



Literarisches Lernen mit Medien

von Karla Müller und Anita Schilcher

Fragt man Kinder einer Grundschulklasse danach, ob sie Heidi, Pinocchio, Nils Holgersson oder Jim Knopf kennen, so wird der überwiegende Teil dies bejahen. Würde man danach fragen, ob sie die entsprechenden Bücher gelesen haben, dürfte das Bild anders aussehen. Muss uns das als Lehrkräfte irritieren und das Klagegedicht auf den Verfall der Lesekultur anstimmen lassen?

Wir denken nicht, denn Literatur bedient sich seit jeher verschiedener medialer Formate. Mythen, Märchen, Sagen entstammen einer oralen Überlieferung und bis zu einer flächen-deckenden Alphabetisierung von Gesellschaften waren Kulturen darauf angewiesen, Literatur über Hören und Sehen (z. B. Minnesänger, Theater) zu rezipieren. In der griechischen Antike waren das Buch und das Lesen lediglich Hilfsmittel von geringem eigenem Wert, die öffentliche Vortrags- und Rezeptionssituation jedoch die Idealform literarischen Genusses (vgl. Schön 2000). Dies hat sich im Laufe der Kulturgeschichte grundlegend geändert, sodass uns heute das intime Lesen als Idealform literarischer Rezeptionsprozesse und Voraussetzung für literarisches Lernen erscheint.

Und doch findet auch gegenwärtig die erste Begegnung mit fiktionalen Welten nicht durch das Lesen eines Buches statt. Kinder kommen in Berührung mit Literatur über Erzählen und Vorlesen, aber eben auch durch Hörmedien, Kinderfernsehprogramme und DVDs. Die meisten verfügen schon im Vorschulalter über einen eigenen Kassettenrekorder oder CD-Player. Auf diese Weise begegnen sie – in aller Regel – auch in Familien, in denen wenig oder gar nicht vorgelesen wird, fiktionalen Texten, lernen sich imaginäre Welten auszumalen und fremde Stimmen zu unterscheiden und zu deuten. Typisch sind das Wiederholungshören und das Nebenbei-Hören: das erste zur gezielten Herbeiführung von Stimmungen, das zweite nicht selten, um Alleinsein beim Spielen zu kompensieren.

Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund

Betrachtet man die Rezeptionsgeschichte der Kinder- und Jugendliteratur, dann muss man konstatieren, dass viele Stoffe keinen Eingang in den kinderliterarischen Kanon gefunden hätten, wären sie nicht über mediale Adaptionen verbreitet worden. Nils Holgersson ist im Original ein narrativ verpacktes Geographielehrbuch, ein Auftragswerk der schwedischen Bildungsadministration, um schwedischen Kindern ihre Heimat näher zu bringen. Kaum jemand kennt das mehr als vierhundert Seiten umfassende Original, statt dessen auditive oder audiovisuelle Adaptionen. Jim Knopf, Lukas und die Lokomotive Emma sind heute dank der „Augsburger Puppenkiste“ und zahlreicher Adaptionen (Bilderbuch, Hörspiele) fast jedem Vorschulkind ein Begriff, während der vorgelesene Originaltext nur dann für Kinder dieses Alters



Literarisches Lernen mit Medien

von Karla Müller und Anita Schilcher

verständlich ist, wenn sie bereits auf das im Puppenspiel präsentierte narrative Grundgerüst zurückgreifen können. Viel zu detailreich sind die Schilderungen der verschiedenen Reiseetappen, als dass Vier- oder Fünfjährige zu ihnen ohne Vorerfahrungen konkrete Vorstellungen entwickeln könnten.

Mit der Ausweitung der Medienlandschaft wird auch die literarästhetische Sozialisation zunehmend multimedial. Dabei führen die Medien nicht zum Verschwinden der kinder-literarischen Stoffe, sondern das Medienverbundsystem ist auf Adaptionen von Klassikern angewiesen (vgl. Abraham 2008), ermöglichen diese doch den Austausch zwischen den Generationen, also Großeltern, Eltern und Kindern (vgl. Hurrelmann 1996). Es gibt kaum ein berühmtes Kinderbuch, das es nicht auch als Hörspiel und Film gibt, sei es „Emil und die Detektive“, „Ronja Räubertochter“, „Alice im Wunderland“ oder die „Narnia-Chroniken“. Oft führt erst die Verfilmung zur Neuauflage des Originaltextes.

Die Auseinandersetzung mit diesen Medien gehört zur literarischen Bildung deshalb ebenso wie die Auseinandersetzung mit den Texten. Und nur dann, wenn man den Medien unvoreingenommen gegenübersteht, kann es gelingen, Kindern den Unterschied zwischen ästhetisch gelungenen und weniger gelungenen Formaten vor Augen zu führen. So erkennen auch Kinder schnell, dass im Spielfilm die grauen Herren aus „Momo“ unheimlicher und bedrohlicher erscheinen als in der Zeichentrickserie, oder auch, dass die Momo im Film die literarische Figur weit besser trifft als die Zeichentrickmomo. Sinnvoller als immer nur Buch und Film zu vergleichen ist es deshalb, mediale Adaptionen zu vergleichen und ihre Interpretation des Textes gegeneinander zu stellen (vgl. Abraham 2008). Welches ist die beste Verfilmung von „Emil und die Detektive“? Welcher Sprecher trifft die Textvorlage genauer? Fragen wie diese schulen das, was wir unter „literarischer Bildung“ verstehen, oft zielsicherer als die bloße Lektüre eines Buches.

Lesekompetenz und literarisches Lernen

Wo bleibt dann aber die Lesekompetenz? Schließlich gibt es wenige Maximen in der deutschdidaktischen Diskussion, die sich tiefer ins didaktische Allgemeinbewusstsein eingepreßt haben als Richard Bambergers „Viele Kinder lesen keine Bücher, weil sie nicht lesen können, sie können nicht lesen, weil sie keine Bücher lesen“ (Bamberger 2000, S. 34).

Niemand wird bestreiten, dass Lesen eine zentrale Rolle im Bildungsprozess der Grundschule einnehmen muss, aber so wenig, wie wir Lesen nur mit literarischen Texten fördern sollten, so wenig sollten wir literarische Bildung nur aus dem Umgang mit Büchern oder anderen Printmedien folgern (vgl. Abraham



Literarisches Lernen mit Medien

von Karla Müller und Anita Schilcher

2008). Lesekompetenz und literarische Kompetenz bauen nicht aufeinander auf in dem Sinne, dass sich literarische Kompetenz erst mit einer entwickelten Lesekompetenz entstehen könnte. Im Gegenteil: Literarisches Lernen findet bereits im frühesten Kindesalter statt, sei es durch Abzählverse und Kinderlieder, sei es durch Vorlesen oder eben auch auditive und audiovisuelle Medien. Aufgabe der Grundschule ist es, das, was Kinder bereits mitbringen, auszubauen und weiter zu entwickeln – und dies gilt nicht nur für Kinderromane, sondern für jedes literarische Genre. Wie das geschehen kann, soll in diesem Heft gezeigt werden. Dabei haben wir uns entschlossen, literarische Umsetzungen in den Neuen Medien auszuklammern, da diese Kindern im Grundschulalter seltener bekannt sind. Für das vorliegende Heft wurde deshalb der Schwerpunkt auf Hörbücher und Filme gelegt.

Ziele des literarischen Lernens im medialen Kontext

Wenn Kinder in die Schule kommen, sind Hörmedien und Filme ideal für das literarische Lernen, denn das Hören und Sehen von „Geschichten“ ist positiv besetzt, und da die Hürde des Erlesens fehlt, können die Schülerinnen und Schüler schon mit anspruchsvolleren, und damit attraktiveren, Texten umgehen, als dies beim Umgang mit Fibeln oder anderen Büchern, die für den Schriftspracherwerb gedacht sind, möglich wäre. Aber einiges ändert sich auch, wenn Medien zum Einsatz kommen: Aufmerksames Zuhören und genaues Sehen und Wahrnehmen tritt an die Stelle des Nebenbei-Hörens und -Sehens, Unerwartetes und Neues an die Stelle des Seriellen, Lesungen treten neben Hörspiele. Konzentration und Vorstellungskraft werden also stärker gefordert. Und die erwünschte Anschlusskommunikation setzt voraus, dass das Gehörte und Gesehene auch aktiv verarbeitet werden. Das alles ist viel für Kinder und verlangt einen behutsamen, schrittweisen Kompetenzaufbau.

Kaspar H. Spinner hat 2006 im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards elf Aspekte literarischen Lernens entwickelt, die die Diskussion um die literarische Kompetenz geprägt haben. Dazu zählen Ziele wie die Vorstellungsbildung, das Aufmerksamwerden auf gestaltete Sprache, inklusive dem Verstehen metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweisen, der Nachvollzug literarischer Perspektiven, der bewusste Umgang mit Fiktionalität oder das Verstehen narrativer Handlungslogik. All das sind Ziele, deren Erreichen nicht an das Buch gebunden ist, sondern ebenso durch Medien angebahnt werden können. Oft ist es auch sinnvoll, ein angestrebtes Ziel zuerst anhand eines medialen Formats zu erarbeiten, da man hier problemlos an die Erfahrungen der Kinder anknüpfen kann, während ihnen die genaue Textwahrnehmung oft schwerer fällt. In einem zweiten Schritt können dann gewonnene Einsichten auf den Text übertragen werden. Beispiele hierfür sind der Nachvollzug der Perspektiven oder die Frage danach, wer die Geschichte



Literarisches Lernen mit Medien

von Karla Müller und Anita Schilcher

erzählt. Die auditiven oder filmischen Umsetzungen geben hier oft mehr Hilfestellungen als die literarischen Vorlagen, etwa indem neben der (erlebten) Rede von Figuren Stimme, Intonation, Mimik und Gestik für die Interpretation herangezogen werden können oder die Erzählsituation dadurch verdeutlicht wird, dass Erzähler und Sprecher von Figuren im Hörspiel nicht identisch sind.

Drei Ziele literarischen Lernens mit Hörmedien

Wir haben uns in diesem Heft für eine gereimte Erzählung, einen Prosatext und eine Ballade entschieden, weil sie besonders gut die Begegnung mit konzeptioneller Schriftlichkeit ermöglichen, auch wenn sie mündlich vorgetragen werden. Die Kunst der Interpreten ist es, dass die Texte dennoch nicht „schriftdeutsch“ klingen, sondern zum Leben erweckt werden. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler ganz von allein auf sprachliche Gestaltung aufmerksam, nicht nur weil die Vorleser und Vorleserinnen virtuos mit der Stimme spielen und jeder Figur ihre ganz eigene Sprache verleihen, sondern auch weil Reime, Wiederholungen, Oppositionen und Parallelismen als elementare literarische Strukturen sinnfällig werden. Ein gutes Beispiel ist hier der „Grüffelo“ (siehe den Beitrag von Jule Ostrop auf S. 9–12).

Hörmedien eignen sich auch besonders, poetische Texte als etwas Vermitteltes zu erkennen, denn der Mangel an Bildern lässt weniger als im Film die Illusion aufkommen, es handele sich um Realität. Bereits Grundschüler können z. B. wahrnehmen, wie mit literarischen Mustern gespielt wird, sofern sie diese Muster kennen (z. B. ein Märchen im Beitrag von Karla Müller auf S. 13–20).

Ebenso wie Bücher eignen sich auch Hörbücher dazu, sich den Aufbau einer „zweiten“ Welt vorzustellen und bewusst zu machen, nämlich der in der Literatur geschaffenen Welt, die ja eigenen Bauprinzipien und Gesetzen folgt. Solche Ordnungen, die semantische Ordnungen sind, zu erkennen, ist ein weiteres Element literarischen Lernens, was nicht explizit geschehen muss, sondern auch im Nachgestalten geschehen kann, wie Eva Maria Dellefant auf S. 21–28 zeigt.

Drei Ziele literarischen Lernens mit Filmen

Für das literarische Lernen mit Filmen fiel unsere Wahl für die unteren Jahrgangsstufen auf „Die drei Räuber“, einen Zeichentrickfilm, der an Sehgewohnheiten von Kindern anknüpft, auf der anderen Seite jedoch durch seine ästhetische Gestaltung übliche Formate in den Schatten stellt und neue Sehgewohnheiten herausfordert. Durch die deutliche Kontrastierung können schon Kinder erkennen, dass den verschiedenen Räumen semantische Merkmale zugeordnet sind, die auch durch die Gestaltung der



Literarisches Lernen mit Medien

von Karla Müller und Anita Schilcher

Räume zum Ausdruck kommen. Das Erkennen der zugrundeliegenden semantischen Ordnungen wäre in diesem Film das zentrale Ziel (siehe den Beitrag von Claudia Maria Pecher auf S. 29–35).

„Lippels Traum“ thematisiert den unterschiedlichen Status von Traum und Realität, zeigt aber auch, wie im Traum reale Konflikte auf einer symbolischen Ebene bearbeitet werden. Der Film ermöglicht deshalb Kindern metaphorisches und symbolisches Verstehen durch die Gegenüberstellung von realer Wahrnehmung und deren Symbolisierung im Traum (siehe den Beitrag von Marja Rauch auf S. 37–41).

„Charlie und die Schokoladenfabrik“ hingegen eignet sich durch seine typisierende Darstellung der verschiedenen Kinderfiguren besonders, um Kindern zu verdeutlichen, wie Figuren im Film oft konträr gestaltet werden, um bestimmte Werte und Normen zu vermitteln. Gerade die familiären Geschichten von Charlie und Willi Wonka laden ein zum Nachvollzug der Figurenperspektiven (siehe den Beitrag von Friederike Pronold-Günthner auf S. 42–47).

Natürlich eröffnen alle hier präsentierten Medien auch die Wege zu zahlreichen weiteren Zielsetzungen, die in den jeweiligen Artikeln zum Teil auch kurz beschrieben werden. Wichtig wäre es jedoch, dass Kindern die Gelegenheit gegeben wird, ihre Aufmerksamkeit zunächst auf einen Aspekt literarischen Lernens zu legen, um Grundlagen für einen Transfer des Gelernten auf andere mediale und literarische Formate zu schaffen. Zu einer kontinuierlichen Kompetenzerweiterung kann es nämlich nur dort kommen, wo Transferprozesse möglich sind.



Der Artikel stammt aus dem Themenheft „Literatur sehen und hören. Literarische Bildung ohne Bücher. Praxis Grundschule Heft 6/November 2010, S. 4–6 westermann. Im Heft finden Sie sechs weitere Artikel zum Einsatz von Hörbüchern und Literaturverfilmungen im Grundschulunterricht. Sie können das Heft unter <http://www.praxisgrundschule.de> bestellen.



Literarisches Lernen mit Medien

von Karla Müller und Anita Schilcher

Die Autorinnen

Dr. Anita Schilcher ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in Regensburg.

Dr. Karla Müller ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau.

Literatur

Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a. M. 2008.

Bamberger, Richard: Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Wien 2000.

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2008

Hurrelmann, Bettina: Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. In: Praxis Deutsch, Jg. 23, Heft 135/1996, S. 18–25.

Schön, Erich: Geschichte des Lesens. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich u. a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München 1999.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, Heft 200/2006, S. 6–17.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: kjl&m (Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek), Heft 3/2007, S. 3–9.