

EGSTEXTE

Erziehung
Gesellschaft
Schule

Kurt Franz/Bernhard Meier

Was Kinder alles lesen

Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

3. Auflage

UBR 069020820049



Ehrenwirth



EGS TEXTE

EGS-TEXTE

Erziehung · Gesellschaft · Schule

herausgegeben von Wilhelm H. Peterßen

Kurt Franz
Bernhard Meier

Was Kinder alles lesen

Kinder- und Jugendliteratur
im Unterricht

3., durchgesehene Auflage

Ehrenwirth

X 96/98

00/GB . 2978 . F837 (3)

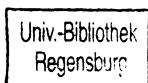
CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Franz, Kurt:

Was Kinder alles lesen: Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht / Kurt Fanz; Bernhard Meier. – 3., durchges. Aufl. – München: Ehrenwirth, 1983.

ISBN 3-431-02452-1

NE: Meier, Bernhard:



S

655 722

ISBN 3-431-02452-1

© 1983 by Franz Ehrenwirth Verlag GmbH & Co. KG, München

Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf irgendeinem Wege (fotomechanische Reproduktion, Fotokopie, Mikroko-
pie, Xerographie u. a.) zu vervielfältigen.

Druck: Presse-Druck Augsburg

Umschlag: Walter Rupprecht-Freigang

Printed in Germany 1983b

Inhalt

Vorwort

7

X Einleitung

1. Begriff »Kinder- und Jugendliteratur«
2. Textsorten (Gattungen)
3. Produktion, Distribution, Rezeption und Wirkung
4. Leserpsychologie
5. Lesersozioologie
6. Literaturdidaktische Aspekte
7. Beurteilungskriterien
8. Entwurf eines Lernzielkatalogs

9
9
10
11
13
16
17
18
21

Das Bilderbuch

1. Begriffe und Formen
2. Geschichtlicher Überblick
3. Pädagogische Bedeutung und didaktische Überlegungen
- 3.1 Das Bilderbuch und die Entwicklung des Kindes
- 3.2 Funktionen und Buchauswahl
- 3.3 Bildvorlage und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen
- 3.4 Das Bilderbuch als Ergänzungsmedium im Deutschunterricht und in anderen Fächern
4. Die Bildmappe im Unterricht (Beispiel: Jörg Müllers »Alle Jahre wieder . . .«)
- 4.1 Sachanalyse
- 4.2 Didaktische Analyse
- 4.3 Funktionen der Bildmappe und Lernziele
5. Methodisches Vorgehen und Modelle

26
26
27
29
29
30
31
32
34
34
36
37
38

Comics

1. Zur Geschichte der Comics
2. Zu einer Theorie der Comics
- 2.1 Struktur
- 2.2 Funnies und Action Strips
- 2.3 Funktion der Comics
3. Comics im Unterricht
4. Unterrichtsbeispiel (4. Schuljahr): Zeichen in Comics

46
46
48
48
49
54
55
60

X Kinderlyrik

1. Begriffe und Formen
2. Entstehung und Entwicklung
3. Didaktische Überlegungen
4. Lernzielbereiche
5. Lernziele am Beispiel wichtiger Formelemente: Rhythmus, Reim, Klang
6. Hinweise zur Methode
- 6.1 Methoden des »Erlebens«
- 6.2 Methoden der sprechgestaltenden Interpretation
- 6.3 Methoden der Erfassung von Form und Inhalt

65
65
68
69
71
72
74
74
75
75

6.4 Methoden des Mit-, Vor- und Nachgestaltens	76
6.5 Methoden des eigenen Verfassens von lyrischen Vorformen	77
Das Kinder- und Jugendbuch als Ganzschrift	78
1. Didaktische Überlegungen zur Buchlektüre	78
2. Methodische Möglichkeiten	79
2.1 Vorstellung des Buches und Einführung	80
2.2 Häusliche Lektüre	80
2.3 Erschließung im Unterricht	80
3. Unterrichtsbeispiel: »Tommy und der Mann aus Taschkent« von Frederik Hetmann und Gottfried Pilz	82
3.1 Inhalt	82
3.2 Kommentar zum Text	83
3.3 Lernziele	84
3.4 Methodische Vorschläge	84
Kinder- und Jugendliteratur im Lesebuch	87
1. Lesebuch und Ganzschrift	87
2. Textformen und ihre Darbietung im Lesebuch	87
3. Beispiel: Der Jugendbuchausschnitt als Teil einer Sequenz im Lesebuch	90
Sachbuch	92
1. Bedeutung, Begriff, Gestaltung, Formen	92
2. Das Sachbuch im Unterricht	100
2.1 Das technische Sachbuch	101
2.2 Das geschichtliche Sachbuch	103
3. Anregungen zum Umgang mit Sachbüchern im Unterricht	105
Szenisches Spielen: Schulspiel und Kindertheater	106
1. Begriffe	106
2. Didaktisch-methodische Überlegungen	110
3. Unterrichtsbeispiele	111
3.1 Unterhaltungsprojekt Schulspiel: »Des Kaisers neue Kleider« von Hans Christian Andersen	111
3.2 Kindertheater: »Schule mit Clowns« von Friedrich Karl Waechter	124
Kinder- und Jugendliteratur in audiovisuellen Medien	
1. AV-Medien und Deutschunterricht	128
2. Beispiel: Fernsehen	131
2.1 Vorbemerkungen	131
2.2 Zur Semiotik des Films	132
2.3 Zur Entwicklung des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland	133
2.4 Kinderfernsehen im Unterricht	138
2.5 Didaktische Überlegungen zur Serie »Biene Maja« im 2. Schuljahr	142
Literatur	145

»Wer für Kinder schreibt . . .
soll Künstler sein, aber er darf
auch Didaktiker sein.«

James Krüss

Vorwort zur ersten Auflage

Kinder- und Jugendliteratur war und ist ein wichtiges pädagogisches Medium, dennoch fehlt es bis heute an einer didaktischen Gesamtdarstellung. Deshalb wurde dieser Versuch einer Einführung unternommen.

Das Buch wendet sich an Studierende, Lehrer und alle, die im weitesten Sinn mit der Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur zu tun haben.

Entsprechend sind der Umfang und die Konzeption zu verstehen. Unserer Auffassung liegt ein extensiver Literaturbegriff zugrunde, der auch Texte in audiovisuellen Medien und »Darstellungsliteratur« berücksichtigt. Die im Titel genannte Rezeptionsform »Lesen« wird somit für zwei von acht vorgestellten Gattungen um die Bereiche »Hören« und »Sehen« erweitert. Der uns zur Verfügung stehende Rahmen ließ ein exemplarisches Vorgehen bei der Auswahl der Textsorten sinnvoll erscheinen; so wurde auf die Analyse traditioneller, in didaktischer Literatur häufig bearbeiteter Gattungen wie »volkstümliche Erzählformen« verzichtet, was nicht als Wertung verstanden sein will. Andernfalls nehmen wir den Vorwurf des Eklektizismus gerne in Kauf.

Gattungstheoretische und medienspezifische Erwägungen wurden mit einbezogen, da Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht auf fachwissenschaftliche Erkenntnisse rekurrieren muß.

Wir hoffen, mit diesem Buch einen Beitrag zur Belebung der didaktischen Diskussion zu leisten und Anregungen für die Unterrichtspraxis zu geben.

Für die Unterstützung bei unseren Bemühungen danken wir dem Verlag, für Mithilfe bei der Erstellung des Manuskripts Frau Brigitte Jentsch, Frau Winnie Kozok und Frau Christel Werner recht herzlich.

Das Gesamtkonzept des Buches haben beide Autoren gemeinsam entwickelt; die Kapitel Bilderbuch, Kinderlyrik, Ganzschrift, Lesebuch und Einleitung 6–8 stammen von Kurt Franz, die Beiträge Comics, Sachbuch, Szenisches Spielen, AV-Medien und Einleitung 1–5 wurden von Bernhard Meier verfaßt.

München/Bamberg, im August 1977

Kurt Franz / Bernhard Meier

Vorwort zur dritten Auflage

Für die dritte Auflage wurde der Text gründlich durchgesehen. Auf größere Änderungen wurde verzichtet. Die Literaturangaben sind auf den neuesten Stand gebracht.

München/Bamberg, im Januar 1983

Kurt Franz / Bernhard Meier

Einleitung

1. Begriff »Kinder- und Jugendliteratur«

Kinder- und Jugendliteratur ist Gegenstand der Literaturwissenschaft und als solcher Element einer Disziplin, die sich mit Texten beschäftigt (Textwissenschaft). Unter »Text« verstehen wir »das Gesamt der in einem Kommunikationsakt verwendeten Zeichen« (Klein, 1972). Literatur hat mit sprachlichen Zeichen, die schriftlich fixiert sind, zu tun. Damit legen wir unseren Überlegungen bewußt einen weit gefaßten, extensiven Literaturbegriff zugrunde, der pragmatische (d. h. informative und instruktionelle) wie ästhetische (d. h. unterhaltende, z. B. poetische ebenso wie triviale) Texte berücksichtigt.

In diesem »Gesamt« sprachlicher Zeichen ist die Kinder- und Jugendliteratur angesiedelt. Der nun näher vorzustellende Begriff ist etymologisch durch zwei Komponenten definiert:

1. durch die Zielgruppe (Rezipienten sind Kinder und Jugendliche)
2. durch das drucktechnische Medium (schriftlich fixierte, »literarische« Texte).

Diese Beschreibung des Begriffes ist unzureichend. Zwar wird eine Aussage über die Altersstruktur der Leser getroffen (Kinder und Jugendliche, wobei die Termini »Kinderliteratur« und »Jugendliteratur« z. T. synonym verwendet, z. T. altersmäßig differenziert vorgestellt werden: »Kinderliteratur« etwa bis zum 12. Lebensjahr, »Jugendliteratur« darüber; häufig wird jedoch die Bezeichnung »Jugendliteratur« als Oberbegriff verstanden, welcher die »Kinderliteratur« mit einbezieht, vgl. etwa Baumgärtner, 1976); über die Beschaffenheit der Textsorten sind dem Begriff jedoch noch keine Aussagen zu entnehmen. Wir verstehen unter Kinder- und Jugendliteratur:

1. alle von Erwachsenen für Kinder und Jugendliche verfaßten Texte
2. alle von Kindern und Jugendlichen rezipierten Textsorten (von »Biene Maja« auf Schallplatte oder im Fernsehen über »Asterix und Obelix« und das »Grips-Theater« zu Abenteuerbüchern oder zu »Jerry Cotton«)
3. alles von Kindern und Jugendlichen für die Zielgruppe »jugendliche Leser« selbst Produzierte (vgl. etwa die von James Krüss herausgegebene Lyriksammlung, in welcher Gedichte von Kindern vorgestellt werden; vgl. im Kinderfunk von Radio Luxemburg die »Kindergeschichte der Woche«).

Verstehen wir unter Literatur strenggenommen nur drucktechnische Produkte (den Aspekt der sog. »literarischen Wertung« vernachlässigen wir dabei bewußt, da es keine objektiven Kriterien dafür gibt), ganz gleich ob Buch, Romanheft, Zeitschrift oder Comics, so müßte man statt von »Jugendliteratur« besser von »Texten für jugendliche Rezipienten« sprechen, da eine moderne Auffassung von Jugendliteratur den Ausschließlichkeitsanspruch des schriftsprachlichen Mediums verläßt und auch akustische und audiovisuelle Rezeptionsformen (Schallplatten, Tonbänder, Kassetten, Hörfunk, Fernsehen für Kinder und Jugendliche) sowie die sog. »Darstellungsliteratur«, also Schülenspiel und Kindertheater, zum Verhandlungsgegenstand hat.

2. Textsorten (Gattungen)

Jugendliteratur kann sich also in verschiedenen Kanälen manifestieren:

- mündlich (z. B. Kindertheater)
- schriftlich (z. B. Jugendbuch)
- audiovisuell (z. B. Kinderfernsehen).

Es gab in der Vergangenheit eine Unzahl von Versuchen, die Textsorten/Gattungen der Jugendliteratur systematisch vorzustellen. Die meisten dieser Vorschläge beziehen nur schriftliche Realisierungsformen mit ein (Vernachlässigung anderer Medien), gehen von einem engefaßten Literaturbegriff aus (das »gute« Jugendbuch), unterstellen dem Buch die Rolle eines elitären Mediums (vgl. die Comics-Diskussion der 50er Jahre, wo die »schädlichen Bunten Hefte« gegen »wertvolle« Bücher eingetauscht werden konnten) und zeichnen sich fast durchweg durch das Fehlen eines einheitlichen, durchgehenden Kriteriums aus. Letzteres führt zu Überschneidungen, die dann die Zuordnung z. B. eines bestimmten Kinderbuches zu einer bestimmten Gruppierung erschweren. Durchforstet man die einzelnen Systematisierungen (vgl. etwa die Standardwerke von Bamberger, 1965, Maier, K. E., 1973, oder Haas, 1974), so finden sich meist folgende *unterschiedliche Klassifizierungskriterien*:

1. Formale Kriterien: z. B. Bilderbuch, Comics
2. Literarische Gattungen: z. B. Kinderlyrik, epische Langform
3. Ursprung, Entstehung: z. B. Volkspoesie
4. Zielgruppen:
 - geschlechtsspezifisch: Jungenbuch, Mädchenbuch
 - altersspezifisch: Kinderbuch, Jugendbuch
5. Pragmatische oder ästhetische Autorintentionen: z. B. Sachbuch, Unterhaltungsbuch
6. Stoffliche Kriterien: z. B. Kriminal- und Detektivgeschichte.

Nachfolgend seien exemplarisch drei *Systematisierungen* (s. o.) vorgestellt. Die Schwierigkeit der Zuordnung zu bestimmten Textsorten kann somit veranschaulicht werden.

Richard Bamberger (1965)

Bilderbuch – Kinderreim, Kinderlied und Versgeschichte – Märchen – Kunst- oder Dichtermärchen – Die phantastische Geschichte – Götter- und Helden-sagen, Rittersagen und Volksbücher – Rätsel, Fabeln, Schwänke, kurze Geschichten – Volks- und Heimatsagen, Legenden – Umweltbuch – Mädchenbuch – Jungenbuch – Abenteuerbuch – Biographien, biographische Erzählungen und Selbstbiographien – Historische Erzählungen und Romane – Zeitgeschichte – Tiergeschichten und Tierromane – Das religiöse Jugendbuch – Das Sachbuch oder das belehrende Jugendbuch – Bücher für junge Menschen (die Lektüre der 14- bis 18jährigen) – Zeitschrift und Zeitung als Jugendlektüre – Bücher zur Information und zum Zeitvertreib.

Karl Ernst Maier (1973)

Bilderbuch – Kinderreim und Kindergedicht – Märchen – Kindergeschichte – Mädchenbuch – Jungenbuch – Abenteuerbuch – Comics – Sachbuch.

Gerhard Haas (1974)

Bilderbuch – Comics – Märchen, Sage, Schwank, Legende, Fabel und Volksbuch als Kinder- und Jugendliteratur – Kinderlyrik – Die phantastische Kinder- und Jugenderzählung – Das realistische Kinderbuch – Mädchenbuch – Detektivgeschichte und Science Fiction als Jugendliteratur – Abenteuerbuch – Tierbuch – Sachbuch – Die zeitgeschichtliche und politische Jugendliteratur – Das religiöse Kinder- und Jugendbuch – Kindertheater und Theater für Kinder.

A. C. Baumgärtner (1976) schlägt eine »recht einfache Aufteilung in Bilderbuch, Kinderbuch, Jugendbuch und Sachbuch« vor.

Es ist nicht unsere Absicht, diese Kategorisierungen um eine weitere zu vermehren. Dennoch scheint es einer Überlegung wert zu sein, ob man nicht grundsätzlich bei neuen Einteilungsvorschlägen textpragmatische Aspekte berücksichtigen sollte, d. h., es müßte stärker die Textverwendungsweise, die Funktion eines Textes, beachtet werden:

- Will ein Text überwiegend belehren?
- Will ein Text überwiegend zum Handeln anleiten?
- Will ein Text überwiegend unterhalten? (Vgl. Nündel, 1973, S. 2)

Auf diesem Hintergrund, der kommunikativen Interessen und Bedürfnissen jugendlicher Rezipienten weitgehend Rechnung trägt, könnten dann differenzierte Klassifizierungen getroffen werden. Dabei müßten inhaltliche und nicht stoffliche Kriterien berücksichtigt werden (vgl. Gerlach, 1976, S. 68 ff.).

3. Produktion, Distribution, Rezeption und Wirkung

Es würde zu weit führen, würde man – ausgehend von unserem Jugendliteratur-Begriff – eine Analyse der Produktion in diesem Bereich versuchen. Es müßten multimediale Informationen zusammengetragen werden, die Druckmedien (Jugendbuch, Jugendzeitschrift, Romanheft, Comics), akustische und audiovisuelle Medien (Schallplatten, Tonbänder, Kassetten, Hörfunk, Fernsehen für Kinder und Jugendliche) und »Darstellungsliteratur« (Schulspiel, Kindertheater) zu berücksichtigen hätten. Selbst die Darstellung im Bereich »Jugendbuch« würde – falls sie umfassend erfolgen würde – den Rahmen einer Einleitung bei weitem sprengen. Es können also nur andeutungsweise entsprechende Angaben erfolgen.

Es ist das Verdienst der modernen Literaturdidaktik, Texte und Literatur nicht mehr nur für sich zu betrachten, sondern die Einordnung in die mittlerweile schon klassisch zu nennende Trias »Autor – Text – Leser« vorgenommen zu haben. Diese Schweise ist freilich nicht völlig neu, ihren Ursprung hat sie in Karl Bühlers Organon-Modell (Bühler, 1934). Die Intensivierung dieser Zuordnung verdankt die neuere Literaturdidaktik im wesentlichen Erkenntnissen der Kybernetik und der Kommunikationswissenschaft.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es derzeit ca. 150 Verlage, deren spezielles Programm Jugendliteratur ist. Ein großer Teil dieser Verlage hat sich zur »Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlegern« (AvJ) zusammengeschlos-

sen. Etwa 3000 Autoren nennen sich »Jugendschriftsteller«; die meisten von ihnen betätigen sich als solche lediglich in ihrer Freizeit. Hauptberuflich als Jugendbuchautoren tätige Textproduzenten sind in der Minderheit. Es nimmt nicht wunder, daß eine stattliche Anzahl dieser Autoren der Zunft der Pädagogen entstammt – entweder diesen Beruf noch ausübend oder zumindest früher im Lehrfach tätig gewesen, z. B. Josef Carl Grund, Otfried Preußler, Horst Künemann oder James Krüss.

Daß nur ein kleiner Teil der Jugendbuchautoren die Schriftstellerei hauptberuflich ausübt, hängt unter anderem mit einem reichhaltigen Angebot und den relativ niedrigen Honorarsätzen zusammen. Das Überangebot an Textproduzenten ist der Entwicklung eines gehobenen Niveaus auf dem Jugendbuchsektor nicht gerade dienlich. Manche Autoren, die als Erwachsenenliteraten gescheitert sind, haben Versuche unternommen, sich als Jugendbuchmacher zu betätigen – und sind nicht selten auch in diesem Metier gescheitert. Diesem Vorgang liegt ein weit verbreiteter Irrtum zugrunde, nämlich anzunehmen, für Kinder verfaßte Texte dürften ruhig von bescheidenerer Qualität sein. Analogien sind durchaus auf anderen Ebenen anzutreffen; so ist es bezeichnend, daß man bei der Schulreform die Grundschule bis zum Schluß ausgespart hat; offenbar vertrat man hier die Auffassung, Grundschulern weniger qualifizierte Lehrer vorsetzen zu können – eine Meinung, die Ergebnissen auf dem Gebiet der Psychologie oder Soziologie geradezu konträr gegenübersteht.

Produkte der Jugendschriftsteller können in einem breiten Distributionsapparat jugendlichen Lesern präsentiert werden: Rezipienten können sich Textsorten kaufen, schenken lassen, tauschen oder entleihen. Bücher für Jugendliche sind heute fast in jedem Kaufhaus und Supermarkt zu finden. Inzwischen haben sich auf diesem Sektor eigens Verlage spezialisiert (vgl. die breite Palette z. B. von Kaufhaus-Bilderbüchern). Dennoch kann veränderte Lesehaltung noch nicht konstatiert werden. Noch immer ist es so, daß eine enge Beziehung zwischen Buchlektüre/Buchbesitz und sozialer Schichtung besteht (vgl. Meier B., 1980).

Eine Chance, Leseverhaltensweisen zu verändern, d. h. die Abhängigkeit von sozialstatistischen Determinanten zu durchbrechen, könnte in einer erneuerten Distribution gesehen werden. Beispiele dafür liefern z. B. die dänischen Bibliotheken, die zu Mediotheken erweitert wurden. Dort kann der Rezipient sämtliche kommunikativen Bedürfnisse befriedigen: Bücher entleihen, in Zeitschriften, Illustrierten oder Comics blättern, Kassetten anhören, auf Videobändern gespeicherte TV-Sendungen konsumieren oder Schallplatten entleihen. Die Chance, Verhaltensweisen zu verbessern, d. h. das Spektrum der Textsortenqualität für den einzelnen zu erhöhen, ist hier insofern ungleich größer als in unseren Bibliotheken, als einfach ein breiter gestreutes multimediales Angebot zur Verfügung steht. Mit Recht fordern Dirk Gerlach und seine Mitarbeiter (Gerlach, 1976, S. 177): eine der Möglichkeiten, das Leseniveau anzuheben, »könnte darin bestehen, die dichotomische Distributionsstruktur (Buchhandel/Bibliotheken versus Kioske) zu durchbrechen, indem z. B. das Angebot der Bibliotheken und Kioske erweitert wird (Jerry Cotton in die Bibliotheken! Wallraff in die Kioske!). Auf diese Weise könnte zum einen der unterprivilegierte Leser zu anderen Lese-

stoffen zumindest räumlich hingeführt und zum anderen könnten andere Lese-
stoffe ihm zugänglich gemacht werden. Denn das Leseverhalten ist, wenn auch
begrenzt, eine Frage des Angebots, zu dem der einzelne Zugang hat, und damit
eine Frage der Weckung neuer Lesebedürfnisse durch neue Lesestoffe.«

Auf die Folgen der Rezeption von Texten, die Wirkung von Literatur, wird
später einzugehen sein (vgl. die Kapitel »Comics« und »Kinderfernsehen«).

Es sollen noch einige wichtige Institutionen und Publikationen der Jugend-
literatur genannt werden, deren Kenntnis für Lehrer von Belang sein dürfte.
Wichtigstes Organ aller mit Jugendliteratur Befaßten ist der Münchner »Arbeits-
kreis für Jugendliteratur«; ihm sind viele andere Verbände angegliedert. Finanziell
gefördert wird diese Institution vom Bundesministerium für Jugend, Familie und
Gesundheit. An Aktivitäten des Arbeitskreises seien genannt:

- Ausrichtung des Deutschen Jugendliteraturpreises
- Herausgabe der Auswahlliste für den Deutschen Jugendliteraturpreis
- Herausgabe von Titelverzeichnissen: »Das Buch der Jugend« u. a.
- Veranstaltung von Fortbildungstagungen
- Zusammenfassung wichtiger Forschungsergebnisse in Buchform
Anschrift: Arbeitskreis für Jugendliteratur, Elisabethstr. 15, 8000 München 40.

Weitere Institutionen sind z. B.: Jugendschriftenausschuß des BLLV, München (beson-
ders: Rezensionstätigkeit); Arbeitskreis »Roter Elefant« (Sprecher: Prof. Dr. M. Dahren-
dorf, Universität Hamburg); Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Volkach
(Präsident: Prof. Dr. A. C. Baumgärtner, Universität Würzburg); Arbeitskreis »Das gute
Jugendbuch e. V.«, Essen; Friedrich-Bödecker-Kreise in mehreren Bundesländern; Deutsche
Leselesgesellschaft e. V., Mainz.

4. Leserpsychologie

Die Leserpsychologie beschäftigt sich im wesentlichen mit zwei Grundpro-
blemen:

1. mit den Lesemotiven
2. mit Fragen der »Altersgemäßheit«, »Passung« (Theorie der Lesealter).

Die Frage, warum Jugendliche lesen oder nicht lesen, ist nur zu klären, wenn
man deren kommunikative Bedürfnisse kennt. In der Literatur findet sich zu
diesem Bereich – analog zur Gattungseinteilung – eine Vielzahl von Aufschlüs-
selungen jugendlicher »Leseantriebe«. Es ist ein Verdienst der modernen Sozial-
wissenschaften, die Abhängigkeit bestimmter Einstellungen, Haltungen, Nei-
gungen, Gewohnheiten, Interessen und Bedürfnisse von sozial determinierten
Faktoren erkannt zu haben. Dies dürfte auch im großen und ganzen für die
Lesemotive gelten. Es steht außer Zweifel, daß primäre und sekundäre Sozialis-
ationsinstanzen Verhalten beeinflussen und verändern (Elternhaus, Schule, peer
groups). Die Entwicklung von Lesemotiven ist also immer im Hinblick auf die
kindliche Sozialisation zu sehen. Wie bei den Textsorten schon ausgeführt, lassen
sich auch hier zwei Grundstränge von Motiven erkennen: Information und Un-
terhaltung. Dabei können sich beide Komponenten überlagern und zusammen-
wirken (vgl. z. B. das »didaktisch gestaltete Sachbuch« oder »Asterix und

Leser: motive et besoins

Obelix«); vermutlich wird jedoch eines der beiden Motive immer das dominierende sein.

Eine ausführliche Darstellung von Lesemotivationen gibt Hans E. Giehrl (²1972, S. 27 ff.). Er differenziert nach drei Grundantrieben (a.a.O. S. 28 ff.):

»Der erste Grundantrieb des Lesens ist im Verlangen nach Erfassung und Durchdringung des Innerweltlich-Begegnenden, im Streben nach Weltorientierung und Welt- und Daseinserhellung begründet.«

»Der zweite Grundantrieb des Lesens entspringt dem Streben nach Überwindung oder zumindest Lockerung der menschlichen Gebundenheiten.«

»Der gleichen Wurzel wie der zweite Grundantrieb des Lesens, nämlich der Erfahrung eines Ungenügens in unserem Dasein, entspringt auch der dritte Grundantrieb. Ihm geht es aber nicht um die Lockerung oder zeitweilige Überwindung menschlicher Gebundenheiten, er zielt nicht auf Zeitvertreib, Ablenkung, Zerstreuung oder Lebensersatz, in ihm offenbart sich vielmehr das im Menschen angelegte Suchen nach Ordnung und Gestalt, nach Sinndeutung der Welt und des menschlichen Lebens.«

Giehrl verweist noch auf Hauptarten des Lesens, wobei er folgende Differenzierung trifft (a.a.O., S. 31 ff.):

- Informatorisches Lesen
- Evasorisches Lesen
- Kognitives Lesen
- Literarisches Lesen.

Empirische Untersuchungen können belegen, daß in sämtlichen Schularten das Motiv »lesen primär zur Unterhaltung« jenes der Lerninteressen (Information, »Bildung«) übertrifft. Aus der Göttinger Untersuchung zum Leseverhalten geht dies klar hervor (Gerlach, 1976, S. 59):

Lesegründe und Schulartzugehörigkeit (in %)

Lesemotive	Hauptschüler	Realschüler	Gymnasiasten
Nützlich, für gute Allgemeinbildung, Weltsicht anderer kennenlernen	4,0	44,0	36,0
Welt, Umwelt kennenlernen	6,0	13,0	5,0
Interesse an Sachgebieten, Sachwissen	9,0	20,0	23,0
Lesen aufgrund schulischen Lerninteresses	2,0	4,0	3,0
Spaß, Spannung	41,0	65,0	56,0
Bewußte Ablenkung, Kompensation	6,0	11,0	19,0
Langeweile, Lückenbüßer	62,0	27,0	38,0

Prozentuierungsbasis: Schulart; Mehrfachnennungen

Der zweite wichtige Aspekt der Leserpsychologie beschäftigt sich mit Problemen der literarischen Entwicklung. In Analogie zur entwicklungspsychologischen Phasenlehre wurde eine Reihe von Modellen vorgestellt, die davon ausgeht, daß literarische Entwicklung in ihrer Abfolge an bestimmte Lebensalter gebunden ist. Ch. Bühler (vgl. Baumgärtner, 1973, S. 191 ff.) zeichnet fünf Phasen dieses Prozesses:

1. »Struwwelpeteralter«, vom 2.–4. Lebensjahr
2. »Märchenalter«, vom 4.–8. Lebensjahr
3. »Robinsonalter«, vom 9.–11./12. Lebensjahr
4. »Heldenalter«, vom 12.–15. Lebensjahr
5. Das »lyrische und Romanalter«, vom 15.–20. Lebensjahr.

Neben den Vorschlägen S. Engelmanns, die im wesentlichen auf Ch. Bühlers Einteilung rekurrieren und nur einige Verfeinerungen vornehmen, ist auf die Arbeiten E. Schliebe-Lipperts zu verweisen. Sie unterscheidet die Bereiche des »außerästhetischen« und des »ästhetischen literarischen Verhaltens« (E. Schliebe-Lippert, 1950, S. 56 ff.). Der ersten Kategorie weist sie vier Stufen zu:

1. »Anfangsphase«: 2.–5. Lebensjahr
2. »Märchenhafte Lese-phase«: 6.–8. Lebensjahr
3. »Sachbetonte Lese-phase«: 9. und 10. Lebensjahr
4. »Apsychologisch-sensationsgesteuerte Lese-phase«: 11.–13. Lebensjahr.

Für den literarästhetischen Bereich differenziert sie nach »Erregungsphase« (als »Frühstufe« vom 14.–16. sowie als »Reifestufe« vom 17.–20. Lebensjahr) sowie nach einer »psychologisch-ästhetischen Beruhigungsphase der Erwachsenenheit«; diese wiederum erscheine als »psychologisch-ästhetische Beruhigungsphase« (in der sog. »Normalform«) und als »vollästhetische Beruhigungsphase« in der sog. »Hochform«).

Es muß nicht eigens ausgeführt werden, daß »ästhetische« und »außer-ästhetische« literarische Erlebnisformen eben nicht an ganz bestimmte Lebensalter gebunden sind. Schon deshalb bedürfen die genannten Modelle der gründlichen Revision, da ihre Altersklassenangabe viel zu eng und starr gezogen ist. Literarische Entwicklung ist weder in ihrer Abfolge genau determiniert noch an Lebensalter geknüpft. Verfrühungen und Verzögerungen liegen von Fall zu Fall anders. Vieles spricht deshalb für einen »offenen, mehrschichtigen Entwurf«, wie dies bei H. E. Giehl (1972, S. 87 ff.) oder bei A. Beinlich (vgl. in Baumgärtner, 1973, S. 194 ff.) realisiert ist. A. Beinlich umschreibt das »Offene und die grundsätzliche Relativierung aller Daten« als »das Bezeichnende« seines Konzepts (a.a.O., S. 194). Er schlägt 5 Phasen vor:

1. Das Alter von etwa 2 bis zu etwa 5 Jahren (frühe Kindheit)
2. Das Alter von etwa 5 bis zu etwa 8 Jahren (Mitte der Kindheit)
3. Das Alter von etwa 9 bis zu etwa 12 (w) / 13 (m) Jahren (reife Kindheit und Vorpubertät)
4. Das Alter von etwa 13/14 Jahren bis zu etwa 16/17 Jahren (Pubertät)
5. Das Alter von etwa 16/17 bis zu etwa 21 (w) / 24 (m) Jahren (Adoleszenz). (Vgl. Meier B., 1976b, S. 231 ff.)

5. Lesersozioologie

Es konnte gezeigt werden, daß psychologische Erklärungsmomente nicht ausreichend sind, um kindliches Leseverhalten bestimmen zu können. Es wurde die Bedeutung sozialer Faktoren für die Determinierung von Verhaltensweisen schon oben hervorgehoben. In einer empirischen Erhebung, die soziokulturelle Aspekte des Leseverhaltens ausreichend berücksichtigt, müßten dabei folgende sozialstatistischen Daten mit Komponenten des Leseverhaltens (Textsorten, Lesemotive, Ort des Lesens, Herkunft und Besitz von Literatur, Lesefrequenz, Leseintensität) korreliert werden:

Schultyp; familiäre Situation; Geschwisterkonstellation; Einkommen, Beruf, Schulabschluß der Eltern; Konfession; Freunde (Schultyp, Geschlecht, Beruf der Eltern); Wohnung (eigenes Zimmer; Lage, Art, Größe); Taschengeld; Lesekultur der Umgebung (Leseverhalten der Eltern, Geschwister, Freunde; Buchbesitz, Bücherei-/Buchgemeinschaftsmitglied, Lesezirkel in der Familie); Beratung vor/Gespräch nach der Lektüre; Anregungen für das Freizeitlesen durch Schule, Buchhandlung, Biblio- und Mediothek. (Vgl. Meier B., 1976b, S. 233/234, und Meier B., 1978.)

6. Literaturdidaktische Aspekte

- Kinder- und Jugendliteratur ist Bestandteil der Gesamtliteratur und damit Aufgabenbereich literaturwissenschaftlicher Forschung im weitesten Sinn. Trotzdem sind die Klagen über mangelndes Interesse, über Minderwertung und das Fehlen von Mitteln und Institutionen groß (vgl. Haas, 1974, S. 7f.). Ähnlich problematisch ist die Stellung der Kinder- und Jugendliteratur innerhalb der Literaturdidaktik, was nicht verwundern kann, da diese selbst in den letzten 20 Jahren stark in Fluß geraten ist.

Manche Didaktiker (z. B. H. Schmidt) zweifeln sogar in unserer Zeit noch daran, ob das Jugendbuch als typische Freizeitlektüre überhaupt etwas in der Schule zu suchen habe (Bewahrung eines außerschulischen Freiraums, Unterforderung der Schüler), für die meisten aber ist ein gewisses Maß an »Verschulung« die erste Voraussetzung für die Erziehung des Kindes zum außerschulischen Buchleser. Für die künftige Entwicklung wird dabei entscheidend sein, ob man vermeiden kann, daß sich schulische Erschließung und Lesemotivation gegenseitig ausschließen.

Obwohl die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur von ihrem Anfang im 18. Jahrhundert an unlösbarer Bestandteil einer Geschichte der Pädagogik im allgemeinen, des Deutschunterrichts im besonderen ist, sind die Fragen nach dem Wert, nach der ästhetischen Qualität, nach der Altersgemäßheit und der schulischen Relevanz nie verstummt. So sieht auch die heutige Unterrichtspraxis, gerade was das Jugendbuch im engeren Sinn (literarische Großform, Roman) anbelangt, nicht sehr rosig aus; die Gründe für diese Vernachlässigung liegen auf der Hand:

1. Fehlende Motivation für den Lehrer (literaturpädagogische Nutzung von Jugendliteratur umstritten, erst in den letzten Jahren wieder positiver gesehen)
2. Schwierigkeiten durch die Komplexität des Bereichs (Umfang, rasche Weiterentwicklung der Theorien, Meinungspluralismus; Unüberschaubarkeit durch Massenproduktion)
3. Vernachlässigung des Bereichs in der Lehrerbildung (vor allem bei den Deutschlehrern an Realschulen und Gymnasien)
4. Geringe Fortbildungsmöglichkeiten (gerade für die in der Praxis stehenden Lehrer: Kurse, geeignete Literatur, finanzielle und zeitliche Vergünstigungen u. a.)
5. Organisatorische und didaktisch-methodische Probleme (Beschaffung der Lektüre für den Lehrer, für die ganze Klasse; finanzieller und zeitlicher Aufwand, z. B. bei Bibliotheksarbeit; langwierige Vorbereitung einer Ganzschrift und besondere methodische Schwierigkeiten; Zeitprobleme im Stoffplan u. a. m.)

Trotz der angedeuteten Fülle an Problemen fällt der Schule in einer Zeit großer literaturdidaktischer Verwirrung eine wichtige Aufgabe zu, nämlich die Schüler – nicht nur mit trivialen Literaturformen – zum Lesen zu motivieren und zu einem mündigen Literaturverhalten zu erziehen.

Begründungen für die Einbeziehung des Jugendbuches als Unterrichtsgegenstand gibt es zahlreiche; so werden vor allem ins Feld geführt der hohe Motivationsgrad, die »Brückenfunktion« (zwischen Schule und Freizeit), das »Hinauflesen« (zur »hohen« Literatur), die Erziehung zur Bewältigung epischer Langformen bzw. Ganzschriften u. a. m. Einen kritischen Vergleich früherer und heutiger Begründungen bietet M. Dahrendorf in seinem Aufsatz »Kinder- und Jugendliteratur in der neueren Literaturdidaktik« (1977); Argumente im einzelnen sind auch aus dem Lernzielkatalog ersichtlich (vgl. u.).

Bei allem darf man nicht vergessen, daß der Jugendliteratur unter dem Postulat eines extensiven Literaturbegriffs sowieso ein bestimmter Raum innerhalb des Deutschunterrichts zusteht, und dies mit Recht, denn bei einer bisher nie gekannten Produktionsflut fehlt es heute nicht an Jugendbüchern von hoher literarischer Qualität und inhaltlicher Aktualität (Generations-, Rassen-, Außen-seiter-, Umweltprobleme u. a.), so daß auch Forderungen erfüllt werden können, die auf Erziehung zum kritischen Lesen, zur Konfliktbewältigung und auf Spracherweiterung abzielen.

Entscheidend für die Realisation in der Unterrichtspraxis sind natürlich die gültigen Lehrpläne. Erst in den letzten Jahren ist Kinder- und Jugendliteratur wieder stärker und ausdrücklich berücksichtigt worden, allerdings innerhalb der Bundesrepublik Deutschland in doch recht unterschiedlichem Maße. Während wir in manchen Bundesländern (z. B. Nordrhein-Westfalen) informative und umfassende Unterrichtsempfehlungen zum »Kinder- und Jugendbuch im Deutschunterricht« finden, ist in anderen die Benutzung von Jugendbüchern in Form von Ganzschriften nicht ohne weiteres zulässig.

Die Lehrpläne für Grundschulen nennen verständlicherweise fast nur altersadäquate Kinderliteratur wie Lesestoffe aus Bilderbüchern, Kinderbüchern, Kinderzeitschriften, Ganzschriften, Lieder- und Gedichtbänden. Im Curricularen Lehr-

plan für die 5. und 6. Klasse in Bayern bildet das »Kinder- und Jugendbuch« sogar einen Schwerpunkt innerhalb des Literaturunterrichts – dabei sind Gedichte und epische Kurzformen wie Märchen und Sage anderweitig erfaßt –, während auf den Bereich in der 7.–9. Klasse nur noch sporadisch als möglichen Lerninhalt hingewiesen ist. Daß der Anteil dieser altersspezifischen Literatur in den oberen Klassen, vor allem in den weiterführenden Schulen, schnell abnimmt, liegt in der Natur der Sache.

Neben den Lehrplänen spielt natürlich die *Lehrerbildung* für die schulische Aufwertung der Kinder- und Jugendliteratur eine ganz wesentliche Rolle; aber auch hier sind die Bestimmungen in den einschlägigen *Studien- und Prüfungsordnungen* recht unterschiedlich. Eine Ausnahme im positiven Sinn bildete die alte Volksschulprüfungsordnung in Bayern. Aber auch in der neuen Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) wird innerhalb der Literaturdidaktik ein Überblick über die Jugendschriften- und Jungleserkunde gefordert. Die neue Lehrerbildung hat fachwissenschaftlich und didaktisch bereits einige Abhilfe geschaffen, besonders für das Studium der Lehrämter an Realschulen und Gymnasien.

Unabdingbar wird es sein, sich künftig im Bereich der *Forschung* und vor allem der *Lehrerfortbildung* noch stärker mit Jugendliteratur zu beschäftigen, da gerade hier noch ein großer Nachholbedarf besteht.

Grundvoraussetzungen für die Integration von Kinder- und Jugendliteratur in die Schule sind *Fähigkeiten und Einstellungen* des Lehrers:

<i>Lernziele (für den Lehrer)</i>	<i>Beispiele</i>
Der Vermittler (Lehrer) soll	
– über den Bereich Kinder- und Jugendliteratur ein Grundwissen besitzen;	Begriffe, Gattungen, Geschichte, wissenschaftl. Diskussion, Kriterien zur Sachanalyse
– fähig sein, das erworbene Fachwissen unter pädagogischen Zielen zu nutzen;	Kriterien zur didaktischen Analyse, Lernziele, Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten Einsatz von „Ganzschriften“ und Nutzung des Lesebuchs; Beratung
– bereit sein, ein Grundwissen zu erwerben und pädagogisch auszuwerten.	Wahl des Schwerpunkts Jugendliteratur beim Studium; Fortbildung (eigenständige und durch Veranstaltungen)

7. Beurteilungskriterien

Die Frage nach dem Wert von Kinder- und Jugendliteratur ist so alt wie die Literatur selbst. Trotz neuer Erkenntnisse etwa durch die Literatursoziologie oder die Entwicklungspsychologie sind die Probleme bei einer Beurteilung nicht klei-

ner geworden, weil kommerzielle, rezeptionelle, literaturästhetische, pädagogische und ideologische Interessen stark kollidieren. Da heute aus verschiedensten Gründen (Preise, Prämien, Empfehlungslisten) und in zahlreichen Institutionen (Jugendschriftenausschüsse, Massenmedien) Jugendbücher besprochen und bewertet werden, ist es notwendig, möglichst nach objektiven Maßstäben bzw. Beurteilungskriterien zu suchen; diese bleiben freilich immer von den gegebenen sozialen Verhältnissen abhängig und können nur die gemeinsame Grundvoraussetzung für die doch wieder weitgehend subjektiv bestimmten Einzelurteile bilden. Erst aus der Gesamtheit dieser läßt sich schließlich ein repräsentatives Bild gewinnen (vgl. die Besprechungstätigkeit von über tausend Lehrern in den Jugendschriftenausschüssen!).

Die Kenntnis grundlegender Kriterien und die Fähigkeit, diese in der Praxis auch entsprechend anzuwenden, sind in der Gegenwart wichtige Voraussetzungen für den Beruf des Lehrers, denn dieser hat Aufgaben unterschiedlichster Art wahrzunehmen. Neben den sporadischen Tätigkeiten, Kinder- und Jugendbücher für die Schul- und Klassenbibliothek, für Empfehlungslisten auszuwählen, in Ausschüssen oder für Zeitschriften zu besprechen, Schülern und Eltern in persönlicher Beratung vorzuschlagen und in Lehr- und Stoffpläne zu integrieren, sind es vor allem die täglichen Anforderungen, die Texte unter sachlichen und didaktischen Gesichtspunkten analysieren zu müssen.

Vorschläge für Kriterienkataloge gibt es viele, doch sind sie aus den genannten Gründen z. T. recht konträr, so daß der Lehrer nicht umhin können wird, bei Gelegenheit selbst einmal die Arbeit des kritischen Vergleichs auf sich zu nehmen. Der Pluralismus ist nicht zuletzt auch dadurch bedingt, daß man bei Verschiedenartigkeit der Gattungen (z. B. Bilderbuch, Kinderlyrik, volkstümliche Erzählformen) auch von unterschiedlichen Kriterien ausgehen muß.

Eine Diskussionsgrundlage mit fruchtbaren Anregungen könnten für den Lehrer Vorschläge sein, wie sie in der Broschüre »Der Deutsche Jugendbuchpreis in der Diskussion« (hrsg. v. Arbeitskreis für Jugendliteratur, München, o. J.) zusammengestellt sind. Darin finden sich grundsätzliche Gedanken zur Beurteilung von Jugendsachbüchern (H. Gärtner) sowie Sachbilderbüchern und Bildersachbüchern (O. Dinges).

Im letzten Fall wird in einer differenzierten Darstellung von fünf Hauptpunkten ausgegangen:

- Das Buch (Autor, Titel, usw.; Inhalt von Text und Bildern; Verhältnis von Preis und Leistung; Ziele des Buches und Alterszuweisung)
- Sachliche Richtigkeit der gegebenen Informationen und Anregungen (Inhalt, Text; Verwendbarkeit)
- Wirkungsvolle Darbietung der Informationen und Anregungen (methodisch angemessene Vermittlung wie Klarheit, Anschaulichkeit usw.; Abstimmung auf den Reifestand des Rezipienten)
- Förderung (der kognitiven und emotionalen Funktionen; Vermittlung von Kenntnissen; Anregung der personalen Entwicklung und Sozialisation; schichtenspezifische Differenzierung des Materials)
- Besondere Forderungen an den Erzieher (Vorkenntnisse; Vorbereitungen; Art der Darbietung; Kooperation mit Institutionen, anderen Erziehern usw.).

Das Hauptinteresse gilt naturgemäß schon immer dem erzählenden Jugendbuch, wobei unter Berücksichtigung der Altersgemäßheit Sprache, Aufbau und Erzählhaltung wesentliche Kriterien waren und sind.

Neuere Vorschläge (ebenfalls in der genannten Broschüre) stammen von G. Haas und K. E. Maier. Ein genauer Vergleich zeigt, daß die Unterschiede nicht allzu groß und mehr formaler Art sind. Haas geht – ebenso wie Maier – von drei Kriterienkreisen aus, den rezeptionsfunktionalen, den im weitesten Sinn pädagogischen und den ästhetischen Kriterien, doch scheint die übersichtliche, stichpunktartige Darstellung von K. E. Maier als Arbeitsgrundlage besonders geeignet:

Anregungen zur Analyse und Beurteilung von erzählender Jugendliteratur

I. Zum literarischen Aspekt

1. Was wird dargestellt?

- a) Thematik, Inhalt
- b) Welche Wirklichkeit? (Zeit, Raum, Menschen, Sachen)
- c) Verhältnis von Wirklichkeit und Phantasie?
- d) Welches Gesellschafts- und Menschenbild? (Soziale Verhältnisse, Gruppensituationen, Individuen)
- e) Welche Interaktionsmodelle? (Harmonie, Übereinstimmung, Kooperation – Probleme, Konflikte mit Konfliktbewältigung)

2. Wie wird dargestellt?

- a) Literarische Gattung, Grundform
- b) Aufbau, Komposition
- c) Sprache (Sprachebene, Sprachstil, sprachliche Einzeleigenschaften)

II. Zum leserpsychologisch-kommunikativen Aspekt

1. Wer ist Adressat?

- a) Überlegungen zum Individualtypus des Lesers (Alter, Geschlecht, Reifestand, Anlagen, Interessen)
- b) Überlegungen zum Sozialtypus des Lesers (Familie, soziokulturelles Milieu, schichtspezifische Bedingungen)

2. Mitteilungs- und Beeinflussungsformen des Autors

- a) Emotional-affektiv; u. a. erlebnishafte, gefühlsbezogene Sprache, Appell, Provokation, Agitation
- b) Rational-erkenntnisvermittelnde, argumentierende Sprache, belehrend, überzeugend

3. Kommunikationsfördernde und -hemmende Momente

- a) Angemessene oder kindfremde Sprachmittel, Aufbaustrukturen, Denk- und Phantasieprozesse
- b) Kindgemäße oder zu schwierige Inhalte

4. Durch welche Maßnahmen der Erwachsenen können Kommunikations- und Verständigungsschwierigkeiten beseitigt werden? (Klärende, ergänzende, korrigierende Informationen)

III. Zum pädagogisch-funktionalen Aspekt

1. Welche Leserhaltung ist zu erwarten?
 - a) Unterhaltend oder informierend
 - b) erlebnisorientiert oder rational
 - c) zustimmend oder kritisch (Synthese- oder Kontrasthaltung)
2. Absichten und Interessen des Autors
(Offen oder verdeckt, direkt oder indirekt, bewußt oder unbewußt)
3. Welche Figuren regen vermutlich zur Nachahmung oder Identifikation an (Modelle) – oder umgekehrt zur Kritik und Ablehnung?
 - a) Bestätigung oder Verunsicherung von Normen und Werten
 - b) Festigung oder Korrektur von Rollenverständnis und Verhaltensweisen
4. Welche Gruppen- und Sozialverhältnisse regen die gesellschaftliche Reflexion an?

8. Entwurf eines Lernzielkatalogs

(nach Reinländer 1977)

1. Richtziel: Der Schüler soll durch Erfahrung Interesse und Freude an Büchern besitzen und die Zugangsmöglichkeiten zu Büchern nützen können.

Grobziele zum Aspekt Erfahrung: Der Schüler soll

- die Erfahrung besitzen, daß er aus eigener Kraft fähig ist, ein Jugendbuch zu meistern
- die Erfahrung besitzen, daß Bücher Freude und Gewinn bringen.

Grobziele zum Aspekt Interesse und Freude: Der Schüler soll

- aus eigenem Antrieb Jugendbücher entsprechend seiner Kenntnisse und Fähigkeiten lesen wollen
- die Bereitschaft besitzen, Jugendbücher zur Freizeitgestaltung zu nutzen
- Erkenntnisse über den Freizeitwert von Büchern besitzen
- die Bereitschaft besitzen, gelesene Bücher und eigene Interessen durch weitere Bücher zu ergänzen und zu vertiefen.

Grobziele zum Aspekt Benützung der Zugangsmöglichkeiten: Der Schüler soll

- die Fähigkeit besitzen, Bücher in einer Bücherei unter einem bestimmten Gesichtspunkt aufzufinden und auszuleihen
- die Fähigkeit besitzen, Bücher in einer Buchhandlung unter Verwendung der gegebenen Informationsmittel auszuwählen und zu kaufen.

2. Richtziel: Der Schüler soll den Inhalt eines Jugendbuches vollständig erfassen und unter bestimmten Gesichtspunkten wiedergeben können.

Grobziele zum Aspekt Inhaltserfassung: Der Schüler soll

- Jugendbücher selbständig lesen können

- den Inhalt und den Handlungsablauf eines Jugendbuches überblicken können
- Zusammenhänge und Beziehungen in Jugendbüchern erkennen können
- Erkenntnisse über den Abbildungscharakter der Bilder besitzen und sich über das Dargestellte und Gemeinte der Bilder klarwerden können.

Grobziele zum Aspekt Wiedergabe des Inhalts: Der Schüler soll

- die wichtigsten Punkte des Inhalts wiedergeben können
- den Inhalt in sinnvolle Handlungsschritte aufteilen können
- die wesentliche Aussage herausarbeiten können
- die gebotenen Informationen nach bestimmenden Gesichtspunkten ordnen können
- Stellen heraussuchen können, die wichtige Informationen für eine bestimmte Thematik liefern
- aus einem Jugendbuch sinn- und sprachgestaltend vorlesen können
- bestimmte Stellen durch szenisches und bildnerisches Gestalten wiedergeben können.

3. Richtziel: Der Schüler soll Jugendbücher interpretieren können und das dazu notwendige literarische Wissen besitzen.

Grobziele zum Aspekt Interpretation: Der Schüler soll

- den Aufbau eines Jugendbuches erkennen und beschreiben können
- die Hauptgestalten charakterisieren und analysieren können
- stilistische und sprachliche Besonderheiten erkennen und beschreiben können
- die Illustrationen analysieren können
- die Aussagen eines Jugendbuches erklären können
- das Buch gattungsmäßig einordnen können.

Grobziele zum Aspekt literarisches Wissen: Der Schüler soll

- die notwendigen literarischen Begriffe kennen und richtig anwenden können
- Kenntnisse über die Definitionen und Funktionen der Gattungen der Jugendliteratur besitzen
- Kenntnisse über Jugendschriftsteller besitzen
- Kenntnisse zur Geschichte der Jugendliteratur und deren gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingtheit besitzen
- die Funktionen und Wirkungen der Jugendliteratur kennen und erklären können.

4. Richtziel: Der Schüler soll über den Inhalt eines Jugendbuches im Hinblick auf die Wirklichkeit kritisch reflektieren können.

Grobziele zum Aspekt Reflexion: Der Schüler soll

- die Fähigkeit besitzen, sich aus dem Erlebnisakt zu befreien und Distanz zum gelesenen Buch zu gewinnen
- die Bereitschaft besitzen, Jugendbücher bewußt zu lesen

- sich von einem Jugendbuch einen Gesamteindruck bilden und diesen wiedergeben können
- seinen Eindruck von einem Jugendbuch begründen können.

Grobziele zum Aspekt Wirklichkeitsbezug: Der Schüler soll

- die Erkenntnis besitzen, daß Bücher evtl. nur ein unvollständiges und teilweise verstelltes Bild der Wirklichkeit geben
- die Erkenntnis besitzen, daß Bücher Illusions- und Fluchtcharakter haben können
- ein Jugendbuch im Hinblick auf die Wirklichkeit überprüfen und die Distanz bzw. Diskrepanz begründen können
- zwischen Wirklichkeitsdarstellung und Phantastischem innerhalb eines Jugendbuches unterscheiden können
- die Absicht des Autors erkennen und mit Beispielen belegen können
- zwischen Jugendbüchern unterhaltender, belehrender, informativer und appellativer Art unterscheiden können
- die Zusammenhänge zwischen schriftstellerischer Tätigkeit, Leserinteressen und Verlagswesen kennen und erklären können
- wissen, daß die schriftstellerische Tätigkeit vom gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Hintergrund (der jeweiligen Zeit) mitbestimmt wird, und dies mit Beispielen aus der Jugendliteratur belegen können
- aus einem Jugendbuch verborgene Wertungen und soziale Normen herausarbeiten und deren latent politische Funktionen erklären können.

Grobziele zum Aspekt kritische Einstellung: Der Schüler soll

- die Erkenntnis besitzen, daß kritisches Leseverhalten die blinde Übernahme eines falschen Wirklichkeitsbildes und einer fremden Meinung verhindert
- die Bereitschaft besitzen, sich mit den dargestellten Problemen auseinanderzusetzen
- die Fähigkeit besitzen, sich mit den Problemen wirksam auseinanderzusetzen.

5. Richtziel: Der Schüler soll ein Jugendbuch beurteilen können und literarischen Geschmack besitzen.

Grobziele zum Aspekt Beurteilung: Der Schüler soll

- Kenntnisse von Beurteilungs- und Wertmaßstäben für Jugendbücher besitzen
- ein Jugendbuch unter verschiedenen Gesichtspunkten beurteilen und dieses Urteil begründen können
- Illustrationen in Jugendbüchern auf künstlerische Darstellung und Aussage hin beurteilen können
- Jugendbücher unter verschiedenen Gesichtspunkten vergleichen können
- eine Kritik (Rezension) zu einem Jugendbuch anfertigen können.

Grobziele zum Aspekt literarischer Geschmack: Der Schüler soll

- Interesse an guten Jugendbüchern besitzen

- individuelle Vorlieben zu bestimmten Jugendbuchgattungen und -autoren besitzen und begründen können
- lesenswerte Jugendbücher entsprechend seinen Bedürfnissen auswählen können
- die Bereitschaft entwickeln, sich zeit seines Lebens mit guten Büchern und dem literarischen Geschehen zu beschäftigen.

6. Richtziel: Der Schüler soll durch Jugendbücher sein Wissen erweitern können.

Grobziele: Der Schüler soll

- die Erfahrung besitzen, daß man Bücher zur selbständigen Wissenserweiterung verwenden kann und daß Lesen ein Mittel geistiger Arbeit ist
- sich aus erlebnishaft gestalteten Sachbüchern Kenntnisse über die verschiedensten Gebiete erwerben können
- die Technik des Nachschlages beherrschen
- sich ausführlich informieren können und an Weiterbildung durch Bücher interessiert sein.

7. Richtziel: Der Schüler soll durch Jugendbücher sein Weltbild und -verständnis erweitern und differenzieren können.

Grobziele zum Aspekt Weltbild: Der Schüler soll

- die Erkenntnis besitzen, daß man durch Lesen von Jugendbüchern mehr von der Welt und der Wirklichkeit im allgemeinen erfahren kann
- sich aus Jugendbüchern Kenntnisse über andere Lebensweisen und -auffassungen erwerben können
- sich aus Jugendbüchern Kenntnisse über politische und soziale Probleme erwerben können.

Grobziele zum Aspekt Weltverständnis: Der Schüler soll

- die in Jugendbüchern dargestellten andersartigen Lebensweisen und -auffassungen verstehen können und die Bereitschaft entwickeln, sie zu tolerieren
- sich mit den in Jugendbüchern dargestellten politischen Verhältnissen auseinandersetzen, Vergleiche anstellen und sachlich argumentieren können
- das Sozialverhalten der Menschen und das Leben in der Gruppe mit Hilfe von Jugendbüchern analysieren und Möglichkeiten zur Verbesserung erarbeiten können
- mit Hilfe von Jugendbüchern über die Situation der Kinder in der Gesellschaft reflektieren können und die Bereitschaft entwickeln, sich für die Verbesserung ihrer Situation einzusetzen
- aufgrund seines Wissens die Bereitschaft zum sozialen und politischen Handeln und zum Einsatz für die Gerechtigkeit entwickeln.

8. Richtziel: Der Schüler soll Jugendbücher als Orientierungshilfe zum Selbstverständnis und zur Selbstbestimmung verwenden können.

Grobziele zum Aspekt Orientierungshilfe: Der Schüler soll

- erkennen, daß man durch Lesen von Jugendbüchern seine eigene Situation besser verstehen lernt
- die Erkenntnis besitzen, daß man sich durch Lesen die Gedanken und Erfahrungen anderer Menschen zur Selbstbestimmung zunutze machen kann
- die Bereitschaft besitzen, Bücher als Orientierungshilfe zum Selbstverständnis und zur Selbstbestimmung zu lesen.

Grobziele zum Aspekt Selbstverständnis und Selbstbestimmung: Der Schüler soll

- Situationen und Probleme aus Jugendbüchern auf sein eigenes Leben übertragen und seine eigene Meinung dazu artikulieren können
- positive Anregungen und Aussagen in Jugendbüchern überprüfen und für sein eigenes Leben annehmen können.

9. Richtziel: Der Schüler soll mit Hilfe von Jugendbüchern seinen Sprachgebrauch erweitern und differenzieren.

Grobziele: Der Schüler soll

- durch Lesen von Jugendbüchern seinen aktiven und passiven Wortschatz erweitern und differenzieren
- seine Gedanken zu einem Jugendbuch verständlich formulieren können
- sich mit dem Inhalt eines Jugendbuches innerhalb einer Gruppe (in der Diskussion) auseinandersetzen können
- die mündlichen und schriftlichen Formen der Inhaltsangabe und Besprechung eines Jugendbuches beherrschen.

Das Bilderbuch

Auf Ausstellungen, in den Schaufenstern der Buchhandlungen und in den »Kulturabteilungen« der Kaufhäuser sticht kein Buchtyp so ins Auge wie das Bilderbuch. Das liegt zum einen an den gattungsspezifischen Merkmalen, zum andern an dem riesigen Angebot, das heute den Markt überschwemmt. Entscheidend ist aber der dominierende Hang des Menschen unserer Zeit zum Visuellen. Zu dessen Befriedigung trug früher das Bilderbuch entscheidend bei, heute ist es eines unter verschiedenen Medien. Trotzdem ist es ein wichtiger Begleiter des Kindes schon in seinen ersten Lebensjahren geblieben, und es kann dessen geistige und seelische Entwicklung ganz entscheidend beeinflussen. Daher erscheint es wichtiger denn je, daß die »Massenware« Bilderbuch unter psychologischen, künstlerischen und pädagogischen Aspekten betrachtet und ausgewertet wird.

Die bisherige Forschung ist, nicht zuletzt bedingt durch die große Tradition der Gattung gerade in Deutschland und einen Höhepunkt theoretischer Auseinandersetzung in der Kunsterziehungsbewegung, als relativ gut zu bezeichnen, obwohl man, ausgehend von einem neuen Wissenschaftsverständnis, noch zahlreiche Aufgaben einer künftigen Bilderbuchforschung formulieren kann (vgl. Künnemann, 1974b, S. 99).

Ein Dilemma bleibt natürlich die gattungsimmanente Forderung nach einer möglichst gemeinsamen Forschungsarbeit durch Kunst- und Literaturwissenschaft. Die Germanistik hat sich aber bisher allzu wenig mit diesem Feld beschäftigt, so daß dies im wesentlichen der Entwicklungspsychologie und Pädagogik vorbehalten war. Klagen über das Bilderbuch als »Stiefkind in der Grundschule« (Kallbach, 1960) oder als »vernachlässigtes Bildungsmittel« (Baumgärtner, 1968b) hatten wohl ihren Sinn, denn in dessen allmählichem Vordringen als Arbeitsmittel im Unterricht zeigen sich erste Früchte.

1. Begriffe und Formen

Das Bilderbuch ist trotz des manchmal fließenden Übergangs zum Comic innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur als Gattung mit am besten faßbar.

Ursprünglich meinte der Begriff jedes mit Bildern ausgestattete Buch, im 19. Jahrhundert wurde er eingengt und seitdem auf eine bestimmte, altersmäßig abgrenzbare Rezipientengruppe (etwa 2–8 Jahre) bezogen. Es gibt textfreie Bilderbücher und solche mit Textbeigaben, die im umgekehrten Verhältnis zum illustrierten Buch nur Hilfsfunktion haben.

Entscheidendes Maß für die Gattungsbestimmung sollte immer die Dominanz des Bildes sein, doch stehen in manchen Büchern (z. B. Märchenbilderbücher) Text und Bild zumindest quantitativ gleich nebeneinander (eine Seite Text – eine Seite Bild), so daß hier die Grenzen einer genaueren Definition liegen.

Bilderbücher im weiteren Sinn können sehr unterschiedlich im *Format* und in der *äußeren Gestaltung* sein. Neben großformatigen gibt es extrem kleinformatige, neben Einzelblättern, Ringblattheften, Abreißkalendern gibt es Leporellos,

Puzzles, Kulissen- und Verwandlungsbücher. An die Stelle der früher häufig bibliophil ausgestatteten Bilderbücher treten heute nach Produktions- und Verkaufsbilanz immer mehr billige Kaufhausbücher und Taschenbuchreihen.

Einen ähnlichen Pluralismus weist das Bilderbuch stiltypologisch, maltechnisch-typographisch und funktional auf. Im Grunde sind heute sämtliche künstlerische *Stilrichtungen*, meist in einer Mischform, vertreten: Realismus, Naturalismus, Impressionismus, Expressionismus, Jugendstil, Surrealismus, naive Malerei, Cartoon usw.

An *Techniken* werden verwendet: Zeichnungen mit Bleistift, Kohle, Tusche, Feder, Farbfeder; flächenbetonte Malerei mit Aquarell-, Tempera- und Ölfarben; Kratz-, Schnitt- und Wischtechniken wie Holzschnitt, Linolschnitt, Kupferstich, Radierung; dazu verschiedenste Druck- und Phototechniken sowie Mischtechniken aller Art usw.

Funktionen des Bilderbuchs werden z. T. ersichtlich aus der Gestaltung, zum andern aus der altersgemäßen Abstufung und der pädagogischen Bedeutung (s. d.).

Ein Problem besonderer Art, auf das nicht näher eingegangen werden kann, ist die Frage nach der *Kindgemäßheit* der Bilder und nach dem *Geschmack* der jungen Rezipienten. Auch wenn man hier eine überwiegende Neigung zu realistisch, zum Kitsch neigender Darstellung mit festen Konturen und satten Farben festgestellt hat, wird man heute, da neuere Untersuchungen größeren Ausmaßes fehlen, weniger denn je eine bindende Aussage machen können (zum Problemkreis vgl. Maier K. E., 1973).

2. Geschichtlicher Überblick

Vorläufer des heutigen Bilderbuchs sind vom Spätmittelalter bis ins 19. Jahrhundert illustrierte Bücher religiösen Inhalts (z. B. »Der Seele Trost« 1478, Bilderbibeln), ABC-Büchlein, Fibeln, reich bebilderte Sachbücher und vor allem Ausgaben von Fabeln (z. B. Ulmer Ausgabe des Äsop, um 1476). Weitgehend wurde die Entwicklung von der Erfindung und Verwendung bestimmter Techniken beeinflusst; so wurden Holzschnitte, später Kupferstiche bevorzugt.

Ein Meilenstein in der Entwicklung des Bilderbuchs war der 1658 in Nürnberg erschienene »Orbis Sensualium Pictus« des Jan Amos Comenius; er wurde für lange Zeit Vorbild für mehrsprachige Bilderbücher, ABC-Bücher, Bildtafeln, Sachbilderbücher und enzyklopädische Werke, was besonders zur Zeit der Aufklärung und bis ins 19. Jahrhundert seinen Niederschlag fand, z. B. »Neuer Orbis Pictus für Kinder in fünf Sprachen«, Leipzig 1785–1790, von C. F. Müller, und »Bilderbuch für Kinder«, 12 Bände, Weimar 1792–1830, von F. J. Bertuch, begleitet von einem 24bändigen wissenschaftlichen Kommentar des Pädagogen K. Ph. Funke.

Im 19. Jahrhundert sind vor allem die z. T. von bekannten Künstlern stammenden Bilderbogen, die Vorläufer der Comics, beliebt; deren Zentren waren Neuruppin, Stuttgart und München; hier wirkten u. a. Pocci, Schwind, Oberländer und Wilhelm Busch mit.

Außerdem wurden gern ältere poetische Stoffe wie Märchen, Sagen, Volkslieder, Kinderreime, Volksbücher, Schwänke und Lügengeschichten (Eulenspiegel, Münchhausen) illustriert, wobei unter den Malern und Zeichnern berühmte Namen zu finden sind, z. B. W. v. Kaulbach, F. v. Pocci, L. Richter, M. v. Schwind.

Dieselben Künstler widmeten sich auch der Darstellung bürgerlichen Lebens im biedermeierlichen Bilderbuch, das meist in verniedlichender Weise eine heile Welt vorstellte (z. B. Richter u. a.: »Neuer Strauß fürs Haus«, Dresden 1864).

Die große Tradition der Fabel-Illustration wurde fortgesetzt mit Otto Speckters (Texte von Wilhelm Hey) »Fünzig Fabeln für Kinder« (1833) und »Noch fünfzig Fabeln« (1837).

In die Reihe der moralisierenden Bilderbücher gehört das bekannteste und auch am meisten umstrittene deutsche Kinderbuch, der von dem Frankfurter Arzt Heinrich Hoffmann geschaffene »Struwelpeter« (1845). Dieses Buch mit einer geschätzten Gesamtauflage von 50 Millionen Exemplaren hat bis heute zahlreiche Neubearbeitungen und Nachahmungen in unterschiedlichstem Sinne gefunden. Die Diskussion ist nie verstummt und hat heute neue Nahrung erhalten, denn zur gleichen Zeit, als man in Frankfurt zum Andenken an den Sohn der Stadt ein Museum eingerichtet hat, konnte der Kunsthistoriker Remigius Bruckmann als Urvater des Struwelpeter den Franzosen Gavarni (1840) und als Zwischenglied den Berliner Löffler (1842) mit Karikaturen auf eine Haarwuchsmittel-Reklame nachweisen (vgl. Stern 33/1977, S. 12ff.).

Im ausgehenden 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts war die Kunsterziehungsbewegung für die Qualität der Bilderbuchillustration entscheidend. Hauptrepräsentant dieser Zeit, mit Anlehnung an den Jugendstil, war der Schweizer Ernst Kreidolf, dessen Personifizierung der Pflanzen und Tiere künftig starken Einfluß ausübte (»Blumenmärchen« 1898; »Wiesenzwerge« 1903, u. a.).

In den zwanziger Jahren und auch später gingen viele Bilderbuch-Künstler von idealistisch-romantischen Vorstellungen aus (E. Wenz-Viëtor; E. Eisgruber; F. Koch-Gotha: »Die Häschenschule«, 1924, heute z. B. Vorbild für eine Neubearbeitung durch Janosch).

Nach einer Unterbrechung durch die nationalsozialistische Bilderbuch-Produktion setzte in Deutschland erst allmählich ein eigenständiges Schaffen ein, man griff auf Altbewährtes zurück, während sich in anderen Ländern schon eine rege Tätigkeit entfaltet hatte. Das Bilderbuch-Angebot ist heute allerdings gekennzeichnet durch eine vorher nie gekannte Internationalität und einen schon angedeuteten Pluralismus in jeder Beziehung (Aufmachung, Stil, Technik usw.); so machen sich neben nostalgischen und ästhetischen besonders politische Tendenzen bemerkbar.

Als erfolgreiche Illustratoren der Gegenwart seien beispielhaft genannt: Ali Mitgutsch, Friedrich Karl Waechter, Marlene Reidel, Janosch, Lilo Fromm, Eva Johanna Rubin, Horst Lemke, Sigrid Heuck, Klaus Ensikat (DDR), Angelika Kaufmann (Österreich), Walter Schmögner (Österreich), Celestino Piatti (Schweiz), Leo Lionni (USA), Maurice Sendak (USA).

3. Pädagogische Bedeutung und didaktische Überlegungen

3.1 Das Bilderbuch und die Entwicklung des Kindes

Keine Gattung der Kinderliteratur ist altersmäßig so stark festgelegt und wird außerdem noch so schematisch nach den Entwicklungsphasen des Kindes und den daraus resultierenden Funktionen nach Arten eingeteilt wie das Bilderbuch.

Es ist typisches Kinderbuch, obwohl es auch »Bilderbücher«, Bildbände u. ä. für Erwachsene gibt; darauf gehen alle bisher vorgenommenen Lesealterbestimmungen ein. Bei Ch. Bühler (1927 und 1958) wird das 2.–4. Lebensjahr als »Struwelpeter-Alter« bezeichnet, auch E. Schliebe-Lippert (1950) sieht eine Dominanz des Bilderbuchs vom 2.–5. Jahr. H. E. Giehrl (1972), der hierin ebenfalls ein wesentliches Medium sieht, aber bei seiner Einteilung von der Lesefähigkeit ausgeht, spricht von Vor-Lesezeit, also der Zeit vor dem freien Lesen. Die Hilfe, die vor allem bei den häufig beigegebenen Texten von seiten der Familie notwendig wäre, kann den Kindern heute oft aus Zeitgründen nicht gewährt werden, weshalb Kindergarten, Vorschule und Grundschule diese Aufgabe verstärkt zufällt (vgl. dazu auch Thiel, 1969, S. 58).

Die Phase der starken Rezeption von Bilderbüchern ragt allerdings auch weit in die Zeit des ersten freien Lesens hinein, bis zur 3./4. Klasse Grundschule. Um so verständlicher ist es, daß man innerhalb dieser kurzen, aber äußerst komplexen Entwicklungsphase in bezug auf Arten und Funktionen von Bilderbüchern noch einmal stark differenzieren muß.

Nach R. Bamberger (1965 und 1975a), K. E. Maier (1973) u. a. sieht die Abstufung etwa folgendermaßen aus:

1.–3. Lebensjahr: »Elementarbilderbuch«

Meist zeigen diese ersten (textfreien) Bilderbücher in Einzelbildern, später in Gruppenbildern, Gegenstände aus der nächsten Umgebung (Spielzeug, Tiere, Kinderzimmer, Haus). Aber auch das phantastische Element kann schon eine Rolle spielen. Dem Verlangen des Kindes, zu begreifen und sprechen zu lernen, muß man hier entgegenkommen. (Über die Funktion textfreier Bilderbücher für die geistige Entwicklung 1- bis 3jähriger Kinder vgl. Grömminger, 1974, S. 29ff.).

3./4. Lebensjahr: »Szenenbilderbuch«

Das Kind wird langsam fähig, inhalts- und detailreichere Bilder zu erfassen, es verlangt geradezu danach. Einfache Szenen aus der Umwelt des Kindes (Geschäft, Straße, Spielplatz), die nicht zu stark überfordern, entsprechen dem Entwicklungsstand und erweitern allmählich das Blickfeld.

ab 5./6. Lebensjahr: »Bilderbuchgeschichte«

Das Szenenbilderbuch ist als Übergangsstufe zu sehen; jetzt überwiegen Handlungsdarstellungen, deren Umfang allmählich größer wird. Neben die beliebten Märchenbilderbücher und phantastischen Geschichten treten zunehmend realitätsnahe Bücher (z. B. Tiererzählungen, Umweltgeschichten).

Sachbilderbücher können nicht mehr ohne weiteres mit dem Alterskriterium gemessen werden, da sie im Schwierigkeitsgrad zu stark variieren. Selbst Elementarbilderbücher könnte man im weiteren Sinn unter diesen Oberbegriff subsumieren; freilich haben Sachbilderbücher im engeren Sinn (mit Text) als Begleiter des Kindes im Grundschulalter ihre eigentliche Bedeutung.

Ähnlich gelagert ist das Problem beim **Fotobilderbuch**, das meistens Sachbilderbuch ist und dessen Einstufungskriterium weniger das Alter der Rezipienten – auch Vorschulkinder sind mit fotografischen Darstellungen schon sehr vertraut – als vielmehr die Art der angewandten Technik sein sollte (Beispiel: Gabriele Lorenzer, »Emma«, Ravensburg, ab 1½ Jahren).

3.2 Funktionen und Buchauswahl

Das Bilderbuch hat seit seiner Entstehung und im Laufe seiner Entwicklung immer wieder vorrangig pädagogische Funktionen zu erfüllen gehabt, ganz gleich ob man an die religiöse Unterweisungsliteratur des Mittelalters, die belehrenden Bücher der Aufklärung und des 19. Jahrhunderts oder an die linksorientierten Politbücher unserer Zeit denkt.

Trotzdem können die Funktionen, gerade auch durch die Bild-Text-Kombination, sehr unterschiedlich sein (vgl. Maier K. E., 1973, S. 33ff.). Das traditionelle Bilderbuch, dessen Fortleben z. T. ungebrochen ist, hatte vorwiegend eine *erziehlich-moralische* Aufgabe; klassisches Beispiel ist der »Struwwelpeter«.

Das Weltbild des Kindes wird erweitert durch die *umweltzeigende* und *umwelterklärende* Funktion, ebenso wird im Umgang mit dem Bilderbuch seine *geistige Entwicklung* unterstützt, seine *Kreativität* gefördert und sein *ästhetisches Empfinden* ausgeprägt. *Literaturpädagogisch* gesehen, ist das Bilderbuch besonders wichtig, da es literarische Ersterlebnisse vermittelt, die entscheidend sind für die Entwicklung des Kindes zum erwachsenen Leser.

Das moderne Bilderbuch in seiner breiten Funktionalität kann zu *Aktivitäten* unterschiedlichster Art anregen und die Entwicklung entsprechender *Fähigkeiten* und *Einstellungen* fördern:

- Genaueres Betrachten und Wahrnehmen (planmäßiges Vorgehen; Erkennen von Details)
- Lesen (besonders Erstlesen und weiterführendes Lesen; mit Unterstützung durch das Bild)
- Sprechen und Diskutieren (Motivation; Problemimmanenz in Bild/Text)
- Mündliches und schriftliches Nachgestalten (vor allem textfreie Bildfolgen)
- Nachgestalten im Spiel (Pantomime, Dialog, Rollenspiel, Hörspiel etc.)
- Gesanglicher Nachvollzug (Motivation durch Sprechgesang) bzw. Umsetzung in musikalische Formen (vgl. das sprachlich-musikalische Experiment von M. u. W. Jehn, Wir spielen ein Bilderbuch, 1972)
- Bildnerisches Gestalten (mit verschiedenen Techniken wie Zeichnen, Malen, Schneiden u. a. sowohl im Buch selbst wie auch im Anschluß)
- Lösen von Aufgaben (Suchen, Raten, Ergänzen; z. B. Spielbücher, Puzzles)
- Korrigieren und Verbessern (von »Fehlern« im Buch)
- Geschmackliche Äußerung und Wertung (Stile, Techniken, Bild-Text-Verbindung usw.)

- Freude am Bild (Gegenstand, Form, Farbe)
- Erwerb und kritische Rezeption von weiteren Bilderbüchern.

Aus dieser Aufzählung ergeben sich logischerweise auch die *Anforderungen*, die heute an ein gutes Bilderbuch gestellt werden, wie z. B. sachliche Richtigkeit, Orientierung am Kind (Bedürfnisse, Entwicklungsstand, Sprache u. a.) und vor allem Motivierung zur Aktivität. Förderung der Kreativität und Ausbildung sozialer Phantasie (vgl. 4.3).

Als Beispiel sei Friedrich Karl Waechter genannt, der mit seinen »Aktionsbüchern« bekannt geworden ist (»Wir können noch viel zusammen machen«. Deutscher Jugendbuchpreis 1975; »Opa Hucke's Mitmachkabinett«, 1976). Einen kurzen Überblick über »Spielbilderbücher« gibt E. Lattewitz (1977).

3.3 Bildvorlage und unterrichtsorganisatorische Maßnahmen

Heute gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die den Einsatz von Bilderbüchern im Unterricht erleichtern:

a) *Jeder Schüler* (oder zumindest immer 2 oder 3 zusammen) *hat ein Buch als Arbeitsgrundlage.*

Nur so kann zum Medium Buch im eigentlichen Sinn erzogen werden; doch bleibt diese Idealsituation ein Sonderfall, da man die gemeinsame Anschaffung selbst pro Jahr nur einmal kaum verlangen kann und das gleiche Buch selten im Besitz von ausreichend vielen Schülern ist. Eine Ausnahme kann ein Buch wie der »Struwelpeter« sein, aber auch er ist in zu vielen Text- und Bildvarianten auf dem Markt, als daß mit Sicherheit eine gemeinsame Grundlage gewährleistet wäre.

Das einmalige Vorzeigen oder Durchreichen von Büchern genügt für eine intensivere gemeinsame Arbeit nicht. Immerhin gibt es heute Bilderbücher auch in zahlreichen Taschenbuch-Reihen (sowohl »klassische« wie neuere ausgezeichnete Bilderbücher), die man bei der didaktischen Planung eher in Betracht ziehen kann.

Der gemeinsame Buchbesitz bringt aber nicht nur Vorteile, denn verschiedene didaktisch-methodische Möglichkeiten wie Überraschungs- und Motivations-effekt oder schrittweises Vorgehen nach Einzelbildern sind damit dem Lehrer genommen.

b) *Der Lehrer arbeitet mit großformatigen Bildern.*

Hier handelt es sich zwar um Vorstufen oder spezielle Formen innerhalb der Gattung Bilderbuch, doch ist von Vorteil, daß der Lehrer mit *einem* Exemplar (eigenes Buch oder aus der Schul-, Klassenbücherei) bzw. mit wenigen (für die Arbeit in größeren Gruppen) auskommt und die vorher genannten didaktisch-methodischen Nachteile vermeiden kann. Natürlich gibt es wenige *Bücher* im entsprechenden Format, gemeint sind mehr Formen wie Wandkalender, Werbeplakate für Kinderbücher, Kinderposter, Wandbildserien, Tafel-, Kartenbilder, die in anderen Fächern schon lange mit Erfolg eingesetzt werden, und vor allem die in den letzten Jahren stärker in Erscheinung tretenden Bildmappen mit groß-

formatigen Einzelbildern. Trotzdem muß meist eine Veränderung der Sitzordnung (falls vom Mobiliar her überhaupt möglich) vorgenommen werden. Um eine intensive Zuwendung zu gewährleisten, sitzen die Schüler am besten (je nach Beschaffenheit des Objekts und der Schülergesamtzahl) in ein, zwei oder drei Halbkreisen vor dem Bild (den Bildern). Eine spielerische Betrachtung der Bilder auch auf dem Boden hat sich bewährt.

Eine zeitaufwendige und im Schulalltag kaum zu praktizierende Lösung – die in Modellversuchen sehr gut gelungen ist – stellt die Übertragung einzelner einfacher Bilder durch den Lehrer vom Buch auf großformatige Papierbögen dar.

c) Der Lehrer setzt Bildwerfer ein.

Dabei sind heute schon verschiedene Varianten möglich. Verwendet er das Episkop, genügt ein Buch als Arbeitsgrundlage, und das Format ist selbst bei unveränderter Sitzordnung groß genug. Nachteile sind darin zu sehen, daß immer nur ein Bild gezeigt werden kann (im Gegensatz zu den Wandbildern), daß man sich damit vom Buchcharakter (Druckerzeugnis) noch mehr entfernt und die Problematik der Verdunkelung einplanen muß. H. Künnemann (1965, S. 5) schlägt z. B. vor, nicht ganz zu verdunkeln, um eine fruchtbare Diskussion zu gewährleisten (Reaktionen der Schüler erkennen, Aufrufen beim Namen).

Ähnlich gelagert sind die Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Diaskop (Epidiaskop). Man muß allerdings froh sein, daß es heute bereits Dia-Serien mit wichtigen Bilderbuch-Thematiken zu kaufen gibt. Immerhin besteht hier die weniger aufwendige, rechtlich allerdings zweifelhafte Möglichkeit, Dia-Serien selbst anzufertigen.

Da die meisten Bücher nicht textfrei sind, stellt sich im Zusammenhang mit der Verdunkelung das Problem der Textdarbietung. Nach B. Minte-König (1976, Anm. 15) sollte der Lehrer den Text vorher auf Tonband sprechen und dieses während des Diavortrags abspielen lassen, so daß er für Beobachtungsaufgaben frei bleibt.

Die neueste, in den USA bereits verbreitete, in Europa bislang nur Fachleuten vorgestellte Methode, zur Rezeption von Bilderbüchern anzuregen, ist »the picture book animated«. Bilderbücher werden möglichst vorlagengetreu unter Verwendung verschiedener Techniken (Zeichentrick, Überblendung) in Filme umgesetzt, z. B. »Wo die wilden Kerle wohnen« von Maurice Sendak, »Das Biest des Monsieur Racine« von Tomi Ungerer. Fruchtbarster Produzent der sehr teuren, in den USA ausleihbaren Filme ist der in Prag lebende Gene Deitch. Ob das erklärte Ziel, zum Bilderbuch-Lesen zu aktivieren, erreicht wird oder ob die Vorwegnahme der genauen Handlung das Gegenteil bewirkt (Abwürgen der Kreativität, der Phantasie; fehlende Lesemotivation), läßt sich aufgrund der bisher geringen Erfahrungen noch nicht abschätzen.

3.4 Das Bilderbuch als Ergänzungsmedium im Deutschunterricht und in anderen Fächern

Das Medium Bilderbuch kann in verschiedenen thematischen und intentionalen Zusammenhängen eingesetzt werden, besonders als visuelle Unterstützung, Er-

gänzung oder Erweiterung bei der Besprechung fast aller *literarischer Gattungen*. Zu vielen volkstümlichen, klassischen und modernen Kinderbuchmotiven sind Bilderbücher entstanden. Einige Kombinationsvorschläge:

<i>Literarische Gattungen</i>	<i>Beispiele für Bilderbücher</i>
Kinderlyrik	Rudolf Angerer: Ich und Du. Kinderreime, gesammelt von Traudl Reich. Freiburg ¹³ 1973 Eva Johanna Rubin: 3 × 3 an einem Tag. Ein Bilderbuch für alle, die bis drei zählen können, gereimt von James Krüss, München o.J.
Volksmärchen	Nancy Ekholm Burkert: Schneewittchen und die sieben Zwerge. Nach einem Märchen der Brüder Grimm. Aarau 1974
Kunstmärchen	Monika Laimgruber: Der standhafte Zinnsoldat. Ein Märchen von Hans Christian Andersen. Zürich 1970
Sage	Liselotte Schwarz: Der Rattenfänger. Die Sage vom Rattenfänger und der Auszug der Kinder aus der Stadt Hameln. München 1970
Fabel	Otto Speckter: Fabeln. Von Wilhelm Hey. Kassel ⁴ 1970 Ruth Hürlimann: Der Fuchs und der Rabe. Zürich 1972
Ballade (Sagenmotive)	Friedrich Hechelmann: Das Riesenspielzeug, von Adalbert von Chamisso. Mönchaltorf/Hamburg 1976
Kalendergeschichte	Franz Högner: Der Zundelheiner. 8 Meisterdieb-Geschichten aus dem „Rheinischen Hausfreund“ von Johann Peter Hebel. Ebenhausen 1974
Problemgeschichte	Marlene Pingel: Der Nachtvogel, ein Bilderbuch zu einer Erzählung von Ursula Wölfel. Ravensburg 1975 Rüdiger Stoye: In der Dachkammer brennt noch Licht. Ravensburg 1973

Die Aufzählung – vor allem bei den Bilderbuchbeispielen – ließe sich fortsetzen, doch sollte nur angedeutet werden, daß die Kombinationsmöglichkeiten fast unbegrenzt sind.

Das gilt auch für spezielle Teilbereiche des Deutschunterrichts wie mündliche und schriftliche Sprachgestaltung oder *Erstlesen* (Marlene Reidel: Die Puppe. Leselernbilderbuch. Freiburg 1969).

- Natürlich sind Bilderbücher in praktisch allen anderen Fächern einzusetzen:
- im *Rechnen* (Dick Bruna: Ich kann zählen. Ich kann weiter zählen. Aus dem Holländ. von Franz Otto Schmaderer. Ravensburg ¹1972/73)
 - im *Musikunterricht* (Anita Albus: Der Garten der Lieder. Ein Buch für Kinder und andere, darin 11 alte deutsche Volkslieder. Textred. und musikal. Bearb. v. Friedrich Kur. Frankfurt 1974)
 - in *Kunsterziehung* (Annette Tison und Talus Taylor: Das farbenfrohe Nilguruh oder Drei Farben gehen auf Abenteuer. Eine vergnügliche Farbenlehre. Aus d. Französ. von Arnd Bentlin. Oldenburg ²1973)
 - im *Religionsunterricht* (Reinhard Herrmann: Die Arche Noah. Text von Eva Rechlin. Gütersloh, 7. Aufl. o. J.)
 - in *Heimat- und Sachkunde*; hier ganz besonders, denn ob es um Jahreszeiten, Tageszeiten, die Uhrzeit, die Elemente, um Tiere, Pflanzen, um Landschafts- und Städtebilder oder um soziale Probleme wie Verkehrserziehung oder Umweltschutz geht, für fast alle Bereiche steht eine umfangreiche Auswahl an didaktisch empfehlenswerten Sachbilderbüchern zur Verfügung (vgl. dazu auch das Kapitel »Sachbuch«).

Entscheidend für den Lehrer in der Praxis wird immer die Möglichkeit zur schnellen Information sein. In diesem Fall sind besonders zwei umfangreiche Broschüren zu empfehlen:

- Arbeitskreis für Jugendliteratur (HG.): Das Bilderbuch. Eine Auswahl von Bilderbüchern aus aller Welt. 6., völlig neubearb. Aufl., München 1981
- Deutsches Jugendschriftenwerk (HG.): 3-8. Hilfen zur frühkindlichen Bildungsförderung. Frankfurt a. M. 1981

Bei allem darf man nicht vergessen, daß viele Schulbücher wie reich illustrierte Fibeln, Grundschullesebücher und Sachkundebücher ebenfalls eine Art Sachbilderbuch sind; sie sollten aus naheliegenden Gründen zuerst entsprechend genutzt werden.

4. Die Bildmappe im Unterricht

Beispiel: Jörg Müllers »Alle Jahre wieder...«¹

4.1 Sachanalyse

Der 1942 in Lausanne geborene Jörg Müller hat mit seiner Bildmappe »Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft« (Aarau 1973) große Erfolge erzielt (u. a. Deutscher Jugendbuchpreis 1974). Inzwischen schuf er zusammen mit dem Raumplaner Heinz Ledergerber ein achteiliges Pendant dazu: »Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran, und ewig

¹ Folgende Ausführungen decken sich in Teilen mit meinem Aufsatz: »Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder« oder Ein Bilderbuch für jede Altersstufe. Jörg Müllers Bildmappe in der Schule. In: Jugend und Buch 2/1977 b, S. 1-6.

droht der Baggerzahn oder Die Veränderung der Stadt«, 1976, eine Bildmappe, die entsprechend eingesetzt werden kann (vgl. dazu auch den Anhang dieses Kapitels).

Die Bilderfolge »Alle Jahre wieder ...« besteht aus sieben – fast einem Flügelaltar vergleichbar – gefalteten Bildtafeln im Großformat (85 × 31,5 cm), auf denen jeweils der gleiche Landschaftsausschnitt zu sehen ist. Die farbigen Bilder zeigen in minuziöser Genauigkeit, was im Verlauf einer relativ kurzen Zeit – hier von 1953 bis 1972 – durch Einwirkung des Menschen mit einer zunächst wenig zersiedelten Landschaft geschehen kann. Im Abstand von jeweils drei Jahren, dazu verteilt auf die Wochentage und Jahreszeiten, läßt der Autor den Betrachter einen Blick tun auf den Veränderungsprozeß, auf den Weg des Dorfes Güllen, einer anfangs von Einfamilienhäusern geprägten »Naturlandschaft«, zur betonbeherrschten Stadtkulisse.

Das drucktechnisch sehr aufwendige Werk, das ursprünglich beim Verleger sehr lange auf seine Realisation warten mußte, wurde mit fast unglaublicher Akribie geschaffen; die Liebe des Autors zur Detaildarstellung ist offenkundig. So verwundert es nicht, wenn die Arbeit an derartigen naiv-realistischen Bildern langwierig (»unbezahlbar lange«) ist und einer besonderen Technik bedarf (Näheres dazu u. a. in: Nationalzeitung, Basel, 8. 3. 1975, u. Stern 30, 15. 7. 1976).

Die landschaftlichen und architektonischen Vorbilder sind der realen Welt entnommen, in mühsamer Arbeit gesammelt und auf zahlreichen Diapositiven festgehalten. Mit Hilfe eines Spiegels werden diese auf ein großes Zeichenblatt projiziert und genau abgebildet. Dann werden Folien geschnitten, damit die einzelnen größeren Flächen mit der Spritzpistole eingefärbt werden können. Erst jetzt folgt im Zuge dieser Montage-Technik eine Überarbeitung von Hand: Details wie Menschen, Bäume, Schilder – man denke an die Stationen der kleinen Katze – werden mit pedantischer Genauigkeit eingebaut, denn Jörg Müller hält sich an seine Maxime: »Kinder betrachten Bilder sehr genau und vergleichen sie mit der Wirklichkeit. Es ist deshalb sehr wichtig, daß sich keine Widersprüche finden: Man darf Kindern gegenüber nicht lügen« (Nationalzeitung s. o.).

Der Autor möchte aber auch kein Moralist und Kulturpessimist sein und keinesfalls den Weg vom »heilen, lieblichen« Dorf zur »bösen, technischen« Stadt zeigen, wie es im Einbanddeckel der Mappe heißt, oder gar den Ruf »Zurück zur Natur!« erneuern, sondern ganz einfach veranschaulichen, »wie eine kopflose Gesellschaft planlos planend ihre Umwelt langsam, aber sicher zerstört, den Kindern das Spielen erschwert, der Natur das Wachstum verunmöglicht und sich selbst die Wohnlichkeit verdirbt« (Nationalzeitung s. o.). Der Keim zu dieser Entwicklung – und damit auch der Ansatz zur Kritik – ist allerdings schon auf dem ersten Bild durch das negative Beispiel des wenig umweltharmonisch erbauten Einfamilienhauses gelegt.

Der Bereich »Umweltzerstörung, Umweltschutz, Umweltgestaltung« ist zu komplex, als daß er in dieser exemplarischen Art differenziert genug erfaßt werden könnte. Das konnte auch nicht die Absicht des Autors sein. Trotzdem hat man ihm gerade dies zum Vorwurf gemacht, daneben Romantisierung des

menschlichen Lebensraumes und Verharmlosung der wirklichen Gefahren vorgeworfen.

Abgesehen von Meinungsk discrepanzen solcher Art, die im didaktischen Sinn motivierend wirken, kann man die Leistung Jörg Müllers gar nicht hoch genug veranschlagen. Er gehört zu denjenigen, die ein heißes Eisen anpacken und somit versuchen, das Problem des »cultural lag« im Kinderbuch zu lösen.

Man kann ihm wohl keine Schuld anhängen, wenn seine als Denkanstoß entworfenen Bilder bei manchen zu ungewollten Assoziationen führen. Da ist doch an einer kanadischen Universität das Werk als Muster guter Landschaftsplanung vorgestellt worden, und eine Schweizer Glühlampenfirma hat sogar einen größeren Posten an Schulen verteilt, um in einem Begleitschreiben auf den ästhetischen Wert und den ökonomischen Verstand moderner Landschaftsveränderung hinzuweisen und gleichzeitig das eigene Produkt im rechten Licht erscheinen zu lassen: »So modern sind auch unsere Glühlampen!« (Nationalzeitung s. o.).

4.2 Didaktische Analyse

Jörg Müllers Bildmappe hat sich schon innerhalb kurzer Zeit als Unterrichtsmedium ersten Ranges durchgesetzt, und zwar nicht nur deshalb, weil im Einbandtext dem Buch im Hinblick auf Thema und Art der Darstellung eine vorzügliche Eignung für Kindergärten und Schulen bescheinigt wird, sondern weil auch Rezensenten und Kritiker sich in diesem Punkt ziemlich einig waren und Erzieher sowie Lehrer die Tauglichkeit in dieser Richtung inzwischen vielfach praktisch erprobt haben (z. B. besonders empfohlen auch bei Minte-König, 1976).

Der Zeitraum des Geschehens wurde vom Autor bewußt so gewählt, daß er gerade der jetzigen Eltern- und Lehrer generation noch voll gegenwärtig ist. Das Thema ist brisant und wird es nach Meinung der Futurologen bleiben. Wie vielseitig verwendbar und vielseitig ausdeutbar diese Bildmappe als Informations- und visuelles Kommunikationsmittel ist, hat auch die Jury des Deutschen Jugendbuchpreises in ihrer Begründung hervorgehoben.

So können die Bilder als Anstoß zur selbständigen Interpretation und Bewertung in den verschiedensten Fächern wie Heimat- und Sachkunde, Deutsch, Arbeitslehre und Sozialkunde sowie Kunsterziehung und zugleich auf den unterschiedlichsten Altersstufen Verwendung finden, d. h. von Kindergarten und Vorschule bis in höhere Klassen auch weiterführender Schulen. Eine altersmäßige Einordnung wäre sowieso schwierig (vgl. Bamberger, 1975a, S. 38) und zudem wenig sinnvoll.

Neben den ganz am Anfang aufgeführten pragmatischen Gründen spricht doch sehr viel mehr für den Einsatz gerade derartiger Bilder im Unterricht. Sie schaffen das verhältnismäßig leicht, was dem Lehrer nicht immer ohne weiteres gelingt, nämlich Situationen, welche die Schüler unmittelbar zum sprachlichen Handeln herausfordern.

Dabei stellt das Bild nicht nur einen notwendigen Gegenpol zur erdrückenden Übermacht verbaler Texte im Deutschunterricht dar, sondern es ermöglicht, entwicklungspsychologisch, d. h. von der Rezeptionskompetenz her gesehen,

bestimmten Altersgruppen die Erfahrung von Welt und erleichtert auch Schülern höheren Alters den ihnen in einer visuell dominierten Zeit adäquaten Zugang zur Realität.

4.3 Funktionen der Bildmappe und Lernziele

Seitdem die didaktische Notwendigkeit von Bilderbüchern unbestritten und die Vielfalt unterrichtspraktischer Möglichkeiten erkannt ist, hat es nicht an Versuchen gefehlt, Lernziele zu formulieren.

Hier soll nun kein verwirrender Lernzielkatalog erstellt werden, sondern es müssen einige zusammenfassende Hinweise auf Funktionen speziell der textfreien Bildmappe und auf entsprechende Zielvorstellungen genügen:

- Die Bildmappe ist u. a. ein geeignetes Medium, um in der Schule nahtlos an das der Altersstufe gemäße *vorschulische Literaturverhalten* – mit dem Bilderbuch als erster Literaturgattung – anzuknüpfen und schon im Anfangsunterricht zu »Literatur« zu erziehen.

- Sie kann für bestimmte Altersgruppen eine entscheidende Brücke zum *außerschulischen Literaturverhalten* darstellen und zu einer *bewußten, kritischen, selektiven Haltung* gegenüber Literatur außerhalb der Schule, d. h. zur Rezeption guter Bücher in der Freizeit führen.

- Die Schüler lernen in der Bildmappe bzw. in der ungefalteten Bildrolle außergewöhnliche »*Buchgattungen*« in ihrer spezifischen *Funktionalität* kennen und mit ihnen – auch äußerlich – richtig umzugehen. Man denke nur an die angepriesenen und bereits praktizierten Verwendungsmöglichkeiten als privates »Bilderbuch«, als Wandschmuck in Kinderzimmern und Klassenräumen, als dekorativer Bilderfries auf Schulhaus- und Rathausgängen, als Unterrichtsmedium usw.

- Durch Betrachten und Dekodieren visueller Zeichen werden die *analytische Wahrnehmungsfähigkeit* und die *genaue Sinnentnahme* geübt und gefördert, d. h. das »Lesen« von oder aus Bildern. Hier sind besonders wichtig die vielen Details mit starker eigener Aussagekraft, z. B. die Stationen der Katze, das Kriegsspielzeug, die Verwarnung des Kindes auf dem letzten Bild.

- Die Bilder, die in ihrer Aussage exemplarisch sind, aber Möglichkeit zur Identifikation bieten, motivieren die Schüler in außerordentlicher Weise zu *verbaler Artikulation* und zum *Sprachhandeln*, denn sie müssen nach dem Verständnis des visuell Mitgeteilten (Dekodierung) die angemessene sprachliche Form für ihre Aussage finden (Transkodierung), indem sie sprechen, diskutieren, mündlich oder schriftlich nachgestalten u. a. mit dem Ziel des (sprachlichen) Transfers auf eigene Erlebnisse und andere Ereignisse (Neokodierung) (vgl. dazu Ulrich, 1976a u. b).

- Die Bildmappe mit ihrer in Negativauswahl gezeigten Umweltproblematik ist ein geeignetes Instrument der *Sozialisation*, ganz besonders zur Förderung der »*sozialen Phantasie*« im Sinne von Kreativität zur Lösung menschlicher Probleme, denn die Schüler erkennen diese Probleme, ergründen die Ursachen, fragen nach dem Versuch einer Konfliktverarbeitung, nach Strategien zu einer *Lösung* und nach einer möglichen Übertragbarkeit auf andere Situationen (vgl. Arbeitskreis für Jugendliteratur, 1976).

- Die Schüler lernen bestimmte *bildnerische Techniken* (Montage u. a.) und ihre *funktionalen* Möglichkeiten sowie *Kunststile* kennen; dadurch können Freude am Visuellen, ästhetisches Empfinden und das Wertungsvermögen gefördert werden.
- Die Bilderfolge kann unmittelbare Aufforderung zu *kreativer Aktivität* sein, und zwar nicht nur, wie schon angedeutet, im Sinne von Sprachhandeln (mündliches und schriftliches Gestalten, Suchen, Ergänzen, Dialogisierung, Rollen-, Planspiel u. a.), sondern auch der selbständigen visuellen Gestaltung (Zeichnen, Malen, Montagen, Collagen u. a. Techniken). Als positives Beispiel sei hier eine 1976 von der Kunsthalle Karlsruhe durchgeführte Aktion mit dem Titel »Übermalungen« genannt, deren Ergebnisse in einer Ausstellung zu sehen waren: Kinder nähern sich der Kunst durch kreative Nachgestaltung in der Art von Jörg Müllers Arbeitstechnik. Das gemeinsame Motiv, »Der Tod der Maria«, das spätgotische Tafelbild eines schwäbischen Meisters, wurde mit Dia auf ein großes Zeichenblatt projiziert und in Umrissen festgehalten; abschließend mußten die Konturen verhältnismäßig großflächig ausgemalt werden. Der offensichtliche Erfolg dieses Unternehmens regt zur Nachahmung an.

5. Methodisches Vorgehen und Modelle

So komplex wie die sachlichen und didaktischen Vorüberlegungen sind auch die Möglichkeiten des methodischen Vorgehens.

Folgende vier Unterrichtsversuche, die 1976 auf verschiedenen Stufen in Münchner Schulen durchgeführt wurden, habe ich, zwar sehr stark komprimiert, in ihrer unterschiedlichen Art belassen, um die individuellen Intentionen nicht zu nivellieren. Sie sind als Anregung gedacht und müssen als ausgewählte Beispiele für viele andere stehen; ein systematisches Vorgehen verbietet sich an dieser Stelle sowieso, da die Art des Buches – bildhafter Doppeltitel, dichotomisches Titelbild, Maltechnik, Bildabfolge, Größe und Flexibilität der Einzelbilder – fast unbegrenzt methodische Varianten bezüglich des curricularen Einsatzes, des Einstiegs, des Vorgehens im einzelnen, der Sozialformen im Unterricht, der Arbeitsmittel (Episkop, Dia) usw. zuläßt. So kann man hier z. B. sehr gut mit Langzeitwirkung (vorher längere Zeit als Zimmerschmuck) oder mit Überraschungseffekt arbeiten.

Ebenso kann man sich zunächst wegen der Detailfülle beim Betrachten auf ein Motiv beschränken, z. B. das Schicksal des Hauses oder die Stationen der Katze. Die im Zusammenhang damit notwendige »Textproduktion« der Schüler muß nicht immer in Form eines Aufsatzes oder eines Märchens – wie mit dem letzten Beispiel in der Praxis geschehen – erfolgen.

A. Eingangsstufe Grundschule Unterrichtseinheit: 3 Stunden

Anzahl und Auswahl der Bilder

Auf dieser Altersstufe (12 Kinder im Alter von 6 Jahren) war es angebracht

(vgl. Thiel, 1969, S. 63 f.), eine Bildauswahl zu treffen, weil sich die Kinder kaum länger als 20 Minuten auf eine Sache konzentrieren können und alle Bilder der Mappe eine doch recht verwirrende Fülle von Einzelheiten beinhalten. Da diese Kindergruppe – gegen Ende des Jahres – über die Anfangsgründe des Bilderbetrachtens hinaus war, wurden als Kompromiß drei Bilder ausgewählt, und zwar Bild 1 (6. Mai 1953), Bild 5 (17. April 1966) und Bild 7 (3. Oktober 1972). Dieses selektive Verfahren hat, abgesehen davon, daß hier wieder einmal ein Gesamtkunstwerk in gewohnter pädagogischer Manier, aber auch aus didaktischer Notwendigkeit »verfälscht« dargeboten wird, verschiedene Vor- und Nachteile. Neben den bereits angedeuteten ist ein Nachteil, daß durch die für manche Kinder doch zu starke Bildreduktion der in logischer Folge ablaufende Vorgang nicht mehr erkennbar und durchschaubar ist. Außerdem fehlt in diesem Fall eine so emotionsgeladene Darstellung wie die auf Bild 6, auf dem das einzelne Haus gerade von einem Bagger abgerissen wird und durch dessen Fehlen eine entsprechende affektive Motivation ungenutzt bleibt. Ein Vorteil kann freilich auch die Konfrontierung der Kinder, gerade dieses Alters, mit größeren Kontrasten sein; die Wirkung der extrem veränderten Landschaft ist dadurch noch stärker. Die Bilder rufen Staunen, Verwunderung, z. T. Empörung, Unverständnis hervor, wengleich diese Art von »Schockwirkung« nicht unbedingt in der Anlage der Gesamtbilderfolge intendiert ist.

Verlauf und Ergebnis der Unterrichtsstunden

1. Stunde

Motivation am Anfang der Stunde war eine Unterhaltung über die nahe Baustelle, auf der die Kinder in der Woche zuvor gewesen waren und von der sie Aufnahmen gemacht hatten. Langsam wurde der Bauvorgang zurückverfolgt: ein Keller – eine Baugrube – eine Wiese mit Blumen, Büschen und einigen Baracken.

Nach dem Vorlesen und gemeinsamen Klären des Buchtitels, besonders von »Alle Jahre wieder...« und »Preßlufthammer«, wurde die Stunde von einem kleinen Fingerspiel (»In dem Wald da steht ein Haus«) unterbrochen, um die Konzentration der Kinder, die nun schon längere Zeit ruhig gesessen waren, nicht übermäßig zu strapazieren. Anschließend wurden die drei ausgewählten Bilder betrachtet. Besonders bestürzt waren die Kinder darüber, daß auf Bild 5 der schöne Bach und auf Bild 7 das einzelne Haus verschwunden sind.

2. Stunde

Ein wichtiger Anknüpfungspunkt waren die Wohnwagen auf Bild 7, da die Eltern einiger Kinder einen solchen besitzen. Sie boten zuvor schon Anlaß zu einem Gespräch über die Urlaubs- und Wochenendgewohnheiten dieser Eltern und Kinder und darüber, was man auf einem Campingplatz und von ihm aus alles unternehmen kann und was in der Stadt nicht möglich ist.

3. Stunde

In einer weiteren Unterrichtsstunde am nächsten Tag zeichnen die Kinder dann, wo und wie sie gerne wohnen möchten. Dies schien die sinnvollste und

Tafelbild: 3. Klasse

„Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft“

I Mittwoch 6. Mai 1953 „3 Jahre“	II Donnerstag 16. August 1956 „3 Jahre“	III Freitag 20. November 1959 „4 Jahre“	IV Samstag 19. Januar 1963 „3 Jahre“
Eine idyllische Landschaft (Dorflandschaft)	Zunehmende Bebauung, Zerstörung		
Ort Güllen	Fabrikgebäude mit Schornstein	Nebel, Rauch, Dreck	Garage an das Häuschen angebaut
Bauer pflügt	Bach verrohrt	Bauernhaus wird abgerissen	Lastwagen und Bulldozer kippen Dreck ab
Kinder spielen am Weiher	keine Kühe	Bäume und Sträucher werden abgeholzt	2 riesige Öltanks
Kühe weiden	eigenartiges rotes Häuschen	Weiher verlandet	Fabrikanlagen, Schornsteine
Maler malt die Landschaft	Leute fahren mit Wagen in die Wiese und baden im dreckigen Weiher	auf dem Grundstück steht ein Auto	Züge mit Tankwagen
Katze spaziert auf dem Wiesenweg	Katze geht in Kornfeld	Kinder lassen Drachen steigen Katze sitzt auf Gartenzaun	Kinder bauen Schneemann, spielen Eishockey und laufen Schlittschuh Katze läuft im Schnee

dem Alter der Kinder am ehesten angemessene Übertragung dessen, was sie durch die Bildmappe kennengelernt hatten, in ihren Erfahrungsbereich. Diese Form der visuellen Äußerung fällt ihnen leichter als die reine Verbalisierung ihrer Wünsche.

In einem anschließenden Gespräch über die Bilder wurden die einzelnen Ergebnisse auch der ganzen Gruppe vorgestellt. Es kristallisierte sich heraus, daß die Mehrzahl der Kinder sich vor allem einen eigenen Garten wünscht, ganz gleich, ob sie in einem Hochhaus oder in einem Einfamilienhaus wohnen. Dabei wurden häufig auch Balkon- und Dachgärten, fast in der Art des Malers Frie-

<div>V Sonntag 17. April 1966</div> <div>VI Montag 14. Juli 1969</div> <div>VII Dienstag 3. Oktober 1972</div>			
<div>„3 Jahre“</div> <div>„3 Jahre“</div>			Industrielandschaft (Stadt)
riesiges neues Fabrikgebäude	violettes Häuschen wird abgerissen	großes Einkaufszentrum	
Bau von Einfamilienhäusern	See nur mehr dreckige Wasserlache	Fabrikanlagen	
Planiererraupen	neue Straßen werden gebaut	neue Wohnviertel	
große Wagen	riesige Baugrube	moderne Schule	
letzter Baum wird abgeholzt	Bauarbeiter reißt die Straße auf	riesige Autobahn	
See verlandet, keine Binsen, See ist krank	Preßlufthammer	kein Kinderspielfeld, Kinder spielen mit Betonröhre und Kriegsspielzeug	
Katze schnuppert im Ackerboden	Katze sitzt auf gefälltem Baum	Polizist verwarnt Kind Katze läuft vor Auto	

den reichlich Hundertwasser, dargestellt. Als Hauptbegründungen wurden angegeben das Halten von Tieren, der Wunsch nach Blumen oder einfach, um spielen zu können und laut sein zu dürfen.

Die Kinder drückten damit indirekt die Nachteile des Stadtlebens und ihren Wunsch nach Veränderung der Stadt aus. Sie erkannten, daß ihnen die Stadt Verschiedenes vorenthält, was ihnen das Landleben vielleicht bieten könnte. Ein wesentlicher Schritt zur Verbesserung wäre für sie schon der Besitz eines Gartens zur individuellen Selbstentfaltung.

B. 3. Klasse Grundschule
Fach: Heimat- und Sachkunde
Unterrichtseinheit: 2 Stunden

Die Behandlung der Bildmappe muß hier in einem größeren curricularen Zusammenhang gesehen werden, da im Rahmen des Sachkundeunterrichts (Erdkunde) vorher die Themen »Eine neue Wohnsiedlung entsteht« und »Wie würde ich eine neue Wohnsiedlung gestalten« besprochen wurden, verbunden mit einem Planspiel und mit eigenen zeichnerischen Entwürfen.

Fast alle Kinder dieser Klasse entstammen sozialen Unterschichten und sind in unwohnlichen Betonsilos aufgewachsen, so daß man annehmen mußte – diese Vermutung hat sich später auch als richtig erwiesen –, daß sie kaum ein Empfinden für falsche Städteplanung haben konnten.

Der *Unterrichtsverlauf* vollzog sich methodisch in vier Schritten:

1. Betrachten des Titels und Titelbildes und Vermutungen über den etwaigen Inhalt des Bilderbuches
2. Zeigen der Bilder in regelmäßiger Abfolge (Schüler in zwei Halbkreisen vor der Wandtafel)
3. Spontane Äußerungen, genaue chronologische Betrachtung, Vergleich der Bilder (Tafel) und vertiefendes Unterrichtsgespräch
4. Verbale Gestaltungsversuche eigener Erlebnisse und Erfahrungen.

Die in ihrer Aufmerksamkeit nie nachlassenden Schüler schafften die Auswertung aller sieben Bildtafeln sehr gut, da jedes Bild einzeln in chronologischer Folge angeheftet, betrachtet und besprochen wurde (Tafel), und die Kinder sich gegenseitig aufrufen und das Wort an Mitschüler weitergeben durften.

In der Diskussion wurde auch auf den (fiktiven) Ortsnamen Güllen eingegangen, es wurden verschiedene Überschriften zu einzelnen Bildern gesammelt, und es wurde die Berechtigung des Deutschen Jugendbuchpreises für dieses Bilderbuch erörtert. Dabei waren fast alle Schüler sehr positiv eingestellt und an der Begründung der Jury brennend interessiert. Der Text freilich erweist sich als viel zu schwierig; vielleicht sollte man einmal an eine zusätzliche kindgemäße Begründung denken!

Kritik an ihrer eigenen Wohnsituation übten die Schüler nicht deshalb, weil sie selbst in Hochhäusern und Wohnblöcken leben, sondern nur wegen der meist eingezäunten Rasenflächen in der Stadt, der fehlenden Spielmöglichkeiten und der ständigen Ermahnungen und Verwarnungen durch Erwachsene. Übertragen auf andere Gegenden (z. B. Ferienfahrt in den Bayerischen Wald), erkannten sie wohl die Auswirkungen der Zersiedelung (Hotelklötze u. a.).

C. 6. Klasse Gesamtschule
Fach: Deutsch
Unterrichtseinheit: 1 Stunde

Lernziele

Die Schüler sollen sich mündlich und schriftlich artikulieren können bei der differenzierten Bewertung von Lebensräumen; dabei sollen sie

1. die Veränderungen bei der Entwicklung des Ortes Güllen erkennen und nennen (zunächst auf Bild 1 und 7);
2. wesentliche Vorteile des Lebens auf dem Lande und in der Stadt sehen und verbal formulieren können;
3. beschreiben können, wie die Umwelt den Menschen beeinflußt und sich Veränderungen auf das Leben der Bewohner auswirken.

Stundenverlauf

Die Schüler betrachteten zunächst die Bilder 1 und 7, äußerten spontan ihre Eindrücke und stellten einen Zusammenhang her: die Entwicklung desselben Ortes über einen längeren Zeitraum.

Nach dem Einfügen und Betrachten der fünf dazwischenliegenden Bilder mußten die Schüler mündlich/schriftlich in wenigen Sätzen den Vorgang, die Entwicklung des Ortes Güllen, wiedergeben.

Nach Erreichen dieses Teilziels wurde als stummer Impuls eine Folie (Tageslichtprojektor) mit dem (vergrößerten) Text der Reklametafel von Bild 7 gezeigt:

- *Das Leben in Güllen wird noch schöner*
- *Das Leben in Güllen wird noch angenehmer*
- *Wir bauen für Sie*
- **EINKAUFSZENTRUM**
- *Bauherr ...*

Anschließend wurde in Partnerarbeit diskutiert und schriftlich begründet, wo der einzelne lieber wohnen möchte. Zuletzt wurden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt (zwei Rubriken: Vorteile Dorf – Vorteile Stadt) und gemeinsam besprochen. Dabei stellte sich heraus, daß die Meinungen sehr geteilt waren.

D. 9. Klasse Gesamtschule

Fach: Sozialkunde

Unterrichtseinheit: 1 Stunde

Auf dieser Altersstufe (15jährige) und in diesem Fach diente die Bildmappe »Alle Jahre wieder ...« vorrangig als Einstieg und Anregung für die weitere Diskussion innerhalb des größeren Bezugsrahmens »Der Mensch und seine Umwelt«.

In der Motivationsphase wurden die Bilder an einer Wand des Klassenzimmers befestigt. Anschließend wurde mit Plattenspieler das Lied »Wie vor Jahr und Tag« von Reinhard Mey vorgespielt: Zunächst wird das Stadtleben verherrlicht, schließlich folgt man dem modischen Trend und zieht wieder aufs Land.

Die Schüler mußten nun in Gruppen (4–5) die Aussage des Liedes diskutieren und in einen sinnvollen Zusammenhang mit der Bildfolge bringen.

Dann wurden die Ergebnisse vorgestellt und in Stichpunkten an der Tafel festgehalten:

Bild 1

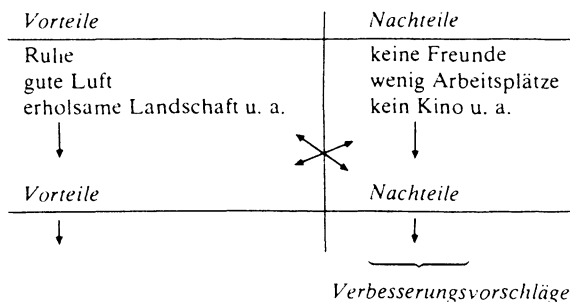


Bild 7

Nachdem die Notwendigkeit sinnvoller Umweltgestaltung und Städteplanung erkannt war, wurden Verbesserungsvorschläge erarbeitet wie Bau von U-Bahnen, Fußgängerzonen, Lärmschutzwällen, Kommunikationszentren (Biergärten, Freizeitheime, Treffplätze). Maßnahmen gegen Luftverschmutzung, künstlerische Bemalung der Häuser u. a. Hierbei zeigten sich die Schüler sehr kreativ, doch mußte immer wieder auf die vielfältigen Schwierigkeiten bei der Verwirklichung derartiger Pläne aufmerksam gemacht werden.

Anhang

Die freirhythmische Verbalisierung von J. Müllers Bildmappe »Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran, und ewig droht der Baggerzahn«

Eine Möglichkeit des mündlichen bzw. schriftlichen Nachgestaltens von Bildfolgen ist die am besten an der Tafel gemeinsam vorgenommene verbale Umsetzung der Bildinhalte. Geschieht dies in »poetischer« Form, erhält die Arbeit einen besonderen Akzent, die Motivation zum Suchen, Auswählen von Einzelheiten und Übertragen in eine außergewöhnliche Sprachgestalt ist für die Schüler besonders groß.

Folgende Auszüge entstammen dem Unterrichtsergebnis einer 4. Klasse (Lehrerin E. Böhm, Grafenwöhr). Die drei ausgewählten »Strophen« zu den Bildern 1, 4 und 7 (bei insgesamt 8 Bildern) setzen den Inhalt in freirhythmische Sprache um, wobei der graphischen Strukturierung noch eine wichtige Rolle zufällt.

Frühling 1953

Frühling ist es und halb zehn.

Auf der Straße sind zu sehn:

Kinder, die Dreirad fahren,

Stelzen gehn,
Blindekuh und Fußball spielen,
an der Teppichstange turnen,
Papierflieger fallen lassen,
mit dem Laster spielen.

Hansi zwitschert auf dem Fenstersims.

Die Tauben haben noch Freunde, die sie füttern.

Der Blumenmann bietet auf dem Marktplatz

rote Tulpen und gelbe Narzissen an.

Der Maler streicht schwarz den roten Gartenzaun an.

Auf dem Wochenmarkt gibt es Obst und Gemüse.

Eine Hausfrau hängt ihre Betten raus
und holt damit den Frühlingsduft ins Haus.
Auf dem Dachgarten trocknet die Wäsche.
Der Marktbrunnen plätschert.
Ein Rentner liest.
Die Straßenbahn
fährt immer die gleichen Schienen entlang.
Wie lange noch?
Denn ein Preßlufthammer reißt die Straße auf.

Winter 1963

Dort, wo das Haus von 1910 gestanden ist,
verkauft ein Mann heiße Maroni.
Dort, wo das Malerhaus stand,
wartet der Bagger,
daß er weiterarbeiten kann.
Dort, wo der Bach floß,
ist jetzt eine Straße.
Vor dem Hampelmannhaus steht der Möbelwagen.
Die letzte Familie zieht aus,
weil es abgerissen wird.
Ungern verlassen die Leute ihr Haus.
Der Himmel ist grau.
Krane, Bagger und Bauarbeiter sind an der Arbeit.

Herbst 1972

Ein Düsenflugzeug donnert über die Autobahnbaustelle,
die Geschäftshochhäuser,
die Hotels,
das Citykaufhaus,
die von Autos verstopfte Straße
und die Demonstranten,
die in der Stadt keine Autobahn wollen.
Ihre Transparente rufen:
»Stoppt den Baggerzahn!
Halt der Autobahn!«
Sprechchöre fordern:
Demonstriere, wer nur kann!

Aber die Krane und Bagger arbeiten weiter.

Comics

»Comics sind spannend und lustig, man hat Freude daran. Ich lese sie genauso gerne wie die Erwachsenen die Bild-Zeitung.«

*Eine Hauptschülerin aus Wuppertal
(Burgdorf, 1976, S. 64)*

Kaum ein Zeitgenosse, ob Jugendlicher oder Erwachsener, dürfte heute von sog. »onomatopoetischen« Sprachgebilden, wie sie sich als Päng-, Puff- oder Knatterlaute im Medium Comic¹ realisieren, verschont bleiben; es gilt heute durchaus als »schick«, Micky Maus oder Asterix, Charly Brown oder Bussi Bär, Zack oder Superman/Batman zu lesen. Realität ist, daß Comics massenhaft konsumiert werden. Will Unterricht, speziell schulischer Umgang mit Texten, junge Menschen mit Lebenssituationen vertraut machen, so muß er eben jene Realität zum Gegenstand seines Verhandelns machen. Unterricht orientiert sich so an Wirklichkeit.

Im folgenden soll das eigenständige Medium »Comic« begrifflich-formal unter Einbeziehung der soziologisch-historischen Komponenten vorgestellt werden; sodann sollen die bereits angedeuteten schulischen Probleme näher erläutert werden; zum Schluß wird ein konkretes Unterrichtsbeispiel vorgestellt.

1. Zur Geschichte der Comics

In der Literaturwissenschaft waren es vor allem die soziologisch-historisch ausgerichteten »Schulen«, die die Bedeutung der Entstehungs-, Rezeptions- und (mehr ein Desiderat) Wirkungsprozesse von Texten unter Einbeziehung kommunikationstheoretischer Erkenntnisse (Autor – Text – Leser) hervorhoben. Am Genre Comics heißt dies: Comics können nur dann adäquat analysiert werden, wenn man u. a. auch die historische Komponente einbezieht.

Es ist nicht unumstritten festzulegen, ab welchem Zeitpunkt von »Comics« als Gattung gesprochen werden kann. Im wesentlichen kann man drei Möglichkeiten anführen:

a) Geschichte der Comics als Bilderzählungen im weitesten Sinn

Diese Richtung ist insofern als extrem zu bezeichnen, da sie die Geschichte der Comics in der Vorzeit ansetzt (Höhlenmalereien, bildliche Darstellungen in China und Ägypten, Vasenmalereien von Griechen und Römern, Sprach-Bild-Texte des Mittelalters, Flugblätter u. v. a. m.). Wenn man bedenkt, daß unter anderem ökonomische Aspekte fest zu den Wesensmerkmalen von Comics gehören, so verbietet es sich eigentlich, hier von Comics-Vorläufern zu sprechen.

¹ Mittlerweile hat sich neben »Comics« auch die Bezeichnung »Comic« im Sprachgebrauch eingebürgert, vgl. Elisabeth Katrin Baur: Der Comic, Düsseldorf 1977.

b) Geschichte der Comics als Bilderzählungen im engeren Sinn

Die zweite Richtung rekurriert auf Erscheinungen vor allem des 19. Jahrhunderts, wobei Bilderbogen, Bildergeschichten, satirisch-ironische Karikaturen als Realisationsformen anzuführen wären (vgl. z. B. die Münchner, Nürnberger, Neuruppiner Bilderbogen; Bildergeschichten des Schweizer Rodolphe Töpffer [so »Dr. Festus« 1829, »Monsieur Jabon« 1832, u. a.], politisch soziale Karikaturen von Honoré Daumier [1808–1879] oder Gustave Doré [1832–1883], den »Struwwelpeter« des Frankfurter Arztes Heinrich Hoffmann [1845] und ganz besonders die Bildergeschichten Wilhelm Buschs [1832–1908]). Diese politisch-sozialen Karikaturen und die populären Bildergeschichten dürfen als die unmittelbaren Vorgänger der um die Jahrhundertwende in den USA entstandenen Bilderstreifen betrachtet werden.

c) Geschichte der Comics als Bilderzählungen im engsten Sinn

Der amerikanische Zeitungsproduzent William Randolph Hearst (New York Herald) wurde anlässlich einer Reise durch Europa besonders mit den Produkten von Wilhelm Busch (Max und Moritz, 1865) konfrontiert und war von diesen so angetan, daß er sich Gedanken machte, wie derartige Bildergeschichten, in einem Sonntags- und Wochentagsblatt verkürzt wiedergegeben, zur Umsatzsteigerung beitragen könnten. Die Überlegungen von Hearst entbehrten jedoch einer gewissen Originalität, da bereits das Konkurrenzblatt, die New York Times (Verleger: Joseph Pulitzer) 1893 »The Yellow Kid« von R. F. Outcault publizierte, wobei es sich jedoch nicht um eine Bildergeschichte, sondern um Einzelbilder handelte. Von den ersten Comic Strips kann erst seit 1897 gesprochen werden, als am 16. Dezember in Hearsts New York Herald »The Katzenjammer Kids« erschien. Diese Serie wird bis zum heutigen Tage fortgesetzt. Erster Zeichner war übrigens der Deutsche Rudolf Dirks; von daher nimmt es nicht wunder, daß »The Katzenjammer Kids« überwiegend an Wilhelm Buschs Lausbubenstreichen orientiert war. Besonders der Charakter der Fortsetzungsgeschichte als Kaufanreiz wurde von den Verlegern sehr rasch erkannt. »Der Erfolg zeigte, daß man offensichtlich eine neue Form literarisch-kurzweiliger Unterhaltung gefunden hatte, die den Bedürfnissen und Fähigkeiten der breiten Masse aufs beste entsprach« (Maier K. E., 1973, S. 156). Die ursprünglich witzigen, lustbetonten, jedoch auch schon politisch-satirischen Inhalte der Comic Strips in den Sonntags- und Werktagsausgaben der Zeitungen wurden ihres Erfolges wegen bald in eigenen Heften, den »Comic Books« publiziert. Mit der Ausweitung des Mediums (kurze Comic Strips in Tageszeitungen – Comic Books als Heftserien) erfolgte auch eine inhaltliche Expansion: Statt komischer Alltagsszenen tauchten etwa ab 1930 nun auch abenteuerliche, phantastische oder kriminalistische Themenkreise auf (vgl. Tarzan, Phantom, Superman, Batman). Die »Funnies«, also die (ursprünglichen) lustigen Inhalte der Comics wie »Crazy Cat« oder »Little Nemo« wurden in den »Peanuts«, in »Blondie« oder ganz besonders in »Mickey Mouse« fortgeführt; dabei muß vor allem auf den Einfluß des Zeichentrickfilms für die Comics (Walt Disney) und umgekehrt verwiesen werden. Seit den 30er Jahren sind Comics auch ein fester Bestandteil der amerikanischen Werbung.

Der Zweite Weltkrieg brachte es vor allem durch die Comics konsumierenden US-Soldaten mit sich, daß die Verbreitung dieses Genres in nahezu allen Ländern der Erde einsetzte. Besonders Hefte mit »Sex-and-Crime«-Themen wurden von den Angehörigen der Streitkräfte rezipiert. In der Vermittlung brutalisierter Inhalte sah man besondere Gefahren für den jungen Menschen. Die Folge war, daß die »Funnies« zu einer noch größeren Verbreitung gelangten (vgl. »Peanuts«, »Asterix«).

In der Bundesrepublik Deutschland kann man von einer Geschichte der Comics erst nach 1945 sprechen. Es handelte sich überwiegend um amerikanische, französische, belgische oder italienische Übersetzungen, ehe in den frühen sechziger Jahren eigene Produkte vorgestellt wurden. Noch heute ist es so, daß die bundesrepublikanische Comics-Szenerie weitgehend mit US-Produkten bestückt ist.

Einen wichtigen Einfluß auf die Comics-Produktion nahm nach 1960 die sog. »Pop-Bewegung«: Pop-Künstler wie Roy Lichtenstein machen Comics zum Gegenstand der bildenden Kunst.

Die wichtigsten heute bei uns vertriebenen Comics sind:

Ehapa-Verlag: Micky Maus, Asterix, Superman/Batman, Mickyvision, Donald Duck

Bastei-Verlag: Bessy, Felix, Silberpfeil, Lasso, Buffalo Bill

Kauka-Verlag: Fix und Foxi, Pepito, Primo

Moewig-Verlag: Perry.

2. Zu einer Theorie der Comics

2.1 Struktur

Schenkt man der These Marshall McLuhans, der in seiner »Gutenberg-Galaxis-Theorie« vom »Ende des Buchzeitalters« spricht und ein »bildsymbolisches Zeitalter« (Film, Fernsehen, Comics etc.) prophezeit (Mc Luhan, 1970), Glauben, so müßte in den nächsten Jahren der ohnedies schon gewaltige Comics-Boom noch beträchtlich expandieren.

Comics als »Massenzeichenware« sind »in Bildfolgen erzählte handlungsbe-
tonte Geschichten mit einem spezifischen Zeichenrepertoire« (Dahrendorf, 1973a, S. 3).

Das Medium Comic setzt sich zusammen aus Sprache und Bild, wobei die Funktion der Sprache nicht etwa nur eine dienende, ergänzende oder vertiefende ist – vergleiche dagegen die Bildergeschichte –, vielmehr wirken hier Sprache (in den Sprech- oder Denkblasen: balloons) und Bild (in den Bildkästchen: panels) unmittelbar zusammen, sind integriert. Mit gutem Recht spricht man daher von der Wort-Bild-Synechie in den Comics. Das Textganze der Comics wird also hergestellt aus der Verbindung von sprachlichen und nichtsprachlichen Konstituenten. Der Inhalt der Erzählung selbst wird wiedergegeben durch Zerlegung in eine Sequenz von Einzelbildern.

Die Sprache der Comics ist überwiegend die der direkten Rede. Würde man einen Vergleich zu den traditionellen literarischen Gattungen (Epik, Lyrik,

Dramatik) anstellen, so müßten Comics zweifelsfrei der Dramatik zugeordnet werden, da in der Regel die Epizität fehlt. Durch diese direkte Technik ist die Sprache der Comics unmittelbar: »Die Zuordnung zum Sprecher und ihre Charakterisierung als direkte Rede erfolgt durch ein graphisches Mittel, die Sprechblase über dem Kopf des Redenden« (Baur, 1977, S. 13).

Damit ist bereits auf das spezifische Zeichensystem verwiesen. Die Sprechblasentexte (auch als Denkblasentexte) ergänzen das in den Bildern Ausgedrückte; ihre Existenz ist insofern wichtig, da die Aneinanderreihung von Einzelbildern immer nur Einzelausschnitte wiederzugeben vermag. So wird deutlich, daß Sprache und Bild notwendig zusammengehören.

Die unterschiedliche Umrandung der Sprechblasen (durchgehend, gezackt), die Darstellung von Geräuschen, Intonation, Lautstärke in entsprechenden Kodierungen (Schriftart, Schriftbild, Interpunktionen, Kreise, Spitzen, Sterne, Wolken, Spiralen) sowie lautmalende Sprachzeichen und die sog. Pängsprache (BOING! – ZACK! – WUMM!) sind elementare sprachliche Konstituenten. Im nichtsprachlichen Bereich wären besonders unterschiedliche (weil vom Inhalt abhängige) Bildgrößen und -formen sowie die Einstellungsarten der einzelnen Bilderfolgen hervorzuheben. Hier wird die unmittelbare Bezugnahme der Comics zum Film evident. Hermann Hinkel verweist auf acht Grundeinstellungsarten (in: Pforte, 1974, S. 120).

»Weit dient der Charakterisierung riesiger Entfernungen und besonderer Raumlagen

Totale Gesamtschau, z. B. Figur in der Landschaft

Halbtotale . . . ganze Figur mit geringem Umfeld

Halbnah Figur von den Knien aufwärts

Nah Figur von der Gürtellinie aufwärts

Groß Kopf oder Gesicht

Detail Detail des Kopfes (z. B. Auge).«

Festzuhalten ist besonders, daß sich Comics als Fortsetzungsstorys (serieller Charakter) verstehen: Das Auf und Ab des Helden zieht sich wie ein roter Faden durch die Geschichte; der Held kann gar nicht untergehen, weil damit die Weitererzählung der Story nicht mehr möglich wäre.

2.2 Funnies und Action Strips

Wenn Malte Dahrendorf bemängelt, daß die »Pädagogenzunft sich lange gewei-gert« habe, »von den Comic Strips Kenntnis zu nehmen« (Dahrendorf, 1973 b, S. 253), dann bezieht sich die Aversion gegen Comics vornehmlich auf den inhaltlichen Bereich. Zwar werden auch formale Einwände gegen Comics ins Feld geführt (so besonders die Behauptung, Comicslektüre führe zum Analphabetismus und Bildidiotismus); die Hauptkritik entzündete sich jedoch an der Handlung. Hier wiederum wird primär der »brutale Inhalt« der Comics angeführt. Darüber hinaus seien Comics »jugendgefährdend«, würden die Entwicklung der Intelligenz des Heranwachsenden, wenn nicht verhindern, so doch retardieren, würden aggressives Verhalten freilegen und fördern, würden – wieder ein formaler Aspekt – durch ihre primitiv-naive Sprache einer kreativen, »guten« Text-

produktion der Schüler abträglich sein. Besonders in den 50er und 60er Jahren setzte diese Kritik ein. Es steht außer Zweifel, daß eine solche »Kritik« nur deshalb vorgetragen werden konnte, weil sie an überkommenen ästhetischen literarischen Normen orientiert war; ferner glaubte man – obwohl man den empirischen Beweis bis zum heutigen Tage schuldig blieb –, daß ein brutaler Inhalt automatisch brutale Verhaltensweisen nach sich ziehen müsse. Wenn dem so wäre, müßten alle Menschen unseres Kulturkreises (vorausgesetzt, sie hörten in ihrer Kinderzeit Märchen) für brutale Verhaltensweisen und aggressive Taten prädestiniert sein, ist doch leicht nachzuweisen, daß Märchen von grausamen Inhalten durchgesetzt sind. Es scheint jedoch so zu sein – eine Behauptung, der im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten nicht weiter nachgegangen werden kann –, daß nicht der »grausame« Inhalt als solcher grausame Verhaltensweisen zur Folge hat, sondern daß die Art und Weise der Textrezeption ausschlaggebend ist: Brutale Märcheninhalte aufnehmende Kinder rezipieren solche Texte in der Regel ästhetisch und nicht pragmatisch oder instruktionell.

Es soll nicht angezweifelt werden, daß Comics brutale Inhalte transportieren. Aber Comics und Comics sind nun einmal nicht identisch, d. h., Comics können unterschiedlichste Handlungsmomente und Inhalte aufweisen. Harald Vogel trifft m. E. eine recht differenzierte Comics-Kategorisierung nach inhaltlichen Aspekten (Vogel, 1975, S. 8f.). Er unterscheidet:

- Funnies (komisch-humorvolle Comics)
- Adventure Strips (Wildwest-, Urwald-, Kriminal-, Liebes-Comics; auch Horror-/Crime-Comics)
- Fantastic Strips (Science-Fiction- und Märchen-Comics)
- Historical Strips (bildliche Darstellung historischer Ereignisse)
- True- oder Classic-Comics (bildliche Nacherzählung klassischer literarischer Werke).

Im gleichen Zusammenhang nennt Vogel (a.a.O.) inhaltsanalytische Untersuchungen H. D. Zimmermanns (1973, S. 8):

<i>Inhaltlicher Aspekt</i>	<i>Prozentzahlen der Strips, in denen der Aspekt dominiert.</i>
1. Häusliche Beziehungen	30,5
2. Verbrechen	16,9
3. Natur und Tiere	10,9
4. Armee und Krieg	6,6
5. Liebe und Romanzen	6,0
6. Geschäft und Industrie	5,3
7. Staat und Politik	3,7
8. Historische Ereignisse	2,6
9. Übernatürliches	2,6
10. Unterhaltungsindustrie	2,6
11. Rasse und Nationalität	2,0
12. Erziehung und Schule	1,7
13. Wissenschaft und Wissenschaftler	1,0
14. Literatur und Künste	0,3
15. Religion	0,3
16. Sonstiges	7,0
	100,0

Häufigkeit der Strip-Typen

Typ	1943	1948	1953	1958	Total
Humor	57,4%	67,5%	66,2%	63,6%	64,2%
Abenteurer	27,8%	15,7%	20,8%	15,9%	19,2%
Alltagsleben	11,1%	10,8%	6,5%	13,6%	10,6%
Phantastik	3,7%	3,6%	3,9%	3,5%	3,7%
Soz. Probleme	—	2,4%	2,6%	3,5%	2,3%

Wenn man dazu noch neuere empirische Untersuchungen zu Fragen der Comics-Lesemotive und der Beliebtheit bestimmter Comics-Magazine heranzieht, so ergibt sich letzten Endes eine Präferenz für lustige Inhalte gegenüber »brutalen« Handlungen (vgl. Meier B., 1978):

Präferenz von Comic-Magazinen (Mehrfachnennungen) (Action Strips mit »A« signiert)

1. Asterix	59%
2. Micky Maus	38%
3. Fix und Foxi	37%
4. Silberpfeil	31% (A)
5. Superman/Batman	28% (A)
6. Bessy	25%
7. Zack	24% (A)
8. Felix	23%
9. Tarzan	22% (A)
10. Mad	19% (A)
11. Phantom	18% (A)
12. Melanie	18%
13. Dick und Doof	17%
14. Perry	14% (A)
15. Bonanza	13%

Würde man eine Differenzierung: »überwiegend lustige Inhalte« und »überwiegend abenteuerlich-brutale Inhalte« treffen, so ergibt sich aufgrund dieser Verteilung, deren Ergebnisse als repräsentativ gelten dürfen, eindeutig eine Bevorzugung lustbetonter Themen durch jugendliche (12- bis 15jährige) Comics-Konsumenten. Interessant in diesem Zusammenhang ist ferner – wenn auch formale Gründe ein näheres Eingehen darauf verbieten –, daß die Lektüre von Comics sich *in allen sozialen Schichten* großer Beliebtheit erfreut. Zwar gibt es kleinere prozentuale Abstufungen (Beruf und Schulbildung der Eltern, Einkommen der Eltern, Schultyp und Geschlecht des Lesers, Buchbesitz der Eltern, Lesekultur der Umgebung u.v.a.m.), jedoch kann bei einer Korrelation von Daten des Leseverhaltens der Comics-Lektüre (Textsorten, Lesemotive, Lesefrequenz, Leseintensität) mit sozialstatistischen Daten nur in den allerwenigsten Fällen von signifikanten Ergebnissen gesprochen werden, was die »Etablierung« des Mediums Comic in allen gesellschaftlichen Gruppierungen nur unterstreicht. Freilich soll nicht unerwähnt bleiben, daß dies vornehmlich dem Umstand zuzu-

schreiben ist, daß insbesondere »Asterix und Obelix« vor allem von Gymnasiasten und Realschülern beiderlei Geschlechts intensiv rezipiert wird (s. Meier B., 1978).

Es versteht sich von selbst, daß die für Kinder produzierten Comics, z. B. »Bussi Bär«, »Micky Maus«, »Donald Duck«, »Fix und Foxi«, auch »Bessy«, überwiegend emotional-heitere und lustbetont-witzige Inhalte aufweisen. In dieser Kategorie Kinder-Comics wird schon die Existenz von Freund-Feind-Bildern deutlich, es sind »Stereotypen und Klischees«, die die Szenerie beherrschen. »Sie ermöglichen in ihrer Einschichtigkeit und oft auch rasch erfaßbaren Schwarzweiß-Malerei den Start einer Serie und ihren massenhaften, regelmäßigen Fortsetzungsausstoß – wesentliches Merkmal des Comic« (Künemann, 1975, S. 359). Die Art und Weise, lustige Comic Strips zu gestalten, zeugt vom Grad der Kreativität des Texters und Zeichners. Objektive Kriterienkategorien der Wertung sind bislang noch nicht erstellt worden – dies dürfte auch in absehbarer Zukunft nicht der Fall sein –, fest steht, daß die Realisierungsmöglichkeiten recht breit gestreut sind: von der einfallslosen Aufmachung bis hin zur kunstvoll gehaltenen Gestaltung (z. B. »Peanuts«).

Der Vorwurf, Lektüre von Comics leite zu aggressivem Verhalten an, bezieht sich auf die harten Action Strips, die Horror-, Sex-and-Crime-, wie immer man sie bezeichnen möchte, Stories. Es wurde bereits angedeutet, daß Comics nicht völlig neue Inhalte transportieren, daß sie vielmehr durchaus auf Motive und Stoffe zurückgreifen, die – würden sie im Medium Buch publiziert – sich beileibe nicht solch gravierenden Vorwürfen auszusetzen hätten, wie dies in der Textsorte Comics geschieht. Man muß fragen, warum nun Tarzan, Superman oder Phantom gefährlicher sein sollen als ein Wilhelm Busch, dessen zwei Helden Max und Moritz durch die Mühlsteine gehen und dem Federvieh vorgesetzt werden. Auch Grimms Märchen »Hänsel und Gretel« könnte Beispiele für Brutalität liefern. Es gelang der Wirkungsforschung immer noch nicht zu belegen, daß Film, Fernsehen, Illustrierte oder Comics *Ursache* aggressiver Verhaltensweisen sein sollen. Dazu bemerken Fuchs und Reitberger (1973, S. 165): »Werden durch Comics Aggressionen stimuliert, kanalisiert oder reduziert? Sind Comics Katalysator oder Ableiter, führen sie eine Katharsiswirkung herbei? Verstärken sie Neigungen zu Gewalt und Kriminalität?« Die beiden Autoren kommen zum Schluß (a.a.O.): »Die jeweilige *Wirkung der Comics* (und der anderen Medien) *ist von so vielen verschiedenen Determinanten abhängig, daß eine allgemeine Aussage über die Wirkung und damit ein Pauschalurteil nicht möglich ist.*«

Inwieweit Verfasser von Comics z. B. in den USA inhaltliche Bindungen einzugehen haben, soll ein Ausschnitt aus dem amerikanischen Comic-Codex verdeutlichen. Damit sind bereits wichtige Aspekte der Handlung und des Aufbaus umrissen (Bundeszentrale für politische Bildung, o. J., S. 30).

Aus dem amerikanischen Comic-Codex

»1 Verbrechen dürfen niemals in einer Art und Weise dargestellt werden, die Sympathie für den Verbrecher wecken, Mißtrauen gegenüber den Vollzugsorganen von Gesetz und Justiz erregen oder andere dazu anstiften könnte, Kriminelle nachzuahmen.

- 2 In Comics dürfen die speziellen Details und Methoden eines Verbrechens nicht in ihren Einzelheiten dargestellt werden.
- 3 Polizisten, Richter, Regierungsbeamte und ehrbare Institutionen dürfen nie in einer Art und Weise dargestellt werden, die Respektlosigkeit gegenüber der etablierten Autorität erwecken könnte.
- 4 Wenn ein Verbrechen abgebildet wird, dann als scheußliche und widerliche Tätigkeit.
- 5 Kriminelle sollen nie so dargestellt werden, daß sie heldenhaft erscheinen oder eine Position innehaben, die Anlaß geben könnte, ihnen nachzueifern.
- 6 Stets soll das Gute über das Böse triumphieren und der Verbrecher für seine Untaten bestraft werden.
- 7 Szenen mit übertriebener Gewalttätigkeit sind verboten. Szenen mit brutaler Folterung, übertriebener und unnötiger Handhabung von Messern und Schußwaffen, körperlichem Schmerz, blutigen und grausigen Verbrechen sind zu eliminieren.
- 8 Es dürfen keine besonderen oder ungewöhnlichen Methoden des Versteckens von Waffen gezeigt werden.
- 9 Episoden, in denen Gesetzeshüter infolge einer Handlung eines Verbrechens sterben, sollten möglichst unterbleiben.
- 10 Das Verbrechen des Kidnapping darf nie in irgendeinem Detail dargestellt werden, noch soll dem Entführer oder Kidnapper aus seinem Tun irgendein Vorteil erwachsen. Der Verbrecher oder der Kidnapper muß auf jeden Fall bestraft werden.
- 11 Die Buchstaben des Wortes »crime« auf dem Titelblatt einer Comics-Zeitschrift dürfen im Format nie merklich größer als die anderen Worte im Titel sein. Das Wort »crime« soll nie allein auf einem Titel erscheinen.
- 12 Im Gebrauch des Wortes »crime« in Titeln oder Untertiteln ist Zurückhaltung zu üben.

Allgemeine Richtlinien Teil B

- 1 Keine Comicszeitschrift darf das Wort »horror« oder »terror« im Titel führen.
- 2 Alle Szenen mit Horror, übertriebenem Blutvergießen, blutigen oder grausigen Verbrechen, Verderbtheit, Wollust, Sadismus, Masochismus sind untersagt.
- 3 Alle unheimlichen, ekeligen, grausigen Illustrationen müssen entfernt werden.
- 4 Geschichten, die das Böse behandeln, dürfen nur dann benützt oder veröffentlicht werden, wenn beabsichtigt ist, einen ethischen Standpunkt zu illustrieren. In keinem Fall darf das Böse verlockend oder so dargestellt werden, daß es das Empfinden des Lesers verletzt.
- 5 Szenen mit wandelnden Toten, Folter, Vampiren und Vampirismus, Ghulen (leichenfressende Dämonen; Anmerkung der Autoren), Kannibalismus und Werwolfstum oder mit Gerätschaft, die zu diesen in Beziehung steht, sind untersagt.

Allgemeine Richtlinien Teil C

Alle Punkte oder Techniken, die hierin nicht ausdrücklich angeführt sind, die aber im Gegensatz zu Geist und Intention des Codes stehen und die als Verletzung des guten Geschmacks oder des Anstands angesehen werden, sind untersagt.

Dialog

- 1 Flüche, Obszönitäten, Zoten, Vulgarismen oder Worte oder Symbole, die eine unerwünschte Bedeutung angenommen haben, sind verboten.
- 2 Es sind besondere Vorkehrungen zu treffen, um Bezüge auf körperliche Gebrechen oder Mißbildungen zu vermeiden.
- 3 Obgleich Slang und Umgangssprache akzeptabel sind, soll von ihrem übertriebenen Gebrauch abgeraten werden. Wo immer möglich, sollte grammatikalisch richtiger Text verwendet werden.

Religion

1 Verhöhnung oder Angriff auf eine religiöse oder ethnisch-rassische Gruppe ist niemals statthaft.

Kleidung

1 Nacktheit in jeder Form ist verboten, ebenso anstößige oder unschickliche Entblößung.
2 Suggestive oder wollüstige Illustrationen oder suggestive Körperstellungen sind unannehmbar.

3 Alle Personen müssen in einer der Gesellschaft annehmbar erscheinenden Gewandung dargestellt werden. Anmerkung: Es ist zu beachten, daß alle Verbote in puncto Kleidung, Dialog oder Zeichnung sowohl speziell auf den Umschlag einer Comics-Zeitschrift als auch auf den Inhalt zu beziehen sind.

4 Weibliche Figuren müssen realistisch, ohne Übertreibung irgendwelcher körperlicher Qualitäten dargestellt werden.

Ehe und Beziehung der Geschlechter

1 Scheidung darf nie humoristisch abgehandelt oder als wünschenswert dargestellt werden.

2 Verbotene sexuelle Beziehungen dürfen weder angedeutet noch dargestellt werden. Wilde Liebesszenen, ebenso wie sexuelle Abnormitäten sind unannehmbar.

3 Es soll Respekt vor den Eltern, den Moralvorstellungen und ehrenwerthem Benehmen gefördert werden. Mitfühlendes Verständnis für die Probleme der Liebe ist kein Freibrief für morbide Verzerrungen.

4 In der Behandlung von Geschichten mit Liebes-Romanzen sollen die Werte des Heimes und die Unverletzlichkeit der Ehe betont werden.

5 Leidenschaft oder romantisches Interesse darf nie in einer Weise behandelt werden, die die niederen und gemeinen Emotionen stimulieren könnte.

6 Verführung und Vergewaltigung dürfen nie und nimmer gezeigt oder angedeutet werden.

7 Sexuelle Perversionen oder irgendeine Anspielung auf diese sind strikte verboten.«

2.3 Funktion der Comics

Ohne Kenntnis der ökonomisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen kann das Medium Comic nicht adäquat beurteilt werden. Comics sind – vgl. 2.1 – kommerzielle Zweckkonstruktionen, die Bedürfnisse von Lesern zu befriedigen anstreben. Ihre Analyse kann nur gelingen, wenn die Bedingungen der Produktion (vgl. 2.2), Distribution, Rezeption und möglichen Wirkungen aufeinander bezogen werden.

Unter Mitwirkung von Malte Dahrendorf hat eine studentische Arbeitsgruppe der PH Kiel einen Katalog von Comic-Funktionen erarbeitet. Dessen Wiedergabe erfolgt hier insbesondere im Hinblick auf den unterrichtspraktischen Teil (Handreichungen . . . , 1973, S. 20f.):

»Die Funktionen brauchen nicht beabsichtigt zu sein; es handelt sich um generelle, meist hypothetische Aussagen, die je nach Comic-Art und Rezipientengruppe zu modifizieren sind. Bei der Darstellung der Comic-Funktionen sind die ökonomisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen (Marktgesetze, Profit, Werbungs-Strategien, soziale Konflikte, Sozialisationsweisen in der Gesellschaft) zu beachten.

- I Befriedigung von alters-, sozial- und gesellschaftlich bedingten Bedürfnissen.
 1. Ich-Erweiterung
 - a) durch Lächerlichmachen der Autoritäten
 - b) durch Identifikation mit den »Helden«, die stellvertretend für die Leser »alles können« (regressive Omnipotenz-Wünsche).
 2. Bereitstellung von Aggressionsobjekten, die Entladung und Abreaktion von Aggressivität gestatten und von Frustration befreien; Projektion von Konflikten auf Ersatzfiguren.
Aggressionsobjekte: rassistisch Fremde; die Herrschenden (auch Erwachsene); gesellschaftliche Außenseiter (wie Intellektuelle, Kriminelle).
 3. Vereinfachung der Probleme, lebenserleichternde Modelle, die ein Gefühl von Sicherheit vermitteln.
 4. Flucht aus der Monotonie und der Anonymität des Alltags (Eskapismus).
 5. Vergnügen, Entspannung, Entlastung, Zeitvertreib ohne Anstrengung.
- II Befriedigungs-Strategien
Die Befriedigung der Bedürfnisse erfolgt in zwei Phasen:
 1. Appell an unbewußte Wünsche, an gesellschaftlich tabuierte Einstellungen und Handlungsweisen und dadurch Erzeugung von Spannung, von Ängsten, Hoffnungen, die
 2. durch die Aktivität der Helden gelöst, abgebaut werden (Gefühl der Befriedigung).
- III Mögliche Wirkungen
 1. Abbau von Konflikten und Ängsten, Entlastung (man lacht über die Autoritäten, man zahlt es ihnen heim, Gelegenheit, sich von Aggressionen zu befreien)
 2. therapeutische Funktion für entwicklungsbedingte Schwierigkeiten und Bedürfnisse (Abenteuer, Kampf, Aggressivität)
 3. Abbau von Autorität und des Unterlegenheitsgefühls.
Aber auch
 4. Abbau der kritischen Funktionen, da die angesprochenen Bedürfnisse unbewußt bleiben (Bild-Wirkung) und bloß phantasiemäßig »ausgelebt« werden
 5. Bestätigung und dadurch Legitimierung einer falschen Sozialisation (Anpassungszwang, Triebunterdrückung)
 6. Verfestigung der gesellschaftlichen Strukturen, die der Sozialisation zugrunde liegen
 7. Neutralisierung gesellschaftsverändernder Energien
 8. Hinnahme des Gegebenen, Achtung vor den Autoritäten, sich auf den Retter, den »Messias« verlassen
 9. Verdächtigung der Nonkonformisten, Verfestigung von Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit (Ethnozentrismus)
 10. Abhängigkeit vom Medium, Fixierung auf eine Ersatz-Kultur, Gewöhnung an Konsum statt Handeln: stellvertretende Aktivität des Helden setzt sich beim Helden in Kauf- bzw. Konsum-Aktivität um.«

3. Comics im Unterricht

Die Forderung, Comics müßten in den schulischen Textumgang einbezogen werden, ist inzwischen wohlvertraut. Unterricht muß sich an der Realität orientieren; zu eben dieser Realität gehört nun einmal die Tatsache, daß über 90% der Schüler Comics-Rezipienten sind (vgl. Meier B., 1978).

Traditioneller Literaturunterricht konnte Produkte der sog. Trivialliteratur insofern nicht zum Unterrichtsgegenstand erheben, da derlei Erzeugnisse mit den Bildungsvorstellungen der gehobenen Mittelschicht nicht in Einklang gebracht werden konnten. Man benutzte triviale Produkte allenfalls, um die »Überlegenheit« poetisch-ästhetischer Texte zu dokumentieren. Die Kluft literarischer Kanon – außerschulisches Leseverhalten der Schüler störte die »Alte Schule« wenig. Man war überzeugt, durch Diskriminierung von Trivialprodukten und durch gleichzeitige Vorstellung »wertvoller« Literatur würde sich das Problem der Rezeption von »Schundliteratur« von selbst erledigen. Daß dem nicht so war, bewiesen Auflagen- und Verkaufszahlen von Comics und Jugendzeitschriften wie »Bravo« und »Pop«. Ferner übersah man, daß durch Verteufelung eines literarischen Genres, z. B. Comics, immer gleichzeitig auch die diese Literatur konsumierenden Schüler diskriminiert wurden; da man seinerzeit aber nur Texte sezierte und diese nicht in einen kommunikativen Zusammenhang stellte, konnte diese wichtige Erkenntnis nicht angebahnt werden. Erst dieser Tatbestand und die Aufhebung eines emotional überfrachteten zugunsten eines extensiven Literaturbegriffs vermochten die pädagogischen »Schmutz-und-Schund-Aktionen« zu beenden.

Verstand man vordem unter »Literatur« nur schriftlich fixierte Kunstwerke epischer, lyrischer und dramatischer Art, nach Möglichkeit genormt am Anhänger eines klassischen Ideals, welches »Stimmigkeit«, also »Einheit von Gehalt und Gestalt« beinhaltete, so gibt man heute den Charakter der Ausschließlichkeit hinsichtlich dichterisch strukturierter Werke, also »hoher« Literatur, auf und definiert »Literatur« so, was sie kraft etymologischer Setzung und semantischer Übereinkunft eigentlich schon immer ausdrücken wollte: alles, was geschrieben ist, oder, um es mit Karl Bertau zu formulieren, »Literatur ist mit Lettern geschriebene Sprache« (Bertau, 1972, S. 1).

Damit meint »Literatur« die Buchstabenschrift und weniger zunächst deren Inhalt. Erst mit der bewußten Absetzung »schöngestiger« schriftsprachlicher Produkte von nicht der Belletristik zuzurechnenden Texten schränkte man etwa seit Beginn des 18. Jahrhunderts den Literatur-Begriff ein. Mit unserem heutigen Verständnis von »Literatur« wird nicht ein neuer Bereich abgesteckt, sondern nur der ursprüngliche, schon immer intendierte wieder verwendet. Übrigens verwiesen Termini wie »Literaturverzeichnis«, »Fachliteratur« etc. schon immer in diese Richtung. Unsere Auffassung von Literatur wäre einem Textbegriff zu subsumieren, der gesprochene wie geschriebene sprachliche Äußerungen einbezieht (vgl. Meier B., 1975a, S. 41).

Mit diesem weitgefaßten Verständnis von »Literatur« als jeglicher schriftlich fixierter Sprache wird auch das Medium Comic als Sprach-Bild-Text abgedeckt. Ganz gleich, wie man dieser Textsorte nun gegenübertritt – ablehnend oder bejahend –, es gilt für den Raum der Schule, daß sich der Lehrer mit Comics in seinem Unterricht auseinandersetzt.

Es hätte wenig Sinn, den Literaturunterricht dazu benutzen zu wollen, um auf diese Weise den Comics den Kampf anzusagen oder gar sie ausrotten zu wollen. Beispiele aus der Vergangenheit – vgl. etwa die Schmutz-und-Schund-Kampagnen, wobei die »bunten Bilderheftchen« gegen sog. »gute« Jugendbücher

eingetauscht werden konnten, oder die Versuche, bestimmte Zeitschriften, z. B. »Bravo«, zu verbieten – sollten uns eines Besseren belehren. Es gilt, vorurteilsfrei sich mit den Comics auseinanderzusetzen, sie zu analysieren, die Bedingungen ihrer Produktion, Distribution, Rezeption und Wirkung zu erforschen und darüber hinaus die Bedeutung für die Befriedigung jugendlicher Lesebedürfnisse herauszuarbeiten. Natürlich muß Beschäftigung mit Comics auch Wertungen enthalten. Wichtigstes Ziel muß sein, den Schüler zum kritischen Leser zu erziehen, der fähig gemacht wird, manipulative Tendenzen zu durchschauen; auf der anderen Seite soll ihm durchaus das Recht zugebilligt werden, sich in seiner Freizeit mit Texten zu beschäftigen, die einer Normierung, wie sie das klassische Bildungsideal beinhaltete, nicht standzuhalten brauchen. Auch der Jugendliche und erst recht das Kind haben Anspruch auf Unterhaltung, auch auf Unterhaltung mit Comics. Die Schüler müssen jedoch dahingehend beeinflußt werden, daß sich ihr Unterhaltungshaushalt im Bereich Textsorten nicht mit Bilderheftchen und Pop-Zeitschriften begnügen darf. Genauso wie man erkannt hat, im Literaturunterricht eine breite Textsorten-Palette anbieten zu müssen und nicht nur poetisch strukturierte Literatur, genauso müßten die Schüler befähigt werden, ihr Freizeit-Textsorten-Spektrum zu erweitern. Dazu muß die Schule, speziell der Deutschunterricht, die nötigen Hilfen leisten. Die Behandlung der billig zu erwerbenden und massenhaft vertriebenen Comics muß aber auch unter kunstpädagogischen Aspekten betrachtet werden. Eigentlich ist es anmaßend, wenn überwiegend Textwissenschaftler oder Deutschdidaktiker sich mit dem Medium Comic auseinandersetzen und dann aus ihrem begrenzten Blickwinkel heraus (weil ja die Beurteilung der Bilder meist fehlt) eine Wertung treffen. In einem unterrichtlichen Projekt (z. B. »Micky Maus«) könnte nicht nur die enge Verwandtschaft zum Film herausgestellt werden, vielmehr könnten auch Aspekte von Sprache und Kunst eingebracht werden. So kann evident werden, daß bestimmte Comics einer z. B. künstlerischen Betrachtungsweise durchaus standhalten können (vgl. etwa die Einflüsse auf die Comics-Produktion durch Roy Lichtenstein oder Andy Warhol).

In einem derart gestalteten Unterrichtsprojekt, dessen Realisierung auch in der Grundschule bereits möglich ist, dürfte es dann kaum noch Pauschalurteile und Verallgemeinerungen geben, da eine multimediale Betrachtungsweise dies nicht zuläßt. Die Urteile werden, je nachdem, mit welchem Comic man sich beschäftigt hat, unterschiedlich ausfallen. »Niemand – auch Pädagogen nicht – denkt daran, das Fernsehen in seiner Gesamtheit zu verurteilen – höchstens einzelne Sendungen – ebensowenig sollten die Comics generell verdammt werden, sondern jeder Comic müßte für sich betrachtet werden« (Burgdorf, 1976, S. 41).

Trotz dieser konkreten Aussage lassen sich allgemeine Lernziele für den schulischen Umgang mit Comics grob formulieren:

- Kenntnisse über Comics-Produzenten, die Produktion, das Distributionswesen und die Comics-Leser
- Kenntnisse der »Massenzeichenware Comics«
- Kenntnisse unterschiedlicher Comics-Texte, deren spezifische Textsorten-Merkmale, deren Inhalte und Ideologie

- Fähigkeit, Comics-Texte zu analysieren, sie weiterzuführen, umzugestalten und selbst Comics zu verfassen
- Bereitschaft, sich mit Comics unterrichtlich zu beschäftigen, ihnen abgeschlossen gegenüberzutreten und verantwortliche Haltung gegenüber Comics-Texten einzunehmen; Bereitschaft, gewonnene Erkenntnisse und Fähigkeiten praktisch umzusetzen (kritische Haltung einnehmen).

Werner Schlotthaus (1972) umreißt die Lernzielproblematik wie folgt:

Allgemeines Lernziel: »Die reduzierte und verfälschende Weltdarstellung der Comics in ihren Ideologiebezügen in den verschiedenen Inhalts- und Darstellungsebenen sichtbar machen und die Schüler zu Alternativdeutungen (Kritikfähigkeit) befähigen.

Präzisierte Lernziele:

Erkennen der Stereotypie und Reduktion in

- a) der Handlungsstruktur,
 - b) Figurendarstellung,
 - c) den Sozialbeziehungen,
 - d) den Wertsetzungen,
 - e) der Bild- und Textgebung;
- Bewußtmachung
- f) des statisch-hierarchischen Weltbilds,
 - g) der Eindimensionalität der Umweltdarstellung,
 - h) der in Aufmachung und Kaufanreiz deutlich werdenden kommerziellen Interessen der Verleger.«

In einem Entwurf: »Analyse eines Comic-Magazins« (Meier B., 1975c, S. 50) wird folgender unterrichtliche Realisierungsvorschlag einer Unterrichtssequenz gegeben:

1. Stunde: Inhalt und Handlung des Comic-Heftes
2. Stunde: Das Heldenbild
3. Stunde: Distribution und Rezeption von Comics
4. Stunde: Lesemotivationen von Comic-Lesern

Die Präzisierung der entsprechenden Lernziele lautet (Meier B., 1975c, S. 48):

1. Stunde

Die Schüler sollen

- über die bloß inhaltliche Vermittlung hinaus Handlungsstrukturen der einzelnen Comic Strips erfassen und sollen erkennen, daß diese Strukturierungsmerkmale nicht immanent durch den Erzählablauf bedingt werden, sondern von außen an die Storys herangetragen werden, so daß - trotz unterschiedlicher Inhalte - jeweils das gleiche Handlungsschema wiederkehrt.

2. Stunde

Die Schüler sollen

- erkennen, daß der Held stereotyp gezeichnet wird (Vergleich!);

- erkennen, daß die Comics-Helden keine Entwicklung durchmachen, sondern daß sie uns als gleichbleibende Typen vorgestellt werden;
- erkennen, daß die Eigenschaften von Comics-Helden alle mehr oder weniger identisch sind, unabhängig davon, welcher Serie der Held entstammt.

3. und 4. Stunde

Die Schüler sollen

- erkennen, daß oft Inhalte wie Brutalität, Gewalt, Abenteuer, Verbrechen für die Hersteller von Comics ausreichende Garantien ihres (vertrieblischen) Erfolges sind, da nur wenige Leser den Inhalt kritisch reflektieren;
- erkennen, daß die Käufer von Comics manipuliert werden; ihnen wird z. B. Spaßiges versprochen, überwiegend aber Kampf, Brutalität usf. geboten.

Die *Verfahrensweise* und das methodische Vorgehen werden immer nur mit dem Gegenstand selbst und den zu erreichenden Zielen bestimmt werden können. Es wurde schon angedeutet, daß die *inhaltliche Auseinandersetzung* in der Regel am Anfang der Comic-Betrachtung stehen wird. Dabei ist es günstig, z. B. eine Serie über mehrere Hefte hinweg zu verfolgen, um dann eine differenziertere Betrachtung z. B. des Heldenbildes vornehmen zu können; gerade die ökonomischen Bedingungen können so ebenfalls einsichtig gemacht werden. Die Hefte müßten nicht von allen Kindern, sondern nur von einer Gruppe käuflich erworben werden; im Austauschverfahren könnte die Klasse die ganze Story lesen. Unterrichtsliche Arbeit kann jedoch besser geleistet werden, wenn jeder Schüler ein Comic-Heft besitzt. Deswegen scheint es ein Vorteil zu sein, die Analyse am Einzelheft vorzunehmen.

Sodann könnten im zweiten Schritt einer Unterrichtssequenz *formale Merkmale* (vgl. dazu das Unterrichtsbeispiel in 4.) erarbeitet werden, wie sie in Punkt 2.1. dieser Ausführungen theoretisch vorgestellt wurden. Das Heldenbild kann in den Zusammenhang mit der *Ideologie* eines bestimmten Comic gestellt werden.

Schließlich sollten *ökonomische* Probleme verhandelt werden, um dann zu einer *Wertung* zu gelangen, die Einflüsse auf das Leseverhalten der Jugendlichen zumindest insofern haben sollte, als die Schüler wissen müssen, was sie lesen. Die Jugendlichen sollen das Gefühl erhalten, keine »schlechten« Leser zu sein, weil sie Comics rezipieren. Serien wie »Asterix«, »Tim und Struppi«, »Lucky Luke« oder die »Donald-Duck«-Geschichten können lustiger, unterhaltsamer und anregender sein als so manche langweilige Kinderbücher. Warum sollte es nicht möglich sein, über Comics Zugang zum Buch zu finden? So könnten die Comics eine Hilfe sein, den »Teufelskreis« zu durchbrechen: »Viele Kinder lesen keine Bücher, weil sie nicht richtig lesen können; sie können nicht richtig lesen, weil sie keine Bücher lesen« (Bamberger, 1975, S. 379).

4. Unterrichtsbeispiel (4. Schuljahr)

Zeichen in Comics

vorgestellt an »Zack«, Heft 4/1975¹

1. Didaktische Information

1.1 Viele Schüler sind Comics-Konsumenten. Dies ist eine Realität, die den schulischen Umgang mit Texten Konsequenzen abverlangt. »Das bedeutet nicht eine Anpassung des Unterrichts an die Leseinteressen des Schülers, sondern eine Orientierung an der *Lesewirklichkeit*, von der der Literaturunterricht bisher nicht ausreichend Kenntnis genommen hat« (Duske, 1973, S. 33).

Beschäftigung mit Comics oder Science-Fiction-Heften darf nicht mit *Wertung* (die oftmals gar keine ist, sondern häufig nur Vorurteile moralisierender Art freisetzt) beginnen. Vielmehr scheint es sinnvoller zu sein, der *inhaltlichen* Analyse mehrerer unterschiedlicher (Comics sind nicht gleich Comics!) Serien (Humor, Action adventure, Real life, Fantasy und Serious) eine Unterrichtsstunde über den verwendeten Zeichenapparat folgen zu lassen und erst dann den Versuch zu machen, *Bedeutungsgehalte* zu erschließen. Experimente, in 45 Minuten inhaltliche, gattungsspezifische, ideologiekritische, ökonomische, sprachliche etc. Kriterien allesamt anzusprechen, schlagen vermutlich fehl.

1.2 Die Wahl »Zacks« erfolgte auf Grund von Schülervorschlägen. »Zack« bietet unterschiedliche Storys pro Nummer an (Western, SF, Autorennen, Urwald, Südsee, Abenteuer, Kriminalfälle u. a.); dies kommt den unterschiedlichen Zielen besonders zugute.

2. Lernziele

2.1 Grobziel

Erkenntnisgewinnung: Gegenüber sonstigen »literarischen« Formen haben Comics eine Wort-Bild-Synechie. Kommunikation zwischen Autor und Leser wird ermöglicht durch das *Zusammenwirken* von Bild und Text.

2.2 Feinziele

Die Schüler sollen

- sich mit typischen Comic-Idioms bewußt auseinandersetzen: Bild, Sprechblase, Pängsprache
- erfahren, daß Comics im wesentlichen mit filmischen Tricks arbeiten: Szenenwechsel, Veränderung der Perspektive
- erkennen, daß nicht die ganze Handlung demonstriert wird, sondern daß nur Auszüge davon in Bildern vermittelt werden, die mit einer sprachlichen Unterstützung versehen sind.

2.3 Lernzielkontrolle

Verbalisieren (mündlich, schriftlich) von ausgewählten Stellen (Episkop)
Kommentierung eigener Darstellungsversuche

¹ Abdruck aus »Ehrenwirth Grundschulmagazin 8/1975«.

3. Lernhilfen

- Episkop
- Präpariertes Heft der Serie »Zack« (4/1975)
- weitere präparierte Comics
- Schüler: »Zack«, 4/1975; Block; Schreibgerät

4. Unterrichtsverlauf

Der Stunde geht die inhaltliche Analyse von »Zack« 4/1975 voraus. Das Heft enthält 4 Fortsetzungsgeschichten:

Luk Orient: Im Bann der teuflischen Strahlen

Michel Vaillant: Der Weltmeister

Tim und Struppi: Flug 714 nach Sydney

Tunga: Das Geheimnis des Dschungels

4.1 Motivationsphase

Provokation: Neulich haben wir uns über den Inhalt dieses »Zack«-Heftchens unterhalten. Damit wir uns besser erinnern können, liest uns Peter die erste Geschichte daraus vor.

Versuch der Durchführung; vermutlicher Abbruch.

Ergebnis: Comics kann man nicht vorlesen wie ein Buch oder eine Zeitung. Man bräuchte dazu mehrere Vorleser (Begriff »Rollenlesen« ist bekannt), und selbst dann bekämen wir den Inhalt nicht genau mit.

Provokation: Nun, das ist nicht so schlimm. Ich kann euch ja die Bilder der ersten Geschichte vorführen.

L zeigt mit dem Episkop präparierte Bilder, wobei die Sprechblasentexte jeweils überklebt sind.

Ergebnis: Es fehlen die Sprechblasentexte.

Bilder allein machen auch noch keine Comic-Geschichte.

Tafelanschrift (= TA): *Comics brauchen Text und Bild.*

4.2 Informationsphase

Erstes Teilziel: *Text der Sprechblasen*

L: Gerade haben wir uns einige Bilder angesehen. Für Gespräche ist in Comics ein eigener Raum vorgesehen.

S: Aufsuchen der verschiedenen Formen: Kästchen, Blasen.

Begriff »Sprechblase« (Seitentafel)

L: Aber nicht immer wird in Sprechblasen *gesprochen*.

Episkop.

Partnergespräch: Herausarbeiten des Unterschiedes: *gesprochene Texte* – *Gedanken*



Ergebnis: Bei Gesprächen zeigt eine »Spitze« der Sprechblase zum Sprecher; bei Gedanken, Überlegungen können wir kleine »Wolken« zwischen der betreffenden Figur und der »Sprech«-Blase (die hier eigentlich »Denk«-Blase heißen müßte) erkennen.

Aufsuchen analoger Beispiele im Heft: Vortragen.

Hinweis: Bei unserem zweiten Bild war der Text in Fettdruck geschrieben.

Auftrag: Sucht weitere Stellen!

Aufsuchen; Klärungsversuche durch Sprechen der Texte.

Ergebnis: Fettdruck bedeutet Lautstärke.

Verbalisieren: Die Stelle ... ist fettgedruckt, weil ...

Erstes Teilergebnis: (TA)

Die Texte der Sprechblasen geben Gedanken, Gespräche, Ausrufe wieder.

Zweites Teilziel: Zeichen außerhalb der Sprechblasen

L: Wir finden in der ersten Serie unseres Comic-Heftchens genug Bilder, die keine Sprechblasen enthalten, und trotzdem sind wir über das Geschehen ganz genau informiert.

Aufsuchen von Textstellen: Krakk VROOOOAA, GRRRR, usw.

Episkop



Ergebnis: Geräusche werden direkt ins Bild hineingeschrieben. Die Schrift ist »wellig«, manche Schriftzüge erinnern an Bremsspuren.

Begriff »Pängsprache«

L: Manchmal sind es gar keine Wörter mehr, nur Zeichen, die uns über bestimmte Situationen unterrichten wollen.

Aufsuchen im Text: ??? ? ! !!! !?!?!?! usw.

Episkop (Siehe Abb. Seite 63!)

Aussprache; Herausarbeitung des Stereotypen.

Aufsuchen weiterer Beispiele unter Beschreibung des Zusammenhangs. (Zeichen als Motivation zum Verbalisieren von Situationen)

Zweites Teilergebnis: (TA)

Oft genügen schon kurze Wörter oder Satzzeichen (? !), um eine Situation auch ohne Sprechblase deutlich zu schildern.

Drittes Teilziel: Bilder

Lehrer zeigt nochmals Bilder der ersten Geschichte (Sprechblasen überklebt) so rasch und schnell wie möglich hintereinander.

S: Das ist wie bei einem Film!



Aussprache: Wechsel der Szenen; Wechsel der Betrachtungsweisen/Perspektiven, z. B.: Warum sieht der Betrachter des »Zack«-Heftchens die Figur auf dem Titelblatt ausgerechnet von unten? (Kaufanreiz)

Aufsuchen von Beispielen in Gruppenarbeit: Warum werden bestimmte Bilder aus der Perspektive »unten«, »oben« oder »vorne« gezeigt?

Aussprache

Drittes Teilergebnis: (TA)

Bilder in Comics sind wie in einem Film aneinandergereiht. Szenen und Perspektiven wechseln häufig.

4.3 Verarbeitungsphase

Unter dem Aspekt: Warum brauchen Comics Bilder *und* Text?

- Episkop: Lehrer zeigt »typische« Stellen aus anderen Comic-Strips. Verbalisieren; Erklären.
- Partnerarbeit: Schüler suchen Geräuschaufnahmen für Autorennen, Angstgefühle, Kampfsituationen, etc.
- Schüler suchen Textstellen, die andere Ausdrucksmöglichkeiten zulassen würden.

4.4 Weiterführung

Die Schüler sollen sich selbst eine kurze Comic-Handlung ausdenken (nach Möglichkeit eine lustige!) und zeichnerisch wie textlich schriftlich fixieren. Zu beachten wäre besonders, daß die angesprochenen Gesichtspunkte verwirklicht werden. In der nächsten Stunde werden einzelne Gestaltungsversuche vorgeführt und »bewertet«. Damit könnte eine Überleitung zum Wertungsaspekt gegeben sein, z. B.:

Wie wird »Gut« und »Böse« in »Zack« dargestellt?

Welche Eigenschaften besitzen die »Zack«-Helden?

Enthält »Zack« wirklich »Spannung, Spaß und Abenteuer«? (Titelseite)

Kinderlyrik

Wenn Peter Rühmkorf meint, daß die Krise der Lyrik auch damit zusammenhänge, weil diese Art von Literatur nicht verfilmt werden könne, ist das zumindest *eine* Begründung für die heute praktisch fehlende Lyrikrezeption bei den meisten erwachsenen Menschen. Für Kinder scheint der Fall etwas anders zu liegen: Vom Kleinkindalter bis etwa 10 Jahren wurden und werden Reime und Gedichte gerne gehört, spielerisch verändert, gesprochen und z. T. auch gelesen.

Trotzdem irren diejenigen Theoretiker, die nicht müde werden, Kinderlyrik möglichst frei von pädagogischen Einflüssen halten zu wollen, weil sie an ein zeitloses »Selbstüberleben« im Kindermund glauben.

Hier liegen gerade mit die Ursachen für die gegenwärtig fehlende Neigung und die geringe Fähigkeit des erwachsenen Menschen, spielerisch-genießend und kreativ-gestalterisch mit Sprache umzugehen. Die fast allein vorherrschenden gereimten Trivialformen wie obszöne Versgebilde, Werbetexte und banale Schlager stehen logischerweise in der Nachfolge der einfachen, anspruchslosen, von schulischen Kräften nicht beeinflussten kindlichen Reimereien. Kinder finden darin zwar ihr erstes eindrucksvolles literarisches Erlebnis – einfache Reime, Gedichte und Liedchen bleiben immer haften –, deshalb sollte das Freizügig-Spielerische weitgehend gewahrt bleiben; doch ist dieses »Durchgangsstadium« für die meisten Menschen das einzige »Lyrik-Erlebnis«. Ihr Verhältnis zur Lyrik wird davon wesentlich und zeitlebens bestimmt; damit kann man sich nicht einfach abfinden. Wer anders als die Schule soll aber die vielzitierte »Brückenfunktion« erfüllen! Der Weg zu anspruchsvoller Kinderlyrik und letztlich Lyrik überhaupt ist schon immer über erwachsene Mittler und d. h. vornehmlich über die Schule gegangen. Das beweisen nicht zuletzt Entstehung und Geschichte der Kinderlyrik recht eindrucksvoll.

1. Begriffe und Formen

Kinderlyrik als Ganzes scheint – ähnlich Bilderbuch und Comics – innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur durch die formal-gestalterische Komponente als Gattung am leichtesten abgrenzbar. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber ihre besondere Komplexität, und zwar im Hinblick auf die Entstehung (Volks-, Kunstlied), die Art der Produzenten (Kinder, Erwachsene) und der Überlieferung (mündlich, schriftlich), die Zielgruppe (Kinder auf verschiedenen Altersstufen; z. T. auch primär Erwachsene), die sprachlich-formale, inhaltlich-thematische und funktional-pragmatische Seite. Als Oberbegriff für den Kinderreim, das Kindergedicht, das Kinderlied und verwandte Formen sollte man »Kinderlyrik« gelten lassen, auch wenn die Ausprägungen im einzelnen oft sehr stark divergieren; dieser Tatsache müssen schließlich die sachlichen Vorüberlegungen Rechnung tragen.

Kinderreim: Wir haben es hier mit lyrischen Vorformen (Bodensohn, 1965) oder lyrischen Urformen (Kliwer, 1974) zu tun, die von Kindern oder auch von Erwachsenen stammen und deren Verwendung vom Kleinkindalter bis ins Grundschulalter und z. T. darüber hinaus reicht. Kinderreime zeigen gemeinsame strukturelle Merkmale, die in einer gewissen Begrenztheit und Einförmigkeit liegen. Die fast immer einstrophigen Gebilde bestehen meist aus zwei oder vier drei- oder vierhebigen, paarweise gereimten Verszeilen. Neben das faszinierende Grundelement der regelmäßigen Wiederkehr von Betonung und Nichtbetonung, der rhythmischen Wiederholung, tritt die spielerische Verwendung der Sprache. Aus dem Bedürfnis des Kindes nach Komik und seiner Freude an der »Eroberung« der Sprache wird mit Klängen experimentiert, was sich in den vielfältigen Varianten des Reims (Endreim, Stabreim, Assonanz, Schüttelreim u. a.), der veranschaulichenden Lautmalerei und den unbegrenzten Buchstaben-, Silben- und Wortspielereien zeigt. Die Aussage ist, dem noch beschränkten kindlichen Sprach- und Denkvermögen entsprechend, lakonisch, hat aber je nach Verwendungszweck eine entscheidende Funktion, denn das Schwergewicht des Kinderreims liegt weniger im erzählerischen Moment als vielmehr in seinem Gebrauchswert. Demnach lassen sich unterscheiden: Kitzel-, Krabbel-, Fingerreime und -spiele, Schaukelreime und Wiegenlieder, Heischelieder, Spott-, Neck-, Ulk- und Scherzreime, Lieder zu Reigen und Spiel u. a. m.

Den Versuch einer wissenschaftlichen Definition und Kategorisierung hat E. Gerstner-Hirzel (1973) unternommen (vgl. auch Franz 1979a).

Kindergedicht: Die Übergänge zum Kinderreim sind oft fließend, denn zunächst gilt das über Rhythmus, Klang, Reim und die formale und sprachliche Einfachheit Gesagte auch für das Kindergedicht, doch steigert sich dieses umfangmäßig (Zeilen-, Strophenzahl), formal (komplizierteres Versmaß und Reimschema, z. B. Kreuzreim; reimlos, freirhythmisch), sprachlich (Wortgebrauch, Satzbau) und inhaltlich (breitere Thematik) gerade mit zunehmendem Alter der Rezipienten.

Den wesentlichen Unterschied aber sieht man vor allem darin, daß das Kindergedicht »auf Grund einer mehr oder weniger ausgeprägten inhaltlichen Planung verfaßt« ist (Gerstner-Hirzel, 1973, S. 941), daß es in sich abgeschlossene Geschehnisse und Sachverhalte schildert, also in sich abgerundet ist und einen wirklichen Gestaltungskern aufweist (Nentwig, 1969). Deshalb finden wir hier noch relativ viele erzählende Gedichte, ein Genre, das früher allgemein sehr beliebt und verbreitet war.

An Klassifikationsversuchen, die für didaktische Überlegungen wichtig sein können, hat es auch da nicht gefehlt, obwohl man sich über die Kriterien und die Terminologie nie ganz einig wurde; so teilt Helmers (1972 und 1971) ein in Naturlyrik (Tra ri ro, der Sommer, der ist do ...), Geschehnislyrik (Erzählgedichte, Kinderballaden, z. B. »Ballade vom großen Hut« von Peter Hacks) und lyrischen Humor (Klanglyrik wie Zungenbrecher und Lautgedichte; Reimspiele wie Kettenreime und Buchstabenspiele; verkehrte Welt; Lügengedichte; lachende Moral; komische Erzählgedichte). Andere Einteilungen sind Stimmungs-, Klang- und Erzähllyrik oder erzählende, lehrhafte und liedhafte Gedichte; dazu kommen noch Bild- und Rätselgedichte u. a. m.

Andere als thematische und intentionale Kriterien ergeben sich aus der Verfasserschaft und der ursprünglichen Zielgruppe. Gelegentlich wird in »Kindergedichte« (speziell für Kinder geschrieben) und »Gedichte für Kinder« (auch für Kinder geeignet) unterteilt, so daß sich konsequenterweise als dritte Gruppe die nicht mehr für Kinder geeigneten und von diesen erfaßbaren »Erwachsenengedichte« anschließen (zur Frage der Altersgemäßheit s. u.!). Den Unterschied des Kindergedichts dazu sieht Nentwig (1969) einmal in der beschränkten Anzahl der Motive, zum andern auch darin, daß der Dichter immer sich selbst ausspricht, *sein* Lebensgefühl, seine Weltschau, der Kinderlieddichter dagegen zum Kind und stellvertretend für das Kind spricht; das zeigt sich besonders in den vielen Ich- und Wir-Gedichten, in denen der Verfasser die Kinder selbst sprechen läßt, und den Du- und Ihr-Gedichten, in denen er die Kinder direkt anredet, fragt, auffordert.

Die meisten Kindergedichte stammen von Erwachsenen, deren Name allerdings oft in Vergessenheit geraten ist – ein typisches Beispiel dafür ist Hoffmann von Fallersleben, der Verfasser unserer bekanntesten Kinderlieder. Zeugnisse außerschulischer Textproduktion von Kindern finden sich in Gedichtsammlungen wie der aus der gleichnamigen Fernsehsendung hervorgegangenen Auswahl »Abc und Phantasie« (James Krüss, Ravensburg 1963) oder »Die Reimschmiede« (Klaus Doderer, München 1966), doch spielen solche Werke innerhalb der gesamten Gedichtrezeption eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle.

Das Spektrum der Stoffe und Motive hat sich heute sehr stark erweitert, so daß wir im modernen Kindergedicht neben vielen tradierten und immer noch beliebten Themen auch aktuelle Problemkreise wie Weltraumfahrt, Krieg, Entwicklungshilfe, Umweltschutz, gesellschaftliches Außenseitertum u. a. angesprochen finden.

Das **Kinderlied** ist – vom literarischen Standpunkt aus gesehen – insofern keine eigenständige Gattung, da es sich ebenfalls um Sprachgebilde wie Kinderreime und -gedichte handelt, die mit einer Melodie versehen, also singbar sind. Der musikalische Aspekt darf aber auf keinen Fall unberücksichtigt bleiben, da er für das Wesen der Kinderlyrik überhaupt sehr bestimmend ist. Kinderreime werden sowieso meist rezitativ geleiert (Sprechgesang), und viele Texte der Kinderlyrik fordern von ihrer sprachlichen und formalen Gestaltung her einen liedhaften Vortrag geradezu heraus. Das gilt auch für die meisten spielbegleitenden Texte (z. B. »Fürchtet ihr den schwarzen Mann?«).

Sprachspiele sollte man nicht als eigene Untergruppe der Kinderlyrik sehen; sie sind gattungstypologisch nicht in diesem Maße faßbar, da sie als Stilelement auch anderen Textsorten wie erzählerischen Prosatexten, Witzen u. a. eigen sind. In dieser stiltypologischen Eigenschaft sind sie allerdings schon immer auch ein wesentliches Merkmal von Kinderreim und Kindergedicht. Heute hat die experimentelle Lyrik (konkrete Poesie, visuelle Gedichte u. ä.) die Kinderdichtung stark beeinflußt. Eine Sammlung von Sprachspielen im weiteren Sinn hat K. W. Peukert (1975) zusammengestellt.

2. Entstehung und Entwicklung

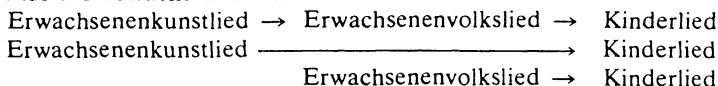
Wie sich der einfache Kinderreim und das komplexere Kindergedicht von ihrem sprachlichen und strukturellen Niveau her trennen lassen, so unterscheiden sie sich auch in bezug auf ihre Entstehung und Entwicklung.

Der *Kinderreim* stammt meist von Kindern selbst, die sich an verschiedene Vorbilder (z. B. Volkslieder) angelehnt haben; er hat keinen bestimmten Verfasser, ist also anonym. Durch die mündliche Weitergabe – seine Strukturmerkmale sind dem adäquat – ist er einem dauernden Veränderungsprozeß («Zersingeprozess») unterworfen, so daß es heute von manchen Reimen zahlreiche, z. T. landschaftlich gebundene Varianten gibt. Obwohl im spiel-, parodier- und spottfreudigen Kindermund immer wieder neue Reime entstehen, ist die starke Tradierung alter Motive und Formen in dieser literarischen Gattung besonders auffällig.

Man kann annehmen, daß die Quellen mancher Kinderreime sehr alt sind (z. B. »Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann...«), wenngleich im 19. Jahrhundert in der germanistisch-volkskundlichen Deutung oft weit über das Nachweisbare hinausgegangen wurde, weil die Überregionalität volkstümlicher Dichtung noch nicht entsprechend erkannt war. Älteste Quellen finden sich in der Bibel und in mittelalterlicher Literatur (vgl. Enzensberger, 1961). England ist in der schriftlichen Aufzeichnung und Verbreitung mit seinen sog. »chap-books« (Bildheftchen mit Reimen) im 18. Jahrhundert vorangegangen. In Deutschland wurde der Sammeleifer der Romantiker entscheidend, denn in »Des Knaben Wunderhorn« (1806/1808 von Achim von Arnim und Clemens Brentano herausgegeben) ist im Anhang zum 3. Band die erste Sammlung deutscher Kinderreime abgedruckt. Große Wirkung im wissenschaftlichen Bereich hatten später K. Simrock (Deutsches Kinderbuch, 1848) und F. M. Böhme (Das deutsche Kinderlied und Kinderspiel, 1897). Die kommentierte Sammlung von P. Rühmkorf »Über das Volksvermögen« (1969), mit der er in den »literarischen Untergrund« geht, war längst fällig, doch muß man sich darüber im klaren sein, daß damit nur eine Seite des Kinderreims sichtbar gemacht ist.

Einen Stammbaum des Kinderliedes (-reims), der sehr theoretisch anmutet, der aber doch die entscheidenden Wurzeln und Entwicklungslinien zeigen dürfte, hat R. Lorbe (1974, S. 181) entworfen. Sie unterteilt zunächst in Kinderkunstlied (bekannte Verfasser) und Kindervolkslied, wobei hier verschiedene Möglichkeiten angedeutet werden.

a) Aus der Erwachsenenwelt übernommen:



b) In der Kinderschicht entstanden: Kinderlied

Die Anfänge des *Kindergedichts* (Kinderkunstlied; bekannter Verfasser) liegen – abgesehen von lehrhaften Gedichten des Mittelalters – in der bildungsbeußten und verstandesbeherrschten Periode der Aufklärung im 18. Jahrhundert

(Christian Felix Weiße, Lieder für Kinder, 1966). Mögen es auch viele bedauern, die Pionierleistung dieser Zeit, nicht nur in dem Bereich, ist nicht zu leugnen, und der Einfluß auf das Kindergedicht, vor allem natürlich des moralisierenden, im 19. und 20. Jahrhundert nicht zu übersehen. Im Anschluß an die so fruchtbare Sammelleidenschaft der Romantik kam das Kindergedicht im 19. Jahrhundert zu einer ersten großen Blüte. Viele Gedichte, welche die Zeit in Anthologien und Lesebüchern bis heute unbeschadet überdauert haben, sind mit Namen verbunden wie Hoffmann von Fallersleben (Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald), August Kopisch (Die Heinzelmännchen), Friedrich Güll (Das Büblein auf dem Eis), Wilhelm Hey (Weißt du, wieviel Sternlein stehen), Heinrich Seidel (Das Huhn und der Karpfen), Robert Reinick, Gustav Falke, Victor Blüthen u. v. a.

In der illustrationsfreudigen Zeit um 1900 sind Paula und Richard Dehmel führende Vertreter der Kinderlyrik. Christian Morgenstern und dann Joachim Ringelnatz sind u. a. Vorläufer des deutschen Nonsens-Gedichts.

Das 20. Jahrhundert, und vor allem die Zeit nach 1945, setzt in gewisser Weise die große Tradition fort, bietet aber andererseits eine reichhaltige Palette neuer Ausdrucksformen und inhaltlicher Aktualität. Stellvertretend für die vielen Autoren seien nur genannt: James Krüss, Josef Guggenmos, Hans Baumann, Eva Rechlin, Christine Busta, Elisabeth Borchers und Vera Ferra-Mikura.

Berühmte Schriftsteller wie Bertolt Brecht, Eugen Roth und Erich Kästner haben sich in ihrem Schaffen teilweise der Kinderlyrik zugewandt, andere wie G. Grass oder H. C. Artmann haben Elemente daraus entlehnt.

3. Didaktische Überlegungen

Das Kindergedicht hat seit seiner Entstehung im 18. Jahrhundert für Schule und Unterricht eine große Rolle gespielt. Wenn auch die Aufklärung das Gedicht in extremer Weise in den Dienst pädagogischer Zielsetzungen gestellt hat, so war der Wert guter Lyrik zu keiner Zeit umstritten. Für H. M. Enzensberger (1961, S. 350) gehört der Kinderreim zum »poetischen Existenzminimum«, und »Poesie ist ein Lebensmittel«.

Ähnlich meint James Krüss (1962, S. 18): »Ein Gedicht ist kein Sahnebonbon. Gedicht ist Nahrung. Es kann die eiserne Ration in bösen Zeiten sein.«

Unter der Auswirkung eines extensiven Literaturbegriffs war auch die Lyrik im Rückzug aus der Schule begriffen; heute scheint ihr »Gebrauchswert« wieder höher geschätzt zu sein, vor allem in der Grundschule.

Bei einer Untersuchung von 10 Lesewerken für die Grundschule konnte festgestellt werden, daß allein von James Krüss insgesamt rund 50 verschiedene Gedichte enthalten waren, manche davon in zwei oder drei Lesebüchern (z. B. »Das Königreich von Nirgendwo«; »Starenlied«; »Marmelade, Schokolade«). Ähnlich häufig werden die Gedichte von Josef Guggenmos aufgenommen, manche auch von Hans Baumann.

Die Lehrpläne der Grundschulen fordern allgemein als Lesestoff sowieso spezifische Formen der Kinderlyrik wie Rätsel, Lieder, Reime und Gedichte;

freilich kommt es gerade bei dieser Art poetischer Kleinstformen auf Neigung und Auswahlgeschick des Lehrers an, denn wie bei keiner anderen literarischen Gattung stehen ihm hier Möglichkeiten der Textbeschaffung und -darbietung offen: Lesebuch, z. T. Sprachbuch, Anthologie (nur mündlicher Vortrag, auch über Tonträger; Tafelanschrift; Hefteintrag; Abzug; Ablichtung; Thermokopie) u. a.

Das Kindergedicht ist eines der wichtigsten sprachlichen Medien im Vor- und Grundschulalter, da es dem geistigen, sprachlichen und psychischen Entwicklungsstand des Kindes entspricht und seiner Freude an Wiederholungen, Übersteigerungen, Klängen, Rhythmen und seinem Spielbedürfnis entgegenkommt. Die kleinen Texte sind besonders einprägsam und überfordern damit die Konzentrationsfähigkeit und das Aufnahmevermögen auch des Schulanfängers nicht. Die lebenslange Erinnerung an Reime und Kindergedichte, die einesteils geradezu einen »Spiegel«, zum andern ein wichtiges Vehikel im kindlichen Spracherwerbsprozeß darstellen, beweist am besten die ausgeprägte Speicherfähigkeit des Menschen.

Allerdings wird der Lehrer bei seiner Auswahl auch hier quantitativ stark differenzieren müssen, von einfachen Reimen am Anfang der Grundschulzeit über mehrzeilige bis hin zu mehrstrophigen Gedichten in der 4. Klasse und darüber hinaus (vgl. Helmers, 1972).

In der Adaption von Kindergedichten sollte der entscheidende Grundstock für die spätere Annäherung an Lyrik gelegt sein. Natürlich stellen sich auch in diesem Zusammenhang die umstrittenen Fragen der Altersgemäßheit und literarischen Wertung. Ohne hier auf Kriterien im einzelnen eingehen zu können – Richtlinien (Lehrplan, Lesebuch, Vorschlagslisten u. ä.) sind in der Praxis sowieso vorgegeben –, möchte ich doch eine theoretisch diskutierte (die ersten 3 Gedichte auch bei Nentwig, 1969) und praktisch erprobte Abfolge von motivgleichen Gedichten vorstellen; und zwar richtet sich die Reihenfolge auch innerhalb der Grundschule nach dem Schwierigkeitsgrad, d. h. in erster Linie nach dem heutigen Verständnis der Schüler für poetische Bilder:

Lichtlein auf der Wiese (Elise Vogel)	} Grundschule
Löwenzahn (Kurt Kölsch)	
Löwenzahn (Hans Ritter)	
Löwenzahnwiese (Dr. Owlglass)	
Pustemuhme (Paula und Richard Dehmel)	
Löwenzahn (Peter Huchel)	→ Mittelstufe (auch Hauptschule)
Abgeblühter Löwenzahn (Wilhelm Lehmann)	→ Oberstufe (ab 10. Klasse)

Hier bleibt der Wissenschaft noch ein weites Feld, weil die Erforschung von Lyrikrezeption bisher nur sporadisch betrieben wurde (vgl. die Beiträge in: Heuermann u. a., 1975).

Für manche ist allerdings die »Phasengerechtigkeit«, wahrscheinlich im Anschluß an die hohen ästhetischen Forderungen Wolgasts und das Prinzip einer sinnvollen »Überforderung«, kein Problem; sie vertrauen auf das noch unverkrampfte Verhältnis des Kindes zum Gedicht und seinen »elementaren Spürsinn« (vgl. Riedler, 1977). Von daher läßt sich die oft gewaltsame Einbeziehung klassischer Gedichte in den Deutschunterricht der Grundschule erklären; ich denke hier etwa an die Interpretation von Goethes »Gefunden« als »Blumen-

gedicht« in einer 3. oder 4. Klasse (zu diesem Problem vgl. Kliewer, 1974, S. 110ff.). Eine Aussage wie die von Marie Luise Kaschnitz kann nur dann als didaktische Forderung verstanden werden, wenn eine Annäherung an Lyrik verstärkt weitergepflegt wird und auch außer- und nachschulisch stattfindet. In ihrer Beziehung zu Hölderlins Gedicht »Hälfte des Lebens« schreibt sie: »Mein Gedicht, das soll wohl heißen, eines, das mich immer begleitet hat und das mir nie ganz aus dem Sinn gekommen ist . . . Als ich es kennenlernte, war ich beinahe noch ein Kind . . . Erst in späteren Jahren verstand ich recht eigentlich die schmerzliche Frage und Klage des Gedichts . . .« (zit. nach Riedler, 1977).

Zu einem solchen Lyrikverständnis werden nur die wenigsten Menschen gelangen, da es um die außerschulische Rezeption, sieht man einmal von Ausnahmen im Bereich Kinderlyrik ab, recht schlecht bestellt ist.

Immerhin sind die *Betrachtungsweisen* in der Schule offener geworden: neben der rein stofflichen, sprachlich-formalen, moralisierenden und ästhetischen Interpretation finden wir heute verstärkt den Einsatz von Kinderlyrik im therapeutischen Sinn, kritisch-distanziertes Vorgehen, daneben aber auch die Forderung nach einem weitgehend »zweckfreien« Genuß.

Ein Problem, das bei Erfüllung dieser Forderung entfielen, ist in diesem Bereich die *Lernzielkontrolle* geblieben. Manchen scheint dieser Schritt unmöglich zu sein, andere sehen Wege dazu im intensivierten Unterrichtsgespräch, in der nachgestaltenden Textproduktion oder in der adäquaten sprecherischen Gestaltung.

Da bei der Lernziel-Erstellung bis zu einem bestimmten Maße nur sprachlich-formale, lese- und sprechtechnische, also eher kognitive als affektive Kriterien operationalisierbar sind, dürfte hier auch die Grenze für eine sinnvolle Lernzielkontrolle und Leistungsmessung liegen. Im Lyrik-Unterricht, noch dazu in der Grundschule, sollte diese – leider notwendige – Maßnahme im Hinblick auf die Motivation der Kinder nur sporadisch und mit aller Behutsamkeit ergriffen werden.

Ein besonderer Aspekt der Kinderlyrik ist der starke *interdisziplinäre Bezug*, nicht nur zu anderen Teilbereichen des Deutschunterrichts wie Sprech-, Lese-Erziehung und Sprachunterricht, sondern gerade zu anderen Fächern wie Heimat- und Sachkunde, Musik- und Bewegungserziehung (vgl. Franz, 1979a).

4. Lernzielbereiche

Wecken psychischer Empfindungen

- Förderung des Spieltriebs (im Umgang mit einfachen Reimen, Sprachspielen)
- Befriedigung und Steigerung des rhythmischen Empfindens (wichtig auch im Hinblick auf den Spracherwerbsprozeß)
- Ursprüngliche Freude an Sprache und Genuß komischer Wirkung (Wortspiele, Klangedichte, humorvolle Gedichte u. a.)
- Erstes ästhetisches Erleben (ästhetisches Urerlebnis) und Sensibilisierung für die Besonderheiten und Möglichkeiten der Sprache (»Schönheit« der Sprache)
- Erlebnishaftes Erfahren und vertieftes Erfassen von Welt (in dieser spezifischen Sprachgestalt, in verschiedenartigen Ausdrucksformen).

Sprech-, Lese-Erziehung und Sprachunterricht

- Aktivierung der Sprechbereitschaft (Schnellsprechverse, Zungenbrecher, Ergänzungsgedichte; Aussprechen eigener Gedanken und Gefühle in spielerisch-dichterischer Form, von sonst gemiedenen Themen und Motiven wie Parodierung der Erwachsenenwelt)
- Schulung des Zuhörens und der Wahrnehmungsfähigkeit (Schnellsprechverse, Buchstabenspiele, Lügengedichte, verkehrte Welt)
- Steigerung der Artikulationsfähigkeit (durch Übungen mit Vokal- und Konsonantenvariationen; Auswendigsprechen)
- Förderung der Lesefähigkeit (richtiges klanggestaltendes Lesen; Temposteigerung; Sinnerschließung)
- Erkennen sprachlicher Prinzipien (durch Experimentieren mit lautlich-klanglichen, syntaktischen und inhaltlichen Elementen).

Hinführung zu Elementen der Lyrik

- Erstes Erfassen poetischer Grundelemente (epischer, dramatischer, lyrischer Züge in Erzähl-, Rollen-, Stimmungsgedichten)
- Erkennen und Unterscheiden einzelner Stil- und Formelemente (wie Rhythmus, Klang, Vers, Takt, Reim, Strophe, Bild, Wiederholung)
- Bewußtes distanzierendes und wertendes Betrachten des Textes mit Hilfe bestimmter Kriterien
- Einsicht in das Wesen des Poetischen durch Vergleich mit nichtpoetischen Texten.

Förderung der Kreativität

- Umsetzen von literarischen Vorlagen in Bild, Spiel, Tanz, Gesang (auch unter Einsatz von Medien)
- Anregung zum Suchen und Ergänzen (Rätsel-, Ergänzungs-, Lügengedichte; Lückentexte)
- Möglichkeiten eigener sprachlicher Gestaltung (durch Vor-, Nachgestaltung und Eigenschöpfung).

Hilfe im Sozialisationsprozeß

- Wecken des Gemeinschaftsbewußtseins in der Aktivität des Sprechens (z. B. Chor-, Rollensprechen), Diskutierens (Problemgedichte) und Spielens (spielbegleitende Gedichte und Lieder), im Fühlen (Stimmungslyrik) und Sich-Freuen (humorvolle Gedichte)
- Konfrontation mit Konflikten in einer sprachlich spezifischen Form (distanzierend, generalisierend, verfremdend) und Motivation zu Lösungsversuchen.

5. Lernziele am Beispiel wichtiger Formelemente: Rhythmus, Reim, Klang

Die wesentlichen Elemente des Kindergedichts sind neben der inhaltlichen Aussage Rhythmus, Reim und Klang. Da sie somit entscheidend sind für das altersgemäße Rezeptionsvermögen, werden dazu modellhaft jeweils einige Feinziele

aus dem kognitiven, affektiven und motorischen Bereich aufgeführt. In den komplexen Auflistungen kann selbstverständlich nicht ein Stundenziel gesehen werden, sondern diese Ziele sind im ganzen ebenfalls nur in einer curricularen Abfolge von Lehr- und Lernprozessen zu erreichen; d. h. auch, daß an *einem* literarischen Objekt nur Teilaspekte berücksichtigt werden sollten. Exemplarisch eignen sich für den Bereich Rhythmus viele Abzählverse, Kettenreime u. a. oder neuere Gedichte wie die »Geschichte vom Wind« von Josef Guggenmos. für den Bereich Reim mehr oder weniger alle gereimten Gedichte (zunächst natürlich mit Endreim) und für den Bereich Klang, der im weiteren Sinn auch den Reim mit einschließt, alle stark lautmalenden Gedichte wie z. B. »Das Feuer« von James Krüss oder Sprachspielereien und dadaistische Verse.

Rhythmus

- einen vorgegebenen Rhythmus aufnehmen und wiedergeben (Klanggeste, Rhythmusinstrument)
- verschiedene Rhythmustypen (tänzerisch, fließend, gestaut u. a.) unterscheiden und beschreiben
- rhythmische Strukturen von Gedichten erkennen und in Klanggesten (Klopfen, Klatschen, Stampfen u. a.) umsetzen
- Rhythmuswechsel wahrnehmen und nachvollziehen
- die vorhandene bzw. notwendige Korrespondenz von Rhythmus und inhaltlicher Aussage erkennen
- betonte und unbetonte Silben (Hebungen und Senkungen) unterscheiden und in Klanggesten umsetzen
- metrische Grundbegriffe wie Rhythmus, Hebung, Senkung, Pause, Zeilensprung u. a. kennenlernen und richtig anwenden
- Verszeilen nach Anzahl der Hebungen bestimmen und einordnen
- die Ursache des starr akzentuierenden Lesens, des »Leierns« (Zusammenfall von Metrum und Sinnbetonung), erkennen
- ein Gedicht metrisch richtig akzentuiert sprechen.

Reim

- den Reim (Endreim) als Gleichklang (von Wörtern vom letzten betonten Vokal ab) erkennen
- selbständig klanglich und inhaltlich passende Reimwörter finden (z. B. für einen Lückentext)
- mit Hilfe des vorgegebenen Reimwortes ganze Verszeilen ergänzen und selbst Verse erfinden
- wichtige Reimtypen (unreiner Reim, Binnenreim, Schüttelreim u. a.) unterscheiden und bezeichnen
- einfache Reimfolgen (Paar-, Kreuzreim, umschließenden Reim) erkennen und benennen.

Klang

- Klangqualitäten (hell-dunkel, laut-leise, lange und kurze Vokale, weiche und harte Konsonanten) unterscheiden und umschreiben

- die Bedeutung der Lautmalerei für die Veranschaulichung beim einzelnen Wort erkennen
- die Funktion reiner Klänge (neben der unmittelbaren sprachlichen Aussage) und das Wesen der Klangassoziation kennenlernen
- an Texten prüfen, wie die inhaltliche Aussage lautmalend unterstrichen wird
- spielerisch und kreativ mit Klängen umgehen (Klanggedichte, Unsinngedichte).

6. Hinweise zur Methode

Die Methoden der Behandlung von Kindergedichten entsprechen weitgehend denjenigen der schulischen Interpretation von Lyrik überhaupt und damit auch denjenigen des Literaturunterrichts im allgemeinen. Trotzdem sollten – der Eigenart der sprachlichen Objekte, dem Entwicklungsstand der Schüler und den gesetzten Zielen gemäß – bestimmte Kriterien besonders beachtet werden, z. B. Aspekte des Humors, des Sprechens, Lesens, des kreativen Umgangs mit Sprache. Auf keinen Fall sollte man sich zu starr an vorgegebene Unterrichtsschritte wie *Einstimmung* – *Darbietung* – *Erschließung* – *Anwendung* o. ä. halten.

Folgende Zusammenstellung (im Schema nach Pfundmair, 1977) soll einen Überblick über wesentliche methodische Möglichkeiten geben, wobei zu berücksichtigen ist, daß in der Praxis fast nie eine Methode allein angewandt werden kann, ja daß eine Kombination mehrerer Lösungswege meist sinnvoller ist.

6.1 Methoden des »Erlebens«

Nach einer Phase übertriebener Rationalisierung des Literaturunterrichts scheint man der gemüthhaften Begegnung mit einem sprachlichen Text wieder den ihr gebührenden Platz neben der kritischen Reflexion einzuräumen. Die Erziehung zur Erlebnisfähigkeit, deren Ursprünge vornehmlich in der Zeit der Reformpädagogik und Kunsterziehungsbewegung liegen, hat heute mit noch größeren Schwierigkeiten zu kämpfen, da die Fähigkeit der genauen Beobachtung und Wahrnehmung und des »bildhaften« Sehens weniger gepflegt wird.

a) Schaffen der Erlebnisfähigkeit vor der Begegnung mit dem Gedicht

Hierunter versteht man im allgemeinen die vor dem Lesen und der eigentlichen Besprechung erfolgte Einstimmung, deren Wert nicht unumstritten ist, die aber gerade bei Gedichten lyrischer Art auf dieser Altersstufe ihre Berechtigung hat. Wenn sich die Schüler vor dem Kennenlernen des Gedichts in eine bestimmte Stimmungslage (Freude, Trauer, Mitleid) versetzen können, dann ist dies ein Mosaikstein in der Erziehung zur Erlebnisfähigkeit überhaupt.

b) Förderung der Erlebnisfähigkeit während der Gedichtbegegnung

Entscheidend sind hier die *Darbietung* (z. B. Tafelanschrift, Abschreiben des Gedichts ins Heft, Lehrervortrag) und das »Hineinhorchen« durch die Schüler. Auf das gestaltende Sprechen kommt es noch nicht an; ebenso wird kaum auf Formelemente im einzelnen eingegangen.

6.2 Methoden der sprechgestaltenden Interpretation

a) *Die Erarbeitung der sprecherischen Gestalt in Lehrer-Schüler-Gemeinschaft unter Berücksichtigung des Lehrervortrags und Chorsprechens*

Diese Methode schließt das »Erleben« nicht aus, denn nach R. Bamberger (1965, S. 666) ist »das Ringen um den sprachlichen Ausdruck ... auch der beste Weg zum Erlebnis des Gedichts«.

Schwerpunkt der Stunde ist die Erarbeitung der sprecherischen Gestalt des Gedichts – eine Kontrolle ist in der erreichten Sprechleistung möglich –; das Sprechen *über* das Gedicht (Gehalt) tritt zurück. Wichtig ist der Lehrervortrag: er soll motivieren und Vorbild sein, aber die Schüler nicht zu stark festlegen oder gar hemmen. Die Klanggestalt des gesamten Gedichts wird in Teilen mit den Schülern erarbeitet (Sprechen durch verschiedene Schüler), wobei mit Einschränkung (nur bei wenigen geeigneten Texten) auch das Chorsprechen praktiziert werden kann. Zwar können auch ausdrucksgehemmte Schüler beteiligt werden, doch geht durch gedankenloses Mitlappern der natürliche Vortragston meist verloren. Erst am Schluß der Stunde sollte der Text (Lesebuch) vorliegen, denn die Schüler sollen nicht vom Lesen (Druckbild) zum Sprechen gelangen, da der Leseton den natürlichen Vortrag zu stark beeinflussen könnte. Eine Möglichkeit, dieser Gefahr zu entgehen, ist z. B. die schriftliche Darbietung des Textes (Tafel, Abzug) zunächst mit einem nicht nach Verszeilen, sondern Sprechpausen gegliederten Druckbild.

Durch die intensive Übung im freien Sprechen stellt sich das Problem des zwanghaften Auswendiglernens bei Reimen und kürzeren Gedichten nicht (zu Problem und Methode des Auswendiglernens vgl. Singer, 1973).

b) *Die Erarbeitung der sprecherischen Gestalt in Lehrer-Schüler-Gemeinschaft mit Methoden des sinnerschließenden Lesens*

Die Ziele sind dieselben wie beim sinngestaltenden Sprechen (Pausen, Tempo, Tonhöhe, -stärke usw.); man könnte auch hier, wie angedeutet, den Weg vom Sprechen zum Lesen gehen. Es wird allerdings auch vorgeschlagen, die Schüler gleich selbst entweder laut oder zunächst still lesen zu lassen. Dann sollten auf jeden Fall vorher sprachliche und sachliche Probleme geklärt sein. Wieweit der Sinn erschlossen wurde, zeigt sich im Benennen von Hauptsinnträgern, im Formulieren von Überschriften über Sinnabschnitte (z. B. Strophen von Erzählgedichten), in der Wiedergabe von Sinnabschnitten mit eigenen Worten, in der Besinnung auf die Realzeit und in der sinngerechten pantomimischen Begleitung. Andere, aufwendigere Verfahren können intensivierend wirken, z. B. Spielen von Szenen (Dialoggedichte), bildnerische Gestaltung einzelner Strophen.

6.3 Methoden der Erfassung von Form und Inhalt

Die Möglichkeiten sind zu komplex, als daß man an dieser Stelle ein festes Schema geben könnte, denn der Weg hängt von der Intention und der spezifischen Struktur des Gedichts ab. Außerdem können formale und inhaltliche Elemente kaum getrennt voneinander betrachtet werden. Voraussetzung für eine Erschließung kann die Fähigkeit zu rationaler Betrachtung ebenso sein wie die

Erlebnisfähigkeit und die Erarbeitung der sprecherischen Gestalt. Erst jetzt können Elemente wie Rhythmus, Reim, Klang (vgl. o. die Lernziele!) richtig erfaßt und in ihrer Funktion erkannt werden.

Einen curricularen, allerdings in seiner Gesamtheit kaum zu bewältigenden, Lehrgang dazu bietet H.-J. Kliewer in seinem Buch »Elemente und Formen der Lyrik« (1974). Natürlich spielt gerade hier der Vergleich motiv- und themengleicher Gedichte eine große Rolle (vgl. auch Franz, 1981; Franz/Franz, 1982).

6.4 Methoden des Mit-, Vor- und Nachgestaltens

Die Selbsttätigkeit des Schülers ist heute eines der wesentlichen Unterrichtsprinzipien. Auch im Gedicht-Unterricht gibt es verschiedene methodische Möglichkeiten, von denen u. a. W. Pielow (1965) einige vorgestellt hat.

a) *Das Mitgestalten*

Hier handelt es sich um eine Art antizipierendes Verfahren, bei dem nicht mehr der Text im ganzen vorgegeben wird, sondern bei dem der Schüler mit Hilfe von Impulsen den Text des Gedichts in kleinen Schritten selbst finden bzw. mitgestalten soll. Dies kann zu einer besonders ausgeprägten Identifikation mit dem Gedicht führen, denn der Schüler empfindet die entdeckten Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede zum Werk des Dichters sehr stark. Die Möglichkeiten im einzelnen hängen von der Art der Gedichte ab; so sind einfache Erzählgedichte, Kettenreime und Reihengedichte besonders geeignet. Der Lehrer kann die Überschrift, einen Vers, die erste Strophe oder auch mehr vorgeben.

b) *Das Vorgestalten*

Bei diesem antizipierenden Verfahren ist der Selbsttätigkeit der Schüler noch mehr Raum gegeben. In gemeinsamer Lehrer-Schüler-Arbeit werden z. B. Reimwörter zusammengestellt und dann in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht; der Vorentwurf wird dann mit dem eigentlichen Gedicht verglichen. Beispiel: Reimwörter auf -agen – Kinderreim »Herr von Hagen«.

c) *Das Nachgestalten*

– *ausgehend von Reim und Gegensatz*

Die Schüler führen z. B. einen Kinderreim zu Ende, indem sie das Reimwort ergänzen (z. B. Jung ist nicht alt, / warm ist nicht ...).

– *ausgehend vom metrischen Schema*

Diese Methode hat R. Ulshöfer (1971) an Beispielen erläutert. Die Schüler erarbeiten das metrische Schema eines Gedichts und versuchen dann selbst diesen metrischen Rahmen mit eigenen Worten zu füllen; dabei können auch sprachliche Teile als Aufhänger übernommen werden (z. B. immer wie die Vorlage zu beginnen mit »Ich wollt', ich wär' ein ...«).

– *ausgehend von der Syntax*

Ähnlich wie beim metrischen Schema dienen hier syntaktische Elemente als Vorlage (Ausrufe, Anreden). Durch selbständige Gestaltungsübungen (»Liebe Katze, komm herbei!«) werden den Schülern verschiedene syntaktische Erschei-

nungen (Verbindung zum Sprachunterricht) und zugleich spezifische Merkmale der lyrischen Sprache bewußt.

– *ausgehend von freien Rhythmen*

Den Schülern wird ein modernes Kindergedicht (z. B. »Fischlein im Weiher« von J. Guggenmos) als Prosatext diktiert. Nach Besprechung des Inhalts teilen sie den Text in Verszeilen ein und erkennen so das Problem von Sprachrhythmus und Sprachwirkung. An den Vergleich mit dem Original schließen sich eigene Gestaltungsversuche zu ähnlichen Motiven an: Ein kurzer Prosatext wird entworfen und anschließend in Verse umgesetzt.

6.5 Methoden des eigenen Verfassens von lyrischen Vorformen

Für viele ist hier ein Höhepunkt erreicht (»das Kind als Dichter«), denn diese Methode gewährt den Schülern mehr als alle anderen den größten Spielraum, erfordert aber auch ein Höchstmaß an Kreativität. Ohne intensive Schulung und ganz ohne – wenngleich nicht unmittelbare – Vorbilder sind kaum brauchbare Ergebnisse zu erreichen. Im Formulieren einfacher Reime freilich sind Kinder sehr produktiv.

Bei thematischen Überlegungen für Erzählgedichte oder kleine Impressionen könnte man von der erlebten Realität (»Erster Schnee«, »Unfall«) oder von fiktiven Vorstellungen (»Ich träumte, ich wär'...«) ausgehen (vgl. dazu Steinbrinker, 1973; auch Gatti, 1979, und Schmieder/Rückert, 1977).

Das Kinder- und Jugendbuch als Ganzschrift

1. Didaktische Überlegungen zur Buchlektüre

Die Lektüre von Ganzschriften im Sinne von umfassenderen literarischen Werken wie Roman, längere Erzählung, Novelle wird heute – vor allem in Grund- und Hauptschule – vernachlässigt. Verschiedene, z. T. sehr naheliegende Gründe dafür wurden in der Einleitung schon genannt. Mit altersadäquaten Kinder- und Jugendbüchern versucht man hier allmählich eine Lücke zu schließen und den Grundstein für die spätere Lesemündigkeit zu legen, denn man ist sich einig darüber, daß gerade diese Art von Literatur den günstigsten Ansatz bietet.

Die Ganzschrift konnte verständlicherweise selbst früher nicht im Unterricht die Rolle spielen, die sie in allerdings meist trivialer Form im Freizeitverhalten der Jugendlichen gespielt hat.

Obwohl es starke Befürworter eines didaktischen Einsatzes des Romans allgemein (Geißler, Weber u. a.) und des Jugendbuches speziell gibt (Bamberger, Baumgärtner, Dahrendorf, Doderer, Maier K. E. u. a.), wird häufig auch darauf hingewiesen, daß dem Buch und dem Lesen auf keinen Fall »eine heute nicht mehr zu rechtfertigende Vorrangstellung im Gesamtkomplex zeitgemäßen kulturellen Verhaltens (Umgang mit den verschiedenen Medien und die ihnen gemäßen Verhaltensformen) eingeräumt werden« kann (Dahrendorf/v. Schack, 1969, S. 7).

Trotzdem gibt es eine Menge stichhaltiger *Gründe* für die Erschließung literarischer Langformen im Unterricht, da nur so bestimmte *Ziele* erreicht werden können, wie z. B.

- die Gattung (Kinder-/Jugend-)Roman kennenlernen
- einen längeren Text subjektbezogen lesen
- ihn informativ und kritisch lesen
- ihn inhaltlich-gedanklich ordnen und wiedergeben
- ihn mit anderen Textsorten vergleichen
- die Bedeutung epischer Langformen erkennen und damit richtig umgehen
- Maßstäbe für eine Beurteilung kennen und anwenden
- Erfahrungen mit dem Medium Buch gewinnen und seine Funktion erkennen
- ein positives Verhältnis zum Buch gewinnen und außer- und nachschulisch literarische Langformen rezipieren.

Auf Ziele der Romanlektüre im weiteren Sinn verweisen R. Geißler und P. Hasubek (1968), Geißler (1975) und A. Weber (1976).

Probleme besonderer Art sind die *Textauswahl* und *Textbeschaffung*.

Gerade die *Auswahl* geeigneter Jugendbücher verlangt vom Lehrer ein hohes Maß an Bereitschaft, sich zu informieren, und die Fähigkeit, Bücher unter didaktischen Aspekten auf ihre Eignung zu überprüfen. Besonders hilfreich sind hier Lesehefte, die den ganzen Text bieten, mit Materialien im Anhang und Lehrerkommentar (vgl. z. B. Franz, 1982).

Bei der *Beschaffung* der Texte – sinnvollerweise in *Sammelbestellung* durch den Lehrer – wird man heute pro Jahr den Eltern den Kauf eines, wenngleich möglichst preiswerten Buches zumuten dürfen. Ist der Text nicht unbedingt als gemeinsamer Klassenlesestoff geplant, muß man freilich um so stärker auf Bücher in der Schul- und Klassenbibliothek (manchmal sind mehrere Exemplare desselben Buches vorhanden), auf den Buchbesitz der Schüler und auf öffentliche Bibliotheken zurückgreifen.

Das Angebot an Kinder- und Jugendbüchern ist heute so groß, daß nicht nur der Deutschunterricht und seine Teilbereiche, sondern fast alle anderen Fächer von der die Schüler so motivierenden Literatur gewinnen können. Auch wenn man die didaktische Integration nicht zu weit treiben sollte, so muß man sich doch bewußt sein, daß im Anschluß an die Lektüre noch viele Möglichkeiten einer *Auswertung* gegeben sind, z. B. Umsetzen in Spiel, Hörspiel u. a., mündliche und schriftliche Nachgestaltung (Nacherzählung, Inhaltsangabe, Neugestaltung u. a.), Reflexion über sprachliche Probleme (Wortschatz, Satzbau, Sprachebenen u. a.).

Die Kooperation mit anderen Fächern könnte hier besonders eng sein, da die Kinder- und Jugendliteratur auch innerhalb der erzählenden Literatur und speziell des erzählenden Sachbuches gattungsmäßig, d. h. hier mehr inhaltlich (vgl. Gattungsproblematik!), entsprechende Auswahlmöglichkeiten bietet, man denke nur an geschichtliche, zeitgeschichtliche und politische Jugendromane (Geschichte, Sozialkunde, Arbeitslehre), an die Fülle der unterschiedlichsten Tierbücher (Biologie), an die Abenteuerbücher mit Schilderungen von Entdeckungsfahrten und Landschaften (Erdkunde), an religiöse Bücher oder an biographische Romane und Biographien (Dichter, Musiker, Maler, Entdecker, Erfinder), die zur Zeit wieder ganz groß im Kommen sind. Ausführungen zu kooperativen Unterrichtsbeispielen finden sich bei Dahrendorf/v. Schack (1969), Bödecker/Rademacher (1977) und Karst (1978 u. 1979).

2. Methodische Möglichkeiten

Mit der Komplexität der Lektüre korrespondiert eine Vielzahl methodischer Wege, aber auch Probleme. Grundsätzlich sollte die Erschließung des gesamten Textes primär der häuslichen Lektüre vorbehalten bleiben, der Unterricht sollte nur Hilfestellung dazu leisten. In Anbetracht des ohnehin unterschiedlichen Lesevermögens der Schüler und der Abfolge der methodischen Schritte wäre eine einheitliche Ausgabe der Bücher (nach gemeinsamer Bestellung) durch den Lehrer am günstigsten.

Bei einer groben Strukturierung des Vorgehens ergeben sich drei methodische Grundschrte: das Bekanntmachen mit dem Buch, das Lesen zu Hause und die Besprechung im Unterricht. Dabei ist hier an die gemeinsame Lektüre *eines* Buches als unabdingbare Grundlage einer gemeinsamen Erschließung gedacht. Das schließt nicht aus, daß man auch das Lesen nach Neigungen in Gruppen oder die individuelle Lektüre fördern sollte.

2.1 Vorstellung des Buches und Einführung

- a) Erste Gesprächsimpulse können sein
 - der Titel
 - der Umschlag
 - ein Bild (Titelblatt oder Binnenillustration).
- b) Weiterführende Gesprächsgrundlagen können sein
 - der Klappentext
 - der »Waschzettel« (vom Verlag oft beigegeben)
 - eine Rezension (Zeitung, Zeitschrift)
 - eine (unvollständige) Inhaltsangabe.
- c) Zu Vermutungen anregen und die Lesefreude wecken kann die Darbietung
 - des Einleitungskapitels
 - eines Textausschnitts.
- d) Der Buchinhalt kann mit Hilfe bestimmter Vorinformationen (vgl. a–c) von den Schülern »vorgestaltet« werden (antizipatorisches Verfahren).
- e) Unbekannte Sachverhalte inhaltlicher oder sprachlicher Art müssen vor der Lektüre geklärt werden, es sei denn, sie sind Teil einer Aufgabenstellung (Festlegung geographischer Angaben, Nachschlagen von unbekannten Begriffen, Fremdwörtern usw.).
- f) Der Lehrer kann von dem vielleicht schon bekannten Schriftsteller ausgehen (biographische, autobiographische Aspekte; Werk; Bedeutung).

2.2 Häusliche Lektüre

- a) Die Schüler lesen das Buch völlig frei (ohne zu enge Zeitbegrenzung, ohne Aufgabenstellung).
- b) Das Buch wird zu Hause in zeitlichen »Etappen« gelesen (periodische Besprechung des gelesenen Teils; methodisch allerdings wegen des unterschiedlichen Leseverhaltens problematisch).
- c) Der Lehrer gibt nur Impulse oder stellt Leitfragen allgemeinerer Art (Verfolgen eines Handlungsstranges, des Schicksals einer bestimmten Person etc.) an die ganze Klasse.
- d) Die Schüler haben sich (evtl. in Gruppen aufgeteilt) auf ganz konkrete Aufgaben zu konzentrieren (Strukturierung des Handlungsablaufs; Bericht über Beziehungen von Personen zueinander, Charakter von Personen, Motive ihres Handelns, das zentrale Problem, die Lösung; Untersuchung sprachlicher Besonderheiten usw.).
- e) Einzelne Schüler oder Gruppen haben sich bei der Lektüre auf bestimmte Kapitel (Teile) zu konzentrieren (= Differenzierung nach dem Inhalt).

2.3 Erschließung im Unterricht

(abhängig von der Art der Vorstellung und der häuslichen Lektüre)

- a) Freies Unterrichtsgespräch, das weitgehend von den Beiträgen der Schüler bestimmt wird

- b) Unterrichtsgespräch, das von den gestellten Aufgaben her bestimmt wird
- c) Berichte einzelner Schüler (oder Gruppen) über die bearbeiteten Aufgaben und Koordination der Ergebnisse
- d) Lesen und gemeinsame Besprechung eines Textabschnitts zur Erschließung eines gedanklichen Schwerpunkts
- e) Vergleich mit der von den Schülern antizipierten »Fassung«
- f) Ergänzung der Lektüre, falls nicht als Motivation zum Lesen geplant, durch gemeinsames Anschauen der Verfilmung (z. B. Otto Steiger, Keiner kommt bis Indien, Ravensburg 1976; Zeichentrickfilm der »Biene Maja«; Robinson-Verfilmungen u. a.) und Vergleich mit der Buchfassung.

In diesem Zusammenhang ist auch die notwendige Vertrautheit mit *Arbeits-techniken* beim Umgang mit Büchern zu nennen, also z. B. das Strukturieren längerer Texte, das Anmerken, Hervorheben wichtiger Stellen, Zitieren und Exzerpieren, das Wissen um Aufbau und Ausleihverfahren von Büchereien, das Benützen von Verfasser- und Sachkarteien, die Auswertung von Verzeichnissen und Empfehlungslisten sowie die Befähigung zum Büchereinkauf (vgl. dazu Klimmer, 1977; auch Franz, Lesen macht stark, dtv junior 7919).

Das *Vergleichen* von themen- oder motivgleichen Texten, sonst ein beliebtes literaturdidaktisches Verfahren, ist zwar auch prinzipiell möglich, wird aber aus verschiedenen Gründen (z. B. Kenntnis der Texte, Zeitaufwand) in der Praxis kaum durchführbar sein.

Besondere Formen der Buchlektüre sind die *Vorlesestunde*, in der Schüler (oder auch der Lehrer) aus Lieblingsbüchern vorlesen und einige Erläuterungen dazu geben, und das *stille Lesen* der Klasse über eine längere Zeit mit anschließender freier Besprechung. Dafür sollten natürlich in erster Linie »zeitliche Freiräume« im sonst gedrängten Jahresablauf genutzt werden (Aushilfsstunden, Schuljahresende, Aufenthalte im Landschulheim u. ä.).

Eine gehobene Möglichkeit, über die eigene Freizeitlektüre zu reflektieren, bietet das *Lesetagebuch*, zu dessen Führung vorher gemeinsam Gesichtspunkte erarbeitet werden sollten (vgl. Klimmer, 1967).

Ein wesentlicher Grundsatz ist, daß gerade bei der Lektüre von Jugendbüchern das Unterrichtsverfahren möglichst offen und abwechslungsreich sein sollte; dazu ist eine hohe Flexibilität des Lehrers Voraussetzung. Der *zeitliche Aufwand* im Unterricht (Einführung, Erschließung) hängt ab von Umfang und Schwierigkeitsgrad der Lektüre, von den Intentionen und methodischen Planungen sowie der im Stoffverteilungsplan verfügbaren Zeit; im allgemeinen sollte aber nicht über 2 bis 4, allerhöchstens 6 Stunden hinausgegangen werden.

Die Erziehung zum Buchleser kann nicht durch eine sporadische Besprechung von Ganzschriften im Unterricht erfolgen, dazu sind weitere, möglichst abwechslungsreiche Maßnahmen erforderlich, von denen einige hier wenigstens angedeutet werden sollen. Sehr motivierend sind für Schüler *Dichterlesungen* mit anschließender Gesprächsmöglichkeit. Es können öffentliche Veranstaltungen besucht werden, es können aber auch Jugendbuchautoren zu Schulveranstaltungen und selbst zu Gesprächen in der Klasse eingeladen werden; meist sind die Autoren gerne bereit dazu. Die persönliche Atmosphäre hat sich für das weitere Leseverhalten als sehr fruchtbar erwiesen.

Eine entscheidende organisatorische Maßnahme war und ist die Einrichtung einer *Schul- und Klassenbibliothek*, möglichst mit Hilfe der Schüler selbst (Katalogisierung, Buchspenden, Ausleihfähigkeit). Trotz der bekannten finanziellen, personellen und räumlichen Schwierigkeiten mußte ein Hauptaugenmerk auf diesen Bereich gerichtet werden (vgl. dazu verschiedene Beiträge in: schulreport 1/1977).

Als größeres Projekt, vielleicht zu bestimmten Anlässen (vor den Weihnachtsferien, den Sommerferien), ist eine *Buchausstellung* in der Klasse zu veranstalten. Nach der gemeinsamen Erstellung eines Gesamtplanes müßten die einzelnen Aufgaben verteilt und (z. T. in Gruppen) gelöst werden; solche könnten je nach Umfang und Ziel des Projekts sein:

- Genehmigung der Durchführung beim Rektor
- Absprache mit Hausmeister (Öffnungszeiten, Reinigung etc.)
- Klärung der Raumfrage und des Aufstellmodus (Mobiliar: Ausschmückung)
- Bücherquelle (Schul-, Klassen-, Privatbibliothek)
- »Spendenbriefe« (an Eltern, öffentliche Stellen, Geschäfte etc.)
- Katalogisierung (und knappe Rezensionierung) der Bücher
- Ordnen der Bücher (Gattungen, Sachgruppen etc.)
- Präparierung der Bücher (Schutzeinband etc.)
- Aufstellen der Bücher (mit erläuterndem Text)
- Entwurf eines Werbe-/Einladungsplakats
- Einladungsschreiben (an Eltern, Lehrer usw.)
- Aufsicht und Führungen (mit Erläuterungen)
- Abbau der Aufstellung und Verwendung des neuen Buchbestandes
- Protokollarischer Bericht über den Gesamtablauf
- Diskussion und evtl. Neuplanung.

Die Möglichkeiten sinnvoller Beschäftigung der Schüler im Bereich »Buch« sind damit keineswegs erschöpft. So könnten methodologische Richtungen der *Literatursoziologie*, gerade der empirischen, in einfacher Weise nachvollzogen werden (vgl. Franz, 1977a). Selbst Grundschüler können über das Freizeitleseverhalten der Klasse reflektieren, indem sie einfache *Fragebogen* erstellen und auswerten. Über Produktion und Distribution erfahren die Schüler Wesentliches recht eindrucksvoll durch mündliche (Interview) oder schriftliche (Brief) Befragung (Verlage, Buchhandlungen, Kioske, Bibliotheken). (Zur Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur für das Schulleben vgl. Franz, 1979b).

3. Unterrichtsbeispiel

»Tommy und der Mann aus Taschkent«
von Frederik Hetmann und Gottfried Pilz

3.1 Inhalt

Im Jahre 2074 fängt Tommy, ein Junge aus New Jersey, mit seinem Sprechfunkgerät einen geheimnisvollen Funkspruch auf. Er wird aufgefordert, an der Rettung der Erde vor einem Angriff aus dem Weltraum teilzunehmen. Anstatt in die Schule zu fahren, macht er sich mit dem »Asienring«, einem atomgetriebenen

Zug in 500 m Höhe, auf den Weg zum Ort des Hilferufs, nach Taschkent. Ab Blausee ist die Zugverbindung unterbrochen, da schwere Stürme aus der Gegend um Taschkent gemeldet werden. Mit einem gleichaltrigen Jungen besichtigt Tommy das Museum der Stadt und lernt so den überholten technischen Stand des 20. Jahrhunderts kennen.

Auf die wiederholten Hilferufe hin entschließt sich Tommy, allein zu Fuß nach Taschkent aufzubrechen, obwohl der einzige Weg dorthin durch die Wüste führt.

Die Weltbevölkerung hat sich inzwischen auf Anordnung der Weltregierung in Schutzzräume begeben, denn eine Botschaft des Mannes aus Taschkent besagt: Über der Erde kreist eine Flotte aus dem Weltraum; die Menschheit kann nur dann vor der vollständigen Vernichtung bewahrt werden, wenn sich den Eindringlingen ein Mensch im Entwicklungsalter zu einer »Gesinnungsprüfung« zur Verfügung stellt!

Doch davon weiß Tommy noch nichts. Er befindet sich auf dem leidvollen Weg durch die Wüste und läßt sich auch durch große Verlockungen nicht davon abbringen, weiter den Hilferufen zu folgen. Selbst eine Superflugmaschine, die ihm für einen sofortigen Rückflug zur Verfügung gestellt wird, läßt er schweren Herzens im Wüstensand stehen. Schließlich wird er sogar aufgefordert, sein »Lieblingsspielzeug« und seine einzige Verbindung zur Außenwelt, das Sprechfunkgerät, zu zerstören. Erst damit ist die Prüfung bestanden und die Erde gerettet; der Mann aus Taschkent bescheinigt Tommy als Vertreter der Menschheit Ausdauer und Hilfsbereitschaft und bringt ihn rechtzeitig zum Abendessen nach New Jersey zurück, denn Tommy möchte nicht als Retter bekannt werden, seine Eltern würden ihm die Geschichte ohnehin nicht glauben, und außerdem hatte er die Schule geschwänzt.

3.2 Kommentar zum Text

Es handelt sich um eine Art Science-fiction-Kinderbuch des bekannten Autors Frederik Hetmann, mit einem angegebenen Lesealter ab 9 Jahre. Grundlage dazu war eine Hörspielfassung, die mit großem Erfolg in verschiedenen Rundfunkanstalten gesendet wurde.

Als Ganzschrift ist das Buch für eine Besprechung (z. B. in der 5. Klasse) besonders geeignet, da es nicht zu umfangreich ist, insgesamt 64 Seiten, wobei der Bildanteil über die Hälfte ausmacht. Die pop- und comicartigen Zeichnungen des Malers und Graphikers Gottfried Pilz lockern den Text auf, sie illustrieren, sie erläutern und ergänzen ihn, sie geben Denkanstöße und regen zur Nachgestaltung an. In diesem Fall sollen die Bilder nur eine sekundäre Rolle spielen, obwohl man auch ihre Stellung und Funktion im Handlungsablauf genau analysieren könnte.

Inhaltlich ist das Buch eine Zukunftsvision und Sozialutopie für Kinder, die trotz der Spannung des Geschehens (Kampf des Jungen mit Naturgewalten, Verlockungen und Begegnung mit dem Mann aus dem All) und des teilweise hohen ideellen Anspruchs altersgemäß bleibt. Der Text ist einfach (viele Dialoge, Monologe, wörtliche Rede, kurze Sätze usw.); die Spielerei mit technischen Neuheiten (Sprechfunkgerät als Spielzeug, Notenroboter, Schulhelikopter usw.), die

auf Fachbegriffe und Fremdwörter nicht ganz verzichten kann, tut dem keinen Abbruch, sie wirkt sogar besonders motivierend.

Die Handlung bewegt sich in wenigen Stationen zum Ausgangsschauplatz (elterliche Wohnung) zurück. Trotz ihrer Ungewöhnlichkeit (Bedrohung der Erde aus dem All und Rettung durch den Jungen) hält sich die Verfremdung in Grenzen, indem der Verfasser den »Helden«, Tommy, in normalen Verhältnissen zeigt: Beziehung zu den Eltern (gestörte Kommunikation, Schulnoten S. 7/8; Verschweigen der Tat wegen Schuleschwänzen S. 60 etc.), zu dem rot-haarigen Jungen (Angeberei mit seinem Sprechfunkgerät), zu dem Fremden (Hunger auf Vanilleeis nach der Tat) usw. Dadurch ist dem Leser die Möglichkeit zur Identifikation mit dem »Helden« gegeben, denn auch der hohe moralische Anspruch des Textes (»edle« Eigenschaften wie Ausdauer und unbedingte Hilfsbereitschaft) wird durch den lockeren, vergnüglichen, teilweise ironischen Erzählstil gemildert.

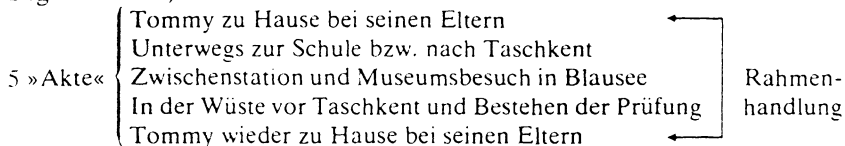
3.3 Lernziele

1. Die Schüler sollen fähig sein, einen längeren Text selbständig zu lesen und inhaltlich genau zu erfassen.
2. Sie sollen »soziale Phantasie« entwickeln, indem sie sich zukünftiger Veränderungen, Gefahren und Lösungsmöglichkeiten bewußt werden.
3. Sie diskutieren die Frage, ob man in bestimmten Fällen (menschlicher Hilferuf) trotz Mißachtung von Verboten (Eltern, Schule) in eigener Entscheidung handeln muß.
4. Sie erkennen die Eignung des Erzähltextes für die akustische und visuelle Ausgestaltung und setzen ihn mit Hilfe verschiedener Medien in eine andere literarische Gattung um (z. B. Spiel, Hörspiel).
5. Sie sollen angeregt werden zur verbalen Gestaltung (mündlich, schriftlich) eigener Phantasie-Erlebnisse (Traum-Erlebnisse).
6. Sie sollen bereit sein, Kinder- und Jugendbücher ähnlicher Art (phantastische Geschichten, Science-fiction u. ä.) auch außerschulisch zu lesen und darüber zu reflektieren.

3.4 Methodische Vorschläge

1. Gemeinsames Anlesen der Geschichte im Unterricht, z. B. bis S. 10 oben; durch das Spannungsmoment ist eine ausreichende Motivation zum Weiterlesen gegeben.
2. Mögliche Aufgaben für die häusliche Lektüre
Die Schüler sollen den Text zu Ende bzw. noch einmal ganz lesen; dabei sollen sie (je nach Gruppeneinteilung) auf bestimmte *Leitfragen* etwa folgender Art achten:
 - a) Geographische Feststellung (eventuell Skizze) der vorkommenden Orte mit Atlas: New Jersey, Taschkent, Bombay; vermutliche Lage des fiktiven Ortes Blausee

b) Versuch einer inhaltlichen Strukturierung (Einteilung nach Schauplätzen, Begebenheiten):



c) Zusammenstellen der technischen Neuerungen und Errungenschaften, die für uns noch außergewöhnlich oder uns unbekannt sind, hier aber zum alltäglichen Leben gehören (Nachschlagen fremder Ausdrücke im Lexikon): Sprechfunkgerät als Kinderspielzeug, Warnlochstreifen als »Zeugnis«, Notenroboter, NachhilfetRAINER, Schulhelikopter, atomgetriebener Zug in 500 m Höhe, Museum mit Kunststoffkuppel, Rollbändern und beweglicher Glaswand, Autos mit Radarleitstrahl und Uranmotor, Superflugmaschine u. a.

d) Feststellen der Kennzeichen als Zukunftsgeschichte (Science-fiction): Technische Requisiten (s. o.), Zeit (Jahr 2074), ungewöhnliche Handlung, Existenz und Landung außerirdischer Wesen, Weltregierung in Bombay u. a. m.

e) Untersuchung von Tommys Verhältnis zu seinen Eltern: Sie weisen ihn aus verschiedenen Gründen zurecht (S. 7/8: Sprechfunkgerät, Frühstück, Frechsein, Schule, Noten), sie hören ihn nicht an; er hat trotz seiner großen Tat Angst wegen des Schuleschwänzens (S. 60).

f) Feststellung und Schilderung des Höhepunkts im Handlungsablauf: Tommys letzte Selbstüberwindung im Sandsturm (Vernichtung seines Sprechfunkgeräts) und Zusammentreffen mit dem Fremden (S. 57–59; beachte auch Zeitwechsel!).

g) Suche nach Gründen der Außerirdischen für die Vernichtung der Erde (schlechter Ruf, Bosheit, Leichtsinn, Überbewertung der technischen Errungenschaften, Angst vor eigener Vernichtung) und Forderungen für die »Gessinnungsprüfung«.

3. Gemeinsame Besprechung der Lösungen (Tafelskizze, z. B. besonders der inhaltlichen Struktur; vgl. Aufgabe b) und vor allem Diskussion der Fragen: War das selbständige Vorgehen Tommys trotz Mißachtung von Verboten in Ordnung? Hätte er anders handeln können oder sollen?

4. Sicherung und Erfolgskontrolle durch das Arbeitsblatt; die Fragen zielen bewußt überwiegend auf Überprüfung der inhaltlichen Erfassung des Textes (s. Arbeitsblatt!).

5. Anschlußmöglichkeiten sind

– akustische Ausgestaltung (nach persönlicher Auskunft des Autors ist der Text dafür besonders gut geeignet und wirkungsvoll; vgl. ursprüngliche Fassung als Hörspiel!): Sprechen mit verteilten Rollen, über Mikrofon, auf Tonträger (Kassette, Band); Umsetzung durch Geräuschebegleitung in ein Hörspiel

– visuelle Ausgestaltung unter Verwendung verschiedener Techniken (vgl. als Anregung die Bildbeispiele): Bildhafte Darstellung einzelner Personen (Tommy, der Fremde), bestimmter Situationen (Tommy im Sandsturm), von Re-

quisiten (Notenroboter u. a.); Umsetzen von Szenen in einen Comic; Collage-technik u. a.

– erzählerische Neugestaltung (als eigenes phantastisches Erlebnis, als »Traum-Erlebnis«).

Vorschlag für ein Arbeitsblatt

»Tommy und der Mann aus Taschkent«

1. Warum hat Tommy die Eltern vor seinem Unternehmen nicht gefragt?

2. Warum wollte er nicht, daß sie nachher etwas davon erfahren?

3. Aus welchen Gründen wollten die Bewohner des fremden Planeten die Menschen vernichten?

4. Welche guten Eigenschaften wurden bei der »Gesinnungsprüfung« von Tommy verlangt?

5. Glaubst du, daß Tommy richtig gehandelt hat? Begründe deine Meinung!

6. Woran erkennt man, daß es sich um eine Zukunftsgeschichte (Science-fiction-Geschichte) handelt?

Kinder- und Jugendliteratur im Lesebuch

1. Lesebuch und Ganzschrift

Das Lesebuch ist – neben dem Sprachbuch – schon immer das wichtigste und am meisten benützte Lehrbuch des Deutschunterrichts.

Dies gilt auch für die Gegenwart, obwohl es gerade in den letzten Jahrzehnten inhaltlich und strukturell einen starken Wandel durchgemacht hat. Indem man von einem extensiven Literaturbegriff ausgeht, versucht man ein breites Spektrum möglichst aller literarischer Gattungen, also neben ästhetischer Literatur auch sog. Trivalliteratur und Gebrauchstexte, zu bieten.

Eine generelle Ablehnung dieses Arbeitsmittels hat es selten gegeben, angegriffen im Hinblick auf Einzelkomponenten wurde es oft.

(Bedenken wurden vor allem vorgebracht wegen

- des erziehlich-moralischen oder lehrhaften Inhalts,
- der geringen Motivation der Schüler (Vorweglektüre, Arbeitsbuch),
- der fehlenden Aktualität
- und besonders wegen der naturgemäßen Überbetonung der kleineren literarischen Formen und Gattungen.

An dem letzten Punkt setzte die Kunsterziehungsbewegung und Reformpädagogik an: Da das Lesebuch nur »Häppchenliteratur« biete, forderte man den verstärkten Einsatz von »Ganzschriften« (im Sinne eines nicht mehr lesebuchadäquaten Umfangs) und hier speziell Schriften für die Jugend, und zwar von hoher ästhetischer Qualität.

Man wird sich allerdings nie die Alternativfrage stellen dürfen: Lesebuch *oder* Ganzschrift? Denn eine Kompromißlösung ist auf jeden Fall angebracht, d. h. man sollte *beide* Medien unter besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen Vorteile und weitgehender Ausschaltung der Nachteile nutzen (vgl. die Gegenüberstellung bei Dahrendorf, 1974).

Daß der Schwerpunkt trotzdem weiterhin auf dem Lesebuch liegen wird, dürfte klar sein, wenn man sich die mit dem didaktischen Einsatz von Ganzschriften entstehenden Probleme, gerade in der Grund- und Hauptschule, vergegenwärtigt.

Nicht zuletzt deshalb hat man versucht, auch Ganzschriften – natürlich immer in verkürzter Form – soweit wie sinnvoll und möglich ins Lesebuch zu integrieren. Besonders ist dies, dem Alter in der Grundschule sowieso entsprechend, mit »traditioneller«, aber auch mit neuerer Kinder- und Jugendliteratur geschehen. Fast in jedem Lesebuch sind heute eigene Kapitel Kinder- und Jugendliteratur angelegt oder zumindest Einzeltexte bestimmten thematischen Textgruppen zugeordnet.

2. Textformen und ihre Darbietung im Lesebuch

Die Problematik von Jugendromanausschnitten im Lesebuch deckt sich zwar mit der von Ganzschriftausschnitten generell, doch muß man den Anteil von Kinder-

und Jugendliteratur im Lesebuch nach Tradition, Umfang und Intention differenzierter sehen.

Man kann heute 4 Gruppen unterscheiden:

1. Traditionelle Kleinformen der Kinder- und Jugendliteratur im Lesebuch

Deren Anteil war früher bedeutend höher als heute, trotzdem nehmen diese noch einen bestimmten Raum ein (sogar wieder mit steigender Tendenz); z. B.

- Reime, Gedichte, Lieder
- Erzählgedichte
- Märchen, Sagen, Legenden, Fabeln, Schwänke usw.

2. Neuere Kleinformen der Kinder- und Jugendliteratur im Lesebuch

Der Anteil dieser Formen nimmt stark zu, da meist aktuelle Probleme (Motivation etc.) abgehandelt werden und sie auch dem Umfang nach für das Lesebuch geeignet sind; z. B.

- Lyrik, Erzählgedichte (z. B. Krüss, Guggenmos)
- Sprachspiele u. ä. (H. Manz, Worte kann man drehen; Sprachbastelbuch)
- Kindergeschichten (Problem-/Umweltgeschichten), meist aus Sammlungen mit

a) voneinander unabhängigen Geschichten (z. B. U. Wölfel, Die grauen und die grünen Felder; Geschichten daraus schon in über 30 Lesebuchreihen des deutschsprachigen Raumes; H. Manz, Eß- und Trinkgeschichten).

b) nur durch die Hauptperson miteinander verbundenen Einzelepisoden (M. Bernhard-von Luttitz, Bumfidel; H. Heckmann, Geschichten vom Löffelchen).

Heute werden Geschichten bevorzugt, die nicht nur aktivieren, indem sie im üblichen Sinn zur Diskussion anregen, sondern die Schüler suchen und raten lassen (z. B. W. Ecke, Wer knackt die Nuß?, B. Schwindt, Ende gut . . .?, A. Norden, Was hätten Ihr getan?). Die Ganzschrift als Langform ist hiermit natürlich nicht erfaßt, auch wenn die Beispiele in b) einen Übergang dazu darstellen; die methodischen Schwierigkeiten lassen sich aber bei diesen »Lesebuchgeschichten« im allgemeinen einfach lösen.

3. Langformen der Kinder- und Jugendliteratur als Ausschnitt im Lesebuch

Hier häufen sich die didaktisch-methodischen Probleme, ganz gleich, ob es sich um Ausschnitte aus älteren Büchern (Robinson, Huckleberry Finn) oder neuere Literatur handelt (H.-G. Noack, Rolltreppe abwärts; L. Pesek, Marsexpedition).

Man könnte drei Hauptintentionen beim Lesen von Roman-Ausschnitten unterscheiden, die aber in der Praxis nie ganz getrennt werden sollten, denn die Motivierung der Schüler zum Lesen in der Freizeit bzw. speziell zum Lesen des ganzen Buches oder ähnlicher Bücher sollte implizit immer dahinterstecken.

a) Erstes Kennenlernen von (guter) Kinder- und Jugendliteratur: Es soll Freude am Lesen durch besonders motivierende Textstellen geweckt werden.

b) Motivation zum Lesen des ganzen Buches als Primärziel: Das kann erreicht werden durch spannende wichtige Textstellen aus dem Buch, wenn möglich

mit einleitendem Vorspanntext versehen und eventuell offenem Ausgang. Dann ist ein kurzer Kontext mit Frage, Impuls oder Andeutung möglich und sinnvoll. Ein offener Schluß ist für die Motivation nicht immer Bedingung, da das Abbrechen für die Schüler sehr unbefriedigend und hemmend sein kann – der Gesamttext ist vielleicht nicht greifbar – und gute Texte auch bei bekanntem Ausgang gelesen werden, z. B. Klassiker wie Robinson.

- c) Ergänzung einer Sequenz als Primärziel: Hier handelt es sich um eine inhaltlich passende Textstelle; Vorgeschichte und Ausgang können vorgegeben sein oder auch nicht, je nachdem ob sie für die Erschließung eine Rolle spielen. Der Charakter der Ganzschrift geht allerdings meist verloren, da verständlicherweise solche Textstellen vorliegen, die möglichst kompakt sind und für sich ein abgeschlossenes Ganzes darstellen. Beispiel: H.-G. Noack, Rolltreppe abwärts (s. u.). Die Probleme für den Lehrer sind oft groß, da von ihm häufig die Kenntnis des Gesamttextes verlangt wird; dies ist besonders dann der Fall, wenn das Lehrerhandbuch nicht die entsprechenden Informationen liefert.

4. Langformen der Kinder- und Jugendliteratur in komprimierter Form

Generell muß man sich hier wieder die Frage stellen, ob man berechtigt ist, Literatur zu bearbeiten, zu verändern, in eine »kindgerechte« Form zu bringen. Die Meinungen dazu gehen extrem auseinander, obwohl man auch in diesem Fall differenzieren muß.

Für eine Integration ins Lesebuch gibt es zwei Lösungen:

- Bearbeitung der Ganzschrift, sprachliche Neufassung in gerafftem, lesebuchadäquatem Umfang (häufig bei älterer Literatur, z. B. Volksbuch); das rein inhaltliche Moment überwiegt, der literarische Wert ist äußerst fragwürdig, selbst bei »dichterischen« Neufassungen, vor allem wenn sie dieselbe Gattung wie das Original verkörpern.
- Ausschnitte aus dem Original mit lückenfüllenden Kontexten, aber als abgeschlossene Handlung (vgl. meinen Vorschlag zu F. Hetmanns »Tommy und der Mann aus Taschkent« in Lesebuch »schwarz auf weiß«, Bd. 5, Ausgabe Baden-Württemberg 1977c).

Die Vorteile dieser Lösungen liegen auf der Hand: Ein Buch kann in seiner Gesamtheit (selbst mit dem wichtigen Schluß) didaktisch-methodisch relativ einfach bewältigt werden. Ein schwerer Nachteil ist in einer Zeit, die ohnehin die Tendenz zur Rezeption immer knapperer, aktionsüberladener Literaturformen zeigt, die meist fehlende Motivation zur Lektüre des ganzen Buches. Natürlich muß man sich im klaren darüber sein, daß damit spezielle Ziele der Ganzschriftlektüre nicht zu erreichen sind.

Eine Kompromißlösung zwischen zu umfangreicher Ganzschrift und zu knapper Lesebuchbearbeitung stellen die sog. Lesehefte dar; sie bieten das Original in etwas verkürzter Form und können, gerade in der Grundschule, ein wichtiges Bindeglied bei der Erziehung zur Bewältigung längerer literarischer Gattungen sein. Obendrein sind sie preisgünstig und praktisch zu beziehen. Als Beispiel sei die Reihe »Mein Buch – Meine Welt« (Schroedel) genannt, etwa mit »Mein Urgroßvater und ich« von James Krüss.

3. Beispiel: Der Jugendbuchausschnitt als Teil einer Sequenz im Lesebuch

Bei der Besprechung der Textformen ist klar geworden, daß das Hauptproblem der Darbietung im Lesebuch bei den literarischen Großformen (Roman) liegt. Ist das Primärziel nicht die Motivation zur Freizeitlektüre des ganzen Buches und sollen mit diesem Auszug nicht gerade spezifische Strukturen der Gattung Roman sichtbar gemacht werden, so ergänzt der Romanausschnitt mit seiner Aussage im allgemeinen eine unterschiedlich umfangreiche inhaltliche Sequenz im Lesebuch.

Da diese Form der Integration von Jugendbuchausschnitten ins Lesebuch immer mehr bevorzugt wird, z. B. unter Themenkreisen wie »Generationsprobleme«, »Alter«, »Umweltschutz«, »Arbeitswelt«, soll hier die Möglichkeit einer Kombination motivgleicher Texte mit unterschiedlichster Gattungszugehörigkeit angedeutet werden, und zwar unter der thematischen Einheit »*Jugendkriminalität*« bzw. speziell »Warenhausdiebstahl durch Jugendliche«.

Auf eine didaktisch-methodische Analyse im eigentlichen Sinn muß an dieser Stelle verzichtet werden, da die genauere Kenntnis der komplexen Textgrundlage Voraussetzung wäre. Allerdings ist die Einheit nicht nur theoretisch konzipiert, sondern auch praktisch erarbeitet und in den 8. Band eines Lesewerks für Hauptschulen integriert (s. Franz, 1977d).

Textsequenz

Die vorgegebene Reihenfolge ist für eine Behandlung keineswegs bindend. Die sechs Texte sind als Auswahlgruppe mit praktisch unbegrenzten Kombinationsmöglichkeiten gedacht; selbst jeder Text kann für sich allein als Diskussionsgrundlage Verwendung finden. (Tab. S. 91)

Die Sequenz kann jederzeit durch weitere Texte (Vorlage durch den Lehrer oder Mitbringen durch die Schüler) ergänzt werden; z. B. kurze Zeitungsberichte wie »Ladendiebstahl – Männersache« (Süddt. Zeitung v. 4. 11. 76) oder »Warum stehlen Kinder?« (Heimatruf v. 20. 8. 76).

Durch die gattungsspezifische Aussageweise der Texte werden auch weitgehend die didaktischen Intentionen bestimmt. Als Mittelpunkt der Betrachtung ist der umfangmäßig größte und gattungsmäßig für die Schüler interessanteste Text gedacht, der dreieinhalb Lesebuchseiten umfassende Ausschnitt aus dem Jugendbuch »Rolltreppe abwärts« von Hans-Georg Noack (Baden-Baden 1970; dann als Ravensburger Taschenbuch Nr. 299, 1974, 142 S.). Inhaltlich ist hiermit ein großer Teil des 2. Kapitels erfaßt, während die unbedingt notwendige Vorinformation (die familiäre und momentane Situation der Hauptperson Jochen) in einem kurzen Vorspanntext wiedergegeben ist.

Der weitere Verlauf der Geschichte bleibt offen, wenngleich der Titel viel-sagend ist. Somit bleibt der Phantasie viel Raum belassen; zugleich motiviert der Text zum Lesen des ganzen Buches. Trotzdem wird bewußt darauf verzichtet, beim Lehrer die nähere Kenntnis des gesamten Inhalts vorauszusetzen (die wichtigsten Hinweise finden sich ohnehin in dem entsprechenden Lehrerhandbuch). Dazu kommt, daß die Lektüre des ganzen Romans sowieso andere didaktische

<i>Titel, Autor bzw. Quelle</i>	<i>Textsorte</i>	<i>Inhalt</i>
I. Falscher Verdacht (Eugen Roth)	Gedicht	Ein Mensch wird nie mehr ganz vorurteilsfrei gesehen, obwohl er fälschlich verdächtigt wurde, eine Aktenmappe gestohlen zu haben.
II. Viele klauen nur zum Spaß. Wie unmoralisch sind Warenhausdiebstähle? (Die Zeit, Nr. 11, 8. 3. 74)	Leserbriefe (aus einer Jugendzeitschrift)	Ein 16jähriges und ein 13jähriges Mädchen äußern unterschiedliche bzw. provozierende Meinungen
III. Juristen sind gegen „Entkriminalisierung“ (Badische Zeitung, Nr. 216, 17. 9. 76)	Kurze Pressemeldung	Der 51. Deutsche Juristentag hat eine „Entkriminalisierung“ des Massendelikts Ladendiebstahl abgelehnt und dazu einige Forderungen gestellt.
IV. Kripo, Kuli und ein Junge (Sammy Sonnabend, in: Die Zeit, Nr. 38, 14. 9. 1972)	Glosse (aus einer Zeitung)	Gezeigt wird die bürokratische und juristische Odyssee eines 14jährigen Jungen, der einen Kugelschreiber aus dem Regal eines Kölner Kaufhauses genommen hat und ihn angeblich nicht zahlen wollte. Das Verfahren, das um einen Sachwert von 65 Pfennig ging, inzwischen aber selbst Tausende Mark kostete, wird zuletzt eingestellt.
V. Rolltreppe abwärts (Hans-Georg Noack)	Jugendroman (Ausschnitt)	Der herumstreunende Jochen nimmt aus Hunger einige Bonbons von einem riesigen Berg in einem Kaufhaus. Sein neuer „Freund“ Axel, der ihn dabei beobachtet hat, bringt ihn bald so weit, daß er auch Zigaretten für ihn stiehlt.
VI. Diebstahl (Strafgesetzbuch § 242, 243)	Gesetzestext (Auszug)	Einfacher und schwerer Diebstahl werden mit dem entsprechenden Strafmaß beschrieben.

Überlegungen verlangt, z. B. das Problem des Jugendlichen im Erziehungsheim, das Verhältnis zu seinen Bezugspersonen wie Mutter, Vater, Erzieher, Kameraden. Jedoch sollten im Zusammenhang mit Jugendbuchausschnitten nie Hinweise auf Behandlungsmöglichkeiten der »Ganzschrift« und/oder auf weitere greifbare Literatur fehlen.

In diesem Fall sei verwiesen auf die didaktischen Analysen von K. H. Klimmer (in: Das gute Jugendbuch 2/1976) und die »Hilfen zur Förderung der Lesefertigkeit« (Pädagogisches Zentrum Hannover, 3. Folge).

Sachbuch

1. Bedeutung, Begriff, Gestaltung, Formen

Die *Relevanz von Sachbüchern* im Bereich der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenlektüre noch besonders hervorheben zu müssen scheint angesichts einer in allen Disziplinen einsetzenden »Wissensexplosion« kaum nötig zu sein. Die bahnbrechenden wissenschaftlichen Ergebnisse einzelner Fachbereiche – man denke an Technik, Medizin, Biologie, Psychologie oder Geographie – einerseits und die technischen Möglichkeiten andererseits, neueste Erkenntnisse in unterschiedlichen Kanälen (schriftlich, mündlich oder audiovisuell) einer breiten Zielgruppe in verständlicher Form (»Massenpublikum«, »Massenmedien«, »populärwissenschaftliche Literatur«) anbieten zu können, erklären, weshalb Sachtexte so rasch hohe und höchste Auflagenzahlen verbuchen konnten. Dieser Trend führte zweifellos zu einer gewissen Umstrukturierung des Buch- und Medienangebots. Beherrschten vordem fast ausschließlich Produkte den Markt, die ästhetische (d. h. Unterhaltung im weitesten Sinn) Bedürfnisse von Lesern zu befriedigen trachteten, so haben heute Texte, die überwiegend Gegenstände erklären, darstellen und beschreiben wollen, in ihrem Verbreitungsgrad stark zugenommen. Im Falle der Erwachsenenliteratur liegen die Gründe dafür auf der Hand: berufliche Spezialisierung, Preis- und Verbraucherbewußtsein (»Jetzt helfe ich mir selbst«), Interesse für alle möglichen Fachgebiete, Fortschrittsgläubigkeit, Erweiterung von Sachkompetenz. Bestärkt und vorangetrieben wurde der Sachtext-Boom aber auch durch Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Pädagogik, Soziologie und Psychologie. So hatte man weitgehend einen tradierten Begabungsbegriff aufgegeben, demzufolge es nur einer kleinen elitären Schar vorbehalten sein sollte, kraft natürlicher erblicher »Veranlagung« einen gewissen Bildungsgrad und Wissensstand zu erreichen.

Dafür wandte man sich neuerdings stärker sozialen Fragestellungen zu und erkannte besonders die Bedeutung des Milieus für die Förderung kognitiver Prozesse. J. S. Bruner (1972) hat unter Berücksichtigung der Bedeutung des frühen Kindesalters für die Entwicklung der menschlichen Intelligenz nachgewiesen, daß jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeder Gegenstand in intellektuell ehrlicher Form erlernbar sei. Gerade die letzten Forschungsergebnisse lösten im Vorschul- und Grundschulalter eine wahre Publikationsflut aus.

Man kann sich leicht ausmalen, daß in einer Zeit der Leistungsorientierung, die die Etablierung einer Leistungsgesellschaft zur Folge hatte, Bereiche des Emotionalen stark ausgespart wurden. Inzwischen kommt man immer mehr zur Erkenntnis, daß kognitive Lernziele nicht verabsolutiert werden dürfen, daß vielmehr gerade im Vorschulbereich affektiven und psychomotorischen Faktoren größere Beachtung zu schenken ist. »Die Annahme, daß Vorschulerziehung auf das Antrainieren isolierter und spezifischer Verhaltensfertigkeiten reduziert werden könne, entstammt im wesentlichen der behavioristischen Lernpsychologie« (Baumgartner und Geulen, 1975, S. 7).

Die moderne Sozialisationsforschung hat die Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Kommunikationswissenschaft stark zueinander in Beziehung gesetzt und im Bereich der Vorschulerziehung anstelle »einseitiger intellektueller Frühförderung« ganzheitliche Erziehung verlangt: »Sachwissen, Konzentrations-, Wahrnehmungs- und Sprachförderung, musische, körperliche und handwerkliche Ausbildung« (Schmidt-Dumont, 1976, S. 68). Für die Sachtext-Reihen ist damit eine Forderung aufgestellt, die gegen die einseitige Vermittlung kognitiver Kenntnisse gerichtet ist; vielmehr sollen auch im Sachbuch »Humanisierungstendenzen« angesprochen werden. K. Doderer hat dies ausführlich begründet (1961, S. 278 f.): »Das echte Sachbuch, um dessen Charakteranalyse es hier geht, scheint uns gerade wegen dieser Humanisierungstendenzen in unserer Zeit von großem bildendem Wert zu sein, weil es die Chance hat, die Welt der Technik, der Forschung und der Arbeit, die Welt um uns und in uns nicht entseelt darzubieten, sondern immer das beseelte Wesen Mensch in seiner Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu zeigen.«

Sachbücher (Sachtexte, Sachschriften, »belehrende Jugendschrift« oder »zweckgerichtete Jugendschrift«) sind *informative Texte*. Damit lassen sie sich als Literatur des »non-fiction« vom Bereich »fiction« abgrenzen: Sachtexte wollen nicht primär unterhalten – wenngleich sie auf formalästhetische Elemente nicht zu verzichten brauchen –, sie wollen vielmehr Gegenstände, Sachverhalte, »Sachen« beschreiben, darstellen, erklären; in ihnen geht es um die Vermittlung von Information, Wissen, Tatbeständen, Prozessen und Fertigkeiten; in den Sachbüchern kann das allgemeine Informationsbedürfnis befriedigt werden. Realien stehen im Vordergrund; »Humanisierungstendenzen« brauchen deswegen ebenso wenig ausgeklammert zu werden wie eine erlebnishafte und kunstvolle Gestaltung. Im Gegenteil, gerade beim Sachbuch für Jugendliche spielen Aspekte der *Darbietung* eine entscheidende Rolle. Der Sachbuch-Verfasser muß den Gegenstand sprachlich und bildlich so aufbereiten, daß der jugendliche Rezipient sich von der Vermittlung des Sachverhaltes durch den Autor angesprochen fühlt. Vom Schriftsteller wird dabei als unabdingbar vorausgesetzt, daß er seine Materie beherrscht und daß er darüber hinaus sprachliches sowie didaktisches Geschick zeigen kann. Schließlich muß dem Sachtext-Autor daran gelegen sein, nicht etwa nur Wirklichkeit abzubilden, sondern für den vorzustellenden Bereich der Realität im jungen Menschen Interesse zu wecken. Das Sachbuch muß – neben der Voraussetzung, daß mit entsprechender Autorkompetenz ein Gegenstand vorgestellt wird – so abgefaßt sein, daß der Jugendliche es auch tatsächlich zur Privatlektüre erhebt. »Als solches gehört es in den Bereich der Freizeit, der Muße, der eigenständigen Selbstbeschäftigung, muß deshalb an die spielerische Lust und an das Bedürfnis nach kurzweiliger Unterhaltung anschließen, muß die Fähigkeiten berücksichtigen, die der junge Leser, wenn er auf sich allein gestellt ist, entfalten und gebrauchen kann« (Maier K. E., 1973, S. 169).

Aus der Fülle der Sekundärliteratur zum Fragenkomplex »Sachbuch« seien im folgenden einige wichtig erscheinende Probleme (Definition, Abgrenzung, Gestaltung) kurz angesprochen.

Als erster hat Wilhelm Fronemann den Terminus »Sachbuch« zur Diskussion

gestellt (1927). Er beschäftigte sich vor allem mit Fragen dessen didaktischer Gestaltung. Fronemann stellte die Forderung, das Sachbuch müsse immer ein »Erlebnisbuch« sein, d. h., nur die emotionale Gestaltung ermöglicht ein affektives Nachvollziehen eines Sachverhaltes durch den jungen Leser (vgl. 1953). Ebenso diskutierten Franz Lichtenberger (1930) und Severin Rüttgers (1931) formale Aspekte dieser jugendliterarischen Gattung. Rüttgers unterscheidet zwischen »echter Begegnung (Selbstbiographie, Zeugenbericht, Erlebnisbericht, Reisebericht, Abenteuerbericht)« und »erdachter Begegnung (dichterische Schilderung, Sacherzählung)«. Ferner behandelt er die Frage, welche sprachlichen Probleme das Abfassen von Sachbüchern mit sich bringt (wissenschaftliche Fachsprache – Sprache des Laien). Lichtenberger dagegen betonte die Notwendigkeit künstlerischer Qualitäten im Sachbuch.

Mit Möglichkeiten der Konzeption beschäftigte sich auch E. Rothemund. Er hat in den frühen dreißiger Jahren den Begriff »gestaltetes Sachbuch« eingeführt (vgl. in: Bamberger, 1965, S. 224). In seinem umfangreichen Standardwerk »Jugendlektüre« (1965) geht Richard Bamberger pointiert auf sachbuchspezifische Fragestellungen ein, umreißt besonders den Begriff des »erlebnishaften Sachbuches« und plädiert für eine Konstruktion von Handlungsfolgen. Dabei erwähnt er »drei Hauptrichtungen der erlebnishaften Gestaltung« (S. 227 f.):

1. Die Handlung wird vom Individuum her entwickelt: wir machen mit dem Kind eine Reise, wir verfolgen die Entwicklung einer Erfinder- oder Entdeckerpersönlichkeit, wir schildern ein Erlebnis in einer Sachwelt.
2. Die Handlung entwickelt sich als historische Linie; die Wissenschaften werden sozusagen personifiziert, das Kind erlebt den Entwicklungsroman des Feuers, der Verkehrsmittel, der Erschließung eines Kontinents.
3. Die Handlung wirkt sich als soziale Beziehung aus: das Kind erlebt die Einwirkung von Dingen auf unser Leben, auf das Leben der Gemeinschaft.«

Eine differenzierte Studie, die »die literarischen Elemente des Sachbuches« zum Gegenstand hat, legte Inge Auböck, Tochter R. Bambergers, in ihrer gleichnamigen Wiener Dissertation 1963 vor. Dabei gelangte sie zu dem Ergebnis, daß die Fülle von möglichen Realisierungsformen eine allgemein anerkannte Definition des Sachbuches nicht zuläßt; besonders ging sie auf einzelne Sachbuchtypen ein und diskutierte die Varianten ihrer literarischen Verwirklichung: »Hinsichtlich der Form werden alle nur möglichen Elemente genützt: Bericht, Beschreibung, Schilderung, Erzählung, dialoghafte Handlung. Als Idealtyp kann die »erlebnishaft« Gestaltung unter Berücksichtigung aller dieser Formen gelten. Durch die erlebnishaft« Gestaltung wird die Begegnung mit dem Leser in den feinsten Nuancierungen vorbereitet und hergestellt. Aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten der Epik ergibt sich ein organischer Aufbau, eine Handlungslinie, die im Gegensatz zur Dichtung nicht im Seelischen begründet ist, sondern ihre vordergründige Erscheinung behält und nur zur Verlebendigung der Begegnung mit dem Leser dient« (Auböck, 1963, S. 297). Neben der genannten Dissertation Auböcks wäre als weitere größere Arbeit zum Komplex Sachbuch Klaus Doderers Abhandlung »Das Sachbuch als literarpädagogisches Problem« (1962) anzuführen. Außer den schon angesprochenen »Humanisierungstendenzen« entwirft Doderer einen Katalog zur

Beurteilung. Umgekehrt können diese Regeln auch als Leitfaden für das Verfassen von Sachtexten betrachtet werden. Im einzelnen führt Doderer an (S. 35):

- »1. Das Sachbuch muß sachlich richtig sein.
2. Das Sachbuch darf das zu vermittelnde Wissen nicht ungestaltet anhäufen, sondern muß es auswählen und durch die Form der Darstellung akzentuieren.
3. Die Form des Sachbuches ist bestimmt durch das erzählerische Nacheinander. Damit unterscheiden sich Sachbuch einerseits und andererseits Lehrbuch und wissenschaftliche Arbeit voneinander.
4. Der Leser des Sachbuches muß die Möglichkeit haben, nicht nur Ergebnisse vorgesetzt zu bekommen, sondern an dem Zustandekommen der Ergebnisse sich retrospektiv beteiligen zu können.
5. Dazu sind nicht nur die Formen der Epik wie Erzählung, Reportage, Abenteuergeschichte usw. geeignet und nötig, sondern auch eine Sprache, die klar und einfach und den Laien verständlich ist. Es gilt, Abstraktion in Anschauung umzusetzen.
6. Das Sachbuch soll durch alle sachliche Vermittlung hindurch erkennen lassen, daß der Mensch der eigentliche Bezugspunkt ist.«

Formalen Gestaltungsfragen geht auch Karl Ernst Maier nach (1973). Neben inhaltlichen und intentionalen Erörterungen hebt er die Abgrenzung des Sachbuchs vom Lehr- und Fachbuch hervor: »Das Sachbuch der freien Jugendlektüre ist aber kein Fachbuch (wenn es auch fachlich ausgerichtet ist), es ist kein Lehrbuch (obgleich es belehren will), es ist kein wissenschaftliches Buch (obgleich es ohne wissenschaftliche Fundierung nicht denkbar ist) . . . Es kann nicht mit der Unterstützung eines Lehrers und den didaktischen Weisungen eines Unterrichts rechnen; es muß Methodik, Didaktik und Gestaltung in sich selber tragen« (S. 169). Maier unterscheidet zwei Gestaltungsvarianten (die »erlebnishaft« – das »sachlich gestaltete Sachbuch«). Während die erste Art sich der »Darstellungselemente der dichterischen und unterhaltenden Lektüre« bedient, läßt letztere »die Tatsachen für sich allein sprechen« und verzichtet so »auf Anleihen aus der dichterischen und unterhaltenden Lektüre« (S. 172).

Maiers tautologische Bezeichnung »sachlich gestaltetes Sachbuch« möchte Alexander Beinlich durch »didaktisch gestaltetes Sachbuch« (1973, S. 497) ersetzt wissen. Beinlich verweist in seinem Beitrag besonders auf literaturdidaktische Fragestellungen (vgl. Punkt 2 dieser Ausführungen).

Zum Schluß soll noch Martin Hussongs vorzügliche Abhandlung »Das Sachbuch« (in: Haas, 1974, S. 368–391) genannt sein, in welcher der Autor neben historischen und terminologischen Überlegungen u. a. zu Fragen der Sachbuchforschung und zu einer kritischen Analyse dieser Textsorte Stellung nimmt. Hussong läßt dabei auch die ökonomische Komponente nicht unberührt, indem er die gängige Idealisierung von Sachtexten bemängelt und hervorhebt, daß deren »Produktion nach den ökonomischen Gesetzen von Angebot und Nachfrage erfolgt und z. T. nach den Prinzipien des privatkapitalistischen Profitstrebens recht rentable Gewinne erzielt werden« (a.a.O., S. 377).

Im einzelnen betont Hussong, daß bei der Analyse von Sachbüchern auf den »gesamtgesellschaftlichen Kommunikationszusammenhang« abzielen sei und folgende Fragestellungen neu angegangen werden müßten (a.a.O., S. 377):

- »1. Welche Leserinteressen werden durch Sachbücher angesprochen?
2. Welche Funktion erfüllen die »Übersetzungsstrategien« der Sachbuchautoren in bezug auf »Sache« und Leser?
3. Welche Ideologien werden durch Sachbücher vermittelt oder verstärkt?»

Es sollte Sinn dieses kurzen Literaturberichtes gewesen sein, relevante Komplexe der Sachtextforschung vorzutragen; Intention war dabei keineswegs, diese Probleme einer Klärung zuzuführen, vielmehr sollten diese Fragen bedacht werden, wenn es gilt, das Sachbuch in die unterrichtliche Behandlung mit aufzunehmen. Nach diesen Betrachtungen zur Sekundärliteratur soll nun Primärliteratur vorgestellt werden, indem in ausgewählten Fakten und Daten entsprechende Beispiele erwähnt werden. Aufhänger soll dabei die Historie sein.

Als erstes Sachbuch gilt der »Orbis Sensualium Pictus« des Jan Amos Comenius (»Aspekte der gemalten Welt«), 1685. In Manier eines Sach-Bilderbuches werden Gegenstände bildlich festgehalten und verbal benannt. Ein Beispiel möge dies veranschaulichen; auf der linken Seite des Buches ist ein Ausschnitt der »Welt« zu sehen; auf der rechten Seite wird eine entsprechende Beschreibung in lateinischer und deutscher Sprache geliefert (vgl. Baumgärtner, 1974, S. 135):

Coelum (1)	Der Himmel (1)
habet	hat
Ignem, Stellas.	das Feuer / die Sternen.
Nubes (2)	Die Wolcken (2)
pendent	hängen
in Aere.	in der Luft.
Aves (3)	Die Vögel (3)
volant	fliegen
sub Nubibus.	unter den Wolcken.
Pisces (4)	Die Fische (4)
natant	schwimmen
in Aqua.	im Wasser.
Terra	Die Erde
habet	hat
Montes, (5)	Berge / (5)
Sylvas, (6)	Wälder / (6)
Campos, (7)	Felder / (7)
Animalia, (8)	Thiere / (8)
Homines. (9)	Menschen. (9)
Ita	Also
sunt plena	sind voll
Habitatoribus suis	ihrer Einwohner
quatuor Elementa	die vier Elemente
Mundi	der Welt
maxima Corpora	größte Körper

(Die angeführten Zahlen beziehen sich auf die bildliche Darstellung; im Originaltext sind die Wolken im Bild der linken Seite also mit einer 2 versehen.)

Im Zeitalter der Aufklärung (in Deutschland besonders die Bewegung der Philanthropen) wurde in den pädagogischen Bemühungen die rationale Beleh-

rung hervorgehoben. Im Sachbuch konnten diese Intentionen vorzügliche Verwendung finden, so in Johann Bernhard Basedows »Elementarwerk« (1770 bis 1774) und »Kinderfreund« (1776), ferner in Johann Heinrich Campes Bearbeitung des »Robinson Crusoe« nach Daniel Defoe (1779/80) oder in seinem Reisebuch »Kolumbus oder die Entdeckung von Westindien« (1785). Gerade Campes Werke können als die ersten »erlebnishaft gestalteten Sachbücher« im Sinne Fronemanns (Das Sachbuch muß »Erlebnisbuch« sein) bezeichnet werden: »Die Abenteuerstory hält zwar das Buch zusammen, ist aber funktional auf die Vermittlung von Informationen zugeschnitten, indem sie den Anlaß für sie bietet« (Hussong 1974, S. 373).

Das im Bildbandstil konzipierte »Bilderbuch für Kinder« des Friedrich Justin Bertuch (1790–1830) zeugt ebenfalls von philanthropischen Belehrungstendenzen. Außerdem kann gerade in diesem Buch aufgezeigt werden, wie sehr den Philanthropen kind- und altersgemäße Wissensvermittlung ein Anliegen war.

Im 19. Jahrhundert erfolgten sachliche Informationen für Jugendliche überwiegend in den Jugendzeitschriften. 1880 kam erstmals das »Neue Universum – Jahrbuch für Haus und Familie, besonders für die reifere Jugend« heraus. Die Edition dieser Reihe hat bis heute von ihrer Zugkraft nichts eingebüßt.

Wenigstens zwei Namen sollen stellvertretend für andere Publikationen des 19. Jahrhunderts genannt sein: Alfred Brehm und Sven Hedin. »Brehms Tierleben« ist bis heute ein Standardwerk geblieben, des Schweden Hedins packende Forschungsberichte über Asien beeinflussten Generationen von Sachbuchautoren.

Die Sachbücher des 20. Jahrhunderts verdanken eine Fülle von Anregungen der Illustrierten-Presse, »die um die Jahrhundertwende ihren Siegeszug antrat. Vor allem die hier entwickelte Form des ›Tatsachenberichts‹, die ›human interest story‹ mit ihrem Reportagestil wird Vorbild für die Sachbücher. Es ist kein Zufall, daß die Sachbuchautoren, die nach 1945 geschrieben haben, wie Ceram (Kurt W. Marek), Jürgen Thorwald und Werner Keller, ursprünglich Journalisten waren« (Hussong, 1974, S. 373).

Überwiegend für Erwachsene konzipierte Sachbücher beeinflussten entscheidend das Sachbuch für jugendliche Leser. Beispiele: »Mikrobenjäger« von Paul de Kruif, »Anilin« und »Atom« von Aloys Schenzinger, »Mit dem Fahrstuhl in die Römerzeit« (Pörtner), »Und die Bibel hat doch recht« (Werner Keller), »Götter, Gräber und Gelehrte« (Kurt W. Marek bzw. Ceram).

Es konnte schon angedeutet werden, daß es nahezu unmöglich ist, bei der Fülle des Angebots eine umfassende *Typologie des Sachbuchmarktes* vorzunehmen (vgl. besonders die kritischen Anmerkungen in Inge Auböcks Dissertation). Trotzdem wurden und werden Versuche gemacht, Kategorisierungsschemata aufzustellen. In R. Bambergers Standardwerk »Jugendlektüre« findet sich folgende Klassifizierung (S. 228 ff.):

- Bilder-Sachbuch
- Umwelt-Sachbuch
- Tier-Sachbuch
- Erdkundliches Sachbuch
- Physik, Chemie, Technik.

Sieht man von der Sonderform »Bilder-Sachbuch«, das in der Gestaltung doch dem Genre Bilderbuch aufgrund der Bilddominanz zuzuordnen wäre, einmal ab, so orientiert sich Bambergers Einteilungs-Modell im wesentlichen an einer wissenschaftlichen Systematik. Ähnliches trifft für weitere Versuche zu (vgl. Maier K. E., 1973: »Technik, Wirtschaft – Geographie – Geschichte, Kultur – Natur- und Tierkunde«, oder Meier B., 1978: »Technik – Geographie – Biologie – Geschichte und Politik – Soziale Probleme – Religion und Weltanschauung – Sprachen und Philologie – Musik-, Sport-, Kunst-, Hobbybücher«).

Auf einzelne Sachbuchtypen wird im folgenden Punkt 2 im Zusammenhang mit Fragen der Unterrichtsgestaltung näher eingegangen. Zum Schluß des 1. Kapitels soll noch der Grad des Interesses an Sachbüchern durch jugendliche Leser artikuliert werden (vgl. Meier B., 1980).

Tabelle 1: Interesse an Sachbüchern

(n = 1080; 7., 8., 9. Schuljahr; Hauptschüler, Realschüler, Gymnasiasten;
m/w je = 540; Angaben in %; pro Zeile = 100%)

Sachgebiete	Interesse					
	keine Angaben	gar nicht	kaum	teilweise	ziemlich	sehr
Technik	3,4	26,9	20,6	21,4	11,9	15,8
Erdkunde	2,5	10,1	26,9	36,4	14,9	9,2
Biologie	3,3	7,6	18,3	33,9	20,5	16,4
soz. Probleme	2,8	11,3	21,3	30,7	21,0	12,9
Politik, Geschichte	2,9	11,3	21,7	27,4	22,1	14,6
Religion	2,9	37,6	30,7	18,8	6,2	3,8
Sprachen	3,1	18,1	26,6	26,9	15,2	10,3
Musik	2,1	20,2	18,2	22,0	17,0	20,4
Sport	3,0	9,7	13,0	19,2	20,4	34,8
Kunst	2,8	32,5	26,7	21,4	10,3	6,4
Hobbybücher	2,3	11,2	18,0	25,4	21,8	21,4

	gar nicht/kaum (zusammen)	ziemlich/sehr (zusammen)
Technik	47,5	27,7
Erdkunde	37,0	24,1
Biologie	25,9	36,9
soz. Probleme	32,6	33,9
Politik, Geschichte	33,0	36,7
Religion	68,3	10,0
Sprachen	44,7	25,5
Musik	38,4	37,4
Sport	22,7	55,2
Kunst	59,2	16,7
Hobbybücher	29,2	43,2

Tabelle 2: Paarvergleich: Sachbuch und andere Buchgattungen
(pro Zeile = 1 Antwortmöglichkeit; Angaben in %; s. o.)

Für welche Gattung ist das Interesse größer?				
1	2	1	2	keine Ang.
Sachbuch	oder Abenteuerbuch	21,8	76,9	1,3
Erzählungen, Geschichten	oder Sachbuch	56,7	41,4	1,9
„Hohe“ Dichtung	oder Sachbuch	15,4	80,8	3,8
Sachbuch	oder Krimis	31,6	66,5	1,9
Aufklärungsbücher	oder Sachbuch	50,0	47,8	2,2

Einige Anmerkungen zu den beiden tabellarischen Informationen:

Im 2. Teil der Tabelle 1 wurde eine Zusammenfassung der Items »gar nicht kaum« und »ziemlich/sehr« vorgenommen, um potentielle Interessenten und potentielle Nicht-Interessenten akzentuierter auseinanderhalten zu können. Dabei wird unterstellt, daß die Gruppe, die ihr Interesse zu einzelnen Sachgebieten mit »teilweise« beurteilte, überwiegend ein indifferentes Verhalten zeigt und daher weder der Gruppe der Interessenten noch der der Desinteressenten zuzuordnen ist. Auffallend an dieser Tabelle ist das relativ große Desinteresse an technischen Sachbüchern (fast 50%). Die Angaben gerade zum Bereich »Technik« würden jedoch nach Differenzierung »männliche – weibliche Probanden« ein völlig anderes Bild ergeben. Die Präferenz technischer Sachbücher durch Schüler (im Gegensatz zu Schülerinnen) steht außer Zweifel. Da die Gesamtstichprobe je 540 Schüler und Schülerinnen umfaßt (n = 1080), könnte die Interpretation so geführt werden: Durch das relativ sehr große Interesse männlicher Leser und das relativ große Desinteresse von Leserinnen an Sachbüchern erfolgt in etwa ein zahlenmäßiger »Ausgleich«; da sich aber mehr Mädchen für Technik interessieren, als umgekehrt Jungen ihre mangelnde Präferenz bekunden, wird immerhin noch ein Wert von fast 30% »starkes bis sehr starkes Interesse« an technischen Sachbüchern erreicht (aus Raumgründen können die geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselten Tabellen hier nicht wiedergegeben werden).

Das größte Desinteresse besteht an religiösen Problemen. Aus einem allgemein vorherrschenden Zeitgeist, der die Profitsucht an erste Stelle und ethische Werte weit hinten ansiedelt, scheint dies erklärbar.

Es ist anzunehmen, daß Jugendliche heute sehr pragmatisch orientiert sind; so können die doch starken Interessensbekundungen für soziale und politisch-historische Themenkreise (33,9% bzw. 36,7%) positiv vermerkt werden. Sieht man von den Bereichen Hobby allgemein und Sport und Musik speziell einmal ab (diesen drei Sparten gilt die eindeutig größte Vorliebe), so ist es von den Wissensgebieten die Biologie, die mit 36,9% (knapp vor Politik und Geschichte mit 36,7%) das größte Interesse genießt. Zu überlegen wäre hier, ob Jugendliche wirklich eine so hohe Affinität zu naturkundlichen Stoffen haben oder ob nicht die Sachbuchschreiber – Erwachsene! – unterstellen, Schüler interessieren sich nun einmal für biologische Themen und von daher den Sachbuchmarkt so aufschwemmen, daß jedes zweite oder dritte Sachbuch dann eben ein biologisches ist –, was wiederum die Lesemotive von Jugendlichen beeinflußt.

Insgesamt ergäbe sich folgende Interessen-Rangskala für sachkundliche Inhalte:

1. Sport (55,2%)
2. Hobbybücher allgemein (43,2%)
3. Musik (37,4%)

4. Biologie	(36,9%)
5. Politik, Geschichte	(36,7%)
6. soziale Probleme	(33,9%)
7. Technik	(27,7%)
8. Fremde Sprachen	(25,5%)
9. Erdkunde	(24,1%)
10. Kunst	(16,7%)
11. Religion	(10,0%)

Könnte man aus der ersten Tabelle noch annehmen, Sachbücher würden von jungen Lesern bevorzugt rezipiert, so wird man dieses Urteil schnell relativieren müssen, wenn man sich mit der zweiten Tabelle befaßt. Um es vorwegzunehmen: In der hier vorgenommenen Lesestoff-Einteilung »Sachbücher, Abenteuerbücher, Erzählungen/Geschichten allgemein, hohe Dichtung, Krimis und Aufklärungsbücher« besteht im Paarvergleich (jede Gattung wird zu jeder anderen alternativ in Beziehung gesetzt) für das Sachbuch nur ein einziges Mal bevorzugtes Interesse, und zwar dann, wenn es gilt, den Lesestoff zwischen Sachbuch und Dichtung auszuwählen. Ansonsten überwiegen die unterhaltenden Lesemotive bei weitem die informativen. Hier könnte der Unterricht ansetzen, um eine stärkere Attraktivität für das Lesen von Sachbüchern zu erreichen. Damit wäre weniger der Schule als Institution als vielmehr dem Schüler bei seiner prozeßhaft zu gestaltenden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit geholfen.

2. Das Sachbuch im Unterricht

»Eine Sachschrift . . . unterrichtet den Leser über Dinge, Ereignisse oder Zusammenhänge dieser Welt in einer solchen Weise, daß durch den Einsatz besonderer sprachlicher Mittel und kompositorischer Kräfte der Leser gleichzeitig unterhalten und belehrt wird. Wer belehren will, muß selbst etwas wissen. Belehrung setzt also Wissenschaft, Forschung und zumindest Erfahrung voraus. Und wer unterhalten will, muß von den ästhetischen Gesetzen, den Gesetzen der schönen Form, etwas verstehen. Es wird hier deutlich, daß diesem Buchtyp ein bestimmter Autorentyp besonders zugehört, nämlich der wissenschaftlich versierte, kluge und darstellerisch begabte Schriftsteller« (Doderer, 1961, S. 14).

In diesem Zitat werden die unter 1 genannten Probleme nochmals anschaulich zusammengefaßt; da Sachbuch wie schulischer Unterricht auf Vermittlung von Informationen, auf Lernen hin angelegt sind, ergibt sich schon von daher eine besondere Affinität der Textsorte Sachbuch für unterrichtliche Prozesse.

An anderer Stelle (Einführung) wurde bereits angedeutet, daß Beschäftigung mit Jugendliteratur im Unterricht nicht gerade zu den bevorzugten didaktischen Unternehmungen zählte bzw. z. T. noch zählt. Lange Zeit war man im Raum der Schule didaktischen Neuerungen gegenüber nicht besonders aufgeschlossen. Umgekehrt ist heute allerorten die Klage zu vernehmen, daß allzu eifrige Reformhuberei eine klare didaktische Linie nicht erkennen lasse. Vielleicht liegt auch hier der richtige Ansatz in einem »goldenen Mittelweg«: Offensein für Veränderungen, Bewahrung des Bewährten.

Es nimmt wunder, daß die Schule die Bedeutung des Sachbuches viel zu lange nicht erkannt hat. Man denke an Probleme der Motivation für die Freilegung von

Lerninteressen, die durch den Einsatz eines Sachbuches geleistet werden kann. Oder man halte sich die von vielen bedauerte Diskrepanz »schulischer Literaturkanon – außerschulisches Leseverhalten« vor Augen; auch hier könnte das Sachbuch Bindeglied sein, schulische und außerschulische Leseverhaltensweisen zu verändern. Dies kann bereits in der Grundschule geleistet werden; das sog. Sach-Bilderbuch bietet dafür den nötigen Rahmen. Über einen solchen unterrichtlichen Versuch (Astrid Lindgrens »Tante Tumetott« in einem 1. Schuljahr), durchgeführt von einer Junglehrerin, läßt Horst Schaller diese berichten (Schaller, 1966, S. 52):

»Das Verhältnis der Siebenjährigen für die in den Büchern erzählten Situationen und kindlichen Verhaltensweisen vollzieht sich im Rahmen ihres eigenen Erlebens. Die eigenen analogen Erzählungen haben die Funktion, ihr Verstehen der Lektüre zum Ausdruck zu bringen. Durch den Bezug zum eigenen Erleben wird das Buchgeschehen verlebendigt und die Einsicht darin vertieft, indem das Neue sich in den Rahmen des schon Bekannten einfügt. Ja, der Zugang zum Buch wird mit der Entschiedenheit vom eigenen Erleben her genommen, das Buch wird zum Anlaß der Erzählung in eigener Sache ...

Die Zuordnung von Text und Bild ist vollkommen, insofern, als sich der beschreibende Inhalt des Textes Zug um Zug an dem die Vorstellung vermittelnden Bild verifizieren läßt. Die Bilder spiegeln in ihren Grundelementen ... die den Kindern bekannte und erlebte Umwelt wider ...«

Für die Bild-Sachbücher kommt der Gestaltung des Bildes eine besondere Funktion zu: Verdeutlichung des Sprachtextes, Einladen zum Verweilen und Überdenken.

Im folgenden sollen exemplarisch zwei ausgewählte Sachbuch-Arten in ihrem unterrichtlichen Gebrauch vorgestellt werden.

2.1 Das technische Sachbuch

Das technische Sachbuch kann sinnvolle Verwendung für die Fächer Physik, Chemie sowie Sachunterricht der Grundschule finden. Seine Aufgabe liegt nicht darin, schulische Wissensvermittlung in den angeführten Disziplinen überflüssig zu machen. Das technische Sachbuch kann vielmehr Ergänzungsdienste leisten. Es will nicht von einer toten Materie berichten, sondern will die Beziehung des Menschen zu naturwissenschaftlich-technischen Dingen herstellen. Wegen der bekannten Stofffülle ist dieser Aspekt der »Humanisierungstendenz« im Physik- oder Chemie-Unterricht wohl nur schwerlich zu leisten. Diese Einsicht zu vermitteln ist auch nicht primär Aufgabe der Naturwissenschaften. Dennoch konnte angedeutet werden, daß durch die Verwendung eines Sachtextes ein unterrichtlich zu verhandelnder Gegenstand eben durch die »Humanisierungstendenz« für den Schüler in einem völlig neuen Zusammenhang erscheinen kann: physikalische Momente der Astronautik – und die menschlichen Probleme der Weltraumfahrer; wie ein Auto funktioniert – Probleme der Gastarbeiter in einer großen deutschen Autofabrik; warum ein Hubschrauber senkrecht starten kann – Verantwortung von Polizei und Notarzt.

Die letztgenannten sozialen Werte können im Deutschunterricht bei der Be-

handlung eines Sachbuches zur Sprache kommen. Mit dem Sachbuch können so Lernbereiche und Fächerbarrieren überwunden werden; ideal dafür wäre die Gestaltung eines Unterrichtsprojektes. Im Zusammenhang Methode – naturwissenschaftliches Sachbuch verweist Malte Dahrendorf auf folgende methodische Möglichkeiten (Dahrendorf, 1966, S. 76/77):

»1. Das Sachbuch bereitet ein Thema vor: Der Lehrer läßt mehrere Wochen lang, bevor er in das Thema einsteigt, Sachbücher darüber frei in der Klasse zirkulieren. Dadurch wird ein günstiges Klima der Neugier geschaffen und der Boden vorbereitet. Das vorbereitende Lesenlassen läßt sich jedoch gut mit den unter 2. usw. erörterten Möglichkeiten verbinden.

2. Das Sachbuch wird als Einstieg und als Basis für ein Thema genutzt. Ist es in Klassenstärke vorhanden, so ist eine gemeinsame Lektüre des ganzen oder von Teilen in der Klasse möglich, sei es laut und Sachverhalt für Sachverhalt erschließend oder leise als gemeinsame Vorbereitung auf ein Klassengespräch. Gelegentlich bietet sich auch eine für alle gleiche Aufgabenstellung zur häuslichen Vorbereitung an.

3. Einzelne Kinder oder Gruppen erarbeiten sich bestimmte, aber engumgrenzte Teilbereiche, von denen sie vor der Klasse frei oder ablesend – je nach Möglichkeiten und Fähigkeiten – berichten.

4. Das Sachbuch wird »nebenher« gelesen und zur Ergänzung des Lehrstoffes eingesetzt, evtl. wieder verbunden mit Sonderaufgaben an einzelne oder Gruppen.

5. In freier Lektüre wird das Gelernte erweitert und vertieft, die Schüler erschließen sich selbständig Anschluß- und Nachbarbereiche.

6. Auswertung des im Sachbuch gebotenen Bildmaterials durch Anfertigung von Schau-(Roll-)Bildern für die Wand, falls erwünscht auch für die Schulsammlung; vereinfachte Übertragung wichtiger Schemazeichnungen auf die Wandtafel, die im Anschluß an den erzählenden oder erläuternden Buchtext ausgewertet werden können; unmittelbar aus dem Buch oder nach der Tafelzeichnung Übertragung in die Merkhefte der Kinder.

Im ganzen lassen sich zwei Grundmöglichkeiten der Arbeit mit dem technischen Jugendsachbuch isolieren: von der technischen Ganzheit zu Einzelvorgängen und zum Naturgesetz oder umgekehrt von erarbeiteten Einsichten hin zur Erfahrung der technischen Auswirkung. Im ersten Fall stellt sich ein Stück Realität vor den Leser hin, der Weg geht aus von der Erfahrung der Bedeutsamkeit und führt zu der Bereitschaft, die technische Realität zu begreifen und in ihren Zusammenhängen zu verstehen. Im zweiten Fall erkennt der Schüler am technischen Objekt, wie Gesetze dem Menschen nutzbar gemacht werden können. In vielen Fällen werden jedoch beide Verfahrensweisen herangezogen werden müssen, denn naturgemäß bringen die Kinder auch bei dem ersten Weg bereits Vorkenntnisse mit, während man bei dem zweiten immer wieder von der Technik zur Natur zurückzublenken hat.« Selbstverständlich sind diese Empfehlungen Dahrendorfs auch auf andere Sachbuchtypen übertragbar.

Auf der Tagung des Internationalen Instituts für Jugendliteratur und Lese-forschung vom 16. 8.–21. 8. 1976 legte Jürgen Baumann, Wiss. Assistent an der PH Braunschweig, im Arbeitskreis »Neue Formen des Sachbuches für die

Hauptschule« einen Erfahrungsbericht mit dem Buch »Das Rad« von W. Kirst und U. Diekmeyer (Stuttgart 1972) vor. Baurmann traf folgende Charakterisierung:

- Vorstellung des Begriffes »Rad« in unterschiedlichen technischen Gegenständen (Eisenbahn, Flugzeug, Auto, Fahrrad, Bagger usw.)
- Berücksichtigung mehrerer Gestaltungselemente (Reportage, Bericht, spannende Geschichte, Quiz)
- als »roter Faden« dient der 11jährige Klaus
- breitgefächerte bildliche Darstellungsvarianten: Farbfotografien, plakathafte Darstellungen, technische Skizzen, Bildgeschichten.

Baurmann berichtete über unterschiedliche Erfahrungen zu den Erwartungen der Schüler an dieses Buch:

Schülermeinungen: In so einem Buch (Das Rad) müßte enthalten sein:

- Wie sich das Rad entwickelt hat
- Wie man sein Rad ausrüsten muß
- Wie man sein Rad reparieren kann
- Wie alles funktioniert
- Was man beim Radfahren bedenken sollte
- Etwas über Zahnräder
- Etwas über Wasserräder, Schaufelräder, Dampferräder
- Etwas über Räder im Jahr 2000
- Wie man sich Uhren und anderen Krimskram zusammenbauen kann.

Nach der unterrichtlichen Lektüre nahm Baurmann eine Bewertung des Buches durch die jugendlichen Leser vor. Die Schüler gaben »beliebteste Texte« und »abgelehnte Texte« an und sollten ihre Meinungen begründen. Auch der Komplex Verständlichkeit (Einfachheit, Übersichtlichkeit, Kürze, Anregung) wurde von den Schülern mit einer Zensur bedacht.

Dieses Beispiel konnte folgendes aufweisen:

- Der Einsatz von Sachbüchern im Unterricht kann für einzelne Lernbereiche nutzbar gemacht werden (hier z. B.: Physikunterricht: Reibung, Flaschenzug, Getriebe).
- Durch die Vorstellung von Gegenständen im Reportagestil kann in jungen Lesern Interesse für einen Sachverhalt geweckt werden.
- Das Sachbuch wird hier nicht nur als Ergänzung zur schulischen Lernplanung im Physikunterricht (Mechanik) eingesetzt, sondern das Akzentuieren von Leseerwartungen (im textpragmatischen Sinn) und die Bewertung durch den einzelnen Leser motivieren jeden Schüler eigens, sich mit der Materie und deren Gestaltung im vorliegenden Sachbuch differenziert auseinanderzusetzen.

2.2 Das geschichtliche Sachbuch

Der Geschichtsunterricht will im Schüler Interesse für Vergangenheit wecken und deren Bedeutung für die Gegenwart aktualisieren, besonders im Hinblick auf politische, soziale, ökonomische, juristische, kulturelle und weltanschaulich-ideologische Zusammenhänge. Die schon mehrfach zitierte »Humanisierungstendenz« (Doderer) eignet sich in Form der Biographie vorzüglich, in Schülern

eine persönliche Beziehung zu einem geschichtlichen Zusammenhang herstellen zu lassen.

Gerade im geschichtlich-politischen Bereich wird es Aufgabe der Schule sein, Schüler zu befähigen, Wissen selbständig (nach erfolgter Anleitung) zu erarbeiten; hierzu kann das Sachbuch eine Hilfe sein.

Im Buch David Macaulays »Wo die Pyramiden stehen« (Zürich 1976) wird die Zeit der Pyramidenbauten in Ägypten (3000–1100 v. Chr.) vorgestellt. Dabei werden nicht nur die architektonischen Glanzleistungen der Pharaonen hervorgehoben, vielmehr werden auch die sozialen Probleme der Erbauer der riesigen Königsgräber, also der Sklaven, artikuliert. Die Weltanschauung der Ägypter – jeder Mensch hat neben seinem Körper auch eine Seele, genannt Ba, sowie ein geistiges Ebenbild, genannt Ka – kommt ebenfalls zum Tragen. Die Gräber der Pharaonen sollten solch mächtig-gigantische Ausmaße annehmen, weil der Pharao bei seinem Tod zu einem Gott erhoben wurde.

Die Dominanz dieses Sachbuches liegt auf dem Bildteil. Überdimensional im Vergleich zum Text werden alle wichtigen Personen und Bestandteile anschaulich vorgestellt: die weit auseinanderklaffenden sozialen Unterschiede – der Plan eines Grabkomplexes – die bauliche Anordnung einer Pyramide (Kernbau, Ausgleichsschicht, Pyramidenmantel, Schlußstein) – die Erbauer einer Pyramide (Steinmetz, Geometer, Maurer, Vorarbeiter, Mörtelhersteller, Zimmermann) – benutzte Werkzeuge (Meißel, Schlägel, Hammer, Schleifsteine, Maurerkelle, Winkel, Nivellierinstrument, Breitbeil, Nivellierkreuz, Bohrer, Setzwaage, Beitel, Säge, Senkblei) – die einzelnen Epochen der baulichen Fortschritte – die Darstellung der qualvollen Plagen einer Menge von Arbeitern und Sklaven für einen einzigen Pharao – die Vollendung des Pyramidenbaus – die Bestattung und Einbalsamierung des Pharao-Leichnams.

Die Bilder (meist über zwei Seiten hinweg) sind mit einem kurzen, aber inhaltsreichen Kommentar versehen. Am Beginn des Buches befindet sich eine Einführung, zum Schluß ein Glossar mit den wichtigsten Fachausdrücken (z. B. Alabaster, Dolerit, Kapitell, Mumifizierung, Sarkophag, Senklot, Überschwemmungszeit usw.).

Ein Unterrichtsmodell im Geschichts- und/oder Deutschunterricht könnte folgende Gestaltung annehmen:

1. Anlesen des Buches durch die Schüler (theoretisch könnte das 80 Seiten starke Buch auch in knappester Zeit vorgelesen werden, da der Text nur ca. 15 Seiten umfaßt; davon ist aber gerade in diesem Fall abzuraten, da den Schülern dann die Darstellung des großzügig gestalteten Bildmaterials vorenthalten bliebe).

2. Arbeitsaufträge gruppenteilig erstellen; dabei auf Texte und bildliche Darstellungen als Beleg im Buch verweisen; weitere Informationen einholen (Geschichtsbuch, Lexikon, Zeitschriften, Fernsehsendungen), z. B. für folgende Personen/Sachen/Prozesse/Inhalte: Pharao; Sklaven; Bauprozeß; benötigte Geräte; Weltanschauung und Religion der Ägypter; geometrische Probleme (schriftlich, zeichnerisch); ferner Arbeitstechniken schulen (z. B. Inhaltsverzeichnis erstellen); Formprobleme.

3. Unterrichtliche Behandlung

- Bericht der einzelnen Arbeitsgruppen (inhaltliche, formale Gestaltung; Bedeutung der Bilder)
 - geschichtliche und soziale Bedeutung
 - Einzelheiten vortragen (Buchverweis).
- ### 4. Kurzcharakteristik: Würdigung/Wertung.

3. Anregungen zum Umgang mit Sachbüchern im Unterricht

- Wie werden Inhalt und Text dargestellt (formale Aspekte)?
Wie versucht der Autor, Gegenstände, Sachverhalte Kindern »schmackhaft« zu machen?
- Wie steht es mit der Illustration, der formalen Gestaltung, der Aufmachung, dem Inhalts- und Stichwortverzeichnis, dem Klappentext usw.?
- Sind Sprachtext und Bildtext inhaltlich »richtig« oder verzerrt dargestellt? Warum werden bestimmte Realien und Prozesse einseitig abgehandelt? Welches sind die Absichten des Autors? Falls manipulative Tendenzen vorhanden: was muß zu ihrem Durchschauen geleistet werden?
- Wie können wir zum ein und denselben Gegenstand andere Informationen einholen (welche Medien?), um so einen Vergleich zu ermöglichen?
- Warum wird dieser (und kein anderer) Gegenstand zu dieser Zeit unter diesen äußeren Bedingungen ausgewählt, in Buchform präsentiert und so für Kinder und Jugendliche zum Lesestoff erhoben?
- Können mit diesem Buch nach dessen Lektüre zu einem bestimmten Fachgebiet entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten den Schülern vermittelt werden?
- Werden »Humanisierungstendenzen« im Buch ausreichend berücksichtigt? Werden mit der Rezeption des Buches eine kritische Lesehaltung und ein kritisches Bewußtsein erzeugt?
- Sind für die Lektüre des Buches bestimmte schulische Vorarbeiten nötig?
- Ist der Text so abgefaßt, daß er von Kindern dieser Klasse verstanden wird?
- Welche sozusagen im Text »versteckten« Lernhilfen bietet dieses Buch an?
- Motiviert das Buch die Schüler zu weiterer Lektüre?
- Steht der dargestellte Sachverhalt repräsentativ für andere? Lassen sich Analogie- und Transferbildungen anbahnen?
- Ist der Sachverhalt so geschildert, daß nach dessen Lektüre und unterrichtlicher »Behandlung« Aktivitäten der Schüler entwickelt werden können (z. B. Lösung sozialer Probleme)?
- Welche Bedeutung hat das Thema für die Entwicklung eines kindlichen Weltbildes?
- Werden Schülerbedürfnisse und Schülerinteressen ausreichend berücksichtigt?
- Auf welcher Stufe eignet sich der unterrichtliche Einsatz des Buches am besten?

Szenisches Spielen: Schulspiel und Kindertheater

1. Begriffe

Wie in so vielen anderen Materien ist auch im Bereich des Spieles in der Schule eine terminologische Unsicherheit eingetreten. Die wichtigsten, zur Zeit in der Diskussion stehenden Termini sind etwa: Laienspiel, Schulspiel, Theater für Kinder, Kindertheater, Theater *für* Kinder, Theater *mit* Kindern, Rollenspiel, Planspiel, Konfliktspiel, Soziodrama, darstellendes Spiel, Lehrstück u. v. a. m. In Anlehnung an Barbara Kochan (1976, S. 10) sei als Oberbegriff die Bezeichnung »Szenisches Spielen« vorgeschlagen. Da hier nicht alle Varianten der Spielformen angesprochen werden können, seien exemplarisch zwei von ihnen ausgewählt: Schulspiel und Kindertheater.

Auf den ersten Blick muß es verwunderlich erscheinen, daß ausgerechnet die Schule, die überwiegend Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln trachtet, auf den spieltheoretischen Aspekt rekurriert. Wo es um Erreichen von Lernzielen geht, scheint für das Spiel kein Platz zu sein. Ernst Nündel bemerkt in seiner »Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns« in Kapitel 6 (»Der spieltheoretische Aspekt oder: Die Schule als Spielverderber und wie dennoch Spielen im Deutschunterricht sinnvoll sein kann«) hierzu (1976, S. 92): »Das Spiel in der Schule ist nur ein scheinbares Spiel, der sanktionslose Freiraum ist nur ein scheinbarer, es sei denn, man räumt den Schülern die Mitverfügung über sich selbst, schülerzentrierten Unterricht, Lernen in selbstverantworteter Erfahrung ein. In einem solchen – projektorientierten – Unterricht wäre auch wirkliches Spiel – Spiel um seiner selbst willen – denkbar.«

Nündel verweist auf vier Merkmale des Spiels: Freiheit – Uneigentlichkeit – Regelhaftigkeit – Offenheit (a.a.O., S. 87).

Spiel und Zwang sind sich ausschließende Elemente. Gespielt wird um des Spieles willen, nicht eines außer ihm liegenden Zweckes wegen. Spiele werden zu bestimmten Zeiten (Freizeit) auf/in bestimmten Plätzen/Räumen durchgeführt. Spieler wollen den Alltag vergessen, Spiele sollen ganz einfach Spaß machen. Wenn man sich den Gedanken Makarenkos anschließen kann, daß das Spiel für das Kind die nämliche Bedeutung wie für den Erwachsenen die Arbeit habe, dann heißt das für die Schule, eine Brücke zwischen Spielen und Lernen herzustellen, also zweckfreies und intentionales Agieren in Beziehung zu setzen (vgl. Meier B., 1976a, S. 7 ff.).

So gesehen hat das Spiel in der Schule durchaus seinen Platz. Wenn es dagegen ausschließlich als Mittel zum Zweck benutzt wird, ist es »kein reines Spiel« mehr (Nündel, 1976, S. 101). Dies gilt auch für das Schulspiel und das Kindertheater. Im wesentlichen lassen sich zwei Komplexe der Textsorte Spiel und Theater unterscheiden:

- Spiele mit festen, vorgelegten, fixierten Texten (z. B. Laienspiel, Theater für Kinder)

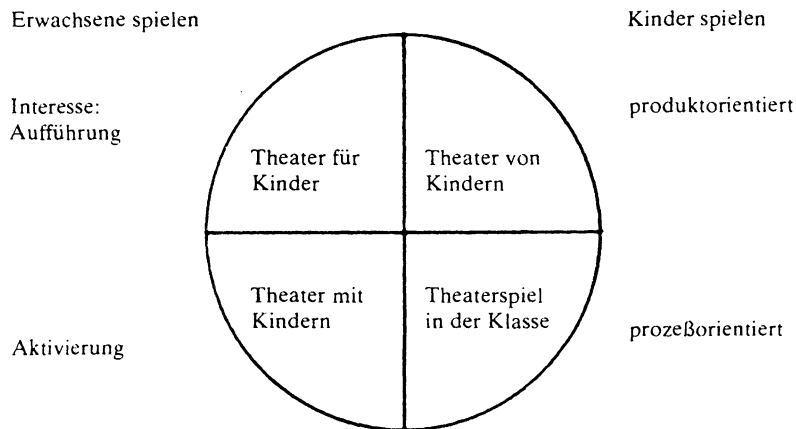
- Spiele, bei denen die Handlungsabfolge inhaltlich zwar feststeht, die sprachliche Ausgestaltung jedoch von den Schülern im Akt des Spielens vorgenommen wird (vgl. das freie Rollenspiel oder das Theater mit Kindern).

Die Formen des Schulspiels sowie das Theater für Kinder und das Theater mit Kindern lassen sich unschwer in dieses Konzept einfügen.

Unter *Schulspiel* (darstellendes Spiel) verstehen wir im wesentlichen die Nachfolgebewegungen des traditionellen Laienspiels; es werden sowohl individuelle (z. B. Kreativität, Entfaltung der Persönlichkeit) wie soziale Aspekte (»Gemeinschaftsfindung«) einbezogen; überwiegend stehen bildungspädagogische oder musische Komponenten im Vordergrund. Eigentliches Zentrum ist die Theateraufführung. Danach richten sich sämtliche Bestrebungen aus. Im Deutschunterricht, etwa im Lernbereich »Sprechen« und »Sprecherziehung«, kann die Berechtigung des darstellenden Spiels zwar nicht von der Hand gewiesen werden; wenn dieses jedoch ausschließlich als Mittel zum Zweck betrachtet wird, wenn dem natürlichen kindlichen Spieltrieb nicht Tribut gezollt wird, bleibt schulische Theaterarbeit vordergründiges Unterfangen. Zu verweisen wäre schließlich noch auf die Bedeutung einer Propädeutik, die das Schulspiel für das Drama hat.

Kindertheater meint im wesentlichen (s. o.) zwei Realisationsformen: Theater-spiel für Kinder – Theaterspiel mit Kindern. Die Bezeichnung »Kindertheater« »deckt also hauptsächlich ab: das Theaterspiel von professionellen Schauspielern für ein Kinderpublikum (und damit das von Erwachsenen gemachte Kinderstück); das in didaktischer Absicht von Pädagogen oder Theaterleuten initiierte Theaterspiel mit Kindern; und Mischformen, etwa die Einbeziehung von Kindern ins Spiel professioneller Akteure« (Behr, 1976).

H. W. Nickel stellte folgendes Schema vor:



(aus: Klewitz/Nickel, 1972, S. 124)

Nickel hat in diesem Muster versucht, eine »höchst interessante Stufenfolge zwischen bloßem Zuschauen und Handeln in der Wirklichkeit« zu entwickeln: »Das Kind beobachtet (Vorführtheater durch Erwachsene) – spielt für andere

(Vorführtheater von Kindern) – spielt mit – spielt didaktisch angeleitet (didaktisch angeleitete Rollen- und Interaktionsspiele) – spielt (selbstgewählte Rollen und Interaktionsspiele in fiktiven Situationen) – handelt (Rollenhandeln und Interaktionen auf der realen Handlungsebene)« (Dahrendorf, 1976, S. 34).

Zur *historischen Entwicklung* des neueren Kindertheaters einige knappe Anmerkungen:

Kindertheater für Kinder gibt es im wesentlichen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Die sog. didaktischen Dramen der Aufklärung seien hier außer acht gelassen. Kindertheater im 19. Jahrhundert – das waren besonders Weihnachtsspiele und dramatisierte Märchen. Behr (1976) charakterisiert diese Gattung so: »Wunder und Tendenz zur Entwirklichung; angstfreier Raum; Abwesenheit oder bestenfalls Beschönigung der sozialen Realität, in der der Benachteiligte (der Arme, der Schwache, das Kind) auf irrationale Weise Hilfe und Genugtuung erfährt; Vorgaukelung einer irreal-phantastischen Welt. Solches Theater kennt keine rationale Bewußtseinsbildung und Stimulierung verändernden Handelns, nur Erziehung zu blindgläubiger Hoffnung (das Gute siegt): kompensatorische statt progredienter Phantasie.«

Dieser »wirklichkeitsferne Zug der bürgerlichen Märchendeutung« (a.a.O.) hielt (und hält?) sich bis ins 20. Jahrhundert hinein. Natürlich soll damit keine Polemik gegen Dramatisierung von Märchen betrieben werden. Erwachsene und erst recht Kinder haben einen Anspruch auf Unterhaltung durch ästhetische Texte. Gerade im Bereich des Theaters sollte man den pragmatischen Aspekt (Handlungsanweisung, z. B. politische Reflexion) nicht verabsolutieren – womit wiederum natürlich nichts gegen Theatertexte pragmatischer Intentionen gesagt ist. Märchendramatisierungen sind abzulehnen, wenn ihre »eigenständige Kunstform auf der Bühne« nicht realisiert wird, wenn sie nur moralisieren und/oder belehren wollen, wenn ihre fragwürdigen Tendenzen von vorgestern zum Handlungsmaßstab von Gegenwart und Zukunft werden.

Das sog. neuere Kindertheater setzt in den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts ein. Es wäre jedoch nicht denkbar ohne Walter Benjamins »Programm eines proletarischen Kindertheaters« (1928). Darin legte Benjamin der litauischen Schauspielerin und Pädagogin Asja Lacis für ihre Bemühungen um verwahrloste sowjetische Jugendliche in der nachrevolutionären Zeit von 1918 einen praktikablen Vorschlag vor, dessen erkenntnisleitendes Interesse es war, das Kindertheater »zum Ort sozialer Reflexion und revolutionärer proletarischer Bewußtseinsbildung« (Behr, 1976) zu machen.

Seit etwa 1968 fordern politisch überwiegend sozialistisch ausgerichtete Gruppierungen »ein Theater der Aufklärung und der Agitation, ein Theater für Kinder, das gesellschaftliche Prozesse nicht allein kommentiert und illustriert, sondern das zum Motor dafür wird, daß Kinder ihre Bedürfnisse selbst regulieren, innerhalb ihrer Möglichkeiten Änderungen herbeizuführen« (Künemann, 1974a, S. 143).

Derlei Aktivierungstendenzen beinhaltend, konnte sich ein Theater *mit* Kindern etablieren: Kinder artikulieren ihre Probleme und versuchen im Spiel Lösungsstrategien zu entwickeln, die dann in die Praxis umzusetzen sind. Als Vertreter dieser sog. »freien proletarischen Spielgruppen« sei exemplarisch das

Berliner Kindertheater »Märkisches Viertel« genannt, wo die Kinder in Rollenspielen Alltagsprobleme diskutieren: Der Schwerpunkt der »Theaterarbeit« liegt auf der Handlungsabfolge und dem Inhalt, dessen sprachliche und szenische Ausgestaltung übernehmen die Kinder selbst in spontaner freier Form. Dies ist insofern pädagogisch bedeutungsvoll, da das Kind erst dann ein dem Inhalt adäquates Verhalten an den Tag legen kann, wenn das, »was inhaltlich besprochen, auch theatralisch vom Kind umgesetzt wird ... Darüber hinaus läge in der dialektischen Entfaltung von Spielform und Spielinhalt die Möglichkeit, daß das Kind lernt, mit seinen Möglichkeiten der darstellerischen Ausarbeitung von Spielgerüsten selbständig und spielerisch die Intention im Spielinhalt einer kritischen Darstellung zu unterziehen« (Richard, 1975, S. 74).

Die mannigfaltigen Versuche, z. B. das Berliner Grips-Theater, können hier im einzelnen nicht vorgestellt werden. Eine ausführliche Darstellung zum Thema »Kindertheater – Geschichte, Modelle, Projekte« findet sich in Melchior Schedlers gleichnamigem Werk (Frankfurt ¹1972, ² 1974).

Zum Schluß seien einige moderne Kindertheaterstücke benannt (vgl. Jugendliteratur und Medien, H. 3/1976, S. 44f.):

Stockerlok und Millipilli, v. R. Hachfeld und V. Ludwig, 1968, in 3 mal Kindertheater III
Maximilian Pfeiferling, von C. Krüger und V. Ludwig, 1969, in 3 mal Kindertheater I.
Brüder-Grimm-Preis 1969, WDR-Fernsehaufzeichnung

Mugnog-Kinder, v. R. Hachfeld, 1970, in 3 mal Kindertheater I, NDR-Fernsehaufzeichnung

Balle, Malle, Hupe und Arthur, v. D. Dorsten u. a., 1971, in 3 mal Kindertheater I.
WDR-Fernsehen, Arbeitsmaterial, Wagenbach-Schallplatte

Besser keine Schule als, v. H. Walbert, 1971

Mannomann, v. V. Ludwig, R. Lückert und dem Grips-Ensemble, 1972, in 3 mal Kindertheater II, WDR-Fernsehen, Wagenbach-Schallplatte, Materialien zur Aufführung
s. M. Schelder: Mannomann, Köln 1973 (s. o.)

Trummi kaputt, v. V. Ludwig, 1971, in 3 mal Kindertheater II, Erzählung von V. Ludwig
und U. Friesel. Rowohlt 1973 (Rotfuchs 36)

König in der Kiste, v. P. Maar, 1972, Textbuch bei Chronos Verlag Martin Mörike/
Theaterverlag Friedrich Oetinger, Hamburg

Kikerikiste, v. P. Maar, 1973, NDR-Fernsehen, Chronos Verlag Martin Mörike/Oetinger,
dtv junior 7126, 1973

Doof bleibt doof, Grips-Theater, 1973, WDR-Fernsehen, Wagenbach-Schallplatte, Textbuch
bei Weismann, München (zusammen mit Ein Fest bei Papadakis)

Ruhe im Karton! v. St. Reisner und dem Grips-Ensemble, 1973, WDR-Fernsehen, in
3 mal Kindertheater III

Stifte mit Köpfen, v. W. Geifrig, Aufführung Rote Grütze, Berlin, und Klecks, Hamburg,
Textbuch Weismann

Bravo Girl! v. W. Geifrig, Theater der Jugend, München, Textbuch Weismann

Darüber spricht man nicht, Rote Grütze, 1973, Schallplatte: Rotkehlchen, Rotbuch-
Verlag, Berlin, Textbuch Weismann

Nashörner schießen nicht, v. V. Ludwig und J. Friedrich, 1975, Wagenbach-Schallplatte,
Textbuch beim Grips-Theater

Mensch Mädchen!, v. St. Reisner, 1975, in 3 mal Kindertheater III, Materialien beim
Grips-Theater

Ein Fest bei Papadakis, v. V. Ludwig und Ch. Sorge, 1975, Wagenbach-Schallplatte,
WDR-Fernsehen, Textbuch Weismann, München, Materialien beim Grips-Theater

Das hältste ja im Kopf nicht aus. 1975, Grips, Materialien Brüder-Grimm-Preis 1975
Schule mit Clowns, v. F. K. Waechter, Experimenta 1975, WDR-Fernsehen, in 3 mal
Kindertheater IV

Pustekuchen, v. F. K. Waechter, 1975, in 3 mal Kindertheater IV

Ausgeflippt, v. J. Jomeyer, Chronos-Mörke/Oettinger, 1971

Außerdem sei verwiesen auf: Grips-Parade, 15 Lieder aus Stücken, Wagenbach

2. Didaktisch-methodische Überlegungen

Da unter Punkt 3 zwei konkrete unterrichtliche Versuche vorgestellt werden, kann hier auf eine allgemeine Analyse verzichtet werden. Es wäre zu wünschen, daß das mit Akribie verfaßte Werk Karl Stockers »Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht« (1972), in welchem überwiegend für Erwachsene konzipierte dramatische Texte in ihrer unterrichtlichen Verwendung behandelt werden, ein Pendant im jugendliterarischen Sektor erhielte. Des weiteren sei verwiesen auf die zahllosen, meist nicht publizierten Papiere des Lehrstuhls Schulspiel der Pädagogischen Hochschule Berlin (Prof. Nickel).

Erwähnt werden sollen auch die gegenwärtigen Aktivitäten der Bundesregierung, »Künstler und Schüler« in einem großangelegten Modellversuch (»Schauspieler in die Schulen«) einander näherzubringen.

Eine Fülle praktischer Anregungen schließlich ist dem Themenheft »Szenisches Spielen« (mit einem ausführlichen Basisartikel von B. Kochan) der Zeitschrift »Praxis Deutsch« (H. 20/1976) zu entnehmen. Egal, welche Spielform in der Schule realisiert wird – zu achten wäre in der Schule darauf, daß Spiel nicht isoliert vorgestellt wird, es muß vielmehr in den Zusammenhang kindlicher Aktivitäten gebracht werden. Ilse Obrig hat in Berlin entsprechende Versuche vorgenommen (vgl. Meier B., 1977).

Klaus Behr hat eine brauchbare Strategie entwickelt, wie eine »emanzipatorische Theaterarbeit mit Kindern« methodisch im Unterricht zu realisieren ist (1976):

1. *Besuch eines Kindertheater-Stückes*
2. *Unterrichtsgespräch* über das Stück und dessen dargestellte Probleme mit dem Ziel der »Bewußtmachung und Erweiterung der kognitiven Erfahrung«.
3. »*Rollenspiel* als Demonstration wichtiger Momente des Spielinhalts in distanzierter, evtl. verfremdeter Darstellung: Mobilisierung der eigenen Wahrnehmungen und Vorstellungen.
4. *Informationssammlung* (Zeitungsartikel, Photos, Filmbesuche, Umfragen, Interviews) und *Auswertung*: Vergleich mit der Wirklichkeit.
5. Wiederaufgreifen und *Veränderung* des Stücks, mit dem Ziel, bessere Lösungen zu finden: Entwicklung kreativer Phantasie und Handlungsfähigkeit.
6. *Herstellung eines eigenen Stückes*, das evtl. wiederum vor Eltern, auf einem Klassenfest usw. vorgeführt und mit den Zuschauern diskutiert wird: aktive ästhetische und Handlungskompetenz«.

3. Unterrichtsbeispiele

3.1 Unterhaltungsprojekt Schulspiel: »Des Kaisers neue Kleider«

von Hans Christian Andersen¹

»Mit Projektunterricht bezeichnet man didaktische Unternehmungen, die auf Bewältigung eines oft umfangreichen und komplexen Vorhabens durch gemeinsame Anstrengung von Lernenden und Lehrenden abzielen« (Krejci, 1976). Schlagwortartig könnte man den Projektgedanken wie folgt skizzieren:

- Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Lerninhalte,
- damit Berücksichtigung von Schülerbedürfnissen und Schülerinteressen,
- Gestaltung, Initiativen-Entwicklung, Durchführung im wesentlichen von den Schülern.

Das hier vorzustellende Projekt wurde im Frühjahr 1977 in einer Bamberger Grundschulklasse (4. Schuljahr) erprobt. Das zu erreichende Ziel – Märchen-»Aufführung« – erforderte Überlegungen im Hinblick auf folgende Arbeitsschritte:

- Eine Entscheidung für den Text ist zu treffen.
- Ein Arbeitsplan ist zu erstellen.
- Textarbeit, das Märchen muß dramatisiert werden.
- Schauspieler müssen bestimmt werden.
- Eine Bühne muß gebaut werden.
- Kulissen, Kostüme, Requisiten sind zu erstellen.
- Proben sind zu arrangieren.
- Ein Termin muß bestimmt werden.
- Einladungskarten sind zu schreiben.

Die Schüler mußten also zuerst die Entscheidung treffen, welcher Text für die beiden Aufführungen (gedacht war an eine Vorstellung abends für die Eltern sowie an eine zweite vormittags für die 1. und 2. Klasse) ausgewählt werden sollte. Das bedeutete für sie:

- Verschiedene Texte lesen und beurteilen
- die Texte auf ihre Darstellungsmöglichkeiten überprüfen
- abwägen, welcher Text geeignet erscheint
- ihre Aussage begründen
- abstimmen, welcher Text gewählt werden soll.

Bei der Arbeitsplanerstellung lernen die Schüler

- ein größeres Vorhaben zu planen und in einzelne Arbeitsschritte zu unterteilen.

Dazu ist nötig

- die argumentative Auseinandersetzung
- die Erwartung eines Kommunikationspartners einzuschätzen

¹ Im folgenden wird über einen – wie mir scheint – gelungenen Versuch berichtet, projektorientierten Deutschunterricht zu gestalten. Es handelt sich dabei um ein Exzerpt einer Zulassungsarbeit zur 1. LAP 1977/II an der Gesamthochschule Bamberg, von Ursula Herrmann verfaßt und von Dr. Michael Krejci betreut. Für die freundliche Genehmigung, diese Arbeit hier vorzustellen, danke ich Fräulein Herrmann herzlich.

- eigene Erwartungen an Kommunikationspartner zu verbalisieren
- Aussagen sachlogisch zu begründen.

Der Arbeitsabschnitt Textarbeit erfordert

- die Intention der Geschichte zu erkennen
- den Höhepunkt zu erfassen
- die Geschichte in Handlungsabschnitte zu zerlegen
- zu erkennen, daß die Wechselrede ein wesentliches Element des Dramatischen darstellt
- Verbalisieren, Umformen der Geschichte in Dialogform.

Um Schauspieler bestimmen zu können, müssen die Schüler

- den Text sinngestaltend vorlesen
- die Wirkung durch Mimik, Gestik und Betonung unterstreichen
- kritisch urteilen und begründen
- Entscheidungen fällen, wer die Rolle am besten liest.

Für die Bastelarbeiten für Bühne, Kulissen etc. müssen

- Vorstellungen geäußert und besprochen
- die Materialorganisation beraten
- über Lösungsmöglichkeiten abgestimmt
- die erforderlichen Gegenstände gebastelt werden.

Die Proben erfordern,

- Termine zu planen; ferner ist zu beachten,
- daß der Schüler lernt, sich in eine Rolle hineinzusetzen
- daß die Schüler lernen, schauspielerische Leistungen kritisch einzuschätzen
- daß sie lernen, Kritik zu äußern und zu begründen und Verbesserungsvorschläge zu äußern.

Bei der Terminbestimmung lernen die Schüler,

- Vorschläge zu verbalisieren,
- Gegenargumente darzustellen,
- über mögliche Terminmöglichkeiten abzustimmen.

Bei der Erstellung von Einladungskarten wird gelernt,

- was eine Einladung alles enthalten muß
- daß Einladungen an verschiedene Adressaten unterschiedlich formuliert werden
- wie man eine Einladungskarte formuliert und gestaltet.

Dabei lernen die Schüler

- sich in Gruppen zu beraten
- Stichwortnotizen zu machen
- gemeinsam zu formulieren
- Einladungen sauber und richtig zu schreiben.

Bei der Aufführung lernen die Schüler,

- vor einem größeren Publikum zu spielen
- laut und deutlich zu sprechen
- Betonung, Mimik und Gestik in Einklang zu bringen.

Alle genannten Schritte lassen sich mit Empfehlungen und Vorschriften des Lehrplans in Einklang bringen (vgl. die Neufassung des bayerischen Lehrplans für die Grundschule, 1976, S. 289-336).

Im Bereich der mündlichen Sprachgestaltung werden folgende Ziele angestrebt:

»1. DIE SCHULUNG DES SPRECHENS

Einzelne Aufgaben sind

- a) Die Sprechbereitschaft wecken und steigern
- b) Zur Hochsprache hinführen
- c) Nachgestaltetes Sprechen schulen
- d) Erfaßte Sachverhalte und Erlebnisse selbständig formulieren lassen.

2. DIE SCHULUNG DES ZUHÖRENS UND VERSTEHENS

Einzelne Aufgaben sind:

- a) Hinhören lernen
- b) Auffassen und Verstehen lernen
- c) Das Gehörte wiedergeben lernen.

3. DIE ANLEITUNG ZUM GESPRÄCH

Einzelne Aufgaben sind:

- a) Äußere Voraussetzungen schaffen (Sitzordnung)
- b) Die Gesprächsbereitschaft fördern
- c) Verhaltensweisen gewinnen und einüben, die den Ablauf des Gesprächs sichern.« (S. 293/294)

Das vorgesehene Projekt mit seiner Vielzahl verschiedener Sprechanlässe bietet ausgezeichnete Gelegenheiten, diesen Forderungen und Aufgabenbereichen nachzukommen.

Der Stoffplan für die mündliche und schriftliche Sprachgestaltung enthält verschiedene Arbeitsvorschläge für die 4. Jahrgangsstufe, die sich durch das Projekt verwirklichen lassen werden:

»Ergänzen von Geschichten« (S. 295)

»Umformen von Geschichten (Wechsel der Person, Erzählzeit oder der Erzählhaltung)« (S. 295)

Diese Sprachhandlungen werden im Rahmen der Textarbeit erforderlich werden, wenn bestimmte Handlungen ausgebaut werden müssen bzw. wenn der Text dialogisiert wird:

»Formulieren von Sätzen und kurzen Texten...« (S. 295)

»Schreiben von Briefen... Großschreibung der Anrede für Wörter« (S. 296)

Die Schüler benötigen diese Kenntnisse, um Einladungen schreiben zu können.

Für Sprachlehre ist in den Richtlinien zu lesen:

»Sprachbildung entwickelt das Sprachgefühl und zielt auf Sprachwissen... Sprachbildung geschieht in der Sprechübung und in der Sprachbetrachtung... Sprachgefühl wächst aus vielfältigen Erfahrungen in sprachlichen Situationen.« (S. 296)

Das Projekt bietet zahlreiche Möglichkeiten, das Sprachgefühl zu fördern, da es vielfältige Erfahrungen in den verschiedensten sprachlichen Situationen ermöglicht.

Der Stoffplan für Sprachlehre enthält als Lehraufgaben:

»Der Satz und seine Glieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Nominativ, Genitiv, ...)« (S. 297)

»Das Wort (vorwiegend in sprachkundlicher Betrachtung)« (S. 297)

Möglichkeiten, Sprachlehrphänomene zu erklären, werden sich wahrscheinlich bei der Textarbeit bzw. bei Einladungsschreiben oder anderen schriftlichen Arbeiten ergeben.

Den Aufgaben des weiterführenden Lesens wird das Projekt entsprechen können. Diese Aufgaben sind:

»... die Fähigkeit zur Sinnerfassung der Texte zu steigern und sinngerechtes Vorlesen anzubahnen... Der weiterführende Leseunterricht führt die Schüler in die Anwendung des Lesens als grundlegende Technik geistigen Arbeitens ein, indem er sie anleitet, schriftliche Informationen richtig zu erfassen und lesend Kenntnisse zu erwerben. Er weckt die Freude am Buch und legt den Grund zur literarischen Bildung« (S. 300).

Von den Zielen, die am Ende der Grundschule erreicht sein sollten, werden im Projekt folgende angegangen:

»a) Anleitung zum selbständigen Erwerb von Informationen

- Durchdenken und Herausarbeiten der wesentlichen Aussage
- Zusammenfassung der wichtigsten Punkte innerhalb einzelner Abschnitte und innerhalb ganzer Texte

b) Grundlegung literarischer Bildung

- Förderung des sinnerfassenden Lesens an Texten, die dem Sprachverständnis und der Interessenlage der Kinder angemessen sind, zum emotionalen Nachvollzug anregen und dadurch zur Klärung und Differenzierung des Gefühlsbereiches beitragen.
- Förderung des sprachgestaltenden Vorlesens
- Aktivierung der gestaltenden Phantasie durch bildnerisches, szenisches und sprachliches Gestalten
- Erstes naives Erfassen von Beispielen lyrischer, epischer und dramatischer Dichtung... Dabei soll das Verständnis für Formgesetze und Stilmittel angebahnt werden (Vers und Strophe, Rhythmus, Reim, Aufbau der Erzählung, Dialog, Lautmalerei)« (S. 300)

Zur Rechtschreibung ist zu bemerken, daß sich nicht absehen läßt, welche Lehraufgaben zu verwirklichen sind, da sich spezielle Rechtschreibungsschwierigkeiten erst im Projektverlauf zeigen werden.

Das Projekt wurde folgendermaßen durchgeführt (z. T. handelte es sich um Doppelstunden):

1. Stunde:

Die Schüler treffen unter ihnen vorgelegten (z. T. bekannten) Texten die Auswahl zur Theateraufführung. Die Entscheidung fällt zugunsten des Märchens v. Andersen.

Lernziele:

- Erfassen der Struktur von Texten
- Erfassen des Höhepunktes einer Geschichte
- Erfassen der dramatischen Eignung von Texten
- Sinngestaltendes Lesen
- Rollenlesen.

2. Stunde:

Es stehen Fragen der Theateraufführung und deren Vorbereitung im Mittelpunkt (Dialogisieren eines epischen Textes, Rollenverteilung, Kostüm- und Requisitenbeschaffung, Raumorganisation, Bühnenbau, Proben, Terminbestimmung, Einladungsschreiben).

Am Ende dieser Doppelstunde stand folgender Arbeitsplan an der Tafel:

1. Den Text verändern
2. Raumproblem (*wo* können wir Theater spielen?)
3. Spieler bestimmen (*wie* müssen wir auswählen?)
4. Kostüme nähen
5. Theatermaterial basteln
6. Problem planen
7. Termin bestimmen
8. Einladungen schreiben

Sprachhandlungen: Probleme formulieren, Alternativen vorschlagen, Realisierungsvorschläge äußern, Vorschläge begründen, deren Brauchbarkeit diskutieren, Stichpunkte systematisieren, Reihenfolge begründen, argumentieren.

3./4. Stunde:

Textarbeit (Dramatisieren und Dialogisieren eines episch strukturierten Textes)

Der Transformationsprozeß wurde in Gruppenarbeit geleistet. Die Schüler sollten das Andersen-Märchen in eine spielbare Form bringen. Wichtigste Erkenntnis: Wegfall der Erzählerrolle, Verwendung ausschließlich direkter Rede. Die stilistisch am besten gelungene Form sollte dann aufgeführt werden.

Sprachhandlungen: Vorschläge äußern und diskutieren, Sätze formulieren, sich argumentativ einigen, abstimmen.

Lernziele:

- Umformen einer Geschichte in Dialogform
- Richtiger Gebrauch der wörtlichen Rede
- Sätze umformen, ergänzen, streichen.

5. Stunde:

Fortsetzung der Textarbeit

Sprachhandlungen: Vgl. 3./4. Stunde.

Lernziele: Vgl. 3./4. Stunde.

Am Ende der Textarbeit entschied sich die Klasse für die Annahme folgenden Entwurfes:

»Des Kaisers neue Kleider«

Dramatisiertes Märchen nach *Hans Christian Andersen*

- Kaiser: »Ich gebe all mein Geld für Kleider aus. Mich interessieren nur das Theater oder Spazierfahrten durch den Wald, damit mein Volk alle meine Kleider sieht. Aus meinen Soldaten mache ich mir nichts. Für jede Stunde am Tag habe ich einen Frack, und meistens findet man mich vor dem Kleiderschrank. In meiner großen Stadt geht es sehr lustig zu. Jeden Tag kommen viele Fremde. Ich bin schon gespannt, was mein Diener heute aus der Stadt berichtet!«
- Diener: »Majestät, ich bringe Euch heute eine außerordentlich gute Botschaft. In der Stadt habe ich zwei Weber getroffen, die behaupten, sie könnten den schönsten Stoff aller Zeiten weben. Sie sagten, die Farben und die Muster sind unvorstellbar schön, und das Beste daran ist, daß die Kleider aus diesem Stoff für jeden Menschen unsichtbar sind, der nicht für sein Amt taugt oder unheimlich dumm ist.«
- Kaiser: »Das müssen ja wunderbare Kleider sein. Wenn ich die an habe, könnte ich ja dahinterkommen, welche Männer und Frauen für ihr Amt nichts taugen. Dann kann ich die Klugen von den Dummen unterscheiden. Dieser Stoff muß sofort, ja dringend, für mich gewebt werden. Hole mir sofort diese Weber!«
- Diener *macht die Tür auf und ruft:* »Hallo ihr Weber, kommt her! Der Kaiser wünscht Euch zu sprechen!«
- Weber: »Eure Majestät, zu Euren Diensten!«
- Kaiser: »Ich habe von Euren meisterhaften Webkünsten gehört und möchte, daß Ihr für mich solchen Stoff anfertigt. Ich gebe Euch sehr viel Geld, wenn Ihr sofort damit beginnt.«
- Weber: »Wir stellen sofort die Webstühle auf und fangen gleich an zu weben. Herr Kaiser, gebt uns die feinste Seide und das prächtigste Gold. Wir machen daraus den allerschönsten Stoff!«
- Kaiser: »Diener, gib diesen Männern, was sie brauchen, damit sie bald mit ihrer Arbeit beginnen können!«
- Diener *bringt Geld, Gold und Seide:* »Bitte sehr, meine Herren!«
- Weber: »Bald werdet Ihr staunen über das, was Ihr zu sehen bekommt!«
- *
1. Weber: »Das ganze Gold und die Seide stecken wir ein und behalten es selbst.«
2. Weber: »Wir tun nur so, als würden wir weben. Und wenn jemand kommt, dann denkt er, er ist zu dumm, um den Stoff zu sehen.«
1. Weber: »Wir arbeiten bis tief in die Nacht hinein, damit jeder denkt, wir sind sehr fleißig.«

2. Weber: »Dann verlangen wir immer mehr Geld, Gold und Seide und werden ganz reich!«
- *
- Kaiser: »Die Weber arbeiten nun schon seit Tagen an meinem Stoff. Ich bin zwar nie neugierig gewesen, aber nun möchte ich doch wirklich wissen, wie weit die beiden mit meinen schönen neuen Kleidern sind. Mir ist aber doch ein bißchen ängstlich ums Herz, wenn ich daran denke, daß derjenige, der dumm ist oder überhaupt nicht für sein Amt paßt, das Zeug nicht sehen kann. Ha, aber ich brauche mich doch nicht zu fürchten, ich weiß, daß ich für mein Amt der Richtige bin, und dumm bin ich schon gar nicht! Ich schicke aber doch lieber erst meinen alten ehrlichen Minister zu den Webern. Er kann am besten sagen, wie der Stoff aussieht, denn er hat ja einen guten Verstand, und keiner kann ihn in seinem Amt über treffen. Minister, herbei!«
- Minister: »Majestät haben nach mir gerufen!«
- Kaiser: »Geh' zu den Webern und sieh nach wie weit sie mit ihrer Arbeit sind. Schau Dir den Stoff gut an, damit Du mir genau berichten kannst, wie er aussieht.«
- Minister *leise*: »Jawohl Majestät; stets zu Diensten Majestät. Dann werde ich wohl zu den Webern müssen und nachschauen, wie des Kaisers neue Kleider aussehen.«
- *
1. Weber: »Achtung, ich höre jemanden kommen. Tu bloß so, als ob Du fest webst. Verstanden!«
2. Weber: »Ja, Kumpel, das mache ich schon. Es wird alles so werden, wie Du es willst.«
- Minister: »Guten Tag, die fleißigen Herren. Was macht die Arbeit? *leise*: Oh lieber Vater im Himmel, ich kann ja nichts sehen. Ich sehe nichts. Ich habe mein Amt doch immer gut verwaltet. Wieso soll ich denn jetzt nichts mehr taugen? Dumm bin ich auch nie gewesen. Oh je, oh je, was sag ich bloß dem Kaiser?«
1. Weber: »Kommen Sie ruhig näher zu uns und schauen Sie den schönen Stoff an, den wir für den Kaiser weben. Und sagen Sie uns bitte, ob er nicht schön ist.«
- Minister *stotternd*: »He-He-Herr i-i-im Hi-Himmel hi-hilf mir do-doch. Sollte ich de-denn du-du-dumm sein? Das habe ich nie gedacht, und das darf kein Mensch erfahren. Tauge ich denn nichts für mein Amt? Oh Schreck, das geht nicht, ich kann doch nicht erzählen, daß ich den Stoff nicht sehen kann. Ich, als Minister, tz, tz, tz.«

2. Weber: »Nun, warum sagen Sie denn nichts? Gefällt Ihnen der Stoff nicht?«
- Minister: »Oh, er ist wunderhübsch und ganz nach des Kaisers Geschmack. Er wird sich sehr darüber freuen! Diese Muster, diese Farben, blau, silber, gold, und diese Edelsteine und Diamanten. Ganz elegant. So einen Stoff habe ich in meinem ganzen Ministerleben noch nicht gesehen.«
1. Weber: »Ich freue mich, das zu hören.«
2. Weber: »Sie müssen genau hinsehen, dann sehen Sie das seltsam geringelte Muster, die gemischten Farben. Wie es glitzert und glänzt!«
- Minister: »Oh ja, ja. Es ist ganz allerliebst. Es besteht fast nur aus Gold und ein wenig Seide. Es ist wunderbar!«
1. Weber: »Das müssen Sie dem Kaiser genau berichten. Sagen Sie ihm auch, daß wir mehr Gold und mehr Seide brauchen. Der Vorrat ist schon verbraucht.«
- Minister: »Ich werde es bestellen. Auf Wiedersehen, meine Herren.«
denkt:
»Hoffentlich kann ich mir gut merken, was die Weber alles gesagt haben. Ich muß dem Kaiser doch berichten, wie der Stoff aussieht!«

*

- Minister zum Kaiser: »Der Stoff ist ganz prachtvoll gewebt. Das werden Eure schönsten Kleider werden. Herrlich leuchtende Farben und überaus seltene Muster. Sie werden Euch ausgezeichnet kleiden! Von den Webern soll ich bestellen, daß sie mehr Gold und Seide brauchen.«
- Kaiser: »Das höre ich gern. Daß der Stoff schön ist, will ich hoffen. Er ist teuer genug. Hole mir einen braven Beamten. Er soll den Webern mehr Gold und Seide bringen und sich den Stoff genau ansehen.«
Kaiser geht ab!
- Minister: »Beamter, Beamter!«
- Beamter: »Zu Diensten, Minister.«
- Minister: »Bringe dieses Gold und diese Seide den Webern und betrachte Dir den Stoff genau. Der Kaiser will von Dir hören, wie er aussieht.«
- Beamter: »Nun, dann werde ich wohl dem Kaiser zuliebe zu den Webern gehen.«

*

1. Weber: »Achtung, ich höre Schritte. Da kommt jemand.«
2. Weber: »Ob es wieder der alte Minister ist?«
1. Weber: »Stell Dich bloß nicht dumm an, mache Deine Sache gut. Trinke jetzt ja keinen Schnaps!«
2. Weber: »Ich werde alles wie beim erstenmal machen. Mach Dir keine

Sorgen, daß ich etwas falsch mache. Aber mach Du Deine Sache auch sehr gut.«

Beamter: »Grüß Gott, meine Herren. Ich bringe neues Gold und neue Seide.«

1. Weber: »Legt nur alles hier ab.«

Beamter: »Jetzt werde ich mal sehen, wie gut oder schön der Stoff ist. Ich bin ganz gespannt, wie weit des Kaisers neue Kleider sind!
leise:

Ach du großer Gott, ich sehe ja nichts. Ist vielleicht meine Brille dreckig? Was soll ich bloß machen? Die Weber dürfen nicht merken, daß ich den Stoff nicht sehen kann. Am besten, ich mache so, als würde ich ihn sehen.«

1. Weber: »Ist das nicht ein hübsches Stück Stoff. Schauen Sie mal das prächtige Gold und die Seide an. Sagen Sie dem Kaiser, wie Ihnen der Stoff gefällt.«

Beamter: *leise:*

»Ich träume das nur. Ganz bestimmt.

laut:

Oh ja, das ist ein wunderbarer Stoff!«

1. Weber: »Schicken Sie doch mal den Kaiser. Ist er nicht neugierig auf den Stoff, oder hat er Angst, daß er ihn gar nicht sehen kann? Oder ist er vielleicht zu faul, um zu kommen?
Alle Menschen in der Stadt reden nur noch von dem Stoff, da muß der Kaiser doch neugierig werden.«

Beamter: »Ich werde alles genau berichten.«

*

Beamter beim Kaiser: »Der Stoff ist wundervoll. Einfach märchenhaft! Ihr müßt ihn selbst sehen!«

Kaiser: »Der alte Minister sagte, daß der Stoff wundervoll ist, und Du, mein braver Beamter, sagst dasselbe. Jetzt möchte ich doch selber wissen, ob der Stoff wirklich so prachtvoll ist, wie ihr ihn beschrieben habt. Hole mir den Minister, meine Kavaliers und mein Gefolge, dann gehen wir alle zusammen zu den Webern.«

Beamter: *geht ab; holt Gefolge*

Kaiser: *geht auf und ab; murmelt:* »Ich bin ja schon gespannt, wie die Kleider aussehen werden. Wie sie sich wohl tragen lassen?«

Beamter: »Wir sind bereit, Eure Majestät.«

Gehen ab ins Webzimmer, wo die Weber aus aller Kraft weben.

*

Weber abwechselnd: »Seid uns begrüßt, Eure Majestät.
Wollt Ihr den Stoff betrachten?

Ist er nicht wundervoll?

Diese Seide, das prächtige Gold!

Ja, ist es nicht prachtvoll?

Schaut Euch dieses Muster an mit den Edelsteinen, und in der Mitte ist der prachtvollste und größte Diamant. Wie er glänzt. Wie die Sonne am Himmel oder die Sterne in der Nacht.

Ja, so schön wie der Mond!»

Zeigen auf die leeren Webstühle.

Kaiser leise:

»Was ist das? Ich sehe nichts. Das ist ja furchtbar. Bin ich dumm? Tauge ich nicht dazu, Kaiser zu sein! Das wäre das Schrecklichste. Das glaube ich nicht. Das gibt es ganz und gar nicht. Ich darf mir nur nichts anmerken lassen.«

laut:

»Oh, es ist sehr hübsch. Ich gebe Ihnen meinen allerhöchsten Beifall.«

Gefolge

durcheinander:

»Es ist großartig, bezaubernd, exzellent.«

»Ein prachtvoller Stoff.«

»Der Kaiser muß diese Kleider bei der nächsten Prozession anziehen.«

Kaiser:

»Diese prächtigen Kleider werde ich bei der nächsten Prozession tragen, da werden alle Menschen Mund und Augen aufreißen. So ein schöner Stoff!«

Einer aus dem Gefolge:

»Ich habe mir schon die Augen ausgeguckt. Ich glaube, sie sind mir rausgefallen.«

Heulend:

»Meine Pupillen, meine armen Augen, ohne Pupillen. Aber ich sehe die Menschen doch auch, wieso sehe ich nur die Kleider des Kaisers nicht? Ich war doch vorher nicht im Wirtshaus.«

Ein anderer:

»Ich darf mir nicht anmerken lassen, daß ich die Kleider nicht sehen kann, sonst kriege ich einen roten Kopf!«

Anderer:

»Keiner darf erfahren, daß ich die Kleider gar nicht sehe.
laut:

Ach, ist das ein kostbares Gewand!«

Alle durch-
einander:

»So ein kostbares Gewand habe ich noch niemals gesehen!«

»Mir gefällt es auch!«

Kaiser:

»Weil Ihr beide so fleißig wart und so schön gewebt habt, überreiche ich Euch einen Orden und den Titel eines Webjunktlers.«

Hängt die Orden ins Knopfloch.

»Jetzt müßt Ihr Euch aber beeilen, damit die Kleider bis zur Prozession fertig sind!«

Kaiser und Gefolge ab.

2. Weber:

»Wir bleiben nun jede Nacht auf, bis die Prozession stattfindet, dazu lassen wir viele Kerzen brennen, daß alle Leute sehen, wie fleißig wir arbeiten.«

1. Weber: »Wir nehmen jetzt den Stoff aus dem Webrahmen und tun so, als schneiden wir die Kleider zu.«
2. Weber: »Ja, und jetzt nähen wir recht fleißig mit Nadeln und Faden, die wir gar nicht haben. Ha, ha, das ist ein Spaß!«
1. Weber: »Geh und hole den Kaiser. Sag' ihm, die Kleider sind fertig!«
2. Weber: *geht ab, kommt mit dem Kaiser und seinem Gefolge zurück.*
1. Weber: »Eure Majestät, zieht Eure Hose und Euren Frack aus. Hier sind die neuen Kleider.«
Tun, als hielten sie Kleider in den Händen.
2. Weber: »Hier sind die Beinkleider.«
Tut, als ziehe er sie dem Kaiser an.
2. Weber: »Und hier ist der Mantel!«
»Er ist so leicht wie Spinnweben. Man fühlt ihn nicht!«
1. Weber: »Ja, man könnte meinen, man habe nichts an. Man fühlt sich richtig wohl in diesen Kleidern!«
- Kavalier: »Ja, diese Kleider sind wirklich wunderschön!
leise:
Hoffentlich merkt niemand, daß ich sie gar nicht sehe!«
1. Weber: »Die Kleider sitzen ausgezeichnet. Wie gut der Frack sie kleidet!«
2. Weber: »Und die Hose! Und jetzt noch die Schleppe!«
1. Weber: »Schaut doch mal in den Spiegel, Majestät!«
- Kaiser: *dreht und wendet sich vor dem Spiegel:*
»Ausgezeichnet, wirklich, ich bin sehr zufrieden!«
- Gefolge durch-
einander: »Gott, wie gut es kleidet!«
»Wie wunderbar es sitzt!«
»Welch ein Muster, welche Farben!«
»Es ist ein kostbares Gewand!«
- Oberzeremonien-
meister: »Draußen stehen sie mit dem Thronhimmel, der über Euer
Majestät getragen werden soll!«
- Kaiser: »Ja, ich bin soweit! Sitzt es nicht gut?«
Dreht sich noch einmal vor dem Spiegel.
- Kammerherren: »Wenn ich bloß die Schleppe sehen könnte!«
»Wo könnte sie bloß sein?«
*Bücken sich, tasten über den Boden, als ob sie die Schleppe
nähmen. Dann gehen sie so, als trügen sie die Schleppe.
Bei der Prozession*
- Alle Menschen
durcheinander: »Gott, wie unvergleichlich sind des Kaisers neue Kleider!«
»Welche Farben, wie kostbar!«
»Wunderschön. Einfach wundervoll!«
»Welch eine Pracht!«
- Kind: »Aber er hat ja gar keine Kleider an!«
- Vater: »Hört nur das Kind!«
- Menge durch-
einander: »Er hat ja nichts an!«
»Er hat nichts an!«
»Er hat nichts an, sagt da ein kleines Kind!«

Alle: »Der Kaiser hat gar keine Kleider an!«
Kaiser: »Oh Gott, mir scheint, die Leute haben recht!«
»Jetzt muß ich aber durchhalten!«
Geht ganz stolz.

6. Stunde:

Raumproblem: Wo soll unser Stück aufgeführt werden?

Sprachhandlungen: Diskutieren, argumentieren, Wünsche gegenüber alters- und statusmäßig überlegenen Personen formulieren.

7./8. Stunde:

Rollenverteilung

Sprachhandlungen: Vorschläge äußern und begründen, Darbietungen kritisch beurteilen, Kritik sachlich vortragen, Meinungsverschiedenheiten diskutieren, abstimmen.

Lernziele:

- Wirkung von Texten durch Mimik, Gestik und Betonung unterstreichen,
- Fähigkeiten einzelner Mitschüler beurteilen.

9. Stunde:

Materialprobleme

Sprachhandlungen: Berichten, Gegenstände beschreiben, Vorschläge diskutieren, Meinungen begründen.

10. Stunde:

Leseproben im Saal, wo die Aufführung stattfinden soll.

Lernziel: Sinngestaltendes Lesen.

11. Stunde:

Klärung der Bühnenausstattung

Sprachhandlungen: Klassendiskussion: Vorschläge äußern, Einwände vorbringen und begründen, argumentieren, sich sprachlich einigen, Entscheidungen treffen.

12. Stunde:

Überlegungen zu erforderlichen Materialien (Basteln von Gegenständen; Kostümfrage).

Sprachhandlungen: Probleme verbalisieren, Lösungsversuche diskutieren, Entscheidungen treffen, Auskünfte geben.

13. Stunde:

Anleitung zum Basteln; es entstand folgende Übersicht:

<i>Gebastelt werden muß:</i>	<i>Material:</i>	<i>Ausführungsweise:</i>	<i>Wer bringt es mit?</i>
Geld	Pfennige, Spielgeld	in einer Kasse	Stefan
Gold	Goldpapier	zerknittert als Klumpen	Marion, Birgit
Seide	Stoffreste, Pappdeckel	Stoff als Ballen dargestellt	Marion, Susi, Brigitte
Orden	Alufolie, Goldpapier, richtige Orden	ausschneiden	Stefan, Klaus, Petra
Thronhimmel	Decke, Alufolie, Nägel, Stöcke	Decke über die Stöcke nageln; mit Alufolie umwickeln	Klaus, Projektlehrerin
Spiegel	Alufolie, Styropor	Alufolie auf Styropor kleben	Ulli
Krone	Pappe, Goldpapier	Pappe mit Goldpapier überkleben; ausschneiden	Susi
Zepter	Holz, Goldfolie	Goldfolie um Holz wickeln	Susi

Sprachhandlungen: Vorschläge einbringen und erklären, Anträge diskutieren, sich verbal einigen, selbständig eine Diskussion durchführen, eine Diskussion leiten, Bedenken vorbringen und begründen, Lösungsmöglichkeiten besprechen, Entscheidungen treffen, abstimmen.

14. Stunde:

Basteln der Requisiten; Schreiben der Einladungskarten.

Sprachhandlungen:

Bastelgruppe: Einfälle verbalisieren, Gegenvorschläge einbringen, argumentieren, appellieren, überzeugen, überreden, sich sprachlich einigen.

Einladungsgruppe: Angebote mitteilen, diskutieren, abwägen, sich Notizen machen, informieren, Einladung formulieren, Vorschläge schriftlich fixieren, Einladung schreiben.

Proben zum Stück:

Nach der Rollenverteilung (7./8. Stunde) erfolgten an Nachmittagen die Proben.

Generalprobe

2 Aufführungen

Nach den gelungenen Aufführungen wurden in der Klasse Reflexionen über das erzielte Ergebnis angestellt (z. B.: Seid ihr mit eurem Erfolg zufrieden? Würdet ihr nochmals ein Theaterstück aufführen? Würdet ihr es genauso planen? Was würdet ihr warum anders gestalten?).

Für den Lehrer steht am Ende eines Projekts die Frage, inwieweit die angestrebten Ziele realisiert werden konnten. Auch im schulischen Umgang mit

Texten muß oberstes Lernziel die Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz des Schülers sein. Die dazu erforderlichen Teilziele wurden hier als Sprachhandlungen vorgestellt.

Es konnte gezeigt werden, was die Durchführung eines Unterhaltungsprojektes »Schulspiel« in schülermotivierender Form zu leisten vermag – sowohl im Bereich der Textrezeption (»weiterführendes Lesen«, vgl. 1., 2., 8., 9. Stunde und die Proben) als auch der Textproduktion (vgl. 2., 3., 4., 5., 14. Stunde).

3.2 Kindertheater: »Schule mit Clowns«

von *Friedrich Karl Waechter*

Im Frühjahr 1977 führte das E. T. A. Hoffmann-Theater Bamberg auf Anregung des Dramaturgen Gert Müller in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Gesamthochschule Bamberg (Prof. Dr. Jakob Lehmann, vertreten durch wiss. Assistenten Bernhard Meier) Versuche zum Kindertheater durch. Man beschritt dabei nicht den üblichen Weg (Die Kinder in das Theater!), sondern ging umgekehrt vor: Das Theater, also die Schauspieler, kamen zu den Kindern in die Schule. Solcherlei Aktivitäten gibt es in mehreren deutschen Städten. Nachdem Zuschauer ausbleiben, sucht das Theater von sich aus den Weg zum Besucher (vgl. etwa die »Theaterwagen«-Aktionen in Nürnberg oder dortige Bestrebungen um ein »Volkstheater«). Für Bamberg bedeutete der skizzierte Schritt ein Novum. Man ließ sich von der Vorstellung leiten, den Kindern in der ihnen vertrauten schulischen Atmosphäre mehr zu bieten als den reinen Spaß einer Theatervorstellung. Motto des Unternehmens »Theater in die Schule« war: Vergnügen und Lernen durch Spiel. Als vorzuführenes Stück wählte man einen Text des jungen progressiven Frankfurters Friedrich Karl Waechter (»Schule mit Clowns«, publiziert u. a. im Band IV der Reihe »3 mal Kindertheater« des Münchner Ellermann-Verlages). Zielgruppe waren 8- bis 13jährige Schüler.

Im Stück treten eine Nebenfigur (Optiker) und 5 Hauptfiguren auf:

- Dr. Sinn (»der strenge Unterweiser mit der harten Aussprache«)
- die vier Clowns:
 - Wiesel (»der artistische Clown voller Einfälle und Slapstick-Komik«)
 - Quaste (»pflegt seine Hosenträger nach vorn zu stemmen und hält sich für den Größten«)
 - Schmaltz (»ist empfindsam, ängstlich und in sich gekehrt, sehnt sich nach Liebe und Anerkennung«)
 - Karfunkel (»macht viel falsch und hat ein weites Herz«).

Zum Inhalt: Dr. Sinn unterrichtet vier Clowns. Er gibt ihnen Aufgaben zum Nachspielen. Dabei möchte er den Schein erwecken, mit Mitteln moderner Pädagogik zu agieren. Dennoch gelingt es ihm nicht, über die Methodik des »Zeigefingers« hinauszukommen. Mit seiner Auffassung von Disziplin und Ordnung versucht er, die Schüler in ein Korsett zu zwingen und sie an der freien Entfaltung ihrer Phantasie zu hindern. Was die vier Clowns aus seinen Aufgaben machen, ist purer herrlicher Unsinn. Dr. Sinn verläßt zum Schluß resigniert und

erschöpft über soviel Lebensfreude seiner Schüler die Bühne und überläßt diesen das Feld, die ihrerseits bereits die im Zuschauerraum versammelten Kinder zum Mitspielen aufgefordert haben.

Waechter wendet sich gegen die »falsche« Anwendung der Begriffe Disziplin und Konzentration. Er unterstreicht zugleich deren Bedeutung für den sozialen Kontext.

Peter von Becker bemerkt zu diesem Theaterstück anläßlich der Aufführung im Münchner Werkraumtheater der Kammerspiele in der Süddeutschen Zeitung (7. 11. 1975): »Als am Ende der Vorführung, ohne das sonst überwiegend erwachsene« Premierenpublikum, 40 oder 50 Kinder aus dem Parkett voller Begeisterung auf die Bühne hüpfen und beinahe tanzend »sich selbst« zu spielen begannen, war im Werkraum der Kammerspiele eine spontane Freude spürbar, die sonst das eisig-eitle Greisentheater der Münchner Großbühnen so oft von Einfall zu Reinfeld im Keim erstickt. Ein Spiel für Kinder war damit zum reinsten, schönsten Kinderspiel geworden. Und Besseres läßt sich kaum sagen über eine Aufführung des Münchner »Theaters der Jugend«, das . . . später in allerlei Schulen, in denen häufig nichts zum Lachen ist, eine »Schule mit Clowns« zeigt, in der es schrecklich viel zu lachen gibt.«

Selbstverständlich nimmt sich »Schule mit Clowns« ernst – obwohl oder gerade weil es ungeheueren Spaß bereitet; es zeigt ferner, daß Kindertheater partout nichts mit »kindischem« Theater zu tun hat. »Vorahmung, Nachahmung der Realität, Distanz zum allzu Selbstverständlichen, Verschränkung von Möglichkeit und Wirklichkeit, Aufhebung des äußeren und inneren Drucks, dem Kinder hilfloser ausgesetzt sind als Erwachsene – darauf läuft es aufs turbulenteste und zugleich aufs behutsamste hinaus« (Albert von Schirnding in der SZ vom 3./4. 7. 1976).

Daß in diesem Stück ein Lehrer der überschäumenden Lebensfreude seiner Schüler nicht Herr wird, ja, nach dem Willen des Autors nicht Herr werden soll, mag vielleicht einige Pädagogen befremden. Daß in dem Text »Kraftausdrücke« verwendet werden und in der schriftlichen Darstellung (»harte Aussprache des Dr. Sinn«) eine Orthographie gebraucht wird, die sich herkömmlicher Normierung widersetzt, mag ebenfalls nicht jedes »Unterweisers« Geschmack sein. Im einzelnen:

Dieser Dr. Sinn realisiert nicht nur durch eine übertriebene Strenge ein Erziehungsideal, welches zu allen Zeiten falsch war; er würde wohl kaum ein Kind über eine Wiese springen lassen, ohne hinterher die Frage zu stellen: Welches war der Sinn deines Tuns? Damit wäre der Spaß verdorben. Dr. Sinn selbst hat den Sinn der Spielaufgaben nicht begriffen: durch Spaß am Spiel sich selbst erfahren. Hier ließen sich Querverweise zu allen Unterrichtsfächern anbringen: Der Lernerfolg ist um so nachhaltiger, je mehr Spaß der Schüler an einer Aufgabe hat.

Was die – wie es eine Bamberger Lehrerin formulierte – »gerade den Kindern abzugewöhnenden Kraftausdrücke« angeht: Schule kann nicht Realität ignorieren. Schule kann nicht so tun, daß sie sich nur um Normerfüllung zu kümmern habe. Jede Veränderungstendenz würde so ad absurdum geführt. Schule muß auch die Alltagssprache mit ihrer normabweichenden Performanz berücksich-

tigen und unterrichtlich zum Gegenstand erheben. Dies trifft für »Kraftausdrücke« ebenso zu wie für Dialekte. Die Fehler, die analog ein nur an »hoher« Literatur orientierter schulischer Umgang mit schriftlichen Texten beging, bedürfen im Lernbereich Sprechen keiner Neuauflage, zumal Normierungen nicht unbedingt erhöhten Wertungskriterien standhalten müssen.

Zur »verstümperten Rechtschreibung« (so ein Junglehrer) in der »Schule mit Clowns« wäre anzumerken, daß gerade diese Art der orthographischen Darstellung das System mit seinen nachweislich logisch nicht stimmigen Gesetzen in Frage stellt. Schüler sollen erkennen, daß Normen notwendig sind – aber auch, daß manche (viele?) der bestehenden rechtschriftlichen Konventionen sachlich kaum begründbar sind und daher durchaus veränderungswürdig wären. Übrigens konnten jene Bamberger Unterrichtsversuche, in denen die Schüler auch mit der schriftlichen Textvorlage des Theaterstückes arbeiteten, eindeutig die Redundanz herrschender Normierung belegen: Trotz der ungewohnten Orthographie hatte kein Schüler Schwierigkeiten bei der Sinnerfassung.

Welche unterrichtlichen Möglichkeiten bietet »Schule mit Clowns«?

Neben den schon angedeuteten Reflexionsvorgängen kann das Stück zu eigensprachlicher Textproduktion motivieren (vgl. Meier B./Müller, 1977). Da dies gewissermaßen im Freiraum eines emotional aufgeladenen Klimas geschieht (»harte Aussprache« des Dr. Sinn; lustbetonter Inhalt des Stücks als Anregung zum Nachspielen, Weiterspielen, Erfinden neuer Szenen), können auch sprachlich »schwächere« Schüler Erfolgserlebnisse verzeichnen.

Einige Beispiele von Nachspiel-Aufgaben des Dr. Sinn (in der Orthographie des Originals):

– »SSepastian üpt mit Pepi kehen, ta kommt ein Mätel des Weks unt macht SSepastian schöne Auken. Tas tut SSepastian kut, unt er verkißt Pepi. Ta üpt Pepi allein kehen, trifft einen Frosch unt spielt mit ihm.«

– »Schneewittchen. Trei Zwerke schleichen ins Schloß von Schneewittchens poßer Stiefmutter, um ihr ten Spiekel zu entwenten.«

– »Trei Ankler stehen an einem Teich und ankeln. Ein Flukzeug fliekt über ten Himmel unt prennt. Ter Pilot schreit: Hilfe! – unt rettet Bich mit dem Fallschirm. Er sprinkt kenau in ten Teich. Ta hat er ten trei Anklern alle Fische verjakt unt schämt Bich furchtpar.«

Die Kinder können weitere Aufgaben des Dr. Sinn für die Clowns erfinden, schriftlich formulieren, vortragen, vorspielen.

Am Rollenverhalten des Kindes, welches den Part Dr. Sinns übernimmt, können für den Lehrer interessante Aufschlüsselungen erfolgen: Übernimmt das Kind die Erziehungsideale des Dr. Sinn, weil es die Rolle nur nachspielen möchte oder weil es selbst im Dr. Sinnschen Sinne erzogen wurde und nun versucht, die Mitspieler/Schüler zur Ruhe und Ordnung zu zwingen? Oder gelingt es ihm, durch das scheinbar »genaue« Nachvollziehen dieser Rolle Distanz zu ihr zu gewinnen (Rollenflexibilität als Ergebnis der Bewußtmachung von Rollenverhalten), z. B. durch Ironie, Satire, Sarkasmus, Witz? Wird es anders reagieren als Dr. Sinn (z. B. sich über die Clownerien der Mitspieler freuen oder als Dr. Sinn selbst den Unsinn mitmachen)?

Zu untersuchen wäre ferner: Was erwartet Dr. Sinn von seinen Schülern?

(»Ruhe kepen!« – »Zusammenreißen!« – »Konzentrieren!« – »Acht kepen!« – »Ortnunk!« – »Tisziplin!« – »Respekt!« – »Keken tie Schwächen kämpfen!«)

Was bedeutet »Kampf« für Dr. Sinn? Dr. Sinn: »Kampf heißt, sich in Ruhe unt Ortnunk üpen. Kampf heißt, aufmerksam sein pei ter Kapittleßunk. Kampf heißt, tiszipliniert spielen.«

Aufgaben: Die Schüler sollen in Rollenspielen versuchen, »Ordnung«, »Aufmerksamkeit« oder »Respekt« situativ darzustellen. Dabei kann auch der Unterschied von Clownspielen der vorgegebenen Art und von Spielen, die festen Regeln unterworfen sind, herausgearbeitet werden.

Kinder- und Jugendliteratur in audiovisuellen Medien

1. AV-Medien und Deutschunterricht

In Anlehnung an eine Prognose der Industriezeitschrift »zv + zv« aus dem Jahre 1971 schildert Guntram Vogt (1972, S. 287) unsere massenmediale Zukunft wie folgt:

Im Mittelpunkt künftiger Wohnkultur wird der sogenannte »Kommunikationsraum« mit der Kommunikationsbox als Zentrum stehen. Komponenten dieser Multi-Media-Maschine werden sein:

- ein Fernseh-Set (mehrere Bildschirme mit Kopfhörern versehen; unterschiedliche TV-Programme können von mehreren Personen gleichzeitig konsumiert werden: farbig, in drei Dimensionen, mit Simultananlage, d. h. Übersetzungen internationaler Programme)
- ein News-Set (Zeitungsgeber): Sämtliche wichtige Zeitungen und Publikumszeitschriften können über Bild und Ton empfangen werden
- eine audiovisuelle Kassette
- ein Fernsehtelefon
- ein Computer-Terminal (Anschluß an ein weltweites Informationssystem über Datenbänke)
- eine Tongebermaschine (zum Aufnehmen und Abspielen von Bändern und Platten über ein Vierkanalstereosystem)
- ein Leseputz mit Spezialbeleuchtung (z. B. zur Rezeption von Dias)¹.

Zwar ist der hier skizzierte Stand in der Entwicklung der AV-Medien (Rundfunk, Fernsehen, Film) noch nicht erreicht; dennoch üben die in den angegebenen Kanälen vermittelten Textsorten (wobei ein weitgefaßter Textbegriff zugrunde gelegt wird: Text als zusammenhängende Äußerung eines kommunikativen Aktes) bereits heute einen entscheidenden Einfluß auf die kulturelle und politische Lebensgestaltung der meisten in hochzivilisierten Systemen lebenden Menschen aus. AV-Medien stellen sich als indirekte Informanten dar (das Medium als Träger der »message«), sie lassen in der Regel kein feedback des Informierten zu (Ein-Weg-Kommunikation), sie richten ihre Nachrichten nicht an ein elitäres Publikum, vielmehr kann theoretisch jeder in den Genuß dieser Informationsvermittlung gelangen; die Zielgruppe ist sozusagen die ungegliederte Masse, der Anonymus. »Dennoch reichen die genannten Merkmale nicht aus, die Massenmedien z. B. von den Angeboten der Unterhaltungs- und Trivialliteraturindustrie mit ihren Heft- und Taschenbuchproduktionen abzugrenzen. Erst wenn man unter Massenmedien nur die Produktionen versteht, die in regelmäßigen zeitlichen Abständen serienmäßig erscheinen und einen an zeitliche

¹ Im folgenden werden die Begriffe »audiovisuelle Medien« (AV-Medien), »elektromagnetische Medien« und »Massenmedien« synonym verwendet; der Terminus »Massenmedien« bezieht in der Regel auch drucktechnische Produkte mit ein. Dieser Tatbestand kann aber vernachlässigt werden, da letztlich hier nur ein anderer Kanal angesprochen ist, das Medium aber denselben äußeren Bedingungen unterworfen ist, wie dies bei den AV-Medien der Fall ist.

Aktualität gebundenen Gebrauchswert der Informationsangebote haben, der mit Erscheinen der nächsten Folge geringer wird, lassen sich massenmediale Publikationen von anderen einigermaßen deutlich abgrenzen. Das Kriterium zeitlicher Aktualität schließt auch die Tatsache ein, daß die Massenmedien von ihren Adressaten in der Regel zu einer bestimmten »Sendezeit« gleichzeitig genutzt werden« (Schlotthaus, 1977). Es steht außer Zweifel, daß die bahnbrechenden Erfindungen im Bereich der elektromagnetischen Medien Bewußtseinsveränderungen hervorriefen. Die ungeheuer rasche Verbreitung der Massenmedien bewirkte, die Interessen von sog. »künstlerischen« zu außerhalb der »hohen Kunst« stehenden Bereichen zu verlagern (von Bach zu Beethoven, von Goethe zu Courth-Mahler). Durch Massenmedien wird öffentliche Meinung verändert, werden traditionelle Kunst- und Bildungsinhalte aufgelöst oder zumindest fragwürdig. Ernst Nündel vertritt sogar die Auffassung, diese Veränderung von Bewußtsein sei intensiver »als jede andere Erfindung in den letzten Jahrhunderten, mehr als die Erfindung der Dampfmaschine, des Flugzeugs, ja sogar mehr als die Entwicklung der Atombombe« (Nündel, 1975 a, S. 1). Nündel begründet seine These wie folgt: »Solche Neuerungen auf der kommunikativen Ebene pflegen in den seltensten Fällen schlagartig und spektakulär sich zu vollziehen. Damit unterscheiden sie sich sehr von politischen Neuerungen, politischen Umstürzen und politischen Entwicklungen. Dafür haben Neuerungen im kommunikativen Bereich tiefgreifendere und langanhaltendere politische Folgen. Ohne Zweifel hat die Verbreitung des Buchdrucks das Bewußtsein der Menschen von den Normen ihres Zusammenlebens nachhaltiger bestimmt als etwa die Bauernkriege. Wahrscheinlich hat die Erfindung des Films mehr Auswirkungen auf das Bewußtsein der Menschen gehabt als die großen Revolutionen dieses Jahrhunderts. Das erklärt sich vielleicht daraus, daß politische Umwälzungen zwar die materiellen Bedingungen verändern, die Verteilung des Eigentums, die Verteilung von Vorrechten, die Verteilung von Privilegien, aber nicht das Bewußtsein der Menschen, das Bewußtsein, das letzten Endes wiederum die materiellen Bedingungen akzeptiert bzw. die letzte Instanz ist für eine dauerhafte Veränderung materieller Bedingungen. Dieses aber tut eine Veränderung im kommunikativen Bereich, denn Kommunikationsbedingungen und Bewußtsein hängen auf eine sehr viel engere Art zusammen, als man gemeinhin annimmt, nicht zuletzt deshalb, weil Kommunikation und Bewußtsein in gewisser Weise nur zwei verschiedene Seiten des gleichen Phänomens sind« (a.a.O., S. 2/3).

Inwieweit hat sich nun Deutschunterricht und Deutschdidaktik mit Phänomenen audiovisueller Medien auseinanderzusetzen? »Das hängt auch mit einem gesellschaftspolitisch orientierten neuen Fachselbstverständnis zusammen: im Gefolge der Robinsohnschen Curriculumtheorie, die die Qualifikation des Schülers für gesellschaftlich dominierende oder zu erwartende Lebenssituationen fordert, sieht sich die Fachdidaktik Deutsch u. a. genötigt, den Schüler mit Qualifikationen zur Bewältigung seiner Massenkommunikationsbedürfnisse zu versehen« (Schlotthaus, 1977).

Gegenstand des Deutschunterrichts ist die sprachliche Kommunikation, jedoch nicht losgelöst von den konstituierenden Faktoren und Bedingungen, sondern immer eingebettet in den Bereich ihrer gesellschaftlichen Verwendung. Es

ist Realität, daß Jugendliche und Erwachsene von audiovisuellen Medien (übermäßig) erreicht werden. Stellvertretend für diesen Tatbestand seien die bei Vogt (1972, S. 286) genannten Werte angegeben. Danach wird die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland (Alter: 14–70 Jahre) täglich mit Medien wie folgt konfrontiert:

Tagespresse	80%
Publikumszeitschriften	84%
Rundfunk	83%
Fernsehen	75%

Ein Begründungszusammenhang Deutschunterricht – Behandlung audiovisueller Texte kann somit gegeben werden.

In der sprachlichen und metasprachlichen Kommunikation sind es Texte, die den Verhandlungsgegenstand ausmachen. Umgang mit audiovisuellen Texten im Deutschunterricht wird folgende Themen beinhalten:

- die Produktion und Distribution massenmedialer Texte, besonders deren gesellschaftliche Bedingungen
- die Rezeption massenmedialer Texte; die Bedeutung solcher Texte für das Adressatenverhalten; Rezeptionsfrequenz und Rezeptionsintensität massenmedialer Texte; soziale Rezeptionsbedingungen; Wirkung massenmedialer Texte
- Textanalyse audiovisueller Texte; Inhaltsanalysen; Anbahnung einer kritischen Rezeptionshaltung.

Werner Schlotthaus hat präzise dargestellt, welche Ziele und Intentionen bisherige und gegenwärtige mediendidaktische Richtungen verfolgen. Dabei differenziert er nach drei »Schulen« (Schlotthaus, 1977):

1. »Medienpädagogik«: ihr geht es um »Erziehung zu maßvoll reflektiertem Konsum, letztlich um bewußt gewollten Konsumverzicht aus Einsicht in die kulturelle Minderwertigkeit der in den Massenmedien gemachten Angebote. Kulturkritische Vorurteile, objektivistische Geschmacksprinzipien und elitäres Bewußtsein spielen hier neben einer individualpädagogisch-moralischen Ausrichtung eine entscheidende Rolle«.
2. Eine zweite Schule »sieht in den Massenmedien vor allem gigantische Instrumente zur Manipulation des Massenbewußtseins und möchte durch Einsichtvermittlung in die Techniken gegen diese Manipulation immunisieren«.
3. Die »auf Ideologiekritik zielende Didaktikschule (E. Dingeldey, Ch. Bürger, das Bremer Kollektiv, viele Autoren der Sammlung Projekt Deutschunterricht)« versucht, die »gesellschaftliche Dimension des massenmedialen Gebrauchs in den Unterricht miteinzubeziehen«. Dieser Richtung geht es um Bewußtmachung der »auf Befriedigung und Konfliktharmonisierung zielenden Verzeichnung der Realität in den Massenmedien«, um Offenlegung der »Widersprüche zwischen der medialen Realitätsdarstellung und den objektiven Realgegebenheiten«.

Im einzelnen soll nun versucht werden, aus dem breiten Angebot audiovisueller Medien (Hörfunk – Fernsehen – Film – Schallplatte – Tonband – Kassette) eine Art näher vorzustellen: Fernsehen für Kinder unter dem Blickwinkel »Schule«.

2. Beispiel: Fernsehen

2.1 Vorbemerkungen

»Die Sendung mit der Maus«, »Sesamstraße«, »Mischmasch«, »Emm wie Meikel«, »Sowieso« – »Die kleinen Strolche«, »Dick und Doof«, »Flipper«, »Die Biene Maja«, »Grisu, der kleine Löwe«, »Kimba, der weiße Löwe« – diese willkürlich getroffene Auswahl einiger Fernsehsendungen für Kinder und Jugendliche von ARD und ZDF zeigt, daß von der Programmgestaltung und vom Angebot her das Fernsehen¹ einen wichtigen Faktor kindlicher Sozialisation darstellt. Die Faszination des Fernsehens auf Kinder ist groß, so groß, daß Fernsehverbot nicht selten von ihnen als härteste Strafe empfunden wird. Fernsehen hat die Freizeitgewohnheiten der Kinder völlig verändert. Wie beim Lesen von Büchern werden an Motiven meist Spaß, Spannung und Abenteuer für den Konsum von TV-Sendungen genannt. Kinder rezipieren jedoch nicht nur die für sie als Zielgruppe bestimmten Filme; sie werden auch mit Produkten konfrontiert, die eigentlich Erwachsenen zugeordnet sind. In solchen Sendungen fehlt es wahrlich nicht an Darstellung von Gewalt. Inwieweit dies nun für Kinder motivierendes Stimulans ist (These: ein »brutaler« Film erzeugt Aggression) oder ob durch Aufzeigen von Gewalt gar eine »reinigende« Funktion evident wird (These: Gewaltdarstellung im Film ist völlig ungefährlich, im Gegenteil, sie ist sogar notwendig, weil kindliche Aggressionstrieb beim Rezipieren entsprechender Filme abgebaut werden; sog. »Katharsisthese«), wird wissenschaftlich unterschiedlich beurteilt; fest steht lediglich, daß ein von vielen heraufbeschworener, weil gewünschter, jedoch empirisch nicht überprüfbarer eindimensionaler Zusammenhang zwischen Konsum von gewaltdarstellenden Fernsehfilmen und jugendlicher Kriminalität nicht besteht. Dazu wirken auf das Kind zu viele Komponenten ein: Familie, Schule, gleichaltrige Freunde, andere Massenmedien. Zudem müssen gleiche Inhalte nicht dieselbe Wirkung auslösen. Hier müßten Faktoren wie Sehgewohnheiten, Situationen des Sehens, psychologische und soziale Bedingungen sowie individuelle Eigenheiten von Fernsehzuschauern näher analysiert werden. Wie im Zusammenhang »Gewalt in Comics« schon angedeutet, sind die meisten vorgebrachten Äußerungen spekulativ-deduktiv und statistisch nicht abzusichern, da keine – zumindest auf dem Markt – mit empirischen Methoden arbeitenden langfristigen Beobachtungen vorliegen.

Kindern wird es häufig verhältnismäßig einfach gemacht, ihr Fernsehprogramm selbst zusammenzustellen. Nicht selten betrachten Eltern die Flimmerkiste als gerngesehenen »dritten Elternteil«, der – in etwa die Aufgaben eines Babysitters übernehmend – Kindern problematische oder weniger problematische Unterhaltung gewährt und den Eltern die Möglichkeit beschert, sich un-

¹ Das »Schulfernsehen« wird in diese Überlegungen nicht miteinbezogen. Der Terminus »Kinderfernsehen« beinhaltet sowohl Sendungen, die für Kinder verfaßt sind (z. B. Biene Maja), als auch solche, die von ihnen überwiegend gesehen werden, obwohl es sich nicht um eigentliche »Kinder«-Serien handelt, z. B. die Familienserien des Vorabendprogramms; wegen ihrer einfachen, mit Stereotypik und Klischees durchsetzten Struktur bereitet deren Rezeption Kindern kaum Schwierigkeiten.

gestört in einen Freiraum zurückziehen zu können, in welchem Hobbys, Muße oder Arbeiten zu ihrem Recht kommen. Das 10jährige Durchschnittskind sieht wochentags im Schnitt eineinhalb Stunden fern. Eltern nehmen sich meist weder die Zeit, bei der Programmgestaltung kindlicher Fernsehaktivitäten mitzuwirken, noch können sie sich in den wenigsten Fällen dazu bequemen, über gesehene Filme mit den Kindern zu sprechen.

2.2 Zur Semiotik des Films

Es ist hier nicht der Ort, eine umfassende semiotische Analyse des Filmes vorzustellen. Trotzdem soll versucht werden, in geraffter Form Komponenten des Bildtextes Film aufzuzählen, um sich der Besonderheit dieses Genres bewußt zu sein. Daß Filme einer Analyse würdig sind, bedarf keiner Begründung. »Das bildphotographische Verbraucherzeitalter ist tot, das bildsymbolische liegt vor uns« (Mc Luhan, 1970, S. 11).

Filme enthalten zwei Kodierungsebenen: Bild und Ton. Im Film sind Handlung, Sprache, Geräusche und Musik integriert. In erster Linie ist es das bewegte Bild, die Gestaltung eines »Bildtextes«, die ihn zum eigenständigen Medium erhebt. Filme wollen keine naturgetreue Abbildung von Realität sein, sie geben vielmehr wieder, welche Intentionen der Filmemacher bei der Produktion seines Bildtextes verfolgte. Dazu ist es nötig, auf die einzelnen Elemente zu verweisen, aus denen dann das Gesamtkompositum entsteht.

Als erstes wäre die Einstellung anzuführen. Schon bei der Abhandlung »Comics« wurde deren Funktion angedeutet (vgl. das Unterrichtsbeispiel »Zeichen in Comics«). Wir unterscheiden »Totalaufnahmen« (Überblick der »Totale«, des Handlungsgeschehens), Nah- und Detailaufnahmen (z. B. ein Gegenstand, auf den die besondere Aufmerksamkeit des Zuschauenden gerichtet werden soll) sowie Großaufnahmen (z. B. um Mimik und Gestik einer Figur zu betonen). Die Möglichkeiten, die die Kameraeinstellung besonders im Hinblick auf Personen gewährt (Totale – ganze Figur – halbnah Einstellung – Großaufnahme – Nahaufnahme), sind für die Ziele des Regisseurs von entscheidender Bedeutung, gelingt es ihm doch damit, dramatische, explorative, deskriptive, psychologische u. a. Momente ins Spiel zu bringen. So kann z. B. die Größe eines Westernhelden am besten mit dem Einstellungswinkel von unten her zum Tragen kommen.

Die Wahl der Kamera-Einstellung – als filmische Einheit durch zwei Schnitte unterbrochen – ist also nichts anderes als ein Instrument der Aussage des Regisseurs über sein Objekt, genauer: über sein Verhältnis zum gezeigten Objekt.

Die nämliche Funktion erfüllt die Kameraschwenkung. Die auf einem Stativ fest verankerte Kamera ist nach allen Seiten hin beweglich. Auch hier sind es wieder bestimmte Absichten des Regisseurs, wann und warum ein Schwenken von einer Sicht zur anderen erfolgt. Durch Rückblenden kann der Faktor Zeit im Film relativiert werden. Der Dialog steht hier nicht so sehr im Mittelpunkt – im Gegensatz etwa zum Hörspiel –, weil durch das Transparentmachen von Mimik und Gestik auch extraverbale Faktoren zur Wirkung kommen.

Die szenische Handlung eines Spielfilmes gewinnt multimedialen Effekt (Ein-

beziehung von optischen und akustischen Mitteln: Handlung, Gespräch, Geräusch, Musik). Ästhetische Kriterien können insbesondere auch der Anwendung filmischer Tricks entnommen werden (Zeitraffer, Zeitlupe, Doppel- und Mehrfachbelichtung, Beleuchtung). Dies gilt selbstverständlich auch für die oben genannten Komponenten: Nicht die Addition der hier genannten Gestaltungsmittel macht das Künstlerische eines Films aus, sondern ihre stil- und sinngerechte Verwendung. Dies trifft auch für die Art der Szenenfolge zu.

2.3 Zur Entwicklung des Kinderfernsehens in der Bundesrepublik Deutschland

Der Rundfunk als u.a. kulturelles Medium war von Anfang der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland an der Kulturhoheit der Länder unterstellt; so wollte es der föderalistische Staatsgedanke. Dieselben juristischen, organisatorischen, kulturellen und politischen Bindungen ging auch das Fernsehen (seit 1952) als Kind des Rundfunks ein. Der damalige Bundeskanzler Dr. Konrad Adenauer erkannte die eminente Bedeutung des neuen Kommunikationsmittels. Ihm schwebte die Idee eines zweiten Fernsehens mit enger Koppelung an den Bund vor. Damit hatte er einige ihm weniger freundlich gesonnene Ministerpräsidenten auf den Plan gerufen, die den Gang nach Karlsruhe nicht scheuten. 1961 entschied das oberste Gericht der Bundesrepublik: Sowohl Rundfunk als auch Fernsehen sind der Kulturhoheit der Länder, nicht der des Bundes unterstellt. Daß dann doch ein »Zweites Deutsches Fernsehen« (ZDF) entstehen konnte, war wiederum den Ministerpräsidenten zu verdanken, denen es ernst genug mit dem von Karlsruhe sanktionierten Föderalismus war. Inwieweit dieser föderalistische Gedanke im ZDF realisiert wird, kann nicht Gegenstand vorliegender Verhandlungen sein.

Dieser kurze historische Vorspann war notwendig, um die Struktur der großen deutschen Fernsehanstalten begreiflich zu machen. Die Abteilungen für Kinderfernsehen sind fest in die beiden Anstalten ARD (Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland, bestehend aus dem Bayerischen Rundfunk, dem Hessischen Rundfunk, dem Norddeutschen Rundfunk, Radio Bremen, dem Saarländischen Rundfunk, dem Sender Freies Berlin, dem Süddeutschen Rundfunk, dem Südwestfunk und dem Westdeutschen Fernsehen) und ZDF integriert. Die Gestaltung des ARD-Programms erfolgt in Absprache mit den einzelnen Sendeanstalten entsprechend ihrer Größe. Das Kinderfernsehen ist bei der ARD Bestandteil des sog. »Nachmittags-« oder Familienprogramms. Bereiche des Kinderfernsehprogramms sind:

- Kleinkinderprogramm (Vorschulprogramm), also etwa für 3- bis 5jährige
- Kinderprogramm, etwa für 6- bis 12jährige
- Jugendprogramm, etwa ab 13. Lebensjahr (darauf wird hier nicht eingegangen).

Zum Familienprogramm gehören außerdem das Wochenend-Nachmittagsprogramm sowie Sendungen für ältere Zuschauer (Seniorenprogramm).

Die dritten Programme, regional von den einzelnen Anstalten selbständig geführt, werden im Hinblick auf Kindersendungen vom 1. Programm aus mitbetreut.

Beim Bayerischen Rundfunk beispielsweise existieren eine »Programmgruppe Erziehung und Ausbildung«, ein »Programmbereich Schule und Familie«, eine »Projektgruppe Erziehungswissenschaften«. Das ZDF kennt in seiner »Hauptabteilung Kultur« eine »Redaktion Bildung und Erziehung« und eine »Redaktion Kinder und Jugend«.

Die *Sendezeiten* des Kinderprogramms liegen in der Regel werktags (Montag mit Freitag) von ca. 17.00 bis 18.00 Uhr, Samstag und Sonntag nachmittag zu unterschiedlichen Terminen. Vor allem um die Sendezeiten Montag mit Freitag wurden längere Diskussionen geführt, da sich nicht selten ARD- und ZDF-Kindersendungen überschneiden. Grund für diesen mißlichen Zustand ist die Vorverlegung des ZDF-Abendprogramms um 45 Minuten auf 19 Uhr (seit 1. 10. 1973). Der Koordinator für das ARD-Nachmittagsprogramm, Karl Schnelting, bemerkt dazu (in: Mundzeck, 1973, S. 129): »Nach der Statistik sehen schon drei- bis sechsjährige Kinder wöchentlich fast sechs Stunden fern, angeboten werden ihnen anderthalb Stunden. Zehn- bis Dreizehnjährige verbringen pro Woche zwölfteinhalb Stunden vor dem Bildschirm. Nur ein Bruchteil dieser Zeit wird mit für sie gemachten, für sie geeigneten Programmen bestritten. Wie kann man bei dieser Sachlage für die *gleichzeitige* (betrifft ARD und ZDF, B. M.) Ausstrahlung von Kindersendungen plädieren? Wir meinen, je breiter das Angebot für Kinder ist, desto besser lernen sie wählen, desto weniger sehen sie sich veranlaßt, auf für sie pädagogisch ungeeignete Programme auszuweichen.«

Im einzelnen sehen die Programmgestalter zu folgenden Zeiten Sendungen für Kinder vor (n. Mundzeck, 1973, S. 130): Tab. Seite 135!

Im Jahre 1974 wurden Infratest-Untersuchungen durchgeführt, die die Sehgewohnheiten von Kindern analysierten. U. a. wurde die Präferenz folgender 12 Sendungen erkundet (Arbeitszentrum Jugend, Film, Fernsehen, o. J. [1975], S. 17f.):

*Sehbeteiligung von Kindern im Alter von 3 bis 10 Jahren
an 12 vorgegebenen Fernsehsendungen in Prozent:*

1. Sesamstraße	89
2. Lassies Abenteuer	80
3. Die Sendung mit der Maus	79
4. Der rosarote Panther	77
5. Kli-Kla-Klawitter	75
6. Rappelkiste	73
7. Das feuerrote Spielmobil	71
8. Sandmännchen	67
9. Maxifant und Minifant	64
10. Plumpaquatsch	64
11. Bonanza	64
12. Robinzak	40

Aus dieser Tabelle wird ersichtlich, daß Kinder nicht nur für sie produzierte Sendungen konsumieren, sondern auch am »Familienprogramm« partizipieren (»Bonanza«, »Lassie«). Gert K. Müntefering (Leiter der Redaktion »Kinder« beim WDR Köln), ohne den die Geschichte des bundesrepublikanischen Kinder-

Sendezeiten

Zeit	1. Programm	2. Programm	wdr/Westdeutsches Fernsehen	BR/Studienprogramm
Montag	17.05–17.55 Kinderprogramm	17.10–17.45 Abenteuerserie	9.30–10.00 und 18.30–19.00 „Sesamstraße“	19.00–19.30 Kinderprogramm
Dienstag	17.05–17.55 Kinderprogramm	17.10–17.45 Kinderprogramm		
Mittwoch	17.05–17.55 Kinderprogramm			
Donnerstag	17.05–17.55 Kinderprogramm			
Freitag	16.40–17.10 Vorschulprogramm 17.10–17.55 Jugendprogramm			
Sonnabend	14.45–15.15 Vorschulprogramm 15.15–16.45 Jugendprogramm alle 14 Tage	15.00–16.00 Kinderprogramm 16.00–17.05 abwechselnd Jugend/ Unterh./Sport 18.00–19.00 abwechselnd Jugend Musik/Unterh./ Spielserie		17.30–17.45 Kinderprogramm
Sonntag	11.30–12.00 Vorschulprogramm 14.45–15.15 Kinderprogramm	13.30–14.00 Kinderprogramm 14.00–14.30 Vorschulprogramm 14.30–15.00 Bildung	18.30–19.00 Kinderprogramm	

fernsehens nicht denkbar wäre, trifft auf diesem Hintergrund auch seine Definition: »Kinderfernsehen ist – wenn Kinder fernsehen. Außerdem gibt es noch das Kinderfernsehen, das im ersten Programm von neun Redaktionen der Landesrundfunkanstalten der ARD betrieben wird ...« (1972, S. 128).

Dieser sarkastischen Sentenz ist das Dilemma »Geburt des Kinderfernsehens in der BRD« bereits deutlich zu entnehmen. Dennoch hätte es am allerwenigsten Müntefering nötig, sich in Bescheidenheit zu üben, kamen doch – wie noch zu zeigen sein wird – Pionierleistungen gerade von ihm und seinem WDR-Kinderfernsehen.

Die erste TV-Sendung wurde 1953 vom Sender Freies Berlin ausgestrahlt; Dauer: 30 Minuten. Es hat mehrere Ursachen, warum das Kinderfernsehen so lange in den Kinderschuhen steckte. Nicht wenig Schuld daran trugen die Wissenschaftler, allen voran Psychologen und Pädagogen. Deren Meinung, Fernsehen

sei für Kinder partout schädlich, konnte unter dem juristischen Deckmäntelchen sanktioniert werden: Das 1957 in Kraft getretene »Jugendschutzgesetz« verbietet Kindern unter 6 Jahren generell das Aufsuchen von Lichtspieltheatern. Dies übertrug man einfach auf das Fernsehen. In vielem erinnert die emotional geführte und nur auf Vorurteilen sich aufbauende »Kritik« an den »Schund- und Schmutz«-Kampf schriftsprachlicher Produkte (Comics). An spezifischen Anti-Film- und Fernseh-»Argumenten« trugen überwiegend Pädagogen dies vor: Das neue Medium Fernsehen sei für Kinder prinzipiell abzulehnen, da es die jungen Zuschauer mit Reizen geradezu überflute; außerdem benötige insbesondere der junge und jüngste Mensch das personale Du und nicht das audiovisuelle Medium; deswegen sei man gut beraten, Kindern möglichst TV-Enthaltsamkeit angedeihen zu lassen. Noch 1964 erklärte der später als Medien-Experte berühmt gewordene Hildesheimer Professor Heribert Heinrichs (in: Mundzeck, 1973, S. 67):

- »1. Kinder unter sieben Jahren sollen grundsätzlich nicht fernsehen, auch wenn die Sendeanstalten hin und wieder Programme für sie ausstrahlen.
2. Kinder von sieben bis zehn Jahren sollen höchstens ein- bis zweimal in der Woche eine Sendung sehen. Man achte jedoch darauf, daß die ausgewählten Programme nicht länger als dreißig Minuten dauern.«

Für die vorgebrachten Behauptungen hatte man keinerlei überzeugende Argumente, empirisch belegen konnte man diese Meinungen schon überhaupt nicht.

Vermutlich wäre es eine zu billige Ausrede, würden sich die deutschen Kinderfilmemacher und -programmgestalter auf die Vorwürfe der Pädagogen ausreden wollen und ihre Abstinenz im Bereich der Produktion mit deren Gegnerschaft begründen. Vielmehr dürften die Wurzeln für das Defizit wesentlich subtilere Ursachen haben: Der deutsche, besonders der bundesdeutsche Kinderfilm hat keinerlei Tradition. Die Verhältnisse in der DDR, den USA oder ganz besonders in der CSSR sind da schon anders gelagert. Außerdem hat man bei der Etablierung des neuen Mediums Fernsehen seitens der Anstalten weder personell noch finanziell Vorsorge getroffen, die Situation zu verbessern. Die äußeren Bedingungen für die Arbeit als TV-Redakteur im Bereich »Kinder« waren so unattraktiv, daß sich nur wenige mit dieser Arbeit anfreunden mochten. Müntefering führt hierzu aus (1972, S. 131): In Deutschland »fehlt nahezu die gesamte Kultur des Films für Kinder; ... hier sitzt der eigentliche Fehler im System ... Wir hätten gerne die vielen schlechten Filme gemacht, die man hätte machen müssen – lieber als die zwei, drei ganz guten, die wir tatsächlich gemacht haben. Aber die Minutenpreise sprengten jeden Rahmen.« Müntefering war es, der 1964, Anregungen des venezianischen Kinderfilm-Festivals aufgreifend, mit »Der Hase Cäsar« anfangs gegen den heftigen Widerstand der »Pädagogen« ein Stück »neues, authentisches Kinderfernsehen« installierte. Über dieses Stück schreibt er: »Da war plötzlich 1966 eine Puppe, die den Mund nicht hielt, wenn man sie dazu ermahnte, und die außerdem auch noch recht behielt. Und dann kam noch diese neue Musik dazu – Beat ...« (1972, S. 131). Die Sendung, vom WDR ausgestrahlt, fand großen Anklang bei den jungen TV-Konsumenten, da sie deren Unterhaltungsbedürfnisse in hohem Maße zu befriedigen vermochte. Die ersten (positiven) Reaktionen auf diesen Film sowie die von Münteferings

Redaktion edierten »Zehn Thesen zum Kinderprogramm des WDR« und ganz besonders die starke einsetzende Vorschuldiskussion müssen die Haltung der TV-Gegner doch beeinflußt haben. Plötzlich entdeckte man die didaktische Bedeutung des Fernsehens für Kinder. Nahm man das Recht der Kinder auf TV-Unterhaltung noch nicht so ernst (vgl. dagegen die »Zehn Thesen . . .«: »Unterhaltung ist keine für besonderes Liebsein verabreichte süße Sonderration, sondern essentieller Bestandteil des Lebens der Kinder und damit auch eines Programms für Kinder«; Mundzeck, 1973, S. 69), so erkannte man um so intensiver die Relevanz vorschulischen Lernens, zu dessen Zielerreichung das Fernsehen sich jetzt plötzlich als adäquates Medium etablieren durfte. Nun machten sich auch die übrigen deutschen TV-Fachleute Gedanken, wie man dem Unterhaltungs- und Informationsbedürfnis von Kindern mit dem Fernsehen gerecht werden könne. Auf einer Tagung der ARD-Kinderprogrammgestalter 1969 in Tutzing wurde endlich beschlossen, eigene Kinderserien zu produzieren.

Von den weiteren ARD-Beschlüssen sei nur noch die Stellungnahme des Programmbeirats des Deutschen Fernsehens zum Kinderprogramm (1971) herausgegriffen. Es wurde folgende entscheidende Proklamation verfaßt (in: Mundzeck, 1973, S. 72): »Empfehlungen, das Fernsehen für bestimmte Altersstufen zu sperren, sind durch die Realität überholt. Der Gefahr, daß Kinder sich auf für sie ungeeignete Programme einlassen, muß durch eine ausreichende Zahl für sie geeigneter Sendungen begegnet werden.« Im einzelnen wurden vom Programmbeirat folgende Empfehlungen gegeben:

- »1. Das Kinderprogramm muß in Übereinstimmung mit den Erkenntnissen der modernen Psychologie und Pädagogik gestaltet werden und von den Bedürfnissen und Interessen der Kinder ausgehen.
2. Vor allem im Kinderprogramm dürfen Szenen mit brutalen oder gewalttätigen Tendenzen keinen Platz haben. Was der Erwachsene mit Hilfe seiner Erziehung und Ausbildung vielleicht noch bewältigt, kann für die psychische Entwicklung des Kindes gefährlich werden.
3. Die zu fordernde Fernseh-Wirkungsforschung sollte sich besonders mit der Wirkung von Programmen auf Kinder beschäftigen. Wie die Darstellung von Brutalität, sollten auch die Wirkung der Werbung und die Wirkung von illusionierenden Sendungen, die die Wirklichkeit in eine »heile Welt« verfälschen, unter Kontrolle gehalten werden.
4. Der Programmbeirat für das Deutsche Fernsehen empfiehlt, die Information über das Medium sowie die Übung im Umgang mit dem Medium in das Kinderprogramm aufzunehmen. Einer Generation, die seit den ersten Lebensjahren mit dem Fernsehen aufwächst, sollten Möglichkeiten gegeben werden, gegen das Medium und seine Verführungen ein kritisches Korrektiv zu bilden. Ziel eines Kinderprogramms sollte nicht zuletzt sein, den überlegenen Zuschauer heranzubilden.«

Die Entwicklung beim ZDF glich anfangs der ARD-Situation: kaum Initiativen. Neben dem Aufkauf vor allem amerikanischer Serien (z. B. »Schweinchen Dick«, »Dick und Doof«) dauerte es immerhin bis 1973, ehe die »Rappelkiste« (wissenschaftliche Vorarbeiten: W. Schulz, J. Zimmer, G. Iben, R. Oerter, R. Fatke u. a.) und 1974 »Kli-Kla-Klawitter« produziert wurden.

Damit ist im wesentlichen der Entwicklungsverlauf gezeichnet. Folgende Sendungen von ARD und ZDF für Kinder sollen wenigstens genannt sein, da sie aufgrund ihrer Einschaltquoten zu den bekanntesten zählen/zählten: Das feuerrote Spielmobil – Maxifant und Minifant/Maxi und Mini – Die Sendung mit der Maus – Sesamstraße – Kli-Kla-Klawitter – Rappelkiste – Mischmasch – Plum-paquatsch – Denkste? – Krempoli – Wicky – Das aktuelle Telefon – Technik für Kinder – Biene Maja u. v. a. m.

Auf eine inhaltliche Analyse der einzelnen Sendungen, die häufig stark realitätsorientiert sind, kann aus räumlichen Gründen nicht eingegangen werden. Desgleichen müssen die ökonomischen und sozialen Bedingungen, wie sie ausführlich bei Horst Holzer (Kinder und Fernsehen. München. 1974) referiert sind, unerwähnt bleiben. Stellvertretend für letzteres seien Holzers Problemkomplexe genannt, die bei der Analyse des Themas »Kind und Fernsehen« zu bedenken sind (a.a.O., S. 13):

- »Stellenwert der Fernsehkommunikation als Institution und Organisation im Rahmen des westdeutschen Gesellschaftssystems, insbesondere im (system-) notwendigen Zusammenhang von Ökonomie, Staat und Sozialisation;
- Form und Inhalt der Fernsehkommunikation in Relation zu den gesellschaftsspezifischen Voraussetzungen und Folgen des kindlichen Entwicklungsprozesses, insbesondere in Relation zu Klassenlage, Bewußtsein, Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder;
- Konsequenzen der Fernsehkommunikation für die Entfaltung von Ansprüchen und Fähigkeiten der Kinder und Alternativen zum bestehenden System der Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse.«

2.4 Kinderfernsehen im Unterricht

Die unter 1 benannten Elemente konnten zeigen, daß der Film eine »semiotische Komplexität« besitzt, die in der Schule »nur schwer vollständig zu analysieren, geschweige denn in einer Unterrichtsreihe zu behandeln ist. Sie ist jedoch gerade das Spezifische des Films, das durch die Analyse *eines* Zeichenrepertoires (Bilder oder Musik oder Sprache...) niemals erfaßt werden kann« (Matthias, 1975, S. 55).

Schüler erleben den Film immer multimedial und komplex; es wird ihnen nicht leichtfallen, eine Ebene herauszugreifen und diese zu analysieren. Deshalb schlägt Dieter Matthias vor, »exemplarische Analysen« zu wagen, »d. h., auf den Zeichencharakter der Wort- und Musikverwendung im Filmzusammenhang hinzuweisen und die komplementäre Wirkung anzudeuten. Erst die gemeinsame Wirkung aller beteiligten Zeichen und ihrer Interaktionen macht die Wirkung des Films aus« (a.a.O.). Um diese »komplexe Analyse« vorantreiben zu können, müßte kontinuierlich in der Grundschule mit einem Lehrgang »visuelle Kommunikation« begonnen werden. Dies aus zweierlei Gründen:

1. Der Schulanfänger ist als »Bilderbuchleser« und TV-Konsument in diesen Genres dem Bild wohl zum erstenmal *intensiv* begegnet. Durch den Schuleintritt wird die Beschäftigung mit Bilderlesen nicht gerade gefördert, oft sogar abgebrochen. So gesehen gibt es eigentlich keinen Grund, eine »Schule

des Sehens« zu vernachlässigen: Rezeption von Bilderbüchern, Zeitschriften, Comics und (Fernseh-)Filmen könnten hier eine wertvolle Hilfe sein, bereits vorhandene Neigungen, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter auszubauen.

2. Gerade in der Grundschule gelingt durch das überwiegende Festhalten am Klassenlehrerprinzip eine Überwindung traditioneller Lernbereiche und Fächer am ehesten. Es ist nicht einzusehen, warum eine gespeicherte Kinder-sendung nicht nach oben genannten Kriterien analysiert werden kann; die Trennung in Musikunterricht – Deutschunterricht – Kunsterziehung erscheint bei einer Filmanalyse recht fragwürdig, wird doch die »Komplexität« damit kaum erfaßt. Am geeignetsten erscheint dafür ein Unterrichtsprojekt zu sein.

Natürlich hat es wenig Sinn, hier Desiderata vorzustellen; Bezugspunkt der vorliegenden Ausführungen muß die unterrichtliche Realität bleiben. Für den Zusammenhang Kinderfernsehen – Unterricht heißt dies: Eine unmittelbare, direkte Analyse von Kindersendungen ist in den meisten Schulen schon deshalb nicht möglich, weil teure Video-Anlagen nicht zur Verfügung stehen. Nachmittagsunterricht (also zur Sendezeit) findet nur in Ausnahmen statt, vormittags werden in der Regel nur Schulfunkprogramme ausgestrahlt (deren Analyse hier nicht zur Debatte steht). Bislang dürfte also für die meisten Lehrer, die Kinderfernsehen zum Gegenstand ihres unterrichtlichen Handelns erheben wollen, nur folgende Möglichkeit bestehen: Die Schüler erhalten den Auftrag, nachmittags, eventuell mit bestimmten Arbeitsaufträgen, eine TV-Sendung anzusehen, deren Analyse tags darauf schulisch vorgenommen wird.

Daß es notwendig ist, Schüler zum Gebrauch audiovisueller Medien anzu-leiten, braucht nicht weiter begründet zu werden. Daß der Deutschunterricht – dem es darum zu tun ist, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern – geradezu prädestiniert ist, sich des Mediums Fernsehen anzunehmen, mag damit begründet werden, daß sprachliche Kommunikation in diversen Kanälen erscheint: mündlich, schriftlich, *audiovisuell*. Weiter ist leicht einzu-sehen, daß durch das Fernsehen neue Motivationen geschaffen werden können, daß die Schüler u. U. stimuliert werden, das Buch einer gesehenen Verfilmung zu lesen, daß die Schüler umgekehrt nach der Lektüre eines kleineren literari-schen Werkes ein Drehbuch verfassen und dieses ihr Produkt dann mit der ent-sprechenden TV-Sendung vergleichen – diese willkürlich getroffene Aufzählung mag genügen, um die Notwendigkeit unterrichtlicher Fernsehanalysen zu be-gründen. Hervorzuheben wäre noch, daß, wie schon angedeutet, Schulanfänger bereits über umfangreiche unkontrollierte TV-Erfahrungen verfügen, daß es Texte aus Fernsehserien und nicht so sehr drucktechnische Medien sind, die das Hauptkontingent des Textkonsums (natürlich neben Sprechtexten) von Schülern darstellen, daß schulische und außerschulische Textumgangsweisen verknüpft werden sollten und daß endlich nicht mehr gefordert werden darf, Deutschun-terricht habe sich überwiegend nur mit schriftsprachlichen Produkten ausein-anderzusetzen. Die Hereinnahme von präferierten Freizeitaktivitäten in den Unterricht, z. B. Fernsehen, kann dazu beitragen, daß die Kinder ihr Medien-verhalten überdenken, in Frage stellen, verändern. Vielleicht helfen vorurteils-freie, objektivierte Textanalysen weiter als ein Katalog von Verboten: »Kinder

sollen ... nicht zu oft ... nicht zu lange ... nicht alles ... nicht wahllos ... nicht zu spät ... fernsehen.« – »Die Erwachsenen hingegen sollen ... auswählen ... prüfen ... festsetzen ... abschalten ... Mut haben ... zu verzichten, Fernsehaskese zu üben« (Hamburger Ausschuß zur Förderung der Jugendwohlfahrt; zit. nach Künnemann, 1968, S. 1). In Analogie zur unterrichtlichen Behandlung von Comics wäre zu fordern: Die Schule hat die Interessen- und Bedürfnislage der Schüler angemessen zu berücksichtigen; Kinder sollen nicht alles sehen, aber sie sollen wissen, was sie sehen.

Damit ist das Problem der Auswahl und der Analyse von Fernsehsendungen angesprochen. Die Schule soll dazu Hilfestellungen geben. Horst Künnemann stellt in diesem Zusammenhang folgende Fragen: »Bringt die Sendung Kinder geistig weiter? Unterhält sie geschickt, mit Witz und originellen Einfällen?« (Künnemann, 1974a, S. 118). Der Analyse-katalog wäre weiter zu ergänzen:

- Wird der Inhalt verständlich, kindgemäß dargeboten? Werden die Kinder bei der Rezeption des Films überfordert?
- Wie erreicht der Autor, daß die Sendung bei Kindern »ankommt«?
- Berücksichtigt die Sendung tatsächlich Kinder interessierende und faszinierende Stoffe?
- Ist es gelungen, Neigungen für bestimmte Sachgebiete zu wecken?
- Welches sind konfliktträchtige Themen der Sendung? Wie kommt es zum Konflikt, aufgrund welcher Ursachen? Wie wird der Konflikt gelöst?
- Welches Persönlichkeitsbild wird vom »Helden« gezeichnet? Welche Weltanschauung wird vermittelt? Welche Eigenschaften zeichnen die Personen aus?
- Welche Bereiche des Lebens werden in der Serie geschildert? Inwieweit handelt es sich um eine an der Realität orientierte Darstellung?

Der Lehrer sollte solche Serien für seine unterrichtliche Behandlung auswählen, die von den Schülern auch sonst gesehen werden. Neben der inhaltlichen Analyse sollten besonders die Klischeevorstellungen und das Stereotype einzelner Sendungen hervorgehoben werden.

Methodisch könnte unterrichtliche Arbeit mit Kinderfilmen wie folgt gestaltet werden:

1. *Rezeption des Filmes* (in der Regel an Nachmittagen zu Hause, evtl. mit entsprechenden Arbeitsaufträgen, um »bewußtes« Sehen zu ermöglichen; vgl. den Lernzielkatalog).
2. *Inhaltliche Analyse*, z. B. durch Nacherzählung, Nachspielen bestimmter Teile; durch die Wiedergabe des Inhalts wird dieser bereits unbewußt reflektiert. Verbale und bildliche Sequenzen, die die Schüler besonders beeindruckt haben, werden entsprechend herausgehoben.
3. *Gehaltliche Analyse*: Aufbau, Ideologie und Dramaturgie des Films. Hier soll versucht werden, die inhaltliche Analyse schematisch zu erfassen, z. B. Einleitung/Exposition – Konfliktsituation – Lösung des Konflikts etc. Ferner sollen formale dramaturgische Aspekte behandelt werden, vgl. dazu weiter unten den Lernzielkatalog.
4. Versuch einer Wertung
5. Von der Textrezeption zur Textproduktion (neue Geschichten, Serien, Spiele

erfinden; Konflikte vorgeben, Lösungen suchen; Nonsens-Texte produzieren; »Gegentexte« verfassen).

Vor allem der zuletzt genannte Punkt scheint recht wesentlich zu sein. Das Medium Fernsehen ist unterschiedlich zu nutzen, Schüler selbst zu Produzenten werden zu lassen. Hier gilt auch für das Fernsehen, was Bertolt Brecht 1932 am Beispiel des Rundfunks erläutert hat (Brecht, 1967, S. 129): »Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, d. h. er wäre es, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Hörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen, und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen.«

Damit die Sendung von den Schülern bereits bewußt verfolgt wird, schlägt Müller-Michaels die Verwendung von Filmprotokollen vor, deren Einsatz zumindest für den Bereich der Grundschule jedoch als zu schwierig erscheint (Müller-Michaels, 1976, S. 273):

Sequenz	Bild	Ton	Bemerkungen
	Einstellung Kamera	Dialog Sprecher	

Müller-Michaels hebt dabei hervor, daß es »nicht auf eine exakte Protokollierung« ankomme, »sondern auf die Aufzeichnung wichtiger Eindrücke im Wort- und Bildbereich, die flüchtige Eindrücke für die Weiterarbeit festhalten« (Müller-Michaels, a.a.O.).

Trotz der vorher angeführten Bedenken müßten Grundschüler befähigt werden, inhaltliche Schritte als »Sequenz« des Aufbaus festzuhalten. Darüber hinaus werden sie besonders auf Stellen des Films verweisen, die sie faszinieren (z. B. Spannungsmomente, Höhepunkte, lustige Einlagen etc.). Eine Zusammenfassung wichtiger analytischer Aspekte kann am besten nach dem bekannten Kommunikationsmodell von Harold D. Lasswell geleistet werden:

Who

says

what

in which channel

to whom

with what effect?

Ergänzt werden müßte dieses Modell m. E. noch um die Bereiche Motive (*why*) und Bedingungen (*under which circumstances?*). Damit wären die Bereiche Textsorten, Medium, Zielgruppe, Wirkung, Motive und Bedingungen abgedeckt.

Im folgenden soll ein Lernzielkatalog vorgestellt werden; dabei wird differenziert nach zu erstrebenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Formen von Bereitschaft.

Lernziele: Medium Fernsehen

– Kenntnisse der kommunikativen Absichten des Filmproduzenten

- Kenntnisse der Bedingungen von Textproduktion und Textrezeption einschließlich der sozialen, ökonomischen und psychologischen Komponenten
- Kenntnisse filmischer Elemente (semiologische Analyse)
- Kenntnisse wichtiger Fachtermini
- Kenntnisse spezifischer Probleme (z. B. Verfilmung einer Kindergeschichte: Problem der Textstreichungen)
- Kenntnisse inhaltlicher, formaler und filmästhetischer Kriterien zur Beurteilung von Fernsehsendungen
- Kenntnisse von Kriterien der Film- und Fernsehkritik
- Kenntnisse der Wirkung von Fernsehspielen (z. B. Gewaltdarstellung in Kindersendungen)
- Fähigkeit, eine Fernsehsendung analysieren zu können
- Fähigkeit, Fernsehtexte auf Grund von Kriterien klassifizieren zu können
- Fähigkeit, Fernsehtexten zugrundeliegende Intentionen in Handeln umzusetzen
- Fähigkeit, einen Fernsehtext fortzuführen/umzugestalten
- Fähigkeit, ein Drehbuch herstellen zu können
- Fähigkeit, Fernsehtexte zu bewerten
- Fähigkeit, aus dem Fernsehprogramm sinnvoll auszuwählen und Rücksicht auf andere (z. B. Familienmitglieder) nehmen zu können (Sichten, Auswahl, Annahme, Zurückweisen von Fernsehtexten)
- Fähigkeit, manipulative Elemente in Fernsehsendungen zu durchschauen
- Fähigkeit, Meinungen und Ideologien von Filmemachern zu erkennen
- Bereitschaft, einer Fernsehsendung, z. B. einer mit »schwierigem« Inhalt, aufgeschlossen und ohne Vorurteile zu begegnen
- Bereitschaft, Fernsehsendungen erst nach kritischer Beurteilung zurückzuweisen
- Bereitschaft, inhaltlichen Problemen der Sendung nachzugehen, weiter auszubauen, Bezug zur eigenen Person herzustellen
- Bereitschaft, die aus der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Medium Fernsehen gewonnenen Kenntnisse, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen.

2.5 Beispiel: Didaktische Überlegungen zur Serie »Biene Maja« im 2. Schuljahr

»Biene Maja« ist heute vielen Kindern vom Fernsehen, von der Schallplatte, als Buch, Puzzle, Comic, Kassette, Spielpuppe oder Dia-Serie bekannt. Mannigfaltige Produkte werden von ihr geziert: Schokolade und Tapeten, Marzipan und Schaumbadtube, Kindergartentaschen und Papierschleifen. Waldemar Bonsels 1912 aufgeschriebene Geschichte erfährt 65 Jahre später multimediale Ausprägungen. »Biene Maja« im Fernsehen läuft allen kessen Bienen der TV-Anstalten – so der Gong Nr. 26/1977 – den Rang ab; die »Stuttgarter Zeitung« spricht gar von »Maja« als »TV-Wuchtrumme«.

Laut »Spiegel« Nr. 36/1977 ist die Gesamtauflage des Buches in bisher 1,8 Millionen Exemplaren verkauft worden. Die Polydor-LP, auf der Karel Gott

die Maja-Melodie singt, findet täglich 20 000 Käufer; bis Weihnachten 1977 sind es 2 Millionen verkaufte Platten.

An den Donnerstagnachmittagen sitzen 31% der Kinder zwischen 3 und 7 Jahren und 24% 8- bis 13jährige vor dem Fernseher, wenn »Maja« mit »Willie« ausliegt (Gong, Nr. 26/1977).

Immerhin sind dies 2,4 Millionen Kinder. Ähnlich wie der früher ausgestrahlte ZDF-Trick-Hit »Wickie und die starken Männer« wurden die Zeichentrickfiguren von dem disneygeschulten Amerikaner Marty Murphy entwickelt, aus Kostengründen in Japan gezeichnet, und der belehrende Zeigefinger der japanischen Version wurde für deutsche Verhältnisse von Regisseur Eberhard Storeck in Richtung Unterhaltung getrimmt. Es gibt sicher viele Beispiele für aus Filmen sich ergebende Lesemotivationen. Im Falle »Biene Maja« ergeben sich jedoch Probleme insofern, als die Verfilmung des Kinderbuches nur mehr wenig mit dem Originalbuch zu tun hat (vgl. z. B. die kritische Stellungnahme dazu in »Jugend und Buch«, H. 1/1977).

Inhalt der Fernsehsendung vom 18. 8. 1977: »Biene Maja – Die Seefahrt«: ZDF, 17.10–17.35 Uhr.

Maja und Willie spielen Versteck. Sie treffen auf eine Krabbe, die das Landleben kennenlernen möchte. Maja und Willie werden von der Krabbe über das Leben im Wasser informiert. Die beiden haben nun starke Sehnsucht nach Wasserabenteuern. Bald paddeln sie quietschvergnügt auf einem Blatt der Mitte eines Sees zu, als zunächst ein Karpfen, dann ein Sturm das Blattboot in Gefahr bringen. Dieses schwankt gewaltig, die Wellen schlagen hoch – und Willie wird auch noch seekrank. Zum Glück beobachtet ein Schwimmkäfer die Bienen und holt Lisa Sumpfstiel, die Schildkröte, zu Hilfe. Unversehrt gelangen Maja und Willie trotz mancher weiterer Gefahren schließlich ans Ufer zurück. Dort treffen sie wieder ihre alte Bekannte, die Krabbe. Sie tauschen ihre Erlebnisse aus und erkennen, daß jeder am besten wieder in seinen angestammten Bereich (Land/Wasser) zurückkehrt.

Unterrichtliche Möglichkeiten:

- Vorbereiteter Arbeitsauftrag: während der Sendung (nachmittags zu Hause): Stichwortnotizen
- Nacherzählen des Inhalts
- schriftliche Inhaltsangabe (Kernsätze)
- Nachspielen einzelner Szenen
- Textveränderungen, Ergänzungen, Weiterführungen
- Vorwissen einbringen: zum Leben von Bienen, Krabben, Schwimmkäfern, Schildkröten
- lustige Szenen analysieren
- sprachliche Arbeit: Ausdrücke erklären
- argumentieren mit Hilfe der zu Hause erstellten Notizen
- gemeinsam in der Klasse ein Konzept der Sendung erstellen
- formalen Aspekten der Serie nachgehen (Was wirkt warum komisch, lustig, spannend, seltsam, übertrieben, unecht...)
- Wertung: Was hat warum (nicht) gefallen? Was müßte verändert werden?

Evtl. Brief an das ZDF, den Regisseur, die TV-Sprecher, den Produzenten entwerfen

- Vergleich: Fernseh-Serie/Buch/Comic/Schallplatte/Kassette
- Vergleich: »Biene Maja«/andere Fernsehsendungen für Kinder
- aus der gesehenen Sendung ein Theaterstück inszenieren.

Literatur

- Arbeitszentrum Jugend, Film, Fernsehen (Hrsg.): Fernsehen für Kinder und Jugendliche. München o.J. (1975)
- Auböck, I.: Die literarischen Elemente des Sachbuches. Phil. Diss. Wien 1963
- Bamberger, R.: Jugendlektüre. Wien 1965
- Bamberger, R.: Wie entwickeln wir lebenslange Leseinteressen und Lesegewohnheiten? Wien 1974 (Schriften zur Jugendlektüre 21)
- Bamberger, R.: Jugendschriftenkunde. Wien/München 1975a
- Bamberger, R.: Zum Lesen verlocken. In: Die Grundschule, H. 7/1975b
- Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Aspekte der gemalten Welt. 12 Kapitel über das Bilderbuch von heute. Weinheim und Berlin 1968a
- Baumgärtner, A. C.: Bilderbuch und Bildung. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Bildungsmittel. In: Bertelsmann Briefe 55/1968b
- Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Jugendliteratur im Unterricht. 14 Unterrichtsvorbereitungen. Weinheim 1972
- Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Lesen – Ein Handbuch. Hamburg 1973
- Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Deutsches Jugendbuch heute. Velber 1974
- Baumgärtner, A. C.: Jugendliteratur im Unterricht. In: B. Sowinski (Hrsg.), Fachdidaktik Deutsch. Köln/Wien 1975
- Baumgärtner, A. C.: Jugendliteratur. In: E. Nündel (Hrsg.), Lexikon der Deutschdidaktik (Karteiform 1972 ff.), Düsseldorf 1976; dann: München 1979
- Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Ansätze historischer Kinder- und Jugendbuchforschung. Baltmannsweiler 1980
- Baumgärtner, A. C. (Hrsg.): Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler 1982
- Baumgartner, A./Geulen, D.: Vorschulische Erziehung, Bd. 2 Weinheim 1975
- Baur, E.: Der Comic. Düsseldorf 1977
- Behr, K.: Kindertheater. In: E. Nündel (Hrsg.), Lexikon der Deutschdidaktik (Karteiform 1972 ff.), Düsseldorf 1976
- Beinlich, A.: Die Entwicklung des Lesers. In: A. C. Baumgärtner (Hrsg.), Lesen – Ein Handbuch, Hamburg 1973a
- Beinlich, A.: Textgrundlagen. Ebd. 1973b
- Benjamin, W.: Über Kindheit, Jugend und Erziehung. Frankfurt 1969
- Bertau, K.: Deutsche Literatur im europäischen Mittelalter. Bd. I München 1972
- Bertlein, H.: Das geschichtliche Jugendbuch auf dem Weg in die Schule. In: Zeitschrift für Jugendliteratur, H.2/1968
- Bodensohn, A.: Im Spielraum der Lyrik. Kinderreim und Kindergedicht als lyrische Vorformen. Frankfurt a. M. 1965
- Bödecker, H./Rademacher, G. (Hrsg.): Das Taschenbuch im Unterricht 2. Ravensburg 1977
- Brecht, B.: Gesammelte Werke. Frankfurt a. M. 1967
- Brenner, G./Kolvenbach, H. J.: Paxishandbuch Kinder- und Jugendliteratur. Königstein/Ts. 1982
- Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf 1972
- Bühler, Ch.: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1927
- Bühler, Ch./Bilz, J.: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 4. Aufl., hrsg. v. H. Hetzer, München 1958
- Bühler, K.: Sprachtheorie. Jena 1934

- Brünning, G.: Lesemotivation – aber wie? Zur Praxis der Buch- und Leseerziehung. Düsseldorf 1981
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Massenmedium Comics. Bonn o. J. (1976)
- Burgdorf, P.: Comics im Unterricht. Weinheim/Basel 1976
- Dahrendorf, M.: Das naturwissenschaftliche Sachbuch. In: R. Bamberger (Hrsg.), Probleme des Sachbuches für die Jugend. Wien 1966
- Dahrendorf, M. (Hrsg.): Die Sacherzählung in der Schule. Eine Handreichung für den Lehrer. Hamburg 1969
- Dahrendorf, M.: Kriterien der Comic-Analyse. In: Jugendliteratur und Medien – Jugendschriften-Warte, H.1/1973a
- Dahrendorf, M.: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Comic Strips. In: J. Vogt (Hrsg.), Literaturdidaktik, Düsseldorf 1973b
- Dahrendorf, M.: Lesebuch und Jugendliteratur. In: L. Binder (Hrsg.), Leseerziehung und Jugendliteratur, Wien 1974 (Schriften zur Jugendliteratur 19)
- Dahrendorf, M.: Kindertheater und Kinderliteratur. In: Jugendliteratur und Medien – Jugendschriften-Warte, H.3/1976
- Dahrendorf, M.: Kinder- und Jugendliteratur in der neueren Literaturdidaktik. In: Jugendliteratur und Medien – Jugendschriften-Warte, H.2 1977
- Dahrendorf, M.: Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte. Kritik und Didaktik. Königstein/Ts. 1980
- Dahrendorf, M./Bödecker, H. (Hrsg.): Das Taschenbuch im Unterricht. Analysen an Beispielen der Ravensburger Taschenbücher. Ravensburg 1972
- Dahrendorf, M./Schack, W. v. (Hrsg.): Das Buch in der Schule. Hannover 1969
- Dehn, M. u. a.: Selbständiges Lesen eines Kinderbuches. „Joschis Garten“ von U. Wölfel. Unterrichtsmodell 3./4. Schuljahr. In: Praxis Deutsch, H.13/1975
- Doderer, K.: Das Sachbuch als literaturpädagogisches Problem. In: Die Barke, Wien 1961
- Doderer, K.: Bilderbuch und Fibel. Eine kritische Analyse der Literatur für Leseanfänger. Unter Mitarbeit von P. Alew, M. Geiß u. a. Weinheim 1972
- Doderer, K. (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. 4 Bde. Weinheim/Basel 1975 ff.
- Doderer, K. (Hrsg.): Ästhetik der Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein. Weinheim und Basel 1981
- Doderer, K./Müller, H. (Hrsg.): Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuchs in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim u. Basel 1973
- Duske, U.: Brecht ist keine Alternative zu Jerry Cotton. In: betrifft: erziehung, H.10/1973
- Dyhrenfurth, I.: Geschichte des deutschen Jugendbuchs. 3., neubearb. Auflage Zürich/Freiburg i. Br. 1967
- Engelmann, S.: Methodik des Deutschen Unterrichts. Hannover 1925
- Enzensberger, H. M. (Hrsg.): Allerleirauh. Viele schöne Kinderreime. Frankfurt 1961
- Fischer, H.: Das außerschulische Leseverhalten von Hauptschülern. In: J. Vogt (Hrsg.), Literaturdidaktik. Düsseldorf 1973
- Franz, K.: Literatursoziologie. In: E. Nündel (Hrsg.), Lexikon der Deutschdidaktik (Karteiform 1972 ff.). Düsseldorf 1977a; dann München 1979
- Franz, K.: „Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder“ oder ein Bilderbuch für jede Altersstufe. Jörg Müllers Bildmappe in der Schule. In: Jugend und Buch H.2/1977b
- Franz, K.: Didaktische Analyse zu: »Tommy und der Mann aus Taschkent« von F. Hetmann. In: Lehrerhandbuch zum Lesebuch »schwarz auf weiß« Bd. 5, Ausgabe Baden-Württemberg. Hannover 1977c
- Franz, K. u. a.: Lesebuch »schwarz auf weiß« für Hauptschulen (Hrsg. J. Bauer). Bd. 5–9 Hannover 1977d ff.

- Franz, K.: Kinderlyrik der Gegenwart – Formen der Vermittlung. In: Das gute Jugendbuch, H.1/1978
- Franz, K.: Kinderlyrik – Struktur, Rezeption. Didaktik. München 1979a
- Franz, K.: Bücher lesen und lieben. Der Beitrag der Kinder- und Jugendliteratur zur Gestaltung des Schullebens. In: F. O. Schmaderer (Hrsg.), Die pädagogische Gestaltung des Schullebens. München 1979b
- Franz, K.: Kindergedichte zum Nachdenken (3./4. Schuljahr). Lehrerkommentar und Schülerarbeitsheft. In: Praxis Deutsch, Sonderheft, 1981
- Franz, K.: Betsy Byars „Als die Schwäne kamen“ (mit Materialien zum Behindertenproblem). Stuttgart 1982 (Klett-Lesehefte)
- Franz, K./Franz W.: Was bedeutet uns ein Baum? In: Praxis Deutsch, H. 56/1982
- Fronemann, W.: Das Erbe Heinrich Wolgasts – ein Querschnitt durch die heutige Jugendschriftenfrage. Langensalza 1927
- Fronemann, W.: Die Sachschrift im Unterricht der Volks- und Mittelschule. Wiesbaden 1953
- Fuchs, W.J./Reitberger, R. C.: Comics – Anatomie eines Massenmediums. Reinbek 1973
- Gatti, H: Schüler machen Gedichte. Freiburg i. Br. 1979
- Geißler, R.: Der Roman im Unterricht. In: E. Wolfrum (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler ²1975
- Geißler, R./Hasubek, P.: Der Roman im Unterricht (5.–9. Schuljahr). Frankfurt a.M. 1968
- Gerlach, D. u.a.: Lesen und soziale Herkunft. Weinheim 1976
- Gerstner-Hirzel, E.: Das Kinderlied. In: R. W. Brednich, L. Röhrich, W. Suppan (Hrsg.) Handbuch des Volkslieds I. München 1973
- Giehrl, H. E.: Der junge Leser. Donauwörth ²1972, ³1977
- Gorschenek, M./Rucktäschel, A. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. München 1979
- Grömminger, A.: Umgang mit textfreien Bilderbüchern. Ihre Funktion für die geistige Entwicklung 1- bis 3jähriger Kinder. In: A. Grömminger/G. Ritz-Fröhlich, Umgang mit Texten in Freizeit, Kindergarten und Schule. Freiburg i. Br. 1974
- Grömminger, A.: Bilderbücher in Kindergarten und Grundschule. Freiburg i. Br. 1977
- Grömminger, A./Ritz-Fröhlich, G.: Umgang mit Texten in Freizeit, Kindergarten und Schule. Freiburg i. Br. 1974
- Grützmacher, J. (Hrsg.): Didaktik der Jugendliteratur. Analysen und Modelle für einen leserorientierten Deutschunterricht. Stuttgart 1980
- Haas, G. (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart 1974
- Handreichungen zur Arbeit mit Comics im Unterricht, hrsg. von Studenten der PH Kiel. Kiel 1973
- Helmers, H.: Lyrischer Humor. Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteratur. Stuttgart 1971
- Helmers, H.: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart ⁷1972, ¹⁰1979
- Herrmann, U.: Projektorientierter Deutschunterricht im Rahmen des derzeit gültigen Lehrplans für die 4. Klasse. Bamberg 1977 (Unveröffentl. Zulassungsarbeit zur 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen)
- Heuermann, H. u.a. (Hrsg.): Literarische Rezeption. Paderborn 1975
- Hinkel, H.: Visualisierungsmechanismen in Comics. In: D. Pforte (Hrsg.), Comics im ästhetischen Unterricht. Frankfurt a. M. 1974
- Holzer, H.: Kinder und Fernsehen. München 1974
- Hürlimann, B.: Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten. Zürich/Freiburg i. Br. 1959

- Hurrelmann, B.: Lesen und soziale Erfahrung. Unterrichtsmodell 4. Schuljahr. In: Praxis Deutsch, H.13/1975
- Hurrelmann, B. (Hrsg.): Kinderliteratur und Rezeption. Beiträge der Kinderliteraturforschung zur literaturwissenschaftlichen Pragmatik. Baltmannsweiler 1980
- Hussong, M.: Das Sachbuch. In: G. Haas (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart 1974
- Jehn, M. u. W.: Wir spielen ein Bilderbuch. Lilienthal/Bremen 1972
- Kallbach, K.: Das Bilderbuch. Ein Stiefkind in der Grundschule. In: Niedersächsische Lehrerzeitung, H.16/1960
- Karst, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendlektüre im Unterricht. Bd. 1: Primärstufe. Bad Heilbrunn 1978; Bd. 2: Sekundarstufe. Bad Heilbrunn 1979
- Klein, W.: Text (Kleines Lexikon der Linguistik). In: Linguistik und Didaktik, H.10/1972
- Klewitz, M./Nickel, H.-W. (Hrsg.): Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart 1972
- Kliwer, H.-J.: Elemente und Formen der Lyrik. Ein Curriculum für die Primarstufe. Hohengehren 1974
- Klimmer, K. H.: Erfahrungen mit Lesetagebüchern. In: Das gute Jugendbuch, H. 2/1967, H. 1 u. 2/1974
- Klimmer, K. H.: Begegnung mit Autoren in der Schule. In: Das gute Jugendbuch H.2/1972
- Klimmer, K. H.: Schüler lernen Arbeitstechniken beim Umgang mit Jugendbüchern. In: Das gute Jugendbuch, H.2/1977
- Klingen-Troost, G.: Lesehäufigkeit und Verbreitung von Kioskzeitschriften bei 11- bis 15jährigen Hauptschülern einer Großstadt. In: Medien- und Sexualpädagogik, H.2/1974
- Koch, H. H.: Rudyark Kiplings »Dschungelbuch«. Ideologiekritische Lektüre eines Jugendbuchklassikers. Unterrichtsmodell 7./8. Schuljahr. In: Praxis Deutsch, H.13/1975
- Kochan, B.: Basisartikel Szenisches Spielen. In: Praxis Deutsch, H.20/1976
- Köster, H. L.: Geschichte der deutschen Jugendliteratur in Monographien. Mit einem Nachwort u. einer annotierten Bibliographie von W. Scherf. Unver., berecht. Nachdruck der 4. Aufl. 1927. München-Pullach 1972
- Krejci, M.: Projektunterricht. In: K. Stocker (Hrsg.), Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts. u. Frankfurt a. M. 1976
- Krüger, A.: Kinder- und Jugendbücher als Klassenlektüre. Analysen und Schulversuche. Weinheim 1976
- Krüger, A.: Die erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Wandel. Frankfurt a. M. u. a. 1980
- Krüss, J.: Was ist ein gutes Gedicht? In: Jugendliteratur, H.1/1962
- Künneemann, H.: Grundschulkind und Bilderbuch. In: Das gute Jugendbuch, H.3/1965
- Künneemann, H.: Nur Schund vom Schirm? In: Jugendschriften-Warte, H.1/1968
- Künneemann, H.: Kinder und Kulturkonsum. Weinheim und Basel 1974a
- Künneemann, H.: Das Bilderbuch. In: G. Haas (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur, Stuttgart 1974b
- Künneemann, H.: Comics in der Grundschule? In: Die Grundschule, H.7/1975
- Lattewitz, E.: Bücher sind nicht nur zum Lesen da. In: Arbeitskreis für Jugendliteratur (Hrsg.), Informationen II/1977
- Lehmann, J. (Hrsg.): Umgang mit Texten. Bamberg 1973
- Lehmann, J.: Kinder- und Jugendliteratur: Formen – Funktionen – Folgerungen für den Deutschunterricht. Bamberg 1977 (Unveröffentl. Vorlesungsmanuskript WS 1977/78)
- Lichtenberger, F.: Der neue Weg der deutschen Jugendschrift. Halle 1930
- Lorbe, R.: Kinderlyrik. In: G. Haas (Hrsg.), Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart 1974

- Lüthi, M.: Märchen. Stuttgart 1976
- Mc Luhan, M.: Die magischen Kanäle. Understanding Media. Hamburg/Frankfurt 1970
- Maicher, P.: Poesie in der Schule? – Beispiel »Krabat«. In: H. Schaller (Hrsg.), Umstrittene Jugendliteratur. Bad Heilbrunn/Obb. 1976
- Maier, K. E.: Jugendschrifttum. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn/Obb. 1973
- Maier, K. E./Sahr, M.: Sekundärliteratur zur Kinder- und Jugendbuchtheorie. Baltmannsweiler 1979
- Matthias, D.: Wie ein Film erzählt. In: Praxis Deutsch, H.8/1975
- Meckling, I.: Jugendliteratur für die Sekundarstufe. Eine Sammlung motivgleicher Texte für den Literaturunterricht ab Klasse 5. Frankfurt a. M. 1979
- Meier, B.: Affektive Komponenten im Literaturunterricht. In: Blätter für Lehrerfortbildung, H.2/1975a
- Meier, B.: Zeichen in Comics. In: Ehrenwirth Grundschulmagazin, H.8/1975b
- Meier, B.: Analyse eines Comic-Magazins. In: Praxis Deutsch, H.13/1975c
- Meier, B.: Das Rollenspiel im Deutschunterricht der Grundschule. In: Ehrenwirth Grundschulmagazin, H.9/1976a
- Meier, B.: Lese(r)gewohnheiten. In: K. Stocker (Hrsg.), Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts. u. Frankfurt a. M. 1976b
- Meier, B.: Soziale Bedingungen und Leseverhalten. In: R. Bamberger (Hrsg.), Jugendbuch und Jugendbuchtheorie heute. Wien 1976c
- Meier, B.: Standardwerke zur Jugendliteratur. In: Bayerische Schule, H.20/1976d
- Meier, B.: Ilse Obrig. In: K. Doderer (Hrsg.), Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 2. Weinheim 1977
- Meier, B.: Leseverhalten unter soziokulturellem Aspekt. Eine empirische Untersuchung an Großstadt-Jugendlichen. Diss. Erlangen 1980 (Masch.)
- Meier, B.: Leseverhalten unter soziokulturellem Aspekt. Eine empirische Erhebung zum Freizeit-Lesen von Großstadt-Jugendlichen (am Beispiel Nürnbergs). In: Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels LI, LII, LIII (Börsenblatt des Deutschen Buchhandels, Frankfurter Ausgabe). Teil A und B, 1981, S. 1325–1588
- Meier, B.: Methoden der Leseforschung. In: Baumgärtner, A. C. (Hrsg.), Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen, Baltmannsweiler 1982
- Meier, B./Müller, G.: »Schule mit Clowns« von Friedrich Karl Waechter – Begleitbogen für Pädagogen. Bamberg 1977 (Als Manuskript hrsg. vom E.T.A. Hoffmann-Theater u. der Gesamthochschule Bamberg)
- Melzer, H.: Trivialliteratur. München I/1974, II/1975
- Melzer, H./Seifert, W.: Theorie des Deutschunterrichts. München 1976
- Minte-König, B.: Das Bilderbuch als Unterrichtsmittel. In: Lehrmittel aktuell, H.4/1976
- Müller-Michaels, H.: Medium Fernsehen. In: H. Müller-Michaels (Hrsg.), Arbeitsmittel und Medien für den Deutschunterricht. Kronberg/Ts. u. Frankfurt a. M. 1976
- Müntefering, G. K.: Kinderfernsehen – Wir brauchen viele schlechte Filme ... um zu besseren zu kommen. In: Theo van Alst (Hrsg.), Millionenspiele – Fernsehbetrieb in Deutschland. München 1972
- Mundzeck, H.: Kinder lernen fernsehen. Reinbek 1973
- Nentwig, P.: Dichtung im Unterricht. Grundlegung und Methode. Braunschweig 1969
- Nündel, E.: Umwelt, Sprache und Schule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, H.4/1971
- Nündel, E. (Hrsg.): Lexikon der Deutschdidaktik (Karteiform). Düsseldorf 1972ff.
- Nündel, E.: Textsorten. Lüneburg 1973 (Unveröffentl. Seminarmanuskript)
- Nündel, E.: Die sozialen Bedingungen des Fernsehens. Nürnberg 1975a (Unveröffentl. Seminarmanuskript)
- Nündel, E.: Andere verstehen. Nürnberg 1975b (Unveröffentl. Seminarmanuskript)

- Nündel, E.: Zur Grundlegung einer Didaktik des sprachlichen Handelns. Kronberg/Ts. 1976
- Pawlick, J.: Kinderbücher als Unterrichtsprojekt. Möglichkeiten eines projektorientierten Deutschunterrichts in der Hauptschule. Weinheim u. Basel 1980
- Peukert, K. W.: Sprachspiele für Kinder. Reinbek 1975
- Pfundmair, L.: Lyrik in der Grundschule – Zur Diskussion der Methoden. München 1977 (Unveröffentl. Zulassungsarbeit zur 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen)
- Pielow, W.: Das Gedicht im Unterricht. München 1965
- Psaar, W./Klein, M.: Wer hat Angst vor der bösen Geiß? Zur Märchendidaktik und Märchenrezeption. Braunschweig 1976
- Reinländer, U.: Das Jugendbuch im Deutschunterricht. Lernziele und Methodik. München 1977 (Unveröffentl. Zulassungsarbeit zur 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen)
- Reis, A.: Die Sage im literarischen Unterricht der Grundschule. Regensburg 1969 (Unveröffentl. Zulassungsarbeit zur 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen)
- Richard, J.: Schulspiel und proletarisches Kindertheater. Zur historischen Analyse ihrer gegenwärtigen spielpädagogischen Konzeptionen. In: K. W. Bauer/J. Vogt (Hrsg.), Lesen 1: Kinder – Bücher – Massenmedien, Opladen 1975
- Riedler, R.: Über die unbefangene Liebe zu Wörtern und Bildern. Ein Versuch, Lyrik mit Kindern zu lesen. In: Süddt. Zeitung 59 vom 12./13. 3. 1977
- Röhrich, L.: Sage. Stuttgart 1966
- Rosenfeld, H.: Legende. Stuttgart 1961
- Rückert, G.: Wege zur Kinderliteratur. Eine praxisnahe Einführung für Lehrer und Erzieher. Freiburg i. Br. 1980
- Rühmkorf, P.: Über das Volksvermögen. Exkurse in den literarischen Untergrund. Reinbek 1969
- Rüttgers, S.: Literarische Erziehung. Langensalza 1931
- Sahr, m.: Wirkung von Kinderliteratur. Lesen aus kommunikations- und lerntheoretischer Sicht. Baltmannsweiler 1981
- Schaller, H.: Das Sachbuch in der Schule. In: R. Bamberger (Hrsg.), Probleme des Sachbuches für die Jugend. Wien 1966
- Schaller, H.: Zur lesepädagogischen Funktion der Jugendliteratur. In: E. Wolfrum (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler 2 1975
- Schedler, M.: Kindertheater – Geschichte, Modelle, Projekte. Frankfurt a. M. 1972
- Scherf, W.: Emanzipatorische und gesellschaftspolitische Tendenzen in der Kinder- und Jugendliteratur. Eine Bestandsaufnahme. In: E. Wolfrum (Hrsg.), Kommunikation. Baltmannsweiler 1975
- Schliebe-Lippert, E.: Der Mensch als Leser. In: E. Schmücker (Hrsg.), Begegnung mit dem Buch. Ratingen 1950
- Schlotthaus, W.: Comics. In: E. Nündel (Hrsg.), Lexikon der Deutschdidaktik (Karteiform 1972 ff.). Düsseldorf 1972
- Schlotthaus, W.: Massenmedien. Ebd. 1977
- Schmidt, H.: Jugendbuch im Unterricht. Weinheim 1966
- Schmidt-Dumont, G.: Sachbücher für das Vorschulalter. In: Jugendliteratur und Medien – Jugendschriften-Warte, H.5/1976
- Schmieder, D./Rückert, G.: Kreativer Umgang mit konkreter Poesie. Freiburg i. Br. 1977
- Schönfeldt, S. Gräfin: Mutti, was soll ich lesen? Ravensburg 1971
- Schütt, A./Stuflesser, B.: Das Sachbuch im Unterricht. Düsseldorf 1972
- Schuster, K.: Das Jugendbuch als literaturdidaktisches Problem. In: Das gute Jugendbuch, H.3/1974
- Singer, K.: Lebendige Lese-Erziehung. München 7 1973

- Stein, G.: Didaktisch-methodische Überlegungen zur Arbeit mit Jugendlektüre. In: Das gute Jugendbuch, H.1/1968
- Steinbrinker, G.: Eigenes Gestalten von lyrischen Vorformen in der Grundschule. In: W. Pielow/R. Sanner (Hrsg.). Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart 1973
- Stocker, K.: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth 1972
- Stocker, K. (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts. und Frankfurt a. M. 1976
- Thiel, M.: Das Bilderbuch. In: Malte Dahrendorf/Walter von Schack (Hrsg.), Das Buch in der Schule, Hannover 1969
- Ulrich, W.: Verbalisierungstraining nach Bildvorlagen auf der Sekundarstufe. In: Muttersprache, H.2/1976a
- Ulrich, W.: Das Bild als Sprech- und Schreibimpuls. Zur Förderung kommunikativer und kognitiver Fähigkeiten durch Verwendung von Bildmaterial im Deutschunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe. Frankfurt a. M. 1976b
- Ulshöfer, R.: Methodik des Deutschunterrichts I, Unterstufe. Stuttgart 1971
- Vogel, H.: Das Jugendbuch im Deutschunterricht. Kritischer Bericht über einen vernachlässigten Literaturzweig. Mit einem Unterrichtsbeispiel. In: BfDL H.16/1972
- Vogel, H.: Comics im Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht, H.1/1975
- Vogt, G.: Zur Veränderung des Literaturbegriffs durch die Massenmedien. In: Diskussion Deutsch, H.9/1972
- Vohland, U.: Jugendbuch und soziales Lernen. Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe I. Düsseldorf 1979
- Was machen mit Kinderbüchern? Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: betrifft: erziehung. Sonderdruck Nr. 2 Weinheim und Basel 1976 (urspr. in b : e, H.4/1975 u. 6/1976)
- Watzke, O. (Hrsg.): Bildergeschichten und Comics in der Grundschule. Unterrichtsvorschläge. Donauwörth 1980
- Watzke, O. (Hrsg.): Bildergeschichten und Comics in der Sekundarstufe I. Unterrichtsvorschläge. Donauwörth 1981
- Weber, A.: Roman. In: K. Stocker (Hrsg.), Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg/Ts. u. Frankfurt a. M. 1976
- Zimmermann, H. D. (Hrsg.): Vom Geist der Superhelden. Comic Strips. Zur Theorie der Bildergeschichten. München 1973