

DIE ZEITSCHRIFT DES
SCHWEIZERISCHEN INSTITUTS FÜR
KINDER- UND JUGENDMEDIENTEN

BUCH & MAUS

2/09

FRÜHFÖRDERUNG:

Mehr als eine bildungspolitische Diskussion

BUCHALLTAG MIT KLEINKINDERN:

Projekte und ihre MacherInnen

LEIDENSCHAFTLICHE KINDERBUCHFORSCHERIN:

Verena Rutschmann geht in Pension



Liebe Leserinnen und Leser

Lesenlernen fängt schon lange vor dem Lesen an. Das wussten die Pädagogen schon Ende des 18. Jahrhunderts, und sie forderten dazu auf, bei Kindern durch Verse und Reime das Gefühl für Sprache zu wecken. Es ist nicht unbedingt so, dass man seither vergessen hätte, wie wichtig das anschauliche und sinnliche Spiel mit Sprache ist, in Verbindung mit der frühkindlichen Lebenswelt. Und dass, wer später Leserin oder Leser werden will, die Initiation in das Erzählen und dessen Strukturen im zartesten Alter übers Zuhören erleben sollte, geborgen bei einer Bezugsperson, mit der sich auch über das Gehörte und Gesehene reden lässt. Ob ein Kind vor dem Kindergarten in Kontakt mit Büchern und Geschichten kam, blieb bis vor kurzem dem Zufall beziehungsweise den Eltern überlassen.

Die Lesesozialisationsforschung seit PISA 2000 zeigt jedoch, dass die frühen Erfahrungen mit Sprache für die Chancen auf Bildung entscheidend sind. Um möglichst vielen Kindern die Tore zur Welt der Sprache zu öffnen, sind in den letzten Jahren zahlreiche Projekte entstanden, die sich direkt an die Eltern richten oder die Kinder über Kindertagesstätten und Spielgruppen erreichen wollen. Buch&Maus informiert über Erfahrungen mit diesen Projekten und beleuchtet das Konzept der frühkindlichen Literalität, auf dem die Leseförderung vor dem Lesen aufbaut.

Im Juli geht Verena Rutschmann, die langjährige Forschungsleiterin des SIKJM, in Pension. Sie hat die Forschungsbibliothek des SIKJM aufgebaut und mit entscheidenden Impulsen als Pionierin der Kinderbuchforschung gewirkt. Im Gespräch schaut sie auf ihre Erfahrungen zurück.

CHRISTINE LÖTSCHER, Redaktorin Buch&Maus



Schweizerisches Institut
für Kinder- und Jugendmedien

TITELBILD AUS: HANS TRAXLER. FRANZ, DER JUNGE, DER EIN MURMELTIER SEIN WOLLTE. HANSER 2009. SIEHE S. 23

INHALT

FRÜHE LITERALITÄT	
Welche Förderung brauchen Vorschulkinder? BARBARA JAKOB	2
Lerngeschichten – mit allen Sinnen CORINA WUSTMANN	4
Sprachförderung im Kindergarten SIBYLLE KÜNZLI / DIETER ISLER	6
Vorlesen in der Familie PETRA WIELER	9
Buchstart – vom ersten Tag an CHRISTINE TRESCH	12
Leseanimation als Pionierarbeit CHRISTINE LÖTSCHER	14
STANDPUNKT	
Geschichte – literarisch vermittelt CHRISTINE LÖTSCHER / MAREN BONACKER	16
GESPRÄCH MIT VERENA RUTSCHMANN	
Die Forschungsleiterin des SIKJM hält Rückschau CHRISTINE TRESCH / CHRISTINE LÖTSCHER	18
ZUM 100. GEBURTSTAG VON BETTINA HÜRLIMANN	
Das SIKJM veranstaltete ein Kolloquium in Zürich CHRISTINE LÖTSCHER	22
NEUERSCHEINUNGEN	
Bilderbücher	23
Kinderbücher	27
Jugendbücher	29
Sachbücher	32
Comics	32
AUS DEM INSTITUT	33
INFOS	35
VERZEICHNIS / IMPRESSUM / AGENDA	36

GROSSE CHANCEN FÜR KLEINE KINDER

Was kleine Kinder in den ersten Lebensjahren alles lernen, beeindruckt auch ohne Fachwissen. Beinahe täglich entdecken junge Eltern kleine Errungenschaften ihrer Säuglinge und Kleinkinder und freuen sich an diesen Entwicklungsschritten. Lange Zeit unterschätzt, ist diese Lernfähigkeit im frühen Kindesalter in den letzten Jahren ins Zentrum einer nicht immer glücklich verlaufenden Bildungsdiskussion gerückt. VON BARBARA JAKOB*

Bildung wird generell als eine der wichtigsten globalen Ressourcen anerkannt. Erst seit kurzem allerdings erhält die frühkindliche Bildung grössere Aufmerksamkeit. Dass das immense Lernpotenzial der frühen Jahre diskutiert wird, hängt mit neueren Resultaten aus der neurobiologischen und entwicklungspsychologischen Forschung genauso zusammen wie mit den bildungspolitischen Diskussionen im Nachfeld der enttäuschenden PISA-Ergebnisse.

So fokussierte etwa die Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm in ihrem Beitrag an der UNESCO-Tagung "Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung" vom 29. Mai 2009 in Fribourg deutlich auf die Wichtigkeit der frühen Unterstützung von Bildungsverläufen als wichtige Präventionsmassnahme speziell für sozial benachteiligte Kinder.

Für die Schweiz, in welcher der Vorschulbereich bis jetzt traditionell vor allem sozialpädagogisch ausgerichtet war, zeichnet sich ein eigentlicher Paradigmenwechsel ab: Zu Erziehungs- und Betreuungsaufgaben kommen auch im vorschulischen Bereich Bildungsaufgaben hinzu. Es werden erstmals durchgängige Lernkonzepte (Bildungspläne) für den frühkindlichen Bereich thematisiert. Gleichzeitig sehen sich Kindertagesstätten und andere institutionalisierte Tagesstrukturen, aber auch die Eltern, mit ganz neuen Ansprüchen konfrontiert. Es gilt die Devise, die Chance des "neu entdeckten" kleinkindlichen Lernpotenzials auf keinen Fall zu verpassen.

Chancen und Risiken

Diese Verlagerung bringt auch gewichtige Stolpersteine mit sich. Wie viel und welche Förderung ist sinnvoll und – man denke nur an die HARMOS-Debatte – und wer übernimmt diese Bildungsaufgaben am besten? Soll zum Beispiel der Vorschulbereich in der Hand von Sozialdepartementen bleiben oder unter die Fittiche der Schuldepartemente kommen?

Mit der Bildungsfrage steigt der Anspruch an Vorschulinstitutionen, die Kinder nicht nur zu betreuen, sondern ihnen in sämtlichen Entwicklungsbereichen ein möglichst umfassendes Angebot zukommen zu lassen. Zentral ist, dass es dabei um eine bewusste Anregung aller kindlichen Sinne und nicht um die Vorverlegung schulischer Inhalte gehen sollte. Die Sensibilisierung und das Fachwissen des pädagogischen Personals im Vorschulbereich ist ein wichtiger Schritt auf diesem Weg. Internationale Studien zeigen deutlich, dass die fachliche Qualität der BetreuerInnen einen direkten Einfluss auf eine positive Entwicklung der Kinder hat.

Aber auch Eltern geraten immer mehr unter Druck, ihren Kindern schon möglichst früh mit allerlei Kursen und Angeboten eine möglichst gute Basis zu verschaffen. Das explosionsartig wachsende, hochkommerzialisierte Angebot zum frühen Sprachenlernen oder im Bereich Musik, auf welches vor allem bildungsnahen Eltern häufig zurückgreifen, ist ein Ausdruck dieser Entwicklung. Oft wird angesichts dieser Lernangebote das Spielen im Wald zum Beispiel, mit Gleichaltrigen, einfach um der Freude willen, beinahe als verlorene Zeit wahrgenommen.

Aber das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht! Auch Kinder sind keine Trichter, in die man nach Belieben Inhalte einfüllen kann. Jedes Kind benötigt individuelle Angebote, um seinen Lernweg erfolgreich gehen zu können. Es muss seinen Rhythmus selbst bestimmen, dabei aber auf die Unterstützung von aufmerksamen Erwachsenen zählen können.

Während für privilegierte Kinder in der Regel anregende Lernumgebungen ausreichen, sind benachteiligte Kinder auf proaktive Angebote angewiesen. Neue Forschungsprojekte wie zum Beispiel die "Bildungs- und Lerngeschichten" (Marie-Meierhofer-Institut für das Kind, vgl. Artikel S. 4 ff.) oder das Projekt "Bildungskrippen" (von kindundbildung.ch gemeinsam mit dem Verein der Arbeitgeberkrippen) nehmen sich seit kurzem der Frage an, wie denn Angebote aussehen müssen, von denen Kinder effektiv profitieren können. Bei den Vorarbeiten zum Lehrgang zur "Leseanimation für den Vorschul-

* BARBARA JAKOB ist Mitarbeiterin des SIKJM und Projektleiterin "Leseanimation für den Vorschulbereich" und Weiterbildung "Buchstart".



ILLUSTRATION BARBARA SCHWARZ

Die Lust am Wort entsteht beim kreativen Umgang mit Bild und Sprache. Barbara Schwarz, Leseanimatorin aus Aarau, arbeitet mit Collagen.

bereich", den das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM im Jahr 2007/2008 ein erstes Mal durchführte, stand die Frage im Raum, ob man nicht besser von Sprach- statt von Leseförderung sprechen sollte. Man könne doch den Kindern nicht ernsthaft schon vor der Schule das Lesen beibringen wollen. Diese Diskussion ist nicht mehr so virulent. Dass die Sprache der zentrale Faktor für Bildungsverläufe ist, bleibt unbestritten, und Lesen wird als grundlegende Teilhabe an unserer Kultur mehr ins Zentrum gerückt.

Vorschulische Leseförderung im SIKJM

Im SIKJM-Schwerpunkt zur vorschulischen Leseförderung – also auch im nationalen Projekt "Buchstart" (gemeinsam mit Bibliomedia Schweiz) und im Projekt zur Erstsprachförderung "Schenk mir eine Geschichte" – geht es nie auch nur im Ansatz um das Fördern von vierjährigen SelbstleserInnen. Die SIKJM-Vorschulprojekte wirken auf verschiedenen Ebenen: Während "Buchstart" (siehe auch Artikel S. 12 ff.) die Eltern dafür sensibilisieren soll, die Sprachentwicklung als Teil der gesundheitlichen Entwicklung ihrer Kinder zu sehen, ist "Schenk mir eine Geschichte" ein gutes Beispiel für ein proaktives Angebot für Familien, deren Kinder schwierigere Startchancen haben. Die Weiterbildung zur Leseanimatorin wiederum setzt in erster Linie auf der Institutionenebene, beim pädagogischen Personal, an.

Gemeinsam ist allen Projekten, dass sie sich nicht an den Defiziten der Beteiligten orientieren, sondern bei deren Ressourcen und Interessen ansetzen. Erwachsene sollen für die Lernweisen von Kleinkindern sensibilisiert und der Dialog zwischen den verschiedenen Beteiligten, also pädagogischem

Personal, Eltern und Kindern, gestärkt werden. Basis aller Projekte ist, dass den Kindern zuerst mit der Sprache an sich, mit Versen und Reimen, mit Knieritern genauso wie mit Alltagsgeplauder, bald auch mit Geschichten, Büchern und eigenen Kritzeleien, ein Fenster in die Welt der Kommunikation aufgestossen werden kann. In den Worten der Zürcher Logopädin Barbara Zollinger: "Was die Sprache ausmacht, ist die Möglichkeit, von einem Auto zu sprechen, wenn es nicht da ist, und zugleich zu wissen, dass man der Mama etwas über das Auto erzählen kann, das heisst, dass sie das Wort 'Auto' verstehen kann."

Diese gewaltige Entdeckung lässt sich auf die Welt, die Kraft der Bücher ausweiten. Mit jedem Buch, in das Lesende eintauchen, stossen sie auf neue Welten, seien diese aus Fantasie geboren oder an die Realität gebunden. Im Umgang mit Büchern und Geschichten wird dieses Fenster immer weiter aufgestossen, jede auch noch so weit entfernte Welt rückt ganz nahe heran, sie wird erzählbar, die Fantasie kommt dazu und das Kind wächst auch in seiner literalen Entwicklung in seiner eigenen Individualität.

Bei aller Hektik, die in der Diskussion über die frühkindliche Bildungsdiskussion steckt, ist der entscheidende Punkt im Grund ganz simpel: Kinder brauchen in erster Linie unsere Zeit und unser Interesse an ihrem noch jungen Leben. Sie brauchen Teilnahme und Teilhabe an ganz alltäglichen Dingen. Sie haben eine natürliche Neugierde und wollen Dinge ausprobieren. Sie brauchen dazu Menschen, die ihnen ermöglichen, ihre individuellen Entdeckungsreisen zu machen, die mit ihnen sprechen und ihnen nicht zuletzt eben Geschichten erzählen oder vorlesen.

“GUCK MAL, WAS ICH ALLES KANN”

“Bildungs- und Lerngeschichten” sind ein Instrument zur Beobachtung und Erfassung von Lernaktivitäten von Kindern. Ziel ist es, das Lernen von Kindern im Alltag zu beobachten und zu verstehen sowie Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der kindlichen Lernfähigkeiten zu gewinnen. VON CORINA WUSTMANN*

In jüngster Zeit hat sich unser Bild, das wir von der “Frühen Kindheit” haben, massgeblich gewandelt (siehe dazu den Beitrag auf Seite 2 ff.). Kleine Kinder sind Forscher und Entdeckerinnen. Sie lernen ganzheitlich mit allen Sinnen. Die Vorstellung, dass Bildung über Belehrung und Instruktion erfolgt, erweist sich für das Vorschul- und Vorkindergartenalter als gänzlich unangemessen. Frühkindliche Bildungsförderung heisst vielmehr, Kindern ein anregungsreiches Lernumfeld zur Verfügung zu stellen, das sie in ihrem Forschungs- und Entdeckungsdrang bestärkt, das ihnen Gelegenheiten für neue Herausforderungen bietet und ihnen spiegelt, dass sie fähige und selbstsichere Lernende sind. Für eine solche Bildungsförderung brauchen Kinder aufmerksame Erwachsene, die ihre Fragen, Interessen und Potenziale wahrnehmen und ihnen auf dieser Basis vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten anbieten. Das Beobachten der kindlichen Bildungs- und Lernprozesse ist deshalb heute eine wichtige pädagogische Grundhaltung, die es erst möglich macht, sich als Erwachsene auf die kindliche “Weltsicht” einzulassen und eine individuelle Bildungsförderung umzusetzen.

Das Verfahren der “Bildungs- und Lerngeschichten”, das die Neuseeländerin Margaret Carr entwickelt hat und das im Rahmen eines Projekts vom Deutschen Jugendinstitut e.V. adaptiert und weiterentwickelt wurde, kann aus verschiedenen Aspekten als besonders relevant angesehen werden.

Was können Lerngeschichten?

Ziel der “Bildungs- und Lerngeschichten” ist es, jedem Kind den Aufbau eines Selbstbildes als kompetent lernendes Kind zu ermöglichen. Das Verfahren ist im Kita-Alltag verankert, indem die pädagogischen Fachkräfte die Kinder regelmässig beobachten und sogenannte Lerngeschichten erfassen. Diese zeigen kindorientiert, wertschätzend und individuell die Bildungsprozesse und Stärken von Kindern auf.

Eine Lerngeschichte kann als eine Geschichte über das Lernen eines Kindes verstanden werden. Die pädagogischen Fachkräfte führen kurze, circa zehnminütige Situationsbeobachtungen durch und beschreiben unvoreingenommen mit ihren eigenen Worten, “was sehe ich, was das Kind tut”. Bei der anschliessenden Auswertung der Beobachtung stehen fünf Lerndispositionen im Mittelpunkt, die nach Margaret Carr – der Begründerin der “Bildungs- und Lerngeschichten” – grundlegende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen sind:

- Interessiert sein: Sich für Dinge, Personen oder Themen interessieren und sich selbst als jemanden wahrnehmen, der interessiert und interessant ist.
- Engagiert sein: Sich vertieft und längere Zeit mit etwas beschäftigen und Strategien entwickeln, sich länger auf etwas einzulassen.
- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten: Schwierigkeiten und Unsicherheiten aushalten, Probleme erkennen und Lösungsstrategien entwickeln können sowie sich selbst als jemanden wahrnehmen, der aus Fehlern und Missgeschicken lernen sowie bei Unsicherheiten standhalten kann.
- Sich ausdrücken und mitteilen: Absichten, Gefühle und Standpunkte mitteilen und sich selbst als jemanden wahrnehmen, der anderen etwas mitzuteilen hat.
- An der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen: Etwas mit anderen gemeinsam auf den Weg bringen, Entscheidungen treffen sowie eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht entwickeln.

Die Beobachtungen werden in Zeitabständen im Gruppenteam besprochen und es wird gemeinsam überlegt, was das Kind als Nächstes brauchen könnte, um in seinem Lernen weiterzukommen. So kommen verschiedene Perspektiven zusammen und es können Bezüge zu den bisherigen Entwicklungsprozessen des Kindes hergestellt werden. Das Ergebnis des Austausches ist die Form einer niedergeschriebenen Lerngeschichte, die die Lernprozesse des Kindes zum Ausdruck bringt. Die Lerngeschichte wird in Briefform verfasst und richtet sich direkt an das Kind (siehe Beispiel). Sie fliesst in

* CORINA WUSTMANN, Diplom-Pädagogin, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Marie Meierhofer Institut für das Kind im Bereich Praxisforschung.

das Portfolio des Kindes ein, bei dem das Kind selbst an der Gestaltung aktiv beteiligt ist. Damit können die Lerngeschichten jederzeit mit dem Kind selbst sowie mit seinen Eltern gelesen, besprochen und gemeinsam reflektiert werden.

Aufmerksamkeit und Anerkennung

Die Beobachtungen der Fachkräfte sowie die niedergeschriebenen Lerngeschichten im Portfolio des Kindes ermöglichen Gesprächsanlässe zwischen Erwachsenen und Kind. Das Kind kann durch den Dialog anhand der Lerngeschichten Selbstvertrauen in sein eigenes Handeln entwickeln: Ihm kann bewusst werden, dass es auf eine bestimmte Art und Weise gehandelt hat. Dies fördert die Fähigkeit, zu erkennen, wie es etwas gelernt und erreicht hat, es gibt Aufschluss über eigene Lernstrategien. Darüber hinaus kann das Kind eine Wertschätzung seiner eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse erfahren: Die Lerngeschichten signalisieren ihm, dass seine Fähigkeiten und Fortschritte auch von den Erwachsenen anerkannt und beachtet werden. Sie schenken dem Kind Aufmerksamkeit: "Guck mal, was ich alles kann!"

Erwachsene erhalten durch die Lerngeschichten Einblick in die Aktivitäten, Interessen und Fähigkeiten des Kindes. Weil die Lerngeschichten die Perspektive des Kindes einnehmen, werden sie auf Entwicklungsaufgaben, Anliegen und Fragen von Kindern aufmerksam. Dies geschieht in einer nicht urteilenden Weise, direkt im Dialog mit dem Kind.

Lerngeschichten sind persönliche Geschichten: In ihnen drücken sich die Beziehungen des Kindes zu anderen Menschen, zu sich selbst und zur Welt aus. Sie ermöglichen den Erwachsenen, die Kinder mit all ihren Fähigkeiten und Potenzialen kennen zu lernen und zu erfahren, was sie bewegt. Für die Kinder sind sie der Spiegel, sich als selbstwirksame Lernende zu erleben.

Ab Juni 2009 wird das Verfahren der "Bildungs- und Lerngeschichten" im Rahmen eines Forschungsprojektes am Marie Meierhofer Institut für das Kind in 25 Kindertageseinrichtungen eingeführt und erprobt. Mehr Informationen zum Projekt finden Sie unter: www.mmizuerich.ch/bildungsprojekt

BEISPIEL EINER LERNGESCHICHTE

Liebe Lina,
in der letzten Zeit habe ich dich mehrfach beobachtet und aufgeschrieben, was du gemacht hast. Ich glaube, es interessiert dich sehr zu beobachten, wie die anderen Kinder im Sand spielen. Du findest es aufregend, sie zu beobachten, und strengst dich sehr an, alles genau zu sehen. Einmal hast du ganz lange beobachtet, wie die Kinder Sandkuchen gebacken haben, und dich dann sehr gefreut, als sie fertig waren. Ein anderes Mal hast du zugeschaut, wie die anderen Kinder ein Planschbecken mit Wasser gefüllt haben. Nach einer Weile hast du dich getraut, deine Hand in das Wasser zu halten und mit den anderen Kindern zusammen Wasser zu spritzen. Da hast du nicht nur zugeschaut, sondern teilgenommen und mitgemacht und ich habe mich darüber sehr gefreut. Neulich habe ich dann auch gesehen, wie du in den Sandkasten gestiegen bist und mit Fred zusammen Matsch in ein Sandförmchen gefüllt hast. Das hast du zum ersten Mal gemacht. Du hast den Sand richtig angefasst. Vorher hast du immer am Rand des Sandkastens gestanden und den Sand nicht so gern gemocht. Du hast gelernt, wie sich der Sand anfühlt und was man alles damit tun kann. Ich glaube, gerade lernst du im Kindergarten, wie du es schaffst, die Dinge in die Hand zu nehmen und mitzumachen, wenn dich etwas interessiert.

Deine Jule

(aus Leu & Flämig, 2007, S. 66)

LITERATUR

MARGARET CARR [2001]: *Assessment in Early Childhood Settings*. Learning Stories. London u. a.: SAGE Publications.

LEU / FLÄMIG [2007]: *Bildungs- und Lerngeschichten – ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts*.

NORBERT NEUSS (HRSG., 2007): *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele* (S. 55–72). Berlin u. a.: Cornelsen Scriptor.

LEU / FLÄMIG / FRANKENSTEIN / KOCH / PACK / SCHNEIDER / SCHWEIGER, [2007]: *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.

CORINA WUSTMANN [2008]: *Stärkende Lerndialoge zwischen Erwachsenen und Kind: Warum wir das Potenzial von Dialogen stärker nutzen sollten*. Zürich: undKinder 80, S. 89–96.

SPRACHE BRAUCHT EIN SOZIALES UMFELD

Literalität auf der Kindergartenstufe ist soziale Praxis. Denn Forschungsergebnisse zeigen, dass die sprachlichen und literalen Praktiken im familiären (und schulischen) Alltag entscheidend sind. Deshalb sollte Sprache nicht isoliert, sondern als sozial und alltagskulturell bedingte Praxis verstanden und gefördert werden. VON SIBYLLE KÜNZLI UND DIETER ISLER*

Leseförderung und vorschulische Bildung stehen seit einigen Jahren im Fokus der Bildungspolitik. Gleichzeitig wird in der Deutschschweiz der Kindergarten zu einer schulischen Institution umgebaut. Für die Sprachförderung im Kindergarten – traditionellerweise auf Mündlichkeit ausgerichtet und in eine allgemeine Stufendidaktik eingebunden – stellen sich damit zwei grundlegende Fragen: 1. Wie soll frühe Literalität im Kindergarten gefördert werden? 2. Soll die Sprach- und Literalitätsförderung im Kindergarten stärker fachdidaktisch ausgerichtet werden?

Obwohl die Grundlagen zur Beantwortung dieser Fragen noch weitgehend fehlen, drängen heute verschiedene kommerzielle Programme auf den neuen Markt, die zumeist einseitig auf eine stoff- und instruktionsorientierte Vermittlung isolierter Fertigkeiten ausgerichtet sind, viel Unterrichtszeit beanspruchen und damit die traditionellen Formen der Sprachförderung im Kindergarten konkurrenzieren. In diesem Beitrag sollen alternative Ansätze zur Förderung von früher Literalität im Kindergarten skizziert werden, die auf den Stärken der traditionellen Kindergarten-Lernkultur aufbauen. Dazu wird ein Konzept von Literalität als sozialer Praxis vorgestellt, das auf der Grundlage von Beobachtungen und Mikroanalysen literaler Aktivitäten in Familien und Kindergärten entwickelt wurde.

Was ist Literalität?

Der Begriff "Literalität" (englisch: literacy) gewinnt in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum zunehmend an Bedeutung. In Anlehnung an den Lesekompetenz-Begriff von PISA 2000 definieren wir Literalität als "Fähigkeit, schriftliche Texte rezeptiv, produktiv und reflexiv zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial

weiter zu entwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen." Literalität umfasst also Lesen und Schreiben und ist auf eine umfassende Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ausgerichtet. Welche Bedeutung hat ein solches Verständnis für die Förderung von Vorschulkindern?

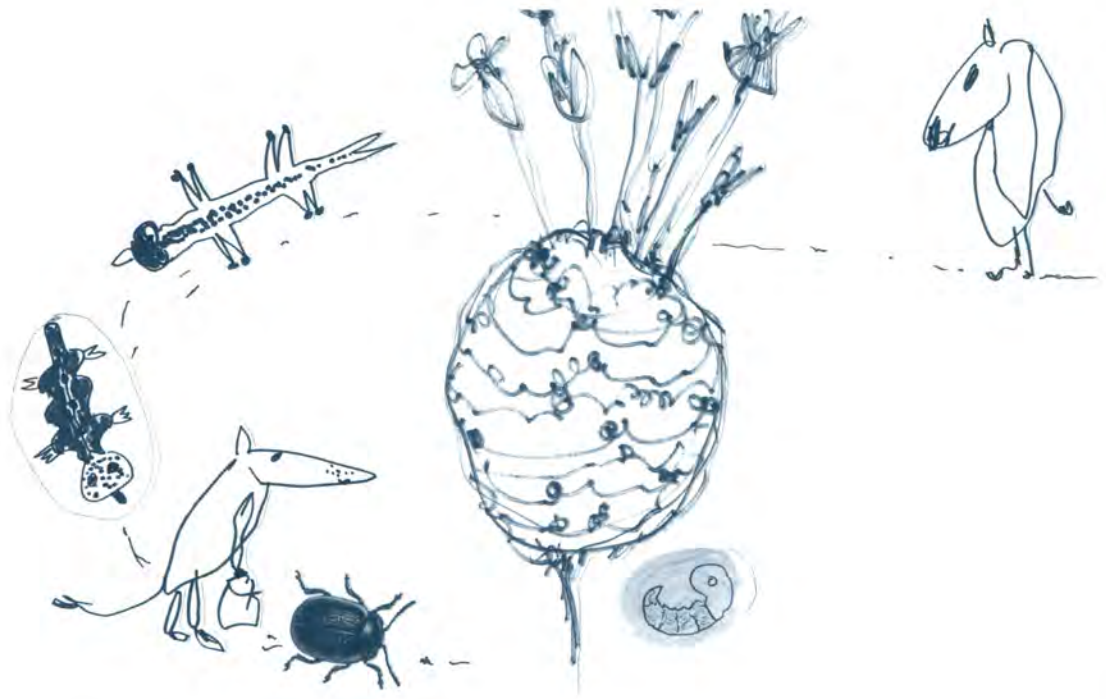
Aktuelle Modelle der Lesekompetenz unterscheiden zwischen kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Dimensionen. Zur kognitiven Dimension zählen basale Schriftfertigkeiten (zum Beispiel Worterkennung, lokales Wort- und Satzverstehen) und komplexere Textfähigkeiten (globales Textverstehen, Textstrukturierung oder Steuerung des Leseprozesses). Schriftfertigkeiten lassen sich zunehmend automatisieren, so dass geübte LeserInnen den Kopf frei haben für die Prozesse des Textverstehens. Aus der Leseforschung ist bekannt, dass sich Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten relativ unabhängig voneinander entwickeln. Massnahmen zur frühen Förderung von Schriftfertigkeiten (zum Beispiel Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit) begünstigen zwar den technischen Schriftspracherwerb im ersten und zweiten Schuljahr, wirken sich aber nicht nachweislich auf anspruchsvollere Textfähigkeiten aus, die ab dem dritten Schuljahr für das Lernen in allen Fächern immer wichtiger werden und letztlich über den Bildungserfolg der SchülerInnen entscheiden. Die Förderung von früher Literalität im Kindergarten darf sich deshalb nicht auf Schriftfertigkeiten beschränken, sondern muss auch und vor allem auf Textfähigkeiten ausgerichtet sein.

Was sind frühe Textfähigkeiten?

Schriftliche Texte unterscheiden sich nicht nur medial (durch ihre Speicherung als Schrift), sondern auch konzeptionell (durch ihre kommunikativen Funktionen und deren sprachliche Formen) von der mündlichen Alltagssprache: Schriftsprache ist typischerweise monologisch, kontextunabhängig, explizit, syntaktisch komplex und stark normiert. Die Fähigkeit, konzeptionell schriftliche Sprache zu verstehen und zunehmend selber zu produzieren, erwerben viele Kinder schon

*SIBYLLE KÜNZLI ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialisation und Differenz an der PH Zürich.

DIETER ISLER ist Dozent im Fachbereich Deutsch/Deutsch als Zweitsprache an der PH Zürich und am Zentrum Lesen der PH FHNW.



Ellerli sellerli ribedi ra, ribedi rabedi knoll.

Kauderwelsch regt Bildfantasien an und lässt Geschichten entstehen.

ab dem ersten Lebensjahr: beim Erzählen von Erlebnissen, Erfinden von Fantasiegeschichten, Hören von Audiotexten und Gutenachtgeschichten, Betrachten von Bilderbüchern oder Verschicken von Postkarten, Briefen und E-Mails. Dabei lernen die Kinder zum Beispiel, in längeren Sprechbeiträgen distante oder fantasierte Situationen sprachlich so (explizit, strukturiert, korrekt) darzustellen, dass sie von den Zuhörenden verstanden werden. Oder sie rekonstruieren im Bilderbuchgespräch die Vorstellungen der Autorin bzw. des Illustrators und lernen allmählich, nicht nur Schauplätze und Handlungen, sondern auch Gedanken der Figuren oder literarische Stilmittel zu verstehen. Bei unseren Beobachtungen und Analysen haben sich insbesondere die sprachliche Bezugnahme auf einen anderen Kontext (Dekontextualisierung), die Vollständigkeit und Verbindlichkeit sprachlicher Äusserungen (Explizitheit) sowie deren Ausprägungen als längere Redebeiträge (Monologizität) als häufige und bedeutsame Aspekte früher Textfähigkeit herausgestellt. Sie lassen sich nicht isoliert trainieren, sondern müssen im Rahmen kommunikativer Handlungssituationen erworben werden.

Literalität als soziale Praxis

Forschungsergebnisse weisen immer wieder darauf hin, dass ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital der Familien (gemessen mit Indikatoren wie Einkommen, Anzahl Bücher oder Bildungsabschlüsse der Eltern) nur indirekt mit den literalen Leistungen der Kinder zusammenhängen. Entscheidend sind die sprachlichen und literalen Praktiken im familiären (und schulischen) Alltag.

In unseren eigenen Analysen haben sich die Dimensionen der sozialen Situationen und der Handlungsformate als besonders bedeutsam erwiesen:

Literale Praktiken ereignen sich nicht im luftleeren Raum, sondern sind immer eingebettet in soziale Situationen. Kinder, die zu Hause eine ausgeprägte literale Handlungsfähigkeit beweisen (und etwa virtuos erzählen, in ihrer persönlichen Geheimschrift ganze Hefte füllen oder sich selbstständig in der Bibliothek bewegen), können solche Ressourcen nicht ohne weiteres in andere Kontexte übertragen: Ihre Fähigkeiten bleiben wirkungslos, wenn ihnen die Zugehörigkeit zu einer Gruppe verweigert wird. Umgekehrt haben wir oft beobachtet, dass Kinder ihre literalen Fähigkeiten für soziale Ziele verwenden: Sie setzen sich mit einem Buch in der Hand in die Nähe einer Kindergruppe, der sie sich anschliessen möchten, schreiben Warnschilder, um ältere Geschwister wirksam vom eigenen Zimmer fernzuhalten, oder klappen ihr Bilderbuch zu, wenn sich ein anderes Kind ungefragt zu ihnen setzt. Literales Handeln ist immer auch soziales Handeln, es geht um Zugehörigkeit und Ausschluss, um Definitionsmacht und Anerkennung.

Sicherheit gewinnen

Literale Praktiken werden schliesslich auch durch Handlungsformate bestimmt. Jerome Bruner bezeichnet mit dem Begriff "Format" ein typisches Interaktionsmuster, das sich in ähnlichen Situationen anhand wechselnder Inhalte wiederholt und allmählich verinnerlicht bzw. habitualisiert wird. Es bietet verschiedene Rollen und Aktivitäten an, die von den Kindern mit zunehmender Sicherheit übernommen, variiert und erweitert werden. Zum Beispiel können Kinder beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs einfach nur zuhören, mit dem Finger auf Bilder zeigen, auf Fragen nonverbal oder verbal antworten, selber Fragen stellen, eigenes Wissen einbringen, anderen Kinder etwas erklären oder das Buch selber erzählen.

Im Kindergarten sind viele Beispiele dafür zu beobachten: Erlebnisse erzählen, Geschichten erfinden, Bilderbücher betrachten, Briefe diktieren, Kalendereinträge lesen, Einkaufslisten zeichnen, nach Rezept kochen, im Bildlexikon nachschlagen – solche Praktiken passen gut zur Lernkultur des Kindergartens.

Literalität umfasst nach diesem Verständnis die drei Dimensionen der sozialen Situationen, der Handlungsformate und der Sprache sowie, innerhalb der sprachlichen Dimension, die Aspekte Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten. Diese Dimensionen und Aspekte sind in der Praxis eng verwoben. Nur wenn die soziale Situation geklärt und das Handlungsformat vertraut ist, können Kinder ihre Aufmerksamkeit auf Inhalte und Formen von Sprache und Literalität richten. Umgekehrt können sie bereits erworbene sprachliche und literale Fähigkeiten nutzen, um neue Handlungsformate (bzw. Rollen) zu erwerben oder ihre sozialen Positionen auszuhandeln.

Förderung von früher Literalität im Kindergarten

Wenn es darum geht, dass alle Kinder die spezifischen sprachlichen und literalen Praktiken des Kindergartens (und später der Schule) erwerben können, dann muss für die Förderung zusätzlich die Passung von lebensweltlichen und schulischen Praktiken berücksichtigt werden. Viele Kinder sammeln schon in ihren Familien schulnahe Schrifterfahrungen, für andere gibt es kaum Berührungspunkte zwischen den familiären und schulischen Praktiken: Sie müssen die benötigten Formatkenntnisse, Schriftfertigkeiten und Textfähigkeiten weitgehend neu aufbauen. Für Kindergarten-Lehrpersonen ergeben sich aus dieser Situation drei unterschiedliche Handlungsansätze:

1. Anschluss an die unterschiedlichen Ressourcen der Kinder. KindergärtnerInnen können sich systematisch über die Lebenswelten ihrer Kinder informieren (bei Gesprächen mit dem Kind und/oder mit den Eltern, evtl. auch bei Hausbesuchen) und versuchen, für jedes Kind mindestens eine spezifische Ressource zu kennen, die es bei passender Gelegenheit als ExpertIn in den Kindergarten einbringen kann (zum Beispiel eine eigene Sprache, ein spezielles Hobby, eine besondere Bezugsperson, technische Kenntnisse).

2. Ausgestaltung einer literalen Alltagskultur im Kindergarten. Kindergarten und Schule bestehen nicht nur aus Unter-

richt: Klassen (und Schulen) sind auch Lebenswelten und bieten vielfältige Möglichkeiten zur Integration von Schrift und Medien (Geburtstagskarten schreiben, Kalender lesen, Freundschaftsbücher austauschen, ein Klassenwochenbuch führen, Elterninfos gemeinsam formulieren, eine Büchertauschbörse organisieren).

3. Vermittlung von literalen Handlungsformaten und Textfähigkeiten. Im Unterricht werden zu wichtigen literalen Praktiken regelmässig Lernsituationen angeboten, die den Kindern die Übernahme zunehmend initiativer Rollen und den Erwerb von Textfähigkeiten ermöglichen. Dazu gehören Erlebniserzählungen, Bilderbuchbetrachtungen, erfundene Geschichten, Rezepte und Anleitungen, Memos und Einkaufszettel, Briefe, Hörtexte und mündliches Schreiben.

Die hier skizzierten Ansätze der frühen literalen Förderung sind gut mit der situations- und handlungsorientierten Lernkultur des Kindergartens vereinbar. Im Unterschied zu vielen neuen Sprachförderprogrammen wird Sprache nicht isoliert, sondern als sozial und alltagskulturell bedingte Praxis verstanden und gefördert. Entscheidend ist, dass beim Eintritt in das Bildungssystem alle Kinder eine Chance erhalten, mit den spezifisch sprachlichen und literalen Praktiken der Schule vertraut zu werden.

LITERATUR

JEROME BRUNER (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.

HELMUTH FEILKE (2001): Was ist und wie entsteht Literalität? *Pädagogik* 6/2001, S. 34–38.

SHIRLEY BRICE HEATH (1983): *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIETER ISLER & SIBYLLE KÜNZLI (2008): Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: Hofmann / Valtin (Hg.), *Checkpoint Literacy* (S. 77–88). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

SIBYLLE KÜNZLI, DIETER ISLER & REGULA LEEMANN (2009, im Druck): Frühe Literalität als soziale Praxis – Analyse von Mikroprozessen der Reproduktion von Bildungsungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*.

SYLVIA NÄGER (2005). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau: Herder.

BARBARA SÖRENSEN (2005): *Kinder erforschen die Schriftkultur*. Verlag KgCH (Verband KindergärtnerInnen Schweiz).

“UND WAS IST DAS?” – “EN TIGER.” – (WIRKLICH?)

Was machen Eltern, wenn sie vorlesen? Gibt es gelungene und weniger gelungene Vorlesesituationen? Eine Fallstudie mit niederländischen und deutschen Eltern hat Antworten erbracht. VON PETRA WIELER*

Neuere Studien kennzeichnen die Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur mit dem Sammelbegriff “Literacy”. Nach Michaela Ulich umfasst dieser über die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens hinaus auch Fähigkeiten wie Text- und Sinnverständnis, sprachliches Abstraktionsvermögen, Vertrautheit mit Büchern und Vorlesegesprächen, Aufmerksamkeit für vorgelesene oder erzählte Geschichten, für Schrift und “literarisch gebundene” Sprache und nicht zuletzt die Fähigkeit, selbst zu erzählen, zu beschreiben, zu berichten.

Zur Ausbildung dieser Fähigkeiten bedürfen Kinder vielfältiger Vorbilder, Anregungen und Gesprächsmöglichkeiten. In Vorlesesituationen etwa sollte ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, Verstehensschwierigkeiten klären und Leseindrücke austauschen zu können. Speziell die dialogische Gestaltung des Bilderbuchbetrachtens, die Leseforschung spricht von “Anschlusskommunikation” bzw. von “kommunikativen Aneignungsprozessen”, gilt empirischen Studien zufolge als geradezu unabdingbare Voraussetzung für den Prozess der sprachlich-literarischen Enkulturation des Kindes.

Alternative Wirklichkeiten in Text und Bildern

Anhand einer Fallstudie zur Bilderbuchrezeption mit Vierjährigen in niederländischen und deutschen Familien mit unterschiedlicher soziokultureller Orientierung sollte die dialogisch orientierte Ausprägung des Vorlesens für jüngere Kinder veranschaulicht werden.

Allen beteiligten Familien wurde das Bilderbuch “Oh, wie schön ist Panama” von Janosch zur Lektüre vorgeschlagen. Das Buch erzählt die Geschichte zweier Freunde, Tiger und Bär, die sich – einem selbst gebauten Wegweiser folgend – zu einer Reise in ihr “Traumland Panama” aufmachen. Am Ziel ihrer Reise wännen sich die beiden, als sie nach einer Reihe von Abenteuern ein Schild mit der Aufschrift “Panama” entdecken und schliesslich bei ihrem eigenen Zuhause angelangen, das ihnen angesichts des gemeinsam Erlebten in einem neuen Licht erscheint.

In den Gesprächen zwischen den beiden Protagonisten (Tiger und Bär) und bei deren Begegnung mit verschiedenen anderen Tieren wird die Wahrnehmung des Reiseabenteurers aus der begrenzten Sicht der Handlungsfiguren geschildert. Nicht zuletzt durch die überproportionale Darstellung der Tierfiguren – etwa der Maus vor ihrem Mauseloch – wird auch deren jeweilige Perspektive zur Geltung gebracht. In den wenigen Landschaftsbildern hingegen sind die teilweise winzig klein gezeichneten Figuren “Tiger” und “Bär” erst bei genauer Suche zu entdecken. So ist schon auf der zweiten Buchseite eine Landschaft mit den wichtigsten Stationen der im Folgenden geschilderten Reise abgebildet: der Baum, der Fluss, die Brücke, das Kornfeld und – bei genauerem Hinsehen – selbst das “kleine Haus” der beiden Tierfreunde. Diese Bilder geben auch die Zirkularität der Reiseroute und die begrenzte Sichtweise der Tierfiguren zu erkennen. Auf eine solche Illustration beziehen sich die folgenden Gesprächsausschnitte.

Eröffnung und Einstieg in das Vorlesegespräch

Das erste Fallbeispiel handelt von der viereinhalbjährigen Lesley. Ihre Mutter war als Werbezeichnerin tätig und ist jetzt Hausfrau. Der Vater hat Jura studiert und ist zurzeit erwerbslos, er macht eine Umschulung zum Computerfachmann.

Vater: “Oh, wie schön ist Panama! Die Geschichte, wie der kleine Tiger und der kleine Bär nach Panama reisen. Es waren einmal ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluss. Dort, wo der Rauch aufsteigt, neben dem grossen Baum. Und sie hatten auch ein Boot”. Siehste?

Kind: Wo is das Boot?

Vater: Wenn du ganz gut guckst. Siehste 'n Boot? Und den Rauch? Siehste den Rauch?

Kind: <zeigt auf etwas>

Vater: Das is/nee! Was is das?

Kind: Das is so/ da kann man drauf laufen.

Vater: Ja! Wie nennt man das?

Kind: Ne Brücke!

Vater: Ne Brücke. Und wo is der Rauch?

Kind: Hier.

Vater: Da is der Rauch. Und das Boot? <Pause> Hier, guck mal. Das is das Boot.

Kind: Ja. (())

Vater: Und was is der Bär?

*PETRA WIELER ist Professorin für Grundschulpädagogik/Lernbereich Deutsch an der Freien Universität Berlin.

Kind: Der Bär? <Zeigen>

Vater: Is das der Bär? Und der?

Kind: Nee.

Vater: Is das kein Bär? Aha! Und was is das?

Kind: En Tiger.

Vater: En Tiger. Na, machen wer dann ma weiter. "Sie wohnten ..."

Im zweiten Fallbeispiel wird der fast fünfjährigen Anne von ihrer Mutter (Hausfrau, Biologie-Studium) vorgelesen. Der Vater ist Busfahrer.

Mutter: So. "Es waren einmal ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluss. Dort, wo der Rauch aufsteigt, neben dem großen Baum. Und sie hatten auch ein Boot." Siehste das?

Kind: Ich seh' kein Boot.

Mutter: Hier, bei (()), siehste das? Und hier ist der Rauch.

Kind: Oh!

Mutter: Und hier ist, ich nehm' an, dass das der Tiger ist und das der Bär.

Kind: <entrüstet> Nee! Das is 'ne Katze.

Mutter: Oh, ja, das kann auch sein, ja.

Kind: Ja, weil die steht auf zwei Beinen (().

Mutter: "Sie wohnten ..."

Im dritten Fallbeispiel geht es um den viereinhalbjährigen Bram. Seine Mutter ist alleinerziehend, hat keine Berufsausbildung. Vorleserin ist die sechzehnjährige Schwester.

Schwester: "Es waren einmal ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluss. Dort, wo der Rauch aufsteigt, neben dem grossen Baum. Und sie hatten auch ein Boot". Na, wo ist das Boot?

Kind: Weiss ich nich. Ich seh' das Boot nich.

Schwester: Musste gut gucken. <3 Sek.> Na, ja, komm ma' weiter. "Sie wohnten ..."

Im letzten Fallbeispiel wird Nicole, die gerade vier geworden ist, vorgelesen. Die Mutter ist Hausfrau (keine Berufsausbildung), der Vater LKW-Fahrer.

Mutter: Das Buch heisst "Oh, wie schön ist Panama. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger nach Panama reisen". Siehste, die verreisen, die zwei. "Es waren einmal ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluss. Dort, wo der Rauch aufsteigt, neben dem grossen Baum. Und sie hatten auch ein Boot. Sie wohnten ... in einem kleinen gemütlichen Haus mit Schornstein. 'Uns geht es gut', sagte der kleine Tiger, 'denn wir haben alles, was das Herz begehrt, und wir brauchen uns vor nichts zu fürchten. Weil wir nämlich auch noch stark sind. Ist das wahr, Bär?' 'Jawohl!', sagte der kleine Bär, 'ich bin so stark wie ein Bär, und du bist so stark wie ein Tiger. Das reicht.'" Siehste das, Schaukelstuhl, Blumen giessen? Siehstes?

Kind: Noch einmal in die Schule.

Mutter: Morgen. Jetzt zuhören. "Der kleine Bär ging jeden Tag mit der Angel fischen ..."

Die angeführten Beispiele dokumentieren übereinstimmend den "Gesprächscharakter" der gemeinsamen Bilderbuchrezeption mit den Vierjährigen und zeigen gleichzeitig die unterschiedliche Ausprägung des Vorlesegesprächs in den verschiedenen Familienkontexten. So ist es ein bestimmtes – in seiner Grundstruktur stereotypes – kommunikatives Handlungsmuster, durch dessen Realisierung die Illustrationen des Bilderbuches als spezifisches Rezeptionsterrain der Vierjährigen gekennzeichnet werden. Auftakt ist in allen Fallbeispielen die Frage "Siehste?" (bzw. "Wo ist ...?"). Diese Fragestellung erfüllt in den verschiedenen Familien jedoch unterschiedliche kommunikative Funktionen. Sie kann lediglich dazu dienen, die Aufmerksamkeit des Kindes zu sichern (so in den Vorlesegesprächen mit Bram und Nicole) und mündet in anderen Beispielen in einen ersten verstehensorientierten Austausch (in den Gesprächen mit Lesley und Anne).

Speziell das Fallbeispiel mit Lesley veranschaulicht die ganz wesentlich auch "sprachlich" begründeten Anforderungen und Schwierigkeiten des "Bilderlesens" für Vierjährige, so zum Beispiel die des raschen Benennens von Bildsymbolen; und hier ist es die überaus behutsame Gesprächsführung des Vaters, die dem Kind den Weg zur selbstständigen Lösung dieses Problems weist: Vater: "Wie nennt man das?" Kind: "Ne Brücke"! Vater: "Ne Brücke. Und wo ist der Rauch?" Kind: "Hier." Vater: "Da is der Rauch. Und wo ist das Boot? Guck' mal, hier ist das Boot." Kind: "Ja."

Die Vorwegnahme möglicher Verstehensprobleme der Kinder erweist sich generell als wichtigste Voraussetzung dafür, dass diese Schwierigkeiten – auch von den Kindern selbst – zur Sprache gebracht werden. Dies zeigen alle Gesprächsauszüge, in denen die Handlungsaufforderung "Siehste?" als "offene" Frage gedeutet wird, ihre Beantwortung also auch die Möglichkeit des Nichtwiedererkennens mit einschliesst. Genau in diesen Beispielen verweisen aber auch die Vorlesekommentare der Erwachsenen auf die keineswegs eindeutige Korrespondenz von Text und Illustration des Buches.

Das Moment der probeweisen Deutung in den über den Text hinausgehenden Äusserungen der Erwachsenen wiederum veranlasst die Vierjährigen zu ausgebreiteten Überlegungen bezüglich des Realitätsgehalts der fiktiven Bilderbuch-



"Wenn du ganz gut guckst. Siehste 'n Boot?" – Das Spiel von Frage und Antwort, Zeigen und Benennen ist ein wichtiger Teil des Vorleserituals.

geschichte (Kind: "Nee, das is 'ne Katze!" Mutter: "Oh, ja, das kann auch sein, ja." Kind: "Ja, weil die steht auf zwei Beinen."). Wie sehr die Entfaltung solcher Überlegungen vom angebotenen Gesprächsraum und der aktiven Unterstützung durch die Erwachsenen abhängig ist, zeigt – im Kontrast – das Beispiel mit Bram. Obwohl auch hier ein virulentes literarisches Verstehensproblem des Kindes durch die ältere Schwester explizit angesprochen wird, bleibt der Vierjährige bei der Klärung dieser Verstehensfrage auf sich selbst gestellt: Schwester: "Na, wo ist das Boot?" Kind: "Weiss ich nich'. Ich seh' das Boot nicht." Schwester: 'Musste gut gucken. Na, ja, komm ma' weiter. Sie wohntn ...").

Die Gesprächsbeispiele dokumentieren auffällige Unterschiede in der Gestaltung des Vorlesedialogs in den verschiedenen Familien. Dabei sind es insbesondere die rezeptionssteuernden Aktivitäten der Erwachsenen, die die jeweilige Ausrichtung des Vorlesegesprächs strukturieren. Es gibt den Typus von Erwachsenenkommentar, der dem "Vorlesen des Textes" absolute Priorität gegenüber den Verstehensvoraussetzungen und -fähigkeiten der RezipientInnen zuerkennt, und den Typus, der vornehmlich darauf ausgerichtet ist, die subjektive Wahrnehmung des Vorleseangebots in der Perspektive des Kindes in Erfahrung zu bringen.

Konzeptuelle Differenzen der Rezeption in den Familien

Die Berücksichtigung der kindlichen Bilderbuchkommentare durch die vorlesenden Erwachsenen ist das wichtigste Unterscheidungsmerkmal in diesen Vorlesegesprächen. Denn die Korrespondenz zwischen Bildern und Text stellt sich in der Perspektive der Vierjährigen keineswegs immer als "eindeutig" dar; erkennbar wird vor allem, wie sehr die Kinder auf die aktive Unterstützung durch die Erwachsenen angewiesen sind, um ihre Verstehensschwierigkeiten und ihre eigenen Bedeutungskonzepte zum Text, aber auch zu den Bildern des Buches zur Sprache bringen zu können. Wesentlich an der Kooperationsbereitschaft der Vorlesenden liegt auch, in welchem Ausmass es den Kindern gelingt, sich durch die Vergegenwärtigung von (prototypischen) Alltagserfahrungen eine Vorstellung von der fiktiven Wirklichkeit der Geschichte in ihrer Differenz zur alltäglichen Realität zu erarbeiten.

Anhand der vorgestellten Beispiele kann man zwischen einer eher "geschlossenen" und einer eher "offenen" Vorlese-

praxis in den verschiedenen sozialen Milieus unterscheiden: Vorlesen gestaltet sich im einen Fall als "Mitteilen eines Textes" und im anderen Fall als "gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte" – unter besonderer Berücksichtigung der kindlichen Kommentare zu den Illustrationen des Bilderbuchs. Diese Differenz zeigt sich auch darin, dass den Vierjährigen entweder die Rolle eines "stillschweigenden Zuhörers" zugewiesen wird oder dass sie in der Rolle eines mit eigenen Beiträgen "aktiven Rezeptions- und Gesprächspartners" bestärkt werden.

Bezogen auf die didaktischen Konsequenzen der Studie ist deutlich darauf hinzuweisen, dass Vorleseprozesse, die sich auf das "Mitteilen eines Textes" und das stillschweigende "Anschauenlassen der Bilder" beschränken, jüngere Kinder nicht erreichen. Im Gegenzug wäre dafür zu plädieren, die gemeinschaftliche Bilderbuchrezeption verstärkt auch als Anlass für den Austausch über die jeweiligen Deutungen fiktiver und realer Wirklichkeit durch Erwachsene und Kinder wahrzunehmen. Die dialogische Struktur des Vorlesens entscheidet darüber, inwieweit es den Kindern gelingt, ihre Fragen bei der Bilderbuchrezeption zur Sprache zu bringen und einer Lösung zuzuführen. Aufklärungsbedarf besteht offenbar vor allem in der Frage nach den grundlegenden Voraussetzungen des "Leserwerdens", die sich gerade nicht im "stillen Zuhören", sondern in der aktiven Beteiligung des Kindes am Vorlesedialog dokumentieren.

LITERATUR

- MECHTHILD DEHN (2008): Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulfang. In: Die Grundschulzeitschrift (2008), H. 215/218, S. 28–33.
- SABINE ELIAS (2009): Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. Weinheim / München.
- TILMANN SUTTER (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriss im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim / München, S. 80–105.
- MICHAELA ULICH (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: kiga heute 2003, H. 3, S. 6–18.
- PETRA WIELER (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim / München.

MUKI-TURNEN, ABER MIT SPRACHE

Im letzten Sommer startete das Projekt "Buchstart". Bereits sind über 11 000 Buchpakete an Eltern von Kleinkindern in der ganzen Schweiz abgegeben worden. Über 170 Kinderärzte und Kinderärztinnen in der Deutschschweiz machen mit, 170 Bibliotheken und 40 Mütter- und Väterberatungsstellen. Auch die Buchstart-Veranstaltungen in Bibliotheken werden immer zahlreicher. Ein Augenschein in zwei Bibliotheken VON CHRISTINE TRESCH.

Stadtbibliothek Aarau, Anfang Juni. Im Kellergewölbe des historischen Gebäudes versammeln sich gegen zwanzig Mütter und ein Vater mit ihren Kleinkindern zum gemeinsamen Sprüchliaufsagen, Singen und Spielen. Zum ersten Mal wird an diesem Morgen in Aarau die Buchstart-Animation zweimal durchgeführt. Nachdem bei den ersten drei Anlässen gegen dreissig Eltern gekommen sind, sehen sich die Organisatorinnen zu dieser Massnahme gezwungen. Mit zwanzig Kindern und Elternteilen ist es aber immer noch eng rund um die Spieldecke, die am Boden liegt.

Ein Glöcklein erklingt. Die Leseanimatorin Barbara Schwarz beginnt ihre Verslichuchi mit "Gigampfe, Wasser stampe". Begleitet wird die Animatorin von "Büsi", einem grossen, schwarz-weiss gefleckten Kuscheltier. Es geht mit auf die Reise "hinter das Ende der Welt", die die Gruppe gleich antreten wird.

Die Animatorin möchte das Repertoire, das sie in den ersten Buchstart-Vormittagen aufgebaut hat, wieder aufnehmen. Viele Eltern und Kinder sind heute aber das erste Mal dabei. Die Reise verzögert sich durch diesen Umstand nur unwesentlich. Obwohl die Gruppe sehr gross ist, hören die Kinder während einer Viertelstunde aufmerksam zu. Sie lassen sich von ihren Müttern und Vätern auf dem Schoss wiegen und machen mit ihnen ein Tänzchen.

Eigene Bilder im Kopf

Inzwischen hat Barbara Schwarz die Reisegruppe "hinter der Welt" auf eine sattgrüne Wiese geführt. Sie hält ein Kniebuch vor sich, auf dem ein Wiese abgebildet ist. Anhand dieser Zeichnung erklärt sie den Eltern, was es heisst, sich ein Bild von etwas machen zu können. Wir Erwachsenen haben, wenn von einer grünen Wiese die Rede ist, sofort das Bild einer Wiese vor Augen. Kleinkinder müssen erst lernen, sich diese Vorstellung zu machen. Bilderbücher sind beim Aufbau solcher mentalen Prozesse äusserst wichtig. Über das Benennen, Zeigen und Darüberreden eignen sich Kleinkinder Welt an.

Immer wieder flicht die Animatorin kleine Hinweise über den Spracherwerb zwischen die Sprachspiele ein.

Am Schluss der Reise von der grünen Wiese zurück auf den Teppich im Keller der Aarauer Stadtbibliothek erhalten die Eltern ein selbst gebasteltes Büchlein mit den Versen und Spielen, die sie gelernt haben, und eine Anleitung, wie sie selber ein japanisches Faltpuch basteln können. Jetzt bleibt Zeit zum Büchlianschauen oder einen Blick auf den Bücher-tisch mit Literatur für die Eltern zu werfen. Zwei, drei Kinder unterhalten sich mit "Büsi", das geduldig allen Vereinnahmungsversuchen standhält.

Fast alle Eltern an diesem Morgen sind SchweizerInnen oder Deutsche. Sie haben über die Berichterstattung in den Medien oder Mundpropaganda von der Animation gehört und sehen das Angebot als willkommene Ergänzung zu all dem, was Kleinkindern und Eltern in einer Stadt wie Aarau schon geboten wird. Zu Gast an diesem Morgen sind auch drei Frauen aus dem arabischen Raum mit ihren Kindern und eine Dolmetscherin. Sie besuchen das "Muki Deutsch"-Angebot in Aarau. Die Dolmetscherin wird die Verse von Barbara Schwarz für diese Mütter übersetzen, damit sie sie in ihren Herkunftssprachen mit ihren Kindern spielerisch erproben können.

Leseanimationen mit Kleinkindern sind sehr anspruchsvoll. Wenn nicht alle Mütter Deutsch verstehen, arbeitet Barbara Schwarz noch mehr mit Bildern. Sie versucht zu visualisieren, lässt die Kinder Objekte anfassen, baut noch mehr Bewegungselemente ein. Alles, was sie erzählt, müssen die Kinder mit ihrer Erfahrungswelt verbinden können.

Dass Buchstart-Animationen in der Deutschschweiz bislang vor allem Eltern erreichen, für die die Beschäftigung mit ihren Kindern, auch die sprachliche, eine Selbstverständlichkeit ist, zeigt ein anderer Buchstartmorgen im Säuliamt. Auch hier, in der Regionalbibliothek Affoltern am Albis, trudeln an einem prächtigen Dienstagmorgen Anfang Juni ein Dutzend Eltern und eine Grossmutter und ihre Kinder, die zwischen einem halben und drei Jahren alt sind, zum Versli- und Liedsingen ein. Auch hier wird die Veranstaltung im Monatsrhythmus durchgeführt. Das ist der dritte Morgen.



Ein kleiner Bücherpirat hat den ganzen Korb erobert, den die Leseanimatorin zur "Buchstart"-Veranstaltung mitgebracht hat.

Im Bezirk Affoltern wurden zuerst über dreihundert Eltern von Kindern im Alter von null bis drei Jahren auf das Angebot aufmerksam gemacht. Die Adressen erhielten die Bibliotheken von den Gemeinden. An die Informationsveranstaltung kamen dann knapp dreissig Eltern. Die PädaterInnen des Bezirks hat man mit einer eigenen Informationsveranstaltung ins Boot geholt, sagt Ursula Grob, Mitarbeiterin in der Regionalbibliothek und Animatorin an diesem Morgen.

Die Bibliothek hat ihr Angebot an Pappbüchern und Büchern für die Eltern aufgerüstet. Die Kinder krabbeln auf der gelben Decke herum, sie halten sich an ihren Müttern fest, eines verschläft Buchstart selig in seiner Wippe. Nach zwei Versli nimmt Ursula Grob ein Körbli mit Kirschen hervor und erzählt einen Kirschenvers auf Hochdeutsch. Die Post geht richtig ab, als die Animatorin schliesslich einen Korb mit vielen Büchern auf die Decke stellt. Sofort angeln sich die Kinder ein Buch. Ein Knabe erobert in Piratenmanier den ganzen Korb und verteidigt sein Schiff bis zum lockeren Ausklang.

Erste Buchstart-Bilanz

Buchstart ist ein grosser Erfolg. Seit dem Start des Projekts im letzten Sommer konnten PädaterInnen, Elternberatungsstellen und Bibliotheken in der Deutschschweiz über 23 000 Buchpakete abgeben. Und das Netzwerk wächst täglich. Bibliotheken organisieren sich regional (wie im Bezirk Affoltern, Dietikon oder im Baselland), sie erweitern ihr Angebot und öffnen ihre Türen vermehrt für diese neuen KundInnen.

Eine Evaluation der ersten Buchstart-Erfahrungen in der Schweiz steht noch aus. In England, dem Mutterland der

Buchstartidee, liegen aber schon seit zehn Jahren Erkenntnisse vor über die Auswirkungen des Projekts. Sie zeigen, dass Kinder, die an Buchstart-Veranstaltungen teilnahmen, viel lieber Büchlein anschauen als eine Vergleichsgruppe mit Kindern, die diese Erfahrung nicht machen konnten; die Buchstart-Kinder erhalten deutlich mehr Bücher von ihren Eltern geschenkt und gehen öfter in die Bibliothek. Buchstart-Eltern zeigen sich vorleseversierter. Sie sprechen viel öfter als die Vergleichsgruppe mit ihren Kindern über einen Text und lassen ihre Kinder öfter Hypothesen über den Fortgang der Geschichte machen. Und: Buchstart-Kinder zeigen in der Tendenz in der Schule bessere Leistungen in ihrer literalen und mathematischen Entwicklung.

Buchstart Schweiz steckt immer noch in den Kinderschuhen. Buchstart-Veranstaltungen landauf, landab erzählen aber jetzt schon eine Erfolgsgeschichte.

BUCHSTART BRUTSTÄTTEN

Im Rahmen des Projekts "Buchstart" führt das SIKJM ein Pilotprojekt "Brutstätten" durch. Dieses Projekt unterstützt die Leitidee von "Buchstart" mit zielgerichteten Massnahmen: Die Fachleute aus den beteiligten Bereichen (Pädiatrie, Bibliothek, Mütterberatung) werden aktiv angesprochen und in gemeinsames Handeln eingebunden. Die Erfahrungen mit dieser gezielten Vernetzung werden in die Arbeit des gesamten Projekts einfliessen und zur Optimierung der literalen Frühförderung genutzt. Die ersten drei Brutstätten entstehen im Kanton Zürich: in Dübendorf, Thalwil und Ottenbach.

“MIT DEM ERZÄHLEN KANN MAN SPIELEN”

Wie sieht Literalitätsförderung mit Vorschulkindern in der Praxis aus? Susi Fux, die zu den Absolventinnen des ersten SIKJM-Lehrgangs “Leseanimation für den Vorschulbereich” gehört (siehe Buch&Maus 1/2008), erzählt von ihrer Arbeit als Pionierin der Leseanimation, aufgezeichnet VON CHRISTINE LÖTSCHER.

Als ich die Ausschreibung für den Lehrgang Leseanimation gesehen habe, wusste ich sofort: Das ist etwas für mich. Denn ich hatte das Bedürfnis, mehr direkten Kontakt zu den Kindern zu haben. Mit meinem Figurentheater bin ich zwar ständig unterwegs bei Kindergarten-Kindern, doch ich sehe die Gruppe einmal und ziehe dann weiter. Für die Leseanimationen besuche ich die gleichen Kinder bis zu fünfmal und lerne sie richtig kennen.

Wenn ich in eine Kindertagesstätte komme, beginne ich die Animation immer mit einem Ritual: Meine Leitfigur ist die Büchermaus, die sofort eine Verbindung zwischen den Kindern und den Büchern schafft. Meine Aufgabe ist es, dazu beizutragen, dass in den Kindertagesstätten ein lesefreundliches Klima geschaffen wird, wobei “lesefreundlich” nicht heisst, dass die kleinen Kinder schon selbst lesen sollen; es geht vielmehr darum, ihnen Erfahrungen mit Sprache, mit Geschichten zu ermöglichen. Diese Imaginationsfähigkeit ist die Voraussetzung für das spätere Lesenlernen.

Neugier auf Geschichten

Bücher und Geschichten sind wichtig, das ist unsere Botschaft. Kita-BetreuerInnen bekommen in ihrer Ausbildung wenig über Literalitätsförderung mit, so dass hier ein wirkliches Manko besteht. Oft werden Bilderbücher zum Überbrücken von Zeiten ohne besondere Aktivität verwendet. Oder, und das ist etwas vom Schrecklichsten, auch in Kindergärten: Die Geschichten werden über Tage hinweg abschnittsweise erzählt, und die Kinder müssen während der Geschichtenstunde mäuschenstill zuhören. Die natürliche Neugier der Kinder – wie geht es weiter, was geschieht am Schluss? – wird im Keim erstickt. Da müsste man die Betreuungspersonen einmal fragen, ob sie denn selbst Unterbrecherwerbung mögen! Uns Leseanimatorinnen geht es aber nicht in erster Linie ums Methodische. Natürlich möchten wir den Kita-BetreuerInnen die Vielfalt der Spielmöglichkeiten rund um ein Buch vermitteln und ihnen zeigen, was man zum Beispiel mit Bilderbuchkino oder Kamishibai machen kann. Das Wichtigste ist die Erkenntnis, dass man mit dem Erzählen spielen

kann, dass sie selbst Variationen des Erzählens entdecken können, jeder und jede nach eigenen Möglichkeiten und Interessen. Und dann muss beim Erzählen von den Bedürfnissen der Kinder ausgegangen werden. Kinder im Vorschulalter lieben die Wiederholung, Tag für Tag das gleiche Buch – das kann wochenlang so gehen. Die Wiederholung gibt den Kindern Sicherheit, sie hat eine grosse emotionale Bedeutung. Und sie macht es möglich, mit der Zeit auch Bilder anzuschauen, vor denen sie sich am Anfang gefürchtet haben.

Ich erzähle nur Bücher, die mir auch selbst gefallen, sonst kommt die Geschichte nicht rüber; denn auf die Haltung beim Erzählen kommt es an. Dazu müssen wir Animatorinnen oft zuerst bei den BetreuerInnen die Freude an den Büchern wecken und das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten als ErzählerInnen stärken. “So wie du können wir sowieso nicht erzählen”, bekomme ich immer wieder zu hören. Aber so ist es nicht: Jeder und jede kann erzählen, auf seine eigene Art. Unter den 15 Leseanimatorinnen, die im SIKJM-Pilotlehrgang ausgebildet wurden, gibt es ja auch ganz unterschiedliche Arten des Arbeitens; je nachdem, welchen Hintergrund eine Animatorin hat, arbeitet sie mehr mit theatralischen Elementen oder mit Zeichnen und Basteln. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt! Es ist übrigens ganz leicht, über Bücher mit Kindern ins Gespräch zu kommen; zum Beispiel, indem man sie vor dem Blättern fragt, was jetzt wohl passieren könnte.

Das, was ich mache, unterscheidet sich auch gar nicht so sehr von dem, was man sich unter Erzählen so vorstellt. Meistens erzähle ich frei und rede mit den Kindern über die Bilder, über ihre Beobachtungen, gebe ihnen Raum für ihre Reaktionen und Assoziationen. Was ich immer vorlese, sind gereimte Bücher – überhaupt arbeite ich gern mit Reimen; sie wecken die sprachliche Sensibilität der Kinder und die Lust, selbst mit Sprache zu spielen. Und dann habe ich immer Gegenstände dabei, mit denen die Geschichten anschaulich werden. Für Kinder in diesem Alter braucht es Dinge zum Anfassen, zum Anbeissen und Essen, damit die Bilder- und Erzählwelten im Kopf ihre sinnliche Entsprechung bekommen. Auf diese Weise lässt sich der Wortschatz der Kinder auf spielerische Weise erweitern – sie freuen sich so sehr an den



Auch sie ist eine Leseanimatorin: die Lesemaus, die Susi Fux begleitet.

Figuren und an den Dingen und merken gar nicht, dass ihnen ja etwas beigebracht wird. Und die BetreuerInnen entdecken ihre eigene Freude am Erzählen, was zu der Nachhaltigkeit führt, die wir Leseanimatorinnen mit unseren Kita-Einsätzen anstreben.

Ich versuche das Feuer anzufachen und die Liebe zu den Büchern zu wecken; dazu gehört auch, dass ich den Kindern und den BetreuerInnen zeige, welche Schätze ich dabei habe. Eine Kiste voller Bücher, in denen man sich verlieren kann, gehört unbedingt zur Ausrüstung einer Leseanimatorin. Was hinter den Kulissen zu meiner Arbeit gehört, ist das Lesen und Anschauen von Bilderbüchern und immer das Entdecken von

Unbekanntem und Neuem. Im Moment geht es für uns Leseanimatorinnen auch darum, uns Arbeitsmöglichkeiten zu schaffen. Bei den Kitas hat sich das Angebot noch nicht so recht herumgesprochen. Mein Glück ist, dass ich mit meinem Figurentheater viel herumkomme und deshalb über zahlreiche Kontakte verfüge. Wo immer ich aber von den Leseanimationen erzähle, ist das Interesse sofort da.

www.leseanimation.ch
www.susifux.ch

INSERAT

Große Kunst auf kleinen Händen!



Lucie Albon

Ein Elefant auf meiner Hand

144 S., durchgehend farbig, 15 x 15 cm, geb.
 ISBN 978-3-8067-5232-3 · SFr 27,50

All die Tiere in diesem Buch wirken so lebendig – und sind doch eigentlich nur auf die Hand gemalt!

Aus unterschiedlicher Entfernung fotografiert ergeben sich ungewöhnliche Perspektiven, die in Verbindung mit dem Text kleine Geschichten erzählen und ganz eigene Farb- und Bildwelten entwerfen.

www.gerstenberg-verlag.de

 GERSTENBERG

TOTE MÄDCHEN ÖFFNEN UNS DIE AUGEN

Der amerikanische Autor Jay Asher bringt in seinem Roman "Tote Mädchen lügen nicht" in einer dramatischen Erzählkonstruktion alles zur Sprache, was unter Jugendlichen unausgesprochen bleibt. Eine Versuchsanordnung, die zum Nachdenken und Diskutieren anregt. VON CHRISTINE LÖTSCHER

Zugegeben: Ein Roman, der sich um die letzten Worte einer jugendlichen Selbstmörderin dreht, ist starker Tobak. Als erwachsene Literaturvermittlerin schluckt man bei der Lektüre des Klappentextes mindestens einmal leer. Jugendliche dagegen, die vom makabren Setting fasziniert sind, haben in dieser Zeit bereits zu lesen begonnen – und hören nicht mehr auf. Tatsächlich liest sich das Buch, als Dialog zwischen der Stimme der toten Hannah auf Kassette und dem sensiblen und klugen Zuhörer Clay gestaltet, spannend wie ein Thriller.

Hannahs Suizid ist weniger eine tragische Tatsache als ein Fluchtpunkt für die – sehr konstruierte – Erzählanlage des Romans. Der Selbstmord hat vor allem die Funktion, den Ausgangspunkt für einen Dialog zu schaffen, der ohne die extremen Voraussetzungen nie hätte stattfinden können. Denn zwischen den Jugendlichen in der Highschool gehen alle möglichen Zeichen hin und her; Blicke, Briefchen und vor allem: Klatsch, Gerüchte, üble Nachrede. Dem Autor Jay Asher, dessen Erstling "Tote Mädchen lügen nicht" in den USA zu einem Bestseller wurde, gelingt es durch die Mehrstimmigkeit seiner Figurenrede, das ständige Murmeln der Gerüchteküche mitschwingen zu lassen.

Die Macht des Gerüchts

Hannah leidet darunter, dass KlassenkameradInnen, mit denen sie noch am Tag zuvor fröhlich heiße Schokolade getrunken hat, sie plötzlich schneiden. Oder dass der Junge, der sie so schön geküsst hat im Park, sie am nächsten Tag verrät, indem er ohne Rücksicht auf zart keimende Gefühle vor seinen Freunden mit seiner Eroberung prahlt. Und zwei, drei entscheidende Details dazudichtet. Es dauert nicht lange, und Hannah hat den Ruf, eine Schlampe zu sein, die sich von jedem Jungen in den Büstenhalter greifen lässt. In ihrem puritanischen Umfeld ist sie bald isoliert; Jungen wie Clay, die noch nicht viel Erfahrung mit Mädchen haben, lassen sich von Hannahs Ruf einschüchtern, und Mädchen halten sie für eine

arrogante Ziege. Von aussen bemerkt niemand Hannahs Einsamkeit. Auch Clay, der ihr am Ende ihres Lebens doch noch etwas nähergekommen ist, ist schockiert, als er sich auf den 13 Kassetten das ganze angestaute Leid anhört und die vielen Vorwürfe. Vieles hat er aus seiner Sicht ganz anders erlebt und interpretiert.

Verständigung wäre möglich – gewesen

Jetzt, wo er Hannahs Gedanken kennt, wüsste Clay, was zu tun gewesen wäre; jetzt versteht er, dass viele Zwischenfälle, vordergründig und für sich betrachtet undramatische, sich zu einer lebensbedrohenden Falle verknoten können. Gerade weil die Jugendlichen an Hannahs und Clays Highschool nicht wirklich miteinander reden, gerade weil auch vonseiten der LehrerInnen nicht gern unter der Oberfläche gestochert wird, bietet sich dieser Roman an, um mit Jugendlichen über Ausschlussmechanismen zu diskutieren. Und über die Frage, die sich bei Amokläufen von Jugendlichen jedesmal stellt, die aber auch bei einem Selbstmord, einem Amoklauf gegen sich selbst, berechtigt ist: Warum hat niemand etwas gemerkt? Wie kann man lernen, auf die Zeichen zu achten, solange es noch nicht zu spät ist?

Die Lektüre ist so packend, dass sie sich bestens als Klassenlektüre auf Sekundarstufe eignet, ausserdem spricht sie durch den Dialog zwischen Hannah und Clay beide Geschlechter gleichermassen an – und provoziert mit Sicherheit die unterschiedlichsten Reaktionen. Weil Jay Asher einen knalligen Plot mit subtiler Figurenpsychologie zu verbinden versteht, ist das ein Buch, über das sich ausgiebig streiten lässt.

LITERATUR

JAY ASHER

Tote Mädchen lügen nicht

Aus dem Amerikanischen von Sophie Zeitz.

München: Cbt 2009. 282 S., Fr. 27.50

TOTE MÄDCHEN BRINGEN UNS IN RAGE

Hannah, die – tote – Protagonistin in Jay Ashers Roman, weckt nicht nur Mitleid. Ihr Gebaren als Opfer, das allen anderen die Schuld an seinem Freitod in die Schuhe schiebt, macht manche LeserInnen stinksauer. Es fordert zum Widerspruch, aber letztlich doch auch zum Nachdenken heraus. Zum Beispiel MAREN BONACKER*

Da bist du nun also tot, Hannah Baker, und hast dich vorher mit diesen Tonbändern noch mal so richtig ausgetobt. Die Tonbänder, auf denen du 13 Personen ansprichst, die irgendwie mit deinem Selbstmord zu tun haben. Oder vielleicht auch nicht – aber jedenfalls lässt du sie zunächst einmal in dem Glauben, dass sie dich auf dem Gewissen haben.

Jeder von ihnen soll sich deine Geschichte anhören und dann die Bänder weiterleiten. Eine halbe Tonbandseite hast du jedem "Schuldigen" reserviert. Eine halbe Seite, auf dem du ihm oder ihr erklärst, inwiefern sie dich in deinem Entschluss bestärkt haben – und du freust dich wohl aus dem Jenseits darüber, dass du allen so richtig gezeigt hast. Nur, dass es jetzt zu spät ist, dafür irgendeine Anerkennung zu ernten. Und mal ehrlich: Von mir würdest du auch keine bekommen. Ich finde nicht eine deiner kleinen Geschichtchen so schlimm, dass sie deinen Entschluss rechtfertigen. Du hast dich an der Schule ausgegrenzt gefühlt? Über dich ist geredet worden? Ein Junge hat dir an den Po gefasst? Dir fehlte positiver Zuspruch? Meine Liebe, zeig mir doch mal den Schüler oder die Schülerin, die nicht irgendwann mit eben diesen Situationen konfrontiert werden, ohne dass sie alles gleich so dramatisieren und ihrem Leben ein Ende bereiten. Hast du auch nur eine Sekunde daran gedacht, was dein Tun in denjenigen anrichtet, die du hier so von oben herab behandelst und beschuldigst? Du wusstest, dass wenigstens einer auf deiner Liste dich liebte – hat es dich auch nur annähernd interessiert, dass du mit deinem Tod nicht nur dein eigenes Leben, sondern auch seins zerstörst? Du wirfst den anderen Gedankenlosigkeit vor – aber mal ehrlich: Bist du auch nur einen Deut besser?! Nein! Du bist mit Abstand das egoistischste, zickigste und bescheuertste Gör, das mir seit langem untergekommen ist!

Warum ich mich so sehr über dich ärgere? Weil du eine feige Socke bist! Und weil du – und das finde ich noch unver-

zeihlicher! – nicht aus akuter Verzweiflung heraus gehandelt hast, sondern eiskalt und kalkuliert. Dein Freitod ist nicht etwa die Reaktion auf einen nicht gehörten Hilfeschrei, auch wenn du das so darzustellen versuchst. Nein, er ist eine hart-herzige Abrechnung mit Menschen, die sich nicht deinen Wünschen entsprechend verhalten haben. Und dein Handeln ist für mich deshalb so unverzeihlich, weil du keinem, auch nicht denen, die dich mochten oder gar liebten, die Chance gegeben hast, dich von deinem Entschluss abzubringen. Du bist fein raus, Hannah Baker, denn du bist tot. Aber alle anderen, auch die, die nicht auf deinen Tonbändern auftauchen, die leben noch. Mit ihrer Schuld an deinem Tod, mit ihren Fragen und ihren Selbstvorwürfen.

Einfach einmal nachfragen

Und doch ist deine Geschichte, wie Jay Asher sie in "Tote Mädchen lügen nicht" erzählt, eine der spannendsten, die ich im vergangenen Jahr gelesen habe. Aus Clays Sicht lernen wir dich kennen, hören deine Aufzeichnungen mit seinen Ohren und leiden mit ihm, wenn ihm die wahren Gründe für deinen Freitod bewusst werden. An Clays Seite lernen wir relevante Stationen deines Lebens kennen, erfahren von Gemeinheiten, die du erdulden musstest, und hören von den Momenten, in denen du wenigstens ein bisschen versucht hast, andere darauf aufmerksam zu machen, was mit dir los ist. Und wenn ich auch unendlich wütend auf dich bin, hat mich dieser fast durchgängig in der zweiten Person geschriebene Roman doch zum Nachdenken gebracht. Er hat mich sensibler für Veränderungen meiner Mitmenschen gemacht und gibt mir Mut, einfach mal nachzufragen, wenn mir etwas merkwürdig erscheint. Ich kann mir gut vorstellen, dass es etlichen anderen LeserInnen ebenso geht – und wenn jeder sich auch nur ein einziges Mal das Herz nimmt, einem Impuls folgend auf einen anderen Menschen zuzugehen, dann hat dieses aussergewöhnliche Buch unglaublich viel bewirkt.

*MAREN BONACKER arbeitet als Literaturwissenschaftlerin und freie Journalistin in Wetzlar.

“ES BRAUCHT DIE GRENZÜBERSCHREITUNG”

Über dreissig Jahre lang war Verena Rutschmann die Instanz für Kinderliteraturforschung in der Deutschschweiz. Ausserdem war sie massgeblich am Aufbau des heutigen Instituts für Kinder- und Jugendmedien SIKJM und seiner Forschungsbibliothek beteiligt. Diesen Sommer geht Verena Rutschmann in Pension – im Gespräch mit CHRISTINE LÖTSCHER UND CHRISTINE TRESCH schaut sie auf die Entwicklung eines jungen Forschungsgebietes zurück.

Buch&Maus: Verena Rutschmann, als du angefangen hast, über Kinder- und Jugendliteratur zu forschen, gab es dieses Forschungsgebiet im deutschen Sprachraum noch nicht. Das Institut für Jugendbuchforschung in Frankfurt am Main beispielsweise wurde erst 1963 gegründet. Wie bist du trotzdem auf etwas so Entlegenes gekommen?

Rutschmann: Ich habe mit Slawistik ein Fach studiert, in dem Kinder- und Jugendliteratur nicht so abseits lag wie etwa in der Germanistik. In der russischen Literaturwissenschaft spielte Kinderliteratur immer eine Rolle, denn es gab bedeutende Theoretiker – die Vertreter der formalistischen Schule, aus der sich später der Strukturalismus entwickelt hat –, die sich mit Kinderliteratur und mit folkloristischen, populären Stoffen auseinandergesetzt haben; Wiktor Schklowski, Roman Jakobson und Boris Eichenbaum zum Beispiel. Dieser theoretische Zugang hat mich sehr interessiert. Meine Lizentiatsarbeit habe ich dann über sowjetrussische Mädchenliteratur geschrieben – was tatsächlich ein ziemlich abseitiges Thema war. Aber interessant in vielerlei Hinsicht.

Wenn du durch den Formalismus zur Kinderliteraturforschung kamst, woher stammte das Interesse für den Mädchenroman? Offenbar hast du Gender-Studies avant la lettre betrieben; hat das mit deiner Lesebiografie zu tun?

Nein, nicht mit der Lesebiografie. Doch damals, Anfang der 1970er-Jahre, hat sich die Frauenbefreiungsbewegung konstituiert und die Diskussion über die Rolle der Frau in der linken Bewegung wurde heftig geführt. Von daher gab es ein grosses Interesse an der Mädchenliteratur. Es war auch die Zeit, in der Malte Dahrendorf seine Untersuchung über die Mädchenlektüre gemacht hat. Das war die theoretische Basis, auf der ich aufbauen konnte.

Das Aufkommen einer Mädchenliteratur, die Mädchen nicht nur als Accessoires, sondern als handelnde Personen sieht – hast du das als Paradigmenwechsel erfahren?

Es gab damals ja die ersten Versuche, mädchengerechte Bilderbücher zu machen. “Dalla parte delle bambine”, eine italienische Gruppe, hat sehr intentionale Bilderbücher für Mädchen produziert; einige sind auch in deutscher Übersetzung erschienen. Eins dieser Bilderbücher erzählt eine simple Geschichte von Elefanten, bei denen die männlichen grau sind, die weiblichen rosa. Die rosa Elefanten dürfen nicht draussen spielen und schauen sehnsüchtig zu, wie die grauen sich im Schlamm tummeln. Irgendwann haben sie genug und werfen sich auch in den Schlamm. Intentionaler könnte man eine Emanzipationsgeschichte nicht erzählen.

Eine Lehrerin erzählte mir von einem italienischen Mädchen in ihrer Klasse, dem sie das Lesen einfach nicht beibringen konnte. Bis sie es mit diesem Bilderbuch versuchte. Das Mädchen war so angesprochen von der Thematik, die genau in seiner eigenen Lebenswelt ansetzte, dass es das Buch unbedingt selber lesen wollte. Und das hat dann auch geklappt. Diese Geschichte hat mich etwas getröstet, denn manchmal berührt das, was wir Erwachsene als unerträglich gut gemeint empfinden, die Kinder doch an einem für sie wichtigen Punkt.

Wann hast du im Jugendbuch-Institut, der Vorgängereinstitution des SIKJM, zu arbeiten begonnen?

Eigentlich schon während des Studiums. Zunächst habe ich ausgeholfen, die Adresskartei korrigiert und Bücher organisiert. Das hat sich so ergeben, weil die Bibliothek der einzige Ort war, wo ich Sekundärliteratur für meine Untersuchung finden konnte. Die Bibliothek des Jugendbuch-Instituts war damals allerdings noch sehr klein.

Deine Dissertation “Fortschritt und Freiheit. Nationale Tugenden in historischen Jugendbüchern der Schweiz seit 1880” hast du dann aber nicht in der Slawistik, sondern in der Europäischen Volksliteratur geschrieben.

Ja, bei Rudolf Schenda. Er war im wissenschaftlichen Beirat des SJI-Projekts “Literarische und nationale Erziehung –



“Tschau Bambola” – Emanzipation in den 1970er-Jahren hiess auch im Bilderbuch: Weg mit den weiblichen Stereotypen!

Schweizerisches Selbstverständnis in der Literatur für Kinder und Jugendliche” (Teilprojekt des NFP 21) und schlug mir vor, eine Dissertation aus meiner Arbeit zu machen.

Das Interesse für historische Kinder- und Jugendbücher sowie für kulturelle Vielfalt und Identität zieht sich durch deine ganze Karriere – besonders die beiden letzteren sind Themen, die unterdessen in den Kulturwissenschaften zentral wurden.

Es hat damit zu tun, dass Kinderliteratur immer auch eine gesellschaftliche Aufgabe hat und insofern im Fokus dieser Fragen steht. Deshalb geht es in der Kinder- und Jugendliteraturforschung seit ihren Anfängen in den 1960er-Jahren um gesellschaftliche Umbrüche. Da gab es erste Untersuchungen zur Kinderliteratur der Spätaufklärung – und das Bemerkenswerte daran war, dass diese Studien den pädagogischen Impetus dieser Kinderliteratur in Bausch und Bogen verdammt, ohne dass die AutorInnen gemerkt hätten, dass sie genau dasselbe machen.

Es ist merkwürdig, aber auch amüsant zu sehen, dass man immer wieder in die gleichen Fallen tritt. Der Erziehungsauftrag funktioniert nur, wenn das, was die Kölner Kinderliteraturwissenschaftlerin Gisela Wilkending die “Grenzüberschreitung der Erziehungsfunktion” nennt, in den Büchern stattfindet, nämlich das Lustvolle, Anarchische, nicht nur Intentionale. Das sind die Bücher, die sich halten und zu Klassikern werden. Ein gutes Beispiel dafür ist Johanna Spyris “Heidi” oder auch Hoffmanns “Struwwelpeter”-Figuren, die Grenzüberschreitungen verkörpern.

Heute fokussiert die Forschung stark auf Neue Medien und Medienverbundphänomene. Wie siehst du die Zukunft der historischen Kinderliteraturforschung, die nach deiner Pensionierung nicht mehr so zentral am SIKJM vertreten sein wird wie bisher?

Im Moment interessiert sich niemand dafür, doch irgendwann wird sich das wieder ändern. Das ist in allen Forschungsgebieten so, das sind Wellen, die kommen und gehen. Frustrierend ist das für mich nicht, ich gehe ungerührt und denke, es war schön. Ich werde die Bücher vermissen, doch es hat auch sein Gutes, dass ich mich von ihnen befreien muss.

Du hast die heute umfangreiche Bibliothek des SIKJM (rund 40000 Kinder- und Jugendbücher) massgeblich aufgebaut. Wie bist du dabei vorgegangen?

Bei der Eröffnung des Instituts hat der Gründer Franz Caspar einen Sammelauftrag gemacht. Dabei sind sehr schöne Sachen zusammengekommen – ein guter Grundstock. Da wir keine Bücher ankaufen konnten, hatten wir die Entwicklung der Bibliothek nicht in der Hand; die Leute haben immer wieder Bücher gebracht, auch angeregt durch unsere Ausstellungen. Die Sammlung von Bettina Hürlimann ist 1984 dazugekommen, ebenso die Sammlung von Elisabeth Waldmann. Die Verlage stellen uns Neuerscheinungen zur Verfügung und vom IBBY bekommt das Institut alle zwei Jahre die Werke, die international für den Hans-Christian-Andersen-Preis nominiert werden. Durch alle diese Schenkungen verfügt das Institut heute über einen ausserordentlich wertvollen und interessanten Bestand. Ich hoffe sehr, dass das SIKJM in Zukunft

neue Räume findet, in denen wieder Ausstellungen möglich sein werden.

Das Institut war zu Beginn sehr klein und noch nicht in universitäre Zusammenhänge eingebunden. Das hatte bestimmte Vorteile, aber auch Nachteile: Forschungszusammenhänge konnten nicht wirklich verankert werden. Die Lektüreforschung des Instituts aus den 1980er-Jahren zum Beispiel steht heute als ein Solitär da. Man fragt sich, warum die Resultate nie richtig rezipiert worden sind – eigentlich hätte die aktuelle Leseforschung nahtlos daran anschliessen können.

Die Untersuchung hat versucht, das Lesen in den Schulen unter den verschiedenen Bedingungen zu untersuchen und den Stand der Dinge in Bezug auf das Lesen zu bestimmen – mit der Frage, was sich verbessern liesse. Die öffentlichen Bibliotheken waren schon gut ausgerüstet, nach einer sehr intensiven Entwicklung in den 1970er-Jahren.

Die Schulen haben das mit wenigen Ausnahmen nicht wahrgenommen. In der Romandie ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Bibliothek teilweise perfekt gelungen, doch in der Deutschschweiz ist mir kein einziges Beispiel von einer Schule bekannt, die damals regelmässig eine Bibliothek besucht hätte. Die Lehrpersonen selbst kamen während der Ausbildung praktisch nicht mit Kinderliteratur in Berührung, und wenn sie im Rahmen des Unterrichts mit ihren SchülerInnen Kinderbücher gelesen haben, dann blieb es bei den eingeführten Klassikern – Otfried Preussler zum Beispiel gehörte immer dazu. Unterdessen ist es besser geworden, aber noch lange nicht so, wie es sein sollte.

Wie haben sich die Kinderliteraturforschung und die Leseforschung in den letzten dreissig Jahren im deutschsprachigen Raum überhaupt entwickelt?

In der Kinderliteraturforschung wurde in den ersten zwanzig Jahren einfach einmal inventarisiert. Damit wurde eine gründliche Basis für Untersuchungen gelegt. Es entstanden Bibliographien, und auch mit Klaus Doderers Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur wurden Grundlagen geschaffen. In den Anfängen der Kinderliteratur war der Tenor: Nehmt gefälligst zur Kenntnis, dass Kinderliteratur Literatur ist und

nicht Pädagogik. Davor war klar, dass es nur um Pädagogik geht. Unterdessen hat sich die Diskussion versachlicht, auch dank Aufsätzen von deutschen LeseforscherInnen, in denen klar wurde, dass Kinderliteratur sowohl zum literarischen als auch zum pädagogischen System gehört.

In der Leseforschung scheint mir, dass die Fragestellungen, die neu formuliert werden, eigentlich die alten sind. Das Rad wird ständig neu erfunden. Schon vor sechzig und vor hundert Jahren wurde gefordert, dass Kinder beim Vorlesen einbezogen und angesprochen werden. Heute tut man so, als sei die Bedeutung des Redens mit Kleinkindern eine völlig neue Erkenntnis.

In den letzten Jahrzehnten hat sich nicht nur die Forschung entwickelt, sondern auch die Kinder- und Jugendliteratur selbst. In den 1970er-Jahren bildete sich in der Schweiz eine ganz eigene Art von äusserst sprachbewusster Kinderliteratur heraus, angefangen mit Peter Bichsels “Kindergeschichten” (1969), zu der auch Franz Hohler, Hanna Johansen und Jürg Schubiger gehören. Welche Tendenzen siehst du in der aktuellen Kinderliteratur?

In den 1970er-Jahren fand ein spannender Aufbruch statt, bei dem alle in einen öffentlichen Diskurs eingebunden waren – AutorInnen, Verlage, LeserInnen. Das war eine aufregende Zeit. Zwar wurde auch viel gut Gemeintes, eher Bemühendes produziert, das immerhin kulturwissenschaftlich noch aussagekräftig ist. Aber es gab damals Verlegerfiguren, in der Schweiz etwa Bettina Hürlimann im Atlantis-Verlag oder Daniel Keel bei Diogenes, in Deutschland Hans-Joachim Gelberg, die intensiv mit ihren AutorInnen zusammengearbeitet haben. Gelberg war auch einer von denen, die Schweizer Literatur sehr ernst genommen haben, was nicht selbstverständlich ist.

Lesefutter, schnell produziertes, gab es schon damals. Heute fehlt das sorgfältige Produzieren – es müsste wieder neu aufgebaut werden. Problematisch ist auch der Umgang mit den Büchern. Nach einem halben Jahr sind sie schon wieder vom Markt verschwunden. Es gibt durchaus noch ein paar Verlage, die “alte” Werte hochhalten, auch neue wie Tulipan. Aber bei den meisten weiss man nicht einmal mehr, welche Personen hinter den Programmen stehen und für die Auswahl verantwortlich zeichnen.



Gute Kinderliteratur zeichnet sich für Verena Rutschmann immer durch Figuren aus, die Grenzen überschreiten. Eine ihrer liebsten ist Johanna Spyris Heidi.

Du bist Mitglied der Jury für den Rattenfängerpreis der Stadt Hameln, einer Auszeichnung für fantastische Literatur. Seit über zehn Jahren boomt Fantasy-Literatur auf dem Kinderbuchmarkt – wie stehst du dazu?

Als die ersten Romane von Tolkien ins Deutsche übersetzt wurden, also Ende 1950er-, Anfang 1960er-Jahre, fand ich das Fantasy-Genre sehr spannend. Auch Tonke Dragt hat mich fasziniert; dadurch, dass Initiationsriten für Adoleszente inszeniert werden, habe ich Fantasy als neue Form von Abenteuerliteratur aufgefasst. Nachdem kolonialistische Literatur nicht mehr möglich war, sind diese fantastischen Abenteuer an ihre Stelle getreten.

Doch schon bei Michael Endes "Momo" hat mich gestört, dass Fantasy benutzt wird, um moralische und soziale Fragen auf eine ziemlich unglückliche Art und Weise zu verhandeln. "politliterarische Placeboeffekte" hat das Hermann Bausinger im Zusammenhang mit "Momo" genannt. Und heute, bei der ganzen esoterischen Fantasy mit ihren weisen Frauen und Heilerinnen – da tummeln sich Fantasien, mit denen ich nichts anfangen kann. Als Genre finde ich Fantasy nach wie vor nicht schlecht; Potenzial hat es auf jeden Fall.

Gibt es Kinderbücher, die dich stetig begleitet haben?

Es gibt Bücher wie "Heidi", den ersten Band, die ich wieder und wieder lesen kann. Johanna Spyri hatte einen Blick für ver-

schiedenste Menschen und ihre Art zu reden – jedes Mal entdecke ich etwas Neues. Etwa wenn der Geissenpeter zu Heidi sagt: Du darfst nicht über die Klippe fallen, der Öhi hats verboten – da steckt so viel drin, an Charakterisierung der Figur, aber auch an Witz. Es gibt aber auch Bücher, die nach zehn Jahren nicht mehr dasselbe sind. Zum Beispiel "Anne will ein Zwilling werden" von Paul Maar – das habe ich früher sehr gemocht, finde es auch jetzt nicht schlecht, aber es haut mich nicht mehr um. Vielleicht müsste ich "Maikäfer, flieg" von Christine Nöstlinger wieder einmal lesen, das funktioniert wahrscheinlich heute noch.

Und was passiert mit der Kinderliteraturlektüre nach deiner Pensionierung?

Ich werde mich sicher weiterhin für Kinderbücher interessieren und habe noch einen Aufsatz über Kinderliteratur zugesagt, doch dann – ich glaube eher nicht, dass ich weiterhin Kinderliteratur untersuche.

DIE WELT IM KINDERBUCH, DAS KINDERBUCH IN DER WELT

Am 19. Juni wäre die Zürcher Verlegerin und Kinderbuchforscherin Bettina Hürlimann (1909–1983) hundert Jahre alt geworden. Seit 25 Jahren ist ihre einzigartige Kinderbuchsammlung Teil der Forschungsbibliothek des SIKJM. Ein Kolloquium in der Helferei Zürich gab Einblick in die Sammlung und warf einige Schlaglichter auf die aktuelle Kinderbuchforschung. VON CHRISTINE LÖTSCHER

Als sich Bettina Hürlimann, zunächst als Mutter, für Kinderbücher zu interessieren begann, war sie enttäuscht. In den 1930er-Jahren gab es wenig Künstlerisches und Verspieltes, dafür umso mehr Pädagogisches im Angebot für kleine LeserInnen. Aus dieser Not heraus entstand das Kinderbuchprogramm des Atlantis-Verlags, wie die Autorin und Literaturwissenschaftlerin Regine Schindler im Rahmen des Kolloquiums des SIKJM in der Helferei Zürich erzählte – als Tochter des Verlegerehepaars Hürlimann war sie selbst Auslöserin dafür.

Als gelernte Typografin hatte die in der Verlegerfamilie Kiepenheuer in Potsdam aufgewachsene Bettina ein besonderes Auge für Bilderbuchillustration, was sich auch in ihrer Sammlung manifestiert, wie Maria Linsmann, Leiterin des Bilderbuchmuseums in Troisdorf, aufzeigte. Wobei Hürlimann weniger darauf aus war, bibliophile Ausgaben zu besitzen, als eine Bibliothek zusammenzustellen – zum Gebrauch.

Aus wissenschaftlicher Sicht lassen sich für Verena Rutschmann, Forschungsleiterin des SIKJM, in der Sammlung zwei zentrale Tendenzen ausmachen: die Konstanz im Wandel sowie die Differenz im Gleichzeitigen. Ein Beispiel für Konstanz ist die Tradition der Kinderbuchfiguren mit anarchischem Potenzial, zu deren frühen Vertretern die Kinder aus Hoffmanns "Struwelpeter" gehören – einem Lieblingsbuch Bettina Hürlimanns. Die Differenz, in Form von kultureller Vielfalt, lässt sich anhand der Tierfiguren, wie sie in Büchern aus verschiedenen Ländern charakterisiert sind, nachweisen.

Neben der Illustration galt Bettina Hürlimanns Hauptinteresse dem Nonsense und der fantastischen Kinderliteratur. Wobei gerade Nonsense, der in Grossbritannien seit Lewis Carroll und Edward Lear zum Kern der Kinderliteratur gehört, nur langsam Eingang in den deutschen Sprachraum fand. Auch hier war Bettina Hürlimann eine Pionierin, wie Emer O'Sullivan, Anglistikprofessorin in Lüneburg aufzeigte. In den Übersetzungen von Lears Klassiker "Die Geschichte von den vier kleinen Kindern, die rund um die Welt zogen" aus den 1970er-Jahren wurden der wilden Nonsense-Komik des Originals die Zähne gezogen, unter anderem, indem die Distanz in der Erzählerrede durch emotionale Nähe und einen heiteren Kindergartenenton ersetzt wurde. Erst später entstanden Über-



Emer O'Sullivan untersucht Nonsense interkulturell.

tragungen, in denen die Offenheit des Originals erhalten blieb.

Ebenso spezifisch für die deutschsprachige Kinderliteratur wie für die englische ist eine Traditionslinie der fantastischen Literatur, die seit der Fantasy-Welle etwas in den Hintergrund gerückt ist. Gundel Mattenklott, Professorin in Berlin, die sich durch ihre Tochter Caroline Torra Mattenklott vertreten lassen musste, sieht in Romanen wie Eric Linklaters "Wind im Mond" (1947), den Bettina Hürlimann übrigens in der deutschen Übersetzung herausbrachte, oder "Vevi" (1955) der Grazer Autorin Erica Lillegg eine andere Funktion des Fantastischen als in zeitgenössischen Fantasy-Serien wie "Harry Potter". Anstelle von Schicksalgebundenheit steht die Freiheit der Entscheidung als Leitbegriff über dieser anderen Fantastik-Tradition; verpflichtet ist sie einer Ästhetik des Spiels.

Das Kolloquium zum 100. Geburtstag von Bettina Hürlimann stand auch im Zeichen von Verena Rutschmanns Abschied vom SIKJM (siehe auch Seite 18 ff.). Eine Würdigung erhielt sie durch den Stiftungsratspräsidenten des SIKJM, den Zürcher Germanisten Michael Böhler, der in ihren wissenschaftlichen Publikationen kühne Denkbewegungen beobachten konnte. Man brauche nur den Titel des Kolloquiums – "Die Welt im Kinderbuch" – umzudrehen – "Das Kinderbuch in der Welt" –, um ihre literatursoziologisch und ethnologisch orientierte Forschungsposition zu fassen.

SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR KINDER- UND JUGENDMEDIEN SIKJM

“Mein Buchumschlag”

Das SIKJM führte zusammen mit mehreren seiner Kantonal- und Regionalorganisationen und dem Jukibuz (Jugend-KinderBuchZentrum) in Bozen, Südtirol, den Wettbewerb “Mein Buchumschlag” durch. Ein Erfahrungsbericht.

Der erste Kontakt mit einem Buch geschieht über das Cover. Es verlockt zum Anfassen, ersten Blättern und Schmökern. Um Kinder gestaltend über ihre Leseerwartungen nachdenken zu lassen, lancierte das SIKJM den Wettbewerb “Mein Buchumschlag” – und stiess bei Kindern und Jugendlichen auf grosse Resonanz.

2066 Kinder und Jugendliche im 3. bis 8. Schuljahr gestalteten Umschläge von Büchern, die sie selber gern lesen würden. Ihre Lehrpersonen unterstützten sie dabei, indem sie mit ihnen bestehende Umschläge analysierten, untersuchten, warum Titel fesseln, wie Klappentexte zum Lesen verführen und was Verlags-Logos zum Blickfang macht. Auf diese Weise reflektierten die Kinder handelnd ihre Leseerwartungen. Zudem erwarben sie sich das Wissen, wie sie Informationen auf dem Buchumschlag nutzen können, um ihren Lesestoff gezielt auszuwählen.

Das SIKJM führte diesen Wettbewerb in Zusammenarbeit mit den Regional- und Kantonalorganisationen Aargau, Basel, Graubünden, Solothurn, Ostschweiz, Zentralschweiz und mit dem JugendKinderBuchzentrum Jukibuz in Bozen, Südtirol, durch. Von Dezember 2008 bis April 2009 vertieften sich 633 Dritt/ViertklässlerInnen, 794 Fünft/SechstklässlerInnen und 639 SchülerInnen des siebten und achten Schuljahres in die Aufgabenstellung.

Als sich die Jury zur Begutachtung der vielen Wettbewerbsbeiträge traf, quollen die Räume des SIKJM über von Buchumschlägen. Die Auswahl an Techniken war breit: Es wurde in eine Doppelschicht Wachsmalstifte geritzt oder in Leder gearbeitet. LiebhaberInnen des Taktilen



Zwei preisgekrönte Umschläge von Elena Kiefer, 3. Klasse, Trimbach, und Elena Buchli, 6. Klasse, Klosters.

wurden mit Reliefs aus Moosgummi und Stoffen beglückt, zarte detailreiche Farbstiftzeichnungen verzauberten die Augen und pastös aufgetragene Gouache erweckte die Aufmerksamkeit.

Die Jury setzte sich aus der Illustratorin Anna Luchs, der Illustratorin und Autorin Claudia de Weck sowie aus Ingrid Rösli vom Bajazzo-Verlag zusammen. “Wir waren beeindruckt von der inhaltlichen und gestalterischen Vielfalt der eingereichten Arbeiten”, äusserte sich Claudia de Weck. “Die vielen eigenständigen Arbeiten, frei von kommerziellen Vorbildern, haben uns gefreut. Prämiert haben wir vor allem kraftvolle Lösungen. Feinere Arbeiten, die erst auf den 3. oder 4. Blick ver-raten, wie viel Arbeit in ihnen steckt, sind in der Menge etwas untergegangen.”

Die offen gestellte Aufgabe entspricht der Heterogenität in der Schule bezüglich Lesekompetenz und Leseinteresse, erschwerte allerdings die Arbeit der Jury.

Dennoch, die zehn PreisträgerInnen wurden ausgewählt und reisten vom 12. bis 14. Juni 2009 nach Bozen. Am Welttag des Buches erfuhren sie im Rahmen der Preisverleihung von den Jurymitgliedern, warum ihre Arbeiten prämiert wurden, und erhielten im Bajazzo-Verlag Einblick in die Gestaltung von Buchumschlägen im harten Geschäft des Bücher-machens.

Die GewinnerInnen aus Bozen fuhren vom 8. bis 9. Juni nach Zürich und hörten im Bajazzo-Verlag, wie im Verlag Umschlag-Gestaltungs-Diskussionen geführt werden.

Ein Trost an alle, denen die Zeit zum Mitmachen dieses Mal nicht reichte: Für 2012 ist eine Wiederauflage des Wettbewerbs geplant.

FRANCESCA MICELLI

Jahrestagung des SIKJM zum Thema "Mündlichkeit – Schriftlichkeit"

Zuhören, sich ausdrücken, erzählen sind literale Fähigkeiten, genauso wie Texte verstehen oder schreiben. Das SIKJM setzt sich anlässlich seiner Jahrestagung mit Konzepten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und ihrer Anwendung in der Praxis auseinander.

Die Jahrestagung des SIKJM vom 11. und 12. September 2009 beleuchtet die unterschiedlichsten Aspekte von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Kinder- und Jugendmedien, beim Vorlesen, im Schulalltag, beim Schreiben und Theaterspielen.

Literarischer Gast ist der Schriftsteller Hartmut El Kurdi, der mit dem Hörbuch "Johnny Hübner greift ein" und dem gleichnamigen Kinderroman bestes Anschauungsmaterial zum Tagungsthema liefert.

Das Programm zur Tagung findet sich unter www.sikjm.ch. Anmeldeschluss für die Tagung ist der 10. August 2009.

Schweizer Erzählnacht 2009

"Als die Welt noch jung war..." lautet das Motto der diesjährigen Schweizer Erzählnacht vom 13. November 2009. Die Erzählnacht organisiert das SIKJM in Zusammenarbeit mit Bibliomedia Schweiz und UNICEF Schweiz.

Das Motto der Erzählnacht 2009 "Als die Welt noch jung war..." regt an, Menschheitsrätseln nachzuspüren: Was war am Anfang? Warum ist etwas und nicht vielmehr nichts? Wie sind wir entstanden, wie zu Sprache gekommen? Wohin führt das Universum? Mythen und Legenden suchen dem Ursprung allen Seins auf die Spur zu kommen, die Wissenschaft hat längst noch nicht alle Fragen beantwortet.

Wie immer erhalten die VeranstalterInnen vielfältige Unterstützung durch Bücherlisten, Tipps zur Gestaltung eines Anlasses und Werbematerial.

Unter www.sikjm.ch können Medienlisten und Gestaltungsideen heruntergeladen werden. Online-Anmeldungen

der Veranstaltungen sowie die Bestellung von Plakaten und Postkarten sind ab August 2009 möglich, ebenfalls unter www.sikjm.ch.

PRO SENECTUTE

Prix Chronos 2009

Die Auszeichnungen des diesjährigen Prix Chronos gehen an die Jugendbuchautorinnen Silke Lambeck für ihr Buch "Herr Röslein" und an Rachel van Kooij für ihr Werk "Nora aus dem Baumhaus". Am UNESCO-Welttag des Buches wurden die Preisträgerinnen in einer Feierstunde im Zürcher Schauspielhaus geehrt.

Der seit vielen Jahren in der Deutschschweiz und in der französischen Schweiz verliehene Prix Chronos ist Jugendbuchpreis und Generationenprojekt in einem. Die Durchführung dieses Publikumsbuchpreises wird von Pro Senectute Schweiz organisiert, die Preissumme beträgt 2000 Franken. Fünf vom SIKJM ausgewählte Kinder- und Jugendbücher zum Thema "Generationenbeziehungen" wurden von mehr als 550 Kindern, Seniorinnen und Senioren gelesen. Vierzehn Schulklassen aus verschiedenen Kantonen, Dutzende von älteren Menschen, diverse Bibliotheken, Altersheime und Leserkreise haben die folgenden Bücher bewertet: "Ein Bild von Ivan" von Paula Fox, "Herr Röslein" von Silke Lambeck, "Seidenraupen für Jin Ling" von Huang Beijia, "Lola auf der Erbse" von Annette Mierswa und "Nora aus dem Baumhaus" von Rachel van Kooij. Während die Jury der Kinder Silke Lambecks "Herr Röslein" auszeichnete, entschied sich die Jury der Seniorinnen und Senioren für "Nora aus dem Baumhaus" von Rachel van Kooij.

In einer Feierstunde im Zürcher Schauspielhaus am UNESCO-Welttag des Buches wurde der Literaturpreis an Rachel van Kooij und an die anwesende Autorin Silke Lambeck verliehen.

KINDER- UND JUGENDMEDIEN BERN-FREIBURG

Wir zeigen neue Seiten

Kinder- und Jugendmedien Bern-Freiburg hat einen neuen Internetauftritt. Und auch der "Bücherbär", der jetzt "querlesen" heisst, kommt in neuem Kleid daher.

Der Zusammenschluss der Vereine "Bücherbär" und "Kinder- und Jugendmedien Bern/Deutschfreiburg" liegt gut ein Jahr zurück. In dieser Zeit hat der Vorstand einiges in Angriff genommen. Waren die Neuerungen zu Beginn eher nach innen gerichtet, springen die aktuellen Änderungen ins Auge: unsere Website und das Rezensionsmagazin präsentieren sich in völlig neuer Aufmachung!

In Zusammenarbeit mit dem Grafiker Gallus Aebischer von Millefeuille wurden der Internetauftritt und das Rezensionsmagazin neu gestaltet und analog dazu Werbematerial in Form eines Flyers und fünf verschiedene Buchzeichen entworfen.

Das Rezensionsmagazin "Bücherbär" zeigt sich nicht nur optisch, sondern auch redaktionell und inhaltlich von neuen Seiten, und ganz wichtig: Noch im Juni erscheint das erste Heft unter dem neuen Namen "querlesen".

Wir hoffen, das neue Erscheinungsbild und "querlesen" kommen gut an und machen gluschtig, neue Seiten an Kinder- und Jugendmedien Bern-Freiburg zu entdecken.

Mehr Informationen zu den neuen Projekten unter:

www.kjmbfbernfreiburg.ch oder
www.querlesen.ch



Unterwegs: Die Winterthurer Bücher-Fledermaus.

 KINDER- UND JUGENDMEDIEN
 ZENTRALSCHWEIZ

Wettbewerb "Mein Buchumschlag" in der Zentralschweiz.

Beim Wettbewerb "Mein Buchumschlag" (siehe S. 33) haben auch rund fünfhundert SchülerInnen aus der Zentralschweiz mitgemacht. Zu unserer grossen Freude kommen zwei der neun Gewinner aus der Zentralschweiz. Es sind dies: Patrick Mettler aus Reichenburg und Ardian Fanaj aus Altishofen.

In einer Ausstellung machen wir nun alle eingegangenen Buchumschläge aus der Zentralschweiz der Öffentlichkeit zugänglich. Die Vernissage fand am Freitag, 29. Mai, statt. Dazu haben wir alle Schülerinnen und Schüler eingeladen, die am Wettbewerb mitgemacht hatten.

Hans ten Dornkaat, Lektor und Programmleiter im Atlantis-Verlag in Zürich, zeigte in einem Werkstattgespräch, was eine Grafikerin oder ein Verleger alles beachten muss bei der Gestaltung eines Buchumschlags. Gespannt verfolgten die Anwesenden die sehr interessanten Ausführungen.

Die Buchumschläge sind bis zu den Sommerferien im Pädagogischen Medienzentrum und im Vorraum des Zentrums Medienbildung an der Sentimatt 1 in Luzern ausgestellt.

Wettbewerb Erzählnacht

Planen Sie eine Veranstaltung zur Erzählnacht 2009? Oder wollten Sie schon lange mitmachen, doch es fehlten Ihnen die finanziellen Mittel? Dann machen Sie mit bei unserem Wettbewerb und gewinnen Sie einen der drei Preise.

Bibliotheken, Schulhäuser, Elternvereinigungen und Buchhandlungen aus der ganzen Zentralschweiz sind hiermit eingeladen, am Wettbewerb für die Erzählnacht vom 13. November 2009 mitzumachen und einen Preis zu gewinnen.

Was ist zu tun?

Sie gestalten ein möglichst vielfältiges Programm für die Erzählnacht 2009 mit Erzählen, Musik, Vorlesen usw. Je origineller, desto besser, nach dem diesjährigen Motto: Als die Welt noch jung war. Schicken Sie uns Ihren Projektbeschrieb, zusammen mit Angaben über Ort, Zeit und Dauer des geplanten Anlasses, sowie Name und Adresse (inkl. E-Mail-Adresse) der Kontaktperson bis Ende August 2009 an: KJM Zentralschweiz, Sentimatt 1, 6003 Luzern oder an: info@kjm-zentralschweiz.ch

Die drei besten Einsendungen erhalten Preise in der Höhe von 600 Franken, 400 Franken und 200 Franken. Das Preisgeld muss für die Durchführung des prämierten Anlasses eingesetzt werden.

Anfang September ermittelt der Vorstand von KJM Zentralschweiz die Gewinner, diese werden umgehend benachrichtigt. Über den Juryentscheid wird keine Korrespondenz geführt.

Wir freuen uns auf vielfältige und originelle Einsendungen.

HEIDI DUNER

 KINDER- UND JUGENDMEDIEN
 GRAUBÜNDEN UND ZÜRICH

bookstar.ch

bookstar.ch, das neue Leseförderungsprojekt von Kinder- und Jugendmedien Zürich und lesen.GR
 Kinder- und Jugendmedien Graubünden

Seit dem 8. Mai 2009 ist die Website www.bookstar.ch aufgeschaltet, auf der zwanzig neue Jugendromane vorgestellt werden.

Die vorgeschlagenen Bücher der drei Jugendjürs aus Hinwil, Obersaxen und Olten dürfen gelesen, kommentiert und bewertet werden. Viele Gemeinde- und Schulbibliotheken machen begeistert mit und stellen die Bücher zur Verfügung.

Bookstar-Plakate und -Flyer können kostenlos bei Kinder- und Jugendmedien Zürich bestellt werden.

Wir hoffen, dass sich viele Jugendliche während des Sommers vom bookstar-

Lesefieber anstecken lassen und ihren Favoriten bis zum 31. Oktober 2009 erküren werden!

Der bookstar-Preis 2009 wird der Autorin oder dem Autor des bestplatzierten Buches im Rahmen einer kleinen Feier am 18. November in der PBZ Bibliothek Altstadt in Zürich von den Jugendjürs übergeben.

Kinder- und Jugendmedien Zürich
 Bachstrasse 1
 8633 Wolfhausen

 WINTERTHURER BIBLIOTHEKEN

Lesesommer 2009

Seit 1999 veranstalten die Winterthurer Bibliotheken alle zwei Jahre nach nordamerikanischem Vorbild den Lesesommer, einen Lesewettbewerb für Kinder und Jugendliche bis 16 Jahre.

Der Lesesommer ist am Samstag, 20. Juni, mit einem Fest eröffnet worden. Kinder, die am Lesesommer mitmachen wollen, können sich bis zum 18. Juli in allen Winterthurer Bibliotheken anmelden.

Sie verpflichten sich damit, an 30 von 58 Tagen mindestens eine Viertelstunde zu lesen oder vorzulesen. Der Lesestoff wird ebenso wie die "erlesenen" Tage im Lesepass, einer Art Kalender, notiert. Gelesen werden kann bis zum 16. August. Jedes Kind, das erfolgreich abschliesst, erhält einen Gutschein für das Schlussfest und nimmt an einer grossen Verlosung teil. Alle erfolgreichen Finisher erhalten am Schlussfest, das am 26. August stattfindet, ein Lesesommer-T-Shirt mit der coolen Bücher-Fledermaus.

Mehr Informationen zum Winterthurer Lesesommer 2009 finden sich unter www.bibliotheken.winterthur.ch

VERZEICHNIS DER REZENSIERTEN MEDIEN

- ALMOND, DAVID. Mein Papa kann fliegen S. 27
 ASHER, JAY. Tote Mädchen lügen nicht S. 18
 BAUER, JUTTA. Emma wohnt / Emma isst / Emma lacht / Emma weint S. 23
 BLUME, BRUNO / GLEICH, JACKY. Ein richtig schöner Geburtstag S. 24
 VON BREDOW, WILFRIED / KUHL, ANKE. Lola rast und andere schreckliche Geschichten S. 27
 CORDER, ZIZOU. Lee Raven S. 29
 CORTÁZAR, JULIO / URBERUAGA, EMILIO. Rede des Bären S. 25
 HIAASSEN, CARL. Panther S. 30
 HOHLER, FRANZ / HEIDELBACH, NIKOLAUS. Das grosse Buch S. 27
 KERNER, CHARLOTTE (HRSG.). Die nächste GENERation Science + Fiction S. 32
 KEY, WATT. Alabama Moon (Hörbuch) S. 32
 KUIK, ERNA. Viele, viele Findedinge S. 24
 L'HOMME, ERIC. Phaenomen S. 31
 LIKAR, GUDRUN / OLTEN, MANUELA. Keine Angst vor gar nichts S. 23
 LINDE, GUNNEL. Hilfe! Ich bin ein Werwolf S. 28
 MASON, SIMON. Die Quigleys S. 28
 DE MONFREID, DOROTHÉE. Finsterschwarze Nacht S. 25
 NÖSTLINGER, CHRISTINE. Pudding-Pauli rührt um. Der 1. Fall S. 28
 REGNAUD, JEAN / BRAVO, EMILE. Meine Mutter ist in Amerika und hat Buffalo Bill getroffen S. 32
 RÖDER, MARLENE. ZebraLand S. 30
 ROSOFF, MEG. Damals das Meer S. 30
 SCHAMP, TOM. Otto fährt Auto S. 24
 SCHNEIDER, KARLA. Grossvater und ich S. 29
 SCHWENDENER, SEVERIN. Stilles Gift S. 31
 STEFFENSMEIER, ALEXANDER. Lieselotte sucht einen Schatz S. 26
 TARSHIS, LAUREN. Emma-Jean und das Geheimnis des Glücks S. 27
 TRAXLER, HANS. Franz, der Junge, der ein Marmeladentier sein wollte S. 23
 TURRINI, PETER / BALLHAUS, VERENA. Was macht man, wenn ... Ratschläge für den kleinen Mann S. 26
 VERETE-ZEHAVI, TAMAR. Afterschock S. 29
 YEROKHINA, KATERYNA. Die ganze Welt von A bis Zelt S. 26
 ZWIGTMAN, FLOORTJE. Ich, Adrian Mayfield S. 31

IMPRESSUM

HERAUSGEBERIN: Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM
 Zeltweg 11, CH-8032 Zürich
 Telefon +41 (0)43 268 39 00, Fax +41 (0)43 268 39 09
 E-Mail: info@sikjm.ch, Internet: www.sikjm.ch
 Postscheckkonto: 87-778988-9; Postbank NL Karlsruhe, Johanna Spyri-Stiftung, 8032 Zürich
 Bankleitzahl: 66010075, Kontonummer: 284069755

ISSN 1660-7066

REDAKTION UND GESTALTUNG: Christine Lötscher, christine.loetscher@sikjm.ch;
 Christine Tresch, christine.tresch@sikjm.ch,
 INSERATE: Katrin Schnellmann, katrin.schnellmann@sikjm.ch
 ABONNEMENTE: Mitglieder gratis
 MITGLIEDERBEITRÄGE 2009: Einzelmitglied Fr. 50.-, Kollektivmitglied Fr. 100.-
 Bibliotheken mit Erwerbungsset unter Fr. 5'000.-; Fr. 50.-
 Bibliotheken mit Erwerbungsset über Fr. 5'000.-; Fr. 100.-

JAHRESABONNEMENT 2009: Inland: Fr. 40.-, Ausland: Euro 35.-, Einzelheft: Fr. 12.-

AUFLAGE: 3'300 Exemplare. Erscheint viermal jährlich
 KONZEPT: Prill, Vieceli, Albanese
 KORREKTUR: Susan Winkler, suwinkler@bluewin.ch
 DRUCK, LITHOS UND VERSAND: Geiger AG Bern, Habsburgstr. 19, CH-3000 Bern 6
 Telefon +41 (0)31 352 43 44, Fax+41 (0)31 352 80 50, ISDN +41 (0)31 352 76 79
 info@geigerdruck.ch

REDAKTIONSSCHLUSS: Heft 3/09: 17.8.09, Heft 4/09: 2.11.09, Heft 1/10: 8.2. 2010
 Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck von Artikeln nur mit Genehmigung der Redaktion.

AGENDA BUCH & MAUS

Bis 31. Oktober 2009

Lenzburg, Schloss Lenzburg; Hallwyl, Schloss Hallwyl: Ausstellung "Artus. Geschichten um den König, seine Ritter und den heiligen Gral".
www.ag.ch/lenzburg

Bis 26. August 2009

Winterthur, Winterthurer Bibliotheken: Lesesommer 2009 unter dem Motto "Lesen bewegt".
www.winbib.ch/Kids/Veranstaltungen
www.lesesommer.ch

8. bis 13. August 2009

Frankfurt am Main, Goethe-Universität: Tagung der International Research Society on Children's Literature (IRSL) zum Thema "Children's Literature and Cultural Diversity in the Past and the Present".
www.irsl.com

29. August 2009

Zürich, Theater Stadelhofen, 16.30 Uhr: Vernissage des neuen SJW-Programms. Mit Eleonore Frey, Tim Krohn, Kathrin Schärer und Lorenz Pauli.
www.sjw.ch

8. September 2009

Zürich, Theologische Fakultät, Kirchgasse 9: Moral und Ethik in Kinderbibeln. 6. Internationales Forschungskolloquium "Kinderbibel", 14.30-19 Uhr.
www.theologie.uzh.ch/faecher/prak

11. / 12. September 2009

Murten, Centre Löwenberg: Jahrestagung des SIKJM zum Thema "Mündlichkeit – Schriftlichkeit".
www.sikjm.ch

13. November 2009

Schweizer Erzählnacht mit dem Thema "Als die Welt noch jung war".
www.sikjm.ch

20. November 2009

Bern, Kornhausforum: Verleihung des Schweizer Kinder- und Jugendmedienpreises 2009.
 Mehr Infos ab Oktober 2009 unter
www.sikjm.ch