch verschiedene Perspektiven auf Leseförderung eröffnen. Eine Perspektive soll hierbei für den Gegenstand, die Kinder- und Jugendliteratur in Print- aber auch anderen Formaten, sensibilisieren. Weiterhin möchten wir interessante Methoden zur Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht vorstellen und den Blick darüber hinaus auch auf außerschulische Angebote richten. Die Beiträge der AJuM-Mitglieder und darüber hinaus stellen dabei einen Einblick in die Vielfalt der Projekte und Ideen zur Leseförderung dar. Die Autor*innen kommen aus ganz unterschiedlichen, mit der Literatur vertrauten Bereichen und sind in der Regel auch mit der pädagogischen Arbeit zu und mit Kinder- und Jugendliteratur befasst. Zusammen mit ihnen haben wir innovative Beiträge zusammengestellt. Die Auswahl ist dabei nur exemplarisch, kann aber trotzdem zum Nachdenken, Entdecken und eigenem Ausprobieren und Weiterentwickeln anregen.

Mit dem Wunsch, Leseleidenschaft zu wecken,

Alexandra Ritter und Anneliese Reiter



Mehr Infos unter: www.ajum.de

**Alle Materialhefte und Empfehlungslisten
finden Sie hier:**



1 Leseförderung in der Elementar- und Primarstufe

// Von der Vorschule über die Grund- und Förderschule werden in diesem Kapitel konkrete didaktische Impulse zu einzelnen Bilderbüchern, Ideen für Lesefeste, ein Preis für Erstleesliteratur und ein Buchclub vorgestellt. //

Literarisches Lernen in Vorschulklassen

// Gudrun Stenzel, AJuM Hamburg //

In Hamburg gibt es neben den Kitas für Kinder im direkten Vorschuljahr Vorschulklassen, die Teil der Grundschulen sind. In einer Vorschulklasse stehen grundlegende Kompetenzen und Inhalte im Mittelpunkt, die den Einstieg in das schulische Lernen erleichtern und der kindlichen Neugier, dem Wissensdrang und dem Wunsch, sich Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, gerecht werden. Bücher und Geschichten spielen dabei eine zentrale Rolle. Grundlage der Arbeit in den Hamburger Vorschulklassen ist das *Bildungsprogramm für Vorschulklassen in Hamburg* (Hamburg 2020), in dem die Bedeutung der Sprach- und Lesekompetenz als Grundstein einer erfolgreichen Schul- und Bildungsbiografie und als Basis für eine Teilhabe am gesellschaftlich-kulturellen Leben betont wird. Der Kernbereich für die Vorschularbeit ist die mündliche Kommunikation. Ebenso bedeutsam ist es, die Grundlage für den Erwerb der Schriftsprache zu legen und den Kindern Erfahrungen mit anderer als der Alltagssprache anzubieten und den Umgang mit nonverbalen Signalen und Bildsprache zu fördern. Im Beitrag soll anhand eines Lernsettings im Rahmen des Programms für die Potenziale von Bilderbüchern für das literarische und sprachliche Lernen sensibilisiert werden.

Sinnhaftigkeit und Offenheit: Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen als Bedingung von Literacy-Entwicklung

Lesen bzw. der Umgang mit Büchern und Geschichten ergibt für die Kinder dann Sinn, wenn ihre Sichtweise auf den Text und ihre subjektiven Deutungen und Assoziationen ernst genommen werden und einen Platz im Gespräch finden.

So können bereits Vorschulkinder mit Uneindeutigkeiten in den Geschichten umgehen und Leerstellen füllen. Sie können sich, insbesondere in einem Vorlesegespräch, auf die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen einlassen, denn auch im Alltag erleben sie, dass nicht immer eindeutige Urteile und Entscheidungen gefällt werden können und dass manche Hintergründe eines Streits unklar bleiben. Wenn in den Büchern bereits Anregungen zur Übernahme von Perspektiven verschiedener Figuren und zur Auseinandersetzung mit Fiktionalität angelegt sind, können sie angeregter über die Geschichten sprechen. Die

Bilderbücher sollten möglichst Maria Lypps Kriterien der „Einfachheit“ (im Gegensatz zur Simplifizierung) entsprechen (vgl. Lypp 2000).

Folgender kurzer Abriss einer Unterrichtseinheit zu einem Bilderbuch verdeutlicht, was für Kinder zu füllende Leerstellen und die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen sein können.

Das Lernsetting: Ein Vorlesegespräch zu *Kommst du raus spielen?*



In Rob Hodgsons Bilderbuch *Kommst du raus spielen?* sitzt ein Wolf vor einer Höhle und versucht, ein Tier, das sich in der Höhle aufhält, herauszulocken – mit allerlei Vorschlägen und Versprechungen, die aber, das wird den Kindern deutlich, nicht wahr sind, denn eigentlich will der Wolf das Tier fressen (Abb. 1). Das Buch wird im Vorlesegespräch vorgelesen und zum Gegenstand der Diskussion. Das Vorlesegespräch wird dafür an mehreren Stellen unterbrochen: Zuerst können die Kinder Vermutungen dazu formulieren, warum das Tier immer in seiner Höhle bleibt.

Abb. 1: Cover (Hodgson © München: arsEdition 2018)

Etwas später wird das Vorlesegespräch für eine vertiefende Aufgabe unterbrochen: Die Kinder benennen mögliche Tiere, die in der Höhle versteckt sein könnten. Dann erhalten sie ein Blatt, auf dem die leere Höhlenöffnung zu sehen ist, und malen in die Höhle, wer oder was sich ihrer Vorstellung nach darin befindet (Abb. 2). Die Kinder entwickeln ganz unterschiedliche Ideen dazu: Neben Spinnen, Zombies und Menschen, die eine Party feiern, malte ein Kind eine Maus, die es dann aber schwarz übermalte: Schließlich sei es in der Höhle dunkel, man könne das Tier ja nicht sehen. Ein anderes Kind malte einen unterirdischen Fluss mit einem Boot, ein Ausweg für das Tier in der Höhle. Beide Kinder haben nicht nur eine Anregung ausgeführt, sondern eine kleine Geschichte daraus entwickelt und diese ins Bild gesetzt.

Eine nächste Unterbrechung des Vorlesens ist, als der Wolf auf einer Doppelseite vier attraktive Vorschläge macht, was das Wesen mit ihm unternehmen könne, wenn es doch endlich herauskäme. Hier können die Kinder ergänzend eigene Vorschläge äußern. Nun wird das Buch zu Ende vorgelesen. Als Pointe stellt sich heraus, dass das Tier in der Höhle

keineswegs klein und schwach ist, sondern ein großer, starker Bär, und der Wolf flüchtet nun seinerseits in die Höhle. Der Bär setzt sich vor den Ausgang und lockt den Wolf mit eben den Vorschlägen, die der Wolf ihm gemacht hat. Die große Frage jetzt ist: Warum ist der Bär nicht vorher schon aus der Höhle gekommen? Eine Idee der Kinder: Er war noch klein, ein Bärenkind, und er musste zuerst größer werden, quasi erwachsen, um sich heraus zu trauen. Die Kinder äußern auch Vermutungen dazu, wie die Handlung sich nun weiterentwickeln könnte: Schafft der Bär es, den Wolf herauszulocken? Und sie thematisieren Vorwissen zu den beiden Tieren, z. B. zum Thema Winterschlaf des Bären.

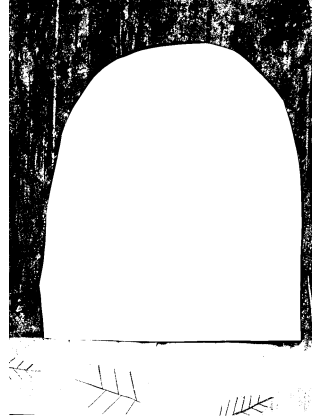


Abb. 2: Eine eigene Höhle (© Gudrun Stenzel)

Ästhetisch befriedigend: Episodenketten und formelhafte Wiederholungen

Ästhetisch vielfältig und befriedigend ist dieses Bilderbuch unter anderem durch die Episodenstruktur: Der Wolf versucht mit immer neuen Vorschlägen, das Tier aus der Höhle zu locken. Die genauen Formulierungen variieren, da die Vorschläge immer variieren, aber das Muster gleich bleibt: Auf jeden Vorschlag des Wolfes hat das versteckte Tier eine inhaltlich passende Erwiderung. Die ansatzweise formelhaften Wiederholungen mit kleinen Veränderungen regen Kinder dazu an, diese Formulierungen zu antizipieren und bei wiederholtem Vorlesen mitzusprechen. „Die pointierte Wiederholung solcher nicht typisch alltagssprachlicher Muster macht sie Kindern für ihren eigenen Sprachgebrauch zugänglich.“ (Ritter/Ritter 2017, S. 13) Die Kinder sprechen beim wiederholten Vorlesen diese Sätze schnell im Wortlaut nach. Beim *Pretend Reading* tun die Schüler*innen so, als ob sie den Text eines zuvor gehörten Bilderbuches vorlesen – der Text ist abgeklebt. Zudem bieten Episodenketten den Kindern die Möglichkeit, sich eigene Episoden auszudenken. Es geht hier zum einen um das lustvolle und aktive Genießen der literarischen Sprache, zum anderen darum, diese von der Alltagssprache unterscheidbare literarische Sprache in den eigenen aktiven Wortschatz aufzunehmen.

Spielerischer Zugang zu und Umgang mit Schrift

Die Kinder werden durch diesen Umgang mit Schriftsprache und dem, was damit ausgedrückt werden kann, motiviert, eigene spielerische Versuche im Umgang mit Schrift und

Schriftsprache und eigene Textproduktionen zu unternehmen. Zum einen spielt das *Schüler*innendiktat* im Vorschulalter eine große Rolle. Die Kinder diktieren der Lehrkraft Texte zu eigenen Bildern, so z. B. auf der Rückseite der Bilder vom Tier in der Höhle. Dadurch wird der Inhalt des Gemalten konkretisiert, vertieft und aufgewertet.

Zum anderen ist der Zugang zur lautlichen Struktur der Sprache als einem Aspekt von Schriftsprache ein zentraler Inhalt der Vorschularbeit, die *phonologische Bewusstheit*. Die Kinder erkennen Reimwörter, nehmen wahr, wie viele Silben Wörter haben und welche Laute, vor allem Anlaute, herauszuhören sind. Sie üben, die meisten der Großbuchstaben des Alphabets zu erkennen und zu schreiben, wobei ganzheitliche und bewegungsreiche Aktivitäten wichtig sind. Auch dieser Bereich der Vorbereitung des Schriftspracherwerbs ist eng verzahnt mit dem literarischen Lernen. So erkennen die Kinder im Vorgelesenen immer wieder gerade erarbeitete Aspekte dieser phonologischen Bewusstheit. Auch im spielerischen *Pretend Reading* entdecken die Kinder Buchstaben im Text des Bilderbuches und sind begeistert, und sie experimentieren mit dem Schreiben, mal im *So-tun-als-ob*, mal im Nachschreiben kennengelernter oder entdeckter Buchstaben.

So verschränkt sich das literarische Lernen mit der Entdeckung der lautlichen Phänomene der Sprache. Vergnügliches, lustvolles Entdecken der sprachlichen und inhaltlichen Aspekte des Buches fördern und stabilisieren die Lesemotivation.

Primärliteratur

- Hodgson, Rob: Kommst du raus spielen? Aus dem Engl. von Victoria Lach. München: arsEdition, 2018

Sekundärliteratur

- Lypp, Maria: Die Kunst des Einfachen in der Kinderliteratur. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2000, 828-843
- Ritter, Alexandra und Ritter, Michael: Bilderbücher vorlesen – Sprachmuster nutzen. In: Grundschule Deutsch (2017), H. 55, 12-14
- Kleine Kinder – Große Chancen. Bildungsprogramm für Hamburger Vorschulklassen. Referentenentwurf. Hamburg 2020. URL: <https://www.hamburg.de/vorschule> (19.11.2020)

Bilderbücher gemeinsam lesen und besprechen

// Michael Ritter, AJuM Sachsen-Anhalt //

Vorbemerkung

Im Rahmen der primarstufenbezogenen Lehramtsstudiengänge spielt das Medium Bilderbuch eine große Rolle. Einerseits verbinden nahezu alle Studierenden emotional positiv begründete Kindheitserfahrungen mit der Bilderbuchlektüre. Andererseits wird dem Bilderbuch eine wichtige Rolle in der frühen literarischen Sozialisation am Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule zugesprochen. Wegen des begrenzten Textumfangs und der vielen Bilder gelten Bilderbücher als leicht zugänglich und gut verständlich, thematisch einfach und an den Lebenswelterfahrungen der Kinder orientiert. So kann das Bilderbuch über Vorleseprozesse an den Umgang mit Literatur und Schriftsprache heranführen, im Rahmen des Schriftspracherwerbs für erste eigene Lektüren verwendet werden und nebenbei bietet es noch viele Anknüpfungspunkte für die Arbeit an wichtigen Themen der Kindheit, weshalb es in nahezu allen Unterrichtsfächern der Grundschule einen festen Platz erhalten kann.

Dieser Sichtweise ist natürlich kaum zu widersprechen. Gleichzeitig könnte man dem Bilderbuch auch nicht mehr Unrecht tun. Denn so berechtigt viele dieser Aussagen sind, bieten Bilderbücher all jenen, die sie als literarische Medien tatsächlich verstehen, unendlich viel mehr an literarästhetischen und didaktischen Erfahrungsmöglichkeiten. Der folgende Beitrag bietet einen kursorischen Einblick in die Erzählstruktur des Bilderbuchs und mögliche Zugänge für die Besprechung im Grundschulunterricht.

Das Bilderbuch *Unter den Wellen* (2020)

Das Bilderbuch von Meritxell Marti (Text) und Xavier Salomé (Illustrationen) erzählt auf untypisch zahlreichen 64 Seiten eine kurze Episode an einem Badestrand. Ein kleiner Junge springt zum Baden ins Meer und trifft im Wasser auf einen anderen kleinen Jungen, der dort in einem Schwimmring auf dem Wasser paddelt. Sie nehmen Kontakt miteinander auf und der erste Junge zeigt sich verwundert darüber, dass der zweite noch mit einem Schwimmring unterwegs ist. Die dadurch entstehende peinliche Situation wird dadurch aufgelöst, dass dem ersten Jungen kalt wird und er das Wasser verlässt. Der

zweite – Max – lehnt das Angebot, doch am Strand zusammen zu spielen, ab und möchte sich lieber noch ein wenig „treiben lassen“. Als er allein ist, taucht er mit einem Mal unter. Plötzlich in einen kleinen Fisch verwandelt, erkundet er das Meer, findet dort ein Schiffswrack und darin eine Schatztruhe, der er eine Kette entnimmt. In der Zwischenzeit ist seine Mutter am Strand darauf aufmerksam geworden, dass etwas nicht stimmt.

Panisch rufend läuft sie ins Wasser zum leeren Schwimmring, wo – als sie ihn erreicht – auch der Junge als Mensch wieder auftaucht und ihr die Kette überreicht, die er gefunden hat.

Erleichtert bringt die Mutter das Kind an Land; wo ein Rollstuhl signalisiert, dass der Junge offenkundig mobilitäts-eingeschränkt ist. Dem ersten Jungen, der die Szene beobachtet, wird nun anscheinend vieles klar. Das altersuntypische Verhalten und die zurückhaltende Distanz sind nun angesichts der typischen Spielmöglichkeiten am Strand plausibel. Nichtsdestotrotz nimmt er nun wieder Kontakt auf, gesellt sich zu der trauten Mutter-Kind-Szene und so endet das Buch mit einer – so kann man vermuten – beginnenden neuen Freundschaft.



Abb. 1: Cover Unter den Wellen (Marti/Salomó © Berlin: Jacoby & Stuart, 2020)

Die vermutlich lediglich einige Minuten umfassende Strandszene wird in diesem Bilderbuch in hochfrequenten Bildfolgen erzählt. Die Aquarellbilder sind arm an Details, zeigen vor allen Dingen das türkisfarbene Wasser, Details wie der Strand, der Himmel und andere Personen werden weitgehend ausgespart. Neben atmosphärischen Szenenbildern, die ganze Doppelseiten füllen und vor allen Dingen die Weite des Handlungsortes betonen, werden viele der dichten, beschleunigten Handlungsmomente in kleinen Bildvignet-

ten gezeigt, die auf weißem Grund auf den Seiten zu sehen sind und auf die konkreten Interaktionen fokussieren. Die meisten Seiten verzichten völlig auf einen Text und lassen die Bilder sprechen. Nur ein wenig wörtliche Rede wird hier und da eingefügt. Eine erläuternde Erzählerstimme fehlt ganz.

Einen plötzlichen Bruch erzeugt die Verwandlungsszene als fantastisches Element, nachdem der erste Junge den zweiten im Schwimring alleine im Wasser zurücklässt. Das plötzliche Abtauchen und die neue Daseinsform als Fisch passieren unvermittelt und werden durch nichts vorbereitet.

Keine einfache Lektüre

Das vorliegende Bilderbuch bringt verschiedene Themen zusammen: Das ungerichtete Kinderspiel am Strand und im Meer, eine fantastische Verwandlung und das Thema Behinderung. Dabei werden keine plakativen Erläuterungen verschiedener Lebensumstände vorgenommen. Vielmehr werden subtil und mehrdeutig Sinnangebote unterbreitet, die erst bei einer gründlichen Lektüre zu entdecken sind, keinesfalls eindeutige Botschaften nahelegen und bei jeder Leser*in/Betrachter*in zu ganz unterschiedlichen Deutungen führen können. Das Bilderbuch scheint demnach keine „einfache Geschichte für kleine Kinder“ zu sein, aber dennoch gewinnbringend zum Gegenstand eines literarischen Gesprächs mit Kindern werden kann. Die folgenden didaktischen Überlegungen fokussieren besonders drei Aspekte des Bilderbuches, die einen Zugang für die Arbeit mit dem Bilderbuch darstellen können.

a) Erzählmodus: Erzählen (weitgehend) ohne Text

Die Bilder übernehmen in der Geschichte die Rolle der Erzählinstanz. Auf Verbaltext wird in der Regel völlig verzichtet. Die Herausforderung für die Leser*innen dieses Bilderbuches besteht darin, die simultanen und oft auch eher subtilen Informationen zu entdecken und zueinander in eine Beziehung zu setzen. Dabei spielen nicht nur die explizit erkennbaren Objekte und Handlungen eine Rolle, auch die wechselnden Perspektiven, atmosphärischen Details und die Bildraumaufteilung (z.B. die Wasseroberfläche als Untergliederung der Realfiktion und der fantastischen Welt, in der der Junge ein Fisch ist) erzeugen Bedeutungen, die aber unterschwellig und beiläufig aufgenommen werden.

b) Wirklichkeitsanspruch: Die fantastische Verwandlung

Über weite Teile der Geschichte liegt hier eine typische Alltagsszene vor. Im Verlauf der Geschichte taucht die Handlung aber unter die Wasseroberfläche und dort verwandelt

sich der Junge Max in einen Fisch. Das skizzierte Abenteuer kann im Sinne der fantastischen Kinderliteratur als Fantasie des Jungen gelesen werden, der nach dem Abschied von seinem potenziellen Freund allein zurückbleibt. Dafür sprechen auch die ganz unrealistische Unterwasserszenerie, das Schiffswrack in Strandnähe und die leuchtende Schatztruhe. Allerdings hält der Junge, nach seiner Rückkehr als Mensch über die Wasseroberfläche, die gefundene Kette durchaus in der Hand. Insofern ist hier ein Objekt zu erkennen, das seinen Ursprung in der fantastischen Binnenhandlung hat, aber durch den Übergang in die realistische Rahmenhandlung jedoch eindeutig in der Außenwelt des Kindes verankert wird. Damit entsteht eine nicht leicht auflösbare Diskrepanz, denn letztendlich stehen zwei Deutungsvarianten kaum vereinbar gegenüber.

c) **Pointe: Thematisierung von Behinderung**

Auch die Mobilitätseinschränkung von Max wird nie explizit angesprochen, sie wird lediglich als Irritation im Verlauf der Handlung vorbereitet. Erst der Rollstuhl zwischen den Strandaccessoires der Familie ist ein beiläufiges Signal für die Deutung dieser Details. Dieser bleibt aber auch bis zum Schluss eher im Hintergrund, eine deutliche „Auflösung“ dieses Rätsels wird nicht vorgenommen.

Die Verhaltensweisen des Jungen sind über die Buchhandlung hinweg Anlass für Vermutungen und Erwartungen. Letztendlich ist sogar vorstellbar, dass das Thema Behinderung für eine Deutung des Handlungsschlusses nicht notwendig ist. Andererseits bietet der Rollstuhl viel Stoff zur Diskussion und Einordnung von im Verlauf der Handlung angesprochenen Beobachtungen und Unklarheiten.

Vorlesegespräche über Bilderbücher

Ein wichtiges Ziel bei der gemeinsamen Lektüre von Bilderbüchern besteht darin, die Kinder zum aktiven Zuhören herauszufordern. Das meint nicht nur das aufmerksame Mitverfolgen des Vorleseprozesses und den gedanklichen Nachvollzug der Handlung, sondern die aktive Auseinandersetzung mit der Geschichte. Dabei kommt es besonders darauf an,

- durch eine geeignete Einstimmung eine Erwartungshaltung aufzubauen;
- durch das genaue Zuhören und die begleitende Bildbetrachtung möglichst viele Informationen der Bild- und Textebene aufzunehmen;
- und schließlich diese zu einer eigenen Deutung zusammensetzen.

Dabei bieten anspruchsvolle Bilderbücher keine eindeutige und schlüssige Bedeutung an. Vielmehr sind die Rezipient*innen dazu herausgefordert, die eröffneten Sinnangebote aufzunehmen und individuell auszuleuchten, um zu Leerstellen und Mehrdeutigkeiten plausible Interpretationen zu entwickeln und diese in ein mögliches Geschichtenkonstrukt einzubinden.

Der Rahmen dafür ist eine offene Gesprächsatmosphäre. Die Lehrer*in eröffnet und rahmt die Lesung, ist in der Regel Vorleser*in und Moderator*in des Gesprächs. Keinesfalls ist sie diejenige, die bereits die „richtige“ Deutung kennt und die Kinder durch geschickte Fragen genau diese „entdecken“ lässt. Zwar darf natürlich auch die Lehrer*in eigene Beobachtungen und Entdeckungen in ein Gespräch einbringen, jedoch sollten diese nicht als dominante oder autoritäre Lesarten die Diskussion beherrschen.

Vor der Lektüre

Zur Einstimmung kommen die Kinder im Sitzkreis zusammen. Sie erzählen von eigenen Strand- oder Schwimmbaderlebnissen. Es kann z.B. erfragt werden, mit wem man am liebsten ins Schwimmbad geht oder ob die Kinder schon mal jemanden am Strand kennengelernt haben. Vielleicht tauchen Kinder der Klasse ja auch gern? Auch davon kann erzählt werden.

Während der Lektüre

Da das Bilderbuch nur wenig Text aufweist, kann es nicht „einfach“ vorgelesen werden. Daher entwickelt die Lehrer*in gemeinsam mit den Kindern entlang der Bilder mit knappen Worten die Geschichte. An einzelnen, zentralen Bildern kann länger verharret werden, andere werden nur kurz angeschaut, damit die Erstlektüre nicht zu lange dauert. Die Kinder sind aber immer aufgefordert, die Bilder kurz zu deuten und den Fortgang der Geschichte mit ihren Worten zu erzählen.

An markanten Stellen können zudem Fragen gestellt werden, die die Kinder herausfordern, die Perspektive der Protagonist*innen einzunehmen und die weitere Handlung zu antizipieren, sofern diese Überlegungen nicht bereits von den Kindern selbst angesprochen werden:

Als sich die beiden Jungen im Wasser treffen:

- Warum wird der Junge im Schwimring rot, als er gefragt wird, warum er noch einen Schwimring benutzt?
- Was denkst Du, warum er nicht mit am Strand spielen möchte?

Als Max die Arme nach oben nimmt:

- Was hat Max vor? Was wird er nun tun?
- Was würdest Du an seiner Stelle tun?

Als Max' Mutter am Schwimmring ankommt (Abb. 2):

- Was ist mit Max geschehen?
- Was sollte Max' Mutter jetzt tun?

Als Max und seine Mutter an den Strand treten:

- Warum trägt die Mutter Max aus dem Wasser?

Als der blonde Junge Max und seine Mutter beobachtet, die zum Schirm gehen:

- Was geht wohl gerade im Kopf des blonden Jungen vor?
- Was wird er nun tun?

Abschlussseiten

- Max und der blonde Junge verstehen sich ja prima. Worüber die wohl sprechen?

Nach der Lektüre

Die besondere Herausforderung der visuellen Narration wurde bereits durch die gemeinsame Erarbeitung des Bilderbuchs berücksichtigt. Es ist auch zu vermuten, dass sich die Kinder schon über die Verwandlung und den Rollstuhl ausgetauscht haben.

Nach Abschluss der gemeinsamen Erstlektüre können die Kinder nun allgemeine Beobachtungen zum Buch formulieren. Gemeinsam können Eindrücke und Vermutungen ausgetauscht werden und anhand der Bilder auf Plausibilität überprüft werden.

Im Anschluss können besondere Merkmale der Handlung noch einmal diskutiert werden, sofern sie nicht schon von den Kindern angesprochen wurden:

Die Verwandlung: Traum oder Wirklichkeit?

- Was meinst Du, hat sich Max wirklich in einen Fisch verwandelt? Was spricht dafür (die Kette), was dagegen (unser Wirklichkeitsverständnis)?

Behinderung

- Warum steht der Rollstuhl bei den Sachen von Max und seiner Mutter?

Die Fragen sind eher offene Diskussionsimpulse. Es geht nicht darum, die „richtige“ Lesart des Bilderbuchs herauszuarbeiten, sondern die Kinder zum genauen Beobachten und Interpretieren herauszufordern, dabei aber auch zu zeigen, dass man nicht alle Fragen schlüssig beantworten kann.

Vertiefende Weiterarbeit

Ausgehend von der Geschichte können verschiedene Aktivitäten die Lektüre weiter verarbeiten:

- a) Die Kinder erhalten ein Bild vom blonden Jungen mit einer Sprechblase und dazu folgenden Auftrag: *Am Abend erzählt der blonde Junge seinen Eltern von seinem neuen Freund. Was wird er von dem Kennenlernen berichten? Schreibe auf.*
- b) Die Verwandlungsgeschichte kann auch zum Fabulieren herausfordern: Max verrät seinem neuen Freund, wie man sich in einen Fisch verwandelt. Am nächsten Tag probieren sie es gemeinsam aus. Was werden sie diesmal entdecken? Wohin führt sie die Unterwasserreise? Die Kinder erzählen oder schreiben mögliche Fortsetzungsgeschichten.

Leseförderung?

Ziel einer solchen gesprächsorientierten und produktiven Bilderbuchlektüre ist, dass die Kinder zum genauen Beobachten und eigenen Deuten offener Sinnangebote herausgefordert werden. Dabei entwickeln sie nicht nur einen Zugang zu literarischen Texten, sie erleben sich auch selbst als an literarischer Praxis Beteiligte und souverän Agierende. Das stärkt das lesebezogene Selbstkonzept und fördert eine positive und neugierige Haltung Literatur gegenüber. Damit dient ein solches Vorgehen auch der Förderung positiver Einstellungen und stabiler Leseverhaltensweisen.



Primärliteratur

- Marti, Meritxell/ Salomó, Xavier (Ill.): Unter den Wellen. A. d. Span. von Nicola T. Stuart. Berlin: Jacoby & Stuart, 2020



Didaktische Literatur zum Weiterlesen

- Merklinger, Daniela: „Oder wen sieht die Tigerin wie seine Mutter ...“ Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In: Scherer, Gabriela/ Kathrin Heintz/ Michael Bahn (Hgg.): Das narrative Bilderbuch. Trier 2020, 57-82
- Ritter, Alexandra: Bilderbuchgespräche. In: Die Grundschulzeitschrift (2016), H. 298.299, 30-33

Die tierische Schatzsuche: Ein fächerübergreifendes Lesefest

// Siglinde Spuller, AJuM Sachsen-Anhalt //

Auf die Plätze fertig los! Siebzehn Erstklässler sind nicht mehr zu halten. Außer Rand und Band stürmen sie in Richtung Schatz. Ob sie ihn wohl finden?

Als Höhepunkt des im wahrsten Sinne des Wortes bewegenden Family Literacy-Projektes *Die tierische Schatzsuche* feierte eine erste Klasse ein buntes Lesefest mit Eltern bzw. Familien. Dieses fand in den Räumen der Grundschule Auenschule Halle in Kooperation mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt.

Die Aktion integrierte die Initiative des Leseförderungsprojektes *Lesetüte* des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, die jedes Jahr mit zwei renommierten Kinderbuchverlagen sowie dem örtlichen Buchhandel durchgeführt wird. Das Konzept sieht vor, dass jedem Kind zur Feier seines Schulbeginns durch Schüler*innen der zweiten Klasse eine kreativ gestaltete Lesetüte überreicht wird. Diese enthält, neben einem ansprechenden Erstlesebuch, ein Informationsschreiben an die Eltern mit Wissenswertem zum Thema *Lesen* sowie einen Stundenplan und ein Lesezeichen mit Hinweis auf die nächste Buchhandlung. So fühlen sich die Erstklässler*innen zum einen willkommen und erhalten wichtige Impulse auf ihrem Weg zum Lesen. Zum anderen können zwischen den Klassenstufen Patenschaften aufgebaut werden, die das soziale Lernen fördern und gegenseitige Achtung und Verantwortung entwickeln.

Wie die Vorlesestudien von 2013 und 2019 der Stiftung Lesen zeigten, stufen zwar drei Viertel der Eltern Lesekompetenz, aber nur die Hälfte Lesefreude als Teil von Bildung und damit als Erziehungsziel ein. Dabei kann gerade die Freude am Lesen als zentrale Voraussetzung für eine gute Lesefähigkeit bezeichnet werden (vgl. Grube 2013). Insbesondere lustvolle und motivierende Erfahrungen mit Literatur in der frühen Kindheit, aber auch darüber hinaus, bilden die Grundlage für den Zugang zur Welt des Lesens. Dass den Eltern dabei eine entscheidende Rolle zuteilwird, ist nicht nur evident, sondern konnte in vielen Studien nachgewiesen werden. Deshalb weisen Family Literacy-Programme, die Familien

in ihrem häuslichen Umgang mit Schrift und Sprache auf kreative Weise unterstützen, die höchste Effektivität auf.

Unter dem Fokus einer „Familienorientierten Literalisierung“ (Nickel 2004, 52) entwarfen Studierende des Lehramts Grundschule ein Projekt, das den Spaß am Umgang mit Kinderliteratur für Kinder und Eltern zum Ziel hatte. Diese gemeinsame Erfahrung sollte die Familien zu einer offenen und motivierenden Auseinandersetzung mit Literatur im häuslichen Rahmen inspirieren.

Konzeptionelle Überlegungen zum Lesefest

Inspiziert durch die Idee eines Lesefestes (vgl. Landesinstitut für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg 2015, 15-20) in der Schuleingangsphase, kreierten die Studierenden mit den Lesetütchen eine eigene festive Aktion. Diese sollte eine Atmosphäre der Offenheit schaffen sowie die Freude und Motivation am Lesen entfachen und vertiefen. Im Fokus stand dabei „nicht nur das rezeptive Verständnis, sondern [...] auch produktive Fähigkeiten“ (Kümmerling-Meibauer, o. S.) sollten angesprochen werden.

Wie könnte dieser Anspruch adäquater eingelöst werden als durch Feste und Feiern mit Eltern und Familien im Rahmen einer Schulkultur, die „die Eigenart und ganzheitliche Qualität der jeweiligen Schule“ (Göhlich 2013, 52-71) im Blick hat. Besonders Feste bieten „Möglichkeiten des gegenseitigen Kennenlernens, der Herstellung eines Wir-Gefühls und auch der Einbeziehung von Eltern, die an anderen Angeboten eher selten teilnehmen oder durch andere Interventionen der Elternarbeit schwer erreicht werden können“ (Möhle 2012, 415).

Thema und Angebote des Lesefestes

Inhaltlich fiel der Schwerpunkt auf das Thema *Tiere*, welches sowohl für Mädchen als auch für Jungen interessant gestaltet werden kann und sich gleichzeitig in einem breiten Spektrum an literarischen Gattungen wiederfinden lässt. Die literarische Entdeckungsreise sollte ein Angebot an unterschiedlichen Stationen in verschiedenen Räumen des Schulhauses beinhalten und eine interaktive Auseinandersetzung mit Literatur für Großeltern, Eltern und Kinder ermöglichen.

So gab es z. B. eine **Sachbuchstation** mit einem Quiz zu gefährlichen Tieren zum Buch *Vorsicht bissig* (Maas 2011). Die richtigen Antworten auf die Quizfragen wurden in Auseinandersetzung mit der Lektüre und in Zusammenarbeit mit den Eltern gefunden.

Gefühle zuordnen: Eine andere Station beschäftigte sich mit unterschiedlichen, ästhetisch ansprechend gestalteten Fischmotiven aus dem Buch *Heute bin ich* (van Hout 2012), die

durch die Art ihrer Darstellung verschiedene Stimmungslagen ausdrückten. Eine Bild-Wort-Zuordnung durch entsprechende Adjektiv-Karten regte die Familien zu einer semantischen Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Buches an. Sie versuchten, diesen durch die aufmerksame Betrachtung der expressionistischen Ölkreidezeichnungen in Fischform zu erschließen, um ihre Zuordnungen danach mit denen des Buches zu vergleichen. Diese Aktivität bildete den Rahmen sensibler Lesegespräche innerhalb der Familien, die die Identifikation mit bestimmten Gefühlen in unterschiedlichen Situationen reflektierten. Die **Märchenstation** hingegen, die eine moderne Version des Rotkäppchen – *Rothütchen* (De Pennart 2013) – präsentierte, lud zur gestalterischen Umsetzung durch die Herstellung themenbezogener Requisiten ein. Diese inspirierten die Fantasie der Kinder und initiierten so eine szenische Auseinandersetzung mit dem literarischen Stoff. Den Höhepunkt der Aktion bildete eine turbulente **Schatzsuche**, auf die sich die Kinder bereits seit der Planung des Festes freuten und darauf hin fieberten. Bei einer fröhlich-schalenden Schnitzeljagd durch das Schulhaus gelangten sie schließlich mit Hilfe der Eltern an den entscheidenden Hinweis an einer fast unerreichbaren Stelle in der Turnhalle. Dieser führte sie zu dem langersehnten Schatz und mündete in der Entdeckung der Lesetüten



(Abb.1). Während des anschließenden kulinarischen **Büfets**, zu dem jede Familie etwas beigetragen hatte, konnten die Lesetüten-Bücher gebührend bestaunt und gemeinsam betrachtet werden.

*Abb. 1: Die Schatzkiste als Höhepunkt
(© Siglinde Spuller)*

Fazit

Die starke Orientierung am Format *Fest* bettete die bunten Stationen in spielerische und amüsante Aktionen ein, die Emotionen berührten, Bewegung erlaubten und das gegenseitige Kennenlernen erleichterten. Gerade in der Schuleingangsphase, in der für die Familien vieles neu und der größte Teil der Eltern untereinander fremd ist, sind Gelegenheiten miteinander in Kontakt zu kommen von hervorgehobener Bedeutung.

Primärliteratur

- De Pennart, Geoffroy: Rothütchen. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2013
- Maas, Annette: Vorsicht bissig! Von Haien, Piranhas, Löwen, Spinnen und Co. München: ars edition, 2011
- Van Hout, Mies: Heute bin ich. Zürich: aracarì, 2012

Sekundärliteratur

- Göhlich, Michael: Schulkultur. In: Haag, Ludwig/ Sibylle Rahm/ Hans Jürgen Apel/ Werner Sacher (Hgg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 2013, 55-71
- Grube, Rüdiger: Repräsentative Vorlesestudie 2013. URL: <https://www.stiftunglesen.de/pressebereich/pressemitteilungen/547> (08.10.2020)
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: Literacy. URL: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy> (01.12.2020)
- Landesinstitut für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg (Hg.): Gemeinsame Sache machen. Eltern als Partner der Leseförderung in der Schulanfangsphase. Ludwigsfelde 2015, 15-20
- Möhle, Heinz-Roland: Gestaltung von Beziehungen, Kontaktpflege, Klima. In: Stange, Waldemar/ Rolf Krüger/ Angelika Henschel/ Christof Schmitt (Hgg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden 2012. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-531-94279-7> (01.12.2020)
- Nickel, Sven: Family Literacy – Familienorientierte Zugänge zur Schrift. In: Panagiotopoulou, Argyro/ Ursula Carle (Hgg.): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler 2004, 71-83

Der Preuschhof-Preis für Kinderliteratur – mehr als nur eine Auszeichnung

// Christoph Jantzen und Maren Töbermann, AJuM Hamburg //

„Mir hat das Buch *Theo und der Mann im Ohr* am besten gefallen, weil es witzig ist, da Peppino, der Mann im Ohr, in Theos Ohr passt. Mir hat auch gefallen, dass Theo seinen Test am Ende auch ohne Peppinos Hilfe geschafft hat.“

Daro zu *Theo und der Mann im Ohr* (Stronk/Reckers 2018)

Der **Preuschhof-Preis für Kinderliteratur** zeichnet seit 2014 jedes Jahr ein aktuelles Erstlesebuch aus und will damit hervorragende Erstlesebücher prämiieren. Doch im Vordergrund steht nicht der Buchpreis, sondern ein Leseförderprojekt in Hamburg-Wilhelmsburg, einem Stadtteil mit sehr niedrigem Sozialindex. Im Preiskonzept greifen verschiedene Bausteine ineinander, die ein stimmiges Ganzes ergeben. In diesem Beitrag werden wir die einzelnen Bausteine vorstellen, damit sie für die Nachahmung in anderen Leseförderkonzepten genutzt werden können.

Der Preis

Mit dem Preuschhof-Preis soll das bisher wenig beachtete Genre der Erstleaseliteratur gestärkt werden, Verlage und Autor*innen sollen sowohl zur Weiterentwicklung des Genres angeregt als auch für gute Erstleaseliteratur ausgezeichnet werden. Insofern stehen die (literarische) Qualität der Bücher sowie das Potenzial, Lesefreude in der sehr heterogenen Zielgruppe (Kinder im Alter von 6-10 Jahren) zu wecken, im Vordergrund. Der Preis ist mit 1.000 € dotiert und zeichnet jedes Jahr eine Autor*in (ggf. auch eine Illustrator*in) aus.

Ausschreibung, Vorjury und Shortlist

Seit 2014 wird der Preis jährlich ausgeschrieben und vergeben. Verlage und Autor*innen können Erstlesebücher einreichen, die im Vorjahr erschienen sind. Nach Ende der Einreichungsfrist werden die eingereichten Titel von einer Fachjury gesichtet, der Personen aus

verschiedenen Bereichen (Schule, Bibliotheken, Buchhandel, Universität) angehören. Diese Fachjury erstellt im Februar eine Shortlist mit 10 Titeln.

Abb. 1: Plakat der Shortlist 2020 (© Wilhelmsburger Leseweche Die Insel liest)

Arbeit der Kinderjury

Aus den Titeln der Shortlist wird von einer Kinderjury ein Siegertitel bestimmt. Aufgerufen zur Mitarbeit sind Kinder aller Klassenstufen der zehn Grundschulen in Hamburg-Wilhelmsburg und auf der Veddel. Der Stadtteil ist durch einen niedrigen Sozialindex und einen sehr hohen Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern geprägt, von denen viele noch geringe Deutschkenntnisse haben. Über die Schulen, einzelne Lehrer*innen und die zwei Bücherhallen auf der Insel werden die Bücher den Kindern zugänglich gemacht. Voraussetzung für die Teilnahme ist, dass mindestens drei der Bücher gelesen wurden. Dann kann ein Votum abgegeben werden. Es ist erwünscht, dass die Erstwahl kurz begründet wird. Hier ein Beispiel für eine Begründung:

„Es war ein Buch im Buch. Die Frau konnte nicht lesen, das war lustig.“

Muriel zu Oje, ein Buch (Pauli/Zedelius 2018)

In den letzten Jahren haben jeweils rund 500 Kinder einen Wahlzettel abgegeben, so dass eine große Bandbreite an Sichtweisen abgebildet ist und auch ausgeglichen wird, dass die meisten Kinder nicht alle Bücher gelesen haben. In der Regel werden die Bücher Kindern in freien Lesezeiten zur Verfügung gestellt. Die Bücher kommen aus unterschiedlichen Quellen: Zum einen stellen die Verlage Freiexemplare für die Juryarbeit zur Verfügung, zum anderen halten die Bücherhallen mehrere Sätze zum Ausleihen bereit und darüber hinaus werden über Spenden weitere Sätze angeschafft, so dass an jeder beteiligten

Schule mehrere Sätze der Shortlist vorhanden sind. Diese Bücher werden von Klasse zu Klasse weitergegeben. Die Kinderjurys arbeiten von April bis Juni.

Preisverleihung

„Mir hat Zombert am besten gefallen, weil es lustig war, wenn Zombert sich verändert hat. Und Zombies sind für mich mehr als lustig.“

Lamin zum Buch *Zombert und der mutige Angsthase* (Pannen 2017)

Im Rahmen der Wilhelmsburger Lesewoche *Die Insel liest*, die in der Regel im November stattfindet, wird der Preuschhof-Preis verliehen. In dieser Woche finden im Stadtteil



sowohl an den Schulen als auch an anderen öffentlichen Orten Lesungen, Lesenächte, Vorlesewettbewerbe und Workshops rund ums (Kinder-)Buch statt. Die Preisträger*in kommt zu Lesungen an Schulen und in einer öffentlichen Veranstaltung wird der Preis verliehen.

Abb. 2: Preisverleihung und Lesung an Kai Pannen 2018 (© Martin Steinmann)

Leseförderung mit dem Preuschhof-Preis

Ausgangspunkt für die Entwicklung des Konzepts waren leseförderliche Überlegungen. Die Entwicklung erfolgte in und für die Elbinsel vor dem Hintergrund, dass dort die Lesekompetenzen weit hinter denen in besseren Wohnquartieren Hamburgs liegen. Der Ansatz hat von Beginn an auf die Kooperation verschiedener Institutionen im Stadtteil gezielt, vor allem die Bücherhallen und alle zehn ansässigen Grundschulen. Mit dem Konzept der Kinderjury wird sowohl ein Vielleseverfahren verfolgt als auch Leseanimation betrieben (vgl. Rosebrock 2012, 10 f.). Beides zielt in starkem Maße auf das Selbstbild als Leser*in und die Lesemotivation ab und kann damit verschiedene Ebenen der Lesekompetenz fördern (vgl. ebd., 7).

Buchauswahl: Literarische Qualität zählt

Schlüssel für die Leseförderung sind nicht Übungstexte, sondern gute Erstlesebücher. Ritter und Hoppe sehen dabei die Herausforderung, „die Diskrepanz zwischen den kogni-

tiven Möglichkeiten und ästhetischen Erwartungen der Kinder im Bereich des Textverstehens und des Wissens um literarische Prozesse und den Fähigkeiten im Bereich des Wort-Identifizierens und des selbstständigen Erlesens von Texten zu überwinden.“ (2018, 8) Das setzt voraus, dass die Bücher der Shortlist viele verschiedene Kinder ansprechen: Kinder von Klasse 1 bis Klasse 4, die unterschiedliche Lesekompetenzen und Einstellungen zum Lesen haben, Kinder mit unterschiedlichen thematischen Interessen, Kinder mit unterschiedlichen Kenntnissen der deutschen Sprache und mit verschiedenen kulturellen Hintergründen.

„Weil, es ging um Freundschaft und Freundschaft ist mir wichtig. Und es war überraschend – auf einmal war die Raupe tot. Aber es war sehr super!“

Selina zu *Löwenfreunde leben länger* (Baltscheit 2018)

Eindimensionale Bücher, die z. B. nur ein Thema ansprechen, sind dafür wenig geeignet. Die Auswahl der Kinder ist manchmal für Erwachsene überraschend, gerade auch dann, wenn die Bücher anspruchsvoll sind und den Kindern viel zutrauen. Solche Bücher sollen über den Preuschhof-Preis zugänglich gemacht werden.

Kinderjury: Ein VIELLESEVERFAHREN

Neben der Buchauswahl rückt mit der Konzeption des Preuschhof-Preises das Lesen ganzer Bücher in den Mittelpunkt. „Für viele Kinder ist die Erfahrung, ein selbst gewähltes Buch selbstständig gelesen zu haben, nicht nur eine stärkende Kompetenzerfahrung, sondern auch eine starke inhaltliche Motivation“ (Brügelmann 2020, 7).

Wie die Lehrer*innen die Kinderjury-Arbeit ausgestalten, ist ihnen selbst überlassen. Häufig werden die Bücher in freien Lesezeiten gelesen, teilweise wird das Gelesene auch in den Unterricht eingebunden. Es wird unterschiedlich gehandhabt, ob die Kinder alleine lesen oder zu zweit. In einigen Klassen können die Bücher auch mit nach Hause genommen werden. Für die Wahl des Preisbuches müssen die Kinder einen „Wahlbogen“ ausfüllen, auf dem sie ihre Wahl kurz begründen.

Koordinationen und Kooperationen

Projektidee und Konzept wurden 2013 von Maren Töbermann (Projektleitung *Die Insel liest* Stiftung Bürgerhaus Wilhelmsburg) im Austausch mit den Bücherhallen, Akteur*innen aus dem Bereich Kinderliteratur und Lehrkräften entwickelt. Als Projektleitung organi-

siert sie Ausschreibung, Preisverleihung mit Lesungen, Jury- und Öffentlichkeitsarbeit, vernetzt alle Beteiligten und hält den Kontakt zu Schulen, Verlagen, Autor*innen, Forschung und Fachmedien. Preisgelder und Reisekosten für die Preisträger*innen sowie einen Teil des Honorars für die Projektleitung werden von der Hamburger Preuschhof-Stiftung zur Verfügung gestellt. Der größte Teil des Projekts wird vom Wilhelmsburger Bildungsfonds unter der Trägerschaft der Stiftung Bürgerhaus Wilhelmsburg finanziert. Weitere Sponsoren finanzieren temporär zusätzliche Büchersätze für die Kinderjury.

Kooperation mit den Bücherhallen Hamburg

Die Bücherhallen Hamburg und insbesondere die beiden Standorte Wilhelmsburg und Kirchdorf unterstützen etliche Projektabläufe, vom Empfang der Leseexemplare über die Beratung von Lehrkräften bis hin zum Rücklauf der Wahlzettel. Darüber hinaus bieten sie exklusiv Leseexemplare für beteiligte Klassen und unterstützen die Vorjury mit Kolleg*innen aus Standortsleitung und Lektorat.

Kooperation mit den Schulen

Bereits seit 2004 hat jede der zehn Grundschulen in Wilhelmsburg und auf der Veddel eine Ansprechpartner*in für die institutionsübergreifenden Aktivitäten unter dem Motto *Die Insel liest*. Diese etablierte Netzwerkstruktur greift auch beim Preuschhof-Preis. Ohne in Konkurrenz zueinander treten zu müssen, profitieren die Schulen gleichermaßen von dem Angebot, zu dem auch kostenfreie Lesungen mit den Preisträger*innen gehören.

Kooperation mit der Universität Hamburg

„Die Kinder haben sehr eifrig gelesen und da waren die beiden Studentinnen wirklich eine große Unterstützung. Schade, dass es nicht regelmäßiger stattfinden kann... unsere Kinder brauchen einfach noch verstärkt das Gespräch über den Inhalt des Textes.“ Heike Buchholz, Sonderpädagogin der Grundschule *An der Burgweide*.

„Mir hat es sehr gut gefallen, dass Theorie & Praxis durch die Hospitationen verknüpft waren. Es war eine tolle Chance, Einblicke in Erst-Lese-Unterricht zu gewinnen.“ (Studentin in der Seminarevaluation).

Seit dem Preuschhof-Preis 2019 gibt es auch eine Kooperation mit der Universität Hamburg: Studierende eines deutschdidaktischen Seminars, das Erstleseliteratur zum Thema hat, besuchen dreimal eine der Klassen während der Lesezeiten. Dabei können sie für ihre Professionalisierung Kinder beim Lesen beobachten, Interviews führen und damit einen fokussierten Praxisbezug im Kontext des Seminars erfahren. Andererseits können sie auch

Kinder im Leseprozess unterstützen. In der Evaluation hat sich gezeigt, dass sowohl die Studierenden als auch die Lehrer*innen eine solche Kooperation als sehr hilfreich wahrgenommen haben.

Schlussbetrachtung

Der Preuschhof-Preis als Leseförderkonzept lebt dadurch, dass viele verschiedene Komponenten ineinandergreifen, die aber auch immer wieder hinterfragt und weiterentwickelt werden. Wesentlich an einem Konzept in diesem Umfang ist, dass eine Koordinator*in mit ausreichend Zeit die einzelnen Bausteine entwickeln, koordinieren und evaluieren kann. Wer allerdings in die Arbeit vor Ort schaut – in die Lesezeiten in den Klassen, den Eifer in Diskussionen der Kinder über Bücher, die Lesewoche mit Preisverleihung, aber auch die Vor-Jury-Sitzungen und Nebengespräche – wird die Lebendigkeit und die Freude an einer solchen Arbeit bei allen Beteiligten sehen. Es lohnt sich, ähnliche Konzepte an anderen Orten zu etablieren.

Primärliteratur

- Baltscheit, Martin: Löwenfreunde leben länger. Weinheim: Beltz & Gelberg, 2018
- Bertram, Rüdiger/ Heribert Schulmeyer (Ill.): Familie Monster brüllt los! Hamburg: Oetinger, 2018
- Pannen, Kai: Zombert und der Mutige Angsthase. München: Tulipan, 2017
- Pauli, Lorenz/ Zedelius, Miriam (Ill.): Oje, ein Buch! Zürich: Atlantis, 2018
- Stronk, Cally/ Sandra Reckers (Ill.): Theo und der Mann im Ohr. Eine Schul-Mutmach-Geschichte. Ravensburg: Ravensburger, 2018

Sekundärliteratur

- Brügelmann, Hans: Leises und funktionales Lesen stärken! In Zusammenarbeit mit Nina Bode-Kirchhoff et al. 2020. URL: https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=20356 (15.08.2020)
- Ritter, Alexandra/ Irene Hoppe: Erstlektüren bewusst auswählen. Ein Überblick über Konzepte und Textmodelle. In: Grundschule Deutsch (2018), H. 60, 7-10
- Rosebrock, Cornelia: Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? Leseforum.ch (2012), H. 3. URL: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf (15.08.2020)

Willkommen im Buch-Club!

// Bojka Bogdanovic, AJuM Berlin //

Die Idee, einen Buch-Club an einer Grundschule zu gründen, kam aus der Begeisterung für Kinder- und Jugendliteratur, befeuert durch die inspirierenden monatlichen Treffen mit den Rezensent*innen der Berliner AJuM und traf bei meiner Schulleitung auf fruchtbaren Boden. So konnte ich 2016 durch „try and error“ den Buch-Club an der Fichtelgebirge Grundschule gründen. Es folgt ein Bericht aus der Praxis.

Aller guten Dinge sind drei

Um einen Buch-Club in einer Grundschule zu gründen, braucht man einen guten Ort, Kinder, die Geschichten mögen und eine aufgeschlossene Schulleitung, die sich der Leseförderung verschrieben hat.

An der Fichtelgebirge Grundschule in Berlin Kreuzberg ist der Ort, eine kleine, aber feine Schulbibliothek, gemütlich eingerichtet mit alten, wandhohen Bücherregalen und bunten Sitzsäcken. Die Bibliothek ist für alle Schüler*innen in den großen Pausen geöffnet und wird intensiv als Rückzugsort genutzt. Magazine, Comics, Sachbücher, Romane, Bilderbücher und Nachschlagewerke werden übersichtlich und leicht zugänglich angeboten und können in einem bibliotheksüblichen Verfahren ausgeliehen werden. Frau P. betreut die Bibliothek mit Leidenschaft und nicht wenige Kinder kommen nur, um mit ihr zu plaudern, ein Lesezeichen zu basteln, einen Wunsch für eine Neuanschaffung aufzuschreiben oder sich ein Ausmalbilder abzuholen. Die Schwelle, die Bibliothek zu betreten, ist also denkbar niedrig.

Das Buch des Monats

Einmal pro Woche treffen sich nach Schulschluss lesebegeisterte Kinder ab der 4. Klasse zum Buch-Club, der als Arbeitsgemeinschaft für zwei Schulstunden angeboten wird. In manchen Jahren kommen mehr Jungen, manchmal mehr Mädchen, maximal aber 15 Kinder. Da sich jedes Jahr die Zusammensetzung der Gruppe ändert, ändern sich auch die Vorlieben der Teilnehmer*innen. Wie wir das Jahr gestalten, wird gemeinsam ausgehandelt, wobei die Wünsche und Interessen der Kinder direkt in die Planung mit einfließen. Eine Konstante, die sich durch alle Jahre wie ein roter Faden zieht, ist die feierliche Wahl des **Buches des Monats**, wobei sich das Format des Spiels im Laufe der Zeit entwickelt hat

und durchaus noch verändert (Abb. 1). Anfangs hatte ich den Impuls gegeben, nur Bücher vorzustellen, die nicht älter als fünf Jahre sind, um vor allem Neuerscheinungen im Blick zu haben. Doch von den Kindern kam der Wunsch, auch ältere Bücher zuzulassen, sodass regelmäßig Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur auftauchen und so wertgeschätzt werden. Eine weitere Öffnung gab es durch die Diskussion, ob Graphic Novels und Comics als Buch des Monats erlaubt seien. Sind das auch Bücher? Ab wann ist ein Buch ein Buch? Und ist es dann automatisch Literatur?

Den Ablauf kann man sich folgendermaßen vorstellen:



Eine Moderator*in führt durch die Veranstaltung. Meist drei oder vier Kinder haben die Möglichkeit, ihr Lieblingsbuch oder das, was sie im Moment beschäftigt, vorzustellen. Sie haben 3-5 Minuten Zeit für einen überzeugenden Pitch und eine Leseprobe. Danach geben in geheimer Wahl die Teilnehmer*innen ihre Stimme ab. Die Auszählung wird manchmal im Stil einer Fernsehshow zelebriert und die Kinder fiebern mit und jubeln, wenn ihr Buch gewonnen hat, nehmen es aber auch sportlich, wenn ein anderes gewählt wurde.

Abb. 1: Das Buch des Monats September 2020 (© Bojka Bogdanovic)

Die Inszenierung wird von den Kindern jedes Mal neu improvisiert und bewegt sich zwischen Ehrgeiz und dem Bewusstsein, dass es sich um einen als Spiel gerahmten, aktuelle Medienformate persiflierenden, kleinen Wettstreit zwischen Geschichten handelt. Einen Inhalt zusammenfassen, eine repräsentative oder spannende Stelle herausuchen, adressatenorientiert vortragen, eine Empfehlung formulieren und interessant präsentieren, üben die Kinder ganz nebenbei, wenn sie mit einem Buch zur Wahl antreten. Das Buch des Monats wird dann einen Monat lang auf einem Regal ausgestellt und den Bibliotheksbesucher*innen präsentiert.

In Zeiten vor Corona sind wir gemeinsam in den benachbarten Buchladen gegangen und haben ein nagelneues Exemplar bestellt, das zunächst im Buchladen als **Buch des Monats des Buch-Clubs der Fichtelgebirge Grundschule** ausgestellt wurde, wodurch der Buch-Club, wenn auch in sehr bescheidenem Maße, in den Kiez wirkte. Danach ist das Buch in den Bestand der Schulbibliothek übergegangen. Und wieder dem Vorbild der AJuM folgend, haben die Kinder einen Buch-Tipp, eine kleine Rezension also, für die Schülerzeitung *Gummiflummi* verfasst und so noch einmal ihr Buch der Schulgemeinschaft vorgestellt. Bei einer Gelegenheit konnten wir durch die guten Beziehungen zu unserer Stadtbibliothek, der Else-Ury-Bibliothek, das Buch des Monats auch filmisch umsetzen, das Ergebnis kann hier angeschaut werden: <http://entdeckemeinestadt.de/?p=820>

Der Fichtelgebirge Literaturpreis

Grundschüler*innen sind zu jung, um sich als Jugendjury des Deutschen Jugendliteraturpreises zu bewerben. Deshalb hat der besonders engagierte Jahrgang des Buch-Clubs 2018 beschlossen, eigene Literaturpreise zu vergeben.

Da in diesem Jahr die Schulfinanzen günstig waren, haben wir alle nominierten Sach-, Kinder- und Bilderbücher bestellen können. Die Idee dahinter war, dass alle Buch-Club-Kinder alle nominierten Titel binnen eines Schuljahres lesen und ihre Favoriten bestimmen. Es wurde eifrig, beinahe sportlich, gelesen, die Bücher wurden untereinander weitergegeben und besprochen, nach Qualitätskriterien wurden Sterne vergeben, sodass am Ende der **Fichtelgebirge Literaturpreis** vergeben werden konnte.

Besonders interessant waren hier die Diskussionen, nach welchen Kriterien die Jury des Deutschen Jugendliteraturpreises die Nominierungen ausgesprochen haben mag. Manche Bücher sind, selbst bei der wohlwollenden und vielseitig interessierten Vielleserschaft der Kinder des Buch-Clubs, nicht gut angekommen, mehr noch, es hagelte Kritik bezüglich der Lesbarkeit, der optischen Aufmachung, der inhaltlichen Aufbereitung, bis hin zur Entrüstung: „Sowas lesen nur Erwachsene!“ oder „Das hätte ein Kind nie ausgewählt!“ und „Das sind Bücher, von denen Erwachsene wollen, dass Kinder sie mögen“, hieß es dann zuweilen. Und: „Sorry, ich konnte das nicht lesen, null von zehn Sternen!“

Im Laufe des Prozesses ergab sich die Frage, in welchem Rahmen unsere interne Preisverleihung stattfinden könnte, wie wir unsere Arbeit der Schulgemeinschaft präsentieren könnten. Ganz im Sinne des work-in-progress entwickelte sich daraus die Idee, einen **Büchertag** zu veranstalten: einen Tag mit Aktionen, Rätseln, Spielen, Lesungen für alle Schüler*innen der Schule und eben die symbolische Preisverleihung für die von den Kindern

gewählten besten Bücher. Da eine Reise zur Preisverleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises auf der Frankfurter Buchmesse zu kompliziert gewesen wäre, haben wir Videos studiert und schnell geschlussfolgert, dass wir auch eine Trophäe brauchen, eine *Momo* nach eigener Art – kein Problem für Liva und Senta (Abb. 2)!



Abb. 2: Selbstgestaltete Trophäen (© Bojka Bogdanovic)

Bei aller Begeisterung stellte sich aber zunehmend die Frage, ob der Fichtelgebirge Literaturpreis außer die Buch-Club-Kinder sonst noch jemanden interessieren würde. Wie konnten wir andere Klassen animieren, die Bücher auch zu lesen und sich an der Wahl zu beteiligen? Konnten wir sogar Kinder, die behaupteten, Bücher zu hassen, dazu bringen, ein Buch zu lesen?

Eines Morgens im Winter stand die Lösung in Gestalt eines schönen, alten, innen mit gemustertem Papier ausgekleideten Koffers direkt vor der Schule:

Der Bilderbuchkoffer!

Die sechs nominierten Bilderbücher kamen in den altmodischen, geschichtsträchtigen Koffer, dazu ein einfach verständlicher Protokoll- und Bewertungsbogen, ein Kissen und eine Decke, damit man es sich beim Lesen gemütlich machen konnte. Yannick und Nahuel waren bereit, als Bilderbuch-Delegierte durch die jahrgangsübergreifenden (JüL) Klassen zu gehen und das Projekt vorzustellen: Eine JüL-Klasse konnte sich für ein bis zwei Wochen den Koffer ausleihen. In Schmökerstunden, Freiarbeitsphasen, Pausen oder aber auch gemeinsam im Unterricht konnten und sollten alle sechs Bücher angeschaut, gelesen bzw. vorgelesen und bewertet werden, sodass sich die einzelnen Klassen für ihren Bilderbuch-Favoriten entscheiden konnten. Dann sollte der Koffer in die nächste Klasse weitergegeben werden und das Bilderbuch, das von allen am meisten gemocht wurde, sollte dann am Büchertag bekannt gegeben und prämiert werden. Die Entscheidung, Bilderbücher in den Koffer zu legen, liegt nahe: Sechs Bilderbücher können von JüL-Klassen in zwei Wochen gelesen werden, sechs Kinderromane und textlastige Sachbücher eher nicht.

Die positiven Erfahrungen, beteiligt und gefragt zu werden, an Entscheidungen teilzuhaben, Prozesse selbst in Gang zu bringen, sind nur einige der fruchtbaren Nebenwirkungen literarischer Arbeit, die hier freigesetzt wurden, auch wenn zugegebenermaßen der Bilderbuchkoffer es nicht in alle JüL-Klassen geschafft hat.



Immerhin: Am Büchertag wurde der Koffer noch mal geöffnet und wer noch nicht abgestimmt hatte, konnte die Bilderbuchstation ansteuern (Abb. 3).

Immerhin: Am Büchertag wurde der Koffer noch mal geöffnet und wer noch nicht abgestimmt hatte, konnte die Bilderbuchstation ansteuern (Abb. 3).

Abb. 3: Bücherkoffer (© Bojka Bogdanovic)

Ritual und Wandel

Durch die Hygieneauflagen und die damit verbundenen Einschränkungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie musste sich auch der Buch-Club neu erfinden. Die Gruppen der Lernenden sollten sich nicht mischen, was im Grunde eine klassenübergreifende Arbeitsgemeinschaft ausschließt. Gerade das war aber ein gewinnbringender Moment, da die Kinder Gleichgesinnte trafen und die Erfahrung der Intimität der Lektüre und die Freude daran miteinander teilen konnten, ohne Leistungserwartung und nur um der Sache selbst willen.

Heute muss Abstand gewahrt werden, womit wir aus der Bibliothek in den geräumigen Kunstraum der Schule umziehen mussten. Die Atmosphäre ist eine andere, die Kinder vermissen die traute Nähe der Bücher und das lässige, ungeordnete Sitzen auf den Sitzsäcken. Wir müssen also neue Dinge erfinden: Da uns nun ein interaktives Whiteboard zur Verfügung steht, stellen wir in diesem Jahr, neben dem unverzichtbaren und geliebten Buch des Monats, einen Vergleich zwischen literarischer Vorlage und Verfilmung an, lesen abschnittsweise, imaginieren das Gelesene und sehen danach den entsprechenden Schnipsel der Filmversion (die Wahl fiel auf Cornelia Funkes *Herr der Diebe*).

Das Konstrukt des Buch-Clubs trägt dennoch: Als geschützter und wandlungsfähiger Ort, an dem Raum ist für Geschichten und Gedankenaustausch, für Ideen der Schüler*innen, für Spiele und Beobachtungen rund um die Sprache zwischen zwei Buchdeckeln.

„Darf ich lesen?“ Leseförderung durch kulturelle Bildung

// Barbara Knieling, Lese- und Literaturpädagogin (BVL) //

Dienstags ist Geschichtenwerkstatt. Die Akteure sind die Schüler*innen aus der Grund- und der Berufsschulstufe, ihre Lehrkräfte, eine Lese- und Literaturpädagogin und die Literatur. *Bilderbücher aus aller Welt für Kinder und Jugendliche aus aller Welt* konkretisiert die Projektbeschreibung das literarische Spektrum. Mittlerweile gehören auch Kapitelbücher in einfacher Sprache dazu. Die Geschichtenwerkstatt findet nämlich in einer Förderschule mit Schwerpunkt geistige Entwicklung statt.

Literarische Bildung ist kulturelle Bildung

Ein vierwöchiges Kamishibai-Projekt führte zur Zusammenarbeit mit der Schule. Denn ohne jene Lehrerin, die im Rahmen ihres Referendariats eine Kooperationspartner*in suchte, wäre ich – ehrlich gesagt – nicht auf die Stuttgarter Schule zugegangen. Inzwischen besteht die Zusammenarbeit seit zwei Schuljahren und ist auch für das laufende Schuljahr finanziell durch den Sonderfond *Zukunft der Jugend der Stadt Stuttgart* abgesichert. Die Geschichtenwerkstatt ist ein inklusives Projekt der kulturellen Bildung, das an der Gustav-Werner-Schule in Stuttgart-Rot für je eine Gruppe der Grundstufe sowie der Berufsschulstufe stattfindet. Inklusiv ist das Angebot deshalb, weil die teilnehmenden Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Fluchterfahrung hyperaktiv, autistisch oder mit sonstigen Befunden individuell sind und mehr oder weniger starke Lernbehinderungen haben. Was jedoch kein Grund ist, ihnen ihr Recht auf kulturelle Bildung (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015, 93) und Leseförderung vorzuenthalten. Deshalb dreht sich bei der Geschichtenwerksatt alles um literarische Bildung und die Erziehung mit und zur Literatur (vgl. Jentgens 2016, 16).

Divergierende Lesekompetenz

Die meisten der sechs bis acht teilnehmenden Schüler*innen – jene der Berufsschulstufe sind zwischen 16 und 18 Jahre alt, die der Grundstufe zwischen acht und zehn – können alltagsbezogene Gespräche führen und einige auch dementsprechende Texte lesen. In der

Grundschulgruppe war es in jedem Schuljahr mindestens eine Schüler*in, in der Berufsschulstufe etwa fünf von acht. Ihr Leseniveau divergiert zwischen lautierendem Entziffern, flüssigem Lesen ohne Textverständnis bis hin zu sinnentnehmendem Lesen mit Darstellungsstrategien. Häufig vorkommende Termini werden verstanden; abhängig von ihren persönlichen Interessen auch spezifische, beispielsweise aus den Bereichen Musik (Bandnamen), Serien (Sitcoms) und Gaming. Innerhalb ihrer Interessengebiete – auch bei unterrichtlichen Themen – gelingt es ihnen zum Teil, komplexere Zusammenhänge mit eigenen Worten auszudrücken.

Von Fremdem zu Eigenem

Nach Absprache mit den Bezugslehrer*innen begegne ich diesen Herausforderungen mit Geschichten, die einerseits kulturentwickelnd, andererseits persönlichkeitsfördernd sind. Ohne Angst bewertet zu werden, rezipieren die Schüler*innen sie, sprechen darüber und kommen ins individuelle Erzählen. Je länger das Angebot besteht, desto mehr öffnen sich die Schüler*innen und wagen zu fragen. Ihre Wahrnehmung verändert sich, ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit ebenso. Die Schüler*innen greifen Aspekte auf oder formulieren Wunschthemen, mit denen sie sich weiter beschäftigen wollen. Eines davon war bei den Jugendlichen die Beziehung zwischen Frau und Mann sowie Sexualität.

Bilder fördern Textverständnis

Angesichts der Voraussetzungen, welche die Schüler*innen mitbringen, erfreut die Frage „Darf ich lesen?“ umso mehr, weil in der Geschichtenwerkstatt erst im letzten Schuljahr ein Buch in einfacher Sprache gelesen wurde: *Be my Baby* (2017), womit der Wunsch der Schüler*innen nach einer Beziehungsgeschichte entsprochen wurde. Weil das Buch ohne Bilder ist, diese die Schüler*innen jedoch zur Sinnkonstruktion benötigen, fragte ich bei der Produktionsgesellschaft des gleichnamigen Films nach. Mit deren Erlaubnis produzierte ich Screenshots einzelner Szenen, die im Buch enthalten und für das Textverständnis wichtig waren. Das erwies sich als richtig, denn die Fotos sorgten für reichlich Gesprächsstoff und ermunterten die Schüler*innen zum Antizipieren. Jene unter ihnen, die nicht lesen können, betrachteten die Fotos noch während der Vorlese- bzw. Zuhörphasen aufmerksam und konnten dadurch das Gehörte besser imaginieren. Aufgrund der positiven Resonanz ist deshalb im neuen Schuljahr die Lektüre von *Herzsturm – Sturmherz* (2018) geplant. Der Verlag genehmigte die Übertragung des Textes von Annette Herzog in einfache Sprache. Diese an die Illustrationen von Rasmus Bregnhøj anzupassen, ist eine Herausforderung, die hoffentlich zugunsten der Schüler*innen gelingen wird.

Vertikale Gesprächskultur

Zuvor waren in beiden Schüler*innengruppen anspruchsvolle Bilderbücher die bevorzugte Lektüre (vgl. Ritter 2017, 26). Äußerlich schmal, dafür mit Tiefgang, wirkt ihr reduzierter Textumfang motivierend; sprachanregend sind sie allemal. Ohne Zeitdruck werden die Bücher dialogisch in Wort und Bild erarbeitet. Häufig kommt dabei das Kamishibai zum Einsatz, das sich – auch bei den jugendlichen Schüler*innen – großer Beliebtheit erfreut. Allein die Größe der Bilder (DIN-A3) fördert die genauere Betrachtung und wirkt sich auf die Qualität der Bildbeschreibungen aus. Außerdem bietet der Bildwechsel jenen Schüler*innen in der Berufsschulstufe, die nicht lesen können, eine aktive Beteiligungsmöglichkeit an. Und nicht zuletzt fördert das Kamishibai die Fokussierung der Schüler*innen, wodurch sich – unabhängig vom Alter – ihre Konzentrationsspanne verlängert und langkettige, vertikale Gespräche (vgl. Albers 2015, 73) möglich werden. Perlenschnurartig fügen sich die Gesprächsbeiträge aneinander. Ist der Zusammenhang nicht ersichtlich, helfen Nachfragen oder modellierende Gesprächstechniken, um einen Bezug zum Bild und dem Thema der Geschichte herzustellen. Immer wieder überraschen gerade die autistischen Schüler*innen mit Äußerungen, die etwas über den Gemütszustand der Figuren aussagen, wie „der schämt sich“. Das ist umso bemerkenswerter, weil ja gerade sie aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur nur über einen eingeschränkten Zugang zu ihren Gefühlen verfügen.

Bezug zur Lebenswelt

Falls der Text eines Bilderbuchs der einfachen Sprache ähnelt, wird er von den Schüler*innen selbst gelesen. *Greta – Wie ein kleines Mädchen eine große Heldin wurde* (2019) war ein solches Buch, mit dem wir uns anlässlich der Black Friday Week 2019 beschäftigten. Diese begann mit dem 25.11.2019 und, angesichts der Tatsache, dass Shoppen zu ihren liebsten Freizeitbeschäftigungen zählt, war es ein Leichtes, die Schüler*innen für das Thema zu gewinnen. Einige von ihnen hatten schon von Greta Thunberg und der Fridays-for-future-Bewegung gehört. Allerdings wussten sie nur, dass die freitags nicht zur

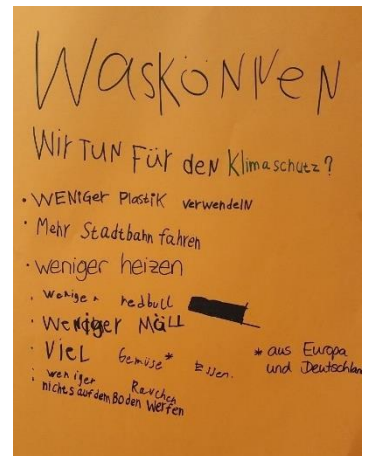


Abb. 1: Klimaplakat aus dem Projekt (© Barbara Knieling)

Schule gehen würden. Wieso und warum wusste niemand. Nun aber schon. Das führte zur Produktion eines Plakats (Abb. 1), welches an die Außenseite der Türe gepinnt wurde. Nicht selten dauert die vertiefende Lektüre deshalb mehrere Wochen. Dass die Schüler*innen die Inhalte weiterbewegen, zeigt sich auch daran, dass häufig bereits beim Betreten des Klassenzimmers Fragen zum Inhalt des in der Vorwoche Erarbeiteten gestellt werden. Man könnte auch sagen, dass die literaturbasierten Gespräche nachwirken, dass literarische Bildung wirkt.

Literatur schafft Möglichkeiten

Die Schüler*innen stellen fest, dass die Themen mit ihrem Leben zu tun haben: Auch literarische Figuren brauchen Hilfe, erleben Flucht oder den Hass, den totalitäre Systeme schüren. Politische Bildung (z. B. *Erikas Geschichte*), Kinder- und Menschenrechte (z. B. mit *Ich bin ein Kind und ich habe Rechte*), Bildung und Geschlechtergerechtigkeit (z. B. mit *Malala*) sind wichtige Themen, die mittels literatur- und theaterpädagogischer Methoden zur Sprache gebracht wurden. Die Schüler*innen der Berufsschulstufe schätzen daran die Möglichkeit, all ihre Fragen einbringen zu können, die der Grundstufe lieben Rollenspiele oder vertiefende Angebote der Spielpädagogik. Zu ihren Lieblingsgeschichten zählten *Momotaro*, *der Pfirsichjunge*; *die Bremer Stadtmusikanten* und *Für Hund und Katz ist auch noch Platz*. In derselben Reihenfolge über einen Zeitraum von einem Schulhalbjahr hinweg erarbeitet, stellten zwei Schüler ungefragt und unabhängig voneinander fest, dass die Geschichten Ähnlichkeiten im Aufbau hätten. Erfolge dieser Art versetzen die teilnehmenden Lehrkräfte immer wieder ins Staunen. Mich motivieren sie, weil sie eine Bestätigung meines Tuns sind und die Wirkung der impliziten Bildungsprozesse ganz unmittelbar zum Ausdruck bringen. Wenn ich das den Schüler*innen sage, freuen sie sich und machen noch engagierter mit, selbst wenn das aufspringende und auf der Stelle hüpfende Schüler*innen bedeutet, die unbedingt wissen wollen, wie die Geschichte weiter geht – obwohl sie sie zu dem Zeitpunkt bereits mehrere Male in verschiedenen Weisen vorlesend oder erzählend gehört, selbst nacherzählt oder gespielt haben.

Individuelle Erfahrungen ermöglichen

Erfahrungen dieser Art sammeln die Schüler*innen Woche für Woche. Sie spiegeln sich auch darin wider, dass das Interesse an der Schulbibliothek gestiegen ist und die Schüler*innen mehr Bücher ausleihen. Oder in Kommentaren der Lehrkräfte, wie erstaunlich lange sich die Schüler*innen bei der Geschichtenwerkstatt konzentrieren könnten.

Derart gestärkt, entwickelt sich der ganze Mensch weiter, selbst dann, wenn einschneidende Handicaps bestehen bleiben: „Die Geschichten sind nicht in der Welt, sondern die Welt ist in den Geschichten. Es sind die Erfahrungen, die in Geschichten zum Ausdruck kommen und durch Geschichten erst bewusst werden. Sinn entsteht durch das Erinnern und Weitererzählen der eigenen Geschichten oder durch den Bezug zu anderen Geschichten.“ (Fornefeld 2016, 30) – Geschichten in einfacher Sprache und Bilderbücher, für die sich in der Geschichtenwerkstatt viel Zeit genommen wird.



Primärliteratur

- Bracklo, Gabriela: Momotaro, der Pfirsichjunge. München: Edition Bracklo, 2012
- Erfurth, Marita: Be my Baby. Münster: Spaß am Lesen, New Edition, 2017
- Frier, Raphaële/ Aurélia Fronty (Ill.): Malala. München: Knesebeck, 2017
- Grimm, Jakob und Wilhelm/ Petra Lefin (Ill.): Die Bremer Stadtmusikanten. Bildkarten für Kamishibai. München: Don Bosco, 2013
- Herzog, Annette: Herzsturm – Sturmherz. Wuppertal: Peter Hammer, 2018
- Donaldson, Julia/ Axel Scheffler (Ill.): Für Hund und Katz ist auch noch Platz. Weinheim [u. a.]: Beltz, 2019
- Serres, Alain/ Aurélia Fronty (Ill.): Ich bin ein Kind und ich habe Rechte. Zürich: NordSüd Verlag, 2013
- Vander Zee, Ruth/ Roberto Innocenti (Ill.): Erikas Geschichte. Hildesheim 2013
- Winter, Jeanette: Greta – Wie ein kleines Mädchen eine große Heldin wurde. München: Knesebeck, 2019



Sekundärliteratur

- Albers, Timm: Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern. Weinheim [u. a.] 2015
- Fornefeld, Barbara: mehr-Sinn® Geschichten. Düsseldorf 2016
- Jentgens, Stephanie: Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. Weinheim [u. a.] 2016
- Rat für Kulturelle Bildung: Zur Sache – Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen 2015
- Ritter, Alexandra: Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler 2017

***Quadrat, Kreis und Dreieck* – MINT, Literatur und Philosophie kombinieren**

// Heike Kielsmeier, AJuM Bayern //

MINT & Vorlesen im Leseclub

Mit einer Kombination aus der Vermittlung von MINT-Themen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), Erzähl- und Sachtexten lassen sich selbst hartnäckige Lesemuffel begeistern. Bei den Leseclubkids *Buchstabendetektive* ist dies mit den mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis 2020 ausgezeichneten Bilderbüchern *Dreieck, Quadrat und Kreis* von Mac Barnett und Jon Klassen wunderbar geglückt.

Der Leseclub *Buchstabendetektive* fand im 14-tägigen Rhythmus für etwa eine Stunde direkt im Anschluss an den regulären Schulunterricht statt. Meist waren die Kinder der ersten und zweiten Klasse zu diesem Zeitpunkt schon etwas erschöpft. Eine reine Vorlesestunde funktionierte dann meist ebenso wenig wie das selbstständige Lesen.

MINT & Vorlesen basiert auf der Idee, die kindliche Neugierde zu wecken und an Themen der Alltagswelt und der individuellen Interessen anzuknüpfen. Bereits die Vorlesestudie der Stiftung Lesen aus dem Jahr 2018 verdeutlicht, dass sich Kinder sehr für Natur- und Umweltthemen interessieren. Sie wollen forschen und experimentieren, sie lieben kreative Beschäftigung und Bewegung (vgl. Stiftung Lesen 2018, 35).

Unglaublich viele aktuelle Bilder-, Kinder- und Sachbücher bieten mehr oder weniger offensichtlich wunderbare Anknüpfungspunkte. Eine Kombination von Literatur und MINT-Themen fördert wechselseitiges Interesse an Literatur und mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhalten, verbessert die sprachlichen Fähigkeiten, regt zum Philosophieren an, weckt die Neugierde und macht jede Menge Spaß.

***Dreieck, Quadrat und Kreis* – über geometrische Figuren und philosophische Fragen**

Eigentlich kommen die drei Werke *Dreieck, Quadrat, Kreis* von Mac Barnett und Jon Klassen im quadratischen Hardpappen-Outfit mit abgerundeten Ecken eher simpel daher, doch der Schein trügt gewaltig. In gedruckten minimalistischen grau-braunen und leichten

grünen Farbgebungen wirken Dreieck, Quadrat und Kreis mit großen leuchtend weißen Augen und dunklen Pupillen neugierig und lebhaft. Klassen versteht sich bestens darauf, die Emotionen seiner Figuren lediglich durch die Stellung der Pupillen darzustellen. Quadrat und Dreieck verfügen zudem noch über Strichmännchen-Beine, während Kreis so durch die Geschichte schwebt. Ebenso wie die Figuren ist der Text auf das Nötigste reduziert. Wenige, einfache, alles ausdrückende Sätze führen die Leser*innen durch die Geschichte, stellen philosophische Fragen, unter anderem zu den Themen Spielregeln, Kunst und Freundschaft, und lassen viel Spielraum für die eigene Fantasie. Das Zusammenspiel von verschiedenen Deutungsebenen in Text und Bild ermöglicht ein nachhaltiges Lesevergnügen für eine breite Zielgruppe.

Leseclubstunden mit und ohne *Dreieck, Quadrat und Kreis*

Im Folgenden werden fünf Leseclubstunden zu den Büchern mit den geometrischen Figuren beschrieben. Selbstverständlich lassen sich die literaturpädagogischen Konzepte individuell ändern oder mit zusätzlichen Aktionen erweitern.

Erste Leseclubstunde

Die Einführung zu *Dreieck, Quadrat und Kreis* erfolgte zunächst, ohne die drei Bücher zu zeigen. Zu Beginn der Leseclubstunde wurde den Kindern ein quadratisches Faltpapier präsentiert und auf die Frage, um welche Form es sich dabei handelt, begannen sie zahlreiche Begriffe in den Raum zu werfen: „Rechteck“, „Viereck“, „Quadrat“... In einer regen Diskussion wurden die besonderen Merkmale eines Quadrates, vier Ecken, vier gleich lange Seiten, verfestigt.

Nach diesem kurzen Ausflug in die Welt der Geometrie wurden die Leseclubkids befragt, welche Figuren sie aus Geschichten kennen. Wie erwartet, wurden verschiedenste Tiere, fantastische Wesen und reale Personen benannt. Auf die Frage, ob sie sich auch ein Quadrat als Hauptfigur in einem Buch vorstellen könnten, reagierten alle positiv. Mit großer Freude kamen sie der Aufforderung nach und dachten sich selbst eine quadratische Buchfigur aus und zeichneten diese. Einige wiesen den Figuren Sprechblasen zu, viele Quadrate erhielten zusätzlich zum Gesicht noch Arme und Beine. Dabei sah so manch eine Quadratfigur einem schwammförmigen Fernsehstar namens *Spongebob* sehr ähnlich.

Zum Abschluss der Leseclubstunde, sollten die Kids überlegen, ob es wohl möglich sei, durch das zuvor gezeigte quadratische Faltpapier (15 x 15) hindurchzusteigen. Schließlich wurde ihnen der Trick *Wie man durch eine Postkarte steigt* (vgl. Primarschulfenster 2014) präsentiert. Hierzu wird zusätzlich zum Faltpapier eine Schere benötigt.

Zum Abschied erhielt jedes Kind noch ein weiteres quadratisches Faltpapier, um den erlernten Trick zu Hause vorführen zu können.

Zweite und dritte Leseclubstunde

Beim nächsten Treffen warteten die Leseclubkinder bereits gespannt darauf, *Quadrat* kennenzulernen. Die dialogorientiert vorgelesene Geschichte zog sie schnell in den Bann. In dem Bilderbuch trifft Kreis auf Quadrat, der bei seiner täglichen Arbeit quadratische Blöcke von drinnen nach draußen befördert. Kreis glaubt in den quadratischen Blöcken eine perfekte Skulptur von Quadrat zu erkennen und fordert ihn auf, nun von ihm eine ebenso vollkommene Skulptur zu erschaffen. Nachdem das vielen Kindern unbekannte Wort *Skulptur* geklärt wurde, machte es den Kindern viel Freude, darüber zu spekulieren, ob und wie es Quadrat gelingen könnte ein kreisrundes Kunstwerk zu gestalten und ob Quadrat wirklich ein Künstler ist: „Quadrat muss nur die Ecken abschlagen“ oder „Abschleifen funktioniert wahrscheinlich besser“ bis „Ich glaube nicht, dass er das schafft, eigentlich ist er ja kein Künstler“. Die Kinder konnten den inneren Konflikt von Quadrat gut nachvollziehen und litten mit ihm mit. Sie machten sich Gedanken über den weiteren Verlauf der Geschichte. Schließlich freuten sie sich über die unerwartete Spiegelbild-Lösung aufgrund des nächtlichen Regens. Vortrefflich lassen sich viele Anknüpfungspunkte für eine anschließende Diskussion über Kunst finden. Wann ist etwas Kunst? Wer erschafft Kunst? Wann ist jemand eine Künstler*in? Zum Abschluss wurde den Buchstabendetektiven ein weiterer mathematischer Trick von Albrecht Beutelspachers gleichnamigen Buch *Wie man einen Würfel aufpustet* (2019) präsentiert. Weiterführend wäre es denkbar, die Kinder selbst Quader und Kugeln zum Beispiel aus Ton formen zu lassen oder gar einen quadratischen Speckstein zu einer Kugel zu modellieren.

Vierte und fünfte Leseclubstunde

Auf Wunsch der Kinder wurden während der nächsten Leseclubstunde *Kreis* und *Dreieck* hintereinander dialogisch vorgelesen. Während es sich bei *Kreis* vor allem um Freundschaft und das Einhalten von Spielregeln dreht, spielen ureigene Ängste, Freunde, die Streiche spielen, und ein ganz besonderer Humor in *Dreieck* eine große Rolle. Beide Bilderbücher laden zu zahlreichen Gesprächen ein: „Muss man sich an Spielregeln halten?“, „Darf man diese einfach ändern?“ usw. Besonders beeindruckt zeigten sich die Leseclubkinder von dem Teil in *Kreis*, bei dem man nur die Augenpaare der Figuren sieht. Im Glauben, dass *Dreieck* sich entgegen der Spielregeln hinter dem Wasserfall versteckt hat, be-

gibt sich Kreis auf die Suche in der Dunkelheit und trifft auf ein Augenpaar, dessen Besitzer keinen Ton sagt. Hier rätseln die Kids fleißig mit, verwerfen ihre Überlegungen von Seite zu Seite und erwarten die Auflösung mit großer Spannung. Bei *Dreieck* faszinierte sie die jeweils zu Quadrat und Dreieck passende Landschaft – „Er ging vorbei an kleinen Dreiecken, mittleren Dreiecken ...“ – und die jeweils zur Figur passenden Häuser.

Nach der Lektüre von *Quadrat, Kreis und Dreieck* sollten diese drei geometrischen Figuren jedem Kind geläufig sein. Zum Abschluss folgte ein weiterer Trick: „Wie man aus zwei Kreisen ein Quadrat macht“ (vgl. Superwissenschaft 2010).

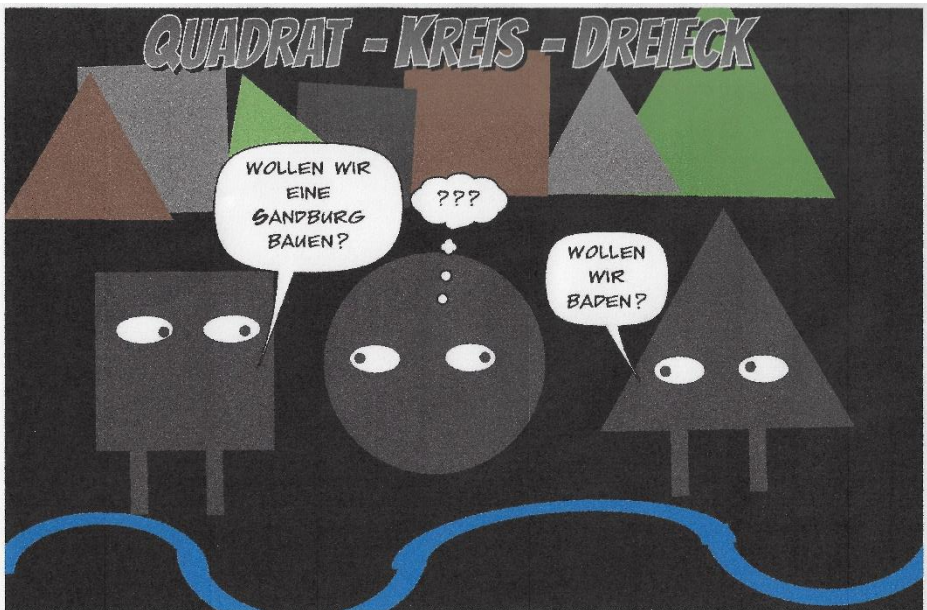


Abb. 1: *Quadrat, Kreis und Dreieck* mit Sprechblasen für den Leseclub gestaltet (© Heike Kielsmeier)

Nachgedanken

Mit einer Geschichtenwerkstatt ließe sich das Projekt sinnvoll weiterführen. Zur digitalen Gestaltung der Figuren eignet sich hervorragend die App *Digitalwerkstatt – Kunststudio* von Haba. Mit der App *Comic Life* lassen sich zusätzlich Sprechblasen einfügen (Abb. 1). Die philosophischen Gespräche und Aktionsideen rund um die Bücher *Dreieck, Quadrat*

und Kreis haben die Leseklubkids nachhaltig beeindruckt. Während der gesamten Zeit haben sie mit voller Aufmerksamkeit teilgenommen und selbst Ideen entwickelt. Also aufgepasst! Die Kombination von MINT & Lesen ist äußerst ansteckend.

Primärliteratur

- Barnett, Mac/ Jon Klassen (Ill.): Dreieck Quadrat Kreis (Schuber). Zürich: NordSüd Verlag, 2019

Sekundärliteratur

- Beutelspacher, Albrecht: Wie man einen Würfel aufpustet: 44 mathematische Experimente. Freiburg 2019
- Superwissenschaft: Wie wird aus zwei Kreisen ein Quadrat – Wissen vor acht 2010, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=E4Rc9Bt18EI> (30.09.2020)
- Primarschulfenster: Durch eine Postkarte steigen, 2014 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Rw6rAtAr1uE> (30.09.2020)
- Stiftung Lesen (Hgg.): Vorlesestudie 2018, URL: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2397> (30.09.2020)

Der LesePeter – Ausgezeichnet zum Lesen!

Der **LesePeter** prämiiert monatlich ein herausragendes, literarästhetisch und pädagogisch wertvolles Buch. Die Auszeichnung bietet eine Orientierung für junge Leser*innen, Eltern, Erzieher*innen und Pädagog*innen auf dem relativ unüberschaubaren Kinder- und Jugendbuchmarkt. Monatlich wechselnd wird der LesePeter in den Sparten Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch vergeben.

Diese Besprechungen sind www.lesepeter.de zu lesen oder über den AJuM Instagram-Account [ajum.gew](https://www.instagram.com/ajum.gew).



2 Leseförderung in der Sekundarstufe

// Das Kapitel beginnt mit einem Literaturprojekt im mehrsprachigen Unterricht, beinhaltet weiterhin didaktische Impulse zu einem Comic und zahlreiche methodische Ideen zur Leseförderung vom Book Slam® bis zum Speed-dating mit Büchern. //



Hinweis

Zum Schreiben von Rezensionen finden Sie in unserem Materialheft Nr. 59 **Empfehlen, Beurteilen und Kritisieren** ausführliche Grundlagen. Einfach den QR-Code mit der Foto-App scannen und den Seite öffnen.



Vom Zauber der Erkenntnis. Ein Bilderbuch zur Sprachförderung

// Angelika Schmitt-Rößer, AJuM Hessen //

Zur Sprachförderung und literarischen Bildung im vielsprachigen Unterricht

Gerade im Unterricht mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen kommt es ganz besonders darauf an, kluge, witzige und anregende Text- und Bildangebote zu machen, die literarästhetische Bildung und ganzheitliche Sprachförderung eng verzahnt ermöglichen. In diesem Beitrag wird zum Buch *Sieben blinde Mäuse* (2019) ein mehrsprachiges Literaturprojekt vorgestellt.

Der Text – die Fabel

Sieben blinde Mäuse entdecken eines Tages etwas Seltsames an ihrem Teich. Verwundert fragen sie sich: Was ist das? Nun geht jeden Tag eine der Mäuse zum Teich und erkundet das Rätsel: Die rote Maus, die am Montag loszieht, glaubt, es sei eine Säule, die gelbe Maus verkündet am Mittwoch, es sei ein Speer, und die blaue Maus berichtet am Samstag enttäuscht den anderen, es sei „nur ein Seil“. Keine Maus glaubt der anderen und sie streiten sich, bis am Sonntag die weiße Maus zum Teich läuft und das seltsame Ding rundum erkundet: Sie läuft an einer Seite hinauf und auf der anderen hinunter, von einem Ende zum anderen und sagt: „Jetzt verstehe ich. Es ist fest wie eine Säule, geschmeidig wie eine Schlange, weit wie eine Klippe, scharf wie ein Speer, luftig wie ein Fächer, faserig wie ein Seil, aber alles in allem ist es ... ein Elefant!“ Nun machen es die anderen Mäuse ihr nach und geben ihr Recht.

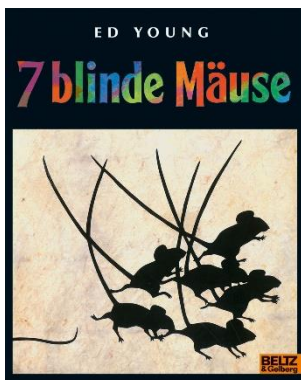


Abb. 1: Cover von *Sieben blinde Mäuse* (Young © Weinheim: Beltz & Gelberg, 2019)

Ed Youngs Bildwelten

Vor tief schwarzem Hintergrund bewegen sich auf der linken Bildseite die sieben leuchtend bunten Mäuse, die durch ihre jeweils andere Farbe als Individuen gekennzeichnet sind. Erwartungsvoll hocken sie auf- oder nebeneinander, wenn eine der Mäuse unterwegs ist, um das geheimnisvolle Ding zu erkunden. Auf der gegenüberliegenden rechten Bildseite ist ein Körperteil des Elefanten in hellen, sandigen Farben und in luftigem Collagestil gestaltet zu erkennen, das von einer der Mäuse erkundet wird. Weil die Mäuse blind sind und zudem immer nur einen kleinen Teil des unbekanntes Etwas ablaufen, entsteht eine fantastische und in ihrer Ähnlichkeit mit den realen Körperteilen verblüffende Interpretation bzw. Lesart. Ed Young setzt diese überzeugend in klare und farblich genau passende Bilder um: So sehen wir als Betrachter*innen zunächst die rote Maus das Bein des Elefanten erkunden. Und auf der folgenden Seite wird die Imagination einer roten Säule gezeigt. Oder wir sehen die grüne Maus den Rüssel des Elefanten betasten und dann ihre Wahrnehmung – es ist eine grüne Schlange, die nicht ungefährlich ihr Maul mit den spitzen Zähnen aufreißt. Besonders eindrucksvoll ist die orangefarbene Maus, die am Freitag die Ohren des Elefanten erkundet und aufgeregt berichtet, dass es sich um einen Fächer handelt, denn „er hat sich bewegt“ (Young 2019, o. S.). Ed Youngs Mäuse treibt die Suche nach Erkenntnis (des geheimnisvollen Dinges) an und das ist in den Bildern trotz (oder wegen?) der Reduzierung auf das Wesentliche zu sehen: Wie alle in gespannter Haltung auf die Rückkehr der jeweiligen Maus warten, ihr Staunen und ihr Unglaube über das, was berichtet wird, ihr Streit und schließlich die weiße Maus, die „Heureka!“ zu rufen scheint, mit erhobenem Zeigefinger hoch oben auf dem Rücken des Elefanten. Bewegungsdynamik und Subjektivität bei den Mäusen stehen der Ruhe und weitgehenden Unbeweglichkeit des Erkenntnisgegenstandes Elefant gegenüber. Ed Youngs Bilderzählung spielt gekonnt mit dem *Sehen-können* der Betrachter*in und dem Blindsein der Mäuse und enthüllt erst nach und nach das ganze Bild in seinem doppelten Sinn: Zum einen entsteht das Bild eines Elefanten vor dem inneren Auge und zum anderen erkennt man die Bedeutung der Imagination für Welt-Wahrnehmung und Welt-Erkenntnis. So entwickelt sich in der spielerisch leichten und bis ins kleinste Detail stimmigen Bilderzählung ganz von selbst die „Mäuse-Moral: Wissen in Teilen macht eine schöne Geschichte, aber Weisheit entsteht, wenn wir das Ganze sehen.“ (Ebd.)

Literatur- und sprachdidaktisches Potenzial

Ed Youngs künstlerische Ausgestaltung der überlieferten (chinesischen Philosophen und Denkern zugeschriebenen) Parabel von den sieben blinden Mäusen spricht Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Herkunftssprachen auf verschiedene Weise an: Das Buch ist eine Schule des Sehens und Schauens, es baut Spannung durch immer wieder neue überraschende Sichtweisen auf, es lässt der Fantasie Raum, es spielt mit dem Zauber des Verstehens und Erkennens, es ermöglicht subjektive Zugänge. Die präzise, zugleich variantenreiche und in der Figurenrede authentische Sprache sowie die eindeutige sprachliche und narrative Struktur der Geschichte ebnen die Wege des Verstehens: Es gibt 7 Mäuse, 7 Farben, 7 Wochentage, wobei die siebente Maus eine Sonderrolle spielt, denn sie legt die Spur zur Erkenntnis. Aber nicht, indem sie die Vorstellungen der anderen Mäuse einfach abtut, sondern indem sie deren Vorstellungen im Vergleich würdigt: Es ist wie... aber alles in allem ist es doch etwas ganz anderes. Deshalb bietet das Buch vielfältige Möglichkeiten zur literatur- und sprachdidaktischen Umsetzung im Unterricht. Theoretische Bezugspunkte meiner Unterrichtspraxis sind die Aspekte zum literarischen Lernen von Kaspar Spinner (2006) und seine besonders für den mehrsprachigen Kontext hilfreichen Konkretisierungen für die Primarstufe (2007) sowie die Überlegungen von Michael und Alexandra Ritter zu Deutsch als Zweitsprache für den Primarbereich (2016). Besonders betonen möchte ich für die Beschäftigung mit diesem Buch: Die wichtige Rolle des (Zu)Hörens, der Schaffung von subjektiver Beteiligung/Involviertheit, das Verstehen von erzählerischer und dramaturgischer Handlungslogik und nicht zuletzt die Fähigkeit, Bild- und Text-Bezüge zu erkennen. Ritter und Ritter betonen in ihrer Kurzorientierung DaZ die Bedeutsamkeit des impliziten, beiläufigen Lernens durch wiederholtes Zuhören (gerade auch anspruchsvoller, poetischer, sprachlich nicht entlasteter Texte wie z. B. Märchen). Damit können Bilderbücher „gute Sprachvorbilder in hoher Intensität“ (Ritter/Ritter 2016, o. S.) sein, was durch die Faszination und die Aufmerksamkeit der Kinder zu gelingendem sprachlichen und literarischen Lernen führen kann.

Umsetzung als mehrsprachiges Literaturprojekt in zwei Intensivkursen Deutsch

In meinen Intensivkursen in zwei Gesamtschulen lernten jeweils etwa 14–15 Schüler*innen im Alter von 12-17 Jahren die neue Sprache Deutsch als Zweit- oder Drittsprache. Die meisten Kinder und Jugendlichen waren (z. T. ohne Familien) als Flüchtlinge und Schutzsuchende nach Deutschland gekommen und lebten in Gemeinschaftsunterkünften. Einige weitere kamen aus benachbarten EU-Ländern. So gab es eine große Sprachenvielfalt in den Lerngruppen, die ich als Sprach-Schatz wahr- und aufgenommen habe: Albanisch,

Arabisch, Dari/Farsi, Kurdisch, Polnisch, Romanes, Russisch, Tigrinya, Türkisch und Somali. Die Mehrheit der Schüler*innen war zudem in ihrer Muttersprache alphabetisiert und hatte ein Konzept von Schriftlichkeit, was für die Realisierung von großem Vorteil war.

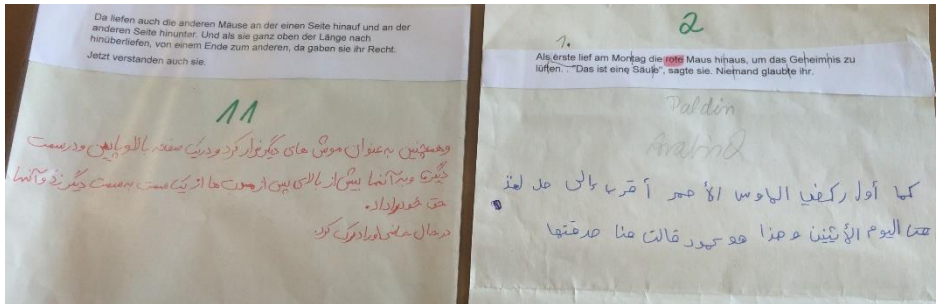


Abb. 2: Übersetzungen der Geschichte in unterschiedliche Sprachen (© Angelika Schmitt-Rößler)

Ich habe das Bilderbuch mehrfach präsentiert: Ohne und mit Anschauungsobjekten (Holzschlange, echtes Seil, echter Fächer, Säule aus Baukasten usw.), mit Nachsprechen von Textteilen und im dialogischen literarischen Gespräch. Beiläufig wurden natürlich auch die Wochentage, die Ordnungszahlen, die Farbadjektive im Satzkontext wiederholt und gelernt. Das Bedürfnis der Schüler*innen, selbst tätig zu werden und die Geschichte nachzusprechen oder zu erzählen und dabei ihre eigene Sprache einzubringen, war bald sehr hoch. Ich habe den Text in unterschiedlich lange und/oder schwierige Textpassagen „zerschnitten“ und entsprechend der sehr unterschiedlich entwickelten Lese- und Sprachkompetenz den Schüler*innen zugewiesen. Anschließend haben sie in Partnerarbeit oder in Kleingruppen ihren Textteil in ihre Sprache übersetzt und aufgeschrieben (Abb. 2). Dabei entwickelten sich immer wieder Gespräche, manchmal auch Streit, über die *richtige* Wortwahl in der Muttersprache und/oder wie man das nun aufschreiben sollte. Selten habe ich so intensive Diskussionen über Sprech- und Schreibweisen und auch Grammatiken im Deutschkurs erlebt wie in diesen Phasen. Nebenbei falteten wir viele bunte Mäuse und planten die Präsentation vor Publikum (Abb. 3). Um die Schüler*innen für den anspruchsvollen Vortrag des Textes in zwei Sprachen zu unterstützen, habe ich Lese- und Sprachhilfen sowie Fotos zur Anschauung als *Haltegeländer* gegeben. Gemeinsam und vielsprachig sollte der Satz der Erkenntnis vorgetragen werden: „Aber alles in allem ist es ... ein ELE-FANT.“ Die 17 Wörter der Mäuse-Moral wurden auf großen Einzelplakaten nacheinander



hochgehalten und vom Publikum vorgelesen. Die gelungene vielsprachige Vorführung dieser philosophischen Bilderzählung war neben den intensiven Sprachreflexionen für die Schüler*innen eine wichtige identitätsstärkende Erfahrung, die sie nicht vergessen werden.

*Abb. 3: Mäusefaltarbeiten der Klasse
(© Angelika Schmitt-Rößler)*

Weitere Ideen rund um die 7 blinden Mäuse

Auch jüngere Kinder ohne Schrifterfahrung können mit dem Buch zum sprachlichen und literarischen Lernen angeregt werden. Folgende didaktische Impulse sind denkbar:

- Wortschatz entwickeln – z.B. zum Wortfeld „gehen“
- Lexikon erweitern: Körperteile des Elefanten
- nachspielen als Rollenspiel, als Theaterstück inszenieren
- nacherzählen oder neu erzählen mit einem anderen Tier
- etwas erkunden als blinde Maus
- Rätselbilder zum Thema Einzelteile – Ganzes
- Schattenrisse von Mäusen und/oder Elefanten gestalten

Primärliteratur

- Young, Ed: 7 blinde Mäuse. Weinheim 2019 [OA von 1995 ist leider vergriffen]

Sekundärliteratur

- Ritter, Michael/ Ritter, Alexandra: Deutsch als Zweitsprache. Eine Kurz-Orientierung für den Primarbereich, 2016. URL: <https://blogs.urz.uni-halle.de/forumdaz/files/2015/12/DaZ-im-Primarbereich-Basics-Prof.-Ritter-Handout.pdf> (26.09.2020)
- Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (2006), H. 200, 6-16
- Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: kjl&m (2007), H. 3, 3 ff.

Mit Comics für das Lesen begeistern

// Lisa Ingermann, AJuM Mecklenburg-Vorpommern //

Reinhard Kleist: *Der Traum von Olympia* (2015)

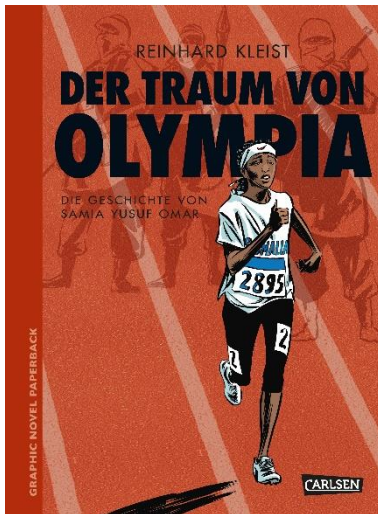
Anhand von Reinhard Kleists mehrfach ausgezeichnetem Comic über das tragische Schicksal der somalischen Leichtathletin Samia Yusuf Omar soll im folgenden Beitrag durch didaktische Impulse zum Inhalt, zur Erzählweise und zu sozialen Netzwerken das lesemotivierende Potenzial von Comics aufgezeigt werden.

Comics – weder Schund noch anspruchslose Literatur für Lesemuffel

Laut Untersuchungen zu Leseinteressen von Jugendlichen zwischen 12 bis 19 Jahren sind Comics eine beliebte Lektüre (vgl. MPFS 2018, 20). Der didaktische Blick auf den bilderreichen Lesestoff hat in den vergangenen 70 Jahren eine grundlegende Änderung vollzogen. Bis in die späten 1980er Jahre galten Comics als Gefahr für Kinder und Jugendliche, Deutschdidaktiker sprachen sich mehrheitlich und vehement gegen deren Lektüre aus (vgl. Bamberger 1965, 358-365; Ulshöfer 1961, 31-41). In den 1990er und frühen 2000er Jahren sah man das Potenzial von Comics vor allem darin, Kinder und Jugendliche mit Leseschwächen durch die vermeintlich leichtere Lektüre überhaupt zum Lesen zu bewegen. Neuere Tendenzen arbeiten vermehrt das Potenzial von Comics u.a. für die literarische Bildung heraus (vgl. Maiwald/Josting 2010). Die Lektüre und das Verstehen von Comics ist an durchaus komplexere Vorgänge gebunden, als noch vor einigen Jahrzehnten angenommen wurde. Aufgrund der Text-Bild-Interdependenzen und der Nähe zu narratologischen Mitteln des Films ist zur Bedeutungskonstitution eine von schriftbasierten Texten grundlegend differente Zugangsweise nötig. Diese Nähe zum Film birgt vor allem auch Chancen, um das Interesse an der Lektüre zu wecken, denn die allgemeine Affinität von Jugendlichen zu audiovisuellen Erzeugnissen ist laut JIM-Studie 2019 sehr hoch (vgl. MPFS 2019, 12). Aus diesem Grund thematisiert dieser Beitrag u.a. narratologische Aspekte des Comics, die jugendliche Leser*innen für die Lektüre motivieren können. Umfangreiches Unterrichtsmaterial, das Potenziale des literarischen und ästhetischen Lernens anhand *Der Traum von Olympia* aufzeigt, ist beim Carlsen Verlag erschienen (siehe www.carlsen.de/lehrer) und kann kostenlos heruntergeladen werden.

Über das Buch

In *Der Traum von Olympia* (Abb. 1) verhandelt der Autor das Schicksal der somalischen Leichtathletin Samia Yusuf Omar als Beispiel für die Schicksale vieler Geflüchteter. Die 17-Jährige startete bei den Olympischen Spielen 2008 in Peking im 200m-Lauf und ertrank 2012 bei dem Versuch, nach Europa zu flüchten, vor der Küste Maltas. Was dazwischen geschehen sein könnte, bildet Kleist unter anderem anhand von Berichten von Omars Schwester Hodan Yusuf Omar und der Journalistin Teresa Krug ab. Die Darstellung beruht jedoch nicht nur auf Fakten, viele Situationen konstruiert Kleist aus Gesprächen mit anderen Geflüchteten oder erfindet diese. In den Panels zeichnet der Autor mit kräftigem



Strich und relativ hohem Abstraktionsgrad, wie die junge Frau nach ihrer Heimkehr nach Somalia von Al-Shabaab-Milizen bedroht wird und nur heimlich unter schwierigen und bedrohlichen Umständen trainieren kann. Sie beschließt nach Europa zu fliehen, um ihren Traum von der Teilnahme an den Olympischen Spielen in London zu erfüllen. Als das Boot, das sie über das Mittelmeer ins sichere Italien bringen soll, in Seenot gerät, endet Samias Geschichte. Auf den letzten Seiten zeichnet Kleist eine Internetrecherche auf, die zu einem YouTube-Beitrag führt. In diesem berichtet der somalische Mittelstreckenläufer und einstige Weltmeister Abdi Bile unter Tränen vom Tod der jungen Somalierin.

Abb. 1: Cover von Ein Traum von Olympia (Kleist © Hamburg: Carlsen Verlag 2015)

Aktualität und Identifikation

Inhaltliche Aspekte haben großen Einfluss darauf, ob eine Lektüre von Leser*innen als leistungswert eingestuft wird. *Der Traum von Olympia* thematisiert die Flucht nach Europa; ein aktuelles gesellschaftspolitisches Thema, das in Politik und Gesellschaft breit und kontrovers diskutiert wird. Das Alter der Protagonistin rückt diese außerdem allgemein in die Nähe jugendlicher Leser*innen, wodurch sich jene leichter in die Hauptfigur einfühlen können. Außerdem zeigt Kleist in seinem Comic, dass Samia zwar in einem anderen Land lebt, sich ihre Interessen und Träume aber deshalb nicht von denen westeuropäischer Jugendlicher unterscheiden müssen. Sie tanzt mit ihren Freundinnen heimlich zu aktueller

Pop-Musik, träumt davon, Konzerte zu besuchen oder zu reisen, was als Frau im teilweise von der Al-Shabaab kontrollierten Mogadischu nicht oder nur unter großer Gefahr möglich ist. Für eine stärkere Auseinandersetzung mit der Protagonistin und ihren charakterlichen Eigenschaften können Schüler*innen beispielsweise ein Facebook-Profil von Samia erstellen oder eine Figurencharakteristik in Form eines Steckbriefs (z.B. für einen Blog) anfertigen.

Filmische Erzählmittel als Anreiz und Herausforderung

Aufgrund der Affinität von Jugendlichen für audiovisuelle Medien können durch die Nähe des Comics zum Film Leseanreize geschaffen werden. Wie im Film werden erzählerische Mittel wie Montage, Bildausschnitt, Perspektive zur Gestaltung des Comics genutzt. Der gezielte Einsatz dieser Mittel kann Spannung erzeugen und die Rezeptionsleistungen der Leser*innen mal mehr und mal weniger herausfordern. Im Fall von *Der Traum von Olympia* ist außerdem weitestgehend kein expliziter Erzähler vorhanden, der die Panelsequenzen in Textkästen begleitend erläutert oder kommentiert – wie im Film erzählen nur die Bilder selbst. Dieses Fehlen einer textlichen Erzählinstanz wird teilweise durch eine personale Perspektivierung abgelöst, indem Textkästen in oder zwischen Panels implementiert werden, die als Facebook-Posts der Protagonistin in Situationen einführen oder diese kommentieren. Weiterhin werden dialoghaltige, kommentierte und vollkommen textlose Szenen abwechselnd eingesetzt, wie beispielsweise die Darstellung des Verschwindens von Samias Vater. Textlose Panelsequenzen lassen Spielraum für Interpretationen, was mit Samias Vater geschehen sein könnte. Die relativ abstrakte Darstellung von Figuren und Umgebung in Schwarz-Weiß führt außerdem dazu, dass sich Leser*innen besser mit Figuren identifizieren und sich in Umgebungen hineinversetzen können (vgl. McCloud 2001, 44). Im unterrichtlichen Kontext bietet es sich deshalb an, für die textlosen Sequenzen z. B. Sprechblasen oder kommentierende Posts durch die Schüler*innen hinzufügen zu lassen und unterschiedliche Lesarten der textlosen Szenen zu diskutieren.

Soziale Netzwerke: Facebook und Co.

Durch die Implementierung von Facebook-Einträgen wird ein Bezug zur Lebenswelt der Leser*innen hergestellt. Auch wenn Facebook in seiner Bedeutung mittlerweile durch Netzwerke wie Instagram abgelöst wurde, haben soziale Netzwerke einen hohen Stellenwert für Jugendliche (vgl. MPFS 2019, 28). Soziale Medien und die Selbstdarstellung in ihnen sind Teil des Comics und ein öffentlicher Ausdruck von Samias Träumen, Ängsten und Gefühlen. Im unterrichtlichen Kontext kann mit diesem Aspekt produktiv gearbeitet

werden, indem Schüler*innen in Gruppenarbeit weitere Posts von Samia sowie Antworten auf Samias Facebook-Posts aus verschiedenen Positionen (Freunde, Fans, Familie) verfassen. Weiterhin können Jugendliche recherchieren, welche Informationen auf der real existierenden Facebook-Seite der Leichtathletin zu finden sind, auch auf anderen Plattformen wie Instagram und YouTube finden sich Beiträge zu Samia Yusuf Omar, die thematisiert werden und zu produktiven Schreib- und Gestaltungsaufgaben, wie Präsentationen oder Videos, führen können.

Fazit

Anhand der genannten Punkte wird erkennbar, dass *Der Traum von Olympia* durch persönlichen und gesellschaftspolitischen Bezug, die reale Existenz der Protagonistin und die erzählerische Gestaltung fesselt und für die Arbeit an und mit der Lektüre begeistern kann. Der Einbezug sozialer Netzwerke und der produktive Umgang mit ihnen im unterrichtlichen Kontext kann die Lektüre intensivieren und inkludiert außerdem die Lebenswelt der Schüler*innen.

Primärliteratur

- Kleist, Reinhard: *Der Traum von Olympia*. Die Geschichte von Samia Yusuf Omar. Hamburg: Carlsen 2015.

Sekundärliteratur

- Bamberger, Richard: *Jugendlektüre*. Jugendschriftenkunde. Leseunterricht. Literaturerziehung. 2. Aufl. Wien: Verlag für Jugend und Volk 1965
- Hantschel, Manuela: *Unterrichtsmodell für die Klassen 9-13: Der Traum von Olympia*. URL: www.carlsen.de/lehrer (24.09.2020)
- Maiwald, Klaus/ Petra Josting (Hgg.): *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009*. Comics und Animationsfilme. München 2010
- McCloud, Scott: *Comics richtig lesen*. Hamburg: Carlsen 2001
- MPFS: *JIM-Studie 2018*. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf (24.09.2020)
- MPFS: *JIM-Studie 2019*. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf (24.09.2020)
- Ulshöfer, Robert: *Bekämpfung der Comics*. In: *Der Deutschunterricht* 6, 1961, 31-41

Book Slam® – Ein temporeicher Bücherwettbewerb

// Bianca Röber-Suchetzki, AJuM Bayern //

Spricht man mit Lehrkräften, Bibliothekar*innen oder anderen in der Leseförderung Tätigen über wirksame Methoden, um das Leseinteresse bei Kindern (ab 9 J.) und Jugendlichen zu wecken, sind in der Regel alle von der Idee des Book Slams® begeistert. Doch häufig treten Bedenken dahingehend auf, dass zur Einführung in die Methode Beispiel-Slams vorgestellt werden sollten. Dass diese Vorbehalte unbegründet sind, zeigt der folgende Beitrag. Er soll Lust machen, sich auf diese kreative Vermittlungsmethode einzulassen. Empfehlenswert ist in jedem Fall auch die Teilnahme an einem Book Slam® Workshop, um die Konzeptentwicklung und Durchführung kennenzulernen.

Die Idee zum Book Slam®

Der Book Slam® ist eine Lesefördermethode, die sich sowohl für leseaffine als auch für lesechwache Kinder und Jugendliche eignet. Die Methode kann ab der 4. Klasse eingesetzt werden. Basierend auf dem Konzept des Poetry Slams wurde der Book Slam® als rasanter und spielerischer Bücherwettbewerb für junge Menschen entwickelt. Stephanie Jentgens hat diese Methode entwickelt, die mittlerweile eine geschützte Marke ist (vgl. Jentgens 2016, 188).

Besonderheiten des Book Slams®

Stephanie Jentgens schreibt: „Buchpräsentationen können schrecklich langweilig sein. Meist beginnen sie mit dem Satz: ‚In dem Buch geht es um ...‘ Wer sich nicht sowieso für Literatur interessiert, schaltet an dieser Stelle häufig schon ab.“ (vgl. Jentgens 2016, 188). Das Veranstaltungsformat Book Slam® wirkt dieser Langeweile entgegen und dient zudem ganz ausgezeichnet zur Peer-to-Peer-Kommunikation. Kinder und Jugendliche werden zu „Leseförder*innen“ im eigenen Umfeld. Sie erreichen Gleichaltrige oder Jüngere auf Augenhöhe und stellen auf überraschende und kurzweilige Art unterschiedlichste Titel vor. So zeigen sie, dass Bücher Spaß machen können und Lesen gar nicht so „uncool“ ist. Und eine Buchvorstellung als Wettkampfsituation zu erleben, ist für Akteur*innen und Zuschauer*innen gleichermaßen eine spannende Situation.

Ablauf der Veranstaltung

Vorbereitung auf den Book Slam®

Wer mit einer Gruppe oder Schulklasse einen Book Slam® durchführen möchte, sollte die Idee und die Regeln nicht nur erklären, sondern gleich die Wettkampfsituation erlebbar machen und eigene Slams aufführen. Nach der Einführung erfolgt die Buchauswahl der Gruppe. Es hat sich bewährt, die Bücher nach eigenen Interessen auswählen zu lassen (Büchertisch), um eine höhere Identifikation mit den Inhalten zu gewährleisten. Unterschiedliche Genres sind wünschenswert und bieten zudem eine größere Bandbreite für die Slam-Formate. Für die Erarbeitung der Slams werden Kleingruppen gebildet (ca. 3–5 Personen).

Vor dem kreativen Part führt jede Gruppe ein Brainstorming zu folgenden Fragen durch:

- Wo spielt die Handlung und in welcher Zeit?
- Wer sind die Protagonist*innen und wie ist ihr Verhältnis zueinander?
- Was macht das Buch interessant, spannend, lesenswert?
- Spielen Symbole, Gegenstände eine Rolle?
- Welche Szenen sind besonders aussagekräftig?
- Mit welcher ausgefallenen Idee lässt sich das Buch besonders gut darstellen?

Eigenständig überlegt jede Kleingruppe, wie der passende Slam zum ausgewählten Buch aussehen soll. Beispiele für Book Slam® Präsentationsformen, die auch untereinander kombinierbar sind (Abb. 1):

- Geschichte frei erzählen
- Rollenspiel (z. B. Dialog zwischen den Hauptfiguren)
- Quiz (z. B. bekannte Formate verwenden)
- Musikalische Inszenierung (z. B. Rap oder Tanz)
- Werbespot, entweder „positiv“ oder als „Anti-Werbung“
- Interview (z. B. mit der Hauptfigur oder der Autor*in) oder Nachrichtensendung
- Schattenspiel oder Einsatz eines Overheadprojektors
- Gegenstände aus dem Buch präsentieren
- Publikum integrieren (z. B. durch das Vorlesen von Texten)
- „Wortlos“ – Bilder, Schlagworte oder Sätze auf Plakaten präsentieren

Ein szenischer Ablauf wird festgelegt, Texte und/oder Dialoge geschrieben, Requisiten, Kostüme oder technische Geräte besorgt, Musik oder Geräusche gesucht, Plakate gestaltet und die Slams geprobt. Am Schluss steht die große Book Slam® Veranstaltung. Der *Bühnenauftritt* sollte kein Zwang für jedes Gruppenmitglied sein. Es gibt immer Arbeiten im Hintergrund, die ebenfalls zum Gelingen des Slams beitragen können, z. B. Anreichen von Materialien, Einschalten der Musik oder auch Souffleusendienst.

Der Book Slam® kann sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich eingesetzt werden. Ziel sollte es sein, die Methode als Leseprojekt zu etablieren. Sie kann auch als Möglichkeit genutzt werden, (anspruchsvolle) Bücher vorzustellen. Auch für größere Veranstaltungsformate ist der Book Slam® bestens geeignet, um auf spielerische Weise Bücher in den Vordergrund zu stellen.

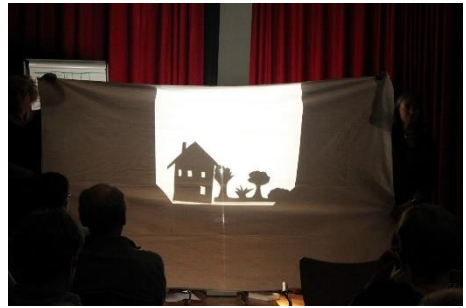


Abb. 1: Umsetzungsformate beim Book Slam® als Rollenspiel oder Schattenspiel (© Bianca Röber-Suchetzki)

Book Slam®-Präsentation

Die Bücher werden in dreiminütigen Slams vorgestellt. Eine Moderator*in führt durch das Programm und achtet auf die Einhaltung der Regeln. Zwei Personen aus dem Publikum überwachen die Zeit mithilfe von Stoppuhr und Hupe. Sollten die drei Minuten überzogen werden, geben sie ein Signal. Das Publikum wird in Jurygruppen eingeteilt, die jeweils Wertungskarten mit den Zahlen 1-10 erhalten. Um alle Slams zu würdigen, wird nach jeder Darbietungen applaudiert. Nach jedem Slam diskutieren die Gruppen kurz über folgende Fragen:

- Habt ihr verstanden, worum es in dem Buch geht?
- Hat das Buch euer Interesse geweckt und würdet ihr es gerne lesen?
- Wie hat euch der Slam gefallen (Spannung, Originalität, Witz, usw.)?

Im Anschluss erfolgt die Wertung, die auf einem Flipchart notiert wird (1 = schlechteste Note, 10 = beste Note; Abb. 2). Im Vordergrund sollte hier immer die Frage stehen, ob die Darstellung Lust gemacht hat, das Buch zu lesen; und nicht die schauspielerische Leistung. Gewonnen hat natürlich der Slam mit der höchsten Punktzahl. Alle Titel werden auf einem Büchertisch ausgestellt, damit die Zuschauer*innen die Gelegenheit haben, die Bücher genauer anzuschauen.

BOOK SLAM						
TITEL	GR 1	GR 2	GR 3	GR 4	GR 5	GESAMT
SAECULUM	7	6	6	7	7	33
HOUSE OF NIGHT	4	4	5	4	5	22
TOP SECRET	8	7	8	8	5	36
DIE MÄRCHEN VON BEEDE	3	6	7	7	9	32
EREBOS	10	9	7	9	8	43
FEAR STREET	8	7	7	6	3	31

Umsetzung in der Praxis

Als Literaturpädagogin führe ich seit vielen Jahren Book Slam® Workshops und Veranstaltungen durch, sowohl mit Kindern und Jugendlichen als auch mit Erwachsenen. In der Schule habe ich Leseprojekte im Deutsch- und Englischunterricht in verschiedenen Klassenstufen begleitet und etabliert. Auch bei den Jungen-Leseförder-Projekten „Kicken & lesen Köln“ der Sparkassen Kulturstiftung und „Kicken & Lesen Rheinland Pfalz“ des Pädagogischen Landesinstituts ist der Book Slam® ein fester Bestandteil des Programms. Seit mehreren Jahren führe ich dort die Fortbildungen mit den Lehrern der beteiligten Schulen durch.

Abb. 2: Wertungstabelle eines Book Slams® (© Bianca Röber-Suchetzki)

Es ist immer wieder spannend zu sehen, wie schnell die Teilnehmer*innen von der Idee des Book Slams® begeistert sind und binnen kurzer Zeit überraschende und innovative Slams präsentieren können.

Beispielhafte Slam-Ideen zu Büchern

1. Jochen Till: *Cornibus & Co* (2020)

- **Idee:** TV-Werbespot zum „Fünzfack“
- **Material:** Ankündigungstext/ Text für den Spot/ DIN A3 Blätter mit Zeichnungen/ Musik
- **Umsetzung:** Eine Ansager*in kündigt eine Folge der Dokumentationsreihe *Unerforschte Unterwelt mit Professor Diplodokus* an und erklärt, dass zunächst ein Werbespot gezeigt wird. Der Spot benennt die Nachteile des „Dreizacks“ und die

Vorteile des neuen „Fünfzacks“, dazu werden passende Zeichnungen gezeigt, im Hintergrund spielt Musik.

2. Franziska Gehm: *Pullerpause in der Zukunft* (2019)

- **Idee:** Szenisches Spiel
- **Material:** Flyer zur Schließung des Theaters/ Handy/ Tablet/ DDR-Emblem/ Letscho im Glas/ Kappe mit Bud Spencer-Motiv
- **Umsetzung:** Zum Start als „Jobst“ durch den Raum laufen, Flyer verteilen, lautstark von der möglichen Schließung des Theaters berichten. Anschließend Auftritt von „Letscho“, der von der Zeitreise berichtet (DDR in die heutige Zeit) und in die Geschichte einführt.

3. *Fußball verrückt* (2018)

- **Idee:** Quizshow unter Einbeziehung des Publikums
- **Material:** Moderationstext/ ca. 10 Fragen aus dem Buch/ Vier Buzzer mit akustischem Signal
- **Umsetzung:** Die Moderator*in begrüßt das Publikum, erklärt die Regeln, teilt das Publikum in vier Gruppen ein und verteilt die Buzzer. Die Fußball-Fragen werden gestellt, wer die Antwort weiß, drückt den Buzzer. Gewinner ist die Gruppe mit den meisten Punkten.

Primärliteratur

- Dorling Kindersley: *Fußball verrückt. Was du garantiert noch nicht über Fußball weißt.* München: Dorling Kindersley 2018
- Gehm, Franziska: *Pullerpause in der Zukunft.* Leipzig: Klett Kinderbuch 2019
- Till, Jochen: *Cornibus & Co. Ein Hausdämon packt aus!* Bindlach: Loewe Verlag 2020

Sekundärliteratur

- Jentgens, Stephanie: *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis.* Weinheim [u. a.] 2016

Literatur in Szene setzen

// Ulrike Fiene, AJuM Niedersachsen //

Leider greift nicht jedes Kind begeistert zu Büchern. Handlungsorientierter Literaturunterricht, das Lernen mit allen Sinnen, kann aber durch Freude am Tun und unerwartetem Lernerfolg Lust auf mehr erzeugen und Aversionen oder Schwellenängste abbauen helfen. Natürlich sollte der Spaßfaktor den Lernfaktor nicht dominieren. In dem folgenden Artikel werden Methoden vorgestellt, die sehr gut im Unterricht einsetzbar sind. Die vorgestellten Ideen sind durch kleine Variationen übertragbar auf andere Lektüren, andere Schulstufen und Lerngruppen. Sie sollen zu eigenen Ideen inspirieren.

Spielerisch Bücher schmackhaft machen und einen Einstieg ins Buch finden

Einstiege sollen Lust auf mehr machen und sie sollten einen Bezug zur Interessenwelt der Schüler*innen herstellen. Somit haben Einstiege einen hohen Stellenwert. Einige methodische Ideen:

Book Speeddating

Material: Stoppuhr, zwei Stuhlkreise

Jeder Mitspieler hat drei Sätze zu seinem Buch vorbereitet und sein Buch in der Hand. Geordnet spielt man das Spiel mit einem Innen- und einem Außenkreis. Hier sollten möglichst große Abstände bei den Personen eingehalten werden, die den Außenkreis bilden, um akustische Störungen zu vermeiden. Die Personen im Innenkreis sitzen den Personen im Außenkreis gegenüber und stellen sich gegenseitig ihr Buch kurz vor. Alle 2 Minuten wechseln ihre Informationspartner*innen im Außenkreis. Man kann aber auch alle Beteiligten sich frei im Raum bewegen und sich dort zum Informationsaustausch treffen lassen (vgl. Akademie für Leseförderung Niedersachsen).

Buchausstellung/ Bücher im Aquarium

Material: Buch, Aquarium oder Vitrine

Bücher können in einer Vitrine, einem leeren Aquarium oder einer Ausstellungssäule mit einer kleinen Karte über den Inhalt, mit einem Gegenstand oder mit einem Bild ausgestellt werden (vgl. ebd.).

Das Buchdach

Material: Ein Buch, Gegenstände/Figuren aus dem Buch

Zum Buch: *Wenn ich wütend bin*, ein Bilderbuch von Nanna Neßhöver (Abb. 1), erzählt die Geschichte eines kleinen Affen, der extrem wütend ist. Seine Freunde helfen ihm, die Wut in den Griff zu bekommen. Sie alle wenden dabei ihre ganz persönliche Strategie an, denn sie alle kennen Wut. Ganz zum Schluss erfährt man, warum der kleine Affe so wütend



war, und blättert automatisch noch einmal an den Anfang der Geschichte.

Zur Methode: Das Buch wird als Dach aufgestellt. Unter dem Dach liegt ein für den Buchinhalt typischer Gegenstand oder eine wichtige Figur (z. B. ein Affe oder eine Banane). Dieses Arrangement initiiert erste Gespräche über den möglichen Buchinhalt und entlastet das erste Lesen. Wichtig: Keine Idee ist also falsch! Alle geäußerten Ideen der Kinder könnten auch Buchinhalt sein, die Autor*in hat sich aber für eine andere Geschichte entschieden (vgl. ebd.).

Abb. 1: Cover *Wenn ich wütend bin* (Neßhöver © Hamburg: Carlsen 2019)

Apetizer

Material: ein Gegenstand aus dem Buch

Beschäftigt man sich mit dem Buch *Malalas magischer Stift*, so bietet sich ein besonders schöner Stift als Einstieg an. Welche Wünsche könnte er erfüllen? Malala schreibt: „Worte sind mächtig“. Worte können verletzen oder jemandem helfen, das weiß jedes Kind. Warum nicht alle verletzenden Worte auf Zettel schreiben lassen und diese dann gemeinsam draußen in einem Topf verbrennen, damit sie niemanden mehr verletzen können?

Guckkasten

Material: Buch, Schuhkarton

Zur Methode: An der Schmalseite eines Schuhkartons wird ein Guckloch von 3 cm Durchmesser geschnitten. Aus dem Deckel wird ein Rechteck geschnitten, so dass vom Deckel an allen Seiten noch gut 2 cm stehen bleiben. Eine an Innenseite des Deckels aufgeklebte Transparentfolie ermöglicht das Abdecken dieser Öffnung und sorgt gleichzeitig für Lichteinfall auf den Inhalt des Schuhkartons. Im Karton kann eine Szene aus einem Buch, zum

Beispiel mit Legosteinen und Figuren, nachgebaut sein oder ein für das Buch typischer Gegenstand präsentiert werden (vgl. ebd.).

Zum Buch: Einen besonderen Guckkasten bauen Nora und Ben in dem Buch *Sonntag, Montag, Sternentag* von Anna Woltz. Ben hat eine extreme Angst davor, ein Referat zu halten. Die Freunde stanzen Sternbilder in Kartons, die dann von den Klassenkamerad*innen aufgesetzt werden. Ein Schutz für Ben und gleichzeitig ein wunderbarer Einstieg in sein Referatsthema. Dieser Guckkasten könnte auch nachgebaut und als Einstieg in das Buch genutzt werden.

Buchtrailer

Material: Möglichkeit zum Abspielen von Videos im Netz

Viele Autor*innen oder ihre Verlage stellen Buchtrailer auf YouTube oder ihrer Homepage vor. Diese professionell erstellten kurzen Videos können bei der Auswahl einer Lektüre helfen oder Lust machen, mehr zu erfahren.

Schatztruhe/ Koffer

Material: Koffer oder Kiste, gepackt mit Gegenständen aus dem Buch

Zum Buch: *Das Geheimnis um Nebula* von Trudi Trueit erzählt die Geschichte von Cruz, der Forscher werden möchte. Er besucht eine Schule, in der mit sehr außergewöhnlichen Lehrmethoden unterrichtet wird. Was wie eine Schulgeschichte beginnt, wird schnell zu einem Krimi. Auch Fans von Fantasy, Naturwissenschaften und Freundschaftsgeschichten kommen hier auf ihre Kosten.

Zur Methode: In eine Schatzkiste zu diesem Buch gehören die für den Protagonisten Cruz wichtigen Gegenstände wie eine Honigbiene, eine Kugel, das Schulmotto „Entdecken. Erfinden. Schützen.“ oder auch eine 5 cm große Zeichnung des Muttermals in Form einer Doppelhelix. Mit einem gepackten Koffer steigt die Literaturpädagogin Ulrike Erb-May zum Beispiel in die Fluchtgeschichte *Bestimmt wird alles gut* von Kirsten Boie ein. Was ist wichtig? Was ist überflüssig? Was ist so wichtig, dass es lieber auf dem Arm mitgenommen wird? (vgl. Erb-May 2017, S. 33 ff.)

Spielerisch mit Buchinhalten arbeiten

Erklärvideo

Material: Handy, Papier

Erklärvideos werden mit dem Handy aufgenommen. Die Handlungsschritte einer Geschichte werden zuvor auf Karten einfach visualisiert (z. B. Skizzen, gezeichnete Bilder, Kopien von Illustrationen). Besonders Märchen eignen sich hervorragend für die Umsetzung in Erklärvideos. Märchen erzählen von einer Welt, in der alles möglich ist. Sie thematisieren grundsätzliche Erfahrungen. Die Welt der Märchen ist nicht heil, aber heilbar. Märchen lassen sich im Video meist in fünf Handlungsschritten darstellen. Akustisch aus dem Off werden die kurzen Texte gesprochen (Zitate, formulierte Texte oder frei formuliert). Eine Sprecher*in gibt den Erzählrahmen vor (vgl. Praxis Grundschule 2015, 5). Alternative: Man spielt das Video live und erspart sich die Aufnahme mit dem Handy.

Bücher zum Klingeln bringen

Zum Buch: Das Bilderbuch *Seepferdchen sind ausverkauft* von Katja Gehrmann und Constanze Sprengler erzählt die Geschichte von Mika, der unbemerkt vom arbeitenden Vater einige ungewöhnliche Haustiere kauft und in der Wohnung wohnen lässt.

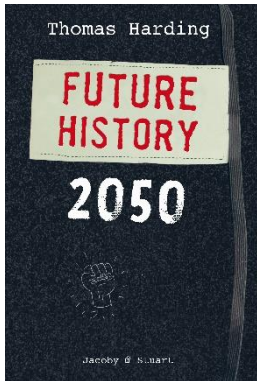
Zur Methode: Aus einem Bilderbuch wird eine Seite ausgewählt, auf denen Personen, Tiere und Gegenstände abgebildet sind, die Geräusche machen. Jedes Kind bekommt von diesen eins zugeordnet. Ein Klangbild der Seite entsteht. Einige Regeln sollten vorher festgelegt werden, damit nicht alles im Chaos endet. Die Spielleiter*in gibt den Einsatz des Geräuschs und kontrolliert die Lautstärke (vgl. Akademie für Leseförderung Niedersachsen).

Spielerischer Umgang mit Lyrik

Zum Gegenstand: Kinder lieben das Spiel mit der Sprache. Sie reimen, kreieren neue Wörter, lachen und staunen über das, was man mit Sprache machen kann. Erwachsene können sich dieses Staunen zurückholen, wenn sie gutem Poetry-Slam lauschen. Richtig performt zeigt Lyrik „die Macht der Sprache“, wie Bas Böttcher formuliert (2014).

Zur Methode: Zum selber Performen bietet sich das **Echolesen** an (vgl. ebd.). Seine Lieblingsgedichte schriftlich gestalten kann man in einem aus einem DIN-A4 Blatt gefalteten **Minibuch**, einem einfachen **Lapbook** oder einem Buch, hergestellt mit der japanischen Buchbindetechnik.

Chatten auf Papier



Zum Buch: Im Buch *Future History 2050* von Thomas Harding findet ein Archivar Tagebücher aus der Zukunft (Abb. 2). Die Protagonistin Billy beschreibt darin ein Leben nach dem SHOCK, der großen Klimakatastrophe.

Zur Methode: Es werden unterschiedliche Lebensbereiche thematisiert, die sich im Vergleich zu heute stark verändert haben. Zu einem dieser Themenbereiche kann man kurz chatten (vgl. ebd.).

Abb. 2: Cover Future History 2050 (Harding © Berlin: Jacoby & Stuart 2020)

Spielerischer Lektüreabschluss

Kritikerspiel

Spielidee: Eine Kritiker*in soll einen Artikel über das Buch schreiben, er/sie hat es aber nicht gelesen. Deshalb befragt er/sie eine Leser*in, um die gewünschten Informationen zu bekommen. Die Kritiker*in kann dabei einen positiven Artikel im Sinn haben oder auch einen Verriss.

Lebende Bilder

Hier wird die Personenkonstellation der Geschichte aufgebaut. Abstände und Gruppierungen helfen, ein Soziogramm sichtbar zu machen. Ergänzen kann man das lebendige Bild durch eine typische Geste oder einen typischen Satz.

Fazit

Durch Bücher können ungeübte Leser*innen erschreckt werden, wissen sie doch, wieviel Mühe und Arbeit die Lektüre bedeuten kann. Kann man nicht sicher lesen, ist es schwer, den Textinhalt zu verstehen. Hinzu kommt: In der Schule lesen heißt, teilöffentlich zu lesen. Leseschwache Leser*innen müssen nicht nur ihre Leseunsicherheit öffentlich machen, sondern in den Anschlussgesprächen wird auch noch verlangt, die eigene Meinung zu verbalisieren und die Meinung anderer zu respektieren. Der Lese Genuss bleibt da vielfach auf der Strecke.

Leselust hat aber viel zu tun mit Lese Genuss. Lesen muss Spaß machen und man muss sich nicht schämen, wenn man Bücher mag. Dies zu vermitteln ist auch Aufgabe eines guten

Literaturunterrichts.

Kinder haben Freude am Zuhören, Zuschauen und Rätsel lösen und sie lieben Überraschungen. Dies kann und sollte man nutzen, um Neugier zu wecken und um ihnen eine Lektüre schmackhaft zu machen. Die unterschiedlichen Methoden zeigen, wie schnell und einfach mit wenig Material Bücher und das Lesen zum Erlebnis gemacht werden können. Dabei braucht es oft nur etwas Begeisterung und die richtige Literatur. Einige Vorschläge hat dieser Artikel konkret zusammengestellt. Viel Spaß und viel Erfolg beim Ausprobieren!

Primärliteratur

- Böttcher, Bas: Die Poetry Slam Fibel. 20 Jahre Werkstatt der Sprache. Berlin: Sattyr Verlag, 2014
- Harding, Thomas: Future History 2050. Berlin: Jacoby & Stuart 2020
- Neßhöver, Hanna/ Eleanor Sommer (Ill.): Wenn ich wütend bin. Hamburg: Carlsen 2019
- Spengler, Constanze/ Katja Gehrman (Ill.): Seepferdchen sind ausverkauft. Frankfurt a. M.: Moritz 2020
- Trueit, Trudi: Explorer Academy. Das Geheimnis um Nebula. Mailand: WS White Stars s.r.l. 2018
- Woltz, Anna: Sonntag, Montag, Sternentag. Hamburg: Carlsen 2020
- Yousafzai, Malala: Malalas magischer Stift. Zürich: NordSüd 2018

Sekundärliteratur

- Akademie für Leseförderung Niedersachsen: Praxistipps von A-Z. URL: <https://www.alf-hannover.de/materialien/praxistipps-von-a-bis-z> (14.10.2020)
- Erb-May, Ulrike: Sprechen, Lesen, Schreiben. Literacy für Vorschulkinder in der Kita, Basiswissen und Praxisideen. Weinheim [u. a.] 2017
- Jentgens, Stephanie: Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim [u. a.] 2016
- Praxis Grundschule, Westermann Verlag, (2015), H. 5, 21 ff.

Vom Lesefrust zur Leselust.

Kreative Leseförderung

// Heike Kielsmeier und Bianca Röber-Suchetzki, AJuM Bayern //

Viele Kinder und Jugendliche stöhnen oder verdrehen genervt die Augen bei dem Gedanken an ein Literaturprojekt im Unterricht. Sie verbinden damit häufig das Lesen von Büchern, zu denen sie inhaltlich keinen Zugang finden. Sicherlich ist die Literaturpädagogik kein Allheilmittel gegen die Leseunlust, dennoch bieten literaturpädagogische Vermittlungsmethoden vielfältige Möglichkeiten, an Literacy-Themen heranzuführen und Motivation, Interesse und Lesefreude bei jungen Menschen zu wecken. Theorie und Praxis werden eng miteinander verbunden und die Bereiche Lese- und Sprachkompetenz, Sozial- und Medienkompetenz gestärkt. Darüber hinaus werden die Kinder und Jugendlichen angeregt, selbstständig und kritisch zu denken sowie die Welt und sich selbst zu verstehen (vgl. Jentgens 2016, S. 16). Im Beitrag werden zwei literaturpädagogische Methoden, die eine kreative Auseinandersetzung mit Büchern fördern, näher vorgestellt.

BuchSpurenSuche für Geschichtenerfinder

Ziele der Methode: Neugierde auf das Buch wecken – Fantasie anregen – mit Klappentexten und Cover beschäftigen – miteinander ins Gespräch kommen – Gruppengefühl schaffen

Alter: 6-14 Jahre

Teilnehmende: mind. 2 Personen pro BuchSpur

Material: Bücher mit passenden Gegenständen zum Thema

Ablauf: Bei dieser Methode werden vorab passende Gegenstände, Figuren und Textpassagen, die zu jeweils einem ausgewählten Buch passen, im Raum/Gebäude verteilt. Dabei ist darauf zu achten, dass die „Spuren“ eines Buches, die zusammengehören, dicht aufeinanderfolgen und die verschiedenen „BuchSpuren“ weit genug voneinander entfernt sind, damit keine Verwechslungen entstehen. Wer mag, kann die BuchSpurenSuche in einem Detektiv-Setting umsetzen und die Gruppen mit Lupen und Kappen ausstatten. Nun beginnt die Suche. Sobald alle Gegenstände gefunden sind, fabuliert jede Gruppe über mögliche Figuren, Orte und denkt sich einen Handlungsverlauf aus. Anschließend stellen sich die Gruppen gegenseitig ihre Gegenstände und Geschichten vor. Die Spielleiter*in präsentiert das passende Buch (Klappentext und kurze Inhaltsangabe) und so kann die eigene Idee damit verglichen werden.

Hinweis: In der Regel stimmen die Vermutungen nicht mit dem tatsächlichen Verlauf der Geschichte überein. Als Detektiv ist es aber durchaus üblich, Vermutungen nach genauer Recherche zu verwerfen.

Beispiele: Die „Geschichtenfindung“ gestaltet sich oft sehr spannend und kann manchmal auch knifflig sein, wie z. B. bei der BuchSpurenSuche zu Jochen Tills Kinderbuch *Pogo & Polente* (2018). In diesem Buch geht es um den Jungen Pogo, dessen Eltern „waschechte“ Punks sind und das Mädchen Vanessa, genannt Polente, weil sie so gerne selbst geschriebene Strafzettel verteilt. Die BuchSpuren zu diesem Buch sind: Eine Dose Ravioli (Lieblingsessen von Pogos Vater), ein Polizeientenschlüsselanhänger, ein Würfel mit schwarzen und weißen Flächen und Texte aus dem Buch, in denen Pogo seinen Eltern z. B. versprechen muss, nicht in den Ferien zu lernen. Da viele Kinder und Jugendliche keinen Bezug mehr zur Punkszene haben, entwickeln die Gruppen in der Regel eigene amüsante Geschichten. Man kann auch zwei verschiedene BuchSpuren auslegen, die jeweils unterschiedliche Erzählebenen des Romans aufgreifen, wie zum Beispiel zu Dita Zipfels *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte*. Zu diesem herrlich skurrilen Entwicklungsroman wurden einerseits BuchSpuren ausgelegt, die den normalen Teenager-Alltag thematisieren (Badetuch, Textstellen, Bild einer Schale mit Pommes). Andererseits wurde in der zweiten Spur der ziemlich schräge Kontakt zu Herrn Klinge, der glaubt, Opfer einer Verschwörung zu sein, verdeutlicht. Hier wurden vor allem die Illustrationen von Rán Flygenring als Buch-Spur ausgelegt. Bei der anschließenden Besprechung waren die beteiligten Gruppen erstaunt darüber, dass sie sich über das gleiche Buch so unterschiedliche Gedanken gemacht haben.

Varianten der Methode:

- Es werden verschiedene BuchSpuren zu einem Buch ausgelegt, die ggf. absichtlich verschiedene Aspekte des Buches thematisieren (z. B. in Richtung Kriminalfall oder Liebesgeschichte).
- Die BuchSpurensuche dient zur Auswahl einer Klassenlektüre mit Abstimmung; ggf. können zusätzlich der Klappentext oder die erste Seite vorgelesen werden.

Digitale Buch-Schnitzeljagd mit der App Actionbound

Ziele der Methode: Verknüpfung von Literatur/Medien und Bewegung – Literatur im Medienverbund kennenlernen (ggf. Hörbuch, Film, Texte, Trailer) und Medienkompetenz erwerben – Stärkung des Gruppengefühls durch gemeinsames Erlebnis – Peer to Peer – Kommunikation

Alter: 8-15 Jahre

Material: Bücher mit passenden Materialien: Texte, QR-Codes, erstellter Bound, pro

Gruppe ein Tablet oder Smartphone mit der Actionbound-App (für iOS- und Android Systeme)

Actionbound ist ein Programm zur Erstellung und zum Spielen einer digitalen Schnitzeljagd (Bound). Um das Programm zu nutzen, ist eine Registrierung notwendig. Die App selber kann kostenfrei heruntergeladen werden.

Vorbereitung: Zunächst werden ein passendes Buch ausgewählt und Ideen entwickelt. Mit Hilfe des Bound-Creators (selbsterklärend) wird ein individueller Bound erstellt. Möglich ist eine Kombination aus Rätseln, Aufgaben, Videos oder Musik, die über einen QR-Code eingebunden werden usw. Die Buchinhalte werden kreativ umgesetzt (Schreibenanlass, Fotoshooting, Filmaufnahme), die einzelnen Aufgaben sollten aber nicht zu zeitintensiv sein. Es sollten möglichst viele Facetten des Romans gezeigt werden, damit sich viele angesprochen fühlen. Der Bound sollte an einer spannenden Stelle enden (auf gar keinen Fall spoilern!). Bei der Einstellung von Texten sollte beachtet werden, dass diese nicht zu umfangreich sind, da der Fokus hier auf der Durchführung des Bounds liegt. Erstellte QR-Codes müssen ausgedruckt und aufgehängt und Materialien entsprechend ausgelegt werden. Der Bound wird nun online gestellt, damit er ausprobiert und ggf. abgeändert werden kann. Wird der Bound erst später benötigt, ist es besser, ihn in den Offline-Modus zu setzen.

Hinweis: Bei der Einstellung von Videos, Hörbüchern, Texten, etc. ist auf die Einhaltung der Urheberrechte zu achten.

Ablauf: Die Teilnehmer*innen (TN) in Gruppen aufteilen und sicherstellen, dass jede Gruppe über ein Tablet/Handy mit der Actionbound-App verfügt. Der Bound wird veröffentlicht und die TN können den Bound per QR-Code auf die Endgeräte herunterladen. Nun werden Gruppen- und Personennamen (oder Kürzel) vergeben. Die Gruppen starten im Abstand von ca. 10 Minuten. Wichtig für die einzelnen Gruppen: Jeder darf im Wechsel die App bedienen. Alle Antwortoptionen werden vorher in der Gruppe gemeinschaftlich und einvernehmlich ausgehandelt, sodass alle gleichberechtigt agieren. Die Gruppe bleibt für den gesamten Spielverlauf zusammen. Sobald alle den Bound durchlaufen haben, erfolgt eine Feedbackrunde. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen können über eine Mailadresse an die Spielleiter*in versendet werden, dies ist vor allem bei Fotos/Videos/Umfragen usw. für die Auswertung interessant.

Beispiel: Bestandteil eines Bounds können auch kleine praktische Aufgaben sein. So müssen die Gruppen z. B. zum Buch *Der verrückte Erfinderschuppen - der Limonaden-Sprudler* von Lena Hach (2020) selber Limonade herstellen. Zunächst führt eine Beschreibung in der App die Gruppe bis zum Tisch mit den Materialien für die Limonade. Ein vorab auf dem Tisch angebrachter QR-Code wird abgerufen, damit das Rezept erscheint und die Aufgabe ausgeführt werden kann. Als Beweis dafür, dass die Gruppe die Aufgabe ord-

nungsgemäß erfüllt hat, dient ein gemeinsames Foto inklusive Limonadenkrug. Bei mehreren Gruppen ist es auch möglich, dass jede Gruppe einen Arbeitsschritt macht, z. B. Gruppe 1: Zitronen auspressen, Gruppe 2: Zitronenmelisse in den Krug geben usw. Fotos werden dann von den einzelnen Arbeitsschritten gemacht. Zum Ende des Bounds lässt sich noch prima der rasante Trailer zum Buch einbinden. Zu finden bei YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=21jDSCPkY>

Varianten der Methode:

- Eine Gruppe durchläuft einen Bound und erstellt anschließend selber einen Bound für eine andere Gruppe.
- Erarbeitung/Vertiefung eines bestimmten Themas, z. B. Bienen, Luft- und Raumfahrt – es können viele unterschiedliche Bücher/Texte eingebunden werden.

Fazit

Beispielhaft zeigen diese beiden Vermittlungsmethoden, dass die Literaturpädagogik spannende Impulse für eine kreative Auseinandersetzung mit Jugendbüchern setzen kann. Kinder und Jugendliche werden dort abgeholt, wo ihre Interessen liegen. So gelingt es, ihre Bereitschaft zu fördern, sich mit aktueller Literatur auseinanderzusetzen. Sie werden einbezogen, können mitgestalten, lernen zu argumentieren und sich mit Literatur zu identifizieren.

Primärliteratur

- Hach, Lena/ Daniela Kulot (Ill.): Der verrückte Erfinderschuppen - Der Limonaden-Sprudler. Weinheim [u. a.]: Beltz, 2020
- Zipfel, Dita: Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte. München: Hanser Verlag, 2019
- Till, Jochen: Pogo & Polente. Berlin: Tulipan, 2018

Sekundärliteratur

- App Actionbound. URL: <https://de.actionbound.com/> (15.10.2020)
Hinweis: Kostenfreie Nutzung im privaten Rahmen; kostenpflichtige Nutzung im Bildungsbereich, die App kann vorab kostenfrei getestet werden
- Jentgens, Stephanie: Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim [u. a.] 2016

3 Außerschulische Leseförderangebote

// Außerschulische Leseförderung ist nicht zu unterschätzen. Kinder sollten die Bedeutung von Literatur nicht nur in der Schule erleben können. So werden in diesem Kapitel einige Projekte außerhalb der Schule, wie die Buchkinder oder Living Literature, und andere Projekte, die auch eng mit der Schule verzahnt sind, wie die Lese-Pat*innen oder das Büchertürme-Projekt vorgestellt. //

„Der Ölzweig wohnt im Tiegel hinter der Klappe.“

// Sven Riemer, Buchkinder Leipzig e.V. //

Der Buchkinder Leipzig e.V. spricht über sein erfahrungsbasiertes, methodisches Vorgehen

Der Ölzweig wohnt im Tiegel hinter der Klappe lautet der Titel eines Buches von Lara Burkhardt. Seit ihrem siebten Lebensjahr ist sie bei den Buchkindern und hat über mehr als fünf Jahre an diesem Buch gearbeitet. Die Heimat des Ölzweges ist eine Druckmaschine – eine Heidelberger Tiegelpresse, die in der Werkstatt der Buchkinder in Leipzig Lindenau steht.

In den Räumen der ehemaligen Hauptpost dieses Ortsteils treffen sich in verschiedenen Kursen wöchentlich Kinder und Jugendliche und schreiben und zeichnen an ihren Geschichten. Im Rahmen der Vereinsarbeit von Buchkinder Leipzig e.V. gibt es grundsätzliche Abläufe: von der Ideenfindung der Geschichten und dem Zeichnen oder Ritzen in Lino-leum, dem Sammeln der losen Blätter in den eigens dafür vorgesehenen persönlichen Kisten, dem gemeinsamen Sichten der losen Blattsammlungen, dem Verdichten der Texte und Zeichnungen zu einer schlüssigen Geschichte, der anschließenden Text- und Bildgestaltung, der Fertigung des Buches in kleinen Auflagen in der eigenen Buchmanufaktur bis hin zum Vortragen und Vorstellen der Bücher auf Buchmessen und Veranstaltungen. Das umfassende pädagogische Konzept gründet sich in erster Linie in der Haltung zu den Kindern. In diesem Beitrag möchten wir diese Haltung genauer beleuchten und uns auf das planerische Vorgehen und das daraus ableitbare Bildungsverständnis fokussieren.

Die Vorstellungen der Kinder

„Hinter der Klappe gibt es einen klitzekleinen Gang, den wir nicht sehen: Da geht der Ölzweig rein.“ (Burghardt, 3) Mit dem, was Lara hinter der Klappe sieht, zeigt sich die Welt der Vorstellungen und Ideen der Kinder, die uns üblicherweise in dieser Ausführlichkeit verborgen bleibt. Die kursbegleitenden Erwachsenen dürfen einen Blick in diesen Raum werfen und es liegt am Einfühlungsvermögen und der Kreativität des Erwachsenen, die Schilderungen, Zeichnungen, Textzeilen so aufzunehmen, dass ein weiteres Eintauchen in die Geschichte sowohl für die Kinder als auch für die Erwachsenen ermöglicht

wird. Die Aussagen der Kinder werden nicht bewertet und durch behutsames Nachfragen kann sich die Geschichte weiterentwickeln. Oft entsteht erst durch den Dialog eine weiterführende Geschichte, die mit Impulsen des Kindes begonnen hat. Der Alltag in der eigenen Familie, etwas Inspirierendes im Umfeld, ein vorgelesenes Buch, der Besuch eines Museums oder ein Waldspaziergang – alle Erlebnisse der Kinder können Ausgangspunkt von eigenen Mitteilungen sein. Im Fall von Lara hört sich das in ihrem Nachwort so an: „Konstantin kam irgendwann und hat gesagt: ‘Lara, wir haben eine verrückte neue Maschine!’ und weil das so interessant klang, bin ich dahin gegangen und fand gleich ganz toll, dass man um die Maschine komplett rumgehen und hinten dran eine Klappe aufmachen konnte. Dahinter habe ich dann den Garten der Ölzwerge entdeckt.“ (Ebd., 18)

Die Haltung als gemeinsame Handlungsgrundlage

„Von dort aus kam der erste Ölzweig überhaupt, aus dem Hebelraum.“ (Ebd.) Die Kinder möchten lernen, sie sind neu- und wissbegierig, sie möchten sich und die Welt entdecken und sie strahlen überwiegend große Lust aus, sich mitzuteilen. Mit der Eröffnung eines eigenen Kindergartens – des BuchKindergartens – setzen wir seit 2013 unser pädagogisches Wirken auch verstärkt in der frühkindlichen Bildung um und können so Erkenntnisse aus der außerschulischen Kursarbeit und der des BuchKindergartens gegenseitig ergänzen. Wir versuchen, uns in beiden Institutionen eine gemeinsame Haltung zum Kind hin zu erarbeiten. Eine Haltung gibt Orientierung im Innen und Außen, schafft gemeinsame Werte, sie bildet Handlungsgrundlagen – sie gibt Halt. Sie kann jedoch nicht verordnet werden. Sie kann sich bei jedem einzelnen Menschen Schritt für Schritt bilden. Unterstützend für diesen Bildungsprozess sind das Erzählen und der Austausch über Situationen aus dem Alltag in einem kleineren Kreis von Mitarbeiter*innen. Durch das Erzählen werden die Situationen noch einmal bewusster und schaffen erweiterte Handlungsräume für das zukünftige Agieren der Erwachsenen. Dieser Austausch benötigt rhythmische Reflexionstermine mit klaren Rollenverteilungen. Wer erzählt, wer hört zu, wer moderiert, wer schreibt die Beispiele mit und schafft so die Grundlagen für die Verbreitung der Erkenntnisse für alle Mitarbeiter*innen? Diese Beispiele sind eine große Ressource für die Entwicklung eines Teams. Wir nennen sie *Schatzkistenbeispiele*. Die Erwachsenen haben unserem Verständnis nach vordergründig die Aufgabe, Entscheidungsräume zu moderieren, in denen das Kind ermutigt wird, diese zu erkennen und zu nutzen. Dem Kind wird dadurch ermöglicht, Konsequenzen der eigenen Entscheidung zu erfahren. Die einfache Frage „Wie würdest du das denn machen?“ nimmt das Kind ernst und entledigt die Erwachsenen von der (un)pädagogischen Illusion, für alles eine Lösung finden zu müssen.

Richtungsentscheidungen bei den Buchkindern

„Die Hebel machen, was man will.“ (ebd., 11), schreibt Lara in ihrer Geschichte aus dem Innenleben der Druckmaschine. Wer ist im Hebelraum und trifft die Entscheidungen oder wählt die Richtung an der nächsten Weggabelung bei den Buchkindern? Zu Beginn des Prozesses der Ölzwergegeschichte waren zum Beispiel noch zwei weitere Kinder involviert, die Textpassagen und Ideen beigetragen haben. Später haben sich Jarven und Hannes entschieden, an dieser Geschichte nicht weiter mitzuwirken und Lara war von da an die alleinige Autorin. Diese Abläufe müssen im Kontext eines Kurses mit insgesamt 15 Kindern moderiert werden und verlangen eine hohe Wachsamkeit und kommunikative Fähigkeiten. Auch gilt es, solche Etappen möglichst festzuhalten. In diesem Beispiel ist das gelungen und nach sechs Jahren bekommt das Buch 2020 in der finalen Umsetzung eine Einleitung von den drei Kindern aus den Anfängen des gesamten Prozesses:

Der Tiegel ist so groß wie ein Schrank.
Der kann alleine Blätter herstellen
und er kann ja doch reden.
So ein Dröhnen »Drrrrrrrr«.
Der Tiegel hat ein Herz.
Ich habe ein Knirschen gehört.
Das Öl ist das Futter.
Niemand ist so groß und schwarz und schwer wie ein Tiegel,
weil es den Tiegel nur einmal gibt.
Der Tiegel ist nicht kitzelig, aber ölig.

16. Januar 2014

Textgemälde entstehen

„Ölzwergkint* _____ **Das Kint wird mit ›T‹ geschrieben, weil immer nur ein Kint da ist.“ (Ebd., 9)

Mit der Überschrift *Ölzwergkint* beginnt die neunte Seite in Laras Buch. Es folgen ein großformatiger Linoldruck, der das Innenleben des Tiegels darstellt und aufschlussreiche Passagen, die davon handeln, dass es bei einem Ölzwerg und einer Ölzwergfrau selbstverständlich auch ein Ölzwergkind geben muss. Die Erklärung für die Schreibweise wird, mit Sternchen versehen, am unteren Ende dieser Seite gleich mitgeliefert.

Der Umgang mit der rechten Schreibweise ist zentraler Bestandteil unserer Arbeit. Grundsätzlich verbessern wir die Schreibweise nicht ungefragt, auf Nachfrage geben wir selbstverständlich Hilfestellung. Im BuchKindergarten beginnen wir die einmal wöchentlich

stattfindenden Kurse ab einem Alter von circa zwei Jahren. In den Vereinsräumen kommen die Kinder ab einem Alter von fünf Jahren zu uns. Wir begleiten die Jüngsten in ihren Mitteilungen so lange mit Mitschriften, bis sie selber Lust zum Malen und Schreiben von Buchstaben bekommen. Wenn sie später zusammenhängende Sätze schreiben, entstehen für die Erwachsenen oft nicht einfach zu entschlüsselnde Textgemälde. Sie zeugen u.a.



von großer intuitiver Gestaltungskraft, von spielerischer Priorisierung der Bedeutungsebenen, von malerischen Übergängen der Text- und Bildbereiche und von einem ungebrochenen Schreibfluss. Hier bilden sich individuelle Handschriften, es formen sich Texte, denen eigene Empfindungen zugrunde liegen, die Kinder gewinnen Vertrauen in die eigene Mitteilung – in ihr Geschriebenes.

Abb. 1: Seite 6-7 aus Laras Buch (Burghardt © Buchkinder Leipzig e.V., 2020)

Buchgestaltung im Dialog

„Das Buch ist ziemlich groß, vielleicht das größte, das es bei den Buchkindern überhaupt gibt.“ (Ebd., 18) „[...] Es sollte so groß sein, weil es eben das Gegenteil von dem ist, was die Zwerge sind“, schreibt Lara in ihrem Nachwort an einer anderen Stelle (ebd.). Wird es ein großes oder ein kleines Buch, wie werden Text und Bild komponiert, welches Papier ist passend, in welchem Druckverfahren wird alles umgesetzt? All diese gestalterischen Fragen haben das fertige Buch im Blick und werden im Dialog mit den Kindern beantwortet. Das Buch ist das offensichtliche Ergebnis eines in diesem Fall fünfjährigen Arbeits- und Entwicklungsprozesses. „Das Buch bildet nicht jeden einzelnen Satz ab, der entstanden ist. Es ist die Essenz. Es zeugt von der Fähigkeit, Entschlossenheit und dem Mut, Dinge zu Ende zu führen, sich damit zu zeigen und die eigene Wirksamkeit zu erfahren.“ (Schulze

Wehninck 2020, 32). Die Betrachter*innen, vor allem außerhalb der familiären Zusammenhänge der Autor*innen, werden das Buch nach jeweils eigenen Qualitätskriterien bewerten. Es kommt zu einer höchst seltenen Form des Austausches: Erwachsene lesen Bücher von Kindern!



Abb. 2: Lara Burkhardt bei einer Lesung beim Leipziger Bibliophilenabend im September 2020 (© Ina Luft, Buchkinder Leipzig e. V.)

Buchpräsentation

„Das Buch von den Ölzwerger ist das erste Buch, das ich je auf einer Buchmesse vorgelesen habe und in diesem Jahr lese ich wieder daraus vor.“ (Ebd., 18)

„In der Werkstattarbeit geht es um das Buch und sein geheimes Leben vor seinem Erscheinen“, formulierte Konstatin Feig, ein langjähriger Mitarbeiter des Vereins an einem gemeinsamen Klausurtag. Das Geheimnisvolle spielt sich in den poetischen Zwischenräumen ab, in den vielen Dialogen, die geführt werden, spiegelt sich in der Aufmerksamkeit, die sich gegenseitig geschenkt wird und lebt im Verborgenen. Es tritt erst mit dem fertigen Buch zutage und wenn die Autor*innen aus diesem vorlesen (Abb. 2). Das Buch ist auch Visitenkarte unserer Arbeit und Zeugnis eines schöpferischen Prozesses. Es fällt sozusagen dem Prozess ab und überspitzt könnte es als Abfallprodukt bezeichnet werden. Das Vorlesen vor Publikum schafft zudem Erfahrungen, die in der persönlichen Entwicklung eines jeden Menschen wichtig sind. Es geht vordergründig um Persönlichkeitsentwicklung. Die Frage nach der Lust zu schreiben, sich auszudrücken, zu gestalten und zu lesen, ist für uns das Nadelöhr. Mit Blick auf die Frage nach Leselust oder Lesefrust könnten wir die Frage so stellen: Wie erreicht man die Kinder in ihrer Lust, so dass der Frust erst gar keinen Raum findet?

Gemeinsame Erfahrungs- und Resonanzräume

„Ölgöttin Lily ist einfach ein Ölzwerg.“ (Ebd., 14) „[...] Sie ist aber anders, weil sie zuerst auf der Welt war, deshalb konnte sie alles erfinden. Als der Tiegel entstanden ist, ist auch sie entstanden.“ (ebd., 14 f.) Wie man die Kinder in ihrer Lernlust erreicht, ist eine Frage der Erwartungshaltung. Hilfreich ist an dieser Stelle, die Blickrichtung zu ändern, von „Was erwarten wir von den Kindern?“ hin zu „Was können die Kinder von uns erwarten?“. Eigentlich signalisieren Kinder vom ersten Moment an: „Hört mir zu und nehmt mich ernst mit dem, was ich mitzuteilen habe!“ Mit einer unglaublichen Dynamik fordern sie unsere Wachsamkeit und Kreativität, entsprechende Lernfelder für sie zu bereitzustellen. Auf unsere Kursarbeit bezogen heißt dies, dass die Kinder eine vorbereitete Arbeitsatmosphäre vorfinden. Die Stifte sind gespitzt, Linoleum und Ritzmesser liegen bereit, kurz, der Raum ist in seiner Ordnung für die Kinder lesbar. Ein selbständiges Agieren wird so möglich. Gleichzeitig sind die erwachsenen Begleitpersonen auf den Kurs und die Kinder vorbereitet. Das Wissen um den aktuellen Stand der jeweiligen Geschichten verhilft den Erwachsenen, die Kinder in ihrem Fortgang zu bestärken. Es wird ein gemeinsamer Erfahrungs- und Resonanzraum geschaffen, in dem der Ausgang einer Geschichte noch im Ungewissen liegt. In einer Art Komplizenschaft kämpft man sich gemeinsam durch die Abenteuer der Entstehung einer Geschichte. Die Zurücknahme in der Bewertung und der inhaltlichen Einflussnahme sind herausfordernd und ungewohnt. Das Aufspüren der „klitzekleinen Gänge“ hin zur Lust der Kinder für den eigenen Ausdruck ist anspruchsvoll, aber wir können dadurch Bedingungen schaffen, die Kindern den Zugang zu Literatur, zu Lese-, Schreib- und Ausdruckskompetenz ebnen.

„(Die Ölzwergfamilie) Sie hat sich fortgepflanzt. Sie hat den Tiegel gefragt, ob er noch fünf andere machen kann und dann hat er das gemacht. Und Dann haben die Kinder viele Kinder gekriegt und die sind dann ausgezogen. In andere Tiegel.“ (Ebd., 14 f.)

Primärliteratur

- Burghardt, Lara: Der Ölzwerg wohnt im Tiegel hinter der Klappe. Leipzig: Buchkinder Leipzig e.V., 2020

Sekundärliteratur

- Schulze Wehninck, Birgit: Kinder machen Bücher. Antrag Buchkinder Leipzig e.V. Kulturamt Leipzig 2020/21 (unveröffentlicht)

Für Literatur begeistern – die Patenprogramme der Lesewelt Halle

// Raila Karst, AJuM Sachsen-Anhalt //

Lesewelt Halle: ein Projekt – zwei Patenprogramme – viele Unterstützer*innen

Wenn sich Erwachsene Zeit für Kinder nehmen, ist das etwas Wunderbares. Wenn es nicht die eigenen Eltern oder Großeltern sind, sondern Menschen, die sich mit Herz für andere einsetzen, dann ist das mitunter eine Seltenheit. Nicht jedoch in der Freiwilligenagentur der Saalestadt Halle. Als Pat*in einem Kind oder mehreren Zeit und Geschichten schenken, es auf dem Weg in die Welt der Literatur freudvoll zu begleiten, ist für viele von ihnen eine Bereicherung, bei der sie selbst neue Erfahrungen sammeln.

Dass kleine Kinder das Zuhören verlernt oder noch nicht gelernt haben und Schüler*innen der Leselernprozess und damit auch das sinnentnehmende Lesen immer schwerer fällt, wird in öffentlichen Medien und Fachkreisen immer wieder thematisiert. Dieser Herausforderung stellen sich mit großem Engagement die Lesewelt-Pat*innen.

Vorlese-Pat*innen begeistern schon im Vorschulalter für Literatur

„Es ist großartig, wenn sechs kleine ‚Zwerge‘ vor einem sitzen, sich um einen drängeln und unbedingt ins Buch schauen wollen. Manchmal ist es ganz schön lebhaft bei den Vorlesestunden, aber alle haben Spaß und sind jede Woche um eine Geschichte reicher, wenn ich wieder gehe.“ (Vorleserin)

In vielen Kitas der Stadt Halle sind sie unterwegs. Jede Woche, einige von ihnen sogar doppelt. Manche nennen sich selbst *Vorleseomas* oder *Märchentanten* oder werden von den Kindern liebevoll als *Bücherfee* bezeichnet. Sie – das sind die Vorlese-Pat*innen der Lesewelt Halle.

Das Projekt *Lesewelt Halle* fällt fast in die Geburtsstunde der Freiwilligenagentur Halle e.V. Diese gründete sich im Jahr 1999 aus einer studentischen Initiative heraus. Unterstützung und Ermutigung erfuhren die fünf Erziehungswissenschaftler*innen damals von ihren Professor*innen. Es entstand ein Verein, der bis heute gewachsen ist und noch weiter

wächst. In den verschiedensten Bereichen wird freiwilliges bürgerliches Engagement vermittelt und gefördert. Mittlerweile kümmern sich 33 festangestellte Mitarbeiter*innen um das Freiwilligenengagement in der Stadt. Die Popularität wächst stetig. Zunächst wurde sich seit 2003 mit den Vorlese-Pat*innen den Aller kleinsten zugewendet. Als Vorlese-Pat*in engagieren sich bis heute vor allem Damen und Herren im Ruhestand, aber auch Studierende der Grundschulpädagogik. Während die Studierenden vor allem für ihr späteres Berufsleben Erfahrungen in der Leseförderung sammeln können, sind von den Ruheständler*innen viele Vorlese-Pat*innen der ersten Stunde und aus den Einrichtungen kaum mehr wegzudenken. Alle wollen vor allem ihre Freude an Büchern, dem gemeinsamen Lesen und Erzählen teilen. So wecken sie das Interesse an Literatur und machen Lust auf Geschichten in einem Rahmen, den die Erzieher*innen oftmals nicht bereitstellen können, das Projekt jedoch unterstützen.



*Abb. 1: Vorlesepat*innen bei der Arbeit (© Freiwilligenagentur Halle)*

Kinder aus 39 Kitas verschiedener Altersgruppen und Nationalitäten erhalten einmal wöchentlich Besuch. Mit kleinen Ritualen zur Begrüßung, Spielen, Liedern und dem gespanntem Lauschen der Geschichten und auch dem Erzählen dazu ergänzen sie die Arbeit der Pädagog*innen (Abb.1). Frühförderung ist das Motto, auf das viele Vorlese-Pat*innen setzen, um allen Kindern so früh wie möglich den Umgang mit Büchern zu ermöglichen. Für die Kinder ist es viel mehr als eine Geschichte, die ihnen vorgelesen wird. Die Haptik unterschiedlicher Bücher erfahren, neue Welten zwischen Buchdeckeln entdecken, aber auch Nähe zur Vorlesenden zu spüren und deren Stimme zu hören – all das begeistert die Kleinsten an ihren Vorleser*innen so sehr, dass sie bei Ausfällen traurig nach ihnen fragen.

Mit den Leselern-Pat*innen zum Lese- und Schulerfolg

Vier Jahre nach dem Start des Projekts *Vorlesepaten* war die Nachfrage so groß und der Interessent*innenkreis derart gewachsen, dass innerhalb der *Lesewelt Halle* ein neues Kind geboren wurde: die *Leselern-Pat*innen* (Abb. 1). Auch diese wollen fürs Lesen und den Umgang mit Büchern begeistern.

Darüber ist es vielen wichtig, „die eigene Zeit sinnvoll zu nutzen, der Gesellschaft etwas zurückzugeben und EIN Schulkind beim Lesenlernen zu unterstützen“ (Zitat Leselern-Patin). Zur Überraschung finden sich unter den Leselern-Pat*innen weniger ehemalige Pädagog*innen als erwartet – die meisten von ihnen waren im Berufsleben als Ingenieur*innen, Techniker*innen, Pfarrer*innen, Florist*innen oder auch Verkäufer*innen tätig. Unter den 58 derzeitigen Pat*innen, die an 21 Grundschulen tätig sind, trifft man aber auch etwa ein Viertel Studierende der unterschiedlichsten Disziplinen.

„Als Leselernpate kann ich gut auf ein Kind eingehen und sehe, wie gut es ihm tut, wenn ein Erwachsener sich Zeit nimmt und ihm ganz allein und geduldig zuhört. Natürlich macht es Spaß, gemeinsam zu lesen und zu sehen, dass meine Unterstützung tatsächlich hilft.“ (Zitat Leselern-Pate)

Qualitätsstandards sichern nachhaltige Erfolge

Für die Schule bedeutet dies das Eingehen einer Vereinbarung, denn die Qualitätsstandards, die die Freiwilligenagentur fordert, sind hoch.

- Direkte 1:1-Betreuung eines einzigen Kindes
- Ein Raum, in dem ungestört 45 Minuten lang gelesen werden kann
- Die Vorlesezeit findet während der regulären Unterrichtszeit statt und nicht am Nachmittag
- Die Lesezeit ist keine schulische Fördermaßnahme sondern Mehrwert für das Kind

Trotz dieses hohen Anspruches, an dem die Freiwilligenagentur bedächtig festhält, ist die Nachfrage größer als die Kapazität an Pat*innen.

„Wenn ein Kind im Unterricht nicht folgen kann, weil es noch nicht so gut lesen kann, dann ist das doch eine Schande! Da muss man sich doch einbringen, wenn man die Möglichkeit dazu hat! Ich wünschte, es gäbe noch mehr Menschen in meinem Alter, die sich dazu bewegen fühlten.“ (Zitat Leselern-Pate)

Obgleich sich Pat*in und Patenkind in der Schule treffen – dies spart an einem Schulvormittag Weg und Zeit – betrachten sowohl Schulen als auch die Freiwilligenagentur diese Form der Leseförderung als außerschulisches Angebot, da es nicht um das Aufarbeiten expliziter Lerninhalte, sondern vielmehr um die Freude am gemeinsamen Lesen geht. Viele Pat*innen entwickeln mit der Zeit eine ausgesprochene Expertise für „ihr“ Kind, die im besten Fall in einer guten Kommunikation mit den Lehrkräften zu weitreichenden schulischen Erfolgen führt: „Dass wir dieses Kind nun doch versetzen können, grenzt an ein Wunder. Die wöchentliche Lesestunde ist ein unsagbarer Schatz, für den ich als Lehrerin so dankbar bin!“ (Zitat einer Lehrkraft an eine Patin)

Expertise durch regelmäßige Weiterbildungen

Diese Expertise speist sich einerseits aus der intensiven Zusammenarbeit mit dem Kind, als auch aus Fortbildungen, die die Freiwilligen der Lesewelt Halle regelmäßig besuchen. Bedarfs- und themenorientiert organisiert, ist das Interesse an den Fortbildungen, die in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Deutsch/Ästhetische Bildung des Institutes für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfinden, in beiden Kreisen groß. Darüber hinaus werden jährlich die Buchmesse Leipzig besucht, ein Buchempfehlungstreffen in einer Buchhandlung sowie allgemeine Austauschtreffen in regelmäßigen Abständen organisiert. „Es ist eine Menge Arbeit, alles zu koordinieren und zu organisieren, denn es sind mittlerweile an die 100 Freiwillige für die Lesewelt im Einsatz, aber es macht unglaublich viel Spaß und vor allem Sinn!“ (Nicole Niemann, Freiwilligenagentur)

Die Pat*innen erhalten für ihr Engagement keine finanzielle Vergütung. Vielmehr übernehmen sie Verantwortung für gesellschaftliche Belange in den verschiedensten Bereichen, bringen sich individuell ein und wirken so an einer vielfältigen Gesellschaft mit, denn dem Leitbild der Freiwilligenagentur folgend ist „Freiwilliges Engagement kein Ersatz für staatliche Aufgaben“. Was ihnen jedoch gebührt, sind Anerkennung, freudige Kinderaugen und das Gefühl, der Welt ein Stück Literatur gegeben zu haben.

Büchertürme. Ein Leseförderprojekt für Grundschul Kinder

// Andrea Struck, Mecklenburg-Vorpommern //

„Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten.“ (Aldous Huxley)

Die bekannte Kinderbuchautorin Ursel Scheffler möchte Kinder für das Lesen begeistern und sie zu Gerne-, Viel- und Besserleser*innen machen. Unter dem Motto eines sportlichen Lese-Fitness-Trainings hat sich ihre Idee von Hamburg aus erst bundesweit verbreitet und ist mittlerweile auch europaweit vertreten.

Lesen begegnet uns überall – in der Schule, im Studium, im Alltag. Lesen wird oft als Schlüsselkompetenz im Leben definiert. Wer nicht lesen kann, kann gesellschaftlich nicht partizipieren und beruflich nicht bestehen. Dennoch ist das Lesen keine Fähigkeit, die von allen Kindern und Erwachsenen ausreichend beherrscht bzw. regelmäßig vollzogen wird. 6,2 Mio. Menschen gelten in Deutschland als funktionale Analphabeten (vgl. Level-One-Studie 2018).

Auch die Ergebnisse der letztjährigen Bildungsberichte (PISA und IGLU) und die Stiftung Lesen beklagen, dass weiterhin jedes fünfte Grundschulkind in Deutschland nicht richtig lesen kann und ein Fünftel der 15-Jährigen die Mindestkompetenzen beim Lesen nicht erreicht. Doch warum werden einige Kinder zu begeisterten Leser*innen und andere nicht? Die Ursachen sind vielfältig. Eine entscheidende Komponente ist jedoch häufig Lese-Unlust, also die fehlende Lesemotivation (Möller/Schiefele 2004). Hier setzt das Projekt Büchertürme an.

Die Projektidee

Als die Kinderbuchautorin Ursel Scheffler die schlechten PISA-Ergebnisse ihrer Heimatstadt Hamburg las, wurde sie aktiv. 2011 rief sie das Projekt *Büchertürme* in Hamburg ins Leben, das Grundschul Kinder spielerisch zum Lesen motivieren soll.

Das Büchertürme-Projekt (buechertuerme.de) ist ein Leseförderprojekt, das durch inner- und außerschulische Anreize die Lesemenge der Schüler*innen gezielt zu steigern versucht, um dadurch langfristig die Lesemotivation zu erhöhen und daraus resultierend auch die Lesekompetenz zu verbessern. Dabei erlesen die Schüler*innen im Verlauf eines

(Schul)Jahres ein selbst gewähltes Leseziel (meist ein lokales Gebäude ihrer Stadt). Die gelesenen Bücher werden – unter Angabe von Titel, Verfasser, Buchstärke – in die Büchertürme-Leselisten eingetragen und imaginär aufeinandergestapelt. Der so entstehende Bücherstapel wird kontinuierlich gemessen. Als Baueinheit fungiert die Einheit PISA, wobei 1 PISA = 10 cm gemessener Buchrücken entsprechen (ca. 4-8 Bücher ergeben 1 PISA). Jeden Monat erhält die Klasse mit den meistgelesenen PISA einen Preis und wird auf der Büchertürme-Website genannt. Die Preise sind sehr unterschiedlich – sie reichen von Zoobesuchen, Theatervorstellungen, Autor*innenlesungen, Bilderbuchkinos bis hin zu Büchern für die Schulbibliothek – und werden von Sponsor*innen, die gemeinnützige Projekte unterstützen, gestiftet. Da vor dem Lesen das Vorlesen kommt, können auch vorgelesene Bücher bei Vorschulgruppen und in der ersten Klasse in die Wertung einfließen. Durch eine abschließende Veranstaltung werden die Leseleistungen gewürdigt, um so die Lesemotivation aufrechtzuerhalten.

Exkurs: Ein kurzer Blick in die Forschung

Lese- und literaturdidaktisch ist das Projekt den sogenannten Viellese-Verfahren zuzuordnen. Diese beabsichtigen – durch ihre offene Gestaltung – in erster Linie schwächere Leser*innen in ihrem Selbstvertrauen im Umgang mit Büchern zu stärken, insbesondere ihre Lesemotivation zu steigern (vgl. Rosebrock/Nix 2008). Das Projekt setzt hauptsächlich an der Dimension der Lesemotivation an, die sich mit den Zielen des Lesens befasst. Die Offenheit des *Büchertürme-Projekts* (freie Wahl der zu lesenden Bücher seitens der Schüler*innen) sowie der Wettbewerbscharakter sind aber auch kritikwürdig. Es wird nicht geprüft, ob die gelesenen Bücher altersgerecht sind. Auch die Qualität der Literatur ist dem initiierten Lesefieber untergeordnet.

Insbesondere am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, vielfach aber auch schon früher, zeigt sich im Verlauf der Lesebiografie häufig ein sogenannter Leseknick (vgl. Richter/Plath 2005), was eine Förderung in Hinblick auf eine Stabilisierung der Lesemotivation und die Automatisierung basaler Lesefertigkeiten auch langfristig notwendig erscheinen lässt und wozu das Büchertürme-Projekt möglicherweise einen Beitrag leisten kann.

Das Büchertürmen in Rostock

Die Idee von Ursel Scheffler aufgreifend sollte auch bei den Rostocker Grundschulkindern die Lust am Lesen angeregt werden. Impulsgeber in Rostock war das Institut für Grundschulpädagogik der Universität Rostock, das im Oktober 2017 zum ersten Bücherturm Rostock aufrief. Elf Grundschulen und 23 Klassen der Klassenstufe eins bis vier in und um Rostock beteiligten sich. Das erste Leseziel war im Schuljahr 2017/2018 der Turm der Rostocker Petrikirche. Um dessen Höhe von gut 117 Metern zu erreichen, wurden ungefähr 10.000 Bücher gelesen.

Bundesweit einmalig ist dabei die Rostocker Kooperation von Literaturhaus, Stadtbibliothek und dem Institut für Grundschulpädagogik der Universität Rostock bei der Projektdurchführung. Hier fließen die Erfahrungen und Potenziale unterschiedlicher Akteur*innen zusammen. Die Bedeutsamkeit des Lesens sowie Möglichkeiten der Motivation und Förderung werden aus verschiedenen Perspektiven in das Projekt eingebracht.

Durch das Mitwirken von Lehramtsstudierenden soll in Rostock außerdem mehr als ein rein extrinsischer Anreiz etabliert werden. Dazu begleiten die angehenden Grundschulpädagog*innen die teilnehmenden Schulklassen mit Leseaktionen zu ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern, Lesefördermaßnahmen oder Vorlesezeiten. Die Universität Rostock möchte das Büchertürme-Projekt langfristig etablieren und wissenschaftlich evaluieren. Dabei soll ganz unterschiedlichen Fragen zur Wirkung des Projekts auf die Lesemotivation, Lesehaltung, LeseEinstellung, Lesekompetenz und auf das lesebezogene Selbstkonzept der Kinder als Leser*innen/Nicht-Leser*innen nachgegangen werden. Stadtbibliothek und Literaturhaus unterstützen mit Bücherkisten zu aktueller Kinder- und Jugendliteratur und sind zusätzlich Partner im Bereich außerschulischer Lernorte und Leseförderung. Stadtbibliothek und Literaturhaus unterstützen mit Bücherkisten zu aktueller Kinder- und Jugendliteratur und sind zusätzlich Partner im Bereich außerschulische Lernorte und Leseförderung.

Fazit

„Was gefällt euch beim Büchertürme-Projekt am besten?“ (Abb. 1)

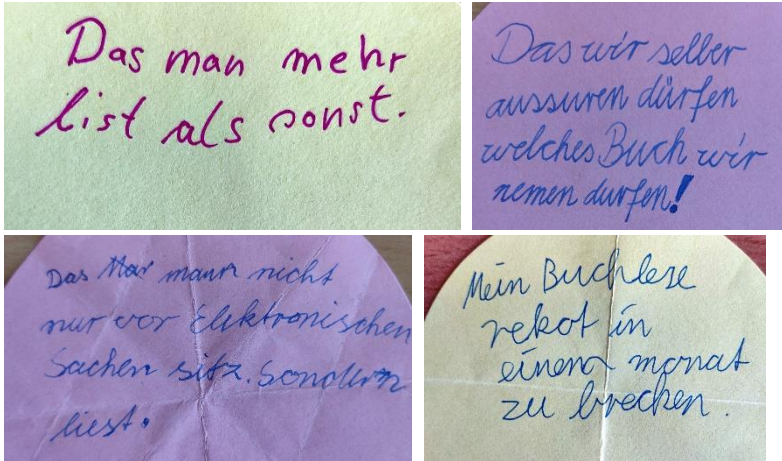


Abb. 1 Kindereindrücke zum Büchertürme-Projekt (© Andrea Struck)

Im Oktober 2020 wird Rostock in die vierte Runde starten. Unter dem Hashtag #WirLesen-Weiter wird die Jakobikirche, die bereits pandemiebedingt das nicht erreichte Leseziel der dritten Runde war, weiter erlesen. Alle Informationen und Neuigkeiten rund um das Projekt, wie das jeweilige Leseziel und der aktuelle PISA-Stand, können auf der Website Büchertürme Rostock verfolgt werden. Hier finden sich zusätzlich Blogs, Erklärvideos, ein eigen komponiertes Leselied, ein Turmgedicht, Bilder der Siegerklassen u.v.m.

Sekundärliteratur

- Möller, Jens/ Ulrich Schiefele: Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz – In: Schiefele, Ulrich/ Cordula Artelt/ Wolfgang Schneider/ Petra Stanat (Hgg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden 2004, 101-124
- Richter, Karin/ Monika Plath: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim [u. a.] 2005
- Rosebrock, Cornelia/ Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2008

LiLi – Living Literature – Literatur wird lebendig

// Sarah Wildeisen, HAW HH und Anne Hirschfelder, AJuM Berlin //

Yahya zählt in einer Audioaufnahme auf, an wen er sich unbedingt erinnern möchte, sollte er – wie Eloïse, die Protagonistin der Graphic Novel *Wie ein leeres Blatt* (2013) – sein Gedächtnis verlieren; Yamit peppt in der Zwischenzeit das Layout ihres Steckbriefs auf; Ferhan nimmt ein Kurzvideo auf: Seinen Traum vom Fliegen! Alle drei Jugendlichen arbeiten konzentriert an Tablets mit der App *Book Creator*, erstellen ein Erinnerungsbuch mit Texten, Fotos, Audio- und Videoaufnahmen zum Thema „Was mir wichtig ist – woran ich mich immer erinnern möchte“.

Das Projekt Lili – Living Literature!

Yahya, Yamit und Ferhan besuchen eine jahrgangsübergreifende Klasse 7/8 einer Berliner Sekundarschule. Zusammen mit ihren Mitschüler*innen erleben sie einen Vormittag mit *LiLi – Living Literature!*, einem Projekt, das die im Stadtteil Wedding gelegene Bibliothek am Luisenbad initiiert hat. Gefördert durch *Bibliotheken im Stadtteil II – BIST II*, bietet das Projekt lebendige Literaturvermittlung an. Pädagog*innen von den im Stadtteil liegenden Schulen können *LiLi* seit August 2019 in variablem Umfang kostenlos buchen.

Im Mittelpunkt des Projekts steht die Auseinandersetzung mit kinder- und jugendliterarischen Werken, die jeweils Anlässe geben, mit digitalen Geräten und Werkzeugen selbst kreativ zu werden und beispielsweise digitale Comics, E-Books oder Videos zu gestalten. Schüler*innen stellen so medienpraktisch ihr eigenes Leben in einen Bezug zu Themen und Fragestellungen, die in Kinder- und Jugendliteratur verhandelt werden. Ein Highlight von *LiLi* besteht in der Möglichkeit, Autor*innen bzw. Illustrator*innen kinder- und jugendliterarischer Texte zu treffen und mit diesen in einen lebendigen Austausch zu treten. Das über drei Jahre laufende Projekt wurde zwar außerschulisch initiiert, nämlich von der Kinder- und Jugendbibliothek der Bibliothek am Luisenbad, wird aber innerhalb der Institution Schule von Literaturvermittler*innen umgesetzt. Für die pädagogische Konzeption und Durchführung der Angebote ist eine eigens dafür engagierte Lese- und Literaturpädagogin zuständig (vgl. Erb-May/Knieling in diesem Heft).

Ein Konzept, das Lese- und Medienbildung mit lebendigen Begegnungen verbindet

Mit *Lili* wurde ein Konzept entwickelt, das Kindern und Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit literarischen Themen durch den kreativen, individuellen Einsatz von digitalen Tools ermöglicht und daneben einen realen Bezug zu den Menschen herstellt, die als geistige Schöpfer*innen hinter dem Medium Buch stehen. Ziele der Deutschdidaktik, wie die Förderung von literarischem Erleben und Verstehen, werden dabei mit Medienbildung verknüpft und Kinder und Jugendliche so zu eigenen Aneignungsprozessen inspiriert und motiviert (vgl. Abraham 2020, 13). Ausgehend von der Lektüre eines aktuellen Kinder- oder Jugendbuches beschäftigen sich die Schüler*innen mit dem Thema, den Charakteren, einzelnen Szenen oder zentralen Fragestellungen des Werkes und setzen ihre eigenen Ideen, Erfahrungen und Erlebnisse in verschiedene digitale Formate um (Abb. 1).

Zu mehrtägigen Projekten gehört, wenn möglich, eine Begegnung mit Autor*innen bzw. Illustrator*innen, die hinter dem bearbeiteten Werk stehen. So gab beispielsweise der Autor und Illustrator **Thilo Krapp** umfangreiche Einblicke in den Entstehungsprozess seiner Graphic Novel *Der Krieg der Welten* (2017), indem er den Schüler*innen zusammengetragene Abbildungen von Ornamenten, Kleidung, Möbeln und Gegenständen aus der viktorianischen Zeit zeigte, die er für seine Comicaaption von H.G. Wells' Zukunftsroman verwendet hatte. Auf diese Weise veranschaulichte er, wie viel Recherche dem eigentlichen Schreiben und Zeichnen einer Graphic Novel vorausgeht. Bei einer Lesung aus einem der von ihm verfassten Bände der Reihe *Die drei ???* (2016) bannte der Kinderbuchautor **Boris Pfeiffer** durch seine mitreißende Vortragsweise sein aus zwei Schulklassen bestehendes Publikum.

Die Illustratorin **Marion Goedelt** brachte Originalzeichnungen und Skizzen zum Buch *Carlotta, Henri und das Leben. Mama ist offline und nix geht mehr* (2018) mit und versetzte die Kinder, die die Zeichnungen sogar anfassen konnten, ins Staunen: Alle Bilder werden zunächst von der Illustratorin von Hand gemalt, bevor sie in einem gedruckten Buch erscheinen. Solche Begegnungen nehmen die Schüler*innen als außergewöhnlich wahr, denn viele von ihnen wachsen in Familien auf, in denen der Kontakt zu Büchern, Literatur und Lesen eher eine untergeordnete Rolle spielt. Einen guten Einblick in das Projekt und bereits durchgeführte Workshops vermittelt eine Projektwebseite, die kontinuierlich aktualisiert wird (www.living-literature.de).

Einblicke: Lesen als soziale Handlung erfahrbar machen

Entsprechend einer ganzheitlichen Pädagogik ist ein Ziel des Projekts, in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk Kopf, Herz und Hand anzusprechen. So gestalten Jugendliche während der Beschäftigung mit Biographien aus dem Buch *Power Kids. 25 junge Weltveränderer* (2020) Protestschilder zu Themen, die ihnen besonders am Herzen liegen (Abb. 1). Während der Projektwochen zu *Die drei ??? Kids Comic* wurden zunächst Kameraeinstellungen und ihre jeweilige Wirkung besprochen. Danach wurden die verschiedenen Blickwinkel in handgezeichnete Bilder übertragen und so eine Kurzgeschichte in einen Comic umgewandelt. Eingelöst wurde dabei die didaktische Forderung, eine Reflexion über einen Medientransfer anzuregen. „Prinzipiell dieselbe Herstellungsmethode, derer sich der Autor bedient hat, ist nun in Schülerhand übergegangen.“ (Abraham 2020, 17)

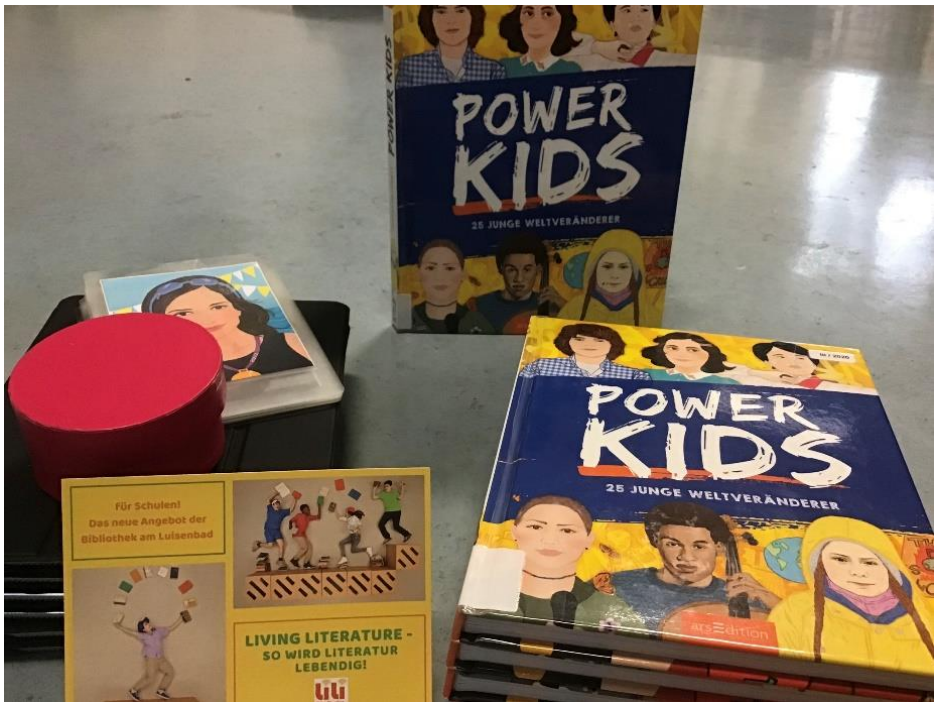


Abb. 1: Digitale Auseinandersetzungen mit Literatur (© Anne Hirschfelder/ars edition)

Alle Workshops beinhalten einen Wechsel zwischen Lesen – meist in der Gruppe – und eigenem Tun, d.h. eine Auseinandersetzung mit der Geschichte. Viele junge Leser*innen wünschen sich die gemeinsame Lektüre mit verteilten Rollen oder das Vorlesen durch Erwachsene. In jeder Gruppe gibt es allerdings auch hochmotivierte Kinder und Jugendliche, die, obwohl keine Vielleser*innen, das Lesen gern übernehmen. Können Bücher nicht komplett in der Projektzeit gelesen werden, behandeln Lehrkräfte einzelne Kapitel im sog. *Leseband*, eine tägliche, halbstündige Lesezeit. So gelingt das Lesen als Gemeinschaftserlebnis: Es wird zum gemeinschaftlichen Akt und als (selbstverständliche) soziale Handlung etabliert. Mittlerweile hat sich gezeigt, dass sich für die Zielgruppe von *Lili* besonders der Einsatz von Comics und Graphic Novels eignet. Zum Verständnis der Erzählung müssen hier Text und Bild zusammen rezipiert werden, wobei das Bild die Aufmerksamkeit erregt und zum im jeweiligen Panel vorhandenen Text führt. Im Rahmen der eigenen produktionsorientierten Auseinandersetzung arbeiten Schüler*innen ebenfalls mit Text-Bild-Kombinationen: Wo ein Text und wo ein Bild besser Inhalte vermitteln können, wie Text und Bild zusammenwirken und wieder eine eigene Aussage hervorbringen, entdecken sie, wenn sie selbst Inhalte produzieren. Die Vorteile, die seit Längerem für den Einsatz dieser literarischen Gattung genannt werden, sind im Projekt deutlich erkennbar: Da über die Bilder die Figuren und Szenen schnell erfasst werden und die Textmenge überschaubar ist, eignen sich Comics gut für Kinder und Jugendliche, die in ihrer Freizeit wenig lesen (vgl. Jost 2017, 1ff.; Sommer 2020, 8). Welche Lektüre im Workshop im Fokus steht, besprechen Lehrkraft und Literaturpädagog*in vor Projektbeginn, sodass das außerschulische Angebot mit den schulischen Aufgaben verbunden und aufeinander abgestimmt werden kann. Damit bei der Auseinandersetzung mit den Geschichten ein kreativer Funke überspringt und als soziale Handlung erfahrbar wird, gestaltet die Lese- und Literaturpädagog*in attraktive Zugänge: Das kann ein Detektiv-Spiel quer durch den Klassenraum sein, bei dem Rätsel gelöst werden müssen, ein Galerierundgang, an dessen Ende der gewünschte Fortgang der Geschichte besprochen wird oder das Ausfüllen leerer Denk- und Sprechblasen auf einer Comicseite.

Leseförderung mit Tablets

Große Begeisterung löst stets der Einsatz der Tablets aus, die für das Projekt angeschafft werden konnten. Lesen und Literaturerleben wird so verbunden mit Geräten, die bei den Kindern und Jugendlichen hoch im Kurs stehen. Statt sie passiv und rezeptiv zu benutzen, lernen die Kinder und Jugendlichen sie als Werkzeug für das eigene Gestalten kennen. Auch die Auswertung von Fragebögen zeigt, dass 88% aller Kinder und Jugendlichen, die

an einem *Lili*-Projekt teilgenommen haben, dies gern wieder tun würden und dabei insbesondere die Arbeit mit den Tablets immer wieder hervorheben: Spaß bereitet dem Großteil der Teilnehmer*innen, etwas selbst gestalten zu können. Auch die Lehrkräfte beurteilen den Einsatz der Geräte als ungemein motivierend und schüleraktivierend. In der Begeisterung eines zwölfjährigen Mädchens kommt dies zum Ausdruck: „Wir konnten uns selbst wie ein echter Autor eine Geschichte ausdenken und mit iPads arbeiten.“ Abschließend lässt sich sagen, dass *Lili – Living Literature!* bei Lehrkräften und bei Schüler*innen gleichermaßen gut ankommt, so gut, dass es gleich nach den Sommerferien und der langen Corona-Pause wieder starten konnte.

Primärliteratur

- Bagieu, Pénélope / Boulet (Ill.): Wie ein leeres Blatt. Hamburg: Carlsen, 2013
- Beckmann, Anette / Marion Goedelt (Ill.): Carlotta, Henri und das Leben. Mama ist offline und nix geht mehr. Berlin: Tulipan, 2018
- Caldwell, Stella: Power Kids. 25 junge Weltveränderer. München: Ars Edition, 2020
- Hector, Christian / Comicon (Ill.): Die drei ??? Kids Comic. Vorsicht Verbrecher! Stuttgart: Kosmos Verlag, 2016
- Wells, H.G. / Thilo Krapp (Ill.): Der Krieg der Welten. Köln: Egmont, 2017

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf: Lesen, hören, sehen. In: JuLit (2020), H. 1, 11-18
- Jost, Roland: Comics als Instrument(e) der Leseförderung, 2017 URL: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2064> (15.09.2020)
- Living Literature! – Projektwebsite. URL: <https://www.living-literature.de/> (19.10.2020)
- Sommer, Frank: Mit Comics liest es sich leichter. Comics als Türöffner in der Leseförderung. In: LIES – Lesen Informieren Erleben in der Schulbibliothek (2020) H. 36, 6-8 URL: https://lbz.rlp.de/fileadmin/lbz/Ueber_uns/Publikationen/Zeitschrift_LIES/LIES36-2020.pdf (15.09.2020)

4 Erwachsenenbildung in Bezug auf Leseförderung

// Alle, die mit Leseförderung zu tun haben, sollten auch an Weiterbildungsangeboten interessiert sein. Das Kapitel zeigt die Möglichkeit auf, der eigenen Lesebiografie auf den Grund zu gehen und stellt die Weiterqualifikation Lese- und Literaturpädagogik des Bundesverbandes für Leseförderung als ausgewähltes Beispiel für verschiedene Qualifikationsangebote vor. //

Auf den Spuren der eigenen Lesebiografie

// Stefanie Kunze, AJuM Sachsen //

Ob sich eine Person zur habituellen Leser*in oder Nicht-Leser*in entwickelt, hängt davon ab, wie die Lesesozialisation jeweils verläuft. Die Lebensgeschichte bestimmt mit, welche Haltung zum Lesen herausgebildet und somit Teil der Identität wird. Man spricht hier vom lesebezogenen Selbstkonzept (vgl. Rosebrock/Nix 2017, 21f.), das ein Mensch im Laufe seines Lebens erwirbt. Diese „Selbstüberzeugungen als (Nicht-)Leser(in) kommen nicht aus dem Nichts: Sie sind milieugeprägt, beziehen sich auf Vorbilder, Erfahrungen und Rückmeldungen, die über das ganze Leben hinweg von den verschiedenen Lesesozialisationsinstanzen, also der Familie, der Schule, der Peer-Group usw. vermittelt bzw. verstärkt wurden“ (Rosebrock/Nix 2017, 22). Die Aufgabe einer jeden Lehrer*in ist es daher, dieses auf das Lesen bezogene Selbstkonzept der Schüler*innen in einem lesefördernden Unterricht im Blick zu haben. Damit einher geht, dass sie sich ihrer *eigenen* Rolle im Lernumfeld von Heranwachsenden und somit ihrem Denken, der Haltung zum Literaturunterricht und den Bewertungen der Fähigkeiten ihrer Schüler*innen bewusst ist.

Bedeutung der eigenen Lesebiografie für das pädagogische Handeln

Die persönlichen, teils weit zurückliegenden Lebenserfahrungen, die Lehrer*innen gemacht haben, wirken sich (mitunter unbewusst) auf das pädagogische Handeln aus. Wenn in einer *aktuellen* Situation bewertet und gedeutet wird, geschieht dies auch vor dem Hintergrund individueller biographischer Erfahrungen und Erlebnisse (vgl. Bükler/Nitsche 2011, 195). Um zu ergründen, wie die durchlaufene Sozialisation das persönliche Leben beeinflusst, welche Ereignisse im Leben prägend waren und damit womöglich auch das eigene Handeln im *beruflichen* Kontext beeinflussen, kann die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie gewinnbringend sein. Gelingt es, das eigene Denken und Handeln zu verstehen und eingeschlifene, aber womöglich nicht immer günstige Vorgehensweisen zu erkennen, eröffnet sich das Potenzial für Alternativen und Veränderung im alltäglichen Tun. Reflexionsarbeit gilt mittlerweile als Grundlage des professionellen Lehrer*innenhandelns. Sie sollte daher die Basis der täglichen Aufgabenbewältigung im sozialen Bereich darstellen. Im Folgenden soll die eigene Fachbiographie, speziell die Lesebiographie, in

den Blick genommen werden. „Die Wertschätzung und die Bedeutung, die wir dem Lesen zumessen, ist abhängig von unserer spezifischen Lesegeschichte, vor allem jedoch von jenen Erfahrungen, die wir in der Kindheit und Jugend gemacht haben und den Vorstellungen vom Lesen, die von außen an uns herangetragen wurden [...]“ (Ohlsen 2009, 218). Die Schule gilt als eine Sozialisationsinstanz, die Einfluss auf das Leseverhalten Heranwachsender nimmt (vgl. u.a. Rosebrock/Nix 2017). So haben auch die dort tätigen Lehrer*innen – mit ihren eigenen biographischen Erfahrungen – einen Anteil an der Lesesozialisation ihrer Schüler*innen. Pädagog*innen bringen fachbezogene Haltungen mit, die sich z. B. in der Methoden- oder Literatúrauswahl für den Unterricht niederschlagen. Um den möglichen Einfluss ebendieser Haltungen und Handlungen auf den Literaturunterricht bewusst zu machen, bietet es sich an, mit der eigenen Lesebiographie zu arbeiten. In der Leseforschung wurde in der Vergangenheit mehrfach auf eine solche Technik zurückgegriffen (z. B. Graf 2011). Doch muss dieses Vorgehen nicht der Wissenschaft vorbehalten bleiben. Einen Rückblick auf die Lesevergangenheit und -erlebnisse kann jeder ganz individuell vornehmen. Bewusstmachen sollte man sich allerdings, dass man bei der Rekonstruktion der Biographie Erlebnisse heranzieht, die bereits in der eigenen Wahrnehmung interpretiert wurden, dass Erinnerungen aus dem Gedächtnis abgerufen werden und niemals die Wirklichkeit wiedergeben.

Anleitung zum Verfassen einer Leseautobiographie

Die folgenden Schritte, die sich an den Überlegungen von Nele Ohlsen und Maik Philipp orientieren, sollen dabei helfen, sich intensiver mit der eigenen Lesegeschichte auseinanderzusetzen und sich bewusst zu machen, welche Wirkung diese auf die eigene Haltung, das eigene Denken und Handeln haben könnte (vgl. Ohlsen/Philipp 2009, 215 ff.) Das Vorgehen ist nicht als strikte Handlungsanweisung zu verstehen. Einzelne Arbeitsschritte können angepasst oder ausgelassen werden.

Ein Gedanke vorab: Schaffen Sie eine angenehme Atmosphäre und nehmen Sie sich so viel Zeit, wie Sie brauchen, um sich mit Ihrer Lesegeschichte auseinanderzusetzen, immerhin ist sie Teil Ihrer Biographie und damit etwas sehr Persönliches. Machen Sie sich bewusst, dass Sie Ihren Text frei von Zwängen verfassen und er – wenn Sie möchten – auch nur für Sie selbst bestimmt ist. Sie brauchen somit nichts beschönigen, um bspw. den Erwartungen anderer gerecht zu werden.

Schritt 1: Recherchieren Sie zu Ihrer eigenen Lesegeschichte. Dazu können Sie z. B. nach Relikten aus Ihrer Kindheit und Jugend (Bücher aus dem Kinderbücherregal, Buchnotizen, Tagebucheinträge, Schulmaterialien) suchen und eine Liste mit bisher gelesenen Büchern, Zeitschriften o. ä. anfertigen. Sie können Ihre Eltern, Geschwister und Freunde zu Ihrem (früheren) Lektüerverhalten befragen.

Schritt 2: Nachdem Sie Erinnerungen an Ihre vergangene Lesepraxis wachgerufen haben, versuchen Sie, Ihre eigene Lesegeschichte so detailliert wie möglich aufzuschreiben. Es gibt verschiedene Möglichkeiten des Vorgehens: Sie können chronologisch anhand Ihrer Lebensgeschichte arbeiten, von Ihrem heutigen Lektürenutzungsverhalten ausgehen und von diesem Punkt aus in die Vergangenheit schauen oder Sie schreiben assoziativ, orientiert an einzelnen Erinnerungen nieder, was Ihnen im Moment einfällt. Insofern Ihnen das schwer fällt, können folgende Fragen als Anregung dienen:

- Welche Bedeutung hatten das Vorlesen, das Selbstlesen und Literatur in Ihrer Kindheit sowie in Ihrer Jugend? Welche Bedeutung haben das Lesen und Literatur für Sie heute?
- Welche Erinnerung haben Sie an Ihren Leselernprozess?
- Was hat Sie in Ihrer Kindheit/Jugend zum Lesen motiviert? Was motiviert Sie heute? Was hielt/hält Sie vom Lesen ab?
- Gab es Personen oder Institutionen, die einen Einfluss auf Ihren Umgang mit Lesen und Literatur hatten?
- Erinnern Sie sich bezogen auf das Lesen oder den Umgang mit Literatur an Momente in Ihrer Vergangenheit, die Sie aus heutiger Sicht als besonders prägend wahrnehmen?
- In welchem Verhältnis standen/stehen das Lesen und die Nutzung anderer Medien?
- Welche Genrevorlieben hatten/haben Sie?
- Haben sich Ihre Leseinteressen im Laufe Ihres Lebens verändert?
- Welche Funktion hatte/hat das Lesen für Sie?

Schritt 3: Selbstverständlich weist jede Lesebiographie einen ganz eigenen Verlauf auf, dennoch zeigen sich beim Vergleich von Biographien Parallelen. Der Lesebiographieforscher Werner Graf konnte mithilfe von Studien zeigen, dass sich in bestimmten Lebens-

phasen das Literaturnutzungsverhalten einiger seiner Befragten ähnelt und somit offenbar ähnliche Wege im Lesesozialisationsprozess beschriftet werden. Davon wiederum abgrenzen lassen sich weitere Personengruppen mit anderen Lesepraxen. Offenbar prägen sich unterschiedliche Formen des Lesens aus (vgl. Graf 2011). Ein Vergleich mit Ergebnissen aus der Leseforschung kann also gewinnbringende Einblicke mit sich bringen. In der Fachwissenschaft bestehen weitreichende Erkenntnisse zu den Themen *Lesesozialisation* und *Literarische Sozialisation*. Ein Rückbezug zur vorhandenen Literatur scheint allemal sinnvoll. Der Blick auf theoretische Erklärungsansätze und empirische Befunde kann beim Verorten, Erklären und Reflektieren der eigenen Geschichte helfen (vgl. Ohlsen 2009, 221).

Schritt 4: Versuchen Sie nun, Ihre ursprünglich verfasste Leseautobiographie in einzelne Abschnitte zu gliedern, die inhaltlich je ein Unterthema (z. B. *Leseverhalten in der Familie, beeindruckende Bücher, im Unterricht gelesene Texte*) behandeln. Einen besseren Überblick erlangen Sie, wenn Sie diese Sequenzen in eine Tabelle eintragen.

Schritt 5: Um (professionelle) Distanz einzunehmen, ist es daran, Ihr *Material* zu verdichten und zu reduzieren. Eine Möglichkeit besteht darin, dass Sie Ihre Textabschnitte in einer zweiten Spalte der angefertigten Tabelle mit inhaltlich passenden Stichwörtern versehen. Sie fassen die Aussagen gewissermaßen zusammen.

Schritt 6: In einem nächsten Schritt stellen Sie einen Bezug zwischen Ihrer Leseautobiographie und den Ihnen aus der Literatur bekannten Ergebnissen der Lesesozialisationsforschung her. Dies gelingt, indem Sie Ihre Abschnitte bzw. Stichwörter mit Blick auf verschiedene Kategorien durcharbeiten und Ihr Material mit aus der Theorie bekannten Fachbegriffen (z. B. *Phasen der Lesesozialisation, Lesekrisen, Lesemodi*) in einer dritten Spalte versehen.

Schritt 7: Weitere Distanz zur eigenen Lesegeschichte lässt sich einnehmen, wenn Sie die Ergebnisse abschließend in Textform aufbereiten. Das gibt Ihnen die Möglichkeit, dass Sie Ihre eigene Geschichte im Sinne einer Fallschilderung zunächst mithilfe der vorab vergebenen Stichwörter noch einmal systematisch als fortlaufenden Text niederschreiben. Achten Sie dabei darauf, dass dies neutral formuliert, sachlicher und verdichteter geschieht als im zweiten Schritt der Anleitung. Die vorangehenden Arbeitsphasen sollten Sie darauf

vorbereitet haben. Anschließend setzen Sie Ihre Ausarbeitung schriftlich in Bezug zur bekannten Theorie. Da Sie im Sinne einer Fallstudie mit Abstand auf Ihre eigene Biographie schauen, könnte sich dieser Arbeitsschritt als anspruchsvoll erweisen. Sie betrachten Ihre Geschichte vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Modelle und Fachbegriffe aus der Literatur, betten sie also in überindividuelle Zusammenhänge ein. Hilfreich und übersichtlich kann es ebenso sein, zur eigenen Lesesozialisation ein Schema, angelehnt an das prototypische Verlaufsschema von Philipp, zu erstellen (vgl. Philipp 2009, 227). Machen Sie sich während der Beschäftigung mit dem Thema bewusst, dass eine Gegenüberstellung Ihrer Leseautobiographie und der Theorie Spannungsverhältnisse hervorrufen kann. Diesen sollten Sie aufmerksam begegnen. Denn keinesfalls muss der eigene Fall mit den Darstellungen aus der Literatur übereinstimmen.

Eine neue Perspektive auf den Unterrichtsalltag

Das gewonnene Bild über die eigene Lesesozialisation kann im Folgenden zum Denken und Handeln im beruflichen Alltag in Bezug gesetzt werden. Dies bedingt, dass man in oder nach routinierten Handlungen Abstand vom Geschehen einnimmt und von einer Metaebene aus auf die Situationen schaut. Man macht sich bewusst, in welchem Verhältnis die Erfahrungen der eigenen Vergangenheit zum heutigen Handeln im Unterricht stehen. Idealerweise schafft man mithilfe von Beobachtungen, Konfrontationen und Vergleichen (vgl. Büker/Nitsche 2011) ein Problembewusstsein und ein tieferes Verständnis hinsichtlich der Bedeutung der eigenen Biographie für das pädagogische Handeln.

Lesebiographien als Teil des Deutschunterrichts

Nicht nur für Lehrer*innen kann die Beschäftigung mit der eigenen Lesepraxis aufschlussreich sein. Auch im Deutschunterricht kann sie durchaus thematisiert werden. Heranwachsenden wird so ein Weg aufgezeigt, wie sie sich ihrer Leseinteressen und ihrem Verhalten bewusstwerden können. Womöglich leistet der Unterricht damit einen Beitrag für ein besseres Verständnis für den eigenen Standpunkt, aber trägt auch dazu bei, den der Mitmenschen annehmen zu können. Selbstverständlich ist einerseits in der Arbeit an Lesebiographien im schulischen Kontext das Vorgehen didaktisch-methodisch so aufzubereiten, dass die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe berücksichtigt werden. Die Herausbildung von Reflexionsfähigkeit geschieht im Prozess und ist je nach Altersgruppe mehr oder weniger ausgeprägt. Um den Kindern ihr Leseverhalten greifbar zu machen, kann mit Lese Steckbriefen, Lesetagebüchern, Interviews u. dgl. gearbeitet werden. Eine Fülle von Ma-

terialien zum Thema existiert bereits. Andererseits ist während der Arbeit an der Lesebiographie im Klassenverband sicherzustellen, dass ein zwangloser, geschützter Raum entsteht, in dem es auch Schüler*innen mit einer ungünstigen Lesebiographie ermöglicht wird, ihren eigenen Erfahrungen mit Offenheit zu begegnen. Aber im besten Fall hat die Auseinandersetzung mit der eigenen Lesegeschichte bei Pädagog*innen dafür sowieso schon das nötige Bewusstsein und Sensibilität geschaffen.

Sekundärliteratur

- Büker, Petra/ Angelika Nitsche: „Denk-Pausen“ als Impulse zur biographischen Reflexion. In: Eckhardt, Juliane et al. (Hgg.): Ästhetisch-biographische Reflexion in Lehrerbildung und Schule. Frankfurt a. M. 2011, 195-215
- Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler 2011
- Ohlsen, Nele/ Maik Philipp: Lesebiografie. In: Garbe, Christine/ Maik Philipp/ Nele Ohlsen: Lesesozialisation. Ein Lehrbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn [u. a.] 2009, 215-244
- Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart 2011
- Rosebrock, Cornelia/ Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2017

Die Weiterbildung Lese- und Literaturpädagogik

// Ulrike Erb-May und Barbara Knieling, Bundesverband für Leseförderung e. V. //

Streicheleinheiten für die Literatur

Bücher mögen es, wenn sie gestreichelt werden. Wenn ihre Leser*innen auf einer Seite stecken bleiben und immer wieder von Neuem beginnen müssen. So behauptet es zumindest das Mädchen Alide in Georg Kleins märchenhaftem Science-Fiction-Roman *Die Zukunft des Mars* (2013). Lehrer*innen mögen das anders sehen. Schüler*innen auch. Stockendes Lesen, womöglich ohne Textverständnis, ist ihnen ein Graus. Beide Gruppen hemmt es, wenngleich auf unterschiedliche Weise. Was kann die Lese- und Literaturpädagogik dafür – oder vielmehr dagegen – tun? Worin liegt ihre Bedeutung für Schule und Unterricht? Einige Punkte möchte dieser Beitrag aufzeigen.

Eine Aufgabe verteilt auf vielen Schultern

Im Kontext von PISA- oder IGLU-Studien und trotz sich stetig verändernder Lese- und Mediengewohnheiten, bleibt Lesen eine Konstante. Wer es kann, praktiziert es. Wer es nicht kann, sucht sich andere Wege der Wissensaneignung oder Unterhaltung. Es geht also nicht darum, Kinder und Jugendliche „gegen den Spaß an Filmen, an Games, an YouTube, Instagram und Snapchat, sondern gleichberechtigt daneben“ (Boie 2019, 80) für das Lesen zu gewinnen. Das bedeutet, ihren Leseerwerb so zu begleiten, dass sie flüssiger lesen und mehr verstehen können als bisher (vgl. Rosebrock/Nix 2013, 31), *weil* sich parallel ihre Haltung zum Lesen verändert hat und sie all die zuvor genannten Medien einschließlich Bücher, Zeitungen, Zeitschriften – gedruckt oder digital – sinnvoll nutzen können: Lesend, verstehend, gestaltend und schreibend. Eine Mammutaufgabe ist das, die viel Zeit bedarf, aber nicht immer in dem Maß vorhanden ist, wie sie von einzelnen Schüler*innen benötigt wird. Verteilt sie sich dagegen auf mehrere Schultern, lässt sich die Aufgabe eher bewältigen. Lehrer*innen, Lese- und Literaturpädagog*innen und ggf. Lesementor*innen könnten gemeinsam den Weg des Leseerwerbs begleiten. Den Akteur*innen fielen dann definierte Aufgaben zu, deren Erfolg in zunehmender Lesekompetenz der Schüler*innen sichtbar würde.

Ästhetische Auseinandersetzung mit Literatur

Bereits im Jahr 2015 forderte der Rat für Kulturelle Bildung, dass in der Ausbildung der Deutsch- und Fremdsprachenlehrer*innen Belletristik und literarisches Schreiben stärker in den Mittelpunkt rücken müsse (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015, 95). Wer nicht warten möchte – oder kann – bis entsprechend ausgebildete Kolleg*innen an der Schule sind, bildet sich entweder selbst weiter oder arbeitet mit Lese- und Literaturpädagog*innen in multiprofessionellen Teams zusammen. Im Rahmen ihrer Weiterbildung setzen sich Lese- und Literaturpädagog*innen intensiv mit thematischer und ästhetischer Literatúrauswahl auseinander, wozu auch belletristische Crossover-Literatur zählt.

Lehrer*innen profitieren von der Marktkenntnis ihrer literaturpädagogischen Kolleg*innen sowie deren Impulsen für künstlerisch-kreative Vermittlungsmethoden. Die können weit mehr als nur der Türöffner in eine Ganzschrift sein, nämlich Angebote individueller ästhetischer Auseinandersetzung mit Literatur. Die zyklische und kreative Beschäftigung mit Literatur fördert auf verschiedenen Ebenen. Sie hat Einfluss auf den Prozess des Leserwerbs, fördert Anschlusskommunikation und trägt zur Entwicklung einer lesenden Identität bei (vgl. Mehrebenenmodell der Lesekompetenz bei Rosebrock/Nix 2013, 11). Denn ohne positive Erinnerung und daraus folgend positiver Einstellung zum Lesen bleibt jedwede Art von Leseförderung ohne Widerhall, egal, ob diese dann mit oder ohne Kreativem Schreiben praktiziert wird.

Lese- und Literaturpädagog*innen sind Kulturvermittler*innen des Lesens und der Literatur. Sie beraten Lehrer*innen oder führen gemeinsam mit ihnen literaturbasierte Projekte durch. Finden diese außerhalb des Regelunterrichts statt, bedarf es keiner Notengebung. Finden sie während des Deutschunterrichts statt, bedarf es kreativer Lösungen, wie die Notengebung möglich sein kann, ohne den individuell-ästhetischen Prozess der Auseinandersetzung zu bewerten, der jedem Kind neue Erfahrungsräume öffnen kann.

Ob innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, um lese- und literaturpädagogisches Handeln in Schulen qualitativ und dauerhaft verorten zu können, bedarf es bestimmter Voraussetzungen, die der Rat für Kulturelle Bildung in seinem Report vom September 2020 erneut zur Sprache bringt: „Gute Kulturelle Bildung an Schulen braucht personelle Kompetenzen auf ästhetischer und pädagogischer Ebene: hinreichend ausgebildete Lehrkräfte in den ästhetischen Fächern, nach inhaltlichen Qualitätskriterien ausgewählte außerunterrichtliche Fachkräfte zur Mitgestaltung des Unterrichts und Ganztags sowie ein grundlegendes Verständnis der Potenziale und Methoden Kultureller Bildung bei allen Lehren-

den“ (Rat für kulturelle Bildung 2020, 52). Notwendig sind hierfür auch finanzielle Ressourcen, die Lehrkräften die Finanzierung entsprechender Weiterbildungen ermöglichen bzw. die Honorierung von Lese- und Literaturpädagog*innen dauerhaft sichern. Ohne sie können lese- und literaturpädagogische Angebote nicht verstetigt werden, sondern bleiben im Status von Modellprojekten stecken.

Horizonterverweiternde Multiprofessionalität

Kreativer Umgang mit Literatur für verschiedene Zielgruppen in differenzierten Settings gehört zur Maxime aller Lese- und Literaturpädagog*innen. Viele von ihnen sind Quereinsteiger*innen aus verschiedenen Berufszweigen, hauptsächlich jedoch Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen, Buchhändler*innen oder Bibliothekar*innen, sofern sie nicht sowieso bereits Lehrer*in sind. Ihr Interesse am Lesen und der Literaturvermittlung eint sie und bildet bereits während der Weiterbildung die horizonterverweiternde Multiprofessionalität ab. Der theoretische Teil der Qualifikation beinhaltet Inhalte aus der Pädagogik und Entwicklungspsychologie; Kinder- und Jugendliteratur; Planung, Organisation, Public Relations und Management; Erzählen, Vorlesen und Schreiben sowie Literacy und Lesedidaktik. Die Weiterbildung umfasst insgesamt 600 Unterrichtseinheiten, die sich in Präsenz-, Praxis- und Selbststudienzeiten aufgliedern und von eigenständig durchgeführten Praxisstunden flankiert werden. Je nach Wirkungsstätte, Schulform oder bevorzugter Zielgruppe können individuelle Schwerpunkte gelegt werden. Nach Abschluss der Weiterbildung können sich die Teilnehmenden als *Lese- und Literaturpädagog*in (BVL)* bezeichnen.

Qualitätsvolle Leseförderung

Das Curriculum der Weiterbildung Lese- und Literaturpädagogik wurde vom *Bundesverband Leseförderung e.V.* entwickelt, der sich 2009 gegründet hat, um die Qualität der Leseförderung mit Standards zu versehen. Zurzeit gibt es in Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, aber auch in Österreich zertifizierte Institutionen mit dem Angebot der Weiterbildung. Die Angebote sind unterschiedlich und werden von dem regelmäßig berufenen Qualitätsbeirat des Bundesverbands anhand von Qualitätskriterien und laut Curriculum zertifiziert. Seit dem Jahr 2020 gibt es auch ein breiteres digitales Angebot, wobei das originär literaturpädagogische Handeln seinen Schwerpunkt im Präsenzen und Analogem hat.

Denn: Lese- und Literaturpädagog*innen streicheln Bücher. Nicht im Sinne von Alide, sondern weil sie deren Inhalt zutage fördern und sich dabei nicht nur aufs Buch beschränken,

sondern crossmedial agieren. Ebenso präsent und kreativ, dass nicht Lesefrust, sondern Leselust erzeugt wird.

Primärliteratur

- Klein, Georg: Die Zukunft des Mars. Reinbek: Rowohlt, 2013

Sekundärliteratur

- Boie, Kirsten: Das Lesen und ich. Hamburg 2019
- Bundesverband für Leseförderung. URL: <https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/lese-und-literaturpaedagogik/> (18.10.2020)
- Jentgens, Stephanie: Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. Weinheim [u.a.] 2016
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2013
- Rat für Kulturelle Bildung: Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder. Essen 2015
- Rat für Kulturelle Bildung: Auf den Punkt I/III. Kulturort Schule. Bildungspolitische Handreichung. Essen 2020

kj&m. forschung.schule.bibliothek – die Fachzeitschrift mit Weitblick

kj&m – die Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur und -medien in Forschung, Schule und Bibliothek mit forschungstheoretischen, medienpädagogischen und literaturdidaktischen Beiträgen.

Die Zeitschrift erscheint viermal im Jahr. Alle, die sich mit Kinder- und Jugendliteratur und Kinder- und Jugendmedien beschäftigen, erhalten umfassende Informationen aus der Forschung und Anregungen für die Praxis.



Informationen über die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW gibt es unter www.gew.de/ajum.