

KINDERLITERATUR
IM FREMDSPRACHEN-
UNTERRICHT

CHILDREN'S
LITERATURE
IN LANGUAGE
TEACHING

Trezor Kiadó

KINDERLITERATUR
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

CHILDREN'S LITERATURE
IN LANGUAGE TEACHING

Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht

Children's Literature in Language Teaching

Hajna Stoyan, Emőke Vincze (Editors)



**Trezor Kiadó
Budapest, 2004**

A

**Children's Literature in Language Teaching;
Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht**

című konferencián elhangzott előadások

Közreadja

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Tanító és Óvóképző Főiskolai Karának

Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke

*A kiadás az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Karának
anyagi támogatásával készült*

Muttersprachliche Lektorin: **Hannah Fürmaier**

Native language revision: **Tony Lovell**

A konferencia támogatói:



ISBN 963 9088

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt. 1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefon: 363-0276 Fax: 221-6337 E-mail: trezorkiado@trezor.axelero.net Internet: <http://emil.alarmix.org/trezorbt/>
Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Kerényi Nyomdaipari Kft., Szekszárd
Felelős vezető: Kerényi Zoltán

Vorwort

Der vorliegende Band präsentiert die Ergebnisse einer von dem ungarischen Bildungsministerium, weiterhin vom Goethe-Institut und von Oxford-Press in Budapest geförderte internationale Tagung im Mai 2004, die als erste ihrer Art im ungarischen Sprachraum stattfand. Die Arbeitssprachen der Tagung waren Deutsch und Englisch.

Die mit einander eng verbundenen Schwerpunktthemen der Konferenz sind die kinderliterarische Komparatistik und die Rolle der Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Die Plenarvorträge von Edit Bodó und Gabriella Szuchy untersuchen die Rolle des Fremdsprachenunterrichts angesichts des Beitritts zu der EU.

Die kinderliterarische Komparatistik ist ein neues Wissenschaftsgebiet, das sich seit den 1980-er Jahren in den westlichen Ländern entwickelte. Die damit verbundenen Vorträge von Emer O'Sullivan, einer der Begründerinnen dieser Wissenschaftsrichtung, schildern die bisherigen Ergebnisse der kinderliterarischen Komparatistik-Forschung. Über die in Ungarn keimenden komparatistischen Forschungen berichtet Sarolta Lipóczi im Vortrag über *Tendenzen der deutschen und ungarischen Kinderliteratur nach 1968 im Vergleich*.

Frau Christel Kraus analysiert in ihrem Beitrag die unterschiedlichen Funktionen der Literatur im Fremdsprachenunterricht, so u.a. die lerndidaktischen, erfahrungserweiternden, geselligen, entlastenden und nicht zuletzt ästhetisch genussbildenden. Sie betont, dass die erwähnten Funktionen auch in der Schulpraxis als Motor des FU-s gelten.

Auf einige der hier erwähnten vielschichtigen Funktionen des literarischen Textes weisen die Beiträge von Réka Dankó-Kovács und Hajna Stoyan über Autoren und Werke der zeitgenössischen deutschen und österreichischen Kinderliteratur der Gegenwart hin.

Die meisten Vorträge und zahlreichen Workshops präsentieren praktische Möglichkeiten für die Literaturverwendung in DaF. Hier möchte ich den Vortrag von Kaspar H. Spinner über *Produktive Verfahren mit kinderliterarischen Texten auf Grund von Neuerscheinungen* hervorheben, in dem wir über einige hervorragende deutschsprachige Kinderbücher der letzten fünf Jahre und über ihre produktiven Einsetzungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht hörten.

Über eigene Erfahrungen mit kinderliterarischen Texten in DaF berichten überzeugend die ungarischen Kollegen Márta Rábai und Magdolna Palla-Szénási.

Die auf der Konferenz parallel laufenden Workshops waren bei den Teilnehmern sehr beliebt. Hier möchte ich den vierstündigen Workshop mit Dietmar

Rösler hervorheben, in dem wir die handlungs- und produktionsorientierten Arbeitsformen an Hand eines Bilderbuches ausprobiert haben.

Helmut Hofmann hat durch seinen Workshop *Literarische Texte als Sprech- und Schreibanlass im Deutschunterricht* unterschiedliche Funktionen des literarischen Textes im FU und produktive Verfahren mit ihnen gezeigt und die Konferenz mit vielen in die Praxis umsetzbaren Ideen anhand von konkreten Beispielen bereichert.

Die ungarischen Kolleginnen Ilona Molnár-Batári, Mária Németh-Gálvölgyi und Teréz Radvai haben durch unterschiedlichen Themen: *Möglichkeiten der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht anhand eines Bilderbuches; Moderne Lieder im FU; Die Wege des autonomen Lernens und Lehrens im Kinderliteraturunterricht* kreative Möglichkeiten und Gewinne der Arbeit mit kinderliterarischen Texten gezeigt. In den Workshops hat die Differenzierung die höchste Stufe erreicht; dort haben Universitätsprofessoren, Grundschullehrer und Studenten eifrig und mit großer Begeisterung zusammengearbeitet.

Die Konferenz war ein Forum des Meinungsaustausches von ausländischen und ungarischen Experten, praktizierenden Pädagogen und Studenten, das gewiss dazu beigetragen hat, dass sich eine neue Sichtweise des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn herausbildet und in den ungarischen Schulen nicht mehr die theoretische Vermittlung der Grammatik und des Übersetzens, sondern ein produktiver, handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses steht.

Hiermit bedanken wir uns bei dem Bildungsministerium, das durch das Welt-Sprache-Projekt die Organisation dieser Konferenz ermöglicht hat, weiterhin bei dem Goethe-Institut und bei Oxford-Press in Budapest für die finanzielle und tatkräftige Unterstützung.

Für die Lektorierung der deutschsprachigen Texte bedanken wir uns beim Lehrstuhl für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur der Augsburger Universität, ganz besonders bei Frau Hannah Fürmaier.

Hajna Stoyan

Inhaltsverzeichnis

Contents

I. TEIL

Vorwort	5
EDIT BODÓ	
Die Perspektiven des Sprachunterrichts angesichts des Beitritts zu der EU	11
EMER O'SULLIVAN	
Einführung in die Arbeitsfelder der kinderliterarischen Komparatistik	25
SAROLTA LIPÓCZI	
Zu den Entwicklungstendenzen der deutschen und ungarischen Kinder- und Jugendliteratur nach 1968 im Vergleich	37
CHRISTEL KRAUB	
Attraktivität durch Multifunktionalität — Der literarische Text im Fremdsprachenunterricht DaF	45
RÉKA DANKÓ-KOVÁCS	
Mädchen- und Frauengestalten in den Werken von Renate Welsh	53
HAJNA STOYAN	
Zu Josef Guggenmos' Kinderlyrik	63
MAGDOLNA PALLA-SZÉNÁSI	
Zur Subjektivität der Rezeption H. C. Andersen: Die Prinzessin auf der Erbse	75
MÁRTA S. RÁBAI	
Lernziele im Fremdsprachenunterricht; Vielfalt und Verschiedenheit in der Landeskunde Methodische Überlegungen an einem konkreten Beispiel	101

KASPAR H. SPINNER Produktive Verfahren, gezeigt an Neuerscheinungen der Kinderliteratur.....	107
HELMUT HOFMANN Literarische Texte als Sprech- und Schreibanlass	117
BATÁRI ILONA Möglichkeiten der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht anhand eines Bilderbuches – Workshopbericht	125
DIETMAR RÖSLER Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit Kinderliteratur Bericht über einen Workshop.....	135
TERÉZ RADVAI Die Wege des autonomen Lernens im Kinderliteraturunterricht.....	141
II. PART	
Introduction	153
GABRIELLA SZUCHY Language Teaching with Prospect to Our Joining the EU. Functional Foreign Language Illiteracy. Will We Ever Be Able to Pass It by?	155
ZSUZSANNA AGÁRDI Cross-Curricular Aspects and Their Use in Language Teaching	161
ADRIENN BURKUS, ANIKÓ HORVÁTH, KATALIN KOZMA, JUDIT PERNECKER A Journey to Monsterland	169
TAMÁS FARCZÁDI-BENCZE Is It Work? Can Literature Represent the Content of Language Teaching?....	173
STEVE JONES Singlish.....	181

JUDIT KOVÁCS, ÉVA TRENTIN-BENKŐ An Interactive Approach to Teaching Children's Literature A 'Task-based Reader on Methodology and Children's Literature for Students of Primary Teacher Training'	193
JUDIT SÁROSDY Teaching Holiday Vocabulary through Children's Literature.....	215
NOÉMI SCRIVENER Kid's Lit in Academia	221
MARGIT TARCSI Mathematics through Children's Literature	227
ÉVA TOHOL Poetry in EFL	235
ANDREA PAPP Enid Blyton Despised by Critics, Loved by Children	241
JUDIT PAZONYÍ Good Old Nostalgia or Does Children's Literature Exist.....	245
EMŐKE VINCZE The Sorrowful Children.....	251
<i>Die Autoren des Buches / The Authors of the Book.....</i>	<i>255</i>

Die Perspektiven des Sprachunterrichts angesichts des Beitritts zu der EU

BODÓ EDIT

Der Titel meines Beitrages könnte einfach „LIL“, d. h. Lebenslanges Lernen genannt werden. Als Mitgliedstaat der EU haben in Zukunft auch die ungarischen Staatsbürger das Recht überall in Europa zu lernen, zu studieren, oder als Arbeitnehmer angestellt zu werden. Wenn die Jungen und nicht mehr ganz jungen, guten Fachleute / Spezialisten, von diesem Recht Gebrauch machen wollen, dann scheint der kürzere Titel „LIL“ dieses Referats mit der Ergänzung „von Fremdsprachen“ viel treffender zu sein.

Worum handelt es sich eigentlich?

Ungarn, ein Land im Karpatenbecken, hat zwar seine eigenartige Sprache, war aber immer schon und ist auch heute noch ein vielsprachiges Land. Es leben hier Deutsche schon seit der Herrschaft des Königs Stephan I., mehrere slawische Völker (Slowaken, Slowenen, Serben, Kroaten, etc.) und auch Rumänen. Im Laufe der Geschichte hatte die Bevölkerung des Landes Latein, später Deutsch als Amtssprache. Das Ungarische wurde erst nach dem Ausgleich (nach 1867) in den Schulen unterrichtet und auch offiziell gebraucht.

Wie bekannt, wurde an den Schulen Ungarns, wie in den anderen sog. sozialistischen Ländern etwa 40 Jahre lang Russisch als obligatorische Sprache unterrichtet.

Unser Volk fühlt sich wegen seiner geographischen Lage und seiner Sprache gezwungen, möglichst früh und möglichst viele Fremdsprachen zu erwerben.

Meine StudentInnen im ersten Jahrgang haben als Hausaufgabe bekommen, einen Text mit dem Titel „Welche Fremdsprachen werden in Deutschland und welche in Ungarn gelernt? Ein Vergleich“ zu schreiben.

Es ist beachtenswert, die Meinung der StudentInnen zu lesen.

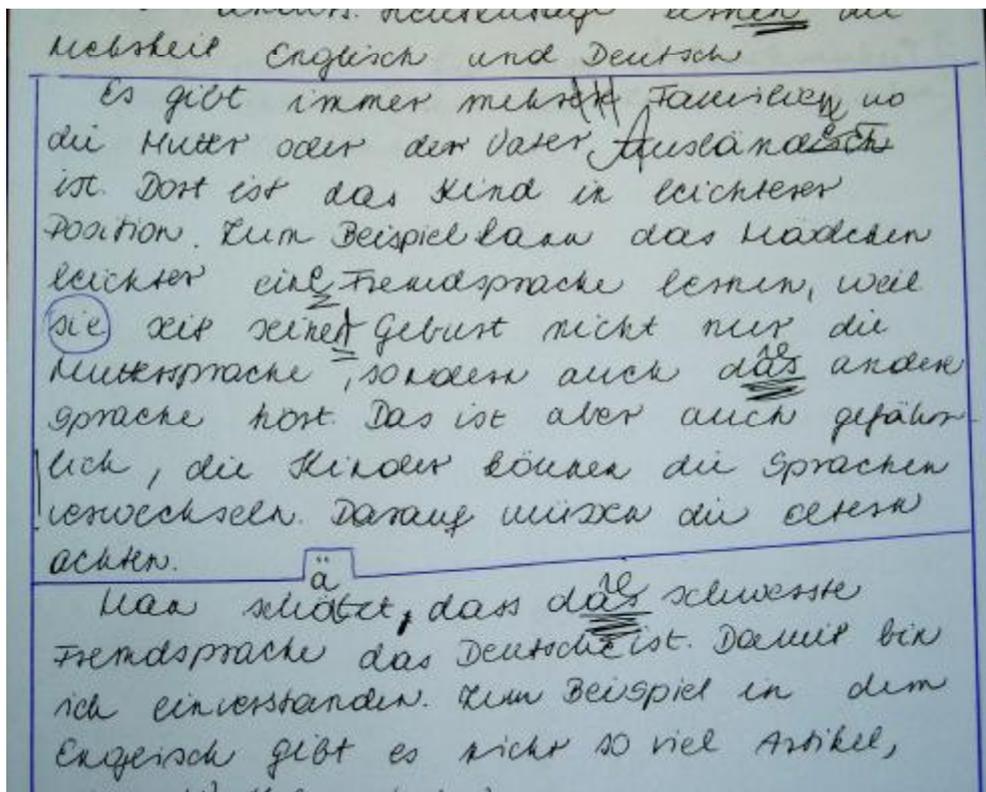
Als Anregung diene ihnen der Lehrbuchtext, bzw. eine Tabelle im Lehrbuch. Die Tabelle zeigt die Hitliste der Sprachen, die in den Volkshochschulen von Hessen gelernt werden.

Ein Referat schreiben

Die Sprachen-Hitliste der hessischen Volkshochschulen 1996



- Schreiben Sie ein Referat über die Beliebtheit dieser Sprachen zu lernen.
Vergleichen Sie zwischen Deutschland und Ihrem Heimatland.

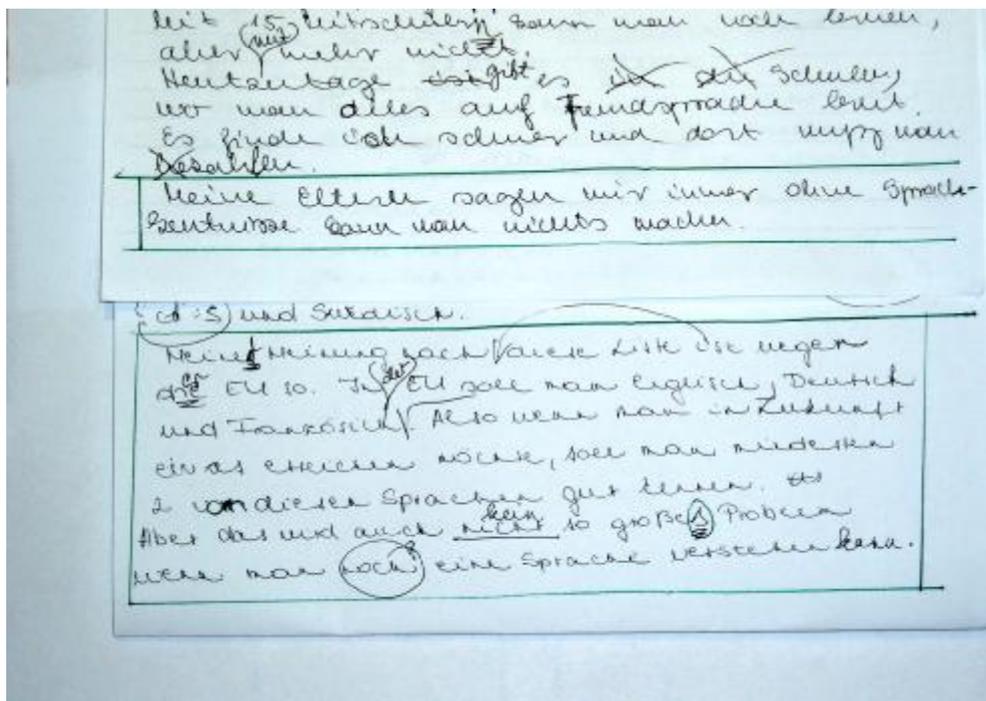


(Es gibt immer mehr Familien, wo die Mutter oder der Vater Ausländer ist. Dort ist das Kind in leichter Position. Zum Beispiel kann das Mädchen leichter eine Fremdsprache lernen, weil es seit seiner Geburt nicht nur die Muttersprache sondern auch die andere Sprache hört. Das ist aber auch gefährlich, die Kinder können die Sprachen verwechseln. Auf den richtigen Sprachgebrauch müssen die Eltern achten.

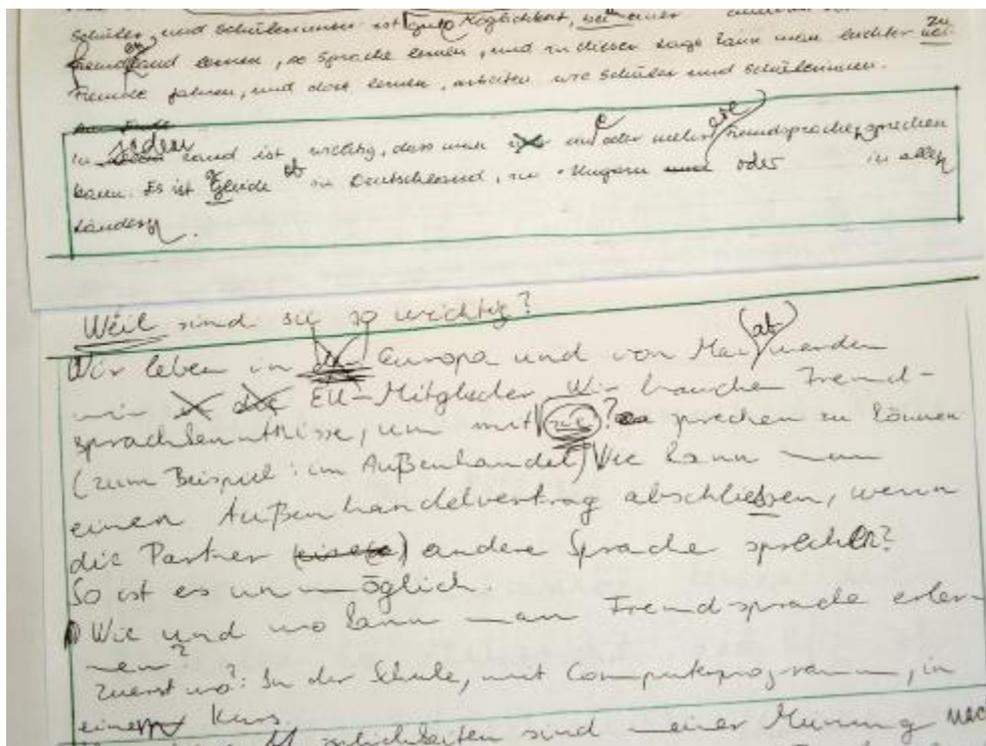
Man schätzt, dass die schwerste Fremdsprache das Deutsche ist. Damit bin ich einverstanden. Zum Beispiel im Englischen gibt es nicht so viel Artikel, oder Wortfolge u.s.w. [...])

Italienisch, Französisch, und Spanisch. Die Kinder haben die Möglichkeit schon in der Grundschule zu entscheiden, welche Fremdsprache lernen will. In unseren Tagen ist die Sprachprüfung sehr wichtig. Die Mehrheit macht schon vor dem Abitur die Sprachprüfung. Bei dem ^m Weiterlernen bekommen sie dafür Punkte. Aber die Schüler sind nicht auf die Sprachprüfung vorbereitet, sondern nur auf das Abitur. Wer eine Sprachprüfung ablegen will, muss zum Privatlehrer gehen. Es kostet aber sehr viel Geld. Aber wenn man ein Diplom haben will, muss eine Sprachprüfung machen. Und wer eine Sprachprüfung hat, bekommt leichter einen ausländischen Arbeitsplatz.

(Aber die Schüler sind nicht auf die Sprachprüfung vorbereitet, sondern nur auf das Abitur. Wer eine Sprachprüfung ablegen will, muss zum Privatlehrer gehen. Das kostet aber sehr viel. Aber wenn man ein Diplom haben will, muss man eine Sprachprüfung machen. Und wer eine Sprachprüfung hat, bekommt leichter einen ausländischen Arbeitsplatz.)



(Meine Eltern sagen mir immer, ohne Sprachkenntnisse kann man nichts machen. Meiner Meinung nach diese Liste ist wegen der EU so. In der EU soll man Englisch, Deutsch und Französisch beherrschen. Also wenn man in der Zukunft etwas erreichen möchte, soll man mindestens 2 von diesen Sprachen gut kennen. Aber das wird auch nicht so großes Problem wenn man noch eine Sprache verstehen kann.)



(In jedem Land ist wichtig, dass man eine oder mehrere Fremdsprachen sprechen kann. Es ist gleich in Deutschland, in Ungarn oder in allen Ländern.)

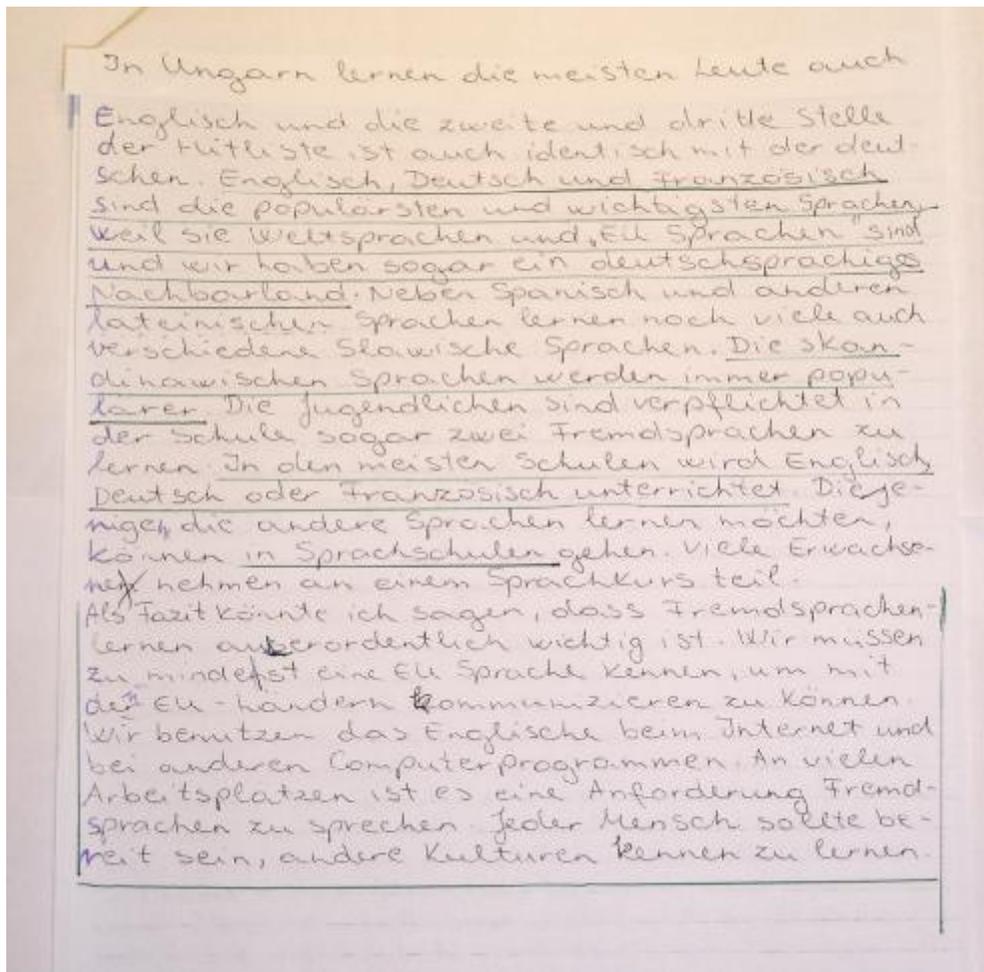
Wir leben in Europa und von Mai werden wir EU-Mitglieder. Wir brauchen Fremdsprachenkenntnisse, um mit einander sprechen zu können (zum Beispiel: im Außenhandel). Wie kann man einen Außenhandelsvertrag abschließen, wenn die Partner eine andere Sprache sprechen?

Wie und wo kann man Fremdsprachen erlernen? Zuerst wo?: In der Schule, mit Computerprogramm, in einem Kurs.)

Diese Sprachen sind für ^{die} Deutschen sehr wichtig,
 weil sehr viele Menschen auswandern zu uns. Mit 7 Jahren
 muss man irgendwas sprechen. Die Deutschen fahren auch
 sehr viel in andere ausländische Länder Ausland.

In Ungarn können die Kinder schon mit 6 Jahren
 Sprachen lernen, am meisten Deutsch und Englisch.
 Die sind Weltsprachen schon. Schon ^{in den} Gymnasien
 können die Jugendlichen zwischen Spanisch, Französisch
 Spanisch und Latein wählen. Es gibt ~~immer~~ immer
 mehrere Kindergärten, wo die 3-4 jährige Kinder ^{sich} mit
 Fremdsprachen schon beschäftigen können. Durch das
Spielen können sie sehr viele neue Wörter erlernen.

(In Ungarn können die Kinder schon mit 6 Jahren Fremdsprachen lernen, am meisten Deutsch und Englisch. Diese sind Weltsprachen. In den Gymnasien können die Jugendlichen schon zwischen Französisch, Spanisch und Latein wählen. Es gibt immer mehrere Kindergärten, wo die 3-4 jährigen Kinder sich schon mit Fremdsprachen beschäftigen können. Durch das Spielen können sie sehr viele neue Wörter erlernen.)



(Englisch, Deutsch und Französisch sind die populärsten und wichtigsten Sprachen, weil sie Welt Sprachen und EU-Sprachen sind und wir haben sogar ein deutschsprachiges Nachbarland. [...] Die skandinavischen Sprachen werden immer populärer. [...] In den meisten Schulen wird Englisch, Deutsch oder Französisch unterrichtet. [...])

Als Fazit könnte ich sagen, dass Fremdsprachenlernen außerordentlich wichtig ist. Wir müssen zumindest eine EU-Sprache kennen, um mit den EU-Ländern kommunizieren zu können. Wir benutzen das Englische beim Internet und bei anderen Computerprogrammen. An vielen Arbeitsplätzen ist es eine Anforderung, Fremdsprachen zu sprechen. Jeder Mensch sollte bereit sein, andere Kulturen kennen zu lernen.

Fremdsprachen zu sprechen. Jeder Mensch sollte bereit sein, andere Kulturen kennen zu lernen.)

Welche Sprache sollte ein Ungar wählen?

Seit der Wende (1990) scheint sich diese Frage zu lösen: Englisch. Englisch hat Vorrang bei der Sprachenwahl in den Schulen, auch dort, wo der Deutschunterricht Tradition hat.

Dass die deutsche Sprache in den letzten Jahren an Bedeutung verlor, ist auch der EG, später der EU zu verdanken.

Warum wird gerade Englisch gewählt?

Mit großem Interesse habe ich den Artikel von Ulrich Ammon in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* gelesen.¹

Im Fokus seines Beitrags steht die Sprachenpolitik Deutschlands bezüglich der politischen Organe der früheren EG und späteren EU, mit nur gelegentlichen Ausblicken auf andere Aspekte deutscher Sprachenpolitik in Europa. Ammon hält die Sprachenpolitik der früheren sozialliberalen Regierung hinsichtlich der Förderung der deutschen Sprache für zurückhaltend.

Er bezieht sich dabei auf Stark, der sich unter anderem mit der sprachlichen Zukunft Europas befasst.

Als besonders folgenreich bewertet Stark eine Absprache, die der französische Präsident Pompidou dem britischen Premierminister Heath abrang, nämlich „dass alle von Großbritannien entsandten Mitarbeiter in den Gemeinschaftsorganen die französische Sprache zu beherrschen haben“²

Stark ist sich nach Ammons Meinung bewusst, „dass bei der Beurteilung der deutschen Sprachenpolitik der damaligen Zeit zu berücksichtigen ist, dass die Bundesrepublik weniger Handlungsspielraum als Frankreich hatte“.

Ich habe nicht die Aufgabe, die interessanten Gedanken von Ammon zu analysieren oder auszuwerten, aber durch seinen Artikel bekommen wir Antwort auf die Frage, warum das Englische einen so starken Vorrang bei der Sprachenwahl hat.

Stark nennt eine ganze Reihe von Belegen dafür, dass die mittelosteuropäischen Länder, in denen Deutschkenntnisse mehr verbreitet waren als Englisch- und erst recht Französischkenntnisse, bei ihren anfänglichen Kontakten mit den EG-Organen regelmäßig am Gebrauch der deutschen Sprache gehindert wurden. Als Zeugen dafür, dass die Einzelbeispiele symptomatisch sind, zitiert er den Brüsseler Korrespondenten der „Süddeutschen Zeitung“ Münster mit folgenden Worten: „Letten, Esten und Russen, Polen und Ungarn möchten sich [mit der EG] in

¹ Ulrich Ammon: Sprachenpolitik in Europa – unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache (II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 2004. H. 1. Jahrgang 4. (Herder Institut Universität Leipzig).

² Franz Stark: Sprache als Instrument in der Außenpolitik. Die Praxis der Bundesrepublik Deutschland. In: H. P. Kelz (Hrsg.): *Die sprachliche Zukunft Europas*. Baden-Baden 2002. S. 37-61.

Deutsch unterhalten. Aber von hier aus, speziell von der Kommission, wird versucht, das zu unterbinden, zu hintertreiben (...). Dieser Sprachvorteil, den die Deutschen haben und den sie natürlich in wirtschaftliche Vorteile ummünzen können, wird ihnen hier geneidet.”³

Im Herbst 1999 brach mit Finnland der sog. Sprachenstreit aus, der in der ganzen EU Medienresonanz fand. Dabei ging es um die Arbeitssprachen im EU-Ministerrat, speziell in dessen informellen Sitzungen. Finnland, das erstmals die EU-Präsidentschaft übernahm, beschränkte für diese Sitzungen die Dolmetscherdienste auf Englisch, Französisch und Finnisch und verweigerte sie für Deutsch.

Nach vielen negativen Erfahrungen fanden sich Frankreich und Deutschland erstmals zu einem förmlichen Sprachenbündnis zusammen. Von den Außenministern beider Länder, Fischer und Védrine, wurde verlangt, eine zufriedenstellende Lösung zu finden.

Van Els hat seinen früheren Vorschlag erneuert, dass die Muttersprachler einer Arbeitssprache in der Regel nicht die eigene Sprache, sondern eine Fremdsprache sprechen sollten. Zukünftig wird von den EU-Beamten die Kenntnis zweier fremdsprachlicher Arbeitssprachen verlangt.⁴

Es stellt sich die Frage: Ist die Zielvorstellung von mehreren EU-Arbeitssprachen denn nicht schon überholt durch den Fremdsprachenunterricht in den Mitgliedstaaten? Tatsächlich weist dieser unverkennbar in die Richtung einer überwältigenden „Zentralität“ – in de Swaans Terminologie – von Englisch, aufgrund der allgemeinen Ausweitung des Englischunterrichts, teilweise schon auf Grund- und Vorschule, sowie der komplementären Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts in Großbritannien.⁵

Die Schlussfolgerung lautet also, dass es für ein Land wie Ungarn notwendig oder unbedingt vorteilhaft ist, zwei Unionssprachen zu erwerben. Ob es die englische, die deutsche, französische oder eine andere Sprache ist, spielt eigentlich keine entscheidende Rolle.

Nach dem Gedankenflug von Ammon kehren wir in unser Land zurück. Den Methodikern/Didaktikern ist bekannt, dass die Bildung eines Landes von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, unter anderem von dem Bildungsträger, gegebenenfalls dem Ministerium für Bildung, der Wirtschaftslage des Landes und auch von den Forschungsergebnissen der einzelnen Wissenschaftsgebiete.

Unser Nationallehrplan beinhaltet den Grundsatz, dass mit dem Fremdsprachenunterricht in der vierten Klasse der Grundschule begonnen werden soll. In den

³ Vgl.: Franz Stark, S. 37-61.

⁴ van Theo J. M. Els: The European Union, its Institutions and its Languages. Some Language Political Observations. In: Current Issues in Language Planning 2. 2001. S. 311-360.

⁵ Abram de Swaan: The European Language Constellation. In: N. Bos (Hrsg.): Which Languages for Europe? Amsterdam 1999. S. 13-23.

Schulen, in denen die Voraussetzungen und Bedingungen vorhanden sind (Lehrkräfte, Stundenzahl, etc.) kann der Fremdsprachenunterricht auch früher eingeführt werden. In vielen Schulen ist dies der Fall. Das Problem ist nur, dass nicht immer für die Altersgruppe ausgebildete Lehrkräfte vor den Schülern stehen.

In Ungarn werden nämlich Sprachlehrer an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Sie eignen sich zwar die entsprechenden Methoden an, aber nur für Schüler von 11 bis 18 Jahren.

Unsere Fakultät bildete und bildet zur Zeit noch Lehrer für die Grundschule (Unterstufe) aus, die in dieser Institution den Umgang mit den Grundschulkindern im Sprachunterricht erlernen. Sie müssen in der Lage sein, den Erst- und Zweitklässlern, die weder lesen noch schreiben können, Sprachen mit einer Spezialmethode beizubringen.

Das Grundprinzip dieser Methode ist das Spielen und der spielerische Erwerb von Sprachkenntnissen.

Nach dem Beitritt zu der EU treten wir auch dem Bildungssystem von Bologna, anders gesagt, dem Europäischen Hochschul-Bildungsraum bei. Das Ministerium für Bildung hat schon ein mehrmals umgearbeitetes Material zur Vorbereitung des Beitrittsprozesses zusammengestellt. Erfolgversprechend scheint in dem zusammengestellten Material das neue Abitursystem an den Mittelschulen zu sein. Die Schüler haben beim Ablegen des Abiturs die Möglichkeit, ein Abitur auf erhöhtem Niveau oder aber wie bisher „ganz normal“ abzulegen. Das neue Abitur setzt unter anderem die Beherrschung von brauchbaren Sprachkenntnissen, bzw. Sprachprüfungen voraus. Diese Form des Abiturs ermöglicht den Schülern das Studium an beliebigen Hochschulinstitutionen ohne Aufnahmeprüfung. Um dieses Ziel erreichen zu können, werden in den Mittelschulen sog. Vorbereitungsklassen eingeführt, in denen die Schüler ein ganzes Schuljahr nur Fremdsprache(n), Mathematik, Ungarische Sprache und Literatur, bzw. Sport lernen. Sprachen werden in sehr hoher Stundenzahl unterrichtet. Diese Unterrichtsform von Fremdsprachen ist überhaupt nicht neu, vor etwa 8 Jahren hat sie sich allerdings nicht bewährt. Man soll aber optimistisch sein!

Ab 2006 beginnt auch an der Fakultät für Grundschullehrer- und Kindergärtnerinnenbildung der Eötvös-Loránd-Universität die Ausbildung von Grundschullehrern in einer anderen Form, die im Bolognasystem lineare Bildung genannt wird. Mit welchem Erfolg sie in der Wirklichkeit durchgeführt wird, stellt sich erst nach Jahren heraus. Eines ist aber sicher: mit der neuen Form der Sprachlehrerausbildung gehen das seit Jahren vor Augen gehaltene Ziel und dessen Verwirklichung verloren.

Das Ziel an dieser Hochschulfakultät war und ist, so früh wie möglich mit dem Fremdsprachenunterricht an den Schulen zu beginnen und den Kindern im Alltag brauchbare Sprachkenntnisse zu vermitteln. Diese Aufgabe ist nicht einfach,

sondern deshalb schwierig, weil in classroom-Situationen unterrichtet wird und die Kinder wenig Möglichkeit zum sprachlichen Transfer, nämlich in authentischen Situationen zu kommunizieren, haben.

1994 hat in Zürich, in der Tagung Deutschdidaktik, ein deutscher Kollege von seinen Erfahrungen beim Besuch in ungarischen Schulen erzählt. Er hat das Engagement der ungarischen DeutschlehrerInnen gelobt, musste aber feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht in Ungarn – die Kommunikativität betreffend – nicht erfolgreich ist, weil es an sprachlichem Transfer sehr stark mangelt.

Hoffentlich kann auch dieser Mangel durch die Möglichkeit eines Aufenthaltes im Zielland behoben werden, wo auch Fachsprache erlernt werden kann. Wenn man mit den Wanderungen der Zunftgesellen in früheren Zeiten vergleicht, kann man eine angenehme, frohe Zukunftsvision haben, in der die Völker Europas ihre Kultur gegenseitig wirklich kennen und auch schätzen lernen können.

Es ist nur zu hoffen, dass die EU die bisherige Mobilität der Jugendlichen in Zukunft nicht einschränkt, sondern vielmehr fördert und erleichtert. Die Möglichkeit, auch im Zielland Sprache und Beruf erlernen zu können, wäre eine echte Motivation für die Jugendlichen, sich im Sprachunterricht zu bemühen.

Vor Jahren traf ich auf einen Artikel in der Fachzeitschrift Zielsprache Deutsch. Ein englischer Deutschlehrer, John T. Roberts, berichtet darin über seine Erfahrungen an der Universität Essex. Er schreibt davon, wie er seine StudentInnen in den wenigen Deutschstunden motivieren kann, und zwar mit Krimis, sowohl in Buchform als auch in Videoaufzeichnungen. Warum hat mir das schon vor 10 Jahren sehr gut gefallen? Weil ich mit Roberts die Meinung teile, dass die Lernenden, neben der Standardsprache/ literarischen Sprache, auch den täglichen Sprachgebrauch beherrschen sollen. Deswegen setze auch ich seit Jahrzehnten im Deutschunterricht Krimis ein. Warum mir gerade jetzt Roberts' Artikel eingefallen ist, hat mehrere Gründe. Ich möchte nur zwei Bemerkungen von ihm zitieren, mit denen ich mich auch identifizieren kann:

„... Krimis sind in einem gewissen Sinne moderne Märchen“. Und „...Letzten Endes befasst man sich schon in der Schule im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts mit viel blutigeren Dingen als denen, die in manchen Krimis vorkommen – zum Beispiel mit Macbeth. Und wer im Laufe des Deutschstudiums Woyzeck liest, kann leicht danach Alpträume bekommen“.⁶

Die Kinderpsychologie hat die Auffassung, dass Kinder auch eine gewisse Menge von schaudererregenden Erfahrungen brauchen.

⁶ John T. Roberts: Der 'Kriminalweg' zum Deutschlernen. Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft 1992. 23. Jg. H. 4.

Die Werke der Kinderliteratur – von den kürzesten Abzählreimen bis zu den klassischen und modernen Märchen – sind prächtige Mittel zur Vermittlung von Sprachkenntnissen auch für Grundschul Kinder.

In der Hoffnung, dass Fremdsprachen immer notwendig bleiben, dass in Ungarn immer mehr Menschen, besonders die Jugendlichen einsehen, dass sie im Beruf ohne Fremdsprachenkenntnisse weniger erfolgreich sein können, sich mit ihnen aber eine neue Welt, neue Perspektiven erschließen können, möchte ich noch stärker betonen: in der EU haben wir Ungarn nur eine Möglichkeit: intensiv Fremdsprachen zu lernen, die Bildungspolitik zu überzeugen, dass mit dem Fremdsprachenlernen so früh wie möglich zu beginnen ist und, dass nur sprachlich und didaktisch hochqualifizierte Lehrer die verantwortungsvolle Arbeit des Fremdsprachenunterrichtens ausführen können. Solche, die auch im Umgang mit Grundschulkindern bewandert sind und dies in ihre Unterrichtspraxis umsetzen können.

In den nächsten Tagen wünsche ich allen Konferenzteilnehmern fruchtbare Gespräche, Diskussionen und Erfahrungsaustausch in der Absicht, dass sie uns allen dabei helfen, die Fremdsprachen in der Zukunft noch perfekter und effektiver unterrichten zu können.

Einführung in die Arbeitsfelder der kinderliterarischen Komparatistik

EMER O'SULLIVAN

Die Komparatistik oder Vergleichende Literaturwissenschaft erforscht das, was die Grenzen einer Literatur überschreitet; das Gemeinsame und die Ähnlichkeiten in den Erscheinungen ebenso wie die Besonderheiten und Eigentümlichkeiten der jeweiligen Literaturen, die sich erst im Vergleich zeigen. Ihr Untersuchungsgegenstand entstammt mehreren Sprachen oder Kulturen; sie befasst sich mit internationalen literarischen Phänomenen und thematisiert diejenigen Fragen, die in einer einzelliterarischen Analyse notwendigerweise zu kurz kommen müssen: die nach den grenzüberschreitenden literarischen Prozessen.

Systematisch betrachtet könnte man die Kinderliteratur in ihrer internationalen Vernetzung als einen genuin komparatistischen Forschungsgegenstand verstehen: "Die europäische Kinderliteratur kennt [...] kaum Sprachgrenzen. Sie war und ist eine Einheit" (Klingberg 1967, 329)¹. Die Kinderliteraturforschung ist, im Gegensatz zu den Nationalphilologien und deren Didaktiken, in deren institutionellen Kontexten sie sich meist entwickelte, nie eine ausgesprochen nationalphilologische Disziplin gewesen; der vorherrschende Literaturbegriff in der Kinderliteraturwissenschaft schließt in der Regel die übersetzte Literatur ein. Zwar wurde lange von einem internationalen Korpus der Kinderliteratur ausgegangen, Fragen des Übersetzungsprozesses sowie anderer Transferprozesse wurden dabei selbst aber nur oberflächlich zum Thema. Die internationalen Aspekte von Kinderliteratur waren ein wichtiger, in den Nachkriegsjahrzehnten anknüpfend an Paul Hazards Utopie der "république universelle de l'enfance" (Hazard 1932) oder 'Weltrepublik der Kinder' sogar der dominierende Gegenstand des kinderliterarischen Diskurses, es fehlte jedoch ein Bewusstsein für dessen ausgeprägt grenzüberschreitenden Charakter. Das genuin komparatistische Potential der Kinderliteratur ist erst später Gegenstand der Diskussion geworden.

In diesem Beitrag möchte ich die relativ neue Disziplin der kinderliterarischen Komparatistik vorstellen. Bedingt durch die Besonderheiten des kinderliterarischen Systems lassen sich die Arbeitsweisen und Themen der allgemeinliterarischen Komparatistik nicht einfach auf die Kinderliteratur übertragen; sie müssen

¹ Vgl. auch Bouckaert-Ghesquière 1992, 93, die, von der Prämisse ausgehend, dass "children's literature evolves from international, rather than national, paradigms" darauf hinwies, dass, wenn man sich auf "geographically internal texts and [...] those responsible for their production" (ibid.) beschränke, man das Gesamtbild der Kinderliteratur verzerre.

modifiziert werden, um dem spezifischen Gegenstandsbereich Kinderliteratur gerecht zu werden. Dennoch können in Analogie zur allgemeinen Komparatistik Arbeitsfelder der kinderliterarischen Komparatistik unterschieden werden; dies habe ich in O'Sullivan 2000 ausführlich diskutiert, auf der Basis des dort Entwickelten sollen hier kurz neun dieser Arbeitsfelder vorgestellt werden – einige mit knappen, andere mit ausführlicheren Fallbeispielen illustriert. Die neun Felder sind:

1. Allgemeine Kinderliteraturtheorie
2. Kontakt- und Transferforschung
3. Vergleichende Poetik
4. Intertextualitätsforschung
5. Intermedialitätsforschung
6. Imagologie
7. Vergleichende Gattungsforschung
8. Vergleichende Geschichtsschreibung
9. Vergleichende Wissenschaftsgeschichte

An erster Stelle, im Bereich der allgemeinen Kinderliteraturtheorie, soll etwas über die Besonderheiten der Kinderliteratur allgemein gesagt werden, also um zu zeigen, warum die bereits bestehenden und etablierten komparatistischen Vorgehensweisen im Hinblick auf die Spezifika der Kinderliteratur adaptiert werden müssen.

1. Allgemeine Kinderliteraturtheorie

Kinderliteratur unterscheidet sich von der Allgemeinliteratur vor allem in drei Bereichen: in der Bestimmung des Gegenstands Kinderliteratur, in ihrer Zugehörigkeit zu zwei Systemen, dem literarischen und dem pädagogischen, und in der Asymmetrie der kinderliterarischen Kommunikation. Die Bestimmung des Gegenstands Kinderliteratur findet in erster Linie auf der institutionellen Ebene statt². Texte werden einer speziellen Lesergruppe von verschiedenen gesellschaftlichen Instanzen zugeteilt, z. B. von Erziehungsinstanzen kirchlicher oder profaner Ausrichtung oder von Instanzen des literarischen Markts und der Produzenten.

Kinderliteratur ist eine durch ihren Adressatenbezug bestimmte Literatur, die das Kind, für das sie geschrieben wird, im Text konstruiert und auf der Darstellungsebene verschiedene Kindheitskonstrukte entwirft. Die Rolle der Kinder-

² Vgl. dazu ausführlich Ewers 2000, 15ff.

literatur bei der Konstruktion von Kindheit erlaubt es in besonderer Weise, Auskunft über die jeweils kultur- und zeitspezifischen Kindheitsbilder einer Gesellschaft zu geben: erwachsene Vorstellungen über und Projektionen von Kindheit mit all ihren Ängsten, Hoffnungen, Idealisierungen und Verdrängungen.

Die mit dieser Textzuteilung von Erwachsenen an Kinder und Jugendliche einhergehende Asymmetrie der Kommunikation zwischen den an ihr Beteiligten lässt sich auf allen Ebenen des Kinderliteratorsystems wiederfinden. Produktion und Vertrieb durch Autoren und Verlage, Vermittlung durch Kritiker, Bibliothekare, Buchhändler, Lehrer usw. – auf jeder Stufe der literarischen Kommunikation wird von Erwachsenen für Kinder 'gehandelt'. Bei der Übersetzung eines kinderliterarischen Textes erfolgt eine Verdoppelung des ausgangssprachlichen asymmetrischen Prozesses in der Zielsprache, bei der ein nach den Normen der Ausgangskultur produzierter und zugelassener Text einen weiteren 'Verarbeitungs'-Gang durchläuft – er wird erneut von Erwachsenen übersetzt, lektoriert usw. und den Normen und Kindheitsvorstellungen der Zielkultur angepasst.

Die Analyse der Übersetzungen von Kinderliteratur als Schnittstelle zwischen Epochen, Kulturen und Literaturen zeigt, wie die dominanten Kindheitsbilder einer Kultur bei Grenzüberschreitungen eine ebenso große Rolle für das Zustandekommen des übersetzten Textes spielen wie didaktische Konzepte oder politische Implikationen. Sie macht deutlich, wie zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Sprachraum die Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse von Kindern eingeschätzt und anhand der Konstruktion eines impliziten Lesers der Übersetzung in den Zieltexten bestimmt werden³. Besonders ein Übersetzungsvergleich eines vielübersetzten Ausgangstextes und seiner verschiedenen Übersetzungen bringt dies an den Tag⁴.

2. Kontakt- und Transferforschung

Bereits angesprochen wurde der Bereich des kinderliterarischen Übersetzens, ein Schlüsselbereich der kinderliterarischen Kontakt- und Transferforschung. Die wichtigsten Fragen beim Transfer von einem kulturellen Bereich in einen anderen lauten *wer, was, wann, warum* und *wie*: Wer bestimmt die Auswahl der zu rezipierenden Texte, wer übersetzt? Was wird warum übersetzt, was hingegen wird gar nicht rezipiert, und warum? Wann findet die Rezeption statt, welche Faktoren führen zu einer wie gearteten Änderung in der Rezeption über einen längeren Zeitraum? Wie ist übersetzt worden, wie verändert sich der Text in der Bearbeitung

³ Ein erzähltheoretisches Kommunikationsmodell des übersetzten Erzähltextes unter Einbeziehung des impliziten Übersetzers und des impliziten Lesers der Übersetzung wird in O'Sullivan 2000, 241-274 entwickelt.

⁴ Ich habe dies z. B. am Vergleich der 31 unterschiedlichen, vollständigen deutschsprachigen Übersetzungen von *Alice in Wonderland* im Detail gezeigt (vgl. O'Sullivan 2000, S. 296-378).

und in der Lektüre? Die kinderliterarische Kontakt- und Transferforschung beschäftigt sich also u.a.

- mit den Spezifika des literarischen Übersetzens allgemein und mit der Analyse einzelner übersetzter Texte,
- mit der internationalen Rezeption einzelner Autoren oder Werke, z. B. von *Pippi Langstrump* in Deutschland,
- mit der Rezeption ganzer Literaturen wie z. B. mit der deutschen Kinderliteratur in Schweden (vgl. Klingberg 1973),
- mit den *agents littéraires*, den Vermittlern zwischen Literaturen verschiedener Länder,
- mit Fragen der verspäteten Rezeption und Nichtübersetzung
- mit Wechselwirkungen von Übersetzertätigkeit und Autorenschaft der Übersetzer. Verglichen mit dem allgemeinen Literaturbereich sind überdurchschnittlich viele der deutschen Übersetzer von Kinderliteratur auch selbst Autoren und überdurchschnittlich viele Autoren sind auch übersetzend tätig wie z. B. James Krüss und Josef Guggenmos, die sich um den 'Import' von Nonsense in den deutschsprachigen Raum verdient gemacht haben, Paul Maar und vor allem Mirjam Pressler, die den deutschen Lesern die israelische und niederländisch-flämische Kinderliteratur erschlossen hat.

Die kinderliterarische Kontakt- und Transferforschung beschäftigt sich auch mit grenzüberschreitenden Weiterentwicklungen von literarischen Traditionen. Hier soll zur Veranschaulichung kurz das Beispiel ‚phantastische Literatur‘ angeführt werden. Bereits 1816 entstand mit E.T.A. Hoffmanns *Nußknacker und Mausekönig* im deutschen Sprachraum ein erstes und lange unübertroffenes Kunstmärchen (auch) für Kinder, in dem zum ersten Mal eine realistisch dargestellte moderne Wirklichkeit an die Stelle der märchenhaften Diesseitswelt tritt. Der Wunderglaube der Protagonistin, einer "psychologisch-realistisch gezeichnete[n] Kinderfigur" (Ewers 1996, 866), wird erst durch die Erlebnismöglichkeit einer jenseitigen Welt befriedigt. Das Kind wird dadurch zum "Bewohner zweier Welten" (ibd.). Hoffmann wird mit diesem Werk "zum Begründer der phantastischen Kindererzählung" (ibd.), die aber für die unmittelbare kinderliterarische Entwicklung in Deutschland ohne Wirkung blieb (vgl. Lehnert 1995). Die phantastische Kindererzählung wurde nach Hoffmann vorwiegend außerhalb Deutschlands weitergepflegt: zunächst von Hans Christian Andersen, später vor allem im viktorianischen England, wo sie mit Lewis Carroll, George MacDonald und etwas später mit Edith Nesbit "einen wirklichen Aufschwung erlebt" (Ewers 1996, 867). Erst über England Mitte und Ende des 19. Jahrhunderts und über die kreative Rezeption der Werke des 'goldenen Zeitalters' der englischen Phantastik in Schweden (vor allem

durch Astrid Lindgren) fand die kinderliterarische Phantastik nach dem 2. Weltkrieg wieder ihren Weg nach Deutschland zurück. Die Aufnahme und Rezeption von *Pippi Langstrumpf* in Deutschland ermöglichte also eine (verspätete) Rezeption vieler Werke der klassischen englischen kinderliterarischen Phantastik, und so gelang eine Tradition, die ihren Ausgang, aber keine unmittelbare Fortsetzung in Deutschland hatte, über England und Schweden wieder nach Deutschland.

3. Vergleichende Poetik

Diese befaßt sich u.a. mit vergleichenden poetologischen Fragestellungen, mit Gestaltungsweisen und narrativen Mitteln und mit der Erfassung der ästhetischen Entwicklung der Kinderliteratur und des Formen- und Funktionswandels dieses Literaturbereichs in unterschiedlichen Kulturen. Ich denke dabei z. B. an die neuere ‚literarische‘ Kinderliteratur, die in ihrer Komplexität die Wandlungsprozesse kindlicher Alltagswelten, gesellschaftlicher Strukturveränderungen und vor allem den Wandel familiärer Strukturen und Interaktionsmuster widerspiegelt. Sie befaßt sich ebenfalls mit Strukturelementen wie Motiven und Themen (z. B. mit dem Motiv des fremden Kindes, oder dem Todesmotiv in der Kinderliteratur) oder mit ästhetischen Kategorien wie dem Komischen. Unter komparatistischen Gesichtspunkten sind beim Komischen in der Kinderliteratur Fragen relevant wie: Gibt es Universalien der Komik für Kinder? Unterscheiden sich die als besonders komisch angesehenen Gattungen von Kultur zu Kultur? Werden bestimmte Mittel und Formen der Komik in verschiedenen Kulturen vorgezogen bzw. gelten gar bestimmte Formen der Komik als kulturspezifisch? Welche Spielarten von Komik – vom Klamauk bis zur Satire – werden in welchen Kinderliteraturen (zu welchen Zeiten) überhaupt zugelassen? Wo und ab wann wird eine exzessive, karnevaleske Lachkultur kinderliterarisch akzeptabel? Ab wann werden Erwachsene zu Objekten der Komik in der Kinderliteratur? Wie wird Komik übersetzt, wie wird sie in der Übersetzung den jeweiligen Normen der Zielkultur angepasst?

4. Intertextualität

Intertextualität in der Kinderliteratur beschränkt sich nicht, wie man vielleicht vermuten könnte, auf Texte für Leser in fortgeschritteneren Stadien ihrer Entwicklung. In Form von Zitaten aus Literatur und Folklore findet sie sich gehäuft z. B. in der Literatur für ganz junge Leser und für Kinder im Vorlesealter, in Bilderbüchern also, in denen sie verstärkt als spielerisches Element eingesetzt wird. Der häufigste Verwendungskontext von Intertextualität ist das Komische, z. B. durch die Erzeugung von Inkongruenz durch Perspektivenwechsel oder von Überraschung durch Veränderungen bereits bekannter Geschichten (vgl. dazu O'Sullivan 1999).

Beispiele sind hier die aus der Perspektive der Hexe erzählte 'Geschichte vom bösen Hänsel, der bösen Gretel und der Hexe' von Paul Maar aus dem Band *Der tätowierte Hund* (1968) oder die Bilderbuch-Reise des japanischen Autors Mitsumasa Anno durch Europa, *Tabi-no-ehon* (Anno 1977)⁵, in der bekannte Figuren aus der europäischen Malerei und Literatur, aus Märchen oder aus international bekannten Fernsehserien als Bildzitate Teil eines Suchspiels werden.

5. Intermedialität

Stärker noch als die Allgemeinliteratur zeichnet sich die Kinderliteratur und -kultur durch ihre Intermedialität aus. Die Wechselbeziehungen zwischen den Medien, z. B. die zwischen ursprünglich in printmedialer Form erschienenen Geschichten und Figuren und deren neuen Formen in Verfilmungen, auf Kassetten, als Spielzeuge, Gebrauchsgegenstände, Computer- und Videospiele oder als Begleitpersonen bzw. als (elektronische) Spielgefährten in den sogenannten 'Erlebnisparks' usw. interessiert ebenso wie die Buchfassungen von Fernsehserien oder von Filmen. Der Bereich Intermedialität in der Kinderliteraturforschung umfasst über die Beschäftigung mit Formen und Konsequenzen der Medienwechsel hinaus auch die Auseinandersetzung mit den neuen Medien in kinderliterarischen Texten auf stofflich-thematischer Ebene sowie auf der formal-ästhetischen Ebene.

6. Imagologie

Mit Darstellungen von nationalen oder ethnischen Gruppen in der Literatur und mit den Annahmen und Bedingungen, die den Darstellungen zugrunde liegen, beschäftigt sich die komparatistische Imagologie. Als imagologischen Untersuchungsgegenstand heute bezeichnet Leersen (2000, 268) "the complex links between literary discourse on the one hand and national identity-constructs on the other". Die kinderliterarische Imagologie widmet sich der Erforschung der Repräsentation der eigenen und fremden Kulturen in der Kinderliteratur; ihre Untersuchungen sind aber nicht lediglich Beiträge der Art 'die Darstellung der Ausländer X in der Kinderliteratur Y', in denen oft lediglich eine Aufzählung zugeschriebener Merkmale erfolgt und in der weder kulturgeschichtliche noch ästhetische Gesichtspunkte beachtet werden. Statt dessen werden die poetologischen Aspekte der Darstellung von Fremden, die außertextuelle Funktion der Bilder eines Landes und vor allem die Konstanz und der Wandel von Repräsentationen anderer Länder analysiert. So z. B. die kulturgeschichtliche Studie von Christadler 1978, in der die Instrumen-

⁵ Auf deutsch unter dem Titel *Wo ist der Reiter? Ein Bilderbuch zum Suchen und Finden* erschienen (Anno 1978).

alisierung der jeweiligen Bilder des Anderen in der Jugendliteratur Frankreichs und Deutschlands zu kriegspropädeutischen Zwecken gezeigt wird, oder die Untersuchungen von O'Sullivan 1989 und 1990 zum ästhetischen Potential nationaler Stereotypen, wie es sich in den Englandbildern der deutschsprachigen Kinderliteratur und den Deutschlandbildern der englischen Kinderliteratur manifestiert.

Auch die Analyse der zeitabhängigen Veränderung von und des zeitabhängigen Umgangs mit Stereotypen ist von Relevanz für die kinderliterarische Imagologie. Die Analyse der Repräsentationen von Deutschland und Deutschen in der britischen Kinderliteratur seit 1871 zeigt z. B., dass Bücher, die vor dem Ersten Weltkrieg verfasst wurden, in der Wahl des Stoffs und des Handlungsorts stark von der Tradition der deutschen Märchen beeinflusst waren. Seit dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhundert dominiert das Thema Krieg. Wie der Deutsche im Kriegskontext dargestellt wird, ob als brüllender Feind oder gar in einem positiven Licht wie in einigen Kinderromanen seit Ende der 1960-er Jahre, hängt unmittelbar mit der Entstehungszeit der einzelnen Texte zusammen. Die rekonstruierende Beschreibung eines Stereotyps in den britischen Texten, wie z. B. der den Deutschen zugeschriebenen Musikalität, die dieses in Relation zum Stand der politischen, ökonomischen oder kulturellen Beziehungen zwischen Großbritannien und Deutschland setzt, zeigt, wie es, konstant bleibend, mit verschiedenen Bewertungen belegt wird (vgl. dazu ausführlicher O'Sullivan 1990).

In den noch im 19. Jahrhundert verfassten britischen Kinderbüchern mit deutscher Thematik, zu einer Zeit also, als Deutschland noch keine Bedrohung für das British Empire darstellte, wird die Musikalität der Deutschen durchgehend als etwas Positives dargestellt. So ist z. B. Musik in einer zuerst 1862 veröffentlichten Erzählung "innate in the German character" (Ewing 1912, 75), es gibt "a thousand airs floating in German brains" (ibd., 56). Ein Jahr später erschien ein Märchen über einen armen deutschen Musiker, der eine magische Geige besitzt (vgl. Goddard 1863). Zum ersten Mal wird in einem 1902 verfassten Buch die Verbindung von Deutschen und Musik nicht in ihrer sanften Version dargestellt – dort werden betrunkene Soldaten unangenehm laut (vgl. Lucas 1902, 56). Danach werden die Deutschen zusammen mit ihrer früher als sensibel dargestellten Musikalität immer rauher. In den während der beiden Weltkriege geschriebenen und spielenden Büchern können die Autoren mit musikalischen Beispielen die Brutalität und Arroganz der deutschen Soldaten zeigen: sie singen laut und roh; und ein britischer Pilot beobachtet vom Flugzeug aus eine Gruppe von Soldaten im Stehschritt, eine "typical German Band, blowing and swaggering" (Dupont o.j. [1942]). In den nach 1967 erschienenen britischen Jugendbüchern – in ihnen überwiegen als Handlungszeit die beiden Weltkriege – wird dagegen Musik häufig dazu benutzt, auch eine nicht-kriegerische Seite der Deutschen zu zeigen. In einem 1983 erschienenen Buch, *Summer of the Zeppelin* (McCutcheon 1983), das im

Ersten Weltkrieg spielt, findet ein um ihren im Krieg vermissten Vater trauerndes Mädchen Trost in der Musik, die sie in der Kirche spielen hört. Es handelt sich, so klärt sie der Pastor auf, um das Stück *Jesu meine Freude* von einem "German musician called Bach" (ibid, 25), gespielt von einem deutschen Kriegsgefangenen. Im Kopf des Mädchens finden sich die folgenden Gedanken:

Just a short while ago she had been feeling quite dreadful – wretched and lonely, not knowing whether she would ever see Dad again. And that was the fault of those hateful Germans. But now, because of the music she'd been listening to, she felt much better. Stronger and much more hopeful. And that was because of Germans, too! The one who had composed the music. And the prisoner who'd been playing it. (ibd.)

In der negativen Variante ist die Musikalität der Deutschen die laute, rauhe Musik der grölenden Soldaten. In der positiven Variante ist es die des begnadeten, sensiblen Musikmakers, der in den seit Ende der 1960-er Jahre verfassten Büchern häufig eingesetzt wird, um zu zeigen, dass Deutschland mehr als Krieg bedeutet.

Viele Stereotypen wie in diesem Beispiel die Musikalität der Deutschen können so nach Bedarf positiv oder negativ interpretiert werden. Was sich ändert, sind nicht so sehr die zugeschriebenen Eigenschaften, sondern deren Bewertung. Der frühere 'Entgegenkommende' kann bei Gelegenheit als 'aufdringlich' bezeichnet werden, der 'Tapfere' als 'brutal'. So kann bei allem Wandel der politischen, ökonomischen und kulturellen Beziehungen und bei allen damit einhergehenden Veränderungen in der Bewertung der zugeschriebenen Stereotypen der Kern vieler Bilder konstant bleiben.

7. Vergleichende Gattungsforschung

Als Beispiel für die vergleichende kinderliterarische Gattungsforschung sei hier kurz die Studie von Barth 1998 erwähnt, eine Beschreibung der Entwicklung der Puppengeschichte, einer Frühform der Mädchenliteratur, die als Gattung in Frankreich entstand und ab Mitte der 1830-er Jahre in Deutschland Fuß fasste. Barth zeigt, wie in den deutschen Nachahmungen die Gattung 'germanifiziert' wurde. Aus dem aristokratisch eleganten Ambiente im französischen Modell wird z. B. in einer deutschen Fassung von Amalie Winters *Memoiren einer Berliner Puppe* (1840) ein bürgerlich biederer Umfeld, aus dem von den deutschen Moralstandards abweichenden "französisierend-höfischen Denk- und Verhaltensmustern" (Barth 1998,40) werden deutsche Tugenden wie Fleiß, Artigkeit und Frömmigkeit. Die ästhetischen Neuerungen des französischen Modells wie der Wechsel

von Erzählung, Reflexion und Figurenrede werden in den deutschen Adaptionen zurückgewiesen zugunsten einer Anlehnung an kinderliterarische deutsche Erzählmuster (vgl. ibd.). Die ungarische Germanistik hat zwei schöne Beispiele von vergleichender kinderliterarischer Gattungsforschung hervorgebracht: Katalin Nun legte mit ihrer Dissertation *Mädchenleben in Ost und West* eine vergleichende Untersuchung der Mädchenliteratur der DDR, der Bundesrepublik und Ungarns vor (Nun 2001); Hajna Stoyans Dissertation *Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende* (Stoyan 2004) enthält einen Beitrag zu einer bisher kaum in Angriff genommenen vergleichenden Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, bezogen auf die phantastische Literatur eines gegebenen Zeitraums. In der Kinderliteraturforschung wird überwiegend entweder über die Literatur der BRD oder die der DDR geschrieben, vergleichende Arbeiten hingegen sind jedoch Mangelware. Es ist ein wesentlicher Vorzug von dieser Arbeit, dass sie systemspezifische Bedingungen und Unterschiede aber auch die Gemeinsamkeiten der beiden deutschen Kinderliteraturen für den gegebenen Zeitraum herausarbeitet.

8. Vergleichende Geschichtsschreibung

Dieser Bereich ist noch recht unterentwickelt: es gibt ihn bisher nur in Ansätzen (vgl. z. B. Ottevaere-van Praag 1987). Zu einer (vergleichenden) Geschichtsschreibung der Kinderliteratur gehört zunächst einmal eine grundsätzliche Erörterung der kulturellen, sozialen, ökonomischen und pädagogischen Bedingungen der Entwicklungen von Kinderliteratur. Noch gibt es keine ausführliche, vergleichende Untersuchung von Kinderliteraturen unterschiedlicher Kulturen unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedingungen der Entstehung und Entwicklung. Selbst in der *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (Hunt 1996) lassen die sehr unterschiedlichen Präsentationsweisen, Strukturen und Fragehorizonte der Länder-Beiträge – von Geschichten der wichtigen Autoren und Werke ohne nennenswerte Interpretation der Entwicklungen bis zu (seltenen) Überlegungen über Formen- und Funktionswandel der Kinderliteratur im Beschreibungsbereich – Vergleiche kaum zu.

9. Vergleichende Wissenschaftsgeschichte

Dieses zur metakritischen Dimension der komparatistischen Kinderliteraturforschung gehörende Arbeitsfeld hat die kulturspezifische institutionelle Verankerung von Kinderliteratur, die Intensität der Forschung und die internationale Verzahnung ebenso zum Thema wie den jeweiligen Status der Kinderliteraturforschung im Kontext der Allgemeinliteratur. Ein Beispiel für eine kulturspezifische wissen-

schaftsgeschichtliche Beobachtung wäre das auffallend starke Interesse einer Forschergeneration in Deutschland, die ihre Doktorarbeiten und Habilitationsschriften in den 1970-er/1980-er Jahren verfasst hat, an der Kinderliteratur der Aufklärung unter sozialgeschichtlichen und psychohistorischen Fragestellungen. Dieses Interesse kann zum Teil aus dem Impuls erklärt werden,

herauszufinden und begreifbar zu machen, wie Angehörige einer entwickelten Zivilisation sich zu Henkern und (bürokratischen) Folterknechten bzw. zu wegsehenden und später alles verdrängen wollenden Mitläufern der nationalsozialistischen Untaten entwickeln konnten. (Steinlein 1996, 252).

Damit wurde die Geschichte der Kinderliteratur in Deutschland zu einem "wesentlichen Organon der kritischen Aufarbeitung bürgerlicher Sozialisation und ihrer 'bösen', ideologisch blind machenden Folgen" (ibd.).

Damit sind einige, aber nicht alle Arbeitsfelder der kinderliterarischen Komparatistik skizziert. Es liegen Forschungsergebnisse für Teilbereiche vor (vgl. O'Sullivan 2000, 45-109), bisher fehlte es an einem ausgesprochenen Fachbewusstsein; es ist aber ein steigendes Interesse an einer Fundierung der Wissenschaftsdisziplin kinderliterarische Komparatistik zu beobachten.

Angeführte Literatur

- ANNO, MITSUMASA: *Tabi-no-ehon*. Tokio: Fukuinkan Shoten 1977.
- ANNO, MITSUMASA: *Wo ist der Reiter? Ein Bilderbuch zum Suchen und Finden*. Zürich, München: Artemis 1978.
- BARTH, SUSANNE: *La poupée Vermeille – Puppe Wunderhold*. Zur Rezeption französischer Puppengeschichten für Mädchen in Deutschland zwischen 1800 und 1850. In: Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin (Hrsg.): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa 1998. 29-44.
- BOUCKAERT-GHESQUIÈRE, RITA: *Cinderella and Her Sisters*. In: *Poetics Today* 13. 1992. 1. 85-95.
- CHRISTADLER, MARIELUISE: *Kriegserziehung im Jugendbuch. Literarische Mobilmachung in Deutschland und Frankreich vor 1914*. Frankfurt/M: Haag und Herchen 1978.
- DUPONT, ROY: *Bombs on Berchtesgaden*. London: W.Barton o. J.
- EWERS, HANS-HEINO: *Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Fischer Lexikon Literatur*. 2 Bde. Hrsg. von Ulfert Ricklefs. Frankfurt/M: Fischer 1996. Bd. 2. 842-877.
- EWERS, HANS-HEINO: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. München: Fink 2000.
- EWING, JULIANA HORATIA: *Friedrich's Ballad. A Tale of the Feast of St. Nicholas*. In: *Ewing, Juliana Horatia: Melchior's Dream and other Tales*. London: Bell 1912. 47-83 (EA 1862).
- GODDARD, JULIA: *Peter's Story – The Poor Musician*. in: *Goddard, Julia: More Stories*. London: Hall, Smart & Allan 1863. 57-77.
- HAZARD, PAUL: *Les livres, les enfants et les hommes*. Paris: Flammarion 1932.
- HUNT, PETER (HRSG.): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London, New York: Routledge 1996.
- KLINGBERG, GÖTE: *Die Gattungen des Kinder- und Jugendbuches. Ein Programm für die geschichtliche Kinder- und Jugendliteraturforschung*. In: *Wirkendes Wort* 17, 1967. 5. 329-340.
- KLINGBERG, GÖTE: *Das deutsche Kinder- und Jugendbuch im schwedischen Raum. Ein Beitrag zum Studium der Verbreitungswege der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim, Basel: Beltz 1973.
- LEERSEN, JOEP: *The Rhetoric of National Character: A Programmatic Survey*. In: *Poetics Today* 21. 2000. 2. 267-292.
- LUCAS, ANNIE: *Leonie. A Tale of the Franco-German War*. London, Edinburgh, New York: Nelson & Son 1902.
- MAAR, PAUL: *Der tätowierte Hund*. Mit Illustrationen vom Autor. Hamburg: Oetinger 1968.
- MCCUTCHEON, ELSIE: *Summer of the Zeppelin*. London, Melbourne: Dent 1983.
- NUN, KATALIN: *Mädchenleben in Ost und West: DDR, Ungarn, Bundesrepublik Deutschland. Gesellschaftlicher Wandel im Hohlspiegel ausgewählter Mädchenbücher aus drei Ländern*. Frankfurt/M usw.: Lang 2001.
- O'SULLIVAN, EMER: *Das ästhetische Potential nationaler Stereotypen in literarischen Texten. Auf der Grundlage einer Untersuchung des Englandbildes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1960*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1989.
- O'SULLIVAN, EMER: *Friend and Foe. The image of Germany and the Germans in British children's fiction from 1870 to the present*. Tübingen: Narr 1990.
- O'SULLIVAN, EMER: *Von Dahl's Chickens zu Himmels Grausen. Zum Übersetzen intertextueller Komik in der Kinderliteratur*. In: *Tausend und ein Buch* 1999. 4. 12-19.
- O'SULLIVAN, EMER: *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Winter 2000.
- OTTEVAERE-VAN PRAAG, GANNA: *La littérature pour la jeunesse en Europe occidentale (1750-1925). Histoire sociale et courants d'idées*. Angleterre, France, Pays-Bas, Allemagne, Italie. Berne usw.: Lang 1987.
- STEINLEIN, RÜDIGER: *Neuere Geschichtsschreibung der deutschen Kinder- und Jugendliteratur seit den 70-er Jahren*. In: *Dolle-Weinkauff, Bernd/Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Theorien der Jugendlektüre. Beiträge zur Kinder- und Jugendliteraturkritik seit Heinrich Wolgast*. Weinheim, München: Juventa 1996. 239-262.
- STOYAN, HAJNA: *Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende. Mit einer Einleitung zur Entwicklung der Gattungstheorie und einem Exkurs zur phantastischen Kinderliteratur der DDR*. Frankfurt/M usw.: Lang 2004.
- WINTER, AMALIE: *Memoiren einer Berliner Puppe für Kinder von fünf bis zehn Jahren und für deren Mütter*. Leipzig: Baumgärtner 1840.

Zu den Entwicklungstendenzen der deutschen und ungarischen Kinder- und Jugendliteratur nach 1968 im Vergleich

SAROLTA LIPÓCZI

Vorbemerkungen

Die vorliegende Arbeit ist Teil einer größeren Forschung, in deren Rahmen ich mich mit den Entwicklungstendenzen des kinder- und jugendliterarischen Handlungssystems nach 1945 in Ungarn und Deutschland beschäftige.

Meine Erfahrung ist, dass die Kinder- und Jugendliteratur eines Landes im Spiegel einer anderen Kinder- und Jugendliteratur besser kennenzulernen ist, da man durch die parallele Beschäftigung mit mehreren Literaturen neue Aspekte und Zusammenhänge entdecken kann. Besonders gilt das für Merkmale, die – trotz innerliterarischer Entwicklungstendenz der Literatur – durch die gesellschaftliche Entwicklung des Landes bedingt sind. Im kinder- und jugendliterarischen Handlungssystem schlagen sich auch historisch-politische Erscheinungen und sozio-kulturelle Phänomene der jeweiligen Gesellschaft nieder. Es können auf dem Gebiet der Forschung der Kinder- und Jugendliteratur komparatistische Fragestellungen von besonders großer Bedeutung sein.

Aufgrund der von Emer O’Sullivan aufgezählten Arbeitsfelder der kinderliterarischen Komparatistik (O’Sullivan 2000, 95) kann meine Arbeit vor allem zur vergleichenden Geschichtsschreibung der Kinderliteratur beitragen. Unter meinen Vorgehensweisen sind „Kombinationen von Fragestellungen und Herangehensweisen“ (O’Sullivan 2000, 105) aus vielen Arbeitsbereichen – wie z. B. Vermittlungsinstanzen, Stoffe und Motive, kulturspezifische Topographien – zu finden.

Im Mittelpunkt meiner Analysen steht der Modernisierungsprozess der Kinder- und Jugendliteratur, der in (West-) Deutschland am Ende der 60-er Jahre, in Ungarn in den 80-er Jahren angefangen hat. Einige wichtige Merkmale der Kinder- und Jugendliteratur vor der Moderne werden hier auch kurz beschrieben. Ein vollständiger paralleler Überblick ist in diesem Rahmen nicht möglich, es werden nur einige wichtige Phänomene aus der Entwicklung der beiden Literaturen hervorgehoben.

Gesellschaft und Literatur von 1945 bis 1968

Es wird hier nur hingewiesen darauf, dass sich nach 1945 (West-) Deutschland, die DDR und Ungarn in unterschiedliche gesellschafts-politische Richtung entwickelt haben. West-Deutschland entwickelte sich nach 1948 zu einem Staat, in dem die wirtschaftliche Entwicklung mehrere Höhepunkte erreicht hat. In Ungarn und in der DDR begann nach 1948 der Aufbau eines sozialistischen Staates zuerst mit der Übernahme des Stalinismus aus der Sowjetunion und dann folgten die verschiedenen Epochen des Sozialismus, der erst im 1989 zusammengebrochen ist, was zur Wende des Gesellschaftssystems führte. Die unterschiedlichen Richtungen des gesellschafts-politischen Lebens beeinflussten auch die Entwicklung der Literaturen, so auch die Entwicklung der KJL.

Aus dem kinderliterarischen Neubeginn werden hier nur einige Erscheinungen hervorgehoben.

In Ungarn hatte in den 50-er Jahren auch die Literatur zum Aufbau des Sozialismus beizutragen. Übersetzungen aus dem Russischen wurden deshalb herausgegeben und besaßen gezielten Vorbildcharakter. Jungkommunistische Helden, die sich am Bau des neuen Gesellschaftssystems aktiv beteiligten, waren auch in den jugendliterarischen Werken sehr erwünscht.

In der Kinder- und Jugendliteratur der DDR hatte man dieses Konzept konsequenter durchgeführt, in dem die kindlichen Helden nicht im familiären Rahmen, sondern vielmehr im größeren sozialen Umfeld (Dorfgemeinschaft, Genossenschaft, Pioniergruppe) dargestellt wurden. (Richter 1996, 198)

In Ungarn gelang es in diesen Jahren nur denjenigen Schriftstellern bedeutsame Bücher zu schreiben, die in der Lage waren, sich bewusst oder unbewusst den offiziellen ästhetischen Vorgaben zu widersetzen, die fähig und motiviert blieben, auch unter politischem Druck ihren eigenen Weg zu gehen. So erschienen zum Glück auch wertvolle Werke, wie z. B. die Romane von Magda Szabó, Zsuzsa Thury und István Fekete (Lipóczi 1998, 156). Viele Jugendromane waren – auch wenn versteckt – durch das sog. sozialistische Menschenideal geprägt (Zsuzsa Thury: *Das französische Mädchen*; István Fekete: *Die Dornburg*). In den 50-er Jahren erlebte die neofolkloristische Kinderlyrik und das Volksmärchen eine Blütezeit.

Wenn wir einen Blick auf die westdeutsche Kinder- und Jugendliteratur werfen, können wir feststellen, dass sie sich zu dieser Zeit in die entgegengesetzte Richtung entwickelte. Mit der deutschen Übersetzung des Kinderromans von Astrid Lindgren: *Pippi Langstrumpf* vollzieht sich in (West-) Deutschland nicht nur ein Wechsel der Kindheitsvorstellungen, sondern es kann zum Wechsel des bislang vorherrschenden Kinderliteraturkonzepts, zu einem kinderliterarischen Themen- und Formenwechsel. (Steinz, Weinmann 2000, 102)

In den neuen westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern dominierten statt der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität einerseits das phantastische Spiel mit der Wirklichkeit, andererseits die Darstellungen von inneren Verwandlungs- und Reifungsprozessen (Scheiner 1984, 40f.). Es entstand eine Kinder- und Jugendliteratur „der weitgehend außerhalb der Gesellschaft angesiedelten kindlichen Freiräume.“ (Ewers 1995, 17)

Eine Folge der ungarischen Revolution von 1956 war der Beginn der russischen Besetzung Ungarns, die erst 1989 endete. Während dieser Zeit lebte Ungarn in wirtschaftlicher und politischer Abhängigkeit von der Sowjetunion, im Bund der anderen sozialistischen Staaten, im Einparteiensystem. Hinter dem allmählichen Wachsen der Produktion stand, dass die Finanzierung zum Großteil mit ausländischen Mitteln erfolgte; der Staat nahm von ausländischen Banken Kredite auf, die das Land bis heute noch nicht zurückzahlen konnte. Ungarn hat man in der ausländischen Presse als „die lustigste Baracke des sozialistischen Lagers“ bezeichnet (István Lázár 2000, 228). Die gestatteten Freiheiten konnten aber nur unter Kontrolle zur Geltung kommen.

Ende der 50-er Jahre begann in Ungarn der Wiederaufbau der institutionellen Bedingungen der Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur. Ähnlich wie in der DDR gründete man einen großen, zentralisierten Kinder- und Jugendbuchverlag, der den Namen des berühmten Schriftstellers Ferenc Móra erhielt. Es wurden noch in den 50-er Jahren zwei Romane von Kästner – Emil und die Detektive (1957) und Das doppelte Lottchen (1958) – herausgegeben. Kästner wurde damals in Ungarn als „Bundesgenosse“ und nicht als Autor eines kapitalistischen Staates aus dem Westen angesehen. (Lipóczi 2002, 181) Die Sektion für Kinder- und Jugendliteratur des Schriftstellerverbandes und die pädagogischen Hochschulen wurden die Zentren der Diskussion und Forschung der Kinder- und Jugendliteratur.

Eine weitere Parallele mit der DDR dieser Zeit fällt noch auf: In beiden Ländern begann in diesen Jahren eine staatlich geförderte Intensivierung der theoretischen Beschäftigung mit der Literatur für junge Leser. In diesem Rahmen entwickelte sich eine breite Diskussion über Wichtigkeit, Begriff und Qualität der Kinder- und Jugendliteratur, an der Schriftsteller, Wissenschaftler, Bibliothekare und Verlagslektoren teilnahmen. (Lipóczi 1988, 158)

Im Ergebnis wurde jeweils die Auffassung betont, dass für Kinder- und Jugendliteratur sowie Literatur für Erwachsene die gleichen Maßstäbe zu gelten hätten. In Ungarn wurde dieses Grundprinzip wie folgt zusammengefasst: Jugend- und Erwachsenenliteratur existieren nicht voneinander getrennt, literarisch-ästhetische Gesetze gelten für beide gleichermaßen. Es gibt nur eine einheitliche Literatur, deren für die Jugendlichen geschriebener Teil die altersspezifischen Merkmale der Jugendlichen berücksichtigt. Literatur ist wie ein Baum mit verschiedenen Ästen und Blättern.

Abstrahierter: Es gibt nur eine Ästhetik. (Lengyel 1973, 1) Weiterhin wurden der abenteuerliche und pädagogische Ansatz im Kinderbuch diskutiert.

In der BRD und in Österreich unterlag das kinder- und jugendliterarische Handlungssystem keiner staatlichen Lenkung. In diesen Ländern stand zu dieser Zeit die Theorie "des guten Jugendbuchs" im Mittelpunkt der Diskussionen. "Anfang/Mitte der 50-er Jahre entwickelte sich in der BRD und in Österreich eine Kinderliteraturtheorie, die in den 60-er Jahren zur dominanten Strömung avancierte." (Ewers 1996, 165) Die Theoretiker dieser Strömung setzten das gute Kinder- und Jugendbuch als nicht-dichterische Literatur von der eigentlichen Dichtung ab und kennzeichneten sie als Altersstufenliteratur. (Ewers 1996, 174)

Überblickt man das jugendliterarische Angebot der fünfziger und sechziger Jahre in Deutschland, so ist sowohl ästhetisch als auch quantitativ eine Entwicklung zu beobachten, die aber noch nicht den modernen Jugendroman hervorbrachte. (Steinz, Weinmann 2000, 118) Es gab zwar viele Innovationen und impulsgebende Romane, von moderner Kinder- und Jugendliteratur kann man aber erst nach der 68er-Bewegung sprechen.

Interessant ist natürlich auch noch ein Vergleich zwischen der wechselhaften Rolle des Märchenhaften und des Phantastischen in den Kinderbüchern in den zwei deutschen Staaten vor der Wende und in Ungarn, auf die hier nur hingewiesen wird. (Vgl.: Stoyan 2004)

Die moderne Kinder- und Jugendliteratur

Das Jahr 1968 kann als ein Meilenstein in der Geschichte der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden. „1968 kulminierte die bereits Jahre zuvor spürbare Unzufriedenheit der jungen Generation in einem heftigen Generationskonflikt, der staatliche, universitäre, schulische und nicht zuletzt auch familiäre Autoritätsstrukturen erschütterte und sie mehr oder weniger veränderte.“ (Ewers, Wild 1999, 21.) Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen sowie die Kulturrevolution 1968 führten zu einem gesellschaftlichen Modernisierungsprozess, der auch im Bereich des Handlungssystems Kinder- und Jugendliteratur eine tiefgreifende Veränderung zur Folge hatte. „Neue Impulse für die Kinder- und Jugendliteratur gingen von den Hochschulen aus, wo sich in den späten sechziger Jahren abrupte Veränderungen in Wissenschaft und Kritik vollzogen.“ (Steinz, Weinmann 2000, 120) Es begann sowohl in der Jugendbuchkritik als auch in der Produktion der Jugendbuchverlage eine tiefgreifende Erneuerungsbe-
wegung.

Die neue KJL wurzelt in einer neuen Kindheitsauffassung, nach der Kinder und Erwachsene in derselben, nicht problemlosen Welt leben, und so sollen auch die Kinder gleichberechtigt an der Welt der Erwachsenen teilhaben. „Die Betonung der

Andersartigkeit von Kindern in der modernen Kinderliteratur vor 1970 wird jetzt als eine Zwangsinfantilisierung empfunden, die nicht zuletzt auf eine Entmündigung der Kinder hinauslaufe." (Ewers 1996, 873)

Die 70-er Jahre brachten in der Kinder- und Jugendliteratur der BRD drei wesentliche Neuerungsbewegungen. Das sind: der Realitätsbezug, die Enttabuisierung und die Emanzipationsperspektive. (Kaulen 1993, 80) Ins Zentrum der Darstellung rückte der Alltag der Kinder, in dem auch die Probleme der Erwachsenen erschienen. "Beziehungsprobleme der Eltern, Scheidung, Emanzipationsstreben und Berufstätigkeit der Mutter, Arbeitslosigkeit und Alkoholismus des Vaters – all dies und vieles mehr sind die bleibenden Themen einer Kinder- und Jugendliteratur, die sich auf die kindliche Lebenswelt konzentriert." (Ewers 1995, 265)

Eine wichtige Form der neuen Literatur wurde der problemorientierte Kinderroman und Jugendroman. Diese Art des Romans ist sozialkritisch und verwendet Ich-Erzähler sowie andere Merkmale des modernen Romans.

Im Bereich der problemorientierten Jugendliteratur in Deutschland gab es gewisse Themenwellen (Gansel 1994, 27). So waren in der deutschen Jugendliteratur Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, Kernkraftisiken, Aussteiger bereits vor den 80-er Jahren Konjunkturthemen. Neben dem Dauerthema Familienkonflikte traten in den 80-er Jahren neue Konjunkturthemen hinzu, wie z. B. Ausländer, Rassismus, Neonazismus, Kindesmisshandlung, sexueller Missbrauch, Homosexualität oder sogar Essstörungen. Auch Jugendprobleme wie Isolation in der Altersgruppe, Drogen, Alkoholismus, Kriminalität, Freitod, Terrorismus und Banden gewannen neue Bedeutung. Manche Texte hatten aber auch andere als literarische Funktionen. Texte der problemorientierten Jugendliteratur wollen nun nahe an der Wirklichkeit bleibend aktuell aufklären, Einstellungen ändern, für politische und soziale Forderungen mobilisieren (Gansel 1994, 29). Die thematische Erweiterung bedeutete auch die Bearbeitung zeitgeschichtlicher Themen, wie Vergangenheitsbewältigung, die auch in der früheren KJL bereits vorhanden war.

Ein Lebensbereich, dessen Darstellung sich in der Kinder- und Jugendliteratur in den letzten Jahrzehnten verändert hat, ist die Familie. Die ambivalenten Familienerfahrungen heute aufwachsender Kinder werden variantenreich thematisiert, und die moderne Kinder- und Jugendliteratur wird damit zu einem Medium von zeitdiagnostischem Charakter. (Daubert 2000, 684) Die Familie wird also nicht nur als eine harmonische Form des Zusammenlebens dargestellt, „sondern als Ort, an dem Konflikte entstehen und ausgetragen werden müssen“, wie es Daubert für die westdeutsche Kinder- und Jugendliteratur formuliert. (Daubert 1994, 45) Die überholten Autoritätsstrukturen der Familie wurden von der österreichischen Autorin Christine Nöstlinger in ihrem antiautoritären Jugendroman *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig* (1972) stark kritisiert. Die Pluralität familiärer Lebensformen findet sich auch in der modernen deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur.

Ein charakteristisches Merkmal der neuen Kinder- und Jugendromane ist die Aufnahme von Erzählweisen, die bisher nur von der Erwachsenenliteratur angewendet wurden: die subjektive Erzählweise, Ich-Erzähler/in, die Multiperspektivität, Montagetechnik, offenes Ende und die Anwendung der Alltagssprache oder manchmal sogar Mundart.

Die neue Kinder- und Jugendliteratur ist selbst Teil der gesellschaftlichen Modernisierung geworden.

In den achtziger Jahren kam es in den problemorientierten Kinderroman zu einer Verschiebung zur Psychologisierung, und in den neunziger Jahren kamen Komik und Tragikomik zurück in den Familien-Kinderroman. Es erschienen auch neue Roman-typen, wie z. B. der Computerroman. Die Sciencefiktion und die Popliteratur sind auch von wachsender Bedeutung.

In der ungarischen Prosa für Erwachsene begann in den sechziger Jahren ein Modernisierungsprozess, der realistische Erzählformen und sozialkritische Inhalte hervorbrachte. Neue Formen des realistischen Erzählens sind die Soziographie, der Dokumentarroman, die Biographie. (Lipóczi 1998, 159) Diese Entwicklungen beeinflussten auch die Kinder- und Jugendliteratur, in der aber noch bis zu den achtziger Jahren die kritische Darstellung nicht allgemein vorhanden war.

Das Handlungssystem ‚Kinder- und Jugendbuchmarkt‘ hat in den 70-er Jahren in Ungarn eine große Entwicklung genommen, die aber vor allem quantitativer Art war. Die Kinder- und Jugendbuchproduktion erreichte zu dieser Zeit ihren Höhepunkt. 1970 erschienen 243 Kinder- und Jugendbücher in einer Auflage von 4 863 000, 1975 waren es 307 Werke in 11 426 500, 1980 brachte 406 Bücher in 17 533 700 Exemplaren. (Komáromi 1990, 47) Die achtziger Jahre brachten eine gewisse thematische Ausweitung und durch die differenziertere Darstellung der Probleme der Jugendlichen auch eine qualitative Entwicklung. Diese Phänomene verstärkten sich dann in den 80-er und 90-er Jahren weiter. In den Mittelpunkt der Darstellung rückten der kindliche Alltag und der Alltag der Jugendlichen. Neue Erzähltechniken kamen auch zur Geltung. Der traditionelle historische Jugendroman wurde durch den Ich-Erzähler modernisiert. Neue Mädchenroman-Reihen mit Protagonistinnen, die sich durchsetzen können, erschienen. Werke von Christine Nöstlinger (Ilse Janda, 14, 1974), [Ilse Janda kiskorú, 1978], Ursula Wölfel (Die grauen und grünen Felder, 1970) und Peter Härtling (Oma, 1979) wurden ins Ungarische übersetzt.

Diese Tendenz setzte sich dann auch in den 80-er Jahren fort, als u.a. die folgenden Romane in ungarischer Übersetzung herausgegeben wurden und dadurch einen Einfluss ausüben konnten: Christine Nöstlinger: Wir pfeifen auf den Gurkenkönig (1972) [Fütyülünk az uborkakirályra, 1989], Irina Korschunow: Ein Anruf von Sebastian (1981) [Hallo, Sebastian, 1987], Irina Korschunow: Die Sache mit Christoph (1978) [Mi történt Kristóffal? 1985], Michael Ende: Momo (1973) [Momo, 1989].

In der ungarischen Kinder- und Jugendliteratur spielen die Mädchenromane auch in den 80-er Jahren eine wichtige Rolle. Die Klischees des traditionellen Mädchenromans hat die differenzierte Darstellung der gesellschaftlichen Wirklichkeit erst in diesem Jahrzehnt abgelöst. (Nun 2000, 203)

Das Motiv der beschäftigten Eltern, die ihre Kinder wegen Arbeit und Karriere vernachlässigen, taucht bereits in den 70-er Jahren auf. Dabei erscheint innerhalb der Familie auch die Kindereinsamkeit. Manche Eltern verlassen ihre Kinder wegen der Karriere, andere Mütter verzichten auf alles wegen ihrer Kinder. Das Leben eines Heimkindes und sein Wunsch nach einer Mutter und Familie wird sowohl in Deutschland als auch in Ungarn dargestellt. Z. B. Klára Márton: "Tessék engem elrabolni!" (1975) [Bitte nehmen Sie mich mit!], Gudrun Mebs: "Das Sonntagskind" (1983).

Aktuelle problemorientierte Jugendliteratur kann sich nur dort entwickeln, wo über Probleme auch mit den Jugendlichen gesprochen wird. In Ungarn entwickelte sich bis heute nicht der problemorientierte Kinder- bzw. Jugendroman. Bis zu den 80-er Jahren sprach man über viele Fragen nicht offen. Bücher, die für die Wert- und Lebensorientierung und für die Entwicklung junger Menschen eine herausragende Bedeutung haben, sind vor allem die historischen Jugendromane. Es gibt einen großen Nachholbedarf an Büchern, die mit der Darstellung von Problemen der Gegenwart nicht an der Oberfläche bleiben. So sind z. B. die Romane von Anna Dániel und Péter Horváth mit der differenzierteren Darstellung der Wirklichkeit von Jugendlichen sehr wichtig.

Die neueren ungarischen Kinderromane haben einen zeitdiagnostischen Charakter, obwohl sie gewisse formelle Kriterien der Märchen anwenden. Sie enthalten zwar Sozialkritik, die aber nicht stark ist. Ihr wichtiges Merkmal ist der Humor, die Sprachspielerei und eine Art der Sozialkritik. In den 90-er Jahren ging die Zahl der Jugendromane in Ungarn stark zurück. Es gibt viele Themen, die für die Jugendlichen noch gar nicht bearbeitet worden sind. Erfreulich ist aber, dass immer mehr innovative Kinderbücher aus der deutschen und österreichischen Kinder- und Jugendliteratur ins Ungarische übersetzt werden, wie z. B. Bücher von Peter Härtling, Christine Nöstlinger und Kirsten Boie. So kann die kinderliterarische Innovation als übersetzte Kinderliteratur rezipiert werden.

Schlussgedanken

Die Möglichkeiten der von mir gewählten Aspekte der vergleichenden Kinderliteraturforschung sind mit diesem Beitrag noch keineswegs ausgeschöpft, man kann tiefer in die Einzelheiten eindringen. Durch die vergleichende Sichtweise der Analyse öffnen sich auch viele weitere Arbeitsfelder. Die vorliegenden Forschungsergebnisse lenken die Aufmerksamkeit auf die Zusammenhänge zwischen den

Gesellschaftssystemen und der Entwicklung des literarischen Handlungs- und Symbolsystems.

Durch den Abbau der Grenzen und die Verstärkung der kulturellen und wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Ländern wird der komparatistische Ansatz der Forschung stärker und mit Hilfe der neuen theoretischen Grundwerke wird die komparatistische Forschung etablierter.

Literaturhinweise

- EWERS, HANS-HEINO: Themen-, Formen- und Funktionswandel der westdeutschen Kinderliteratur seit Ende der 60-er, Anfang der 70-er Jahre. In: Zeitschrift für Germanistik 2/1995. S. 257-278.
- EWERS, HANS-HEINO, WILD INGE (Hrsg.): Familienszenen. Einleitung. Weinheim und München: Juventa 1999. S. 9.
- EWERS, HANS-HEINO: Kinderliteraturtheorie der Nachkriegszeit. Progressive Aspekte der Theorie des 'guten Jugendbuchs' der 50-er und 60-er Jahre. In: Bernd Dolle-Weinkauff, Hans-Heino Ewers (Hrsg.): Theorien der Jugendlektüre. Weinheim und München: Juventa 1996. S.165-178.
- DAUBERT, HANNELORE: Wandel familiärer Lebenswelten in der Kinderliteratur. In: Daubert, Hannelore – Ewers, Hans-Heino (Hrsg.): Veränderte Kindheit in der aktuellen Kinderliteratur. Braunschweig: westermann 1994. S. 60-80.
- DAUBERT, HANNELORE: Familie als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider 2000. S. 684-705.
- GANSEL, CARSTEN: Jugendliteratur und jugendkultureller Wandel. In: Hans-Heino Ewers (Hrsg.): Jugendkultur im Adoleszenzroman. Weinheim und München: Juventa 1994. S. 13-42.
- KAULEN, HEINRICH: „Mädchen dürfen stark sein.“ Zum Wandel des Rollenbildes im Mädchenbuch der achtziger Jahre. In: Deutschunterricht 1993. H. 3. S. 78-94.
- KOMÁROMI, GABRIELLA: Kinderliteratur in Ungarn – Fakten und Zahlen. In: Almanach der ungarischen Kinderkultur (red. Jörg Buschmann et al.). Hamburg: Katholische Akademie 1990. S. 45-47.
- LÁZÁR, ISTVÁN: Kleine Geschichte Ungarns. Budapest 2000. S. 228.
- LENGYEL, BALÁZS: Emancipáljuk-e a gyermekirodalmat? (Ob wir die Kinderliteratur emanzipieren sollen?) Élet és Irodalom (Leben und Literatur) 17. März, 1973. S.11.
- LIPÓCZI, SAROLTA: Vergleichende Analysen zu ungarischen und deutschsprachigen Jugendromane der Gegenwart. In: Bettina Hurrelmann, Karin Richter (Hrsg.): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim und München: Juventa 1998. S. 155-167.
- LIPÓCZI, SAROLTA: Zur Rezeption und Übersetzung der kinderliterarischen Werke von Erich Kästner in Ungarn. In: Bernd Dolle-Weinkauff/Hans-Heino Ewers: Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderschriftsteller. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang 2002. S. 179-187.
- NUN, KATALIN: Mädchenleben in Ost und West – DDR, Ungarn, Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang 2002. S. 1-273.
- RICHTER, KARIN: Kinderliteratur und Kinderliteraturforschung in der DDR. In: Bernd Dolle-Weinkauff, Hans-Heino Ewers (Hrsg.) Theorien der Jugendlektüre. Weinheim und München: Juventa 1996. S. 191-209.
- SCHEINER, PETER: Realistische Kinder- und Jugendliteratur. In: Gerhard Haas (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch 3. Aufl. Stuttgart 1984. 37-63.
- O' SULLIVAN, EMER: Kinderliterarische Komparatistik. Heidelberg: Universitätsverlag 2000. S. 1-549.
- STOYAN, HAJNA: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende. Mit einer Einleitung zur Entwicklung der Gattungstheorie und einem Exkurs zur phantastischen Kinderliteratur in der DDR. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag, 2004. S. 1- 245.
- STEINZ, JÖRG - WEINMANN, ANDREA: Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengehren: Schneider 2000. S. 97-136.

Attraktivität durch Multifunktionalität – Der literarische Text im Fremdsprachenunterricht DaF

CHRISTEL KRAUß

Mit Bedürfnissen verhält es sich nicht selten wie mit Begabungen. Wo sie nicht geweckt werden, entsteht der falsche Eindruck, sie seien nicht oder nicht mehr vorhanden. Wenn jedoch im muttersprachlichen Deutschunterricht der praxisbezogene Text den literarischen immer mehr verdrängen konnte, weil das Bedürfnis der Jugendlichen nach literarischen Kreuzworträtseln mehr als befriedigt sei und endlich die Realität (was immer man darunter versteht) zur Sprache kommen müsse, um wie viel einsichtiger scheint es, dem Deutschlernenden die 'Frustration' Literatur zu ersparen, zumal für ihn die am Ende stehende Erfahrung der Fremdheit über unvergleichlich höhere Sprachbarrieren verlaufe.

Lehrbücher im Bereich Deutsch als Fremdsprache, die einen hohen Anteil literarischer Texte vorweisen, sind zumeist Neuauflagen von Publikationen aus literaturfreundlicheren Zeiten oder Produktionen, deren Autoren – sozusagen wider besseres Wissen – und häufig aufgrund ihres persönlichen beruflichen Werdegangs Literatur didaktisch verarbeiten, – als eine Textsorte unter anderen.

Eine weitere Überlebenschance erhielt der literarische Text im Rahmen der Landes- bzw. Kulturkunde, wo er nach dem etwas vereinfachten Motto 'ein Gedicht von Brecht ersetzt ein Kapitel über moderne deutsche Literatur' dokumentarische Verwendung fand. Bleibt die Frage, ob hier nicht ein doppeltes Missverständnis vorliegt: Literatur zu verstehen als historische Quelle unter Ausklammerung ihres spezifischen Charakters der Verwandlung von Wirklichkeit und die Illusion, nun, da er seinen Nutzwert im Rahmen eines Kulturganzen unter Beweis zu stellen habe, erschlosse sich der literarische Text von selbst, ohne den Rezipienten (Lehrern und Schülern) eine vorgängige Einübung in den Umgang mit Literatur abzufordern.

Anthologien zum Zwecke der Einführung in die deutsche Literatur existieren nach wie vor, wenngleich, dem Gesetz der Nachfrage folgend, in relativ geringer Zahl. Ihr Ziel ist es jedoch nicht, den literarischen Text als integrierenden Bestandteil des normalen Sprachunterrichts zu propagieren. Im Gegenteil: Sie reservieren ihn fast ausnahmslos dem fortgeschrittenen Deutschlerner mit besonderen kulturellen und (oder) professionellen Ambitionen, dem zukünftigen Germanisten z. B., dem ausländischen Deutschlehrer – kurz, dem, der bereits Kenner und Liebhaber der deutschen Sprache ist. Die wenigen Ausnahmen, die zu registrieren sind,

werden mit vorsichtiger Bedenklichkeit behandelt, wie sie sich etwa in der Verlagswerbung zu Rainer Kußlers 'Deutsche Lyrik als fremde Lyrik' niederschlägt:

Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Auffassung, dass poetische Texte – zumal lyrische – im fremdsprachlichen Unterricht nichts zu suchen hätten, vertritt der Autor dezidiert den Standpunkt, daß sich auch Gedichte – sprachlich und inhaltlich – zur Vermittlung interkultureller Kommunikationsfähigkeit eignen. (Hueber/ Deutsch '83)

Das Defizit wurde inzwischen wahrgenommen, und zwar auf den verschiedensten Ebenen. Als Harald Weinrich im Mai 1978 seine Programmschrift zum Fach Deutsch als Fremdsprache vorlegte, formulierte er unter Punkt 6 ('Deutsche Literatur als fremde Literatur'):

Ich bin daher der Ansicht, das Fach Deutsch als Fremdsprache sollte sich mit seiner literaturwissenschaftlichen Komponente ... bemerkbar machen, und zwar – wie überall – in der Forschung ebenso wie in der Lehre. (Weinrich, 1980, S. 41)

Deutlicher noch beschreibt Alois Wierlacher im Vorwort des Bandes I 'Fremdsprache Deutsch / Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie' die entstandene Mangelsituation, indem er auf deren Gründe verweist:

Allzuoft hat der fatale bildungsbürgerliche Begriff der literarischen Bildung von der Literatur abgeschreckt; in der Außenkulturdebatte der letzten Jahre war immer wieder der Tenor vernehmbar: weg von der Literatur, weg vom Elitär-Literarischen. Die Parole: laßt doch die Beschäftigung mit Literatur, wendet euch lieber handfesten Aufgaben zu, war weit verbreitet. (Wierlacher, 1980, S. 7)

Aufgabe des Faches sollte es nun u. a. sein – und die im oben genannten Sammelband publizierten Beiträge unterstützen und demonstrieren diese Entwicklung einhellig –, seine Beschäftigung mit der Literatur neu zu begründen und sie in ihrer Funktion zu erläutern.

Es konnte nicht dabei bleiben, allein der Fachöffentlichkeit den Paradigmenwechsel auf theoretischer Grundlage zu verdeutlichen. Wiederum war es H. Weinrich, der mit zwei Artikeln in der *Süddeutschen Zeitung* (1979) das neue Fach und seine Aufgabenstellungen und Zielsetzungen einem größeren Publikum vorstellte. Ein Kind der Praxis – "Jeder weiß, daß eine Menge von Personen, die nur nach Millionen zu zählen ist, die deutsche Sprache als Fremdsprache und im

Medium dieser Sprache manches andere von Deutschland lernt" (Weinrich, 24./25.2.79) –, sollte es in die breite öffentliche, auch bildungspolitische Diskussion hineingestellt werden.

'Von der Langeweile des Sprachunterrichts' und wie man ihr begegnen könne, handelt der zweite von Weinrichs journalistischen Aufsätzen. In ihm erscheint als Schlüsselbegriff der Routine-Abwehr die Kategorie der Fremdheit, die der Verfasser in Übereinstimmung mit den Formalisten exemplarisch im literarischen Text verwirklicht sieht.

Was die Literatur betrifft, so ist diese Form des kunstvoll-künstlichen Umgangs mit der Sprache ausdrücklich zum Kriterium für literarischen Sprachgebrauch erhoben worden. So hat Viktor Sklovskij bereits 1916 die Sprache der Dichtung eine künstliche Sprache genannt, die gegenüber der Alltagssprache die Qualität der Fremdheit hat. (Weinrich, 1./2.9.79)

Wohldosierte Fremdheit aber, nicht erschlagender Hermetismus, eröffnet "die Chance einer verlangsamten und eben durch diese Verlangsamung vertieften und intensivierten Wahrnehmung". (Weinrich, 1./2.9.79) Weinrichs Plädoyer für eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts gründet letztlich auf dem Wunsch nach Durchsetzung einer humanen Wissenschaft bis hinein in die Unterrichtswirklichkeit, wo Interesse und Imagination, Unterhaltung, Spaß, Wohlgefühl und Freude am Innovatorischen dem "Informationsschub" vorgezogen werden sollen, überspitzt formuliert: Lerner und Lehrer sind nur ganz, wo sie spielen: "... es scheint jedenfalls, daß der Sprachlehrer seinem Berufsschicksal, *l u d i m a g i s t e r* zu sein, nicht entgehen kann." (Weinrich 1980, S. 41) In welchem direkten Zusammenhang die Welle neuerdings veröffentlichter Sprachspiele und didaktischer Literatur zu diesem Thema im Bereich Deutsch als Fremdsprache mit der Aufwertung der 'poetischen Funktion' der Sprache stehen könnte, lässt sich an dieser Stelle schwer entscheiden. Möglicherweise ist sie nicht unbeteiligt an der Wiederbelebung der alten Einsicht vom spielerischen Lernen. Doch hat der homo ludens des Fremdsprachenunterrichts mancherlei Fährnisse zu gewärtigen. Selbst dort, wo man bereit ist, den dem Spiel immanenten Anspruch von Souveränität oder gar Virtuosität zugunsten eines experimentierenden Anfängerspiels aufzugeben, bleibt eine nicht kalkulierbare Gefahr: Wer die 'Spielregeln' nicht versteht oder nicht akzeptiert, ist außer Konkurrenz.

Ohne eine gewisse Oberflächenverwandtschaft von Sprachspiel und poetischer Textstruktur leugnen zu wollen, muss darauf hingewiesen werden, dass das Konzept von Literatur, das diesem Ansatz zugrunde liegt, ein historisch und ideologisch gewordenes ist. 'Kunst als Spiel' verdanken wir einem spätbürgerlichen Autono-

miekult, dem es aus unterschiedlichsten Gründen um die Hypostasierung ins Unverbindliche, auch Spielerische ging. Ein Text, der in spielerischer Absicht überdeterminiert würde, erfüllte erst eine minimale Voraussetzung dessen, was ihn zum literarischen Text machen könnte. Dass sein "Weg irgendwann zu den Sachen oder doch wenigstens an ihnen vorbei" (Weinrich, 1./2.9.79) führen könnte, scheint uns ungewiss.

Literatur aber führt in einer nur ihr eignenden Verbindlichkeit (nicht Indoktrination) zu den wesentlichen Sachen der Menschen. Die Entscheidung für den literarischen Text gründet auf der mimetischen Funktion von Literatur und nimmt ernst das Postulat, dass sie, wie alle Kunst, Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Wirklichkeit sei und abziele auf die Erkenntnis dieser Wirklichkeit. Es geht nicht um die in anderen Zusammenhängen berechnete Frage, unter welchen (z. B. didaktisch) günstigen Voraussetzungen der literarische Text im Fremdsprachenunterricht Verwendung finden könne, sondern um den Nachweis seiner humanen Attraktivität durch die Pluralität seiner Funktionen.

Die im folgenden Überblick dargestellte Ausfaltung möglicher Funktionen von Literatur orientiert sich, nicht ohne Modifikationen vorzuschlagen, an einer Studie von Reiner Wild (Literatur im Prozess der Zivilisation / Zur theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft 1982), die den Versuch unternimmt, Literaturwissenschaft auf die Theorie der Zivilisation von Norbert Elias zu gründen. Der Begriff der Funktion wird zunächst vom Verdacht der 'Funktionalisierung', wie er von Vertretern des Autonomieideals vorgebracht werden könnte, befreit:

Der Begriff der Funktion meint ... nicht (...), das Herantragen vorgeblich außer-literarischer Bedingungen, durch die der spezifische Charakter der Literatur als Kunst negiert oder verletzt würde, sondern er dient zur Beschreibung und näheren Bezeichnung des Zusammenhangs der Literatur mit der menschlichen Lebenspraxis, innerhalb derer die Produktion und Rezeption von Literatur geschieht; die Vorstellung der Autonomie der Literatur und der Kunst steht selbst im Zusammenhang mit historisch bestimmter Lebenspraxis und hat ihre historisch bestimmbare Funktion.

... Mit dem Begriff der Funktion ist damit keine nachträgliche, gar aus aktuellen Problemstellungen oder Bedürfnissen abgeleitete 'Funktionalisierung' der Literatur gemeint, sondern er dient vielmehr zur Rekonstruktion des Lebenszusammenhangs, in dem die Literatur ihren je bestimmten und bestimmbaren Ort hat. (Wild, 1982, S. 69)

Auf der Grundlage dieser Standortbestimmung entwickelt Wild dann seinen Kanon der verschiedenen Funktionen:

- der dokumentarische Charakter der Literatur
- die didaktische Funktion der Literatur
- die gesellige und die sensibilisierende Funktion der Literatur
- die entlastende Funktion der Literatur
- die erfahrungserweiternde Funktion der Literatur
- die kritische Funktion der Literatur
- die utopische Qualität und die antizipierende Funktion der Literatur

Schon die stichwortartige Auflistung der Themenbereiche lässt deutlich werden, dass keine Funktion Ausschließlichkeitscharakter besitzt, vielmehr "in einem einzelnen literarischen Zeugnis die verschiedenen Funktionen in einem jeweils spezifischen und für jedes einzelne Zeugnis jeweils von neuem zu bestimmenden Mischungsverhältnis erscheinen". (Wild, 1982, S. 138)

Allein, die Quantität vielfältiger, feststellbarer Funktionen macht noch keine poetische Qualität; Kunst bleibt "durch die Dominanz der ästhetischen Funktion charakterisiert, wobei bereits der Begriff der Dominanz darauf hinweist, daß die anderen Funktionen nicht verschwinden, sondern, der ästhetischen untergeordnet, erhalten bleiben". (Wild, 1982, S. 155) Durch Verwandlung und Neuorganisation der Elemente des Tatsächlichen im Kunstwerk, die seine Form ist, aber nicht sein Zweck, bleibt es der Lebenspraxis verbunden, wengleich die geformte Wirklichkeit sich widerborstig allen zweckrationalen Reduktionismen entzieht, auch denjenigen, die in der aus heuristischen Gründen notwendigen Scheidung der Funktionen virulent sein könnte.

Der **dokumentarische Wert** des literarischen Zeugnisses als Kulturdenkmal, in dem sich menschliche Verhaltensweisen und Bewusstseinsformen einer bestimmten Epoche abbilden, befriedigt primär ein historisches Interesse. Als Spezifikum des literarischen Textes kann er kaum gelten, differenziert doch schon Aristoteles zwischen den Aufgaben der Dichtkunst und denen der Geschichtsschreibung.

Aus soziologischer Sicht ist es selbstverständlich, dass bei der Erarbeitung des 'Prozesses der Zivilisation' auch von literarischen Zeugnissen Gebrauch gemacht wird. Der Literaturwissenschaftler muss fragen, ob der Vorgang der Transformation von Wirklichkeit im literarischen Kunstwerk nicht in dem Maße ein irreversibler ist, in dem er das Vorhandene dergestalt verwandelt, dass die ihm innewohnende Wahrheit zum Vor-Schein kommt, welche mit historischer Wahrheit nur insofern zu tun hat, als die jeweilige Wirklichkeit das Material dazu bereitstellte. Das Tatsächliche, einmal in die neue Ordnung der Kunst eingegangen, ist dem direkten Zugriff des Chronisten entzogen.

Die **didaktische Funktion** von Literatur erschöpft sich nach unserem Dafürhalten keineswegs darin, "dem Leser die zivilisierten Standards vorzuführen und ihn zur Beachtung und Einhaltung dieser Standards anzuhalten". (Wild, 1982, S. 75) Alle Literatur ist didaktisch, insofern das Bedürfnis, sich anderen in einer (mehr oder weniger) offenen Botschaft mitzuteilen, nicht zu denken ist ohne die (mehr oder weniger) spürbare Absicht, Einfluss zu nehmen auf deren *vision du monde*, und zwar so, dass das Werk als Regulativ erhofft wird. Es bedarf nicht eines moralischen Appells oder ideologischen Dekalogs, um Literatur 'lehrhaft' zu machen; noch in der scheinbar extremsten Gegenposition zum literarischen Lehrstück, dem reinen, sich selbst genügenden Kunstwerk des *l'art pour l'art*, ist in der Abschottung gegen jede Zweckhaftigkeit ein deutliches 'Du sollst / Du sollst nicht' vernehmbar. Didaktisch an der Kunst ist ihre immanente Orientierung auf den Rezipienten, nicht ihr manifester Gestus.

Wer heute von der **geselligen Funktion** der Literatur spricht, läuft Gefahr, einem Anachronismus aufzusitzen, es sei denn, er erhebe den normalerweise in aller Stille stattfindenden Text-Leser Dialog zum 'geselligen' Ereignis. Literatur als Wert "im Verkehr der Menschen miteinander" (Wild, 1982, S. 91) hat in der Tat arg gelitten und ist schon lange aus den aristokratischen und bürgerlichen Salons in die Schul- und Hörsäle zurückgekehrt.

Die Chance des Literaturunterrichts liegt darin, dass er ein die "Sensibilität des einzelnen für eigenes und fremdes Verhalten" (Wild, 1982, S. 92) erhöhendes Gruppenerlebnis ermöglicht. Wir übersehen dabei nicht die Schwierigkeiten, die im fremdsprachlichen Unterricht durch "die kulturmodifizablen literarischen Inhalte – einschließlich der kulturdifferenten Konzepte wie Zeit, Raum, Distanz, Arbeit etc. –" (Wierlacher, 1980, S. 147) entstehen, meinen aber, dass der Grad der kultursemantischen Fremdheit durch Verständlichmachung der Fremdheit entschärft werden kann. Dies gelingt am ehesten mit Hilfe von Gegenwartstexten, denn "der Grad der Fremdheit ... nimmt in dem Maße zu, wie sich der historische Abstand zwischen der Entstehungszeit eines Textes und der Gegenwart des fremdsprachlichen Lesers vergrößert". (Kubler, 1981, S. 10)

Allerdings scheint uns bei mancher Bestimmung der Fremdheit – "wo keine Fremdheit besteht, ist für den Unterricht im Hinblick auf das Ziel der Befähigung zu interkultureller Kommunikation nichts zu tun" (Kubler, 1981, S. 13) – die ebenso relevante Voraussetzung einer wenigstens teilweisen Identifikation ausgespart, ohne die Rezeption im Sinne von Erkenntnis und Einwirkung auf die eigene Lebenswirklichkeit nicht stattfindet.

Am Ende dieses Wintersemesters schreibt mir eine Sprachklasse einen anrührenden Brief mit folgendem Brecht-Schluss:

Er sitzt, ein Gestrandeter
Auf dem fremden Stuhl, ein Beginnender.
Der die Sprache beherrschte
Sucht die Wörter zusammen,
sich zu entschuldigen. Selbst
die Dummheiten
Muss er hier lernen erst. (sic)

Wovon sie sprechen wollen, ist deutlich. Es sind die intellektuellen und emotionalen Frustrationen, die beim Erwerb einer Fremdsprache vor allem bei erwachsenen Lernern mit relativ hohem Bildungsniveau auftauchen. Dass sie sich zur Darlegung ihrer Schwierigkeiten der literarischen Vermittlung bedienen, scheint uns indessen symptomatisch: Die **entlastende Funktion** des zitierten Textes besteht darin, die vorhandenen Ängste und Probleme aus der individuellen Isolation herauszuholen und sie in einer Weise verbindlich zur Sprache zu bringen, die als sanktioniert gilt. In Gestalt der dichterischen Fiktion geschieht eine Projektion der eigenen Bedrängnisse nach außen, deren kathartische Wirkung auch als eine durch die sprachliche Kompetenz des Autors garantierte empfunden wird.

Die zentrale Bedeutung, die die **erfahrungserweiternde Funktion** von Literatur gerade im Fremdsprachenunterricht besitzt, liegt auf der Hand. Sie ermöglicht es, ein "Bedürfnis nach Kenntnissen über bisher fremde Gruppen und Gesellschaften, mit denen die eigene Gruppe oder Gesellschaft zunehmend in Kontakt tritt" (Wild, 1982, S. 111) so zu befriedigen, dass sich aus der Erfahrungserweiterung Selbsterfahrung entwickeln kann. Wo die deutsche Literatur als fremde Literatur rezipiert wird, behält sie ihre primär erfahrungserweiternde Funktion oftmals auch dort, wo für den Muttersprachler andere Funktionen (z. B. die kritische) überwiegen können:

Das zeigt sich z. B. bei zeitkritischen Gedichten, die den muttersprachlichen Leser dazu auffordern, Stellung zu nehmen, sich mit der Kritik zu identifizieren oder sie abzulehnen, während für die fremdsprachlichen Leser in erster Linie interessant ist, wie die entsprechenden Lyriker ihr Land sehen. (Kußler, 1981, S. 12)

Für den muttersprachlichen Rezipienten ist die bei R. Wild beschriebene Wirkungstrias aus **kritischer, utopischer** und **antizipierender Funktion** von Literatur ohne weiteres einsichtig:

Die antizipierende Funktion der Literatur im Prozeß der Zivilisation besteht demnach darin, Möglichkeiten menschlicher Verhaltensweisen und Bewußtseinsformen als Gegenbild zum Bestehenden vorzudenken und vorwegnehmend zu gestalten; darin hat sie notwendig den Charak-

ter des Appells. Die Nähe zur kritischen Funktion ist unverkennbar; beide, die kritische und die antizipierende Funktion haben ihre gemeinsame Basis in der utopischen Qualität der Literatur. Kritik des Bestehenden und antizipierender Entwurf des Möglichen gründen im Vorschein des guten Lebens, auf den kein literarisches Zeugnis Verzicht zu leisten vermag, auch wenn es ihn zu denunzieren unternimmt, solange es – und dies ist konstitutives Merkmal jeglichen literarischen Zeugnisses – die Wirklichkeit, die es in sich aufnimmt, durch die Form verändert, die es ihr gibt. (Wild, 1982, S. 130)

Weit komplizierter erweist sich die Entwicklung der im Möglichkeitsdenken begründeten utopischen Qualität des literarischen Zeugnisses durch den fremdkulturellen Leser. Die 'Utopie' als Entwurf einer potentiellen gegenbildlichen Zukunft setzt Einblicke in bestehende und historische Verhaltensweisen und Bewusstseinsformen der Fremdkultur voraus, die (insbesondere für nicht-europäische Rezipienten) auf innerliterarischem Wege nicht vermittelt werden können. Hier verlangt der Literaturunterricht nach interdisziplinären Koalitionen mit wissenschaftlichen Nachbarfächern, soll das Denken in Möglichkeiten nicht in der Unverbindlichkeit oder im Dilettantismus verkommen.

Ein abschließendes Wort noch zur Freude, zum Spaß an der Literatur, der sich einstellt, "wenn ein Gelingen dargestellt ist; sie werden auch hervorgerufen, wenn das Gelingen solcher Darstellung selbst erfahren wird". (Wild, 1982, S. 143)

Es ist die ästhetische Freude, die auf der Erfahrung des geglückten Nachvollzugs einer gelungenen künstlerischen Bewältigung des Dargestellten beruht, die wir hier ins Zentrum stellen wollen: Rezeption von Literatur (Kunst) als sinnlich-sinnenhaftes und intellektuelles, ganzheitliches Erfolgserlebnis. Der Anspruch ist hoch, die Erfahrungen sind positiv. Da die Fremdsprachlichkeit angesichts des literarischen Textes einen (erheblich) gesteigerten Fall von hermeneutischer Schwierigkeit darstellt, erzeugt ihre Überwindung im Normalfall ein (erheblich) gesteigertes Gefühl der Freude und des Erfolgs (bei Lehrer und Schülern).

Literatur

KUBLER, RAINER: Deutsche Lyrik als fremde Lyrik, München 1981.

WEINRICH, HARALD: Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache, in: Fremdsprache Deutsch, Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, München 1980, Band I, S. 28-45.

WEINRICH, HARALD: Fremdsprache Deutsch / Einige Konturen eines neuen Faches, Süddeutsche Zeitung, 24./25.2.79.

WEINRICH, HARALD: Von der Langeweile des Sprachunterrichts / Methodische Erwägungen über das Interesse an fremden Wörtern und Sachen, Süddeutsche Zeitung, 1./2.9.79.

WIERLACHER, ALOIS: Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur, in: Fremdsprache Deutsch, Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, München 1980, Band I, S. 146-165.

WILD, REINER: Literatur im Prozess der Zivilisation / Zur theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft, Stuttgart 1982.

Mädchen- und Frauengestalten in den Werken von Renate Welsh

RÉKA DANKÓ-KOVÁCS

Die österreichische Schriftstellerin, Renate Welsh, ist die Vertreterin der Schriftstellergeneration, die in den 70-er Jahren einen tiefgreifenden Wandel in der Kinder- und Jugendliteratur brachte, indem sie die frühere märchenhafte Kinderweltidylle auflöste und über die soziale Wirklichkeit zu schreiben begann. Wie diese neue Literatur sein muss, darüber schreibt Renate Welsh in ihrer autobiographischen Schrift, *Geschichten hinter den Geschichten* folgenderweise: „Literatur kann nicht realistisch, kann und muss aber wahrhaftig sein. Dann kann sie Wirklichkeit griffiger machen, ihr eine neue Dimension von Möglichkeit geben.“¹ In den Werken dieser neuen Strömung rücken aufklärerische, problemorientierte Themen in den Vordergrund, die die Leser zum Mitdenken und Mitsprechen inspirieren.

Renate Welsh schreibt sowohl für Kinder als auch für Erwachsene in der Hoffnung, dass ihre Bücher die Welt lebbarer machen. Sie glaubt daran, „dass Sprachwelten die reale Welt mit- und umgestalten können.“² Ihre realitätsnahen Geschichten sind aus genauer Beobachtung und mitfühlendem Zuhören geboren. Auf die Wichtigkeit des Zuhörens in unserer rasenden Welt weist sie in dem Interview *Ich habe zu hören gelernt*³ hin. Sie steht immer auf der Seite der Schwachen, zu denen auch die Kinder gehören. Die Kinder können für sich noch nicht reden, deshalb ist das Ziel der Autorin, ein Sprachrohr für sie zu sein und ihnen Mut für das eigene Handeln zu geben.

In dem größten Teil der Bücher von Renate Welsh sind die Hauptfiguren Mädchen oder Frauen. Ich hätte aus dieser reichen Palette viele auswählen können. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Mädchen und Frauenfiguren in den Werken von einer Schriftstellerin zu analysieren. Ich nähere mich dieser Thematik nicht aus der feministischen Sicht, ich gehe nicht von der Opposition Mann-Frau aus, und ich möchte Verallgemeinerungen vermeiden. Bei der Wahl der Analysekatgorie habe ich mich auf die wichtigsten Themen der modernen KJL konzentriert und entschied mich für die Analyse nach der grundlegenden Problematik der Heranwachsenden, der Suche nach der eigenen Identität. So möchte ich die Aufmerk-

¹ Renate Welsh: *Geschichten hinter den Geschichten*. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft 1995. S. 14.

² Ebenda, S. 9.

³ Jugendbuchautorin Renate Welsh: „Ich habe zu hören gelernt.“ In: D-Blatt Nr. 18. April 2002.

samkeit auf die Werke lenken, in denen es um diese Problematik, um die Entwicklung und Verteidigung der Identität geht.

Die Identitätsbildung ist eines der wichtigsten Ziele der Entwicklung in der Jugendzeit. Die Suche nach der eigenen Identität rückt in dieser Zeit in den Vordergrund der Entwicklung, die Frage, „Wer bin ich eigentlich?“ beschäftigt die Heranwachsenden sehr. Aber die Entwicklung der Identität ist mit dem Eintreten in das Erwachsensein nicht abgeschlossen. Eben diese Aussage, dass die Entwicklung der Identität ein lebenslanger Prozess ist, möchte ich mit meiner Analyse beweisen. Die Ich-Identität oder persönliche Identität steht im Schnittpunkt von Leib, Bewusstsein und Gesellschaft, die sich nicht von Innen nach Außen, sondern von Außen nach Innen entwickelt.⁴ Die Protagonistinnen der Bücher von Renate Welsh suchen ihren Platz im Leben, sowohl im Privatleben als auch in der Gesellschaft, in der Berufswelt. Sie befinden sich in Krisensituationen, in denen Auswege gesucht werden. In diesem Entwicklungsprozess ist die Beziehung sowohl zu den Eltern als auch zu anderen Erwachsenen und zu den Gleichaltrigen von großer Wichtigkeit, so erscheint die Thematik der Identitätssuche in der Familie und im Schulalltag integriert und hat auf alle Generationen Einfluss. Renate Welsh gibt in ihren Büchern keine fertigen Lösungen, keine Antworten, sondern macht Mut zum Fragestellen.

Für die Analyse aus der Perspektive der Identitätsfindung der Mädchen- und Frauenfiguren habe ich drei Bücher, *Zwischenwände* /1978/, *Spinat auf Rädern* /1991/ und *Besuch aus der Vergangenheit* /1999/, ausgewählt, die neben dieser zentralen Frage auch andere Themen berühren. In dem ersten Buch ist die Identitätssuche in eine alltägliche Geschichte eingebettet, in dem zweiten ist sie noch um die Ausländerthematik erweitert und in dem dritten kommt außerdem noch die Problematik der Vergangenheitsbewältigung dazu. Diese drei Bücher bieten mir die Möglichkeit, drei Generationen von Frauen vorzustellen, und drei verschiedene Wege der Identitätssuche zu zeigen. An drei Generationen der Frauen, an der Generation der Töchter, der Mütter und der Großmütter zeigt die Autorin, dass die Entwicklung der Identität ein lebenslanger Prozess ist.

Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Autorin stehen DIE TÖCHTER, die in den genannten Büchern von Karla, Maria und Lena vertreten werden. Sie sind alle verschiedene Typen, das Gemeinsame an ihnen ist, dass sie sich in Krisensituationen befinden.

Karla, die Hauptfigur des Buches *Zwischenwände*⁵ ist 16 Jahre alt und macht trotz ihres eigenen Wunsches, technische Zeichnerin zu werden, die Lehre als Blumenbinderin in einem Blumengeschäft. Sie stammt aus einfachen Verhältnissen

⁴ Siehe dazu Otto Marquard und Karlheinz Stierle (Hrsg.): Identität. München: Wilhelm Fink Verlag 1979.

⁵ Renate Welsh: *Zwischenwände*. Wien-München: Verlag Jungbrunnen 1978.

und an ihrem Beispiel zeigt die Autorin eine alltägliche Geschichte der Identitätssuche im Konflikt mit sich selbst und mit der Umgebung. Diese Situation bietet für viele eine Identifikationsmöglichkeit. Karla ist mit sich selbst nicht im Klaren und hat auch zu den anderen keine echten Kontakte, so kann sie sich mit ihren Fragen über sich selbst, über die anderen, über den Sinn des Lebens an niemanden wenden. Sowohl in der Familie und in dem Blumengeschäft als auch in dem Klub, die die Schauplätze ihres Lebens sind, fühlt sie sich alleine und zieht sich in ihre eigene, unantastbare Welt zurück. Ihre Unsicherheit hindert sie daran, die Konflikte in der Familie zu bewältigen, und die Probleme der anderen wahrzunehmen. Erst als sie die Erfahrung macht, dass die Menschen anders sind oder anders sein können, als man denkt, erwacht in ihr der Gedanke, dass auch sie ein anderes Ich, „Eine, die sie noch nicht kannte.“⁶ hat.

Zu den Grundlagen der Ich-Identität, die sich aus gesellschaftlichen Prozessen herausbildet, gehört auch das Anderssein der Anderen. Für die Identitätsbildung ist nicht nur das 'Ich', sondern auch das 'Du' wichtig – sagt auch Renate Welsh. Sie plädiert für die Wichtigkeit der Gefühle und dafür, dass nicht nur die eigenen Gefühle, sondern auch die der Anderen wahrgenommen werden müssen.

Karla ist eine unsichere, ausgelieferte Figur, die nicht für sich selbst sprechen kann; ihre Sprachlosigkeit, die nach Renate Welsh „eines der schlimmsten Gefängnisse ist“⁷, errichtet eine Mauer um sie. Bei dem Finden der eigenen Sprache, bei der Wahrnehmung der Verantwortung für sich selbst und für die anderen steht ihr die Oma mit ihrer Offenheit und Aufgeschlossenheit zur Seite und so gelingt es Karla, die ersten Schritte auf dem Weg zu den Anderen zu machen. Sie hat schon Kraft, ihren Willen auch den Eltern gegenüber zu verteidigen. Sie ist nicht mehr hilflos und versucht sich durchzusetzen, wie es das folgende Zitat zeigt: „Eine kalte Wut warf den Knoten aus ihrem Hals. Sie zitterte nicht einmal mehr. „Nein!“ sagte sie.“⁸ In diesem Kampf für die Entwicklung der Identität hat Karla gelernt, dass alles von ihr abhängt. Bisher war sie immer davongelaufen, wenn sie ihre kleine Welt in Gefahr sah. „Von jetzt an laufe ich nicht mehr davon.“⁹ – sagt sie. Die Geschichte endet mit dieser Aussage, wir kennen also nur das Vorhaben von Karla und hoffen darauf, dass sie es verwirklicht.

In dem Buch *Spinat auf Rädern*¹⁰ ist die Identitätssuche der 10 Jahre alten Protagonistin, Maria, noch um die Ausländerthematik erweitert. Sie kam als Tochter einer Aussiedlerfamilie aus Rumänien nach Wien. In dem Bewusstsein ihrer deutschen Identität hofft sie in Wien die neue Heimat zu finden. In dem ver-

⁶ Renate Welsh: Zwischenwände, S. 84.

⁷ Gespräch mit Renate Welsh. In: Jugendliteratur 1991. H. 3-4.

⁸ Renate Welsh: Zwischenwände, S. 110.

⁹ Ebenda, S. 119.

¹⁰ Renate Welsh: Spinat auf Rädern. Innsbruck, Wien: Obelisk Verlag 1991.

lassenen Land wurde sie als Deutsche ausgegrenzt und hier, in Wien, wird sie als Rumänin beschimpft. Maria ist nicht so unsicher wie Karla, sie ist mutig und stolz, sie lässt sich nicht einschüchtern von den Mitschülern, aber die Ausgrenzung verursacht bei ihr ebenso eine Identitätskrise, und sie stellt sich mit dem türkischen Mädchen Fasiye zusammen die Frage „Woher soll ich wissen, wer ich bin?“¹¹ Nicht einmal ihre starke Persönlichkeit kann ihr dabei helfen, auf die Ablehnung anders als mit einem Sich-Zurückziehen und mit Abkapselung zu reagieren. Das Beispiel ihrer alten Freundin, Tante Paula, die eine freiwillige Außenseiterin ist, lehrt sie, dass die Anpassung nicht Selbstaufgabe bedeutet. In dem Prozess der Identitätsbildung haben beide Parteien eine bedeutende Rolle inne, sowohl die Aufnehmenden als auch die, die aufgenommenen werden. Maria durchläuft eine Entwicklung, die ihr klar macht, dass ihre Fremdheit nie abgelegt werden kann, aber in das Leben fruchtbar einzubinden ist. Die Maria, die damals in Rumänien lebte, gibt es nicht mehr, aber die Maria, die nur hierher gehört, wird es vielleicht nie geben. „Ich will gar nicht zurück. Doch, ich will, aber ich kann nicht. Dort bin ich nicht mehr daheim, aber hier auch nicht.“¹² – denkt und sagt sie sehr nüchtern.

Die Autorin will mit diesem Buch „Mut zur Bewahrung der eigenen Besonderheiten machen“¹³ – schreibt Maria Gebel in ihrem Artikel. Die Autorin erzählt die Geschichte aus der Perspektive von Maria, aus der Sicht der Aussiedlerin. Diese persönliche Erzählweise gewährt uns einen Blick in die uns fremde Lebenswelt.

Das dritte Buch „*Besuch aus der Vergangenheit*“¹⁴ ist ein zeitgeschichtlicher Roman, dessen junge Protagonistin, die 14 Jahre alte Lena, im Laufe der Geschichte aus der Geborgenheit der Kindheit in die Problematik der Erwachsenenwelt hineinwächst. Für sie bedeutet die Scheidelinie in dem Leben und den Anstoß zur Auseinandersetzung mit der Geschichte, die die Auseinandersetzung mit sich und mit ihrer Mutter und Großmutter zur Folge hat, die Begegnung mit der alten Jüdin, Frau Greenburg, die während der Nazizeit als junges Mädchen aus Wien und eben aus der Wohnung, wo Lena jetzt lebt, vertrieben worden war.

Wir lernen Lena als offenes, kritisches Mädchen kennen, die ihre Verunsicherung seit dem Erscheinen von Frau Greenburg spürt. Sie kennt die Vergangenheit nur aus Büchern und versucht jetzt die Beziehung zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart zu verstehen. Durch die Gespräche mit Frau Greenburg leuchtet es ihr ein, dass die Vergangenheit auch für die junge Generation wichtig ist, und sie ihre Meinung, dass die Vergangenheit mit der Gegenwart zusammenhängt, zu verteidigen bereit ist. Ihre Persönlichkeit ist viel komplexer geworden, sie kann

¹¹ Renate Welsh: *Spinat auf Rädern*, S. 39.

¹² Ebenda, S. 101.

¹³ Maria Gebel: „Was will die Rumänin?“ In: Petra Bükler, Clemens Kammler /Hrsg./: *Das Fremde und das Andere*. Weinheim, München: Juventa 2003. S. 131.

¹⁴ Renate Welsh: *Besuch aus der Vergangenheit*. Würzburg: Arena Taschenbuch 2001.

sich jetzt in die Situation von anderen versetzten, nimmt gegenwärtigen Rassismus und die Formen der Ausgrenzung klarsichtig wahr und reagiert auf die Ereignisse der gegenwärtigen Politik mit der Überzeugung, dass sie auch mit ihr zu tun haben. Sie weiß von Frau Greenburg, dass aus altem Unrecht neues Unrecht entsteht, wenn zuvor keine Klarheit geschaffen wird. Sie versucht, die Beweggründe des Handelns der Anderen zu verstehen und ihr geradliniges Verhalten veranlasst sowohl ihre Mutter als auch ihre Großmutter über ihre frühere Überzeugung nachzudenken.

Die Gestalten der Töchter in den besprochenen Büchern stammen aus verschiedenen Verhältnissen, sie haben verschiedene Charaktere und ihre Identitätssuche ist in unterschiedliche Thematik eingebettet. Sie zeigen aber nach Ansicht der Autorin eine positive Entwicklung auf, die zur Änderung, zur Bereicherung der Charaktere, jedoch nicht zur Vollendung der Entwicklung führt. Wie Malte Dahrendorf schreibt – „Es gibt Dinge, die man ändern kann und auch sollte – aber es gibt immer auch Dinge, denen gegenüber man sich nur selber ändern kann...“¹⁵

Die Stärke der Autorin steckt darin, dass sie das wirkliche Alltagsleben von durchschnittlichen Personen schildert, so bietet sie den LeserInnen echte Identifikationsmöglichkeiten.

DIE MUTTERGENERATION geht nicht so positiv aus der Auseinandersetzung hervor. Die Autorin schenkt dieser Generation weniger Freiraum, auch ihre Charaktere sind nicht so sorgfältig geschildert, sie verfügen nicht einmal über einen eigenen Namen, ausgenommen die Mutter von Lena, die Monika heißt. Alle drei Frauen sind berufstätig, was der gesellschaftlichen Norm unserer Zeit entspricht. Aber es ist nicht leicht, den Aufgaben der beiden Sphären des Lebens, der Familie und des Berufes gerecht zu werden. Deshalb sind sie gestresst und haben kein Auge für die Probleme des Kindes. Die Krisensituation, in der sich die Kinder befinden, hängt mit der Unfähigkeit der Mütter zusammen, die Probleme gemeinsam zu klären. Die Kinder rütteln an den alten Strukturen und rufen nach Freiheit und Ehrlichkeit. Die Autorin hat aber nicht die Absicht, in den Müttern Schuldige zu suchen. Die Mütter sind ebenso Opfer der Gesellschaft wie die Töchter. Sie behauptet, dass die Änderung der Strukturen an den Wurzeln, also, bei der Erwachseneneneration, in dieser Situation bei den Müttern einsetzen muss.¹⁶

Karlas Familie ist eine altmodische, patriarchale Familie, in der, obwohl die Mutter berufstätig ist, der Vater herrscht. (Als Hintergrundkenntnis erwähne ich hier noch einmal, dass das Buch im Jahre 1978 entstanden ist.) In dieser Familie fehlen die echten Kontakte, Schweigen breitet sich überall aus. Die Mutter glaubt, die Tochter zu kennen, aber dass dieses Kennen sehr oberflächlich ist, interessiert

¹⁵ Malte Dahrendorf: Aufklärung und Kinderliteratur. In: 1000 und 1 Buch 1989. H.1. S. 14.

¹⁶ Siehe dazu von Renate Welsh: Geschichten hinter den Geschichten.

sie in der Wirklichkeit nicht. Sie hat nicht nur über die Jugend, sondern auch von der älteren Generation falsche Vorstellungen, sie verurteilt die Oma wegen ihrer späten Liebe. Ihr Bild ist doch letztendlich nicht so schwarz gemalt, sogar die Auflehnung von Karla wird von ihrem Emanzipationsversuch vorbereitet. Die Mutter macht gegen den Willen des Mannes den Führerschein, in dem Bewusstsein, dass sie den Wagen nie bekommen wird. Diese Entscheidung ist das erste Zeichen des Wunsches nach Änderung der Situation und der erste Schritt in die Richtung, einzusehen und sagen zu können, „Man hätte schon ganz anders anfangen müssen.“¹⁷ Ob nach dem ersten Schritt weitere Schritte kommen, bleibt offen.

Die Situation der Mutter von Maria ist noch komplizierter, denn sie muss noch mehr Anforderungen gerecht werden. Außer mit den Aufgaben der perfekten Hausfrau und der gewissenhaften Arbeitnehmerin kämpft sie noch mit den Problemen der Anpassung an die neue Heimat. Sie, als Aussiedlerin, die in Österreich ihre Wurzeln sucht, legt großen Wert darauf, was die Anderen von ihr halten. Anscheinend ist sie glücklich und zufrieden, aber bald stellt sich heraus, dass im Hintergrund des warmen Familienlebens auch für sie die perfekte Bedienung des nur am Wochenende nach Hause kommenden Mannes steckt und sie durch ihren Alltag völlig überfordert ist. Das Schweigen, das Zurückziehen der Tochter nimmt nicht sie, sondern Tante Paula, die alte Nachbarin, wahr. Gegen Tante Paula hegt sie die von den Anderen gehörten Vorurteile, die erst nach dem persönlichen Kennenlernen mit der alten Frau abgebaut werden. Die Freundschaft mit Tante Paula bringt auch in ihr Leben neue Perspektiven. Sie lernt, dass man die äußeren Faktoren vernachlässigen kann und dass, das innere Gleichgewicht wichtiger ist als die gesellschaftlichen Konventionen. Sie beginnt, Maria ernst zu nehmen, sie ist ihr gegenüber viel verständnisvoller und gesprächsbereiter. Maria kann mit Freude feststellen, „Ich habe ja eine neue Mutter –.“¹⁸ Und diese neue Mutter ist in jeder Hinsicht perfekter, als es die frühere Mutter war.

Einen anderen Muttertyp verkörpert die Mutter von Lena. Sie lebt getrennt von ihrem Mann, sie ist eine Intellektuelle, hat studiert, sie hat keine Vorurteile und glaubt, dass sie genügend gelernt und getan hat, dass ihr Bild über die Welt ein wahres Bild ist. Trotzdem ist sie eine widerspruchsvolle Figur. Sie ist sowohl der Kritik der eigenwilligen Mutter als auch der der geradlinigen eigenen Tochter ausgesetzt, und sie hat ebenso zu der Mutter als auch zu der Tochter eine kritische Haltung. Sie denkt, sie ist fortschrittlich in der Kindererziehung, trotzdem kann sie mit Lena nicht ehrlich und offen sprechen. Die Begegnung mit Frau Greenburg hat auch sie dazu veranlasst, über viele Dinge nachzudenken, auch ihre Identität gerät in der Auseinandersetzung mit der Geschichte ins Wanken. „Vielleicht muss man

¹⁷ Renate Welsh: Zwischenwände, S. 82.

¹⁸ Renate Welsh: Spinat auf Rädern, S. 98.

wissen, wer man ist, bevor man sich der Schuld stellen kann“¹⁹ – sagt sie. Ihre Entwicklung von der Meinung „Das schlechte Gewissen sollen die anderen haben, nicht ich.“²⁰ zu der Wahrnehmung der Rollen und zu deren Änderungsbereitschaft ist sehr positiv. Sogar für einen Neubeginn mit ihrem Mann zeigt sie sich offen, weil sie denkt, dass sie alle drei reifer und weiser geworden sind.

Die Großeltern, in diesen Werken DIE GROßMÜTTER und die anderen älteren Frauen sind Vorbilder für die junge Generation. Sie sind vernünftiger, ehrlicher, innovativer als die Mütter, sie sind die wichtigsten Ansprechpartner für die Jugendlichen. Sie haben Auge und Zeit für die Kinder, sie können ihnen zuhören.

Für Renate Welsh war der Großvater der wichtigste Mensch, von dem sie die Fähigkeit zum Zuhören gelernt hat. „Von ihm lernte ich zuhören und darauf vertrauen, dass mir jemand zuhören kann.“²¹ – schreibt sie in ihrer autobiographischen Schrift. Diese Zeilen interpretiere ich als Hymne der gegenseitigen Achtung, die in der Beziehung der verschiedenen Generationen immer vorhanden sein sollte.

Karlas Oma hat keine langen Auftritte im Buch, trotzdem können wir feststellen, dass sie eine besondere Figur ist. Sie ist fortschrittlich und unkonventionell. Sie hat einen Freund und will mit ihm zusammenziehen. Karla ist auch in dieser Hinsicht unsicher, sie weiß nicht, ob sie sich auf die Seite der Eltern, die diese späte Liebe verurteilen, oder auf die der Großmutter stellen soll. Die Offenheit und Hilfsbereitschaft der Oma zeigt Karla den richtigen Weg. Mit ihrer Hilfe gelingt es Karla, die ersten Schritte auf die Anderen hin zu tun und die Mauer zwischen sich und den Anderen zu durchbrechen, also den Weg zu den Anderen zu finden. Die Oma, mit ihren fast 70 Jahren, blickt nicht nur zurück, sondern hat Ziele und schmiedet Pläne für die Zukunft. Sie hat ihren neuen Platz im Leben gefunden, Karla kann sich an ihr ein Beispiel nehmen.

In dem Buch *Spinat auf Rädern* gibt es keine Großmutter, sondern eine alte Nachbarin, die in der Identitätsfindung von Maria und ihrer Mutter eine große Rolle spielt. Tante Paula, die, um die Sehnsucht nach ihrem Dorf zu mildern, einen Küchengarten angelegt hat, den sie jeden Tag in einem Kinderwagen spazierenfährt, und deshalb von den anderen für verrückt gehalten wird, ist die einzige Person, die Marias Schweigen und Verunsicherung wahrnimmt, und mit behutsamer Weisheit ihr die Ängste bekämpfen hilft. In den Erzählungen von Tante Paula erkennt Maria ihre eigene Situation und lernt von ihr, dass die Wahrnehmung der Menschen oft falsch ist. Als Tante Paula von der Einsamkeit wirklich fast verrückt geworden war, hat das niemand gemerkt. Jetzt, wo sie ihre seelische Ruhe wiedergefunden hat, bezeichnen die Menschen sie als verrückt. Anpassung darf nicht

¹⁹ Renate Welsh: Besuch aus der Vergangenheit, S. 78.

²⁰ Ebenda, S. 27.

²¹ Renate Welsh: Geschichten hinter den Geschichten, S. 44.

totale Anpassung bedeuten. Nur Veränderung auf beiden Seiten führt zur gegenseitigen Bereicherung der Charaktere. Tante Paula hat diese Entwicklung durchgemacht und lebt jetzt nach ihrer eigenen Ordnung, die langsam auch von den Anderen akzeptiert wird.

In der Geschichte des Buches *Besuch aus der Vergangenheit* lernen wir sowohl die Großmutter als auch eine nicht zu der Familie gehörende alte Frau, die Jüdin Frau Greenburg, kennen. Die Rolle der beiden alten Frauen ist in dem Leben der Protagonistin ganz verschieden. Die Großmutter ist sehr überzeugend dargestellt, wir werden in ihren inneren Monologen mit den Fragen der Schuld und der Verantwortung stark konfrontiert. Sie ist eine einfache Frau, die immer nur gearbeitet hat, und nie an der Richtigkeit ihres Lebens gezweifelt hat. Dieses Bild von ihr ist aber nur eine Maske, die nicht für ewig getragen werden kann. Der Besuch von Frau Greenburg ruft ihre Erinnerungen an den Krieg wach. Sie denkt, dass sie von niemandem Vorwürfe zu erdulden hat, sie sieht sich selber als Opfer. Sie möchte von der Schuld loskommen, und ist der Meinung „Irgendwann muss Schluss sein“²², die Vergangenheit muss vergessen werden. Die Geradlinigkeit des Verhaltens ihrer Enkeltochter veranlasst sie, über ihr Leben, über die Vergangenheit nachzudenken und andere Kriterien der Beurteilung zu stellen. Sie durchläuft eine positive Entwicklung, sie hat einen langen und harten Weg zurückzulegen, um einzusehen, was einmal geschehen war, kann nicht ungeschehen gemacht werden.

Die andere ältere Frau, die während der Nazi-Zeit vertriebene Jüdin, Frau Greenburg, die eventuell alles vergessen wollte, spürt in Wien, dass sie hier doch Wurzeln zurückgelassen hat, und auch in ihrem Kopf Ordnung gemacht werden muss. Sie setzt mit ihrem Erzählen Lenas Gedanken über die Vergangenheit in Gang. Sie nimmt Lena ernst, sie unterhalten sich wie zwei vernünftige Menschen, was Lena in der Familie nicht kennt. Durch diese Gespräche wächst Lena in die Problematik der Erwachsenenwelt hinein, aber ihr Zuhörenkönnen gibt auch Frau Greenburg den Anstoß zum Überdenken ihrer Beziehung zu der Geschichte der Gegenwart und Vergangenheit.

Die Bilder dieser alten Frauen zeigen, dass die ältere Generation ihre Identität im Kampf mit sich selbst und mit der Umgebung gefunden hat, aber sie können noch immer in solche Situationen geraten, wo sie die Frage, „Wer bin ich eigentlich?“ oder „Kann ich mich noch verändern?“ – stellen. Die Beispiele zeigen, dass es für den Wandel, für die Entwicklung nie zu spät ist.

Meine Ausgangsthese, dass die Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess ist und nicht mit der Zeit der Jugend abgeschlossen ist, habe ich an diesen drei Generationen von Frauen gezeigt. Neben dem Aufzeigen der verschiedenen Phasen der Identitätsfindung in verschiedenen Generationen plädiert Renate Welsh auch

²² Renate Welsh: *Besuch aus der Vergangenheit*, S. 10.

mit diesen Werken für die Wichtigkeit des Zusammenlebens der jüngeren und älteren Generation. Das ist für alle Beteiligten wertvoll, einer hilft dem anderen und alle profitieren davon.

Reden und Zuhören tragen nicht nur zum besseren Verständnis der Generationen bei, sondern ihnen kommt auch in der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Umgebung besondere Wichtigkeit zu. Die Werke, in denen differente Charaktere mit ihren Schwächen und Sorgen wirklichkeitsnah dargestellt werden, bieten Identifikationsmöglichkeiten nicht nur für die junge Generation, sondern für alle Generationen. Auch diese Bücher von Renate Welsh, die keine fertigen Lösungen anbieten, fordern die Leser zur eigenen Stellungnahme und zum aktiven Mitdenken und Mitreden auf.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

WELSH, RENATE: Besuch aus der Vergangenheit. Innsbruck, Wien: Obelisk Verlag 1999.

WELSH, RENATE: Geschichten hinten den Geschichten. Innsbrucker Poetik-Vorlesung. Hrsg. v. Institut für Germanistik, Innsbruck 1995. = Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Germanistische Reihe, Sonderband.

WELSH, RENATE: Spinat auf Rädern. Innsbruck, Wien: Obelisk Verlag 1991.

WELSH, RENATE: Zwischenwände oder Warum habe ich nie gefragt? Wien, München: Verlag Jungbrunnen 1978.

Sekundärliteratur

DAHRENDORF, MALTE: Aufklärung und Kinderliteratur. In: 1000 und 1 Buch 1989. H. 1. S. 12-14.

GEBEL, MARIA: „Was will die Rumänin?“ In: Petra Bükler, Clemens Kammler (Hrsg.) Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim-München: Juventa 2003. S. 127-139.

HERREN- ZEHNDER, MARGRIT, ANNE-MARIE FRÖHLICH UND HANS TEN DOORNKAAT: Gespräch mit Renate Welsh. „Es ist nicht so schwer zu beschreiben wie die Verzweigung. Und es ist nicht so schwer darzustellen wie eine Trotzdem-Hoffnung.“ In: Jugendliteratur 1991. H. 3-4. S. 14-20.

JOSTING, PETRA: Gedächtnisperspektiven auf den Holocaust. In: Petra Bükler, Clemens Kammler (Hrsg.): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim-München: Juventa 2003. S. 151-164.

KAMPENHOUT, MARCEL: Jugendbuchautorin Renate Welsh: „Ich habe zu hören gelernt.“ In: D-Blatt Nr. 18. April 2002.

MARQUARD, OTTO- STIERLE, KARLHEINZ (Hrsg.): Identität. München: Wilhelm Fink Verlag 1979.

SOLLAT, KARIN: Ich kann dir keine Antworten geben, aber steh' zu deinen Fragen. Österreichischer Würdigungspreis für Renate Welsh. In 1000 und 1 Buch 1992. H..3. S. 31- 40.

URBANEK, ANDREA: Renate Welsh. In: Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Hrsg. v. Kurt Franz, Günter Lange und Franz-Josef Payrhuber. Meitingen: Corian-Verlag. 1995-2003. S. 1-30.

Zu Josef Guggenmos' Kinderlyrik

HAJNA STOYAN

Der Name von Josef Guggenmos (1922-2003) ist nicht unbekannt in Ungarn. In der Kinderlyrikanthologie *Ámu-el-Bámu-el-Sámu-el* erschienen schon 1985 im Mora Verlag Gedichte und kurze Prosatexte von ihm. Auch in einigen in Ungarn verwendeten Sprachlehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache ist Guggenmos' Kinderlyrik ein Gast.

Guggenmos schrieb fast ein halbes Jahrhundert lang Kindergedichte, kurze Erzählungen. Sein erster Gedichtband *Lustige Verse für kleine Leute* erschien in der Mitte der fünfziger Jahre (Hamburg, 1956), in der Zeit, als in Ungarn der Durchbruch der Kinderlyrik mit dem Band *Bóbita* (Budapest, 1955) von Weörös Sándor gelang.



Der Allgäuer Germanist und Dichter war ein genauer Kenner und Beobachter der Tier- und Pflanzenwelt, ein Botaniker. Guggenmos beobachtete die Regungen der Natur und teilte seine Freude daran mit den Kindern. Er gehört zu den stillen

Autoren; und erwähnt selbst die "Liebe zum Schlichten, ... zu den Dingen mit einem hohen Gehalt an Schweigen."¹ Mit seinen Gedichten beweist er – wie Klaus Doderer es sagt – dass es "inmitten einer Welt des Rummels noch Platz für Besinnung, für die Beobachtung des Kleinen gibt."² Die vollkommene Identifikation des Dichters mit seinem Gegenstand machen seine Gedichte besonders schön und kindernah.

Für Guggenmos ist die Kinderlyrik Teil der Kunst. Er nennt sie „Kleinplastik“, die die Welt einfangen und dem Kind viel geben kann, vor allem das Gefühl, „dass sich die Sprache formen lässt wie das Stück Ton in der Hand.“³

Schon in den fünfziger Jahren, als die Dichtung für Kinder keinen literarischen Rang in Deutschland hatte, war für Guggenmos das Kindergedicht ein Wärme ausstrahlendes Feuer. Er schrieb in seinem einzigen Werk für Erwachsene mit autobiographischem Charakter *Gugummer geht über den See* über das Kindergedicht:

Es ist sein Feuer
im kalten Feld,
an das er
die blauen Hände hält.⁴

Guggenmos verfasste seine Gedichte zuerst für das Kind in sich selbst: „Auf andere Art kommt kein echtes Gedicht zustande“⁵ – sagt der Autor.

Von dem namhaften Verleger des Beltz Verlags Hans-Joachim Gelberg ist der Ausdruck "guggenmosisch" geprägt worden, in dem die folgenden Merkmale seiner Dichtung vereinigt sind: etwas Naheliegendes, Naturverbundenes, eine wesentliche, kurzgefasste Aussage in wenigen Zeilen, etwas Überraschendes, phantasiereiche Wort- und Sprachspiele, humorvoller Unterton, oft mit Situationskomik.⁶

Im vorigen Jahr nahm das deutsche Lesepublikum traurig Abschied von Josef Guggenmos, der mit 81 Jahren starb.

Die die Menschen umgebende Natur, ganz besonders die Tierwelt, befindet sich im Zentrum der Dichtung von Josef Guggenmos. Unter den etwa 80 Guggenmos-Bänden sind in einigen neben den lyrischen Texten auch kurze Geschichten, z. B.

¹ Josef Guggenmos: Das Schreiben von Kindergedichten als schöne Kunst betrachtet. In: Hans- Joachim Gelberg: Ein Dichter, der für Kinder schreibt: Josef Guggenmos. Weinheim und Basel: Beltz 1992. S. 15.

² Klaus Doderer: Für Guggenmos. A.a.O., S. 28.

³ Josef Guggenmos: Literatur für die Kleinen. A.a.O., S. 25.

⁴ Josef Guggenmos: Gugummer geht über den See. Recklinghausen: Georg Bitter Verlag 1993 (Neuausgabe). S. 12.

⁵ Josef Guggenmos: Was denkt die Maus am Donnerstag ? Recklinghausen: Georg Bitter Verlag 1967, Nachwort des Autors.

⁶ Siehe dazu: Hans- Joachim Gelberg: Ein Dichter, der für Kinder schreibt: Josef Guggenmos. Weinheim: Beltz 1992. S. 45-47.

Warum die Käuze große Augen machen? (Recklinghausen, 1967) und der Band *Ich hab's mit eigenen Ohren gesehn* (Recklinghausen, 1968). Die Bücher enthalten lustige "Warum-wieso-weshalb-Geschichten": *Warum die Hühner immer so schief gucken, wenn man mit ihnen spricht, Warum die Schildkröte gepanzert geht*. Die Kinder fragen so oft „Warum?“ In diesen Geschichten von ein-zwei Seiten bekommen sie eine Antwort auf viele ihrer Fragen.

Einmal in seinem Leben schuf Guggenmos ein Sachbuch unter dem Titel „Der junge Naturforscher“ (Wien, 1967), der heute mit dem veränderten Titel „Ich bin geboren mit langen Ohren“ erscheint.

In etwa der Hälfte von Guggenmos' Gedichten und in den meisten kurzen Prosatexten begegnen wir einem oder mehreren Tieren.

Guggenmos' Dichtung leitet mit dem Band *Was denkt die Maus am Donnerstag?* eine neue Epoche der deutschen Kinderlyrik ein. Er bekam für den Band den Deutschen Jugendliteraturpreis 1968. Die meisten Gedichtbeispiele entnehme ich dieser Gedichtssammlung.

Überraschend ist in diesem Band der Themenreichtum seiner Gedichte. Guggenmos übernimmt die dichterischen Mittel der modernen Erwachsenenlyrik. Der Autor verzichtet in vielen seiner Gedichte auf die regelmäßig gebaute, strophisch gegliederte traditionelle Form der Kinderlyrik. Der Aufbau des Gedichtes folgt in manchen seiner lyrischen Miniaturen dem Inhalt, z. B. dem Wachsen der Tulpe aus der Zwiebel, das auch durch die wachsende Zeilenlänge symbolisiert wird. Die Bilder werden durch verschiedene dichterische Mittel verbunden: Alliteration, Assonanz, Anapher, Enjambement.

Die Tulpe

Dunkel
war alles und Nacht.
In der Erde tief
die Zwiebel schlief,
die braune.

Was ist das für ein Gemunkel,
Was ist das für ein Geraune?
dachte die Zwiebel,
plötzlich erwacht.
Was singen die Vögel da droben
und jauchzen und toben?

Von Neugier gepackt,
hat die Zwiebel einen langen Hals gemacht
und um sich geblickt
mit einem hübschen Tulpengesicht.
Da hat ihr der Frühling entgegengelacht.⁷

Neu ist in diesem Gedicht auch die sich verändernde Perspektive, zuerst spricht der Autor – der geheime Beobachter des Wachsens der Tulpe – dann übernimmt die Tulpenzwiebel die Rolle des lyrischen Ichs, zum Schluss bewundert der Dichter das Gesicht der im Frühlingslicht herumblickenden Tulpe.

Guggenmos schuf einen unwahrscheinlichen Reichtum von Tiergedichten.

Das Nachbarreich der Tiere ist ein ewiges Thema der Literatur, das auf die vorchristlichen Fabeln zurückgeht. Nicht nur quantitativ spielen in Guggenmos Dichtung die Tiergedichte eine entscheidende Rolle, sondern auch qualitativ erneuerte der Autor diese Dichtungsart.

Bei Guggenmos gibt es einen großen Variationsreichtum an Kommunikationsformen zwischen dem Dichter, Leser und Tier. Ich erwähne hier die Wichtigsten:

1. Der Autor spricht die Leser an, oft bittet er um ihre Hilfe, z. B. im lustigen Gedicht: *Mir ist meine Maus entlaufen*.

Mir ist meine Maus entlaufen

Hör, was ich tat.
Ich setzte in die Zeitung
Ein Inserat.

MIR IST MEINE MAUS ENTLAUFEN EINE MAUS MIT AUGEN SCHWARZ UND LIEB. WER SIE BEHÄLT, DER IST EIN DIEB.
--

Da brachten mir heute
Fünfundsiebzig Leute
Eine Maus ins Haus.

Jetzt habe ich im Häuslein,

⁷ Josef Guggenmos: Was denkt die Maus am Donnerstag ? 21. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1996. S. 38.

fünfundsiebzig Mäuslein,
alle mit Augen schwarz und lieb,
alle mit Augen rund und groß.
Alle betteln: Gib, gib!
Was mache ich bloß? ⁸

Die wichtigsten Charakterzüge von Guggenmos' Dichtung werden an diesem Gedicht deutlich: Einfachheit, Genauigkeit der Beschreibung, vertrauter, oft humorvoller Ton.

Guggenmos spricht den kleinen Leser häufig mit der Redewendung „Weißt du?“ – an, z. B. im Gedicht *Gegacker*: „Es hat ein Ei gelegt, weißt du?“⁹

2. Das lyrische Ich – der Dichter, das Kind oder beide verschmolzen – sprechen das Tier an, z. B. im Gedicht: *Der Vogel auf der Hand*.

Der Vogel auf der Hand
Sitzt eine Meise
dir auf der Hand,
merkst du es kaum.
Ihr Gewicht ist gering.
Aber in ihrer Brust ist doch Raum
Für ein pochendes Ding.
Vogel, in dir
Schlägt ein Herz wie in mir.¹⁰

Von Guggenmos wird oft die Nähe zwischen dem Menschen- und Tierreich angesprochen.

3. Eine dritte Kommunikationsart ist, dass das Tier spricht – das kennen wir aus den Fabeln. Bei Guggenmos lädt der Frosch uns zu einem Konzert in seinen Palast ein (*Der Frosch lädt zu Besuch*):

Wenn du willst, sei mein Gast.
Hinabgeschwommen! Schon sind wir da.
Ein alter Schuh ist mein Palast.
Ist er nicht herrlich? Sag ja!¹¹

⁸ A.a.O., S. 13.

⁹ A.a.O., S. 67.

¹⁰ A.a.O., S. 65.

¹¹ A.a.O., S. 77.

Das Sprechen der Tiere wird auch reichlich variiert:
Das Tier spricht → zu dem Menschen.

4. Mensch und Tier, also beide sprechen → ← z. B. im Gedicht: *Wieviel wiegt ein Fink*.

„Was“, rief ich, „du Wicht,
nicht mehr als mein Brief
ist dein ganzes Gewicht?“

„Ach“, meinte der Fink,
„mehr brauche ich nicht.
Denn wäre ich schwer,
könnte ich nicht

fliegen so flink,
Pink!¹²

5. Eine Variation stellen seine Dialoggedichte dar, in denen der Mensch und das Tier schriftlich kommunizieren, z. B. im Gedicht *Ein Elefant marschiert durch das Land*:

Er trug ein weißes Kreidestück
in seinem langen Rüssel
und schrieb damit ans Scheunentor:
„Sie, geht es hier nach Brüssel?“

Ich gab ihm einen Apfel
und zeigte ihm die Autobahn.
Da kann er sich nicht irren
und richtet wenig an.¹³

Zu der qualitativen Erneuerung der deutschen Kinderlyrik in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre gehört die Aufnahme der Nonsensetradition von Christian Morgenstern und Joachim Ringelnatz, die schon am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts Nonsense schrieben. Guggenmos lernte den Geschmack des Nonsense auch bei den Übersetzungen der Kindergedichte von Stevenson aus dem Englischen kennen.

¹² A.a.O., S.116.

¹³ A.a.O., S. 15.

Nonsense wird von Guggenmos oft in die traditionelle Naturlyrik eingebaut, die für seine Dichtung vor allem in den fünfziger Jahren charakteristisch war, z. B. im Gedicht *Frischer Wind*:

Frischer Wind

Ich saß mal unterm Haselbusch
Für mich allein im Grase.
Und plötzlich blies ein frischer Wind,
da flatterte meine Nase.

Nein, nein, meine Nase flatterte nicht,
doch die Hasel mit allen Zweigen,
wie ein Vogel, der mit den Flügeln schlägt,
um in die Höhe zu steigen.

Und auch in mir, da flatterte was,
das wäre gerne geflogen,
das wäre gerne, wer weiß wie weit,
in Abenteuer gezogen.¹⁴

Das Gedicht beginnt mit einer romantischen Naturstimmung, aber die flatternde Nase durchbricht diese Stimmung. Der nonsensedichterische Zug wird aber in der zweiten Strophe widerrufen und die nostalgische Naturstimmung nimmt der Dichter zum Schluss des Gedichtes erneut auf.

An den bis jetzt erwähnten Buchtiteln ist schon deutlich, dass zwei Welten, die menschliche und die tierische, in den Nonsensetiergedichten aufeinander stoßen. Der nonsensehafte Charakter ist auch an dem Buchtitel *Was denkt die Maus am Donnerstag ?* spürbar. Der Höhepunkt von Guggenmos' Nonsensedichtung ist der Band *Gorilla, ärgere dich nicht!* (1971).

Die Nonsensgedichte bewegen das Vorstellungsvermögen der Kinder, in diesen passiert immer etwas Überraschendes, Auffälliges: der Herr mit der langen Schnabelnase¹⁵ kann keine Tür öffnen oder das Problem des Schuhputzens bei Tausendfüßlern¹⁶. Klaus Doderer schrieb über Guggenmos' Unsinnichtung, dass sie „hinter sich die ernste Sinnsuche herzieht, wie der trällernde Fischer sein volles Netz.“¹⁷

¹⁴ Josef Guggenmos: *Gorilla, ärgere dich nicht*. Lachkabinett in Versen. Weinheim und Basel: Beltz 1971. S. 44.

¹⁵ Das Gedicht „Die Nase“ im Band Josef Guggenmos: *Ich hab's mit eigenen Ohren gesehen*. Recklinghausen: Georg Bitter Verlag 1967; Neuausgabe: Ravensburger Taschenbücher 1970. S. 21.

¹⁶ „Schuhputzen“: In: Josef Guggenmos: *Sonne, Mond und Luftballon*. Weinheim und Basel: Beltz 1984. S. 56.

¹⁷ Klaus Doderer: *Für Guggenmos*. In: Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.): *Ein Dichter, der für Kinder schreibt*. Weinheim 1992. S. 28.

Ich komme nun zu ethischen Aspekten in der Kinderlyrik von Guggenmos. Das Ethische ist tief verborgen in der gesamten Dichtung von Guggenmos anwesend.

Das Ziel seines Schreibens formuliert er u.a. auf der Rückseite seines Bandes *Oh, Verzeihung sagte die Ameise*: „Vielleicht kann Kinderliteratur mithelfen, die Kinder wacher, lebendiger, furchtloser, fröhlicher zu machen? Damit sie später nicht aufhören, Mensch zu sein. Das wäre viel.“¹⁸

Die wenigen ethischen Gedichte aus seinem Spätwerk, aus den achtziger und neunziger Jahren, haben eine philosophische Tiefe, z. B. das Gedicht *Was ist der Löwe von Beruf?*

Was ist der Löwe von Beruf?

Was ist der Löwe von Beruf?

Löwe ist er, Löwe!

Der Fuchs ist Fuchs, das ist genug.

Möwe ist die Möwe.

Was ist der Mensch? Fabrikarbeiter,
Schüler, Chefarzt, Fahrer.

Was du auch seist – im Hauptberuf

Sei Mensch, ein ganzer, wahrer.¹⁹

Einen sehr geringen Teil seiner Dichtung machen die politischen Naturgedichte aus, die das Problem des Umweltschutzes, der Zerstörung der Natur ansprechen und den deutlichen Übergang der modernen Kinderlyrik zur allgemeinen Lyrik verraten. Solche Gedichte kommen ebenfalls im Spätwerk von Guggenmos' vor, z. B. *Erde unser* und *Der Auerhahn* im Band *Sonne, Mond und Luftballon*.

Der Auerhahn

Im Bergwald,
in stiller Berg-Einsamkeit
lebte der Auerhahn
alle Zeit.

Jetzt musste
eine Straße her,
hinauf auf den Berg,
für den Fremdenverkehr.

¹⁸ Josef Guggenmos: *Oh, Verzeihung sagte die Ameise*. Weinheim und Basel: Beltz 1990.

¹⁹ In: Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.): *Große Ozean. Gedichte für alle*. Weinheim und Basel: Beltz 2000. S. 104.

der Auerhahn,
der Auerhahn
hörte den Krach
mit Grauen an.

Die Autos
und die Laster,
die mag er nicht,
die hasst er.

Er flog davon,
floh weit, weit, weit
und kommt nie wieder
in Ewigkeit.²⁰

Für den Deutschunterricht als Fremdsprache oder Zweitsprache ist Guggenmos' sprachlich einfache Kinderlyrik eine Schatzgrube. Die Texte bergen zahlreiche Möglichkeiten für produktive Verfahren. Natürlich kann man seine Gedichte szenisch darstellen, mit Musik begleiten, so z. B. das schon erwähnte Gedicht *Die Tulpe*.

Ein bedeutender Teil Guggenmos' kinderliterarischen Schaffens sind seine Sprachspiele für Kinder: semantische Sprachspiele mit witziger Pointe, Sprachrätsel, die er oft im Themenbereich der Tierwelt ansiedelte. Ein besonders beliebter Band von ihm ist *Zwei mit vier Beinen. Rätsel über Rätsel (1990)*. Die Gedichte dieses Bandes sind sehr gut dafür geeignet, dass Kinder für die Fremdsprache sensibilisiert werden.

Im Gedicht *Spaziergang zu zweit* aus diesem Band stehen vier falsche Buchstaben. Die richtigen ergeben die Lösung. Die Frage ist: Wer ging mit dem Mann mit?

Spaziergang zu zweit

Ein kleiner Mann,
dem sein Mut gut stand,
spazierte, bis er
eine Blome fand.
Die guckte er ap,
dann ging er fort
durch den grünenWalk
bis zum nächsten Ort.²¹

²⁰ Josef Guggenmos: Sonne, Mond und Luftballon. Weinheim und Basel: Beltz 1984. S. 36.

²¹ Josef Guggenmos: Rätsel über Rätsel. Weinheim und Basel: Beltz 1990. Lösung: *Hund*.

Viele einfache Gedichte sind als Lückentexte im Fremdsprachenunterricht hervorragend geeignet, z. B. das erste Gedicht *Mein Haus* des Bandes *Was denkt die Maus am Donnerstag*. Es kann schon im zweiten oder dritten Jahr Deutsch als produktive Arbeitsform verwendet werden:

Mein *Haus*

Mein *Haus* ist das schönste
auf der Welt.
Was habe ich alles
hineingestellt?

Der *Tisch* ist aus Holz,
die *Schere* aus Stahl.
Der *Teller* ist rund,
der *Spiegel* oval.

Wo ist der Saft?
In den grünen *Flaschen*.
Was ist im Napf?
Etwas zum Naschen.

Was tu ich am Montag?
Da wird *gesungen*.
Was tu ich am Dienstag?
Da wird *gesprungen*.

Am Mittwoch
klappere ich mit dem *Topf*.
Am Donnerstag
stehe ich auf dem *Kopf*.

Am Freitag
gilt es, *Holz* zu hacken.
Am Samstag
werde ich kneten und backen.

Kommst du am *Sonntag*,
mich besuchen,
darfst du den *Kuchen*
auch versuchen.²²

²² Die kursiv geschriebenen Wörter können durch Bilder oder Leerstellen ersetzt werden.

Und zum Schluss folgt ein Sprachspielgedicht:

Schwimm, Schwan, schwimm!

Schwan, weiß wie Schnee,
schwimm über den See!
Schwimm, schwimm, Schwan,
schwimm zu uns heran!

Schwan, schwimm, schwimm!
Schwimm, Schwan, schwimm!
Schwimm, schwimm, Schwan!
Da kommt er bei uns an.²³

SCHWIMM SCHWAN SCHWIMM SCHWAN WEIß WIE SCHNEE
SCHWIMM ÜBER DEN SEE SCHWIMM SCHWIMM SCHWAN SCHWIMM
ZU UNS HERAN SCHWAN SCHWIMM SCHWIMM SCHWIMM SCHWAN
SCHWIMM SCHWIMM SCHWIMM SCHWAN DA KOMMT ER BEI UNS AN

Diese Art von Gedichten tragen zur Entwicklung der Artikulationsbasis der Kinder bei und bieten zahlreiche kreative Arbeitsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht Deutsch an. Der Lehrer kann z. B. den Text dieses Gedichtes den Kindern als Prosatext geben. Die Reime helfen dabei den Kindern, selbst Sätze daraus zu formulieren und ein Gedicht zu schmieden.

²³ Josef Guggenmos: Wenn Riesen niesen. Wien und Heidelberg: Carl Ueberreuter Verlag 1980. S. 67.

Literaturhinweise

- GUGGENMOS, JOSEF: Gugummer geht über den See. Hamburg 1956. Neuauflage: Recklinghausen: Georg Bitter Verlag 1993.
- GUGGENMOS, JOSEF: Ich hab's mit eigenen Ohren gesehen. Recklinghausen: Georg Bitter Verlag 1967; Neuauflage: Ravensburger Taschenbücher 1970.
- GUGGENMOS, JOSEF: Was denkt die Maus am Donnerstag ? Recklinghausen: Georg Bitter Verlag 1967, Nachwort des Autors; Neuauflage: München: Deutscher Taschenbuch Verlag 21. Aufl. 1996.
- GUGGENMOS, JOSEF: Gorilla, ärgere dich nicht. Lachkabinett in Versen. Weinheim und Basel: Beltz 1971.
- GUGGENMOS, JOSEF: Sonne, Mond und Luftballon. Weinheim und Basel: Beltz 1984.
- GUGGENMOS, JOSEF: Oh, Verzeihung sagte die Ameise. Weinheim und Basel: Beltz 1990.
- GUGGENMOS, JOSEF: Rätsel über Rätsel. Weinheim und Basel: Beltz 1990.
- DORNBACH MÁRIA (Hrsg.): Ámuel-Bámuel Sámuel. Német versek és mesék gyerekeknek. Budapest: Móra 1985.
- GELBERG, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Großer Ozean. Gedichte für alle. Weinheim und Basel: Beltz 2000.
- EWERS, HANS-HEINO: Kinderlyrik als Naturlyrik. In: Ulrich Nassen (Hrsg.): Naturkind, Landkind, Stadtkind. München 1995. S. 177-197.
- EWERS, HANS-HEINO: Laudatio auf den Lyriker Josef Guggenmos. In: Tausend und ein Buch 1997/6. S. 7-14.
- GELBERG, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Ein Dichter, der für Kinder schreibt. Weinheim und Basel: Beltz 1992.
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN: Was denkt die Maus?: gesammelte Aufsätze zur Kinderlyrik. Frankfurt am Main: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang 1999. S. 105-118. = Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien Bd. 5. S. 105-117.
- MOTTE, MAGDA: Moderne Kinderlyrik. Begriff, Geschichte, literarische Kommunikation, Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main, u.a.: Peter Lang 1982 (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur. Bd. 566.)
- STOYAN, HAJNA: Josef Guggenmos. In: Stoyan-Spinner-Németh: Moderne deutschsprachige Literatur. Budapest 1998. S. 131-136.
- STOYAN, HAJNA: Josef Guggenmos gyermeklírása. In: Csodaceruza. Gyermekirodalmi folyóirat könyvtárosoknak, pedagógusoknak, szülőknek. 2004. H.12. S. 23-27.

Zur Subjektivität der Rezeption

H. C. Andersen: Die Prinzessin auf der Erbse

MAGDOLNA PALLA-SZÉNÁSI

Begründung der Themenwahl

An der Pädagogischen Hochschule für Lehrerbildung von Jászberény (Ungarn), wo ich deutsche Kinderliteratur unterrichte, habe ich die Erfahrung gemacht, dass frühere Literatur samt klassischen Märchen von den Studenten oft abgelehnt wird.

Ihre Begründung lautet:

– Klassische Märchen seien überholt, unmodern, trivial, zu schlicht, primitiv, langweilig, gleich, phantasielos, außerdem gefährlich und schädlich, weil sie in den Lesern falsche Hoffnung wecken.

– Es ist passiv, auf das zufällige Wunder zu warten, dass die schönen Träume verwirklicht werden. Durch sie werden Passivität und Träumerei verbreitet.

– Rosarote und naive, konzeptlose Geschichten sollen die Kinder vor dem Schlafengehen beruhigen.

– Freizeitbeschäftigung für Kinder, um die Zeit totzuschlagen, ein bisschen ruhig zu bleiben, etwas Schönes zu hören oder etwas dazu zu malen, nicht nur die brutale Wirklichkeit zu erleben, für die sie doch noch zu klein sind, ein bisschen zu phantasieren. All das gehört zur süßen Kindheit.

– Märchen seien keine literarischen Werke, sind daher sinnlos, pure Spiele mit Worten, damit die Kinder staunen. Sie dürfen also nicht ernst genommen, geschweige denn analysiert werden.

Viel lieber würden sie über reale, praktische und moderne Probleme diskutieren, nicht über Märchenhaftes, um sich in der heutigen, komplizierten Welt besser zurechtzufinden.

Die Begründung der Studenten habe ich von vornherein falsch und oberflächlich gefunden. Ich wollte sie überzeugen, dass der heutige Mensch sein Leben durch Märchen bereichern kann. Durch Märchen werden das logische Denken, Orientierung, Selbständigkeit und Kreativität, erfolgreiche Kommunikation, Toleranz geschult, Eigenschaften und Tätigkeiten, die in der heutigen Zeit großgeschrieben werden. Menschliches Verhalten kann in den Märchen beobachtet, Fantasieren und Neugier in Gang gesetzt werden.

Ich wollte beweisen, dass Märchen subjektiv zu verstehen und überhaupt nicht trivial sind. Wie einzelne Personen das Gelesene verstehen, hängt von ihren Vorkenntnissen, ihrer Persönlichkeit und ihrem gegenwärtigen Wohlbefinden ab. Jeder

einzelne Mensch formuliert seine Gedanken beim Märchenlesen anders. Eine solche subjektive Auffassung ist aber kein Hindernis für weitere Verständigung und Analyse, wie einige Studenten das unzutreffend behaupteten, im Gegenteil, sie ist zur Diskussion gut geeignet. Angeregt von in Märchen Gelesenem kann man logische Argumentation, Kritisieren, also das Kommunizieren praktizieren. Die subjektive Rezeption fördert das Zuhören, die Diskussionsfähigkeit, das Nachdenken und Überdenken.

Ich wollte ihnen weiterhin zeigen, dass Kinder eine ebensolche subjektive, individuelle Auffassung besitzen, aber sie betrachten Märchen aus einem anderen Blickwinkel, da sie in allen Bereichen weniger Erfahrung und Vorkenntnisse haben.

Ich wollte auch Einblicke in andere Kulturen gewinnen, wie dort dasselbe Märchen zu verstehen ist. Ich habe das hochentwickelte Kanada ausgewählt, wo, wie bekannt, noch weniger gelesen wird.

Ich vermutete, dass diesbezüglich *kulturbedingte, altersbedingte und subjektive* Erläuterungen vorzufinden sind. All das fand ich interessant zu vergleichen.

Ich wollte den Versuch so durchführen, dass die Studenten durch Eigentätigkeit selbst zu den Schlussfolgerungen kommen. Das ist effektiver, als wenn der Lehrer vom Pult aus unwiderrufliche Wahrheiten erläutert. Ich wollte sie dazu bewegen, mehr alte Märchen kennen zu lernen und sie in den Unterricht mitzunehmen und auf moderne also für die heutigen Kinder nützliche und praktische Weise zu verwenden.

Meine Arbeit soll also praxisorientiert und nicht theoretisch sein.

Die meisten Studenten hatten schon die Erfahrung, dass die ungarischen Kinder traditionelle Märchen mögen und brauchen. Es ist wahr, dass sie mehr fernsehen und weniger lesen als die früheren Generationen, aber die beiden Tätigkeiten sollen sich nicht ausschließen. Während des Vorlesens darf man auf das innige Zusammensein der Kinder mit den Eltern auf keinen Fall verzichten.

Mein Verfahren

Als Textgrundlage des Versuches hat ein kurzes Märchen mit dem Titel "Die Prinzessin auf der Erbse" gedient. Das ist sowohl in der Grimmschen Sammlung als auch in der Bearbeitung von H. C. Andersen zu lesen. Die zwei Variationen stimmen wortwörtlich überein, das ist ein Beweis für ihren volkstümlichen Ursprung. Zum ersten Mal habe ich dieses Märchen vor etwa sechs Jahren im Unterricht behandelt. Wir besprechen und analysieren es seitdem jedes Jahr. Bis jetzt waren diese Stunden immer erfolgreich und interessant, es gab kaum Studenten, die sich von der Schönheit dieses Märchens nicht überzeugen lassen. Eher haben sie gestaunt, dass mit Märchen so viel anzufangen ist. Ich habe auch

Kollegen und Kinder in meine Untersuchung einbezogen und nach ihrer Meinung gefragt; insgesamt habe ich etwa 300 Ungarn verschiedenen Alters befragt.

Ich möchte jetzt einen im Jahre 2002 in mehreren Gruppen durchgeführten Versuch darstellen:

- in einer Studentengruppe mit dem Spezialgebiet Deutsch an der Pädagogischen Hochschule von Jászberény (10 Personen, alle weiblich, 20-21 Jahre alt),
- in einer ungarischen Kindergruppe (9 Personen, 9-10 Jahre alt); die Kinder sind aus verschiedenen Ortschaften ins Ferienlager nach Jászberény gekommen,
- in einer Studentengruppe in Athens in Kanada, Vorbereitungsgruppe verschiedener Fachrichtungen für die Universität (13 Personen, 19-20 Jahre alt),
- Kinder aus einer Grundschule in Athens, Kanada (9 Personen, 9-10 Jahre alt, m. u w.),
- Germanistikstudentinnen aus Greifswald in Deutschland (3 Personen, 20-21 Jahre alt).

Ich habe vermutet, dass ich ganz unterschiedliche, subjektive Antworten bekomme, und darauf gehofft, dass einige typisch nationale und altersbedingte Merkmale vorzufinden sind. Ich wollte weiterhin zu allen meinen oben aufgeführten Vermutungen eine Bestätigung bekommen und die Studenten überzeugen.

Ich bin mir dessen bewusst, dass diese Antworten als Beispiele dienen, weitführende Schlussfolgerungen kann man daraus nicht ziehen. Das Ganze betrachte ich nur als mosaikhafte Illustrationen zur Erläuterung des Themas.

Der Verlauf des Versuches

Der Versuch wurde in jeder Gruppe im Zeitrahmen von 90 Minuten in dem für die Teilnehmer gewohnten Kreis und Milieu durchgeführt.

Studentengruppe in Jászberény

Jeder Teilnehmer hat das Märchen "Die Prinzessin auf der Erbse" auf deutsch und dazu eine Frageliste fotokopiert bekommen. Zuerst wurde das Märchen vorgelesen. Einige Studenten haben das Märchen gekannt und hübsch gefunden. Sie kannten auch weitere Titel von Andersen-Märchen und haben seine Märchen besonders schön und emotional gefunden. Dann wurde besprochen, dass Andersen dieses Märchen, das er seiner Aussage nach schon in seiner Kindheit gehört hatte, mit drei anderen 1834 herausgegeben und damit einen großen Erfolg erreicht hatte.

Ich habe die Studenten gebeten, den Inhalt kurz zusammenzufassen, Thema, Fakten zu benennen, die Probleme, die daran anknüpfenden Gedanken aufzuführen, Textgliederung zu machen und seinen Stil festzustellen. All das wurde schnell gemacht, da das ganze Märchen nur anderthalb Seiten umfasst.

Es ist eine Rahmenerzählung

1. Das Problem wird von dem außenstehenden Erzähler in einem sachlichen Ton dargelegt: Der Prinz möchte heiraten, aber er findet in der ganzen Welt keine zu ihm passende Frau.
2. Verwicklung der Handlung: Mit viel Bewegung, wirklichkeitsnahen Dialogen, wie ein Theaterstück auf der Bühne werden die eigentlichen Geschehnisse sehr lebendig dargestellt. Die Prinzessin kommt selbst auf das Schloss und besteht die von der alten Königin gestellte Probe. Sie beweist, dass sie eine richtige Prinzessin ist.
3. Abschluss: Man entfernt sich wieder von der Geschichte. Aus dem Erzählerbericht erfährt man, dass Hochzeit gefeiert wird und die Erbse in die Schatzkammer kommt.
4. Der Erzähler spricht schließlich die Leser an und sagt, dass es eine wirkliche Geschichte sei.

Die im Märchen nicht ausgeführten Stellen wurden vervollständigt: Wir haben den ganzen Märchentext noch einmal gelesen und bei derartigen Stellen eine kleine Pause gemacht, und die Studenten sollten ihre Ergänzungen notieren. Vorher habe ich schon die Abschnitte festgelegt und die dazu passenden Fragen zusammengestellt und in schriftlicher Form den Studenten gegeben.

Dann wurde das Märchen abschnittsweise noch einmal vorgelesen, ich habe immer die entsprechenden Fragen gestellt, auf die die Teilnehmer sofort schriftlich geantwortet haben. Es wurde im ruhigen Tempo gearbeitet.

Am Ende haben die Studenten gesagt, dass das Seminar interessant war, und sie haben mich gebeten, die Antworten schnell auszuwerten und bald einen Zeitpunkt zu finden, wo sie besprochen werden können.

Verlauf des Versuchs in der ungarischen Kindergruppe

Wir haben uns in einem Klassenzimmer versammelt. Es war ein regnerischer Nachmittag, zum Märchen-Lesen gut geeignet. Ich habe den Kindern gesagt, dass sie mir bei einem Versuch behilflich sein sollen. Sie haben sofort zugesagt und gefragt, was sie dafür bekommen. Das war ganz wichtig für sie. (Schließlich haben sie eine Eistorte bekommen). Wir haben kurz darüber gesprochen, welche Märchen sie kennen und mögen, und von wem ihnen zu Hause vorgelesen wird. Sie haben erzählt, dass sie Märchen sehr mögen und sich an einem Tag mehrere im Fernsehen ansehen. Den meisten wird von der Mutter vorgelesen, sie lesen auch selbst, einige lesen sogar ihren kleineren Geschwistern vor. Sie waren begeistert, sich ein Märchen anhören zu dürfen. Die ganze Beschäftigung hat ihnen außerordentlich gut gefallen und sie sind ernsthaft bei der Sache gewesen. Das Schreiben haben sie aber als ein bisschen zu viel empfunden. Trotzdem haben sie sorgfältig geschrie-

ben. Am Ende konnten sie eine beliebige Szene zu dem Märchen zeichnen, haben sich bei mir für den schönen Nachmittag bedankt und mich gebeten, in den nächsten Tagen noch etwas vorzulesen. Sie waren dankbar für die Zuwendung, sehr nett und hilfsbereit.

Es ist absolut falsch zu denken, dass die heutigen Kinder in Ungarn keine klassischen Märchen mehr brauchen. Auch ich habe von den Kindern Anregungen bekommen, nicht nur sie von mir.

Verlauf in der Studentengruppe in Kanada

Zuerst haben die Studenten gestaunt und gelacht darüber, dass sie ein Märchen zu analysieren bekommen. Die Atmosphäre war aber nicht schlecht, eher heiter und locker. Einige haben gesagt, dass das Märchen ihnen irgendwie bekannt vorkommt, sie finden die Story nicht fremd, vielleicht aus einem Musikstück. Die ungewöhnliche Aufgabe hat ihnen immer besser gefallen, schließlich haben sie gestanden, dass es sogar interessant war. Auch sie haben die Lehrerin gebeten, mit der Auswertung bald fertig zu werden und ihnen die Ergebnisse mitzuteilen. Dann haben sie ihre Meinung zum Märchenlesen formuliert. Alle waren der Meinung, dass Märchen für Kinder sehr wichtig seien. Ihnen wurde, als sie klein waren auch von Eltern oder Großeltern vorgelesen. Ob sie selbst Märchenbücher haben, wurde nicht erwähnt, wie es bei den ungarischen Studenten der Fall war. Sie haben zwischen Fernsehen und Lesen keinen so großen Unterschied gemacht, wie es in Ungarn üblich ist. Wie man zu Märchen kommt, in welcher Form man sie kennen lernt, scheint ihnen egal zu sein, wichtig ist das Märchen selbst.

Aufgrund der Märchen könnten die Kinder nachdenken, die Menschen und die Welt besser kennen lernen, fantasieren. Das Fantasieren wurde diesmal von niemandem negativ beurteilt wie in Ungarn. Niemand hat die Märchenwelt als unrealistisch oder schädlich für die Kinderseele empfunden. Nur eine Studentin hat etwas Problematisches erwähnt, nämlich im Märchen seien alle Helden wunderschön, und das kann bei weniger hübschen Lesern zu unangenehmen und falschen Gefühlen führen. Die Wirkung der Geschichten auf die Leser verneinte oder bezweifelte niemand. Sie sollten auch einige ihnen bekannte Märchen-Titel aufschreiben. Im Durchschnitt konnten sie drei Titel erwähnen, – die meisten davon waren aktuelle Zeichentrickfilme.

(Die ungarischen Studenten haben durchschnittlich etwa zehn klassische Märchen aufgezählt, die Kinder ein paar weniger.) Einige haben die Namen von den Gebrüder Grimm und Andersen und relativ viele die Geschichte vom Schneewittchen genannt.

Das allmähliche Verschwinden der Lesekultur und das Beurteilen der Märchen haben sie nicht als problematisch empfunden, wie man es in Ungarn oft hören

kann. Irgendwie scheinen sie, was die Märchen betrifft, ruhiger und praktisch denkender zu sein, als die Studenten in Ungarn.

Kanadische Kinder

Auch für sie war die Aufgabe ungewöhnlich. Sie lesen kaum, und es wird ihnen selten vorgelesen. Eher sehen sie fern oder machen etwas anderes. Nicht, weil sie faul sind, das ist dort so gängig. Auch schreiben sie nicht allzu oft, wenn überhaupt, dann mit dem Computer. Die in der Schule bekommene Aufgabe haben sie akzeptiert und diszipliniert und sauber gearbeitet. Die Lehrerin hat ihnen versprochen, die Antworten zu bewerten und die schriftlichen Anmerkungen den Eltern auszuhändigen. Das ist dort so üblich.

Deutsche Erwachsene

Aus Greifswald habe ich 3 Arbeiten von Studenten als Muster zurückbekommen.

Darstellung der Antworten

Die Studentinnen in Ungarn haben versucht, sich in die Märchenwelt einzuleben und passende Antworten zu geben. Fast alle hatten recht ideenreiche Vorstellungen, es hat keine zwei gleichen Antworten gegeben. Zwei Studentinnen haben über überdurchschnittliche literarische Kenntnisse verfügt, bei ein paar Antworten hat es humorvolle, anekdotische, bei anderen mysteriöse Antworten zu lesen gegeben. Eine Studentin war der Meinung, dass Märchen nicht ernst zu nehmen sind, sie sind nur Spiele mit den Worten, aber sie seien für die Phantasieentwicklung der Kinder gut geeignet. Sie hatte die einzelnen Fragen nicht beantwortet.

Die meisten Fragen wurden kurz beantwortet, es gab jedoch bei fast allen Teilnehmern ein paar Fragen, die ausführlicher beantwortet wurden. Eine Studentin hat 6 Seiten geschrieben — als ob sie Sehnsucht nach einer solchen Situation gehabt hätte.

Die menschlichen Beziehungen, u.a. Familie und Partnersuche wurden detaillierter geschildert, dies folgt logisch aus dem Lebensalter der Studentinnen, es steht ja im Mittelpunkt ihres Interesses. Es ist sehr schwer, die Ergebnisse zusammenzufassen, weil wie erwartet, die Antworten unterschiedlich und sehr individuell ausgefallen sind. Die meisten Erwachsenen haben in einem sachlichen, neutralen Ton geantwortet, einige anekdotenartig, modernisierend und witzig. Alle Antworten waren interessant.

Die ungarischen Kinder haben optimistischere, konkretere und positivere Antworten gegeben als die Erwachsenen. Die kindische Denkweise ist bildreich, bunt

und lebendig. Die Figur der Prinzessin wurde bei den Kindern am ausführlichsten ausgearbeitet. Sie identifizieren sich leichter mit der sympathischen Hauptfigur. Sie steht ihnen nah, da sie auch ein Mädchen ist. Die Älteren arbeiteten die Figuren auf ihrer Denkebene nicht so ausführlich aus. Die Kinder finden es problematischer, wenn jemand ein unattraktives Äußeres hat. Sie denken realistischer, bei ihnen findet man keine mysteriösen Lösungen, aber ihre Ausführungen sind durch ihre starke Vorstellungskraft gefärbt. Einige Kinder zeigen Respekt vor Erwachsenen, sie werden von ihnen nicht kritisiert, sondern anerkannt. ("Der alte König hatte keine Angst vor dem Gewitter" – altersbedingtes Vaterbild.)

Bei Kindern ist das Schloss fantastisch schön, auch wenn es regnet. Sie beschreiben alle Schönheiten mit großer Lust und Liebe. Sie finden es schändlich, wenn man zum anderen kein Vertrauen hat. Die Erwachsenen dagegen halten die Probestellung für richtig (Erfahrung, Vorkenntnisse).

Die meisten haben es richtig gefunden, dass die Erbse in die Schatzkammer gelegt wurde. Die Gründe sind unterschiedlich. Kein Erwachsener hat sich über das Stehlen der Erbse gewundert, sie haben es als humorvoll eingeschätzt. Kinder können sich das nur schwer vorstellen; auch haben sie sich darüber gewundert, dass die Erbse nicht zerdrückt worden oder verfault ist.

Kein Erwachsener denkt, dass es sich um eine wirkliche Geschichte handelt (höchstens im Kopf des Schriftstellers, dort ist es zweifellos wahr!), Kinder jedoch sehr wohl. Bei ihnen gibt es mehr Bewegung, sie geben konkret an, wie sich die Personen fortbewegen (z. B. mit einem Luxusauto, Kutsche oder Pferd).

Reichtum und Bewegungsart werden von den Erwachsenen nicht thematisiert.

Die deutschen Erwachsenen haben die meisten modernisierten Varianten dargestellt. Bei ihnen sind die meisten Tricks der gegenwärtigen Welt vorzufinden, die Figuren sind hinterlistig, vorteilssüchtig, halten ein kaputtes Fahrrad, es war von Inseraten und Ähnlichem die Rede. Sie lassen sich von dem Zauber des Märchens nicht hinreißen. Sie fantasieren auch, aber nicht in der Märchenwelt, wie es bei den ungarischen Studenten der Fall ist. Die Antworten der kanadischen Studenten sind äußerst unterschiedlich, interessant und tiefgründig. Sie verfügen über besonders viele Kenntnisse über die traditionellen Adeligen. Humor, Heiterkeit, Ruhe, Ehrlichkeit, Logik und Abstraktion sind auch typisch. Bei ihnen ist das Schloss meistens dunkel und gespenstisch, bei den Europäern eher hell und freundlich. Die Kanadier, auch die Kinder, betonen besser und scheinen genau zu wissen, was zu den Aufgaben einer Prinzessin oder eines Prinzen gehört, z. B. wie man regieren soll. Bei den Kanadiern kam es öfters vor, dass sie die ganze Geschichte oder einzelne Elemente symbolisch finden.

Die kanadischen Kinder haben "nett" geantwortet, aber sie scheinen unschlüssiger zu sein, als die ungarischen Kinder. Sie beginnen öfter ihre Sätze mit den Worten "I think, ..." Sie sind unsicherer, sie scheinen weniger Kontakt mit Märchen zu

haben als ihre ungarischen Altersgenossen. Auch sie haben verschiedene interessante Gedanken, aber diese scheinen nicht aus der Märchenwelt zu stammen.

Die Antworten wurden anhand einer der tabellarischen Zusammenfassungen in der ungarischen Studentengruppe besprochen.

Es wurde festgestellt, dass subjektive und persönliche Antworten gegeben wurden. Die Studenten haben die Ergebnisse interessanter gefunden als erwartet. Sie wurden überzeugt, dass etwas Kreatives und Schöpferisches entstanden ist. Es war keine Rede mehr davon, dass Märchen trivial und platt sind.

Die Zentralgedanken, Partnersuche, Heirat, menschliche Beziehungen, wurden schließlich als ewige menschliche Probleme bezeichnet und das nicht nur in unserem Kulturkreis und zu unserer Zeit. Das Thema wurde als auf keinen Fall unmö- dern oder veraltet bezeichnet. Die Problemlösung ist symbolisch, also tief durch- gedacht, zeitübergreifend, hochinteressant, sogar ultramodern. Als Gesprächsthema war das Märchen für die Studenten aktuell und sie akzeptierten es.

Personen und Ort sind in diesem Märchen eher alltäglich als wirklich königlich. Es gibt nichts, was wirklich ein Beweis für die königlichen Umstände ist. Könige heiraten im Allgemeinen nicht nach ihrem Wunsch, sie werden in der Kindheit im Interesse des Reiches verheiratet. Außerdem gibt es hier nichts, was auf die könig- lichen Attribute hindeuten würde. Das Wort „königlich“ sollte man im übertrage- nen Sinne, symbolisch für etwas Vollkommenes verstehen.

Von allem dichterischen Schmuck entblößt, ist hier eine durchschnittliche Fami- lie mit einem gewöhnlichen Problem, d. h. Partnersuche und Heirat mit Beistand der Eltern dargestellt.

Was ist hier tiefgreifend, anregend und dichterisch?

Nicht die bloße Handlung, die an der Oberfläche sichtbare Geschichte, sondern der tiefe, subjektive, psychologische Hintergrund: die Eigenschaften der Personen und die Anlässe ihrer Taten; die Gefühle, die sie inzwischen vielleicht unterbe- wusst empfunden haben; ihre Kreativität und Tiefsinnigkeit.

Subjektivität der Partnersuche: Wie ein Partner sein soll, das ist rein subjektiv. Sich ein allgemeines Bild davon zu machen, ist unmöglich.

Was alles ist hier subjektiv? Wie soll die Partnersuche verlaufen? Ganz subjek- tiv, verallgemeinern kann man nicht. Wie ist die Kind- und Elternbeziehung? Ebenfalls subjektiv, jeder Fall ist wieder anders. Wie löst man bestimmte Probleme in verschiedenen Familien? Auch das ist von den besonderen Bedingungen abhän- gig.

Was sind die ausschlaggebenden also die „königlichen“ Eigenschaften der Prin- zessin, die sie würdig machen, Königin zu werden? Sie hat das Elternhaus verlas- sen und ist trotz Unwetter und Dunkelheit – Symbole für Schwierigkeiten – in die fremde, unbekannte Welt gekommen. Sie war mutig, selbständig, aktiv, kämp- ferisch, entschlossen, aber oberflächlich gesehen nur „zickig“ und empfindlich ge-

gen eine lächerliche Erbse. Aber was bedeutet Empfindlichkeit in verschiedenen Bereichen des Lebens? Den kleinsten Fehler zu bemerken und sich deswegen schrecklich fühlen. Scharfe Augen zu haben ist überall, sowohl im Privatleben als auch auf dem Thron, wünschenswert. Im fremden Haus hat sie sich so verhalten, dass man sie als Prinzessin akzeptiert hat. Heute würde man mit Anerkennung sagen: „Sie hat sich verkaufen können.“ Sie hat die Proben bestanden, also ihren Mann gestanden. Sie verhielt sich nicht passiv, auf das Wunder wartend, wie das die Studenten angenommen haben, sondern vielmehr sehr aktiv. Aufgrund solcher Eigenschaften kann man sie als eine richtige Prinzessin bezeichnen. Sie hat Eigenschaften, die auch heute wünschenswert und akzeptabel sind.

Laut dieses Märchens wird eine Person moralisch und menschlich anerkannt, wenn sie die oben erwähnten Eigenschaften hat. Dann hat man sich den richtigen Partner verdient, der so viel wert ist wie ein richtiger Prinz. Den passenden Partner zu finden sei von königlichem Wert.

Abstraktes Denken ermöglicht einem auch das Wassersymbol aufzudecken. Das Wasser wäscht, reinigt einen von den vorherigen Sünden und der Kindheit. Es ist wie Taufwasser, symbolisiert den Neuanfang und die Neugeburt.

Die Kindheit zu verlassen, ist nicht einfach. Darum muss die Prinzessin Sturm und Unwetter, das Schmutzige, das Unschöne bekämpfen, bevor sie in einen neuen Lebensabschnitt tritt. Der Kampf ist unschön, aber unerlässlich. Ersparen kann man ihn nicht, lautet die Schlussfolgerung der Geschichte. Die Prinzessin verliert in der Dunkelheit ihre bisherige kindische Identität, man kann die Spannung zwischen Kindsein und Erwachsensein fühlen. Das ist eine problematische Phase in jedermanns Leben.

Das Bett ist das Symbol für das Zentrum des zukünftigen Ehelebens. Da es in der Geschichte eine zentrale Rolle spielt, findet der Prinz all das, was dort passiert, wichtig. Die harte Erbse ist Symbol für etwas Unreines, für die sich langsam bemerkbar machende, erwachende Sexualität. Es ist weiterhin etwas Rundes, ein Symbol für etwas Vollkommenes, das in sich ein neues Leben beherbergt.

Wo gehört der Mensch hin an einem der wichtigsten Wendepunkte seines Lebens?

Das ist eine Identitätsfrage, die jeden einzelnen anders betrifft, also subjektiv beantwortet werden soll. Diese ist aufgrund der Erfahrungen, der Mentalität, der Persönlichkeit des Lesers zu beantworten. Bruno Bettelheim bildete sich auch seine eigene Auffassung von dem Märchen. Er schrieb: die Lösung in dem Märchen spiegelt das Wunschbild des Helden wider.

Angenommen, dass das richtig ist, ist Folgendes abzuleiten:

Das Wunschbild ist:

- Mit der richtigen Frau und mit Hilfe der Eltern königlich zu leben.
- Es gibt an ihr nichts auszusetzen.

- Die richtige Prinzessin spürt Verlangen nach dem Mann, nach Sex mit ihm und sie nähert sich ihm selbst. Sie ist empfindsam und aktiv.
- Sie verlässt das Elternhaus, also ihre Kindheit. Nur eine solche Frau kann als erwachsen betrachtet werden, die den richtigen Partner zu finden fähig ist.
- Der Vater ist der Zukünftigen gegenüber freundlich, öffnet ihr die Tür selbst.
- Sie wird mit Freude empfangen.
- Die Mutter ist freundlich und unterstützt das Sexualleben mit dem geliebten Partner.

Das reale Bild ist dessen Gegenteil:

- Ohne Frau, allein, ohne Unterstützung durch die Eltern, arm und traurig zu leben.
- Die falschen Frauen hatten kein Verlangen nach dem Prinzen – sie näherten sich ihm nicht.
- Die falschen Prinzessinnen verlassen das Elternhaus nicht, sie wollen bei Eltern bleiben, nicht mit ihm leben. Mit den Eltern leben bedeutet kindisch, für die Ehe nicht reif genug zu sein. Die falschen Prinzessinnen waren gefühllos und passiv.
- Sie waren nicht bereit, Schwierigkeiten zu bekämpfen, um zum Partner zu kommen.
- Die bisherigen Väter waren zu ihr unfreundlich, sie schlossen vor ihr die Tür.
- Die bisherigen Mütter verboten den Sex am strengsten.

Was erwünscht ist, eben das ist bis jetzt verboten gewesen. Wer unter Verboten lebt, der sorgt im Wunschbild für die Lösung. Im Traum, in der Lösung geschieht alles nach der Vorstellung des Helden. So kann man den Ursprung des Märchens rekonstruieren. Heirat mit dem Richtigen bedeutet, königlich zu leben.

Schlussbemerkung

Die Studenten wunderten sich, dass man in einem einfachen Märchen so Vieles entdecken kann. Sie fanden die ganze Arbeit interessant und erkannten, dass man durch Märchen zu kreativen und schöpferischen Gedanken kommen kann. Sie haben selbst erlebt, dass subjektive Auffassung normal ist und man durch sie zu Meinungsaustausch, zum besseren Verstehen, Kommunikation und Argumentationsfähigkeit gelangen kann.

Kunstwerke dienen dem besseren Verstehen der Welt, wenn man die ihnen zugrunde liegenden philosophischen Gedanken zum Austausch der subjektiven Ge-

danken verwendet. Die Studenten haben dies erkannt und versprochen, ähnliche Methoden auch in ihrer Lehrtätigkeit zu verwenden.

Vielleicht ist es mir gelungen, dem Leser einen kleinen Einblick in die pädagogische Arbeit zu verschaffen. Aus den Antworten war abzulesen, dass die Kinder andere Schwerpunkte, Interessen und Inhalte entdecken als die Erwachsenen.

Eine wichtige Absicht dieses Beitrags ist, deutlich zu machen, dass subjektiv zu denken und fantasieren sowohl das Leben von Kindern als auch von Erwachsenen betrifft und dem Zusammenleben nicht schadet, im Gegenteil, es macht unser Leben bunter und interessanter.

Es wurde eindeutig klar, dass die Betrachtung von Märchen kulturbedingt ist.

Die Ungarn scheinen die Märchenwelt am stärksten zu akzeptieren. Die Antworten spiegeln diese Feststellung wider. Die Kanadier schienen sich beim Lesen in die Märchenwelt zu vertiefen, aber stabile Hintergründe haben sie keine. "König" zu sein, bedeutet für sie Gegenwart, sie nehmen auf moderne Verhältnisse Bezug bei dieser Figur, für Europäer ist sie eher etwas Märchenhaftes.

Die deutschen Studenten haben sich von der Atmosphäre des Märchens für keine Minute hinreißen lassen. Sie vergessen ihren Alltag, die Realität auch beim Lesen nicht. Sie antworten humorvoll, witzig, phantasievoll auf moderne Weise.

Die Märchen sollte man nicht als kindlich abwerten, sondern respektieren und würdigen, da sie sehr viel Wertvolles beinhalten. Man soll aber dafür scharfe Augen haben und nicht oberflächlich sein. Alte Märchen verhelfen uns dazu, auch die Erscheinungen der modernen Welt besser zu verstehen, man soll dabei nur mutig und subjektiv denken und Gedanken von anderen aus verschiedenen Altersgruppen und Nationalitäten kennen lernen, um die anderen besser zu verstehen, zu tolerieren und das Zusammenleben angenehmer und vernünftiger zu machen.

Anhang

1. Text auf Deutsch,
2. Text auf Englisch
3. Fragen zum Text auf Deutsch
4. Fragen zum Text auf Englisch
5. Reales Bild-Wunschbild
6. Antworten zur Frage " Wie ist denn eine richtige Prinzessin?"
7. Antworten zur Frage " Was konnte im Wege stehen? "
8. Antworten zur Frage "Wie wird wohl diese Ehe verlaufen?"
9. Antwort von Sarah, 9 Jahre
10. Antwort eines kanadischen Kindes (9 Jahre)
11. Antwort eines kanadischen Studenten (20 Jahre)
12. Zeichnungen von ungarischen Kindern

Die Prinzessin auf der Erbse

Es war einmal ein Prinz, **1** der wollte sich eine Prinzessin suchen, aber es sollte eine richtige Prinzessin sein. **2** So reiste er denn rund um die ganze Welt, um so eine zu finden, aber allüberall war etwas auszusetzen. **3** Prinzessinnen gab es genug, ob es aber richtige Prinzessinnen waren, dahinter konnte er nicht ganz kommen, immer war da etwas, was nicht ganz richtig war. So kam er wieder nach Hause **4** und war so traurig, denn er wollte so gern eine wirkliche Prinzessin haben.

Eines Abends war ein fürchterliches Wetter; es blitzte und donnerte, der Regen strömte hernieder, es war ganz schrecklich! Da pochte es ans Stadttor, und der alte König ging hin, um aufzumachen. **5**

Draußen stand eine Prinzessin. **6** Aber, du lieber Gott, wie sah sie aus von dem Regen und dem Unwetter! Das Wasser lief ihr an Haaren und Kleidern herunter, und es lief in die Schuhspitze hinein und aus dem Hacken heraus, und dann sagte sie, sie sei eine wirkliche Prinzessin.

"Ja, das werden wir schon noch erfahren!" dachte die alte Königin, aber sagte sie nichts, ging ins Schlafgemach, nahm alles Bettzeug weg und legte eine Erbse auf den Boden des Bettes, darauf nahm sie zwanzig Matratzen, legte sie oben auf die Erbse, und dann noch zwanzig Eiderdaunenbetten auf die Matratzen drauf. **7**

Dort sollte nun die Prinzessin in der Nacht schlafen. **8**

Morgens wurde sie gefragt, wie sie geschlafen habe.

„Oh, schrecklich schlecht!" sagte die Prinzessin. „Ich habe die ganze Nacht fast kein Auge zugetan! Gott weiß, was in dem Bett gewesen ist? Ich habe auf etwas Hartem gelegen, so dass ich am ganzen Körper braun und blau bin! Es war ganz schrecklich!"

Da konnten sie sehen, dass sie eine richtige Prinzessin war, weil sie durch die zwanzig Matratzen und die zwanzig Eiderdaunenbetten die Erbse gefühlt hatte. So empfindlich konnte niemand sein, außer einer wirklichen Prinzessin.

Der Prinz nahm sie also zur Frau, **9** denn nun wusste er, dass er eine richtige Prinzessin hatte, und die Erbse kam in die Kunstgemächer, **10** wo sie noch zu sehen ist, falls niemand sie weggenommen hat. **11**

Seht, das war eine richtige Geschichte! **12**

The Princess and the Pea

ONCE upon a time there was a prince **1** who wanted to marry a princess; but she would have to be a real princess. **2** He travelled all over the world to find one, but nowhere could he get what he wanted. There were princesses enough, but it was difficult to find out whether they were real ones. There was always something about them that was not as it should be. **3** So he came home again **4** and was sad, for he would have liked very much to have a real princess.

One evening a terrible storm came on; there was thunder and lightning, and the rain poured down in torrents. Suddenly a knocking was heard at the city gate, and the old king went to open it. **5**

It was a princess standing out there in front of the gate. **6** But, good gracious! what a sight the rain and the wind had made her look. The water ran down from her hair and clothes; it ran down into the toes of her shoes and out again at the heels. And yet she said that she was a real princess.

"Well, we'll soon find that out," thought the old queen. But she said nothing, went into the bed-room, took all the bedding off the bedstead, and laid a pea on the bottom; then she took twenty mattresses and laid them on the pea, and then twenty eider-down beds on top of the mattresses. **7**

On this the princess had to lie all night. **8** In the morning she was asked how she had slept

"Oh, very badly!" said she. "I have scarcely closed my eyes all night. Heaven only knows what was in the bed, but I was lying on something hard, so that I am black and blue all over my body. It's horrible!"

Now they knew that she was a real princess because she had felt the pea right through the twenty mattresses and the twenty eider-down beds.

Nobody but a real princess could be as sensitive as that.

So the prince took her for his wife, **9** for now he knew that he had a real princess; and the pea was put in the museum, **10** where it may still be seen, if no one has stolen it. **11**

There, that is a true story. **12**

Fragen zum Text auf Deutsch

1. Was für ein Mensch war der Prinz?
2. Wie ist denn eine „richtige“ Prinzessin?
3. Was konnte dem Prinzen bei seiner Suche " im Wege " stehen?
4. Wo lebte die Königsfamilie, wie sah dieses Zuhause aus ?
5. Warum öffnete der alte König persönlich das Tor?
6. Wie kam die Prinzessin allein zur Stadt, in der die Königsfamilie lebte?
7. Warum bereitete die alte Königin eigenhändig das Bett ?
8. Welche Bedeutung besitzt das auf diese Weise vorbereitete Bett als Probe für eine richtige Prinzessin?
9. Wie wird wohl diese Ehe verlaufen ?
10. Warum kam die Erbse in die Kammer? Ist sie dort am richtigen Platz ?
11. Warum könnte es sein, dass jemand die Erbse gestohlen hat?
12. Warum betont der Schriftsteller, dass es eine wahre Geschichte ist?

Questions for the Princess and the Pea fairy tale

1. How can you describe a real prince?
2. How can you describe a real princess?
3. What do you think the problem could have been with the other princesses?
4. What did the palace and its environment (surrounding area) look like look like?
5. Why did even the old king answer the door and not somebody else?
6. How did the princess get to the palace by herself?
7. Why did the old queen make the bed for the princess?
8. Is the bed an important matter in the aspect of the test?
9. Is it going to be a great marriage? Will it work? What do you think?
10. In your opinion, is it right that this pea ended up in the museum?
11. Why is it possible that somebody might steal it?
12. "There, that is a true story". Why does this sentence stand there? Why does the author have to stress that it was a true story? Was it a true story what do you think?

REALES BILD (Anfang)

Partnersuche: – erfolglos
Seine Eltern: – teilnahmslos
Ihre Eltern: – unfreundlich
Väter: – schließen die Türen
Mütter: – verbieten den Sex

Unpassende Jungfrauen

bleiben zu Hause mit Eltern – bleiben Kinder
sind passiv, unbeholfen, unpersönlich
spüren kein Verlangen nach ihm, nach Sex mit ihm
Schwierigkeiten vermeiden
unempfindlich
ist etwas auszusetzen
Trennung
traurige Verhältnisse

Hindernis stellende Personen
Alles Schlechte

werden
wird

WUNSCHBILD (Ende)

erfolgreich
hilfsbereit
freundlich
öffnet die Tür (Vater)
verhilft zum Sex (Mutter)

Richtige Jungfrau

- verlässt das Zuhause mit Eltern – wird erwachsen
- ist aktiv, kämpferisch, persönlich, selbständig
- spürt Verlangen nach ihm, nach Sex mit ihm
- Schwierigkeiten bekämpft
- empfindlich
- ist nichts auszusetzen
- Heirat mit der Richtigen
- königliche Verhältnisse

zu helfenden Personen.
eben von ihnen gutgemacht

Antworten zur Frage: "Wie ist denn eine richtige Prinzessin?"

Gruppe 1. mit königlichen äußeren und inneren Eigenschaften, zerstreut, selbstsicher, dominant, putzsüchtig, Königstochter, empfindlich, reich, unbeholfen, wie ein grauer Spatz, fabelhafte Schönheit, verwöhnt von dem Vater, leichtsinnig, locker, wie eine Barbie-Puppe, herrisch, befehlerisch, wie ein Mannequin, despotisch, abenteuerlustig, einsam, gelangweilt, mutig, tapfer, geckig, pflichtbewusst, fähig zum Regieren eines Landes und ihrer Familie, passiv, wartet auf ihren Prinzen, fein, gutaussehend, zärtlich

Gruppe 2. schön, jung, langhaarig, klug, gutherzig, steinreich, einsam, nett, hübsch, süß, blaublütig, mit einer goldenen Kutsche, verschnörkelt, kitschig, schlank, mit goldenen Schuhen, dünn, nicht neidisch, klein, groß, blond, bildhübsch, wählerisch im Essen, faul, Lieblingsfarbe: rosa, mit vielen Schmuckstücken, die bereiten ihr Freude, bescheiden, fleißig, nicht verwöhnt, nicht eingebildet, Millionärin, hat kein Spielzeug, hat ein Pferd, zierlich, graziös, lieb, übelnehmerisch, niedlich, reizend

Gruppe 3. äußere und innere Schönheit, (äußere ist kein Muss), mit Ausstrahlung, zickig, böse, überfein, alltäglich, alltägliches ländliches Mädchen, blond, hübsch, in dieser Geschichte ist sie böse, die richtigen sind: gut, nett und hilfsbereit, zimperlich, blauäugig, selbstlos, elegante Persöhnlichkeit, würdevoll, majestätisch, wunderschön, kränklich blass, es gibt keine, darum ist es unbeschreiblich, mit königlichem Blut, leer, nichtsnutzig, klug, empfindlich, unfähig ein Unwetter zu überleben, jedermann besitzt königliche, also sehr gute Eigenschaften.

Gruppe 4. weiß, wie man regieren soll, bemerkt, wenn etwas nicht stimmt, süß, lustig, hilfsbereit, empfindlich, klug, langhaarig, blond, mit schönen langen Kleidern, mit einer spitzen Mütze, höflich zu jedermann, jedermann kann königlich sein, gutmütig, liebevoll, edelmütig, gnädig, graziös, sauber, besitzt ein Schloss.

Gruppe 5. schön, jung, mit einem Schloss, freundlich, klug, vollkommen, hat das Wohlergehen "ihres Volkes " im Kopf, guterzogen, immer höflich.

Gruppe 1. Ungarische Erwachsene

Gruppe 3. Kanadische Erwachsene

Gruppe 2. Ungarische Kinder

Gruppe 4. Kandische Kinder

Gruppe 5. Deutsche Erwachsene

Antworten auf die Frage: "Was konnte im Wege stehen?"

Die anderen Prinzessinnen waren:

unaufrichtig,

oberflächlich,

wollten den Prinzen beherrschen,

zu empfindlich,

zu wenig empfindlich,

schamlos,

unverschämt,

lügnerisch,

beklagten sich zu wenig,

sie waren zu gut,

alltäglich,

wollten nicht wissen, wie eine richtige Königin sein soll, egoistisch,

schon vergeben,

sie hatten Abweichungen vom Bild, was er im Kopf hatte, hochmütig,

unwirsch,

bebrillt,

hässlich,

sommerprossig,

zu dick,

stupid,

zu klein,

zu groß,

zu klug,

kurzhaarig,

streitsüchtig,

ungeduldig,

fanden ihn nicht lieb,

lieblos,

nicht liebenswürdig genug,

konnte man nicht verstehen, was sie sagten.

Antworten auf die Frage: "Wie wird wohl diese Ehe verlaufen?"

Gut, weil sie beide gleich verwöhnt sind, oder eben darum sehr schlecht.

Schlecht. Die Königin liebt ihn nicht, aber bemüht sich den Anschein zu bewahren. Sie wird kühl und kühn sein.

Die Eltern können richtig wählen, sie sind erfahren – also gut.

Es ist nicht ihre Wahl, sondern die der Eltern-folgich schlecht.

Gut, die alte Königin wurde zu ihrer Zeit, genauso ausgewählt, vielleicht das ist dort eine alte Tradition. Unbekannter Ort, unbekannte Methoden, ungewöhnlich für uns, für sie normal und gut. Sie mögen es eben so. Bei uns ist es anders.

Sie wissen besser, was ihnen passt. Ihrer Ansicht nach gut.

Gut. Die Königin wird ideenreich beim Regieren sein, sie hilft ihrem Mann wo sie nur kann.

Die Ehe scheitert, weil es die Wahl der Eltern war, dann geht der Prinz wieder in die weite Welt, um sich eine richtige Frau zu suchen...

Die familiäre Atmosphäre ist so gesund, dass es hier alles gut verlaufen wird.

Ja, gut! Sie werden harmonisch und lustig leben, obwohl sie viel pimpeln und affektieren wird.

Der Prinz weiß, wie man den anderen richtig lieben und ehren soll, weil er das von seiner strengen aber feinfühligem Mutter gelernt hat.

Gut. Aber der Prinz arbeitet zu viel und seine Frau wird viel zu oft allein zu Hause sein.

Ja, gut. Sie werden Kinder haben.

Gut. Die Königin wird in allem regieren.

Gut, weil es ein Märchen ist.

Es wird nicht lange funktionieren, Ich gebe ihnen noch zwei Jahre.

Mit der Zeit formt es sich heraus und wird immer besser sein.

Es wird schrecklich sein. Wieso wollten sie sich nicht einmal kennen lernen? Unglaublich!

Das verstehe ich nicht!

Vielleicht werden sie sich später kennen lernen und sehen, ob sie zueinander passen.

Ja, gut. Das ist doch das Schicksal! Das Schicksal verhalf ihnen zueinander zu kommen das wird sie auch im Weiteren behüten.

Das ist eine Satire an der damaligen Gesellschaftsordnung. Die Adeligen sollten nach von ihnen zustande gebrachter Gesellschaftsordnung heiraten, natürlich litten sie darunter.

Aber das war traditionell erwartet. Schrecklich!

So kommen Snobe an die Macht! Wer will ein solches schwaches Weib zur Frau heute?

Aber er wollte eben eine solche.

Gut. Mit einer starken Frau an der Seite zu regieren, ist super!

Sarah S. 9 years old, Monday, May 6, 2002

Answers for the Princess and Pea fairy tale

1. I think a real prince would know all the rules of being royalty.
2. A real princess knows all the rules of being royalty and knows when something is not right.
3. I think the problem could have been maybe one forgot how to eat or how they would talk to the queen in person.
4. It could look like a lot of trees, lakes, and a couple of streams, a road and even some houses.
5. The guards probably saw that she was a princess and called the king so he could talk to her in person.
6. Maybe she wanted to walk or jog.
7. I think she made the bed for her because is so that she could put pea in her bed. Cause if she asked one of the servants to put a pea in her bed, they would think she's odd!
8. I don't think it's important, Ya, if helped a prince find a princess. If she knew all the way (ex. bowing, waving, eating, etc.) I think that would be enough evidence.
9. I don't think it will be a good marriage, because he doesn't know her very well.
10. It helped a prince find a princess, but still it's just a pea.
11. I think it's possible somebody might steal it because it was so valuable to the king, if someone took it, maybe he would pay a lot of money to get it back.
12. They put that there because they didn't think people would take it as a true story. No, I don't think it is a true story because I don't think you would use a pea to see if a girl is a princess or not.

Answers of a Canadian Child (9 years)

1. A real prince is nice and neat. When he becomes king and marries a princess he will be nice to the people in the kingdom. (Real princes are nice and kind and not strange).
2. The REAL princess should be the princess of the country. Yes it is an important matter because a real princess should be nice and kind. Sweet funny, helpful, she would be sensitive and smart.
I think some could be mean and bossy and some maybe very self centered. Some could have been weird or not interested in being a good queen.
3. There would be a golden gate and green grass and cobok stone steps and a brick path, puddles and flags statues of knights and other good people.
4. Maybe he thought is was an important person or a warning that he would have needed to hear. Every one else could have been scared.
5. She could have walked or ran through a forest or jogged down a road.
6. The old queen made the bed because she wanted to find out if the girl was a princess.
7. The bed is important in the marriage because it proved she was a true princess.
8. I don't think it will work because the prince just wants to be married to a real princess.
9. No because the couple should have kept it in their home and passed it on to the further generations when they died.
10. Because it proved she was a true princess and the girl slept on it and the queen touched it.
11. I think there is some possibility that it could be true. The sentence merely could only be there to make the young children believe that this story is real for it is still a mystery weather it is a lie or not!

Answers of a Canadian Child (9 years)

1. A real prince is nice and neat. When he becomes king and marries a princess he will be nice to the people in the kingdom. (Real princes are nice and kind and not strange).
2. The REAL princess should be the princess of the country. Yes it is an important matter because a real princess should be nice and kind. Sweet funny, helpful, she would be sensitive and smart.
3. I think some could be mean and bossy and some maybe very self centered. Some could have been weird or not interested in being a good queen.
4. There would be a golden gate and green grass and cobok stone steps and a brick path, puddles and flags statues of knights and other good people.
5. Maybe he thought is was an important person or a warning that he would have needed to hear. Every one else could have been scared.
6. She could have walked or ran through a forest or jogged down a road.
7. The old queen made the bed because she wanted to find out if the girl was a princess.
8. The bed is important in the marriage because it proved she was a true princess.
9. I don't think it will work because the prince just wants to be married to a real princess.
10. No because the couple should have kept it in their home and passed it on to the further generations when they died.
11. Because it proved she was a true princess and the girl slept on it and the queen touched it.
12. I think there is some possibility that it could be true. The sentence merely could only be there to make the young children believe that this story is real for it is still a mystery weather it is a lie or not!

Answers of a Canadian Student (20 years)

1. Like in fairy tales. Tall, blond, big eyes. Clever and unselfish. No one's perfect though...
2. A princess is a girl born into that position! No specific rules.
3. They weren't perfect. They probably had perfectly human flaws. Ex: maybe one spoke her mind... another liked this and not that... They weren't perfect for HIM, this criteria.
4. Probably stone. Attractive. I dunno. I didn't picture the castle. Gardens. Pretty. Hm. in the rain though. I picture something entirely different. Mideral castle!
5. Ya, where are the servants? They can't be REAL royals then. Opening their own doors unheard of. Sarcasm.
6. Ya? What happened to her escorts? Princesses don't walk around alone (stereotypically). How did she get there?? She just shows up. No mention of anything. Maybe she dragged herself on foot!
7. A Queen making beds? Hm...in other versions there are servants. Hm...
8. Marriage – beds symbolize it, maybe. Hm...? represents living with them. Vulnerability, perhaps.
9. No! They both sound like picky unhappy people. I give them 2 years.
10. No. It's just a pea! How would they have preserved it?
11. Someone was starving...yuck! ...moldy pea...*joke*. Seriously, people in society steal/vandalize things for no reason all the time. Senseless acts. No one could sell it without getting caught – it is important to the kingdom's history.
12. A true story is something that really happened. The author wrote that because the story sounds unbelievable. Not within what we know as reality.

Zeichnungen von ungarischen Kindern



Lernziele im Fremdsprachenunterricht, Vielfalt und Verschiedenheit in der Landeskunde

Methodische Überlegungen an einem konkreten Beispiel

MÁRTA S. RÁBAI

Einleitung

Die Frage, welche Aufgaben Literatur im Fremdsprachenunterricht zukommen, wird in der vorliegenden Veröffentlichung kontrovers beantwortet. Im folgenden wird der Versuch unternommen, anhand einer Erzählung zu einer Beschreibung von Lernzielen zu kommen, die bei einer Behandlung dieser Erzählung und bei der Beschäftigung mit fiktionalen Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine Rolle spielen können.

Es sind aber nur Möglichkeiten, die der Lehrer aktualisiert, akzentuiert, abhängig von den Leseinteressen, Lehrabsichten und vom Text.

Attitüdenbildung als Lernziel

Die Schüler können das von ihren Normen abweichende Verhalten als Paradigma für andere ethnisch-moralische Vorstellungen erkennen.

Sie können über die Identifikation mit der Freundschaft eine tolerantere Haltung gegenüber allen anderen einnehmen.

Sie lernen an einem Vorbild Toleranz und Verständnis.

Sie werden einsehen, dass „niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Sprache, seines Glaubens u.s.w. benachteiligt werden“ darf.

Die Grundrechte des Menschen werden zwar von vielen Leuten akzeptiert, kommen aber im eigenen Verhalten nicht immer zum Tragen.

Landeskunde als Lernziel

„Deutschunterricht ist immer und von Anfang an Landeskunde.“ (Krumm, 1998.) Landeskunde kann heute nicht mehr als bestimmter, abgegrenzter Wissensbestand, als Kulturkunde verstanden werden.

Die Alltagslandes- und Leutekunde und die Auffassung, dass eher interkulturelle Kompetenzen, Strategien im Umgang mit Fremden im Vordergrund stehen sollen, werden immer häufiger betont. Problemfelder wie Ausländer, Existenz von Randgruppen und Missachtung der Interessen von Frauen, Kindern, Behinderten

u.s.w., das sind auch die Themen, die ein wichtiger Teil unserer Kultur, also auch der Landeskunde sind, die wir im DaF Unterricht zu vermitteln haben.

„Vielfalt und Verschiedenheit sind die zentralen Themen der Landeskunde“ (Krumm, 1998.). Bezogen auf unser Textbeispiel, heisst das: der Leser (also der Schüler) wird nicht nur informiert über einzelne Aspekte des Nationalsozialismus, sondern er erfährt durch diese Fremde die Aktualität des „Fremden“.

Spracherwerb als Lernziel

Die folgende kurze Übersicht möchte nur die Möglichkeiten skizzieren, wie Spracherwerb als Lernziel mit literarischer Texte zu realisieren ist.

Hören

In Bezug auf die gewählte Erzählung (Jenö war mein Freund) könnte dieser Lernzielbereich dadurch geübt werden, dass der Lehrer die Erzählung (mit oder ohne Textvorlage) vorliest oder dass die Erzählung, von einem Muttersprachler auf Kasette gesprochen, den Schülern vorgespielt wird.

Sprechen

In unserem Fall könnte es geübt werden, dass Schüler mitteilen, was sie verstanden bzw. nicht verstanden haben. Sie sagen, was ihnen gefallen oder nicht gefallen hat und warum.

Man kann über die Parallelen zwischen Jenö und seiner Zeit einerseits und der Diskriminierung der Zigeuner in der eigenen Umgebung andererseits reden. Der Text kann als Hörspiel bearbeitet werden.

Lesen

Das Lesen ist ein komplexer Prozess, der sich immer so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig vollziehen sollte.

Bezogen auf den Beispielttext, heißt das, dass die Schüler den Text global verstehen. Es ist unwichtig, ob die Schüler den Text zu Hause still lesen oder vom Lehrer oder von der Kasette vorgelesen bekommen und mitlesen. Wichtig ist aber zu entscheiden, welche lexikalische Einheiten für unsere Leseziele wichtig sind. Dabei können Strategien der Hypothesenbildung helfen, damit wir nicht immer zum Wörterbuch greifen müssen.

Wenn man mit Hypothesenbildung liest (und mittels Interferenz), so trägt dies zur Erweiterung des Wortschatzes bei.

„Wörter, die über den Kontext richtig erraten worden sind, werden wahrscheinlich auch besser behalten als Wörter, denen die Bedeutung gleich hinzugefügt wird“ (Parreren, 1972)

Schreiben

Im Rahmen des Lernzielbereichs Spracherwerb mit Hilfe literarischer Texte spielt das Schreiben nur eine untergeordnete Rolle. Bezogen auf „Jenö war mein Freund“ könnten folgende Aufgaben gegeben werden:

Schreibt (in Partnerarbeit / Gruppenarbeit) dem Autor Wolfdietrich Schnurre einen Brief, in dem ihr euch danach erkundigt, was wirklich so oder ähnlich passiert ist, ob der Autor mit der Ich-Figur identisch ist u.s.w. (Der Brief kann ein fiktiver Brief sein, wobei der Lehrer die Rolle des Autors übernehmen könnte).

Versuche, die wichtigsten Stationen und Ereignisse in der Freundschaft zwischen Bruno und Jenö festzuhalten. (Als Hilfe kann man ein Schema geben, Fragen stellen)

Literatur als Lernziel

Aus welcher Perspektive wird die Geschichte erzählt? Was erreicht der Erzähler damit?

Aus wievielen Teilen besteht die Geschichte?

Kennzeichen einer Kurzgeschichte (unmittelbarer Beginn, Hinführung zum dramatischen Höhepunkt, plötzliches Ende).

„Genussfähigkeit“ als Lernziel

Die Schüler sollen nicht nur Spaß haben am Lesen, man sollte sie auf den Geschmack

bringen. Dazu sollten die Texte aktuell und aktualisierbar sein.

Ein Unterrichtsentwurf

1. Vorbereitungsphase (Motivationsphase)

Lustig ist das Zigeunerleben (Volkslied)

Wie wird das Zigeunerleben im Volkslied gesehen?

Sammele positive und negative Elemente!

Lustig ist das Zigeunerleben

Lustig ist das Zigeunerleben, faria fariaho,
Brauchen dem Kaiser kein Zins zu geben faria fariaho.

Lustig ist es im grünen Wald,
wo des Zigeuners Aufenthalt.

Faria, faria, faria, faria, faria, fariaho.

Faria, faria, faria, faria, faria, fariaho.

Sollt' uns mal der Hunger plagen, faria fariaho,
Gehn wir uns ein Häschen jagen, faria, fariaho,
Häschen nimm dich wohl in acht
Wenn des Jägers Büchse kracht, Faria ...

Sollt' uns einmal der Durst sehr quälen, faria fariaho,
Gehen wir zu den Wasserquellen, faria fariaho,
trinken das Wasser wie Moselwein,
Als wär'es der schönste Champagnerwein. Faria ...

Wenn wir auch kein Federbett haben, faria fariaho,
Tun wir uns ein Loch ausgraben, faria fariaho,
Legen Moos und Reisig rein,
Das soll unser Federbett sein. Faria ...

Dann können die Schüler gefragt werden, welche Assoziationen ihnen zu dem Wort „Zigeuner“ einfallen.

1.2. Dann sollten die beschönigende Beschreibung des Zigeunerlebens einerseits und die Assoziationen der Schüler andererseits im Tafelbild befestigt werden.

1.3. Es wird aber auch ganz anders über Zigeuner gedacht. In Tageszeitungen findet man z. B. Artikel wie:

„Sinti und Roma haben keinen Urlaub nötig!“

„Offiziell werden Zigeuner als „Klüngel“ verunglimpft“

„Bauer erschoss 18jährige Zigeunerin – jetzt zittert ein ganzes Dorf vor der Blutrache“.¹

In dieser Phase sollte der Lehrer über die Geschichte der Zigeuner informieren (wann sie nach Europa gekommen sind, wie sie in Deutschland, in England u.s.w. genannt werden, wovon sie lebten, welche Traditionen sie haben, was ihnen in der Zeit des Hitler-Faschismus passierte...).

2. Lexikalische Vorentlastung zur Erzählung

3. Präsentation der Erzählung

¹ Siehe dazu: Über Zigeuner in Tageszeitungen. In: Nel Boschma u.a.: Lesen, na und? Berlin, München: Langenscheidt 1987. S. 73.

4. Textarbeit

- Suche alles, was in der Erzählung über Zigeuner, ihr Leben, ihre Situation usw. gesagt wird!
- Suche alles, was sie über sich selbst erzählen und was sie tun!
- Stelle fest, wie der Erzähler und sein Vater auf diese Dinge reagieren!
- Macht eine Tabelle und tragt zusammen in die Tabelle ein, was ihr gefunden habt!
- Versuche die wichtigsten Stationen und Ereignisse in der Freundschaft zwischen Jenö und Bruno festzuhalten!
- Charakteristik der Personen: Schreibt in Partnerarbeit Herrn Schnurre (Autor der Erzählung) einen Brief, indem ihr an den Autor Fragen stellt!

Was geht mich das an?

Inzwischen ist den Schülern deutlich geworden, dass es in dieser Erzählung nicht nur um Jenö geht. Es ist ihnen auch klar geworden, dass das Schicksal von Jenö Aktualität beansprucht: damals war es Jenö, heute sind es Kinder in Afrika, in Nah- und Fernost.

An dieser Stelle sollte den Jugendlichen deutlich werden, dass Jenö nicht nur in der Vergangenheit oder in weiter Ferne existiert, sondern auch im eigenen Land und der eigenen Umgebung.

Humanes und inhumanes Verhalten zeigen sich überall gegenüber Menschen, die anders sind, anders aussehen, sich anders verhalten, andere Sprachen, andere Religion, andere Traditionen haben. Die Beschäftigung mit den Menschen, die anders sind, weckt Interesse für die Menschen und Kulturen in der Welt. Die Schüler, die andere Sprachen, Kulturen kennen lernen, sind auf dem Wege Menschen verschiedener Nationalitäten zu achten und schätzen.

Zum Schluss eine Anekdote:

Mögen – Nichtmögen

In einer Bar sitzen zwei Männer.

Fragt der eine den anderen: „Magst du die Amerikaner?“

Der andere antwortet nachdrücklich: „Nein!“

„Magst du die Franzosen? fragt der erste.– ”Nein“....

„Die Engländer?“– „Nein.“

„Die Russen?“– „Nein“.

„Die Deutschen?“– „Nein.“

Es entsteht eine Pause; dann fragt der erste, indem er sein Glas ergreift: „Wen magst du denn eigentlich?“– „Meine Freunde“, sagt der andere wie selbstverständlich.

Literaturhinweise

- KAST, BERND: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. In: Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin, München: Langenscheidt 1985. S. 27- 48.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde In: Fremdsprache Deutsch 1992. H. 6. S.16-19.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: Info DaF 1998. H. 6. S. 523-544.
- KRUSCHE, DIETRICH: Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) 1980. S. 46-56.
- PARREREN, CAREL F.: Lernpsychologische Gesichtspunkte beim Erwerb einer Fremdsprache. In: Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland. München: Goethe-Institut (1972.)
- SCHMIDT, SIEGFRIED J.: Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? Ein Diskussionsvorschlag. In: JDaF (1977.) H.3. S. 25-32.

Quellenverzeichnis der Texte

- WOLFDIETRICH SCHNURRE: Jenö war mein Freund. In: Als Vaters Bart noch rot war. Ein Roman in Geschichten. Zürich: AG Die Arche 1958.
- Über Zigeuner in Tageszeitungen. In: BOSCHMA, NEL u.a.: Lesen, na und? Berlin, München: Langenscheidt 1987. S. 73.

Produktive Verfahren, gezeigt an Neuerscheinungen der Kinderliteratur

KASPAR H. SPINNER

In der jüngeren Didaktik des Literaturunterrichts wird betont, dass Lesen ein produktiver Akt ist, bei dem die Lesenden das geschriebene Wort in ihrer Vorstellung lebendig werden lassen. Deshalb müssen Methoden eingesetzt werden, die die Schülerinnen und Schüler zu einer kreativen Textaneignung anhalten. Solche produktiven Verfahren sind z. B. das Um- und Weitererzählen von Geschichten, das szenische Spielen von Textstellen, die visuelle Umsetzung oder die akustische Gestaltung (z. B. Vortrag mit Musikbegleitung). Auch Gesprächsimpulse, die die Entfaltung von Vorstellungen zum Text anregen, können eine aktive Textverarbeitung bewirken, die das Imaginieren, Mitfühlen und Nachdenken miteinander verbindet.

Produktive Verfahren werden oft etwas unreflektiert eingesetzt, z. B. wenn aus dem entsprechenden methodischen Arsenal Verfahren herausgegriffen werden, ohne dass genau überlegt wird, ob sie im gegebenen Zusammenhang wirklich sinnvoll sind. Bei den folgenden Beispielen werde ich deshalb genaue Begründungen für die Wahl der Verfahren geben.

Mit meinen Ausführungen verfolge ich zudem das Ziel, auf lohnende neue Kinder- und Jugendbücher aus dem deutschsprachigen Bereich aufmerksam zu machen. Das Angebot an Neuerscheinungen ist jedes Jahr so reichhaltig, dass es oft schwer ist, die besonders gelungenen Texte zu finden.

Hanna Johansen (Text)/Käthi Bend (Illustration): Vom Hühnchen, das goldene Eier legen wollte. München: dtv 2001 (Erstauflage Zürich 1998)

An diesem reizvollen Text für Kinder veranschauliche ich einfachste Formen der szenischen Umsetzung. Dabei beziehe ich mich auf eigene Durchführung mit Grundschulkindern. Ich habe den Text vorgelesen und an bestimmten Stellen für die produktive Gestaltung eingehalten. Man könnte in ähnlicher Weise auch vorgehen, wenn die Kinder den Text vor sich haben und selbst lesen.

Zur Autorin: Hanna Johansen, in Bremen geboren, lebt in der Schweiz und schreibt für Kinder und Erwachsene. Zum Teil sind ihre Texte unter dem Namen Hanna Muschg erschienen. Bei den Kindertexten wählt Hanna Johansen meist Tiere als Figuren.
--

Johansens Geschichte spielt in einer Hühnerfarm mit dreitausenddreihundert-dreiunddreißig Hühnern; darunter ist ein kleines Hühnchen, das sagt: "Wenn ich groß bin, will ich goldene Eier legen." (S.12), worauf es von den großen Hühnern ausgelacht wird. An dieser Textstelle habe ich beim Vorlesen eingehalten. Eines der im Kreis sitzenden Kinder sollte aufstehen und den Satz vom Hühnchen sprechen, die übrigen Kinder sagten sitzend mit einer Zeigegeste hin zum stehenden Kind (die dem Text entnommenen Worte) "Hahahaha, goldene Eier". Damit wird die Ausgangssituation des sich entwickelnden Geschehens verdeutlicht: Die Hauptfigur und ihre Gegenspieler (die übrigen Hühner) werden einander gegenübergestellt. Es soll die Konfliktsituation verdeutlicht und damit die Spannung auf das weitere Geschehen verstärkt werden (wer wird recht behalten, das Hühnchen oder die übrigen Hühner?). Indem das Kind, das die Worte vom Hühnchen spricht, aufsteht, wird die Hauptfigur herausgehoben und das mit ihr gegebene Identifikationsangebot unterstützt.

Das Hühnchen kann zu diesem Zeitpunkt in der Geschichte noch keine Eier legen; deshalb nimmt es sich zunächst etwas anderes vor:

"Aber zuerst lerne ich singen."

"Das brauchst du gar nicht erst zu versuchen", sagten die großen Hühner.

"Und ich versuch es doch", sagte Hühnchen. (S.14)

Auch diese Stelle habe ich kurz nachspielen lassen. Das Hühnchen antwortet hier – im Gegensatz zur ersten Dialogstelle – auf den Einwand der Hühner; daran wird deutlich, dass es sich behaupten will und kann.

Um singen zu lernen, pickt Hühnchen ein Loch in einer Ecke des Stalls, durch das es hinausschlüpfen und die Welt draußen erleben kann. Es macht das Loch dann so groß, dass alle Hühner ins Freie schlüpfen können. Der Verwalter schreit: "Das ist ja eine schöne Bescherung! Hühner im Weizenfeld!" (S.26) Diesen Ausruf ließ ich ein Kind als szenische Vergegenwärtigung stehend laut sprechen; damit wird die zweite Konfliktkonstellation der Geschichte, die zwischen Hühnern und Verwalter, hervorgehoben.

Die Hühner werden dann wieder eingesperrt. Das Hühnchen wiederholt seinen Ausspruch, es wolle goldene Eier legen, wenn es groß sei. Diese Stelle ließ ich wiederum – mit der Antwort der großen Hühner – szenisch vortragen.

In der Geschichte erfolgt ein weiterer Ausbruch ins Freie; die Stellen mit direkter Rede wurden wiederum von den Kindern nachgesprochen. Ebenso verfuhr ich beim dritten Ausbruch des Hühnchens. Der Verwalter gibt es nun auf, die Hühner wieder einzufangen. Sie erhalten ein Freigehege. Inzwischen ist auch die Zeit gekommen, wo das Hühnchen sein erstes Ei legen kann. "Jetzt wollen wir mal sehen, ob es ein goldenes Ei wird", sagen die Hühner (S. 54). Hier, vor dem Höhepunkt,

hielt ich ein und fragte die Kinder, wie die Geschichte weitergehen könne. Es wäre auch möglich, die Kinder anzuregen sich zu überlegen, was das Hühnchen wohl selbst in diesem Augenblick denken mag – solche Vergegenwärtigung des inneren Geschehens ist wichtiger Teil literarischen Verstehens. Die Illustration von Käthi Behnd zu dieser Stelle zeigt das Hühnchen (nun groß geworden) im Vordergrund, es schielt nach hinten, wo andere Hühner neugierig ihre Hälse recken. Man dann dieses Bild, das zum Nachdenken über die Gefühle und Gedanken von Hühnchen anregt, auf Folie kopieren und an die Wand projizieren. Wenn die Kinder die Gedanken Hühnchens ebenfalls auf eine Folie schreiben, kann man Bild und Aufgeschriebenes dann zusammen projizieren.

In Johansens Geschichte legt das Hühnchen ein braunes Ei. Die Hühner reagieren mit "Siehst du, es ist doch kein goldenes Ei. Das brauchst du gar nicht erst zu versuchen." (S. 59) Die anschließende Frage im Text "Und was hat Hühnchen gemacht?" gab ich an die Kinder weiter. So wird die Aufmerksamkeit kurz vor der Schlusspointe noch einmal verstärkt. Johansens Geschichte endet damit, dass das Hühnchen die anderen Hühner auslacht und sagt: "Habt ihr wirklich geglaubt, dass ein Huhn goldene Eier legen kann?" (S. 60) Die Rede der Hühner und die Gegenrede von Hühnchen ließ ich wiederum szenisch vortragen; etwa vier Kinder übernahmen sitzend die Rolle der Hühner, ein Kind sprach den Text des Hühnchens; dazu stand es auf – dadurch wird verdeutlicht, dass das Hühnchen in gewisser Weise über die anderen triumphiert oder zumindest nicht den Kürzeren zieht. Es hat, so könnte man sagen, das letzte Wort.

Dieser Schluss der Geschichte durchbricht das traditionelle Märchenschema, dem Hanna Johansen sonst weitgehend folgt: Der Wunsch erfüllt sich nicht – und doch, so die moderne Botschaft, hat das Wünschen geholfen. Die Hühner sind an der freien Luft und das Hühnchen hat seine Selbständigkeit gewonnen.

**Mirjam Pressler: Micki, der Ausreißer. In: M.P.:
Die schönsten Erstlesegeschichten. Frankfurt a.M.: Fischer 2002, S. 175-184**

An diesem kürzeren Text zeige ich, wie mit vorstellungsanregenden Gesprächsimpulsen ein aktives Zuhören unterstützt werden kann. Der Text wird hier ganz abgedruckt; an den Stellen, an denen ich beim Vorlesen eingehalten habe, steht eine Ziffer, auf die kommentierend im Folgenden Bezug genommen wird. Auch hier beziehe ich mich auf eigene Durchführung mit Kindern. Im Vordergrund stehen Antizipationsfragen, die die Kinder anhalten zu überlegen, wie die Geschichte weitergehen sollte. Das rezeptive Zuhören wird so mit einem produktiven Entwerfen von Fortsetzungsmöglichkeiten verbunden.

Zur Autorin: Mirjam Pressler, in Darmstadt geboren, in der Nähe von München lebend, gehört zu den derzeit bekanntesten deutschen Kinder- und Jugendbuchautorinnen. Sie hat Geschichten und Romane für aller Altersstufen geschrieben und auch viele Bücher übersetzt (z. B. aus dem Hebräischen).

Die Geschichte von *Micki, dem Ausreißer* hat Mirjam Pressler für das erste Lesealter geschrieben.

Micki liegt im Bett und ist wütend. Sehr wütend. (1) "Morgen laufe ich weg", denkt er. "Dann werden sie schon sehen! Dann werden sie traurig sein und mich suchen. Morgen nach dem Frühstück packe ich meinen Schlafanzug und einen warmen Pullover in meinen Ranzen, und dann gehe ich weg. Nein, ich nehme noch mein Sparschwein mit. Schließlich muss ich mir ja was zum Essen kaufen. Ach ja, und die Schokolade in der Speisekammer packe ich auch noch ein. Mama wird sich ganz schön Sorgen machen, wenn ich nicht mehr da bin. Warum muss sie auch immer an mir rummeckern? ‚Micki, wie sieht denn dein Zimmer aus! Micki, du hast schon wieder nicht die Zähne geputzt. Micki, wisch sofort die Milch vom Boden, warum kannst du denn nicht besser aufpassen? Micki, sag mir auf der Stelle, wo dein neuer Schal ist.‘ ‚Das kann ich nicht, Mama‘, hat Micki gesagt.

Und die Mutter hat ihn angeschrien: ‚Kannst du denn nie auf deine Sachen aufpassen?‘"

Micki muss vor lauter Mitleid mit sich selbst ein bisschen weinen. "Morgen gehe ich weg," denkt er. "Sie mag mich ja sowieso nicht." (2)

Mit dem Zug? Nein. Mit dem Bus? Nein. Mit dem Schiff? Ja, mit dem Schiff. Und es wird ein schönes Schiff sein. Weiß und groß schaukelt es im Hafen auf dem Wasser. Micki wartet, bis niemand hinschaut, dann läuft er schnell über das Fallreep zum Schiff hinüber. Auf dem Zwischendeck findet er eine Ecke, in der nur ein paar Besen und ein paar Eimer stehen. Er holt seinen warmen Pullover aus dem Ranzen, rollt ihn als Kopfkissen zusammen und streckt sich auf dem Boden aus. Ein bisschen hart ist es, aber das ist nicht so schlimm. Wenn man in die weite Welt hinauszieht, darf man nicht so zimperlich sein.

Überall auf dem Schiff hört er Leute herumlaufen und reden. "Verdammt, kannst du icht besser aufpassen?", brüllt ein Mann. Und dann hört man das Klatschen einer Ohrfeige.

Micki rollt sich zusammen. Von diesem Mann möchte er nicht gefunden werden, wirklich nicht.

Dann fangen die Motoren an zu tuckern. Das Schiff zittert so heftig, dass man das Schaukeln nicht mehr merkt. Und dann fährt es los. Die große Fahrt hat begonnen. Und seine Mutter wird morgen Augen machen, wenn er nicht mehr nach Hause kommt. Ausgerechnet an ihrem Geburtstag.

Micki holt sich eine Tafel Schokolade aus dem Ranzen. "Schokolade als Abendessen", denkt er, "nicht schlecht."

Es wird dunkel, es muss schon ziemlich spät sein. Und auf dem Schiff wird es immer stiller. Dann ist nur noch das Tuckern der Motoren zu hören und das leise Klatschen der Wellen an die Schiffswand. Micki macht die Augen zu.

Da hört er plötzlich ein Rascheln und setzt sich erschrocken auf. Überall um ihn herum raschelt es. Er hält die Luft an. Und dann sieht er in dem Dämmerlicht dunkle

Schatten. (3) Ratten! "Natürlich", denkt er, "auf jedem Schiff gibt es Ratten. Das steht in allen Büchern, und man kann es in allen Filmen sehen. Und wie könnten Ratten das sinkende Schiff verlassen, wenn es sie nicht gäbe?"

Micki überlegt fieberhaft, was er machen könnte. (4) Und dann hat er eine wunderbare Idee. Er holt aus dem Ranzen die beiden letzten Tafeln Schokolade hervor. Mit zitternden Fingern reißt er das Papier ab und bricht die Schokolade in kleine Stücke. Eines nach dem anderen wirft er den Ratten hin. Er hört, wie sie mit ihren scharfen Zähnen nagen. Noch ein Stück. Doch dann ist die Schokolade zu Ende. Nichts mehr. Die Ratten kommen drohend auf ihn zu. Micki spürt die scharfen Zähne an seinen Beinen und fängt an zu schreien ... (5)

Jemand schüttelt ihn an der Schulter. "Micki, wach auf. Wir müssen doch für Mama den Geburtstagstisch decken. Hast du schlecht geträumt?"

Es ist Papa.

Micki nickt und schiebt die Schlafanzugbeine hoch. Seine Haut ist heil und sauber. Erleichtert springt er aus dem Bett. Dann holt er sein Geschenk aus der Spielzeugkiste. Ein selbst gemachtes Bilderbuch. Eingewickelt in (6) den neuen Schal, weil er kein Papier gefunden hatte. Und Zeitungspapier wollte er nicht nehmen. Als Mama sein Geschenk auspackt, schaut sie Micki an. "Entschuldige", sagt sie. "Bist du mir noch böse?" (7)

Micki schüttelt den Kopf und lacht.

(1) An dieser Stelle gleich nach den ersten Worten habe ich mit der Frage "Kennt ihr das, liegt ihr auch manchmal wütend im Bett?" Vorerfahrungen der Kinder aktiviert; eine solche Verbindung eigener Vorstellungen und Gefühle mit dem Textinhalt ist wichtig für eine aktive Rezeption literarischer Texte.

(2) Mit der Frage "Wenn ihr jetzt mit Micki reden könntet, was würdet ihr ihm raten: Soll er weggehen oder nicht?" habe ich an dieser Stelle eine Reflexion über das Figurenverhalten angeregt, wobei sich die Kinder imaginativ in die erzählte Situation hineinversetzen sollten. Das solchermaßen auszudenkende Gespräch bildet in gewisser Weise den stummen Dialog ab, den ein Leser immer mehr oder weniger mit den literarischen Figuren führt. Die Frage ist an das Ende der Exposition gesetzt, unmittelbar vor dem Absatz, mit dem die Handlung einsetzt. Sie regt zugleich ein antizipierendes Lesen (wie könnte es weitergehen?) und damit das Spannungserleben an.

(3) Mit der Frage "Was könnte das wohl sein?" wird das mitdenkende und antizipierende Lesen verstärkt. Die Frage erfolgt an der Stelle, an der sich die zweite Komplikation in der Geschichte ergibt (Gefahr durch Ratten), die dann zum Höhepunkt führt.

(4) An dieser Stelle, bei der der Protagonist eine Lösung für die Komplikation sucht, habe ich wieder eine Antizipationsfrage gestellt: "Was könnte Micki machen?" Die Kinder werden damit angehalten, sich in perspektivischer Annäherung an die Hauptfigur Problemlösungen zu überlegen.

(5) Hier, am Höhe- und Wendepunkt der Geschichte, habe ich noch einmal eine Antizipation angeregt: "Wie könnte die Geschichte weitergehen?" Die Reihung der Antizipationsfragen 2 bis 5 hat die Funktion, die Steigerung der Spannung zu verdeutlichen.

(6) An dieser Stelle, unmittelbar vor der abschließenden Pointe der Geschichte, ist eine Interpretationsfrage angebracht: "In was ist es wohl eingewickelt?" Die Nennung der zutreffenden Antwort kann ein kleines Aha-Erlebnis bewirken: Das Verhalten von Micki am Anfang der Geschichte, als er wegen des Schals von der Mutter geschimpft worden ist, findet nun eine Erklärung.

(7) Vor dem Satzsatz habe ich eine letzte Frage gestellt; sie sollte zur Perspektivenübernahme anhalten: "Und was denkt ihr: Ist Micki noch wütend auf seine Mutter?" Mit dieser Frage wird zugleich eine Vergegenwärtigung des inneren Handlungsbogens, von der anfänglichen Wut bis zum versöhnenden Lachen, angeregt.

**Burkhard Spinnen: Belgische Riesen. München: btb 2002
(Erstauflage Frankfurt a.M. 2000)**

Bei diesem Roman, der für das Lesealter ab 10 Jahren geeignet ist, zeige ich Möglichkeiten des perspektivischen Umschreibens und der Vergegenwärtigung der Identitätsspaltung. Die Verfahren stehen damit im Dienst der Perspektivenübernahme und der Identitätsauseinandersetzung, die beim Lesen von Geschichten und Romanen eine wichtige Rolle spielen und weentlich mit dem Bildungswert von Literatur zu tun haben.

Zum Autor: Burkhard Spinnen, in Mönchengladbach geboren und in Münster lebend, ist ein bekannter Autor der Erwachsenenliteratur, der mit den <i>Belgischen Riesen</i> sein erstes Jugendbuch publiziert hat, das große Beachtung fand. Es ist durchaus auch als Lektüre für Erwachsene geeignet und damit ein Beispiel dafür, wie sich die Zuschreibung zu bestimmten Lesealtern in letzter Zeit auflöst.

Die beiden Hauptfiguren im Buch von Burkhard Spinnen, Konrad und Friederike, Fridz genannt, sind von recht unterschiedlichem Charakter, was immer wieder zu komplizierten Situationen führt, die von Spinnen pointiert und amüsan erzählt werden. Der Roman, in Er-Form geschrieben, folgt der Perspektive Konrads, aus dessen Sicht der Leser das Geschehen wahrnimmt. Für einen produktiven Umgang mit dem Text ist es reizvoll, sich die Perspektive von Fridz zu vergegenwärtigen. Das kann durch eine Umschreibung einer Textstelle in die Ich-Form mit Fridz als Erzählerin erfolgen oder durch Verfassen eines inneren Monologes oder von Tagebucheinträgen. Geeignet für solche Aufgaben ist bereits die erste Begegnung

zwischen Konrad und Fridz (S. 48 ff.): Konrad, der in ein Neubaugebiet zugezogen ist, erkundet, wer in der Nachbarschaft wohnt. So gerät er in das Haus von Fridz; deren Mutter schickt ihn nach oben ins Zimmer von Fridz – Konrad denkt, es müsse ein Junge sein. Beim Öffnen der Tür zu Fridz' Zimmer wird er gleich eines Besseren belehrt. Er, der Mädchen "schrecklich" findet, sieht sich mit einem solchen konfrontiert. Er verhält sich ziemlich linkisch, möchte möglichst schnell dieser misslichen Situation entfliehen. Fridz dagegen redet unbeschwert, ja, sie wirkt auf Konrad geradezu frech. Was Fridz über Konrad denkt, sagt der Text nicht – das könnte mit den genannten produktiven Verfahren ausgedacht werden.

Aus der unverhofften Begegnung wird dann doch eine (nicht unkomplizierte, aber eben deshalb erzählenswerte) Freundschaft zwischen den beiden. Konrad bleibt der eher Schüchterne, der sich immer wieder in etwas hineinziehen lässt, was er eigentlich nicht wirklich will. Das titelgebende Unternehmen von Fridz und Konrad hat mit einem Hasen der Sorte Belgische Riesen zu tun. Kristine, die Freundin von Fridz' Vater, der die Familie verlassen hat, ist hoch allergisch auf Kaninchenhaare. Weil Fridz unter dem Weggang von ihrem Vater leidet, planen die beiden Kinder, die Wohnung der neuen Freundin des Vaters mit den Haaren des Kaninchens zu verseuchen; die Freundin soll einen allergischen Anfall und einen hässlichen Ausschlag bekommen, so dass der Vater sie nicht mehr hübsch findet. Konrad kommen aber Bedenken, ob dieser Plan wirklich vertretbar sei; Fridz beharrt auf ihm und Konrad sieht sich im Dilemma, entweder die Freundschaft mit Fridz, die er inzwischen "wirklich ausgesprochen nett findet" aufs Spiel zu setzen oder zu dem fragwürdigen Vorhaben weiter beizutragen. Als er am Tag, an dem die Aktion geplant ist, auf dem Weg zu Fridz ist, fühlt er "ganz deutlich, wie er sich unterwegs in zwei verschiedene Konrads geteilt hat":

Der eine Konrad hat jetzt eine Riesenangst, er könnte in diese schlimme Kaninchen-Geschichte hineingezogen werden. Das ist der alte Konrad.

Der andere Konrad allerdings, den kribbelt es sehr schön in den Fingerspitzen, wenn er sich vorstellt, er dürfte tatsächlich bei einem solchen Abenteuer mitmachen! Das ist ein neuer Konrad. (S. 97)

Solche Dilemmasituationen können Gelegenheit zu folgendem produktiven Vorgehen bieten: Die eine Hälfte der Klasse schreibt Gedanken des "alten Konrad" auf, am besten in der Form einer Selbstanrede (im Stil von "Das ist gefährlich, was du da vorhast, hör damit auf ...") der andere Teil der Klasse schreibt Gedanken des "neuen Konrad" auf. Nachher stellen sich je vier bis sechs Schüler(innen) mit Gedanken des alten Konrad und ebenso viele mit Gedanken des neuen Konrad vorne hin und lesen abwechselnd (alter und neuer Konrad) die Texte vor. So wird die Dilemmasituation anschaulich.

**Charlotte Kerner: Blueprint Blaupause. Weinheim: Beltz 2001
(Erstauflage Weinheim 1999)**

Dieser Roman für Jugendliche thematisiert das Problem des Klonens von Menschen. Die Hauptfigur ist die geklonte Tochter einer begabten, unheilbar kranken Musikerin, die ihr Talent ihrem Klon weitergeben will. Die Tochter sieht als Verdoppelung ihrer Mutter keine Möglichkeit, eine eigene Identität zu finden. Neben dem wissenschaftsethischen Problem entfaltet der Text also auch die Frage nach der Identität. Für den Unterricht werden für beide Aspekte hier je eine produktive Vorgehensweise vorgestellt.

Zur Autorin: Charlotte Kerner, in Speyer geboren und in Lübeck wohnend, ist als Journalistin und Jugendbuchautorin tätig. Ihre Jugendbücher zu naturwissenschaftlichen Themen haben große Beachtung gefunden. Der Roman *Blueprint Blaupause* ist auch verfilmt worden.

Die wissenschaftsethische Problemstellung des Romans kann Anlass für eine Diskussion als Rollenspiel sein. Es werden Pro- und Contra-Rollen vergeben und mit fiktiven Namen und Berufen versehen (z. B. ein Chefarzt, der Klonungen vornimmt, ein Forscher, der an einem großen Klonprojekt teilnimmt, für die Gegenseite ein Pfarrer, ein geklonter junger Mann usw.). Es können auch Figuren aus dem Buch genommen werden, was allerdings etwas anspruchsvoller ist. Die Diskussion wird mit einem Diskussionsleiter geführt. Wenn eine Klasse im Debattieren nicht besonders geschult ist, empfiehlt es sich, dass die Lehrkraft die Diskussionsleitung übernimmt, wobei sie dies auch im Sinne einer Rolle tun sollte, z. B. als Moderator einer Fernsehsendung. Die Schüler, die die Pro- bzw. Contra-Positionen vertreten, sollten Gelegenheit erhalten, sich vorher Argumente zu überlegen. Der Text, der auch ein informierendes Nachwort enthält, bietet dafür Anhaltspunkte.

Die Identitätsproblematik kann anhand das Spiegelmotivs entfaltet werden. Dafür sind zwei Textstellen interessant. Im Kapitel "Einklang. Kindheit I" gibt es die Szene, in der Mutter und Tochter vor dem Spiegel stehen. "Jetzt bist du ich und ich bin du", sagt die Mutter und "ichdu" und "duich" lacht das Kind (S. 50). Der darauffolgende Abschnitt bezieht sich auf die Zeit nach dem Tod der Mutter (Iris):

Ich stehe oft vor dem Spiegel im Flur, seit Iris tot ist, finde aber niemanden. Ich bin ohne Selbst-Bewusstsein und war es immer. (S. 51)

Zu dieser Situation könnte als produktive Aufgabe das Erfinden eines Selbstgesprächs vor dem Spiegel angeregt werden. Sprechen aus dem Stegreif mit einem

Spiegel als Requisit oder Aufschreiben eines Monologs oder beides miteinander kombiniert sind dabei möglich. Solche Spiegelgespräche sind auch bei anderen Texten möglich, u.U. so, dass nach jedem Kapitel ein innerer Monolog der Hauptfigur entworfen wird.

Gegen Ende des Romans, an der Stelle, an der der Tod der Mutter erzählt wird, beugt sich die Tochter "über die Tote wie über einen Spiegel". Zu dieser Situation kann wiederum ein innerer Monolog geschrieben werden – für den Inhalt finden sich Anhaltspunkte im Text, die übernommen und ergänzt werden können. Zusätzlich könnte man sich vorstellen, dass die Tochter anschließend ihr eigenes Gesicht im Spiegel betrachtet, und auch diese Gedanken aufschreiben.

Schluss

Mit der szenischen Umsetzung (Text von Johansen), den Anstößen zur Antizipation (vor allem beim Text von Pressler), dem Schreiben aus veränderter Perspektive und der Ausgestaltung von Dilemmasituationen (Text von Spinnen) und schließlich mit inneren Monologen und der Diskussion als Rollenspiel (Text von Kerner) sind hier wichtige produktive Verfahren vorgestellt worden, die bei vielen Texten Anwendung finden können. Sie halten zur genauen Textlektüre an – denn nur auf dieser Basis können angemessene Lösungen entstehen, sie regen die Einfühlung, die Vorstellungskraft und das Nachdenken an und sie dienen auch der Entwicklung der Schreibfähigkeit und ggf. der Redefähigkeit. Ein solcher integrativer Ansatz ist für den Mutter-, den Zweit- und den Fremdsprachenunterricht sinnvoll.

Literarische Texte als Sprech- und Schreibanlass

HELMUT HOFMANN

Ein wichtiges Kennzeichen literarischer Texte ist ihre Offenheit, ihre Polyvalenz, ihre Mehrschichtigkeit, ihre Nichteindeutigkeit und damit ihre Interpretationsfähigkeit, ja -bedürftigkeit. Und diese Offenheit ist es, die den Leser veranlasst, selbst Zusammenhänge herzustellen, seine subjektive Sehweise und seine persönliche Erfahrungswelt einzubringen, um „Sinn herzustellen“, also den Text zu deuten. Der Schweizer Autor Max Frisch äußert sich in seinem „Tagebuch 1946–1949“ zum Verhältnis von Werk und Leser wie folgt:

Beim Lesen

Was zuweilen am meisten fesselt, sind die Bücher, die zum Widerspruch reizen, mindestens zum Ergänzen: – es fallen uns hundert Dinge ein, die der Verfasser nicht einmal erwähnt, obschon sie immerzu am Wege liegen, und vielleicht gehört es überhaupt zum Genuss des Lesens, dass der Leser vor allem den Reichtum seiner eignen Gedanken entdeckt. Mindestens muss ihm das Gefühl erlaubt sein, das alles hätte er selber sagen können. Es fehlt uns nur die Zeit, oder wie der Bescheidene sagt: Es fehlen uns nur die Worte. Und auch das ist noch eine holde Täuschung. Die hundert Dinge nämlich, die dem Verfasser nicht einfallen, warum fallen sie mir selber erst ein, wenn ich ihn lese? Noch da, wo wir uns am Widerspruch entzünden, sind wir offenbar die Empfangenden. Wir blühen aus eigenen Zweigen, aber aus der Erde eines anderen. Jedenfalls sind wir glücklich. Wogegen ein Buch, das sich immerfort gescheiter erweist als der Leser, wenig Vergnügen macht und nie überzeugt, nie bereichert, auch wenn es hundertmal reicher ist als wir. Es mag vollendet sein, gewiss, aber es ist verstimmend. Es fehlt ihm die Gabe des Gebens. Es braucht uns nicht. Die anderen Bücher, die uns mit unseren eigenen Gedanken beschenken, sind mindestens die höflicheren; vielleicht auch die eigentlich wirksamen. Sie führen uns in den Wald, wo sich die Wege in Sträuchern und Beeren verlaufen, und wenn wir unsere Taschen gefüllt sehen, glauben wir durchaus, dass wir die Beeren selber gefunden haben. Oder haben wir nicht? Das Wirksame solcher Bücher aber besteht darin, dass kein Gedanke uns so ernsthaft überzeugen und so

*lebendig durchdringen kann wie jener, den uns niemand hat
aussprechen müssen, den wir für den unseren halten, nur weil er nicht
auf dem Papier steht –.*

(Max Frisch: Tagebuch 1946–1949, Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1964, S.117-118)

Genau diese Offenheit, diese „Lücken“ im literarischen Text gilt es im Sprachunterricht zu nutzen, um Sprech- und Schreibanlässe zu schaffen. Manchmal gibt es geradezu einen „Schlüssel“, um das Tor zur Mehrschichtigkeit eines Textes aufzuschließen, um den Text zu „erschließen“. Als ein Beispiel mag das bekannte Goethe-Gedicht dienen:

Wandrer's Nachtlied

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest Du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch.

Hier sind die Schlüssel(begriffe) die Wörter „Ruh“ und „ruhen“. Was ist hier mit diesen Wörtern gemeint? In der Regel kommen von Schülern Antworten wie „ausruhen“, „schlafen“, äußere Ruhe (Stille der Natur), innere Ruhe (Seelenruhe); aber in der Regel werden auch Wörter wie „sterben“, „Tod“ genannt. Alle diese Antworten sind „richtig“ und die ganze Skala dieser Interpretationsbegriffe macht die Vielschichtigkeit des kurzen Gedichts deutlich und damit das eigentlich Poetische des Textes.

Natürlich kann man „Lücken“ im Text für den Unterricht auch künstlich erzeugen, indem man den Text nicht „fertig“ vorstellt, sondern ihn erst von den Schülern im Klassengespräch oder in Arbeitsgruppen erstellen lässt. Ein bewährtes Mittel ist dazu das Textpuzzle. Der Text wird in einzelne Abschnitte zerlegt und in falscher Reihenfolge vorgelegt, so dass die Schüler erst „Sinn stiften“ müssen, indem sie die Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen und damit bereits „deuten“. Für dieses Vorgehen eignen sich besonders Texte mit klarer und eindeutiger Handlungsabfolge. Als Beispiel mag die kurze Geschichte „Der Floh“ von Kurt Tucholsky dienen, die zunächst in dieser Form präsentiert wird:

A *Lieber Freund!
Ich weiß, dass das Postfräulein Emilie Dupont dauernd unsere Briefe öffnet und liest. Um dies endlich beweisen zu können, sende ich Dir beiliegend einen lebendigen Floh.
Mit vielen schönen Grüßen!*

Graf Koks

B *Das wusste zwar jeder im Ort, aber niemand tat etwas dagegen.*

C *Diesen Brief verschloss er in Gegenwart des Polizisten.
Er legte aber keinen Floh hinein.*

D *Die hatte eine böse Gewohnheit: Sie machte ein bisschen die Briefe auf und las sie.*

E *Als der Brief ankam, war einer drin.*

F *Im Département du Gard im südlichen Frankreich saß in einem Postamt ein älteres Fräulein.*

G *Er rief einen Polizisten auf das Schloss und schrieb in seiner Gegenwart an einen Freund:*

H *Im Département wohnte auf einem schönen Schloss ein kluger Graf. Und dieser Graf tat eines Tages folgendes:*

Kurt Tucholsky

In der Regel schaffen die Schüler es relativ schnell, die richtige Reihenfolge der Abschnitte herzustellen: F, D, B, H, G, A, C, E. Wenn man den Text ohne Titel präsentiert, bietet sich die Aufgabe an, einen originellen Titel für die Geschichte zu finden.

Eine andere beliebte und bewährte Vorgehensweise ist es, den Text erst nach und nach über Overheadprojektor vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen, nach jedem Abschnitt kurze Interpretationsfragen zu stellen und Hypothesen über den weiteren Verlauf der Geschichte bilden zu lassen. Auf diese Weise entsteht automatisch ein laufendes Gespräch über den Text und seine weiteren Entwicklungsmöglichkeiten.

Trotz der oben gezeigten Möglichkeiten, „Lücken“ im Text erst künstlich zu schaffen und dann didaktisch zu nutzen, bleibt aber der methodische „Königsweg“ wohl doch, den Text in seiner Integrität zu belassen und die in ihm angelegten Offenheiten kreativ mit der Phantasie der Schüler zu füllen. Zwei Beispiele mögen dieses Vorgehen veranschaulichen. Bei diesen Kurztexten handelt es sich um Geschichten aus dem Buch „Die wunderbaren Jahre“ von Reiner Kunze (S. Fischer Verlag, Frankfurt/Main 1976):

Da der erste Text „Weihnachten“ betitelt ist, bietet sich folgender Einstieg an:

1. Phase: Vorbereitung:

Assoziogramm zum Begriff „Weihnachten“ erstellen lassen (im Plenum oder in Gruppen). Ergebnis sind in der Regel Assoziationen wie „Weihnachtsbaum“, „Geschenke“, „Familie“, „Kerzen“, „Ferien“, usw. Eine weitere Möglichkeit wäre, einige Wörter vorzugeben (z.B. Weihnachtsbaum, Bank, Mädchen, Mann, Rosen,) und zu diesen Wörtern von den Schülern eine Geschichte erfinden und erzählen zu lassen (in der Regel entsteht daraus eine Liebesgeschichte). Wichtig ist, dass auf diese Weise Schüleraktivierung erreicht und eine gewisse Neugier geweckt wird für den eigentlichen literarischen Text, der nun präsentiert wird.

2. Phase: Textpräsentation:

Weihnachten

Sie saß neben mir auf der Bank und badete ihr Gesicht in der Sonne. Sie hatte ihre Augenbrauen ausgewechselt, mit Pinzette ein für allemal. Die neuen waren strenge Linien, die von der Kindheit trennten.

Wir schwiegen, sie bei geschlossenen Augen. Doch wer weiß, was sie sah, denn plötzlich sagte sie: „Wenn doch schon Weihnachten wäre.“

Die Rosen blühten.

„Was hast Du vor zu Weihnachten?“, fragte ich.

„Nichts“, sagte sie. „Aber dann wäre doch Weihnachten.“

Ich entsann mich, dass sie auch vergangenes Jahr nicht hatte auf den Weihnachtsbaum verzichten wollen. Geschmückt mit Lametta, Zuckerwerk und zwölf Kerzen, hatte er in ihrem Zimmer gestanden – vor einem riesigen roten Plakat mit lachendem Che Guevara.

Reiner Kunze

3. Phase: Arbeit am Text:

(Oberflächenstruktur: Personen, Situation, Handlung):

Wer könnten die zwei Personen sein? Gründe für die Annahme?

Wo könnte die Szene spielen?

Wann (in welcher Jahreszeit) könnte die Szene spielen?

Wie sind wohl die Beziehungen zwischen den beiden Personen?

Hierbei kommt es in der Regel zu sehr unterschiedlichen Deutungen, insbesondere was die Personen selbst und ihre Beziehung zu- und miteinander betrifft.

Entscheidend ist dabei nicht, dass die Schüler die „richtige“ Antwort geben, sondern dass sie sich individuell und subjektiv dem Text nähern und ihre jeweiligen Annahmen aus dem Text begründen! Trotzdem sollte man wohl schließ-

lich mitteilen, dass aus dem Kontext der Erzählung im Buch klar hervorgeht, dass es sich um Vater und Tochter handelt, da diese Klärung der Situation Auswirkungen hat auf die weitere Interpretation des Textes.

4. Phase: Interpretationsphase (Tiefenstruktur):

Ausgehen kann man von der Frage:

Was assoziiert das Mädchen wohl mit Weihnachten? (Woran denkt sie wohl? Wonach sehnt sie sich?)

Genannt werden in der Regel Begriffe wie: Weihnachtsbaum, Tradition, Familie, Kindheit, Liebe, Geborgenheit, Geschenke, Zuckerwerk, Kerzen u.ä. Insgesamt also ziemlich kindliche Assoziationen zu Weihnachten.

Wie verhalten sich aber diese Sehnsüchte nach der Kindheit zu dem Satz: „Sie hatte ihre Augenbrauen ausgewechselt...Die neuen waren strenge Linien, die von der Kindheit trennten.“? Hieraus wird deutlich, dass sich das Mädchen in der schwierigen pubertären Übergangsphase vom Kindsein zum Erwachsenwerden befindet, einer Phase, die eben voller Widersprüche und einander widerstreitender Gefühle ist.

Nun kann man die Aufmerksamkeit der Schüler darauf lenken, dass sich diese Widersprüchlichkeiten im Empfinden des Mädchens auch in anderen Textstellen wiederfinden:

Rosen blühen vs. Weihnachten, Traditionelles Weihnachten vs. Che Guevara, Familie vs. Weihnachtsbaum in ihrem Zimmer. Auf diese Weise wird den Schülern vielleicht bewusst, wie sehr in literarischen Texten Sprache und Inhalt einander entsprechen und wie sehr bei aller Genauigkeit dichterische Texte der subjektiven Phantasie und Assoziationsfähigkeit der Leser freien Spielraum gewähren.

Ein etwas anderes Vorgehen, das aber ebenfalls die Schüler zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck anregt, bietet sich bei einem anderen Text aus demselben Prosabuch „Die wunderbaren Jahre“ von Reiner Kunze an:

Ordnung

- Die Mädchen und Jungen, die sich auf die Eckbank der leeren Bahnhofshalle setzten, kamen aus einem Jazz-Konzert. Ihr Gespräch verstummte rasch. Einer nach dem anderen legten sie den Kopf auf die Schulter ihres Nebenmanns. Der erste Zug fuhr 4.46 Uhr.
- 5 Zwei Transportpolizisten, einen Schäferhund an der Leine, erschienen in der Tür, wandten sich der Bank zu und zupften die Schlafenden am Ärmel. „Entweder
- 10 Sie setzen sich gerade hin, oder Sie verlassen den Bahn-

hof, Ordnung muss sein!“
 „Wieso Ordnung?“ fragte einer der Jungen, nachdem er sich aufgerichtet hatte. „Sie sehen doch, dass jeder seinen Kopf gleich wiedergefunden hat.“
 15 „Wenn Sie frech werden, verschwinden Sie sofort, verstanden?“ Die Polizisten gingen weiter.
 Die jungen Leute lehnten sich nach der anderen Seite. Zehn Minuten später kehrte die Streife zurück und verwies sie des Bahnhofs.
 20 Draußen ging ein feiner Regen nieder. Der Zeiger der großen Uhr wippte auf die Eins wie ein Gummiknüppel.

Vorschläge zum methodischen Vorgehen:

A) Einstieg/Vorbereitungsphase

1. Kontroverse Zitate zum Begriff „Ordnung“ vorstellen:
 positiv: „Ordnung ist das halbe Leben“ (Sprichwort)
 „Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen“ (Goethe)

negativ: „Wo viel Ordnung ist, da ist auch viel Unordnung“
 (Sprichwort)
 „Unordnung ist, wo nichts am richtigen Platz ist.
 Ordnung ist, wo am richtigen Platz nichts ist.“ (B. Brecht)

Könnt ihr diese Zitate erläutern? Mit welchem Zitat seid ihr am ehesten einverstanden?

2. Ordnung kann positive und negative Aspekte haben:

Ordnung

+

-

.....

.....

.....

B) Textpräsentation in Abschnitten und Textarbeit

1. Abschnitt: Zeile 1 – 11
 - Kurze Klärung der Situation
 (Wer? Wo? Wann?...)
 - Was stört die Polizisten?

(Warum wohl?)

- Wie werden die Jugendlichen reagieren?
2. Abschnitt: Zeile 12 – 16
- Wie würdet ihr die Reaktion des Jungen charakterisieren?
 - aggressiv
 - ironisch
 - neugierig
 - ängstlich
 - Die Polizisten reagieren
 - gelangweilt
 - humorvoll
 - drohend
 - geduldig
 - Wie könnte die Geschichte weitergehen?
3. Abschnitt: Zeile 17 – 21 (Schluss)
- Was bedeutet wohl „verwies sie des Bahnhofs“?
 - Warum wohl haben die Polizisten so reagiert?

C) Interpretation

1. Die Erzählung konfrontiert zwei verschiedene Auffassungen von Ordnung.

Ordnung bedeutet

für die Jugendlichen:

für die Polizisten:

.....

.....

.....

2. Mit welcher Auffassung von Ordnung könnt ihr euch eher identifizieren? Warum?
3. Einige Ausdrücke und Vergleiche im Text drücken indirekt etwas über die Gefühle und die Stimmung der Personen aus:

Was assoziieren wir (woran denken wir) zum Beispiel bei diesen Ausdrücken:

Zeile 4 – 5: „... legten sie den Kopf auf die Schulter ihres Nebenmanns“

.....
.....

Zeile 7 – 8: „(Zwei Transportpolizisten) einen Schäferhund an der Leine“

.....
.....

Zeile 20: „Draußen ging ein feiner Regen nieder“

.....
.....

Zeile 21-22: „...wie ein Gummiknüppel“

.....
.....

Zusammenfassend kann man feststellen, dass gerade die Vieldeutigkeit und Offenheit des literarischen Textes im Sprachunterricht besondere Möglichkeiten zur Schüleraktivierung und zum sprachlichen Handeln (mündlich wie schriftlich) bieten. Dabei gelten folgende Prinzipien:

Literarische Texte sind interpretationsfähig, ja interpretationsbedürftig.

Sie sind Ausgangspunkt für sprachliche Aktivitäten:

- gemeinsamer Versuch, die verschiedenen Schichten und Bedeutungen des Textes zu verstehen, zu „erschließen“;
- verschiedene „richtige“ Deutungen sind möglich, ja erwünscht;
- jede/r kann seine/ihre subjektive Verstehensweise einbringen;
- der Lehrer sollte die interpretatorische Phantasie der Schüler ermutigen (also hohe „Fehler“-Toleranz üben!);

interaktive Unterrichtsformen (Klassengespräch, Gruppenarbeit) sind lehrerzentriertem Unterricht vorzuziehen.

Möglichkeiten der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht anhand eines Bilderbuches

Workshopbericht

BATÁRI ILONA

Mein Workshop hatte das Vorhaben, auch im Fremdsprachenunterricht zur Differenzierung anzuregen und am Beispiel des Bilderbuches der österreichischen Autorin Käthe Recheis: *Kleiner Bruder Watomi* (mit Illustrationen von Astrid Krömer, Herder Verlag 2001) zu zeigen, wie viele Variationen von Stationen zum Offenen Lernen ausgearbeitet werden können.

Welche Argumente sprechen denn für den Offenen Unterricht?

Man findet selten eine wirklich homogene Grundschulklasse. In jeder Klasse gibt es besonders leistungsstarke bzw. eher langsamere, leistungsschwächere Kinder. Außerdem gibt es verschiedene Lerntypen, die bestimmte Festigungsmöglichkeiten bevorzugen, andere aber eher als langweilig oder anstrengend empfinden. Deshalb ist es angebracht, den Kindern regelmäßig einen offenen Lerntag anzubieten, mit frei wählbaren, möglichst alle Sinne ansprechenden Stationen, die den speziellen Bedürfnissen der Schülerpersönlichkeiten gerecht werden. Das Material sollte differenziertes Arbeiten nach Interesse und unterschiedlichem Niveau ermöglichen. Die Leistungssicherung erfolgt durch Selbst- und Partnerkontrolle. Der Lehrer hat zwar eine enorm große Vorbereitungsarbeit, in der Stunde hat er aber dafür die Möglichkeit, die Kinder bei ihrer Arbeit beobachten zu können, sie dadurch besser kennen zu lernen, die schwächeren Schüler von den anderen unbemerkt zu betreuen, ihnen vieles zu erklären bzw. den besonders Interessierten auch herausfordernde Aufgaben zu stellen.

Die Kinder lernen es bei dieser Arbeitsweise, sich ihre Zeit selber einzuteilen, ihr Tempo stetig zu beschleunigen, anderen bei der Aufgabe zu helfen, ihren Fähigkeiten und ihrem Interesse entsprechende Aufgaben auszuwählen.

Es ist schwierig, einen Workshop zusammenzustellen, wenn man über das Vorwissen der Teilnehmer keinerlei Informationen hat, z. B. ob sie im Thema 'Differenzieren im Fremdsprachenunterricht' schon so bewandert sind, dass sie sich nur noch über nuancierte Details einiger Teilbereiche austauschen möchten oder aber das Thema an sich erst einmal eingeführt werden sollte. Die Teilnehmer sollten sich weder langweilen noch überfordert fühlen. Da kommt dem Workshopleiter die offene Arbeitsform besonders gelegen. Das Stationenlernen ist eine Form der

Freiarbeit, bei der ein Thema über vielfache Zugänge erarbeitet und vertieft wird. Jeder Teilnehmer kann sich z. B. einen Teilbereich des Offenen Unterrichts auswählen, von dem er noch Informationen erfahren möchte. So habe ich einige Stationen auch über die Theorie und Praxis des Offenen Lernens kreiert. Nach dem Kennenlernen mit der Gruppe im Sitzkreis bedurfte es keinerlei Erklärung mehr, warum eine Differenzierung nötig sein kann: die Teilnehmer waren in so verschiedenem Maße über das Thema des Workshops, das Stationenlernen, informiert. Zur Zusammensetzung der Gruppe: zwei Professoren von den Unis Augsburg und Gießen, Fachgebiet Didaktik der deutschen Literatur und Sprache bzw. Didaktik DaF und eine deutsche Lektorin der Uni Szeged, praktizierende Grundschullehrerinnen und Studentinnen des zweiten Jahrgangs.

Um eine produktive, entspannte Atmosphäre im Seminarraum herzustellen, wollte ich für Auflockerung sorgen, indem die Teilnehmer durch eine spielerische Aufgabe einander ein bisschen kennen lernen konnten. An alle habe ich je eine Spielkarte verteilt. Jede Karte gab es doppelt, die Aufgabe war, durch Beschreibung des auf der Karte abgebildeten Tieres bzw. der Pflanze jene Person zu finden, die die gleiche Karte besitzt. Mein Anliegen war außerdem, da ich vor allem die Sozialform Partnerarbeit praktizieren wollte, dass auf diese Weise möglichst lustige Paarzusammenstellungen entstehen. Das Glück war auf meiner Seite, die beiden Professoren waren je mit einer Studentin bzw. einer praktizierenden Lehrerin zusammen.

Nun bekamen die Paare die Aufgabe, einander über die Lerngewohnheiten /Ort, Körperlage, Stille/Musik, alleine/in Gesellschaft usw. zu interviewen. Anschließend stellte ich die Frage, ob jemand ganz ähnliche Lerngewohnheiten erwähnt habe, wie sein Partner. Das konnte nur ein Paar bestätigen, ansonsten berichteten alle von eher verschiedenen Lerngewohnheiten – wieder ein Argument für die Notwendigkeit des Differenzierens.

Dann versuchten wir den Begriff Stationenlernen zu definieren und sammelten eine Palette von Werkzeugen: Medien, Geräte, Spiele, die bei dieser Lernform gut einsetzbar sind. /PC, Kassettenrecorder mit Kopfhörer, OHP, Bandolo, Minilük, Stöpselkarten, Quartett, Spielbrett mit Figuren und Würfel, Domino, Memory, Puzzle, Dosendiktat, Arbeitsblätter usw./ Die Bergedorfer Klammerkarten, Bandolos und Minilük-Spiele haben wir auch herumgegeben und erklärt, wie sie funktionieren.

Dann sammelten wir Aufgabensorten, die sich für Arbeitsblätter eignen. Ausgewählte Blätter der Lernkartei Deutsch /von Annegret von Wedel-Wolff, Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1990/ ließ ich herumreichen, damit die Teilnehmer die Aufgabentypen studieren konnten.

Nun hörten wir uns das Märchen an. – Die Autorin Käthe Recheis widmete sich engagiert der Betreuung von Auswanderern und unternahm mehrere Reisen in die

USA und nach Kanada. Diese Erlebnisse bildeten die Grundlage für viele ihrer Indianerbücher. Dieses Buch, für das sie bereits 1975 den Österreichischen Kinderbuchpreis erhielt, gehört – als Indianergeschichte getarnt – der Gruppe der psychologischen Kinderromane an, indem sehr behutsam, für die Kinder unterhaltsam, die Geschwisterproblematik angesprochen wird. Wir erleben die Geschichte aus der Sicht des jüngeren Bruders Watomi, der sich nichts sehnlicher wünscht, als so groß und erfolgreich zu sein, wie sein großer Bruder Matoya. Erst als eines Tages Diebe vorbeikommen, versteht Watomi, der sich ständig an den Leistungen des älteren Bruders misst und dabei notwendigerweise immer den kürzeren zieht, dass er als jüngerer Bruder auch seine Stärken hat. Nur weil er so klein ist, kann er sich ungesehen verstecken und so die Diebe verfolgen. Und als er am nächsten Morgen mit dem geraubten Pferd seines großen Bruders nach Hause kommt, ist er plötzlich ein richtig großer Held. Mit der Hauptfigur können sich jüngere Geschwister gut identifizieren und ihre Minderwertigkeitskomplexe unbewusst als Problem aller jüngeren Geschwister erkennen.

Leider gibt es keine Tonaufnahme zum Buch, so bat ich unsere Erasmus-Studentin von Schwäbisch-Gmünd, Daniela Eberle, die Geschichte sowie einige Aufgaben zu den Stationen auf Kassette zu sprechen. (Ein Deutschlehrer in Ungarn hat doch meistens einen Bekannten mit Deutsch als Muttersprache, der ein kürzeres Märchen gern mal vorliest.)

Nach dem Anhören von *Kleiner Bruder Watomi* hatten die Paare die Aufgabe, sich je eine Station zur Festigung des Wortschatzes oder zur Wiederholung der prägenden grammatischen Erscheinungen auszudenken – zur tatsächlichen Verwirklichung der Stationen hätte uns die Zeit nicht ausgereicht.

Es begann rege Arbeit, anschließend stellten die Paare ihre Stationenentwürfe der Gruppe vor.

Zum Schluss konnten die Teilnehmer die von mir vorbereiteten Lernstationen zum Buch anschauen, ausprobieren bzw. die Stationen zur Theorie und Praxis des Offenen Lernens besuchen.

Auswertung: Obwohl wir eine Viertelstunde überzogen haben, hätten sich die meisten Teilnehmer zum Schluss gern alles noch länger angeschaut. (Nach Ablauf der Programme stellte ich ihnen deshalb den Raum nochmals zur Verfügung.)

Sie fühlten sich angenehm angeregt durch den Workshop, wie es sich beim kurzen, spontan entstandenen Abschluss-Small-Talk – unbewusst dem Kodex des Offenen Unterrichts entsprechend – herausstellte.

Literatur

- KERBLER, KLEMENS: Motivation und Freude durch Offenes Lernen. – Referat an der Uni Wien 2000. = Kebler K.: Spielen – Denken – Handeln. Fremdsprache Deutsch 2001. H. 25.
- PESCHEL, FALKO: Offener Unterricht. Hohengehren: Schneider Verlag 2002.
- RECHEIS, KÄTHER: Kleiner Bruder Watomi. Mit Illustrationen von Astrid Krömer. Freiburg i.Br.: Herder Verlag 2001.
- E. WICKE, RAINER: Handeln und Sprechen im Deutschunterricht. Ismaning: Verlag für Deutsch 1995.

Anhang



Käthe Recheis: Kleiner Bruder Watomi				
① Watomi anhören				
② Memory				
③ Wer sagt das ?				
④ Artikel				
⑤ Mini Lük				
⑥ Blinde Kuh				
⑦ Maldiktat				
⑧ Lückentext				
⑨ Durcheinander				
⑩ Da stimmt etwas nicht				
⑪ Laufdiktat				
⑫ Laufdiktat				
⑬ Wie - Wörter				
⑭ Präpositionen				
⑮ Adjektiv-Dreieck				

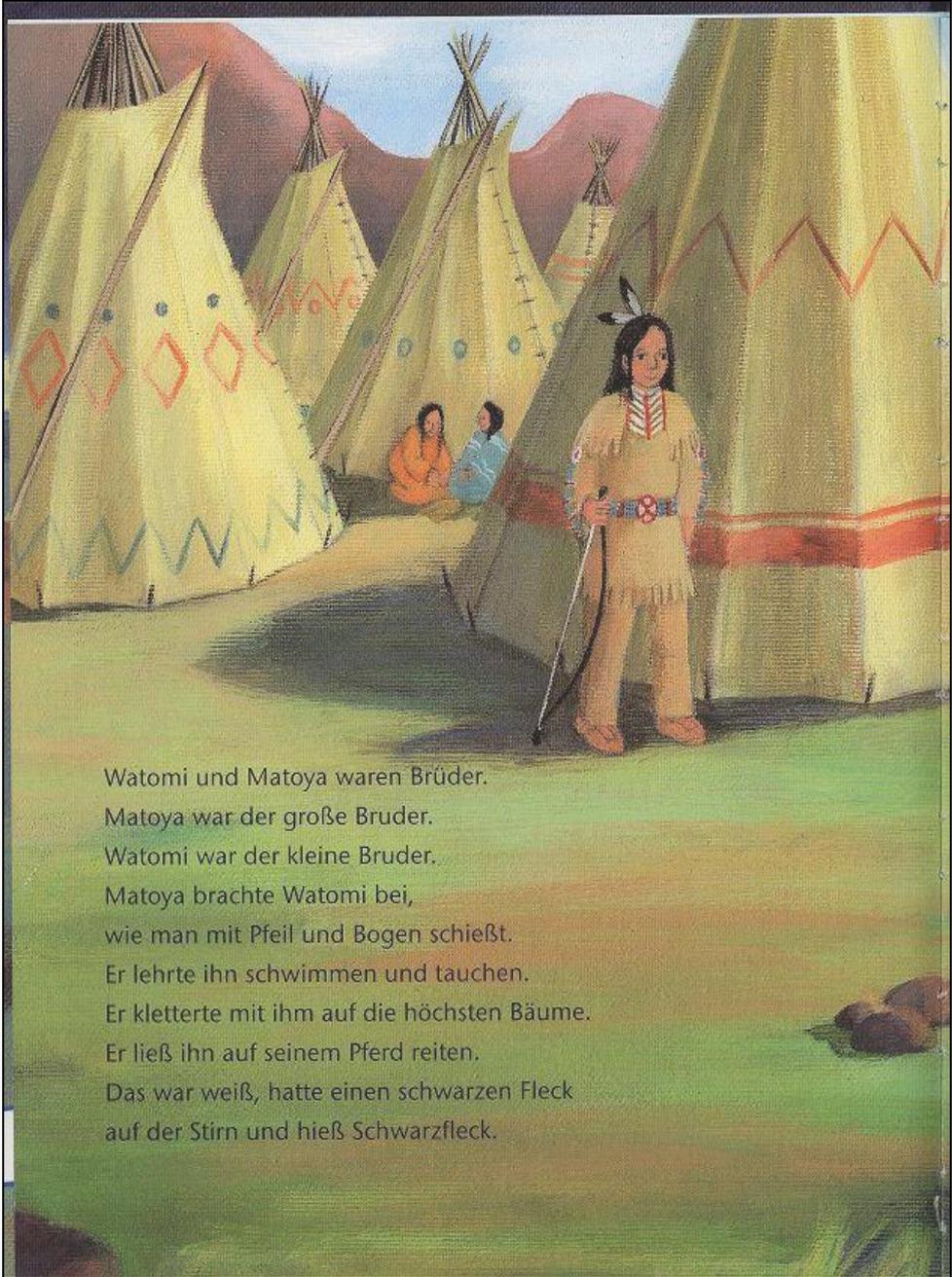
Laufzettel zur Übersicht der Stationen

Station 5
Minilük

Lösung: VWV

Bienen	Kisten	Pfeile	Pferde	Wagen	Büsche
Büffel	Flüsse	Bäume	Bogen	Zelte	Decken

Beispiel für eine Station zum Minilük-Spiel:
Welche Pluralform gehört zum Bild?



Watomi und Matoya waren Brüder.
Matoya war der große Bruder.
Watomi war der kleine Bruder.
Matoya brachte Watomi bei,
wie man mit Pfeil und Bogen schießt.
Er lehrte ihn schwimmen und tauchen.
Er kletterte mit ihm auf die höchsten Bäume.
Er ließ ihn auf seinem Pferd reiten.
Das war weiß, hatte einen schwarzen Fleck
auf der Stirn und hieß Schwarzfleck.

Ausschnitt aus dem Buch, um die folgende Aufgabe verständlich zu machen

Verbessere die falschen Stellen im Text!

1. Matoya lehrte Watomi schreiben und lesen.
2. Das Pferd hatte einen schwarzen Fleck auf dem Hals.
3. Es war schön, einen großen Bruder zu haben. Immer.
4. Watomi konnte alles so gut wie Matoya.
5. Einmal ging Matoya auf Bärenjagd.
6. Der Büffel war klein und Watomi war groß.
7. Eine Biene stach Watomi in den Po und das tat am ärgsten weh.
8. Watomi lief heim. Die Mutter wollte mit ihm Mensch, ärger dich nicht!-spielen.
9. Da kam ein Wagen dahergerumpelt, auf dem saßen zwei Freunde von Watomi.
10. Watomi war traurig, dass das Fass groß und er selber klein war.

KONTROLLBLATT

So sind die Sätze richtig:

1. Matoya lehrte Watomi schwimmen und tauchen.
2. Das Pferd hatte einen schwarzen Fleck auf der Stirn.
3. Es war schön, einen großen Bruder zu haben. Meistens.
4. Watomi konnte nichts so gut wie Matoya.
5. Einmal ging Matoya auf Büffeljagd.
6. Der Büffel war groß und Watomi war klein.
7. Eine Biene stach Watomi in die Nase und das tat am ärgsten weh.
8. Watomi lief heim. Die Mutter hatte keine Zeit für ihn, weil sie eine Decke nähte.
9. Da kam ein Wagen dahergerumpelt, auf dem saßen zwei fremde Männer.
10. Watomi war froh, dass das Fass groß und er selber klein war.

Stationen zur Theorie des Offenen Lernens – Übersicht

Buchstabentabelle zum Schreibenlernen

Regeln für das Arbeiten mit offenen Lernformen

Was kann ich am besten behalten?

Methodische Öffnung – Öffnung der Lernwege

Aufgabentypen, die sich als Stationen eignen

Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit Kinderliteratur

Bericht über einen Workshop

DIETMAR RÖSLER

Der vierstündige Workshop auf der Tagung ‚Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht‘ an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest (20.-21.05.2004) hatte die Erfahrung und Reflektion von handlungs- und produktionsorientiertem Arbeiten mit Kinderliteratur zum Gegenstand. Im ersten Abschnitt wurde ein Projekt durchgeführt; im zweiten Abschnitt wurden die eigene Arbeitsweise und die erstellten Produkte diskutiert. Im Anschluss daran wurde ein kurzer bibliographischer Überblick über aktuelle Neuerscheinungen zum Thema Kinderliteratur im DaF-Unterricht besprochen, der hier in Abschnitt 3 wiedergegeben wird.

1. Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit Kinder- und Jugendliteratur – eine Selbsterfahrung

Die 30 Teilnehmer des Workshops teilten sich in fünf Gruppen mit jeweils sechs Teilnehmern auf. Einer der Teilnehmer in jeder Gruppe übernahm die Funktion des Chronisten der Aktivitäten.

Jede Gruppe erhielt zwölf kopierte Seiten, es handelte sich dabei um die Kopie eines zwölfseitigen Bilderbuchs. Die Aufgabe lautete:

- a) Bringen Sie die zwölf Seiten in eine Reihenfolge, die Ihrer Meinung nach ein gutes Bilderbuch für Kinder abgeben würde,
- b) versehen Sie die weißen Felder auf den Kopien, die im Original den Text beherbergen, mit eigenem Text und
- c) erfinden Sie einen Titel für Ihr Buch. Dazu gab es die Meta-Aufgabe:
- d) Ein Mitglied der Gruppe dokumentiert als Chronist den Arbeitsprozess.

Bei dem verpuzzelten Buch handelt es sich um *Das Land der Ecken*¹, eine Bildergeschichte, in der ein eckig gezeichneter Junge, der in einem durchweg eckig gestalteten Land lebt, einen runden Ball findet, diesen den Autoritäten im eigenen Land zeigt, erlebt, wie diese den Ball zerstören, und der am Ende einen Luftballon fliegen sieht, diesem folgt und auf einen Jungen mit rundem Gesicht trifft. Der Text im Original besteht zu Anfang aus kurzen Sätzen mit Eckigkeit andeutender Sprache. Mit Auftauchen des Balls wird auch die Sprache runder, das *U* beginnt,

¹ Ullitzka, Irene/Gepp, Gerhard: *Das Land der Ecken*. Wien: Picus 1993

den Sprachraum zu erobern. Parallel dazu findet im Bereich der Farblichkeit eine Entwicklung von düsteren zu helleren Farben statt.

Allen fünf Arbeitsgruppen gelang es, in den dafür zur Verfügung stehenden 90 Minuten ein eigenes Bilderbuch zu entwerfen, die Texte zu verfassen und einen Titel zu ersinnen. Die Geschichten unterschieden sich sowohl in der Erzählperspektive als auch in der Anbindung an bekannte Textformen wie Märchen als auch in der inhaltlichen Ausrichtung. Am markantesten waren die Unterschiede bei der Funktionalisierung des Bildes, das die eckigen Autoritäten zeigt; die innerhalb der eigenen Geschichte stimmigen Interpretationen für dieses Bild reichten von (guten) Räubern, die dem Jungen den Ball schenken, bis zu den Autoritäten des eckigen Landes, die zwar von der Existenz des Runden an sich wussten, es den Bewohnern des Landes aber verheimlichten. Die Textlänge reichte von knappen Texten, die fast an die Kürze des Originals heranreichten, bis zu langen märchenhaften Texten, die sowohl mit der obligatorischen Formulierung „Es war einmal ...“ begannen als auch mit einem textsortenangemessenen *Happy-End* schlossen.

2. Auswertung

Die Geschichten wurden in einer Art Galerie aufgehängt und der Reihe nach vorgelesen und kurz kommentiert. Nach einem Blick auf den Originaltext wurden Sinn und Nutzen derartiger Aktivitäten diskutiert. Die Diskussion verlief auf unterschiedlichen Ebenen:

Keinen breiten Raum in der Diskussion nahm die Frage des möglichen Scheiterns von Gruppen bei einer derartigen Aktivität ein, da alle Gruppen mit ihrem Text fertig wurden und mit ihm auch zufrieden waren. Trotzdem ist natürlich für diese Art von Aktivität festzuhalten, dass es dabei Gruppen geben kann, die entweder nicht zu einem Text und einer Struktur kommen oder dies nur schaffen, indem sie den Zeitrahmen weit überschreiten.

Diskutiert wurde ausführlich der didaktische Einsatzrahmen derartigen Aktivitäten. Positiv hervorgehoben wurde der Fertigkeitenmix; gleichzeitig wird Schreiben und Lesen verwendet, auch das Sprechen und Hören fand zumeist in der Zielsprache Deutsch statt. Hier wurde in Bezug auf die Transferierbarkeit der eigenen Erfahrungen gesagt, dass man natürlich bei Arbeitsgruppen mit Schülern davon ausgehen müsse, dass Kommunikation auf ungarisch möglich sein müsse; die Hoffnung ist, dass diese Arbeit am gemeinsamen Text auf Deutsch generell eine zweisprachige Situation hervorbringe, die man als Lehrer bei derartigen Aktivitäten akzeptieren müsse.

Die Beobachter innerhalb der Gruppen hoben hervor, dass es in allen Gruppen zwar einen kritischen Moment gegeben habe, bei dem man nach der anfänglichen

Euphorie nicht weiter gewusst habe, dass alle Gruppen jedoch durch eine plötzliche Idee, eine Umstellung o. ä. dazu gekommen seien, weiter zu arbeiten.

Im Hinblick auf Korrekturaktivitäten bestand in der Metadiskussion Einigkeit darüber, dass die Lehrenden sich keinesfalls in den Schreibprozess mit Korrekturaktivitäten einmischen sollten; eine sinnvolle Phase der Korrektur könne höchstens nach erfolgter Texterstellung auf Konzeptpapier erfolgen, bevor der Text in die Kopien übertragen wird. Da der nächste Schritt die Präsentation eines eigenen Textes sei, ist es von der Perspektive der Lernenden aus gesehen sinnvoll, hier Hilfestellungen einzufordern, die ihnen in Form von Korrektur beim Abfassen eines Textes helfen.

Generell sollten die Gruppen den Raum nach ihren Bedürfnissen umgestalten und ihn auch verlassen können, wenn sie meinten, an einem anderen Ort besser arbeiten zu können; dies muss natürlich auf die jeweiligen Schulkontexte angepasst werden, so dass es sowohl vermieden wird, dass die Lernenden den Schulkontext verlassen als auch, dass sie andere Gruppen bei der Arbeit stören.

Generell wurde festgehalten, dass bei einem derartigen Projekt als Abweichung vom klassischen Projektunterricht² akzeptiert werden kann, dass der Input und ursprüngliche Impuls von den Lehrenden kommt, dass eine thematische Selbstbestimmung von den Lernenden also nicht durchgeführt wird, da hier im Gegensatz zu traditionellen Formen des lehrerzentrierten Unterrichts immerhin der Lernweg und die Gestaltung des Produktes tatsächlich selbstbestimmt von den Lernenden wahrgenommen wird.

Für das selbstbestimmte Arbeiten ist es ebenfalls sinnvoll, dass den Lernenden im Raum möglichst viele Hilfsmittel wie Wörterbücher, Grammatiken oder Internetanschlüsse zur Verfügung stehen, so dass sie möglichst alleine weitergehende Vorarbeiten durchführen können, ohne den Lehrer immer sofort als Hilfsinstanz verwenden zu müssen.

² Vgl. als Kurzüberblick Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. Tübingen: Narr 1998, S. 125-131

3. Kleine kommentierte Bibliographie zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht.

Im folgenden wird eine kleine Auswahl von Titeln mit Kurzkomentaren wiedergegeben, die hilfreich für eine Diskussion des handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens mit Kinderliteratur im DaF-Unterricht sind.

Allgemein

KAST, BERND: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin usw.: Langenscheidt 1985.

Der Klassiker unter den didaktischen Abhandlungen zu Kinder- und Jugendliteratur für Deutsch als Fremdsprache.

O'SULLIVAN, EMER & RÖSLER, DIETMAR: Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur. Eine kritische Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2002. 13. 1. 63-111.

Aktueller Forschungsüberblick über die fremdsprachendidaktische Diskussion zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht.

Ganzschrift - adaptiertes Jugendbuch

BISCHOF, MONIKA: Und „Johnny schweigt“. Schüleraktivierender Literaturunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 2002. 27. 48-51.

Die Autorin stellt eine Vielzahl von konkreten Vorgehensweisen im handlungsorientierten Literaturunterricht vor – am Beispiel der Lektüre eines adaptierten Textes.

Ganzschrift - Originaltext

GEIST, HANNE: „Crazy“ im Deutschunterricht. Leselust durch Aufgabenorientierung und Lesestrategien. In: *Fremdsprache Deutsch* 2002. 27. 42-47.

Lektüre einer Ganzschrift (Crazy). Genaue Beschreibung der Unterrichtsaktivitäten am Beispiel einer Klasse eines Gymnasiums in Dänemark.

Interkulturelles Lernen

O'SULLIVAN, EMER: Mehrsprachigkeit in der Grundschule: Die 'European Picture Book Collection'. In: *Primar* 2002. 11. 30. 35-39.

15 Original-Bilderbücher aus Ländern der EU im Einsatz in der Grundschule, darunter auch ‚Das Land der Ecken‘. Heranführung der Schüler an die Wahrnehmung fremder Sprachen und Kulturen.

Kindergedichte im Anfängerunterricht mit Erwachsenen

WHITEMAN, JOHANNA: Reim, Rhythmus und Reflexion. Kindergedichte im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 2002. 27. 18-23.

Genauere Beschreibung einer Unterrichtssequenz, die sich der Problematik des Einsatzes literarischer Texte im Anfängerunterricht (am Beispiel von Studenten in den USA) stellt.

Kinderliteratur und DaF im Internet

www.goethe.de/jugendliteratur, betreut vom Goethe-Institut Amsterdam.

Literarische Texte – Einführung

KOPPENSTEINER, JÜRGEN: *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und htp 2001.

In Anknüpfung an die Tradition seit Kast 1985 diskutiert der Autor Techniken des Umgangs mit literarischen Texten bezogen auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache und konkretisiert diese für die Arbeit mit Christine Nöstlingers 'Maikäfer flieg'.

Projektarbeit

GREIWE, MONIKA / HUTH, MANFRED: Das Literaturprojekt mit dem Rucksack. In: *Primar* 1998. 18. 9-15.

Kurzbeschreibung eines Bilderbuch-Rucksackprojekts in Spanien.

Stereotype

O'SULLIVAN, EMER & RÖSLER, DIETMAR: 'We're not like that!' Increasing intercultural awareness with stereotypes of the learners' culture in target language texts. In: Harden, Theo & Witte, Arndt. (Hrsg.). *Intercultural understanding as a focal problem in teaching and learning German as a foreign language*. Guildford: Surrey University Press 2000. 229-251.

Die Autoren zeigen am Beispiel des Englandbildes in deutschen Kinder- und Jugendbüchern, wie man das Vorkommen von Stereotypen über das eigene Land im DaF-Unterricht zur Bewusstmachung der Funktion von Stereotypen verwenden kann.

Thema Migration

DEHMEL, ELKE: "Von Rußland träum' ich nicht auf deutsch". Über die Arbeit mit Jugendbüchern in Großbritannien. In: *Fremdsprache Deutsch* 1994. 11. 24-27.

Am Beispiel des Jugendbuchs 'Vom Russland träume ich nicht auf Deutsch' beschreibt die Autorin eine Reihe von Arbeitsheften, die zur Integration moderner Jugendbücher in den Deutschunterricht auf der gymnasialen Oberstufe in England führen sollen.

MOFFIT, GISELA: "Oya"? - O, ja! Reading Jugendliteratur in the German Classroom. In: *Die Unterrichtspraxis* 1998. 2.116-124.

Die Autorin nimmt am Beispiel des Jugendbuchs Oya. Fremde Heimat Türkei von Karin König, Hanne Straube und Kamil Taylan die Migrationssituation zum Gegenstand ihrer Arbeit mit Studierenden in den USA.

Thema Nationalsozialismus

REDMANN, JENNIFER: 'Lässt sich daraus was lernen?' Children's Literature, Education, and Ideology in the Weimar Republic and Nazi Germany. In: *Die Unterrichtspraxis* 1998. 2.131-137.

Die Verfasserin konfrontiert im Unterricht mit amerikanischen Studenten Kästners Emil und die Detektive mit einem Kinderroman des 3. Reichs, Wilfrid Bades Trommlerbub' unterm Hakenkreuz. In den Essays, die die Studierenden am Ende der Unterrichtseinheit aus der Perspektive eines Jugendlichen in den 30-er Jahren schreiben mussten, wird ihnen die Suggestivkraft der nationalsozialistischen Propaganda deutlich.

WEERMANN, WOLFGANG: Das Jugendbuch zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Unterricht. Ein Unterrichtsbeispiel - Gisela Karas "Janusz K.". *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1990. 3. 286-321.

Der Autor zeigt an einem ausführlich dokumentierten Unterrichtsbeispiel, wie man auch im DaF-Unterricht beim Thema Nationalsozialismus ein Jugendbuch in seinem historischen Kontext erarbeiten kann.

Zweisprachige Texte

PLITSCH, AXEL: *Butler & Graf*. Ein Projekt zur Förderung des extensiven Lesens in der Sekundarstufe I. *Der Fremdsprachliche Unterricht* 1990. 104.

Der Autor beschreibt den Einsatz zweisprachiger, deutsch-englischer, Bücher im Unterricht

Die Wege des autonomen Lernens im Kinderliteraturunterricht

TERÉZ RADVAI

I. Theoretischer Teil

Im Workshop wurde die Arbeit mit einer Diskussion über das autonome Lernen im Allgemeinen begonnen. Es wurden folgende Punkte besprochen:

- Warum kam es zum autonomen Lernen? – Die Gründe
- Wie kam es zum autonomen Lernen? – Vorläufer, Geschichtliches
- Was ist autonomes Lernen? – Definition
- Strukturelle Gliederung: · motivational-emotionale
- · kognitiv-strategische Steuerinstanzen
- Die neue Lehrer- und Lernerrolle
- Handlungsorientierter Unterricht
- Die Verwirklichungsmöglichkeiten einer Theorie – Lernerautonomie im Unterricht
- Autonomes Lernen heute – Erfahrungsaustausch

II. Praktischer Teil

Dem Plan nach sollten die vorbereiteten Unterrichtstips in Form von einer Stationenarbeit bearbeitet und weiterentwickelt werden, aber wegen Zeitmangel haben wir in Partnerarbeit die einzelnen Stationen bearbeitet und dann im Plenum kurz vorgetragen. An den Stationen gab es **Übungen zum Literaturunterricht**:
"Rotkäppchen" – Stationenarbeit:

- Textbearbeitungsmöglichkeiten – z. B. zu Märchen, Erzählungen, Gedichten usw.
 - fertige Übungen lösen
 - Erarbeitung neuer Übungen zum Märchen
- „Rotkäppchen“
- Gedichte schreiben – mit den angegebenen Reimen
 - anhand der angegebenen Gedichtsformen
 - freie Gedichte schreiben

I. Theoretischer Teil

Autonomes Lernen

Warum kam es zum autonomen Lernen? – Die Gründe

Das verfügbare Wissen nimmt heute exponentiell zu. Das einmal während der Kindheit und Jugend angeeignete Wissen veraltet immer schneller, so dass das Prinzip des „Lernens auf Vorrat“ durch **ein lebenslanges Lernen** zu ersetzen ist.

Dabei wird die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen anzueignen und sich in neue Wissensgebiete einzuarbeiten, zur entscheidenden Schlüsselqualifikation. Wer nicht selbstständig lernen kann, wird in der sich entwickelnden Wissens- und Informationsgesellschaft zum Scheitern verurteilt oder nur für einfache und stupide Aufgaben einzusetzen sein. Die technischen Neuerungen am Arbeitsplatz und die mehrfachen Berufswechsel ein und desselben Menschen beweisen, dass Menschen im Laufe ihres Lebens das ursprünglich in der Ausbildung angeeignete Wissen revidieren müssen.

Dies wird sich auch auf **die Rolle und Funktion der Lehrenden** auswirken: Sie werden nicht mehr Wissensvermittler, sondern eher Anreger und Moderatoren der Lernprozesse ihrer Schüler sein.

Unter nahezu allen Bildungsforschern besteht heute Konsens, dass **Schulen**, Hochschulen und andere Institutionen des primären, sekundären und tertiären Bildungssektors **sich** in naher Zukunft stark **verändern müssen**, wenn sie den an sie gestellten Anforderungen der herausziehenden Gesellschaft gerecht werden wollen (Altmayer S.7-13.).

Autonomes Lernen ist somit Resultat und Reaktion der gesellschaftlichen Entwicklung, die sich im Focus von Individualisierung und Technologisierung beschreiben lässt (s. Schweizer).

Wie kam es zum autonomen Lernen? – Vorläufer, Geschichtliches

Unter **behavioristischer Lernanschauung** konnte ein Schüler noch darauf vertrauen, dass die Informationen und vorgeschlagenen Lösungswege des Lehrers richtig sind; beim autonomen Lernen steht er nun allein mit seinem "Baumaterial".

Der Konstruktivismus geht davon aus (www.sprachen-interaktiv), dass man neues Wissen entdeckt und versucht, dieses in das vorhandene Wissen einzuordnen. Dabei kann es vorkommen, dass sich nichts finden lässt, wohin das Neue passt, aber auch, dass Vorhandenes revidiert werden muss.

Vom Menschen wird also gefordert, sich sein Wissen selbständig zu erarbeiten und es so zu konstruieren, wie es ihm richtig scheint. Für die Einordnung der neuen Informationen greift der Konstruktivismus auf den Kognitivismus zurück, es bedarf kognitiver Strategien bzw. prozeduralen Wissens.

Entscheidend am Konstruktivismus erscheint die Erkenntnis, dass **nicht jeder Mensch die gleiche Wahrnehmung hat**. Wissen hängt vom Individuum und der persönlichen Konstruktion ab. Wissen wird vom Menschen selbst erzeugt und kann nicht einfach "eingetrichtert" werden.

Lernen im konstruktivistischen Sinne wird mehr als eine aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbständig durchgeführt werden muss. Der Lernende konstruiert sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen – Lernen wird als "kreativer Konstruktionsprozess" gesehen.

Eine der daraus folgenden Konsequenzen ist die, dass Lernende nicht mit fertigem Wissen konfrontiert werden dürfen, sondern, da sie zum erfolgreichen Lernen alles neu konstruieren müssen, lediglich "Baumaterial" erhalten, das sie selbst zu ihren individuellen Systemen zusammensetzen. Jeder Lerner soll **einen individuellen Lernweg** beschreiten.

Dem Lernenden wird also kein fertiges Wissen bereitgestellt, das er, ohne es zu hinterfragen, einfach aufnehmen kann.

Autonomes Lernen geht aus von einem selbsttätigen Lernen und führt hin zu einem selbstgesteuerten.

Was ist autonomes Lernen? – Definition

In der Fachliteratur wie in der Praxis wird der Begriff "autonomes Lernen" weitgehend mit **selbstgesteuertem, selbstbestimmtem, selbstverantwortetem Lernen** gleichgesetzt (s. Storch).

Unter SELBST verstehen wir die sich in ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt herausbildende Individualstruktur eines Menschen. Autonomes Lernen ist also ein von unserem SELBST in der Interaktion mit der Umwelt gesteuerter Prozess.

Wie sieht nun das den Lernprozess steuernde und aktivierende SELBST des "kompetenten Lerner" aus, der sich vom Modell des alten "passiven Rezipienten" des "zu füllenden Hohlkörpers" unterscheidet?

Strukturell lassen sich

- motivational-emotionale und
- kognitiv-strategische Steuerinstanzen des individuellen SELBST unterscheiden.

I. Motivational-emotionale Steuerinstanzen

Ausgegangen wird von einem Menschenbild, das drei grundlegende anthropogene Bedürfnisse bzw. Motivtendenzen postuliert:

1. das Autonomie- oder Selbstbestimmungsbedürfnis,
2. das Kompetenzbedürfnis und
3. das Bedürfnis nach sozialem Eingebundensein.

Ohne diese Motivtrias ist Lernen nicht zu verstehen und zu erklären. Sie löst Lerntätigkeiten aus, treibt sie an, gibt ihnen Richtung und hält sie aufrecht.

- Dabei meint **Autonomie bzw. Selbstbestimmung** das Bedürfnis, sich z. B. in eigener Art und Weise auf Lerninhalte einzulassen, Lernaktivitäten nicht detailliert vorgeschrieben zu bekommen, Wahl- und Mitentscheidungsmöglichkeiten hinsichtlich der Inhalte und Methoden zu haben u. a. m.

- **Kompetenz** meint das Bedürfnis nach **Könnenserfahrungen**, z. B. durch individuelle und konstruktive Rückmeldungen über den Wissens- und Fähigkeitsstand im Lernprozess. Es spiegelt das individuelle **Bedürfnis nach Erfolgs- und Qualitätseinschätzung** der vollbrachten Lernleistungen wider.

- **Soziales Eingebundensein** meint das Bedürfnis, in einer Gruppe einen Platz zu haben, andere zu akzeptieren und akzeptiert zu werden. Auf die Schulklasse bezogen heißt das z. B. beim individuellen Lernen durch Mitschüler und Lehrer ein Klima der sozialen Unterstützung zu erfahren und dieses auch von sich aus mitzugestalten.

Diese drei motivationalen Steuerinstanzen sind mit **Begleitemotionen** verbunden, die ihrerseits die Lerntätigkeit des Individuums steuern und beeinflussen:

In hohem Maße selbstbestimmt motiviertes Lernen wird in der Regel von **positiven Gefühlen** begleitet (Freude, Spaß, Begeisterung, Faszination, Flow u.a.m.), wobei diese emotionale Tönung des Lernens zu höherem Lerngewinn sowie intensiver Interessensentwicklung führt. Umgekehrt geht ein stark fremdbestimmt motiviertes Lernen mit unangenehmen Empfindungen (Unlust, Langeweile, Unzufriedenheit, Angst usw.) einher und führt nicht selten zu Desinteresse oder gar "Abschalten" gegenüber dem Lerngegenstand.

Eine Vielfalt an **Könnenserfahrungen** unterstützt den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, d. h. die Gewissheit des Lerners, diese und andere Anforderungen lösen zu können und steigert damit zugleich seine Bereitschaft und seine Willenskraft zu weiteren Lernanstrengungen. Entsprechend führt ein Fehlen von Könnenserfahrung beim "schlechten Schüler" häufig in den Teufelskreis der Aus-

bildung eines negativen Begabungsselbstbildes mit den Ausprägungsmerkmalen hoher Versagensängste und massiven Desinteresses gegenüber Unterrichtsinhalten.

Die Erfahrung **sozialen Eingebundenseins** beugt lernbehindernden Gefühlen des individuellen Versagens und der Beschämung vor. Sie gibt Sicherheit und Gelassenheit, wenn Hilfe und Unterstützung durch Lernpartner und damit zugleich bereichernde kognitive Anregungen und Informationsrückmeldungen in der Gruppe erfahrbar sind. Entsprechend lernbeeinträchtigend wirken Gefühle der Angst, Verzweiflung und Isolation in einem schulischen Lernkontext, der durch ein Übermaß an Konkurrenz, Neid, Abwertung und Lächerlichmachen gekennzeichnet ist.

Diese drei Grundbedürfnisse und die mit ihnen assoziierten Emotionen bilden die Entscheidungsbasis für das Gelingen oder Missgelingen effektiven autonomen Lernens und Leistens.

II. Kognitiv-strategische Steuerungsinstanzen

Diese zeichnet sich aus durch

- deklarative Wissensstrukturen und Fähigkeiten,
 - prozedurale Wissensstrukturen und Fähigkeiten und
 - Metawissen und Metafähigkeiten.
-
- **Deklarativ** meint hier Fähigkeits- und Wissensstrukturen im Hinblick auf ein spezifisches Sachgebiet, z. B. das Vorwissen eines Lerners bezüglich eines neuen Unterrichtsgegenstandes, mit Hilfe dessen er sich diesen inhaltlich erschließen kann.
 - **Prozedural** meint hier das strategische Vorgehen bei der Informationsaufnahme und Verarbeitung sowie dem Lösen von Aufgaben- und Problemstellungen. Strategien der Informationsverarbeitung sind z. B. Wiederholen, Visualisieren, Organisieren, Elaborieren. Kontrollstrategien des Lernverlaufs sind z. B. Planen, Überwachen, Evaluieren usw. Prozedurale Strukturen schließen kommunikative und kooperative Fähigkeiten, wie sie z. B. beim gemeinsamen Lernen, Problemlösen, Präsentieren von Ergebnissen gefordert sind, ein.
 - **Meta** meint hier Wissens- und Fähigkeitsstrukturen, die den Anwendungs- und Transferaspekt von Lernprozessen und Leistungsergebnissen in den Vordergrund stellen. Sie geben darüber Auskunft, in welchem situativen Kontext unter welchen Bedingungen welcher elaborierte Wissens- und Fähigkeitsbestand auf welche Weise zur Aufgaben- und Problemlösung anzuwenden ist. Es handelt sich hier zweifellos um Lernleistungen mit hoher Qualitätsgüte, auf die in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft nicht

verzichtet werden kann, zumal ein einmal vermittelter "Wissenskanon auf Vorrat" zur zukunftsbezogenen Lebensbewältigung nicht ausreicht.

Diese emotionalen Prozesse wirken auf die autonome Lernentwicklung fördernd, hemmend oder gar blockierend aus.

III. Zusammenspiel der Steuerungsinstanzen des SELBST in Lern- und Leistungssituationen

Über einen hohen Wissensbestand zu verfügen und diesen strategisch sowohl zur weiteren Wissensschöpfung als auch zur praktischen Lebensbewältigung in verschiedenen Situationen flexibel einsetzen zu können, verleiht dem Individuum ein hohes Ausmaß an Selbstbestimmung und -gestaltung. Motiviertes autonomes Lernen erweist sich somit strukturell gekoppelt mit deklarativem, prozeduralem und Meta-Wissen. Kompetenzbestätigungen und Könnenserfahrungen als **Motivkräfte** bedingen eine positive Ausprägung des Begabungsselbstbildes.

Leistungszuversichtliche Schüler begeben sich folglich eher in leistungsthematische Situationen. Sie sehen Aufgaben mit anspruchsvollem Schwierigkeitsgrad eher als Herausforderung an, der man sich mit dem eigenen Wissensbestand "stellen" kann und bei der man diesen Wissensstand gleichzeitig erweitern kann.

Kognitiv strategisches Wissen und entsprechende Fähigkeiten, die kommunikative und kooperative Kompetenzen implizieren, können zum **"Wir-Gefühl"** eines Klassenverbandes beitragen und gleichzeitig das individuelle Bedürfnis nach sozialer Sicherheit befriedigen. Voraussetzung und gleichzeitig Zielgröße ist somit eine schulinterne Wertekultur, die sich durch "Sozialpflichtigkeit" des Wissens auszeichnet. Nur dann, wenn in der Klasse mit dem immer gegebenen Wissens- und Fähigkeitsvorsprung von Mitschülern nicht in abwertender oder vorenthaltender Weise umgegangen wird, können die Ressourcen der Lerngruppe zur Anreicherung der individuellen Lernentwicklung genutzt werden. Wenn Schüler "Lernhelfer" für Mitschüler sind, handelt es sich nicht nur um einen solidarischen Akt mit ethischer Qualität. Außerdem stärkt der Lernhelfer durch das Klären, Anwenden und Transferieren immer auch seine eigene kognitiv-strategische Wissensstruktur.

Autonomes Lernen geht von einem selbsttätigen Lernen aus und führt zu einem selbstgesteuerten. Der Lerner wandelt sich dabei vom rezitierenden Objekt fachlicher Unterweisungen zum Subjekt seines eigenen Lernens.

Neue Lehrer- und Lernerrolle

Damit Lerner autonom lernen können, ist es notwendig, sie in verschiedenen **Lernstrategien** zu unterweisen und zu schulen. Dadurch erhält nicht nur der Lerner **eine neue Rolle**, sondern auch der Lehrer. Das fachspezifische Wissen des Lehrers ist auf lange Sicht weniger gefragt als die Vermittlung des "Wissen – Wie?". Einfach umzusetzen ist dies nicht, da solche Problemlöseoperationen einerseits kulturbedingt sind, andererseits aber auch vom einzelnen Lerner abhängen.

Der handlungsorientierte Unterricht findet sich neben dem Schlagwort Lernerautonomie in der Literatur. Er nimmt als lernpsychologische Grundlage auch den Konstruktivismus an. Manchmal verwenden Autoren beide Begriffe synonym. Vielleicht ist handlungsorientierter Unterricht aber auch eine weniger radikale Variante des autonomen Lernens oder eine Zwischenstufe vom lehrerzentrierten Unterricht hin zum selbsttätigen Lernen.

Allerdings impliziert "handlungsorientierter Unterricht" etwas Richtungweisendes, nichts Zwingendes (Orientierung), die Lernumgebung "Unterricht" wird beibehalten. "Autonomes Lernen" dagegen scheint sehr kategorisch. "Autonom" vermittelt zudem das Gefühl, der Lerner sei tatsächlich auf sich allein gestellt. Die Idee des handlungsorientierten Unterrichts hält am Lehrer fest, der sich aber auf seine Schüler einstellen kann. Er weiß Einwürfe von Seiten der Schüler geschickt in aktives Unterrichtsgeschehen umzusetzen, ohne dabei das curriculare Lehrziel zu vernachlässigen.

Handlungsorientierter Unterricht geht nicht direkt von einem "Allein-Lernen", sondern von einer Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Lerner aus, die das Lernen positiv beeinflussen. Die Lerner sollen aktiv am Unterricht beteiligt sein und handeln, sie können mitbestimmend in den Unterricht eingreifen, indem sie Handlungsziele einbringen.

Autonomie in der Unterrichtspraxis

Ein Merkmal, das die Lernerautonomie im Unterricht kennzeichnet ist die **Arbeit in Kleingruppen**, wobei die Lernverbände alle unterschiedliche Aufgaben bewältigen, die später vor dem Plenum veröffentlicht werden.

Die Arbeitsbereiche können alles umfassen, was zum Fremdsprachenunterricht passt, sei es das Lesen eines Textes, das Schreiben eines Gedichts oder die Beschreibung grammatischer Phänomene für den Rest der Klasse. Den Lernenden stehen dabei grundsätzlich **alle notwendigen Materialien** zur Verfügung, Grammatiken, Lexika, Bastelzeug, usw. Die Lerner können aus verschiedenen Lernstrategien und -techniken diejenigen auswählen, die ihnen am liebsten bzw. ge-

eignetsten erscheinen, um die Aufgaben zu lösen. Unterrichtsfremde Unterlagen, so sie in irgendeiner Form für den Fremdsprachenunterricht nützlich sind, können von den Schülern mitgebracht und eingebunden werden.

Das Materialienpaket

- ist ein Pool, der eine Auswahl nach Interessen und sprachlichen Kenntnissen der Schüler verlangt und eine Differenzierung erleichtert. Dabei ist zu betonen, dass nicht immer alle gleichzeitig das Gleiche lernen müssen und sich die einzelnen Arbeitsangebote des Materialienpakets durchaus dazu eignen, das zeitgleiche Lernen zu ganz unterschiedlichen Fragestellungen im Rahmen eines "Hauptthemas" ("Zum Beispiel: Wien") zu unterstützen.
- eignet sich daher als Grundlage für autonomes **Lernen in Stationen**.
- gibt Anregungen für die Öffnung nach außen über das **Internet**.
- möchte zur **Arbeit in Projekten** anregen.
- kann im Rahmen einer **Lernwerkstatt** (die eine Palette von authentischen Materialien, Medien und "Bastelmaterial" anbietet) eine sinnvolle Ergänzung darstellen.

Offenere Formen des Lernens wie etwa Lernwerkstatt, Lernstationen und Projektarbeit können nämlich das autonome Lernen, wie es oben beschrieben ist, anbahnen.

Jeder Lerner führt ein **persönliches Tagebuch**, in dem er seine Aktivitäten und das, was er gelernt hat, notiert.

Es klingt fast selbstverständlich, wird aber dennoch oft nicht durchgehalten: Die **Fremdsprache** sollte möglichst **alleinige Unterrichtssprache** sein.

Schüler und Lehrer **evaluieren regelmäßig** gemeinsam die Unterrichtsgeschehnisse, und über allen diesen Aspekten steht die Interaktion zwischen den Schülern, aber auch zwischen Schüler und Lehrer.

Da im Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung die partnerschaftliche Planung, Durchführung und Bewertung von Projekten steht, können die sozialen Interaktionen im Klassenzimmer als **authentisch** gekennzeichnet werden – zumal die Entscheidungen und Handlungen der Lernenden im Rahmen curricularer Vorgaben als relativ ‚frei‘ zu bezeichnen sind. Der Unterricht verzichtet gänzlich auf rein didaktisch motivierte ‚so-tun-als-ob-Verfahren‘ und Simulationen. Die Folge authentischer sozialer Interaktionen sind ‚natürliche‘ Kommunikationsprozesse, was auch durch die Tatsache unterstrichen wird, dass die Lehrerin keine Fragen stellt, deren Antwort sie selber bereits kennt (S. Tings S.1-3.).

Autonomes Lernen heute

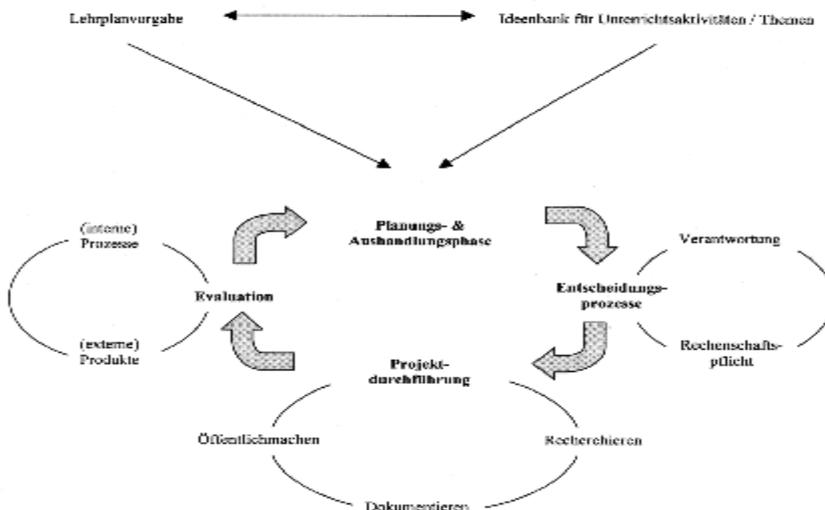
Allerdings stoßen die neuen Versuche in der Praxis der Bildungsinstitutionen bisher meistens noch auf massive Widerstände. Die dafür genannten Gründe sind am häufigsten die bestehenden institutionellen Zwänge und der 45-Minuten-Takt oder die Curricula.

Schulisches Lernen und Leisten vollzieht sich immer in der Öffentlichkeit des Klassenverbandes. Bei Beurteilungen und Bewertungen von Lernergebnissen und Leistungen seitens des Lehrers oder der Mitschüler, sei es durch eine Benotung, eine verbale Belobung oder eine gutgemeinte Korrektur eines Arbeitsergebnisses, handelt es sich immer um **Fremdevaluationen**. Es besteht folglich ein Spannungsverhältnis zu den drei individuellen Motiven nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung sowie nach Bestätigung der eigenen Kompetenzen und der sozialen Zugehörigkeit.

Die Evokation von Lernfreude, Lerneifer und Begeisterung wie auch von Lernunlust, Versagensängsten und Leistungsblockaden sind Chancen und Risiken der schulischen Bewertungs- und Qualifikationsformen.

Im schulischen Unterricht gibt es "von oben" (z. B. Kultusministerium) vorgegebene Curricula. Das Lernen bezieht sich also auf fremdgesetzte Ziele.

Im weiteren Sinn: die Lernverantwortung wird beim autonomen Lernen komplett auf den Lerner übertragen, so dass er auch für die Lernziele zuständig ist. Die wichtigsten Elemente eines nach den Prinzipien des autonomen Lernens organisierten Fremdsprachenunterrichts können in folgender Graphik zusammengefasst werden (aus Griebhaber S. 6.):



Die Hindernisse dabei lassen sich in drei Gruppen ordnen (s. Gießhaber S.9):

- äußere Vorgaben (Lehrpläne, Ausstattung, Störungen, Klassengröße),
- Merkmale/Kompetenzen der Lernenden (Desinteresse, Unselbständigkeit) und der Lehrenden (mangelnde Teamfähigkeit, „Einschienigkeit“)
- sowie Probleme bei der Materialbeschaffung. Während die äußeren Umstände kaum veränderbar sind, kann mit den positiven Maximen für guten Unterricht versucht werden, die Unlust der Lernenden in aktives Mitlernen zu verwandeln.

Häufig greift man auch auf alte didaktische Modelle zurück, denen man selbst als Schüler oder Student begegnet ist.

Es sollte also nicht einfach solche Lernstrategien und Lern-Techniken vermittelt werden, die den Prinzipien des Konstruktivismus entsprechen, sondern solche, die dem betreffenden Lerner angemessen sind – auch wenn sie unseren Vorstellungen vom autonomen Lerner möglicher Weise zuwiderlaufen.

II. Praktischer Teil **„Rotkäppchenseminar“**

1. Bearbeitungsmöglichkeiten des Märchens „Rotkäppchen“

S. Quellenverzeichnis – Lesebogen S. 13-15., 18-20., 147-152.

2. Dramatisierung des Märchens „Rotkäppchen“

Der als Grundlage dienende Text ist zugleich eine Grammatikübung, die fehlenden Adjektivendungen sollen zuerst als Aufgabe zum Kennenlernen des Textes ergänzt werden.

S. Quellenverzeichnis – Grundstufengrammatik.

3. Eigenes Erstellen von Textbearbeitungsübungen zum Märchen „Rotkäppchen“

Als Anregung dienten Übungen aus unserem eigenen Hochschulbuch, 13+1 Ideen.

S. Quellenverzeichnis

4. Gedichtschreiben zum Thema „Rotkäppchen“

S. www.wir-in-berlin.de, Quellenverzeichnis – Hammerschmid S. 81.-83.

Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, KLAUS: Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Babylonia 2002. H. 2/02. S. 7-13.
- DÖRNER, D. & KREUZIG, H. W. & REITHER, F. & STÄUDEL, T. (Hrsg.): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber 1983.
- EDELHOFF, CHRISTOPH/ WESKAMPF, RALF (Hrsg.): Autonomes Fremdsprachenlernen. Max Hueber: Verlag Ismaning 1999.
- GRAEF, R.: Lernen durch Lehren - Anfangsunterricht im Fach Französisch. In: Der Fremdsprachliche Unterricht 100 (1990). S. 10-13.
- GRIEBHABER, WILHELM-LEGENHAUSEN, LIENHARD-STRACKE, ELKE: Autonomes Lernen: Ein Prinzip im schulischen Unterricht und in der Lehrerfortbildung. In: Palm 10/2002 Münster.
- LEGUTKE, M.: Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Bochum: Ferdinand Kamp 1988.
- MARTIN, J.-P.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen: Gunter Narr 1985.
- MARTIN, J.-P.: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler Praxis des neusprachlichen Unterrichts 33 (1986), S. 395-403.
- PIEPHO, H.-E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius 1974.
- RAMPILLON, UTE: Lernen leichter machen. Ismaning: Max Hueber Verlag 1999.
- RAMPILLON, UTE: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag 1996.
- RAMPILLON, UTE: Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. Ismaning: Max Hueber Verlag 2000.
- STORCH, ALFRED: Selbstgesteuertes Lernen und Unterrichtsqualität. In: Pädagogische Nachrichten 2000 H. 1/00.
- TINGS, NADINE: Das Lernen lernen. Lernerautonomie in der Grundschule (vom Internet).

Quellenverzeichnis der Übungen

- ARIGONI, ARTURO – SIMONESS, URSULA: Besseres Deutsch 1.+2. Klasse. Teil C. In: Mentor Lernspaß Bd.112. München: Mentor Verlag 1989.
- BODÓ, EDIT-RADVAI, TERÉZ: 13+1 Ideen zum Daf/DaZ-Unterricht mit kurzer theoretischer Einführung. Budapest : ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Kar 2004.
- HAMMERSCHMID, HELMUT: Deutsch 1. Sprachbuch für die 5. Schulstufe. Teil A. Veritas 1993.
- LAUSTER, URSULA: Diktatspiele für die 3. Klasse. Lentz Verlag 1998.
- NEUNER, GERHARD: Schreiben macht Spaß. 1990. H. 1. München: Klett Edition Deutsch.

Introduction

The conference on Children's Literature in Language Teaching at Eötvös Loránd University, Faculty of Elementary and Nursery School Teacher's Training in May 2004 was intended to give new evidence of the importance and necessity of children's literature in Foreign Language Teaching.

The results of the conference prove that the intention was appropriate. The conference offered to widen the horizon of the participants, improving their knowledge in the field of literary didactics and methodology and witnessing certain positive changes in the attitude to language teaching. The conference proved to be useful and effective in promoting the process which intends to integrate children's literature into the productive language teaching in public education and teacher's training. The conference encouraged the foreign and Hungarian specialists, teachers and students to discuss foreign language teaching as a mutually important business. It provided the possibility for the specialists in higher education and for the students enthusiastic about their studies and future opportunities to share experiences with each other and to co-operate in the process that leads children's literature to its adequate position in productive language teaching.

The plenary presentation analyses the prospects of Foreign Language Teaching in Hungary emphasizing the new conditions and demands challenging Foreign Language Teaching in the European Union.

The conference comprises of two closely connected basic themes. Comparatistics Children's Literature started to develop in the 70s as an independent scientific area. The presentations based on the principles of comparatistics children's literature examine the results of the international comparatistics children's literature. Professor Emer O'Sullivan's analysis titled 'Comparatistics Children's Literature: an Introduction' is published in the German section of the collection of the conference. Its English version can be found at the following e-mail address and title: <http://www.gfl-journal.de/> Emer O'Sullivan: Comparing children's literature In: GFL. German as a foreign language 2/2002, 33-56.

The majority of the presentations belong directly to the subject denoted by the title of the conference and they examine the role of children's literature in Foreign Language Teaching. They demonstrate the children's literature in its work and how

it becomes the means of communication, inwardly motivated via its intellectual and emotional effect.

The presentations on the theory of literature deepen the scientific background knowledge of the specialists of children's literature so that these experts can become reliable and to a great extent interpreters of their subjects.

We are deeply grateful to the Ministry of Education, the Goethe-Institute and the Oxford University Press for their kind generosity in supporting the conference.

Emőke Vincze

Language Teaching with Prospect to Our Joining the EU Functional Foreign Language Illiteracy *Will We Ever Be Able to Pass It by?*

GABRIELLA SZUCHY

You may wonder whether it is right to talk about the problems of the general language speaking competence of Hungarians on a conference titled Children's Literature at all. It might seem far from being in context; yet, the two are in actual fact closely linked. I would like to share my thoughts with you and I hope to show in what way they can be related.

First, I will speak about the phenomenon: 'functional foreign language illiteracy' that we are facing day by day here in the college. Sometimes, even faced in groups which specialise in languages (that is groups where students are being trained to become language teachers). Then I will hopefully venture on how children's literature in any style or content can help and ascertain its possibilities and limits in enhancing the progress of learners from the everlasting and repeated elementary or pre-intermediate level.

Although I don't consider myself an expert on the topic, I still feel much involved in it because when doing my job I struggle with this phenomenon year by year. Working in this college we see both the end production of what in terms of language teaching general education can achieve in the case of the less talented and less academic pupils and we also see what future language teachers who, if trained well and in an optimal case – that is not taking contra-selection into consideration – could do about changing the present unfavourable trends. No wonder we feel responsible.

What does functional foreign language illiteracy mean?

Illiteracy in its primary meaning in the case of the mother tongue means that there are many who though being able to read and write are not really able to use this ability to understand or express more than the minimal everyday necessities and are unable to use this ability to acquire further knowledge. Whereas foreign language learning illiteracy means in short, when a pupil or student though having learnt the language in question for many years is either not able to move forward to the next higher level, or is unable to use what has been learnt so far in a real context. This inability strikes first of all those who are struggling with the same problem in their

mother tongue and it is no wonder this disability appears at a highly increased rate when learning a foreign language. Unfortunately, however, there are also a great many others certainly not with first class abilities, who although in their mother tongue do not belong to this group and have had a more or less successful start in language learning early in their schooling, whilst attempting to advance, are hindered and stop on a much lower level than the number of the years in their studies would suggest.

As statistics show and as it has often been quoted by many of the experts on different occasions, there is nothing we can be proud of. Only one Hungarian in 5 is able to make himself understood in a foreign language, and the majority of 8th grade students who have learnt a foreign language for several years, are unable to ask for a glass of water. Just like in the good old days of the compulsory Russian language teaching – my generation could say. We have never featured ourselves going this far down on the scale when compulsory Russian teaching was deleted from the timetable.

This incapacity is of course due to many factors among which the low number of lessons per week, the extended length of studies, frequent re-starts due to changes of language teachers and moving to a new school are leading. One could also add – with some self-criticism on the part of the teachers' community, and in a low voice – the inefficiency of the methods used for different age groups.

New initiatives have been made recently from part of the educational authorities, whose declared priority is to support language learning. The introduction of the zero year in secondary schools for intensive language learning with its financial support is more than well-come but raises many questions as well.

How will the role of foreign language teaching to young learners change in mainstream education? What can or should be done in primary education in language teaching until that point that whatever teachers do would support the zero year rather than just be an introduction, a lead in or even an unnecessary, avoidable expense in primary schools. Considering the fact that the new policy puts the emphasis on the beginning of secondary studies, we need to express our concern that this will not lead to the decline of language teaching to young learners and we hope that when shifting the interest from primary to secondary education, educational policy-makers want to crown what has been started, we hope they would want to base the intensive year on what has been done so far, they would expect primary school language teachers do a good job, they would expect them to take on responsibility rather than make them feel unnecessary. Only in this way can we expect the intensive period to lead to the much expected intermediate exam level. Whether the measures brought will be enough to change the present tendency of the existing functional foreign language illiteracy, depends greatly on how the above mentioned questions are handled.

How are general language teaching and the language level of those enrolling to our college and children's literature connected?

We are experiencing the so-called vicious circle of low production. We select our specialised students from among the enrolled students, whose language level is rather uneven and gradually decreasing and we try to train them with less and less success as far as their language competence is concerned. This incompetence can later on hinder them both in their practical and theoretical studies. So when responsibly deciding who from among the applicants to the English specialisation will be able to meet the requirements of studies we are caught up in an ambiguous situation. We need students and primary schools need competent and prepared graduates both in language and methodology, yet our students do not always come up to expectation. The majority of these students however eventually graduate and become language teachers of the next generation. If they are not pushed beyond their limits during their studies, they will regenerate the same incompetence with which they have arrived at the threshold of higher education.

We can't even expect the situation to change much with the introduction of the system of the two-level final school leaving exam because we already know that understandably very few universities or colleges opted for the higher level as their requirement for accepting students. The time when would-be teachers produce immediately, on enrolment their certification of language competence is a good way ahead.

So how should we handle the present situation and how can children's literature play a supporting role?

Children's literature in the primary school classroom is one of the means through which teaching young learners happens. Besides its primary goals it can make a lesson livelier, interesting or it can keep motivation high. It can prepare learners for and guide in language acquisition until they get ready for more systematic and synthetic learning, after that it can provide useful material for integration and practice. In the training programme however, if taught properly, with adequate proportions it is not only the means that can build up would-be teachers' professional expertise, but also the means that should aim at improving both their language competence and challenging them intellectually.

It is a sad but true fact that in the present higher educational system with the increased number of students a downward levelling has started, which of course can be viewed either positively or negatively depending the standpoint one takes. This is often mistakenly called democratisation or equal opportunities. With the num-

bers growing and the structural changes in financing higher education there are opinions according to which training like this should produce not more than 'skilled workers'. Despite the present tendency we need a reasonable balance between practical training and theory. A balance that when deciding about proportions looks further into the future and puts short term and long term advantages on the scales. Though accepting the fact that we need trained educators rather than pure experts in any of the academic subjects, until becoming such a trained educator – that is a primary school teacher – involves completing and graduating from college studies we must carefully avoid accepting the immediate interest as ruling and we must watch out for the temptation to give in and take the easy route. Our struggle in keeping up both sides for the benefit of our students will be shown also in the lectures and workshops of this conference.

Lowering standards by minimising the intellectual expectations of students from the part of the training programme, and excluding or minimising theoretical studies in a discipline would mean depriving students from the possibility of becoming intellectuals – intellectuals, who have arrived at a point in their personal development from where self-improvement is possible. Depriving them of this laborious but necessary process would have just this result. Letting students go only with a set of practical applications of children's literature without trying to make them a reader who understands and enjoys literature, be it children's, juvenile or adult, would mean they wouldn't have anything to rely on when in need of a recharge.

Emphasising the importance of reading literature by preserving its role in the programme serves at the same time the improvement of the language competence of our students because children's literature besides its literary values provides an immense source of language practice. Only a competent, both methodically and theoretically well-trained and confident language user will persist in this profession.

Unfortunately we are greatly tempted to accept what we have and lower the standards rather than making students realise what is in their interest and making them responsible for the task in hand. Yet we shouldn't be discouraged and give up trying to adapt and update. What we consider important, and through convincingly conveying the importance, hopefully most of the students will see it as important, too, even if they are not capable of following it 100%. We all see how much we are in the time-trap. The number of lessons on the specialisation has been drastically decreased because of financial problems, while students arrive with less and less language competence to the college. The only way seems to be reorganising the proportions of our students' classroom and home studies. We have also been experiencing on the part of the students a sort of childish behaviour in respect to their own studies. Apparently many of them are immature for college, especially in the first year. The less we give in to this attitude and the more convincingly we convey the message that in higher education individual studies are a requirement, the more

the students will feel compelled to take on this responsibility. Literary studies like reading, exploiting texts even on a less advanced level hand themselves easily to these kind of individual studies.

Forgive me if what I have said of the situation so far seems to be too critical. We Hungarians are maybe more critical to ourselves and show less confidence when talking about our foreign language competence and other foreign language related subjects than other nations. This lack of self-confidence might be one of the reasons that make us appear at the bottom in statistics when language learning attitudes are in question. It is true that we tend to expect the maximum from ourselves and from our students as well. The very same high expectations when they appear in children's literature just as in any other discipline may contribute to the professional and personal development of our students and will be reflected in their future work. When this happens, primary school language teaching has become what it should be.

Even under these harsh circumstances there are quite a lot of achievements we can be proud of if one looks beyond the overall picture. Winning contest-teaching lessons, excellent exam-teachings and the number of our former students in schools show that it is worth doing.

We are also convinced that the present structure of primary school teacher training represents value and should be preserved (though with increased number of lessons in the specialisation) because this structure serves the interests of training primary school language teachers in the best way.

It is well known that with our joining the EU both students and language teachers face new challenges. We will keep on doing our best but wonder whether the present initiatives of the educational authorities are enough to face the challenge or shouldn't real investment in language teaching start at a much earlier age?

Cross - Curricular Aspects and Their Use in Language Teaching

ZSUZSANNA AGÁRDI

Types of Cross – Curricular Aspects

There are several kinds of cross-curricular aspects in language teaching according to related subjects and duration of time. We know foreign language curricula where one FL is combined with fields of education other than languages (math, PE, music etc.) as well as curricula with two foreign languages. Hereby it makes a difference whether the two languages are parallel studied (both are compulsory e.g. in grade 9 in Hungary) or the second FL is optional (for example in grade 7). Another type of FL curricula is when the mother tongue of a national minority will be taught also (in Hungary Romanian or German) and finally there are schools (not in Hungary) where many pupils have mother tongue different from the language of instruction (multicultural classes in Germany)

As for duration of time, cross curricular aspects are present from the beginning to the end of the course, whereas sometimes they can be periodic i.e. applicable only in some moduls of the curriculum.

Hungarian Curriculum Documents

It is rather unfortunate that in the NCC (National Core Curriculum) the field of foreign language teaching is seen as completely separate from that of the mother tongue. This separation from the mother tongue, we believe is as damaging as blurring the boundaries between foreign languages. Even a core curriculum should indicate that foreign language teaching is considered as the extension of teaching of mother tongue, the evolvement of the process of linguistic socialisation on the one hand, and it also makes a difference between the first and second foreign languages generally used, and foreign languages whose use is regionally relevant on the other hand. The introduction of the Frame Curriculum did even more damage, (although the curricula of the foreign languages are separated), because teachers are familiar only with the curriculum of the languages which they actually teach, consequently they lose sight of the cross – curricular aspects of language teaching. Thus none of the national and local curricula takes into consideration the fact that the first and second foreign languages are studied in a different way, and the same applies to languages for general and specific purposes. Instead what we are talking about is

'small languages' versus 'world languages' and their levels of achievement not actually the learning process i.e. at school.

Cross Curricular Aspects in FLT

It is generally accepted that the second foreign language is to be taken up after the first foreign language had been studied for at least two years (within the school system). The curricula of the second foreign language, and probably the teachers' individual syllabuses will follow that of the first foreign language only two years later. That is learners' incentives, autonomous learning and self-study are not taken into account, though the first step in designing a curriculum is supposed to be the assessment of demands followed by the measurement of knowledge previously learned. What is revealed from the actual curriculum documents is that the occurrence of cross-curricular aspects between foreign languages is very rare. The numbers of schools where science, P.E singing and music are taught in English or German outnumber the schools where from the very beginning, in the planning phase integrated language teaching (mother tongue, first and second and further foreign languages) is taken into account. And even when learners start English or German as a foreign language it does not necessarily mean they make use of .eg what they had already learned previously in singing lessons that the linking of various subject curricula would appear in syntheses of knowledge.

Curriculum of German as a 2nd Foreign Language

To make up this deficiency I intend to work out a curriculum in which teaching German as a second foreign language seems to be feasible not only from grade 9 but in the primary school. Currently it can be carried out only in study groups/ optional classes within the confines of the curriculum /time limit and the number of classes/. These optional classes meet much more the needs of both the pupil and the teachers and due to the length of time (12-15 classes per term) autonomous learning is to be relied on. The syllabus can be considered as a modul of the curriculum and its completion can be seen as a kind of project teaching.

Open Curriculum

This kind of open curricula seems to be the only proper for instruction because

- of high(er) degree of webbing from goals, topics and work forms,
- of giving us opportunity of learning to the pupil and
- of taking responsibility for the own learning processes

Let me remind of you one of the successful achievements in this field: British Council Lower Primary Theme packs Project (*Growing*). Theme pack is a 'flexible pack of teaching materials, designed for teachers to adapt to the needs of their particular class. Each Theme pack is based around a topic, chosen by experienced teachers who believe it will interest and motivate this age group.' From this definition it will be clear that Theme packs are elements of topic based instruction and they can be used as moduls / inserts in syllabuses. They show the way to open curricula where teacher and pupils decide about topics, materials, methods and outcomes of instruction. Theme packs start children on the path of thinking about themselves as learners and this makes children more aware that the 'responsibility for learning is not solely on the teacher's shoulders.'

Children's Literature in the Open Curriculum

Children's Literature as material fits well for realising the principles of open curricula because

- Ch. L. appeals to children's interests at an age of 8-12.
- Ch. L. offers a broad educational experience
- Children are exposed to languages both in natural and literary contexts and have the opportunity to acquire / learn inductively

Within a modul like this, tales, mostly well-known European tales can be used to transmit linguistic, logical, emotional and socio-cultural knowledge.

Survey Prior to Planning of the Curriculum

To test this assumption I carried out a survey in a class with the standard curriculum. What I wanted to find out was whether pupils attending the fourth class are able to trigger their general knowledge, their reading and comprehension abilities in their mother tongue and also their knowledge gained in the first foreign language when starting another foreign language.

Aims of the Survey

The pupils had just finished studying fairy tales by the time the survey started. The various kinds of tales and the characteristics of fairy tales were familiar to them. They had been learning English for two years. A German tale by the brothers Grimm was used in the survey, I translated it into Hungarian so that (word) mean-

ing and (word) situation correspondences could be more appropriate. The title of the tale is *Das Hirtenbüblein*, The Shepherd Boy.

Contents of the Survey

The tasks were as follows

1/ *Which words are missing?* The aim is to find out if the narrative pattern of the tale works or not. Procedure: While reading the Hungarian translation of the excerpt of the tale I paused so that the children could write down the word that follows (three altogether)

A kis pásztorfiú

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy pásztorfiú, aki olyan okos válaszokat adott, hogy messze földön híres volt. Meghallotta ezt az ország királya, de nem hitte el, magához hívatta a fiúcskát, és így szólt hozzá:

„Ha választ tudsz adni (...) kérdésekre, akkor saját fiamnak foglak téged tekinteni és itt lakhatsz nálam a királyi palotában.” Erre a fiúcska: „És hogy hangzik az a (...) kérdés?” Mire a király: „Az (...) így hangzik: hány csepp víz van a világtengerben?” A pásztorfiúcska így válaszolt: „Felséges királyom, dugaszoltasd be a világ összes folyóját, hogy egy csepp víz se tudjon a világtengerbe folyni, mielőtt én meg nem számláltam volna, és akkor majd megmondom kegyelmednek, hogy hány csepp víz van a tengerben.”

2/ *How will the story continue?* The aim is to find out if the narrative works at a sentence level. Procedure: After reading the Hungarian translation of the tale the children come up with various ideas as to how the story finishes.

3/ *To find out the meaning of German words.* The aim is to reveal if there are comparative mechanisms at work in Hungarian - German, German - English at a level of words, and text in Hungarian - German. Procedure: From the list of German words to make interferences to Hungarian or English equivalents. By comparing the Hungarian and German excerpts to find out the meaning of words.

Das Hirtenbüblein

Es war einmal ein Hirtenbüblein, das war wegen seiner weisen Antworten, die es auf alle Fragen gab, weit und breit berühmt. Der König des Landes hörte auch davon, glaubte es nicht und ließ das Bübchen kom-

men. Da sprach er zu ihm: „Kannst du mir auf drei Fragen, die ich dir vorlegen will, Antwort geben, so will ich dich ansehen wie mein eigenes Kind, und du sollst bei mir in meinem königlichen Schloss wohnen.“ Sprach das Büblein: „Wie lauten die drei Fragen?“ Der König sagte: „Die erste lautet: Wieviel Tropfen Wasser sind in dem Weltmeer?“ Das Hirtenbüblein antwortete: „Herr König, lasst alle Flüsse auf der Erde verstopfen, damit kein Tröpflein mehr daraus ins Meer läuft, das ich nicht erst gezählt habe, so will ich Euch sagen, wieviel Tropfen im Meer sind.“

This is the text I presented, which is actually the introduction and the beginning of the middle of the Grimm tale mentioned above, all in all one third of the tale. Although the tale is not really long, I expected the children to rely on their imagination, which may happen while using a text as short as this, and I did not want to burden them with a lengthy text.

The occurrence of the number three in the story also was a point of consideration in the choice. My expectations were met, as the guessing of the number three in the first task was about 30-40 percent. However I was not able to find an answer to the question why the majority came up with the words which followed the one that would have been appropriate.

Task 1

While reading the Hungarian translation I paused and the children were asked to write down the word (three altogether) that is at the pause.

Szabó Zoli	erre a kérdésre	kérdés	így szól
Stella	három kérdésemre	kérdés	úgy van
Földesi Tamás	erre	kérdés	a kérdésre
Dóra	nekem a	kérdés	a kérdés
Cintia	kérdésemre	kérdés	első
Ádám	három	három	első kérdés
Kovács Tamás	három	három	első
Gergő	három	három	első
Sára	erre a kérdésre	mondat	így szól
Virág	három	három	első

Task 2

I handed out the Hungarian excerpt and students were given enough time to read.

Then came the second task: What is the question the king asks the shepherd boy to answer?

Dóra	– How many fish are there in the oceans of the world?
Földesi Tamás	– How many leaves are there on the trees of forest?
Stella	– To tinker all the leaky bottoms of the jugs of the king
Virág	– What is the number of hairs on people's head
K.Tomi	– How many blades of grass are there in the world?
Sz. Zoli	– What is the number of teeth that all the living beings have?
Gergő	– How many plants are there in the world ?
Dóra	– How many animals?

Every pupil except one grasped that the question had something to do with numbers and tried to make guesses. Except one, they all came up with similar ideas to that of the tale, in which the shepherd boy was asked to find out the number of the water, sky and eternity, all of which belong to the uncountable nouns. From the metaphysic sequence of liquid, solid and gas, it is quite understandable that they thought of elements related to concrete objects: fish, leaf, hair, grass, tooth, plant and animal. The association with the ideas suggested can be observed such as ocean-fish, hair- grass, and plant-animal. All in all just one pupil was able to follow the logic of the tale and noticed both the linguistic pattern and the content of the question (the uncountable category) and also the change in the medium. ('How many leaves are there on the trees of the forests?')

Task 3

A list of ten German words from the tale were given out to the pupils. These words occurred several times in the story or belong to fairy tale conventions.

I called their attention to the fact that these words can be found in both the Hungarian and the German text and presumably they might even know them relying on their English or some German language television broadcasts. I read out the words on the sheet in alphabetical order and asked them to put down either the English or the Hungarian equivalents of the words.

I'll give you some interesting examples.

Zoli	ALLE	élien (!)
	ANTWORT	
	DICH	
	DREI	driver (!) három
	DU	
	FRAGEN	frog (!)
	KANNST	
	KIND	<i>kindertojás</i>
	KÖNIG	
	NICHT	
	UND	
	WASSER	
	WILL	villa

Z. noticed only the similarity of the sound patterns. Except the word three, he did not realise that I was asking for the meaning of words in the text.

Tomi	ALLE	
	ANTWORT	
	DICH	
	DREI	három
	DU	csinálni (?)
	FRAGEN	
	KANNST	
	KIND	gyerek
	KÖNIG	
	NICHT	
	UND	és
	WASSER	
	WILL	

T. seemed to activate the linguistic knowledge previously learned. In contrast D. skipped this part and started to compare the texts. Being aware of the fact that he does not know German at all, hindered him from recognizing even obvious equivalents like 'und and 'and'.

Dóra	ALLE		egyszer
	ANTWORT		pásztorfiú
	DICH		csepp
	DREI		három
	DU		tudsz
	FRAGEN		kérdés
	KANNST		nálam
	KIND		<i>fiú</i>
	KÖNIG		világ
	NICHT		ország
	UND		hallott
	WASSER		ezt
	WILL		modta (.)

After identifying the words I handed out both the German and Hungarian texts. I asked them to put the words which they were able to find out from the context in the third column. The number of words which they guessed before reading the text is fifteen, and after comparing the text is twelve. However in three cases they repeated the previous guesses, so comparing the text helped to find out the meaning only in nine cases. The proportion of word recognition at word and context level is 15 to 9.

Conclusions

I've found out by this survey in this class that

- general knowledge is more important than language awareness
- written text must be short, so poetry is better than fairy tales
- reading skills like *scanning* and *skipping* must be improved in the mother tongue

A Journey to Monsterland

**ADRIENN BURKUS, ANIKÓ HORVÁTH, KATALIN KOZMA,
JUDIT PERNECKER**

We, the above mentioned workshop presenters, were very pleased when asked to hold a workshop at the conference. As we were only students at the time, this obviously meant a lot to us.



The four of us attended the same course and the same group in ELTE TÓFK, and we had all entered a competition in the winter of 2004, which was about teaching English to young children. This competition, organised by the College and adjoining practice school, gave students in their final year a chance to enter by choosing from the given subjects and topics. To enter this competition the students wrote a lesson plan for the chosen topic of their subject. If it was considered to be good enough to be taught, the students could then teach it to a given group of children. Finally, all of the lessons and staging plans were scored.

Our subject was English and the topic was built around a Children's literature book (*Where's my baby?* – Julie Ashworth and John Clark). The aims of the lessons were to introduce the book through teaching personal descriptions and family relationships.

Although we all had different approaches, we built up the lesson logically and interestingly, choosing to teach or only practise personal descriptions to third grade students. We showed, read and used the book in different periods of the lesson, and we also used different aids to fulfil our aims. All of these aids, including the songs, rhymes, chants, pictures and puppets were shown and used on our workshop.

The aids we used were all drawn or made by ourselves, and we also rewrote songs to fit into the lessons and to help us in reaching our aims. We can only confirm the fact of how important and useful these children's literature 'bits and pieces' are. The children could easily learn these rhymes, songs and chants, and these helped them understand the topic, to practise new words, structures and have fun in learning English by singing or saying them with appropriate movements.

Although literature gives the teacher the possibilities to hold the students' attention, children are all too eager to understand or read books by themselves, that is why shared reading is so important. By the technique of shared reading the teacher

not only reads a story but shows the book to the children, to help them understand. This may be clarified with simple contextual questions. The teacher also extends the children's passive vocabulary by using the same question or answer patterns, which may strengthen their knowledge by asking a question they surely know the answer for.

To use colourful visuals is almost as important for children as the right level of language used in the classroom. We used many different visuals in our lesson. We showed these monsters on the workshop, and also demonstrated how to use them. We played Chinese whisper, we said chants, and rhymes and we also sang songs and demonstrated TPR activities. At our workshop the participants were asked to try to rewrite a traditional Nursery song (I'm a little teapot) into a Monster song, which worked brilliantly. By this we wanted to reinforce how simple it is. We also showed different moments from our lessons on DVD to demonstrate how things worked with children.

We wanted to share most of the things we used in our lesson to give ideas for other teachers. That is why we gave handouts with the songs, rhymes and chants to each participant, with a photocopyable finger puppet collection of characters from the book.

Thank you to the organisers for this wonderful experience!



A JOURNEY TO MONSTERLAND

I'm a little monster

(On the tune of I'm a little teapot)

I'm a little monster,
Green and fat.
Here is my right hand,
Here is my left.
I want to be a friend to you,
Please don't tell me
You don't want to.

Thank you for your work and help today,
I raise my hand and wave Goodbye, hello!

If I were tall

(On the tune of Princess Pat)

If I were tall, like monster Jim,
If I were young, like monster Kim,
If I were thin, like monster Dike,
I'd be so happy, Just like monster Mike.

But I am short, like monster Ted,
And I am old, like monster Fred,
And I am fat, like monster Mex,
That's why I'm sad, just like monster Rex.

You are my monster

(On the tune of You are my sunshine)

You are my monster,
My only monster.
You make me happy,
When I'm sad.
You never know dear,
How much I love you!
Please, don't take
My monster away!

Where is my baby?

Where is my baby?
I don't know. *(twice)*
Let's go to the police,
Find him there. *(twice)*
Oh, no it's not my baby,
Where is mine? *(twice)*
He is red and scary.

He is white and happy. *(pause for a while)*
Oh, yes that's my baby, he is Rick. *(twice)*

Deep down in the forest

Deep down in the forest,
Lived alone happily,
A small, but very nice,
Monster family.

Grandpa monster was the oldest,
He used to walk but just a bit.
Grandma monster was the smallest,
She used to sew and knit.
Father monster was the strongest,
He used to read a book.
Mother monster was the nicest,
She used to bake and cook.
Kimmy was their little daughter,
She loved jumping the rope.
Ricky was their little brother,
He used to sleep all day long.

I'm big...

I'm big, I'm small.
I'm short, I'm tall.
I'm happy, I'm sad.
I'm good, I'm bad.
I'm bald, I'm hairy.
I'm clean, I'm dirty.
I'm beautiful, I'm ugly.
I', nice, I'm scary.

Is It Worth It? Can Literature Represent the Content of Language Teaching?

TAMÁS FARCZÁDI BENCZE

When I was preparing for the presentation that meant the basis for this piece of writing, there was just one question that I wanted to find an answer to. And that was whether it is worth using literature at all in the everyday English classroom.

I have been teaching methodology for two years now and I am concerned that experts of this branch of science say that literature has to play a major role in the variety of the tools that teachers have. At the same time, I am truly concerned about the fact that we have to convey culture and values during the teaching period. But one of the biggest fears I had when I started teaching was *what if they are not interested?* I teach at a primary school as well and after I had got my first group, it turned out very quickly that these children are not those ones any more. This could be explained partly because the school itself is situated in the 8th district of the capital and it is an integrating school. But because of the fact that it is an integrating institution, it gets its students from all over Budapest, some come from the surrounding area even. On the other hand, we can all agree that there has been an incredible change in the Hungarian society in the past decade due to the historical and socio-historical changes that we have gone through. And that is not yet over. There is not much use to find out who is to be blamed, but it is out of the question that teachers can help a lot to change the situation. Everybody is talking about a serious loss of values and interest towards education and culture, but nobody seems to be doing anything really concerning modernisation. There are two ways to be chosen from. One is to go on the well-known way and say that everything went well as it was, but that way already seems to cause difficulties in almost every part of education these days. The other, is to change things completely, but not the way we usually do, throwing out everything trying to create a whole new world.

In this paper I would like to make a short theoretical introduction showing the need for literature. But as I consider the theoretical approach not satisfactory, partly because theoretical works are sometimes out-of-date, but also because they may not be working in practice, I will try to support the theoretical views with a survey, carried out in a primary school of the capital. This way we can prove that children are in the need of literature and the world of dreams even if not in the way as we used to be.

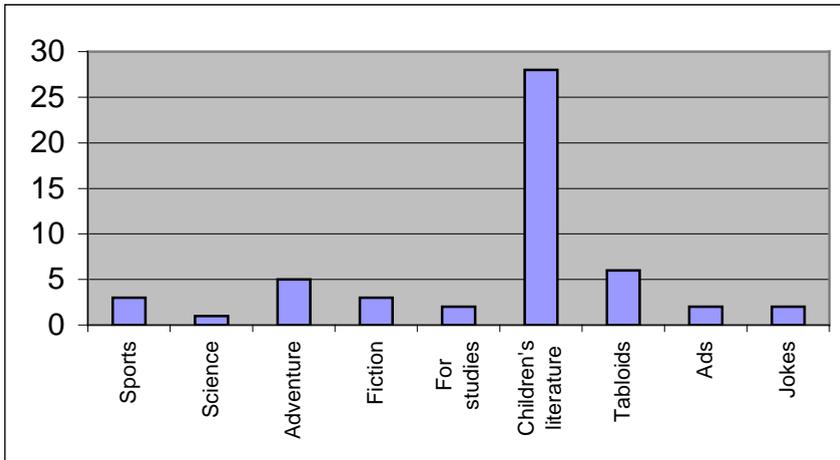
As the changes reached the western world much earlier than they reached us, this problem was already dealt with in the 1970s. Donaldson, in his work appeared in 1987, tests education from the point of view of being content-based and if children can link their earlier experiences to this content. He considers tales very important to use in language teaching from several points of view. Schank and Abelson presented their theory, which they called the *scheme theory* in 1995. They examined human experiences, and came to the conclusion that our experiences get into a narrative frame, we tell our new experiences based on earlier ones. Our stories behave as schemes according to which we classify the world around us and we give meaning to things. According to them, if we work with texts during a class we give the opportunity to our students to interpret the new information and develop their abstract way of thinking. From Donaldson's point of view, tales and the world of children's literature should mean the basis of education.

Tales both socially and linguistically have a meaning for children, as most children already have the discourse competence needed for telling tales in their native language. This can create a familiar atmosphere and learning can take place within clear surroundings. Words and structures are not presented isolated and teaching gets a content this way. Bettelheim was also examining the relation between our children and the world of tales and in his book which appeared in 1991 he states that fairy tales can help us get over the ancient fear.

If we consider the history of theatre we learn that it was prehistoric man who already had this fear, the fear of the unknown. This fear is presented in ancient plays and practically in all the deeds of prehistoric man. This very fear is to be found in children as well. (Although it is the topic of another work, I feel it important to mention that with the help of reducing this fear we can remove a good part of the stereotypes working in our students.) This is the main topic of fairy tales, usually represented by darkness, a dark forest, powers of darkness etc. These tales can give a perfect topic for a language class as they serve good opportunities for role-play activities.

We could so far see that from a theoretical point of view literature should be more than welcome in education. But we have not got information on how open children are to reading and literature. This is why I feel it important to present a survey that was carried out at Deák Diák primary school in Budapest, 2000 by Éva Wagner. The methods used were questionnaires containing multiple choice- and open-ended questions. The aims were to form the learning surrounding, choose the right methods, supply parents with advice and find proper motivation. After having got the answers, they were typified with the help of a psychologist and a conductor and converted into diagrams. Concerning the topic of this paper I have found the three diagrams important to be presented.

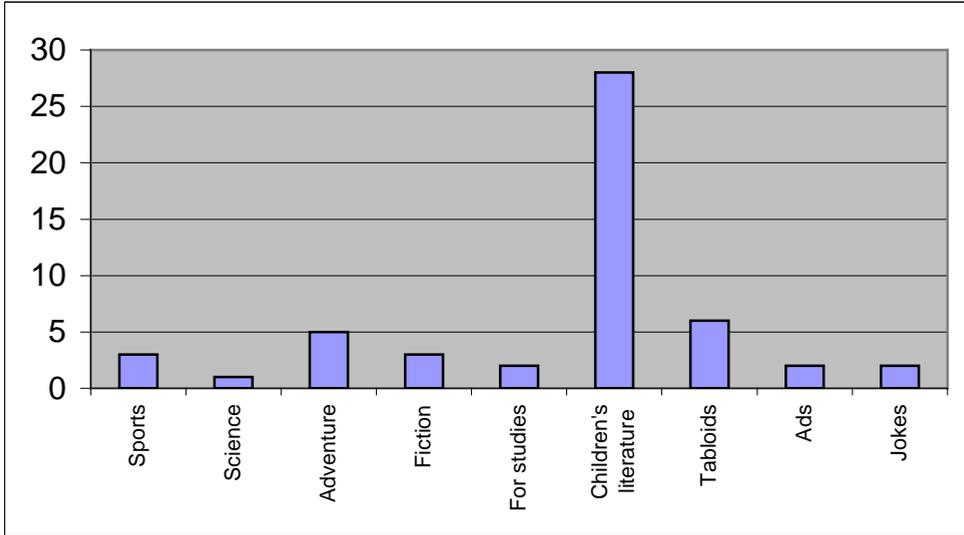
Diagram 1



The first diagram presents the favourite leisure time activities and I find it quite important for a number of reasons. The negative stereotype according to which our children do not like playing outdoors, they prefer sitting in front of the box or the computer is rather wide-spread. The above diagram seems to negate this false myth about the 'modern child', but at the same time we have to recognise that the survey was carried out among all the students of the school regardless of age, sex, or other criteria. It could be interesting to see how the diagram would change in the case of smaller groups. At preliminary surveys carried out among teachers only two colleagues voted for playing outdoors, while most of them did so with the TV or the computer. It is quite interesting how we teachers think about our students, as the results got show the computer in third place only, whereas reading just overtakes it.

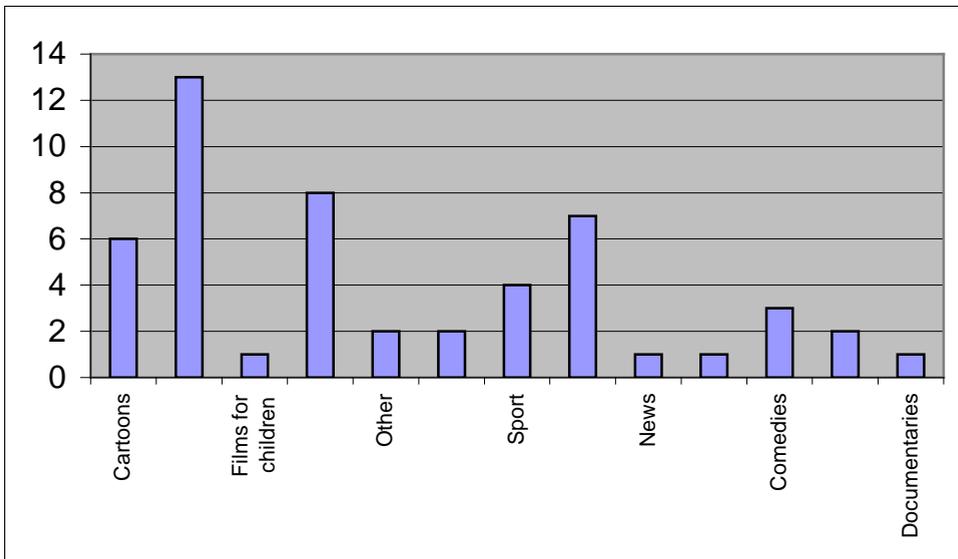
The second diagram examines the likes in case the students read at all. The results were quite surprising in this case as well.

Diagram 2



This diagram could show even more interesting results if we made the survey in smaller groups, considering sex in the first place as the most serious distinction made between the reading habits and tastes of boys and girls. But the fact that children's literature got in the first place proves that we do have to include literature too in our topic list. Adventure and guide stories can as well be easily included. It is worth to make surveys on regular basis concerning this matter, as the tastes of our students will surely change from year to year. The final categories were in this case as well typified with the help of the psychologist and the conductor.

Diagram 3



As the survey was carried out in the year 2000, reality shows cannot be taken into consideration in this case, but the soap operas are as well interesting to think about. This has a number of reasons. It is partly because this genre is very popular in today's television industry and in this case as well we can see the serious loss of values in the society. However, if we consider soap operas from a structural point of view we can find quite many tale elements in them. Although their artistic value is limited one can hardly find any aggression in them. In all the cases after a long and hard struggle the good gets his merits and the bad obviously what he deserves. As a basic scheme what we can find in all of them is a poor and a rich family. You will always have fights and evil people in and around the rich and friendless, caring people among the poor. As far as I am concerned, no survey has been carried out about the whys of this phenomenon in the country. My conclusion is that children do need the world of tales in this negative world they live in.

After we have seen a theoretical and a practical approach, let us turn to more practical things, dealing with some things that we can do with a piece of literature in class. Several problems can occur when we pick a piece to be the content of teaching. The first question seems to be whether we can simplify texts or we should use the original pieces. Both views can be widely supported and attacked as well. I once worked with a group of 14 pupils (8th form, 12 boys and 2 girls) on Poe's *The Raven*. We could not work with the original text too deeply, but still I found this important from a cultural point of view. After we had dealt with the vocabulary

problems and got to know the text, the children had to choose a favourite translation. It was an interesting experience to see how they argued for and against a view, mostly in Hungarian however. But in the meantime they could get to know style and register, the furniture of a library and afterwards we could turn to drama activities concerning library life.

It is a well-known fact that basically all books have to be supplied with extra ideas so that teaching can become content-based and child/ needs-oriented. One of my favourite coursebook series is the Headway series, which contains a good number of literary works. If we do not choose a world-known masterpiece we can even give a new title to the story, or cut it into pieces and give each piece a title. Even the children can give new titles to the pieces. Prediction is very useful because it helps recall the already learnt things within a frame. At the stage of prediction a good number of stimuli can be used. We can help our students think with the help of pictures, flashcards, brainstorming, giving them ideas or small paragraphs to develop their cognitive skills. We can have two aims at this stage. Either to get away from the original text, which is more creative work, or concentrate on the text, which is more difficult for the teacher as well-clarified directions are needed put in a way that the work does not become boring either. We can start working with the text once we have raised our students' attention properly.

In the elementary level book of the Headway series we can find a short story by Saki which the writers have perfectly transformed to their aims. Concerning the language part, the text focuses on adjectives and adverbs. The story, which is frame-structured (helping students who have to make shifts between places) got a new title and has been divided into two parts. The title of the story is *A train journey* and that is good, because it takes place in the unit dealing with travelling. This is good as well because it is a better choice than travelling by plane (very popular in modern coursebooks) but most likely the major part of our students have not flown in a plane yet, and travelling by car would be difficult as children get other experiences in a car than we do. The vocabulary exercises provided to the text are good because they recycle the words and use them in lifelike contexts. The tale has a number of morals and we can draw a lot of conclusions as well. The book offers a line of pictures to work with the second part of the story. After having followed Bloom's taxonomy we can easily get back to the original topic: travelling.

Nursery rhymes are as well very important in teaching children as they have simple vocabulary, very good rhyme and rhythm. The rhyme *This is the key to the kingdom* has a very good structure as it first focuses and then gives a full picture again. It has cultural value as it presents the parts of a town from the word kingdom to the word bed. It can be presented in a number of ways. As drama pedagogy develops it is becoming more and more important to care about rhythm, movements and music, mostly in the case of children with mixed abilities, dyslexic, dysgraphic

etc. As the first line of the poem is the title itself we could give a key into the first student's hand and then he could give it on all the children standing up when reciting their line. At the middle of the poem we come back from the bed through the lane, street etc. and children could take their seats again when they say these lines.

This is a good poem because besides the above it helps memorise one of the most difficult parts of the English grammar, the use of prepositions and articles (go **to** bed vs go **to the** bed). It can develop the cognitive skills as well if we hand out the pélaces that they meet in the rhyme ranking and sorting the cards is possible. Research done in the field of vocabulary shows that children memorise words much easier if they meet them in poems or songs.

Considering all the above we can state that both the theoretical and the practical approach underline and support the fact that children need the world of fairy tales and the world of magic and we should not let this value drop out from our culture. We have to face the fact however that the modern child's interests have radically changed and that in a good number of cases we have to reconsider our ideas and methods so that modern pedagogy can really become needs- and child- oriented.

Bibliography

- BETTELHEIM, B. (1991). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairi tales*. Fourth edition. London: Penguin.
- DONALDSON, M. (1987). *Children's minds*. London: Fontana Press.
- HESZKE, B. (1995). *Színház*. Budapest: Edition Simonffy.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- SCHRANK, R. C. & ABELSON, R. P. (1995). *Knowledge and memory: The real story*. In R. S. Wyer JR. (Ed), *Advances in social cognition*. Vol. VIII. 1-80. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- SOARS, L. & SOARS, J. (2001). *New Headway English Course – Elementary*. Oxford: OUP.
- WAGNER, É. (2000). *Tanulásmódszertan vizsgálat*. Kézirat. Budapest: Deák Diák Általános Iskola..

Singlish

STEVE JONES

Introduction

Learning songs has always been a part of language learning. There is no suggestion that *Singlish* is the only way or even the best way of learning the language. It is a resource for students who have begun to learn the language and wish to extend their knowledge of culture and also their verbal and listening skills. It is designed to be used in conjunction with other teaching methods to develop interest in the language.

In detail we wish to develop listening skills, good pronunciation and intonation but at the same time to develop an interest in English language cultures. This we attempt to do by studying a variety of accents and dialects to enable students to recognise the differences including the different sounds and a variety of possible spellings.

Students who are going to be working in English will wish to develop their skills in recognising new words and discovering their meanings. In addition there are the skills involved in recognising phrases and their origins, often specific to occupations. They need also to develop their ability to discover the meaning of unfamiliar words by writing them down phonetically.

Naturally the course should be stimulating and interesting and we hope to develop an interest in music from throughout the English speaking world and to learn songs which we can enjoy singing.

How can I teach *Singlish* when I don't play an instrument or sing?

There are three possible ways of using the *Singlish* scheme. Firstly you can play and sing the songs yourself if you have the skills necessary. If you don't you can employ someone to do the singing and playing for you, guided by the *Singlish* CDs and workbook or if neither of these are available you can use the *Singlish* CDs as your resource and let students work with the CD and workbook.

There are four main resources. The most important is the **teacher's guide** which will contain everything the teacher needs to conduct the course including song words, music, guitar chords, historical notes, geographical notes and notes on grammar, spelling and pronunciation. Within this publication there will be worksheets for students, which may be photocopied, though you will be able to purchase a **student's workbook**, a compilation of these pages.

In addition there will be a CD (MP3s) of the songs.

Where do the songs come from?

Most of the songs we have chosen are from the British Isles (England, Ireland (North and South), Scotland and Wales). In addition there are songs from the rest of the English speaking world; the United States, Canada and Australia. There are one or two songs from Africa and Europe.

How long should lessons be?

Singlish requires good concentration and listening skills and a single song will take between 30 minutes and an hour to complete and there will be the background in addition. You will be able to select songs and it is by no means necessary to do the whole of every song in the same way. You can choose to do one or two verses only, especially where you want to emphasise certain points of culture or language.

Students should enjoy *Singlish*!

If *Singlish* becomes a bore then you are doing things wrong. Listen to the students and try to put together a variety of songs which they will enjoy. Learn the words of the songs they enjoy the most and have a good sing as a relaxation at the end of the lesson or as a break. You can always use some of the students' own material too and study it in the same way as we have with the songs provided here. The student pages should help you formulate original material.

List of Some of the Songs

All along the Rossendale (English from the Cotton Mills of Lancashire)
Ballad of Springhill (Canadian mining disaster)
Barbara Allen (A well known traditional English love song with a sad end)
Bells of Rhymney (A modern Welsh mining song in English)
Blow the man down (A traditional English Sea Shanty – a work song)
Botany Bay (A song about transportation of convicts to Australian)
Byker Hill (An English industrial ballad from the North East)
Captain Kidd (A Sea Song about the famous English pirate)
Come my little son (A modern Irish industrial ballad)

Dirty Old Town (A modern English industrial ballad – by Ewan MacColl)
Glencoe (Modern ballad about massacre of Glencoe, Scotland)
Gresford Disaster (English mining disaster)
In my Liverpool Home (A modern English ballad – by Pete McGovern)
Jacobites by name (A traditional Scottish song of the Jacobite rebellion)
John Henry (A very famous American railway ballad)
Joseph Baker (A modern English ballad from Cheshire)
King Cotton (English from the Cotton Mills of Lancashire)
Land of the Muskeg (A traditional Canadian trapper’s ballad)
Let no man steal your Thyme (traditional English ballad)
Poverty Knock (An English ballad from the Lancashire cotton mills)
Sally Wheatley (Love song from NE England)
Seth Davy (An early 20th century English ballad from Liverpool)
Waltzing Matilda (A traditional Australian tramp’s song)
Young man who wouldn’t hoe his corn (An American homestead ballad)

How should a lesson run?

Firstly I will say “play” which means either play the instrument you are using or play the tape. Now we can begin.

Play the first verse of the song through. You should ask the students to listen carefully and try to identify any words they know and write them on the board so that everyone can see them. You should now lead a five minute question and answer session on these words, for example; where does the song come from and why do you think this, when do you think it was written, what is it about, who are the main characters, who is singing it, where would it be sung, and so on.

Now you play each line of the song twice, allowing enough time for the students to write down what they can in the spaces provided on the worksheets or on paper as you wish. Ask them to write down phonetically those words they don’t understand or recognize.

When you have completed the complete verse it is time to correct what they have done. Ask students, in turn, to read out what they have written down. At this stage you should concentrate hard on the pronunciation and intonation, particularly of two syllable words. If a student has a problem ask another to help. Always be positive and praise even the one or two correct words, explaining how difficult the task is. When you have gone through the whole verse ask the students to write down the words they either got wrong or had to guess (though they might have guessed correctly). Go over the meanings of these words with them and explain some of the background as you do.

The next stage is repetitive re-enforcement, so you do the same with the chorus (if there is one) and the other verses. If the task starts to become monotonous you need not do every verse, but give them the words and discuss the story and the background. You will find this quite stimulating.

Finally, you should have a general discussion and a question and answer session, finally playing the whole song through and asking them to sing along with you. You might also play one or two other songs on a similar theme and discuss these, without the dictation aspect.

Before you even begin to teach the course, try to find material on the subject to provide a background to the songs. You may also find some anecdotal material to bring it all to life. This might be history but it is far from the boring history of the classroom with dates, kings and battles, it is about real people, written by real people, not historians and academics. This will help students to understand the hardships of life in the past and sometimes the great simplicity in the way people lived and worked. Try to get your students to imagine themselves to be one of the characters and say how he feels. If the song is about a highwayman, imagine why he became a highwayman. Imagine how families were torn apart by the nature of their lives and how people managed to survive in these very hard circumstances. Compare that with what you know of your own history and how people lived in your own country.

Aims:

1. To develop verbal, listening and writing skills in English.
2. To develop critical use of IT skills and an understanding of the appropriate use of the internet.
3. To develop an understanding of English language cultures, whether from the UK or elsewhere where English is the main or a major language.
4. To develop an interest in English history and culture to compliment language learning.

Objectives:

1. Each month analyse 1 or 2 songs depending on their length and complexity.
2. Each month produce one assessed piece of work.
3. Select one of the monthly topics for special study twice a year (selected by the student according to their preference and by agreement with the teacher).
4. Create a vocabulary for the songs with new words, their meanings (in Hungarian if necessary) and similar words in English.

'Singlish' in the classroom:

Stage 1:

We have just described.

Stage 2:

Investigations and essays:

Having completed the 'Singlish' aspects of the material, students should be set some basic tasks. They should discuss:

1. The use of the internet (and misuse)
2. The value of material obtained from the internet compared to that from books
3. The verification of 'facts' obtained from the internet
4. The use of quotes from sources and paraphrasing
5. Illustrating a project

The tasks are specifically of three different types with different specific targeted outcomes.

Task 1. A full essay of two to three hand written pages (1000 words), computer generated cover sheet, computer generated, original or photocopied illustrations relevant to the essay, properly annotated and appendices including a bibliography (showing where the material comes from) and the material sources they've used.

Marking criteria for essay:

1. Nothing significant handed in. Information from the internet alone would come in this category.
2. An attempt has been made to complete the hand written material (At least 1 normal page). There is evidence of research. The work is incomplete.
3. The hand written material is 2 to 3 pages long and has been corrected but the standard is very basic. There is evidence of research but the work is still incomplete.
4. The hand written material has been completed and corrected as required but the standard is not of the highest quality. Appendices are complete generally but not as well ordered as they might be. Illustrations are there as required. The work is complete.
5. There is a 2 to 3 page essay, hand written and corrected more than once if necessary. The folder is complete with all appendices as required and illustrations are complete and appropriate.
- 5* Much more has been included and all is complete to a very high standard.

Task 2:

A short essay of one or two A4 pages – around 500 words hand written.

Marking criteria for essay:

1. Nothing significant handed in.
2. An attempt has been made to complete the hand written material (At least 1/3 normal page). The work is incomplete.
3. The material is 1 page long and has been corrected but the standard is very basic. The work is still really incomplete.
4. The material has been completed and corrected as required but the standard is not of the highest quality. The work is complete.
5. The essay is complete, corrected and of an appropriate standard.
- 5* Much more has been included and all is complete to a very high standard.

Ultimately we will put together and word process the best into a record of the year in 'Singlish'. Every student will be expected to make a contribution.

Task 3:

Group project: Students will work in groups to produce a wall display. The whole of this work will be aimed at producing team work and there will be an assessment on team work at the conclusion.

1. There was no element of team work observed
2. There was some team work but with little real co-ordination and co-operation
3. There was teamwork which produced the required display of an acceptable standard.
4. The team work harmonically and shared and co-operated on every aspect within the classroom. A suitable display was produced.
5. There was good team spirit and an excellent result was achieved. The group worked both in class and outside to obtain material and create their layout.
- 5* The students in the team worked closely together, maximising their performance and completing the project to the highest of standards with a considerable proportion of the work done outside class time.

Student vocabulary:

Throughout the course students will collect a vocabulary which may be formatted into columns on the computer. This will have two sections (or more if desirable)

Verbs will be separated from other words and these other words can be separated too, for example into dialect words, abbreviations etc. This vocabulary will be maintained year on year and students can share them.

Topics:

There is an infinite number of topics possible, however, we tend to use some of the following:

1. Industrial Ballads including mining, work in mills, sea songs and shanties.
2. Historical songs including Glencoe, marching songs, recruiting ballads
3. Transportation ballads, Australia, USA
4. Love songs, the village, life before the industrial revolution
5. Children's songs
6. Nonesense songs

Generating enthusiasm:

There is every reason to look at songs which they enjoy and take exactly the same approach. The opportunity of making comparisons should not be missed. Watch the language, however, as many modern songs have meanings which are thinly veiled if at all and might be inappropriate.

If students enjoy singing they should be encouraged to do so. Within every lesson there should be time for them to sing their favourite(s).

'Singlish' for the non singer.

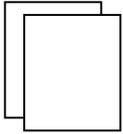
'Singlish' as a method does not require the teacher to be a singer or player. A recording with repeats works as well and can be used when the singer is either unavailable or absent for a time.

Further work on the songs.

Once the 'Singlish' part has been completed there are many ways in which you can develop the cultural and language aspects. Research using the Internet is a valuable way of providing the right kind of material. There are issues here, however, as students tend to be ill disciplined when using the Internet and have to be kept on task. It is also important that there is a demand for accurate documentation of the material selected and they must always find information from a minimum of two independent sources, preferably one from the Internet and one from a more traditional source.

Students should be encouraged to evaluate the information and collect only those pieces which they deem to be of significance. It is easy to print out a hundred pages from the web and repeat the same mistakes over and over. They should always produce an evaluation of the information (summarised with their work) and a bibliography.

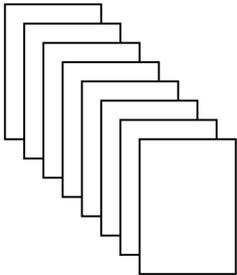
1. Major Project – hand written with word processed appendices



Stage 1: PLAN

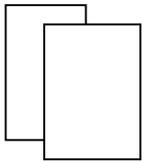
Before beginning any essay or any piece of written work you need to complete a plan. This is the way you collect your ideas and notes before starting your writing. In the plan you will start by outlining what each paragraph will contain e.g. background, history, the song, special vocabulary, your thoughts on the meaning etc. This is a working document and will be added to as your research progresses.

Although your plan is not your essay, it demonstrates how you have been working and how you completed the various tasks. It should be handed in, even though it will be very messy and may be difficult to de-cipher. Try to keep it tidy and logical.



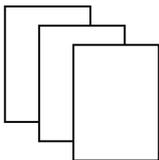
Stage 2: RESEARCH

In addition you must locate a minimum of four sources of information – books, websites or information obtained by other means e.g. writing to a tourist board or industrial organisation. All letters, sources used should be printed out and included in an appendix, fully accredited. Interviews with workers, managers etc. should be recorded and transcribed.



Stage 3: ILLUSTRATIONS – pictures, photographs

Can you find suitable illustrations either in books, from the internet or created yourself. These should be no more than 2 pages of A4 and should have captions and credits (where, whom, when, what?)



Stage 4: ESSAY

Your task is to complete an essay roughly three A4 pages or 1000 words long and hand written. The title should be your own but the subject will be set and should be carefully adhered to.



Stage 5: CONTENTS

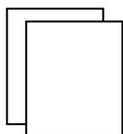
Now create a contents page using a word processing package or by hand. Remember to number the pages carefully when you have decided on the order in which they will be put.



Stage 6: BINDER

Put the whole of this work in a binder. On the front you will need your name, school, group and date and of course your title with underneath in brackets the song title.

Short Essay – hand written

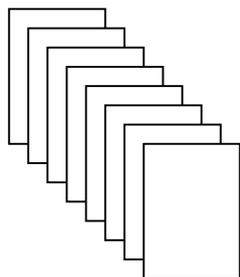


Stage 1: PLAN

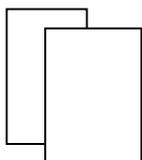
This is the same as for the Project and the elements will be exactly the same. The plan will be as long for a 1 page essay as for a 3 page essay.

Remember, it demonstrates how you have been working and how you completed the various tasks. It should be handed in, even though it will be very messy and may be difficult to de-cipher. Again, try to keep it tidy and logical.

Stage 2: RESEARCH

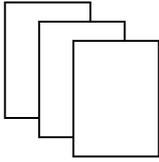


Your research will be the same as for the project, though this essay is shorter and will not need the detail of the project. Try to find several sources to quote and don't forget to credit those whose work it is. Without the name of the sources the work is of little value. This material will not be handed in but you should provide a bibliography (list of web sites, books, magazines, interviews used).



Stage 3: ILLUSTRATIONS – pictures, photographs

You might want to find suitable illustrations either in books, from the internet or created yourself. These should be included within your hand written text with captions and credits (where, whom, when, what?). If they do not add to the essay leave them out. They should not take up more than one A4 page



Stage 4: ESSAY

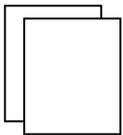
Your task is to complete an essay roughly one to two A4 pages long or about 500 words and hand written. The title should be your own but the subject will be set and should be carefully adhered to.

Assessment:

The project and essay will be judged on the ideas expressed and the quality of the language used, breadth of vocabulary, accuracy etc.

The length of the essay should be sufficient to get over the ideas but should not be longer than necessary just to ensure the ‘correct’ number of words. A longer or shorter essay will not be penalised unless it lacks the elements required.

Group Research Project – wall displays – word processed



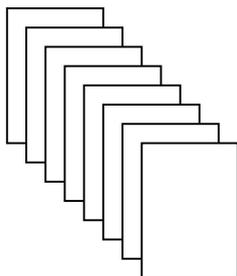
Stage 1: PLAN

This is the same as for all Projects and the elements will be exactly the same. The plan will be as long for a 1 page essay as for a 3 page essay.

Remember, it demonstrates how you have been working and how you completed the various tasks. It should be handed in, even though it will be very messy and may be difficult to de-cipher. Again, try to keep it tidy and logical.

Note: This will be completed by a group of students and this should be obvious in the plan. It will contain more about layout and presentation than the plans for your essays so make that obvious.

Stage 2: RESEARCH



Your research will be the same as for the project. Try to find several sources to use and don’t forget to credit those whose work it is. Without the name of the sources the work is of little value.

Stage 3: DISPLAY

This material should be organised using a word processor to create a single file including illustrations and revised text with a clear layout to explain the main facts. The format will be such that it can be seen all at once. Perhaps you will have to do a 'cut and paste' exercise, creating small pieces and putting together the final design at the end. This

process should be seen in your plan.

Note: This is not an essay and should be carefully designed to inform those looking at the display what the subject matter is and how things are related. You will have to think about the layout very carefully and how you will present the facts.

Assessment:

The quality of the work will be judged on several things including team work, imagination, use of colour, use of illustrations, relevance of material to the subject and quality of language, ideas and explanations.

An Interactive Approach to Teaching Children's Literature: A 'Task-based Reader on Methodology and Children's Literature for Students of Primary Teacher Training'

JUDIT KOVÁCS, ÉVA TRENTIN-BENKŐ

Background:

A need for a Methodology and Children's Literature Reader for teachers of young learners in the present Hungarian system

The past 15 years have witnessed the introduction of ELT (English Language Teaching) in the primary schools in Hungary, a practice that had not existed before. TEYL (Teaching English to Young Learners) has recently gained ground and become part of the Hungarian educational system, generating both quantitative and qualitative changes in three distinctive areas:

1. Change in language choice

Since 1989, foreign language teaching and learning have ceased to be a political issue. Learning Russian was no longer compulsory and thus, a free choice of foreign languages was introduced at each level of Hungarian education. ELT is one of the options, and has attracted a majority of learners. In line with global trends English has become the most popular foreign language in Hungary as well. This has meant a continuing urgent need for properly qualified EFL (English as a Foreign Language) teachers.

2. Change in exposure to language learning

With the introduction of ELT in schools has come the pressure to offer ELT earlier than age 9-10 (the previous standard for starting Russian). The 'early start' movement (beginning a foreign language from the age of 6-7) has made new demands on ELT by addressing an age-group that previously was less involved in institutional language learning. Early start

programmes and students' increased exposure to foreign languages have effected crucial qualitative changes in ELT such as using foreign languages as a medium of subject-matter teaching (bilingual, dual-language, or content-based programmes).

3. Change in methodology

ELT has recently undergone changes which have affected teaching young learners: task-based, topic-based, content-based, and culture-based language teaching and learning as well as the integration of children's literature as teaching material. These new approaches focus on the learner and his needs rather than the teaching material or teachers' expectations. In the light of learner-centredness teachers cease to be viewed mainly as knowledge-transmitters, and learners as pure recipients. A more interactive role for both sides is to be shaped. These changes are reflected in the ever-growing resources of ELT literature which provide extensive opportunities for teacher trainers and mentors.

With these changes in mind, we have decided to produce teaching material which might help teachers and trainees, challenge thinking, and develop attitudes. As teacher trainers and mentors we have been deeply aware of the necessity of teaching material that focuses on teacher development through relevant readings and tasks in both Methodology and Children's Literature.

Aims:

We have decided to produce a Task-Based ELT Methodology and Children's Literature Reader for teachers of young learners, an uncommon genre in our system. Our aim is to offer trainees and practising teachers relevant professional reading through some extracts of current ELT materials. The selection of the extracts is certainly subjective, the items inevitably reflect our preference. Since it is beyond the scope of this volume to give a comprehensive picture of the present state of professional thinking on TEYL methodology, we had to be selective. In order to make reading more powerful and comprehensible, we have designed our Reader to be a guide to reading, interpreting, and internalising the content. We have designed and provided tasks to serve this aim. Although the tasks require different amounts of effort (they might be guided, semi-guided or creative, might require global or local thinking, and range from the general to

the particular), all have one feature in common: an interactive character. This means that readers are invited to respond to the extracts. The proportion of extracts and tasks is almost equal. Through the variety of our collection we wish to guide our readers to explore both content and methodology. Bearing this double aim in mind, we do hope that this Reader will contribute to a better understanding of what TEYL is.

The organization of the book:

The Reader consists of eight units, each of them representing an area within Methodology for TEYL and Children's Literature. Although we are fully aware that readings for 'pure' methodology and children's literature as main source for classroom materials should be integrated in one Reader we have separated them into two parts. The first four units deal with methodological issues: 'How children learn and think', 'How children learn languages', 'Teacher's and learner's roles', and 'Some current issues in TEYL'. In selecting the topics we attempted to give primacy to those we felt would be interesting to teachers of young learners, and to present some new developments in TEYL. The second half (Units 5-8) is devoted to Children's Literature, namely: 'How children read', 'Rhythm, rhyme and reading', 'How children respond to stories' and 'Some challenging issues in Children's Literature'.

Each unit is organised the same way: the selected reading comes first. Here we reference the source. We call these readings 'Extracts'. Extracts are numbered within each unit. After each extract are tasks to go with it. Tasks give frame and purpose to each extract. Tasks are divided into pre-reading, reading, and concluding tasks. This way readers are provided with a possible working system throughout the book, and thus, suggest some teaching ideas for further use. With this organisation we wish to emphasise the interactive, task-based character of the Reader, in contrast to other works such as collections of articles, followed by questions.

Activity forms are signposted to guide readers smoothly through the book. Points such as 'Pages from my professional diary' or 'End of Unit Notes' are included in the book to encourage self-reflection and develop skills in learning autonomously. The book is designed to be used as a workbook as well, with enough space for individual and shared comments. Each unit is followed by a list of additional reading, listing the basic lit-

erature of the theme, as well as recommending some more specific material. The types of extracts cover a fairly wide scope ranging from monographs, journal articles, and educational documents to specific teaching materials.

The Reader also contains a Glossary with the aim of guiding trainees through terminology problems which are likely to occur with inexperienced users.

We wish our readers, trainers and trainees alike, pleasant hours of individual and shared reading, interesting professional discussions, and hope they discover new questions which would not have arisen without this Reader.



Children's Literature Conference, ELTE-TÓFK 20 May 2004

Kovács Judit – Trentinné Benkő Éva
A Task-based Reader on Methodology
and Children's Literature



Background

- **Changes in the past 15 years in primary schools:**
- Changes in language choice (free choice, urgent need for EFL teachers)
- Changes in exposure to language teaching (early start)
- Changes in methodology of EFL (language acquisition/language learning, topic-, content-, culture- and task-based teaching, learner-centredness, children's literature as basic teaching material for YLs, a new view on the teacher's and learner's role)



Aims:

- To offer teaching material based on recent findings of Pedagogy and Psychology
- To provide trainees/readers professional help through tasks
- To aid trainees/readers develop a professional view through dialogues
- To serve the ultimate aim through the unity of two equal components: Children's Literature (the content) and Methodology (the means).



Structure of the Reader

- Symmetrical:
it consists of 8 Units (4 Methodology and 4 of Children's Lit.) with lots of points of connection
- Framed:
the first and the last Units are of theoretical character, thus embracing the remaining 6 more practical Units
- Parallel features:
between Units 1 and 5 (How children think and learn, How children become readers) or: between Units 4 and 8 (Some current issues in TEYL, Some challenging issues in CHL)





Table of Contents



→ Introduction

Part 1

→ Unit 1: How Children Think and Learn

→ Unit 2: How Children Learn Languages

→ Unit 3: Teacher's and Learner's Roles

→ Unit 4: Some Current Issues in TEYL



Part 2

→ Unit 5: How Children Become Readers

→ Unit 6: Playing with Words, Rhythm and Rhyme

→ Unit 7: How Children Respond to Stories

→ Unit 8: Some Challenging Issues In CHL



→ Glossary



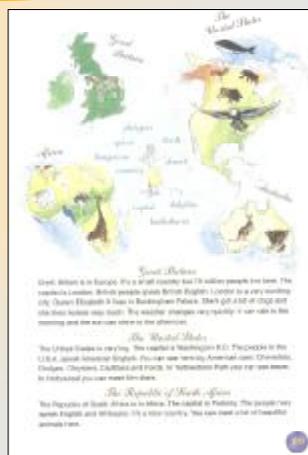
Structure within the Units



→ Each unit follows the same structure:

→ each extract is numbered

→ within the extracts there is a variety of genres: articles from professional literature, educational documents, lesson plans, course-books, teaching materials, etc.





Supplementary Material - Domino game



How each unit is organised



Each Unit is organised in the same way:

- The selected reading comes first. Here we refer to the original source. We call these readings 'Extracts'. The extracts are numbered within each unit. Each extract is followed by tasks which provide a frame and purpose to each extract. Activity forms are signposted to guide readers smoothly through the book.
- Sections such as 'Pages from my professional diary' or 'End of Unit Notes' are included in the book to encourage self-reflection and skills in learning autonomously.
- Each unit is followed by a list of additional reading.
- The Reader also contains a Glossary with the aim of guiding trainees through terminology problems.



Pages from my professional diary



Pages from my professional diary

According to Fremantle, “teachers need to become skilled themselves in ‘reading’ picture books before they can pass it on... This requires time – not necessarily a lot, but enough to change our ‘reading’ of picture-books from a quick flip through to active contemplation. It is often a matter of appreciating the importance of the genre and of changing our own habits. If at the end of every book we assume that something has been missed and there is more richness in it, we have made a good start.” (1993:13)

Visit a library or a bookshop and select a few books for children you think would be worth several encounters. Follow the advice given by Fremantle to improve your picture book skills.

First “work through the books slowly with a friend, or in a teachers’ workshop, and enjoy them freely *at your own level*, not trying to look at them from a child’s perspective (that can come later). If we cannot relate to books and enjoy them ourselves in our own way, why are we trying to teach children how to do it? Lastly enjoy them with children.” (p.13)

Write about your experiences in your own professional diary.



End of Unit Notes



End of Unit Notes

Imagine you need to convince the parents and the management of your school that teaching songs and rhymes is not a waste of time but necessary to TEYL. Prepare your arguments using the knowledge gained in this unit and Units 1 and 2. Support your arguments using evidence.



A list of additional reading



Background reading

- Bettelheim, B. 1976 *The Uses of Enchantment*. Harmondsworth: Penguin
- Egan, K. 1998 *Teaching as Storytelling*. London: Routledge
- Ellis, G. and J. Brewster 1991 *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin
- Garvie, E. 1990 *Story as Vehicle*. Teaching English to Young Children. Clevedon: Multilingual Matters
- Garvie, E. 1991 *Teaching English Through Story*. In: (eds) Kennedy, C. and J. Jarvis *Ideas and Issues in Primary ELT*. London: Nelson
- Greenwood, J. 1988 *Class Readers*. Oxford: OUP
- Hedge, T. 1985 *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan
- Jennings, C. 1993 *Children as Storytellers*. Oxford: OUP
- Newton, C. A. 1991 *American Light Verse In: Are You Listening?* Washington: USIS
- Read, C. 2001 *Penguin Young Readers: Instant Lessons*. Pearson Education
- Rosen, B. 1993 *Shapers and Polishers. Teachers as Storytellers*. London: Collins Educational/Harper Row
- ...



Glossary



GLOSSARY

- Ability** this refers to a learner's underlying capacity to do certain things; it is usually demonstrated in performance though any single instance does not necessarily reveal a learner's full ability
- Accompaniment** a part, usually instrumental, performed together with the main part for richer effect
- Accuracy** this refers to grammatically correct language in either speech or writing in the L2; it is often contrasted with fluency
- Acquire** to learn a language naturally by hearing it, reading it, and using it
- Aims** things you hope will be done or achieved during an activity or a lesson
- Alliteration** the repetition of initial consonant sounds
- Allusion** a reference to a well-known person, place, event, literary work, or work of art
- Anecdote** a brief story about an interesting, amusing, or strange event
- Approach** the underlying theoretical belief about language and learning which guide the way someone plans and carries out his/her teaching
- Archetype** a term used in fictional analysis to describe certain basic and repeated patterns of plot, character, or theme
- Attitude** positive or negative feelings, beliefs, behaviour towards a person, object or event; attitudes can't be directly observed but only inferred from a person's actions
- Authentic language** language that has not been restricted in any way
- ...



Part 2 – Children’s Literature



Unit 5 – How Children Become Readers

- **the connection between children and Children’s Literature (ChL)**
- **the main genres of ChL**
- **the process of children becoming readers**
 - the role of adults (parents and teachers)
 - the aims and principles of reading at school
 - the types and forms of reading (shared, paired, individual)
 - reading tasks and activities (pre-, while-, post-reading)
 - the ideal conditions for reading (the reading environment)
 - the criteria for selecting reading materials
 - text types (reading real books)
 - reading strategies



Unit 6 – Playing with Words, Rhythm and Rhyme



- **the significance of playing with language in children’s lives**
- **the role of rhythm and rhyme in children’s literacy development**
- **ChL genres and their classroom use**
 - poetic language
 - making sounds
 - rhythm and rhyme
 - genres: traditional nursery rhymes, children’s songs and poems, nonsense rhymes, limericks, tongue twisters, riddles, jazz chants, children’s jokes, counting rhymes...
 - criteria for selection (formal and cultural criteria)
 - typical topics of traditional nursery rhymes and songs
 - the origin of nursery rhymes
 - classroom use and lesson planning



Unit 7 – How Children Respond to Stories



- **the role of stories in children’s holistic development**
- **story types and the world they create**
- **telling and creating stories**
 - multi-layered stories – multi-layered responses
 - advantages and disadvantages of picture books and all-print books
 - comparison of fairy tales and animal stories
 - textual contexts (authentic, graded readers, course book materials)
 - children and characters (associating with / dissociating from)
 - the real world and the world of stories
 - the features of a good story (the power of the page)
 - story-based teaching (reading, telling, making and enjoying stories)





Unit 8 – Some Challenging Issues



- the historical transformation of ChL through the centuries
- the nature of ChL (literature with a big ‘L’ and with a small ‘l’)
- theoretical considerations and practical examples
 - from role-play to ‘carnival’
 - literary subversion
 - intertextuality
 - the history of fairy stories
 - fairy tale versions and their audience
 - ChL and the visual society
 - ChL and the culture industry
 - pros and cons of each medium (book, radio, TV, movie...)
 - ‘representational’ and ‘referential’ language



Various sources and text types



- extracts of articles
- encyclopedia entries
- official educational documents e.g. UK National Curriculum
- a historical document – a letter
- teaching-learning projects
- a psychological experiment
- story extracts and different versions of stories
- nursery rhymes, poems, limericks, jazz chants and singing games
- a collection of children’s jokes
- tables and grids
- lesson plans and teachers’ notes
- photocopiable teaching materials
- Internet sites





Various tasks and activity types



- ▭ cognitively and linguistically challenging, thought-provoking, imaginative
- ▭ supporting 'learning to learn'
- ▭ catering for multiple intelligences
- ▭ oral, written, drawing
- ▭ open-ended, closed
- ▭ individual, pair-work, group-work
- ▭ pre-reading, reading, concluding
- ▭ developing content knowledge, language skills, terminology, comprehension, methodology, knowledge of the world
- ▭ practical, theoretical
- ▭ comparative (local and international aspects, mother tongue and foreign language)
- ▭ traditional, current
- ▭ guided, semi-guided, creative
- ▭ global, local thinking
- ▭ general, particular



Approach



INTERACTIVE

Readers are invited to respond to the extracts



TASK-BASED





Pre-reading tasks



- ↪ brainstorming
- ↪ mindmapping
- ↪ discussing associations
- ↪ making topic webs
- ↪ evaluating provocative statements
- ↪ giving opinion
- ↪ recalling childhood memories
- ↪ checking knowledge of methodology
- ↪ referring to the Hungarian context
- ↪ revising main ideas of previous sections
- ↪ ordering and sequencing
- ↪ grouping
- ↪ gridding
- ↪ selecting
- ↪ predicting
- ↪ pairing up
- ↪ comparing
- ↪ finishing sentences, definitions
- ↪ decision making e.g. true or false
- ↪ explaining or defining terms
- ↪ pre-teaching key words
- ↪ interpreting poems, statements
- ↪ storytelling in pairs
- ↪ describing favourite characters
- ↪ drawing or completing pictures
- ↪ labelling pictures
- ↪ searching for examples of ChL



Reading tasks



- ↪ checking comprehension
- ↪ discussing first reactions
- ↪ relating ideas to previous readings
- ↪ comparing opinions
- ↪ discussing pros and cons
- ↪ discussing different opinions
- ↪ explaining and paraphrasing the author's wording,
- ↪ recalling specific information from memory
- ↪ finding and highlighting keywords and topic sentences
- ↪ giving titles to paragraphs
- ↪ defining, completing definitions
- ↪ grouping and classifying ideas
- ↪ finding the 'odd one out'
- ↪ searching for 'positive/negative' words
- ↪ setting up opposing pairs
- ↪ underlining facts and special phrases
- ↪ describing a process of making a sound
- ↪ reflecting on the author's ideas
- ↪ singing the songs referred to in the text
- ↪ reordering jumbled sentences
- ↪ guessing the meaning of unknown words
- ↪ exploiting the glossary and dictionaries
- ↪ summarising the main ideas of the passage
- ↪ discussing, reasoning
- ↪ identifying facts and implications
- ↪ matching figures and paragraphs
- ↪ checking predictions
- ↪ completing charts and grids
- ↪ developing arguments on given topics





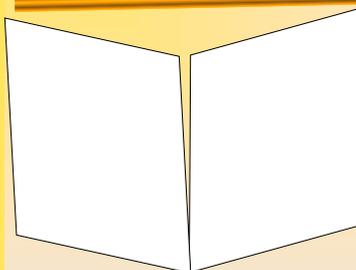
Concluding tasks



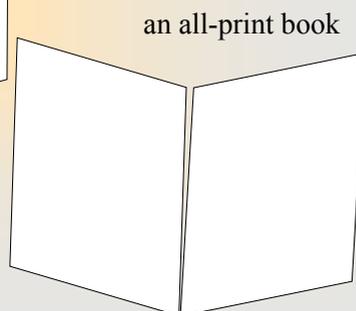
- re-considering the answers given
- gapfilling: completing the conclusion
- explaining statements and concepts
- making a list of keywords
- gridding to summarise main ideas
- indicating proportion by using a pie chart
- searching for examples of ChL genres, story/rhyme types and special features
- summarising characteristic features
- creating arguments in pairs
- giving a one-minute presentation
- discussing implications for TEYL
- arguing and convincing each other
- playing language games
- grouping stanzas according to titles
- responding to challenging questions
- reciting ChL pieces
- recalling and reciting ChL pieces in L1
- planning ChL-based tasks and activities
- making a lesson plan
- planning a school project
- peer teaching (jokes, rhymes etc.)
- re-writing a poem
- story-making, creating diff. versions
- identifying pretexts
- guessing the origin of nursery rhymes
- reading different versions of fairy tales
- inventing and drawing characters
- performing and acting out ChL pieces
- analysing characters or ChL pieces
- searching on the Internet
- searching in the library



Drawing



a picture book



an all-print book



Gridding



Type of encounter	Advantages	Statements
Alone		
With other children		
With adults		



Labelling





Gapfilling

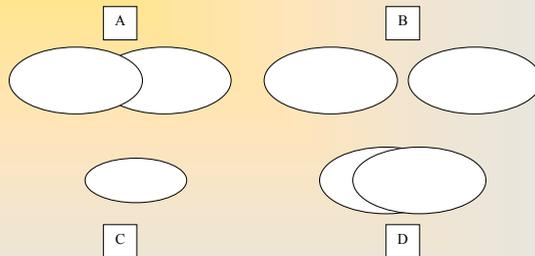


“Early reading _____ (11) in English children seems to be intimately connected with their knowledge of _____ (5). Children who have good rhyming _____ (6) become better _____ (7), and children who have reading _____ (12) tend to have a rhyming _____ (7). One possible explanation for the salience of rhyme is that the English _____ (11) is more consistent in its representation of _____ (5) at the onset-rime _____ (5) than at the level of the _____ (7). So children who can focus on _____ (8) units that _____ (10) to rhymes will find the task of _____ (8) to read easier than children who _____ (6). One way of _____ (8) on spelling units that correspond to rhymes is to categorise _____ (5) on the basis of shared rimes, and to use _____ (4) analogies. Children with _____ (4) rhyming skills use the most rime _____ (9), and so such analogies may be one important causal link between early rhyme _____ (9) and later _____ (7) development.”

spelling, good, readers, correspond, awareness, rhyme, learning, analogies, development, cannot, phoneme, skills, words, sound, difficulties, rime, orthography, level, focusing, deficit, reading



Matching





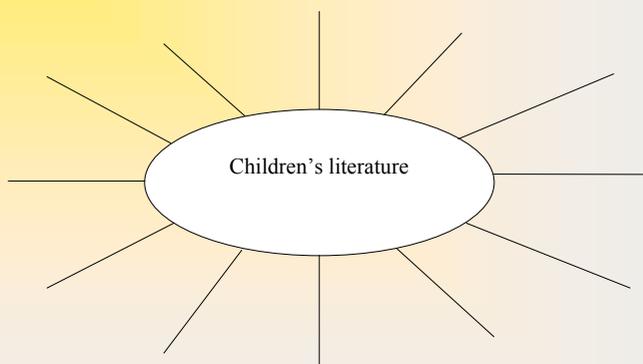
Designing



Positive features		Negative features



Mindmapping





Thank you for your attention

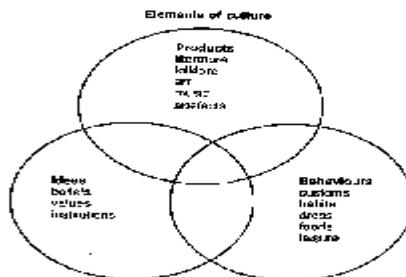
Teaching Holiday Vocabulary through Children's Literature

JUDIT SÁROSDY

1. What culture do we teach?

The study of British and American/Canadian life and institutions has been a traditional part of school curricula in Europe and North America. Sometimes it has taken the form of special courses, such as *Civilisation* in France, *Landeskunde* in Germany, and *Civiltci* in Italy. These courses emphasize the 'big C' elements of British and American culture-by which we mean history, geography, institutions, literature, art, and music- and the way of life. We have to recognize that the subject itself has broadened as a result of the influences described above. 'Big C' ('achievement culture') remains as it was, but 'little c' ('behaviour culture') has been broadened to include culturally-influenced beliefs and perceptions, especially as expressed through language, but also through cultural behaviours that affect acceptability in the host community.

The broadening of 'little c' (behaviour culture) can be expressed by the following diagram:



The three domains of culture are the following: cognitive, pragmatic, attitudinal. They are essential and equally important. The danger that an intercultural education would go beyond the capacities of children is not justified if child-appropriate contents, methods and media are used.

1.1. In the cognitive domain the *aim* is to give information about other cultures and the learner's relation to them. We regard it as necessary not only to refer to the countries where the target language is spoken but to include also other cultures.

1.2. In the pragmatic domain the *aim* is the acquisition of the practical skills needed for intercultural communication.

1.3. In the attitudinal domain the *aim* is to develop attitudes such as open-mindedness, respect and tolerance and to avoid stereotypes, prejudice and discrimination.

2. Goals of Teaching Culture:

In *Teaching Culture*, Ned Seelye (1988) gave the following goals of cultural instruction:

- To help students to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours.
- To help students to develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave.
- To help students to become more aware of conventional behaviour in common situations in the target culture.
- To help students to increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language.
- To help students to develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture, in terms of supporting evidence.
- To help students to develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture.
- To stimulate students' intellectual curiosity about the target culture, and to encourage empathy towards its people.
- Access the culture through the language being taught.
- Make the study of cultural behaviours an integral part of each lesson.
- Aim for students to achieve the socioeconomic competence which they feel they need.
- Aim for all levels to achieve cross-cultural understanding – awareness of their own culture, as well as that of the target language.
- Recognize that not all teaching about culture implies behaviour change, but merely an awareness and tolerance of the culture influences affecting one's own and others' behaviour.

3. Festivals and Holidays in Great Britain

Festivals are very important for us: they "glue" us to people around us by being a common experience, a socially meaningful historical event or a cultural/religious celebration. It is our common area, the ground we all stand on.

In this paper some of them will be introduced with useful activities that an English teacher can easily build in his/her own teaching, as well. Learners are keen on activities in connection with festivals. We have to show them the origin of the special occasions and also the customs through different and fun games and exercises.

4. Halloween

Halloween is a suitable topic for lower primary students in teaching English. The 6-9-year-old children like the fantasy world in connection with witches and ghosts. There are lots of activities through which they can acquire English easily following the "learning by doing" principle. The specific roles of the teacher will depend on the different stages of the learning process and on the functions she performs in the different activities at the different stages. Some of them will be presented as warmers and further ones can be planned for presentation, practice and production stages.

4. 1. The Origin of Halloween

The origin of Halloween dates back 2000 years ago to the Celtic celebration of the dead. A Celtic festival was held on November 1, the first day of the Celtic New Year, honouring the Samhain, the Lord of the Dead. Celtic ritual believed that the souls of the dead returned on the evening before November 1. The celebration included burning sacrifices and costumes. These early events began as both a celebration of the harvest and an honouring of dead ancestors

Halloween spread throughout Europe in the seventh century. It began with "All Hallows Eve", the "Night of the Dead". It is immediately followed by "All Souls Day", a Christian holy day. The first illuminated fruit was really carved out gourds and turnips. Some time along the way, they were replaced by pumpkins, which were both larger and much easier to carve. European customs also included the lighting of pumpkins with scary faces to ward off evil spirits, especially spirits who roamed the streets and country during All Hallows Eve.

The Irish brought the tradition of carving turnips and even potatoes with them to America. They quickly discovered that pumpkins were easier to carve. This festival is a big event in the U.S.A. and Britain.

4.2. Halloween in Britain

In Great Britain everyone wants to welcome the friendly spirits so special soul-cakes are baked for him or her. When children in costumes called upon their neighbours' homes on Halloween there would be given soul-cakes too. In England it is said that elves rove on the backs of the villagers' cats. The cats had fun but the villagers did not and would lock their cats up so that the elves could not catch them.

5. Teaching holiday vocabulary with a special focus on Halloween

Teaching vocabulary belonging to this topic can be subdivided into the following main stages; warmers, presentation, practice and production stages.

5.1.1 Warmers

Warmers have a special function; to switch children from one language to another and to arouse learners' interest as well as to lower their anxiety. *Jokes and nursery rhymes* can be very useful warmers. Children love funny rhymes and jokes as they are short and easy to understand

Halloween Jokes

Q: How can you enter a haunted house? A : With a skeleton key.

Q: How can you fatten up a ghost? A: With goulash and spooketti.

Q: What is a ghost's favourite ride? A: A roller ghoster.

Q: How can a witch tell the time? A: By using a witch watch.

Q: What is bigger than a monster but lighter than a bird? A: A monster's shadow.

Nursery rhymes are repetitive, possess a natural rhythm and they have an element of fun, of playing with the language. So they take an important part in children's learning process. They can function as warmers or coolers of the lesson.

A Traditional Halloween Rhyme:

Last Hallow Eve

I sought a walnut tree,

In hopes my true love's face

I might see.

Three times I called;

Three times I walked apace,

Then in the tree I saw my true love's face.

5.1.2. Presentation stage:

Teacher selects the new material and presents it in such a way that the

meaning of the new language can be as clear and memorable as possible. That is the reason why various techniques should be used. At this stage we can build the nursery rhymes, into the teaching process which are helpful in students' language learning.

Many primary students are expected to know *nursery rhymes*, as they give a basis for literature. They can set the scene or pre-teach vocabulary, too. They can also be used for many creative activities. Let us see an example for the covert way of presenting new vocabulary.

Five Little Pumpkins

The students have to point one by one to fingers on a hand making a fist on the last line.

(It is the stage of the recognition of the new words)

The first one said, "My, it's getting late.

Five little pumpkins sitting on a gate

The second one said, "There are witches in the air." The third one said, "I don't care."

The fourth one said, "We'll have a lot of fun. Let's run and run and run."

"Woo-oo-oo" went the wind.

And out (clap) went the light

And the five little pumpkins rolled out of sight.

5.1.3. Practice stage:

The teacher devises and provides the maximum amount of practice which must be meaningful and memorable. Here the teacher acts as a skillful conductor. The gap filling is one of the most useful activities, where the learners can practise the newly-learnt words. Students are expected to fill in the gaps with the following words:

decorated, prize, masks, evening, bats, apple, cider, game, apple, game party, afternoon costumes

a. On Halloween people dress up in _____ with _____.

b. Schools are _____ with ghosts, witches, pumpkins, Spiders and _____.

c. At school, there is a Halloween _____.

d. The Halloween drink is _____.

e. An exciting _____ is called "bobbing for apples".

f. Teenagers usually have a party in the _____.

g. There is a _____ for the most original costume.

5. 1. 4. Production stage

Making a real or a virtual pumpkin pie can be planned as a post-reading activity. Its aim is partially to check students' listening or reading comprehension in a drama

activity. The students can work in groups.

Let us have some possible instructions such as:

- find the correct order of making the Pumpkin pie
- take pictures of the things you will need
- mime making the pie from plasticine

mime the stages of making the pie while others are guessing what you may be doing

All the activities mentioned above can be used at a Halloween party. This way our students' global knowledge about culture can be increased while they are learning English. At the same time they will also be intrinsically motivated, which is very important with young learners.

Bibliography

KRAMSCH, C.: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. 1994.

REINHART, KELLY: *Halloween*. Black Cat Publishing. Canterbury. 1998.

SEELYE, H.N.: *The Cultural Mazeway: Six Organizing Goals* in Heusinkveld, P. ed. 1997.

Kid's Lit in Academia

NOÉMI SCRIVENER

What does one do to capture the attention of an audience? Personalises the material, the occasion, the experience. To achieve this at ELTE, the University of Budapest, Foreign Languages Department, and to attract students to study a special field of literature, Professor Andrea Papp and her team compiled children's literature courses that cover an academic, literary curriculum. They created a friendly, welcoming atmosphere and invited university students to relive their childhood experiences and stay innocent children, but at the same time grow up as attentive adults going through this course as an unmissable experience. The recipe has been working now for 4 years. There have been different formulas of 1 or 2 semester long courses, both in English and in Hungarian. But naming the courses has been a difficult task.

1. Christening

After the first trial period, christening the courses proved to be harder than anticipated. English Children's literature is a misleading title in the ELTE course catalogue, as there are British, as well as American works on the menu. We still cannot say that these courses would focus on English speaking countries' children's literature, because then we would have to include a long list of post-colonial children's books. These could provide ample material for another, independent course.

Another curious side to the matter is that quite a few classic English children's writers are not English, strictly speaking. Roald Dahl was of Norwegian and Welsh origin, Ballantyne, Stevenson, Grahame and Barrie were Scottish, Oscar Wilde was Irish, Kipling was born in India, Tolkien in South- Africa, Travers in Australia, Jack London and Mark Twain wrote in the United States.

At the very beginning, there were two possible titles: Anglo-Saxon Children's Literature and Anglo- American Children's Literature. The Anglo- Saxon particle stands for the culture dominating the reading list, while Anglo- American highlights the two main countries that have established the canon. The labelling problem is still alive, child, literature, English-speaking or Anglo-Saxon, is all the same. They are either too baggy or too tight to fit this almost new-born baby of an academic course. Nonetheless, word coinage is the favourite activity of an English speaking Hungarian crowd: Kids' Lit is our slang solution to this headache.

2. The courses' situation in the academic educational plan

To fulfil its purpose, our courses have to follow certain guidelines. In the educational plan of the Eötvös Lóránd University's Faculty of Humanities these children's literature courses fulfil the following educational requirements.

2.1. The courses as general knowledge courses

All students of the Faculty of Humanities have to complete a great number of *kozismereti tanegység* or general knowledge courses. Three of these compulsory courses are: a course on history of philosophy, one on rethorics and the third on computer studies. Apart from these three, students have to attend other optional courses that are qualified by the university as general knowledge courses. The kids' lit courses are part of this scheme. These studies are open to any majors of the university, however, the children's literature course in English requires students to be able to read and analyse the original English texts. This might limit the circle of students attending the course.

2.2. The courses as part of the Contemporary British Studies Program

ELTE's Faculty of Humanities is running specialist programs within majors, attempting to offer knowledge on a narrower scale, providing more insight into these specialist fields of interest. The English language departments have a number of different Study programs they run in co-operation. There are a number of courses on offer: the Australian Studies, Canadian and Quebec Studies, Irish Literature and Culture Studies, Medieval English Studies and the Contemporary British Studies. These programs offer specialisation to the different English major students through providing an insight into different departments' curriculum. If these mini courses are completed the students get a certificate that is received alongside their degrees.

Currently, the Contemporary British Studies Program houses the English Children's Literature courses. The head of the Program is Judit Friedrich, at the English Studies Department. The program is aiming to co-ordinate the existing British Studies-type courses, besides, starting up new courses that look into British culture and society, initiating interest in the field, not to mention expanding the knowledge they provide in a critical and comparative manner. Therefore, the main target of the British Studies Program with the English Children's Literature courses is the popularisation of the Anglo-Saxon countries' culture through reading and analysing classic pieces of the literary and social subculture of children's literature. The collection of these classics could provide the students with an additional cultural key to English speaking cultures.

2.3. The courses in the scheme of English language majors

Only the Foreign Languages Department teaches courses on classics of Anglo-Saxon children's literature for all the English language major students of ELTE, including the American Studies major, English Literature and Linguistics major, English Language Teacher major and the post-graduate courses of these majors. It is possible that extracts from these classics are used at various language practice, methodology, literature or other general cultural studies courses, but it is almost certain that the teachers apply these texts with a different purpose and angle. For example, Jack London's *The Call of the Wild* and Mark Twain's *Huckleberry Finn* are presented as a fundamental part of American 'adult' literature at the American Studies course.

ELTE's English speaking majors give an introduction into the British-American culture, linguistics, history and literature to first year students as well as to senior students of the majors. Lectures and seminars provide the framework to learning the language, the research and analysis methods of academia. Our courses require not only the general academic skills and language knowledge presentation skills, argumentation in speech and in writing, conducting research and writing academic papers that can be acquired in the first three years, in the first year of the students' studies. But also the more advanced skills needed for the specialisation period, the second tier: the language and research methods of linguistics, literature or applied linguistics. Therefore, it is only advised to senior students to take on English Kids' Lit lessons. Students in the frame of the 10-term study period can only apply if they have already completed 4 of their terms.

3. The English Children's Literature courses' aims and effects

These are the following:

- A sufficient overview of the English- American children's literature (genres, writers and the chronology of the works)
- The presentation of children's literature as a literary subculture, the analysis of its works as valued literary pieces
- The analysis of works of children's literature with the acquired academic skills, alongside with piloting new analysis methods
- The interaction of works of children's literature and the current, contemporary culture (sociological roots, socialisation, cultural management)
- The state of children's literature in the past and in the present, and an open discussion based on specific works, relating to taste, culture, literature and bringing up children (including the analysis of the original works, the role of media and its effects, the problem of literary markets, the improvement of the university students' critical thinking as potential parents)

- The position of children's literature in literature and in education (the extremes and borderlines of the category, mis-categorisation, the merging of children's literature and mass media)

3.1. The English children's literature in Hungarian translation

The classics of English children's literature are an integral part of Hungarian culture and literature. This is the result of the blessed work of translators who tend to rewrite the translated works in their own style and to the extent of their genius, even if they do not want to add or take away anything. Let us think of Karinthy Frigyes's *Micimackó* born as *Winnie-the-Pooh*. Because of this rich and popular Hungarian- English existence of these works, at the courses we have been aiming to observe and compare these English works starting a new existence in Hungarian translation. It has been truly intriguing to discover the fusion of two cultures' childhood experiences and we all had a chance to relive our childhood adventures and rediscover those early literary texts as multicultural ones.

4. Critical works

Next to the regular reading load the students receive additional information from the tutor and the presenters. This is to look into the social, cultural and historical background and critical approval of each work. The sources of knowledge are encyclopaedias, children's literature critical books and the Internet. From the students, we require an independent critical frame of mind and a way of thinking based on their newly acquired academic skills to be able to read the works assigned and to participate successfully.

5. Multi-media education

In Roald Dahl's *Charlie and the Chocolate Factory* one character, a little boy, in his over-enthusiasm for television becomes one with the TV set and he appears on screen. We also experience and study the effects of the media, but try to keep a distance. Pieces of children's literature are almost inseparable from visual illustrations; therefore we need to be susceptible to it. A recurring topic of discussion is the relationship of the text, the visual world and the authors' and readers' fantasy. We have already looked into the publishers' attitude towards certain works through their cover designs and book presentation. Furthermore, we are not afraid of the challenges brought about by films: we sample the film version of literary works on video and DVD. This way, in the education of English language children's literature the past, the present and the future, reading, visual culture and the electronic world play an integral part through technology.

6. Student participation

The Children's Literature courses are for senior students with advanced academic skills and with a more refined view of what they want to, need to and can acquire at the institute. Therefore, their motivation to venture into this specific area must be very strong, and this empowers them to learn extensively and also help creatively shape and run the courses. Their views and opinions do not always meet, but this tension sparks discussion and further research.

7. The course reflected in the thesis works

As a continuation of the lesson work, toil bears its fruit in the form of thesis works. The already existing children's literature theses can be divided into four major groups: the ideological, the social historical, the translation aspired and the literary group. The first group of ideological works enlists ones titled *The Stylistic Analysis of Children's Literature: Girls' Novels and Ideology in Children's Literature*, or *Was Jack London a Socialist?* The social historical group has some recent works like *Children of the Empire: Anti- Imperialism in Frances Hodgson Burnett's The Secret Garden* or *Harry Potter: a Landmark in Children's Literature, a New Victory of Consumer Society*.

The Hungarian translator instinct and the emphasis put on the Hungarian translations is apparent in the works titled: *Imaginary Creature's in Tolkien's The Hobbit and the Lord of the Rings: the Comparative Study of Two Hungarian Translations*. Let us not forget A. A. Milne's *Winnie- the Pooh's* and Karinthy's *Micimacko's Comparative Analysis*. There is a work currently under submission on the English translation of Illyés and Benedek tales in the collection of *The Tree that Reached the Sky*.

After all these exciting and exotic academic adventures literary analysis is not discarded. This is how *The Logic of Nonsense: Lewis Carroll's Works* came about and also *The Search for Identity in Kipling's Kim*. We hope that more and more people will discover this course for themselves and will settle on thesis themes concerning children's literature or translation of children's literature.

Mathematics through Children's Literature

MARGIT TARCSI

1. Introduction

Tales play a very important role in education especially in teaching first and second grade pupils. We can use tales in mathematics lessons too. Young children like listening to tales if they are well presented. Tales are important with respect to creativity too. They develop imagination and thinking. These points can't be left out of consideration. When children repeat the tales we can see which part of the story was interesting for them. Sometimes children leave those parts out of consideration, which are the most important from an educational point of view. Generally these parts aren't important for children to understand the story, so the teachers have to place them into the teaching process. E.g. One of the tales is about defeating three, five and seven-headed dragons. In the tale only the length of the flame throwing from the throat of the three and seven-headed dragons is described. Children were able to transfer the cardinality to the length of the flame in the case of the five-headed dragon too. The dragon's length of the flame was five arms long, that is five "róf". The children found the connection between the lengths of the flame and heads of the dragons. It is a function.

The difference between a róf and a yard is the length of the róf is the extended arm from shoulder to fingers, whereas the length of the yard is the extended arm from the nose to the thumb.

Those tales are important from the point of view of mathematical education, which contains cardinality, function, relations, and units of measuring.

We categorised the parts of tales in the following way.

2. We divide the tales into two sets according to cardinality

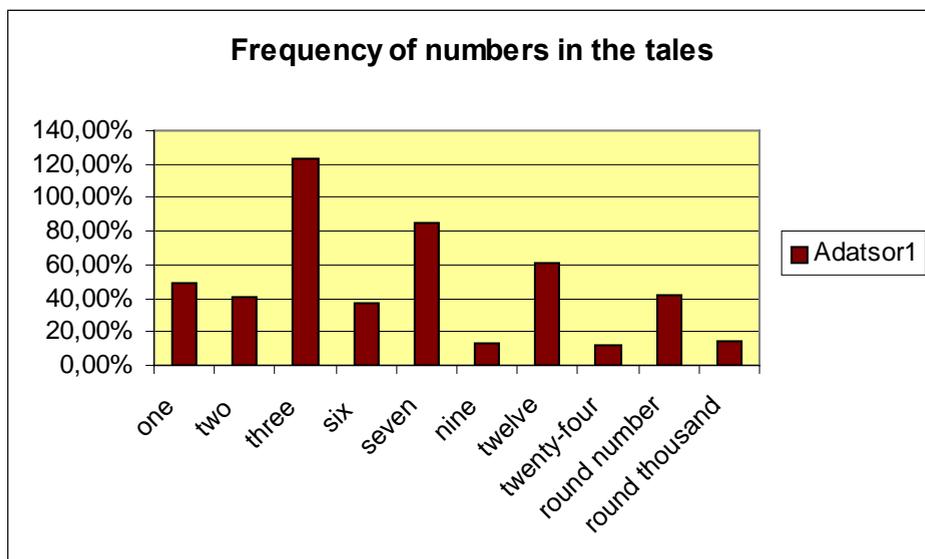
2.1. Some elements of the tales refer to infinite cardinality.

These are called intuitive infinite. E.g.

- Beyond seventy-seven lands;
- climbed up the sky-high tree;
- is over the end of the world;
- he reached such a high mountain that its peak got in touch with the sky;
- There is a sea of the ants.

- 2.1. The cardinality of finite sets:
- 2.1.1. These can be easy to survey cardinality. We can use cardinality to form the concept of the natural numbers
- Developing the concept of number two. Once upon a time there was a king who had two sons. Two princesses had two golden-haired horses both were magical and had two little dogs.
 - The concept of number 3. Give me three vats (köböl) of wheat, three bushels of water. You have to stand three trials.
 - The concept of number 9. Grind nine-vats of wheat. Fetch nine-bags of wheat. Here are nine pigs.
 - The concept of number twelve. There were exactly twelve rooms and in one of them there was a table laid for twelve persons. They met twelve thieves.
 - The concept of number twenty-six. Give me twenty-six wagons of wood, twenty-six wagons of milk loaf, and twenty-six wagons of candles and twenty-six barrels of wine.
- 2.1.2. The ordinal numbers
- Seven days and seven nights they were going continuously and on the eighth day they met two wanderers.
 - The third trial is the most difficult.
- 2.2. The tales can refer to great cardinality or can lead to the distortion of the real world. E.g.
- The tree has ninety-nine branches and on the ninety-ninth branch a bag with ninety-nine pockets was hanging down and in the ninety-ninth pocket there was Uncle Laci's pocket-knife and on the ninety-ninth leaf I read this tale. (These part of the tales demonstrate the very-very large amounts)
 - It was thousand years that they didn't meet. (We also use this expression in real life nowadays)

3. Frequency of numbers in the Hungarian folk-tales and analysis of them
4. The frequency of numbers was determined on the basis of 167 folk-tales.



One number can occur several times in a tales. E.g.

- Number three occurred in a given tale as three trials, three children and the year consists of three days, etc. So the frequency of number three is greater than any of the number in the tales.
- The frequency of number 6 and its multiple is also high enough. Number six generally occurs as the number of units e.g. six-bushels of gold, six-vats of wheat, six hay-wagons etc.
- It is an interesting thing in tales that the number of thieves, robbers, brigands, gypsies and soldiers is twelve. Sometimes the number of king's or poor man's sons or daughters is often twelve. The squad in the military consists of twelve soldiers.
- Number seven occurs as the number of dragon's heads; the number of the rooms in a castle are seven, seventy-seven, seven-hundred, seven-hundred and seventy-seven; the number of units, seven arms (róf), seven sings (sing is an old Hungarian length measure about 62 centimetre), seven or seventy-seven miles, seven bushels, etc.

- Number nine occurs often as the number of units. E.g. The number ninety-nine is an important number less adjacent of the hundred it is less than hundred by one.
- There are the round numbers in tales as 200, 300, 1000, 2000, etc.

5. The role of tales in the teaching of mathematical operations:

- The smallest girl got as much as the other two together. *This is an addition on the basic union of disjoint sets.*
- He carried six-wagons of wheat to the town. There were six oxen in front of every wagon. *This is a multiplication.*
- The gypsy boy sat on twelve pillows. When he noticed the lion three pillows from under him immediately fell at the sight of the bear another three pillows fell from under him at the sight of wolf three pillows fell from under him too. When the princess entered the last three bolsters fell from under him. *This is a subtraction.*

6. Relations, functions and sequences

- You find a barrel of wine in the cellar if you dip your finger in the wine, your strength will be five thousand men's strength. This is a strictly monotonic increasing sequence.
- A three-headed dragon threw the flame three arms (róf) forward. This is a one-to-one correspondence that is a linear function.
- The seven-headed dragon eats a loaf of bread and drinks one 'icce' (old Hungarian liquid measure about one-fifth of a gallon) of wine, the fourteen-headed dragon eats two loaves of breads and drinks two icce wine etc. This is a direct proportion.

7. The units of measurement in the tales

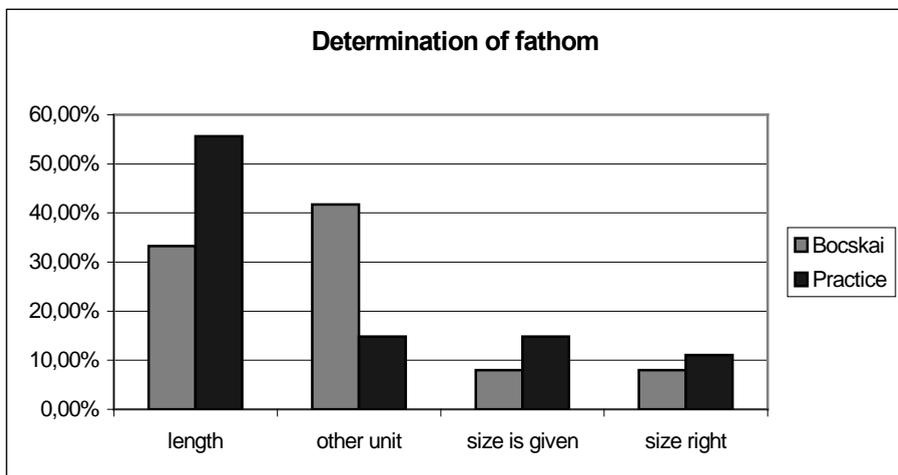
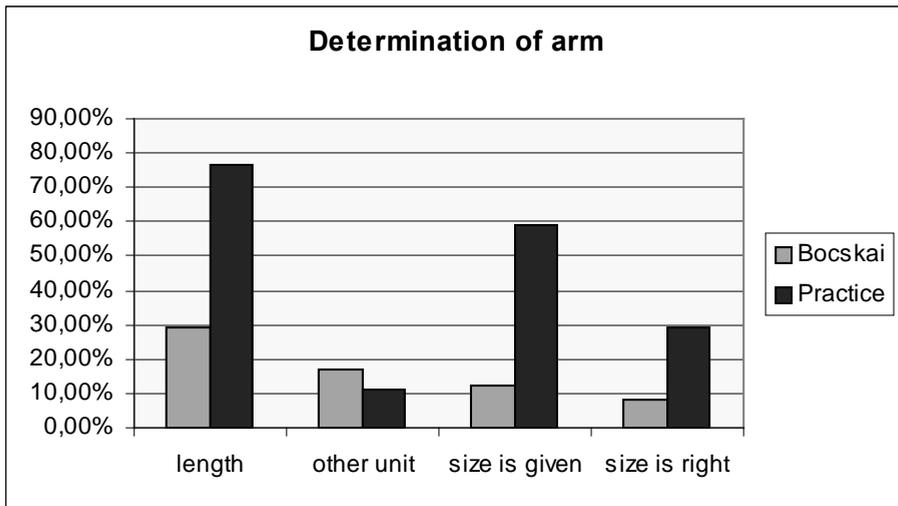
In this field the tales play an important role in education because the units of measurement integrate the various subjects.

7.1. Length units in the tales

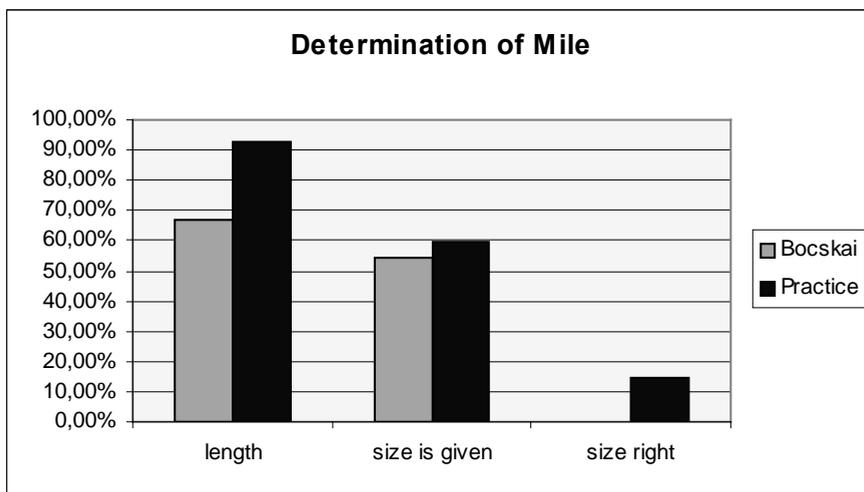
- The span long man had a seven arm long beard.
- They tried to lift a nine-fathom rafter
- It is seventy-seven miles from here.

- The stone of seven sing deeply indents to earth.
- She immediately bought a roll of golden canvas.
- It is stone's throw from here.
- The hunter was one hundred steps from here.

In two schools (Ferenc Kölcsey Teacher Training College's Practice School and István Bocskai Primary School) in Debrecen we examined the knowledge of pupils in this field. We wondered now they can explain the units occurring in tales.



To know the length of fathom could be useful for children, because their height and fathom are of the same length. E.g. in P.E: class they should stand at arm's length, because it almost identical with their height.

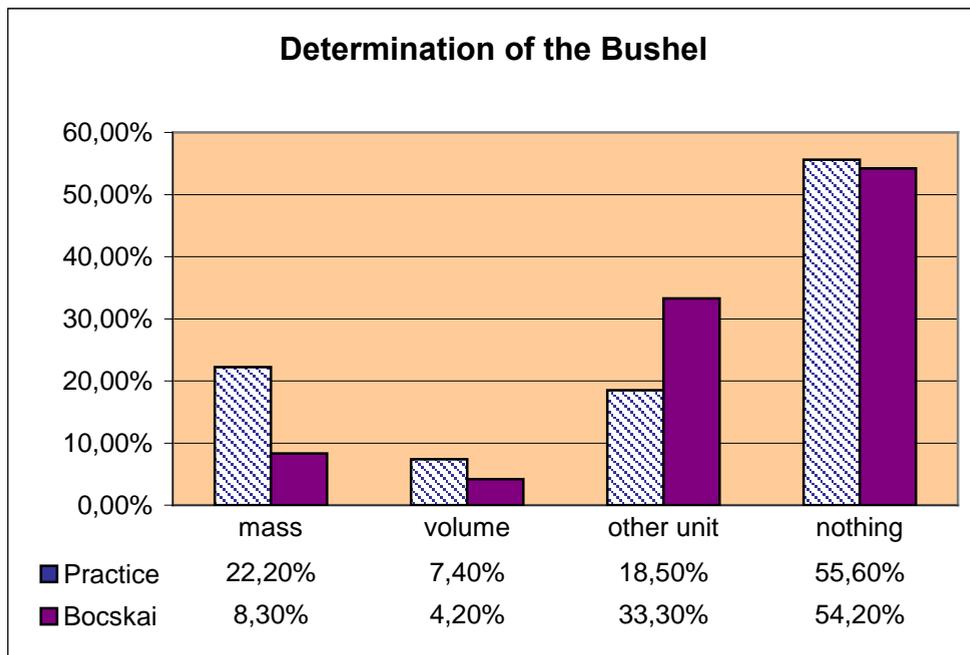


The children didn't know the length of the Hungarian mile since most of them gave the size of the mile in 1600 m. So we concluded they know the English mile, which may come from those English classes. The length of Hungarian mile is 8353 m.

Vacancy and volumetrically units in the tales:

- Three buckets of water poured on him.
- She boiled mush from one-cup flour.
- I'll give one bushel of silver coins in return.
- He drank one icce (old Hungarian liquid measure about 0.95 litres) wine.
- I drink one messzely (old Hungarian liquid measure about 0.42 litres) of wine.
- He threw one handful of bread crumbs for ants.
- He drank one-pint of wine.
- I have one szakajtó (dough-basket) of flour.

Since the bushel occurs very often in the tales we wondered what the children actually knew about it.



More than half of the children didn't know what we measure with the bushel. Some of them thought the bushel was a tool to measure gold. Others said the meaning of bushel was treasure.

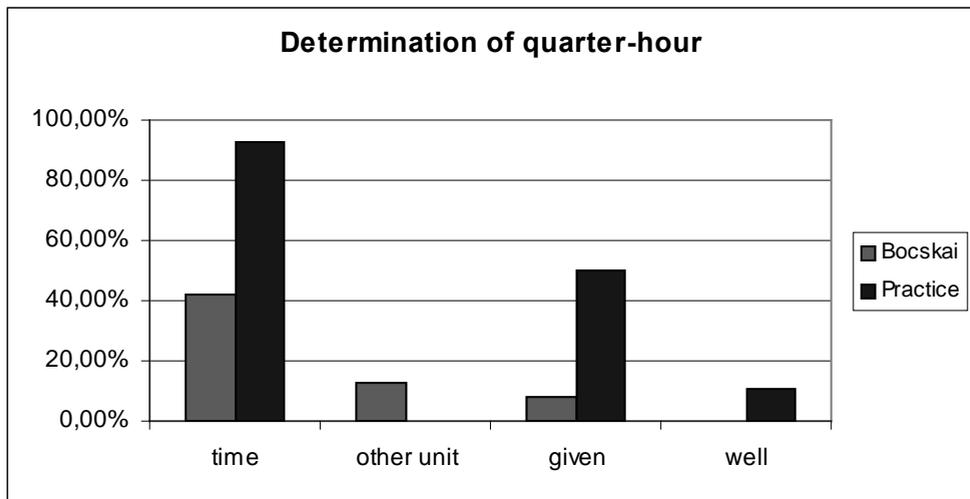
Units of mass in tales:

- She gave him seven pounds of bacon.
- A forty-centner mace fell in the middle of the court.

Units of time in tales:

- One year consists of three days by me. This statement is an obstacle to form the standard unit.
- It flies continuously for a week.
- I have got only one fertály (quarter-hour) hour left.

We wondered what the children know about the quarter-hour. The results are shown in the following graph.



Units of area in tales:

- I have got 360 bushels of wheat land.

We can see that earlier area was measured by means of units of the volume. Quadrant-fathom and quadrant-feet were introduced later.

8. Conclusions

Applying tales in education of the different subjects could help to express the difference between real life problems and imagination and to bridge the gap between the concept of everyday life and science. These tales are particularly suitable for children in the first and second grades of primary school. Applying the old Hungarian units can make teaching more interesting and can also contribute to the integration of various subjects.

Literature

BENEDEK ELEK: Magyar mese és mondavilág I. A csodaszarvas; (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Budapest, 1987.)

BENEDEK ELEK: Magyar mese és mondavilág II. A fekete kisasszony; (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Budapest, 1988.)

BENEDEK ELEK: Magyar mese és mondavilág III. A tűzmadár (Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Budapest, 1989.)

DR GÖDÉNY IMRÉNÉ, DR SZARVAS EDIT: Régi Magyar hosszúság, terület és térfogatmértékek a korabeli matematika könyvek tükrében. (Doktori értekezés 1984.)

BOGDÁN ISTVÁN: Régi Magyar mértékek (Gondolat, Budapest, 1987.)

Poetry in EFL

ÉVA TOHOL

Motto

It is hard to 'love' a modal auxiliary, or thrill to the beauty of a phrasal verb, but literature is a subject which is intrinsically motivating. (H.A. Swan)

In the foreign language classroom, poems offer a special kind of reward as well as a challenge all of their own.

Reading poetry enables the learner to experience the power of language outside the strait-jacket of a more standard written sentence structure and lexis. (Joanne Collie, Stephen Slater)

In the title of my talk the words 'poetry' and 'EFL' may probably ring very different bells. When you utter the word poetry or poems what are the words that first come to your mind? Perhaps nice words, pleasant ideas, something out of the ordinary or concepts like metaphors, jingling rhymes etc. But when you say this very ordinary abbreviation (at least for us) EFL, the words and catchphrases associated with it most probably are not very much related to the range of words associated with poetry. So *why and in what ways can the two concepts meet in one particular place namely in the English language classroom, when as McRae put it, many language teachers and consequently students also shy away from poetry. The result is that POETRY and LANGUAGE TEACHING seem quite simply not to go together.*

The questions which may arise seem to be rather obvious. *Why should we insist on inserting pieces literature in the English language classroom, or in the curriculum for that matter?* There is a wide range of English language coursebooks, reading materials all over the world and the market is offering fresh and challenging products, like videos, CDs and interactive materials. Having a closer look at these very learner- and teacher- friendly coursebooks you do find pieces of literature, quite often a chapter or unit devoted to literature. Just to mention a few: First Certificate Gold, extract from the novel 'Wuthering Heights', and lyrics of an Elton John song. In Opportunities there is a Literature Spot, and the learners can be introduced to the Frankenstein Story, the Knight's Tale by Geoffrey Chaucer, also Sense and Sensibility and a story by Narayan. Most of the time stories and story-telling activities are incorporated by textbook writers, not poetry. To be fair, I've also come across the advanced level Prospects, which devotes a complete unit to poetry under the title Lines that Rhyme, and in the last unit called Extra two highly amusing children poems can be found.

I do remember the time when the place of literary texts in the coursebooks was somewhere at the end of the book called Appendix, and somehow teachers did not

really have the time to do anything with them. Nowadays there seems to be a shift to treating and seeing literature in another way, and there is also a renewed interest in teaching literature in English language teaching.

The good old *educational arguments for including literature in the EFL syllabus are still valid*:

- *-it contributes to students' general knowledge and their social and moral development*
- *-it appeals to emotions*

There are also *psychological and linguistic reasons for teaching literature*.

- ***Extensive reading makes it possible to internalise the language and to reinforce the points previously learnt.***
- ***It provides a GENUINE language context and a springboard for the learners to communicate.***
- ***In other words as Enquist put it, it "will provide a short cut to the extensive experience of linguistic items in context that native speakers acquire by direct exposure"***

But as Susan Holden aptly remarked, literature is not usually written to be understood by foreign learners, no wonder there are *problems associated with the teaching of literature, especially poetry*.

Some *misconceptions and objections to literature in the foreign language classroom*:

- -It is ungradable, and linguistically unsuitable
- -It is difficult, or lofty, it exists on a high literary plane
- -it deals with 'poetical subject' sometimes faraway from everyday life
- -poetry is Literature at its most literary
- -the important thing is to 'analyse', to dissect pieces of literature in terms of form and structure

But if we change perspective and consider *literature as a resource of language teaching* not something to study and analyse, we may well avoid these stumbling blocks.

Obviously some literature uses difficult or archaic language and the subject matter can be far from interesting for the foreign language students. But why should we choose poems or any pieces of literature, which are not suitable for the language classroom. Here comes the problem of choice in which the role of the teacher is highly relevant. Normally we choose what we read, when we read and how much. Learners don't really have much choice.

We may try to overcome this situation by *choosing poems* which can be *suitable and even enjoyable for our students*. Plenty of literature is written in normal everyday English and there is a huge bulk of literature which can actually serve as a *treasure – trove for teachers of English*. Of course I am talking about *contemporary children's literature*.

If one gets rid of the ideas of presenting Literature with capital letter and *chooses literature with a small 'l'* (John McRae) this treasure – trove will open up for both teachers and learners of English.

It was in the early nineties that I came across poems written by *Alan Ahlberg, Michael Rosen Roger McGough and Shel Silverstein*. Their poems are almost conversational, following the rhythms of everyday speech and the topics are familiar to almost every one: arguing with your brother or sister, nagging the parents, coming up with silly excuses, or driving your daddy mad by asking 'why' questions all the time.

This is what Prue Goodwin wrote to celebrate the tenth anniversary of the publication of the book *Please Mrs Butler* by *Allan Ahlberg*:

“As soon as teachers and children in primary schools discovered this remarkable collection of verses they realised that here was a poet who really understood about *SCHOOL LIFE*. It was not only the *FAMILIARITY OF THE EXPERIENCES* described (like picking teams, or the elusive nature of scissors) and Ahlberg's *SENSE OF HUMOUR* that made the book so popular.

The *APPARENT SIMPLICITY* of Ahlberg's writing is deceptive. *Producing poetry that is accessible to children* without falling into the trap of sounding patronising *demands LINGUISTIC SKILL* as well as an *INSIDER'S KNOWLEDGE OF THE SUBJECT MATTER*. The *LANGUAGE of Please Mrs Butler and Heard it in the Playground* (the continuing story of Mrs Butler and her pupils) *is the vernacular of the primary classroom, a dialect shared by children and teachers, but through it readers can experience all the linguistic techniques of poetry such as alliteration, metaphor, rhyme and rhythm*. Ahlberg's use of irony, pun and world play enables children to interpret sub-text as they laugh alongside him.”

This highly enthusiastic recommendation is written for native speakers of English, not having the EFL learners in mind. But if we consider that our students are still close to primary school experiences and as they are trained to be primary school teachers, what is said above can be perfectly applicable to them.

Also *Michael Rosen's poems capture all the little details of children's life*. He doesn't mind whether it's called *poetry or not*. It might as well be called 'stuff', as he himself called it.

Roger McGough children's poems are brimming with vitality and humour, spiced with thoughtful observation. He has also done a lot to popularise poetry. But above all he is witty and ingenious chronicler of British life.

Through these poems our students even at an elementary, pre-intermediate or intermediate level can be exposed to *children's joys and worries in another culture*, and meet *situations, class arrangements, conflicts* sometimes very different from their own and they are happy to *explore and find out not only the meanings of words but the social, cultural and perhaps historical background*. While sharing these poems with them students come across words like *assembly, parents' evening, P.E kit, cheeky, to give out hymn books, supply teacher, to bring a note, or even dinner ladies* etc, and they also have a sense of achievement and even fun. What very often begins as a session full of doubt and perhaps reluctance (We have never done anything like that before, how come we are able to read poems in English...) turns into amazement (yes, we can do it !) enjoyment and unknowingly the mysterious process of *language acquisition is being triggered*.

When I was in the middle of putting together what I would be talking about here, I just had an idea. In my first year communication major class (pre-intermediate level) it was in September, at the beginning of the term, that I put the poem by Allan Alhberg: First Day Back on the blackboard. As a sort of pre-reading activity, they were asked to come up with sentences about what it feels like for children and for themselves to return to school. Then they read the poem (some of the words were deleted), and they had to find the missing words. Words like neat, coatpeg, polish, were unfamiliar; otherwise the whole context was easy to understand. Then again choral reading followed, while I gradually wiped the words, then whole lines, until they were reciting the poem while looking at the blank board.(They memorized it, to their own disbelief.) This time I asked them how much they could recover this poem. They immediately started reciting it, and when I presented the poem with gaps to fill in the missing words, they were happy to do it, especially when I told them it is not 'testing'.

Summary

The importance of the teacher's role cannot be overestimated in the selection of the poems.

Some points to consider when selecting poems:

- *short poems are more accessible and manageable*
- *poems related to the emotions, experiences of young children and teenagers*
- *typical interests and concerns of childhood: friends, family, playground affairs, school*
- *they can trigger the imagination and personal response*
- *enjoyment and having fun*

Activities

- *listening comprehension (poetry is written not only to be read but to be heard)*
- *memorising, reciting*
- *translation into Hungarian*
- *gap filling*
- *lines, sentences or stanzas jumbled up*
- *inventing their own title of the poem*
- *creative writing*

References

- BOARDMAN, ROY AND HOLDEN, SUSAN: *Teaching Literature*, Modern English Publications, 1987.
- COLLIE, JOANNE AND SLATER, STEPHEN: *Literature in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 1992.
- HILL, JENNIFER: *Using Literature in Language Teaching*, Macmillan 1989.
- MALEY, ALAN: *Short and Sweet*, Penguin, 1994.
- MALEY, ALAN AND MOULDING, SANDRA: *Poem into Poem*, Cambridge University Press, 1992.
- MCRAE, JOHN: *Literature with a small 'l'*, Macmillan, 1991.

Enid Blyton Despised by Critics, Loved by Children

ANDREA PAPP

Let me start with a question: do you know the name and if yes have you ever read anything by her? Well, strangely enough, she was by far one of the most popular British children's writers of the last century.

Enid Blyton was born in London, on 11th August, 1897, the eldest child, followed by two brothers. She grew up in Beckenham, Kent, with her family. She won a children's poetry competition when she was fourteen and began submitting articles, stories, and poems to various magazines. Her first published poem was 'Have you', which was published in 'Nash's Magazine' in 1917. In spite of being a talented pianist, she gave up her musical studies and trained as a teacher so that she could support herself while she continued writing in her spare time. She taught for five years, during this time she wrote many poems and articles for adults. It was at this time that she decided to become a children's author. Her first book 'Child Whispers' was published in 1922 followed by 'Real fairies: poems' published in 1923. She began editing her first magazine for children 'Sunny Stories' in 1926. When it became Enid Blyton's Sunny Stories in 1937 she was writing the whole thing, and she continued to do so until 1953 when it was replaced by Enid Blyton's Magazine. In 1924 she got married, in 1931 she gave birth to her first daughter and in 1935, her second daughter was born. In 1937 she wrote her first children's full length novel called 'The Adventures of the Wishing chair'. She got divorced in 1942 and the next year she married a middle-aged surgeon with whom she lived happily till his death in 1967. Enid Blyton died in her sleep on 28th November, 1968 at a Hampstead nursing home.

She is probably the most prolific children writer for her 700 books have been translated into more than 40 languages and sold in more than 400 million copies worldwide. In fact, I have found only one Hungarian translation, which is quite strange, The Magic snowbird and other stories "A bűvös hómadár és más mesék" /transl. Görög Lívia, 1997, Ciceró/.

The question may arise: how come? That is how is it possible to write so much? And as we see, it is possible, then, what about the quality of the works? Well, I think, this is the point, where we can refer to the title, critics were very critical with her works, and kids were very enthusiastic about them. But why? What makes a book popular among kids? What is the secret of success? These are very difficult questions and the answers are not easy either. When we speak of kid's lit, it is even

more difficult, for kids are hardy creatures and many times they are hard to please. But Enid Blyton was the one, whom they liked, read, and appreciated, which cannot be stated about her critics.

Why were critics so hostile against her? After all, she created a lot of successful, interesting, easy-to-read stories appealing to boys and girls as well from pre-school to early teens. These books include mystery and adventure stories such as *The Famous Five*, the first one is *Five on a Treasure Island/1942/* *The Secret Seven*, *The Secret Island/1938/* *The Adventure Series*, *The Mystery Stories*, school stories such as *Malory Towers*, *St Clare's*, *The Naughtiest Girl*, the first one is *The Naughtiest Girl in the School/1940/*, fantasy tales such as *The Faraway Tree*, *The Enchanted Wood*, *The Wishing Chair* and the much-loved *Noddy stories(1949)* for younger children. She wrote animal stories as well, which were extremely popular with young kids, e.g. *The little white rabbit*, *The Inquisitive Hedgehog*, *Chirpy the Foolish Sparrow*, just to mention a few. They have all the characteristics of the animal tales, i.e. they have animals as the main characters, they are humanized animals, i.e. they talk, wear clothes, visit each other and have a family life like our own. The little rabbit is like a bad little boy, the hedgehog is very inquisitive, and this characteristic feature is not considered to be a very positive. All these tales have a moral message, which sometimes can be very didactic, but, I am sure kids at the age of, say, between five and eight do not feel it, and what is more they can quite easily identify themselves with the characters. Aren't kids inquisitive? Don't they want to know everything? We should remember 'the Why age' when they could drive us mad with all their questions. Don't little boys love rolling in mud like the little white rabbit? And what is more the language of these tales is very simple, understandable, consequently kids enjoy reading them.

But we should mention the other books as well, the ones I have already mentioned before are for older kids. They are about mysterious islands, deserted valleys, secret societies, circus life, school life, all these themes are very exciting for teenagers, who love adventures very much. Stevenson's *Treasure Island*, Mark Twain's *Tom Sawyer*, Ransome's *The Swallows and Amazons* are still popular so why shouldn't these books be popular too among kids? And they are popular, and not only these but stories for younger kids as well, e.g. *The Little White Rabbit* and other stories published in 1996 by Award Publication Ltd, and in 2002 the 7th edition came out! My personal experience also proves that she must be popular and her books are read for in Belfast this spring, I saw Enid Blyton's stories in supermarkets! Yes, kids seem to love her, you can read their opinions on the net, let me quote one of them: "My name is Becky and I am now eleven, I have read all the *Famous Five*, *Secret Seven*, *Mystery and Adventure* series, I thought all the books fun to read. My favourite *Famous Five* book is *Five Run Away Together*. My fa-

avourite mystery book is the *Mystery of the Disappearing Cat* and my favourite adventure book is *The Ship of Adventure*."/1999/

And what about the critics? Yes, as I have already stated they did not appreciate her at all, according to them her social, sexual, racial values often reflect uncritically unwholesome standard prejudices of British life in her time. But my question is: what should they reflect? I think, every writer writes about his/her own age, experience, feelings, life. And I must tell you, she was not an exception either. (Yes, you could say, but what about science fiction writers, who write about the future? Well, I am convinced they also write about their own time, problems, etc. they just use the setting- the far or sometimes near future- to criticise or to describe the age they live in.)

In her books, traditional family values are not questioned, women behave like women, men like men, although she did not shut her eyes, she saw the problems of the age, there are one-parent families, where the mother died, orphaned kids, very strict parents, and very negligent ones who never write to their daughter who is in boarding school, there are different types of kids, spoilt, mouse-like, hot tempered, quick-witted, trickster types and leaders. So again if critics deal with the plot of her books then I say, they have nothing to say against, for the plot is always exciting, and the same pertains to the setting, for an island, a burnt cottage, a hidden house is always exciting, even the school can be interesting, and as far as the characters are concerned, they are lifelike, they are one of us. Her prose was immensely criticized, too, stating that her vocabulary is very limited, her sentence structures usually simple, but I would say, her prose is clear and precise and as I have already said, easy-to-read.

To be honest, I cannot understand at all why librarians at the end of the fifties refused to stock books by her on the grounds that children would not read the great works of literature, and no wonder, this had the result that Enid Blyton sold even more books.(The age of political correctness had begun. In one of her books "woolly black hair and a watermelon smile" was changed into "dark curly hair and a cheerful expression." Think of the *Dolittle* stories where "white man" is changed into "European person"! If these phrases are offensive then I do not know what these "pc people" would say about the language used in Reality Shows?) Quite a few adults say that as children they loved her and due to her they went on to read many other authors. (After a period of attacks from the press, Enid Blyton allegedly stated that criticism from over 12's did not really count). In fact we can compare her with Roald Dahl who is not loved by critics (to say the least) either, but adored by kids. And we must add not only by English kids, but German, French and even Chinese. (Strangely enough, she has had virtually no influence in the USA).

It is interesting to mention, that many of her series have been developed into successful film and TV programmes, both animated and live, there have also been numerous audiotapes based on her works, including a recent version of *The Enchanted Wood* read by Kate Winslet.

I think, she is duly considered to be the dominant figure in British children's books for two generations, (in fact, during the 30s and 40s her name was almost synonymous with children's literature.) She was one of the few writers whose output was apparently unaffected by the war (between 1939 and 1945 she published at least 110 books) and perhaps she was the writer for a lost type of childhood.

The reason why she is still very popular maybe exactly this "lost type of childhood" thing, for I think, kids of today long for something else than what the computer games, videos and TV programmes can provide. Enid Blyton has this something, she seems to have been motivated by the desire to empower children with the joys and skills of reading and the discovery of the world around them. The children in her books roamed all over the English countryside on their bicycles, whereas today's kids are taken everywhere by car and do not have anywhere near the freedom of Blyton's characters. Her books and stories combine exciting and powerful narratives with a clear and incisive style of writing, allowing children to use their imagination to the full while at the same time feeling an integral part of the story. Her stories portrayed a clear cut world of good and bad. Blyton's books were written solely to entertain children- which is, I think, what writing for children should be about. Her biographer Barbara Stoney said: "Her books live on, they've given so much pleasure to so many children all over the world, and that's what she should be remembered for." Michael Woods a psychologist stated on the secret of her books: "She was a child, she thought as a child and she wrote as a child."

Let me finish with the following if the proverb "A good book a good friend" is true, then I think those who read Enid Blyton's books have indeed many good friends, and as we all know good friends are rare treasures in this strange world, so we should feel respect for them.

Good Old Nostalgia or Does Children's Literature Exist?

(The quotations below are my presentation on children's literature from five years ago.)

JUDIT PAZONYI

1. "Perhaps children's literature means the books children reread?" (Victor Watson, *The Possibilities of Children's Fiction in.: After Alice*, Cassell, 1992, p.23)

The terminology of rereading as a possible poetic category was introduced in a conference on children's literature at Homerton College in 1990. The participants and especially Watson tried to answer the question what makes a child go back to certain passages of a book a hundred times while some books remain entirely beyond their interest.

2. Rereadings, as indicated above, always embody some kind of repetition which concerns feelings of safety. Thus can a rhythmical language (in children's literature prose and poetry cannot, in most cases, be clearly separated) or a series of adventures built usually according to the same structure, call forth those affects that can lead to the reading experiences which result in going back again and again to same passages or even to whole books.

3. Modern British and maybe European children's literature, as British scholars claim, was born, on "a golden afternoon" in 1862, when "a young Oxford professor took the three daughters of Dean Lidell of Christ Church on a picnic and, while rowing and drifting on the Isis, he told the three in response to their eager demand for a story, the tale of Alice, who followed the White rabbit down the rabbit-hole and found herself taking part in remarkable adventures." (Anne Eaton, *The Gift of Pure Nonsense and Pure Imagination in.: A Critical History of Children's Literature*, The Macmillan Company, New York. 1959, p. 210)

4. It would be an exaggeration to state that all children's classics are examples of how undisturbed happiness can be regained. But if we take a closer look at them it will turn out that this element is stronger in them than anything else.

5. Since Mary Poppins (1934) children's fiction has changed a lot. The development of technology and science, and that of culture and media have had their effects on children's readings. These changes should also have their poetic implications.

In this paper these new poetic implications will be discussed.. The former had made an attempt to prove that children's literature could exist only on the basis of the approach of an aesthetic response, arguing that young (0-9 year(s) old) children's

readings are different from those of adolescents' and adults'. That previous paper underlined the importance of these special readings which can result in children's literature. When children reread certain works many times for pleasure it indicates that there are certain layers in those texts which transfer the passive response to an active one embodying in repetitions. At the same time the paper discussed some specific characteristics of early children's literature (1860-s -1930-s).

Among those it highlighted nostalgia which was looked upon as one of the most relevant characteristic features. The starting point here is that it is much more than that.

Nostalgia has to do with the cultural anthropological fact of the discovery of a child as a value. Rousseau's *Emil* (1762) already proved that the time for child had come. Art however reacted slowly. A century had to pass until children's literature as a separate category emerged from the mass of literary works. Rousseau's ideas were controversial from the beginning: his optimism had stemmed from an overall disillusion.

When Lewis Carroll wrote his first book to children the ambiguity driven by an apparent nostalgia for childhood was already present. Since whatever nightmarish Wonderland happened to be it was still better than the adults' world. Nostalgia that came from disappointment definitely did not belong to children's emotional or cognitive behavior. It was a typical reaction of a grown-up person. It did not *characterize* the *Alice* tales or the other children's books that followed them, but it *organized* them. Nostalgia for lost childhood described as lost Paradise became the organizing power of these books, let us think of only the most famous ones from Milne's books to Traver's *Mary Poppins*.

What happened in this early children's literature was that a cultural anthropological phenomenon and children's special aesthetic response were in operation at the same time. Nostalgia created a two level structure in which a protected world as a core element existed together with an other one providing the opportunity of escapes when they turned out to be necessary. It was also nostalgia that ensured the emphatic existence of wishful thinking. The basic question whether communication could take place between these worlds appeared in all of them, though being too philosophical it mostly appeared in forms of metaphors. In *Mary Poppins* the answer to this question was *yes*, although there were already some signs of the inability of communication under certain circumstances. It should be remembered, however, that nostalgia had already appeared in a new form of the allegorical plot of Felix Salten's *Bambi, the Deer* in 1923, eleven years before *Mary Poppins*. All the same, nostalgia as organizing power still existed, even if in a different form and content.

Thus when Roald Dahl's disgusting child heroes appeared in the 1970-s adult readers must have been shocked. True, there were some lovely child characters together with them but their negative counterparts showed that something had

happened that changed children's literature forever. Roald Dahl was still popular among children as wishful thinking was present in these tales. But the idea that identified children with innocence did not exist any longer. The protected area and therefore the two-level world structure still existed but the protection was visibly attacked. The form proved seemingly stronger than the content.

J. K. Rowling, the author of the fiercely debated Harry Potter books¹ has admittedly followed Dahl's traces in describing negative child characters. In the first book (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*, 1997) she had created Hogwards School of Witchcraft and Wizardry applying the two-level model in which the protected area of the school provided an opportunity for the title character Harry Potter, to escape from the world of ordinary people, the "muggles", as the author put it. The protected area in question was not as protected as it had first seemed since dark magic turned out to be able to do irreversible harm to anybody within and beyond the walls of the school.

Whenever a school is presented as a primary place for a plot of a novel one would think of education as the basic subject and purpose of the book. In such literary works, these educational institutions convey metaphorical or allegorical meanings concerning certain values together with patterns of attitudes thus highlighting ethical guidelines the heroes can follow when they are not any longer within the walls of the institution. The *Harry Potter* books do not provide such guidelines. They would rather teach how to manage certain situations. Therefore the characters have to master different survival techniques to cope with especially dark and dangerous adventures of the heroes. Tolerance, being a core value in the books ensures that the guidelines that are offered are subject to individual taste. Therefore they are not really guiding. The position of narration is not too sophisticated: readers can only see what Harry Potter does though with the narrator's eyes. This simple narrative technique comes in handy whenever excitement has to be created, those moments the *Harry Potter* books abound.

The form of early (or classic) children's literature is present. We have a two-level world with the opportunities of escaping from one to the other, and also adventures as typical forms of the plot. But there is definitely something wrong with wishfulfillment and wishful thinking, which were fundamental characteristics of classics of children's literature. Irreversible processes contradict wishful thinking. Death casts a shadow over the plot from the very beginning when the orphan-baby, Harry Potter is left with his closest relatives. This is a starting point from which the world of the book could take a Dickensian turn, describing the dark reality of *Oliver Twist* or *David Copperfield* of nowadays. There is, however a slight hope for the ruined world of ideals to recover once Harry Potter has been rescued. The greatest white magician, the headmaster of the school, Dumbledore may be a guarantee to this. Unfortunately,

¹ With respects to author, publisher and readers the plot will not be discussed below in detail. (P. J.),

readers should bear in mind that he could not prevent the deaths of Harry Potter's parents therefore no matter how powerful he could be, he is not almighty.

As suggested above, here the cultural anthropological phenomenon of classical children's literature, nostalgia is to be investigated. It exists as long as illusions are available. The *Harry Potter* books, however, offer a world with decreasing illusions. In the first three volumes, though with gradually waning optimism, the illusion of folktales with the success of the youngest, the smallest and the weakest is present. But there are two unusual elements. One of the appearance of the "dementors", these metaphors of antihuman powers. The other one is a dilemma in this same book which does not offer any traditional solutions of children's literature. Harry Potter is in a position of being able to kill his enemy, the betrayer who is responsible for his parents' deaths. If Harry Potter killed his parents' schoolmate he would lose his innocence, which would question the logic of the book. But because he does not kill him, he sets dark powers at the world. Jorge Semprun describes a similar dilemma in his *Long Voyage* when at the end of the war two young soldiers let a fascist escape. According to the narrator of the book there could not have been alternatives in this situation. In spite of this he is very happy when the two young men decide to spare the fascist's life as it proves that no cruelty could destroy innocence. In Semprun's novel the decision has no consequence; it remains an ethical dilemma with an optimistic overtone. In *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* one immediately realizes that the decision has a terrible consequence.

A hero's dilemma without any plausible solution contradicts the main principles of children's literature as it deprives the character of perfection. This moment showed that something had happened in the world that let cruelty in the tale without the protection of wishful thinking. Once it started it could not have been stopped. In the fourth book, *Harry Potter and the Goblet of Fire* dark magic finally regains almost full power. Harry Potter remains more and more alone, and the first irreversible event in the dramatic present of the books has finally arrived. Readers might have felt a historical significance of this sad moment. Sorrow has prevailed in the novel as a new phenomenon of children's literature. By that time nostalgia had diminished and Harry Potter grew up. For the first time in his life he had wanted to be left on his own: "It wasn't as though he didn't want them [his friends] there; but the thought of explaining it all over again, the idea of reliving it one more time, was more than he could stand." (*H. P. and the Goblet of Fire*, 607, 608).

One might think the sad ending is eventually relieved by some epic elements to ease the acceptance of the unacceptable. On the contrary: the lies of the media prove to be more powerful: wizards and witches do not want to expose themselves to the truth. The novel has no proper ending it stays with an open structure, totally alien to children's expectations of literary works.

The fifth book, *Harry Potter and the Order of the Phoenix* unveils a dark world, which shockingly resembles the communist regime with its lies, highly controlled media, oppressed freedom, intolerance and ignorance of black powers. In this book Harry Potter finally becomes the Dickensian hero. In defense of Rowling it can be argued that together with Harry Potter's growing older she has had to leave the realm of children's literature.

At the end of this book Harry Potter loses all illusions. A child deprived of illusions is probably the cruelest choice an author can make. The Hungarian Zsigmond Móricz did the same in his book about the terrible life of Misi Nyilas. (*Légy jó mindhalálig – Be Faithful Till Death*) But Móricz intended that book to adults. Naturally, it is not intention that counts. It is the misleading nature of *Harry Potter* that upsets the reader. At the beginning the first book looked like a classic children's novel with its two-level frame structure and the weakest and most helpless hero winning in spite of the toughest circumstances. The greater popularity Rowling's books gained the darker they became. First the writer seemed to let Harry Potter's hand. This went on and on until she betrayed her hero having deprived him of his final illusions in the world and himself.

This leads us to the issue of responsibility and ethical behavior of the writer, which is not the subject of this paper. (Here we have the subjective feeling that the readers' and the publisher's aggressive demand for the continuation from the reluctant author might have triggered her revenge over them. Although one can perhaps understand such a reaction, if this is what happened, but it cannot be justified.)

When it comes to children's literature, it is up to children's choice whether they reread a certain literary work or not. It is doubtful whether a book that lacks illusion is read again by them. The last two Harry Potter books apparently do not belong to the realm of children's literature in the traditional sense. However, as they fail to accommodate the real complexity of the world, they cannot be considered readings of grown-ups either. The question is whether the first three have met the demands of children's literature or not. Probably they have but in a new sense.

As stated above, nostalgia was present in them only in form but not in content. Still, the popularity of these books among children clearly shows their acceptance. What is more, these books made children read again. However, they lost interest in the books once they have read them. Instead they eagerly wanted to read the next one. Would this be a new type of aesthetic response of children to literature? Apart from some critics no audible signs of disappointment could be detected. Have children changed? What has happened to children's readings and reading habits? Does this mean that we have to forget the reception theory or it just means that we have to take changes in reading habits whatever they are? We must not forget that children's reception is not only a developmental issue, it is social and cultural alike, and as such it is in constant movement.

The sorrow over lost innocence in early children's literature as a side-effect of disillusionment could result in works in which wishful thinking was respected. Modern children's literature rooted in disillusionment seems to question such wishful thinking. Repetitive readings still exist together with these hasty readings of children seeking probably wishful thinking and illusions. If they cannot find them in one book they do not give up. They hope they might find them in its sequel....

Bibliography

- M. BENTON: Approaches to Children's Literature. University of Southampton, 1980.
J. BRUNER: Actual Minds: Possible Worlds, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1986.
M. CROUCH: Treasure Seekers and Borrowers, Children's Books in Britain, 1900 - 1960. The Library Association, 1962.
S. I. FENWICK: A Critical Approach to Children's Literature. The University of Chicago Press, 1967.
W. ISER: The Act of Reading A Theory of Aesthetic Response.
C. MEIGS, A. TH. EATON, E. NESBITT, R. H. VIGUERS: A Critical History of Children's Literature, The Macmillan Company - New York, 1953.
M. STYLES, E. BEARNE, V. WATSON,: After Alice, Exploring Children's Literature, Cassel, 1992.
L. S. VYGOTSKY: Thought and Language, Harvard University Press, Cambridge, 1986. Mass.

Books discussed in the text

- J. K. ROWLING: Harry Potter and the Philosopher's Stone, Bloomsbury 1997.
J. K. ROWLING: Harry Potter and the Chamber of Secrets, Bloomsbury 1998.
J. K. ROWLING: Harry Potter and the Prisoner of Azkaban, Bloomsbury 1999.
J. K. ROWLING: Harry Potter and the Goblet of Fire, Bloomsbury 2000.
J. K. ROWLING: Harry Potter and the Order of the Phoenix, Bloomsbury, 2003.

Peter Pan the Sorrowful Child

EMÓKE VINCZE

This presentation intends to raise some questions based on **Kathlen Kelley Lainé's** book titled '**Peter Pan the Sorrowful Child**'. It was published with the title 'Peter Pan ou l' enfant triste' in France in 1992 and was translated into Hungarian by *Júlia Lenkey* and published in Hungary in 1997. It is a scientific educational book on the highest level on the one hand and a genuine spiritual, intellectual self-analysis on the other hand. It headed the top essay list when it appeared.

Kelley Lainé has the same attitude to the object of her writing as writers generally have. She comes at Peter Pan while she is governed by her own emotional prehistory which provides affinity between herself and her object. Her prehistory leads her to Sigmund Freud's psychoanalysis and makes her a professional psychoanalyst.

There are *three 'heroes'* finding each other in the author's confession. They are Peter Pan, Sir James Matthew Barrie and Kathlen Kelley Lainé. The Darling children in Barrie's Peter Pan, Sigmund Freud and Leonardo da Vinci suit the list as well but the author does not analyse their close connection with the unique and – in a sense – 'uniform' personality of the three main characters.

Peter Pan, J. M. Barrie and K. Kelley Lainé's encounter does not seem accidental. While they are searching for themselves they find each other on the account of *sadness*. All of them are obsessed with finding their eternally lost childhood which they have either lost somehow or never had. Peter Pan is a sad child and Barrie in creating him, obtains the possibility of lamenting himself.

K. Kelley Lainé can hear Peter Pan cry while having his cheerful adventures and S. Freud can see Leonardo da Vinci's sad smile beyond Mona Lisa's mysterious smile. S. Freud describes in his biography of Leonardo da Vinci that Leonardo becomes a lost child when he loses his beloved young mother at the age of five and is forced to live with his elderly father and stepmother. Freud recognizes an obvious parallel between Leonardo's and his own destiny confessing his own derailed life as a result of sufferings and self-denial in his childhood and youth.

For an analyst, it seems easier to approach the truth of his own life using another congenial person's life. This process results in the interweaving of the observer and the object observed. Peter Pan is interwoven inseparably with Barrie and Kelley Lainé.

Sadness is a common distinguishing feature of the three 'heroes' but the *conditions* that lead them to it differ from each other.

Peter Pan does not perceive his weight at the moment of his birth and 'becomes convinced' that babies are birds before their birth. Consequently he tries and manages to fly away. In addition, he possesses a light heart given to him by Solomon the old crow, which also obstructs him from being a 'normal' boy. However, he wants to return home but when he decides to do so he recognizes that he is 'late'. The windows are closed, his place is occupied in his bed and mum's heart by his newly-born brother. It proves to be impossible to grow up in these circumstances.

While Peter Pan does not feel the real weight of life Kathlen Kelley Lainé is outweighed by her father's expectation of her becoming a doctor. She faces a disaster, not in the shape of a brother or sister, but in a tragedy happening to the family. After World War II they have to leave their native land and as a consequence Kathlen Kelley Lainé experiences her childhood as an exile from childhood.

Sir James Matthew Barrie was born as a ninth child in a Scottish family, whose mother followed a strict Presbyterian sect rejecting worldly pleasure and holding a narrow self-righteousness. The first six years of Barrie's life are unclouded. The tragedy happens when the second Barrie's son dies in an accident and their mother becomes always delicate from that hour. James Barrie starts making a permanent effort to console her for the loss and tries to substitute for David in his mother affections, substituting himself for David.

Peter Pan recognizes that he has lost not only his cradle but also his mother, the chance of living in a normal family. Losing her home and childhood is the painful experience that makes Kathlen Kelley Lainé's heart ache while she is mourning for her lost dolls. Sir James Matthew Barrie puts a gigantic burden on himself when he wants to be the one who he really is not, depriving himself of his own identity.

These conditions determine the three heroes' future. The windows are locked, the broad is protected by electricity and the older brother is dead. It is impossible 'to turn back' when our heroes try to find the way of escaping. The desire of survival leads them into '*The Never lands*'.

We all have own our Never lands since we need the intimacy to hide ourselves, derive comfort and recover our strength there. It is difficult to describe The Never lands but they attract us with their glamorous colours, enchanting scents and intimate places and mysterious inhabitants. It is the place where one can find the lost childhood and where one has to accept the fact that it is impossible to find The Never lands in reality but one can feel it internally for ever. The steadier childhood one has the more chance he has to recognize this fact. Being in want of a balanced childhood the three maniacs, Peter Pan, K. Kelley Line and J. M. Barrie believe in The Never lands in an extremely excited and confused way.

Peter Pan settles down in The Never lands and experiences a lot of inspiring adventures but some indefinite nostalgia and longing for real partners for his adventures takes him back to the reality. He chooses the Darling children Wendy,

John and Michael in the same way as K. Kelley Lainé's heroes find each other. The emotional instability at the Darlings makes the children susceptible to temptation and leads them into the Never lands where they witness Peter Pan's incredible talent, whilst admiring, respecting and fearing him. He needs them because they are the requisites of a more perfect imitation of the real world. However, Peter Pan gets stuck in his imitated Never world for he has never had the world he wants to imitate. He pursues newer and newer adventures and wants to experience what he has never experienced. He cannot get rid of The Never lands and his mid existence since he does not know what to turn into. The poor small child, hero of the Never lands becomes the sorrowful prisoner of it.

Kathlen Kelley Lainé experiences almost the same Never lands as Peter Pan. While the family are on their way to their new country, they spend the time quite idyllically. The parents do not work, the children have adventures like Peter Pan has, and they live ignoring time. It is a kind of mid existence, a 'neither flesh nor fish existence' / as Solomon the crow describes Peter Pan's existence /. Arriving in their new country the Kelleys recognize soon that they have lost not only their home and name / they have to change both of them / but they have also lost their identity. After realizing that the European culture can not be transported into Canada the father collapses, becomes ill with cancer and dies. The Kelleys have to hide behind a false identity; they do not know who they are in the Canada-Never lands which were expected to be the place of concealment. Adventures draw back soon, painful surprises and shocking disasters happen. The only hope that remains to survive is the memories of scents, lights, the family warmth and real dreams.

These memories really existed once, that is why Kathlen Kelley, compared to Peter Pan, succeeds to escape from The Never lands. She is blessed with an own family now and permanently tries to cure herself by writing. However, not only is she unable to forget the 'country' but her strong desire to leave it for ever, moves her to new places to live in all around the world.

Sir James Barrie still as a child longs for mitigating his mother's suffering and sacrifices himself to her like the tragic billy-goat at Dionysus feast. He puts on his brother's clothes, takes his posture and provides his mother with the presence of a pompous boy who was David for her. As a reward he succeeds in winning a place in his mother's heart and a 'right' for endless adventures. He becomes a mock David while pretends to be a real James. Barrie plays the same game as Peter Pan does in The Never lands where he takes his adventures very seriously while representing only an 'imitator'.

Sir James Barrie seems to have two possibilities to escape from The Never lands.

He has to pretend to do, what is seen to be done. He takes several attempts to grow up. He tries to separate from his mother and the milieu in the family which

forced him to object to himself and to remain a child. First he gets the chance as a university student in Edinburgh. However, he has to recognize there that his schoolmates consider him as a kid and it makes him feel lonely and excluded from their society. He gradually becomes an impartial observer of people's life and starts to drift to a kind of mid-existence. After emigrating from Scotland to London he cannot 'forget' his mother despite the physical separation. He sees his mother's dream surpassed when he is given the nobility in appreciation for his literary work by the Queen. He wants to be and is eager – very much like other people – to love and be loved simultaneously, to experience the emotions he has never felt before. He attempts to live in a marriage to be an affectionate lover and husband but he fails to imitate the feelings he does not in fact have. The marriage stops working when the husband remains just the child of his wife. A new chance of an 'almost' normal life seems to appear when he intrudes into the Davies family by gaining the children's sympathy. He tempts the Davies children in the same way as Peter Pan does the children in the Darling family. He is now playing the role of the father and gradually takes control in the family and acts either as an equal child among the others or as a potential father.

Sir James Barrie appears to find another escaping route from the miserable reality proceeding in intellectual and mental emigration through writing. He starts writing as early as the age of thirteen and the ambition to become an author strengthens when he leaves school. The idea of the eternal child who is his brother dying so young and consequently remaining a child for ever on the one hand and his mother taking the role of the housewife at the age of eight after her mother's death on the other hand becomes the permanent source of Barrie's inspiration and gets imprinted in his mind indelibly. He wants writing to function as a therapeutical self-protection but it cannot make him get rid of the tormenting obstacles. /E.g. As an irony of fate he remains small of stature, never going beyond five feet two inches. /

Still passionate love, devotion and their complements such as hatred, sibling rivalry and aggression manifest themselves in his stories and stand as evidence of the writer's desperate desire to purify himself from the evil side of God Pan. Even if he fails to stop working, the vicious circle still forces him to reproduce his mistakes and he leads his foster sons into The Never lands where they inevitably get stuck.

Bibliography

JAMES MATTHEW BARRIE: Peter Pan, Penguin, London, 1995.

HUMPHREY CARPENTER, MARI PRICHARD: The Oxford Companion to Children's Literature, OUP, 1984.

KATHLEN-KELLEY LAINÉ: Peter Pan, avagy a szomorú gyermek, Filum Kiadó, Budapest, 1997.

Die Autoren des Buches The Authors of the Book

Dr. Zsuzsanna Agárdi

Kölcsey Ferenc Reformed Teacher Training College
1-7, Péterfia u.
Debrecen 4026

Ilona Batári

Lehrerbildungsfakultät der Eötvös-Loránd-Universität
Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen
Kiss János altb. út 40
1126 Budapest

Dr. Edit Bodó

Lehrerbildungsfakultät der Eötvös-Loránd-Universität
Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen
Kiss János altb. út 40
1126 Budapest

Adrienn Burkus, Anikó Horváth, Katalin Kozma, Judit Pernecker

Eötvös Loránd University
Faculty of Elementary and Nursery School Teacher's Training
40, Kiss János altb. út
Budapest 1126

Réka Dankó-Kovács

Kölcsey Ferenc Ref. Hochschule
Lehrstuhl für Fremdsprachen
Péterfia u. 17
4026 Debrecen

Tamás Farczádi-Bencze

Károli University
9, Kálvin tér
Budapest 1091

Dr. Helmut Hofmann

Goethe-Institut
Andrássy út 24
1061 Budapest

Steve Jones

Folk-Singer
3, Vak Bottyán u.
Budapest 1111

Judit Kovács

Eötvös Loránd University
Faculty of Elementary and Nursery School Teacher's Training
40, Kiss János altb. út
Budapest 1126

Dr. Christel Krauß

Universität Augsburg
Sprachzentrum
Universitätsstr. 10
D-86135 Augsburg

Prof. Dr. Sarolta Lipóczy

Pädagogische Fakultät der Gesamthochschule Kecskemét
Kaszap u. 6-14
6000 Kecskemét

Prof. Dr. Emer O'Sullivan

J. W. Goethe-Universität, Institut für Jugendbuchforschung
Grüneburgplatz 1
D-60323 Frankfurt am Main

Magdolna Palla-Szénási

Szent-István-Universität
Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen
Rákóczi út 53
5100 Jászberény

Dr. Andrea Papp

Eötvös Loránd University
Faculty of Arts
4/a, Múzeum krt.
Budapest 1088

Dr. Judit Pazonyi

Apor Vilmos Catholic Teacher Training College
3, Zichy Miklós tér
Zsámbék 2072

Márta S. Rábai

Csokonai Vitéz Mihály Pädagogische Fakultät
der Universität Kaposvár
Bajcsy-Zsilinszky út 10
7401 Kaposvár

Teréz Radvai

Lehrerbildungsfakultät der Eötvös-Loránd-Universität
Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen
Kiss János altb. út 40
1126 Budapest

Prof. Dr. Dietmar Rösler
Justus-Liebig-Universität
Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache
Otto-Behaghel-Str. 10
D-35394 Gießen

Dr. Judit Sárosdy
Károli University
9, Kálvin tér
Budapest 1091

Noémi Scrivener
Eötvös Loránd University
Faculty of Arts
4/a, Múzeum krt.
Budapest 1088

Prof. Dr. Kaspar H. Spinner
Lehrstuhl für Didaktik
der Deutschen Sprache und Literatur
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10
D-86135 Augsburg

Dr. Hajna Stoyan
Lehrerbildungsfakultät der Eötvös-Loránd-Universität
Lehrstuhl für Fremdsprachen und Literaturen
Kiss János altb. út 40
1126 Budapest

Gabriella Szuchy
Eötvös Loránd University
Faculty of Elementary and Nursery School Teacher's Training
40, Kiss János altb. út
Budapest 1126

Margit Tarcsi
Kölcsey Ferenc Reformed Teacher Training College
1-7, Péterfia u.
Debrecen 4026

Dr. Éva Tohol
Kölcsey Ferenc Reformed Teacher Training College
1-7, Péterfia u.
Debrecen 4026

Éva Trentin- Benkő

Eötvös Loránd University
Faculty of Elementary and Nursery School Teacher's Training
40, Kiss János altb. u.
Budapest 1126

Emőke Vincze

Eötvös Loránd University
Faculty of Elementary and Nursery School Teacher's Training
40, Kiss János altb. u.
Budapest 1126