

Jeanette Hoffmann & Svetlana Vishek

Jeden Tag Spaghetti

Literarische Lernszenarien zu interkulturellen Fragen in mehrsprachigen Kontexten

Literary learning scenarios combine linguistic, literary and aesthetic learning with intercultural issues in multilingual contexts. They draw on intercultural learning scenarios, creative writing scenarios and performative forms of reading. At the same time, the engagement with language is shaped in linguistically authentic and meaningful contexts, and children's literature is addressed as a medium that opens access to the expansion of various linguistic skills. In the GFL/GSL field, monolingual and multilingual learning processes that can be triggered by literature are described in numerous ways.

*In the graphic novel *Jeden Tag Spaghetti* (Zamolo 2022) experiences with othering and everyday racism in the German-Italian context are recounted in text and images, with subtle humour, in pastel shades and with individual handlettering. Based on different staging approaches to the graphic sketches of experience, possibilities of pausing and reflecting, dealing with social manners and border crossings, playing with language and questioning (pictorial metaphorical) pigeonholing are designed. The aim is to show the manifold potentials of literary learning scenarios for dealing with intercultural topics in multilingual language teaching at primary school.*
Keywords: *graphic novel, literary learning scenarios, linguistic, literary and aesthetic learning, multilingualism, interculturality*

1. Einblick

Literarische Lernszenarien verbinden sprachliches, literarisches und ästhetisches Lernen mit interkulturellen Fragestellungen in mehrsprachigen Kontexten (Hoffmann 2018a, Hoffmann/Mastellotto 2023, Putjata/Vishek 2017). Dabei greifen sie auf Lernszenarien aus der interkulturellen Sprachdidaktik (Hölscher/Roche/ Simic 2009), Schreibszenarien aus der kreativen Schreibdidaktik (Kohl/Ritter 2022) sowie performative Inszenierungsformen aus der Lese- und Literaturdidaktik (Grenz 2010, Lösener

2018) zurück. Verbindende Elemente zwischen diesen didaktischen Ansätzen sind zum einen die Betonung der Notwendigkeit, die Auseinandersetzung mit Sprache in für Schüler:innen sprachlich authentischen und subjektiv bedeutsamen Handlungszusammenhängen zu gestalten. Zum anderen wird die Kinder- und Jugendliteratur übergreifend als ein Medium thematisiert, das auf vielfältige Weise Zugänge zur Erweiterung sprachlicher Handlungsfähigkeiten eröffnet. Auch im DaF/DaZ-Bereich werden ein- und mehrsprachige Lernprozesse, die durch Literatur angestoßen werden können, zahlreich beschrieben (Asgari 2020, Eder/Dirim 2017, Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2013).

In der für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2023 nominierten Graphic Novel *Jeden Tag Spaghetti* von Lucia Zamolo (2022) werden Erfahrungen mit Othering und Alltagsrassismus im deutsch-italienischen Kontext dargestellt. Erzählt wird in Texten und Bildern, mit subtilem Humor, in Pastelltönen und mit individuellem Handlettering. Ausgehend von verschiedenen inszenierenden Ansätzen der Annäherung an die grafischen Erfahrungsskizzen der Erzählerin werden Möglichkeiten des Innehaltens und Nachdenkens, des sich Auseinandersetzens mit sozialen Umgangsformen und Grenzüberschreitungen, des Spielens mit Sprache und des Infragestellens von (bildmetaphorischem) Schubladendenken entworfen.

In diesem Beitrag werden am Beispiel der als Sachbuch nominierten Graphic Novel vielfältige Potentiale literarischer Lernszenarien für die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen im mehrsprachigen Deutschunterricht am Übergang zwischen Grund- und weiterführender Schule aufgezeigt.

2. Literarische Lernszenarien

Der Erwerb von Sprache und die Konstruktion von Identität finden in sozialen und kulturellen Kontexten statt und sind durch zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen geprägt (Wieler 2018). Medien und insbesondere Kinder- und Jugendliteratur in ihren multimodalen und intermedialen Erzählformen spielen eine bedeutende Rolle bei der Aneignung von Selbst und Welt (Dehn/Merklinger/Schüler 2011). Sie eröffnen

mit ihren fiktionalen Welten Imaginationsräume, ermöglichen Alteritätserfahrungen, bieten zahlreiche und verschiedenste Identifikationsfiguren und regen zu Empathievermögen und Perspektivenwechsel an (Spinner 2006). In der schulischen Unterrichtskultur und insbesondere in der Sprach- und Literaturdidaktik nehmen dialog-, handlungs- und produktionsorientierte Ansätze im Umgang mit Sprache, Literatur und Medien schon seit langem einen bedeutenden Raum ein. Hieran knüpfen die folgenden konzeptionellen Gedanken zu literarischen Lernszenarien an.

Literarische Lernszenarien stellen einen ganzheitlichen Zugang zu Sprache und Literatur dar, der sprachliches, literarisches und ästhetisches Lernen miteinander verknüpft vor dem Hintergrund eines interkulturellen und mehrsprachigen Weltverständnisses, in dem Migration und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit selbstverständlich sind. Die verschiedenen didaktischen Kontexte, die als Bezugspunkte für Literarische Lernszenarien dienen – interkulturelle Sprachdidaktik, kreative Schreibdidaktik und performative Lese- und Literaturdidaktik – werden im Folgenden eingehender vorgestellt.

Im Bereich der Sprach- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, insbesondere des Fremdsprachen- oder Deutsch als Zweitsprachunterrichts, sind Lernszenarien entwickelt worden (Chudak/Mackiewicz 2022, Hölscher et al. 2009, Piepho 2003), um ganzheitliche, diversitäts- und handlungsorientierte Sprach- und Zweitspracherwerbssituationen zu interkulturellen Themen zu gestalten: Es geht „um ein für die Schülerinnen und Schüler relevantes Handeln und Probehandeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen“ (Roche/Reher/Simic 2012: 31). Ausgehend von einem für Kinder interessanten und bedeutsamen Kernthema, seien es reale Alltagssituationen wie Vögel, die sich auf dem Schulhof sammeln (Therhechte-Mermeroglu 2005) oder fiktionale Geschichten, die in literarischen Texten erzählt werden (Asgari 2022, Hölscher et al. 2009), naturwissenschaftliche Experimente oder sportliche Aktivitäten (Roche et al. 2012), werden unterschiedliche Aufgabenformate entwickelt, durch die sich die Kinder interessengeleitet aus verschiedenen Perspektiven dem Thema nähern und

sich abschließend gegenseitig ihre Rechercheergebnisse und ihre Erkenntnisse präsentieren. Dabei stellen die Präsentationen ein wesentliches Element der Szenariendidaktik dar. So können im gesamten Prozess intensive individuelle Auseinandersetzungen mit einem Thema bei gleichzeitig hoher Interaktions- und Sprachdichte sowie einem breiten Zugang und Kenntnisgewinn stattfinden, was den Sprach- und Zweitspracherwerb ganzheitlich unterstützt.

In der Schreibdidaktik haben sich verschiedene didaktische Ansätze des Schreibens, wie das Freie Schreiben (Brügelmann/Brinkmann 2022, Spitta 2015), das Schreiben zu Vorgaben (Dehn et al. 2011) oder das Kreative Schreiben (Berning 2002, Herrmann 2023, Spinner 1993) entwickelt, die das Kind mit seinen Interessen und Erfahrungen in den Mittelpunkt stellen und der Imagination einen zentralen Stellenwert im Schreibprozess einräumen. Eva Maria Kohl und Michael Ritter verwenden dabei explizit den Begriff der Schreibszenarien und betonen damit die vorbereitende Inszenierung und den performativen Charakter des Schreibens:

Als Szenarium verstehen wir all das, was bei der Anregung kindlicher Schreibprozesse im pädagogischen Raum bedacht und ein Stück weit auch geplant werden muss. [...] Der Schreibvorgang der Kinder ist die Aufführung der von der Lehrerin und den Kindern bearbeiteten und in den Schreibszenarien bereitgestellten Intentionen. Es ist ein experimenteller, handwerklicher, sinnlicher und damit gestalterischer Prozess. [...] Vom Spiel mit der Sprache über Schriftbilder, Baumuster für 5-Sätze-Geschichten und geeignete literarische Anregungen bis hin zum Aufspüren des Ortes, an dem die Geschichten aufgeweckt werden können, reicht das Repertoire der Schreibszenarien. (Kohl/Ritter 2022: 7)

Ein Szenario ist damit ein gestalteter Raum, ein Ermöglichungsraum für kreative Schaffensprozesse, hier Schreibprozesse, in dem die Beteiligten (Lehrer:innen und Schüler:innen) gemeinsam eine Inszenierung arrangieren und zur Aufführung bringen. Die Ästhetik des Theaters bildet hier den künstlerischen Rahmen.

Die Lese- und Literaturdidaktik arbeitet verstärkt mit inszenierenden Verfahren (Abraham/Brendel-Perpina 2017, Mayer 2018) bei der gemeinsamen Aneignung von Literatur, auch im Zusammenhang mit visuellen Narrationen:

Die visuellen Erzählungen fordern in besonderer Weise Transformationsprozesse von der Rezeption von Bildern in die Produktion von Sprache, Schrift, Gestaltung, Tanz oder andere körperliche Ausdrucksformen. Sie sind offen für vielfältige sprachliche Zugänge und eignen sich daher insbesondere für mehrsprachige Lerngruppen mit neu zugewanderten Kindern, da sie ihnen von Anfang an Partizipationsspielräume während des Rezeptionsprozesses und Sprachlernmöglichkeiten in der Anschlusskommunikation eröffnen. (Hoffmann/Mastellotto 2023: 5).

Anders als eher kognitionspsychologisch ausgerichtete und kompetenzorientierte, aktuell populäre Lautleseverfahren, die auf Leseflüssigkeit abzielen und als Lesetraining strukturiert sind (z.B. Rosebrock/Nix 2014), betonen stärker soziologisch ausgerichtete und prozessorientierte, inszenierende Verfahren die Freude an der gemeinsamen Aktivität und die Reziprozität der Interaktion, die ästhetische Gestaltung und sinnliche Erfahrbarkeit von Sprache und Literatur sowie den gemeinsam aufgebauten und erlebten Imaginationsraum. Dabei nehmen sie die Vielfalt literarischer Erzählformen vom Bilderbuch über den Comic und den Kinderroman bis hin zu Gedichten in den Blick: Ob (Vor-)Lesetandems unter Patenkindern unterschiedlicher Jahrgänge (Hoffmann 2023), Panellesungen in heterogenen Lerngruppen (Wittig 2022), lautes Lesen (Lösener 2018), szenisches Erzählen in Willkommensklassen (Naujok 2023), die szenische Interpretation kinderliterarischer Texte (Grenz 2010), das Rezitieren von Lyrik zum Prosodieerwerb in der Zweitsprache (Drumbl/Zanin 2018), als Poetry Slams oder anderer performativer Formen (Anders 2021) oder die Theatralisierung als Unterstützungsformate literarischen Lernens (Mayer 2018), all diese Ansätze fokussieren den Prozess des Lesens, Rezitierens, Vertonens oder Inszenierens, die Leiblichkeit der literar-ästhetischen

Erfahrung, die Interaktion zwischen den Beteiligten, die Ästhetik des literarischen Gegenstands sowie den gemeinsam gestalteten Imaginations- und Erfahrungsraum.

Vor dem Hintergrund der sich aus unterschiedlichen pädagogischen, sprach- und literaturdidaktischen Ansätzen speisenden Didaktik literarischer Lernszenarien wird im folgenden Abschnitt der Fokus auf die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die Fokussierung interkultureller Fragen im Deutschunterricht in mehrsprachigen Kontexten gelegt.

3. Interkulturelle Fragen und mehrsprachige Kontexte

Es ist mittlerweile Konsens, dass Interkulturalität und Mehrsprachigkeit wichtige Ausgangspunkte eines zeitgemäßen kindorientierten Deutschunterrichts sind (Chudak/Mackiewicz 2022, Hoffmann 2018a, Hölscher et al. 2009, Wieler 2018). Moderne Gesellschaften (und damit auch die Lebenswelt heutiger Schüler:innen) sind von Sprachen- und Kulturenviefalt geprägt. Dies spiegelt sich u.a. auch in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur wider. Zahlreiche literarische Werke greifen die Themen Migration sowie kulturelle und sprachliche Diversität explizit auf oder sie thematisieren Fremdheitserfahrungen sowie Freundschafts- und Liebesbeziehungen zwischen Verschiedenen (Rösch 2017).

Das Angebot der als ‚interkulturell‘ ausgewiesenen Kinder- und Jugendliteratur ist groß, doch Literaturwissenschaftler:innen und -didaktiker:innen merken an, „dass die bloße Auseinandersetzung mit dem kulturell ‚Anderen‘ noch lange nicht ausreicht, ein Bilderbuch als interkulturell bzw. transkulturell anspruchsvoll zu bezeichnen“ (Hodaie 2014: 145). Vielmehr kommt es auf die literarische Darstellung vom Anderssein an: Spielen Stereotype, Vorurteile, Ethnisierung und Kulturalisierung eine Rolle? Wie werden Angehörige ethnischer Minderheiten oder diskriminierter Gruppen charakterisiert – als Opfer oder als handelnde Subjekte, als Individuen oder als Repräsentant:innen einer Gruppe? (Hodaie 2014: 142) Diesen Fragen liegt ein Verständnis von Interkultur als Vernetzung und Hybridität der Kulturen zugrunde: Kulturen sind nicht homogen und monolithisch, sondern sie sind von Vermischungen und Veränderungen

geprägt, sie entwickeln sich in Begegnungen und Interaktionen von Menschen und ihren Handlungspraxen permanent weiter. Pauschale Kulturbeschreibungen wie beispielsweise „Deutsche sind pünktlich und strukturiert.“ sind folglich Vereinfachungen, die als Kulturalisierungen, Ethnisierungen und Exotisierungen wirken und Menschen sowie Gruppen zu Repräsentant:innen einer oft stereotyp gedachten Kultur stilisieren, was die Einzigartigkeit eines jeden Subjekts verkennt. Die Interkultur öffnet den Blick für die Mehrfachzugehörigkeiten eines Individuums und die multiplen Identitätsbildungsprozesse, sie postuliert Diversität als Normalfall (Rösch 2013). Damit drückt sich auch eine machtkritische Dimension von Interkulturalität aus, die die machtbeladene Wir-Ihr-Dichotomie als Otherring, Ethnozentrismus und Paternalismus problematisiert (Mecheril 2003). Im Zentrum der Auseinandersetzung mit Kulturenvielfalt sollte daher weniger das Fremdverstehen liegen, das diese Dichotomie eher verstärken könnte, sondern vielmehr die Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit dem Befremden (Rösch 2013: 29).

In der interkulturellen Literaturdidaktik dominiert Heidi Rösch (2013) zufolge die Haltung, „dass eine interkulturelle Akzentuierung keine eigenen Methoden braucht“ (ebd.: 29). Wichtiger sei die Literatúrauswahl. Rösch plädiert z.B. für die Einbeziehung von Migrationsliteratur und anderen Werken mit interkulturellem Gehalt, die Diversität und Hybridität als Normalität zeigen. Literatur fungiert dabei als symbolisches Material, mit dem Bedeutungen konstruiert werden. Die je spezifischen Darstellungs- und Narrationsweisen, Kategorien, Begriffe, Diskurse und Bilder können von Rezipient:innen im Hinblick auf interkulturelle Begegnungen, transkulturelle Verflechtungen, dominanzkulturelle Diskurse, migrationsgesellschaftliche Identitätsprozesse und Fremdheitserfahrungen reflektiert werden (ebd.). Die Auseinandersetzung mit Interkulturalität kann im Literaturunterricht während literarischer Gespräche stattfinden sowie in produktiven Handlungen und theaterdidaktischen Aktivitäten vertieft werden (Rösch 2013). Sinnliche Erfahrungen, die ein literarischer Text hervorrufen kann, bilden dafür eine wichtige Grundlage, denn „was einen emotional nicht berührt, wird auch nicht identitätsrelevant“ (Haußer 1995: 9, zit.

nach Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006: 19). Nur durch Betroffenheit führt die Begegnung mit Literatur zum Reflektieren und Infragestellen, wodurch auch die Verarbeitung eigener Erfahrungen des Subjektes angeregt werden kann (Kirchner et al. 2006). Eingebettet in ästhetische Rezeptionsprozesse, begleitet die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen das Selbstverstehen und damit die Identitätsbildung der Leser:innen (Wieler 2018). Das Eintauchen in fiktive literarische Welten unterstützt die Perspektivübernahme und ermöglicht ein Wechselspiel von Identifikation und sich Einlassen auf Fremdes und somit auch die Selbstreflexion.

Im literaturdidaktischen Diskurs wird auch der Beitrag mehrsprachiger Bilderbücher (einige Verlage wie beispielsweise Baobab Books haben sich hierauf spezialisiert) sowohl für das sprachliche als auch für das interkulturelle Lernen in der Schule vielseitig diskutiert. Dabei wird ein großes Potential mehrsprachiger literarischer Texte in der Sprachreflexion, der Sichtbarmachung der Sprachenvielfalt und der Thematisierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gesehen (Eder 2009, Gawlitzek/Kümmerling-Meibauer 2013, Hodaie 2018, Hoffmann 2018b, Rösch 2013, Vach 2015, Vishek 2019). Insbesondere integrativ mehrsprachige Bilderbücher, deren einzelne Textelemente in verschiedenen Sprachen erscheinen, genießen ein hohes Ansehen in der Literaturwissenschaft (Dembeck/Uhrmacher 2016). Solche literarische Sprachmischungen können „auf die Schattenseiten institutionell vorgegebener Ein- und Mehrsprachigkeit aufmerksam machen und ihr einen spielerischen Umgang mit Sprachvielfalt entgegensetzen“ (ebd.: 10).

Die autofiktionale Graphic Novel von Lucia Zamolo (2020) *Jeden Tag Spaghetti*, die im Fokus dieses Beitrages steht, zeigt den Facettenreichtum rund um den Themenkomplex ‚Migrationshintergrund‘ bzw. ‚Migrationsvordergrund‘ auf und erzählt aus der Perspektive eines Mädchens, das in Deutschland lebt und dessen Vater aus Italien kommt, über Vorurteile und toxische Komplimente, Mikroaggressionen und Alltagsrassismus. Im Folgenden werden das Buch vorgestellt und Möglichkeiten der Annäherung

an die grafisch erzählte Geschichte im Rahmen eines literarischen Lernszenarios aufgezeigt.

4. *Jeden Tag Spaghetti* von Lucia Zamolo (2022)



Abb. 1: Cover und Klappentext von *Jeden Tag Spaghetti* (Zamolo 2022, © Bohem Press · bohem-verlag.de)

Die als Sachbuch nominierte Graphic Novel *Jeden Tag Spaghetti* von Lucia Zamolo (2022) erzählt in einem komplexen Bild-Text-Zusammenspiel (Hoffmann 2019: 44-45) auf subtile und humorvolle Weise davon, „Wie es sich anfühlt VON HIER zu sein, aber irgendwie auch nicht“, wie es im Untertitel heißt. Bereits das Cover (Abb. 1) greift das Leitmotiv des Buchs – Spaghetti mit Tomatensoße –, das metaphorisch für Alltagsrassismus und Diskriminierung verwendet wird, gleich mehrfach auf: Das Wort Spaghetti ist aus einer langen Nudel geformt, der Untertitel auf einer Tomate gedruckt. Und so verraten auch die Darstellung von Haupt- und Nebenfiguren sowie deren Denk- und Sprechblasen mit Stichworten wie „Tauben“, „Mücken“, „Schubladen“, „Schränke“, „Birnen“ und „Leberwürste“ auf dem Klappentext der Rückseite (Abb. 1) bereits einiges über das Buch, wobei sie gleichzeitig vieles im Verborgenen lassen. Lediglich die

den Klappentext einleitende Frage „ABER woher kommst du EIGENTLICH?“ , die lebenslange Begleitung durch sie und das Empfinden, das sie auslöst, sagen direkt, worum es in der autofiktionalen Graphic Novel geht.

In Bild und Text stellt Lucia Zamolo dar, wie Alltagsrassismus und Othering praktiziert und von Betroffenen wahrgenommen werden könnten. Dazu lässt sie die Hauptfigur als Ich-Erzählerin Geschichten alltäglicher Erlebnisse kultureller Zuschreibungen erzählen und über ihre Erfahrungen reflektieren (bei der Wohnungssuche, auf der Arbeit oder in schulischen Elterngesprächen), entwickelt dazu typische Dialoge in Sprech- und Gedankenblasen, erläutert Fachbegriffe vor ihrem theoretischen Hintergrund („Konditionierung“, „Othering“, „Intoleranz“), gestaltet grafische Übersichten zu verschiedenen Aspekten des Themas (Familienstammbaum, Sprachlandschaft, Migrationshintergrund-Test) und erstellt immer wieder Listen wiederkehrender Fragen und möglicher Reaktionen („woher kommst du?“ , 1. „HIERHER!“ , 2. „Vom KLO?“ , 3. „Aus dem KiOSK?“ , 4. „ABER mein Vater kommt aus Italien.“ (Zamolo 2022: 13-14)) oder gängiger Erwartungen und damit einhergehender Erwartungsbrüche („LISTE DER italienischen ENTtäUSCHUNGEN“ (ebd.: 29-30)).

Spaghetti mit Tomatensoße ziehen sich leitmotivisch durch Text und Bild, eingeführt durch eine Geschichte mit dem Titel „Die Tomatensoße“ (ebd.: 42), dabei Redewendungen wörtlich nehmend und bildhaft umsetzend, wenn etwa Spaghetti „zu den Ohren wieder herauskommen“ (ebd.: 59-60), wenn es sie jeden Tag gibt (bzw. man darauf jeden Tag angesprochen wird), „ein Blick über den Spaghettitellerrand“ (ebd.: 64) den Umfang der ‚Mikroaggressionen‘ zeigt, eine Tomate als „springender Punkt“ (ebd.: 82) fragt, was ‚Migrationshintergrund‘ eigentlich über einen aussagt oder die Pasta einer vieler einzusortierender Gegenstände beim ‚Schubladdendenken‘ ist (ebd.: 120). Ähnlich wie die Nudeln und Tomaten tauchen auch die Mücken immer wieder auf, zunächst, um anhand eines ganzen Mückenschwarms voller alltagsrassistischer Sprüche (z.B. „DO YOU SPEAK GERMAN?“ , „AHhh TOLL iTalien PiZZa pasta“, „und wann gehen Sie wieder zurück?“ oder „icH wär auch gern so schön braun!“

(ebd.: 65-66)) und zahlreicher Mückenstiche die Bedeutung und Wirkung eines ‚toxischen Kompliments‘ nachzuzeichnen, dann vereinzelt als ein Element von Alltagsrassismus unter der ‚Spitze des Eisbergs‘ (ebd.: 99) oder als vor rassistischen Aussagen schützendes Mückennetz (ebd.: 104).

Die Bildhintergründe sind farblich in Pastelltönen gehalten. Das Gelb der Spaghetti und das Rot der Tomaten ragen farblich heraus, machen dadurch das Leitmotiv sichtbar. Monoszenisch und pluriszenisch werden die verschiedenen Situationen und Themen in Szene gesetzt, dabei Sprech- und Denkblasen, Soundwords und Piktogramme des grafischen Erzählens verwendend. Die Schrift ist in Form des Handlettering in grauschwarz in die Bilder integriert und variiert (mit Groß- und Kleinbuchstaben, unterschiedlichen Schriftgrößen, -stärken, -sättigungen und -schattierungen) beim Lesen Betonungen und Lautstärken, lässt den Text dadurch sinnlich erfahrbar werden. Durchgestrichenes (wie z.B. „...WEM ERZÄHLEST OFFENBARST du BEIM ERSTEN KENNENLERNEN SCHON deine komplette FAMILIENHISTORIE?“ (ebd.: 23)) zeigt den Prozesscharakter der Reflexionen der Protagonistin.

Im doppelseitigen Epilog „DARF’S noch was sein?“ (ebd.: 123) erläutert die Erzählerin das Konzept und Anliegen des Buches, dabei Fiktion und Realität miteinander verbindend:

Dieses Buch hat etwa 124 Seiten und trotzdem gibt es noch mindestens 137495038862 Geschichten zu erzählen, Sichtweisen einzubeziehen, Menschen zu erwähnen, Begriffe zu erklären und Theorien zu beleuchten. Was du [eingeschoben: hier] in den Händen hältst, ist keine wissenschaftliche Arbeit, sondern bildet einen minikleinen Teil eines **RIESIGEN** Themas ab – meine eigene, persönliche Realität. Es sind Erfahrungen, die ich gemacht habe, Gedanken, die ich gedacht habe, verknüpft mit Geschichten, die mir erzählt wurden. (ebd.)

Abschließend formuliert sie eine Bitte und wendet sich damit explizit an die Rezipient:innen, sich „weiter mit diesem Thema zu beschäftigen – zu lesen, zuzuhören, hinzuschauen, zu reflektieren, um daraus zu lernen ... und zu wachsen“ (ebd.: 124). *Jeden Tag Spaghetti* wurde 2023 für den Deutschen Jugendliteraturpreis in der Sparte Sachbuch nominiert (Arbeitskreis

für Jugendliteratur 2023) und ist in die Empfehlungsliste *Der rote Elefant* (www.der-rote-elefant.org) aufgenommen.

5. Literarische Lernszenarien zu *Jeden Tag Spaghetti*

In diesem Kapitel werden einige Möglichkeiten der Gestaltung von literarischen Lernszenarien zur Graphic Novel *Jeden Tag Spaghetti* für die 4.-6. Klasse vorgestellt. Die Überlegungen beziehen sich auf den Regelunterricht einer sprachlich heterogenen Klasse. Es geht um den Deutschunterricht, „der sich explizit an *alle* Lernenden [auch DaZ-Lernenden] wendet und für sie bedeutsam ist, der den Lernenden etwas zutraut und ihre unterschiedlichen Sichten auf Sprache und Welt nicht vernachlässigt, sondern produktiv werden lässt“ (Oomen-Welke 2017: 618, Einfügung JH/SV, s.a. Montanari/Panagiotopoulou 2019: 97-129). In so einem Deutschunterricht werden alle Sprachen der Schüler:innen einbezogen, was verschiedene Anlässe für sprachvergleichende Aktivitäten und somit für die Förderung des Sprachbewusstseins bei Lernenden schafft. „Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit DaZ und andere Mehrsprachige in einem so angelegten Deutschunterricht viele eigene Beiträge einbringen und intensiv teilnehmen, weil sie sich adressiert bzw. gemeint fühlen“ (ebd.: 625).

Die Ideen, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, orientieren sich an den Phasen eines Lernszenarios, die Hölscher et al. (2009: 47) folgendermaßen darstellen: 1. Das Kernthema, 2. Die Auswahl der Aufgabe, 3. Die Erarbeitungsphase, 4. Die Vorstellung des Arbeitsvorhabens, 5. Die Optimierungsphase, 6. Die Präsentation, 7. Die abschließende Reflexion. Zunächst wird die Annäherung an das Kernthema und die Graphic Novel vorgestellt. Im Zentrum stehen dann die Auswahl möglicher Aufgabenstellungen, Hinweise zur Erarbeitung sowie Ausblicke auf die abschließende Präsentation. Diese Ideen können von Lehrer:innen anhand eigener Erfahrungen ergänzt und modifiziert werden. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sie Schüler:innen das Eintauchen in komplexe und authentische Kommunikationssituationen ermöglichen (Chudak/Mackiewicz 2022: 174).

Ein wichtiger Bestandteil eines Lernszenarios ist ein gemeinsamer Einstieg, in dem sich Schüler:innen mit Begleitung der Lehrer:innen dem Kernthema (in diesem Fall dem literarischen Text) nähern (Hölscher et al. 2009: 47). Hier geht es darum, Kinder zur Beschäftigung mit dem Thema zu inspirieren, ihre Neugier zu wecken, aber auch darum, den Übergang von der Realität des Alltags in die fiktionale Welt der Literatur zu gestalten (Kohl/Ritter 2022: 14). Die gemeinsame Begegnung mit dem Buch *Jeden Tag Spaghetti* kann mit der Betrachtung des Covers (Abb. 1) im Rahmen eines Kreisgesprächs beginnen. Eine Möglichkeit wäre, den auf einer Tomate gedruckten Untertitel zu verdecken (beispielsweise mit einem roten Kreis, so dass die Tomate als ein wichtiges Element der Covergestaltung erhalten bleibt) und Schüler:innen anhand der sichtbaren Grafik antizipieren zu lassen, worum es in der Geschichte gehen könnte. Wichtig wäre dabei, unter anderem den Namen der Autorin (Lucia Zamolo) zu fokussieren und auf seine Aussprache [luˈtʃia dzamolo], die nicht der Phonem-Graphem-Zuordnung im Deutschen folgt, aufmerksam zu machen. Nachdem sich die Kinder über ihre ersten Assoziationen ausgetauscht haben, könnte der Untertitel (*Wie es sich anfühlt VON HIER zu sein, aber irgendwie auch nicht.*) aufgedeckt und besprochen werden: Was könnte es für ein Gefühl sein, das hier angesprochen wird?

Die Erzählung im Buch beginnt mit einer Party-Szene, in der die Protagonistin mit der Frage „wo du EIGENTLICH herkommst?“ (Zamolo 2022: 6) konfrontiert wird. Da das Gespräch, das dabei entsteht, der Auslöser für alle weiteren Szenen und Reflexionen im Buch ist, wäre es sinnvoll, diese Szene im Rahmen der Erstrezeption gemeinsam mit den Kindern zu betrachten und vorzulesen und im *Bilderbuchkinogespräch* (Hoffmann 2019: 45) miteinander in den Austausch zu kommen. Impulsfragen (Spinner 2005) könnten Kinder dabei unterstützen, sich in die Gefühlswelt der Ich-Erzählerin in Form der Reflektorfigur hineinzusetzen: „Was könnte die Protagonistin jetzt denken? Was könnte sie fühlen?“. Das Gespräch über die Eingangsszene wird im Rahmen eines literarischen Lernszenarios offen gestaltet und lässt Kindern verschiedene Deutungsmöglichkeiten.

Zum Schluss der Erstrezeption können Lehrer:innen folgende Begriffe präsentieren (z.B. in Form von Textstreifen in der Kreismitte): ‚toxisches Kompliment‘, ‚Mikroaggressionen‘, ‚Migrationshintergrund‘, ‚Migrationserfahrung‘, ‚Vorurteile‘, ‚Alltagsrassismus‘, ‚Othering‘, ‚Diskriminierung‘, ‚Intoleranz‘ und mit Kindern ins Gespräch darüber kommen, welche Begriffe sie schon kennen und wie die Begriffe mit dem bereits vorgelesenen Dialog im Zusammenhang stehen könnten.

Der Austausch über die zentralen Begriffe aus *Jeden Tag Spaghetti* kann als Überleitung zur nächsten Phase der Vorstellung und Auswahl von Zugängen zur selbständigen Beschäftigung mit der Graphic Novel genutzt werden. Ausgehend von ihren Interessen können sich die Schüler:innen – alleine, zu zweit oder in einer Gruppe – für die Bearbeitung einer der im Folgenden vorgestellten Zugänge durch *Szenen* (5.1), *Listen* (5.2), *Sprachlandschaften* (5.3), *Farbe und Typografie* (5.4), *Sprachbilder und Bildmetaphorik* (5.5) sowie *Begriffsdefinitionen* (5.6) entscheiden. Das Repertoire der Aufgaben zeigt die Vielfalt literaturdidaktischer Ansätze auf und bietet Schüler:innen die Möglichkeit, die Aufgabe auszusuchen, die ihren persönlichen Interessen und Vorlieben entspricht, und die sie sich zutrauen (Hölscher et al. 2009: 47).

5.1 Partygespräche, Wohnungssuche, erster Arbeitstag (Szenen)

Eine der wichtigen Besonderheiten der als Sachbuch nominierten Graphic Novel *Jeden Tag Spaghetti* besteht in der Verlebendigung des Wissensstoffs (Ossowski/Ossowski 2012: 383-385): Sachinformationen werden in die persönlichen Geschichten der Ich-Erzählerin und der Nebenfiguren eingewoben und so in verschiedenen Szenen und Dialogen erlebbar. Die Erfahrungshaftigkeit (Fludernik 1996) dieser Szenen kann während der Rezeption eine emotionale Involviertheit der Leser:innen auslösen und das Hineinfühlen sowie das Nachvollziehen von Perspektiven der handelnden Figuren ermöglichen (Spinner 2006). Doch diese Rezeptionseindrücke bleiben zunächst weitgehend unsichtbar. Inszenierungen bieten Anlässe,

ihnen eine Gestalt zu geben: Mit Körper, Stimme und Dingen können die Kinder die verschiedenen Szenen nachspielen (Wittig 2022) und die Sinnlichkeit der literarischen Texte spielerisch, körperlich und ganzheitlich erleben. Lösener spricht in diesem Zusammenhang von „Sinnlichkeit des Sinns“ (Lösener 2018: 3). „Besonders Comicgeschichten, die durch das Zusammenspiel von Bild, Text und anderen Zeichen der Comicsprache selbst multimodal erzählen, fordern zu multimodalen Aneignungsformen heraus“ (Wittig 2022: 9, s.a. Hoffmann 2019). Die Vorbereitung szenischer Inszenierungen in der Erarbeitungsphase erfordert das mehrmalige Lesen und Betrachten der Texte und Bilder. Damit wird eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Szenen unterstützt, die mit Imagination und der Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten einhergeht (Spinner 2016: 517-521). Die Aufführung der Inszenierung bei der abschließenden Präsentation lässt alle Schüler:innen an der sprachlichen und körperlichen Gestaltung teilhaben.



Abb. 2: Wohnungssuche (Zamolo 2022: 73-74,
© Bohem Press · bohem-verlag.de)

Im Buch *Jeden Tag Spaghetti* bieten sich mehrere Szenen für performative Zugänge an, wie zum Beispiel die bereits oben erwähnte Eingangsszene eines Partygesprächs (Zamolo 2022: 5-8), die Episode mit dem Titel „Die Tomatensoße“ (ebd.: 42) oder Geschichten von Freund:innen der Ich-Erzählerin, wie die einer Wohnungssuche (Abb. 2). All diese Szenen sind in Dialogen dargestellt und lassen sich gut in Kleingruppen (mit drei bis fünf Personen bzw. Stimmen) szenisch umsetzen. Die meist in Sprechblasen erscheinenden Gesprächsbeiträge zeigen sich durch Handlettering in einer sehr lebendigen Schriftgestalt, welche die klanglich-emotionale Seite der gesprochenen Sprache andeutet, indem z.B. die Buchstabengröße auf die Lautstärke schließen lässt.

5.2 Liste der italienischen Enttäuschungen (Listen)

In den Szenen und Reflexionen der grafisch erzählten Geschichte tauchen immer wieder Übersichten, Landkarten und Listen auf: Ob ein Familienstammbaum, eine Postkartensammlung, eine Italienkarte, eine Sprachlandschaft, ein Migrationshintergrund-Test oder vielerlei Auflistungen von gängigen Fragen und möglichen Antworten, von Zusammenfassungen des bisherigen Geschehens oder von Argumenten zur Dekonstruktion der Gültigkeit einer Aussage – sie alle illustrieren grafisch den Reflexionsprozess der Protagonistin, warum die Frage, woher sie „EIGENTLICH“ (Zamolo 2022: 19) käme, gar keine sei. Die „LISTE DER italienischen ENTÄUSCHUNGEN“ (ebd. 2022: 30) besteht aus fünf auf Doppelseiten dargestellten Entlarvungen sprachlich-kultureller Stereotype. Würde man sie als Liste nur in Worten darstellen, sähe sie folgendermaßen aus (Tab. 1):

Liste der italienischen Enttäuschungen	
1.	Der Vater der Protagonistin hat nur eine Schwester und stammt nicht aus einer „Großfamilie, die gemeinsam bei der Mafia mitmisch“.

2.	Der „südländische Teint“ bzw. das „italienische Aussehen“ der Schwester stammt von der Großmutter mütterlicherseits aus Deutschland.
3.	Die italienische Familie hat blonde Haare und blaue Augen.
4.	Sie lebt nicht in international bekannten Regionen oder Städten Italiens (Südtirol, Toskana, Rom oder Pisa), sondern in Friaul-Julisch Venetien.
5.	In dieser Region wird eine Minderheitensprache gesprochen: Friaulisch.

Tab. 1: Liste der italienischen Enttäuschungen (Zamolo 2023: 30-40)

Diese Enttäuschungen sind im Buch bildlich in Szene gesetzt, wobei sie sowohl mit den Erwartungen als auch mit den Enttäuschungen auf humorvolle Weise spielen. Lediglich an einer Stelle werden die dahinterstehenden Erwartungen und Stereotype (Italiener hätten dunkle Haare und dunkle Augen) nicht explizit gemacht.

Es wären Lernszenarien denkbar, in denen die Kinder sich mit den Auflistungen im Buch auseinandersetzen, sie als Listen aufschreiben und darüber ins Gespräch kommen. Darüber hinaus wäre die Erstellung einer eigenen „Liste der Enttäuschungen“ interessant: Diese könnte sich zum einen auf Szenen im Buch beziehen (etwa beim Elternsprechtag, bei der Wohnungssuche oder auf der Arbeit), zum anderen auf eigene Erfahrungen (etwa „Liste der deutschen Enttäuschungen“ oder „Liste der Enttäuschungen über Mädchen/Jungen“ ...) Jedes Kind, das dieses Lernszenario-Angebot wählt, könnte sich eine „Enttäuschung“ aussuchen und diese in Text und Bild in Szene setzen. Diese Listen könnten während der abschließenden Präsentation in einer Ausstellung gezeigt werden.

5.3 Mehrsprachigkeit (Sprachlandschaften)

Das folgende Lernszenario fokussiert einen der Aspekte der ‚Liste der italienischen Enttäuschungen‘: die Sprachlandschaft in Friaul-Julisch Venetien mit den regionalen Minderheitensprachen Friaulisch und Deutsch

und der nationalen Mehrheitsprache Italienisch. Diese regionale Sprachenvielfalt ist in Form eines Bildes mit dreisprachigen Bezeichnungen von auf der Szene abgebildeten Menschen, Tieren, Pflanzen, Transportmitteln, Kleidungsstücken, Gegenständen und Grußformeln dargestellt (Abb. 3).



Abb. 3: Sprachlandschaft Friaul-Julisch Venetiens (Zamolo 2022: 39-40, © Bohem Press · bohem-verlag.de)

Diese Mehrsprachigkeit, die den Alltag prägt und Menschen miteinander verbindet, findet sich auch in anderen Regionen, sowohl die innere als auch die äußere Mehrsprachigkeit umfassend. Die Kinder könnten angeregt werden, ein Bild einer Alltagssituation zu zeichnen und das Abgebildete in mehreren in ihrer Region gesprochenen Sprachen und Varietäten zu bezeichnen: Das könnten z.B. Deutsch, Sächsisch, Sorbisch, Arabisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch o.a. (Sächsischer Landtag 2020: 102) in Sachsen sein oder Deutsch, Tiroler Dialekt, Italienisch, Ladinisch, Albanisch, Urdu, Arabisch, Rumänisch o.a. in Südtirol (Medda-Windischer/Membretti 2020: 19). Bei der abschließenden Präsentation könnten die Bilder in einer Ausstellung präsentiert oder als Bilderbuchkino an die Wand projiziert werden, wobei begleitend die Begrüßungen und Fragen

nach dem Wohlergehen in verschiedenen Sprachen und Varietäten der Region als Dialoge inszeniert werden könnten.

5.4 Schwarz-Weiß-Denken (Farben und Typografie)

In einer der grafisch erzählten Geschichte in der Graphic Novel spielt die farbige Gestaltung eine wichtige Rolle: Farben erzeugen nicht nur eine Stimmung, sondern haben auch eine symbolische Bedeutung (Kurwinkel 2020: 157). So erscheinen auch in *Jeden Tag Spaghetti* beispielsweise die Seiten, in denen die Begriffe ‚Vorurteile‘ und ‚Rassismus‘ thematisiert werden, in schwarz-weiß (Abb. 4), während die Seiten, in denen die Protagonist:innen zusammenfinden, durch Pastelltöne farbig hervorgehoben sind. Die kraftvollen Akzente in Rot ragen in der sonst dezenten farbigen Gestaltung der Graphic Novel heraus: als Schleife der Protagonistin oder als Tomate, die sich wie ein roter Faden durch die Geschichte zieht. Wie bereits oben erwähnt, verleiht das Handlettering dem Text eine zusätzliche Aussagekraft, in dem der Klang und die Intensität der Sprache (Lautstärke, Betonungen und Emotionalität) mit der Gestaltung der Schrift zum Ausdruck gebracht werden (Abb. 2) (Vach 2019).



Abb. 4: Schwarz-Weiß-Denken (Zamolo 2022: 97-98,
© Bohem Press · bohem-verlag.de)

Kinder können eingeladen werden, die Ausdruckskraft der Farben und der Typografie im Buch zu entdecken (Was erzählen die Farben? Was erzählt die Schrift?) und im eigenen kreativen Tun zu erproben: „Setze einen der folgenden Begriffe farblich und mit Schrift um: Mikroaggression, Schmerz, Familie, Privatsphäre“. Eine Ausstellung der farblich gestalteten Begriffe bietet sich für die abrundende Präsentation an.

5.5 Ein Blick über den Spaghettiterrand (Sprachbilder und Bildmetaphorik)

Bei der Lektüre der Graphic Novel springen einem sofort die Sprachbilder und Bildmetaphern ins Auge, sie verleihen Text und Bild einen Sprachwitz und nehmen dem sehr ernstesten und wichtigsten Thema dadurch seine Schwere (Abb. 5).



Abb. 5: Redewendungen (Zamolo 2022: 59-60,
© Bohem Press · bohem-verlag.de)

Man mag schmunzeln über die Spaghetti, die, wenn sie überhand nehmen, zu den Ohren wieder herauskommen, den übergriffig schnüffelnden Privatdetektiv, der mit seinen Fragen (bzw. seiner Pfeife) die Privatsphäre der Protagonistin überschreitet oder die Pfeife, in der man gut gemeinte, aber beleidigende Sprüche rauchen kann, genauso wie über die Schublade beim Schubladendenken, in die die Protagonistin einfach nicht hineinpassen will – wenn man die Redewendungen entdeckt und die Bild- und Sprachmetaphern zu deuten weiß. Dafür ist es wichtig, dass die Kinder sich im Buch auf die Suche machen, eine Sammlung an Metaphern anlegen und deren Bedeutungen recherchieren.

Sprachbilder und Bildmetaphern	
„Sherlok Holmes“	= privatsphäreübergreifender Schnüffler
„unterm Strich“	= insgesamt
„zu den Ohren herauskommen“	= etwas überdrüssig sein
„Blick über den [Spaghetti]teller- rand“	= Weitblick
„im Vordergrund stehen“	= wichtig sein
„der springende Punkt“	= eine zentrale Stelle
„Schubladendenken“	= Denken in Stereotypen
„die Spitze des Eisbergs“	= nur ein kleiner, sichtbarer Teil
„beleidigte Leberwurst“	= eine beleidigte Person
„sich ein dickes Fell zulegen“	= sich schützen
„in der Pfeife rauchen“	= etwas vergessen
„Schwamm drüber“	= etwas verzeihen
„unter den Teppich kehren“	= etwas verbergen

Tab. 2: Sprachbilder und Bildmetaphern (Zamolo 2022)

Durch das Erkennen und Entschlüsseln dieser Metaphern erfolgt nicht nur eine weitere Annäherung an den literarischen Text, sondern auch eine sprachreflektierende Arbeit zur Funktionalität der Sprache (vgl. Asgari 2021). Schüler:innen, ob mit Deutsch als Zweit- oder als Erstsprache, werden hierbei vermutlich Unterstützung benötigen. So können etwa die bildlichen Redewendungen auf Karten geschrieben in einem Umschlag bereitliegen. Eventuell können ebenfalls deren Bedeutungen auf Karten geschrieben werden, die dann den Redewendungen zugeordnet werden müssen. Andernfalls könnte auch ein Wörterbuch mit Redewendungen zur Verfügung gestellt werden, in dem die Kinder selbstständig nachschlagen können. Daraufhin können Bild- und Sprachmetaphern in der Graphic Novel gesucht werden. Das Produkt wäre ein kleines eigenes Wörterbuch bildlicher Redewendungen, die bei der abschließenden Präsentation z.B. szenisch (pantomimisch) oder grafisch (als Skizze an der Tafel) dargestellt werden könnten, eventuell auch in Form eines Rätsels.

Interessant wäre auch, sich gemeinsam mit den Kindern der Frage zu widmen, ob diese Redewendungen auch in anderen Sprachen existieren, bzw. ob es hierfür andere Sprachbilder gibt, was für mehrsprachig aufwachsende Kinder eine Gelegenheit bietet, ihre Familiensprachen in den Unterricht einfließen zu lassen. So könnte beispielsweise entdeckt werden, dass die Redewendung „unter den Teppich kehren“ im Russischen nur mit einem Wort ausgedrückt werden kann: „замять“ (dt.: „einfalten“), was bedeutet „in einer Falte verschwinden lassen“. Ein Vergleich der Redewendungen in verschiedenen Sprachen schärft die Sensibilität für die expressive und ästhetische Ausdruckskraft der Sprache (Oomen-Welke 2017).

5.6 Migrationshintergrund (Begriffsdefinitionen)

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen, die im Rahmen der Erstrezeption präsentiert wurden (‘toxisches Kompliment’, ‘Mikroaggressionen’, ‘Alltagsrassismus’ usw.) ermöglicht einen Zugang zu den Sachinformationen, die immer wieder in die Reflexionen der Ich-Erzählerin eingefädelt werden. Die Begriffe sensibilisieren für einen aufmerksamen Umgang mit

Diversität und lassen über bestimmte Selbstverständlichkeiten im menschlichen Miteinander nachdenken. Viele dieser Begriffe werden auf einer Doppelseite kurz und verständlich erklärt sowie mit aussagekräftigen Beispielen bildhaft veranschaulicht (Abb. 6).

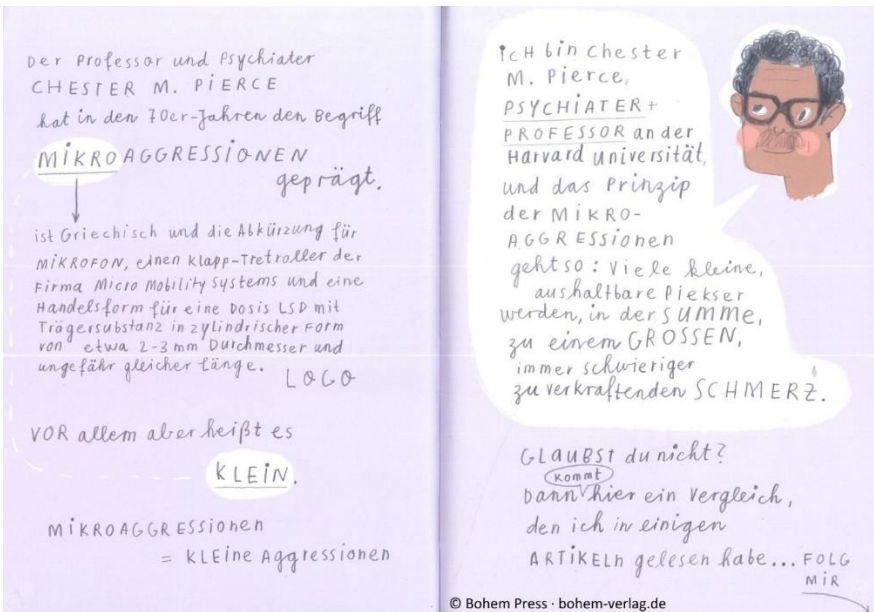


Abb. 6: Begriffsdefinitionen (Zamolo 2022: 61-62, © Bohem Press · bohem-verlag.de)

Die Kinder können im Rahmen eines Lernszenarios angeregt werden, sich mit diesen Begriffen näher zu beschäftigen, z.B. nach weiteren relevanten Informationen für die ausgewählten Begriffe zu recherchieren, weitere Beispiele (z.B. für ein toxisches Kompliment oder für Mikroaggressionen) anhand ihrer eigenen Erfahrungen zu finden. Die Ergebnisse könnten auf Plakaten zusammengefasst werden oder es wären auch die Vorbereitung und Durchführung von Diskussionen in der Präsentationsphase denkbar.

6. Resümee

Die Gestaltung literarischer Lernszenarien benötigt Zeit und Raum im Unterricht. Die Arbeit mit den hier dargestellten Anregungen zur Graphic Novel *Jeden Tag Spaghetti* kann über mehrere Wochen in Form eines gemeinsamen Einstiegs, individueller Zugänge in Erarbeitungs-, Vorstellungs- und Überarbeitungsphasen sowie einer abschließenden Präsentation und gemeinsamen Reflexion erfolgen. Die Kinder haben dabei die Möglichkeit, bereits während der individuellen Zugänge Rückmeldungen sowohl von Mitschüler:innen als auch von Lehrer:innen zu ihrem Arbeitsvorhaben zu erhalten und ihre Arbeitsergebnisse entsprechend zu überarbeiten, sowohl hinsichtlich der visuellen Gestaltung ihrer Präsentation als auch hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks (Hölscher et al. 2009: 48). In der abschließenden Präsentation werden die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und zu einem Ganzen zusammengefügt (ebd.). Auf diese Weise werden die Erfahrungen der Kinder mit den Texten und Bildern reflektiert sowie Deutungsmöglichkeiten gemeinsam verhandelt und entfaltet. Während aller Phasen eines Lernszenarios agieren die Lehrer:innen als Gestalter:innen der Lernumgebung sowie als Berater:innen und Moderator:innen bzw. Begleiter:innen und Unterstützer:innen der kindlichen Lernprozesse (Chudac/Mackiewicz 2022).

Die literarische Sprache der in der Graphic Novel erzählten Geschichten, dargestellten Szenen und der sie begleitenden Reflexionen der Protagonistin ist sehr stark an die für viele Schüler:innen vertraute und leicht verständliche Alltagssprache angelehnt. Demgegenüber stehen die schriftsprachlich formulierten sachlichen Erklärungen von Fachbegriffen und Definitionen. Die Autorin begleitet diese klar konzeptionell schriftlichen Textteile mit eigenen konzeptionell mündlichen Kommentaren in der Alltagssprache und in Bildern und bietet damit eine erweiterte Möglichkeit, die Fachbegriffe während der Rezeption eigenständig zu erschließen. Eine zusätzliche Unterstützung insbesondere für Kinder, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erwerben und mitunter noch über einen geringeren Wortschatz verfügen, ist die Zusammenarbeit mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache. So können die einen noch unbekannte Begriffe

erfragen, die anderen sich in Erklärungen und Beschreibungen üben. Durch den wiederholten Gebrauch während des gemeinsamen Arbeitens an der Gruppenaufgabe werden die Begriffe in einem sinnvollen Kontext vernetzt und dadurch der Wortschatz aller Kinder ausgebaut, gefestigt und vertieft.

7. Ausblick

Die hier beispielhaft aufgezeigten Möglichkeiten zur Gestaltung eines literarischen Lernszenarios für die Auseinandersetzung mit der autofiktionalen Graphic Novel *Jeden Tag Spaghetti* am Übergang von Grundschule zu weiterführender Schule verdeutlichen die Vielfalt der Zugänge (von performativ-sinnlichen über gestalterisch-kreative bis hin zu sachlich-informativen) zu einem grafisch erzählenden literarischen Text. Diese Vielfalt ermöglicht Kindern, interessengeleitet ihren eigenen Weg der Begegnung und Auseinandersetzung zu finden, ihre persönlichen Lebenserfahrungen einfließen zu lassen und über diese im Schutz der Fiktion mit anderen in den Austausch zu kommen. Sie können selbst gestalterisch tätig werden und sich inszenierend erproben. Die multimodale Erzählweise der Graphic Novel in Text, Bild und Typografie entspricht dabei der multimodalen Form der Auseinandersetzung mit ihr: durch die Inszenierung irritierender Szenen, das Anfertigen und Gestalten von Listen kultureller Enttäuschungen, die Visualisierung und Inszenierung mehrsprachiger Sprachlandschaften, die grafische Gestaltung von Begriffen rund um das soziale Miteinander in Farbe und Schrift, das Entschlüsseln und Kreieren von Bildmetaphern und Sprachbildern sowie das Sammeln, Definieren und Diskutieren von Begriffen im Zusammenhang mit Alltagsrassismus. Interkulturelle Fragen zum Zusammenleben und miteinander Umgehen in einer von Diversität geprägten Gesellschaft können hier diskursiv-analytisch und kreativ-gestalterisch bearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

- Abraham/Brendel-Perpina (2017): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett.
- Anders, Petra (2021): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. 3. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Arbeitskreis für Jugendliteratur (2023): *Jeden Tag Spghetti. Wie es sich anfühlt, von hier zu sein, aber irgendwie auch nicht. Jurybegründung*. <https://www.jugendliteratur.org/buch/jeden-tag-spaghetti-4318>
- Asgari, Marjan (2020): *Eines Tages ging der Wolf in die Schule und langweilte sich. Inklusion im DaF Unterricht durch Kinderbücher*. In: Böttger, Heiner/Festman, Julia/Müller, Tanja (Hg.): *Language Education and Acquisition Research. Focusing Early Language Learning*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 247-258.
- Asgari, Marjan (2021): *Metaphern im Deutschunterricht. Anna Franks Romanfragment Das Hinterhaus und das kulturelle Gedächtnis*. In: *Der Deutschunterricht* 73 (4). S. 82-87.
- Asgari, Marjan (2022): *Literaturbasierte Szenariendidaktik*. In: *Zielsprache Deutsch* 49 (3). S. 45-61.
- Berning, Johannes (2002): *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Münster u.a.: Waxmann.
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (2022): *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen*. Lengwil: Libelle.
- Chudak, Sebastian/Mackiewicz, Maciej (2022): *Kulturbegegnungen im DaF-Unterricht durch Lernszenarien. Ein didaktisches Konzept*. In: *Germanistische Mitteilungen* 48 (48). S. 169-191.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (2016): *Vorwort: Erfahren oder erzeugt? Zum literarischen Leben der Sprachdifferenz*. In: Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (Hg.): *Das literarische Leben der Mehrsprachigkeit. Methodische Erkundungen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 9-18.
- Drumbl, Johann/Zanin, Renata (2018): *Prosodie im Unterricht: hören, lernen, üben*. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 5 (5). S. 41-58. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-2018-2-Drumbl-Zanin.pdf>

- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens Verlag
- Eder, Ulrike/Dirim, İnci (Hg., 2017): *Lesen und Deutsch lernen. Wege zur Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens.
- Fludernik, Monika (1996): *Towards a 'Natural' Narratology*. London/New York: Routledge.
- Gawlitzeck, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg., 2013): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grenz, Dagmar (2010): *Szenische Interpretation, literarisches Lernen und moderner Kinderroman*. In: Grenz, Dagmar (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur – Theorie, Geschichte, Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 142-163.
- Haußer, Karl (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin u.a.: Springer.
- Herrmann, Franziska (2023): *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hodaie, Nazli (2014): *Interkulturelles Lernen mit Bilderbüchern*. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 141-147.
- Hodaie, Nazli (2018): *Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen, Einsatzfelder*. In: Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria (Hg.): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 39-64.
- Hoffmann, Jeanette (2018a): *Interkulturalität*. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 89-109. https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/586/file/Boelmann_Empirische+Forschung+in+der+Deutschdidaktik_Bd.3_Forschungsfelder.pdf
- Hoffmann, Jeanette (2018b): *Wann kommt Mama? – Mehrsprachige Bilderbücher im Gespräch*. In: Kinder- und Elternzentrum KOLIBRI e.V. (Hg.): *Alltag mit mehrsprachigen Kindern und Eltern erfolgreich gestalten. Eine Handreichung im Rahmen des Projektes Vielfalt in Kita*. Dresden. S. 50-53.

- Hoffmann, Jeanette (2019): *Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners Herr Schnuffels in der Grundschule*. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht* 1 (1). S. 43-65. <https://journals.ub.uni-koeln.de/idex.php/midu/article/view/26/9>
- Hoffmann, Jeanette (2023): *Patenlesezeiten als literarische Erfahrungsräume in der Grundschule*. In: Kellermann, Ingrid/Nino Ferrin (Hg.): *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten. Perspektivität – Fiktionalität – Kreativität*. Tübingen: Stauffenburg. S. 249-267.
- Hoffmann, Jeanette/Mastellotto, Lynn (2023): *Erzählen in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten – Eine Einführung*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28 (1). S. 1-17. <https://doi.org/10.48694/zif.3614>
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg/Simic, Mirjana (2009): *Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2). S. 1-12. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2492/>
- Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (2006): *Ästhetische Bildung und Identität*. In: Kirchner, Constanze/Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: Kopaed. S. 11-33.
- Kohl, Eva Maria/Ritter, Michael (2022): *Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule*. 5. Aufl. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Kurwinkel, Tobias (2020): *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. 2., akt. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lösener, Hans (2018): *Lautes Lesen (Editorial)*. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 5 (5). S. 1-7. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2018-2-editorial.pdf>
- Mayer, Johannes (2018): *Hören, sehen, erzählen und spielen: Formen der Theatralisierung als Unterstützungsformate literarischen Lernens im inklusiven Unterricht*. In: Mayer, Johannes/Geist, Barbara/Krapf, Almut (Hg.): *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 197-226.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehr-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann
- Medda-Windischer, Roberta/Membretti, Andrea (Hg., 2020): *Migrationsreport. Südtirol 2020*. Bozen: Eurac Research. <https://webassets.eurac.edu/31538/1610641395-migrationsreport2020.pdf>

- Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Julie A. (2019): *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Naujok, Natascha (2023): *Participation in Storytelling Settings. Multimodality in Multilingual Contexts*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28 (1). S. 35-56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Oomen-Welke, Ingelore (2017): *Didaktik der Sprachenvielfalt*. In: Ahrenholz, Bernt/OomenWelke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 617-632.
- Ossowski, Ekkehard/Ossowski, Herbert (2012): *Sachbücher für Kinder und Jugendliche*. In: Günter Lange (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 364-388.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover u.a.: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt.
- Putjata, Galina/Vishek, Svetlana (2017): *Vielfalt als Chance? Vielfalt zur Chance machen! – Die Kompetenzen neu zugewanderter Kinder in lebensweltlich mehrsprachigen Klassen*. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 64 (1). S. 26-32.
- Roche, Jörg/Reher, Janina/Simic, Mirjana (2012): *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Berlin: Lit.
- Rösch, Heidi (2013): *Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität*. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“ Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien* (kjl&m 13). München: kopaed. S. 21-32.
- Rösch, Heidi (2017): *Language and Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*. In: Eder, Ulrike/Dirim, İnci (Hg.): *Lesen und Deutsch lernen*. Wien: Praesens. S. 35-56.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sächsischer Landtag (2020): *Jahresbericht des sächsischen Ausländerbeauftragten*. Unter: https://www.landtag.sachsen.de/download/publikationen/SAB_BR_JB_2020_web_01102021.pdf Letzter Zugriff: 01.09.2023.
- Spinner, Kaspar H. (1993): *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch* 20 (119). S. 17-23.

- Spinner, Kaspar H. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, Petra: *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg: Verlag Fillibach. S. 153-166.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 33 (200), S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2016): *Methoden des Literaturunterrichts*. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Les- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. 2. unv. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 190-242.
- Spitta, Gudrun (2015): *Für das freie Schreiben begeistern. Mit Schreibkonferenzen systematisch die Textkompetenz fördern*. Berlin: Cornelsen.
- Therhechte-Mermeroglu, Friederike (2005): *Sprachzuwachs durch Lernszenarien*. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S. 183-195.
- Vach, Karin (2015): *Mehrsprachige Bilderbücher*. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S. 146-155.
- Vach, Karin (2019): *Typografie – zwischen Sprache und Bild. Funktionen der Typografie in multimodalen kinderliterarischen Erzählungen*. In: Uhlig, Bettina/Lieber, Gabriele/Pieper, Irene (Hg.): *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed. S. 181-198.
- Vishek, Svetlana (2019): *Mehrsprachige Bilderbücher aus sprachdidaktischer, literaturdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. In: Danilovich, Yauheniya/Putjata, Galina (Hg.): *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 15-32.
- Wieler, Petra (2018). *Fiktionale Geschichten als Beitrag zur Literacy-Förderung und Erweiterung der kulturellen Identität mehrsprachiger Grundschul Kinder*. In: Hövelbrinks, Britta/Fuchs, Isabel/Maak, Diana/Duan, Tinghui/Lütke, Beate (Hg.): *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter. S. 101-115.
- Wittig, Caroline (2022): *Panellesungen in der Grundschule. Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics Lehmriese lebt!* Münster u.a.: Waxmann.
- Zamola, Lucia (2022): *Jeden Tag Spaghetti*. Zürich: Bohem.