

Literarisches und interkulturelles Lernen mit der Kinderliteratur

Posarić, Ariana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:125174>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-25**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru
Odjel za germanistiku
Sveučilišni diplomski studij
Njemački jezik i književnost; smjer: nastavnički



Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru
Odjel za germanistiku
Sveučilišni diplomski studij
Njemački jezik i književnost; smjer: nastavnički

Literarisches und interkulturelles Lernen mit der Kinderliteratur

Diplomski rad

Student/ica:

Ariana Posarić

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. dc. Marijana Jeleč

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ariana Posarić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Literarisches und interkulturelles Lernen mit der Kinderliteratur** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 8. rujna 2024.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur	3
3. Interkulturelle Kinderliteratur und interkulturelles Lernen.....	7
4. Literarisches Lernen.....	11
5. Romanvorstellung	17
5.1 Ursel Schefflers Roman <i>Zafira – Ein Mädchen aus Syrien</i>	17
5.2 Motive in <i>Zafira – Ein Mädchen aus Syrien</i>	20
6. Literarisches Lernen mit <i>Zafira – Ein Mädchen aus Syrien</i>	22
7. Interkulturelles Lernen mit <i>Zafira – Ein Mädchen aus Syrien</i>	32
7.1 Offenheit für Fremdes.....	32
7.2 Wissen über die Vielfalt des menschlichen Lebens	34
7.3 Ambiguitätstoleranz und Mehrfach-Identitäten	37
7.4 Kommunikations- und Fragefähigkeit	38
8. Schlussfolgerung	40
9. Literaturverzeichnis.....	43
10. Anhang	45
Zusammenfassung	46
Sažetak.....	47
Summary.....	48

1. Einleitung

Literarische Figuren aus der Kinder- und Jugendliteratur regen die Fantasie an. „Sie erzählen von Sehnsüchten und Wünschen, greifen kindliche Ideen und Gedanken auf oder spiegeln Sorgen und Ängste wider“¹. Die Kinderliteratur als eigene literarische Gattung hat sich seit ihrer Entstehung stark entwickelt. Bis ins „18. Jahrhundert hinein gab es keine Literatur, die speziell für Kinder geschrieben wurde. Kinder galten als kleine Erwachsene, und die Kindheit wurde als eine Art Übergangsphase gesehen“¹.

Die Kinderliteratur der frühen Zeit war stark von moralischen und erzieherischen Zielen beeinflusst. Autoren wollten ihre jungen Leser nicht vorrangig unterhalten, sondern ihnen vor allem lehrreiche Botschaften vermitteln. Dies änderte sich jedoch während der Romantik und im Biedermeier. „Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nahm die Kinderliteratur zunehmend Bezug auf die Wirklichkeit. Pädagogische Intentionen und moralische Belehrungen traten in den Hintergrund, während der Fokus auf Unterhaltung und Freude am Erzählen wuchs“¹. In den 1970er-Jahren, mit der Studentenbewegung, gerieten fantasievolle Kinderbücher aus der Mode. Stattdessen wurde gefordert, dass Kinderliteratur die Realität kritisch und problemorientiert darstellt und nicht länger eine heile Welt vorspielt. Es entstand eine neue Erzählweise, die stark auf bildhafte Sprache setzt und es dem jungen Leser ermöglicht, sich mit den Figuren zu identifizieren und in Fantasiewelten einzutauchen. Moderne Kinderbücher greifen generell innovative Erzähltechniken auf, um ihre Geschichten zu vermitteln.

Vor dem Hintergrund von Migration und Integration entwickelt sich auch die Kinder- und Jugendliteratur, die Kindern und Jugendlichen interkulturelle Beziehungen näherbringt, weiter. Da „interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle Kompetenz“ heute wichtige Erziehungsziele für Kinder sind, die in „unserer multikulturellen und globalisierten Welt aufwachsen“¹, habe ich mich entschieden, ein Buch zu diesem Thema zu bearbeiten, um die Ziele des interkulturellen Lernens in der zeitgenössischen Literatur für Kinder und Jugendliche zu prüfen und die Eignung für den Unterricht zu diskutieren.

In dieser Diplomarbeit wird das zeitgenössische Kinderbuch einer deutschen Schriftstellerin analysiert worden. Der Roman *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* stammt

¹ „Die Geschichte der Kinderliteratur“, in: <https://www.anleitung-zum-schreiben.de/die-geschichte-der-kinderliteratur/> (Stand: 08.08.2023).

aus der Feder der deutschen Autorin Ursel Scheffler. Das Werk zählt zur zeitgenössischen deutschen Kinderliteratur und wurde 2016 im „Hase und Igel“-Verlag in München herausgegeben.

Im ersten Teil dieser Diplomarbeit wird die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur beleuchtet, mit einem besonderen Fokus auf die interkulturelle Kinderliteratur. Anschließend wird der Roman zunächst aus literaturtheoretischer Sicht analysiert, bevor in den folgenden Kapiteln die Möglichkeiten des literarischen und vor allem interkulturellen Lernens im Primarbereich untersucht werden. Die Zusammenfassung am Ende der Arbeit fasst die zentralen Forschungsergebnisse zusammen. Ziel dieser Diplomarbeit ist es, zu evaluieren, in welchem Umfang der ausgewählte Text für literarisches und interkulturelles Lernen geeignet ist.

2. Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur

Die Spuren der Kinder- und Jugendliteratur reichen bis ins Mittelalter zurück. Die frühe Kinder- und Jugendliteratur war stark religiös geprägt und wies vorwiegend belehrende Merkmale auf (vgl. Brunken 2008: 1). Die Vermittlung von Lehren erfolgte oft durch erfundene Geschichten, Fabeln, Gleichnisse oder Sprichwörter, die als Beispiele zur Belehrung dienten. Aus heutiger Sicht wirkt diese Form der Kinder- und Jugendliteratur wenig kindgerecht, und die in diesen Werken zum Ausdruck kommenden Vorstellungen von Kindheit und Jugend stimmen nicht mit unseren modernen Auffassungen überein (vgl. Brunken 2008: 2).

Erst Mitte des 18. Jahrhunderts beginnt man, die Begriffe Kindheit und Jugend zu unterscheiden und sie in Opposition zum Erwachsensein zu sehen. Kindheit und Jugend wurden als Vorbereitungsphasen auf das Erwachsensein definiert, und daher bietet die Kinder- und Jugendliteratur keine altersbezogenen Verhaltensmuster für die konkrete gesellschaftliche Erfahrung, sondern Modelle für künftiges Rollenverhalten in Familie und Gesellschaft (vgl. Brunken 2008: 2). Kindheit wurde vor allem als eine Vorbereitung auf das spätere Leben betrachtet und das Kind war definiert als Nicht-Erwachsener, „der auf den Status des Erwachsenseins und auf den 'Stand', den das Kind später im Leben einzunehmen hatte, hin erzogen werden sollte“ (Brunken 2008: 2). In althochdeutscher Zeit sind die Werke mit ausdrücklichem Bezug auf ein jugendliches Publikum nachweisbar. Es handelt sich um Glossen, die als Unterrichtshilfen in Dom- und Klosterschulen eingeführt wurden (vgl. Brunken 2008: 3). Glossen sind die Wörter lateinischer Texte begleitende Verdeutschungen. Im frühen Mittelalter existierte keine speziell für Schüler entwickelte Literatur, da Erziehung damals weniger als Allgemeinbildung, sondern vielmehr als Integration des Schülers in eine bestimmte Lebensweise verstanden wurde. Die Vermittlung von Wissen stand nicht im Vordergrund, sondern vielmehr die Pflicht, durch das eigene Verhalten ein Vorbild für den Schüler zu sein (vgl. Brunken 2008: 3).

„Deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur entwickelte sich erst nach 1200 in der Stauferzeit“ (vgl. Wild 1990:), als eine neue ritterlich-höfische Standesliteratur entstand. Humanisten rückten den einzelnen Menschen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen, wobei

das neue Erziehungsziel darin bestand, den Menschen zu einem vernünftigen Wesen zu formen. Bis in das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts orientierte sich die gesamte Kinder- und Jugendliteratur an rhetorischen Prinzipien, um den klassischen Dreischritt der rhetorischen Unterweisung: Regeln (praecepta) – Beispiele (exempla) – Nachahmung (imitatio) (vgl. Brunken 2008: 4). Durch das Wirken der Humanisten begann „sich das Gepräge der Kinder- und Jugendliteratur ab dem Ende des 15. Jahrhunderts entscheidend zu verändern“ (vgl. Wild 1990:).

Die Humanisten wollten die natürlichen Neigungen von Kindern, wie den Spieltrieb und das Nachahmungsverhalten, in den Erziehungsprozess einbinden. So betrachtete Erasmus von Rotterdam das Spiel als eine altersgerechte Lebensform und empfahl spielerische Lernmethoden, wie die Verwendung von Bildern, gebackenen und ausgeschnittenen Buchstaben im Erstleseunterricht sowie den Einsatz von Fabeln, Sagen, Liedern und Lustspielen beim Lehren von Philosophie (vgl. Brunken 2008: 5). Er forderte von Lehrern, dass sie sich individuell auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Schüler einstellen und darauf basierend den Lehrstoff und die Unterrichtsmethoden anpassen. Erst im Humanismus erhielten nicht-religiöse Lehrwerke einen eigenständigen Bildungswert. Zudem entwickelten Humanisten Schülergespräche und Schuldramen zur rhetorischen Schulung und zur Beherrschung des Lateinischen, eine literarische Gattung, die bis zum Ende des 17. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle in der Kinder- und Jugendliteratur spielte (vgl. Brunken 2008: 5). Eine breite Entwicklung erfuhr die Kinder- und Jugendliteratur jedoch erst während der Reformation, stark geprägt durch Luthers Bestrebungen zur Volkserziehung.

Das Ziel war die bewusste und persönliche Aneignung des Christentums, und die wesentliche Aufgabe der Bildung sollte es sein, den Einzelnen zur selbstständigen Lektüre der Heiligen Schrift zu befähigen (vgl. Brunken 2008: 6). Die allgemeine Bildung beschränkte sich auf die Muttersprache und war thematisch auf das Religiöse begrenzt. Eine primäre Aufgabe der frühen Kinder- und Jugendliteratur war es, die Kinder mit der Heiligen Schrift vertraut zu machen. Eine weitere wesentliche Aufgabe bestand darin, die Kinder mit dem richtigen Verhalten in der Welt und in ihrem Stand vertraut zu machen und sie in der Erziehung zu Anstand und „Gutem“, d.h. maßvollem, mit Freundlichkeit und Höflichkeit gepaartem Benehmen zu unterstützen. Kinder- und Jugendliteratur brachte eine Fülle

rhetorischer Schriften hervor (vgl. Brunken 2008: 16). Darüber hinaus gab es auch die eigentlichen Produkte rhetorischer Erziehung, insbesondere die Schülergespräche und Schuldramen. Diese richteten sich an die Jugend, die sich in der Sprachausbildung befand, und sollten ihnen dabei helfen, Latein sowohl im Unterricht als auch im Alltag leichter zu erlernen und fließend zu beherrschen. Ihr Inhalt hatte eine erzieherische Funktion und zielte darauf ab, das richtige Verhalten des Einzelnen in der Gemeinschaft zu fördern. Vor allem das Schuldrama war äußerst beliebt. Es konnte vielseitig eingesetzt werden: Neben der Schulung in Grammatik, Stilistik, Dialektik und Rhetorik förderte es auch die Entwicklung einer guten Aussprache und eines sicheren Auftretens (vgl. Brunken 2008: 17).

Die Vermittlung von Wissen und Weltkenntnis war eine weitere wichtige Aufgabe der frühen Kinder- und Jugendliteratur. Diesem Ziel dienten Werke unterschiedlicher Art, vor allem Elementarbücher, Sprachlehrwerke wie Grammatiken, Orthografien, Sprachlehrbücher, Vokabularien und Nachschlagewerke, mathematische und naturwissenschaftliche Werke, Musiklehren, Geografiebücher und Atlanten, Kalender, Geschichtswerke, Mythologien sowie Werke mit enzyklopädischer Ausrichtung. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts wurde der Roman eine eigenständige jugendliterarische Gattung. Das bevorzugte Thema dieser Romane war die Liebe (vgl. Brunken 2008: 16).

Kinder- und Jugendliteratur kann im Allgemeinen als Oberbegriff für alle Werke verstanden werden, die speziell für ein noch nicht erwachsenes Publikum bestimmt sind. „Diese Literatur wird in der Regel von Erwachsenen geschrieben und entweder den Kindern vorgelesen oder mündlich vorgetragen“². Betrachtet man Kinder und Jugendliche als junge Erwachsene, könnte man ihnen grundsätzlich alles zum Lesen geben, was auch für Erwachsene gedacht ist. In diesem Fall würde Kinder- und Jugendliteratur jene Bücher umfassen, die junge Leser aus dem breiten Spektrum der Erwachsenenliteratur auswählen (vgl. Kaputt 2012).

Das Spektrum dieser Literatur reicht von Bilderbüchern für Kleinkinder ab 10 bis 12 Monaten bis hin zu Romanen für junge Erwachsene zwischen 16 und 20 Jahren (vgl.

² „Kinder- und Jugendliteratur“, In: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html (Stand: 08.08.2023)

Kümmerling-Meibauer 2012: 6). Die meisten Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur basieren darauf, dass sie diese als eine Sammlung von Texten oder literarischen Werken mit gemeinsamen Merkmalen verstehen.

Es gab immer wieder Versuche, empirisch zu untersuchen, welche Bücher tatsächlich von Kindern und Jugendlichen gelesen werden. In der neueren Kinder- und Jugendliteraturforschung hat sich zur Bezeichnung des von Kindern und Jugendlichen faktisch konsumierten Teils des literarischen Gesamtangebots der Terminus „Kinder- und Jugendlektüre“ etabliert (Brüggemann 1977: 21; Klingberg 1973: 25: „die gesamte von Kindern und Jugendlichen konsumierte Literatur“; Scherf 1975: 151; Doderer 1977: 161). „Zur Kinder- und Jugendlektüre wurden diese Werke erst gewissermaßen nachträglich entweder dadurch, dass sie von Kindern und Jugendlichen gelesen, [...] oder dadurch, dass sie von der Gesellschaft zu einer geeigneten potenziellen Kinder- und Jugendlektüre erklärt wurden [...]“ (Ewers, 2012).

„Kinder- und Jugendliteratur sollte in einfacher Sprache mit kurzen Sätzen und leicht verständlicher Wortwahl geschrieben sein und den Fokus auf die Handlung legen“². Das bedeutet, dass Geschichten vorwiegend durch die Aktionen der Charaktere vermittelt werden, anstatt durch deren Gedanken und Reflexionen. Kinder interessieren sich besonders für Themen, die ihrem Alter entsprechen. Beispielsweise sind Freundschaft, Abschied, Abenteuer, Familie, Schule und erste Erfahrungen mit der Liebe geeignete Inhalte für Kinder und Jugendliche (vgl. Kautt, 2012).

3. Interkulturelle Kinderliteratur und interkulturelles Lernen

Unter dem Begriff interkulturelle Literatur versteht man deutschsprachige Literatur von Autorinnen und Autoren, „deren Schreiben spezifische literarische Züge aufweist und einen Blick innehat, welcher zwei oder mehreren hybriden kulturellen und/oder sprachlichen Hintergründen verpflichtet ist“ (Cerri 2011: 391). Interkulturelle Literatur entsteht mit Gastarbeitern, Immigrierten, politischen Flüchtlingen, Bildungsimmigranten und Spätaussiedlern, die in Deutschland lebten und auf Deutsch schrieben, also im Einflussbereich verschiedener Kulturen und Literaturen, und bezieht sich auf Übernahme, Austausch und Mischung desselben (vgl. Cerri 2011: 392).

Der Begriff „interkulturelle Literatur“ ist ein moderner Begriff, der die früheren Bezeichnungen wie „Gastarbeiterliteratur“ und „Literatur der Betroffenheit“ ersetzt. Da diese Begriffe einen starken inhaltlich-biografischen Bezug zum Arbeitsalltag sowie eine bestimmte politisch-soziale Konnotation hatten, entstand die interkulturelle Literatur als Sprachrohr der gesellschaftlich marginalisierten Immigranten (vgl. Cerri 2011: 392). Cerri behauptet: „Interkulturelle Literatur ist der einzige Begriff, der Raum für ästhetische Merkmale lässt und weder nur thematisch-biografisch und/oder politisch fixiert ist (wie 'Migranten-' oder 'Migrationsliteratur') noch vage ('Literatur in Bewegung') oder ex negativo ('Literatur ohne festen Wohnsitz') definiert ist“ (Cerri 2008: 425f).

Der Begriff „interkulturell“ fokussiert also Beziehungen, Prozesse, Austausch und Verschmelzung zwischen Kulturen und will weder falsche Vorstellungen von Homogenität reproduzieren noch eine Koextension von Kultur, Nation und Sprache annehmen oder Fremdes und Eigenes polarisieren (vgl. Cerri 2011: 392). Bei näherer Betrachtung hat der Begriff „interkulturell“ auch seine problematischen Seiten: eine entsteht dadurch, dass die Definitionskriterien einem Hintergrund verpflichtet sind, der ganz außerhalb literarischer Art liegt und in der Regel bei der Gattungsdefinition nicht berücksichtigt wird (z. B. Immigrationerfahrung – sozialhistorischer und biografischer Hintergrund) (vgl. Cerri 2011: 393).

Kleinkinder sind von Natur aus neugierig und unvoreingenommen gegenüber ihrer Umgebung. Mit zunehmendem Alter beginnen sie jedoch, die Urteile ihres Umfelds stärker

wahrzunehmen und orientieren sich an den gesellschaftlichen Werten. Sie lernen schnell, was in der Gesellschaft als bedeutend und wertvoll gilt, welches Aussehen, welche Sprachen oder Länder bevorzugt werden und ein höheres Ansehen genießen, und welche weniger geschätzt werden (vgl. Cerri 2011: 393).

„In der kindlichen Entwicklung und bei der Prägung gesellschaftlicher Normen und Wertvorstellungen spielen Kinderbücher eine wichtige Rolle. Kinderliteratur kann jedoch auch Vorurteile und rassistische Ausgrenzung und Abwertung verfestigen. Ihre Wirkung sollte insofern nicht unterschätzt werden“³. Deswegen muss die Beschäftigung mit Kinderbüchern in eine pädagogische Grundhaltung eingebettet sein (vgl. Cerri 2011: 393). Eltern und Pädagogen „sollten daher über das (Vor-)Lesen hinaus das Gespräch mit den Kindern suchen, auf ihre Fragen und Signale reagieren und ihnen bei Konflikten und Problemen zur Seite stehen. Sie sollten sich nicht scheuen, auch tabuisierte Themen wie Diskriminierung und Rassismus“³ anzusprechen. Kinder benötigen für die Entwicklung eines gesunden Selbstbewusstseins positive Rückmeldungen von Erwachsenen und Gleichaltrigen in ihrer Umgebung. Diese Bestätigung fördert nicht nur ihr Selbstwertgefühl, sondern stärkt auch ihre Fähigkeit zur Empathie und Konfliktlösung. Eine unterstützende Umgebung sollte auf klaren pädagogischen Prinzipien basieren. Pädagogische Fachkräfte müssen darauf achten, dass ihre Ansätze sowie die genutzten Materialien stets positive und ermutigende Botschaften vermitteln. „Versteckte Botschaften in Redewendungen, Verhaltensweisen, Abbildungen, Geschichten oder Liedern können verletzend wirken und sollten daher vermieden werden.“³

„Interkulturelles Lernen“ und „interkulturelle Kompetenz“ sind für Kinder, die in unserer multikulturellen und globalisierten Welt aufwachsen, wichtige Erziehungsziele (vgl. der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan 2012: 6, 21, 129ff.). Allgemein wird die interkulturelle Kompetenz definiert als „die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren“ (Deardorff 2006: 15). Das Ziel des

³ „Interkulturelle Kinderbücher“ In: [https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/imported/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_In-terkulturelle_Kinderbuecher.pdf](https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/imported/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_Interkulturelle_Kinderbuecher.pdf) (Stand 06.06.2024)

interkulturellen Lernens muss also sein, dass die Kinder kulturelle Vielfalt als Normalität begreifen. Es gibt fünf Bildungsziele, die besonders wichtig sind:

- a. Offenheit für Fremdes, Wertschätzung von Vielfalt und Nicht-Bewertung von „Andersheit“
- b. Wissen über die Vielfalt des menschlichen Lebens
- c. Ambiguitätstoleranz
- d. Wissen über Mehrfach-Identitäten
- e. Kommunikations- und Fragefähigkeit (vgl. Morgan 2018: 4).

Wenn es um das Wissen über die Vielfalt des menschlichen Lebens geht, ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass es mehr als eine „Normalität“ gibt. Ambiguitätstoleranz bedeutet, dass es manchmal mehr als eine „richtige“ Normalität gibt (vgl. Hase und Igel Verlag 2023). Weiter, es ist auch wichtig zu erkennen, dass ein Kind nicht entweder der deutschen oder einer anderen Kultur angehört, sondern durchaus auch beiden gleichzeitig. Eine bestimmte Kommunikations- und Fragefähigkeit, die auf einem Bewusstsein für Vielfalt gründet, bedeutet, dass die Kinder lernen, offen zu fragen, wie Dinge bei anderen gehandhabt werden, ohne davon auszugehen, dass das, was sie selbst als normal und richtig empfinden, auch für das andere Kind oder dessen Familie normal und richtig ist. Weiter gibt es auch die Ziele der interkulturellen Erziehung in Schulen:

- a. Kulturelle Aufgeschlossenheit und Neugier
- b. Zwei- und Mehrsprachigkeit
- c. Fremdsprachkompetenz
- d. Sensibilität für unterschiedliche Formen von Diskriminierung (vgl. Morgan 2016: 117).

Grundsätzlich gibt es zwei verschiedene Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen, zum Beispiel den Kindern die kulturelle Vielfalt nahe zu bringen, die in den verschiedenen Ländern und Regionen der Welt zu finden ist (vgl. Hase und Igel Verlag 2023). „Eine weitere Möglichkeit ist es, am konkreten Alltag der Kinder und der dort vorhandenen kulturellen Vielfalt anzuknüpfen“⁴. Noch wichtiger als die Vermittlung globaler kultureller Vielfalt ist es, den Kindern nahezubringen, die kulturelle Vielfalt in ihrem eigenen Alltag bewusst

⁴ „Interkulturelles Lernen mit Kinderbüchern“ In: <https://www.ikk.uni-muenchen.de/download/kinderbuchprojekt2019.pdf> (Stand: 05.01.2024)

wahrzunehmen, sie als Teil der Normalität zu betrachten und einen kompetenten Umgang damit zu entwickeln. Beispielsweise können Kinder von Geschichten über andere Kindern und Familien, die kulturelle Vielfalt widerspiegeln, lernen. „Dabei muss jedoch darauf geachtet werden, dass realistische Beispiele und keine Klischee-Bilder vermittelt werden“⁴.

4. Literarisches Lernen

Die Begriffe Literatur und Lernen sind eng miteinander verbunden, wobei der eine Fantasie, Spannung und Vergnügen und der andere Begriff Nützlichkeit, Überprüfbarkeit und Mühe assoziiert (vgl. Spinner 2006: 6). Literarisches Lernen wurde als ein Prozess definiert, der sich auf die Beschäftigung mit literarischen Texten bezieht (vgl. Spinner 2006: 6). Es muss jedoch zwischen literarischem Lernen und Lesekompetenz unterschieden werden, da sich Lesekompetenz nicht nur auf literarische, sondern auch auf nicht-literarische Texte bezieht.

Lesekompetenz bezieht sich auf das Verstehen von geschriebenem und gedrucktem Text, während literarisches Lernen zusätzlich auch auditive und visuelle Rezeptionsweisen umfasst. Der Begriff der Kompetenz fungiert dabei als Verknüpfung zwischen Literatur und Lernprozessen (vgl. Spinner 2006: 7). Das bedeutet, dass im Unterricht bestimmte Kompetenzen beschrieben werden müssen, die für den Umgang mit literarischen Texten gefördert werden können (vgl. Spinner 2006: 7). In einem kompetenzorientierten Literaturunterricht liegt der Fokus darauf, ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die sie dann im Umgang mit anderen Texten wieder anwenden können – das Ziel des literarischen Lernens ist also die literarische Kompetenz (vgl. Spinner 2006: 7).

Die Schülerinnen und Schüler müssen verstehen, dass Fähigkeiten, die sie in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand erworben haben, nicht automatisch auf andere Gegenstände übertragbar sind. Das Verstehen von Ausdrucksweisen fördert eine positive Einstellung zum literarischen Lesen und ein intensives, vertieftes literarisches Verständnis (vgl. Spinner 2006: 7). Literarisches Lernen bezieht sich nicht nur auf die Fähigkeit zur Analyse spezifischer literarischer Ausdrucksmittel, sondern auch auf die Imagination und Perspektivenübernahme beim Lesen. Spinner (2006: 8) beschreibt elf Aspekte des literarischen Lernens; diese reichen von der imaginativen Verstrickung in die Lektüre bis hin zum kognitiven und distanzierenden literaturhistorischen Bewusstsein.

- Vorstellungen entwickeln

Wenn Kinder sich keine Bilder oder Vorstellungen zu den gedruckten Buchstaben oder dem gehörten Text machen können, bleibt der Text für sie ohne Bedeutung und Wirkung

(vgl. Spinner 2006: 7). „Literarische Texte sind darauf ausgelegt, dass die Leser das Geschriebene in ihrer Vorstellung lebendig werden lassen. Der Leser muss Wörter und Sätze in Bilder umsetzen und sie für sich selbst mit allen Sinnen wahrnehmbar machen“³ – literarische Texte fordern zur Vorstellungsbildung auf. Es geht nicht nur darum, sich vorzustellen, wovon der Autor erzählt, sondern auch darum, die Texte zu hören, zu riechen und zu schmecken. Spinner betont: „Die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen ist ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“ (Spinner 2006: 8). Beim literarischen Lernen geht es also „nicht um ein beliebiges Fantasieren, sondern um ein vertieftes Verständnis dessen, was im Text angelegt ist“³. Solches Verstehen und Vorstellen können sich auf Landschaftsbeschreibungen, Gegenstände, Figuren, Geräusche usw. beziehen. Die Schüler sollen differenziertere Vorstellungen entwickeln und diese miteinander in Beziehung setzen. Literatur bietet oft mehrere Perspektiven, und Kinder neigen dazu, die Texte ihren eigenen Alltagserfahrungen zuzuordnen. Die kindliche Intensität der Vorstellungsbildung sollte laut Spinner unterstützt werden (vgl. Spinner 2006: 8).

- Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung

Für ein tiefgehendes literarisches Verständnis sind sowohl die persönliche Ansprache als auch die Aufmerksamkeit für den Text entscheidend. Subjektive Einbindung und eine sorgfältige Wahrnehmung des Textes sind charakteristisch für das literarische Verstehen. Entdeckungen im Text können zur Selbstreflexion anregen und das Interesse an genauer Textwahrnehmung stärken (vgl. Spinner 2006: 8). Solche Prozesse führen zu Leseerfahrungen, die intensiv und langfristig im Gedächtnis bleiben. Der subjektive Bezug ist in der Grundschule noch relativ problematisch, aber bei älteren Schülern wird zunehmend die Tatsache genutzt, „dass Literatur es ermöglicht, im Gespräch über Fiktion (oder auch in produktiv-kreativer Gestaltung) Eigenes zu verarbeiten, ohne dass anderen deutlich werden muss, wie groß der subjektive Anteil jeweils ist“ (Spinner 2006: 9).

- Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

Die Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung ist Teil der genauen Textwahrnehmung. Sie ist wichtig für die ästhetische Wirkung literarischer Texte und reicht vom intuitiven Empfinden von Klang und Rhythmus bis zur Analyse von Sprache und Stil (vgl. Spinner 2006: 9). Die Abweichung der literarischen von der alltagssprachlichen Ausdrucksweise fördert eigenständige Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung. Produktive Verfahren zur sprachlichen Gestaltung reichen vom Einsetzen weggelassener Wörter in Texten bis zum Umschreiben in eine andere Erzählperspektive.

- Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Die Wahrnehmung der Figuren spielt eine zentrale Rolle, und dabei kommt die Imaginationsfähigkeit zum Tragen: Die Figuren werden nicht beschrieben, sondern der Leser soll sie aus dem Text kennenlernen. Hier geht es wieder um das Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung (vgl. Spinner 2006: 9). Die Leser finden eigene Gefühle, Sichtweisen, Wunschvorstellungen und Lebensmöglichkeiten im Text und denken in der Logik des Textes. Spinner meint: „Eine zentrale Rolle für das Figurenverstehen spielt der Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung, der in den Texten zum Teil explizit entfaltet ist, oft aber auch ausgehend von den Signalen im Text, vom Leser erschlossen werden muss“ (Spinner 2006: 9–10).

In der modernen Literatur stehen vor allem die inneren psychischen Prozesse der Figuren im Vordergrund, ebenso wie die Beziehungen zwischen ihnen, die für das literarische Verständnis von Bedeutung sind. Neben der Interaktion spielen auch die inneren Konflikte, wie Liebe, Hass und Eifersucht, eine Rolle, da sie das Zusammenleben der Menschen prägen. Auf einer grundlegenden Ebene verstehen Kinder literarische Texte meist aus der Perspektive einer einzigen Figur, mit der sie sich aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen identifizieren. Sobald Kinder den Unterschied zwischen den Figuren erkennen können, erreichen sie eine weitere Ebene des Verständnisses (vgl. Spinner 2006: 10). Die höchste Stufe wird erreicht, wenn sie auch die unterschiedlichen Perspektiven und Einstellungen der Figuren miteinander in Beziehung setzen und deren Verknüpfung mit ihrer Lebenswelt benennen können.

- Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Für ein tiefgehendes literarisches Verständnis ist es entscheidend, innere Bezüge im Text herzustellen. Die literarische Welt muss im Kontext des Textes erschlossen werden, da ein literarischer Text nicht vorrangig auf externe Gegebenheiten verweist. Viele Aspekte des Textes werden erst verständlich, wenn sie mit bereits vorherigen Inhalten im Text in Beziehung gesetzt werden. Lesende, die selbst Bedeutungen erfassen und Zusammenhänge herstellen, erleben die Texte als aussagekräftiger, vielschichtiger und interessanter (vgl. Spinner 2006: 10).

- Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Dramaturgische und narrative Handlungslogik hängen mit dem fiktionalen Charakter literarischer Texte zusammen. Literarische Texte beziehen sich nicht direkt auf die reale Welt, sondern schaffen ein eigenes Bezugssystem innerhalb ihrer eigenen Struktur (vgl. Spinner 2006: 10). Kinder erkennen fiktionale Texte schwerer von den direkten Wirklichkeitsaussagen. Spinner erklärt: „So geht es in gewisser Weise darum, etwas in Bewusstsein zu heben, was ihnen schon intuitiv vertraut ist“ (Spinner 2006: 10). Tierfiguren in der Literatur sind ein aspektreiches Phänomen, da sie oft so vermenschlicht erscheinen, dass der fiktionale Charakter deutlich erkennbar ist.

- Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen

Als zentrales Ziel des Literaturunterrichts gilt das Verstehen metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise. In literarischen Texten funktionieren Metaphern und Symbole jedoch nicht so wie in der Alltagssprache (vgl. Spinner 2006: 11). Kinder können die Metaphern und Symbole verstehen, aber kaum erklären. Bildhafte Motive erscheinen in mehrfacher Variation und sie verbinden die verschiedenen Handlungsstränge auf metaphorischer und symbolischer Ebene. Die Schüler sollen nach Bezügen innerhalb des Textes suchen. Spinner hält fest: „Eine gewisse Vorsicht gehört deshalb auch zum kompetenten Umgang mit Metaphorik und Symbolik – das schließt ein, dass es durchaus angebracht ist, Deutungen als möglich zu bezeichnen“ (Spinner 2006: 12).

- Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

In seinem Modell literarischen Lernens betont Spinner, wie wichtig es ist, dass Leser sich „auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Spinner, 2006: 11). Dies bedeutet, dass literarische Texte oft nicht eine einzige, feste Bedeutung haben, sondern vielfältige Interpretationen zulassen. Spinner fordert dazu auf, diese Offenheit zu akzeptieren und den Leserinnen und Lesern die Freiheit zu geben, eigene Bedeutungen zu entwickeln. Dieser fortwährende Prozess der Sinnbildung fördert eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Text und ermutigt zu einer aktiven Teilnahme am literarischen Verstehen.

- Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

Spinner hebt hervor, wie wichtig es ist, dass Schüler „mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“. Ein literarisches Gespräch bietet die Möglichkeit, die eigenen Leseerfahrungen und Deutungen mit anderen zu teilen und zu reflektieren. Dabei geht es laut Spinner darum, „die Mehrdeutigkeit literarischer Texte zu akzeptieren“ (Spinner 2006: 11) und unterschiedliche Perspektiven zuzulassen (vgl. Spinner, 2006: 11). Dieser Austausch fördert nicht nur das Textverständnis, sondern schult auch die Fähigkeit, verschiedene Interpretationen wertzuschätzen und kritisch zu hinterfragen. Dadurch wird Literatur zu einem Medium der persönlichen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen

Als wichtigstes Ziel des Literaturunterrichts gilt das Erkennen und Benennen von Gattungen und Genrewissen. Da die meisten tatsächlichen Texte nicht eindeutig Merkmalen entsprechen, sind solche Merkmalbestimmungen problematisch. Es besteht die Gefahr, dass die Schüler nur nach dem Gattungstyp suchen und die Texte nicht ernst nehmen. Die Schüler sollen typische Beispiele von Märchen, Fabeln usw. kennenlernen und mit ihnen den jeweiligen Begriff verbinden. Nicht alle Texte können in Gattungen eingeordnet werden, und solche Einsichten und Überlegungen können schon von Kleinkindern vermittelt werden (vgl. Spinner 2006: 12).

- Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Spinner (2006) betont die Bedeutung der Entwicklung eines literaturhistorischen Bewusstseins. Dies bedeutet, dass Schüler nicht nur einzelne Texte verstehen, sondern sie auch in den größeren historischen und kulturellen Kontext einordnen können. Spinner argumentiert, dass die Einbettung literarischer Werke in ihren jeweiligen Epochenkontext Schülern hilft, die Veränderungen und Kontinuitäten in Literatur und Gesellschaft besser nachzuvollziehen (vgl. Spinner 2006: 12). Dies fördert ein tieferes Textverständnis und ein Bewusstsein für die Wechselwirkungen zwischen Literatur und Geschichte.

5. Romanvorstellung

Dieser Abschnitt behandelt den Roman *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* von Ursel Scheffler und enthält einen Überblick über das Leben und Werk der Autorin.

5.1 Ursel Schefflers Roman *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien*

Ursel Scheffler zählt zu den erfolgreichsten deutschsprachigen Kinderbuchautorinnen. Geboren 1938 in Nürnberg, hat sie bis heute über 300 Kinderbücher veröffentlicht, die in rund 30 Sprachen übersetzt wurden. „Mit unerschöpflicher Fantasie erschafft sie Charaktere und Geschichten, die besonders Kinder im Grundschulalter begeistern. Ihre Figur „Kommissar Kugelblitz“ ist zu einem Klassiker der deutschsprachigen Kinderliteratur geworden“⁵. Angesichts ihrer eigenen Kindheitserfahrungen am Ende des Zweiten Weltkriegs verspürte Ursel Scheffler ein starkes Bedürfnis, aktiv Flüchtlinge zu unterstützen.

Zafira – Ein Mädchen aus Syrien wurde 2016 veröffentlicht und umfasst 96 Seiten. Gemeinsam mit der Illustratorin Jutta Timm besuchte Ursel Scheffler fast täglich Flüchtlingslager in Hamburg sowie zahlreiche Schulklassen. Ihr Ziel war es, Migrantenkindern ein Gefühl der Zugehörigkeit „zu vermitteln und sie beim Erlernen einer zweiten Sprache motivierend zu unterstützen“⁵. Die Schicksale von Kindern auf der Flucht inspirierten sie zu diesem Engagement. Seit vielen Jahren führt sie Lesungen in Schulen durch, um über verschiedene Schicksale zu berichten.

Die Geschichte von *Zafira* ist ein Mosaik aus Fiktion und Wirklichkeit. Bei den Besuchen in Flüchtlingscamps und Gesprächen mit den Eltern und Kindern erfuhr die Schriftstellerin „von den Wegen und Mühen der Flucht, von Eingliederungsschwierigkeiten, Sprachproblemen, Verlustängsten, Traumata“⁵ usw. Scheffler hat den Krieg auch selbst erlebt. Als sie ein Kind war, verbrachte sie mit ihrer Mutter eine bestimmte Zeit in einem Bunker, während ihre Stadt zu einem Trümmerfeld wurde.

⁵ Hase und Igel Verlag; In: URL: <https://www.hase-und-igel.de/buch/zafira-ein-maedchen-aus-syrien-9783867601931> (Stand: 08.08.2023).

Der Name der Protagonistin lautet Zafira, und der Roman schildert ihre Geschichte. Das Mädchen flüchtet zusammen mit ihrer Mutter Nesrin nach Hamburg, wo Zafiras Tante mit ihrem Mann seit zehn Jahren lebt.

Das erste Kapitel trägt den Titel „Die Neue“ und beginnt in einem Klassenzimmer nach dem Volleyballturnier. Die Schüler sind voller Freude, da sie gegen die andere Klasse gewonnen haben, und bemerken nicht, dass die Lehrerin bereits anwesend ist. Die Lehrerin, Frau Bartos, hat das Wort „Zafira“ an die Tafel geschrieben und muss die neue Mitschülerin der Klasse vorstellen. Sie „erklärt, dass Zafira aus einem Land mit einer jahrtausendealten Kultur stammt und eine Sprache spricht, die von über 200 Millionen Menschen gesprochen wird. Bei der Vorstellung legt Frau Bartos besonderen Wert darauf, dass die Kinder Zafira mit Interesse und Respekt“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43) begegnen, ohne Mitleid für sie zu wecken.

Die ersten beiden Kapitel behandeln primär Zafira, ihre Kultur und ihre Heimat, sowie die Sprache und ihre Sprachentwicklung. Zafira beginnt sich bereits in der Klasse wohlfühlen und lernt Deutsch.

Das dritte Kapitel mit dem Titel „Annas Geburtstag“ beschreibt Zafiras Mitschülerin und Annas Geburtstagsfeier. Andere Mädchen stellen Zafira Fragen, die auf Stereotypen basieren. Sie fragen beispielsweise, „ob Zafira in Syrien in einem Zelt gelebt hat, ob das Wetter in der arabischen Wüste sehr heiß ist oder ob sie ein Kamel“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43) hatte. Lachend beantwortet Zafira die Fragen und korrigiert die Missverständnisse. Sie erklärt, dass sie nur kurze Zeit in einem Lager in Deutschland und nicht in einem Zelt in Syrien gelebt hat. Zafira wird auch gefragt, was in Deutschland besser ist, und sie sagt, dass es in Deutschland ruhig und friedlich ist, dass die Straßen sauber sind und es keine Menschen mit Waffen gibt, und die Häuser Fenster haben, aber sie vermisse auch ihren Papa.

Im vierten Kapitel gerät Zafira in Panik, als die Knallfrösche explodieren, und man erfährt, wie stark traumatisiert sie ist. Die Jungs lassen die Knallfrösche knallen, und Zafira läuft schreiend davon. Anna kann Zafira nicht beruhigen und am nächsten Tag muss Zafiras Mutter in die Schule kommen. So erfahren die Klassenkinder, dass Zafira aufgrund ihrer „Kriegserfahrungen in ihrem Heimatland empfindlich auf das Knallen und den Lärm

reagiert“ (Abdel-Hafiz, 2021: 44), insbesondere weil ihre beste Freundin bei einem Angriff starb, als sie vor dem Haus mit einer Katze spielte.

Die Geschichte von Zafiras Flucht beginnt im fünften Kapitel und wird vom auktorialen Erzähler erzählt. Es handelt sich um „eine Rückblende auf Zafiras Leben in Syrien nach Kriegsbeginn und auf die Flucht nach Deutschland“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43).

In den folgenden, siebten Kapiteln werden die wichtigsten Personen und Ereignisse in Zafiras Leben vorgestellt. Eine wichtige Rolle spielt Pascha, ein Stoffnilpferd, ohne welches Zafira nirgendwo hinging. Wir erfahren auch, dass die Flucht anstrengend war, dass sie viel kostete und dass man bestimmte Menschen kennen musste, da nicht alle auf dem Weg nach Deutschland helfen konnten. Rami, Papas Freund, hat am meisten geholfen. Als sie in die Türkei kamen, halfen Ramis Schwiegereltern Zafira und ihrer Mutter weiter, Deutschland zu erreichen.

Die Geschichte schließt mit einer tragischen Zeitungsmeldung, die davon berichtet, dass nicht alle Insassen des Flüchtlingsschiffs „Hope“, das vor der italienischen Küste gesunken ist, gerettet werden konnten. Die genauen Ereignisse, die Nesrin und Zafira betrafen, werden nur am Rande erwähnt und nicht detailliert geschildert. Zafira überlebte die Flucht, da sie schwimmen konnte, nachdem der Kapitän das altersschwache Schiff in Küstennähe auf Grund gesetzt hatte. „Das überfüllte Rettungsboot, das sie an Land bringen sollte“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43), kenterte kurz vor Erreichen des Ufers. Mit viel Glück schafften es „Zafira und ihre Mutter schließlich, Deutschland mit dem Zug zu erreichen“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43).

Im zwölften Kapitel erfährt man, dass Zafira nicht mehr „die Neue“ ist, denn vor einigen Tagen sind Samir und Alima in ihre Klasse gekommen, da der Krieg immer schlimmer wurde, und sie mit ihren Eltern aus Syrien geflohen sind. „Zafira unterstützt die beiden Neuankömmlinge und lädt sie zusammen mit ihrer Familie zu sich nach Hause ein“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43). Die Fluchterfahrungen dieser Familie sind unterschiedlich, da ihre Flucht über die sogenannte Balkanroute führte. Alinas Vater verkörpert den archetypischen arabischen Mann, der als Oberhaupt der Familie darauf achtet, dass traditionelle Regeln beachtet werden. Er hat auch das Sagen über die Freiheiten seiner Frau und Tochter. (vgl. Abdel-Hafiz: 2021).

In den darauffolgenden drei Kapiteln beginnen die Kinder, das neue Leben in Deutschland zu genießen, und sie beginnen auch zu verstehen, dass sie in einem fremden Land leben, das sie freundlich aufgenommen hat. Sie haben zu essen und leben in Frieden und möchten „die Sprache der neuen Heimat lernen, um sich besser verständigen zu können“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43).

Das sechzehnte Kapitel ist das letzte Kapitel, in dem Zafiras Vater ebenfalls nach Deutschland kommt. Auf den ersten Blick erkennt Zafira ihren Vater nicht, und daran kann man erkennen, wie lange die Familie getrennt war.

5.2 Motive in *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien*

In diesem Kapitel werden die Motive erläutert, die in dem Roman *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* dominieren. Literarische Motive sind wiederkehrende Vorstellungen oder Themen, die in verschiedenen literarischen Werken auftauchen. Die Autorin integriert diese Motive absichtlich in ihre Texte. Wenn Leser diese Motive während der Lektüre erkennen, können sie bewusst oder unbewusst Assoziationen hervorrufen, die mit diesen Motiven verbunden sind. Bei der schulischen Textanalyse spielen literarische Motive oft eine bedeutende Rolle.

Das Hauptmotiv ist in dem Roman *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* die Flucht. Unter Flucht wird hier die Massenflucht von Menschen aus bedrohten Räumen, insbesondere vor Krieg, verstanden. „Der Krieg in Syrien und die schwierige Flucht nach Deutschland prägen Zafira, die Protagonistin des Romans. Zafira kommt aus der Stadt Aleppo in Syrien und ist mit ihrer Mutter Nesrin über die Türkei, das Mittelmeer und Italien nach Hamburg geflüchtet. Dort lebt Zafira zuerst in einem Container und dann mit anderen Flüchtlingen in einem Aufnahmezentrum“ (Abdel-Hafiz, 2021: 45). Zafira sprach kein Deutsch, aber dank der Lehrerin und ihrer Mitschülerin Anna lernte sie schnell und wurde immer mutiger.

Ein weiteres Motiv in dem Roman ist die Angst. Die Angst verfolgt Zafira seit Kriegsbeginn. Auf dem Weg nach Deutschland hatte sie zunächst Angst, und auch der Alltag machte ihr Angst. Sie hatte Angst, weil sie kein Deutsch sprach und niemanden in der Schule kannte. Zafira wusste auch nicht, was mit ihrem Vater passiert war und ob sie ihn jemals wiedersehen würde. Das Knallen von Brottüten und der Lärm von startenden Flugzeugen

versetzten Zafira ebenfalls in Angst und Schrecken. Die Geräusche des Feuerwerks erinnerten sie an den Bombenanschlag in Aleppo und weckten die schrecklichen Erinnerungen an den Krieg und die Flucht.

Am nächsten Tag kommt Zafiras Mutter in die Schule. Sie kann nur ein wenig Deutsch. Da lassen sich Gefühle nicht so gut erklären. Deshalb beschreibt sie Frau Bartos den Grund für Zafiras Panik auf Englisch: Das Krachen der Feuerwerkskörper erinnert Zafira an die Schüsse in Aleppo, als die IS-Rebellen mit Maschinengewehren durch die Straßen der Stadt liefen und wild um sich feuerten. Diese Kämpfer wollen ein Land errichten, in dem nur ihre eigenen Gesetze gelten. Auch Zafiras beste Freundin starb bei einem Angriff, als sie vor dem Haus mit einer Katze spielte.

Integration ist ein zentrales Motiv in diesem Roman. Durch die Unterstützung von Frau Bartos, einer einfühlsamen Lehrerin, „die Zafira in ihrer speziellen Situation stärkt, und der sozialkompetenten Mitschülerin Anna, lernt Zafira schnell, ihre ersten Sätze auf Deutsch zu formulieren und gewinnt zunehmend an Selbstvertrauen“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43). Dank Annas Hilfe findet sie rasch Anschluss an ihrer neuen Schule. Nach einem Dreivierteljahr in Hamburg kann Zafira bereits recht gut Deutsch sprechen und hilft dem neu angekommenen syrischen Flüchtlingsgeschwisterpaar bei deren Integrationsprozess. „Frau Bartos greift das Thema Syrien regelmäßig in ihren Unterrichtsstunden auf“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43), wodurch auch Zafiras Klassenkameraden mehr über dieses ferne Land erfahren. So profitieren nicht nur Zafira, sondern auch ihre Mitschüler von diesem Austausch (vgl. Abdel-Hafiz: 2021).

6. Literarisches Lernen mit *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien*

Im Folgenden sollen in Anlehnung an die elf Aspekte des Schweizer Germanisten und Fachdidaktikers im Fach Deutsch, Kaspar H. Spinner, die Möglichkeiten eines Einsatzes des Romans im Literaturunterricht zur Förderung des literarischen Lernens präsentiert werden:

- Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

„Die Fähigkeit, beim Lesen Vorstellungen zu entwickeln, ist keineswegs selbstverständlich, sondern muss unterstützt werden. Leser müssen Wörter und Sätze in Bilder umwandeln und für sich selbst mit allen Sinnen wahrnehmbar machen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es wichtig⁶, über den Kontext des Buches zu sprechen. Es ist wichtig, die Analyse mit dem Kontext zu beginnen, damit die Schüler verstehen, dass es sich hier nicht um eine Fiktion handelt, sondern um ein Buch, das auf Erfahrungen beruht. Die Diskussion beginnt mit der Protagonistin der Geschichte, Zafira. Es ist wichtig, dass Kinder eine Verbindung zu Zafira aufbauen. Um eine Beziehung zur Protagonistin Zafira aufzubauen, sollten die Leser Zafiras Vorgeschichte und den Hintergrund der Ereignisse verstehen. Als Einstieg bietet sich z. B. ein Gespräch über die Herkunft der Schülerinnen und Schüler an. Die Verbindung zum Roman kann dann durch die folgenden Fragen aufgebaut werden:

- 1. Zafira kommt aus Syrien. Die Mitglieder meiner Familie wurden in [Land oder Stadt eintragen] geboren.*
- 2. Wie lässt sich manchmal erkennen, dass jemand in einem anderen Land oder einer anderen Region aufgewachsen ist?
Bitte notiere deine Gedanken.*
- 3. Schaut gemeinsam mit deinem Sitznachbarn im Atlas nach, in welchen Städten und Ländern eure Familienmitglieder geboren wurden.*

⁶ „Kinder- und Jugendliteratur“ in: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/411-kinder-und-jugendliteratur> (Stand: 08.08.2023)

Durch die Beantwortung der Fragen (1), (2) und (3) verstehen die Schülerinnen und Schüler, dass Zafira ein Mädchen mit einem anderen oder dem gleichen Hintergrund ist wie sie. Dadurch werden sie für die Themen „Flucht“ und „Migration“ sensibilisiert. Sie begreifen, dass dies Phänomene sind, die es schon immer gab und von denen unter Umständen auch ihre Vorfahren betroffen waren. So reflektieren die Kinder regional und national geprägte Unterschiede. Der gleiche Vorgang ist im Buch sichtbar, als die Lehrerin Zafira der Klasse vorstellt. Frau Bartos wird als engagierte und motivierte Lehrerin präsentiert. „Indem sie das Wort „Zafira“ kommentarlos an die Wandtafel schreibt, gewinnt sie schnell die Aufmerksamkeit der Kinder, die darüber rätseln, was dieses Wort wohl bedeutet, denn zunächst erkennen sie es als Mädchennamen nicht. Frau Bartos erklärt, dass dies der arabische Mädchename der neuen Mitschülerin ist und so viel wie „hell und glänzend“ bedeutet“ (Abdel-Hafiz, 2021: 43). Sie informiert die Klasse darüber, dass Zafira ein Flüchtlingskind ist und Syrien gegen ihren Willen verlassen musste. Anschließend fragt sie die Schüler, was sie über Syrien wissen, und erklärt, dass Zafira kein Deutsch spricht. Trotzdem sei es möglich, sich mithilfe von Gesten, Gesichtsausdrücken und dem Klang der Stimme zu verständigen (vgl. Abdel-Hafiz, 2021: 43).

- Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

„Für intensives literarisches Verstehen sind persönliches Angesprochenensein und Aufmerksamkeit für den Text sehr wichtig. Subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens. Entdeckungen am Text können also Selbstreflexion anregen, und diese kann wiederum das Interesse an genauer Textwahrnehmung stärken“ (Abdel-Hafiz, 2021: 44). Die für die Kinder verständlichen Teile des Romans spiegeln gut das Motiv von Zafiras Integration wider. Die Schule ist sowohl für Zafira als auch für die Schüler/Leser ein wichtiger, aber vor allem vertrauter Ort, und dieser Zusammenhang ist leicht zu verstehen. Zafira ist nicht die Einzige, die sich vor der ersten Schulstunde fürchtet. Jeder ist nervös, also die Kinder können darüber sprechen, wie sie sich an ihrem ersten Schultag gefühlt haben und wie sie das überwunden haben. Dies wird später bei der Analyse von Zafiras Integration in Schule und deutscher Gesellschaft hilfreich sein

und bringt subjektive Involviertheit mit ins Spiel. Indem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ihre eigenen ähnlichen Erlebnisse einbringen und diese mit dem Text vergleichen, können sie einen persönlichen Bezug zum Thema aufbauen. Es ist wichtig, dass die Schüler den Unterschied zwischen ihrem ersten Schultag und Zafiras erstem Schultag verstehen. Dieser Unterschied stellt nicht nur den Vergleich zwischen Zafira und ihren Mitschülern dar, sondern auch ein möglicher Vergleich dessen, was realistisch und was Fiktion ist.

4. Wie sah dein erster Schultag aus?

5. Als Zafira neu in die Klasse kommt und kein Wort Deutsch spricht, schafft es ihre Mitschülerin Anna dennoch, sich mit ihr zu verständigen. Auf welche Weise gelingt ihr das? Notiere deine Antwort.

6. Denkt euch gemeinsam mit deinem Sitznachbarn Handzeichen für die folgenden Aussagen aus: „Ich habe Hunger.“, „Ich habe Durst.“, „Ich bin satt.“, „Ich bin müde.“ und „Komm mit!“.

Auch wenn die Schüler über ihre eigenen Erfahrungen sprechen und nachdenken, reflektieren sie auch darüber, wie anders es für Zafira gewesen sein muss. Auf diese Weise können die Schüler diskutieren, wie sich die Kommunikation für Zafira verändert hat und wie sie Sprachbarrieren überwinden kann. Die didaktisch-methodische Umsetzung dieses Aspekts des literarischen Lernens wird durch die Tatsache erschwert, dass er kaum überprüfbar ist. Es handelt sich um individuelle Prozesse, die nicht direkt beobachtbar sind und für welche die Schüler auch Anspruch auf Intimität haben (vgl. Spinner 2016: 16).

- Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

Zur genauen Textwahrnehmung, die im vorherigen Abschnitt angesprochen wurde, gehört auch die Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, die für die ästhetische Wirkung literarischer Texte wichtig ist (vgl. Spinner 2016: 17). Das Ziel sollte sein, dass die Schüler immer mehr in der Lage sind, eigenständig die sprachliche Gestaltung zu beobachten und dabei eine gewisse Neugier zu entwickeln. Zur Vertiefung des Verständnisses eines

Prosatexts oder Romans kann die Untersuchung der sprachlich-stilistischen Mittel beitragen. Dies beinhaltet die Analyse der Wortwahl, des Satzbaus sowie die Verwendung rhetorischer Mittel und bildhafter oder anschaulicher Ausdrücke. Die Schüler sollen die von Zafira verwendete Sprache untersuchen und Beispiele für sprachliche Mittel finden. Dieses Buch wird für Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe empfohlen. Die Sprache ist ziemlich einfach, und die Sätze sind kurz. Es gibt auch einige Dialoge und Geschichten aus verschiedenen Perspektiven. Der Text ist in 16 Kapitel unterteilt und enthält auch Illustrationen.

- Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

„Bei erzählenden, teilweise auch bei dramatischen und lyrischen Texten spielt für den Leser die Wahrnehmung der Figuren eine zentrale Rolle. Über Figuren wird in literarischen Texten nicht nur informiert, vielmehr gibt der Text Anweisungen, sich diese vorzustellen. Es geht um das Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung“ (Spinner 2006: 19). Auf der ersten Stufe verstehen die Kinder literarische Texte überwiegend aus der Perspektive einer einzigen Figur. Kinder erkennen Unterschiede zwischen Figuren auf der zweiten Stufe. Auf der dritten Stufe verstehen sie unterschiedliche Sichtweisen und auf der vierten Stufe können die Erzählweise durch den Erzähler ins Spiel gebracht werden. Der letzte Teil des Buches widmet sich wieder der Rahmenhandlung: Zafira und ihre Mutter leben nun schon seit einem Dreivierteljahr in Hamburg und haben sich gut eingelebt. Inzwischen sind zwei weitere Kinder aus Syrien in Zafiras Klasse dazugekommen, die Geschwister Samir und Alima. Die beiden syrischen Familien tauschen sich über ihre Erlebnisse auf der Flucht aus. Anna und Zafira freunden sich mit Alima an und bringen ihr das Radfahren bei. Am Ende taucht ein fremder Mann bei Zafira und ihrer Mutter auf. Es stellt sich heraus, dass es Zafiras Vater ist. Die Familie ist wieder glücklich vereint und schmiedet Pläne für die Zukunft. Hier können sich die Schüler mit der Situation der beiden Flüchtlingsfamilien nach ihrer Ankunft in Deutschland befassen. Die Schüler zeigen ihre genaue Lektüre, indem sie die Aussagen den Personen zuordnen oder auswählen. Annas und Zafiras neue Mitschülerin Alima fühlt sich allein. In der ersten Aufgabe werden die Schüler aufgefordert, die Rolle eines Ratgebers zu übernehmen und zu überlegen, wie das Mädchen eine Freundin finden kann. Anschließend sollen sie sich selbst

in Alimas Lage versetzen und darüber nachdenken, warum für sie die Freundschaft mit einer deutschen Mitschülerin so wichtig ist. Ein weiteres Beispiel wäre, dass die Schüler sich in Zafiras Situation nach der gelungenen Integration versetzen und einen Brief an ihren Vater formulieren, in dem sie die Gefühle und Gedanken des Mädchens schildern. Dabei üben sie gleichzeitig das Verfassen von Texten. Das Vorlesen der Briefe in der Klasse führt zu einem Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler die Ereignisse des Buches rekapitulieren sowie die Entwicklung der Protagonistin und ihrer Lebensumstände nachvollziehen. Ausgangsfragen könnten zum Beispiel lauten: Wie hat euch das Buch gefallen? Wie hat sich Zafira am Anfang in Deutschland gefühlt? Geht es Zafira am Ende des Buches gut?

- Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Für ein kompetentes literarisches Verständnis ist die Herstellung innerer Textbezüge wichtig. In den Kapiteln 5 bis 11 wird die Flucht von Zafira und ihrer Mutter von Aleppo nach Hamburg geschildert. Nachdem ihr Haus bei einem Bombenangriff zerstört wurde, machen sich die beiden mit ihrem Freund Rami auf den Weg Richtung Norden zu Zafiras Großeltern. Bei ihrer Ankunft in deren Heimatdorf sind die Großeltern jedoch verschwunden. Zafira und ihre Mutter reisen weiter in die Türkei und von dort mit einem Flüchtlings Schiff über das Mittelmeer nach Italien. Sie erleiden einen Schiffbruch, können aber gerettet werden. Die Schüler können im Buch eine Karte der Balkanroute finden und über die Route diskutieren, die Zafira nehmen musste, um nach Deutschland zu kommen. Dabei bekommen die Schüler Grundlagen über Syrien. Darüber hinaus wird das Lesen von Sachtexten und das Erfassen zentraler Informationen geübt. Sie lesen einen kurzen Text (7) und ergänzen wichtige Fakten in einer Tabelle. Nachdem die Ergebnisse mit den Schülern besprochen wurden, können sie mit den Verhältnissen in Deutschland verglichen werden.

7. Syrien liegt im Nahen Osten. Die Nachbarländer sind die Türkei, Irak, Jordanien, Israel und Libanon. Die Hauptstadt heißt Damaskus und ist eine der ältesten Städte der Welt. Vor dem Bürgerkrieg, der im Jahr 2011 begonnen hat, lebten etwa 22 Millionen Menschen in Syrien. Bis Januar 2019 haben rund

sieben Millionen Flüchtlinge das Land verlassen. Die Syrer sprechen Arabisch, ihr Geld heißt Syrische Lira. Die meisten Einwohner gehören der Religion des Islam an. Nenne die Hauptstadt, Einwohnerzahl, Sprache, Währung und der Religion der Syrien.

- Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Die Struktur und Erzählweise von literarischen Texten sind eng mit ihrem fiktionalen Charakter verknüpft. Kinder haben häufig Schwierigkeiten, zwischen fiktiven Geschichten und unmittelbaren Aussagen über die Realität zu unterscheiden. Der Roman ist von realen Ereignissen inspiriert, dennoch handelt es sich um eine fiktionalisierte Geschichte. Dies bietet den Schülern eine großartige Gelegenheit, den Unterschied zwischen dem, was real ist, und dem, was von realen Ereignissen inspiriert ist, zu lernen. Zafira hat Angst vor lauten Geräuschen, weil sie sie an Bombenanschläge in ihrem Heimatland erinnern. Fiktiv bedeutet nicht immer, dass etwas nicht möglich ist, sondern dass es erfunden ist oder nicht passieren wird. Das heißt, es ist zwar erfunden, kann aber auch auf Erfahrungen aus dem wirklichen Leben basieren. Teile des Buches können für Schüler, die noch nichts Ähnliches erlebt haben, schwer zu verstehen sein. Die Schüler können vergleichen, was für Zafira real war und warum es für die Leser nicht real ist. Dies wird das Verständnis von Literatur und den Umgang und das Verständnis des Fiktionalen in der Literatur weiter vertiefen.

- Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen

In literarischen Texten funktionieren Metaphern und Symbole anders als in der Alltagssprache. Das Buch verwendet zwar keine direkten Metaphern, dennoch lässt sich der Lernprozess einer neuen Sprache als eine metaphorische und symbolische Erfahrung verstehen. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich in Zafiras Situation hineinzusetzen und nachzuvollziehen, wie es ist, wenn man die Sprache eines Landes nicht beherrscht. Zum Einstieg bietet sich ein Unterrichtsgespräch zum Thema an: Wie fühlt man sich, wenn man die Sprache eines Landes nicht spricht (z. B. im Urlaub)? Wie verständigt man sich? Im Anschluss an das Gespräch können sich die Schüler mit Aufgaben und Fragen beschäftigen.

In der ersten Aufgabe (8) geht es darum, festzustellen, wie Anna und Zafira sich nonverbal verständigen, also mithilfe von Gestik und Mimik.

8. *Als Zafira in ihre neue Klasse kommt und kein Wort Deutsch spricht, kann sich ihre Mitschülerin Anna trotzdem mit ihr verständigen. Auf welche Weise gelingt ihr das? Schreibe deine Antwort auf.*

Die Kreativität der Kinder ist bei der dritten Aufgabe gefragt: In Kleingruppen sollen sie eigene Handzeichen für alltägliche Ausdrücke erfinden. Die fünf Vorschläge stellen nur einen ersten Impuls dar, die Liste ist beliebig erweiterbar. Zum Abschluss präsentieren die Gruppen ihre Lieblingszeichen der Klasse.

9. *Was bedeuten die Handzeichen?*



10. *Überlege mit deinem Sitznachbarn Handzeichen für folgende Aussagen: „Ich habe Hunger.“ – „Ich habe Durst.“ – „Ich bin satt.“ – „Ich bin müde.“ und „Komm mit!“.*

- Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

Literarische Texte können eine Vielzahl von Gefühlen und Gedanken hervorrufen und „entziehen sich oft einem schnellen und eindeutigen Verständnis. Für Leser bedeutet das, dass sie sich nicht von der Rätselhaftigkeit und Mehrdeutigkeit abhalten lassen“⁶ sollten. Stattdessen sollten sie dies als Gelegenheit betrachten, einen Text immer wieder neu zu entdecken. Kinder sind häufig unbefangen und kreativ bei der Sinnsuche. Daher ist es „wichtig, dass in der Erziehung und im Unterricht diese Offenheit für verschiedene

Interpretationen akzeptiert und gefördert wird“⁶. Der Sinnbildungsprozess ist eng verbunden mit Vorurteilen. Im 3. Kapitel wird Zafira mit verschiedenen Fragen über das Leben in ihrem Heimatland konfrontiert. Indem die Schüler die Antworten des Mädchens rekapitulieren, wird ihnen bewusst, dass unsere Vorstellungen häufig nicht mit der Realität übereinstimmen. Sie lernen, was Vorurteile bedeuten und formulieren zwei Vorurteile über Deutschland aus Zafiras Sicht.

Ein Unterrichtsgespräch bietet sich zu den Aussagen aus dem Buch an: Welche Unterschiede zwischen Syrien und Deutschland (in Bezug auf Klima, Sprache, Gleichberechtigung von Mann und Frau, Wohnsituation) werden geschildert? Es muss darauf geachtet werden, dass sich die Schüler beim Diskutieren ausschließlich auf konkrete Textstellen beziehen und keine allgemeinen, pauschalisierenden Thesen aufstellen (z. B.: „Alle Frauen in Syrien tragen ein Kopftuch.“).

- Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

„Sinndeutungen können am besten im offenen Gespräch entwickelt werden, dem sogenannten literarischen Gespräch“ (Abdel-Hafiz, 2021: 48). Die Schüler sollen „eigene Gedanken zum Text entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen“ (Abdel-Hafiz, 2021: 48). *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* vermittelt Wissen über die Situation von Flüchtlingen anhand eines fiktiven Einzelschicksals. Hier setzen die Schüler das Gelesene in Beziehung zur eigenen Lebens- und Erfahrungswelt. Zu vielen Fragen aus dem Roman gibt es unterschiedlich komplexe Antworten. Aus dem Unterrichtsgespräch sollten folgende Erkenntnisse hervorgehen: Der Syrien-Konflikt ist erstens kein Krieg zwischen zwei Ländern, sondern ein innerstaatlicher Konflikt bzw. ein Bürgerkrieg. Zweitens: Diese innerstaatliche Auseinandersetzung hat sich von einem Zwei-Parteien- in einen Mehr-Parteien-Konflikt entwickelt, in dem verschiedene Gruppierungen mit unterschiedlichen Interessen gegeneinander kämpfen und auch die Bestrebungen anderer Staaten (Iran, Saudi-Arabien, Russland, China, Türkei, USA, Europa) eine Rolle spielen. Drittens sind die Leidtragenden des Konflikts die Zivilisten: Der Krieg hat bis März 2021

schätzungsweise rund 600 000 Opfer gefordert und zu über 13 Millionen Flüchtlingen geführt.

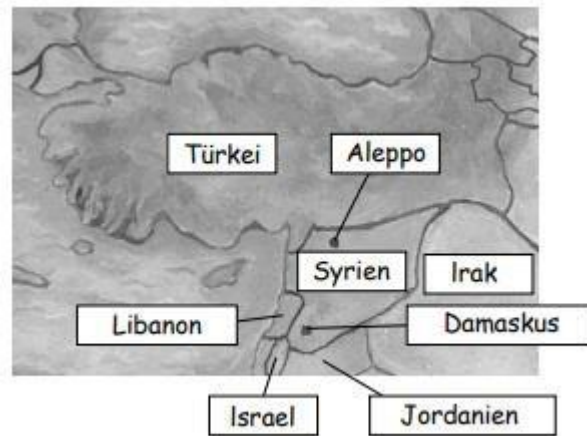
- Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen

Literarische Kategorien wie Märchen, Fabel, Kurzgeschichte und Roman sind Teil des literarischen Wissens, das sich junge Menschen aneignen. *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* behandelt ein aktuelles Thema, das Kinder anspricht. Die Schüler können sich mit Zafira identifizieren und die lebendige Sprache mit dialogischen Szenen erleichtert ihnen das Verständnis.

- Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Für einen kompetenzorientierten Unterricht ist es wichtiger, literarische Texte als Reaktion auf frühere Ereignisse zu verstehen, als sich lediglich mit den Merkmalen bestimmter Epochen auseinanderzusetzen (vgl. Brunken 2008: 3). Statt sich nur zu fragen, wann ein Roman spielt oder in welcher Zeit ein Gedicht entstanden ist, sind historisches Wissen und ein Bewusstsein für die Geschichte entscheidend für das Textverständnis. Gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit Literatur auch zu einem tiefergehenden Verständnis historischer Zusammenhänge führen (vgl. Brunken 2008: 3). Die Schüler sollen den Titel lesen und das Cover betrachten. Anschließend sollen sie Vermutungen über die Hauptfigur des Buches (Zafira) und ihr Heimatland (Syrien) äußern. Die Schüler lernen Grundlagen über Syrien. Darüber hinaus wird das Lesen von Sachtexten und das Erfassen der zentralen Informationen geübt. Zuerst tragen die Kinder die Namen der wichtigsten Städte und der Nachbarländer Syriens in eine Karte ein.

11. Schau dir die Landkarte auf Seite 50 und 51 im Buch an und trage unten ein: Zafiras Heimatstadt Aleppo, die Hauptstadt Damaskus, Syrien und seine Nachbarländer.



In der Lektüre kommen viele fremde, vor allem arabische und türkische Begriffe vor, auf die sich diese Kopiervorlage konzentriert. Die Schüler lernen Ausdrücke der arabischen und türkischen Alltagssprache, Namen für Speisen sowie religiöse Bezeichnungen kennen. Die Beschäftigung mit den Fremdsprachen kann als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen dienen. Der Lehrer oder die Lehrerin kann mit den Kindern im Unterricht darüber sprechen, ob sie weitere türkische oder arabische Wörter kennen. Sie können auch darauf eingehen, dass viele deutsche Wörter aus anderen Sprachen und Kulturkreisen stammen, auch Wörter, bei denen man es gar nicht denkt: „Alkohol“ und „Zucker“ beispielsweise stammen aus dem arabischen Raum.

7. Interkulturelles Lernen mit *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien*

In diesem Kapitel werden die Aspekte des interkulturellen Lernens erläutert, die im Roman zu finden sind. Die Punkte werden einzeln analysiert und anhand von Beispielen aus dem Roman belegt. Im Anschluss an die Analyse werden Beispiele für Aufgaben gegeben, die in der Klasse bearbeitet werden können. Zum Schluss wird ein Beispiel eines Übungsblatts erstellt.

7.1 Offenheit für Fremdes

Das erste Bildungsziel ist die Offenheit für Fremdes, die Offenheit für wahrnehmbare Aspekte anderer Kulturen und Mehrsprachigkeit (vgl. Morgan 2016: 117). Man soll den Schülern Offenheit für andere Kulturen, den Abbau von Distanz, die Wertschätzung kultureller und sprachlicher Unterschiede, die Entwicklung von Interesse an der Biografie anderer Kinder und die Reflexion kulturspezifischer Vorstellungen beibringen (vgl. Morgan 2016: 117).

Wenn Schülerinnen und Schüler das Buch lesen, lautet der Titel des ersten Kapitels „Die Neue“. Dies vermittelt ihnen auch den Eindruck, dass sie etwas Neues lernen werden. Wichtig ist, dass es keine negativen Assoziationen mit dem Wort „neu“ gibt, die auf Stereotypen beruhen könnten, die Schülerinnen und Schüler womöglich schon kennen. Der Lehrer oder die Lehrerin kann fragen, wann sie das letzte Mal etwas Neues gelernt oder ausprobiert haben und wie sich das angefühlt hat. Von dort aus müssen wir die positiven Assoziationen aufgreifen und sie in dem Kapitel des Buches, in dem das neue Kind die Klasse beitrifft, auch lebendig halten. Im ersten Kapitel gibt es viele Beispiele, wie man „Neues“ versteht und wie dies den Schülern vermittelt werden kann. Die erste Frage sollte lauten: „Was ist neu aus der Sicht der Mitschülerinnen?“ Die möglichen Antworten auf diese Frage anhand der Beispiele aus dem Kapitel lauten: „Zafira und ihre ungewöhnliche Sprache.“ Zafira ist kein typisch deutscher Name, weshalb Schüler annehmen, dass Zafira etwas

anderes bedeutet oder ein magisches Wort ist: „Zafira? Was is'n das?“, fragt Sascha schließlich. „Ein Zauberwort“, rät Anna. [...] „Ein Sternname?“ ruft Mara, die fast immer alles weiß.“ (Scheffler 2016: 8) Auffallend ist, dass andere Kinder im Buch Namen tragen, die in Deutschland sehr beliebt sind, wie Anna, Sascha und Mara. Die Lehrerfigur erklärt, dass dies ein Mädchenname ist und dass das Mädchen von weit her, aus Syrien, kommt.

Die folgenden Assoziationen zu Syrien basieren auf den Nachrichten, die im Fernsehen übertragen werden oder die die Kinder anderswo gehört haben. Die Assoziationen sind negativ und verbinden Syrien mit Krieg, Bombenangriffen und einer ungewöhnlichen Sprache. Ein weiteres gutes Beispiel im Buch ist, wie der Lehrer die Schülerin korrigiert, dass es sich nicht um eine komische Sprache, sondern um eine andere Sprache handelt. Die Lehrerin erklärt dann, dass es mehr Menschen auf der Welt gibt, die Arabisch sprechen als Deutsch, was den Kindern eine Vorstellung davon vermittelt, wie groß die Welt ist und wie viele verschiedene Sprachen es gibt und vor allem, wie offenbar bedeutend die fremde Sprache ist. Um den Schülern Syrien näher zu bringen, wird ihnen Syrien auf der Karte gezeigt und erklärt, was dort geschieht. Indem man den Schülerinnen und Schülern die Geschichte näherbringt, werden sie besser verstehen, dass Zafira nicht nur eine Person ist, die von weit herkommt, sondern dass sie sich auch von ihrem Zuhause, all den Spielsachen und Freunden verabschieden musste. Damit Zafira sich wohler fühlt, erklärt die Lehrerin, dass die Zahlen, die man in Deutschland kennt, arabische Zahlen sind:

Vor 2000 Jahren gab es noch keine geschriebenen Zahlen. Die Menschen zählten alles an ihren Fingern ab oder an aufgereihten Perlen und Muscheln. Zu dieser Zeit lebten in Indien kluge Gelehrte, die den Lauf der Sterne beobachteten. [...] „Und warum heißen unsere Zahlen dann nicht indische Zahlen?, will Mara wissen. „Weil sie über Arabien zu uns kamen. Arabische Gelehrte übersetzten die indischen Astronomiebücher vor mehr als 1000 Jahren ins Arabische. Und weil die Araber damals von Afrika aus bis nach Spanien kamen, brachten sie auch die Zahlen mit. Deshalb nannte man sie arabische Zahlen.“ (Scheffler 2016: 17-18)

„Mit diesen Antworten und Beispielen zeigt man Offenheit für Fremdes, Wertschätzung von Vielfalt und Nicht-Bewertung von „Andersheit“⁴. Um zu diesen Antworten zu gelangen, ist es wichtig, dass die Fragen offen gestellt werden und alle Fragen der Schüler beantwortet werden. Die Beantwortung der Fragen in offener Weise wird auch die Barrieren zwischen „bekannt“ und „neu“ durchbrechen und zur Entwicklung eines Interesses an den Biografien der Kinder, der Kultur, aus der sie kommen, und der Geschichte ihres Landes führen. Wenn Fragen unbeantwortet bleiben, könnten Kinder sich eine Meinung bilden, die möglicherweise ihr zukünftiges Verhalten widerspiegelt. Da sich Kinder oft nicht darüber im Klaren sind, welche möglichen negativen Auswirkungen ihr Verhalten haben könnte, ist es besonders wichtig, die unterschiedlichen Kulturen offen darzustellen und alle Fragen dazu zu beantworten. Die Fragen sollten nicht gestellt werden, um die Unterschiede hervorzuheben, sondern müssen auf eine Weise gestellt werden, die das Interesse dafür weckt. Wenn dieses Buch in der Klasse behandelt wird, wären folgende Fragen zu erwarten: Warum ist Zafiras Name für mich interessant? Welche Sprache spricht Zafira und warum ist diese Sprache für uns heute spezifisch? Wer aus der Klasse heißt Zafira am meisten willkommen? Diese Fragen könnte man anstelle von folgenden stellen: Warum ist Zafira anders? Warum spricht Zafira eine komische Sprache? Diese Art, Fragen zum Buch und zum Leseerlebnis zu stellen, zeigt eine positive Offenheit für Fremdes.

7.2 Wissen über die Vielfalt des menschlichen Lebens

Im Hinblick auf Rollenverteilungen, Sprache, Kommunikationsstile, Kleidung, Ernährung, sozialen Umgang und Alltagsgestaltung gibt es mehr als eine „Normalität“ (vgl. Morgan 2016: 4). Neugier auf andere Sprachen, das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Chance und Bereicherung, das Bewusstsein für die kulturelle Bedingtheit von Sprache und Zweisprachigkeit sind die wichtigsten Ziele des interkulturellen Lernens (vgl. Morgan 2016: 117).

Die Abschnitte, in denen Kinder über Rollenverteilungen diskutieren können, finden sich in den Kapiteln 12 und 14: „Die neuen Neuen“ und „Gutes Rad ist nicht teuer“, wo die

Leser etwas über Alimas Vater erfahren, der den traditionellen arabischen Mann darstellt. Anna und Zafira fahren jeden Tag mit dem Fahrrad zur Schule, aber als sie Alima treffen, steigen sie vom Fahrrad ab und gehen mit ihr zu Fuß zur Schule. Hier können Leserinnen und Leser gefragt werden, warum Alima kein Fahrrad hat. Die zwei möglichen Antworten sind, dass die Fahrräder teuer sind und dass der Vater es nicht erlaubt. Beide Antworten zeigen, was für Alima „normal“ ist, könnten sich aber von anderen unterscheiden, sogar von Zafira, die zu diesem Zeitpunkt ihren Vater nicht in Deutschland hat. Alima möchte unbedingt ein Fahrrad, aber ihrem Vater gefällt die Idee nicht, dass sie Fahrrad fährt. Alima ist jetzt in einer neuen Umgebung und wenn sie zu ihrem Vater sagt, dass es sehr anders ist, spricht sie über all die Dinge, die sie mag. So erzählt sie ihm, dass die Mädchen in Deutschland die gleichen Dinge tun können wie die Jungen, zum Beispiel Fahrrad fahren oder schwimmen gehen: „‘Vieles ist anders!‘, überlegt Alima, ‚und manches besser. Hier dürfen Mädchen alles, was Jungen dürfen.‘ ‚Klar, dass du das besser findest‘, grinst Samir. ‚Warum darf ich nicht mit zum Turnen und Schwimmen wie die anderen in der Klasse?‘, bricht es aus Alima heraus, die seit zwei Wochen eine deutsche Schule besucht.“ (Scheffler 2016: 78)

Alimas Vater mag die Idee, dass sie Sport treibt, nicht, aber Zafiras Mutter und Alima geben ihm Beispiele, warum es für Alima gut wäre, auch an diesen Aktivitäten teilzunehmen. Zafira würde ihre Flucht nicht überleben, wenn sie nicht schwimmen könnte. Da Alimas Familie vor kurzem nach Deutschland gekommen ist, sind die finanziellen Mittel knapp, und sie haben jetzt auch andere Prioritäten. Sie können es sich nicht leisten, ein Fahrrad zu kaufen: „Aber da gibt es ein paar Probleme: Einmal Alimas Papa, der es nicht gut findet, wenn Mädchen Fahrrad fahren. Deshalb hat Alima es auch nie gelernt. Und zum anderen ist Ihre Mama der Meinung, dass sie andere Dinge nötiger brauchen als ein Rad. [...] Eine eigene Waschmaschine zum Beispiel. Alimas Mutter muss immer im Keller des Nachbarhauses an einem Münzautomaten waschen.“ (Scheffler, 2016: 84)

Am Anfang des Buches erklärt die Lehrerin den Schülern, dass Zafira zwar kein Deutsch kann, aber den Tonfall und die Gesten verstehen kann. Weiter erklärt sie, dass Kinder Sprachen sehr schnell lernen und dass jeder mit ihr Deutsch sprechen sollte, damit sie

schneller lernen kann. „Redet einfach Deutsch und seid nett zu ihr. Sie wird am Klang eurer Stimme und an euren Augen erkennen, dass sie willkommen ist. Bald wird sie einige Worte verstehen und in ein paar Wochen auch sprechen. Kinder lernen eine Sprache schnell. Viel schneller als Erwachsene...“ (Scheffler 2016: 10)

Das Beispiel erfolgreicher Kommunikation, wenn eine andere Sprache nicht gesprochen wird, wurde gegeben, als Anna Zafira zeigte, dass sie zusammensitzen können, und Anna sich Zafira mit Handgesten vorstellte:

Da steht Anna auf und geht zu ihr. „Komm!“, sagt sie und nimmt Zafir an der Hand. „Setz dich neben mich!“ Zafira versteht die Worte nicht, aber die Geste. Mutig folgt sie Anna. [...] „Keine Angst“, sagt Anna und greift wieder nach Zafiras Hand. „Ich bin Anna!“ Sie deutet mit ausgestrecktem Zeigefinger auf ihr buntes Shirt. „Und du bist Zafira!“ Sie zeigt auf Zafiras hellblauen Pulli. Zafira lächelt. Sie hat verstanden. Dann nimmt sie neben Anna Platz. (Scheffler 2016: 12- 13)

Nach fast einem Schuljahr hat Zafira gut Deutsch gelernt, aber sie ist nicht die Einzige, die eine neue Sprache gelernt hat. Auch ihre Klassenkameradin Mara hat etwas Arabisch gelernt und kann jetzt auf Arabisch zählen, und Anna kann auch „Guten Tag“, „Bitte“ und „Danke“ sagen.

Über die Ernährung wird in dem Buch nicht viel gesprochen, aber an einer Stelle wird deutlich, dass sich auch Zafira an die deutsche Kultur anpassen wird. Als Annas Mutter sie auf Annas Geburtstagsparty fragt, was sie trinken möchte, antwortet sie: „Das, was alle trinken“. Zafira möchte damit zeigen, dass sie anpassungsfähig ist.

In diesen typischen Alltagssituationen ist es leicht, die Unterschiede zwischen den Kulturen wahrzunehmen und zu erlernen. Es gibt zwei wesentliche Ansätze für interkulturelles Lernen. Der erste Ansatz besteht darin, den Kindern die kulturelle Vielfalt der verschiedenen Länder und Regionen der Welt näherzubringen. Der zweite Ansatz

fokussiert sich darauf, die kulturelle Vielfalt, die im Alltag der Kinder bereits vorhanden ist, aufzugreifen und zu nutzen. (vgl. Morgan 2016: 5). Wenn dieses Buch in der Klasse behandelt wird, können folgende Fragen gestellt werden: Warum hat Alima kein Fahrrad? Wie schnell hat Zafira Deutsch gelernt? Haben ihre Freundinnen auch Zafiras Sprache gelernt? Welche Unterschiede gibt es zwischen Zafiras und Alimas Alltag und Annas Alltag? Hat sich das im Laufe der Zeit geändert und wie?

7.3 Ambiguitätstoleranz und Mehrfach-Identitäten

Ambiguitätstoleranz bedeutet zu akzeptieren, dass es manchmal mehr als eine „richtige“ Sichtweise gibt. Dies ist auch eng mit Fremdsprachkompetenz verbunden, also „dem Lernen, die eigene Perspektive als eine unter vielen anzusehen und diese reflektieren zu können“ (Morgan 2016: 117). Weiterhin spricht man über Mehrfachidentitäten, wo eine Person nicht „entweder-oder“ ist, sondern gleichzeitig verschiedenen Gruppen angehören kann.

Das Buch ermöglicht die Förderung von Ambiguitätstoleranz. So wie Zafira für ihre Klassenkameraden neu ist, sind auch ihre Klassenkameraden neu für sie. Es gibt zwei Seiten, die lernen müssen, die neue Kultur zu akzeptieren. Da bereits darüber gesprochen wurde, dass Alima keinen Sport treiben darf, wird in diesem Teil der Schwerpunkt auf die Tatsache gelegt, dass Zafiras und Alimas Familie die kulturellen Unterschiede akzeptiert haben. Diese Akzeptanz der unterschiedlichen Kultur bedeutet auch einen Identitätswechsel, und so entstehen durch die Verbindung der beiden unterschiedlichen Kulturen neue Identitäten. Diese Identität spiegelt sich eher in den Generationen wider, die zum Zeitpunkt der Einwanderung Kinder waren, als in den Erwachsenen. Diese Akzeptanz zeigt sich darin, dass Alima zu ihrem Geburtstagsgeschenk die Laufschuhe und den Schwimmanzug erhielt und sich in Deutschland wohlfühlt. „So wird sie nicht zur Außenseiterin und kann an den sportlichen Aktivitäten wie auch alle anderen Kinder teilnehmen“ (Abdel-Hafiz, 2021: 48):

Vater Abdul will seine Tochter zurechtweisen. Aber dann besänftigt ihn seine Frau und sagt: „Wir leben in einem fremden Land, das uns gasfreundlich aufgenommen hat. Wir haben zu essen. Wir lieben in Frieden. Die Flugzeuge

werfen keine Bomben auf unser Haus. Auf den Straßen wird nicht geschossen. Wir sind in Sicherheit. Alima hat recht. Wenn sich unsere Kinder auf Dauer hier wohlfühlen sollen, müssen wir einige Gewohnheiten verändern. Und wir müssen die Sprache unserer neuen Heimat lernen, damit wir uns besser verständigen können.“ Alimas Vater antwortet nicht. Aber als Alima zwei Wochen später zum Geburtstag Sportschuhe und einen Schwimmanzug bekommt, ist sie glücklich. (Scheffler 2016: 79)

Ein weiteres Beispiel für das Verständnis der „normalen“ Alltagspraktiken wird im vierten Kapitel gezeigt. Die Knallfrösche, die die Jungs knallen lassen, versetzen Zafira aufgrund ihrer Kriegserfahrungen in ihrem Heimatland in Panik. Zafira reagiert empfindlich auf das Knallen und den Lärm, was die Jungs nicht verstehen können: „Sie läuft zu Zafira und legt tröstend den Arm um ihre Schulter. ‚Seht ihr nicht, dass sie sich fürchtet?‘, ruft sie den Jungen zu. Aber die lachen bloß. ‚Es ist doch nur Spaß!‘, ruft einer.“ (Scheffler 2016: 26)

Dieses Gefühl entsteht bei Zafira durch traumatisierende Erfahrungen aus dem Krieg, insbesondere an die Schüsse in Aleppo, als die IS-Rebellen mit Maschinengewehren durch die Straßen der Stadt liefen. Zafira weiß auch nicht, wo ihr Vater ist, da die Rebellen auch den Bus entführt haben, in dem ihr Vater die Leute zur Arbeit fuhr. Dieses Erlebnis traf Zafira so sehr, dass sie in ihrem Bett in einem sicheren Raum in einem anderen Land nicht schlafen konnte. Fragen zur Diskussion im Unterricht zum kindlichen Verhalten im Buch könnten sein: Wie reagierte Zafiras Freundeskreis, als sie Angst vor den Knallfröschen hatte? Auf welche Weise zeigen Alima und Zafira, dass sie sich in die Gruppe integrieren und die neuen Normen akzeptieren? Sind Alima und Zafira mit diesen Veränderungen zufrieden?

7.4 Kommunikations- und Fragefähigkeit

Eine ausgeprägte Kommunikations- und Fragekompetenz, die auf einem Bewusstsein für Vielfalt basiert, ermöglicht es den Kindern, offen zu erkunden, „wie Dinge in anderen Kulturen oder Familien gehandhabt werden“⁴. Dabei sollten sie nicht davon ausgehen, dass ihre eigene Auffassung von Normalität und Richtigkeit universell gilt. Die größte Erkenntnis

aus diesem Buch ist die Bedeutung der Freundschaft. Der Roman spricht nicht explizit über die Freundschaft und warum sie wichtig ist, sondern die Kinder lernen, dass sie durch gute positive Beziehungen viel aufbauen und viel lernen können. Sich auf etwas Neues einzulassen und etwas Neues kennenzulernen, wird erfolgreicher sein, wenn die Schüler keine Vorurteile haben.

Die Autorin möchte den jungen Leserinnen und Lesern mit dieser Geschichte verdeutlichen, dass Inklusion nur durch Intention und Kooperation gelingen kann. Obwohl Zafira und Alima aus demselben Land stammen, sind sie durch unterschiedliche traditionelle Werte geprägt (vgl. Abdel-Hafiz: 2021). Während Zafira in der Lage ist zu rennen, zu springen, zu klettern, zu schwimmen und Fahrrad zu fahren – also dieselben Aktivitäten wie Jungen auszuüben –, sind diese Freiheiten Alima verwehrt. Daher nehmen sie die kulturellen Unterschiede in Deutschland schnell wahr und freuen sich darüber. Sie äußern ihre Begeisterung sogar gegenüber ihrer Familie und sind bereit, für diese neuen Freiheiten zu kämpfen. Die Autorin veranschaulicht, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit der Integrationsprozess erfolgreich verläuft (vgl. Abdel-Hafiz: 2021).

Die Bemühungen aller sind gefragt. Es ist wichtig, einen Klassenraum zu schaffen, in dem sich die Schüler wohl fühlen, Fragen zu stellen und offen über Dinge zu diskutieren, die ihnen Sorgen bereiten. Um diese Akzeptanz offener Kommunikation zu zeigen, sollten die im Klassenzimmer gestellten Fragen offen und altersgerecht sein. Nur wenn die Schüler sehen, dass der Lehrer aufgeschlossen ist, werden sie dem Buch und dem Inhalt gegenüber aufgeschlossen sein. Deshalb ist es wichtig zu fragen, ob noch Fragen offen sind und ob Kommentare vorhanden sind: Gibt es noch etwas, das wir nicht beantwortet haben und zu dem ihr Fragen habt? Gibt es Kommentare? Was würdet ihr ändern, wenn ihr das Buch schreiben würdet? Was habt ihr gelernt?

8. Schlussfolgerung

Die Spuren der Kinder- und Jugendliteratur reichen bis ins Mittelalter zurück. Die frühe Kinder- und Jugendliteratur war vor allem religiös ausgerichtet. Heute vermitteln Kinderbücher nicht nur neues Wissen – indem sie den Wortschatz der Leserinnen und Leser bereichern und ihre Kommunikationsfähigkeiten verbessern – sondern sorgen auch für neue Erfahrungen bzw. emotionale Unterstützung in problematischen Lebensumständen. Der Alltag verändert sich ständig und die Literatur hält Schritt mit diesen Veränderungen. „Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz sind wichtige Erziehungsziele für Kinder, die in unserer multikulturellen und globalisierten Welt aufwachsen. In der Praxis stellt sich dabei insbesondere die Frage, was konkret getan werden kann, um interkulturelles Lernen zu fördern“⁴ und wie man das am besten schafft. Trotz der Tatsache, dass interkulturelles Lernen eine naheliegende Reaktion auf die moderne Gesellschaft ist, wird das Thema immer relevanter. Die Integration verschiedener Kulturen in den Klassenräumen stellt sowohl für Lehrkräfte als auch für einheimische Kinder und Flüchtlingskinder eine bedeutende Herausforderung dar.

Um sich mit der neuen Situation im Klassenverband auseinanderzusetzen, ist interkulturelle und problemorientierte Kinderliteratur besonders geeignet. Kulturelle Fremdheit, Krieg und Flucht sind bereits ausführlich in modernen Kinderbüchern von anerkannten Autoren behandelt worden, oft auf eine Art und Weise, die für Kinder verständlich ist. Solche literarischen Werke bieten jungen Lesern die Möglichkeit, ihre Sicht auf die Welt zu erweitern. Sie unterstützen Kinder dabei, sich in einer kulturell vielfältigen Umgebung besser zurechtzufinden, indem sie ihnen ermöglichen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und komplexe Themen wie Krieg in einem geschützten Kontext zu erkunden.

Im Jahr 2011 brach in Syrien ein Bürgerkrieg aus, der sich zu einem langjährigen Konflikt entwickelte und bis 2021 andauerte. In den Jahren 2015 und 2016 versuchten über eine Million syrische Kriegsflüchtlinge, nach Europa zu gelangen, wobei viele in Deutschland ankamen (vgl. Strelow 2019: 7). In der Aufnahmegesellschaft führten diese Entwicklungen zunehmend zu Vorurteilen und rassistischen Reaktionen gegenüber den syrischen Flüchtlingen. Neben den bereits erwähnten Konflikten spielte oft die Angst eine

zentrale Rolle bei diesem Verhalten. Die Medien berichteten täglich über die Flüchtlingskrise, und viele deutsche Autoren und Autorinnen fühlten sich veranlasst, sich zu diesem allgegenwärtigen Thema zu äußern..

Ursel Scheffler wurde vor allem vom Schicksal der Migrantenkinder motiviert. Sie ist der Meinung, dass man mit Kindern über das omnipräsente Thema sprechen muss, aber auf Augenhöhe und in einer Weise, die ihnen zuzumuten ist. Ihr Werk *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* gehört zur deutschen zeitgenössischen Kinderliteratur. Der Roman schildert die Geschichte eines Mädchens namens Zafira, das mit seiner Mutter aus Syrien nach Deutschland flüchtet. „Die Hauptfiguren des Romans Zafira, Alima und Anna bieten sich jungen Leserinnen und Lesern als Identifikationsfiguren an. Die Lehrerin spielt unter den Erwachsenenfiguren eine tragende Rolle“ (Abdel-Hafiz, 2021: 48). Sie ist empathisch und wirkt motivierend auf ihre Schülerinnen und Schüler. Im Unterricht setzt sie erfolgreich auf Aufklärung und positive Meinungsbildung. In dieser Diplomarbeit wurde analysiert, inwiefern sich Schefflers Text im Unterricht zur Förderung literarischer und interkultureller Kompetenzen einsetzen lässt.

Diese Arbeit ist in zwei Hauptabschnitte unterteilt: Erstens, ein Abschnitt für Lehrkräfte, der Ideen zur Unterrichtsgestaltung sowie Hintergrundinformationen zu Flucht, Vertreibung und dem Bürgerkrieg in Syrien bietet. Zweitens, bietet die Arbeit Vorschläge und Methoden, wie man die komplexen Themen anschaulich vermitteln kann, ohne die Schüler zu überfordern. Die bereitgestellten Unterrichtsmaterialien führen in die Thematik ein und behandeln Aspekte wie die Herkunft der Flüchtlinge, das Land Syrien und deren aktuelle Lage. Neben Leseverständnisaufgaben und thematischen Vertiefungen enthält die Arbeit auch Übungen zur Förderung der Empathie und Kreativität der Schüler. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die Erfahrungen der fiktiven Figuren in Beziehung zu ihrer eigenen Lebenswelt zu setzen.

Interkulturelles Lernen wurde in fünf Teile aufgeteilt. Eines der wichtigsten Ziele des interkulturellen Lernens mit der Kinderliteratur ist die Offenheit für Fremdes, die Wertschätzung von Vielfalt und die Nicht-Bewertung von Andersheit. Dieses Buch ist ein gutes Beispiel für den Einsatz im Unterricht, denn es ist klar, dass die Offenheit eine große Rolle spielt. Gleich zu Beginn des Buches ist die Lehrerin sehr offen gegenüber dem neuen

Mädchen, das in die Klasse kommt. Die Lehrerin stellt sicher, dass sich die Schüler mit der neuen Schülerin wohlfühlen und stellt sie vor, noch bevor sie kommt.

Das Buch führt vor, wie wichtig die Förderung und Vermittlung von Wissen über die Vielfalt des menschlichen Lebens ist, was bedeutet, dass man sich der Vielfalt anderer Kulturen bewusst sein muss und dass es mehr als eine „Normalität“ gibt. Das Buch bietet viele Textstellen, die das vermitteln, wobei die wichtigsten Kapitel 12 und 14 sind. Leserinnen und Leser erfahren, dass Mädchen aus Syrien nicht an Aktivitäten wie Schwimmen oder Fahrradfahren gewöhnt sind, und dass sie diese Veränderung gerne akzeptieren würden. Sie sind sich der Kultur, aus der sie kommen, sehr bewusst, möchten aber sehen, ob sich das ändern lässt, da sie sich jetzt in dem anderen Land sicher und glücklich fühlen. Dieses Buch zeigt auch, dass Kinder in jungen Jahren sehr schnell eine neue Sprache lernen können, was die Integration in die Gesellschaft weiter erleichtern kann. Das Buch fördert die Ambiguitätstoleranz. Im Unterricht ist es wichtig, dass es keine falschen oder richtigen Antworten gibt, und deshalb ist das beiliegende Arbeitsblatt so gestaltet, dass genügend Raum für neue Meinungen bleibt. Alle Fragen stehen in engem Zusammenhang mit den wichtigsten Motiven des Buches.

9. Literaturverzeichnis

- Abdel-Hafiz, I. (2021): „Kulturelle Vielfalt und Integration im Roman ‚Zafira, ein Mädchen aus Syrien‘ von Ursel Scheffler“. In: *Journal of Languages and Translation*, 8(1), S. 40-57.
- Brüggemann, Theodor (1977): *Literaturtheoretische Grundlagen des Kinder- und Jugendschrifttums*. In: *Aspekte der erzählenden Jugendliteratur*. Hrsg. von Ernst G. Bernstorff. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-34.
- Brüggemann, Theodor/Ewers, Hans-Heino (1982): *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur von 1750-1800*. Stuttgart: Metzler.
- Deardorff, D. K. (2006): *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. In: *Journal of Studies in International Education*, 10(3), S. 241-266.
- Ewers, Hans-Heino (1995): *Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Fischer Lexikon Literatur*. Hrsg. von Ulfert Ricklefs. Band 2. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag, S. 842-877.
- Ewers, Hans-Heino: *Kinder- und Jugendliteratur*. In: *KinderundJugendmedien.de*. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/411-kinder-und-jugendliteratur?highlight=WyJld2VycyJd> (Stand: 15.10.2023).
- Kautt, Annette: „Kinder- und Jugendliteratur“. In: *Rossipotti-Literaturlexikon*. In: URL: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html (Stand: 30.09.2023).
- Morgan, Miriam (2018): *Interkulturelles Lernen erfolgreich in den Kita-Alltag integrieren. KiTa aktuell BY*.
- Morgan, Miriam (2016): *Interkulturelles Lernen mit Kinderbüchern Eine Literaturanalyse zur Unterstützung interkulturellen Lernens in der Kita. KiTa aktuell BY*.
- Scheffler, Ursel (2016): *Zafira - ein Mädchen aus Syrien. Kinderbuch*. München: Hase und Igel Verlag.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Strelow, E. (2019). *Flüchtlinge in der Altenpflegeausbildung: eine empirische Studie*. Springer Verlag.

Wild, Reiner (1990) *Geschichte Der Deutschen Kinder- Und Jugendliteratur*. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Internetquellen ohne Autor:

Hase und Igel Verlag: In: URL: <https://www.hase-und-igel.de/buch/zafira-ein-maedchen-aus-syrien-9783867601931> (Stand: 08.08.2023).

Hase und Igel Verlag: In: URL: <https://www.hase-und-igel.de/buch/begleitmaterial-zafira-ein-maedchen-aus-syrien-9783867604932> (Stand: 08.08.2023).

„Die Geschichte der Kinderliteratur“ , in: <https://www.anleitung-zum-schreiben.de/die-geschichte-der-kinderliteratur/> (Stand: 08.08.2023).

„Kinder- und Jugendliteratur“, in: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html (Stand: 08.08.2023)

„Kinder- und Jugendliteratur“ in: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/411-kinder-und-jugendliteratur> (Stand: 08.08.2023)

„Interkulturelle Kinderbücher“ In: https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/imported/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Broschuere_Interkulturelle_Kinderbuecher.pdf (Stand: 06.06.2024).

„Interkulturelles Lernen mit Kinderbüchern“ In: <https://www.ikk.uni-muenchen.de/download/kinderbuchprojekt2019.pdf> (Stand: 05.01.2024)

10. Anhang

Interkulturelles Lernen mit Zafira – Ein Mädchen aus Syrien

1. Woher kommst du? Welche Sprache sprichst du?
2. Woher kommt Zafira? Welche Sprache spricht sie?
3. Wie weit sind diese zwei Länder voneinander? Zeige auf der Landkarte.
4. Was bedeutet „Zafira“?
 - a. ein arabischer Mädchenname
 - b. ein Sternname
 - c. ein Zauberwort
5. Kennst du noch andere Namen, die nicht oft vorkommen?
6. Warum hat Alima kein Fahrrad?
7. Wie schnell hat Zafira die deutsche Sprache gelernt? Haben ihre Freundinnen Zafiras Sprache gelernt? In welcher Sprache hat Zafira kommuniziert, bevor sie Deutsch gelernt hat?
8. Welche Unterschiede gibt es zwischen Zafiras und Alimas Alltag und Annas Alltag? Hat sich das im Laufe der Zeit geändert? Wenn ja, wie?
9. Wie reagierte Zafiras Freundeskreis, als sie Angst vor Knallfröschen hatte?
10. Auf welche Art und Weise zeigen Alima und Zafira, dass sie sich in die Gruppe integrieren und die neuen Normen akzeptieren? Sind Alima und Zafira mit diesen Veränderungen zufrieden?
11. Was hat Zafira mit nach Deutschland gebracht?
12. Was würdest du im Buch ändern?

Zusammenfassung

Literarisches und interkulturelles Lernen mit der Kinderliteratur

In der modernen Gesellschaft, in der wir leben, ist Migration in jedem Aspekt des Lebens präsent. Migration und Integration spielen in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur eine immer größere Rolle. Es ist von großer Bedeutung, dass Kinder schon in jungen Jahren etwas über die interkulturelle Gesellschaft lernen. Das Thema dieser Arbeit ist das literarische und interkulturelle Lernen am Beispiel des Kinderromans „Zafira – Ein Mädchen aus Syrien“ der Autorin Ursel Scheffler. Die Hauptmotive des Romans, die in dieser Arbeit behandelt werden, sind Angst, Flucht und Integration. Die Möglichkeiten des literarischen Lernens werden anhand der elf Aspekte des literarischen Lernens von Kaspar H. Spinner dargestellt. Das interkulturelle Lernen ist ein komplexes Konzept, das Wissen aus den Sozialwissenschaften und der Literatur integriert. Ziele des interkulturellen Lernens sind Offenheit für Fremdes, Wissen über die Vielfalt menschlichen Lebens, Ambiguitätstoleranz, Wissen über Mehrfach-Identitäten sowie die Kommunikations- und Fragefähigkeit. Diese Arbeit enthält eine detaillierte Analyse des Romans mit Anregungen für den deutschsprachigen Literaturunterricht.

Schlüsselwörter: Flucht, Kinderliteratur, literarisches Lernen, interkulturelles Lernen, Angst, Integration

Sažetak

Književno i interkulturalno učenje uz dječju književnost

U modernom društvu u kojem živimo migracije su prisutne u svim aspektima života. Migracije i integracija igraju sve važniju ulogu u njemačkoj književnosti za djecu i mlade. Vrlo je važno da djeca od malih nogu uče o interkulturalnom društvu. Tema ovog rada je književno i interkulturalno učenje na primjeru dječjeg romana „Zafira – Ein Mädchen aus Syrien“ autorice Ursel Scheffler. Glavni motivi romana kojima se ovaj rad bavi su strah, bijeg i integracija. Učenje o književnosti predstavljeno je pomoću jedanaest aspekata učenja književnosti Kaspara H. Spinnera. Ovi su aspekti primijenjeni na analizu ovog djela i potkrijepljeni citatima iz romana. Interkulturalno učenje složen je koncept koji integrira znanja iz društvenih znanosti i književnosti, a ovaj rad fokusiran je na obrazovne ciljeve učenja uz dječju književnost. Ciljevi interkulturalnog učenja su otvorenost prema stranom, poznavanje različitosti ljudskog života, tolerancija, poznavanje višestrukih identiteta te sposobnost komuniciranja i propitivanja. U radu se detaljno analizira roman s primjerima koji se mogu koristiti u nastavi s fokusom na njemačku književnost.

Ključne riječi: bijeg, dječja književnost, književno učenje, interkulturalno učenje, strah, integracija

Summary

Literary and intercultural learning with children's literature

In the modern society we live in, migration is present in all aspects of life. Migration and integration play an increasingly important role in German literature for children and young people. It is very important that children learn about intercultural society from an early age. Migration is a common theme in literature and is also becoming increasingly popular in children's literature. The topic of this paper is literary and intercultural learning based on the example of the children's novel "Zafira - Girl from Syria" by Ursel Scheffler. The main motifs of the novel that this work deals with are fear, escape and integration. The study of literature is presented using Kaspar H. Spinner's eleven aspects of the study of literature. These aspects are applied to the analysis of this work and supported by quotations from the novel. Intercultural learning is a complex concept that integrates knowledge from social sciences and literature, and this paper focuses on the educational goals of learning with children's literature. The goals of intercultural learning are openness to the foreign, knowledge of the diversity of human life, ambiguity tolerance, knowledge of multiple identities, and the ability to communicate and question. The paper analyzes the novel in detail with examples that can be used in classes with a focus on German literature.

Key words: escape, children's literature, literary learning, intercultural learning, fear, integration