

Zugänge zur Literatur öffnen

Jens Thiele/Jörg Steitz-Kallenbach

Wer erinnert sich nicht an bestimmte Worte, Sätze oder Figuren aus Romanen, Erzählungen oder Gedichten, an dramatische oder stille Momente literarischer Erfahrungen, ganz unabhängig von der Qualität der gelesenen Bücher? Solche Erinnerungen sind oft lebenslang gegenwärtig, manchmal eingeschrieben in unsere Identität, auch wenn die Lektüre bereits weit zurückliegt. Literatur kann Wegbegleiter sein, Hilfe bei der Suche nach der eigenen Identität, sie kann aber auch einfach nur unterhalten, zerstreuen und Freude bereiten. Wer mit solchen literarischen Erfahrungen aufwächst, weiß um die Kraft der Worte und auch der Bilder, die die Texte oft begleiten. Mag man als Kind auch manche Formulierung und manche Symbolik gar nicht oder nur unbewusst verstanden haben, so blieb die Lektüre doch als eine ungewöhnliche Erfahrung in der eigenen Biografie bestehen.

Dieses Handbuch möchte Erzieher/innen anregen, sich erneut oder ganz neu mit aktuellen Fragen der Kinderliteratur auseinander zu setzen, vor allem mit solchen, die sich auf die Arbeit im Kindergarten beziehen. Die vorliegenden Texte wollen dazu auffordern, sich auf vertrauten, aber auch unbekanntem Pfaden an kinderliterarische Fragen und Phänomene heranzutasten, sich einzulassen auf die Vielfalt literarischer, bildnerischer und medialer Erfahrungsprozesse - bei Kindern und bei sich selbst.

Kinderliteratur ist in diesem Buch der Oberbegriff für eine verzweigte, interdisziplinäre Kultur aus Sprache, Texten und Bildern, in die Kinder heute über verschiedene Medien und in unterschiedlichen Zusammenhängen hineinwachsen. Literatur ist keine isolierte Gattung, kein separates Bildungssegment, das man für sich betrachten könnte, sondern eingewoben in die vielfältigen medialen Kontexte sowie in unterschiedliche Lebenssituationen der Kinder. Sprache, Texte und Bilder sind zum einen Teil der täglichen kindlichen Kommunikation; das reicht von den tröstenden Worten der Mutter über den Zeichentrickfilm, der im Fernsehen angeschaut wird, bis hin zu Vorlesesituationen

vor dem Einschlafen. Zum anderen heften Sprache, Texte und Bilder sich an Medien wie das Bilderbuch, die Zeitschrift, an Hörkassetten oder Kinderfilme, die von Kindern in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden. Darüber hinaus stoßen Kinder nicht nur in Büchern auf Figuren und Motive der Kinderliteratur, sondern immer häufiger an allen möglichen alltäglichen Gebrauchsgegenständen, vom Aufkleber für die Kindergartentasche bis zum Dekor auf dem T-Shirt. Kinder erleben auch, dass Erwachsene es ihnen gleich tun und selbst Nutzer und Träger kinderliterarischer Zeichen sind; die breite Vermarktung von Ja-nosch-Motiven ist nur ein Beispiel von vielen. Angesichts einer solchen Entgrenzung der Literatur bei gleichzeitiger ständiger Präsenz literarischer Zeichen ist es sinnvoll, die verschiedenen Facetten, Entwicklungen und Veränderungen genauer zu betrachten, die dem Gegenstand „Kinderliteratur“ Eigen sind. Zugleich ist es aber auch notwendig, die Wege literarischer Entgrenzungen kritisch wahrzunehmen und zu den Ursprüngen einzelner Gattungen und Textsorten zurückzugehen, um die besonderen Stärken und Chancen etwa des Märchens oder des Bilderbuchs nicht aus den Augen zu verlieren. Daher gliedert das vorliegende Handbuch die Kinderliteratur auch in durchaus traditionelle Kategorien wie Bilderbuch, Sachbuch, Kinderlyrik und Märchenbuch. Aber es stellt diese kinderliterarischen Gattungen in aktuelle Zusammenhänge, in denen sie heute erfahren werden und bezieht das mediale Umfeld kritisch mit ein, in dem Texte und Bilder heute weiterleben und weiterwirken.

Ein besonderes Anliegen des Handbuchs ist es, Erziehern und Erzieherinnen Einblicke in die Gefühls- und Erlebniswelten des Kindes zu vermitteln, in denen es Bilder, Texte und Geschichten wahrnimmt, erlebt und verarbeitet. Eine Auseinandersetzung mit Kinderliteratur, ohne die entwicklungsbedingten und sozialen Voraussetzungen und Prozesse des Kindes zu berücksichtigen, ist im Kindergarten zum Scheitern verurteilt, denn die Bedeutung fiktionaler Stoffe ergibt sich vor allem aus der stark erlebnisorientierten Situation der Drei- bis Sechsjährigen. Die einzelnen Kapitel wollen an Beispielen vor Augen führen, wie Kinder heute in literarische, bildnerische und mediale Welten hineinwachsen, wie sich Prozesse des Lernens an Literatur entwickeln, wie die Zugänge zu Text und Bild erfolgen und welche Rolle dabei die gezielte Förderung im Kindergarten spielen kann.

Dabei ist es wichtig, dass Erzieher/innen sich ihrer eigenen Kindheitserfahrungen mit Literatur, Bildern und Medien erinnern, sie aufarbeiten, um sich der eigenen frühen Prägungen, Vorlieben und Ab-

neigungen bewusst zu werden und sie in Bezug zu den Erfahrungen heutiger Kinder setzen zu können. Damit ist die Voraussetzung für einen offenen und dynamischen Dialog zwischen Kindern und Erziehern/Erzieherinnen geschaffen.

Der Umgang mit Literatur im Kindergarten bedarf aufgrund der besonderen kindlichen Situation auch besonderer Förder- und Lernformen. Im Kindergarten geht es noch nicht um den Erwerb einer Lesekompetenz, wie sie in der Grundschule nach systematischen Konzepten erlernt wird. Aber es geht bereits hier um Erfahrungen und Experimente im Umgang mit Sprache und Text, um Interesse und Neugier gegenüber Sprache, Worten, Sätzen und Bildern. Der Kindergarten kann als Elementarschule bildnerisch-literarischen Erprobens verstanden werden, als Spiel- und Erfahrungsfeld für eine aktive Teilnahme an der Wort-Bild-Kultur und damit an langfristigen Bildungskompetenzen.

Wie geht man als Erzieher/in mit Kinderliteratur im Kindergarten um, wenn man sich seiner eigenen Position gegenüber literarischen Entwicklungen nicht sicher ist? Welche Wege der Annäherung und der Auseinandersetzung gibt es? Woher weiß man, wie Kinder auf bestimmte Angebote reagieren und welche für sie wichtig sind? Das Handbuch versucht hierauf Antworten zu geben, ohne zu belehren oder zu bevormunden; es möchte einführen in die verschiedenen Teilaspekte literarischer Bildung und durch möglichst konkrete, anschauliche Beispiele Anregungen für gemeinsame Erfahrungen an literarischen, bildnerischen und medialen Phänomenen vermitteln. Die verschiedenen Kapitel sollen vor Augen führen, dass der Zugang zur Literatur für Kinder und Erwachsene gerade nicht „kinderleicht“ ist, sondern vieler Versuche und Anstrengungen bedarf. Ein erfolgreicher Erwerb dauerhafter literarischer Motivation ist kein Kinderspiel, sondern erfordert vielfältige Anregungen und Unterstützung.

Das Handbuch gliedert sich in drei Teile, die sich auf unterschiedliche Weise mit kinderliterarischen Fragen auseinandersetzen. Im ersten Teil geht es um die sozialen und psychologischen Voraussetzungen, unter denen Drei- bis Sechsjährige heute in Kindertageseinrichtungen im weitesten Sinne Literatur erleben. Das Wissen um die sozialen und psychosozialen Einflüsse und Prägungen, die Kinder bereits erfahren haben, wenn sie in den Kindergarten eintreten, sollte zu den Grundqualifikationen von Erziehern/innen gehören.

Unter die Begriffe der literarischen bzw. bildnerischen Sozialisation wird heute die Summe aller Einflussfaktoren gefasst, die ein Kind auf

seinem Lebensweg im Umgang mit Sprache, Texten und Bildern erfährt. Dabei spielen, wie der Beitrag von Jörg Steitz-Kallenbach zur *literarischen Sozialisation* vor Augen führt (Kapitel 1.1), vor allem die familiären Rahmenbedingungen eine entscheidende Rolle für spätere Motivationen und Kompetenzen im Umgang mit Literatur. Im Kindergarten wird es darum gehen, den Weg zur Lesemotivation vorzubereiten, nicht aus falsch verstandenem Lerneifer, sondern aus der Erkenntnis, dass Kinder darauf angewiesen sind, vielfältige Anregungen zur Sprach-, Erzähl- und Vorlesekultur zu erhalten. Nur dann können sie ein vielfältiges Kommunikationsspektrum entwickeln und nur dann können sie die Kraft der Literatur und der literarischen Sprache für sich entdecken. Dies setzt jedoch voraus, dass Erzieher/innen Kenntnisse auch über ihre eigenen literarischen Entwicklungsprozesse haben. Wie wichtig ihre eigenen frühen Erfahrungen mit Literatur für eine offene, produktive Arbeit mit Kinderliteratur im Kindergarten sein können, belegen die in diesem Kapitel vorgestellten Lesebiografien von Erwachsenen.

Ganz ähnlich verhält es sich mit den erworbenen bildnerischen Vorlieben und Abneigungen; auch hier sind es die frühkindlichen Erfahrungen im Elternhaus, die maßgeblich Grundeinstellungen gegenüber Bildern und ästhetischen Phänomenen lenken. Die kulturellen Lebensstile der Erwachsenen haben nachhaltigen Einfluss auf den Umgang der Kinder mit Bildern. Angesichts einer allumfassenden visuellen Kultur, in die Kinder heute hineinwachsen, kommt auch den bildnerischen Qualifikationen eine zentrale Rolle zu, um sich in der Welt der Bilder zu orientieren und sie selbstbestimmt zu nutzen. Das *Erlernen des Bildersehens* unterliegt, wie in Kapitel 1.3 zu bildnerischen Sozialisation gezeigt wird, einer Reihe kollektiver und individueller Einflussfaktoren, die im Kindergarten zur Kenntnis genommen werden müssen. Bilder sind für Kinder vor allem Träger und Auslöser von Gefühlen, sie sind eng mit erlebten Situationen oder Geschichten verknüpft. Bilder können Erfahrungs- und Übungsfelder für vielfältige Wünsche, Projektionen und Identifikationen der Kinder sein.

Welche psychologischen Voraussetzungen bringt das Kindergartenkind mit, wenn es an Bilder und Texte herangeführt wird? Welche literarischen und bildnerischen Sozialisationsprozesse haben beim drei- bis sechsjährigen Kind bereits stattgefunden? Welche Kenntnisse über die kindliche Psyche sind erforderlich, um literarische und bildnerische Lernprozesse in Gang zu bringen? Gudrun Kallenbach verfolgt in ihrem Beitrag (Kapitel 1.3) die *Prozesse der psychischen Entwicklung des*

Kindes und zeigt auf, wie sich allmählich Formen symbolischer Handlungen entwickeln, die das Kind erst befähigen, Fantasie in Bezug auf Gegenstände, Geschichten oder Bilder zu erproben.

Der zweite Teil des Buches thematisiert dann Kinderliteratur in der Breite und Tiefe ihrer jeweiligen Gattungen, ohne den Ort, an dem sie vermittelt werden soll, aus dem Blick zu verlieren. Welche Kraft besitzen kinderliterarische Texte und Bilder? In welcher Weise bilden sie für das künftige Leben des Kindes? Welche besonderen Qualifikationen sind an einzelnen Gattungen wie Bilderbuch, Sachbilderbuch, Kinderlyrik und Märchen zu erwerben? Was macht ein Märchen für heutige Kinder noch attraktiv, welches Wissen erwerben sie über ein Sachbilderbuch, und in welchen Zusammenhängen können Kinderlyrik und Abzählverse für Kinder bedeutsam sein?

Diesen Fragen wird auf mehreren Reflexionsebenen nachgegangen: es werden Sachinformationen über die einzelnen Gattungen gegeben; Vorschläge für Analysen und Interpretationen anhand konkreter Text- und Bildbeispiele gemacht, und es werden Wege für die praktische Arbeit im Kindergarten aufgezeigt, von grundsätzlichen didaktischen Entscheidungen bis zu einzelnen ästhetischen Arbeitsschritten. Diese Vorschläge erfolgen nicht in Form von Rezepten, sondern als problembezogene, kritische Anregungen. In der Auseinandersetzung damit soll die Erzieherin/der Erzieher die eigene Position überdenken und abwägen, in welcher Weise das Angebot auf die eigene Lerngruppe übertragbar ist und wo Modifikationen angebracht sind.

So ist auch die Auseinandersetzung mit dem *Bilderbuch* in Kapitel II. 1 offen und problemorientiert angelegt. Auf der Basis von Sachinformationen über bildnerische Stile und Bild-Text-Beziehungen werden Anregungen zur Auseinandersetzung mit solchen Bilder-Geschichten gegeben, die die Lebenswirklichkeit des Kindes berühren und ihnen zugleich einen emotionalen, sinnlichen Zugang ermöglichen. Bilderbücher, sofern sie die kindliche Perspektive einnehmen, können als Herausforderung an Kinder und Erzieher/innen verstanden werden, sich mit elementaren Fragen des Lebens zu befassen und dabei die Besonderheiten von Bild und Text wahrzunehmen und zu erfahren. So verstanden, können Bilderbücher im Kindergarten in der Tat eine „Grundschule der Künste“ (Mattenkott 2002, S. 33) sein.

Welche Bilderbücher für Kinder ausgewählt und wie sie im Kindergarten vermittelt werden, sind zentrale Fragen zur *Vorbereitung und Planung der* täglichen Arbeit. Der Beitrag von Claudia Blei-Hoch (Ka-

pitel II.2) zeigt an einer Fallstudie auf, in welche komplexen Findungs- und Entscheidungsprozesse Erzieher/innen eingebunden sind, wenn sie ihre Arbeit mit Bilderbüchern ernst nehmen. Das Beispiel verdeutlicht, wie schwierig der Balanceakt zwischen erworbener Routine im Umgang mit Bilderbüchern und der Bereitschaft zur Offenheit gegenüber bildnerischen und literarischen Angeboten ist.

Neben den fiktionalen Kinderbüchern, die über Bild und Text Geschichten erzählen, hat im Kindergarten auch das *Sachbuch* seinen Platz. Sachbücher boomen derzeit auf dem Kinderbuchmarkt, da vielen Eltern die Welt immer unübersichtlicher und undurchschaubarer erscheint und sie das Bedürfnis haben, Kindern die Welt über Bücher zu erklären. In Kapitel II.3 zum Sachbuch wird allerdings hervorgehoben, dass die frühe Sachvermittlung im Kinderbuch vor allem unmittelbare Anschauung der Welt meint und weniger reine Vermittlung von Faktenwissen. Dabei spielen Bilder gerade für das Vorschulalter eine zentrale Rolle, da sie durch ihre sinnliche Präsenz einen direkten Zugang zu Sachverhalten, Handlungen und Gegenständen ermöglichen und eine „Sache“ in erlebnisbetonter Weise erfahrbar machen.

Die Auseinandersetzung mit *Kinderlyrik* (Kapitel II.4) ist im Kindergarten zum einen in kindliche Spielformen und Rituale eingebunden, von den Abzählversen über Kinderlieder bis zu Klatschspielen. Zum anderen können sich über die Rhythmisierung von Sprache, über Intonation und Körpererfahrung Anlässe für eine gezieltere Beschäftigung mit Reimen, Versen, Liedern und einfachen kinderlyrischen Texten ergeben. Kinderlyrik ist für die Vermittlungsarbeit im Kindergarten keine Sondersparte der Literatur, sondern selbstverständlicher Bestandteil einer spielerisch erfahrbaren literarischen Bildung. An der gegenwärtigen Kinderlyrik lassen sich Sprachkompetenz und Sprachgefühl vermitteln und unmittelbare Bezüge zu aktuellen Fragen von Kindheit thematisieren.

Das *Märchen* gilt weithin als genuin kindliches Bildungsgut; Kinder kommen oft schon mit vielfachen Kenntnissen über die bekannten Märchen der Brüder Grimm in den Kindergarten. In Kapitel II.5 wird herausgearbeitet, in welcher Weise Märchen Kindern wichtige Basiserfahrungen für das Leben bereitstellen können. Der Kindergarten sollte hier an die mündliche Erzähltradition anknüpfen, aus der heraus die Märchen entstanden sind, aber zugleich die vielfältigen textlichen, bildnerischen und medialen Interpretationen und Adaptionen einbeziehen, mit denen Kinder heute wie selbstverständlich umgehen. Angesichts einer fortschreitenden Entgrenzung literarischer

Gattungen in der Medienkultur kommt auch schon dem Kindergarten die Aufgabe zu, ursprüngliche literarische Formen wie das Märchen in kritischen Bezug zu den medialen Umdeutungen zu setzen.

Der dritte Teil des Buches will schließlich, zumindest beispielhaft, eben diese veränderten medialen Kontexte verdeutlichen, in die Kinderliteratur heute geraten ist. Exemplarisch für solche Entgrenzungen werden hier Filme und Hörkassetten untersucht, die auf kinderliterarischen Texten basieren und die Originaltexte auf gänzlich andere Weise und in grundsätzlich anderen Präsentationsmedien erfahrbar machen. Sabine Wallach geht in Kapitel III. 1 auf die engen Verzahnungen zwischen Kinderliteratur und *Kinderfilm* ein und macht zugleich die grundlegenden Unterschiede deutlich, die sich ästhetisch, dramaturgisch und im medialen Erleben zwischen Buch und Film zeigen. Der Beitrag veranschaulicht an zwei Filmadaptionen von Kinderliteratur, welche besonderen Qualitäten die bewegten Bilder gerade für das Vorschulkind haben können, wenn sie vorurteilslos in den Bildungskanon integriert und nicht mit bewahrpädagogischen Argumenten abgewehrt werden.

Medienpädagogische Kompetenz ist ein vielzitiertes Anliegen, das auch bereits im Kindergarten seine Berechtigung hat, damit Kinder sich in einer multimedialen Welt selbstbestimmt verhalten können. Vor diesem Hintergrund untersucht Renate Hinz (Kapitel III.2) auditive Formen von Kinderliteratur. Im Mittelpunkt steht ein äußerst populäres Alltagsmedium, die *Lied- und Hörspielkassette*, die den Medienalltag der Kinder begleitet und prägt. Eingebettet in das emotionale, soziale und räumliche Umfeld von Familie und Kinderzimmer, besitzen Hörkassetten wichtige alltagsstrukturierende Funktionen; sie gehören dazu, wenn sich das Kind zurückzieht zur Entspannung und Regeneration.

Ein besonderes Anliegen des Handbuchs ist es, den Nutzerinnen und Nutzern ein breites und differenziertes Angebot an Büchern, Filmen und Hörkassetten vorzustellen. Die besprochenen Beispiele orientieren sich zum einen an erfolgreichen und beliebten Produktionen, die sowohl Erzieher/innen als auch die meisten Kinder kennen dürften und die größtenteils auch noch im Handel sind. Andererseits ist es auch ein Anspruch der Autorinnen und Autoren, ungewöhnliche, schwierige und durchaus umstrittene Text- und Bildangebote zur Diskussion zu stellen, um zu veränderten Positionen gegenüber der Kinderliteratur aufzufordern. Da die gegenwärtige Kinderliteratur keine in sich abgeschlossene, statische Erscheinung ist, sollte auch die Auseinandersetzung

zung mit ihr im Kindergarten offen und diskursfreudig geführt werden. Die Leser/innen des Handbuchs können aus der Fülle der zitierten und analysierten Beispiele selbst auswählen, welche Angebote sie für die jeweilige Lernsituation im Kindergarten bevorzugen.

Die einzelnen Kapitel des Handbuchs sind in sich abgeschlossene Einheiten, die die Leser/innen ohne Kenntnis der vorherigen Texte für ihre jeweiligen Interessen und Arbeitsbedingungen nutzen kann. Dennoch sind sie so angelegt, dass sie Bezüge und Verweise zu anderen Kapiteln herstellen und eine größtmögliche Offenheit zu den Grenzgebieten und Nachbardisziplinen suchen. Die Mehrschichtigkeit und Vernetzung von Kinderliteratur legt eine solche durchlässige Konzeption nahe. Die Kapitel sind auch, obwohl von unterschiedlichen Autoren und Autorinnen verfasst, in ihrer Grundstruktur ähnlich angelegt: sie definieren ihren Gegenstand genau, sie zeigen seine Bedeutung für Kinder und Erzieher/innen gleichermaßen auf und liefern Kriterien seiner systematischen Erschließung. Daneben werden Anregungen und Impulse zur Vermittlung des Gegenstands unter den Bedingungen der Kindertagesstätten angeboten.

Das vorliegende Handbuch ist eine Publikation der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Allen Beiträgern und Beiträgerinnen, die an diesem Projekt mitgearbeitet haben, sei an dieser Stelle ein besonderer Dank ausgesprochen.

Literatur

Mattenklott, Gundel (2002): Das Bilderbuch als Grundschule der Künste. Ein Abecedarius. In: Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Bilder-Bücher, Themenheft der Zeitschrift Informationen zur Deutschdidaktik, Heft 2/02, Studienverlag: Innsbruck u. a., S. 33-43