

VERSUCHTE KINDERLITERATUR ODER WENN DIE MUTTER FÜR DAS KIND SCHREIBT...

Feruzan GÜNDOĞAR*

Zusammenfassung

Dass die Beziehung zwischen der Mutter und ihrem Kind eine besondere ist, erfahren wir nicht nur im Zusammenhang mit der vielfach fokussierten Thematik zur Wirkung der Mutter-Kind-Interaktion auf die Gesamtentwicklung des Kindes. Auch in späteren Lebensphasen bleibt die Spezifik zwischen der Mutter und ihrem Kind eine prägende und wegweisende. In diesem Beitrag wird an einem erlebten Beispiel diese Besonderheit des Mutter-Kind-Dialogs herausgearbeitet. Es handelt sich dabei um eine Mutter, die für ihr Kind erzählt und schreibt, und die dieses spontan und ohne entsprechende Vorkenntnisse tut. Das Phänomen spontan Geschichten erzählen und schreiben zu können, dem Kind in diesen Erzählungen ein überzeugendes Mix aus märchenhaften, erlebten und noch zu erlebenden Inhalten und Situationen dar- und anbieten zu können, gehört fast selbstverständlich zum alltäglichen Miteinander zwischen Mutter und Kind. Was bevorzugt erzählt wird, wie sich eine spontane Geschichte konstruiert und welche teils bewusst teils unbewusste Projektionen von bisheriger Welterfahrung in die Erzählung einfließen sind einige der Fragen, auf die in diesem Zusammenhang Bezug genommen wird.

Schlüsselbegriffe: *Kinderliteratur, Mutter-Kind-Dialog, Spracherwerb, Geschichten erzählen*

* Prof. Dr., Universität Marmara, Deutsche Sprache und ihre Didaktik.

ÇOCUK ÖYKÜLERİ DENEMELERİ BİR ANNE’NİN ÖYKÜ ANLATISI...

Özet

Günümüzde Anne-Çocuk ilişkisinin önemi çocuğun gelişimi üzerindeki tartışılmaz etkisi dışında da bilinen bir gerçektir. Annenin çocuğu ile kurduđu etkin duygusal bağ çocuğun tüm gelişim sürecinde ve ilerdeki yaşam dilimlerinde belirleyici ve kalıcı olmaktadır. Çalışmada bir örnek ışığında Anne-Çocuk iletişimi ele alınmaktadır. Örnekte bir anne çocuđuna öyküler yazıp anlatmaktadır. Annenin bu davranışı doğaçlama gelişen bir istektir. Anlık bir içgüdü ile kurgulanan ve anlatılan günlük olađan öyküler çocuđa masallar dünyasından, yaşanmışlıklardan ve yaşanacak olanlardan birçok kesit sunmaktadır. Çalışmada Anne-Çocuk iletişimi bu bağlamda incelenmektedir ve sıradaki konular üzerinde durulmaktadır: öykülerde ağırlıklı olarak hangi konular işlendiđi, bir öykünün bilinçli mi yoksa içgüdüsel mi anlatıldıđı, annenin deneyimlerinin ve kişiliğinin öykülere ne ölçüde yansıldıđı.

Anahtar kelimeler: Çocuk öyküleri, Anne-Çocuk iletişimi, Dil Edinimi, Öykü anlatısı

Einleitendes

Wer kennt das nicht, ob als Kind oder als Mutter oder als jemand Außenstehendes - das Geschichtenerzählen ist jedem, unabhängig davon, ob es selbst erfahren wurde, etwas Vertrautes und Positives. Dass sich in die Zeit (zurück-)versetzen, oder, dass sich in eine solche Situation hineindenken, reicht aus für eine unabdingbare, befürwortende Akzeptanz. Das Bild: Eine Mutter, ein Kind und ein Buch, aus dem (vor-)gelesen wird, symbolisiert eine starke emotionale Verbundenheit. Die Mutter liest dem Kind vor oder erzählt engagiert, unvermittelt, aber langsam und bedächtig von teils Erlebtem, teils Vorgestelltem. Sie nimmt das Kind mit ihrer Geschichte an die Hand und führt es behutsam in eine bunte und sichere Welt des alles Möglichen ein. Jede neue Geschichte ist dabei ein weiterer Schritt in die noch ungekannte, aber dennoch Vertrauen erweckende Welt des Erwachsenen. Die Mutter tut dieses, was sie tut, gut und richtig, so als hätte sie dieses trainiert, oder fast so, als hätte sie eine

eigens für das Erfinden von Geschichten ausgewiesene Fachkompetenz oder Begabung.

Warum aber ist dieses Bild von der lesenden oder erzählenden Mutter und dem aufmerksam zuhörenden Kind ein für die kindliche Entwicklung Grundlegendes und Bedeutungsträchtiges? Ausgehend von dieser und weiteren Frage(n) und deren Antworten, wird in diesem Beitrag eine, von einer Mutter für ihr Kind geschriebene Geschichte in dem hier skizzierten Kontext vorgestellt. In diesem Zusammenhang ist ebenso die Frage zu stellen, was das Kindsein eigentlich ausdrückt? Zudem werden wesentliche Stationen des Lernens im Allgemeinen und des Sprachenlernens im Besonderen und darin dem frühen Lernen einer weiteren Sprache, neben oder sukzessive zur Erst- bzw. Muttersprache, aufzuzeigen versucht. Denn, das Erzählen können ist ein an Sprache gebundener Vorgang. Aus der Sicht des Kindes betrachtet dagegen, beginnt das Sprachenlernen mit dem gespannten und aufmerksamen Zuhören. Mit dieser Rückkoppelung an das zu Beginn beschriebene Bild von der erzählenden Mutter und ihrem zuhörenden Kind wird auch die Frage gestellt, was das Kind vom Erwachsenen unterscheidet? Eine spontane, relativ laienhafte Antwort darauf ist die, dass das Kind mehr gefühlorientiert, der Erwachsene stattdessen rationaler geprägt ist. Tatsächlich ist es so, dass das Kind in seinen ersten drei Lebensjahren deutlich intuitiv reagiert und handelt. Analytisch-abstraktes Denken und Handeln und damit verbunden die Fähigkeit, Emotionen bewusst steuern zu können, bilden sich erst langsam nach dem vierten Lebensjahr des Kindes aus.¹

Emotionen sind demnach von entscheidender Bedeutung für die Gehirnentwicklung, derart, dass alle unsere Gefühle zwischen dem Hirnstamm und der Hirnrinde im sogenannten limbischen System vermerkt sind. Diese Mittlerposition ist dabei eine tatsächlich vermittelnde, denn jeder neue Impuls von außen, aufgenommen von der /über die Hirnrinde, gelangt nur über den Filter des limbischen Systems zum Hirnstamm und wird dort mit dem bereits Bekannten abgeglichen. Das Neue und das Alte ist somit über unsere Gefühle, unsere Vorlieben, unsere Abneigungen, über das, was uns Angst macht oder

¹ Diese Entwicklungsphase des Kindes zwischen dem 4.-7. Lebensjahr ist nach Piaget die Phase des "präoperationalen-anschaulichen Denkens."

über das, was wir als angenehm empfinden miteinander verbunden.² Das Kind lernt im Verlauf seiner Entwicklung nach und nach mögliche Gefühlslagen und daran gebunden diverse Einstellungen kennen und diese zu verinnerlichen. Die Baustelle Gehirn wird zu Anfang mit vielen verschiedenen Informationen erstellt und im weiteren Verlauf dann sukzessive immer wieder anders um- und neu geordnet (Peltzer-Karpf; Zangl 1998:7). Fast alles, was dem Kind an- und dargeboten wird, wird auch, sofern es für das Kind von Bedeutung ist, wahrgenommen.

Die von der Mutter erzählten Geschichten sind Teil eines dem Kind zur Verfügung gestellten inhaltsreichen und vielfältigen Inputs. Mit diesen Geschichten werden dem Kind fast ungemerkt Gefühle und Empfindungen nahe gebracht. Denn, Kinder sind neugierig, sie sind fortwährend interessiert, Kinder sind schnell zu begeistern und immer auf der Suche nach Neuem, bisher Ungekanntem. Kinder möchten erfahren, sie erforschen, zerlegen Ganzes in seine Einzelteile und lernen diese voneinander zu unterscheiden. Kinder sind kreativ und optimistisch, zielorientiert, aber auch ablenkbar (vgl. Nürnberger Empfehlungen 2010; Akdogan 2005: 218 ff.). Negative Emotionen, hervorgerufen durch eine böse Miene oder eine schroffe Handlung, beeinflussen Kinder dermaßen, dass ein, an eine solche Situation gebundener, Inhalt kaum mehr ins Positive umgekehrt werden kann. Kinder testen aus, probieren und lernen daraus. Sie tun dieses, indem sie auf Impulse reagieren und aufmerksam beobachten. Das Kind steht somit vor der anspruchsvollen Aufgabe, sich ständig auf Neues einstellen zu müssen. Dieses Risiko der wiederholten Begegnung mit Unbestimmtem und nicht Erfahrenem braucht Sicherheit und eine gewisse Steuerung. Beides sind wesentliche Bestandteile der Interaktion zwischen Mutter und Kind.

Der Mutter-Kind-Dialog

Der Mutter-Kind-Dialog kann umschrieben werden als eine für den Spracherwerb des Kindes einzigartige Lernwerkstatt. Das Muster dieses Dialogs ist ein grundlegendes für das miteinander sprechen und umgehen, der Ablauf ein dementsprechend einfach strukturierter: Die Mutter gibt den Impuls und das Kind reagiert auf diesen Impuls sprechend und/oder handelnd. In der Fortsetzung des Gesprächs erfolgt die Wiederholung der Äußerung des Kindes

² Das Limbische System gilt als eine Funktionseinheit. Die Abläufe sind Teil eines komplexen Zusammenspiels mit anderen Gehirnteilen. Vgl. dazu u.a. <http://physiologie.cc/XVI.6.htm> (letzter Zugriff am 21.12.2016).

durch die Mutter in einer erweiterten, rhythmisch-betonenden, aber nicht zurechtweisenden Art. Diese erneute Mutterreaktion auf das Sprechen des Kindes zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie unscheinbar wirkt, nicht zuletzt aufgrund einer i.d.R. sanften Stimmlage, dass sie authentisch ist, und dass sie die Aussage in einen umfassenden Kontext einfügt. Dennoch bleibt das wiederholte Gesagte der Mutter lediglich ein Angebot. Umso erstaunlicher ist es, dass das Kind dieses Angebot ohne Weiteres annimmt, auch wenn sich das in seinem Verhalten nicht sofort erkennen lässt. Das Kind ist, selbst dann, wenn es sich nebenbei mit anderen Dingen beschäftigt, höchst aufmerksam und merkt sich das, was die Mutter ihm unterbreitet.

Diese Musterdialoge wiederholen sich in dem Miteinander zwischen der Mutter und dem Kind ständig, d.h. dem Kind wird kontinuierlich auf der Grundlage einer routinierten und sicheren Interaktion Sprache an- und dargeboten. Konkret bedeutet das, dass dem Kind auf diese Weise die Welt begrifflich näher gebracht wird. Das Wort bekommt Bedeutungen zugewiesen und das Kind lernt es, seine Welt, die Dinge in seinem Umfeld, in seiner/ihrer Kohärenz wahrnehmen und sprachlich erfassen zu können (Berger 2013, 492f.). Die Gesprächssituation ist eine durchweg emotional besetzte, variantenreiche und inhaltsvolle. Lernen gelingt durch diesen Austausch mit der Mutter als eine wesentliche Form des zunehmenden Kontakthaltens- und aufnehmens des Kindes in/mit seiner Umwelt. Der Mutter-Kind-Dialog erlaubt dem Kind darüber hinaus dennoch seine eigenen Erfahrungen zu machen, ohne ein Risiko dabei eingehen zu müssen. Die fast unbemerkten Wiederholungen der Mutter bauen Vertrauen auf und binden einzelne Momente, Dinge und Handlungen zu einem Ganzen in der Ausrichtung auf die Mutter zusammen. Und darin liegt die Stärke dieser von Papousek als "intuitive elterliche Didaktik" beschriebenen Vorgehensweise (Papousek 1996, 140ff.). Es ist nicht allein die Kontaktdauer und Intensität, die hier entscheidend sind für das starke Bindungsempfinden des Kindes, es ist ebenso, die sich durch die Redundanz der Sprechsituationen einstellende Stabilität, die das Kind zum eigenen Handeln, Erkunden und Probieren ermutigt.

Die Geschichte³

Wie dieses eigentümliche Konzept von Sicherheit und Steuerung die Mutter-Kind-Beziehung prägt (Haug-Schnabel 2004, 144-151), wird im Folgenden mit einer von einer Mutter für ihr Kind geschriebenen Geschichte zu veranschaulichen versucht. Dabei wird die Geschichte im Hinblick auf inhaltliche und formale Besonderheiten, auf kindgemäße Strukturen und (fremd-)sprachfördernde Spezifika und Instruktionen betrachtet werden.

Die Geschichte handelt von zwei Kindern, die an einem ganzen normalen Tag etwas zu entdecken glauben und sich dabei mehr und mehr in eine fantastische Welt hinein begeben: In dem inhaltlich wie auch sprachlich signifikanten Titel *“Klein Lili und klein Mili - auf der Suche nach dem Schatz,”* ist alles kindgemäße Wesentliche enthalten: leicht nachsprechbare klangähnliche Namen, Wiederholungen, kein Artikel und eine einfache Syntax. Der Erzählrahmen wird durch die Worte *“Lili, Mili, klein”* und *“Schatz”* vorstrukturiert. Mit dem einleitenden zweiten Teil *“auf der Suche”* wird Erwartung aufgebaut und Neugier geweckt.

Die Geschichte beginnt mit der Beschreibung der Akteure Lili und Mili als zwei zusammengehörende und sich ergänzende Kinder/Personen:

“Klein Lili und klein Mili sind ganz dicke Freunde. Sie wohnen Tür an Tür in einer kleinen Stadt mit nur wenigen Häusern und Menschen. Es ist ihre kleine Stadt und sie fühlen sich sehr wohl. Jeden Morgen kommt der Milchjunge und bringt jedem eine Flasche frische Milch mit. Die schmeckt vielleicht gut. Die Milch ist von den Kühen im Dorf und manchmal gehen Lili und Mili auch dort hin, dann legen sie sich auf die Wiese und schauen ganz erstaunt in den Himmel. Lili versucht die Wolken zu zählen, die vorbei ziehen und Mili stellt sich vor, wie es wohl wäre, wenn er mit den Wolken hoch oben schweben könnte. Lili sagt immer, “die Wolken haben es gut, die sehen alle Kinder auf der ganzen Welt und jedes Land und alle Kühe, die es gibt.” “Ja,” sagt Mili, “ich wäre so gern eine Wolke.”

Die Beziehung zwischen Lili und Mili und ihr enges Umfeld ist durch eine Reihe von redundanten Begriffen geprägt, die in der Gesamtheit ein

³ Es ist nicht das Ziel dieses Beitrags eine begriffstheoretische Diskussion zu führen, auch ist es nicht das Ziel das Genre Kinderliteratur literaturwissenschaftlich zu erörtern.

harmonisches Miteinander vermitteln: Was der eine tut, wird durch den anderen weiter geführt. So versucht Lili die Wolken zu zählen und Mili träumt von einer Reise auf den Wolken, was Lili denkt, spricht Mili aus und umgekehrt. Ihr Empfinden, ihre Neigungen, ihre Träume sind konsequent aufeinander abgestimmt. Eine kleine, aber wohlgeordnete Welt des Kindes wird hier konstruiert; eine Welt, in der sich Reales und Traum begegnen und zueinander bewegen. In der Geschichte heißt es: *“Manchmal denken sie sich Geschichten aus und sie erzählen sie so echt, dass sie fast glauben, diese auch erlebt zu haben.”* Das sich etwas ausdenken, sich verkleiden, Rollen übernehmen und so tun als ob sind wesentliche kindeigene Verhaltensstrategien, die auch im Fremdsprachenunterricht gezielt eingesetzt werden können. Träumen in einer anderen Sprache, Rollen/Personen darstellen, Handlungen durchführen sind bewährte pädagogisch-didaktische Mittel, die (Fremd-)Sprache als Ganzes erfahrbar machen.

Die Traumgeschichte von Lili und Mili setzt sich mit den Schilderungen zu einem ganz normalen Tag fort. Beide Kinder liegen auf der Wiese; das eine Kind bietet einen Impuls an, das andere Kind nimmt diesen auf und überträgt die Traumgedanken auf das Heute, es geht um einen Schatz und um die Suche nach dem Schatz auf dem Dachboden:

“Einmal wieder lagen sie auf der Wiese und Lili fing an zu träumen. ‘Mensch Mili mach mal die Augen zu und stell dir vor, hier bei uns in der Stadt liegt irgendwo ein Schatz begraben. Das kann doch sein. Die Schatzsucher suchen den Schatz immer auf Inseln oder im Wald, da wo es keine Menschen gibt.’ ‘Na logisch,’ sagt Mili ‘sonst würde man den Schatz ja auch schnell wieder finden, und dann wäre es ja kein Geheimnis mehr.’ ‘Ja, aber bei uns, da kann man doch einen Schatz verstecken. Wer weiß, wer hier alles früher gelebt hat? Vielleicht komische, alte Männer, die früher zu einer Bande gehörten und dann ihr ganzen Gold vergraben haben. Vielleicht war das sogar mein Urgroßvater.’ ‘Ach ja, oder sogar meiner,’ sagt Mili. ‘Komm lass uns schnell nach Hause gehen und auf dem Dachboden gucken, ob wir da etwas finden. Mama sagt immer, dass es ganz viele Geheimnisse auf dem Dachboden gibt.’”

Dieser Abschnitt umfasst vielfältige Anregungen für kreative Sprachübungen. So kann mithilfe folgender einleitender Wendungen, wir stellen uns vor, wir sind ..., was alles können wir auf einem Dachboden entdecken ..., lasst uns träumen, wir sind auf einer Insel ..., auf der Insel finde(n) ich/wir ..., wer war mein Urgroßvater ..., ich habe ein Geheimnis und Du ..., Wortschatz wiederholt, Sprachstrukturen gefestigt und thematisches Wissen (re-)aktiviert werden.

Im weiteren Verlauf der Geschichte beginnt die Suche auf dem Dachboden. Die in diesem Zusammenhang aufgeführten Gegenstände sind kontextgebundene und typische. Es sind Dinge jeder Art, Kisten, Murmeln, Bücher, Fotos, ein Hut, wobei die Liste der möglichen Gegenstände beliebig erweitert werden kann.

“Und dann sind sie losgezogen, ganz aufgeregt und voller Freude, jetzt hatten Lili und Mili wieder etwas, womit sie sich ernsthaft auseinandersetzen konnten. Oben auf dem Dachboden im Haus der Familie von Lili fingen sie dann an in alten Kisten zu stöbern und sie entdeckten lauter kleine interessante Dinge, eine uralte Kiste mit Murmeln, solche, die es gar nicht mehr gibt, alte Bücher, vergilbte Fotos, einen riesigen Hut. Wem das wohl gehörte, dachte Lili in dem Moment und Mili war auf der Suche nach einer Karte, ‘irgendwo muss es doch eine Schatzkarte geben.’ ‘Ja, aber das kann ja auch nur ein Stück von einer ganzen Karte sein,’ sagt Lili. So haben sie den ganzen Tag dort verbracht, alte Kleider angezogen, in Büchern und Fotoalben geblättert und den Dachboden so richtig durchgewühlt.”

In diesem Teil wird das fast instinktive Neugierverhalten des Kindes hervorgehoben. Die Dachboden-Thematik bekräftigt das kindliche Wissen- und Erfahrenwollen insofern, als der Dachboden einen Ort darstellt, in dem sich Unerwartetes, aber zugleich Besonderes auffinden lässt. Der Dachboden gilt als Aufbewahrungsort von alten, nicht mehr verwendeten Dingen, die aber eine persönliche, emotionale (Ver-)Bindung implizieren. Kinder erfassen solche Ich- und Wir-Bezüge auffallend schnell und sind ebenso spontan bereit, sich dazu kleine, eigene Geschichten an- und auszudenken. Und auch Lili und Mili tun dies, indem sie nach der Schatzkarte oder nach einem Teil dieser Karte suchen, wobei Letzteres eine Fortsetzung der Geschichte und damit auch der Spannung begründet. Die Karte, die Auskunft geben soll über den Schatz, wird dann zum Gegenstand des weiteren Gesprächs zwischen Lili und Mili:

“Bis dann Mili sagte, ‘ich glaube, es gibt hier keine Karte.’ ‘Ja, aber überlege doch mal,’ erwiderte Lili. ‘Es muss ja keine Karte sein, manchmal sind es irgendwelche Zeichen, die man erkennen muss. Zum Beispiel dieser alte Säbel, da stehen Zeichen drauf, schau doch mal.’ Und Mili sah sich den Griff sehr genau an, wie ein Schatzsucher. Es waren tatsächlich Zeichen eingraviert, eine Blume, ein Kreis, einige ineinander verschachtelte Dreiecke, eine Welle und eine Flagge mit Sternen. Was kann das nur alles bedeuten. ‘Komm Lili, wir müssen uns das genau ansehen, vielleicht haben die Zeichen eine Bedeutung?’ ‘Ja, meinst Du?’ antwortete Lili zaghaft und doch voller Aufregung.”

Die Gedanken, die Mili und Lili äußern bezüglich der Karte und dem, was eine Karte beinhalten sollte, sind der Sache dermaßen eigen, dass der Eindruck entstehen könnte, das Ganze stamme aus einem bekannten Kinder- oder Jugendfilm. Mit der sich daran anschließenden Frage von Mili: *“Warum habt ihr einen Säbel auf dem Dachboden,”* fragte dann Mili, während er sich den Griff genau anschaute, wird bewusst an die zu anfangs thematisierte Rolle und Position des Urgroßvaters sowie an die von Lili konstruierte Traumwelt angeknüpft:

“Ja, das ist es,” rief dann Lili. ‘Vielleicht war mein Urgroßvater Pirat und irgendwann ist er dann hierher gekommen und hat eine Familie gegründet zusammen mit meiner Urgroßmutter und damit wir später einmal seinen Schatz entdecken können, hat er diesen Säbel anfertigen lassen. Ist doch eigentlich ganz klar, eine Blume ist der Hinweis auf die Wiese, ein Kreis, das kann doch der Brunnen sein.’ ‘Ja, aber was meinen denn die Dreiecke?’ fragte Mili. ‘Die Dreiecke sind ein Symbol für alle Kräfte, die es gibt, der Himmel, die Sonne und die Erde.’ ‘Die Welle deutet auf Wasser,’ sagt dann Mili ganz leise. ‘Ich weiss,’ ruft er dann, ‘unser See Lili, unser See.”

Diese Traumwelt von Lili, die bestückt ist mit einer Blume, einem Kreis, einem Dreieck, einer Welle und einer Flagge stellen Alltägliches und Gewünschtes nebeneinander. Lili und Mili konstruieren mit den hier genannten Gegenständen Bezüge zu sich und ihren Wünschen, sie geben den Dingen einen Sinn und entwickeln daraus ein Stück Familiengeschichte. Denn, Familie bedeutet für das Kind Beständigkeit, Zugehörigkeit und emotionale Verbundenheit. Kinder nehmen sich in erster Linie in ihrem eigenen Umfeld

wahr; sie brauchen die unmissverständliche Gewissheit des Eigenen und Vertrauten. In diesem Sinne empfindet Lili für ihren Urgroßvater, den sie nicht kennt, dennoch eine deutliche Nähe und Innigkeit, derart, dass sie ihn zum Helden ihrer Geschichte macht. Der erste Schritt in die angedeutete Traumwelt geschieht mit entsprechender Begeisterung: *“Lili und Mili fingen an auf dem Dachboden hin und her zu hüpfen. Sie waren sich sicher, was die Zeichen meinten, ‘wir haben ihn, wir haben ihn, der Schatz ist im See, im See, im See.’ Lili ist außer sich vor Freude und auch Mili hat plötzlich ganz große Augen bekommen.”*

Die Kombination der hier aufgeführten Symbole oder Gegenstände kann aber je nach persönlichem Umfeld des Kindes auch zu jeweils anderen Traum- und Familiengeschichten führen. So bietet die Geschichte und der Erzählrahmen der Geschichte ein geeignetes Fundament für das Entstehen weiterer Erzählhandlungen, ergänzt um andere Dinge und Gegenstände. Sprachlich betrachtet sind hier ausschließlich Nomen genannt, die zunächst formal, aber auch inhaltlich geordnet und in Beziehung zueinander gestellt werden können. Das kann geschehen nach dem Genus, aber auch nach der Unterscheidung, ob das Nomen im Singular oder im Plural auftritt. Im zweiten Schritt können den Nomen zusätzliche, weiterführende Inhalte beigelegt werden, sodass letztendlich ein komplettes Assoziationsgefüge entstehen kann. Diese Übung ermöglicht die Anreicherung des Wortes durch den Inhalt/die Inhalte, das Vorwissen und den Erfahrungskontext des Kindes.

Die Geschichte von Lili und Mili wird mit einer besonderen Sorgfalt eingeleitet, der Leser auf das nun kommende mit Spannung eingestimmt: *“Beide setzen sich nun im Schneidersitz hin und denken sich ihre Geschichte von Lilis Urgroßvater aus ...und die sieht so aus.”*

Die Geschichte beginnt:

“Der Urgroßvater von Lili war ein Abenteurer und Seemann, vor dem sich jeder fürchtete. Er hatte büschelige Augenbrauen und einen immer ernsten Blick. Wenn er lachte, hallte es überall und keiner wusste so richtig, ob er dann mitlachen sollte, denn urplötzlich hörte er auf zu lachen und wurde wieder ganz ernst. Er war schon ein komischer Mann bis er Lilis Urgroßmutter kennenlernte. Es geschah in einem kleinen Fischerdorf. Das Schiff von Lilis Urgroßvater hatte gerade dort den Anker gelegt und alle durften aufs Land. Ganz zuletzt ging auch der Urgroßvater durch das kleine Fischerdorf und sah auf dem Markt eine wunderschöne junge Frau mit langen dunklen Haaren.

Beide sahen sich nur an und wussten in dem Moment, dass sie zueinander gehörten. So fing alles an, denn ab da war der Urgroßvater ein ganz anderer Mensch, er wollte nicht mehr durch die Weltmeere segeln, er wollte ein Land finden und zusammen mit seiner lieben Frau dort für immer leben. Das tat er dann auch. So kam der Urgroßvater von Lili in diese kleine Stadt, in der Lili und ihre Familie auch heute noch leben. Er baute ein großes Haus und legte dann seinen Säbel in die Kiste, damit irgendwann seine Enkel seinen Schatz entdecken. Der Schatz liegt im See, irgendwo in der Tiefe.

‘Weißt du,’ sagt Lili zum Schluss, ich glaube an einer Stelle funkelt es so auf dem See, das ist wohl der Schatz!’...Und wenn sie nicht gestorben sind, dann suchen sie heute noch nach dem Schatz” (Gündogar, unveröffentlichtes Manuskript).

Die Erzählung enthält eine Reihe von Motiven, die auf ein Abenteuermärchen rückschließen lassen. Der Urgroßvater wird beschrieben als jemand Ruheloses und Unstetes. Mit dieser Entdecker- und Abenteuerrolle ist eine typisch kindeigene Verhaltensweise thematisiert, denn Kinder wollen Neues erfahren, wollen erkunden und erbeuten. Die büscheligen Augenbrauen und der ernste Blick des Urgroßvaters verweisen dagegen auf eine strikte Entschlossenheit. Diese für Erwachsene charakteristische Haltung wird jedoch durch die wechselnde Einstellung des Urgroßvaters, der ernst sein, aber auch zugleich laut lachen kann, abgemildert. Es mag insofern nicht verwundern, dass das Verhalten des Urgroßvaters insgesamt als komisch eingeschätzt wird. Der Erzählgegenstand ist die Begegnung des Urgroßvaters mit der Urgroßmutter und die Familiengeschichte von Lili. Es handelt sich um eine klassische Geschichte, in der die Rolle des Urgroßvaters in der emotionalen Beziehung zur Urgroßmutter dargestellt ist. Familie wird anhand der Begriffe Liebe, kleine Stadt und Haus der Familie umschrieben. Der Bezug zur eigentlichen Kernthematik, die Suche nach dem Schatz des Urgroßvaters, ist symbolisiert durch einen mit verschlüsselten Zeichen geschmückten Säbel.

Die Vermutung bleibt dennoch dieselbe: *“Der Schatz liegt im See, irgendwo in der Tiefe.”* Die Kinder glauben dieses, auch wenn mit dem *irgendwo* die Gewissheit ausgedrückt ist, den Schatz nicht finden und die Suche unendlich fortsetzen zu müssen/zu können. Aber gerade dieses nicht zu einem Ergebnis

kommen können, führt dazu, dass der Sachverhalt wie auch das sich Auseinandersetzen mit diesem präsent bleibt. Es ist eine *never ending Story*, es ist aber auch eine fantastische Geschichte. Das Ende dieser Geschichte ist nicht absehbar, stattdessen wird mit dem Hinweis von Lili auf eine besondere Stelle im See eine vage, aber anhaltende Hoffnung eingeräumt. Der letzte Satz fügt die märchenhaften Elemente der Erzählung schließlich zu einem angemessenen Abschluss zusammen. Mit diesem märcheneigenen Ende wird ein Orientierungsrahmen angeboten, in dem sich das kindliche Erleben und Denken frei entfalten kann und durch den das Kind darin gestärkt wird, seine Wünsche zu äußern. Dass in Märchen eigentlich alles möglich ist, stärkt ganz besonders die Vorstellungskraft des Kindes und motiviert es, Eigenes in dieses Vorgegebene einzufügen und sich und sein Umfeld auf spielerisch-kindliche Art wahrzunehmen und zu begreifen.

Abschließendes

Dass mit dem Vorlesen von Geschichten die Lesesozialisation des Kindes grundgelegt wird, ist nicht nur seit der Bristol-Studie eine wissenschaftlich begründete Meinung.⁴ Dass die Mutter ihrem Kind Geschichten vorliest, die sie teilweise (spontan) selbst erstellt, ist ebenso geläufig, wie das regelmäßig aus dem Kinderbuch vorlesen. Erzählt oder liest die Mutter vor, hört das Kind besonders aufmerksam zu. Durch das genaue Hinhören wird dem Kind fast unbemerkt Sprache in ihrer akustischen Spezifik dargeboten. Das Wort und der Ausdruck werden auf diese Weise erfahren und trainiert, Kontexte verbalisiert. Das Kind lernt auch sich in andere Rollen hineinzusetzen, es lernt das sich Auseinandersetzen mit etwas und das Reflektieren über etwas. Mit der Geschichte wird dem Kind ein Stück authentische, aber auch fantastische Welt und damit eine Vielzahl an neuen und anderen Verhaltensweisen und Erfahrungen vorgestellt. In diesem Beitrag wurde am Beispiel einer, von einer Mutter für ihr Kind geschriebenen Geschichte das Besondere der Mutter-Kind-Beziehung herauszustellen versucht. Die Geschichte kann als eine kindgemäße und “heile Welt” darstellende⁵ umschrieben werden. Die Sprache des Textes ist

⁴ Zitiert bei Bleyhl 2000,15. Der Bristol-Studie zufolge beeinflusst das frühe und kontinuierliche Vorlesen von Geschichten den schulischen Erfolg der Kinder positiv.

⁵ In der literaturwissenschaftlichen Diskussion wird mit der “Heile-Welt-Formel” das Kindereigene in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Auch wird der Bezug zur Wirklichkeit thematisiert, phantastische Kinderliteratur als idelaisiertes Genre begriffen. Die Diskussion dazu hat mit dem Begriff “Anti-Heile-Welt” und der

eine einfache, die Struktur eine sukzessive und stringente. Nichts im Text ist ungewohnt, nichts unerwartet. Alltägliche Ereignisse und Abläufe werden mit fantastischen und teilweise märchenhaften Motiven und Szenarien punktuell angereichert. Im Mittelpunkt stehen die Figuren Lili und Mili, die Familie, die enge Freundschaft zwischen den Kindern und ihr abenteuerliches Unterfangen. Das Erzählte realisiert sich auf drei Zeit- und Raumebenen: Das authentisch-reale Heute wird differenziert durch das fiktionale Gestern und Morgen. Dass der Wechsel der Zeit- und Erzählebenen kaum bemerkbar ist, kommt dem Wesen des Kindes sehr nahe, seine Welt fantastisch-eigen gestalten zu wollen. Die Mutter bietet ihrem Kind mit der Geschichte eine, für das magische Denken des Kindes geeignete, aber unfertige, narrative Baustelle an, an der sie gemeinsam beide probieren können.

Literatur:

Primärtext:

Gündogar, Feruzan: Klein Lili und klein Mili – auf der Suche nach dem Schatz.
Unveröffentlichtes Manuskript.

Fachliteratur:

Akdoğan, Feruzan (2005). Erken Yaşta Yoğun Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi. Temel Bilgiler ve Yaklaşımlar. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul, Morpa Kültür Yayınevi. S. 213-229.

Berger, Ernst (2013): Frühes Lernen - ein entwicklungsneurologischer Beitrag. Erziehung und Unterricht. Mai/Juni 5-6, 488-494.
<http://m.oebv.at/sixcms/media.php/504/berger.pdf> (letzter Zugriff am 21.12.2016).

Bleyhl, Werner [HRSG.] (2000): Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Braunschweig: Schroedel Verlag.

Haug-Schnabel, Gabriele (2004): Verhaltensbiologische Erkenntnisse aus der Mutter-Kind-Bindungsforschung. Die Hebamme 17 (3), 144-151.

Hinghofer-Szalkay, Helmut G. (ohne Jahr): Integrative Funktionen des Nervensystems. Physiologie des Vergaltens. Physiologie des limbischen Systems. <http://physiologie.cc/XVI.6.htm> (letzter Zugriff am 21.12.2016).

Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (2010). <http://aylince.files.wordpress.com/2013/01/nc3bcrnberger-empfehlungen.pdf> (letzter Zugriff am 5.05.2014).

Papousek, Mechthild (1996): Die intuitive elterliche Kompetenz in der vorsprachlichen Kommunikation als Ansatz zur Diagnostik von präverbalen Kommunikations- und Beziehungsstörungen. Kindheit und Entwicklung, 5.Jg. Heft 4, 140-146

Peltzer-Karpf, Annemarie; Zangl, Renate (1998): Die Dynamik des frühen Fremdsprachenwerwerbs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Réka, Dankóné Kovács (2009): Die Aspekte des Fremden in den Kinder- und Jugendromanen von Renate Welsh. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/89068/ertekezes.pdf;jsessionid=C5BEDF99E9F35CD34C620F9D928BB323?sequence=5> (letzter Zugriff am 21.12.2016).

Reese, Ingeborg (2006): Menschenbilder in der Kinder- und Jugendliteratur - Eine Inhaltsanalyse aus psychologisch-sonderpädagogischer Sicht. <http://dnb.info/981867790/34> (letzter Zugriff am 21.12.2016).