

FPI-Publikationen – Wissenschaftliche Plattform „Polyloge“

Heilkraft der Sprache und Kulturarbeit

Internetzeitschrift für Poesie- & Bibliothherapie,
Kreatives Schreiben, Schreibwerkstätten, Biographiearbeit,
Kreativitätstherapien, Kulturprojekte

(Peer Reviewed)

Begründet 2015 von *Ilse Orth* und *Hilarion Petzold*

herausgegeben mit *Elisabeth Klempnauer*, *Brigitte Leiser* und *Chae Yonsuk* für

„Deutsches Institut für Poesietherapie, Bibliothherapie, Sprachkultur
und literarische Werkstätten“

an der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien
und Kreativitätsförderung“ (EAG) in Verbindung mit der

„Deutschsprachigen Gesellschaft für Poesie- und Bibliothherapie“ (DGPB)

Thematische Felder:

Poesietherapie – Poesie – Poetologie

Bibliothherapie – Literatur

Kreatives Schreiben – Schreibwerkstätten

Biographiearbeit – Narratologie

Narrative Psychotherapie – Kulturarbeit

Intermethodische und Intermediale Arbeit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen
Heilkraft Sprache ISSN 2511-2767

Ausgabe 08/2021

**Die Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur
im Kontext der zehn Basisziele
„Integrativer Kulturarbeit“ ***

Barbara Knieling

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung, Hückeswagen (Leitung: *Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Dipl.-Sup. Ilse Orth, MSc.*). Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>).

EAG-Weiterbildung ‚Integrative Poesie- und Bibliothherapie‘. BetreuerInnen / GutachterInnen: *Bettina Mogorovic, MSc.* / *Prof. Dr. Hilarion G. Petzold.*

Inhaltsverzeichnis

I. Die Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur

1. Einleitung
2. Das Genre Kinder- und Jugendliteratur
3. Das Bilderbuch und seine Vielseitigkeit
 - 3.1. Die Sprache des Bilderbuchs
 - 3.2. Die Ästhetik des Bilderbuchs
 - 3.3. Die Themen des Bilderbuchs
4. Erziehung mit und zur Literatur
 - 4.1. Das Kind und seine Begleiter*innen
 - 4.2. Pädagogische Ziele erwachsener Bezugs- und Vermittlungspersonen
 - 4.2.1. Wissensvermittlung durch literarisches Lernen
 - 4.2.2. Persönlichkeitsbildung durch literarisches Lernen
 - 4.3. Das Konzept Buch
 - 4.4. Konzeptentwicklung und kreatives Denken
5. Kriterien zur Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur, Schwerpunkt Bilderbuch
 - 5.1. Kriterien von Erwachsenen
 - 5.2. Kriterien von Kindern
 - 5.3. Nahes und Fernes, verfremdet, vertraut

II. Die Schnittstelle von Literaturvermittlung und „Integrativer Kulturarbeit“

1. „Integrative Kulturarbeit“ als Metaziel literarischen Lernens
2. Die Vermittlung der Basisziele „Integrativer Kulturarbeit“ mittels zehn exemplarisch ausgewählter Bilderbücher
 - 2.1. Würde und Integrität: Ich bin ein Kind und ich habe Rechte
 - 2.2. Konvivialität: Mina entdeckt eine neue Welt

- 2.3. Humanessentialien: Malala. Für die Rechte der Mädchen
 - 2.4. Hominität: Anton auf dem Baum
 - 2.5. Ideologiekritik: Der große Schneemann
 - 2.6. Meliorismus: Pudel mit Pommes
 - 2.7. Altruismus: Mrs. Marlowes Mäuse
 - 2.8. Friedensarbeit: Erikas Geschichte
 - 2.9. Ökosophische Lebensformen: Im Garten von Oma Apo
 - 2.10. Kulturkritische Bewusstseinsarbeit: Hier sind wir
3. Resümee –
Ist Erziehung im Sinne „Integrativer Kulturarbeit“ mit Literatur möglich?

III. Lese- und Literaturpädagogik und Poesie- und Bibliothherapie – zwei Disziplinen, die sich ergänzen

1. Lese- und Literaturpädagogik als Ausgangspunkt poesie- und bibliothérapeutischen Wirkens
2. Ein persönlicher Bericht aus der Praxis einer Geschichtenwerkstatt
 - 2.1. Aspekte der Lese- und Literaturpädagogik
 - 2.2. Aspekte der Poesie- und Bibliothherapie

IV. Zusammenfassung / Summary

V. Literaturverzeichnis

I. Die Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur

„Ich wünsche jedem Kind, dass es ein paar Mal, am rechten Ort und zur rechten Stunde, die rechte Geschichte erzählt bekommt. Dass ihm das rechte Buch in die Hand gerät: zwei, drei Seiten darin, mag sein eine einzige Zeile, ein einziges Wort. Ein Bild nur möge sich darin finden, dass es in diesem einen, diesem bestimmten, unwiederbringlichen Augenblick seines Lebens gerade brauchen kann – als freundlichen Zuspruch, als Anstoß zum Spiel der Gedanken, als Anregung für die Phantasie.“

Otfried Preußler¹

1. Einleitung

Wer ein Kind aufs Leben vorbereiten und ans Lesen heranzuführen möchte, erzählt Geschichten und liest vor. Am besten aus Büchern, welche das Kind fördern, ohne zu überfordern, die Gedankenimpulse vermitteln, Humor besitzen, ins Staunen versetzen und deshalb immer wieder gerne zur Hand genommen werden. Die vom Kind studiert und sich einverleibt werden. Die betrachtet, gehört – erzählend, vorlesend – und geliebt werden, weil das Kind die inhaltlichen Impulse versteht und verarbeitet, Neues lernt und in sein Weltverstehen integriert, bestätigt und dabei wohltuend unterhalten wird.

Damit das gelingen kann, braucht das Kind Bezugspersonen an seiner Seite, die es auf seinem Weg ins „Abenteuer Lesen“ begleiten. Am besten aus der Familie und an möglichst vielen Orten, an denen sich das Kind die Welt zu eigen macht – einschließlich der Erfahrung, dass „Geschichten nicht in der Welt sind“, sondern die Welt in Wort und Bild in Geschichten vermittelt und rezipiert wird (vgl. Fornefeld 2016, 30). Wer derart positive Erfahrungen im Kindesalter sammelt, möchte darauf auch im weiteren Lebenslauf nicht verzichten. Oder wird „abhängig“ davon, wie Claudia Kalscheuer die Worte Marguerites in dem Roman „Das Labyrinth der Wörter“ von Marie Sabine Roger übersetzte (vgl. Roger/Kalscheuer 2014, 77). „Abhängig“ von

¹ Preußler, O. (o.A.): „Anstoß zum Spiel der Gedanken“ – Kinder brauchen Geschichten. In: Ich bin ein Geschichtenerzähler. 2010, Stuttgart/Wien: Thienemann. S. 127

Literatur für Herz und Verstand, für Emotion und Kognition, weil Lesen in die persönliche Lebensgestaltung integriert wurde und wird.

Außerhalb der Familie findet Literaturvermittlung häufig unter den Gesichtspunkten Bildung und Leseförderung statt. Abhängig vom Kontext des Angebots sowie den persönlichen Interessen der vermittelnden Personen stehen soziale, personale oder fachliche Aspekte im Fokus. Weil die Verfasserin der vorliegenden Arbeit als Lese- und Literaturpädagogin (BVL) beruflich mit der Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur vertraut ist, wird sie die Schnittstelle ihres Handelns zur Poesie- und Bibliothekstherapie anhand der zehn Basisziele „Integrativer Kulturarbeit“ erläutern.

Literatur per se ist ein Bestandteil von Kultur. Ihre Vielfalt subsumiert ethische Ansichten sowie rationale Erkenntnisse, die auf ästhetische Weise dargestellt und vermittelt werden. Kinder- und Jugendliteratur wiederum ist ein Teilbereich der Literatur, für den dieselben Kriterien gelten. Spezifisch daran ist, dass sich die – überwiegend – erwachsenen Autor*innen² an Leser*innen im Kindes- und Jugendalter sowie deren vorlesende Bezugspersonen wenden. Weil Empfehlungen durch die Peergroup Lesekompetenz voraussetzen, die zumeist am Ende der mittleren Kindheit erworben wird, liegt ihre Vermittlung weitgehend in Händen erwachsener Personen.

Welche Kriterien liegen den Auswahlprozessen zugrunde? Welche der implizit oder explizit enthaltenen, personalen, sozialen oder formalen Bildungsaspekte stehen bei erwachsenen Multiplikator*innen (u.a. Eltern, Erzieher*innen, Lehrer*innen, Bibliothekar*innen) im Mittelpunkt? Unter welchen Gesichtspunkten interessieren sich Kinder und Jugendliche – die eigentliche Zielgruppe – dafür und lesen sie? Und: Können Bilderbücher Werte vermitteln, die denen der zehn Basisziele „Integrativer Kulturarbeit“ entsprechen und auf der personalen und sozialen Kompetenzebene der Rezipient*innen wirken?

² Bei personenbezogenen Formulierungen wird nach Möglichkeit eine alle Geschlechter inkludierende Schreibweise verwendet. Sollte aus Gründen der Lesbarkeit hin und wieder darauf verzichtet oder in Zitaten die bestehende Schreibweise übernommen werden, sind dennoch stets Personen jeglichen Geschlechts gemeint.

2. Das Genre Kinder- und Jugendliteratur

„Kinder- und Jugendliteratur scheint ein sich selbst erklärender Begriff zu sein: Es ist Literatur, die für Kinder und Jugendliche geschrieben und veröffentlicht wird“ (Jentgens 2016, 75). Tatsächlich halten sich weder Autor*innen noch Leser*innen daran. Autor*innen und ihre illustrierenden Kolleg*innen schreiben oder gestalten mitunter, ohne eine konkrete Alters- und Zielgruppe vor Augen zu haben. Solche Werke zu lesen, ist umso lohnenswerter, je mehr sie neben dem spezifisch kinder- bzw. jugendliterarischen einen allgemein literarischen Anspruch geltend machen (vgl. Halbey 1997, 15). Kinder und Jugendliche kümmert dieser Anspruch nicht. Sie rezipieren, zumindest wenn sie frei entscheiden können, was sie interessiert, unabhängig davon, ob sie zur intendierten Zielgruppe gehören oder nicht. Es bleiben die Vermittler- oder Käufer*innen, deren Entscheidung für oder gegen ein literarisches Werk in Bibliothek, Buchhandlung, Kindertagesstätte oder Schule die Grundlage der Auswahlmöglichkeiten schaffen. Worauf legen sie den Fokus? Auf pädagogische oder literarästhetische Aspekte? Auf fiktionale oder faktuale Texte?

Ein Blick auf den Buchmarkt zeigt, dass fiktionale Werke mit erzieherischer Intention einen großen Teil des Angebots ausmachen. 17,2 Prozent des Gesamtumsatzes des Deutschen Buchhandels entfielen im Jahr 2019 auf das Warenssegment Kinder- und Jugendliteratur einschließlich zielgruppenspezifischen Sachbüchern, wohingegen nur 11 Prozent Marktanteile auf das Sachbuch insgesamt entfielen (vgl. Börsenverein d. Dt. Buchhandels 2020).

Veränderte Mediennutzungsgewohnheiten führen dazu, dass der Markt der Sachliteratur seit Jahren sinkt. Das spiegelt sich auch im Angebot für Kinder und Jugendliche, das mit steigendem Alter und wachsender digitaler Medienkompetenz der Zielgruppe abnimmt. Konkret bedeutet das, dass ausschließlich faktual basierte Literatur derzeit überwiegend für Kinder und deren Vermittlungspersonen im Elementar- oder Primarschulalter angeboten wird. Angebote für ältere Kinder und Jugendliche sind hingegen hybride Mischformen von hoher literarästhetischer Qualität, die der Haptik eines gedruckten Buches bedürfen und sich allein schon deshalb von frei zugänglichem Wissen aus dem Internet abgrenzen. In den Jahren 2015 bis 2020 wurden solche Bücher regelmäßig in der Kategorie Sachbuch für den Deutschen

Jugendliteraturpreis nominiert und – außer 2019 - aufgrund ihrer Außergewöhnlichkeit ausgezeichnet. Zuletzt war es *A wie Antarktis. Ansichten vom anderen Ende der Welt* von David Böhm, erschienen im Karl Rauch Verlag, das als All Age-Buch bezeichnet werden kann, wenngleich es für Leser*innen ab etwa acht Jahren empfohlen wird. Die Jury begründete die Preiswürdigkeit mit der „eindrucksvollen Vielfalt an Textsorten und gestalterischen Techniken“, mit der „biologisches, historisches, geografisches und politisches Faktenwissen ebenso präsentiert“ wird wie die persönlichen Reiseerlebnisse des Autors (vgl. Deutscher Jugendliteraturpreis 2020. Die Sieger).

Wer zu Büchern dieser Art greift, will mehr als pures Faktenwissen lesen. Das deckt sich mit den Angaben, die aus den Ergebnissen der JIM-Studie 2019 des Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest abzuleiten sind. Im Zeitraum von Mai bis August 2019 wurden 1.200 Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren in ganz Deutschland telefonisch nach ihren Mediennutzungsgewohnheiten befragt. Auf die Frage nach ihrem Leseverhalten in der Freizeit antworteten 34 Prozent der Jugendlichen, mindestens einmal pro Woche zu lesen. Hierbei wiesen zwar die genannten Titel „inhaltlich eine große Bandbreite auf, verändern sich über die Jahre aber kaum“ (JIM-Studie 2019, 17) was das bevorzugte Genre betrifft, nämlich fiktionale und fantastische Literatur. Allerdings lässt sich daraus nicht schließen, dass sich die Informationssuche der Jugendlichen ins Netz verlagert. Auch dort nimmt sie seit Jahren ab, was über den Vergleichszeitraum von zehn Jahren festgestellt werden kann (vgl. ebd., 25).

Bei fiktionalen Texten hingegen erfreuen sich bei Leser*innen von Kinder- und Jugendliteratur die Genres „Abenteuergeschichten, Adoleszenzroman, Alltags- und Umweltgeschichte, Biografie (faktuale Literatur), Fabel, fantastische Erzählung, Fantasy-Literatur, Freundschaftsgeschichte, Gespenster- und Gruselgeschichte, Historische Erzählung, Kriminalgeschichte (inklusive der Detektivgeschichte), Liebesgeschichte, Mädchenliteratur, Märchen, Problemliteratur, Sage, Science-Fiction und Dystopie, Tiergeschichte“ (Jentgens 2016, 77) großer Beliebtheit. Dabei verfließen die Grenzen zunehmend zwischen den Genres, was sich auch beim Bilderbuch zeigt.

3. Das Bilderbuch und seine Vielseitigkeit

Der Kern eines Bilderbuches besteht aus seiner „spezifischen Art des wechselseitigen Erzählens über Bild und Text“, die in der „künstlerisch-dramaturgischen Potenz“ der „literarisch-bildnerischen Narration“ begründet liegt (vgl. Thiele 2003, 14).

Bild und Text sind gleichwertig, beide Darstellungsformen bringen die Handlung voran. Berücksichtigt man dabei, dass Autor*innen- bzw. Illustrator*innenschaft nicht immer in einer Hand liegen, rezipieren Kinder und ihre Vermittlungspersonen gegebenenfalls zwei unabhängige, gleichsam miteinander verwobene und komplexe Darstellungsformen (vgl. Halbey 1997, 213). Derart anspruchsvolle Erzählweisen werden nach Thiele mit „der Erweiterung des Adressatenkreises des Bilderbuchs“ begründet, mit dem nicht mehr nur Kinder, sondern auch erwachsene Leser*-, Liebhaber*- und Sammler*innen angesprochen werden (vgl. Ritter 2017, 13). Das spiegelt die Vielzahl an Themen und Darstellungsweisen wider, welche auf dem Bilderbuchmarkt für Rezipient*innen unterschiedlicher Alters- und Kulturgruppen angeboten werden. In Kapitel II werden zehn Bilderbücher vorgestellt, die einen Beitrag zur Wertevermittlung im Sinne der Basisziele „Integrativer Kulturarbeit“ leisten können.

3.1. Die Sprache des Bilderbuchs

Eine Vielzahl an Themen bedarf auch vielfältiger und kreativer Umgangsweisen mit der erzählenden Sprache, die etwa seit den 1970-er Jahren weit über die bis dahin prägenden Reim- und „kindertümlichen“ Erzählformen hinaus gehen. Zu ihnen zählen verschiedene Arten des Satzbaus, solche mit wortreichen Haupt- und Nebensätzen ebenso wie solche mit Worteinsparungen (Syllepsen), die ein hohes Maß an Sprachkompetenz voraussetzen oder vermitteln, wie zum Beispiel *Mina entdeckt eine Neue Welt* (Kapitel II.2.2.).

Bilderbücher mit einem vielfältigen oder auch themenspezifischen Wortschatz bereichern das Angebot, wozu beispielsweise *Mrs. Marlowes Mäuse* (Kapitel II.2.7.) zählt. Außerdem gehören solche mit Sprachwitz, Lautmalereien, Wortungetümen oder

der Überschreitung grammatikalischer und sprachlicher Normen dazu, wie teilweise in *Anton auf dem Baum* (Kapitel II.2.4.) zu erkennen ist.

Sprache tritt in Bilderbüchern niemals autonom auf. Sie kann poetisieren, präzise sachlich, umgangssprachlich verkürzt oder bildhaft und wortreich sein. Tut sie das in einer Bild ergänzenden, offenen, kultursensiblen, beschreibenden oder konkretisierenden Weise, womöglich in zwei oder mehr Sprachen wie in *Der große Schneemann* (Kapitel II.2.5.), stimulieren Wort und Bild die Sprechfreude eines Kindes nachhaltig und vermitteln jene Vieldeutigkeit, von der Kübra Gümüşay schreibt, dass wir sie bräuchten, damit auch Kinder, die in verschiedenen Sprachen leben, in ihr existieren können (vgl. Gümüşay 2020, 34).

Mehrsprachig aufwachsende Kinder nehmen wahr, dass sich zwar Worte und Formulierungen unterscheiden, nicht jedoch die übergeordnete Bedeutung des Textes. Ähnliche Erfahrungen sammeln Kinder, denen die Geschichte in einer Sprache vorgelesen wird, die sie nicht verstehen. Sie lauschen der unbekanntes Sprachmelodie und suchen ihre Bedeutung im Bild zu entschlüsseln. Gemeinsam machen sie die Erfahrung, dass Geschichten über Kulturgrenzen hinweg atmosphärisch wirken und Sprachgrenzen überwinden können. Dieser Aspekt ist vor allem für bilingual oder mehrsprachig aufwachsende Kinder bedeutsam. Jede Geschichte, die ihnen in einer ihrer Familiensprachen angeboten wird, vermittelt ihnen die Gewissheit, auch mit dem nichtdeutschen Teil ihrer Kultur und Identität angenommen zu sein.

3.2. Die Ästhetik des Bilderbuchs

Demnach wird ein illustriertes Kinderbuch erst dann zum Bilderbuch, wenn der quantitative Anteil der Bilder jenen des Textes übersteigt und dieser „mit dem Bild eine unauflösbare funktionale Einheit bildet“, wie Dietrich Grünewald in seinem Beitrag *Kongruenz von Wort und Bild* in dem von Jens Thiele herausgegebenen Werk *Neue Erzählformen im Bilderbuch* konstatiert (vgl. Halbey 1997, 149).

Zu dieser Kongruenz gehört auch die offene Bildform, „die das kreative Betrachten in die Gestaltung einbezieht“ (ebd., 31). Demnach nimmt das Auge des Betrachtenden

nicht nur die benennbaren Zeichen an der Oberfläche des Bildes wahr – das Bezeichnende, Signifikante –, sondern auch die tiefer liegenden, sich mit dem Bewusstsein des Betrachtenden verbindenden Bedeutungsebenen – das Bezeichnete, Signifikate (vgl. Thiele 2003, 53). In derartiger Offenheit verbinden sich Bild und Text miteinander und erzeugen jene Resonanz, die das „eigenschöpferische bildnerische Denken der Kinder gerade nur anregen, [und] in Bewegung setzen helfen“ (Halbey 1997, 38).

Im Sinne des Integrativen Ansatzes hieße das, dass sich explorative Neugier und poetischer Gestaltungswille verbinden und „zu kommunikativen und kooperativen Prozessen“ führen (vgl. Petzold 2010f, 60). Auf der Ebene der Gestaltenden wäre damit die Kreativität des Künstlers oder die Zusammenarbeit zwischen Autor*in und Künstler*in gemeint, auf jener der Rezipierenden, die explorative Neugier des Kindes in Bezug auf das Buch, welches per se ein Ausdruck des Gestaltungswillens und des „Erfinden[s] von Gegenständen“ ist (ebd.). Oder, um es mit einfachen Worten auszudrücken, Bilderbücher stellen oft die erste Auseinandersetzung eines Kindes mit Kunst dar. Indem sie den ästhetischen Horizont des Kindes erweitern, kann es verschiedene Stile und Traditionen kennenlernen, die seine eigene gedankliche und schöpferische Kreativität erwachen lassen.

Wenn bei Büchern für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr deutlich umrissene Formen, kräftige Farben und Flächigkeit die Bildgestaltung dominieren, erfüllen diese die kognitive Funktion, die „Bilderbücher für Kleinkinder zu erfüllen haben. Das Wiedererkennen eines realen und dem Kind bekannten Gegenstands im Abbild, das Konstatieren von Ähnlichkeiten ist mit emotioneller Befriedigung verbunden“ (Halbey 1997, 41). Je mehr Figuren, Gegenstände oder dargestellte Handlungen das Kind erkennt, desto mehr lernt es, „sie in sein Beteiligtsein einzubeziehen“ (ebd., 42). Mit zunehmendem Alter nimmt das Kind auch die affektiven Inhalte eines Bildes wahr und benennt sie, sofern sie zuvor von den erwachsenen Bezugspersonen angesprochen wurden. Je komplexer die Bildaussagen sind, desto vieldeutiger werden sie und laden zur Auseinandersetzung ein.

„Wie der Begriff zum veranschaulichenden Bild drängt, so drängt das Bild zum Begriff. Der Betrachter will sich im Wort, im Benennen dessen vergewissern, was er sieht. Doch die komplexe Bildaussage ist selten eindeutig, meist polyvalent, offen. Das birgt

die Gefahr der Unverständlichkeit oder der Beliebigkeit, oft nur der partiellen, reduzierten Erfassung. Zugleich aber bietet das Bild die Chance des subjektiv bestimmten aktiven Rezeptionsprozesses, ist eng mit Fantasie, mit der Möglichkeit persönlicher Verwertung verflochten ...“ (ebd., 48).

Diese Art von persönlicher Verflechtung geschieht dann, wenn sich ein Kind gemeinsam mit einer Bezugsperson ausgiebig mit einem Bilderbuch beschäftigen kann. Dafür benötigen sie Zeit. Ist diese nicht vorhanden, bleiben sie an der Oberfläche des Buches, statt in den Polylog von Bildsprache und Text einzutauchen. Nehmen sie sich dagegen Zeit, kommt es zu einem „zwischenleiblichen Vermittlungsprozess“ (vgl. Petzold 2010f, 47) – einer Triade zwischen Kind, Bezugsperson und Bilderbuch - in dem alles möglich ist: Austausch, Begegnung, Herzensbildung, Sprechfreude und nonverbale Wahrnehmung, die dem Kind ein Gefühl der Zufriedenheit vermittelt und zu seiner Enkulturation beiträgt.

3.3. Die Themen des Bilderbuchs

Im Bilderbuch begegnen sich Kunst und Literatur, Darstellungsformen der Vergangenheit und der Gegenwart, Denkschulen von einst und heute. Schätzen Betrachtende die Polyvalenz in Wort und Bild, kommen sie nicht umhin, sich mit Ansichten und Formulierungen auseinander zu setzen, die heute nicht der politischen Korrektheit entsprechen. Vor allem dann, wenn es sich um moderne Klassiker der Kinderliteratur oder für Kinder bearbeitete Texte der Weltliteratur handelt, die Kindern ab etwa fünf oder sechs Jahren vorgelesen werden können. Was tun? Solche Bücher umschreiben oder gar ganz vermeiden?

Die US-amerikanische Expertin für Kinderliteratur und Autorin des von Frank Sievers ins Deutsche übersetzten Buches *The Enchanted Hour. The Miraculous Power of Reading Aloud in the Age* (dt.: *Die verzauberte Stunde. Warum Vorlesen glücklich macht*) gibt zu bedenken, dass jedes kulturelle Erbe nicht nur aus Kunstwerken und Texten, sondern auch aus Einstellungen, Praktiken und Werten bestehe.

„Was wir zu unseren Kindern sagen, während wir ihnen etwas über die Geschichten und Bilder in den Büchern erzählen, die Akzente, die wir setzen, und das, was wir auslassen, sagt ihnen, wie wir die Welt sehen“ (Cox Gurdon 2019, 209).

Worauf sie einige Seiten später ihren Leser*innen zu bedenken gibt, „dass Kunst und Literatur ebenso sehr der vorigen und den künftigen Generationen gehört wie der unsrigen“ (ebd., 225). Daraus leitet sie ab, dass es ebenso wenig rechtens sei, Klassiker zu „bereinigen“ wie Kunstwerke zu beschädigen oder zu zerstören (vgl. ebd., 225), weil Literatur so „ungebärdig wie das Leben selbst“ sei (ebd., 227). Schließlich kommt sie zu der Ansicht, dass Kindern umso mehr vorgelesen werden müsse, um die überholten Ansichten, die in einem Buch vertreten würden, zu relativieren:

*„Je mehr Bücher, desto mehr Stimmen;
je mehr Stimmen, desto größer die Vorstellungskraft;
je größer die Vorstellungskraft, umso größer die Meinungsvielfalt;
je größer die Meinungsvielfalt, umso größer die Gedankenfreiheit;
und je mehr Kinder sich in Gedankenfreiheit üben, umso besser.“ (229)*

So verstandene Freiheit gründet auf der Erkenntnis, dass Wissen „Standpunkte auf Zeit“ sind (Petzold 2003a, zitiert nach Petzold, Orth, Sieper 2013a, 3), und deshalb hinterfragt werden dürfen. Solch großmütiges und tolerantes Denken besitzt auch den sprachlichen Spielraum, frei mit rassistischen, wertenden oder Angst einflößenden Formulierungen umzugehen, die sich in Sprache und Schrift widerspiegeln. Denn auch geschriebene oder literarische Sprache ist „Ausdruck eines murmelnden ‚Wir‘ von ‚Sprechern im Hintergrund‘: Sprecher aus der (mütterlichen, väterlichen) Herkunftsfamilie, aus der Aktuallfamilie, aus dem Freundeskreis, aus Bezugsgruppen der Vergangenheit und Gegenwart, aus ‚life style communities‘, die von Schicht oder Ethnie bestimmt sind“ (Petzold 2010f, 73) und Lebenseinstellungen vermitteln, die nicht den eigenen entsprechen.

Nirgendwo steht, dass sie so vorgelesen werden müssen wie sie im Buch stehen. Sie können modelliert oder kommentiert werden, wodurch das Kind im Gespräch erfährt, dass Sprache und Denken einem steten Veränderungsprozess unterworfen sind.

Diese Prozessualität ist im Integrativen Ansatz an das „Miteinander, an Koreflexionen und Polyloge“ gebunden und zeichnet sich durch „Wahrnehmen ↔ Erfassen ↔ Verstehen ↔ Erklären“ vielschichtiger Reflexionsprozesse aus, die unter dem Begriff „Hermeneutische Spirale“ zu subsumieren sind (vgl. Petzold 2010f, 98).

Wer über derartiges Reflexionsvermögen und daraus resultierende Gedankenfreiheit verfügt, steht dann – hoffentlich – auch dem Themenspektrum aufgeschlossen gegenüber, welches in der Gestalt von Bilderbüchern angeboten wird. Weil weder die eigene Literatúrauswahl noch die für das Kind auf eine vermeintlich heile Welt reduziert wird, besteht die Möglichkeit, sich mit Literatur auseinander zu setzen, die durch die Art der Darstellung eine überzeitliche Bedeutung, einen tieferen Sinn erhält. Kinder wollen sich mit den Figuren eines Buches identifizieren und ihre Freude ebenso wie ihren Schmerz nachvollziehen können.

Die Beständigkeit des Bilderbuchs bietet dem Kind und seinen Bezugspersonen einen festen, vor allem überschaubaren Rahmen, innerhalb dessen sie sich mit den Themen auseinandersetzen können. Auf üblicherweise 32 Seiten blättert sich ihnen die Welt und die Dialektik des Lebens auf: Beziehungen in Familie, unter Freunden oder größeren sozialen Gruppen gehören dazu. Sie bilden den Grundstock vieler Geschichten, die zum Teil mittels tierischer Wesen oder fantastischer Figuren erzählt werden. Ökologische und soziale Verantwortung werden aufgegriffen und zunehmend auch Themen wie Einsamkeit, Gewalt, Flucht, Macht, Homosexualität, Transsexualität, Krankheit, Tod, Traurigkeit, Trennung oder Verleumdung. Nur weil bisher über manche von ihnen nicht mit Kindern gesprochen wurde, bedeutet das nicht, dass kein Nachdenken darüber seitens der Kinder vorhanden wäre. Es ist daher nicht übertrieben zu formulieren, dass praktisch alles, womit Menschen Erfahrungen sammeln und was Kindern zugemutet wird, im 21. Jahrhundert auch im Kinderbuch aufgegriffen wird.

Nun gibt es zwar seitens der Autor*- und Künstler*innen keine Tabuthemen mehr, doch wie sieht es in den Köpfen der Vermittler*innen aus? Wonach greifen sie? Von welchen Annahmen und Fragen lassen sie sich bei ihrer Literatúrauswahl leiten? Worüber wollen sie mit Kindern nachdenken, sprechen und ihnen Möglichkeiten eines eigenen Ausdrucks geben?

„Nicht nur im Bereich der greifbaren Welt („Gib mir mal den Traktor“) lernen Kinder, sich mitzuteilen, sondern vor allem auch dort, wo nicht Greifbares ausgedrückt wird. Mit Hilfe von Geschichten und Büchern setzen sich die Kinder mit Gefühlen auseinander und haben so mit der Zeit immer mehr Worte dafür zur Verfügung“ (Dibbern 2014, 98).

Worte, deren emotionale Bedeutung Kinder aus ihrer persönlichen Gefühlswelt kennen, aber noch nicht auf andere beziehen. Worte, die Grundlagen des Zusammenlebens vermitteln oder der eigenen Sprachlosigkeit entgegenwirken. Worte, die aus Geschichten und Büchern entliehen werden, weil

„die Präsenz dieses Schreibers hinter den Buchstaben, der mit seinem geschriebenen Wort Interesse weckt, anrührt, betroffen macht, [...] eine Nähe [bewirkt], die keine Angst macht. Es ist eine Distanz da. Es ist die Möglichkeit der unberechenbaren Reaktion ausgeschlossen. Der Text kann jederzeit aus der Hand gelegt werden, und er kann jederzeit wieder aufgenommen werden. Es ist keine Gefahr gegeben, dass er sich entzieht. Der Text steht in der Verfügbarkeit“ (Petzold, Orth 2015, 250).

Was hier für die poesie- und bibliothераpeutische Arbeit mit alten Menschen, Kranken und Sterbenden beschrieben wird, ist auch auf literaturvermittelndes Handeln mit Kindern oder Personen anderer Altersgruppen übertragbar. Sie alle machen die Erfahrung, dass literarische Texte zu „Brücke, Zugang, Vermittler“ werden können (ebd.). Greifen diese dann, insbesondere für Kinder, Lebensthemen geschlechtergerecht und kultursensibel auf, zudem versehen mit einer Prise überlebensnotwendigen Humors, spricht nichts gegen ihre Vermittlung. Vielmehr fühlen sich Kinder sowohl von ihren Bezugspersonen als auch von der Literatur angesprochen. Sie wissen, dass sie ernst genommen und wertgeschätzt werden. Ihre Bezugspersonen handeln mit der Absicht, sie bestmöglich aufs Leben vorzubereiten.

Deshalb vertrauen sie ihnen auch in der Frage der dargebotenen Literatur. Mal ist es das Buch und sein Inhalt, das zur Grundlage eines Gesprächs über Lebensthemen wird. Ein anderes Mal sind es die Erlebnisse und Erfahrungen selbst, welche die Bezugspersonen zu einem bestimmten Buch greifen lassen, um es vorzulesen. In derartigen Gesprächen konnektivieren sich die Erfahrungen gegenwärtiger und

früherer Generationen mit denen des Kindes, das, als Mitglied einer neuen Generation, Teil eines umfassenden Prozesses wird.

Im Sinne der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie und ihrer erlebniszentrierten, salutogenen Beschäftigung mit Literatur können in solchen Vorlese- und Gesprächssituationen, die „14+3 Faktoren der Heilung und Förderung“ (Petzold 1993p, Petzold, Orth, Sieper 2019e) wirken. Diese sind:

1. Einführendes Verstehen, Empathie
2. Emotionale Annahme und Stütze
3. Hilfen bei der realitätsgerechten praktischen Lebensbewältigung
4. Förderung emotionalen Ausdrucks und volitiver Entscheidungskraft
5. Förderung von Einsicht, Sinnerleben, Evidenzerfahrungen
6. Förderung kommunikativer Kompetenz und Beziehungsfähigkeit
7. Förderung leiblicher Bewusstheit, Selbstregulation, psychophysischer Entspannung
8. Förderung von Lernmöglichkeiten, Lernprozessen und Interessen
9. Förderung kreativer Erlebnismöglichkeiten und Gestaltungskräfte
10. Erarbeitung positiver Zukunftsperspektiven und Erwartungshorizonte
11. Förderung positiver persönlicher Wertebezüge, Konsolidierung der existentiellen Dimension
12. Förderung eines prägnanten Selbst- und Identitätserlebens und positiver selbstreferentieller Gefühle und Kognitionen, d.h. „persönlicher Souveränität“
13. Förderung tragfähiger sozialer Netzwerke
14. Ermöglichung von Empowerment- und Solidaritätserfahrung
15. Förderung eines lebendigen, regelmäßigen Naturbezugs
16. Vermittlung heilsamer ästhetischer Erfahrungen
17. Synergetische Multimodalität (Bündeln von Maßnahmen)

So gesehen vermitteln Bilderbücher und andere literarische Formen dem Kind in einer zugewandten, wohlwollenden und liebevollen Atmosphäre übergeordnete, Gesundheit fördernde Zielsetzungen, die auch zu Lebenskunst und Resilienzbildung beitragen (Petzold 2000h, 2019e). Außerdem wird das Kind mit Themen konfrontiert, die seinen

Horizont erweitern und zu seiner Werteentwicklung beitragen, weil sie mit den zehn Basiszielen „Integrativer Kulturvermittlung“ korrespondieren. Im Sinne des bibliothераapeutischen Verstehens wird der Literatur eine Brückenfunktion zuteil, nach deren Gebrauch – um im Bild der Metapher zu bleiben – auf der anderen Seite Erkenntnisse warten, die zur Integration in die eigene Lebensgestaltung ermuntern.

4. Erziehung mit und zur Literatur

Erziehung *mit* Literatur fokussiert die zuvor genannten Aspekte der Persönlichkeitsbildung und Weltaneignung, wohingegen Erziehung *zur* Literatur die kompetente Beschäftigung mit Literatur und die Aneignung ihrer Spezifika in den Mittelpunkt stellt. Das beginnt mit der Aufgabe, „für die Kunstsparte Literatur“ als Teilbereich der Kulturellen Bildung „zu begeistern und Neugier dafür zu wecken, [...] diese in ihren verschiedenen Formen [zu] entdecken“ (vgl. Bundesverband Leseförderung, Flyer Lese- und Literaturpädagogik). Dazu gehören die Kenntnis von Literaturgattungen, Genres und Epochen, ihre Rezeption oder deren crossmediale Verwertung. Weil jedoch die Beschäftigung mit Literatur niemals bloß die eine oder andere Wirkweise nach sich zieht, werden sie hier unter den Grundlagen „Integrativer Kulturarbeit“ betrachtet. Ihr Handeln fußt auf den Konzepten „komplexer Achtsamkeit“, „transversaler Vernunft“ und „polylogischer Ko-respondenz“ (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 14), die zunächst kurz erläutert werden.

„Komplexe Achtsamkeit“ erweitert selbstzentrierte Achtsamkeit in ihrem Bemühen, den Leib *und* die sozial-ökologische Lebenswelt des Menschen zu erfassen. Sie versucht, mit kritisch-sensibler Aufmerksamkeit Unrecht, Benachteiligungen oder Beschädigungen zu erkennen und in melioristischer Absicht etwas dagegen zu tun, was ohne Sensibilität für das „eigene Wohlsein“ und das „Wohlergehen Anderer“ unmöglich ist (vgl. Petzold, Moser, Orth 2012, 8). Sich „Komplexer Achtsamkeit“ verpflichtende Personen bedienen sich Methoden, „die Menschen zugutekommen und ihre Gesundheit, ihr Lebensglück, ihre Identitätsarbeit, ihr Integritätsempfinden und ihre Souveränität unterstützen“ und sowohl „Erkenntnishorizonte“ als auch „Handlungsspielräume“ ausdehnen. Weil die Methoden selbst „Gegenstand der Metareflexion“ sind und somit überprüfbar bleiben, sind sie „keine feste Letztgröße“, sondern ein permanenter

Prozess „komplexer Ideenbildungen/Mentalisierungen [...] von Menschen und Menschengruppen“, die es ermöglichen, „Einzelperspektiven, Einzelerkenntnisse und -erfahrungen [...] zu Gesamterkenntnissen [...] zu verbinden: Erkenntnisse über den Menschen, seine Natur, die Gesellschaften, die Welt, das Leben usw. in einer Weise, die die Vielfalt der Gegebenheiten nicht einebnen“. Diese Offenheit ist charakteristisch für ein von „Transversaler Vernunft“ bestimmtes Denken und Handeln. Dieses sucht das Gespräch „mit Vielen und nach vielen Seiten“ (polylogische Ko-respondenz), um eine „möglichst breite und vielfältige Sicht der jeweiligen Wirklichkeit mit ihren angrenzenden Kontexten zu gewinnen“ und, um „eine humane, konviviale Weltgesellschaft und nachhaltig gesicherte mundane Ökologie zu gewährleisten“ (vgl. Petzold 2012h, 1; 2017, 2; Petzold, Orth, Sieper 2013a, 14 - 16).

Komplexe Achtsamkeit, transversale Vernunft und polylogische Ko-respondenz verschmelzen im Konzept der Transversalität zu einem „offene[n], nicht-lineare[n], prozessuale[n], pluriforme[n] Denken, Fühlen, Wollen und Handeln, das in permanenten Übergängen und Überschreitungen (*transgressions*) die wahrnehmbare Wirklichkeit und die Welten des Denkens und der Imagination, die Areale menschlichen Wissens und Könnens durchquert“ (Petzold 1981I, in: Petzold 2018, 166) und Mehrperspektivität ermöglicht.

Im Sinne eines modernen *Oikeiosis*-Verständnis der „Zueignung der Welt“ kann es sich dabei sowohl um „vertiefende, auslotende Wege in Bekanntes“ als auch um „aufsteigende, übersteigende Wege in Neuland“ (Petzold 2020f, 6) handeln, die das Ziel unterstützen, sich „komplexe Wissensstände“ mit anderen Menschen, der Natur, der Welt und sich selbst *anzueignen*, aus denen Zugehörigkeit, Verbundenheit, Verantwortung und Selbsterfahrung resultieren (vgl. ebd., kursive Hervorhebung durch die Verf.) und „Sinn“ konstituiert werden kann.

In der Übertragung auf die Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere der Vermittlung von Bilderbüchern für Kinder verschiedener Altersgruppen, werden Kindern solche Erfahrungen *mit* Literatur ermöglicht. Die Vielfalt der Bücher mit ihren ästhetischen und thematischen Darstellungsformen bildet einerseits „komplexe Wissensstände“ ab. Andererseits lädt sie zu kritisch hinterfragenden, Konsens stiftenden oder Sinn konstituierenden Gesprächen mit anderen ein, die aus dem Dialog mit

dem Buch sowie seinen Vermittler*innen resultieren und sodann zum Polylog werden (siehe Kapitel I.4.2.1.). Verändern sich dann im Laufe der Entwicklungsspanne des Kindes und der ihm angebotenen Bücher die linearen Darstellungsformen hin zu nicht-linearen oder fragmentarischen Erzählstrukturen (vgl. Ritter 2017, 107), findet auch eine Erziehung *zur* Literatur statt.

4.1. Das Kind und seine Begleiter*innen

Vorlesen – ebenso wie andere Methoden der Literaturvermittlung – erfolgt vor dem Hintergrund der eigenen Aneignung von Literatur und den damit verbundenen positiven Erfahrungen. Sie werden zum Motor des eigenen Handelns, ohne welche das Buch – zumindest für das Kleinkind – womöglich ein beliebiges Objekt neben anderen bliebe. Die wahre Bedeutung eines Buches erschließt sich ihm nämlich erst durch die Begleitung von bibliophilen und lesenden Personen. Sie lenken das Interesse des Kindes von der äußeren Erscheinung des Buches auf seine „inneren Werte“, aus denen seine eigentliche Bedeutung resultiert.

Je positiver die persönliche Lesesozialisation und Enkulturation verläuft, desto größer ist das Bündel an Erfahrungen, aus welchem der Wunsch entsteht, sie mit anderen zu teilen: In Familie, Freundeskreis, mit Kolleg*innen am Arbeitsplatz oder man wählt – wie die Verfasserin der Arbeit – einen entsprechenden Beruf aus dem agogischen oder kulturellen Spektrum, bei dem Literatur eine wesentliche Rolle spielt.

Sowohl im familialen Rahmen als auch im öffentlichen Raum – in Bibliotheken, Fachakademien, Familienbildungsstätten, Kindertageseinrichtungen oder Schulen – kann Literatur bewusst als Ausdruck gebündelter Resonanz eingesetzt werden, aus deren Vermittlung sich ein Polylog ergibt, das „Gespräch mit vielen und nach vielen Seiten“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a, 15). Zu den Voraussetzungen hierfür zählen das Wissen, Begleiter*in auf Zeit zu sein und in dem Bewusstsein zu agieren, Teil eines „Konvois“ der „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ zu sein, der in die Welt der Kinder, Jugendlichen, ihrer Familien „und der sozialen Netzwerke als ‚Weggeleit‘ eingebettet ist“ (vgl. Petzold, Feuchtner, König 2009, 15). Zugleich basiert die Vermittlung auf jener „Komplexen Achtsamkeit“, die zur Grundhaltung eines jeden „Menschenarbeiters“ (Petzold 2018, 154) gehören sollte, weil sie Zugewandtheit (Konvivialität) zu Mensch

und Natur einschließlich ihrer Lebewesen ermöglicht (vgl. Petzold 2017f, 21). In Kapitel II.2. wird darauf ausführlich eingegangen.

4.2. Pädagogische Ziele erwachsener Bezugs- und Vermittlungspersonen

Vor den übergeordneten, oft nur unklar formulierten Zielen der Erziehung mit Literatur zur Weltaneignung und Lebenskunst werden häufiger die pragmatischen Ziele wie Sprachförderung, Kommunikationsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Lesemotivation, die Vermittlung von Sachwissen oder Unterhaltung genannt (vgl. Ritter 2017, 19). Wissenschaftliche Studien über stärkere Hirnaktivitäten von Kindern, denen regelmäßig vorgelesen wird, befeuern diese Haltung und lassen Eltern, vor allem jedoch pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindertagesstätten und Schulen zum Buch greifen (vgl. Cox Gurdon 2019, 31). Geschieht dies im Einklang mit eigenen Leseerfahrungen, werden die Kinder sowohl kognitiv als auch emotional gefördert. Spüren sie jedoch, dass die Vorlesestunde oder eine sonstige Form der Literaturvermittlung im Sinne eines Arbeitsauftrages ausgeführt werden, erhalten sie zwar die zuvor genannten kognitiven Stimulanzen, nicht jedoch die emotional-personalen, die vonnöten sind, um Lesen dauerhaft ins eigene Selbstkonzept zu integrieren.

4.2.1. Wissensvermittlung durch literarisches Lernen

Das Mehrebenenmodell des Lesens (vgl. Rosebrock, Nix, 2013, 10) dient der Beschreibung messbarer Dimensionen des Lesens auf der Ebene konkreter Leseprozesse sowie jenen auf der subjektiven und der sozialen Ebene. Obwohl im Mittelpunkt der Arbeit Bilderbücher und somit die primäre Rezeption durch die Vermittlung von (erwachsenen) Bezugspersonen vorausgesetzt wird, wird das Modell dennoch zur Erläuterung herangezogen.

Es besteht aus drei Ebenen: der Prozessebene (Leseerwerb und Lesestrategien), der Subjektebene (persönliche Erfahrungen mit Lesen und selbstbestimmtem Umgang mit Literatur) und der Sozialen Ebene (Lesesozialisation).

Die Prozessebene als kognitiver Teil des Leseprozesses beschreibt die Kernaufgaben der Schule im Bereich Leseerwerb einschließlich der Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz. Die Soziale Ebene bündelt sämtliche dialogische, handlungsorientierte oder kreative Erfahrungen mit Literatur, die einem Kind – idealerweise bereits ab dem Kleinkindalter in Dia- und Polylogen, in Familie, Kindertagesstätte oder bei Besuchen kultureller Veranstaltungen in Bibliotheken oder anderen Einrichtungen – angeboten und vermittelt werden.

Im Sinne des Integrativen Ansatzes bedeutet das konkret, dass das Kind „das in polyadischen Sozialisationsprozessen durch Umgebungseinwirkungen Erlebte und Erfahrene aufnimmt ‚internalisiert‘, das Internalisierte aber in der ‚Interiorisierung‘ intensiviert, indem es Aufgenommenes auf sich selbst anwendet“ (Petzold 2017f, 25) und Lesen in sein persönliches Selbstkonzept (Subjektebene) integriert. Lesekompetenz soll also nicht auf informatorisches Lesen beschränkt bleiben, das für die „Bewältigung der charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet“ (Hurrelmann 2007, 21; hier zitiert nach Mikota, Wolf 2014, 18) ausreichen würde, sondern bewusst um die drei Aspekte Selbstbestimmung, Persönlichkeitsbildung und Erlebnisgenuss (ebd., 19) erweitert werden. Nur eine derart umfassend verstandene Lesekompetenz vermittelt dem Kind „Sinnlichkeit, Einblick in fremde Welten, Hilfestellung, aber auch positive Gefühle, Fragen, Neugier“ (Ritter 2017, 18) und ermöglicht literarisches Lernen, das durch immer neue Lektüren neue Fragen und Erkenntnisse nach sich ziehen kann.

4.2.2. Persönlichkeitsbildung durch literarisches Lernen

Sobald ein Kind lesen kann und auch als Jugendliche*r noch freiwillig in der Freizeit praktiziert (vgl. JIM-Studie 2019, 13), wird die literarische Palette sukzessive erweitert, dazu gehören auch Bücher, mit denen sich die Lesenden von den Lektürevorlieben ihrer Bezugspersonen distanzieren. Was unter Umständen bedauernd wahrgenommen wird, ist ein Zeichen ihrer wachsenden Lesekompetenz, zu der auch die selbstständige Literatúrauswahl gehört. Aus der Erziehung *mit* Literatur wird und wurde unbemerkt eine Erziehung *zur* Literatur, im Mehrebenenmodell des Lesens auf der Subjektebene verortet.

Persönlichkeitsbildung durch literarisches Lernen kann sich jedoch auch ganz anders zeigen. In *Die verzauberte Stunde* erzählt Meghan Cox Gurdon, wie sie ihrem pubertierenden Sohn etwa ein Jahr lang vorgelesen habe.

„Uns verband damals wenig“, schreibt sie, aber unter der Voraussetzung, dass sie ihm ohne Beisein seiner Schwestern vorlesen würde, willigte er ein, weiterhin von ihr vorgelesen zu bekommen. „Ereignisreiche Bücher“ seien das gewesen, berichtet sie weiter und dass zwischen ihr und ihrem Sohn mindestens ebenso viel geschehen sei. Während des Lesens liefen ihre Gehirne „im neuronalen Gleichschritt. Wir füllten unseren gemeinsamen Vorrat an Figuren, Geschichten und Bezügen.“ Mit ihnen hätten sie sich „eine solide Beziehung aufgebaut, deren Fundament durch das Vorlesen in den allerersten Tagen, Wochen und Monaten gelegt worden war.“ (100f)

Meghan Cox Gurdons Erfahrung mit ihrem Sohn bestätigt, dass sich nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche durch das Vorlesen erreichen lassen, wie bereits in Kapitel I.3.3., Die Themen des Bilderbuchs, beschrieben wurde. Auch sie wissen sich ernst genommen, wertgeschätzt und werden emotional durch die gemeinsam gelesene Literatur bestmöglich aufs Leben vorbereitet. In einer Phase der Ablösung des Kindes vom Elternhaus kann das auch für andere Eltern ein Modell sein, indem sie Cox Gurdons Vorbild folgen und sich handlungsfähig zeigen.

Im Sinne der Transversalen Empathie (vgl. Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, 10) ließ sie ihrem Sohn wenigstens einen der „14+3 protektiven Schutzfaktoren“ angedeihen, die „Förderung eines prägnanten Selbst- und Identitätserlebens und positiver selbst-referentieller Gefühle und Kognitionen“ (vgl. Petzold 1993p, Petzold, Orth, Sieper 2019e, 58), statt der drohenden Entfremdung und Sprachlosigkeit zunehmend Raum zu geben.

Auf transversaler Ebene wurde die persönlichkeitsstärkende Begegnung von Mutter *und* Sohn gewollt, ermöglicht wurde sie mittels des Mediums Literatur, das den beiden miteinander und über ihre eigene Beziehung hinaus mit den Figuren ein ‘zwischenleibliches’ „Mitschwingen und Mitspüren (Ko-motilität, motorische Synchronisation)“ zuteilwerden ließ (vgl. Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, 10).

4.3. Das Konzept Buch

Cox Gurdons vertrauensvolle Beziehung zu ihrem Sohn wurde in gegenseitigem Einvernehmen während des Vorlesens erneuert. Gelegt wurde sie während ebensolcher Stunden im Baby- und Kleinkindalter (S. 101). Denn „Empathie geschieht in dem ernsthaften, positiv-zugewandten *Wollen*, soweit es eben möglich ist *und vom Anderen zugestanden* und gleichfalls gewollt ist, *ihm nahe zu kommen*“ (Petzold, Mathias-Wiedemann 2019a, 10). Dass es Säuglinge und Kleinkinder mögen, ja brauchen, wenn ihnen eine wichtige Bezugsperson wie ihre Mutter nahekkommt, davon muss sogar ausgegangen werden.

Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass es auch andere Wege des vertrauensvollen Beziehungsaufbaus als den des Vorlesens gibt. Wobei Vorlesen so einfach und gleichzeitig mit einem so hohen Wirkungsgrad umzusetzen ist, dass sich die Frage stellt, weshalb es als festes Ritual nicht in mehr Familien mit Kindern im Alter von zwei bis acht Jahren verankert ist?

Die Vorlesestudie 2020 der Stiftung Lesen, deren Fokus auf der Gruppe der selten und nie vorlesenden Eltern lag, befragte erstmals die teilnehmenden Eltern, weshalb sie nicht vorlesen oder sich gemeinsam mit ihrem Kind mit einem Bilderbuch beschäftigen würden? Die Aussagen der insgesamt 528 befragten Elternteile lassen sich auf zu wenig Zeit, zu wenig Bücher, zu wenig Interesse zusammenfassen. 49% von ihnen gaben an, dass ihnen „Vorlesen nicht so viel Spaß“ mache, und 21%, dass ihnen in ihrer eigenen Kindheit auch nicht vorgelesen wurde (vgl. Stiftung Lesen 2020, 28). Damit wird die in Kapitel I.3.3. getroffene Aussage über die protektiven Schutzfaktoren in ihrer Umkehrung bestätigt.

Wem positive Leseerfahrungen im eigenen Lebenslauf fehlen, kann sie trotz einfachster Voraussetzungen nicht weitergeben. Denn was braucht es mehr als eine zugewandte Stimme, einen Text und körperliche Nähe? Je nach Alter des Kindes muss es nicht einmal eine Geschichte sein, sondern kann es auch ein anderer Text sein, der mangels eines Bilder- oder Geschichtenbuchs vorgelesen wird. Oder einer, der für die vorlesende Person von Interesse ist, wie beispielsweise die Tageszeitung. So praktizierte es die Tagesmutter des Sohnes der Verfasserin. Sechs Monate war er alt, als

sie damit begann, knapp zwei als sie damit aufhörte, was weder an ihr noch an ihm lag, sondern am Umzug der Familie. An zwei, manchmal drei Tagen in der Woche war er bei seiner Tagesmutter. Nahm sie ihn morgens in Empfang, hatte sie mitunter ihre Zeitungslektüre noch nicht beendet. Intuitiv bezog sie das Kind mit ein, was bei beiden für große Zufriedenheit sorgte. Er war ihr nahe und schlief häufig in ihren Armen ein, sie konnte die geliebte und ausgiebige Zeitungslektüre fortsetzen.

Cox Gurdon vergleicht solches Geschehen mit dem „Gesang eines Vogels“:

„Die Stimme erschallt für einen Moment und verklingt. Wie der Vogelgesang ist sie von einer Sekunde auf die andere verfliegen. Aber sie hinterlässt Spuren in der Fantasie und in der Erinnerung des Zuhörers“ (45).

Nicht im Wortsinn des Gelesenen, sondern im emotionalen Verstehen auf einer atmosphärischen, tieferen Wahrnehmungsebene (vgl. Petzold 2010f, 42), welche die vorlesende Person und das zuhörende Kind in die Gemeinschaft all jener aufnimmt, die seit Menschheitsgedenken ihre Kinder Herzen, lieblosen und mit einem melodischen Singsang Vertrauen ins Leben schenken. Aus dieser Haltung entstanden Kniereiter, Fingerspiele, Kreisspiele und Trostverse, die über Generationen hinweg von Erwachsenen und Kindern mündlich tradiert wurden und deshalb von permanenten Veränderungen gezeichnet sind. Sie gehören weder pädagogischen Institutionen noch Programmen, sondern allen Menschen und können deshalb auch transkulturell weitergegeben werden (vgl. ebd., 47), zumal sie „relativ konstante, leicht erkennbare Grundelemente“ haben (Ulich et al. 2005, 20). Dazu zählen phonologische Strukturen, die in Verbindung mit Bewegung und Wiederholung zu ritualisierten Handlungen werden, die Gemeinschaft stiften und – obwohl mündlich – über das Phänomen und Faszinosum Sprache die Erziehung *zur* Literatur einleiten können. Zumindest dann, wenn neben Zeitungslektüre oder Fingerspielen et cetera auch zu speziellen Bilderbüchern für Kinder im Alter von null bis drei Jahren gegriffen wird, die ebensolche Elemente beinhalten, zum Beispiel *So weit oben* von Susanne Straßer (Wuppertal 2014), auf welches hier jedoch nicht eingegangen werden soll. Zur Herausforderung – zumindest aus bibliophiler Sicht einer erwachsenen Person – wird die Erziehung eines Kindes *zur* Literatur jedoch erst mit Beginn seiner ersten gesteuerten Aktivitäten in Richtung Buch.

Das Kind sieht ein Buch.

Das Kind weiß aus Erfahrung, dass das Buch ein besonderer Gegenstand ist.

Den will es haben.

Es greift danach.

Zieht ihn zu sich her – und erkundet ihn mit Augen, Mund und Händen.

An seinem Inhalt scheint es kein Interesse zu haben.

Was nun?

In solchen Situationen neigen Erwachsene dazu, Kinder zu ermahnen, sorgfältiger mit dem Buch umzugehen. Sie übersehen dabei, dass der explorative Forscherdrang, mit dem das Kind einen Gegenstand erkunden will, erst die Voraussetzung dafür schafft, sich eines Tages für seinen Inhalt interessieren zu können. Wird jedoch das kindliche Verhalten der Weltaneignung mit allen Sinnen seitens der Erwachsenen missachtet, besteht die Gefahr, dass sein Interesse an Büchern (Literatur) erlischt, bevor es gänzlich entfacht wurde.

Als Bezugsperson heißt es also liebevoll anzuerkennen, dass sich das Kind das Buch mit seinen Mitteln aneignen möchte: Bis etwa 18 Monaten bevorzugt mit dem Mund, danach mit den Händen. Die bewegen das Buch – ebenso wie andere Gegenstände auch – hin und her, schlagen oder werfen es und unterziehen es einer Erkundung, die sich von der erwarteten visuellen Betrachtung diametral unterscheiden kann (vgl. Largo, 274f) und dennoch zum Ziel hat, durch Wahrnehmung zum Erfassen, Aufnehmen und Verstehen zu gelangen (vgl. Petzold 2010f, 65). Seitens der Bezugspersonen ist Geduld gefragt, um dem Kind immer wieder aufs Neue zu erklären: „Schau mal, das ist ein Buch, das kann man aufschlagen. Sieh mal, da ist ... (ein Haus, ein Bär, ein Kuchen)“. Erst nachdem das Kind begriffen hat, dass die eigentliche Bedeutung des Buches sein Inhalt und nicht sein äußeres Erscheinungsbild ist, beginnt es, sich dafür interessieren.

Das ist das eigentliche Ziel seiner handgreiflichen in Augenscheinnahme des Buches. Diese Phase dauert eine Weile und „kostet“ einige zerfledderte Bücher. Dennoch ist sie unerlässlich, wenn aus dem Kind eine souveräne und kompetente lesende Persönlichkeit werden soll.

4.4. Konzeptentwicklung und kreatives Denken

Damit es dazu kommt, muss das Kind das Konzept Buch begreifen: Die äußeren Eigenschaften mit seiner – üblicherweise – eckigen Form und der Möglichkeit, es aufzuschlagen und die Seiten umzublättern einschließlich der Leserichtung, die je nach Kulturraum verschieden ist. Was lässt sich mit so einem Gegenstand alles machen? Reinbeißen, werfen, stapeln, aufstellen, um nur einige wenige Möglichkeiten zu nennen, die ein Kind ausprobieren könnte und die zu seiner praktischen Weltaneignung zählen.

Nach dem Begreifen des Konzeptes „Buch“ wird das Kind anhand dessen viele weitere Konzepte entdecken, weshalb Bilderbücher für die Zielgruppe zwischen null und drei Jahren als Frühe-Konzepte-Bücher oder Elementarbücher (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014, 16) bezeichnet werden.

Beide Begriffe drücken aus, wie sie Kleinkinder fördern, nämlich über elementare Darstellungen, deren Bedeutung sich das Kind durch wiederholtes Betrachten mit einer Bezugsperson aneignen kann. Weil Bücher von Beständigkeit gekennzeichnet sind, sieht sich das Kind jedes Mal demselben Inhalt gegenüber, der ihm durch Zeigen und Benennen im Laufe der Zeit autonomes Erkennen und Benennen des Gesehenen ermöglicht. Der Inhalt eines Buches weckt und lenkt Interesse und fördert die Erwartung, aus und mit Büchern lernen zu können. Deren Bilder führen Kinder an das Verstehen von visuellen Codes heran, fördern ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit und tragen somit wesentlich zu ihrer kognitiven Entwicklung und emotional-rationalen respektive rational-emotionalen Weltaneignung bei. An Bilder- und anderen Büchern kann man sich erfreuen, durch sie lässt sich ins Gespräch mit anderen Menschen kommen, mit ihnen lässt sich auch alleine in guter Gesellschaft sein, lebenslang.

5. Kriterien zur Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur, Schwerpunkt Bilderbuch

Der emeritierte Direktor der Forschungsstelle Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Oldenburg, Jens Thiele, stellt fest, dass nicht planbar sei, was sich in dialogischen Prozessen zwischen Kind und Bilderbuch ereigne.

„Wahrnehmung umfasst alle Sinne; ein ästhetisches Werk sinnlich zu erfahren, ist unter günstigen Bedingungen für Kinder wie für Erwachsene ein komplexes elementares Ereignis. Es kann der flüchtige Blick sein, der etwas aufspürt, etwas ahnt, es kann die haptische Erfahrung des Materials sein, es kann die Fremdheit des Objekts sein, es kann die Assoziation an vorherige Erfahrungen sein – der Dialog mit Kunst ist ein nicht zu formalisierender Erfahrungsprozess.“

(Thiele 2003, 191)

Wenn die Resonanz auf ein Bild nicht planbar ist, stellt sich die Frage, welche Resonanzen eigentlich gewünscht sind? Wohlwollen, Zustimmung, Applaus? Und sonst? Sind es nicht vielmehr die offenen, unausgesprochenen oder unerwarteten Kniffe und Wendungen, die zum längeren Verweilen einladen? Zum unmittelbaren Verweilen vor einem Kunstwerk, zum langen Verweilen bei einem Bilderbuch, in Gedanken und indem es immer wieder zur Hand genommen und betrachtet wird? Gelingt das nur Büchern mit „schönen“ Bildern, die mit raschem Blick zu erfassen sind? Oder sind es jene, die eine Erwartung entstehen lassen, die Geahntes und Ungeahntes beinhalten und durch die Art der Darstellung über das Wahrnehmbare hinaus gehen, wie in Kap. 1.3.2. dieser Arbeit bereits erläutert wurde?

Betrachtet man den Markt der Bilderbücher, das Angebot in Bibliotheken und Buchhandlungen, die Auswahl in Kindertagesstätten und Schulen oder die Bücher, die in den Regalen der Kinder stehen, fällt auf, dass viele von ihnen nicht diese Tiefe besitzen. Selbst in der hier getroffenen Auswahl (siehe Kapitel II) ist das in unterschiedlicher Weise der Fall. Woran liegt das?

Die Bilderbuchauswahl unterliegt häufig den Annahmen, was ein Kind sehen und verstehen, was es interessieren und woran es sich erfreuen könne. Diese Einschätzungen werden fast immer anhand eigener Erfahrungen und Vorlieben von Erwachsenen getroffen, weshalb, laut Thiele, sämtliche Begriffe „Schieflage“ hätten, die sich um die „kindgemäße Wahrnehmung“ gruppieren. Das liege an dem Begriff des Bildverstehens, der sich auf ein „kognitives, rationales Erfassen von Bildinhalten bezieht oder auf einem formästhetischen Erschließen der Bildstruktur“ beruhe, obwohl „[vermutlich] in 90% aller Bilder [...] ganz andere, unbewusste, subjektive, situative

Momente“ das Interesse und die Faszination für die Betrachtenden ausmache (vgl. ebd., 190).

Des Weiteren führt Thiele aus, dass zu den Voraussetzungen, „unter denen ein Kind ein Bilderbuch in die Hände nehmen, darin blättern, Bilder anschauen und ggf. einem vorgelesenen Text zuhören wird“ eine „konzentrierte Form der Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Gegenstand“ gehöre, die eine „*Haltung* gegenüber dem Gegenstand oder Sachverhalt“ voraussetze (ebd., 191).

Bezogen auf das Bilderbuch und seine Vermittlung setzt das eine offene und unvoreingenommene Haltung voraus. Aus ihr resultiert die Fähigkeit, sich trotzdem ernsthaft mit einem Buch auseinander zu setzen, obwohl der Titel nicht anspricht, der Illustrationsstil nicht gefällt oder sein Thema nicht interessiert. Sie lässt auch – im Sinne einer Introspektion – mögliche persönliche Widerstände wahrnehmen und ergründen (vgl. Petzold 2010f, 7), weil sie mit der Bereitschaft einhergeht, sich „damit zu beschäftigen, was die Quellen des eigenen Denkens sind“ (Petzold 2002p, 144). Daraus entwickelt sich jene gesprächsbereite Haltung, die „Eigenes, Geteiltes, zu Teilendes, zu Verbreitendes in den Diskurs“ stellt und „Auseinandersetzungen ermöglichen“ kann, ohne „zum Lehrgebäude starrer Ideologie [zu] werden“. Vielmehr bleibt sie „in polylogischen Korrespondenzprozessen der ‚Begegnung und Auseinandersetzung‘ lebendig“ und erneuert sich immer wieder (vgl. Petzold 2017f, 24).

Ohne das Wissen, woher die eigenen ethischen Positionen kommen, ist eine solche Haltung nicht zu entwickeln, deshalb gehört der Prozess der hinterfragenden Erneuerung zu den Voraussetzungen objektiver, professioneller Literaturvermittlung und somit zu den Aufgaben von Lese- und Literaturpädagog*innen.

Literatur jedweder Art kann als Umgebungseinwirkung verstanden werden. Es gilt also für sich selbst zu hinterfragen, welche Art von Literatur und deren erfahrene Bewertung die eigenen – ethischen und ästhetischen - Positionen begründen, und ihre Bedeutung im Jetzt zu reflektieren (vgl. ebd., 25). Zu erkennen, dass sie keine Absolutheit beanspruchen, sondern in einem zeitlichen, sozialen und kulturellen Kontext entwickelt wurden, lässt sie in wiederkehrenden hermeneutischen Prozessen mehrperspektivisch überprüfen (vgl. ebd., 26). Haltungen sind dann nicht unabänderlich, sondern

im Sinne einer steten Offenheit für Horizonterweiterungen anhand von Erkenntnissen und Erfahrungen überprüf- und bei Bedarf modifizierbar.

In Bezug auf Bücher und Literatur bedeutet das die mögliche Revision früherer Einschätzungen. Das gelingt umso leichter, wenn sie zuvor anhand nachvollziehbarer Kriterien getroffen wurden. Für den persönlichen Gebrauch mögen andere, emotionalere Gründe gelten, nicht jedoch im professionellen Kontext. Das fällt beispielsweise bei Fortbildungen für Erzieher*innen oder andere pädagogische Fachkräfte auf. Um ihnen die Bedeutung von Auswahlkriterien deutlich zu machen, fordert die Verfasserin die Teilnehmenden auf, ein Bilderbuch mitzubringen. Auf die Frage, weshalb die Wahl auf das mitgebrachte Buch fiel, fallen die Antworten wiederkehrend unspezifisch aus: Das Buch habe „schöne Bilder“ (im Sinne von wenig herausfordernd, siehe Kap. 3.2), die Geschichte sei „einfach und nicht zu lang“ (im Sinne der Syntax und der Vorlesedauer, um die Konzentration der zuhörenden Kinder nicht zu überfordern) oder das Thema sei für die Kinder von Interesse. Zu den differenzierteren Antworten gehören jene, die sprachliche Besonderheiten hervorheben (Reime, Dialoge) oder einen anderen erwähnenswerten Aspekt des Buches benennen können. Je emotionaler die Beziehung zum Buch ist, desto schwerer fällt es häufig, objektive Kriterien an das Buch anzulegen oder auszuhalten, dass es von anderen – Kindern und Erwachsenen – nicht ebenso euphorisch angenommen wird.

Um nicht missverstanden zu werden: Lese- und Literaturpädagog*innen geht es nicht darum, den Teilnehmenden ihrer Fortbildungen ihre Lieblingsbücher madig zu machen. Vielmehr möchten sie ihnen verdeutlichen, dass eigene Vorlieben legitim sind, bei der Auswahl für eine Gruppe jedoch weitere unabhängige Kriterien gelten müssen. Ansonsten träfe Cox Gurdons Aussage zu (siehe Kapitel I.3.3.), dass Kindern lediglich die eigene Weltsicht vermittelt wird (vgl. Cox Gurdon 2019, 209), nicht jedoch andere Welterfahrungen und Weltauffassungen nahe gebracht werden, was jedoch Teil des Erziehungsauftrages von Pädagog*innen ist (vgl. Bildungspläne/ Lehrpläne der Länder im Internet).

Im Bewusstsein immerwährender Veränderungsprozesse – panta rhei – sind sodann auch die unabhängigen oder übergeordneten Kriterien hinterfragbar und können als Ausdruck eines vorherrschenden gesellschaftspolitischen Zeitgeists erkannt werden, in dessen Mainstream Wertvorstellungen propagiert werden. Weil pädagogische

Fachkräfte qua Erziehungsauftrag handeln, sind sie zur kritischen Positionierung aufgefordert, ohne die keine eigene Haltung entwickelt werden kann. Je mehr Kritikoffenheit der gesellschaftliche Zeitgeist erträgt, desto mehr individueller Gestaltungsspielraum obliegt jeder einzelnen Person.

Das schlägt sich auch in puncto Literatúrauswahl und den damit verbundenen Atmosphären nieder, die sich nicht nur vom Buch ausgehend „randlos“ in den Resonanzraum der auswählenden Fachkraft ergießen, sondern nachhaltigen Einfluss, auf den der gesamten Gruppe nehmen (vgl. Petzold 2016/1989f, 6).

Um also im Hinblick auf Literatur keine Beliebigkeit walten zu lassen, bedarf es einer Haltung zur Literatur und dem Umgang mit ihr, die über die Resonanz eigener literarischer Erfahrungen hinaus geht. Kriterien der Buchauswahl sind ein Instrument dafür.

5.1. Kriterien von Erwachsenen

Literarische Bildung als Teilgebiet der Kulturellen Bildung berücksichtigt den Kontext „Integrativer Kulturarbeit“ sowohl im Bereich der Erwachsenenbildung als auch der Pädagogik (vgl. Sieper 2015, 2). Soziales und ökologisches Handeln von Individuen sind Themen, die bereits in Bilderbüchern angesprochen werden, nicht nur in Literatur für ältere Kinder und Jugendliche. Nahes und Fernes, ästhetisch verfremdet und dennoch vertraut, können allerdings nur dann in Wort und Bild Resonanz erzeugen, sofern sie den Leser*innen bekannt und in Familien oder öffentlichen Einrichtungen zur Verfügung stehen. Deshalb bedarf die Auswahl von Literatur, wie hier am Beispiel von Bilderbüchern erläutert, im Rahmen von beratenden Vermittlungsprozessen großer Sorgfalt.

Lese- und Literaturpädagog*innen legen ihnen den Aspekt des Staunens zugrunde, der „eine Form ästhetischer Hingabe“ beschreibt (Duncker 2012, 72). Wenn die Beschäftigung mit einem Buch zum Staunen und damit zu einer hingebungsvollen und sich wiederholenden Auseinandersetzung führt, macht es das Buch empfehlenswert. Weil die ästhetische Erfahrung anders als erwartet, eventuell sogar übertroffen wird, tritt eine Überraschung ein, die zum Staunen und Nachdenken führt, aus der „Fragen

erwachsen, die nach Beantwortung suchen und damit Bildungsprozesse in Gang setzen“ (ebd., 73), formale Bildungsprozesse ebenso wie personale oder soziale, die in verschiedenen Kontexten vermittelt werden (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 3). Darauf wird in Kapitel II ausführlich eingegangen.

Zu den Auswahlkriterien zählen also ästhetische Erfahrungen, die sich in Wort und Bild darstellen und per se Gespräche – Dialoge und Polyloge – initiieren. Sie beziehen sich auf das Thema (Aktualität, Relevanz, Logik, Innovativität, Plausibilität, Internationalität, Geschichtlichkeit, Zielgruppenbezug), die Sprache (Bildlichkeit, Genauigkeit, Originalität, Wortwitz, Rhythmus und Syntax, Reichtum und Variationsvermögen, ästhetisches Wirkungspotenzial), die Art des Erzählens (intertextuelle Bezüge, Figurenzeichnung (schematisch, psychologisch, statisch, mit Entwicklung), Erzählhaltung und -perspektiven, Erzählebenen (chronologisch, in Rückblicken), Erzählzeit, Differenzierung verschiedener Verständnisebenen (für verschiedene Altersstufen), Rezeptionsangebote und Wirkung (Identifikation, Emotionalisierung, Widerstände) und ihrer Spezifika im Bilderbuch (Herstellung, Seitengestaltung, Verhältnis Text/Bild (ergänzend, gegenläufig, eigenständig), künstlerische Technik, Typografie, Stilbezüge und -rückgriffe, Farbgestaltung, Proportionalität der Figuren- und Raumdarstellungen) und entsprechen somit jenen, denen die Juror*innen des Deutschen Jugendliteraturpreises (vgl. Deutscher Jugendliteraturpreis 2019/20, Kriterien der Kritikerjury) verpflichtet sind.

Handelt es sich bei den zur Auswahl stehenden Büchern um Literatur, die insbesondere zur Bewältigung von Krisen geeignet ist, werden die allgemeinen Kriterien durch die „spezifische[n] Richtlinien zur Auswahl von krisenorientierter Kinderliteratur“ nach Mary Renck Jalongo (1983, hier zitiert nach Brown, Ch. 1996, 61) ergänzt. Diese konkretisieren Fragen der Figurenzeichnung in Bezug auf ihre emotionale Transparenz für die Leser*innen, ihrer Individualität, ihres Vorbildcharakters hinsichtlich der Konfliktbewältigung sowie der Darstellung der angesprochenen Krisen und ihrer möglichen Überwindung (vgl. ebd., 62). Sie können sowohl in konkreten Situationen bibliothераpeutisch (vgl. ebd., 60) eingesetzt werden, als auch Kinder und Jugendliche bei Was-wäre-wenn-Gedankenspielen begleiten, weil sie mögliche Zumutungen des Lebens lösungsorientiert darstellen. Wie bereits in Kapitel I.3.3. beschrieben, können sie dann zu einer „Brücke“ werden, die in ruhigen – krisenfreien –

Zeiten „gebaut“ und in schweren Zeiten „genutzt“ werden kann, weil die Bedeutung des Inhalts – über die zeitliche Beschäftigung mit dem Buch hinaus – zur Krisenbewältigung beitragen kann.

5.2. Kriterien von Kindern

Werden hingegen Kinder oder Jugendliche in Schulen oder sonstigen Einrichtungen befragt, wonach sie ihre Lektüre auswählen, fallen die Antworten kürzer aus. Kinder im Grundschulalter antworten, dass die Bücher „spannend“ oder „lustig“ sein sollen, häufig werden auch beide Komponenten zusammen genannt. Jugendliche stellen bei ihrer Auswahl den Lebensweltbezug in den Fokus und antworten, wenn es sie interessiert.

Vergleicht man die Aussagen mit den zuvor genannten Kriterien der Kritikerjury, korrespondieren sie. Jugendliche stellen ihr persönliches Interesse an einem Thema in den Vordergrund, was dem Zielgruppenbezug entspricht. Jüngere Kinder sind bei den Themen flexibler, wenngleich auch sie Vorlieben haben, worauf bereits in Kapitel I.3. eingegangen wurde. „Spannend“ und „lustig“ werden Bücher dann, wenn sie so verfasst wurden, dass Kinder „dran bleiben“ und eben jene „ästhetische Hingabe“ entwickeln, die notwendig ist, um ein Buch ganz und gerne zu lesen.

Herausfordernd wird das, je ausgeprägter die Lektürevorlieben und individuellen Interessen der Zielgruppe sind. Sollte ihnen dann gar keine Literatur angeboten werden, die außerhalb ihres Interessensspektrums liegt? Wohl kaum.

Dann diene Literatur lediglich dazu, bereits bestehende Wissensbereiche zu festigen oder zu vertiefen bzw. Lebens- und Glaubenshaltungen zu bestätigen. Die kritische Auseinandersetzung mit anderen Denkweisen unterbliebe, die jedoch im Sinne „Integrativer Kulturarbeit“ notwendig sind, „um das Projekt der Entwicklung einer konvivialen, d.h. menschengerechten und lebensfreundlichen Kultur engagiert voranzubringen“ (Petzold, Orth, Sieper 2010b, 43, zitiert nach 2013a, 4). Im Sinne einer Erziehung *mit* Literatur ist es demnach sogar geboten, Kindern und Jugendlichen auch Literatur anzubieten, die sich von ihren bisherigen Interessen und

Lesegewohnheiten unterscheidet und ihnen neue Denk- und Entwicklungsmöglichkeiten vermittelt – wohlwissend, dass der Respekt vor der „Andersheit des Anderen“ (E. Levinas) auch zur Zurückweisung des Angebots führen kann.

5.3. Nahes und Fernes, verfremdet, vertraut

Mit den „geliehenen Worten“ dreier Kinderbuchautor*innen sowie einer Aussage über Astrid Lindgren soll nochmals auf die Themen der Kinder- und Jugendliteratur sowie ihrer Wirkung eingegangen werden.

Otfried Preußler (* 1923, † 2013), der sich selbst als „Geschichtenerzähler“ bezeichnet, schreibt, dass er mit seinen Geschichten unterhalten wolle. Sie sollen Spaß machen und seine Leser*innen

„in der Kunst des Lachens [...] üben, ihrer Phantasie Nahrung [...] geben, sie in ihrem natürlichen Lebensmut [...] bestärken – und dies alles in der Hoffnung, ihnen auf solche Weise ein bisschen zusätzlicher Reserve an Kraft und Vertrauen mitgeben zu können auf den Weg in die Zukunft. Eines Tages werden die Kinder von heute es sein, denen die Verantwortung der Erwachsenen aufgebürdet ist. Dann werden sie Kraft und Lebensmut brauchen können. Und die Fähigkeit zu lachen. Und Phantasie, Phantasie vor allem, ohne deren Hilfe sich keine Probleme lösen lassen, die kleinen nicht und die großen erst recht nicht.“

(Preußler 1988, in: Preußler-Bitsch, Stigloher 2010, 142)

Eine etwas andere Haltung vertritt Erich Kästner (* 1899, † 1974). In seiner biographischen Erzählung „Als ich ein kleiner Junge war“ (Zürich 1957) konstatierte er:

„Das vorige Kapitel klang nicht sehr heiter. Ein Kind hatte Kummer und das Kind war ich selber. Hätte ich's euch nicht erzählen sollen? Das wäre falsch gewesen. Kummer gibt es, glaub ich, wie es Hagelschlag und Waldbrände gibt. Man kann sich eine glücklichere Welt als die unsrige ausmalen. Eine Welt, worin keiner hungert und niemand in den Krieg muss. Doch auch dann bliebe noch Kummer genug zurück, der sich durch vernünftige Regierungen und beherzte Maßnahmen nicht ausrotten ließe.“

Und wer diesen Kummer verschwiege, wäre ein Lügner. [...] Das Leben ist nicht nur rosafarben und nicht nur schwarz, sondern bunt. Es gibt gute Menschen und böse Menschen und die guten sind mitunter böse und die bösen manchmal gut. Wir können lachen und weinen, und zuweilen weinen wir, als könnten wir nie wieder lachen, oder wir lachen so herzlich, als hätten wir nie vorher geweint. Wir haben Glück und haben Unglück, und Glück im Unglück gibt es auch.“ (161f)

Wie Erich Kästner verbindet Astrid Lindgren (* 1907, † 2002) beide Positionen in ihrem Werk. Obwohl sie weder Leid noch Ungerechtigkeit verschweigt, bleiben ihre Bücher dennoch in heiterer, lebensbejahender Erinnerung im Gedächtnis haften. Die schwedische Literaturwissenschaftlerin Vivi Edström nennt sie eine „Dichterin der Gegensätze, die sich frei zwischen dem Alltäglichen und dem Universellen bewegt“ und ihre Leser*innen „sowohl in der Komik als auch im Ernst in ihren Bann [schlägt]“ (Edström 1997, 26). Ihre Geschichten verströmen

„Lust und Behagen [...]. Doch schneller als der Wind führt sie uns hinweg zum Unsicheren und Irrationalen, zu Risikobereitschaft und Gefahren. [...] Der Wechsel zwischen hell und dunkel, der Umsturz, die Metamorphose, die das Dasein sowohl konkretisiert als auch ausweitet, gibt ihren besten Büchern eine fast rhythmische Intensität“ (ebd., 27), die „etwas über die Bedingungen des Lebens und darüber, wie schwierig es sein kann, ein Mensch zu sein“ erzählen (ebd., 28).

Kirsten Boie (* 1950), die „deutsche Erbin Astrid Lindgrens“ (Berliner Morgenpost 2009) transformiert die Aussagen ihrer älteren Schriftstellerkollegen ins 21. Jahrhundert.

„Nur wenn Menschen die Fantasie haben, dass etwas möglich werden kann, werden sie es auch erreichen. Sonst nicht. Und darum wird Fantasie heute immer wichtiger: für den Einzelnen, für jede Gesellschaft, für die Menschheit. Wir leben in einer Zeit, in der unsere technologischen, biotechnischen und medizinischen Möglichkeiten unsere Vorstellungskraft um ein Vielfaches überfordern – und trotzdem müssen überall immerzu Entscheidungen getroffen werden, die unsere Zukunft massiv bestimmen. [...] Für ethische Entscheidungen ist Fantasie sowieso unabdingbar. Wir müssen in der Lage sein, uns den Zustand nach einer Entscheidung vorzustellen, ganz konkret:

Wie wird mein Leben / dieses Land / die Erde aussehen, wenn die Entscheidung auf diese Weise getroffen wird? Und wie, wenn wir das Gegenteil tun? Fantasie ist eine kostbare und manchmal überlebensnotwendige Fähigkeit, die uns gestattet, uns die Zukunft auszumalen, für unser privates Leben ebenso wie für die Gesellschaft und die Erde insgesamt. Deshalb hat die Natur sie uns mitgegeben.“

(Boie 2019, 38 – 40)

Kirsten Boie schreibt nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern setzt sich auch sehr für das Lesen und die Verbreitung lesefördernder Maßnahmen ein. Um auf die fehlende Lesekompetenz vieler Kinder hinzuweisen, rief sie im Sommer 2018 die „Hamburger Erklärung“ ins Leben. Darauf zielt ihr Nachsatz „Wenn das Lesen von Büchern sie fördert, sollte auch das ein weiteres Argument dafür sein“ (ebd.), der, mitsamt dem vorherigen Abschnitt, darüber hinaus auch im Sinne „Integrativer Kulturarbeit“ verstanden werden kann.

Wenn Fantasie laut Boie für ethische Entscheidungen unabdingbar sei (vgl. ebd., 39), wirkt sie perspektivisch in „Mikro-, Meso-, Makrodimensionen, ja in einer Zeit globalisierter Bezüge [auch in] die mundane Supradimension der Gesamtwelt“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a, 3) hinein und beeinflusst Kulturationsprozesse, die von „Wertsetzungen“ und „ethischen Grundpositionen“ (ebd.) bestimmt und somit auf eine sehr umfängliche Weise bibliothераpeutisch sind. Worin die verschiedenen Grundpositionen liegen können, wird u.a. durch die Auswahl der Bücher deutlich, welche Literaturvermittler*innen in Verlagen, Buchhandlungen, und Bibliotheken ihren Leser*innen in Familie, Kindertagesstätte, Schule etc. zur Verfügung stellen oder nicht.

II. Die Schnittstelle von Literaturvermittlung und „Integrativer Kulturarbeit“

Zu einer Verbindung von Literaturvermittlung und „Integrativer Kulturarbeit“ kommt es dann, wenn das zu vermittelnde Buch eine überzeitliche Bedeutung hat, die über die tatsächlich mit dem Buch beschäftigte Dauer hinaus reicht und „ästhetische Hingabe“ evoziert. Eine derartige Hingabe kann als „Selbst in actu“ bezeichnet werden, ein „Prozess des Zusammenspiels aller Ich-Funktionen“ (Petzold, Orth 1994, zitiert nach Höhmann-Kost, Siegele 2004, 6), bei dem das Ich wach, aktiv und an aktuelle Wahrnehmungen gebunden, erkennend und verarbeitend ist (ebd.). In der Übertragung auf intensive Lektüreerfahrungen bedeutet das eine Beschäftigung mit sich selbst, deren Ursprung außerhalb des eigenen Ich liegt und dennoch zur Bildung der persönlichen Identität beiträgt und nicht abgeschlossen ist (vgl. ebd., 8). So gesehen kann die Wahrnehmung eines Buches zu Veränderungen führen, vor allem, wenn sie mit „Aktivität zwischen Menschen“ (ebd.) verbunden ist und Gesprächspartner*innen zur Verfügung stehen.

1. „Integrative Kulturarbeit“ als Metaziel literarischen Lernens

Derartiges Angesprochenensein durch Literatur, aus dem Veränderungsprozesse resultieren, wird als „literarisches Lernen“ (vgl. Spinner 2006, 6 - 16) bezeichnet. Die Fantasie – Imaginationsfähigkeit – der Leser*innen ermöglicht es ihnen, ins Buch „einzutauchen“, mit den Figuren empathisch mitzufühlen oder von deren Handeln irritiert zu sein. Demzufolge haben die Auswahl und Bereitstellung von Literatur einen großen Einfluss darauf, ob solche Szenarien ermöglicht werden oder nicht.

Als professionelle Literaturvermittlerin, zunächst als Buchhändlerin und seit rund zwanzig Jahren als Referentin bei Veranstaltungen aller Art, u. a. Seminaren oder Workshops, war es der Verfasserin stets ein Anliegen, wann immer möglich, Literatur mit solch überzeitlicher Bedeutung anzubieten. Dieses Bemühen wurde durch die Qualifikation in Poesie- und Bibliothherapie fundiert und verschränkt sich zunehmend mit ihrer Vermittlungstätigkeit. Diese versteht sie im Sinne einer salutogenen „Menschenarbeit“ und „kritisch-engagierten Kulturarbeit“ als gesundheitsfördernd und

persönlichkeitsbildend, wie sie im „Manifest der Integrativen Kulturarbeit“ beschrieben werden (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 2 – 3).

Es wurde 2013 von der Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit (EAG) verabschiedet und ist identisch mit dem Schlusskapitel des Buches „Mythen, Macht und Psychotherapie. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit“ (Petzold, Orth, Sieper 2014).

Die Verfasserin wiederum betreibt ihre Kulturarbeit an der Schnittstelle zu literarischer Bildung, indem sie mit literarischen Mitteln zu ethischen und ästhetischen Auseinandersetzungen einlädt, die über das eigene Selbst hinausgehen und in die Gesellschaft wirken können (vgl. ebd., 3).

„Integrative Kulturarbeit“ fußt auf der „anthropologischen Grundformel“, die Menschen, Frauen und Männer, „genderdifferentiell als Körper-Seele-Geist-Wesen in einem sozialen und ökologischen Kontext/Kontinuum“ versteht (ebd., 3) und dazu Positionen entwickeln muss, aus denen sich kulturrelevantes Verhalten begründen lässt. Literatur wiederum ist Kultur und vermittelt diese in verschiedenen Kontexten für die Zukunft, dem Kontinuum.

Literaturvermittler*innen arbeiten also mit Büchern und Menschen in verschiedenen Dimensionen. Die persönliche Auseinandersetzung und Beschäftigung findet auf der Mikrodimension statt, wenn sie Bücher sichten, lesen und entscheiden, mit welchen sie arbeiten – sie empfehlen bzw. vermitteln – möchten. Diese Entscheidung beeinflusst die Mesodimension. Als Lese- und Literaturpädagog*innen sind die Vermittelnden in verschiedenen Organisationen beruflich tätig und sehen sich Personen aus den verschiedensten Kontexten gegenüber: Eltern, die ihre Kinder auf dem Weg ins eigenständige Leben und Lesen begleiten; Erzieher- und Lehrer*innen, für die Literaturvermittlung und (frühe) Leseförderung zum beruflichen Auftrag gehören; ehrenamtliche Vorlesepat*innen oder Lesementor*innen, die Erzieher- und Lehrer*innen dabei unterstützen und Leselust wecken bzw. Lesemotivation und -kompetenz fördern; Buchhändler*innen, Bibliothekar*innen oder angehende Lese- und Literaturpädagog*innen und weitere Interessierte. Sie alle sind auf der Suche nach Literaturempfehlungen, was die Auswahl so bedeutsam macht. Denn nicht wenige von ihnen

sind selbst als Multiplikator*innen tätig und geben das Gehörte in ihrem beruflichen oder privaten Umfeld weiter. Sie tragen es in ihren Kontext (Makrodimension) hinein, wo über die Literatur gesprochen wird. Schließen sich daran „verändernde – korrigierende, optimierende, entwickelnde“ (ebd., 4) – Denk- oder Handlungsprozesse an, die über die eigene Kultur hinausgehen, wäre sogar die Mundane Dimension der globalisierten Gesamtwelt berührt (vgl. ebd., 3).

Ohne dabei das eigene Handeln für allein ausschlaggebend zu halten, ist sich die Verfasserin ihrer Verantwortung bewusst, denn manche der Teilnehmer*innen sieht sie nie wieder. Sie kann nichts korrigieren oder nachreichen, sondern nur nach bestem Wissen und Gewissen agieren in der Hoffnung, dass das empfohlene Buch im besten Sinne unterhalten und sich im Sinne einer „Entwicklung [zu] einer konvivialen, d.h. menschengerechten und lebensfreundlichen Kultur“ (Petzold, Orth, Sieper 2010b, 2013a, 4) entfalten kann.

Die zehn Basisziele sind:

1. Die Sorge um Würde und Integrität
 2. Die Sorge um Konvivialität
 3. Die Förderung von Humanessentialien
 4. Die Entwicklung von Hominität
 5. Die Beibehaltung wachsender Ideologiekritik
 6. Das Streben nach Verbesserung (Meliorismus)
 7. Die Entscheidung für altruistisches Verhalten
 8. Die Verpflichtung zur Friedensarbeit
 9. Die Praxis ökosophischer Lebensformen
 10. Die Ermöglichung kulturkritischer Bewusstseinsarbeit
- (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 5 - 12)

2. Die Vermittlung der Basisziele „Integrativer Kulturarbeit“ mittels zehn exemplarisch ausgewählter Bilderbücher

Im Folgenden werden die zuvor getroffenen Erläuterungen anhand von zehn Bilderbüchern konkretisiert, die jeweils einem Basisziel zugeordnet werden. Die Entscheidung, dafür Bilderbücher zu verwenden, basiert auf deren „Verdichtung“. Diese gleicht jenen Eigenschaften, die Hilde Domin in ihrem Geleitwort „Das Gedicht als Begegnung“ zum Sammelband *Poesie und Therapie. Über die Heilkraft der Sprache* (Petzold, Orth 1985) beschreibt:

„Dichtung ist zweckfrei. Alles, worauf es im Leben in Wahrheit ankommt, ist zweckfrei. Die Kunst, die Liebe, die Freundschaft, das Glück: alle sind nicht „um zu“, sondern um ihrer selbst willen da. „Geschenke“. Erst werden sie „geschenkt“ (früher nannte man das auch Gnade), dann müssen sie verdient werden. Dichtung hat also nicht teil, und das gilt für den Schreibenden wie für den sie sich Aneignenden, an den sogenannten Entfremdungs- und Entpersönlichungsprozessen der Industriegesellschaft.

Der Mensch tritt in eine andere Zeit, eben in das zweckfreie „Innehalten“. – Nicht in den Elfenbeinturm, den gibt es nicht, sondern in das Kraftzentrum, von wo aus er selber sein und damit auf andere einwirken kann. In die „wirklichere Wirklichkeit“. Die Wirklichkeit, wie sie ist, und wie sie sein könnte. Vor allem, wie er selbst sein könnte. Dieser Riß zwischen der Wirklichkeit und dem Traum von Wirklichkeit schließt sich, auf einen Augenblick, im Gedicht.“

(ebd., 11; die Orthographie wurde beibehalten)

Das von Hilde Domin beschriebene „Kraftzentrum“ findet sich auch im Bilderbuch. Es ist Geschenk, geschenkte Zeit, zweckfreie Unterhaltung oder Berührung zwischen Autor*innen, Illustrator*innen und den vorlesenden, betrachtenden und zuhörenden Menschen ihrer Werke und kann Gedanken zum Fließen bringen (vgl. Kapitel I.3.3).

Weil auch die Bilder eines Bilderbuchs zur Sprache drängen, stehen jeweils sämtliche sprachlichen Aspekte im Mittelpunkt. Auf die Ästhetik einzelner Bilder wird allerdings nur dann eingegangen, wenn sie zum tieferen Verständnis notwendig ist. Ansonsten wird auf ihre ausführliche Betrachtung verzichtet, obwohl sich im Bilderbuch und seiner Vermittlung „Kunstgenuss, Kunstbetrachtung, gemeinsames Eintauchen in Kunst-

erleben und ästhetische Erfahrung“ bündeln. Den Rezipierenden – vermittelnden Erwachsenen *und* den betrachtenden, zuhörenden Kindern – „wird dabei eine faszinierende Möglichkeit [zuteil] [...], sich selbst mit dem Anderen in einer Weise zu erfassen, zu verstehen, zu finden und zu eigen zu werden, dass [sie] für sich und die Menschen, denen [sie] begegne[n], ein Geschenk [sind]“ (vgl. Petzold 1999q, 21).

2.1. Die Sorge um Würde und Integrität: Ich bin ein Kind und ich habe Rechte (Serres, Fronty 2013)



Coverabbildung: *Ich bin ein Kind und ich habe Rechte*
© NordSüd Verlag

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. November 1989 in New York verabschiedet. Von der Bundesrepublik Deutschland wurde es am 26. Januar 1990 ebenfalls in New York unterzeichnet. Bis zu seinem Inkrafttreten dauerte es noch bis zum 5. April 1992. Vierzig Jahre zuvor, am 23. Mai 1949, wurde das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verkündet. Ob Grundgesetz oder Kinderrechte, der Tenor ist derselbe:

„Die Würde des Menschen ist unantastbar“ lautet Artikel 1.1 des Grundgesetzes. Daraus folgert Artikel 2.1, dass „Jeder [...] das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit [hat]“, einschließlich dem „Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“ (Artikel 2.2). Die Vertragsstaaten, die das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ unterzeichneten, erkennen nach der Charta der Vereinten Nationen an, dass „jeder Mensch Anspruch hat auf alle darin verkündeten Rechte und Freiheiten ohne Unterscheidung, etwa nach Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sozialen Herkunft, dem Vermögen, der Geburt oder dem sonstigen Status [...] [und] dass Kinder Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung haben“ (Meckel 1994, Präambel), was in Artikel 2 jedem Kind zugestanden wird.

Was nützen die hehren Worte, wenn Kinder sie nicht kennen? Kinderliteratur kann das verändern und darüber hinaus Artikel 13.1 der Kinderrechtskonvention erfüllen:

„Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“ (Meckel 1994, Art. 13.1) – sowohl in den Familiensprachen des Kindes als auch der/den Sprache/n des kulturellen Kontextes, in dem das Kind aufwächst. Mit anderen Worten: Kinder haben das Recht auf Bücher in ihrer Mutter- oder Familiensprache, ungeachtet in welchem Land sie leben.

Das Bilderbuch *Ich bin ein Kind und ich habe Rechte* von Alain Serres (Text) findet für die Amtssprache Worte, die Kinder einerseits nachvollziehen können und ihnen andererseits genügend Freiraum für ihre eigenen Imaginationen und Gedankenspiele lassen, was auch an den ganzseitigen farbintensiven Gouacheillustrationen von Aurélia Fronty liegt. Märchenhaft verfremdet wirken ihre Bilder auf den ersten Eindruck, die im Fokus liegenden Konkretisierungen werden erst bei längerer Betrachtung deutlich. Thomas Bodmer hat das französische Original so poetisch ins Deutsche übersetzt, dass der Text auch ohne Bilder seine Wirkung entfalten kann:

*„Ich bin ein Kind / mit Augen, Händen, einer Stimme, / einem Herzen und mit Rechten.
// Ich habe das Recht / auf einen Namen, / einen Vornamen, / auf eine Familie, die mir
zulächelt, / und ein Land, in dem ich / mich zuhause fühle. // [...]*

*Ich habe das Recht / auf ein Dach über dem Kopf, / es warm zu haben, aber nicht / zu
heiß, / fern von allem Elend. / Und ich habe das Recht, / all das zu haben, / was ich
zum Leben brauche. //*

*[...] Ich habe das Recht, / kostenlos in die Schule zu gehen, / um zu lernen, / wie die
Vögel fliegen, / die Flugzeuge oder / Klatschmohnsamen. // Ich habe gleich viele
Rechte, / egal ob ich ein Mädchen bin / oder ein Junge. / Mädchen und Jungs sind
gleich viel wert, / alles andere ist verkehrt! //*



Innenabbildung: Ich bin ein Kind und ich habe Rechte.
Seite 20/21 © NordSüd Verlag

Ich habe das Recht, / ernst genommen zu werden ... / ... egal ob ich / schwarz oder weiß, / groß oder klein, / arm oder reich bin, / ob ich hier geboren bin / oder anderswo. //

Ich habe das Recht auf Hilfe / von meinen Eltern, / meinen Freundinnen und Freunden, / meinem Land, / wenn mein Körper / nicht gleich gut funktioniert / wie der Körper / anderer Kinder. //

Ich habe das Recht, / nie Gewalt erleiden zu müssen. / Kein Mensch hat das Recht, / auszunutzen, dass ich ein Kind bin. / Kein Mensch der Welt. //

Ich habe das Recht, / zur Schule zu gehen, / statt arbeiten zu müssen. / Wenn ich einmal alles gelernt / habe, was ich will, / dann wähle ich einen Beruf. // Ich habe das Recht, / von den Erwachsenen / vor Katastrophen geschützt zu werden / wie mit einem großen Regenschirm, / der Wasser abhält / und Unglück. // Ich habe das Recht, / nie das Gewitter von Waffen und Krieg / erleben zu müssen. / Die Blitze von Geschützen / und der Donner von Bomben / machen mir Angst. // Ich habe das Recht, / reine Luft zu atmen, / Luft so rein wie das Blau des Himmels / und das Weiß des Packeises. // [...]

Ich habe das Recht zu lernen, / was Frieden bedeutet und Respekt / für unsere Erde / und für jeden Menschen, / der auf ihr wohnt, / für jedes Tier, / das auf ihr lebt, / und jede Pflanze, / welche die Welt ernährt. // Ich habe das Recht, / mich frei auszudrücken, / über alles ehrlich die Meinung zu sagen, / auch wenn es Papa vielleicht nicht gefällt; / zu sagen, was ich wirklich fühle, / auch wenn es Mama vielleicht nicht gefällt. // [...]

Wann wird es so / weit sein, / dass jedes Kind / der Welt / in seinen Rechten / ernst genommen / wird? / Morgen? / Übermorgen? / Erst in zwanzig Jahren? // Die Kinderrechte gelten / jetzt! / Denn jetzt / sind wir Kinder.“

Wer als Erwachsener das Buch zur Hand nimmt, liest und die Bilder auf sich wirken lässt, sodann vermittelt oder vorliest, kommt nicht umhin, sich davon selbst hinterfragen zu lassen. Das ist sowohl individuelle kulturkritische Bewusstseinsarbeit (vgl. Basisziel 10) als auch die Ermöglichung derselben.

Indem Kinder mit einem Bilderbuch wie diesem vertraut gemacht werden, werden sie sich – so ist zu hoffen – ihrer Würde bewusst. Darüber hinaus bejahen die Vermittelnden die beinhalteten Werte, ja, sie verpflichten sich gleichermaßen zu ihrer Einhaltung, indem sie Kinder dazu ermuntern, diese einzufordern, was einer beiderseitigen Selbstverpflichtung gleichkommt. Bei der Arbeit mit dem Buch wird sie zum Credo, was als Voraussetzung für die Verwirklichung der weiteren Basisziele verstanden werden kann. Die Integrative Kulturarbeit hebt diese Doppelqualität in besonderer Weise hervor (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 5).

2.2. Die Sorge um Konvivialität: Mina entdeckt eine neue Welt (Niebuhr-Siebert, Baus 2020)



Coverabbildung: *Mina entdeckt eine neue Welt*
© Carlsen Verlag

Auf dem Einband sieht man ein schwarzhaariges Mädchen. Die Arme weit ausgebreitet, reitet es auf einem Fisch über eine üppig-fantastische Unterwasserblumenwiese. Auf der inneren Titelseite balanciert dasselbe Mädchen – Mina – auf einem Bein. Alles an ihr strahlt Lebensfreude aus, ihre Mimik, ihre Gesten, ihre Kleidung. Blättert man nochmals um, wird man überrascht. Nur an zwei Stellen der Doppelseite tritt die Lebensfreude zutage. Mina liegt mit geschlossenen Augen in ihrem Bett.

Vier verschiedene Schlafpositionen lässt sie der Künstler Lars Baus einnehmen und jede ist mit einem Traum verbunden. In einem wird Mina ganz klein dargestellt, eingeschüchtert von übergroßen Kindern mit fratzenhaften Gesichtern. Ein anderes Traumbild zeigt das Mädchen unsichtbar von einem Mantel umhüllt zwischen zwei anderen Kindern, denen sie gerne die Hand geben und den Mantel um sie legen würde. Nur auf den beiden anderen Traumbildern wird Mina so dargestellt, wie Bucheinband und Titelseite sie den Betrachtenden zuvor nahe brachte: in Aktion und ihrer selbst gewiss. Die Bilder zeigen, wofür Mina keine Worte hat, was hingegen von Autorin Sandra Niebuhr-Siebert mit wenigen vielsagenden Worten umschrieben wird:

„Morgen besucht Mina das erste Mal einen Kindergarten. Lust hat sie keine. Aber ihre Mama möchte das gern. Mina hat ihre Mama sehr lieb. Angst hat Mina natürlich nicht. Ärgerlich ist nur, dass sie jetzt gerade nicht einschlafen kann. Sie dreht sich hin und her und her und hin und dabei sind ständig neue Bilder in ihrem Kopf“ (S. 6).

Traumbilder, Angstbilder, Hoffnungsbilder? Die nächste Doppelseite zeigt Mina vor bzw. hinter einem Schlüsselloch, um sie herum – nichts. Ihre Mutter steht neben ihr, die Hände losgelöst von ihr. Aussagekräftig zeigt sie, dass Mina diejenige ist, die den Schritt in den Kindergarten – durch die Tür, nicht nur den Blick durchs Schlüsselloch – wagen muss.

Diesen Schritt einschließlich der Erfahrungen, die Mina in ihrer ersten Kindergartenwoche respektive den ersten sechs Monaten dort macht, erzählt das Bilderbuch *Mina entdeckt eine neue Welt*. Schwarz-weiß-grau ist die Kindergartenwelt zunächst und spiegelt so die doppelte Fremdheit des Ortes und der Sprache wider. Denn Minas Familiensprache ist eine andere als die der anderen, was erst zu einem späteren Zeitpunkt deutlich wird.



Innenabbildung: *Mina entdeckt eine neue Welt*, Seite 10/11
© Carlsen Verlag

Mit Mina betreten die Betrachtenden den Gruppenraum, scannen ihn und nehmen ihn wahr. Der Blick bleibt an einem roten, aber noch leeren Blumentöpfchen hängen, das auf der Fensterbank steht. Eine Anspielung an den Traum der vorherigen Nacht? Ein Bote der Hoffnung, dass Beziehungen entstehen, „keimen“ und wachsen wie die Samen im Topf?

Auf der nächsten Seite ist Mina mittendrin zu sehen, außerdem wird ein Teddybär farbig in Szene gesetzt. Behutsam nehmen Illustrator und Autorin die Betrachtenden und Vorlesenden mit in den äußeren Trubel und Minas innere Einsamkeit. Farbe kehrt erst auf der nächsten Bildseite zurück: Mina wird abgeholt und „redet und redet.“ Sie erzählt, was sie gesehen und erlebt hat, wozu auch die Rezipient*innen scheinbar nebenbei aufgefordert werden. Die nächste Doppelseite zeigt die träumende Mina,

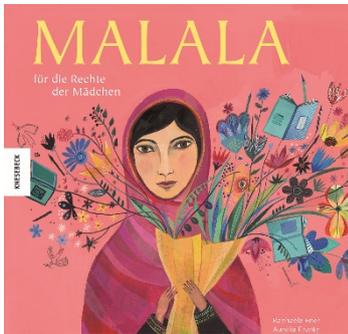
durch deren Gedanken ein Schwarm bunter Fische zieht, gefolgt von einem Fischlein, das unschwer als Mina auszumachen ist. Wovon träumt Mina, wer kann es erzählen? In dieser Parallelität setzt sich das Bilderbuch fort. Je länger Mina in den Kindergarten geht, desto farbiger wird der Gruppenraum, desto mehr erzählt Mina ihrer Mutter und desto mehr verändert sich ihre nächtliche Verarbeitung. Mina findet eine Freundin, die Erzieherin bemüht sich sehr um Mina. Dennoch bleiben Missverständnisse nicht aus, deren Ursache zu ergründen im Ermessen der Betrachtenden liegt.

Den Verlauf der Zeit symbolisiert der Blumentopf auf der Fensterbank des Kindergartens, außerdem die zunehmend farbiger werdenden Bilder von Minas Erleben. Dort werden ihr jene Rahmenbedingungen zuteil, die „Würde und Integrität als soziale Konstruktion und als gesellschaftliche Metawerte gewährleiste[n]“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a,6) und jenen „gastlichen Raum“ ermöglichen, in dem sich Mina wohlfühlen und entwickeln kann. Und diesen weitergeben kann: Das Buch endet mit einem erneuten Blick durchs Schlüsselloch:

„Es klopft an der Tür. Ein unbekannter Junge betritt schüchtern den Gruppenraum. Sein Name ist Tarek.“ (S. 43)

Damit gibt Sandra Niebuhr-Siebert nicht nur Mina die Chance, Tarek ebenso gastfreundlich aufzunehmen, wie sie selbst aufgenommen wurde, sondern drückt durch die Wahl des Namens eine respektvolle Selbstverpflichtung aus: Tarek bedeutet „der Klopfende“. Wer wird eingelassen, wer nicht? Wem wird Konvivialität zugestanden, wem nicht? Ist Tarek ein Junge aus einer Familie, die das Glück hatte, nicht in einem Lager an den Außengrenzen Europas zu stranden? Auch sie haben das Recht auf Unversehrtheit, auf Würde, Integrität und eine gastliche Aufnahme.

2.3. Die Förderung von Humanessentialien: Malala. Für die Rechte der Mädchen (Frier, Fronty 2017)



Coverabbildung: Malala.
Für die Rechte der Mädchen
© Knesebeck Verlag

17 Jahre war Malala Yousafzai alt, als ihr am 10. Oktober 2014 der Friedensnobelpreis überreicht wurde. Sie erhielt ihn für ihren Mut und unerschrockenen Einsatz im Kampf für die Bildung von Mädchen und Frauen. Malalas Vater ist Lehrer, ihre Mutter Hausfrau. Ermutigt durch Malalas Einsatz und Popularität, überwand sie ihren Analphabismus und lernte Lesen und Schreiben.

Das Bilderbuch von Raphaële Frier, aus dem Französischen übersetzt von Maren Illinger, mit Illustrationen von Aurélia Fronty, schildert das Leben von Malala Yousafzai für Kinder ab etwa acht Jahren. Die Bildsprache Aurélia Frontys (dieselbe Künstlerin, die auch *Ich bin ein Kind und ich habe Rechte* illustrierte, siehe Basisziel 1: Die Sorge um Würde und Integrität) lockt das Auge der Beobachtenden zunächst in eine orientalisches bunte, üppige und märchenhaft wirkende Welt. Sie steht für die glückliche Familie, in die Malala im Sommer des Jahres 1997 geboren wird. Ihr Vater „liebt sein paschtunisches Volk, aber nicht alle seine Traditionen“ (S. 6), eine kindgemäße Umschreibung des Umstands, dass er Mädchen und Jungen gleichwertig anerkennt und dazu öffentlich steht. Nicht nur bei der Geburt seiner Tochter, sondern auch in seinem Alltag als Lehrer und Schulleiter. Das lässt ihn zum Stein des Anstoßes für die Taliban werden, die ihm mit der Schließung seiner Schule drohen.

„Ziauddin sieht voller Verzweiflung, wie Dummheit und Hass sich in den Köpfen der Menschen breitmachen. Er ist selbst Muslim, aber er lehnt es ab, seinen Glauben gegen das Leben und die Freiheit zu wenden.“ (S. 15)



Innenabbildung: *Malala. Für die Rechte der Mädchen*. Seite 16/17
© Knesebeck Verlag

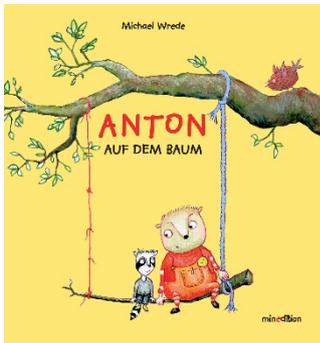
Von solchem Denken geprägt, erhebt seine Tochter Malala ihre Stimme: „*Wie können Sie [gemeint sind die Taliban, Anm. d. Verf.] es wagen, mir mein Grundrecht auf Bildung zu nehmen?*“, fragt sie, gerade mal elf Jahre alt.“ (S. 17)

Vier Jahre später wird im Schulbus ein Attentat auf Malala verübt. Sie überlebt schwer verletzt, gerettet wird sie dank internationaler Hilfe und der Überführung in ein Krankenhaus in Großbritannien. „Kaum ist sie gesund, nimmt sie den Kampf für das Recht auf Bildung wieder auf. In Pakistan gibt es über fünf Millionen Kinder, die nicht in die Grundschule gehen dürfen, und wie in anderen Ländern sind die meisten von ihnen Mädchen. Malala ist darüber empört. Sie möchte den afghanischen, nigerianischen und irakischen Mädchen helfen, die ebenfalls in Krisengebieten leben, wo die Schule keine Rolle mehr spielt“ (S. 28).

Das Bilderbuch endet mit einer Fotodokumentation über Malala Yousafzai, überschrieben mit den Worten „Lernen ist ein Menschenrecht“ (S. 37). Malala fordert dazu auf, die Umsetzung des Rechts „des Kindes auf Bildung [...] auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen“ (Die Rechte des Kindes, Artikel 28). Entgegen der Tradition ihres paschtunischen Volkes übt sie keine Rache, sondern setzt sich für friedliche Konfliktlösungen und Bildung ein (vgl. S. 39).

Malala lebt jene „Humanessentialien“, welche „die artspezifische Aggressivität des Sapiens-Sapiens-Typus [„puffern“] und [...] „Kulturarbeit“ als kooperative, kokreative Entwicklung von Wissen, Kunst, Technik, Gemeinschaftsformen [ermöglichen]“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a, 6/7), jedoch von der Wertegemeinschaft der Taliban oder anderen totalitären Systemen abgelehnt werden. In der Person Malala Yousafzais zeichnen sich Herausforderungen ab, die die Entwicklung einer „globalisierten Humankultur“ (vgl. ebd. 7) kennzeichnen. Wer also das Bilderbuch *Malala. Für die Rechte der Mädchen* auswählt, bejaht diese Kultur und hält reale Vorbilder für die Entwicklung eigener Wertvorstellung für wichtig und wertvoll.

2.4. Die Entwicklung von Hominität: Anton auf dem Baum (Wrede 2017)



Coverabbildung: *Anton auf dem Baum*. © Minedition

Anton ist ein kleiner – ja, was eigentlich? Ein Igel, ein Frischling oder ein Dachs? Er wohnt in Haus zwei, steckt voller Ideen und Kreativität, kocht gerne, isst gerne und Bilderbücher mag er auch. Unwichtig eigentlich, was er genau ist (ein Igel jedenfalls nicht, wie im Laufe der Geschichte festzustellen ist), dennoch ist gerade dies die Botschaft des Bilderbuches: Sei, wer du bist. Gehe offen und neugierig auf andere zu. Höre ihnen zu, gehe auf sie ein. Lass dich nicht von ihrer Ablehnung entmutigen. Sei nicht nachtragend. Sei und bleibe human, wenngleich Anton gar kein menschliches Wesen ist. Dennoch verkörpert das kleine Wesen idealtypisch die der „Integrativen Kulturarbeit“ zugrunde liegende Theorie der Hominität (vgl. Petzold 2002b; Petzold, Orth, Sieper 2013a, 7).

Obwohl Anton ständig abgelehnt wird, gibt er seine Hoffnung nicht auf, sondern fragt jeden Tag aufs Neue eine Gruppe von Tieren, ob er mitmachen dürfe: Er fragt die Vögel, ob er zu ihnen auf den Baum klettern dürfe. Er fragt die Ratten, ob er mit ihnen Fußball spielen dürfe. Er fragt die Frösche, ob er mit ihnen baden dürfe. Er fragt die Igel, ob er sich zu ihnen setzen dürfe. Als Antwort werden ihm die jeweiligen Bedingungen mitgeteilt, unter denen eine Teilnahme – theoretisch – möglich wäre. Praktisch ist es jedoch so, dass sich keine der Gruppen daran hält und Anton sich selbst überlässt, nachdem er sich zuvor um die Erfüllung der Bedingungen bemüht hatte.



Innenabbildung: *Anton auf dem Baum*. Seite 28/29 © Minedition

Schließlich fragt er an einem Samstag einen Waschbären, der unter einem Baum steht, um dort eine Schaukel anzubringen, ob er mitmachen dürfe. Und siehe da: der stellt keine Bedingung, sondern antwortet einfach „Das wäre toll!“ (Seite 28).

Anton trägt noch die nutzlosen Erkennungszeichen der zuvor erfüllten Bedingungen an sich, von denen er sich nun aber, wie auf der folgenden Bildseite zu sehen ist, befreien kann.

Später am Tag tauchen die anderen Tiere auf, ebenso ein neues. Sie alle möchten an dem Baum Schaukeln anbringen. Das ist überhaupt kein Problem, schließlich „ist doch genug Platz für alle“ (Seite 32) da. Die nächste Doppelseite, überschrieben mit den Worten „viel später“, zeigt alle Tiere vergnügt auf dem Baum. Zum Hasen kam ein*e Freund*in hinzu und der Storch fliegt ebenfalls vorbei. Aber die Schaukel von Anton und Waschbär ist mittlerweile leer. Gemeinsam sind sie auf dem Weg zu Antons Haus, um dort gemeinsam ein großes Bild zu malen.

Die Geschichte von Anton ist komplex und kommt dennoch mit wenigen Worten aus. Autor und Künstler Michael Wrede vertraut auf die Ausdruckskraft seiner collagierten Bilder, sprachlich beschränkt er sich auf wörtliche Rede. Kleine Strichfiguren verdeutlichen, wer spricht. Die Reduktion wirkt im Zusammenhang mit den Bildern umso eindrücklicher, weil sie Antons Lebensfreude und unerschütterliches Hoffen ausdrücken, wohingegen der Text die Zurückweisung durch die verschiedenen Gruppen zur Sprache bringt. Mit diesen Stilmitteln eröffnet Michael Wrede einen Horizont der Hoffnung, ohne „die Faktizität ihrer immer wieder stattfindenden Verletzung“ zu verschweigen. Beides sind „Möglichkeiten des Menschseins“, die einen „offenen Ausgang“ haben (vgl. Petzold 2002b; Petzold, Orth, Sieper 2013a, 7).

Weil *Anton auf dem Baum* allerdings ein Bilderbuch für Kinder ab drei Jahren ist, hat es eindeutig ein hoffnungsvolles Ende. Im Sinne der in Kapitel I.3.3 beschriebenen, protektiven Faktoren, hat Anton am Ende nicht nur einen Freund gewonnen, wie Text und Bild der letzten Doppelseite eindeutig verraten, sondern auch die Erkenntnis, dass Liebe und Zuwendung bedingungslos sind. Er muss sich nicht anbietern oder in unangebrachter Weise anpassen, um angenommen zu werden. Scheinbar nebensächlich setzt Michael Wrede das ins Bild: Auf der letzten Bildseite hat die Vogelscheuche Antons Statussymbole an.

Wenn also ästhetische Erziehung heilende, gesundheitsfördernde, persönlichkeitsentwickelnde Kulturarbeit und Therapie zugleich ist (vgl. Petzold 1999q, 17), dann

erfüllt das Buch diese Prämisse. Zwar ist Anton kein Mensch, aber er gleicht einem als „ein sich in der Zeit und in zwischenmenschlichen Narrativen wahrnehmendes/selbstwahrnehmendes, ein gestaltendes/selbstgestaltendes, ein auslegendes/selbstauslegendes und ein wertendes/selbstbewertendes Wesen“ (Petzold 1999q, 21), das im Sinne von „Hominität“ und „Humanität“ zu „kreativer Selbst- und Weltgestaltung“ (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 7) fähig ist und dazu auch die Rezipient*innen einlädt.

2.5. Die Beibehaltung wachsamer Ideologiekritik: Der große Schneemann (Shodaje/Taherian 2013)



Coverabbildung: *Der große Schneemann*
© Baobab Books

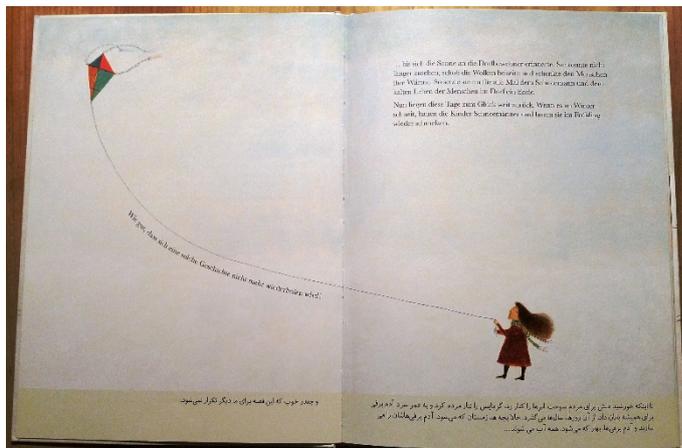
Lese- und Literaturpädagog*innen sind sich der Bedeutung mehrsprachiger Kinderliteratur bewusst (siehe Kapitel I.3.). Dennoch ist *Der große Schneemann* das einzige Buch in dieser Zusammenstellung, das zweisprachig ist: Deutsch und Persisch. Zur Unterstreichung der einzelnen Basisziele mussten bei der Buchauswahl verschiedene Kriterien – Inhalt, Sprache und Ästhetik betreffend – angelegt und gegeneinander abgewogen werden. Außerdem gibt es wesentlich mehr monolinguale deutschsprachige Bilderbücher, als es zwei- oder mehrsprachige gibt. Weil jedoch *Der große Schneemann* „wachsamer Ideologiekritik“ per se verkörpert, wurde es ausgewählt.

Die persische Originalausgabe erschien im Jahr 2010 im Iran, obwohl sein Inhalt durchaus als Regimekritik verstanden werden kann. Im Vergleich dazu erschien die Originalausgabe des Buches über Malala Yousafzai (siehe Kapitel II.2.3.) in einem französischen Verlag, also ohne Gefahr für die Autorin oder Illustratorin, sich damit selbst in Gefahr zu bringen. Das hingegen ist bei der Geschichte von Seyyes Ali Shodjaie, die von Nazli Hodaie ins Deutsche übersetzt und von Elahe Taherian illustriert wurde, durchaus denkbar. Wovon erzählt sie?

Endlich hatte es wieder geschneit! Die Kinder wollten den größten Schneemann bauen, den die Menschen im Dorf je gesehen hatten. Stolz auf ihr Werk, kleideten sie

ihn mit ihren besten Sachen ein und präsentierten ihren Eltern ihr Werk. Doch bereits am nächsten Tag zeigte sich der Schneemann von einer anderen Seite. Er brüllte die Dorfbewohner aus dem Schlaf und begann, sie herum zu kommandieren. „So ging es mehrere Tage. Der Schneemann befahl, und die Dorfbewohner gehorchten. Seine Befehle wurden jeden Tag zahlreicher und merkwürdiger“ (S. 16). So verging die Zeit. Die Dorfbewohner gewöhnten sich daran und hinterfragten die Anweisungen nicht mehr. Selbst die Sonne mit ihren wärmenden Strahlen war dagegen machtlos. Der Schneemann dachte nicht daran, seine Rolle als Bestimmer aufzugeben. Wozu auch, konnte er sich doch der Unterstützung der Bevölkerung gewiss sein. Machtlos musste die Sonne von dannen ziehen und ihre Wärme andernorts spenden. Ein weiteres Jahr verging, bis die Sonne wieder im Dorf erschien.

„Sie konnte nicht länger zusehen, schob die Wolken beiseite und schenkte den Menschen ihre Wärme. So setzte sie ein für alle Mal dem Schneemann und dem kalten Leben der Menschen im Dorf ein Ende.“ (S. 26).



Dieser eklatante Wandel wird ganz schlicht anhand eines Kindes dargestellt, das einen Drachen steigen lässt. Er symbolisiert die wieder gewonnene Freiheit, die wieder andere Beschäftigungen als den Dienst für den Schneemann möglich macht.

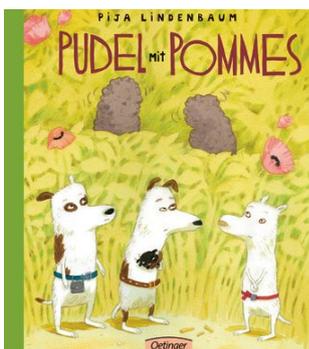
Innenabbildung: Der große Schneemann. Seite 26/27
© Baobab Books

Indem Elahe Taherian die Geschichte mit viel Weißraum illustrierte, vor dem die Figuren isoliert agieren, zeigt sie die Auswirkungen des Despotismus, mit dem der Schneemann das Dorf beherrscht. Aus der Dorfgemeinschaft wird eine Gruppe von Individuen, die zwar gleichermaßen für den Schneemann da sein muss, aber eben jede*r für sich alleine.

Je nach Alter der Rezipient*innen kann es durchaus möglich sein, dass sie die gesellschaftliche Dimension des Bilderbuches noch nicht erfassen können. Kindern im

Grundschulalter oder darüber hinaus wird sie jedoch anschaulich vor Augen geführt, zumal davon auszugehen ist, dass etliche unter ihnen über Erfahrungen verfügen, die denen der Dorfbevölkerung ähneln. Falls nicht, macht ihnen *Der große Schneemann* die Notwendigkeit „wachsender Ideologiekritik, die immer wieder persönliche und gemeinschaftliche „Gewissensarbeit“ als Arbeit an Werten und Normen erfordert“ deutlich, weil sie der „zerstörerische[n] Kraft von menschenverachtenden, dysfunktionalen Ideologien“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a, 7) etwas entgegen setzen kann. Dieser Kritik fühlen sich Autor und Illustratorin verpflichtet, ebenso Übersetzerin und Verlegerin. Ohne deren Mut läge das Buch nicht vor und könnte keinen Beitrag zur Vermittlung „angemessener normbildender Wertesysteme in Familie und Schule, öffentlichen Bildungsinstitutionen und im „öffentlichen Raum“ [leisten]“ (vgl. ebd. 9). Ebenso wie es nicht – quasi nebenbei – vermitteln könnte, dass es auch andere Sicht- und Leseweisen als die des globalen Nordens gibt, wozu auch die Illustrationen samt der Buchgestaltung beitragen. Weil Persisch von rechts nach links gelesen wird, wurde der Buchblock daran angepasst und ebenfalls von rechts nach links gelesen. Das kann als kleiner Beitrag zu „Kulturoffenheit“ und wider paternalistisches Denken verstanden werden.

2.6. Das Streben nach Verbesserung (Meliorismus): Pudel mit Pommes (Lindenbaum 2018)



Coverabbildung 1: Pudel mit Pommes. © Oetinger Verlag

Bereits von alters her wurden Lehrerzählungen – Fabeln – häufig anhand von Tieren, Pflanzen oder Mischwesen mit menschlichen Eigenschaften erzählt. Sie bieten jenen umfassenden identifikatorischen Spielraum an, den menschliche Figuren aufgrund ihrer Spezifika nur bedingt haben. Die Verfremdung stellt einerseits eine Form der Distanzierung zum eigenen Erleben dar und lädt andererseits zur Identifikation ein, indem sie einen imaginierten Spiegel vor Augen

hält. Um einen solchen handelt es sich bei dem Bilderbuch *Pudel mit Pommes* der Künstlerin Pija Lindenbaum, aus dem Schwedischen übersetzt von Kerstin Behnken.

Vordergründig ist *Pudel mit Pommes* eine Hundegeschichte, in der drei Jack-Russel-Terrier ihre Heimat verlassen, um an einem anderen Ort ohne Sorge um Leib und Leben neu anzufangen. Dieser Ort ist jenseits des Meeres. Dort stehen ihnen drei Pudel gegenüber, von denen sie nicht einmütig wohlgekommen werden. Kindgemäß – das Bilderbuch wendet sich an Kinder ab vier Jahren – klingt das so:

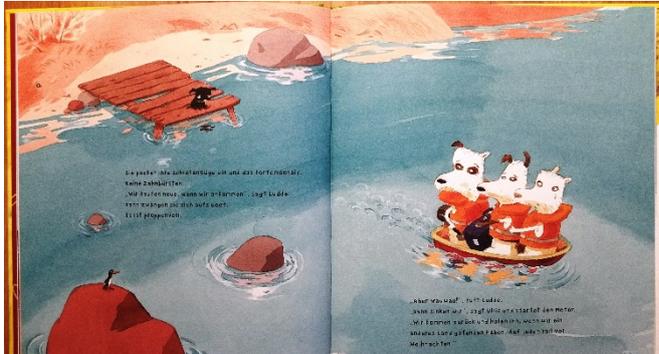
„Dann ist es Zeit, schlafen zu gehen. Aber ohne Schlafanzüge. „Wie gut, dass sie [die Pudel, Anm. d. Verf.] ein so großes Haus haben“, sagt Katta. „Nee, nee“, sagt der blöde Pudel. „Wenn man so ein großes Haus hat, will man seine Ruhe haben. Hier sind genug Hunde.“ (S. 28)

Also quetschen sich die drei Terrier in ein Zelt, das sie notdürftig „aus einer alten Decke und ein paar Stöcken, die am Strand rumliegen“ (Seite 30) bauen. Aber die Nacht ist kalt, sie frieren. Dann hören sie Schritte – die netten Pudel kommen und bringen Daunenjacken und Kartoffeln mit. „Dann machen sie ein Feuer und haben es richtig schön“ (S. 33). Und der andere Pudel? Der „fühlt sich einsam. Und traurig. Vielleicht tut es ihm leid“ (S. 35). Ja, tut es! Denn am nächsten Tag finden sie einen Zettel mit einer Einladung darauf ...

In der verdichteten Erzählweise eines Bilderbuchs sind Veränderungsprozesse zügig darstellbar. Was in der Realität Wochen, Monate oder Jahre dauern kann, wird hier – quasi im Zeitraffer – innerhalb von 24 Stunden erzählt. Dennoch verschweigt Pija Lindenbaum nicht die enttäuschten Erwartungen, denen sich die drei Hundefreunde zunächst stellen mussten, bevor ihnen auch der „blöde Pudel“ freundlich gegenüber tritt. Angesichts der Zielgruppe des Buches ist eine solche Vorgehensweise plausibel. Sie entspricht dem integrativen Verständnis, „dass Menschen, obwohl aus ‘okkrummem Holze‘ (*Kant*) gemacht und Gesellschaften, die immer wieder auch in Inhumanität entgleisen können, prinzipiell ‚verbessert‘ werden können, wenn persönlicher und gemeinschaftlicher Wille dazu vorhanden ist“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a, 9). Eine solche Haltung zu leben und zu vermitteln, auch angesichts persönlicher oder gesamtgesellschaftlicher Erfahrungen, wird für sehr wichtig erachtet.

Diese Haltung transportiert *Pudel mit Pommes* mit einer Präzision, die angesichts des knappen Textes bewundernswert ist. Denn auch die drei Jack-Russel-Terrier Ullis,

Ludde und Katta werden nicht als „Guthunde“ per se dargestellt: Trotz ihrer optimistischen Lebenseinstellung entschließen sie sich zunächst, ohne ihren „Wauwau“ in See zu stechen:

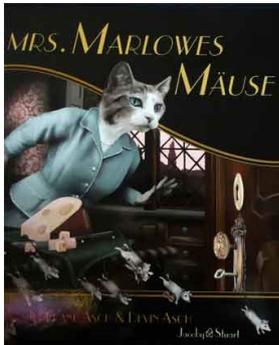


Innenabbildung: Pudel mit Pommes Seite 14/15
© Oetinger Verlag

„Dann zwingen sie sich aufs Boot. Es ist proppenvoll. „Aber Wauwau!“ ruft Ludde. „Dann sinken wir“, sagt Ullis und startet den Motor. „Wir kommen zurück und holen ihn, wenn wir ein anderes Land gefunden haben. Auf jeden Fall vor Weihnachten.“ (S. 14/15)

Für Kinder ist diese Haltung schwer auszuhalten. Für die Hunde auch. Deshalb kehren sie um. „Natürlich lassen sie einen kleinen Hund nicht zurück“ (S. 16). Das ist eine wichtige Botschaft für Kinder: Sie vermittelt ihnen angesichts vieler „Was-wäre-wenn-Fragen“ ein Gefühl der Sicherheit, auch in schwierigen Situationen wichtig zu sein und nicht vergessen zu werden. Dass das nicht als Garantie für ausbleibende (Lebens-) Stürme verstanden werden kann, ist Pija Lindenbaum bewusst. Deshalb lässt sie die Hunde bei ihrer Überfahrt in Seenot geraten (S. 16/17). Damit spielt sie auf das Leid vieler Flüchtenden an, denen Ähnliches widerfährt. Ihre Erfahrungen beschreibt sie mit Worten und Bildern, denen trotz der Dramatik eine zuversichtlich-humorvolle Leichtigkeit innewohnt, beispielsweise wenn Wauwau wellenreitermäßig wieder im Boot landet, nachdem ihn zuvor eine starke Welle aus dem Boot katapultiert hat (ebd.). Bemerkenswert ist außerdem die Irritation, die Pija Lindenbaum den älteren Betrachtenden ins Buch malt: Die hell-felligen Hunde flüchten, nicht die anderen. Fabelgleich und auf melioristisches Denken fußend, stellt das Bilderbuch so Weltverhältnisse *und* persönliches Verhalten ohne erhobenen Zeigefinger dar (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 9).

2.7. Die Entscheidung für altruistisches Verhalten: Mrs. Marlowes Mäuse (Asch/Asch 2008)



Coverabbildung:
Mrs. Marlowes Mäuse
© Verlagshaus
Jacoby & Stuart

Schon der Einband sieht geheimnisvoll aus. Ein Messer liegt vor einem großen Käse, von dem wenige Würfel abgeschnitten sind. Darüber beugt sich eine elegante Katzendame. Sie sieht, wie etliche Mäuse das Weite suchen. Wurden sie beim dreisten Diebstahl erwischt?

Mit dieser ins Bild gesetzten Frage beginnt das Bilderbuch *Mrs. Marlowes Mäuse*. Zugleich ist es eine Anspielung auf das Genre, das Frank Asch und sein Sohn Devin für ihre Geschichte wählten: die Kriminalliteratur. Die Bildgebung erinnert an ebensolche aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Der hier vorliegende Bilderbuchkrimi spielt in den – fiktiven – USA der 1920-er, 1930-er oder 1940-er Jahre, wie die Flagge auf Seite 6 sowie die Kulisse und Kostümierung verraten. Dieser, an den Historismus angelehnte, Kunstgriff verleiht der Geschichte eine Authentizität, die über die Figuren von Katz und Maus hinausgeht und gewollt ist, denn die Geschichte entstand erst im Jahr 2007. Aus der Zusammenarbeit von Vater (Text) und Sohn (Illustration) entstand eine – für ein Bilderbuch – lange und bildmächtige Geschichte, die auch als Animationsfilm vorstellbar wäre und von Nicola Stuart ins Deutsche übersetzt wurde.

Mrs. Marlowe, die Katzendame des Titelbilds, ist Bibliothekarin und Witwe. Sie lebt in einer Wohnung in einem viktorianischen Haus samt dementsprechendem Interieur. Die äußere Zurschaustellung ihrer inneren Kultiviertheit entfaltet eine enorme Wirkung auf Kinder und Erwachsene. Der Goldton der titelgebenden Font findet sich im eleganten Schwung der Text-Bild-Grenze jeder Doppelseite wieder und korrespondiert mit dem Fall einer Gardine, die für jenen imaginierten Vorhang steht, hinter dem die Betrachtenden der Geschichte von Mrs. Marlowe und ihren Mäusen gebannt folgen. Denn sie sind im Wortsinn *Mrs. Marlowes Mäuse*. Die Katzendame schützt und versteckt sie vor dem Zugriff der Polizei, wodurch sie sich selbst in Gefahr bringt. Für sie ist der Käse gedacht, der bereits auf dem Titelbild zu sehen ist. Auf dem fünften Doppelbild schneidet sie ihn in kleine Würfel, zu deren Abholung die Mäuse in Reih und Glied anstehen. Bei näherer Betrachtung des Bildhintergrunds fällt der Blick auf

einen Kater auf dem gegenüber liegenden Balkon, der das Treiben aufmerksam beobachtet. Oder sogar mehr als das? Denn kurze Zeit später

„hämmerte es laut an Mrs. Marlowes Tür. „Hier ist die Polizei“, brüllte eine schroffe Stimme. „Machen Sie die Tür auf!“ „Schnell, schnell, versteckt euch“, flüsterte die junge Witwe. Mrs. Marlowes Mäusetruppe war gut gedrillt. Eleanor Marlowe hatte sie in endlosen Stunden trainiert, uns so wusste jede Maus ganz genau, wo sie sich zu verstecken hatte und dass sie mucksmäuschenstill bleiben musste, bis Mrs. Marlowe Entwarnung gab. BUMM BUMM BUMM!! „Machen Sie auf, oder wir brechen die Tür auf!“ (S. 17).

Dazu kommt es nicht. Mrs. Marlowe öffnet und steht zwei Polizisten gegenüber: Inspektor Manx und Wachtmeister Baxter, die dem Hinweis einer Nachbarin nachgehen, Mrs. Marlowe könnte in ihrer Wohnung Mäuse versteckt haben. „Lächerlich“ sei das, worauf sie die Männer herein bittet und ein Täuschungsmanöver vorführt, das dem Drill ihrer Mäuse in nichts nachsteht und schließlich auch Inspektor Manx überzeugt. Aber was wären das Drama, der Krimi ohne ein retardierendes Moment, das die Handlung bewusst verzögert, um neuerliche Spannung aufzubauen? Frank Asch fügt ein solches in seine Geschichte ein: Bei der überraschenden Flucht bleibt die Maus Billy mit ihrem Schwanz in einer Ritze des Küchentischs hängen. Und just in dem Moment, als die Polizisten im Begriff sind zu gehen, *„löste sich Billys Schwanz unter der Tischplatte, und alle drei Katzen [gemeint sind Mrs. Marlowe und die beiden Polizisten, Anm. d. Verf.] hörten das unverkennbare Geräusch kleiner Krallen auf dem gefliesten Küchenfußboden“ (Seite 26). Überführt!?*



*Innenabbildung: Mrs. Marlowes Mäuse Seite 28/29
© Verlagshaus Jacoby & Stuart*

Die Spannung steigt: Mrs. Marlowe verspeist die Maus! Widerwillig und unter der Androhung, Mrs. Marlowe „im Auge“ zu behalten, ziehen die Polizisten von dannen. Und die anderen Mäuse? Sie sind entsetzt, denn das hätten sie ihrer Beschützerin nicht zugetraut.

„Auch Opa Paul war bestürzt. „Ich muss zugeben, Eleanor“, sagte er bedächtig, „nach diesem Abend wird sich keiner von uns hier mehr sicher fühlen. Woher sollen wir wissen, ob du nicht planst, uns alle aufzuessen, einen nach dem anderen?“ (S. 30)

Ja, woher wollen wir das wissen? Wissen, dass Mrs. Marlowe wahrhaftig wider ihre Natur handelt und die Mäuse tatsächlich beschützen will? Woher wissen, dass sie eine Vertreterin des Meliorismus ist und ein derart altruistisches Verhalten an den Tag legt, dass sie auf Mäusebraten verzichten kann? Und nicht nur das, sondern „Liebe, Zuneigung, Freundlichkeit, [...] Fürsorge und Mitleid“ walten lässt, indem sie den Mäusen Gemeinschaft ermöglicht und sich solidarisch mit ihnen zeigt (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 10), obwohl sie sich dadurch selbst in Gefahr begibt?

Das Bilderbuch erzählt es uns: Die Katzendame nahm Billy zwar in den Mund, schluckte ihn jedoch nicht, sondern versteckte ihn unter ihrer Zunge. Ein großes Wagnis ging sie damit ein, gleichzeitig zeigte sie den Mäusen eindrücklich, dass sie ihnen „niemals etwas zuleide tun würde, nicht in einer Million Jahre!“ (S. 33) „Integrative Kulturarbeit vertritt einen ‚offensiven Altruismus‘, bei dem es weder um ein naives ‚be good‘ geht noch um überidentifiziertes Helfertum, sondern um ein waches, für Menschen engagiertes, kritisch reflektiertes Hilfeverhalten in globalisierter Perspektive“ (ebd.).

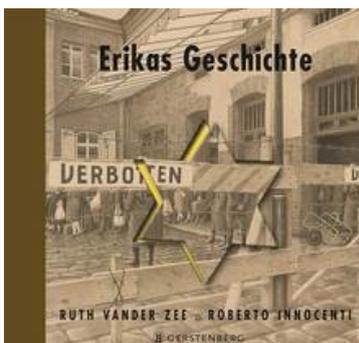
Auf diesen Aspekt geht das Bilderbuch nicht ein. Das heißt aber nicht, dass er in Anschlussgesprächen, die bei der Geschichte nicht ausbleiben, ebenfalls entfallen muss. Vielmehr ist es ja gerade so, dass die Auslassung zum Nachdenken und der Frage ermuntern, was mit den Mäusen geschähe, wenn Mrs. Marlowe verhaftet würde? Was mit ihr geschähe? Wobei sich erwachsene Vermittler*innen an die Geschichte der Judenverfolgung während der Zeit des Nationalsozialismus bzw. an die Rettung mancher von ihnen erinnert fühlen. Damals gab es nicht nur Menschen wie die Polizisten oder die Nachbarin, sondern mutige Menschen wie Mrs. Marlowe. Menschen, die Menschen helfen, weil sie Menschen sind und dafür bereit sind, den Preis zu zahlen, den es kostet (vgl. ebd., 11).

Dass sich so ein Verhalten auch umkehren kann (vgl. ebd., 10), zeigt das Buch auf seiner letzten Bildinnenseite: Nachdem Mrs. Marlowe erschöpft auf ihrem Lieblings-

sessel einschließ, sorgen sich die Mäuse um sie, nehmen ihr Brille und Buch ab und decken sie gut zu, „denn Eleanor Marlowe sollte es die ganze Nacht warm und bequem haben“ (S. 36). Aus Hilfeempfänger*innen können auch Gebende werden.

2.8. Die Verpflichtung zur Friedensarbeit: Erikas Geschichte

(Vanderzee, Innocenti 2013)



Coverabbildung: *Erikas Geschichte*
© Gerstenberg Verlag

Die Einbandgestaltung und der Buchrücken haben eine eindeutige Aussage: *Erikas Geschichte* ist ein Bilderbuch über den Holocaust. War der bei *Mrs. Marlowes Mäusen* allenfalls durch das Vorwissen präsent und wurde möglicherweise nur auf Nachfrage thematisiert, setzt sich *Erikas Geschichte* von Anfang bis Ende damit auseinander – und verschreibt sich dennoch der Mitmenschlichkeit.

Bei einer Reise durch Europa lernte die Amerikanerin Ruth Vander Zee in Rothenburg ob der Tauber „die echte Erika“ kennen. Die Begegnung hatte eine derartige Wirkung auf sie, dass sie die Geschichte Erikas aufschrieb und ihre erste Buchveröffentlichung daraus wurde. Sie erschien im Jahr 2003 mit denselben fotorealistischen Illustrationen des italienischen Künstlers Roberto Innocenti wie die der vorliegenden, überarbeiteten deutschsprachigen Ausgabe, die von Gabriele Haefs übersetzt wurde.

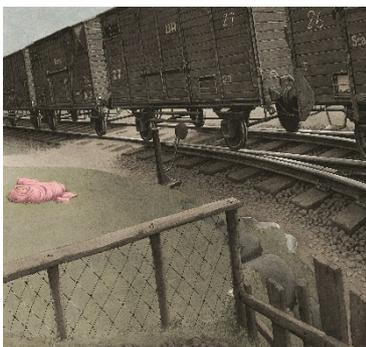
1986 erschien schon einmal ein Bilderbuch von Roberto Innocenti über den Holocaust: *Rosa Weiss*, das seinerzeit das erste seiner Art für Kinder im Grundschulalter war. Für die Illustration von *Erikas Geschichte* wurde also ein Künstler gewonnen, der Erfahrung mit der kindgemäßen Visualisierung der Shoah hatte und dem das erneut gelang. Seine Motive zeigen, was seinerzeit für jedermann sichtbar war: Öffentliche Verladeaktionen auf Bahnhöfen, dicht gedrängte Menschen in Güterwaggons, zurückbleibendes Hab und Gut, durch die Landschaft fahrende Züge, ein nach Auschwitz fahrender Zug. Was sich hinter den Türen und Toren abspielte, überlässt er der Fantasie der Betrachtenden oder den Erklärungen der Vorlesenden. Denn Ruth Vander Zee benennt zwar die Gräueltaten, allerdings derart reduziert, dass ihr Stil am ehesten dem des Märchens gleicht: „Es ist charakteristisch für das Märchen, dass es

ein existenzielles Dilemma kurz und pointiert feststellt. Das Kind befasst sich also mit dem Problem in seiner wesentlichen Gestalt; eine komplizierte Handlung wäre nur verwirrend. Das Märchen vereinfacht alle Situationen. Seine Gestalten sind klar gezeichnet; Einzelheiten werden nur erzählt, wenn sie sehr wichtig sind“ (Bettelheim 1980, 15).

Der unbekanntem Retterin Erikas verleiht Ruth Vander Zee das Attribut der „Guten“ und bleibt damit der Trennung von Gut und Böse treu (vgl. ebd.), wohl wissend, dass beide Charaktereigenschaften „im Leben jederzeit gegenwärtig sind und der Hang zu beidem in jedem Menschen liegt. Gerade die Zweiheit verursacht das moralische Problem und erfordert den Kampf um seine Lösung“ (ebd.). Ein Kampf, den – vermutlich – ihre Mutter führte, einen, den – vermutlich – die Person führte, die Erika aufhob, und einen, den – vermutlich – die Frau führte, die Erika das Überleben sicherte. Denn

„Zwischen 1933 und 1945 wurden sechs Millionen Angehörige meines Volkes ermordet. Viele wurden erschossen. Viele wurden verhungern gelassen. Viele verbrannt oder vergast. Ich nicht. Ich wurde irgendwann während des Jahres 1944 geboren. Ich kenne mein Geburtsdatum nicht. Ich kenne meinen Geburtsnamen nicht. Ich weiß nicht, ob ich Geschwister hatte oder habe. Was ich weiß, ist, dass ich nur einige wenige Monate alt war, als ich vor dem Holocaust gerettet wurde“ (S. 8). Denn Erika wurde aus einem fahrenden Zug geworfen.

„Jemand, der in der Nähe stand, hob mich auf und brachte mich zu der Frau, die dann für mich gesorgt hat. Sie hat ihr Leben für mich aufs Spiel gesetzt. Sie schätzte mein Alter und gab mir ein Geburtsdatum. Sie nannte mich Erika. Sie gab mir ein Zuhause. Sie gab mir Essen, sie gab mir Kleidung und sie schickte mich in die Schule. Sie war gut zu mir“ (S. 18).



*Innenabbildung: Erikas Geschichte
Seite 19. © Gerstenberg Verlag*

Analog zum Guten illustriert Roberto Innocenti diese Szenen nicht nur in Braun- und Grautönen, sondern ergänzt sie um weitere Farben, wobei der rosafarbenen Decke, die um Erika geschlungen war, eine besondere Bedeutung zuteilwird: In der Farblehre steht Rosa für Liebe und Selbstlosigkeit, was auf das Handeln der unbekanntem Frau übertragen werden kann. Sie besann sich auf „sozialisationsvermittelte Wertsetzungen“, handelte im

Sinne von „Humanität, Gerechtigkeit und Frieden“ und widersetzte sich Menschenfeindlichkeit und Aggressivität (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 11/12).

Zu derartigen sozialisationsvermittelten Wertsetzungen kann Literatur beitragen; *Erikas Geschichte* ebenso wie die weiteren hier genannten Bücher und viele andere auch.

2.9. Die Praxis ökosophischer Lebensformen: Im Garten von Oma Apo (Tang 2020)



Coverabbildung: *Im Garten von Oma Apo*. © Baobab Books

Apo ist das chinesische Wort für Oma. Ergo lautet der Titel des Buches: „Im Garten von Oma Oma“. Im Deutschen drückt die Verdoppelung eine besondere Bedeutung aus, im übertragenen Sinn tut es das Bilderbuch ebenfalls.

Die Künstlerin Tang Wei verfasste es über ihre Großmutter – ihre Apo – und deren Garten. Worte benötigte sie dafür nicht viele, aber jede Menge Buntstifte. Mit denen gestaltete sie opulente Bilder, in denen das Leben zwischen Menschen pulsiert, und zwischen ihnen und der ökologischen Lebenswelt auch. Oma Apos Garten ist ein Dachgarten in der chinesischen Millionenstadt Chengdu. Er ist kein Dachgarten im Sinne einer Dachbegrünung, wie sie für Flachdächer vorgeschrieben ist, sondern ein richtiger Garten. Darin sät, jätet, erntet sie und hält sogar Hühner und Enten, die sie – nachhaltig – mit Abfällen vom Markt füttert. Ihr Ertrag ist so reichhaltig, dass sie gar nicht alles alleine verspeisen kann, sondern zusätzlich ihre Familie und ihre Nachbarn versorgt.

Oma Apos Garten folgt nicht dem Trend des Urban Gardening, sondern ist Ausdruck einer selbstverständlichen ökosophischen Lebenspraxis. Nichts wird vergeudet, sondern alles nachhaltig weiterverwertet. Dass so ein Garten Arbeit macht, wird ebenfalls nicht verschwiegen.

“Oma Apo baut eine Mauer für das Gemüsebeet und zupft mit gebeugtem Rücken Unkraut aus. Ah, die Erde duftet wunderbar. Eins, zwei, drei, ruck, zuck, schnipp, schnapp! Schön tanzen Hacke und Schere im Takt.“ (S. 21) Und erst die Ernte! So viel, so üppig, „Zwick, zwack. Zwick, zwack. In den großen Bambuskorb wird alles eingepackt.“ (S. 23)

So übertrug Brigitte Koller Abdi den Text für Kinder ab drei Jahren ins Deutsche. Was leicht klingt und vom Rhythmus an ein Fingerspiel erinnert, beinhaltet gleichermaßen den Respekt vor „anderen Formen des Lebendigen (Tiere, Pflanzen)“ und deren Lebensräume, die „nicht geschädigt, sondern in menschen- und naturgerechter Weise bewahrt, gepflegt und melioristisch entwickelt werden“ (Petzold, Orth, Sieper 2013a, 12). Durch die hingebungsvolle Pflege ihres Dachgartens sorgt Oma Apo für ein Biotop in der Millionenstadt, das – obwohl als Nutzgarten angelegt – bewahrend und schützend zugleich ist. Fürsorglich handelt sie zum eigenen Wohl und dem anderer, ohne eine Gegenleistung dafür zu erwarten.



Innenabbildung: Im Garten von Oma Apo Seite 26/27
© Baobab Books

Oma Apo handelt so, weil es ihr ein Bedürfnis ist. Sie belehrt nicht, sondern praktiziert eine selbstverständliche „Natur- und Menschenliebe“ (Oikeiosis, vgl. Petzold 2019d, 39), aus der heraus sie die Lebensentwürfe der anderen respektieren kann (siehe Abbildung S. 26/27). Dies

kann als Akt persönlicher Selbstverwirklichung verstanden werden, der aus sich heraus sinnvoll und über sich hinaus bedeutungsvoll ist (vgl. Petzold, Orth, Sieper 2013a, 13), ohne dabei paternalistisch zu sein. Denn implizit zeigt das Bilderbuch einen Gegenentwurf zu ebensolchem Handeln oder gar einem ethnozentristischen Weltbild, welches – überwiegend – von Angehörigen des globalen Nordens vertreten wird. Die Figur der Oma Apo hält weder ihr eigenes Handeln für überlegen noch erteilt sie ungefragt Ratschläge. Vielmehr lebt sie Aspekte „komplexer Achtsamkeit“ (vgl. ebd. 14), die sowohl sprachlich (siehe S. 24) als auch visuell (siehe S. 22, 24/25) thematisiert werden. Wenn eben solche für erstrebens- und lebenswert gehalten werden, wirken Oma Apo und ihr Garten doppelt.

2.10. Die Ermöglichung kulturkritischer Bewusstseinsarbeit: Hier sind wir (Jeffers 2019)



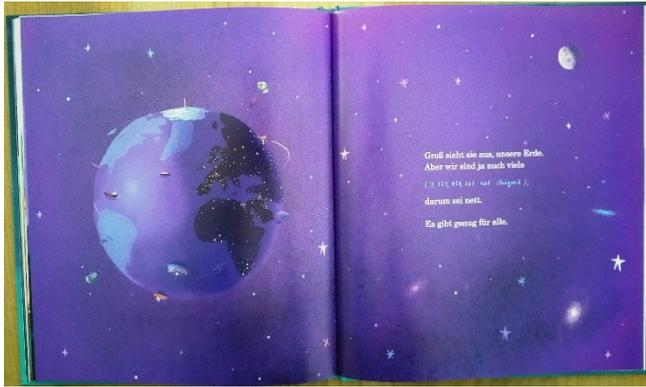
Coverabbildung: Hier sind wir
© NordSüd Verlag

Der in Brooklyn/New York lebende irische Künstler Oliver Jeffers gestaltete das Bilderbuch „Here we are“ für seinen im Jahr 2017 geborenen Sohn Harland. Die deutschsprachige Ausgabe in der Übersetzung von Anna Schaub liegt seit dem Jahr 2018 vor und wurde seither mehr als 100.000 mal verkauft. Offensichtlich spricht Oliver Jeffers Herangehensweise viele Leser*innen an, die – wie Jeffers – mit den ihnen anvertrauten Kindern über „das Ganze“ nachdenken und ihnen ihre Erkenntnisse „mit auf den Weg geben“ möchten (S. 4).

Worin besteht dieses Ganze? Der Untertitel nennt es eine „Anleitung zum Leben auf der Erde“, der Großvater „Respekt, Rücksicht und Toleranz“ (S. 44). Die Vermittlerin sieht in dem Buch eine kindgemäße Interpretation von Albert Schweizers Gedanken über die Ehrfurcht vor dem Leben:

„Alles Wissen ist zuletzt Wissen vom Leben und alles Erkennen Staunen über das Rätsel des Lebens – Ehrfurcht vor dem Leben in seinen unendlichen, immer neuen Gestaltungen. Was ist denn das, dass etwas entsteht, ist, vergeht? In anderen Existenzen sich erneut, wieder vergeht, wieder entsteht und so fort und fort, von Unendlichkeit zu Unendlichkeit?“ (Schweizer 1986, 128).

Eine ähnliche Erfahrung scheint Oliver Jeffers mit der Geburt seines Sohnes zu verbinden und als innere Zwiesprache in den 23 meist großformatigen, farbenprächtigen Bildern zu verarbeiten. Einige erinnern an Wimmelbilder, andere an Illustrationen eines Sachbuches, häufig sind sie mit einem humorvollen Blick auf Details versehen. Als bildender Künstler hält er sich mit Anmerkungen und Erklärungen zurück; in den wenigen enthaltenen spricht er seinen Sohn direkt an. Daraus entsteht eine Nähe, die sich auch zwischen Vermittelnden und Kindern einstellt. Solche Atmosphären ermöglichen gemeinsames Nachdenken über die Themen, welche der Künstler seinem Sohn – und über das Medium Buch – anderen Kindern nahebringen will:



Innenabbildung: Hier sind wir Seite 34/35
© NordSüd Verlag

Die Erde im Universum, ihre geo- und biologische Vielfalt zu Land, zu Wasser und in der Luft. Die Menschen in ihrer Verschiedenheit, aber mit denselben Bedürfnissen, die Sprache, mit der viele Geheimnisse zu ergründen sind, die Möglichkeiten des Seins und die Verantwortung für andere, einschließlich der Erde.

„So, das ist sie also, die Erde. Pass gut auf sie auf. Sie ist alles, was wir haben. Und wenn du sonst noch etwas wissen willst ... dann frag mich einfach. Ich bin nicht weit weg. Und wenn ich mal nicht da bin ... kannst du immer noch jemand anderes fragen. Denn du wirst nie allein sein auf der Welt“ (S. 36 – 42).

Oliver Jeffers und mit ihm alle Vermittelnden stellen sich dem Kind als Gesprächspartner*innen zur Verfügung. Gleichzeitig weisen sie über sich hinaus und bieten das Gespräch mit vielen – den Polylog – an. Das entspricht kulturkritischer Bewusstseinsarbeit, die als „kollektiver Prozess menschlicher Selbstsuche, Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung, ja Selbstschöpfung“ mit „Forschungs-, Erkenntnis- und Wissensprozesse[n] der Menschheit“ das Ziel hat, „sich selbst als Einzelwesen und als Gesamtheit immer tiefer zu ergründen, das Leben und das Universum, von dem jeder ein Teil ist“ (vgl. Petzold 2001k, 2). Und weil Selbst- und Weltverstehen im Leben eines jeden Menschen „unlösbar miteinander verbunden“ sind, schließt sie das Bemühen mit ein, den „mundanen Lebenszusammenhang besser verstehen zu lernen und dabei welt-, natur-, lebensgerecht handeln zu lernen“ (Petzold 2017f, 10), wozu das Bilderbuch eindringlich und ausdrücklich auffordert. Zugleich kann das Bilderbuch als Quintessenz der Basisziele Integrativer Kulturarbeit verstanden werden: Die Vermittlung derselben soll Menschen jeglichen Alters, also auch „Kinder und Jugendliche in kompetenter Weise für das Leben [ausrüsten]“ und ihnen „Gutes zum Interiorisieren“ vermitteln, damit „sie in der Zukunft die Gesellschaft, in der wir leben, dann selbst wiederum in guter und kompetenter Weise verantwortlich tragen können: auf dem Boden solcher benignen, für sich und andere wirksamer Verinnerlichungen“ (Petzold, Feuchtner, König 2009, 9). Diese „Verinnerlichungen“ korrespondieren mit

den in Kapitel I.5.3. zitierten Aussagen der Kinderbuchautor*innen, die mittels ihrer Werke Kraft, Lebensmut und Fantasie (Boie, Preußler) vermitteln bzw. Kinder auf Kummer (Kästner) oder die Schwierigkeiten des Menschseins (Lindgren) vorbereiten wollen, anstatt sie „sozialen, psychischen und geistigen Mangelzuständen“ (Petzold, Feuchtner, König 2009, 10) zu überlassen.

3. Resümee –

Ist Erziehung im Sinne „Integrativer Kulturarbeit“ mit Literatur möglich?

Erziehung im Sinne „Integrativer Kulturarbeit“ ist *mit* Literatur möglich. Bereits Kapitel I.3.3. zeigt, dass literarische Texte „Brücke, Zugang, Vermittler“ (Petzold, Orth 2015, 250) sein können, die den Rezipierenden Denk- und Handlungsmodelle anbieten. Das Repertoire an Figuren, Lebensentwürfen, Konfliktlösungsstrategien, Wahrnehmungsformen und Handlungsoptionen blättert Kindern und Erwachsenen Möglichkeiten auf, die sich in – positiv erlebten – Vermittlungssituationen im „Leibgedächtnis/Leibarchiv“ abspeichern und sich im Laufe der Zeit in „sinn- und wertegeleitet[em]“ Alltagshandeln äußern können (vgl. Petzold 2017f, 24).

Daraus folgt, dass ausgewählte Literatur bewusst als Medium zur Verwirklichung der Ziele „Integrativer Kulturarbeit“ eingesetzt werden kann. Dafür eignen sich hervorragend Bilderbücher, denn sie können auf Menschen unterschiedlichen Alters wirken. Deshalb arbeitet die Verfasserin sehr gerne mit ihnen und empfiehlt sie nicht nur für Kinder. Wie in Kapitel I.3.3. beschrieben, umfasst das inhaltliche Spektrum auch Themen, die für Erwachsene von Bedeutung sind und sich aufgrund ihrer Verdichtung in Wort und Bild selbst in einmaligen Settings erfassen lassen. Das implizite Ziel vieler Bilderbücher ist die Förderung der Integrität der Rezipient*innen. Dieses Ziel schließt direkt an die im Jahr 2009 gestellte Forderung von Petzold, Feuchtner und König an, dass „Kulturarbeit“ als „Bewusstseinsarbeit“ zu leisten sei (Seite 9), um „über das Verhindern von Belastungen, Risiken und Schäden“ melioristisches Interesse zu wecken, das „dann nicht nur bemüht [ist], Ausgrenzung, Unterdrückung, Not und daraus folgende Schäden zu verhindern oder zu beseitigen, sondern [...] engagiert [ist], Inklusionsarbeit zu fördern, Entwicklungen anzustoßen und voranzubringen, Situationen zu verbessern“ (Petzold, Feuchtner, König 2009, 7) – und zwar von

Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Entwicklung einer solchen persönlichen und kollektiven Hermeneutik nennt Petzold deshalb „ein transnationales, transkulturelles globales Bildungsziel, an dessen Realisierung jedes Elternhaus und jedes Klassenzimmer und alle Medien mitwirken müssen – tagtäglich“ (Petzold 2017f, 10). Zu diesem Ziel kann auch Kinder- und Jugendliteratur beitragen.

III. Lese- und Literaturpädagogik und Poesie- und Bibliotherapie – zwei Disziplinen, die sich ergänzen

1. Lese- und Literaturpädagogik als Ausgangspunkt poesie- und bibliotherapeutischen Wirkens

Während der Weiterbildung Poesie- und Bibliotherapie verflochten sich immer mehr Erkenntnisse der „Integrativen Theorie“ mit denen des lese- und literaturpädagogischen Handelns der Verfasserin.

„Literaturpädagogik ist nicht etwa als Pädagogik mit der Literatur zu verstehen im Sinne von: ‚Nehmen wir mal ein Buch, um den Kindern beizubringen, dass Streiten nichts bringt‘. Literaturpädagogik leistet zwar einen Beitrag dazu [...], aber vor allem will sie [...] Kindern Räume zum Fantasieren öffnen, will ihnen Möglichkeiten für das eigene Kunsterleben zeigen, die sich in der Beschäftigung mit Literatur auf tun (Erb-May 2017,9).

Poesietherapie hingegen „versucht Heilung durch gestaltetes Wort“ (Petzold, Orth 1985, 22). Dabei nutzt sie die „Kraft, die die Literatur schlechthin besitzt, nämlich dem Individuum in seiner Suche, sich selbst zu verstehen und emotional zu befreien, zu helfen“ (Morrison 1969, zitiert nach Petzold, Orth 1985, 36).

Poesie- und Bibliotherapie greift also die „literarische Kraft“ eines Textes auf und regt, zum Teil unter Zuhilfenahme produktiver Methoden wie Malen – sog. intermedialen Quergängen, das sind „zwischen geschaltete Aktionsphasen“, die der nonverbalen Entlastung sowie als Übergangsphasen dienen können – zum eigenen Schreiben an. Hierbei grenzt sie an die Offenlegung künstlerischer Möglichkeiten an, die sich aus der Beschäftigung mit Literatur ergeben und welche die Literaturpädagogik evoziert.

So gesehen ergänzen sich die beiden Ansätze im Integrativen Verständnis, die „Kulturarbeit [...] immer zugleich in wissensdurstiger, explorativer Neugier, kritischer Bewusstseinsarbeit (Wahrnehmen, Erfassen, Verstehen, Erklären) und kokreativer, proaktiver Poesis, d.h. Gestaltungsarbeit (Kreieren, Handeln, Schaffen, Verändern)

auf allen Ebenen und in allen Bereichen des Kulturationsprozesses“ (Petzold 2017f, 21) gegründet sieht. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Ko-respondenzmodells: „Ko-respondenz ist ein synergetischer Prozess direkter und ganzheitlicher Begegnung und Auseinandersetzung zwischen Subjekten auf der Leib-, Gefühls-, und Vernunftebene über ein Thema unter Einbeziehung des jeweiligen Kontextes/Kontinuums“ mit dem Ziel, „Konsens/Dissens“ zu konstituieren, „der in Konzepten Niederschlag finden kann, die von Konsensgemeinschaften getragen [...] und für diese zur Grundlage für Kooperation werden.“ Das setzt wechselseitige Anerkennung subjektiver Integrität voraus einschließlich der Bereitschaft, „miteinander auf der Subjektebene in den Prozess der Ko-respondenzen einzutreten oder konsensuell Dissens festzustellen und als solchen zu respektieren.“ Gelingt dies nicht, sondern scheidet, folgen „Entfremdung, Frontenbildung, Krieg“ (vgl. Petzold 1978c, 1991e/2017, 117 [28]). Laut Petzold kommen dabei „vier Elemente zum Tragen, die den Prozess im Ko-respondenzmodell bestimmen: 1. das Ich, die Person, 2. die intersubjektive Konstellation ego mit alter (= Du, Gruppe), 3. das Thema, 4. die konkrete Situation, d.h. der historische, ökonomische, politische und ökologische Kontext mit der aktuellen, historischen und prospektiven Kontinuumsdimension [...] In dieser Synergie konstituiert die Gesamtheit der Elemente und Wirkungen in kokreativer Interaktion neue Wirklichkeit, die die Summe der Teilwirkungen übersteigt und andere Qualitäten freisetzt“ (ebd.).

Vergleicht man das Leitbild des Bundesverbands Leseförderung (BVL), dem die Verfasserin als Lese- und Literaturpädagogin verpflichtet ist, mit dem Ko-respondenzmodell der Integrativen Theorie, wird die Übereinstimmung deutlich:

Lese- und Literaturpädagog*innen suchen das Gespräch untereinander, begleiten sich kokreativ, „um positive Entwicklungen zu gewährleisten“ und arbeiten interdisziplinär mit allen Vertreter*innen zusammen, die insbesondere Kinder und Jugendliche „zum Lesen und Schreiben motivieren“ und „ihre Zugänge zu Schrift- und Bildsprache sowie ihre Lese-, Schreib-, Literatur- und Medienkompetenz zu verbessern“ suchen. Auf der Grundlage eines humanistischen Weltbildes, interkultureller Verständigung [besser: transkultureller, Anm. d. Verf.], „Nachhaltigkeit und Kritikfähigkeit“ verstehen sie Lesen als Medium des Weltverstehens und der Gestaltung, das zudem Selbstverstehen, „Empathie, Anteilnahme und soziales Miteinander“ fördert sowie Grenzen überwinden,

Fähigkeiten entwickeln und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen kann. Lesen wird umfassend als „das Erfassen von Texten und Bildern in und mit allen Medien“ verstanden, Sprechen und Schreiben als Ausdruck der eigenen Sichtweise und mit künstlerischen Methoden gefördert (vgl. Leitbild Bundesverband Leseförderung und Flyer Lese- und Literaturpädagogik).

Ergo agieren Lese- und Literaturpädagog*innen als Individuen in und mit Gruppen *mit* Literatur. Diese stellt per se das verbindende Element dar, ebenso wie die in ihr angelegten Themen, die auf personaler und sozialer, sowie darüber hinaus auf politischer und ökologischer Ebene wirken können und mittels kokreativer, zu eigenem gestaltenden Handeln motivierenden Aktionen neue Erkenntnisse entstehen lassen. Wie sich Poesie- und Bibliothherapie sowie Lese- und Literaturpädagogik im Handeln der Verfasserin verflechten, wird im Folgenden beschrieben.

2. Ein persönlicher Bericht aus der Praxis einer Geschichtenwerkstatt

2.1. Aspekte der Lese- und Literaturpädagogik

Die „Geschichtenwerkstatt“ ist ein inklusives Projekt der Kulturellen Bildung. Die Akteure sind Schüler*innen zwischen 15 und 18 Jahren, ihre Betreuer*innen, eine Lehrkraft, eine Lese- und Literaturpädagogin (ich) und die Literatur.

Die 90-minütige Werkstatt (zwei Schulstunden) findet während der regulären Unterrichtszeit an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Süddeutschland statt. Die Bildbetrachtungen, das Erzählen und Vorlesen, die Gespräche darüber und die handlungsorientierten Gestaltungsweisen sprechen die Schüler*innen an und wecken ihr Interesse.

Finanziert wird das Projekt durch Fördergelder der Kommune und den Förderverein der Schule. Die Schüler*innen sind – mit und ohne Migrationshintergrund – individuell: Hyperaktiv, autistisch oder mit sonstigen Beeinträchtigungen. Sie stammen aus divergierenden Soziumilieus, viele von ihnen wachsen mehrsprachig auf. Die meisten

können alltagsbezogene Gespräche führen und einige dementsprechende Texte lesen und verstehen. Innerhalb ihrer Interessengebiete gelingt es ihnen vereinzelt, komplexere Zusammenhänge mit eigenen Worten auszudrücken.

Diesen Herausforderungen begegne ich nach Absprache mit der Lehrkraft überwiegend mit Bilderbüchern, die einerseits kulturentwickelnd, andererseits persönlichkeitsfördernd sind und nach Möglichkeit nicht nur aus dem globalen Norden stammen, sondern aus aller Welt. Ohne Angst bewertet zu werden, rezipieren die Schüler*innen sie und denken darüber nach. Je länger die Geschichtenwerkstatt voran schreitet (sie besteht seit September 2018; einzelne Schüler*innen nehmen seither daran teil), desto mehr öffnen sie sich und trauen sich zu fragen. Ihre Bildwahrnehmung wird differenzierter, was sich auch in ihren Bildbeschreibungen äußert. Dadurch verweilen die Gespräche länger bei einem Thema und werden – im Rahmen der Möglichkeiten der Schüler*innen – komplexer. Außerdem äußern sie Wünsche für Themen, mit denen sie sich weiter beschäftigen möchten (vgl. Knieling 2020, 35f).

Eines dieser Themen war „Krieg“. Ein traumatisierter Schüler, der nur wenige Stunden am Unterricht teilnehmen konnte, brachte es ein. Aus Sorge um seine psychische Verfassung und die der anderen – zu jenem Zeitpunkt war ein afghanischer Jugendlicher mit Fluchterfahrung in der Gruppe – lehnte die Lehrkraft den Wunsch spontan ab. Ich fragte den vorschlagenden Schüler, ob er eine konkrete Vorstellung habe oder woran er bei seinem Wunsch gedacht habe. Daraus, so hoffte ich, könnte ich eventuell ein für die Gruppe geeignetes Thema ableiten. Dazu war er nicht in der Lage, wohingegen die anderen das Thema aufgriffen und spontan Begriffe wie „Hitler“ oder „Bomben“ nannten. Der afghanische Schüler beteiligte sich nicht am Gespräch, verfolgte es jedoch aufmerksam. Ich fragte die Lehrkraft, ob sie mir vertrauen könne, ein Buch zu finden, das für die Gruppe geeignet sei. Weil sie das offensichtliche Interesse der Schüler*innen nicht ignorieren wollte, willigte sie – skeptisch – ein. Ich entschied mich für „Erikas Geschichte“ (siehe Kapitel II.2.8) und wollte den Versuch wagen.

Aus den vorausgegangenen Stunden mit den Schüler*innen wusste ich von der positiven Wirkung großformatiger Bilder auf den Gesprächsverlauf. Sie unterstützten sie bei der Sinnkonstruktion des Gehörten oder Gelesenen, insbesondere, wenn die

Themen stark von ihren eigenen Erfahrungen abwichen. Die Beschreibung derselben und das Benennen des Gesehenen würden nicht nur den Einstieg ins Thema erleichtern, sondern auch die Anschlussgespräche ergiebiger werden lassen. Deshalb fragte ich beim Verlag nach dem Nutzungsrecht der Illustrationen von Roberto Innocenti an. Dieses erhielt ich nicht nur, sondern mir wurden sogar von ausgewählten Bildern die hochauflösenden Druckdateien zur Verfügung gestellt. Damit konnte ich die Bilder stufenlos vergrößern und im Format Din A 3 drucken, was sich – wie sich zeigen sollte – als richtig erwies.

Insgesamt beschäftigten wir uns über drei Doppelstunden hinweg mit dem Buch. Um den Schüler*innen die Polarität von Zugehörigkeit und Ausgrenzung erfahrbar zu machen, begannen wir mit einem theaterpädagogischen Impuls: Die Schüler*innen bewegten sich frei im Raum. Wann immer eine*r von ihnen Lust hatte, durften sie laut sagen „Ich bin ... und gehöre dazu!“, worauf die anderen Schüler*innen antworteten „Du bist ... und gehörst dazu!“

Nach mehreren Minuten dieser bestätigenden Erfahrung wurde diese mittels der Hot Chair-Methode ins Gegenteil verkehrt. Die Schüler*innen waren nun aufgefordert, sich zunächst auf einen zuvor bereitgestellten Stuhl zu setzen, bevor sie ihre Aussage machten. Diesmal antworteten die Schüler*innen nicht chorisch „Du bist ... und gehörst dazu“, sondern weshalb die Person nicht dazu gehören könne, z.B. weil sie schwarze, blonde, gefärbte Haare habe, irgendwie anders aussehe oder eine Eigenschaft habe bzw. nicht habe. Ein*e Schüler*in formulierte zunächst den Grund der Ausgrenzung, beispielsweise schwarze Haare, worauf die anderen chorisch wiederholten „Du bist ... und hast schwarze Haare. Du gehörst nicht dazu.“

Diese beiden Leiberfahrungen – 1. Zugehörigkeit erfahren; 2. Sich exponieren müssen (auf den Stuhl setzen) und dann von den anderen Mitgliedern der Gruppe Ablehnung erfahren – bereitete die Schüler*innen gut auf die anschließende Geschichte vor, die ich nach einer kurzen Einführung ins Thema anhand der Bilder erzählte. Die Resonanz darauf war enorm, der Redebedarf der Schüler*innen so groß wie nie zuvor und die Fragen nahmen kein Ende. Schließlich wurde sogar noch in einem – vorsorglich bereitgelegten – Schülerlexikon unter dem Stichwort ‚Nationalsozialismus‘ nachgelesen.

Beim zweiten Termin wurde ich bereits beim Betreten des Klassenzimmers mit Fragen überhäuft. Es war offensichtlich, dass das Thema einzelne Schüler*innen weiter beschäftigt hatte. Auf Vorschlag der Lehrkraft fertigten wir einen Zeitstrahl an – eine chronologische Aufstellung von Ereignissen, deren zeitliche Folge visuell durch räumliche Abstände dargestellt wird – und notierten alle Daten darin, die wir kannten. Dabei brachte sie sich selbst aktiv ein und erzählte viele Begebenheiten aus ihrer eigenen Familiengeschichte. Die Bildbetrachtung wurde wiederholt, ebenso das Erzählen von *Erikas Geschichte*. Zuletzt schauten wir noch Ausschnitte aus einem von den Besatzungsmächten nach Kriegsende gedrehten Films über die zerstörte Heimatstadt der Schüler*innen an.

Bereits vor dem nächsten Termin teilte mir die Lehrkraft mit, dass sie mit den Schüler*innen in den zurückliegenden Tagen weiter am Thema gearbeitet hätte. Mir war klar, dass ich einen weiteren thematischen Input setzen musste. Deshalb entschloss ich mich zur Einbeziehung des Jugend-Sachbuches *Holocaust* von Clive A. Lawton, übersetzt von Mirjam Pressler (2002, Hamburg: Oetinger). Vorsorglich wählte ich geeignete Bildseiten aus, über die ich mit den Schüler*innen nach einem erneuten theaterpädagogischen Impuls sprechen wollte.

Hierfür präparierte ich ein „Babybündel“, das eine*r aus der Gruppe mit verbundenen Augen fest an sich drücken durfte, während alle anderen sich fest um bzw. an die imaginierte „Mutter“ drängten – was vor der Corona-Pandemie noch möglich war. Damit sollte die drangvolle Enge in den Zügen einschließlich der Perspektivlosigkeit – Dunkelheit – vermittelt werden. Die Schüler*innen mit dem Babybündel im Arm sollten nun versuchen, sich durch die Enge zu einem „Fenster“ zu drängen, aus dem sie ihr „Baby“ in die Freiheit werfen sollten. Das war eine elementare Erfahrung, die nicht alle Schüler*innen ausführen konnten.

Im Anschluss daran folgte ein Lesegespräch – ein gemeinsames Gespräch „mit“ dem Text (vgl. Bräuer 2009,7) – von *Erikas Geschichte*, welches ich anhand einiger weniger Bilder des Sachbuches anreichern wollte. Meine Intention, ihnen die anderen vorzuenthalten, um sie vor der Bildmächtigkeit der Aufnahmen zu schonen, ging nicht auf. Ihr Interesse war so groß, dass sie vor und zurück blätterten und sehr viel fragten. Ihr Interesse kreiste um: Warum handelten die Nationalsozialisten so? Ist Adolf Hitler

tot? Lebt Erika noch? Ist das heute noch möglich? Was machen wir, wenn das wieder passiert?

2.2. Aspekte der Poesie- und Bibliothherapie

Unerwartet erhielten die beiden letzten Fragen durch die teilnehmenden Betreuer*innen zweier Schüler*innen eine ungeahnte Bedeutung. Die eine kam aus Bosnien-Herzegowina, der andere aus der Ukraine. Sie erzählten von ihrer Familie und ihrem eigenen Erleben, die Schüler*innen hörten betroffen zu. Die Atmosphäre in der Gruppe und die Erkenntnis, mit ihren leidvollen Erfahrungen in die Gemeinschaft anderer Mitleidenden eingebunden zu sein, ließen die beiden jungen Erwachsenen vertrauen und sich mitteilen.

Doch damit nicht genug. Die Beschäftigung mit *Erikas Geschichte* stellte zwischen der Lehrkraft und mir eine größere Nähe her. Einige Wochen nach Abschluss des Projekts sandte sie mir eine E-Mail mit der Nachricht zu, erstmals ein Konvolut an Briefen gelesen zu haben, das aus dem Nachlass ihres Vaters stamme. Dabei handele es sich um Briefe, die er und sein Bruder während des zweiten Weltkrieges geschrieben hätten. Der Bruder des Vaters, also der Onkel der Lehrkraft, kehrte nicht aus dem Krieg zurück. Einen seiner letzten Briefe fügte sie als Abschrift der E-Mail bei.

Ihr Vertrauen und ihre Offenheit berührten mich. Sie zeigten mir, dass sich Lese- und Literaturpädagogik und Poesie- und Bibliothherapie ergänzen, weil gute Geschichten nicht ohne Wirkung bleiben. Als Teilbereiche Kultureller Bildung wirken sie dann, wenn die Voraussetzungen dafür geschaffen werden und lebensbejahende Atmosphären entstehen. In Schulen oder an anderen Orten, im Grunde überall, wo Menschenarbeiter*innen dafür Sorge tragen.

Ich hoffe, mit meiner Arbeit zu dieser sinnvollen, bestätigenden und wichtigen Arbeit ermutigt zu haben.

IV. Zusammenfassung / Summary

Zusammenfassung: Die Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur im Kontext der zehn Basisziele „Integrativer Kulturarbeit“

Die professionelle Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur befasst sich mit der Vielseitigkeit des Mediums und ihrer Einbettung in differenzierte pädagogische Kontexte. Am Beispiel des Genres Bilderbuch wird untersucht, ob Polyloge zwischen Medium, Vorleser*in und Rezipient*in geeignet sind, die zehn Basisziele „Integrativer Kulturarbeit“ zu vermitteln. Dazu wird die Bedeutung jedes Ziels anhand eines exemplarisch ausgewählten und vorgestellten Bilderbuchs analysiert. Die Abschlussarbeit kommt zu dem Ergebnis, dass lese- und literaturpädagogisches Arbeiten geeignet ist, integrative Kulturarbeit zu leisten. Darüber hinaus kann sie Ausgangspunkt für poesie- und bibliothераpeutisches Wirken sein.

Schlüsselwörter: Bilderbuch, Kinder- und Jugendliteratur, Lese- und Literaturpädagogik, literarisches Lernen, *Integrative* Kulturarbeit, Poesie- und Bibliothераapie.

Summary: The mediation of children's and young people's literature in the context of the ten basic goals of "integrative cultural work"

The professional intermediation of children's and young people's literature deals with the versatility of the media content and its embedding in differentiated pedagogical contexts. Using the genre of picture books as an example, it is examined whether the polylogue between media, reader and recipient is suitable for conveying the ten basic goals of "integrative cultural work". For this purpose, each goal is analysed based on an exemplary picture book. The thesis concludes that reading and literature education is suitable for integrative cultural work. Furthermore, it can be a starting point for poetry and bibliothераpeutic work.

Keywords: Picture book, children's and youth literature, pedagogy of reading and literary comprehension, literary learning, *integrative* cultural work, poetry and bibliothераpeutic work.

V. Quellen- und Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Asch, F., Asch, D.* (2010): Mrs. Marlowes Mäuse. Aus dem Englischen von *N.T. Stuart*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- Böhm, David* (2019): A wie Antarktis. Ansichten vom anderen Ende der Welt. Aus dem Tschechischen von *L. Dorn*. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag.
- Frier, R., Fronty, A.* (2018): Malala: Für die Rechte der Mädchen. Aus dem Französischen von *M. Illinger*. München: Knesebeck.
- Jeffers, O.* (2019): Hier sind wir: Anleitung zum Leben auf der Erde. Aus dem Englischen von *A. Schaub*. Zürich: NordSüd,
- Lawton, C.A.* (2002): Holocaust. Aus dem Englischen von *M. Pressler*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Lindenbaum, P.* (2018): Pudel mit Pommes. Aus dem Schwedischen von *K. Behnken*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Niebuhr-Siebert, S., Baus, L.* (2020): Mina entdeckt eine neue Welt. Hamburg: Carlsen.
- Serres, A., Fronty, A.* (2013): Ich bin ein Kind und ich habe Rechte. Aus dem Französischen von *Th. Bodmer*. Zürich: NordSüd.
- Shodjaie, S. A., Taherian, E.* (2016): Der große Schneemann: Ein Bilderbuch aus dem Iran. Aus dem Persischen von *N. Hodaie*. Basel: Baobab Books.
- Strasser, S.* (2014): So weit oben. 4. Aufl. 2016. Wuppertal: Peter Hammer Verlag
- Tang, W.* (2020): Im Garten von Oma Apo: Ein Bilderbuch aus China. Aus dem Chinesischen von *B. Koller Abdi*. Basel: Baobab Books.
- Vander Zee, R., Innocenti, R.* (2013): Erikas Geschichte. Aus dem Englischen von *G. Haefs*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Wrede, M.* (2017): Anton auf dem Baum. Bargteheide: Minedition.

Sekundärliteratur (einschließlich Internetdokumente und -quellen)

- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hg.)* (2020): Deutscher Jugendliteraturpreis 2020: Die Sieger. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
https://www.jugendliteratur.org/buch/a-wie-antarktis-4210-9783792003718/?page_id=1 (Stand: 08.01.2021).
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hg.)* (2019): Deutscher Jugendliteraturpreis 2019/2020: Kriterien der Kritikerjury.
https://www.jugendliteratur.org/_uploads_media/files/djlp_2019_2020_kriterien_der_kritikerjury_120236.pdf (Stand: 07.12.2020).
- Bettelheim, B.* (1977): Kinder brauchen Märchen. 1. ungek. Aufl. 1980. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Börsenverein des Dt. Buchhandels* (2020): Umsatzanteile der Warengruppen nach Editionsformen 2017 - 2019 (in Prozent).
<https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/wirtschaftszahlen/warengruppen/> (Stand: 27.10.2020).
- Boie, K.* (2019): Das Lesen und ich. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

- Bräuer, Ch.* (2009): Über Literatur sprechen lernen. Das literarische Lesegespräch im Unterricht. In: *Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung* (Hg.): Reihe Unterrichtsentwicklung. Frankfurt am Main: Hessisches Kultusministerium.
- Brown, Ch.* (1996): Krisenorientierte Kinderliteratur und kindliche Bedürfnisse. In: *Zickgraf, G.* (Hg.): *Kranke Kinder brauchen Bücher: Bibliothherapie in Theorie und Praxis*. Gedenkschrift Dr. med. Edith Mundt. Köln: Dt. Ärztinnenbund. 57 - 64
- Bundesverband Leseförderung e.V.* (2010): Leitbild des Bundesverbands Leseförderung e.V. https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/pdf/BVL_Leitbild_Bundesverband_Lesefoerderung_eV.pdf (Stand: 08.01.2021).
- Bundesverband Leseförderung e.V.* (2016): Flyer Lese- und Literaturpädagogik. https://www.bundesverband-lesefoerderung.de/fileadmin/pdf/Download/BVL-Flyer-LeLiP_18feb2019.pdf (Stand: 08.01.2021).
- Cox Gurdon, M.* (2019): Die verzauberte Stunde: Warum Vorlesen glücklich macht. Aus dem amerikanischen Englisch von *F. Sievers*. Berlin: Insel.
- Dibbern, J.* (2014): Geborgenheit: Wie Kinder sie spüren und Eltern sie geben können. Weinheim/Basel.
- Duncker, L.* (2011): Sammeln, Staunen und Fragen. Über den Zusammenhang von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung. In: *Duncker, L., Müller H.-J., Uhlig, B.* (Hg.) (2012): *Philosophieren mit Kindern, Band 1. Betrachten - Staunen - Denken: Philosophieren mit Kindern zwischen Kunst und Sprache*. München: Kopaed. 59 – 78.
- Edström, V.* (2003): Astrid Lindgren, im Land der Märchen und Abenteuer. Aus dem Schwedischen von *V. Edström*. Hamburg: Friedrich Oetinger Verlag.
- Erb-May, U.* (2017): Sprechen, Lesen, Schreiben - Literacy für Vorschulkinder in der Kita: Basiswissen & Praxisideen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fischer-Zernin, V.* (2009): Kirsten Boie ist Astrid Lindgrens deutsche Erbin. <https://www.morgenpost.de/familie/article104343404/Kirsten-Boie-ist-Astrid-Lindgrens-deutsche-Erbin.html> (Stand: 07.12.2020).
- Fornefeld, B.* (2016): mehr-Sinn® Geschichten: Erzählen - Erleben - Verstehen. Konzeptband. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Gümüşay, K.* (2020): Sprache und Sein. 6. Aufl. 2020. München: Hanser Berlin.
- Halbey, H. A.* (1997): Bilderbuch: Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung. Weinheim: Beltz Athenäum.
- Höhmman-Kost, A., Siegele, F.* (2004): Integrative Persönlichkeitstheorie. Vortrag im Rahmen einer FPI-Weiterbildungsgruppe "Sozialtherapie - Schwerpunkt Suchtkrankenhilfe". In: *Polyloge 11/2004*. https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_Hoehmann-Siegele-Persoelichkeitstheorie-Polyloge-11-2004.pdf (Stand: 08.12.2020).
- Jentgens, St.* (2016): Lehrbuch Literaturpädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kästner, E.* (1957): Als ich ein kleiner Junge war. Neuausgabe. 2. Aufl. 2020. Zürich: Atrium Verlag.
- Knieling, B.* (2020): "Darf ich lesen?" Leseförderung durch kulturelle Bildung. In: *Reiter, A., Ritter, A.* (Hg.): *Leseleidenschaft wecken: Leseförderung in und außerhalb der Schule*. Frankfurt am Main: Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW, 33–37.
- Kümmerling-Meibauer, B.* (2014): Von Bilderbüchern lernen: Zum Zusammenhang von früher Literacy, ersten Büchern und der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes. In: *JuLit 2/14: Wort - Bild - Schrift. Was heißt "Literacy" und wie wird sie in der frühen Kindheit erworben?* München: AKJ, 14–22.
- Kultusministerkonferenz* (2020): Bildungspläne / Lehrpläne der Länder im Internet. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html> (Stand: 07.12.2020).

- Largo, R. H.* (1995): *Babyjahre: Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch.* 2. Aufl. 1996. München/Zürich: Piper.
- Meckel, C.* (1994): *Die Rechte des Kindes.* Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (2020): *JIM-Studie 2019: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 - 19-Jähriger.*
https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf.
- Mikota, J.* (2014): *Literarisches Lernen und Leseförderung: Theoretische Reflexionen. In: Mikota, J., Wolf, I. (Hg.): Praxisbuch Leseförderung: Sekundarstufe I. Theoretische Reflexionen, Berichte aus der Praxis.* Schwalbach im Taunus: Debus Pädagogik, 11 - 29.
- Petzold, H. G.* (1985v): *Poesie- und Bibliothherapie mit alten Menschen, Kranken und Sterbenden.* In: Petzold, H. G., Orth, I.: *Poesie und Therapie: Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliothherapie, literarische Werkstätten.* 3. Aufl. 2015. Reihe Kunsttherapie Band 1. Edition Sirius beim Aisthesis Verlag, Bielefeld, S. 249–292.
- Petzold, H. G.* (1999q): *Das Selbst als Künstler und als Kunstwerk - rezeptive Kunsttherapie und die heilende Kraft „ästhetischer Erfahrung“.* Ein Interview. In: *Polyloge* 07/2001.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_Petzold-Selbst-Kuenstler-Polyloge-07-2001.pdf.
- Petzold, H. G.* (2001k): *Sinnfindung über die Lebensspanne: collagierte Gedanken über Sinn, Sinnlosigkeit, abersinn – integrative und differentielle Perspektiven zu transversalem, polylogischem SINN.* In: *Polyloge* 03/2001.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_Petzold-Sinnfindung-Polyloge-03-2001.pdf.
- Petzold, H. G.* (2002p (Updating 2006, 2011j)): *Lust auf Erkenntnis – Polyloge und „Reverenzen“: Collagierte Materialien (II) zu einer intellektuellen Biographie und zu 45 Jahren „transversaler Suche und kokreativer Konnektivierung“ (1965 – 2010).* In: *Textarchiv H. G. Petzold et al.*
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_petzold-2002p-updating-2006-2011j-lust-auf-erkenntnis-polyloge-und-reverenzen.pdf.
- Petzold, H. G.* (2010f): *Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie: Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeneutica.* In: *Polyloge* 07/2010.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_petzold_2010f_sprache-gemeinschaft-leiblichkeit_und_therapie_polyloge_7_2010.pdf.
- Petzold, H. G.* (2012h): *Integrative Therapie – Transversalität zwischen Innovation und Vertiefung: Die „Vier WEGE der Heilung und Förderung“ und die „14 Wirkfaktoren“ als Prinzipien gesundheitsbewusster und entwicklungsfördernder Lebensführung.* In: *Integrative Therapie* 03/2012. *Textarchiv H. G. Petzold et al. Jahrgang 2012.*
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_petzold-2012h-integrative-therapietransversalitaet-innovation-vertiefung-vier-wege-14-wirkfaktoren.pdf.
- Petzold, H. G.* (2016l/1989f): *Zeitgeist und „kollektive Beunruhigung“ als Sozialisationsklima und Krankheitsursache – therapeutische Arbeit mit Atmosphären, Zeitgeisteinflüssen und -strömungen.* Redaktionelle Vorbemerkung zum Vortrag: „Zeitgeist als Sozialisationsklima - zu übergreifenden Einflüssen auf die individuelle Biographie“. In: *Textarchiv H. G. Petzold et al.*
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_petzold-2016l-1989f-zeitgeist-kollektive-beunruhigung-krankheitsursachen-sozialisationsklima-polylog-30-2016.pdf.
- Petzold, H. G.*: *Das Ko-respondenzmodell als Grundlage Integrativer Therapie, Agogik, Supervision und Kulturarbeit* (1978c, 1991e/2017). In: *Supervision. Theorie – Praxis – Forschung* 07/2017.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=supervision_petzold-1978c-1991e-2017-ko-respondenzmodell-grundlage-integrativer-therapie-agogik-superv-07-2017.pdf.
- Petzold, H. G.* (2017f): *Intersubjektive, „konnektivierende Hermeneutik“, Transversale Metahermeneutik, „multiple Resonanzen“ und die „komplexe Achtsamkeit“ der Integrativen Therapie und Kulturarbeit.* In: *Polyloge* 19/2017.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_petzold-2017f-konnektivierende-hermeneutik-multiple-resonanzen-komplexe-achtsamkeit-polylog-19-2017.pdf.

- Petzold, H. G.* (2019d): Notizen zur „OIKEIOSIS“, Selbstfühlen und Naturfühlen: Transversale Selbst-, Natur- und Welterkenntnis, „kreativcollagierendes Denken“, „Green Meditation“, „Green Writing“, „Grünes Handeln“ in der Integrativen Therapie. In: *Polyloge* 05/2020.
<https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-2019d-oikeiosis-selbstfuehlen-naturfuehlen-transversal-polyloge-05-2020.pdf>.
- Petzold, H. G.* (2019e): Die „14 plus 3“ Wirkfaktoren und Wirkprozesse der Integrativen Therapie – Kontext & Konzepte (1965 - 2019): Oikeiosis und Transversale Wege des Integrierens, Einflussfaktoren im Entwicklungsgeschehen: Metafaktoren, Belastungs-, Schutz-, Resilienzfaktoren bzw. -prozesse und die Wirk- und Heilfaktoren/-prozesse der Integrativen Therapie. Werksatt- und Arbeitspapier für die Schulung von LehrtherapeutInnen und WeiterbildungskandidatInnen. Hückeswagen: FPI-Publikationen Petzold + Sieper.
- Petzold, H. G.* (2020f): Der „INTEGRATIVE ANSATZ“ des „Selbst- und Weltverstehens“ (Oikeiosis) – Weltkomplexität offen halten und mitgestalten: ein nicht-reduktionistischer, transversaler Blick für Menschenarbeiter. In: *Polyloge* 12/2020.
<https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-2020f-integrative-ansatz-selbst-und-weltverstehen-oikeiosis-transversal-polyloge-12-2020-1.pdf>.
- Petzold, H. G., Feuchtner, C., König, G.* (2009): Einführung: Für Kinder engagiert – mit Jugendlichen auf dem Weg. In: Textarchiv H.G. Petzold et. al.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_petzold_feuchtner_koenig-2009-einfuehrung_fuer_kinder.pdf.
- Petzold, H. G., Orth, I.* (Eds.) (1985): Poesie und Therapie: Über die Heilkraft der Sprache. Poesietherapie, Bibliotherapie, literarische Werkstätten. Reihe Kunsttherapie Band 1. Bielefeld: Edition Sirius beim Aisthesis Verlag.
- Petzold, H. G., Mathias-Wiedemann, U.* (2019a): Das integrative Modell „komplexer, wechselseitiger Empathie“ und „zwischenleiblicher Mutualität“ als Grundlage melioristischer Lebenspraxis, Therapie und Supervision. In: *Polyloge* 03/2019.
<https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-mathias-2019a-integrative-modell-wechselseitige-empathie-zwischenleiblich-polyloge-03-2019.pdf>.
- Petzold, H. G., Orth, I., Sieper, J.* (2013a): Manifest der Integrativen Kulturarbeit 2013. Schlusskapitel des neuen Buches „Mythen, Macht und Psychotherapie. Therapie als Praxis kritischer Kulturarbeit“. In: *Polyloge* 24/2013.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_petzold-orth-sieper-2013a-manifest-der-integrativen-kulturarbeit-2013-polyloge-24-2013.pdf.
- Petzold, H.G., Leeser, B., Klempnauer, E.* (Hg.) (2018): Wenn Sprache heilt: Handbuch für Poesie- und Bibliotherapie, Biographiearbeit und Kreatives Schreiben. Festschrift für Ilse Orth. Studentexte Integrativer Therapie. Vergleichende Psychotherapie, Methodenintegration, Therapieinnovation - Studentexte Integrativer Therapie. Bielefeld: Aisthesis.
- Petzold, H.G., Moser, S., Orth, I.* (2012): Euthyme Therapie – Heilkunst und Gesundheitsförderung in asklepiadischer Tradition: ein integrativer und behavioraler Behandlungsansatz „multipler Stimulierung“ und „Lebensstilveränderung“. In: *Psychologische Medizin* 02/2012. Textarchiv H.G. Petzold et. al.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=textarchiv-petzold_petzold-moser-orth-2012-euthyme-therapie-heilkunst-asklepiadische-tradition-integrativ-behavioral.pdf.
- Preußler, O.* (o. A.): „Anstoß zum Spiel der Gedanken“ – Kinder brauchen Geschichten. In: *Preußler-Bitsch, S., Stigloher, R.* (2010): Ich bin ein Geschichtenerzähler. Stuttgart/Wien: Thienemann, 125 - 127.
- Preußler, O.* (1988): Plötzlich war ich der Watschenmann. In: *Preußler-Bitsch, S., Stigloher, R.* (2010): Ich bin ein Geschichtenerzähler. Stuttgart/Wien: Thienemann, 138 - 142.
- Ritter, A.* (2014): Bilderbuchlesarten von Kindern: Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Roger, M.-S.* (2010): Das Labyrinth der Wörter: Roman. Aus dem Französischen von *C. Kalscheuer*. 9. Aufl. 2013. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Rosebrock, C., Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 6. unveränderte Auflage 2013. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schweitzer, A. (1919): Erste Predigt vor der Ehrfurcht vor dem Leben. In: *Neuenschwander, U.* (Hg.) (1986): *Straßburger Predigten*. München: Beck, München, 121 – 131.
- Sieper, J. (2015): Integrative Agogik: Bildung als Therapie und Kulturarbeit. Bildungspolitische Hintergrunddimensionen für integrativ-agogische Arbeit an FPI und EAG 1985/2015. In: *Polyloge* 14/2015.
https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_sieper-integrative-agogik-bildung-kulturarbeit-bildungspolitisch-hintergrunddimensionen-14-2015.pdf.
- Spinner, K. H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200/2006, 6 – 16.
- Spinner, K. H. (2019): Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. In: *KinderundJugendmedien.de*. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien.
<https://kinderundjugendmedien.de/index.php/153-fachlexikon/fachdidaktik/unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur> (Stand: 08.12.2020).
- Stiftung Lesen (2020): Vorlesestudie 2020. Wie wird Vorlesen im Alltag möglich? Eine Befragung von Eltern, die nicht oder selten vorlesen.
<https://www.stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/vorlesestudie> (Stand: 27.10.2020)
- Thiele, J. (2003): *Das Bilderbuch: Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption*. Bremen/Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.
- Ulich, M., Oberhuemer, P., Reidelhuber A. (Hg.) (2005): *Der Fuchs geht um ... auch anderswo: Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch*. 6. Aufl. 2005. Weinheim/Basel: Beltz.