



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Sprache in phantastischer Kinderliteratur –
Polnisch und Spanisch im Vergleich“

verfasst von / submitted by

Aleksandra Mazur

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 353 376

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Polnisch

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Dr. h.c. Michael Moser

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Spracherwerb und der Prozess der Sprachsozialisation	3
2.1. Kinder und der Erwerb von Sprache	3
2.2. Funktion von Sprache	4
2.3. Der Spracherwerbsprozess.....	5
2.4. Kindgerechte Sprache.....	10
2.5. Die Bernstein-Hypothese	12
3. Kinder- und Jugendliteratur: Definition, Funktion, Entwicklung.....	14
3.1. Begriffsdefinition	14
3.2. Funktion von Kinder- und Jugendliteratur	22
3.3. Lesesozialisation.....	23
3.4. Historische Entwicklung von Kinderliteratur	31
4. Sprache in Kinder- und Jugendliteratur	39
4.1. Einfachheit in Kinder- und Jugendliteratur – nach Maria Lypp	42
4.2. Komplexitätsreduktion in Phantastischer KJL	55
5. Sprachwissenschaftliche Werkanalyse.....	61
5.1. „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende.....	62
5.2. „Akademia Pana Kleksa“ von Jan Brzechwa	82
5.3. „Sólo un pie descalzo“ von Ana María Matute	93
6. Phantastische Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht	101
6.1. Übungsbeispiele	104
6.1.1. Texte ordnen.....	104
6.1.2. Kindergedichte	107
6.1.3. Klassenlektüre	109

6.1.2. Dramapädagogik.....	109
6.1.4. Dramapädagogik.....	110
6.1.4.1. Pantomimisches Darstellen.....	113
6.1.4.2. Rollenspiel – Rotkäppchen	115
6.1.4.3. Rollenspiel – Alibis	117
7. Resümee und Fazit	119
8. Bibliografie.....	123
8.1. Primärliteratur	123
8.2. Sekundärliteratur.....	123
Abstract	131

1. Einleitung

Diese Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema „Sprache in Kinder- und Jugendliteratur“. Der Titel alleine deutet schon darauf hin, dass die Literatur für Kinder und Jugendliche eine spezifische Sprache aufweist, eine Sprache, die im Vergleich zur Erwachsenenliteratur irgendwie anders ist. Die Tatsache an sich ist nicht sonderlich verwunderlich, da man im 21. Jahrhundert sich der psychologischen Unterschiede, sowie des ungleichen Entwicklungsstandes junger Menschen bewusst ist. Nun stellt sich jedoch die Frage, was dies exakt für die Kinder- und Jugendliteratur bedeutet. Worin besteht denn dieser Unterschied genau?

Wenn man Kinder- und Jugendbücher liest, hat man das Gefühl, sie wären irgendwie ‚einfacher‘, aber auf den ersten Blick ist gar nicht so deutlich, was diese ‚Einfachheit‘ verursacht.

Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, zu untersuchen, worin die ‚Einfachheit‘ kinderliterarischer Texte besteht, welche sprachlichen Mittel zu Komplexitätsreduktion angewandt werden und welche Auswirkungen das auf Leser_innen hat, bzw. welcher Zweck damit verfolgt wird.

Weiters soll untersucht werden, ob die sprachlichen und poetologischen Verfahren, die benutzt werden, sprachunabhängig sind, oder ob sie solch in den einzelnen Sprachen Unterschiede aufweisen. Hierfür werden kinderliterarische Werke im Polnischen und Spanischen miteinander verglichen.

Zuallererst soll jedoch auf den Spracherwerbsprozess eingegangen werden. Der Verlauf des Spracherwerbs ist einerseits essenziell für eine Literatursozialisation, andererseits verläuft er analog zum Schrifterwerb. In diesem Zusammenhang soll auch das Phänomen der ‚Kindgerechten Sprachen‘ erwähnt werden.

Als nächster Schritt wird ein Versuch getätigt, die Kinder- und Jugendliteratur als solche zu definieren, abzugrenzen und im literarischen Kontext einzuordnen. Darauf aufbauend wird dann genauer auf die Sprache in Kinder- und Jugendliteratur eingegangen. Es werden die einzelnen sprachlichen, stilistischen und poetologischen Mittel betrachtet, die in kinderliterarischen Texten verwendet werden und deren Ziel es ist, eine ‚Einfachheit‘ der Werke zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang wird

auch auf die spezielle Funktion phantastischer Kinder- und Jugendliteratur eingegangen, die als Einstiegsliteratur eine besondere Rolle spielt.

Nach dem theoretischen Input sollen dann drei verschiedene Werke aus dem Bereich der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur miteinander verglichen werden. Als erstes wird das Buch „*Die unendliche Geschichte*“ von Michael Ende hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Mittel untersucht, da dieses Buch sowohl ins Polnische als auch ins Spanische übersetzt wurde und somit einen direkten Vergleich erlaubt.

Als nächstes werden dann zwei Werke in Originalsprache analysiert: „*Akademia Pana Kleksa*“ von Jan Brzechwa und „*Sólo un pie descalzo*“ von Ana María Matute. Es soll untersucht werden, inwieweit die Autor_innen der beiden Bücher – trotz der unterschiedlichen Sprachen – sich der selben sprachlichen Mittel zur Komplexitätsreduktion bedienen. Außerdem soll ein Vergleich mit der Übersetzung von Michael Endes Roman hergestellt werden. Auf dieser Basis kann eine Schlussfolgerung getroffen werden, ob die sprachlichen Verfahren in Kinder- und Jugendliteratur sprachenunabhängig sind, oder ob in jeder Sprache andere Methoden angewandt werden.

Das letzte Kapitel dieser Arbeit soll auf die didaktischen Möglichkeiten, die Kinder- und Jugendbücher für den Fremdsprachenunterricht bieten, eingehen. Hierfür soll nicht nur der Vorteil von Literaturverwendung per se angesprochen werden, sondern es werden auch einige konkrete Übungsbeispiele vorgestellt, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden können.

2. Spracherwerb und der Prozess der Sprachsozialisation

2.1. Kinder und der Erwerb von Sprache

Die Fähigkeit zu Sprechen und in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren ist eine Eigenschaft, die den Menschen als einzigen Lebewesen vorbehalten ist. Es ist eine besondere und eindrucksvolle Fähigkeit, die wir im Alltag gar nicht als solche wahrnehmen. Die Sprachfähigkeit – also die *„kognitive Fähigkeit, die es den Menschen ermöglicht, Sprache zu erlernen, anzuwenden und zu verstehen [...]“*¹ – ist eng verbunden mit, bzw. basiert auf der Grammatikfähigkeit der menschlichen Spezies. Dies bedeutet, dass wir Menschen von Geburt an mit gewissen Strukturen ausgestattet sind, die es uns erlauben automatisch und vollkommen unbewusst die grammatikalischen Regeln einer Sprache zu erfassen und in weiterer Folge korrekt anzuwenden. Diese angeborene Kompetenz wurde erstmals in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts vom Linguisten Noam Chomsky untersucht und bewiesen. Die Schlussfolgerung seiner Untersuchung war, dass alle Menschen über eine Universalgrammatik verfügen.²

Mit dem Begriff ‚Universalgrammatik‘ wird gemeint, *„dass alle menschlichen Sprachen, trotz ihrer vielen offensichtlichen Unterschiede, auf dieselbe grundsätzliche Weise gebildet werden.“*³

Jede Sprache weist Wortkategorien auf – Substantive, Verben, Adjektive, etc. – und ein Kind ist von Geburt an mit der Fähigkeit ausgestattet, diese voneinander unterscheiden zu können. Auch folgt jede Sprache einem bestimmten Ordnungsprinzip, d.h. das Kind muss nur die Ordnung der jeweiligen Sprache herausfinden – die Tatsache selbst, dass jeder Sprache ein bestimmtes Regelsystem zugrunde liegt, ist dem Kind von vornherein bewusst und somit muss es nur nach den entsprechenden Regeln suchen und agieren.⁴

Dieser Prozess läuft jedoch unbewusst ab und benötigt auch kein explizites „Erlernen“:

¹ Zitiert aus: Kainhofer / Haider, 2011, S.7

² Vgl.: Kainhofer / Haider, 2011, S.6f.

³ Zitiert aus: Guasti, 2011, S. 200

⁴ Vgl.: Guasti, 2011, S. 200f.

Alle Menschen – mit Ausnahme von Kindern mit spezifischen Störungen – sind in der Lage, in jungen Jahren eine oder mehrere Sprachen erfolgreich zu erwerben, ohne auf formale Unterweisung zurückgreifen oder eine bewusste Lernstrategie anwenden zu müssen.⁵

Die angeborene Sprachfähigkeit, die Möglichkeit auch mehrere Sprachen auf einmal ohne größeren Aufwand (im frühen Kindesalter) zu erlernen lässt darauf schließen, dass die Funktion von Sprache essenziell für uns Menschen und untrennbar mit unserem Leben verbunden ist.

2.2. Funktion von Sprache

Die wichtigste Funktion der Sprache ist die zwischenmenschliche Kommunikation, also der Austausch von Gedanken, Informationen, Gefühlen, etc. Jedoch macht Sprachfähigkeit erst das Denken überhaupt möglich bzw. beeinflusst Sprache dieses und somit auch unsere Weltwahrnehmung:⁶

[...] die Sprache [bietet] dem Menschen durch ihre eigene, auf dem Geflecht der Wortbedeutungen und dem Regelwerk der Grammatik beruhenden Struktur ein Kategoriensystem, das ihm hilft, seine Wahrnehmungen und Erfahrungen zu ordnen, zu deuten und sich überhaupt erst ein etwas komplexeres Bild von der Wirklichkeit zu machen.⁷

Sprache ist ein Werkzeug, das dazu benutzt wird, ein Bild von sich selbst zu kreieren – unsere Gedanken, Reflexionen, Emotionen, Wünsche, usw. werden in unseren Gedanken mittels Sprache formuliert. So trägt sie natürlich auch zu unserer Persönlichkeit und unserer Persönlichkeitsbildung bei:

Denn für die Selbstreflexion benötigt [...] [der Mensch] ein Medium, dass ihm erlaubt, sich einerseits von sich selbst zu distanzieren und sich andererseits doch das eigene Selbst in der Vorstellung zu vergegenwärtigen und von allen Seiten zu betrachten.⁸

Aber nicht nur unser „sprachliches Innenleben“ ist an der (Aus)Bildung unserer Persönlichkeit beteiligt, sondern auch das, was wir von unserem Umfeld an

⁵ Zitiert aus: Kainhofer / Haider, 2011, S.7

⁶ Vgl.: Senckel, 2004, S.152f.

⁷ Zitiert aus: Senckel, 2004, S.153

⁸ Zitiert aus: Senckel, 2004, S.154

sprachlichem Input erhalten: wir werden maßgeblich davon beeinflusst, welche Informationen wir hören oder selber formulieren. Daher ist es auch so wichtig, welche Mitteilungen, Aussagen und Botschaften wir als Kind (und nicht nur) empfangen. Wichtig wird dies unter anderem auch bei Kindern, die bilingual aufwachsen, da die Muttersprache oftmals nur mit Befehlen, Aufforderungen und häuslichen Verpflichtungen assoziiert wird.

Sprache spiegelt weiters die Kultur, bzw. die jeweilige Sprachgemeinschaft wider – deswegen sind diese zwei Aspekte nicht voneinander zu trennen. Was man in einer Sprache ausdrücken kann und wie man das tut, welche Bilder bei den einzelnen Worten entstehen und vermittelt werden, welche grammatikalischen Strukturen präsenter sind – all das ist eng mit der jeweiligen Kultur verbunden.⁹

2.3. Der Spracherwerbsprozess

Wir Menschen sind, teilweise sogar bereits vor der Geburt, fähig Sprache zu verarbeiten. Es ist bewiesen, dass der Mensch schon als Fötus auf Laute reagiert, was belegt, dass diese tatsächlich wahrgenommen werden. Die Sprachfähigkeit als solche muss also nicht erst erworben werden – sie ist uns einfach gegeben.¹⁰

Bereits im Alter von zwei Tagen bemühen sich Babys um einen Zugang zur Sprache, da sie schon in der Lage sind, zwischen ihrer Muttersprache und einer Fremdsprache zu unterscheiden.¹¹

Wörter sind (in jeder Sprache) eine Aneinanderreihung von Phonemen. Jede Sprache besteht aus anderen Phonemen, die dann zu einzelnen lexikalischen Bausteinen zusammengesetzt werden. Nach einigen Monaten schon fängt das Kind an einzelne Laute voneinander zu unterscheiden und somit auch zu differenzieren, welche Laute nun relevant für die Sprache, in der das Kind aufwächst, sind.¹² Es kommt also zu einer Selektion der Laute:

[...] nur jene Gegensätze, die phonetisch relevant sind, d.h., die gebraucht werden, um Wörter zu unterscheiden, werden in unserem Gehirn verankert [...]. So wird das Gehirn

⁹ Vgl.: Senckel, 2004, S.153

¹⁰ Vgl.: Guasti, 2011, S. 159f.

¹¹ Zitiert aus: Guasti, 2011, S. 160

¹² Vgl.: Guasti, 2011, S. 162

*anfänglich mit Neuronen überfüllt, während die Spracherfahrung dabei wie ein Bildhauer arbeitet, der die Stilllegung oder Entfernung unnötiger Neuronen vornimmt [...].*¹³

Im Alter von (durchschnittlich) drei Monaten beginnt das Kind zu lallen und produziert somit seine ersten eigenständigen Laute.¹⁴ Das Kind lernt immer mehr Laute und deren Bedeutung kennen. Mit einem Jahr etwa kann es dann auch erste einzelne Worte selber bilden und aussprechen. Es folgt eine Phase, in der der Wortschatz des Kindes rasant erweitert wird – man spricht in diesem Kontext auch von der „Wortschatzexplosion“. Es werden immer mehr Wörter angeeignet und benutzt. Kinder verstehen bereits auch um einiges mehr, als sie selber tatsächlich sagen können. *„Das ist nicht überraschend, denn, sobald ein Wort verstanden wird, besteht die nächste Herausforderung darin, es zu produzieren [...].“*^{15, 16}

Mit eineinhalb Jahren folgen dann die ersten Wort-Sätze, sogenannte Einwort-Sätze; also einzelne Wörter die als ganze Sätze fungieren. In dieser Phase ist dem Kind bereits bewusst, dass jedes Ding benannt werden kann.¹⁷ Obwohl es sich hierbei in erster Linie um Substantive handelt, kann in diesem Kontext noch nicht wirklich von Wortklassen die Rede sein; man kann nicht behaupten, Kinder würden als erstes Nomen sprechen, da es sich in diesem Fall ja bereits um ganze Sätze handelt.

*Denn der Sprachnovize spricht nicht, um Vorstellungen selbst, sondern um seine Stellungnahme zu ihnen zu äußern [sic!] bzw. um eine Stellungnahme von anderen zu fordern.*¹⁸

Die einzelnen Nomen, die das Kind äußert, stehen mit anderen Worten nicht für die Wortklasse selbst, sondern fungieren als ganze Aussagen.

Der Fokus liegt somit zuallererst auf dem Erlernen der Nomen. Verben und Adjektive kommen erst in späterer Folge hinzu. Ein möglicher Grund hierfür ist, dass Substantive anders angelernt werden können, als Verben oder Adjektive. Konkrete Substantive sind meistens vorhanden, also optisch und haptisch wahrnehmbar. Man kann auf die

¹³ Zitiert aus.: Guasti, 2011, S. 162f.

¹⁴ Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.153

¹⁵ Zitiert aus: Guasti, 2011, S. 173

¹⁶ Vgl.: Guasti, 2011, S. 172f.

¹⁷ Vgl.: Senckel, 2004, S.155

¹⁸ Zitiert aus: Stern / Stern, 1987, S.179

Gegenstände deuten, sie anfassen und daher ist die Verbindung zwischen Gegenstand und Wort einfacher zu erlernen.¹⁹

Mit der Zeit kommt es aber zu einer Veränderung in der Phase der Wort-Sätze: an Stelle der Nomen treten immer öfter Verben, die nun ihrerseits stellvertretend für eine komplette Aussage verwendet werden.²⁰

Das Kind lernt nun Schritt für Schritt Beziehungen zwischen den Wörtern aufzubauen, z.B. Sätze mit einem Nomen und einem Verb zu bilden „*und so etwas über etwas auszusagen*“.²¹

Das Erlernen der Verben ist schwieriger, da diese (in den seltensten Fällen) alleine stehen können – man braucht einen Kontext und ein abstraktes Denkvermögen, um deren Bedeutung erschließen zu können:

*[...] um die Bedeutung eines Verbs zu bestimmen, muss man den betreffenden Satz betrachten, in den das Verb eingefügt ist, und außerdem auch den außersprachlichen Kontext, in dem der Satz verwendet wird (das Ereignis, die Handlung, auf die sich das Verb bezieht).*²²

Die ersten Verben, die als Einwort-Sätze benutzt werden, sind daher meist Interjektionen oder Aufforderungen, da diese konkrete Handlungen nach sich ziehen (sollen).²³

Langsam lernt das Kind also auch Verben kennen, danach folgen Adjektive und die weiteren Wortarten. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres beginnt bei den meisten Kindern dann das Hauptsatzstadium – dabei werden nun Sätze gebildet, die aus mehreren Wörtern bestehen, jedoch „[...] *bestehen die ersten mehrwortigen Sätze meist aus nur zwei Gliedern*.“²⁴ Am häufigsten treten hierbei Sätze auf, die ein Verb und ein Objekt beinhalten.²⁵

Mit etwa drei Jahren ist dann das Hauptsatzstadium abgeschlossen (wobei einige Wortarten weiterhin gerne ausgelassen werden, so z.B. Präpositionen). Parallel

¹⁹ Vgl.: Guasti, 2011, S. 175f.

²⁰ Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.194

²¹ Zitiert aus.: Senckel, 2004, S.155

²² Zitiert aus: Guasti, 2011, S. 176

²³ Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.194

²⁴ Zitiert aus: Stern / Stern, 1987, S.199

²⁵ Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.198f.

wächst in diesem Alter auch das Bewusstsein für das eigene ‚Ich‘ und das Kind fängt an, über sich in der 1. Person zu sprechen und nicht mehr in der 3..²⁶

Es kommt bei den Dreijährigen dann auch langsam zur Bildung einfacher Nebensätze. Diese werden dem jeweiligen grammatikalischen Sprachsystem nach formuliert:

[...] vom allerersten Augenblick der kindlichen Sprachproduktion an ist die Organisation von Wörtern gemäß bestimmter Kriterien, so dass wir behaupten können, dass selbst die frühkindliche Sprachproduktion trotz ihres Telegrammstilcharakters regeldominiert ist.²⁷

Nach und nach kommen also weitere Wortarten hinzu, die an die Nomen und Verben gehängt werden, „[...] und zwar zunächst diejenigen, die die meiste Information enthalten.“²⁸ So gehören z.B. Konjunktionen zu den Wortarten, die erst relativ spät in das Sprechen des Kindes miteingebunden werden.

Zu Beginn des Nebensatzstadiums werden vor allem indirekte Fragesätze, Temporalsätze und Relativsätze formuliert.

Aber sehr schnell entwickeln sie sich zur Bekundung innerer logischer Beziehungen: von Grund und Folge, Mittel und Zweck, Bedingung und Bedingtem; [...]²⁹

Die größte Schwierigkeit stellen irrationale Konditionalsätze dar,³⁰ jedoch sind auch Passivsätze eine Herausforderung, da sie „[...] einen hohen Komplexitätsgrad in kognitiver und sprachlicher Hinsicht darstellen.“³¹

Es sollte jedoch auch nicht unerwähnt bleiben, dass es sich in beiden Stadien – Hauptsatzstadium und Nebensatzstadium – zwar um ganze Sätze handelt, jedoch entspricht die Wortfolge in den von den Kindern geäußerten Sätzen noch nicht den satzgrammatikalischen Regeln der jeweiligen Sprache. Meistens handelt es sich weniger um „falsche“ Satzgrammatik, als vielmehr um Äußerungen, bei denen

²⁶ Vgl.: Senckel, 2004, S.156

²⁷ Zitiert aus: Guasti, 2011, S. 179

²⁸ Zitiert aus: Nickel / Schmidt-Denter, 1995, S.117

²⁹ Zitiert aus: Stern / Stern, 1987, S.209

³⁰ Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.209

³¹ Zitiert aus: Guasti, 2011, S. 196

einzelne Wörter ausgelassen werden – es entstehen lückenhafte Sätze, die regelwidrig scheinen.³²

Ein weiterer Grund, der Sätze mit falscher Satzgrammatik (in diesem Stadium) zur Folge hat, ist dass Kinder Sätze auf Grund von Analogie bilden. So z.B. wenn das Verb nicht der Person angeglichen wird, und das Kind beispielweise sagt „*ich richtig sprechen*“, weil es auf die Aufforderung „*du musst richtig sprechen*“ antwortet.

Jedoch werden auch immer noch Sätze gebildet, die einfach eine inkorrekte Wortfolge aufweisen und auch nicht der Auslassung einzelner Wörter oder Analogie zuzuordnen sind – es ist normal in dem Alter noch Satzgrammatikfehler zu machen und die Wortstellung im Satz sehr „kreativ“ zu gestalten.³³

Zwischen dem vierten und dem fünften Lebensjahr wird dann die Grammatik so weit beherrscht, dass sich das Kind in dem syntaktischen System der jeweiligen Sprache problemlos bewegen kann. Es beherrscht die Sprache seiner Umgebung und kann auch mit dieser kommunizieren.³⁴

Diese Fähigkeit wird vor allem mittels Fragen erworben: die allseits bekannte Frage „Warum?“ hilft dem Kind ein „*realitätsbezogenes Weltbild*“ zu schaffen.³⁵

Der Spracherwerb ist also ein Prozess, der innerhalb der ersten Lebensjahre verläuft, der zwar unter anderem auch über Imitation erworben wird (wie jedes Lernen), jedoch nicht ausschließlich. Die Fähigkeit zu sprechen ist ja, wie bereits erwähnt, angeboren.

Zu bedenken ist, dass sich die Sprachentwicklung bei jeder einzelnen Person stets individuell gestaltet, was heißt, dass es zu gewissen Abweichungen kommen kann. Mehrere Studien zeigen z.B., dass Mädchen schneller das Sprechen erlernen als Jungen, außerdem sind auch verschiedenste äußere Einflüsse maßgeblich daran beteiligt, wie schnell Kinder sich eine Sprache aneignen und diese auch grammatikalisch richtig anwenden lernen. Einer dieser Einflüsse ist die soziale Schicht der Eltern, aber auch die Tatsache, wie viel Zeit die Erziehungsberechtigten dem Kind widmen. Ebenfalls eine Auswirkung auf die Sprachentwicklung haben ältere Geschwister, bzw. das Fehlen solcher, da „[...] *die Sprache der Geschwister*

³² Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.218

³³ Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.218

³⁴ Vgl.: Senckel, 2004, S.156

³⁵ Vgl.: Nickel / Schmidt-Denter, 1995, S.116

kindgemäß [ser [sic!] [ist] und [...]] daher der Nachahmungstendenz des Sprachneulings viel mehr entgegen [kommt], als die der Erwachsenen.“^{36 37} Dies weist darauf hin, dass eine kindgerechte Sprache den Spracherwerb fördert, wobei noch keine Studie dies tatsächlich belegen konnte. Welche Merkmale solch eine kindgerechte Sprache aufweist und worin die Unterschiede bestehen, wird im folgenden Unterkapitel genauer besprochen.

2.4. Kindgerechte Sprache

Unter kindgerichteter Sprache (KGS, früher: Ammensprache, „motherese“) versteht man eine von der typischen, unter Erwachsenen üblichen Ausdrucksweise in Prosodie, Wortwahl, Wortwiederholung etc. abweichende Kommunikationsform zwischen Bezugspersonen und (Kleinst-)Kindern.³⁸

Kindgerechte Sprache (auch CDS genannt – ‚Child-Directed Speech‘) ist also gekennzeichnet durch eine höhere Intonation und langgezogene Silben. Vor allem Inhaltswörter werden durch ihre „übertriebene“ Betonung markiert.³⁹ Zu den prosodischen Aspekten zählen außerdem ein verlangsamtes Sprachtempo und längere Pausen zwischen den einzelnen Wörtern und Sätzen, aber auch die Tatsache, dass man das Sprechen und das Lachen öfters in Kombination miteinander einsetzt.⁴⁰

Außerdem gibt es eine Reihe morphosyntaktischer Aspekte der CDS. So weisen Aussagen, die an Kinder gerichtet werden, eine kürzere Satzlänge und eine vereinfachte syntaktische Struktur auf.⁴¹ Man spricht vermehrt in Hauptsätzen und auf Verben und Flexionen wird oftmals ganz verzichtet.⁴²

Weiters werden konkrete Substantive öfter verwendet als abstrakte Wörter; Pronomen werden häufig ausgelassen und an ihrer Stelle direkt die Namen verwendet. Ein weiteres Charakteristikum kindgerechter Sprache sind die häufigen Wiederholungen.⁴³ Oftmals wird dieselbe Information in verschiedenen Sätzen wiedergegeben.

³⁶ Zitiert aus: Stern / Stern, 1987, S.293

³⁷ Vgl.: Stern / Stern, 1987, S.286ff.

³⁸ Zitiert aus: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

³⁹ Vgl.: Weichselbaum / Templ, 2015, S.14

⁴⁰ Vgl.: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

⁴¹ Vgl.: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

⁴² Vgl.: Weichselbaum / Templ, 2015, S.14

⁴³ Vgl.: Guasti, 2011, S. 298

Um den Kindern das Erlernen der Sprache zu vereinfachen und sie bei diesem Prozess zu unterstützen, wenden viele Erwachsene (meist automatisch) kindgerechte Sprache (KGS) an:

*Generell wird die KGS von allen Personen im Umgang mit Kindern verwendet. Beobachtet wurde KGS bei Müttern, Frauen mit wenig Erfahrung im Umgang mit Kindern, Vätern und sogar Kindern ab 4 Jahren im Gespräch mit Kleinkindern. Es ist jedoch zu vermuten, dass die KGS am stärksten bei Personen ausgeprägt ist, die am häufigsten im Kontakt mit kleinen Kindern stehen.*⁴⁴

Bei kindgerechter Sprache handelt es sich zudem um ein kulturell bedingtes Phänomen, das bedeutet einerseits, dass die KGS in verschiedenen Sprachen Unterschiede aufweisen kann (z.B. kann die Intonation variieren) , aber auch, dass es Sprachen gibt, in denen KGS so wie wir sie in unserem Kulturkreis kennen, gar nicht angewandt wird, wie z.B. im Falle der Quiché Maya⁴⁵: „Die Quiché Maya richten kaum Sprache an kleine Kinder, weil diese ihrer Ansicht nach physisch und geistig sehr zerbrechlich seien.“⁴⁶

Im europäischen Kulturkreis ist die KGS jedoch ein fester Bestandteil des Alltags, dem jedes Kind „ausgesetzt“ wird. Nichts desto trotz lassen sich verschiedene Eigenheiten der einzelnen Sprachen ausmachen.⁴⁷ So werden im Polnischen z.B. viel mehr Diminutiva in der KGS verwendet, als dies im Deutschen der Fall ist. Im Spanischen wiederum werden der Betonung und Intonation viel mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

Auch hier führt die soziale Schicht der Eltern zu unterschiedlichem Sprachgebrauch. Erziehungsberechtigte aus höheren Sozialschichten wenden sich in einer anderen Sprache an ihre Kinder:

*[...] in den unteren Schichten [werden] mehr Imperative sowie Verbote ausgesprochen und ein direkter Sprachstil verwendet. Mütter höherer Schichten zeigten deutlich zahlreichere Verwendungen von Erweiterungen der kindlichen Äußerungen und W-Fragen. [...]. Dieser Zusammenhang könnte von dem Wissen der Eltern über die kindliche Entwicklung geprägt sein.*⁴⁸

⁴⁴ Zitiert aus: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

⁴⁵ Vgl.: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

⁴⁶ Zitiert aus: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

⁴⁷ Vgl.: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

⁴⁸ Zitiert aus: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

Obwohl verschiedenste Studien zwar zeigen konnten, dass die Reaktion der Kinder (und zwar bereits ab dem 4. Lebensmonat) auf KGS positiver ist, als auf die „normale“ Sprache, die Erwachsene sonst benutzen, konnte keine Studie beweisen, dass die Benützung dieser irgendeine Auswirkung auf den Spracherwerb hat. Das bedeutet, dass Kinder, unabhängig ob man sich an diese in KGS richtet oder nicht, den Spracherwerbsprozess im gleichen Maße effizient und erfolgreich durchlaufen.⁴⁹

Eine viel wichtigere Rolle für den Spracherwerbsprozess eines Kindes spielt der sozialökonomische Status der Erziehungsberechtigten. In diesem Zusammenhang sollte auf den britischen Soziologen Basil Bernstein verwiesen werden, dessen Ansatz zu diesem Thema im folgenden Kapitel genauer dargestellt wird.

2.5. Die Bernstein-Hypothese

Zusammenfassend besagt Bernsteins Hypothese – die er in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts formulierte – dass Personen einer Sprachgemeinschaft sich unterschiedlicher Varianten derselben Sprache bedienen, abhängig von der Zugehörigkeit zu der jeweiligen sozialökonomischen Gesellschaftsschicht:

Aufgrund ihrer verschiedenen Sprachvarianten sind Angehörige verschiedener sozialer Schichten auch verschieden hinsichtlich ihres Wahrnehmens und ihres Denkens. Die Sprachvariante der Mittelschicht bewirkt besser ausgebildete kognitive Fähigkeiten als die der Unterschicht, das bedeutet bessere Schulerfolge der Mittelschichtkinder, die weiter zu besseren beruflichen, sozialen und wirtschaftlichen Chancen führen.⁵⁰

Das Ziel seiner Untersuchung bestand darin, die „*Rolle der Sprache im Sozialisationsprozeß [sic!] der Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten*“⁵¹ zu analysieren. Bernstein unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem **elaborierten Code**, also der sprachlichen Variante, die die Mittelschicht verwendet, und dem **restringierten Code**, der Variante, die von der Unterschicht gesprochen wird.⁵²

⁴⁹ Vgl.: <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9>

⁵⁰ Zitiert aus: Pelz, 2013, S.224

⁵¹ Zitiert aus: Pelz, 2013, S.225

⁵² Vgl.: Pelz, 2013, S.224f.

Ob man nun der Defizithypothese folgt, die besagt, der restringierte Code weise Defizite im Vergleich zum elaboriertem Code auf, oder aber der Differenzkonzeption, bei der man von zwei verschiedenen, jedoch gleichwertigen Varianten ausgeht – es sind deutliche Unterschiede im Sprachgebrauch der beiden Sozialschichten auszumachen.⁵³

Ein wichtiger Unterschied liegt in der Grammatik und der Syntax, die angewandt werden – so sind diese beim restringierten Code einfacher und die Sätze sind oft unvollständig. Außerdem kommen beim elaborierten Code Nebensätze viel öfter vor. Auch Konjunktionen werden variiert, bzw. werden diese beim restringierten Code des Öfteren durch die Benutzung von Adverbien ersetzt. Der elaborierte Code zeichnet sich weiters durch eine Ich-bezogene Formulierung der Aussagen aus; so wird deutlich gemacht, dass es sich um eine persönliche Meinung handelt, anstatt von einem ‚Kollektivgedanken‘ auszugehen. Auch verbale Erklärungen finden im Falle der Mittelschicht wiederholt statt. In diesem Zusammenhang spricht Bernstein auch vom *„kommunikativen egozentrischem Standpunkt“* der Unterschicht: damit meint er, dass Sprecher_innen dieser Sozialschicht häufiger davon ausgehen, dass ihr/ihre Gesprächspartner_in über dasselbe Vorwissen verfügen. Hinzu kommt der unterschiedlich ausgeprägte Wortschatz, der bei der Mittelschicht wortklassenunabhängig größer ist.⁵⁴

Die Bernstein-Hypothese macht eindeutig klar, dass es große Unterschiede zwischen den Sprecher_innen unterschiedlicher sozialökonomischer Schichten gibt. Es ist daher eine logische Weiterführung seines Ansatzes zu behaupten, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht der Erziehungsberechtigten hätte einen direkten Einfluss auf den Spracherwerbsprozess eines Kindes. Vorschulische Erziehungseinrichtungen können jedoch Abhilfe schaffen und so den Spracherwerbsprozess eines Kindes rechtzeitig unterstützen und fördern. Natürlich hängt dies wiederum von weiteren Faktoren ab, wie dem Land und dessen ökonomischen Möglichkeiten (gibt es staatlich finanzierte Kindergärten?), dem Niveau der Kinderpädagog_innenausbildung, den Ressourcen, etc. Für jegliche späteren Erfolge wäre jedoch eine unterstützende institutionelle Einrichtung wünschenswert, vor allem da der Schuleintritt ansonsten

⁵³ Vgl.: Pelz, 2013, S.227

⁵⁴ Vgl.: Pelz, 2013, S.225f.

sehr erschwert wird – die Sprache in der Schule ist nämlich dem elaborierten Code zuzuordnen.⁵⁵

Das Problem vertieft sich noch, wenn man bedenkt, daß [sic!] die Sprache Träger und Ausdruck von Bedeutungen, Erfahrungen und Denkformen ist. Der Übergang von der Unterschicht- zur Mittelschichtsprache [...] ist somit mehr als das Erlernen neuer Wörter – er ist der Übergang in eine andere Welt von Bedeutungen und Erfahrungen. Dieser Wechsel wird [eben] dadurch erschwert, daß [sic!] der Lehrer bzw. die Lehrerin in der Regel selbst aus einer höheren Sozialschicht stammen und den restringierten Code weder kennen noch anerkennen. Sie versuchen lediglich, das Kind möglichst schnell an die Hochsprache bzw. den elaborierten Code anzupassen.⁵⁶

Um die sprachliche Fähigkeit und Kompetenz eines Kleinkindes zu fördern, wird außerdem oft das frühe Lesenlernen als hilfreiche Methode angesprochen und empfohlen. Ob das Lesenlernen im Vorschulalter nun fördernd ist oder nicht sind sich die Pädagog_innen und Psycholog_innen uneinig. Über die positiven Auswirkungen der frühen Lesesozialisation hingegen (bei denen Kindern zwar sehr wohl mit Literatur in Kontakt treten, jedoch über eine dritte Instanz – die Vermittler_inneninstanz) sind sich alle einig. Hier kommt die Kinderliteratur, bzw. in weiterer Folge die Jugendliteratur ins Spiel.

3. Kinder- und Jugendliteratur: Definition, Funktion, Entwicklung

3.1. Begriffsdefinition

Obwohl der Begriff ‚Kinder- und Jugendliteratur‘ (in weiterer Folge der Arbeit KJL) auf den ersten Blick ziemlich eindeutig klingt, so stellt sich der Versuch einer Definition als schwerer dar, als es anfangs scheinen mag. Klar ist, dass es sich hierbei um Literatur handelt, die an eine gewisse Altersgruppe gebunden ist. Diese Tatsache wird bereits auf etymologischer Ebene sichtbar. Nach genauerer Betrachtung und

⁵⁵ Vgl.: Nickel / Schmidt-Denter, 1995, S. 124f.

⁵⁶ Zitiert aus: Nickel / Schmidt-Denter, 1995, S. 125f.

Auseinandersetzung wird eindeutig, dass ein Definitionsversuch doch nicht so simpel ist.

*Es gibt mehrere Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur. Nicht alle schließen einander aus; einige können nebeneinander bestehen und gleichzeitig benutzt werden, weil sie jeweils verschiedene Gesichtspunkte geltend machen.*⁵⁷

Am häufigsten in der heutigen KJL-Forschung trifft man jedoch auf die folgende Definition, die unter diesem Begriff drei verschiedenen Aspekte vereint: es handelt sich einerseits um Literatur, die explizit für Kinder und Jugendliche verfasst wurde (intentionale KJL), andererseits aber auch Literatur, die von Kindern und Jugendlichen gelesen wird, obwohl sie ursprünglich nicht an diese Altersgruppe gerichtet war (nichtintentionale KJL).^{58 59} Diese wird in der Fachliteratur auch oft ‚Kinder- und Jugend**lektüre**‘ genannt, um eine bessere Differenzierung gewährleisten zu können.⁶⁰ Als drittes werden auch solche literarischen Werke zur KJL gezählt, die von Kindern und Jugendlichen selbst geschrieben werden.⁶¹

Der Begriff ‚intendierte KJL‘, der ebenfalls in der Fachliteratur immer wieder auftaucht, meint wiederum all die Werke, die vom/von der Autor_in selbst nicht an Kinder oder Jugendliche gerichtet war, „sondern bei der verschiedene (erwachsene) Instanzen die Meinung vertreten, sie sollten zum Lektürekanon der Kinder bzw. Jugendlichen gehören“.⁶² Unter die intendierte KJL fallen sowohl intentionale, wie nichtintentionale Werke der KJL.⁶³

Schlussendlich gibt es dann noch die Texte, die ursprünglich für Erwachsene geschrieben wurden, in weiterer Folge jedoch für Kinder und Jugendliche ‚adaptiert‘ werden, also sogenannte Kinder- oder eben Jugendbearbeitungen, wie z.B. *Don Quijote* oder *Sherlock Holmes*.⁶⁴

⁵⁷ Zitiert aus: Ewers, 2011, S.3

⁵⁸ Vgl.: <https://epub.uni-regensburg.de/25755/>: Franz Kurt, Meier Bernhard: *Didaktische Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur**

⁵⁹ Vgl.: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html

⁶⁰ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.10

⁶¹ Vgl.: <https://epub.uni-regensburg.de/25755/>: Franz Kurt, Meier Bernhard: *Didaktische Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur**

⁶² Zitiert aus: Ewers, 2011, S. 5

⁶³ Vgl.: Ewers, 2011, S.4f.

⁶⁴ Vgl.: Ewers, 2011, S.6

Ein weiterer Punkt, den man bei der Definition im Hinterkopf behalten sollte, ist dass in der heutigen Literaturwissenschaft der Begriff ‚Literatur‘ nicht, wie die traditionell verbreitete Auffassung, nur geschrieben Texte meint, sondern dass auch Bilder, Musik, Filme, etc. miteinbezogen werden. Die Bezeichnung KJL, genauso wie das Wort ‚Literatur‘, ist als Oberbegriff zu sehen, der wiederum in weitere Gattungen unterteilt werden kann, wie z.B. Kinderlyrik, Kindertheater, Kriminalliteratur, Phantastik, etc. – so wie dies auch bei der Erwachsenenliteratur der Fall ist.

*Bei dem Kinder- und Jugendbuch [...] haben wir es mit adressatenspezifischen Sonderformen der allgemeinen Publikations- bzw. Distributionsmedien ‘Buch’ und ‘Zeitschrift’ zu tun.*⁶⁵

Des Weiteren stellt die Definition der Begriffe ‚Kind‘ und ‚Jugendlicher/Jugendliche‘ eine zusätzliche Schwierigkeit dar. Diese wird je nach Epoche, bzw. den vorherrschenden pädagogischen Konzepten anders gedeutet.⁶⁶ Die KJL ist mit den jeweiligen Vorstellungen von Kindheit bzw. Jugend eng verknüpft.

*So hat gerade das Kindheitsbild der Romantik einen nachhaltigen Einfluss auf die Kinderliteratur der Romantik [...] ausgeübt [...]. [...] das romantische Kindheitsbild [ist] trotz zahlreicher Modifikationen bis in die Gegenwart hinein [...] präsent.*⁶⁷

Bis ins 17. Jahrhundert hinein wurde die Kindheit nicht als eigener Lebensabschnitt betrachtet, sondern vielmehr als eine Übergangszeit. Der Kindheit als solchen wurde keine Beachtung geschenkt.⁶⁸ „Die Vorstellung, daß [sic!] [...] ein Kind bereits eine vollständige menschliche Persönlichkeit verkörperte, [...] kannte man nicht.“⁶⁹

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts kam es zu einem Wandel, zu „einer weitreichenden gesellschaftlichen Ausgliederung der Kinder, [die] zu einer Verselbständigung ihres Lebens- und Erfahrungsraumes [führte]“⁷⁰, was die Basis für spätere Entwicklungen in der Pädagogik und Erziehung bildete. Wesentlich für diesen Umdenkungsprozess war Jean-Jacques Rousseau. Er wurde in Genf geboren und machte sich im Laufe seines

⁶⁵ Zitiert aus: Ewers, 2011, S.9

⁶⁶ Vgl.: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html

⁶⁷ Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.23

⁶⁸ Vgl.: Ariès, 1978, S. 92f.

⁶⁹ Zitiert aus: Ariès, 1978, S. 99

⁷⁰ Zitiert aus: Ewers, 1991, S.102

Lebens unter anderem einen Namen als Schriftsteller, Philosoph und Pädagoge. Zu Lebzeiten Rousseaus erlangte seine philosophisch-pädagogischen Auseinandersetzungen und Theorien wenig Anerkennung, nichtsdestotrotz gilt er heute als ‚Vater der Pädagogik‘, da er das Bewusstsein für die Kindheit als Lebensabschnitt maßgeblich beeinflusst hatte. Sein Werk *„Émile oder Über die Erziehung“* ist ein Roman, bzw. eine Abhandlung, die das Umdenken in der Erziehung forderte und förderte. Rousseau kritisierte den vernunftzentrierten Fokus, der in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts vorherrschte und appellierte an eine Erziehung, die sich an der Natur des Menschen orientieren sollte.⁷¹

„Émile oder Über die Erziehung“ behandelt jeden einzelnen Abschnitt des Kindeslebens; diese werden natürlich beschrieben, jedoch in erster Linie geht der Autor darauf ein, welcher Abschnitt welcher Erziehungsmethoden abverlangt.⁷²

Dank Jean-Jacques Rousseaus pädagogischer Abhandlung kam es zu einem großen Wandel in der Pädagogik und in der Erziehung. Vor allem der theoretische Umgang mit Kindheit änderte sich maßgeblich. Kinder, oder auch Jugendliche, wurden nicht mehr als kleine Erwachsene betrachtet. Es entstand ein Bewusstsein dafür, dass Kinder andere Bedürfnisse haben, aber auch die Welt auf eine andere Art und Weise sehen und wahrnehmen, als dies bei Erwachsenen der Fall ist, da sie durch die Gesellschaft noch nicht „verdorben“ wurden.

In den folgenden Dekaden kam es immer wieder zu großen Erkenntnissen im Bereich der Entwicklungspsychologie, die die Pädagogik revolutionierten und formten. Man befasste sich immer eingehender mit psychologischen Innenleben der Kinder und deren Entwicklung allgemein. So prägte auch Sigmund Freud – um nur einen zu nennen – und seine entwicklungspsychologischen Theorien wesentlich die heutige Auffassung und Vorstellung von dieser Lebensphase (unabhängig davon, welche persönliche Meinung ein/eine Pädagog_in heute über seine Theorien haben möge).

Die Definition der Begriffe ‚Kind‘ und ‚Jugendlicher/Jugendliche‘ ändern sich stetig. Die jeweilige Wortdeutung hängt stark von der aktuellen politischen,

⁷¹ Vgl.: <https://www.getabstract.com/de/zusammenfassung/emile-oder-von-der-erziehung/6697>

⁷² Vgl.: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Rousseau,+JeanJacques/Emil+oder+Ueber+die+Erziehung>

gesellschaftlichen und sozialen Denkweise ab, aber auch von dem Zweck, den solch eine Definition verfolgt. So gibt es schon allein auf rechtlicher Ebene zwei verschiedene Ansichten: einerseits wird eine jugendliche Person als jemand verstanden, die das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht hat, andererseits werden alle unter 30-jährigen zu dieser Gruppe gezählt, da erst ab diesem Alter gewisse politische Ämter ausgeführt werden dürfen.⁷³

Auch aus biologischer und sozial-gesellschaftlicher Sicht ist die Jugend als solche schwer abzugrenzen, da die persönliche Entwicklung stets individuell abläuft und nicht verallgemeinert werden kann. So ist ein/eine Jugendliche_r jemand, der materiell von anderen abhängig ist, jemand der noch nicht ins Berufsleben eingestiegen ist und der – der traditionellen Ansicht nach – noch keine Familie gegründet hat.⁷⁴ Da sich dieser Abschnitt in der heutigen Gesellschaft in ein immer höheres Alter verschiebt, die Jugendlichen oder jungen Erwachsenen immer länger bei den Eltern oder Erziehungsberechtigten wohnen, immer später ihre berufliche Karriere beginnen und sich auch immer später dafür (oder eben dagegen) entscheiden, eine Familie zu gründen, wird auch der Lebensabschnitt eines/einer Jugendlichen in die Länge gezogen.

Die Kernaussage auf den Punkt gebracht bedeutet dies, dass als Kindheit der Abschnitt aufgefasst wird, der von der Geburt bis zur Jugend andauert, die Jugend hingegen fängt mit ca. 13/14 Jahren an und kann bis zum 30. Lebensjahr (oder länger) andauern, je nach Individuum und dessen persönlicher Reife bzw. dessen Einstieg in einen beruflichen Alltag.

Das Alter allein ist auf Grund seiner ambivalenten Definitionsmöglichkeiten also keinesfalls ausreichend, um die KJL definieren zu können. Daher wird nach Eigenheiten im Bereich der KJL, bzw. nach Unterschieden zur Allgemeinliteratur gesucht, die es ermöglichen diese Gattung abzugrenzen und zu beschreiben.

⁷³ Vgl.: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendpolitik/fakten-begriffe/der-jugendbegriff-altersdefinition.html>

⁷⁴ Vgl.: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK_EwiKoL_w5vfAhUbTRUIHVQiDvgQFjAlegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.soz.univie.ac.at%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Finst_soziologie%2FPersonen%2FInstitutsmitglieder%2FRichter%2FSechster_Jugendbericht_Richter_27-32.pdf&usq=AOvVaw1pbFiXOIB_7_5EG4dxak9E

Eine dieser Eigenheiten der KJL ist die Unterscheidung zwischen den textinternen Merkmalen und den textexternen Faktoren; beide spielen in der KJL eine wesentliche Rolle. Daher führte der Germanist Hans-Heino Ewers zwei Begriffe ein, um diese zwei Aspekte auseinander zu halten:

1. das Handlungssystem
2. das Symbolsystem

Unter den Begriff Handlungssystem fallen unter anderem folgende Rollen: Schriftsteller_innen, Verlagen, Buchhändler_innen, Vermittler_innen, Käufer_innen, etc.⁷⁵

Zu der Gruppe der Vermittler_innen werden all jene gezählt, die die KJL an die Kinder und Jugendlichen weitergeben. Dazu zählen nicht nur Eltern oder Erziehungsberechtigte, sondern auch Lehrer_innen, Kindergartenpädagog_innen, Bibliothekar_innen, usw. Es scheint daher naheliegend, dass der pädagogische Aspekt der Werke oftmals eine sehr wichtige Rolle auf dieser Ebene der Vermittlung spielt.

Die Vermittlerinstanz bildet einen signifikanten Unterschied zur Allgemeinliteratur, da sie die KJL und deren Rezeption maßgeblich beeinflusst.⁷⁶ Kindern wird über Vermittler_innen nicht nur das Werk selbst, sondern auch allgemein das Lesen und der Umgang mit Literatur nähergebracht. Diese Handlung ist oftmals auch mit einem pädagogischen oder didaktischen Hintergedanken verbunden. Bei der Literatur für Erwachsene ist solch eine Instrumentalisierung weder notwendig, noch wäre dies von den erwachsenen Leser_innen erwünscht. Hier beschränkt sich die Rolle der vermittelnden Instanz lediglich auf den Aspekt der Informationsweitergabe, um darüber Auskunft zu geben, was es (neues) auf dem Buchmarkt gibt, welche Themen inhaltliche behandelt werden, welche Kritiken dieses oder jenes Werk bekommen hat.

Der Dialog findet im Falle der KJL nicht mehr nur von dem/der Autor_in über einen Verlag hin zum/zur Leser_in statt, sondern es kommt noch ein/eine Vermittler_in hinzu. Das hat zur Folge, dass das Werk sowohl den Erwartungen der Erwachsenen als auch

⁷⁵ Vgl.: Ewers, 2012, S. 88

⁷⁶ Vgl.: Ewers, 2012, S. 128f.

denen der kindlichen Leser_innen entsprechen muss. Vor allem im Fall von Kleinkindern oder Kindern im Volksschulalter ist es äußerst selten, dass die Leser_innen selbst ihre Lektüren auswählen. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von *asymmetrischer Kommunikation*, das heißt:

*Jedes intentionale Kinder- oder Jugendbuch besitzt neben seinem primären Adressaten noch einen sekundären, erwachsenen Adressaten.*⁷⁷

Diese sekundäre Gruppe der Adressaten motiviert außerdem Autor_innen dazu, Doppelsinnigkeit in KJL einzubauen, um auch die erwachsenen Rezipient_innen zu erreichen. So können Anspielungen auf geschichtliche Ereignisse, zeitgenössische Kultur oder Politik, gesellschaftliche Themen, uvm. eingebaut werden. Die doppelsinnige Bedeutung wird vom/von der kindlichen Rezipient_in meist nicht wahrgenommen, stört somit auf der einen Seite dessen Leseerfahrung nicht, fördert jedoch auf der anderen Seite den Lesegenuss der Erwachsenen.⁷⁸

Das Handlungssystem sagt allerdings nichts über die literarischen Werke aus, die ein Kind oder eine/ein Jugendliche_r auswählt. Diese können nämlich auch Texte lesen, die ursprünglich gar nicht an sie adressiert waren. Wenn eine Person im Alter von 12 Jahren Leo Tolstoi, oder Jane Austen liest, macht das aus diesen noch keine intentionale KJL, sondern lediglich eine Kinder- bzw. Jugendlektüre. Das Handlungssystem meint somit textexterne Aspekte; diese können, müssen jedoch nicht, Auswirkungen auf das Symbolsystem haben.⁷⁹

Das Symbolsystem bezieht sich auf poetologische Aspekte, wie Formen, Motive, Gattungen, die man in der KJL findet, aber auch auf Konstruktionsregeln, wie Spannungserzeugung, Versifizierung, Erzählperspektive, etc. Für eine funktionierende Kommunikation mit dem/der Leser_in müssen diese Aspekte richtig kodiert und dekodiert werden können: ⁸⁰

Unter dem literarischen Symbolsystem wird das der Symbolgattung ‚Literatur‘ zugehörige System von Zeichenkonventionen verstanden. Es ist teils mental

⁷⁷ Zitiert aus: Weinkauff/Glasenapp, 2010, S. 170

⁷⁸ Vgl.: Weinkauff/Glasenapp, 2010, S. 171ff.

⁷⁹ Vgl.: Ewers, 2012, S. 137

⁸⁰ Vgl.: Ewers, 2012, S. 135

*gespeichert, teils in externen Speichermedien wie Nachschlagewerken und Lehrbüchern (Poetiken) niedergelegt.*⁸¹

Das Symbolsystem beschreibt demnach textinterne Aspekte eines literarischen Werkes. So sind z.B. die Symbole, die man in Märchen wiederfindet, allseits bekannt und wiedererkennbar, Symbolsysteme anderer literarischer Gattungen hingegen müssen erst einmal erlernt werden, um sie decodieren zu können.⁸²

Wie auch in der Allgemeinliteratur werden die einzelnen literarischen Texte, die zur KJL gezählt werden, nach Genre eingeteilt. Der wesentliche Unterschied liegt jedoch darin, dass bei der KJL ein zusätzliches Kriterium miteinbezogen wird, und zwar das der Zielgruppe. Diese wird einerseits durch den Gattungsnamen selbst erkennbar gemacht, wie im Falle des Erstlesebuches, oder des ABC-Buches, andererseits fügen Verlage häufig die Information hinzu, ab welchem Alter das jeweilige Buch, ihrer Meinung nach, zu lesen ist.⁸³

Bei dem Versuch KJL zu definieren, wird deutlich, dass es sich hierbei um einen wandelbaren Begriff handelt, der von dem aktuellen Forschungsstand mehrerer Fachgebiete und Disziplinen abhängig ist – der Psychologie, der Pädagogik, der Literaturwissenschaft, uvm. Auch die Inhalte, die sich in den einzelnen Werken wiederfinden lassen, unterliegen einem ständigen Wandel. Motive, Themen und Darstellungsweise werden je nach aktuellem Forschungsstand bezüglich der kindlichen Entwicklungspsychologie eingesetzt und verwendet. Auch bei der Einteilung und Systematisierung der literarischen Werke der KJL gibt es mehrere Zugänge (Genre oder Zielgruppe). Nur eines kann mit Sicherheit gesagt werden: unter den Begriff der KJL fällt die Literatur, die Kinder und Jugendliche rezipieren und daher wird versucht die Inhalte an deren Alltag, Lebenswelt und Aufnahmefähigkeit, anzupassen.

⁸¹ Zitiert aus: Ewers, 2012, S. 135

⁸² Vgl.: Ewers, 2012, S. 135f.

⁸³ Vgl.: Ewers, 2011, S.10

3.2. Funktion von Kinder- und Jugendliteratur

Die KJL stellt einen Einstieg in die Welt der Literatur dar, daher hat sie eine Brückenfunktion inne, nämlich die zwischen der oralen Wirklichkeit und der Schriftlichkeit:

*Die Nähe zur Mündlichkeit ist ein Charakterzug [...], der in der erzählenden Kinderliteratur wie in keinem anderen Literaturbereich sonst fortlebt. Verantwortlich dafür ist die elementare Funktion, die die Kinderliteratur in schriftliterarischen Kulturen zu erfüllen hat. Der Übergang von der Mündlichkeit zur Literalität, von der Gedächtnis- zur Schriftkultur [...]*⁸⁴

Es handelt sich sowohl um einen Einstieg in die Schriftsprache und in das Lesen, als auch in die literarische Ästhetik an sich. Vor allem die Erstlesebücher, machen diese Funktion sehr deutlich. Außerdem werden vor allem im heutigen Jahrhundert Kinder mit Hilfe der KJL auch an die gesellschaftliche, politische und soziale Wirklichkeit angenähert. Schrittweise wird ihnen ein Bild der sie umgebenden Realität mitgegeben, die nicht nur die literarische, sondern auch die gesellschaftliche Sozialisation fördern soll.⁸⁵

Die Funktion der KJL ist auf mehreren Ebenen eine schrittweise Einführung in das spätere Erwachsenenleben – sprachlich, literarisch, gesellschafts-politisch, kulturell. Dies zeigt aber auch, wie stark die KJL von Interdisziplinarität abhängig ist. Da in ihr so viele Teilbereiche vereint werden (müssen), ist es schwer sich der KJL aus einer einzigen Disziplin her zu nähern.

Die bereits erwähnten gesellschaftlich-politischen Anforderungen, sowie die historische Entwicklung der psychologischen und didaktischen Auseinandersetzungen mit Kindheit und der Sprach- bzw. Lesesozialisation spiegeln sich in der KJL wider. Dies bedeutet jedoch auch gewisse Einschränkungen und Erwartungen, die an den/die Autor_in gestellt werden:

⁸⁴ Zitiert aus: Ewers, 1991. S. 105

⁸⁵ Vgl.: Brunken, 2016, S.49ff.

*No other field is, to quiet the same extent, the result of such diverse cultural constraints; consequently, no other field enables us to inquire into the mechanism of culture, cultural manipulations and cultural procedures in the same way as children's literature does.*⁸⁶

Die Funktionen und Aufgaben der KJL sind also sehr breit gefächert und betreffen mehrere wissenschaftliche Disziplinen und Fachrichtungen. KJL zeigt nicht nur stets die aktuellen gesellschaftlichen und sozialen Normen und Einstellungen auf, sondern ist auch ein Spiegelbild der wissenschaftlichen Strömungen bezüglich des Spracherwerbs, der Sozialisation oder Entwicklungspsychologie.

3.3. Lesesozialisation

Bevor man sich mit der Lesesozialisation und ihrem Ablauf auseinandersetzen kann, sollte man sich erstmal den Unterschied zwischen Lesekompetenz und Literaturkompetenz bewusst machen, da dieser für den Verlauf der Lesesozialisation und ein besseres Verständnis hiervon unabdingbar ist. Die beiden Kompetenzen stellen das Ziel dar, das die Lesesozialisation zu erreichen versucht.

Auch hier sollte im Hinterkopf behalten werden, dass Literatur den neuesten Definitionen nach, sich nicht ausschließlich auf schriftliche Texte beschränkt. So bezieht sich der Begriff der ‚Lesekompetenz‘ hauptsächlich auf die Aspekte und Fertigkeiten, die ein sinnerfassendes Lesen ermöglichen, aber auch eine eigenständige Reflexionsgabe des/der Leser_in fördern, kurz gesagt:

*Lesekompetenz [...] bezieht sich auf die Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und ganze Texte flüssig lesen und im Textzusammenhang verstehen zu können.*⁸⁷

Die Literaturkompetenz hingegen bezieht sich auf ein etwas breiteres Feld; einerseits werden hier solche Fähigkeiten impliziert, die bereits vor dem Schulantritt – und somit vor dem Alphabetisieren – erlernt bzw. ‚geübt‘ werden. Dazu gehören „[...] die basalen kognitiven, emotionalen und ästhetischen Fähigkeiten, die für das Verstehen von Literatur relevant sind [...]“.⁸⁸ Andererseits werden, im Vergleich zum Begriff der

⁸⁶ Zitiert aus: Shavit, 1994, S.4

⁸⁷ Zitiert aus: Horn, 2012, S. 323

⁸⁸ Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.21

„Lesekompetenz“, in diesem Fall verschiedenste Medien berücksichtigt und miteingebunden:

[...] Literaturkompetenz erschöpft sich nicht in der Erschließung von Inhalten, sondern meint vielmehr die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge in einem komplexen Mediensystem nachzuvollziehen und unterschiedlichen Erzählstrategien (in Bild und Text) zu folgen.⁸⁹

Als „Lesesozialisation“ wird – äquivalent zum Begriff „Sozialisation“ – der Einordnungsprozess in die Welt der Literatur verstanden:

[Sozialisation ist der Prozess der] Einordnung des (heranwachsenden) Individuums in die Gesellschaft und die damit verbundene Übernahme gesellschaftlich bedingter Verhaltensweisen durch das Individuum.⁹⁰

„Lesekompetenz“ und „Literaturkompetenz“ sind die Ziele, die im Verlauf der Lesesozialisation erreicht werden sollen; die Kompetenzen, die gefördert, geübt und erlangt werden.

Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Lesesozialisation hat in den letzten Dekaden einen Aufschwung erfahren. Das Interesse an einer solchen Forschung wurde vor allem durch verschiedenste Schulleistungsvergleiche (wie z.B. die PISA-Studie) geweckt. Die Ergebnisse, die sie brachten, wurden in Österreich ziemlich negativ bewertet.⁹¹ So wurde verstärkt nach den Ursachen, aber auch den Einflussfaktoren geforscht:

Die literarische Sozialisationsforschung geht der Frage nach, wie jemand zu einem Leser bzw. einer Leserin wird, wobei sie das Augenmerk ausschließlich auf literarische Texte richtet und folglich nicht-fiktionale Texte wie etwa Sachliteratur oder Zeitungen ausschließt. [...] sie untersucht [jedoch auch] die frühkindliche literarische Sozialisation [...] ebenso wie den Einfluss anderer Medien auf die literarische Rezeptions- und Produktionsfähigkeit.⁹²

⁸⁹ Zitiert aus: http://www.stube.at/ueberuns/stube_konzept.htm

⁹⁰ Zitiert aus: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sozialisation>

⁹¹ Vgl.: Skripuletz, 2016, S. 9

⁹² Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S. 21

Der Verlauf der Lesesozialisation kann nach den jeweiligen Instanzen, die diesen Prozess fördern, mitgestalten und beeinflussen, gegliedert werden.

Die erste Instanz, die für die jungen zukünftigen Leser_innen relevant ist, sind die Eltern, bzw. Erziehungsberechtigten. Bereits im Vorschulalter, ab dem 10 Monat, wird die Literaturkompetenz geschult, hauptsächlich mittels Vorlesen, aber auch durch mündlich vorgetragene Literatur, wie z.B. Kinderreime, Kinderlieder, etc. Ebenso spielen Bilderbücher eine wichtige Rolle in dieser Phase des Erstkontaktes mit Literatur, da dank diesem auch das Medium ‚Buch‘ als solches kennengelernt wird. Die frühe Literatursozialisation hat zudem eine positive Auswirkung auf den Prozess des Spracherwerbs. In dieser Phase wird einerseits das Vokabular der Kinder erweitert und ausgebaut, andererseits lernen sie gewisse visuelle und sprachliche Codes zu entziffern. Des Weiteren werden sie schrittweise in das Konzept der ‚Narration‘ eingeführt.

Auch das Genrebewusstsein, das Verstehen von Ironie, Komik oder Metaphern, Erzählperspektiven, sowie ein Funktionsbewusstsein werden bereits im Vorschulalter erlernt. Die Literaturkompetenz wird im Vorschulalter nicht nur auf passiver Ebene, sondern auch auf aktiver geschult: Kinder fangen an selbst Geschichten zu erzählen, wodurch sie das erlernte Wissen und Können anwenden, um eine Narration zu gestalten.⁹³

Für die Lesesozialisation in der Vorschulphase spielen Eltern, Erziehungsberechtigte und andere Familienmitglieder die wichtigste Rolle. Das spätere Leseverhalten wird sehr stark davon beeinflusst, welchen Zugang diese Personen selber zur Literatur haben. Wird einem Kind wenig bis kaum vorgelesen, besitzen die Eltern selbst kaum Bücher und lesen prinzipiell selten, so wirkt sich das auch auf die spätere Lesemotivation des Kindes aus.⁹⁴

Diese Tatsache ist nicht sonderlich überraschend, da wir Menschen über das Imitieren lernen – dies bezieht sich sowohl auf motorische Fähigkeiten als auch auf die kognitiven.

⁹³ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.21.

⁹⁴ Vgl.: Hurrelmann, 2000, S.905f.

Die Studie des Kulturwissenschaftlers Mark Skripuletz zeigt außerdem, dass die prä-literarische Kommunikation zwischen Eltern und Kindern sowohl geschlechterspezifisch ist, als auch von der Herkunft abhängig: so wird einerseits tendenziell öfter den Mädchen vorgelesen als den Jungen, andererseits scheint es, dass „einheimische Schüler_innen“ in dieser Hinsicht mehr vom Elternhaus gefördert werden, als solche mit Migrationsstatus. Die Studie selbst wurde in Deutschland durchgeführt, jedoch lässt sich dies auch in anderen Ländern beobachten; mehrere Studien kamen immer wieder zu denselben Ergebnissen. Ausschlaggebend in diesem Zusammenhang ist vor allem das Bildungsniveau der Erziehungsberechtigten, das sich sehr stark auf das Leseverhalten und Literaturinteresse der Kinder auswirkt – so wie dies auch beim Sprechen lernen der Fall ist:⁹⁵

*[...] ein niedriger sozialökonomischer Status [geht] in der Regel mit schlechten Lesefähigkeiten zusammen [...]. Es wurde gezeigt, wie Lesegewohnheiten und lesekulturelle Fähigkeiten in sozialen Interaktionen vor allem in der Familie an die nächste Generation weiter gegeben werden [...].*⁹⁶

Ein wichtiger Aspekt bei der Förderung der Lesesozialisation ist die Interaktion zwischen der erwachsenen Instanz und den Kindern. Das Vorlesen allein reicht nicht aus, um eine Literaturkompetenz zu schulen. Vielmehr ist eine geglückte Lesesozialisation abhängig davon, inwieweit die Literatur in den Alltag miteingebunden wird. Wird zu Hause über Bücher und das Gelesene gesprochen, werden die Geschichten im Nachhinein miteinander analysiert und reflektiert, ist die Lesehandlung im Alltag präsent, oder werden gemeinsame „Ausflüge“ in Bibliotheken und Buchhandlungen getätigt, so steigt auch die Lesemotivation des Kindes. Wird das Lesen als eine soziale Interaktion gelebt und somit in Zukunft vom Kind auch als solche aufgefasst, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der/die junge Leser_in auch im erwachsenen Alter lesen wird. Dieser soziale Aspekt wird von den Forscher_innen der Lesesozialisation als wichtigster Faktor genannt.⁹⁷

Dass sich das Bildungsniveau und der (oftmals damit verbundene) Sozialstatus der Erziehungsberechtigten auf das Leseverhalten der Kinder auswirkt, ist eigentlich

⁹⁵ Vgl.: Skripuletz, 2016, S. 67f.

⁹⁶ Zitiert aus: Rosebrock, 2012, S.2

⁹⁷ Vgl.: Göltzer, 2007, S. 204f.

allseits bekannt. Die vorher erwähnte Diskrepanz zwischen den Geschlechtern ist jedoch eine relativ junge „Entdeckung“. Eine mögliche Erklärung für dieses Phänomen, ist das im Schnitt Mütter öfters diejenigen sind, die abends den Kindern etwas vorlesen, und „[...] außerdem ist das Leseinteresse bei Müttern meist breiter gefächert als bei Vätern.“⁹⁸ Dies wiederum wird auch als möglicher Grund dafür gesehen, dass Mädchen im späteren Erwachsenenalter mehr lesen, da sie das weibliche Vorbild hatten, das männliche Pendant fällt oftmals aus.⁹⁹

Die Tatsache, dass tendenziell Mädchen öfter vorgelesen wird könnte auch ein Grund für das schnellere Erlernen des Sprechens bei Mädchen sein.

Die erwachsenen Vorbilder prägen die Leseanfänge signifikant. Noch vor Schulantritt und vor der Alphabetisierung werden somit die Grundsteine für den Verlauf der Lesesozialisation und das spätere Leseverhalten gelegt. Die erste Instanz, die Erziehungsberechtigten und andere Familienmitglieder, ist somit eine der wichtigsten und ausschlaggebendsten für den Erfolg der literarischen Sozialisation.

Mit dem Einstieg in die Schullaufbahn stellen die Lehrer_innen die zweite Instanz dar. Der Fokus wird nun auf die technische Fähigkeit des Lesens verlagert: das Kind lernt die schriftlichen Sprachsymbole zu dechiffrieren. Es folgt eine Krise der Lesemotivation, da das Kind seine bereits erlangten Literaturkompetenzen beim Selbstlesen zu Beginn nicht anwenden kann.¹⁰⁰

Johanna Steinbrecher unterteilt den Prozess der Alphabetisierung in ihrem Beitrag für das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in 3 Phasen:

1. Die alphabetische Phase mit geringer Integration – in dieser ersten Phase wird das phonologische Dekodieren erlernt, also die Entzifferung schriftlicher Symbole in lautsprachliche, bereits bekannte Wörter und in weiterer Folge, das Abrufen der Bedeutung dieser Wörter.
2. In der zweiten Phase kommt es zur Automatisierung, außerdem wird das Abrufen lexikalischer Einheiten geschult.

⁹⁸ Zitiert aus: Gölitzer, 2007, S. 205

⁹⁹ Vgl.: Gölitzer, 2007, S. 205

¹⁰⁰ Vgl.: Rosebrock, 2001, S.1

Diese zwei ersten Phasen verlaufen oftmals parallel zu einander, und werden mit der Zeit zunehmend automatisiert.

3. Die letzte alphabetische Phase mit voller Integration – alle Prozesse, die zur Verarbeitung benötigt sind, werden nun vereint. Einige Wörter werden noch in kleinere Einheiten unterteilt (z.B. Silben), jedoch kommt es immer häufiger dazu, dass die bereits bekannte Lexik abgerufen wird und das Wort somit als Ganzes erkannt werden kann.¹⁰¹

Die Texte, die zum Erlernen der Buchstaben und in weiterer Folge des Lesens ganzer Sätze bis hin zu längeren Inhalten verwendet werden, sind natürlich erstmal sehr einfach und unterfordern inhaltlich die Schüler_innen. Das Bedürfnis nach literarisch ansprechenden Werken wird daher nicht befriedigt.¹⁰²

Ein weiteres Problem, das die Krise der Lesemotivation bedingt, ist dass die Literatur instrumentalisiert wird und daher dem „*lebendigen Kontext entfremdet*“¹⁰³ wird. Da das Lesen somit zu einer schulischen Aufgabe wird, sinkt das persönliche, private Interesse daran:

*Gerade im Bereich der frühen schulischen Bildung dürften Entscheidungen für eine Präferenz des Lesen-Übens und der Konzentration auf 'Entnahme von Sachinformation aus literarästhetischen Texten' zur Entwicklung der Lesekompetenz zwar zu vorerst erfolgversprechenden Ergebnissen führen, die jedoch auf Dauer keinen Bestand haben können, weil die Entwicklung von Lesemotivation und von literarästhetischer Bildung außer Betracht bleibt.*¹⁰⁴

Das kindliche Bedürfnis nach Geschichten mit abenteuerlichen oder phantastischen Motiven wird im schulischen Alltag in der Leselernphase selten gestillt, jedoch wäre dies wichtig, um die Lesemotivation zu steigern.¹⁰⁵ Die Schwierigkeiten, die beim selbstständigen Lesen zwangsläufig auftreten, führen im heutigen Überangebot von Medien dazu, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse auch auf anderen Wegen

¹⁰¹ Vgl.: Steinbrecher, 2007, S. 28f.

¹⁰² Vgl.: Göltzer, 2007, S. 209f.

¹⁰³ Zitiert aus: Hurrelmann, 2000, S.914

¹⁰⁴ Zitiert aus: Lange, 2016, S. 491

¹⁰⁵ Vgl.: Lange, 2016, S. 491

erreicht werden kann, wie z.B. über Fernsehserien, oder auch Computerspiele.¹⁰⁶ Hinzu kommt, dass je nach Elternhaus und der frühkindlichen Lesesozialisation, viele Kinder bis zum Schuleinstieg kaum mit Literatur in Kontakt treten konnten, und somit gar nicht wissen, dass Bücher ebenfalls eine phantastische und abenteuerliche Welt eröffnen können.

Die Aufgabe der Lehrpersonen ist daher sehr vielfältig und die Auswahl der Literatur, die im Unterricht eingesetzt wird, nimmt einen sehr wichtigen Stellenwert ein. Jedoch wird oftmals der pädagogische und didaktische Nutzen vor die positive Leseerfahrung gestellt.¹⁰⁷

Die Krise der Lesemotivation wird aber in den meisten Fällen wieder überwunden: im Alter von 9 Jahren, ist der Prozess des Lesenlernens so weit vorangeschritten, dass Kinder nun selbstständig Texte lesen, die ihrem literarischen Können entsprechen. In diesem Alter kann es deswegen auch zu einer Viellesephase kommen:¹⁰⁸

*In der Regel wird in diesem Alter gern und viel altersgemäße Unterhaltungsliteratur gelesen, auch das Verhältnis zum Lesen in der Schule mit ihren höheren Ansprüchen an die literarische Qualität der Texte ist in der Regel unproblematisch.*¹⁰⁹

Für die Bereitschaft des Kindes, auch in der Freizeit zu Büchern zu greifen, sind jedoch Kinderbücher notwendig, die sprachlich dem Niveau des Kindes angepasst sind, da weiterhin ein großer Unterschied zwischen der Lese- und Sprechgeschwindigkeit besteht. Die Lesekompetenz ist noch nicht soweit ausgereift, dass sie das Verständnis komplexerer Texte erlauben würde.¹¹⁰

Auf die Viellesephase folgt eine weitere Lesekrise – die so genannte literarische Pubertät. Selbst im Falle der Kinder, die bis dahin sehr leseinteressiert waren, kann man einen Bruch feststellen. Die Ursache für die Krise in der Pubertät lässt sich darin finden, dass es oftmals an ansprechender Literatur fehlt: aus den Kinderbüchern sind die meisten bereits herausgewachsen, die Erwachsenenliteratur bietet jedoch noch

¹⁰⁶ Vgl.: Göltzer, 2007, S. 210

¹⁰⁷ Vgl.: Lange, 2016, S. 492f.

¹⁰⁸ Vgl.: Rosebrock, 2012, S.3

¹⁰⁹ Zitiert aus: Rosebrock, 2001, S. 1

¹¹⁰ Vgl.: Rosebrock, 2012, S. 3

keinen Anreiz, da sie thematisch nicht die Alltagswirklichkeit der Jugendlichen präsentiert: ¹¹¹

*Der kindliche Modus des Lesens als imaginäre Wunscherfüllung funktioniert für sie nicht mehr so einfach wie zuvor. Die Jugendlichen brauchen einen Neuanfang ihres Leserselbstbewusstseins [...]*¹¹²

Die Herausforderung besteht nun darin, die Herangehensweise der Jugendlichen an Literatur zu ändern: einerseits muss man lernen, auch mit Distanz an die Inhalte heranzutreten und diese aus solch einer Perspektive zu genießen, andererseits kommt es auch auf der Ebene der Vermittlung zu einer Änderung – Jugendliche sind nun alt genug, um selbst nach literarischen Werken zu suchen; sie sind nicht mehr auf die Vermittler_inneninstanz angewiesen. Jedoch muss solch ein selbstständiges Suchen und Finden ebenfalls geübt werden.¹¹³

Da der schulische Alltag jedoch von Literatur gekennzeichnet ist, die für Jugendliche eher abstrakte Thematiken behandeln, wird die Lesemotivation zumeist im privaten Bereich gesucht.¹¹⁴

Nach der Pubertät kommt es zu einer dauerhaften Lesehaltung – diese ist in manchen Fällen positiv, in anderen wiederum negativ. Jedoch bleibt die Einstellung zum Lesen und zur Literatur nach dem Ende der Adoleszenzphase meist ein Leben lang erhalten.¹¹⁵

Die Lesesozialisation im Verlauf des Erwachsenwerdens ist von vielerlei Umständen abhängig: beginnend mit dem Elternhaus, über die Lehrperson und die von dieser ausgewählten Schullektüren, hin zu persönlichen Erfahrung, die im Laufe der Jugend mit Literatur gemacht werden, aber auch von Herkunft, Geschlecht und der eigenen Persönlichkeit. Dies stellt die Vermittler_innen von KJL vor eine große und schwierige Aufgabe – einen jungen Menschen zu einem literaturaffinen Erwachsenen heranzuziehen ist kein linearer Prozess und es gibt keine „Erformel“. Nichtsdestotrotz ist die Verantwortung der einzelnen Instanzen sehr groß, da sie eine

¹¹¹ Vgl.: Daubert, 2008, S.7

¹¹² Zitiert aus: Rosebrock, 2012, S. 3

¹¹³ Vgl: Rosebrock, 2012, S. 3

¹¹⁴ Vgl.: Rosebrock, 2001, S. 2

¹¹⁵ Vgl.: Rosebrock, 2001, S. 2

maßgebliche Beeinflussung auf die zukünftige Lesemotivation der Heranwachsenden darstellen (können).

3.4. Historische Entwicklung von Kinderliteratur

Die KJL als Forschungsgebiet ist ein relativ junges Phänomen, da man erst seit der Nachkriegszeit tatsächlich von solch einem sprechen kann. Daher beschäftigten sich Wissenschaftler_innen zu Beginn auch erst einmal damit, das bestehende Inventar zu katalogisieren. Außerdem wurden die verschiedenen Merkmale der KJL ergründet, bzw. zusammengetragen.¹¹⁶

Eines der wichtigsten Merkmale der KJL ist, wie bereits erwähnt, die Funktion als Einstiegsliteratur, also als Einführung in die literarische Welt und in die Schriftsprache.

Statt der hochkomplizierten wirklichen muß [sic!] Kindern eine modellhaft vereinfachte Welt vorgeführt werden, wenn kindliches Erfahren überhaupt noch stattfinden soll. Solcherlei [utopischen Welten] [...] beginnt die Kinderliteratur vom späten 18. Jahrhundert an zu entwerfen [...]. Mit wachsender Industrialisierung und Rationalisierung der Gesellschaft aber wird die Scheinhaftigkeit einer auf kindliches Wahrnehmen abgestimmten Welt unübersehbar.¹¹⁷

Die heutige KJL, entstand gemeinsam mit der „Entdeckung der Kindheit“. Ein gesondertes Interesse an einer speziellen Literatur für diese Altersgruppe war bis dato irrelevant, da man bis zu diesem Zeitpunkt nicht die Auffassung vertrat, dieser Lebensabschnitt benötige einen anderen, speziellen Umgang oder eine andere Betrachtungsweise. Dies änderte sich maßgeblich ab dem 18. Jahrhundert.

Nichtsdestotrotz kann man auch vor dem 18. Jahrhundert bereits von einer KJL sprechen:

¹¹⁶ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.19

¹¹⁷ Zitiert aus: Ewers, 1991, S.103

*Eine eigentliche, spezifische Kinderliteratur ist historisch ja aus dem Schoß religiöser, sittlich-moralischer und intellektueller Kinderunterweisungen geboren worden, der sie überaus lange als ein rein dienendes Element verhaftet und untergeordnet blieb.*¹¹⁸

Die ersten Werke, die explizit an Kinder gerichtet waren, lassen sich bereits im 12. Jahrhundert finden. Es handelte sich dabei um Dichtungen, die ausschließlich pädagogische oder didaktische Ziele verfolgten. Da die schulische Erziehung im Mittelalter hauptsächlich auf kirchliche Institutionen beschränkt war, enthielten die literarischen Werke auch stets religiöse Inhalte. Bücher unterstützten den Unterricht, sowohl im Falle der Alphabetisierung der Kinder als auch der Vermittlung religiöser Werte oder elementaren Wissens. Die gesellschaftlichen Pflichten, Rechte und Normen wurden mit Hilfe dieser ersten Kinder- und Jugendbücher gelehrt. Zu den bereits im Mittelalter bekannten und verwendeten Gattungen zählen daher vor allem Kinderbibeln, ABC-Bücher, oder Zuchtbücher.¹¹⁹

Das Ende des Mittelalters und die damit verbundenen Veränderungen in der Kunst hatten natürlich auch Auswirkungen auf die KJL. So wie auch in der Erwachsenenliteratur kam es im Zuge des Humanismus zu einer schrittweisen Fokussierung auf das weltliche Leben, gleichzeitig wurde aber auch der didaktische Aspekt zunehmend deutlicher. Dies manifestierte sich in der KJL mit Hilfe neuer Gattungen *„die den kommunikativen Aspekt in Form eines fiktiven Mentor-Schüler-Gesprächs [...] hervorhoben und [zusätzlich] der rhetorischen Schulung dienten“*.¹²⁰

Die intentionale KJL dieser Epochen, die zur Schulbildung und Erziehung herangezogen und speziell hierfür verfasst wurde, stellte jedoch nicht die einzigen Lektüren dar, die Kinder genossen. Eine wichtige Rolle spielt ebenfalls die Literatur der Folklore; volkstümliche Dichtungen waren stets Bestandteil abendlicher Erzählungen. So wurden sie ursprünglich hauptsächlich mündlich an die jeweils nachfolgende Generation weitergegeben. Diese Werke blieben jedoch lange Zeit die einzigen, die dem kindlichen Bedürfnis nach Fiktion oder Phantastik nachgehen konnten.¹²¹

¹¹⁸ Zitiert aus: Ewers, 1991, S.109

¹¹⁹ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.34

¹²⁰ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.35

¹²¹ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.36

Die ablehnende Haltung gegenüber fiktionaler und erzählender Literatur für Kinder und Jugendliche führte dazu, dass bis zum Ende des 18. Jahrhunderts die Entwicklung des Romans – mit Ausnahme des Erziehungsromans für eine jugendliche Leserschaft – als eigenständiger kinderliterarischer Gattung mehr oder minder verhindert wurde.¹²²

Mit der Aufklärung und der Etablierung der Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, kam es zu einem großen Umschwung in der KJL. Aber auch die Alphabetisierung einer größeren Bevölkerungsmasse führte dazu, dass immer mehr Bücher publiziert und gelesen wurden. Dies wiederum verhalf zu einem größeren Angebot der KJL. Ein Merkmal, das auch im 18. Jahrhundert vorherrschend blieb, war das dialogische Erzählen, das das mündliche Geschichtenerzählen in Büchern simulierte.¹²³

Die moralisch-erziehende Funktion, die in der mittelalterlichen KJL dominierte, blieb weiterhin der zentrale Punkt des Inhalts, zusätzlich wurde aber der Unterhaltungsfaktor langsam miteingebunden. So schrieb der Autor Joachim Heinrich Campe im Vorbericht seines 1779 veröffentlichtem Kinderbuchs *„Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder“*, dass seine Absicht darin lag, die kindlichen Leser_innen sowohl zu unterhalten, als ihnen auch moralische und gottesfürchtige Werte näherzubringen. Außerdem verweist er darauf, dass sein Werk Kindheitsgemäß ist.¹²⁴ Dies führt zu einer weiteren Entwicklung, die sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts herauskristallisierte:

Die sozialisatorische Funktion (Enkulturation von Kenntnissen und moralischen Werten, Vorführen vorbildhaften Verhaltens) der Kinder- und Jugendliteratur blieb zwar als Norm erhalten, wurde aber [...] durch den Aspekt der „Kindgemäßheit“, d.h. der Anpassung an den kindlichen Leser, ergänzt. Im Verlauf dieser Entwicklung kam es zu einem umfassenden Formen- und Funktionswandel der Kinder- und Jugendliteratur, aus dem deren moderne, in Grundzügen bis heute gültige Gestalt, hervorging.¹²⁵

Der pädagogisch-didaktische Charakter war auch noch in der Romantik zu Beginn des 19. Jahrhunderts sehr präsent. Jedoch kam es zu einem Wandel bezüglich der

¹²² Zitiert aus.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.36

¹²³ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.37

¹²⁴ Vgl.: Campe, 1779, <https://gutenberg.spiegel.de/buch/robinson-der-jungere-4463/2>

¹²⁵ Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.37

inhaltlichen Themen. Diese Änderung fußte auf der neuen Einstellung gegenüber der Kindheit, bzw. der kindlichen Realität. Diese betrachtete man als utopische Version der Wirklichkeit – das naturnahe Wesen der Kindheit sollte durch die Literatur unterstützt werden. Man präsentierte ihnen eine „ideale“ Version der sie umgebenden Welt. Dies führte in weiterer Folge dazu, dass phantastische Geschichten ihren Weg in den Bereich der KJL finden konnten.¹²⁶

Eines der bedeutendsten Werke dieser Zeit sind die „*Kinder- und Hausmärchen*“ der Brüder Grimm, die Anfang des 19. Jahrhunderts erschienen sind.

In der Spätromantik wurde die Verbindung zwischen Kindheit und dem Transzendenten unterstrichen, die wiederum durch rationale Denkweise der Erwachsenen, bedroht zu sein schien.¹²⁷

Die Romantik bedeutete einen großen Umschwung für die KJL, da der ästhetische Aspekt an Relevanz zunahm, nichts desto trotz blieb die Funktion der literarischen Werke weiterhin eine pädagogisch-didaktische, mit dem Ziel, Kinder auf das zukünftige gesellschaftliche Leben vorzubereiten.¹²⁸

Die zunehmende Alphabetisierung der Bevölkerung führte zu einer neuen Betrachtungsweise von Literatur Ende des 19. Jahrhunderts: ein immer größeres Publikum konnte literarische Werke nun nicht nur rezipieren, sondern durch den wachsenden Wohlstand und die sinkenden Buchpreise auch kaufen. Daher versuchten auch die Verlage der neuen Nachfrage gerecht zu werden. Damit verbunden, rückte auch der Aspekt der Unterhaltung immer mehr in den Vordergrund.

Zu dieser Zeit etablierte sich auch die intentionale KJL, da nun auch Bücher erschienen, die explizit an das junge Publikum gerichtet wurde.¹²⁹

Der Buchmarkt entfernte sich immer mehr von den Anforderungen der Pädagogik, was auch große Kritik hervorrief. Die KJL boomte jedoch; es entstanden ganze Serien – fortlaufende Geschichten, die regelmäßig erschienen und stets dieselben Protagonisten beibehielten.¹³⁰

¹²⁶ Vgl.: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html

¹²⁷ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.45f.

¹²⁸ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.46

¹²⁹ Vgl.:

https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html#Romantik

¹³⁰ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.47f.

Der Realismus hatte auch seine Auswirkungen auf die Genres der KJL, so wurden immer mehr Werke abenteuerlichen oder geschichtlichen Inhalts veröffentlicht. Dank der neuen Drucktechnik erlebte auch das Bilderbuch eine Aufwärtsentwicklung.¹³¹

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts kam es dann zu einer politischen Instrumentalisierung der KJL:

*[...] das Kinder- und Jugendbuch [diente] ferner dem Zweck, mit kolonialistischem, imperialistischem und nationalem Gedankengut vertraut zu machen, wobei sich seit 1840 auch vermehrt antisemitische Tendenzen abzeichneten. Diese Entwicklung mündete in den patriotischen, chauvinistischen und kriegsverherrlichenden Kinder- und Jugendbüchern während der Zeit des Ersten Weltkriegs [...].*¹³²

Der Erste Weltkrieg und die Zwischenkriegszeit sind geprägt von dem Ruf nach Sachlichkeit – sowohl in der Allgemeinliteratur als auch in der KJL. Auf inhaltlicher Ebene wird dies an den neuen Handlungsräumen und Themen, aber auch an der Einführung verschiedener Erzählperspektiven sichtbar gemacht:

*Dazu gehören u.a. Gegenwartsbezug, Technikbegeisterung, Darstellung einer Kindergruppe als positiver Gegenentwurf zur Erwachsenenwelt, Großstadt als Erfahrungsraum für Kinder, verschiedene Sprachregister und filmisches Erzählen [...].*¹³³

Es wurde zunehmend Alltagssprache in der KJL verwendet, um die Realität besser widerspiegeln zu können.¹³⁴

Ein Beispiel, dass alle Merkmale der KJL dieser Zeit vereint ist „*Emil und die Detektive*“ von Erich Kästner. Hier lassen sich die eben erwähnten Motive, sowie der Versuch realitätsgetreu zu erzählen, wiederfinden.

Die Zeit des Nationalsozialismus hat auch in der KJL ihre Spuren hinterlassen: sie wurde zu Propagandazwecken benutzt. Die Erziehung der Kinder und Jugendlichen wurden wieder zur Hauptaufgabe der KJL. Nationalsozialisten versuchten durch emotionale Beeinflussung und Propaganda die neue Generation ihren

¹³¹ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.48f.

¹³² Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.50f.

¹³³ Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.56

¹³⁴ Vgl.:

https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html#Weimarer_Republik

Idealvorstellungen nach zu erziehen. Bücher, die nicht ihren Ideologien entsprachen, wurden – wie auch bei der Allgemeinliteratur – zensiert, bzw. verboten oder „verbannt“.¹³⁵ *„Das zugrunde liegende literarische Erziehungskonzept gründete nicht mehr auf der Vermittlung von Wissen und Bildung, sondern auf der ‚Schulung des Charakters‘.“*¹³⁶

Interessant ist auch die Änderung der Bedeutung des Begriffes ‚Jugendlichkeit‘. Darunter wurde im Nationalsozialismus weniger ein Lebensabschnitt verstanden, sondern vielmehr eine ideologische Haltung. Diese Tendenz lässt sich auch heutzutage beobachten – wenn auch die Gründe hierfür heute andere sind.¹³⁷

Prinzipiell lässt sich sagen, dass die KJL – und die Literatur allgemein – ein Spiegelbild der historischen, politischen und gesellschaftlich-sozialen Realität der damaligen Zeit ist. So gab es auch im Bereich der KJL Bücher, die von nationalsozialistischen Gegnern verfasst wurden und somit die unterdrückten Minderheiten vertraten.¹³⁸ Auch wurden Kinderreime, Kindergeschichten, Volkspoesie, etc., dazu verwendet, die eigene (nationale) Identität an die nachfolgenden Generationen – oftmals unter extremen Verhältnissen, wie z.B. in Konzentrationslagern – weiterzugeben und somit die eigene Kultur vor dem „Aussterben“ bzw. „Vergessen“ zu bewahren.¹³⁹

In der Nachkriegszeit herrschte die erzieherische Funktion von Kinder- und Jugendbüchern weiterhin vor. Zwar änderte sich die politische Einstellung, die Anforderung an die Autor_innen blieb jedoch weitgehend bestehen. Eine Änderung kam jedoch aus dem englischsprachigen und skandinavischen Raum:

*Die neu publizierten Kinder- und Jugendbücher enthielten sich jeglicher politischer Stellungnahme und siedelten das Geschehen bevorzugt in zeitlos wirkenden Schauplätzen mit einer Präferenz für idyllische Szenen aus dem Dorfleben an.*¹⁴⁰

Ein Beispiel für solch einen Roman ist Astrid Lindgrens *„Kinder aus Bullerbü“* (1947). Hier wird ein weiteres Merkmal der KJL dieser Zeit sichtbar – die *„[...] Befreiung des*

¹³⁵ Vgl.:

https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html#Nationalsozialismus

¹³⁶ Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.61

¹³⁷ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.61

¹³⁸ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.60ff.

¹³⁹ Vgl.: https://www.youtube.com/watch?v=k-SQC_prT1c 00:40:57

¹⁴⁰ Zitiert aus: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.66

Kindes aus gesellschaftlicher Abhängigkeit [...].¹⁴¹ Dies vor allem daran sichtbar, dass die Kinder in der KJL dieser Zeit weitgehend unabhängig von der Erwachsenenwelt agieren und weitestgehend autonom sind.

Die 1960er Jahre brachten eine neue Welle der Veränderung im Bereich der KJL: das Individuum rückte in den Mittelpunkt:

*Die Gemeinschaft bleibt zwar weiterhin wichtiger Gegenstand der Betrachtung, aber an ihr interessiert vornehmlich, wie sie sich gegenüber dem Einzelnen verhält und welche Möglichkeiten sie zu dessen individueller Entwicklung bereithält.*¹⁴²

Diese Entwicklung bleibt auch in den 1970er Jahren bestehen. Jedoch wird nun keine „ideale“ Welt mehr dargestellt, da man nun von der KJL fordert, Kinder zum eigenen Denken und Handeln heranzuziehen. Diese Veränderung hat auch mit der 68er-Bewegung zu tun;¹⁴³ der Ruf nach einer Auseinandersetzung mit der Realität (und Geschichte) lässt sich somit auch in der KJL wiederfinden. Auch in den Werken der KJL wird die Bewältigung der alltäglichen Probleme fokussiert. So kommen auch zwei neue Gattungen in den 1970er Jahren hinzu:

1. der problemorientierte Kinderroman und
2. der psychologische Kinderroman

Der problemorientierte Kinderroman ist vor allem durch seine Themenauswahl gekennzeichnet, da hier problematische und schwierige Themen, wie z.B. Krankheit, Tod, Behinderung, etc. Einzug finden. Es wird auf kunstvolle Sprache verzichtet, an ihre Stelle tritt die Alltagssprache.

Die Welt der Kinder, die in den Kinderromanen dargestellt wird, ist nicht mehr von der Erwachsenenwelt abgesondert, sondern ein gleichberechtigter Teil.¹⁴⁴

Der psychologische Kinderroman konzentriert sich nicht auf allgemeine gesellschafts-politische Themen, wie im Falle des problemorientierten Kinderromans, sondern auf die Gefühls- und Innenwelt der Kinder:

¹⁴¹ Zitiert aus: Armbröster-Groh, 1997, S.19

¹⁴² Zitiert aus: Brunken, 2016, S. 64

¹⁴³ Vgl.:

https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html#Nachkriegszeit

¹⁴⁴ Vgl.: Armbröster-Groh, 1997, S.22ff.

*Probleme existenzieller Art rücken in den Vordergrund: Es geht um die Bewältigung von Ängsten, Unsicherheiten und Traumata, um Verlusterfahrungen und Trauerarbeit, um Vereinsamung und deren Überwindung, um Ich-Stabilisierung und die Suche nach vorübergehendem Halt.*¹⁴⁵

Ende der 1980er Jahre kam dann noch eine weitere neue Gattung hinzu: der komische Kinderroman, der Ironie und Komik als Stilmittel einsetzt – auch auf sprachlicher Ebene. Das Lesevergnügen gewinnt an Bedeutung, die Welt wird mit viel Humor präsentiert.¹⁴⁶

Auf dem Buchmarkt der KJL lassen sich im 21. Jahrhundert all diese Kinderromane, samt aller Motive, Themen und Inhalte wiederfinden. Die größte Veränderung brachten nicht neue Tendenzen in der Pädagogik oder in der Auffassung der ‚Kindheit‘ oder ‚Jugend‘ (wie dies in den vorhergehenden Epochen der Fall war), sondern vielmehr die rasche Verbreitung neuer Medien, die das literarische Agieren veränderten. So werden Erzählstrukturen aus anderen Medien auch in die Schriftkultur miteingezogen, wie z.B. im Jugendbuch von Nils Mohl *„Es war einmal Indianerland“*, in dem der Autor ‚record icons‘ für seine zeitlichen Sprünge verwendet.

Die Tendenzen, die sich bis dato im 21. Jahrhundert feststellen lassen, sind

einerseits eine zunehmend verschwindende Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen, was vor allem am Beispiel der All Age-Literatur deutlich wird¹⁴⁷, andererseits der *„Bruch formaler, thematischer und funktionaler Tabus, die lange Zeit das Gesicht der Kinder- und Jugendliteratur geprägt haben.“*¹⁴⁸

All diese Gattungen, Themen, benutzten Motive und Strömungen verfolgen jedoch im Endeffekt das gleiche Ziel: das Kind in die Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft, Religion oder Politik einzuführen. So müssen nicht nur die Themen an das kindliche Fassungsvermögen und die Entwicklung der kindlichen Psyche angepasst werden, sondern zu aller erst die Sprache. Nur mit Hilfe einer Lesenanfänger_innenfreundlichen Sprache können all diese Inhalte an den/die Adressat_in gerichtet werden. Die passende Sprache ist die Basis, so wie Sprache prinzipiell der Grundbaustein eines jeden literarischen Handelns ist.

¹⁴⁵ Zitiert aus: Armbröster-Groh, 1997, S.27f.

¹⁴⁶ Vgl.: Brunken, 2016, S.93

¹⁴⁷ Vgl.: Brunken, 2016, S.51

¹⁴⁸ Zitiert aus: Brunken, 2016, S.51

4. Sprache in Kinder- und Jugendliteratur

Die Funktion der KJL kann trotz ihrer Ambivalenz unter dem Begriff ‚Einführung‘ grob zusammengefasst werden. Es handelt sich also bei der KJL um die ersten Schritte, die junge Menschen hin zur Schriftlichkeit tätigen – um ein erstes Kennenlernen. Zwangsläufig bedeutet dies, dass der Komplexitätsgrad der Texte niedriger sein muss. Diese Tatsache führt oftmals dazu, dass KJL als „einfach“ abgewertet bzw. zur Trivilliteratur gezählt wird. Dieser Trugschluss spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit KJL wider, da er zur Folge hat, dass sich wenige Wissenschaftler_innen mit der Sprache der KJL und ihren spezifischen Anforderungen befassen (möchten).

[...] Kinderliteratur, um von ihren Adressaten angenommen zu werden, [muss] im Verhältnis zur übrigen Literatur eine Grenze der Einfachheit waren [...], d.h., daß [sic!] sie in Sprache, Darstellungsweise und Sujet einem bestimmten Grad der Komplexität nicht überschreiten darf. Damit wird ein literarischer Teilbereich, Kinderliteratur, insgesamt als einfach eingestuft, und zwar aufgrund eines relativ niedrigen Grades der Anforderung an das Dekodierungsvermögen seiner Leser.¹⁴⁹

Diese Einfachheit, bzw. dieser niedrige Komplexitätsgrad ist jedoch essenziell, da die KJL eben ein Übergang „[...] vom bekannten Sprachsystem zum erst zu erwerbenden Literatursystem“¹⁵⁰ ist. Diese Tatsache macht jedoch auch einer separaten Theorie entbehrlich, da es sich bei den Empfänger_innen um Leseneulinge handelt, die ihr Literaturabenteuer gerade erst antreten. „Kinderliteratur [...] beginnt [...] mit Literatur [...] von vorne und rückt für den Theoretiker fundamentale Fragestellungen der Literatur in den Mittelpunkt.“¹⁵¹

KJL kann jedoch nur dann einen effektiven Übergang und Einstieg in die Literatur gewährleisten und somit ihren Anforderungen gerecht werden, wenn sie sich sprachlich an der Mündlichkeit orientiert. „Um ihre jüngsten Adressaten zu erreichen, muß [sic!] Kinderliteratur tauglich zu mündlicher Realisation [...] sein.“¹⁵²

¹⁴⁹ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.9

¹⁵⁰ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.15

¹⁵¹ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.15

¹⁵² Zitiert aus: Ewers, 1991, S.105

Durch den Aspekt der ‚Einfachheit‘ wird KJL häufig als die vereinfachte Variante der Literatur betrachtet – was zur negativen Konnotation dieser Gattung führt. Jedoch verlangt die Notwendigkeit sich an den kindlichen Entwicklungsstand anzupassen komplizierte Gestaltungen. Der/die Autor_in muss sich verschiedener, spezieller Mittel bedienen, um eine Brücke zwischen dem eigenen Wissen und Können und dem des/der kindlichen Leser_in zu schaffen.¹⁵³

Diese Anforderung stellt die Autor_innen vor gewisse Schwierigkeiten und neue, bzw. andere Herausforderungen. Der niedrige Komplexitätsgrad der KJL ist keineswegs vergleichbar mit der einfachen Sprache, die (in den meisten Fällen) die Trivialliteratur ausmachen. Der größte Unterschied besteht in der Diskrepanz zwischen dem/der Autor_in und dem/der kindlichen Leser_in:

Die durch die Differenz zwischen dem erwachsenen Autor bzw. der erwachsenen Autorin und dem kindlichen Leser bzw. der kindlichen Leserin bedingte Asymmetrie der literarischen Kommunikation gilt als zentrales Merkmal der Kinder- und Jugendliteratur [...].¹⁵⁴

Der/die Autor_in verfügt über ein anderes Sprachniveau, aber eben auch sein/ihr Wissens- und Erfahrungsstand unterscheiden sich maßgeblich von dem des/der kindlichen Leser_in. Im Laufe der Jahre kommt es natürlich immer mehr zu einer Annäherung – unter anderem vor allem auch dank der literarischen Texte, die das Kind rezipiert.¹⁵⁵

Bei der Trivialliteratur ist der Aspekt der Diskrepanz nicht vorhanden – hier schreibt der/die Autor_in seinem/ihrer persönlichen Sprachniveau entsprechend. Es handelt sich in diesem Fall also mehr um den restringierten Code eines Erwachsenen – eines Menschen, dessen Sprach- und Literatursozialisation (im Normalfall) bereits abgeschlossen ist.

Im Falle der Kinderliteratur wird ein weiterer Trend immer deutlicher – die Empfänger_innen der kinderliterarischen Werke erfreuen sich einer immer größeren Beliebtheit auch bei Erwachsenen. Die Begriffe ‚Crossover Reading‘ und ‚All Age Literatur‘ kommen in diesem Zusammenhang immer öfter vor, da intentionale oder

¹⁵³ Vgl.: Lypp, 1984, S.9

¹⁵⁴ Zitiert aus: O’Sullivan, 2016, S.19

¹⁵⁵ Vgl.: O’Sullivan, 2016, S.19

intendierte KJL sich nicht mehr ausschließlich auf kindliche Leser_innen beschränkt. Durch die wachsende Adressatengruppe an Erwachsenen wird die Eingrenzung der KJL als literarische Gattung immer undeutlicher. Dies stellt die Autor_innen der kinderliterarischen Texte vor neue Möglichkeiten und Herausforderungen: die Doppelsinnigkeit, die in dieser Arbeit bereits erwähnt wurde, wird ein immer relevanteres poetologisches Mittel.¹⁵⁶

Diese Verflechtung der beiden Adressatengruppen – Kinder und Erwachsene – führt dazu, dass die Kategorie der ‚Einfachheit‘ nicht mehr als eine Eigenschaft angesehen werden kann, die ausschließlich die KJL ausmacht. Es handelt sich in solch einem Fall eher um ein allgemeines literarisches Phänomen.

Zusätzlich sollte erwähnt werden, dass das sprachliche Niveau eines/einer Leser_in und dessen Lesekompetenz nicht altersabhängig sind. Ausschlaggebend ist in erster Linie die Lesesozialisation und die damit verbundene Literaturkompetenz; je mehr eine Person liest, desto versierter kann sie mit Literatur umgehen, denn literarische Texte folgen bestimmten Konventionen – diese müssen ebenfalls erst einmal kennengelernt und erlernt werden.¹⁵⁷

So betrachtet kristallisieren sich in Bezug auf die erwachsenen (Mit-)Leser_innen zwei verschiedene Adressiertheiten heraus: einerseits als Mit- bzw. Vorleser_in, andererseits als der/die eigentliche Leser_in:

Der Erwachsene kann hinsichtlich der Kinderliteratur zwei unterschiedliche Leserrollen übernehmen. Die eine nimmt er in seiner Funktion als Vermittler wahr; es ist die Rolle des „Mitlesers“. Er liest hier in dem Bewußtsein [sic!], selbst nicht der eigentliche Adressat zu sein, und versucht im besten Falle, seine Beurteilung nicht von seiner, sondern von der Warte des kindlichen Rezipienten aus vorzunehmen. [...] In der anderen Rolle ist er eigentlicher Leser, unterscheidet sich also rollenmäßig nicht vom kindlichen Rezipienten. Hier erst liegt eine Doppeladressierung im vollen Sinne vor [...].¹⁵⁸

Wenn man nun davon ausgeht, dass die Einfachheit als notwendiges Mittel zur Einführung in die Literatur dient, unabhängig vom Alter des/der einzuführenden Leser_in, muss man unweigerlich an die Bernstein-Hypothese denken. Der

¹⁵⁶ Vgl.: O’Sullivan, 2016, S.24f.

¹⁵⁷ Vgl.: O’Sullivan, 2016, S.24f.

¹⁵⁸ Zitiert aus: Ewers, 1994, S.19

restringierte Code stellt ebenfalls eine vereinfachte Form des elaborierten Codes dar – eine komprimierte Version, wie sie auch bei KJL genutzt wird.

Zu beachten ist außerdem, dass Einfachheit nicht mit Leichtverständlichkeit gleichzusetzen ist. Die Didaktikerin und Schriftstellerin Maria Lypp weist in ihrem Werk *„Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur“* darauf hin, dass die Unterscheidung dieser zwei Begriffe dabei hilft, Texte in Hinblick auf ihre Komplexität und Verstehenskomplexität einzuordnen.¹⁵⁹

Im Folgenden soll nun der Begriff ‚Einfachheit‘ in Bezug auf die KJL genauer betrachtet und erklärt werden. Hierbei wird in erster Linie auf die Untersuchungen von Maria Lypp eingegangen.

4.1. Einfachheit in Kinder- und Jugendliteratur – nach Maria Lypp

Zu aller erst muss der Begriff ‚Einfachheit‘ im literaturhistorischen Kontext erklärt bzw. eingegrenzt werden, um dann in weiterer Folge verstehen zu können, welche Auswirkungen dieser Aspekt, diese Kategorie für die Gattung der KJL hat.

Sowohl für die KJL, als auch für die „einfache Trivialliteratur“ waren die Veränderungen des 18. Jahrhunderts folgenreich. Immer mehr Menschen aus den verschiedensten sozialen Schichten wurden der Schrift und somit des Lesens mächtig, was ein neues Publikum für die Schriftsteller_innen bedeutete – es wurde eine Popularisierung von Literatur angestrebt:

*[...] Die Problematik moderner Literatur ist [...] nahezu identisch mit den Grundfragen der Kinderliteratur: Wie man sein Publikum erreichen könne, ein Publikum, das über einen wenig entwickelten Bewußtseinsstand [sic!] und unausgebildete ästhetische Sensibilität verfügt [...].*¹⁶⁰

Weiters bewirkten die gesellschaftlich-sozialen Entwicklungen des 18. Jahrhunderts eine Neubewertung solcher Begriffe wie ‚Naivität‘ oder ‚Simplizität‘.¹⁶¹ Wie bereits in vorherigen Kapiteln erwähnt, ist die Entstehung der KJL auch in diese Zeit zu verorten.

¹⁵⁹ Vgl.: Lypp, 1984, S.10

¹⁶⁰ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.54

¹⁶¹ Vgl.: Lypp, 1984, S.11

Um ‚Einfachheit‘ zu erklären geht Maria Lypp zu den Anfängen des gesellschaftlichen Umbruchs zurück, in dem es zu einem Umdenken im Bezug auf Literatur kam. Sie beschreibt das Prinzip der Einfachheit in dem sie auf 4 verschiedene Aspekte eingeht:¹⁶²

1. Einfachheit als Schreibideal:

im Vergleich zum Barock setzte man zur Zeit der Aufklärung auf einen unpathetischen, „natürlicheren“ Sprachstil. Die Verständlichkeit rückt in den Mittelpunkt; klare, deutliche Aussagen prägen die Texte

2. Simplizität als organisierendes Prinzip des literarischen Gegenstandes:

die Handlung wird vereinfacht – nur die wesentlichen Ereignisse werden in die Geschichten und Erzählungen eingebaut; Unnötiges wird weggelassen

3. Einfalt als Signum des dichterischen Weltausschnittes:

im 18. Jahrhundert wurde das idyllische Leben idealisiert, welches von Einfachheit geprägt ist. Solche eine Idylle ist jedoch nur in einem isolierten Umfeld bzw. Rahmen möglich, daher zeugt ein streben nach dem Idyllischen von Naivität

4. Naivität versus Konventionalität:

Volkspoesie, die von Einfachheit geprägt ist, gilt für viele Literaturtheoretiker_innen als die ursprüngliche, reine Form der Literatur – sozusagen die „literarische Basis“, auf der erst alle weiteren Gattungen aufbauen. So betrachtet ist Volkspoesie das übergeordnete Genre.

Diese 4 Punkte zeigen, dass sich die Einfachheit sowohl auf linguistische als auch auf poetologische Aspekte beziehen kann, aber auch darauf, wie die Welt als solche dargestellt wird. Mit dem Begriff ‚Einfachheit‘ alleine kann somit noch nicht ausreichend zwischen Komplexität und Verständlichkeit bzw. Verstehenskomplexität deutlich unterschieden werden.

[Die Einfachheit] ist mit dem Begriff der Verständlichkeit nicht notwendig verbunden, sondern ihm bisweilen sogar entgegengesetzt, dann z.B., wenn sie als Ausdruck der Unmittelbarkeit, Spontanität und „Kindlichkeit“ die Formen geordneter Mitteilung verläßt [sic!]; gerade die Dissoziation von Einfachheit und Kommunikabilität aber, wie

¹⁶² Vgl.: Lypp, 1984, S.11f.

*sie an der Dichtung des Irrationalismus erkennbar wurde, führt auf eine zentrale Problematik des Einfachen.*¹⁶³

Die Pluralität der Bedeutung von Einfachheit spiegelt sich auch in der Kinderliteratur wider. So ist die KJL einerseits durch eine nichtpathetische, „ungezwungene“ Sprache und klare Aussagen gekennzeichnet, andererseits wird die Erzählung in vielen Fällen auf die handlungstragenden Ereignisse und Stränge reduziert, bzw. wird auf langwierige Ausschmücken verzichtet. Auch das Bedürfnis nach einer heilen Kinderwelt, die in sich abgeschlossen ist und die vom Idyllischen gekennzeichnet ist, prägt sehr stark die KJL.¹⁶⁴

Die Einfachheit als Kategorie kann jedoch nur dann existieren, wenn man diesen Aspekt in Relation stellt. Ohne Vergleich mit dem „Nicht-Einfachen“ kann dieses Merkmal nicht bestehen, da man in solch einem Fall auch nicht den Komplexitätsgrad ausmachen kann. Um dies zu veranschaulichen bzw. solch einen Vergleich überhaupt gewährleisten zu können, unterteilt Maria Lypp in 4 verschiedene Ebenen – diese Ebenen basieren auf der Grundidee der russischen Formalisten bezüglich der Literarizität eines Textes¹⁶⁵:

1. Das Wissen und Können, die Lebenserfahrungen und kognitiven Fähigkeiten des/der erwachsenen Autors/Autorin sind im Vergleich zu denen des/der kindlichen Leser_in um einiges größer und komplexer.
2. Jedes Kind ist anders und entwickelt sich in einem anderen Tempo, daher empfindet es die Anforderung, die ihm beim Lesen gestellt wird, anderes: für das eine Kind kann sie hoch sein, für das andere wiederum niedrig. Je nach Entwicklungsstand, Aufnahmekapazität, Sprachsozialisation und Sprachfähigkeit kann ein Text also einfach oder schwierig erscheinen.
3. Das literarische Werk im Vergleich zur realen Welt: in einem Text kann die Realität reduziert, d.h. „vereinfacht“ dargestellt werden, oder aber es wird der Versuch getätigt, die Wirklichkeit so getreu wie möglich abzubilden.
4. Der/die Autor_in kann entweder komplexe rhetorische Mittel und Gestaltungsmöglichkeiten, bzw. elaborierte sprachliche Wendungen verwenden, oder aber sein Werk sprachlich und poetologisch

¹⁶³ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.12

¹⁶⁴ Vgl.: Lypp, 1984, S.12f.

¹⁶⁵ Vgl.: O'Sullivan, 2016, S.21

„herunterbrechen“. Wobei dieser Aspekt natürlich auch sehr stark vom Können des/der Autor_in abhängig ist.¹⁶⁶

Es handelt sich also bei jeder dieser Ebenen um ein Vergleichen – eine Gegenüberstellung, die die Benutzung des Begriffes ‚Einfachheit‘ erst legitimiert.

*Geht man davon aus, dass Einfachheit in Opposition zu Komplexität steht und sich jeweils danach bemißt [sic!], zu welchem Grad von Komplexität sie in Beziehung steht, so ist der Rahmen, in dem sie eindeutig fungiert, der strukturelle Textbegriff. Ihm zufolge ist ein Text ein System, d.h. ein geordnetes Gefüge von Zeichen, die nach syntagmatischen Regeln verknüpft sind.*¹⁶⁷

Um die Einfachheit bestimmen zu können, ist die folgende Unterscheidung, die auf der These des russischen Semiotikers Juri Michailowitsch Lotman basiert, von Nöten. Es wird unterschieden zwischen:

1. Subtextuelle (allgemeinsprachliche) Bedeutung
2. Textuelle Bedeutung
3. Funktion der Texte im Kultursystem ¹⁶⁸

Linguistisch betrachtet handelt es sich bei literarischen Texten um außersprachliche Formulierungen – darin besteht ja der große Unterschied im Vergleich zur gesprochenen Sprache des Alltags:

*[...] die bekannten traditionellen sprachlichen Zeichen [werden] zu größeren Bedeutungseinheiten zusammengesetzt [...], wodurch neue Bedeutungen entstehen, die auf der Ebene der konventionellen Sprache nicht zustande kommen können. Diese höhere Semiotisierung ist nicht nur quantitativer Art; die Sprache der Literatur ist in anderer Weise organisiert als die natürliche. Sie bildet ein sekundäres System, das über dem sprachlichen errichtet ist. Die übersprachliche Organisiertheit ist insofern eine andere als die sprachliche, als in ihr alle Elemente sinntragend sind, so daß [sic!] die Trennung in formale und inhaltliche Textelemente nicht besteht.*¹⁶⁹

Literatur bedeutet also eine Verfremdung des verbalen Ausdrucks, bzw. wird die Gesamtheit dieser Verfremdungsverfahren eben erst zu einem literarischen Werk.

¹⁶⁶ Vgl.: Lypp, 1984, S.14

¹⁶⁷ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.18

¹⁶⁸ Vgl.: Lypp, 1984, S.18

¹⁶⁹ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.19

Dieser Ansatz, dieser Gedanke, der von den russischen Formalisten formuliert wurde, ist fundamental, um die Rolle der KJL in ihrer Einstiegsfunktion in die Literatur zu begreifen.¹⁷⁰

Bei Kinderliteratur handelt es sich daher um einen Prozess, um ein hierarchisches „Aufsteigen“, beginnend beim Einfachen hin zum Komplizierten, wobei als Einfach die Texte gelten, die im Vergleich zur Umgangssprache einen niedrigeren Verfremdungsgrad „durchlitten“ haben, der Alltagssprache also am nächsten sind.¹⁷¹

Gewisse Codes müssen den kindlichen Empfänger_innen bereits bekannt sein, auf welchen dann in weiterer Folge aufgebaut werden kann. Daher ist der Kontakt mit Literatur vor dem Lesenlernen so essenziell (z.B. in Form von Bilderbüchern oder mündlichen Erzählungen), da das Kind hier bereits bestimmte Muster kennen lernt und so schrittweise an die textuelle Ebene herangeführt wird.¹⁷²

Zu Beginn muss sich das Kind erst einmal mit dem Konzept ‚Buch‘ als solchem vertraut machen. Bilderbücher helfen weiters dabei bestimmte visuelle Codes kennenzulernen und fördern den Ausbau und die Erweiterung des Wortschatzes. Komplexere Bücher sowie die ersten Kinderbücher (die bereits im Vorschulalter von Erwachsenen vorgelesen werden) fördern außerdem die Literatursozialisation, da Kinder erste Erfahrungen mit dem Konzept der Narration machen und schrittweise mit einzelne literarische Funktionen, Formen und Mittel in Kontakt gebracht werden. Diese Abfolge, diese einzelnen Schritte die Kinder in die Welt der Literatur führen, machen deutlich, wie eng Bilderwerb, Spracherwerb und Literatur- bzw. Lesesozialisation miteinander verbunden sind.¹⁷³

Voraussetzungslos kann literarische Kommunikation nicht stattfinden, auch nicht auf ihrer Eingangsstufe, der Kinderliteratur. Der Schritt von der subtextuellen zur textuellen Eben gibt an, welche Zeichenkomplexe bei der Dekodierung auch einfachster – eben als sekundäre Strukturen – bekannt sein müssen. [...] Das unerlässliche Minimum an Komplexität [ist] [...] mit der Literarität gegeben [...].¹⁷⁴

¹⁷⁰ Vgl.: Gröne/Kulesa/Reiser, 2012, S.7

¹⁷¹ Vgl.: Ewers, 1994, S.22

¹⁷² Vgl.: Lypp, 1984, S.24

¹⁷³ Vgl.: Kümmerling-Meibauer, 2012, S.21

¹⁷⁴ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.24

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die historische Entwicklung von Literatur. Geschichtlich betrachtet existierte zu Beginn eigentlich nur die Poesie als literarische Form, da sämtliche Werke in Versform geschrieben wurden. Erst im Laufe der Geschichte kam es immer mehr zu einer Annäherung an die Alltagssprache, die auf schriftlicher Ebene imitiert wurde – es entwickelte sich die Gattung der Prosa. In der Volkspoesie und Folklore dominiert die Versform bis heute noch. So wird die Poetik von vielen Theoretiker_innen als ‚Urform‘ der Literatur betrachtet, als Ausgangsform, auf der alle literarischen Werke basieren und daher gilt sie auch als die „einfachere Form“ der Literatur. Mitunter auch deshalb, da die Poesie es sich nicht zum Ziel setzt sprachlich, aber auch poetologisch, die Wirklichkeit nachzuahmen. Diese Distanzierung von der Alltagssprache wird auch Dissimilation der Sprache genannt – an dem Grad dieser Distanzierung wird (bzw. wurde) auch das ‚künstlerische‘ eines Textes gemessen. Die Assimilation hin zur Alltagssprache ist (historisch betrachtet) eigentlich ein relativ junges Phänomen.¹⁷⁵

So gesehen ist die Abfolge Lied – Poesie – Prosa nicht nur auf literaturgeschichtlicher Ebene vorhanden, sondern auch ontogenetisch begründbar. Dies bedeutet, dass sie sich auch in der Sprach- und Lesesozialisation widerspiegeln muss.¹⁷⁶

Die historische Entwicklung der Literatur – also vom Fremden hin zum Alltäglichen – lässt sich ja auch tatsächlich in der Lesesozialisation der Kinder wiederfinden: der Einstieg in die Welt der Literatur beginnt mit Kinderliedern, Kinderversen und verschiedenen Reimen.¹⁷⁷

*Da komplexe Strukturen dadurch anwachsen, daß [sic!] Literatur „langsam das Bild der Wirklichkeit aufbaut“, sind sie in Abhängigkeit – nicht primär zur „außerkünstlerischen“ Rede, sondern – zur Darstellung der Realität zu sehen, d.h. danach zu bemessen, in welchem Grad ihre Komplexität die Komplexität der außerliterarischen Wirklichkeit, auf die sie verweisen, ausdrückt.*¹⁷⁸

Der Vorteil von Versen und Reimen als Literatureinstieg ist vielerlei: einerseits vereinfachen Rhythmus, Klang, sowie Regelmäßigkeit das Erlernen bzw. Wiederholen, andererseits entfällt der Anspruch der strikten grammatikalischen Korrektheit, bzw.

¹⁷⁵ Vgl.: Lypp, 1984, S.25

¹⁷⁶ Vgl.: Ewers, 1994, S.23

¹⁷⁷ Vgl.: Lypp, 1984, S.26

¹⁷⁸ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.26

sind auch Wortverfremdungen erlaubt. Ein weiterer Aspekt, der sich vorteilhaft auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirkt, ist die Handlungsbezogenheit: Kinderreime sind zumeist mit einem spielerischen Akt verbunden – das Rezitieren oder Singen wird von einer Tätigkeit begleitet (Bsp.: „... so macht der Reiter plumps“).¹⁷⁹

*An Kinderreim und belehrender Erzählung wurde deutlich, wie einzelne materielle, d.h. auffallend hervortretende Regeln des literarischen Systems für Kinder den textuellen Status und damit die Abweichung von Alltagswelt markieren, zugleich aber auch komplexe Verhältnisse der außerliterarischen Wirklichkeit beherrschbar zu machen versprechen: Durch Rhythmus und Reim scheint die Sprache, durch die Spielformel die Kindergemeinschaft, durch die Moral die Lebenspraxis mit den Erwachsenen sich ordnen zu lassen. Ein instrumenteller Zug kennzeichnet somit diese untere Stufe der Einfachheit.*¹⁸⁰

Nach den Reimen, Kinderversen und Bilderbüchern ist der nächste Schritt das Kinderbuch. Die Einfachheit eines Textes ist mittels des Gegensatzes zu bemessen. So ist ein wichtiger Punkt, der bereits mehrmals erwähnt wurde, die Diskrepanz zwischen dem Erfahrungsschatz des/der erwachsenen Autor_in und dem Entwicklungsstand des/der kindlichen Leser_in. Um diese Lücke zu überbrücken muss auf diverse narrative Strategien zurückgegriffen werden. Eine Methode, die in der Kinderliteratur oft verwendet wird, ist der direkte Dialog des/der Schriftsteller_in mit dem/der Adressat_in – das Kind wird explizit angesprochen, ist somit selbst Teil der Geschichte. Dies wird oftmals zusätzlich auf linguistischer Ebene deutlich gemacht, in dem die 2. Person miteingebaut wird. Diese fiktive Kommunikation soll einerseits einen „intimen“ Bezug zwischen Autor_in und Leser_in aufbauen, andererseits handelt es sich dabei um eine deutliche Zuweisung. Durch diesen direkten Dialog wird eine persönliche Bindung aufgebaut, gleichzeitig erinnert er an die Tradition der mündlichen Erzählung.¹⁸¹

*Kinderliteratur, die [...] von Kindern still gelesen wird, bewahrt in den meisten Fällen auf konzeptioneller und stilistischer Eben Nähe zur Mündlichkeit – in Gestalt etwa einer fiktiven mündlichen Erzählsituation, häufiger Leseanreden, übersichtlicher Handlungskonstruktionen und einprägsamer Figurengestaltung.*¹⁸²

¹⁷⁹ Vgl.: Lypp, 1984, S.31

¹⁸⁰ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.45

¹⁸¹ Vgl.: Lypp, 1984, S.47

¹⁸² Zitiert aus: Ewers, 1991, S.107

Ein Muster, das ebenfalls typisch in der KJL ist, ist „[...] die Begrenzung der Darstellung auf den [...] in der sozialen Realität den Kindern zugänglichen Erlebnisraum [...]“.¹⁸³

Das Ziel hierbei ist es, sich auf die Erfahrungsbereiche des Kindes zu beschränken – d.h. Kindergarten, Schule, Familie – da ansonsten langwierige Erklärungen bzw. Beschreibungen nötig wären. „Der Zuschnitt des Sujets auf „Kinderwelt“ – oder auf eine Phantasiewelt nach kindlichen Maßen – ist eine generelle Beschränkung.“¹⁸⁴

In der jüngeren KJL wird versucht den Handlungsrahmen nicht auf den kindlichen Erlebnisraum zu beschränken. Es kommt zu einer Erweiterung der Themenfelder, was jedoch viele Diskussionen auslöst, welche Inhalte nun für Kinder geeignet seien und welche nicht, welche Themen angesprochen werden dürfen und in welchem Bereich man doch eher den Kindern eine idyllische Welt „vorgaukeln“ soll. Dabei wäre die wichtigere Frage, welche Strategien und literarische Mittel angewandt werden können, um Kindern die ihnen unbekannten Sujets zu vermitteln.¹⁸⁵

Ein solches literarisches Mittel, um Informationen, von denen der/die Verfasser_in nicht ausgehen kann, dass sie dem/der kindlichen Rezipient_in bereits bekannt sind, in einen Text miteinzubauen, ist die Redundanz, die in der KJL sehr häufig verwendet wird.

*Die Strategie der Redundanz zielt darauf ab, die Tragfähigkeit des begrenzten gemeinsamen Vorstellungsbereichs zu intensivieren, sie dient der Vergewisserung des Einverständnisses über den gewählten Realitätsausschnitt, indem sie Dinge, die unter der Voraussetzung der Kontextgleichheit selbstverständlich sind, ausführlich benennt – eben weil dieses Einverständnis von der realen Diskrepanz zwischen erwachsenem Autor und kindlichem Leser nicht selbstverständlich ist.*¹⁸⁶

Die Redundanz ermöglicht eine einfachere und raschere Decodierung der textuellen Ebene von Seiten des Kindes. Außerdem sollte man bedenken, dass jedes Kind einen anderen Erfahrungsschatz hat, der mitunter auch kulturabhängig sein kann. Die Ellipse kann nur dann erfolgreich decodiert werden, wenn die Realität, das Bekannte und die

¹⁸³ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.49

¹⁸⁴ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.49

¹⁸⁵ Vgl.: Lypp, 1984, S.55

¹⁸⁶ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.49

bisherigen Erfahrungen des Kindes vom/von der Autor_in richtig eingeschätzt werden.¹⁸⁷

Redundanz ist den Kindern außerdem ein bereits bekanntes Mittel, da dieses auch beim Spracherwerbsprozess verwendet wird. Ein Merkmal der kindgerechten Sprache sind ja ebenfalls die Wiederholungen. Daher hat die Redundanz per se eine einführende Funktion, da bereits Vertrautes in literarischer Verarbeitung wiedererkannt wird.¹⁸⁸

Die Ellipse sollte trotz der Schwierigkeiten, die sie für den/die Schriftsteller_in womöglich darstellt, nicht weggelassen werden. Zumal da es sich bei den Leseanfängen um eine ‚angeleitete Rezeption‘ handelt, und Kinder von ihren erwachsenen Bezugspersonen bei dieser Tätigkeit begleitet werden. Daher können jegliche fehlende Informationen von den mitlesenden Erwachsenen gegeben und erklärt werden; die Ellipse kann als Grundlage eines Gespräches dienen.¹⁸⁹

*So ist das elliptische Verfahren auf der Basis ungleicher Kontexte ein möglicher konkreter Ansatz zur Einlösung der allgemeinen Forderung, daß [sic!] Kinderliteratur auch Erwachsenen etwas zu denken geben müsse.*¹⁹⁰

Natürlich hängt der Erfolg solch einer gemeinsamen Rezeption, bzw. die Voraussetzung, dass diese überhaupt stattfinden kann stark vom sozialen Umfeld ab, in dem das Kind aufwächst. So ist auch hier die Zugehörigkeit der Erziehungsberechtigten zu einer gewissen sozialen Schicht maßgeblich für den Erfolg der angeleiteten Rezeption verantwortlich.¹⁹¹

Wenn der/die Schriftsteller_in nun aber an einen/eine alleinlesende_n Adressat_in schreibt, gibt es ein weiteres poetologisches Mittel, das eingesetzt werden kann um zusätzliche Erklärungen miteinzufügen. Und zwar kann an dieser Stelle ein/eine kindliche/r Protagonist_in miteinbezogen werden, der/die solch einen Bereich dem/der Leser_in näherbringt. So wird die dargestellte Realität von dieser Kinderfigur

¹⁸⁷ Vgl.: Lypp, 1984, S.51f.

¹⁸⁸ Vgl.: Lypp, 1984, S.53

¹⁸⁹ Vgl.: Lypp, 1984, S.57

¹⁹⁰ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.58

¹⁹¹ Vgl.: Lypp, 1984, S.58f.

interpretiert und bewältigt und somit dem/der Rezipient_in erklärt – der/die Protagonist_in nimmt in diesem Fall einer vermittelnde Funktion ein.¹⁹²

Diese Strategie wird verwendet, um das Kind in eine ihm unbekannte und fremde Wirklichkeit einzuführen. Eine andere Methode ist die Verkleinerung des Handlungsraumes:

*Nicht selten begegnet man in der Kinderliteratur einer Raumgestaltung, die durch die Verkürzung ihrer Proportionen von der empirischen Wahrnehmungsweise auffallend abweicht. Sie ist deutlich als artifizielle, spielerische Handhabung des literarischen Raumes gekennzeichnet und enthält darüber hinaus eine unmißverständliche [sic!] Einladung an den kleinen Leser.*¹⁹³

Die Darstellung einer modelhaften Welt bringt einige Vorteile für die Erkenntnisfunktion mit sich: mit Hilfe eines abgeschlossenen Raumes und dessen konzentrierter, minimalistischer Ausstattung können größere Themenbereiche gesellschaftlich-sozialen Charakters besprochen werden. Der verkleinerte Maßstab bewirkt ein Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit, der im Gegensatz zu den wichtigen und oftmals unangenehmen Themenbereichen, die angesprochen werden, steht. Didaktisch ist dies eine hilfreiche Methode, um sichere Rahmenbedingung zur Auseinandersetzung mit schwierigen Themen zu schaffen.¹⁹⁴

Eine weitere Methode, die in der KJL verwendet wird, um die Einfachheit der kinderliterarischen Texte gewährleisten zu können, ist die direkte Rede. Ein Grund hierfür ist der linguistisch weniger komplexe Aufbau, was die Informationsvermittlung vereinfacht. Ein anderes Argument für die Verwendung der direkten an Stelle der indirekten Rede ist die Nähe zur Mündlichkeit bzw. zum mündlichen Geschichtenerzählen. Der Akt der verbalen Narration selbst ist bereits eine direkte Rede, außerdem sind mündliche Erzählsituationen ebenfalls von solchen gekennzeichnet. So ist dies ein Mittel, das Kindern bereits vertraut ist und einen niedrigen Komplexitätsgrad bedeutet.¹⁹⁵

Auch der auktoriale Erzähler erinnert an die Situation der mündlichen Geschichtenerzählung. So werden kinderliterarische Werke oftmals aus solch einer

¹⁹² Vgl.: Lypp, 1984, S.64f.

¹⁹³ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.126

¹⁹⁴ Vgl.: Lypp, 1984, S.127ff.

¹⁹⁵ Vgl.: Loß, 2005, S.4

Perspektive geschrieben. Man vergleiche hierbei die Tradition der Märchenerzählungen, die sich eigentlich ausschließlich eines auktorialen Erzählers bedienen.¹⁹⁶

Weiters wird die Geschichte in den meisten Fällen in 3. Person erzählt. Die 1. Person wird im Stadium des Lesenlernens zwar bereits von den Kindern beherrscht, nichts desto trotz kann sie auf textueller Ebene noch Schwierigkeiten hervorrufen.¹⁹⁷ Der Grund dafür ist mit Hilfe des Prozesses des Spracherwerbs einfach erklärt: der Moment, in dem das Kind sich selbst psychologisch als eigenständige Person und Individuum wahrnimmt erfolgt relativ spät, so spricht das Kind auch zu Beginn von sich selbst in 3. Person. Erst mit der Zeit lernt es diesen Perspektivenwechsel. Das Erkennen des eigenständigen Selbst und der linguistische Wechsel von der 3. in die 1. Person ist ein Prozess. Um in den Leseanfängen eine explizite Zuweisung gewährleisten zu können, ist die Verwendung der 3. Person sinnvoller. Der Gedanke, dass der Erzähler zwar in 1. Person spricht, damit trotzdem nicht das Ich des/der Leser_in gemeint ist, stellt einen abstrakten Gedanken dar und weist daher einen höheren Komplexitätsgrad auf.

Eine weitere Vereinfachung, bzw. Komplexitätsreduktion wird im Falle der Figurengestaltung vorgenommen. Die in der Handlung vorkommenden Figuren werden im Vergleich zur Erwachsenenliteratur kaum charakterisiert. So stellt laut Hans-Heino Ewers die erste Stufe der Einfachheit im Bereich der Figurengestaltung die Beschränkung der Figur auf äußere Merkmale dar. Jedoch beschränkt sich auch hier der/die Autor_in auf wesentliche Spezifika, die eine bestimmte Figur ausmachen, wie z.B. eine große Nase, rote Haare, abstehende Ohren, etc. Die nächste Stufe der Komplexität wären dann gewisse Eigenschaften, die eine Person ausmachen – der Kluge, die Starke, der Tollpatschige, usw. Dabei steigt diese Charaktereigenschaft zu einem literarischen Typus auf, wie er auch aus antiken Komödien bekannt ist. Die Reduktion der Figur auf ein vorherrschendes Merkmal vereinfacht die Charakterisierung und macht zusätzliche Beschreibungen entbehrlich. Die Endstufe der Figurengestaltung, also die Stufe mit dem höchsten Grad an Komplexität, ist die Darstellung einer Figur als konkretes Individuum. Laut Ewers geschieht dies dann,

¹⁹⁶ Vgl.: Loß, 2005, S.5

¹⁹⁷ Vgl.: Loß, 2005, S.5

wenn die Figur als Repräsentant einer gewissen Gruppe oder einer sozialen Schicht auftritt.¹⁹⁸

Die Einfachheit der Kinderliteratur wird auf mehreren Ebenen sichtbar – so bezieht sich diese Kategorie sowohl auf linguistische als auch auf poetologische Methoden, die verwendet werden, um den Grad der Komplexität zu reduzieren. Hierbei werden jedoch auch die Parallelen zum Prozess des Spracherwerbs deutlich, die sich auf ihre Art und Weise in der Literatur für Leseanfänger_innen widerspiegeln. Aber auch die Bernstein-Hypothese kann auf KJL übertragen werden – vor allem da die Funktion als Einstiegsliteratur ja nicht zwangsläufig an ein Alter gebunden ist, sondern an die Literatur- bzw. Lesesozialisation und ihren Verlauf.

Deutlich wird außerdem, dass die erste Stufe der Einfachheit vor allem durch ihre Regelmäßigkeit heraussteicht. So charakterisieren sich Kinderverse, Kinderreime und Lieder durch sehr starre Regeln, denen sie folgen (müssen). Die Narration wird dann zu allererst in Form mündlicher Erzählungen kennen gelernt – auch diese zeichnen sich durch immer wiederkehrende Rahmenbedingungen aus (Bsp.: „Es war einmal...“, „... und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“).¹⁹⁹

Die Regelmäßigkeit, so wie die immer wiederkehrenden Elemente, fördern die Leseentwicklung und die Literatursozialisation, da das Bekannte, das wiedererkannt wird, als Rahmen dient, in dem das Neue, das noch Kennenzulernende eingebettet wird.

Eine weitere Anforderung im Zuge der Lesesozialisation, die an die KJL gestellt wird, ist das Erlernen und Kennenlernen von Fiktionalität. Die Tatsache, dass ein jeder literarische Text fiktional ist, muss erst einmal vom Kind verstanden und erlernt werden:

Stillschweigende Voraussetzung einer jeden literarischen Erzählung ist, daß [sic!] sie der Erfindung ihres Autors entspringt und ein Sinnangebot bereithält. Die Fiktionalität des Erzählens ist aber eine Regel, die die einzelne Erzählung nicht mitliefert. Der mit der literarischen Konvention vertraute Leser weiß, daß [sic!] durch die literarische Rede

¹⁹⁸ Vgl.: Loß, 2005, S.4

¹⁹⁹ https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjFv_r7goXIAhVo-SoKHcJsAF0QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Farchiv.ub.uni-marburg.de%2Fep%2F0002%2Farticle%2Fdownload%2F7158%2F6996%2F&usq=AOvVaw1wHC90Hr2JOJnPYkTOWHSI

eine eigene, textinterne, also fiktive Welt entsteht, mit der er spielerisch, d.h. sinnerprobend umgehen kann. Der noch ungeschulte Leser verhält sich gegenüber der literarischen Erzählung nicht fiktionsadäquat: Der Verständigungsform der Alltagserzählung folgend, versteht er die fiktive Erzählung als Realitätsinformation. [...] Kinder [schreiben] dem Autor wahrheitstreu im Sinne des Erlebnisberichtes [zu]. [...] Selbst Erzählungen, die ganz offensichtlich die Grenze der Erfahrungswelt verlassen, werden von Kindern noch im Sinn der Alltagserzählung verstanden: nämlich als „Lügen“ [...].²⁰⁰

Die Differenzierung zwischen der Realität und der Fiktionalität literarischer Erzählungen muss eben erst im Verlauf der Literatursozialisation erlernt werden. Je weiter eine Geschichte von der Wirklichkeit abweicht, desto einfacher fällt es Kindern den Text bzw. die Geschichte als „unwahr“ zu klassifizieren. Erzählungen in denen Zauberei, Wunder, Phantastik vorkommen, können als nichtreal erkannt werden. Zwar ist in einem ersten Stadium ein Kind noch nicht fähig die Fiktionalität als solche anzuerkennen, sehr wohl aber kann es bereits solch eine Geschichte als „unwahr“ bzw. „nicht real“ einordnen.²⁰¹

Phantastische Kinderliteratur bietet sich somit an als Brücke zwischen Realität und Fiktionalität zu fungieren – das Kind wird schrittweise in das Konzept der Fiktionalität eingeführt, indem man mit augenscheinlich Unrealem beginnt und sich dann schrittweise der Abbildung bzw. Fiktionalisierung von Wirklichkeit annähert.

Die Kinderliteratur hat herkömmlicherweise durch einen hohen Anteil an Wunder- und Zaubererzählungen dazu beigetragen, daß [sic!] der junge Leser den Eintritt in die Literatur über Texte vollzieht, die die fiktive Ebene stark markieren. Der Überhang an fabulierenden Texten bedeutet für den Literaturerwerb zunächst, daß [sic!] der junge Leser zur Anerkennung einer Regel bewegt wird [...]. So erschließt sich ihm die primäre literarische Tatsache, daß [sic!] Literatur etwas „Gemachtes“, Hervorgebrachtes, ist; [...].²⁰²

Phantastische KJL ist somit ein wichtiges Genre, dass die Literatursozialisation unterstützt. Die Tatsache, dass phantastische Elemente in einer Geschichte das Verstehen von Fiktionalität literarischer Werke fördern, legitimiert auch die Tradition

²⁰⁰ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.45

²⁰¹ Vgl.: Lypp, 1984, S.46

²⁰² Zitiert aus: Lypp, 1984, S.46

der Märchenerzählung, die den Beginn narrativer Geschichten (in eigentlich allen Kulturen) darstellen.

4.2. Komplexitätsreduktion in Phantastischer KJL

Aristoteles postulierte in seiner *Poetik*, dass Kunst die *Mimesis* sei – somit hat Kunst die Aufgabe die Natur, die Realität nachzuahmen. Der Gedanke, Phantastik sei etwas Irreales trägt jedoch, da nichtmimetische Kunst darin besteht, realistische Elemente zu einem phantastischen Konstrukt neu zusammenzusetzen. In der Phantastik werden zwar eigene Regeln aufgestellt, um eine neue Wirklichkeit bzw. einen Wirklichkeitsentwurf darzustellen, hierfür werden jedoch sehr wohl mimetische Bestandteile verwendet.²⁰³

Die Phantastik ist nicht nur ein künstlerisches Mittel oder eine ästhetische Eigenheit, vielmehr handelt es sich hierbei um ein Grundbedürfnis anthropologischen Ursprungs.²⁰⁴

Nicht erst in literarischer, sondern viel grundlegender schon in anthropologischer Perspektive ist die Fähigkeit, Fantasmen zu erzeugen, vermutlich entscheidend für den Verlauf der Menschheitsentwicklung gewesen – ohne sie hätte sich die Gestaltungsfähigkeit des Menschen in Bezug auf seine reale Umwelt wohl nicht oder viel langsamer entwickelt: Etwas zu erfinden, ist zunächst eine Leistung der Vorstellungsfähigkeit [...].²⁰⁵

Die Phantastik basiert so betrachtet auf der menschlichen Imaginationsfähigkeit, welche weiter auch für das Vorausdenken, das Planen, das Reflektieren, etc. verantwortlich ist. Das bedeutet ein Mensch ist nicht nur zu abstraktem phantastischen Denken fähig, sondern diese Fähigkeit ist gleichsam Ausdruck des Menschseins.

Der Begriff ‚Phantastik‘ beschreibt all jenes, das aus dem Phantasievermögen eines Menschen entsteht. Das Wort ‚Fantasie‘ entstammt dem Griechischen und bedeutet „Vorstellung(svermögen), Einbildung(skraft); Erfindungsgabe, [oder auch] Einfallsreichtum [...]“.²⁰⁶

²⁰³ Vgl.: Abraham, 2012, S.16f.

²⁰⁴ Vgl.: Abraham, 2012, S.32

²⁰⁵ Zitiert aus: Abraham, 2012, S.30

²⁰⁶ Zitiert aus: Dudenredaktion, 2014, S.271

Das ‚Phantastische‘ ist Ausdruck der Fantasie, beschreibt ein künstlerisches, ästhetisches Produkt, das dank dieser entstehen konnte und zur Darstellung einer bestimmten irrealen Welt verwendet wird:

Beim Phantastischen als Darstellungsmittel geht es um die stofflich-motivliche Komponente literarischer Texte: um inhaltliche Elemente, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie von den Wahrscheinlichkeiten einer bestimmten historisch-sozialen Erfahrungswirklichkeit abweichen. Auf der Ebene der Darstellung werden Figuren, Handlungsschritte, Requisiten, und/oder Orte so miteinander in Verbindung gesetzt, wie das in der Alltagswelt nicht oder noch nicht möglich ist. Dadurch wird eine Zweitwelt aufgebaut, die die Grenzen der empirischen Wirklichkeit überschreitet. Ein so definierter Begriff des Unmöglichen kann als charakteristisch für die inhaltliche Bestimmung des Phantastischen angesehen werden.²⁰⁷

Da die Phantastik anthropologisch betrachtet Teil der Menschheit ist, ist sie auch als literarisches und poetologisches Mittel immer schon da gewesen. Man denke nur an Mythologie, Volkspoesie, Folklore, Sagen, usw. Nichtsdestotrotz war das Phantastische lange Zeit sehr verpönt, bzw. wurde sie als etwas Negatives wahrgenommen. Im Mittelalter ging man sogar davon aus, dass das Phantastische auf etwas teuflisches, bzw. die Anwesenheit des Teufels zurückzuführen sei. Die negative Konnotation des Phantastischen änderte allerdings nichts daran, dass diese stets in den verschiedensten Künsten weiter kultiviert wurde. Zudem tritt das Phantastische auch in Gattungen die typisch für das Mittelalter waren wiederholt auf, wie z.B. bei der Allegorie oder der Antithese.

Das Ansehen des Phantastischen wandelt sich stark ab dem 18. Jahrhundert. Mehrere philosophische Auseinandersetzungen mit dem Thema änderten Schritt für Schritt „das öffentliche Ansehen“ der Phantastik, so befasste sich auch Immanuel Kant ausgiebig mit dem Thema.

Hochkonjunktur erfuhr die Phantastik dann im 19. Jahrhundert. Beeinflusst wurde diese Aufwertung maßgeblich von E.T.A. Hoffmann und seinen Werken. Die Romantik gilt somit als Ursprung der Gattung der phantastischen Literatur.²⁰⁸

Von Phantastik als literarischem Genre sollte man sinnvollerweise erst dann sprechen, wenn phantastische Elemente zu einem dominanten, die Gesamtstruktur eines

²⁰⁷ Zitiert aus: Scheiner, 2016, S.171

²⁰⁸ Vgl.: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/genres/phantastische_literatur.html

*literarischen Textes prägenden Merkmal werden. [...] In Texten, die zur literarischen Phantastik gehören, dürfen solche Elemente kein sekundäres, der Intention des gesamten Textes untergeordnetes Merkmal sein; sie müssen sein Wirklichkeitsmodell, seine Komposition, seine Figuren und/oder seine Handlung zentral bestimmen.*²⁰⁹

Im Bereich der KJL waren phantastische Elemente stets vorhanden. Jedoch erfreut sich die phantastische KJL seit Ende des 20. Jahrhunderts einer immer wachsenden Beliebtheit. Dieser Wandel ist vor allem R.R. Tolkien und Michael Ende zu verdanken, bzw. in jüngster Geschichte J.K. Rowling. An dieser Stelle sollte jedoch der Unterschied zwischen den Genres Märchen und phantastische KJL deutlich gemacht werden²¹⁰:

Der wesentliche Unterschied besteht in dem Zusammenspiel zwischen Realität und Irrationalität. So ist das Märchen eine eigene Welt, die eine abgetrennte Wirklichkeit darstellt und dadurch individuellen (physikalischen) Regeln folgt. In der phantastischen Literatur wird eine zweite Welt geschaffen, die in Verbindung zu unserer realen Welt steht. Es findet ein „Eindringen“ des Phantastischen in unsere reale Wirklichkeit statt.²¹¹ Man unterscheidet drei verschiedenen Konstruktionsarten, bei denen das Phantastische mit der Realität vermischt wird:

1. Ein Phantastisches Element wird in der realen Welt platziert. Die Handlung spielt also durchgängig in einer Welt, wird jedoch von dem Phantastischen „besucht“ bzw. „aufgesucht“. Ein Beispiel hierfür wäre Christine Nöstlingers *„Wir pfeifen auf den Gurkenkönig“* oder Astrid Lindgrens *„Pippi Langstrumpf“*.
2. Es gibt zwei Welten die parallel zueinander bestehen und durch eine Art Tor bzw. Übergangsmöglichkeit miteinander verbunden sind. Bei *„Die Chroniken von Narnia“* von C.S. Lewis wäre es der Wandschrank, der nach Narnia führt, bei Michael Endes *„Die unendliche Geschichte“* das Buch, das Bastian nach Phantasien bringt. Ein häufig verwendetes Motiv, das als magisches Tor fungiert, ist auch der Spiegel.

²⁰⁹ Zitiert aus: Scheiner, 2016, S.171

²¹⁰ Vgl.: Haas, 1984, S.267

²¹¹ Vgl.: Scheiner, 2016, S.173

3. Die gesamte Handlung findet in einer sekundären Welt statt, die in sich abgeschlossen ist. Ein Beispiel hierfür wäre R.R.Tolkiens „*Der kleine Hobbit*“.²¹²

Man kann nicht eindeutig zwischen Motiven und Themen, die in der phantastischen KJL vorkommen, und denen die typisch für die phantastische Erwachsenenliteratur sind, unterscheiden. Jedoch gibt es einige Motive, die im Falle des kinderliterarischen Pendants oft vorkommen: so ist der bereits erwähnte Spiegel, aber auch die Reise, der Traum, lebendige Spielzeuge, das Buch, die Verwandlung oder Miniaturgesellschaften gehören zu solchen thematischen Eigenheiten der phantastischen KJL.²¹³

Auf poetologischer und narrativer Ebene hat die phantastische KJL eine Möglichkeit ihrer Einführungsfunktion nachzukommen, die andere kinderliterarischen Gattungen so nicht haben – nämlich die ‚Strategie des Forschers‘. Der/ die Protagonist_in führt den/die Leser_in durch eine neue, unbekannte Welt hindurch, die weder dem lesenden Kind noch dem/der Autor_in des Textes bekannt zu sein scheint. Der Erzähler schildert somit eine Welt von Grund auf, was Autor_in und Leser_in auf Augenhöhe stellt.²¹⁴

Wie bereits erwähnt, fördert die phantastische KJL die Lese- und Literatursozialisation der Kinder, da sie den Aspekt der Fiktionalität deutlich markiert und den Text als Erfindung des/der Autor_in kenntlich macht. So weist eine sekundäre Welt, die in sich abgeschlossen ist und eigenen Regeln folgt, einen niedrigeren Komplexitätsgrad auf. Die nächste Stufe ist dann, das Aufeinandertreffen des Irrationalen auf das Reale. Es entsteht eine Ungewissheit, in der nicht deutlich ist, ob das Phantastische nun real oder unreal ist. Nach Tzvetan Todorovs Definition von Phantastik ist dieser Moment, dieses Nicht-Wissen, das eigentliche Merkmal von phantastischer Literatur. Die Unschlüssigkeit, die in der Literatur für Erwachsene grundlegend ist, um einen Text dem Genre der Phantastik zuordnen zu können, ist jedoch im Falle der KJL irrelevant, denn das Phantastische basiert hier nicht auf dem Gefühl der Beunruhigung oder des

²¹² Vgl.: https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/genres/phantastische_literatur.html

²¹³ Vgl.: Haas/ Göte, 1984, S.275ff.

²¹⁴ <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiNtJCh5IXIAhVCyqQKHVPYBNEQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Farchiv.ub.uni-marburg.de%2Fep%2F0002%2Farticle%2Fdownload%2F7158%2F6996%2F&usq=AOvVaw1wHC90Hr2JOJnPYkTOWHSI>

Schauers, sondern auf einer angenehmen und willkommenen Koexistenz beider Welten.²¹⁵

Die Funktion des Phantastischen in der Erwachsenenliteratur liegt (nach Todorov oder Freud) vor allem darin, das Innenleben eines Menschen, seine Psyche, bildlich darzustellen, nach außen zu kehren und dadurch zu präsentieren. Die Aufgabe besteht also darin, das Unbewusste bewusst zu machen.

*Exzentrik, die in der fantastischen Dichtung die Nachtseiten des Seelischen, das tabuisierte Unbewußte [sic!], zur Sprache bringt, ist in der fantastischen Kinderliteratur so allerdings nicht vorhanden. Exzentrik bedeutet hier nicht, entlegene Bereiche des Inneren auszuleuchten, sondern die Entlegenheit des menschlichen Überhaupt ans Licht zu bringen. Wenn in der Kinderliteratur durch das Hereinbrechen des Irrationalen ins Normalleben die immaterielle Kräfte des Inneren nach außen treten und in fantastischen Gestalten zum (unheimlichen oder verbündeten) Gegenüber werden, so ist schon dieser Schritt auf das schwankende Territorium der seelischen Wirklichkeit überhaupt ein Schritt über die Grenzen und damit ein Äquivalent zur Exzentrik.*²¹⁶

In beiden Fällen erfolgt eine Enttabuisierung und eine Normenverletzung, die jedoch zur Aufgabe haben, beim/bei der Leser_in eine gewisse Erkenntnis hervorzurufen. Im Falle der KJL soll das Genre der Phantastik den Kindern einen weiteren Bereich des Alltags näherbringen, nämlich die seelische Wirklichkeit.

Das Phantastische bietet somit einen Handlungsraum, in dem komplexe Ausschnitte der Wirklichkeit in vereinfachter (weil auch bildhafter) Form behandelt werden können:

*Zusammenfassend ergeben sich folgende Feststellungen zur Funktion des Fantastischen: Notwendig, d.h. von hoher Verbindlichkeit, ist das Fantastische entweder durch die Rücksicht auf Kinder und die Grenzen ihrer Erfahrung: Bestimmte Bereiche der Wirklichkeit sind für sie zu komplex und können nur in der vereinfachenden Bildlichkeit des Fantastischen zugänglich gemacht werden [...].*²¹⁷

Mit Hilfe des Phantastischen können gewisse Themen dem Kind nähergebracht werden und die Verarbeitung der Realität, die unter anderen Umständen einen zu hohen Komplexitätsgrad für die kindliche Psyche bedeuten würde, wird somit

²¹⁵ Vgl.: Lypp, 1984, S.101ff.

²¹⁶ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.109f.

²¹⁷ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.125

ermöglicht. Die Wirklichkeit wird im Phantastischen reflektiert, wodurch wiederum eine Reflexion der umgebenden Realität erreicht werden soll.²¹⁸

*Das Ergebnis der durch das Fantastische vorgegebenen Reflexion ist Einfachheit. Das läßt [sic!] sich vorzugsweise an solchen Texten studieren, bei denen sich die Reflexion nicht nur auf begrenzte (z.B. individualbiographische) Erscheinungen erstreckt, sondern auf einen umfassenden Weltausschnitt von größerer (z.B. gesellschaftlicher) Komplexität.*²¹⁹

Die phantastische KJL ist aus mehreren Gründen besonders geeignet der Funktion als Einstiegsliteratur nachzukommen. Der/die Autor_in kann sich dank phantastischer Motive und Themen, die sowohl auf Seiten des Senders, als auch des Adressaten unbekannte und neue Elemente darstellen, dem/der Leser_in nähern und somit die Lücke zwischen beiden überbrücken. Des Weiteren hat der/die Autor_in die Möglichkeit eine Welt zu kreieren, ohne eine Unter- bzw. Überschätzung des Erfahrungsstandes des/der kindlichen Empfänger_in befürchten zu müssen. Das Konzept der Fiktionalität wird durch das eindeutig Fremde, „Unreale“ oder „Falsche“ Schritt für Schritt angeeignet, gleichzeitig kann das Innenleben als solches aufgezeigt werden, was die psychologische Entwicklung des eigenen Ichs unterstützt.

²¹⁸ Vgl.: Lypp, 1984, S.121

²¹⁹ Zitiert aus: Lypp, 1984, S.116

5. Sprachwissenschaftliche Werkanalyse

Im vorherigen Kapitel wurden einzelne Methoden und Verfahren aufgezeigt, die der/die Autor_in verwenden kann, um die Einfachheit eines Textes gewährleisten zu können bzw. um den Komplexitätsgrad zu senken. So wurden verschiedene rhetorische und sprachliche Mittel aufgezeigt, die in kinderliterarischen Werken vermehrt auftreten.

Des Weiteren wurde diskutiert, wieso die Gattung der phantastischen KJL in besonderem Maße der Funktion als Einstiegsliteratur nachkommt und welche Vorzüge sie im Vergleich zu anderen kinderliterarischen Genres mit sich bringt.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit all die besprochenen Mittel, Verfahren und Methoden sprachunabhängig sind. Benutzt jede Sprache dieselben Muster, folgen alle derselben Vorgehensweise beim Versuch einen Text auf das kindliche Niveau anzupassen?

Die kindgerechte Sprache, in der sich Erwachsene an Kinder wenden, folgt im Grunde, bis auf minimale sprachabhängige Eigenheiten, in jeder (europäischen) Sprache denselben Mustern. Im Falle der Bernstein-Hypothese kann man ebenfalls von Merkmalen sprechen, die sprachunabhängig auftreten.

Im folgenden Kapitel sollen nun polnische und spanische Texte der KJL miteinander verglichen werden. In einem ersten Schritt werden hierbei die Werke hinsichtlich ihrer linguistischen Methoden zur Komplexitätsreduktion betrachtet. Daraufgehend sollen dann diese sprachlichen Verfahren miteinander verglichen werden. Dadurch soll herausgefunden werden, ob die jeweiligen Sprachen – Polnisch und Spanisch – sich verschiedener Methoden zur Erreichung der Einfachheit bedienen, oder ob die in KJL verwendeten Verfahren sprachunabhängig sind und somit in jeder Sprache dieselben Mittel benutzt werden.

Als erstes soll nun das Buch von Michael Ende „*Die unendliche Geschichte*“ in ihrer polnischen und spanischen Übersetzung diskutiert werden. Da es sich um das gleiche Buch handelt, kann somit ein exakterer Gegenüberstellung vorgenommen werden, da die sprachspezifischen Aspekte dadurch deutlicher hervorstechen.

Im nächsten Schritt sollen dann zwei weitere Werke, diesmal in Originalfassung, analysiert werden. Es wird untersucht, ob sich die zuvor diskutierten Verfahren in den

kinderliterarischen Werken, deren Originalsprache die analysierte Zielsprache ist, wiederholen.

Für das Spanische wird hierfür das Buch „*Sólo un pie descalzo*“ von Ana María Matute zur Analyse herangezogen und im Polnischen „*Akademia Pana Kleksa*“ von Jan Brzechwa.

Die gewählten Werke gehören alle zum Genre der phantastischen KJL. Einerseits, weil dieses (wie bereits erwähnt) für den/die Lesenanfänger_in besonders geeignet ist, und andererseits, weil sich diese Gattung immer größerer Beliebtheit auch bei Erwachsenen erfreut (Stichwort: ‚All Age-Literatur‘).

5.1. „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende

Michael Ende war ein deutscher Kinder- und Jugendbuchautor, der 1929 in Bayern geboren wurde. Mitte der 1950er Jahre schrieb er sein erstes kinderliterarisches Werk „*Jim Knopf*“ für das er auch mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnet wurde. Seitdem widmete er sich dem kinderliterarischen Schaffen und publizierte mehrere Werke, unter anderem „*Die unendliche Geschichte*“, die 1979 veröffentlicht wurde. Es folgten mehrere filmische und theatralische Adaptionen seiner Werke. 1995 starb der Autor schließlich, nachdem er sich im Jahr zuvor einer Krebsoperation unterziehen musste.²²⁰

„*Die unendliche Geschichte*“ entstand zu einer Zeit, in der der Schwerpunkt auf problemorientierte und psychologische Kinderromane gelegt wurde. Man forderte von der KJL, sich politischen und sozialkritischen Themen zu widmen, um Kindern eine Auseinandersetzung mit der Realität zu ermöglichen. Phantastik wurde jedoch als Flucht vor der Wirklichkeit betrachtet, als Stilform, die den erzieherischen und pädagogischen Ansprüchen nicht gerecht werden konnte.²²¹

Der Erfolg, den Michael Ende mit seinem Werk erzielte, beweist jedoch zweierlei: einerseits, dass das Bedürfnis nach phantastischer KJL weiterhin bestand (und besteht), zweitens, dass mit Hilfe der Phantastik sehr wohl realitätsbezogene Themen und Inhalte aufgegriffen werden können. Durch die Verfremdung wird eine Distanz

²²⁰ Vgl.: <http://www.michaelende.de/autor/leben-und-werk>

²²¹ Vgl.: Rindler, 2009, S. 15

aufgebaut, die wiederum eine objektive Betrachtung ermöglicht. Dadurch können die psychologischen, gesellschaftlichen und sozialen Themen der realen Welt aus einer anderen Perspektive betrachtet werden, was Schlussfolgerungen und Erkenntnisgewinnung fördert. So ist auch „*Die unendliche Geschichte*“ ein gelungenes Beispiel dafür, wie Inhalte aus dem realen Alltag in eine phantastische Geschichte verpackt werden können.

Das kindliche Bedürfnis nach phantastischen Erzählungen lässt der Autor seinen Protagonisten auch direkt ansprechen:

*Bastians Vorliebe galt Büchern, die spannend waren oder lustig oder bei denen man träumen konnte, Bücher, in denen erfundene Gestalten fabelhafte Abenteuer erlebten und wo man sich alles möglich ausmalen konnte.*²²²

Allein der Aufbau von „*Die unendlichen Geschichte*“ verdient eine genauere Betrachtung, da er den Titel widerspiegelt. Der Protagonist Bastian stiehlt in einem Antiquariat ein Buch, das ebenfalls den Titel „*Die unendliche Geschichte*“ trägt. Er versteckt sich auf dem Dachboden seiner Schule, wo er das Buch zu lesen beginnt. Das Buch erzählt die Geschichte Phantásiens, eines Landes, das vom Nichts verschlungen wird. Um die Kindliche Kaiserin und das Land zu retten, wird Atréju beauftragt, sich auf die Suche nach einer Heilung zu begeben. Nach mehreren Abenteuern erfährt Atréju, dass die Kindliche Kaiserin nur von einem menschlichen Wesen gerettet werden kann, indem dieses ihr einen neuen Namen verleiht. So reist er zum Elfenbeinturm, in dem die Kindliche Kaiserin wohnt, um ihr diese Information zu überbringen und um ihr zu gestehen, dass er es nicht geschafft hatte, einen Menschen mitzubringen. Die Kindliche Kaiserin meint jedoch, Atréju hätte sehr wohl einen Menschen zu ihr geführt – einen Menschen, der die Abenteuer Atréjus mitverfolgt hatte. Langsam versteht Bastian, dass mit dem menschlichen Wesen er gemeint ist, jedoch traut er sich auf Grund seiner Selbstzweifel und seines niedrigen Selbstwertgefühls nicht, der Kindlichen Kaiserin einen Namen zu geben. Die letzte Hoffnung, die Phantásien bleibt, ist daher der Alte vom Wandernden Berge, der die Geschichte des Landes in einem Buch niederschreibt – „*Die unendlichen Geschichte*“. Die Kindliche Kaiserin bittet den Alten, er möge ihr die unendliche Geschichte erzählen:

²²² Zitiert aus: Ende, 1979, S.26

„Erzähl sie mir!“, befahl die Kindliche Kaiserin. „Du, der du die Erinnerung Phantásiens bist, erzähle sie mir – von Anfang an und Wort für Wort, so wie du sie geschrieben hast!“

Die schreibende Hand des Alten begann zu zittern.

„Wenn ich das tue, so muß [sic!]“²²³ ich auch alles von neuem schreiben. Und was ich schreibe, wird von neuem geschehen.“

„So soll es sein!“ sagte die Kindliche Kaiserin.²²⁴

Und so fängt der Alte an die Geschichte von Neuem zu erzählen, jedoch beginnt die Handlung nicht so, wie sie Bastian gelesen hatte, sondern so wie sie der/die Leser_in kennt, nämlich damit, dass Bastian ins Antiquariat kommt – das lesende Kind wird somit auch direkt in die Erzählung miteingebunden, da es seine Perspektive ist, die nun vom Alten wiedergegeben wird. Die Geschichte wird immer und immer wieder erzählt, da das Ende gleichsam der Beginn ist; die einzige Möglichkeit die Phantásien und Bastian haben aus diesem Kreis auszubrechen, ist dass der Protagonist den neuen Namen der Kindliche Kaiserin laut sagt – was er schlussendlich auch macht.

Dieser Moment ist das Ende des ersten Abschnitts und gleichsam der Beginn des zweiten – denn Bastian wird in die Geschichte hineingezogen, ist nun selbst Teil der unendlichen Geschichte und Teil Phantásiens.

Die Kindliche Kaiserin – die von Bastian den Namen Mondenkind erhält – gibt dem Protagonisten das magische Medaillon Auryn, dank dem alle Wünsche Bastians in Erfüllung gehen. Der Junge kann nun Phantásien neu erfinden. Von den Wünschen geführt, von Atréju und anderen Bewohnern begleitet, reist Bastian durch Phantásien und erlebt vielerlei Abenteuer. Er merkt jedoch nicht, dass jeder in Erfüllung gegangene Wunsch ihn seine Erinnerung kostet – so vergisst er nach und nach alles, was ihn mit der menschlichen Welt verbindet und schlussendlich sogar sich selbst. Erst nachdem er alles vergessen hatte, sogar seinen eigenen Namen, schafft er es mit Hilfe Atréjus und Fuchurs (des Glücksdrachen), wieder in seine Welt zurückzukehren.

Die bereits im Titel erwähnte ‚Unendlichkeit‘ wird also im Text selber weiter ausgeführt. Es entstehen mehrere Ebenen des Lesens: der/die Leserin liest ein Buch, dessen

²²³ Die hier benutzte Version von „Die unendliche Geschichte“ ist aus dem Jahr 1979 und daher noch in der alten Rechtschreibung verfasst. In den folgenden Zitaten werden die Wörter, die nach alter Rechtschreibung korrekt geschrieben sind, nicht mehr als Fehler markiert.

²²⁴ Zitiert aus: Ende, 1979, S.186

Hauptprotagonist Bastian ist, dieser wiederum liest die Geschichte der Errettung Phantásiens, in der ein Buch vorgelesen wird, in dem die Erlebnisse Bastians niedergeschrieben sind. Die einzelnen Ebenen verschmelzen somit ineinander. Der Handlungsaufbau erinnert an zwei Spiegel, die einander gegenüber aufgestellt sind und sich somit immer weiter ineinander spiegeln – bis ins Unendliche. Eine weitere Anspielung auf die Unendlichkeit ist am Handlungsort selber zu beobachten: Phantásien hat keine Grenzen. Atréju versucht an die Grenzen des Landes zu kommen, um in die Menschenwelt zu reisen, jedoch wird ihm von den vier Winden berichtet, dass weder im Norden noch im Westen, Süden oder Osten Phantásien zu Ende geht – das Land ist somit ebenfalls unendlich.

Außerdem löst jede Handlung, jedes Ereignis eine neue Geschichte aus, die ihrerseits den Anstoß für eine weitere Geschichte bietet. Als Beispiel soll hier die Geschichte des Helden Hynreck erwähnt werden: Bastian erfindet einen Drachen, der in Phantásien wütet, um dem Helden Hynreck eine Möglichkeit zu bieten, sich vor seiner Herzensdame beweisen zu können:

*Was übrigens Held Hynreck betrifft, so gelang es ihm tatsächlich, nach Morgul, dem Land des Kalten Feuers zu kommen. Er drang auch in den versteinerten Wald Wodgabay ein und überwand die drei Gräben um die Burg Ragar. Er fand das bleierne Beil und besiegte Smärg, den Drachen. Dann brachte er Olgamár zu ihrem Vater zurück, obwohl sie jetzt gern bereit gewesen wäre, ihn zu heiraten. Aber jetzt wollte er nicht mehr. Doch das ist eine andere Geschichte und soll ein andermal erzählt werden.*²²⁵

Die letzte Phrase „Doch das ist eine andere Geschichte und soll ein andermal erzählt werden“ kommt wiederholt im Buch vor und verweist darauf, dass immer fortwährend neue Geschichte entstehen, dass jedes Ereignis zu unendlichen neuen Geschehnissen führt.

Das Sich-Wiederholen dieser Phrase stellt außerdem eine Regelmäßigkeit dar. Diese Repetition fungiert als eine Art Refrain, wie er Kindern bereits aus der Gattung der Märchen bekannt ist (Bsp.: „Vor langer, langer Zeit...“). Die Wiederholung löst im/in der kindlichen Leser_in ein Gefühl von Sicherheit aus, da in eine unbekannten Welt (in diesem Fall in Phantásien) etwas Bekanntes miteingebaut wird. Zudem erinnert die

²²⁵ Zitiert aus: Ende, 1979, S.269

oftmalige Repetition einer Phrase auch an die Methoden kindgerechter Sprache – je öfter etwas wiederholt wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es schlussendlich auch gemerkt wird.

Auch der aus Märchen bekannte Einstieg in eine Geschichte „*Vor langer, langer Zeit...*“ wird direkt in den Text miteinbezogen. Im Änderhaus erzählt die Dame Aiuóla Bastian dessen eigene Geschichte und beginnt ihre Erzählung mit eben diesen Worten – dies wird auch in den entsprechenden Übersetzungen so miteinbezogen: im Polnischen „*Dawno, dawno temu...*“ und im Spanischen „*Hace mucho muchísimo tiempo...*“. In allen drei Sprachen ist diese Wendung aus der Tradition der Märchenerzählung allseits bekannt.

Auch die Anapher, die eine semantisch-syntaktische Wiederholung ist, wird vom Autor miteingebaut:

Wer niemals ganze Nachmittage lang mit glühenden Ohren und verstrubbelten Haaren über einem Buch saß [...]

Wer niemals heimlich beim Schein einer Taschenlampe unter der Bettdecke gelesen hat [...]

*Wer niemals offen oder im Geheimen bitterliche Tränen vergossen hat, [...]*²²⁶

Im Polnischen wird dieser Satzanfang mit „*Kto nigdy...*“ übersetzt. Im Spanischen unterscheidet sich der erste Satz von den zwei folgenden etwas; Die erste Phrase „*Quien no haya pasado nunca...*“ wird gefolgt von „*Quien nunca haya...*“. Für diese Asymmetrie gibt es eigentlich keine syntaktisch begründbare Notwendigkeit; der Übersetzer hätte sehr wohl die Anapher genauso einbauen können, wie dies im Original der Fall ist.

Die Regelmäßigkeit spielt bei Michael Ende eine sehr wichtige Rolle: „*Besonders wichtig in der phantastischen Literatur [...] ist für Ende das Spiel nach festen Regeln.*“²²⁷ Die ‚Unendlichkeit‘, die immer und immer wieder auf die gleiche Weise aufgezeigt wird, in dem die Geschichte jeweils in einer weiteren Erzählung paraphrasiert wird, verläuft im Grunde stets nach demselben Schema. So ist auch hier der Aspekt der Wiederholung sehr deutlich – ein und dieselbe Geschichte wird des Öfteren in Form einer Zusammenfassung wiedergegeben.

²²⁶ Zitiert aus: Ende, 1979, S.11

²²⁷ Zitiert aus: Rindler, 2009, S. 17

Ein weiterer Rahmen, den der Autor benutzt, um in die phantastischen Welt eine gewisse Gesetzmäßigkeit miteinzubauen, ist das Alphabet. Die einzelnen Kapitel werden mit den jeweils aufeinanderfolgenden Buchstaben eingeleitet, was eine gewisse Ordnung schafft. Das Alphabet ist strikten Regeln unterworfen – diese Regelhaftigkeit bietet abermals dem/der kindlichen Leser_in eine gewisse Sicherheit.

Die einzelnen Buchstaben stellen die Grundbausteine schriftlicher Sprache dar; das Lesen- und Schreibenlernen beginnt mit dem Erlernen der einzelnen Buchstaben. Erst durch die Zusammenführung und durch die verschiedenen Buchstabenkombinationen können Wörter entstehen. Durch die Aneinanderreihung mehrerer Wörter entstehen Sätze, die wiederum zu einem ganzen Text zusammengesetzt werden können. Michael Ende verweist in seinem Buch ebenfalls auf diese Tatsache:

„Sie können nichts mehr erzählen. Sie haben die Sprache verloren. Darum habe ich dieses Spiel für sie ausgedacht. Es beschäftigt sie, wie du siehst. Und es ist sehr einfach. Wenn du einmal nachdenkst, dann mußt du zugeben, daß alle Geschichten der Welt im Grunde nur aus sechszwanzig Buchstaben bestehen. Die Buchstaben sind immer die gleichen, bloß ihre Zusammensetzung wechselt. Aus den Buchstaben werden Wörter gebildet, aus den Wörtern Sätze, aus den Sätzen Kapitel und aus den Kapiteln Geschichten. Da schau, was steht dort?“²²⁸

Interessant ist, dass in allen drei Sprachen die Rede von 26 Buchstaben ist, wobei die Liste in allen drei Sprachen auch Buchstaben mit den jeweils sprachspezifischen diakritischen Zeichen beinhaltet.

Des Weiteren wird hier abermals auf die Unendlichkeit verwiesen: mit 26 Buchstaben können unendlich viele Geschichten erzählt werden; so schließt sich der Kreis wieder. Das Konzept der aufeinanderfolgenden Buchstaben als Kapitelbeginn stellt eine gewisse Schwierigkeit im Fall der Übersetzung dar. Die nachfolgende Tabelle ist eine Auflistung all der Kapitelanfänge der drei Sprachen im Vergleich:

²²⁸ Zitiert aus: Ende, 1979, S.367

Kapitel	Deutsch	Polnisch	Spanisch
0.			
1.	<i>Alles Getier im Heulewald duckte sich in seine Höhlen, ...</i>	<i>Aż po najdalszy skraj Dziwoboru wszelka zwierzyna przycupnęła w swych jaskiniach ...</i>	<i>A sus agujeros, nidos y madrigueras se dirigían todos los animales del Bosque de Haule.</i>
2.	<i>Beratungen, die das Wohl und Wehe ganz Phantásiens betrafen, ...</i>	<i>Burzliwe obrady nad dolą i niedolą całej Fantazjany ...</i>	<i>Bien o mal, las deliberaciones que afectaban al provenir de toda Fantasía ...</i>
3.	<i>Caíron, der alte Schwaz-Zentaur, ...</i>	<i>Czarny centaur Chairon, ...</i>	<i>Cuando el ruido de los cascos del caballo de Atreyu se apagó, ...</i>
4.	<i>Durst und Hunger begannen Atréju zu peinigen, ...</i>	<i>Dotkliwy głód i palące pragnienie trapiły Atreju ...</i>	<i>Dos tormentos empezaba a sufrir Atreyu: hambre y sed.</i>
5.	<i>Einen schrecklichen Augenblick lang befiel Atréju Zweifel, ...</i>	<i>Ejże, czy Ygramul mnie nie oszukał?</i>	<i>En cuanto volvió en sí, Atreyu, por un horrible seundo, tuvo la idea ...</i>
6.	<i>Fuchur schlief noch immer tief, ...</i>	<i>Fuchur nadal spał głęboko, ...</i>	<i>Fújur seguía durmiendo profundamente</i>
7.	<i>Glücklich lächelnd wanderte Atréju in den Säulenwald hinein, ...</i>	<i>Głęboka cisza otoczyła Atreju, gdy uśmiechając się szczęśliwie wszedł w las kolumn, ...</i>	<i>Gozosamente se adentró Atreyu en el bosque de columnas ...</i>
8.	<i>Hoch durch die Lüfte ritt Atréju dahin.</i>	<i>Hen wysoko szybował Atreju w przestworzach.</i>	<i>Hacia el cielo volaba Atreyu.</i>
9.	<i>Irgendwo über den brausenden Wogen des Meeres, ...</i>	<i>Ileż razy ponad wzburzonymi falami morze rozbrzmiewał głos Fuchura ...</i>	<i>Imponente resonaba la voz de Fújur, ...</i>
10.	<i>Jener Augenblick, in dem Atréju durch das düstere Stadttor von Spukstadt getreten war ...</i>	<i>Jeszcze w tym samym czasie, gdy Atreju mijał mroczną bramę Miasta Nawiedzonego ...</i>	<i>Justo en el momento en que Atreyu había atravesada la tétrica puerta de la Ciudad de los Espectros ...</i>
11.	<i>Keines Wortes mächtig stand Atréju da ...</i>	<i>Kiedy Atreju stał tak i patrzył na Dziecięcą Cesarzową ...</i>	<i>Kilómetros y kilómetros había recorrido Atreyu, y ahora estaba allí, ...</i>
12.	<i>Lawinen stürzten donnernd über zerklüfte Bergwände, ...</i>	<i>Lawiny przewalały się ...</i>	<i>Los aludes se precipitaban atronando por las escarpadas laderas ...</i>
13.	<i>Mondenkind, ich komme!</i>	<i>Łomotanie i szum wichury ustały.</i>	<i>Muy suave dijo otra vez Bastian ...</i>
14.	<i>Nachdem Bastian in der rotglühenden Riesenblüte tief und lang geschlafen hatte, ...</i>	<i>Między płatkami jarzącego się czerwono olbrzymiego kwiatu Bastian spał głęboko i długo, ...</i>	<i>Nunca había dormido Bastian tanto ni tan profundamente ...</i>
15.	<i>„O Herr!“, sagte die grollende Löwenstimme ...</i>	<i>„Noc całą, panie, tak oto spędziłeś?”</i>	<i>Oyó la retumbante voz del león ...</i>
16.	<i>Purpurnes Licht zog in langsamen Wellen</i>	<i>Ognistopurpurowe światło przesuwało się powolnymi</i>	<i>Purpúrea caía la luz, en lentas oleadas, sobre el</i>

16.	<i>Purpurnes Licht zog in langsamen Wellen über den Boden ...</i>	<i>Ognistopurpurowe światło przesuwalo się powolnymi falami po podłodze ...</i>	<i>Purpúrea caía la luz, en lentas oleadas, sobre el suelo ...</i>
17.	<i>Querquobad, der Silbergreis, war auf seinem Sessel in Schlaf gesunken, ...</i>	<i>Ponieważ noc była już późna, Querquobad, srebrny starzec, zapadł w sen na swoim krześle.</i>	<i>Querquobad, el Anciano de Plata, se había quedado dormido en su sillón ...</i>
18.	<i>Regen fiel dicht und schwer ...</i>	<i>Rozpętała się nawałnica.</i>	<i>Recia y pesadamente caía la lluvia ...</i>
19.	<i>Sonnenstrahlen fielen schräg durch die dunkle Wolkendecke, ...</i>	<i>Skośne promienie słońca przedzierały się przez ciemną pokrywę chmur, ...</i>	<i>Sesgadamente caían los rayos de sol a través de la oscura cubierta de nubes ...</i>
20.	<i>Tautropfen funkelten an den Blüten und Blättern ...</i>	<i>Tęczowo iskrzyły się krople rosy na kwiatach i liściach ...</i>	<i>Todas las flores y hojas de las orquídeas centelleaban de rocío ...</i>
21.	<i>Ununterbrochen stießen neue Abgesandte aus allen Ländern Phantásiens zur Menge ...</i>	<i>Ustawicznie do rzeszy tych, którzy towarzyszyli Bastianowi w jego marszu ...</i>	<i>Una corriente interrumpida de emisarios de todos los países de Fantasía se unía ...</i>
22.	<i>Vorausgeschickte Späher kehrten ins Lager zurück ...</i>	<i>Villuan, niebieski džinn, przyniósł wiadomość, ...</i>	<i>Volvieron al campamento los exploradores enviados ...</i>
23.	<i>Während Bastian schon meilenfern durch die pechschwarze Nacht dahinjagte, ...</i>	<i>W tym czasie, gdy Bastian, pędząc przez czarną jak smoła noc, oddalał się mila za milą, ...</i>	<i>Wagnerianamente cabalgaba Bastian por aquella noche negra ...</i>
24.	<i>Xayides Ende ist rasch erzählt, ...</i>	<i>Xayida zginęła.</i>	<i>Xayide. Su fin puede contarse rápidamente, ...</i>
25.	<i>Yor, der Blinde Bergmann, stand vor seiner Hütte ...</i>	<i>Yor, Ślepy Górnik, stał przed swoją chatą ...</i>	<i>Yor, el Minero Ciego, estaba delante de su cabaña, ...</i>
26.	<i>Zögernd stand der Junge, der keinen Namen mehr hatte, auf</i>	<i>Zapłakany chłopiec, który nie miał już imienia, wstał ...</i>	<i>Zumbándole los oídos, el muchacho que no tenía ya nombre se puso en pie ...</i>

Interessant ist, dass in der polnischen Übersetzung der Buchstabe ‚Ł‘ miteinbezogen wurde, dafür wurde das ‚Q‘ ausgelassen. Dies führt zu einer Verschiebung – vom 13. bis zum 18. Kapitel ist die polnische Fassung jeweils einen Buchstaben „hinterher“. Zwar kommt das ‚Q‘ in polnischen Wörtern nicht vor, jedoch wird der Eigennamen ‚Querquobad‘ in der originalen Schreibweise beibehalten. Da dieser Name auch das erste Wort des 17. Kapitels ist, hätte der Übersetzer, meiner Meinung nach, die Reihenfolge eigentlich beibehalten können, ohne den polnischen Buchstaben miteinzubauen. Das ‚V‘ ist ebenfalls ein Buchstabe, der im Polnischen ausschließlich

in Fremdwörtern vorkommt und selbst da sehr selten ist. Bei der Übersetzung wird daher auf einen Eigennamen zurückgegriffen, der wohl auch eigens zu diesem Zweck so eingeführt wurde. Der Dschinn, der im Polnischen ‚Villuan‘ genannt wird, heißt in der Originalfassung (und in der spanischen Übersetzung) nämlich Illuán. Des Weiteren wird eigens zu diesem Zweck im Polnischen der Inhalt etwas verändert: hier bringt der Dschinn die Nachricht, während im Deutschen ‚vorausgeschickte Späher‘ diese Aufgabe übernehmen.

Weitere Schwierigkeiten, die die gezwungene Gebundenheit an das Alphabet mit sich bringt, löst der Übersetzer im Polnischen häufig dadurch, dass er Adjektive einbaut: „*burzliwe obrady, czarny centaur, dotkliwy głód, głęboka cisza, skośne promienie*“, bzw. Adverbien – „*tęczowo iskrzyła się, ustawicznie [...] dołączali*“. Im Spanischen sind eher die Adverbien zu finden: „*imponente resonaba, recia y pesadamente caía, sesgadamente caían, wagnerianamente cabalgaba*“. Vor allem das letzte Adverb ist sehr interessant verwendet worden; so wie im Polnischen das ‚V‘ nur in Fremdwörtern vorkommt, ist dies im Spanischen beim ‚W‘ der Fall, daher hatte der Übersetzer auch nicht viele Möglichkeiten, aus denen er auswählen konnte.

Eine andere Methode ist das Einfügen von Konjunktionen am Beginn des Satzes: „*aż, kiedy, ponieważ*“ bzw. im Spanischen „*cuando, en cuanto, justo*“. Eine weitere Variante, um die Buchstaben miteinbinden zu können sind die Determinative, die im Spanischen eingefügt werden: „*dos, los, todas, una*“. In der deutschen Originalfassung sind die Nomen zu Beginn der Kapitel, die am häufigsten vorkommende Wortklasse – was nicht sonderlich verwundert, da die deutsche Sprache sehr „nomenlastig“ ist – vor allem im Vergleich mit dem Spanischen und Polnischen. Bei diesen beiden Sprachen dominiert die Verwendung der Verben im Vergleich zu der der Nomen.

Im Buch lassen sich noch weitere Anspielungen auf das Alphabet finden. Der Name des Protagonisten selbst ist eine Alliteration: Bastian Balthasar Bux. Der Inhaber des Antiquariats hat ebenfalls eine Alliteration in seinem Namen (Karl Konrad Koreander). Diese Tatsache wird im Text selbst direkt angesprochen.

Das ‚B‘ das den Namen des Protagonisten einleitet, ist zugleich der zweite Buchstabe des Alphabets. Nun heißt das Medaillon, das Bastian dazu befähigt Phantásien zu erfinden und neu aufzubauen Aurn – beginnt also mit dem ersten Buchstaben des Alphabets und bedeutet gleichsam den (Neu)Beginn. Weiters könnte man im Falle des

Nachnamens des Protagonisten von einem Homophon sprechen: ‚Bux‘ klingt wie das englische Wort ‚books‘, weist also auf seine Bücheraffinität hin.

Namen bzw. Namensgebung spielen in Michael Endes Buch prinzipiell eine sehr wichtige Rolle. So wird die Fähigkeit Namen zu erfinden, die eine Stärke Bastians darstellt, als etwas Besonderes betrachtet, das nur menschlichen Wesen möglich ist.

Die Namensgebung ist auch handlungstragend, da Phantásien nur dadurch gerettet werden kann, dass Bastian der Kindlichen Kaiserin einen neuen Namen erfindet. Aber auch im weiteren Verlauf der Geschichte wird Bastians Fähigkeit, Namen und somit Wörter auszudenken immer wieder gefragt. Dies stellt eine Parallelität zur Sprachwissenschaft dar; unsere Gedanken werden in Form von Wörtern gedacht. Was nicht mit Worten beschrieben, gedacht oder benannt werden kann, kann daher auch nicht existieren. Denkt man diesen Gedanken weiter, so entsteht die Realität erst durch ihr benennen oder verbalisieren.

Als erstes soll nun auf die Ortsnamen eingegangen werden. Beim Konzept der Einfachheit in Bezug auf die Figurengestaltung bietet Hans-Heino Ewers eine Dreiteilung an: Die erste Stufe beschränkt sich auf ein spezifisches äußeres Merkmal, die zweite auf eine dominierende Charaktereigenschaft, und in der letzten Stufe wird eine Figur als Individuum und gleichzeitig Vertreter einer spezifischen Gruppe dargestellt. Die Ortsnamen Phantásiens dienen gleichzeitig als deren Beschreibung: ihre besondere Eigenschaft wird in den Namen miteingebunden, wie z.B. beim ‚*Gräsernen Meer*‘, ‚*Änderhaus*‘ oder der ‚*Silberstadt Amargánth*‘. Die besonderen Charakteristika werden bereits auf der Ebene des Namens deutlich gemacht, was analog zu Ewers Hierarchisierung im Bereich der Figurengestaltung der ersten bzw. zweiten Einfachheitsstufe entspricht. Bei der ‚*Silberstadt Amargánth*‘ wird auf das äußere Merkmal der Stadt eingegangen, diese ist ausschließlich aus Silber erbaut. Beim ‚*Änderhaus*‘ hingegen wird auf äußere als auch innere Aspekte eingegangen: einerseits verändert das Haus seine Form, andererseits verändert sich die Psyche, das Innenleben des Protagonisten, während seines Aufenthalts in diesem Haus.

Für die Übersetzung stellen diese Namen eine gewisse Schwierigkeit dar, da Komposita, die im deutschen sehr produktiv sind, im Polnischen und Spanischen auf diese Art nicht angewandt werden (können). Beide Übersetzer behalten jedoch die Information bei, die der Ortsname über den Ort selber transmittiert. Daher wird die Silberstadt übersetzt in ‚*Srebrne Miasto*‘ bzw. ‚*la Ciudad de Plata*‘ und das Änderhaus

in ‚Dom Przemiany‘ bzw. ‚Casa del Cambio‘. Natürlich löst das Wort ‚Änderhaus‘ eine andere Assoziation aus als ‚Haus der Veränderung‘ – in der Originalversion ist die Funktion als Eigenname deutlicher, außerdem wird die Eigenschaft des Ortes unterstrichen; in der Polnischen und Spanischen Übersetzung wird eher die Wandlung, die der Protagonist in diesem Haus durchleben wird, deutlicher gemacht.

Bei der Silberstadt ist ebenfalls interessant, dass im Polnischen von einer ‚silbernen Stadt‘ die Rede ist, während im Spanischen die ‚Stadt aus Silber‘ vorkommt. Die polnische Übersetzung umschreibt das Substantiv mit Hilfe eines Adjektivs und geht somit stärker auf das Aussehen ein. Es wird die Wirkung unterstrichen, die solch eine Stadt beim Betrachter auslöst. In der spanischen Übersetzung hingegen wird durch das Präpositionalsyntagma das Material in den Vordergrund gerückt. Silber ist ein kostbares Schwermetall, daher wird mit einer Stadt aus Silber Reichtum und Wohlstand assoziiert.

Durch die Übersetzung wird auf semantischer Ebene eine andere Bedeutung transmittiert, jedoch musste die substantivische Zusammensetzung in den zwei Sprachen irgendwie umgangen werden.

Eine weitere Eigenheit stellen die onomatopoetischen Namen dar, die viele Bewohner Phantásiens tragen, wie z.B. ‚Blubb‘ das Irrlicht, oder die Mauleselin ‚Jicha‘. Die Onomatopöie ist in der Kindersprache weit verbreitet – sie besteht nur aus Lauten, ist daher einfach zu produzieren und kann stellvertretend für Nomen oder Verben eingesetzt werden. Durch die Verwendung von Kakophonie nähert sich der Autor dem/der kindlichen Leser_in an.

Im Prozess des Spracherwerbs wird die indirekte Rede auf Grund ihrer komplexen grammatikalischen Struktur relativ spät erlernt. So ist es nicht verwunderlich, dass sie auch im Kinderbuch so oft wie möglich umgangen wird. „Die unendliche Geschichte“ ist daher mit sehr vielen Dialogen versehen. So erstreckt sich beispielsweise der erste Dialog, der zwischen Bastian und Herrn Koreander stattfindet, bereits über mehrere Seiten. Jedoch werden nicht nur Gespräche in Form direkter Rede eingebaut, sondern auch die indirekte als solche wiedergegeben:

„Nun weißt du, wie die Dinge stehen, und vielleicht verstehst du jetzt, warum ich die Fassung verloren habe, als ich dich sah. Und doch hat die Kindliche Kaiserin deinen Namen genannt. ‚Geh und suche Atréju auf!‘ sagte sie zu mir. ‚Ich setze all mein Vertrauen auf ihn‘, sagte sie. ‚Frage ihn, ob er für mich und Phantásien die Große

*Suche auf sich nehmen will', sagte sie. Ich weiß nicht warum ihre Wahl auf dich gefallen ist.*²²⁹

In die direkte Rede wird eine weitere miteingebaut. Die Worte der Kindlichen Kaiserin werden nicht in Form indirekter Rede wiedergegeben, oder paraphrasiert, sondern sie werden hineinkopiert. Die Komplexität der indirekten Rede wird umgangen, indem die syntaktisch einfachere Struktur angewandt wird, gleichzeitig entsteht dadurch ein Gefühl von Nähe; ein Gefühl, als ob die Kindliche Kaiserin selber präsent wäre.

Die Dialoge ziehen sich durch das ganze Buch und sind häufig auch handlungstragend. Auch hier erlaubt dies nicht nur die Einfachheit zu wahren, sondern es wird beim/bei der Leser_in der Anschein geweckt, selbst aktiv dabei zu sein. Es wird eine stärkere Verbindung mit dem/der kindlichen Rezipient_in aufgebaut.

Eine weitere Methode, um eine Nähe zwischen Autor_in und Leser_in zu kreieren, ist einen Dialog mit dem/der Leser_in zu führen. Der Erzähler spricht den/die Leser_in direkt im Text an. In Michael Endes *„Die unendliche Geschichte“* kommt dies jedoch nicht besonders häufig vor, außerdem wird hierbei die 1. Person Plural und nicht die 2. Person Singular benutzt: *„Das hatte einen Grund, den wir bald erfahren.“*²³⁰ Auch in den zwei Übersetzungen wird hierbei das ‚wir‘ verwendet; da jedoch sowohl das Polnische, als auch das Spanische ein Nullsubjekt erlauben, wird der Plural hier am Verb kenntlich gemacht: *„poznamy“* bzw. *„sabremos“*.

Interessant ist auch der immer wiederkehrende Satz *„Doch das ist eine andere Geschichte und soll ein andermal erzählt werden“*²³¹. Der Satz ist in der deutschen Originalversion unpersönlich und wurde so auch im Spanischen beibehalten; es wird in beiden Fällen keine Person miteinbezogen. Die polnische Übersetzung jedoch führt die 1. Person Plural hinzu: *„Ale to już inna historia i opowiemy ją innym razem“*²³². Nun kann das ‚wir‘ auf zwei Arten interpretiert werden: entweder bezieht der Erzähler den/die Leser_in mit ein, oder aber er sieht sich selbst als Teil einer ‚Erzählergruppe‘, die aus all den Figuren, die in der Geschichte vorkommen, besteht.

²²⁹ Zitiert aus: Ende, 1979, S.43

²³⁰ Zitiert aus: Ende, 1979, S.27

²³¹ Zitiert aus: Ende, 1979, S.117

²³² Zitiert aus: Ende, 2010, S.124

Neben den vermehrten Dialogen und direkten Reden fällt auch die Häufigkeit von Aufzählungen bzw. Akkumulationen auf:

*Denn jeder Hügel zeigte eine Tönung, die bei keinem anderen wiederkehrte. Der nächstliegende war kobaltblau, ein anderer safrangelb, dahinter leuchtete einer in karmesinrot, in indigo, in apfelgrün, himmelblau, orange, pfirsichrosa, malvenfarben türkisblau, fliederlila, moosgrün, rubinrot, umbrabraun, indischgelb, zinnoberrot und lapislazuliblau.*²³³

Durch die langwierige Aufzählung wird nicht nur unterstrichen, dass die Hügel überaus bunt waren, sondern es kann auch eine didaktische Funktion verfolgt werden: durch die Akkumulation der verschiedenen Farben kann der Wortschatz erweitert werden. Die Zugehörigkeit zur selben Wortklasse vereinfacht das Erlernen, da deutlich gemacht wird, dass es sich um dieselben Wortarten handelt, die zur Beschreibung dienen können.

Im folgenden Beispiel wird dasselbe Prinzip angewandt, jedoch handelt es sich hierbei nicht mehr um Adjektive, sondern um Substantivierungen von Verben:

*Für gewöhnlich hätte man hier eigentlich ein beträchtliches Durcheinander von Stimmen hören müssen: Brüllen, Kreischen, Flöten, Piepsen, Quaken und Schnattern. Aber es herrschte völlige Stille.*²³⁴

In den jeweiligen Übersetzungen werden diese Akkumulationen übernommen – auch die Wortklasse, die in der Originalversion vorkommt, wird beibehalten. So lauten die substantivierten Verben im Polnischen „[...] *ryk, skrzek, gwizd, pisk, rechot, gęganie*“²³⁵ und im Spanischen „[...] *bramidos, chillidos, silbidos, gorjeos, cantos de rana y graznidos*“²³⁶. Interessant ist hierbei, dass im Spanischen der Plural benötigt wird, was die Menge der verschiedenen Stimmen und das Durcheinander noch unterstreicht – die verschiedenen Geräusche werden auf sprachlicher Ebene zusätzlich vermehrt.

In Erwachsenenliteratur würde die Häufigkeit der Aufzählungen wohl eher unnatürlich wirken, bzw. könnte sie sogar den Lesegenuss stören, da die Akkumulation redundant

²³³ Zitiert aus: Ende, 1979, S.209

²³⁴ Zitiert aus: Ende, 1979, S.28f.

²³⁵ Zitiert aus: Ende, 2010, S.31

²³⁶ Zitiert aus: Ende, 2015, S.34

wirken könnte. Nun ist in der KJL Redundanz prinzipiell eine häufig vorkommende Methode, zudem können dadurch auch Wörter miteingebaut werden, die den Kindern vielleicht noch nicht bekannt sind – so wird das Vokabular ausgebaut, ohne dass dabei der Lesefluss gestört wird.

Ab einem gewissen Sprachkönnen wird die Sprache, aber auch die Welt als solche, vom Kind mittels Fragen erschlossen. Auch in „*Die unendlichen Geschichte*“ wird das Fragen als Mittel zu Erkenntnisgewinnung eingebaut:

„Ist nicht ganz einfach, bis zur Uyulála vorzudringen. Ziemlich schwierig sogar. Möchte dir aber keinen wissenschaftlichen Vortrag halten. Ist vielleicht besser, wenn du Fragen stellst. Verliere mich leicht ein bißchen in Einzelheiten. Also frag!“²³⁷

Es folgen mehrere Fragen von Atréju, die Engywuck nach und nach beantwortet. Dadurch entsteht schlussendlich ein umfassendes Bild dessen, was Atréju am Weg zum Orakel erwartet. Die Besonderheit des Orakels und der drei magischen Tore, die zu ihm hinführen, werden auf dieselbe Art in Erfahrung gebracht, wie Kinder die Sprache er- bzw. die Welt kennenlernen.

Des Weiteren sticht hier die Sprache Engywucks ins Auge: er lässt die Subjekte in den einzelnen Sätzen aus. Deutsch ist keine Sprache, die Nullsubjekte zulässt, umgangssprachlich ist dies jedoch sehr wohl Usus. Die Nähe zur Mündlichkeit wird hier deutlich – dieses Charakteristikum ist auch eine Eigenschaft der KJL. Nun wird Engywuck aber als gelehrter Wissenschaftler beschrieben; also als eine Person, die belesen ist und von der man ausgehen kann, dass sie sich sehr wohl eines elaborierten Sprachcodes bedienen kann. Eine mögliche Interpretation ist in diesem Fall, sein aufgeregter Gemütszustand, der ihn dazu veranlasst schnell zu sprechen, wodurch der Sprachökonomie wegen „unnötige“ Wörter weggelassen werden.

Das Polnische und Spanische sind – wie bereits erwähnt – Sprachen, die sehr wohl ein Nullsubjekt zulassen. So kann dieser umgangssprachliche Charakter nicht durch das Weglassen des Subjekts wiedergegeben werden. Beide Übersetzungen verzichten in diesem Fall auf den Versuch, diese Besonderheit in ihren Text miteinzubeziehen.

²³⁷ Zitiert aus: Ende, 1979, S.90

Die phantastische KJL kann ihrer Funktion als Einstiegsliteratur im besonderen Maße nachkommen, da das Konzept der Fiktionalität durch augenscheinlich un reale Motive deutlich gemacht wird. Michael Ende geht jedoch einen Schritt weiter, indem er auf textueller Eben direkt die Tatsache anspricht, dass Geschichten erfunden sind und nicht wahre Ereignisse berichten, gleichzeitig hinterfragt er diese Faktizität, und lässt den/die Leser_in im Ungewissen. Die Ungewissheit und Unsicherheit wiederum ist eine Eigenschaft der phantastischen Erwachsenenliteratur, in der das Unreale stets mit einem Gefühl der Unsicherheit verbunden wird – der Unschlüssigkeit ob das Erzählte nun Realität oder Fiktion ist.

„Gott sei Dank“, sagte er leise vor sich hin, „daß ich nicht in Phantásien bin. Solche Monster gibt es zum Glück in Wirklichkeit nicht. Das alles ist eben nur eine Geschichte“

Aber war es wirklich nur eine Geschichte? Wie war es denn möglich, daß Ygramul und wahrscheinlich auch Atréju Bastians Schreckensschrei gehört hatten?²³⁸

Auf inhaltlicher Ebene wird die Fiktionalität ebenfalls thematisiert. Das Nichts, das sich in Phantásien ausbreitet, verschlingt auch die Bewohner. Wenn die Wesen aus Phantásien ins Nichts hineingeraten, kommen sie in die menschliche Welt und nehmen die Form von Lügen an. Dies macht die Tatsache deutlich, dass Geschichten in der realen Welt „nur“ Lügen sind. So nimmt ein Kind zu Beginn Fiktionalität war – als eine Art Lüge; als etwas Unwahres, das ihm erzählt wird.

Auch die ‚Stimme der Stille‘ spricht die Fiktionalität direkt an – sie weist Atréju darauf hin, dass Pahntásien eine Geschichte in einem Buch ist:

*Wir sind nur Figuren in einem Buch,
und vollziehen, wozu wir erfunden.
Nur Träume und Bilder in einer Geschicht‘,
so müssen wir sein, wie wir sind,
und Neues erschaffen – wir können es nicht, [...]’²³⁹*

Die Fiktionalität wird also an mehreren Stellen des Buches direkt angesprochen – der Autor macht auf vielerlei Arten deutlich, dass Geschichten nicht real sind.

Ein anderes Merkmal, dass in KJL häufig vorkommt, ist die Poesie – Gedichte und Lieder werden oft in den Prosatext miteingebunden. So stellt auch „Die unendliche

²³⁸ Zitiert aus: Ende, 1979, S.73

²³⁹ Zitiert aus: Ende, 1979, S.109

Geschichte“ keine Ausnahme dar: es kommen immer wieder Gedichte oder Aussagen in Versform vor.

Dies ist ein weiteres Beispiel dafür, wie der Autor versucht, sich an den/die kindliche Leser_in und dessen Wissens- und Erfahrungsstand anzunähern: Gedichte, Lieder, Reime sind ja die ersten literarischen Gattungen, mit denen ein Kind in Kontakt tritt. Daher sind sie ihm bereits sehr gut bekannt. Aus didaktischer Sicht hat das Wiedererkennen bekannter Gattungen innerhalb eines prosaischen Textes positive Auswirkungen. Um etwas Neues zu lernen, sollte man da ansetzen, wo etwas Bekanntes vorhanden ist – in anderen Worten: Um Kinder in die Welt der Prosa einzuführen, sollte man sie bei der Poesie abholen.

Michael Ende baut weiters auch immer öfter Phraseologismen in seinen Text ein. Diese stellen eine gewisse Schwierigkeit dar: einerseits können sie dem Kind aus dessen Umfeld bekannt sein. In so einem Fall erinnern sie das Kind an die mündliche Alltagssprache, wodurch eine gewisse Einfachheit gegeben ist. Andererseits kann auch das Gegenteil der Fall sein: die Redewendung ist dem Kind nicht bekannt, somit kann dieser neue sprachliche Input als Gesprächsgrundlage zwischen dem Kind und den Erwachsenen dienen – man denke hierbei an die ‚angeleitete Rezeption‘.

Interessant ist auch, dass der Übersetzer im Polnischen mehr Phraseologismen einbaut, als dies in der Originalfassung der Fall ist. Ein Beispiel soll hierzu erwähnt werden: Michael Endes Buch steht: *„Weiß der Himmel, warum ihm gerade jetzt ganz unpassenderweise der Apfelstrudel von Fräulein Anna einfiel“*²⁴⁰, im Polnischen wird dieser Satz jedoch um die zusätzlich Redewendung *„ni w pięć, ni w dziewięć“* erweitert, so lautet die Übersetzung: *„Bóg wie, dlaczego właśnie teraz ni w pięć, ni w dziewięć przypomniła mu się strucla jabłkowa panny Anny.“*²⁴¹ Auch wird an anderer Stelle der Geschichte die Phraseologie *„[...] lało jak z cebra, [...]“*²⁴² dem Text hinzugefügt. Das Spanische bleibt hier näher an der Originalversion, kann die zuvor erwähnte Redewendung auch wortgetreu übernehmen, da sie in der spanischen Sprache auch eins zu eins vorkommt: *„El cielo sabe por qué, [...]“*²⁴³.

²⁴⁰ Zitiert aus: Ende, 1979, S.136

²⁴¹ Zitiert aus: Ende, 2010, S.142

²⁴² Zitiert aus: Ende, 2010, S.280

²⁴³ Zitiert aus: Ende, 2015, S.158

Bezüglich der Unterschiede, die diese drei Sprachen aufweisen, sollte weiters noch auf die Benutzung der Diminutiva eingegangen werden. Die Diminutivendungen sind im Polnischen sehr weit verbreitet – in vielen Fällen können so Wörter mit neuen semantischen Bedeutungen entstehen. Es wurde bereits erwähnt, dass die kindgerechte Sprache im Polnischen eine höhere Anwendung von Diminutiva aufweist, als dies z.B. im Deutschen der Fall ist. Nichtsdestotrotz ist dieser Aspekt auf der Ebene kinderliterarischer Texte eigentlich unerheblich. Diminutiva werden zwar natürlich angewendet, jedoch weniger um der kindlichen Sprache gerecht zu werden, als vielmehr, um die Größe einer Person oder eines Ortes zu unterstreichen – alles, was klein ist, wird mit Hilfe der Diminutiva sprachlich markiert. Sprachenunabhängig – also sowohl in der Originalfassung als auch in den beiden Übersetzungen – werden in „*Die unendliche Geschichte*“ Diminutiva einzig und allein zu diesem Zweck miteingebaut.

Aus der Perspektive der Übersetzung ist ein weiterer Moment der Geschichte spannend:

Atréju überlegte eine Weile, ehe er antwortete:

„Ich bin niemand.“

„Was soll das heißen?“

„Es soll heißen, daß ich einmal einen Namen hatte. Er soll nicht mehr genannt werden.

Darum bin ich niemand.“

*Der Werwolf zog ein wenig die Lefzen hoch und ließ sein schauerliches Gebiß sehen,
[...]*

„Wenn das so ist“, sagte er mit heiserer Stimme, „dann hat Niemand mich gehört, und Niemand ist zu mir gekommen, und Niemand redet mit mir in meiner letzten Stunde.“

Wieder nickte Atréju. Dann fragte er:

„Kann Niemand dich von der Kette losmachen?“²⁴⁴

Auch hier besteht die Schwierigkeit der Übersetzung eigentlich nur für die polnische Sprache, da diese die doppelte Negation verlangt. Während im Deutschen die Zweideutigkeit der Aussage „*Niemand ist zu mir gekommen*“ ohne weitere Erklärung funktioniert und das Wort ‚Niemand‘ hier sowohl als Name (man beachte die Großschreibung) und somit als ‚Jemand‘ eingesetzt werden kann, als auch gleichzeitig seine semantische Wortbedeutung beibehalten kann, fällt im Polnischen diese Ebene

²⁴⁴ Zitiert aus: Ende, 1979, S.139

weg. „*Nikt do mnie przyszedł [...]*“²⁴⁵ ist grammatikalisch inkorrekt; es müsste heißen: „*Nikto do mnie nie przyszedł*“. In diesem Fall würde dies aber bedeuten, dass Atréju nicht zum Werwolf gekommen ist, somit das Gegenteil dessen, was eigentlich tatsächlich gesagt wird. Im Polnischen bleibt diese Zweideutigkeit also aus.

Auch das Spanische bedarf der doppelten Negation, jedoch ausschließlich dann, wenn das Negationswort dem Verb nachgestellt wird – in diesem Fall muss vor das Verb ein ‚no‘ hinzugefügt werden und somit entsteht die doppelte Negation. Steht das Negationswort hingegen vor dem Verb, kann es ohne weiteres alleine stehen. Daher wird auch bei „*Nadie ha venido hasta aquí [...]*“²⁴⁶ die Zweideutigkeit beibehalten.

„*Die unendliche Geschichte*“ ist voller paradoxer und absurder Aussagen. So sagt Atréju über das Medaillon Aurn: „*[...] es gibt dir den Weg und nimmt dir gleichzeitig das Ziel.*“²⁴⁷ Diese Aussage scheint auf den ersten Blick widersprüchlich zu sein, jedoch ist sie aus pragmatischer Sicht – im Kontext der Geschichte – ohne weiteres verständlich. Bastians Wünsche, die Aurn ihm erfüllt, führen ihn auf seinem Weg – er bewegt sich von Wunsch zu Wunsch – gleichzeitig vergisst der Protagonist mit jedem Wunsch sein Leben in der menschlichen Welt und verliert somit sein Ziel.

In der polnischen und spanischen Übersetzung wird diese paradoxe Aussage nahezu wortwörtlich wiedergegeben: „*[...] on daje ci drogę i jednocześnie zabiera ci cel.*“²⁴⁸ heißt es im Polnischen und „*[...] la Alhaja te da el camino pero, al mismo tiempo, te quita la meta.*“²⁴⁹ im Spanischen. Es kommt jedoch zu kleinen Unterschieden bei den drei Versionen. Während in der deutschen und polnischen Version die Konjunktion ‚und‘ verwendet wird, ist im Spanischen diese durch ‚aber‘ eingetauscht worden. Dies ändert etwas die Bedeutung der Aussage, bzw. wird die Paradoxität dadurch gemindert. Außerdem wird das Wort ‚Juwel‘ miteingebaut. Während in den zwei anderen Sprachen das Medaillon in diesem Kontext nahezu personifiziert wird, da es nur mittels Personalpronomen im Satz erwähnt wird, entsteht durch die Verwendung des Nomens eine gewisse Distanz. Zwar wird das Substantiv groß geschrieben, was

²⁴⁵ Zitiert aus: Ende, 2010, S.145

²⁴⁶ Zitiert aus: Ende, 2015, S.162

²⁴⁷ Zitiert aus: Ende, 1979, S.278

²⁴⁸ Zitiert aus: Ende, 2010, S.286

²⁴⁹ Zitiert aus: Ende, 2015, S.321

eine gewisse Personifizierung des Gegenstandes verdeutlichen soll, nichtsdestotrotz wird die Macht Auryns auf sprachlicher Ebene abgeschwächt.

Ein weiteres Beispiel wäre Atréjus Aussage gegen Ende der Geschichte: *„Wir hatten beide recht [...] und haben uns beide geirrt.“*²⁵⁰ Auch hier weist der syntaktisch korrekte Satz einen semantischen Fehler auf, ist jedoch auf pragmatischer Ebene wieder zulässig. Die entsprechenden Übersetzungen lauten: *„Obaj mieliśmy rację [...] i obaj byliśmy w błędzie.“*²⁵¹ und *„Los dos teníamos razón [...] y nos equivocamos los dos.“*²⁵²

Auch hierbei handelt es sich um semantisch widersprüchliche Aussagen, die jedoch aus pragmatischer Perspektive ihre Berechtigung haben. Interessant ist außerdem, dass im Polnischen der Fehler, dem die beiden Protagonisten unterlagen, durch das Wort ‚błąd‘ unterstrichen wird – die adäquate Übersetzung für ‚sich irren‘ wäre eigentlich ‚mylić się‘. Hier bleibt die spanische Übersetzung der Originalversion treuer.

Das Oxymoron kommt ebenfalls vermehrt vor. Allein das Orakel, das Atréju auf seiner Suche nach einer Heilung für die Kindliche Kaiserin besucht, ist „Die Stimme der Stille“. Davon abgesehen, dass hier die ‚Stille‘ personifiziert wird, schließen die Wörter ‚Stimme‘ und ‚Stille‘ einander aus. In den jeweiligen Übersetzungen lässt sich dieses Oxymoron ebenfalls finden; so ist die Sprache von „Głos Ciszy“ bzw. „la voz del silencio“. Im Polnischen wird durch die Großschreibung dieses Oxymoron als Eigenname kenntlich gemacht, im Spanischen hingegen wird durch die Kleinschreibung eher eine Beschreibung vorgenommen.

Auf handlungstragender Ebene wäre die Leiter, die die Kindliche Kaiserin zum Alten vom Wandernden Berg führt, ein Beispiel für solch einen Widerspruch. Die Leiter besteht aus den Worten, die der Alte schreibt, gleichzeitig versucht er die Kindliche Kaiserin mit diesen Worten zu warnen, sie möge umkehren und den Versuch ihn zu treffen aufgeben:

*„Alter vom Wandernden Berg“, sagte sie laut, „wenn du nicht willst, daß wir uns begegnen, dann hättest du mir diese Leiter nicht zu schreiben brauchen. Dein Verbot zu kommen ist es, das mich zu dir bringt.“ Und sie stieg weiter.*²⁵³

²⁵⁰ Zitiert aus: Ende, 1979, S.415

²⁵¹ Zitiert aus: Ende, 2010, S. 428

²⁵² Zitiert aus: Ende, 2015, S.475

²⁵³ Zitiert aus: Ende, 1979, S.182

Im Polnischen wird das Partikel ‚właśnie‘ zu Beginn des letzten Satzes hinzugefügt, wodurch der Aussage eine Emphase verliehen wird: „*Właśnie twój zakaz przychodzenia sprowadza mnie do ciebie.*”²⁵⁴ Im Spanischen wird das „Verbot zu kommen“ auf das „Verbot“ reduziert: „*Tu prohibición es la que me lleva a ti.*”²⁵⁵ Der Nachdruck wird anhand der Wiederholung des Substantivs durch das Relativpronomen kenntlich gemacht.

Solch ein Spiel mit Sprache ist sehr interessant und erinnert an Kindergedichte und Kinderverse, die Sprache in einen spielerischen Kontext stellen. Eine weitere weit verbreitete Methode in der KJL besteht darin Phraseologismen auf ihre semantische Bedeutung zu reduzieren; eine Phrase wird wortwörtlich interpretiert, was ebenfalls zu absurden Handlungssträngen führt.

Was die Syntax im Roman „*Die unendliche Geschichte*“ betrifft, so sticht die Einfachheit zu Beginn der Geschichte ins Auge:

*Der Junge gehorchte und schloß leise die Tür. Dann näherte er sich der Bücherwand und guckte vorsichtig um die Ecke. Dort saß in einem hohen Ohrenbackensessel aus abgewetztem Leder ein schwerer untersetzter Mann. Er hatte einen zerknitterten schwarzen Anzug an, der abgetragen und irgendwie staubig aussah. Sein Bauch wurde von einer geblühten Weste zusammengehalten.*²⁵⁶

Es ist eine Aneinanderreihung von Hauptsätzen, mit Ausnahme eines einzigen Relativsatzes. Die Sätze sind kurz und höchstens durch ein ‚und‘ miteinander verbunden. Diese Einfachheit lässt an den Spracherwerbsprozess und dessen Hauptsatzstadium denken. Aber auch bei der Bernstein-Hypothese wird erwähnt, dass Sprecher_innen der unteren Sozialschichten sich weniger häufig der Nebensätze bedienen bzw. auch die verwendeten Konjunktionen nicht variieren.

So werden im weiteren Verlauf der Geschichte die Sätze von Michael Ende sehr wohl länger ausgebaut und somit Nebensätze verwendet, die Anzahl der unterschiedlichen Konjunktionen bleibt jedoch limitiert. Als Einstieg in die Geschichte mag die Hauptsatzreihe sehr gelungen sein – so wie die Literatur selbst das Kind erst einmal

²⁵⁴ Zitiert aus: Ende, 2010, S.188

²⁵⁵ Zitiert aus: Ende, 2015, S.211

²⁵⁶ Zitiert aus: Ende, 1979, S.6

in einen elaborierten Sprachgebrauch führen kann, so führt die Einleitung erst in die Geschichte ein.

Bei den vorherrschenden Konjunktionen, die der Autor verwendet, handelt es sich um temporale und kausale Konjunktionen. Auch in der polnischen und spanischen Fassung sind die entsprechenden Übersetzungen zu finden.

Der Relativsatz kommt bei Michael Ende ebenfalls vermehrt vor. Dies entspricht abermals dem Spracherwerbsprozess; Temporalsätze, Relativsätze und Fragesätze gehören zu den Nebensätzen, die am raschesten erlernt werden, während irrationale Konditionalsätze (die in dem Roman „*Die unendliche Geschichte*“ nicht vorkommen) zu den letzten gehören, die vom Kind selbst aktiv produziert und angewandt werden.

Als Letztes soll noch die Intertextualität angesprochen werden: so wird in der KJL des Öfteren auf andere Texte verwiesen. Michael Ende baut den Schriftsteller Shakespeare mit ein:

*Wie sie erklärten, stammte es von einem Phantásienreisenden aus längst vergangenen Tagen, der Schexpir oder so ähnlich geheißen hatte.*²⁵⁷

Shakespeare wird dem/der kindlichen Leser_in wohl nur in den seltensten Fällen ein Begriff sein, daher kann man davon ausgehen, dass die Erwähnung dieses Namens eher an die mitlesenden Erwachsenen, im Sinne der Doppeladressierung, gerichtet ist.

5.2. „Akademia Pana Kleksa“ von Jan Brzechwa

„Akademia Pana Kleksa“ ist ein Buch, das in Polen zum Lektürekanon der Volksschulen gehört. Der Autor, der unter dem Pseudonym Jan Brzechwa bekannt ist, ist mit dem berühmten polnischen Schriftsteller Bolesław Leśmian verwandt. Brzechwa wurde 1898 geboren, also zur Zeit der Teilungen Polens. Die Zeit, in der er lebte, ist gekennzeichnet von Kriegen und politischen Wandlungen. So erlebte er den 1. Weltkrieg, die Wiedererlangung der polnischen Unabhängigkeit, den 2. Weltkrieg, sowie den polnischen Kommunismus. Ab 1915 war er als Schriftsteller tätig; zu Beginn schrieb er vor allem satirische Werke, kabarettistische Sketche, Liedertexte sowie

²⁵⁷ Zitiert aus: Ende, 1979, S.273

Kinderlyrik. Sein erstes kinderliterarisches Werk erschien 1938 – es war eine Gedichtsammlung, die sich bis heute großer Beliebtheit bei Eltern und Kindern erfreut. „*Akademia Pana Kleksa*“ schrieb Brzechwa während des 2. Weltkrieges, publiziert wurde das Buch jedoch erst 1946. In den 1960er Jahren folgten kurz vor seinem Tod noch zwei weitere Bücher über das Leben des Herrn Kleks und so wurde daraus eine Trilogie.²⁵⁸ Ob nun der erste Teil vom Publikum positiver angenommen wird, oder ob die Tatsache, dass dieser eine Schullektüre ist, seinen Bekanntheitsgrad fördert – „*Akademia Pana Kleksa*“ ist den anderen beiden Teilen einen großen Schritt voraus; dieses Buch ist jedem polnischen Kind und Erwachsenen bekannt, während viele gar nicht erst wissen, dass es noch zwei weitere Teile gibt.

„*Akademia Pana Kleksa*“ ist in Form eines Tagebuches geschrieben. Der Protagonist und gleichzeitige Ich-Erzähler ist der 12-jährige Adam Niezgódka, der die Akademie des Ambroży Kleks gemeinsam mit 24 anderen Jungen besucht. Das Internat ist ein Ort voller Wunder, magischer Elemente und Märchen. Die einzigen Lehrer sind Herr Kleks und sein Vogel, der Star Mateusz. Die Fächer, die unterrichtet werden, unterscheiden sich sehr stark von den herkömmlichen Fächern, die Kinder normalerweise aus ihrer Schule kennen – in der Akademie gibt es Fächer wie: Kleksographie, Froschsprache, Buchstabenspinnen u.Ä. Das Tagebuch erzählt über den insgesamt einjährigen Aufenthalt des Protagonisten in der Akademie. Zu Beginn der Geschichte beschreibt Adam den Tagesablauf und stellt so dem/der Leser_in die einzelnen Figuren und die Besonderheiten der Akademie vor. So hat Herr Kleks beispielweise eine Pumpe, mit der er jedes beliebige Ding vergrößern kann. Des Weiteren kocht der Professor ausschließlich aus Farben – durch die Vermischungen verschiedener Farben können bestimmte Geschmacksrichtungen hervorgebracht werden. Herr Kleks selber ernährt sich von Schmetterlingen (weil sie so bunt und daher besonders schmackhaft sind) und von Sommersprossen. Das Internat ist umringt von einem riesigen Garten, der wiederum von einer großen Mauer umzäunt ist. In der Mauer sind Tore, die in einzelne Märchen führen. Außerdem ist Herr Kleks mit Hilfe eines speziellen Spiegels imstande, sich die Träume der Schüler anzusehen – die interessantesten sammelt er in einem Buch.

²⁵⁸ Vgl.: Brzechwa, 2018, S103f.

Im Verlauf der Geschichte werden zwei weitere Schüler im Internat, gegen den Willen des Herrn Kleks, aufgenommen. Ziemlich rasch stellt sich heraus, dass einer dieser beiden Schüler eine Puppe ist. Herr Kleks nimmt sich der Puppe an und meint: „*Muszę go nauczyć czuć, myśleć i mówić. Spróbuję, może mi się uda.*“²⁵⁹ Der Versuch gelingt ihm tatsächlich, jedoch wird bald darauf klar, dass Alojzy, die Puppe, einen ziemlich bösen Charakter hat: er neckt unablässig die anderen Jungen, demoliert schrittweise die Akademie und lässt keinen Versuch aus, alles zu zerstören, was Herr Kleks aufgebaut hatte. Unerwarteterweise lässt jede zerstörerische Tat der Puppe Herrn Kleks schrumpfen, bis er am Ende ganz verschwindet. Mit seinen letzten Kräften schafft der Professor es jedoch noch, die Puppe auseinanderzuschrauben und sie so unschädlich zu machen. Nichtsdestotrotz bedeutet dies das Ende der Akademie, und die Jungen müssen wieder nach Hause ziehen und in normale Schulen gehen.

„*Akademia Pana Kleksa*“ wird, wie bereits erwähnt, in der 1. Person erzählt. Obwohl Kinderliteraturforscher_innen meinen, dass ein Erzähler in der 1. Person einen höheren Komplexitätsgrad im Vergleich zu dem in 3. Person aufweist, so ist diese Perspektive trotzdem relativ häufig im Bereich der KJL zu finden (man denke hierbei z.B. an Astrid Lindgrens „*Kinder aus Bullerbü*“).

Gleich zu Beginn verweist auch Jan Brzechwa in seinem Buch auf das Alphabet: in der Akademie des Herrn Kleks werden nur Schüler aufgenommen, deren Name mit einem ‚A‘ beginnt:

*Pan Kleks przyjmuje do swojej Akademii tylko tych chłopców, których imiona zaczynają się na literę A, bo – jak powiada – nie ma zamiaru zaśmiecć sobie głowy wszystkimi literami alfabetu. Dlatego w Akademii jest czterech Adamów, pięciu Aleksandrów, trzech Andrzejów, trzech Alfredów, sześciu Antonich, jeden Artur, jeden Albert i jeden Anastazy, [...]. Pan Kleks ma na imię Ambroży, a zatem tylko jeden Mateusz w całej Akademii nie zaczyna się na A.*²⁶⁰

So wie bei Michael Ende bedeutet auch hier das Alphabet eine gewisse Regelmäßigkeit, wobei im Fall von „*Akademia Pana Kleksa*“ eher eine Eingrenzung stattfindet. Nichtsdestotrotz beruht diese Einschränkung auf einer handfesten Regel,

²⁵⁹ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.79

²⁶⁰ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.5f.

die sich ebenfalls dem Alphabet unterordnet – es wird nicht irgendein Buchstabe ausgewählt, sondern der erste des Alphabets.

Die Ortsnamen in Jan Brzechwas Roman erinnern ebenfalls an „*Die unendliche Geschichte*“: auch hier wird das Merkmal eines Ortes bereits im Namen selbst vermerkt. So führt die „*ulica Biskoptowa*“ im Hundeparadies zu einem Ort, an dem in Honig getunkte Biskuits liegen, „*ulica Dręczycieli*“ wird wiederum die Straße genannt, an der Hundepreiniger auf Podesten aufgestellt sind. Dasselbe geschieht mit Personen: so heißen z.B. die Mondbewohner „*Lunnowie*“ – nach dem Lateinischen Wort ‚luna‘ für ‚Mond‘. Der König der Mondbewohner wird als ein sehr bedrohlicher, gefährlicher und brutaler Herrscher dargestellt und so heißt er auch „*król Niesfór*“. Das Wort ‚Niesfór‘ ist abgeleitet vom Adjektiv ‚niesforny‘, das mit „*niechący podporządkować się, niezdyscyplinowany, nieposłuszny*“²⁶¹ definiert wird. Die erste dieser drei Erklärungen beschreibt eben auch den Charakter des Königs.

Die verwendeten Namen in „*Akademia Pana Kleksa*“ entsprechen somit ebenfalls den ersten zwei Einfachheitsstufen, die Ewers bezüglich der Figurengestaltung formulierte.

Auch die Onomatopöie taucht hier abermals auf:

Pan Kleks był tam, ale to, co robił, przechodziło po prostu ludzkie wyobrażenie. Nie większy od Tomcia Palucha, wisiał uczepony rękami i nogami u wahadła zegara i huśtał się na nim jak na huśtawce, powtarzając raz po raz głośno:

– Tik-tak, tik-tak, tik-tak.

W tej samej chwili zegar zaczął wydzwaniać godzinę i pan Kleks zawtórował mu dźwięcznym basem:

– Bim-bam-bom!

Na mój widok przerwał huśtanie, zeskoczył na podłogę, rozkurczył się, rozprostował i jakby na poczekaniu urósł.

– Zawsze musicie mi przeszkadzać! – rzekł rozdrażnionym głosem.

– O co chodzi? Przecież widzisz, że uczę zegar mówić.²⁶²

Hier wird die Onomatopöie nicht nur verwendet, um den/die Leser_in bei dem ihm/ihr Bekannten abzuholen, sondern es wird der Spracherwerbsprozess als solcher

²⁶¹ Zitiert aus: <https://sjp.pl/niesforny>

²⁶² Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.67

thematisiert: Pan Kleks meint, er würde der Uhr das Sprechen beibringen; auch Kinder benutzen Lautmalerei zu Beginn ihres Sprachlernprozesses.

Im Falle von „*Die unendliche Geschichte*“ wurde erwähnt, dass Michael Ende viele Aufzählungen und Akkumulationen verwendet. Im Vergleich zu „*Akademia Pana Kleksa*“ scheinen diese plötzlich gar nicht mehr so häufig bei Ende vorzukommen; Brzechwa bedient sich dieses Mittels ausgiebig. So bestehen die meisten Beschreibungen aus einer Aneinanderreihung von diversen Eigenschaften, aber auch bestimmte Handlungsabläufe werden dem/der Leser_in so präsentiert. Handelt es sich nicht um eine Akkumulation, so werden vermehrt Hauptsatzreihen verwendet, um gewisse Handlungen zu beschreiben:

*Do ogromnego rondla wrzucił trzy kwarty pomarańczowych szkiełek, dosypał garstkę białego proszku, dolał wody, cienkim pędzelkiem wymalował na powierzchni zielone grochy, po czym na zakończenie dorzucił kilka płomyków świec, od których woda w rondlu natychmiast zawrzała.*²⁶³

Die Hauptsatzreihen lassen wieder einen Vergleich mit dem Spracherwerbsprozess zu, da Nebensätze erst in späterer Folge erlernt werden

Auch die Redundanz prägt den Text „*Akademia Pana Kleksa*“. Der Protagonist geht in das Märchen „*Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern*“, um Streichhölzer für Herrn Kleks zu holen. Der Handlungsort wird beschrieben, wie dies bereits aus dem Märchen bekannt ist – es ist ein kalter Winter, Schnee liegt auf den Straßen. Diese Tatsache wird in einer direkten Rede abermals wiederholt:

*„Nie poznajesz mnie? Nazywam się Andersen. Dziwi cię, że tutaj pada śnieg i mamy zimę, podczas gdy u was jest czerwiec i dojrzewają czereśnie.”*²⁶⁴

Die Aussage Andersens ist redundant, da die Tatsache, dass im Märchen Winter ist, während in der Außenwelt Sommer herrscht, zuvor vom Ich-Erzähler beschrieben wurde, jedoch wird sie von dem Autor des Märchens noch einmal explizit, während die beiden im Schnee stehen, verbalisiert.

Im Hundeparadies erklärt der Hund Reks dem Protagonisten, wie die Hunde die Tage zählen, obwohl immer die Sonne scheint. Das Aufessen des Denkmals dauert 12

²⁶³ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.41

²⁶⁴ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.8

Stunden, das Wiederaufbauen weitere 12 Stunden, was insgesamt 24 Stunden ausmacht. Die weitere Erklärung, dass 7 solcher Turnusse eine Woche ausmacht, und 30 einen Monat ist abermals redundant, da dies eine logische Schlussfolgerung der zuvor gegebenen Information ist.

So wie in „*Die unendliche Geschichte*“ die erzählte Geschichte des Öfteren paraphrasiert und abermals wiedergegeben wird, baut auch Jan Brzechwa eine Zusammenfassung der bereits erzählten Handlung mit ein: das siebte Kapitel „*Fabryka dziur i dziurek*“ wird durch eine kurze Inhaltsangabe der bis dato geschilderten Geschichte eingeleitet.

Eine weitere Parallelität zu Michael Ende ist die Anapher; diese kommt in „*Akademia Pana Kleksa*“ ebenfalls vor. Die Hundepesiniger, die im Hundeparadies auf Podeste gestellt werden, gestehen der Reihe nach ihre Verbrechen und beginnen ihr Geständnis stets mit dem Satz „*Jestem dręczycielem, gdyż...*“²⁶⁵.

Jan Brzechwa verzichtet jedoch auf die zahlreiche Verwendung von Dialogen. Da das Buch allerdings in Form eines Tagebuchs geschrieben ist, scheint der Verzicht das Ziel zu verfolgen, eine gewisse Natürlichkeit und Authentizität zu erreichen.

Zu Beginn des Werkes wird auch im polnischen Buch die indirekte Rede durch die direkte ersetzt:

Gdy na przykład Mateusz odbiera telefon, odzywa się zazwyczaj:

– Oszę, tu emia ana eksa!

Oznacza to:

*– Proszę, tu Akademia pana Kleksa.*²⁶⁶

Je weiter im Buch, desto öfter findet man die indirekte Rede, und dann heißt es: „*[...] zawołał Mateusz, co miało oznaczać, że kolacja będzie przed szóstą.*“²⁶⁷ Im Spracherwerbsprozess wird die indirekte Rede relativ spät erlernt, da sie eine komplexere Struktur verlangt. Jedoch ist diese Form im Polnischen um einiges einfacher aufgebaut, da lediglich eine Konjunktion eingefügt und die Person angepasst wird. Im Deutschen hingegen muss in der direkten Rede der Konjunktiv oder der Konditional angewandt werden. Außerdem wird unterschieden, zwischen Aussagen,

²⁶⁵ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.52

²⁶⁶ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.6

²⁶⁷ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.9

die angezweifelt werden (Konjunktiv II) und denen, die man für wahr hält (Konjunktiv I) – dies hebt den Schwierigkeitsgrad deutlich. Die indirekte Rede stellt im Polnischen keine größere Hürde für Lesenanfänger_innen dar, daher ist die Verwendung dieser Form in der polnischen KJL auch nicht sonderlich überraschend.

Der Dialog mit dem/der Leser_in, der als Charakteristikum der KJL angeführt wird, erscheint bei „*Akademia Pana Kleksa*“ eigentlich gar nicht bzw. nur bedingt:

*Ażeby każdy mógł zorientować się, jakiego rodzaju nauki pobieramy w Akademii pana Kleksa, opowiem dla przykładu przebieg dnia wczorajszego, gdyż na opisanie wszystkich lekcji, przedmiotów, wykładów, zajęć i ćwiczeń z całego roku nie wystarczyłoby miejsca w żadnej książce.*²⁶⁸

Es wird keine direkte Person angesprochen, die Aussage bleibt unpersönlich, obwohl sie trotz allem an den/die Leser_in gerichtet ist. Außerdem soll hierbei abermals auf die Akkumulation verwiesen werden – der Erzähler hätte sich mit einem Überbegriff die Aufzählung ersparen können.

Jan Brzechwa wurde als erstes durch seine Kinderlyrik bekannt, daher ist es keineswegs erstaunlich, dass er auch Poesie in sein Werk miteinbindet. Es werden immer wieder Gedichte – vor allem Zweizeiler – in den Text integriert.

In „*Die unendliche Geschichte*“ ist auffällig, dass die polnische Übersetzung mehr Redewendungen vorzuweisen hat, als das deutsche Original. Da auch „*Akademia Pana Kleksa*“ vermehrt Phraseologismen einsetzt, kann man dies wohl als sprachliche Eigenheit bezeichnen: In der polnischen Alltagssprache bedient man sich häufiger Redewendungen, als dies im Deutschen der Fall ist. Um ihrer Aufgabe, die Nähe zur Mündlichkeit zu wahren, nachzukommen, ist der Einsatz von Phraseologismen in der polnischen KJL daher nachvollziehbar.

Das Geschichtenerzählen spielt in „*Akademia Pana Kleksa*“ ebenfalls eine wichtige Rolle. So werden in die Erzählung von Adam Niezgódka Digressionen eingefügt. Ein Beispiel hierfür wäre die Geschichte Mateuszs, in der er dem Protagonisten erzählt, wie er in einen Star verwandelt wurde. Aber auch Adams Flug zum Hundeparadies oder sein Traum sind ein Beispiel für solche Binnenerzählungen. Des Weiteren sticht die Intertextualität ins Auge: Die Akademie ist umgeben von einer Mauer, in der Tore

²⁶⁸ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.32

sind, die in die verschiedenen Märchen führen. So werden mehrere Kunstmärchen erwähnt, die auch direkt in die Handlung miteinfließen. Teilweise werden auch Figuren oder Motive aus anderen Erzählungen erwähnt, ohne dass explizit darauf hingewiesen wird, dass sie diesen entstammen: so heißt z.B. das Pferd von Mateusz, das er als kleiner Junge hatte, Ali Baba. Interessant im Falle der Intertextualität ist, dass Jan Brzechwa auch auf seine eigenen Werke verweist, so ist einer der Gäste „Kaczka-Dziwaczka“; die Ente ist die Protagonistin eines seiner Kindergedichte und ist auch Titelgebend für den Gedichtband, den der Autor 1939 publizierte.²⁶⁹

Das Konzept der Fiktionalität wird, so wie das bei Michael Ende der Fall ist, ebenfalls direkt auf textueller Ebene thematisiert. So sagt Andersen zu Adam: *„Jest ona biedna i zziębnięta, ale tylko na niby. Przecież to bajka. Wszystko tu jest zmyślone i nieprawdziwe.”*²⁷⁰

Auf die Tatsache, dass Geschichten, und vor allem Märchen nur erfunden sind, wird mehrmals hingewiesen. Jedoch hinterfragt Herr Kleks im Text seine eigene Existenz:

– *No, a bajki, panie profesorze, też są zmyślone?* – *zapytał niespodziewanie Anastazy.*
– *Z bajkami bywa rozmaicie* – *rzekł pan Kleks.* – *Są tacy, którzy na przykład uważają, że ja też jestem zmyślony i że moja Akademia jest zmyślona, ale mnie się zdaje, że to nieprawda.*²⁷¹

Diese Passage ist zweideutig zu verstehen: einerseits wird hier der/die Leser_in angesprochen, aus deren Perspektive „Akademia Pana Kleksa“ mit all ihren Figuren erfunden ist, da er/sie das Buch ja gerade liest. Andererseits wird bereits auf das Ende der Geschichte verwiesen, denn da wird der Moment der Ungewissheit miteingebaut. Am Ende der Erzählung sagt Mateusz zu Adam, die Akademie und Herr Kleks wären tatsächlich nur eine erfundene Geschichte:

– *Bajka zawsze jest tylko bajką, mój chłopcze* – *odrzekł z uśmiechem.*
– *Kim więc jesteś, Mateuszu? Co to wszystko ma znaczyć?!* – *zawołałem, gubiąc się już zupełnie.*

²⁶⁹ Vgl.: Brzechwa, 2018, S.103

²⁷⁰ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.8

²⁷¹ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.22

– Jestem autorem historii o panu Kleksie – odparł szpakowaty pan. – Napisałem tę opowieść, gdyż ogromnie lubię opowieści fantastyczne i pisząc je, sam bawię się znakomicie.²⁷²

Der/die Leser_in wird somit am Ende des Buches mit einer Ungewissheit zurückgelassen, ob die Geschichte innerhalb der Geschichte nun wahr sei oder lediglich erfunden. Dieser Moment der Unschlüssigkeit ist aus der phantastischen Erwachsenenliteratur bekannt. In „Die unendliche Geschichte“ gibt es ebenfalls einen solchen Moment, jedoch wird er nicht auf die Ebene des/der Leser_in gebracht; die Ungewissheit breitet sich einzig und allein in Bastian aus. Jan Brzechwa geht somit einen Schritt weiter und erhöht dadurch die Komplexität seines Werkes.

Eine weitere Parallelität ist das Buch im Buch – so wie „Die unendliche Geschichte“ im Buch mit demselben Titel vorkommt, so legt Mateusz am Ende von Jan Brzechwas Werk das Buch mit dem Titel „Akademia Pana Kleksa“ in ein Buchregal.

Der Spracherwerbsprozess als solcher wird ebenfalls behandelt. Die Puppe Alojzy wird von Herrn Kleks zum Leben erweckt, jedoch muss sie das Menschsein erst einmal erlernen. Dies verläuft in seinem Fall unnatürlich schnell, jedoch werden die einzelnen Entwicklungsstufen kurz angeschnitten: so kann er zu Beginn lediglich einzelne Silben bilden, dann folgen ganze Wörter und kurze Sätze. Nach einiger Zeit kann er dann längere Sätze formulieren, und am Abend diskutiert er bereits mit Herrn Kleks über die Akademie. Der Prozess wird – wenn auch im Schnelldurchlauf – von der Puppe genauso durchlebt, wie dies bei Kleinkindern der Fall ist.

Zudem wird das Erlernen des Lesens bzw. Schreibens behandelt, wenn auch dieser Verlauf rückwärts beschrieben wird: so wird im Fach ‚Buchstabenspinnen‘ ein Text auf eine Spule aufgerollt; hierzu muss der Text in immer kleinere Einheiten aufgelöst werden, bis hin zu den einzelnen Strichen, aus denen die Buchstaben geschrieben werden. Herr Kleks liest die Bücher als nächstes, in dem er die Spule durch seine Finger gleiten lässt. Das Lesen durch Ertasten erinnert an die Blindenschrift.

So wie Jan Brzechwa auf seine eigenen Werke verweist, so unterstreicht er auch die Wichtigkeit von Dichter_innen: dem chinesischen Arzt Paj Chi Wo soll als Dank ein Denkmal errichtet werden. Dieser schlägt das Angebot jedoch aus, da er meint er sei

²⁷² Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.102

nicht würdig in einem Denkmal verewigt zu werden, da in seiner Kultur solch eine Ehre einzig und allein den Dichtern vorbehalten sei.

Die sprachlichen Äußerungen in Jan Brzechwas „Akademia Pana Kleksa“ weisen außerdem eine gewisse Eigenheit auf. Ein Aspekt der Einfachheit ist die Naivität, die mit dem idyllischen Weltbild eng verbunden ist. Das Werk wurde gegen Ende des 2. Weltkriegs geschrieben; diese Zeit war geprägt von einer enormen Gewaltsamkeit, die auch im Alltag zu spüren war. Die KJL wiederum versuchte den Kindern eine idyllische Welt „vorzugaukeln“. In dem Werk des polnischen Schriftstellers ist diese Ambivalenz ebenfalls zu beobachten. Einerseits ist die Akademie ein freundvoller, friedlicher Ort, an dem alle gerne dem Unterricht folgen, zusammenarbeiten und sich mit Respekt begegnen, andererseits bricht die Akademie am Ende der Geschichte durch das zerstörerische Handeln der Puppe Alojzy zusammen und Herr Kleks verschwindet für immer – in anderen Worten: er stirbt. Es ist zudem interessant, dass sich die Aggressivität der Zeit, also des 2. Weltkriegs, in der Sprache widerspiegelt:

Pająk rzucał się żarłocznie na złowione w pajęczynę muchy, pożerał ich szturmujące oddziały, wysysał z nich wszystkie soki, miażdżył je i tratował wielkimi włóchatymi łapami, ale po krótkim czasie tak już się nimi nasycił, że działanie powiększającej pompki ustało. Pająk zaczął się zmniejszać, wrócił do swej normalnej wielkości, zmniejszyła się również jego pajęczyna i muchy w jedno okamgnienie rozszarpały go na strzępy, mszcząc się w ten sposób za klęskę swych towarzyszek. Królowa much uniosła z sobą jako trofeum krzyż, zdarty niby skalp z pleców pająka.²⁷³

Es wird eine Art Krieg zwischen den Fliegen und der Spinne beschrieben – so wird auch von den ‚szturmujące oddziały‘ gesprochen, wie dies bei einem Heer im Krieg der Fall ist. Außerdem haben Wörter wie ‚miażdżył‘, ‚pożerał‘, ‚mszczyć się‘, ‚rozszarpać na strzępy‘ eine ausschließlich negative Konnotation und insinuieren eine höchst aggressive Haltung und Handlung. Solche Wörter sind weit entfernt von der Darstellung eines idyllischen Weltbildes. Selbst in kinderliterarischen Werken, die versuchen die Realität wiederzugeben und schwierige, unangenehme Inhalte zu thematisieren, ist solch eine Wortwahl eher selten. Hier wird allein durch die Auswahl der Verben ein gewalttätiges Bild geschaffen.

²⁷³ Zitiert aus: Brzechwa, 2018, S.61

Als letztes soll noch auf den Aspekt des Paradoxen, des Abstrusen und des Abstrakten eingegangen werden. Das Hervorrufen solcher abstrakter Bilder, das in KJL des Öfteren stattfindet, ist auch bei „*Akademia Pana Kleksa*“ sehr präsent. Davon abgesehen, dass Herr Kleks prinzipiell eine abstruse Persönlichkeit ist, die z.B. auf nichtvorhandenen Sesseln sitzen kann, werden auch unabhängig von ihm einzelne physikalische Gesetze in diesem Werk aufgehoben bzw. in Frage gestellt: in den Mauern, die die Akademie umringen, sind Tore, die in andere Märchen führen. Als Adam jedoch über das Gelände fliegt, sieht er, dass hinter den Mauern direkt die Stadt anfängt – die Orte, an denen die Märchen zu Hause sind, existieren aus dieser Perspektive nicht. In „*Fabryka dziur i dziurek*“ werden Löcher hergestellt. Ein Loch ist eine Stelle, an der nichts vorhanden ist; ein Nichts kann nicht hergestellt werden, lediglich das, was das Nichts umgibt. Es ist paradox, etwas, das nicht ist, zu produzieren. Selbst wenn dies auf syntaktischer Ebene korrekt formuliert wird, so ist es auf der semantischen, aber auch auf der pragmatischen absurd.

Eine gewisse Parallelität zu „*Die unendliche Geschichte*“ ist auch bei den Motiven zu finden: bei einer Schatzsuche findet Adam einen Schlüssel, der alle Türen der Welt öffnet; Bastian hingegen bekommt von der Kindlichen Kaiserin das Medaillon Aurnyn, das ihm jeden Wunsch erfüllt. Beide Gegenstände haben eine magische Macht, die dem Besitzer seinen Weg ebnet und ihn dadurch auf seiner Reise beisteht und führt.

Grundsätzlich gibt es immer wieder Momente, Motive und sprachliche Verfahrensweisen, die Michael Endes „*Die unendliche Geschichte*“ und Jan Brzechwas „*Akademia Pana Kleksa*“ gemeinsam haben. Sprachlich fällt im Polnischen (sowohl im Falle der Übersetzung als auch bei dem Originalwerk) auf, dass Phraseologismen häufiger verwendet werden. Außerdem weist Brzechwas Buch deutlich häufigere Aufzählungen und Hauptsatzreihen auf, als dies bei Ende der Fall ist. Die indirekte Rede, die im Deutschen kaum vorkommt, wird in den polnischen Text miteingebaut. Beide Werke jedoch werden ihrer Funktion als Einstiegsliteratur gerecht, da sie den Komplexitätsgrad (vor allem syntaktisch) niedrig halten und somit die Einfachheit dieser beiden Erzählungen gegeben ist.

5.3. „Sólo un pie descalzo“ von Ana María Matute

Ana María Matute ist eine der bekanntesten Kinder- und Jugendbuchautorinnen Spaniens. Sie wurde 1925 in Barcelona geboren und ist vor allem durch die Thematisierung des Spanischen Bürgerkriegs, den sie selber miterlebte, berühmt. Die Franco-Diktatur war Teil ihres Lebens, wobei sie noch während des Franquismus an mehreren Universitäten in den USA arbeitete und somit ab der zweiten Hälfte der 1960er Jahre nicht in Spanien wohnte.²⁷⁴

Bereits im Alter von 18 Jahren schrieb sie ihr erstes Werk „*Pequeño teatro*“, das 11 Jahre später publiziert wurde und für das sie ausgezeichnet wurde. In den folgenden Jahren schrieb sie weitere Werke und gewann auch verschiedenste Preise. Außerdem war sie Mitglied mehrerer Hispanistenverbände.

Ana María Matutes Buch „*Sólo un pie descalzo*“ wurde 1983 publiziert. Das Buch gehört zu der Gattung der phantastischen KJL. Ein wichtiger Kulminationsmoment der Geschichte findet im Wald statt; hier kommt es zu einer Wandlung der Protagonistin. Die Autorin selbst sagte über den Wald:

*Así, es mi intención invitaros, en este discurso mío tan poco erudito y tan poco formal, a ensayar una incursión en el mundo que ha sido mi gran obsesión literaria, el mundo que me ha fascinado desde lo más temprano de la infancia, que desde niña me ha mantenido atrapada en sus redes: el “bosque” que es para mí el mundo de la imaginación, de la fantasía, del ensueño, pero también de la propia literatura y, a fin de cuentas, de la palabra.*²⁷⁵

Einerseits setzt sie hier die Fantasie der Literatur und der Sprache gleich, andererseits nennt sie den Wald als den Geburtsort, bzw. Heimatsort der Imagination.

1996 wurde sie dann Mitglied der Real Academia Española und 2010 bekam sie den Cervantespreis verliehen. Matute starb 2014 in ihrer Heimatstadt Barcelona. Nach ihrem Tod wird noch ein weiteres ihrer Werke herausgegeben: „*Demonios*“

²⁷⁴ Vgl.:

https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/matute_ana_maria.htm

²⁷⁵ Zitiert aus: <https://tierraepica.wordpress.com/2011/04/29/el-discurso-de-ana-maria-matute-ganadora-del-premio-cervantes-del-2010/>

familiares“.²⁷⁶ Ihr schriftstellerisches Schaffen wurde in verschiedene Sprachen übersetzt, unter anderem ins Polnische.

„*Sólo un pie descalzo*“ handelt zuallererst von einem Mädchen, das nicht in die sie umringende Welt hineinpasst, es ist immer irgendwie „abseits“. Die Protagonistin, Gabriela, ist das jüngste von 4 Kindern, die auf Grund ihres Alters stets ausgegrenzt wird. Sie verschließt sich immer mehr in sich selbst, da sie das Gefühl hat von niemanden akzeptiert zu werden, gleichzeitig hat sie große Schwierigkeiten das Verhalten der Anderen zu verstehen. Ihre Familienmitglieder sowie die Kinder aus der Schule machen sich des Öfteren über sie lustig, hänseln und necken sie. Dazu kommt, dass Gabriela wiederholt einen Schuh verliert – aber immer nur einen, nie beide – was die Anderen zu noch mehr Spott ermutigt.

Gabrielas Einsamkeit wird immer größer und so flüchtet sie sich in die Welt der Bücher. Als sie alle Geschichten, die ihr zur Verfügung standen, mehrmals gelesen hatte, beginnt sie eigene Geschichten zu erfinden, um sie dann mit Hilfe ihrer Vorstellungskraft zu „lesen“: „*Así fue como empezó a fabricar sus propios cuentos: para leerlos con la imaginación y cerrando los ojos.*“²⁷⁷ Eines Tages wird sie krank und muss daher zu Hause bleiben. Sie stiehlt sich in die Bibliothek ihres Vaters, wo sie ein Buch findet, das den Titel „*El País del Pie Descalzo*“ trägt. Ohne zu überlegen nimmt sie das Buch mit und fängt an es zu lesen. Jedoch ist das Buch nicht mit Wörtern bedruckt: als sie es öffnet, breitet sich ein Nebel aus und hinter ihm sieht sie nach und nach deutlicher eine große Eiche. Hinter dem Baum steht ihre einbeinige Puppe, die sie verloren gedacht hatte. Dies ist der Beginn von Gabrielas phantastischen Reisen. Mit der Puppe Homolumbú als Reiseführer besucht sie mehrere Orte im „*El País del Pie Descalzo*“, an denen längst vergessene Dinge gelagert werden. Sie reist in „*La Región de las Alacenas*“, wo all die alten und kaputten Töpfe, Pfannen, Vasen, Tassen, Zuckerdosen gelagert werden. Das alte Geschirr freut sich über ihren Besuch und erzählt ihr von den vergangenen Zeiten – dem „*Otro Tiempo*“. Gabriela begreift schnell, dass sie immer dann durch „*El País del Pie Descalzo*“ reisen kann, wenn sie nur einen Schuh trägt und so „verliert“ sie diesen nun immer öfter mit Absicht. Sie bereist weitere Orte und immer begegnet sie den längst vergessenen, kaputten oder

²⁷⁶ Vgl.:

https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/matute_ana_maria.htm

²⁷⁷ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 51

weggeschmissenen Dingen. Die letzte ihrer Reisen führt sie in den Wald, der sich vor dem Sommerhaus befindet. Dort trifft sie auch auf die Alte Eiche, die sie zuvor in dem Buch gesehen hatte. Als sie in die große Eiche steigt, trifft sie alle Dinge, mit denen sie im Laufe der Geschichte Bekanntschaft gemacht hatte, nur dass diese sich diesmal von ihr verabschieden. Zu Beginn versteht sie nicht wieso, jedoch stellt sich in weiterer Folge heraus, dass dies ihre letzte Reise in „*El País del Pie Descalzo*“ war. Am Tag nach dem Ausflug in den Wald lernt sie Gabriel kennen – einen Nachbarsjungen in ihrem Alter. Ab da an ist sie nicht mehr alleine, sie hat nun einen Freund. Auch die anderen Kinder der Familie akzeptieren sie nun und schließen sie nicht länger aus.

Gleich zu Beginn fällt im Vergleich zu „*Die unendliche Geschichte*“ und „*Akademia Pana Kleksa*“ ein Unterschied auf: Während bei diesen beiden Werken die Handlung ziemlich rasch einsetzt, ist die Einleitung bei Matutes Text breiter ausgebaut. Die tatsächliche Handlung beginnt eigentlich erst im dritten Kapitel. Ein weiterer signifikanter Unterschied liegt in den Beschreibungen. KJL ist laut der Fachliteratur sehr handlungsbezogen – die kinderliterarischen Schriftsteller_innen verzichten zumeist auf lange Beschreibungen und bildhafte Darstellungen. Ana María Matute jedoch bedient sich vieler solcher Ausschmückungen:

El aire de aquella región estaba invadido por miles de chispas luminosas, que se encendían y apagaban sin cesar, como misteriosos guiños, de acá para allá. Flotaban en el aire y, aunque se encendían y apagaban casi al mismo tiempo, había tantas que todo estaba lleno de su inquieto centelleo. Todo brillaba y, a la vez, permanecía en la penumbra. A Gabriela le vino el recuerdo de aquellos destellos, igualmente fugaces y deslumbrantes, que en el Cuarto de Mamá despedían los frasquitos de cristal, los espejos y las piedras de sus brazaletes y collares. Era como si allí habitaran millares de minúsculas mariposas de luz, danzando en el aire, persiguiéndose, chocando unas con otras.²⁷⁸

Solche ausschweifenden Deskriptionen dominieren das Buch. Die Autorin malt regelrecht mit Hilfe von Sprache einzelne Bilder. Vor allem Lichter, Farben und Geräusche werden vermehrt beschrieben. Diese Ausschmückungen spiegeln jedoch auf sprachlicher Ebene den Inhalt wider: die Protagonistin fühlt sich einsam, hat keine Freunde und spricht auch mit kaum jemandem. Daher gestaltet sich ihr Alltag

²⁷⁸ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 154

ereignisarm und deswegen beschäftigt sie sich anderweitig: sie betrachtet die Welt, die sie umgibt und erfreut sich an Geräuschen, Farben, Lichtern und Gerüchen. Diese Einsamkeit wird mit Hilfe der langwierigen Deskriptionen dem/der Leser_in vermittelt.

An dieses Verfahren wird auch eine Funktion phantastischer Literatur deutlich: diese versucht das Innenleben eines Menschen nach außen zu kehren, um es somit aus dem Unterbewusstsein ins Bewusstsein zu befördern. Im Falle der phantastischen KJL liegt die Aufgabe hauptsächlich darin, dem/der Leser_in das emotionale Innenleben per se bewusst zu machen. So deutet Matute des Öfteren in ihrem Buch an, dass das psychische Innenleben eines Menschen große Auswirkungen haben kann. Als Beispiel soll hier die Mutter der Protagonistin erwähnt werden: diese wollte kein weiteres Mädchen haben, daher war sie sehr enttäuscht, als Gabriela zur Welt kam; sie fühlte sich regelrecht gedemütigt. Der Groll, den sie verspürte, wird von der Protagonistin personifiziert – sie beschreibt das Gefühl als „*feo insecto*“, das in ihrer Mutter lebt.

Matute schreibt aber auch direkt, dass das Unterdrücken der Gefühle – im Falle Gabrielas spricht sie von den unterdrückten Tränen – zwar als Selbstschutz dienen können, jedoch auch zu einer Distanzierung von der Außenwelt führen.

Eine Methode, die die Autorin für Beschreibungen benutzt, sind Vergleiche. Diese werden zumeist mit der Konjunktion ‚como‘ eingeführt und sind ebenso zahlreich wie die Ausschmückungen selbst.

*Las maletas, llenas de bultos y magulladuras, se alineaban en el Cuatro de Estudio, como un pelotón de soldados que regresa maltrecho de una batalla.*²⁷⁹

Die Vergleiche tragen dazu bei, dass der/die Leser_in sich die beschriebene Situation bildlich vorstellen kann, gleichzeitig erlauben sie der Autorin die Deskriptionen genauer auszuführen.

Gleich dem deutschen und dem polnischen Werk ist jedoch das vermehrte Auftauchen von Aufzählungen, die auch in „*Sólo un pie descalzo*“ zu finden sind. Die Redundanz wird ebenfalls von Matute eingesetzt; vor allem bei den bereits erwähnten Beschreibungen tritt sie immer wieder auf.

In den beiden zuvor besprochenen Büchern verwiesen die Namen von Orten und Personen bereits auf deren Eigenschaft. In der spanischen Originalfassung werden

²⁷⁹ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 128

nicht wirklich spezifische Namen verwendet; durch die Großschreibung wird der „herkömmliche“ Name gleichzeitig zu einem Eigennamen. Ortsnamen werden je nach ihrer Anwendung bezeichnet, so wird im „*Cuarto de la Plancha*“ gebügelt, im „*Cuarto de los Estudios*“ gelernt und ins „*Cuarto de los Castigos*“ wird man zur Bestrafung geschickt. Die einzelnen Orte, die Gabriela mit Homolumbú bereist, werden nach dessen „Bewohnern“ benannt, z.B. ist „*La Región de los Ausentes*“, der Ort, an dem die Wesen „wohnen“, die da sind, wenn alle anderen abwesend sind. „*La Región del Olvido y Otro Tiempo*“ ist wiederum die Heimat derer, die in „Anderen Zeiten“ – also in der Vergangenheit – am Alltagsleben der Familienmitglieder teilgenommen haben, nun aber irgendwo vergessen herumliegen, weil sie alt oder kaputt sind. Auch die Namen der Wesen beschränken sich auf deren ursprüngliche Benennung. Durch das Hinzufügen eines Adjektivs wird auf ihre spezielle Eigenschaft hingewiesen, gleichzeitig wird durch die Großschreibung ebenfalls ein Eigenname daraus, wie im Fall von „*Vieja Tetera Desportillada*“ oder „*Viejo Roble*“. Auch die Kinder der Familie werden unter einen Eigennamen zusammengefasst – „*Los Niños de la Casa*“.

Interessant ist auch die Verwendung des Wortes ‚pequeña‘, das des Öfteren fast schon als Beleidigung an Gabriela gerichtet wird: „*Y Rafael y su primo tampoco la dejaban acompañarles: ‘Tú no puedes venir... ¿No ves que eres pequeña?’*“²⁸⁰ oder „*‘¿Qué vienes a hacer tú aquí...? ¡Márchate, eres pequeña...!’*“²⁸¹. Als gegen Ende der Geschichte Gabriela endlich von der Familie akzeptiert und miteinbezogen wird, bemerkt die Mutter auch, dass ihre Tochter im Sommer gewachsen ist. Es scheint als würde diese Tatsache mit der veränderten Behandlung die Gabriela nun zu Teil wird, zusammenhängen:

Sus ojos se detuvieron en Gabriela, y ella se dio cuenta de que Mamá la miraba de una forma distinta:

– ¿Habéis visto cómo ha crecido Gabriela este verano...?

Le acarició el cabello, se lo echó hacia atrás, se inclinó y la besó. Cuando se iba, murmuró:

– Qué bonita se ha hecho esta niña...²⁸²

²⁸⁰ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 227

²⁸¹ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 18

²⁸² Zitiert aus: Matute, 2013, S. 260f.

Zur Größe kommt hier noch der Aspekt des Aussehens hinzu, als ob der Umstand, dass Gabriel „hübscher“ geworden ist, eine Auswirkung auf die Liebe der Mutter hätte.

Ein weiterer Punkt, der eine Parallelität zwischen allen drei Texten aufweist, ist die Onomatopöie, die auch bei Matute miteinbezogen wird: *„El clic-clic del grifo mal cerrado ya no sonaba como la gota de agua al chocar contra el fregadero. Ahora se parecía mucho al tic.tac del reloj, [...]“*²⁸³.

Anders als bei Jan Brzechwa wird in *„Sólo un pie descalzo“* die indirekte Rede genau wie bei *„Die unendliche Geschichte“* fast komplett weggelassen – auch hier ist der Grund in der Spracheigenheit zu finden, denn im Spanischen weist die indirekte Rede ebenfalls eine sehr komplexe grammatikalische Struktur auf: steht der Einleitungssatz in der Vergangenheit, so muss bei jedem einzelnen Verb der Tempus geändert (die einzige Ausnahme stellt das Imperfekt dar). Nichtsdestotrotz ist die direkte Rede in dem spanischen Text im Vergleich zu Michael Endes Erzählung relativ selten zu finden. Die Begründung hierfür liegt jedoch im Inhalt selbst. Gabriela verbringt ihre Zeit, wie bereits erwähnt, hauptsächlich alleine und spricht daher kaum mit anderen Menschen. Dialoge führt sie im Grunde nur mit den Gegenständen, die von den „Anderen Zeiten“ berichten.

Die Tradition des Geschichtenerzählens fließt ebenfalls in Ana María Matutes Kinderbuch mit ein. Einerseits flüchtet sich Gabriela in die Welt der Märchen, andererseits erfindet sie selber Geschichten, die sie sich dann erzählt. Zudem wird Tomasa von allen Kindern unter anderem deswegen so geschätzt, weil sie immer neue Geschichten zu erzählen hat – die Geschichten gehen ihr nie aus. Außerdem beginnt das Buch mit den Worten *„Hace muchos años...“*, die aus der Tradition der Märchenerzählungen bekannt sind.

Die Intertextualität kommt bei Matutes Buch ebenfalls vor, zwar nicht so häufig wie dies bei Jan Brzechwa der Fall ist, jedoch wird direkt auf das Märchen von „Aschenputtel“ verwiesen:

El niño de la finca del vecino le entregó el zapato y preguntó:

– ¿Es tuyo...?

Gabriela asintió con la cabeza, y el niño la ayudó a calzarse.

Tomasa los miraba.

²⁸³ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 97

Dijo, como hablando consigo misma:

*– ¡Quién lo hubiera dicho! Como la Cenicienta y el Príncipe... En fin, la historia de repite, los niños crecen...*²⁸⁴

Die Nähe zur Mündlichkeit wird noch an einem weiteren Aspekt deutlich gemacht, nämlich an nicht zu Ende gesprochenen Sätzen. In der verbalen Alltagssprache werden Sätze sehr oft mittendrin abgebrochen und der/die Sprecher_in setzt an einer anderen Stelle seine Aussage wieder an. Diese Methode wird auch im Buch verwendet:

*Gabriela recordó el olor de la madera barnizada y de los libros. Era un olor especial. Sólo en aquella habitación olía así. Y sintió un gran deseo de volver a ella. Además, aquellos libros.... Aguzó el oído, saltó nuevamente de la cama y se asomó con precaución al pasillo.*²⁸⁵

In diesem Ausschnitt findet sich ein weiteres Motiv, das wiederholt in der KJL vorkommt: das des Buches. Dieses wird häufig thematisiert und ist auch handlungstragend. So ist bei „*Sólo un pie descalzo*“ das Buch nicht nur Ort, in den sich die Protagonistin flüchtet, gleichzeitig ist das Buch „*El País del Pie Descalzo*“ das Tor in die phantastische Welt, so wie bei Michael Ende „*Die unendliche Geschichte*“ den Übergang nach Phantasien ermöglicht.

Auf die Fiktionalität wird ebenfalls direkt eingegangen, jedoch wird es hierbei nicht mit dem Konzept ‚Buch‘ bzw. ‚Literatur‘ in Verbindung gebracht, wie dies bei dem polnischen und deutschen Werk der Fall ist. Der/die Leser_in wird am Ende von „*Sólo un pie descalzo*“ mit einer Ungewissheit zurückgelassen, ob Gabriela nun tatsächlich das Buch „*El País del Pie Descalzo*“ gefunden hatte oder ob es sich einzig und allein um ihre Imagination handelte. So wird Fiktionalität nicht als Teil der Literatur beschrieben, sondern in einen größeren Kontext gestellt, nämlich den des Vorstellungsvermögens. Diese Unsicherheit und der Zweifel, der hinterlassen wird, erinnert abermals eher an die phantastische Erwachsenenliteratur, die ja stets mit dieser Unklarheit spielt, denn an die KJL.

²⁸⁴ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 249

²⁸⁵ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 63

Das Abstrakte wird auch bei Matutes Werk auf sprachlicher Ebene miteingebaut. So ist auch hier die Rede von „*der Stille, die man hörte*“²⁸⁶, oder vom „*Echo der Stille*“²⁸⁷. Aber auch in anderen Kontexten werden zwei sich ausschließende Bilder oder Gedanken miteinander verbunden:

*“Ahora aquella abeja no siente ningún interés por las mermeladas: está demasiado atareada. Recorre una y otra vez los caminitos del parque, porque está buscando las sombras y las huellas de los niños que no están.”*²⁸⁸

Zudem werden hier ebenfalls Aussagen getätigt, die zwar syntaktisch betrachtet richtig, semantisch jedoch inkorrekt sind: „[...] *huele aquí a los cuentos de Tomasa*.“²⁸⁹ Aus dem Kontext kann der/die Leser_in zwar schließen, was die Autorin sagen möchte, jedoch ist dafür ein abstraktes Denkvermögen nötig und dieses bedeutet auch gleichzeitig einen höheren Grad an Komplexität.

Während Michael Endes „*Die unendliche Geschichte*“ und Jan Brzechwas „*Akademia Pana Kleksa*“ viele Gemeinsamkeiten aufweisen, kristallisieren sich einige Unterschiede im Falle von „*Sólo un pie descalzo*“ von Ana María Matute heraus. Die Beschreibungen und Ausschmückungen sowie die reduzierte Handlung in Matutes Werk stechen am deutlichsten ins Auge. Aber auch das Fehlen von Kinderreimen und -versen unterscheidet diesen Text von den beiden anderen.

Auf der anderen Seite gibt es jedoch wiederum viele Mittel und Verfahrensmethoden, die allen drei Büchern gleich sind. Der Funktion als Einstiegsliteratur und als Einführung in das Konzept der ‚Literatur‘ per se, sowie in das Konzept der ‚Fiktionalität‘, die der phantastischen KJL zugesprochen wird, kommen jedoch die beiden Autoren und die Autorin in gleichem Maße nach. Die Einfachheit wird in den drei Werken bewahrt, ein gewisser Grad an Komplexität also nicht überschritten.

²⁸⁶ Vgl.: Matute, 2013, S. 121

²⁸⁷ Vgl.: Matute, 2013, S. 246

²⁸⁸ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 112f.

²⁸⁹ Zitiert aus: Matute, 2013, S. 145

6. Phantastische Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht

Die Einfachheit der kinderliterarischen Werke eröffnet neue Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht. Durch die Beliebtheit, derer sich die phantastische KJL heutzutage auch beim erwachsenen Publikum erfreut, bietet sich die Verwendung dieses Genres besonders an.

Zuallererst muss jedoch danach gefragt werden, welchen Mehrwert die Verwendung von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht überhaupt hat.

Das Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts ist es, dass Schüler_innen die Zielsprache soweit erlernen, um mit Muttersprachler_innen problemlos kommunizieren zu können. Es wurde bereits erwähnt, dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind. Sowohl die verbale als auch die nonverbale Kommunikation reflektiert stets die jeweilige Kultur und vice versa.

Das Erlernen einer fremden Sprache ist auf vielfache Weise mit Fremdheitserfahrungen verbunden. Sprachen erfassen die Welt auf verschiedene Weise, und Menschen in anderen Kulturen sind von anderen Welt- und Wertvorstellungen, Denk- und Verhaltensweisen sowie anderen kulturellen Praktiken geprägt.²⁹⁰

Das Erlernen einer Sprache muss daher immer mit dem Kennenlernen der Kultur verbunden sein. Während vor einigen Jahren der Fokus noch verstärkt auf die Landeskunde gelegt wurde, ist heutzutage die Interkulturalität fest im Lehrplan einer jeden Fremdsprache verankert. Die Landeskunde ist faktenzentriert – es werden Informationen über die Geschichte, Traditionen, Geographie, Kultur, Religion, etc. den Schüler_innen weitergegeben.

Die Interkulturalität geht einen Schritt weiter – nicht Faktenwissen steht hier im Vordergrund, sondern der Umgang mit der Kultur, deren Sprache erlernt wird. Hierfür soll zu Beginn das Fremde vorurteilsfrei betrachtet, Klischees analysiert, diskutiert und hinterfragt werden. Das Ziel ist es, dass die Schüler_innen der fremden Kultur mit

²⁹⁰ Zitiert aus: Hallet, 2007, S.34

Toleranz und Wertschätzung gegenüberreten. Um dies zu erreichen, ist Empathie notwendig, aber auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zu einer objektiven Auseinandersetzung mit der eigenen Gesellschaft und Kultur. Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht es erst, das Fremde kennen zu lernen und somit die sprachlichen Eigenheiten besser verstehen zu können. Nur so kann eine erfolgreiche Kommunikation mit Muttersprachler_innen stattfinden.

Um solch ein interkulturelles Lernen zu ermöglichen, bietet sich das Verwenden von Literatur an. „Geschichten, Gedichte und Bilderbücher verarbeiten klassische Symbole und Bilder ihrer jeweiligen Kulturen [...]“²⁹¹, was dem/der Leser_in einen Einblick in die fremde Wertvorstellung gewährt. Gleichzeitig wird beim Lesen die Empathiefähigkeit geschult, die die Basis des interkulturellen Lernens darstellt.

*Einbezogen in die Textarbeit wird auch der Perspektivenwechsel, [...] das Erkennen der Lebenssituation anderer Menschen mit ihren Gedanken, ihren Wünschen und Plänen und das folgerichtige Einschätzen ihrer Situation und Adressatenbezogenheit.*²⁹²

Durch das Sich-Hineinversetzen in die Figuren einer Geschichte, kann die Welt aus deren Perspektive betrachtet und erschlossen werden. Die fremde Kultur wird nicht nur kennengelernt, sondern es wird durch das Mitgefühl zusätzlich ein Verständnis dem Fremden gegenüber aufgebaut. Das Gelesene, die beschriebenen Handlungen werden auf emotionaler Ebene von den Schüler_innen miterlebt und es wird eine Reaktion hervorgerufen²⁹³:

*Hier muss man unterscheiden zwischen Emotionen der Sympathie – der Rezipient fühlt für den Charakter – und solchen der Empathie – der Rezipient fühlt mit dem Charakter. Bei Sympathie ist es nicht notwendig, sich vorzustellen, was wohl der Charakter fühlt, die Gefühle des Rezipienten können sogar konträr zu denen des Charakters ein [sic!]. Demgegenüber ist in der empathischen Reaktion entscheidend, dass der Rezipient die angenommenen Gefühle des Charakters teilt. Zwischen Empathie mit einem fiktionalen Charakter und einer Person in der Wirklichkeit besteht kein Unterschied [...].*²⁹⁴

²⁹¹ Zitiert aus: Burwitz-Metzler, 2007, S.223

²⁹² Zitiert aus: Burwitz-Metzler, 2016, S.143

²⁹³ Vgl.: Donnerstag / Wolff, 2007, S.150

²⁹⁴ Zitiert aus: Donnerstag / Wolff, 2007, S.150

Die emotionale Bindung, die zwischen dem/der Leser_in und den literarischen Figuren entsteht, fördert die Empathiefähigkeit. Literatur ist somit ein hilfreiches Werkzeug, dank dem über die Interkulturalität, über den Perspektivenwechsel, die Zielsprache erlernt werden kann – denn all die Erfahrungen, die Schüler_innen bei der Auseinandersetzung mit Literatur sammeln, wirken sich positiv auf den Erwerb der Fremdsprache aus.

Authentische Kinderliteratur bietet jedoch noch weitere Vorteile, vor allem sprachlicher Natur: die KJL verwendet spezifische Eigenschaften und Verfahrensmethoden, um den niedrigen Komplexitätsgrad zu wahren. Das sich Wiederholen bestimmter syntaktischer Strukturen, die Redundanz, Hauptsatzreihen bzw. selten variierende Konjunktionen, der einfache Aufbau sowie die Handlungsorientiertheit – all das fördert das leichtere Verständnis. Der Prozess des Spracherwerbs der Erstsprache wiederholt sich beim Erlernen einer Fremdsprache. Auch hier sind Rhythmus, Klang und Handlungsbezogenheit der Kindergedichte und -reime zielführend. Aus denselben Gründen bieten auch Lieder viele Vorteile für den Fremdsprachenunterricht:

*Die Kombination von Klang und gleichmäßigem Rhythmus macht die Fremdsprache sinnlich erfahrbar [...]. Reime am Zeilenende sowie Binnenreime innerhalb einer Zeile erleichtern die Vorhersagbarkeit des Inhalts, Rhythmus und Melodie erleichtern das Erinnern der Wörter. Auch phonetisch schwierige Lautfolgen können mit Hilfe von Liedern oder Reimen immer wieder geübt werden, ohne dass dieses Üben als sinnloses oder ermüdendes Imitieren empfunden wird. [...] Insbesondere landeskundliche Informationen werden durch Lieder und Reime schon jungen Lernenden im Fremdsprachenunterricht vermittelt, sie bieten sich deshalb besonders zum interkulturellen Vergleich mit ähnlichen Liedern und Reimen aus anderen Kulturen an.*²⁹⁵

Die größte Herausforderung bei authentischer Literatur ist stets das Sprachniveau, das Lernende überfordert. Bei KJL handelt es sich jedoch um Originalwerke der Zielsprache, die trotzdem eine gewisse sprachliche Einfachheit wahren. So kann zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts bereits mit ABC-Büchern oder Bilderbüchern gearbeitet werden. In weiterer Folge können dann Gattungen miteinbezogen werden, die den Schüler_innen bereits bekannt sind. Ein Beispiel hierfür wären Märchen; der Aufbau, die Wiederholungen sowie die Absehbarkeit erleichtern hierbei das

²⁹⁵ Zitiert aus: Burwitz-Metzler, 2007, S.227

Verständnis beim Lesen. Da im europäischen Kulturkreis außerdem derselbe Märchenkanon besteht, kann dieser als Einstieg in die Arbeit mit Literatur benutzt werden. Der Inhalt ist den meisten Kindern wahrscheinlich bekannt, daher kann der Fokus auf die neue Lexik oder Grammatik gelegt werden.

Da es sich bei Schüler_innen einer Fremdsprache meistens bereits um Jugendliche handelt, sollte bei der Auswahl der Literatur darauf geachtet werden, dass diese intellektuell nicht unterfordert werden, bzw. dass die Geschichte ihr Interesse weckt. Die phantastische KJL bietet sich auf Grund ihrer gattungsspezifischen Eigenschaften besonders an. Die Welt, die in der phantastischen Geschichte geschaffen wird, ist unbekannt, da sie erst durch den/die Autor_in erfunden wird. Daher besteht nicht die Gefahr, dass jugendlichen Leser_innen eine Welt erklärt wird, in der sie sich bereits problemlos zurechtfinden, da der Sozialisationsprozess längst stattgefunden hat, was die Lesebereitschaft steigert. Da sich die Gattung des Weiteren eines immer breiteren Lesepublikums erfreut, ist die Wahrscheinlichkeit zudem höher, dass der Geschmack der Schüler_innen getroffen wird, was sich motivierend auf das Leseverhalten der Schüler_innen auswirkt.

6.1. Übungsbeispiele

Da nun die Vorteile der Verwendung von KJL im Fremdsprachunterricht dargelegt wurden, sollen nun einige Beispiel vorgeschlagen werden. Die nachfolgenden Übungen betreffen den polnischen und spanischen Fremdsprachenunterricht. Es werden sowohl die zuvor analysierten Kinderbücher miteinbezogen, als auch kürzere literarische Texte. Da ein großer Faktor, der von Lehrenden stets beachtet werden muss, die Zeitökonomie ist, werden auch solche Aufgaben präsentiert, die nicht das Lesen einer kompletten Schullektüre erfordern.

6.1.1. Texte ordnen

In dieser Übung wird den Schüler_innen ein Text bereitgestellt, der aus zwei verschiedenen Geschichten besteht. Die einzelnen Sätze der beiden Werke wurden miteinander vermischt. Die Schüler_innen sollen in Einzel- bzw. Partnerarbeit diese der jeweiligen Geschichte zuordnen und die zwei Texte von einander wieder trennen.

Hierfür müssen sie die einzelnen Sätze erst einmal ausschneiden, um sie dann in korrekter Reihenfolge auflegen zu können.

Für diese Übung wurde eine Passage aus „*Akademia Pana Kleksa*“ und eine aus der polnischen Übersetzung von Michaels Ende „*Die unendliche Geschichte*“ gewählt. Bei dieser Aufgabe wird vor allem das Leseverständnis aber auch die Grammatik geübt. Es ist jedoch nicht notwendig, die Bücher mit den Schüler_innen ganz zu lesen, um einzelne Ausschnitte im Unterricht verwenden zu können.

Die Übung ist für ein Sprachniveau B1 ausgelegt, wobei die grammatikalische und lexikalische Kohärenz die Aufgabe vereinfacht.

Im Anschluss an den Arbeitsauftrag können die zwei Passagen nochmals in der Klasse gemeinsam laut vorgelesen werden und unter der Anleitung der Lehrperson miteinander verglichen werden – sowohl grammatikalisch als auch inhaltlich. Als Hausaufgabe kann dann ein kurzer Text aufgegeben werden, in dem die Schüler_innen eine Weiterführung einer der Geschichten schreiben – dabei müssen natürlich die formalen Eigenschaften des Textes beibehalten werden. Die Schüler_innen müssen bedenken, in welcher Person der Text geschrieben ist, wer der Erzähler ist, welche Zeit verwendet wird, etc.

W tej samej chwili zegar zaczął wydzwaniać godzinę i pan Kleks zawtórował mu dźwięcznym basem:

Bastian nie chciał podać swojego imienia, aby go nie rozpoznano, i powiedział, że nazywa się Jeden.

– Bim-bam-bom!

Jego mieszkańcy zwali się Yskalnari.

Wdał się z nimi w rozmowę i dowiedział się, że to miasto nosiło miano Yskal i bywało też nazywane Miastem Splotów.

Rozejrzałem się po sali.

Wszyscy razem są Yskalnari i to im wystarcza.

Na mój widok przerwał huśtanie, zeskoczył na podłogę, rozkurczył się, rozprostował i jakby na poczekaniu urósł.

Tak. Pan Kleks był tam, ale to, co robił, przechodziło po prostu ludzkie wyobrażenie.

Z zawodu ci trzej byli mgielnymi żeglarzami.

– Tik-tak, tik-tak, tik-tak.

Słowo to znaczyło mniej więcej tyle co „wspólni”.

Trzej żeglarze oznajmili mu, że oni w ogóle nie mają indywidualnych imion i nie uważają, by to było potrzebne.

– Zawsze musicie mi przeszkadzać! – rzekł rozdrażnionym głosem. – O co chodzi? Przecież widzisz, że uczę zegar mówić.

Obok Bastiana stali oparci o balustradę trzej mężczyźni, którzy patrzyli na niego łagodnie i przyjaźnie.

Nie większy od Tomcia Palucha, wisiał uczepiony rękami i nogami u wahadła zegara i huśtał się na nim jak na huśtawce, powtarzając raz po raz głośno:

Quelle: Zitiert aus: Brzechwa, Jan: *Akademia Pana Kleksa*, Greg, Krakau, 2018, S.67.

Zitiert aus: Ende, Michael: *Nie kończąca się historia*, Znak, Krakau, 2010, S.386.

6.1.2. Kindergedichte

In „Akademia Pana Kleksa“ wird immer wieder auf die Kindergedichte des Autors verwiesen. Diese kommen vor allem in Form der Protagonisten dieser Gedichte vor. In der polnischen Verfilmung werden ganze Gedichte Jan Brzechwas miteingebaut. Sie werden zudem auch vertont, was den Rhythmus und die Melodie der einzelnen Gedichte noch hervorhebt.

Den Schüler_innen werden die Filmausschnitte, in denen die Gedichte gesungen werden, vorgespielt. Außerdem bekommen sie den Text der Gedichte in Form eines Lückentextes, den sie während der Filmpräsentation ausfüllen sollen. Hierbei wird in erster Linie das Hörverständnis geübt, aber auch die Lexik erweitert. Ein weiteres Ziel dieser Übung ist es, den Schüler_innen die Gattung der Lyrik näher zu bringen.

Proszę państwa, oto miś.
Miś jest bardzo _____ dziś,
Chętnie państwu _____ poda.
Nie chce podać? A to _____.

Quelle:
http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/kolorowe_strony/d50.htm
http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/kolorowe_strony/d50.htm

Rudy _____, rudy _____,
Rudy ogon - to mój _____,
A ja jestem rudy _____,
Ruszał stąd, bo będę _____.

Quelle:
http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/kolorowe_strony/d55.htm

Pozwólcie _____ sobie:
Pan żubr we własnej _____.
No, pokaż się, żubrze. Zróbże
Minę _____, żubrze.

Quelle:
http://wiersze.juniora.pl/brzechwa/brzechwa_z07.html

Małpy skaczą _____,
Małpy robią małpie _____;
Niech pan spojrz na _____!
Co za małpa, proszę _____!

Quelle:
http://wiersze.juniora.pl/brzechwa/brzechwa_z07.html

Dzik jest _____, dzik jest _____,
Dzik ma bardzo ostre _____.
Kto spotyka w _____ dzika,
Ten na _____ szybko zmyka.

Quelle:
http://wiersze.juniora.pl/brzechwa/brzechwa_z07.html

Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=1jkAB5q3pt4> , Min.: 00:32:00 – 00:35:33

Nachdem die Gedichte angehört wurden und die Schüler_innen den Lückentext ausgefüllt haben, werden die einzelnen Verse miteinander verglichen. Diese Gedichte eignen sich auf Grund ihres Inhalts sehr gut, um die einzelnen Tiernamen zu lernen. So können die Schüler_innen als nachfolgende Aufgabe z.B. auch in Partnerarbeit ein eigenes Kurzgedicht über ein Tier schreiben, in dem sie dessen besondere Eigenschaften hervorheben.

Das Gedicht „Kaczka dziwaczka“ ist länger, bietet jedoch eine zusätzliche Möglichkeit für den Fremdsprachenunterricht. Eine häufig vorkommende grammatikalische Form in diesem Gedicht ist das Diminutiv. Anlehnend an diese Übung kann daher die Diminutivendung im Unterricht besprochen werden. Mit Hilfe dieses Textes kann auch darauf eingegangen werden, welche Funktion diese Form in der polnischen Sprache einnimmt – sie dient nicht nur der Verniedlichungsform, sondern es können dank ihr auch neue Wörter gebildet werden, die eine andere semantische Bedeutung haben.

Kaczka dziwaczka

Nad rzeczką opodal _____
Mieszkała kaczka-dziwaczka,
Lecz zamiast trzymać się _____
Robiła piesze _____.

Raz poszła więc do fryzjera:
"Poproszę o kilo sera!"

Tuż obok była apteka:
"Poproszę mleka pięć deka."

Z apteki poszła do _____
Kupować pocztowe _____.

Gryzły się kaczki okropnie:
"A niech tę kaczkę gęs kopnie!"

Znosiła jaja na twardo
I miała czubek z kokardą,
A przy tym, na przekór kaczkom,
Czesła się wykałaczką.

Kupiła raz _____ paczkę,
By pisać list drobnym _____.
Zjadając tasiemkę starą
Mówiła, że to makaron,
A gdy połknęła dwa złote,
Mówiła, że odda potem.

Martwiły się inne kaczki:
"Co będzie z takiej _____?"

Aż wreszcie znalazł się kupiec:
"Na obiad można ją upiec!"

Pan kucharz kaczkę starannie
Piekł, jak należy, w brytfannie,

Lecz zdębiał obiad podając,
Bo z kaczki zrobił się zajac,
W dodatku cały w _____.
Taka to była dziwaczka!

Quelle: <http://wierszykidladzieci.pl/brzechwa/kaczka-dziwaczka.php>
<https://www.youtube.com/watch?v=1jkAB5q3pt4>, Min: 00:13:15 - 00:15:40

6.1.3. Klassenlektüre

Wenn die Lehrperson sich entschließt, ein Buch als Klassenlektüre zu lesen, dann können mehrere Übungen die Schullektüre unterstützen. Nach jedem Kapitel können andere Aufgaben gestellt werden: Beschreibung der Person, Zusammenfassung, den Text weiterführen, ein neues Ende erfinden, etc.

„*Akademia Pana Kleksa*“ von Jan Brzechwa bietet viele Möglichkeiten, unter anderem auch deswegen, da im Buch selbst Märchen miteinbezogen werden. So können auch diese in den Unterricht miteinbezogen werden. Die einzelnen Buchausschnitte oder Märchen können in weiterer Folge dazu verwendet werden, einzelne grammatikalische Themen zu besprechen, oder auch für verschiedene Übungen zur Erweiterung des Vokabulars benutzt werden. Die Märchen eignen sich z.B. sehr gut, um die Vergangenheitsformen zu lernen.

Bei „*Sólo un pie descalzo*“ von Ana María Matute kommen vermehrt Beschreibungen vor. So kann die Lektüre dazu verwendet werden, diese mit den Schüler_innen zu üben. Einerseits wird dabei das Schreiben von Prosatexten an sich trainiert, andererseits ist die Fähigkeit Deskriptionen miteinzubauen wichtig, da das Geschriebene durch Beschreibungen nicht nur interessanter und prosaischer klingt und bildhafter wird, sondern die Schüler_innen gleichzeitig lernen längere Texte zu verfassen und sich nicht nur auf kurze sachbezogene Sätze zu beschränken.

Desde allí partía una escalera de caracol, muy empinada. “Esté es el camino hacia el desván”, pensó Gabriela. Sentía una gran expectación.

(¡Describe el camino hacia el desván! ¿Qué veía, olía y oía Gabriela?)

No era una región triste, como por un momento había creído.

(¡Describe el desván! ¿Qué había allí? ¿Cómo se sentía Gabriela? ¿Qué veía y a que prestaba atención?)

Cuando sus ojos fueron habituándose al torbellino de aquel enorme enjambre, Gabriela distinguió un gran Espejo, redondo, bordeado por un marco.

(¡Describe el espejo! ¡Cuenta qué función y superpotencias tiene! ¿Por qué está en el desván? ¿Qué pasó?)

Quelle: Matute, Ana María: Sólo un pie descalzo, Destino, Barcelona, 2013, S.152ff.

Diese Aufgabe ist für ein relativ hohes Niveau gedacht, also gegen Ende der Schullaufbahn (B1+). Hier wird das Schreiben geübt, jedoch vereint diese Übung sowohl Vokabular als auch Grammatik. Außerdem werden die Schüler_innen dazu angehalten, längere Sätze zu bilden, was als hilfreiche Übung für die schriftliche und mündliche Reifeprüfung dient. Die Unterpunkte, die den Arbeitsauftrag konkretisieren, sollen dabei als Hilfe dienen, damit die Schüler_innen einen Anhaltspunkt haben, jedoch liegt das Ziel dieser Aufgabe hauptsächlich darin, die Kreativität der Lernenden zu fördern.

Nachdem die Schüler_innen ihre Texte geschrieben haben, können diese (bzw. einige davon) vor der restlichen Klasse laut vorgelesen werden – so wird gleichzeitig die Aussprache geübt. Am Schluss wählen die Lernenden den besten Text aus.

Eine weitere Aufgabe zu dieser Übung kann sein, die Texte in Paaren zu tauschen, so dass die Schüler_innen den Text ihres/ihrer jeweiligen Partner_in zu verbessern versuchen. So kann nochmals die Grammatik geübt und wiederholt werden. Die Lehrperson kann die Lernenden außerdem dazu anhalten, die ausgebesserten Fehler im Plenum zu erklären und zu besprechen – so werden mehrere grammatikalische Themen gemeinsam wiederholt. Diese Aufgabe eignet sich ebenfalls sehr gut für Klassen, die vor ihrer Reifeprüfung stehen, da somit viele grammatikalische Strukturen in einer Unterrichtseinheit wiederholt werden. Da die Schüler_innen die Texte ihrer Kolleg_innen selber verbessern, ist außerdem der Lernerfolg höher.

6.1.4. Dramapädagogik

Dramapädagogik ist eine Lernmethode, die sich aus dem Theater entwickelt hat. Theatralische Mittel werden in den Unterricht integriert, um verschiedene Lernziele zu erreichen, die jedoch unabhängig von der Institution ‚Theater‘ stehen. Diese Methode kann prinzipiell in jedem Fach angewandt werden:

Dramapädagogik ist eine ganzheitliche Lern- und Lehrmethode, die ihre Wurzeln im britischen Drama in Education hat. „Drama“ versteht sich hier nicht als literarisches Genre oder als Kunstform des Theaters, sondern leitet sich aus dem Griechischen (δράω) ab und bedeutet in der Übersetzung „handeln“. Hierfür werden Methoden aus Theater, Literatur, Kunst, Psychologie und Therapie miteinander verknüpft, um sie zu pädagogischen Zwecken einzusetzen. Bei ihrer Umsetzung werden die motorischen,

kreativen, emotionalen, ästhetischen und sozialen Faktoren einbezogen und aktiviert.²⁹⁶

Während Theaterpädagogik sich in erster Linie damit befasst zukünftige Schauspieler_innen auszubilden, benutzt die Dramapädagogik lediglich die Methoden aus dem Theater (und anderen Disziplinen) um damit theaterunabhängige Ziele zu erreichen. Dramapädagogik verfolgt somit keine ästhetischen Ziele, sondern ausschließlich pädagogische – wenn auch die künstlerischen sehr wohl mit einbezogen werden dürfen.²⁹⁷

Die Vorteile, die diese Methode bietet, sind vielfältig: durch den spielerischen Charakter wird die Motivation zur Partizipation gesteigert. Es wird eine fiktive Situation geschaffen in der „so getan wird Als-ob“. Dies erinnert auch an das Spielen im Kindesalter – Kinder imaginieren verschiedene Situation um sich so die sie umgebende Welt anzueignen. Des Weiteren hilft das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person, das Übernehmen einer bestimmten Rolle, dass man eine Distanz zu sich selbst aufbaut. Im Fremdsprachenunterricht kann sich dies auf etwaige Sprachblockaden und -hemmungen positiv auswirken, da durch diesen Perspektivenwechsel das Gefühl entsteht, nicht ‚Ich‘ spreche, sondern ‚meine Rolle‘, wodurch die Angst davor, Fehler zu machen, gemindert wird.

Das „In-eine-Rolle-schlüpfen“ stärkt außerdem die Empathiefähigkeit, die essenziell für einen gelungenen Fremdsprachenerwerb ist. Die Welt wird aus einer anderen Perspektive betrachtet.

Dramapädagogik ist eine sehr aktive Methode, bei der das Handeln an erster Stelle steht; diese Handlungsbezogenheit wirkt sich auch auf den Lernerfolg aus, da Bewegungen mit den kognitiven Fähigkeiten verbunden werden. Man denke hierbei abermals an den Spracherwerbsprozess: Kinder werden in die Sprache und Literatur

²⁹⁶ Zitiert aus:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK Ewjdoq22srTIAhWKERQKHcNZ4wQFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.uni-due.de%2Fimperia%2Fmd%2Fcontent%2Fprodaz%2Fprodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf&usg=AOvVaw2HXsyMd6oODqGPp7VvvXNn

²⁹⁷ Vgl.:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK EwiRme6ds7TIAhWOoBQKHx13CXaQFjADegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.theaterwerkstatt-heidelberg.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F08%2FAA_TP16-2_Desoi_Eva_Dramap%25C3%25A4dagogik.pdf&usg=AOvVaw0VAlyCXULxwsHKoigONxyQ S. 6

zuerst mit Hilfe von Kinderversen, -reimen und -gedichten eingeführt, auf Grund ihrer Handlungsbezogenheit und des spielerischen Aktes, der diese Gattung begleitet. Ein weiterer positiver Aspekt der Dramapädagogik, ist das der statische Unterricht aufgebrochen wird. Die Lernatmosphäre wird einem Wandel unterzogen, was nicht nur motivierend wirkt, sondern auch den Lernerfolg steigert, da durch die neue Situation die Konzentration der Schüler_innen gesteigert wird.

*Anknüpfungen an Vorwissen und ein Alltagsbezug erleichtern Interesse, Motivation und Vernetzung der Lerngegenstände. Motivation und Interesse sind wichtige Faktoren für die Aufmerksamkeit. Bewegung ist wirksam gegen geistige Trägheit, ermöglicht eine stärkere Versorgung des Gehirns mit Sauerstoff und fördert somit die Leistungsfähigkeit. Mit Humor geht es tatsächlich besser: Er schafft ein Gemeinschaftsgefühl und sorgt für die Ausschüttung lernförderlicher Hormone.*²⁹⁸

Die Emotionen sind ebenfalls ein wichtiger Faktor. Theater arbeitet mit Emotionen; diese sind die Basis einer jeden schauspielerischen Handlung. Dies wird in die Dramapädagogik miteinbezogen. Nun haben mehrere Studien bewiesen, dass ein emotives Lernen den Lernerfolg um ein Vielfaches steigert.²⁹⁹

Neben den fachlichen Kompetenzen, die mit Hilfe der Dramapädagogik erworben werden, gibt es jedoch noch weitere positive Effekte, die Teilnehmer_innen zu Teil werden: die bereits erwähnte Empathiefähigkeit wird geschult, aber auch das Selbstbewusstsein wird gesteigert. Zudem lernen die Schüler_innen sich selbst und ihre Körper besser kennen. Sie lernen, wo ihre eigenen Grenzen sind, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und wie sie mit diesen umgehen können.

Auch das Gruppenklima, die Zusammenarbeit und Kollegialität wird mit Dramapädagogik gefördert. Dies hat für den weiteren Verlauf des Unterrichts ebenfalls

²⁹⁸ Zitiert aus:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiRme6ds7TIAhWOoBQKHx13CXAQFjADegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.theaterwerkstatt-heidelberg.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F08%2FAA_TP16-2_Desoi_Eva_Dramap%25C3%25A4dagogik.pdf&usq=AOvVaw0VAlyCXULxwsHKoigONxyQ, S. 22f.

²⁹⁹ Vgl.:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiRme6ds7TIAhWOoBQKHx13CXAQFjADegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.theaterwerkstatt-heidelberg.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F08%2FAA_TP16-2_Desoi_Eva_Dramap%25C3%25A4dagogik.pdf&usq=AOvVaw0VAlyCXULxwsHKoigONxyQ

positive Auswirkungen, da das Lernen in einem angenehmen, angstfreien und freundlichen Umfeld erwiesenermaßen größere Erfolge liefert.

Dramapädagogik bietet sich besonders für den Fremdsprachenunterricht an, da hierbei verschiedene Kompetenzen vereint werden, die für den Spracherwerb grundlegend sind. Neben den fachspezifischen Vorteilen, wird jedoch auch die persönliche Entwicklung der Schüler_innen gefördert.

6.1.4.1. Pantomimisches Darstellen

Diese Übung kann als Einstieg in die Dramapädagogik genutzt werden. Es wird ein literarischer Text gewählt – in diesem Fall handelt es sich um „*Rumpelstilzchen*“ der Brüder Grimm. Es werden einige Schüler_innen ausgewählt, die einzelne Rollen der im Text vorkommenden Figuren übernehmen. Der Text wird von den restlichen Schüler_innen der Reihe nach laut vorgelesen. Die Schüler_innen, die eine Rolle übernommen haben, müssen nun das Vorgelesene pantomimisch darstellen. Dabei soll natürlich der Spaßfaktor an erster Stelle stehen – es kann nichts falsch gemacht werden. Das Ziel ist es, die Schüler_innen an diese Lernform heranzuführen und ihnen die Hemmungen zu nehmen. Die Schüler_innen, denen keine Rolle zugeteilt wurde, fungieren hier gleichzeitig als Publikum. Wird diese Übung im Unterricht wiederholt, sollte die Lehrperson darauf achten, dass verschiedene Schüler_innen zur aktiven Teilnahme animiert werden – es soll jedoch niemand „gezwungen“ werden.

Die Lernenden, die den Text vorlesen üben hierbei außerdem die Aussprache. Die Lexik sowie die Vergangenheitsformen werden von allen durch das Zuhören aber auch das pantomimische Wiedergeben des Inhaltes wiederholt und geübt.

El Enano Saltarín

Cuentan que en un tiempo muy lejano el rey decidió pasear por sus dominios, que incluían una pequeña aldea en la que vivía un molinero junto con su bella hija. Al interesarse el rey por ella, el molinero mintió para darse importancia: "Además de bonita, es capaz de convertir la paja en oro hilándola con una rueca." El rey, francamente contento con dicha cualidad de la muchacha, no lo dudó un instante y la llevó con él a palacio.

Una vez en el castillo, el rey ordenó que condujesen a la hija del molinero a una habitación repleta de paja, donde había también una rueca: "Tienes hasta el alba para demostrarme que tu padre decía la verdad y convertir esta paja en oro. De lo contrario, serás desterrada."

La pobre niña lloró desconsolada, pero he aquí que apareció un estrafalario enano que le ofreció hilar la paja en oro a cambio de su collar. La hija del molinero le entregó la joya y... zis-zas, zis-zas, el enano hilaba la paja que se iba convirtiendo en oro en las canillas, hasta que no quedó ni una brizna de paja y la habitación refulgía por el oro.

Cuando el rey vio la proeza, guiado por la avaricia, espetó: "Veremos si puedes hacer lo mismo en esta habitación." Y le señaló una estancia más grande y más repleta de paja que la del día anterior.

La muchacha estaba desesperada, pues creía imposible cumplir la tarea pero, como el día anterior, apareció el enano saltarín: "¿Qué me das si hilo la paja para convertirla en oro?" preguntó al hacerse visible. "Sólo tengo esta sortija." Dijo la doncella tendiéndole el anillo. "Empecemos pues," respondió el enano. Y zis-zas, zis-zas, toda la paja se convirtió en oro hilado. Pero la codicia del rey no tenía fin, y cuando comprobó que se habían cumplido sus órdenes, anunció: "Repetirás la hazaña una vez más, si lo consigues, te haré mi esposa." Pues pensaba que, a pesar de ser hija de un molinero, nunca encontraría mujer con dote mejor. Una noche más lloró la muchacha, y de nuevo apareció el grotesco enano: "¿Qué me darás a cambio de solucionar tu problema?" Preguntó, saltando, a la chica. "No tengo más joyas que ofrecerte," y pensando que esta vez estaba perdida, gimió desconsolada. "Bien, en ese caso, me darás tu primer hijo," demandó el enanillo. Aceptó la muchacha: "Quién sabe cómo irán las cosas en el futuro." - "Dijo para sus adentros." Y como ya había ocurrido antes, la paja se iba convirtiendo en oro a medida que el extraño ser la hilaba. Cuando el rey entró en la habitación, sus ojos brillaron más aún que el oro que estaba contemplando, y convocó a sus súbditos para la celebración de los esponsales.

Vivieron ambos felices y al cabo de una año, tuvieron un precioso retoño. La ahora reina había olvidado el incidente con la rueca, la paja, el oro y el enano, y por eso se asustó enormemente cuando una noche apareció el duende saltarín reclamando su recompensa.

"Por favor, enano, por favor, ahora poseo riqueza, te daré todo lo que quieras." ¿Cómo puedes comparar el valor de una vida con algo material? Quiero a tu hijo," exigió el desaliñado enano. Pero tanto rogó y suplicó la mujer, que conmovió al enano: "Tienes tres días para averiguar cuál es mi nombre, si lo aciertas, dejaré que te quedes con el niño. Por más que pensó y se devanó los sesos la molinerita para buscar el nombre del enano, nunca acertaba la respuesta correcta.

Al tercer día, envió a sus exploradores a buscar nombres diferentes por todos los confines del mundo. De vuelta, uno de ellos contó la anécdota de un duende al que había visto saltar a la puerta de una pequeña cabaña cantando:

"Hoy tomo vino,
y mañana cerveza,
después al niño sin falta traerán.
Nunca, se rompan o no la cabeza,
el nombre Rumpelstiltskin adivinarán!"

Cuando volvió el enano la tercera noche, y preguntó su propio nombre a la reina, ésta le contestó: "¡Te llamas Rumpelstiltskin!"

"¡No puede ser!" gritó él, "¡no lo puedes saber! ¡Te lo ha dicho el diablo!" Y tanto y tan grande fue su enfado, que dio una patada en el suelo que le dejó la pierna enterrada hasta la mitad, y cuando intentó sacarla, el enano se partió por la mitad

6.1.4.2. Rollenspiel – Rotkäppchen

Bei diesem Rollenspiel wird eine fiktive Situation geschaffen – ein Gerichtssaal. Als Basis dient das Märchen „Rotkäppchen“ der Brüder Grimm. Im Vorfeld muss von der Lehrperson geklärt werden, ob allen Schüler_innen die Geschichte bekannt ist (falls nicht, kann das Märchen als Hausaufgabe zum Lesen aufgegeben werden). Es werden die Rollen verteilt – jeder Figur wird eine Beschreibung zugeteilt, die die Aufgabe für das folgende Rollenspiel erklärt.

Der Wolf wird angeklagt, die Großmutter und das Rotkäppchen gefressen zu haben. Im Verlauf der Gerichtsverhandlung soll seine Schuld bewiesen bzw. der Wolf freigesprochen werden. Falls die Klasse aus mehr Schüler_innen als Rollen besteht, können die restlichen Lernenden als Geschworene eingesetzt werden, die im Anschluss über das Urteil beraten müssen. Bei einer Gruppe, die schwer zum Reden zu animieren ist, kann die Lehrperson die Rolle des/der Richter_in übernehmen, um so das Spiel zu leiten. Ansonsten fungiert der/die Lehrer_in als stiller/stille Beobachter_in und kann sich auf die sprachliche Korrektheit der Aussagen der Schüler_innen konzentrieren.

Nachdem die Schüler_innen ihre Rollen durchgelesen und sich kurz für die Verhandlung vorbereitet haben, kann das Spiel beginnen. Die einzelnen Zeugen werden aufgerufen und befragt, die Anwält_innen können zusätzliche Fragen stellen bzw. Aussagen an die Geschworenen richten. Am Ende wird dann entweder von dem/der Richter_in oder von den Geschworenen ein Urteil gefällt.

Nos encontramos en una sala de audiencia. En las sillas hay hojas con varios roles. Tenéis 2 minutos, para memorizar vuestro personaje. Aparte, necesitamos unos cuantos jurad@s. Si, de repente, os viene una idea: siempre pueden aparecer nuevos testigos... ¡Dejad correr la fantasía! 😊

- el lobo:

Aunque todo el mundo piensa que fueras tú quién comió a la abuela y a la Caperucita Roja, esto no es verdad. Desde hace 10 años eres vegetariano y ni te apetece comer

carne humana. El problema es que tú familia tiene mala fama y como no tienes ninguna coartada para este día, nadie te va a creer. Sin embargo, eres seguro que la persona que comió a los dos humanos fue el oso. Lo habías visto varios días antes cerca de la casa de la abuela espiando y, además, él come todo – es un cerdo. Y su pellejo siempre está lleno de sangre. ¿Cómo puede ser que este hecho no parece sospechoso a nadie? ¡Convince al tribunal de jurado que eres inocente!

- el oso:

¡Qué bien, que la familia del lobo tiene la fama de matar a los humanos! En otro caso hubieras podido tener muchos problemas. No es tu culpa, que en el bosque ya no hay casi nada de comer. Y aunque a ti te gusta mucho la miel, tampoco puedes sobrevivir solo del postre.

En general, no tienes nada en contra del lobo. De hecho, te sientes un poco mal por él – tienes mala conciencia. Sería mejor, si acusaran (ankalgen) al cazador. Es su culpa, que no tienes nada de comer. Y además, siempre te persigue. ¡Qué bien sería la vida si le mataran bajo la pena de muerte (=Todesstrafe)! ¡Intenta convencer al tribunal de jurado que el cazador es él culpable!

- el/La cazador/a:

Eres la persona que mantiene el orden en este bosque. Sin ti, ya hubiera estallado una guerra. Desde hace 20 años eres el guardián de la ley y hasta entonces nunca bajo tu vigilancia no pasó nada semejante. ¡Qué vergüenza! Esperas que todo se resuelva pronto y la gente sigue con su vida.

Eres segura que el lobo es el autor del delito. Varias personas lo vieron cerca del lugar del crimen. Además, ¡no hay lobos vegetarianos! ¡Haz todo lo posible para que le condenen!

- Caperucita Roja:

En tu camino hacia la casa de la abuela viste el lobo. Hablaste con él (aunque tu madre te había dicho no hacerlo) y te pareció muy simpático. No te puedes imaginar que fue él, quién te comió. Aunque no viste el autor del delito, eres segura que fue alguien mucho más grande. Pero tampoco eres seguro – todo pasó tan rápido. Y es verdad, qué el lobo estaba justo al lado de la casa. No había otra persona, así que tiene que haber sido él, ¿o no?

- abuela:

Aquel día cogiste la gripa. No pudiste levantarte de la cama, ni siquiera ponerte el audífono. Así que no pudiste ni oír ni ver nada. El asunto fue un horror para ti: ahora estás en tratamiento psiquiátrico y cada día tienes que tomar un montón de medicamentos. Esperas que el lobo recibe el castigo merecido.

- juez/a:

Eres la única persona neutral en la sala de audiencia. Tú obligación es dirigir las entrevistas, hacer preguntas y resumir las declaraciones. ¡Mantenga el orden en la sala!

- abogad@ del acusado:

Sabes perfectamente que el lobo es inocente. Le conoces desde hace muchos años, es el padrino de tu hija. no te puedes imaginar que hizo algo tan horroroso. ¡Defiende tu cliente! El verdadero delincuente no se puede salvar del castigo.

- fiscal (= Staatsanwalt/-anwältin):

La verdad es que todavía no eres seguro/a quién comió a la abuela y a la Caperucita Roja. Las pruebas, de hecho, no son evidentes. Hubiera podido ser tanto el lobo, como el oso. La gente del pueblo ya decidió: el lobo es el culpable. Solo por este cotilleo (= Tratsch) le acusaste. Sin embargo, esperas encontrar la verdad hoy durante el pleito judicial. ¿Igual vienen nuevas pruebas o nuevos testigos?

6.1.4.3. Rollenspiel – Alibis

Für diese Übung ist es ratsam, Jan Brzechwas Buch als Klassenlektüre ganz zu lesen, um den Inhalt der Geschichte in die Aufgabe miteinfließen lassen zu können. „Akademia Pana Kleksa“ endet damit, dass die Puppe Alojzy die Akademie und somit den Herrn Kleks persönlich zerstört. Die destruktiven Handlungen beginnen jedoch mit Kleinigkeiten. Zu Beginn wissen die Bewohner der Akademie auch nicht, wer der Verantwortliche ist.

Die Schüler_innen werden in diesem Moment der Geschichte abgeholt – das Buch sollte für diese Aufgabe daher noch nicht zu Ende gelesen worden sein, sondern lediglich bis zum neunten Kapitel, in dem die Puppe zwar schon in der Akademie ist

und auch bereits sprechen, essen und denken kann, ihre Bösartigkeit jedoch noch nicht in der Handlung vorgekommen ist.

Die Schüler_innen werden in Paare eingeteilt. Jedes Paar übernimmt die Rolle zweier Schüler aus der Akademie (z.B. Mateusz und Adam, ein Antoni und Albert, Anastazy und ein Adam, usw.). Paarweise sollen sich nun die Schüler_innen ein Alibi für den Abend zuvor überlegen. Hierbei sollen die Lernenden so viele Details wie möglich miteinander besprechen. Die Lehrperson übernimmt die Rolle des Herrn Kleks. Nachdem die Schüler_innen eine gewisse Zeit lang ihre Alibis ausdenken und besprechen konnten, kommt es zur Befragung: da in der Akademie immer öfter Sachen, Räume, Möbel, etc. zerstört werden, möchte Herr Kleks (also die Lehrperson) erfahren, welche der Jungen dafür verantwortlich sind. Jedes Paar wird befragt; hierfür geht einer/eine der Schüler_innen aus der Klasse, während sein/ihr Partner_in auf die Fragen bezüglich des Abends zuvor antworten muss (Wo wart ihr? Was habt ihr gemacht? Was genau habt ihr gegessen? Worüber habt ihr gesprochen? usw.). Die Klasse darf natürlich auch Fragen an die befragte Person stellen. Wenn der/die Lehrer_in und die Klasse keine Fragen mehr haben, wird gewechselt – die eben befragte Person verlässt den Raum und ihr/ihre Partner_in wird hereingebeten. Der zweiten Person aus der Gruppe werden dieselben Fragen gestellt. Das spielt sich mit allen Gruppen wiederholt. Das Ziel ist es, dass so viele Antworten wie möglich innerhalb einer Gruppe übereinstimmen. Das Paar, das die meisten Unstimmigkeiten aufgewiesen hat, wird dann als der Täter identifiziert.

Bei dieser Aufgabe wird in erster Linie die Vergangenheitsform geübt, da die Schüler_innen über die Geschehnisse der vergangenen Nacht erzählen sollen. Gleichzeitig wird das freie Sprechen gefordert und somit die Aussprache sowie ein flüssiger Redefluss gefördert.

Die hier vorgestellten Übungen sind Vorschläge für die Benutzung von (Kinder-) Literatur im Fremdsprachenunterricht. Die Vorteile von authentischen kinderliterarischen Werken wurden bereits dargelegt, die vorgeschlagenen Aufgaben sollen als Input für Lehrpersonen dienen, um diese zur Verwendung von KJL zu animieren.

7. Resümee und Fazit

Die Funktion von KJL ist vielseitig, jedoch können die einzelnen Aspekte alle unter einem Begriff zusammengefasst werden: ‚Einführung‘. KJL verfolgt das Ziel, Kinder in die (literarische) Sprache, Literatur und Gesellschaft einzuführen. Da es sich bei den Leser_innen um Kinder handelt, die erst mit diesen Konzepten vertraut gemacht werden sollen, muss die KJL einen gewissen Grad an Einfachheit bewahren, um so den Einstieg zu ermöglichen und zu fördern.

Um literarisches Handeln zu ermöglichen, muss zu aller erst die Sprache als solche kennengelernt werden. Sprache und Schrift sind die Grundbausteine, die eine Literatur erst ermöglichen. Die Lesesozialisation beginnt daher bereits beim Spracherwerb selbst. Dieser ist in mehrere Stadien geteilt: von einzelnen Lauten, über Einwort-Sätze und das Hauptsatzstadium bis hin zu komplizierten Satzkonstruktionen. Noch bevor das Kind den Spracherwerbsprozess abgeschlossen hat, wird es bereits in die Welt der Literatur eingeführt. Kinderreime, -gedichte und -verse, die von Erziehungsberechtigten eingesetzt werden, um das Kind beim Sprechen Lernen zu unterstützen bilden gleichzeitig den ersten Kontakt mit Literatur. Die Wiederholungen, der Rhythmus und die Melodie, die in Verbindung mit den ersten literarischen Gattungen stehen, helfen beim Spracherwerbsprozess. Der spielerische Akt und die Handlungsbezogenheit bieten eine zusätzliche Förderung des Lernprozesses. Die Tradition der mündlichen Geschichtenerzählung bedeutet ebenfalls eine frühkindliche Einführung in die Literatur. So werden erste Gattungen, Muster, sprachliche Formulierungen und literarische Formen kennengelernt, der persönliche Kontakt zwischen Kindern und Erwachsenen wirkt dabei zusätzlich positiv auf diesen Prozess.

Der Prozess des Spracherwerbs ist jedoch in großem Maße von dem Sozialstatus der Erziehungsberechtigten und des kindlichen Umfelds abhängig. Wachsen Kinder in einer bildungsnahen Familie auf, wirkt sich dies auf die Sprache und das Erlernen dieser aus. Hinzu kommt der unterschiedliche Sprachcode der verschiedenen Sozialschichten: Personen aus höheren Mittelschichten bedienen sich eines elaborierten Sprachcodes, während Unterschichten einen restringierten anwenden. Diese Hypothese, die von dem britischen Soziologen Basil Bernstein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgestellt wurde, hat auch für die Sprach- und

Literatursozialisation große Auswirkungen. So ist das soziale Umfeld ein wichtiger Faktor in der Sozialisation eines Kindes und sollte nicht außer Acht gelassen werden. Die Tatsache, wie viel oder wie wenig Kontakt zwischen Kindern und Erziehungsberechtigten in dieser Phase gepflegt wird, ist ein weiterer ausschlaggebender Faktor für einen gelungenen Spracherwerbsprozess.

Mit der Alphabetisierung werden Kinder zunehmend unabhängiger. Zwar stellen die Erwachsenen immer noch eine sehr wichtige Vermittlerinstanz dar und sind maßgeblich an der Lese- und Literatursozialisation beteiligt, jedoch kann der/die junge Leser_in nun auch alleine Lesen. Die angeleitete Rezeption sollte jedoch weiterhin in den Alltag des Kindes miteinbezogen werden.

Alleinlesende Kinder stellen eine große Herausforderung für den/die Autor_in dar, da der Erfahrungswert, der Wissensstand und die sprachlichen Fähigkeiten des/der kindlichen Leser_in richtig eingeschätzt werden müssen. Um eine positive und erfolgreiche Leseerfahrung zu gewährleisten, dürfen Schriftsteller_innen einen gewissen Komplexitätsgrad der Texte nicht überschreiten, da das Kind ansonsten überfordert wird, was auch für das zukünftige Leseverhalten des/der Leser_in negative Auswirkungen haben könnte.

Um die Einfachheit der Texte zu wahren, bedienen sich Autor_innen gewisser Verfahrensmethoden und Mittel. Die angewandten Methoden lassen Analogien zum Spracherwerbsprozess und zur Bernstein-Hypothese erkennen. So ist die KJL stark an der mündlichen Sprachlichkeit orientiert. Es kommen auch vermehrt direkte Anspielungen an das Geschichtenerzählen in kinderliterarischen Werken vor. Außerdem spielt auch in prosaischen Werken die Poesie eine wichtige Rolle. Ein Grund hierfür ist, dass diese Gattung den Kindern bereits bekannt ist und so kann Bekanntes mit Neuem miteinander verbunden werden.

KJL ist des Weiteren meistens handlungsorientiert, es kommen häufiger Hauptsatzreihen vor, als dies in Erwachsenenliteratur der Fall ist und Nebensätze bedienen sich selten variierender Konjunktionen. Irrationale Konditionalsätze, die im Spracherwerbsprozess zu den letzten Strukturen gehören, die erlernt werden, kommen in der KJL kaum bis gar nicht vor; es dominieren dafür Relativsätze, Temporalsätze und Fragesätze – diese sind gleichzeitig die Nebensätze, die als erstes beim Sprechen aktiv von Kindern angewandt werden. Die Redundanz und die

Wiederholungen, die an die kindgerechte Sprache erinnern, werden ebenfalls von Autor_innen kinderliterarischer Texte verwendet.

Eine spezielle Funktion nimmt die phantastische KJL ein – durch die thematischen und inhaltlichen Spezifika dieser Gattung eignet sie sich besonders als Einstiegsliteratur für Kinder bzw. Leseanfänger_innen. Dadurch, dass eine Welt erfunden wird, die dem/der Leser_in nicht bekannt sein kann, läuft der/die Autor_in nicht Gefahr, den Erfahrungs- oder Wissenstand des/der Rezipient_in zu unterfordern. Weiter wird das Konzept der ‚Fiktionalität‘, das ebenfalls erst einmal erlernt werden muss, durch die eindeutig ‚unwahre‘ und ‚unreale‘ Welt verdeutlicht. So lernt der/die Leseanfänger_in, dass Literatur stets fiktional ist, unabhängig ob es sich um phantastische oder reale literarische Werke handelt.

In der vorliegenden Arbeit wurden drei Werke miteinander verglichen. „*Die unendliche Geschichte*“ von Michael Ende in ihrer Originalversion und den entsprechenden Übersetzungen ins Polnische und Spanische, „*Akademia Pana Kleksa*“ von Jan Brzechwa und „*Sólo un pie descalzo*“ von Ana María Matute. Das Ziel war es, die Werke in polnischer und spanischer Sprache miteinander zu vergleichen. Einerseits wurden hierbei die einzelnen Verfahrensmethoden zur Komplexitätsreduktion untersucht und analysiert. Andererseits wurde die Frage diskutiert, ob die angewandten Mittel der KJL sprachunabhängig sind.

Auffallend war vor allem in Endes und Brzechwas Werken der direkte Verweise auf das Alphabet. Der Spracherwerbsprozess als solcher wurde ebenfalls thematisiert. Alle drei Werke bedienten sich einfacher Satzkonstruktionen, d.h. es kommen vermehrt Hauptsatzreihen bzw. einfache Nebensätze vor. Auch die Nähe zur Mündlichkeit wurde in allen Werken deutlich. Es stellt sich heraus, dass sprachunabhängig weitgehend dieselben Mittel benutzt, bzw. dieselben Ziele angestrebt werden. Im Polnischen – sowohl in der Übersetzung von „*Die unendliche Geschichte*“ als auch in „*Akademia Pana Kleksa*“ werden öfters Phraseologismen miteingebaut, jedoch rührt dies von der mündlichen Alltagssprache her. Dadurch wird versucht, die Mündlichkeit in der Schriftsprache widerzuspiegeln.

Die indirekte Rede stellt vor allem im Deutschen und im Spanischen gewisse Schwierigkeiten dar, da es sich um sehr komplexe grammatikalische Strukturen handelt. Daher werden diese in KJL weggelassen und durch direkte Rede oder Dialoge

ersetzt. Im Polnischen ist die Struktur der indirekten Rede nicht so kompliziert, daher ist sie auch in dem polnischen Werk zu finden – wenn auch selten.

Die Fiktionalität wird nicht nur mit Hilfe der Gattung der phantastischen Literatur kennen gelernt, sondern sie wird auch direkte auf textueller Ebene angesprochen und somit aktiv erklärt.

Bei den drei Werken wurde eine weitere Gemeinsamkeit deutlich: KJL bedient sich oft der Intertextualität so wie dem Spiel mit der Sprache selbst. Die Sprache wird im Text selber hinterfragt und betrachtet, was den Spracherwerbsprozess fördert.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit wurde auf die Vorteile der Verwendung von KJL im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Literatur bietet viele Vorteile für das Erlernen einer fremden Sprache, vor allem da authentische Werke einen Einblick in die Kultur und den Alltag der Muttersprachleer_innen bieten. Dieser Perspektivenwechsel und die Empathie, die dadurch geschult werden, sind essenziell für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb. Da Sprache stets die Kultur widerspiegelt und vice versa, ist das Erlernen einer Sprache ohne ein interkulturelles Lernen nicht möglich. Nur so können gewisse sprachliche Spezifika verstanden und erlernt werden. Zudem ist Sprechen stets ein Austausch zwischen zwei Menschen, die wiederum durch die Kultur, in der sie aufgewachsen sind und sozialisiert wurden, beeinflusst sind.

Durch die sprachliche Einfachheit der KJL können kinderliterarische Texte bereits früh im Fremdsprachenunterricht angewandt werden und so kann die Interkulturalität von Beginn an gefördert werden, was den Erwerb der Sprache unterstützt.

KJL unterstützt somit nicht nur den Spracherwerbsprozess und die Literatursozialisation, sondern auch das Kennenlernen einer Kultur (sowohl der eigenen als auch einer fremden). Weiters werden junge Leser_innen mit Hilfe von KJL in die Gesellschaft, Politik und ihr soziales Umfeld eingeführt wodurch eine allumfassende Sozialisation gewährleistet wird.

Kinderliterarische Texte fördern zudem die Empathiefähigkeit, der Perspektivenwechsel, der vollzogen wird, erlaubt eine tolerante Haltung gegenüber anderen Menschen und Kulturen, außerdem wird das kritische Denken und die Kreativität geschult. Gleichzeitig fördert das Lesen die Rhetorik, Eloquenz und die Fähigkeit die eigenen Gedanken zu verbalisieren.

8. Bibliografie

8.1. Primärliteratur

- Brzechwa, Jan: *Akademia Pana Kleksa*, Greg, Krakau, 2018.
- Ende, Michael: *Die unendliche Geschichte*, Thienemann, Stuttgart, 1979.
- Ende, Michael: *Nie kończąca się historia*, Znak, Krakau, 2010.
- Ende, Michael: *La historia interminable*, Alfaguara, 2015.
- Matute, Ana María: *Sólo un pie descalzo*, Destino, Barcelona, 2013.

8.2. Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf: *Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2012.
- Armbröster-Groh, Elvira: *Der moderne realistische Kinderroman. Themenkreise, Erzählstrukturen, Entwicklungstendenzen, didaktische Perspektiven*, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 1997.
- Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit*, dtv, München, 1978.
- Brunken, Otto: *Kinder- und Jugendliteratur von den Anfängen bis 1945. Ein Überblick*, in: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2016, S. 17-96.
- Buttaroni, Susanna: *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011.
- Burwitz-Metzler, Eva: *Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende*, in: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, wvt, Trier, 2007, S.219-238.
- Burwitz-Metzler, Eva (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Franke, Tübingen, 2016.
- Campe, Joachim Heinrich: *Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder*, Reclam, Stuttgart, 1981.
online unter: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/robinson-der-jungere-4463/2>
(letzter Zugriff: 05.05.2019)

- Daubert, Hannelore: *Kevin Brooks' Romane im Unterricht der Sekundarstufe I*, in: Daubert, Hannelore (Hrsg.): *Kevin Brooks: >Lukas< - >Martyn Pig< - >Candy<: drei Unterrichtsmodelle für die Klassenstufen 8 bis 11*, dtvjunior, München, 2008, S.7-12.
- Donnerstag, Jürgen / Wolff, Martina: *Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht*, in: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, wvt, Trier, 2007, S.143-166.
- Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*, Duden, Berlin, 2014.
- Ewers, Hans-Heino / Lypp, Maria / Nassen, Ulrich (Hrsg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1990.
- Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*, Beltz, Weinheim und Basel, 1991.
- Ewers, Hans-Heino: *Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort*, in: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*, Beltz, Weinheim und Basel, 1991, S.100-114.
- Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*, J.B.Metzler, Stuttgart / Weimar, 1994.
- Ewers, Hans-Heino: *Theorie der Kinderliteratur zwischen Systemtheorie und Poetologie. Eine Auseinandersetzung mit Zohar Shavit und Maria Lypp*, in: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*, J.B.Metzler, Stuttgart / Weimar, 1994, S.16-26.
- Ewers, Hans-Heino: *Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinition*, in: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011, S. 3-12.

- Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*, Paderborn, Wilhelm Fink 2012.
- Gölitzer, Susanne: *Lesesozialisation*, in: Lange, Günter / Weinhold, Swantje: *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*, Schneider, Hohengehren, 2007, S. 202–225.
- Gröne, Maximilian / Kulesa, Rotraud von / Reiser, Frank: *Spanische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, narr, Tübingen, 2012.
- Guasti, Maria Teresa: *Der Erstspracherwerb*, in: Buttaroni, Susanna: *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011, S. 159–278.
- Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*, Reclam, Stuttgart, 1984.
- Haas, Gerhard: *Voraussetzungen*, in: Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*, Reclam, Stuttgart, 1984, S.267-268.
- Haas, Gerhard/Klingberg, Göte: *Erscheinungsformen, Strukturen und Funktionen der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur*, in: Haas, Gerhard (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*, Reclam, Stuttgart, 1984, S.269-284.
- Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, wvt, Trier, 2007.
- Hallet, Wolfgang: *Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz*, in: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, wvt, Trier, 2007, S.31-47.
- Horn, Klaus-Peter / Kemnitz, Heidemarie / Marotzki, Winfried / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE 1-3. Aa, Karl von der – Zypern, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2012.*
- Hurrelmann, Bettina: *Kinder- u. Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation*, in: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2000, S.901-920.

- Kainhofer, Judith / Haider, Hubert: *Einführung in die allgemeine Linguistik*, in: Buttaroni, Susanna: *Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen*, S. 1-56, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina: *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*, WBG, Darmstadt, 2012.
- Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2011.
- Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2000.
- Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2016.
- Lange, Günter: *Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur*, in: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2016, S.462-494.
- Loß, Maria: *Die Einfachheit in Kinderliteratur im Vergleich. Dient die „Vermenschlichung“ der Figur des Hundes dazu, gesellschaftliche Probleme darzustellen und sie zu kritisieren?*, Grin, o.O., 2005.
- Lypp, Maria: *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*, dipa-Verlag, Frankfurt am Main, 1984.
- Nickel, Horst / Schmidt-Denter, Ulrich: *Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern*, Ernst Reinhardt, München, 1995.
- O'Sullivan, Emer: *Einfachheit im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs*, in: Burwitz-Metzler, Eva / O'Sullivan, Emer (Hrsg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Ein Gewinn für den Fremdsprachenunterricht*, praesens, Wien, 2016, S.17-32.
- Pelz, Heidrun: *Linguistik. Eine Einführung*, Hoffmann und Campe, Hamburg, 2013.
- Richter, Rudolf: *Sechster Jugendbericht*, Institut für Soziologie der Universität Wien, online unter:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiKoL_w5vfhAhUbTRUIHVQiDvgQFjAlegQIBBAC&u

[rl=https%3A%2F%2Fwww.soz.univie.ac.at%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Finst_soziologie%2FPersonen%2FInstitutsmitglieder%2FRichter%2FSechster_Jugendbericht_Richter_27-32.pdf&usq=AOvVaw1pbFiXOIB_7_5EG4dxak9E](https%3A%2F%2Fwww.soz.univie.ac.at%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Finst_soziologie%2FPersonen%2FInstitutsmitglieder%2FRichter%2FSechster_Jugendbericht_Richter_27-32.pdf&usq=AOvVaw1pbFiXOIB_7_5EG4dxak9E)
(letzter Zugriff: 03.04.2019)

- Rindler, Eva Maria: „*Phantásiens fabelhafte Bewohner*“. Über Michael Endes *Kinder- und Jugendroman „Die unendliche Geschichte“*, Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades (Mag. phil.) des Fachbereiches Deutsche Philologie an der Universität Wien, 2009.
- Rosebrock, Cornelia: *Schritte des Literaturerwerbs*, in: *Lesezeichen – Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, Heft 10/2001, S. 35-62, online unter:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj-N6ar6jiAhWFxcQBHTZCAk8QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ph-heidelberg.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2Fdeutsch%2FLesezentrum_Archiv%2FHefte_06-10%2Frosebrock.pdf&usq=AOvVaw0EZ9FQamba7Yx7JR6fQDur
- Rosebrock, Cornelia: *Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?*, in: leseforum.ch, 2012/Nummer 3:
<https://www.leseforum.ch/archiv.cfm?issue=3&year=2012> (letzter Zugriff: 01.05.2019)
- Scheiner, Peter: Realistische Kinder- und Jugendliteratur, in: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2016, S.158-186.
- Senckel, Barbara: *Wie Kinder sich die Welt erschließen. Persönlichkeitsentwicklung und Bildung im Kindergartenalter*, C.H. Beck, München, 2004.
- Shavit, Zohar: *Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children's Literature – A New Perspective for the Study of the Field*, in: Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß: Studien zur allgemeinen und vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*, J.B.Metzler, Stuttgart / Weimar, 1994, S.2-15.

- Skripuletz, Mark: *Lesesozialisation unter erschwerten Bedingungen. Das Leseverhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen*, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) des Fachbereiches Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen, 2016.
- Steinbrecher, Johanna: *Lesesozialisation. Ein Überblick über den Forschungsstand*, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien, 2007, online unter:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjB4O2Oy6jiAhXollsKHd77CDAQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.family-literacy.at%2Fstatic%2Fmedia%2Ffamilyliteracy%2Fmaterial%2Flesesozialisation.pdf&usq=AOvVaw00YnDIWYGA9t-oWBU3LPg3> (letzter Zugriff: 27.07.2019)
- Stern, Clara / Stern, William: *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1987.
- Weichselbaum, Maria / Templ, Viktoria: *Geschlechter- und migrationsbedingter Sprachgebrauch von Kindergartenpädagoginnen*, Masterarbeit, Wien, 2015.
- Weinkauff, Gina / Glasenapp, Gabriele von: *Kinder- und Jugendliteratur*, Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2010.
- https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/sachbegriffe/kinder_und_jugendliteratur.html (letzter Zugriff: 10.04.2019)
- https://www.rossipotti.de/inhalt/literaturlexikon/genres/phantastische_literatur.html (letzter Zugriff: 26.08.2019)
- <https://epub.uni-regensburg.de/25755/>: Franz Kurt, Meier Bernhard: *Didaktische Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur** (letzter Zugriff: 20.03.2019)
- <https://www.getabstract.com/de/zusammenfassung/emile-oder-von-der-erziehung/6697> (letzter Zugriff: 02.03.2019)
- <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Rousseau,+JeanJacques/Emil+oder+Ueber+die+Erziehung> (letzter Zugriff: 02.03.2019)

- <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendpolitik/fakten-begriffe/der-jugendbegriff-altersdefinition.html> (letzter Zugriff: 02.03.2019)
- http://www.stube.at/ueberuns/stube_konzept.htm (letzter Zugriff: 15.01.2019)
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sozialisation> (letzter Zugriff: 29.03.2019)
- <http://www.michaelende.de/autor/leben-und-werk> (letzter Zugriff: 17.06.2019)
- https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjFv_r7goXIAhVo-SoKHcJsAF0QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Farchiv.ub.uni-marburg.de%2Fep%2F0002%2Farticle%2Fdownload%2F7158%2F6996%2F&usq=AOvVaw1wHC90Hr2JOJnPYkTOWHSI (letzter Zugriff: 10.08.2019)
- Zaorski, Janusz: *Syberiada Polska*, Satchwell Warszawa, Polen/Russland, 2013, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=k-SQC_prT1c
- <https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/article/10.1007/s00106-011-2333-9> (letzter Zugriff: 23.07.2019)
- https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/matute_ana_maria.htm (letzter Zugriff: 12.04.2019)
- <https://tierraepica.wordpress.com/2011/04/29/el-discurso-de-ana-maria-matute-ganadora-del-premio-cervantes-del-2010/> (letzter Zugriff: 21.09.2019)
- <https://sjp.pl/niesforny> (letzter Zugriff: 19.09.2019)
- https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwizwKuGqaPIAhVxwqYKHVHOBBrkQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.uni-due.de%2Fimperia%2Fmd%2Fcontent%2Fprodaz%2Fprodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf&usq=AOvVaw2HXsyMd6oODgGPp7VvvXNn (letzter Zugriff: 21.09.2019)
- https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiRme6ds7TIAhWOoBQKHx13CXAQFjADegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.theaterwerkstatt-heidelberg.de%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F08%2FAA_TP16-2_Desoi_Eva_Dramap%25C3%25A4dagogik.pdf&usq=AOvVaw0VAIyCXULxwsHKOigONxyQ (letzter Zugriff: 21.09.2019)

- <http://wierszykidladzieci.pl/brzechwa/kaczka-dziwaczka.php> (letzter Zugriff: 23.09.2019)
- <https://www.youtube.com/watch?v=1jkAB5q3pt4> (letzter Zugriff: 23.09.2019)
- http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/kolorowe_strony/d50.htm (letzter Zugriff: 23.09.2019)
- http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/kolorowe_strony/d55.htm (letzter Zugriff: 23.09.2019)
- http://wiersze.juniora.pl/brzechwa/brzechwa_z07.html (letzter Zugriff: 23.09.2019)
- https://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/rumpelstilzchen (letzter Zugriff: 23.09.2019)

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit den Mitteln und Verfahren, die Schriftsteller_innen kinder- und jugendliterarischer Werke anwenden, um ihren Text dem Wissen, Können und Erfahrungsstand ihrer Leser_innen anzupassen. Hierzu wird in einem ersten Schritt versucht, das Genre Kinder- und Jugendliteratur zu definieren und abzugrenzen. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Sprachentwicklung im Kindesalter eingegangen, da diese Parallelen zur Kinder- bzw. Jugendliteratur aufweist.

Als nächstes werden die sprachlichen Eigenheiten dieser Gattung betrachtet. Die einzelnen Methoden, die verwendet werden, um eine gewisse Einfachheit der Texte zu gewährleisten, werden analysiert und erklärt. Hierbei wird vor allem auf das Werk von Maria Lypp *„Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur“* verwiesen.

In einem weiteren Schritt werden dann drei verschiedensprachige Werke (in Polnisch und Spanisch) der Gattung ‚phantastische Kinder- und Jugendliteratur‘ analysiert und miteinander verglichen, um herauszufinden, ob die zuvor beschriebenen (sprachlichen) Mittel und Verfahrensmethoden in allen Sprachen gleich sind, oder ob sich diese in den jeweiligen Sprachen unterscheiden.

Zum Schluss der Arbeit wird noch auf die Vorteile eingegangen, welche die authentische Kinder- und Jugendliteratur für den Fremdsprachenunterricht mit sich bringt. Außerdem werden einige Unterrichtsbeispiele geboten, die als Anreiz dienen sollen, Kinder- und Jugendliteratur in den Fremdsprachenunterricht miteinzubauen.

Die Arbeit bietet dem/der Leser_in somit nicht nur eine Möglichkeit sich mit dem Thema von ‚Sprache in Kinder- und Jugendliteratur‘ auseinanderzusetzen, sondern auch mit den praktischen Anwendungsmöglichkeiten, die dieses Genre im Fremdsprachenunterricht bietet.