

VOM ERNST DES LESENS

Kinderliteratur für den Volksschulbereich

Von Heidi Lexe

Mit sechs beginnt der Ernst des Lebens. Das hatte Annette schon oft gehört. Was dieser Ernst des Lebens eigentlich war, wußte sie nicht. Aber Annette ahnte: Es konnte nichts Schönes sein.¹

Der mit dem sechsten Geburtstag in Aussicht gestellte „Ernst des Lebens“ macht der artistisch begabten Annette zusehends Angst. Als Felsbrocken, als nimmersattes Monster, als der Tageszeitung entschlüpfendes Untier stellt sie sich vor, womit Eltern und Schwester den Schuleintritt meinen.

Obwohl Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung bereits eingeübt sind in einen geregelten Tagesablauf und obwohl sie auch dem Anspruch, Lernziele zu erfüllen, bereits umfangreich entsprechen müssen, gilt der Schulbeginn als prägende Zäsur – gleichzusetzen wohl nur noch mit dem Eintritt ins Arbeitsleben. Für Annette stellt sich der Ernst des Lebens als liebenswerter Sitznachbar mit Namen Ernst heraus. Auch ihr bis dahin spielerischer Umgang mit Wissen, Bildern und Geschichten wird nun – durch eine klar strukturierte Einführung in Grundkenntnisse – auf die entsprechende Basis gestellt. Das heißt: Mediengewohnte, mit Figuren und Handlungsmustern nicht nur durch Bilderbücher vertraute Kinder werden auf simple Satzkonstruktionen mit „Mama“ und „Mimi“ zurückgeworfen.

Eines Tages stand ein kleiner Hund vor meiner Tür und sagte, er wolle bei mir wohnen. „Das ist keine so gute Idee“, sagte ich. „Doch, die ist gerade gut“, sagte der Hund. „Dann können wir es uns abends schön gemütlich machen, und wenn du willst, darfst du mich Mister nennen.“²

Hier bin ich, hier bleib ich. Auch für Ich-Erzähler Thomas beginnt – mit dem Eintritt dieses seltsamen Hundes in sein Leben – ein neuer Abschnitt. Hier jedoch wird es sich um eine Symbiose aus Unverschämtheit und Chaos handeln. Bei gleichzeitiger Weigerung, Regeln auch nur ansatzweise zu beachten, macht sich Hund Mister in der Wohnung des Erzählers breit. Des Erzählers im wahrsten Sinn des Wortes: Denn was ein exaltierter Hund ist, möchte auch unterhalten werden. Und so beginnt der Alltag der beiden ganz wesentlich darauf aufzubauen, was Thomas „Tier-“ und Mister „Mensch“-Geschichten nennt.

Das eigenwillige, von Geschichten geprägte Zusammenleben von Thomas und seinem kleinen Hund Mister und Annettes Angst vor dem Ernst des Lebens deuten jene Zwickmühle an, in der sich die kindliche Lesesozialisation mit dem Schulbeginn befindet. Einerseits hat die Enkulturation des Kindes (sein Hineinwachsen in die Kultur der ihn umgebenden Gesellschaft) einen bereits fortgeschrittenen Status erreicht. Andererseits beginnt nun schrittweise die Möglichkeit der selbstständigen Texterfassung. Hans-Heino Ewers formuliert diese Diskrepanz folgend:

Die Literatur teilt ja im allgemeinen eine Vielzahl von teilweise sehr komplexen Präsentations- und Darstellungstechniken mit anderen Medien; ich denke hier in erster Linie an das Hörspiel und den Film. Es ist davon auszugehen, daß Medienkinder einen Großteil dieser Techniken sich nicht erst an und mittels der Literatur, sondern bereits früher durch Kassetten- und Fernsehkonsum aneignen; sie erwerben sich hier Rezeptionskompetenzen, die sie bei der späteren literarischen Enkulturation einbringen können. Ausgenommen sind hiervon allerdings Rezeptionskompetenzen, die sich auf das Lesen, enger noch: das Lesen von Literatur beziehen: deren Erwerb ist an andere Medien nicht delegierbar. Wir haben es hier mit einer Einstiegsfunktion zu tun, derer sich die Kinderliteratur zu keiner Zeit entledigen kann.³

Lesen ist das Decodieren von Zeichen. Diese Fähigkeit, die Bedeutung einzelner Zeichen zu erfassen und sinnhaft miteinander zu kombinieren, beginnt mit dem Erkennen eines abgebildeten Balles als „Ball“ und setzt sich dort fort, wo zwischen einem rot-gelben Schriftzug und dem Akt des Einkaufens der Zusammenhang „Billa“ hergestellt wird. Durch ihre Medienerfahrung sind Kinder schon sehr geübt im „Lesen“, wenn es darum geht Schriftzeichen zu erlernen und miteinander zu kombinieren. Ihre Rezeptionskompetenz in Bezug auf Literatur (ihre Fähigkeit, Texte aufzunehmen und zu erfassen) jedoch kann nur anhand der Literatur selbst erlernt werden. Die Rezeption von Geschichten an sich muss ab diesem Zeitpunkt getrennt gesehen werden von der Rezeption von Geschichten in Form eines Textes.

Mit der zunehmenden Literarisierung seit den 70er Jahren hat die Kinderliteratur jene Eigenschaften, die sie „als Einstiegsliteratur ausweisen“⁴, mehr und mehr verloren. Ewers leitet daraus eine „kinderliteraturinterne funktionale Trennung des Literarischen vom Lesedidaktischen“⁵ ab. Während sich also Kindererzählungen immer stärker der Stilmittel der Erwachsenenliteratur bedienen oder sich herkömmlichen Alters- und Gattungszuordnungen konsequent entziehen, entsteht auf der anderen Seite ein zunehmend unüberblickbarer Bereich an didaktisch orientierten Kinderbüchern.

Dieser Zweiteilung entsprechend sollen im Folgenden zuerst kinderliterarische Beispiele beschrieben werden, die das Aufrechterhalten des Interesses an Geschichten unabhängig vom Träger unterstützen und gleichzeitig eine schrittweise Bewusstmachung erzählerischer Elemente fördern. Danach soll auf literarische Möglichkeiten der Worterfassung an sich sowie auf didaktisch aufbereitete Texte für den frühen Lesebereich eingegangen werden. Der letzte Teil des Beitrages wird sich der modernen Kindererzählung und damit der Literarisierung von Kindheit widmen.

Symbolhaftes Erzählen

Seit vielen Jahren bietet die Kinderzeitschrift „Der bunte Hund“ ein Erzählbild an. In jedem Heft wird eine Originalillustration abgedruckt und die LeserInnen werden aufgefordert, Geschichten zu diesem Bild zu erfinden. In der darauffolgenden Nummer wird eine Auswahl der eingesandten Geschichten präsentiert. Während Bilderbuch oder Fernsehen die Geschichten zu den Bildern bereits mitliefern, besteht hier die Möglichkeit frei zu assoziieren. Doch nicht nur die individuelle Wahrnehmung einzelner Bilddetails ist für das Erzählen der sich hinter dem Bild verbergenden Geschichte wesentlich, sondern auch die Frage danach, wer wessen Geschichte erzählt. In den Mittelpunkt rückt der Akt des Erzählens selbst, der die Fiktionalität von Literatur ebenso begreifbar macht wie die wählbaren Mittel, diese Fiktion, dieses Vorgestellte und Erdachte zu erzeugen. Die Identifikation mit Figuren, das Hineinleben in einen Text wird damit schrittweise auf eine neue Bewusstseins-ebene gestellt.

Verknüpft kann der Akt des Selber-Erzählens oder Nacherzählens mit den stark einer mündlichen Tradition verpflichteten literarischen Formen werden. Parabel, Fabel, Märchen und Mythen beziehen den Moment des Erzählens oft mit ein und weisen eine Geschichte damit als etwas in sich Geschlossenes, für den kindlichen Alltag zwar Beispielhaftes, aber nicht aus ihm Entstehendes aus.

Auf einem alten Walnußbaum lebten einst viele Raben. Der Baum, der früher genug Platz für alle geboten hatte, verlor mit den Jahren seine morschen Zweige und Äste. Keiner der Raben aber dachte daran, deswegen in den Wald umzuziehen, denn dort war es finster, und von keinem Baum aus hatten sie eine solche Sicht wie von dem großen Walnußbaum, der einsam auf dem weiten Feld stand. In einem der Nester lebte ein kleiner Rabe mit seiner Mutter. Sein Vater war einem mächtigen Adler zum Opfer gefallen, kurz nachdem der kleine Rabe aus dem Nest geschlüpft war.⁶

So beginnt Rafik Schamis „Schnabelsteher“, die Geschichte vom kleinen Raben, aufgemacht im Bilderbuchformat und umfangreich illustriert von Els Cools und Oliver Streich. An sich jedoch ist der Text unabhängig von der Illustration lesbar. Es handelt sich also weniger um ein Bilderbuch im Sinne einer literarischen Form, in der Bild und Text einander bedingen, als um eine illustrierte Geschichte. Genauer gesagt um eine Parabel, ein Gleichnis, einen „zur selbstständigen Erzählung erweiterten Vergleich“⁷.

In Annettes Geschichte vom Ernst des Lebens konnten die LeserInnen sehr unmittelbar einsteigen. Unvermittelt befand man sich in Annettes Kinderzimmer und sehr rasch war die Rede von ihren Unsicherheiten und Ängsten. Annette selbst und ihre Umgebung wurden „nur“ über die Illustrationen charakterisiert. Hier, in Rafik Schamis' „Schnabelsteher“, wird die Hauptfigur in ein sprachlich ausformuliertes, sozusagen über Jahre gewachsenes Umfeld gestellt – und hat auch selbst Vergangenheit. Erzählt wird nicht personal aus der Sicht des kleinen Raben, sondern auktorial aus der Sicht eines Erzählers. Er begleitet kommentierend den kleinen Raben, der immer schon ein bisschen eigenwilliger war als andere Rabenkinder und der aufgrund seiner Neugier und seines Tatendrangs die Vormachtstellung des Pfaues als Eitelkeit entlarvt.

Zum Symbol dieser Eitelkeit werden die Federn des Pfaues. Dieser Federn beraubt, sieht er nur noch aus „wie ein Brathähnchen“. Die anderen Tiere jedoch wissen mit den Pfaufedern weit mehr anzufangen, als nur stupide ein Rad damit zu schlagen. Der Symbolcharakter, der dieser Geschichte innewohnt, gehört zu den wesentlichen literarischen Elementen und spricht eine für Kinder schwer begreifbare Verständnisebene an. Das Symbol ist unter anderem definierbar als Vorgang, der stellvertretend für einen anderen, nicht wahrnehmbaren, geistigen Vorgang oder Zustand steht. Die kreative Umsetzung dieser Denkweise mag in Geschichten liegen, die das Sicht-, Greif- und Fühlbare (das Reale) in einen größeren, schöpferischen, ja göttlichen Zusammenhang stellen. Gemeint sind damit sowohl Schöpfungsgeschichten wie „Die Werkstatt der Schmetterlinge“ von Gioconda Belli als auch explizit religiöse (konfessionelle) Kinderliteratur.

Märchen und Märchenparodie

Kaum ein Genre eignet sich so wunderbar für eine Erstbegegnung mit dem Prinzip von Erzählvarianten wie das Märchen. Sie werden breit rezipiert, sei es von Eltern, denen Gute-Nacht-Geschichten abverlangt werden, oder von Bühnen, die sich allweihnachtlich einer kindlichen Zusehergruppe erinnern, oder

vom Großmeister der Wahrung weltliterarisch relevanter Stoffe Walt Disney. Dem Riesenangebot an trällerndem und duftendem Buchramsch, der umfangreich auf-zu-hin-und-herklappbare lächelnde Rehlein und Prinzlein im Buntbunter-am-buntesten-Design präsentiert, vermag die ernsthafte Kinderbuchproduktion bibliophile Märchenausgaben aller Art entgegenzusetzen. Denn gerade im Bereich der Illustrationen ermöglicht der große Bekanntheitsgrad des Märchens (und wohl auch dessen kostensparende rechtliche Verfügbarkeit) immer neue Versuche der Interpretation und Ausschmückung. Binette Schroeder, Henriette Sauvant, Lisbeth Zwerger und (naturgemäß) Nikolaus Heidelbach mit seiner Ausgabe der Grimm-Märchen haben hier neue Maßstäbe gesetzt.

Angebotene Erzählvarianten im Bereich der Kinderliteratur reichen von „Janosch erzählt Grimm's Märchen“ bis zu Rotraut Susanne Berners Märchencomics. Natürlich sind sie alle auch unabhängig vom Original zu lesen, beziehen ihren Reiz jedoch vorrangig aus den parodistischen Elementen. Ebenso wie der Symbolgehalt von Geschichten stellt auch die Parodie einen für Kinder schwer fassbaren literarischen Vorgang dar. Als *„Werk, das in satirischer, kritischer oder polemischer Art“* ein anderes Werk *„nachahmt“*⁸, setzt sie nicht nur die Bekanntheit dieses anderen Werkes voraus, sondern auch die Fähigkeit, die Verbindung zwischen den beiden Varianten herzustellen.

„Aber kennst du denn nicht die Geschichte vom armen Rotkäppchen und dem bösen, bösen Wolf?“, fragt zum Beispiel der Wolf Wolfgang verzweifelt nach, als das Mädchen Waldtraut sich völlig unbeeindruckt von seinem Angriff mit Fressabsicht zeigt. Das Bilderbuch *„Waldtraut und der Wolf“* von Meike und Susann Stoebe ist keine Parodie im engeren Sinn (diese behält die „kennzeichnenden Formmittel“ der Vorlage bei), sondern greift Elemente des grimmschen Märchens auf und läßt ein Sammelsurium aus Anspielungen entstehen:

„Heute soll Waldtraut ihrer Großmutter, die im finsternen Wald lebt, Kuchen und Wein bringen.“ Soweit ist die Situation bekannt. Auch dass das Mädchen im Wald auf den Wolf trifft, kommt nicht überraschend. Zähnefletschend dringt den LeserInnen die doppelseitige, mit raschen Kohlestrichen wie skizziert wirkende Fratze entgegen. Waldtraut aber hält den Wolf nicht nur unter Zuhilfenahme all ihren Mutes davon ab sie zu fressen, sondern klärt ihn darüber hinaus auch über einige Irrtümer in seinem Glauben an das Märchen von Rotkäppchen und dem bösen Wolf auf. Wie in einer Retrospektive werden dabei Passagen aus dem Märchen in schwarzweiß gehaltenen Bildern wiedergegeben.

Ohne Bezugnahme auf die Märchenvorlage bleibt das Bilderbuch eine recht derbe Geschichte über ein Mädchen, das sich ja doch in den Wald traut und

dem Wolf Anweisungen für artgerechtes Leben erteilt. Mit Grimms „Rotkäppchen“ im Hintergrund wird es zur humorvollen Infragestellung der eigenen Leseerfahrung und lehrt so den fiktionalen Charakter von Geschichten.

Mit ihrer Unerschrockenheit findet sich Waldtraut in guter Gesellschaft: Das Märchengenre zeigt sich – durch humorvolle Verkehrung des Prinzessinnenbildes – als geeigneter Tummelplatz für starke, mutige Mädchen. Wenn auch natürlich nicht alle die Penetranz von Martin Auers „Lieschen Radieschen“ besitzen: Sie treibt sogar den Lämmergeier zur Verzweiflung. Gleichzeitig ungebrochen bleibt der anachronistische Reiz des klassischen Prinzessinnenbildes: Selbst Robert Menasse kann nicht umhin, sich des „Mythos“⁹ aus gegebenem Anlass anzunehmen.

Abseits dieser Epigone eines Medienhypes staunt auch Emma nicht schlecht, als sie eines Tages auf ein Mädchen trifft, das nicht nur rosa Kleidchen und Krone trägt, sondern auch behauptet, eine echte Prinzessin zu sein. In Kirsten Boies amüsanter Erzählung „Prinzessin Rosenblüte“ muss sie sich nicht nur bis zu deren Erlösung mit dem launischen Goldköpfcchen herumschlagen, sondern findet zu ihrem Entsetzen sämtliche Klischees aus Regenbogenpresse und Märchen bestätigt.

Vom Erzählen erzählen

Lina fragt Jakob: „Erinnerst du dich an das Märchen von der kranken Prinzessin?“

„Ja.“

„Ist das wahr?“

„Natürlich ist das wahr“, sagt er.

„Aber Rafik hat es mir nicht geglaubt.“

„Vielleicht hast du es schlecht erzählt?“¹⁰

Jakob erzählt Lina das „Märchen von der kranken Prinzessin“. Ein soweit nicht ungewöhnlicher Vorgang, sieht man davon ab, dass im Vergleich zu den oben besprochenen Texten ein Erzähler als solcher ausgewiesen wird. Lina kann Jakob in diese fiktive Welt folgen: Die Illustrationen weisen Lina und die kranke Prinzessin, von der die Rede ist, als idente Figuren auf. Ja mehr noch: Annegert Fuchshuber reduziert dort, wo das die beiden Welten verbindende Möbelstück – das Bett – im Mittelpunkt steht, die Farbenpracht der Märchenwelt auf das Braun, das Linas Welt dominiert. Als Lina das Märchen jedoch weitererzählen will, entzaubert ihr Freund Rafi es durch unqualifizierte Detailfragen.

Jurek Becker gelingt es, die kindliche Vorstellungskraft (innerhalb des Märchens symbolisiert durch den Wunsch nach einer Wolke, der sich durch ein entsprechend großes Stück Watte erfüllen läßt) auch auf die formale Ebene zu übertragen und damit erzählerisch zu reflektieren. Er ermöglicht nicht nur eine Begegnung mit dem Begriff der Rahmengeschichte, sondern zeigt, welchen unterschiedlichen Verlauf eine Geschichte durch die Figur des Erzählers nehmen kann.

Die Figur des Erzählers auch in der Geschichte zu personifizieren und damit seine Verantwortung für das Erzählte anzusprechen ist ein seit Erich Kästner kaum noch praktiziertes Stilmittel. Wiedergefunden aber bei Uwe Kant: Hier berichtet eine als Ich bezeichnete Erzählerfigur davon, dass er einen Bären erfunden und dann verloren hat:

Wer einem solchen Bären begegnet, wird hiermit herzlich gebeten, zweierlei zu tun. Erstens möchte er dem Bären schöne Grüße von mir bestellen, zweitens möchte er dem Bären sagen, der solle sich einmal wieder bei mir melden. Ja, ja. Es ist doch mein Bär. Ich habe ihn mir doch ausgedacht. Und nun habe ich ihn ein bißchen aus den Augen verloren ...¹¹

Die Suche nach Kants Bären kann gesehen werden als literarische Enkulturation, als Hineinwachsen in die literarischen Bedingungen eines Textes. Nun werden Symbolcharakter, Parodie, Erzählvarianten oder Rahmenhandlung kaum dem Erwerb von Lesen und Schreiben unmittelbar folgende Lernziele sein. Doch unter Lesekompetenz ist durchaus diese schrittweise Einübung in komplexere Textformen zu verstehen: Einer rein technischen Erfassung von Buchstaben und Wörtern soll ja nicht nur die Fähigkeit des inhaltlichen Textverständnisses folgen, sondern auch die Fähigkeit, Erzählformen zu erkennen. Denn der literarische Genuss verknüpft die Frage danach, was erzählt wird, untrennbar mit der Frage danach, wie erzählt wird.

Erst die Fähigkeit, Erzählstrukturen zu durchschauen, macht unabhängig von der literarischen Qualität der jeweils gewählten Lektüre (und dem gewählten Medium). Lesekompetenz bedeutet daher nicht nur die Fähigkeit, komplex erzählte Geschichten zu verstehen, sondern auch die Möglichkeit, diese Komplexität bewusst nicht in Anspruch zu nehmen. Je höher die Lesekompetenz, desto größer die Wahlmöglichkeit.

Die bisher erwähnten oder kurz charakterisierten Geschichten können von Kindern selbst erst nach und nach gelesen werden. Sie alle jedoch eignen sich sehr gut zum Vorlesen. Weder im Elternhaus noch in der Schule noch in der Bibliothek sollte auf diese gemeinsame Form der Buchbegegnung verzichtet

werden. Nicht nur, weil das genaue Hinhören ein wohltuendes Pendant zur akustischen und optischen Reizüberflutung ist und die Konzentration fördert, sondern weil das gemeinsame Erleben eine Geschichte viel variantenreicher macht.

Lyrik und Sprachspiel

*Wie geht es Ihnen?
Mir geht es orange.*

Achtung! Zitronenrutschgefahr!

Die Geschichte zu einem Erzählbild zu erfinden ist das eine. Frei über die Zitrone zu fabulieren das andere. Hierbei geht es um das Wort selbst, seine Bedeutung, seinen Klang, seinen Geruch; die Vorstellungen, die wir mit diesem Wort verbinden. Gemeinsam mit einer Schulklasse hat sich Heinz Janisch auf die Suche nach dem „Geheimnis der Früchte“¹² begeben und in einer Schreibwerkstatt mitgeholfen, sinnliche Erfahrungen in Worte zu fassen. Und die lyrische Form ist wohl jene, die Worte am genauesten abwägt.

Beginnend mit dem kindlichen Spracherwerb kommen Reim und Lied eine wichtige Bedeutung zu. Zum Zeitpunkt des Lesen- und Schreibenlernens kann Kinderlyrik spielerischer Ausgleich im Kampf um die Bedeutung von Buchstabenkombinationen sein:

*Zusel wusel
lusel musel
schlutzenbusel
schludrian
timperani
kakera
omena
schludriwupp und
wuselzupp*

Das „Zuselwusellied“ von Käthe Recheis stammt aus dem 1975 erschienenen „Sprachbastelbuch“, dem eindrucksvollen Nachweis einer sprachspielerischen Tradition in Österreich. Sprachspiele stellen – neben Erlebnis- und Stimmungsliteratur (Natur-, Ding-, Liebeslyrik u. a.), Reflexionslyrik (Gedankenlyrik) und Geschehenslyrik (Ballade, Erzählgedicht u. a.) – eine jener vier Kategorien

dar, die Magda Motté für die Kinderlyrik festhält.¹³ Das Sprachspiel macht Sprache selbst zum Thema, indem es von Inhalten befreit und nur auf Rhythmus und Klang achtet. Oder mit Hilfe von Wortschöpfungen neue Zusammenhänge herstellt:

*Der Löwe ist ein Raubtier
Der Laubfrosch ist ein Laubtier
Das Nilpferd ist ein Schnaubtier
Der Käfer ist ein Staubtier
Der Holzwurm ist ein Schraubtier
Das Einhorn ist ein Glaubtier¹⁴*

Die Kinderlyrik vermag Dinge in ganz neuem Kontext zu sehen und Fragen zu stellen, die nicht anhand kausaler Zusammenhänge beantwortbar sind:

Der Zitronenfalter

*Es gaben Herr und Frau Zitronenfalter
ihrem Kind
den Namen Walter.
Wobei sich schon nach kurzem zeigte
dass Walter obzwar fröhlich gelb
zur Schwermut neigte.
Es sprach der Regenwurm verwundert
wie kommt's, dass du nicht fröhlich bist?
Als einer von den Oberen Hundert
den noch dazu das Huhn nicht frißt?
Du kannst alles was du willst
gleiten, fliegen, lichtwärts schweben
welch ein Leben!
Walter bebte mit den Fühlern
Er konnte kaum die Tränen halten
als er sprach
eins kann ich nicht:
Zitronen falten.¹⁵*

Bei gleicher Handhabung einer „lyrischen Sprache“¹⁶ liegt für Magda Motté der Unterschied zwischen Kinderlyrik und Erwachsenenlyrik im „niedrigen Abstraktionsgrad“ der Kinderlyrik: „Die meisten Gedichte haben Zeigecharakter und führen zur Reflexion, während jene für Erwachsene meist das Ergebnis einer Reflexion vorstellen.“¹⁷

Der Symbolcharakter der Kinderlyrik ist im Vergleich zu jenem der Erwachsenenlyrik stark zurückgenommen. Kinderlyrik präsentiert sich vorrangig gegenstandsgebunden und vermeidet Metaphorik. Die angebotenen sprachlichen Assoziationen müssen für Kinder nachvollziehbar bleiben. Themen und Motive der Kinderlyrik werden „aus dem unmittelbaren Lebensbereich der Kinder entnommen“ oder „in einen kindlichen Erfahrungshorizont“¹⁸ gebracht. Trotzdem bleiben Kindergedichte, die sich explizit mit kindlichen Empfindungen auseinandersetzen, rar:

Keiner und Einer

*Keiner soll
dich betrügen
und niemand soll
dich belügen*

*Jeden Tag
soll einer
sein Lachen
dir schenken
und gut
an dich denken*

*Wer dich mag
darf dich necken
aber keiner
keiner
darf dich
erschrecken¹⁹*

Erstlesebücher

*Ein Raumschiff zischt
durch das All.
Der Pilot ist
klein und rot.
Er heißt MRWSXPRCTZ.²⁰*

„Der kleine Dings aus dem All“ (von Martin Klein) ist nicht nur Hauptfigur eines der witzigsten (weil vom sprachlichen Unverständnis handelnden) Erstlesebücher, sondern wirkt wie die Personifikation aller ErstleserInnen. Denn bei aller erfolgter Lesesozialisation bleibt doch das Erlernen des Lesens und Schreibens für Kinder wie eine Landung auf einem fremden Planeten. Erst nach und nach ist die eigene Sprache kompatibel mit der Sprache, die auf diesem Planeten gesprochen wird. Doch wenn der Ball dann endlich zum BALL geworden ist, gilt es auch, diese Fertigkeit zu üben.

In ausgeklügelten Reihensystemen, in sich gegliedert in Lesernstufen, werden von Verlagen lesedidaktische Konzepte angeboten,²¹ Jahr für Jahr erweitert um neue Ideen: Vom bildchenunterstützten Lesen über das comicunterstützte Lesen über das allererste Selberlesen zum ersten, zweiten und dritten Selberlesen reichen hier die Angebote.

Bei allen Outfitvarianten bleibt das Wesentliche jedoch die konsequente Umsetzung der leseunterstützenden Maßnahmen:

*Hannes klingelt Sturm.
Er muß Mama
dringend etwas erzählen.
Etwas ganz Tolles.
Etwas Einmaliges.
Ein Zirkus kommt!²²*

So beginnt eine beinahe noch aus der Pionierzeit der Erstlesebücher stammende Geschichte über einen Buben, der vom kleinen Geschwisterchen abgehalten wird, seiner Mama die tolle Neuigkeit mitzuteilen. Als Reaktion darauf veranstaltet er – hinter den verschlossenen Türen des Badezimmers – durch wutentbranntes Zerfetzen von Papiertaschentüchern eine wahre Schlacht. Sowohl in Erzählstil als auch formaler Aufbereitung hat diese Geschichte leseunterstützende Maßnahmen verinnerlicht: Sie ist in großen, serifenlosen Druckbuchstaben, mit genügend Durchschuss und entsprechender Spationierung gesetzt – das heißt: Die verwendete Schrift weist keine abschließenden

Querstriche am oberen oder unteren Rand der Buchstaben (Serife) auf; es entsteht ein klares, leicht fassbares Schriftbild; unterstützt durch die Tatsache, dass die Buchstaben viel größer sind als üblicherweise in Büchern. Der Abstand zwischen den Buchstaben (Spationierung) variiert nicht; dieser sichtbare und gleichbleibende Abstand ermöglicht eine schnellere Erfassung und Kombination der Buchstaben. Der Abstand zwischen den Zeilen (Durchschuss) ist so groß, dass jede Textzeile auf den ersten Blick gut für sich erkennbar ist und beim Lese-Wechsel von einer Zeile zur nächsten kein Verrutschen möglich ist.

Verwendet werden nur kurze, klar aufgebaute Sätze bis hin zu Satzverkürzungen durch die genauere Beschreibung dessen, was Hannes seiner Mama erzählen muss. Sätze, die über mehrere Zeilen reichen, werden nach sogenannten Sinneinheiten geteilt, also nur an Stellen, die den Sinnzusammenhang von Satzteilen wahren:

*Danach zerreiBt er das Papiertuch
in lauter kleine Fetzen. [...]
„Ich hab keinen Bock mehr!“
Keinen Bock –
das sagen die GroBen
auf dem Schulhof
und machen dabei
finstere Gesichter.
Hannes macht auch
ein finstere Gesicht.*

„Danach zerreiBt er das Papiertuch“ stellt eine in sich verständliche Einheit dar. Zur nächsten Zeile wird erst gewechselt, wenn diese verständliche Einheit hergestellt ist. „Danach zerreiBt er / das Papiertuch“ wäre eine zweite Möglichkeit der Trennung nach Sinneinheiten. Hannes zerreiBt etwas, nämlich ein Papiertuch, und er zerreiBt es in lauter kleine Fetzen.

Sehr geschickt wird in dieser kurzen Passage die Einübung in das Textverständnis durch Wortwiederholungen genutzt: Aufeinanderfolgende Sätze greifen gleiche Wörter auf, sodass einerseits auf im Verständnis bereits „Geschafftes“ zurückgegriffen werden kann („keinen Bock“), aber andererseits die Genauigkeit aufgebracht werden muss, um „Gesichter“ und „Gesicht“ voneinander zu unterscheiden.

Lesedidaktische Unterstützung erfolgt auf Grundlage dieser wenigen Dinge – sieht man davon ab, dass die Satzkonstruktionen schrittweise umfassender werden und die Unterteilung in Sinnzeileneinheiten durch den sogenannten Flattersatz abgelöst wird. Der Flattersatz unterscheidet sich vom üblicherwei-

se verwendeten Blocksatz unter anderem dadurch, dass Zeilen auslaufen und Wörter nicht im Zeilensprung abgeteilt werden.

Der Aufwand, der inzwischen mit Erstlesereihen betrieben wird, erscheint in Anbetracht dieser Grundsätze unangemessen. Und natürlich liegt der Verdacht nahe, dass mit solchem Aufwand weniger die Lesedidaktischen Bedürfnisse der Kinder als die Unsicherheiten der Eltern angesprochen werden – wodurch deren Kaufwille aktiviert wird. Fast scheint es, als wäre die simple Kindergeschichte nicht mehr flippig genug, als müssten die mediengewohnten Kinder mit – den Akt des Lesens letztlich übertüchenden – optischem Aufwand zum Lesen gebracht werden. Die konkrete Lesedidaktik gerät dabei ins Hintertreffen.

Und so zeigt sich die altehrwürdigste dieser Reihen immer noch als jene, die sich am nachhaltigsten um die Qualität der erzählten Geschichten bemüht: Bei „Sonne, Mond und Sterne“ hat Christine Nöstlingers verwegener Lockenkopf Franz ebenso Platz gefunden wie Erhard Dietls unersättliche Olchis. Dem Trend der 90er folgend wurde dieser Reihe eine weitere sozusagen vorangestellt: „Laterne, Laterne, Laterne“ berücksichtigt konsequent alle oben beschriebenen lesedidaktischen Hilfen. Unter den jungen AutorInnen, die in diesen Reihen die Beherrschung des Stilmittels der Einfachheit unter Beweis stellen können, hat sich Bettina Obrecht als talentierteste etabliert: Sie zeigt, dass Literatur für das erste Lesealter nicht gleichgesetzt werden muss mit kreativem Minimalismus, und setzt Erzählideen sprachlich sensibel um.

Natürlich bedarf die Erzählung für das frühe Lesealter nicht der Bindung an eine Reihe – auch wenn dadurch, wie es scheint, die Wahrnehmung dieser Textform wesentlich verstärkt wird. Der Verlag Obelisk zum Beispiel zeigt mit Geschichten von Käthe Recheis, Renate Welsh oder Hanna Johansen und Käthi Bhend, dass die Buchästhetik sich nicht notwendigerweise dem Rezipientenbezug unterordnen muss. Trotzdem wird der Reihencharakter vielfach sogar durch die Serie verstärkt, die über eine formale Klammer hinaus einen inhaltlichen oder erzählerischen Rahmen herstellt:²³ Christine Nöstlingers Hermine Zipfel genannt „Mini“, die eigentümliche Freundschaft zwischen „Frosch und Kröte“ bei Arnold Lobel/Tilde Michels oder die BewohnerInnen von Hillary McKays „Villa Paradies“ werden zum Ausgangspunkt immer neuer Geschichten.

Oder natürlich Hammer, Miki Hammer, Privatdetektivin. Paul van Loon gelingt in seiner Serie ein Balanceakt zwischen der betont unterkühlten Darstellung einer Krimi-Realität und kindlichem Spiel. Kindliche Allmachtsphantasien – in vielen anderen Fällen Grundlage eines Kinderkrimis – werden dabei abgelöst durch ein Beziehungsgeflecht aus Miki und ihren FreundInnen, die wechselweise als TäterInnen, Opfer und AuftraggeberInnen für Miki Hammer fungieren; jene Privatdetektivin, die für das Honorar von zwei Tafeln Schokolade Fälle wie jenen der verschwundenen Schildkröte²⁴ löst.

Die Tiergeschichte oder Der Reiz des Effektblicks

Ein Exkurs

Die von Miki Hammer wiedergefundene Schildkröte befindet sich im Bereich der auf den Erstlesebereich abgestimmten Texte in guter Gesellschaft. Hatte Thomas (Winding) Probleme, den Eindringling Mister abzuwimmeln, so handelt es sich dabei um ein Schicksal, dass die meisten Kinder NICHT mit ihm teilen: Ihr ganzes Interesse, Bemühen, Streben, Hoffen und Sehnen gilt – würde man aus Büchern reale Lebensbedingungen ablesen wollen – den Haustieren, die sie so gerne hätten und nicht haben dürfen oder die ihnen zugelaufen sind und die sie nicht behalten dürfen.

Aber Obacht! Nicht jedes Tier macht eine Geschichte schon zur Tiergeschichte. Nur wenn das Wesen des Tieres zentral thematisiert wird, kann von einer Tiergeschichte gesprochen werden. Der Begriff „realistisch“ kann dabei ausschließlich dann verwendet werden, wenn das Tier durch den Menschen wahrgenommen wird.

Ihren besonderen Reiz erhalten Tiergeschichten erst, wenn versucht wird, Geschehnisse aus dem Blickwinkel des Tieres/der Tiere fassbar zu machen. Die Intention kann dabei ebenso die Reflexion der Beziehung des Menschen zur Natur und damit die Förderung eines ökologischen Bewusstseins wie auch der humoristische Effektblick sein.

Zu verfolgen, wie sich die Geschichte der Arche Noah aus der Sicht einer durch die Sintflut ausgestorbenen Tierart darstellt (Henri van Daele: „Der Maruffel“), wie sich die Arbeit eines Detektivs im Insektenmilieu gestaltet (Paul Shipton: „Die Wanze“) oder wie sich die Geschichte des Froschkönigs aus der Sicht des zum Frosch mutierten Prinzen anfühlt (Donna Jo Napoli: „Der Prinz vom Teich“), ist eine literarische Möglichkeit, scheinbar Bekanntes zu ironisieren und damit den Blick auf das nie Bedachte zu lenken.

Verknüpft wird dieser Effektblick in der Tradition von Fabel und Tierepos mit der Möglichkeit, Tiergeschichten als beispielhafte Sozialisationsgeschichten zu erzählen. Von Rudyard Kiplings „Geschichten für den allerliebsten Liebling“ bis hin zur „Wolfsaga“ von Käthe Recheis wird dabei das Zusammenleben der Tiere genau auf die Entwicklung des Individuums in und durch die Gemeinschaft hin überprüft. Auch Barbara Frischmuth bezieht in ihre sprachlich spitzfindige Suche der Hauskatze Donna nach ihrem Sohn Dario²⁵ die Reflexion der sozialen Strukturen einer Gesellschaft mit ein: Demokratie, Anarchie und Konflikte zwischen den Tierarten ebenso wie zwischen den Generationen werden bei der Beschreibung der am Donaukanal lebenden Katzensgangs miterzählt.

Literarisierte Kindheit

„Warum kannst du jetzt nicht mehr fliegen, Mama?“

„Weil ich jetzt erwachsen bin, Liebes. Wenn man erwachsen wird, vergißt man, wie das geht.“

„Wieso vergißt man das?“

„Weil man nicht mehr froh, unschuldig und herzlos ist.“²⁶

Froh, unschuldig und herzlos. Mit diesen Eigenschaften charakterisiert James M. Barrie Peter Pan – den Jungen, der nicht erwachsen werden wollte. Peter Pan ist jemand, der sich selbst genügt. Der in seinem Nimmerland lebt und die Bedingungen dieses Lebens festlegen kann, wie immer es ihm beliebt. James Barrie läßt Kindheit zum Mythos gerinnen, versinnbildlicht in Kindheit Ungebundenheit und Unbeschwertheit.

Die Literarisierung realer Kindheit jedoch gelingt nur dann, wenn erwachsene Vorstellungen von Kindheit zurücktreten hinter den Versuch, kindliche Identität in einer brüchigen Welt darzustellen. Die moderne Kinderliteratur hat sich „verpflichtet“ – so Hans Heino Ewers –, „prinzipiell von keiner anderen als eben der Welt zu handeln, die auch die Erwachsenenliteratur zum Gegenstand hat“²⁷. Nachdem die „grundlegenden Gestaltungsweisen“ jenen der Erwachsenenliteratur bereits gleichen, liegt der Unterschied zur Erwachsenenliteratur nur in der „Perspektivierung des Gegenstandes“²⁸. Zum Wesensmerkmal der modernen Kinderliteratur wird also, dass die „kindliche Lebenswelt den Ausgangspunkt“ bildet für die „Erschließung der einen, Kindern und Erwachsenen gemeinsamen Welt“²⁹.

Wie sehr sich der erwachsene und kindliche Blick auf diese Welt unterscheiden, konnte ein Buch wohl selten so eindringlich schildern wie das Bilderbuch „Stimmen im Park“ von Anthony Browne. In unterschiedlichem Schrifttypus gesetzt erzählen hier vier Menschen (in Affengestalt) von einem Ausflug in den Park. Ihre unterschiedlichen Stimmungen und Wahrnehmungen spiegeln sich in den Illustrationen wider, die den Park den jeweiligen Figuren entsprechend im Wandel der Jahreszeiten präsentieren. Als Grundlage für Rollenspiele eignet sich das Bilderbuch auch im Volksschulbereich auf hervorragende Weise dafür, mit dem Wesen von Erzählperspektiven vertraut zu machen.

Das „streng personale Erzählen, zumeist aus der Perspektive kindlicher Protagonisten“ führt Wilhelm Steffens als eines der prägenden Merkmale des „psychologischen Kinderromans“³⁰ an, der dem psychologischen Realismus verpflichtet die kindliche Welt erfahrbar macht und Kindern damit hilft, „sie zu verstehen, sich darin zurechtzufinden, sich [darin] zu behaupten auch und

gerade gegenüber Erwachsenen“³¹. Den Begriff Roman verwendet er dabei bewusst, um die Übernahme bisher nur aus in der Erwachsenenliteratur verwendeter Gestaltungsmittel³² zu betonen – obwohl natürlich die den Roman prägende Vielschichtigkeit der Handlungsstränge nicht gegeben ist.

*Jasmin steht jeden Morgen um sechs auf. Einen Wecker braucht sie nicht, weil Bill sie weckt. Er leckt ihr das Gesicht und schnappt nach ihrer Bettdecke und hört erst auf, wenn sie auf der Bettkante sitzt und „ja Bill, gleich gehen wir Gassi“ sagt. Als Jasmin einmal krank war, hat sie Mama gebeten, Bill auszuführen, aber da hat Mama gesagt, alles was recht ist, das geht wohl doch etwas zu weit. Ob Jasmin sich allen Ernstes einbilde, dass Mama mit einer leeren Hundeleine durch die Gegend spazieren solle? Die Tante im Zeitschriftenladen habe sich schon erkundigt, was denn mit Jasmin los sei. Wozu sie mit einer leeren Hundeleine herumlaufe, mit der sie sich auch noch unterhalte!*³³

In Anna Karin Eurelius' „Madonna Svensson“ beginnen Jasmins Tage damit, dass sie ihren Hund Bill ausführt. Der vorerst real wirkende Hund stellt sich in einer Erinnerung Jasmins an einen Tag, an dem sie krank war, als phantastischer Freund heraus. Die Tatsache, dass Jasmin kurz darauf aufsteht, um ihren morgendlichen Spaziergang mit dem Hund zu absolvieren, signalisiert jenen bereits angesprochenen personalen Erzählstil. Die Welt, die Jasmin umgibt, wird aus ihrer Sicht wahrgenommen; verstärkt dadurch, dass die LeserInnen miteinbezogen werden in Jasmins Entschluss, „kein Wort mehr über Bill“ zu sagen, „zu Mama nicht und auch nicht zu der Tante im Zeitschriftenladen“ (S. 6).

Belebtes Spielzeug und phantastische Freunde haben eine lange Tradition im Kinderbuch. Von A. A. Milnes „Winnie the Pooh“ bis hin zu John Burningshams „Aldo“ kommt ihnen Bedeutung als Beschützer und Begleiter der Kinder zu. In Christine Nöstlingers „Der Zwerg im Kopf“ oder Trude de Jongs „Lola der Bär“ werden sie zum Sprachrohr der Kinder, zum Alter Ego, das verantwortlich gemacht wird für Fehlleistungen, das aber auch hilft Dinge auszusprechen, an die man sich selbst nicht recht herantraut.

Zum wesentlichen Motiv im Zusammenhang mit phantastischen Freunden wird die kindliche Einsamkeit. Auch Jasmin zieht sich Morgen für Morgen mit Bill zurück und gewinnt damit Abstand von zu Hause, von der Schule – von all jenen Orten, an denen kein Platz für ihre Schwächen bleibt. Jasmin hat niemanden, mit dem sie über sich selbst sprechen kann. Ihr Vater hat sie und ihre Mutter verlassen und früher, als er noch regelmäßig angerufen hat, wusste sie eigentlich nichts zu sagen, denn „es war, als würde sie Papa gar nicht mehr kennen“ (S. 12). Ihre Mutter hat die Trennung vom Vater immer noch nicht verkräftet. Sie „weinte und weinte“ (S. 11) und Jasmin ist diejenige, die tröstet und die Mutter behütet:

Abends saß Mama vor dem Fernseher und trank Wein. Das erste Gläschen machte sie froh, doch danach begann sie zu weinen und schließlich schlief sie auf dem Sofa ein. In solchen Fällen holte Jasmin eine Wolldecke und deckte Mama damit zu, dann holte sie ihre eigene Matratze, ihre Decke und ihr Kissen und machte sich neben dem Sofa ihr Bett. (S. 11)

Jasmin wird von der Mutter ebenso wie vom abwesenden Vater eine Verantwortung auferlegt, die sie noch gar nicht tragen kann. Fehlende Selbstsicherheit versucht sie zu kompensieren, indem sie sich den Namen Madonna gibt, als die Lehrerin ihnen erlaubt, sich so zu nennen, wie sie wollen. Stark zu sein wie Madonna hilft über manche Situation hinweg, doch ihre Ängste und ihr Schmerz über den Verlust des Vaters werden dadurch nicht geringer.

Dass mit der Suche nach Trost gar keine tiefgründige, problemorientierte Auseinandersetzung gemeint ist, sondern nur der Wunsch gemocht zu werden und mit jemandem über eigene Interessen zu sprechen, zeigt sich, als Jasmin sich mit Rambo anfreundet:

Der einzige Mensch, mit dem Jasmin in letzter Zeit reden kann, ist Rambo. Aber Rambo und Jasmin reden weder über Tomas noch über Mama. Sie unterhalten sich über ganz andere Sachen. Über geräucherten Lachs zum Beispiel. Und über die Schule. (S. 91)

Bezeichnend in diesem Zusammenhang ist Jasmins Umgang mit Bill. Wann immer sich Jasmin mit Rambo trifft, ist Bill gerade im Wald oder auf andere Art abwesend. Im Angesicht des richtigen Freundes verliert der phantastische Freund an Bedeutung und es ist Jasmin selbst, die dafür sorgt, dass Bill in diesen Situationen in den Hintergrund tritt.

Auch wenn es Jasmin erst gegen Ende der Geschichte gelingt, ihren Schmerz der Mutter gegenüber zu formulieren, so vermag Anna Karin Eurelius mit Hilfe der Übersetzerin Birgitta Kicherer Gefühle doch immer klar auszusprechen. Sie zerredet nicht und deutet an, ohne durch bildhaften Sprachgebrauch zu verschleiern. Wenn Jasmin weiche Knie bekommt, dann heisst das, dass sie „*zittert und zittert und schließlich zittert sie so sehr, dass die Beine unter ihr nachgeben*“ (S. 67). Als Rambo besorgt nachfragt, ob sie ausgerutscht sei (denn natürlich ist es sein unverhofftes Auftauchen, das Jasmins Standsicherheit auf die Probe stellt), faselt Jasmin irgendwas von „*Blutzucker*“.

Rambo und Jasmin. Die erste Liebe. Obwohl das, was zwischen den beiden entsteht, nur eine erste Annäherung ist. Eine in kleinen Gesten und Nebenbemerkungen manifestierte Zuneigung, an die man noch gar nicht glauben will

und die trotzdem „*das große Zittern*“ (S. 91) verursacht. Bei „Olle und Amanda“ (Annika Holm) oder „Emma und Daniel“ (Mats Wahl) gestaltet sich das Miteinander viel umfangreicher, die Liebe viel konkreter. Bei „Ben liebt Anna“ (Peter Härtling) oder „Georg liebt Gloria“ (Tormod Haugen) wird sogar schon im Titel angesprochen, worum im Text gerungen wird. Im Kreis der pärchenbildenden Titel macht sich „Wie pflücke ich eine Butterblume?“ (Laila Stien) recht seltsam aus. Hier muss aber auch der strubbelig blonde Jim-Willy erst davon überzeugt werden, dass Nachbarmädchen Helen ein liebenswerter Mensch ist.

Noch einmal zurück zu „Madonna Svensson“: Im Lauf der Erzählung beschließt Jasmins Mutter, ihre Trauerphase zu beenden. Und schon bald geht ein Tomas ein und aus im Hause Svensson. Eben noch ihr einziger Halt, muss Jasmin die Mutter plötzlich teilen. Eurelius greift damit ein wesentliches Merkmal der modernen Kinderliteratur auf, nämlich die Reflexion veränderter familiärer Bedingungen. Alleinerziehende Elternteile mit oder ohne neue PartnerInnen sind damit ebenso gemeint wie der unter dem Begriff der Verhandlungsfamilie subsumierbare neue Umgangston zwischen Eltern und Kindern.

Als Pendant zu Jasmin kann in diesem Zusammenhang „Nella-Propella“ von Kirsten Boie gesehen werden. Auch sie staunt nicht schlecht, als eines Morgens ein Typ mit Pferdeschwanz am Frühstückstisch sitzt. Doch Nella ist selbstbewusst, vorlaut und kreativ, wenn es darum geht, Situationen so hinzubiegen, dass sie den Vorteil daraus zieht. „Nella-Propella“ gehört zur Kategorie des „*komischen Familienromans*“³⁴, dem Wilhelm Steffens eine „heiter-unbeschwerte Entkrampfung von Problemzuspitzungen im sozialen und personalen Kontext“ zuschreibt. Kirsten Boie ist eine Autorin, die sowohl dieses Genre als auch die Entwicklung des psychologischen Kinderromans im deutschen Sprachraum in den 90er Jahren entscheidend mitbeeinflusst hat.

Wem der Ernst des Lebens angesichts dieser geballten Ladung literarischer Merkmale der Kinderliteratur für den Volksschulbereich doch gespenstisch groß erscheint, dem sei zu guter Letzt noch Handwerkzeug zur Geisteraustreibung empfohlen. Denn nach der Begegnung mit dem papierernen Geist in „Lola und das Gespenst“ von Ole Könnecke oder mit dem „Gespenst mit den roten Augen“ von Michael Morpurgo oder dem opernfähigen glutäugigen Monster aus Andreas Steinhöfels „O patria mia“ wird die Frage der Rezeptionskompetenz zweitrangig sein!

Anmerkungen:

- 1) Jörg, Sabine / Kellner, Ingrid: Der Ernst des Lebens. Stuttgart: Thienemann 1993.
- 2) Winding, Thomas: Mein kleiner Hund Mister und andere Tiere. Hamburg: Carlsen 1996.
- 3) Ewers, Hans-Heino: Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug. In: Tausend und ein Buch 3/93, S. 7f.
- 4) Ewers, Hans-Heino: Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug. A.a.O., S. 8.
- 5) Ewers, Hans-Heino: Zwischen Literaturanspruch und Leserbezug. A.a.O.
- 6) Schami, Rafik: Der Schnabelsteher. Gossau: Edition Jürgen Lassig im Nord-Süd-Verlag 1995.
- 7) Vgl. Metzlers Literatur-Lexikon. Stuttgart 1984. S. 319.
- 8) Vgl. Metzlers Literatur-Lexikon. A.a.O., S. 321.
- 9) „Der Versuch, sie [die Lebensgeschichte Dianas] als Kindergeschichte, als Märchen zu erzählen, ist die einzig angemessene Form für diesen Stoff. Es ist ein reales Märchen, eine moderner Mythos.“ Robert Menasse in: Ich muß gestehen, daß mich Lady Diana nie interessiert hat. Beiblatt zu Menasse / Haderer: Die letzte Märchenprinzessin. Frankfurt/Main 1997.
- 10) Becker, Jurek: Das Märchen von der kranken Prinzessin. Mödling: St. Gabriel 1993.
- 11) Kant, Uwe: Wer hat den Bären gesehen? Weinheim: Beltz & Gelberg 1995.
- 12) Janisch, Heinz / Kloos, Luise / Zernig, Kurt: bananenrot und himbeerblau. Das Geheimnis der Früchte. Graz: Medienfabrik 1998.
- 13) Motté, Magda: Kinderlyrik. In: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Hg. v. Internationalem Institut für Jugendliteratur und Leseforschung. Wien: Jugend & Volk 1992, S. 25–40.
- 14) Harranth, Wolf: Der Löwe ist ein Raubtier. In: Im Pfirsich wohnt der Pfirsichkern. St. Gabriel 1994, S. 72.
- 15) Schreiber-Wicke, Edith: Der Zitronenfalter. In: Dem Einfall fiel es plötzlich ein. Wien: Jungbrunnen 1995. S. 107.
- 16) Vgl. Motté, Magda: Kinderlyrik. A.a.O., S. 27.
- 17) Motté, Magda: Kinderlyrik. A.a.O., S. 31.
- 18) Motté, Magda: Kinderlyrik. A.a.O., S. 30.
- 19) Steinwart, Anne: Keiner und Einer. In: Da haben zwei Katzen gesungen. Carlsen 1992, S. 13.
- 20) Klein, Martin: Der kleine Dings aus dem All. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1998.
- 21) Vergleiche dazu Cevela, Inge: Erstlesebücher. Vom bibliothekarischen Umgang mit der Binsenweisheit. In: bn – Bibliotheksnachrichten 4/96, S. 489–498.
- 22) Steinwart, Anne: Hannes läßt die Fetzen fliegen. Würzburg: Benziger Edition 1993.
- 23) Vergleiche dazu Lexe, Heidi: Unendliche Weiten ... Auf der Suche nach Spannungselementen in der Welt von Kinderbuchserien. In: Tausend und ein Buch 6/1997. S. 15–30.
- 24) Loon, Paul van: Entführungsfall Schildkröte. Privatdetektivin Miki Hammer. Wien: Picus 1989.
- 25) Frischmuth, Barbara: Donna & Dario. Aarau: Sauerländer 1997, S. 35.
- 26) Barrie, James M.: Peter Pan. Hamburg: Dressler 1988, S. 210.
- 27) Ewers, Hans-Heino: Kinderliterarische Erzählformen im Literarisierungsprozeß. Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur. In: Lange, Günther / Steffens, Wilhelm (Hg.): Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten. Würzburg 1995, S. 23.
- 28) Ewers, Hans-Heino: Kinderliterarische Erzählformen im Literarisierungsprozeß. A.a.O.
- 29) Ewers, Hans-Heino: Kinderliterarische Erzählformen im Literarisierungsprozeß. A.a.O.

- 30) Steffens, Wilhelm: Der psychologische Kinderroman. In: Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Hg. v. Baumgärtner Alfred C. / Franz, Kurt / Pleticha, Heinrich. Teil 5: Literarische Begriffe.
- 31) Steffens, Wilhelm: Der psychologische Kinderroman. A.a.O., S. 1.
- 32) Vgl. Steffens, Wilhelm: Der psychologische Kinderroman. A.a.O., S. 2.
- 33) Eurelius, Anna Karin: Madonna Svensson. Hamburg: Carlsen 1997, S. 5.
- 34) Vgl. Steffens, Wilhelm: Der psychologische Kinderroman. A.a.O.

Primärliteratur – Auswahlliste:

- Auer, Martin: Lieschen Radieschen und der Lämmergeier. Ill. v. Axel Scheffler. Weinheim: Beltz & Gelberg 1994.
- Barrie, James M.: Peter Pan. Aus dem Englischen v. Bernd Wilms. Ill. v. Jan Ormerod. Hamburg: Dressler 1988.
- Becker, Jurek: Das Märchen von der kranken Prinzessin. Ill. v. Annegert Fuchshuber. Mödling: St. Gabriel 1993.
- Belli, Gioconda: Die Werkstatt der Schmetterlinge. Aus dem Spanischen von Anneliese Schwarzer. Ill. v. Wolf Erlbruch. Wuppertal: Peter Hammer 1994.
- Boie, Kirsten: Nella-Propella. Ill. v. Silke Brix-Henker. Hamburg: Oetinger 1994.
- Boie, Kirsten: Prinzessin Rosenblüte. Ill. v. Silke Brix-Henker. Hamburg: Oetinger 1995.
- Browne, Anthony: Stimmen im Park. Aus dem Englischen von Peter Baumann. Oldenburg: Lappan 1998.
- Burningham, John: Aldo. Aus dem Englischen von Rolf Inhauser. Aarau: Sauerländer 1992.
- Daele, Henri van: Der Maruffel. Vom Tier, das nicht mitwollte. Aus dem Niederländischen von Marie Ashauer-Schubach und Gerold Anrich. Ill. v. Thé Tjong-Khing. Weinheim: Anrich 1998.
- Der bunte Hund. Magazin für Kinder in den besten Jahren. Verlag Beltz & Gelberg.
- Eurelius, Anna-Karin: Madonna Svensson. Aus dem Schwedischen von Birgitta Kicherer. Ill. v. Ole Könnecke. Hamburg: Carlsen 1997.
- Frischmuth, Barbara: Donna & Dario. Aarau: Sauerländer 1997.
- Harranth, Wolf (Hg.): Im Pfirsich wohnt der Pfirsichkern. Gedichte für Kinder. Ill. v. Christine Sormann. Mödling: St. Gabriel 1994.
- Härtling, Peter: Ben liebt Anna. Ill. v. Eva Muggenthaler. Neuauflage. Weinheim: Beltz & Gelberg 1997.
- Haugen, Tormod: Georg liebt Gloria. Aus dem Norwegischen von Lothar Schneider. Ill. v. Erhard Dietl. München: Ellermann 1998.
- Holm, Annika: Olle und Amanda. Eine Liebesgeschichte. Aus dem Schwedischen von Anna Mathieu. Ill. v. Cecilia Torudd. München: Hanser 1995.
- Janisch, Heinz / Kloos, Luise / Zernig, Kurt: bananenrot und himbeerblau. Das Geheimnis der Früchte. Eine Lese- und Schaubuch. Graz: Medienfabrik 1998.
- Janosch erzählt Grimms Märchen. Vierundfünfzig ausgewählte Märchen, neu erzählt für Kinder von heute. Mit farbigen Bildern von Janosch selbst. Weinheim: Beltz & Gelberg 1971.
- Jong, Trude de: Lola der Bär. Aus dem Niederländischen von Susanne Ehlers und Regine Kämper. Ill. v. Rotraut Susanne Berner. München: Hanser 1993.
- Könnecke, Ole: Lola und das Gespenst. Hamburg: Carlsen 1997.
- Jörg, Sabine / Kellner, Ingrid: Der Ernst des Lebens. Stuttgart: Thienemann 1993.
- Kant, Uwe: Wer hat den Bären gesehen? Ill. v. Gesa Denecke. Weinheim: Beltz & Gelberg 1995.

- Kipling, Rudyard: Geschichten für den allerliebsten Liebling. Aus dem Englischen von Irmela Brender. Ill. v. Erhard Dietl. Hamburg: Dressler 1994.
- Klein, Martin: Der kleine Dings aus dem All. Ill. v. Kerstin Mayer. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 1998.
- Menasse, Robert: Die letzte Märchenprinzessin. Ill. v. Gerhard Haderer. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1997.
- Milne, A. A.: Pu der Bär. Aus dem Englischen von Harry Rowohlt. Ill. v. E. H. Shepard. Hamburg: Dressler 1987.
- Morpurgo, Michael: Das Gespenst mit den roten Augen. Aus dem Englischen von Fred Schmitz. Ill. v. Tony Ross. Hamburg: Dressler 1998.
- Napoli, Donna Jo: Der Prinz vom Teich. Aus dem amerikanischen Englisch von Gabriele Haefs. Ill. v. Caroline Ronnefeldt. Aarau: Sauerländer 1995.
- Nöstlinger, Christine: Der Zwerg im Kopf. Ill. v. Jutta Bauer. Weinheim: Beltz & Gelberg 1989.
- Recheis, Käthe: Wolfsaga. Ill. v. Karen Holländer. Wien: Herder 1994.
- Rotraut Susanne Berners Märchenstunde. Weinheim: Beltz & Gelberg 1998.
- Schami, Rafik: Der Schnabelsteher. Ill. v. Cools, Els / Streich, Oliver. Gossau: Edition Jürgen Lassig im Nord-Süd-Verlag 1995.
- Schreiber-Wicke, Edith: Dem Einfall fiel es plötzlich ein. Ill. v. Carola Holland. Wien: Jungbrunnen 1995.
- Shipton, Paul: Die Wanze. Ein Insektenkrimi. Aus dem Englischen von Andreas Steinhöfel. Ill. v. Axel Scheffler. Frankfurt/Main: Fischer Schatzinsel 1997.
- Steinhöfel, Andreas: O patria mia! Die Geschichte von Gianna mit dem roten Schal, einem Ungeheuer und der Oper Aida. Hamburg: Carlsen 1996.
- Steinwart, Anne: Da haben zwei Katzen gesungen. Ill. v. Pia Eisenbarth. Hamburg: Carlsen 1992.
- Steinwart, Anne: Hannes läßt die Fetzen fliegen. Ill. v. Silke Brix-Henker. Würzburg: Benziger Edition 1993.
- Stien, Laila: Wie pflücke ich eine Butterblume? Aus dem Norwegischen von Gabriele Haefs. Ill. v. Malgorzata Piotrowska. Aarau: Sauerländer 1997.
- Stoebe, Meike / Stoebe, Susann: Waldtraut und der Wolf. Gossau: Edition Jürgen Lassig im Nord-Süd-Verlag 1996.
- Wahl, Mats: Emma und Daniel. Aus dem Schwedischen von Angelika Kutsch. München: Hanser 1997.
- Winding, Thomas: Mein kleiner Hund Mister und andere Tiere. Aus dem Dänischen von Gabriele Haefs. Ill. v. Wolf Erlbruch. Hamburg: Carlsen 1996.