



**Märchen und Literacy**

**»Die besondere Wirksamkeit der Märchen auf die Literacy-Erziehung  
in der Kindertagesstätte«**

**Bachelor - Arbeit**

**zur**

**Erlangung eines akademischen Grades**

**Bachelor of Arts (B. A.)**

vorgelegt von:

Wolfram Heil

Erstbetreuerin:

Prof. Dr. Mandy Fuchs

Zweitbetreuerin:

Prof. Dr. Claudia Hruska

[urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2014-0203-6](#)

Datum der Abgabe:

04.06.2014

## Inhalt

1	Einleitung .....	4
2	Literacy .....	6
2.1	Spracherwerb .....	10
2.1.1	Theorien des Spracherwerbs .....	10
2.1.2	Entwicklung des Spracherwerbs .....	13
2.1.3	Zwischenfazit .....	16
2.2	Vom Sprechen zum Lesen und Schreiben .....	17
2.2.1	Modelle des Schriftspracherwerbs .....	17
2.2.2	Förderung von Vorläuferfähigkeiten in der Kita .....	20
2.2.3	Zwischenfazit .....	23
3	Märchen .....	26
3.1	Begriffsbestimmung .....	26
3.2	Geschichte .....	30
3.3	Bedeutung für die frühe Kindheit .....	33
3.4	Die besondere Rolle in der Literacy-Erziehung .....	36
3.5	Zwischenfazit .....	38
4	Märchen gestalten – Versuch eines Leitfadens der Märchenpräsentation .....	39
4.1	Märchen in der Kita .....	39
4.2	Vorbereitung und Umsetzung .....	41
4.3	Märchen und Illustrationen .....	43
4.4	Märchenauswahl .....	45
4.5	Einstimmung .....	47
4.6	Erzählen oder Vorlesen .....	48
4.7	Ausklang .....	49
4.8	Vertiefende Fragen und Anregungen .....	50

4.9	Zwischenfazit.....	52
5	Der Leitfaden – Quintessenz der Ausführungen.....	53
6	Schlussbetrachtung .....	58
7	Anhang.....	61
7.1	Quellenverzeichnis.....	61
7.2	Verzeichnis der Onlinequellen.....	67
7.3	Abbildungsverzeichnis.....	67
7.4	Tabellenverzeichnis .....	68
7.5	Eidesstattliche Erklärung .....	69

Märchen entspannen und heilen mit Worten. Sie können ein Schlüssel zu verborgenen Seelenbildern sein. Man wird wieder aus Himmel und Sternen Bilder machen und die Spinnweben alter Märchen auf offene Wunden legen.

*Christian Morgenstern*

## 1 Einleitung

Literacy ist ein relativ neues Fachwort für frühe Lese- und Schreibkompetenzerziehung. Es entstand im Zusammenhang mit der ersten Pisa-Studie und meint nicht nur Lese- und Schreibkompetenz, sondern auch die Vertrautheit mit Büchern, Textverständnis, Erfahrungen mit Lesen und Erzählen etc.

An vorderster Stelle bei der ersten Berührung von Kitakindern mit Literacy steht die Sprache. Da Kinder bis zum Vorschulalter zumeist noch nicht lesen können, steht hier das Vorlesen oder Erzählen im Vordergrund. Formen der Literacy-Erziehung können z.B. Bilderbuchbetrachtungen, Erzählen und Vorlesen, Reime, Geschichten und darstellendes Spiel sein. Kinder, die viele und gute Literacy-Erfahrungen gemacht haben, »...haben eindeutige Vorteile in der Ausbildung ihrer sprachlichen Kompetenz sowie ihrer Lese- und Schreibkompetenz - auch auf lange Sicht.« (Pousset, 2010, S. 256).

Deshalb müssen unsere Kinder vielfältige Erfahrungen mit Sprache und Literacy machen. Vor allem für Kinder, deren familiäre Situation wenig Bezug zu Kommunikation und Literatur aufweist, ist Literacy in den Kitas besonders wichtig. Hierbei können Märchen, gerade durch ihre einfachen zugrundeliegenden Strukturmerkmale als Transportmittel für Literacy dienen. Märchen sind für Kinder besondere Geschichten, die sie immer wieder fesseln und in ihren Bann ziehen. Von Charlotte Bühler ist der Begriff des »Märchenalters« geprägt worden (vgl. Bühler, 1977, S. 23 ff.), das sie für den Zeitraum vom vierten bis achten Lebensjahr ansetzt. Hier reagieren Kinder besonders sensibel auf Märchen. Heute können Märchen in allen Medien verbreitet werden, nicht wie früher nur über das Erzählen und gleichsam Übertragen von den Älteren auf die Jüngeren. Dabei ist die Sprache ein hochwichtiger Teil des Märchens. Nicht nur, weil sich für die Kinder in diesem Alter die Möglichkeit zur Kommunikation mit dem Erzähler

ergibt, sondern auch, weil gerade hier innere Bilder entstehen. Diese Bildsprache fördert die Assoziationsfähigkeit und damit gleichzeitig die Fähigkeit die Bilder in Gefühle und Erfahrungen einzubetten.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Märchen als Teil von frühkindlichen Literacy-Erfahrungen. Folgende Frage steht dabei im Vordergrund: »Welche Möglichkeiten bieten Märchen, um Kindern optimale, frühe Lese- und Schreiberfahrungen zu vermitteln?«. Ziel der Arbeit ist es, den Zusammenhang zwischen Sprachförderung, Literacy und Märchen herzustellen und hervorzuheben. Im Ergebnis soll ein praktischer Leitfaden entwickelt werden, damit sich der gezielte Einsatz von Märchen in den Kindertagesstätten positiv auf die ersten Literacy-Erfahrungen der Kinder auswirkt.

Die Untersuchung beschäftigt sich anfänglich mit der Entwicklung von Sprache in der frühkindlichen Phase, um dann zu den Vorläuferfertigkeiten für Lese- und Schreibkompetenz überzuleiten (phonologische Bewusstheit, Wortschatz, Sprachverständnis und Grammatik). Welche Besonderheiten treten bei der Vorbereitung auf den Lese- und Schrifterwerb auf und was heißt das für die Vorschulerziehung?

Durch die spezifischen Besonderheiten des Märchens werden einige Fragen aufgeworfen:

- Was ist ein Märchen?
- Brauchen Kinder Märchen?
- Sind Märchen nicht zu grausam und unmodern?
- Was trägt ein Märchen zur Entwicklung und Bildung der Kinder in dieser Lebensphase bei?

Im letzten Abschnitt der Untersuchung werden Möglichkeiten zum gezielten Einsatz von Märchen in der Kita betrachtet und analysiert. Hierbei spielen die Auswahlkriterien für Märchen (Inhalt, Absichten, Zielgruppe etc.) eine große Rolle. In diesem Teil wird ein praktischer Leitfaden für den Einsatz von Märchen in der Kita entwickelt. Sein Ziel ist es den Erziehern<sup>1</sup> ein Repertoire an Möglichkeiten in die Hand zu geben, Märchen eindrucksvoll, interessant und zeitgemäß zu gestalten. Dadurch wird eine Handhabe für angenehme und intensive erste Literacy-Erfahrungen für die Kinder aus Krippe und Kindergarten geschaffen.

---

<sup>1</sup> Ich werde in dieser Arbeit ausschließlich die Begriffe Erzieher oder Pädagoge verwenden. Natürlich sind in diese Bezeichnung auch Erzieherinnen oder Pädagoginnen mit einbegriffen.

## 2 Literacy

Der Begriff Literacy ist dem englischen entliehen und bedeutet so viel wie »Alphabetisierung« oder »Lese- und Schreibfähigkeit«. Das drückt nicht den deutschen Begriff der Literacy aus. In Deutschland umfasst Literacy nicht nur Lesen und Schreiben, sondern auch vertraut werden mit Büchern, die Befähigung Schriftsprache zu verstehen und sich schriftlich auszudrücken. Das heißt, es werden die Erfahrungen und Fertigkeiten eines Menschen rund um die Erzähl-, Sprach- und Schriftkultur einbezogen. Ulich zählt dazu Voraussetzungen wie: »... *Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, die Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit 'literarischer' Sprache oder sogar Medienkompetenz.*« (Ulich, In: Ebert, 2008, S. 87).

Ulich hat eine Arbeitsdefinition für Literacy entwickelt, die den Begriff sehr genau wiedergibt: »*Literacy in der frühen Kindheit ist ein Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim- und Schriftkultur.*« (ebenda, S.87).

Für die Kinder heißt das, dass sie lange bevor sie Schreiben und Lesen können Erfahrungen damit machen. Kinder kommen in jedem Alter - von Geburt an - mit Sprach-, Schrift- und Erzählkultur in Berührung. Diese ersten Erfahrungen haben Einfluss auf Sprache, Bildung, Kompetenzen und Wissen des Kindes. Dabei hat jedes Kind verschiedene und unterschiedlich intensive Erfahrungen bei den ersten Kontakten mit Literacy. In einigen Familien wird z.B. viel vorgelesen, in anderen nicht. Bei den einen wird schon am Frühstückstisch viel gesprochen, andere schweigen bei den Mahlzeiten. In unserem Alltag spielen SMS und E-Mails eine große Rolle. Die Kinder können sie zwar noch nicht lesen, aber dass es E-Mails und SMS gibt nehmen sie aufmerksam wahr. Sie merken, dass man sich darüber mitteilen kann und interessieren sich dafür. Näger sagt dazu: »*All dies sind Literacy-Erfahrungen, die Kinder in der frühen Kindheit machen. Erfahrungen mit Sprache, Schrift und Bildern - und jede dieser Erfahrungen bildet einen Mosaikstein bei der Entwicklung der Schreib- und Lesefähigkeit.*« (Näger, 2013, S. 11).

Literacy gewinnt seit den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts auch in der Erziehungswissenschaft an Wichtigkeit. Diese Entwicklung ging von den USA und Kanada aus und gewann in ihrer wissenschaftlich - pädagogischen Bedeutung auch in vielen anderen Ländern an Bedeutung. Hierbei ist kennzeichnend, dass Sprache und Literacy oft in einem engen Zusammenhang benutzt werden. In Deutschland, zumindest im westlichen

Teil, wurde Literacy stiefkindlich behandelt, da sich viele Erzieher gegen die Vorwegnahme der Schule im Kindergarten wehrten. In den Kindergärten sollten »schulische« Inhalte beiseitegelassen werden. »*Die Vorstellung, dass ein Kind am Ende der Kindergartenzeit schon ein wenig lesen oder schreiben kann, erzeugt bei einigen oft größere Besorgnis, als die Tatsache, dass ein Kind bei Schuleintritt noch kein Interesse am Lesen oder Schreiben zeigt.*« (Barth, zitiert nach Füssenich & Geisel, 2008, S. 30).<sup>2</sup>

Diese Meinung änderte sich erst mit der am 4. Dezember 2001 veröffentlichten und für die deutsche Bildungslandschaft schockierenden PISA-Studie. Nun bekamen die Themen und Interessen der Kinder wieder einen größeren und bedeutenderen Stellenwert. Hier konnte der Sprach-, Schrift- und Leseerwerb nicht mehr übergangen werden. Ab diesem Zeitpunkt bekam auch der Begriff der Literacy eine stärkere Bedeutung in der pädagogischen Fachliteratur Deutschlands zugewiesen. Er fand Eingang in die meisten Bildungspläne der Länder. So z. B. im Baden-Württembergischen Orientierungsplan: »*Die Beherrschung der Sprache, zuerst gesprochen, später auch als Schrift, ist Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und entscheidend für alle Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Kindergarten und Schule.*« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, 2007, S.35).

Im sächsischen Bildungsplan steht: »*Literalität wird immer wichtiger - Kindertageseinrichtungen sind nicht nur Orte des Spracherwerbs und der Sprachförderung, sondern auch Orte, an denen frühe Erfahrungen mit Schrift und Medien stattfinden.*« (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011, S. 88).

---

<sup>2</sup> Diese Einstellung kann für die Kindergärten der ehemaligen DDR nicht vorausgesetzt werden. Sie waren dem Ministerium für Volksbildung zugeordnet und hatten somit einen klaren Bildungsauftrag. Der Kindergarten stellte in der DDR den ersten Abschnitt des Bildungsweges dar. Die Erzieher waren nicht nur dafür da den arbeitenden Müttern und Vätern die Betreuung der Kinder abzunehmen, sondern sie hatten die Vorschulerziehung der Kinder zu leisten und zu begleiten. Seit dem 1. September 1985 regelte das sogenannte »Blaue Buch«, der »Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten«, verbindlich die pädagogische Arbeit. Die Kindertälerziehung auf dem Gebiet der ehemaligen DDR erfuhr nach der Wende eine grundlegende Orientierung an den gängigen westlichen Erziehungszielen (vgl. Berger, URL 1). Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass auch in den Kindertagesstätten der neuen Bundesländer die Ansicht, dass Schule in der Kita nichts zu suchen hat, immer mehr gefestigt wurde. Hier einen konkreten Vergleich zwischen Literacy-Erziehung in der ehemaligen DDR und der BRD zu ziehen, wäre Anspruch einer weiteren Arbeit.

Literacy ist damit im Bildungsauftrag der Länder verankert und trägt zum ersten Umgang mit Schrift, Lesen und Sprache im Kindergarten bei. Eine Verschulung ist bei der ersten Heranführung oder Berührung mit Literacy nicht zu befürchten, da Kinder in den heutigen Zeiten weniger Brüche beim Übergang von Kindergarten zur Schule erleben sollen. Wenn Vorschulkinder mit Themen der Schule, in diesem Falle Schrift und Lesen, in Berührung kommen, heißt das nicht, dass sie schon bestimmte Fertigkeiten antrainiert bekommen sollten. Vielmehr wird bezweckt, dass die Kinder die Erfahrung machen, dass in der Schule an die Themen des Kindergartens angeknüpft wird. Whitehead meint, dass die Schrift- und Symbolerkundung bei Kindern »*keine Vorstufe*« von Literacy, sondern dass es Literacy selbst ist. Der Standpunkt, dass es diese Vorstufe geben würde, unterstellt, dass man Babys ein Sprachtrainingsprogramm verordnen muss, damit sie Sprache erlernen »dürfen«. Whitehead spricht sich im Gegenteil dafür aus, Literacy nicht wie in der Schule zu lehren, sie meint eher die »echten« Grundlagen der Literacy, die sich auf Inhalte wie Absichten, Motive und Verstehen begründen. Kinder müssen demzufolge Lesen und Schreiben auf kindgerechte und individuelle Weise anwenden um den Spaß und die Vorteile zu begreifen die Literacy-Erfahrungen bieten (vgl. Whitehead, 2007, S. 61).

Literacy umfasst viele Fähigkeiten. Im Vorschulbereich sollten Kinder auf folgenden Gebieten der Literacy Fähigkeiten und Fertigkeiten ausprägen:

#### *Begriff von Schrift haben*

Das Kind erkennt:

- dass Schrift immer da ist, es gibt sie in Büchern, in Zeitungen, heute auch auf Computern, auf der Straße etc.,
- dass durch Schrift, genau wie bei Sprache, Botschaften übermittelt werden können,
- das Vorhandensein von Schrift und deren Bedeutung (Symbolbewusstheit),
- die Möglichkeit Zeichen zu »setzen«; beispielsweise das Kritzeln auf dem Papier, Buchstaben nachmalen oder in »Geheimsprache« schreiben,
- dass es selbst Schrift und Zeichen entschlüsseln kann,
- dass einzelne Buchstaben existieren,
- vielleicht schon einzelne Buchstaben,
- den lautlichen Aufbau, die lautliche Gestalt der Sprache (phonologisches Wissen),

- die kommunikative Struktur von Schrift - Botschaften, Nachrichten können übermittelt werden; nicht nur momentan, wie beim Sprechen, sondern auch zeitunabhängig,
- Lesen und Schreiben als vollwertige Verrichtung an.

*Einblick in den Aufbau von Schrift haben*

Das Kind kann:

- über Sprache nachdenken, Experimente mit der Sprache machen - wie zum Beispiel reimen und Silben-Klatschen,
- Gefallen an Laut- und Sprachspielen, Reimen und Gedichten finden,
- von Vertrautem abstrahieren und dem Gesprächspartner von Erlebtem berichten,
- den Zusammenhang zwischen Schrift- und Lautsprache erkennen.

*Erkennen von Bestimmungen und Entwürfen der Buch- und Schriftkultur*

Das Kind kann:

- ein Buch erkennen, z. B. Schriftverlauf; Text und Bildbeziehungen,
- verschiedene Bucharten erfassen, z. B. Lexikon, Bilderbuch, Märchenbuch,
- verstehen, dass sich geschriebene Sprache von mündlicher unterscheidet - Unterschied zwischen Ausdruck, Grammatik, Wortwahl im Buch und in der Alltagssprache sind ihm bewusst,
- längeren Texten (Erzählungen, Geschichten, Märchen) folgen, sie verstehen und interpretieren,
- der lautlichen Gestaltung und dem Aufbau der Sprache Folge leisten, hat phonologische Bewusstheit (vgl. Füssenich, Geisel, 2008, S. 31 f.; vgl. Ulrich, In: Ebert, 2008, S. 104).

Die Herausbildung dieser Kompetenzen beginnt schon sehr früh. Bereits im ersten Lebensjahr werden die Grundlagen gelegt. Hier kommen Erfahrungen, wie Bilderbücher betrachten, Geschichten und Bücher vorgelesen bekommen und sich mit Märchen zu beschäftigen, eine wichtige Rolle zugeschrieben. Autoren wie Ulich, Zitzlsperger, Whithead etc. stellen einen engen Zusammenhang zwischen frühen und positiven Erfahrungen mit Schrift und späterem Lese- und Schreibverhalten her. Wie diese Entwicklung von Sprache, inklusive Lesen und Schreiben, bis zum Eintritt in die Grundschule verläuft wird im Folgenden aufgezeigt.

## 2.1 Spracherwerb

### 2.1.1 Theorien des Spracherwerbs

Das Thema Spracherwerb ist sehr umfassend und vielschichtig. Deshalb können in dieser Arbeit lediglich bestimmte Gebiete hervorgehoben werden. Exemplarisch werden bedeutende Schritte in der Entwicklung des Kindes beim Spracherwerb beleuchtet.

Sprache, definiert Weinert: »...ermöglicht das Heraustreten aus dem Hier und Jetzt, sie erlaubt, sich über Vergangenheit und Zukünftiges zu verständigen, mehr oder weniger abstrakte Bedeutungen zu repräsentieren und komplexe Wissensbestände auszutauschen; mithilfe der Sprache können Absichten und Wünsche ausgedrückt und Kommunikationspartner, aber auch eigene Problemlösungen gesteuert werden.« (Weinert, In: Birbaumer et al., 2006, S. 609).

Bei der sprachlichen Entwicklung des Menschen vom Säugling (Fötus) zum Kleinkind bis in die Schulzeit hinein sind sehr große Fortschritte zu beobachten. Während das Neugeborene seine Emotionen durch Weinen, Lächeln oder »Große Augen« ausdrückt, kann ein Kind um den Schuleintritt herum ca. 10000 Worte rezeptiv verstehen, die Hälfte davon sprechen und sie in den richtigen Sinnzusammenhang setzen. Dabei stellt sich die Frage wie Kinder die Sprache erwerben. Um den Spracherwerb eines Menschen zu erklären gibt es verschiedene theoretische Ansätze, die sich teilweise widersprechen oder ergänzen.

*Behaviorismus:* Hier vertrat Skinner (größter und radikalster Vertreter des Behaviorismus) die Theorie, dass Sprache durch klassische und operante Konditionierung (Imitation und Verstärkung) sowie dem Lernen am Modell erworben wird. Das bedeutet, dass immer eine Verstärkung eintritt, wenn die Eltern auf die Lautäußerung des Säuglings reagieren, sei es durch Lächeln oder Selber-Sprechen. Sie reagieren positiv-verstärkend. Wird ein Wort oft positiv bestärkt, prägt sich dieses Wort schneller und besser beim Kind ein. Dadurch werden Lernketten gebildet, die sich zu immer längeren Sätzen summieren. Sprache wird damit durch die Bedingungen der Umwelt des Kindes gestaltet (vgl. Kany & Schöler, In: Ahnert, 2014, S. 487 ff.). Spracherwerb ist nach Skinner den gleichen Gesetzmäßigkeiten unterworfen wie der Erwerb jeden anderen Verhaltens. Hier liegt aber auch der größte Kritikpunkt, wenn Sprache nur durch Imitation und Verstärkung gelernt werden würde, wäre es dem Kind nicht möglich neue sprachliche Mittel zu entwickeln.

*Nativismus*: Dieser Ansatz wurde durch Chomsky, der sich überaus kritisch mit den Theorien von Skinner auseinandersetzte, entwickelt. Chomsky, der selbst Linguist ist, nahm grammatische Regeln der Sprache zum Untersuchungsanlass. Hier vertrat er die Ansicht, dass diese Regeln zu komplex für Kinder sind um sie direkt zu lernen oder zu entdecken. Er kam zu dem Schluss, dass es ein angeborenes System von Regeln und Sätzen der Grammatik geben müsse, auf welches das Kind zurückgreift (vgl. ebenda, S. 493 f.). Diese Kompetenz wurde von Chomsky *language acquisition device (LAD)* genannt. Die grundlegende Annahme bei Chomsky ist, dass das Kind weit weniger am Sprachenlernen beteiligt ist, als dass vielmehr ein Mechanismus wirksam wird, der dem Kind beim Sprechen lernen hilft. Dieser Mechanismus ist der größte Kritikpunkt bei der Spracherwerbstheorie Chomskys. Inzwischen ist klar geworden, dass der Spracherwerb nicht so schnell verläuft, wie von Chomsky dargestellt. Es müssen viele Lernprozesse miteinander verbunden werden, damit ein Kind Sprache lernt und anwendet (vgl. eben da, S. 495).

*Interaktionismus, auch symbolischer Interaktionismus*: Im Behaviorismus und im Nativismus haben die Kommunikation und die soziale Interaktion nur einen relativ geringen Stellenwert. Hier setzen die interaktionistischen Theorien an. Für sie besitzt die Interaktion die zentrale Rolle beim Spracherwerb. Kinder nehmen durch Interaktionen mit Erwachsenen oder anderen Kindern Informationen auf. Sie setzen deren formale Eigenschaften in Beziehung zu ihren eigenen Äußerungsversuchen. Das sprachliche Verhalten der Interaktionspartner spielt eine große Rolle. Hierbei wird dem Begriff »Muttersisch« (Motherese) eine hohe Bedeutung zugesprochen. Das heißt, eine Mutter spricht mit ihrem Kind anders als mit Erwachsenen. Der Komplexitätsgrad ihrer Sprache ist dem des Kindes angepasst. Interaktionistische Theorien holen ihre Legitimation daraus, dass der Mensch Sprache dazu einsetzt um sich verständigen zu können. Dadurch wächst die Motivation zu sprechen (vgl. Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2005, S. 340). Kritikpunkt dieses Ansatzes ist, dass er den Spracherwerb nur beschreibt, ihn aber nicht erklärt. Ungeklärt ist weiterhin, wie das Kind bei einer vereinfachenden Sprache in komplizierteren Worten, Sätzen und Grammatik sprechen lernt.

*Kognitivismus*: Der Kognitivismus beruht hauptsächlich auf den Arbeiten von Piaget, auch wenn er nicht dessen Begründer ist. Da einige Arbeiten von Piaget heute widerlegt oder relativiert worden sind, wurden seine Ansätze neu überdacht und werden beispielsweise auf dem Gebiet der kognitiven Linguistik von Ronald W. Langacker weitergeführt. Piaget geht in seinen Überlegungen zur sprachlichen Entwicklung des Kin-

des davon aus, dass zunächst kognitive Konzepte erworben werden müssen, bevor sie in Sprache umgesetzt werden können. Piaget unterscheidet vier Phasen der Denkentwicklung:

Die *sensomotorische Phase* (0-24 Monate): Das Denken ist an praktisches Handeln und sensomotorische Funktionen gekoppelt. Über die Wahrnehmung der Umwelt und die unmittelbare Aktion werden Schemata gebildet. Das geschieht ohne sprachliches Denken. Durch Wiederholungen und Übung wird das Geschehen eingeübt. In dieser Phase wird die Objektpermanenz erlernt. Das Kind weiß also am Ende, dass ein Objekt auch dann noch da ist, wenn es dieses nicht mehr sieht. Damit vermag das Kind äußere Dinge innerlich zu reproduzieren. Diese Phase teilt er noch einmal in sechs Unterphasen.

*Präoperationale Phase* (2-7 Jahre): Diese Periode ist von der Personifizierung der Nicht-Lebendigen-Welt gekennzeichnet (Anthropomorphismus). Gleichfalls ist in diesem Zeitraum das magische Denken beim Kind verortet. Schließlich denkt das Kind noch egozentristisch und zieht Schlüsse ausschließlich aus seiner eigenen Perspektive. Eine Perspektivübernahme entwickelt sich erst in der nächsten Phase. In der Präoperationalen Phase entwickelt sich das So-tun-Als-ob-Spiel, Symbole werden als Repräsentation für das So-tun-Als-ob-Spiel benutzt. Vorschulkinder müssen erkennen, dass jedes Symbol eine Entsprechung im realen Leben besitzt. Sonst würden keine Als-Ob-Spiele entstehen und Fotos, Modelle oder Lagepläne könnten nicht gedeutet werden (vgl. Berk, 2011, S. 303).

*Konkret-operationale Phase* (7-12 Jahre): In dieser Phase bildet sich das abstrakte und logische Denken heraus. Bei Piaget spielt in dieser Phase das Invarianzkonzept eine große Rolle. »*Die Idee dieses Konzeptes der Erhaltung (Invarianzkonzept) besteht darin, dass die bloße Veränderung der Erscheinung oder Anordnung von Objekten nicht ihre zentralen Eigenschaften verändern.*« (Siegler DeLoache, & Eisenberg, 2005, S. 193). Hierbei wird dem Kind klar, dass Wort und Gegenstand nicht in gleicher Weise wirklich sind, da es Sprache an der Realität prüft.

*Formal-operationale Phase* (ab 12 Jahren): Nach Piaget setzt in diesem Stadium das abstrakte Denken der Kinder ein. Sie können voraus planen und logische Schlussfolgerungen ziehen. Das Denken auf abstrakten Ebenen ist von ihnen problemlos ausführbar. Das heißt, sie können Hypothesen aufstellen und lösen, diese kritisch reflektieren und Sprache als ein wichtiges Hilfsmittel zur Überprüfung ihrer Hypothesen nutzen. Durch die Sprache wird hypothetisches und abstraktes Denken erst möglich.

Piaget selbst hat sich nur im Rahmen des Kognitivismus mit der Sprache beschäftigt. Die Sprache ist für ihn ein Teil in der Gesamtentwicklung des Kindes. Sie lässt sich nicht aus dem Gesamtbild herausreißen, sondern muss immer in der Auseinandersetzung mit der Umwelt des Kindes gesehen werden. Spracherwerbstheorien im Piaget'schen Kognitivismus wurden erst von Sinclair-de-Zwart und Furth herausgearbeitet. Jede einzelne der genannten Theorien erklärt einen Ausschnitt des Phänomens des Spracherwerbs, kann ihn aber nicht in seiner Gesamtheit auslegen. Neuere Theorien zum Spracherwerb kommen ohne die Zugrundelegung von angeborenen Systemen des Menschen nicht aus. Darauf weisen sensible Phasen und Zeitfenster im Spracherwerbsprozess des Kindes hin. Für den Erwerb von Phonetik und Grammatik soll sich das Zeitfenster ab dem siebten Lebensjahr schließen (vgl. Klatte, In: Brokmann-Nooren, Gereke, Kiper, & Renneberg, 2007, S. 130). Hier muss sich in neuen Forschungen aber die Frage gestellt werden, was davon ist angeboren? Neben dem Angeborenen sind die verschiedenen Aspekte der Auffassungen des Kognitivismus, des Interaktionismus, des Nativismus und des Behaviorismus zu vergleichen, um den kindlichen Spracherwerb erklären zu können.

### **2.1.2 Entwicklung des Spracherwerbs**

Dieser Punkt gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung des Spracherwerbs beim Kind. Nachdem im vorigen Abschnitt auf die grundsätzlichen Erklärungen des Spracherwerbs eingegangen wurde, werden sich die folgenden Ausführungen mit der Entwicklung des Spracherwerbs auseinandersetzen.

Der Spracherwerb umfasst in seiner Bandbreite Themen wie die Lautbildung (Phonetik), den Aufbau des Flexionssystems (Morphologie) und der Satzstrukturen (Syntax). Sie müssen erlernt und erweitert werden. Das erfolgt in aller Regel in den ersten fünf Lebensjahren eines Kindes. Der Bedeutungserwerb (Semantik) und der Ausbau des Wortschatzes (Lexik), der Kommunikationsabstimmung (Pragmatik) sowie der Gesprächsführung (Diskursentwicklung) dauern mindestens bis in die Jugend an (vgl. Quasthoff, In: Bredel, Günther, Klotz, Ossner, & Siebert-Ott, 2003, S.108 ff.). Sprachkompetenzen zu entwickeln ist demzufolge ein lebenslanger Prozess.

Schon vor seiner Geburt ist ein Mensch mit Sprache vertraut. Weinert stellte fest, dass Säuglinge schon im Mutterleib vor allem durch prosodische Muster an Kommunikation teilnehmen (Weinert, In: Birbaumer et al., 2006, S. 614). Der Spracherwerb ist über

verschiedene Stadien der Sprachentwicklung verteilt. Die Sprachentwicklung eines Kindes ist auf die Kommunikation mit anderen angewiesen. Angefangen vom ersten Schreien, über die 1. Lallphase (im Alter von zwei Monaten), das erste Erkennen seines Namens im Sprachstrom (ca. 4. bis 5. Lebensmonat), die Brabbelphase im 6. Lebensmonat, bis hin zum ersten »mama(ma)« oder »papa(pa)« im 9. Monat, wird das Kind immer mit anderen kommunizieren. Im nun folgenden Lernprozess des Kindes ist die Erkenntnis eingeschlossen, dass man mit Sprache etwas mitteilen kann. Das Kind erfasst den Sinn des Wortes, kann es aber noch nicht in seiner vollen Bedeutung verarbeiten (vgl. Radigk, zitiert nach: Zitzlsperger, 2002, S. 73). Das bedeutet, dass dem Kind nach Piaget noch die Objektpermanenz fehlt. Ohne den Gegenstand existiert das Wort nicht oder umgekehrt. Dabei hat das »Mutterisch«<sup>3</sup> eine große Relevanz. Papoušek untersuchte 1994 die Förderung der intuitiven Sprachkompetenz. Sie stellte fest, dass Kinder deren Mütter ihnen von Beginn an eine intensive Spracherfahrung boten, bedeutend bessere sprachliche Leistungen vorweisen konnten als Kinder deren Mütter das nicht taten (vgl. Papoušek, 1994, S. 173 ff.). Einen großen Einfluss haben die Imitation und die Wiederholung von Worten und Sinneinheiten. Durch das gegenseitige Wiederholen oder Imitieren erfolgt eine Festigung des Gelernten. Um den ersten Geburtstag herum sprechen Kinder ihre ersten Wörter. Dieser Termin ist kein feststehender, auch hier entwickelt sich jedes Kind unterschiedlich. Manche gebrauchen schon im 9. Lebensmonat ihre ersten Worte (Early Talker) und manche beginnen erst im dritten Lebensjahr zu sprechen (Late Talker). Um sprechen zu können müssen einige Bedingungen erfüllt sein. Es gehört zur Entwicklungsaufgabe des Kindes den Lautstrom zu segmentieren, damit er nicht zu einer unverständlichen Aneinanderreihung von Tönen wird. Dabei unterscheiden Kany und Schöler drei Informationsquellen die für das Kind wichtig sind:

1. *Prosodische Muster* - Rhythmische Gliederungen der Worte, Dehnungen und Betonungen, sowie Intonierung der einzelnen Worte,
2. *Phonotaktische Eigenschaften* – die Möglichkeiten der sprachlichen Lautaufteilung, bestimmte Lautfolgen können in bestimmten Sprachen nicht verwendet werden,
3. *Statistische Eigenschaften* - können z. B. anzeigen, was im Wortgefüge folgt (vgl. Kany & Schöler, In: Ahnert, 2014, S. 470 f.).

---

<sup>3</sup> Aus dem Interaktionismus abgeleitet, das übertriebene Sprechen, auch Ammensprache genannt

Weinert geht in der Segmentierung der Sprache noch weiter, sie benennt sechs Komponenten der Sprache. Diese müssen vom Kind erlernt werden, bevor es Sprache versteht oder spricht. Die Komponenten sollen in folgender Abbildung kurz dargestellt werden:

<b>Sprachkomponente</b>	<b>Einige charakteristische Aspekte</b>
Rhythmisches-prosodische Komponente	Rhythmische Gliederung, Betonungen, Dehnungen, Intonationskontur
Phonologische Komponente	System bedeutungsdifferenzierender Lautkategorien (Phoneme) und deren phonotaktische Kombinationsregeln
Morphologische Komponente	Wortbildung aus bedeutungstragenden Einheiten (Morphemen) einschließlich obligatorischer Markierungen
Syntaktische Komponente	Wortordnung und die dahinter stehenden formalen Kategorien und (hierarchischen) Satzstrukturen
Lexikalisch-semantische Komponente	Bedeutungsstruktur des Wortschatzes und Aspekte der Satzbedeutung
Pragmatische Komponente	Regeln der Sprachverwendung einschließlich Sprechakten, diskurs- und textbezogenen Aspekten

**Abb. 1: Sprachkomponenten nach Weinert (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2008, S. 93)**

Diese Voraussetzungen der Sprache werden in den ersten zwölf Monaten eines Menschenlebens geschaffen. Ab hier wird sich das Sprechen des Kindes rasant entwickeln. In diesem Alter liegt sein geschätzter rezeptiver Wortschatz bei mehr als 60 Wörtern. Nun wächst er bis zur Vorschule um ein Vielfaches. Zum einen wird das Kind bis zum Schuleintritt 3000 - 5000 Worte aktiv sprechen und 10000 Worte rezeptiv erkennen können. Andererseits wird es die Grammatik ausbilden und verfeinern, es wird die Gesprächsführung lernen. Die Grammatik wird zumeist von den Erwachsenen übernommen. In den folgenden Jahren können sich Kinder immer sicherer der grammatischen Eigenschaften der Sprache bedienen. Komplexe grammatische Strukturen werden erst langsam gebildet. Sie lernen den Einsatz von Subjekt und Verb. Passivformen und Dativbenutzung werden im Lauf der Vorschuljahre angewendet, genauso wie die Benutzung von Nebensätzen ab dem vierten oder fünften Lebensjahr. Wenn die Kinder in die Vorschule kommen, können sie die Grammatik ihrer erlernten Sprache relativ fehlerfrei anwenden (vgl. Berk, 2011, S. 333 f.).

Szagun führte 2006 eine Datenerhebung zum Spracherwerb der Deutschen, die *Oldenburg Corpora*, durch. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Einwort-äußerungen	einzelne Nomen; Wörter wie <i>ab, auf, mehr, auch, da, nein, hier</i> ; Frageintonation			
Zweiwort-äußerungen	<b>grammatische Bedeutungen:</b> Demonstrativ/Adverb und Objekt Handlungsträger und Handlung Handlungsträger und Objekt Handlung und Objekt Handlung und Lokalisierung Person/Objekt und Lokalisierung nähere Bestimmung Besitzer und Besitz	<b>Morphologie der Nominalphrase:</b> einige Pluralformen Artikel vereinzelte Adjektive Genitiv -s	<b>Verbmorphologie:</b> Infinitiv infinitivartige Formen 3. Pers. Sg. Partizip Perfekt	<b>Wortstellung:</b> Verb in Endstellung dominiert
Dreiwort-äußerungen		<b>Morphologie der Nominalphrase:</b> Plural mit allen Regelhaftigkeiten Fehler bleiben erhalten Kasus, viele Fehler bleiben erhalten Genus mit relativ wenigen Fehlern	<b>Verbmorphologie:</b> Präsenzformen der Vollverben Partizip Perfekt, Fehler bleiben erhalten Hilfsverben und Modalverben	<b>Wortstellung:</b> Verbstellungsregeln für einfache und Präfixverben Endstellung des Verbs im Nebensatz Zweitstellung des konjugierten Verbs
Komplexe Strukturen	noch immer Fehler beim Plural und Kasus	<b>Koordination/Subordination:</b> Satzgefüge mit <i>und, aber, weil, wenn, dass, ob</i> , Relativsätze		<b>Verneinung:</b> Verb + <i>nicht</i> und korrekte Stellung <b>Frage:</b> Fragepronomen, Inversion

Abb. 2: Sprachentwicklung beim Kind (Szagun, 2006, S. 67)

Bei Szagun endet die vierte Phase mit zwölf Jahren, da die Kinder im Eingangsbereich dieser Phase noch Fehler im Plural und Kasus machen. Relativsätze und Passivformen können erst im Alter von neun bis elf Jahren gebildet werden. Es findet demnach eine Entwicklung von Holophrasen bis hin zu komplexen Satzmustern statt (vgl. Szagun, 2006, S. 86 ff.).<sup>4</sup>

### 2.1.3 Zwischenfazit

Sprachentwicklung ist, wie auf den vorangegangenen Seiten dargestellt, ein hochkomplexer Vorgang. Der Mensch muss von den ersten Lautäußerungen im Säuglingsstadium bis hin zum frei sprechenden und grammatisch richtig zuordnenden Vorschulkind eine enorme Entwicklung leisten. Er muss lernen Zuordnungen zuzuschreiben, dabei gehören Symbolvorstellungen, Zuweisungen von Lauten zu Gegenständen bis hin

<sup>4</sup> In der aktuellsten Ausgabe des Buches von Szagun, unterteilt sie den Grammatikerwerb in Altersspannen des Beginns des Erwerbs und in die Dauer bis zum erfolgreichen Gebrauch. (vgl. Szagun, 2013, S. 71/72)

zur Benennung von Nicht-Gegenständlichem zum Lernfeld. Es ist festzustellen, dass die Kommunikation mit der Umgebung ein wichtiger Begleitumstand für die Kinder ist. Je früher und intensiver kommuniziert wird, desto bessere sprachliche Leistungen hat ein Kind im späteren Leben, wie z. B. Papoušek (Papoušek, 1994, S. 173 ff.) feststellte. Hierbei ist der Erwachsene als kompetenter Begleiter gefordert. Das sind nicht nur die Eltern, sondern auch die die Kinder betreuenden Pädagogen in der Kindertagesstätte. Sie müssen einen besonderen Beitrag leisten um gerade sprachlich benachteiligte Kinder zu fördern und für Sprache zu interessieren. Für Kinder ist es absolut notwendig aktiv zu sprechen, denn dadurch entstehen neuronale Netzwerke, die für die Sprachentwicklung sehr wichtig sind. Sie müssen ihre Kommunikation selbst gestalten und dabei auf Sprachvorbilder zurückgreifen können. Sprache wird durch Sprache gefördert. Aussprache und Grammatik werden durch das gelebte Vorsprechen gelernt.

## **2.2 Vom Sprechen zum Lesen und Schreiben**

Während sich die Sprache in der Zeit bis zur Einschulung immens entwickelt, ist der Schriftspracherwerb immer noch in der Schule verortet. »Schreiben und Lesen lernt man in der Schule«, ist eine oft vertretene Meinung, auch unter Pädagogen. Dabei werden die Grundlagen dafür viel früher gelegt. Wie oben besprochen, kann sich ein Kind heute nicht mehr der Schrift oder Symbolen entziehen. Es gibt sie überall, in Büchern, auf der Straße und in Geschäften, im Kino und auf Computern. Alle Kinder machen also ihre ersten Erfahrungen mit Schriftlichkeit vor der Schule. Heute ist der Schriftspracherwerb nach Schründler-Lenzen als ganzheitlicher Prozess anzusehen, wobei sich Lesen und Schreiben gegenseitig voraussetzen und nicht aufeinander aufbauen müssen (vgl. Schründler-Lenzen, 2009, S. 13).

### **2.2.1 Modelle des Schriftspracherwerbs**

In der Literatur existieren verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs. Unterschiedliche Autoren geben unterschiedlichen Modellen den Vorzug, deshalb werden hier die bekanntesten kurz vorgestellt. Da sich die vorliegende Arbeit auf die frühe Kindheit, also den Zeitpunkt bis vor Schuleintritt, bezieht, werden auch die vorschulischen Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs mit einbezogen.

Ein relativ frühes Modell des Schriftspracherwerbs ist das sogenannte *Zwei-Wege-Modell* von Coltheart. Er unterscheidet zwei verschiedene Leserouten, die direkte und die indirekte. Beim direkten Weg werden die Wörter als eine Ganzheit erkannt. Das geschieht beim geübten erwachsenen Leser. Dieser kann gleich einem Wörterbuch (Lexikon) auf gespeicherte Inhalte zurückgreifen und so die Wortbedeutung erfassen. Ein zweiter Weg verläuft indirekt über die Brücke von Buchstabe → Laut. Diesen Weg müssen die Leseanfänger nehmen, damit sie zur Wortbedeutung gelangen. Die Zwei-Wege-Theorie von Coltheart wurde sehr stark kritisiert. Es wurde bezweifelt, dass der Leselernprozess wirklich nur auf zwei Wegen abläuft. Deshalb geht Coltheart in seinen neueren Arbeiten von einem »*Zwei-Wege-Modell der unmittelbaren Aktivierung*« aus (vgl. Klicpera, 2013, S. 51). Das *Konnektionistische Modell* von Seidenberg und McClelland (1989) kritisiert und erweitert das Zwei-Wege-Modell von Coltheart. In ihrer Theorie gibt es ein dreischichtiges Netzwerk, welches orthographische, phonologische und semantische Informationseinheiten verknüpft. Im Modell von Seidenberg und McClelland werden die verschiedenen Informationen über die Wörter in getrennten Netzwerken gespeichert. Die Annahme eines einheitlichen mentalen Wortlexikons wie bei Coltheart gibt es nicht. Die Zuordnungen zwischen Repräsentation und Strukturen gelingen durch probabilistische Verbindungen<sup>5</sup> (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998, S. 21).

Uta Frith entwickelte 1985 ein weiteres Modell des Schriftspracherwerbs. Es ist eines der am meisten diskutierten Modelle und auf ihm bauen neuere auf. Beispielsweise das von Scheerer-Neumann. Das Modell von Frith nimmt drei Phasen des Schriftspracherwerbs an und teilt sie in sechs Stufen auf.

*Die logographische Phase*, hier ist das Kind bereits soweit, dass es Wörter an prägnanten Merkmalen erkennt. Das Kind kennt den Schriftzug und kann daraus »lesen«. Das Schreiben in dieser Phase erfolgt ähnlich. Die *alphabetische Phase*, in dieser Phase lesen die Kinder Laut für Laut. Dabei spielt das phonologische Rekodieren eine große Rolle. *Die orthographische Phase*, jetzt liest das Kind nicht mehr »entlang« der Buchstaben, sondern es kann verschiedene Buchstabenkombinationen auseinander halten. Diese Buchstabenkombinationen werden gleich einer Simultanerfassung aufgenommen

---

<sup>5</sup> Vom lateinischen *probabilis* abgeleitet, bedeutet so viel wie: der Wahrscheinlichkeit nach. In diesem Fall sind Wahrscheinlichkeitsverbindungen die im Gehirn verknüpft werden, gemeint.

und interpretiert. Wann welches Kind in welche Phase eintritt und diese abschließt ist individuell sehr verschieden. Durch die Schule wird der Eintritt in die alphabetische Phase jedoch beschleunigt und gefördert. Heute gilt für dieses Modell, dass es als logische Abfolge aller Phasen nicht existiert. Vielmehr überlappen sich diese Phasen oder entwickeln sich gegebenenfalls sogar gleichzeitig. Die logographische Phase ist nicht unbedingt vorauszusetzen. Besonders stark kritisiert wurde, dass dieses Modell nur bedingt auf den deutschen Sprachraum anwendbar ist. Wobei die alphabetische und die orthographische Entwicklungsstufe als auch in Deutschland sicher stattfindend gelten. Für die Erreichung der alphabetischen Phase ist phonologisches Bewusstsein unbedingt notwendig (vgl. Klicpera, 2013, S. 39; vgl. Marx, 2007, S. 28 f.; vgl. Dürscheid, 2002, S. 229 f.).

Dicht angelehnt an das Modell von Frith ist das von Scheerer-Neumann. So hat sich Scheerer-Neumann intensiv mit dem Modell von Frith auseinandergesetzt und setzt ihr Modell ebenfalls in sechs Stufen um. Die erste Phase ist die des *logographischen Schreibens*. Hier werden nur bekannte Worte geschrieben, wie der eigene Name oder der bekannter Personen. Das basiert auf Erinnerung von Buchstaben. »*In den Schreibungen sieht Scheerer-Neumann den Abruf von Lernwörtern aus dem inneren Lexikon*« (Marx, 2007, S. 29 f.). Darauf folgt die *rudimentäre-alphabetische Strategie*, die die Zuordnung der Laute zu Buchstaben ermöglicht. Hier ist eine Bewusstheit des Zusammenhangs zwischen Laut und Buchstabe erforderlich. Diese Bewusstheit ist aber nur rudimentär vorhanden, daraus resultiert die sogenannte Skelettschreibweise. »*Zu Beginn werden nicht einmal alle gehörten Laute verschriftet, sondern nur solche, die den Kindern besonders auffallen, z. B.: MZ für Maus, FT für Pferd, FATA für Vater.*« (Schründer-Lenzen, 2013, S. 69).

Die *entfaltete alphabetische Strategie* ist die nächste Phase. Hier wird besonders lautgetreu geschrieben, wie das dritte obige Beispiel »Fata« zeigt. Die Wörter werden einer genaueren phonologischen Untersuchung unterzogen, diese ist trotzdem noch relativ fehlerhaft. Zum Beispiel kann der bisher richtig geschriebene eigene Name nun falsch geschrieben werden. In diesem Abschnitt wird jedoch der Grundstein für eine fehlerfreie Schreibung gelegt, da die Kinder erkennen, dass »... sie die Aussprache der Wörter den Graphemen anpassen ....« müssen (Marx, 2007, S. 30). Die *entfaltete alphabetische Strategie, korrigiert durch orthographische Regelmäßigkeiten* berichtigt nun die Rechtschreibfehler. Orthographische Regeln werden bewusster und fehlerfreier eingesetzt. Hier kann es zu Übergeneralisierungen wie das Dehnungs- /h/ kommen. Die Pha-

se des weiteren *Erkennens von orthographischen und morphematischen Strukturen* unterscheidet sich nur marginal von der vorhergehenden. Es werden jetzt beispielsweise Vor- und Nachsilben geschrieben, Substantive werden groß geschrieben, der Gebrauch von Dehnungslauten und doppelten Buchstaben wird erlernt. Die letzte Phase, des *allmählichen Überwiegens des Abrufs von Lernwörtern im Vergleich zur Konstruktion*, lässt das Kind immer mehr und besser auf das innere Lexikon zurückgreifen und damit schreibt es auch fehlerfreier. Der Prozess des Schreibens erfolgt jetzt automatisiert. Durch häufige Übung und Wiederholung füllt sich das innere Lexikon und ist damit die Grundlage für die Sicherheit im Rechtschreibprozess des Kindes. Scheerer-Neumann hat ebenfalls ein an Coltheart angelehntes Modell des Wortleselernprozesses entwickelt (vgl. Marx, 2007, S. 29 ff.; vgl. Scheerer-Neumann, In: Balhorn et. al., S. 54 ff.).

## 2.2.2 Förderung von Vorläuferfähigkeiten in der Kita

Der Erwerb von Schriftsprache fängt, wie oben eingehend diskutiert, nicht erst mit der Schule an. Um Lesen und Schreiben zu können, müssen einige wichtige Voraussetzungen erfüllt sein. Die Grundlagen für diese Voraussetzungen werden schon in der Kita gelegt. Dem Kind muss, bevor es lesen und schreiben kann, bewusst sein, dass Laute in Buchstaben umwandelbar sind. Damit ist die Entwicklung des *phonologischen Bewusstseins* eine Grundvoraussetzung. Das phonologische Bewusstsein gibt es im weiteren und im engeren Sinne. Zu den Anforderungen im weiteren Sinne gehören beispielsweise die Erkenntnisse, dass Wörter in Silben segmentiert sind, dass sich manche Wörter reimen und dass man selbst Wörter kreieren kann. Dazu gehören unter anderem »Quatschwörter« oder »Schüttelreime«. Die Anforderungen im engeren Sinne beziehen sich auf »... die Fähigkeit, nicht nur Anfangs- und Endlaute in einem gesprochenen Wort identifizieren zu können, sondern das gesamte Wort auf seine lautlichen Bestandteile hin abhören zu können.« (Schründer-Lenzen, 2013, S. 88). Blumenstock kritisiert, dass viele Kinder in der Schuleingangsphase keine *lautanalytischen Fähigkeiten* besitzen. Diese, so macht er deutlich, sind entscheidend für spätere Lernerfolge. Aus den Studien von Mannhaupt und Kammermeyer 2003 geht, nach Blumenstock, hervor, dass Kinder ohne phonologische Fähigkeiten beim späteren Lesen und Schreiben sehr wahrscheinlich benachteiligt sind (vgl. Blumenstock, 2004, S. 25).

In der Literatur wird oftmals sehr intensiv auf die phonologische Bewusstheit als Grundvoraussetzung für den Schriftspracherwerb eingegangen. Im Vorschulalter/ersten

Grundschulalter spielen einige weitere Fähigkeiten eine große Rolle. So hat zum Beispiel das *phonologische/verbale Arbeitsgedächtnis* einen entscheidenden Anteil daran, wie sich Wörter, Silben oder Buchstabenfolgen gemerkt werden können. Wird das phonologische Arbeitsgedächtnis nicht geschult, kann sich das Kind schwerer auf Satz- und Wortbau konzentrieren. Damit ist die Erinnerung des bisher gelesenen Teils des Wortes zentraler Bestandteil des Lesens von vollständigen Wörtern (vgl. Marx, 2007, S. 59). Hierbei kommt dem Langzeitgedächtnis eine zentrale Bedeutung zu. Kann es sich das Vorgesprochene nicht merken und analysieren, kann kein Zusammenhang zwischen den Worten oder deren Teilen hergestellt werden.

Ein weiterer Teil der Schriftlichkeit sind die *visuellen Fähigkeiten*. Schrift besteht aus Zeichen, die gelesen oder zu Papier gebracht werden müssen. Nach Blumenstock müssen die Merkmale der Schrift für die Kinder ganz klar sein, da sonst Fehler entstehen. »*Viele Buchstaben sehen sich sehr ähnlich, etwa /E/ und /F/. Da fehlt nur ein kleiner Strich. Manche sind nur im Raum gedreht, wie zum Beispiel /d/ und /b/. Für die Kinder sind solche Unterschiede manchmal nebensächlich und sie beachten sie nicht.*« (Blumenstock, 2004, S. 25). Blumenstock tritt hier für eine Ausprobierphase in der vorschulischen Lernphase ein. In dieser sollen die Kinder mit Buchstaben spielen können, ohne sich dem Stress des »Lernen-Müssens« auszusetzen (vgl. ebenda, S. 26). Mit den visuellen Fähigkeiten geht auch das *Wissen über Schrift* einher. Hier können schon erste Buchstabenkenntnisse, z. B. Buchstaben des eigenen Namens, von Kindern zugeordnet werden. Diese Fähigkeiten sollten weder mit dem schulischen Wissen gleichgesetzt werden, noch als Standard für ein Vorschulkind gelten.

Wie weiter oben schon erwähnt, ist nach der »PISA-Katastrophe« u. a. ein ganz neues Bewusstsein für die Vorläuferfähigkeiten von Schriftsprache entstanden. Jetzt sollen Kinder in ihrer Vorschulzeit, möglichst sogar schon früher, verantwortungsvoll und spielerisch zur Schriftsprache geleitet werden. Eine hohe Verantwortung für die Erzieher in den Kindertagesstätten. Sollen sie doch, ohne zu verschulen oder gar zu verschrecken, das Interesse an Schrift und Schriftlichkeit wecken. Kinder sind immer interessiert, sie wollen sich bilden. Davon gehen mittlerweile auch die Bildungspläne der Länder aus. Die Aufgabe unserer Pädagogen in frühkindlichen Lernfeldern ist es daher, unseren Kindern diese Bildung zu ermöglichen. Dabei sind einige Richtlinien für den Alltag mit dem ersten Schriftspracherwerb zu beachten:

- Das Kind ist selbst das handelnde Element. Angebote mit Schrift und Buchstaben dürfen erst dann erfolgen, wenn das Kind dazu bereit ist und deutliches Interesse signalisiert. Kinder mit intrinsischer Motivation sind aufnahmefähiger als uninteressierte. Im Zentrum des pädagogischen Angebotes sollte das Kind stehen, damit es Spaß und Entdeckerfreude beim Erkunden von Schrift erlebt.
- Der individuelle Entwicklungsstand, die Interessen und Bedürfnisse des lernenden und forschenden Kindes dürfen nicht vergessen werden. Neugier und Interesse sollten weitere Ansätze des pädagogischen Handelns sein. Vorschulkinder sollten nicht zu perfektem Lesen oder Schreiben erzogen werden. Im Vordergrund steht nicht der Leistungsgedanke, sondern der Anreiz später selbst lesen oder schreiben zu können. Dabei hilft es die Neugierde des Kindes auf Bücher zu wecken.
- Wie in jedem Bereich des Lebens sind Erfolgserlebnisse Grundlage für Lernerfolg und andauernde Lernfreude. Die Angebote sind so zu gestalten, dass keine Überforderungen oder Frustrationen auftreten.
- Mit häufigem und wiederkehrendem Vorlesen und Erzählen wird die Sprache, das Sprachverhalten und -bewusstsein gefördert.
- Durch Vorlesen wird der Unterschied zwischen der mündlichen und der schriftlichen Sprache deutlich gemacht, beispielsweise die Unterscheidung von Alltagssprache und Lyrik.
- Durch den Umgang mit Sprache, Schriftlichkeit und Symbolen wird ein natürliches literales Klima in den Kitas geschaffen, welches zu einer selbstverständlichen Beschäftigung mit Literacy führt (vgl. Blumenstock, 2004, S. 26 ff.; vgl. Näger, 2013, S. 15).

Nicht allein die Beschäftigung mit früher Schriftsprachlichkeit in der Kita ist demzufolge für das Interesse an Schrift und Lesen verantwortlich. Den Kindern muss die Möglichkeit gegeben werden, sich eigenverantwortlich und interessengeleitet mit Literacy beschäftigen zu können. Dabei sind immer wieder die Möglichkeiten zu fördern, die Gelegenheit bieten, sich mit Schrift und Schriftlichkeit auseinander zu setzen. Am besten erreicht man die Kinder durch Kinderliteratur, Bilderbücher, Geschichten und Märchen. Sie bilden die Ausgangssituation um sich mit Literacy zu befassen. Schwalb setzt den Einsatz von Kinderliteratur in der Kita in einen engen Zusammenhang mit dem Freispiel, mit Festen, Projekten und Bildungsangeboten. »*Bilderbücher, Geschichten, Märchen und Gedichte können ein wunderbarer Einstieg in verschiedenste Angebote und Projekte sein.*« (Schwalb, 2010, S. 38). Den Ausgangspunkt bildet hier der Zusam-

menhang zwischen Gehörtem und der Schrift im Buch. Weiterführend kann den Kindern nach Zinke (2005) oder von der Beek (2010) eine Schreibwerkstatt oder zumindest eine Schreibecke angeboten werden. »*In der Kita werden Kinder durch Bücher mit Schrift konfrontiert. Lesen Erzieherinnen vor, hören die Kinder nicht nur Geschichten, sondern werden auch auf eine Fähigkeit der Erwachsenen aufmerksam, über die sie noch nicht verfügen. Können sie ihren Erzieherinnen beim Schreiben zuschauen, wird die Sache noch konkreter.*« (Von der Beek, 2010, S. 200).

Zinke und Von der Beek schlagen vielfältiges Material für eine Schreibwerkstatt vor, darunter beispielsweise:

- Buchstaben aus Plastik, Holz, Moosgummi, Stoff, farbiger Folie
- Anlauttabelle mit Buchstaben und zugeordneten Abbildungen von Gegenständen (Buchstaben-Tabelle von Jürgen Reichen)
- Computer
- Bücher mit historischen und modernen Schriften
- eine flache Sandschublade mit etwas Sand
- Rahmen mit Knete oder Wachstafel und Ritzwerkzeuge wie Stricknadeln, Schaschlikspieße oder dicke Nägel etc. (vgl. ebenda, S. 205).

### **2.2.3 Zwischenfazit**

Wie aus der Vielzahl an Modellen zum Schriftspracherwerb ersichtlich wird, sind die Entwicklungen und Untersuchungen dazu noch nicht abgeschlossen. Erkennbar wird, dass sich Kinder dem Schriftspracherwerb ganzheitlich annähern. Einheitlich sind einzelne Phasen, je nach Modell drei bis sechs Stufen, die sich überlappen oder gleichzeitig ablaufend gestalten. Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Schriftspracherwerb in Stufen abläuft. Diese Stufen lassen sich z. B. an den in Tabelle 1 aufgeführten Merkmalen festmachen (siehe Tabelle 1, Seite 25). In dieser Tabelle wird kurz auf den Erwerb der Schriftsprache eingegangen. Laut LISUM, dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, kann der Pädagoge daran feststellen, auf welcher Stufe der Schriftlichkeit oder des Lesens sich das Kind gerade befindet.

Bei der näheren Betrachtung des Schriftspracherwerbs im vorschulischen Bereich gibt es viele Möglichkeiten die Kinder für Schriftsprachlichkeit oder Literacy zu interessieren. Schon in der Vorschulerziehung kann sich entscheiden, ob ein Kind lesen oder

schreiben lernen will oder ob es sich damit nur abgibt, weil es so sein muss. Motivation und Interesse des Kindes sollten bereits in dieser Phase geweckt und gefördert werden. Um Kinder für Bücher, Schrift oder das Lesen zu begeistern sollte beachtet werden, dass nach den Interessen des Kindes vorgegangen wird. Es muss eine gute Balance zwischen Fordern und Fördern hergestellt werden. Besonders hervorzuheben ist, dass sich durch die Fähigkeit des Lesen- und Schreiben-Könnens entscheidet, ob ein Mensch am kulturellen oder gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. In Zeiten des Computers und des Internets ist es elementar, schnell Informationen zu verarbeiten, zu erfassen und weiter zu geben. Hier kann die Kindertagesstätte einen besonders wertvollen Beitrag leisten. In der Kita liegen die Möglichkeiten, die die Schule nachfolgend nicht mehr bieten kann. Hier muss nicht nach einem Lehrplan gearbeitet werden, sondern es kann nach dem Bedarf und den Interessen des Kindes individuell abgestimmt vorgegangen werden. Das ist ein besonderer Vorteil der Kita. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Bildungspläne der Länder heute sogar fordern, dass sich Erzieher individuell auf die Selbstbildungsprozesse der Kinder einstellen. Dadurch erhalten die Kinder die Chance, sich durch frühzeitige Sprachförderung und Literacy-Erziehung Zeit zu nehmen, um mit Sprache und Schrift zu experimentieren und sie sich spielerisch in ihren Grundlagen anzueignen. Dabei zählen die Angebote durch Märchen, Geschichten, Lyrik oder Bilderbücher in einem hohen Maße. Durch sie wird das Interesse der Kinder an der Beschäftigung mit Literacy (Schrift, Lesen und Schreiben) besonders gefördert. Im nun folgenden Abschnitt der Arbeit soll die besondere Rolle des Märchens bei der Literacy-Erziehung in der Kita untersucht werden.

Stufe	Schreiben	Schreibbeispiele <sup>6</sup>	Lesen
Vorstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malen und Kritzeln</li> <li>- eine Schreibstrategie im engeren Sinn ist noch nicht erkennbar</li> <li>- »Als-ob-Schreiben«</li> <li>- Schreibverhalten wird imitiert</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- »Als-ob-Lesen«</li> <li>- Leseverhalten wird imitiert</li> </ul>
1. Stufe Logographemische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- einzelne Buchstaben und/oder Wörter werden aus dem Gedächtnis notiert</li> <li>- Lautwert der einzelnen Buchstaben kann nicht angegeben werden</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennen von Wortbildern nach dem Prinzip des Ganzwortlesens</li> <li>- Lautwert der einzelnen Buchstaben kann nicht korrekt benannt werden</li> </ul>
2. Stufe Alphabetische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- phonetische Schreibweise »schreibe, was du hörst« von der Skelettschreibung zur alphabeticischen Schreibung</li> <li>- mehr oder weniger vollständige Verschriftlichung der Lautfolge der Wörter nimmt zu</li> <li>z. B.: FT für Fahrrad</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fähigkeit, zunehmend längere Wörter zu erlesen</li> <li>- korrektes Erlesen besonders dann, wenn der Kontext bekannt ist</li> <li>z. B.: Fart oder Farat für Fahrrad</li> </ul>
3. Stufe Orthographische/ morphematische Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beginn der Berücksichtigung orthografischer Regeln und des Wissens über die Struktur von Wörtern</li> <li>z. B.: Auslautverhärtung, Doppelkonsonanten, Groß- und Kleinschreibung, Vor- und Nachsilbe, Wortstämme</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfassen größerer Segmente wie Silben und Wörter</li> </ul>
4. Stufe Wortübergreifende Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- orthographisch korrekte Gestaltung und Wahl sprachlicher Mittel durch Orientierung <ul style="list-style-type: none"> <li>• am ganzen Satz,</li> <li>• jeweiligen Abschnitt oder</li> <li>• gesamten Text</li> </ul> </li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gewinnen der Fähigkeit flüssig und zugleich sinnentsprechend zu lesen durch automatisiertes Worterkennen</li> </ul>

Tabelle 1: Grobanalyse der spontan erworbenen Schriftsprachstrategien (LISUM, 2008, S. 17)

<sup>6</sup> vgl. Blumenstock 2004, S. 19 f.

### 3 Märchen

#### 3.1 Begriffsbestimmung

Nachdem im vorherigen Abschnitt umfassend geklärt wurde, welche Gemeinsamkeiten Literacy mit Sprach- und Schriftspracherwerb hat, wird in den folgenden Kapiteln der Zusammenhang zwischen Märchen und Literacy-Erziehung in der frühen Kindheit hergestellt. Es soll v. a. die besondere Wirksamkeit der Märchen auf die Literacy-Erziehung in der Kindertagesstätte erläutert werden. Dabei wird in einem ersten Schritt der Begriff Märchen erklärt. Hier hilft das »Handbuch der literarischen Gattungen« weiter. Darin definiert Rölleke ein Märchen wie folgt: »*Märchen* sind zum Teil mündlich tradierte, meist formelhafte Prosaerzählungen, in denen (uns? Anm. d. A.) ›selbstverständliche‹ Wunder begegnen.« (Rölleke, In: Lamping, 2009, S. 508). Weiter sagt er: »*Als ›Märchen‹ bezeichnet man - infolge der mündlichen Tradierung meist kurze - Prosaerzählungen, häufig mit Verseinlagen, die in ihrer Textform nicht festgelegt sind, weil sie während der Geschichte ihrer mündlichen Überlieferung immer wieder umerzählt wurden; in ihrem Mittelpunkt steht ein unhinterfragtes Wunder ....*« (ebenda, S. 508). Märchen sind demzufolge kurze Erzählungen, die nach Lüthi eine Bedeutungsumwandlung erfahren haben (vgl. Lüthi, 2004, S. 1). Märchen sind von dem Wort »Mare« abgeleitet und bedeuten so viel wie »berühmt« oder »Geschehen«. Sie unterscheiden sich von den eng an sie angrenzenden Gattungen der Sage und der Fabel durch die fehlenden Ortsangaben »In einem Land weit, weit von hier...« und das gleichzeitige Vorhandensein von Menschen, Tieren und Geisterwesen. Bei Märchen muss heute zwischen Volksmärchen - überlieferte alte Erzähltradition - und Kunstmärchen - von einem Verfasser geschriebene Märchen - unterschieden werden. Ein Märchen wird zumeist mit den Sätzen »*Es war einmal...*«, »*Es begab sich zu einer Zeit...*« oder »*Einst lebte...*« eingeleitet. Beendet wird es unter anderem mit Sätzen wie, »*Da lebten sie zusammen in Glückseligkeit bis an ihr Ende.*« oder »*Und wenn sie nicht gestorben sind...*«<sup>7</sup>. Es geht

---

<sup>7</sup> Dieser Schlussssatz taucht bei den Gebrüdern Grimm nur einmal am Ende des »Fundevogels« auf, trotzdem hat er sich vielen so eingeprägt, dass ihn Lutz Röhricht als Titel eines seiner Bücher benutzte. Auch wenn er ihn leicht in »...und weil sie nicht gestorben sind« abänderte.

in der Hauptsache um wunderbare Dinge, die einfach geschehen und die dort niemanden erstaunen. Die Welten des Märchens bevölkern Königinnen und Könige, Prinzen und Prinzessinnen, Feen, Einhörner, Hexen und Zauberer, die böse oder gut, faul oder fleißig, dumm oder klug sind. Faszinierende Gestalten, die auf Kinder im »Märchenalter« (Lüthi, 2008, S.15) bezaubernd, geheimnisvoll oder mit sich selbst vergleichbar wirken. Märchen können in drei Teile gegliedert werden:

1. in die Einführungs- oder Mangelsituation,
2. in die Suche/Prüfung oder Abenteuerphase der Hauptperson und
3. in die Lösung aller Konflikte.

Ein Volksmärchen geht immer gut aus, wohingegen ein Kunstmärchen nicht immer ein gutes Ende nehmen muss (das liegt hier in der Entscheidung des Autors). Im europäischen Volksmärchen gibt es nach Lüthi einige typische Merkmale, die ein Märchen kennzeichnen. An diesen Merkmalen lässt sich deutlich machen, warum Märchen für Kinder besonders geeignet erscheinen:

*Eindimensionalität* - »Das Märchen »projiziert geistig Differenziertes auf eine einzige Linie und deutet die innere Ferne durch äußere Entfernung an.« Im Märchen kann der Held jedes Jenseitsreich erwandern. Die diesseitige steht neben der jenseitigen Welt.« (Pöge-Alder, 2011, S. 214 f.). Durch die Eindimensionalität wird ein Deutungszugang für die Kinder erreicht. Es ist nicht ungereimt, dass es sprechende Tiere, Bäume oder Gegenstände gibt. Aus heiterem Himmel tauchen Tiere auf (das »Vögelein« bei Aschenputtel, KHM 21)<sup>8</sup> oder der »zufällig« vorbeikommende Jäger im Rotkäppchen (KHM 26), der plötzlich und wie aus dem Nichts erscheint. Sie sprechen das Denken des Kindes im »Märchenalter« an. Dinge wie Puppen, Lego-Figuren, Steine werden lebendig und Kinder benutzen sie als Interaktionspartner. Piaget setzte diese Phase des »magisch-animistischen« Denkens für das zweite bis siebente Lebensjahr an, die Vorschulphase. Auch wenn diese Phase von Piaget sicher überschätzt wurde, Kinder glauben in dieser Zeit dennoch an übernatürliche Kräfte. Sie geben Dingen, Pflanzen oder Tieren menschliche Eigenschaften und ordnen ihnen auch deren Verhaltensweisen zu. Diese Zeitspanne dient dem Kind dazu, sich die Welt zu erklären. Dinge werden personifiziert um sich »Verhaltensweisen« verständlich zu machen. Ihnen werden Kräfte und

---

<sup>8</sup> KHM - Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm

Eigenschaften zugesprochen die nicht wirklich da sind (Glücksbringer, Kuscheltiere etc.) (vgl. Schneider & Lindenberger, 2012, S. 190 f.).

**Flächenhaftigkeit** - »Nach Lüthi besteht keine räumliche, zeitliche, geistige und seelische Tiefengliederung. (...) Die dargestellten Elemente erscheinen auf einer Fläche/Ebene, wodurch große Wirklichkeitsferne entsteht.« (Pöge-Alder, 2011, S. 215). Für das Märchen bedeutet das, es wird nicht wie in der Prosa üblich, ausgemalt. Stattdessen wird vereinheitlicht oder entrückt. Dadurch, dass es keine Zeit- oder Ortangaben gibt, keine Schmerzen und kaum Gefühle, wird die Welt flächenhaft. Hier kann das Kind seine Fantasie entwickeln und die Dinge selbst so »ausmalen«, wie es möchte. Das ist ein guter Selbstschutz für das Kind. Koppehele spricht vom »Rohmaterial«, dass dem Kind angeboten wird (vgl. Koppehele, 2012, S. 11). Dadurch gelingt es dem Kind auch scheinbar grausame Rahmenhandlungen in das Märchen zu integrieren und in den Kontext einzubinden (siehe auch *Sublimation*). Beispielsweise beim Aufschneiden des Bauches des Wolfes im Rotkäppchen (KHM 26). Es wird nicht detailliert beschrieben wie der Bauch aufgeschnitten wird, es wird nur lapidar geäußert: »... sondern nahm eine Schere und fing an, dem schlafenden Wolf den Bauch aufzuschneiden. Wie er ein paar Schnitte getan hatte, da sah er das rote Käppchen leuchten...« (Kocialek, 1974, S. 411). Hier fungiert die Beschreibung als Schutz vor der eigentlichen Grausamkeit des Bauchaufschneidens.

**Isolation und Allverbundenheit** - »Da die Personen keine Charaktere verkörpern, sondern nur in Form isolierter Typen auftreten, ist ein müheloses, elegantes Zusammenspiel aller Figuren und Abenteuer möglich. Die Episoden der Handlung sind verkapselt, es gibt kein Lernen, keine Erfahrungen, keine Bezüge untereinander.« (Pöge-Alder, 2011, S. 215). Zumeist sind die Helden eines Märchens allein (Märchen von einem der auszog das Fürchten zu lernen, KHM 4) oder als Geschwisterpaar unterwegs (Hänsel und Gretel, KHM 15). Diese Helden müssen ihre Abenteuer und Gefahren allein überstehen. Häufig hilft ihnen aber ein reales oder magisches Wesen. Der Held ist offen für die Welt und nimmt die Hilfe offen an. Darin ist die Allverbundenheit deutlich zu verstehen. Die Helden und handelnden Figuren sind immer verbunden. »Denn im Märchen ist sich alles gleich nah und gleich fern, alles ist isoliert und eben deshalb universal beziehungsfähig.« (Lüthi, 1992, S. 53). Gerade diese Isolation und die gleichzeitige Verbundenheit der Helden des Märchens sind für Kinder sehr wichtig. Für ein Kind wird hier ganz klar, dass sich der Held aus seiner vertrauten Umwelt lösen muss, um notwendige Erfahrungen zu sammeln. In dieser Situation wird der Lehrcharakter des

Märchens sehr deutlich. Es bereitet das Kind auf zukünftige und aktuelle Entwicklungsaufgaben vor. Hier werden für das Kind extreme Situationen geschildert und Lösungswege angeboten. Beispielsweise das Verstoßen-Werden bei »Hänsel und Gretel«. Hier wird eine der Grundängste der Kinder angesprochen. In der Situation des Märchens, weiß das Kind jedoch, dass es sich nicht in der Realität abspielt, sondern in der sicheren Umrahmung des Märchens.

**Sublimation** - »Im Märchen sublimiert sich die Welt. Die Erdenschwere fällt ab, die Dinge werden durchscheinend, leicht und hell.« (Lüthi, 2008, S. 158). Sublimierung ist in der Psychoanalyse die Anhebung auf etwas Höheres. Genau damit will Lüthi das Märchen vergleichen. Durch die Anhebung, von etwa Schmerz oder Grausamkeiten, auf eine höhere, gleichsam irrealere Stufe, gelingt es dem Märchen, »die Welt in sich aufzunehmen« (ebenda). Auch hier ist für die Kinder wichtig, dass die teils drastischen Strafen oder Grausamkeiten des Märchens sozusagen nur sinnbildlich stattfinden. Über Schmerzen oder Seelisches wird im Märchen nicht berichtet, es kommt nur innerhalb der Erzählstruktur darauf an, dass am Ende das Böse wirklich besiegt ist, wenn sich die böse Stiefmutter in ihren rotglühenden Schuhen zu Tode tanzt (Schneewittchen<sup>9</sup>, KHM 53).

**Welthaltigkeit** - »Das Märchen ist eine welthaltige Abenteuererzählung, von raffender, sublimierender Stilgestalt.« (Lüthi, 1992, S. 77). Da ein Märchen einen abstrakten und flächenhaften Stil hat, kann es alle möglichen an ihm beteiligten Elemente benutzen und sie verwandeln. Das Märchen nimmt nach Lüthi die Welt in sich auf und spiegelt in vereinfachter Form die darin vorkommende Wirklichkeit. Es isoliert seine Figuren und verbindet sie mit der Welt. Es ermöglicht das Gefühl, dass die Handlung weit weg ist von Realität und Konkretem. Dadurch kann jedoch die Welt in ihrer Wesentlichkeit dargestellt werden. Verhaltensweisen, Ereignisse und Motive werden so verändert und umgewandelt, dass sie auf jede mögliche Situation bezogen werden können.

**Abstrakte Stilisierung** - »Das Volksmärchen stilisiert die Wirklichkeit. Es fühlt sich nicht in die Vielfalt des Konkreten, sondern gibt eine Art Extrakt, es abstrahiert.« (Lüthi, 2008, S. 155). Durch die Abstraktion erhält das Märchen klare Formen und Grenzen. Im Märchen wird nichts ausgemalt. Nach Lüthi kennt das Volksmärchen keine

---

<sup>9</sup> In den Grimm'schen Büchern wird vom »Sneewittchen« geschrieben. Gebräuchlicher ist die Schreibweise »Schneewittchen«, deshalb wird im Weiteren auch diese Weise benutzt.

»Schilderungssucht«. Hier wird die Handlung vorangetrieben und auf das Wesentliche reduziert. Auch in diesem Fall zieht ein Kind Nutzen aus einer Besonderheit des Märchens, der Stilisierung. Durch die Fokussierung auf das Wichtige, wird nicht vom Geschehen abgelenkt und das Kind verliert den Handlungsfaden nicht, wie das bei einem Kunstmärchen der Fall sein könnte. Durch ihre Veränderungen an den eigentlichen Volksmärchen kommen die Brüder Grimm ebenfalls ein klein wenig in die Kritik von Lüthi: »*Wenn die Brüder Grimm von der langen, krummen Nase oder den roten Augen einer Hexe berichten, so ist das gewöhnlich ihre eigene Zutat. Das wirkliche Volksmärchen sagt nur: eine alte Hexe, oder: eine hässliche Alte.*« (Lüthi, 2008, S. 42). Das ist für das Kind eine konkrete Aussage mit viel Spielraum für die eigene Fantasie. Jeder kann sich unter einer alten Hexe oder einer hässlichen Alten etwas vorstellen, auch wenn sie in jedem Kopf etwas anders aussieht.

Diese typischen Eigenschaften des Märchens helfen auch bei der Abgrenzung zu anderen Genres, wie der Sage oder der sehr nahe angrenzenden Fantasy. Zwar ist auch Fantasy in mancher Hinsicht dem Märchen ähnlich, wie z. B. die gemeinsamen Merkmale von episodischen Handlungsstrukturen, charakteristischer Symbolsprache oder Prosa-dichtung allgemein. Dabei ist jedoch die Welt der Fantasy konstruiert, Magie und übernatürliche Kräfte erweitern den Handlungsspielraum der Personen nur (vgl. Pöge-Alder, 2011, S. 63 f.).

### **3.2      Geschichte**

Märchen gab es im deutschen Sprachraum nicht erst seit den Brüdern Grimm. Sie wurden schon vorher sehr lange mündlich weitergegeben. Es gibt sie überall auf der Welt. Der interessierte Leser wird regionale Unterschiede bei Märchen feststellen können. So unterscheiden sich afrikanische von asiatischen Märchen und südamerikanische Märchen von denen aus Europa. Ich möchte auf die Entwicklung der deutschen Märchen eingehen. Hier beziehe ich mich im Besonderen auf Lüthi's überaus intensive Wiedergabe der Geschichte des Märchens.

Märchen werden heute sehr oft mit den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm gleichgesetzt. Max Lüthi hebt hervor, dass es bereits im alten Ägypten Erzählungen gab, deren Motive auch in heutigen Märchen auftauchen. Wie beispielsweise die um 1250 vor Christus aufgezeichnete Geschichte *Anup und Bata*. In Griechenland waren

Geschichten über Zauberer, Zwerge und Riesen sehr beliebt. Hier bietet sich die *Heraklesgeschichte* an. In ihr werden Drachen getötet und es gibt einen unheimlich starken Helden, das sind sehr märchenähnliche Zutaten. In Rom zählte die Geschichte um *Amor und Psyche* aus den »Methamorphosen« des Apuleios zu den ersten vergleichbaren Märchen (vgl. Lüthi, 2004, S. 40 f.).

Im Mittelalter gibt es ebenfalls nur Hinweise auf märchenhafte Elemente in Geschichten. Diese können nach Lüthi als Existenzhypothese von Volksmärchen verwendet werden. Hierfür sind beispielsweise die *Edda* und der *Ruodlieb* charakteristisch. Die Kreuzfahrer brachten über Spanien und den nahen Osten Märchen und Märchengut nach Europa. Hier sind der *Meisterlügner* und *Das Eselein* (das vermutlich erste Märchen Europas, nach Wesselski) zu nennen. Sie besitzen orientalische Züge und wurden in die europäischen Märchen aufgenommen (vgl. ebenda, S. 43 f.).

In der Neuzeit fängt die eigentliche Geschichte des Märchens an. Beginnend mit dem *Erdkühlein* von Martin Montanus (ca. 1560), stellte sich das Märchen als literaturtauglich heraus. Hier wird eine erste »Aschenbrödelvariante« erkennbar. Ein »Hauptereignis« in der Geschichte des Märchens ist die im 16. Jahrhundert erschienene Sammlung von 73, meistens aus mündlicher Überlieferung stammender, Erzählungen. Man konnte 21 Erzählungen hiervon klar dem Märchengenre zuordnen. Es sind die »Ergötzlichen Nächte« von *Giovanni Francesco Straparola*. Hier findet man unter anderem das Märchen *Der gestiefelte Kater* wieder. Auch bei *Giambattista Basile* finden sich im »Pentamerone« (gegen Anfang des 17. Jhd.) Parallelen zum »Gestiefelten Kater«, aber auch Märchen wie »Schneewittchen« oder »Dornröschen« werden hier bereits aufgeführt. Diese Märchen sind bei den, von ihm beeinflussten, Brüdern Grimm wieder zu finden (vgl. ebenda, S. 47 f.).

*Charles Perrault* brachte in den Jahren 1696/97 acht Erzählungen unter dem Namen »Histoires ou Contes du temps passé, avec des moralités« heraus. Hiervon waren sieben eindeutig Volksmärchen. Darin kamen Varianten von »Der gestiefelte Kater« und »Frau Holle« vor. 1697/98 brachte Madame D'Aulnoy ihre Feenmärchen (»Les contes de fées«) heraus. Hier sind noch die ursprünglichen Märchen erkennbar. Die Feenmärchen der Madame D'Aulnoy wurden allerdings Auslöser von vielen weiteren »Feenmärchen«, die mit den eigentlichen Volksmärchen nichts mehr zu tun hatten, dabei »...stehen die Feen, ihre Fähigkeiten und Absichten, ihre gegenseitigen Beziehungen hier im Mittelpunkt (...). Man kann von Feenmaschinerie sprechen ...« (Lüthi,

Märchen, 2004, S. 49). Genannt seien hier die Autorinnen Mademoiselle L'Heritier, Madame de Murat und Mademoiselle de la Force.

Jean Antoine Galland gab in den Jahren 1704 bis 1712 unter anderem »Alf Laila wa Laila« nach einer persischen Handschrift heraus. Sie erschien in der Reihe »Les mille et une Nuits«. Es sind die heutigen Märchen, Anekdoten und Legenden aus »1001 Nacht«. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzten zwei Brüder mit ihren »Kinder- und Haussmärchen« das entscheidende Zeichen für die Volksmärchen. Die Brüder Grimm brachten 1812 den ersten Band heraus. Diese »Kinder- und Haussmärchen« wurden in Deutschland zum Volksbuch. Aus ihnen erwuchs der eigentliche Schatz der Märchen wie man sie noch heute kennt. Bei den KHM sind einige Märchen französischen oder hugenottischen Ursprungs. Perraultscher Einfluss wird hier spürbar und sie sind eigentlich gar nicht deutschen erzählerischen Traditionen verpflichtet. Natürlich fließen bei den »Kinder- und Haussmärchen« auch Märchen und Legenden aus Hessen, Westfalen, Pommern und Hamburg mit ein.

Die Brüder Grimm betonen immer wieder, dass die Märchen so aufgeschrieben wurden, wie sie erzählt worden sind. Es lässt sich jedoch eine Überarbeitung der Märchen in den späteren Ausgaben feststellen. War die erste Ausgabe der KHM noch sehr volkstümlich geprägt, so ist eine Änderung schon in der zweiten Ausgabe leicht zu erkennen. Wilhelm Grimm bearbeitete die Märchen nach seinem literarischen Geschmack und nach dem Zeitgeist der Romantik und des Biedermeiers. Er gestaltete die Motive der Helden aus, gab den Situationsdarstellungen in den Märchen einen breiteren Raum und verwendete archaisierende Redewendungen. Die von Mund zu Mund weitergegebenen Märchen waren oftmals für Erwachsene bestimmt. Damit die Märchen jetzt besser in die Kategorie »Kindermärchen« passten, mussten die Inhalte abgeschwächt werden. Hierbei wurden vor allem sexuelle Anspielungen und Themen entschärft und ausgeschärft. Die Änderungen betrafen nicht nur die Entfernung von anstößigen Stellen, sondern auch das Hinzufügen von moralisierenden Elementen (vgl. Lüthi, 2004, S. 51 ff.). Die Geschichte des Märchens ist mindestens 2000 Jahre alt. Auch heute entstehen noch Märchen. Sie sind aber größtenteils den Kunstmärchen zuzuordnen, da sie nicht aus einer alten Erzähltradition stammen. Beispiele hierfür sind Maurice Sendaks »Wo die wilden Kerle wohnen« oder »Der Grüffelo« von Julia Donaldson und Axel Scheffler. Die Brüder Grimm haben mit ihren Märchen ein großes literarisches Denkmal gesetzt. Heute sind ihre Märchen in der ganzen Welt bekannt und geachtet. Wird sich mit Märchen beschäftigt, so findet auch immer der Vergleich mit den »Kinder- und Haussmär-

chen« statt. Märchen wie »Schneewittchen« (KHM 53), »Hänsel und Gretel« (KHM 15) oder »Rotkäppchen« (KHM 26) werden nicht nur immer wieder mit Volksmärchen gleich gesetzt, sondern diese Märchen gehören zum Kulturgut eines jeden abendländischen Menschen.

### **3.3 Bedeutung für die frühe Kindheit**

Nichts ist bezeichnender für den Lebensabschnitt der frühen Kindheit als Bühlers Begriff des »Märchenalters« (vgl. Bühler, 1977, S. 23ff). Im Alter von vier bis acht Jahren interessieren sich Kinder sehr stark für Märchen. Dabei kommt der Glaube des Kindes an Wunder und Magie zur Geltung. In dieser Phase sind die Kinder über Märchen besonders ansprechbar. Eltern und Erzieher können gerade in diesem Altersabschnitt eine verstärkte Hinwendung zu märchenhaften Themen bemerken.

Die besondere Bedeutung des Märchens für Kinder in der Kindertagesstätte liegt in der faszinierenden Wirkung eines Märchens. Erklärbar ist diese Faszination unter anderem durch das Aufgreifen von existenziellen Ängsten des Kindes (vgl. Bettelheim, 2013, S. 17). Oft dreht es sich um Mangelsituationen, die Helden haben Hunger (»Brüderchen und Schwesternchen«, KHM 11), werden von der bösen Stiefmutter in den Wald gebracht und verlassen (»Hänsel und Gretel«, KHM 15) oder sollen getötet werden (»Schneewittchen«, KHM 53). Diese Ängste sind Grundängste des Kindes. Sie werden im Märchen ernst genommen und Lösungen werden erarbeitet. Sie sind durch ihre Flächenhaftigkeit und Isolation leicht zu verstehen. Handlungen, die in mehreren Strängen verlaufen, können erst von größeren Kindern, ab dem fünften oder sechsten Lebensjahr, verstanden werden. Das Märchen spricht Abstraktes in Bildern aus. Deshalb entsprechen die Wortwahl und die Wiederholungen innerhalb des Märchens den Erfordernissen und dem Verständnis des Kindes. Das Kind versteht die Konflikte innerhalb des Märchens besser. Verlassensängste, wie in »Hänsel und Gretel« (KHM 15) werden angeprochen und zu einem guten Ende geführt. Die böse Stiefmutter ist, während der Gefangenschaft von Hänsel und Gretel bei der Hexe, gestorben und die Hexe ist tot. Das verdeutlicht, dass die Helden Gefahren und Bedrohungen überstehen müssen. Sie bekommen jedoch auch Hilfe, wie bei »Aschenputtel« (KHM 21) durch die Täubchen. Auch im Märchen kann ein Held scheitern, wie in »Rumpelstilzchen« (KHM 55) die Müllerstochter. Dadurch erhält der Held auch die Chance zur Entwicklung und zur Mo-

bilisierung eigener Fähigkeiten. Am Ende des Märchens steht dann die Belohnung für die Mühen, denn das Geschehen geht gut aus. Dadurch gibt das Märchen anschauliche Informationen wie das Kind selbst mit Herausforderungen und Prüfungen umgehen kann. Märchen zeigen den Kindern, dass es im Leben Gutes und Schlechtes gibt, dass man vor Schwierigkeiten nicht weglauen darf, sondern sie annehmen und zu lösen versuchen muss. Sie zeigen, dass Scheitern nicht zwangsläufig Verlieren bedeutet und dass auch im Unscheinbaren und Hässlichen Bedeutung liegen kann (vgl. Schwalb, 2010, S. 94). Ein wesentliches Merkmal ist die Erkenntnis, dass niemals alles so bleibt wie es ist. Denn im Märchen sind oft die Dummen, die Kleinsten oder die Armen die Hauptfiguren. Sie sind jedoch am Schluss die Gewinner. Das nennt man auch das Achtergewicht eines Märchens. Diesen Begriff prägte Axel Olrik<sup>10</sup> und er bezeichnet das Sympathisieren des Volksmärchens mit den »Hinteren«. »Achtern« ist gleich »Hinten am Schiff« (vgl. Koppehele, 2012, S. 13). Ein Märchen zeigt, dass, wenn man Gutes tut, Gutes auch wieder zurückkommt. Begegnet ein Märchenheld einem Hilfebedürftigen und unterstützt ihn, dann bekommt auch er im späteren Verlauf des Märchens Hilfe von ihm. Das stellt den Kindern Identitätsmöglichkeiten bzw. Verhaltensvorschläge zur Verfügung.

Die Grausamkeiten gehören zu den am meisten kritisierten Eigenschaften des Märchens. Die besten Beispiele sind in »Schneewittchen« (KHM 53) und »Hänsel und Gretel« (KHM 15) zu finden. In einem muss sich die Stiefmutter in glühenden Schuhen zu Tode tanzen und im anderen wird die Hexe im Ofen verbrannt. »*Sicherlich finden wir in den Grausamkeiten Spuren mittelalterlicher Gerichtsbarkeit*« (Schwalb, 2010, S. 104). Aber die Grausamkeit des Märchens, relativiert sich durch den Sieg des Guten über das Böse. Sie wird gleichsam abgeschwächt und als Vernichtung des Bösen umgedeutet. Das Kind ist sich sicher, dass das Böse nicht überlebt hat. Durch die schon besprochene Flächenhaftigkeit des Märchens wird das Kind vor der Grausamkeit geschützt. Im Märchen wird nicht ausgeschmückt und nicht beschrieben. Die schützende Funktion vor emotionaler Überfrachtung besteht auch hier im Märchen. Es wird zum Beispiel im Rumpelstilzchen festgestellt, »... *dann packte es in seiner Wut den linken Fuß mit beiden Händen und riß sich selbst mitten entzwei.*« (Kocialek, 1974, S. 307). Das Böse ist tot und kann nicht mehr wieder kommen. Das wird auch durch die Grausamkeit klar ge-

---

<sup>10</sup> Axel Olrik war ein dänischer Volkskundler und Märchenforscher. Er lebte von 1864 bis 1917.

stellt. Ebenso muss sich ein heranwachsendes Kind seinen Ängsten stellen, damit es mit ebendiesen Ängsten zu leben lernt und gegen sie ankämpfen kann. Die Angst die es vor der bösen Stiefmutter bei Schneewittchen haben kann, die immer wieder versucht Schneewittchen zu töten, ist ebenfalls eine Urangst. Ihr muss sich das Kind stellen und es kann seine Angst an der bösen Stiefmutter festmachen. Dass sie am Ende besiegt wird, trägt zur Angstüberwindung bei.

Wenn ein Märchen ein Kind fesselt, ist die Chance auf Wertevermittlung sehr hoch. Durch seine Strukturmerkmale, wie Flächenhaftigkeit, Eindimensionalität oder Isolation bietet es Halt und Orientierung. Es werden Werte wie Mut, Ausdauer, Gerechtigkeits-sinn oder Hilfsbereitschaft gefördert. Durch die Beschäftigung mit Märchen wird empathisches Verhalten gesteigert.

Das Wesentliche am Märchen ist, dass es Bilder im Kopf entstehen lässt. Mit Vorstellungskraft und Symbolismus entstehen bei den Kindern Märchenwelten. Das wird durch die einfache Handlung gefördert. Ein Märchen ist die Anpassung an das kindliche Denk- und Vorstellungsvermögen. Wenn ein Kind bemerkt, dass sich ein Märchen zum Besseren wendet, kann es diese Situation ebenfalls auf das reale Leben übertragen und dadurch Ungerechtigkeiten besser kompensieren. Einen Rückschluss in das reale Leben hinein lässt Resilienzeffekte entstehen, wie Zitzlperger meint: »*Nun erzählen Märchen gerade mit ihren Heldinnen und Helden von Figuren, die sich als hoch resilient erweisen, da sie Ziel und Lebensglück erreichen, obwohl sie meistens schlechte Startbedingungen haben*« (Zitzlperger, 2007, S. 46).

Sie benennt drei Ebenen der Resilienz bei Märchenhelden:

1. Die individuellen Merkmale: z. B. realistischer Umgang mit Problemen, Motivierbarkeit, soziale Kompetenzen.

»*Vergleicht man das assoziativ mit Märchensituationen, so können wir feststellen, dass Märchenfiguren, (...), hier trotz aller Unbill über gute Voraussetzungen verfügen und sich motiviert fühlen, ihr Schicksal zu gestalten.*« (Zitzlperger, In: Lange, 2004, S. 143).

2. Die Faktoren innerhalb der Familie: Kinder benötigen nach Helga Zitzlperger zumindest eine verlässliche Bezugsperson und die Chance Unabhängigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu erleben oder danach zu handeln.

»*Im zweiten Bereich entdeckt man in Märchen vor allem austreibende Zeichen und den Aufbau von Problemen - meistens durch die Familienkonstellation. Da eine emotionale Entwicklung unterdrückt wird, müssen die Heldinnen und Hel-*

den ausweichen. In diesem Bereich werden die Schädiger wirksam.« (Zitzlsperger, 2007, S. 46).

3. Faktoren, die außerhalb der Familie liegen: z. B. Freunde und schützende Erwachsene, in diesem Bereich sollen Regeln befolgt werden und gute Leistungen werden anerkannt.

»An Schädigern (...) lernen die Protagonisten mit der Zeit sich abzugrenzen; an Helfern dagegen, zu vertrauen (...).« (ebenda, S. 46).

In Märchen können also neben Möglichkeiten zu Verhaltensweisen und Werten, Lernanlässe zur Selbstbestimmung und zur Behebung von Schwierigkeiten gefunden werden.

Im Sinne erster Literacy-Erziehung in der Kindertagesstätte kann festgestellt werden, dass Kinder gerade durch intensive Märchenerfahrungen erweiterte Vorstellungen von Sprache und deren Bildern bekommen. Sie können durch die bildhafte Sprache des Märchens Begriffe von Symbolen und Metaphern erlangen. »Übrigens: die geliebten Märchen selbst zu lesen, kann eine große Motivation für Leseanfänger sein.« (Goebrecht, In: Sutermeister et al., 2010, S. 18).

### **3.4 Die besondere Rolle in der Literacy-Erziehung**

Da Märchen Vorstellungen hervorrufen, kann das Kind sich sehr gut mit ihnen identifizieren. Eine besondere Dimension des Märchens sind seine einfachen Züge, die relativ leichte Verständlichkeit und die Identifikationsstiftung durch symbolhafte, vergleichende Sprache. In diesem Zusammenhang muss hervorgehoben werden, dass durch das Märchen bestimmte Seiten der Literacy-Erziehung besonders gefördert werden können. Beispielhaft sollen einige, der weiter oben aufgeführten Aspekte von Literacy-Fähigkeiten auf das Märchen übertragen werden (siehe Literacy - Fähigkeiten und - Fertigkeiten, S. 8). Kinder müssen wissen, dass es Schrift gibt und sie müssen deren Bedeutung verstehen. Wenn ein Märchen vorgelesen wird, lernt ein Kind, dass es einen Zusammenhang zwischen Schrift und Märchen geben muss. Es kann sich diesen Zusammenhang beispielsweise dadurch erklären, dass immer wieder die gleichen Wendungen und Wörter im Märchen auftauchen. Später wird es wahrscheinlich darauf bestehen, dass diese Wörter und Wendungen genauso wiedergegeben werden, wie es sie sich eingeprägt hat. Auch das Wissen über den phonologischen Aufbau der Sprache

kann es sich aus dem Märchen erschließen, denn oft kommen Reime und Wiederholungen im Märchen vor. Dabei wird das phonologische Bewusstsein des Kindes angesprochen. Durch das Nachspielen von Märchen in Rollenspielen, das Erklären von Textunklarheiten im Austausch mit dem Erzieher und das Diskutieren über Helden oder Antihelden wird das Nachdenken über Sprache angeregt und gefördert. Das Kind erkennt, dass sich geschriebene Sprache von gesprochener Sprache unterscheidet. Die Sprache des Märchens ist sehr verschieden von der des Alltags. Nicht nur die Grimm'schen Märchen unterscheiden sich sprachlich von der heutigen Umgangssprache. Auch viele andere Märchen sind in ihren sprachlichen Mitteln verschieden gestaltet. Durch das Märchen gibt es viele Gesprächsanlässe zwischen Kind und Erwachsenem. Hier können passende Gestaltungsmöglichkeiten in den Kitaalltag eingebracht werden. Sei das nun über Rollenspiele, Theaterstücke oder Erzähl- und Phantasierrunden. Es können vielfältige Anlässe gefunden werden, damit Kinder sich auch weiterführend mit Märchen beschäftigen und dadurch ihre Beziehung zu Sprache und Literacy gestärkt wird. Hier sind v. a. auch Migrantenkinder in den Fokus zu rücken. Welche bessere Möglichkeit gibt es sich mit der Kultur und den Menschen anderer Länder zu beschäftigen als über Märchen? Diese Kinder und deren Eltern werden sich wertgeschätzt fühlen, wenn sie Märchen, vielleicht auch in ihrer Landessprache erzählen dürfen. So können die deutschsprachigen Kinder erfahren, dass sie (die Migrantenkinder) eine zweite Sprache können. »*Man weiß, wie wichtig es für den Zweitspracherwerb ist, dass die Erstsprache gut beherrscht wird*« (Schwalb, 2010, S. 108).

Gleichzeitig kann, bei einem einfühlsamen Erziehungsstil Bezug auf eine weitere wichtige Funktion des Märchens genommen werden – das Textverständnis. Hier kann an Aufmerksamkeitsspanne, Verstehen und Nacherzählen von Texten gearbeitet werden. Die Steigerung der Komplexität der erzählten Märchen hat einen großen Einfluss auf Erzähl- und Rezeptionsfähigkeit des Kindes. Dabei spielen natürlich das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Die angesprochene Möglichkeit, dass Kinder, die immer wieder Märchen gehört und vorgelesen bekommen haben, sich dazu motivieren ihre Märchen selbst lesen zu können, ist ein nicht zu vernachlässigender Literacyfaktor. Die Grundlagen werden jedoch im Elternhaus gelegt. Wo das nicht so ist, muss die Literacy-Erziehung in der Kindertagesstätte flankierende Unterstützung bieten. Dabei können Märchen besondere Helfer sein, da sie durch ihre besprochenen Eigenheiten starke Identifikations- und Motivationsgründe liefern. Die Förderung des Schriftspracherwerbs erfolgt sicher schon mit dem Vorhaben

einiger Kinder, sich selbst Märchen auszudenken. Die Märcheneigenschaften des Kurzen und Knappen, des Zielführenden und der Wiederholungen unterstützen die Bereitschaft sich mit Sprache und Literatur zu beschäftigen. Anhand dieser Beispiele wird bereits deutlich, dass das Märchen einen besonderen Wirkungszusammenhang mit der Literalität aufweist. Die Kinder bekommen schon sehr früh einen *Begriff von Schrift*, einen *Einblick in den Aufbau von Schrift* und erkennen *Bestimmungen und Entwürfe von Buch- und Schriftkultur*.

Neben Bilderbüchern, Reimen, Geschichten und Gedichten sind Märchen eine tragende Säule in der Literacy-Erziehung in der Kindertagesstätte. Sie bieten Möglichkeiten zur Kommunikation, zum gedanklichen Austausch, zum sozialen Lernen. Es müssen Worte und Ausdrücke verstanden werden. Die Schriftlichkeit wird als Zusammenhang mit der Lautsprache begriffen und als vollwertig in den Kanon der kommunikativen Mittel des Kindes aufgenommen (auch wenn das Kind in der Kindertagesstätte vielleicht noch nicht schreiben kann).

»*Empirische Studien belegen: Märchen sind Sprach- und Lernmodelle, die mündlich und schriftlich den Stil anspruchsvoll beeinflussen können, so bei der Verwendung direkter und indirekter Rede, des Konjunktivs und Genitivs und bei Partizipalkonstruktionen.*« (Zitzlsperger, 2007, S. 76).

### **3.5 Zwischenfazit**

Das Märchen ist eine eigene literarische Gattung. Es ist aus der Erzähltradition überliefert. Da in den früheren Zeiten die meisten Menschen keinen Zugang zur Schriftlichkeit hatten, wurden Märchen mündlich weitergegeben. Das änderte sich erst im Lauf der Geschichte. Beeinflusst u. a. durch die Brüder Grimm und ihre »Kinder- und Hausmärchen« wurde die erzählerische Tradition von der des Buches verdrängt. Märchen wurden für die Kinderstube gesellschaftsfähig. Unter anderem dadurch, dass die Brüder Grimm ihre Märchen auch an ein jüngeres Publikum anpassten, konnten diese weltweit sehr erfolgreich sein.

Durch die schon besprochene von Märchen auf Kinder ausgeübte Faszination, können einige bedeutsame Gesichtspunkte des Märchens neu auf Literacy-Erfahrungen angewendet werden. Heute sind viele Medien im alltäglichen Gebrauch. Sprache ist jedoch unser ältestes benutztes Medium. Sie wird allerdings heute von den vielen modernen

Medien überlagert. Die Besinnung auf unsere Kommunikation (mittels Sprache) ist deshalb eine Problematik, die schon in Krippe und Kindergarten zu fördern ist. In der Kindertagesstätte sollte nicht nur das Sprachverständnis gefördert werden, sondern auch Text- und Sinnverständnis sowie unsere Kultur des Lesens, Schreibens und Erzählens. Das führt zu einem bewussten Umgang mit Literatur und Literacy (vgl. Koppehele, 2012, S. 36). Erreichbar wird dieser Zustand u. a. durch die Arbeit mit Märchen, ihr Vorlesen oder Erzählen. Je mehr sich mit Märchen beschäftigt wird, desto mehr wird auch die Entwicklung des Kindes im Bereich Sprache und Literacy gefördert. Bestimmte Fakten, beispielsweise dass ein enger Zusammenhang zwischen Schrift und Lautsprache besteht oder dass mit Schrift Botschaften übermittelt werden können, werden für die Kinder durch Märchen besonders herausgestellt.

*»Märchen, die Menschen einander erzählen, besitzen also eine strukturierende Kraft, die nicht nur einen entscheidenden Einfluss auf die Beziehungsfähigkeit, Kreativität und Vorstellungswelt menschlicher Gemeinschaften, sondern auch auf die Strukturierung neuronaler Verschaltungsmuster und die Herausformung innerer Repräsentanzen (...) im Gehirn der einzelnen Mitglieder dieser Gemeinschaften haben.«* (Hüther, In: Dickerhoff & Lox, 2010, S. 16).

## **4      Märchen gestalten – Versuch eines Leitfadens der Märchenpräsentation**

### **4.1      Märchen in der Kita**

Wie wichtig Märchen für Kinder, im Besonderen für die vorschulische Literacy-Erziehung sind, ist in den vorigen Kapiteln erläutert worden. Wie kann eine mögliche Literacy-Erziehung mit Märchen in der Kindertagesstätte funktionieren? In der Kindergartenpraxis haben die neuen Medien natürlich ebenfalls ihren Einzug gehalten. Neben den Möglichkeiten des klassischen Buches oder des freien Erzählens von Märchen, existieren natürlich auch die Musikkassette, die CD, der Computer und der Fernseher in modernen Kindertagesstätten. Oft wird zum Einschlafen eine Märchen-CD eingelegt. Als kleiner Höhepunkt wird gemeinsam ein Märchenfilm geschaut oder schnell die CD von »SimsalaGrimm« in den Computer gelegt. Diese Möglichkeiten der neuen Medien sind nicht von vornherein zu verdammen, sondern der Umgang mit diesen Medien an sich ist zu überdenken. Die Erzieher sollten immer mit der Frage konfrontiert werden,

welchen Zweck wollen sie mit dem Einsatz von Medien erreichen und vor allem welches Medium ist gerade besonders geeignet um an den Themen der Kinder zu arbeiten.

Hier sind, nach Merkel (2005), folgende Punkte in Zusammenhang zu setzen:

- Vom Kind werden Informationen besonders schnell aufgenommen, wenn sie auf sein Interesse stoßen. Hierbei muss auf den Erfahrungen des Kindes aufgebaut werden.
- Die Medien/Informationen werden situationsabhängig aufgenommen, was bedeutet, dass sie im Kontext mit den Reaktionen anderer Kinder oder denen des Erziehers/Erwachsenen gewertet werden und
- die Art der Wissensübermittlung durch diese Medien. (vgl. Merkel, 2005, S. 231).

In diesem Sinn werden die Medien der Sprache (Erzählen) und der Schrift (Vorlesen) in diesem Abschnitt bevorzugt abgehandelt. Sie sind für die Literacy-Erziehung in der Kindertagesstätte unentbehrlich und als Wegbereiter für späteres Lese- und Schreibinteresse optimal. Natürlich gibt es neben den klassischen Märchen auch neu adaptierte Märchen. Für den Fernseher oder den Computer wurden Märchen medial bearbeitet, gleichsam neu inszeniert. Serien wie »SimsalaGrimm« sind dafür beispielhaft. Der Märchengehalt dieser Sendungen ist jedoch zweifelhaft und wird in der Literatur beispielsweise von Röhricht sehr stark in Frage gestellt. Die Veränderungen in der Märchenserie »SimsalaGrimm« sollen Spannung erzeugen und für das Zielpublikum unterhaltend sein. Die Veränderungen des eigentlichen Märchens sind aber so stark, dass am Ende kein Märchen mehr erzählt wird (vgl. Röhricht, In: Franz & Kahn, 2000, S. 106). Die Kinder sollen ein starkes und nachhaltiges Märchenerlebnis bekommen, deshalb wird sich dieses Kapitel mit dem Erzählen oder dem Vorlesen beschäftigen.

Damit Märchen für Kinder tatsächlich ein Erlebnis und eine Erweiterung ihres Erfahrungshorizontes werden, müssen einige Dinge beachtet werden. Hierbei sind folgende Punkte für eine optimale Märchenpräsentation entscheidend, die Schwalb so formuliert:

*»Wie bereite ich den Raum vor?*

*Wie hole ich die Kinder ins Märchenland?*

*Wie helfe ich ihnen ruhig zu werden?*

*Wie führe ich zum Märchen hin?*

*Wie erzähle ich das Märchen?*

*Wie führe ich die Kinder aus dem Märchenland heraus?*

*Wie kann ich das Märchen vertiefen?« (Schwalb, 2010, S. 114)*

Um die Beantwortung dieser Fragen soll es auf den nächsten Seiten gehen.

## **4.2 Vorbereitung und Umsetzung**

Ein Märchen hat in der Kita einen besonderen Stellenwert. Dieser Stellenwert sollte in den Vorüberlegungen des Erziehers zum Ausdruck kommen. Nicht nur die Auswahl des Märchens sollte von Bedeutung sein. Die Raumausstattung oder –auswahl ist ebenfalls nicht zu vernachlässigen. In Kindertagesstätten ist es besonders wichtig, dass ein Ort gefunden wird, der ruhig und möglichst wenig frequentiert ist. Kinder sind schnell in ihrer Konzentration gestört und verlieren durch äußere Einflüsse die Aufmerksamkeit. Hier ist also der ruhige Raum als »Dritter Erzieher« besonders gefragt. Er soll eine Stimmung schaffen, in der die Kinder für Märchen offener sind. Tücher, Kerzen und Kuschelecken sorgen für eine gemütliche Atmosphäre. Abgedunkelt und einladend, vielleicht auch geheimnisvoll kann der Raum an die eigentliche frühere Funktion eines Märchens erinnern. Es wurde an langen Wintertagen bei Kerzenschein zur Erbauung und Unterhaltung vorgetragen. Vielleicht kann durch die Dekoration ein wenig vom eigentlichen Zauber des Märchens zurückgeholt werden. Durch das Anzünden einer Märchenkerze kann ein Ritual geschaffen werden (vgl. Pertler & Pertler, 2009; Koppehele, 2012). Koppehele benutzt die Kerze für ihre »Märchenmitte« innerhalb des Kinderkreises. Sie soll auf das Märchen zuführen und den Mittelpunkt des Märchenerzählens bilden. Die Kerze ist ein Symbol um deutlich zu machen, dass man in der Märchenwelt angekommen ist. Die Märchenmitte ist eine gute Möglichkeit schon in der Vorbereitung auf das Märchen einzustimmen. Sie kann versteckte Hinweise auf das Märchen enthalten und zusammen mit den Kindern entworfen werden. In der Märchenmitte können auch Sinnesmaterialien, Märchensteine (Schmeichel- bzw. Fühlsteine) oder für den Erzählfluss benötigte Dinge aufgenommen werden (vgl. Koppehele, 2012, S. 44 ff.). Schwalb begreift die Mitte als Blickfang für die Kinder, damit ihre Konzentration entstehen kann (vgl. Schwalb, 2010, S. 112).

Bei der Vorbereitung einer Märchenpräsentation sollte darüber nachgedacht werden, wie das Märchen zum Kind kommt. Dazu stellt sich die Frage, ob ein Stuhlkreis gebildet oder eher eine lockere Sitzrunde um den Märchenerzähler gebildet werden soll. Der Stuhlkreis ist eine Form den Kindern »Halt« zu bieten. Auch Koppehele vertritt die An-

sicht, dass es mit Kindern ab zwei Jahren besser ist Märchen im Stuhlkreis vorzutragen. Sie empfindet das Hin- und Herrutschen auf dem Boden als störend (vgl. Koppehele, S. 48). Pertler und Pertler hingegen stellen fest, dass der Stuhlkreis die gemütliche Atmosphäre beim Märchen stört. Die Möglichkeit »*durch Körpernähe oder Körperkontakt Sicherheit (zu) vermitteln*« (Vom Wege & Wessel, 2008, S. 45) wird durch den Stuhlkreis zerstört. Die Variante des Stuhlkreises ist sicher bei Personen die keine enge Beziehung zu den Gruppenkindern haben eine Möglichkeit um deren Konzentration zu fördern. Bei den Erziehern, die den Kindern jeden Tag begegnen, sollte jedoch auf alle Fälle die Sitzordnung gelockert werden dürfen. Bei der Wahl zwischen Stuhlkreis oder dem Sitzen auf dem Boden, sollte folgende Frage überdacht werden. Wie viele Kinder sollen bei der Märchenvorstellung dabei sein? Generell sollte immer darauf geachtet werden, dass der Rahmen der Märchenrunde nicht gesprengt wird. Zu viele Kinder können einen ungeübten Erzähler durch Geräusche und Zappeleien verunsichern, er kann die Kinder nicht mehr alle »mitnehmen«, da er sich verstärkt auf das Märchen konzentrieren muss. Eine große Kinderzahl stört sich oftmals auch gegenseitig. Nur in einer ruhigen Umgebung kann ein Märchenvortrag gelingen. Deshalb sollte die Zahl der Kinder 15 nicht überschreiten (nach Koppehele, 2012). Wenn altersheterogene Gruppen zuhören, sollte das Märchen auch den kleineren Zuhörern in Länge und Märchenverständnis angepasst werden. Optimal sind in diesem Fall sogar altershomogene Zuhörergruppen, da bei ihnen von in etwa gleichen Zuhör- und Verständnisvoraussetzungen ausgegangen werden kann. Unruhe und Ablenkung können so von vorherein ausgeschlossen werden. »*Die Kleingruppe bringt Vorteile für die Erzählsituation mit sich, die Atmosphäre wird intimer und die Kinder können ihre seelischen Empfindungen leichter äußern.*« (Pertler & Pertler, 2009, S. 33).

Übereinstimmend wird jedoch der besondere Erzählerplatz erwähnt. Das kann ein besonders gestalteter Stuhl, mit Tuch verhängt, ein Märchensessel oder ein besonderes Kissen sein. Der Märchenerzähler sollte in seiner besonderen Rolle hervorgehoben werden (Vom Wege & Wessel, 2008). Auch hier haben Rituale eine entscheidende Aufgabe. Wenn der Märchenerzähler einen besonderen Platz hat, wird gleichzeitig das Besondere am Märchen deutlich werden.

Alle diese Punkte zeigen auf, dass der Märchenvortrag keine Möglichkeit ist, einfach schnell die Zeit zu füllen. Ein Märchen sollte gut vorbereitet vorgetragen werden. Nur dadurch hebt sich das Besondere am Märchen vom Alltäglichen ab. Märchen als Beliebigkeit werden die Kinder nicht zu guten und wertvollen Literacy-Erlebnissen führen,

sondern sie werden eher zu konsumierenden Mediennutznießern degradiert. Aber: In vielen Kindertagesstätten wird der Märchenvortrag »schnell« mal eingeschoben. Ein Märchen zum Einschlafen, eines vor dem Mittagessen und eines zwischendurch, wenn Zeit überbrückt werden muss. Der Erzieher sollte sich beim Einsatz eines Märchens immer bewusst sein, was er erreichen will. Ist das Märchen bekannt und haben sich die Kinder auch in der Kindertagesstätte damit auseinander gesetzt, so ist ein kurzes Märchen, frei erzählt, auch vor dem Mittagessen kein Problem. Vor allem dann, wenn Zeit und Aufmerksamkeit bleiben auf eventuelle Fragen oder Gesprächsbedürfnisse der Kinder einzugehen.

### 4.3 Märchen und Illustrationen

Beim Erzählen oder Vorlesen von Märchen entstehen innere Bilder. Oft wird gerade deshalb gefordert, dass Märchen nicht illustriert sein dürfen. Sie sollen die inneren Bilder nicht zerstören. Koppehele tritt besonders stark für ein illustrationsloses Märchenbuch ein. »*Setzen Sie am besten ein Buch ohne Illustrationen ein.*« (Koppehele, 2012, S. 41). Sie befürchtet, dass die Kinder von den Bildern abgelenkt werden und sich nicht auf das Märchen einlassen können. Sie rät für die Märchenpräsentation sogar, die Märchen zu kopieren und Bilder einfach vorher abzudecken, damit die Kinder keine Illustrationen sehen (vgl. Koppehele, 2012, S. 41). In ihren Ausführungen wird deutlich, dass es ihr um die Wirksamkeit der inneren Bilder geht. Sind die Kinder von Illustrationen abgelenkt, verliert sich das eigene innere Bild vom Märchen. Aus diesem Grund sind viele Kinder enttäuscht, wenn sie das mit eigenen inneren Bildern versehene Märchen im Fernsehen sehen. Es stellt sich heraus, dass der Abgleich der Bilder schwierig ist. Das eigene innere Bild stimmt nicht mit dem vom Film suggerierten überein. Erst bei der Beschäftigung damit, verlieren sich die eigenen Bilder und werden oft denen des Filmes angeglichen. Die angesprochene Gefahr, innere Bilder durch Interferenzen mit fremden Bildern zu verlieren, ist relativ groß.

Trotzdem ist es nicht verwerflich Bilder in Märchenbüchern zu zeigen, denn Illustrationen bieten viele Anregungen für Gehirn und Kreativität. Dafür ist es jedoch wichtig, dass die Kinder vorher das Märchen mit inneren Bildern versehen konnten. Das Märchen sollte also vorher nur erzählt oder vorgelesen werden, um den Eindruck zu festigen, unbedingt mehrfach. Kinder benötigen die Wiederholung. Danach können Abbil-

dungen in jede Märchenstunde aufgenommen werden. Innere Bilder benötigen Grundlagen im Gehirn, um entstehen zu können (vgl. Schwalb, 2010, S. 107). Zitzlsperger kommt zu dem Schluss, dass den gesehenen Bildern im Nachhinein das Gehörte oder Gelesene simultan zugeordnet wird. Gefühle, Erfahrungen, Assoziationen etc. werden im Gehirn zu einem sich vom gesehenen Bild unterscheidenden zusammengesetzt. Wenn Märchen verinnerlicht und eigene Bilder erzeugt wurden, kann ein Bild in einem Märchenbuch Anregung geben und die Fantasie gleichzeitig reizen. Selbst wenn sich ein Kind mit schönen Prinzessinnen oder mit starken Helden auf Bildern identifiziert, wird mit der Zeit ein Überformungsprozess stattfinden, der die Kinder zu ganz individuellen Bildern anregt (vgl. Zitzlsperger, 2007, S. 50 f.). Hierbei sollte sehr genau geprüft werden, welche Bilder zur Illustration eines Märchens verwendet werden. Billig produzierte Märchenbücher von der »Stange« sind kategorisch abzulehnen. Sie werden oft in der Kita benutzt, gehen jedoch am besprochenen Sinn eines Märchens gänzlich vorbei. Diese Märchen stehen häufig in keinem Zusammenhang mit den ursprünglichen Märchen und auch die Illustrationen lassen keine Fantasieentfaltung zu. *»Wenn Kinderliteratur den Kindern (...) keine zusammenhängenden Geschichten mehr erzählt, sondern ihnen Scherben und Bruchstücke in die Hand gibt, wenn sich Bilder auflösen und zerfallen, stellt sich die Frage nach der ›Kindgemäßheit‹ neu«* (Thiele, 2005, zitiert nach Zitzlsperger, 2007, S. 52). Der Erzieher ist in der Pflicht, die ästhetische Erziehung und Bildung der ihm anvertrauten Kinder auch bei der Bildbetrachtung eines Märchens umzusetzen. Vergleiche zwischen Benjamin Lacombes »Schneewittchen« und dem »Dornröschen« von Van Gool machen das deutlich. Bei Van Gool wird nicht nur das Märchen verfälscht, auch die Illustrationen sind wenig geeignet um die inneren Bilder des Kindes in einem Überformungsprozess zu einem gleichsam neuen Bild werden zu lassen.

Deshalb ist es wichtig, mit den Kindern Gespräche über die Bilder zu führen. Die Illustration kann zur Intensivierung des Märchens führen. Stellt der Erzieher Fragen zum Bild wie:

- Was siehst du auf dem Bild?
- Was ist im Märchen vorher passiert?
- Wie fühlt sich (die Person) jetzt gerade?
- Wie würdest du dich fühlen, wenn dir das passiert? etc. (vgl. Schwalb, 2010, S. 68),

können sich Kinder mit dem Märchen auseinander setzen. Durch die Illustration kann sicher auch das Märchen aus ganz neuen Blickwinkeln wahrgenommen werden. »*Aber es gibt so wunderbar schöne und künstlerisch hochwertige Zeichnungen und Bilder, dass wir sie nicht missen möchten.*« (Knoch, 2001, S. 151).

#### 4.4 Märchenauswahl

Zunächst muss die Auswahl des Märchens getroffen und die entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten erwogen werden. In einer weiteren Überlegung, muss festgestellt werden, ob der Erzähler einen Zugang zum Märchen findet. Ist das Märchen für den Vortragenden nicht angenehm, überträgt sich das auch auf die kleinen Zuhörer. Ein weiterer mit einzubeziehender Umstand ist das Alter der Kinder. Es hat besonderen Einfluss auf die Märchenauswahl. Einig sind sich alle Pädagogen, dass mit dem Märchen vorlesen und -erzählen schon sehr früh angefangen werden kann. Bei den kleineren Kindern unter vier Jahren sollte jedoch ein vertrauter Erzähler die Märchen vortragen (vgl. Knoch, 2001, S. 28). Bei Kindern von vier bis sechs Jahren sollten Märchen kurz und prägnant sein. Da sich das Verständnis der Kinder in dieser Zeitspanne jedoch ändert, kognitive Fähigkeiten zunehmen, Aufmerksamkeitsspannen länger werden, können einzelne Aspekte oder Typen des Märchens angepasst werden. Je jünger das Kind ist, desto einfacher sollte das Märchen sein.

Nach Vom Wege/Wessel (2008) gibt es verschiedene Märchentypen:

- Ein-Motiv-Märchen für Kinder ab 4 Jahren

Es ist ein einfach strukturiertes kurzes Märchen. Eine Person ist Akteur und somit ist für die Kinder leicht nach zu vollziehen, was der Handlungsstrang des Märchens ist. Beispiele sind, »Der goldene Schlüssel« (KHM 200), »Der süße Brei« (KHM 103) oder »Der dicke fette Pfannkuchen«.

- Ketten-Märchen für Kinder ab 5 Jahren

Dabei sind einzelne Teile des Märchens aneinandergereiht, im Sinne von »Und dann passierte...«. Es entstehen Wiederholungen, die die Verbindung mit dem Geschehen unterstreichen. Wie bei »Hänsel und Gretel« (KHM 15) werden im Ketten-Märchen Ängste versprachlicht und deutlich gemacht. Weitere Beispiele sind, »Rotkäppchen« (KHM 26) oder »Der Wolf und die sieben Geißlein« (KHM 5).

- Schachtelmärchen für Kinder ab 6 Jahren

In diesen Märchen sind verschiedene Hauptmotive vorhanden. Beispielsweise bei Schneewittchen existiert die böse Stiefmutter neben den Zwergen und dem Königssohn. Hier sind schon verschiedene Orte an denen die Handlung spielt parallel aufgeführt. Es handelt sich hierbei um komplexere Märchen, deren Handlungsstränge nicht wie in den Ketten-Märchen verlaufen. »Tischchen deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack« (KHM 36) oder »Dornröschen« (KHM 50) gehören in diese Kategorie.

- Helden-Märchen für Kinder ab 7 Jahren

Das sind komplexe Märchen, deren Handlungsabläufe an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten spielen. Die Lösung von schwierigen, fast unmöglich erscheinenden Aufgaben erreichen die Helden auf unorthodoxen Wegen, mit List, Humor und Abenteuerlust. Sie sind besonders interessant für die etwas Größeren, da sie zeigen, dass man sich mit Phantasie aus vielen Situationen herauslavieren kann. Beispiele sind hier das »Tapfere Schneiderlein« (KHM 20) und »Die goldene Gans« (KHM 64) (vgl. Vom Wege & Wessel, 2008, S. 38 ff.).

Bei der Märchenauswahl sind diese Märchentypen von großer Wichtigkeit, da sie der Konzentrationsfähigkeit und der Aufmerksamkeitsspanne der Kinder entsprechen. Die Altersangaben sind Circa-Angaben. Den »Süßen Brei« versteht sicher auch ein Kind von drei Jahren. Der Pädagoge sollte beurteilen können, welches Märchen für welche Altersgruppe geeignet ist.

Für die geglückte Auswahl eines Märchens ist die Frage nach dem Thema der Kinder ebenfalls entscheidend. In Märchen können die die Kinder bewegenden Themen aufgegriffen werden. Schwalb meint: »Vor allem dürfen Märchen nicht in didaktischer Absicht mit dem ›pädagogischen Zeigefinger‹ erzählt und dem Kind erklärt werden.« (Schwalb, 2010, S. 110). Kinder hören sich die Märchen an, die sie für ihre augenblickliche Situation benötigen. Das werden sie auch immer wieder einfordern. Der Pädagoge muss das Märchen kennen, um mit der Kenntnis der tieferen psychologischen Bedeutung des Märchens, besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Wie z. B. bei »Hänsel und Gretel«, wo Ablösungsprozesse vom Elternhaus symbolisiert werden.

Für jedes Alter sind andere Märchen wichtig und geeignet, deshalb sollten sich in der Kindertagesstätte dem Alter oder dem Entwicklungsstand entsprechende Gruppen zur Märchenstunde zusammenfinden (vgl. Pertler & Pertler, 2009, S. 33).

## 4.5 Einstimmung

Um ein Märchen vorgelesen oder erzählt zu bekommen, benötigen die Kinder Ruhe und Konzentration. Die Wirkung eines Märchens ist nur dann wirklich, wenn die Kinder zuhören, sich auf das Märchen einlassen können und die inneren Bilder wirksam werden lassen. Deshalb ist es wichtig, dass der Vortragende die Kinder in die Märchenwelt mitnimmt, sozusagen symbolisch entführt. Das hat bei Kindergruppen einen vorbereitenden Effekt. Die Kinder wissen: jetzt sind wir in einer Situation, in der wir gleichsam außerhalb der Realität stehen. Auch das ist ja ein wichtiges Merkmal des Märchens. Hier werden in der Literatur verschiedene Methoden angedacht. Das (selbstgebastelte) Märchentor, Märchenschlüssel, Märchenreifen oder der Märchentunnel sind passende Elemente, um in die Welt des Märchens zu gelangen.

Es ist sinnvoll Rituale einzuführen, wenn Märchen häufiger vorgelesen werden sollen. Die Kinder werden so auf das Märchen vorbereitet und der Erzieher kann darauf einwirken, dass die Kinder ruhig werden, um sich auf das Märchen konzentrieren zu können. Gute Rituale sind beispielsweise Verse (Koppehele), Lieder, Gedichte oder Rätsel (Schwalb), aber auch ein japanischer Gong oder eine Klangschale (Pertler und Pertler) können »geheimnisvoll« zu einem Märchen hinführen. Empfohlen wird häufig ein Gegenstand, der mit dem Märchen zu tun hat, z. B. eine goldene Kugel beim »Froschkönig« oder ein Apfel bei »Schneewittchen«. Wahlweise kann dieser Gegenstand auch unter einem Tuch ertastet werden um den Bezug zum Märchen herzustellen. Koppehele gibt jedoch zu bedenken, dass gerade jüngere Kinder durch diese Hinführung, mit Hilfe eines dem Märchen verwandten Gegenstandes, oftmals abgelenkt werden. Ihre Bereitschaft zum Zuhören sinkt, da sie meinen, das Märchen schon zu kennen. Kleinere Kinder sollten den Titel vorher nicht wissen und auch nicht darüber spekulieren (vgl. Koppehle, 2012, S. 46 f.). Für größere Kinder und Erwachsene ist es jedoch ein wirksames Mittel. Bei allen Altersgruppen sind die wiederholenden Einleitungssätze des Märchens, wie »Es war einmal...« oder »In den Zeiten als das Wünschen noch geholfen hat, ...« eine gute Hinführung.

#### 4.6 Erzählen oder Vorlesen

Nach Näger ist »*Die Vermittlung von Informationen über die Stimme (...) die Urform, Erfahrungen und Geschichten weiterzugeben.*« (Näger, 2013, S. 41). Im Gegensatz dazu steht bei ihr »*Um das gesprochene Wort festhalten zu können, wurde die Schrift erfunden.*« (ebenda). In diesem Widerspruch befinden sich viele Erzieher bei der Vorbereitung der Märchenpräsentation. Märchen zu erzählen oder vorzulesen bedeutet, sich Zeit zu nehmen, sich zuzuwenden und Aufmerksamkeit zu schenken. Märchen sollten, aus den schon erwähnten Gründen, eine bedeutende Rolle im Kitaalltag besitzen. Die alltägliche Märchensituation muss nicht zwangsläufig in ein Projekt münden oder ein Großereignis werden. Wichtig ist: Das Märchen muss ein fester Bestandteil der Kitakultur sein. Hier ist die Entscheidung zwischen Erzählen und Vorlesen nicht leicht. Vor allem, da das Erzählen sehr große Textsicherheit voraussetzt. Beim Erzählen ist die Verbundenheit zum Kind ungleich größer als beim Vorlesen. Durch diese Situation kann der Erzähler die Reaktionen seiner Zuhörer aufnehmen, »*...kann Blickkontakt herstellen und selbst intensiver in das Märchen eintauchen.*« (Schwalb, 2010, S. 110). Beim Erzählen kann unmittelbar auf die Gefühlslagen der Kinder eingegangen werden und im »Notfall« schnell reagiert werden. Demgegenüber steht das Vorlesen. Hier vertritt Knoch die Meinung, dass man lieber gut vorlesen sollte, als schlecht (nach)erzählen (vgl. Knoch, 2001, S. 29). Ein Erzieher, der selten ein Märchen erzählt, wird nicht von Anfang an wortgetreu Märchen erzählen können. Da aber die Wiederholungen gerade für kleine Kinder wichtig sind, sollte er lieber zum Buch greifen. Kinder legen Wert auf wortgetreue Wiederholungen. Wenn das Märchen in der Kita einen festen Platz im Tagesablauf erhält, wird sich der Erzieher, allein schon wegen der vielen Wiederholungen, das Märchen schnell einprägen. So kann er, wenn er sich das generell zutraut, auch in kurzer Zeit Märchen frei erzählen. Beim Vorlesen ist es wichtig, sich vorher eingehend mit dem Märchen zu beschäftigen. Dadurch können im Vorfeld Schwierigkeiten, wie Textunklarheiten oder das permanente Ablesen und Blickkontakt verlieren, vermieden werden. Beim Erzählen oder Vorlesen eines Märchens gelten bestimmte Regeln:

- *ein Märchen muss vorbereitet sein:* Text und Inhalt müssen bekannt sein, damit es nicht zu Textaussetzern oder Verständnisproblemen kommt (z.B. veraltete Sprache bei Grimms Märchen).
- *den Zuhörer mitnehmen:* Sich in die Situation hineinversetzen und dadurch das Märchen lebendig werden lassen. Dabei sind Mimik und Gestik, Tonfall und Stimme

wichtig. Vielleicht auch die verschiedenen Gestalten des Märchens mit unterschiedlichen Stimmen sprechen lassen. Beim Vorlesen sollten Mimik und Gestik jedoch vorsichtiger eingesetzt werden als beim freien Erzählen, damit die Vorlesesituation nicht zerstört wird.

- *klares und deutliches Artikulieren*: Es muss erkennbar sein, ob etwas spannend oder gruselig, laut oder leise ist. Die Modulation der Stimme macht deutlich wie die Märchensituation ist (geht Rotkäppchen gerade Blumen pflücken oder wird sie vom Wolf verschlungen).
- *innere Bilder*: Damit die Zuhörer dem Verlauf des Märchens folgen können, sollte so langsam gesprochen werden, dass sich die inneren Bilder entwickeln können. Geschwindigkeits- und Lautstärkevariationen erhöhen die Spannung.
- *Zeit zum Blickkontakt lassen*: Gerade beim Vorlesen sollten die Zuhörer angeschaut werden um zu prüfen ob sie dem Handlungsverlauf folgen können, Zwischenfragen zuzulassen oder Befindlichkeiten aufzufangen.
- *das Vorlesen oder Erzählen in kleiner Runde*: Es bietet Anlässe um sprachliche und literale Aspekte herauszustellen, z. B. Kinder auffordern selbst Märchen nachzuerzählen, zu reflektieren und natürlich dem Märchen zuzuhören. (vgl. Schwalb, 2010, S. 78 ff.; vgl. Näger, 2013, S. 43 f.).

Ein guter Märchenvortrag oder ein gut vorgelesenes Märchen fesselt die Kinder. Sie können sehr wohl zwischen einem lustlosen Zeitfüllen und einem engagierten Märchenbeitrag unterscheiden. Das fordert die Kinder heraus, ihre Neugier wird geweckt und die Motivation selbst lesen zu lernen steigt.

»*Märchenerzählen wird nur zum Ereignis, wenn die Märchenerzählerinnen und – erzähler ihre Geschichte lebendig, aber ohne stimmliche, mimische und gestische Überreibungen vermitteln. Sie müssen ihr Märchen mögen und es gerne erzählen wollen.*« (Zitzlsperger, 2007, S. 73).

## 4.7 Ausklang

Am Ende des Märchens zeigen die ausleitenden Worte: »Und sie lebten glücklich bis an ihr Ende« oder der berühmteste Abschlussatz: »...und wenn sie nicht gestorben sind, so leben sie noch heute.«, dass das Märchen zu Ende ist. Jetzt sollte dem Kind Zeit gelassen werden, mit dem Gehörten fertig zu werden. Die Kinder dürfen niemals gedrängt

werden etwas zum Märchen zu sagen. Ihnen muss Zeit eingeräumt werden, sich mit dem Inhalt auseinanderzusetzen. Damit die inneren Bilder zum Ausdruck gebracht werden können, können die Kinder nach einer kurzen Besinnungszeit ein Bild zum Märchen malen. Wichtig hierbei ist, dass jeder sein eigenes Bild malt. Wird abgezeichnet überlagert das fremde Bild die eigenen inneren Befindlichkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten (vgl. Koppehele, 2012, S. 51). In einem weiteren Schritt kann jedes Kind über sein Bild reflektieren. Das ist ein passender Gesprächseinstieg. Dabei sollte beachtet werden: »*Märchen dürfen nicht gedeutet und für bestimmte pädagogische Zwecke instrumentalisiert werden...*« (Schwalb, 2010, S. 113). Soll heißen, dass die Kinder gerne ihre Eindrücke beim Märchen hören mitteilen dürfen. Es darf jedoch nicht so weit gehen, dass die inneren Bilder beim Zuhören mitgeteilt werden müssen. Das ist etwas sehr Privates und Intimes, das die Kinder für sich behalten dürfen (vgl. Koppehele, 2012, S. 55). Im Ausklang sollte mit den Kindern geredet und Unklarheiten beseitigt werden. Über Gefühle (wenn das Kind es will) muss gesprochen, vertiefende Fragen sollten zurückgestellt werden. Stattdessen können Gespräche stattfinden die den Kindern die Möglichkeiten geben ihre Eindrücke in Worte zu fassen. Vertiefende Fragen zum persönlichen Eindruck des Märchens auf das Kind können auf spätere Angebote verschoben werden. Auch weiterführende Aktionen, wie Rollenspiel oder Theater, sollten auf die spätere Beschäftigung<sup>11</sup> mit dem Märchen gelegt werden. Das Verlassen sollte über das gleiche Ritual vollzogen werden, wie das Betreten des Märchenlandes.

#### **4.8      Vertiefende Fragen und Anregungen**

Die weitergehende Beschäftigung mit dem Märchen führt dazu, dass der Sinngehalt erspürt wird. Er wird durch Fragen und Anregungen, nicht nur des Erziehers, belebt und weitergeführt. Diese weitergehenden Anstöße zum Nachdenken dürfen nicht gleich im Anschluss einer Märchenrunde angesetzt werden. Die Zuhörer müssen das Märchen verarbeiten und auf sich wirken lassen. Nicht jeder möchte gleich darüber sprechen. Sind die Kinder jedoch bereit über das Märchen zu reden, sollten diese Impulse nicht

---

<sup>11</sup> Mit Beschäftigung ist hier nicht ein Angebot gemeint, sondern die tatsächliche direkte Beschäftigung mit dem Märchen.

abgebrochen werden. Wichtig ist es, auf die Fragen und den Redebedarf individuell einzugehen.

Um ein Märchen ausgiebig zu besprechen und im kindlichen Sinne zu deuten, gehören verschiedene Angebotsformen, wie z. B. Gesprächsrunden, Märchenlieder singen und Theater spielen, zum Repertoire einer Märchenbetrachtung. Aus diesen konkreten Angeboten können Projekte entstehen.

Zu den vertiefenden Fragen gehört die nach dem ersten Eindruck den ein Märchen gemacht hat. Fragen zu Handlungsweisen, Empfindungen der Akteure (Neid, Glück, Ärger, Wut etc.): »*Was ist für dich Gut und was ist Böse? Warst du schon mal neidisch? Wie fühlt sich das an?*« kommen hinzu. Aber auch Fragen zum Motiv der Märchenfiguren: »*Warum möchte die Prinzessin den Frosch nicht ins Haus lassen?*« (vgl. Pertler & Pertler, 2009, S. 39 f.). Fragen die nur mit »Ja« oder »Nein« zu beantworten sind, sind hierbei zu vermeiden, damit die sprachliche Interaktion gefördert wird. Genauso sind Suggestivfragen, »*Dir hat doch das Märchen gefallen?*«, nicht geeignet Rede- und Denkprozesse beim Kind zu fördern.

In einer nachfolgenden Reflexion kann nachgefragt werden, woran sich die Kinder erinnern, was sie spannend fanden, was sie gut und was sie schlecht gefunden haben. Vielleicht können sie auch Antworten auf empathische Empfindungen geben, wie Gefühle beschreiben: »*Wie würdest du empfinden wenn...?*« oder »*Was für eine Märchenfigur wärest du gerne und warum?*«. Ebenfalls einbezogen werden können Fragen nach möglichen Absichten oder Alternativhandlungsweisen.

Diese Fragen sollten die Kinder auffordern, selbst zu Ergebnissen durch Überlegungen zu gelangen, weiterzudenken und zu assoziieren. Themenferne Äußerungen des Kindes sollten aufgenommen werden, um sprachfördernde Elemente einzubringen. Es sollte aber flexibel wieder zum Hauptthema zurückgeführt werden (vgl. Schwalb, 2010, S. 68). Mit dieser Herangehensweise werden die Interessen, Ausdrucksmöglichkeiten und die Heranführung an Literacy-Empfindungen gestärkt.

Nicht nur Fragen und Gespräche über das gehörte Märchen sind Möglichkeiten zur Vertiefung, sondern auch das wiederholte Erzählen eines Märchens gehört dazu. Der Wiedererkennungseffekt wird größer und das Märchen wird vertraut, seine Botschaft bekannt und das Kind weiß Bescheid über den Erzähltext. Das führt zu Sicherheit und Vertrautheit bei Erzähler und Zuhörer.

Die Möglichkeiten und Varianten zur Vertiefung sind sehr vielfältig. Es gibt eine Vielzahl an Methoden, die zu einer kreativen Auseinandersetzung mit Märchen einladen.

Wenn, nach Pertler und Pertler, durch die Wiederholung die notwendige Bekanntschaft mit dem Kern des Märchens geschlossen wurde, können »aktive Verarbeitungsmethoden« eingesetzt werden. Hierzu zählen sie das Rollenspiel, das Stabpuppenspiel, Singspiele, Zeichnen und kreative Bearbeitungssequenzen, wie Malen und Modellieren von Märcheninhalten (vgl. Pertler & Pertler, 2009, S.41 f.). Dabei spielen zur Vertiefung der Inhalte, neben den klassischen Angeboten, auch Möglichkeiten wie Erzählen in der Natur und an kulturellen Schauplätzen eine entscheidende Rolle. Hier können die Kinder, sozusagen hautnah, Erfahrungen der Protagonisten nachempfinden. So kommt das Märchen zu ihnen und ist gleichzeitig eine Verbindung mit der magischen Welt.

Im Wald spielen viele Märchen. Von dorther nehmen sie ihre Handlungsbasis. Beispiele dafür sind »Hänsel und Gretel«, »Schneewittchen« oder »Rotkäppchen«. Hier ist der Wald sehr wichtig. In anderen Märchen, wie »Aschenputtel«, »Dornröschen« usw., ist ein Schloss oder eine Burg der Schauplatz des Märchens. Durch die Verlegung des Ortes von der Kita zu einem Märchenplatz in der Natur oder in ein Schloss, können die Kinder auf breite Erfahrungsspektren zurückgreifen und sie mit der Wirklichkeit der Märchen verbinden. Diese Erlebnisse werden ihnen in der Wirklichkeit selten geboten und dadurch ein herausragendes Ereignis.

Weitere Aktionen rund um das Märchen, Anregungen, Spiele, Reime und viele andere Praxistipps, die hier leider nicht alle aufgeführt werden können, findet der Interessierte in »Märchenhafte Wirklichkeiten« von Helga Zitzlsperger, »Das Märchenaktionsbuch« von Brigitte vom Wege und Mechthild Wessel sowie in »Kinder in der Märchenwerkstatt« von Cordula und Reinhold Pertler. Hier können Erzieher gemeinsam mit den Mädchen und Jungen ihrer Kindertageseinrichtung viele gute Ideen und Handlungssätze für Märchen erproben.

## 4.9 Zwischenfazit

Märchen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Literacy-Erfahrungen des Kindes. »Sie bereiten Kinder durch ihre einfache und zugleich symbolisch verdichtete Form von Sprache darauf vor, in die Welt der Literatur einzutauchen und sie für sich selbst nutzen zu können.« (Näger, 2013, S. 59). Das klingt einfach, ist durch ungenügende oder gedankenlose Vermittlung von Märchen umso schwerer zu bewirken. Um Märchen in einem positiven, literalen Sinn »an den Mann« zu bringen bedarf es der Vorbereitung

und wissensfördernden Aufbereitung von Märchen. Märchen sollten nicht als Lückenfüller dienen, sondern sie müssen als das gesehen werden, was sie sind. Sie vermitteln durch ihren abstrakten Stil ein Wissen über das Leben, dass nicht kognitiv wie Sachwissen erworben werden kann (vgl. Zitzlsperger, 2007, S. 33). Deshalb ist die Form der Vermittlung des Märchens wichtig. Im vorangegangenen Abschnitt wurde die Märchenpräsentation aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Die verschiedenen Herangehensweisen der unterschiedlichen Autoren lassen vermuten, dass in einigen Teilen Übereinstimmung besteht. In anderen besteht sicher weiterer Praxisbedarf um eine einheitliche Grundmeinung zur Märchenpräsentation zu erhalten. Wichtig ist, als Pädagoge eine Vorstellung darüber zu entwickeln, wie die Gestaltung einer Märchenstunde erfolgen kann. Das Kapitel hat versucht diese Fragen zu klären.

Nach den Punkten von *Schwalb* (siehe S. 41) ist ein Gestaltungsentwurf entstanden, der im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst werden soll.

## 5        **Der Leitfaden – Quintessenz der Ausführungen**

Um die zuvor ausgeführten Betrachtungsweisen in eine Ordnung zu bringen, können nachfolgende Punkte, bei einer ersten Orientierung, zu einer gelungenen Märchenpräsentation beitragen:

### **Vorbereitung und Umsetzung**

- ruhiger, möglichst wenig frequentierter Raum (ideal wären die Literaturecke oder das Bücherzimmer) → sonst Störung der Konzentration der Kinder auf das Märchen
- Kerzen, Tücher, Kuscheldecken, Kissen und andere Gestaltungsmöglichkeiten sollten den Raum vorbereiten (bspw. Raum abdunkeln, Fenster mit Tüchern verhängen, damit er gemütlich und/oder geheimnisvoll wirkt)
- Märchenkerze anzünden → Symbol für das Ankommen in der Märchenwelt
- Märchenmitte einrichten:
  - Fokussierung auf die Mitte des Raumes um Konzentration zu steigern
  - kann die Kerze sein
  - kann auch Tablett mit Dekomaterialien und für das Märchen benötigten Dingen sein (Schmeichelsteine, Fühl- oder Riechbeutel etc.)

- Vorüberlegung Stuhlkreis oder lockeres Sitzen:
- Stuhlkreis
  - o Vorteil: relativ ruhiges, konzentriertes Sitzen, Halt
  - o Nachteil: Körpernähe und Körperkontakt werden vermieden, Kinder haben, keine Möglichkeit dadurch Sicherheit zu bekommen
- Sitzen auf dem Boden
  - o Vorteil: körperlicher Kontakt wird zugelassen, die Atmosphäre ist vertraulicher, es ist gemütlicher
  - o Nachteil: gerade bei ungeübten Märchenzuhörern kann es schnell unruhig werden
- nicht zu viele Kinder in den Märchenvortrag einbinden → zu viel Unruhe, vertretbar sind bis zu 15 Kindern, kleinere Runden von 3 bis 5 Kindern sind optimal, aber nicht immer machbar
- altershomogene Gruppen sind dem Märchenverständnis und der Konzentration förderlicher
- bei altersheterogenen Gruppen Märchenlänge und Märchenauswahl den Kleinsten anpassen
- bei unter Vierjährigen sollte der Märchenerzähler eine vertraute Person sein
- Märchenerzähler sitzt auf einem besonderen Platz

## **Märchen und Illustration**

- keine Illustrationen:
  - o Illustrationen behindern die Konzentration der Kinder auf das Märchen, durch visuellen Anreiz das Bild sehen zu wollen
  - o innere Bilder beim Märchenhören werden zerstört
  - o ist anzuwenden, wenn das Märchen noch nicht bekannt ist
- Illustrationen:
  - o sind »erlaubt«, wenn sich schon intensiv mit dem Märchen auseinandergesetzt wurde
  - o Sinne werden angeregt
  - o durch Illustrationen kann das Gehörte in Gefühle, Erfahrungen und Assoziationen transformiert werden
  - o es entstehen innere Bilder, die ganz individuell von Illustrationen beeinflusst sind

- Überprüfung der Bebilderung: fantasieanregend, liebevoll, dem Märchen entsprechend → Illustrationen können zur Intensivierung des Märchens beitragen
- keine stereotypen Märchenbücher verwenden: vorherige Überprüfung auf Originalität des Märchens (Verfälschung, evtl Aussagekraft des Märchens prüfen)
- bei Illustrationen sollte die Bebilderung des Märchens einen Sinnzusammenhang bieten und die Sicht auf das Märchen erweitern
- Wichtig: In der Nachbetrachtung Bildbesprechung initiieren, immer über die Bilder sprechen!

### **Märchenauswahl**

- Finde ich Zugang zum Märchen? Gefällt es mir persönlich?
- Alter, Entwicklungsstand und Kinderanzahl berücksichtigen
- je jünger das Kind, desto einfacher sollte das Märchen sein
- Märchen für welches Alter?
  - Ein-Motiv-Märchen (ab ca. 3 - 4 Jahre): einfach und kurz strukturiertes Märchen, Handlung verläuft linear
  - Ketten-Märchen (ab ca. 4 - 5 Jahre): Durch eine »und dann...« – Verketzung reihen sich einzelne Szenen aneinander, durch Wiederholungen wird die Verbindung mit dem Geschehen unterstrichen
  - Schachtelmärchen (ab ca. 5 - 6 Jahre): verschiedene Hauptmotive werden an verschiedenen Handlungsorten verknüpft, Handlung verläuft nicht wie in Kettenmärchen
  - Heldenmärchen (ab ca. 6 – 7 Jahre): komplexe Märchen, spielen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten; oft scheinbar unmöglich zu lösende Aufgabenstellung
- Märchenauswahl sollte nicht mit erhobenem »pädagogischem« Zeigefinger getroffen werden, sollte an den Themen der Kinder orientiert sein → Kinder wünschen sich die Märchen, die sie zur Zeit benötigen
- Erzieher muss das Märchen kennen, damit er um den Sinn und das Thema des Märchens Bescheid weiß

## Einstimmung

- in der Einstimmungsphase sollte die Hinführung zu Ruhe und Konzentration auf das Märchen bestimmend sein
- über einen Märchenzugang: Märchentor, Märchenschlüssel, Märchenreifen etc. betreten die Kinder die Märchenwelt
- Rituale fördern die Konzentration und Ruhe: Eingangsverse, Lieder, Gedichte, Rätsel, Klänge durch Klangschalen oder japanische Gongs etc.
- Bei kleineren Kindern vorher keine Hinweise auf das Märchen geben, keinen Märchentitel vorlesen → Märchen durch sich selbst wirken lassen
- Bei Größeren kann in der »Märchenmitte« schon ein Hinweis auf das Märchen vorhanden sein; hier können andere Mittel eingesetzt werden um das Märchen vorher schon zu erraten

## Erzählen oder Vorlesen

- Erzählen:
  - o Vorteil: es kann schnell auf die Gefühle der Kinder eingegangen werden; Blickkontakt mit den Zuhörern findet statt
  - o Nachteil: durch schlechtes und stockendes Erzählen werden die Zuhörer abgelenkt und demotiviert; ungeübte Erzähler verlieren schnell den Handlungsfaden und damit die Konzentration auf das Märchen
- Vorlesen:
  - o Vorteil: gibt Textsicherheit (wenn man gut liest); die originalen Stellen des Märchens können textgetreu wiedergegeben werden
  - o Nachteil: Blickkontakt ist nicht so intensiv; am Text »kleben« lässt den Vorleser kein Verhältnis zu Zuhörern aufbauen
- Regeln für gutes Erzählen oder Vorlesen:
  - o Text und Inhalt müssen bekannt sein
  - o Zuhörer durch Gestik, Mimik, Tonfall und Stimme mitnehmen (sollten beim Vorlesen vorsichtiger eingesetzt werden, um die Vorlesesituation zu erhalten)
  - o verschiedene Stimmen für verschiedene handelnde Personen
  - o klare und deutliche Artikulation; Stimme an Geschehen in Märchen anpassen – z. B. laut, leise, drohend, weinerlich

- Sprechtempo anpassen, damit sich innere Bilder manifestieren können
- Zeit zum Blickkontakt lassen: Kontrolle ob Zuhörer noch folgen
- Zwischenfragen zulassen, auf Befindlichkeiten eingehen, Fremdwörter erklären
- ein guter Märchenvortrag fesselt die Zuhörer und steigert die Neugier auf Literatur

### Ausklang

- durch Ausführungen »... und sie lebten glücklich bis an ihr Ende.« anzeigen, dass das Märchen zu Ende ist
- Zeit lassen Gehörtes zu verarbeiten
- um innere Bilder hervorkommen zu lassen: Bild malen lassen
  - jeder malt eigenes (inneres Bild), kein Abzeichnen
  - wer will, kann über das Bild reflektieren
- innere Bilder müssen nicht mitgeteilt werden (Privat- und Intimsphäre)
- im Ausklang über das Märchen reden, aber noch keine vertiefenden Fragen
- weiterführende Angebote sollten später durchgeführt werden
- weiterführende Impulse durch die Kinder nicht abrechnen, sondern individuell reagieren
- das Verlassen des Märchenlandes sollte über das gleiche Ritual wie das Betreten geschehen

### Vertiefende Fragen und Anregungen

- nachbereitende Angebotsformen verwenden: Gesprächsrunden, Märchenlieder und –rätsel, Rollenspiel, Theater
- es können Projekte entstehen – müssen aber nicht
- vertiefende Fragen stellen: Fragen zu Empfindungen, Handlungsweisen, Motiven der Figuren
- keine Suggestiv- und Ja – Nein – Fragen benutzen
- Fragen stellen, die zum Nachdenken anregen, Kinder sollten selbst zu Ergebnissen kommen
- auf Fragen der Kinder sollte eingegangen, themenferne Fragen beantwortet und behutsam auf das Thema zurückgeführt werden
- durch Wiederholungen wird das Märchen vertrauter

- aktive Verarbeitungsmethoden, wie Rollenspiel, Stabpuppenspiel, Singspiele, Zeichnen etc.
- Möglichkeiten des Märchenerlebens in der freien Natur und an Kulturplätzen schaffen → führt zu intensiveren Eindrücken und Erleben von Märchen

## 6        **Schlussbetrachtung**

Die PISA-Studie war ein Schock für das Bildungswesen der Bundesrepublik. Seitdem ist viel über die Bildung in unserem Land diskutiert worden, auch über die frühkindliche Bildung. Bildungspläne sind in den einzelnen Bundesländern entstanden und wurden überarbeitet. Der Fokus liegt nun nicht nur in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Experimentieren sondern auch im Bereich der Literacy. Bei PISA wurde die mangelnde Lesekompetenz unserer Kinder beanstandet. Literacy hatte in unserem Land keine Tradition, obwohl das in anderen Ländern schon seit langem eine Selbstverständlichkeit, gerade in der Elementarerziehung, war (vgl. Ulich, In: Ebert, 2008, S. 86). Literacy hat, nicht allein durch viele Veröffentlichungen, sondern auch durch Sprachstandserhebungen wie SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) oder SISMIC (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern im Kindergarten) und die Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte an Bedeutung gewonnen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es den Zusammenhang zwischen guten, intensiven Literacy-Erfahrungen und Märchen herzustellen. Es wurde herausgearbeitet, dass frühe Literacy-Erfahrungen elementar wichtig sind, um sich auf den späteren Schriftspracherwerb vorzubereiten. »*Damit Kinder Lust und Spaß an der Kultur rund um Sprache und Schrift und ihre literale Kompetenz von klein auf entwickeln können, ist eine punktuelle Literaturnutzung nicht ausreichend.*« (Näger, 2013, S. 15). Hier wurde von Ulich auf eine Diskrepanz zwischen gut situierten Familien und weniger gut situierten hingewiesen. Daraus folgend ergeben sich große Chancenungleichheiten im Bildungssystem für die Kinder (vgl. Ulich, In: Ebert, 2008, S. 89). Um diese, aufgrund der sozialen Herkunft zu relativieren, hat die Kindertagesstätte folgende große Aufgabe. Sie besteht in der Heranführung aller Kinder an die literalen Grundlagen. Damit sind gerade auch Erzieher der Tagesstätten gefordert, die häufig mit Kindern arbeiten, welche nicht genug Literacy-Input bekommen.

Sprachliches Verständnis ist für erste Literacy-Erfahrungen unerlässlich. Sprache ist der Zugang zu Kommunikation und damit auch zur Bildung. Da auch Märchen über den Kommunikationszugang der Sprache oder der Schriftlichkeit zum Kind kommen, ist es notwendig, dass das Kind über die Sprache verfügt. Wichtig beim sprachlichen Verständnis sind Faktoren wie z. B. die phonologische Bewusstheit, mit der man den Klang der Sprache meint. Reime, Sprachstrukturen, Laute heraushören etc. gehören ebenfalls zur phonologischen Bewusstheit. Kinder müssen Gehörtes klanglich einordnen können, sie müssen die Geräusche lokalisieren. Die Schriftlichkeit von Märchen bemerken Kinder schon daran, dass sie vorgelesen werden. Sie wissen, dass es ein Märchenbuch gibt, in dem die Lieblingsmärchen stehen. Sie haben Begriffe von Symbolen und können langsam den Zusammenhang zwischen Symbolen (Schrift) und Lauten herstellen. Dass der Weg vom ersten Wort bis zum flüssigen Schreiben ein langer ist, ist wohl jedem Erzieher bewusst. Besonders wichtig dabei sind die wohlwollende Unterstützung des Kindes, sowie eine positive Fehlerkultur. Dafür benötigen die Kinder eine aufgeschlossene literaturfördernde Atmosphäre, sowie dafür passende Ansprechpartner (vgl. Näger, 2013, S. 91).

Um nun genau diesen Ansatz erster Literacy-Bemühungen in der Kindertagesstätte zu unterstützen eignen sich Märchen besonders. Durch ihre einfache Struktur sind Märchen gerade für Kinder von 1 bis 6 Jahren leicht verständlich. Sie bekommen einen guten Zugang zum Verständnis des Zusammenhangs zwischen Sprache und Schrift. Die grundlegenden Strukturmerkmale nach Lüthi, wie Eindimensionalität, Flächenhaftigkeit, Isolation und Allverbundenheit, abstrakter Stil etc. helfen dem heranwachsenden Kind die Symbolkraft eines Märchens zu deuten, Ängste zu bewältigen und Ratschläge einzuholen. Märchenhören fördert die Fähigkeit Vergleiche, Sprachbilder, Metaphern und Symbole zu verstehen und zu deuten. Sie sind eine Vorbereitung auf das Verständnis von weiterer Literatur (vgl. Zitzlsperger, 2007, S.75).

Die Vorbereitung durch Märchen auf spätere bewusste Literalität hat nicht nur Auswirkungen aufs Kind. Die pädagogische Arbeit der Erzieher in der Kindertagesstätte wird davon beeinflusst. Um die besondere Rolle des Märchens in der Literacy-Erziehung zur Geltung zu bringen, bedarf es konkreter Vorüberlegungen zur Märchenpräsentation. Hierbei geht es um die Herangehensweise der pädagogischen Fachkraft, damit das Märchen seine Stärke entfalten kann. Lustlos vorgetragen und als Lückenfüller benutzt können Märchen das Verhältnis zu Sprache und Schriftsprache eher negativ beeinflussen. Ein Märchen zu erzählen sollte eine bewusste Entscheidung des Erziehers sein. Dazu

gehört die Vorbereitung der Präsentation. Es müssen Entscheidungen getroffen werden, wie das Märchen vorgetragen wird – Erzählen oder Vorlesen, mit oder ohne Illustrationen. Ein Märchen muss ausgewählt werden, die Zielgruppe klar sein und eigene Intentionen an den Märchenvortrag feststehen. Besondere Berücksichtigung liegt auf der Ein und Ausführung eines Märchens und in der weitergehenden Beschäftigung damit. Nur so kann sich, im Zusammenhang mit einer literalen Atmosphäre, die Wirkung eines Märchens voll entfalten. Hierbei ist es wichtig, dass ein Märchenbuch mit den originalen Märchen vorhanden ist (vgl. Koppehele, 2012, S. 41). Bei bearbeiteten Märchen gehen sehr oft die sprachlichen und bildsprachlichen Mittel des Originals verloren.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der besonderen Funktion des Märchens in der Literacy-Erziehung. Dabei soll nicht behauptet werden, dass durch Arbeit mit Märchen das Literacy-Interesse abgedeckt wird. Literacy hat viele weitere Facetten, wie Bilderbuchbetrachtungen, Kinderliteratur, Reime und Geschichten. Märchen jedoch geben den Kindern die Möglichkeit, die Welt zu deuten, sie liefern Erklärungsansätze in kindlicher und einfacher Form und sie bieten Kindern Identifikationsmöglichkeiten. Es können Beispiele für Resilienz und bildsprachliche Vermittlungen gegeben werden. Sprachfördernde Aspekte werden durch diese Bildsprache und den Symbolismus in Aspekte der Literacy-Bildung umgewandelt. Durch Wiederholungen von Märchen wird der Wortschatz erweitert, Satzbau und –konstruktionen werden, vor allem durch die oft alltagsunübliche Sprache der Märchen, gelernt und erprobt.

*»Forschung hat einen signifikanten Zusammenhang zwischen Sprechenkönnen und gutem Sprachniveau einerseits und Lesebereitschaft andererseits festgestellt. (...) Märchen eignen sich hierbei neben den bereits erwähnten Vorteilen besonders wegen ihrer relativen Kürze und klaren Textstrukturen.«* (Zitzlsperger, 2007, S. 76).

## 7 Anhang

### 7.1 Quellenverzeichnis

Ahnert, L. (Hrsg.). (2014).

*Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin: Springer VS.

Balhorn, H., Bartnitzky, H., Büchner, I., & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.). (1998).

*Schatzkiste Sprache 1 - Von den Wegen der Kinder in die Schrift*. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e. V. in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

Barsch, A., & Peter, S. (Hrsg.). (2007).

*Märchen und Medien*. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Berk, L. E. (2011).

*Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.

Bettelheim, B. (2013).

*Kinder brauchen Märchen*. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG.

Betz, F. (Hrsg.). (2001).

*Märchen als Schlüssel zur Welt*. München: Auer GmbH.

Birbaumer, N., Frey, D., Kuhl, J., Schneider, W., & Schwarzer, R. (Hrsg.). (2006). *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. Band 2). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Blumenstock, L. (2004).

*Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten*. Weinheim: Beltz Verlag.

Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J., & Siebert-Ott, G. (Hrsg.). (2003).

*Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (Bd. 1.). Paderborn: Schöningh, UTB.

- Brendel, U., Fuhrhop, N., & Noack, C. (2011).  
*Wie Kinder lesen und Schreiben lernen.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Brokmann-Nooren, C., Gereke, I., Kiper, H., & Renneberg, W. (Hrsg.). (2007).  
*Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühler, C. M., & Bilz, J. (1977).  
*Das Märchen und die Phantasie des Kindes.* Berlin: Springer-Verlag.
- Clahsen, H. (1982).  
*Spracherwerb in der Kindheit.* Tübingen: Narr Verlag.
- Clahsen, H. (1986).  
*Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter.* Berlin: Carl Marhold Verlag.
- Dickerhoff, H., & Harlinda, L. (Hrsg.). (2010).  
*Märchen für die Seele zum Erzählen und Vorlesen.* Krummwisch: Königfurt – Urania.
- Dürscheid, C. (2002).  
*Einführung in die Schriftlinguistik.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ebert, S. (Hrsg.). (2008).  
*Die Bildungsbereiche im Kindergarten.* Freiburg: Verlag Herder Freiburg im Breisgau.
- Esterl, A. (2007).  
*Die Märchenleiter.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Füssenich, I., & Geisel, C. (2008).  
*Literacy im Kindergarten - Vom Sprechen zur Schrift.* München: E. Reinhardt.

Kauschke, C. (2012).

*Kindlicher Spracherwerb im Deutschen - Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze.* Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Klicpera, C. (2013).

*Legasthenie LRS.* München: Ernst Reinhardt Verlag.

Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (1998 ).

*Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten : Entwicklung, Ursachen, Förderung.* Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union .

Knoch, L. (2001).

*Praxisbuch Märchen: Verstehen - Deuten – Umsetzen.* Gütersloh: Gütersloher Verlags Haus.

Kocialek, A. (Hrsg.). (1974).

*Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm.* Pößneck: Der Kinderbuchverlag Berlin.

Koppehele, G. (2012).

*Handbuch Märchen: Basiswissen zur zeitgemäßen Gestaltung von Märchen.* Donauwörth: Auer Verlag.

Lacombe, B. (2011).

*Schneewittchen.* Berlin: Verlagshaus Jacoby & Stuart.

Lamping, D. (2009).

*Handbuch der literarischen Gattungen.* Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Lange, G. (Hrsg.). (2004).

*Märchen – Märchenforschung – Märchendidaktik.* Kronach: Baltmannsweiler Schneider-Verlag Hohengehren.

- LISUM, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). (2008). *ILeA - Individuelle Lernstandsanalysen - Leitfaden 1.* Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Lüthi, M. (1992). *Das europäische Volksmärchen.* Tübingen: Uni-Taschenbücher.
- Lüthi, M. (2004). *Märchen* (Bd. 16). Stuttgart: Sammlung Metzler.
- Lüthi, M. (2008). *Es war einmal.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb.* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Merkel, J. (2005). *Gebildete Kindheit.* Bremen: Edition Lumière.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.). (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.* Berlin: Cornelison Scriptor.
- Näger, S. (2013). *Literacy :* *Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur.* Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort : Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation.* Bern: Verlag Huber.

- Pertler, C., & Pertler, R. (2009).  
*Kinder in der Märchenwerkstatt*. München: Don Bosco.
- Pöge-Alder, K. (2011).  
*Märchenforschung: Theorien, Methoden, Interpretationen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pousset, R. (Hrsg.). (2010).  
*Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Berlin: Cornelison Scriptor.
- Rau, M. L. (2009).  
*Literacy - vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern: Haupt.
- Röhrich, L. (2002).  
*Und weil sie nicht gestorben sind...* Köln: Böhlau Verlag.
- Röth, D., & Kahn, W. (Hrsg.). (1993).  
*Märchen und Märchenforschung in Europa*. Frankfurt am Main: Haag und Herrchen Verlag GmbH.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). (2011).  
*Der sächsische Bildungsplan*. Weimar: Verlag das Netz.
- Schneider, W., & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2012).  
*Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schründer-Lenzen, A. (2009).  
*Schriftspracherwerb und Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schründer-Lenzen, A. (2013).  
*Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schwalb, R. (2010).  
*Kinder fördern mit Märchen, Reimen und Geschichten*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Siegle, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2005).  
*Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier.  
Spektrum Akademischer Verlag.
- Sutermeister, O., Fröhlich, K., Gobrecht, B., Hüther, G., Grimm, J., & Grimm, W. (2010). *Märchen - Schlüssel zum Leben*. Herisau: Fährbetrieb-Verlag.
- Szagun, G. (2013).  
*Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Van Gool-Lefèvre-Loiseaux. (1993).  
*Dornröschen*. Köln: Naumann & Göbel Verlagsgesellschaft mbH
- Vom Wege, B., & Wessel, M. (2008).  
*Das Märchen-Aktionsbuch*. Freiburg: Herder Verlag.
- Von der Beek, A. (2010).  
*Bildungsräume für Kinder von drei bis sechs*. Weimar: Verlag Das Netz.
- Wardetzky, K., & Zitzlsperger, H. (Hrsg.). (2005).  
*Märchen in Erziehung und Unterricht heute*. Krummwisch bei Kiel: Europäische Märchengesellschaft.
- Weber, S. (2008).  
*Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich*. Freiburg: Herder.
- Whitehead, M. R. (2007).  
*Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Winner, A. (2007).

*Kleinkinder ergreifen das Wort.* Berlin: Cornelson Verlag.

Zinke, P. (2005).

*Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten.* Weinheim: Beltz Verlag.

Zitzlsperger, H. (2002).

*Vom Gehirn zur Schrift.* Hohengehren: Schneider Verlag.

Zitzlsperger, H. (2007).

*Märchenhafte Wirklichkeiten: eine Märchenkunde mit vielen Gestaltungsvorschlägen.* Weinheim: Beltz Verlag.

## **7.2 Verzeichnis der Onlinequellen**

URL 1: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1239.html>. Stand: 30.03.2014

## **7.3 Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jahrgang. Sonderheft 8/2007. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2008. S. 89 ff.

Abbildung 2: Szagun, Gisela: *Sprachentwicklung beim Kind.* Beltz Verlag. Weinheim Basel. 2006. S. 67

Abbildung 3: Klicpera, Christian; Gasteiger-Klicpera, Barbara: *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung.* Beltz Psychologie Verlags Union. Weinheim. 1998. S. 169

## 7.4 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: LISUM, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.). (2008). *ILeA - Individuelle Lernstandsanalysen - Leitfaden 1*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). S. 17

## 7.5 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe.

Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind kenntlich gemacht und durch Angaben der Herkunft bezeichnet. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet.

Diese Arbeit ist so oder in ähnlicher Form noch nicht abgegeben worden.

Leipzig, 04.06.2014