

Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs

Literarischer Text ist im Fremdsprachenunterricht ebenso wichtig wie andere Textarten. Es ist notwendig, sich mit der Rolle des literarischen Textes in der didaktischen verbalen Kommunikation sowie der Hierarchisierung der Ziele und Aufgaben der literarischen Bildung vertraut zu machen. Die Aufmerksamkeit sollte auf das Lesen als Aktivität, Methode und kulturelle Aktivität sowie auf die Qualitäten und Arten des Lesens im Fremdsprachenunterricht im Grundschulbereich gerichtet werden. Ziel der Textinterpretation im didaktischen Prozess ist es, Bedingungen gerade für die Wahrnehmung des ästhetischen Wertes des Werkes selbst unter gleichberechtigter Beteiligung der kognitiven und emotionalen Komponente zu schaffen. Lesekompetenz ist eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen und die Notwendigkeit, sie ständig weiterzuentwickeln, wird daher zu einer der Hauptaufgaben im Literaturunterricht bereits in der Grundschule. Schon durch den regelmäßigen Einsatz geeigneter Texte und Aufgaben zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht steigen die Anforderungen an die Lesekompetenz stetig, was sich positiv auf die Entwicklung der Lesekultur der Schüler auswirkt. Die Implementierung verschiedener Materialien in den Unterrichtsprozess ermöglicht es den Studierenden, die reale Welt einer anderen Kultur zu verstehen. Es weckt nicht nur das Interesse an Themen und Einstellungen, sondern andererseits hat der Schüler Freude daran, ungewöhnliche Informationen zu entdecken, lernt nicht nur die aktuelle Zivilisation, sondern auch die Geschichte und gesellschaftliche Entwicklung des Landes und der Sprache kennen.

Schlüsselwörter: Kinderliteratur, Kinderroman, Kinderlyrik, Kinderbuch

Children's and Young People's Literature in Elementary, Primary and Secondary Education

Literary text is just as important in foreign language teaching as other types of text. It is necessary to familiarize oneself with the role of the literary text in didactic verbal communication, as well as the hierarchy of the goals and tasks of literary education. Attention should be focused on reading as an activity, method, and cultural activity, as well as on the qualities and types of reading in foreign language teaching at primary level. The aim of text interpretation in the didactic process is to create conditions precisely for the perception of the aesthetic value of the work itself, with equal participation of cognitive and emotional components. Reading competence is one of the most important key skills and the need to constantly develop it becomes one of the main tasks during literature lessons even in primary school. Through the regular use of suitable texts and tasks for reading comprehension in foreign language lessons, the demands on reading skills are constantly increasing, which has a positive effect on the development of the students' reading culture. Implementing various materials into the teaching process allows students to understand the real world of another culture. Not only does it arouse interest in topics and attitudes, but on the other hand the student enjoys discovering unusual information, and learns not only about the current civilization but also the history and social development of the country and the language.

Keywords: children's literature, children's novel, children's poetry, children's book

Authors: Viera Lagerová, University of Trnava, Priemysel'ná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava, Slovakia, e-mail: viera.lagerova@truni.sk

Alica Harajová, University of Trnava, Priemysel'ná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava, Slovakia, e-mail: alica.harajova@truni.sk

Received: 10.11.2024

Accepted: 17.1.2025

1. Einleitung

Literarische Texte können besser eine affektive Beteiligung der Lesenden und Hörenden bewirken. Es entsteht eine größere Ich-Beteiligung, die sich positiv auf Lernprozesse auswirkt, sie regen die Lesenden dazu an, sich Vorstellungen zu bilden, die innere geistige Aktivität wird dadurch stimuliert, literarische Sprache ist verdichtete Sprache, mit wenigen Worten (auch ganz einfachen) kann sie viel zum Ausdruck bringen. Lustige literarische Texte können den Unterricht vergnüglich machen, halten die Lesenden dazu an, sich fremde Erfahrungsperspektiven zu vergegenwärtigen. Auf diese Weise versucht man, andere zu verstehen, was bei Begegnungen mit einer Fremdsprache immer der Sinn ist.

Literarische Texte bieten viele Möglichkeiten zu kreativem Umgang und begünstigen so einen Unterricht, bei dem die Lernenden selbst aktiv werden.

Welche Rolle soll Literatur im Fremdsprachenunterricht spielen?

Folgende Begründungen spielen heute eine Rolle:

- Literarische Texte können besser eine affektive Beteiligung der Lesenden und Hörenden bewirken; es entsteht eine größere Ich-Beteiligung, die sich positiv auf Lernprozesse auswirkt.
- Literarische Texte regen die Lesenden dazu an, sich Vorstellungen zu bilden; die innere geistige Aktivität wird dadurch stimuliert.
- Literarische Sprache ist verdichtete Sprache, mit wenigen Worten (auch ganz einfachen) kann sie viel zum Ausdruck bringen; dadurch ist Intensität auf kleinem Raum möglich.
- Lustige literarische Texte können den Unterricht vergnüglich machen.
- Literarische Texte halten die Lesenden dazu an, sich fremde Erfahrungsperspektiven zu vergegenwärtigen; sie leisten damit einen Beitrag zum Fremdverstehen, um das es der Begegnung mit einer fremden Sprache immer auch geht.
- Literatur dient auch der Landeskunde; literarische Texte vermitteln oft anschaulicher als informierende Sachtexte eine Vorstellung von Lebensverhältnissen, Umgangsformen, Einstellungen und kulturellen Gegebenheiten.
- Literarische Texte bieten viele Möglichkeiten zu kreativem Umgang und entlasten so einen Unterricht, bei dem die Lernenden selbst aktiv werden.
- Eine Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass die Sprache literarischer Texte oft recht anspruchsvoll ist. Es kommt deshalb darauf an, Texte zu finden, die inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht den Lernenden zugänglich sind; für

Kinder und Jugendliche bieten sich dafür insbesondere Texte der Kinder- und Jugendliteratur an.

Seltsamerweise ist die Kinder- und Jugendliteratur (= KJL) für den Fremdsprachenunterricht wenig entdeckt worden- ganz im Gegensatz zur Situation im Muttersprachenunterricht. Sie stellt ein naturgemäßes Angebot bereit, das die Lust auf das Lesen fördern kann, gegenüber der deutlichen Qualitätssteigerung der KJL in jüngerer Zeit liegt auch die Gefahr fern, dass die Heranwachsenden dabei nur mit trivialen Erzeugnissen abgelehnt werden.

2. Funktionen der Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

Eine individuelle Bedeutung liegt z. B. darin, dass KJL ästhetischen Genuss verspricht, Modelle zur Konstruktion von Ich-Identität bereithält, mentales Probehandeln erlaubt, Fremdverstehen fördert oder Wissenserwerb ermöglicht. Soziale Bedeutung kann KJL als gemeinsam geteilter Erfahrungsraum unter Gleichaltrigen (Peers) und im intergenerationellen Austausch erlangen, vor allem bei doppelt adressierter Literatur wie vielfach Bilderbüchern oder All-Age-Medien. KJL als Sozialisationsliteratur ist immer auch ein pädagogisches Selbstverständnis eingeschrieben: Sie vermittelt ästhetische, ethisch-moralische und viele andere soziale Normen und Werte und sorgt dafür, dass über sie gesprochen werden kann (also für ›Diskursfähigkeit‹). Kollektive Rezeptionssituationen (Vorlesen, zusammen Lesen, gemeinsame Theater- und Kinobesuch etc.) bieten zudem besondere Genüsse. Kulturelle Bedeutsamkeit hat KJL als Teil des komplexen Symbolsystems, mit dessen Hilfe große Gemeinschaften im Spannungsfeld zwischen Tradition, Innovation und Utopie ihre Identität herstellen.

Am kulturellen Handlungsfeld der KJL umfanglich teilhaben zu können, ist aber an bestimmte Voraussetzungen gebunden: Individuelle Bedeutung kann KJL nur erlangen, wenn überhaupt Zugänge zu einer breiten Auswahl an Kinder- und Jugendmedien vorhanden sind. Jenseits der familiären Ausstattung bieten Stadt- und Schulbibliotheken solche an; ihre Nutzung muss aber erlernt werden. Ohne basale Sprachkenntnisse bleibt der Weg zu allen literarischen Spielarten weitestgehend versperrt. Fehlen Imaginationsfähigkeiten, können Kinder und Jugendliche selbst lediglich gehörte literarische Texte nur eingeschränkt genießen. Lesefähigkeiten sind zumindest dann unabdingbar, wenn schriftbasierte Literaturen eigenständig rezipiert werden wollen. Auf der Ebene sozialer Bedeutsamkeit bedarf es Fähigkeiten und Fertigkeiten der Anschlusskommunikation. Literarische Gespräche kann nur führen, wer eigene lektürebezogene Gedanken und Gefühle nachvollziehbar artikulieren und anderen aufmerksam zuhören kann. An Schulen wird weiterhin verlangt, sich auch schriftlich zu literarischen Texten äußern zu können. Dies erfordert im Laufe der Entwicklung einen zunehmend differenzierten literaturbezogenen Fachwortschatz und entsprechende Konzepte, die auch benötigt werden, um literarische Para- bzw. Metatexte (Werbung, Rezensionen, Kritiken, Essays etc.) rezipieren zu können. Kulturell bedeutsam werden kann KJL, wenn prototypische

Texte (z. B. Klassiker der KJL), Ordnungsprinzipien (z. B. Gattungen wie Ballade oder Märchen) und Formtypologien (z. B. Reimschemata) bekannt sind. Auch ritualisierte Erschließungs- und Interpretationsverfahren gehören dazu, z. B. Aufbau- und Formanalyse als Voraussetzung für eine umfassende Form Inhalts-Aufführung. Ebenso sollte eine gewisse Bereitschaft vorhanden sein, sich auf die kollektive Bedeutung von Literatur einzulassen. Bildung und Unterricht haben die Verpflichtung, situative Rahmenbedingungen zu schaffen und Kompetenzen (im weitesten Sinn) zu vermitteln, um Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft auf möglichst allen Ebenen eine weitreichende Partizipation am kulturellen Handlungsfeld Literatur zu ermöglichen.

Um hier zu angemessenen didaktischen Entscheidungen zu kommen, ist es sinnvoll, sich der drei wichtigsten Funktionen von KJL im Unterricht bewusst zu sein (vgl. Rosebrock 1995: 10):

- thematische Funktion: Der mediale Unterrichtsgegenstand setzt ein bestimmtes Motiv, z. B. Freundschaft, Behinderung, Flucht;
- medienästhetisch-bildende Funktion: Es geht um literatur- bzw. medienästhetische Rezeptionskompetenzen und die Befähigung zu dem Anteil am literarischen Leben;
- lesefördernde Funktion: Kindern und Jugendlichen soll Freude am Lesen vermittelt werden.

Allen drei Funktionen gleichermaßen gerecht zu werden, ist keine leichte Aufgabe. So ist aus der empirischen Forschung bekannt, dass die bei Lehrkräften besonders beliebte problemorientierte KJL unter Lernenden keine große Anhängerschaft hat (vgl. Richter 2003, Schilcher/Hallitzky 2004). Wem also daran gelegen ist, Kinder und Jugendliche für das Lesen zu begeistern, tut gut daran, solche Genres als Klassenlektüren anzubieten, die auch außerhalb der Schule beliebt sind, z. B. Abenteuerliteratur oder Thriller.

3. Erstleseliteratur

Literatur für Kinder am Anfang des Leselernprozesses spiegelt häufig inhaltlich und thematisch Aspekte aus deren Lebenswelt wider (vgl. Oeste 2012: 21) und verfolgt deutlich den Anspruch, Kinder beim Lesenlernen zu unterstützen (vgl. Nefzer 2015: 26). Dominierend sind unterschiedliche Reihenkonzepte, die von Seiten der Verlage eine stufenorientierte Leseentwicklung abbilden. Gerade wenn die (an Komplexität und Umfang zunehmenden) Lesestufen auf Alters- oder Klassenangaben heruntergebrochen werden, können sie den individuellen Entwicklungen innerhalb einer verschiedenen Lerngruppe nicht mehr gerecht werden. Die in den Büchern verwendeten Textmodelle implizieren bereits didaktische Erschließungsweisen, z. B. der Vignettext (Streubilderbücher): Durch Bildelemente im Text werden während des Vorlesens verschiedene Inhalte anpassenden Stellen von den Kindern selbst erschlossen und

benannt, so wird eine erste Beteiligung am Leseprozess herbeigeführt. Illustrationen evozieren Erwartungen an den Text und sorgen beim Lesevorgang für die Vorentlastung der Lesenden. Weiterhin finden sich Mischtexte, die auf unterschiedliche Kompetenzniveaus abzielen, sie sind besonders für das gemeinsame, laute Lesen vorgesehen. Einzelne Wörter oder kleinere Abschnitte sind größer gedruckt oder farblich markiert, andere Textabschnitte sind in einer kleineren Schriftart und umfangreicher gehalten, sodass zwei Leser mit unterschiedlichen Niveaus den Text im Wechsel lesen können. Hinzu kommt die Initiierung des gemeinsamen Lesens als sozialisationsstiftendes Element, vor allem auch im außerschulischen Rahmen wie z. B. der Familie. Neben den Textformaten sind Erstlesebücher häufig mit aktivierenden, das Leseverständnis überprüfenden Fragen innerhalb des Textes oder am Ende des Buches ausgestattet. Neue technologische Möglichkeiten, wie digitale Erweiterungen in Gestalt von Vorlesestiften wie beispielsweise tiptoi (Ravensburger Verlag) oder die Integration von narrativen Elementen und Strukturen des Comics, machen auch komplexere Informationen und Handlungen zugänglich. Andere Zusatzangebote, z. B. Enhanced E-Books oder didaktische Zusatzmaterialien, stehen häufig online zur Verfügung. Ihr Einsatz soll das Lesen unterstützen und die Leseerfahrung vertiefen, allerdings lenken sie die Lektüre zumeist auf die Entnahme von Informationen; subjektive, ästhetische Lektüreerfahrungen werden in diesem Zusammenhang selten reflektiert.

4. Märchen

Volks- und Kunstmärchen – wenn auch heute in der Regel eher über audiovisuelle Medien vermittelt – gehören bestimmt zum Standardrepertoire der literarischen Sozialisation. Die große Bekanntheit einiger – vorrangig mitteleuropäischer – Märchen muss daher auch als ein wichtiger Grund für die zentrale Stellung dieser Gattung im Deutschunterricht der Primarstufe betrachtet werden. Weitere Gründe dafür sind ihre Kürze, ihr vermeintlich einfacher und leicht zugänglicher Charakter und die ihnen seit Langem unterstellte pädagogisch-psychologische Erziehungsfunktion (z. B. Bettelheim 1977). Auch wenn alle diese Argumente sicherlich differenzierter zu betrachten sind, zeigen sich Märchen als Texte, deren Funktion im pädagogischen Bereich gegenwärtig weitgehend unbestritten ist.

Die Einschätzung der Bedeutung des Märchens für die Moralentwicklung, also seine Funktionalisierung als Sozialisationsinstrument verwundert allerdings gerade deshalb, weil z. B. die „Kinder- und Hausmärchen“ (1812–1858) der Gebrüder Grimm eindeutig keine zeitlose und anthropologische Wertestruktur aufweisen, sondern in den Bearbeitungen der diversen Auflagen die zunehmende Akkommodation im Sinne eines bürgerlich-biedermeierlichen Moralverständnisses offenkundig ist.

Auf der Ebene der Sprache sind besonders die europäischen Volksmärchen durch ihre frühere medial mündliche Tradierung auffällig. Bis heute wird diese Herkunft in der flächenhaft-abstrakten, reduzierten und formalisierten Gestalt der Texte sichtbar,

damit sind Märchentexte prädestiniert, beim Einstieg in schriftsprachliche Handlungskontexte eine wichtige Brückenfunktion einzunehmen. Sowohl in der (impliziten) Sprachförderung wird Märchen eine zentrale Rolle zugewiesen (vgl. Wardetzky 2010), als auch beim Einstieg in das kreative Erzählen und Schreiben (vgl. Kohl 2013).

Gerade die europäischen Märchen charakterisiert zudem, dass sie sich im Rahmen ihrer Überlieferung immer in mediale Kontexte eingeschrieben und diese nutzend weiterentwickelt haben. So sind sie in diversen Medienformaten zuhause und keineswegs auf die Form der Grimm'schen Buchmärchen festzulegen (vgl. Dreier 2016).

Schließlich gelten Märchen auch als wichtige Gattung im Gebiet der kulturellen und interkulturellen Bildung. Die internationale Verbreitung von Märchenmotiven kann einen geeigneten Anknüpfungspunkt für kulturvergleichende Aktivitäten bieten, zumal es reichhaltige und gut dokumentierte Märchentraditionen in vielen Kulturkreisen gibt, die allerdings in der deutschdidaktischen Diskussion bis auf wenige Ausnahmen (z. B. „Märchen aus 1001 Nacht“) bislang erst wenig Aufmerksamkeit erfahren haben. Im lehrhaften Deutschunterricht dominieren weitgehend Märchenstoffe aus dem deutsch-, englisch- oder französischsprachigen Raum. Sammlungen wie Nikolaus Heidelbachs „Märchen aus aller Welt“ (2010) bieten hier ansprechende Angebote für eine – gerade auch im Kontext kultureller Diversifizierungstendenzen – notwendige Erweiterung dieser Engführung.

5. Kinderroman

Kinderromane sind vielfältig in Bezug auf die Angelegenheiten, die genrespezifischen Ausrichtungen, die Ausgestaltung des Erzählmodus und der Erzählerfiguren, die Sprache und den Handlungsverlauf. Durch den narrativen Charakter werden linear oder nicht linear, im realistischen oder fantastischen Modus grundlegende Fragen von Identität, Gesellschaft und Zusammenleben diskutiert, die zum Nachdenken über eigene Realitäten anregen und Fremdperspektiven erlauben können. Bei der Auswahl eines Werkes gestatten Zusammenstellungen von Werkanalysen und didaktischen Impulsen Hilfestellung, da nicht nur Klassiker, sondern auch aktuelle Werke besprochen werden (vgl. Josting/Dreier 2014, Spinner/Standke 2016).

Neben der Lektüre zu Zwecken der Leseförderung mit Vielleseverfahren können produktive, analytische, lektürebegleitende Aufgaben auch affektive Zugänge zum Buch schaffen und ermöglichen literaturästhetisches Lernen. Die Untersuchungen mündet häufig in Buchpräsentationen, die methodisch vielfältig z. B. durch Lesearten oder Leserollen angeregt und umgesetzt werden.

Ein modernes Format im Umgang mit Kinderromanen ist die gemeinsame Klassenlektüre, die häufig im Medienverbund möglich ist, z. B. durch intermediale oder transmediale (Kurwinkel/Kumschlies 2019) Lesestoffe. Der Aspekt des gemeinsamen Lesens und Anfangens zu einem Buch bietet zahlreiche Formen der Anschlusskommunikation innerhalb der Peergroup und ist gerade für den inklusiven Unterricht als

Lernen an der gemeinsamen Sache wesentlich (Naugk/Ritter/Ritter u. a. 2016: 26). Um auch Kindern mit Beeinträchtigungen oder Benachteiligungen Zugänge zu den Büchern zu verschaffen, können Verfahren der Vereinfachung, Veranschaulichung, Elementarisierung oder szenische Verfahren (Thäle/Riegert 2014) genutzt werden. Als Gegenstand der Auseinandersetzung im Gespräch oder im produktiven Tun können Handlungsorte und Wirklichkeitsmodelle, Figuren, Erzählweise und Sprache bzw. Übersetzung sowie Illustrationen in den Blick genommen werden (Weinkauff 2017). Je nach Zielsetzung der Unterrichtssequenz kann dies lektürebegleitend oder im Anschluss an die Dichtung geschehen. Im Rahmen dieser Felder werden sowohl analytische als auch produktionsästhetische Zugänge genutzt und dadurch ein breites Spektrum literarischer Kompetenzen entwickelt.

Die Dokumentation der gemeinsamen Arbeit am Buch über Lesetagebücher, -portfolios oder -plakate verdeutlicht die Prozesshaftigkeit des Lesens und den Erkenntnisgewinn. Nicht allein Textverständnis ist dabei entscheidend, sondern auch individuelle Lesarten und die Verknüpfung mit eigenen Leseerfahrungen.

6. Kinderlyrik

Kinderlyrik schlägt die Brücke zwischen den vorschulischen ersten literarischen Erfahrungen mit Kinderreimen und Liedern hin zu den lyrischen Texten in der Schule, wobei die Genres der Sprachspiel-, Natur- und Erlebnislyrik in den Lesebüchern besonders beliebt sind. Dabei findet sich häufig eine Einbindung in Themenbereiche, z. B. Jahreszeiten oder Feste, was einer fächerverbindenden Unterrichtsgestaltung entgegenkommt. Allerdings birgt dieses Vorgehen die Gefahr, Lyrik zu instrumentalisieren und lediglich als motivierenden Einstieg in ein Thema zu nutzen (Kepser/Abraham 2016: 184–185). Häufig werden bei thematisch bewirkten Sequenzen mehrere passende Gedichte vorgestellt, sodass die Kinder interessenorientiert auswählen und z. B. durch Vergleiche eigene Lesevorlieben konkretisieren können. Gern werden in diesem Zusammenhang auch produktive Verfahren zur Erarbeitung der Texte angewendet, wie die bildnerische Ausgestaltung, musikalische Verklanglichen oder das Schreiben von Parallelgedichten. Die klare Strukturierung einiger Gedichte kann als Lerngerüst für eigene Texte genutzt werden, was vor allen Beschäftigten Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen zugutekommen kann. Besonders beliebte Formen für das eigene Schreiben von Gedichten sind Elfchen und Haiku, wobei es auch noch zahlreiche andere interessant strukturierte Gedichtformen gibt (Rondell, Schneeballgedicht). Visuelle Gedichte werden ebenfalls gern adaptiv für die Gestaltung eigener Texte genutzt.

Klang, Reim und Rhythmus als bestimmende Parameter der Lyrik legen über die thematische oder formal- strukturelle Orientierung der didaktischen Zugänge hinaus sprachbildende Ansätze zu den Texten nahe. Das aktive, auch szenische Lesen von Gedichten in einer choreographischen Inszenierung der Vorlesenden im Rahmen kann

sprachspielerische Experimente mit dem Motiv anregen und zur bewussten Wahrnehmung von Stimme und Ausdruck beitragen. So wird die textimmanente Haltung eines Gedichts durch das Vortragen von Kindern nachempfunden und reflektiert (Spinner 2012).

Neben dem Rezitieren von Texten bietet das Gespräch über Gedichte die Möglichkeit der subjektiven Interpretation und kann auch zum Transfer von Aussagen oder Stimmungen auf eigene Situationen der Lesenden anregen (Andresen 1992: 98). Dabei wird der entschleunigte Zugang zu Texten über den Dialog als besonders wertvoll erachtet. Dass dieser Austausch zum Text von Lyrikern selbst mitgedacht wird, betont Arne Rautenberg: „Wichtig ist nur, dass im Gedicht etwas Ungesagtes übrigbleibt – das uns dazu verführen kann aus dem Unsagbaren etwas Sagbares zu machen“ (Rautenberg 2017: 7).

Weiterhin wird durch das Gespräch auch eine Annäherung an das Symbolverständnis als eine Form von literarischer Rezeptionskompetenz möglich. Das Aufstellen von Deutungshypothesen und das In-Beziehung-Setzen mit anderen Textpartien sind durchaus in der Grundschule denkbar, wie eine Studie von Anja Pompe (2012) zeigt. Durch eine aktiv entdeckende Textbegegnung wird z. B. im Gespräch nach gemeinsamen Deutungsmöglichkeiten gesucht. Dabei kann die didaktisch vorstrukturierte Interpretation des Textes bereits Entdeckungspotentiale aufzeigen, z. B. durch das Weglassen bestimmter Textteile oder ein Textpuzzle.

7. Bilderbuch

Das Bilderbuch hat sich vom traditionellen Selbstverständnis einer Bild-Text-Erzählung und ein Adressat an Kinder im Vorschulalter zu einem komplexen, ästhetisch-anspruchsvollen Spielraum für Künstler emanzipiert, die gerade an einer vielseitigen Erschließung der Potentiale von Bild-Text-Erzählungen interessiert sind (Kurwinkel 2017). Auch die Rezeptionsforschung und die Didaktik reagieren auf diese Entwicklung und nehmen das Bilderbuch als zentrales Medium für die Primarstufe genauer in den Blick (Scherer/Volz 2016, Knopf/Abraham 2014a, 2014b). Bei der Bilderbuchauswahl von Lehrkräften lassen sich jedoch nach wie vor zum einen Bedenken und Ängste zur Wirkung der Bücher auf die Kinder, zum anderen ein starker Fokus auf die pädagogische Nutzbarkeit erkennen (Ritter/Ritter 2015). Diese Einstellungen und Überzeugungen gegenüber der Vermittlung haben auch Konsequenzen für die didaktischen Zugänge. So finden sich zahlreiche Überlegungen zur Nutzung des Bilderbuchs, um in bestimmte Themen einzuführen, z. B. Tod (Ritter 2014: 123). Dabei wird vorrangig der thematischen Gestaltung des Werkes Beachtung geschenkt, anders ist die Herangehensweise der Erschließung des Buches als Lektüreerlebnis. In didaktischen Einstellungen wird das Bilderbuch inszeniert (vor-)gelesen, die Bilder und der Text werden thematisiert, Inhalte diskutiert und produktive Handlungen, wie z. B. das Nachspielen der Geschichte (Puppenspiel/Rollenspiel) oder das kreative Schreiben zum Buch

(besonders bei sprachlich strukturierten Bilderbüchern mit festen Wendungen, Wiederholungen, etc.) angeschlossen. So können auf unterschiedlichen Ebenen Aspekte zum literarischen Gegenstand geschaffen werden, es ist aber auch möglich, die gemeinsame Ermittlung des Buches in den Mittelpunkt zu stellen, z. B. über den literarischen Dialog. Innere Leerstellen und Brüche innerhalb der Bild-Text-Struktur können dabei in einem offenen Austausch thematisiert und Unbestimmtheiten aufgezeigt werden.

8. Das Jugendbuch

Nach Klaus Doderer sind als Jugendbücher alle für den jugendlichen Leser von klein auf bis etwa 16 Jahren speziell produzieren Bücher anzusehen. Jugendbücher sind gewöhnlich als Benennung jener Mädchen-, Abendteuer-, Entdeckerbücher usw. gemeint, welche vorwiegend die Lektüre der über zehn Jahre alten Knaben und Mädchen sind. Themenbereiche sind weit gefasst und beschäftigen sich mit der direkten Lebenssituation von Jugendlichen, aber auch mit fantastischen Geschichten. Jugendbücher weisen in aller Regel ein hohes Spannungspotential auf.

8.1 Formen der Jugendbücher

Das problemorientierte Jugendbuch

Das Buch befasst sich inhaltlich mit den Zuständen innerhalb der Gesellschaft und versucht Missstände und Widersprüche aufzudecken. Themen sind sehr breit, z. B. Freundschaft, Familie, Schule, Jobs, Berufswahl, Sexualität, eigene Identität, Emanzipation, Außenseiter, Gewalt, Kriminalität, Kultur, Religion, Krieg, Zeitgeschichte, Liebe, Tod, Sekten, Drogen, Ablösung und Krise, Krankheit, Behinderung, Selbstmord, Sucht usw.

Das historisch orientierte Jugendbuch

In historischen Büchern befinden sich Darstellungen zeitgeschichtlicher Situationen, die z. B. durch das Eingehen auf Vorurteile, Verfolgung und Krieg zu persönlichen Erkenntnissen und Einsichten verhelfen sollen. Diese Erfahrungen können dazu beitragen, die Hintergründe genau zu beleuchten.

Das sozial orientierte Jugendbuch

Es handelt sich um Jugendbücher, die sich mit sozialen Problemen auseinandersetzen. Erzählerisch werden aktuelle und relevante soziale Probleme wie Aggressivität und Gewalt, Krisen, Konflikte und Erpressung in der Gesellschaft aufgegriffen. Ein aktueller Themenbereich sind auch die Auseinandersetzung mit der Außenseiter- oder Minderheitenproblematik und soziale Kälte und Gleichgültigkeit.

Das entwicklungsorientierte Jugendbuch

Das Jugendalter wird durch eine Vielzahl von Veränderungen im biologischen und psychosozialen Bereich begleitet, z. B. ungewohnte sexuelle Regungen, verwirrtes Innenleben, Ziellosigkeit, fehlende Selbsteinschätzung und übersteigerte Reaktionen. Der Jugendliche sucht nach Anerkennung und Selbstfindung, versucht sich häufig

vom Elternhaus durch Opposition zu lösen und versucht einen Status zu erwerben. Zu den häufigsten Themen zählt man Freundschaft und Clique, Liebe und Sexualität, Tod, Ausbruch und Fluchtmotiv.

Das Jugendsachbuch

Unter Jugendsachbuch versteht man freiwillige Lektüre, die im privaten Bereich konsumiert wird. Der Jugendliche setzt sich eigenständig mit den Sachinformationen auseinander, ohne von Schule und Lerntätigkeit belastet zu sein. Die Auseinandersetzung mit Sachgebieten und Ereignissen wird für Jugendliche dann interessant, wenn sie unterhaltend, spielerisch, leichtverständlich, tiefgründig, informativ, spannend, sachlich richtig, faszinierend, wirklichkeitsnah, fachkundig, realistisch und lebensnah dargeboten werden. Im Vordergrund stehen Themenbereiche aus Wissenschaft und Technik (Software und Internet), Natur und Umwelt, Tiere und Pflanzen, Mensch und Gesundheit, Ethik und Religion, Biographien und Lexika, Kunst und Kultur, Spiel, Sport und Hobby, Geschichte und Politik.

Das Abenteuerbuch

Das Abenteuerbuch bringt hohes Spannungspotential mit einer gesteigerten Dynamik, erfüllt Sehnsüchte, identifiziert und löst Konflikte. Die Handlung spielt in fremdartigen Gegenden und zeigt das Spannende, Überraschende und Außergewöhnliche. Die Probleme der Helden sind lösbar und ihre Leistungen liegen nicht außerhalb des Möglichen und die Helden erhalten keine Hilfe von übersinnlichen Mächten.

Einteilung der Abenteuerlektüre:

- **Robinsonaden** – das zentrale Thema vieler Robinsonaden ist das Inselmotiv und die absolute Abgeschiedenheit von Gesellschaft und Zivilisation; der Leser ist von der politischen und geistigen Freiheit des Helden auf Insel, sowie von der völligen Befreiung von gesellschaftlicher Bevormundung fasziniert.
- **Seefahrergeschichten** – die Seefahrergeschichten schildern die mutige, abenteuerliche, aber auch männliche Auseinandersetzung mit dem Element *Wasser*; Kampf gegen Wasser, das Wagnis der Eroberung neuer Wege, die Verlässlichkeit wahrer Kameradschaft, die Auseinandersetzung mit Piraten, berechtigter oder unberechtigter Ungehorsam, das alles sind Elemente, die die Jugendlichen faszinieren.
- **Völkerkundlich-geographische Abenteuer geschichten** – diese Geschichten sind am häufigsten geschriebene und gelesene Formen der Abenteuerbücher; neben den fremden Ländern und Landschaften, aber auch fremden Kulturen und kulturellen Gepflogenheiten werden hier außergewöhnliche Begebenheiten, Taten und Schicksale geschildert.
- **Das historisch orientierte Abenteuerbuch** – für diese Gattung sind wichtig die Konzentration auf Einzelschicksalen oder spezielle Ereignisse, die Dynamik und Besonderheit der Handlung.
- **Indianergeschichten** – sie stellen eine Verbindung völkerkundlicher, aber auch historischer Abenteuerbücher dar; das Thema bilden die sensiblen Beschreibungen der Lebensumstände der Indianer Nordamerikas.

- **Utopische Abenteuergeschichten** – hier sind die Zustände und Ereignisse der Zukunft geschildert, die an keinem bestimmten Ort abgespielt werden; die utopischen Abenteuergeschichten ermöglichen dem Leser, alternative Sicht- und Denkweisen zu entwickeln, sich im Bereich des Möglichen zu bewegen und kreative Übertragungen zu vollführen.
- **Fantastische Abenteuergeschichten** – in den fantastischen Abenteuergeschichten existieren zwei Welten miteinander, die Handlung führt den Leser in magische irrealer Welt hinein; Themen und Inhalte sind häufig Sagen und Legenden entliehen.
- **Detektivgeschichten** – typische Merkmale der Detektivgeschichten sind gesteigerte Dynamik, außergewöhnliches Geschehen, besondere Gefährdung oder Leistung der Handlungsträger und der Bezug zum realen Möglichen; beliebt sind Detektivgeschichten, die sich als Serien über Jahre hinweg erstrecken und bei denen die Helden immer neuen Kriminalfällen gegenüberstehen.

8.2 Das Mädchenbuch

Das Mädchenbuch wendet sich an Mädchen zwischen dem neunten und dem sechzehnten Lebensjahr. Das Mädchenbuch soll das Mädchen bei der Findung seiner sozialen Rolle unterstützen.

Arten von Mädchenbüchern:

- **das traditionelle Backfischbuch** – die Existenz des klassischen Backfischbuch reicht bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts; es handelte sich um Erbauungsschriften und Sittenlehren, deren Hauptfigur, das bürgerliche Mädchen, durch tugendhaften Lebenswandel von ihrem Glück (Mann) gefunden wurde oder sich durch unangepasstes Verhalten ins wohlverdiente Unglück trieb;
- **das konventionelle Backfischbuch** – es orientiert sich auf den bürgerlichen Mittelstand; der Erzählinhalt besteht aus der Beschreibung von Lebensabschnitten der Mädchen, wobei zugleich den Alterwartungen entsprochen wird; die vorpubertierten Mädchen können fröhlichen Streich spielen, bevor sie als Pubertierende wahrhaft neugierig auf ihr Leben als Frauen werden;
- **das emanzipatorische Mädchenbuch** – dieses Genre entwickelte sich seit den 60er Jahren; die Zielsetzung dieses Mädchenbuches beinhaltet Aufklärung und Emanzipation; es ist eine sinnvolle und produktive Möglichkeit, die Leserin über ihre Situation aufzuklären und ihr neue und weitere Rollenmöglichkeiten vorzustellen; diese Bücher helfen den Mädchen bei Identitätsfindung.

9. Literaturunterricht und Inszenierung

Literaturerarbeitung im Unterricht als thematische und medienästhetische Bildungserfahrung und habitualisierende Sozialisationspraxis im Sinne der Leseförderung bewegt sich immer in einem Spannungsverhältnis rational-analytischer Aneignung, sozialer

Interaktion und subjektiv-ästhetischer Erfahrung. Der Begriff der Inszenierung bezieht sich auf das spezifische Arrangement von Lehr-Lern-Prozessen, also auf den Aspekt der (direkten oder indirekten) Anleitung und Vermittlung (Kepser/Abraham 2016: 224). Gerade im literaturdidaktischen Kontext verweist er auch auf den ästhetischen Charakter des Literaturunterrichts (Abraham/Brendel-Perpina 2017: 7–11), denn inszeniert ist in diesem Feld nicht nur der Unterricht als künstlich geschaffenes Interaktionsformat der Bildungseinrichtung Schule. Gerade Literatur in ihren verschiedenen ästhetischen Formsprachen wird im Unterricht häufig sowohl analytisch-interpretativ in den Blick genommen als auch in performativ-ästhetischen Formaten erfahren und erschlossen. Schon konventionelle Methoden wie das Vorleseritual im Sitzkreis und die selbstbestimmte individuelle Lesezeit im Wochenablauf, machen deutlich, dass Literaturunterricht ganz dezidiert den ästhetischen Erfahrungsraum zum Gegenstand und zum Medium einer umfassenden literarischen Bildung macht. Leseecken, die mittlerweile nicht nur in Grundschulen zu finden sind, bieten zudem besondere pädagogisch vordestrukturierte Erlebnisräume. Noch prägnanter stellen literaturdidaktische Methoden wie z. B. der Book Slam (Jentgens 2016: 188–190) heraus, dass die Begegnung und Erschließung des literarischen Textes wiederum als ästhetische Meta-Inszenierung und gemeinschaftliche Performance mit Spiel- bzw. Wettbewerbscharakter eine im unterrichtlichen Kontext besondere Form der ästhetischen Inszenierung darstellen. Aus der Vielzahl an möglichen Zugängen zu KJL im Unterricht werden im Folgenden eher beispielhaft Konzepte des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts und des Literarischen Gesprächs thematisiert, die eben solche Formate ästhetischer Bildungspraxis darstellen.

10. Literarisches Gespräch

Über Literatur ins Gespräch zu kommen, hat eine lange Tradition. Dem vielstimmigen Austausch der subjektiven Eindrücke im literarischen Salon stehen in der Schule jedoch häufig die gelenkten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräche gegenüber, durch die Lernende zu einer bestimmten, vorab feststehenden Interpretation des Textes geführt werden sollen.

Das literarische Gespräch, wie es in der literaturdidaktischen Diskussion verstanden wird, grenzt sich von dieser Form der asymmetrischen Gesprächsführung ab. Vielmehr versteht es sich als gestütztes Interaktionsformat, in dem alle Teilnehmenden über persönliche Lektüreindrücke in einen Austausch und damit in einen kollektiven, aber prinzipiell ergebnisoffenen Prozess der Sinnbildung und -aus Handlung treten. Die Lehrkraft agiert dabei im Unterricht als Moderator und Impulsgeber; in der Darstellung der eigenen Lesart eines literarischen Stoffes bleibt sie aber gleichberechtigtes Mitglied der Gruppe ohne den statustypischen Autoritätsüberschuss. Dabei kommt ihr eine wichtige rahmende und auch strukturierende Funktion zu. Diese liegt aber eher auf der Ebene der Gesprächsleitung, weniger auf

der Ebene einer klaren inhaltlichen Fokussierung des angestrebten Diskurses über den literarischen Stoff.

Wichtige konzeptionelle Impulse ergaben sich aus der Spracherwerbstheorie (Bruner 1983/87) sowie der Gesprächsforschung (z. B. Hurrelmann 1987, Wieler 1989) und führten seit den 1990er Jahren zu verschiedenen konzeptionellen Entwicklungen des literarischen Gesprächs (z. B. Christ/Fischer/Fuchs u. a. 1995). Das sicherlich am umfassendsten ausgearbeitete Konzept ist das sogenannte **Heidelberger Modell** (Härle/Steinbrenner 2004), das in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren hat und wiederum zum Ausgangspunkt für weitere Studien geworden ist.

Ein wichtiger Begriff des literarischen Gesprächs ist, dass der Verfahren des persönlichen, stillen und einsamen Lesers eher als phänomenologischer Besonderheit im Spektrum möglicher Lesepraxen begriffen werden muss, insbesondere im Hinblick auf die frühen literarischen Erfahrungen von Kindern. Die Erwerbsperspektive eröffnet hier andere Einblicke:

Vorschulkinder begegnen der Literatur in Form sozialer Aktivität, die ein erwachsenes Gegenüber ermöglicht und interaktiv steuert. Lesen ist damit von Anfang an ein Ereignis, dessen Konsistenz und performative Intensität von zentraler Bedeutung für die sprachliche und soziale Sozialisation zu sein scheint (Wieler 1997). Das betonen auch Rosebrock und Daniel Nix mit ihrer Akzentuierung der Anschlusskommunikation im Rahmen einer sozialen Ebene der Lesekompetenz (Rosebrock/Nix 2008: 16).

Beim literarischen Gespräch ist die **Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses** zentraler Ausgangspunkt des Handelns. Wichtiger als die Entwicklung einer kohärenten und von einer Gruppe geteilten Interpretation eines literarischen Stoffes ist die gleichberechtigte Partizipation aller am Aushandlungsgeschehen Beteiligten. Zu einer besonderen Herausforderung wird dabei die Entwicklung von Akzeptanz differenter Lesarten untereinander und möglicher Leerstellen im Text, für die gemeinsam keine Interpretation gefunden werden konnte. Literatur zeigt sich hier als subjektiver Erfahrungsraum, der sich in einer dialektischen Pendelbewegung individuellen Verstehens und kollektiver Aushandlung stetig weiterentwickeln und vertiefen lässt. Dieser Prozess wird durch die Flüchtigkeit und Prozesshaftigkeit des Gesprächs ermöglicht, das idealtypisch als ständige Subvention modelliert wird. Gerade im Hinblick auf den deutungsoffenen Umgang mit literarischen Stoffen stellt sich auch die Frage nach der Anpassung von Text und Adressat auf eine neue Art und Weise. Während in der didaktischen Diskussion gerade im Kontext von Heterogenität viel über eine möglichst individuelle Anschlussfähigkeit der zu lesende Texte an die Lernenden gesprochen wird, scheint im literarischen Gespräch besonders die Überforderung der individuellen Verstehensleistungen ein produktiver Ansatz zu sein. Auf beeindruckende Art und Weise dokumentieren das z. B. von Ute Andresen beschriebene literarische Gespräche über bekannte lyrische Texte (Andresen 1992).

11. Schlussfolgerungen

In der institutionalisierten schulischen philologischen Ausbildung im Allgemeinen wird die literarische Bildung nicht nur als eines der Mittel zur Ausbildung eines kompetenten Benutzers einer Fremdsprache angesehen, sondern auch als Mittel zur Gestaltung des Verhältnisses des Schülers zur gelernten Fremdsprache und zu bestimmten sozialen Aspekten kulturelle Konventionen ausländischer Literatur als Spiegelbild einer bestimmten kollektiven (nationalen) oder individuellen – vor allem aber menschlichen – Erfahrung, die für den Rezipienten interessant und motivierend sein kann.

In dem Beitrag gehen wir von den allgemeinen Merkmalen der literarischen Verständigung in der pädagogischen Kommunikation aus und stellen dabei die Literarität (oder Poetik) als ein besonderes Merkmal der Sprache fest, dass in einem literarischen Text ästhetische Funktionen erfüllt. Besonders wichtig ist es, in der Kinderliteratur auf diese Eigenschaften zu achten und sie dann in der literarischen Bildung anzuwenden. Literarische Texte, mit denen der Schüler im Fremdsprachenunterricht arbeitet, sollten interessant sein, seine geistige Aktivität anregen, ihn zu eigener Ideenfindung anregen und natürlich sollte ihr Angebot alters- und kommunikationskompetenzgerecht angepasst sein. Die Auswahl der Texte sollte variabel das Spontanste des Erstklässlers – Verspieltheit und natürliche Neugier – berücksichtigen, um ihn zu beleben, ihn in kreativer Spannung zu halten, während die Texte der Sachliteratur die kognitive Funktion entwickeln. Da ein literarischer Text eine Art Geflecht sprachlicher Zeichen ist, entwickelt ein Schüler jedes Mal, wenn er mit Text und Sprache arbeitet, seine sprachliche und kommunikative Kompetenz weiter. Gerade auf der Elementarstufe sind damit nicht rein intellektuelle Schritte mit dem Text gemeint, sondern unter den Bedingungen der Elementarpädagogik eher die kreative Reproduktion im Zusammenhang mit der Arbeit, zum Beispiel Dramatisierung, Gesang, Zeichnung oder Dialog. Gleichzeitig kann die Arbeit mit einem literarischen Text auch verschiedene Übungen umfassen, die auf die sprachliche Korrektheit abzielen, aber auch auf die Fähigkeit der Studierenden, ihre eigene Rede inhaltlich und formal korrekt zu verfassen (Verbindung segmentaler, suprasegmentaler Phänomene und Orthopädie des Deutschen).

Im Mittelpunkt der Kinderliteratur im Deutschunterricht in der Grundschule stehen daher jene literarischen Texte, die spielerisch angelegt sind und die kindliche Fantasie fördern, Kindern die Welt verständlicher machen und ihnen die Begegnung mit Neuem und Interessantem vermitteln. Solche literarischen Texte sollen selbstverständlich die Spielwelt der Kinder widerspiegeln und auf der Grundstufe zur Entwicklung der Lese-, Schreib-, Hör-, Sprech- und Darstellungsfähigkeiten führen (dies entspricht auch der Auswahl und Gestaltung literarischer Bildungs- und Trainingsmethoden aus der Sicht der Lehrer- und Schüleraktivität).

Die schrittweise Entwicklung der Lesekompetenz ist einer der Hauptbestandteile des Erfolgs von Entstehung und Selbstbildung, der Anfang des Wortschatzes, der grammatischen Struktur und der stilistischen Fähigkeiten, wird durch die regelmäßige

Lektüre von Literatur verschiedener Genres und Formen begrenzt. Lesen entwickelt die emotionale und ästhetische Seite der Persönlichkeit, belebt, bewiesen Vorstellungskraft, bietet eine gewisse Flucht aus der Realität und öffnet gleichzeitig Horizonte für neue Ideen, Verbindungen und Erkenntnisse. Mit der Entwicklung der Lesekompetenz und der positiven Gewohnheit des regelmäßigen Lesens fangen wir erst an, wenn das Kind beginnt, lesen zu lernen, kurze Lieder zu singen, verschiedene Kinderreime und Gedichte zu erzählen. Eine gewisse emotionale Beförderung unterstützt auch die positive Wahrnehmung einer regelmäßigen Leseaktivität wie der Arbeit mit einem Text nicht nur im Unterricht in der Schule, sondern auch beim Lesen zum Spaß außerhalb der schulischen Sphäre. Um das Lesen während des Unterrichts zu unterstützen, können wir verschiedene Aktivierungs- und Motivationsmethoden einsetzen, die den Unterricht in die Phase der aktiven Beteiligung der Schüler an der Arbeit im Unterricht, aber auch darüber hinaus, führen. Durch Diskussion, Aufwerfen eines Problems oder die Möglichkeit der Abwechslung eines literarischen Werkes oder anderer Arbeitsformen bewegt sich der Schüler von einem passiven Informationsempfänger zu einem aktiven Teilnehmer am Lehrprozess. Auf diese Weise werden nicht nur die Lesekompetenz, sondern auch Kommunikationsfähigkeiten entwickelt. Bei der Auswahl der zu lesenden Texte dürfen wir jedoch nicht die grundlegenden Anforderungen vergessen, die sie erfüllen müssen, wie z. B. die Einzigartigkeit des Textes, seine Dynamik, die Verbindung mit den Bedürfnissen und Interessen der Schüler, die Unterstützung ihres Willens, den Text zu lesen oder mit diesem Thema zu arbeiten. Diese Besonderheit erweitert auch ästhetisches Empfinden und gibt ihnen gleichzeitig die Fähigkeit, vielfach vermittelte Bedeutungen zu entschlüsseln, für Grundschullehrer, insbesondere in der ersten Klasse, sollte die Leseförderung einen hohen Stellenwert haben. Durch ihre Arbeit (insbesondere aktive Differenzierung) und ihren Überblick im Bereich der Kinderliteratur können sie ihre Schüler positiv bei der Auswahl eines geeigneten Buches unterstützen und sie zu einem systematischen Erfolg mit Literatur anregen.

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass Lesen sowie die Untersuchung der Literatur selbst zu den geeignetsten Möglichkeiten gehören, die psychologische und ästhetische Entwicklung von Kindern bereits im jüngeren Schulalter auf natürliche Weise zu gestalten und positiv zu beeinflussen. Gleichzeitig stellt diese Aktivität für Schüler eine unerschöpfliche Quelle an Wissen, Informationen und Erfahrungen dar.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Ulf. „Kreatives‘ und ‚poetisches‘ Schreiben“. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 4: *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Hrsg. Helmuth Feilke und Thorsten Pohl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014, S. 35–50. Print.
- ABRAHAM, Ulf und Petra ANDERS. „Poetry Slam und Poetry Clip. Formen inszenierter Poesie der Gegenwart“. *Praxis Deutsch* 207 (2008): 6–15. Print.

- ABRAHAM, Ulf und Ina BRENDEL-PERPINA (Hrsg.). „Einführung: Kulturen des Inszenierens“. *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett, 2017, 7–22. Print.
- ABRAHAM, Ulf und Christoph LAUNER (Hrsg.). „Teil A: Grundlagen“. *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2002, 5–58. Print.
- ANDRESEN, Ute. *Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern*. Weinheim, Berlin: Beltz Quadriga, 1992. Print.
- BETTELHEIM, Bruno. *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart: Dtv Verlagsgesellschaft, Print.
- BRUNER, Jerome S. *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Göttingen, Toronto u. a.: Huber, 1987. Print.
- DREIER, Ricarda. „Themenschwerpunkt: Neues vom Rotkäppchen. (Trans)Mediale Märchenwelten“. *kjl&m* 68/2 (2016): 2. Print.
- DODERER, Klaus. *Literarische Jugendkultur: Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*. Weinheim: Juventa Verlag, 1992. Print.
- HÄRTLE, Gerhard und Marcus STEINBRENNER. *Das literarische Gespräch im Literaturunterricht Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. Print.
- HURRELMANN, Bettina. „Textverstehen im Gesprächsprozess – Zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die ‚Geschlechtertausch‘-Erzählungen“. *Man müsste ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur*. Hrsg. Maria Kublitz und Brigitte Röttger. Düsseldorf: Schwann, 1987, 57–82. Print.
- CHRIST, Hannelore, Eva FISCHER, Claudia FUCHS, Valentin MERKELBACH und Gisela REUSCHLING. „Ja, aber es kann doch sein...“. *In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995. Print.
- ISER, Wolfgang. *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993. Print.
- JENTGENS, Stephanie. *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2016. Print.
- JOSTING, Petra und Klaus MAIWALD (Hrsg.). *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund: Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*. München: kapead, 2007. Print.
- JOSTING, Petra und Ricarda DREIER. *Kinder- und Jugendliteratur nach 2000 und literarisches Lernen im medienintegrativen Deutschunterricht*. München: kopaed, 2014. Print.
- KEPSER, Monique und Ulf ABRAHAM. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016, 184–224. Print.
- KNOPE, Julia und Ulf ABRAHAM. *BilderBücher. Band 1. Theorie*. Fachportal Pädagogik, 2014. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main. 8.9.2024.
- KOHL, Eva Maria. *Kinder & Märchen. Was Erwachsene wissen sollten*. Hannover: Seelze Klett – Kallmeyer, 2013. Print.
- KURWINKEL, Tobias. *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2017. Print.
- KURWINKEL, Tobias und Kirsten KUMSCHLIES. „Transmediale Lektüre. Medienverbünde im Deutschunterricht der Primarstufe“. *kjl&m* 71/4 (2019): 78–85. Print.
- NAUGK, Nadine, Alexandra RITTER, Michael RITTER und Sascha ZIELINSKI. *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz, 2016. Print.

- NEFZER, Ina. „Eine Gattung, viele Gesichter. Kriterien zur Auswahl von Erstlesebüchern“. *Julit* 41/2 (2015): 24–30. Print.
- OESTE, Bettina. „Erstlesebücher – Einstieg, Übergang, Zwischentief?“. *Leseinsteiger – Buchstaben und Bilder mit allen Sinnen erkunden*. Hrsg. Petra Josting. München: kapead, 2012, 21–29. Print.
- POMPE, Anja. *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012, Print.
- RAUTENBERG, Arne. „Konkrete Poesie für Kinder – eine Spurensuche“. *Buch und Maus* 14/3 (2017): 6–7. Print.
- RICHTER, Karin. „Die Entwicklung von Lesemotivation und der Literaturunterricht in der Grundschule“. *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht*. Hrsg. Bettina Hurrelmann und Susanne Becker. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2003, 115–131. Print.
- RITTER, Alexandra. *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014. Print.
- RITTER, Alexandra und Michael RITTER. „Du groß, und ich klein?! Bilderbucherkundungen zwischen Faszination und Normierung“. *Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen*. Hrsg. Ricarda Freudenberg und Petra Josting. München: kopaed, 2015, 127–141. Print.
- ROSEBROCK, Cornelia. „Literarische Sozialisation im Medienzeitalter. Ein Systematisierungsversuch zur Einleitung“. *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 1995, 9–30. Print.
- ROSEBROCK, Cornelia und Daniel NIX. *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008, Print.
- SCHERER, Gabriela und Steffen VOLZ. *Im Bildungsfokus. Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2016. Print.
- SCHILCHER, Anita und Maria HALLITZKY. „Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? Zu Inhalt und Methodik eines geschlechtsdifferenzierenden Literaturunterrichts“. *Neue Leser braucht das Land*. Hrsg. Anette Kliever und Anita Schilcher. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2004, 113–136. Print.
- SPINNER, Kaspar H. „Kindervers und Sprachspiel. Szenisches Vortragen“. *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe*. Hrsg. Anja Pompe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012, 46–57. Print.
- SPINNER, Kaspar H. und Jan STANDKE (Hrsg.). „Vorwort“. *Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht: Textvorschläge – Didaktik – Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016, 9–11. Print.
- THÄLE, Angelika und Judith RIEGERT. „Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Zur Bedeutung von Textzugängen“. *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Hrsg. Johannes Hennies und Michael Ritter. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 2014, 195–208. Print.
- WARDETZKY, Kristin. „Schwimmen lernen“. *Grundschulzeitschrift* 24/231 (2010): 44–47. Print.
- WEINKAUFF, Gina (Hg.). *Aktuelle Kinderliteratur im Unterricht*. Heidelberger Unterrichtsmodell zu Mikael Engströms: Kaspar, Opa und der Monsterhecht, 2017. <https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-didaktischewerkstaetten/>. 8.9.2024.

WIELER, Petra. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch- kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa, 1997. Print.

ZITIERNACHWEIS:

LAGEROVÁ, Viera, HARAJOVÁ, Alicja. „Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht des Elementar- und Primarbereichs sowie des Sekundarbereichs“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 27, 2025 (I): 165–182. DOI: 10.23817/lingtreff.27-10.