

FLUCHTLITERATUR IN DER PRIMARSTUFE ALS FIKTIONALER WELTENTWURF DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR FOKUSSIERUNG DES KONSTRUKTCHARAKTERS VON FLUCHTLITERA- TUR IN DER GRUNDSCHULE

Sebastian Bernhardt
Päd. Hochschule Schwäbisch Gmünd | sebastian.bernhardt@ph-gmuend.de

ABSTRACT

Fluchtliteratur wird schon im Literaturunterricht in der Grundschule eingesetzt, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Perspektiven geflüchteter Figuren nachzuvollziehen und einen empathischen Zugang zum Thema Flucht zu erlangen. Dabei wird auch in Unterrichtsmaterialien oft versucht, den Kindern die Fluchthintergründe erfahrbar zu machen. Allerdings, so die These des Beitrags, wird durch die problemorientierte Behandlung von Fluchtliteratur zum Teil der fiktional-ästhetische Rezeptionsmodus vernachlässigt. Im Rahmen dieses Beitrags sollen Impulse entwickelt werden, die stärker den Konstruktcharakter von Fluchtliteratur fokussieren.

SCHLAGWÖRTER

— FLUCHTLITERATUR — KONSTRUKTCHARAKTER VON LITERATUR — FIKTIONALITÄT — LITERARISCHES LERNEN — PERSPEKTIVWECHSEL — INTERKULTURELLER LITERATURUNTERRICHT

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Refugee literature in primary school as presenting a fictional world concept. Didactic considerations for focusing the constructive nature of refugee literature in primary schools

Refugee literature is already used in primary-school literature lessons to give children the opportunity of understanding the perspectives of refugee characters and to offer them an empathetic access to the topic of escaping. Teaching materials often try to make it possible for children to experience the background of flight. However, according to the thesis of the article, the problem-oriented treatment of escape literature partly neglects the fictional-aesthetic mode of reception. Within the framework of this article, impulses are to be developed that focus more strongly on the impression of refugee literature escape literature being constructed.

KEYWORDS

— REFUGEE LITERATURE — FICTION AWARENESS — LEARNING TO ADAPT LITERATURE — CHANGE OF PERSPECTIVE — INTERCULTURAL LITERATURE LESSONS — NARRATIVE

1 — EINLEITUNG

Im Deutschunterricht ist die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zentral. Literatur im engeren Sinne zeichnet sich durch ihre Fiktionalität aus. Ehlers (2016, 91) erläutert: „Der Begriff ‚fiktional‘ bezeichnet einer geläufigen Definition zufolge Texte, die von Dichtern/Schriftstellern verfasst sind und nicht unmittelbar auf eine empirisch gegebene, außersprachliche Wirklichkeit referenzieren.“ Dabei betont Ehlers, dass kompetente LeserInnen eine spezifische Rezeptionshaltung in Bezug auf die in Literatur entworfenen fiktionalen Welten einnehmen und ein Bewusstsein darum besäßen, dass nicht auf die faktische Realität Bezug genommen werde (vgl. ebd., 92). Diese spezifische Rezeptionshaltung muss allerdings im Rahmen des schulischen Unterrichts eingeübt werden. Spinner (vgl. 2006, 10f.) sieht es als einen elementaren Aspekt literarischen Lernens an, den bewussten Umgang mit Fiktionalität zu fördern. Dabei betont Spinner (vgl. ebd. 11), dass Kinder im Grundschulalter zwar durch Rollenspiele intuitiv mit Fiktionalität vertraut seien, ihnen aber die Unterscheidung zwischen Wirklichkeitsaussagen und fiktionalen Schilderungen nicht immer leicht falle. Insofern stellt es eine Aufgabe des Deutschunterrichts in der Primarstufe dar, eine „Fiktionskompetenz“ (Ehlers 2016, 92) bei den SchülerInnen anzubahnen und ihnen damit den spezifisch ästhetischen Rezeptionsmodus für Literatur näherzubringen (vgl. dazu auch König 2020).

Ritter (vgl. 2021, 93) betont allerdings, dass der Umgang mit Literatur in der Primarstufe selten eine ästhetisch-bildende Funktion habe, sondern Literatur vornehmlich als Medium für die Leseförderung oder als thematisch-problemorientierter Impulsgeber (zum themenorientierten Umgang mit Literatur vgl. auch Rosebrock 1995, 10) eingesetzt werde. So bietet Literatur die Möglichkeit zur Identifikation und zur persönlichen Involvierung, kann im Sinne Röschs (vgl. 2020) ein „Probearbeiten“ und im Sinne Dawidowskis (vgl. 2006, 28) einen auch kulturellen Perspektivenwechsel anregen und damit gesellschaftsrelevante Themen der kindlichen Lebenswelt zugänglich machen.

Ein Beispiel für die Funktion von Literatur als thematischer Impulsgeber bietet der Einsatz von Fluchtliteratur im Deutschunterricht. Im literaturdidaktischen Diskurs wird vor allem fokussiert, dass die Kinder durch Literatur an das Thema Flucht herangeführt werden und Empathie mit Geflüchteten entwickeln können. Dabei fällt auf, dass die kinderliterarischen Fluchttexte von sich aus schon gewissermaßen Hybridmedien zwischen Fiktionalität und Realitätsbezug darstellen, da sie selbst teilweise paratextuelle Wahrhaftigkeitsbeteuerungen beinhalten und auf die außertextliche, empirische Realität referieren.

Auf der anderen Seite handelt es sich aber um fiktionale Texte, die mit Verfremdungen und bestimmten Literarisierungs- und Ästhetisierungsstrategien operieren. Dabei betonen schon Wrobel und Mikota (vgl. 2017, 10-12; vgl. auch Wrobel 2016, 7), dass Fluchtliteratur einen empathischen Zugang zu den Schicksalen Geflüchteter ermöglichene und zugleich anspruchsvolle Medien für das literarische Lernen darstelle.

Wrobel und Mikota (vgl. 2017, 12) gehen davon aus, die Potenziale für das literarische Lernen durch und mit Fluchtliteratur seien nicht weiter erläuterungsbedürftig, weil es sich um literarische Umgangsweisen im allgemein bekannten Sinne handele.

Allerdings scheint es mir, dass die Literarizität von Fluchtliteratur gerade in Hinblick auf deren Einsatz im Primarstufenunterricht doch noch einmal stärker in den Fokus der Betrachtung gelangen sollte, um damit zu verhindern, dass die fluchtliterarischen Texte in einem geradezu ‚entliterarisierten‘ Sinne eingesetzt werden. Die leitende Frage meines Artikels lautet daher: Wie lässt sich Fluchtliteratur in einem thematisch-problemorientierten Sinne im Literaturunterricht der Primarstufe einsetzen, ohne dabei den fiktionalen Konstruktcharakter literarischer Texte zu vernachlässigen?

2 — DAS THEMA FLUCHTLITERATUR

Das Thema Flucht ist spätestens seit 2015 sehr präsent im gesellschaftlichen Diskurs in Deutschland: Einerseits werden seit 2015 in unterschiedlichen Medien die Folgen der Zuwanderung, die Gefahren der Flucht und die Probleme mit illegalen FluchthelferInnen massenmedial vermittelt, andererseits ist die Begegnung von Menschen mit und solchen ohne aktuellen Fluchthintergrund mittlerweile Alltag. So weist Natarajan (vgl. 2019, 3) darauf hin, dass das Bewusstsein um die Schicksale Geflüchteter nicht mehr nur durch erzählte Geschichten Dritter, sondern durch den individuellen Kontakt präsent sei. Pahl (vgl. 2016, 5) bezieht sich auf die Lebenswelt von GrundschülerInnen und hebt hervor, dass mittlerweile in den meisten Grundschulklassen Kinder mit Fluchterfahrung anzutreffen seien. Insofern sind Kinder im Grundschulalter schon medial wie auch in ihrer individuellen Erfahrungswelt vom Thema Flucht betroffen. Dabei betont Pahl (vgl. 2016), es sei im Sinne eines verständnisvollen Miteinanders zentral, den Kindern ohne Fluchterfahrung nachvollziehbar zu machen, welche Hintergründe es habe, wenn jemand geflüchtet sei.

Wrobel / Mikota (vgl. 2017, 10) konturieren, dass die massenmediale Vermittlung in Zeitungen oder im Fernsehen das Thema für Kinder als wenig greifbar erscheinen lasse, weil die Berichterstattung oft komplexe Informationen beinhalte und die Millionen Geflüchteten gleichsam gesichtslos blieben. Sie betonen vor diesem Hintergrund, Fluchtliteratur könne einen Zugang zum Thema Flucht ermöglichen, indem jeweils eine individuelle Fluchterfahrung literarisch ausgestaltet werde. Das Ziel des unterrichtlichen Einsatzes von Fluchtliteratur im Sinne Wrobels / Mikotas (vgl. 2017) liegt also vor allem darin, einen Perspektivwechsel zu erzielen und den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, am exemplarischen Einzelschicksal nachzuvollziehen, welche Gefahren, Entbehrungen und Schicksalsschläge eine Flucht mit sich bringt.

Die Möglichkeit, durch den Einsatz der literarischen Texte eine emotionale Nähe zum Thema Flucht herzustellen, damit eine Empathieförderung zu ermöglichen und den Kindern Einzelschicksale greifbar zu machen, stellt zweifellos das zentrale Argument für die Auswahl fluchtliterarischer Texte als Gegenstände für den Literaturunterricht dar. Jedoch kann ein solcher empathiebezogener Zugriff einen Rezeptionsmodus fördern, der gerade nicht das Bewusstsein darum anbahnt, dass es sich um Literatur und damit um fiktionale Texte handelt. Die Förderung eines spezifisch literarischen und fiktionalitätsbewussten Lektüremodus scheint durch den hybriden Charakter fluchtliterarischer Texte im oben beschriebenen Sinne noch erschwert zu werden, handelt es sich doch offenbar nicht um fiktionale Texte in Reinform. Hier stellt es sich als zentral heraus, im Zuge des empathiefördernden Umgangs mit Fluchtliteratur den literarischen Rezeptionsmodus zu fokussieren.

Um diese besondere Stellung von Fluchtliteratur in Bezug auf ihre Fiktionalität besser fassen zu können, werden im Folgenden einige theoretische Differenzierungen angestellt.

3 — TERMINOLOGISCHE DIFFERENZIERUNGEN ZUM THEMA FIKTIONALITÄT

Fluchtliteratur referiert auf ein faktuales Thema, bezieht sich bisweilen auf reale Fluchterfahrungen, die aber in einem spezifischen Sinne literarisiert werden. Um dieses Phänomen beschreiben und für didaktische Reflexionen nutzbar machen zu können, seien vorab einige terminologische Vorüberlegungen zu Fiktionalität und Faktualität angestellt. Bareis (vgl. 2019, 90) weist darauf hin, dass im Bereich der Auseinandersetzung mit fiktional und faktual erzählten Welten die Gefahr begrifflicher wie auch konzeptioneller Verwirrung bestünde. Er trennt in einem ersten Schritt die Adjektive ‚fiktiv‘ und ‚fiktional‘: Fiktiv drückt „die Unwirklichkeit, die Nicht-Existenz des Bezeichneten“ (ebd.) aus. Dieses Adjektiv enthält folglich eine Festlegung darauf, dass das Bezeichnete in der realen Welt nicht existiert. Im Gegensatz dazu beziehe sich das Adjektiv ‚fiktional‘ darauf, „dass das Bezeichnete auf einer Fiktion beruht.“ (ebd.) Das bedeutet, dass mit fiktional auch etwas bezeichnet werden kann, das in der Realität existiert, aber in ein ästhetisch verfremdetes Narrativ eingelassen ist.

Bareis (vgl. ebd., 92f.) geht weiter davon aus, dass es zu verknappt sei, Literatur per se darauf zu verpflichten, fiktiv sein zu müssen. Es sei nicht die notwendige Bedingung für einen fiktionalen Text, dass keine Referenz auf reale Ereignisse, Erfahrungen, Erlebnisse oder auch Orte bestünde. Weiter betont er, dass weniger zentral sei, ob die Grundlage einer Fiktion fiktiv oder fiktional sei. Vielmehr sei zu beachten, dass ein literarischer Text eine fiktive Welt mit ihren eigenen Regeln entwerfe, die in Teilen und mehr oder weniger mit der außertextlichen Welt übereinstimmen könne, aber nicht müsse. Er betont, der Unterschied zwischen realen und fiktionalen Welten bestünde darin, dass der Zugang zur realen Welt multivial sei, der zur fiktionalen Welt lediglich univial (vgl. ebd., 101). Demzufolge kann die fiktionale Welt nur über einen Kanal, nämlich vermittelt durch die Erzählinstanz eines Textes, wahrgenommen werden. Leerstellen in einer fiktionalen Welt lassen sich also nicht durch Recherchen oder epistemische Erweiterungen füllen: Während in der realen Welt die Möglichkeit bestünde, gezielt nach Antworten zu suchen, den Standpunkt zu verändern, Phänomene über Experimente oder mithilfe von technischen Hilfsmitteln auf den Grund zu gehen, reguliert der fiktionale Text die Grenzen seiner Welt über seine Darstellung. Die Grenzen des Weltentwurfs liegen, mit Kraß (vgl. 2016, 263) gesprochen, an den Grenzen des literarischen Textes.

Das bedeutet nach Bareis (2019, 98), dass die Grenzen der dargestellten Welt keine epistemische Limitierung darstellen, sondern eine ontologische.¹ Ehlers (vgl. 2016, 91) bezieht sich in ihren literaturdidaktischen Ausführungen auf die literaturwissenschaftlichen Vorüberlegungen zur Fiktionalität und arbeitet heraus, Merkmal von Fik-

¹ Bareis (vgl. 2019, 98 f.) selbst geht auch auf Darstellungsweisen und Unzuverlässigkeiten des Erzählens ein, allerdings sei hier aufgrund der in der Fluchtliteratur oft auftretenden erzählerischen Limitierungen einmal exponiert, dass auch beim Auftreten unzuverlässigen, im speziellen auch epistemisch unentscheidbaren Erzählens noch diese Position gilt: Durch die Perspektivgebundenheit der Darstellung bleibt nämlich auch hier ein Weltentwurf, der sich durch die Grenzen des Textes konstituiert. In diesem Falle sind die Aussagen einer unzuverlässigen Erzählinstanz eben nicht als in der fiktionalen Welt absolut gültig anzusehen, sondern implizieren bestimmte Unentscheidbarkeiten. Es bleibt aber dabei, dass bestimmte, in der Welt des Textes ausgeblendete Bestände in der Welt des Textes ontologisch nicht vorhanden sind.

tionalität sei es, dass die Fiktion erst durch das Erzählen und nicht unabhängig davon existiere. Was im Weltentwurf nicht dargestellt wird, das ist in der erzählten Welt nicht vorhanden. Zwar bestünde, so Bareis (vgl. 2019, 99), zum Teil die Möglichkeit, Leerstellen in einem literarischen Text durch das „mutual belief principle“ aufzufüllen, doch berge die Überzeugung, dass die Regeln der erzählten Welt auch den Regeln der realen Welt entsprächen und so bestimmte Leerstellen gefüllt werden können, die Gefahr von Missverständnissen oder vorschnellen Schlüssen von der Realität auf die erzählte Welt.

Die Unterscheidung der epistemischen und der ontologischen Begrenzungen ist für den Kontext dieser Auseinandersetzung mit Fluchtliteratur insofern relevant, als sich dadurch der Unterschied zwischen autobiographischen und literarischen Texten fassen lässt: Ein autobiographischer Text würde in diesem Falle Wirklichkeit narrativ darstellen. Das hätte insofern Konsequenzen für die Rezeption, als bei einer Autobiographie damit mögliche Leerstellen unter Bezug auf das Weltwissen auch legitimer Weise gefüllt werden könnten. Da der Zugang zu den realen Ereignissen multivial wäre, ließe sich auch durch gezielte Recherchen mindestens in Teilen hinterfragen oder ergänzen, was in der jeweiligen Autobiographie dargestellt wird. Wenn hingegen ein fiktionaler literarischer Text gelesen würde, wäre der Zugang univial, da es sich ja um eine ästhetische Konstruktion handeln würde. Zwar könnte der literarische Text auch eine hybride Stellung im Gefüge der Fiktionalität einnehmen und beispielsweise auf wahren Tatsachen beruhen, die literarisch ausgestaltet werden oder im Anhang Berichte von Personen mit Fluchthintergrund hinzufügen, doch bliebe es in diesem Falle dabei, dass im literarischen Text ein fiktionaler Weltentwurf ausgestaltet würde.

4 — FIKTIONALITÄTSSIGNALE UND IHRE DIDAKTISCHEN POTENZIALE IN FLUCHTLITERARISCHEN TEXTEN

Die theoretischen Vorüberlegungen zeigen, dass die Unterscheidung von Fiktion und Realität auch für geübte RezipientInnen durchaus komplex sein kann. Gerade bei einem problemorientierten Thema, das zu großen Teilen auf die empirisch wahrnehmbare Realität referiert, bietet sich dann die Gefahr einer mangelnden Fokussierung der Literarizität schon in den unterrichtlichen Arrangements.

Krah (vgl. 2016) stellt eine Anschlussfähigkeit zwischen der literaturwissenschaftlichen und der literaturdidaktischen Betrachtung der Auseinandersetzung mit dem Gegensatz von Fiktionalität und Faktualität her. So stellt es für ihn eine wichtige Kompetenz dar, den fiktionalen Konstruktcharakter zu entdecken und einen literarischen Text nicht für real zu halten. Er (vgl. ebd., 270) erläutert, dass Texte mit Fiktionalitäts- und Authentizitätssignalen operieren, womit beispielsweise Wahrhaftigkeitsbeteuerungen, Fiktionalitätsmarkierungen oder eindeutige Verfremdungen gemeint sind. Darüber hinaus betrachtet Krah (vgl. ebd.) auch noch paratextuelle Markierungen, die Publikationsumgebung und sprachliche Form, um die Unterscheidung der Realitätsreferenzen darzustellen. Dabei ist es Aufgabe des Deutschunterrichts, die SchülerInnen für die Konstruktion literarischer Welten zu sensibilisieren, einen bewussten Umgang mit Fiktionalität zu fördern (vgl. Spinner 2006, 10f.) und damit auch zu einem bewussten Umgang mit Textmodellen beizutragen. Im Folgenden soll es darum gehen, diese Überlegungen auf den Kontext der Fluchtliteratur für den Primarstufenbereich zu übertragen.

4.1 — AUTHENTIZITÄTSSIGNALE VS. FIKTIONALITÄT IN KIRSTEN BOIES UND JAN BIRCKS *BESTIMMT WIRD ALLES GUT*

Der erste Satz des Erzähltextes in Kirsten Boies und Jan Bircks *Bestimmt wird alles gut* lautet: „Dies ist die wahre Geschichte von Rahaf.“ (Birck / Boie 2016, 3) Von vornherein wird also durch den Erzähltext behauptet, dass die im Folgenden vermittelten Schilderungen einen Wahrheitsanspruch besäßen. Dieses Authentizitätssignal wird auf der paratextuellen Ebene noch bekräftigt, wenn die Autorin Kirsten Boie davon berichtet, dass sie mit einem geflüchteten Kind gesprochen und dessen Geschichte aufgeschrieben habe. Ott (vgl. 2017, 52) stützt sich auf Boies paratextuelle Erläuterung und bezeichnet die Geschichte vor diesem Hintergrund als eine „verdichtende Nacherzählung“ der Fluchterfahrung eines geflüchteten Mädchens, wobei sie in ihrem Artikel auch die narrative Ausgestaltung analysiert (vgl. ebd., 54). Bei einer solchen literaturwissenschaftlichen Festlegung stellt sich nun die Frage, wie diese Hybridität bezüglich der Selbstaussweisung des Textes als authentisch und der durch Ott hervorgehobenen literarischen Verdichtung in den unterrichtlichen Blick genommen werden könnte.

Am Beispiel einer LehrerInnenhandreichung möchte ich illustrieren, dass *Bestimmt wird alles gut* hier vornehmlich mit einem nichtfiktionalen Rezeptionsmodus in den unterrichtlichen Blick genommen wird. Hauke (vgl. 2018, 6) beginnt in ihrer LehrerInnenhandreichung beispielsweise die Inhaltserarbeitung mit einer Kopiervorlage über „die Autorin und das Buch“. Auf dieser Seite wird Kirsten Boie vorgestellt und betont, die Autorin habe zwei Kinder kennengelernt und deren Geschichte in *Bestimmt wird alles gut* zu einem „Buch“ verarbeitet, „mit dem auch deutsche Kinder erfahren können, was Flüchtlingsfamilien erlebt haben“ (ebd.). Damit ordnet Hauke den Text in einen nichtfiktionalen Kontext ein. Diese Einordnung verengt die Betrachtung aber insofern, als dadurch der Text gewissermaßen als biografischer Bericht klassifiziert wird.

Die auch in den weiteren Kopiervorlagen gestellten Aufgaben zu den einzelnen Abschnitten aus *Bestimmt wird alles gut* zielen vor allem auf sinnentnehmendes Lesen in einem klassischen Sinne ab. Beispielsweise lautet ein Arbeitsauftrag: „Trage in dieses Haus ein, wer in Homs in welchem Stockwerk gewohnt hat.“ (Hauke 2018, 8) Bei genauer Betrachtung kann dieser Arbeitsauftrag bei GrundschülerInnen den Eindruck erwecken, als würde hier Faktenwissen abgefragt, zumindest lenkt die Art der Fragestellung nicht die Aufmerksamkeit auf den fiktionalen Konstruktcharakter der erzählten Welt. Um hier nebenbei eine Trennung der Erzählung von der außertextlichen Realität sprachlich auszugestalten und damit den Fokus auf die Darstellung innerhalb des Textes zu lenken, wäre eine Formulierung angemessener, die auf die narrative Vermittlung hinweist, beispielsweise: „Dies ist das Haus, das in der Geschichte beschrieben wird. Trage ein, welche Figur in welchem Stockwerk gewohnt hat.“ Allein dadurch, dass hier also sprachlich auf das Haus aus der Geschichte verwiesen wird und darüber hinaus von Figuren die Rede ist, wird schon sprachlich impliziert, dass es sich nicht um einen Tatsachenbericht handelt, sondern um die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, der exemplarische Erlebnisse sprachlich ausgestaltet.

Darüber hinaus gibt es in Haukes (vgl. 2018) LehrerInnenhandreichung Aufgaben zum Kontext und damit zum Weltwissen („Was sind Schleuser?“, ebd., 13). An dieser Stelle wird durch die Aufgabenstellung bei den Kindern der Eindruck erweckt, dass der literarische Text mit der außertextlichen Realität kongruent sei und damit der Fokus vom eigentlichen Konstruktcharakter der literarischen Welt abgelenkt. Abhilfe wäre zu schaffen, wenn an dieser Stelle die Aufgabenstellung etwas sensibler auf diesen Konstruktcharakter formuliert würde, beispielsweise: „Auch in der Wirklichkeit gibt es Schleuser, wie sie in der Geschichte beschrieben werden. Was sind Schleuser?“

In einer Aufgabe, die einen Lebensweltbezug für Kinder ohne eigenbiographische Fluchterfahrung herstellt, heißt es: „Sicher bist du auch schon einmal mit einem Schiff gefahren. Was war bei deiner Schifffahrt anders als bei der Fahrt, von der im Buch berichtet wird?“ (Hauke 2018, 15) Dass hier in der Aufgabenstellung von „berichten“ die Rede ist, impliziert, dass eine Referenz auf die Wirklichkeit vorliegt. Die sprachliche Gestaltung des Arbeitsauftrags erweckt den Eindruck, als handle es sich hierbei um einen Sachtext. Auch hier wäre wichtig, nicht von berichten, sondern von erzählen zu reden.

Diese Auseinandersetzung mit den Arbeitsaufträgen wirkt auf den ersten Blick kleinlich, zieht aber zentrale Implikationen auch in Bezug auf den Rezeptionsmodus nach sich. Wenn durch die Formulierungen schon ein Bewusstsein um die Besonderheit der Annäherung an einen literarisch ausgestalteten Weltentwurf gefördert wird, dann handelt es sich dabei für die Kinder um ein paratextuelles Arrangement, das ihnen einen fiktionsbezogenen Rezeptionsmodus impliziert.

Auch die in der LehrerInnenhandreichung vorgeschlagene Arbeit mit realen Landkarten (vgl. Hauke 2018, 19) erweckt den Eindruck, als könnten die Schilderungen aus dem Text 1:1 auf die empirische und außertextliche Realität übertragen werden, sodass ein multivialer Zugang gegeben wäre. Tatsächlich ist doch aber festzuhalten, dass in *Bestimmt wird alles gut* zwar in der Tat vage Angaben zu Handlungsräumen gegeben werden, die aber nicht den Anspruch einer realen Rekonstruierbarkeit in sich bergen

Kurzum: Durch die Art des Umgangs mit dem Text fördert die LehrerInnenhandreichung keinen spezifisch literaturbezogenen Rezeptionsmodus. Lediglich in einer Aufgabe heißt es: „In diesem Abschnitt hat Kirsten Boie geschrieben [...]“ (Hauke 2018, 21). Auch wenn hier der Fokus auf die Autorin und nicht auf die Erzählinstanz gelegt wird, so wird durch diese Formulierung doch impliziert, dass es sich um einen auf eine bestimmte Art und Weise sprachlich konstruierten und ausgestalteten Text handelt und nicht einfach 1:1 die Realität referenziert wird. Insofern berücksichtigt die Formulierung die Tatsache, dass es für Kinder in der Primarstufe noch voraussetzungsreich ist, die Trennung zwischen Autorin und Erzählinstanz nachzuvollziehen (vgl. König 2020, 99). Damit die SchülerInnen nicht zu vorschnellen Schlüssen auf die außertextliche Realität und zu einer Authentizitätsreferenzierung verleitet werden, bedarf es einer stärkeren Fokussierung der Fiktionalitätskonstruktion, wie ich im Folgenden darstellen werde.

4.2 — DIE FOKUSSIERUNG DES FIKTIONALEN KONSTRUKTCHARAKTERS AM BEISPIEL VON *BESTIMMT WIRD ALLES GUT*

Mit den bisher vorgestellten Arten von Aufgaben wird ohne Frage das Leseverstehen gefördert und auch eine Sensibilisierung für das Einzelschicksal der geflüchteten Familie aufgerufen, aber der Konstruktcharakter der fiktionalen Welt ausgeblendet und kein spezifisch literarischer Rezeptionsmodus ermöglicht. Aufgabenstellungen sollten daher ihrerseits markieren, dass es sich um eine durch den literarischen Text konstruierte Welt handelt. Bernhardt (vgl. 2022, i.V.) betont in seinem Aufsatz über die Narrative der Flucht, die Herausforderung bestehe gerade darin, neben der emotionsbezogenen Ermöglichung von Perspektivübernahmen im unterrichtlichen Umgang mit *Bestimmt wird alles gut* auch und gerade die Signale der Emotionserzeugung zu fokussieren und damit die Darstellungsweise des Textes in den Blick zu nehmen. Dadurch würde ein Bewusstsein darum geschaffen, dass sprachliche Signale und die Art und Weise der Darstellung in diesem Text eine bestimmte Stimmung konstruieren:

Hier wäre eine produktionsorientierte Aufgabenstellung denkbar: Nach drei Monaten im Erstaufnahmelager müssen Rahaf und ihre Familie wieder umziehen. Schreibe auf, wie die Geschichte weitergeht. Dieses antizipative Verfahren regt die Schüler:innen dazu an, die Perspektive der literarischen Figur zu übernehmen. Es ist zu erwarten, dass ähnlich emotionale Reflexionen angestellt werden wie am Anfang des Erzähltextes, als Rahaf glücklich in Homs lebt. Nach der Auswertung und Würdigung der Ergebnisse wird der Fortgang der Geschichte betrachtet, wenn es einfach heißt: ‚Rahaf und Hassan wollten nicht schon wieder woanders hin, auch wenn es so eng in ihrem Zimmer war.‘ Dieser Satz wird durch die Lehrkraft unkommentiert vorgelesen. Zu erwarten ist, dass die Schüler:innen von sich aus erkennen, dass der Erzähltext deutlich knapper bleibt als die angefertigten Geschichten der Kinder.

Mit dieser Aufgabe wird der empathiefördernde Zugriff erweitert um eine Sensibilisierung für den *discours*, die Darstellungsweise des Textes, womit eben die Sprachverwendung im Kontext des literarischen Textes fokussiert würde. Dabei lässt sich an diesem Beispiel eine Sensibilisierung für die spezifische Sprachverwendung in dem literarischen Text erreichen. Darüber hinaus lässt sich thematisieren, dass die knappe Schilderung an dieser Stelle nicht durch empirische Recherchen zu füllen ist. Insofern wird implizit ein Bewusstsein darum geschaffen, dass hier die Vermittlungsinstanz die einzige, also fachterminologisch gesprochen univiale, Zugangsmöglichkeit zur erzählten Welt darstellt.

Auch die Raumgestaltung lässt sich in Bild und Text näher untersuchen, um den Konstruktcharakter des Textes herauszuarbeiten. Wrobel (vgl. 2016, 10) stützt sich in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Flucht-Literatur im Allgemeinen darauf, dass die Betrachtung der Erzählschemata bei Fluchtliteratur komplex sei und beispielsweise und im Besonderen über die Raumgestaltung erfolgen könne, da die Räume in Fluchttexten ihrerseits mehr seien als Kulissen: „Solche Orte markieren im Sinne einer literarischen Topografie beispielsweise Heimat und Heimatverlust, Hoffnung und Hoffnungslosigkeit, Vergangenheit und Zukunft, Transit und Ziel, Abschied und Ankunft, Trostlosigkeit und Trost, Einsamkeit und Begegnung.“ Insofern bedarf es auch in Bezug auf die jeweiligen Räume im Umgang mit den Flucht-Texten gerade im Primarstufenbereich eines unterrichtlichen Arrangements, das über die bloße Kartographierung der Handlungsorte hinausgeht. Beispielsweise sollte mit den Kindern auch schon das narrative Spiel mit Raumkonstruktionen ebenso in den Blick genommen werden wie die in den kinderliterarischen Texten oftmals vorhandenen Illustrationen oder Bilder in Hinblick auf deren Raumkonstruktion.

Bei einer Auseinandersetzung mit *Bestimmt wird alles gut* ließe sich damit dann gerade anhand der gezeichneten Abbildungen der symbolische Gehalt der Raumkonstruktion auf der Bildebene in den Blick nehmen. Durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Konstruktion der Symbole im gezeichneten Raum wird die Erkenntnis gefördert, dass diese Bilder keine mimetischen Abbildungen einer realen Situation darstellen, sondern hochgradig mit Bedeutung aufgeladen sind.



Abb. 1: Bildliche Ausgestaltung eines Transit-Orts (Boie / Birck 2016, 31)

Am Beispiel der Illustration aus *Bestimmt wird alles gut* (vgl. Abb. 1) lässt sich beispielsweise sehr gut die Bedeutungserzeugung auf der Bildebene vorführen. Die Illustration von Jan Birck zeigt die Wohnsituation von Rahaf und ihrem Bruder im Erstaufnahmelager. Die Bildebene reichert den Text in diesem Falle im Sinne Staigers (vgl. Staiger 2014, 20) an. Auf der Textebene heißt es nur, es sei sehr eng in dem Zimmer des Erstaufnahmelagers gewesen, auf der Bildebene wird zusätzlich die Kargheit und die fehlende Heimatlichkeit insinuiert. In Wrobels (vgl. 2016, 10) Terminologie ist das Zimmer als Transit-Ort ausgestaltet: Die Wände sind karg und grau, die Beleuchtung erfolgt über eine Leuchtstoffröhre, die Betten wirken provisorisch und lediglich das offensichtlich von Rahaf und Hassan mitgebrachte, an die Wand geklebte Foto einer Moschee erweckt einen heimisch-persönlichen Eindruck.

Symptomatischer Weise sitzen die beiden Kinder in der Bildmitte vor einem Fenster, durch das im Hintergrund eine Kirche zu erkennen ist. An dieser Stelle lässt sich herausarbeiten, dass die Illustration nicht bloß eine Abbildung der Realität darstellt, sondern einen symbolischen Konstruktcharakter besitzt. Bei genauer Betrachtung befindet sich die Abbildung der Moschee nämlich in einer Achse mit der christlichen Kirche in Deutschland und stellt somit eine Art perspektivischen Dialog zwischen der Herkunfts- und der Kultur im Ankunftsland her. Im unterrichtlichen Kontext der Grundschule lässt sich das insofern aufgreifen, als die Kinder im Unterrichtsgespräch dafür sensibilisiert werden können, dass das Bild der Moschee und die durch

das Fenster zu sehende Kirche auf der Abbildung klar aufeinander bezogen werden, wodurch eine Schärfung der Wahrnehmung von Symbolgehalten und damit auch des Konstruktcharakters literarischer Texte erfolgt.

Die Tatsache, dass die Bilder schon in der Art der Darstellung mit einer auch implizit ausgestalteten Bedeutung aufgeladen werden, lässt sich darüber hinaus durch einen Vergleich der ersten Abbildung mit der folgenden Abbildung aus dem heimatlichen Kinderzimmer von Rahaf vorführen (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Bildliche Ausgestaltung eines Heimat-Orts (Boie / Birck 2016, 31)

Hier liegt in Bezug auf die Perspektive, die farbliche Gestaltung und die Darstellung des Raums ein deutlicher Kontrast vor, der in den Fokus der unterrichtlichen Betrachtung gelangen sollte. Dabei könnten die Kinder auf die warmen Farben auf Bild 2 und die kalten Farben, auf die geraden, nach hinten zusammenlaufenden Linien und das grelle Licht in Bild 1 ebenso aufmerksam gemacht werden wie darauf, dass die Kinder auf dem ersten Bild sehr weit weg sind und starr mit emotionslosem Gesichtsausdruck gezeichnet wurden, während die Kinder auf Bild 2 fröhlich sind und spielen. Zur Visualisierung dieser strukturierten Analyseergebnisse lässt sich in diesem Falle eine Tabelle mit den gegensätzlichen Darstellungsweisen auf den beiden Bildern anlegen und so eine Beschäftigung mit raumsemiotischen Analysemodellen anbahnen. Damit könnte einerseits ein Bewusstsein darum geschaffen werden, dass es sich um fiktionale Konstrukte mit klar gegensätzlich angelegten Merkmalen handelt und andererseits ein kumulativer literarischer Kompetenzerwerb angebahnt werden. Darüber hinaus wird in diesem Falle ein Bewusstsein um die Emotionserzeugung im Sinne Olsens geschaffen (vgl. Olsen 2011, 10f.), sodass eine Wahrnehmungsschärfung und ein Bewusstsein um die Mechanismen der Emotionshervorbringung durch die Bildebene zumindest initiiert wird.

Bernhardt (2022, i.V.) geht aber auch in Bezug auf die Textebene in *Bestimmt wird alles gut* davon aus, dass auch hier ein stärker literaturanalytischer Blick möglich sei:

Die mittelbaren, häufig berichtenden Schilderungen und die Auffälligkeiten in Bezug auf die Perspektivierungen bieten die Möglichkeit, die Darstellungsweisen und -strategien des Textes auf einem basalen Niveau zu analysieren. So können im Rahmen der unterrichtlichen Thematisierung beispielsweise in didaktisch reduzierter Aufbereitung die Zeitraffung und Zeitdehnung erfasst und die Erzählerstimme in Bezug auf ihre Stellung zum Geschehen beleuchtet werden.

Insofern ließe sich in diesem Sinne auf der formalen Ebene der Blick auf die ästhetische Ausgestaltung des Textes legen und damit eine literarästhetische Kompetenzorientierung in die Betrachtungen bringen. Die hier dargestellten unterrichtlichen Herangehensweisen sind als ein Plädoyer zu verstehen, den Schwerpunkt im Umgang mit *Bestimmt wird alles gut* deutlich stärker als beispielsweise Haukes (vgl. 2018) LehrerInnenhandreichung auf den Konstruktcharakter der erzählten Welt zu fokussieren.

4.3 — DER UMGANG MIT DEN WELTENTWÜRFEN VON FLUCHTLITERATUR AM BEISPIEL WEITERER KINDERLITERARISCHER TEXTE

Die in den vorigen Kapiteln herausgearbeitete formale Hybridität ist kein Alleinstellungsmerkmal von Boies Text. Auch Francesca Sannas Bilderbuch *Die Flucht* weist zum Beispiel eine paratextuelle Wahrhaftigkeitsbehauptung auf, heißt es doch im Nachwort, der Text basiere auf der Erzählung zweier Mädchen in einem Flüchtlingszentrum im Italien (vgl. Sanna 2016, 45, eigene Paginierung). Allerdings erscheint es auch hier als verengt, sich schwerpunktmäßig darauf zu konzentrieren, dass der Text laut Nachwort auf einer wahren Geschichte basiere.

Immerhin weist das Bilderbuch diverse tiefenstrukturelle Fiktionalitätsmarkierungen auf. Ein erstes Fiktionalitätssignal besteht schon darin, dass innerhalb des gesamten Bilderbuches nicht klar wird, wer sich hinter der Ich-Erzählinstanz verbirgt: Der Text steigt in medias res ein mit den Worten „Ich wohne mit meiner Familie in einer Stadt nahe beim Meer.“ (Sanna 2016, 5) Auf den Bildern sind allerdings zwei Kinder abgebildet, ein Mädchen und ein Junge, wobei im gesamten Bilderbuch nicht deutlich wird, wer von beiden erzählt. Schon auf der ersten Seite fällt darüber hinaus auf der Bildebene auf, dass eine verfremdete und symbolisch aufgeladene Welt entworfen wird, über die vom rechten Bildrand aus gerade eine dunkle, amorph gezeichnete ‚Macht‘ hereinbricht (vgl. ebd., 5-6). Derartige bildliche Symbole laden zur gemeinsamen Betrachtung mit den Kindern ein und dienen als Impuls für ein literarisches Gespräch, in dessen Rahmen die metaphorische Darstellungsweise auf der Bildebene analysiert werden kann (vgl. zum Symbolgehalt Bernhardt 2022, i.V.). Darüber hinaus gibt es auch Szenen, in denen auf der Bildebene Tierwesen um die Familie herum abgebildet werden oder durch Widersprüche auf der intermodalen Dimension der Fiktionalitätscharakter hervorgehoben wird (vgl. dazu auch Nagy 2017, 6). Gerade durch das in einigen Szenen auffällige Auseinanderfallen von Text und Bild bieten sich darüber hinaus Möglichkeiten, die Kinder für den Konstruktcharakter der entsprechenden Erzählung zu sensibilisieren. Symptomatisch ist beispielsweise eine Szene, in der der Erzähltext gerade behauptet, die Mutter habe nie Angst und beschütze die Kinder, wenn sie eingeschlafen seien, während auf der Bildebene ein verängstigter Gesichtsausdruck der Mutter festzustellen ist und aus ihren Augen sehr viele Tränen laufen (vgl. Sanna 2016, 28). Durch ein derartiges Auseinanderfallen der Text- und

der Bildebene lässt sich eine Sensibilität dafür herstellen, dass die entsprechende Geschichte an ihre Vermittlungsinstanz gebunden ist, wobei es keine Möglichkeit gibt, in Bezug auf die beiden konkurrierenden Darstellungsweisen herauszufinden, welche davon nun als wahr zu setzen wäre.

Die Ausführungen legen nahe, dass sich dieses Bilderbuch dafür anbietet, schon im Anfangsunterricht eine erste Anbahnung der bewussten Wahrnehmung bildlicher wie textlicher Gestaltung vorzunehmen. So laden einerseits die sehr stark als fantastisch markierten Bilder, andererseits aber auch die sprachliche Darstellung dazu ein, mit den Kindern sowohl über die textliche als auch die bildliche Ausgestaltung zu reflektieren und damit eine Sensibilität für den Konstruktcharakter anzubahnen. Ein erster Ansatzpunkt dafür ist schon die im Erzähltext anzutreffende Ich-Perspektive. Dürr (vgl. 2018, 46) betont, dass sich mit einer solchen Ich-Perspektive schon eine frühkindliche Förderung der Sensibilisierung für die Vermittlungsebene literarischer Texte erreichen ließe. Dafür sollten die Kinder zunächst Textstellen identifizieren, an denen die Erzählinstanz von sich als „Ich“ spricht. Dadurch werden die Kinder dafür sensibilisiert, die Ausgestaltung des Textes und den Vorgang des Geschichten-Erzählens zu reflektieren.

Darüber hinaus ist in Sannas *Die Flucht* auch eine narrative Auseinandersetzung mit dem Thema Erzählen eingeschrieben, wenn die Flüchtenden auf dem Boot sich zunächst Schauergeschichten, später dann beruhigende Geschichten erzählen, um nicht gänzlich der Angst ausgeliefert zu sein (vgl. dazu Nagy 2017, 7 und Bernhardt 2022, i.V.). Insofern wird die Fiktionalität von Erzählungen und deren Einsatz in bestimmten Kontexten hier sogar noch expliziert und dadurch auch eine Lenkung der Aufmerksamkeit vollzogen. Es lässt sich also hervorheben, dass Geschichten in diesem Falle bewusst eingesetzt werden, um bestimmte Stimmungen zu erzeugen.

Eine Fokussierung des Konstruktcharakters bietet sich definitiv auch in Bezug auf weitere fluchtliterarische Texte an. Hier ist eben darauf zu achten, nicht nur die Möglichkeit eines Einfühlens in die erzählte Welt zu bieten, sondern auch die Art und Weise der Fiktionskonstruktion und Emotionserzeugung in den genaueren Blick zu nehmen. So liegen in fluchtliterarischen Texten wie Ursel Scheffers *Zafira – Ein Mädchen aus Syrien* (2016) oder Uticha Marmons *Mein Freund Salim* (2017) jeweils komplexe narrative Konstruktionen vor, die durch intertextuelle Markierungen, das Spiel mit Medialität und unterschiedlichen Perspektiven (vgl. Bernhardt 2022, i.V.) Möglichkeiten bieten, hier das Spiel mit Fiktionalität auch unterrichtlich zu beleuchten und den Blick darauf zu lenken, dass es sich um spezifisch konstruierte literarische Welten handelt.

5 — FAZIT: FOKUSSIERUNG DES KONSTRUKTCHARAKTERS VON FLUCHTLITERATUR IN DER PRIMARSTUFE

Literatur bietet sich im Sinne Frederkings (2013, 438) als ein „Medium der Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst- und Weltverhältnis“ an. Da in zeitgenössischer Literatur, mit Kammler (vgl. 2000, 126f.) gesprochen, Auseinandersetzungen mit Schlüsselproblemen der Gegenwart erfolgen, lässt sich Literatur in diesem themen-

orientierten Sinne einsetzen, um eine Sensibilität für aktuelle Probleme zu schaffen. Im Falle dieses Aufsatzes geht es darum, das Phänomen Flucht anhand exemplarischer, in Literatur ausgestalteter Einzelschicksale nachvollziehbar zu machen und damit den SchülerInnen (vornehmlich ohne Fluchthintergrund) einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen.

Gerade im Primarstufenbereich ist es aber wichtig, im unterrichtlichen Umgang mit den entsprechenden fluchtliterarischen Texten eine Sensibilität dafür zu bewahren, dass es sich um fiktionale Weltentwürfe und damit nicht um Berichte handelt. Diese Einsicht ist dann in den Arbeitsaufträgen und in den Formulierungen von Fragestellungen zu berücksichtigen. Dabei geht es darum, den Kindern eine Sensibilität für den Konstruktcharakter literarischer Texte zu vermitteln. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung ist nicht viel nötig: Letztlich geht es, wie ich gezeigt habe, auch hier vor allem um eine sensible Formulierung von Arbeitsaufträgen und / oder Gesprächsimpulsen, um damit auch den Kindern zumindest implizit die Einsicht zu vermitteln, dass es sich um eine fiktionale Welt handelt, die sprachlich und ggf. bildlich ausgestaltet wird.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Boie, Kirsten / Birck, Jan (2016):** *Bestimmt wird alles gut*. 5. Auflage. Leipzig: Klett Kinderbuch. — **Marmon, Uticha (2017):** *Mein Freund Salim*. Bamberg: Magellan. — **Sanna, Francesca (2016):** *Die Flucht*. 2. Auflage. Zürich: NordSüd Verlag. — **Scheffler, Ursel (2016):** *Zafira. Ein Mädchen aus Syrien*. 4. Auflage. München: Hase und Igel Verlag.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Bareis, J. Alexander (2019):** Fiktional und fiktional erzählte Welten. In: Bartsch, Christoph / Bode, Frauke (Hg.): *Welt(en) erzählen: Paradigmen und Perspektiven*. Berlin: De Gruyter, 89-114. — **Bernhardt, Sebastian (i.V.):** Fluchterfahrungen im Literaturunterricht der Primarstufe. In: Ansari, Christine / Frank, Caroline (Hg.): *Narrative der Flucht. Literatur-/medienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, erscheint 2022. — **Dawidowski, Christian (2006):** Theoretische Entwürfe zur interkulturellen Literaturdidaktik. In: ders. / Wrobel, Dieter (Hg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 18-36. — **Dürr, Susanne (2018):** Die Vermittlungsebene von Texten analysieren. In: Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., ergänzte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 229-260. — **Ehlers, Swantje (2016):** *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam. — **Frederking, Volker (2013):** Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 427-470. — **Hauke, Sabine (2018):** *Bestimmt wird alles gut. Literaturseiten*. 4. Aufl., Kerpen: Kohl-Verlag. — **Kammler, Clemens (2000):** *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Deutschdidaktik aktuell*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Krah, Hans (2018):** Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 261-288. — **König, Lisa (2020):** *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Nagy, Hajnalka (2017):** Im Niemandsland. Überlegungen zu Bildern und Vorstellungen von Flucht und Migration in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *1001. Das Magazin für Kinder- und Jugendliteratur*, H. 2 (2017), 4-10. — **Natarajan, Radhika (2019):** Sprache, Flucht und Migration. Einordnende Überlegungen. In: Natarajan, Radhika. (Hg.): *Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS, 3-47. — **Olsen, Ralph (2011):** Das Phänomen „Empathie“ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: *Zeitschrift ästhetische Bildung*, H. 1 (2011). <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/41-166-1-PB.pdf> [01.12.2021]. — **Ott, Christine (2017):** Kirsten Boie und Jan Birck: *Bestimmt wird alles gut. Deutsch – Arabisch (2016). Eine syrisch-deutsche Flüchtlingsgeschichte (Klasse 3-4)*. In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg.): *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht, Band 1: Primar und Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 51-57. — **Pahl, Andrea (2016):** *Ankommen – Flüchtlingskinder in Deutschland. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 3-4*. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF. — **Ritter, Michael (2021):** *Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Rösch, Heidi (2020):** *Interkulturelle Literaturdidaktik*. In: *kinderundjugendmedien.de*. <https://kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/5053-interkulturelle-literaturdidaktik> [01.12.2021]. — **Rosebrock, Cornelia (1995):** Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim u.a.: Beltz, 9-30. — **Staiger, Michael (2014):** Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, Ulf / Knopf, Julia (Hg.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12-23. — **Spinner, Kaspar H. (2006):** Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6-16. — **Wrobel, Dieter (2016):** Flucht-Texte – Flucht-Orte. In: *Praxis Deutsch*, H. 257, 4-13. — **Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (2017):** Flucht erzählen – Flucht verstehen: Flucht-Literatur im Unterricht. Zur Einführung. In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hg.): *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht, Band 1: Primar- und Sekundarstufe 1*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9-16.

ÜBER DEN AUTOR

Dr. Sebastian Bernhardt vertritt seit April 2020 die Professur für deutsche Literatur und ihre Didaktik (Schwerpunkt Primarstufe) an der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der didaktischen Potenziale von Literatúrausstellungen (Habitationsprojekt), im Bereich der Fluchtliteratur für die Primarstufe und im Bereich der diversitätssensiblen Gegenwartsliteratur.