

**„Stille Räume“ –
von Raumdimensionen, die über Bücher konstruiert werden.**

Karlheinz Benke
2003

In: KINDERSCHUTZ AKTIV (15.Jg., H.60).
Österreichischer Kinderschutzbund & Verein für gewaltlose Erziehung, ed.: Wien, S.3-5.

„Stille Räume“ – von Raumdimensionen, die über Bücher konstruiert werden

Kinder wollen alles ganz genau wissen. Und vieles worüber Eltern nicht sprechen wollen oder können, finden Kinder in Büchern. Sie stellen Brücken in eine andere Welt dar, denn sie erzählen von den brisanten Ereignissen des Lebens so, dass auch das Unangenehme, Ausgegrenzte leichter aufgenommen wird.

Kinder sind zudem ein dankbares Publikum: sie messen nicht akribisch mit dem Maßstab der Wirklichkeit, um zu beweisen, dass alles doch nur Lüge ist bzw. überhaupt nicht ernst genommen zu werden braucht. Sie leben mit Phantasien und kommen so gut durch *ihre stillen Räume*, die zugleich Bausteine ihrer Phantasiewelten sind.

Und wenn sich auch die Themen der Kinderwelten in den letzten Jahrhunderten kaum verändert haben, so passt sich dennoch die Kinderliteratur ständig entsprechend an, um up-to-date zu bleiben; d.h. sie lässt stets sämtliche Aspekte der Realität einfließen (inklusive der virtuellen), um Poesie, Unterhaltung und Sachliches aus dem Alltag zu vermitteln.

Kindliche Orientierung ist zu allererst eine bildliche. Damit kommt dem Bild und dem **Bilderbuch** für Kleinkinder solange ein besonderer Stellenwert zu, bis mit zunehmendem Alter von Worten abgelöst wird. Aber erst Worte gemeinsam mit Bildern führen zu einem Verständnis von Sprache, die von nun an in der individuellen Lebensbewältigung zunehmend bedeutsam wird. Die Bedeutung der Sprache überträgt sich also von der (dualen) Kommunikation in die Phase des Vorlesens.

So ist die Sprache im **Vorlesen** bereits dem Kleinkind eine wichtige Erfahrungsquelle, indem es als Prozess eine emotionale, soziale Nähe-Erfahrung mit dem Erwachsenen bedeutet.

Was gerade angesichts sich gegenwärtig vollziehender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse notwendiger denn jemals zuvor ist. Denn in der Familie wird immer weniger Zeit miteinander verbracht und dementsprechend auch weniger miteinander geredet, was sich in einer entsprechenden Oberflächlichkeit der (kommunikativen) Beziehung ausdrückt.¹

¹ Dass dabei stets das Thema Schule dominiert, wird von den Heranwachsenden als mühsam empfunden. Und diese 'Re-Aktion' sollte auch die Erwachsenen dazu anregen, über ihre diesbezüglich persönlichen Umgang (als Aktion) nachzudenken.

Und selbst wenn Einigkeit darüber besteht, dass weniger die Quantität als vielmehr die Qualität von Kommunikation bzw. Interaktion im Alltag eine gute, gewachsene Beziehung ausmacht, so sollte es doch nachdenklich stimmen, dass erwachsene Bezugspersonen etwa in den USA (unabhängig von ihrem Beschäftigungsstatus) lediglich zehn Minuten mit ihrem Nachwuchs kommunizieren (BLY 1998:185f.).

Auf der anderen Seite bietet das Vorlesen dem Kind zudem ein passendes die Möglichkeit, sich der Schrift als Kommunikationsmedium anzunähern, sich einen vielfältigen Wortschatz anzueignen und natürlich auch seine 'phantastischen Grenzen' auszuloten. Indem das Vorlesen allerdings seine Betonung auf das Sehen (Bilderbücher) legt, erweist es sich für das Lernen, Aufnehmen und Begreifen im Vorschulalter bedeutsamer als das Hören.² Dabei ist es vordergründig dieser wichtige Zeitabschnitt persönlicher Zuwendung, sein emotionaler wie sozialer Kontext, den sich das Kind als Erfahrungsschatz mitnimmt und dies auch seinem kommunikativen Gegenüber eher aufzubringen vermag.

Können umgekehrt allerdings Eltern(teile) immer weniger Zeit erübrigen, ihren Sprösslingen Geschichten vorzulesen, sie ihnen zu erzählen oder in ihrer Anwesenheit welche erzählen zu lassen, so bleibt nicht 'nur' das Erlebnis des Hörens, denn vielmehr das Gefühl von persönlicher Nähe verwehrt. Genau diese Nähe, die Sehnsucht nach „Auseinandersetzung und Beschäftigung mit ihren Eltern“ (vgl. KINDERFREUNDE 2003:12) wünschen sich aber mehr als die Hälfte der Kinder zwischen sechs und fünfzehn Jahren. Und diese Defizite vermag auch die 'Rillenoma', wie das elektro-akustische Medium (Kassette, CD...) substitutiv auch liebevoll genannt wird, nicht zu kompensieren.

Allerdings: im Unterschied zum Fernsehen allerdings schaffen es Bücher kaum - sieht man von der Gute-Nacht-Geschichte (zu zweit) ab -, breitere innerfamiliäre Gemeinsamkeiten zu stiften oder für die Familien wichtige soziale Situationen zu organisieren. Ganz abgesehen davon, dass Erwachsene immer häufiger Zeit bereitstellen (können) oder einfach selbst abschalten zu können, haben sie vor allem Schwierigkeiten, sich auf emotionale und kognitive Bedürfnisse der Kinder einzustellen bzw. erst recht damit, auch ihr eigenes Interesse im kindlichen Text wieder zu finden. In allen diesen Fällen muss die Erkenntnis zu kurz kommen, dass das Betrachten eines Bilderbuchs nach wie vor einer der effektivsten Wege bleibt, das Kind beim Verstehen der Wörter zu unterstützen und gleichzeitig auch seine individuelle Erlebniswelt zu bereichern. Und auch der Vorlese-Prozess selbst nichts an seiner Brückenfunktion zwischen gesprochenem und schriftlichem Wort - und somit als wesentlicher Baustein kindlicher Ich-Identität - verloren hat.

Geschichten lassen also auch den Bezug der Schrift auf die Sprache erkennen. Sie transportieren das Gefühl für den funktionalen Wert des Lesens, die Konzentration auf die sprachliche Botschaft der Informationsquelle im Sinne der Erweiterung des Allgemeinwissens. Die Auseinandersetzung mit der symbolischen Leistungsfähigkeit der Sprache (besonders der geschriebenen als Medium des Denkens) erfolgt durch ein In-Beziehung-Setzen von Ereignissen der Geschichte mit den Erfahrungen des Kindes.

Allerdings darf man nicht außer Acht lassen, dass ein Kind einzelne Dinge ganz anders als ein Erwachsener versteht und sich jedes Kind gerade das herausgreift, das seinen besonderen Interessen entspricht.

² Im Schulalter verkehrt sich die Situation aufgrund von Sprache und Wort wieder zugunsten des Hörens, so wie es auch schon für den Säugling galt, als er sich vordergründig über das Hören die Welt erschloss

Zu lesen bedeutet also mehr als nur „in einem vorgegebenen System herumzuwandern“; die Lektüre, ihr Text und Bild findet ihre Differenz vielmehr in der „Art und Weise, wie sie gelesen wird“ (DE CERTEAU 1991:295) und leitet daraus ihre individuelle Sinnggebung ab. Und selbst jene verhält sich ausgesprochen geschlechtsspezifisch.

Nicht nur, dass Mädchen nach wie vor häufiger und lieber lesen als ihre Altersgenossen; sie sind in ihren *stillen Räumen* in der Regel auch vorwiegend mit männlichen Handlungsträgern (Mann als Beschützer), aber auch Klischeebildern einer Lebensordnung (hausmütterliche Tätigkeiten), die Denk- und Handlungsoptionen vorgibt, konfrontiert. Insofern sind Bücher „Teil der heimlichen Erziehung“ (LUCA-KRÜGER 1990:35) wobei ihre Abbildungen von Wirklichkeit speziell modellhaft für das Handeln der Mädchen wirken.

Stille Räume bedeuten vor allem für Mädchen eine Möglichkeit, sich in Anbetracht der Reduktion des nutzbaren *Realraums* in letzter Konsequenz auf sich selbst zurückzuziehen, in *ihre Körperräume*, verstanden als eigenes Haus, in dem Raum durch Selbstbestimmung eingenommen wird; oder sich in ihren *TRäumen* zu verlieren, die als eine reflexive Form der Positionierung des Selbst im Leben gesehen werden kann.

Bücher beflügeln gerade jene Phantasie, die zum **TRaum** gehört und in ihrer Verwendung bereits überproportional an Mädchen gekoppelt sind. Sie dürfen (speziell) mit den (weiblichen) Akteuren in den Märchen oder Geschichten Abenteuer miterleben und durchstehen, die sie aus ihrem eigenen, *real-engen Raum* hinwegtragen. Sie träumen mögliche Biographien, frei jeglicher Grenzen der *engen Räume* der Wirklichkeit, von Rollenzuschreibungen u.ä. und erobern sich dergestalt Räume als Indikator zur Möglichkeit, das Gedachte zu realisieren. „Träume eröffnen ihnen *innere Räume* - der Muße, der Besinnlichkeit und damit der persönlichen Zufriedenheit oder Unzufriedenheit. Aus Träumen können sie Kraft für die Gestaltung des Lebens, ihrer *äußeren Räume* schaffen“ (LUCA-KRÜGER 1990:39, kursiv: K.B.).³

Bücher bergen Geheimnisse und HeldInnen, zu denen die Erwachsenen lesend vordringen können, die den Kleinkindern aber zunächst nur über die Vermittlung Dritter zugänglich gemacht werden (was deren Wunsch endlich selbst zu lesen, entsprechend verstärkt).

Lesenlernen ist dabei niemals Selbstzweck, sondern erfährt dessen Wert erst durch die Bedeutungen, die es erschließt). Ob einfache Geschichten, Sagen oder **Märchen**: sie liefern Kinder Identifikationsmöglichkeiten, die ihre momentane, individuelle Themenbearbeitung unterstützen; sie forcieren einen Prozess (Auswahl, Beschaffung, Zeit, Dauer...) und fordern damit indirekt Eigenaktivitäten der Kinder ein.

Schlussendlich sind es die **Identifikationsfiguren** dieser Geschichten, die ein starkes Interesse an Buchstaben noch im Vorschulalter wecken (eine solche Neugier in einer 'sensible Phase' steht allerdings nicht in Beziehung mit dem Schuleintrittsdatum!). Diese Vorliebe entwickelt sich zumeist noch in der Vorlesephase und zeigt sich spätestens dann, wenn Kinder wiederholt auf ein und demselben Märchen bestehen, um es und dessen AkteurInnen nach und nach und immer wieder in ihre subjektive Welt einbinden zu können.

³ Selbst in ihren *TRäumen* beschäftigen sich Mädchen stärker mit zwischenmenschlichen Beziehungen bspw. mit ihrem Zuhause, währenddessen sich Jungen stärker (auch: aggressiver) mit der Außenwelt auseinandersetzen und ihre Traumwelten generell unerfreulicher und egozentrischer sind.

In einer solchen 'Wiederholungssituation' verarbeitet der Junge Mico etwa seine Phantasie, arbeitet seine Wünsche ab, lebt sein Wissen unter Protest oder im zustimmenden Nicken aus und „lässt es Teil seiner Welterfahrung werden“ (BETTELHEIM 2000:70). Seine Augen kullern sich in 'seine Welt' - sie leuchten jedes Mal aufs Neue.

Eines Abends am Kinderbett: Der fünfjährige Mico kennt nicht nur die Sequenzen seines Lieblingsmärchens, in dem eine Hexe es ziemlich bunt treibt, sehr gut, sondern auch die einzelnen Sätze - ja, selbst ihren Satzbau. Während des Vorlesens wird peinlich genau auf die Stimmlage („das musst du aber so sagen!“), Pausen und mögliche Wortverdrehungen geachtet. Mico führt eigentlich richtig Regie: „Das heißt aber nicht so!“, „da hast du etwas ausgelassen!“ sind nur einige seiner Anweisungen. Er kennt nicht nur die Bilder bestens [trotzdem muss das Buch so gehalten werden, dass er mitschauen kann], sondern auch den Text fast auswendig. Protest, wenn meinerseits zu schnell umgeblättert wird. Fragen zur Hexe, wie: „Warum hat die jetzt auf einmal gelbe Füße? Weißt du es?“ - „Nein, aber du weißt es sicher!“ beantwortet Mico mit gewohnter Erklärungslust. „Da schau, hier hat sie's nimmer!“ usf. 'Wir' blättern gemeinsam um - nicht der Vorleser. Mico gibt sein Tempo vor. Er fragt und will befragt werden. Auch nach einzelnen Wörtern. Einige Worte (er)kennt er bereits (hingegen ist er im Rechnen ein absoluter Profi). Trotzdem ist sein Interesse ungebrochen. Es ist Schlafenszeit und wir nähern uns dem Ende, aber die Geschichte muss noch zu Ende gebracht werden. Ohne Hast - denn es ist ja Schlafenszeit. Noch eine Frage: „Liest du mir morgen das Zoo-Buch vor? Und weil es so kurz ist... wieder die Hexe...?“

Kinderbücher sind die einzigen Bücher, die Kinder lesen können - und im allgemeinen lesen auch nur Kinder diese. Eine Analogie, die sich weder für Erwachsenenbücher noch für das Fernsehen in dieser Schärfe formulieren lässt. Sie sind deswegen von so großer Bedeutung, da sie einen Schutz vor unerwünschten Einblicken der Erwachsenen bieten und ein entsprechendes Mysterium symbolisieren. Denn im Kern dieser Bilderwelt der Märchen geht es viel weniger um Moral, als um die Versicherung, immer Aussichten auf Erfolg zu haben. Insofern kann ein Märchen über den Vergleich eines Riesen mit einem Erwachsenen sogar durchaus therapeutischen Charakter haben, weil es zulässt, eigene Gedanken zu formen und diesen freien Lauf zu lassen. Dies zeigt auch bspw. die Aussage eines Fünfjährigen, „endlich ist er tot“, die trotz ihrer Rauheit für ihn im situativen Kontext einer konfliktbeladenen Geschichte-Szene eine offenbar befreiende Wirkung hatte. Und dieses 'endlich' in seiner Aussage gibt Aufschluss über das Denken des Kindes, denn gerade „die Phantasien des Kindes sind seine Gedanken“ (BETTELHEIM 2000:138).

Wenn auch das Kleinkind selbst intuitiv spürt, dass mancher Inhalt zwar unrealistisch, aber nichtsdestoweniger wahr ist, so behandeln doch Märchen all jene Grundprobleme des Lebens, die auch die Zukunft der Kinder mitprägt. Sie greifen die Ängste der Kinder auf und werden deswegen sehr ernst genommen, weil sie existentielle Ängste ebenso unmittelbar ansprechen: das Bedürfnis nach Liebe, die Furcht vor Nutzlosigkeit oder dem Alleinsein, der Liebe zum Leben oder die Angst vor dem Tod. Märchen bieten Lösungen an, etwa durch zwischenmenschliche Beziehungen der Trennungsangst zu entgehen - erklären aber niemals das 'Warum' und lassen somit der Interpretation der ZuhörerInnen (LeserInnen) *Spielraum*.

Zur Aufarbeitung ihrer Gefühlswelt bietet sich - in seiner Rolle als Identifikationsfigur - immer noch der Held von Märchengeschichten an, der allerdings zunehmend ähnlich isoliert ist, wie sich das heutige Kind oft allein fühlen mag. Über die erlebte, emotionale Nähe zu einfachen Dingen oder zur Natur (Baum, Tier etc.) können diese Geschichten selbst jedoch eine wesentliche Hilfestellung für einen angemessen-respektvollen Umgang mit selbigen in ihrer realen Umwelt ergeben. Und so als Eckpfeiler des Denkens und Handelns in die Biographien der Kinder mit einfließen.

Alle diese Chancen bergen Märchen und (ihre) Geschichten in sich sie zu sehen und zu nützen, dazu allerdings muss man sich im Interesse der Kinder Zeit nehmen...

Literatur

BETTELHEIM, B. (2000): Kinder brauchen Märchen (München: dtv 35028).

BLY, R. (1998): Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung erwachsen zu werden (München: Knauer 77397).

KINDERFREUNDE (2003): Kinder an die Macht! Ängste, Sorgen, Perspektiven der Kinder 2003 - eine Studie der Österreichischen Kinderfreunde (Wien). URL: <http://www.ippnw.at/presse/kinder-an-die-macht.pdf> [2003-02-18]

CERTEAU, DE M. (1991): Die Lektüre: Eine verkannte Tätigkeit. In: BARCK, K., GENTE, P., ed., Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik (Leipzig: Reclam), S.295-298.

LUCA-KRÜGER, R. (1990): Räume - Träume - Wirklichkeit. Raumerfahrung im Licht geschlechtsspezifischer Prägung. In: PRAXIS GEOGRAPHIE/Nr.6 (Braunschweig: Westermann), S.35-39.